

2012

UNIVERZA NA PRIMORSKEM
FAKULTETA ZA MANAGEMENT KOPER

MAGISTRSKA NALOGA

MAGISTRSKA NALOGA

SARA GLAVIČ

SARA GLAVIČ

KOPER, 2012

UNIVERZA NA PRIMORSKEM
FAKULTETA ZA MANAGEMENT KOPER

Magistrska naloga

DEJAVNIKI PROFESIONALNEGA RAZVOJA
UČITELJEV

Sara Glavič

Koper, 2012

Mentor: doc. dr. Justina Erčulj

POVZETEK

S kvantitativno raziskavo smo ugotovili in raziskali najpomembnejše dejavnike profesionalnega razvoja učiteljev na izbrani šoli. Raziskava je pokazala, da pedagoški delavci razumejo pomen strokovnega razvoja in katerim dejavnikom na tem področju pripisujejo največjo veljavo. Učitelji se zavedajo, da je njihov profesionalni razvoj v prvi meri odvisen od njih samih, da pa morajo imeti pri tem močno podporo ravnatelja. Vloga ravnatelja je zelo pomembna, saj je s svojim pristopom, znanjem in vodenjem vzor vsem ostalim učiteljem. Dober vodja lahko s svojim vplivom izkoristi priložnost za razvoj svojih sodelavcev, za ustvarjanje spodbudne klime, kar posledično omogoča šoli uresničevanje razvojnega načrta šole in njegovo izvajanje.

Ključne besede: ravnanje z ljudmi pri delu, profesionalni razvoj, dejavniki profesionalnega razvoja, vloga vodje, odgovornost, letni delovni načrt, načrtovanje izobraževanja.

SUMMARY

The qualitative study had shown and identified the most important aspects of professional development of teachers in selected schools. The study showed that educators understand the importance of professional development and also, which factors in this field is attributed greater value. Teachers are aware, that their professional development primarily depends on their own, but they have to get a strong support from principals. Role of the principal is very important as it is in their approach, knowledge and governance model to all other teachers. A good leader can pull of taking the opportunity to develop their staff to create a supportive climate, which in turn allows the implementation of school development plan and implement school.

Keywords: hands with people at work, professional development, professional development factors, the role of leaders, responsibility, annual workshop design, planning education.

UDK: (043.2)

ZAHVALA

Doc. dr. Justini Erčulj se iskreno zahvaljujem za mentorstvo, usmerjanje, razumevanje in pomoč pri ustvarjanju magistrske naloge.

Iskrena hvala tudi mojim najbližjim za razumevanje in spodbudo.

VSEBINA

1	Uvod	1
1.1	Namen raziskave	2
1.2	Cilji raziskave	3
1.3	Raziskovalna vprašanja	3
1.4	Metodologija	3
2	Teoretična izhodišča	5
2.1	Človeški viri in ravnanje z njimi pri delu	5
2.2	Ravnanje z ljudmi – temeljno načelo managementa v izobraževanju	5
2.3	Profesionalizem	6
2.4	Učiteljev profesionalizem	9
2.5	Dejavniki učiteljevega profesionalnega razvoja	14
2.5.1	Učiteljeva pojmovanja in prepričanja – notranji dejavniki	15
2.5.2	Pomen izobraževanja in usposabljanja učiteljev- zunanji dejavniki	17
2.5.3	Vloga kompetenc v konceptu profesionalizma učiteljev	20
2.5.4	Odgovornost posameznika za svoj profesionalni razvoj	28
2.5.5	Primer modela izobraževanja in usposabljanja pedagoških delavcev	36
2.6	Vodenje – ključni dejavnik pri profesionalnem razvoju učiteljev	41
2.7	Povezanost individualnega in institucionalnega razvoja	48
3	Opis raziskave in metodologija	50
3.1	Metodologija	51
3.2	Študija primera	52
3.3	Metode in tehnike raziskovanja	53
3.3.1	Intervju	53
3.3.2	Analiza dokumentov	55
3.4	Izbira vzorca	56
3.5	Obdelava podatkov	57
3.6	Veljavnost, zanesljivost in etika raziskovanja	57
3.7	Metodološke omejitve	59
4	Analiza rezultatov in interpretacija	60
4.1	Analiza intervjujev	60
4.2	Analiza dokumentov	70
4.3	Interpretacija	73
5	Zaključki in priporočila za prakso	81

5.1 Zaključki	81
5.2 Priporočila za prakso.....	86
Literatura.....	91

PONAZORILA

Preglednica 1: Omejeni in razširjeni profesionalizem.....	12
Preglednica 2: Učiteljeva avtonomija in odgovornost pri njegovem delu.....	14
Preglednica 3: Primerjava potreb in želja po dodatnem učenju ravnateljev in udeležencev izobraževanja	19
Preglednica 4: Kompetence primerne za učitelje	23
Preglednica 5: Oblike izobraževanja in usposabljanja, ki prispevajo k razvoju kompetenc	27
Preglednica 6: Vrste strokovnega izpopolnjevanja, ki so se jih udeležili učitelji.....	31
Preglednica 7: Prakse poučevanja učiteljev – mednarodna primerjava	32
Preglednica 8: Sodelovanje med učitelji – mednarodna primerjava	33
Preglednica 9: Potrebe učiteljev po dodatnem strokovnem izpopolnjevanju glede na področje izpopolnjevanja.....	34
Preglednica 10: Oblike izobraževanja in usposabljanja, ki prispevajo k razvoju kompetenc	35
Preglednica 11: Primerjava potreb in želja po dodatnem učenju ravnateljev in udeležencev izobraževanja	37
Preglednica 12: Področja in teme zaželenega učenja pedagoških delavcev	39
Preglednica 13: Znanja (spretnosti, zmožnosti), ki jih po mnenju ravnateljev predvsem potrebuje učitelj za današnjo prenovljeno šolo.....	43
Preglednica 14: Potrebe po novih, drugačnih znanjih učiteljev, kot jih zaznavajo ravnatelji	44
Slika 1: Model povezanosti učiteljevega razmišljanja in delovanja	16
Slika 2: Pomen celovitega pogleda na (ključne) kompetence in njihovo razvijanje ...	16
Slika 3: Pomen celovitega pogleda na (ključne) kompetence in njihovo razvijanje ...	21
Slika 4: Piramidni model štirih področij učenja pedagoških delavcev	40

KRAJŠAVE

LDN	letni delovni načrt
ZOVFI	Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja
HRM	Human Resource Management
IKT	informacijsko-komunikacijska tehnologija
WEI	World Education Indicators
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

1 UVOD

V magistrski nalogi obravnavam profesionalizem in dejavnike, ki vplivajo na profesionalni razvoj učiteljev.

Pri ravnanju z ljudmi v organizaciji postaja vedno bolj pomembno in nujno, da management deluje v smeri prepoznavanja in razvoja talentov ob zavedanju, da je človek najdragocenejši potencial organizacije (Tavčar 2002). Sodelavci so temeljni pogoj za obstoj in delovanje vsake organizacije: njihova zagnanost, ustvarjalnost, izkušnje in veščine, zmožnosti in znanja odločajo o učinkovitosti in uspešnosti vsake organizacije (Tavčar 2002). Boljših šol pa ne moremo pričakovati brez razvoja posameznih učiteljev in vseh učiteljev skupaj (Erčulj 2000). »Kakovostno izobraževanje učiteljev za kakovost vzgoje, izobraževanja in usposabljanja mora biti vodilni motiv izobraževalne politike«, je zapisano v Zeleni knjigi (2001). Prav tako se pred učitelje postavljajo številne nove vloge in naloge. Med najpogosteje definiranimi so: preusmeritev od poučevanja k učenju, uporaba sodobne informacijske tehnologije, usposobljenost za delo z različnimi učenci (z različnimi sposobnostmi, s posebnimi potrebami, multikulturnimi razlikami), nujnost sodelovanja z drugimi učitelji, starši, širšo družbeno skupnostjo, usposobljenost za refleksijo in samorefleksijo (Simons, Linden in Duffy 2000). Učiteljeva najpomembnejša lastnost in sposobnost mora biti zato nenehno učenje skozi svoje delo. Poleg razvijanja kompetentnosti na področju različnih nalog naj učitelj zavestno razvija potrebo po nenehnem profesionalnem učenju in razvoju tako na individualni ravni kot tudi v socialnem kontekstu (Day 1999). Schalekamp in Krige (2002) poudarjata, da je nujno omogočiti učiteljem takšne učne situacije, ki ne bodo razvijale le profesionalnega učenja, ampak tudi »mehke spretnosti«, ki se nanašajo na posameznikove vrednote in stališča. Omenjena avtorja menita, da je profesionalni razvoj zelo tesno povezan z osebno razvojem. Podobno navaja tudi Smith (2003), saj meni, da je treba rasti profesionalno in osebno. Avtor poudarja, da je bistvenega pomena načrtovanje razvoja. Prav tako razlagata Earley in Bubbova (2005), da se profesionalni razvoj ne zgodi kar tako, temveč mora biti voden in usmerjan. Investicija v stalni profesionalni razvoj bo poplačana le, če bo proces ustrezno voden in upravljan. Načrtovanje in spodbujanje učiteljevega razvoja v njegovi celotni karierni poti je skupna odgovornost učiteljev, šole in vlade (Day 1999). Razvoj zaposlenih mora biti del kratkoročnega in dolgoročnega razvoja šole (Merkač Skok 2005a).

Vodja ima pri načrtovanju strokovnega razvoja ključno vlogo, saj mora zagotoviti pogoje za to, da njegovi sodelavci na najboljši način sprostijo svoje zmožnosti (Earley in Bubb 2005). Razvojni načrt mora biti zasnovan tako, da bodo učitelji v njem videli tudi pot do lastnega osebnega razvoja. Ravnateljova vloga spodbujevalca je nepogrešljiva. Sawatzki (1997) jo vidi v razvijanju timskega dela, v svetovanju in mentorstvu in razvijanju različnih mehanizmov za povratne informacije. Vse to vpliva na strokovno rast zaposlenih in organizacijo kot celoto (Erčulj 1998). Možina (2002) poudarja, da morajo ravnatelji ne le usposablјati zaposlene, temveč jih predvsem motivirati, da si to zares želijo. Poudarja, da je vodenje niz večjega

števila dogodkov, ki se nanašajo na usmerjanje in spremljanje. Brečkova (2006) pa navaja, da morajo vodje ozavestiti dejstvo, da je razvoj zaposlenih nujnost, ter verjeti v to, da bodo uspešni le takrat, ko bodo uspešni njihovi zaposleni. Če torej zares želimo spodbujati učitelje, da bodo lahko še več in bolje prispevali k razvoju procesov poučevanja in učenja, se morajo ravnatelji vedno bolj zavedati svoje vloge vodenja. Ravnatelj je tisti, ki ustvarja takšno kulturo šole, da zaposleni sprejmejo odgovornost in napredek kot nujno potrebo ter si jo tudi želijo (Erčulj 2000; Bush in Bell 2002).

V nalogi želim ugotoviti povezavo med teorijo, razvojnim načrtom šole in dejanskim spodbujanjem profesionalnega razvoja učiteljev na naši šoli.

V empiričnem delu se bom osredotočila na dejavnike profesionalnega razvoja in primerjala svojo raziskavo s študijo primera programov izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v Sloveniji. Raziskava je bila opravljena na vzorcu med udeleženci programov izobraževanja v šolskem letu 2004/2005. Skupaj z raziskavo (Cencič, Polak in Devjak 2005) se je izoblikoval piramidni model, ki zajema štiri področja, in sicer: pedagoško-psihološko, osebnostno, predmetno in odzivno področje učenja. Pri raziskavi mi bo v pomoč piramidni model raziskave (Cencič 2006), iz katerega je razvidno, da se pedagoški delavci želijo izpopolnjevati v stroki, vendar je najpomembnejše učenje na pedagoško-psihološkem področju.

1.1 Namen raziskave

Namen magistrskega dela je bil raziskati, kako pedagoški delavci razumejo pomen strokovnega razvoja, katerim dejavnikom na tem področju pripisujejo največjo veljavo in kakšno vlogo ima pri tem ravnatelj. S študijo primera sem želela pridobiti poglobljen vpogled v razumevanje strokovnega razvoja kot pomembnega cilja šole. Z namenom, da bi razumeli smiselnost in potrebo strokovnega razvoja oziroma nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, sem opredelila pojme, kot so nadaljnje izobraževanje, usposabljanje, profesionalni razvoj, načrtovanje profesionalnega razvoja ter vlogo vodje pri spodbujanju strokovnega razvoja posameznika v skladu z razvojem organizacije.

V empiričnem delu sem izvedla študijo primera. Ta omogoča poglobljen vpogled in razumevanje situacije za tiste, ki so vključeni v raziskavo (Merriam 1998; Trnavčević 2005). Ugotovila sem, kako udeleženci v raziskavi razumejo strokovni razvoj in kateri dejavniki imajo ključno vlogo pri spodbujanju strokovnega razvoja na šoli.

V študiji sem problemsko izpostavila razumevanje profesionalnega razvoja s strani učiteljev, in raziskala dejavnike, ki jim pripisujejo pomembno veljavo. Zanimale so me oblike strokovnega usposabljanja, ki učitelje spodbujajo k nadaljnjemu strokovnemu razvoju in vpliv vodje – ravnatelja na profesionalni razvoj učiteljev.

V zaključnem delu sem na osnovi pridobljenih spoznanj podala zaključke in priporočila za prakso.

Iz namena magistrske naloge in zastavljenega problema, sem določila cilje raziskave.

1.2 Cilji raziskave

Cilji raziskave so:

1. Kritičen pregled literature.
2. Odkriti, kateri so po mnenju udeležencev v raziskavi dejavniki, ki spodbujajo strokovni razvoj zaposlenih.
3. Ugotoviti/prepoznati, katere oblike izobraževanja spodbujajo učitelje k nadaljnemu profesionalnemu izobraževanju.
4. Ugotoviti, kako vodja po mnenju udeležencev v raziskavi vpliva na strokovni razvoj učiteljev.
5. Podati priporočila za izboljšanje prakse na tem področju s poudarkom na vodenju.

Na podlagi zastavljenega raziskovalnega problema, sem oblikovala raziskovalna vprašanja.

1.3 Raziskovalna vprašanja

1. Kako učitelji razumejo pomen strokovnega razvoja?
2. Katerim dejavnikom profesionalnega razvoja učitelji pripisujejo največjo veljavo?
3. Katere oblike strokovnega usposabljanja in izobraževanja so spodbudne za učitelje?
4. Kakšna je vloga ravnatelja pri profesionalnem razvoju učiteljev?

1.4 Metodologija

V magistrski nalogi sem izvedla kvalitativno raziskavo. Prvo načelo kvalitativne metodologije je, kot pravi Mesec (1998), da raziskovalec prisluhne ljudem, ki jih raziskuje, ter ne raziskuje samo tega, kar zanima raziskovalca, temveč kar je pomembno z vidika raziskovanih. Merriamova (1998) označi kvalitativno raziskovanje kot krovni koncept za več oblik raziskovanja, ki nam pomagajo razumeti in razložiti pomen družbenih pojavov.

V raziskavi sem uporabila metodo študije primera, saj želim pridobiti, kot pravi Merriamova (1998), poglobljeno razumevanje situacije. Ista avtorica (prav tam) uvršča študijo primera med najbolj pogoste pristope kvalitativnega raziskovanja na področju izobraževanja. Končni produkt študije primera je bogat, popoln opis pojava, tako da razsvetli bralčevo razumevanje pojava. Podatke v magistrski nalogi sem zbrala z delno strukturiranim intervjujem intervjuvancev in z analizo dokumentov. Pri delno strukturiranemu intervjuju ne uporabljamo vnaprej popolnoma pripravljenega vprašalnika, ampak zgolj vodilo ali predlog za intervju, to

je seznam okvirnih tem. Z analizo dokumentov sem želela razviti boljše razumevanje in pridobiti vpogled v problem (Merriam 1998). Preden sem se je lotila, sem morala točno vedeti, katere podatke potrebujem in v kakšni obliki. Analizirala sem letni delovni načrt šole in iz njega izluščila podatke, ki sem jih potrebovala za svojo raziskavo.

Pri zbiranju podatkov sem se zavedala, da moram posebno pozornost posvetiti veljavnosti in zanesljivosti. Triangulacija je ena od možnosti za povečevanje veljavnosti raziskave. Izvedla sem intervju z ravnateljem, skupinski intervju z učitelji in pregledala sem šolsko dokumentacijo. V raziskavi sem se skušala izogniti vsem dejavnikom, ki zmanjšujejo njeno zanesljivost.

Študija temelji na namenskem vzorcu določene osnovne šole. Skupinski intervju sem izvedla z vodji timov po triadah (vodje triad sklicujejo sestanke in obveščajo učitelje o vseh možnih oblikah dela za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje). Individualna intervjuja pa z ravnateljem šole in svetovalno delavko. Za takšen vzorec sem se odločila, ker menim, da izbrani intervjuvanci največ vedo in so najbolj povezani s strokovnim razvojem zaposlenih na šoli. Menim, da udeleženci intervjujev najbolje vedo, kateri dejavniki jih spodbujajo k stalnemu profesionalnemu razvoju.

Podatke sem analizirala s pomočjo metode analize, kot jo opisuje Mesec (1998) in s pomočjo metode analize, kot jo opredeljujejo Easterby-Smith, Thorpe in Lowe (2005). Pri zbiranju podatkov sem posebno pozornost posvetila etičnim načelom raziskovanja. Vse udeležence sem seznanila z vsebino, ciljem in namenom raziskave, potekom, načinom zbiranja in obdelovanja podatkov ter poročanjem o rezultatih in hranjenju podatkov (Trnavčevič 2005).

Vsem udeležencem v raziskavi je bila zagotovljena anonimnost (Merriam 1998; Yin 2005).

Predvidene predpostavke in omejitve

Metodološke omejitve:

- majhnost vzorca,
- oblikovanje uravnotežene skupine, ker so posamezniki s funkcijo vodje triade določeni brez vpliva raziskovalke,
- izbrani vzorec raziskave ne omogoča širšega posploševanja ugotovitev, lahko pa rezultati raziskave nakažejo teoretično posplošitev.

–

– Vsebinske omejitve:

- zasnovanost raziskave na enem modelu,
- možnost, da nekateri sodelujoči ne bi želeli prosto in odprto odgovarjati,
- raziskovalec, ki raziskuje, je lahko pristranski, saj je delavec šole in ima o raziskovanem problemu že oblikovana stališča.

2 TEORETIČNA IZHODIŠČA

2.1 Človeški viri in ravnanje z njimi pri delu

Pri opredelitvi pojma HRM najdemo različne izraze: kadrovski management, management kadrovskih virov, management človeških virov ali management zaposlenih (Mihelčič 2000; Merkač Skok 2005b).

Začetki HRM segajo v petdeseta leta dvajsetega stoletja, ko je Peter Drucker zagovarjal ciljno vodenje, kjer morajo biti kadrovski programi vključeni v strateške načrte organizacije. ZDA so bile vodilne na tem področju, druge države pa so jim sledile s časovnim zamikom (Gibson, Ivancevich in Donnelly 2000).

Management človeških virov (HRM – Human Resource Management) je opredeljen kot »proces, v katerem organizacija sistematično in integrirano s svojo poslovno strategijo planira potrebe po kadrih, kadruje, razvija ter vrednoti svoje kadre, jih nagrajuje in vzdržuje z njimi učinkovite odnose« (Merkač Skok 2005b, 14).

Prioriteta sodobne kadrovske strategije je permanentna skrb organizacije in optimalen razvoj vseh sodelavcev, za oblikovanje fleksibilne kadrovske strukture, za razvoj motivacijskih mehanizmov, ki sproščajo posameznikovo znanje in sposobnosti ter spodbujajo inovativnost in ustvarjalnost v procesih dela (Merkač Skok 2005b).

2.2 Ravnanje z ljudmi – temeljno načelo managementa v izobraževanju

Uporabila sam izraz »ravljanje z ljudmi«, ker menim, da najbolje opredeljuje vsebino Human Resource Managementa in je hkrati slovenski.

Ljudje predstavljajo dragoceno vrednost organizacije, le-te pa je potrebno dobro upravljati in jih razvijati do njihovega polnega potenciala in kapacitet (Kishel in Kishel Gunter 1993).

Novi kadrovski management v ospredje postavlja človeški potencial in načrtovanje strokovnega razvoja zaposlenih in njihove poklicne kariere (Možina 2002, 23). Uresničevanje vizije in ciljev organizacije pa so razvidni v modelih ravnanja z ljudmi pri delu, ki segajo od togih modelov do modelov, ki jih sestavi organizacija, in združujejo posameznikove zmožnosti in cilje organizacije (Lipičnik 2002, 449). Lipičnik in Mežnar (1998, 183) med temeljne dejavnike spreminjajoče se organizacije današnjega časa uvrščata elemente, pomembne za ravnanje z viri:

- *usmerjenost k akciji* – gre za hitrejšo, boljše odzivanje na inovacije in spremembe;
- *usmerjenost k posamezniku* – vsakemu zaposlenemu je treba ponuditi ustrezno poklicno
- usposabljanje;

- *usmerjenost k sodelovanju zaposlenih* – potrebno je sodelovalno in timsko delo;
- *globalna usmerjenost* – oblikovanje profesionalno vodenih organizacij, ki ljudi enakovredno in spoštljivo obravnavajo;
- *usmerjenost h kakovosti* – v ospredju je dosledna usmerjenost k zadovoljstvu uporabnikov.

Učinkovitost, konkurenčnost in uspešnost poslovanja organizacije je torej odvisna od ravnanja s človeškimi viri (Rojc 1995). Tavčar (2002) navaja, da v organizaciji postaja vedno bolj pomembno in nujno, da management deluje v smeri prepoznavanja in razvoja talentov ob zavedanju, da je človek najdragocenejši potencial organizacije. Sodelavci so temeljni pogoj za obstoj in delovanje vsake organizacije: njihova zagnanost, ustvarjalnost, izkušnje in veščine, zmožnosti in znanja odločajo o učinkovitosti in uspešnosti vsake organizacije.

Že nekaj časa ima management na izobraževalnem področju človeških virov osrednje mesto. Oldroyd (2003) med splošnimi cilji managementa v izobraževanju našteva naslednje:

- treba je postaviti jasne cilje organizacije;
- identificirati učiteljeve izobraževalne potrebe in potrebe organizacije;
- izhajati iz učiteljevega dejanskega znanja in potreb;
- ponuditi visoko kvalitetno usposabljanje, katerega podlaga je praksa;
- natančno evalvirati opravljeno delo;
- natančno izračunati ceno in zagotoviti, da dobimo kvaliteto za vložena sredstva;
- imeti podporo nadrejenih, ki sledijo izobraževanju ali treningu, tako da je to del nenehnega razvoja kariere.

Avtor omenja pri osebostnem in strokovnem razvoju dva tipa, ki sta tesno povezana z razvojem organizacije. Prvi tip poudarja strokovno izobraževanje in usposabljanje zunaj šole in pomoč zunanjih strokovnjakov z zunanjimi dejavnostmi, treningi, seminarji; medtem ko je drugi tip povezan s strokovno pomočjo in podporo znotraj organizacije in s samoizobraževanjem ob podpori sodelavcev, s timskim sodelovanjem, z interaktivnim sodelovanjem predmetnih področij in z lastnim potencialom znanja. Oba tipa sta del permanentne skrbi organizacije za svoje zaposlene (Peček 2000).

2.3 Profesionalizem

V nadaljevanju bom predstavila profesionalni razvoj, ki pa izhaja iz razumevanja profesionalizma. Definicije profesionalizma vključujejo vrednote, znanje, spretnosti, etični kodeks in odgovornosti, ki usmerjajo razmišljanja in ravnanja v poklicu učitelja. Sodobna pojmovanja o profesionalnosti učitelja se ves čas spreminjajo in se razlikujejo od tistih pred desetimi leti, saj se odzivajo na družbene spremembe. O spremenljivi paradigmi, ki temelji na vseživljenjskem učenju in prilagajanju družbenim spremembam, lahko govorimo tudi v

primeru profesionalnega razvoja. Paradigma dobrega učitelja prehaja od učitelja, ki dobro uči, k učitelju, ki dobro spodbuja učenje (Marentič Požarnik 2000).

Izraz »profesija« si ljudje v različnih državah različno razlagajo. Najpogosteje je opredeljen z odnosom med državo in civilno družbo (Popkewitz 1994). Avtor opozarja na razliko med evropsko tradicijo, ki se razlikuje od angloameriške. Slednje profesionalne skupine so se razvijale kot stranski produkt slabo centralizirane države, medtem ko je v večini evropskih držav profesionalizacija potekala skozi centralizirano državo.

V zadnjem desetletju v slovenski strokovni in znanstveni literaturi zasledimo več razprav na temo profesionalnosti in profesionalizma. Slovar slovenskega knjižnega jezika (1985, 230–231) definira profesionalnost kot lastnost oziroma značilnost profesionalnega, profesionalen kot poklic, na primer profesionalen razvoj sodelavcev. Profesija pomeni enako kot poklic, npr. po profesiji je učitelj.

Marentič Požarnikova (2000) se zavzema za ločevanje med pojmom profesija in poklic in govori o učiteljski profesiji in ne poklicu, kar utemeljuje s tem, da pokriva pri nas izraz poklic zelo širok razpon zahtevnosti, izraz profesija pa se nanaša na najzahtevnejše vrste poklicev (npr. zdravnik, odvetnik).

Koren (2006, 23) pravi: »Biti profesionalen ne pomeni zgolj pripadati profesiji – poklicno prenašati vsebino predmeta/znanja, temveč pomeni veliko več: zajema moralno-etično ozadje posameznikove prakse.« Avtor razlago profesionalizma povezuje z njegovim nasprotjem – neprofesionalizmom, vprašanje kolegialne zvestobe kot enega od vidikov profesionalizma učiteljev in ugotavlja, da nekateri učitelji pri tolmačenju profesionalizma v izobraževanju poudarjajo podrejenost veljavnim normam kolektivnih združenj. Neprofesionalno obnašanje ogroža solidarnost in zvestobo kolegom.

Darling-Hammondova, Bullmasterjeva in Cobbova (1995) navajajo štiri dimenzije, ki definirajo profesionalnost oziroma profesionalni nivo nekega poklica, in sicer:

- določeno jedro specializiranih znanj in spretnosti, ki jih običajna javnost nima;
- participacija v postopkih, ki vodijo k licenci, certifikatu, doseganju standardov in je motivirana s strani profesionalcev samih;
- avtonomija praksa, da uporabi svoje profesionalno znanje v raznolikih situacijah, sprejema odločitve, se odloča, presoja in razmišlja o svoji praksi;
- prestiž in ugled v širši skupnosti.

Vse štiri omenjene dimenzije profesionalnosti so po mnenju avtoric med seboj povezane in soodvisne.

Definicij o profesionalnosti je veliko. Zaključimo lahko, kot je že napisano v začetku, da pojem profesionalnosti ni statična kategorija, ampak dinamična, saj se odziva na spremembe v

družbi. Profesionalizem, kot pravi Cvetek (2005), velja danes za eno najpomembnejših sestavin v strukturi sodobnih družb, ki jo v družboslovnih znanostih pogosto povezujejo z refleksijo. Profesionalne dejavnosti po navajanju avtorja postajajo odvisne od novih informacij in znanj, ki nastajajo sproti oziroma kot posledica proučevanja prakse. Tudi učitelji, ki pripadajo pedagoški profesiji, pridobljena spoznanja preverjajo, reflektirajo ter spreminjajo svojo prakso.

Opredelitve profesionalizma

Slovenski avtorji razlagajo profesionalizem učiteljskega poklica precej podobno. Valenčič Zuljanova (2001) učitelja označi kot kritičnega profesionalca, ki se na izobraževalnem področju zaveda odgovornosti svojega poklica na ravni posameznika ter celotne družbe in je sposoben kritičnega razmišljanja o praktični dejavnosti in kontekstu dela. Po mnenju Marentič Požarnikove (2000) profesionalni učitelj deluje kot »razmišljujoči praktik«, za katerega je značilno, da se poklicno ukvarja z vzgojo in izobraževanjem tako, da sproti razčlenjuje svoje vsakdanje poklicne izkušnje ter se iz njih uči; premišljeno ravna v vsakdanjih situacijah (pri načrtovanju, izvajanju in evalviranju pouka) kot tudi v nepredvidenih in konfliktnih situacijah; stalno izpopolnjuje svoja znanja in spretnosti; skrbi za kakovostno opravljanje dela, kar je povezano z obvladovanjem stroke, stopnjo strokovne izobrazbe in delovnimi izkušnjami.

Tuji avtorji, med njimi Hargreaves (2000), profesionalizacijo učiteljev povezujejo z vseživljenjskim učenjem. Avtor razpravlja o treh stopnjah učiteljevega profesionalizma: klasični, praktični in načelni. Stopnje povezuje s spreminjajočo se družbo, vrednotami in močjo trga. Po mnenju Hargreavesa je veliko učiteljev v številnih državah v fazi praktičnega profesionalizma. Učitelji skušajo uskladiti praktično znanje in refleksijo, poučevanje pa vsebuje refleksijo ali premišljeno presojo znotraj prakse. Fullan (1998) izpostavi učitelja profesionalca kot pobudnika sprememb, za katerega velja, da gradi osebno vizijo, raziskuje, razume poučevanje kot vseživljenjski proces, razvija znanje in spretnosti, razvija sodelovalno učenje in medsebojno podporo učiteljev. Po avtorjevem mnenju je tak učitelj sposoben sprejemati neomejene odločitve v danem okolju.

Mnogi avtorji povezujejo profesionalizem z vseživljenjskim učenjem in refleksijo svojega dela. V šolstvu gre torej za proces, ki se nanaša na učiteljevo temeljno vlogo – poučevanje – ter vključuje učiteljevo osebnostno, poklicno in socialno dimenzijo in pomeni učiteljevo napredovanje v smeri kritičnega, neodvisnega, odgovornega ravnanja in odločanja (Valenčič Zuljan 2001). Hargreaves (2000) navaja, da je profesionalizacija učiteljskega poklica in poučevanja nastala kot posledica vse večjih pritiskov na učitelja v kompleksni družbi in prav je, da se ta proces nadaljuje. Eden od pomembnih dejavnikov profesionalizma, kot razlagata Erčuljeva in Trunk Širca (2000), je skrb za lastni razvoj, pri čemer sta pomembna

posameznik, ki vidi lasten strokovni razvoj kot pomemben del svojega poklica, pa tudi šola kot organizacija, ki lahko ponudi niz priložnosti zanj.

Predstavila sem nekaj pogledov na to, kaj je profesionalizem v širšem pomenu besede in kaj je profesionalni razvoj učitelja, zakaj je pomemben in kaj vpliva nanj. Pri tem navajam Fullana (1998), ki poudarja aktivno vlogo učitelja in pravi, da je učitelj vzajemen profesionallec, kar pomeni:

- zavzetost k nenehnemu profesionalnemu razvoju (pomeni učenje določanja, poslušanja in oblikovanja svojega notranjega glasu s prakticiranjem refleksije v akciji, med akcijo in o akciji ter razvijanje stališča, prevzemanje tveganja pri delu);
- zavzetost k delu z drugimi (pomeni sodelovanje s sodelavci, kolegi, procese zaupanja, cenjenje celotne osebe);
- utrjevanje povezanosti med lastnim razvojem in razvojem učencev (pomeni delovanje v smeri aktivnega, odgovornega učenja in učenčeve rasti);
- ponovno opredelitev svoje vloge, ki se razširja tudi zunaj razreda (pomeni graditev povezanosti z ljudmi v okolici in družbi kot celoti, vodstvenimi organi in raziskovalci).

Vizija vseživljenjskega učenja in stalnega profesionalnega razvoja zahteva učitelja, ki zna kritično razmišljati, je usposobljen za refleksijo in evalvacijo, zna poiskati in zagotoviti priložnosti za razvoj posameznega učenca, ki zna spodbujati in podpirati učence v procesu učenja. Glede na mnenje vseh različnih avtorjev lahko povzamem, da moramo na učitelja gledati kot na pobudnika in izvajalca sprememb, ki jih udejanja z lastnim razvojem in aktivnim sodelovanjem s sodelavci, pa tudi kot osebo, ki nenehno skrbi za svoj profesionalni razvoj.

2.4 Učiteljev profesionalizem

Biti dober učitelj, nikoli ni bila lahka naloga, posebno zahtevna pa postaja danes, ko življenje v sodobnem globalnem svetu povzroča velike spremembe, ki pomembno vplivajo tudi na vlogo učitelja in še posebej na njegovo izobraževanje (Marentič Požarnik 2007b).

Učiteljev profesionalni razvoj lahko opredeljujemo kot proces signifikantnega in vseživljenjskega učenja, pri katerem učitelji osmišljajo in razvijajo svoja pojmovanja ter spreminjajo svojo prakso poučevanja; gre za proces, ki vključuje učiteljevo *osebnostno*, *poklicno* in *socialno* dimenzijo ter pomeni učiteljevo napredovanje v smeri kritičnega, neodvisnega, odgovornega odločanja in ravnanja (Valenčič Zuljan 2001).

O profesionalnem razvoju lahko govorimo v širšem in ožjem pomenu:

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

- v ožjem pomenu pa je učiteljev poklicni razvoj omejen na poučevanje oziroma na tista kritična obdobja, v katerih se posameznik (zaradi različnih razlogov: od kritičnih dogodkov v poklicu ali družini do udeležbe v izobraževanju) v resnici razvija in napreduje. Pomembno je razlikovati med leti delovne dobe in izkušnjami, kvantiteto in kvaliteto, prilagajanjem, spreminjanjem in napredovanjem...), kajti lahko se zgodi, da nekateri učitelji leta in leta ne napredujejo; gre za "leta nerazvoja v učiteljevem življenjskem procesu socializacije" (Terhart, 1997, v Valenčič Zuljan, 2001).

Nenehne družbene, politične, kulturne in druge spremembe pomembno vplivajo na učitelja, njihove posledice pa se kažejo v novih vlogah, ki naj bi jih učitelj sprejemal, in v kompetencah, ki naj bi jih učitelj razvil.

Učitelji morajo nekatere nove vloge sprejeti, nekatere prejšnje pa spremeniti ali opustiti. Pri tem je ključnega pomena pripravljenost za spreminjanje in prilagajanje tradicionalnih vlog novim okoliščinam (npr. mentorska vloga, organizacija učnih situacij, intenzivnejše vključevanje učencev) ter sprejemanje nekaterih novih vlog (npr. vključevanje novih tehnologij v pouk). Razdevšek Pučkova (2004, 55) poudarja, da mora biti učitelj za uspešno prevzemanje vseh teh novih vlog, odprt za spremembe in motiviran za vseživljenjsko učenje in stalni profesionalni razvoj.

Če govorimo o stalnem strokovnem razvoju učiteljev, ne moremo mimo pojma profesionalizem, saj »zavezanost stalnemu strokovnemu izpopolnjevanju« Goodson in Hargreaves (1996 v Erčulj 2005, 15) opredeljujeta kot enega izmed kriterijev, ki opredeljujejo učitelja profesionalca.

Vendar pa učitelja samo dejstvo, da skrbi za svoj strokovni razvoj, še ne uvršča med profesionalce, meni Marentič Požarnikova (2000, 5) in navaja naslednje značilnosti profesionalcev:

- visoko kakovostno opravljene poklicne dejavnosti ob upoštevanju standardov kakovostne prakse;
- specializirana baza znanja;
- daljše, večinoma univerzitetno usposabljanje, neredko tudi podiplomsko;
- »monopol« oz. posebna licenca za opravljanje dela;
- visoka stopnja družbenega ugleda;
- avtonomija v opravljanju dejavnosti in prevzemanje odgovornosti za posledice na katere ima vpliv;
- profesionalna etika v službi klientov potreb;
- širok akcijski repertoar in zmožnosti utemeljevanja svojih aktivnosti z znanstveno podprtimi argumenti;
- zmožnost komuniciranja v strokovnem jeziku s kolegi in drugimi.

