

UNIVERZA NA PRIMORSKEM
FAKULTETA ZA MANAGEMENT

MAGISTRSKA NALOGA

AMBROŽ DEMŠAR

KOPER, 2016

UNIVERZA NA PRIMORSKEM
FAKULTETA ZA MANAGEMENT

Magistrska naloga

POGLED UČITELJEV NA PRAKSO
RAVNATELJEVIH HOSPITACIJ
V OSNOVNIH ŠOLAH

Ambrož Demšar

Koper, 2016

Mentor: doc. dr. Justina Erčulj

POVZETEK

V raziskavi predstavljamo področje spremljanja in usmerjanja dela učiteljev v slovenskih osnovnih šolah. Strategije spremljanja in vrednotenja učiteljem pomagajo izboljšati prakso njihovega delovanja in predstavljajo priložnost za profesionalni razvoj. Z raziskavo, v katero smo zajeli po enega naključno izbranega učitelja iz vsake slovenske šole, smo pridobili pogled učiteljev na prakso ravnateljevih hospitacij. Raziskava je pokazala, da so bili učitelji zelo različno zadnjič hospitirani, nismo pa zaznali razlik v hospitiranju glede na velikost šole ali glede na delovne izkušnje učiteljev. Zavrnilo smo hipotezo, da učitelji z manj delovnimi izkušnjami pogosteje uvajajo konkretne izboljšave po hospitaciji. Čeprav učitelji skupaj z ravnateljem iščejo izboljšave, te ravnatelji redko spremljajo. Z oceno prav dobro smo ocenili pogled učiteljev na ustreznost prakse hospitacij, s čimer lahko sklenemo, da je pri praksi ravnateljevih hospitacij možnih še kar nekaj izboljšav, največ pri načrtovanju in skupni pripravi na hospitacije.

Ključne besede: hospitacije, osnovna šola, ravnatelji, učitelji, profesionalni razvoj.

SUMMARY

The study examines the field of managing teacher performance in Slovene primary schools. The strategies of performance management and appraisal help teachers to improve their performance and provide them with an opportunity for professional development. In the study, we randomly selected one teacher from each Slovene primary school and thus gained their perspective on headteacher's classroom observation. The study revealed that the methods of last classroom observation were very different; however, there were no differences related to school size or teacher's professional experience. We rejected the hypothesis that less-experienced teachers more often introduce actual improvements after classroom observation. Although teachers seek improvements together with their headteacher, the latter rarely manages their improved performance. We also assessed teachers' perspective on the adequacy of classroom observation, concluding that headteacher's classroom observation could be further improved, especially in terms of planning and joint preparation.

Key words: classroom observation, primary school, principals, teachers, professional development.

UDK: 37.012:37.091.113(043.2)

VSEBINA

1	Uvod	1
1.1	Opredeleitev raziskovalnega problema.....	2
1.2	Namen, cilji in hipoteze	3
1.3	Predstavitev raziskovalnih metod za doseganje ciljev naloge	4
1.4	Omejitve in predpostavke pri obravnavanju problema	5
1.5	Struktura magistrske naloge.....	6
2	Teoretična izhodišča	7
2.1	Učiteljev profesionalizem	7
2.2	Učiteljev profesionalni razvoj.....	12
2.3	Ravnatelj – vodja učenja	17
2.4	Profesionalni razvoj in hospitacije.....	21
2.5	Hospitacije ali neposredno spremljanje pouka.....	26
2.6	Izvedba hospitacije.....	28
2.6.1	Priprava na hospitacijo	29
2.6.2	Opazovanje	31
2.6.3	Pogovor po opazovanju	33
2.7	Raziskave o hospitacijah.....	36
3	Empirični del	40
3.1	Predstavitev raziskovalnih metod za doseganje ciljev naloge	40
3.2	Metoda zbiranja podatkov.....	40
3.3	Etika v raziskovanju.....	41
3.4	Metode analize podatkov	42
4	Analiza in interpretacija podatkov	43
4.1	Opis vzorca	43
4.2	Preverjanje hipotez.....	47
5	Sklepi in priporočila	62
5.1	Hospitiranje na manjših šolah	62
5.2	Hospitiranje učiteljev z manj delovnimi izkušnjami.....	63
5.3	Pozornost, namenjena fazam pri hospitaciji	64
5.3.1	Načrtovanje hospitacij	64
5.3.2	Individualna in skupna priprava na hospitacijo.....	66
5.3.3	Opazovanje kot metoda hospitiranja	69
5.3.4	Pogovor po opazovanju	70
5.4	Iskanje rešitev oz. izboljšav in njihovo spremljanje	72
5.5	Konkretne izboljšave pri učiteljih z manj delovnimi izkušnjami	78
5.6	Prispevek k znanosti.....	79
5.7	Priložnosti za nadaljnje raziskovanje.....	80
	Literatura in viri	81
	Priloge	89

SLIKE

Slika 1: Učenje učenja.....	19
Slika 2: Doba poučevanja sodelujočih učiteljev, odstotki.....	43
Slika 3: Strokovni naziv sodelujočih učiteljev, odstotki	44
Slika 4: Število mesecev, minulih od zadnje hospitacije, odstotki	45
Slika 5: Občutje po zadnji hospitaciji, odstotki.....	46
Slika 6: Število mesecev, minulih od zadnje hospitacije, odstotki	47
Slika 7: Pogostost hospitiranja glede na velikost šole, odstotki.....	48
Slika 8: Pogostost hospitiranja glede na delovne izkušnje učiteljev, odstotki.....	49
Slika 9: Pregled posvečanja posameznim fazam hospitacije, povp. aritm. sr. faze	53
Slika 10: Delo ravnatelja pri hospitacijah, aritm. sr.....	53
Slika 11: Delovne izkušnje in uvedba izboljšav po hospitaciji, odstotki	54

PREGLEDNICE

Preglednica 1: Učiteljev profesionalni razvoj po Bellu	13
Preglednica 2: Možne ovire za spremljanje učiteljevega dela	24
Preglednica 3: Opisne statistike in izračun povprečij aritmetičnih sredin	50
Preglednica 4: Ocena ustreznosti prakse hospitacij	55
Preglednica 5: Indeksi ustreznosti prakse hospitacij.....	55
Preglednica 6: Delež pojasnjene variance faktorjev šestih faz hospitacij	57
Preglednica 7: Povezanost števila let poučevanja s šestimi faktorji prakse hospitacij	58
Preglednica 8: Število let poučevanja in praksa hospitacij	59
Preglednica 9: Povezanost zadnje hospitacije s šestimi faktorji prakse hospitacij	60
Preglednica 10: Zadnja hospitacija in praksa hospitacij	60
Preglednica 11: Vrsta šole poučevanja s šestimi faktorji prakse hospitacij.....	61
Preglednica 12: Instrumentarij za spremljanje motivacije v razredu	70

KRAJŠAVE

- MIZŠ Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport
Ur. l. RS Uradni list Republike Slovenije
ZOFVI Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja

1 UVOD

Pouk je temeljna dejavnost šole. Poučevanje je lahko ena od najbolj hvaležnih dejavnosti. Vsak učitelj¹ občuti veselje, ko vidi, da učenci znajo in razumejo snov. Posebej dragoceno je opazovati, ko učenec z učiteljevo pomočjo izkoristi svoj potencial. Vemo, katere so bistvene odlike dobrega učitelja: usmerjenost v učence, navdušenje za poučevanje, etičnost, sposobnost obvladovati razred, znanje, vsebine in metode dela (Erčulj 2011, 15).

A današnja družba se hitro razvija in novim pričakovanjem ter zahtevam ni videti konca. Vsako pričakovanje in sprememba rodita novo nalogo in s tem novo odgovornost. Kompleksnost organizacij, ekonomska fleksibilnost ter znanstvena in moralna negotovost skupaj z izzivi nenehnega potrjevanja, iskanja vedno novega in boljšega postaja v omenjenih okoliščinah vse zahtevnejša, zato vsi ti pojavi terjajo od še tako dobrega učitelja vedno višjo stopnjo profesionalnosti (Javornik Krečič 2008, 5).

Podpora učiteljem pri njihovem profesionalnem razvoju – pa naj gre za začetnike ali izkušene, manj ali bolj sposobne – je ključnega pomena za izboljšanje kakovosti poučevanja in učenja v šolah (Bubb in Earley 2010, 2). Žal ravnatelji sami ugotavljajo paradoksnost – zavedajo se namreč, da so pedagoške naloge zahtevnejše in pomembnejše, a jim uspejo nameniti le tretjino delovnega časa (Selan 2006, 146). Čeprav vemo, da je ravnateljeva pedagoška vloga dosti širša, je v Sloveniji dolgo časa veljalo nenapisano prepričanje, da ravnatelj opravlja vlogo pedagoškega vodje predvsem, ko neposredno hospitira v razredu. Že po zakonu je dolžan prisostvovati pri pouku, spremljati učiteljevo delo in učiteljem svetovati (49. člen Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, ZOFVI, Ur. l. RS, št. 16/07 – uradno prečiščeno besedilo, 36/08, 58/09, 64/09 – popr., 65/09 – popr., 20/11, 40/12 – ZUJF, 57/12 – ZPCP-2D in 47/15). »Pouk je temeljna dejavnost šole, zato mora imeti ravnatelj vpogled v njegovo kakovost.« (Erčulj in Širec 2004, 6)

A hospitacije niso le nadzor. Predstavljajo lahko priložnost za profesionalni razvoj in so lahko izjemnega pomena tudi za učitelja, saj z njimi pridobi možnost drugačnega pogleda. Hospitacije spodbujajo sodelovanje, izmenjavo idej, refleksijo, boljšo pripravo na pouk in zagotavljajo, da razgovor med učiteljem in ravnateljem temelji na poznavanju dejanskega stanja. So pot k skupnim ciljem šole. In nenazadnje, z uspešno zastavljenimi hospitacijami lahko ravnatelji učiteljem zagotavljajo podporo (Wragg 1999, 3).

Po eni strani si učitelji želijo, da bi bilo njihovo delo večkrat spremljano, po drugi strani sprejemajo hospitacije z odporom. Day (1999, 99) celo trdi, da se učitelji počutijo ogrožene ne glede na to, kako skrbno so hospitacije načrtovane in izvedene. Pomembno je, da vedo, kaj

¹ Z izrazom učitelji opredeljujemo celotno poklicno skupino, ki poleg profesorjev vključuje tudi druge skupine strokovnih pedagoških delavcev. Zaradi večje preglednosti besedila bomo za oba spola uporabljali moško obliko.

se v procesu od njih pričakuje in kako bo ravnatelj spremljal njihovo delo. S tem vsaj delno zagotovi, da bodo učitelji razumeli razvojno naravnost hospitacij (Erčulj 2013, 58).

V nalogi izpostavljamo spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela, ki ga opredelimo kot proces usmerjanja učiteljev in njim namenjene podpore, da bi svoje delo opravljali čim bolj uspešno in učinkovito. Najpomembnejši in osnovni cilj spremljanja učiteljev pa je izboljšati uporabniško izkušnjo učenja vseh učencev (Nolan in Hoover 2010, 7). V razmišljanju in konceptualnih procesih spremljanja in usmerjanja se včasih ta osnovni cilj, zakaj sploh spremljati in usmerjati učiteljevo delo, izgubi.

1.1 Opredelitev raziskovalnega problema

Področje vzgoje in izobraževanja je bistveno povezano z ekonomskim razvojem posamezne države (Middlewood in Cardno 2001, 25). Mednarodne raziskave tako merijo znanje učencev in s tem primerjajo uspešnost posameznih izobraževalnih sistemov. S tem se bistveno povečuje občutljivost javnosti za rezultate dela šol in zahteve po kakovostnem in uspešnem delu učiteljev. Študije (npr. Day in Gu 2010, 9-25) dokazujejo neposredno povezanost med usposobljenostjo učiteljev in kakovostjo njihovega dela, posledično pa tudi boljše priložnosti za učenje učencev. Učitelji imajo najmočnejši vpliv na razvoj odnosa učencev do šole, in sicer več kot prostori, ravnatelj, cilji šole, predmeta in učne ure skupaj.

Poleg pričakovanj učencev je treba upoštevati še pričakovanja države, staršev in stroke. Mnogokrat se med seboj razlikujejo ali si celo nasprotujejo, kar povečuje kompleksnost učiteljevega dela in hkrati ustvarja negotovost. Zato je tako pomembno, da ga opravljajo visoko usposobljeni profesionalci.

Vse te spremembe in zahteve spreminjajo vlogo učiteljev v smeri njihovega razvoja–profesionalcev v najširšem smislu (Lorenčič 2006, 32). Z izrazom profesija po navadi označimo najuglednejše in najzahtevnejše vrste poklicev. Mnogi raziskovalci so v preteklosti dvomili, ali je poučevanje sploh profesija in ali je učitelj profesionalec. Ob upoštevanju kriterijev, ki veljajo za uveljavljene profesije (ustrezna baza specializiranega znanja, etični kodeks, profesionalna avtonomija in raziskovalna usmerjenost), so poučevanje opredeljevali kot profesijo z nizkim statusom (Järvinen idr. 1995, v Cvetek 2005, 79).

Skrb za lastni razvoj je nedvomno najpomembnejši dejavnik učiteljevega profesionalizma. Tako je ključnega pomena, da učitelji poleg skrbi za nadgrajevanje, širjenje, posodabljanje in poglobljanje strokovnega znanja s strokovnim izpopolnjevanjem nenehno reflektirajo in

raziskujejo svojo prakso. Pri tem jim je lahko v veliko pomoč posredno ali neposredno opazovanje s strani ravnatelja ali sodelavca².

Ustrezno načrtovane in izpeljane hospitacije so pomemben element pri profesionalnem razvoju učiteljev ter razvoju kolektiva in šole. Glavni namen hospitacij je zaznati pedagoške probleme šole tako, da jih lahko kasneje opredelimo, odberemo in načrtujemo ukrepe za njihovo reševanje. Vse to ima pomemben vpliv na kakovost poučevanja in učenja učencev. Take hospitacije lahko razumemo kot del celovitega obvladovanja kakovosti, kjer je poudarek na usmerjenosti v uporabnike in njihove potrebe. Kako je z omenjenimi področji in kakšen pogled imajo učitelji v slovenskih šolah na prakso ravnateljevih hospitacij, bomo poskusili raziskati v magistrski nalogi.

1.2 Namen, cilji in hipoteze

V nalogi želimo analizirati prakso ravnateljevih hospitacij (spremljanja vzgojno-izobraževalnega dela učiteljev) v slovenskih osnovnih šolah, njihovo vlogo v spreminjanju prakse učiteljev in podati priporočila za izboljšave spremljanja vzgojno-izobraževalnega dela učiteljev.

Cilji naloge so naslednji:

- osvetliti vlogo spremljanja vzgojno-izobraževalnega dela učiteljev v slovenskem šolskem sistemu,
- ugotoviti način in obseg spremljanja v slovenskih osnovnih šolah,
- poiskati vrzeli v procesu ravnateljevega spremljanja vzgojno-izobraževalnega dela učiteljev v slovenskih osnovnih šolah,
- ugotoviti, kako učitelji povezujejo hospitacije s kakovostjo svojega dela,
- podati priporočila za izboljšave ravnateljevega spremljanja vzgojno-izobraževalnega dela učiteljev.

Na osnovi več kot desetletnih izkušenj v šolstvu, na osnovi opažanj in pogovorov o hospitacijah s sodelavci in z ravnatelji, predvsem pa na osnovi podatkov, ki jih najdemo v relevantni literaturi in raziskavah, postavljamo naslednje štiri hipoteze:

- H1: Pogostost hospitacij je v šolah različna. Ravnatelji več hospitirajo na manjših šolah in pri učiteljih z manj delovnimi izkušnjami.
- H2: Ravnatelji se v večji meri posvečajo fazi opazovanja in pogovora po hospitaciji kot načrtovanju in pripravi na hospitacije.

² Z izrazom sodelavec opredeljujemo celotno poklicno skupino, ki poleg profesorjev vključuje tudi druge skupine strokovnih pedagoških delavcev, zaposlenih v isti delovni organizaciji. Zaradi večje preglednosti besedila bomo za oba spola uporabljali moško obliko.

- H3: Hospitirani učitelji skupaj z ravnateljem poiščejo rešitve oz. izboljšave, vendar jih ravnatelji redko spremljajo.
- H4: Učitelji z manj delovnimi izkušnjami zaradi ravnateljevih hospitacij po hospitaciji pogosteje uvedejo konkretne izboljšave pri svojem delu z učenci.

Po izvedbi raziskave želimo raziskane podatke primerjati z izsledki teorije in pripraviti predloge za boljše spremljanje vzgojno-izobraževalnega dela učiteljev in posledično morda tudi boljšo prakso poučevanja.

1.3 Predstavitev raziskovalnih metod za doseganje ciljev naloge

Teoretični del naloge zajema pregled in analizo literature s področja profesionalizma, profesionalnega razvoja učiteljev in hospitacij. S podrobno analizo domačih in tujih virom smo raziskali pomembna področja spremljanja učiteljevega dela. Teoretični del naloge pripomore k razumevanju učiteljevega profesionalizma in profesionalnega razvoja v luči hospitacij. Opravljena bo analiza sekundarnih virov in končno narejen poskus sinteze.

V empiričnem delu smo se odločili se za kvantitativno empirično neeksperimentalno raziskavo, kot *survey* oziroma pregledno študijo opredeljuje Cencičeva (2009, 13). Kvantitativno paradigmo raziskovanja smo izbrali zaradi ekonomičnosti zbiranja podatkov, jasnosti raziskovalnih ciljev, možnosti kontrole in možnosti primerljivosti (Trnavčevič 2001, 28). Zdelo se nam je primerna, ker pri njej praviloma ne proučujemo celotne populacije, ampak na ustrezen način iz nje izberemo vzorec in pridobimo podatke, ki omogočajo posploševanja značilnosti, mnenj in prepričanj celotne populacije (Cencič 2009, 36). Ciljna populacija so bili učitelji slovenskih osnovnih šol. Vzorec je bil naključen, tako je imel vsak učitelj na vsaki slovenski osnovni šoli enako verjetnost, da je bil izbran v vzorcu. Naključnost smo dosegli s pomočjo randomiziranih tablic in podatkov o zaposlenih učiteljih, pridobljenih v katalogih informacij javnega značaja osnovnih šol in Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport (MIZŠ, 2004-2016).

V skladu z nameni raziskave smo za izbrane učitelje oblikovali nestandardiziran anketni vprašalnik. Osrednji del vprašalnika predstavljajo vsebinsko ločeni sklopi vprašanj, ki zajemajo vseh pet dimenzij, ki so pomembne za izvajanje hospitacij:

- načrtovanje hospitacij,
- individualna in skupna priprava na hospitacijo,
- opazovanje kot metoda hospitiranja,
- pogovor po hospitaciji in
- dejavnosti po hospitaciji.

1.4 Omejitve in predpostavke pri obravnavanju problema

Pri raziskavi izhajamo iz predpostavke, da ravnatelji ne posvečajo dovolj pozornosti načrtovanju hospitacij in da ne spremljajo njenih učinkov. Predpostavko postavljamo na osnovi proučevanja relevantne literature (Middlewood in Cardno 2001, 3; OECD 2013), opažanj slovenskih ravnateljev (Selan 2006, 145) in opažanj učiteljev v slovenskih šolah (Erčulj in Širec 2013).

Veljavnost podatkov smo zagotovili z uporabo vprašanj zaprtega tipa. V osrednjem delu vprašalnika, kjer so ključna vprašanja o procesu hospitacije, smo uporabili štiristopenjsko ocenjevalno lestvico Likertovega tipa. Veljavnost zagotavljata velika razpršenost vzorca in naključna izbranost anketiranih. Za zagotovitev večje veljavnosti so bili vprašalniki poskusno preverjeni s skupino učiteljev ene same šole. Njihove pripombe so bile upoštevane pri končnem oblikovanju vprašalnika.

Posplošitve so omejene na uporabljen vzorec, ki sicer ne omogoča širšega posploševanja ugotovitev, lahko pa rezultati raziskave nakažejo teoretično posplošitev. Izsledki lahko predstavljajo podlago za boljšo prakso na področju spremljanja učiteljevega dela.

Raziskava je potekala med učitelji slovenskih osnovnih šol; tako je v nalogi predstavljena zgolj slovenska zakonodaja, ki je na področju spremljanja učiteljevega dela pomanjkljiva. Zahtevno bi bilo preučiti zakonsko ureditev spremljanja učiteljevega dela v drugih državah, predvsem anglosaksonskih, saj se teoretični del močno naslanja na literaturo in vire iz teh držav. V nalogi smo predstavili zadnje pomembne tuje raziskave o hospitacijah, v izbor literature in virov smo poskušali vnesti večino publikacij novejših letnic, a je potrebno kljub temu upoštevati časovni odmik.

S časovnimi omejitvami sodelujočih učiteljev smo se srečali v empiričnem delu: vprašalnik je moral biti kratek in jedrnat, da smo lahko dosegli željeno odzivnost; izpolnjeval ga je eden naključno izbran učitelj iz vsake slovenske osnovne šole ne glede na spol, starost, delež zaposlitve ali smer izobrazbe.

V letu 2014, ko je potekala raziskava, je bilo zaradi interventnih ukrepov države napredovanje učiteljev onemogočeno. Možno je, da bi bili odgovori učiteljev od 1. aprila 2015 dalje, odkar je napredovanje spet omogočeno, drugačni.

Obstaja možnost, da je raziskovalec pristranski, saj je tudi sam učitelj in ima o raziskovanem problemu že predhodno oblikovana stališča.

1.5 Struktura magistrske naloge

V uvodnem prvem poglavju magistrske naloge predstavimo temo, načrt in metode dela, s katerimi želimo doseči zastavljene cilje. Ob tem so predstavljene tudi omejitve in predpostavke. Predstavljene so hipoteze, na katere bomo poskusili odgovoriti v zaključnem delu naloge.

V drugem poglavju so teoretična izhodišča razdeljena v sedem podpoglavij, ki si sledijo tako, da vsako podpoglavje vsebinsko dopolnjuje in izpolnjuje predhodnega. Začetni podpoglavji prikazujeta učiteljev profesionalizem in profesionalni razvoj, sledi predstavitev pomena vloge ravnatelja kot vodje učenja. Šele potem se posvetimo samim hospitacijam, njihovi izvedbi in raziskavam tujih in domačih avtorjev o povezavi med hospitacijami in profesionalnim razvojem učiteljev. Skupna nit teoretičnega dela je prikaz strategij ravnateljevega spremljanja, ki lahko pomagajo učiteljem izboljšati prakso in predstavljajo učiteljem priložnosti za njihov profesionalni razvoj.

Sintezo drugega poglavja smo z raziskovalnimi vprašanji nadaljevali v tretjem poglavju. Hipoteze so skupek vseh predstavljenih tematik in predstavljajo izhodišče za empirični del naloge. So okvir, s pomočjo katerega smo v nadaljevanju naredili raziskavo in z lastnim vprašalnikom predstavljeno teorijo preizkusili na naključno izbranih učiteljih vseh slovenskih osnovnih šol. Na podlagi zapisanih hipotez so nato predstavljeni rezultati raziskave.

Zaključek naloge je namenjen povzetku ključnih ugotovitev in razpravi. Podana so priporočila, opisane so omejitve, implikacije in podane možnosti za nadaljnje raziskovanje.

2 TEORETIČNA IZHODIŠČA

Učitelj v svojem poklicu vsakodnevno opravlja številne naloge, ki so predpisane z zakoni ali pa jih pričakuje vodstvo, učenci, starši ali država. Njegovo delo in vlogo opredeljujemo z različnimi seznamami lastnosti, vlog in splošnih drž pri praktičnem izvajanju konkretnih spretnosti. Smisel profesionalizma je, da učitelj vidi sebe kot kompetentnega in odgovornega profesionalca, ki razvija kritičen odnos do svojega delovanja na šoli in tudi širše v družbi.

2.1 Učiteljev profesionalizem

V literaturi lahko najdemo številne definicije pojmov profesija, poklic in profesionalnost. V Slovarju slovenskega knjižnega jezika so navedene naslednje opredelitve:

- profesionalizem pomeni poklicno ukvarjanje s čim oziroma poklicno dejavnost (SSKJ 2000a);
- profesionalizirati pomeni delati, da postane kaj poklicno, na primer profesionalizirati amaterske dejavnosti; »ta, ki se poklicno ukvarja s čim oziroma kdor strokovno, dobro opravlja neko delo« (SSKJ 2000b).

Le zadnja definicija profesionalnosti zmore vrednostni element, po kateri je profesionallec lahko le tisti, ki svoje delo opravlja strokovno in dobro.

Podobno je v tujih slovarjih, kjer je beseda *profession* definirana kot plačan poklic, ki pa vključuje podaljšano usposabljanje in formalno kvalifikacijo. V *The Oxford Pocket Dictionary of Current English* (2009) je naveden kot primer prav učiteljska profesija (angl. »his chosen profession of teaching«). Profesionalec je predan oziroma zavezan svojemu poklicu, kar daje besedi poseben, tudi čustven in ideološki pomen.

Učiteljev profesionalizem definira Underhill (1994, v Cvetek 2005, 78) kot

»proces, v katerem postajaš najboljši učitelj in postaneš učenec učenja, tako svojega kot učenja drugih. Razširiš si pogled na poučevanje in to vključuje ne le vsebine o metodah poučevanja, ampak tudi ljudi, ki delajo tudi z vsebinami in uporabljajo metode. Pomeni, da stopiš nazaj, da dobiš širšo sliko o tem, kaj se dogaja pri učenju in kako odnosi med učenci in učitelji vplivajo na učenje. To pomeni posvečati se drobnim detajlom, ki lahko v povračilo spremenijo širšo sliko. Učiteljev razvoj je kontinuiran proces transformiranja človeških potencialov v človeško izvedbo, proces, ki se nikdar ne konča.«

Nekateri avtorji poudarijo razliko med pojmom učiteljski *poklic* in pojmom učiteljska *profesija*. Za Marentič Požarnikovo (2000, 5) tako pojem *poklic* pokriva širok razpon zahtevnosti, pojem *profesija* pa se nanaša zgolj na najzahtevnejše vrste poklicev, kot so zdravnik, odvetnik, arhitekt.

Ključne značilnosti profesije našteje Požarnikova (2000, 5) takole:

- visoko kakovostno opravljanje poklicne dejavnosti ob upoštevanju standardov kakovostne prakse;
- specializirana baza znanja;
- daljše, večinoma univerzitetno usposabljanje, neredko tudi podiplomsko ter stalno izpopolnjevanje;
- »monopol« oziroma posebna licenca za opravljanje dela;
- visoka stopnja družbenega ugleda;
- avtonomija pri odločanju o postopkih;
- profesionalna etika v službi potreb strank;
- širok akcijski repertoar in zmožnost utemeljevanja svojih dejavnosti z znanstveno podprtimi argumenti;
- zmožnost komuniciranja v strokovnem jeziku s kolegi in z drugimi;
- poklicna identiteta.

Profesionalnega učitelja Marentič Požarnik (prav tam) označuje kot »razmišljajočega praktika«, za katerega je značilno, da sproti razčlenjuje svoje vsakdanje izkušnje in se iz njih uči, premišljeno ravna pri načrtovanju, izvajanju in vrednotenju pouka, prav kako tudi pri nepredvidenih in konfliktnih situacijah. Učitelj, ki je razmišljujoči praktik, izpopolnjuje svoja znanja in spretnosti in skrbi za kakovostno opravljanje dela.

Profesionalni učitelj je zavezan k rasti in učenju in stremi k profesionalni avtonomiji. Učenje dinamično pojmuje v smislu učeče se skupnosti, pri tem sodeluje z vsemi deležniki vzgojno-izobraževalnega procesa in okolja (Niemi in Kohonen 1995, v Kalin 2010, 6). Fullan in Hargreaves (2000, 62) poudarjata predvsem slednje: zanju je izrednega pomena srečevanje in delo učiteljev v majhnih skupinah, kjer učitelji skupaj načrtujejo, preizkušajo učni proces, ocenjujejo svojo učinkovitost in rešujejo različne probleme. Učitelji se zavedajo, da lahko preko analize, vrednotenja in preizkušanja skupaj s sodelavci napredujejo in se razvijajo. Avtorja sta prepričana, da so učitelji na šolah, kjer je tak način dela stalnica, bolj samozavestni, hkrati pa se bolj potrudijo za kakovostno delo.

Hoyle in John (1995, v Erčulj 2005, 19) sta uveljavila koncept omejenega in razširjenega profesionalizma. Omejeni profesionalizem razvija prakso zgolj na podlagi izkušenj. Strokovno izobraževanje in izpopolnjevanje se jemlje kot dolžnost, še tu pa se vključuje predvsem v praktično naravnane seminarje. Perspektiva je omejena na *tukaj in zdaj*, metode in oblike dela se presoja z introspekcijo, najpomembnejša vrednota pa je avtonomija.

Razširjeni profesionalizem zahteva, da prakso razvijamo z mešanico izkušenj in teorije. Pri tem nam perspektiva zajema širši socialni kontekst izobraževanja. Metode in oblike dela se presoja v sodelovanju s kolegi, o njih se poroča in razpravlja. Poleg poučevanja se učitelji

veliko vključujejo v druge strokovne dejavnosti ter raziskave (v šoli in zunaj nje). Samoumevno je redno prebiranje literature. Strokovno izobraževanje in strokovno izpopolnjevanje se jemlje kot nujni pogoj za lastni razvoj, prisotna je vključenost v »teoretične« seminarje, ki ne zajemajo takoj uporabnih vsebin. Na šolah, kjer želijo kakovostno delo, bi morali težiti k razširjenemu profesionalizmu in se čim bolj izogibati omejenega profesionalizma.

S profesionalizmom so povezani tudi pojmi »učitelj kot katalizator znanja«, »novi profesionallec«, »profesionallec prihodnosti«. Učitelj postane katalizator znanja, ko zna vlogo posredovalca in prenašalca znanja zamenjati v vlogo usmerjevalca in spodbujevalca znanja (Hargreaves 2003, 24–29). Novi koncepti profesionalizma (novi profesionalizem, tudi razširjeni profesionalizem) se odmikajo od pojmovanja učiteljskega poklica kot individualne prakse v skupno učenje na vseh ravneh šole. »Profesionalizem prihodnosti« zahteva spreminjanje kulture individualizma v sodelovanje, pri tem pa upošteva moralne razsežnosti poučevanja, se odpira navzven in sprejema kompleksnost poučevanja (Stoll, Fink in Earl 2003, 142). Skupna značilnost vseh opisanih opredelitev je učitelj, »ki zna ustvarjati kakovostne učne priložnosti za svoje učence, je pripravljen sodelovati in se zaveda, da je profesionalni razvoj njegova profesionalna dolžnost« (Erčulj 2011, 16). Proces profesionalizacije poučevanja in učiteljskega poklica se lahko nadaljuje le, če učitelji svoj profesionalni razvoj razumejo kot vseživljenjski proces ter zanj, skupaj z izobraževalno ustanovo, prevzamejo odgovornost (Fullan in Hargreaves 2000, v Javornik Krečič 2008, 12).

Učitelji morajo poleg izboljšanja svojega poučevanja razvijati znanje za spreminjanje pogojev, za izboljšanje okolja, v katerem poučujejo. Popkewitz (1994, v Cvetek 2005, 82) se zavzema za rekonstrukcijo pojma profesionalizacija »v socialno-intelektualno smer, v upanju razumnega in racionalnega izboljšanja pogojev življenja, kar daje ljudem odgovornost za organizacijo svojih življenj [...]« Poučevanje je v osnovi moralna profesija, za katero morajo učitelji moralni cilj povezati s spretnostmi, ki omogočajo doseganje sprememb. Profesionalen ne pomeni zgolj pripadati profesiji – poklicno prenašati vsebino predmeta/znanja, temveč zajema moralno-etično ozadje posameznikove prakse (Koren 2007, 87). Kot enega od vidikov profesionalizma avtor opredeli celo vprašanje kolegialne zvestobe, ki omogoča stanovsko solidarnost.

Erčuljeva (2009, 42) ocenjuje, da učiteljski poklic ustreza večini zahtev, ki jih za profesijo našteva Marentič Požarnikova (2000). Opozori sicer na šibkost poklicne identitete (v Sloveniji ni učiteljske zbornice oz. ekvivalentnega strokovnega združenja), podobno kot Korenu (2007) pa se ji zdi najpomembnejša poklicna etika. V ta namen postavlja preprosto vprašanje: Ali delamo vedno v dobro otrok, učencev, dijakov? Kaj menijo o profesionalizmu učenci in dijaki, ki so uporabniki učiteljevih storitev, prikaže Erčuljeva (2009, 42) v dveh dimenzijah. Prva dimenzija zajema učiteljevo etično ravnanje oziroma moralno dimenzijo (pošten, do vseh enak, pravičen, spoštuje vse učence enako), druga pa profesionalno znanje

(vedeti, kako). Erčuljeva (prav tam) ocenjuje, da učitelj moralnih razsežnosti ne more pridobiti skozi znanja, temveč jih lahko razvije le v šolah, kjer poudarjajo in predvsem verjamejo, da učitelji opravljajo pomembno poslanstvo.

Iz pregleda konceptov učiteljevega profesionalizma, kot jih navajajo Marentič Požarnikova (2000, 5), Hargreaves (2003, v Erčulj 2005, 20) in Valenčič Zuljanova (2007, 8), ugotovimo, da avtorji nimajo enotnega mnenja glede opredelitev skupnih značilnosti učiteljevega profesionalizma, najdemo pa lahko nekatere skupne točke (Hafner 2013, 58):

- sposobnost uporabe znanja na načine, ki privedejo do pravilnih odločitev – praktičnih odzivov na konkretno situacijo. Ti kvalitativni kazalniki kakovosti presoje, razumevanja in odločanja kažejo sposobnost ustreznega odzivanja na nove in nepredvidljive situacije;
- vseživljenjsko učenje in skrb za stalni profesionalni razvoj;
- zmožnost medsebojnega sodelovanja (konstruktivnega reševanja težav) z učenci, učitelji, starši in s širšim družbenim okoljem;
- osebna vizija in moralna odgovornost učitelja.

Pojmovanje profesionalizma se je skozi zgodovino spreminjalo. Hargreaves (2000, 152) opisuje, kako se je pojmovanje spreminjalo skozi različna obdobja, ki jih opredeljujemo v nadaljevanju.

Predprofesionalno obdobje je čas stabilnih razmer in počasnih sprememb. Učitelj mora izpolniti štiri temeljne zahteve svojega poklica: vzdrževati pozornost učencev, obdelati predpisano snov, doseči določeno stopnjo motivacije in doseči ravni obvladovanja svojega poklica. Gre za obdobje pedagoške predvidljivosti in samoizpopolnjevanja po načelu poskus- napaka.

Obdobje avtonomnega profesionalizma, čas po letu 1960, teži k čim višji izobrazbi učitelja in bohotenju številnih projektov. Zaradi razširitve izobraževalnih praks prihaja do zmede, diplomanti so slabo pripravljeni na delo v razredu.

Obdobje kolegialnega profesionalizma, čas po 1990, zaznamujejo številne spremembe, zaradi katerih se učitelji začnejo povezovati. Naraščajoča negotovost, različnost metod in prijemov povzroči sodelovanje med učitelji znotraj in zunaj šol.

Postprofesionalno obdobje prinaša zasuk k deprofesionalizaciji. Glavni vzroki so globalizacijski tokovi in posledice. Poveča se število preverjanj, standardov in inšpekcij.

Tudi Ginsburg in Megahed (2009, 544) razmišljata o težnjah deprofesionalizacije in proletarizacije učiteljskega poklica. Vse večja standardizacija in birokratizacija po mnenju avtoric vodita v deprofesionalizacijo v smislu slabšanja avtonomije, socialnega statusa in družbenega ugleda. Vseeno dodata protiprimer osnovnošolskih učiteljev Finske in Anglije, kjer so povečano kontrolo nad kurikulum in pedagoško vlogo začutili kot izboljšanje

njihovega profesionalnega statusa. Moore (2004, v Erčulj 2009, 50) se boji, da bodo učitelji iskali predvsem pragmatične rešitve, saj »konfliktne zahteve dobesedno prisilijo učitelje, da prisegajo le na dobro prakso po načelu 'pomembno je, kaj deluje'«.

