

RAVNATELJEVA VLOGA PRI NAČRTOVANJU, OBLIKOVANJU IN POVEZOVANJU STROKOVNEGA RAZVOJA UČITELJEV IN RAZVOJA ŠOLE

UNIVERSITÀ NA FRIDORSKEM
UNIVERSITÀ DEL LITORALE
FAKULTETA ZA MANAGEMENT KOPER
FACOLTÀ DI MANAGEMENT DI CAPODISTRIA

Datum: 22 -11- 2006

Autor	Številka	Priloge	Vre
REF	15317	1	

M. KMET

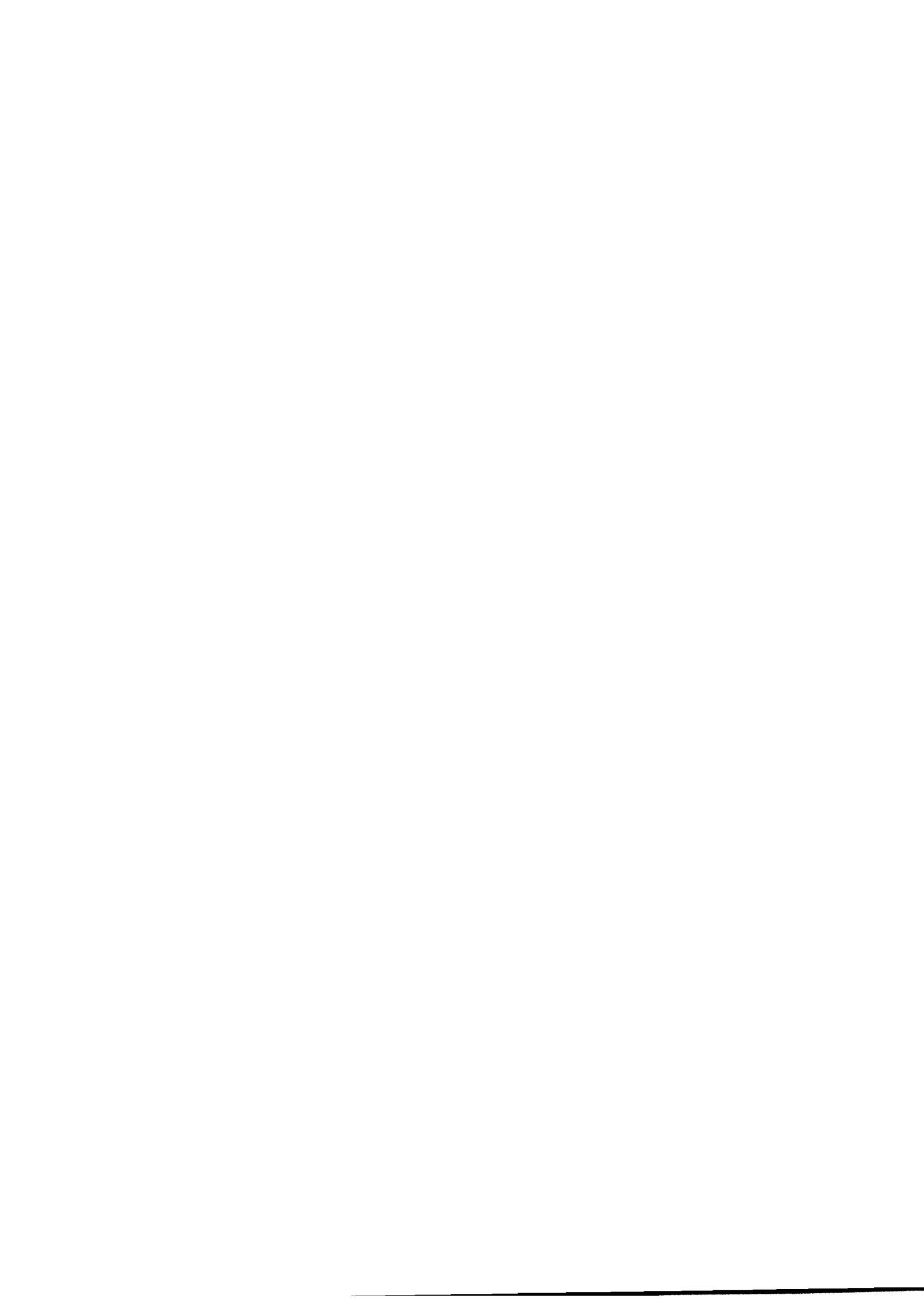
MSc

2006

**RAVNATELJEVA VLOGA PRI NAČRTOVANJU, OBLIKOVANJU IN
POVEZOVANJU STROKOVNEGA RAZVOJA UČITELJEV IN RAZVOJA
ŠOLE**

**Department of Education
The Manchester Metropolitan University**

August 2006



ZAHVALA

Rada bi se zahvalila vsem, ki ste mi pomagali pri izdelavi te magistrske naloge. V prvi vrsti bi se rada zahvalila mentorici, dr. Justini Erčulj za čas, ki ga je porabila za pregledovanje naloge, za vse nasvete, pomoč in za razumevanje moje stiske v zadnjih tednih in dnevih pisanja naloge, ko me je priganjal čas.

Hvala sodelavcema v službi, ki sta mi pomagala, da je naloga slovnično in tehnično urejena. Hvala knjižničarkam v knjižnici Fakultete za management v Kopru za pomoč in nasvete pri iskanju ustreznih knjig in zaposlenim v referatu za nasvete in pomoč.

Nenazadnje pa hvala vsem mojim bližnjim, ki so me pri delu podpirali.

Marina Kmet



POVZETEK

Naloga obravnava vlogo ravnatelja pri stalnem strokovnem izobraževanju in usposabljanju učiteljev, ki omogoča njihov strokovni razvoj. V teoretičnem delu so predstavljena mnenja, stališča, izkušnje in teorije številnih strokovnjakov. V empiričnem delu pa je predstavljen problem, kot ga vidijo ravnatelji in učitelji praktiki.

Teoretični del – Strokovni razvoj učiteljev je nujno potreben, da se lahko spopadajo z vedno novimi izzivi, ki jih prinašajo številne spremembe, in tako zagotavljajo uspešen razvoj šole, v kateri so zaposleni. Pri skrbi za strokovni razvoj učiteljev ima pomembno vlogo ravnatelj, kateremu je ta naloga tudi zakonsko predpisana. Njegova dolžnost je, da spodbuja strokovno izobraževanje in izpopolnjevanje strokovnih delavcev, in ga povezuje z razvojem šole. Pomembno je, da se ravnatelj zaveda svoje naloge in da zagotavlja ustrezne pogoje za izobraževanje in usposabljanje učiteljev, ki pa seveda sami nosijo odgovornost za svoj strokovni razvoj. Poleg udeleževanja na raznih seminarjih, so tu še druge pomembne oblike, ki potekajo ob učiteljevem delu, npr. študij strokovne literature, hospitacije, sodelovanje v projektih, mentorstvo, itd. Med vsemi oblikami pa je sodelovanje pogosto omenjano kot ena izmed najpomembnejših oblik, ki prispevajo k strokovnemu razvoju. Številne oblike izobraževanja in usposabljanja omogočajo, da učitelji kljub oviram najdejo obliko, ki jim najbolj ustreza in na ta način poskrbijo za svoj strokovni razvoj.

Empirični del – V kvalitativno študijo primera so bile vključene štiri šole. Tako so v raziskavi sodelovali štirje ravnatelji in dvajset učiteljev. V intervjujih in vprašalnikih so povedali, kakšen je odnos učiteljev do njihovega lastnega strokovnega razvoja in kako ravnatelji razumejo in spodbujajo strokovni razvoj zaposlenih, na kakšen način ravnatelji ugotavljajo potrebe zaposlenih in kako te potrebe povezujejo in usklajujejo s potrebami šole, kako ravnatelji in učitelji izkoristijo notranje možnosti šole za razvoj in kje učitelji in ravnatelji vidijo ovire za kvaliteten strokovni razvoj. V analizi so predstavljena različna mnenja, pogledi in stališča ravnateljev in učiteljev. Stanje na tem področju je prikazano z interpretacijo odgovorov udeležencev v raziskavi in pa z analizo letnih delavnih načrtov.

Ključne besede: strokovni razvoj učiteljev, razvoj šole, načrtovano izobraževanje in usposabljanje, vloga ravnatelja, učeča se organizacija, sodelovanje, profesionalizem učiteljev, spremembe.

ABSTRACT

The purpose of this master thesis is to present the headmaster's role, specifically in the relation to the professional training of teachers to maintain their professional development. Theoretical part presents different opinions, viewpoints, experiences and theories of numerous experts. Through the empirical part the subject is approached through the headmaster's and teacher's perspective.

Theoretical part – The professional training of teachers is of great necessity, so that they can deal with the new challenges that are confronting them, and to provide the successful development of the school in which they are employed. Apart from the fact that the principal's line of work is already regulated by the law, it is important to know that the role of the headmaster is of significant importance regarding the professional development of the teachers. He's duty is to stimulate and promote the professional training of teachers. Of course, certain necessary conditions are required to fulfill all the needs of teachers who are in fact solely responsible for their own professional development while the principal must maintain those necessary conditions. In addition to the participation of different seminars, there are also other important forms of education which are constitutive for the further teacher's work, for example, a study literature, appraisal, different projects, mentoring, etc. The collaboration is one of the most important factors that contributes to the professional development. Numerous forms of professional training, are there to enable the teachers to choose the form which suits them the best in that way fulfilling their particular professional needs.

Empirical part – Four schools were included within the qualitative case study. Four different headmasters and twenty teachers were taking part in this particular research. In interviews and questionnaires, they expressed their views regarding their attitude towards their own professional development, of how they understand and stimulate the professional development of their employees, in what way they determine the needs of their employees and how do they connect and adjust all those elements in relation to the needs of the school, of how the headmasters and teachers turn to their advantage the inner possibilities of the school for its future development and where do the teachers and headmasters see the obstacles that are preventing already mentioned development. The analysis is presenting different opinions, views and standpoints of both teachers and the headmasters. The conditions in that sphere of activity are demonstrated through the interpretation/s of the answers given by the participants in the research, together with analysis of year-work-plans.

Key words: the professional training of teachers, planned teacher training, the headmaster role, learning organization, collaboration, teacher's professionalism, changes.

UDK: 371.11(043.2)

VSEBINA

1 Uvod	1
1.1 Uvod	1
1.2 Pomen znanja za uspešnost organizacij	1
1.3 Učenje učiteljev in njihova motivacija za strokovno izobraževanje in usposabljanje	3
1.4 Cilji raziskave	4
1.5 Vsebinske in metodološke omejitve	5
2 Pregled literature – teoretična izhodišča	7
2.1 Pomen izobraževanja in usposabljanja zaposlenih	7
2.1.1 Zakonski vidik izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja.....	8
2.1.2 Pomen izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja	10
2.1.3 Profesionalizem učiteljev	13
2.2 Strokovni razvoj zaposlenih in razvoj šole.....	17
2.2.1 Odgovornost posameznika za svoj strokovni razvoj	19
2.2.2 Učitelj kot pomemben dejavnik pri razvoju šole.....	20
2.2.3 Organizacijsko učenje	22
2.3 Izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev	24
2.3.1 Oblike izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev	26
2.3.2 Sodelovanje kot pomembna oblika usposabljanja in izobraževanja strokovnih delavcev.....	27
2.3.3 Druge oblike usposabljanja in izobraževanja strokovnih delavcev	29
2.3.4 Ovire izobraževanja in usposabljanja	31
2.4 Vloga ravnatelja.....	32
2.4.1 Odgovornost ravnatelja za strokovni razvoj zaposlenih in razvoj šole	33
2.4.2 Načrtovanje strokovnega razvoja	34
2.4.3 Skrb za strokovni razvoj	36
2.5 Povzetek.....	38

VSEBINA

1 Uvod	1
1.1 Uvod	1
1.2 Pomen znanja za uspešnost organizacij	1
1.3 Učenje učiteljev in njihova motivacija za strokovno izobraževanje in usposabljanje	3
1.4 Cilji raziskave	4
1.5 Vsebinske in metodološke omejitve	5
2 Pregled literature – teoretična izhodišča	7
2.1 Pomen izobraževanja in usposabljanja zaposlenih	7
2.1.1 Zakonski vidik izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja	8
2.1.2 Pomen izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja	10
2.1.3 Profesionalizem učiteljev	13
2.2 Strokovni razvoj zaposlenih in razvoj šole	17
2.2.1 Odgovornost posameznika za svoj strokovni razvoj	19
2.2.2 Učitelj kot pomemben dejavnik pri razvoju šole.....	20
2.2.3 Organizacijsko učenje	22
2.3 Izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev	24
2.3.1 Oblike izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev	26
2.3.2 Sodelovanje kot pomembna oblika usposabljanja in izobraževanja strokovnih delavcev	27
2.3.3 Druge oblike usposabljanja in izobraževanja strokovnih delavcev	29
2.3.4 Ovire izobraževanja in usposabljanja	31
2.4 Vloga ravnatelja.....	32
2.4.1 Odgovornost ravnatelja za strokovni razvoj zaposlenih in razvoj šole	33
2.4.2 Načrtovanje strokovnega razvoja	34
2.4.3 Skrb za strokovni razvoj.....	36
2.5 Povzetek.....	38

TABELE

Tabela 4.1	Odgovori učiteljev na 1. vprašanje anketnega vprašalnika	64
Tabela 4.2	Odgovori učiteljev na 2. vprašanje anketnega vprašalnika	65
Tabela 4.3	Odgovori učiteljev na 3. vprašanje anketnega vprašalnika	65
Tabela 4.4	Odgovori učiteljev na 5. vprašanje anketnega vprašalnika	68



1 UVOD

1.1 Uvod

Pri raziskovanju področja izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v šoli sem izhajala iz stanja, ki vlada na naši šoli. Izobraževanje in usposabljanje sta naključni, vezani na zunanje seminarje. Seminarje si učitelji izbirajo sami, pri tem pa njihova izbira ni načrtovana. V raziskavi, katero sem opravila v okviru seminarske naloge pri predmetu spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela, sem ugotovila, da na naši šoli interes za strokovno izobraževanje in usposabljanje z leti upada. Razlogi, katere so navajali učitelji s 25 ali več leti delovne dobe, kažejo na to, da izobraževanje in usposabljanje na šoli ni načrtovano, vezano na vizijo in dolgoročni razvoj šole.

To me je spodbudilo k še bolj poglobljenemu in širšemu raziskovanju tega problema, saj se zavedam pomena strokovnega izobraževanja in usposabljanja učiteljev in s tem njihovega strokovnega razvoja, ki omogoča kvalitetno delo v razredu, kar pa je cilj vsake dobre šole. V raziskavi me je zanimalo predvsem, kakšen pomen dajejo ravnateljji osebnostnemu in strokovnemu razvoju posameznika, kako ga načrtujejo in povezujejo z razvojem šole. Ta problem sem poskušala opredeliti s teoretičnega vidika in prikazati, kakšno je stanje, ki vlada na šolah v Zasavju na tem področju ter podati priporočila za boljšo prakso.

1.2 Pomen znanja za uspešnost organizacij

Znanje je v današnjem hitro spreminjajočem se svetu zelo pomembna vrednota in je pogoj za uspešnost vsake organizacije, bodisi gospodarske ali negospodarske. Možina pravi (2002, 207): »V preteklosti je bilo pomembno predvsem bogastvo v materialni obliki, kot so zemlja, oprema, naravni viri, /.../, danes govorimo o znanju. Glavni del investicij v podjetjih v razvitem svetu pomeni investicije v nadgradnjo znanja.«

Sodobna družba zahteva od nas neprestano učenje, sledenje novostim, saj nas v nasprotnem primeru povozi čas. Možina (2006, 129) tako opozarja: »Razvoj novih tehnologij je vse hitrejši in spremembe v poslovnem okolju so vse pogostejše, kar se odraža v neprestanem nastajanju novih znanj.«

Danes je v podjetjih poleg diplome pomembno, kako hitro zmore posameznik slediti novostim, spremembam in jih vključevati v svoje delo. Tavčar (2005, 282) pravi: »Merilo za uspešnost v osebnem razvoju je vse manj položaj v hierarhiji in razpolaganje s sredstvi, temveč zmožnost posameznika, da priskrbuje in mobilizira znanje, ki prispeva k doseganju ciljev podjetja.«

Do znanja pa pridemo z učenjem, izobraževanjem in usposabljanjem, ki pa mora biti nenehno in nima končnega cilja. Povezavo in razlike med temi pojmi pojasnjuje Možina (2002, 17): »Učenje je tesno povezano z izobraževanjem in usposabljanjem. Izobraževanje se nanaša na pridobivanje znanja, izobrazbe za določeno delo, poklic. Usposabljanje pa je zasnovano na oblikovanju sposobnosti, spretnosti, navad, ki jih posameznik potrebuje za izvajanje določenega dela, nalog.«

Ljudje se ves čas učimo, tudi če se tega ne zavedamo, saj je učenje, kot pravi Senge (2000, 57): »/.../ naravni izraz težnje po razvoju.« Po njegovem mnenju (prav tam) lahko učenje oviramo in zavračamo, vendar ga ne moremo preprečiti.

Šole kot vzgojno izobraževalne ustanove imajo pri tem ključno vlogo, saj naj bi se vedoželjnosti, radovednosti, načinov iskanja informacij in soočanja s spremembami naučili že v šoli.. Pomen vseživljenjskega (permanentnega) izobraževanja je opredeljen tudi v Beli knjigi (1995, 306). Učitelji morajo učence že zgodaj začeti navajati na vseživljenjsko učenje. To pa lahko stori le učitelj, ki je sam še vedno učenec in bo to tudi ostal. Učitelji morajo vedeti, kaj narediti z znanjem, ki ga imajo, in kako to znanje približati učencem. Wideen, Mayer Smith in Moon (1996, 198) so mnenja, da morajo biti zagotovljeni trije pogoji, da lahko učitelji znanje učinkovito uporabljajo: učenje mora biti zastavljeno problemsko; težnje po spremembah morajo biti usmerjene v samo snov poučevanja; vrednote zaposlenih morajo zagotavljati ustrezne razmere za spremembe. Pomen znanja za učitelje poudarja tudi Darling – Hammond v Stoll (1998, 35), ki pravi: »/.../ uspešni učitelji nimajo samo poglobljenega znanja in poznavanja predmeta, katerega poučujejo in znanja o tem, kako se otroci razvijajo, ampak imajo tudi potrebno podrobno znanje o učenčevih močnih področjih, slabostih, družinskih razmerah, kulturnem okolju, učnih stilih.«

1.3 Učenje učiteljev in njihova motivacija za strokovno izobraževanje in usposabljanje

Kljub temu da se učimo celo življenje, pa je način, na katerega se učimo v različnih obdobjih od človeka do človeka različen. Knowles v Brečko (1998, 133) navaja razlike v učenju odraslih in učenju otrok:

1. samokoncept odraslih je drugačen od samokoncepta otrok,
2. odrasli imajo bogato zalogo izkušenj, ki jo lahko prenesejo v učno situacijo in so pomemben vir za novo učenje,
3. odrasli so se (bolj – op. a.) pripravljene učiti,
4. odrasli se učenja lotevajo problemsko, otroci pa zelo subjektivno,
5. odrasli so bolj notranje kot zunanje motivirani za učenje.

Teh razlik se morajo zavedati tisti, ki pripravljajo izobraževanja odraslih in spremembe le-tega. Pri izobraževanju učiteljev pa je gotovo potrebno upoštevati tudi specifične tega poklica, če želimo, da bo izobraževanje in usposabljanje uspešno. Wideen, Mayer Smith in Moon (1996, 201) menijo: »Napačen pristop k spremembam v izobraževanju prinese tudi napačno razumevanje učiteljevega profesionalnega znanja.«

V šoli se torej ne učijo samo učenci, ampak tudi učitelji. Stoll (1998, 34) meni: »Učitelj kot učenec je v središču sprememb v šoli,« in dodaja, da pri učitelju, ki je učenec, zasledimo pet medsebojno odvisnih elementov: znanje, spretnosti, motivacijo za učenje, prepričanje, da lahko naredi spremembe in prednosti medsebojne odvisnosti.

Tako kot vsi ostali, morajo biti tudi učitelji za delo ustrezno motivirani. Pojem motivacije pojasnjujejo številni avtorji. Možina (2006, 140) tako pravi: »Osnova za motivacijo je pričakovanje, in če se to uresniči, je človek zadovoljen. Bistvo procesa motivacije je pridobiti ljudi za določeno dejanje, da bodo torej storili tisto, kar si je »motivator« zamislil.«

Pri tem, kako se učitelji počutijo na delovnem mestu in kako so za delo motivirani, imajo pomembno vlogo ravnatelj. Middlewood in Bush (2005, 76) pravita, da je osnovna ravnateljeva vloga, da poskuša odkriti zmožnosti in strategije za motiviranje zaposlenih in da poskuša zagotoviti, da učitelji ob svojem delu občutijo delovno zadovoljstvo.

Brajša (1995, 62) trdi, da je za motivacijo učiteljem potrebno omogočiti:

1. optimalni ekonomski standard,
2. varno poklicno prihodnost,
3. ugodno družbeno in medsebojno vzdušje v šoli,
4. zadovoljevanje osebnih potreb,
5. možnost samouresničitve in razvoja.

Ravnatelji morajo posvečati pozornost temu, kako so učitelji motivirani za delo, saj je, kot pravi Stoll (1998, 36), razvoj šol odvisen prav od tega. Učitelji vstopajo v učiteljski poklic z različnimi željami in pričakovanji, večina pa, kot pravi Stoll (prav tam), vstopa v ta poklic, ker želi nekaj spremeniti. Ravnateljeva pomembna vloga je torej tudi ta, da obdrži in tudi poveča motivacijo, s katero učitelji začnejo svojo delovno kariero.