Sergiovanni (2000) trdi, da se učitelji od ostalih profesionalcev razlikujejo v tem, da ne ustvarjajo znanja, tako kot npr. zdravniki, odvetniki in arhitekti, ampak znanje le prenašajo. Po njegovem mnenju profesionalci v osnovi ustvarjajo znanje, ki ga je vredno prenašati in širiti naprej, ter ga uporabljajo pri svojem delu. Vendar na tem mestu ne bomo razpravljali o tistih značilnostih, ki učitelje ločujejo od profesionalcev, ampak predvsem o tistih, ki učitelje uvrščajo med profesionalce. Poudarjali bi lahko tudi tiste značilnosti, ki učitelje uvrščajo med profesionalce, npr. ugled učiteljev itd. Razvrščanju učiteljev med profesionalce glede na posamezne kriterije ni naklonjena Ozga (1995), ki pravi, da je na profesionalizmu potrebno gledati v kontekstu. Po njenem mnenju profesionalizma ne označujejo posamezne kvalitete, ki naj bi pripadale nekemu poklicu, ampak je ključnega pomena to, kako posamezniki znotraj nekega poklica opravljajo svoje delo. Tudi Sachseva (2000, 76) pravi, da morajo biti učitelji: »... večji strokovnjaki, ki so sposobni takoj reševati probleme, razmišljati o svojem delu z namenom, da bodo razvijali kvaliteto učnih situacij za svoje učence in ki bodo sposobni soočiti se s hitrimi spremembami znotraj in zunaj učilnice.« V takem primeru je, kot pravi Day (1999), kvaliteta poučevanja v razredu odvisna od tega, kako se učitelji obnašajo kot profesionalci. Stolova in Fink (1996) pravita, da je ena izmed kvalitet učeče se organizacije, ki naredi šolo učinkovitejšo, tudi dejstvo, da učitelje smatrajo za profesionalce, ki poznajo otrokov razvoj, različne učne strategije in sprejemajo odločitve, ki so v prid učencem.

Šola in vsi zaposleni bi morali težiti k takšni obliki profesionalnosti, ki bi pripeljala do kvalitetnega izpolnjevanja vseh del in nalog v vzgojno-izobraževalnem procesu. Hoyle in John (1995 v Erčulj 2005) sta uveljavila koncept omejenega in razširjenega profesionalizma. Na šolah, kjer želijo kvalitetno delo, bi morali težiti k razširjenemu profesionalizmu in se poskušati čim bolj izogibati omejenega profesionalizma.

V nadaljevanju prikazujem in primerjam značilnosti razširjenega in omejenega profesionalizma.

Kalinova (2006, 50) dodaja, da pogled na učiteljevo delo z vidika t.i. razširjenega profesionalizma pojasnjuje vlogo učitelja v sodobni družbi. Po Langu (1999, prav tam) povzema značilnosti razširjenega profesionalizma:

- visoka stopnja samostojnosti in specializiranega znanja učiteljev;
- moralni okvir njihove odgovornosti za širše učinke poklicnega delovanja;
- aktivno vplivanje na pogoje lastnega dela;
- poglobljena refleksija in zmožnost, da na temelju povratnih informacij učitelji stalno izboljšujejo svoje delo z učenci, pri čemer sodelujejo s kolegi, starši in široko skupnostjo.

Preglednica 1: Omejeni in razširjeni profesionalizem

Omejeni profesionalizem	Razširjeni profesionalizem
<ul style="list-style-type: none">– Svojo prakso razvijamo zgolj na podlagi izkušenj.– Omejena perspektiva na »tukaj« in »zdaj«.– Dogodke v razredu obravnavamo osamljeno.– Metode in oblike dela presojava z introspekcijo.– Najpomembnejša vrednota je avtonomija.– Učitelji se poleg poučevanja ukvarjajo z drugimi strokovnimi dejavnostmi.– Strokovna literatura ostaja v glavnem na policah.– Strokovno izobraževanje in izpopolnjevanje jemljemo kot dolžnost.– Vključujemo se predvsem v praktično naravnane seminarje.	<ul style="list-style-type: none">– Svojo prakso razvijamo z mešanico izkušenj in teorije.– Perspektiva zajema širši socialni kontekst izobraževanja.– Dogodke v razredu obravnavamo v povezavi s cilji in politiko šole.– Metode in oblike dela presojava v sodelovanju s kolegi, o njih poročamo in razpravljamo.– Najpomembnejša vrednota je sodelovanje.– Poleg poučevanja se učitelji veliko vključujejo v druge strokovne dejavnosti ter raziskave (v šoli in zunaj nje).– Redno prebiramo literaturo.– Strokovno izobraževanje in strokovno izpopolnjevanje jemljemo kot nujni pogoj za lastni razvoj.– Vključujemo se v »teoretične« seminarje, ki ne zajemajo »takoj uporabnih« vsebin.

Vir: Erčulj 2005, 19.

Pojem profesionalizma pa se spreminja in razvija. Day (1999) govori o »novem profesionalizmu«, ki se nagiba k manjši izolaciji, načrtovanje učiteljev postaja skupno, učenje postaja bolj odprto navzven. Vse to pa omogoča uspešen strokovni razvoj učiteljev, na čemer tudi temelji njegovo razumevanje profesionalizma. Bistvene sestavine novega profesionalizma so profesionalna zavezanost rasti in učenju, profesionalna avtonomija, dinamično pojmovanje učenja v smislu učeče se skupnosti ter sodelovanje in povezovanje z vsemi subjekti vzgojno-izobraževalnega procesa in okolja (Fullan 1998, 38–43; Day 1999, 7; Kalin 2002, 150–166).

»Nova profesionalizacija« (Day, 1999, Zelena knjiga, 2001), ali »postmoderni profesionalizem« (Hargreaves, 2000) naj bi predstavljal nekakšno protiutež. ozkemu in tehnicističnemu opredeljevanju učiteljevih kompetenc. Hargreaves (2000) pa izhaja iz pogojev, ki jih predstavlja postmoderna družba z vsemi običajnimi atributi in opozarja na možno konfliktnost procesov profesionalizma (delati kvalitetno v skladu s standardi) in profesionalizacije (status v družbi), čeprav se oba procesa pogosto predstavljata kot komplementarna (prav tam, 152). Opozarja, da obseg in zahtevnost dela ter odgovornosti učiteljev naraščajo, položaj v družbi (in plačilo) pa temu ne ustreza. Na to opozarja tudi dokument UNECSA (2001, 10) z navedbo, da so pričakovanja do učiteljev velika (in našteva vrsto zahtev in novih vlog), družbeni status in plače pa temu ne sledijo.

Vsakodnevno se učitelji-praktiki soočamo s takšno konfliktnostjo konceptov profesionalizma. Je pa takšno stanje tudi v nasprotju s Comenius 3 evropsko vzgojno izobraževalno mrežo, ki deluje na področju nove vloge učitelja. Mrežo je izbrala in jo podpirala evropska komisija. Ta namreč med desetimi priporočili The Learning Teacher Network (»Mreže učečih učiteljev«) (2006), izdala štiri priporočila za evropske iniciative in v osmem, priporoča naslednje:

» *Zagotovimo profesionalno pristojnost in nenehni profesionalni razvoj*

V podpori evropske iniciative morajo vsi nacionalni, krajevni in lokalni vodilni začeti s sistemom letnih načrtov za nenehni profesionalni razvoj teoretikov in praktikov, v okviru katerega naj bi imel vsak profesionallec možnost napredovati in se učiti.

V takem načrtu naj bo prvotno omogočeno *razumevanje učnih procesov in znanstveno zasnovana pristojnost* za vse učitelje in vodilne, vse to naj bo obvezna sestavina izobraževanja in nenehnega profesionalnega razvoja.«

Poglavitne ideje novega profesionalizma so po Niemijevi in Kohonenu (1995 v Kalin 2002, 155–157) povzete v naslednjih štirih točkah:

- Profesionalna zavezanost rasti in učenju; učitelj profesionallec nadzoruje, reflektira svojo poklicno rast, ki je del vseživljenjskega izobraževanja. Profesionalno odgovornost in učinkovitost vidi kot delitev zavzetosti med udeleženci, ki temelji na odprti komunikaciji in refleksiji, prevzema tveganje in dejavni del sprememb v šoli in družbi.
- Profesionalna avtonomija; povezana je s profesionalno etiko, učiteljevimi vrednotami, samozaupanjem in iniciativnostjo pri uvajanju sprememb. Namesto zgolj reagiranje na spremembe je potrebno, da učitelj razvija »proaktivno« sposobnost, da predvideva prihodnji razvoj in potrebe, ki zahtevajo učinkovito in odgovorno ravnanje ter vse razsežnosti njegovega poklica. Avtonomija se zato kaže predvsem kot »sposobnost lastnega strokovnega odločanja.« (Kalin 2002, 153)
- Dinamično pojmovanje učenja; profesionalni učitelj podpira »odgovorno učenje«, spodbuja učenčevo soodgovornost pri učenju in je tudi sam aktiven in refleksiven »učenec«, aktivno je vključen v svoj intelektualni razvoj in profesionalno mišljenje.
- Sodelovanje in povzemanje; učitelj je pripravljen stopiti iz osamljenosti v aktivno sodelovanje v šolski skupnosti in družbi, v povezovanju z novimi partnerji na področju nove tehnologije, kulture, poslovnega življenja in socialnega dela. Pripravljen je na učenje skupaj z drugimi, z akcijskim raziskovanjem in razvojnim delom v razredu in šolski skupnosti.

Novi profesionalizem, po mnenju Kalinove (2004), prinaša učiteljem večjo avtonomnost, s tem pa tudi večjo odgovornost. Kako tesno povezana oziroma nerazdružljiva sta avtonomija in odgovornost pri učiteljevem delu, vidimo tudi iz naslednje razpredelnice.

Preglednica 2: Učiteljeva avtonomija in odgovornost pri njegovem delu

Učiteljeva avtonomija v profesionalnih nalogah	Učiteljeva etična odgovornost za:
<ul style="list-style-type: none">– učiteljev profesionalni razvoj– razvoj kurikuluma– pouk– razvoj družbe– predvidevanje prihodnosti	<ul style="list-style-type: none">– aktivno učenje, samoocenjevanje in profesionalno vedenje, ki temelji na refleksiji v akciji in refleksiji o akciji– aktivno prizadevanje za izobraževalne spremembe, ki vodijo k znanju in enakim učnim zmožnostim– sodelovanje pri postavljanju ciljev in kriterijev za dosežke učencev– zavedanje možnosti, ki jih ima šola za uveljavljanje pravičnosti, demokracije in človeških pravic– izobraževanje za soočanje s spremembami in nepredvidljivostmi v življenju

Vir: Kalin 2006.

Sachseva (2007) opozarja, da se bosta poučevanje in pojem učiteljevega profesionalizma morala tudi v prihodnosti spreminjati in razvijati. Pojaviti se bodo morale nove oblike učiteljevega profesionalizma, ki bodo omogočale odziv na ekonomske, socialne in politične spremembe.

Dobro bi bilo, če bi se vsi ravnatelji zavzemali, da bi na šoli imeli čim več učiteljev, ki bi težili k novemu ali razširjenemu profesionalizmu.

2.5 Dejavniki učiteljevega profesionalnega razvoja

Vse bolj se v ospredje postavlja učiteljev profesionalni razvoj, ki mu v sedanjem času pripisujemo vse večji pomen, saj se od učiteljev zahteva vedno višja stopnja profesionalnosti. Učiteljev profesionalni razvoj namreč združuje učiteljeva *pojmovanja* in *ravnanja*. Pojmovanja (učenja, poučevanja, učiteljevih, učenčevih vlog) pomembno vplivajo na učiteljevo razumevanje, videnje oziroma interpretiranje konteksta delovanja, odločanje in ravnanje (Ramsden, 1992, v Valenčič Zuljan 2004).

Učiteljev profesionalni razvoj je v marsičem individualen, vendar nanj vpliva veliko dejavnikov. Dejavnike, ki vplivajo na učiteljev profesionalni razvoj, lahko v grobem razdelimo na:

- notranje, kamor spadajo učiteljeva prepričanja, pojmovanja, subjektivne teorije,
- zunanje, kamor spadajo različne oblike formalnega izobraževanja in izpopolnjevanja učiteljev, uvajanje novosti, neformalni vplivi (Javornik Krečič 2007).

2.5.1 Učiteljeva pojmovanja in prepričanja – notranji dejavniki

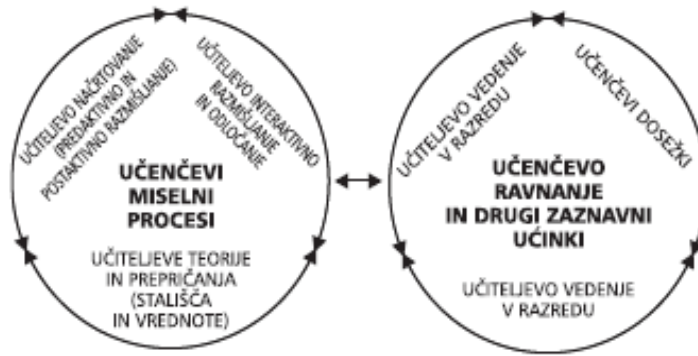
V večini raziskav, ki sem jih uspela najti na temo profesionalizma učitelja so podrobno raziskovani predvsem zunanji dejavniki profesionalnega razvoja učiteljev. Notranji veliko manj. Pojavili so se občutki, da vse preveč v ozadju ostaja pojmovanje, da bistvo učenja (in s tem znanja) ni v kvantitativnem kopičenju, ampak v kvalitativnem spreminjanju pojmovanj o svetu, v vse globljem in jasnejšem razumevanju pojavov in njihovih povezav, čeprav teorija kontinuirano poudarja to komponento; bistvo poučevanja je v spodbujanju, usmerjanju takega učenja v procesu transakcije -dialoga, sodelovalnega učenja, samostojnega razmišljanja, aktivnega preizkušanja idej, reševanja problemov ipd. (Marentič Požarnik 1997b).

Vendar je vsak učitelj v sebi najprej učenec, in če naj nenehno strokovno raste, mora to vlogo tudi za vedno ponotranjiti. Z učenjem se spreminja: oblikuje se in zori, hkrati s tem pa pogosto spreminja tudi svoje pedagoško ravnanje. V procesu pridobivanja znanja in izkušenj, izgrajevanja osebnosti in vrednot oblikuje osebna pojmovanja o posameznih pojmih, s katerimi se srečuje v svojem življenju in pri delu. To so pojmovanja, ki nastopajo v obliki osebnih prepričanj, predstav ali shem, ki posamezniku pomagajo opredeliti ter razumeti svet okoli njega ter igrajo ključno vlogo pri usmerjanju posameznikove kognitivne dejavnosti (Polak 1997).

Vsa ta pojmovanja o učenju, poučevanju, znanju, prav tako o učiteljevi in učenčevi vlogi pri pouku po ugotovitvah raziskav o učiteljevih pojmovanjih in modelih profesionalnega razvoja predstavljajo zelo pomemben del učiteljeve profesionalne "opreme". Vplivajo na njegovo razmišljanje, doživljanje in ravnanje, s čimer posredno vplivajo na kakovost pouka ter krmilijo učiteljevo profesionalno rast (Valenčič Zuljan 2004).

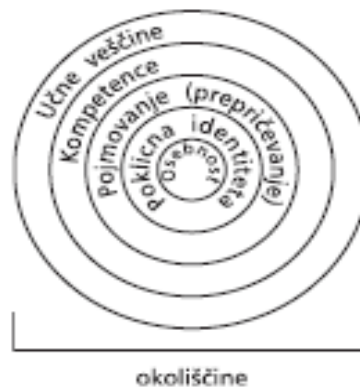
Vpliv učiteljevih pojmovanj in prepričanj na njegova razmišljanja, doživljanja in ravnanja ponazarjajo tudi nekateri modeli.

Clark in Petersen (1986, v Javornik Krečič 2008) sta oblikovala model medsebojne povezanosti in sovplivanja med učiteljevimi kognitivnimi procesi in učiteljevim ravnanjem ter tudi posledicami učiteljevega ravnanja, ki sta ga postavila v širši socialni kontekst. Navajata, da gre pri učiteljevih kognitivnih procesih za krožno sovplivanje med učiteljevim načrtovanjem in analiziranjem, učiteljevim odločanjem in učiteljevimi prepričanji, pojmovanji in implicitnimi teorijami. Znotraj učiteljevega delovanja in zaznanih rezultatov oziroma posledic v praksi pa gre za sovplivanje med ravnanjem učitelja, ravnanjem učencev in rezultati učencev.



Slika 1: Model povezanosti učiteljevega razmišljanja in delovanja

Vir: Javornik Krečič 2008.



Slika 2: Pomen celovitega pogleda na (ključne) kompetence in njihovo razvijanje

Vir: Marentič Požarnik 2006.

Iz slike je razvidno, da je najgloblje v modelu postavljena učiteljeva *avtentična osebnost*, ki je najtežje dostopna učiteljevemu spreminjanju. Sledi *poklicna identiteta* (odgovor na vprašanje: kdo sem, kadar sem učitelj, kakšno je moje poslanstvo). Nato so učiteljeva *prepričanja*, ki so naše osebne ideje o nekem pojavu, pogosto čustveno in vrednostno obarvane, ne povsem zavestne, jasne in logične. Zlasti učiteljeva pojmovanja o učenju, poučevanju in znanju močno vplivajo na njegove odločitve, tudi na to, katere svoje zmožnosti bo razvijal in uveljavljal. Proti površini so *kompetence* učitelja ter povsem na površini učne veščine, metode in tehnike dela, torej učiteljevo *ravnanje*.

Plasti, ki so v globini, vplivajo na površinske plasti-osebnost, poklicna identiteta, pojmovanja in kompetence določajo učiteljeve strategije poučevanja (Marentič Požarnik 2007; Javornik Krečič 2008).

Lahko torej še enkrat poudarim, da prepričanja in pojmovanja učiteljev pomembno vplivajo na učiteljevo profesionalno delovanje, saj jim predstavljajo nekakšno vodilo oziroma niz strategij za pedagoško ravnanje.

2.5.2 Pomen izobraževanja in usposabljanja učiteljev- zunanji dejavniki

Naraščajoča kompleksnost življenja v sodobni postmoderni družbi, ki so jo povzročile hitre socialne, družbene, kulturne, ekonomske in politične spremembe, pa tudi premiki od lokalnih in nacionalnih h globalnim perspektivam, postavlja pred šole nove zahteve. Učenje za participacijo v družbi znanja v 21. stoletju zahteva sistemsko perspektivo izobraževanja, ki temelji na stališču, da ne moremo razumeti posameznosti, ki je integralni del celote, ne da bi jo postavili v kontekst te iste, kompleksne celote (Mutual learning...2003). Cvetek (2004) ugotavlja, da postaja za sodobno družbo vse bolj značilna težavnost, nejasnost in kompleksnost pri opredeljevanju njenih potreb, zaradi česar postaja družba vse bolj reflektivna.

Učitelji se tako pri svojem delu srečujejo s številnimi spremembami, pred katerimi si ne smejo zatiskati oči, ampak jih morajo sprejeti kot izziv: »... saj morajo pripraviti mlado generacijo na svet, ki ga označuje vse večja globalizacija človeške dejavnosti, pa tudi prepletenost, nepreglednost in nepredvidljivost iz tega izhajajočih problemov ...« (Marentič Požarnik 1997a, 40)

Učitelj se mora zavedati, da se učenci, ki prihajajo v šole, razlikujejo od učencev izpred desetih oz. dvajsetih let. So produkti drugačnih družbenih vzorcev. Kljub relativno boljšim materialnim pogojem, so v primerjavi s prejšnjimi generacijami današnji učenci bolj čustveno in vedenjsko problematični, bolj depresivni, pod stresom in v osnovi manj pripravljeni na učenje. Marentič Požarnikova (2000, 4) opozarja: »... učenci so vse bolj raznoliki (multikulturnost, socialna razslojenost, integracija učencev s posebnimi potrebami) in težje obvladljivi (porast nasilja, zasvojenost, nizka učna motivacija, kar se kaže v »špricanju« in osipu in še kaj.« Razlikujejo pa se tudi starši, ki po eni strani otroke zaradi svojih obveznosti vedno dlje časa puščajo v šoli in od šole in učiteljev zahtevajo vedno več, po drugi strani pa čakajo in prežijo na napake, ki jih bodo storili učitelji.

Med že omenjenimi spremembami pa se učitelji srečujejo še s spremembami, ki jih prinašajo šolske reforme. Marentič Požarnikova (2004) razlaga, da je premik k zahtevnejšim učnim ciljem, kot sta razvoj kritične presoje in usposabljanje za samostojno učenje, ena od sprememb, s katero se srečujejo učitelji. Za doseg te ciljev pa mora učitelj po njenem mnenju zmanjšati delež tradicionalnih učnih pristopov, ki temeljijo na metodah, ki so večinoma usmerjene v učitelja, in v snov ter pouk zastaviti bolj interaktivno, ki miselno in čustveno aktivira učence. Da pa lahko učitelj vsem tem zahtevam ugoti, kot pravi omenjena avtorica, se od njega pričakuje višja stopnja profesionalnosti. Tudi po mnenju Daddsove (1995) lahko tem zahtevam zadostijo le dobro izobraženi, fleksibilni in visoko kompetentni učitelji.

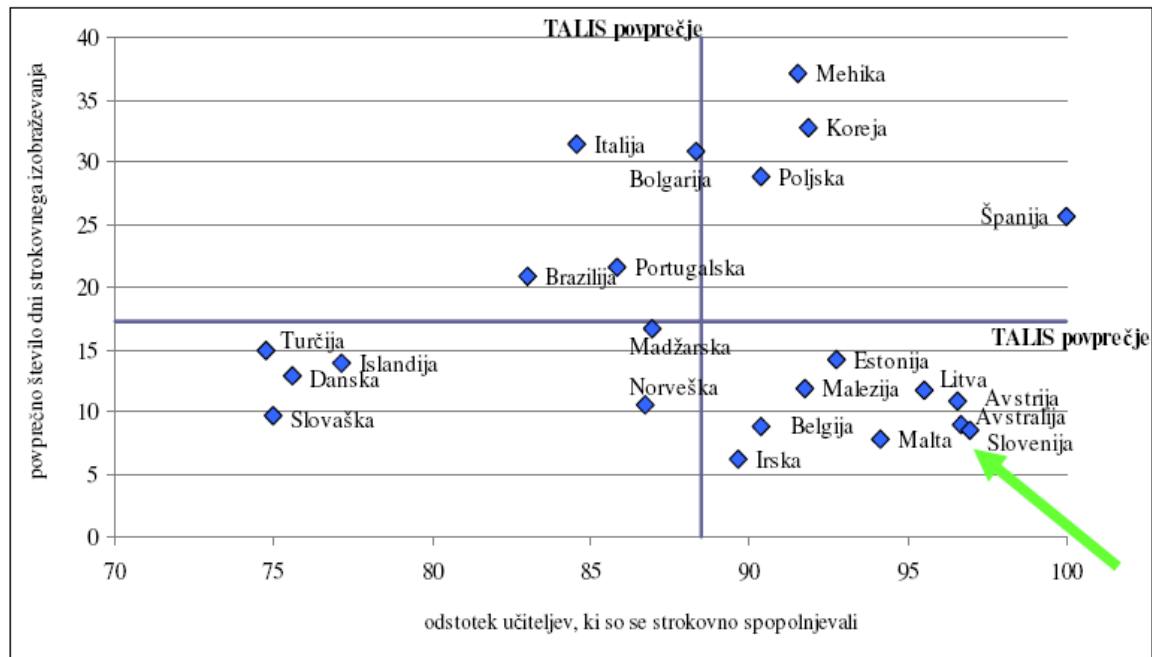
Da se lahko učitelji soočajo z vsemi novimi spremembami in zahtevami, ni dovolj le znanje, ki ga študentje dobijo na fakultetah, kot razlaga Erčuljeva (2005, 13): »Ustrezna diploma

sama po sebi že dolgo ne zagotavlja profesionalnega učitelja, je le še pogoj za vstop v učiteljski poklic.« Tudi avtorji v Zeleni knjigi (2001, 14) so mnenja, da: »Začetno izobraževanje ne more več (če je to sploh kdaj moglo) »pripraviti« učitelje za poklicno pot, ki naj bi trajala kakih trideset let in več, in jim hkrati zagotavljati vse potrebne kompetence, tudi takšne, ki še niso znane.« Zato se od učitelja pričakuje: »... strokovna avtonomnost ter sposobnost stalnega »diagnosticiranja« in inoviranja lastne pedagoške prakse. Vse to pa zahteva nenehno učenje in profesionalni razvoj tako posameznega učitelja kot celotne šole.« (Kalin 2004, 61) Zato je, kot pravi Gordon (2004), profesionalni razvoj potreben, da se učitelji naučijo bolje razumeti, kako se učijo njihovi učenci, kritično analizirajo svoje delo, njihovo delo postane usmerjeno v učence in tako postanejo učenci bolj aktivni udeleženci. Če želimo imeti delavce, ki bodo na svojih delovnih mestih znali slediti spremembam in bodo kos vedno novim nalogam, jih moramo že v šoli naučiti iskati informacije in jim dati osnovo za vseživljenjsko izobraževanje.

V Sloveniji opravlja služba za razvoj kadrov v šolstvu pri MŠŠ naloge, s katerimi zagotavlja načrtovanje, organizacijo, izvajanje in sofinanciranje razvoja kadrov v šolstvu. Njen namen je zagotavljati vsestransko strokovno pomoč in sistemsko podporo razvoju človeških virov na področju vzgoje in izobraževanja. Služba aktivno sodeluje pri pripravi in izvajanju programov ter strategij kadrovanja in usposabljanja kadrov, ki opravljajo vzgojno-izobraževalno delo. Služba za razvoj kadrov vodi vse postopke za zagotavljanje programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja v skladu s Pravilnikom o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih sodelavcev v vzgoji in izobraževanju (Uradni list RS 2004, 2005, 2007, 2008, 2009).

Iz novejše raziskave TALIS 2008 (OECD 2008), katere temeljni cilji so bili zagotoviti relevantne in verodostojne podatke na področju dela učiteljev ter hkrati opraviti čim učinkovitejšo analizo različnih vidikov poučevanja in učenja, je razvidno tudi mesto Slovenije v vzorcu 23-ih držav OECD pri različnih raziskovalnih področjih. Eno izmed področij raziskovanja je bila raven in intenzivnost udeležbe učiteljev v strokovnem izpopolnjevanju.

Preglednica 3: Primerjava deleža učiteljev v programih strokovnega izpopolnjevanja in povprečnim številom dni udeležbe



Vir: TALIS 2008.

Kakor prikazuje zgornja preglednica, je največje število držav (9 od 23) v spodnjem desnem okencu, ki prikazuje kombinacijo visokega deleža udeležbe učiteljev v okviru posameznih oblik strokovnega izpopolnjevanja z nizko intenzivnostjo oz. povprečnim številom dni udeležbe – poleg Slovenije še Avstralija in Avstrija, kjer so se skoraj vsi sodelujoči učitelji v 18-ih mesecih pred izvedbo raziskave TALIS udeležili oz. sodelovali v kateri od oblik strokovnega izpopolnjevanja.

Diametralno nasproten primer pa je Italija, kjer je bil odstotek udeležbe učiteljev v okviru strokovnega izpopolnjevanja učiteljev v primerjavi s povprečjem TALIS relativno nizek (84,6 %), število dni tistih učiteljev, ki so se udeležili strokovnega izpopolnjevanja, pa je bilo – v primerjavi s TALIS povprečjem – visoko (31 dni).

Slovenija se je v kategoriji deleža učiteljev, ki so se v 18-ih mesecih pred izvedbo raziskave TALIS udeležili strokovnega izpopolnjevanja, z 96,9 % uvrstila na drugo mesto, takoj za Španijo, kjer so se v enakem časovnem obdobju v okviru različnih oblik strokovno izpopolnjevali prav vsi učitelji (100 %) sodelujočih šol. Nasprotno pa so se v Sloveniji učitelji v 18-ih mesecih pred izvedbo raziskave TALIS v povprečju udeležili 5,2 dni obveznega strokovnega izpopolnjevanja, kar pa je veliko po povprečjem raziskave, ki znaša 16,4 dni.

2.5.3 Vloga kompetenc v konceptu profesionalizma učiteljev

Pojem je vpeljal Noam Chomsky v šestdesetih letih 20. stoletja s teoretskim modelom »kompetenca – performanca«. Pojasnil ga je na področju jezika, kjer je *kompetenca* dispozicija, ki jo tvori poznavanje jezikovnih struktur in sposobnosti kombiniranja z njimi; *performanca* pa je aktualna raba jezika v konkretni situaciji, konkretna uporaba kompetenc. Ta model je bil kasneje integriran v sociološke in sociolingvistične teorije z veliko teoretskimi implikacijami. Na njegovi podlagi je nastal nov način pojasnjevanja korespondence med subjektivnim in objektivnim. *Kompetenca* pripada subjektivnemu in v sebi združuje tako organsko kot naučeno. Označuje kompleks potencialov na določenem področju, ki omogočajo samoregulacijo človekovega ravnanja kot najbolj kompleksen proces odzivanja človeka na konkretno prakso. *Performanca* pa označuje nasproti temu dejansko ravnanje posameznika, njegovo živo delovanje (Medveš 2006).

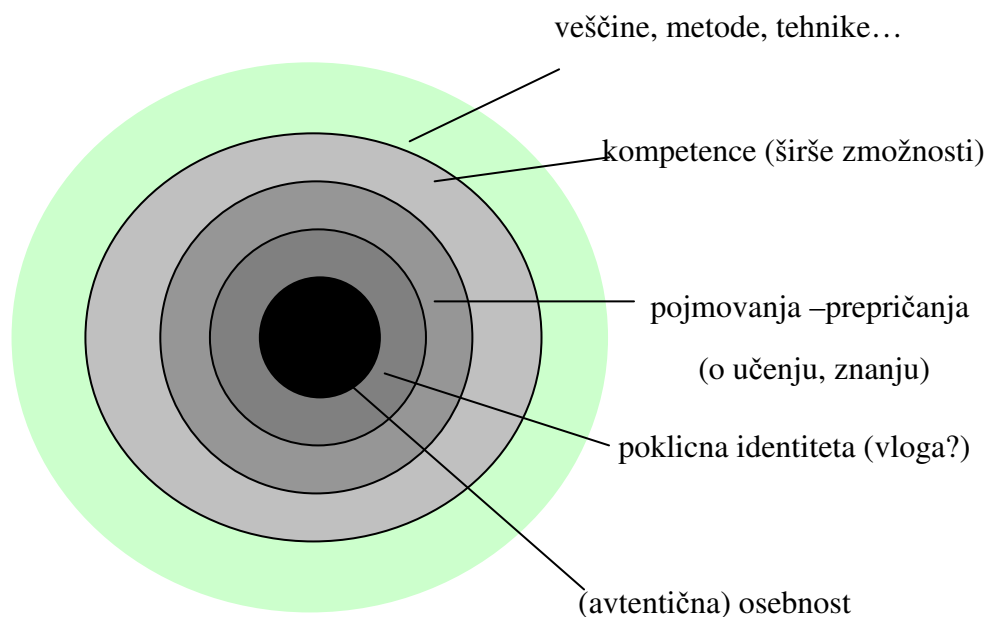
Marentič Požarnikova (2006) ugotavlja pri različnih opredelitvah kompetenc kot skupni imenovalac, precejšnjo kompleksnost tega pojma. Opredeli tri pomembne sestavine, ki se med seboj prepletajo:

- Spoznavno sestavino (višje spoznavne cilje; sistematično, povezano znanje in zmožnost ravnanja s tem znanjem – obvladovanje miselnih operacij, kritičnega in ustvarjalnega mišljenja, nove situacije).
- Čustveno-motivacijsko sestavino (pozitivna stališča do znanja in učenja nasploh, do lastne kompetentnosti in osebne rasti).
- Akcijsko sestavino (zmožnost in pripravljenost angažirati se, znanje smiselno in koristno uporabiti v raznolikih situacijah; gre za spoznavne in praktične oz. poklicne spretnosti).

Podobno razmišlja tudi Medveš (2006), ko opredeli kompetence kot konglomerat, ki obsega tri dimenzije. Poimenuje jih:

- Funkcionalne kompetence.
- Kognitivne kompetence.
- Osebnostne ali socialne kompetence (vrednote posameznika, etičnost).

Na tem mestu lahko spet pogledamo model »čebule« Marentič Požarnikove, ki predstavlja prilagoditev modela Freda Korthagena (2003, v Marentič Požarnik 2006) v zvezi z izobraževanjem učiteljev. Če analiziramo »plasti« prikazane na sliki, je očitno, da je najlažje spremljati, pa tudi razvijati posamične veščine, česar pa ne smemo zamenjati z razvojem kompetenc, ki so kompleksnejše. Na njih bistveno vplivajo globlje ležeča pojmovanja, naravnosti, zlasti tudi pojmovanja o bistvu učenja, pouka, znanja, o vlogi učitelja in učenca. Čim globlje v to »čebulo« prodiramo, tem težje prihaja do sprememb, a dosežene spremembe so pomembnejše. Med drugim gre za metaučenje, metakognitivne dimenzije – spodbujanje razmisleka o lastnem učenju, spoznavanju, smislu učenja.



Slika 3: Pomen celovitega pogleda na (ključne) kompetence in njihovo razvijanje

Vir: Marentič Požarnik 2006.

Zgornji model pregleda pojmovanj kompetentnosti jasno in nazorno pokaže, da gre za kompleksen pojem, ki presega okvir posameznih strok in področij dejavnosti, kar velja tudi za poučevanje in pedagoško profesijo. Dejstvo pa je, da postajajo kompetence v sodobnem svetu sestavni del kriterijev za ocenjevanje dela učiteljev (in seveda tudi drugih profesionalcev) in posledično tudi za njihovo izobraževanje in usposabljanje.

Ko razmišljamo o kompetencah učiteljev, se lahko strinjamo s pojmovanjem, kot ga navaja Perrenoud (Key competences 2002, 13), ki pojmuje pridobivanje kompetenc, kot »usposabljanje posameznikov za mobilizacijo, uporabo in integracijo pridobljenega znanja v kompleksnih, različnih in nepredvidljivih situacijah«. Iz navedenega pojmovanja predlaga definicijo kompetentnosti kot: »sposobnost učinkovitega delovanja v številnih situacijah, ki sicer temelji na pridobljenem znanju, vendar ni omejeno s tem znanjem.«

S problemom učiteljevih kompetenc se je v prvem letu delovanja ukvarjala tudi ekspertna skupina pri Evropski komisiji. Ekspertna skupina A *"Improving education of teachers and trainers"* je ena izmed devetih ekspertnih skupin, ki so bile oblikovane, da bi predlagale poti za uresničevanje enega ali več konkretnih ciljev na področju sistemov izobraževanja in usposabljanja do leta 2010 v okviru lizbonske strategije članic EU.

V analizi, ki jo je pripravila služba Eurydice (2003) ugotavljajo, da danes nobena država, ko postavlja zahteve za učitelje, ne razmišlja več samo o klasičnih (specifičnih) kompetencah, ki so vezane na delo z učenci, učenje in poučevanje. Ob teh, klasičnih zahtevah so v analizi identificirali pet področij, ki jih ocenjujejo kot nove (»new competences now expected of teachers«) (prav tam, 6). Sestavljena je lista kompetenc, ki jih potrebujejo učitelji, da bi bili

kos zahtevam družbe. Kompetence lahko razvrstimo v pet skupin (Razdevšek Pučko, Taštanoska in Plevnik 2004, 27–28):

- Usposobljenost za nove načine dela v razredu.
Gre za uporabo različnih pristopov glede na socialno, kulturno in etično različnost učencev, integracijo učencev s posebnimi potrebami. Pomembno je, kako se organizira optimalno in spodbudno učno okolje z namenom spodbuditi in olajšati proces učenja.
- Usposobljenost za nove naloge, delo zunaj razreda, na šoli in s socialnimi partnerji.
Pri tej kompetenci je pomembno razvijanje šolskega kurikula, organizacija in evalvacija vzgojno-izobraževalnega dela, sodelovanje s starši, drugimi socialnimi partnerji, konfliktni management.
- Usposobljenost za razvijanje novih kompetenc in novega znanja pri učencih.
Pomembno je, kako vplivamo na usposobljenost učencev za vseživljenjsko učenje (učiti se naučiti).
- Razvijanje lastne profesionalnosti.
Tukaj se poudarja raziskovalni pristop in usmerjenost v reševanje problemov. Pomembno je odgovorno usmerjanje lastnega profesionalnega razvoja v procesu vseživljenjskega učenja.
- Uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT).
Uporaba IKT v formalnih učnih situacijah in tudi za potrebe lastnega razvoja.

Ugotovimo lahko, da gre v tem seznamu večinoma za področje transferabilnih, predmetno neodvisnih kompetenc. Učenje in pridobivanje transferabilnih kompetenc pa zahteva premik tudi v metodah poučevanja (od »*subject-centered in teacher-centered* k *learner-centered*«). To pomeni več aktivnega dela učencev (študentov), več spodbujanja kritičnega in ustvarjalnega mišljenja, reševanja problemov, več vodenja v uporabi znanja v novih situacijah in manj klasičnega poučevanja. Pridobivanje kompetenc ni možno brez aktivne vključenosti učencev (študentov) samih (Razdevšek Pučko 2004, 56).