Na vprašanje, kakšnega učitelja profesionalca potrebujemo, nekatera okolja iščejo konceptualne rešitve, druga pa kompetence in/ali standarde. Pojem kompetence naj ne bi povedal le, kaj naj bi posameznik znal ali katere predmete naj bi absorbiral v svojem študiju, ampak kaj v resnici obvlada v teoriji in kaj je sposoben narediti v praksi (Razdevšek Pučko 2004, 52). Perrenoud (1997, v Eurydice 2002, 13) opiše kompetentnost kot »sposobnost učinkovitega delovanja v številnih situacijah, ki sicer temelji na pridobljenem znanju, vendar ni omejeno s tem znanjem«. Tovrstno pojmovanje je po mnenju Razdevšek Pučkove in Ruglja (2006, 30) dovolj široko in dokaj primerno za opisovanje zahtev, ki jih pred učitelja postavlja sodobna šola, ki nedvomno predstavlja »kompleksne, različne in nepredvidljive situacije« in ki zaobjema tudi nujnost nenehnega profesionalnega razvoja, saj znanje, pridobljeno v procesu usposabljanja, ne zadošča. Konsenza o tem, katere kompetence so pomembne za učitelja (razen pri izobraževanju učiteljev), ni, ob morebitni uveljavitvi pa bi bilo treba upoštevati opozorilo Batesove (1997, v Tancig 2006, 225): »Ob nepremišljenem privzemanju kompetenčnih pristopov se nam lahko zgodi, da bomo namesto kompetentnih učiteljev dobili učitelje s kompetencami.« Za primer navajamo listo kompetenc, ki jih potrebujejo evropski učitelji, da bi lahko bili kos zahtevam družbe znanja (Eurydice 2002). Kompetence so razvrstili v pet skupin.

- Usposobljenost za nove načine dela v razredu (uporaba ustreznih pristopov glede na socialno, kulturno in etnično različnost učencev, organiziranje optimalnega in spodbudnega učnega okolja z namenom olajšati in spodbuditi proces učenja, timsko delo z drugimi učitelji, ki sodelujejo v vzgojno-izobraževalnem procesu z istimi učenci.)
- Usposobljenost za nove naloge dela zunaj razreda – na šoli in s socialnimi partnerji (razvijanje šolskega kurikulumu, organizacija in evalvacija vzgojno-izobraževalnega dela, sodelovanje s starši in drugimi socialnimi partnerji).
- Usposobljenost za razvijanje novega znanja in novih kompetenc pri učencih (razvijanje usposobljenosti učencev za vseživljenjsko učenje v družbi znanja).
- Razvijanje lastne profesionalnosti (raziskovalni pristop in usmerjenost v razreševanje problemov, odgovorno usmerjanje lastnega profesionalnega razvoja v procesu vseživljenjskega učenja).
- Uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije (uporaba IKT pri pouku in pri drugem strokovnem delu).

»Kakovostno poučevanje postavlja središče učiteljeve kompetence profesionalnost v poučevanju,« trdi Muršak (2010, 9), vendar opozarja, da te kompetence ne smemo omejiti samo na ta vidik. V širšem pomenu kakovostno poučevanje zajema še socialne in moralne kompetence, sposobnost diagnosticiranja in svetovanja, sposobnost sodelovanja s kolegi, starši in vodstvom v razvijanju profesionalne kulture šole, zajema pa tudi sposobnost

opazovanja sebe kot učitelja. »Toda brez sposobnosti kakovostnega poučevanja vse široke spretnosti nič ne pomenijo.« (prav tam)

Vse opredelitve profesionalizma vsebujejo zavezanost profesionalnemu razvoju. Ta je ključnega pomena za organizacijsko rast in izboljševanje šol. Izpolniti mora različne potrebe: individualne, timske in organizacijske. Pri tem ne smemo pozabiti še potreb, ki izhajajo iz lokalnih in osrednjih političnih iniciativ (Bubb 2013, 15). Profesionalna zavezanost rasti in učenju, dinamično pojmovanje učenja v smislu učeče se skupnosti in sodelovanje z vsemi deležniki vzgojno-izobraževalnega procesa ter okolja zahteva veliko od učiteljev. Ta proces vseživljenjskega učenja, kjer učitelji »osmišljajo in razvijajo svoja pojmovanja ter spreminjajo svojo prakso poučevanja« (Javornik Krečič 2008, 5) lahko razumemo kot učiteljev profesionalni razvoj.

2.2 Učiteljev profesionalni razvoj

Vsi, ki pripadajo določeni profesiji, morajo svoja spoznanja preverjati, reflektirati in spreminjati svojo prakso. Erčuljeva (2005, 19) opozarja, da diploma sama po sebi že dolgo ne zagotavlja profesionalnega učitelja, je le še pogoj za vstop v učiteljski poklic. Profesionalni razvoj učitelja v Sloveniji se po končanem dodiplomskem študiju nadaljuje s pripravništvom, ki na številnih študijskih smereh nadomešča pedagoško prakso v času študija. S strokovnim izpitom, ki predstavlja podelitev licence za poučevanje, se profesionalni razvoj ne konča. Tradicionalno pojmovanje učiteljevega profesionalnega razvoja, da se (učitelj) dokončno poklicno razvije do diplome ali strokovnega izpita, je v zadnjih desetletjih zamenjalo kritično reflektivno pojmovanje pouka, ki poudarja pomen učiteljevega razmišljanja o svojem ravnanju, o ravnanju učencev ter o odnosih med učiteljevimi notranji procesi in njegovim ravnanjem (Lieberman in Miller 1984, v Javornik Krečič 2008, 14).

Profesionalni razvoj je veliko več kot samo sprememba vedenja. Učiteljev razvoj je proces. V njem učitelj vzdržuje najvišjo raven profesionalne usposobljenosti, ki jo je sposoben doseči. Razvoj mora voditi k »višjim, boljšim, popolnejšim« stopnjam profesionalnosti in k osebnim kompetencam. Profesionalni razvoj ni omejen samo na razvoj spretnosti (Terhart 1997, v Muršak 2010, 9). Kakovost profesionalnega razvoja učiteljev je odvisna od kakovosti začetnega izobraževanja bodočih učiteljev, od kakovosti njim namenjenih izobraževalnih programov in usposobljenosti njihovih izvajalcev, od uvajanja v pedagoški poklic in od podpore (sistemske in osebne), ki jim je zagotovljena v različnih fazah profesionalnega razvoja (Valenčič Zuljan idr. 2011, 467). Javornik Krečičeva (2008, 15) pri tem opozarja na nekatere pomanjkljivosti dodiplomskega izobraževanja:

- prekratka praksa in skopa poročila o opravljeni praksi,
- namenja se premalo pozornosti dejavnostim izven pouka ter
- premajhno povezovanje učiteljev pedagoško-psiholoških predmetov, mentorjev in predmetnih didaktikov.

Tudi Marentič Požarnik (2000, 7) ocenjuje, da študijski programi za usposabljanje učiteljev preveč temeljijo na transmisijem pojmovanju pouka, kjer mora učitelj dobro obvladati stroko, ki jo bo poučeval; manj znano mu je, kako bo to znanje podajal. V Evropi obstajajo različni modeli in obseg izobraževanja bodočih učiteljev. V Sloveniji je vzbudil posebno pozornost finski model. Prav praksa, ki se začne v prvem letniku, je njihov bistveni del raziskovalno usmerjenega študija. Obdobje organizirane prakse je povezano s poglobljenim teoretičnim študijem. Praksa poteka na hospitacijskih in navadnih šolah. Za učitelje, ki so mentorji študentom, veljajo posebne zahteve (Cvetek 2002, 128).

Profesionalni razvoj učitelja se po končanem dodiplomskem študiju nadaljuje s pripravništvom. V tem času se mnogi prvič soočijo z neskladjem med svojimi predstavami o učenju in poučevanju ter sodobnimi trendi, ki temeljijo na konstruktivističnem pojmovanju učenja (Bizjak 2004, 16). Učiteljev profesionalni razvoj združuje pojmovanja in ravnanja. Vključuje spoznavanje, sprejemanje in ponotranjanje višjih pojmovanj učenja in poučevanja, »kjer se učitelj in učenec vzajemno razvijata drug ob drugem. Učenci imajo tako priložnost za prevzemanje odgovornosti za svoje učenje, učitelj pa se ob njih razvija, tako da svoje izkušnje osmišlja (Javornik Krečič 2008, 16).« Kakor lahko vidimo v preglednici 1, nekateri avtorji dodajajo profesionalnemu razvoju še socialni in osebni razvoj, s čimer dorečejo pojem učiteljevega profesionalnega razvoja.

Preglednica 1: Učiteljev profesionalni razvoj po Bellu

<i>socialni razvoj</i>	<i>profesionalni razvoj</i>	<i>osebni razvoj</i>
zaznavanje izolacije kot ovire, pomanjkljivosti	razmišljanje o neki inovaciji spreminjanje poučevanja.	občutenje profesionalnih problemov: neuspehi učencev, negotovost med spremembo poučevanja
izoblikovanje pozitivnega stališča o sodelovanju kot pomembnem načinu za uspešno poučevanje in profesionalno rast	razvoj ideje in razredne prakse (razjasnjevanje pojmovanj in presojanje novih načinov poučevanja)	razjasnjevanje misli in občutkov o ovirah, ki jih prinaša spremenjena praksa
spodbujanje in uvajanje sodelovalnih interakcij med učitelji	spodbujanje drugih aktivnosti razvoja	prevzemanje odgovornosti za svoj profesionalni razvoj

Vir: Bell 1993 (v Javornik Krečič 2008, 16).

Poleg tega morajo biti učitelji ustvarjalci profesionalnega znanja, ne samo porabniki. Namesto odzivanja na spremembe morajo razvijati sposobnost predvidevanja prihodnjega razvoja in potreb. Da bi učitelji lahko razvijali sposobnost prenavljanja, spreminjanja lastne pedagoške prakse, se morajo kontinuirano učiti ter profesionalno razvijati tako na osebni ravni, kot tudi na nivoju celotne šole (Kalin 2004, 33).

Profesionalni razvoj ponuja številne možnosti (Bubb in Earley 2010):

- učitelji bodo razmišljali globlje o tem, kaj počnejo,
- izboljšali bodo svoje znanje,
- razvijali bodo spretnosti,
- izboljšali bodo načine dela,
- pokazali bodo večjo pripadnost profesionalni in osebni rasti,
- postali bodo bolj prožni,
- pridobili bodo samozavest,
- imeli bodo več navdušenja za delo z otroki in s sodelavci,
- okrepili bodo učenje sodelavcev in
- izboljšali učenje in počutje svojih učencev.

Profesionalni razvoj je odvisen od posameznika, vsekakor pa nanj vpliva veliko dejavnikov. Dejavnike, ki vplivajo na učiteljev profesionalni razvoj, lahko po Javornik Krečičevi (2008, 31) v grobem delimo na notranje (učiteljeva prepričanja, pojmovanja in poglede na učiteljev poklic, ki so pridobljeni pred vstopom v poklic in med samim poučevanjem) in na zunanje (različne oblike formalnega izobraževanja in izpopolnjevanja učiteljev, uvajanja novosti, neformalnih vplivov). Med zunanje dejavnike učiteljevega profesionalnega razvoja običajno štejemo dodiplomsko izobraževanje, pripravništvo in strokovni izpit ter morda še stalno strokovno izpopolnjevanje in mentorstvo.

Bush in Middlewood (2005) sta razdelila do sedaj opisano izobraževanje in usposabljanje učiteljev v štiri kategorije:

- študij in analiza lastnega dela ter povratne informacije učencev,
- učenje s strani sodelavcev, npr. medsebojne hospitacije in obiski drugih šol,
- zakonsko predpisane dejavnosti, npr. mentorstvo pripravnikom, spremljanje in opazovanje učiteljevega dela,
- sodelovanje z drugimi šolami, kar omogoča širjenje novih idej.

Lieberman (1996, v Day 1999, 3) navaja delitev učenja učiteljev na:

- direktno učenje na npr. konferencah, delavnicah, posvetih,
- učenje v šoli preko mentorstva, kritičnega prijateljstva, kolegijskih hospitacij, akcijskega raziskovanja, timskega načrtovanja in delovanja, preko evalvacije,
- učenje izven šole skozi mreže, partnerstva med fakulteto in šolo.

Profesionalni razvoj učiteljev se torej nanaša na proces, v katerem učitelj utemelji in vzdržuje najvišjo raven profesionalne usposobljenosti, ki jo je sposoben doseči. V svojem profesionalnem razvoju preide skozi določena obdobja, ki imajo specifično vlogo, značilnosti in posledice. Različni avtorji navajajo različne faze profesionalnega razvoja učiteljev, pri čemer se opiramo na razdelitev po Javornik Krečičevi (2008, 25-30).

1. Eden prvih empiričnih poskusov opredeljevanja učiteljevega razvoja (Eraut 1997, v Javornik Krečič 2008, 25) je povezan s spreminjanjem učiteljevih razmišljanj o poklicnih dilemah in skrbih ter poteka v treh fazah:

- stopnja preživetja,
- stopnja usposobljenosti, ko je učitelj že gotov vase in
- zaključna stopnja profesionalizma oziroma ponovne dovzetnosti za spremembe.

V zadnji stopnji je najpomembnejši vpliv, ki ga ima učiteljevo ravnanje na učence.

2. Po Berlinerju (1992) se profesionalni razvoj loči glede na kognicije, ki usmerjajo odločanje in ravnanje v razredu. Preko petih faz učitelj preide od novinca, osredotočenega na pridobivanje spretnosti na ravni splošnih receptov, preko začetnika, ki daje pozornost tudi kontekstu, usposobljenega učitelja, ki že loči bistveno od nebistvenega, do uspešnega učitelja in profesionalca, ki v zadnji fazi razmere dojema že intuitivno in tako tudi deluje. Učitelj profesionalca zmore oblikovati optimalne razmere za učenje.

3. Huberman (1993) je osnovni model dopolnil z opredelitvijo možnih poti, ki vodijo h kvalitativno različnim sklepom učiteljeve kariere. Pri tem se je opiral na dejstvo, da gredo učitelji skozi različne faze profesionalnega razvoja in pri tem tudi dosežejo različne končne stopnje.

4. Javrhova (2007, 73) je na podlagi kvalitativne raziskave profesionalnih biografij zaposlenih učiteljev na osnovnih in srednjih šolah in na podlagi primerjave empiričnih podatkov z modelom Hubermana izdelala S-model (slovenski model) profesionalnega razvoja učiteljev. Po tem modelu si sledijo naslednje faze:

- preživetje in odkrivanje (1–3 let poučevanja),
- stabilizacija (4–6 let poučevanja),
- profesionalna aktivnost in eksperimentiranje (7–18 let poučevanja),
- kritična odgovornost (19–30 let poučevanja),
- sproščeno ali zagrenjeno izpreganje (31–40 let poučevanja).

5. Zuzovsky (1990) opredeljuje profesionalni razvoj po eni strani kot razvoj kariere, kopičenje znanja in izkušenj, po drugi strani pa kot razvoj učiteljeve osebne zrelosti. Po njenem profesionalnega razvoja ne moremo gledati ločeno od osebnostnega dozorevanja.

Čeprav faznim modelom očitajo pomanjkljivosti, pa so ti prispevali k osvetljevanju učiteljevega profesionalnega razvoja z opredelitvijo elementov, v katerih se učitelj razvija, in s poskusom konkretiziranja teh elementov za različne stopnje razvoja (Valenčič Zuljan 2001, 122).

V tujini je profesionalni razvoj učiteljev različno opredeljen. V večini evropskih držav obravnavajo stalno strokovno izobraževanje učiteljev kot njihovo profesionalno dolžnost (Eurydice 2012). Bubb in Earley (2010, 8–11) navajata, da je profesionalni razvoj angleških učiteljev opredeljen kot učiteljeva pravica in odgovornost. V mnogih evropskih državah morajo imeti šole načrt razvoja stalnega strokovnega izobraževanja za vse pedagoško osebje. Manj kot tretjina evropskih držav zahteva, da imajo posamezni učitelji svoj osebni načrt strokovnega razvoja (Eurydice 2012). V Sloveniji je udeležba v stalnem strokovnem izpopolnjevanju obvezen pogoj pri napredovanju učiteljev, podobno je še v Bolgariji, Španiji, Litvi, Romuniji, na Portugalskem in Slovaškem.

V Sloveniji nimamo opredeljenih standardov profesionalnega razvoja. ZOFVI govori o izobraževanjih in usposabljanjih. Pravico do izobraževanja in usposabljanja poleg omenjenega zakona ureja tudi Kolektivna pogodba za dejavnost vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji v členih 53 do 59 (Ur. l. RS, št. 52/94, 49/95, 34/96, 45/96 – popr., 51/98, 28/99, 39/99 – ZMPUPR, 39/00, 56/01, 64/01, 78/01 – popr., 56/02, 43/06 – ZKoliP, 60/08, 79/11, 40/12, 46/13, 106/15 in 8/16 – popr.). S sprejetjem Pravilnika o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (Ur. l. RS, št. 64/04, 83/05, 27/07, 123/08 in 42/09) se je tudi opustil prejšnji termin *stalno strokovno izobraževanje*.

Profesionalni razvoj zahteva učinkovito vodenje in usmerjanje, saj le tako lahko doseže pozitiven učinek in doseže dobre rezultate glede na vložena sredstva. Ravnatelji so tisti, ki morajo zagotoviti, da se profesionalni razvoj dogaja.

Pri usmerjanju profesionalnega razvoja Bubbova (2013, 17) priporoča pozornost na naslednje dejavnike:

- vodenje in upravljanje strokovnega razvoja morata biti učinkovita;
- ljudje potrebujejo jasno in skupno razumevanje profesionalnega razvoja;
- šola mora razviti kulturo usmerjenosti v učenje;
- razvoj posameznikov mora biti povezan z analizo potreb za upravljanje uspešnosti in kariernega razvoja, pa tudi s samoevalvacijo in izboljševanjem šole;
- cilj in razlogi za profesionalni razvoj morajo biti jasni in morajo imeti pozitiven vpliv na učence;
- izbrati je treba najhitrejše, najučinkovitejše in stroškovno najbolj sprejemljive oblike profesionalnega razvoja glede na potrebe posameznikov;

- profesionalni razvoj, ki vključuje diskusije, coaching, mentorstvo, opazovanje in razvoj drugih je zelo učinkovit;
- za profesionalni razvoj je nujno določiti čas;
- profesionalni razvoj je treba spremljati in ovrednotiti njegove učinke;
- če želimo doseči trajno izboljševanje, morata biti učenje in razvoj skupna, priznana in cenjena.

2.3 Ravnatelj – vodja učenja

Kakovostno vodenje je eden ključnih pogojev za uspešnost šol in ima pomemben pozitiven učinek na učence. »Kakovost organizacije je tesno povezana z managementom v njej. Trdimo lahko, da je temeljni namen managementa v šolah vzpostavljanje in zagotavljanje kakovosti šole v vseh pogledih.« (Trunk Širca 2000, 119) Metaanaliza Robinsonove, Hohepe in Lloydja (2009, v Earley 2013, 6) o učinkovitem vodenju kaže, da je spodbujanje učenja in razvoja učiteljev ter sodelovanje v njem najpomembnejša razsežnost vodenja šol. Avtorji so iz metaanalize 23 mednarodnih študij izluščili ključne dejavnike, povezane z učinkovitim vodenjem šole. Za ugotavljanje velikosti učinka razsežnosti vodenja so uporabili statistične podatke. »Ugotovitve so bile osupljive, saj je imelo na učence daleč največji vpliv vodenje, povezano z razvojem učiteljev.« Tudi Koren (2007, 16) trdi, da je »prav vsaka spremenljivka, ki je zaslužna za dosežke učencev v šoli, verjetno pod vplivom vodenja«.

Mulford in Sillins (2010, v Erčulj 2013, 50) sta glede neposrednosti povezave bolj previdna. Po njunem mnenju je malo raziskav, ki bi nakazovale neposredno povezavo med ravnateljevim vodenjem in izboljševanjem dosežkov učencev. Trdita pa, da ravnatelj lahko vpliva na skupno učenje učiteljev, ki pa je »značilen napovednik dosežkov učencev«. Ravnatelj tako res lahko vpliva na kakovost dosežkov, vendar predvsem posredno, preko učenja učiteljev.

Ravnatelj je bil vedno ključna oseba v šoli. Je izvrševalec, načrtovalec, snovalec politike, povezovalc z okoljem, nadzornik notranjih odnosov, izvrševalec nagrajevanja in kaznovanja, razsodnik in posrednik, simbol skupine, svetovalec in poslušalec (Bush in Middlewood 2005, 10). Ob povezovanju kakovosti pedagoškega dela in vloge ravnateljev pa je treba poudariti še kompleksnost njihove vloge. Kot pravi Medveš (2002, 29), pedagoško vodenje ni samo pedagoško usmerjanje ljudi, temveč organizacija aktivnosti za višjo kakovost dela šole kot celote.

Bush (2007, 400) opredeljuje ravnateljevo dvojno vlogo, ko mora biti kot direktor (poslovodna funkcija) odgovoren za uspešno vodenje šole kot organizacije, kot pedagoški vodja pa za vodenje sodelavcev. Poudarja, da sta za uspešno delovanje šole pomembni obe vlogi. Pri tem povezuje ravnateljevo vlogo z organizacijo izobraževalnega sistema kot celote. Ravnatelj se ne odloča prostovoljno o tem, katera vloga je pomembnejša, pač pa ju

opredeljuje sistem s svojimi zahtevami, ki jih postavlja pred vodje šol. Caldwell in Spinks (1992, v Erčulj 2013, 52) menita, da ravnatelj postane pravi vodja šole v t. i. samoupravnih (angl. *self-managing*) šolah. V takih šolah lahko ravnatelj oblikuje lastno vizijo, sodelavce pa spodbuja, da soodločajo in tako krepijo pripadnost. Šole to mu omogoča, da ustrezno razporedi naloge in da mu zato več časa ostane prav za opravljanje funkcije pedagoškega vodje (Erčulj 2013).

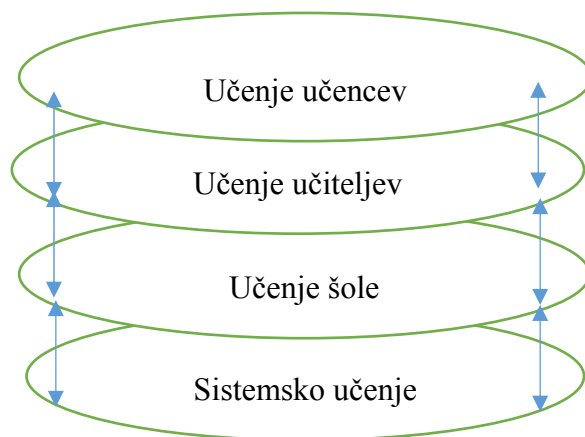
Uspešni vodje določijo vrednote in vizijo za dvig pričakovanj, določijo usmeritev in gradijo zaupanje. Njihova naloga je, da preoblikujejo pogoje za poučevanje in učenje ter prenovijo vloge vodenja in odgovornosti. Poleg obogatitve kurikulumu in izboljševanja kakovosti poučevanja in učenja je ena najpomembnejših nalog, da vzpostavijo medsebojno sodelovanje. V zadnjem času se vedno bolj poudarja, da morajo uspešni vodje graditi močne odnose tudi izven šolske skupnosti (Day in Gu 2010, 9-10).

Vodenje za učenje

Zaradi spoznanja, da ima vodenje zelo pomemben vpliv na šolski uspeh in dosežke učencev, se vedno bolj uveljavlja t. i. vodenje za učenje ali v učenje osredotočeno vodenje. Temeljna ideja vodenja za učenje je, da ravnatelj lahko vpliva na dosežke učencev, ki jih ne razumemo samo ozko kot učne rezultate, ampak širše (Erčulj 2014, 83). Posredni vpliv ravnatelj lahko udejanja z motiviranjem učiteljev in ustvarjanjem ustreznih razmer za njihovo profesionalno rast in razvoj (prav tam). Učitelji, ki jih vodja poveže za delo s skupnim namenom in jih spodbuja k sodelovanju in pogovoru o učenju, in ravnatelj, ki za vodenje skrbi in skrb tudi izražajo, močno prispevajo k izboljšanju in poglobljanju znanja učencev (Koren 2007, 99). Po mnenju Levinove (2013, v Earley 2013, 5) je izmed vseh številnih znanj za ravnatelja najpomembnejše, da so resnično samozavestni in da se počutijo sposobni na dveh glavnih področjih: pri vodenju poučevanja in učenja ter pri sposobnostih obvladovanja političnega okolja in izven njega na način, da lahko ohranjajo organizacijo in gradijo podporo skupnosti.

Če želijo ravnatelji svoje delo opravljati dobro, morajo prepoznati vodenje za učenje kot ključno odgovornost, ki naj bi ji posvetili precej časa in pozornosti, da bi postala prioriteta pred drugimi nalogami in pritiski. Za uspešnejšo prakso na tem področju vodenja niso dovolj le znanje in spretnosti, ampak je treba vplivati na prepričanja ravnateljev, da je spodbujanje in vodenje profesionalnega razvoja ena njihovih ključnih nalog (Erčulj 2014, 9).

Vodenje za učenje zajema različne ravni: Knapp, Copland in Talbert (2003, v Erčulj 2014, 86) so predstavili model poročne torte, prikazan na sliki 1, kjer je vodenje prikazano kot povezovalno tkivo, ki navdihuje učenje na vsaki stopnji.



Slika 1: Učenje učenja

Vir: Knapp, Copland in Talbert (2003, v Erčulj 2014, 86).

V bistvu gre za priložnosti, ki se ponujajo za učenje (ne le učenje učencev, ampak tudi učenje učiteljev, šol in sistemov) na teh ravneh. Pri tem jih usmerja ključna ideja, da je od učiteljevega znanja in prepričanj odvisno, česa se bodo učenci naučili, sistem pa jih mora pri tem podpirati. Najpomembnejši ideji v tej shemi sta medsebojna povezanost ravni in vodenje, ki navdihuje učenje na vsaki od ravni in povezave udejanja v praksi. Prav v tem se vodenje za učenje razlikuje od drugih konceptov vodenja (Erčulj 2014, 83). Skupna točka različnih dejavnikov, ki opredeljujejo vodenje za učenje, so kultura in vizija učenja ter spodbujanje profesionalnega razvoja, vedenja in prakse učiteljev.

Leithwood, Jantzi in Steinbach (1998, v Erčulj 2013, 49) predstavljajo osem dimenzij ravnateljevega vodenja, ki omogoča učenje na vseh ravneh:

- Ravnatelj s sodelavci oblikuje vizijo, ki navdihuje in spodbuja k učenju posameznike in skupine.
- Ravnatelj spodbuja sodelovanje in soodločanje o dolgoročnih in kratkoročnih ciljih, prednostnih nalogah in strategijah za doseganje le-teh.
- Ravnateljova pričakovanja so visoka, od svojih sodelavcev zahteva strokovnost ter visoko kakovost dela, zato jih mora spodbujati k ustvarjalnosti, k uvajanju novih, sodobnih metod in oblik poučevanja.
- Ravnatelj vodi z zgledom. Izražati mora pozitivne vrednote, obvladati socialne spretnosti in se nenehno učiti. Poznati mora delo vseh sodelavcev, posebej pa delo v razredu.
- Ravnatelj zagotavlja individualno podporo sodelavcem, predvsem pri njihovem strokovnem razvoju. Učiteljem zna prisluhniti, jih pohvaliti in spodbujati, najbolj takrat, kadar sprejemajo tvegane odločitve.
- Ravnatelj zagotavlja intelektualne spodbude in to tako, da spodbuja kritično razmišljanje o delu in načrtovanje izboljšav.

- Ravnatelj gradi ustvarjalno kulturo s spodbujanjem strokovnega sodelovanja in z oblikovanjem vrednot in prepričanj, ki podpirajo nenehno izboljševanje učenja in poučevanja.
- Ravnatelj oblikuje strukture, ki omogočajo soodločanje. Morda je prav v tej točki ravnateljev vpliv najbolj ključen, saj lahko s svojim ravnanjem zagotavlja učiteljevo strokovno avtonomijo in ga hkrati spodbuja k sodelovanju ter tako tudi k soodločanju. Če sodelavcem omogoča, da na določenih področjih prevzemajo vloge vodje, jim pripravi neštete priložnosti za učenje.

Podobno Hallinger in Heck (2010, v Bubb 2013, 15) menita, da je povezava med izboljšanjem šol in vodenjem pomembna pri določanju namena (pri tem mislita na vizijo, misijo in cilje), pri razvoju struktur, socialnih procesov in omrežij, ki spodbujajo sodelovanje. Prav tako se tudi onadva osredotočata na ljudi pri vodenju.

Erčulj (2011, 29–30) ravnateljevo vlogo opredeli na treh ravneh, in sicer z zagotavljanjem ali ustvarjanjem ustreznih razmer ter z lastnim vzorom. Med razmere uvršča zagotavljanje časa in sredstev za profesionalni razvoj ter njegovo ustrezno načrtovanje. Ustvarjanje razmer je povezano z organizacijsko kulturo, in sicer s kulturo učenja ter sodelovanja kot temeljnima vrednotama šole. Če želimo, da se te vrednote udeležujejo v vsakdanji šolski praksi, jih mora ravnatelj posebiti in biti vzor. Pomembni dejavniki so še zavzetost za lastno učenje, razumevanje učiteljevega profesionalizma in odnos do profesionalnega razvoja sodelavcev.

Southworth (2004, v Koren 2007, 106) razmišlja o ravnateljevem posrednem in neposrednem spodbujanju učenja učiteljev. Najpogostejši so posredni vplivi, pri katerih se mora ravnatelj na sodelavce zanesti in jim zaupati, da dogovorjene načine dela v praksi tudi upoštevajo. Ravnatelj je od sodelavcev odvisen, saj oni uresničujejo njegove zamisli v praksi. Te odvisnosti se mora zavedati, posredni vpliv lahko razvija z vzorom, s pogovarjanjem in z opazovanjem. Učiteljem morajo biti vzor: če kažejo zanimanje za učiteljevo delo v razredu in nasploh, s tem sporočajo, da sta učenje in poučevanje ključna pri doseganju boljših rezultatov šole kot skupnosti. Strategija pogovora ali dialoga omogoča izmenjavo mnenj in podatkov o učenju in poučevanju. Koren (2007, 108) opozarja na to, da bi morale biti v šoli veliko formalnih in neformalnih pogovorov o učenju.

V obsežni raziskavi OECD (2013) avtorji poudarjajo pomen učinkovitega vodenja v šolah. To je delovanje na način, ki se osredotoča na podporo, vrednotenje in razvoj kakovosti učiteljev. To vključuje »uskklajevanje kurikuluma z načinom poučevanja, spremljanje in vrednotenje učiteljske prakse, spodbujanje profesionalnega razvoja učiteljev in podpora delovni kulturi sodelovanja« (Schleicher 2011, v Earley 2013, 6). Ravnatelji naj zato prihajajo v razred in se vključujejo v aktivnosti profesionalnega razvoja učiteljev, naj bodo na tekočem in delijo svoje znanje z drugimi. Vzpodbujajo in vodijo naj strokovne razprave o učenju učencev in s tem omogočijo, da je to v središču vrednotenja. Središčni temi na sestankih učiteljskega zbora naj

bosta poučevanje in učenje. Pri tem naj ravnatelj skupaj z učitelji analizirajo podatke o učenju učencev in jih uporabljajo pri načrtovanju. Skupaj naj sodelujejo pri postavljanju ciljev za izboljšanje učenja in nato ovrednotijo napredek.

Zelo pomembno je, da se vsi učitelji zavzemajo za izboljšanje šol in dosežkov učencev. To se lahko doseže le, če jih ravnatelj pri tem podpira. Bush in Middlewood (2005) kot enega najpomembnejših procesov pri podpori učiteljev poudarjata prav spremljanje učiteljevega dela. Erčuljeva (2013, 51) temu pritruje. Pravi, da ni dovolj, da ravnatelj samo poudarja pomen učenja, njegova usmerjenost se mora odražati v njegovem vedenju, kamor sodijo obiski v učilnici (formalni in neformalni), medsebojno opazovanje pouka (medsebojne hospitacije), povratne informacije in pogovori o učenju ter različne druge strategije evalvacije učiteljevega dela.

Hattie (2009, 83, v Koren idr. 2014, 39) opisuje vpliv na dosežke učencev glede na tip vodenja. Srednje velik vpliv imajo ravnatelj, ki skrbijo za dobre delovne pogoje, dobre odnose, zadovoljstvo in ki učitelje spodbujajo k sodelovanju ter lastni odgovornosti. Še večji, torej visok vpliv, pa imajo ravnatelj, ki so usmerjeni v kakovost učenja in pouka, v spremljanje učinkov pouka. Taki ravnatelj imajo visoka pričakovanja do učiteljev, redno hospitirajo in v varnem ozračju zbornic spodbujajo pogovore o pouku in učenju, tudi kritične.

V 49. členu Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja so opredeljene tudi hospitacije. V Sloveniji je sicer dolgo časa veljalo nenapisano prepričanje, da ravnatelj opravlja svojo vlogo pedagoškega vodje predvsem, kadar neposredno spremlja delo učiteljev v razredu. Zakonodaja ravnatelju res implicitno določa prisostvovanje pri pouku: »ravnatelj prisostvuje pri vzgojno-izobraževalnem delu vzgojiteljev oziroma učiteljev, spremlja njihovo delo in jim svetuje«, vemo pa, da je ta vloga dosti širša in zajema številne procese in dejavnosti (Erčulj 2013, 47). Hospitacije, razprava in analiza lahko pripomorejo k medsebojnemu profesionalnemu učenju – ravnatelj se uči od učitelja, učitelj pa od ravnatelja in tako ocenjujeta svoje in skupne dosežke. Pomembna je ravnateljeva vloga svetovalca, ki pomaga pri razvoju svojega strokovnega znanja in pri poglobljanju refleksije, z evalviranjem pa učitelji dobijo povratno informacijo o učinkovitosti učnega procesa. O tem govorimo v naslednjem poglavju.

2.4 Profesionalni razvoj in hospitacije

Murphy, Goldring in Elliot (2006, v Erčulj 2013, 51) v svojem okviru vodenja za učenje poudarjajo neposreden ravnatelj vpliv na učiteljevo delo v razredu in posrednega na učenje učencev. Menijo, da ni dovolj, da ravnatelj samo poudarja pomen učenja. Ravnatelj vpliv se mora kazati v njegovem vedenju: v formalnih in neformalnih obiskih v učilnici, s spodbujanjem medsebojnih hospitacij, povratnimi informacijami, pogovori o učenju ter z različnimi drugimi strategijami evalvacije učiteljevega dela. Hospitacije so tako lahko eden od

vidikov vodenja za učenje. V raziskavi udeležencev programa *Vodenje za učenje* lahko izvemo, da razvojno naravnano spremljanje in usmerjanje dela povečuje motivacijo za delo, hospitacije pa so priložnost, da pokažejo, kaj zmorejo in znajo.

Spremljanje učiteljevega dela v angleški literaturi srečamo pod pojmom *appraisal*, ki ga Wragg (1999, 3) opredeli kot »oblikovanje kvalitativnih sodb/mnenj o aktivnosti, osebi ali organizaciji«. Srečamo tudi pojme *performance management* in *managing teacher performance*, kar nekateri avtorji (Erčulj 2001, 2) uporabljajo kot spremljanje uspešnosti dela ali spremljanje in usmerjanje dela. S spremljanjem učiteljevega dela ne mislimo samo na pouk, temveč na vse dejavnosti, ki potekajo v šoli. Res pa je, da je eden najpogostejših načinov spremljanja uspešnosti učiteljevega dela, ki jih ravnatelju predpisuje tudi zakonodaja, spremljanje pouka, hospitacije. Spremljanje pouka namreč ni dogodek, ki bi se npr. kot hospitacija vršila enkrat na leto; uspešno spremljanje moramo gledati kot na proces.