1.4 Cilji raziskave

Moje izkušnje, ki sem jih pridobivala kot učiteljica razrednega pouka in kot pomočnica ravnatelja in vedenje o področju strokovnega spopolnjevanja in izobraževanja, me je spodbudilo k nadaljnjem raziskovanju tega področja. Menim, da to področje zahteva stalno raziskovanje, saj se lahko na ta način razvija teorija in izboljšuje praksa na naših šolah.

Pri raziskavi so me vodila naslednja vprašanja:

- kakšen je odnos učiteljev do njihovega lastnega strokovnega razvoja in kako ravnatelji razumejo in spodbujajo strokovni razvoj zaposlenih,
- na kakšen način ravnatelji ugotavljajo potrebe zaposlenih in kako te potrebe povezujejo in usklajujejo s potrebami šole,
- kako ravnatelji in učitelji izkoristijo notranje možnosti šole za razvoj,
- kje vidijo učitelji in ravnatelji ovire za kvaliteten strokovni razvoj.

Z analizo in interpretacijo različnih informacij, katere sem dobila v intervjuju, iz ankete ter pri analizi organizacijskih dokumentov nisem rešila raziskovalnega problema, kar tudi v osnovi ni bil moj namen. Nastala pa je slika o pojavu, katerega sem umestila

v prostor in pridobila mnenja o pojavu v praksi zasavskih šol. Na osnovi spoznanj sem podala priporočila za boljšo prakso na tem področju.

1.5 Vsebinske in metodološke omejitve

Raziskava ima omejitve v vsebinskem in metodološkem smislu. Metodološke omejitve so zlasti v tem, da so ravnatelji največkrat na vprašanja odgovarjali kratko, splošno in niso šli v globino, kot bi si želela. Vzroke za to vidim tudi v tem, da so vsi ravnatelji že v uvodnem razgovoru povedali, da vsako leto sodelujejo v vedno več raziskavah in tako odgovarjajo na različna vprašanja. To jim vzame precej časa, ki jim ga ob obliči dela, vedno primanjkuje. V vprašanja bi se verjetno lahko bolj poglobili, če bi bila raziskava le ena redkih, ki jim jemlje čas.

Vsebinska omejitev pa je v tem, da sem se pri oblikah izobraževanja in usposabljanja učiteljev usmerila predvsem v oblike, ki spodbujajo sodelovanje.

Tako kot ostale študije primera, tudi moja ne omogoča posploševanja izven meja primera v statističnem pomenu. Ni nujno, da stanje, kot je predstavljeno v raziskavi in velja za sodelujoče šole, vlada tudi na ostalih šolah. Obstaja pa možnost, da bistvenih odstopanj med šolami ni. Primeri dobre prakse, ki so navedeni v analizi in interpretaciji, pa so kljub temu prenosljivi tudi na druge šole.

2 PREGLED LITERATURE – TEORETIČNA IZHODIŠČA

2.1 Pomen izobraževanja in usposabljanja zaposlenih

Zaradi hitrega razvoja in napredka številni avtorji poudarjajo pomen izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev na vseh področjih. Sodobna družba zahteva od nas neprestano učenje, sledenje novostim, saj nas v nasprotnem primeru povozi čas. Časi, ko so lahko ljudje živeli vsaj z iluzijo o določeni sigurnosti v svojem življenju, so po mnenju Stollove, Finka in Earlove (2003, 2) že zdavnaj minili, saj v hitro spreminjajočem se svetu to ni več možno, niti zaželjeno.

Merkačeva (2005, 167) opozarja, da se morajo organizacije glede na turbolentnost okolja velikokrat odzvati zelo hitro. Uspešnejša pa je tista organizacija, ki se uči hitreje. Po njenem mnenju lahko razvoj zaposlenih obravnavamo kot posebno področje managementa človeških virov, ki vključuje naslednje dejavnosti:

- učenje (dolgoročna sprememba v vedenju, ki se pojavi kot posledica izkušenj in prakse);
- izobraževanje (pridobivanje znanja, razvijanje vrednot in inteligence);
- razvoj (izboljšanje in uresničevanje sposobnosti in zmožnosti posameznika na podlagi učenja in izkušenj);
- usposabljanje (načrtovana in sistematična sprememba vedenja, do katere pride na podlagi spremljanja učnih primerov).

Da se na spremembe lahko odzivamo, jih moramo poznati in imeti zaposlene, ki imajo za to potrebne spretnosti. Thornburg (2002, 56) pravi, da je sedaj čas, da podrobno preučimo, katere spretnosti so potrebne za današnje delavce. Te spretnosti je po njegovem mnenju precej lahko identificirati, saj so navedene v vsakem razpisu za prosto delovno mesto. Svetuje, (2002, 57) naj šole ugotovijo, katere spretnosti bodo učenci potrebovali, da se bodo znašli na delovnem mestu in jih ustrezno vključijo v učni načrt.

Spremembam v družbi morajo znati slediti tudi šole in se temu ustrezno odzivati. Verbiest (2004, 32) meni, »/.../ šola se mora biti sposobna učiti, kar ne velja le za njene člane (zaposlene), pač pa za šolo kot celoto. Dokler organizacije razvijajo svojo

sposobnost učenja, lahko zanesljivo obvladujejo zahteve in pričakovanja. Zato je v svetu zahtev skupno učenje odločilno tudi za šole.«

»Najbolj uspešne šole in organizacije so prilagodljive. Njihovi zaposleni imajo jasno sliko o tem, kako organizacija funkcionira in kakšen je njen namen. Pripravljeni so spremeniti njeno obliko ali strukturo, da bi se odzvali na vplive okolja ali rezultate, ki kažejo na potrebo po spremembah.« Novic, Kress, Elias (2002, 7)

Zaradi velikih sprememb, ki so posledica hitrega razvoja, morajo zaposleni dajati izobraževanju in usposabljanju velik pomen, če želijo svoje delo opravljati kvalitetno. Prav tako pa morajo izobraževanje in usposabljanje spodbujati in podpirati vodstveni delavci, če želijo, da bo organizacija, katero vodijo, šla v korak s časom. Od današnjih delavcev se poleg diplome pričakuje, da bodo zmogli slediti novostim in jih uspešno vključevati v svoje delo. Pri razvijanju spretnosti, ki jim bodo to omogočale, pa imajo pomembno vlogo šole, ki se morajo na spremembe, prav tako kot ostale organizacije, ustrezno odzivati.

2.1.1 Zakonski vidik izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI) ureja pogoje za opravljanje ter določa način upravljanja in financiranje vzgoje in izobraževanja. Navajam tiste člene ZOFVI, ki se nanašajo na izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev.

Eden izmed ciljev vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji, ki so zapisani v 2. členu ZOFVI je:

- spodbujanje vseživljenjskega izobraževanja.

29. člen ZOFVI določa pristojnosti Zavoda Republike Slovenije za šolstvo, Centra Republike Slovenije za poklicno izobraževanje in Andragoški center Republike Slovenije. Ena izmed njihovih nalog, zapisana v 4. alineji tega člena je:

- organiziranje stalnega strokovnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev in ravnateljev.

Vlogo ravnatelja kot spodbujevalca izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev pa določa 7. alineja 49. člena ZOFVI, ki pravi, da ravnatelj:

- spodbuja strokovno izobraževanje in izpopolnjevanje strokovnih delavcev.

Učitelji so se dolžni izobraževati iz usposabljanja. To jim določa 119. člen ZOFVI, ki določa obseg vzgojno izobraževalnega dela. Med drugo delo, ki je potrebno za uresničitev izobraževalnega programa, spada tudi:

- organizirano strokovno izobraževanje in izpopolnjevanje.

Izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju natančneje ureja Pravilnik o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, izdan na podlagi četrtega odstavka 105. člena ZOFVI. 2. člen tega pravilnika pravi:

»Cilj nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju je zagotavljanje strokovne usposobljenosti za poučevanje določenega predmeta ali predmetnega področja oziroma opravljanje določenega strokovnega dela, podpiranje profesionalnega in strokovnega razvoja vsakega strokovnega delavca, razvoja javnega vrtca in šole ter razvoja celotnega sistema vzgoje in izobraževanja in s tem povečanja njegove kvalitete in učinkovitosti.«

Na podlagi 105. člena ZOFVI je izdan tudi Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive. Po tem pravilniku lahko zaposleni v vzgoji in izobraževanju napredujejo v naziv mentor, svetovalec in svetnik. Ta pravilnik spodbuja izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev, saj je eden izmed kriterijev, na podlagi katerih se ocenjuje delovna uspešnost tudi:

- uporaba strokovnega znanja, pridobljenega z izobraževanjem.

Ta pravilnik spodbuja tudi druge oblike, ki spodbujajo strokovno rast strokovnih delavcev, saj se ocenjuje tudi sodelovanje in timsko delo z drugimi strokovnimi delavci.

Pravice strokovnih delavcev do izobraževanja in usposabljanja pa ureja kolektivna pogodba.

V 53. členu te pogodbe je opredeljeno, koliko dni izobraževanja na leto mora zaposlenim omogočiti zavod in katere stroške mora zaposlenim povrniti.

54. člen te pogodbe določa pravice zaposlenih do izobraževanja za pridobitev javno veljavne izobrazbe.

55. člen pa opredeli razlike v pravicah zaposlenega pri izobraževanju v interesu zavoda in pri izobraževanju v lastnem interesu.

Strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju imajo torej pravico in dolžnost, da se dodatno izobražujejo in usposabljujejo. K temu jih spodbujajo tudi napredovanja, ki

pomenijo tudi višjo plačo. Kljub temu da se najbrž najde kje kakšen učitelj, ki se izobražuje zgolj z namenom, da bo pridobil točke, ki so zahtevane za napredovanje, se mi vseeno zdi, da je to eden od načinov, ki motivira tudi tiste učitelje, ki bi sicer za svoj strokovni razvoj naredili bolj malo.

2.1.2 Pomen izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja

Učitelji se 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, 1997, 9).

Učitelj se mora zavedati, da se učenci, ki prihajajo v šole, razlikujejo od učencev izpred desetih oz. dvajsetih let. So produkt 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. Novic, Kress, Elias (2002, 1). Tudi Marentič Požarnik (2000, 4) opozarja: »/.../ učenci so vse bolj raznoliki (multikulturalnost, socialna razslojenost, integracija učencev s posebnimi potrebami) in težje obvladljivi (porast nasilja, zasvojenosti, nižanj učne motivacije, 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.

Poleg že omenjenih sprememb pa se učitelji srečujejo še s spremembami, ki jih prinašajo šolske reforme. Zadnja reforma, s katero se srečujemo v zadnjih letih, zahteva, kot pravi Marentič Požarnik (2004, 35), premik k zahtevnejšim učnim ciljem, kot sta razvoj kritične presoje in usposabljanje za samostojno učenje. 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 lahko učitelj vsem tem zahtevam ugotovi, se od njega, kot pravi Marentič Požarnik (2000, 4), pričakuje: » /.../ višjo stopnjo profesionalnosti – zmožnost poglobljene in situaciji ustrezne strokovne

presoje (refleksije) ter obvladovanje širokega repertoarja metod in pristopov. Tem zahtevam pa lahko zadostijo le učitelji, ki so po mnenju Daddsove (2001, 50) dobro izobraženi, fleksibilni in visoko kompetentni, saj lahko le takšni spodbujajo prakso, ki se odziva na izobraževalne potrebe otrok.

Da bi se lahko soočali z vsemi temi spremembami in novimi zahtevami, ni dovolj samo izobraževanje, ki ga študentje dobijo na fakultetah, saj, kot pravi Erčulj (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) »pripravljati« učiteljev za poklicno pot, ki naj bi trajala kakih trideset let, in jim hkrati zagotavljati vse potrebne kompetence, tudi takšne, ki še niso znane.« Zato se od učiteljev pričakuje: «/.../ strokovna avtonomnost ter sposobnost stalnega »diagnosticiranja« in inoviranja lastne pedagoške prakse. Vse to pa zahteva nenehno učenje in profesionalni razvoj tako posameznega učitelja kot celotne šole« Kalin, Valenčič Zuljan (2004, 61).

Vedno novim zahtevam in novim nalogam bo kos le učitelj, ki bo skrbel za svoj strokovni razvoj in ki bo svoje znanje s fakultete nadgrajeval in širil v skladu z zahtevami.

»Dopolnjevanje in prestrukturiranje sedanjih vzorcev učiteljevih nalog terja njihovo nadaljnje izobraževanje, da bi si pridobili posebne dodatne kompetence, ki si jih niso pridobili v začetnem izobraževanju. Za razvoj kakovostnega izobraževanja in usposabljanja je takšno doizobraževanje zelo pomembno« (Zelena knjiga, 2001, 65).

Zato je, kot pravi Gordon (2004, 7), 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.

Glede na raznolikost in pestrost sprememb izobraževanje učiteljev ne sme biti naključno, pač pa premišljeno načrtovano. Tega se zavedajo tudi člani »Ekspertne skupine A«, ki morajo v okviru lizbonske strategije članic EU do leta 2010 predlagati

poti za izboljšanje izobraževanja učiteljev in drugih izobraževalcev z namenom, da bi izobraževalni sistemi lažje dosegali zastavljene cilje lizbonske strategije.

V okviru tega cilja je bila sestavljena lista 11-tih kompetenc, ki jih potrebujejo učitelji, da bi bili kos zahtevam družbe. Kompetence lahko razvrstimo v pet skupin:

A) Usposobljenost za nove načine dela v razredu.

Uporaba ustreznih pristopov glede na socialno, kulturno in etično različnost učencev.

Organiziranje optimalnega in spodbudnega učnega okolja z namenom spodbuditi in olajšati proces učenja.

Timsko delo (poučevanje) z drugimi učitelji in strokovnimi sodelavci, ki sodelujejo v vzgojno-izobraževalnem procesu z istimi učenci.

B) Usposobljenost za nove naloge, delo zunaj razreda, na šoli in s socialnimi partnerji.

Razvijanje šolskega kurikula, organizacija in evalvacija vzgojno-izobraževalnega dela; sodelovanje s starši in drugimi socialnimi partnerji.

C) Usposobljenost za razvijanje novih kompetenc in novega znanja pri učencih.

Razvijanje usposobljenosti učencev za vseživljenjsko učenje v družbi znanja (UČITI SE UČITI).

Poudarja se državljanska vzgoja učencev.

Povezovanje in uporaba novih kompetenc pri posameznih predmetih ali predmetnih področjih.

Č) Razvijanje lastne profesionalnosti.

Raziskovalni pristop in usmerjenost v reševanje problemov.

Odgovorno usmerjanje lastnega profesionalnega razvoja v procesu vseživljenjskega učenja.

D) Uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT)

Uporaba IKT v formalnih učnih situacijah (pri pouku).

Uporaba IKT pri drugem strokovnem delu (tudi za potrebe lastnega poklicnega razvoja). (V Razdevšek Pučko, Taštanoska in Plevnik, 2004, 27-28)

Če vse te kompetence natančno preberemo, lahko ugotovimo, da te kompetence poudarjajo tudi ostali strokovnjaki, ki se ukvarjajo s področjem strokovnega razvoja

učiteljev, npr. sposobnost soočanja z raznolikimi učenci (Marentič Požarnik, 2000, 4), avtonomnost (Kalin, 2004, 29), razvijanje profesionalnosti (Erčulj, 2005, 15), sposobnost odzivanja na spremembe (Verbiest, 2004, 32).

Učitelji morajo učence pripraviti na to, da se bodo lahko znašli v hitro spreminjajočem se svetu. Da pa bodo tej nalogi lahko kos, morajo biti tudi sami sposobni slediti novostim. Soočati se morajo s spremembami, ki jih prinašajo šolske reforme. Spreminjajo pa se tudi generacije otrok, ki prihajajo v šole in zahtevajo od učiteljev drugačno obravnavo, kot so jo zahtevali učenci izpred desetih ali dvajsetih let. To pa od njih terja sposobnosti, spretnosti in znanja, ki jih na fakulteti niso pridobili. Učitelji se morajo zato nujno dodatno izobraževati in usposablјati, da si pridobijo kompetence, ki jih potrebujejo, da bodo pri svojem delu uspešni.

2.1.3 Profesionalizem učiteljev

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

Vendar pa učitelja samo dejstvo, da skrbi za svoj strokovni razvoj, še ne uvršča med profesionalce. O tem, ali lahko učitelje sploh štejemo med profesionalce, se sprašuje Marentič Požarnik (2000, 5) in navaja naslednje značilnosti profesionalcev:

- visoko kakovostno opravljanje 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 klientovih potreb,
- širok akcijski repertoar in zmožnost utemeljevanja svojih aktivnosti z znanstveno podprtimi argumenti,

- zmožnost komuniciranja v strokovnem jeziku s kolegi in drugimi.

Sergiovanni (2000, 153) 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. Razpravljali bi lahko tudi o drugih značilnostih, npr. ugled učiteljev, itd. Vendar na tem mestu ne bomo razpravljali o tistih značilnostih, ki učitelje ločujejo od profesionalcev, ampak predvsem o tistih, ki učitelje uvrščajo med profesionalce.

Razvrščanju učiteljev med profesionalce glede na posamezne kriterije ni naklonjena Ozga (1995, 22), 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 Sachs (2000, 76) pravi, da morajo biti učitelji: »..vešči 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 soočati se s hitrimi spremembami znotraj in zunaj učilnice.«

V vsakem primeru je, kot pravi Day (1999, 6), kvaliteta poučevanja v razredu odvisna od tega, kako se učitelji obnašajo kot profesionalci. Stoll in Fink (1996, 150) pravita, da je ena izmed kvalitet učne se organizacije, ki naredi šolo učinkovitejšo, tudi dejstvo, da učitelje smatrajo za profesionalce, ki poznajo otrokov razvoj, različne učne strategije in ki 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 v Erčulj (2005, 19) 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 profesionalizma.

Omejeni profesionalizem

Svojo prakso razvijamo zgolj na podlagi izkušenj.

Omejena perspektiva na »tukaj« in »zdaj.«

Dogodke v razredu obravnavamo osamljeno.

Metode in obliko dela presojamo z introspekcijo.

Najpomembnejša vrednota je avtonomija.

Učitelji se poleg poučevanja ne 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.

Razširjeni profesionalizem

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 presojamo v sodelovanju s kolegi, o njih poročamo in razpravljamo.

Najpomembnejša vrednota je sodelovanje.

Poleg poučevanja se učitelji veliko vključujejo v druge strokovne dejavnosti ter v raziskave (v šoli in zunaj nje.)

Redno prebiramo literaturo.

Strokovno izobraževanje in strokovno izpopolnjevanje jemljemo kot nujni pogoj za lastni razvoj.

Vključujemo se tudi v »teoretične« seminarje, ki ne zajemajo »tako uporabnih« vsebin.

Kalin (2006, 50) pravi, da pogled na učiteljevo delo z vidika t.i. razširjenega profesionalizma pojasnjuje vlogo učitelja v sodobni družbi. Po Langu (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 širšo skupnostjo.

Tudi pojem profesionalizma se razvija in spreminja. Day (1999, 7) 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 predstavljata tudi Niemi in Kohonen v Kalin (2006, 50):

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

Novi profesionalizem po mnenju Kalinove (2004, 29) prinaša učiteljem večjo avtonomnost, s tem pa tudi večjo odgovornost.

Sachs (2000, 87) 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.

Vsak ravnatelj bi se moral zavzemati za to, da bi imel na šoli čim več učiteljev, ki bi težili k novemu ali razširjenemu profesionalizmu. Vendar pa je sama težnja ravnateljev in zavzetost učiteljev premalo, če je zakonodaja zasnovana tako, da učiteljem avtonomnost jemlje. Navedem naj samo en primer, kjer je profesionalna avtonomnost, zasnovana na učiteljevi usposobljenosti in občutku odgovornosti, učiteljem odvzeta. Če je učitelj mnenja, da bi bilo za učenca prve triade 9-letne OŠ bolje, da bi razred ponavljal, starši pa se s tem ne strinjajo, učenec razreda ne bo ponavljal. Odločitev o ponavljanju razreda naj bi bila učiteljeva avtonomna odločitev, za katero tudi prevzema vso odgovornost, saj naj bi bil za sprejemanje takšnih odločitev strokovno usposobljen.

2.2 Strokovni razvoj zaposlenih in razvoj šole

Ko govorimo o razvoju šole, se moramo zavedati, da se šole, kot pravita Stoll in Fink (1996, 42), izboljšujejo ali poslabšujejo. Ne morejo pa ostati na mestu, ker se jim kontekst nenehno spreminja. Zato bi morala biti po njenem mnenju naloga vsake šole izboljšanje kvalitete.

Pri tem pa se moramo zavedati, da strokovnega razvoja šole ni brez strokovnega razvoja zaposlenih. Fullan (2003, 5) je mnenja, da če ne razmišljamo o učiteljevem in učenčevem razvoju kot o dveh procesih, ki potekata hkrati, smo zgrešili bistvo. Takšnega mnenja sta tudi Middelwood in Bush (2005, 195), ki pravita: »/.../ učinkoviti učitelji so tudi učinkoviti učenci in dokazano je, da ima učenje zaposlenih direkten vpliv na učenje učencev, zaradi katerih šola pravzaprav obstaja.«

Tudi Verbiest (2004, 33) poudarja, da sta razvoj šole in strokovni razvoj zaposlenih soodvisna procesa, oba pa po njegovem mnenju temeljita na skupnem učenju. Izboljševanje šol zahteva strokovni razvoj v obliki skupnega učenja, medtem ko skupno učenje samo po sebi zahteva ustrezne razmere v šoli, če želimo, da se hkrati razvija tudi šola.

Učenci ne bodo imeli kvalitetnega pouka, če učitelji ne bodo imeli možnosti kvalitetnega razvoja, zato se moramo, kot pravita Stoll in Fink (1996, 152), zavedati, da: »Če želimo, da bo pouk učinkovit, morajo biti učinkovite tudi šole, učitelji pa so pomemben del šol.« Po njegovem mnenju, mora biti strokovni razvoj del kulture šole, če se le-ta želi razvijati.