Erčuljeva idr. (2008, 18) poudarjajo, da je pri proučevanju učiteljevega profesionalnega razvoja smiselno izhajati iz vsem učiteljem skupnih »generičnih kompetenc«. Marentič Požarnikova (2007b, 47-48) je zasnovala pet področij »generičnih« učiteljevih kompetenc »na temelju domačih in mednarodnih raziskav«, pri čemer se je oprla na analizi učiteljevih kompetenc, opravljene na Nizozemskem in Škotskem, ter na evropska priporočila ATEE iz leta 2005. Seznam je bil predstavljen ravnateljem na Posvetu ravnateljev osnovnih šol in na razpravi v Državnem svetu. Kot eno od funkcij dogovorjenih seznamov kompetenc avtorica navaja načrtovanje profesionalnega razvoja učiteljev.

Pri tem lahko upoštevamo pet področij »generičnih« učiteljevih kompetenc:

- komunikacija in odnosi,
- učinkovito poučevanje,
- organizacija in vodenje,

- sodelovanje z delovnim in družbenim okoljem,
- profesionalni razvoj.

Iz naštetih kompetenc je izhajala evalvacijska študija »Ugotavljanje in spremljanje profesionalnega razvoja vzgojiteljev, učiteljev in ravnateljcev« (Erčulj idr.2008), v kateri so sodelovale štiri skupine pedagoških delavcev: vzgojiteljice, učitelji osnovnih šol, učitelji srednjih šol in ravnatelji..

Eno izmed področij študije je bila tudi presoja kompetenc. Povzela sem samo izsledke za učitelje zaposlene v osnovni šoli, ker so v moji nalogi najprimernejši. V vprašalniku za učitelje je bilo ponujenih 54 kompetenc ter osem primerov kjer so lahko sami vpisali lastno kompetenco.

Preglednica 4: Kompetence primerne za učitelje

V(x)	Kompetenca
v1	Učinkovito komuniciram z učenci, razvijam pozitivno ozračje v razredu
v2	Pri učencih razvijam socialne veščine
v3	Vsakodnevno oblikujem varno in spodbudno učno okolje
v4	Oblikujem in uveljavljam jasna pravila za vedenje v razredu
v5	Oblikujem ustrezne strategije za soočanje z neprimernim vedenjem, agresivnostjo in konflikti v razredu
v6	Sproščeno izkazujem pozitiven odnos do učencev
v7	Poznam in razvijam različne strategije za motiviranje učencev
v8	Pri učencih razvijam možnost sporazumevanja v slovenskem jeziku
v9	Znam vzdrževati disciplino v razredu
v10	Z nam spodbujati sodelovanje in delo v skupini
v11	Obvladam načela in postopke za načrtovanje, izvajanje in vrednotenje učnega procesa
v12	Poznam in upoštevam razvojne značilnosti učencev pri načrtovanju in izvajanju pouka

v13	Prepoznam in pri poučevanju znam upoštevati predznanje učencev, njihove interese, zmožnosti za učenje, učne stile
v14	Pri poučevanju ustvarjam ustrezno učno okolje tako, da poznam in uporabljam različne učne metode in strategije
v15	Poznam in v praksi smiselno kombiniram različne učne oblike (frontalno, skupinsko, individualno, tandem)
v16	Uporabljam različne strategije za razvijanje samostojnega učenja
v17	Prepoznavam učence s posebnimi potrebami in prilagajam delo njihovim posebnostim
v18	Prepoznavam nadarjene in talentirane učence in prilagajam delo njihovim posebnostim
v19	Obvladam in smiselno uporabljam različne načine preverjanja in ocenjevanja znanja in različnih dosežkov učencev
v20	Učencem podajam konstruktivno opisno povratno informacijo o učnih rezultatih
v21	Ob upoštevanju okoljskih dejavnikov oblikujem celovito oceno potreb posameznika ali skupine, njenih močnih in šibkih področij
v22	Znam povezovati vsebine z različnih področij in sem pripravljen na interdisciplinarno sodelovanje
v23	Natančno poznam učni načrt predmeta, ki ga poučujem in učne načrte drugih predmetov
v24	Pri svojem delu sem ustvarjalen
v25	Vključujem neformalno pridobljena znanja in življenjske situacije v proces izobraževanja
v26	Spremljam vsebinske novosti s predmetnega področja
v27	Spremljam novosti s pedagoško – didaktičnega področja
v28	Obvladam organizacijske in administrativne naloge v zvezi z načrtovanjem, izvajanjem, spremljanjem in vrednotenjem učnega procesa
v29	Znam učinkovito (pedagoško) voditi razred, tudi kot razrednik
v30	s svojim ravnanjem si vzpostavljam strokovno in moralno avtoriteto

v31	Poznam zakonodajo in organizacijske naloge učiteljev
v32	Znam organizirati aktivno, samostojno in učinkovito učenje učencev
v33	Uspešno komuniciram in sodelujem z vodstvom, učitelji in z drugimi delavci na šoli
v34	Uspešno sodelujem s starši in drugimi osebami, odgovornimi za učence
v35	Vzpostavljam partnerski odnos z drugimi šolami in institucijami v šolskem okolju
v36	Vzpostavljam partnerski odnos z različnimi strokovnjaki na vzgojno-izobraževalnem področju
v37	Poznam, razumem in upoštevam institucionalne okvire delovanja šole
v38	Pripravljen sem za timsko delo na ravni šole in izve n nje
v39	Znam analizirati dobre in šibke strani pedagoškega dela
v40	Aktivno načrtujem svoj profesionalni razvoj
v41	Sem dovzeten za povratne informacije in nasvete v svojem poklicnem okolju
v42	Izkoriščam priložnosti za stalno strokovno izpopolnjevanje in za inoviranje svojega dela na predmetno vsebinskem področju
v43	Izkoriščam priložnosti za stalno strokovno izpopolnjevanje in za inoviranje svojega dela na pedagoško didaktičnem področju
v44	Seznam se z dosežki ved, pomembnih za lastno poklicno delovanje
v45	Aktivno sodelujem v raziskovalnih projektih, namenjenih izboljševanju kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela
v46	Znam se sporazumevati v strokovnem jeziku z drugimi strokovnjaki
v47	Znam se sporazumevati v tujem jeziku
v48	Znam javno nastopati
v49	Poznam značilnosti in znam uporabljati IKT (informacijsko informacijsko tehnologijo)

v50	Znam uporabljati temeljno programsko opremo (office, internet,...)
v51	Razumem in znam interpretirati posebnosti medijske pismenosti
v52	Smiselno uporabljam IKT informacijsko informacijsko tehnologijo) pri pouku (LCD projektor, video opremo...)
v53	Glede na predmetno področje znam učencem svetovati smiselno rabo IKT informacijsko informacijsko tehnologijo) za pomoč pri učenju
v54	Pri učencih razvijam informacijsko pismenost
v55	Drugo. Kaj?

Vir: Erčulj idr. 2008, 43-44.

Učitelji so najbolje ocenili razvitost naslednjih kompetenc (Preglednica 6): v6 - sproščeno izkazujem pozitiven odnos do učencev (3,6); v4 - Oblikujem in uveljavljam jasna pravila za vedenje v razredu (3,55); v8 - pri učencih razvijam možnost sporazumevanja v slovenskem jeziku (3,52). Vse tri kompetence se v glavnem tičejo tehničnih vidikov pri delu z učenci. Bolj negativno pa so anketiranci ocenjevali v35 - vzpostavljam partnerski odnos z drugimi šolami in institucijami v šolskem okolju (2,63) in v36 - vzpostavljam partnerski odnos z različnimi strokovnjaki na vzgojno-izobraževalnem področju (2,67).

Podatki nakazujejo, kot je bilo ugotovljeno zgoraj, da učitelji razvijajo predvsem klasične kompetence, vezane na predmetno področje in pouk, medtem, ko globljih, transferabilnih kompetenc ne razvijajo v tolikšni meri.

V evalvacijski študiji (Erčulj idr. 2008) so anketirane vprašali tudi glede kompetenc, ki bi jih po mnenju anketirancev bilo treba najbolj razviti.

Učitelji osnovnih šol so odgovarjali:

- s 46%: v49 - poznam značilnosti in znam uporabljati IKT (informacijsko informacijsko tehnologijo);
- z 41%: v52 - smiselno uporabljam IKT (informacijsko informacijsko tehnologijo) pri pouku (LCD projektor, video opremo...);
- s 37%: v47 - znam se sporazumevati v tujem jeziku;
- s 33%: v31 - poznam zakonodajo in organizacijske naloge učiteljev;
- s 30%: v35 - vzpostavljam partnerski odnos z drugimi šolami in institucijami v šolskem okolju;
- z 28%: v51 - razumem in znam interpretirati posebnosti medijske pismenosti;

- z 22%: v17 - prepoznavam učence s posebnimi potrebami in prilagajam delo njihovim posebnostim; v48 - znam javno nastopati;
- z 20%: v18 - prepoznavam nadarjene in talentirane učence in prilagajam delo njihovim posebnostim; v42 - izkoriščam priložnosti za stalno strokovno izpopolnjevanje in za inoviranje svojega dela na predmetno vsebinskem področju; v50 - znam uporabljati temeljno programsko opremo (office, internet,...).

V ospredju so predvsem tehnične kompetence v povezavi z obvladovanjem novih tehnologij. Vsi si želijo izpopolnjevanja na področju poznavanja in uporabe IKT, kar bi prišlo v poštev tudi pri pouku, torej so učitelji skupnega mnenja, da je potrebna modernizacija tehničnih metod pri izobraževanju. Glede specifičnih kompetenc so osnovnošolski učitelji postavili v ospredje kompetenci v31 (poznam zakonodajo in organizacijske naloge učiteljev) in v35 (vzpostavljam partnerski odnos z drugimi šolami in institucijami v šolskem okolju), torej obstaja želja po globljem poznavanju šolskega sistema na organizacijsko-institucionalnem področju.

V isti študiji (Erčulj idr. 2008, 57-58), so tudi ravnatelji ocenjevali, katere oblike izobraževanja in usposabljanja največ prispevajo k razvoju posameznih področij kompetenc

Preglednica 5: Oblike izobraževanja in usposabljanja, ki prispevajo k razvoju kompetenc

	formalno izobr./ študij	seminarji in delavnice	samoizobr.	praksa, izkušnje	sodelovanje v projektih	program šola za ravnatelje	Miss
Načrtovanje	-	44,4	-	11,1	11,1	33,3	10
Sodelovanje z okoljem	-	-	-	77,8	22,2	-	10
Delo z zaposlenimi	-	44,4	-	22,2	-	33,3	10
Vodenje učenja in poučevanja oz. vzgojnega dela v vrtcu	-	50	12,5	12,5	12,5	12,5	20
Upravljanje šole/vrtca kot organizacije	-	16,7	16,7	16,7	-	50	40
Klima in kultura		50		33,3	-	16,7	40
Lastni strokovni razvoj	25	25	25	-	-	25	20

Vir: Erčulj idr. 2008, 58.

Ravnatelji so zelo različno odgovarjali katere oblike izobraževanja prispevajo k razvoju kompetenc. Z izjemo pete (upravljanje šole/vrtca kot organizacije) in šeste (klima in kultura) kategorije je bila stopnja neodgovorov nizka. V štirih primerih so se anketiranci odločili, da so seminarji in praksa najbolj pomembna oblika za razvoj kompetenc (načrtovanje in delo z zaposlenimi 44,4%; Vodenje učenja in poučevanja oz. vzgojnega dela v vrtcu in klima in kultura 50%), pri sodelovanju z okoljem so poudarili pomen prakse in izkušenj (50%), glede lastnega strokovnega razvoja pa so bili najbolj deljenih mnenj. Poleg glavnih oblik izobraževanja so anketiranci v splošnem tudi poudarjali pomen programa šole za ravnatelje.

Teoretična spoznanja, kot izsledki raziskav narekujejo učiteljem, da morajo učence pripraviti, da se bodo znašli v hitro spreminjajočem se svetu. Soočiti se morajo s spremembami, ki jih prinašajo reforme. Spreminjajo pa se tudi generacije otrok, ki prihajajo v šole in zahtevajo od učiteljev drugačno obravnavo, kot so jo zahtevali učenci v preteklih letih. To pa od učiteljev zahteva sposobnosti, spretnosti in znanja, ki jih na fakulteti niso pridobili. Zato se morajo nujno dodatno izobraževati in usposabljeni, da si pridobijo zmožnosti, ki jih potrebujejo, da bodo pri svojem delu uspešni. Po pregledu različnih avtorjev in različnih dokumentov se lahko strinjamo s pojmovanjem učiteljevih kompetenc v smislu učinkovitega delovanja v kompleksnih, različnih in nepredvidljivih situacijah, ki zahteva tudi nujnost nenehnega profesionalnega razvoja. V seznamih potrebnih kompetenc učitelja prevladujejo splošne, kroskurikularne, predmetno-neodvisne kompetence, ki poudarjajo komunikacijo, timsko delo, spretnosti pridobivanja znanja in motivacijo za vseživljenjsko učenje.

2.5.4 *Odgovornost posameznika za svoj profesionalni razvoj*

Večina strokovnjakov se strinja, da je profesionalni razvoj zaposlenih v prvi vrsti odvisen od vsakega posameznika. Fullan in Hargreaves (2000) pogosto opozarjata, da si učitelji ne morejo privoščiti, da bi čakali, da se sistem vzgoje in izobraževanja spremeni sam od sebe. Težiti morajo k profesionalni kulturi, kakršno si želijo sami. Prav tako meni Laursen (2003), da je učitelj sam odgovoren za svoj osebni razvoj.

Glede na to, da se znanje nenehno širi in da imajo danes učenci veliko možnosti, da pridejo do različnih informacij in znanj, bi bil učitelj, ki se sploh ne izobražuje, verjetno pogosto v zadregi. Menim, da bi težko našli učitelja, ki na področju svojega strokovnega razvoja ne naredi ničesar. Večina učiteljev išče, kot pravita Bellova in Gilbert (1996), nove ideje za poučevanje, nove vire in učila, da bi izboljšali učenje svojih učencev. Tudi Hargreaves (2003) pravi, da morajo biti današnji učitelji predani strokovnemu razvoju in morajo težiti h kontinuiranemu izboljševanju svojega razvoja, ki terja od njih veliko prizadevanja, samokontrole in kritične analize svoje prakse, če želijo biti pri svojem delu uspešni.

Day (1999) meni, da zavezanost spremembam vključuje tudi odgovornost učiteljev in zanesljivost, ki presega zgolj prenašanje znanja, izkušenj in spretnosti. Več pozornosti bi

morali posvečati odgovornosti za strokovni razvoj, saj, kot pravi MacDonald (1996 v Leithwood, Jantzi in Steinbach 1999, 135), »... kvaliteta samih učiteljev in stopnja njihove pripravljenosti, da se spreminjajo, določa kvaliteto poučevanja in kvaliteto izboljševanja šole.« Učitelji, ki svoje delo sprejemajo odgovorno, se zavedajo, da svojega dela ne bodo mogli opravljati kvalitetno, če ne bodo sami poskrbeli za svoj strokovni razvoj in, če ne bodo izkoristili ponujene možnosti za izobraževanje in usposabljanje. Ravnatelji pa bi morali biti pozorni zlasti pri tistih učiteljih, ki ne kažejo interesa za strokovni razvoj in pri tem tudi ustrezno ukrepati. Tudi Day (2000) poudarja nujnost vlaganja v stalni strokovni razvoj učiteljev, saj imajo učenci pravico, da jih poučujejo dobri učitelji, ki so odgovorni za svoj strokovni razvoj, ki izpopolnjujejo svoje znanje in so seznanjeni z novimi spoznanji. Nihče in nič namreč ne more nadomestiti dobrih učiteljev.

Stollova, Fink in Earlova (2003, 78) predlagajo, da bi o učiteljevem vprašanju razmišljali na osnovi vprašanja: »Katera so potrebna znanja za učitelje, da bodo pripravljeni na izzive izobraževanja učencev v enaindvajsetem stoletju?« Avtorji so mnenja, da obstaja sedem ključnih znanj:

- Razumevanje učenja
Če dajemo poudarek samo tehnikam poučevanja, samega učenja pa ne razumemo, bo uspeh kratkoročen.
- Vsebine znanja
Tudi učitelji, kot vsi ostali, morajo slediti hitro rastoči bazi znanja. Imeti morajo podrobno in poglobljeno znanje svojega predmetnega področja.
- Pedagoško vedenje
Pedagoško vedenje dosežemo, če združimo razumevanje učenja in vsebine znanja z namenom, da razvijemo učinkovito poučevanje. Učitelji strokovnjaki nimajo samo poglobljenega pedagoškega znanja, svoje znanje znajo uporabljati pri delu z učenci, ki se med seboj razlikujejo v močnih področjih, slabostih, izhajajo iz različnih okolij, imajo različne kulturne izkušnje, so različnih starosti, imajo različne učne stile, ki vplivajo na njihovo učenje.
- Čustveno vedenje
Učitelji se morajo naučiti prepoznavati čustvene odzive ljudi, ki jih obkrožajo in ustvariti morajo čustvene vezi z učenci in med njimi. Čustveno vedenje zahteva od učiteljev, da upoštevajo, da učenci izhajajo iz različnih kulturnih okolij. Učitelji se morajo zavedati tudi tega, da njihovo čustveno odzivanje vpliva na poučevanje in učenje njihovih učencev.
- Temelji sprememb
Učitelji morajo predvideti, do katerih sprememb bi lahko prišlo, da lahko učence pripravijo na določene spremembe in da jih pripravijo na to, da bodo v prihodnosti fleksibilni in prilagodljivi.
- Novi profesionalizem

Na pouk vpliva vse, kar se dogaja v šoli in izven nje. Biti učitelj v današnjem času vključuje: poučevanje z vsemi pripadajočimi odgovornostmi, biti del večje učeče se organizacije in delo z drugimi, imeti skupno odgovornost za vse učence, ki potrebujejo pomoč, povezati se s starši, prevzeti odgovornost za svoj stalni strokovni razvoj, imeti raziskovalno orientiran pristop do svojega dela.

– Meta učenje

Učitelji morajo razumeti svoje učenje in ga ponotranjiti. Imeti morajo voljo, da se poglobijo v raziskovanje svojega učenja – kaj jih motivira in vpliva nanje.

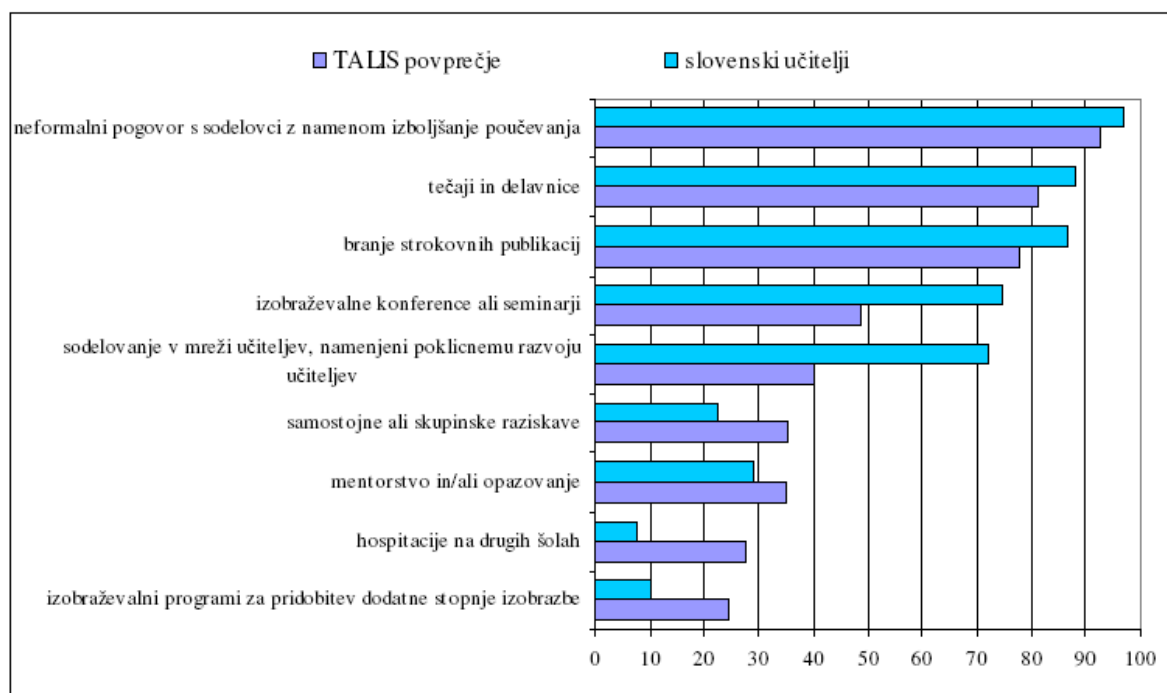
Strokovni delavci se lahko izobražujejo na formalen in neformalen način. Middlewood in Bush (2005, 195) delita izobraževanje in usposabljanje zaposlenih v štiri osnovne kategorije:

- Študij in analiza lastnega dela, ki vsebuje tudi lastne informacije, ki jih dajejo učenci.
- Učenje od svojih sodelavcev, ki so bolj ali manj izkušeni od nas in s katerimi se lahko pogovarjamo vsak dan. *V to kategorijo prištevata tudi medsebojne hospitacije znotraj šole in tudi obisk drugih šol.*
- Zakonsko določene aktivnosti, ki jih mora zagotoviti šola. Sem uvrščata mentorstvo, spremljanje in opazovanje učiteljevega dela, možnost sodelovanja pri pomembnejših odločitvah. Vse to je dodatek k seminarjem, delavnicam, konferencam.
- Sodelovanje z drugimi šolami. Pomembno je, da se zaposleni srečujejo in pogovarjajo z zaposlenimi iz drugih šol, ker se s tem izognemo omejeni praksi in omogočamo širjenje idej.

V te štiri osnovne kategorije lahko uvrstimo številne dejavnosti, ob katerih se učitelji izpopolnjujejo in usposablajo za svoje delo in se s tem strokovno razvijajo.

Izsledki rezultatov raziskave TALIS (2008) so lahko dobra predstavitev oblik strokovnih usposabljanj in dodatnih strokovnih izobraževanj, ki se jih učitelji udeležujejo v praksi.

Preglednica 6: Vrste strokovnega izpopolnjevanja, ki so se jih udeležili učitelji



Vir: TALIS 2008.

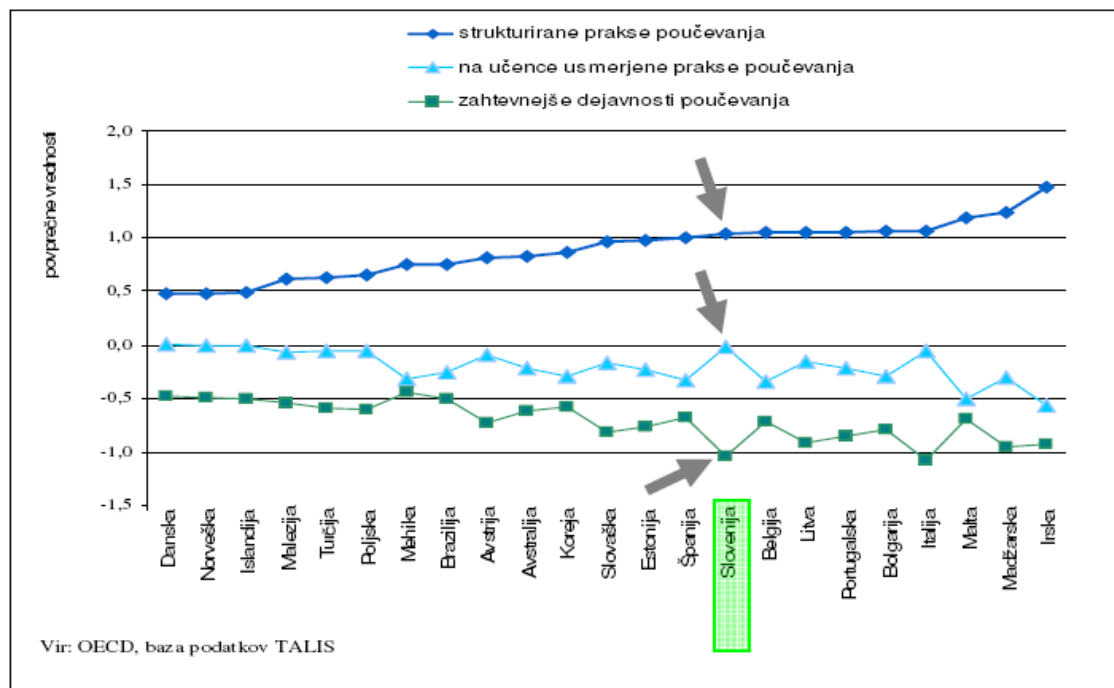
Razvidno je, da so se v povprečju učitelji v sodelujočih državah najpogosteje strokovno izpopolnjevali preko neformalnih pogovorov s sodelavci, z namenom izboljšanja svojega poučevanja (92,6 %). Sledi udeležba na tečajih in delavnicah, povezanih z izobraževanjem (81,2 %), branje strokovnih publikacij (77,7 %), sodelovanje na izobraževalnih konferencah ali seminarjih (48,9 %) ter sodelovanje v mreži učiteljev, namenjeni poklicnemu razvoju učiteljev (40 %). Delež udeležbe slovenskih učiteljev je bil v teh kategorijah višji, kot znaša TALIS povprečje. Tako se je kar 97 % slovenskih učiteljev posluževalo neformalnih pogovorov s sodelavci glede izboljšanja svojega izobraževanja, 88,1 % se jih je udeležilo tečajev in delavnic, ki so bile povezane z izobraževanjem, strokovne publikacije pa je prebiralo 86,4 %. Največja razlika glede na TALIS povprečje se kaže pri udeležbi na izobraževalnih konferencah in seminarjih, saj se jih je udeležilo 74,7 % slovenskih učiteljev (razlika je 25,9 %), in v sodelovanju v mreži učiteljev, namenjeni njihovem poklicnemu razvoju, česar se je udeležilo 71,9 % slovenskih učiteljev (razlika je 32 %).

Samostojnih ali skupinskih raziskav se je udeležilo 22,5 % slovenskih učiteljev, TALIS povprečje pa v tej kategoriji znaša 35,4 %. Mentorstvo in/ali opazovanje dosega v TALIS povprečju 34,9 %, v Sloveniji pa 29,1 %. Hospitacije na drugih šolah so bile med slovenskimi učitelji najmanj obiskane, saj se jih je udeležilo le 7,7 %, TALIS povprečje pa znaša 27,6 %.

Podatki nakazujejo, da je največ izobraževanj in usposabljanj še vedno usmerjenih v bolj klasične (specifičnih) kompetence, ki so vezane na delo z učenci, učenje in poučevanje. Manj jih je za področje transferabilnih, predmetno neodvisnih kompetenc. Učenje in pridobivanje

transferabilnih kompetenc pa zahteva premik tudi v metodah poučevanja. Spoznanje dokazujejo podatki o praksi poučevanja (TALIS 2008).

Preglednica 7: Prakse poučevanja učiteljev – mednarodna primerjava



Vir. TALIS 2008.

- Strukturirane prakse poučevanja, ki so bile izmerjene s petimi spremenljivkami, kot so: »Jasno prestavim učne cilje« in vključujejo še pregledovanje nalog, pregledovanje delovnih zvezkov, preverjanje znanja med učno uro, povzetek prejšnje učne ure.

Na učence usmerjene prakse poučevanja so bile izmerjene s štirimi spremenljivkami, ki vključujejo naslednje dejavnosti: učenci delajo v manjših skupinah, delo po skupinah glede na sposobnosti, samoocenjevanje, sodelovanje učencev pri načrtovanju razrednih dejavnosti.

Zahtevnejše dejavnosti poučevanja so bile izmerjene s štirimi spremenljivkami, ki se osredotočajo na naslednje: izdelava projektov, izdelava izdelkov, pisanje esejev in zagovarjanje stališč.

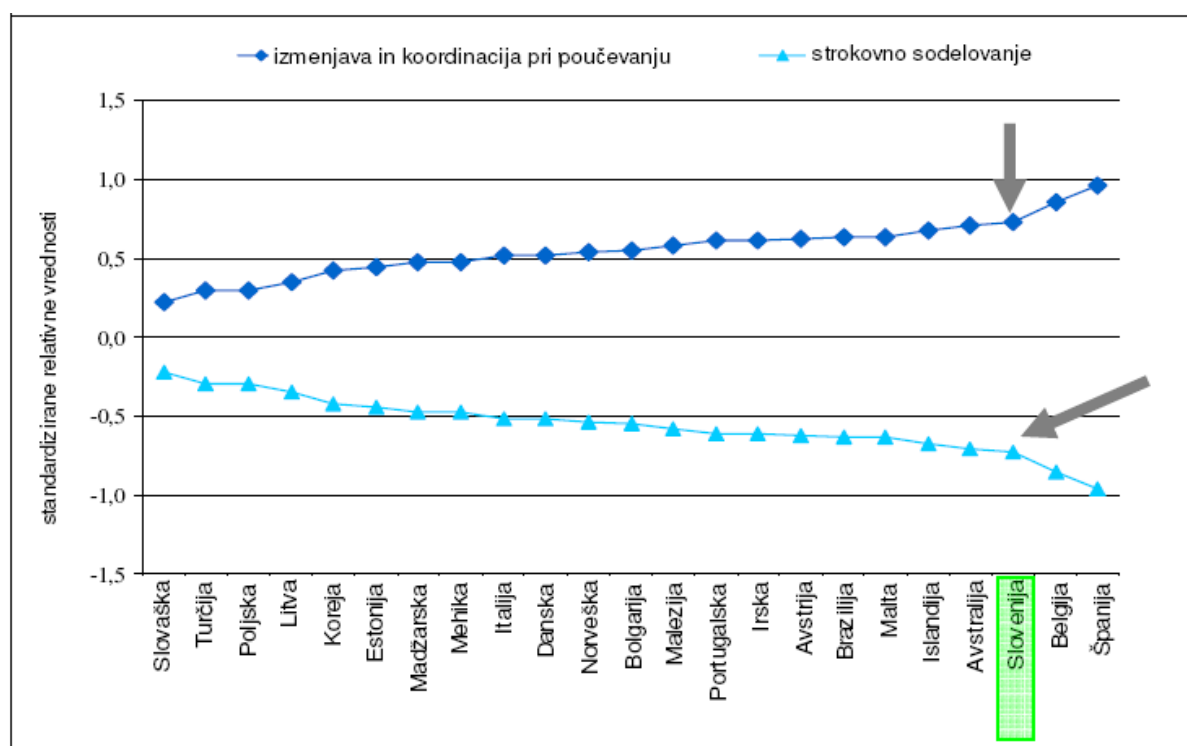
V splošnem ugotovimo, da so med učitelji, ki so sodelovali raziskavi TALIS, najbolj prisotne *strukturirane prakse poučevanja*.

Od vseh treh oblik prakse so *zahtevnejše dejavnosti poučevanja* najmanj pogoste. V primerjavi z ostalimi sodelujočimi državami so zahtevnejše prakse poučevanja v Sloveniji izrazito nizko prisotne. V tem pogledu je Slovenija, poleg Bolgarije, prav na repu držav, ki so sodelovale v raziskavi TALIS.

Ker je med štirimi osnovnimi kategorijami oblik strokovnega izobraževanja in dodatnega usposabljanja uvrščeno tudi sodelovanje med učitelji, sodelavci, predstavljam rezultate raziskave TALIS (2008), v kateri so merili tudi to kategorijo. Uporabljena sta bila dva indikatorja za merjenje sodelovanja med učitelji, in sicer:

- Izmenjava in koordinacija pri poučevanju, ki so ga sestavljale spremenljivke kot so: izmenjava učnega materiala, diskusije o posameznih učencih, prisotnost na konferencah, zagotavljanje skupnih standardov.
- Strokovno sodelovanje, pa je vsebovalo naslednje spremenljivke: skupinsko poučevanje, opazovanje učitelja s povratno informacijo, skupne aktivnosti med razredi, sodelovanje v dejavnostih poklicnega učenja.

Preglednica 8: Sodelovanje med učitelji – mednarodna primerjava



Vir: TALIS 2008.

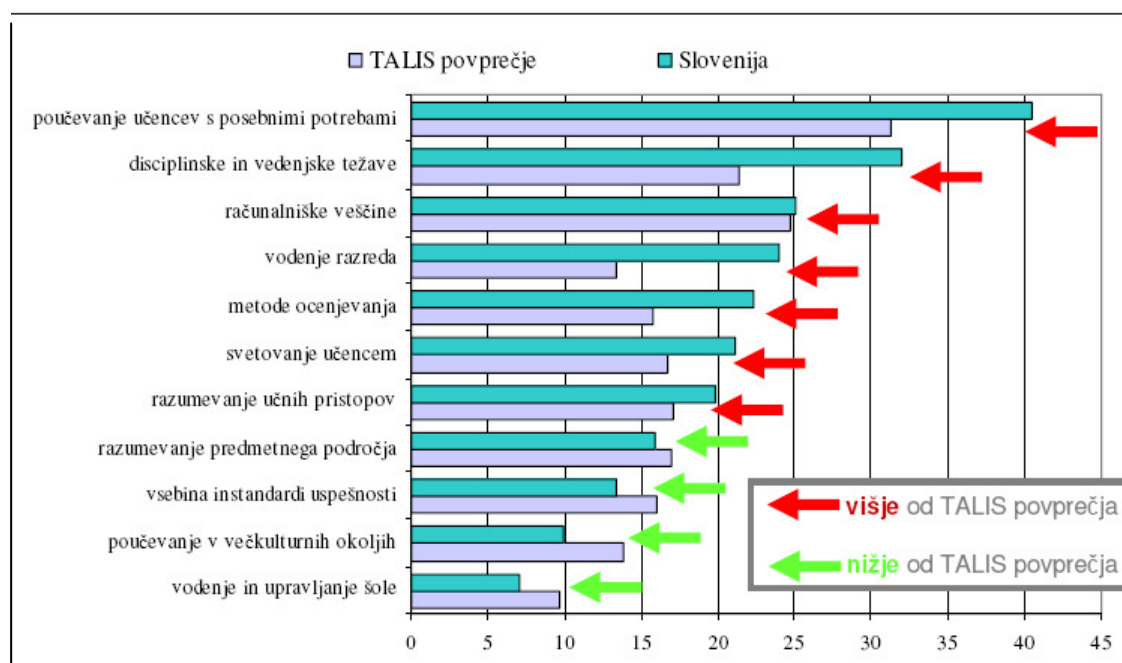
Iz preglednice 8 razberemo, da ima v vseh državah višjo povprečno vrednost izmenjava in koordinacija poučevanja, nižjo pa medsebojno strokovno sodelovanje učiteljev. Učitelji torej pogosteje sodelujejo z izmenjavo materialov, diskusijami, sodelovanjem na konferencah in sestankih, redkeje pa je to sodelovanje strokovno-pedagoške narave – npr. hospitiranje v razredu, dogovarjanje za skupne projekte med razredi. Kljub temu pa so med sodelujočimi državami tudi razlike. Med učitelji v državah, kot so Slovaška, Turčija, Poljska in Litva, so razlike med obema oblikama medsebojnega sodelovanja učiteljev relativno majhne, medtem ko učitelji v državah, kot so Španija, Belgija, Slovenija, Avstralija in Islandija, poročajo o velikih razlikah v medsebojnem sodelovanju.

Izmenjava in koordinacija poučevanja je v teh državah, torej tudi v Sloveniji, veliko bolj pogosta kakor pa strokovno sodelovanje učiteljev.

Cencičeva, Polakova in Devjakova (2005, 105–110) dajejo velik pomen različnim programom profesionalnega usposabljanja. Iz njihove raziskave v šolskem letu 2004/05 lahko ugotovimo, da so učitelji željni novih znanj in spretnosti na vseh novih področjih. Več kot polovica strokovnih delavcev je dejala, da bi si želeli pridobiti znanja na vzgojnem področju, pa tudi znanja, ki bi jim omogočala sproščanje in obnavljanje energije, zaradi vse bolj stresnih situacij. Prav tako izstopa potreba po izobraževanju in usposabljanju z otroki s posebnimi potrebami, pa tudi na področju IKT-ja.

Tudi v raziskavi TALIS (2008) so poizvedovali potrebe učiteljev sodelujočih držav, po dodatnem strokovnem izobraževanju in usposabljanju.

Preglednica 9: Potrebe učiteljev po dodatnem strokovnem izpopolnjevanju glede na področje izpopolnjevanja



Vir: TALIS 2008.