Tomićeva (2002, 9) definira spremljanje na področju vzgoje in izobraževanja tako, da določi prvine spremljanja, in sicer opazovanje, analizo, sintezo in vrednotenje. Na vprašanje, kaj naj spremljamo, odgovarja: »Spremljamo načrtovanje, izvajanje načrta (proces) in izide vse dejavnosti.« (prav tam)

S spremljanjem zasledujemo več ciljev. Pouk spremljamo zato, da bi spodbujali ustvarjalnost učiteljev in spodbujali vpeljevanje novosti ali prenove vsebin, oblik, metod in učnih pripomočkov. Pouk lahko spremljamo z željo po spodbujanju zanimanja za strokovno izpopolnjevanje ali za širjenje uspešnih pedagoško-didaktičnih prijemov. Včasih je treba pravočasno odpraviti pomanjkljivosti in pomote ter dati učiteljem sprotne povratne informacije. S spremljanjem pokažemo učiteljem, da nas njihovo delo zanima. Prav tako dobimo poglobljen vpogled v stanje in težave, ki jih poraja učna praksa ipd. (Tomić 2002, 9).

Spremljanje bo uspešno le, če se zgradi zaupanje med učitelji samimi ter med učitelji in ravnateljem, menita Bush in Bell (2002, v Erčulj 2007). Po njunem spremljanje potrebuje povezavo s prednostnimi nalogami šole in vključitev v letni delovni načrt šole. Pri tem je treba uskladiti potrebe posameznika in potrebe organizacije. Uspešnost procesa je treba nenehno preverjati, uravnotežiti odgovornost in strokovni razvoj. Avtorja poudarjata, da je cilj spremljanja učiteljevega dela prav kakovost učenja.

Glede na cilje spremljanja ločimo dve vrsti spremljanja učiteljev (Poster in Poster 1993, 1):

- S spremljanjem uspešnosti dela (tudi presojevalno spremljanje) želimo nuditi povratne informacije o usklajenosti ciljev učiteljev s cilji organizacije. Ugotavljamo potrebe izobraževanja, da bi izboljšali obstoječe stanje in učitelje pripravili za boljše dosežke.
- Spremljanje v funkciji profesionalnega razvoja (razvojno spremljanje) se osredotoča na izboljšanje sposobnosti učiteljev za opravljanje nalog. To lahko dosežemo z identifikacijo potreb posameznika in s tem povezanim programom izobraževanja posameznika.

Cilji so večkrat prepleteni in jih je težko ločiti. Zakonsko je ravnatelj edini odgovoren za spremljanje, ob tem pa nastopa tudi kot presojevalec uspešnosti učiteljevega dela in s tem povezane plače. »Zato je skoraj nemogoče od ravnatelja pričakovati, da uspešno združi vse funkcije spremljanja. Še manj pa je pričakovati od učiteljev, da bodo spremljanje v funkciji izboljšanja vzgojno-izobraževalnega dela sprejeli in razumeli izključno v tej funkciji.« (Lorenčič 2006, 4) Ravnatelj naj si zato pomaga s pomočjo izbranih sodelavcev (npr. sam izvede spremljanje uspešnosti dela, podravnatelj pa spremljanje v funkciji profesionalnega razvoja). V kolikor gre za manjšo šolo, si lahko pomaga z drugimi informacijami. Za pridobitev uravnoteženega pogleda naj ravnatelj pridobi in zagotovi še (Zavašnik Arčnik in Mihovar Globokar 2013, 46):

- informacije, pridobljene s spremljanjem pouka, in letnimi razgovori (npr. ravnateljeve in kolegialne hospitacije ter napredek pri delovanju v učilnici glede na povratno informacijo hospitacij);
- informacije o učiteljevem delovanju izven učilnice (npr. udeležba na stalnem strokovnem usposabljanju in prenos pridobljenega znanja v pedagoško prakso; vodenje projektov in njihov vpliv na učenje in dosežke učencev);
- zunanje pridobljene podatke o dosežkih učencev posameznega učitelja (npr. pri nacionalnih preverjanjih znanja in predmetih, kjer je to mogoče);
- notranje pridobljene podatke o dosežkih učencev posameznega učitelja (npr. uspeh, ocene, napredek posameznega učenca);
- informacije o učiteljevi samopresoji njegovega delovanja (v okviru ciljev izboljšav na področju samoevalvacije šole in ostalih področjih vrednotenja delovne uspešnosti) in
- informacije o delu učitelja, pridobljene s strani drugih vpletenih v učni proces, ki poznajo oz. so v pogostem stiku z učiteljem (npr. učenci, vodje aktivov, vodje podružnic).

Vsekakor je spremljanje zelo občutljivo in odgovorno delo. »Ravnatelj se mora zavedati, da je spremljanje pouka za učitelje še vedno precej stresno, naj bo še tako skrbno načrtovano.« (Erčulj in Širec 2006, 23) Tako naj ravnatelj pri spremljanju dela učiteljev upošteva splošna načela, ki se nanašajo na vsakršno spremljanje dela zaposlenih (Bush in Middlewood 2005, v Erčulj 2013, 65), in sicer:

- zaposleni morajo vedeti, kaj morajo delati,
- za uspešno delo zaposleni potrebujejo pomoč, podporo in včasih tudi nasvet,
- zaposleni potrebujejo redno in jasno povratno informacijo o tem, kako delajo in
- zaposlenim je treba dati priznanje za uspešno opravljeno delo.

Middlewood in Cardno (2001, 2–4) ugotavljata, da kljub natančnim seznamom kvalitet dobrega učitelja še vedno obstaja vrsta odprtih vprašanj, zaradi katerih spremljanje učiteljevega dela še ostaja prav tako zapleteno, kot je bilo pred njihovo uvedbo. Spremljanje je lahko v najboljšem primeru ena najbolj zadovoljujočih, podpornih in koristnih izkušenj za

tiste, ki sodelujejo v njem. Obratno pa je lahko grožnja in celo škodljivo orodje za kontrolo in izvajanje predpisov.

Na podlagi podatkov, zbranih v letih 2001–2004 v modulu *Ravnatelj kot pedagoški vodja* in v skupinah podiplomskih študentov managementa v izobraževanju na Fakulteti za management v Kopru, je Erčuljeva (2007, 32) zbrala možne ovire za spremljanje učiteljevega dela, ki jih predstavljamo v preglednici 2.

Preglednica 2: Možne ovire za spremljanje učiteljevega dela

<i>Ovire, ki jih vidijo ravnatelji:</i>	<i>Ovire, ki jih vidijo učitelji:</i>
– čas, saj so preobremenjeni z drugimi nalogami	– napačno razumevanje hospitacij
– kultura spremljanja pouka, ki spremljanje razume kot nadzor	– nesistematičnost procesa spremljanja učiteljevega dela
– individualizem učiteljev, ki ravnatelja v učilnici sprejemajo kot motnjo	– nejasna merila in instrumentariji
– usposobljenost za spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela (predvsem za celoten proces)	– kompleksnost vzgojno-izobraževalnega dela
– nejasna povezava med hospitacijami in profesionalnim razvojem učiteljev. Če ravnatelji navajajo to povezavo kot oviro, potem hospitacije resnično ne morejo doseči svojega namena.	– neusposobljenost opazovalcev
	– subjektivnost pri opazovanju in
	– premalo stikov med učiteljem in vodjem.

Vir: Erčulj 2007, 32.

Velik problem je, da kriterijev uspešnosti učiteljevega dela ni enostavno postaviti. Middlewood in Cardno (2001, 118) navajata profesionalne standarde, ki jih angleško ministrstvo za šolstvo uporablja kot strategije za razvoj in vzdrževanje kakovosti poučevanja in vodenja v šolah ter za izboljšanje učnih rezultatov. Ti standardi širše opisujejo ključne elemente kakovosti dela učitelja in določajo osnovo za ocenjevanje učiteljevega napredka v zvezi z napredovanjem, kompetencami in profesionalnim razvojem. Fullan in Hargreaves (2000, 31) opozarjata, da poučevanje ni le zbirka tehničnih veščin, paket postopkov, šopek stvari, ki se jih lahko naučiš: »Čeprav so tehnike in veščine pomembne, pa je poučevanje še mnogo več kot le to. [...] Poučevanje ni tehnični posel, ampak predvsem moralni.«

Razprava med ravnateljem in sodelavci o spremljanju in vrednotenju učiteljevega dela je ključna za izboljšanje uspešnosti učenja in poučevanja. To naj bi bila sestavina vodenja šole

in poučevanja. Spremljanje učiteljevega dela skozi opazovanje ravnateljem omogoča, da sčasoma spoznajo, kaj učitelji delajo dobro, katere so njihove močne stvari in kakšne so potrebe v zvezi s profesionalnim razvojem. V dobrih šolah učitelji z drugimi delijo, kar vedo o svojem delu. Skupna izkušnja, h kateri prispeva vsak sodelavec posebej, pa je za posameznika vir znanja (Southworth 2005, v Koren 2007, 107).

Zakonska ureditev spremljanja in usmerjanja učiteljevega dela

Spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela je v Sloveniji urejeno z ZOFVI. V njem 49. člen zahteva, da ravnatelj »prisostvuje pri vzgojno-izobraževalnem delu vzgojiteljev oziroma učiteljev, spremlja njihovo delo in jim svetuje,« leta 2008 pa je Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI-G) v 17. členu dodal novo alinejo, ki od ravnatelja zahteva odgovornost »za zagotavljanje in ugotavljanje kakovosti s samoevalvacijo in pripravo letnega poročila o samoevalvaciji šole oziroma vrtca«.

Področja spremljanja se konkretno dotakne samo omenjeni 49. člen ZOFVI, ki ravnatelju nalaga prisostvovanje pri pouku. Posredno zahtevajo od ravnatelja, da spremlja učiteljevo delo še:

- Pravilnik o napredovanju zaposlenih v šolah v nazive (Ur. l. RS, št. 54/2002),
- Uredba o napredovanju javnih uslužbencev v plačne razrede (Ur. l. RS, št. 51/08, 91/08 in 113/09); toda 162. člen Zakona za uravnoteženje javnih financ (ZUJF, Ur. l. RS, št. 40/12, 96/12 – ZPIZ-2, 104/12 – ZIPRS1314, 105/12, 25/13 – odl. US, 46/13 – ZIPRS1314-A, 56/13 – ZŠtip-1, 63/13 – ZOSn-I, 63/13 – ZJAKRS-A, 99/13 – ZUPJS-C, 99/13 – ZSVarPre-C, 101/13 – ZIPRS1415, 101/13 – ZDavNepr, 107/13 – odl. US, 85/14, 95/14, 24/15 – odl. US, 90/15 in 102/15) je zadnja leta onemogočal napredovanja v plačne razrede (v veljavi od 30. maja 2012 in zaključen v začetku leta 2015),
- 21. člen Zakona o sistemu plač v javnem sektorju (ZSPJS, Ur. l. RS, št. 108/09 – uradno prečiščeno besedilo, 13/10, 59/10, 85/10, 107/10, 35/11 – ORZSPJS49a, 27/12 – odl. US, 40/12 – ZUJF, 46/13, 25/14 – ZFU, 50/14, 95/14 – ZUPPJS15 in 82/15) v zvezi z delovno uspešnostjo kot delom plače zaposlenega in
- 39. člen Kolektivne pogodbe za področje vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji, ki kriterij uspešnosti navaja v primerih ugotavljanja začasnih in trajnih presežkov učiteljev.

Zakonodaja v 49. členu ZOFVI ravnatelju kot primarno nalogo nalaga pedagoško vodenje oziroma spremljanje pedagoškega dela učiteljev. Ravnateljeve hospitacije se tako lahko opredelijo kot (1) obveznost, (2) kot dejavnik procesa spreminjanja vzgojno-izobraževalne prakse v šoli, (3) kot proces spremljanja pedagoškega dela posameznega učitelja, (4) kot vpogled v kakovost pedagoškega dela celotne šole in (5) kot izhodišče za vnašanje izboljšav v šolo in vzgojno-izobraževalno delo (Širec idr. 2013, 77).

Žal so pristojnosti, naložene ravnatelju, »nesistematične in preveč nedoločene« (Širec 1999, 84), konkretizacija nalog v zvezi s tem pa je prepuščena njemu samemu ali internim aktom šole (Šepec 2005, 2). Vidmar (2001, 30) se celo sprašuje, na podlagi česa je ravnatelj kvalificiran za pedagoški nadzor vseh učnih predmetov in predmetnih področij. Širec (1999, 85) tako pri ravnateljih zaznava občutke utesjenosti, saj niso redki primeri, ko je ta prepričan, da je pri vseh nalogah edini in v enaki meri odgovoren. Zato predlaga (prav tam), da bi morala šolska zakonodaja ravnateljeve naloge konkretnije opredeliti z naslednjih treh vidikov:

- za katere naloge je ravnatelj pristojen,
- za izvedbo katerih nalog je neposredno odgovoren,
- katere naloge so njegova neposredna dolžnost in jih ne more delegirati.

Sistemske rešitve, ki bi urejale to področje, tako v Sloveniji ni. Tudi sistemi samospremljanja so v Sloveniji razmeroma redki, saj so se dejavnosti projekta samospremljanja Modro oko ustavile. Podobni slovenski projekti, npr. Ogledalo, Vodenje avtonomnega javnega zavoda, in raziskave, so poskušali vzpostaviti različne instrumente vrednotenja učiteljevega dela, vendar so bili premiki počasni in parcialni (Zavašnik Arčnik in Mihovar Globokar 2013, 40). Na mestu je napotek Erčuljeve in Širca (2006, 10), naj ravnatelj ne spremlja učiteljevega dela le zato, ker tako določa zakonodaja, temveč ker je to njegova profesionalna odgovornost do učencev, staršev, še najbolj pa do učiteljev. »Vodenje za učenje namreč pomeni, da vsi, ki delajo v šoli, verjamejo, da so odgovorni za kakovost učenja in poučevanja« (Southworth 2005, v Erčulj in Širec 2006, 10).

2.5 Hospitacije ali neposredno spremljanje pouka

Spremljanje učnega procesa še vedno najpogosteje povezujemo s hospitacijami (angl. *teaching observation*, tudi *classroom observation*), kjer ravnatelj neposredno obiskuje ure pouka. Hospitiranje je osrednja dejavnost spremljanja in usmerjanja učiteljevega dela (Tomić 2002, 16), a enačaja ne smemo postaviti. »Spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela niso samo hospitacije (neposredno spremljanje pouka), kljub temu pa so najbolj neposredna oblika in zato tudi najpomembnejša« (Erčulj in Širec 2006, 13). S hospitacijami ravnatelj spoznava delo učiteljev, novosti, ki jih uvajajo, proces komunikacije, odnose, udeležence, izobraževanja in morebitne težave, ki spremljajo vzgojno-izobraževalni proces.

Pojem *hospitacija* je tako v strokovni literaturi dokaj enoznačno opredeljen, pri opisovanju različnih elementov spremljanja in usmerjanja učiteljevega dela pa včasih najdemo vsebinske razlike. Ferjan (1998, 26) npr. hospitacije (kot ravnateljevo neposredno opazovanje pouka) ne definira kot sistematično opazovanje, pač pa naključno. Opazovanje pa mora biti sistematično in ne naključno. Za naključno spremljanje je značilno, da »pojava nismo izzvali ali izbrali, zato se na opazovanje nismo pripravili. V tem primeru opazujemo tisto, kar nam trenutno zbudi pozornost [...], tisto, kar bi radi opazili, in ne tistega, kar bi morali« (Tomić 2002, 10).

Za sistematično opazovanje je nujno, da se predmet, cilje in vidike opazovanja določi že vnaprej, opažanja zapišejo takoj in da se vnaprej pripravi ustrezna merila za zapisovanje tega, kar opazujemo.

Obstaja več razlogov za hospitacije:

- razvojno naravnane hospitacije se opirajo na ugotavljanje stanja in svetovanje učiteljem za izboljšanje dela,
- nadzor nad delom učiteljev, kjer je v ospredju odgovornost za vzgojno-izobraževalno delo in rezultate,
- presoja kakovosti poučevanja, ko ugotovitve neposredno služijo pri vodenju in usmerjanju učiteljskega zbora (Erčulj 2013, 52).

S hospitacijami lahko pridobimo možnost drugačnega pogleda in povratne informacije. Spodbujajo sodelovanje, izmenjavo idej in osebno refleksijo, boljšo pripravo na pouk in zagotavljajo, da razgovor temelji na poznavanju dejanskega stanja. So pot k skupnim ciljem šole, saj preprečujejo izolacijo razredov. In nenazadnje zagotavljajo tudi podporo učiteljem (Poster in Poster 1993, 66).

Tomićeva (2002, 17) pravi, da je poglobljen namen hospitacij zaznati pedagoške probleme šole tako, da bi jih pozneje lahko opredelili, odbrali in načrtovali ukrepe za njihovo reševanje. Hospitacije so pomembne za učiteljevo nadaljnjo rast in zadovoljstvo. Lahko mu pomagajo, da načrtno izboljšuje svoje delo in da dobi nov vpogled v pomembne didaktične strategije in vzorce ravnanja za obvladovanje funkcij in nalog pouka. Učitelj ima možnost pridobiti odkrito presojo, jasnejšo opredelitev nalog, so priložnost za boljšo komunikacijo in sodelovanje, strukturirano strokovno usposabljanje in več pozitivnih povratnih informacij (Erčulj in Širec 2006, 20). Ravnatelj pa naj učiteljem zagotovi, da namen opazovanja ni soditi, ampak resnična skrb za učiteljev osebni in profesionalni razvoj (Poster in Poster 1993).

V literaturi najdemo številne poudarke, ki jih je treba upoštevati pri spremljanju in opazovanju pouka. Ravnatelj mora upoštevati vsaj naslednja izhodišča, preden začne hospitirati:

- spremljanje vzgojno-izobraževalnega procesa je povezano z odgovornostjo,
- spremljanje vzgojno-izobraževalnega procesa mora biti vedno povezano z izboljševanjem šole,
- uravnotežiti je treba spremljanje procesa in rezultatov,
- za spremljanje vzgojno-izobraževalne dejavnosti se je treba usposobiti (Erčulj in Širec 2004, 19).

Najbolje je, če učitelj sam izbere čas in učno uro, da lahko pokaže svojo kakovost. Pred opazovanjem se morata opazovalec in učitelj sporazumeti o fokusu, pogojih in vrsti spremljanja. Potrebni so dogovori o obliki spremljanja in uporabi določenih instrumentarijev,

ki naj jih ravnatelj pripravi skupaj z učitelji, posebej pozorno in jasno pa morajo biti postavljeni cilji. Ravnatelj mora v pripravi ugotoviti, ali z instrumentarijem lahko opazuje, kar bi želel opazovati; se pravi, ali »instrument meri, kar bi želeli meriti« (Lewin 2005, v Erčulj 2013, 60). V ta namen Erčuljeva predlaga, naj ga preizkusi s pomočjo opazovanja nekaj učiteljev, različnih po delovnih izkušnjah, in skupaj z njimi ugotovi, ali so trditve razumljive in smiselne glede na postavljene cilje. Kasnejše popravljanje ne prispeva k uspešnosti opazovanja. Ravnatelj mora že pred opazovanjem vedeti, kaj bo naredil s podatki, kako jih bo uporabil in kako bo uporabil ugotovitve za izboljšanje učenja in poučevanja.

Opazovalec mora biti v celotni učni uri praktično neviden. Med opazovanjem mora oblikovati nepretrgan, časovno določen, tekoč zapis, ki temelji na sprejetem vzorčnem primeru. Hospitacijam sledi odkrit in pozitivno naravnani pogovor. Vsak zapis se mora začeti s pozitivno ugotovitvijo, vsaka negativna lastnost mora biti izražena s pozitivnim izrazom (Montgomery 1999, 48). Samoumevno je, da je nujno potrebno dosledno spoštovanje načela zaupnosti.

Dober opazovalec mora izpolnjevati številne zahteve. Erčuljeva (2013, 60) opiše, kakšne. Imeti mora pedagoško in človeško senzibilnost ter sposobnost vživeti se v vlogo učitelja oziroma vzgojitelja, katerega vzgojno-izobraževalno delo opazuje. Pomembna je njegova sposobnost oziroma zmožnost dobrega opazovanja, pozornega poslušanja in sposobnost svetovanja. Z ustreznim nasvetom mora znati opogumiti kolege. Izogniti se mora nekaterim značilnim napakam pri opazovanju: nagnjenosti k temu, da eno negativno opažanje zamegli vsa preostala (pomembnejša, pozitivna), nekritičnosti, »drobnjakarstvu« in kritikantstvu. Dober opazovalec se zaveda, da se je treba temeljito pripraviti na hospitacijo in uporablja le svoje (včasih oddaljene) prakse kot merila učinkovitosti opazovanega pouka.

Obstaja možnost, da je hospitacija neuspešna, četudi ima opazovalec vse naštetih zahteve. To se zgodi, če opazovanec ni prepričan, da je opazovanje pouka oziroma vzgojnega dela bistveno za nenehno izboljševanje lastnega vzgojno-izobraževalnega dela in pedagoškega vodenja. Poleg tega mora biti opazovanec sposoben samokritičnosti do lastnega načina poučevanja, zmožen pozornega poslušanja ter tolerantni tudi za drugačne prijeme, metode in oblike dela, kot jih uporablja sam (Erčulj in Širec 2004). Posebej izpostavljamo zahtevo po temeljiti pripravi na hospitacijo, tako učitelja kot ravnatelja. Najpomembnejša ravnateljeva priprava je sama odločitev, da je spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela ena od njegovih prednostnih nalog, ki ji namenja ustrezen čas (Erčulj 2013, 59).

2.6 Izvedba hospitacije

Praktično nemogoče je spremljati vse, kar se dogaja v razredu. Ravnatelj si mora za vsak obisk pri pouku vnaprej postaviti cilje, vsebino in naloge, ki jih bo spremljal pri določenem učitelju (Tomić 2002, 16). Da bi hospitacija uresničila izbrane cilje, jo je treba posebej

pozorno načrtovati. Pri tem se je mogoče opreti na naslednjo razporeditev dejavnosti, nalog in razmislekov:

- sestanek pred opazovanjem,
- opazovanje (hospitacija) in
- pogovor po opazovanju (Poster in Poster 1993, 26).

2.6.1 Priprava na hospitacijo

Raziskave (Middlewood in Cardno 2001; OECD 2013, 301) kažejo, da je priprava najšibkejši korak v celotnem procesu, a je zelo pomemben. Za spremljanje pouka se je treba usposobiti; to velja tako za ravnatelje kot za učitelje. Učitelji morajo spoznati namen, cilje, instrumentarije ter proces sam, tako da se nanj lahko pripravijo in prevzamejo svoj del odgovornosti za uspešnost procesa (Erčulj in Širec 2006, 23). Pogosta ovira, ki jo navajajo učitelji v zvezi s spremljanjem njihovega dela, je tudi napačno razumevanje hospitacij (Erčulj in Širec 2004, 10). Učitelji morajo vedeti, kaj se v procesu od njih pričakuje in kako bo ravnatelj spremljal njihovo delo.

Sestanek pred opazovanjem omogoča opazovalcu in opazovancu vzpostavitev soglasja o ciljnih opazovanja, prav tako pa omogoča vzpostavitev ozračja zaupanja (Lorenčič 2006, 31). Posebej je to potrebno pri učiteljih začetnikih, saj jim le tako lahko zagotovimo, da je »opazovanje pouka v funkciji njihovega profesionalnega razvoja in ne v funkciji presojanja« (Poster in Poster 1993, 15), kjer bi bilo opazovanje osnova za obsojanje in kritiko njihovega dela. Učitelj mora imeti zaradi kompleksnosti poučevanja možnost opazovalcu predstaviti okoliščine, ki so povezane s hospitacijo. Ravnatelj bo težko dobil pravo sliko o učiteljevem delu v razredu pri opazovanju ene same šolske ure.

Priprava mora preseči predstavitev ciljev in časovnega razporeda hospitacij, kar se je izkazalo kot najpogostejša praksa (Erčulj 2012, 41). Najprej je potrebna skupna opredelitev ciljev spremljanja in usmerjanja učiteljevega dela. Na skupni pripravi lahko ravnatelj in učitelji skupaj razvijejo ustrezen instrumentarij za spremljanje pouka, skupaj določijo merila kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela in se dogovorijo za temeljna pravila pri spremljanju pouka.

Lorenčič (2006, 28) opredeli korake pred opazovanjem:

- razjasnitev konteksta opazovane ure,
- ugotovitev in razjasnitev zelenih ciljev in pričakovanj učitelja,
- pregled učne priprave, ki omogoči opazovalcu lažje spremljanje,
- identificiranje morebitnih problemov, ki se lahko pojavijo med potekom ure,
- seznanitev z metodo opazovanja (aktivno ali pasivno opazovanje),
- soglasje o vsebini opazovanja (splošna ali specifična oblika opazovanja) in
- dogovor o pogovoru po opazovanju.

Strokovni aktivni lahko določijo, kateremu dejavniku učenja bi v posameznem šolskem letu namenili posebno pozornost. Pri postavljanju ciljev in oblikovanju standardov za izbran dejavnik učenja nam lahko pomaga OECD-jev okvir dejavnikov uspešnega poučevanja (Danielson 2012, v Erčulj 2013, 56) z naslednjimi področji:

- načrtovanje in priprava,
- razredno okolje (vodenje razreda, disciplina ...),
- poučevanje (metode in oblike, postavljanje vprašanj, dajanje povratnih informacij...),
- profesionalna odgovornost (refleksija, delo s starši ...).

Erčuljeva (prav tam) kot izhodišča za določanje področja opazovanja navaja angleški *prag standardov* (Montgomery 2002, 87). Ocenjuje, da standardi niso neposredno prenosljivi v slovensko šolsko okolje, so pa ravnateljem lahko dobrodošla pomoč pri določanju področja opazovanja pouka. Gre za:

- znanje in razumevanje (učitelj mora znati dokazati, da popolnoma obvlada svoje predmetno področje, da posodablja svoje znanje in pozna učni načrt);
- poučevanje in ocenjevanje (učitelj mora učinkovito načrtovati delo, tako da upošteva potrebe učencev, dijakov, uporablja ustrezne metode in oblike dela, prepozna in upošteva predznanja, spremlja napredek in daje konstruktivne povratne informacije);
- napredek učencev (učitelj mora znati dokazati, da učenci napredujejo na nacionalnih preverjanjih znanja in glede na prejšnje dosežke);
- širša poklicna učinkovitost (učitelj prevzema odgovornost za svoj profesionalni razvoj, dejavno prispeva k razvoju šole);
- profesionalne značilnosti (učitelj navdihuje učence in jih podpira, tako da izraža zaupanje vanje in je sam vreden zaupanja, da spodbuja pripadnost skupini, motivira učence, analitično razmišlja in izboljšuje kakovost svojega dela – vse z namenom, da bi izboljšal učenje učencev).

Ena izmed možnosti je izdelava kazalnikov uspešnosti, lahko pa v skupni pripravi ravnatelj z učitelji priredi že izdelane kazalnike. Kazalniki predstavljajo osnovo za opomnik, medtem ko so ostali elementi (lestvice, zapisi ipd.) odvisni od opazovalca.

Tomićeva (2002, 18) predlaga pet faz izdelave instrumentarija:

- V prvi fazi določimo cilje glede na to, kaj želimo spremeniti ali ugotoviti v opazovanem razredu.
- V naslednji fazi določimo osebe, ki jih bomo posebej opazovali (ali učitelja ali učence).
- V tretji fazi določimo vzorec ravnanja in dejavnosti učitelja ali učencev.
- V zadnjih dveh fazah določimo tehniko zapisovanja ali vidikov: kaj je nujno zapisovati in česa ne.

Erčulj in Širec (2004, 15) predlagata naslednja vprašanja, s katerimi lahko ravnatelj in učitelj razjasnita morebitne nejasnosti že pred opazovanjem:

- Katere cilje bo učitelj skušal doseči v opazovani uri?
- Kako bo spremljal dosežke?
- Katere oblike, metode, tehnike bo uporabil?
- Kaj so morali udeleženci pripraviti za uspešno delo pri opazovani uri?
- Kako učitelj ocenjuje učence glede na sposobnosti, interese, motiviranost?
- Ali je pouk v tem razredu drugačen od pouka v drugih razredih? Zakaj?
- Ali je kaj, na kar naj bo ravnatelj pri hospitaciji posebej pozoren?

Učitelj se mora na hospitacijo pripraviti tudi individualno. Glede na predhodno načrtovanje je priporočljivo, da ravnatelju izroči priprave in razne izdelke učencev. OECD-jeva (2013, 314) študija posebej poudarja listovnik, kamor naj bi učitelj vlagal primere priprav, preizkusov znanja in zapise refleksije. Erčuljeva predlaga, da bi prav slednjemu morali posvetiti več pozornosti tako v fazi priprave na opazovanje pouka kot pri pogovoru po opazovanju, se pravi pri usmerjanju.

Ravnatelj in učitelj naj se v osebnem pogovoru pred hospitacijo dogovorita o specifičnih ciljih hospitacije. Dogovorita naj se o opazovalčevi vlogi, kar je odvisno od ciljev, oblik, metod in tehnik, ki jih bo pri opazovani uri uporabil učitelj. Ravnatelj naj seznaní učitelja z metodo opazovanja in pridobi soglasje o vsebini opazovanja. Pri tem lahko izbiramo med splošnim ali specifičnim opazovanjem pouka. Pri slednjem določimo največ tri področja spremljanja pouka. Učitelj naj v osebnem pogovoru ravnatelja opozori na možne težave, ki se lahko pojavijo med potekom opazovane učne ure. Pri tem so težave lahko povezane z neustreznimi pogoji ali z disciplino v razredu. Predvsem pa je pomembno, da učitelji vedo, kaj se v procesu od njih pričakuje in kako bo ravnatelj spremljal njihovo delo. S tem se vsaj delno zagotovi, da bodo učitelji razumeli razvojno naravnost hospitacij. Enako ali še bolj pomemben pa je ravnateljev odnos do spremljanja in usmerjanja učiteljevega dela in zaupanje, ki ga je ali pa ni zgradil v svojih letih vodenja (Erčulj 2013, 58).

2.6.2 Opazovanje

Informacije o pouku je mogoče pridobivati posredno ali neposredno. Posredno je mogoče na značilnosti učnega procesa sklepati iz pisnih virov (učiteljeve priprave, dnevniki, podrobni učni načrti, izdelki učencev ...), neposredno pa opazovalec zbira informacije tako, da se učnega procesa udeleži sam. Tomičeva (2002) opredeli hospitacijo kot »zavestno zaznavanje pedagoškega pojava z vsemi čutili in tudi s pripomočki«. Opazovalec se mora pri tem truditi, da ostane čim manj opazen, saj s svojo prisotnostjo zagotovo vpliva na dogajanje v razredu. Pri tem naj ne izpostavlja svojega statusa in naj ne vzpostavlja stika z učiteljem. Zaželeno je, da so tehnike zbiranja podatkov preproste.

Opazovanje je v svojem bistvu metoda za zbiranje podatkov. Govorimo o »sistematičnem, strukturiranem procesu, ki nam omogoča kasnejšo kategorizacijo in interpretacijo podatkov« (Jones in Somekh 2005, v Erčulj 2013, 61). Osnovno načelo opazovanja je, da o tem, kar vidimo in slišimo, ne zapisujemo mnenj, ampak dejstva. Erčuljeva (2013, 61) tako zapiše primer opazovanja učencev, kako se pripravljajo na pouk: zapišemo, koliko časa so potrebovali, da so začeli delati, in ne, da so potrebovali preveč časa oziroma da so bili nezbrani.

Ravnatelj se odloči za eno izmed metod opazovanja, ki je v dani situaciji najustreznejša glede na namen in cilje spremljanja. Ravnatelj naj učitelja seznaní z izbrano metodo; tako mu omogoči, da se seznaní s potekom opazovanja.

Montgomery (1999, 31) opiše najpogosteje uporabljene metode:

- Naturalistična metoda temelji na osnovnem opazovanju, zapisovanju in poteku brez napotkov. Snemanje ne more zajeti vsega dogajanja, lahko pa ga uporabimo kot pomoč.
- Metoda z vključevanjem v pouk izgleda tako, da ravnatelj sedi med učenci, z njimi sodeluje in jim lahko celo pomaga pri delu. Dokumentacija nastane po spominu šele po opazovanju.
- Metoda s sodelovanjem je taka, da se ravnatelj vključi v pouk kot eden izmed učencev. Tudi v tem primeru dokumentacija nastane šele po opazovanju.
- Metoda z vzorčenjem natančneje opisuje drobce pouka, vendar med zapisovanjem izgubimo stik s potekom dogajanja.
- Metoda problemov poudarja izključno slabosti učiteljevega dela, saj ravnatelj zapisuje le probleme učne ure.
- Metoda s pripravljenim instrumentarijem je opazovanje »s posebnim obrazcem z razdelki, postavkami ali opornimi točkami, ki usmerjajo zapisovalca na zapisovanje pomembnih dejstev o opazovanem pojavu in mu s tem olajšujejo opisovanje potrebnih podatkov ali dejstev v obrazec.« (Tomić 2002, 18)

Tomićeva (prav tam) priporoča slednjo, saj omogoča najbolj natančen in popoln zapis dogajanja ure.

V Sloveniji velja praksa, da ravnatelj spremlja učno uro v celoti, precej redkeje celo cel dan (kadar na primer želi spoznati različno vedenje učencev pri različnih učiteljih). V nasprotju z našo prakso OECD-jeva študija (2013, 292) trdi, da je dovolj 15 minut opazovanja, vendar se to mora zgoditi najmanj trikrat letno. Prav slednje se pri nas kaže kot pomanjkljivost, saj ravnatelji zaradi pomanjkanja časa pogosto ne utegnejo opazovati pouka niti enkrat letno pri vsakemu učitelju, kar je po zakonu obvezno (Erčulj in Širec 2004, 10).

Opozoriti moramo na pristranosti opazovalca. Opazovalec je »najpomembnejši instrument pridobivanja podatkov« (Jones in Somekh 2005, v Erčulj 2013, 61). Ravnatelj pridobljene podatke interpretira glede na svoje razumevanje kakovostnega poučevanja, izkušenj, znanja,

spretnosti in odnosov oziroma prepričanj. Prav zato je tako pomembna čim bolj natančna opredelitev vseh postopkov, dobro izdelan in preizkušen instrumentarij ter poznavanje načel opazovanja kot tehnike v raziskovanju.

Udeleženci, ki vedo, da jih opazujemo, se največkrat vedejo tako, kot menijo, da bi se morali vesti, zato se pogosto hočejo pokazati v najboljši luči (Merriam 1998, v Erčulj 2013, 62). Omejitve opazovanja nam narekujejo, da ravnatelj podatke, ki jih zbere sam, dopolni še z drugimi. Pomemben vir podatkov so lahko povratni odzivi učencev, kolegialno opazovanje, supervizija, laično spremljanje pouka in samoevalvacija (Tomić 2002, 67).

Danielsonova (2012, v Erčulj 2013, 62) opozarja na pomen usposobljenosti za opazovanje, da bi ravnatelj »lahko pošteno in zanesljivo opazoval učiteljevo delo v razredu.« Mednje prišteva spretnosti, vezane na zbiranje podatkov in sposobnost interpretacije podatkov. Znanja in spretnosti s tega področja ravnatelji pridobijo v usposabljanju za samoevalvacijo in v drugih programih, ki temeljijo na pridobivanju in uporabi podatkov. Erčuljeva (2013, 66) trdi, da praksa v Sloveniji kaže, da gre za področje, kjer je še precej možnosti za nadgradnjo, predvsem pri interpretaciji podatkov.

2.6.3 Pogovor po opazovanju

Prav vsi avtorji (Montgomery 1999; Bevc, Fošnarič in Sentočnik 2002, Tomić 2002; Erčulj 2013) poudarjajo nujnost pogovora po hospitaciji. Pogovor po hospitaciji je najpomembnejši del in neredko tudi najzahtevnejši. Prejemniku omogoča širši pogled in refleksijo o lastnem delu. Marentič Požarnik (2004, 31) izpostavlja, da se iz izkušenj ne učimo avtomatično in izpostavlja pomembno vlogo ravnatelja, ki učitelju lahko pomaga pri refleksiji.

Temeljna izhodišča za kakovostno izvedbo pogovora so naslednja:

- analiza dela mora biti poštena in objektivna, temeljiti mora na opaženih dejstvih;
- kritika naj bo konstruktivna in naj učitelja opogumlja za iskanje novih, učinkovitejših načinov dela;
- kritična analiza naj se nanaša na oceno ustreznosti načrtovanih ciljev in njihove realizacije;
- v analizi se je treba z veliko strpnosti dotakniti uporabljenih metod, oblik in tehnik dela (učiteljevega sloga poučevanja);
- predlogi za izboljšave naj bodo konstruktivni in stvarni (Erčulj in Širec 2004, 16).