Prav tako Dean (1999, 111) opozarja na pomembnost učiteljevega razvoja za razvoj šole: »Če se šole želijo razvijati, je ključnega pomena, da vzamejo razvoj zaposlenih resno. Učitelji morajo o svojem delu neprestano razmišljati in ga razvijati, ne samo zaradi sprememb v okolju, pač pa tudi zato, ker se znanje neprestano razvija ter spreminja in nobena šola ali učitelj ne more mirno stati ob strani in se ne odzivati na vse te spremembe.« Po njenem mnenju razvoj posameznih učiteljev vodi v razvoj šole kot celote.

Učinkovit razvoj učiteljev in šol, bomo dosegli, če se bomo, kot pravi Craft v Kalin (2004, 30), zavedali nekaterih dejstev:

- Posamezniki se težko razvijajo v šolah, ki so statične (ki se ne razvijajo).
- Če učitelji ne bodo spremenili tega, kar delajo, se tudi šole ne bodo spremenile.
- Če se učitelji profesionalno razvijajo, vendar samo individualno, morda ne bodo sposobni razviti šole.
- Včasih se šole spremenijo, vendar se učitelji ne spremenijo z njimi.
- Izobraževanje učiteljev ali njihov razvoj poteka kot neprekinjen proces med vso poklicno potjo, od učiteljevih zgodnjih do poznih obdobj poklicnega delovanja.
- Spreminjanje je nenehen proces, ne enkratni dogodek.

Kljub temu da sta strokovni razvoj učiteljev in razvoj šole povezana, pa nas Day (1999, 189) opozarja, da učitelji in šola niso enaki in da je malo verjetno, da bo razvoj potekal po isti poti. Razvoj posameznika in razvoj šole sta medsebojno odvisna, vendar po njegovem mnenju ne moremo pričakovati, da bosta vedno sinhronizirana in da bosta potekala v isto smer in ob istem času.

V vsakem primeru pa je pomemben tako strokovni razvoj učiteljev, vodstva in šole kot celote, da se lahko, kot pravi Guskey (2000, 3) vsi skupaj naučijo novih vlog in da so uspešni pri soočanju z vsemi spremembami.

Strokovni razvoj šole in razvoj učiteljev sta procesa, ki potekata z roko v roki in nikakor ne eden mimo drugega. Tudi udeleženci raziskave so mnenja, da je razvoj šole pogojen z razvojem učiteljev. Kvaliteta poučevanja je odvisna od kvalitete učiteljeve usposobljenosti za soočanje z vedno novimi izzivi poučevanja. Torej je kvaliteta šole

odvisna od kvalitete učiteljev. Nenazadnje je šola sama po sebi samo zidovje in oprema, življenje pa ji vdahnejo njeni učenci in učitelji.

2.2.1 Odgovornost posameznika za svoj strokovni razvoj

Da je strokovni razvoj zaposlenih v prvi vrsti odvisen od vsakega posameznika menijo tudi številni strokovnjaki s tega področja. Fullan (1993, 81) pogosto opozarja, 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, pa čeprav nimajo podpore pri ravnatelju, lokalni skupnosti in državi. Tudi Laursen (2003, 4) meni, da je učitelj sam odgovoren za svoj osebni razvoj, ki spodbuja razvoj visoke ravni osebnostnih kompetenc.

Kljub temu da je osebni razvoj stvar posameznika, se učitelj strokovnemu razvoju ne more izogniti, saj ga v razvoj sili narava dela. »Osebni in strokovni razvoj je v osnovi stvar vsakega posameznika, od vseh zaposlenih pa se vendarle pričakuje, da bodo sodelovali z organizacijo in v okviru organizacije, kjer so zaposleni.« Peček (2000, 83)

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 in bi ga zlasti težje vodljivi učenci lahko, kot pravimo, »nesli iz razreda«. Zato bi verjetno težko našli učitelja, ki na področju svojega strokovnega razvoja, ne naredi ničesar. Večina učiteljev išče, kot pravita Bell in Gilbert (1996, 1), nove ideje za poučevanje, nove vire in učila, da bi izboljšali učenje svojih učencev. Nenazadnje pa si na ta način tudi olajšujejo svoje delo. Tudi Hagreaves (2003, 16) pravi, da morajo biti današnji učitelji predani strokovnemu razvoju in morajo težiti h kontinuiranem izboljševanju svojega razvoja, ki terja od njih veliko prizadevanja, samokontrole in kritične analize svoje prakse, če želijo biti pri svojem delu uspešni.

Day (1999, 16) meni, da zavezanost spremembam vključuje tudi odgovornost učiteljev in zanesljivost, ki presega zgolj prenašanje znanja, izkušenj in spretnosti.

Temu, kako učitelji doživljajo svojo odgovornost za svoj strokovni razvoj, bi morali posvečati več pozornosti, saj, kot pravi MacDonald v Leithwood, Jantzi in Steinbach (1999, 135), »/.../ kvaliteta samih učiteljev in stopnja njihove pripravljenosti, da se spremenijo, določa kvaliteto poučevanja in kvaliteto izboljševanja šole.« Kako

učitelji sprejemajo svojo odgovornost za strokovni razvoj, pa je verjetno pogojeno tudi s številnimi drugimi dejavniki. Hargreaves (2003, 69) opozarja na problem stresa pri učiteljih, izgorevanja, izgube zadovoljstva na delovnem mestu in motivacije za delo.

Pri tem, kakšno odgovornost čutijo posamezniki do svojega strokovnega razvoja, ne moremo popolnoma izključiti vloge ravnatelja. Bush in Middelwood (2005, 78) sta mnenja, da je to, kako učitelji čutijo svojo odgovornost za razvoj, odvisno tudi od tega, kakšno je njihovo delovno zadovoljstvo. Po njunem mnenju sta delovno zadovoljstvo in motivacija neločljivo povezana, zato pravita, da morajo zaposleni čutiti, da svoje delo dobro opravljajo. Menim, da lahko ravnatelj z odnosom, ki ga ima do učiteljevega dela, veliko prispeva k temu, da učitelji vedo, kako opravljajo svoje delo.

Učitelj, ki svoje delo sprejema odgovorno, se zaveda, da svojega dela ne bo mogel opravljati kvalitetno, če ne bo sam poskrbel za svoj strokovni razvoj in če ne bo izkoristil ponujene možnosti za izobraževanje in usposabljanje. Ravnatelji pa bi morali biti pozorni na to, kakšen interes kažejo učitelji za svoj strokovni razvoj in biti pozorni zlasti na zmanjševanje interesa in ob tem tudi ustrezno ukrepati.

2.2.2 Učitelj kot pomemben dejavnik pri razvoju šole

Učitelj je tisti, ki neposredno dela z učenci, zato je njegova vloga nepogrešljiva in mogoče bi lahko rekli, da je celo najpomembnejša. Pomembno je, da so učitelji na svojem delovnem mestu zadovoljni in da so zadovoljni s svojim delom. »Ko učitelji občutijo profesionalno zapolnitev, ko so zadovoljni s svojim delom, imajo znanja in sposobnosti ter občutijo, da so učinkoviti pri svojem delu, obstaja večja verjetnost, da bodo motivirali učence za učenje.« Stoll, Fink (1996, 152). Zato mora biti po njunem mnenju učenje učitelja cilj, ki vodi v izboljševanje kvalitete šole.

Thornburg (2002, 90) je mnenja, da so učitelji med najbolj predanimi in delovnimi profesionalci. Če ne prepoznajo potreb svojih učencev, je morda to zato, ker ne vedo, kakšne spretnosti bodo potrebovali na delovnem mestu. Zato Day (1999, 201) poudarja nujnost vlaganja v stalni strokovni razvoj učiteljev. Učenci imajo pravico, da jih poučujejo dobri učitelji, ki izpolnjujejo svoje znanje, ki so »na tekočem« z najnovejšimi spoznanji. Da bi dosegli razvoj šol kot institucije in s tem tudi izboljšanje učnih rezultatov, je najprej nujen razvoj učiteljev in zviševanje njihove profesionalne samopodobe. Nihče in nič namreč ne more nadomestiti dobrih učiteljev. Nove

tehnologije, če jih učitelj vključi v proces, ga lahko sicer razbremenijo nekaterih rutinskih poslov, zato s tem pridobi čas za spoznavanje in motiviranje posameznih učencev, za preusmeritev od »posredovalca znanja k svetovalcem za učenje.«

Stoll, Fink in Earl (2003, 78) predlagajo, da bi o učiteljevem učenju 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 uporabiti 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 in med učenci. 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, zato 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 učitelji 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, katerim je potrebno pomagati najti stike z drugimi; povezati se s starši in skupnostjo in jih vključiti na različne in pomembne načine; prevzeti odgovornost za svoj stalni strokovni razvoj, katerega podpira šola; 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.

Ker je učitelj pomemben dejavnik pri razvoju vsake šole, je pomembno, da ravnatelji posvečajo svojo pozornost tudi temu, kako so učitelji zadovoljni s svojim delom in kakšna dodatna znanja bi potrebovali, da bi bili na svojem delovnem mestu uspešni in zadovoljni s svojim delom.

2.2.3 Organizacijsko učenje

Na vsaki šoli lahko najdemo učitelje, ki imajo močno izraženo potrebo po stalnem strokovnem razvoju in ti učitelji na tem področju naredijo veliko. Najdemo pa tudi takšne učitelje, ki za svoj strokovni razvoj naredijo toliko, kot je nujno potrebno, da lahko opravljajo svoje delo. Gotovo si vsak ravnatelj želi čim več tistih prvih učiteljev. Vendar pa za uspešno šolo ni pomembno samo to, da dosežemo, da se vsi učitelji izobražujejo in usposablajo kot posamezniki, ampak tudi šola kot celota. Številni strokovnjaki svetujejo, da morajo šole postati učeče se organizacije za vse svoje člane. Erčulj (2006, 248) razlaga: »V izobraževalnem okolju se je za take šole, kjer se strokovnjaki (učitelji in ravnatelji) učijo in na ta način oblikujejo spodbudno, ustvarjalno okolje, uveljavil izraz učeča se skupnost.« Tudi Verbiest (2004, 31) pravi: »O organizacijskem ali skupnem učenju govorimo, kadar znanje izvira od posameznikov in skupin, ki ga objektivizirajo, nato pa ga sprejmejo in ponotranjijo vsi člani neke organizacije.«

Stoll, Fink in Earl (2003, 131) primerjajo dve šoli: »V prvi se učijo učenci, učitelji in vodstvo. Druga šola pa je učeča se organizacija. V čem je razlika? Druga šola zna vse to učenje povezati v celoto, pri tem pa vključijo tudi starše in širšo skupnost v skupno prizadevanje, ki zagotavlja, da učenje posameznika prispeva k učenju celotne organizacije. Pri tem pa jih vodi osnovni namen, ki je visoko kvalitetno učenje učencev.« To pa je najbrž takšna šola, v kakršni si želijo delati učitelji, kakršno želijo voditi ravnateljji in kar je najpomembnejše, v kakršno si starši želijo dati svoje otroke.

Šole bi si morale prizadevati, da bi postale učeče se organizacije, saj si lahko na takšen način zagotovijo kvaliteten razvoj. Hargreaves (2003, 134) trdi, da učeče se organizacije spodbujajo timsko delo, raziskave in vseživljenjsko učenje. Vse te oblike pa vodijo v strokovni razvoj.

Fullan (1993, 84) poudarja, da učeča se organizacija spoštuje okolje, v katerem deluje, ker se zaveda, da so tam ideje, partnerji, politika, nenazadnje se tam nahajamo vsi. Po njegovem mnenju učeče se organizacije okolja ne ignorirajo, niti ga ne poskušajo obvladati, ampak se v njega aktivno vključujejo. Takšnega mnenja sta tudi Stoll in Fink (1996, 151), ki pravita, da šole delujejo v različnih kontekstih, katere morajo prepoznavati in se jim prilagajati. Vsaka šola se srečuje s določenimi posebnostmi, ki jih neka druga šola nima. Učiteljem in ravnateljem najbrž ne more nihče predpisati recepta, kako naj te posebnosti obvladujejo. Lahko pa se oboji s stalnim strokovnim usposabljanjem in izobraževanjem naučijo, kako se odzivati na različne posebnosti, s katerimi se srečujejo pri svojem delu.

Ko govorimo o šoli kot učeči se organizaciji, ne smemo pozabiti pomena delovanja njene najmanjše enote, to je učilnice, saj je, kot meni Sergiovanni (2000, 138): »/.../ vedno bolj sprejeto mnenje, da bo prišlo do generalnega izboljšanja v izobraževanju učencev le, če bodo učilnice postale učeče se skupnosti, učenje pa bo postalo usmerjeno v učence.« Pri tem pa je po njegovem mnenju malo verjetno, da bomo uspešni pri preoblikovanju naših učilnic v učeče se skupnosti, če ne bomo preoblikovali tudi šole. Povezava med tistim, kar se dogaja učiteljem in tisto, kar se dogaja z učenci, je namreč zelo očitna. Opozarja, da lahko učilnice postanejo učeče se skupnosti šele takrat, ko je šola tudi za učitelje učeča se organizacija.

Namen in cilj učeče se organizacije je, da se je sposobna odzivati na spremembe. Ko šoli to uspe, »/.../ vodstvo in zaposleni želijo razumeti, kako dobro dosegajo

zastavljene cilje. To svoje znanje uporabljajo za stalen razvoj, ki vodi v uspešnejše doseganje ciljev vseh vključenih v učni proces.« Novic, Kress, Elias (2002, 98)

Stoll in Fink (1996, 151) sta mnenja, da je za razvoj učeče se organizacije najvažnejše učinkovito vodenje vsakodnevnih aktivnosti, ki v učiteljih, starših in učencih vzbujajo zaupanje. To so po njunem mnenju zlasti vprašanja, ki se tičejo discipline, hišnega reda, odločanja, reševanja sporov, komunikacije, itd.

Middelwood in Bush (2005, 190) navajata glavne značilnosti organizacij, ki se zavedajo pomena nenehnega učenja in razvoja za dolgotrajen uspeh:

- svojo energijo in aktivnosti usmerijo v učenje,
- potrebe učencev so v središču pozornosti,
- ustanovijo in razvijajo običaje in moralne vrednote pri raziskovanju,
- prepoznajo, da učenje obstaja v različnih oblikah in izvira iz različnih virov, vključno z mreženjem (internet) in sodelujočimi v projektih,
- priznavajo, da je učenje vseživljenjski proces in da je vloga organizacije, da prispeva k temu procesu,
- so v stanju stalnega preoblikovanja.

Šole morajo delovati kot učeče se organizacije, kjer je uspešno vzpostavljeno organizacijsko učenje, kjer je učenje cenjena vrednota in kjer so vzpostavljeni pogoji za vseživljenjsko učenje. Le takšna šola je lahko kos vsem spremembam in se zna tudi uspešno odzivati na okolje, v katerem deluje. Takšna šola v delo in življenje šole aktivno vključuje tudi starše, ki imajo na ta način vpogled v različne aktivnosti in način dela. Odnos staršev je tako verjetno pozitiven in malo je verjetno, da bo na takšni šoli prišlo do anonimnih pritožb na inšpektorat. Starši imajo na takšni šoli najbrž zaupanje v vodstvo in učitelje, da lahko morebitne težave rešujejo na sami šoli, na ustrezen način.

2.3 Izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev

Izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev je pomemben dejavnik, ki zagotavlja kvalitetno delo. Zaradi vseh sprememb, s katerimi se srečujemo, se mora razvijati in spreminjati tudi samo izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev. Hargreaves (2003, 16) pravi, da so se učitelji nekoč osnov poučevanja naučili z

opazovanjem učiteljev, ki so poučevali njih. Današnje poučevanje pa je tehnično bolj zahtevno in zajema področje, ki je širše kot kdaj koli prej. Opozarja, da poučevanje ni nekaj, kar lahko izpopolnujemo sami, tako da poskušamo in se učimo na napakah. Peček (2000, 87) tako predstavlja nove koncepte izobraževanja, ki imajo naslednje značilnosti:

- So usmerjeni v šolo: zaposleni sodelujejo pri načrtovanju svojih izobraževalnih potreb in jih tudi vodijo v skladu s svojimi potrebami; z veseljem sodelujejo v načrtovanju in izvajanju izobraževanja in prispevajo svoje zamisli; izobraževalne aktivnosti so načrtovane na osnovi analize potreb konkretne organizacije in v glavnem potekajo v šoli; učitelji niso odsotni od pouka in dela; tako lahko nove zamisli tudi takoj preizkusijo v praksi.
- So razvojni: izobraževalne aktivnosti so načrtovane za razvojne potrebe na osnovi analize potreb po izobraževanju celotne organizacije, posameznih skupin ali posameznika; aktivnosti ustrezajo potrebam šole.
- So neprestani in sistematični: aktivnosti so vključene v letni delovni načrt dela in imajo vso potrebno podporo vseh zaposlenih; za izobraževalnimi aktivnostmi stoji dolgoročna strategija in sistematično vodenje organizacije.

Gotovo bi bili ti predstavljeni koncepti učinkoviti pri izvajanju izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev, vendar po mojem mnenju v naši praksi še niso vzpostavljeni takšni pogoji, da bi izobraževanje in usposabljanje potekalo po teh konceptih. To si upam trditi tudi na osnovi odgovorov, ki so jih dali učitelji, ki so sodelovali v raziskavi. Načrtovane aktivnosti potekajo tudi izven šole, saj precej učiteljev opozarja na to, da so seminarji organizirani v času pouka in se jih zato težko udeležijo. V zadnjih letih učitelji niso mogli izražati svojih potreb, niti njihovih potreb niso mogli upoštevati ravnatelji, saj jih je pri izobraževanju in usposabljanju vodilo uvajanje 9-letne OŠ. Na osnovi izkušenj pa lahko trdim, da ne kažejo absolutno vsi zaposleni veselja do načrtovanja in izobraževanja in ga tudi ne podpirajo. Gotovo pa bi lahko bili ti koncepti smernice za delo tistim, ki skrbijo za strokovni razvoj učiteljev.

Izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev omogoča, da lahko učitelj, kot pravita Earley in Bubb (2004, 6) napreduje od začetnika do strokovnjaka. Opozarjata, da status strokovnjaka ni nekaj, kar dosežemo in potem traja večno. Nove zahteve,

spremembe učnih načrtov in različne druge spremembe zahtevajo, da je izobraževanje in usposabljanje nikoli končana zgodba.

2.3.1 Oblike izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev

Strokovni delavci se lahko izobražujejo in usposablajo na različne načine. Te oblike lahko uvrstimo med formalne ali neformalne. Middelwood in Bush (2005, 195) delita izobraževanje in usposabljanje zaposlenih v štiri osnovne kategorije:

- Študij in analiza lastnega dela, ki vključuje tudi povratne 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. Sem prištevata tudi mesebojne hospitacije znotraj šole in tudi obisk drugih šol.
- Zakonsko določene aktivnosti, ki jih mora zagotavljati 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.

Pomembna oblika izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev so gotovo seminarji in študijske skupine. Cencič, Polak in Devjak (2005, 105-111) dajejo velik pomen različnim programom za izpopolnjevanje izobrazbe in programom profesionalnega usposabljanja. Po rezultatih raziskave, ki so jo izvedle v šolskem letu 2004/05 med 425 učitelji, lahko ugotovimo, da si učitelji želijo pridobiti znanja in spretnosti, ki jim bodo omogočale soočanje s tistimi spremembami, na katere opozarjajo številni avtorji in smo jih navedli že v poglavju Pomen izobraževanja in usposabljanja zaposlenih. Več kot polovica strokovnih delavcev je dejala, da bi si želeli pridobiti znanja na vzgojnem področju. Zaradi vedno večjih zahtev, stresa, itd. si želijo tudi

znanj, ki bi jim omogočala sproščanje in obnavljanje energije. Izstopa tudi potreba po izobraževanju in usposabljanju pri delu z otroki s posebnimi potrebami. Pedagoški delavci pa so izpostavili tudi željo po izobraževanju na področju informacijsko-komunikacijske tehnologije, zlasti delo s sodobnimi mediji ter računalništvo.

Izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev ne potekata samo na seminarjih in študijskih skupinah, pač pa zajemata tudi številne druge oblike učiteljevega dela. Marsikdo ima napačno predstavo o tem, da se lahko kaj novega nauči le, če se udeleži katerega od izobraževanj, ki jih pripravljajo razne institucije.

Če bi to držalo, bi verjetno težko govorili o strokovnem razvoju, saj so ravnatelji pri pošiljanju učiteljev na seminarje omejeni s finančnimi sredstvi. Pozornost bomo posvetili predvsem tistim oblikam izobraževanja in usposabljanja, ki potekajo na šoli, ob učiteljevem delu in ki lahko k strokovni rasti največ pripomorejo.

2.3.2 Sodelovanje kot pomembna oblika usposabljanja in izobraževanja strokovnih delavcev

Učiteljski poklic zaradi narave dela ni naklonjen sodelovanju. Učitelji so v učilnicah sami, zato je, kot trdita Fullan in Hargreaves (2000, 17), učiteljski poklic med najbolj osamljenimi. Triller (2000, 10) pa je celo mnenja, da je vsem učiteljem skupna profesionalna izolacija, ki je zgodovinsko vgrajena v vsakdanjo rutino učiteljev. Po njegovem mnenju daje izolacija učiteljem po eni strani določeno stopnjo varnosti, po drugi strani pa jim ne omogoča jasnih in pomembnih povratnih informacij o vrednosti in učinkovitosti njihovega dela. Zato je spodbujanje sodelovanja med dvema ali več kolegi pomembna naloga vodstva šole. Day (1995, 123) je mnenja, da bi moral profesionalni razvoj dajati učiteljem možnost, da pobegnejo iz ujetništva svoje učilnice.

Skupno učenje in sodelovanje je problematično zlasti na predmetni stopnji, kjer učitelji v preteklosti niso delali tako tesno skupaj, kot sedaj to od njih zahteva 9-letka in je timsko delo postalo nekaj vsakdanjega. Marentič Požarnik (2004, 40) na podlagi raziskave ugotavlja, da učitelji predmetne stopnje menijo, da je zaradi timskega dela ogrožena njihova avtonomija.