Iz preglednice 9 je razvidno, da imajo tako na ravni TALIS povprečja, kakor tudi v Sloveniji učitelji največje potrebe za dodatno usposabljanje v okviru programov strokovnega izpopolnjevanja na področju poučevanja učencev s posebnimi potrebami. V Sloveniji je izrazilo potrebo po dodatnem izpopolnjevanju na tem vsebinskem področju kar 40,4 % učiteljev, kar je celo za četrtno več, kot znaša TALIS povprečje v tej kategoriji (31,3 %). V Sloveniji se z 32,0 % (TALIS povprečje: 21,4 %) močno izkazuje tudi potreba učiteljev po dodatnem strokovnem izpopolnjevanju na področju disciplinskih in vedenjskih težav ter po

izpopolnjevanju na področju računalniških veščin (25,1 %, TALIS povprečje: 24,7 %). Največja razlika pri navajanju potreb po dodatnem strokovnem izpopolnjevanju se med slovenskimi učitelji in povprečjem TALIS kaže v kategoriji vodenja razreda. V tej kategoriji slovenski učitelji s 24,0 % skoraj za enkrat presegajo TALIS povprečje, ki znaša 13,3 %.

V evalvacijski študiji (Erčulj idr. 2008) so učitelji ocenjevali tudi, katere oblike izobraževanja in usposabljanja največ prispevajo k razvoju posameznih področij kompetenc.

Preglednica 10: Oblike izobraževanja in usposabljanja, ki prispevajo k razvoju kompetenc

	vrsta šole	formalno izobraževanje / študij	nadaljnje izobraž. In usposablj.	samoizobraž. (literatura, internet...)	praksa, izušnje	hospitacije, sodelovanje v projektih	Miss
Komunik. In odnosi	OŠ	0	7	9,3	79,1	4,7	
	SŠ	3,4	6,9	6,9	65,5	17,2	
	Skupaj	1,4	6,9	8,3	8,3	9,7	19,1
Izvedba poučevanja	OŠ	8,5	12,8	4,3	53,2	21,3	
	SŠ	8	20	4	48	20	
	Skupaj	8,3	15,3	4,2	51,4	20,8	19,1
Organizacija in vodenje	OŠ	4,4	22,2	11,1	53,3	8,9	
	SŠ	0	0	3,8	73,1	7,7	
	Skupaj	2,8	1,4	8,5	60,6	8,5	20,2
Sodelov. z delovnim in družbenim okoljem	OŠ	0	2,2	8,7	71,7	17,4	
	SŠ	0	0	8	60	32	
	Skupaj	0	1,4	8,5	67,6	22,5	20,2
Skrb za profesionalni razvoj	OŠ	4,5	40,9	34,1	15,9	4,5	
	SŠ	5	55	25	10	5	
	Skupaj	4,7	45,3	31,3	14,1	4,7	28,1
IKT,medijska pismenost	OŠ	4,3	38,3	36,2	21,3	0	
	SŠ	8	28	48	16	0	
	Skupaj	5,6	34,7	40,3	19,4	0	19,1

Vir: Erčulj idr. 2008, 52.

V štirih primerih so se anketiranci odločili, da je praksa in izobraževanje najbolj pomembna oblika za razvoj kompetenc (komunikacija in odnosi – 73,6%; izvedba poučevanja – 51,4%; organizacija in vodenje – 60,6%; sodelovanje z delovnim in družbenim okoljem – 67,6%). Pri skrbi za profesionalni razvoj so anketiranci dali prednost nadaljnjemu izobraževanju in usposabljanju, na drugem mestu pa samoizobraževanju.

Rezultati obeh raziskav so podobni, glede najvišje uvrščenih potreb po dodatnem strokovnem usposabljanju.

2.5.5 Primer modela izobraževanja in usposabljanja pedagoških delavcev

Kako pomembno je vseživljenjsko učenje pedagoških delavcev, razlaga Cencičeva (2006), saj, kot pravi avtorica, vključuje profesionalno učenje kot tudi osebnostno in družbeno, kar vse pomeni neko integracijo, ki poteka ne glede na čas in kraj učenja. Učenje pa naj bo zasnovano na konstruktivističnih teorijah, ki poudarjajo prejšnje znanje in izkušnje ter možnosti in izzive, da se prejšnje znanje in izkušnje povežejo z novim razumevanjem in novim znanjem.

V nadaljevanju predstavljam raziskavo, ki sem jo izbrala zato, ker me je zanimalo, kako se programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja ter programov za izpopolnjevanje izobrazbe udeležujejo slovenski pedagoški delavci in v kateri smeri se želijo izobraževati. Raziskava je bila opravljena na slučajnostnem sistematičnem stratificiranem vzorcu med udeleženci programov in usposabljanja strokovnih delavcev, ki so se izobraževanja udeležili v šolskem letu 2004/2005. Sodelovalo je 2338 strokovnih delavcev iz različnih vzgojno-izobraževalnih zavodov in 712 ravnateljev (Cencič 2006). Raziskovalce so zanimali le odgovori ali mnenja udeležencev in ravnateljev, ki so jih dopisali sami in iz tega poiskali teme, v katerih bi se želeli pedagoški delavci dodatno izobraževati. Primerjalno so predstavljene teme, ki so jih navedli ravnatelji in udeleženci izobraževanja.

Iz preglednice 11 je razvidno, da so podobne želje po učenju navedli tako ravnatelji kot učitelji, na primer učenje pedagogike in didaktike, specialne didaktike ali sodobnih metod dela pri pouku. Po analizi odgovorov je bilo zaznati, da ne glede, kje učitelji poučujejo, dajejo velik poudarek komunikaciji in odnosom, učinkovitemu poučevanju, organizaciji in vodenju, sodelovanju ter profesionalnemu razvoju. Vsekakor se pojavljajo razlike glede na ustanovo zaposlitve, vendar želim iz raziskave izpostaviti le skupne teme, ki so pomembne za profesionalni razvoj učiteljev ne glede na razred poučevanja.

Preglednica 11: Primerjava potreb in želja po dodatnem učenju ravnateljev in udeležencev izobraževanja

Ravnatelji	Udeleženci izobraževanja
– Pedagogika	– Pedagogika
– Didaktične novosti	– Didaktika
– Specialna didaktika	– Sodobne metode dela pri pouku
– Nove metode poučevanja	
– Priprava na pouk	
– Delo z učenci s posebnimi potrebami, z vedenjskimi motnjami	– Delo z otroki s posebnimi potrebami
– Vzgoja	– Vzgoja
	– Reševanje konfliktov
	– Agresivni dijaki
– Delo s starši	
– Komunikacija	– Komunikacija s starši
	– Komunikacija z dijaki
	– Pravilna obremenitev glasilk
– Vodenje razreda	
– Sodelovanje	
– Timsko delo	
– Teme iz razvojne psihologije	– Psihologija
– Pedagoška psihologija	
– Mladinska psihologija	
– Osebnostna rast	– Znanje iz določenega predmeta
	– Osebnostna rast
	– Stres v šoli
	– Sistemi izobraževanja po Evropi
	– Šolska zakonodaja, pravilniki

Delo z otroki s posebnimi potrebami so zaznali za kritično področje tako ravnatelji kot udeleženci izobraževanja, prav tako pa oboji vidijo problem na področju reševanja konfliktov, saj menijo, da vzgojni problemi naraščajo, sami pa imajo premalo znanja za praktično reševanje problemov.

Skupna ravnateljem in učiteljem je tudi želja po učenju komunikacijskih spretnosti. Delo s starši so izpostavili predvsem ravnatelji, učitelji pa bolj komunikacijo s starši. Ravnatelji so navedli tudi timsko delo in sodelovanje, učitelji pa tega niso posebej izpostavili. Med odgovori je bila tudi želja po učenju vodenja razreda, ki so jo navedli ravnatelji.

Oboji so izpostavili teme iz psihologije in potrebo po programih osebne rasti. Osebnostni razvoj (Wilkins 1997) pa ni nekaj stalnega, ampak se spreminja, je proces, ki spremlja naše delovanje z drugimi, ne samo tako, da se počutimo bolj zadovoljne in varnejše, pač pa tudi

učinkovitejše. Pri tem gre za povezavo profesionalnega in osebnostnega razvoja, kar poudarjata tudi Shalekamp in Kriege (2002) in navajata, da potekata obe vrsti razvoja spiralno in vzporedno in da se nanašata na vedenje, spretnosti, vrednote in odnose.

Učitelji so navedli tudi izobraževanje iz določenega predmeta. Pri učiteljih se je pokazala potreba po prepoznavanju šolskih pravilnikov in šolske zakonodaje.

Ravnatelj in učitelji so navedene potrebe po dodatnem izobraževanju tudi utemeljili.

Ravnatelj utemeljujejo:

- z izbiro učiteljev za učiteljski poklic, ki ni selektiven, in nekateri nimajo izoblikovanega pedagoškega čuta;
- ker učitelje preveč učimo in manj navdušujemo za delo;
- ker je učitelj tudi vzgojitelj in mora zato imeti več znanja iz pedagogike, didaktike in psihologije;
- ker strokovni delavci niso prisiljeni obnavljati znanja, kar bi bilo dobro pokazati vsakih pet let, posebno znanje pedagogike, didaktike in psihologije;
- ker smo priče nenehnim spremembam, vseživljenjskemu učenju, osebnostni in poklicni rasti.

Ravnatelj so zaznali potrebe po učiteljevem stalnem učenju kot nujnost današnjega časa.

Učitelji utemeljujejo:

- zahtevo, da se znanje in delo nenehno dopolnjujeta, bogatita in nadgradita, ker je to nuja časa;
- ker ni formul za vzgojo otrok;
- spremembo družbe in otrok, ko ni problem več strokovna usposobljenost, ampak predvsem splošne pedagoške in sodobne spretnosti;
- ker se spretnosti za poučevanje niso naučili v dodiplomskem študiju;
- ker je nadaljnje izobraževanje nujno potrebno za profesionalno rast strokovnih delavcev, saj po šolah še vedno poteka predvsem frontalni pouk;
- ker je treba »v glavah učiteljev premakniti miselnost«;
- ker je preveč denarja namenjenega za materialno opremljenost šol in vse premalo za usposobljenost in strokovno rast učiteljev;
- ker učitelj ne more vzgajati učence v človeških vrednotah in v odgovorne osebe, če tega sam ne pozna.

Na podlagi vseh navedenih primerov, tudi iz raziskave (Cencič, Polak in Devjak 2005), se je poskusno oblikoval model, ki bi se lahko uporabljal pri načrtovanju izobraževanja. Vsebuje pedagoško-psihološko, osebnostno, predmetno in odzivno področje.

Preglednica 12: Področja in teme zaželenega učenja pedagoških delavcev

Področja učenja	Nekatere izpostavljene teme učenja
Pedagoško-psihološko	<ul style="list-style-type: none">– otroci s posebnimi potrebami– vzgoja– reševanje konfliktov– agresivni učenci– problemi mladostnikov– disciplina– motiviranost učencev za delo– delo zunaj pouka– delo s starši– sodelovanje s kolegi, timsko delo
Osebnostno	<ul style="list-style-type: none">– delo na sebi– preprečevanje izgorevanja– relaksacija oz. sprostitvene tehnike
Predmetno	<ul style="list-style-type: none">– posamezna predmetna področja
Odzivno	<ul style="list-style-type: none">– tuji jeziki– delo s sodobnimi mediji ali IKT– šolska zakonodaja in pravilniki ipd.

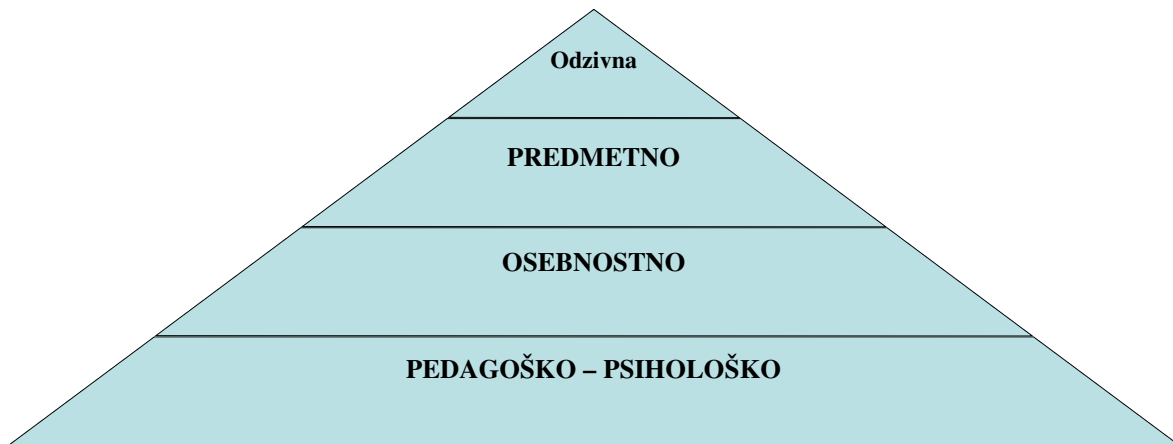
Vir: Cencič, Polak in Devjak 2005, 100–113.

Teme so razvrščene v štiri področja. Izpostavljene teme so odsev potreb družbe, ki so najbolj fleksibilne in spremenljive in jih lahko zasledimo tudi v evropskih dokumentih. Avtorji tega modela so za ponazoritev razmerja med navedenimi štirimi področji uporabili shemo piramide, tako da so piramido razdelili na štiri dele. Razlagajo, da so prvi trije deli nespremenljivi – temeljni, končujejo pa se z vrhom, ki ga imenujejo »odzivno« področje, saj se odziva na hitre spremembe in potrebe družbe ter se njej prilagaja.

Nekateri avtorji, kot sta Schalekamp in Kreige (2002), za nadaljnjo učenje pedagoških delavcev vključujeta le integracijo profesionalnega in osebnostnega razvoja, medtem ko je iz piramide razvidno še variabilno področje, ki je odprto za spremembe v družbi.

Pri piramidnem modelu so avtorji vzeli za podlago pedagoško-psihološko znanje, saj so pedagoški delavci izpostavili probleme, ki jih imajo z vzgojo, z delom s starši, z motiviranostjo učencev za delo, s timskim delom ipd. Učenje pedagoško-psihološkega področja so nadgradili z razvojem na osebnostni ravni ali kot imenujejo – ohranjanje duševnega zdravja ali čustveno inteligenco. Šele nato so razporedili učenje predmetnega področja, to pa avtorji razložijo, da se temelji znanosti ne spreminjajo tako hitro, ampak se dopolnjujejo in gradijo, ne zahtevajo pa toliko odnosov, stališč, prepričanj in čustev, ki se teže spreminjajo in prilagajajo. Na vrh piramide so postavili učenje področij, ki so odsev družbenih sprememb, se najhitreje spreminjajo in prilagajajo spremembam v družbi, ki so

trenutno aktualna, kot na primer informacijsko-komunikacijska tehnologija, učenje tujih jezikov, mednarodno sodelovanje, šolska zakonodaja ipd.



Slika 4: Piramidni model štirih področij učenja pedagoških delavcev

Vir: Cencič, Polak in Devjak 2005, 112.

Ugotovitve iz raziskave (Cencič, Polak in Devjak 2005) potrjujejo željo in potrebo pedagoških delavcev po učenju, kakor tudi kažejo, da se pedagoški delavci želijo izpopolnjevati v stroki, vendar je za udeležence raziskave pomembnejše učenje na pedagoško-psihološkem področju.

Predstavljeni piramidni model ni odvisen od kraja zaposlitve pedagoških delavcev, je pa odvisen od nespremenljivega in spremenljivega dela. Spremenljivi del, ki so ga poimenovali odzivno področje, je odvisen od sprememb v družbi. To je področje, ki se najhitreje spreminja in odziva na družbene in tehnološke spremembe. Najbolj nespremenljivo pa je pedagoško-psihološko področje.

Avtorji hipotetičnega modela menijo, da je potrebno model še dopolniti in preizkusiti v praksi, vendar je kljub temu primeren za pomoč načrtovanja vseživljenjskega učenja pedagoških delavcev.

2.6 Vodenje – ključni dejavnik pri profesionalnem razvoju učiteljev

Možina (2002, 41) navaja, da vodja mora ne le usposobiti zaposlene, da dosežejo cilje, temveč jih mora predvsem pripraviti, da to želijo. Vodenje ni le enkratno dejanje, ampak niz večjega števila dogodkov, ki se nanašajo na usmerjanje in spremljanje. Gre za to, da ljudi pripravimo, da bodo delali za skupne cilje.

Fullan in Hargreaves (2000) poudarjata, da je ravnateljeva vloga spodbujevalca nepogrešljiva. Učiteljem naj pomaga razumeti lastno situacijo in naj spodbuja njihovo strokovno rast. Ravnatelj naj učitelja ceni kot celotno osebnost. Učitelje morajo v osnovi poznati, šele takrat jim lahko pomagajo in jih lahko usmerjajo. Ko ravnatelji ugotovijo, kaj posamezniki potrebujejo, katere izkušnje in priložnosti so za njih najprimernejše, so na pravi poti.

Ravnatelji uspešnih šol vodijo šole tako, da določijo učinkovite skupne cilje ter smotre šole in jih izrazijo kot končne rezultate (Fullan 2005). Zanje je značilen proaktivni management, kar pomeni, da premišljeno in načrtovano vnaprej zastavijo vse aktivnosti v šoli ter spreminjajo in ustvarjajo njihov potek. Ravnatelj kot formalni vodja šole vključuje sodelavce v proces vodenja z delegiranjem nalog in delitvijo formalne moči, kot pedagoški vodja šole mora biti vodilni strokovnjak za učenje in poučevanje. Spremljati mora napredek učencev, zato mora dobro poznati kurikulum ter strategije učenja in poučevanja (Southworth 1998).

Brečkova (2006) pa navaja, da je vloga vodij pri razvoju zaposlenih predvsem v tem, da morajo vodje postati svetovalci zaposlenim, oziroma gojiti takšne odnose z zaposlenimi, ki bolj temeljijo na zaupanju kot na nadzoru, saj je zaupanje ena izmed pomembnejših sestavin vodenja. Do zaupanja pa pride, kot pravi Cvetko (2002, 99), če so izpolnjeni določeni pogoji, kot jih je opredelila Simonsenova (1997, 56–57): poštenost, direktni pogovori, zanesljivost, spoštovanje, zaupanje.

Zaposleni potrebujejo tudi povratne informacije in pregled dela, spodbude za opravljanje tekočih nalog, predvsem pa pregled naprej, da spoznajo nove delovne naloge, si razjasnijo, kaj se od njih pričakuje v prihodnje in kakšne so možnosti za njihov delovni in osebni razvoj (Majcen 2004, 39).

Naloge ravnatelja razloži Marentič Požarnikova (2004, 27), in sicer da ravnatelj:

- daje prostor profesionalno-osebnemu razvoju učiteljev, jih spodbuja in povezuje v »skupni imenovalec« šolske vizije, občasno pomaga ovrednotiti proces. Odgovornost pa nosi vsak učitelj sam – ob podpori kolegialnih skupin;
- smiselno »prenaša« v šolski prostor zunanje zahteve, predpise, pobude, priložnosti ...;
- skrbi za skladnost – koherentnost, kontinuiteto in kakovost procesov profesionalne rasti učiteljev, ob vzdrževanju optimalnih razmer zanje.

Voditi za učenje ne zna vsak ravnatelj, saj mora tudi sam izražati pripadnost izboljševanju, spremembam in učenju, vse to ne le z besedami, ampak predvsem z dejanji (Erčulj 2002). Pevec Samčeva (2003) jih je strnila v nekaj točk:

- omogočanje profesionalne in osebne rasti učiteljev in učencev;
- skrb za razvoj kadrov;
- skrb za nadaljnje izobraževanje kadrov – individualno in skupinsko;
- skrb za osebno rast s pretehtavanjem vseh potreb;
- podpora izobraževanja učiteljev (dobro izobražen kader, boljši imidž za šolo), uspešno izbiranje sodelavcev;
- zaskrbljenost z lastnim učenjem, osebnim razvojem, socialnim statusom in kvaliteto življenja;
- želje za osebni in profesionalni razvoj vsakega v kolektivu;
- spodbujanje rednega izobraževanja.

Baxterjeva, Chambersova in Mills (2008) pa so postavili ključne naloge ravnatelja za izvajanje profesionalnega razvoja in jih razvrstili v pet področij:

- identifikacija učenja in razvoja potreb;
- planiranje učenja in razvoja;
- podajanje vsebine učenja in razvoja;
- pregled napredovanja in doseganja ciljev;
- neprestano izboljševanje učenja in razvoja.

Za vsako od teh področji so navedli nekaj ključnih nalog, ki vodji pomagajo uresničevati pot do ciljev, ki si jih je zastavil. Vpeljevanje in upravljanje celotnega procesa je tako bolj strukturirano in vodji omogoča neprestan nadzor nad procesom.

Raziskava Razdevšek Pučkove (2004) nam predstavi mnenja ali vedenje ravnateljev slovenskih osnovnih šol, o potrebnih kompetencah učiteljev in novih, drugačnih znanjih, ki jih potrebujejo učitelji v prenovljeni devetletni osnovni šoli. V raziskavi je sodelovalo 65 ravnateljic in ravnateljev prvega in drugega kroga uvajanja devetletne osnovne šole.

Preglednica 13: Znanja (spretnosti, zmožnosti), ki jih po mnenju ravnateljev predvsem potrebuje učitelj za današnjo prenovljeno šolo

Prvih 10 skupin odgovorov	Število odgovorov	Odgovori v %
– dobro didaktično in metodično znanje (obvladovanje sodobnih metod poučevanja)	39	60
– psihološko znanje (psihologija otroka, psihologija učenja, poznavanje motivacijskih procesov)	35	54
– znanje o načrtovanju pouka (ciljno in medpredmetno načrtovanje)	29	45
– komunikacijske spretnosti in organizacijsko znanje	29	45
– poznavanje in spretnosti za timsko delo	26	40
– široko znanje, različno dodatno znanje (več predmetov, izbirni predmeti, športne veščine)	18	28
– dobro strokovno (snovno) znanje	16	25
– informacijska pismenost (obvladovanje računalnika in sodobne tehnologije)	14	21
– obvladovanje novih pristopov na področju preverjanja in ocenjevanja znanja	11	17
– usposobljenost za delo z učenci s posebnimi potrebami	11	17

Med preostalimi odgovori so omenjene še usposobljenost za delo s starši ter različne osebnostne značilnosti, med katerimi raziskovalka omeni zlasti dovtetnost za novosti in pripravljenoost za vseživljenjsko izobraževanje.

Navedene odgovore bi bilo seveda mogoče še dodatno združevati, nedvomno pa izstopa dobra didaktična usposobljenost, ki poleg obvladovanja sodobnih metod poučevanja vključuje tudi načrtovanje ter komunikacijske spretnosti in organizacijsko znanje, ki so pomembni tudi pri timskem delu.

Preglednica 14: Potrebe po novih, drugačnih znanjih učiteljev, kot jih zaznavajo ravnatelji

Znanja po kategorijah zahtev	Število odgovorov	Odgovori v %
– nujno je več sodelovanja med učitelji in timsko delo, kar zahteva tudi več organizacijskega znanja	49	75
– spremenila se je vloga učitelja v razredu (nastopa kot mentor, poudarjena sta aktivnost in samostojno delo učencev)	39	60
– večji poudarek načrtovanju (ciljno in medpredmetno)	36	55
– nove oblike in metode poučevanja (projektno delo, sodelovalno učenje, nivojski pouk ...)	29	45
– potrebna je večja učiteljeva ustvarjalnost, večja svoboda, zato tudi večja odgovornost in nujnost nenehnega izpopolnjevanja	20	31
– potrebni so drugačni pristopi k preverjanju in ocenjevanju znanja	18	28
– večja potreba po individualizaciji, spoznavanju učencev, njihove drugačnosti in posebnih potreb	17	26
– izrazitejša potreba po informacijski pismenosti	12	18
– zahtevnejše oblike dela s starši	6	9

Po pregledu odgovorov lahko povzamem, da so ravnatelji dokaj konsistentni v svojih odgovorih. Pri vseh vprašanjih se pojavljajo podobne kategorije odgovorov, ki bi jih lahko povzeli v smislu, da ravnatelji prepoznajo potrebo po spremenjeni vlogi učitelja v razredu in nujnosti sodelovanja. Poudarjajo namreč komunikacijske in organizacijske spretnosti, timsko delo, poznavanje in obvladovanje sodobnih didaktičnih pristopov, cenijo tudi širšo usposobljenost (več predmetov in dodatno znanje) učitelja, od učiteljev pričakujejo tudi pripravljenost za vseživljenjsko izobraževanje.

Dober ravnatelj, ki si bo prizadeval za dobro šolo, se bo torej zavzemal tudi za to, da bo razvoj zaposlenih čim bolj kvaliteten in učinkovit. Njegova pomembna vloga pri tem je, da zagotavlja pogoje, ki omogočajo takšen razvoj. Pomembno je, da se ravnatelji zavedajo svojega vpliva, ki ga imajo, kot pravi Fernandezova (2000, 245), da imajo ravnatelji pomemben položaj, saj lahko vplivajo na učitelje in jim odprejo možnosti, da se razvijajo v profesionalce, kot jih potrebujejo današnje šole. Stollova, Fink in Earlova (2003) opozarjajo, da morajo ravnatelji, če želijo spodbujati učenje, imeti poglobljeno, kritično in sodobno vedenje o učnem procesu.

Senge (1994 v Fullan 1998) poudarja pomen ravnatelja kot graditelja učeče se organizacije, v kateri zaposleni kontinuirano skrbijo za svoj razvoj in so tudi odgovorni za učenje. Tudi

Pečkova (2000) meni, da je glavna naloga tistega, ki vodi ljudi v organizaciji, da poskrbi za strokovni razvoj, strokovno usposabljanje in strokovno podporo vsem zaposlenim.

Vodja mora najti pot, kako zaposlene pripraviti za izobraževanje, ugotoviti na katerem področju zaposleni potrebujejo razvoj in na katerem področju bi se želeli izobraževati. Pomembno pa je, da so ti interesi povezani z vizijo in potrebami šole. Učitelji in ravnatelji morajo imeti jasno predstavo o tem, v kateri smeri se bodo razvijali kot posamezniki in kot celota. Stollova in Fink (1996, 51) pravita: »Nemogoče je poskušati oblikovati skupno vizijo, če ljudje niso oblikovali lastne vizije. Zato je prvi pomemben korak pomagati učiteljem artikulirati in preučiti lastne vrednote in prepričanja in potem razmisliti, kako jih povzeti z vrednotami in prepričanji drugih.«

Pri načrtovanju strokovnega razvoja pa je pomembno, da so v načrtovanje njihovega strokovnega razvoja vključeni tudi učitelji, saj drugače lahko ostane načrt samo na papirju. Day (1999) je mnenja, da se učiteljev ne da »razvijati«, ampak se razvijajo sami. Zato je pomembno, da so vključeni v odločitve, ki se tičejo njihovega lastnega razvoja. Prav tako menita tudi Stollova in Fink (1996), da so vse reforme, v katere niso vključeni učitelji, nesmiselne in ponavadi doživijo neuspeh. Po njunem mnenju se bo šola začela spreminjati, ko se bo na učitelje začelo gledati kot na proizvajalce znanja.

Seveda pa so ravnateljeve naloge na področju profesionalnega razvoja učiteljev tudi zakonsko določene v 49. členu ZOFVI (2005). Erčuljeva idr. (2008) so jih opredelili v področje dela z zaposlenimi (HRM):

- vodi delo vzgojiteljskega, učiteljskega in predavateljskega zbora;
- spodbuja strokovno izobraževanje in izpopolnjevanje strokovnih delavcev;
- organizira mentorstvo za pripravnike;
- prisostvuje pri vzgojno-izobraževalnem delu vzgojiteljev oziroma učiteljev, spremlja njihovo delo in jim svetuje;
- predlaga napredovanje strokovnih delavcev v nazive;
- odloča o napredovanju delavcev v plačilne razrede;
- spremlja delo svetovalne službe.

Vsa teoretična stališča poudarjajo izrazito vlogo ravnatelja pri profesionalnem razvoju učiteljev, kot eno najpomembnejših. Iz opisanih razlag jo lahko klasificiram na tri področja:

- odgovornost ravnatelja za profesionalni razvoj učiteljev;
- načrtovanje strokovnega razvoja učiteljev;
- skrb za profesionalni razvoj učiteljev.

Sama sem mnenja, da lahko ravnatelj predvsem s svojim zgledom vpliva na razvoj šole in na odgovornost in motivacijo učiteljev za svoj osebni in strokovni razvoj. O tem govori eno izmed načel Hopkinsovega koncepta vodenja za učenje (Hopkins 2000 v Erčulj 2002, 5):

»Voditi za učenje ne zna vsak ravnatelj, saj mora tudi sam izražati pripadnost izboljševanju, smiselnim spremembam in učenju – ne le z besedami, ampak predvsem z dejanji.«

Vodenje za učenje

Vodje, kot pravi Koren (2007), ki se usposablja za obvladovanje sprememb, se učijo v resničnih situacijskih reformah, znajo izbirati zamisli, ki resnično nekaj obetajo. Prav tako so manj ranljivi in odvisni od rešitev, ki jih predlaga nekdo od zunaj in kot pravi Fullan (2005), rešitev ne iščejo na napačnih krajih. Pomembno je, da morajo poznati značilnosti dobrega učenja in poučevanja (Marsh 2000). Da je vpliv ravnateljev na dogajanje v učilnicah trajnosten, morajo delovati na različnih ravneh učenja, meni Southworth (2005, 87):

– Učenje učencev

Ravnatelj mora imeti vpogled v rezultate učenja učencev, kar pomeni, da za to uporablja podatke, zbrane na šoli ali zunaj nje, prav tako mora opazovati in spodbujati učence, da o učnih izkušnjah spregovorijo. Ukvarjanje z njihovim učenjem vključuje številne poglede učencev, staršev, članov sveta šole, učiteljev in drugih zaposlenih, lokalne skupnosti in osrednje šolske oblasti.

– Učenje učiteljev

Ravnateljevo delo je, da spodbuja širši pogled na izkušnjo učenja in uporabo tega pogleda za razmislek o svojem poučevanju. Bistvo učenja učitelja pa je izboljšati poučevanje.

– Učenje zaposlenih

Učenje zaposlenih vsebuje kolektivno učenje za vse zaposlene, ponuja številne priložnosti za pedagoški razvoj, saj nadarjenost in izkušnje vsakega zaposlenega posebej postanejo vir učenja vseh.

– Organizacijsko učenje

Ravnatelj z organizacijskim učenjem posredno ali neposredno zagotavlja, da delovna mesta v šoli pospešujejo in podpirajo tako strokovni razvoj in učenje zaposlenih kot učenje učencev. O učenju se je treba pogovarjati, viri znanja zaposlenih morajo biti dobro izkoriščeni, ustrezno znanje pa je treba znati najti in uporabiti tudi zunaj skupine.

– Mreže učenja

Mreže učenja vsaki posamezni šoli preprečujejo, da bi se preveč usmerila vase. Da se prepreči osama in ponavljanje lastnih napak, je treba pogledati čez okvir šole in s pogovori z drugimi učitelji. Tako se krepijo novi pogledi na način in delovanje učiteljev.

– Učenje ravnateljev

Učenje za vodenje je nujno, saj je od tega odvisna kakovost vodenja. Bolj kot se šole zavzemajo za strokovni razvoj, bolj morajo vodje uporabljati v učenje usmerjeno vodenje.

Tudi Blase (1998) poudarja, da vodenje za učenje zahteva od ravnateljev posebno pozornost in opravljanje nekaterih določenih nalog in strategij ter zagotavljanje razmer, ki omogočajo učenje vseh na šoli.:

- Ravnatelji morajo učenje postaviti v središče svojega dela. Poiskati morajo pot, da se posvečajo tako učenju na šoli nasploh kot učenju posameznega učenca.
- Neprestano morajo nakazovati, kako pomembno je učenje učencev. Ravnatelji tako drugim pokažejo, da je skrb za učenje in posamezne vidike oziroma področja učenja učencev skupna naloga učencev, učiteljev in skupnosti.
- Poskrbeti morajo za oblikovanje temeljnih vrednot in podpirati močno in nepristransko učenje – ustrezno izobraževanje za vse.
- Pozornost javnosti je treba usmeriti v trud za podporo učenju. Ravnatelji si morajo vzeti čas za opazovanje poučevanja in drugih oblik spodbujanja učencev ter z učitelji sodelovati pri praksi poučevanja.

Naštete strategije ravnateljev omogočajo učenje vseh, se prekrivajo in so vse pomembne, saj kažejo, da so ravnatelji pozorni in usmerjajo pozornost vseh udeležencev izobraževanja k dosežkom in napredku učencev. Takšno vodenje mora učinkovati recipročno, kar pomeni, da se tudi ravnatelj uči, spoznava obstoječo učno prakso šole in inovacije. Ravnatelj ni nekdo, ki ve več, ampak le ustvarja razmere, ki so ugodne za skupno učenje (Koren 2007). Vsekakor pa kdor vodi za učenje, počne veliko več. Biti vodja trajnostnega učenja, pomeni več kot vztrajati pri doseženih rezultatih ter iskanju hitrih poti za odpravljanje pomanjkljivosti. Razvijanje in ohranjanje trajnih dosežkov učenja pomeni, da mora ravnatelj (Hargreaves in Fink 2006, 41):

- biti potrpežljiv zagovornik in branilec poglobljenega in širokega učenja, šolo mora varovati pred obsedenostjo politike in birokratov s predpisanimi predmetniki, ciljnim dosežki in rangiranjem šol;
- izboljševati pouk, vendar ne izključevati vsega drugega, skrbeti mora za nove temelje ustvarjalnosti, komunikacije in uvajanja novih tehnologij, razumeti socialne razlike in skrbeti za trajnost okolja;
- skrbeti, da ima učenje prednost pred testiranjem, tako da izboljševanje rezultatov pri zunanjem preverjanju odraža izboljšavo avtentičnega učenja in ne zoževanja učenja za hitro izboljševanje rezultatov;
- poskrbeti, da je učenje najpomembnejša prioriteta v vseh vodstvenih dejavnostih;
- pridobivati učenju vse več znanja;
- narediti učenje pregledno za vse učitelje, zato sodeluje s sodelavci, hospitira, skupaj z njimi ocenjuje primere izdelkov učencev, je mentor in omogoča medsebojne hospitacije;
- pomagati učiteljem pri pripravi učnih načrtov;
- spodbujati akcijsko raziskovanje učenja;
- vključevati učence v razpravo in odločitve o njihovem učenju;
- vključevati starše v učenje njihovih otrok;
- biti vzor poglobljenega in širokega učenja odraslih z lastnim razvojem in z učenjem učiteljev, tako da se ne usposablja zgolj zaradi prioritete vlade in sistema;

- oblikovati čustveno ugodne razmere za učenje, tako da znotraj šole razvijajo manjše učne skupnosti.

Če želijo ravnatelji učenje spodbujati in biti drugim pri tem v oporo, morajo proces učenja razumeti poglobljeno, poznati morajo najnovejša dogajanja in biti morajo kritični. Stolova, Fink in Earlova (2003) menijo, da se morajo ravnatelji za uspešno vodenje najprej sami učiti učenja. V to sodi utrjevanje celostnega pogleda na šolo, razmišljanje o prihodnosti, poznavanje spleta okoliščin, kritično mišljenje, politična preudarnost in razumevanje čustvovanja. Omenjeni avtorji prav tako povedo, da se morajo ravnatelji povabiti k učenju, tako na osebni kakor na strokovni ravni učenja.

2.7 Povezanost individualnega in institucionalnega razvoja

Razvoj učitelja in ravnatelja profesionalca (z vsemi njunimi značilnostmi) je med drugim odvisen tudi od vodenja šole, šolske kulture in šolske klime. Za učinkovit razvoj ravnateljev, učiteljev in šole v celoti moramo zadostiti nekaterim pogojem. Loucks-Horsley (Craft 1996, 37-38) je opredelil deset pogojev, ki zajemajo tako elemente individualnega kot institucionalnega razvoja:

- sodelovanje, kolegialnost,
- pripravljenost za sprejemanje tveganja in preskušanja (eksperimentiranja),
- pripravljenost za uporabo obstoječe osnove znanja,
- ustrezna vključenost udeležencev pri oblikovanju odločitev, zastavljanju ciljev, uresničevanju ciljev, izvajanju in evalvaciji,
- zadosten in ustrezen čas za razvoj zaposlenih in profesionalno učenje,
- jasno, podporno vodenje in podpora vodstva, uprave,
- ustrezna uporaba spodbud in nagrad,
- vključenost v profesionalno učenje z načeli učenja odraslih in procesov spreminjanja,
- skladnost med osebnimi in institucionalnimi cilji ter cilji javne šole nekega področja,
- umestitev profesionalnega razvoja znotraj organizacijske strukture, filozofije šole in okolja.