Temeljni namen takega pogovora je spodbuditi učitelja k premisleku o lastnem delu in skupno iskanje ustreznih poti za njegov nadaljnji strokovni razvoj. V razvojni povratni informaciji se morajo prepletajo analiza, refleksija in načrtovanje razvoja. Hattie (2009, 177) vidi povratno informacijo učitelju o njegovem poučevanju in učinkih na učence s strani ravnatelja, kolegov

ali zunanjega strokovnjaka kot enega od najmočnejših vplivov na uspešnost dela učencev. Pri tem tudi on poudarja, da je predpogoj varno vzdušje, zaupanje in odprtost.

Erčulj in Širec (2006, 26) priporočata, naj bo razvojna povratna informacija pozitivno naravnana in vedno dvogovor. Poleg tega naj upošteva, da ima lahko vsakdo slab dan in naj ravnatelj v takem primeru da možnost za vnovično opazovanje. Pomaga naj prepoznati področja razvoja in tudi omejitve pri načrtovanju izboljšav, ki naj bodo konstruktivno načrtovane. Povratna informacija naj učitelja spodbuja, da sam išče rešitve, temelji naj na zadostnih dokazih in naj bo sestavljena iz jasnih sporočil. Najbolje je, če je opisna, specifična in osredotočena na vedenje, ki ga prejemnik lahko nadzira in poteka *tukaj in sedaj*. Dana naj bo takoj po sporočilu in naj ne bo predolga. Tomičeva (2002, 137) svetuje največ do sedem povratnih informacij. Sporočamo vedno v prvi osebi ednine. Točnost informacije se lahko preveri tudi pri drugih prisotnih, če je povratna informacija podana v skupini.

Ravnatelj mora stil dajanja povratnih informacij prilagoditi glede na osebne značilnosti posameznega učitelja. To zahteva dobro poznavanje učiteljev in dober način dajanja povratnih informacij. Izbira lahko med direktivnim, kolaborativnim in nedirektivnim stilom. Pri prvem ravnatelj po zbranih podatkih analizira učno uro in predlaga izboljšave. Skupaj z učiteljem lahko zbrane podatke analizirata, iščeta alternative in izbereta tiste, ki se jima zdijo ustrezni za izboljšanje učiteljevega dela. Tak stil imenujemo kolaborativni stil. V nedirektivnem stilu pa lahko ravnatelj učitelja povabi, da sam analizira učno uro in predlaga izboljšave. Razgovor začne učitelj, ki tudi določi ravnateljevo vlogo v procesu (Bevc, Fošnarič in Sentočnik 2002, 9). V vsakem primeru je treba zgraditi konstruktiven odnos, zaupanje pa je osnovni pogoj za učiteljevo sprejemanje ravnateljeve povratne informacije (Erčulj 2013, 66).

S hospitacijami lahko povežemo tudi refleksijo in evalvacijo. Pri refleksiji gre za izkustveno učenje, ki učitelju pomaga usmeriti razmišljanje in delovanje. Refleksija je lahko individualna, v primeru hospitacij pa je lahko interaktivna. Skozi refleksijo učitelj razmišlja o preteklem ali trenutnem dogajanju/znanju in pri tem opazuje lastno vlogo. Po Cvetku (2005, 105) postaja refleksija osnovni koncept izobraževanja učiteljev, v katerem je ena izmed »kritično reflektivnih leč« tudi refleksija skozi izkušnje kolegov; v primeru hospitacij skozi izkušnjo ravnatelja.

S sumativno evalvacijo pregledujemo celotno delo šole. Na ta način zunanji izvajalci ocenjujejo kakovost pouka, kakovost učitelja ali šole, da na njeni osnovi sprejemamo nadaljnje odločitve.

Evalvacija, katere vsebino in način določi učitelj, se nanaša na ožji vidik učiteljevega dela in ni namenjena ocenjevanju (Valenčič Zuljan in Vogrinc 2007, 4). Pri samoevalvaciji gre za proces vrednotenja, kjer učitelj, ravnatelj ali šola vrednoti lastno dejavnost in njene rezultate (Valenčič Zuljan in Vogrinc 2007, 87). Samoevalvacija je vedno formativna, saj sami izberejo probleme, ki jih želijo raziskati in rešiti. Taka vrsta evalvacije ni mogoča brez refleksije.

Medsebojno evalviranje učiteljev lahko nadgradi supervizija, posebna metoda dela, katere cilj je razbremenitev učiteljev, da lažje preživijo stresne situacije in ohranijo zmožnosti za učenje.

Lesjak Reichenberg (2003, 155–175) je v raziskavi, izvedeni leta 2002 med slovenskimi učitelji, ugotavljala vpliv ravnateljevih hospitacij na strokovno avtonomijo učitelja. Odgovori udeležencev kažejo, da ravnateljeve hospitacije ne ogrožajo učiteljeve strokovne avtonomije. Učitelji po mnenju ravnateljev, udeleženih v raziskavi, vidijo njegovo vlogo predvsem v podpori – še zlasti pri uvajanju novosti, iskanju novih idej, novih rešitev ter pri svetovanju pri reševanju problemov. Zgolj v enem primeru si učitelji želijo boljše materialne razmere, kar je v nasprotju s splošnim prepričanjem. Velik problem pa vidijo v strokovni usposobljenosti ravnatelja, predvsem pri metodičnem in specifičnem strokovnem znanju. Sodobni teoretiki v zvezi s tem odgovarjajo, da je koristno, če se pri opazovanju pouka ravnatelj odmakne od vsebin in njihovih pomenov, svojo pozornost pa usmerijo na splošno didaktične in pedagoško-psihološke vidike (Tomić 2002, 13).

Ravnatelji so v prej omenjeni raziskavi sami predlagali, da podporo in svetovanje najprimerneje in tudi najbolj racionalno ponudijo z razvojnim letnim razgovorom (Lesjak Reichenberg 2003, 155). Ti naj bodo povezani s hospitacijo in to tako, da je pogovor po hospitaciji nadgrajen v razvojni letni razgovor s posameznim učiteljem. To se sklada z mnenjem Erčuljeve (2013), ki ne priporoča razgovora po hospitaciji takoj po izvedeni uri, saj učitelj potrebuje čas, da sam reflektira učno uro.

Ravnateljevi nasveti niso vzvod za učiteljevo učenje in refleksijo, saj je opazovanje vedno subjektivno. Na učitelju je, da sam s pomočjo ravnateljevih refleksivnih vprašanj skuša analizirati svojo prakso. Do spremembe vedenja pride šele, ko se učitelj zave, da mora spremeniti svoj način dela oziroma vedenja.

Samoocenjevanje, refleksija in profesionalni pogovor so »načini usmerjanja učiteljev k iskanju izboljšav« (Danielson 2012, v Erčulj 2013, 67). Če pa pogovor spodbuja globljo refleksijo, je ta sam po sebi že metoda profesionalnega razvoja. Hopkins (2007, 172–173) trdi, »da učitelj v procesu refleksije ustvari harmonijo, vključuje in presega veščine, potrebne za vodenje razreda, ter osebne vidike svojega poučevanja v strategijo, ki je pomembna za njegove učence.«

Ob koncu pogovora se opazovanec in opazovalec dogovorita o spremljanju dogovorjenih ciljev. »Brez spremljanja dogovorjenih ciljev opazovanje pouka izgubi svoj osnovni namen, to pa je izboljševanje učiteljevega dela.« (Erčulj in Širec 2006, 26)

2.7 Raziskave o hospitacijah

Leta 2008 je bila prvič izvedena Mednarodna raziskava poučevanja in učenja – TALIS [angl. Teaching and Learning International Survey], katere cilj je bil zbrati in preučiti podatke, ki so povezani s poučevanjem, prepričanji in stališči učiteljev o poučevanju, z njihovim profesionalnim razvojem ter s pedagoškimi in vodstvenimi vprašanji, ki so povezani z delom ravnatelja (Sardoč idr. 2009). Potekala je pod okriljem Organizacije za ekonomsko sodelovanje in razvoj OECD in je nastala kot skupen projekt držav članic OECD ter drugih sodelujočih držav, med njimi tudi Slovenije. Raziskava je bila sestavljena iz različnih vsebinskih sklopov. Med drugim so raziskovali tudi:

- vrednotenje dela učiteljev in naravo povratnih informacij, ki jih ti prejmejo o svojem delu;
- kako različne oblike vrednotenja dela učiteljev vplivajo na metode poučevanja in na njihova prepričanja;
- vpliv različnih pristopov in metod na oblikovanje šolskega učnega okolja ter vpliv na delo učiteljev.

Omenjena tri področja lahko povežemo s spremljanjem učiteljevega dela, saj obravnavajo pomembne dejavnike, kot so povratne informacije in vpliv vrednotenja na delo učiteljev. Poudariti je treba, da gre seveda za različne sisteme, da je spremljanje učiteljevega dela v nekaterih državah neposredno povezano s finančnim in siceršnjim napredovanjem ter da delo učiteljev poleg ravnateljev spremljajo tudi zunanji opazovalci in organi.

V raziskavi so spremljanje učiteljevega dela opredelili kot *ocenjevanje*, ki v tem kontekstu pomeni »ocenjevanje učiteljev s strani ravnatelja, zunanjega inšpektorja ali njegovih kolegov/sodelavcev« (Sardoč idr. 2009, 143).

Temeljne ugotovitve mednarodne raziskave TALIS so bile naslednje:

- učitelji, ki se bolj profesionalno razvijajo, uspešneje delajo;
- učitelji, ki imajo jasna in trdna prepričanja o učnih metodah, bolje sodelujejo s sodelavci, imajo boljše odnose z učenci in se počutijo bolj učinkoviti;
- učitelji, ki jim ravnatelj ali sodelavci izrečejo priznanje za dobro delo, se počutijo uspešnejši;
- vpliv ravnateljevega vodenja na učenje je posreden in se kaže v dejavnostih učiteljev.

Raziskava je pokazala, da ravnatelji dajo povratne informacije enkrat letno 30 % učiteljev, 25 % pa redkeje kot na dve leti. Glede na odgovore so ravnatelji najpogosteje spremljali odnose med učitelji in učenci ter učiteljevo razumevanje učnih postopkov. Zgolj četrtnina učiteljev povezuje spremljanje svojega dela ter povratne informacije s pozitivnimi učinki na profesionalni razvoj. Raziskava je tudi pokazala, da je med slovenskimi učitelji najpogostejša oblika strokovnega izpopolnjevanja neformalne narave, in sicer pogovori s sodelavci o tem, kako izboljšati svoje poučevanje.

Vprašalnik za učitelje je v razdelku o povratnih informacijah in oceni, ki jo prejmejo, vključeval naslednja področja:

- vrsta in pogostost ocene in/ali povratne informacije, ki jo je učitelj prejel na šoli, kjer poučuje,
- pomen oz. upoštevanje različnih kriterijev ocenjevanja učiteljev,
- spremembe, ki so posledica ocenjevanja učiteljev (npr. sprememba plače, denarni dodatek, napredovanje itn.) ter
- kakšne so bile spremembe, ki so bile posledica povratne informacije, ki jih je prejel učitelj.

Slovenski učitelji so pri vseh štirih vidikih nad TALIS povprečjem, kar nakazuje, da so ocene in povratne informacije učiteljem v 3. triadi programa devetletne osnovne šole učinkovit mehanizem spremljanja profesionalnega razvoja oz. njihovega dela ter razvoja in izboljšanja pedagoškega procesa na šolah nasploh (Sardoč idr. 2009, 143).

Učitelji v Sloveniji čutijo manj vpliva evalvacije in povratne informacije na svoje delo kot v raziskavi sodelujoči učitelji iz drugih držav. 43 % jih meni, da gre za javno priznanje, 39 % pa, da evalvacija vpliva na napredovanje. Da je spremljanje povezano s profesionalnim razvojem, meni 36 % slovenskih učiteljev, kar je višje od povprečja TALIS (Sardoč idr. 2009, 156).

Največ učiteljev – kar 91,5 % –, ki menijo, da ocene in/ali povratne informacije, ki jih dobijo, neposredno vplivajo na poučevanje učencev in pripomorejo k izboljšanju rezultatov preverjanja znanja, je v Maleziji. Sledijo učitelji iz Mehike (76,7 %), Bolgarije (74,5 %) ter Brazilije (65,6 %). TALIS povprečje za to kategorijo znaša 41,2 %, Slovenija pa se z 52,1-odstotnim deležem uvršča v prvo tretjino sodelujočih držav. Večina učiteljev je mnenja, da ocena njihovega dela najbolj vpliva na »poudarek pri poučevanju učencev z namenom izboljšanja rezultatov preverjanja znanja« (Sardoč idr. 2009, 156). Tako se je odločilo 52,1 % slovenskih učiteljev, kar je 11 % višje od povprečja TALIS. Vpliv evalvacije na spremembe razvojnega načrta za izboljšanje poučevanja navaja 46,1 % učiteljev, 38,3 % pa jih omenja vpliv na poučevanje učencev s posebnimi potrebami (Sardoč idr. 2009, 157).

Velika večina učiteljev (83 %), ki so sodelovali v raziskavi TALIS, je spremljanje in povratno informacijo sprejela kot pošteno oceno njihovega dela, več kot tri četrtine (78,6 %) učiteljev pa tudi meni, da jim je spremljanje v pomoč pri njihovem profesionalnem razvoju (Sardoč idr. 2009, 159).

Ko govorimo o vplivu povratne informacije na razvoj šol, raziskava ugotavlja, da sistem povratnih informacij ne prepozna prizadevanj ter dosežkov učiteljev in hkrati ne nagraduje učinkovitih učiteljev ter uspešnih praks poučevanja. Učitelji so prepričani, da evalvacija njihovega dela vpliva na razvojni načrt izpopolnjevanja, katerega namen je izboljšanje njihovega dela. Le 50 % učiteljev meni, da povratna informacija vpliva na kakovost njihovega

dela, kar ni v skladu z ugotovitvami iz prejšnjega odstavka. 37 % slovenskih učiteljev, sodelujočih v raziskavi, meni, da ravnatelji spremljajo njihovo delo samo zaradi administrativnih zahtev (Sardoč idr. 2009, 164). Izsledke raziskave TALIS potrjuje podatek v raziskavi Otičeve (2005, 110), ki pravi, da je za 77 % učiteljev na slovenskih šolah spremljanje pouka bistveno za uspešno delo šole.

Poleg kakovosti poučevanja je treba graditi tudi dobre odnose. Občutki zadovoljstva, varnosti in motivacije se kažejo v pozitivni šolski klimi. Pri tem avtorji (Erčulj 2011; Pahor Bizjak 2012) poudarjajo potreben premik od tradicionalne šolske kulture k procesno-razvojni, sodelovalni kulturi.

V evropskih državah je praksa spremljanja učiteljevega dela različna. Nekatere države so razvile vrsto seznamov učiteljevih kompetenc ali standardov, ki naj bi jih dober učitelj dosegel pri svojem delu. Tako kot Slovenija pa tudi Avstrija, Irska in Italija nimajo nobenih centralnih referenčnih smernic, ki bi vodile spremljanje učiteljevega dela; Češka in Madžarska poznata smernice, ki jih naredijo v šoli.

Učitelji pripravniki so hospitirani ob koncu pripravništva v večini držav, v Sloveniji tega (več) ne poznamo. Izpolnjevati morajo določene standarde ali norme, pogosto predpisane s strani države ali inšpekcije.

Prav tako večina držav uporablja nacionalne standarde in norme za redno spremljanje učiteljevega dela. Redkejša je praksa, sicer znana v Sloveniji, na Češkem ali na Madžarskem, da se za spremljanje učiteljevega dela uporabljajo merila, ki so narejena na šolskem nivoju ali pa so določena v razvojnem načrtu šole. Slovenija je tudi redka izjema, da napredovanje določajo nacionalna merila. Tudi pogostost spremljanja po državah je precej različna; večina učiteljev po svetu je spremljanih enkrat letno, tako kot v Sloveniji.

V sklepnem delu avtorji ugotavljajo, da so povratne informacije učiteljem v pomoč pri profesionalnem razvoju, zato bi jih moralo biti več. Pozitivne povečujejo občutek zadovoljstva in varnosti, imajo pozitiven učinek na profesionalni razvoj in na razvoj celotne šole.

OECD-jeva primerjalna študija o evalvaciji in ocenjevanju Synergies for Better Learning (2013), v katero je bilo vključenih skoraj 30 držav, je pokazala, da hospitacije vplivajo na motivacijo učiteljev, ki zaradi povratnih informacij dobijo nov zagon za delo in za uvajanje sprememb.

V veliki večini držav je določena obvezna oblika spremljanja učiteljev. V nekaterih državah (npr. Češka, Poljska) ločujejo spremljanje v funkciji ocenjevanja uspešnosti in spremljanje v funkciji profesionalnega razvoja, v nekaterih državah (npr. Velika Britanija, Slovenija) pa združujejo oboje, kar avtorji študije ocenjujejo, da zna biti problematično (OECD 2013, 276).

V študiji predlagajo (OECD 2013, 272), da naj bo »namen vsakega spremljanja učiteljevega dela razvijati učiteljevo zmožnost za delo z učenci.«

Nekoliko drugačno sliko kaže raziskava o spremljanju in vrednotenju učiteljevega dela, v kateri so sodelovali slovenski učitelji leta 2006 (Otič 2006, 33). V tej raziskavi so bili anketirani učitelji večinoma mnenja, da je spremljanje učiteljevega dela za uspešno delo šol pomembna (26 %) ali bolj pomembna (45 %), ne pa tudi zelo pomembna (13 %). Prav vsi učitelji v raziskavi so odgovorili, da program spremljanja učiteljevega dela na šoli pripravlja ravnatelj. Metode spremljanja, ki jih ravnatelj uporablja, pa so naslednje: metoda opazovanja (69,7 %), pregled dokumentacije (44,7 %), metoda samospremljanja (30,2 %), metoda kritičnega prijatelja (14,4 %) in portfelj oz. listovnik (manj kot odstotek). Polovica učiteljev ovir za uspešno spremljanje in vrednotenje učiteljevega dela ne vidi (Otič 2006, 36). Med ovire, ki jih nekateri slovenski učitelji le vidijo, pa sodi preobremenjenost ravnatelja z drugimi dejavnostmi ter s tem povezani dejavniki: pomanjkanje časa, velikost šole, veliko število zaposlenih učiteljev, veliko administracije, slab urnik, manipulacija z učitelji (kot pogoj za napredovanje), slabo poznavanje specifik del v posameznem razredu, obvezni nastopi pred aktivom, učitelji zaradi avtoritete ravnatelja nimajo možnosti sodelovanja, premalo razumevanja za učiteljevo delo, premalo iskrenega pogovora itd. (Otič 2006, 37). Avtorica (prav tam) navaja, da spremljanje na šoli izvede ravnatelj pri približno 50 do 75 odstotkih zaposlenih učiteljev, ki so pred spremljanjem seznanjeni s cilji spremljanja. Osrednje teme pogovorov po spremljanju pa so razredna klima, oblike in metode dela ter uresničevanje zastavljenih ciljev.

Prakso ravnateljevih hospitacij v Sloveniji je raziskala tudi Erčuljeva (2015). Posebej se je v kvalitativni raziskavi osredotočila na to, koliko ravnateljeve hospitacije pripomorejo k izboljševanju prakse učiteljev. Skoraj vsi učitelji so povedali, da hospitacije doživljajo stresno, večina učiteljev pa v njih vidi kljub vsemu priložnost za povratno informacijo o svojem delu (Erčulj 2015, 34). Možnosti za profesionalni razvoj vidijo učitelji »v povratnih informacijah, pogovoru z ravnateljem in v iskanju novih načinov dela, ki bi jih radi pokazali, ko pride ravnatelj v razred.«

Zanimivo je, da učitelji, ki so v raziskavi sodelovali, analize in predlogov za izboljšave v resnici sploh ne pričakujejo. »Največ jim pomeni to, da ravnatelj sploh opazi in pohvali njihovo delo.« (prav tam) Hospitacije jim dajejo samozavest in potrditev, da delajo prav. Zaradi hospitacij učitelji večinoma ne spreminjajo svoje prakse, čeprav je mogoče opaziti nekaj posrednega vpliva. Pri tem Erčuljeva omenja hospitacije kot priložnost za refleksijo in bolj skrbno pripravo na pouk. Veliko večji vpliv na spreminjanje in izboljševanje prakse sodelujoči učitelji pripisujejo predmetnim aktivom, izmenjavi izkušenj med sodelavci in med šolami, strokovnim razpravam, kakovostnim izobraževanjem, sprotni refleksiji in medsebojnim hospitacijam (Erčulj 2015, 38).

3 EMPIRIČNI DEL

V teoretičnem delu magistrske naloge smo opredelili pojme, povezane s spremljanjem učiteljevega dela in spremljanjem v funkciji razvoja učiteljevega profesionalizma. V empiričnem delu smo preučili pogled učiteljev na prakso ravnateljevih hospitacij vzgojno-izobraževalnega dela učiteljev v slovenskih osnovnih šolah. V nadaljevanju smo podali priporočila za izboljšave spremljanja dela učiteljev.

3.1 Predstavitev raziskovalnih metod za doseganje ciljev naloge

»Metodologija ali pristop k raziskavi je skupek strategij, metod in tehnik, za katere smo se odločili v procesu raziskovanja teme ali problema.« (Tratnik 2002, 23) V okviru raziskovalnega procesa smo izbrali kvantitativno empirično neeksperimentalno raziskavo, kot *survey* opredeljuje Cencičeva (2009, 11). Kvantitativno paradigmo raziskovanja smo izbrali predvsem zaradi ekonomičnosti zbiranja podatkov, jasnosti raziskovalnih ciljev, možnosti kontrole in možnosti primerljivosti (Trnavčević 2001, 28). Kvantitativno empirična neeksperimentalna raziskava je primerna, ker pri njej praviloma ne proučujemo celotne populacije, ampak na ustrezen način iz nje izberemo samo določene enote (vzorec) in pridobimo podatke, ki omogočajo posploševanja značilnosti, mnenj, prepričanj celotne populacije (Cencič 2009, 36-39).

Študija »Pogled učiteljev na prakso ravnateljevih hospitacij v osnovnih šolah« spada med kvantitativne pristope raziskovanja zaradi

- deduktivne poti zbiranja in analiziranja podatkov,
- uporabe statističnih metod,
- postavljanja hipotez in njihovega preverjanja s pomočjo statistike,
- izbora vzorca, s katerim posplošujemo na osnovno množico.

Značilnost kvantitativnega pristopa je, da proces zbiranja podatkov poteka ločeno od analize.

3.2 Metoda zbiranja podatkov

Ciljna populacija so učitelji slovenskih osnovnih šol.

Z vprašalnikom smo želeli zajeti po enega učitelja z vsake slovenske osnovne šole (n=450). Osnovne šole so različno velike, zato imajo različno število učiteljev. Način izbora posameznega učitelja na določeni šoli je bil slučajnost, tako je imel vsak učitelj na določeni šoli enako verjetnost, da je bil izbran v vzorcu. Slučajnost smo dosegli s pomočjo randomiziranih tablic in podatkov o zaposlenih učiteljih, pridobljenih v katalogih informacij javnega značaja osnovnih šol in Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport (MIZŠ, 2004-2016).

Odziv učiteljev je bil v skladu s pričakovanji, tako smo z 229 odgovori dosegli 52-% odzivnost.

Anketiranje je bilo opravljeno v obdobju dveh mesecev od konca aprila 2014 do začetka julija 2014. Vprašalnik je bil poslan po običajni pošti izbranemu učitelju. Priložen je bil dopis za ravnatelja/ravnateljico, izpolnjen vprašalnik pa so anketirani učitelji vrnili po pošti v že vnaprej frankirani kuverti.

Instrumentarij, ki je bil uporabljen na vzorcu oseb, je nestandardiziran anketni vprašalnik, ki smo ga oblikovali v skladu z nameni raziskave.

Uporabili smo lasten vprašalnik. Sestavljen je bil iz uvodnega nagovora, kjer so navedeni namen in navodila za izpolnjevanje vprašalnika. V uvodnem delu vprašalnika smo pridobili tudi osnovne podatke o učitelju in o času, ki je minil od zadnje hospitacije.

Osrednji del vprašalnika predstavljajo vsebinsko ločeni sklopi vprašanj, ki zajemajo vseh pet dimenzij, ki so pomembne za izvajanje hospitacij:

- načrtovanje hospitacij,
- individualna in skupna priprava na hospitacijo,
- opazovanje kot metoda hospitiranja,
- pogovor po hospitaciji in
- dejavnosti po hospitaciji.

Vprašalnik je kvantitativno strukturiran, učitelji so pri vsakem vprašanju izbrali en odgovor v štiristopenjski deskriptivni ocenjevalni lestvici Likertovega tipa. Postavljena vprašanja v osrednjem delu vprašalnika so izključno zaprtega tipa, kratka in jasna. Za tako obliko vprašalnika smo se odločili zaradi lažjega izpolnjevanja ter analiziranja podatkov, prav tako pa je prednost anonimnost (Cohen 2011, 46), saj so s to metodo učitelji lažje izrazili svoje mnenje (Priloga 1).

3.3 Etika v raziskovanju

Raziskovalec ima nadzor in lastništvo nad uporabo podatkov, čeprav jih je pridobil s pomočjo anonimnih kvantitativnih tehnik. Na pomembno vprašanje etične odgovornosti lahko odgovorimo tako, da ne objavljamo ali pošiljamo kakršnih koli informacij, ki bi lahko škodili interesom posameznikov (po navodilih Easterby-Smith, Thorpe in Lowe 2007, 103). Anonimni vprašalnik so učitelji izpolnjevali v klasični obliki. Izpolnjene vprašalnike so po pošti poslali raziskovalcu, ki jih hrani, prav tako je le njemu dostopen prenos vseh podatkov v statistični program SPSS.

Vse udeležence raziskave smo z uvodnim nagovorom seznanili z namenom, s cilji in z navodili za izpolnjevanje vprašalnika, priložen pa je bil list z nagovorom za ravnatelja, s

katerim smo ga obvestili o sodelovanju zaposlenega učitelja v raziskavi in pridobili njegovo podporo. V dopisu smo zagotovili anonimnost osebnih podatkov in zbiranje podatkov le za namene te raziskave.

3.4 Metode analize podatkov

Za obdelavo dobljenih empiričnih podatkov smo uporabili najnovejšo verzijo računalniškega statističnega programa SPSS. Sprejemanje ustreznih zaključkov je temeljilo najprej na proučitvi opisnih statistik in na testiranju posameznih hipotez, ki omogočajo sprejemanje sklepov v zvezi z opredeljenimi raziskovalnimi vprašanji.

Vse uporabljene metode dela so temeljile na predhodno proučeni novejši strokovni literaturi obravnavanega področja domačih in tujih avtorjev. Relevantna spoznanja in analizirane rezultate opravljenih raziskav smo smiselno vključili v svoje delo, katerega rezultat je končni sistematični prikaz možnosti izboljšave hospitacij v osnovni šoli.

Naše spremenljivke so ordinalnega in nominalnega tipa. Zato smo za analizo podatkov uporabili izračun absolutnih (f) in odstotnih ($f\%$) frekvenc, χ^2 preizkus razlik med frekvencami in izračun aritmetičnih sredin. V primerih, ko je bilo pri χ^2 preizkusu več kot 20 % teoretičnih frekvenc manjših od 5 ali so bile teoretične frekvence manjše od 1, smo uporabili χ^2 preizkus z razmerjem verjetij.

Kot oceno ustreznosti prakse hospitacij smo na osnovi aritmetičnih sredin izračunali indeks ustreznosti prakse hospitacij.

Iz trditev ocenjevanja hospitacij smo za vsako fazo hospitacije s pomočjo faktorске analize oblikovali en faktor. Nato smo s primerjavo aritmetičnih sredin med skupinami preverjali povezanost faktorjev z neodvisnimi parametri:

- številom let poučevanja,
- časom od zadnje hospitacije,
- dejstvom, ali poučuje na šoli z več ali manj kot 100 učenci.

4 ANALIZA IN INTERPRETACIJA PODATKOV

V poglavju predstavljamo analizo in interpretacijo podatkov, pridobljeni na podlagi vprašalnika, s katerim smo preverili zastavljene hipoteze.

4.1 Opis vzorca

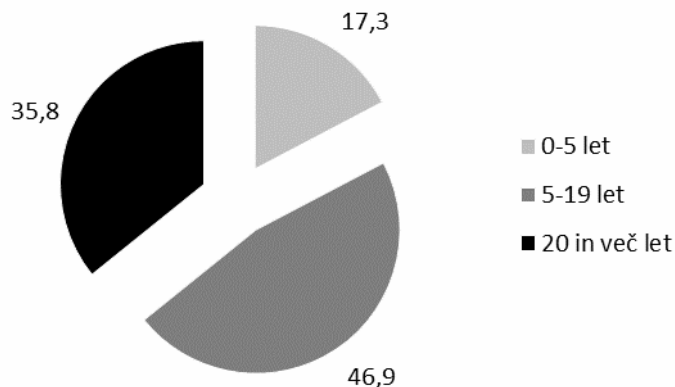
Ciljna populacija so učitelji slovenskih osnovnih šol.

Na vprašalnik, s katerim smo želeli zajeti po enega učitelja z vsake slovenske osnovne šole, je odgovorilo 229 naključno izbranih učiteljic in učiteljev ($n=229$). Z vprašalnikom smo dosegli 52-% odzivnost.

Doba poučevanja sodelujočih učiteljev

Slika 2 kaže dobo poučevanja sodelujočih učiteljev. Vzorec v največji meri zastopajo:

- učitelji s 5–19 leti poučevanja (46,9 %) ter
- učitelji z 20 ali več leti poučevanja (35,8 %).
- Učitelji s krajšo delovno dobo so v vzorcu zastopani v manjši meri, predstavljajo pa pomembno skupino za proučevanje (17,3 %).



Slika 2: Doba poučevanja sodelujočih učiteljev, odstotki

Učiteljev nismo spraševali po starosti, prav tako ne po spolu.

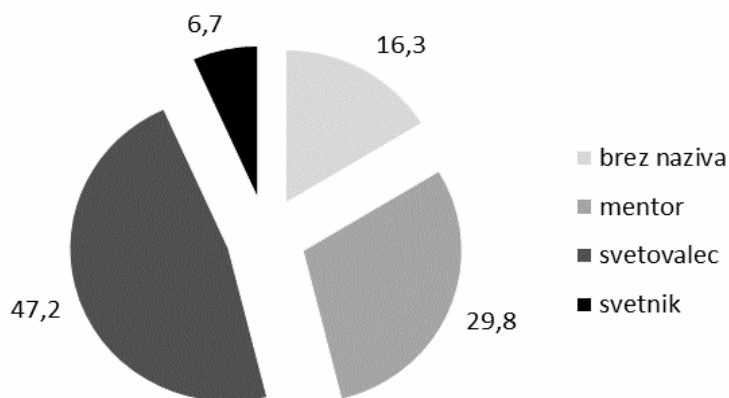
Slovenija se sicer uvršča med države, ki imajo v povprečju mlajše učitelje. V Sloveniji je bilo leta 2009 med zaposlenimi učitelji v tretji triadi programa 9-letne OŠ v povprečju dobrih 80 % žensk in slabih 20 % moških, s čimer od povprečja udeležencev v raziskavi TALIS odstopamo za 11 % v korist žensk (Sardoč idr. 2009). Podatki iz zadnje raziskave evropskega statističnega urada kažejo, da so v Evropi zgolj 3 % učiteljev razrednega pouka, učiteljev sekundarnega izobraževanja je dobra četrtina, medtem ko je delež obrnjen – 60 % moških in 40 % žensk – v terciarnem izobraževanju. Leta 2013 je bilo v EU na vseh stopnjah

izobraževanja 8,3 milijona učiteljev, od tega 5,8 milijona oziroma 70 % žensk. Ženske prevladujejo zlasti v zgodnjih obdobjih izobraževanja, saj predstavljajo 95 % osebja na predšolski stopnji in 85 % v osnovnih šolah (Eurostat 2015). Podatek navajamo zaradi interakcije vzorca: »moški ravnatelj – ženska učiteljica«, saj je v Sloveniji ob 20 % učiteljev ravnateljev več kot 40 % (Sardoč idr. 2009, 26), čeprav je razkorak med ravnateljicami v primerjavi z deležem zaposlenih učiteljic na šolah v številnih državah (Italija, Avstrija ...) višji tudi za 30 odstotnih točk.

Strokovni naziv sodelujočih učiteljev

Mentor je človek, ki z nasveti, s pojasnili usmerja manj izkušenega človeka. V Sloveniji je mentor tudi prva stopnja nazivov pedagoških delavcev v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah v Sloveniji, kakor določa 1. člen Pravilnika o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive. Napredovanje učiteljev kot javnih uslužbencev v osnovi ureja Zakon o sistemu plač v javnem sektorju. Ta določa, da lahko javni uslužbenci napredujejo na dva načina: z napredovanjem v naziv ter z napredovanjem v plačne razrede. Napredovanje javnih uslužbencev v plačne razrede je podrobneje urejeno z Uredbo o napredovanju javnih uslužbencev v plačne razrede, napredovanje v nazive pa s področnimi predpisi, torej po posameznih dejavnostih oziroma delih javnega sektorja. Za pridobitev višjega naziva se zahteva uspešnost pri delu, zadostno število točk, ki si jih pridobijo z različnimi dodatnimi strokovnimi deli, in delovna doba. Napredovanje v višji naziv lahko predlaga ravnatelj, pri tem je treba poleg predloga za napredovanje priložiti mnenje učiteljskega zbora, dokazila o opravljenem dodatnem strokovnem delu in dokazila o uspešno končanih programih strokovnega izobraževanja. Svetovalec je naziv delovnega mesta, za katerega veljajo strožja merila za napredovanje, z najstrožjimi merili za napredovanje pa učitelj pridobi naziv svétnik, ki je najvišji možni naziv delovnega mesta.

V vzorcu naše raziskave so v največji meri zastopani učitelji z nazivom svetovalca (47,2 %) in učitelji z nazivom mentor (29,8 %). V najmanjši meri so zastopani učitelji z nazivom svétnik (6,7 %). Kot vidimo na sliki 3, ostali učitelji (16,3%) še nimajo naziva.



Slika 3: Strokovni naziv sodelujočih učiteljev, odstotki

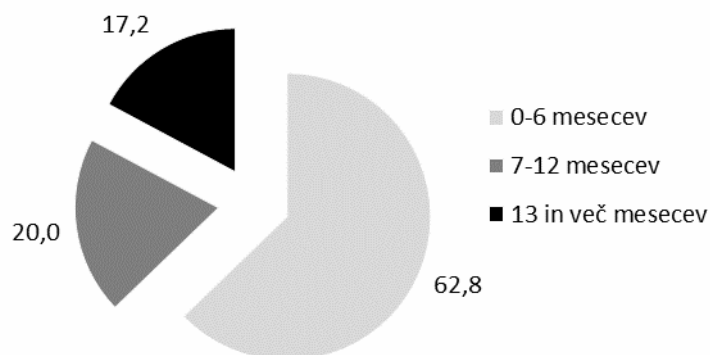
Zanimivo je, da delež sovпада s številom učiteljev, ki imajo najkrajšo dobo (17,3 %). Pri tem ni nepomembno, da mora imeti učitelj vsaj 4 leta delovne dobe v primeru rednega napredovanja v naziv mentor. V primeru izrednega napredovanja se omejitev delovne dobe zmanjša za eno leto.

Raziskava Zupanca (1999, v Zavašnik Arčnik in Mihovar Globokar 2013, 41), ki naj bi v slovenskem prostoru do sedaj edini proučeval povezanost med ocenami zunanjega preverjanja in nazivi (ter plačnimi razredi) učiteljev, je ovrgla povezavo med kakovostjo učiteljevega dela in njegovim nazivom.

Posebej poudarjamo, da je v času anketiranja veljala »zamrznitev« napredovanj v nazive, ki je začela veljati že v letu 2011 in je bila sproščena šele v začetku leta 2015.