Kljub temu pa številni strokovnjaki postavljajo prav sodelovanje kot eno izmed najpomembnejših oblik, ki vplivajo na strokovni razvoj. Sodelovanje prinaša namreč številne pozitivne spremembe. Učitelji, ki niso naklonjeni tej obliki strokovnega

razvoja, se verjetno ne zavedajo tega, da je delo v marsičem olajšano, če, kot meni Erčulj (1998, 24), odpremo vrata sodelavcem, saj na ta način dobimo, po njenem mnenju, jasnejšo sliko o svojem delu in si začnemo predstavljati bolj realistične cilje. Da se lahko največ naučimo od svojih kolegov, menita tudi Stoll in Fink (1996, 112), ki trdita: »Temeljno načelo učenja odraslih je, da se uspešno učijo v skupini.«

Niasova v Triller (2000, 11) navaja štiri dimenzije sodelovanja, ki so po njenem mnenju srce dobre kulture sodelovanja na šolah:

- Zaupanje – na šoli je zaupanje med učitelji vrednota. Učitelji si med seboj zaupajo, so med seboj pošteni, iskreni.
- Odprtost – učitelji na šoli so pripravljene govoriti o svojih problemih, idejah, s katerimi se srečujejo pri svojem delu.
- Podpora – učitelji na šoli vedno drug drugega podpirajo in se z dejanji in ravnanji posameznika ali skupine strinjajo.
- Pomoč – na šoli so učitelji vedno pripravljene kolegom pomagati, pa tudi sprejemati različne oblike pomoči, ki jih ponujajo sodelavci.

Triller (prav tam) pa njenemu seznamu dodaja še dve dimenziji:

- Spodbujanje – učitelji na šoli vedno drug drugega spodbujajo in kažejo zadovoljstvo ob dosežkih in razvoju drugih članov kolektiva.
- Soodločanje – na šoli se učitelji skupno odločajo o postopkih in metodah, ki jih uporabljajo pri svojem delu v razredu.

Pozitivne učinke sodelovanja poudarja tudi Hargreaves (2003, 129), ki ugotavlja, da je učinkovito, kadar je sodelovanje med učitelji usmerjeno v točno določen problem, npr., kako bi izboljšali poučevanje in učenje, kako bi reševali disciplinske težave, itd.

Na kvaliteto učiteljevega dela pa ne vpliva samo dobro sodelovanje med kolegi na šoli, kjer so učitelji zaposleni. Early in Bubb (2004, 31) dajeta velik poudarek tudi sodelovanju med šolami, ker menita, da je malo verjetno, da bo razlika v učni praksi znotraj neke šole tako velika oz. večja, kot je lahko različna med šolami. Day (1999, 187) pa poudarja sodelovanje med praktiki in raziskovalci vzgojno-izobraževalnega

polja. Meni, da lahko praktiki in raziskovalci s skupnim delom pripomorejo k razvoju znanja o pedagoški praksi.

Pri spodbujanju in razvijanju sodelovanja pa vseeno ne smemo pozabiti na to, da so učitelji in učenci individualne osebnosti, zato moramo, kot pravita Stoll in Fink (1996, 151), ob ustvarjanju pogojev za sodelovanje dati poudarek individualnosti učencev in učiteljev.

Učiteljski poklic postaja vedno bolj zahteven. Kljub temu da učitelj svoje delo v razredu opravlja sam in da je zaradi tega to lahko ovira za sodelovanje, pa je zelo pomembno, da se na šoli spodbuja sodelovanje, ki ima pozitiven vpliv na razvoj učiteljev in s tem pozitiven vpliv na poučevanje.

2.3.3 Druge oblike usposabljanja in izobraževanja strokovnih delavcev

Poleg sodelovanja poznamo še številne druge oblike usposabljanja in izobraževanja strokovnih delavcev, ob katerih se učitelji strokovno razvijajo.

Fullan in Hargreaves (2000, 78) navajata smernice, ki lahko vodijo učitelje pri strokovnem razvoju. Tako med drugim svetujeta, naj učitelji razmišljajo ob svojem delu in o njem. Vendar pri tem opozarjata, da razmišljanje o delu ne sme temeljiti zgolj na osebnih vtisih učiteljev. Svetujeta, naj si učitelj pri tem pomaga s povratnimi informacijami učencev. Tudi pri tej obliki pa pride do izraza sodelovanje, saj so po njunem mnenju »timsko poučevanje, hospitacije in celo nekatere oblike ocenjevanja učiteljevega dela resnična spodbuda za razmišljanje.«

Učitelji lahko veliko pridobijo tudi ob ravnateljevem spremljanju njihovega dela. Middlewood in Cardno (2001, 4) opozarjata, da so učitelji, osebe s čustvi, željami in potrebo po samozavesti. Njihov uspeh na delovnem mestu je v veliki meri odvisen od tega, kako bodo pri doseganju tega uspešni. To po njunem mnenju velja za mnoge poklice, toda še izraziteje za poklice, kjer so, tako kot pri učiteljih, odnosi z drugimi za učinkovitost bistvenega pomena. Zato je za učiteljevo delo ključnega pomena, kako se osebno in strokovno razvijajo. Ta vidik pa bi moral biti v centru pozornosti tudi pri spremljanju in usmerjanju učiteljevega dela. Vendar pa je pri tem zelo pomembno, kako ravnatelj opravi svoje delo, saj ravnateljevo spremljanje učiteljevega dela ne spodbuja učiteljevega razvoja kar samo po sebi. Če je hospitacija opravljena z namenom, da je zadoščeno zakonsko določenim zahtevam, potem verjetno na samo učiteljevo strokovno

rast nima večjega vpliva. Erčulj in Širec (2004, 12) menita:« Spremljanje učiteljevega dela mora biti naravnano predvsem razvojno. S povratnimi informacijami namreč gradimo osnovo za premislek o svojem delu, za strokovni razvoj in za izboljševanje dela v šoli.« Opozarjata, da se mora ravnatelj zavedati, da ravnatelj ne sme samo iskati pomanjkljivosti, ampak mora dati učitelju možnost, da razmišlja o svojem delu.

K strokovni rasti pa ne pripomorejo le hospitacije ravnatelja. Ravnatelj ne more biti strokovnjak na vseh predmetnih področjih, zato ne more razpravljati o problemih s področja stroke npr. z učiteljem kemije. Zato Day (1999, 101) poudarja pomen kolegialnih hospitacij. Vendar pa opozarja, da lahko učitelji takšno obliko hospitacij, kjer svoj način dela razkrijejo pred kolegi, vzamejo kot grožnjo svoji ustaljeni praksi. Tukaj pa ima spet pomembno vlogo ravnatelj, ki lahko pomaga učiteljem, ki imajo ob tej obliki usposabljanja določene zavore, da spoznajo, da lahko, kot pravijo Stoll, Fink in Earl (2003, 94), kolegi poglobijo njihovo učenje. Pozitiven učinek kolegialnih hospitacij vidi tudi Guskey (2000, 23), ki pravi, da je opazovanje drugih in »biti opazovan« eden od najboljših načinov, da se nekaj naučimo. Povratna informacija, ki jo dobimo po opazovanju, po njegovem mnenju še posebej pripomore k strokovni rasti. Tudi Urbanija (2004) je v svoji raziskavi ugotovil, da lahko učitelji največ pridobijo prav od svojih kolegov.

Ena od možnosti strokovnega razvoja je tudi mentorstvo. Pri mentorstvu se lahko strokovno razvijata oba, mentor in »začetnik«. Guskey (2000, 28) vidi bistvo mentorstva v tem, da izkušen in pri svojem delu zelo uspešen učitelj, deli svoje izkušnje z manj izkušenim kolegom. Učeče se organizacije dajejo, kot poudarjata Stoll in Fink (1996, 151) velik pomen vpeljevanju in razvijanju novih članov organizacij, saj lahko le na ta način vzdržujejo kulturo učenja. Goddard, Erčulj in Trnavčevič (2004) govorijo v svojem članku o mentorstvu novim ravnateljem. Mentorstvo novim učiteljem in mentorstvo novim ravnateljem sta si gotovo različna, vendar če govorimo o strokovnem razvoju, pa lahko določimo nekatere skupne značilnosti, saj lahko, kot pravi Weindling (prav tam), mentorji ponudijo nasvete, prav tako pa tudi moralno podporo v začetnih fazah. To pa je pomembno za učitelje in ravnatelje začetnike.

Hargreaves (2003, 39) vidi sodelovanje v projektih tudi kot eno izmed oblik, pri katerih lahko učitelj napreduje v svojem strokovnem razvoju. Po njegovem mnenju v tesno povezanih skupinah ljudje preizkušajo eden drugega, nadzorujejo etičnost, drug

pri drugem preverjajo ustreznost ocen in uživajo v raziskovanju različnosti. Sodelovanje v projektih in timsko delo pa ne prispevata k razvoju sama po sebi. Middlewood in Bush (2005, 111) opozarjata, da ima timsko delo praktično vrednost le, če deluje učinkovito in prispeva k razvoju uspešne šole.

Precej lahko učitelji pridobijo tudi ob študiju strokovne literature. V večini šol so študijske knjižnice dobro založene z revijami in knjigami, vendar je veliko ravnateljev in knjižničarjev mnenja, da literatura, ki je na razpolago, ni maksimalno izkoriščena. Stoll, Fink in Earl (2003, 90) priporočajo bralne krožke, kjer določijo neko temo. Učitelji o tej temi prebirajo strokovno literaturo, nato pa ob srečanju o prebranem diskutirajo in izmenjujejo mnenja.

Oblik in načinov, ob katerih se lahko učitelji izobražujejo in se tako strokovno razvijajo, je zelo veliko. Vsak učitelj lahko torej najde tisto obliko, ki je njemu najbližja in zanj tudi najbolj učinkovita. Zaradi tega se mi zdi, da so izgovori, da ni časa in da ni denarja, zgolj izgovor.

2.3.4 Ovire izobraževanja in usposabljanja

Kljub vsem navedenim argumentom zakaj je izobraževanje in usposabljanje pomembno, pa v praksi ni vedno tako. Avtorji v Zeleni knjigi (2001, 64) so mnenja, da niti vsi delodajalci niti vsi učitelji še ne sprejemajo kontinuiranega profesionalnega razvoja in stalnega strokovnega spopolnjevanja kot sestavnega dela svojih poklicnih odgovornosti in delovne obremenitve.

Za izobraževanje in usposabljanje morajo biti izpolnjeni vsi pogoji. Poleg tega, da ravnatelji zagotavljajo pogoje za izobraževanje in usposabljanje, morajo učitelji čutiti potrebo po tem, da svoje znanje gradijo in izpopolnjujejo. »Res je, da učiteljev razvoj lahko spodbujamo in podpiramo »od zunaj« - ne moremo pa ga dosegati na tehnološki način. Gre namreč za notranji proces, ki ga vsi učitelji niso ozavestili. Eden od pomembnih pogojev za nadaljnje razvijanje profesionalnih pristojnosti je ta, da se učitelj zaveda pomena svojega profesionalnega razvoja (nadaljnji razvoj, stagnacije, regresije).« Kalin (2004, 25)

Ker je narava učiteljevega dela takšna, da je učitelj pri svojem delu v učilnici sam, »učitelji preprosto ne dobijo dovolj priložnosti niti dovolj spodbud za to, da bi delali skupaj, se učili drug od drugega in razvijali svojo strokovno skupnost.« Fullan,

Hargreaves (2000, 18) To dejstvo ni ravno v prid sodelovanju, ki je ena od najpomembnejših oblik izobraževanja in usposabljanja, ki vodi v strokovni razvoj.

Ena izmed ovir je tudi ta, kako učitelji vidijo svoje delo in kako so z njim zadovoljni. Če je učitelj tarča neprestanih upravičenih in neupravičenih kritik staršev, ravnatelj pa ne daje jasne informacije o tem, kaj si misli o delu tega učitelja, tako učitelj o svojem delu verjetno nima prav pozitivnega mnenja. »Učiteljevo učenje ponavadi zavirajo ne najboljše predstava učitelja o samem sebi in učenju, majhna pričakovanja in pomanjkanje učinkov, nizka toleranca nepredvidljivih težav, bojazen pred napakami, strah in izogibanje tveganju. Osebna prepričanja in stališča imajo lahko negativen vpliv na učne rezultate. Težko se je osvoboditi prejšnjih prepričanj in predstav.« Kalin (2004, 29)

Ovir za izobraževanje in usposabljanje je kar nekaj. Vendar pa, če se jih zavedamo, jih ne ignoriramo, jih lahko z znanjem, ki ga dobimo z izobraževanjem in usposabljanjem, uspešno odpravljamo in tako omogočimo uspešen razvoj zaposlenih.

2.4 Vloga ravnatelja

Tako kot se spreminja vloga učitelja, se spreminja tudi vloga ravnatelja. Ena od nalog ravnatelja je tudi ta, da poskrbi, da se učitelji lahko strokovno in osebno razvijajo. To ravnatelju nalaga, kot smo zapisali v začetku, tudi zakonodaja, kar je verjetno posledica tega, da je ta vloga za razvoj šole zelo pomembna. Fernandez (2000, 240), pravi: »Vodstvo je bilo od nekdaj pomemben faktor pri razvoju in učinkovitosti šole.«

Tako kot lahko učitelji za svoj strokovni razvoj naredijo le toliko kot morajo, lahko tudi ravnatelji razvoju učiteljev posvetijo le toliko energije in časa, kot je to nujno potrebno.

Kot smo že ugotovili sta razvoj učiteljev in razvoj šole močno povezana. Dober ravnatelj, ki si bo prizadeval za dobro šolo, se bo torej zavzemal tudi za to, da bo razvoj zaposlenih čimbolj kvaliteten in učinkovit. Njegova pomembna vloga pri tem je, da zagotavlja pogoje, ki omogočajo takšen razvoj. To poudarja tudi Diaz-Maggiolli (2004, 153), ki pravi, da je ključno, da vodje zagotavljajo nujne pogoje za uspešno učenje učiteljev in urejeno okolje, ki je bistveno za zadovoljstvo vseh vpletenih. Po njegovem

mnenju morajo ravnatelji slediti novostim, ki se dogajajo na področju izobraževanja in usposabljanja, saj lahko le tako svojo vlogo učinkovito opravljajo.

Pomembno je, da se ravnatelji zavedajo svojega vpliva, ki ga imajo. Kot pravi Fernandez (2000, 254), imajo ravnatelji pomemben položaj, ne samo kot avtoriteta, ampak imajo možnost, da vplivajo na učitelje in jim odprejo možnosti za učenje in s tem omogočijo, da se razvijejo v profesionalce, kakršne rabijo današnje šole.

2.4.1 Odgovornost ravnatelja za strokovni razvoj zaposlenih in razvoj šole

Kljub temu da je vsak posameznik sam odgovoren za svoj profesionalni razvoj, pa nosi velik del odgovornosti gotovo ravnatelj in ima pri razvoju sodelavcev ključno vlogo. Vendar pa mora imeti ravnatelj za to, da bo kos tej vlogi določena znanja. Stoll, Fink in Earl (2003, 104) opozarjajo, da morajo ravnatelji, če želijo spodbujati učenje, imeti poglobljeno, kritično in sodobno vedenje o učnem procesu.

Senge v Fullan (1993, 71) poudarja pomen ravnatelja kot graditelja učeče se organizacije, v kateri zaposleni kontinuirano skrbijo za svoj razvoj in so tudi odgovorni za učenje. Tudi Peček (2000, 89) meni, da je glavna naloga tistih, ki vodijo ljudi v organizaciji, da poskrbijo za strokovni razvoj, strokovno usposabljanje in strokovno podporo vsem zaposlenim.

Na to, kako se bo njegova šola razvijala in kako bodo učitelji skrbeli za svoj osebnostni in strokovni razvoj, lahko ravnatelj v prvi vrsti vpliva s svojim zgledom. O tem govori eno izmed načel Hopkinskovega koncepta vodenja za učenje (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.«

Tudi Nias 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.«

Gordon (2004, 6) pravi, da strokovnjaki za šolske reforme spodbujajo transformacijsko vodenje, pri katerem vodje pospešujejo sodelovanje, profesionalno kulturo. Učiteljem pomagajo pri reševanju njihovih problemov. To je zelo pomembno, saj se lahko zgodi, da so učitelji, kot pravi Thornburg (2002, 92), morda zaslepljeni s

tradicionalnim poučevanjem in ne vidijo načina, kako doseči radikalne spremembe svojih učnih metod, ki bi izboljšale pouk. V takšni situaciji rabijo dobro in učinkovito podporo vodstva, da lahko dosežejo potrebne spremembe.

Odgovornost ravnatelja za strokovni razvoj učiteljev je, kot je navedeno na začetku, zakonsko določena. Kljub temu pa na tem področju ne naredijo vsi ravnatelji enako. Pri načrtovanju in realizaciji uposabljanja in izobraževanja učiteljev se lahko držijo zakonskega okvira ali pa na tem področju naredijo veliko več. Ravnatelj, ki v strokovni razvoj svojega kadra vlaga veliko več kot to od njega zahteva zakonodaja, se verjetno zaveda, da bodo učitelji, ki se bodo strokovno razvijali, prispevali k razvoju šole. Poleg zagotavljanja pogojev za izobraževanje in usposabljanje mora ravnatelj s svojim načinom vodenja učiteljem dati jasno vedeti, da je skrb za strokovni razvoj vrednota, katero visoko ceni.

2.4.2 Načrtovanje strokovnega razvoja

Brez kvalitetnega načrtovanja strokovnega razvoja ne moremo pričakovati kvalitetnega strokovnega razvoja učiteljev in razvoja šole. Tudi pri načrtovanju strokovnega razvoja zaposlenih in šole ima ravnatelj pomembno vlogo. Moral bi vedeti, kaj je tisto, kar zaposlene motivira za izobraževanje, na katerem področju rabijo razvoj in na katerem področju bi se želeli izobraževati in te interese povezati z vizijo in potrebami šole. Ravnatelj bi moral pri načrtovanju upoštevati tudi to, katere oblike učenja so najbolj učinkovite. Hopkinsovo načelo koncepta vodenja za učenje (v Erčulj, 2002, 5) pravi: »Učitelji se praviloma ne usposablajo posamezno; večina stalnega strokovnega spopolnjevanja 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.«

Pri načrtovanju strokovnega razvoja je ključnega pomena vizija, saj je, kot pravi Guskey (2000, 17), »pravi strokovni razvoj preišljen proces, ki ga vodi jasna vizija in cilji, ki jih želimo doseči.«

Učitelji in ravnatelj morajo imeti jasno predstavo o tem, v kateri smeri se bodo razvijali kot posamezniki in kot šola kot celota. Stoll, 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 povezati z vrednostmi in prepričanji drugih.«

Glede na vse spremembe, ki smo jih omenili že v uvodu, je pomembna ne samo izbira oblike usposabljanja, pač pa je zelo pomembna tudi vsebina usposabljanja. »Izbira vsebine strokovnega usposabljanja je ena od najpomembnejših odločitev v procesu izboljševanja šole. Če želimo izboljšati dosežke svojih učencev, potem mora biti vsebina usposabljanja takšna, ki bo pripeljala do teh ciljev. (Joyce, Showers, 2002, 59)

Hargreaves in Hopkins (2001, 141) poudarjata 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 delitev priložnosti za strokovno spopolnjevanje 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 spopolnjevanjem, uporabljajo v neposredno korist šole.
- Zaposleni, ki se udeležujejo spopolnjevanja, imajo okvir, v katerem svoje znanje in sposobnosti razširjajo med zaposlenimi.
- Izboljša se načrtovanje dni za strokovno spopolnjevanje.
- Zbirajo se informacije o zunanjih programih in preverja njihov pomen za potrebe šole.
- Strokovno spopolnjevanje v šoli in zunanji programi se uporabljajo za medsebojno dopolnjevanje.
- Razvoj kadrov je vključen v proračun šole.

Pri načrtovanju strokovnega razvoja je pomembno, da so v načrtovanje njihovega strokovnega razvoja vključeni tudi učitelji, saj lahko v nasprotnem primeru načrt ostane zgolj na papirju. Pučko (1997, 23) opozarja, da je predvsem izobraževanje že zaposlenih

učiteljev smotrno in učinkovito šele tedaj, ko udeleženci vidijo smiselnost tega izobraževanja za potrebe njihove prakse. Tudi Day (1999, 2) 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 učenja.

Stoll in Fink (1996, 6) pravita, da so vsi poskusi reform, ki niso vključili učiteljev, doživeli neuspeh, saj učitelji v njih niso videli smisla. Po njunem mnenju se bo šola začela spreminjati, ko se bo na učitelje začelo gledati kot na proizvajalce znanja.

2.4.3 Skrb za strokovni razvoj

Vloga ravnatelja pa se ne konča z dobrim načrtom za strokovni razvoj sodelavcev in šole pač pa mora skrbeti tudi za to, da se načrt izvaja v praksi in da ustvari, kot pravi Diaz – Marggoli (2004, 153), varno in primerno okolje, ki omogoča strokovni razvoj. »Lahko si zastavimo cilj, da bomo imeli v vsakem razredu verodostojnega učitelja, toda učinek bo slab, če se ne bomo hkrati usmerili v spreminjanje kulture in ustvarjanje delovnih pogojev na šoli. V takšnem primeru dobri učitelji ne bodo ostali dolgo, oziroma sploh ne bodo prišli.« (Fullan, 2003, 3)

Ravnatelju že sama zakonodaja nalaga odgovornost za strokovni razvoj. Lahko pa izvajanje te zahtevne naloge poveri tudi pomočniku/ci ali pa nekomu iz svetovalne službe. Na šolah, ki so sodelovale v raziskavi, celotno odgovornost za strokovni razvoj samo na eni šoli prevzema ravnateljica, na vseh ostalih pa ravnatelji sodelujejo z pomočniki ali pa s svetovalno službo.