Tudi Hargreaves in Hopkins (2001, 141) poudarjata pomembno povezavo med razvojem učiteljev in razvojem institucije kot celote. Ravnatelji, ki se tega zavedajo in želijo doseči boljšo politiko in prakso razvoja svojih učiteljev, si lahko pri načrtovanju pomagajo z njunimi (prav tam) nasveti:

- Načrt se osredotoča na potrebe šole in strokovni razvoj, ki je potreben za zadovoljevanje teh potreb.
- Ocenjevalne sheme zagotavljajo povezavo med potrebami posameznika in potrebami šole kot celote.

- Razume se, da je vsak učitelj upravičen do strokovnega razvoja in je zato delitev priložnosti za strokovno izpopolnjevanje bolj pravična.
- Ker je strokovni razvoj usmerjen v podporo učiteljem, ki delajo na dogovorjenih temah (cilji in naloge), se znanje in spretnosti, pridobljene s strokovnim izpopolnjevanjem, uporabljajo v neposredno korist šole.
- Zaposleni, ki se udeležujejo izpopolnjevanja, imajo okvir, v katerem svoje znanje in sposobnosti razširjajo med zaposlenimi.
- Izboljša se načrtovanje dni za strokovno izpopolnjevanje.
- Zbirajo se informacije o zunanjih programih in preverja se njihov pomen za potrebe šole.
- Strokovno izpopolnjevanje v šoli in zunanji programi se uporabijo za medsebojno dopolnjevanje.
- Razvoj kadrov je vključen v proračun šole.

Znotraj učeče se šole ima zelo pomembno mesto ravnatelj, ki naj bi bil zgled nenehnega učenca. S svojim vedenjem naj bi spodbujal prevzemanje tveganja, izkazoval sposobnost poslušanja in učenja od drugih, dopolnjeval učenje drugih in oblikoval spodbudno ozračje za učenje (Holly in Southworth 1989, 18). Prav tako Niasova (1990 v Dean 1999, 111) poudarja pomen načina vodenja ravnatelja za profesionalni razvoj: »Ravnatelj izraža svojo osebno zavzetost za učenje s tem, da aktivno skrbi za svoje lastno izobraževanje, s tem, da se z zaposlenimi pogovarja o tem, kaj so se naučili, in da jim pokaže svojo pripravljenost za učenje.«

Pri omogočanju in spodbujanju bolj kakovostnega dela je torej nujno, da je ravnatelj tisti, ki omogoča, podpira in spodbuja razvoj in stalno strokovno izpopolnjevanje – tako na ravni šole kot tudi zunaj nje in spodbuja evalvacijo. Ravnatelj oblikuje kriterije kakovosti učiteljevega dela, vrednoti uspešnost, skrbi za uresničevanje vzgojno-izobraževalnega programa in sledi temeljnemu cilju šolanja, opredeljenim v zakonu. Teh ciljev ne more dosegati brez učinkovitega vodenja in zagotavljanja pozitivnega, spodbudnega in sodelovalnega ozračja v kolektivu.

3 OPIS RAZISKAVE IN METODOLOGIJA

V poglavju utemeljujem raziskovalno paradigmo in uporabljene metode in tehnike zbiranja podatkov nalogi. Raziskava je kvalitativna. V svoji nalogi sem za raziskovalni pristop izbrala študijo primera. Strokovnjaki jo definirajo kot študijo dejanskih primerov iz obstoječe prakse, saj z dobljenimi rezultati raziskovalci želijo poglobiti razumevanje situacije in pomena za tiste, ki so vključeni v raziskavo (Merriam 1998, Tratnik 2002). Pojasnim izbrani vzorec, opišem potek raziskovanja in podam analizo odgovorov in rezultatov in interpretacijo iz analize izhajajočih ugotovitev. Zaključki in priporočila za prakso bodo lahko v pomoč učiteljem in vodstvu za načrtovanje profesionalnega razvoja. Ta je povezan s spremembami v izobraževanju in šolskem kurikulumu, ki zahteva učinkovite načine izobraževanja in pripravo kvalitetnih učnih gradiv, z izobraževalnimi institucijami, strokovnjaki in z uporabo sodobne informacijske tehnologije.

Raziskava sem opravljala v letu 2010. Potekala je skozi različne faze:

- oblikovanje in ciljev namena,
- opredelitev problema raziskovanja in udeležencev, ki bodo sodelovali,
- iskanje, zbiranje in študij ustrezne literature in virov,
- oblikovanje vprašanj za polstrukturirane intervjuje,
- zbiranje podatkov (izvedba intervjujev),
- poslušanje in prepisi posnetkov intervjujev,
- kritično oblikovanje podatkov in njihova analiza,
- interpretacija dobljenih rezultatov,
- povzetki raziskave in priporočila za prakso.

V nalogi sem predstavila profesionalizem učitelja v današnjem času in dejavnike, ki vplivajo na profesionalni razvoj. Z raziskavo sem želela priti do spoznanja o trenutnem stanju na naši šoli, kako intervjuvanci razumejo profesionalni razvoj učitelja, katerim dejavnikom pripisujejo pomembno veljavo, njihove potrebe in želje po vseživljenjskem izobraževanju, komu pripisujejo odgovornost, kakšen vpliv ima vodja in tudi, kako in ali načrtujejo svoj profesionalni razvoj.

Iz namena in zastavljenih ciljev magistrske naloge in na podlagi zastavljenega raziskovalnega problema sem oblikovala raziskovalna vprašanja:

- Kako učitelji razumejo pomen strokovnega razvoja?
- Katerim dejavnikom profesionalnega razvoja učitelji pripisujejo največjo veljavo?
- Katere oblike strokovnega usposabljanja in izobraževanja so spodbudne za učitelje?
- Kakšna je vloga ravnatelja pri profesionalnem razvoju učiteljev?

3.1 Metodologija

Beseda izhaja iz grških besed »methodos«, ki pomeni pot ali način in »logos«, kar je beseda ali govor. Pojem v najširšem smislu označuje znanost o metodah znanstvenega raziskovanja (Zelenika 2000, 310).

Husseyeva in Hussey (2003) razložita, da izbrana metodologija odgovori na vprašanja:

- Zakaj zbiramo podatke?
- Katere podatke zbiramo?
- Od kod pridobivamo podatke?
- Kdaj jih zbiramo?
- Kako jih zbiramo?
- Kako jih analiziramo?

Odgovori nam povedo, da je možnosti izbire in kombinacij veliko, zato je vsaka raziskava edinstvena zaradi svoje metodologije.

Metodologija je temeljna strategija pri odločanju o sklopu alternativ ali možnosti, ki so dosegljive raziskovalcu in je mnogo več kot izbira metode.

V metodologiji znanstvenega raziskovanja poznamo različne paradigme, ki jih Trnavčevičeva (2001, 31) opredeljuje kot sistem oz. sklop prepričanj, vrednot in stališč, ki odražajo posameznikov ali skupinski pogled na neko vprašanje oziroma problem. Teoretiki, ki preučujejo metodološke paradigme (Creswell 1998; Trnavčević 2001 in drugi), govorijo o dveh osnovnih metodoloških paradigmah; kvalitativni in kvantitativni.

V magistrski nalogi je izvedena kvalitativna raziskava, kjer je poudarek na usmerjenosti k spoznavanju narave, bistva, globine zastavljenega problema. Strokovnjaki s področja raziskovalne metodologije (Merriam 1998; Mesec 1998; Sagadin 2001) povezujejo kvalitativni pristop z raziskovanjem, kjer raziskovalec ne raziskuje samo tega, kar zanima njega, ampak prisluhne ljudem, ki jih raziskuje, prisluhne tistemu, kar je pomembno z vidika raziskovanih. Izbrala sem metodo študije primera, saj želim pridobiti, kot pravi Merriamova (1998), poglobljeno razumevanje situacije. Pri takšni študiji gre za bogat opis pojava, dogodka. Pri njej dobljene rezultate raziskave osvetljujemo s teoretičnimi spoznanji (Yin 2005). Naloga raziskovalca pa ni zgolj zbiranje podatkov in ugotavljanje pogostosti pojavov, pač pa odkrivanje, kako ljudje razumejo neko dejavnost in kakšen pomen ji pripisujejo (Easterby-Smith, Thorpe in Lowe 2005).

Pri kvalitativnem raziskovanju se opisuje kompleksna resničnost, ki jo raziskovalec sicer skuša kar najbolj natančno definirati, vendar pojavi, ki jih opazuje, niso merljivi z običajnimi merskimi instrumenti. Kvalitativne metode le redko zajemajo podatke iz zelo velikih vzorcev, zato pa svoje relativno majhne vzorce opisujejo s celo paleto vidikov in podrobnosti. Pri

raziskovanju se večkrat vprašamo, kako lahko nekaj izvemo in katere podatke naj pridobimo, da bodo kar najbolje oziroma resnično opisali pojav, ki ga raziskujemo. Pravilen odgovor, pravijo Saunders, Lewis in Thornhill (2007) je, da pravzaprav nikoli ne izvemo in vemo nečesa v popolnosti. Največ, kar lahko storimo, je, da se resnici čim bolj približamo in kar najbolj izključimo vpliv lastnih prepričanj v raziskavo. Veljavnost kvalitativne raziskave se poveča (Merriam 1998):

- s triangulacijo,
- z »member checks« – udeleženci dajo mnenje o zapisu,
- z dolgotrajnim opazovanjem,
- s peer examination – sodelavci komentirajo spoznanja v procesu nastajanja,
- s subjektivnostjo raziskovalca,
- s participativnim načinom raziskave – udeleženci so vključeni v vse faze raziskave od koncipiranja do končnega zapisa,
- z raziskovalčevimi »biases« (pristranosti) – razčiščena izhodišča pri raziskovalcu.

Z raziskavo sem želela pridobiti obsežen, celovit, bogat opis pojava, kot pravita (Sagadin 2001; Tratnik 2002) in vsa ta dejstva ustrezajo pričakovanjem študije primera.

3.2 Študija primera

Merriamova (1998, 27) pravi, da je študija primera intenziven, celosten opis in analiza posameznega primera, fenomena ali socialnega okolja. Omenjena avtorica meni, da nas mora študija primera pripeljati tja, kamor večina od nas nima priložnosti iti. Skozi raziskovalčeve oči nam omogoča pogled z druge plati. Flere (2000, 54) omenjeno metodo uvršča med tako imenovane deskriptivne raziskave, ki podajajo opis in orišejo meje pojavov, ki so predmet raziskave. Po Sagadinu (2004, 89) pa je z eno samo opredelitvijo težko zajeti vse tipe študij, katerih raba se v vsej svoji raznolikosti njihovih tipov prilega pedagoškemu področju. Značilnosti študije primera nazorno opredeli Mesec (1998, 44), ko pravi: »Pri poučevanju posameznega primera nam namreč ni do tega, da bi ugotovili pogostost različnih značilnosti pri določeni vrsti primerov, da bi ugotovili, kaj je tipično in kaj izjemno, ampak, da bi odkrili konkretne splete značilnosti, različne poteke dogodkov in različne možnosti doživljanja in ravnanja sistemov.«

Enota študije je ena osnovna šola. Učitelj s svojo strokovno usposobljenostjo in pripravljenostjo na vseživljenjsko izobraževanje, je nosilec kvalitetnega poučevanja v neki šoli in znanja v njej. V šolstvu, tako v Sloveniji kot v svetovnem merilu, je poudarek na pomenu učiteljevega profesionalnega razvoja, ki se udejanja skozi različne oblike izobraževanj in usposabljanj. Cilj pa je zadovoljiti novim družbenim zahtevam iz različnih področij, iz katerih izhajajo nove naloge in vloge učitelja in iz njih izhajajoče kompetence, ki bi jih naj obvladoval. Študijo primera sem izbrala zato, ker mi s poizvedovanjem omogoča

temeljiti opis in analiziranje izbranega problema ter najučinkovitejšo pot do zastavljenih ciljev raziskovalne naloge. Z raziskovalnimi vprašanji je v študiji primera mogoče pridobiti mnenja, ki jih imajo pedagoški delavci in ravnatelj in jih primerjati z letnim delovnim načrtom. Analiza odgovorov in interpretacija rezultatov pa daje vpogled v trenutno stanje na šoli glede zastavljene problematike, hkrati pa daje spoznanja, ki so lahko koristna za profesionalni razvoj učiteljev na šoli.

3.3 Metode in tehnike raziskovanja

V literaturi (Merriam 1998, Sagadin 2001, Tratnik 2002 in drugi) najdemo več metod in tehnik raziskovanja. Študije primerov so povezane s poizvedovanjem. Najpogostejši način zbiranja podatkov so anketni vprašalniki, intervju, opazovanje in analiza dokumentov. V svoji nalogi sem izbrala intervju in analizo dokumentov.

3.3.1 Intervju

Kvale (1998) označuje intervju kot posebno obliko konverzacije, katere rezultat je sodelovanje med izvajalcem intervjuja in intervjuvancem. Merriamova (1998) govori o posebnem odnosu med udeležencema intervjuja, v katerem so navzoča tudi njuna pričakovanja in čustva, ki pa se jih mora izvajalec intervjuja pri njegovi analizi zavedati, jih opisovati in ne izključevati. Iz tega vidika sem se odločila za polstrukturiran intervju, za katerega je značilno, da vključuje vprašanja tako zaprtega kot odprtega tipa. Najpomembneje pa je, da so dobra vprašanja ključ za pridobivanje pravih podatkov (Merriam 1998, 88).

V raziskovanju z intervjujem je potrebno sam postopek skrbno predvideti. Kvale (1998, 88) našteva v raziskovanju z intervjujem sedem stopenj:

1. opredelitev teme,
2. oblikovanje študije,
3. intervjuvanje,
4. transkripcija ali beleženje,
5. analiziranje,
6. preverjanje in dokazovanje (zanesljivost, veljavnost),
7. poročanje, izvlečki.

V literaturi najdemo več tipologij intervjujev, vendar je najbolj pogosto razlikovanje na:

- strukturiran intervju,
- polstrukturiran intervju,
- nestrukturiran intervju (Saunders, Lewis, Thornhill 2007).

Za empiričen del naloge sem podatke pridobila s polstrukturiranimi intervjuji, ki so nestandardizirani, kar pomeni, da vprašanja niso nujno za vse vprašane enaka in da odgovori

niso pripravljene vnaprej. Odvisno je od tega, kaj vprašani o temi, problemu vedo in kakšno je njihovo mesto v danem okolju. Ob jasnih ciljih, raziskovalec vnaprej pripravi seznam vprašanj in tem, ki jih želi raziskati. Za boljše razumevanje procesa lahko postavljamo tudi podvprašanja, ki so lahko vnaprej oblikovana ali pa jih oblikujemo kar med pogovorom (Easterby-Smith, Thorpe in Lowe 2005). Dexter (v Merriam 1998) opredeli intervju kot pogovor z namenom. Ta pa je v primeru moje raziskave pridobiti podatke in mnenja udeležencev, ki jih z analizo dokumentov ni mogoče pridobiti. Po mnenju Burgessa (v Tratnik 2002) je takšen intervju priložnost raziskovalca, da prodre globoko, da odkrije nove ključne točke, odpre nove razsežnosti nekega problema in si zagotovi jasna, natančna, vseobsežna spoznanja, zasnovana na osebni izkušnji.

Intervju je lahko individualen ali skupinski, pri čemer je pri skupinskem potrebno upoštevati dinamiko skupine. Ta je lahko pozitivna, saj lahko spraševalec spodbudi vprašane, da se med seboj prosto pogovarjajo. Naloge spraševalca pa so poleg postavljanja vprašanj še spodbujanje diskusije, poslušanje in opazovanje. Merriamova (1998) meni, da je intervju boljše snemati, zato sem udeležence prosila za dovoljenje, da snemam z diktafonom, saj mi to omogoča lažje analiziranje intervjuja. Izvedla sem:

- skupinski intervju sem izvedla z vodji timov po triadah
- individualna intervjuja z ravnateljem šole in šolsko svetovalno delavko.

Glavno vodilo pri oblikovanju intervjuja so mi bila zastavljena raziskovalna vprašanja. Kot tehniko sem uporabila polstrukturirane intervjuje, ki omogočajo globlji vpogled. So nestandardizirani, kar pomeni, da vprašanja niso nujno za vse vprašane enaka, odgovori niso pripravljene vnaprej. Odvisno je od tega, kaj vprašani o temi vedo in kakšno je njihovo mesto v danem okolju. Kot spraševalka sem si poleg vprašanj, s katerimi sem lahko pridobila odgovore na raziskovalna vprašanja, pripravila tudi podvprašanja. Po mnenju Burgessa (v Tratnik 2002) je takšen intervju priložnost raziskovalca, da prodre globoko, da odkrije nove ključne točke, odpre nove razsežnosti nekega problema in si zagotovi jasna, natančna, vseobsežna spoznanja, zasnovana na osebni izkušnji. Učitelje (vodje triad), ravnatelja in svetovalno delavko sem zaprosila za sodelovanje v intervjujih. Z vsakim posameznikom smo skupaj določili datum in čas, ki mu je najbolj ustrejal. Odgovore sem z njihovim privoljenjem snemala z diktafonom, za lažje kasnejše korelacije in dopolnitve pri analizi in interpretaciji dobljenih rezultatov. Dolžina razgovora s posameznim intervjuvancem je bila odvisna od dolžine odgovorov in tudi od poznavanja obravnavane problematike. Intervjuvane učitelje (vodje triad) sem v pisni obliki z vidika zagotavljanja anonimnosti poimenovala s črkami U1, U2, U3, ravnatelja in svetovalno delavko pa z njunima nazivoma. Intervjuji z vodji triad so potekali v eni izmed učilnic, medtem ko sem intervju z ravnateljem in svetovalno delavko izvedla v njuni pisarni. Skupinski intervju se je časovno podaljšal, ker so intervjuvanke poglobljeno razmišljale, se dopolnjevale, izražale svoja mnenja. In stališča. Med samim razgovorom so se porajala nekatera nova vprašanja. Intervju je potekal sproščeno in zavzeto. Tudi svetovalna delavka se je na vprašanja odzvala razmišljajoče, resno in odgovorno. Pri

intervjuju z ravnateljem pa sem imela drugačen občutek. Odgovori so se mi zdeli presplošni, zato sem uporabljala več podvprašanj, tudi nepripravljenih, ki so se mi porajala med razgovorom, če sem želela priti do želenih podatkov. Zdelo se mi je, da je nekako ta obremenitev odvečna.

Po izvedenih intervjujih sem odgovore prepisala. Prepise sem kritično skrčila z združevanjem ponavljajočih se, podobnih ali enakih odgovorov in jih uredila v vsebinske sklope. Zbrane podatke sem analizirala.

3.3.2 Analiza dokumentov

V času razmišljanja o temi raziskovanja, med študijem obsežne literature, postavljanjem ciljev in določanjem raziskovalnih vprašanj, sem ugotovila, da bi mi analiza šolske dokumentacije omogočila dostop do že zbranih podatkov in s tem v trenutno stanje na področju profesioanlnega razvoja učiteljev na šoli. Dokumenti so vir mnogih podatkov. Nekateri avtorji, med njimi tudi Yin (2005), trdijo, da je analiza dokumentov relevantna za vsako študijo primera. Pojem dokument je precej širok in ga Merriamova (1998, 113–120) opredeljuje kot:

- javni zapisi, dokumenti;
- osebni dokumenti;
- fizični materiali;
- dokumenti, generirani s strani raziskovalca (researches-generated documents).

Ločimo primarne in sekundarne podatke. Primarni so tisti, ki jih zbiramo sami, podatke, ki jih je zbral nekdo drug, pa imenujemo sekundarni podatki. Za namen svoje raziskave sem torej uporabila sekundarne podatke. Izbrala sem letne delovne načrte (LDN) zadnjih treh šolskih let (2007/2008, 2008/2009 in 2009/2010). Osnovna šola opravlja vzgojno izobraževalno in drugo delo po letnem delovnem načrtu. Letni delovni načrt, ki je usklajen z Zakonom o osnovni šoli in Programom dela in življenja osnovne šole, z Zakonom o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, s Kolektivno pogodbo za dejavnost vzgoje in izobraževanja, sprejme Svet osnovne šole. LDN je osrednji dokument, s katerim se zagotavlja sistematično uresničevanje z zakonom določenih ciljev osnovne šole. Letni delovni načrt obsega vsebino in organizacijo vzgojno izobraževalnega dela v šoli in pogoje za njegovo izvedbo. Letni delovni načrt osnovne šole je temeljni dokument, s katerim osnovna šola skupaj z dejavniki okolja vsako leto določi vsebino in organizacijo vzgojno izobraževalnega dela v obsegu obveznega in razširjenega programa. 31. člen Zakona o osnovni šoli (2006) opredeljuje, kaj mora vsebovati letni delovni načrt vsake šole. Med drugim ta člen določa: »... določi se strokovno izpopolnjevanje učiteljev in drugih delavcev, sodelovanje z visokošolskimi zavodi, ki izobražujejo učitelje, raziskovalnimi institucijami ...« Prav tako je ravnatelj po 49. členu Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2005) dolžan spremljati realizacijo delovnega načrta in ob koncu šolskega leta napisati poročilo o njegovi realizaciji.

Zakonsko je torej določeno, da mora LDN vsebovati načrtovanje in izobraževanje učiteljev. Predvidevala sem, da bom v letnih delovnih načrtih dobila podatke o vrsti in obsegu izobraževanj in usposabljanj pedagoških delavcev na šoli za nazaj. Takšne podatke bi lahko statistično obdelala po kriterijih pogostosti, vsebinah in oblikah izobraževanja. Rezultati pa bi mi omogočili tudi primerjavo z mednarodnimi in domačimi raziskavami in kvalitativno analizo s primerjavo odgovorov intervjuvancev in dejanskimi podatki o realizaciji dodatnih izobraževanj in strokovnih usposabljanj učiteljev šole. Zanimal pa me je tudi način načrtovanja profesionalnega razvoja pedagoških delavcev, ker je tudi načrtovanje povezano z raziskovalnim problemom. Za izbrane dokumente menim, da jih je smiselno uporabiti, če so že zbrani. Lahko pa pridobljeni podatki osvetlijo ali dopolnijo primarne podatke raziskave. Analiza omenjenih dokumentov oz. podatkov pa mi lahko omogoči primerjavo ugotovitev z rezultati intervjujev.

3.4 Izbira vzorca

Mesec (1998, 73) govori o tem, da nas v kvalitativni raziskavi zanima »sistem vedenja« in zato izbiramo tiste raziskovalne enote, ki nam dajejo uvid v kar najbolj raznolike konfiguracije. Merriamova (1998, 61) v kvalitativnem raziskovanju zagovarja namenski vzorec, in sicer na podlagi interpretacije, da nas zanimajo tisti udeleženci, ki so najboljši poznavalci proučevanega vprašanja. V svoji študiji primera sem zajela namenski vzorec učiteljev, za katere menim, da mi bodo dali kar najboljši vpogled v proučevani problem.

Polstrukturirani skupinski intervju sem izvedla z vodji aktivov učiteljev po triadah, saj menim, da imajo ti učitelji vpogled v dejansko stanje, na katerih področjih se želijo učitelji profesionalno izobraževati, oziroma če se sploh želijo izobraževati in usposablјati. Vodje triad sklicujejo in vodijo sestanke in obveščajo učitelje o različnih možnih oblikah dela za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje. Prav tako pa se na teh sestankih razvijejo diskusije o preteklih izobraževanjih, usposabljanjih, projektih in drugih oblikah strokovnega dela. V takšnih neformalnih evalvacijskih razgovorih, učiteljice marsikdaj tudi izrazijo svoja mnenja, želja in potrebe po nadaljnjem izobraževanju. Torej imajo vodje triad aktualen vpogled in poznajo mnenja učiteljic.

Polstrukturirani individualni intervju sem opravila z ravnateljcem šole. Menim, da ima glede na funkcijo, izoblikovano mnenje o profesionalnem razvoju učiteljev. Seznanjen je z vrstami in oblikami ponujenih možnosti za strokovna izobraževanja in usposabljanja. Prav tako pa je pobudnik skupinskih izobraževanj, ki se jih udeležujemo na šoli. Vsako leto smo kot šola vključeni v različne projekte, tudi časovno več let trajajoče. Ker izvaja letne razgovore z zaposlenimi ima jasen vpogled glede želja in potreb učiteljev po strokovnem izobraževanju, usposabljanju. Zanimala pa so me tudi področja izobraževanja in usposabljanja, ki jih on dojema kot potrebna.

Mnenje svetovalna delavke (v našem primeru psihologinjo), je pomembno, ker dobro sodeluje z ravnateljem in vsemi učitelji. Zaposleni jo cenijo in njeno mnenje in vpliv ima na naši šoli veliko težo. Ker dobro pozna močna področja delovanja na šoli, kot tudi pomanjkljivosti in težave, konflikte, do katerih prihaja v instituciji kot je šola, lahko svetuje glede primernih seminarjev, tečajev, izobraževanj, ki bi nam koristile. Velikokrat pa tudi sama izvede kakšno predavanje ali se posvetuje z učitelji, prisluhne posameznikovemu mnenju ali predlogu in ga upošteva.

3.5 Obdelava podatkov

Obdelavo in analizo podatkov sem izvršila z strukturiranjem, primerjanjem odgovorov na ista vprašanja in povezovanjem spoznanj s teorijo. Dobljene podatke sem analizirala s kvalitativno analizo, ki po Milesu in Hubermanu (v Mužić 1999) zajema redukcijo, urejanje podatkov in povzemanje zaključkov.

Kvalitativni podatki dobljeni z raziskavo, tako v intervjujih kot dokumentih, so predstavljeni z metodo analize vsebine, v kateri ponovno vključujemo teoretični del (Easterby-Smith, Thorpe in Lowe 2005). Interpretacija je, kot pravi Mesec: »...zgodba o tem, kar smo spoznali. V idealnem primeru bo to zgodba, ki pojmovno opisuje pojav in ga pojasnjuje. Ne gre za veliko teorijo, ampak za mnogo bolj skromne, prizemne opredelitve, ki jih je mogoče le omejeno posploševati, ki pa vendarle širijo naše razumevanje in usmerjajo praktično ravnanje« (1998, 121). Cilj obdelave podatkov z analizo je, čim bolj verodostojen, vendar skrčen prikaz značilnosti, vzrokov in posledic, ki jih posamezniki pripisujejo proučevanemu procesu.

3.6 Veljavnost, zanesljivost in etika raziskovanja

Veljavnost se v raziskovanju nanaša predvsem na vprašanje, ali resnično merimo tisto, kar imamo namen meriti (Flere 2000, 71). V kvalitativnem raziskovanju je mogoče zaslediti dve vrsti veljavnosti raziskave; notranjo in zunanjo. Kot pravi Sagadin (2001, 20), je raziskava tem bolj notranje veljavna, kolikor natančneje njeni izsledki opisujejo in razlagajo enkratno raziskovalen primer. Pomeni, da morajo biti veljavni tako podatki kot rezultati njihove analize in se morajo ujemati s teoretičnimi predpostavkami. Pri zunanji veljavnosti pa je mogoče rezultate raziskave prenesti v širši zunanji kontekst. Merriamova (1998) notranjo veljavnost raziskave interpretira kot zaupanja vredno raziskavo, kar v deskriptivni, kvalitativni raziskavi dosežemo z natančnim in bogatim opisom ter s povzemanjem izjav iz intervjujev.

V raziskavi so me zanimali predvsem veljavni odgovori intervjuvancev in podatki v letnih delovnih načrtih v zadnjih treh šolskih letih, o strokovnih izobraževanjih, usposabljanjih učiteljev in načrtovanju profesionalnega razvoja zaposlenih. Dobljene rezultate sem analizirala in povezala v interpretaciji s teoretičnimi stališči.

Čeprav mnogi avtorji (Flere 2000; Sagadin 2001; Trnavčević 2001) opozarjajo, da sta vprašanja veljavnosti in zanesljivosti v kvalitativnem raziskovanju zastavljena precej drugače kot v kvantitativnem, jima je vendarle potrebno posvetiti pozornost.

Veljavnost raziskave sem povečala s triangulacijo ali videnjem iz več različnih perspektiv (Easterby-Smith, Thorpe in Lowe 2005, 53). Stake (2000, 453) pravi, da se triangulacija: »... navadno šteje kot proces uporabe mnogovrstnih percepcij, ki pojasnjujejo pomen, verificirajo ponavljanje opazovanja ali interpretacije.« Triangulacijo sem v raziskavi zagotovila z uporabo treh različnih virov informacij:

- skupinski polstrukturiran intervju z vodji aktivov po triadah;
- individualni polstrukturiran intervju z ravnateljem in s svetovalno delavko;
- analiza dokumentov.

Zanesljivost kvalitativne raziskave je vprašljiva (Merriam 1998). Mesec (1998) pa navaja, da je raziskava tem bolj zanesljiva, čim bolj podrobne rezultate dobimo pri njenih ponovitvah. Študij primera ne moremo ponoviti, saj bi bil pri vsaki ponovitvi, primer že drugačen in prav tako rezultati. Pri študiju primera pokažemo zanesljivost z natančnim in izčrpnim opisom postopkov zbiranja podatkov.

Zanesljivost raziskave, kot pravi Tratnikova (2002), pa se preveri z dvema vprašanjema:

- Ali bi ponovna (enaka) raziskava prinesla enake rezultate?
- Ali bodo drugi raziskovalci v drugih okoljih uporabili podobne metode?

Odgovor na prvo vprašanje poiščemo takrat, ko je naša raziskava pretežno pozitivistično naravnana, odgovor na drugo pa predvsem, če smo izbrali pretežno fenomenološki pristop. Kadar lahko pritrdilno odgovorimo, večja je verjetnost zanesljivosti raziskave.

Pri izvajanju vsakega raziskovanja moramo upoštevati etična načela. Merriamova (1998, 213) opozarja na dilemo etike pri zbiranju podatkov in razširjanjem izsledkov raziskave.

Kvale (1998, 119–120) za področje intervjuja našteva naslednja etična vprašanja:

- Kakšne koristi nam bo dala raziskava?
- Kako bomo pridobili privoljenje udeležencev?
- Kako bomo zagotovili anonimnost intervjuvanca?
- Kakšne bodo posledice raziskave za udeležence?
- Kakšen vpliv bo imel na raziskavo raziskovalec?

Nekaj etičnih vprašanj se je pred izvedbo intervjujev porodilo tudi meni, in sicer zagotavljanje anonimnosti, saj je organizacija majhna in se z lahkoto odkrije identiteta posameznika.

Opravila sem naslednje korake:

- Pridobila sem ustno soglasje vseh udeležencev, saj so menili, da pisno soglasje ni potrebno.
- Udeležence sem seznanila s vsebino, namenom in cilji raziskave ter načinom zbiranja podatkov.
- Seznanila sem jih z možnostjo, da lahko zaradi kakršnih koli razlogov odstopijo od sodelovanja, če bodo to želeli.

Tudi Trnavčevičeva in Strašek (2006) opozarjata, da je zagotavljanje anonimnosti lahko problem pri kvalitativni raziskavi v manjši sredini. Menim, da je problem tudi objava rezultatov glede na šolo, ki je zaključena enota in se med seboj vsi dobro poznamo. V analizi in interpretaciji sem z namenom zagotavljanja anonimnosti, intervjuvance označila z U1, U2, U3, ravnatelja in svetovalno delavko pa kar z njunima nazivoma, saj sta pred izvedbo intervjuja dejala, da nista obremenjena z anonimnostjo.

3.7 Metodološke omejitve

Kvalitativno raziskovanje se osredotoča na raziskovanje problemov manjšega števila, zato se odpovemo reprezentativnemu vzorcu in posploševanju rezultatov (Mesec 1998, 55). Med metodološke omejitve uvrščam:

- majhnost vzorca,
- oblikovanje uravnotežene skupine, ker so posamezniki s funkcijo vodje triade določeni brez vpliva raziskovalke,
- izbrani vzorec raziskave ne omogoča širšega posploševanja ugotovitev, saj ne odraža vseh značilnosti populacije, lahko pa rezultati raziskave nakažejo teoretično posplošitev.

Posploševanje ni namen te raziskave. Ugotovitve bodo namenjene izboljševanju prakse na proučevani šoli.

Predvidela sem tudi možne vsebinske omejitve:

- zasnovanost raziskave na enem modelu,
- možnost, da nekateri ljudje ne bi želeli prosto in odprto odgovarjati,
- raziskovalec, ki raziskuje, je lahko pristranski, saj je delavec šole in ima o raziskovanem problemu že oblikovana nekatera stališča.

Zadnji omejitvi sem se poskušala izogniti z izbiro obstoječi model in ga uporabila za interpretacijo. To pa je hkrati vsebinska omejitev.

4 ANALIZA REZULTATOV IN INTERPRETACIJA

V tem poglavju predstavljam analizo podatkov, zbranih z intervjuji in analizo dokumentov in njihovo interpretacijo.

Izbor vprašanj za intervjuje

- Na kaj pomislite ob besedah »učiteljev profesionalni razvoj«?
- Kdo je po vašem mnenju odgovoren za posameznikov profesionalni razvoj?
- Kakšen pomen pripisujete razvoju zaposlenih?
- Na katerih področjih zaznate potrebo oziroma željo za nadaljnje izobraževanje?
- Katere oblike so po vašem mnenju najustreznejše za nadaljnji profesionalni razvoj učiteljev?
- Kakšna je po vašem mnenju vloga vodje pri profesionalnem razvoju učiteljev?
- Kako usklajujete načrtovanje profesionalnega razvoja v skladu z vašimi željami, potrebami oziroma potrebami šole?

Dobljene podatke sem na podlagi raziskovalnih vprašanj oblikovala v naslednje kategorije:

- Razumevanje profesionalnega razvoja.
- Odgovornost do profesionalnega razvoja.
- Pomen profesionalnega razvoja.
- Potreba oz. želja po profesionalnem razvoju.
- Oblike za razvijanje profesionalizma.
- Vloga vodje.
- Načrtovanje.

4.1 Analiza intervjujev

Razumevanje profesionalnega razvoja

Namen vprašanja je bil ugotoviti, na kaj pomislijo, oziroma kako intervjuvanci razumejo »učiteljev profesionalni razvoj«.

Vse tri vodje triad U1, U2 in U3 so ob besedah »učiteljev profesionalni razvoj« pomislile na učiteljevo razvijanje na strokovnem, didaktično-metodičnem in osebnostnem smislu. U1 je še izpostavila, da gre za preoblikovanje učitelja na poklicni poti in da je bistvenega pomena profesionalni pristop do učencev, sodelavcev in tudi staršev. Obrazložila je: »... le tak učitelj obvlada široko paleto metod, razvija kritična spoznanja, spretnosti, ima strokovni pristop in ustrezno strokovno presoja v danih situacijah.« U2 je še dodala, da na profesionalni razvoj in kakovost dela v razredu vplivajo učne izkušnje. U3 pa je izrazito izpostavila osebnostni interes za pridobivanje novih znanj in aktiven pristop, ki je pomemben pri doseganju le-teh.

Povedala je: »Učitelji moramo kritično razmišljati, neprestano primerjati in preverjati nove učne prijeme za doseganje novih znanj.«

Svetovalna delavka je povedala: »Menim, da se profesionalni razvoj ne konča s formalno izobrazbo in je nujno potreben za kakovostno opravljanje poklica in posledično za zadovoljstvo pri delu. Upam, da se v današnjem času vse več učiteljev zaveda svojega poslanstva v pravem pomenu besede.« Svetovalna delavka se prav tako boji, da nekateri učitelji še vedno ne razumejo pomena profesionalnega razvoja in so bolj v škodo kot korist učencem. Sama je mnenja, da jih morda ni veliko, ki ne gredo s časom naprej, da pa je že eden in edini učitelj, ki se ne želi skozi svojo kariero izobraževati preveč, saj je škoda do učencev nepopravljiva in za nekatere je lahko kasneje, v srednjih šolah tudi »usodna«. Dodala je še, da zamujenega znanja, ki bi ga morali učenci usvojiti, pa ga ne, ker je morda učitelj nesposoben ali premalo vpliven, nekateri nikoli ne nadoknadijo.

Ravnatelj je mnenja, da se je v zadnjem času na področju profesionalnega razvoja marsikaj spremenilo na bolje. Sam razume pomen besede profesionalizem kot »... razvoj na vseh področjih, ki so pomembne za vzgojo in izobraževanje otrok.« Pravi, da imamo na omenjeni šoli učitelje, ki razumejo pomen profesionalnega razvoja in sledijo trendom na vseh področjih vzgoje in izobraževanja. Dodaja še, da so morda redke izjeme, ki ne sprejmejo ničesar novega in da se kljub njegovemu trudu pri določenemu »učitelju« ne da ukrepati.