Čas od zadnje hospitacije

V vzorcu so v največji meri zastopani učitelji, ki so bili zadnjič hospitirani v roku 6 mesecev (62,8 %), nadaljnja petina učiteljev v zadnjih 12 mesecih, pri 17,2% učiteljev pa je od zadnje hospitacije minilo več kot 12 mesecev, kar prikazuje slika 4. Pogostost hospitiranja v drugih državah je precej različna, vseeno pa je večina učiteljev po svetu spremljanih vsaj enkrat letno, tako kot v Sloveniji.



Slika 4: Število mesecev, minulih od zadnje hospitacije, odstotki

Dejstvo, da je pri 17,2 % učiteljev od zadnje hospitacije minilo več kot 12 mesecev (raziskava je bila opravljena ob koncu šolskega leta), preseneča. Ravnatelj s tem ne krši zgolj zakonodaje, temveč v prvi vrstni zanemari svojo profesionalno odgovornost do učencev, staršev, še najbolj pa do učiteljev, ki jih prikradja za svetovanje za izboljšanje dela. »Pouk je temeljna dejavnost šole in za ravnatelja je potrebno, da ima kot vodja šole vpogled v kakovost te dejavnosti« (Tomić 2002, 9). Ravnatelj brez hospitacij težko presoja kakovost dela učiteljev, novosti, ki jih le-ti uvajajo, proces komunikacije, odnose ... Z neizvajanjem hospitacij ne more izboljševati ne kakovosti pedagoškega procesa ne kakovosti šole. Tudi

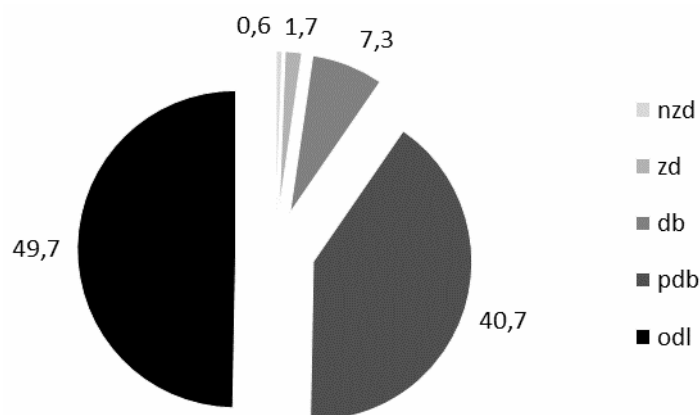
raziskave, ki so jih opravili v The Wallace Foundation (2013, v Erčulj 2013, 48), so pokazale, da obstaja pozitivna korelacija med številom ravnateljevih obiskov v razredu (hospitacij) in uspešnostjo vodenja za učenje.

Omenimo, da je bilo v raziskavi TALIS 91,4 % sodelujočih učiteljev že hospitiranih s strani ravnatelja. 30 % učiteljev je ocenjenih enkrat letno s strani ravnateljev. V nekaterih državah so učitelji ocenjeni večkrat: trikrat na leto ali pogosteje je bilo ocenjenih s strani ravnatelja 22,3 % učiteljev. Dvakrat na leto so ravnatelji ocenili 14,7 % učiteljev, slaba desetina (9,6 %) pa še nikoli ni bila ocenjena s strani ravnatelja.

Četrtnina (24,7 %) učiteljev je takšnih, ki so dobili povratno informacijo oziroma so bili ocenjeni o svojem delu s strani zunanjega posameznika manj kot enkrat na dve leti.

Občutje po zadnji hospitaciji

V vzorcu so v največji meri zastopani učitelji, ki so se po zadnji hospitaciji počutili odlično (49,7 %) ali prav dobro (40,7 %). Na sliki 5 vidimo, da so bili učitelji, ki so svoje občutje ocenili slabše, zastopani v manjši meri.



Slika 5: Občutje po zadnji hospitaciji, odstotki

Podobno je velika večina učiteljev (83 %), ki so sodelovali v raziskavi TALIS, spremljanje in povratno informacijo sprejela kot pošteno oceno njihovega dela, več kot tri četrtine (78,6 %) učiteljev pa tudi meni, da jim je spremljanje v pomoč pri njihovem profesionalnem razvoju. Več kot polovica slovenskih učiteljev še ni bila hospitirana s strani zunanjih opazovalcev, skoraj desetina pa ni bila še nikoli hospitirana s strani ravnatelja (OECD 2013, 10). Zanimivo je spoznanje, da si učitelji po eni strani želijo, da bi bilo njihovo delo večkrat spremljano, kot glavno oviro pri tem pa navajajo mnenje, da je ravnatelj zaseden z drugimi dejavnostmi (Erčulj in Širec 2006, 10).

4.2 Preverjanje hipotez

V nadaljevanju smo preverili zastavljene hipoteze:

H1: Pogostost hospitacij je v šolah različna. Ravnatelji več hospitirajo na manjših šolah in pri učiteljih z manj delovnimi izkušnjami.

H2: Ravnatelji se v večji meri posvečajo fazi opazovanja in pogovora po hospitaciji kot načrtovanju in pripravi na hospitacije.

H3: Hospitirani učitelji skupaj z ravnateljem poiščejo rešitve oz. izboljšave, vendar jih ravnatelji redko spremljajo.

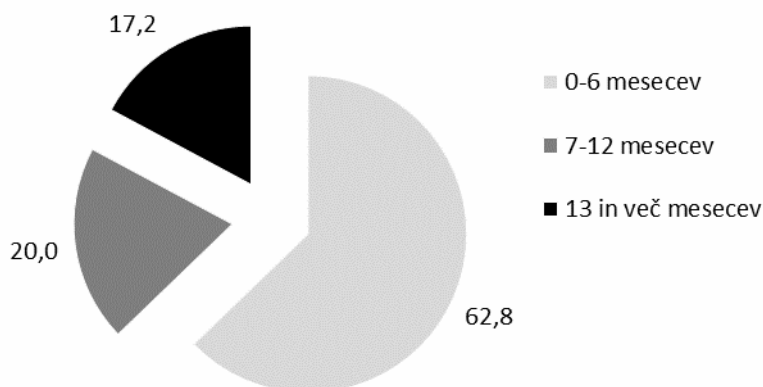
H4: Učitelji z manj delovnimi izkušnjami zaradi ravnateljevih hospitacij po hospitaciji pogosteje uvedejo konkretne izboljšave pri svojem delu z učenci.

H1: Pogostost hospitacij je v šolah različna. Ravnatelji več hospitirajo na manjših šolah in pri učiteljih z manj delovnimi izkušnjami.

Pogostost hospitacij smo merili z vprašanjem, kdaj so bili učitelji nazadnje hospitirani, udeleženi učitelji so odgovarjali v mesecih. Odgovore v mesecih smo v nadaljevanju kategorizirali in preoblikovali v novo spremenljivko, ki jo bomo uporabljali pri nadaljnjih analizah.

Čas od zadnje hospitacije – kategorizirana spremenljivka

Iz pregleda frekvenc in odstotkov je razvidno, da so bili učitelji zelo različno zadnjič hospitirani. Večji delež učiteljev je bil hospitiran v roku zadnjih šestih mesecev (62,8 %), 20,0 % pa v zadnjih 12 mesecih. Slika 6 prikazuje, da je bila skoraj petina učiteljev (17,2 %) zadnjič hospitiranih pred več kot enim letom.



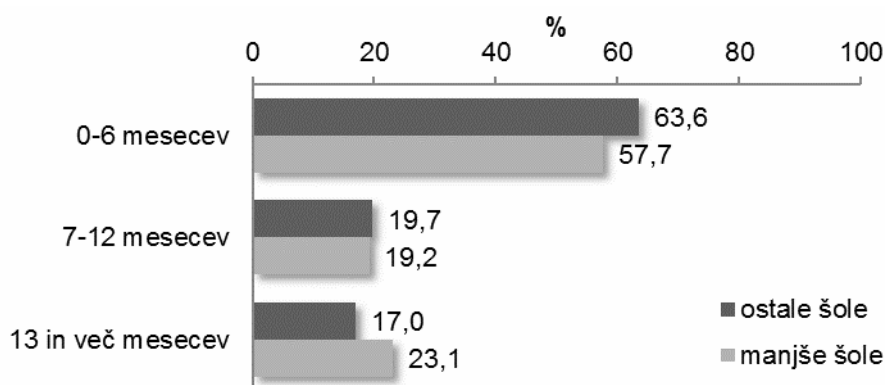
Slika 6: Število mesecev, minulih od zadnje hospitacije, odstotki

Hospitacije glede na velikost šole

Slovenija ima zaradi naravnogeografskih značilnosti različno gostoto poselitve, zato je tudi velikost šol različna. Nekatere šole imajo več oddelkov, kot imajo najmanjše šole učencev. Največja slovenska osnovna šola brez podružnic je na Viču v Ljubljani, kjer so imeli v šolskem letu 2014/15 organiziran pouk v 36 oddelkih. Še več oddelkov in učencev imajo nekatere osnovne šole s podružnicami. Med njimi je s 1.393 učenci največja šola v Grosupljem, ki ima štiri podružnice in tako skupno pouk organiziran v 65 oddelkih. Nasprotno je na Pregarjih v Brkinih najmanjša šola v državi, saj je tam pouk organiziran samo v treh oddelkih.

Enoznačne predelitve, kaj je »majhna«, kaj »velika« šola, ni niti v Sloveniji, niti drugje v svetu. V Sloveniji je bilo leta 2009 na posamezno osnovno šolo v povprečju vpisanih 377 učencev, kar pomeni, da so bile slovenske šole v povprečju za približno četrtno manjše od povprečne TALIS šole (povprečno 487 vpisanih učencev na šolo), skoraj trikrat manjše od povprečne v Maleziji ter približno za polovico večje od šol na Poljskem ali na Norveškem (Sardoč idr. 2009, 35). Do leta 2014 so postale slovenske osnovne šole še manjše, saj je bilo na povprečno slovensko osnovno šolo vpisanih 338 učencev.

Velikost šole smo tako določili z vprašanjem, ali učitelji poučujejo na šoli z več ali manj kot 100 učenci. Kot manjše šole so bile obravnavane tiste, ki imajo manj kot 100 učencev. Pogostnost hospitiranja glede na velikost šole prikazuje slika 7.

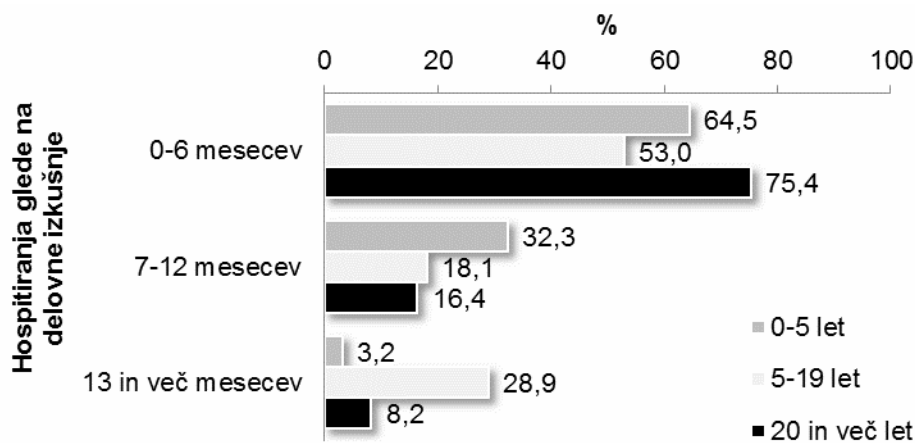


Slika 7: Pogostost hospitiranja glede na velikost šole, odstotki

Povezanost velikosti šole s pogostostjo hospitiranja smo preverili s Pearsonovim hi-kvadrat testom. Spremenljivki velikost šole in obdobje zadnje hospitacije pri stopnji značilnosti 0,05 med seboj nista statistično značilno povezani ($\chi^2=0,567$, $p=0,753$). Večji delež učiteljev je bil zadnjič hospitiran v zadnjih 6 mesecih tako na manjših šolah (57,7 %) kot na ostalih šolah (63,3 %). Zato zavračamo hipotezo, da ravnatelji več hospitirajo na manjših šolah, saj je bila večina učiteljev tako na manjših šolah kot na ostalih šolah zadnjič hospitirana v roku 6 mesecev.

Hospitacije glede na delovne izkušnje oz. število let poučevanja

Delovne izkušnje smo merili z vprašanjem o številu let poučevanja, kjer so bile možne tri kategorije odgovorov. Kot učitelje z manj delovnimi izkušnjami smo obravnavali tiste z do 5 leti poučevanja. Slika 8 kaže čas od zadnjega hospitiranja glede na delovno dobo učiteljev.



Slika 8: Pogostost hospitiranja glede na delovne izkušnje učiteljev, odstotki

Povezanost delovnih izkušenj s pogostostjo hospitiranja smo prav tako preverili s Pearsonovim hi-kvadrat testom. Spremenljivki število let poučevanja in obdobje zadnje hospitacije sta med seboj statistično značilno povezani ($\chi^2=18,763$, $p=0,001$), kar lahko trdimo pri stopnji značilnosti 0,001.

Rezultat kaže, da so bili učitelji z najdaljšo in najkrajšo delovno dobo večinoma zadnjič hospitirani v zadnjih 6 mesecih ali vsaj v zadnjih 12 mesecih. Učitelji z delovno dobo 5–19 let so bili večinoma hospitirani v zadnjih 6 mesecih (53,0 %) ali pa pred več kot 13 meseci (28,9 %).

Na osnovi teh rezultatov zavračamo hipotezo, da ravnatelji več hospitirajo učitelje z manj delovnimi izkušnjami, saj so najpogosteje (v zadnjih 6 mesecih) hospitirani učitelji z največ izkušnjami, sledijo pa učitelji z najmanj izkušnjami.

Na osnovi predstavljenih rezultatov *zavračamo prvo hipotezo*.

H2: Ravnatelji se v večji meri posvečajo fazi opazovanja in pogovora po hospitaciji kot načrtovanju in pripravi na hospitacije.

V preglednici 3 smo pregledali aritmetične sredine posameznih trditev in le-te kategorizirali v 6 faz hospitacij. Za vsako fazo smo izračunali povprečje povprečij, nato pa smo ta povprečja primerjali med seboj.

Preglednica 3: Opisne statistike in izračun povprečij aritmetičnih sredin

Faza hospitacije	M	Povprečje aritmetičnih sredin
Načrtovanje	N1 Namen in cilji so jasno zapisani v letnem delovnem načrtu.	3,26
	N2 Cilji hospitacij so usklajeni s prednostnimi nalogami šole.	3,16
	N3 V pripravo načrta so vključeni strokovni aktivni.	2,70
	N4 Cilji hospitacij so jasno povezani z načrtom profesionalnega razvoja.	3,07
	N5 Poznam namen in cilje hospitacij.	3,47
	N6 Časovni raspored hospitacij je dostopen vsem učiteljem.	3,36
		3,17
Skupna priprava	S1 Ravnatelj nam je predstavil cilje in potek hospitacij.	3,09
	S2 Z ravnateljem se pripravimo na hospitacije tudi s pomočjo teorije.	2,01
	S3 Z ravnateljem oblikujemo merila za spremljanje pouka.	2,24
	S4 Z ravnateljem pripravimo instrumentarij za spremljanje pouka.	2,04
	S5 Ravnatelj nam predstavi potek spremljanja pouka.	2,84
		2,44

se nadaljuje

Faza hospitacije	M	Povprečje aritmetičnih sredin	
Individualna priprava	I1 S strani ravnatelja sem dobil vprašanja za pripravo na hospitacijo.	2,12	
	I2 Pripravim ustrezno dokumentacijo, ki jo ravnatelj pregleda pred hospitacijo.	3,38	
	I3 Z ravnateljem določiva najprimernejšo enoto opazovanja.	2,34	
	I4 Pred hospitacijo se z ravnateljem pogovorim.	2,38	2,56
	I5 Ravnatelju predstavim kontekst opazovane enote (posebnost predmeta, teme, skupine, posameznih učencev...)	2,78	
	I6 Ravnatelju predlagam, kaj bi bilo poleg dogovorjenih ciljev hospitacije še potrebno oziroma priporočljivo opazovati.	2,34	
Opazovanje	O1 Ravnatelj se pri opazovanju osredotoči name.	3,11	
	O2 Ravnatelj se pri opazovanju osredotoči na učence v razredu.	3,42	2,92
	O3 Z ravnateljem se dogovorim, na kaj bo pri uri pozoren.	2,24	
Pogovor po hospitaciji	P1 Po hospitaciji z ravnateljem opravim pogovor.	3,90	
	P2 Prvi imam možnost predstaviti svoj pogled na opazovano enoto.	3,54	
	P3 Pogovor temelji na opaženih dejstvih.	3,67	3,51
	P4 Skupaj z ravnateljem poiščeva rešitve oziroma izboljšave.	3,45	
	P5 Z ravnateljem se dogovoriva o tem, kako bova spremljala izbrano rešitev oziroma izboljšavo.	2,97	

se nadaljuje

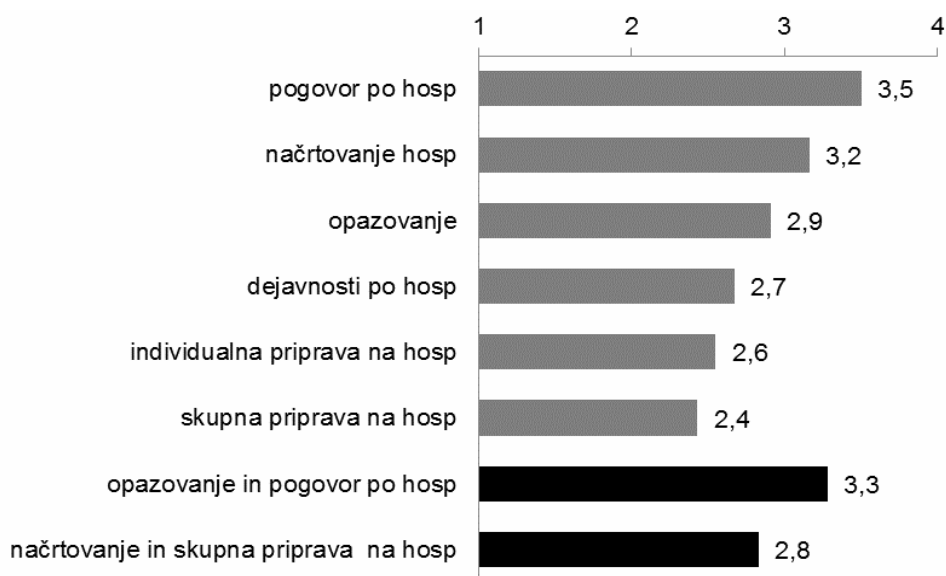
Faza hospitacije	M	Povprečje aritmetičnih sredin
D1 Hospitacijo reflektiram s sodelavci.	2,67	
D2 Poročilo oziroma zapisnik hospitacij je osnova za načrtovanje mojega profesionalnega razvoja.	2,68	
D3 Hospitacija je zame pomemben vzvod za načrtovanje izboljšav pri delu z učenci.	2,88	
D4 Zaradi ravnateljeve povratne informacije po hospitaciji sem uvedel konkretno izboljšavo pri svojem delu z učenci.	2,76	2,68
D5 Analiza hospitacij je osnova za načrtovanje kakovosti učenja in poučevanja v šoli.	2,81	
D6 O učinkih hospitacij na kakovost dela učiteljev razpravljamo na aktivih.	2,26	
D7 Ravnatelj spremlja učinke hospitacij na delo učiteljev.	2,68	

Pregled posvečanja posameznim fazam hospitacije

Slika 9 na naslednji strani nazorno prikazuje ugotovitev, da se po mnenju učiteljev ravnatelji v največji meri (v povprečju vedno) posvečajo pogovoru po hospitaciji ($M=3,51$), v najmanjši meri ($M=2,44$) pa skupni pripravi na hospitacijo (v povprečju včasih). Vsem ostalim fazam se ravnatelji posvečajo v povprečju pogosto.

Nato smo v nadaljevanju izračunali še skupno povprečje faz načrtovanje in skupna priprava na hospitacije ($M=2,84$) ter faz opazovanje in pogovor po hospitaciji ($M=3,29$).

Na osnovi teh rezultatov *sprejemamo drugo hipotezo*, saj se ravnatelji v povprečju res več posvečajo opazovanju in pogovoru po hospitaciji kot pa načrtovanju in skupni pripravi na hospitacije.



Lestvica odgovorov: 1 – nikoli, 2 – včasih, 3 – pogosto, 4 – vedno

Slika 9: Pregled posvečanja posameznim fazam hospitacije, povp. aritm. sr. faze

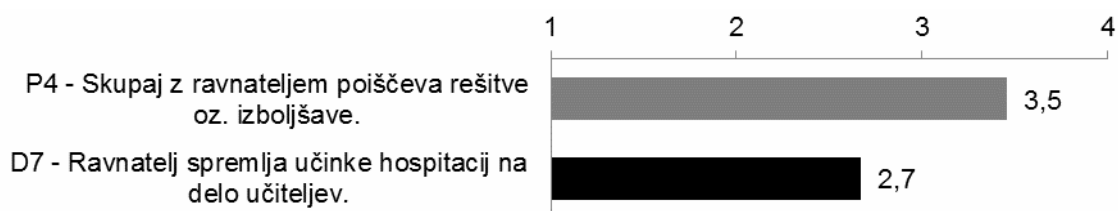
H3: Hospitirani učitelji skupaj z ravnateljem poiščejo rešitve oz. izboljšave, vendar jih ravnatelji redko spremljajo.

Primerjali smo aritmetični sredini trditev:

- P4 – Skupaj z ravnateljem poiščeva rešitve oziroma izboljšave.
- D7 – Ravnatelj spremlja učinke hospitacij na delo učiteljev.

Uporabili smo t-test za par spremenljivk.

V raziskavi smo ugotovili, da učitelji skupaj z ravnateljem v povprečju vedno skupaj poiščejo rešitve oz. izboljšave ($M=3,45$), medtem ko ravnatelji v povprečju pogosto spremljajo učinke hospitacij na delo učiteljev ($M=2,68$), kar se kaže tudi na sliki 10.



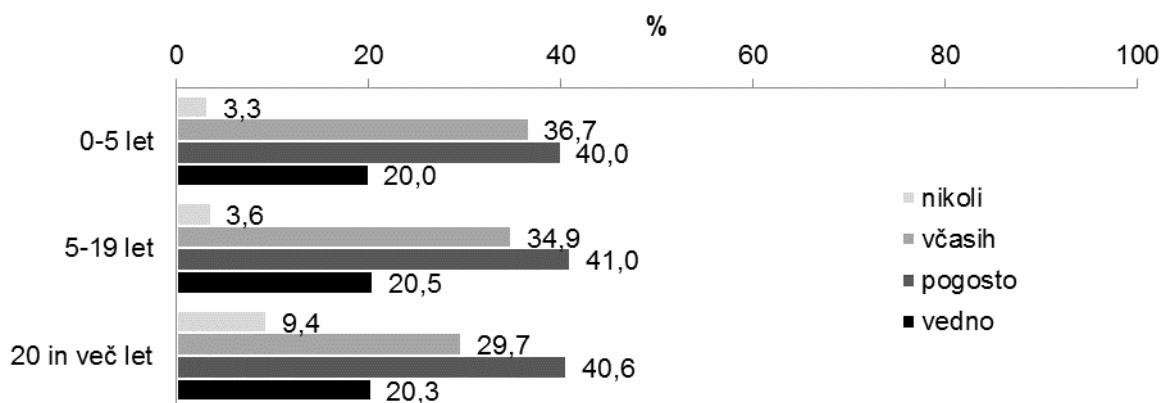
Lestvica odgovorov: 1 – nikoli, 2 – včasih, 3 – pogosto, 4 – vedno

Slika 10: Delo ravnatelja pri hospitacijah, aritm. sr.

Razlike med obema povprečjema so statistično značilne pri stopnji značilnosti 0,000 ($t=11,599$). Na osnovi tega rezultata sprejemamo tretjo hipotezo.

H4: Učitelji z manj delovnimi izkušnjami zaradi ravnateljevih hospitacij po hospitaciji pogosteje uvedejo konkretne izboljšave pri svojem delu z učenci.

Delovne izkušnje smo merili z vprašanjem o številu let poučevanja, kjer so bile možne tri kategorije odgovorov. Kot je razvidno iz slike 11, smo učitelje z manj delovnimi izkušnjami obravnavali tiste z do 5 leti poučevanja.



Slika 11: Delovne izkušnje in uvedba izboljšav po hospitaciji, odstotki

Spremenljivki število let poučevanja in uvedba konkretnih izboljšav po hospitaciji pri stopnji značilnosti 0,05 med seboj nista statistično značilno povezani ($\chi^2=2,893$, $p=0,822$).

Največji delež učiteljev, ne glede na delovno dobo, pogosto uvede konkretne izboljšave po hospitaciji (pribl. 40 %), medtem ko približno tretjina učiteljev, ne glede na delovno dobo, včasih uvede konkretne izboljšave (od 29-37 %). Manjši delež učiteljev, ne glede na delovno dobo, konkretne izboljšave po hospitaciji uvede vedno (pribl. 20 %). Le 10 učiteljev (5,6 %) navaja, da izboljšav ne uvede nikoli.

Na osnovi predstavljenih rezultatov *zavračamo četrto hipotezo*, da učitelji z manj delovnimi izkušnjami pogosteje uvajajo konkretne izboljšave po hospitaciji.

Indeks ustreznosti prakse hospitacij

Praksa hospitacij bi bila popolnoma ustrezna, če bi se ravnatelji vsem točkam (trditvam) v fazah hospitacij posvečali vedno (torej bi bila vsaka trditev ocenjena z oceno 4).

Pri ocenjevanju ustreznosti prakse hospitacij smo uporabili lestvico, kot jo prikazuje preglednica 4. V nadaljevanju smo izračunali skupni indeks ustreznosti hospitacij in kot dodatno informacijo tudi indeks ustreznosti za vsako točko v fazah hospitacij.

Preglednica 4: Ocena ustreznosti prakse hospitacij

Indeks ustreznosti	0-20	20-40	40-60	60–80	80–100
Ocena ustreznosti	nezadostno	zadostno	dobro	prav dobro	odlično

Pri ocenjevanju indeksa ustreznosti smo uporabili zgoraj opisano lestvico. V preglednici 5 so predstavljeni indeksi ustreznosti za vsako trditev od najvišje do najnižje vrednosti, na dnu preglednice pa tudi skupni indeks ustreznosti prakse hospitacij.

Preglednica 5: Indeksi ustreznosti prakse hospitacij

Trditev o praksi	M	Indeks ustreznosti
P1 – Po hospitaciji z ravnateljem opravim pogovor.	3,90	97,50
P3 – Pogovor temelji na opaženih dejstvih.	3,67	91,75
P2 – Prvi imam možnost predstaviti svoj pogled na opazovano enoto.	3,54	88,50
N5 – Poznam namen in cilje hospitacij.	3,47	86,75
P4 – Skupaj z ravnateljem poiščeva rešitve oziroma izboljšave.	3,45	86,25
O2 – Ravnatelj se pri opazovanju osredotoči na učence v razredu.	3,42	85,50
I2 – Pripravim ustrezno dokumentacijo, ki jo ravnatelj pregleda pred hospitacijo.	3,38	84,50
N6 – Časovni raspored hospitacij je dostopen vsem učiteljem.	3,36	84,00
N1 – Namen in cilji so jasno zapisani v letnem delovnem načrtu.	3,26	81,50
N2 – Cilji hospitacij so usklajeni s prednostnimi nalogami šole.	3,16	79,00
O1 – Ravnatelj se pri opazovanju osredotoči name.	3,11	77,75
S1 – Ravnatelj nam je predstavil cilje in potek hospitacij.	3,09	77,25
N4 – Cilji hospitacij so jasno povezani z načrtom profesionalnega razvoja.	3,07	76,75
P5 – Z ravnateljem se dogovoriva o tem, kako bova spremljala izbrano rešitev oziroma izboljšavo.	2,97	74,25

Trditev o praksi	M	Indeks ustreznosti
D3 – Hospitacija je zame pomemben vzvod za načrtovanje izboljšav pri delu z učenci.	2,88	72,00
S5 – Ravnatelj nam predstavi potek spremljanja pouka.	2,84	71,00
D5 – Analiza hospitacij je osnova za načrtovanje kakovosti učenja in poučevanja v šoli.	2,81	70,25
I5 – Ravnatelju predstavim kontekst opazovane enote (posebnost predmeta, teme, skupine, posameznih učencev...).	2,78	69,50
D4 – Zaradi ravnateljeve povratne informacije po hospitaciji sem uvedel konkretno izboljšavo pri svojem delu z učenci.	2,76	69,00
N3 – V pripravo načrta so vključeni strokovni aktivni.	2,70	67,50
D2 – Poročilo oziroma zapisnik hospitacij je osnova za načrtovanje mojega profesionalnega razvoja.	2,68	67,00
D7 – Ravnatelj spremlja učinke hospitacij na delo učiteljev.	2,68	67,00
D1 – Hospitacijo reflektiram s sodelavci.	2,67	66,75
I4 – Pred hospitacijo se z ravnateljem pogovorim.	2,38	59,50
I3 – Z ravnateljem določiva najprimernejšo enoto opazovanja.	2,34	58,50
I6 – Ravnatelju predlagam, kaj bi bilo poleg dogovorjenih ciljev hospitacije še potrebno oziroma priporočljivo opazovati.	2,34	58,50
D6 – O učinkih hospitacij na kakovost dela učiteljev razpravljamo na aktivih.	2,26	56,50
S3 – Z ravnateljem oblikujemo merila za spremljanje pouka.	2,24	56,00
O3 – Z ravnateljem se dogovorim, na kaj bo pri uri pozoren.	2,24	56,00
I1 – S strani ravnatelja sem dobil vprašanja za pripravo na hospit.	2,12	53,00
S4 – Z ravnateljem pripravimo instrumentarij za spremljanje pouka.	2,04	51,00
S2 – Z ravnateljem se pripravimo na hospit. tudi s pomočjo teorije.	2,01	50,25

Iz preglednice 5 je tudi razvidno, da je le 9 trditev od 32 ocenjenih odlično (28,13 %), 14 trditev je ocenjenih prav dobro (43,75 %), 9 trditev pa dobro (28,13 %).

Skupni indeks ustreznosti prakse hospitacij je prav dober (vrednost indeksa = 71,58).

Iz tega lahko sklenemo, da je pri praksi hospitacij možnih še kar nekaj izboljšav.

Faktorska analiza in neodvisni parametri

Oblikovanje faktorjev

Iz trditev ocenjevanja hospitacij smo za vsako fazo hospitacije s pomočjo faktorjske analize oblikovali en faktor. Večina faktorjev pojasnjuje vsaj 50 % skupne variance, zato lahko sklenemo, da so faktorji dovolj dobre kakovosti za uporabo v nadaljnjih analizah z neodvisnimi spremenljivkami.

Cilj je bil, da bi bile v oblikovanje faktorjev vključene vse trditve, ki so bile ocenjevane za posamezno fazo. Vseeno pa smo pri faktorju Opazovanje morali izločiti trditve O3, saj je preslabo opisovala faktor in so tri trditve skupaj pojasnile manj skupne variance, kot jo pojasnita dve trditvi. Delež pojasnjene variance posameznih faktorjev faz hospitacij kaže preglednica 6.

Pri oblikovanju faktorja Dejavnosti po hospitaciji je komunaliteta pri D1 nekoliko nizka, a ker je utež dovolj močna, trditve vseeno nismo izločili iz faktorja (čeprav faktor posledično pojasni nekoliko manj kot 50 % variance, in sicer 47,1 %).

Preglednica 6: Delež pojasnjene variance faktorjev šestih faz hospitacij

Faktorji faz hopitacij	% pojasnjene variance
faktor 1 = načrtovanje hospitacij	56,01
faktor 2 = skupna priprava na hospitacije	63,73
faktor 3 = individualna priprava na hospitacije	51,38
faktor 4 = opazovanje	69,81
faktor 5 = pogovor po hospitaciji	52,64
faktor 6 = dejavnosti po hospitaciji	47,08

Povezanost faktorjev z neodvisnimi parametri

V nadaljevanju smo preverili, kako neodvisne spremenljivke (število let poučevanja, zadnja hospitacija in vrsta šole) vplivajo na prakso hospitacije glede na šest faktorjev. Vpliv smo preverili z analizo varianc in F statistiko ter primerjavo povprečij med skupinami.

Število let poučevanja

Analiza variance med številom let poučevanja in šestimi faktorji je pokazala, da pri stopnji značilnosti 0,05 obstajajo statistično značilne razlike med leti poučevanja pri dveh faktorjih, in sicer:

- pri faktorju Skupna priprava na hospitacije, kar lahko trdimo z 2,3 % tveganjem in
- pri faktorju Opazovanje, kar lahko trdimo s 4,1 % tveganjem.

Pri tem smo kot statistično pomembno razliko z nekoliko višjim tveganjem obravnavali tudi faktor Načrtovanje hospitacij (sprejeli smo 5,3-% tveganje), kot lahko vidimo v preglednici 7.

Preglednica 7: Povezanost števila let poučevanja s šestimi faktorji prakse hospitacij

	Kvadrat aritmetične sredine	F	Stopnja tveganja
faktor 1 = načrtovanje hospitacij	3,042	2,997	0,053
faktor 2 = skupna priprava na hospitacije	3,831	3,875	0,023
faktor 3 = individualna priprava na hospitacije	2,134	2,213	0,113
faktor 4 = opazovanje	3,056	3,245	0,041
faktor 5 = pogovor po hospitaciji	1,520	1,451	0,237
faktor 6 = dejavnosti po hospitaciji	0,057	0,056	0,945

Kakšne so razlike med učitelji z različno delovno dobo, smo v nadaljevanju konkretneje preverili še z analizo povprečij med skupinami. Pri tem smo kot statistično pomembne rezultate obravnavali omenjene tri faktorje, kot je vidno v preglednici 8.

Preglednica 8: Število let poučevanja in praksa hospitacij

št. let poučevanja	faktor 1 = načrtovanje hospitacij	faktor 2 = skupna priprava na hospitacije	faktor 4 = opazovanje
0–5 let	nikoli	nikoli	nikoli
5–19 let	nikoli	nikoli	vedno
20 let in več	vedno	vedno	nikoli

Legenda: do -0,05 = nikoli, med -0,05 in 0,05 = včasih, 0,05–0,10 = pogosto, več kot 0,10 = vedno

Primerjava mnenj po treh statistično pomembnih faktorjih (1, 2 in 4) glede na število let poučevanja kaže, da so faze načrtovanja hospitacije in skupne priprave na hospitacije vedno deležni učitelji z najvišjo delovno dobo (20 let in več), medtem ko učitelji z manj delovne dobe teh dveh faz niso deležni. Faze opazovanja so vedno deležni učitelji z delovno dobo 5–19 let, nikoli pa učitelji z najmanj in največ delovne dobe.

Zadnja hospitacija v mesecih

Analiza variance med zadnjo hospitacijo in šestimi faktorji je pokazala, da pri stopnji značilnosti 0,05 ni statistično značilnih razlik med meseci zadnje hospitacije in faktorji, kar prikazuje preglednica 9.

Pri višji stopnji značilnosti pa se nakazujejo statistično značilne razlike pri dveh faktorjih, in sicer:

- pri faktorju Skupna priprava, kar lahko trdimo s stopnjo tveganja 5,7 %, in
- pri faktorju Načrtovanje, kar lahko trdimo s stopnjo tveganja 9,7 %.

Preglednica 9: Povezanost zadnje hospitacije s šestimi faktorji prakse hospitacij

	Kvadrat aritm. sredine	F	Stopnja tveganja
faktor 1 = načrtovanje hospitacij	2,373	2,360	0,097
faktor 2 = skupna priprava na hospitacije	2,923	2,920	0,057
faktor 3 = individualna priprava na hospitacije	0,064	0,064	0,938
faktor 4 = opazovanje	0,993	0,998	0,371
faktor 5 = pogovor po hospitaciji	0,111	0,105	0,900
faktor 6 = dejavnosti po hospitaciji	0,349	0,345	0,709

Kakšne so razlike med učitelji z različnim obdobjem zadnje hospitacije, smo v nadaljevanju konkretnije preverili še z analizo povprečij med skupinami. Pri tem smo kot statistično pomembne rezultate obravnavali omenjena dva faktorja.