V vsakem primeru pa izbor osebe, ki bo skrbel za razvoj sodelavcev, ne sme biti naključen. Seymour (1995, 23) opredeljuje, katere kvalitete bi ta oseba morala imeti:

- dolgoletne in raznovrstne izkušnje pri poučevanju,
- dobre organizacijske sposobnosti,
- dobre odnose s kolegi,
- dobro poznavanje učnih metod,
- znanje o strukturah in upravljanju izobraževalnega sistema,
- sposobnost razumeti izobraževalne potrebe učiteljev,
- poznavanje problemov, ki se pojavljajo v razredu,
- poznavanje pomembnosti stalnega spremljanja in razvoja,

- razvite komunikacijske spretnosti,
- dobro razvito mrežo povezav znotraj in zunaj šole.

Menim, da ravnatelj težko izpolnjuje vse te zahtevane kriterije, zlasti če vodi večjo šolo, zato se mi zdi dobro, da bi pri skrbi za strokovni razvoj sodeloval s strokovno delavko/cem iz šolske svetovalne službe, ki mora zaradi narave svojega dela izpolnjevati kar nekaj zgoraj naštetih kriterijev. V nobenem primeru pa ne more ravnatelj svoje odgovornosti prelagati na nikogar drugega.

Seymour (1995, 20) poudarja tudi, da ima skrb za razvoj sodelavcev osrednjo vlogo, ko govorimo o kakovosti v izobraževanju. Po njegovem mnenju sta McMahon in Bolam (prav tam) dobro opredelila osnovna načela, na katerih naj temelji skrb za razvoj zaposlenih:

- To je dolgotrajen, načrtovan proces in ne le vrsta posameznih, nepovezanih dejavnosti.
- Mogočih je veliko dejavnosti tega razvoja, zato seminarji zunaj ustanove niso edina oblika.
- Zajemati mora razvoj organizacije, hkrati pa tudi razvoj posameznika.
- Njen glavni namen je izboljšanje učiteljevega dela, to pa pomeni večjo kakovost poučevanja in učenja.
- Izhaja iz prepričanja, da je v šolah potrebno veliko bolje izkoriščati sposobnosti, ki jih zaposleni imajo.

Ravnatelj pa mora poskrbeti tudi za evalvacijo načrta. Strokovni razvoj zaposlenih je lahko še tako premišljeno načrtovan in izdelan, vendar ni nujno, da bo tudi prinesel potrebne rezultate, saj niso vse oblike strokovnega razvoja, kot pravi Guskey (2000, 40), enako učinkovite v vseh šolah. Zato je njuno spremljati, kakšne učinke ima načrtovan strokovni razvoj na delo učiteljev in s tem na učenje učencev. Po njegovem mnenju je oblik in načinov evalvacije več, prav tako kot je več tudi oblik strokovnega usposabljanja. Naloga vodstva je, da za svojo šolo poišče ustrezno obliko evalvacije, ki bo pripomogla k vzpostavitvi takšnih oblik, metod in pogojev, ki bodo omogočale kar najkvalitetnejši razvoj zaposlenih.

2.5 Povzetek

Šole se morajo nenehno spreminjati. Če želimo iti v korak s časom, moramo biti na te spremembe pripravljeni in se nanje ustrezno odzivati. To pa lahko dosežemo le s stalnim izobraževanjem in usposabljanjem.

Šole so postavljene pred zahtevno nalogo, saj morajo učence pripraviti na to, da se bodo znašli v hitro spreminjajočem se svetu. Najboljša popotnica pa je lahko, da jih navadijo na vseživljenjsko učenje. Tako se morajo tudi učitelji soočiti in odzivati na spremembe. To pa lahko dosežejo le tako, da se nenehno izobražujejo in usposabljujejo in tako skrbijo za svoj strokovni razvoj. Znanje dobljeno na fakulteti, morajo učitelji nenehno nadgrajevati in si razvijati kompetence, ki so potrebne, da so pri svojem delu lahko uspešni.

Zaradi vedno novih izzivov poučevanja, se morajo učitelji vse bolj obnašati kot profesionalci. Obstajajo dileme, ali lahko učitelje uvrščamo med profesionalce ali ne. V vsakem primeru pa je pomembno, da se učitelji pri svojem delu obnašajo kot profesionalci. Spreminja pa se tudi sam pojem profesionalizma. Na šolah bi morali težiti k novemu ali razširjenemu profesionalizmu, ki omogočata in spodbujata strokovni razvoj učiteljev.

Strokovni razvoj učiteljev in razvoj šole sta tesno povezana. Nobena šola se ne more razvijati, če se ne razvijajo njeni zaposleni. Učitelj je pomemben dejavnik pri razvoju šole, saj je tisti, ki dela neposredno z učenci, zato je pomembno, da skrbi za svoj strokovni razvoj. Kljub temu da je za svoj strokovni razvoj odgovoren vsak posameznik, pa je pomembno, da se svoje odgovornosti, ki mu jo nalaga tudi zakonodaja, zaveda tudi ravnatelj. Ravnateljeva naloga je, da spodbuja izobraževanje učiteljev in da za to omogoča ustrezne pogoje. Naloga učiteljev pa je, da izkoristijo vse možnosti, ki so jih dane za izobraževanje in usposabljanje. Dobri pogoji za strokovni razvoj so vzpostavljeni, kadar lahko rečemo, da je neka šola učeča se organizacija. Takšne šole spodbujajo timsko delo, raziskave, vseživljenjsko učenje in kar je zelo pomembno, takšna organizacija se odziva na okolje, kar ji omogoča, da sledi spremembam in se nanje tudi ustrezno odziva.

Vsi učitelji se torej morajo izobraževati in usposabljevati, ni pa nujno, da se vsi izobražujejo na enak način. Obstaja zelo veliko oblik in načinov izobraževanja in usposabljanja, ki omogočajo učiteljem, da se strokovno razvijajo. Poleg seminarjev in

študijskih skupin obstaja še ogromno drugih oblik, ki potekajo neposredno ob učiteljevem delu. Ena najpomembnejših oblik je sodelovanje. Kljub temu da so učitelji v učilnicah sami in da jih to na nek način izolira, je za uspešno delo ključnega pomena, da se učitelji povezujejo s kolegi, saj to sodelovanje prinaša številne pozitivne učinke. Poleg sodelovanja pa lahko učitelji veliko pridobijo tudi ob ravnateljevem spremljanju njihovega dela, s kolegialnimi hospitacijami, z mentorstvom, s sodelovanjem v projektih, ob študiju strokovne literature, itd.

Ravnatelj, ki želi voditi uspešno šolo, mora v strokovni razvoj vlagati veliko časa, energije in tudi denarja. Pri tem pa je pomembno, da ne skrbi samo za strokovni razvoj svojih učiteljev, ampak da se uči in razvija tudi sam, če želi spodbujati učenje in imeti poglobljeno, kritično in sodobno vedenje o učnem procesu. Dodatna znanja si mora pridobiti tudi, če želi strokovni razvoj zaposlenih kvalitetno načrtovati in ga tudi spremljati. Pri načrtovanju strokovnega razvoja mora ravnatelj vedeti, kaj učitelje motivira, kakšne so njihove želje in potrebe. Te želje, potrebe in interese mora povezati s potrebami šole, zato mora jasno vedeti, v katero smer se bo šola razvijala. Skrb za strokovni razvoj pa se ne konča z dobrim načrtom, ampak je potrebno izvajanje tega načrta spremljati tudi v praksi. Načrtovanje in spremljanje strokovnega razvoja je zelo zahtevna naloga, ki vzame veliko časa, zato ravnatelji to nalogo pogosto delijo še s svojimi pomočniki ali pa s šolsko svetovalno službo. Glede na to, da ravnatelj ob obilici drugega dela težko izpolnjuje vse kriterije za uspešno koordiniranje strokovnega razvoja, je smiselno, da te naloge deloma poveri komu drugemu, oz. z njim sodeluje. V nobenem primeru pa se ravnatelj ne more izogniti odgovornosti, ki jo nosi za strokovni razvoj svojega kadra.



3 TEORETIČNA IZHODIŠČA EMPIRIČNE RAZISKAVE

3.1 Cilji raziskave

Skrb za strokovni razvoj sodelavcev je ena od zelo pomembnih vlog, ki jo morajo prevzeti ravnatelji. To poudarjajo številni avtorji, npr. Day (1999, 83), Fernandez (2000, 240), Peček (2000, 89). V literaturi, Fullan (2003, 5), Hargreaves in Hopkins (2001, 141), Middelwood in Bush (2005, 195) in v odgovorih sodelujočih v raziskavi lahko pogosto zasledimo, da sta strokovni razvoj učiteljev in razvoj šole tesno povezana in da se vse začne in konča z delom učiteljev, ki mora biti kvalitetno. Ravnatelji ne smejo in ne morejo pustiti, da bi strokovni razvoj sodelavcev potekal nenačrtovano in spontano. To med drugim poudarja tudi Seymour (1995, 20).

Zato želim v poglobljeni kvalitativni raziskavi ugotoviti:

- kakšen je odnos učiteljev do njihovega lastnega strokovnega razvoja in kako ravnatelji razumejo in spodbujajo strokovni razvoj zaposlenih,
- na kakšen način ravnatelji ugotavljajo potrebe zaposlenih in kako te potrebe povezujejo in usklajujejo s potrebami šole,
- kako ravnatelji in učitelji izkoristijo notranje možnosti šole za razvoj,
- kje vidijo učitelji in ravnatelji ovire za kvaliteten strokovni razvoj.

S pomočjo informacij, ki sem jih dobila, sem želela oblikovati trenutno sliko o strokovnem razvoju zaposlenih in šol, pridobiti stališča in mnenja o pojavu v naši praksi ter nakazati možne smeri razvoja. Raziskava naj bi prispevala k splošnem vedenju o pojavu in prispevala k razvoju prakse. Hkrati pa želim, da bi moje ugotovitve spodbudile nadaljnje raziskave na tem področju, ki bi strokovni razvoj učiteljev pripeljale do še višjega nivoja.

3.2 Pristop k raziskavi

Raziskovalec se za določeno paradigmo odloči glede na, kot trdita Guba in Lincoln v Trnavčevič (2001, 28): » /.../ raziskovalčev pogled na svet, njegova temeljna prepričanja in stališča, ki definirajo njegovo »naravo sveta«, posameznikovo mesto v njem in vrsto možnih relacij do tega sveta in njegovih delov.«

Tako sem izbrala kvalitativni pristop, ker so izhodišča pri tej raziskavi predvsem stvarni, praktični, vsakdanji problemi ljudi. Pri kvalitativnem raziskovanju naj bi, kot meni Mesec (1998, 29): » /.../ izbrali problem, ki je pomemben za ljudi, ki so udeleženi v raziskavi.« Strokovni razvoj učiteljev je gotovo problem, ki je pomemben tako za ravnatelje kot za same učitelje.

Mužić (2004, 19) navaja značilnosti kvalitativne in kvantitativne paradigme. Glede na to, da je moja raziskava zasnovana na kvalitativni paradigmi, povzemam značilnosti le-te:

- Razumevanje raziskovalnih pojavov – interpretativna paradigma
Težišče je usmerjeno v poglobljeno razumevanje raziskovalnih pojavov.
- Kvalitativni pristop
Nanaša se predvsem na analizo podatkov, ki smo jih pridobili v procesu raziskave in je pri tem pristopu pretežno opisna.
- Fenomenološki pristop
Fenomenološki pristop je usmerjen v spoznavanje samega fenomena (pojava).
- Idiografski namen
Namen raziskave je usmeriti se v subjektivno doživljanje posameznika, ki je predmet raziskave.
- Naravno opazovanje
Kvalitativna raziskava teži k čimbolj naravnem in nenasilnem opazovanju pojava.
- Dinamična realnost
Pri kvalitativnem pristopu je pozornost usmerjena bolj v sam proces, kot pa v rezultate raziskave.
- Holistični pristop
Za kvalitativno raziskavo je značilen holistični pristop, ki določen pojav opazuje celovito.
- Večja vloga subjektivnosti

Sagadin (2001, 12) nas uči: »Pri pedagoškem raziskovanju, temelječem na interpretativni paradigmi, je poudarek na razumevanju in interpretaciji raziskovanih

situacij, procesov, dogajanj, odnosov, reakcij, interakcij, ravnanj, ipd. iz perspektive njihovih udeležencev (akterjev), to je, kako posamezniki (akterji) vidijo, interpretirajo določeno situacijo, proces, itn., kakšni so nameni, motivi in smisli (pomeni) njihovih reakcij in ravnanj iz njihovih zornih kotov.«

Zato je pomembno, da lahko tisti, ki jih vključimo v raziskavo povedo svoje mnenje in izkušnje. To pa lahko dosežemo, če upoštevamo načela, ki jih navaja Mesec (1998, 28):

1. svoja prizadevanja naj bi raziskovalec usmeril na stvarne življenjske probleme ljudi in ne na odmaknjene akademske probleme;
2. pri raziskovanju naj bi bil sprejemljiv in odprt za vsestransko različne podatke o raziskovanih in ne samo za podatke, ki so pomembni z vidika njegove teorije;
3. raziskovane naj bi proučeval v njihovem vsakdanjem življenjskem kontekstu.

Tudi Merriam (1992, 1) poudarja, da: » /.../ študija, ki se osredotoča na odkritje, vpogled in razumevanje s perspektive tistih, ki jih proučuje, obljublja, da bo največ prispevala k znanju in praksi izobraževanja /.../.«

Izbrana metodološka paradigma temelji na fenomenološkem pristopu, ki mi omogoča želeno izbiro cilja raziskovanja, izbiro vzorca, oblike in metode dela ter način zbiranja in obravnavanja podatkov. Mertens v Sagadin (2004, 90) razlaga: » /.../ fenomenološko usmerjene raziskave se razlikujejo od drugih vrst kvalitativnega raziskovanja po tem, da je osredotočeno na subjektivne izkušnje posameznikov, te so v središču poizvedovanja.«

Uporabila sem idiografski pristop, pri katerem poskušamo razumeti delovanje, probleme in pojave konkretnega sistema iz njega samega in njegovih interakcij z okoljem ali kontekstom (Mesec, 1998, 44).

Pri raziskavi je nujno predstaviti in interpretirati mnenja udeležencev raziskave, pri tem pa je pomembno, da se zavedamo, kot pravi Trevers (2001, 9), da je: » /.../ pomembno upoštevati, da vsak raziskovalec vnese v raziskovalni proces nek komplet

epistemoloških predpostavk (tudi, če se jih ne zaveda!) in da to vpliva na to, kako razume in interpretira kvalitativne podatke.«

3.3 Študija primera

Študijo primera sem si izbrala, ker ima način dela, ki vodi in širi raziskavo, kot pravi Freebody (2003, 81), vpliv na samo prakso. Po njegovem mnenju (prav tam) izsledki študije primera omogočajo, da se lahko teorije o sami praksi kvalitetnejše razvijajo:

Primerna se mi zdi deskriptivna študija primera, s katero ugotavljamo stanje pedagoškega polja, kakšno je, ne da bi si ga vzročno pojasnjevali (Sagadin, 1991, 29), ampak se, kot trdi Sagadin (2004, 98): »/.../ giblje na ravni opisovanja pojavov, vključuje pa tudi oblikovanje hipotez o vzročno-posledičnih odnosih,« kar je značilno za kavzalno metodo. Tako pravi Mužić (2004, 51): »Deskriptivna in kavzalna metoda nista medsebojno neodvisni.«

Stake (2000, 440) razlaga: » /.../ osnova kvalitativne študije je holistični pogled, ki pravi, da so družbeni fenomeni, človeške dileme in narava primerov odvisni od situacij in da nanje vplivajo različni dogodki.« Zaradi tega je potrebno nanje gledati v kontekstu in ne kot samostojne pojave. Kavzalno holistična obravnava primera mi tako omogoča, da lahko posamezne vidike delovanja vidim v povezavi s celoto. Mesec (1998, 33). Sagadin (2004, 93) pa pravi, da lahko pri holistični ali celostni študiji primera podatke zbiramo in analiziramo z vidika primera kot celote. Vendar nas pri raziskavi ne sme zavesti, da bi zaradi analiziranja primera kot celote spregledali podrobnosti, ki bi bile lahko ključnega pomena za raziskavo Yin (1994, 42) tako opozarja, da se ne smemo vsake raziskave lotiti na ta način, saj lahko: » /.../ nastanejo potencialni problemi, kadar globalni pristop dovoljuje preiskovalcu, da se izogne podrobnemu raziskovanju kakršnegakoli specifičnega fenomena.«

Kvalitativna študija primera mi omogoča pridobiti poglobljeno razumevanje pojava in pomena za vse udeležence. Yin (1994, 1) trdi, da je študija primera ustrezna, kadar ima raziskovalec malo kontrole nad dogodki in kadar smo usmerjeni na določen fenomen iz resničnega življenja. Strokovni razvoj zaposlenih se dogaja na vsaki šoli, na pojav nimam vpliva, ker nisem vodja, me pa zanima, kako poteka sam proces.

Trnavčević (2001, 12) pravi, da je pozornost raziskovalca pri študiji primera usmerjena v proces mnogo bolj kot v same rezultate.

Stake (2000, 437) zagovarja, da ima raziskovalec: » /.../ istočasno več interesov, določene in splošne, ne obstaja nobena meja, ki bi ločevala med intristično študijo primera in intrumentalno študijo; prej ju ločuje cona (področje) kombiniranega namena.

Tako motivacija za mojo študijo primera izhaja iz primera samega (instrističen primer), ker želim, kot meni Stake (2000, 437): » /.../ boljše razumevanje tega specifičnega primera.« Prav tako pa izhaja tudi izven primera (instrumentalen primer), ker je primer, kot pravi Stake (prav tam):« raziskovan v glavnem z namenom zagotoviti vpogled v zadevo ali ponovno izdelati generalizacijo (posplošitev).

Ker študija primera ni bila omejena samo na eno šolo, ampak so bili vključeni učitelji in ravnatelji štirih šol, lahko, po mnenju Sagadina (2004, 95), takšno študijo imenujemo tudi *multipla ali večkratna študija primera*. Namen takšne raziskave je, kot pravi Stake v Sagadin (2004, 94), da: » /.../ na podlagi (s primerjanjem in sintezo) ugotovitev pri različnih učiteljih oziroma ugotovitev z različnih šol pridemo do splošnejših spoznanj, kot če se omejimo le na posamezno študijo primera /.../«

3.4 Raziskovalne metode in tehnike

»Kakšen pomen pripisujejo ljudje stvarjem in dogajanjem okrog sebe, ne moremo dognati drugače, kot da stopimo v interakcijo z njimi, da sodelujemo in sproti preverjamo, ali prav razumemo pomene ravnanj in dogodkov.« (Mesec, 1998, 42) Tako sem bila v direktnem stiku z ravnatelji, zaradi pomanjkanja časa in velikosti vzorca, pa mi tega ni uspelo pri učiteljih. Vprašanja se vsebinsko niso razlikovala. Razlikujejo se le v tem, da so zastavljena tako, da pride do izraza videnje istega problema z dveh vidikov.

Pri raziskavi sem uporabila naslednje tehnike zbiranja podatkov:

1. Metodo delno strukturiranega intervjuja z ravnatelji.

Sagadin (1995, 101) deli raziskovalne intervjuje na standardizirane (ali strukturirane, vezane, zaprte) in na nestandardizirane (globinske, nevezane, odprte, svobodne) intervjuje. Dopusča pa tudi možnost vmesne oblike, katero sem uporabila pri intervjujih. Proces zbiranja podatkov je bil pri vseh ravnateljih poenoten. Vprašanja so bila vnaprej pripravljena in razporejena v

vprašalnik. Vprašanja pa so bila zastavljena tako, da so ravnatelji nanje odgovarjali s svojimi besedami in niso imeli možnosti izbire med že določenimi kategorijami odgovorov. Pri sestavljanju vprašanj sem ves čas imela v mislih nasvet, katerega ponuja Stake (2000, 437): »Postavljanje dobrih vprašanj je ključnega pomena za pridobivanje pomembnih podatkov. Tako sem poskušala postavljati, kot pravi Stake (prav tam): »interpretativna vprašanja, medtem ko se izogibamo mnogovrstnim in poizvedbenim vprašanjem, kakor tudi vprašanjem tipa da/ne.«

Ravnateljsem sem zastavila naslednja vprašanja:

1. Kdo je na vaši šoli zadolžen za strokovno izobraževanje in usposabljanje učiteljev?
2. Kaj vas je v tem šolskem letu vodilo pri načrtovanju strokovnega izobraževanja in usposabljanja? Zakaj?
3. Kako poteka samo načrtovanje?
4. Ali med šolskim letom spremljate, kako se načrt izvaja v praksi? Na kakšen način?
5. Katerih oblik izobraževanja in usposabljanja se udeležujejo vaši učitelji?
6. Ali na šoli spodbujate sodelovanje med kolegi? Na kakšen način?
7. Kako po vašem mnenju strokovni razvoj učiteljev vpliva na razvoj šole?
8. Kako doživljate svojo odgovornost za strokovni razvoj učiteljev?
9. Kje vidite ovire za kvalitetno izobraževanje in usposabljanje učiteljev?

2. Metodo ankete za učitelje.

Za metodo ankete oz. vprašalnika se odločimo, kadar, kot pravi Remenyi v Tratnik (2002, 47): » /.../ smo prepričani, da o zadevi, ki jo raziskujemo, v javnosti obstaja splošno mnenje, ki ga je mogoče zajeti s to metodo.« Tako sem z vprašalnikom želela od učiteljev pridobiti, kot pravi Tratnik (2002, 48): »/.../ mnenja ali prepričanja o vedenju, izkušnjah, dejavnostih in stališčih njih samih ali drugih.«

V anketi je bilo nekaj vprašanj zaprtega tipa, kjer so učitelji izbirali med določenimi kategorijami odgovorov. Nekatera vprašanja pa so bila delno strukturirana, tako da so učitelji nanje odgovarjali s svojimi besedami. Celotna

anketa ni bila sestavljena z vprašanji zaprtega tipa, ker bi na ta način težko, kot pravi Sagadin (1995, 104) težje vrtala v globino problema. Opozarja nas (prav tam): »Zaprta vprašanja lahko intervjuvance tudi preveč omejujejo v odgovorih ali jih silijo v neustrezne ali ne dovolj ustrezne odgovore.«

3. metodo analize organizacijskih uradnih dokumentov.