Iz odgovorov je razbrati, da vodje triad pojmujejo profesionalni kot razvijanje na strokovnem, didaktično-metodičnem in osebnostnem področju, vendar ga razumejo v ožjem pomenu, v smislu veščin in kompetenc. O socialnem kontekstu ali širši vlogi učitelja se da nekaj slutiti iz odgovora U1, pri ostalih pa ne. Prav nič pa ni razbrati o povezavi med razvojem učitelja in šole. Ravnatelj sicer izpostavi razvoj vseh področij, ki so pomembna za vzgojo in izobraževanje otrok, svetovalna delavka tudi ves čas omenja, kakšno škodo lahko povzroči »slab« učitelj učencem, medtem ko iz odgovorov učiteljev U2 in U3 ni zaznati korelacije učitelj-šola. Šola pa so učenci, ki se morajo razvijati v zdravem in kvalitetnem okolju, kjer so učitelji njihovi zaupniki in vzorniki.

Odgovornost do profesionalnega razvoja

S tem vprašanjem sem želela ugotoviti, koliko se učitelji zavedajo in komu vse pripisujejo odgovornost za profesionalni razvoj.

U1, U2 in U3 so odgovorile, da je najprej odgovoren vsak posameznik, nato ravnatelj.

U1 meni, da ravnatelj spremlja, spodbuja, povezuje učitelje z drugimi delavci šole glede na skupno vizijo šole. U2 je mnenja, da se vsak posameznik zase odloči, če se želi profesionalno razvijati ali ne. Dodaja še, da je profesionalni razvoj učitelja odvisen od vodstva posamezne šole ter od finančnih zmožnosti šole: »Učitelji bi se večkrat udeležili kakšnega strokovnega

izobraževanja, pa ima seminar previsoko kotizacijo, kar pomeni preveliko finančno obremenitev za določeno šolo.« U3 je izrazito natančna, saj pove, da bi se naj vsak posameznik izpopolnjeval tam, kjer začuti, da potrebuje dodatna znanja ali poglobljanje in osvežitev svojega znanja. Poudarja, da mora vsak pedagoški vodja poznati svoj kolektiv in posameznika, saj zna le tako zbrati med ponudbo izobraževanj tako, da zagotovi kontinuiran razvoj. U3 še dodaja: »... pomemben je tudi celoten kolektiv oziroma posamezni strokovni tim delavcev, ko ob skupnem načrtovanju in spremljanju dela ugotovimo, na katerih področjih potrebujemo dodatna znanja in usposabljanja za njih«

Svetovalna delavka razloži, da bo brez ustrezne povratne informacije učiteljeva motivacija za izobraževanje s časom vse manjša. Meni, da gre s tega vidika za skupno odgovornost, saj je delno odgovoren vsak sam, delno pa vodja: »... odgovorni smo vsi, vsak zase, vsi za drugega, za dobro šole, učencev in seveda »šef«, ki je kapitan in ima največjo odgovornost, do učiteljev, učencev, staršev, širšega okolja in celotne družbe.«

Ravnatelj svojo vlogo pri odgovornosti obrazloži kot pomoč pri izbiri za nadaljnje izobraževanje. Doda še, da lahko ravnatelj določi nekoga, ki je zadolžen, da se s tem ukvarja. Pove: »Neprecenljive vrednosti so iskreni sodelavci«, kar potrjuje dejstvo, kot razloži Koren (1999): »V taki šoli se izobražujejo vsi, od učencev prek učiteljev do vodilnega tima, skupaj z ravnateljem in drugimi delavci šole.«

Če primerjamo odgovore intervjuvancev, vidimo, da se vsak posameznik zaveda svoje lastne odgovornosti do profesionalnega razvoja, mnogi razmišljajo celo globlje, zavedajo se odgovornosti do otrok, kar je naša največja dolžnost, kakor tudi odgovornost do staršev in družbe. Temeljni kamen učiteljevega dela, kot razlaga Erčuljeva (2005), je torej skrb za napredek pri izobraževanju na vseh področjih.

Iz literature je zaznati, da se sodobni trendi nagibajo k dejstvu, da so učitelji najpomembnejši dejavnik vseh sprememb v izobraževanju. Večina šolskih reform se opira na profesionalno odgovornost učitelja, kot so povedali tudi vsi intervjuvanci, da se čutijo odgovorni za svoj profesionalni razvoj. Day (1999) meni, da zavezanost spremembam vključuje tudi odgovornost učiteljev in zanesljivost, ki presega zgolj prenašanje znanja, izkušenj in spretnosti. Učiteljeva profesionalna odgovornost postaja njegova vseživljenjska poklicna in osebna naravnost.

»Ravnatelji so ne samo pravno-formalni, pač pa tudi po moralno-etični strani odgovorni za profesionalni razvoj učiteljev.« (Peček 2000) Iz trditve izhaja predpostavka, da morajo biti prav ravnatelji v prvih »bojnih vrstah«, ko govorimo o profesionalnem razvoju učiteljev. »Da pa to nalogo lahko opravljajo, morajo seveda poskrbeti predvsem za svoj profesionalni razvoj, saj le tako lahko potem tudi drugim pomagajo pri njihovem razvoju.« (Peček 2005, 15) U3 je mnenja, da je odgovornost vodje ključnega pomena. O odgovornosti pa sta Middlewood in Bush (2005) mnenja, da je le-ta odvisna tudi od tega, kakšno je učiteljevo delovno

zadovoljstvo. Pri tem mislita na ravnateljev odnos do učiteljevega dela, saj lahko ravnatelj veliko prispeva k motivaciji učiteljev. Pri nas je ravnatelj pozoren na individualne potrebe posameznikov in jih skuša čim bolj motivirati za vseživljenjsko izobraževanje.

Vsi intervjuvanci se zavedajo obojestranskega pomena pri profesionalnem razvoju; s strani učitelja in vodje. Menim, da bi morali ravnatelji biti pozorni na vse učitelje, jih motivirati, spodbujati in v nasprotnem primeru pravočasno ukrepati.

Dobljeni odgovori so skladni s teoretičnimi izhodišči, da je vsak posameznik odgovoren za svoj profesionalni razvoj, pri čemer je ravnatelj nepogrešljiv spodbujevalec celotnega profesionalnega razvoja. Kot pravi Day (1999), je učiteljeva najpomembnejša lastnost in sposobnost nenehno učenje skozi delo, pri tem pa mora ravnatelj usmerjeno in načrtovano usposabljanje in izobraževati zaposlene in s tem zagotoviti dober vsestranski sistem v izobraževanju.

Pomen profesionalnega razvoja

Vse učiteljice so vsaka zase poudarile, da pripisujejo izredno velik pomen razvoju zaposlenih.

U1 dodaja, da je profesionalni razvoj nujno potreben na delovnem mestu.

U2 pripisuje zelo velik pomen profesionalnemu razvoju z vidika, da so učitelji »na tekočem z novostmi.«

U3 je nazorno obrazložila pomen razvoja zaposlenih: »Zaposleni v šolstvu morajo nujno nenehno delati na širjenju svojih obzorij, saj je narava dela sama naravnana k temu, da ne le sledi razvoju, temveč ga spodbuja in je osnovno gonilo zanj. Izobražujemo generacije, ki bodo šele čez nekaj let aktivno prispevale k razvoju družbe, in naša naloga je, da sami s svojim zgledom in delovanjem dajemo podporo razvoju s pomočjo širjenja in poglobljanja znanj, spretnosti in ta trend prenašamo na mlajše rodove. Razvoja in napredka pa ne zagotavljajo samo programi, napisani na papirju, temveč ljudje, ki ga na osnovi lastnih prepričanj širijo na svoje učence. Učitelj v prosveti mora *nujno* (je vzkliknila) najprej razvijati samega sebe, da lahko razvija tudi svoje učence.« Citirala sem cel odgovor U3, ki mi ga je v intervjuju podala učiteljica, ki je razložila razumevanje pomena razvoja zaposlenih predvsem z vidika nujnosti vseživljenjskega izobraževanja učiteljev na vseh področjih in s prenašanjem dobrega vzgleda na učence.

Vse tri vodje triad zagotavljajo, da je izredno pomemben profesionalni razvoj vseh učiteljev in, da bi se tega morali zavedati vsi, ki poučujejo. U1 pravi: »... so nekatere redke izjeme, ki morda nočejo vedeti, kako pomemben je profesionalni razvoj učiteljev. Tu je zelo pomembna ravnateljeva vloga, saj na šoli potrebujemo vse učitelje, ki se zavedajo pomena dobre šole,

drugače lahko »slab glas« vpliva na našo šolo kot celoto. Ravnatelj je dolžan ukrepati, kako pa bo ukrepal, je njegova lastna izbira.«

Svetovalna delavka meni, da bi stagnacija pomenila monotonijo, naveličanost in nezadovoljstvo učitelja. Dodaja, da si brez razvoja zaposlenih ne zna predstavljati učiteljskega poklica v pravem pomenu besede. Pravi, da »... spremljanje strokovnih sprememb in nadgradnja osebnega delovanja dajeta občutek kompetentnosti, varnosti in samozavesti pri delu.«

Ravnatelj šole je povedal, da razvoj zaposlenim daje občutek zadovoljstva in hkrati krepi samopodobo, oboje pa je potrebno za delo, ki ga opravljamo. »Vsi učitelji morajo vedeti, kako pomembno je njihovo profesionalno ravnanje na vseh področjih.«

Ravnatelj in svetovalna delavka sta oba izpostavila učiteljevo samozavest, ki je pomemben dejavnik za vzgojo in izobraževanje učencev. Iz odgovora U1 je razvidno mnenje, da nekvalitetni učitelji povzročajo več škode kot koristi in da pričakuje v takšnem primeru ravnateljevo posredovanje. Marentič Požarnikova (1997, 33) poudarja: »Če šola ni prostor kakovostnega življenja, tudi ne more postati prostor kakovostnega učenja.« Mislím, da je pomen profesionalizma povezan s kakovostnim življenjem na šoli, kot sta povedala svetovalna delavka in ravnatelj. Tudi U1 je poudarila »nujnost v profesionalnem razvoju«, U2 pa, »da moramo biti na tekočem z novostmi« in U3 razloži, »da si moramo nenehno širiti obzorja«, kar zagotovo vodi k kakovosti poučevanja.

Med odgovori vseh intervjuvancev ni večjih razhajanj, saj vsi pojmujejo profesionalni razvoj, kot zelo pomemben. U3 pa še posebej izpostavi pomembnost izobraževanja učiteljev in to vključno in predvsem zaradi otrok. Izpostavila bi še U1, ki opozarja na to, da nekateri učitelji nočejo vedeti, kako pomemben je profesionalni razvoj učiteljev.

Želje oziroma potrebe po izobraževanju

Namen vprašanja je bil ugotoviti, kakšne potrebe oziroma želje imajo intervjuvanci in kje bi se želeli še nadaljnje izobraževati in usposablјati.

U1, U2 in U3 so povedale, da bi se nadaljnje želeli izobraževali na področjih, ki bi jim bila v pomoč pri poučevanju in vzgajanju učencev s posebnimi potrebami. Naslednja področja pa so izpostavili takole;

U1 izpostavi še:

- nadarjene učence;
- osebnostno rast.

U2 razloži, da so vedno večje potrebe:

- računalniškega opismenjevanja (s strani učencev);
- formativnega preverjanja in ocenjevanja znanja;
- individualiziranega in diferenciranega pouka.

U3 izpostavi področje sociologije, psihologije in željo po lastnem strokovnem izobraževanju.

Svetovalna delavka pove: »Glede na moje delovno mesto, ves čas potrebujem nova znanja in spoznanja s področja razvojne in pedagoške psihologije in veščine za ravnanje v težavnih situacijah. Komunikacija na vseh nivojih je tudi področje, kjer nismo nikoli dovolj usposobljeni – tako v odnosu do učencev, staršev in sodelavcev.« Posebej je še izpostavila znanja za delo z učenci s tako imenovanimi čustveno-vedenjskimi težavami. Prav tako je še povedala: »... v šoli potrebujemo veliko znanja in veščin s področja didaktike, kako poučevati, da bomo čim več naučili, katere socialne igre vključiti k poučevanju itn. Dodala bi še, da bi se morale šole med seboj povezati in si izmenjati pozitivne izkušnje in ideje za poučevanje, saj nekateri učitelji letno dosegajo odlične rezultate in bilo bi prav, da bi ta »recept« zaupali tudi drugim.«

Ravnatelj našteje slednja področja:

- računovodstvo,
- varovanje osebnih podatkov,
- pravne zadeve,
- samoevalvacija,
- uvajanje sprememb,
- vodenje in
- profesionalni razvoj zaposlenih.

Kot željo pa ravnatelj dodaja še osebno rast, mediacijo, psihoterapijo ...

Ravnatelj je po tem, ko je izpostavil svoja področja profesionalnega razvoja, povedal še, kaj meni o potrebah za nadaljnje izobraževanje učiteljev na naši šoli. »Zaradi narave in potreb dela, ki se v zadnjih letih zelo hitro spreminjajo, čutim potrebo po izobraževanju na področjih nekaterih generičnih spretnosti, znanih tudi kot predmetno-neodvisne oziroma transverzalne kompetence, kot so komuniciranje, reševanje problemov, logično mišljenje, vodenje, kreativnost, motivacija, timsko delo in sposobnost učenja. Osebno zaznavam največjo potrebo po dodatnem izobraževanju kolegov glede timskega dela (organizacija takega dela, časovna razporeditev, delitev nalog, izpolnjevanje nalog članov tima, evalvacija) in reševanja raznih problemov, na katere naletijo pri delu. Ta je velikokrat povezana s komunikacijo z različnimi udeleženci (vodstvo šole, sodelavci, razne strokovne službe).«

Prav tako še razlaga, da je na naši šoli veliko učencev in staršev iz drugo-kulturnega in drugo-jezičnega prostora in je vedno večja potreba po izobraževanju v tem kontekstu. Socialne ali

medosebne kompetence so nedvomno zelo pomembne za uspešno sodelovanje posameznikov v katerikoli skupnosti.

Nadalje je povedal, da je računalniška pismenost, ki pomeni ustvarjalno in kritično uporabo IKT-ja, bistvenega pomena za delovanje posameznika v informacijski družbi. Hkrati pa je strokovno obvladovanje IKT-ja lahko tudi katalizator, ob katerem je mogoče razvijati druge temeljne kompetence: pismenost, numeričnost in mnoge druge »predmetne« kompetence. Prav tako je še povedal: »Čutim potrebo po jezikovnem izobraževanju. Če primerjam možnosti glede IKT izobraževanja, metodike in didaktike na posameznih predmetnih področjih, ugotavljam, da je možnost jezikovnega izobraževanja učiteljev zelo okrnjena. Kompetence na teh področjih spodbujajo tudi razvoj generičnih kompetenc, zlasti za reševanje problemov, logično mišljenje in analiziranje. Najbolj primerna bi se mi zdela alfa metoda učenja tujih jezikov, ki jo ponujajo tudi pri nas in jo že uporabljajo nekateri javni uslužbenci (predvsem vladni). Pridobivanje znanja je hitro, kakovostno in trajno. Tudi učitelji (tisti, ki to želijo) bi morali imeti možnost tovrstnega izobraževanja.«

U1, U2, U3, kakor tudi svetovalna delavka, so poenoteni v mnenju, da v šole prihajajo vedno bolj raznoliki učenci, ki imajo težave na različnih področjih, nam pa primanjkuje znanja iz specialne pedagogike in didaktike in se srečujemo s problemi, ki nam s strokovne plati niso znani. Svetovalna delavka je diplomirana psihologinja in ima s tega področja mnogo znanja, vendar se vseeno zaveda, da mora na svojem delovnem mestu neprestano slediti novostim, novim trendom in se mora ves čas izobraževati in iskati boljše rešitve za pomoč učencem. Iz ravnateljevega intervjuja je zaznati, da je njegovo delo in odgovornost drugačna od učiteljeve, saj je njegova težnja slediti vsem novostim, delovati v skladu z zakonom ter uspešno voditi in usmerjati učitelje in šolo. Prav tako pa je navedel kar nekaj področij, za katera meni, da bi bila koristna za razvoj vseh učiteljev na šoli, saj ravnatelj vendarle zaznava širšo učiteljevo vlogo, ki je v odgovorih učiteljev ni zaznati. Izpostavila bi le U1, ki je med drugim izpostavila osebno rast, in U3, ki si želi vse več znanja na vseh novih, odzivnih področjih.

Oblike za razvijanje profesionalizma

Z zastavljenim vprašanjem sem želela ugotoviti, kakšne oblike za profesionalni razvoj najbolj ustrezajo intervjuvancem.

U1 pove, da je po njenem mnenju najustreznejša oblika medsebojno, kolegialno opazovanje »opazujem in sem opazovan«, mentorstvo, svetovanje sodelavcem in samokontrola.

U2 meni, da so najustreznejše oblike profesionalnega usposabljanja seminarji, ki vključujejo primere iz prakse.

U3 pove, da je zelo odvisno od ustroja posameznika. Meni, da bi bilo potrebno oblikovati načrtovanje profesionalnega razvoja po kriteriju načina pridobivanja znanja. Ljudem, ki so po

načinu funkcioniranja individualisti, bi morala biti omogočena povsem individualna pot do pridobitve zelenega nivoja znanja, tem bi se s strani vodstva postavil le skrajni rok, do katerega bi bilo potrebno izvesti določene aktivnosti, sama oblika in način dela pa bi morala biti prepuščena izbiri. Drugi bolj uspešno funkcionirajo v skupini. Tem bi najlaže ponudili oblike skupnega izobraževanja v obliki delavnic, posvetov, okroglih miz, predavanj. Vsem bi pa morala biti omogočena časovna razporeditev nalog in obveznosti tako, da bi bil zagotovljen maksimalen učinek. U3 še dodaja, da preutrujeni ali časovno preobremenjeni učitelji niso motivirani za kakršne koli dodatne aktivnosti, tudi efekt je v takih primerih slabši in kratkotrajnejši. Pove še: »Predlagala bi fiksne vsakoletne termine, namenjene izključno izobraževanju posameznikov, ki bi sodili v delovno obvezo, vendar bi bili po obliki dela prilagojeni posamezniku tako, da bi lahko v najkrajšem možnem času dosegali najboljše rezultate. Bistveno pa je, da vse, kar smo pridobili preko katerekoli oblike izobraževanja, prenesemo v svojo ustanovo.«

Svetovalna delavka meni, da so oblike izobraževanja odvisne od posameznika, njegovega delovnega področja in osebnostnih značilnosti, ter od kolektiva v celoti. Dodaja še, da kadar se pojavijo skupne potrebe po nadgradnji znanja ali veščin, so najustreznejša oblika seminarji za večjo skupino z obvezno vključitvijo praktičnega dela. Poudarila je še izmenjavo izkušenj kot naslednjo obliko medosebne podpore (strokovne in osebne) učiteljev, ki je v šolstvu manjka – morda v obliki supervizije ali enostavno odprtega in vodene pogovora na določeno temo.

Tečaji in nadaljevanje formalnega izobraževanja so ponavadi izbire posameznikov glede na osebne potrebe. Obrazložila je: »... osnovno je, da imamo informacije o možnostih za nadaljnji profesionalni razvoj, izbira je potem odvisna od specifičnih okoliščin.«

Ravnatelj pove: »Sam čutim željo po izobraževanju na vseh področjih, predvsem pa me zanima samorefleksija, samoevalvacija in supervizija.«

Intervjuvanci so našeli različne oblike, istočasno pa je zaznati, da se zavedajo, da je profesionalni razvoj posameznika pomemben za celotno organizacijo. Najpomembnejše je, kot razlaga Pečkova (2005), da se vsi zavedamo našega skupnega cilja – izboljšati učenje učencev.

U1 in svetovalna delavka sta izpostavili sodelovalno kulturo, ki je najpomembnejša, ni povezana s stroški, potrebno pa je nekaj dobre organizacije za omogočanje takšne oblike dela. Guskey (2000) poudarja, da je opazovanje drugih in »biti opazovan« eden od najboljših načinov, da se nekaj naučimo. Pravi, da povratna informacija, ki jo dobimo po opazovanju, še posebej pripomore k strokovni rasti. Enakega mnenja je Day (1999), saj pripisuje velik pomen kolegialnim hospitacijam. Tudi Middlewood in Bush (2005) poudarjata, kako koristno je učenje od svojih sodelavcev, ki so bolj ali manj izkušeni od nas in s katerimi se lahko pogovarjamo vsak dan. Pravita, da so medsebojne hospitacije in razgovor po njih, resnična

spodbuda za razmišljanje. Tudi Urbanija (2004) je s svojo raziskavo ugotovil, da lahko učitelji največ pridobijo od svojih kolegov.

U3 je izpostavila seminarje, ki so po mnenju Cencičeve, Polakove in Devjakove (2005) pomembna oblika izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev, saj dajejo velik pomen različnim programom za izpopolnjevanje izobrazbe in programom profesionalnega usposabljanja. Nasprotno pa Marentič Požarnikova (2004) meni, da so najmanj učinkovita oblika.

Vloga vodje

Od udeležencev v raziskavi sem z naslednjim zastavljenim vprašanjem želela ugotoviti, kakšna je po njihovem mnenju vloga vodje v procesu profesionalnega razvoja.

U1, U2 in U3 so odgovorile, da je vloga ravnatelja v spodbujanju in spremljanju profesionalnega razvoja učiteljev. Prav tako se strinjajo, da je vloga vodje zelo pomembna in nujna.

U1 in U2 dodajata, da mora vodja znati opazovati in analizirati vsakega posameznika in ga na primeren način motivirati za nadaljnji profesionalni razvoj.

U3 pa omenja še nagrajevanje, nudenje povratnih informacij in tudi pomoč pri izbiri, torej ravnateljevo svetovalno vlogo.

U3 pove, da mora vodja ne le opazovati posameznika, temveč tudi delo skupin in na koncu delo celotnega kolektiva. Povedala je: »Na osnovi svojih opazovanj in zaključkov ter po opravljenih primerjalnih razgovorih pa mora znati vodja ponuditi ali predlagati nekaj različnih rešitev, med katerimi naj učitelji izberejo, česa in kako se bodo lotili.« U3 izpostavi še pomembno dejstvo, ko pove, da je vodja dolžan nemotivirane učitelje s primernimi mehanizmi motivirati. Izpostaviti mora znati vse prednosti in jih primerno nagraditi in tudi kritično oceniti ter po potrebi pomagati v primerih, ko se namesto napredka pojavi nazadovanje.

Svetovalna delavka vidi vlogo vodje v spremljanju njihovega napredka ter nenehni komunikaciji z učitelji v smislu analize doseženega. Povedala je: »... ravnatelj mora pospeševati sodelovanje, profesionalno kulturo in učiteljem pomagati.«

Ravnatelj je na zastavljeno vprašanje odgovoril: »Vodja je lahko tisti, ki posameznika spodbudi k razvoju, v izrednih situacijah tudi prisili.« Ravnatelj je dodal še individualne razgovore, v katerih skuša delavce navdušiti za določene aktivnosti. Pravi: »Do sedaj sem največ časa namenil razgovoru po opravljeni hospitaciji in v tem primeru nisem dobil nobene informacije o njihovih željah in potrebah.« Povedal je še, da je tudi sam s pomočjo

izobraževanja in vseh koristnih srečanj med ravnatelji na marsikaterem področju pridobil nove poglede in jasnejšo sliko o uspešni in sodobni šoli. »Sedaj vem, da ne moremo biti najboljši, če imamo najsodobnejše prostore in najlepše igrišče, nimamo pa najboljših učiteljev«, je še dodal in z velikim navdušenjem povedal, da si zares veliko obeta in veliko pričakuje od letnih razgovorov, saj bo lahko s pomočjo dobljenih informacij pomagal in usmerjal učitelje na njihovi profesionalni poti.

Vse tri intervjuvanke (U1, U2 in U3) so izpostavile ravnatelja kot spodbujevalca, motivatorja, skratka gonilno silo za nadaljnji profesionalni razvoj posameznikov. To poudarja tudi Fernandezova (2000), ko razlaga, da imajo ravnatelji pomemben položaj ne le kot avtoriteta, temveč imajo možnost, da vplivajo na učitelje in jim odprejo možnosti za učenje in jim s tem omogočajo, da se razvijejo v profesionalce, ki jih potrebujejo današnje šole. Tudi Razdevšek Pučkova (2004) meni, da je glavna naloga tistih, ki vodijo ljudi v organizaciji, da poskrbijo za strokovni razvoj, strokovno usposabljanje in strokovno podporo vsem zaposlenim.

Svetovalna delavka je mnenja, da mora ravnatelj pospešiti sodelovalno kulturo in pomagati učiteljem. Podobno zasledimo pri Gordonu (2004), da strokovnjaki za šolske reforme spodbujajo transformacijsko vodenje, pri katerem vodje pospešujejo sodelovanje, profesionalno kulturo in učiteljem pomagajo pri reševanju njihovih problemov.

Ravnatelj je v intervjuju največ časa govoril o letnih razgovorih in o spremljanju učiteljevega dela. Erčuljeva in Širec (2004, 12) prav tako opozarjata na pomen pogovorov: »Spremljanje učiteljevega dela mora biti naravnano predvsem razvojno. S povratnimi informacijami namreč gradimo osnovo za premislek o svojem delu, za strokovni razvoj in za izboljšanje dela v šoli.«

Vloga vodje je zelo obširna in ni le spremljanje in usmerjanje zaposlenih. Iz odgovorov vseh intervjuvancev je zaznati, da vsi razumejo vlogo vodje kot usmerjevalca in koordinatorja na vseh področjih.

Načrtovanje profesionalnega razvoja

S tem vprašanjem sem želela ugotoviti, kako intervjuvanci načrtujejo profesionalni razvoj.

U2 in U3 menita, da smiselno načrtujeta profesionalni razvoj.

U2 še dodaja, da kot vodja aktiva drugega triletja učitelje sprti seznanja s seminarji in strokovnimi izpopolnjevanji, ki so aktualna za triado in za katera bi bilo zaželeno, da se jih učitelji udeležijo. Sama je prepričana in pove: »... svoj profesionalni razvoj smiselno načrtujem. Kot profesorica razrednega pouka sem dopolnila svoje znanje tujega jezika in prejela certifikat, da lahko poučujem tuj jezik angleščine v prvem in drugem triletju. Udeležila sem se tudi vseh izobraževanj s področja IKT in k njim kot vodja triade pritegnila tudi druge učitelje znotraj aktiva.« U2 je še povedala: »Naš ravnatelj ne zavira učiteljev, spodbuja jih na

njihovi razvojni poti. Morda bi še moral poiskati način, da bi k temu pritegnil vse oziroma čim več učiteljev.«

U3 pripomni, da je načrtovanje in razvoj odvisen od danih možnosti. Pri tem se je žal treba vse preveč ozirati na časovne in denarne okvire, vendar meni, da se znotraj danih možnosti ves čas trudimo izvleči maksimalen učinek.

U1 pa je mnenja, da profesionalni razvoj ni posebej načrtovan, da se oblikuje sproti v skladu s potrebami in glede na lastne želje. Pove: »Načrtovati bi morali skupaj, vsi bi se morali truditi izboljšati šolo kot celoto, vsi bi morali slediti isti viziji šole. Nič nimam proti lastnim željam in potrebam, a to je premalo za dobro šolo.«

Svetovalna delavka je povedala, da se »zadeva« zelo izboljšuje, da nam gre iz leta v leto bolje, da smo v zadnjih treh letih veliko naredili in pridobili na profesionalnem razvoju in samem načrtovanju. Dodala pa je: »Sedaj smo na dobri poti, večina nas je osveščenih, da se moramo ves čas izobraževati in nadgrajevati svoje znanje in spretnosti, pomembno je le še dojeti, da je najpomembnejše skupno izobraževanje, saj le tako lahko skupaj delamo za isti cilj in sledimo viziji naše šole.«

Ravnatelj je odgovoril, da delno načrtuje profesionalni razvoj zaposlenih in sebe in je svoj odgovor utemeljil takole: »Vem, da smo postorili že marsikaj. Učiteljem, ki so sami dovzetni, skušam ugoditi pri izbiri izobraževanja, pri tem pa gledam na politiko šole kot celote, da je posameznikovo izobraževanje v skladu s tem, kar potrebujemo na naši šoli. Upam, da sem ugotovil, kaj večina naših učiteljev potrebuje in želi in da so ti interesi v skladu s šolsko vizijo. Vsekakor pa vem, da vsak posameznik v določenem časovnem obdobju potrebuje kakšno izobraževanje za dušo.« Povedal je še, da je težje prepričati učitelje, ki niso dovzetni za izobraževanja, da je takšen način pravi in da je vseživljenjsko izobraževanje nujno potrebno. »Vsa sreča je v tem, da je takih učiteljev na naši šoli zelo malo, ne bi pa smel biti nihče«, je še dodal ravnatelj.

Pomembno je, da se vodstvo, kakor posamezniki zavedajo, da je načrtovanje zelo pomembno pri profesionalnem razvoju učiteljev in da se morajo usklajevati potrebe posameznika s potrebami šole, kar je razvidno iz odgovora U1 in svetovalne delavke, ki menita, da bi morala biti večja povezava med posameznikom in šolo. Tudi ravnatelj skuša usmerjati posameznike za izobraževanja v skladu s potrebami šole, skupne vizije. Ostali intervjuvanci posebej ne izpostavijo pomena povezave posameznikovega razvoja s potrebami šole.

4.2 Analiza dokumentov

V nalogi je večkrat poudarjeno, kako zelo pomembno je načrtovanje za izobraževanje in usposabljanje kadra. S pomočjo pregleda dokumentacije sem želela poiskati korelacijo med

načrtovanjem in njeno realizacijo. Predvsem me je zanimala povezava med razvojem posameznika in razvojem šole.

Za dober in kvaliteten razvoj učiteljev pa je potrebno smiselno načrtovanje razvoja učiteljev, ki mora biti načrtovano in predvideno v LDN.

31. člen Zakona o osnovni šoli (2006) opredeljuje, kaj mora vsebovati letni delovni načrt vsake šole. Med drugim ta člen določa: »... določi se strokovno izpopolnjevanje učiteljev in drugih delavcev, sodelovanje z visokošolskimi zavodi, ki izobražujejo učitelje, raziskovalnimi inštitucijami ...«

Prav tako je ravnatelj po 49. členu Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2005) dolžan spremljati realizacijo delovnega načrta in ob koncu šolskega leta napisati poročilo o njegovi realizaciji. Zakonsko je določeno, da mora LDN vsebovati načrtovanje in izobraževanje učiteljev. Pregledala sem letne delovne načrte (LDN) zadnjih treh šolskih let (2007/2008, 2008/2009 in 2009/2010) in se osredotočila na podatke, vezane na izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev.

Iz LDN je razbrati, kako pomembna je usmerjenost h kakovostnemu pouku za izvajanje sodobnejših oblik dela v razredu, kar je tudi temeljna prvina v našem poklicu. V vseh LDN sem zasledila naslednje oblike izobraževanja:

- Izobraževanje na rednih pedagoških konferencah učiteljskega zbora, kjer bodo učitelji lahko predstavili svoje raziskave, projekte, diplomske in podiplomske naloge.
- Spodbujanje k pridobitvi usposobljenosti za poučevanje več predmetov, k pridobitvi visokošolske oziroma podiplomske izobrazbe.
- Načrt hospitiranja ravnatelja.
- Samoizobraževanje in izpopolnjevanje ob strokovni literaturi.

V LDN 2009/2010 pa je zaslediti še:

- kakovosten pouk;
- izobraževanje učiteljev v skladu z razvojem šole;
- poglobljenost učiteljev v okviru študijskih skupin;
- uporaba sodobnih metod dela in ustvarjalnost pri delu;
- diferenciacija in individualizacija pouka;
- profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju;
- načrt letnih razgovorov učiteljev z ravnateljem.

Šola je vključena tudi v različne projekte, ki jih vodijo Ministrstvo za šolstvo, zavod za šolstvo RS, Šola za ravnatelje, Pedagoška fakulteta v Ljubljani...

V nobenem LDN pa nisem zasledila načrtnega spodbujanja, sodelovanja med učitelji oziroma medsebojnih hospitacij med sodelavci. V vseh LDN lahko zasledimo tudi izobraževanja, ki so

predvidena za celotni kolektiv in se izvajajo na sami šoli. Na ta način šola zadosti zakonski zahtevi.

V zadnjih dveh LDN je zabeležena udeležba učitelja na študijskih srečanjih na mentorskih šolah in redno delo strokovnih aktivov.

V nobenem LDN ni zaznati posebnega načrtovanja za posameznika. Prav tako ni zaslediti analize potreb posameznika, k čemur zagotovo pripomorejo letni razgovori, ki so šolsko leto 2010/2011 planirani. Temeljni namen razvojnih pogovorov, kot pravita Liebermannova in Millerjeva (2008), je povezovati posameznikove cilje z organizacijskimi. Pravita, da tako sodelavce vključujemo v oblikovanje politike šole in povečujemo skupno odgovornost za njeno udejanjanje. Zelo nazorno letne pogovore utemelji tudi Hopkins (2007), ko pravi, da pri letnem razgovoru razmišljamo o preteklosti, sedanjosti in prihodnosti in tako ustvarjamo priložnost za refleksijo. Dodaja še, da je kritičen premislek o tem, da je treba razvijati znanje o lastnem poklicu, nujni pogoj za kakovostno poučevanje.

V zadnjem LDN je zapisano, da ravnatelj načrtuje letne razgovore z učitelji in ob koncu leta namerava ugotoviti, kakšna je korelacija med profesionalnostjo strokovnih delavcev in dosežki učencev na raznih predmetnih področjih, ter ugotoviti, na katerem področju je naša šola še »šibka«.

Nisem pa našla podatkov izobraževanja posameznikov za nazaj. Ker bi mi takšni podatki omogočili statistični pregled pogostosti udeležbe na strokovnih izobraževanjih in usposabljanjih, pa tudi kvalitativno analizo o oblikah in vsebinah izobraževanj in primerjavo z mednarodnimi in slovenskimi raziskavami, sem bila zelo razočarana. Ker ni podatkov, seveda tudi evalvacij ne more biti.

Po pregledu dokumentacije lahko ugotovim, da na naši šoli do šol. leta 2008/2009 ni bilo zaslediti povezave med načrtovanjem posameznikovega profesionalnega razvoja in razvojem šole. V zadnjem LDN, za šol. l. 2009/2010, je prvič zaslediti to povezavo, saj je zapisano, da bomo »... največjo pozornost posvetili kakovostnemu pouku, zato načrtujemo izobraževanje učiteljev v skladu z razvojem šole. To bo tudi dolgoročna usmeritev šole.« Pohvalno je predvsem, da je ravnatelj vključil v letni plan letne razgovore in da je diferenciacija in individualizacija pouka zabeležena kot opazovalni cilj letošnjega šolskega leta, ki se mora skozi vso šolsko leto izvajati, spremljati in na koncu analizirati in ovrednotiti. Treba je še poiskati uspešno skupno pot med izobraževanjem posameznikov in »politiko« šole za skupno vizijo in kar je najpomembneje, za dobrobit učencev.

Pomeni, da so se v tem šolskem letu prvič pričeli izvajati letni razgovori, v LDN je prvič zapisana korelacija med posameznikovim razvojem z razvojem šole in prav tako je ravnatelj, ko je odgovarjal na vprašanja, povedal, da se zaveda svojega poslanstva kot usmerjevalca in vodstvenega delavca, ki je odgovoren za vse učitelje, učence, šolo. Je pa večina načrtovanja,

vodenja, usmerjanja profesionalnega razvoja posameznega učitelja opredeljena splošno, kot zadostitev zakonskim zahtevam. Konkretni podatki na žalost niso beleženi, kar nakazuje, da spremljanja ni.

4.3 Interpretacija

Z zastavljenimi raziskovalnimi vprašanji sem želela raziskati razumevanje profesionalnega razvoja s strani učiteljev, katerim dejavnikom na tem področju pripisujejo največjo veljavo in kakšno vlogo ima pri tem ravnatelj. Z interpretacijo rezultatov raziskave želim odgovoriti na zastavljena vprašanja.

Kako učitelji razumejo pomen strokovnega razvoja?

Na to vprašanje lahko odgovorim na osnovi podatkov, ki so jih podali intervjuvanci na prva tri vprašanja v intervjujih: razumevanje profesionalnega razvoja učitelja, odgovornost za profesionalni razvoj in pomen profesionalnega razvoja. Vsi intervjuvanci pojmujejo profesionalni razvoj kot razvijanje na strokovnem, didaktično-metodičnem in osebnostnem področju, torej v širšem, globljem pomenu, vendar ga razumejo v smislu veščin in kompetenc, kar nakazuje razumevanje v ožjem pomenu. Iz vseh odgovorov je zaznati, da imajo učitelji neprestano željo po doseganju novih znanj in spretnosti, kar potrjuje njihovo razumevanje razvoja v smislu veščin in spretnosti na predmetnem področju in vodenju pouka. Zanimivo je razhajanje v mnenju svetovalne delavke in ravnatelja, saj je svetovalna delavka mnenja, da je že eden »slab« učitelj preveč, medtem ko ravnatelj pravi, da se včasih ne da nič narediti. Zadel (2002) poudarja, da mora dober vodja spoznati svoje zaposlene in ugotoviti, kako na njih vplivati, da bodo glede na svoje osebnostne lastnosti napredovali v pozitivno smer. Pomeni, da ravnateljeva interpretacija »da se ne da ukrepati«, zagotovo ni spodbudna pot za razvoj vseh zaposlenih.