Primerjava mnenj po dveh statistično pomembnih faktorjih (1 in 2) glede na zadnjo hospitacijo v preglednici 10 kaže, da so faze načrtovanja hospitacije učitelji, ki so bili zadnjič hospitirani v roku 6 mesecev, deležni le včasih, učitelji, ki so bili zadnjič hospitirani v roku zadnjih 12 mesecev, vedno, učitelji, ki so bili hospitirani pred več kot 12 meseci, pa faze načrtovanja hospitacije niso deležni nikoli.

Preglednica 10: Zadnja hospitacija in praksa hospitacij

zadnja hospitacija v mesecih	faktor 1 = načrtovanje hospitacij	faktor 2 = skupna priprava na hospitacije
0–6 mesecev	včasih	pogosto
7–12 mesecev	vedno	pogosto
13 in več mesecev	nikoli	nikoli

Legenda: do -0,05 = nikoli, med -0,05 in 0,05 = včasih, 0,05–0,10 = pogosto, več kot 0,10 = vedno

Faze skupne priprave na hospitacije so pogosto deležni učitelji, ki so bili zadnjič hospitirani v roku 6 ali 12 mesecev, medtem ko te faze niso deležni nikoli učitelji, ki so bili hospitirani pred več kot 12 meseci.

Vrsta šole

Analiza variance med vrsto šole in šestimi faktorji je pokazala, da pri stopnji značilnosti 0,05 ni statistično značilnih razlik med vrsto šole in faktorji. Rezultati so predstavljeni v preglednici 11.

Preglednica 11: Vrsta šole poučevanja s šestimi faktorji prakse hospitacij

	Kvadrat aritmetične sredine	F	Stopnja tveganja
faktor 1 = načrtovanje hospitacij	2,148	2,086	0,150
faktor 2 = skupna priprava na hospitacije	2,721	2,724	0,101
faktor 3 = individualna priprava na hospitacije	0,451	0,460	0,499
faktor 4 = opazovanje	0,092	0,094	0,760
faktor 5 = pogovor po hospitaciji	2,538	2,424	0,121
faktor 6 = dejavnosti po hospitaciji	0,736	0,716	0,399

Zato s primerjalno analizo aritmetičnih sredin in faktorjev nismo nadaljevali.

5 SKLEPI IN PRIPOROČILA

Šole se ne morejo razvijati, ne da bi učitelji nenehno izboljševali in spreminjali svoje delo. Številne študije kažejo neposredno povezanost med usposobljenostjo učiteljev in kakovostjo njihovega dela, posledično pa tudi boljše priložnosti za učenje učencev. Kakovost procesov poučevanja in učenja je bistvena za izboljševanje šol, zato so tudi raziskave o neposrednem opazovanju procesa poučevanja in učenja v razredu tako številne. Vidik se je v zadnjem času premaknil z ocenjevanja posameznega učitelja na ocenjevanje kakovosti poučevanja.

Te spremembe in zahteve spreminjajo vlogo učiteljev v smeri razvoja učiteljev – profesionalcev v najširšem smislu. Eden najpomembnejših procesov pri podpori učiteljev je zagotovo spremljanje njihovega dela. Večina ravnateljev se že zaveda pomembnosti spremljanja, številne priložnosti za razvoj kakovosti poučevanja pa so še odprte. Tudi eno glavnih priporočil OECD glede izobraževanja v Sloveniji je jasno (OECD 2014, 9): »Opredeliti in odpraviti je treba pomanjkljivosti pri evalvaciji izobraževanja.«

V nalogi smo rezultate raziskave povezali s teoretičnimi izhodišči, poiskali vrzeli v procesu ravnateljevega spremljanja vzgojno-izobraževalnega dela učiteljev v slovenskih osnovnih šolah, ugotovili, kako učitelji povezujejo hospitacije s kakovostjo, in zasnovali priporočila za izboljšave ravnateljevega spremljanja vzgojno-izobraževalnega dela učiteljev.

Hkrati odpiramo priložnosti za nadaljnje raziskovanje.

5.1 Hospitiranje na manjših šolah

Pričakovanja, da ravnatelji manj hospitirajo na manjših šolah, smo zavrnil. Večina učiteljev je bila tako na večjih kot na manjših in ostalih šolah zadnjič hospitirana v roku 6 mesecev.

Razprave o vodenju so velikokrat preveč usmerjene v opisovanje in predpisovanje, kaj naj ravnatelj dela brez kontekstualnih razlik (Southworth 2004, 11). Teh spremenljivk je namreč več, npr. socio-ekonomski status šolskega okoliša, načini financiranja, velikost in geografske posebnosti šolskega okoliša, primernost in starost šolske stavbe, človeški in materialni resursi šole, ena od takih kontekstualnih spremenljivk je tudi velikost šole. Nekatere na vodenje vplivajo direktno, druge v povezavi z ostalimi spremenljivkami. Zato je optimalna velikost šole relativen pojem, ki sicer direktno ne vpliva na uspeh učencev, ga pa z drugimi spremenljivkami pogojuje (Southworth 2004, 7). Tudi definicija pojma »majhna šola« ne obstaja. V Evropski uniji se termin »majhna šola« razlikuje od države do države članice ali pa sploh ne obstaja. Tudi v isti državi lahko vsaka pokrajina definira termin »majhna šola« po svoje: npr. v avstralski provinci Victoria velja za »majhno šolo« šola z manj kot 70 učenci, medtem ko v je Severnem teritoriju, provinci iste države, »majhna šola« šola z manj kot 160 učenci (Ewington, Mulford in Kendall 2008, 545). Seveda se tudi »majhne šole« razlikujejo med seboj: večja razlika je med šolama s 50 učenci in 150 učenci kot med šolama s 100 in

200 učenci. Poleg tega smo šole v raziskavi razdelili po velikosti glede na število učencev na šoli, ne pa tudi glede števila razredov na šoli.

Večja kot je šola, več ima učencev in posledično več učiteljev. Splošno načelo v zvezi z velikostjo organizacije je namreč: večja kot je organizacija, več vodenja je potrebno. Če so bile v preteklosti pomanjkljivosti in težave manjših (in običajno odročnejših) šol morda izrazitejše, je v zadnjem času tudi manjšim šolam in podružnicam namenjena večja skrb, kar je pokazala anketa med učitelji, ki poučujejo na njih (Jelen 2010, 55). Pričakovanja, da je interakcija med učitelji in ravnateljem na majhnih šolah tako intenzivna, da ravnatelji brez hospitacij poznajo delo učiteljev, smo tako zavrnil. Večina učiteljev je bila tako na večjih kot na manjših in ostalih šolah zadnjič hospitirana v roku 6 mesecev.

5.2 Hospitiranje učiteljev z manj delovnimi izkušnjami

Tudi hipotezo, da ravnatelji več hospitirajo učitelje z manj delovnimi izkušnjami, smo morali zavrniti. Ugotovili smo, da so bili najpogosteje (v zadnjih 6 mesecih) hospitirani prav učitelji z največ izkušnjami, šele nato sledijo učitelji z najmanj izkušnjami.

Ugotovitev nas neprijetno preseneča. Ravnatelji so po 8. členu Pravilnika o strokovnem izpitu strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja (Ur. l. RS, št. 23/06, 81/07, 105/08, 38/14 in 64/15) na področju vzgoje in izobraževanja dolžni dati posebno pozornost učiteljem začetnikom.

Profesionalni razvoj učitelja se po končanem dodiplomskem študiju nadaljuje s pripravništvom, ko se mnogi prvič soočijo z neskladjem med svojimi predstavami o učenju in poučevanju in s sodobnimi trendi, ki temeljijo na konstruktivističnem pojmovanju učenja (Bizjak 2004). Govorimo o obdobju, v katerem ima učitelj pripravnik pravico do sistematičnega uvajanja ob pomoči mentorja in ravnatelja. Prav pri učiteljih začetnikih je to obdobje intenzivnega učenja in profesionalnega razvoja. Učitelji začetniki naj bi v času pripravništva razvijali profesionalne spretnosti ob profesionalno spretnih, reflektivnih učiteljih ter tako pridobivali kvalitetne pozitivne izkušnje. Kakovost izvedbe pripravništva pomembno vpliva na njihovo nadaljnjo pot in je odvisna od številnih dejavnikov, pri čemer ima zagotovo pomembno vlogo poleg mentorja tudi ravnatelj.

Ravnatelj mora spremljati delo pripravnika in mentorja, saj njegova pozornost zelo ugodno vpliva na motivacijo tako mentorja kot pripravnika (Bizjak 2004, 15). Pravilnik o strokovnem izpitu strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja v 8. členu izrecno zahteva, da praktične nastope spremljata mentor in ravnatelj vrtca oziroma šole. Pisno nalogo ocenita mentor in ravnatelj, pri čemer ocenjujeta usposobljenost za samostojno reševanje konkretnih nalog na strokovnem področju, na katerem je opravljal vzgojno-izobraževalno delo. Zelo zaželeno je, da ravnatelj v proces uvajanja pripravnikov vključi tudi druge sodelavce.

Žekarjeva (2011, 38) je v študiji primera o uvajanju učiteljic začetnic v Sloveniji prikazala, kako vidijo proces uvajanja same začetnice, njihovi mentorji in ravnateljica izbrane osnovne šole. Z analizo intervjujev je ugotovila, da so intervjuvanke že v času študija želele imeti večji poudarek na praktičnem delu. Pogrešale so hospitiranje pri učnih urah in več nastopov. Na začetku so se soočale z različnimi kompleksnimi situacijami, predvsem pa z vprašanjem, kako obvladovati razred in učencem ponuditi največ od učnih ur. Najpomembnejši dejavnik pri opravljanju pripravništva sta po njihovih besedah mentor in pripravnik sam; žal niti ena izmed učiteljic začetnic ni omenila vloge ravnatelja.

Valenčič Zuljanova (2006, 26) utemeljuje potrebo po dobro organiziranem pripravništvu poleg možnosti profesionalnega razvoja in pravice učencev do kakovostno izvedenega pouka predvsem s tem, da je obdobje pripravništva za učitelje lahko zelo stresno. Brez spodbud in vodenja s strani sodelavcev mlajši učitelji in učitelji z manj izkušnjami ne morejo tako napredovati kot tisti, ki so jim bili za uvajanje v delo zagotovljeni optimalni pogoji.

Poraja se nam tudi vprašanje, ali je učitelj po opravljenem strokovnem izpitu (v tako imenovani fazi stabilizacije, ko učitelji postajajo »svobodnejši«, obenem tudi bolj profesionalni) preveč prepuščen samemu sebi in že obravnavan kot »običajen« učitelj ali pa bi mu bilo v prvih letih še vedno treba nameniti nekoliko več pozornosti.

5.3 Pozornost, namenjena fazam pri hospitaciji

V raziskavi smo ugotovili, da se po mnenju učiteljev ravnatelj v največji meri (v povprečju vedno) posvečajo pogovoru po hospitaciji, v najmanjši meri pa skupni pripravi na hospitacijo (v povprečju včasih). Vsem ostalim fazam se ravnatelj posvečajo v povprečju pogosto.

5.3.1 Načrtovanje hospitacij

V raziskavi smo ugotovili, da je na slovenskih šolah načrtovanje glede na indekse ustreznosti prakse hospitacij

- *odlično* urejeno glede poznavanja namena in ciljev hospitacij (M=3,47; indeks ustreznosti 86,75), da je časovni raspored hospitacij dostopen vsem učiteljem (M=3,36; indeks ustreznosti 84) in da so namen in cilji jasno zapisani v letnem delovnem načrtu (M=3,26; indeks ustreznosti 81,50).
- *Prav dobro* ocenjeni sta točki, da so cilji hospitacij usklajeni s prednostnimi nalogami šole (M=3,16; indeks ustreznosti 79) in da so cilji hospitacij jasno povezani z načrtom profesionalnega razvoja (M=3,07; indeks ustreznosti 76,75).
- Z oceno *dobro* in tako najslabše ocenjeno je bilo dejstvo, da so v pripravo načrta vključeni strokovni aktivni (M=2,70, indeks ustreznosti 67,5).

Tako raziskave kot praksa kažeta, da je od načrtovanja in priprave precej odvisna uspešnost celotnega procesa. Iz povzetkov razprav skupin udeležencev programa Vodenje za učenje, ki je potekalo v okviru šole za ravnatelje med leti 2008 in 2013, je Erčuljeva (2013, 55) ugotovila, da v slovenskih šolah cilje spremljanja največkrat določi ravnatelj sam. Zasnuje jih glede na prednostne naloge oziroma ugotovitve spremljanja pouka iz prejšnjega leta. Vse to je dober temelj, vendar je pomembno, da pri določanju ciljev sodelujejo tudi učitelji, če hočemo, da jih bodo vzeli za svoje.

Otičeva (2006, 44) priporoča načrt spremljanja učiteljevega dela, ki naj bo ciljno zastavljen. Cilji spremljanja naj bodo jasni in naj izhajajo iz predhodne ugotovitve:

1. Kaj želi s spremljanjem pridobiti posamezni učitelj ali vsi učitelji na šoli? Katero znanje, spretnosti želimo okrepiti?
2. Kaj pridobi šola? Katere procese in strategije moramo razvijati, da bi izboljšali učenje oziroma dosežke?
3. Kaj pridobijo učenci? Kaj bi radi izboljšali pri njihovem učenju oziroma katere dosežke bi radi izboljšali?
4. Kaj želimo sami pridobiti s ciljno zastavljenim spremljanjem?

To je pri načrtovanju hospitacij še posebej pomembno, kajti učitelji kot eno pomembnih ovir za uspešno spremljanje dela v razredu velikokrat navajajo prav neustrezno razumevanje hospitacij, saj jih mnogi še vedno pojmujejo kot nepotrebno nadziranje (Erčulj in Širec 2006, 10). S skupnim načrtovanjem jih lahko osmislimo in poudarimo njihovo razvojno vlogo.

Med načrtovanjem opredelimo področja spremljanja, določimo ključne kazalnike na tem področju, izbrano področje pa nato podpremo s teorijo, kar bo prispevalo h kakovosti dela na področju spremljanja. Tomičeva (2002, 18) predlaga pripravo preprostega in razumljivega instrumentarija, ki pa naj kljub preprostosti omogoča dokaj natančen zapis. Ravnatelj bo lahko z njim opisno zapisoval dogajanje v razredu ali pa uporabil lestvice, ki jih bo pripravil z učiteljem, svetovalno službo in aktivni učiteljev glede na izbrane cilje. Instrumentarij naj preizkusi s pomočjo opazovanja nekaj učiteljev. Skupaj z njimi v pogovoru naj ugotovi, ali so trditve razumljive in smiselne glede na postavljene cilje. Kasnejše popraviljanje ne prispeva k uspešnosti opazovanja. Ravnatelj mora tudi že pred opazovanjem vedeti, kaj bo naredil s podatki, kako jih bo uporabil in kako bo uporabil ugotovitve za izboljšanje učenja in poučevanja.

V načrtu spremljanja učiteljevega dela je Otičeva (2006, 64) kot ravnateljica svojim učiteljem na šoli predstavila:

- cilje spremljanja (primer cilja: spremljanje načrtovanja in izvajanja medpredmetnega povezovanja),

- namene spremljanja (primer namena: usklajevati zahteve in merila za vrednotenje in preprečevanje podvajanja vsebin – pomembnost spremljanja medpredmetnega načrtovanja),
- vsebino spremljanja (primer vsebine spremljanja dela strokovnih aktivov (zapisniki), načrt in evalvacija medpredmetnega načrtovanja) in
- posebnosti (organizacija učnega procesa v tandemu).

Učitelji naj tudi sami razvijejo opazovalne načrte, ki naj jih oblikujejo za izbrane priložnosti. Tako dobijo večji nadzor nad raziskavo, zato se verjetno bolj ujameta objekt opazovanja in metoda zbiranja podatkov (Tomić 2002, 124). Cilji, ki jih zapišejo učitelji sami ali v strokovnih aktivih, naj bodo za ravnatelja vodilo za pogovor o profesionalnem razvoju, ki naj bo sestavni del pogovora po hospitaciji (Otič 2006, 44).

Načrtovanje spremljanja in usmerjanja učiteljevega dela naj se začne pri razvojnem in/ali letnem načrtu. V njem naj se določijo prednostne naloge šole, povezane z dosežki učencev, kar je izhodišče tako za spremljanje in opazovanje pouka kot za profesionalni razvoj učiteljev. Pri tem naj ravnatelj jasno opredeli in zapiše njun namen in z njim seznanijo svoje učitelje. S tem lahko bistveno zmanjša morebiten negativni prizvok spremljanja in usmerjanja ter ga usmeri v razvojno spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela (Erčulj in Širec 2006, 23). Slabo prakso spremljanja učiteljevega dela učitelji v raziskavi (OECD 2013) povezujejo predvsem s temeljnim namenom hospitiranja: ali gre za razvojno naravnost, ali obstaja formativna povratna informacija o učenju in ali ravnatelj pri spremljanju učiteljevega dela izhaja iz prepričanja, da učitelji delajo slabo. V takih primerih se učitelji hospitiranju uprejo. Raziskava OECD (2013, 272) je opozorila tudi na to, da imajo slabo izvedene hospitacije vedno negativne posledice na delo učiteljev.

5.3.2 Individualna in skupna priprava na hospitacijo

Slabši rezultat glede priprav na hospitacijo je pričakovan. Tudi raziskave (Middlewood in Cardno 2001; OECD 2013, 301) in odgovori udeležencev šole za ravnatelje (Erčulj 2013, 55) namreč kažejo, da je priprava na hospitacije najšibkejši korak v celotnem procesu. Gre za zelo pomemben proces, saj se je za spremljanje vzgojno-izobraževalnega dela treba usposobiti – to velja tako za ravnatelje kot za učitelje. Prav slednje je pomembna vsebina skupne priprave na opazovanje pouka. Učitelji morajo spoznati namen, cilje, instrumentarije ter proces sam, tako da se nanj lahko pripravijo in prevzamejo svoj del odgovornosti za uspešnost procesa.

V zvezi z individualno pripravo Poster in Poster (1993) predlagata, naj učitelj pred opazovanjem predstavi ravnatelju okoliščine, v katerih bo potekalo opazovanje, in svoja pričakovanja glede hospitacije. Erčulj in Širec (2006, 24) svetujeta, da učitelj pred hospitacijo ravnatelju odda pripravo na učno uro, z ravnateljem pa tudi razjasniti nejasnosti z naslednjimi vprašanji:

- Katere cilje bo skušal učitelj doseči v opazovani uri?
- Kako bo spremljal dosežke?
- Katere oblike, metode in tehnike bo uporabil?
- Kako ocenjuje svoje otroke, učence oziroma dijake glede na sposobnosti, interese, motiviranost, dejavnosti itd.?
- Ali je pouk v tem razredu (oddelku) kaj drugačen od pouka v drugih razredih (oddelkih)?
- Ali naj bo ravnatelj pri hospitaciji naj kaj še posebej pozoren ali naj kaj še posebno pozorno spremlja? (Erčulj in Širec 2006, 24).

Če podrobneje pogledamo odgovore udeležencev v naši raziskavi, ugotovimo, da so najslabše indekse ustreznosti prakse hospitacij prejele prav trditve o skupni pripravi na hospitacije:

- S2 – Z ravnateljem se pripravimo na hospitacije tudi s pomočjo teorije (M=2,0; indeks ustreznosti 50,25).
- S4 – Z ravnateljem pripravimo instrumentarij za spremljanje pouka (M=2,04; indeks ustreznosti 51,00).
- I1 – S strani ravnatelja sem dobil vprašanja za pripravo na hospitacijo (M=2,12; indeks ustreznosti 53,00).
- O3 – Z ravnateljem se dogovorim, na kaj bo pri uri pozoren (M=2,24; indeks ustreznosti 56,00).
- S3 – Z ravnateljem oblikujemo merila za spremljanje pouka (M=2,24; indeks ustreznosti 56,00).

Višja, a še vedno ne dovolj visoka indeksa ustreznosti prakse hospitacij sta dobili trditvi o skupnih pripravah na hospitacije:

- S5 – Ravnatelj nam predstavi potek spremljanja pouka (M=2,84; indeks ustreznosti 71).
- S1 – Ravnatelj nam je predstavil cilje in potek hospitacij (M=3,09; indeks ustreznosti 77,25).

Najslabše ocenjena trditev je bila o pripravi na hospitacije s pomočjo teorije. V razpravi o pripravah na hospitacije smo že omenili težnje učiteljev po zanemarjanju teorije (Moore 2004, v Erčulj 2009, 50) in iskanju pragmatičnih rešitev po načelu »pomembno je, kaj deluje«. To kaže na nerazumevanje učiteljevega profesionalizma in odmik od profesionalnega razvoja. Ravnatelj kot vodja učenja naj z motiviranjem učiteljev in ustvarjanjem ustreznih razmer za njihovo profesionalno rast zagotovi, da si bodo učitelji pomagali v pripravi na hospitacije tudi s proučevanjem relevantne literature.

Če želimo ovrednotena spoznanja in ugotovitve prvotno načrtovanih izboljšav tudi uresničevati, jim morajo slediti ponovno načrtovanje, izvedba načrtovanega, spremljanje, analiza in ponovno vrednotenje ter refleksija. Gre torej za spiralni proces izboljševanja prakse, kar pomeni, da se učitelj, aktivni, skupine in šola vedno znova vračajo k pomembnim

vidikom svojega dela in ravnanja, vendar z vedno višjega, bolj utemeljenega izhodišča (Brejc idr. 2014, 54).

Našim ugotovitvam o slabših individualnih in skupinskih pripravah na hospitacije botruje verjetno tudi dejstvo, da so med slovenskimi učitelji razširjene bolj neformalne in površinske oblike sodelovanja. Kompleksnejše oblike sodelovalnih praks, kot so mentoriranje, medsebojno hospitiranje in inštruiranje, so po raziskavi TALIS med slovenskimi učitelji slabo razvite. Izvaja jih manj kot tretjina učiteljev, vendar pa jih učitelji, ki se jih poslužujejo, ocenjujejo kot uspešne za strokovni razvoj. Slovenski učitelji veliko sodelujejo na neformalen način (kar 97 % slovenskih učiteljev sodeluje na ta način), toda več kot tretjina takih učiteljev ne dobiva povratnih informacij z namenom izboljševanja pedagoških praks s strani drugih učiteljev ali članov skupine, ki upravljajo šolo. Pahor Bizjakova (2012, 95) na osnovi podrobnejše analize odgovorov učiteljev v raziskavi TALIS trdi, da to dejstvo kaže na površinsko in morda tudi navidezno sodelovanje. Tako sodelovanje ni odraz sodelovalne kulture in kaže na slabo skupinsko pripravo. »Sodelovalna kultura, ki je tudi pogoj za izboljševanje in kulturo kakovosti v osnovnih šolah, zahteva več kompleksnega sodelovanja, ki pa ga izvaja manj kot tretjina sodelujočih v raziskavi. Tak način sodelovanja zahteva miselni premik k sprejemanju ocene, ne kot kritike, temveč kot načina za izboljševanje. [...] Šolska kultura na mnogih slovenskih osnovnih šolah je v Sloveniji še precej zaprta in individualistično naravnana in poglobljeno sodelovanje in delitev znanja sta prej izjema kot pravilo.«

Učitelji naj s skupno razpravo in teorijo določijo, kaj pomeni uspešnost na tem področju. Še enkrat opozarjamo na težnjo učiteljev k zanemarjanju teorije in priseganju zgolj na dobro prakso po načelu »pomembno je, kaj deluje« (Moore 2004, v Erčulj 2009, 50). Zaželeno je, da učitelji skupaj z ravnateljem pripravijo instrumentarij, poseben obrazec z razdelki in postavkami ali opornimi točkami, ki bodo ravnatelja usmerili na zapisovanje pomembnih dejstev o opazovanem pojavu in mu s tem olajšajo opisovanje potrebnih podatkov ali dejstev v obrazec (Tomić 2002, 18). Ravnatelji velikokrat izrazijo željo po enotnih in preglednih instrumentarijih, a odgovorneje je preseči razmišljanje, da je mogoče ustvariti obrazce, ki bi veljali za vse šole. Erčulj in Širec (2006, 7) vidita skupno razvijanje instrumentarijev kot dobro motivacijo za učitelje, ki spremljanje in usmerjanje svojega dela nemalokrat razumejo zgolj kot ravnateljevo službeno dolžnost. Predlagamo, da skupno pripravo ravnatelj z učitelji izpelje kot dodatno usposabljanje v luči profesionalnega razvoja učiteljev.

5.3.3 Opazovanje kot metoda hospitiranja

Opazovanje pouka je za Harrisovo (2002, v Erčulj in Širec 2006, 24) »ključno za spodbujanje učiteljeve strokovne rasti« in »pomeni najtesnejšo vez med delovanjem«. Priporočljivo je, da cilje in vidike opazovanja določimo pred opazovanjem ter opažanja zapisujemo sproti. V ta namen uporabimo instrumentarij za verno zapisovanje tega, kar opazujemo. Instrumentarij ravnatelj in učitelj pripravita ali priredita glede na cilje hospitacije, za vsakega sestavljavca pa je koristno, da pri tovrstnem delu upošteva naslednje napotke (Erčulj in Širec 2006, 24):

- obrazec za spremljanje učne ure naj bo preprost in razumljiv;
- vsebuje naj samo tiste točke, ki jih je mogoče opazovati in so hkrati pomembne za dosego cilja;
- zapisovanje mora potekati po načelu »opazim – zapišem«, zapisani naj bodo le dogodki brez interpretacij, mnenj ali presoj;
- če je le mogoče, zapišemo nekatere dogodke ali izjave dobesedno in jih damo v narekovaj, sicer zapišemo splošni smisel;
- z dovoljenjem učitelja naj se uporabljajo tehnični pripomočki snemanja;
- bolje je zapisati več kot manj, za hitrejše zapisovanje pa uporabljamo stenografijo.

Kot primer instrumentarija navajam v preglednici 12 instrumentarij ravnateljice Marte Otič (2006, 69) za spremljanje motivacije v razredu.

V naši raziskavi so učitelji ocenili, da se pri opazovanju ravnatelj bolj osredotoči na učence v razredu ($M=3,42$; indeks ustreznosti 85,50) kot na učitelja ($M=3,11$; indeks ustreznosti 77,75). Vemo, da se da uspešno opazovanje lažje doseči z načrtovanjem in s sestankom pred hospitacijo. Nizek delež odgovorov o dogovoru, na kaj naj bo ravnatelj pri opazovanju pozoren ($M=2,24$; indeks ustreznosti 56), kaže, da tovrstna praksa na slovenskih šolah ni razširjena.

Z metodološkega vidika ločimo strukturirano in nestrukturirano opazovanje ter senčenje (Jones in Somekh 2005, 140, v Erčulj 2013, 61). Pri hospitaciji večinoma opazujemo strukturirano, kar pomeni, da se nanj vnaprej pripravimo in opazujemo z instrumentarijem. Pomembno prednost vidi Erčuljeva (prav tam) v tem, da opazujemo pri vseh učiteljih enake vidike pouka. Zato lahko izdelamo analizo na ravni šole. Pri strukturiranem opazovanju smo pozorni predvsem na vnaprej določene dejavnike, zato lahko nekatere zanemarimo. Kljub temu Erčuljeva (2013, 62) priporoča strukturirano opazovanje, razen če želi ravnatelj dobiti splošno sliko o učiteljevem delu v razredu.

Preglednica 12: Instrumentarij za spremljanje motivacije v razredu

Značilnosti in potek motivacije	Zelo dobra	Dobra	Delno dobra, pomankljiva	Slaba, napočna
Dolžina začetne – uvodne motivacije				
Povezanost motivacije z napovedjo učnih ciljev				
Metode in oblike				
Ustreznost učnih sredstev				
Spodbujanje, sodelovanje učencev				
Ustrezna izbira in uporaba različnih tehnik				
Usmerjanje učencev v učno uro				
Spremljanje odzivov učencev na motivacijo				
Vključevanje motivacije v vse dele ure				
Navezovanje na življenje				
Jasnost in nazornost				
Pozornost (pridobitev, vzdrževanje)				
Strategije (novosti, presenečenja, raznolikost)				
Pomembnost (povezovanje z izkušnjami, interesi)				
Zaupanje (jasni cilji, pričakovanja, uspehi)				

Vir: Otič (2006, 69).

5.3.4 Pogovor po opazovanju

Ključne prvine pogovora po opazovanju Erčulj in Širec (2004) strneta takole:

- analizo ure naj opravi učitelj, šele nato svoja opažanja poda tudi ravnatelj;
- okoliščine (prostor, čas) morajo biti primerne;
- ravnatelj in učitelj naj aktivno poslušata in se poskusita vživeti v sogovornika;
- skupaj naj določita cilje in se dogovorita o rešitvah;
- dogovorita naj se o ponovnem preverjanju uspešnosti.

Prve tri točke v zvezi z opazovanjem imajo najboljši indeks ustreznosti hospitacij izmed vseh trditev, ki so bile postavljene v raziskavi. S tem smo tudi potrdili hipotezo, da se ravnatelji v večji meri posvečajo fazi opazovanja in pogovora po hospitaciji kot načrtovanju in pripravi na hospitacije.

- P1 – Po hospitaciji z ravnateljem opravim pogovor. (M=3,90; indeks ustreznosti 97,50)
- P3 – Pogovor temelji na opaženih dejstvih. (M=3,67; indeks ustreznosti 91,75)
- P2 – Prvi imam možnost predstaviti svoj pogled na opazovano enoto. (M=3,54; indeks ustreznosti 88,50)

Nujnost pogovora po opazovanju poudarjajo prav vsi avtorji. Zato dejstvo, da se ravnatelji v največji meri (v povprečju vedno) posvečajo pogovoru po hospitaciji, ne preseneča. Je pa pogovor po hospitaciji ne samo najpomembnejši, ampak neredko tudi najtežji del. Temeljni namen takega pogovora je spodbuditi učitelja k premisleku o lastnem delu in skupno iskanje ustreznih poti za njegov nadaljnji strokovni razvoj. V razgovoru se morajo prepletati analiza, refleksija in načrtovanje razvoja (Erčulj in Širec 2006, 25). Razvojna povratna informacija mora biti vedno dvogovor. Pri vodenju pogovora zelo koristi, če ustvarimo ozračje zaupanja (Erčulj 2014) z izbiro primerne prostora, časa, z odpravo morebitnih motenj (kot so nenapovedani obiskovalci ali zvonjenje telefona), govornico telesa in s tem, da učitelju prepustimo besedo.

Pomembno je upoštevati načela pogajanj, ki nas učijo, kako izraziti svoje mnenje, ne da bi izpodbijali sogovornikovega. Izogibajmo se besedni zvezi »da, toda« in jo nadomestimo z »da ... in...«. Želimo odkrit in pozitivno naravnati pogovor po hospitaciji, zato Erčulj in Širec (2006, 26) predlagata, naj ne samo ravnatelj, ampak tudi učitelj odgovori na naslednja kratka vprašanja:

- Kaj je bilo dobro?
- Kaj je bilo slabo?
- Kaj bom naslednjič naredil drugače?
- Kaj sem izvedel od učitelja?
- Kaj sem izvedel o sebi?

Podatek iz naše raziskave o občutku učiteljev, ki so se po zadnji hospitaciji počutili odlično (49,7 %) ali prav dobro (40,7 %), kaže, da se velika večina ravnateljev tega zaveda. Zaradi kočljivosti položaja naj bodo ravnatelji vedno previdni pri izražanju in naj se osredotočijo na pozitivno naravnano povratnih informacij. Povratna informacija mora postati »konstruktivni dialog, ki učiteljem omogoča, da ocenijo svoje delo ter odkrijejo potrebe po strokovnem razvoju in naredijo načrt zanj (Erčulj in Širec 2006, 25)«.

Potočnikova (2014) ravnatelju predlaga šest korakov učinkovite povratne informacije, in sicer:

- pohvalo s konkretni argumenti, ki naj se nanašajo tudi na prejšnja spremljanja, saj učitelj tako dobi občutek, da se je njegov trud obrestoval,
- odprto raziskovalno vprašanje učitelju o cilju ure, s pomočjo katerega naj učitelj sam pride do spoznanja/rešitve,
- identifikacijo problema in akcijski korak, s katerim naj učitelj sam poišče problem glede na prejšnje vprašanje, če učitelj problema ne vidi, naj ga ravnatelj nakaže sam,
- udejanjanje sprememb in izboljševanje prakse kot rezultat pogovora po spremljanju,
- načrtovanje novih usvojenih veščin in metod v priprave na vzgojno-izobraževalno delo,
- postavljanje rokov za postavljene cilje.

5.4 Iskanje rešitev oz. izboljšav in njihovo spremljanje

Hospitirani učitelji skupaj z ravnateljem poiščejo rešitve oz. izboljšave, vendar jih ravnatelji redko spremljajo.

Učitelji skupaj z ravnateljem v povprečju vedno skupaj poiščejo rešitve oz. izboljšave ($M=3,45$), v manj primerih se ravnatelj in učitelj celo dogovorita o tem, kako bosta spremljala izbrano rešitev (oziroma izboljšavo $M=2,97$), toda v še manj primerih spremljajo učinke hospitacij na delo učiteljev ($M=2,68$). Oceno, koliko ravnatelji spremljajo učinke hospitacij na delo učiteljev, lahko kljub temu še označimo s »pogosto«.

V raziskavi TALIS se je 62,5 % učiteljev strinjalo, da je ravnateljeva ocena vsebovala predloge za izboljšanje. 91 % učiteljev, ki so prejeli tudi predloge za izboljšanje, je bil predlog v pomoč pri izboljšanju njihovega dela.

Brez spremljanja dogovorjenih ciljev opazovanje pouka izgubi svoj osnovni namen, to je izboljševanje učiteljevega dela (Erčulj in Širec 2006, 26) Operativni sklepi morajo biti usmerjeni v dosežke učencev in učiteljevo vlogo pri tem. Erčuljeva (2013, 63) svetuje, naj jih »oblikuje učitelj, ravnatelj ga pri tem usmerja in mu pomaga razumeti prednosti in slabosti, poiskati možne oblike podpore in postaviti smernice za spremljanje in evalvacijo postavljenih ciljev«. Timperley (2008, 24) svetuje, naj učitelj in ravnatelj v zapisu dogovora določita tudi naslednji ravnatelj obisk oziroma obiske, da z učiteljem ugotovita napredek. Brez slednjega namreč ne gre pričakovati sprememb.

Učiteljevo in ravnateljevo ocenjevanje napredka Timperley (2008, 24) izziva s tremi enostavnimi, a bistvenimi vprašanji:

- Kam grem? (»Where am I going?«),
- Kako mi gre? (»How am I doing?«) in
- Kam naprej? (»Where to next?«).

Odgovor na prvo vprašanje se včasih eksplicitno nanaša na standarde, bolj pogosto se ga najde na primer v izboljšanju učenčevega reševanja matematičnih problemov ali razumevanja teksta. »Kako mi gre?« je merilo učinkovitosti poučevanja v smislu učenčevega napredka. Za odgovor na vprašanje »Kam naprej?« je potrebno podrobno in teoretično podkovoano znanje vsebine kurikuluma in napredka učencev.