Yin (1994, 81) poudarja pomen analize dokumentov: »Za študije primera je najbolj pomembna uporaba dokumentov z namenom podpreti in povečati dokaz od drugih virov.« Z analizo dokumentov sem lahko podkrepila podatke, katere sem dobila od učiteljev in ravnateljev.

Ravnatelje sem prosila, če mi omogočijo vpogled v del letnega načrta in poročila o realizaciji LDN, ki se nanaša na strokovno izobraževanje in usposabljanje. Zanimalo me je, če je v načrtu strokovnega izobraževanja in usposabljanja opredeljena povezava med strokovnim razvojem posameznika in razvojem šole; če so načrti narejeni na osnovi analize potreb in če so v načrtu predvidene oblike, ki spodbujajo sodelovanje.

Pred pričetkom same raziskave sem vsem ravnateljem, za katere sem želela, da bi sodelovali v raziskavi, poslala dopis, v katerem sem jih prosila, če so pripravljeni sodelovati v raziskavi. Poleg tega sem na kratko pojasnila, kakšen je namen raziskave in kaj želim od njih. Po enem tednu sem ravnatelje poklicala in se z njimi dogovorila za sestanek. Kljub temu da so bili pripravljeni sodelovati v raziskavi, so vsi navajali, da imajo v zadnjem času zelo veliko prošenj za sodelovanje v različnih raziskavah. Ko sem se z ravnateljki dogovorila, sem na šolo poslala vprašalnike za učitelje in tudi okvirna vprašanja, na katere bodo odgovarjali sami.

Preden sem anketne vprašalnike razdelila učiteljem, sem na šoli, kjer delam, trem učiteljem, ki jih nisem predvidela za raziskavo, razdelila pilotske vprašalnike. Prosila sem jih, naj skušajo odgovoriti na vprašanja in naj bodo pozorni na to, če so vprašanja zastavljena tako, da se nanje da odgovarjati. Po izpolnjevanju vprašalnika sem se z vsakim izmed njih pogovorila. Vsi so bili mnenja, da so vprašanja zastavljena tako, da se nanje da odgovarjati in da vprašalnik ne potrebuje bistvenih vsebinskih popravkov.

Na ta način sem preverila zanesljivost in objektivnost vprašalnika, kot to priporoča Flere (2000, 126).

Preden sem začela z intervjuji sem od ravnateljev dobila soglasje za snemanje razgovora. Pred pričetkom sem jim zagotovila anonimnost in jim obljubila, da jih bom seznanila z izsledki svoje raziskave. Intervjuje sem opravila s štirimi ravnatelji. Učiteljem sem razdelila 20 vprašalnikov, vsi učitelji so se odzvali na anketni vprašalnik in odgovorili na vprašanja. V interpretaciji sem ravnatelje označila s črko R in dodala številko (R1, R2, R3 in R4), učitelje pa s črko U in številkami od 1-20 (npr. U 15). S tem sem upoštevala načelo anonimnosti.

3.5 Vzorec raziskave

Izbira vzorca raziskave je pomemben del raziskave. Merriam (1998, 60) pravi, da moramo potem, ko smo določili raziskovalni problem, določiti vzorec raziskave. Raziskovalec mora, kot pravi Burgess v Merriam (prav tam): » /.../ premisliti, kje bo opazoval, kdaj bo opazoval, koga bo opazoval in kaj bo opazoval.«

V raziskavo ni možno zajeti celotne populacije učiteljev in ravnateljev, saj kot pravi Tratnik (2002, 67) običajno za takšno raziskavo nimamo ne časa niti sredstev.

Raziskavo sem tako izvedla na vzorcu štirih osnovnih šol v Zasavju. Odpovedala sem se, kot pravi Mesec (1998, 54): » /.../ ideji reprezentativnega vzorčenja in statističnega posploševanja na širšo populacijo /.../« in se opredelila za analitično indukcijo.

V dispoziciji sem predvidela, da bom raziskavo opravila na petih šolah, vendar na eni šoli usklajevanje glede same izvedbe raziskave ni bilo možno. V izbrani namenski vzorec sem poleg ravnateljev vključila še pet pedagoških delavcev vsake šole z različno dolžino delovne dobe, od učitelja začetnika do učitelja pred upokojitvijo. Izbor so opravili ravnatelji. Različna obdobja mi omogočajo, da dobim uvid v kar najbolj različne konfiguracije. Mesec (1998, 73) pravi, da nas v kvalitativni raziskavi ne zanima pogostost pojavljanja določene strukture variabel, ampak raznolikost struktur. Pri ravnateljih sem uporabila tehniko intervjuja, pri učiteljih pa tehniko anketiranja.

Na izbranih šolah sem analizirala načrte izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev ter poročila o realizaciji izobraževanja in usposabljanja.

3.6 Potek raziskave

Pri načrtovanju poteka same raziskave sem upoštevala napotke, ki jih ponuja Mesec (1998, 54-147), ki pravi, da kvalitativna raziskava poteka urejeno po naslednjih fazah:

1. Formuliranje problema

V tej fazi je potrebno premisliti in preveriti, kakšne bi bile praktične in/ali teoretične posledice možnih ugotovitev raziskave in kakšna bo informativna vrednost raziskave in kdo je možni uporabnik teh informacij.

2. Pojasnitev teoretičnega okvira ali predrazumevanja

V tej fazi pojasnimo teoretični okvir, iz katerega izhajamo.

3. Izbor enot raziskovanja

Kvalitativna raziskava je običajno študija enega samega primera ali manjšega števila primerov.

4. Zbiranje empiričnega gradiva

V tej fazi je pomembno, da smo pozorni na to, kakšno vlogo si bomo izoblikovali, da bomo vzpostavili zaupanje in da bomo lahko prišli do dobrih informacij.

5. Urejanje gradiva

Zbrano gradivo uredimo tako, da je pripravno za analizo in da ga lahko shranimo in omogočimo dostop do njega kasnejšim raziskovalcem.

6. Kvalitativna analiza in interpretacija

V spletu neurejenega izkustvenega gradiva prepoznamo posamezne celote, ki se nanašajo na kak pojav, lastnost, proces in jih poimenujemo.

7. Poročanje

8. Povratno sporočilo in konsenzualna validacija

Kvalitativna raziskava naj bi bila participativne narave, v njej naj bi enakopravno sodelovali raziskovanci.

V začetku raziskave sem si postavila okvir nekaterih vprašanj, ki so bila zasnovana na osnovi mojih izkušenj v zvezi s strokovnim izobraževanjem in usposabljanjem učiteljev. Ta vprašanja so me vodila pri iskanju literature in teoretičnih izhodišč. Ob študiju literature sem vprašanja sprti preoblikovala in na koncu dobila izbor vprašanj,

katera sem v raziskavi postavljala učiteljem in ravnateljem. Intervjuje z ravnateljmi sem z njihovim soglasjem snemala. Po vsakem intervjuju sem gradivo še enkrat poslušala in naredila analizo, kar mi je bilo v pomoč pri oblikovanju strategije, ki mi je pri naslednjih intervjujih pomagala do še kvalitetnejših podatkov. Pri učiteljih te možnosti nisem imela, ker so na vprašanja odgovarjali pisno. Vprašalnike sem poslala za vse učitelje hkrati po pošti.

Po samem terenskem delu sem naredila transkripcijo, pri čemer sem, kot pravi Mesec (1998, 88), čim manj opuščala in spreminjala. Gradivo sem uredila in določila enote kodiranja in kategorije. Zbrane podatke sem oblikovala v tri teoretične okvirje (ravnateljji, učiteljji in dokumenti) in jih tako tudi analizirala in interpretirala.

Ravnateljem in učiteljem bom po zaključku raziskave dala možnost, da se seznanijo z ugotovitvami raziskave, kar sem jim v uvodnem dopisu tudi obljubila. Sodelujočim v raziskavi bom omogočila, da bodo dobili ugotovitve raziskave v pisni obliki, ponudila pa jim bom tudi možnost, da jim samo raziskavo predstavim na njihovih pedagoških konferencah.

3.7 Veljavnost raziskave

Raziskava je brez pomena, če ni veljavna. Obstajajo različne metode za povečevanje veljavnosti raziskave. Merriam (1998, 204) navaja sledeče:

1. Triangulacija, katero zagotovimo z uporabo večjega števila raziskovalcev, virov podatkov, metod,... Tudi Stake pravi (2000, 443), da se triangulacija: »... navadno smatra kot proces uporabe mnogovrstnih percepcij, ki pojasnjujejo pomen, verificirajo ponavljanje opazovanja ali interpretacije.« Triangulacijo sem v raziskavi zagotovila z uporabo treh različnih virov informacij: ravnatelje, učitelje in dokumente.
2. Preverjanje rezultatov raziskave pri raziskovancih.
3. Časovno daljše opazovanje določenega pojava.
4. Zbiranje mnenj in komentarjev o raziskavi pri kolegih učiteljih.
5. Vključevanje sodelujočih v raziskavi v vse faze raziskave.
6. Razjasniti je potrebno, kakšna so raziskovalčeve predpostavke, nazor in teoretična izhodišča na samem začetku raziskave.

Sagadin (2001, 20) pravi, da razlikujemo več vrst veljavnosti kvalitativnih raziskav. Po njegovem mnenju (prav tam) je raziskava: » /.../ bolj notranje veljavna, čim natančneje njeni izsledki odsevajo – opisujejo in razlagajo/interpretirajo enkratni raziskovani primer.« Za svojo raziskavo menim, da je notranje veljavna, medtem ko ne morem trditi, da je tudi zunanje veljavna. To trdim na osnovi Sagadinove (2001, 20) razlage zunanje veljavnosti, ki se glasi: »Pri zunanji veljavnosti raziskave pa gre za to, kako so izsledki prenosljivi in posplošljivi zunaj enkratnega raziskanega primera in njegovega konteksta.« Menim, da izsledkov moje raziskave ne bi mogla prenašati in posploševati na vse šole, tudi zunaj zasavske regije.

Veljavnost analize in interpretacije raziskave pa povečamo tako, da imajo, kot trdi Mesec (1998, 141) sodbe oporo v gradivu. Po njegovem mnenju (prav tam), je veljavna analiza, ki: » /.../ temelji na pristnih izjavah, pripovedih in nepristranskih opazovanjih.« Zato sem v svojo analizo in interpretacijo vključila dobesedne navedbe ravnateljev in učiteljev, ki potrjujejo moje povzetke in posploševanja.

3.8 Povzetek

Izbor kvalitativne raziskave ni naključen, saj številni avtorji poudarjajo, da je ta raziskava najpogostejša za raziskovanje na pedagoškem področju.

Izbrala sem si problem, ki je stvaren, praktičen, vsakdanji problem vseh nas, ki delamo na področju vzgoje in izobraževanja. Interpretativna paradigma mi omogoča, da strokovni razvoj zaposlenih, vlogo ravnatelja pri tem in vse spremljajoče procese interpretiram na podlagi mnenj, prepričanj in predlogov udeležencev v raziskavi.

Študija primera kot ena izmed oblik kvalitativnih raziskav omogoča, kot to poudarjajo tudi številni avtorji, npr. Merriam (1998, 38), Freebody (2003, 81), da lahko ugotavljam, kakšno je stanje na področju strokovnega razvoja učiteljev in njihovega izobraževanja in usposabljanja. Na ta način lahko predstavim, kako se na šolah ravnatelji lotevajo te zahtevne in zelo pomembne naloge. Sami rezultati raziskave pa lahko vplivajo na samo prakso tako, da lahko ravnatelji, ki bodo izsledke prebrali, spremenijo način in metode dela v zvezi s strokovnim razvojem učiteljev, če bodo mnenja, da je delo na drugih šolah učinkovitejše od njihovega.

Za zbiranje podatkov sem uporabila metode in tehnike, ki so se mi zdeli za mojo raziskavo najustreznejši in ki so mi omogočili hitro in učinkovito zbiranje podatkov. Na štirih osnovnih šolah v Zasavju sem opravila intervjuje z ravnatelji, na vsaki šoli je 5 učiteljev odgovarjalo na vprašalnike, analizirala pa sem tudi tiste dele LDN, ki se nanašajo na strokovno izobraževanje in usposabljanje in poročila o realizaciji LDN. S tem sem poskrbela za triangulacijo, kar povečuje veljavnost raziskave.

Rezultati, ki sem jih dobila, so odraz stanja, ki se kaže na področju izobraževanja in usposabljanja ter strokovnega razvoja na področju Zasavja in jih ne morem posploševati in prenašati širše. Dobljeni rezultati pa lahko spodbudijo ostale raziskovalce k še bolj podrobnem in širšem raziskovanju tega področja.

4 ANALIZA IN INTERPRETACIJA REZULTATOV RAZISKAVE

4.1 Uvod

Zbrano gradivo sem analizirala in interpretirala v treh sklopih, tako kot sem podatke tudi pridobivala. S tem sem želela izpostaviti tiste podatke, ki bi zadostili ciljem in namenu raziskave. V študiji primera sem oblikovala zapis o tem, kakšna je ravnateljeva vloga pri načrtovanju, oblikovanju in povezovanju strokovnega razvoja učiteljev in razvoja šole po mnenju ravnateljev in učiteljev osnovnih šol v Zasavju, kjer sem zaposlena tudi sama.

Področje izobraževanja in usposabljanja sem imela v svoji 11-letni delovni dobi možnost spoznati kot učiteljica razrednega pouka in kot pomočnica ravnatelja. V obdobju, ko sem opravljala dela in naloge pomočnice ravnatelja, sem bila v načrtovanje, izvajanje, spremljanje in analizo strokovnega izobraževanja in usposabljanja aktivno vključena. Pridobljene izkušnje so mi omogočile, da sem se lahko v raziskovalni problem bolj poglobila.

V analizi so predstavljena različna mnenja, pogledi in stališča ravnateljev in učiteljev iz štirih šol v Zasavju. Stanje na tem področju sem poskušala prikazati z interpretacijo odgovorov udeležencev v raziskavi in pa z analizo letnih delavnih načrtov.

Ocenjujem, da se na vseh sodelujočih šolah trudijo zadostiti zakonskim zahtevam, ki opredeljujejo področje izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev. To se pravi, da skrbijo za to, da se učitelji udeležujejo seminarjev, kar je opredeljeno tudi v letnih delovnih načrtih. Ostale oblike izobraževanja in usposabljanja pa v glavnem potekajo spontano in nenačrtovano. Izvzela bi le eno šolo, kjer daje ravnatelj poudarek tudi drugim, notranjim oblikam izobraževanja in usposabljanja. To pa gotovo niso razmere, ki najbolj optimalno omogočajo učiteljem kvaliteten strokovni razvoj. Cilj raziskave je bil torej poiskati vzroke in posledice za takšne razmere, predstaviti primere dobre prakse in nakazati možne načine za izboljšanje stanja.

4.2 Analiza in interpretacija intervjujev ravnateljev

Odgovornost za strokovno izobraževanje in usposabljanje učiteljev

Ravnatelji v glavnem sami skrbijo za strokovno izobraževanje in usposabljanje učiteljev. Torej lahko sklepamo, da se zavedajo svoje odgovornosti, katero jim nalaga zakonodaja. Pri tem pa jim pomagajo pomočniki oz. šolska svetovalna služba.

R1: *»Pomočnico sem pooblastil za koordinacijo skupinskih izobraževanj.«*

R3: *»Za strokovno izobraževanje in usposabljanje sem zadolžena sama, delno pa tudi pomočnica.«*

R4: *»Za strokovno izobraževanje in usposabljanje smo zadolženi vsi, sicer pa je koordinator pedagoginja.«*

Na takšen način lažje zadostijo kriterijem, ki jih Seymour (1995,23) priporoča za osebe, ki so zadolžene za strokovno izobraževanje in usposabljanje učiteljev.

Zadolžitve za strokovno izobraževanje in usposabljanje je v celoti prevzela le ravnateljica, ki to funkcijo opravlja prvič.

R2: *»Glede na to, da sem na tem delovnem mestu nova, sem prevzela zadolžitve kar sama.«*

Načrtovanje in izvajanje izobraževanja in usposabljanja v praksi

V načrtovanje so v glavnem zajeti seminarji, ki bodo organizirani na šoli in tisti, ki se jih učitelji udeležujejo individualno. Drugih oblik izobraževanja in usposabljanja ravnatelji niso omenjali.

Pri načrtovanju izobraževanja in usposabljanja je v zadnjih letih ravnatelje vodilo v glavnem uvajanje devetletne OŠ in zakonske zahteve. Tudi v tem šolskem letu se držijo smernic Zavoda za šolstvo. Ta izobraževanja potekajo v glavnem skupinsko, za cel kolektiv, tudi v okviru pedagoških konferenc.

R1: *»V letošnjem letu je bila vizija delo z nadarjenimi, otroci s posebnimi potrebami.«*

R2: *»Pri samem načrtovanju sem se oprijela smernic Zavoda za šolstvo.«*

R3: *»Predvsem spremembe v preizkusih znanja, taksonomija. Tukaj so verjetno največje spremembe, preverjanje znanja pa vpliva tudi na delo samo.«*

R4: *»V preteklih letih nas je pri načrtovanju vodila devetletka, otroci s posebnimi potrebami, da smo zadostili zakonskim zahtevam.«*

Pri tem pa ravnatelji opozarjajo, da za kvalitetno izvajanje različnih programov ni dovolj samo to, da zadostijo zakonskim pogojem, ampak da je potrebno na teh področjih narediti kaj več in si pridobiti ustrezna znanja.

R1: *»Pri odkrivanju nadarjenih lahko to stvar opraviš formalno, učence testiraš in si s tem zadostil zakonskim zahtevam. Če pa želiš iz tega nekaj narediti, je potrebno pridobiti dodatna znanja. Ni dovolj, da imam znanja jaz ali pa svetovalna služba, ustrezna znanja morajo imeti zlasti učitelji.«*

Poleg tega pa na načrtovanje izobraževanja in usposabljanja vplivajo potrebe posamezne šole. Ravnatelji se pri določanju teme posvetujejo z učitelji in šolsko svetovalno službo. Prednosti takšnega izobraževanja poudarja Hopkins v Erčulj (2002, 5). Tudi ta izobraževanja potekajo v glavnem na samih šolah, za cel kolektiv.

R4: *»Pri načrtovanju nas vodijo predvsem težave, s katerimi se srečujemo pri svojem delu. Tako že v tem trenutku točno vem, čemu bomo v naslednjem šolskem letu dali prednost.«*

R3: *»Za temo, ki velja za celoten kolektiv, se odločiva skupaj s pomočnico in pa z neformalnim posvetovanjem z učitelji.«*

Učitelji pa se lahko izobražujejo na seminarjih tudi individualno, glede na lastne interese. Učitelji se na začetku šolskega leta na osnovi ponudb odločijo, katerih seminarjev bi se udeležili, ravnatelji pa potem to odobrijo oz. zavrnejo. Na osnovi tega pa pripravijo načrt izobraževanja, ki je sestavni del letnega delovnega načrta.

R1: *»Udeleževanje seminarjev je pravica in dolžnost učiteljev. Učitelji se prijavljajo, jaz pa to odobravam in podpiram. V okviru tega pa naredimo neko usmeritev.«*

R3: *»Učitelji se odločijo na osnovi ponudbe seminarjev ob začetku šolskega leta. To damo potem tudi v letni načrt.«*

R4: *»Na začetku šolskega leta damo učiteljem možnost, da iz kataloga izberejo tiste seminarje, ki se jim zdijo najbolj ustrezni in se v prvi fazi sami odločajo. Potem se to pregleda, ovrednoti in se na osnovi tega pripravi letni načrt za izobraževanje.«*

Večinoma ravnatelji seminarje odobrijo. Se pa zgodi, sicer poredko, tudi to, da kakšnemu učitelju udeležbe na seminarju ne odobrijo. Pri tem poudarjajo, da so omejeni tudi s finančnimi sredstvi, vendar razlogi niso vedno finančne narave. Včasih ravnatelji presodijo, da seminar ni najbolj ustrezen ali potreben.

R1: *»Samo enkrat eni učiteljici nisem odobril izobraževanja. Razlog pa je bil v tem, da je na šoli delala že osem let, pa še ni imela končanega študija. Zato sem ji rekel, naj najprej naredi diplomu. Mislim, da mi je še danes hvaležna.«*

R4: *»Mogoče se je zgodilo samo trikrat, da sem zaradi finančnih sredstev rekla, da to žal ne bo šlo, ker se mi seminar ni zdel najbolj potreben.«*

Ravnatelji izvajanje načrta izobraževanja in usposabljanja v praksi spremljajo na različne načine. Vsi poudarjajo, da se načrt med letom dopolnjuje in spreminja, ker med letom prihajajo na šole različne ponudbe, seminarji odpadajo, ker je na nekaterih seminarjih število udeležencev omejeno, nekateri učitelji odpadejo.

R1: *»Pri tem moraš biti fleksibilen. Če se ti ponudi ugodna priložnost, jo je potrebno zgrabiti.«*

R2: *»Sledimo tistemu, kar smo zapisali v letni delovni načrt. Ugotavljam, da smo veliko tega že realizirali. Vmes pa je bilo še veliko drugih stvari, ki jih v svoj plan nismo dali, ki so se pojavile še vmes.«*

Ravnatelji od učiteljev zbirajo informacije o kvaliteti samih seminarjev in drugih organiziranih oblik izobraževanja.

R3: *»Ponavadi učitelji poročajo na organizacijsko pedagoških konferencah o tem, na katerih seminarjih so bili in kaj so tam izvedeli.«*

R4: *»Pogovarjam se individualno s posameznimi učitelji o končanem seminarju. Dosti se pogovarjam tudi v vodji aktivov o kvaliteti seminarjev.«*

Oblike izobraževanja in usposabljanja

Kljub temu da je različnih oblik izobraževanja in usposabljanja veliko, so ravnatelji ob vprašanju, katerih oblik izobraževanja in usposabljanja se udeležujejo njihovi učitelji, navajali predvsem različne seminarje in udeležbo na študijskih skupinah. Ko pa sem jih spodbudila in jim naštel še nekatere druge oblike, so začeli razmišljati tudi o drugih oblikah.