Številni avtorji (Day 1999; Hargreaves 2003; Erčulj 2005 in drugi) opozarjajo, kako pomembno je povezovati nadaljnje izobraževanje in usposabljanje učiteljev z nenehnim izboljševanjem šole za dobro učencev, kot je izpostavila tudi U1, ko je povedala, da se moramo profesionalno vesti do vseh udeležencev (učencev, učiteljev in staršev) v vzgojno-izobraževalnem procesu. Prav to poudarja tudi Day (1999) z mnenjem, da mora biti učiteljeva najpomembnejša lastnost in sposobnost nenehno učenje skozi delo, zavestno razvijanje potreb po nenehnem profesionalnem učenju in razvoju, tako na individualni ravni kot tudi v socialnem kontekstu. O socialnem kontekstu ali širši vlogi učitelja se da nekaj slutiti iz odgovora U1, pri ostalih odgovorih na prvo vprašanje pa ne toliko. Ravnatelj sicer izpostavi razvoj vseh področij, ki so pomembna za vzgojo in izobraževanje otrok, jih pa ne našteje in definira. Svetovalna delavka tudi ves čas omenja, kakšno škodo lahko povzroči »slab« učitelj učencem, medtem ko iz odgovorov učiteljev U2 in U3 ni zaznati korelacije učitelj in šola.

Primerjava teoretičnih izhodišč z intervjuji, kaže, da intervjuvanci pozitivno razmišljajo o pomenu profesionalnega razvoja vseh zaposlenih, ni pa zaslediti pretirane skrbi za dosežke in napredek otrok, kot poudarja Erčuljeva (2002). Izpostavila bi le U3, iz katere odgovora je zaslediti skrb za učence, saj pove, da se mora učitelj nujno izobraževati, da bo lahko poučeval in razvijal učence. Pri tej učiteljici je zaznati globlje razmišljanje, ki je povezano s pravim pomenom tega pojma, ki je zagotovo skrb za učencev celoviti razvoj. Profesionalni učitelj, kot pravi Erčuljeva (2009, 45): »... prepriča vse učence, da v šoli kakovostno opravljajo svoje delo in izkoristijo svoje sposobnosti. Učitelj mora izžarevati osebnostne lastnosti, ki se izražajo v njegovih sposobnostih, značaju, izkušnjah, afinitetah do strokovnih področij in znanja.« Takšni učitelji lahko razumejo in sprejemajo raznolike učence in takšnim učiteljem učenci zaupajo in so ob njih počutijo varne.

Vendar pa se razumevanje profesionalnega razvoja veliko bolje izlušči iz odgovorov intervjuvancev na vprašanje o pomenu profesionalnega razvoja. V teh odgovorih prav vsi profesionalnemu razvoju pripisujejo velik pomen, tako v ožjem kot širšem kontekstu, na ravni posameznika, kot celotne šole, predvsem pa je poudarek na kakovostnejšem poučevanju, rezultatih učencev in njihovi opremljenosti za nadaljnje življenje. U3 je razmišljala, da: »Izobražujemo generacije, ki bodo šele čez nekaj let aktivno prispevale k razvoju družbe, in naša naloga je, da sami s svojim zgledom in delovanjem dajemo podporo razvoju s pomočjo širjenja in poglobljanja znanj, spretnosti in ta trend prenašamo na mlajše rodove.« Odgovori so v smislu pojmovanja profesionalnega razvoja kot vseživljenjskega procesa. Early in Bubbova (2005) pravita, da status strokovnjaka ni nekaj, kar dosežemo in traja večno, ampak je izobraževanje in usposabljanje nikoli končana zgodba, kot opredeljujeta tudi Goodson in Hargreaves (1996 v Erčulj 2005, 15), da je profesionalizem kot »zavezanost k stalnemu strokovnemu izpopolnjevanju.« Enako razmišlja tudi svetovalna delavka, ki pove, da se izobraževanje nikoli ne konča. Prav tako Middelwood in Bush (2005) poudarjata, da je učenje vseživljenjski proces in da je vloga organizacije, da prispeva k temu procesu.

Ravnatelj in svetovalna delavka sta oba izpostavila učiteljevo zadovoljstvo ob razvoju kompetenc, kar vpliva na njegovo samozavest in samopodobo, ki je pomemben dejavnik za kakovostno vzgojo in izobraževanje učencev. Tudi Marentič Požarnikova (1997, 33) poudarja: »Če šola ni prostor kakovostnega življenja, tudi ne more postati prostor kakovostnega učenja.«

V razmišljanjih intervjuvancev, razberemo, da se vsak posameznik zaveda svoje lastne odgovornosti do profesionalnega razvoja, mnogi razmišljajo celo globlje in osebno zavedanje odgovornosti prenesejo na odgovornost do učencev, kar je naša največja dolžnost, kakor tudi odgovornost do staršev, širšega okolja in celotne družbe. Temeljni kamen učiteljevega dela, kot razlaga Erčuljeva (2005), je torej skrb za napredek pri izobraževanju na vseh področjih. Tudi iz literature je zaznati, da se sodobni trendi nagibajo k dejstvu, da so učitelji najpomembnejši dejavnik vseh sprememb v izobraževanju. Večina šolskih reform se opira na

profesionalno odgovornost učitelja, kot so povedali tudi vsi intervjuvanci, da se čutijo odgovorni za svoj profesionalni razvoj. Day (1999) meni, da zavezanost spremembam vključuje tudi odgovornost učiteljev in zanesljivost, ki presega zgolj prenašanje znanja, izkušenj in spretnosti. Učiteljeva profesionalna odgovornost postaja njegova vseživljenjska poklicna in osebna naravnost.

Vsi intervjuvanci se zavedajo obojestranskega pomena pri profesionalnem razvoju; s strani učitelja in vodje. Pečkova (2000) pravi: »Ravnatelji so ne samo pravno-formalni, pač pa tudi po moralno-etični strani odgovorni za profesionalni razvoj učiteljev.« »Da pa to nalogo lahko opravljajo, morajo seveda poskrbeti predvsem za svoj profesionalni razvoj, saj le tako lahko potem tudi drugim pomagajo pri njihovem razvoju.« (Peček 2005, 15) U3 je mnenja, da je odgovornost vodje ključnega pomena. O odgovornosti pa sta Middlewood in Bush (2005) mnenja, da je le-ta odvisna tudi od tega, kakšno je učiteljevo delovno zadovoljstvo. Pri tem mislita na ravnateljev odnos do učiteljevega dela, saj lahko ravnatelj veliko prispeva k motivaciji učiteljev. Pri nas je ravnatelj pozoren na individualne potrebe posameznikov in jih skuša čim bolj motivirati za vseživljenjsko izobraževanje. Je pa svetovalna delavka omenila tudi pomen povratne informacije pri motivaciji učitelja.

Dobljeni odgovori so skladni s teoretičnimi izhodišči, da je vsak posameznik odgovoren za svoj profesionalni razvoj, pri čemer je ravnatelj nepogrešljiv spodbujevalec celotnega profesionalnega razvoja. Kot pravi Day (1999), je učiteljeva najpomembnejša lastnost in sposobnost nenehno učenje skozi delo, pri tem pa mora ravnatelj usmerjeno in načrtovano usposabljanje in izobraževati zaposlene in s tem zagotoviti dober vsestranski sistem v izobraževanju. Ravnatelji pa bi morali biti pozorni na vse učitelje, jih motivirati, spodbujati in v nasprotnem primeru pravočasno ukrepati.

Zanimiva so tudi nekatera razmišljanja o skupni odgovornosti. U3 je povedala: »... pomemben je tudi celoten kolektiv oziroma posamezni strokovni tim delavcev, ko ob skupnem načrtovanju in spremljanju dela ugotovimo, na katerih področjih potrebujemo dodatna znanja in usposabljanja za njih.« Svetovalna delavka je odgovornost razdelila kot »delno odgovoren je vsak sam, delno vodja, delno pa gre za skupno odgovornost.« Trditev je utemeljila: »... odgovorni smo vsi, vsak zase, vsi za drugega, za dobro šole, učencev in seveda »šef«, ki je kapitan in ima največjo odgovornost, do učiteljev, učencev, staršev, širšega okolja in celotne družbe.«

Skozi razvoj pogovorov in nadgradnjo razmišljanj menim, da intervjuvanci učiteljev profesionalni razvoj opredeljujejo kot proces signifikantnega in vseživljenjskega učenja, pri katerem učitelji osmišljajo in razvijajo svoja pojmovanja ter spreminjajo svojo prakso poučevanja; gre za proces, ki vključuje učiteljevo *osebno*, *poklicno* in *socialno* dimenzijo ter pomeni učiteljevo napredovanje v smeri kritičnega, neodvisnega, odgovornega odločanja in ravnanja, kot razlaga Valenčič Zuljanova (2001).

Ne morem trditi, da so vsi intervjuvani ponotranjili zavedanje, da je vsak učitelj v sebi najprej učenec, kar je nujno za strokovno rast posameznika. Kajti, kot opredeli Polak (1997), se z učenjem spreminja: oblikuje se in zori, hkrati s tem pa pogosto spreminja tudi svoje pedagoško ravnanje. V procesu pridobivanja znanja in izkušenj, izgrajevanja osebnosti in vrednot oblikuje osebna pojmovanja o posameznih pojmi, s katerimi se srečuje v svojem življenju in pri delu. To so pojmovanja, ki nastopajo v obliki osebnih prepričanj, predstav ali shem, ki posamezniku pomagajo opredeliti ter razumeti svet okoli njega ter igrajo ključno vlogo pri usmerjanju posameznikove kognitivne dejavnosti. So pa učitelji na dobri poti razširjenega profesionalizma, saj omenjajo nekatere njegove značilnosti kot jih navaja Erčuljeva (2005): perspektiva zajema širši socialni kontekst izobraževanja, metode in oblike dela presojamo v sodelovanju s kolegi, o njih poročamo in razpravljamo, strokovno izobraževanje in strokovno izpopolnjevanje jemljemo kot nujni pogoj za lastni razvoj.

Katerim dejavnikom profesionalnega razvoja pripisujejo učitelji največjo veljavo?

Intervjuvancev so razmišljali o področjih, iz katerih bi se želeli nadaljnje izobraževati in usposablјati, da bi pridobili znanja in veščine, potrebne za bolj kompetentno delo na izpostavljenih področjih. Najbolj poudarjeno je področje pri poučevanju in vzgajanju učencev s posebnimi potrebami. Izpostavili so še nekatera druga področja. U1 je izpostavila še: delo z nadarjenimi učenci in osebno rast. U2 je razložila, da so vedno večje potrebe na področju računalniškega opismenjevanja, formativnega preverjanja in ocenjevanja znanja, individualiziranega in diferenciranega pouka. U3 pa je izpostavila področje sociologije, psihologije in željo po lastnem strokovnem izobraževanju.

Vodje triad so pretežno naštevale zunanje dejavnike, kot jih opredeljuje Javornik Krečičeva (200/), kamor spadajo različne oblike formalnega izobraževanja in izpopolnjevanja učiteljev, uvajanje novosti, neformalni vplivi.

Ravnatelj se zaveda, zaradi narave in potreb dela, ki se v zadnjih letih zelo hitro spreminjajo, potreb po izobraževanju na področjih nekaterih generičnih spretnosti, znanih tudi kot predmetno-neodvisne oziroma transverzalne kompetence, kot so komuniciranje, reševanje problemov, logično mišljenje, vodenje, kreativnost, motivacija, timsko delo in sposobnost učenja, ki jih navajajo tudi številni avtorji (Razdevšek Pučko 2004; Erčulj idr. 2008). Prav tako je povedal, da je na naši šoli veliko učencev in staršev iz drugo-kulturnega in drugo-jezičnega prostora in je vedno večja potreba po izobraževanju v tem kontekstu. Tudi socialne ali medosebne kompetence izpostavi kot zelo pomembne za uspešno sodelovanje posameznikov v katerikoli skupnosti. Iz ravnateljevih odgovorov je zaznati, da je njegovo delo in odgovornost drugačna od učiteljeve, saj je njegova težnja slediti vsem novostim, delovati v skladu z zakonom ter uspešno voditi in usmerjati učitelje in šolo. Prav tako pa je navedel kar nekaj področij, za katera meni, da bi bila koristna za razvoj vseh učiteljev na šoli, saj ravnatelj vendarle zaznava širšo učiteljevo vlogo, ki je v odgovorih učiteljev ni zaznati. Le

U1 je v odgovoru med drugim izpostavila osebnostno rast, U3 pa vse več znanja na vseh novih, odzivnih področjih.

Poenotene v mnenju, da v šole prihajajo vedno bolj raznoliki učenci, ki imajo težave na različnih področjih, nam pa primanjkuje znanja iz specialne pedagogike in se srečujemo s problemi, ki nam s strokovne plati niso znani, so bile U1, U2, U3 in tudi svetovalna delavka.

Svetovalna delavka je diplomirana psihologinja in ima s tega področja široko znanje, vendar se vseeno zaveda, da mora na svojem delovnem mestu neprestano slediti novostim, novim trendom in se mora ves čas izobraževati in iskati boljše rešitve za pomoč učencem. Takšne potrebe so popolnoma enake nivoju TALIS (2008) povprečja kakor tudi v Sloveniji, saj izražajo učitelji največje potrebe za dodatno usposabljanje v okviru programov strokovnega izpopolnjevanja na področju poučevanja učencev s posebnimi potrebami. V Sloveniji se v isti raziskavi močno izkazuje tudi potreba učiteljev po dodatnem strokovnem izpopolnjevanju na področju disciplinskih in vedenjskih težav ter po izpopolnjevanju na področju računalniških veščin.

Odgovore intervjuvancev sem primerjala s piramidnim modelom (Polak, Cencič in Devjak 2005), ki je narejen na osnovi rezultatov omenjene raziskave in ugotovila, da so intervjuvanci na pedagoško-psihološkem področju izpostavili želje po dodatnem izobraževanju na teme učenja, kot so otroci s posebnimi potrebami, reševanje konfliktov in vedenjsko problematični učenci. Nihče od intervjuvancev, razen ravnatelja in v neki meri svetovalne delavke, ki omenja sodelovanje med šolami, pa ni omenil potrebe po temah, kot so: motiviranost učencev za delo, delo zunaj pouka, delo s starši, sodelovanje s kolegi (timsko delo). Vse naštetje teme so nujno potrebne in koristne, je pa možno, da intervjuvanci na teh področjih ne čutijo potrebe po izobraževanju, oziroma to že počnejo. Težava bi se pojavila le, če si učitelji ne bi želeli sodelovalne kulture, timskega dela, saj je le-ta način eden od ključnih dejavnikov za posameznikov razvoj. Morda nihče ni izpostavil korelacije učitelj – učenec, ker je to naša vsakdanja praksa, vendar zgolj ta povezava ni dovolj, saj kot pravi Koren (2007), je potrebno razvijati takšen odnos do učencev, da jih sprotno motiviramo, spodbujamo in jih naučimo, kako se učijo ter jim razvijamo sposobnosti, da se razvijajo in so pri svojem delu ustvarjalni. Za vse to potrebuje učitelj celo paleto spretnosti, sposobnosti in znanja – mora postati profesionalen na vseh področjih.

Iz raziskave je zaznati tudi željo po osebnostnem razvoju, kar je primerljivo s piramidnim modelom. Intervjuvanci omenjajo tudi predmetno področje, kot željo, da bodo seznanjeni z morebitnimi novimi metodami in oblikami poučevanja na svojem področju.

Na odzivnem področju prav tako ni bilo zaslediti posebne želje oziroma potrebe po dodatnem izobraževanju, le ravnatelj je na tem področju omenil željo po učenju tujih jezikov, šolske zakonodaje in pravilnikov, samoevalvacije, osebne rasti.. Na področju IKT-ja smo kot šola že

marsikaj postorili, prav tako pa imajo nekateri od intervjuvancev tudi certifikat za poučevanje tujega jezika, o novostih pravilnikov pa nas sproti obvešča ravnatelj.

Iz vseh odgovorov vprašanih je zaznati skrb za in željo po profesionalnem razvoju, kar je spodbudno za šolo kot celoto. Razlikujejo se le v željah glede na predmetno področje in osebne interese.

Katere oblike strokovnega usposabljanja in izobraževanja so spodbudne za učitelje?

Koren (1999) pravi o profesionalnem razvoju, da bi moral biti usmerjen v to, da bi učitelji in vsi drugi zaposleni uvideli koristnost medsebojnega sodelovanja, ko učitelji prevzamejo znanje drug od drugega, ko si izmenjajo dobro prakso in izkušnje ter se skupaj strokovno razvijajo.

Ravnatelj je kot eno izmed oblik izpostavil samorefleksijo. Tudi Middlewood in Bush (2005, 195) v eni od štirih kategorij, ki jih omenjata, izpostavita študij in analizo lastnega dela, ki vključuje povratne informacije, ki jih dobimo od učencev.

Intervjuvanci se zavedajo, da je oblik in načinov za profesionalni razvoj učitelja, veliko. Vsak učitelj lahko torej najde tisto obliko, kot pove U3, ki je njemu najbližja in zanj tudi najbolj učinkovita. To sta dokazala tudi Fullan in Hargreaves (2000). V smernicah za vloge učiteljev (Razdevšek Pučko 2004) je zelo poudarjeno sodelovanje, kar sta izpostavili tudi U1 in U2. Ravnatelj sicer omeni samorefleksijo, supervizijo in samoevalvacijo, vendar tu zaznam razhajanje ravnatelja od ostalih intervjuvancev, ki povedo veliko več o samem profesionalnem razvoju, ki naj bi potekal z vključevanjem primerov dobre prakse, medsebojnega, kolegialnega opazovanja in seminarjev, ki bi temeljili na vključevanju praktičnega dela.

Oblike izobraževanja so odvisne od posameznika, njegovega delovnega področja in osebnostnih značilnosti, ter od kolektiva v celoti, kot je poudarila svetovalna delavka. Dodala je še, da kadar se pojavijo skupne potrebe po nadgradnji znanja ali veščin, so najustreznejša oblika seminarji za večjo skupino z obvezno vključitvijo praktičnega dela. Poudarila je še izmenjavo izkušenj kot naslednjo obliko medosebne podpore (strokovne in osebne) učiteljev, ki je v šolstvu manjka – morda v obliki supervizije ali enostavno odprtega in vodenega pogovora na določeno temo.

Iz dobljenih odgovorov niso razvidne nekatere druge oblike strokovnega izobraževanja in usposabljanja, ker jih intervjuvanci niso omenjali. Rezultati raziskave TALIS (2008) pa kažejo, da so se v povprečju učitelji v sodelujočih državah najpogosteje strokovno izpopolnjevali preko neformalnih pogovorov s sodelavci, z namenom izboljšanja svojega poučevanja (92,6 %). Sledi udeležba na tečajih in delavnicah, povezanih z izobraževanjem, branje strokovnih publikacij, sodelovanje na izobraževalnih konferencah ali seminarjih ter

sodelovanje v mreži učiteljev, namenjeni poklicnemu razvoju učiteljev. Samostojnih ali skupinskih raziskav se je udeležilo 22,5 % slovenskih učiteljev, TALIS povprečje pa v tej kategoriji znaša 35,4 %. Mentorstvo in/ali opazovanje dosega v TALIS povprečju 34,9 %, v Sloveniji pa 29,1 %. Hospitacije na drugih šolah so bile med slovenskimi učitelji najmanj obiskane, saj se jih je udeležilo le 7,7 %, TALIS povprečje pa znaša 27,6 %. Skleпам lahko, da so intervjuvanke na nekatere oblike pozabile, predvsem na neformalne kot so neformalni pogovori s sodelavci (omenila pa jih je svetovalna delavka), študij strokovne literature. Prav tako v odgovorih niso omenjale sodelovanja v projektih, čeprav je šola vključena v mnoge in se vsako leto vključuje še v nove.

Se pa iz odgovorov, kakršni so bili podani, opazi enaka odsotnost kompetenc, kot je bilo ugotovljeno v evalvacijski študiji (Erčulj idr. 2008), predvsem v zvezi s sodelovanjem med samimi delavci in drugimi zunanjimi delavci, ki so povezani s pedagoško stroko. Torej se izkaže da je sodelovanje bolje razvito le znotraj institucije, slabše pa v okviru sodelovanja z drugimi sorodnimi institucijami ali celo znanstvenimi inštituti. Clark in Petersen (1986, v Javornik Krečič 2008), ki sta oblikovala model medsebojne povezanosti in sovplivanja med učiteljevimi kognitivnimi procesi in učiteljevim ravnanjem ter tudi posledicami učiteljevega ravnanja, ki sta ga postavila v širši socialni kontekst v njem dokazujeta, da gre znotraj učiteljevega delovanja in zaznanih rezultatov oziroma posledic v praksi, za sovplivanje med ravnanjem učitelja, ravnanjem učencev in rezultati učencev. Tudi če analiziramo »plasti« modela »čebule« Marentič Požarnikove, ki predstavlja prilagoditev modela Freda Korthagena (2003, v Marentič Požarnik 2006) v zvezi z izobraževanjem učiteljev, je očitno, da je najlažje spremljati, pa tudi razvijati posamične veščine, česar pa ne smemo zamenjati z razvojem kompetenc, ki so kompleksnejše.

Kakšna je vloga ravnatelja pri profesionalnem razvoju učitelja?

Vse tri intervjuvanke (U1, U2 in U3) so izpostavile ravnatelja kot spodbujevalca, motivatorja, kratka gonilno silo za nadaljnji profesionalni razvoj posameznikov. Enako poudarja tudi Fernandezova (2000), ko razlaga, da imajo ravnatelji pomemben položaj ne le kot avtoriteta, temveč imajo možnost, da vplivajo na učitelje in jim odprejo možnosti za učenje in jim s tem omogočajo, da se razvijejo v profesionalce, ki jih potrebujejo današnje šole. Tudi Razdevšek Pučkova (2004) meni, da je glavna naloga tistih, ki vodijo ljudi v organizaciji, da poskrbijo za strokovni razvoj, strokovno usposabljanje in strokovno podporo vsem zaposlenim.

Svetovalna delavka je mnenja, da mora ravnatelj pospešiti sodelovalno kulturo in pomagati učiteljem. Podobno zasledimo pri Gordonu (2004), da strokovnjaki za šolske reforme spodbujajo transformacijsko vodenje, pri katerem vodje pospešujejo sodelovanje, profesionalno kulturo in učiteljem pomagajo pri reševanju njihovih problemov.

Ravnatelj je v intervjuju največ časa govoril o letnih razgovorih in o spremljanju učiteljevega dela. Erčuljeva in Širec (2004, 12) prav tako opozarjata na pomen pogovorov: »Spremljanje učiteljevega dela mora biti naravnano predvsem razvojno. S povratnimi informacijami namreč gradimo osnovo za premislek o svojem delu, za strokovni razvoj in za izboljšanje dela v šoli.«

Earley in Bubbova (2005) poudarjata funkcijo vodenja in usmerjanja pri profesionalnem razvoju učitelja. Intervjuvanci se zavedajo svoje in ravnateljeve odgovornosti. Kot pravi Day (1999), je vodstvo dolžno podpirati vsakega učitelja posameznika, mu nuditi pomoč, spremljati razvoj ljudi v organizaciji, jih znati motivirati in usmerjati. Iz intervjujev je razvidno, da udeleženci od ravnatelja pričakujejo analizo njihovih želja in potreb.

Glede načrtovanja profesionalnega razvoja pa so mnenja intervjuvancev različna. U2 in U3 sta povedali, da na naši šoli načrtujemo izobraževanja in se trudimo, kolikor je v naši moči. Svetovalna delavka pravi, da je posameznikovo načrtovanje sicer v redu, da pa moramo bolj skrbeti za izobraževanje vseh učiteljev in načrtovanje kar najbolj prilagoditi politiki šole. U1 je najmanj zadovoljna z načrtovanjem in pove, da bi morali vsi slediti ciljem šole. Takšno je tudi Hopkinsovo načelo koncepta vodenja za učenje (Hopkins 2000 v Erčulj 2002, 5), ko pravi: »Učitelji se praviloma ne usposablajo posamezno; večina stalnega strokovnega izpopolnjevanja je namenjena vsem strokovnim delavcem šole. To je pomembno predvsem zato, ker se skupaj pogovarjajo o pomembnih zadevah in skupaj določajo temeljne usmeritve šole in področja nenehnih izboljšav.« Svetovalna delavka je izpostavila kot zelo pomembno vizijo šole, za katero Guskey (2000) pove, da je pri načrtovanju strokovnega razvoja ključnega pomena, saj je stalen strokovni razvoj preiščljen proces, ki ga mora voditi jasna vizija. Ravnatelj s samim načrtovanjem ni v celoti zadovoljen, kar pomeni, da se zaveda, da je na tem področju potrebno še kaj storiti, saj brez kvalitetnega načrtovanja strokovnega razvoja ne moremo pričakovati kvalitetnega strokovnega razvoja učiteljev in razvoja šole.

Hargreaves in Hopkins (2001) poudarjata povezavo med razvojem učiteljev in razvojem šole kot celote. Ravnatelji, ki se tega zavedajo, si lahko pri načrtovanju pomagajo z nasveti, ki jih predlagata omenjena avtorja in so tudi zapisani v teoretičnem delu naloge.

5 ZAKLJUČKI IN PRIPOROČILA ZA PRAKSO

Učenje za participacijo v družbi znanja v 21. stoletju zahteva sistemsko perspektivo izobraževanja, ki temelji na stališču, da ne moremo razumeti posameznosti, ki je integralni del celote, ne da bi jo postavili v kontekst te iste, kompleksne celote (Muijs in Harris 2003).

V zadnjih desetletjih je v pedagoški teoriji opazen premik od pojmovanja znanja kot enoznačnega in nespremenljivega h kompleksnemu in dinamičnemu; od pojmovanja poučevanja kot prenašanja znanja k pojmovanju kot ustvarjanja situacij za odkrivanje in izgrajevanje znanja; od učenja, usmerjenega na zapomnitev in na rezultate, k učenju kot procesu (Rutar Ilc 2005). Zato se od učitelja pričakuje strokovna avtonomnost ter sposobnost stalnega »diagnosticiranja« in inoviranja lastne pedagoške prakse. Vse to pa zahteva nenehno učenje in profesionalni razvoj tako posameznega učitelja kot celotne šole.

5.1 Zaključki

Namen magistrskega dela je bil raziskati, kako pedagoški delavci razumejo pomen profesionalnega razvoja, katerim dejavnikom na tem področju pripisujejo največjo veljavo in kakšno vlogo ima ravnatelj pri profesionalnem razvoju posameznega učitelja. Iz namena sem vsebine teoretično raziskala in predstavila. Začetno izobraževanje ne more več (če je to sploh kdaj moglo) »pripraviti« učitelje za poklicno pot, ki naj bi trajala kakih trideset let, in jim hkrati zagotavljati vse potrebne kompetence, tudi takšne, ki še niso znane (Zelena knjiga 2001, 14). Torej se mora učitelj ves čas svoje delovne aktivnosti izobraževati, strokovno izpopolnjevati, dodatno usposabljati, strokovno in osebno rasti. Profesionalni razvoj je potreben, kot pravi Gordon (2004), da se učitelji naučijo bolje razumeti, kako se učijo njihovi učenci, kritično analizirajo svoje delo, njihovo delo postane usmerjeno v učence in tako postanejo učenci bolj aktivni udeleženci. Goodson in Hargreaves (1996 v Erčulj 2005, 15) pa »... zavezanost stalnemu strokovnemu izpopolnjevanju«, uvršča med kriterije, ki opredeljujejo učitelja profesionalca.

Teorija s področja profesionalizma učitelja je zelo obsežna in kompleksna. Obsega različne opredelitve, dejavnike, ki vplivajo (pozitivno ali negativno) na profesionalni razvoj, številne kriterije in odgovornosti. Se pa pojem profesionalizma nenehno spreminja in razvija. Day (1999) govori o novem profesionalizmu, katerega bistvene sestavine so profesionalna zavezanost rasti in učenju, profesionalna avtonomija, dinamično pojmovanje učenja v smislu učeče se skupnosti ter sodelovanje in povezovanje z vsemi subjekti vzgojno-izobraževalnega procesa in okolja (Fullan 1998, 38–43; Day 1999, 7; Kalin 2002, 150–166).

Iz študija teoretičnih spoznanj, sem v pojmovanju profesionalnega razvoja učiteljev, razbrala močno soodvisnost med družbeno-političnimi spremembami v svetu, nalogami in iz njih izhajajočimi novimi vlogami učiteljev, ki vplivajo na potrebe po novih veščinah in spretnostih

poučevanja, širših kompetencah, pojmovanjih znanja in poučevanja, do ponotranjenosti novih vlog učitelja in razvoja učiteljeve osebnosti. Razvidna je torej močna soodvisnost med profesionalnim in osebnostnim razvojem posameznika, hkrati pa z razvojem in napredkom institucije kot celote. Pomeni, da mora profesionalni razvoj posameznika sovpadati s cilji in vizijo šole, ki ji pripadajo. Šola in vsi zaposleni bi morali težiti k takšni obliki profesionalnosti, ki bi pripeljala do kvalitetnega izpolnjevanja vseh del in nalog v vzgojno-izobraževalnem procesu. Hoyle in John (1995 v Erčulj 2005) sta uveljavila koncept omejenega in razširjenega profesionalizma. Na šolah, kjer želijo kvalitetno delo, bi morali težiti k razširjenemu profesionalizmu in se poskušati čimbolj izogibati omejenega.

V raziskavi, ki sem jo izvedla, intervjuvanci učiteljev profesionalni razvoj razumejo predvsem kot učiteljevo razvijanje na strokovnem, didaktično-metodičnem in osebnostnem področju. Gre za preoblikovanje učitelja na poklicni poti. Pri tem poudarjajo, da je bistvenega pomena profesionalni pristop do učencev, sodelavcev in tudi staršev. Učitelji morajo kritično razmišljati, neprestano primerjati in preverjati nove učne prijeme za doseganje novih znanj. Učiteljeva najpomembnejša lastnost in sposobnost mora biti nenehno učenje skozi delo, zavestno razvijanje potreb po nenehnem profesionalnem učenju in razvoju, tako na individualni ravni kot tudi v socialnem kontekstu.

Razumem, da predvsem vodje triad razumejo profesionalni razvoj bolj v ožjem pomenu, kot strokovni razvoj, v katerem je razvoj omejen na poučevanje oziroma na tista kritična obdobja, v katerih se posameznik (zaradi različnih razlogov: od kritičnih dogodkov v poklicu ali družini do udeležbe v izobraževanju) v resnici razvija in napreduje (Terhart 1997 v Valenčič Zuljan 2001). V posameznih odgovorih je nakazano tudi širše razumevanje, v socialnem kontekstu, odgovornosti do in za celotno šolo, širše družbeno okolje in družbo, kjer se učiteljev poklicni razvoj začneja z vstopom v proces izobraževanja in konča z upokojitvijo oziroma opustitvijo poklica, torej v smislu vseživljenjskega učenja. Intervjuvanci prepoznavajo, da je izredno pomemben profesionalni razvoj vseh učiteljev, in poudarjajo, da bi se tega morali zavedati vsi, ki poučujejo. Spremljanje strokovnih sprememb in nadgradnja osebnega delovanja dajeta občutek kompetentnosti, varnosti in samozavesti pri delu, kar pa prepoznavajo kot pomembne dejavnike za vzgojo in izobraževanje učencev.

Zavedajo se, da družbene, politične, kulturne in druge spremembe pomembno vplivajo na učitelja, njihove posledice pa se kažejo v novih vlogah, ki naj bi jih učitelj sprejemal, in v kompetencah, ki naj bi jih učitelj razvil. Kot pojmujejo različni avtorji (Marentič Požarnik 2000; Valenčič Zuljan 2001) poteka poklicna rast učiteljev na dveh ravneh:

- na ravni pojmovanj - spoznavanje, sprejemanje in ponotranjanje višjih pojmovanj poučevanja in učenja, ki poteka v procesu izkustveno-konstruktivističnega modela pouka;
- na ravni ravnanj - pridobivanje in izpopolnjevanje poklicnih spretnosti (raven gotovosti in rutine).

Gre za dve plati istega procesa, ki sta močno povezani in soodvisni. Učiteljeva pojmovanja vodijo njegovo akcijo in njeno interpretacijo, akcija (učiteljevo ravnanje) pa povratno pomeni eno temeljnih izhodišč za razmišljujočo analizo, ki je namenjena ozaveščanju pojmovanj za izboljšanje pedagoške akcije. Gre za proces, ki vključuje učiteljevo *osebnostno, poklicno* in *socialno* dimenzijo ter pomeni učiteljevo napredovanje v smeri kritičnega, neodvisnega, odgovornega odločanja in ravnanja. Pri tem pa je še kako pomembno razvijanje generičnih, predmetno neodvisnih, krozkulikularnih kompetenc (Partnerstvo fakultete...2005).

Med dejavniki, ki jim pri profesionalnem razvoju pripisujejo večjo veljavo, so intervjuvani učitelji razmišljali bolj v smeri zunanjih dejavnikov, kamor spadajo različne oblike formalnega izobraževanja in izpopolnjevanja učiteljev, uvajanje novosti, neformalni vplivi. Najbolj so bile poudarjene:

- metode in tehnike pri poučevanju in vzgajanju učencev s posebnimi potrebami;
- nadarjenih učencev;
- računalniško opismenjevanje;
- formativno preverjanje in ocenjevanje znanja;
- individualizacija in diferenciacija pouka;

So pa nekateri učitelji izpostavili tudi področje sociologije, psihologije in želje po osebni rasti. Rezultati so skladni s teoretičnimi spoznanji, ki učiteljev profesionalni razvoj pojmujejo v marsičem kot individualen, vendar nanj vpliva veliko dejavnikov. Javornik Krečičeva (2007) je dejavnike, ki vplivajo na učiteljev profesionalni razvoj v grobem razdelila na:

- notranje, *kamor spadajo učiteljeva prepričanja, pojmovanja, subjektivne teorije;*
- zunanje, *kamor spadajo različne oblike formalnega izobraževanja in izpopolnjevanja učiteljev, uvajanje novosti, neformalni vplivi.*

Zanimivo pa se pojavlja, tako v mednarodni raziskavi TALIS 2008 (na nivoju visokega povprečja sodelujočih držav kot tudi slovenskega), v raziskavi Cencičeve, Polakove in Devjakove (2005), v empirični študiji (Erčulj idr. 2008) kot tudi na modelu naše šole, izrazita potreba po znanjih in veščinah na področju obravnave otrok s posebnimi potrebami v redni osnovni šoli. Kaj je vzrok tako izpostavljene potrebe? To bi morali ugotoviti strokovnjaki in politiki, ki so uvedli sistem izobraževanja, ki verjetno, če ne očitno, ni primeren za vse učence. Kot tudi ni primerno, podatki kažejo kot tudi zelo očitno, da se učiteljem očita nekompetentnost na tem področju. Ker gre za tako heterogeno skupino, različnost motenj in primanjkljajev, je nerealno pričakovati od kogarkoli, da bi lahko to odpravljali. Učitelji lahko prilagajajo pouk, metode in tehnike dela, ki pa na žalost niso učinkovite pri vseh učencih iz te skupine. Velikokrat se na račun enakih možnosti, demokratične vzgoje, nestigmatizacije...dosega na nivoju posameznega učenca ravno nasproten učinek. Ampak o tem bi morali razmišljati tisti, ki imajo moč odločanja in to bi bila tema neke druge naloge.

Zaradi narave in potreb dela, ki se v zadnjih letih zelo hitro spreminjajo, čuti ravnatelj potrebo po izobraževanju na področjih nekaterih generičnih spretnosti, ki razvijajo transverzalne kompetence, kot so komuniciranje, reševanje problemov, logično mišljenje, vodenje, kreativnost, motivacija, timsko delo in sposobnost učenja.