V tem ji pritrjuje Erčuljeva (2013, 65), ki svetuje, naj ravnatelj izkoristi priložnost, ko predstavi skupne ugotovitve iz spremljanja učiteljevega dela, za razpravo o tem, kako izboljševati učenje in poučevanje in skladno s tem graditi politiko profesionalnega razvoja. »Učitelje naj [ravnatelj] usmerja v samostojni študij literature, udeležbo na delavnicah, delo v aktivih in izmenjavo prakse, sam pa naj zagotavlja dovolj kakovostnih povratnih informacij in ustrezno spremljanje učinkov posameznih dejavnosti na učiteljev profesionalizem. Ne gre pozabiti, da so strokovne razprave o učenju in poučevanju same po sebi učinkovita oblika profesionalnega razvoja [...]. Lahko jih organizira za vse učitelje kot delavnice, mnoge priložnosti zanje se pokažejo v aktivih ali na tematskih konferencah. Tako učitelje usmerjamo v njihovo osnovno poslanstvo, a hkrati gojimo zavest, da se moramo tako posamezniki kot šola nenehno izboljševati.« (prav tam)

V ta namen smo v raziskovalni nalogi postavili vprašanja na temo dejavnosti po hospitaciji. Vse dejavnosti so bile ocenjene nizko in spadajo v spodnjo polovico ustreznosti:

- D3 – Hospitacija je zame pomemben vzvod za načrtovanje izboljšav pri delu z učenci (M=2,88; indeks ustreznosti 72,00).
- D5 – Analiza hospitacij je osnova za načrtovanje kakovosti učenja in poučevanja v šoli (M= 2,81; indeks ustreznosti 70,25).
- D4 – Zaradi ravnateljeve povratne informacije po hospitaciji sem uvedel konkretno izboljšavo pri svojem delu z učenci (M=2,76; indeks ustreznosti 69,00).
- D2 – Poročilo oziroma zapisnik hospitacij je osnova za načrtovanje mojega profesionalnega razvoja (M=2,68; indeks ustreznosti 67,00).
- D7 – Ravnatelj spremlja učinke hospitacij na delo učiteljev (M=2,68; indeks ustreznosti 67,00).
- D1 – Hospitacijo reflektiram s sodelavci (M=2,67; indeks ustreznosti 66,75).
- D6 – O učinkih hospitacij na kakovost dela učiteljev razpravljamo na aktivih (M=2,26; indeks ustreznosti M=56,50).

Po raziskavi Pahor Bizjakove (2012) se tudi z evalvacijo v Sloveniji ukvarjajo večinoma ravnatelji sami; učitelji niso seznanjeni z vsebino evalvacije oziroma ne sodelujejo pri evalviranju dela. Pri analizi skupnega načrtovanja dela z vidika ravnateljev in učiteljev je Pahor Bizjakova ugotovila, da učitelji precej ali zelo pogosto skupaj z ravnatelji oblikujejo razvojni načrt šole, čeprav so v večji meri o tem spet prepričani ravnatelji. »Odstotek učiteljev, ki ne ve, ali so cilji upoštevanji in razkorak pri oceni upoštevanja ciljev žal kaže bolj

na individualistično vodenje in ni najskladnejši s skupnim oblikovanjem razvojnega načrta šole.« (Pahor Bizjak 2012, 103) Dopušča dve možni predpostavki:

- da učitelji in ravnatelji sicer večinoma skupaj oblikujejo razvojni načrt, vendar se o teh rezultatih evalvacij ne pogovarjajo oziroma jih ne upoštevajo,
- da razvojni načrt v večji meri pripravljajo ravnatelji sami ali v ožjih skupinah, zato del učiteljev s tem ni seznanjen.

Dodaja še, da ima povratna informacija formativno vlogo tudi, če je podana kot vrednostna sodba, vendar v manjši meri, kot če vsebuje priporočila za izboljšanje (Pahor Bizjak 2012, 87).

Ravnatelji se torej zavedajo pomena spremljanja pouka in evalviranja različnih povratnih informacij o delu učencev in šolski klimi. Učitelji pa so verjetno večinoma slabo seznanjeni z vsebinami evalvacij, na osnovi česar ne moremo izpeljati sklepa, da služijo izboljševanju dela na šoli.

Zaradi pomanjkanja časa za spremljanje napredka zaradi preobremenjenosti s številnimi drugimi vlogami in kljub dobro naravnani in razvojno usmerjeni hospitacijski dejavnosti šole ne dosegajo dovolj hitre izmenjave dobre prakse. Ravnatelji zato iščejo odgovor v drugih oblikah spremljanja. V raziskavi Otičeve (2005) so učitelji odgovorili, da so v program spremljanja njihovega dela zajete metoda opazovanja (69,7 %), pregled dokumentacije (44,7 %) in metoda samospremljanja (30,2 %). Na dnu ranžirne vrste pa sta metoda kolegialno opazovanje (14,4 %) in listovnik (0,96 %). Vsota presega 100 %, saj je bilo možnih več odgovorov.

V nadaljevanju bomo na kratko predstavili nekaj možnih metod spremljanja učiteljevega dela.

Pregled dokumentacije

Med dokumentacijo, ki jo po Pravilniku o dokumentaciji v osnovni šoli (Ur. l. RS, št. 61/12) vodijo ali izpolnjujejo učitelji, sodijo splošni dokumenti (matična knjiga, šolska kronika, letni delovni načrt, vzgojni načrt ...), dokumenti o delu strokovnih organov (zapisniki sej, analiza razrednika o pedagoškem delu v oddelku), dokumentacija o učiteljevem delu (letna priprava, sprotna priprava), dokumentacija o delu oddelkov (dnevniki, redovalnice, mapa vzgojnih opominov) in drugi dokumenti. Učitelji glede na odgovore v naši raziskavi večinoma pripravijo ustrezno dokumentacijo, ki jo ravnatelj pregleda pred hospitacijo (M=3,38 ; indeks ustreznosti 84,50).

Ravnatelji, ki so sodelovali pri nastajanju priročnika *Spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela (2006)* ugotavljajo, da je zakonodaja glede dokumentacije precej ohlapna, kar pa se jim ne zdi nič narobe. Vsak izmed ravnateljev se je usmeril na en del procesa spremljanja in usmerjanja učiteljevega dela. Eden izmed njih (Žitnik 2006, 81) vidi problem v tem, da »kljub

vsakoletnemu ponavljanju na sestankih, kaj vendarle mora biti v pripravi, nekateri učitelji pri dnevni pripravi ali pripravah za učno uro še vedno ne vedo, kaj je pomembno za evidentiranje njihovega dela, kaj za nadzor in kaj za njih same«. Prav tam še predlaga, naj se dokumentacija piše realno in naj se ne prilagaja zaradi zunanjega nadzora. Ocenjuje, da se na fakultetah (z izjemo pedagoške fakultete) bodoče učitelje slabo pripravi na uporabo in izdelavo ustrezne dokumentacije.

Samospremljanje učiteljevega dela

Učitelj naj tudi sam presoja svoje delo. Danielsonova (2012, 37, v Erčulj 2013, 64) vidi samospremljanje kot enega od načinov »usmerjanja učiteljev k iskanju izboljšav«. Tomičeva (2002, 119) opaža vedno več razprav o tem, kako bi uveljavili metode in postopke pri spremljanju pouka, ki bi dali učitelju možnosti, da izrazijo svoje osebne izkušnje. Priporoča uporabo ocenjevalnih lestvic, s pomočjo katerih naj učitelj razčlenjuje in razlaga svoje postopke in ravnanje pri pouku. Omenja celo mnenja, »da bi si učitelj neposredno po pouku zapisoval svoja intelektualna in čustvena doživljanja med poukom« (prav tam). Za tako opazovanje in beleženje bi bilo treba učitelje poučiti, prav tako pa časovno razbremeniti. Časovno manj zahtevna možnost je zvočno ali video snemanje svoje šolske ure, ki je prav tako dobra oblika samospremljanja učitelja. Good in Brophy (2000, v Lorenčič 2006, 34) menita, da je redno učiteljevo snemanje lastnega dela (dvakrat mesečno) tako zelo uspešno, kot če bi ga opazoval drug učitelj. Samospremljanje učiteljevega dela je lahko manj objektivno, a se pomembno izboljša s prepletanjem drugih načinov spremljanja.

Kljub temu, da je samospremljanje v številnih šolskih sistemih (posebej anglosaksonskih) močno orodje pri načrtovanju razvoja dela učiteljev in šole kot celote, je Lorenčič (2006, 59) ugotovil zelo nizko prisotnost samospremljanja na slovenskih šolah. Učitelji in ravnatelji, ki so odgovorili, da na šoli obstaja sistem samospremljanja, so navedli zgolj ankete učencev o delu učiteljev. Lorenčič (prav tam) obžaluje, da se je proces uvajanja sistema samospremljanja v šole (t. i. "Modro oko") po letu 2004 ustavil.

Pritegovanje učencev k vrednotenju pouka

Sodelovanje učencev pri vrednotenju pouka je lahko zelo koristno, saj učitelj na ta način spozna doživljanja in mnenja svojih učencev. Le-ta so mu v pomoč pri spoznavanju vrednosti in zavzetosti njegovega delovanja pri pouku. V slovenskih šolah se ta način spremljanja učiteljevega dela zelo redko uporablja (Tomić 2002, 119). Neupoštevanje mnenj in občutenj učencev lahko privede do nekritičnosti učiteljev do svojega dela. Pritegovanje učencev k vrednotenju pouka lahko okrepi povezanost z njimi. Tomičeva predlaga ravnateljem, da po hospitaciji prosijo za mnenje o opazovani učni uri tudi učence. To lahko storijo tako, da učenci in učitelj po uri izpolnijo podoben vprašalnik, s pomočjo katerega lahko razberemo vzroke za morebitne razlike v vrednotenju.

Kolegialno opazovanje ali opazovanje z udeležbo

Tomićeva (2002, 123) loči dve vrsti takega zbiranja informacij: kolegialno opazovanje in supervizija.

Pogosto se učitelji največ naučijo od drugih učiteljev. Od njih tudi najlažje sprejmejo kritične pripombe. Pri kolegialnem opazovanju učitelja opazuje drug učitelj, po navadi tak, s katerim je v dobrih odnosih. Eden od razlogov za to obliko opazovanja je čustvena podpora, ki jo nudi »kritični prijatelj«. Vseeno Pajer Šemrl (2005, 80) ocenjuje, da so učitelji kolegialnim hospitacijam še manj naklonjeni kot ravnateljevim, kajti niso pripravljene deliti svojih izkušenj, izmenjati mnenj, timsko sodelovati, predvsem pa se bojijo kritike. Učinkovitost medsebojnih hospitacij je tako močno odvisna od zaupanja med kolegi in medsebojnega spoštovanja. Tudi pri medsebojnih hospitacijah ločimo formativni vidik in sumativni vidik hospitacij. Slednji je v glavnem usmerjen v kakovost in podporo evalviranja učnega procesa. Kolegialne hospitacije naj bi tako kot ravnateljeve potekale po vnaprej pripravljenem načrtu. Tomićeva (2002, 123) opredeljuje tri korake:

- načrtovanje v obliki sestanka, kjer se postavi cilj opazovanja in se izdelata instrumentarij,
- opazovanje v razredu z zbiranjem podatkov,
- povratna informacija z izmenjavo informacij in načrtovanjem izboljšav.

Opozarja na načeli, ki ju moramo upoštevati pri kolegialnih hospitacijah:

- medsebojni odnos med učiteljem in kritičnim ravnateljem mora temeljiti na medsebojnem zaupanju;
- pozornost opazovanja naj bo namenjena svetovanju za izboljšanje dela, ki je odvisno od uporabe zbranih objektivnih opazovalnih podatkov (Tomić 2002, 123).

Tudi pri medsebojnih hospitacijah so pomembni jasno postavljeni cilji hospitacije in uporaba ustreznega instrumentarija. Širec idr. (2013, 84) trdijo, da je ravnateljevo spremljanje možno uspešno porazdeliti med učitelje: »Medsebojna hospitacijska dejavnost uspe, če so opazovalci vključeni v spremljanje in proučevanje konkretnega relevantnega problema učenja v njihovi šoli, in sicer od opredelitve, kaj naj bi spremljali, do priprave instrumentarija in izvedbe hospitacij.« (prav tam) Za uporabo medsebojnih hospitacij vidijo smisel v procesu izobraževanja učiteljev znotraj šole, kadar gre za to, da se čim prej razširi zaznana »dobra praksa« posameznih učiteljev tudi pri drugih učiteljih.

Supervizija je posebna metoda dela, katere cilj je razbremenitev učiteljev, da lažje preživijo stresne situacije in ohranijo zmožnosti za učenje. Supervizor se uči iz svojih izkušenj, ko o svojem delu sistematično pripoveduje supervizorski skupini nekaj učiteljev. Supervizija je uporabna predvsem pri pogovoru po hospitaciji in pri učiteljih pripravnikih. Gre za odprto refleksijo o lastnem poklicnem delovanju.

Listovnik

OECD-jeva (2013, 314) študija posebej poudarja listovnik, kamor naj bi učitelj vlagal primere priprav, preizkusov znanja in zapise refleksije. Listovnik si lahko predstavljamo kot smiseln nabor učiteljevih dosežkov v klasični papirni ali v elektronski obliki. Erčuljeva (2011, 29) omenja delovni listovnik, ki omogoča sistematično zbiranje in evidentiranje dokumentov, ki odražajo profesionalno rast učitelja in predstavitveni listovnik, ki vsebuje izbrane dokumente in refleksije, ki pomenijo mejnike v profesionalnem razvoju učitelja. Posebej poudari zapis refleksij kot podporo oziroma sestavino profesionalnega razvoja, s katerim učitelj prevzame odgovornost za svoj profesionalni razvoj in za izboljševanje svojega dela (prav tam). Listovnik naj ne bo zgolj zbirka zapisov najboljših dosežkov, ampak osebna refleksija v konkretnih okoliščinah in osebni načrt profesionalnega razvoja. Zapise v listovnik učitelju lahko dodajajo tudi kritični prijatelji in ravnatelj, saj spremljajo delo učitelja z drugega zornega kota. Forde idr. (2006, v Erčulj 2013, 59) predlagajo, da bi prav listovniku moral tudi ravnatelj posvetiti več pozornosti tako v fazi priprave na opazovanje pouka kot pri pogovoru po opazovanju, torej pri usmerjanju. Seveda je pomembno, s kakšnim namenom učitelj vodi listovnik in komu je namenjen.

Druge oblike

Obstaja še več različnih oblik spremljanja učiteljevega dela. Učitelj naj jih nenehno vključuje v pedagoško prakso, s čimer izboljšuje svoje delo. Ravnatelj pa naj učiteljem svetuje, jih spodbuja in jim pomaga ter spremlja izvedbo teh oblik spremljanja v praksi.

Vsak ravnatelj naj po določenem obdobju skupaj z učitelji naredi evalvacijo procesa samega in pričakovanih učinkov na učiteljevo delo. Middlewood in Cardnova (2001, 250, v Erčulj 2013, 65) sta namreč ugotovila vrsto slabosti spremljanja in usmerjanja učiteljevega dela v Angliji; med drugim tudi to, da samega procesa ravnatelji niso spremljali in tako niso vedeli niti kako so ga učitelji doživljali niti kaj bi bilo treba spremeniti.

Zaključujemo z mislijo, da bi bilo treba ravnatelja razbremeniti določenih nalog in odgovornosti. Obsežna šolska in druga državna zakonodaja predpisuje ravnatelju veliko nalog, v raziskavi Selana (2006, 146) so jih našli več kot 200. Avtor celo trdi, da vseh opisanih nalog ravnatelja slovenske šole ni sposoben kakovostno opravljati noben človek. Po obsegu prevladujejo upravne naloge, za katere ravnatelji porabijo večino časa, pedagoškim vlogam namenjajo v povprečju 16,5 ure tedensko. Pedagoške naloge pa so zagotovo zahtevnejše in pomembnejše. Možnosti za rešitev »utesnjenega« položaja osnovnošolskega ravnatelja vidi avtor (prav tam) v izobraževanju in osebni rasti in v poverjanju nalog sodelavcem v večjem obsegu.

5.5 Konkretna izboljšave pri učiteljih z manj delovnimi izkušnjami

Hipotezo, da učitelji z manj delovnimi izkušnjami zaradi ravnateljevih hospitacij po hospitaciji pogosteje uvedejo konkretne izboljšave pri svojem delu z učenci, smo zavrnil.

Največji delež učiteljev, ne glede na delovno dobo, pogosto uvede konkretne izboljšave po hospitaciji (pribl. 40 %), medtem ko približno tretjina učiteljev, ne glede na delovno dobo, včasih uvede konkretne izboljšave (od 29–37 %). Manjši delež učiteljev, ne glede na delovno dobo, konkretne izboljšave po hospitaciji uvede vedno (pribl. 20 %). Le 10 učiteljev (5,6 %) navaja, da izboljšav ne uvede nikoli.

Tudi ravnatelji sami (Debeljak idr. 2013, 61) opozarjajo, da imajo ravnatelji zaradi pomanjkanja časa težave z izvajanjem rednih hospitacij, da so mnoge ure hospitacij uprizorjene, da je potreben večji poudarek evalvaciji hospitacije in da pri hospitacijah redno ugotavljajo, da imajo opazovanci probleme pri nekaterih pomembnih elementih pouka in komunikaciji z učenci. Eden izmed ciljev, ki bi jih ravnatelji želeli doseči med učitelji (in šolami) so poleg spodbujanja in predstavitev dobre prakse, samoevalvacije, timskega dela, medsebojnega učenja in uvajanja medpredmetnih povezovanj in sodelovanja po načelu »kritično prijateljstvo« doseči trajnost izboljšave. Kot odgovor na »uprizorjene« ure hospitacij Otičeva (2006, 45) predlaga nenapovedano spremljanje, ki bi bila za nekatere učitelje »primernejša ali – kot je pokazala anketna raziskava – celo zaželena«, saj učitelji menijo, da je »takšna spremljanje manj stresna kot napovedana in da pokaže nekoliko realnejšo sliko o delu v razredu« (prav tam). Prepričana je, da to velja za tiste učitelje, ki se zavedajo, da je cilj spremljanja učiteljevega dela profesionalni razvoj in ne nadzor.

Ravnatelji se zavedajo, da mora biti učitelj prepričan, da je opazovanje pouka bistveno za izboljševanje njegovega dela. Tega pa ni lahko doseči. Še težje dosežemo, da bi zaradi opazovanja pouka učitelj uvedel konkretno (predlagano) izboljšavo.

Predlagamo, da ravnatelj in učitelj po hospitaciji v zapisniku (ki mora vsebovati načrt profesionalnega razvoja) opredelita konkretne izboljšave in naredita časovnik spremljanja letih. Glede na prakso v nekaterih evropskih državah predlagamo v času 3 mesecev po hospitaciji še eno kratko srečanje ravnatelja in hospitiranega učitelja, da skupaj ugotovita in ocenita napredek dogovorjenih ciljev. Ravnatelj naj da prednost učiteljem z manj delovnimi izkušnjami in novozaposlenim učiteljem.

Montgomery (2002) predlaga, naj ravnatelji uspešnost spremljanja in opazovanja pouka ob koncu preverijo s štirimi vprašanji:

- Kaj je učitelj zaradi spremljanja in opazovanja pouka pri svojem delu izboljšal?
- Kaj učitelju spremljanje in opazovanje pouka pomenita za njegov profesionalni razvoj?
- Kako si lahko učitelj pomaga s pomočjo spremljanja pouka pri težavah v razredu?
- Kako spremljanje in opazovanje pouka vplivata na odnos učitelj – ravnatelj?

Ravnateljevo spremljanje in opazovanje lahko učinkujeta, če ravnatelj sistematično vodi evidenco, katere učitelje je spremljal in opazoval. Ravnatelj naj si zapiše, kakšno povratno informacijo je dal in kako (če sploh) je tista povratna informacija izboljšala učiteljevo prakso.

Nemogoče je pričakovati, da bi vsi ravnatelji uspeli številne funkcije v zvezi s spremljanjem in usmerjanjem učiteljevega dela opravljati dobro in učinkovito. Pedagoško vodenje je zagotovo tisto, kjer bi potrebovali več podpore, zato naj odločevalci zagotovijo ustrezen poudarek usposabljanju za pedagoško vodenje pri izobraževanju ravnateljev. Ravnatelj naj si prizadeva pridobiti podporo strokovnih in pedagoških služb na šoli, pri tem (Muršak 2010, 13) posebej izpostavi starejše učitelje z višjimi nazivi, vključno z možnostjo delegiranja funkcij sodelavcem.

5.6 Prispevek k znanosti

Magistrsko delo obravnava področje spremljanja vzgojno-izobraževalnega dela učiteljev v slovenskih osnovnih šolah in vključuje raziskavo o pogledih učiteljev na obstoječo prakso ravnateljevih hospitacij.

V prvem delu naloge smo zbrali obstoječo domačo in tujo literaturo s področij, povezanih s spremljanjem vzgojno-izobraževalnega dela učiteljev s strani ravnateljev v šolah. Raziskava temelji na poglobljenem vpogledu v dejavnike spremljanja: opredelili smo vlogo ravnatelja v samem procesu spremljanja in pokazali pomembnost povezanosti hospitacij in profesionalnega razvoja učiteljev. Z nalogo razširjamo najnovejše ugotovitve s tega področja, ki bodo ravnateljem in učiteljem pomagale izboljševati njihovo delo.

Pomemben prispevek raziskave predvsem za ravnatelje slovenskih osnovnih šol predstavlja empirični del magistrske naloge: pogled učiteljev na prakso ravnateljevih hospitacij predstavlja osnovo načrtovanja izboljšav dela ravnateljev, pa tudi učiteljev in šol. Naloga hkrati odpira nova vprašanja ter nakazuje nove priložnosti za raziskovanje omenjenega področja. Na ta način naloga prispeva k razvoju stroke. V procesu raziskovanja smo s področja hospitacij v slovenski literaturi sicer zasledili besedila na temo hospitacij, našli tudi empirične raziskave o ravnateljevi vlogi pri spremljanju pouka učiteljev v funkciji izboljšanja vzgojno-izobraževalnega dela šole, nismo pa zasledili nobene empirične raziskave o pogledu na prakso ravnateljevih hospitacij s strani učiteljev.

V nalogi pišemo o povezavah med pogostostjo hospitacij pri učiteljih z manj delovnimi izkušnjami in učitelji na manjših šolah, o posvečanju ravnateljev različnim fazam spremljanja učiteljevega dela, o skupnem iskanju rešitev in izboljšav ter o konkretnih izboljšavah pri delu z učenci zaradi ravnateljevih hospitacij. V raziskavi smo zajeli vse slovenske osnovne šole, zastavljene hipoteze pa potrdili ali ovrgli. Rezultati raziskave so izvirni prispevek k znanosti.

Nenazadnje pa je področje spremljanja učiteljevega dela izjemno pomembno z vidika napredka in uspešnosti učencev ter nenehnega izboljševanja učiteljevega dela.

5.7 Priložnosti za nadaljnje raziskovanje

Magistrsko delo temelji na podatkih, zbranih z vprašalnikom med učitelji slovenskih osnovnih šol. Na podlagi rezultatov se lahko ravnateljem predlaga ravnanje, ki bo vplivalo na kvalitetnejše spremljanje učiteljevega dela.

Z raziskavo smo zajeli mnenja učiteljev slovenskih osnovnih šol o ravnateljevem spremljanju vzgojno-izobraževalnega dela učiteljev v slovenskih osnovnih šolah. Raziskavo bi lahko dopolnili še s kvalitativnim delom, kjer bi predstavili primere dobre prakse s področja spremljanja učiteljevega dela. Nedvomno bi bilo smiselno področje učenja učiteljev raziskati tudi pri srednješolskih učiteljih. Zaradi omenjenih omejitev raziskave bi bilo dobro soočiti mnenja in stališča učiteljev in ravnateljev, kar bi zaokrožilo celoto, ki bi predstavljala dobro iztočnico ravnateljem za nadaljnje delovanje.

V raziskavo bi poleg učiteljev lahko vključili tudi učence. Predvsem bi bile zanimive raziskave, ki bi podrobneje pojasnile povezavo med spremljanjem in uspešnostjo oz. napredkom učencev ter izboljšanimi odnosi med učitelji in učenci.

Razmeroma veliko število ravnateljev moškega spola glede na število učiteljev lahko vodi do raziskave v pogledih učiteljic na prakso spremljanja moškega ravnatelja in obratno.

Nadaljnje raziskave so dobrodošle, saj je obremenjenost ravnateljev velika in v bodoče ni pričakovati, da bi se le ta zmanjšala. Zato bi bilo zaželeno tudi eksperimentalno raziskovanje, s katerim bi dokazali vpliv skupnega načrtovanja pred samo hospitacijo na dejanske kasnejše izboljšave. Podatki raziskave tudi kažejo, da ravnatelji učiteljev kasneje ne spremljajo, zato bi bilo dobro s kvalitativnimi in kvantitativnimi metodami preveriti tudi druge alternativne oblike spremljanja učiteljev. Na ta način bi lahko primerjali, katere oblike spremljanja imajo večji pozitiven učinek na učiteljeve izboljšave.

LITERATURA IN VIRI

- Bates, Inge. 1997. *The competence and outcomes movement: the landscape of research, 1986-1996*. [Http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002216.htm](http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002216.htm) (30. 4. 2016).
- Bell, Beverly. 1993. *I know about LiSp but how do I put it into practice? Final report of science and mathematics education research*. Hamilton: University of Waikato.
- Berliner, David C. 1992. The nature of expertise in teaching: effective and responsible teaching. V *The new synthesis*, ur. Andrew Dick, 227-249. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bevc, Vera, Alojz Fošnarič in Sonja Sentočnik. 2002. *Spremljanje in vrednotenje pedagoškega dela strokovnih delavcev*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Bizjak, Cvetka. 2004. *Organizacija pripravnštva na šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Brejc, Mateja, Mihaela Zavašnik Arčnik, Andrej Koren, Cveta Razdevšek Pučko, Sanja Gradišnik in Alojz Širec. 2014. *Protokol za uvajanje izboljšav in samoevalvacijo v šolah in vrtcih*. [Http://www.solazaravnatelj.si/ISBN/978-961-6637-69-5.pdf](http://www.solazaravnatelj.si/ISBN/978-961-6637-69-5.pdf) (30. 4. 2016).
- Bubb, Sara in Peter Earley. 2010. *Helping Staff Develop in Schools*. London: Sage.
- Bubb, Sara. 2013. Vodenje profesionalnega razvoja. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 26: 3-13.
- Bush, Toni in David Middlewood. 2005. *Leading and Managing People in Education*. London: Sage Publications.
- Bush, Toni. 2007. *Educational leadership and management: theory, policy, and practice*. [Http://www.eranet.co.za/zenex/files/292_Bush,%202007.pdf](http://www.eranet.co.za/zenex/files/292_Bush,%202007.pdf) (30. 4. 2016).
- Bush, Tony in Les Bell. 2002. The Policy Context. V *The Principles and Practice of Educational Management*, ur. Tony Bush in Les Bell, 3-14. London: Paul Chapman.
- Caldwell, Brian in Jim Spinks. 1992. *Leading the self-managing school*. London: Falmer Press.
- Cenčič, Majda. 2009. *Kako poteka pedagoško raziskovanje*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Cohen, Louis, Lawrence Manion in Keith Morris. 2011. *Research Methods in Education*. 7. izd. London: Routledge.
- Cvetek, Slavko. 2002. Pedagoška praksa in njen pomen za izobraževanje učiteljev. *Pedagoška obzorja* 17 (3-4): 125–139.
- Cvetek, Slavko. 2005. *Poučevanje kot profesija, učitelj kot profesionalec*. Radovljica: Didakta.
- Danielson, Charlotte. 2012. Observing Classroom Practice. V *Educational Leadership* 70 (3): 32–37.
- Day, Christopher. 1999. *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Routledge.
- Day, Christopher in Quing Gu. 2010. *The New Lives of Teachers*. London: Routledge.
- Debeljak, Metka, Ciril Dominko, Tatjana Gombač, Jelena Keršnik, Karla Krajnik in Majda Vehovec. 2013. Medsebojne hospitacije kot strategija vodenja za učenje. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 23: 61–75.
- Earley, Peter. 2013. V učenje usmerjeno vodenje. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 26: 3-16.

- 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: The Falmer Press.
- Erčulj, Justina. 2001. *Spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela: učiteljev profesionalizem*. Delovno gradivo. Koper: Visoka šola za management v Kopru.
- Erčulj, Justina. 2005. Učiteljev profesionalizem. V *V učence usmerjeno poučevanje*, ur. Justina Erčulj: 13-25. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Erčulj, Justina. 2007. Spremljanje in opazovanje pouka. V *Ravnatelj kot pedagoški vodja*, ur. Mateja Brejc in Justina Erčulj, Vinko Logaj, 28-38. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Erčulj, Justina. 2009. Pogledi na učiteljev profesionalizem. *Vzgoja in izobraževanje* 40 (6): 41-48.
- Erčulj, Justina. 2011. Profesionalni razvoj kot profesionalna odgovornost. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 9 (2): 15-36.
- Erčulj, Justina. 2012. *Razvoj ravnateljstva: poročilo o prvi izvedbi (2010-2012)*. [Http://www.solazaravnatelj.si/ISBN/978-961-6637-36-7.pdf](http://www.solazaravnatelj.si/ISBN/978-961-6637-36-7.pdf) (30. 4. 2016).
- Erčulj, Justina. 2013. Ravnateljevo spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela v kontekstu vodenja za učenje. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 26: 47-69.
- Erčulj, Justina. 2014. Vodenje za učenje: ravnateljeva vloga v profesionalnem razvoju. *Sodobna pedagogika* 65 (131): 82-100.
- Erčulj, Justina. 2015. *Spremljanje in opazovanje pouka: ravnateljve in medsebojne hospitacije*. [Http://www.solazaravnatelj.si/ISBN/978-961-6637-98-5.pdf](http://www.solazaravnatelj.si/ISBN/978-961-6637-98-5.pdf) (30. 4. 2016).
- Erčulj, Justina in Alojz Širec. 2004. Spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela – (zamujena) priložnost ravnateljev za izboljševanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 2: 5-24.
- Erčulj, Justina in Alojz Širec. 2006. *Spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela*. [Http://www.solazaravnatelj.si/ISBN/961-6637-00-2.pdf](http://www.solazaravnatelj.si/ISBN/961-6637-00-2.pdf) (30. 4. 2016)
- Erčulj, Justina in Alojz Širec. 2013. *Vodenje za učenje – izkušnje in dosežki profesionalnega učenja ravnateljev*. [Http://www.solazaravnatelj.si/wp-content/uploads/2013/04/II-znanstveni-posvet_Vodenje-ucenja_zbornik-povzetkov_objava.pdf](http://www.solazaravnatelj.si/wp-content/uploads/2013/04/II-znanstveni-posvet_Vodenje-ucenja_zbornik-povzetkov_objava.pdf) (30. 4. 2016).
- Eurostat. 2015. *Women teachers over-represented at early stages of education in the EU*. [Http://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/7017572/3-02102015-BP-EN.pdf/5a7b5406-4a0d-445b-8fa3-3558a8495020](http://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/7017572/3-02102015-BP-EN.pdf/5a7b5406-4a0d-445b-8fa3-3558a8495020) (30. 4. 2016).
- Eurydice. 2002. *Key competences. A developing concept in general compulsory education*. [Http://www.edmide.gr/KEIMENA%20E.U/key%20competences%20Europe.pdf](http://www.edmide.gr/KEIMENA%20E.U/key%20competences%20Europe.pdf) (30. 4. 2016).
- Eurydice. 2012. *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe*. [Http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/key_data_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/key_data_en.php) (30. 4. 2016).
- Ewington, John, Bill Mulford in Diana Kendall. 2008. Successful school principalship in small schools. *Journal of Educational Administration* 46 (5): 545-561.
- Ferjan, Marko. 1998. Primerjava mogočih prijemov pri spremljanju pouka. *Vzgoja in izobraževanje* 29 (1): 25-29.

- Forde, Christine, Margery McMahon, Alastair D. McPhee in Fiona Patrick. 2006. *Professional Development, Reflection and Enquiry*. London: Paul Chapman.
- Fullan, Michael in Andy Hargreaves. 2000. *Za kaj se je vredno boriti v vaši šoli*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
- Ginsburg, Mark in Nagwa Megahed. 2009. Comparative Perspectives on Teachers, Teaching, and Professionalism. V *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, ur. Lawrence J. Saha in Anthony Gary Dworkin, 539-556. New York: Springer US.
- Good, Thomas L. in Jere E. Brophy. 2000. *Looking in classrooms*. New York: Longman.
- Hafner, Majda. 2013. Slovenski učitelj in njegov profesionalizem. Razumevanje vloge profesionalizma učiteljev na slovenskih osnovnih šolah. *Sodobna pedagogika*, 64 (130): 56-69.
- Hallinger, Phillip in Ronald H. Heck. 2010. Collaborative Leadership and School Improvement: Understanding the Impact on School Capacity and Student Learning. *School Leadership and Management* 30 (2): 95-110.
- Hargreaves, Andy. 2000. *Four Ages of Professionalism and Professional Learning*. [Http://www.pre.aegean.gr/Documents/Downloads/four%20ages%20of%20professionalism.pdf](http://www.pre.aegean.gr/Documents/Downloads/four%20ages%20of%20professionalism.pdf) (30. 4. 2016).
- Hargreaves, Andy. 2003. *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press.
- Harris, Alma. 2002. *School Improvement: What's in it For Schools?* London in New York: Routledge Falmer
- Hattie, John. 2009. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London in New York: Routledge.
- Hopkins, David. 2007. *Vsaka šola odlična šola: razumeti možnosti sistemskega vodenja*. Ljubljana: Present.
- Hoyle, Eric in Peter John. 1995. *Professional knowledge and professional practice*. London: Cassell.
- Huberman, Michael. 1993. *The Lives of teacher*. Columbia, New York: College Press.
- Järvinen, Annikki, Viljo Kohonen, Hannele Niemi in Sinikka Ojanen. 1995. Educating Critical Professionals. *Scandinavian Journal of Educational Research* 39 (2): 121-137.
- Javornik Krečič, Marija. 2008. *Pomen učiteljevega profesionalnega razvoja za pouk*. Ljubljana: i2.
- Javrh, Petra. 2007. Fazni model razvoja kariere slovenskih učiteljev. *Sodobna pedagogika* 58: 68-87.
- Jelen, Nada. 2010. Vodenje sodobne podružnične šole – izziv za raznolikost. [Http://www.solazaravnatelj.si/ISBN/978-961-6637-26-8/055-061.pdf](http://www.solazaravnatelj.si/ISBN/978-961-6637-26-8/055-061.pdf) (30. 4. 2016).
- Jones, Liz in Bridget Somekh. 2005. Observation. V *Research Methods in the Social Sciences*, ur. Bridget Somekh in Cathy Lewin, 138-145. London: Sage.
- Kalin, Jana. 2004. Učiteljev profesionalni razvoj in kultura učeče se organizacije. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 3 (2): 25-36.
- Kalin, Jana. 2010. Tudi učitelji se učijo – značilnosti, pogoji in možnosti učiteljevega profesionalnega razvoja. *Vzgoja in izobraževanje* 41: 4-11.

- Knapp, Michael S., Michael A. Copland in Joan E. Talbert. 2003. *Leading for Learning: Reflective Tools for School and District Leaders*. Seattle: University of Washington, Center for the Study of Teaching and Policy.
- Kolektivna pogodba za dejavnost vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji. *Uradni list RS*, št. 52/94, 49/95, 34/96, 45/96 – popr., 51/98, 28/99, 39/99 – ZMPUPR, 39/00, 56/01, 64/01, 78/01 – popr., 56/02, 43/06 – ZKoliP, 60/08, 79/11, 40/12, 46/13, 106/15 in 8/16 – popr.
- Koren, Andrej. 2007. *Ravnateljstvo: vprašanja o vodenju šol brez enostavnih odgovorov*. Koper: Fakulteta za management; Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Koren, Andrej, Mateja Brejc, Klemen Širok, Andrej Savar in Mirjam Francetič. 2014. *Učenje učenja: opredelitev pojma in evalvacija učinkovitosti usposabljanja vrtcev in šol*. [Http://www.solazaravnatelje.si/ISBN/978-961-6637-66-4.pdf](http://www.solazaravnatelje.si/ISBN/978-961-6637-66-4.pdf) (30. 4. 2016).
- Leithwood, Kenneth, Doris Jantzi in Rosanne Steinbach. 1998. Leadership and Other Conditions Which Foster Organizational Learning in Schools. V *Organizational Learning in Schools*, ur. Kenneth Leithwood in Karen Seashore Louis, 79-95. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Lesjak Reichenberg, Marija. 2003. Ravnateljske hospitacije v luči strokovne avtonomije. *Sodobna pedagogika* 54: 155-175.
- Levin, Beth. 2013. *Confident School Leadership: A Canadian Perspective*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Lewin, Cathy. 2005. Elementary Quantitative Methods. V *Research Methods in the Social Sciences*, ur. Bridget Somekh in Cathy Lewin, 215-226. London: Sage.
- Lieberman Ann in Lynne Miller. 1984. *Teachers, their World, their Work: Implication for School Improvement*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lieberman, Ann. 1996. Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. V *Teacher Learning: New Policies, New Practices*, ur. Milbrey W. McLaughlin in Ida Oberman. New York: Teachers College Press.
- Lorenčič, Ivan. 2006. *Ravnateljstva vloga pri spremljavi pouka učiteljev v funkciji izboljšanja vzgojno izobraževalnega dela šole*. Magistrsko delo. Univerza na Primorskem, Fakulteta za management in The Manchester Metropolitan University.
- Marentič Požarnik, Barica 2000. Profesionalizacija izobraževanja učiteljev – nujna predpostavka uspešne prenove. *Vzgoja in izobraževanje* 31 (4): 4-11.
- Marentič Požarnik, Barica. 2004. *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Medveš, Zdenko. 2002. Ravnatelj in samoevalvacija. *Sodobna pedagogika* 53 (1): 28-46.
- Merriam, Sharan B. 1998. *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Middlewood, David in Carol Cardno. 2001. *Managing Teacher Appraisal and Performance*. London: Routledge Falmer Press.
- MIZŠ (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport). 2004-2016. *Evidenca vzgojno-izobraževalnih zavodov in vzgojno-izobraževalnih programov*. [Https://krka1.mss.edus.si/registriweb/default.aspx](https://krka1.mss.edus.si/registriweb/default.aspx) (30. 4. 2016).