Izvajanje hospitacij se razlikuje od šole do šole in je odvisno od tega, kakšen poudarek daje hospitacijam ravnatelj, kljub temu da lahko v literaturi, npr. Middelwood in Cardno (2001, 4) zasledimo, da lahko učitelji z hospitacijami zelo veliko pridobimo.

Tako npr. pravi R1: *»Letos sem že hospitiral pri 50-tih učiteljih.«*

R2 pa pove: *»Na področju hospitacij nismo preveč aktivni. Trenutno poteka tisto, kar je nujno potrebno, ker imamo nekaj delavk, ki se pripravljajo na strokovni izpit.«*

Ne razlikuje pa se sama pogostost izvajanja hospitacij, ampak tudi način izvajanja le-teh.

Na strokovno rast pozitivno vpliva tudi letni razgovor, ki sledi hospitaciji. Le-ta naj bi bil, kot pravita Erčulj in Širec (2004, 12), razvojno načrtovan. Tega se dobro zaveda R1, ki pravi: *»Če želi ravnatelj vplivati na razvoj delavcev mora imeti stik z njimi. Ni dovolj, da ima stik z njimi samo na konferencah in neformalno na hodniku. Zato sem v lanskem letu opravil razvojne razgovore o tem, kako si učitelji predstavljajo svoje delo, kakšne težave imajo, kaj jaz pričakujem od njih.«*

R3 pa meni ravno nasprotno: *»Letnih razgovorov na šoli nimamo, ker neformalni razgovori potekajo vsak dan.«*

Pomembno pa na strokovni razvoj učiteljev vplivajo tudi kolegialne hospitacije. Po mnenju ravnateljev, ki so sodelovali v raziskavi, učitelji te hospitacije v glavnem dobro sprejmejo, nekaj zadržkov imajo mogoče starejši učitelji. Kljub pozitivnim vplivom kolegialnih hospitacij, ki jih navajajo številni avtorji, npr. Day (1999, 101), Stoll, Fink in Earl (2003, 94), Guskey (2000, 23), idr., ta oblika hospitacij ne zaživi v večji meri tudi, kot navajajo ravnatelji, zaradi organizacijskih težav. Učitelju, ki bi prisostvoval pri pouku, je potrebno najti zamenjavo, kar pa je kar težko izvedljivo.

R1: *»V okviru Mreže 2 smo si izbrali kolegialne hospitacije. Letno imamo tri skupinske hospitacije, katere učitelji dobro sprejmejo. V prvi razred gredo tudi učitelji s predmetne stopnje. Razmišljali smo tudi o individualnih hospitacijah. Nad tem učitelji niso preveč navdušeni. Starejši učitelji neradi hodijo k starejšim, mlajše bi lažje navdušili.«*

R3: *»Eno leto sem naredila program, točno napisala, kdo bi šel h komu hospitirat, kdaj in zakaj. To se žal ni obneslo. Težko je najti ustrezen čas, ker smo vsi ves čas zasedeni. Imamo pa navado, da če kdo izve kaj navdušujočega, me povabi na hospitacijo, takrat pa povabimo še druge, če je tema zanimiva.«*

Šole se ne poslužujejo samo seminarjev, ki jih pripravijo zunanji izvajalci, ampak poskušajo izkoristiti tudi notranje zmožnosti. Tako so ravnatelji mnenja, da lahko učitelji veliko pridobijo eden od drugega, zato organizirajo tudi interne seminarje, katere vodijo učitelji. Ob tem navajajo, da učitelji svoje kolege – predavatelje dobro sprejmejo.

R1: *»Največ izkušenj in pravih napotkov za pedagoško delo dobijo od svojih kolegov. Tukaj je ogromno znanja in izkušenj. Škoda je zapravljati denar za drage predavatelje, ko lahko poskrbimo za transfer znanja med nami.«*

R2: *»Letos smo realizirali idejo učiteljic slovenskega jezika, ki so za cel kolektiv organizirale kvalitetno izobraževanje. Odziv učiteljev je bil zelo dober.«*

R4: *»Imeli smo računalniška izobraževanja, ki jih je vodila učiteljica računalništva. Ker je se znala ustrezno približati, je bil seminar zelo učinkovit.«*

Kljub temu da se ti interni seminarji dobro obnesejo, pa na šolah ni razvita praksa, da bi učitelji, ki so se udeležili posameznega seminarja, novosti organizirano predstavili tudi drugim. Novosti si učitelji po pripovedovanju ravnateljev izmenjajo v neformalnih razgovorih.

R1: *»Učitelji ne predstavljajo seminarjev, ki so se jih udeležili, ker se je potrebno na to pripraviti. Ni tudi časa, da bi v ustrezni obliki to predstavili. Kljub temu da bi si to želel, tega na šoli ni.«*

R3: *»Kolegi poročajo in medsebojno »predebatirajo« nove zadeve, ki jih na seminarjih slišijo.«*

Prebiranje literature je pomemben način, ki omogoča učiteljem, da se seznanjajo z novostmi, da pridobijo nove ideje. Ravnatelji poudarjajo, da so strokovne knjižnice dobro založene, vendar se učitelji strokovne literature ne poslužujejo v veliki meri. Tudi do te oblike izobraževanja imajo ravnatelji različen odnos. Nekateri ravnatelji učiteljev ne spodbujajo k prebiranju literature, niti ne vedo, kako se učitelji literature poslužujejo, drugi pa poskušajo na različne načine, v glavnem neformalno, učiteljem svetovati in približati določeno literaturo. Nikjer pa ne razmišljajo o spodbujanju študija strokovne literature z bralnimi krožki, kot to priporočajo Stoll, Earl in Fink (2003, 90).

R1: *»Literature je veliko, kupujemo tekoče stvari, zaposlene seznanjamo in motiviramo, vendar jih ne moremo prisiliti, da bi knjige vzeli v roke.«*

R2: »Vsi učitelji imajo možnost priti do literature. Nad tem, koliko se učitelji poslužujejo literature, nimam pregleda, to bi morali vprašati knjižničarko. Mnenja pa sem, da se nekateri poslužujejo literature bolj, nekateri malo, nekateri pa sploh ne.«

R3: »Učitelji se ravno besno ne poslužujejo revij. O tem bi lahko več povedala knjižničarka. Fotokopiramo članke in jih damo učiteljem, ki se jih ta tema tiče. Pomembnejše teme damo v zbornico in jih označimo s klicajem. Potem se o tem pogovarjamo, bolj neformalno kot formalno.«

R4: »Na pedagoških konferencah predstavljamo novosti, ki so na razpolago v knjižnici. Literature se poslužuje kakor kdo. Je pa opazno, da kadar učitelje spodbudimo in opozorimo na kakšen članek, da po njem poseže več učiteljev.«

Ravnateljji ugotavljajo, da se je z uvedbo 9-letne OŠ sodelovanje povečalo. Učitelji so zaradi narave dela prisiljeni sodelovati. Pri tem imajo eni več, drugi manj težav. Sodelovanje, ki ga zahteva 9-letka, je od šole do šole različno sprejeto.

R1: »Na razredni stopnji se je timsko delo lepo razvilo. Več problemov je na predmetni stopnji. Kljub temu, da so bili prisiljeni, so se nekateri kar nekako ujeli, delajo zgledno in nimajo nič proti. Težave pa so tudi v tem, ker imajo različne urnike in se težko dobijo skupaj. Res pa je, da se niso ujeli tako kot na razredni stopnji.«

R2: »Sodelovanje med kolegi je spodbujeno z nivojskim poukom, ko so učitelji prisiljeni sodelovati. Ker smo ljudje različni, se pojavljajo težave pri skupnem delu.«

R3: »Kolektiv je majhen, smo v eni zbornici, tudi če ne bi, smo prisiljeni v sodelovanje. Tako tudi sodelovanje pri nivojskem pouku dobro poteka.«

R4: »V sodelovanje pri kontrolnih nalogah, letnih pripravah, načrtovanju dela, kriterijih ocenjevanja, itd. učitelje sili že sama zakonodaja. Na ta način se je komunikacija izboljšala.«

Nekateri ravnateljji torej potrjujejo, da so »prisiljeno« sodelovanje težje sprejeli učitelji predmetne stopnje, kot to ugotavlja Marentič Požarnik (2004, 40), ki je mnenja, da pri doživljanju lastne avtonomije: » /.../ predmetne učitelje očitno razmeroma močno omejuje zahteva po sodelovanju z drugimi učitelji, zlasti pri nivojskem pouku /.../« Vendar pa se s tem ne strinjajo vsi ravnateljji.

R4: »Posamezniki imajo sicer težave, ker se težko prilagodijo. Ne bi pa se strinjala s tem, da učitelji predmetne stopnje težje sodelujejo kot učitelji z razredne stopnje.«

Ravnatelji ob obstoječih oblikah sodelovanja razmišljajo tudi, kako bi sodelovanje med učitelji še izboljšali, saj se zavedajo prednosti, ki jih, kot poudarjajo številni avtorji, npr. Day (1995, 123), Erčulj (1998, 24), Hargreaves (2003, 129) idr., prinaša sodelovanje.

R1: *»Željo imam, da bi uresničili medpredmetne povezave, ki bi vključile vse učitelje.«*

R2: *»Razmišljam o tem, da bi oblikovali en aktiv prve triade, druge triade, kar bo spet eden od načinov za spodbujanje sodelovanja.«*

Vseh zgoraj naštetih oblik izobraževanja in usposabljanja se lahko udeležuje vsak učitelj skozi celo šolsko leto in tudi skozi celo kariero. Mentorstvo pa je ena izmed oblik, pri kateri ne more sodelovati vsak. To je odvisno od tega, koliko študentov pride na šole in pa seveda, iz katerega predmetnega področja so ti študentje. Čeprav lahko v literaturi zasledimo številne pozitivne vplive mentorstva na strokovni razvoj zaposlenih, npr. Guskey (2000, 28), se na mentorstvo na šolah različno pripravljajo.

R1: *Mentorstva se na šoli resno lotimo, saj menim, da lahko učitelji s tem veliko pridobijo, zato si za to zahtevno delo vzamemo čas. Sestanem se z učiteljem mentorjem, on pa opravi veliko razgovorov s pripravnikom.«*

R3: *»Učitelji se na mentorstvo ne pripravljajo posebej. To so učitelji z mnogo let prakse, zato se na ure ne pripravljajo posebej. Delajo kot delajo. Potem pa se o uri pogovarjajo. Nima smisla pokazati neko umetno situacijo.«*

Vpliv strokovnega razvoja učiteljev na razvoj šole

Vsi ravnatelji so mnenja, tako kot mnogi avtorji, npr. Verbiest (2004, 33), Fullan (2003, 5), Bush in Middelwood (2005, 195), Dean (1999, 111) idr., da sta strokovni razvoj učiteljev in razvoj šole tesno povezana. Na to vprašanje so vsi ravnatelji odgovarjali kratko in jedrnato. Menijo, da razvoj šole ni možen, če se ne razvijajo tudi učitelji. Kljub temu pa niso konkretno navajali, na kakšen način strokovni razvoj učiteljev vpliva na razvoj šole.

R1: *»Učitelj je zelo pomemben, saj se v razredu vse naredi ali pa vse pade.«*

R2: *»Seveda je to v tesni povezavi. Brez strokovnega razvoja učiteljev ni razvoja šole.«*

R3: *»Dobri učitelji so pogoj za dobro šolo. Če ni dobrih učiteljev, tudi šola nima možnosti, da bi bila dobra.«*

R4: *»Samo to je. Šola se razvije, raste in pade z učiteljem. Tu ne gre drugače. Potrebno se je ves čas učiti.«*

Eden izmed ravnateljev poudarja pomen nenehnega razvoja in svari pred vztrajanjem pri rutini.

R1: *»Kdor se ni pripravljen spreminjati, ostaja pri istem, to pa je največja ovira za kvaliteto. Kakovost dela v razredu je najbolj pomembna, tam se vidi rast, prilagodljivost, entuziazem, pedagoški eros. Če tega ni, ni napredka, ni interesa za izobraževanje.«*

Odgovornost ravnateljev za strokovni razvoj učiteljev

Vsi sodelujoči ravnatelji so mnenja, da so odgovorni za strokovni razvoj svojih učiteljev. To poudarjajo tudi različni avtorji, npr. Peček (2000, 89), Stoll, Fink in Earl (2003, 104), Senge v Fullan (1993, 71), idr. Odgovorne se čutijo predvsem v tem, da učiteljem omogočajo udeležbo na raznih seminarjih in pa da jim zagotavljajo pogoje tudi za druge oblike izobraževanja in usposabljanja.

R1: *»Ravnatelj mora imeti skrb, cilje, vizijo, v katero smer bo to peljal.«*

R2: *»Ravnatelj je tista oseba, ki spodbuja učitelja, da poskrbi za svoj razvoj.«*

R3: *»Zagotovo sem odgovorna, da učiteljem zagotavljam ustrezne pogoje. Trudimo se tudi, da na skupnih izobraževanjih poskušamo ustvariti prijetno vzdušje.«*

R4: *»Vsi smo odgovorni za strokovni razvoj. Najprej vsak zase, nenazadnje pa seveda jaz, ki jim moram izobraževanje omogočiti.«*

Vsi ravnatelji pa poudarjajo, da so za svoj strokovni razvoj odgovorni tudi učitelji. Pri tem izpostavljajo interes posameznika, ki igra pri tem zelo pomembno vlogo.

Prav tako Coffield v Day (1999, 193) poudarja, da je: *» /.../ učenje skupna odgovornost vseh udeleženih partnerjev: vlade, delodajalcev, sindikatov in posameznikov.«*

R1: *»Brez tega, da bi se učitelji sami izobraževali in imeli interes pa ne gre.«*

R2: *»Največ pa je na samem učitelju, na interesih, kaj ga zanima, njegovih željah, kako razvijati svojo kariero.«*

R3: *»Jaz lahko sugeriram stvari, ne morem pa nikogar prisiliti v nič. Omogočim vse pogoje, vendar če nekdo osebno ni zainteresiran za študij, se ne bo izobraževal.«*

Svojo vlogo pa vidijo tudi v tem, da k izobraževanju in usposabljanju spodbujajo učitelje, ki kažejo za svoj strokovni razvoj manj interesa.

R1: *»Ravnatelj mora biti spodbujevalec izobraževanja, kar mislim, da sem.«*

R2: *»Je pa pomembno, da ravnatelj učiteljem, ki se želijo razvijati, stoji ob strani. Tiste pa, ki so na tem področju malo bolj zadržani, pa spodbuja.«*

R3: *»S skupnimi izobraževanji poskrbimo, da se izobražujejo tudi tisti, ki nimajo individualne potrebe po izobraževanju. Opažam pa, da interes upade pri učiteljih pred upokojitvijo.«*

Nihče izmed ravnateljev pa ne omenja vpliva na strokovni razvoj učiteljev s svojim zgledom, kot to poudarjata npr. Hopkins v Erčulj (2002, 5) in Nias v Dean (1999, 111).

Ovire za kvalitetno izobraževanje in usposabljanje učiteljev

Različni ravnatelji vidijo različne ovire za kvalitetno izobraževanje in usposabljanje ravnateljev. V večini pa vsi razmišljajo o ovirah obiskovanja raznih seminarjev. V glavnem omenjajo omejena finančna sredstva, vendar poudarjajo, da lahko s preudarnim načrtovanjem omogočijo učiteljem udeležbo na kvalitetnih seminarjih.

R1: *»Ena je zagotovo denar, ni pa to eden glavnih ovir. Seminarje lahko dobiš poceni za celotne kolektive. Ni nujno, da je drag seminar tudi bolj učinkovit. Moraš pa vedeti, kaj iščeš, kaj želiš in lahko v ponudbah najdeš kvaliteten seminar za malo denarja.«*

R2: *»Oviro pogosto predstavljajo tudi finance.«*

Pri tem pa R1 opozarja: *»Najmanj kar je, je to, da učitelji hodijo na seminarje. Za strokovni razvoj ni pomembno samo število seminarjev.«*

Ravnatelji opozarjajo na to, da je z udeležbo učiteljev na raznih seminarjih povezanih precej organizacijskih težav, saj je potrebno za odstotnega učitelja zagotoviti nadomeščanje, kar pa zaradi nivojskega pouka ni enostavno. Omenjajo tudi težave pri realizaciji pouka.

R1: *»Velika ovira je odsotnost učiteljev, ki jih je potrebno nadomestiti. Še več težav je v zvezi s tem sedaj, ko je na predmetni nivojski pouk.«*

R2: *»Učitelji so obremenjeni z realizacijo. V vodstvu pa je več dela z organizacijo nadomeščanj.«*

Po drugi strani omenjajo tudi neprimernost seminarjev, ki potekajo po pouku, ko so učitelji že utrujeni. Oviro vidijo tudi v tem, da se seminarji odvijajo izven kraja bivanja učiteljev, najpogosteje v Ljubljani ali Mariboru, zato učitelji glede na lokacijo šol za prevoz porabijo povprečno dve uri.

R2: *»Žal se danes dogaja, da so učitelji zelo obremenjeni s kupom administrativnih del, ki učiteljem vzamejo veliko časa in energije. Včasih za dodatno poglobljeno delo v povezavi z izobraževanjem in usposabljanjem zmanjka časa. Veliko izobraževanj je popoldan, po službi, ko so ljudje že utrujeni in storilnost pade.«*

R3: *»Oddaljenost.«*

Ena izmed ovir pa je tudi kvaliteta seminarjev, študijskih skupin, pa tudi samega dodiplomskega študija.

R 3: *»Prva ovira je že sam študij, ki ni kvaliteten. Dodiplomski študij rabi veliko sprememb in popravkov. To sklepam tudi po tem, kaj učitelji, ki pridejo delati takoj po diplomi, povejo.«*

R3: *»Ne vedno dovolj kvalitetni seminarji.«*

Ravnatelji pa predlagajo kar nekaj rešitev v zvezi z izvedbo seminarjev.

R1: *»Seminarji bi lahko bili v času počitnic, vendar so takrat na počitnicah tudi predavatelji.«*

V glavnem pa so ravnatelji mnenja, da se ovire nanašajo na posamezne oblike izobraževanja in usposabljanja. Če pa govorimo o izobraževanju in usposabljanju na sploh, pa večjih ovir ne vidijo, saj so mnenja, da lahko vsaka šola in vsak učitelj, če želi in ima interes, najde tisto obliko izobraževanja in usposabljanja, ki ji/mu najbolj ustreza.

R4: *»Kakšnih bistvenih ovir ni. Vsak lahko najde, kar hoče. Če ne, je pa knjiga na razpolago. Vse piše. Kdor hoče, ta najde.«*

R1: *»Velika ovira pa je gotovo v ljudeh. Kdor se želi izobraževati in usposablјati, bo našel obliko, ki bo njemu ustrezna. Kdor ima interes bo skrbel za svojo rast v okviru vseživljenjskega učenja.«*

Ravnatelji pa niso izpostavili pomanjkanja motivacije učiteljev za dodatno izobraževanje in usposabljanje. Prav tako niso navajali preslabega prepoznavanja

možnosti za strokovni razvoj, ki jih ponuja šola. Ovire vidijo predvsem v zunanjih dejavnikih.

4.3 Analiza in interpretacija anket učiteljev

Načrtovanje strokovnega razvoja

Pri vprašanju: »Se vam zdi, da je vaš strokovni razvoj načrtovan?«, so lahko učitelji izbrali enega izmed štirih ponujenih odgovorov.

Tabela 4.1 Odgovori učiteljev na 1. vprašanje anketnega vprašalnika

ODGOVORI, MED KATERIMI SO LAHKO IZBIRALI UČITELJI	ŠTEVILO ODGOVOROV
Pri načrtovanju so upoštevane moje želje, ki so v skladu z vizijo šole.	16
Pri načrtovanju so upoštevane moje želje, ki pa niso v skladu z vizijo šole.	1
Ravnatelj/ica načrtuje moj strokovni razvoj v skladu z vizijo šole, kar pa ni v skladu z mojimi potrebami in željami.	1
Moj strokovni razvoj ni načrtovan.	2

Anketirani učitelji so v glavnem mnenja, da je njihov strokovni razvoj načrtovan in da so pri načrtovanju upoštevane njihove želje, ki so tudi v skladu z vizijo šole. Pomen vključevanja vizije šole v načrtovanje strokovnega razvoja učiteljev poudarjajo Guskey (2000, 17), Stoll in Fink (1996, 51), Joyce in Showers (2002, 59) idr. Prav tako pa številni avtorji poudarjajo pomen vključevanja učiteljev v načrtovanje njihovega izobraževanja in usposabljanja, npr. Pučko (1997, 23), Day (1999, 2), Stoll in Fink (1996, 6). Posamezni učitelj/ica meni, da so pri načrtovanju upoštevane njegove/njene želje, ki pa niso v skladu z vizijo šole in pa da je strokovni razvoj načrtovan v skladu z vizijo šole, kar pa ni v skladu z njegovimi/njenimi potrebami in željami. Ne ravno vzpodbudno pa je, da kar dva učitelja z iste šole menita, da njun strokovni razvoj sploh ni načrtovan.

Odgovornost za strokovni razvoj in vloga ravnatelja

Pri vprašanju: »Kdo je po vašem mnenju odgovoren za vaš strokovni razvoj?«, so lahko učitelji izbrali enega izmed treh ponujenih odgovorov.

Tabela 4.2 Odgovori učiteljev na 2. vprašanje anketnega vprašalnika

ODGOVORI, MED KATERIMI SO LAHKO IZBIRALI UČITELJI	ŠTEVILO ODGOVOROV
Za svoj strokovni razvoj sem odgovoren/na sam-a.	11
Za moj strokovni razvoj je odgovoren/na ravnateljica.	0
Za moj strokovni razvoj sva odgovorna oba z ravnateljem/ico.	9

Vsi anketirani učitelji so mnenja, da so sami odgovorni za svoj strokovni razvoj. Polovica pa jih svojo odgovornost deli še z ravnateljem. Nihče pa ne meni, da je za njihov strokovni razvoj zadolžen/a samo ravnatelj/ica.