Če primerjam odgovore intervjuvancev z raziskavo Polakove, Cencičeve in Devjakove (2005), ki sem jo zapisala v teoretičnem delu magistrske naloge in izhaja iz slovenskega šolstva, se zaželeno teme ravnateljev in udeležencev omenjene raziskave ponekod razlikujejo, drugod pa istovetijo s potrebami oz. željami intervjuvancev na naši šoli. Pri piramidnem modelu so avtorji vzeli za podlago pedagoško-psihološko znanje, saj so pedagoški delavci izpostavili probleme, ki jih imajo z vzgojo, z delom s starši, z motiviranostjo učencev za delo, s timskim delom ipd. Učenje pedagoško-psihološkega področja so nadgradili z razvojem na osebni ravni ali kot imenujejo – ohranjanje duševnega zdravja ali čustveno inteligenco. Šele nato so razporedili učenje predmetnega področja, kar avtorice razložijo z dejstvom, da se temeljni znanosti ne spreminjajo tako hitro, ampak se dopolnjujejo in gradijo, ne zahtevajo pa toliko odnosov, stališč, prepričanj in čustev, ki se teže spreminjajo in prilagajajo. Na vrh piramide so postavili učenje področij, ki so odsev družbenih sprememb, se najhitreje spreminjajo in prilagajajo spremembam v družbi, ki so trenutno aktualna, kot na primer informacijsko-komunikacijska tehnologija, učenje tujih jezikov, mednarodno sodelovanje, šolska zakonodaja ipd.

Izobraževanje in usposabljanje lahko poteka v različnih oblikah. Avtorji omenjajo pri osebni in strokovni razvoju dva tipa, ki sta tesno povezana z razvojem organizacije. Prvi tip poudarja strokovno izobraževanje in usposabljanje zunaj šole in pomoč zunanjih strokovnjakov z zunanjimi dejavnostmi, treningi, seminarji. Drugi tip pa je povezan s strokovno pomočjo in podporo znotraj organizacije in s samoizobraževanjem ob podpori sodelavcev, s timskim sodelovanjem, z interaktivnim sodelovanjem predmetnih področij in z lastnim potencialom znanja. Intervjuvanci sicer navajajo oba tipa, nekaj naštetih oblik izobraževanja in usposabljanja pa ne. Največ je omenjenih formalnih oblik: udeležba na tečajih in delavnicah, sodelovanje na izobraževalnih konferencah ali seminarjih, manj pa neformalnih: sodelovanje med učitelji, študij strokovne literature, kar pa nasprotuje rezultatom raziskave TALIS (2008). Prav tako intervjuvani ne omenjajo samostojnih ali skupinskih raziskav, mentorstvo in/ali opazovanje, sodelovanje z drugimi šolami (primeri dobre prakse). Ravnatelj in svetovalna delavka pa omenjata tudi sodelovanje na različnih nivojih, samorefleksijo, evalvacijo in supervizijo. Po Tehartu (v Valenčič Zuljan 2001) pa naj bi učitelj razvijal svojo profesionalno kompetentnost na treh področjih:

- na kognitivnem (spoznavnem) - *vem, da...*
- na praktičnem - *vem, kako...*
- na moralnem - *vem, čemu...*

Vsi intervjuvanci poudarjajo pomen ozaveščenosti vsakega posameznega učitelja, njegove lastne odgovornosti do profesionalnega razvoja. Nekateri razmišljajo celo globlje, zavedajo se odgovornosti do otrok, kar je naša največja dolžnost, kakor tudi odgovornost do staršev in družbe. Dobljeni odgovori so poenoteni s teoretičnimi izhodišči, da je vsak posameznik odgovoren za svoj profesionalni razvoj, pri čemer je ravnatelj nepogrešljiv spodbujevalec celotnega profesionalnega razvoja. Izpostavljena je vloga ravnatelja kot spodbujevalca, motivatorja, skratka gonilne sile za nadaljnji profesionalni razvoj posameznikov.

Tudi iz velike količine strokovne literature o profesionalnem razvoju učitelja je razvidno, da sta vodenje in vloga ravnatelja pri tem izrazito poudarjena. Vodenje ni le enkratno dejanje, temveč je niz večjega števila dogodkov, ki se nanašajo na usmerjanje, spremljanje, spodbujanje in načrtovanje. Pri načrtovanju strokovnega razvoja je pomembno, da so v načrtovanje njihovega strokovnega razvoja vključeni tudi učitelji, saj drugače lahko ostane načrt samo na papirju. Day (1999) je mnenja, da se učiteljev ne da »razvijati«, ampak se razvijajo sami. Zato je pomembno, da so vključeni v odločitve, ki se tičejo njihovega lastnega razvoja. Gre za to, da ljudi pripravimo, da bodo delali za skupne cilje. Učitelji in ravnatelji morajo imeti jasno predstavo o tem, v kateri smeri se bodo razvijali kot posamezniki in kot celota. Pri tem pa je pomembno, da se ravnatelji zavedajo svojega vpliva, ki izhaja iz njihovega položaja, in učiteljem odprejo možnosti, da se razvijajo v profesionalce, kot jih potrebujejo današnje šole (Fernandez 2000, 245).

Intervjuvanci pričakujejo od ravnatelja, da upošteva njihove želje in potrebe ter jim je v podporo na njihovi profesionalni poti, vendar pogrešajo bolj usmerjen koncept izobraževanja za vse učitelje. Iz odgovorov zaznamo, da ravnatelj skrbi za strokovni razvoj zaposlenih in se zaveda, kako pomembno je na šoli imeti učitelje, ki se želijo samoiniciativno usposabljanje in dopolnjevati svoje znanje v skladu s šolsko politiko. Pri tem jih ne ovira, vendar šola nima točno zastavljenega načrta izobraževanj, kar pa je pomembno za razvoj in uspeh šole. Tudi ravnatelj s samim načrtovanjem ni v celoti zadovoljen. S pregledom dokumentacije sem želela poiskati korelacijo med načrtovanjem profesionalnega razvoja učiteljev in njeno realizacijo. Predvsem me je zanimala povezava med razvojem posameznika in razvojem šole. Le v zadnjem LDN (šol. l 2008/2009) je prvič zaslediti povezavo med posameznikovim razvojem in razvojem šole, saj je zapisano, da bomo »največjo pozornost posvetili kakovostnemu pouku, zato načrtujemo izobraževanje učiteljev v skladu z razvojem šole. To bo tudi dolgoročna usmeritev šole«. Pohvalno je, da je ravnatelj vključil v letni plan letne razgovore in da je diferenciacija in individualizacija pouka zabeležena kot opazovalni cilj letošnjega šolskega leta, ki se mora skozi vse šolsko leto izvajati, spremljati in na koncu analizirati. Žal pa se v šoli ne vodijo podatki o pogostosti in vsebini izobraževanj in usposabljanj, ki se jih učitelji izobražujejo.

5.2 Priporočila za prakso

Če izhajam iz ugotovitev rezultatov raziskave pri proučevanih področjih in jih primerjam s spoznanji in priporočili, ki izhajajo iz literature, je kar nekaj možnosti, ki bi lahko pozitivno vplivale na profesionalni razvoj učiteljev na izbrani šoli.

- Pomanjkljivosti zaznavam pri razumevanju profesionalnega razvoja s strani učiteljev, ki razumejo profesionalni razvoj v ožjem pomenu. Tako na primer govorijo predvsem o razvijanju znanj in spretnosti skozi proces vseživljenjskega učenja, na omenjajo pa povezave med profesionalnim razvojem in cilji šole, ki so ključna značilnost razširjenega profesionalizma oziroma novejših konceptov profesionalizma.
- Prav tako so še možnosti pri pomenu profesionalnega razvoja učiteljev, kjer intervjuvanci pozitivno razmišljajo o pomenu profesionalnega razvoja vseh zaposlenih, ni pa zaslediti pretirane skrbi za dosežke in napredek otrok.
- Če odgovore intervjuvancev glede potreb oz. želja po profesionalnem razvoju primerjam s piramidnim modelom (Cencič, Polak in Devjak 2005), ugotovim, da na pedagoško-psihološkem področju nihče od intervjuvancev razen ravnatelja in v določeni meri svetovalne delavke, ki omenja sodelovanje med šolami, ni omenil potrebe po temah, kot so: motiviranost učencev za delo, delo zunaj pouka, delo s starši, sodelovanje s kolegi (timsko delo). Prav tako ni nihče razen ravnatelja na odzivnem področju omenil želje po učenju tujih jezikov, šolske zakonodaje in pravilnikov in nekaterih generičnih spretnosti, ki razvijajo predmetno neodvisne oziroma transverzalne kompetence (komuniciranje, reševanje problemov, logično mišljenje, vodenje, kreativnost in sposobnost učenja).
- Tudi ravnatelj bi kot vodja, katerega vlogo pri profesionalnem razvoju posameznika tudi intervjuvani učitelji izpostavljajo kot zelo pomembno, lahko bolje usmerjal in pomagal posameznemu učitelju pri njegovem profesionalnem razvoju. Njegova pomanjkljiva vloga se kaže predvsem na področju načrtovanja izobraževanj in usposabljanj, kar je razvidno tudi iz izsledkov proučevanja LDN, kjer so zapisi na deklarativni ravni, kot tudi dejstvo, da ni vodenja pogostosti in vsebine izobraževanja za posameznega učitelja in evalvacij le tega.
- Izstopa tudi podatek o pomanjkljivem medsebojnem sodelovanju tako med učitelji, v smislu predstavitev praktičnih primerov, kot tudi med šolami ali širše.
- Prav tako učitelji ne sodelujejo v raziskavah (individualnih, skupinskih ali mednarodnih).

Iz zaznanih pomanjkljivosti stanja glede profesionalnega razvoja učiteljev na izbrani šoli so priporočila za prakso naslednja:

- Učitelje, ki razumejo profesionalni razvoj v ožjem pomenu, bi bilo smiselno vodeno usmerjati k razumevanju le-tega v širšem smislu. Mogoče v obliki vodenih skupinskih pogovorov, delavnic, kjer bi spoznavali in razmišljali tudi o socialnem kontekstu, o povezavi med razvojem učitelja in šole, o sodelovanju s kolegi, o pomenu vključevanja v druge strokovne dejavnosti in raziskave, rednem študiju strokovne literature in

- vključevanju tudi v »teoretične« seminarje, ki ne zajemajo »takoj uporabnih« vsebin, torej o širši vlogi učitelja.
- Na podoben način bi lahko ozaveščali tudi pomen profesionalnega razvoja učiteljev, ki bi se naj od spremljanja strokovnih sprememb in nadgradnje osebnega delovanja razširil tudi v pomembnost vpliva na dosežke in napredek učencev. Nova znanja in spretnosti, ki vplivajo na učiteljevo kompetentnost, samopodobo in zadovoljstvo pri delu, naj bi vsaj z enako močjo delovala na napredek in usposobljenost učencev za nadaljnje življenje.
 - Na obeh področjih bi lahko uvajali samorefleksijo, supervizijo in samoevalvacijo, kot načine spoznavanja samega sebe kot učitelja, svoje osebnosti, svojih potreb, interesov, pomanjkljivosti in hkrati kot metode za profesionalni in osebni razvoj.
 - Primerna bi bila pridobitev mnenj in želja vseh učiteljev za organizacijo izobraževanj za celotni kolektiv za razvoj predmetno-neodvisnih oziroma transverzalnih kompetenc (komuniciranje, reševanje problemov, logično mišljenje, vodenje, kreativnost, sposobnost učenja, timsko delo). Na ta način bi učitelji soodločali pri načrtovanju izobraževanj glede na svoje potrebe in želje, kar bi verjetno povečalo tudi njihovo aktivnost pri izobraževanju in strokovnem izpopolnjevanju. Posledično bi se povečala njihova kompetentnost na omenjenih področjih.
 - Razvijanje generičnih, transferabilnih kompetenc je mogoče tudi na manj prakticirane načine, v obliki insertov določenih filmov in njihovo poglobljeno analizo, prav tako literarnih del, glasbenih...skratka na osnovi vseh oblik umetnosti. Enako je mogoče nakazati korelacije z naravnimi pojavi, elementi narave...Na omenjene načine je mogoče razvijati kompetence tako učiteljev kot učencev in jih na zanimiv način usmerjati na etične vrednote, ki so v omenjenih oblikah še visoko zastopane.
 - Učiteljice so izrazile potrebo po več sodelovalne kulture in izmenjave izkušenj med učitelji. Ta primanjkljaj bi lahko zadovoljili s vključevanjem primerov dobre prakse, medsebojnega, kolegialnega opazovanja in seminarjev, ki bi temeljili na izkušnjah praktičnega dela. Organizirali bi lahko čas, ko bi učitelji, ki so se udeležili izobraževanja ali strokovnega usposabljanja, lahko poročali o izsledkih. Na enak način bi lahko sodelavcem predstavili spoznanja, novosti ali zanimivosti iz študija strokovne literature ali drugih virov.
 - Za medsebojno sodelovanje med učitelji na različnih nivojih, je predvsem potrebno močno prečistiti pojmovanje znanja in poučevanja. Menim, da je problem predvsem v strahu pred negativno kritiko. Učiteljev pozitiven odnos do učencev, sprejemanje, bi bilo potrebno prenesti tudi v stanovske kolegialne odnose. Zavedam se, da se je tega težko naučiti (če se sploh mogoče?), ker gre za najgloblje procese razvoja in rasti osebnosti. Mogoče pa bi lahko začeli po majhnih korakih in bi učitelji, ki bi želeli, imeli možnost predstaviti kakšno svojo prakso, metode...izven razreda, na konferenci, predavanju.
 - Glede širšega sodelovanja, pa bi lahko pomagale zunanje strokovne institucije z organizacijo predavanj, kjer bi učitelji lahko v takšni obliki predstavili svoje delo.

- Nesodelovanje v raziskavah ima lahko različne vzroke. Iz prakse vem, da učitelji nismo niti seznanjeni, katere raziskave iz področja vzgoje in izobraževanja se bodo izvajale ali potekajo. S preglednim obveščanjem ravnatelja (s strani MŠŠ, ZRSŠ, Pedagoškega inštituta, fakultet...) ki bi nam moral posredovati informacije, bi se zagotovo sodelovanje v takšnih oblikah pridobivanja generičnih kompetenc, povečalo. Tako pa razpršenost tega področja skoraj nakazuje, da učitelji-praktiki niti nismo zaželeni kot aktivni člani raziskovanja.
- Za individualne raziskave pa bi bila nujna motivacija učiteljev. Brez notranje se tako nihče ne more lotiti tako zahtevnega dela, zunanji motivatorji pa bi bili dobrodošli v obliki podpore vodstva (spodbude, interes), v časovnem omogočanju potrebnega delovanja (ure bi se lahko šttele v obvezni 40 urni delavnik), manjši obremenjenosti z dodatnim delom, omogočanje morebitne potrebne odsotnosti...
- V raziskavi opredeljeni dejavniki, ki vplivajo na profesionalni razvoj učiteljev so prispevali k ugotovitvi, kako pomemben je vpliv vodje na celoten razvoj organizacije. Od vodje je v veliki meri odvisno smiselno načrtovanje izobraževanj, ki morajo biti zanimiva za učitelje in uporabna za vso organizacijo. Intervjuvani so načeloma zadovoljni z ravnateljevo podporo in spodbudami, pogrešajo pa bolj usmerjen koncept izobraževanja, kar se je jasno pokazalo tudi pri analizi letnega delovnega načrta. Iz tega izhaja potreba po nekem sistemu načrtovanja za posameznika. Tudi ravnatelj sam z obstoječim načrtovanjem ni v celoti zadovoljen, iz česar sklepam, da se zaveda, da je na tem področju potrebno še kaj izboljšati. Iz njegovih odgovorov je razbrati, da veliko pričakuje od letnih razgovor s posameznimi učitelji. Ravno pri teh razgovorih pa bo imel možnost spoznati potrebe posameznika. Če bo z učitelji opravil še analizo njihovih potreb in jih uspel povezati s cilji in razvojem šole, bo lahko bolje načrtoval za skupne cilje in razvoj, za skupno vizijo in kar je najpomembnejše, za dobro učencev.
- Pri načrtovanju je enostavna možnost tudi vodenje evidence (npr. v obliki listovnika) o izobraževanjih posameznega učitelja. Na osnovi teh bi bile možne tudi analize in evalvacije profesionalnega razvoja na individualni ravni kot ravni šole.
- Tudi na sistemski ravni je možno izboljšati sistem dodatnega izobraževanja in usposabljanja pedagoških delavcev. To bi lahko bilo formalno urejeno z možnostjo koriščenja študijskega dopusta.
- Pri organizaciji izobraževanj bi morali organizatorji le teh, upoštevati izsledke raziskav in ponuditi takšna, ki jih učitelji potrebujejo. Prav tako bi morala biti izvedba izpeljana krajevno bližje zainteresiranim in čas prilagojen ritmu dela v šolah. Opažanja, želje, potrebe, učitelji-udeleženci izobraževanj sicer zapisujemo v evalvacijskih vprašalnikih, ki jih običajno za oceno izvedbe nekega izobraževanja, vendar se zapisano ne upošteva ali pa se vedno najde »močan« argument, da mora biti kot je.

Kot pravi Mesec (1998), so ugotovitve študije primera prva in ne zadnja beseda na določenem področju raziskovanja. Moja želja je, da bi učitelji bili predvsem vzorniki učencem in bi jim

nudili čim več uporabnega znanja za nadaljnje življenje. Pogoji za dobrega učitelja pa ne prenehajo iskati novih oblik in pristopov za poučevanje, ki pa mora trajati skozi vso učiteljevo kariero. Pri tem pa je pomembna ugotovitev Stollove in Finka (1996), ki bi jo bilo potrebno ozvesti tako znotraj šole, v družbenem okolju in predvsem sistemsko:

»Ena izmed kvalitet učeče se organizacije, ki naredi šolo učinkovitejšo, je tudi dejstvo, da učitelje smatrajo za profesionalce, ki poznajo otrokov razvoj, različne učne strategije in ki sprejemajo odločitve, ki so v prid učencem.«

LITERATURA

- Baxter, G., M. Chambers in J. Mills. 2008. *Pathways to leadership*. [Http://tlold.co.uk/shopproducts.php?type=publication](http://tlold.co.uk/shopproducts.php?type=publication) (20. 9. 2010).
- Bell, B. in J. Gillbert. 1996. *Teacher development*. London: Falmer.
- Blase, J. 1998. The micropolitics of educational change. V *International handbook of educational change*, ur. A. Lieberman, M. Fullan in D. Hopkins, 544–577. Dordrecht: Kluwer.
- Brečko, D. 2006. *Načrtovanje kariere kot dialog med organizacijo in posameznikom*. Ljubljana: Planet GV.
- Bush, T. in L. Bell. 2002. *The principles and practice of educational management*. London: Paul Chapman, Thousand Oaks: Sage.
- Cencič, M., A. Polak in T. Devjak. 2005. Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje pedagoških delavcev ter njihov profesionalni razvoj. *Sodobna pedagogika* 56 (5): 100–113.
- Cencič, M. 2006. *Evalvacija programov izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v Sloveniji, izvedenih v letih 2004/2005*. Koper: Pedagoška fakulteta; Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo.
- Craft, A. 1996. *Continuing Professional Development. A Practical Guide for Teachers and Schools*. Routledge, London, New York in association with The Open University.
- Creswel, J. W. 1998. *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Cvetek, S. 2004. Kompetence v poučevanju in izobraževanju učiteljev. *Sodobna pedagogika* 55 (posebna izdaja): 144-160.
- Cvetek, S. 2005. *Poučevanje kot profesija: učitelj kot profesionallec*. Radovljica: Didakta.
- Cvetko, R. 2002. *Razvijanje delovne kariere*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Dadds, M. 1995. *Passionate enquiry and school development: a story about teacher action research*. London: Routledge Falmer.
- Darling-Hammond, L., M. Bullmaster in V. Cobb. 1995. Rethinking teacher leadership through professional development schools. *Elementary School Journal* 96 (1): 87–106.
- Day, C. 1999. *Developing teachers. The challenges of lifelong learning*. London, Philadelphia: Falmer.
- Day, C. 2000. *Developing leadership in primary schools*. London: Paul Chapman.
- Dean, J. 1999. *Improving the primary school*. London: Routledge.
- Defining competencies and curriculum. 2003. *European reference points for the teaching profession, Prepared by Eurydice for study visit*. England.
- Drafting New Curricula in South-East Europe*. 2002. Final Report of the regional seminar. Ljubljana: Univerza v Ljubljani.
- Earley, P. in S. Bubb. 2005. *Leading and managing continuing professional development*. Thousand Oaks: Sage.
- Easterby-Smith, M., R. Thorpe in A. Lowe. 2005. *Raziskovanje v managementu*. Koper: Fakulteta za management.

- Erčulj, J. 1998. Delovno zadovoljstvo učiteljev, kaj lahko stori ravnatelj? *Neprofitni management* 1 (2/3): 21–24.
- Erčulj, J. 2000. Kakovost – znana neznanka. *Vzgoja in izobraževanje* 31 (1): 4–8.
- Erčulj, J. 2002. Vodenje za učenje, da o ravnateljevi vlogi ne govorimo. *Vzgoja in izobraževanje* 33 (1): 4–8.
- Erčulj, J. 2005. *V učence usmerjeno poučevanje*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Erčulj, J. 2009. Pogledi na učiteljev profesionalizem. *Vzgoja in izobraževanje* 40 (jubilejna): 41–48.
- Erčulj, J. in A. Širec. 2004. Spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 3 (2): 5–24.
- Erčulj, J. in N. Trunk Širca. 2000. *S sodelovanjem do kakovosti: mreže učečih se šol*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Erčulj, J., M. Ivanuš-Grmek, J. Lepičnik-Vodopivec, K. Musek Lešnik, I. Retar, M. Sardoč in T. Vršnik Perše. 2008. *Razvoj metodoloških inštrumentov za ugotavljanje in spremljanje profesionalnega razvoja vzgojiteljev, učiteljev in ravnateljev: evalvacija vzgoje in izobraževanja v RS: projekt: preliminarna študija*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Fernandez, A. 2000. Leadership in an era of change. V *The life and work of teachers: international perspectives in changing times*, ur. C. Day, 239–255. London: Falmer.
- Flere, S. 2000. *Sociološka metodologija: temelji družboslovnega raziskovanja*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Fullan, M. 1998. *Change forces. Probing the depths of educational reform*. London, New York, Philadelphia: Falmer.
- Fullan, M. 2005. *Leadership and sustainability: system thinkers in action*. Thousand Oaks: Corwin.
- Fullan, M. in A. Hargreaves. 2000. *Za kaj se je vredno boriti v naši šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Gibson, J. L., J. M. Ivancevich in J. H. Donnelly. 2000. *Organizations: behavior, structure, processes*. Boston [etc.]: Irwin/McGraw-Hill.
- Gooson, I. F. in A. Hargreaves. 1996. *Teachers professional lives*. London, Washington: Falmer.
- Gordon, S. P. 2004. *Professional development for school improvement*. Boston: Pavson, Allyn and Bacon.
- Guskey, T. R. 2000. *Evakuating professional development*. Thousand Oaks: Sage.
- Hargreaves, A. 2000. *Changing teachers, changing times: teachers work and culture in the postmoderna*. London, New York: Continuum.
- Hargreaves, A. 2003. *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. Maidenhead, Philadelphia: Open University Press.
- Hargreaves, A. in D. Fink. 2006. *Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hargreaves, D. H. in D. Hopkins. 2001. *Šola zmore več*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Holly, P., Southworth, G. 1989. *The Developing School*. London: The Falmer Press.

- Hopkins, D. 2000. Leadership and learning: is there a link? *Managing Schools Today* 10 (1): 39–43.
- Hopkins, D. 2007. *Visoka šola, odlična šola: razumeti možnosti sistemskega vodenja*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Hoyle, E. in P. D. John. 1995. *Professional knowledge and professional practice*. London: Cassell.
- Hussey, J. in R. Hussey. 2003. *Business research: a practical guide to undergraduate and post-graduate students*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Javornik Krečič, M. 2007. Vplivi na učiteljev profesionalni razvoj - zakaj je pomembno, da jih pozna in razume (tudi) šolski svetovalni delavec? *Šolsko svetovalno delo* 12 (1-2): 75-79.
- Javornik Krečič, M. 2008. *Pomen učiteljevega profesionalnega razvoja za pouk*. Ljubljana: I2 družba za založništvo, izobraževanje in raziskovanje.
- Kalin, J. 2002. Ravnatelj in razrednik pred ogledalom novega profesionalizma. *Sodobna pedagogika* 53 (1): 150–166.
- Kalin, J. 2004. Učiteljev profesionalni razvoj in kultura učeče se organizacije. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 3 (2): 25–36.
- Kalin, J. 2006. Učitelj in učenci med vzgojno-izobraževalnimi cilji in kompetencami. *Vzgoja in izobraževanje* 37 (1): 46–50.
- Key Competencies*. 2002. Survey 5. Brusseles: Eurydice, European Unit
- Kishel, G. F. in P. Kishel Gunter. 1993. *How to start, run and stay in business*. New York [etc.]: Wiley.
- Koren, A. 1999. *Ravnatelj med osamo in sodelovanjem*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Koren, A. 2006. Vodenje za učenje. V *Svetovanje kot pomoč v strokovnem razvoju ravnateljev: presoja vodenja in svetovanja na šoli*, ur. J. Erčulj in A. Širec, 9–25. Ljubljana: DZS.
- Koren, A. 2007. *Ravnateljstvo: vprašanja o vodenju šole brez enostavnih odgovorov*. Koper: Fakulteta za management; Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Kvale, S. 1998. *InterViews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Lang, M. 1999. *Changing schools, changing practices: Perspectives of educational reform and teacher professionalism*. Louvain: IPN Garanz.
- Laursen, P. F. 2003. Avtentični učitelj. *Vzgoja in izobraževanje* 34 (6): 4–10.
- Leithwood, K., D. Jantzi in R. Steinbach. 1999. *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press.
- Liebermann, A. in L. Miller. 2008. *Teachers in professional communities*. New York: Teachers College Press.
- Lipičnik, B. 2002. Ravnanje z ljudmi pri delu. V *Management: nova znanja za uspeh*, ur. S. Možina, 444–471. Radovljica: Didakta.
- Lipičnik, B. in D. Mežnar. 1998. *Ravnanje z ljudmi pri delu*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.

- Majcen, M. 2004. Prepletenost kompetenc, delovne uspešnosti in delavnih ciljev z rednim letnim razgovorom. *HRM* 2 (4): 36–41.
- Marentič Požarnik, B. 1997a. Cilji, izhodišča in možne stranpoti kurikularne prenove. V *Kurikularna prenova*, 31–43. Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.
- Marentič Požarnik, B. 1997b. Filozofija, doktrina in praksa v izobraževanju učiteljev. V *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje*: 9-19 Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije.
- Marentič Požarnik, B. 2000. Profesionalizacija izobraževanja učiteljev: nujna predpostavka uspešne prenove. *Vzgoja in izobraževanje* 31 (4): 4–11.
- Marentič Požarnik, B. 2004. Kaj se je dogajalo z učiteljevo strokovno avtonomijo v desetih letih šolske prenove. *Sodobna pedagogika* 55 (posebna izdaja): 34–50.
- Marentič Požarnik, B. 2006. *Spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela*. Študijsko gradivo. Koper: Fakulteta za management.
- Marentič Požarnik, B. 2007a. Vloga mentorja pri spodbujanju profesionalne rasti študentov-prihodnjih učiteljev. V *Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev*, ur. C. Peklaj, 7-48. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Marentič Požarnik, B. 2007b. Čemu potrebujemo širši dogovor o temeljnih učiteljevih zmožnostih/kompetencah. *Vzgoja in izobraževanje*: 38 (5), 44-50.
- Marsh, D. D. 2000. Educational leadership for the twenty-first century. V *The Jossey-Bass reader on educational leadership*, ur. M. Fullan, 126–145. San Francisco: Jossey-Bass.
- Medveš, Z. 2006. Informativni in formativni nivo v kurikularnem načrtovanju. *Vzgoja in izobraževanje* XXXVII (1): 19-21.
- Merkač Skok, M. 2005a. *Profesionalni poklicni razvoj pedagoških delavcev*. Koper: Fakulteta za management.
- Merkač Skok, M. 2005b. *Osnove managementa zaposlenih*. Koper: Fakulteta za management.
- Merriam, S. B. 1998. *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mesec, B. 1998. *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Middlewood, D. in T. Bush. 2005. *Leading and managing people in education*. Thousand Oaks: Sage.
- Mihelčič, M. 2000. Uprava s takimi oblikami organiziranja in poslovanja, v katerih bo lahko do izraza prišla vsaka koristna pobuda. *Iskra* 31 (3): 1.
- Možina, S. 2002. Učeča se organizacija – učeči se management. V *Management: nova znanja za uspeh*, ur. S. Možina, 12–45. Radovljica: Didakta.
- Muijs, D. in A. Harris. 2003. *Teacher leadership – improvement through empowerment?* [Http://scholar.google.si/scholar?q=matural+learning+teachers+2003&hl=sl&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart](http://scholar.google.si/scholar?q=matural+learning+teachers+2003&hl=sl&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart) (11. 9. 2010).
- Mutual Learning by exchanging policy practices in the field of education for the changing role of teachers*. Expert Group A. First global report 2002–2003.
- Mužić, Vladimir. 1999. *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Educa.

- Nias, J. 1990. *Primary teachers talking: a study of teaching as work*. London, New York: Routledge.
- Niemi, H. in V. Kohonen. 1995. Evaluation of quality in Finnish teacher education. *European Journal of Teacher Education* 18 (1): 83–95.
- Nova vloga učitelja. Deset priporočil *The Learning Teacher Network* (»Mreže uččih učiteljev«). 2006. [Http://www2.arnes.si/~osljvv1s/COM_NOVO/Deset_priporocil.pdf](http://www2.arnes.si/~osljvv1s/COM_NOVO/Deset_priporocil.pdf) (21.10.2011).
- Oldroyd, D. 2003. *Human resources for learning*. London: University of London.
- Ozga, J. 1995. Deskillling a profession: professionalism, deprofessionalisation and the new managerialis. V *Managing teachers as professionals in schools*, ur. H. Busher in R. Saran, 21–37. London: Kogan Page.
- Partnerstvo fakultete in vzgojno-izobraževalnih zavodov: izobraževanje – praksa – raziskovanje*, ur. T. Devjak. 2005. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Peček, P. 2000. Z razvojem zaposlenih do boljše kakovosti. V *Raznolikost kakovosti*, ur. A. Trnavčević, A. Trtnik-Herlec in S. Roncelli-Vaupot, 83–98. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Peček, P. 2005. *Profesionalni poklicni razvoj pedagoških delavcev z vajami*. Koper: Fakulteta za management.
- Pevec Samec, K. 2003. Ravnatelj in avtonomni (odprti) profesionalizem učitelja. *Vzgoja in izobraževanje* 34 (1): 52–57.
- Polak, A. (1997). Izobraževanje učiteljev v smeri razvijanja višjih ravni subjektivnih teorij. V *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje* : 491-497. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije.
- Popkewitz, T. S. 1994. Professionalization in teaching and teacher education: some notes on its history, ideology and potencial. *Teaching & Teache Education* 10 (1): 1–14.
- Pravilnik o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih sodelavcev v vzgoji in izobraževanju. *Uradni list RS*, št. 64/04, 83/05, 27/07, 123/08, 42/09.
- Razdevšek Pučko, C. 2004. Kakšnega učitelja potrebuje (pričakuje) današnja in (jutrišnja) šola? *Sodobna pedagogika* 55 (posebna izdaja): 52–74.
- Razdevšek Pučko, C., A. Taštanoska in T. Plevnik. 2004. Kakovost izobraževanja s poudarkom na izobraževanju in drugih izobraževalcev. *Vzgoja in izobraževanje* 35 (3): 27–31.
- Rojc, E. 1995. Razvoj kariere – aktualen tudi v prosveti. *Vzgoja in izobraževanje* 26 (5): 15–17.
- Rutar Ilc, Z. 2005. Pasti in potenciali sprememb. V *Od opazovanja do znanja, od znanja h kompetencam: zbornik prispevkov*, ur. A. Zupan, 8–22. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Sachs, J. 2000. Rethinking the practice of teacher professionalism. V *The life and work of teachers*, ur. C. Day, 76–89. London: Falmer.
- Sachs, J. 2007. *Learning to improve or improving learning: the dilemma of teacher continuing professional development*. [Http://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/978-961-6573-65-8/009-020.pdf](http://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/978-961-6573-65-8/009-020.pdf) (18. 9. 2010).

- Sagadin, J. 2001. Pregledno o kvalitativnem empiričnem pedagoškem raziskovanju. *Sodobna pedagogika* 52 (2): 10–25.
- Sagadin, J. 2004. Tipi in vloga študij primerov v pedagoškem raziskovanju. *Sodobna pedagogika* 55 (4): 88–100.
- Saunders, M., O. Lewis in A. Thornhill. 2007. *Research methods for business students*. London: Pitman.
- Schalekamp, S. in H. Krige. 2002. Raising the personal and professional self-awareness of teachers. V *Encouraging the role of teacher researcher by including teachers in the research project and the influence on learning*, ur. M. Cencič, 505–513. Koper: Pedagoška fakulteta.
- Senge, P. M. 1994. *The fifth discipline fieldbook : strategies and tools for building a learning organization*. New York: Doubleday.
- Sergiovanni, T. J. 2000. *Leadership for the schoolhouse*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Simons, R., J. J. Linden in T. Duffy. 2000. *New Learning*. Dordrecht: Kluwer.
- Simonsen, P. 1997. *Promoting a development culture in your organisation*. Palo Alto: Davies-Block.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika (SSKJ)*. 1985. Ljubljana: DZS.
- Smith, K. 2003. So, what about the professional development of teachers education? *European Journal of Teacher Education* 26 (2): 201–215.
- Southworth, G. 1998. *Leading improving primary schools: the work of head teachers and deputy heads*. London, Bristol, Palo Alto: Falmer.
- Southworth, G. 2005. Learning-centred leadership. V *The essentials of school leadership*, ur. B. Davies, 75–92. London: Paul Chapman.
- Stake, R. E. 2000. Qualitative case studies. V *Handbook of qualitative research*, ur. N. K. Denzin in Y. S. Lincoln, 443–466. Thousand Oaks: Sage.
- Stoll, L. in D. Fink. 1996. *Changing our schools: linking school effectiveness and school improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Stoll, L., D. Fink in L. Earl. 2003. *It s about learning (and it s about time)*. London: Routledge Falmer.
- Tavčar, M. I. 2002. *Strateški management*. Koper: Visoka šola za Management; Maribor: Ekonomska-poslovna fakulteta, Inštitut za razvoj managementa.
- Teachers for tomorrow's schools*. 2001. Edition. Paris: UNESCO Publishing. [Http://www.unesco.org/publications](http://www.unesco.org/publications) (10.9.2011).
- Tratnik, M. 2002 *Osnove raziskovanja v managementu*. Koper: Visoka šola za management.
- Trnavčevič, A. 2001. Kvalitativna in kvantitativna paradigma pedagoškega raziskovanja: izhodišča in dileme. *Sodobna pedagogika* 52 (2): 26–34.
- Trnavčevič, A. 2005. *Kvalitativna metodologija*. Študijsko gradivo, Fakulteta za management Koper.
- Trnavčevič, A. in R. Strašek. 2006. *Raziskovalna metodologija v družboslovju*. Študijsko gradivo, Fakulteta za management Koper.

- Urbanija, B. 2004. *Vpliv ravnateljevih hospitacij na strokovni in osebnostni razvoj učiteljev*. Magistrsko delo, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta Koper.
- Valenčič Zuljan, M. 2001. Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika* 52 (2): 121–141.
- Valenčič Zuljan, M. 2004. Pojmovanje učiteljeve in učenčeve vloge pri pouku kot del učiteljeve profesionalne opreme. V *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*, ur. B. Marentič Požarnik, 527-545. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Verbiest, E. 2004. *Sustainable school development: professional learning communities*. [Http://hbo-kennisbank.uvt.nl/cgi/fontys/show.cgi?fid=3672](http://hbo-kennisbank.uvt.nl/cgi/fontys/show.cgi?fid=3672) (25. 9. 2010).
- Wilkins, P. 1997. *Personal and professional development for counsellors*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Yin, R. 2005. *Case study research*. Thousand Oaks: Sage.
- Zadel, A. 2002. *Motivacija in potrebe*. Študijsko gradivo, Visoka šola za management v Kopru.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (uradno prečiščeno besedilo) (ZOFVI – UPB4). *Uradni list RS*, št. 98/05.
- Zakon o osnovni šoli (uradno prečiščeno besedilo) (ZOs – UPB3). *Uradni list RS*, št. 81/06.
- Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi*. 2001. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.
- Zelenika, R. 2000. *Metodologija i tehnologija izrade znanstvenog i stručnog djela*. Rijeka: Ekonomski fakultet.
- Zgaga, P. 2003. Teachers' Education and the Bologna Process, *A survey on trends in learning structures at institutions of teachers' education*. [Http://www.see-educoop.net/education_in7pdf/teachers-edu-trends-oth-en1-t02.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in7pdf/teachers-edu-trends-oth-en1-t02.pdf) (14.8.20011).