- Montgomery, Diane. 1999. *Positive teacher appraisal through classroom observation*. London: D. Fulton.
- Montgomery, Diane. 2002. *Helping teachers develop through classroom observation*. London: D. Fulton.
- Moore, Alex. 2004. *The good teacher: dominant discourses in teaching and teacher education*. London: Routledge Falmer.
- Mullford, Bill in Halia Sillins. 2010. Leadership for Organisational Learning and Improved Student Outcomes – What Do We Know? *Cambridge Journal of Education* 32 (2): 175-195.
- Murphy, Joseph, Ellen Goldring in Stephen N. Elliott. 2006. *Learning Centred Leadership*. New York: The Wallace Foundation.
- Muršak, Janko. 2010. *Programi usposabljanja za učitelje kot ključni dejavnik modernizacije šole in medgeneracijskega sodelovanja*. [Http://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-YWVFB AJR/61e683de-afb2-48e5-a701-39d50f383a55/PDF](http://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-YWVFB AJR/61e683de-afb2-48e5-a701-39d50f383a55/PDF) (30. 4. 2016).
- 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.
- Nolan, James Jr. in Linda A. Hoover. 2010. *Teacher Supervision and Evaluation*. 3. izd. New York: John Wiley & Sons.
- OECD. 2013. *Synergies for Better Learning*. Pariz: OECD Publishing.
- OECD. 2014. *Zbirka Boljše Politike: Slovenija 2014*. [Http://www.oecd.org/about/publishing/2014-05-Better-Policies-Slovenia-SL.pdf](http://www.oecd.org/about/publishing/2014-05-Better-Policies-Slovenia-SL.pdf) (30. 4. 2016).
- Otič, Majda. 2005. Sistem spremljanja dela učiteljev na šoli. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 7: 100-113.
- Otič, Majda. 2006. *Sistem spremljanja dela učiteljev na šoli*. [Http://www.solazaravnatelj.si/ISBN/961-6637-00-2.pdf](http://www.solazaravnatelj.si/ISBN/961-6637-00-2.pdf) (30. 4. 2016)
- Pahor Bizjak, Nadja. 2012. *Vloga organizacijske kulture kot dejavnika kakovosti osnovne šole v Sloveniji*. Magistrsko delo, Univerza v Novi Gorici, Fakulteta za uporabne družbene študije.
- Pajer Šemrl, Marta. 2005. Pogledi učiteljev na hospitacije. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 7: 75-81.
- Perrenoud, Philippe. 1997. *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF.
- Popkewitz, Thomas. 1994. Professionalization in Teaching and Teacher Education: Some Notes on Its History, Ideology and Potential. *Teaching & Teacher Education* 10 (1): 1-14.
- Poster, Cyril in Doreen Poster. 1993. *Teacher Appraisal: Training and implementation*. London: Routledge.
- Potočnik, Nataša. 2014. *Kaj res deluje? Moč različnih vplivov na učenje učencev in učiteljev*. [Http://www.zrss.si/pdf/250414102851_1__gradivo_-_natasa_potocnik.pdf](http://www.zrss.si/pdf/250414102851_1__gradivo_-_natasa_potocnik.pdf) (30. 4. 2016).
- Pravilnik o dokumentaciji v osnovni šoli. *Uradni list RS*, št. 61/12.

- Pravilnik o nadaljnem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. *Uradni list RS*, št. 64/04, 83/05, 27/07, 123/08 in 42/09.
- Pravilnik o napredovanju zaposlenih v šolah v nazive. *Uradni list RS*, št. 54/2002.
- Pravilnik o strokovnem izpitu strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja. *Uradni list RS*, št. 23/06, 81/07, 105/08, 38/14 in 64/15.
- Razdevšek Pučko, Cveta. 2004. Kakšnega učitelja potrebuje (pričakuje) današnja (in jutrišnja) šola? *Sodobna pedagogika* 55: 52-74.
- Razdevšek Pučko, Cveta in Jože Rugelj. 2006. *Kompetence v izobraževanju učiteljev*. [Http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/monografija_tancig_devjak.pdf](http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/monografija_tancig_devjak.pdf) (30. 4. 2016).
- Robinson, Viviane, Margie Kahukura Hohepa in Claire Lloyd. 2009. *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*. Wellington: Ministry of Education.
- Sardoč, Mitja, Luka Klepac, Mojca Rožman in Tina Vršnik Perše. 2009. *Mednarodna raziskava poučevanja in učenja TALIS: nacionalno poročilo*. Ljubljana: Pedagoški inštitut
- Schleicher, Andreas. 2011. *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from Around the World*. Pariz: OECD.
- Selan, Igor. 2006. Okviri delovanja ravnatelja slovenske osnovne šole. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 4: 125-146.
- Southworth, Geoff. 2004. *Primary School Leadership in Context: Leading Small, Medium, and Large Sized Schools*. London: Routledge Falmer.
- Southworth, Geoff. 2005. Learning-centred leadership. V *The essentials of school leadership*, ur. Brent Davies, 75-92. London: Paul Chapman.
- SSKJ (*Slovar slovenskega knjižnega jezika*). 2000a. *Profesionalizem*. [Http://bos.zrc-sazu.si/cgi/a03.exe?name=sskj_testa&expression=profesionalizem&hs=1](http://bos.zrc-sazu.si/cgi/a03.exe?name=sskj_testa&expression=profesionalizem&hs=1) (30. 4. 2016).
- SSKJ (*Slovar slovenskega knjižnega jezika*). 2000b. *Profesionalizirati*. [Http://bos.zrc-sazu.si/cgi/a03.exe?name=sskj_testa&expression=profesionalizirati&hs=1](http://bos.zrc-sazu.si/cgi/a03.exe?name=sskj_testa&expression=profesionalizirati&hs=1) (30. 4. 2016).
- SURS (*Statistični urad Republike Slovenije*). 2016. *Osnovnošolsko izobraževanje mladine in odraslih, Slovenija, konec šolskega leta 2013/14 in začetek 2014/15*. [Http://www.stat.si/StatWeb/prikazi-novico?id=5133&idp=9&headerbar=7](http://www.stat.si/StatWeb/prikazi-novico?id=5133&idp=9&headerbar=7) (30. 4. 2016).
- Stoll, Louise, Dean Fink in Lorna Maxine Earl. 2003. *It s about learning (and it s about time)*. London: Routledge Falmer.
- Šepec, Karmen. 2005. *Nadzorna funkcija ravnatelja kot sestavni del vodenja za kakovost*. Magistrsko delo, Univerza na Primorskem, Fakulteta za management Koper in Manchester Metropolitan University.
- Širec, Alojz. 1999. *Ravnatelj v okovih zakonodaje*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Širec, Alojz, Alenka Ašič, Metka Ambrož Bezenšek, Janja Bogataj, Liana Cerar, Klavdija Fridrih, Robert Gajšek, Andreja Novšak, Irena Pavc, Darja Ravnikar in Jovi Vidmar. 2013. Uvajanje ravnateljevih in kolegialnih hospitacij pri spremljanju aktivnega učenja otrok in učencev. V *Vodenje v izobraževanju* 26: 71-96.

- Tancig, Simona. 2006. *Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov*.
[Http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/monografija_tancig_devjak.pdf](http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/monografija_tancig_devjak.pdf) (30. 4. 2016).
- Terhart, Ewald. 1997. *Professional Development of Teacher: the Situation in Germany*.
 Prispevek, predstavljen na 8. mednarodni konferenci ISATT, Kiel.
- The Oxford Pocket Dictionary of Current English*. 2009. *Profession*.
[Http://www.encyclopedia.com/doc/1O999-profession.html](http://www.encyclopedia.com/doc/1O999-profession.html) (30. 4. 2016).
- The Wallace Foundation. 2013. *The School Principal as a Leader: Guiding Schools to Better Teaching and Learning*. New York: The Wallace Foundation.
- Timperley, Helen. 2008. *Teacher professional learning and development*.
[Http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational_Practices/Ed_Practices_18.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational_Practices/Ed_Practices_18.pdf) (30. 4. 2016).
- Tomić, Ana. 2002. *Spremljanje pouka*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Tratnik, Monika. 2002. *Osnove raziskovanja v managementu*. Koper: Visoka šola za management.
- Trnavčevič, Anita. 2001. Kvalitativna in kvantitativna paradigma pedagoškega raziskovanja: izhodišča in dileme. *Sodobna pedagogika* 52(2): 26-34.
- Trunk Širca, Nada. 2000. Z akcijskim raziskovanjem do opredelitve procesa institucionalne samoevalvacije. V *Raznolikost kakovosti*, ur. Anita Trnavčevič, Andreja Trtnik Herlec in Silva Roncelli-Vaupot. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Underhill, Adrian. 1994. *Sound Foundations*. Oxford: Macmillan.
- Uredba o napredovanju javnih uslužbencev v plačne razrede. *Uradni list RS*, št. 51/08, 91/08 in 113/09.
- Valenčič Zuljan, Milena, Janez Vogrinc, Zvonka Krištof in Cvetka Bizjak. 2006. *Učitelj mentor v sistemu pripravništva*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Valenčič Zuljan, Milena in Janez Vogrinc. 2007. Učiteljevo raziskovanje – najodločnejša pot v procesu učiteljevega didaktičnega inoviranja. *Vzgoja in izobraževanje* 35 (5): 4-11.
- Valenčič Zuljan, Milena, Mara Cotič, Samo Fošnarič, Cirila Peklaj in Janez Vogrinc. 2011. Izobraževanje strokovnih delavcev in njihov profesionalni razvoj. V *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011*, ur. Janez Krek: 465-518. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Valenčič Zuljan, Milena. 2001. Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika* 52 (2): 122-141.
- Vidmar, Tadej. 2001. Šolski nadzor in avtonomija učitelja: organizacija nadzora nad vzgojo in izobraževanjem v Franciji, Nemčiji, Angliji in primerjava s Slovenijo. *Didakta* 56/57: 30-34.
- Wragg, Edward Conrad. 1999. *An introduction to classroom observation*. London, New York: Routledge.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI). *Uradni list RS*, št. 16/07 – uradno prečiščeno besedilo, 36/08, 58/09, 64/09 – popr., 65/09 – popr., 20/11, 40/12 – ZUJF, 57/12 – ZPCP-2D in 47/15.

Zakon o sistemu plač v javnem sektorju (ZSPJS). *Uradni list RS*, št. 108/09 – uradno prečiščeno besedilo, 13/10, 59/10, 85/10, 107/10, 35/11 – ORZSPJS49a, 27/12 – odl. US, 40/12 – ZUJF, 46/13, 25/14 – ZFU, 50/14, 95/14 – ZUPPJS15 in 82/15.

Zakon za uravnoteženje javnih financ (ZUJF). *Uradni list RS*, št. 40/12, 96/12 – ZPIZ-2, 104/12 – ZIPRS1314, 105/12, 25/13 – odl. US, 46/13 – ZIPRS1314-A, 56/13 – ZŠtip-1, 63/13 – ZOsni-I, 63/13 – ZJAKRS-A, 99/13 – ZUPJS-C, 99/13 – ZSVarPre-C, 101/13 – ZIPRS1415, 101/13 – ZDavNepr, 107/13 – odl. US, 85/14, 95/14, 24/15 – odl. US, 90/15 in 102/15.

Zavašnik Arčnik, Mihaela in Ksenija Mihovar Globokar. 2013. Redna letna delovna uspešnost učiteljev in vzgojiteljev z vidika pravičnosti, odgovornosti in kakovosti. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 24: 31-62.

Zupanc, Darko. 1999. Kako rezultati učencev pri eksternem preverjanju znanja, kot kazalec kvalitete, vplivajo na napredovanje in nagrajevanje učiteljev? V *Uvajanje sprememb: 3. strokovni posvet menedžment v izobraževanju*, ur. Silvo Marinšek. Ljubljana: Šola za ravnatelje.

Zuzovsky, Ruth. 1990. *Professional development of teachers: an approach and its application in teacher training*. Limerick: ATTEE.

Žekar, Alja. 2011. Uvajanje učiteljev začetnikov – študija primera. Magistrsko delo. Celje: Mednarodna fakulteta za družbene in poslovne študije.

Žitnik, Aleš. 2006. O hospitiranju, kot ga doživljam in vidim. V *Spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela. Priročnik za ravnatelje*, ur. Justina Erčulj in Alojz Širec. Kranj: Šola za ravnatelje.

PRILOGE

- Priloga 1 Vprašalnik, namenjen naključno izbranemu učitelju posamezne slovenske osnovne šole in dopis njegovemu ravnatelju
- Priloga 2 Osnovne šole po vrsti programa, razredih in organizacijski obliki v začetku šolskega leta 2014/15
- Priloga 3 Izpisi računalniške obdelave podatkov iz statističnega programa SPSS

Dopis ravnateljici - ravnatelju

Spoštovana gospa ravnateljica, spoštovani gospod ravnatelj, sem Ambrož Demšar, učitelj matematike in fizike ter podiplomski študent na Fakulteti za management, smer Management v izobraževanju. Študij zaključujem z magistrsko nalogo »Pogled učiteljev na prakso hospitacij v osnovni šoli« pod mentorstvom doc. dr. Justine Erčulj. Gre za obsežno raziskavo o hospitacijah v slovenskih osnovnih šolah. Z magistrsko nalogo želim kritično analizirati prakso hospitacij vzgojno-izobraževalnega dela učiteljev v slovenskih osnovnih šolah in podati priporočila za izboljšave spremljanja vzgojno-izobraževalnega dela učiteljev. Pri tem se bom osredotočil na spremljanje v funkciji razvoja učiteljevega profesionalizma.

Tako sem prav na vsako slovensko šolo, tudi na Vašo, poslal priloženi vprašalnik enemu naključno izbranemu učitelju(-ici), ki sem ga (jo) s pomočjo randomiziranih tablic izbral s strežnika zaposlenih učiteljev v šolstvu <https://krka1.mss.edus.si/registriweb/default.aspx> Prosim Vas za dovoljenje, da učitelj(-ica) vprašalnik o hospitacijah izpolni in mi ga vrne.

Sodelovanje v raziskavi je zaupno, prostovoljno in anonimno, iz vrnjenih vprašalnikov bo glede podatkov razviden zgolj čas od zadnje hospitacije, naziv učitelja ter podatek, ali poučuje na majhni ali večji šoli.

Iskreno se Vam zahvaljujem in Vas lepo pozdravljam,

Ambrož Demšar

V kolikor bi želeli še dodatne informacije, sem Vam na voljo preko elektronskega naslova: ambroz.demsar@guest.arnes.si

Soglašam z navedenim in prosim za sodelovanje.

doc. dr. Justina Erčulj, mentorica

1 – nikoli, 2 – včasih, 3 – pogosto, 4 - vedno

Individualna priprava na hospitacije				
S strani ravnatelja sem dobil vprašanja za pripravo na hospitacijo.	1	2	3	4
Pripravim ustrezno dokumentacijo, ki jo ravnatelj pregleda pred hospitacijo.	1	2	3	4
Z ravnateljem določiva najprimernejšo enoto opazovanja.	1	2	3	4
Pred hospitacijo se z ravnateljem pogovorim.	1	2	3	4
Ravnatelju predstavim kontekst opazovane enote (posebnost predmeta, teme, skupine, posameznih učencev...)	1	2	3	4
Ravnatelju predlagam, kaj bi bilo poleg dogovorjenih ciljev hospitacije še potrebno oziroma priporočljivo opazovati.	1	2	3	4
Opazovanje				
Ravnatelj se pri opazovanju osredotoči name.	1	2	3	4
Ravnatelj se pri opazovanju osredotoči na učence v razredu.	1	2	3	4
Z ravnateljem se dogovorim, na kaj bo pri uri pozoren.	1	2	3	4
Pogovor po hospitaciji				
Po hospitaciji z ravnateljem opravim pogovor.	1	2	3	4
Prvi imam možnost predstaviti svoj pogled na opazovano enoto.	1	2	3	4
Pogovor temelji na opaženih dejstvih.	1	2	3	4
Skupaj z ravnateljem poiščeva rešitve oziroma izboljšave.	1	2	3	4
Z ravnateljem se dogovoriva o tem, kako bova spremljala izbrano rešitev oziroma izboljšavo.	1	2	3	4

Dejavnosti po hospitaciji				
Hospitacijo reflektiram s sodelavci.	1	2	3	4
Poročilo oziroma zapisnik hospitacij je osnova za načrtovanje mojega profesionalnega razvoja.	1	2	3	4
Hospitacija je zame pomemben vzvod za načrtovanje izboljšav pri delu z učenci.	1	2	3	4
Zaradi ravnateljeve povratne informacije po hospitaciji sem uvedel konkretno izboljšavo pri svojem delu z učenci.	1	2	3	4
Analiza hospitacij je osnova za načrtovanje kakovosti učenja in poučevanja v šoli.	1	2	3	4
O učinkih hospitacij na kakovost dela učiteljev razpravljamo na aktivih.	1	2	3	4
Ravnatelj spremlja učinke hospitacij na delo učiteljev.	1	2	3	4

Osnovne šole po vrsti programa, razredih. organizacijski obliki

	Število šol s podružnicami	Število oddelkov	Število učencev	Število čistih oddelkov	Število učencev v čistih oddelkih	Število kombiniranih oddelkov	Število učencev v kombiniranih oddelkih
Matične in samostojne osnovne šole	453	7400	151665	7273	149742	127	1923
Podružnice	328	1078	15584	656	10313	422	5271

Vir: Statistični urad Republike Slovenije (2016).

Izpisi računalniške obdelave podatkov iz statističnega programa SPSS

Čas od zadnje hospitacije (v mesecih)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	0	1	,5	,6
	1	6	3,0	3,9
	10	7	3,6	7,8
	12	14	7,1	15,6
	13	3	1,5	17,2
	14	4	2,0	19,4
	15	5	2,5	22,2
	16	5	2,5	25,0
	17	2	1,0	26,1
	18	2	1,0	27,2
Valid	2	17	8,6	36,7
	20	1	,5	37,2
	22	2	1,0	38,3
	24	2	1,0	39,4
	26	1	,5	40,0
	28	1	,5	40,6
	3	28	14,2	56,1
	30	1	,5	56,7
	36	1	,5	57,2
	4	20	10,2	68,3

se nadaljuje

Priloga 3

nadaljevanje preglednice

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
	5	25	12,7	13,9	82,8
	6	16	8,1	8,9	91,7
Valid	7	6	3,0	3,3	95,0
	8	6	3,0	3,3	98,3
	9	3	1,5	1,7	100,0
	Total	180	91,4	100,0	
Missing	999	17	8,6		
Total		197	100,0		

Opisne statistike in izračun povprečij aritmetičnih sredin

Faze hospitacije	N	Min	Max	M	SD	Povprečje aritmetičnih sredin
Načrtovanje	N1 Namen in cilji so jasno zapisani v letnem delovnem načrtu.	192	1	4	3,26	0,924
	N2 Cilji hospitacij so usklajeni s prednostnimi nalogami šole.	193	1	4	3,16	0,827
	N3 V pripravo načrta so vključeni strokovni aktivni.	193	1	4	2,70	1,101
	N4 Cilji hospitacij so jasno povezani z načrtom profesionalnega razvoja.	193	1	4	3,07	0,872
	N5 Poznam namen in cilje hospitacij.	193	1	4	3,47	0,791
	N6 Časovni raspored hospitacij je dostopen vsem učiteljem.	193	1	4	3,36	0,975
						3,17

se nadaljuje

Priloga 3

nadaljevanje preglednice

Faza hospitacije	N	Min	Max	M	SD	Povprečje aritmetičnih sredin	
Skupna priprava	S1 Ravnatelj nam je predstavil cilje in potek hospitacij.	192	1	4	3,09	1,024	
	S2 Z ravnateljem se pripravimo na hospitacije tudi s pomočjo teorije.	193	1	4	2,01	0,976	
	S3 Z ravnateljem oblikujemo merila za spremljanje pouka.	193	1	4	2,24	0,988	2,44
	S4 Z ravnateljem pripravimo instrumentarij za spremljanje pouka.	193	1	4	2,04	0,981	
	S5 Ravnatelj nam predstavi potek spremljanja pouka.	192	1	4	2,84	1,097	

se nadaljuje

nadaljevanje preglednice

Faza hospitacije	N	Min	Max	M	SD	Povprečje aritmetičnih sredin	
Individualna priprava	I1 S strani ravnatelja sem dobil vprašanja za pripravo na hospitacijo.	189	1	4	2,12	1,17	
	I2 Pripravim ustrezno dokumentacijo, ki jo ravnatelj pregleda pred hospitacijo.	193	1	4	3,38	1,009	
	I3 Z ravnateljem določiva najprimernejšo enoto opazovanja.	192	1	4	2,34	1,16	
	I4 Pred hospitacijo se z ravnateljem pogovorim.	193	1	4	2,38	1,131	2,56
	I5 Ravnatelju predstavim kontekst opazovane enote (posebnost predmeta, teme, skupine, posameznih učencev...)	193	1	4	2,78	1,093	
	I6 Ravnatelju predlagam, kaj bi bilo poleg dogovorjenih ciljev hospitacije še potrebno oziroma priporočljivo opazovati.	193	1	4	2,34	1,003	

se nadaljuje

Priloga 3

nadaljevanje preglednice

Faza hospitacije	N	Min	Max	M	SD	Povprečje aritmetičnih sredin	
Opazovanje	O1 Ravnatelj se pri opazovanju osredotoči name.	193	1	4	3,11	0,834	2,92
	O2 Ravnatelj se pri opazovanju osredotoči na učence v razredu.	193	1	4	3,42	0,704	
	O3 Z ravnateljem se dogovorim, na kaj bo pri uri pozoren.	192	1	4	2,24	1,026	
Faza hospitacije	N	Min	Max	M	SD	Povprečje aritmetičnih sredin	
Pogovor po hospitaciji	P1 Po hospitaciji z ravnateljem opravi pogovor.	193	1	4	3,90	0,408	3,51
	P2 Prvi imam možnost predstaviti svoj pogled na opazovano enoto.	192	1	4	3,54	0,73	
	P3 Pogovor temelji na opaženih dejstvih.	192	1	4	3,67	0,6	
	P4 Skupaj z ravnateljem poiščeva rešitve oziroma izboljšave.	193	1	4	3,45	0,777	
	P5 Z ravnateljem se dogovoriva o tem, kako bova spremljala izbrano rešitev oziroma izboljšavo.	190	1	4	2,97	1,021	

se nadaljuje

nadaljevanje preglednice

Faza hospitacije	N	Min	Max	M	SD	Povprečje aritmetičnih sredin
D1 Hospitacijo reflektiram s sodelavci.	192	1	4	2,67	1,009	
D2 Poročilo oziroma zapisnik hospitacij je osnova za načrtovanje mojega profesionalnega razvoja.	193	1	4	2,68	0,896	
D3 Hospitacija je zame pomemben vzvod za načrtovanje izboljšav pri delu z učenci.	193	1	4	2,88	0,947	
D4 Zaradi ravnateljve povratne informacije po hospitaciji sem uvedel konkretno izboljšavo pri svojem delu z učenci.	191	1	4	2,76	0,836	2,68
D5 Analiza hospitacij je osnova za načrtovanje kakovosti učenja in poučevanja v šoli.	191	1	4	2,81	0,792	
D6 O učinkih hospitacij na kakovost dela učiteljev razpravljamo na aktivih.	193	1	4	2,26	0,922	
D7 Ravnatelj spremlja učinke hospitacij na delo učiteljev.	190	1	4	2,68	0,871	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,567a	2	,753
N of Valid Cases	173		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,66.

Hospitacije glede na delovne izkušnje oz. število let poučevanja

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	18,763a	4	,001
N of Valid Cases	175		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,31.

*Delo ravnateljja pri hospitacijah**Paired Samples Statistics*

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 P4	3,46	190	,774	,056
D7	2,68	190	,871	,063

Paired Samples Test

Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)	
Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference					
			Lower	Upper				
Pair 1 P4 - D7	,784	,932	,068	,651	,918	11,599	189	,000

Delovne izkušnje in uvedba izboljšav po hospitaciji

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,893a	6	,822
N of Valid Cases	177		

a. 3 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,69.

Priloga 3

Faktorska analiza

Faktor Načrtovanje hospitacij

Communalities

	Initial	Extraction	
N1		1,000	,623
N2		1,000	,688
N3		1,000	,521
N4		1,000	,637
N5		1,000	,562
N6		1,000	,328

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3,360	56,005	56,005	3,360	56,005	56,005
2	,796	13,272	69,277			
3	,674	11,231	80,509			
4	,505	8,414	88,922			
5	,373	6,221	95,143			
6	,291	4,857	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component Matrix^a

Component	
1	
N1	,790
N2	,829
N3	,722
N4	,798
N5	,750
N6	,573

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

Faktor Skupna priprava na hospitacije

Communalities

	Initial	Extraction
S1	1,000	,541
S2	1,000	,617
S3	1,000	,717
S4	1,000	,687
S5	1,000	,624

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3,186	63,726	63,726	3,186	63,726	63,726
2	,786	15,727	79,454			
3	,464	9,290	88,744			
4	,345	6,894	95,637			
5	,218	4,363	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component Matrix^a

	Component
	1
S1	,735
S2	,786
S3	,847
S4	,829
S5	,790

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

Faktor Individualna priprava na hospitacije

Communalities

	Initial	Extraction
I1	1,000	,259
I2	1,000	,331
I3	1,000	,624
I4	1,000	,724
I5	1,000	,655
I6	1,000	,490

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3,083	51,380	51,380	3,083	51,380	51,380
2	,920	15,331	66,711			
3	,771	12,849	79,559			
4	,549	9,152	88,711			
5	,386	6,438	95,149			
6	,291	4,851	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component Matrix^a

	Component	
	1	
I1		,509
I2		,575
I3		,790
I4		,851
I5		,809
I6		,700

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

Faktor Opazovanje

Communalities

	Initial	Extraction	
O1	1,000		,698
O2	1,000		,698

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	1,396	69,809	69,809	1,396	69,809	69,809
2	,604	30,191	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component Matrix^a

	Component	
	1	
O1		,836
O2		,836

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

Faktor Pogovor po hospitaciji

Communalities

	Initial	Extraction
P1	1,000	,407
P2	1,000	,528
P3	1,000	,613
P4	1,000	,684
P5	1,000	,399

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,632	52,636	52,636	2,632	52,636	52,636
2	,968	19,363	72,000			
3	,576	11,529	83,529			
4	,510	10,208	93,738			
5	,313	6,262	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component Matrix^a

	Component
	1
P1	,638
P2	,726
P3	,783
P4	,827
P5	,632

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

Faktor Dejavnosti po hospitaciji

Communalities

	Initial	Extraction
D1	1,000	,178
D2	1,000	,501
D3	1,000	,587
D4	1,000	,617
D5	1,000	,579
D6	1,000	,390
D7	1,000	,443

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Total Variance Explained

	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3,295	47,077	47,077	3,295	47,077	47,077
2	1,066	15,223	62,300			
3	,790	11,291	73,591			
4	,633	9,043	82,634			
5	,466	6,653	89,287			
6	,416	5,938	95,225			
7	,334	4,775	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component Matrix^a

Component	
1	
D1	,422
D2	,708
D3	,766
D4	,786
D5	,761
D6	,624
D7	,666

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

Število let poučevanja

ANOVA Table

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
f_nacrtovanje_hosp	Between Groups	6,084	2	3,042	2,997	,053
REGR factor score 1 for analysis 1 * leta_pouc	Within Groups	177,665	175	1,015		
Št. let poučevanja	Total	183,749	177			

			Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
f_skupna_pripr_na_hosp REGR factor score 1 for analysis 1 * leta_pouc Št. let poučevanja	Between Groups	(Combined)	7,662	2	3,831	3,875	,023
	Within Groups		172,004	174	,989		
	Total		179,666	176			
f_individualna_pripr_na_hosp REGR factor score 1 for analysis 1 * leta_pouc Št. let poučevanja	Between Groups	(Combined)	4,268	2	2,134	2,213	,113
	Within Groups		164,898	171	,964		
	Total		169,166	173			
f_opazovanje REGR factor score 1 for analysis 2 * leta_pouc Št. let poučevanja	Between Groups	(Combined)	6,111	2	3,056	3,245	,041
	Within Groups		165,710	176	,942		
	Total		171,821	178			
f_pogovor_po_hosp REGR factor score 1 for analysis 1 * leta_pouc Št. let poučevanja	Between Groups	(Combined)	3,040	2	1,520	1,451	,237
	Within Groups		181,216	173	1,047		
	Total		184,257	175			
f_dejavnosti_po_hosp REGR factor score 1 for analysis 1 * leta_pouc Št. let poučevanja	Between Groups	(Combined)	,114	2	,057	,056	,945
	Within Groups		172,849	170	1,017		
	Total		172,963	172			

Priloga 3

Analiza povprečij med skupinami

leta_pouc Št. let poučevanja	f_nacrtov anje_hosp REGR factor score 1 for analysis 1	f_skupna_pri pr_na_hosp REGR factor score 1 for analysis 1	f_individualn a_pripr_na_h osp REGR factor score 1 for analysis 1	f_opazovanj e REGR factor score 1 for analysis 2	f_pogovor_p o_hosp REGR factor score 1 for analysis 1	f_dejavno sti_po_ho ps REGR factor score 1 for analysis 1
Mean	-,1486254	-,2538336	,0218771	-,2827100	-,2899707	-,0490107
N	31	31	31	31	28	30
5-10 let Std. Devi ation	,9445337 0	,93333569	,95052894	1,00754932	,90725987	,8894986 2
Mean	-,1546615	-,1352852	-,1682296	,1668688	-,0348254	,0141521
N	84	83	81	84	84	81
19-25 let Std. Devi ation	1,102979 59	1,01138122	,97930517	,94360212	1,01978255	1,035387 16
Mean	,2335693	,2579216	,1787290	-,1475032	,1040885	-,0289845
N	63	63	62	64	64	62
20 in več let Std. Devi ation	,8973608 4	,99994840	1,00057475	,98684269	1,07404829	1,025430 17
Mean	-,0162027	-,0160930	-,0107311	-,0233924	-,0249026	-,0122603
N	178	177	174	179	176	173
Total Std. Devi ation	1,018887 47	1,01036054	,98885733	,98248964	1,02610671	1,002796 81

Zadnja hospitacija v mesecih

ANOVA table

			Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
f_nacrtovanje_hosp REGR factor score 1 for analysis 1 * zadnja_hospit_R zadnja_hospit_R	Between Groups	(Combined)	4,745	2	2,373	2,360	,097
	Within Groups		176,918	176	1,005		
	Total		181,664	178			
f_skupna_pripr_na_hosp REGR factor score 1 for analysis 1 * zadnja_hospit_R zadnja_hospit_R	Between Groups	(Combined)	5,847	2	2,923	2,920	,057
	Within Groups		175,224	175	1,001		
	Total		181,070	177			
f_individualna_pripr_na_hosp REGR factor score 1 for analysis 1 * zadnja_hospit_R zadnja_hospit_R	Between Groups	(Combined)	,128	2	,064	,064	,938
	Within Groups		171,862	173	,993		
	Total		171,990	175			
f_opazovanje REGR factor score 1 for analysis 2 * zadnja_hospit_R zadnja_hospit_R	Between Groups	(Combined)	1,986	2	,993	,998	,371
	Within Groups		176,037	177	,995		
	Total		178,023	179			
f_pogovor_po_hosp REGR factor score 1 for analysis 1 * zadnja_hospit_R zadnja_hospit_R	Between Groups	(Combined)	,222	2	,111	,105	,900
	Within Groups		183,107	174	1,052		
	Total		183,329	176			
f_dejavnosti_po_hosp REGR factor score 1 for analysis 1 * zadnja_hospit_R zadnja_hospit_R	Between Groups	(Combined)	,699	2	,349	,345	,709
	Within Groups		173,071	171	1,012		
	Total		173,770	173			

Priloga 3

Analiza povprečij med skupinami

Report

		f_nacrtova_nje_hosp	f_skupna_pr	f_individualn	f_opazovanje	f_pogovor_	f_dejavnost
		REGR factor score 1 for analysis 1	REGR factor score 1 for analysis 1	REGR factor score 1 for analysis 1	REGR factor score 1 for analysis 2	REGR factor score 1 for analysis 1	REGR factor score 1 for analysis 1
1,00 0-6 mesecev	Me an	,0144198	,0790725	,0123855	-,0825631	-,0241463	,0371597
	N	113	111	110	113	110	109
	Std. Deviat ion	1,05551272	1,01075426	,99998841	1,06464261	1,10080662	1,08183134
2,00 7-12 mesecev	Me an	,1036676	,0743372	-,0249747	-,0614945	-,0982255	,0151593
	N	36	36	36	36	36	35
	Std. Deviat ion	,76388952	,93614396	,99418672	,83515720	1,00069979	,76731735
3,00 13 in več mesecev	Me an	-,3898360	-,3999559	,0633408	,1998561	,0110130	-,1344290
	N	30	31	30	31	31	30
	Std. Deviat ion	1,04576113	1,03556900	,98733694	,90695122	,72970729	,95869301

	f_nacrtova ospit_R zadnja_h ospit_R	f_skupna_pr ipr_na_hosp REGR factor score 1 for analysis 1	f_individualn a_pripr_na_h osp REGR factor score 1 for analysis 1	f_opazovanje REGR factor score 1 for analysis 2	f_pogovor_ po_hosp REGR factor score 1 for analysis 1	f_dejavnosti _po_hops REGR factor score 1 for analysis 1
Mean	-,0353833	-,0053115	,0134292	-,0297105	-,0330554	,0031501
Total N	179	178	176	180	177	174
Std. Deviation	1,01023906	1,01143293	,99136232	,99726605	1,02060731	1,00222238

Vrsta šole

ANOVA Table

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
f_nacrtovanje_hosp REGR factor score 1 for analysis 1 * vrsta_šole Vrsta šole	Between Groups (Combined)	2,148	1	2,148	2,086	,150
	Within Groups	179,169	174	1,030		
	Total	181,317	175			
f_skupna_pripr_na_hosp REGR factor score 1 for analysis 1 * vrsta_šole Vrsta šole	Between Groups (Combined)	2,721	1	2,721	2,724	,101
	Within Groups	172,860	173	,999		
	Total	175,581	174			

			Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
f_individualna_pripr_na_hosp REGR factor score 1 for analysis 1 * vrsta_šole Vrsta šole	Between Groups	(Combined)	,451	1	,451	,460	,499
	Within Groups		167,646	171	,980		
	Total		168,097	172			
f_opazovanje REGR factor score 1 for analysis 2 * vrsta_šole Vrsta šole	Between Groups	(Combined)	,092	1	,092	,094	,760
	Within Groups		172,989	175	,989		
	Total		173,081	176			
f_pogovor_po_hosp REGR factor score 1 for analysis 1 * vrsta_šole Vrsta šole	Between Groups	(Combined)	2,538	1	2,538	2,424	,121
	Within Groups		180,084	172	1,047		
	Total		182,622	173			
f_dejavnosti_po_hosp REGR factor score 1 for analysis 1 * vrsta_šole Vrsta šole	Between Groups	(Combined)	,736	1	,736	,716	,399
	Within Groups		173,698	169	1,028		
	Total		174,434	170			