Pri vprašanju: »Kaj pričakujete od ravnatelja, da bo naredil za vaš strokovni razvoj?« pa so izbirali med štirimi odgovori.

Tabela 4.3 Odgovori učiteljev na 3. vprašanje anketnega vprašalnika

ODGOVORI, MED KATERIMI SO LAHKO IZBIRALI UČITELJI	ŠTEVILO ODGOVOROV
Ravnatelj naj upošteva moje potrebe in želje po dodatnem strokovnem izobraževanju.	16
Ravnatelj naj določi, katerih oblik dodatnega izobraževanja in usposabljanja se moram udeležiti.	1
V razgovoru bi morala skupaj z ravnateljem ugotoviti, katere vsebine in oblike dodatnega izobraževanja in usposabljanja bi bile zame najustreznejše.	10
Zagotovi naj materialne pogoje za dodatno izobraževanje in usposabljanje.	11

Največ učiteljev meni, naj ravnatelj upošteva potrebe in želje učiteljev po dodatnem strokovnem usposabljanju. Pomembno se jim zdi tudi, da zagotavlja materialne pogoje za dodatno izobraževanje in usposabljanje. Polovica učiteljev želi, da bi skupaj z ravnateljem/ico v razgovoru ugotovila, katere vsebine in oblike dodatnega izobraževanja in usposabljanja bi bile zanj-o najustreznejše. Le en/a učitelj/ica pa je mnenja, naj ravnatelj/ica določi, katerih oblik dodatnega izobraževanja in usposabljanja se mora udeležiti.

Tudi ti odgovori potrjujejo trditve, ki jih lahko najdemo v literaturi, npr. Day (1999, 2), da morajo ravnatelji pri načrtovanju izobraževanja vključiti učitelje, saj si le-ti tega želijo.

Oblike izobraževanja in usposabljanja

Na osnovi odgovorov ne bi mogla posploševati, ali so učiteljem bližje zunanje oblike – vezane na seminarje ali tiste notranje, ki potekajo na šoli, ob njihovem delu, saj so se anketirani približno enakomerno odločali za eno oz. drugo obliko.

Tisti, ki so dali prednost zunanjim oblikam – vezanim na seminarje, menijo, da si tako lahko izberejo željeno vsebino, ki je vezana na njihovo stroko ter da se srečajo z učitelji iz drugih šol in da si lahko tako izmenjajo nove ideje, poglede, pristope, metode. Podobne prednosti izobraževanja in usposabljanja na različnih seminarjih so izpostavili tudi učitelji, ki so sodelovali v raziskavi, katero so izvedle Cencič, Polak in Devjak (2005, 105-111). Slabost teh oblik izobraževanja in usposabljanja pa vidijo zlasti v tem, da je potrebno oditi v nek drug kraj, kar predstavlja organizacijske težave.

U5: *»Na takih seminarjih se srečam z ljudmi, ki imajo drugačne poglede, sveže ideje.«*

U8: *»Zunanje oblike usposabljanja so mi bližje, ker so vezane na mojo stroko. Ponavadi pa vzamejo vse preveč časa, ker je potrebno oditi v kraj, kjer se odvija seminar.«*

U12: *»Srečaš se z različnimi, pestrejšimi idejami, kar človeka ne vkaluplja.«*

U16: *»Čeprav so notranje oblike zaželeno in organizacijsko bližje, zunanje oblike omogočajo raznolikost lastnega izbora vsebin, izvajalcev.«*

U18: *»Ker se vključujem v seminarje, ki so povezani s stroko.«*

U19: *»Novi ljudje, novi pristopi, nove metode, novi kraji, ...«*

U20: *»Večja odprtost, nove ideje,..«*

Tisti pa, ki so dali prednost notranjim oblikam, pa prednosti vidijo predvsem v tem, da jim takšne oblike ne vzamejo preveč časa, usposabljanje je vezano na konkretne potrebe posamezne šole, prednost vidijo tudi v tem, da se izobražujejo med svojimi kolegi. Čeprav k notranjim oblikam uvrščamo številne druge oblike, učitelji ob pojmu izobraževanje in usposabljanje pomislijo predvsem na seminarje.

U1: *»Porabim manj časa (vožnja), so v okviru kolektiva (se izobražujemo glede na potrebe šole).*

U3: *»Usposabljanje je bolj vezano na naše konkretne potrebe.«*

U7: *»Zaradi lažjega dostopa – ni prevoza v druge kraje, usklajeno z delovnim časom.«*

U10: *»Prihraniš čas, si med kolegi in komunikacija lažje steče.«*

U11: *»Takšne oblike usposabljanja so bolj povezane s konkretno situacijo na šoli (lažja uporaba novih znanj), poleg tega pa je organizacija takšnega »internega« seminarja bolj prilagojena učnemu procesu na šoli (ne moti pouka- nadomeščanja niso potrebna, prevoz ni potreben)«*

Nekateri pa se niso mogli odločiti, katera oblika jim je bližja, ker se jim zdita enakovredno pomembni obe obliki:

U4: *»Spoznati moraš delo tudi na drugih šolah in dobre stvari prenesti na svojo delo, oz. šolo. Pomembna je splošna strokovna izobrazba (seminarji), kar preneseš na delo v svoji šoli.«*

U13: *»Blizu sta mi obe obliki usposabljanja – odvisno od področja, kjer čutim, da bi morala pridobiti več znanj.«*

U17: *»Oboje. Kombinirati je najboljše.«*

Da pa se učitelji izobražujejo tudi ob drugih oblikah izobraževanja in usposabljanja, ne samo na seminarjih, dokazujejo njihovi odgovori na vprašanje, katerih oblik izobraževanja in usposabljanja so se že udeležili v tem šolskem letu.

Tabela 4.4 Odgovori učiteljev na 5. vprašanje anketnega vprašalnika

ODGOVORI, MED KATERIMI SO LAHKO IZBIRALI UČITELJI	ODGOVORI UČITELJEV
Sodelovanje s sodelavci (timsko delo).	17
Študij strokovne literature.	17
Hospitacija ravnatelja in letni razgovor.	8
Hospitacije kolegov.	6
Mentorstvo učitelju začetniku.	1
Sodelovanje v projektih.	9
Drugo: seminarji, študijske skupine	3
podiplomski študij	1

Večina učiteljev je izpostavilo sodelovanje s sodelavci (timsko delo) in študij strokovne literature. Sodelovanje je tudi v literaturi izpostavljeno kot ena najpomembnejših oblik izobraževanja in usposabljanja. Prav tako pa študij strokovne literature zagovarjajo tudi Stoll, Fink in Earl (2003, 90). Zanimivo pri tem je, da kljub temu da je večina učiteljev izpostavila, da se poslužujejo strokovne literature, pa ravnatelji niso tega mnenja. Približno polovica anketiranih učiteljev je v tem šolskem letu tudi že sodelovala pri projektih, ki po mnenju Hargreavesa (2003, 39), Busha in Middlewooda (2005, 111), idr., prinašajo številne pozitivne učinke na strokovni razvoj. Vse te oblike lahko potekajo neodvisno od ravnatelja in so lahko tudi odraz lastnega interesa učiteljev za strokovni razvoj. Hospitacije ravnatelja in letni razgovor, ki je zelo pomemben za strokovni razvoj, pa je opravila slaba polovica vprašanih učiteljev. Zanimivo pri tem je tudi to, da je le eden izmed sodelujočih ravnateljev opravil hospitacijo in letni razgovor pri vseh anketiranih učiteljih, na ostalih šolah pa so ravnatelji hospitalirali le pri posameznikih. Glede na to, da lahko hospitacije, kot menijo Middelwood in Cardno (2001, 4), Širec in Erčulj (2004, 12) idr., v veliki meri pozitivno vplivajo na strokovni razvoj učiteljev, ti odgovori niso najbolj obetavni. Ravnatelj ima tudi pomembno vlogo pri medsebojnih hospitacijah kolegov. Če želijo učitelji hospitalirati pri svojih kolegih, jim mora vodstvo zagotoviti za tisto uro nadomeščanje, saj so učitelji pri pouku istočasno. Tako ta oblika izobraževanja in usposabljanja ni zelo pogosta. Vzroke za takšno stanje lahko iščemo v tem, da se ravnatelji mogoče ne

zavedajo tega, da lahko učitelji od svojih kolegov zelo veliko pridobijo, kot to poudarjajo Stol, Fink in Earl (2003, 94), Guskey (2000, 23), Day (1999, 101), mogoče pa jim zmanjka energije in časa, da bi učiteljem pomagali premagati zavore, ki jih čutijo ob takšni obliki hospitacij in jim tudi zagotovili možnosti za samo izvedbo.

Anketiranim učiteljem v tem šolskem letu ni bila dana možnost sodelovati v mentorstvu, kar je škoda, če upoštevamo dejstvo, da pri tej obliki pridobita, kot lahko zasledimo v literaturi, oba – mentor in »začetnik«.

Na osnovi odgovorov učiteljev ugotavljam, da učitelji bolje prepoznavajo različne oblike usposabljanja kot pa ravnateljji.

Sodelovanje

Vsi sodelujoči učitelji se strinjajo, da lahko sodelovanje, kot to poudarjajo Day (1999, 123), Erčulj (1998, 24), Stoll in Fink (1996, 112), Hargreaves (2003, 129), idr., pomembno pripomore k njihovem strokovnemu razvoju. Kot razloge zakaj je sodelovanje pomembno za strokovni razvoj, navajajo:

- izmenjavo mnenj, izkušenj, informacij in pogledov;
- drugačen, nepristranski pogled na isti problem;
- iskanje skupnih rešitev, predlogov, idej za skupne probleme in težave;
- soočanje različnih pristopov obravnave učne snovi in dela z učenci;
- spoštovanje medosebnih razlik;
- napredek v medosebnih odnosih.
- starejši kolegi mlajšim prenesejo osebne izkušnje, mlajši pa starejše seznanijo z novjšimi metodami.

Ena izmed učiteljic pa meni, da je lahko sodelovanje tudi ovira.

U12: *»Da. Vendar le v primeru, da sodelavci težijo k višji stopnji strokovnosti, sicer lahko to postane tudi ovira v lastnem napredku, oziroma nezaželen pojav.«*

Sodelovanje med učitelji poteka na različnih področjih učiteljevega dela. Učitelji naštevajo sledeče oblike sodelovanja:

- neformalni razgovori o vsakdanjih problemih,
- strokovni aktivni,
- medsebojne hospitacije,

- timsko delo,
- izmenjava gradiv, učnih pripomočkov,
- sodelovanje v projektih

Prednost sodelovanja pa U11 vidi v tem, da: *»pri izmenjavi različnih pogledov pride občasno do konfliktov, ob katerih je potrebno, npr. preveriti dejstva, se poglobiti v literaturo, kakšno stvar raziskati.«* To pa nedvomno vodi v razvoj.

Učitelji so navajali konkretne situacije, v katerih jim je razgovor s sodelavcem pomagal rešiti konkretni problem, kar je, kot meni Hargreaves (2003, 129), tudi najbolj učinkovito.

U1: *»Kršenje šolskih pravil učencev privede do izrekanja kazni. Z opomini navadno ne dosežemo učinka, ki ga želimo. Razgovor in poslušanje mnenja sodelavca mi pomaga pri končni odločitvi.«*

U3: *»Sodelavka mi je osvetlila problem še iz drugega zornega kota, na katerega sama še pomislila nisem.«*

U5: *»V aktivu smo opazale, da učenci ne opravljajo domačih nalog. Skupno smo se lotile problema in ga delno omilile.«*

U8: *»Ponavadi gre za disciplinske težave oz. reševanje le-teh.«*

U9: *»Kako predstaviti določen problem učencem, da si ga bodo predstavljali.«*

U11: *» V primeru učenca, ki je bil pri mojih urah problematičen, sem se posvetovala s kolegi, ki so prav tako učili tega učenca. Le-ti so mi dali koristne ideje, na osnovi katerih sem z učencem začela delati povsem drugače in situacija se je izboljšala.«*

U16: *»Svetovalno delo pri učencih s posebnimi potrebami. Timsko sodelovanje pri projektu – načrtovanje in izpeljava programa.«*

Čeprav lahko učitelji s pomočjo sodelavcev rešijo pomembne probleme in da prednosti takšnega sodelovanja poudarja tudi literatura, pa nekaj učiteljev ni znalo navesti nobenega problema. Tako je U12 zapisala: *»Takšne situacije na tej šoli še nisem doživela in je ne morem opisati. Problem pa sem že imela.«*

Učitelji so navedli kar nekaj konkretnih situacij, v katerih so jim pri reševanju problemov pomagali kolegi, medtem ko ravnatelj niso navajali konkretnih primerov, kako in kdaj si učitelji pomagajo pri reševanju določenih problemov. Vedo pa, da takšni

razgovori med učitelji potekajo neformalno in da so koristni za reševanje različnih problemov, s katerimi se srečujejo učitelji.

Vpliv strokovnega razvoja učiteljev na razvoj šole

Tako kot ravnatelji, so tudi učitelji mnenja, da strokovni razvoj učiteljev močno vpliva na razvoj šole. Za razliko od ravnateljev so navajali precej konkretnih dejstev.

Strokovni razvoj učiteljev pozitivno vpliva na samo poučevanje:

U1: *»Strokovni razvoj učitelja, metode in način dela se odraža na samem delu, poučevanju, na učencih, tako tudi na razvoju šole.«*

U5: *»Učitelji, ki se stalno strokovno izpopolnjujejo pridobijo več vedenj o problemu in si ga lahko osvetlijo iz različnih strani in lažje pristopijo k reševanju. To tudi krepi kolektivno delo in s tem kolektiv.«*

U6: *»Seveda ga izboljšuje – poglobljeni odnos do učencev, obvladovanje različnih stresnih situacij.«*

U7: *»Večja strokovnost prinese več znanja (metodologija, didaktika).«*

U9: *»Vsekakor z osebnim strokovnim razvojem lahko poučuješ drugače, kot vsa pretekla leta in s tem pridobijo učenci, s tem pa tudi šola.«*

U18: *»Širše znanje, ki ga ima učitelj, bolj in več lahko pokloni učencem.«*

U20: *»Strokovni razvoj pripomore obravnavo snovi na več načinov.«*

Strokovni razvoj učiteljev ima velik pomen na razvoj šole, saj se tako lažje odziva na spremembe in prinaša številne pozitivne učinke:

U3: *»Šolo bogati, delo poteka bolj usklajeno.«*

U4: *»Eno brez drugega ne gre. Strokovno podkovan učitelj dviguje raven oz. razvoj šole. Taki bi morali biti vsi delavci šole.«*

U8: *»Če ima učitelj možnost in voljo za izobraževanje, s tem povečuje svojo strokovnost in na ta način vpliva na razvoj šole, torej s svojim znanjem in zmožnostmi.«*

U10: *»Šola gre v korak s časom, je odprta za nove ideje, pestrost letnega načrta.«*

U11: *»Bolj usposobljeni učitelji lahko delajo bolj kakovostno in uspešneje sodelujejo pri samem razvoju šole (sodelovanje v oblikovanju vizij šole, načrtovanju dela,..)«*

U15: *»Več znanja pripelje do boljšega razvoja.«*

U16: *»Strokovni in osebni razvoj učitelja pripomoreta h kakovostnejšemu vzgajanju, ustvarjata notranje psihične temelje osebne avtoritete, da lahko učencem postaneš prijatelj z vplivom.«*

U17: *»Učitelji so duša šole.«*

Strokovni razvoj učiteljev in šole tako vpliva tudi na mnenje, ki ga imajo starši o določeni šoli:

U2: *»Vpliva na kakovost poučevanja, na sodelovanje z ostalimi kolegi, na odnos staršev do šole (dober glas o šoli vpliva na vpis učencev v šolo, v 1. razred, ...)«*

U19: *»Šola je uspešnejša v »tekmovanju« z ostalimi šolami.«*

Ovire za kvalitetno izobraževanje in usposabljanje učiteljev

Precej več učiteljev kot ravnateljev navaja kot oviro finančna sredstva. Glede na to, da se s financami ukvarjajo ravnatelji in ne učitelji, je ta ugotovitev precej presenetljiva.

Pogosta ovira, ki so jo navajali učitelji, je tudi preobremenjenost in pomanjkanje časa.

U4: *»Zaradi preobilice dela včasih zmanjka volje in moči za dodatno izobraževanje.«*

U6: *»Veliko sprotnega dela za kvaliteten pouk.«*

U8: *»Preobremenjenost z administracijo in ostalim delom.«*

U9: *»Pomanjkanje časa.«*

U10: *»Pomanjkanje časa, oddaljenost mest, kjer se seminarji izvajajo.«*

U13: *»Potrebno bi bilo zmanjšati administracijo in dati več poudarka na delu z učenci.«*

U14: *»Časovne obremenitve.«*

U16: *»Pomanjkanje časa.«*

Tako kot ravnatelji so tudi učitelji mnenja, da čas izvedbe seminarjev ni vedno najbolj ustrezen, zaradi česar je moten sam učni proces. Veliko učiteljev izpostavlja, da imajo zaradi izobraževanja primanjkljaj ur, kar gotovo ne motivira učiteljev za udeleževanje raznih seminarjev.

U5: *»Seminarji so organizirani v času pouka, kar marsikateremu učitelju onemogoča udeležbo ali pa ovira vzgojno-izobraževalni proces v šoli.«*

U6: *»Ure, ki ti potem manjkajo, ker se izobražuješ.«*

U12: *»Primanjkljaj ur zaradi izobraževanja, težave z nadomeščanjem.«*

U20: *»Seminarji v času pouka.«*

Učitelji omenjajo, tako kot tudi nekateri ravnatelji, da kvaliteta seminarjev ni vedno ustrezna, kar jih odvrta od udeleževanja. Prav tako se jim zdi, da dobijo na seminarjih preveč teoretičnega znanja, praktičnih nasvetov pa je premalo.

U4: *»Morda seminarji niso vedno ustrezni glede na vsebine.«*

U6: *»Pomanjkanje ustreznih seminarjev.«*

U7: *»Kvaliteta seminarjev, saj niso vedno kvalitetni.«*

U8: *»Predvsem kvaliteta seminarjev, saj niso vedno kvalitetni.«*

U9: *»Malo kvalitetno usposobljenih predavateljev.«*

U10: *»Kader izobraževanja – vse se da narediti bolj zanimivo, bolj praktično.«*

U11: *»Poleg tega se mi zdi, da večina seminarjev premalo upošteva realno situacijo v šoli.«*

U18: *»Na Zavodu za šolstvo in Ministrstvo za šolstvo bi moralo biti zaposlenih več učiteljev iz prakse, ki bi bolj upoštevali želje in mnenja učiteljev, ki smo v neposredni proizvodnji – pouku.«*

U20: *»«KAOS» na višjih nivojih (Ministrstvo,..)«*

Omenjajo tudi vpliv sodelavcev, ki ni vedno pozitiven.

U2: *»Nemotiviranost nekaterih kolegov za dodatno izobraževanje, ki negativno vplivajo s svojimi komentarji.«*

U16: *»V pripravljenosti učiteljev za vseživljenjsko izobraževanje.«*

Le dve učiteljici pa sta mnenja, da bistvenih ovir ni, da je izobraževanje in usposabljanje v veliki meri odvisno od posameznikovega interesa.

U15: *»Ovir ne vidim. Vsak učitelj se lahko udeleži vsaj enega seminarja izven šole (če želi) in uposabljanja, če so organizirani na šoli.«*

U17: *»Če je volja, se da veliko storiti.«*

4.4 Analiza in interpretacija analize dokumentov

Kot je bilo v tej nalogi že zapisano, je načrtovanje zelo pomemben del izobraževanja in usposabljanja, ki mora biti dobro načrtovano. Kakšno je načrtovanje

izobraževanja in usposabljanja, lahko sklepamo tudi na osnovi pregleda dokumentacije, ki vsebuje načrt izobraževanja in usposabljanja.

31. člen Zakona o osnovni šoli 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, ...«

Priprava predloga letnega delovnega načrta in odgovornost za njegovo izvajanje pa je v pristojnosti ravnatelja, kar določa 49. člen ZOFVI. Sprejemanje letnega delovnega načrta je po 48. členu ZOFVI v pristojnosti sveta zavoda. Predhodno si mora ravnatelj po 61. členu ZOFVI pridobiti mnenje učiteljskega zbora in po 66. členu ZOFVI tudi mnenje sveta staršev.

Ravnatelj je po 49. členu ZOFVI dolžan spremljati realizacijo letnega delovnega načrta in ob koncu šolskega leta tudi pripraviti poročilo o njegovi uresničitvi.

Načrt stalnega strokovnega izobraževanja in usposabljanja je torej zakonsko določen sestavni del, oziroma priloga letnega delovnega načrta vsake šole. Zato sem ravnatelj po izvedbi intervjuja prosila za vpogled v tisti del letnega delovnega načrta in poročila o realizaciji LDN, ki opredeljuje izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev. Vsi ravnatelji so mi omogočili vpogled v dokumentacijo.

Zakonsko je določeno, da mora LDN vsebovati načrtovanje in izobraževanje učiteljev. Na kakšen način pa bodo to storili, je prepuščeno samim ravnateljem. Tako me je ob pregledu dokumentacije zanimalo predvsem, na kakšen način ravnatelji v LDN opredelijo izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev.

V vseh LDN so navedeni poimenski sezname učiteljev, ki se bodo individualno udeležili posameznih seminarjev. Navedena so tudi področja izobraževanja in kraj izvajanja seminarjev. Vsi predvidevajo tudi udeležbo učiteljev na študijskih srečanjih na mentorskih šolah in redno delo strokovnih aktivov na šolah. V vseh LDN lahko zasledimo tudi izobraževanja, ki so predvidena za celotne kolektive in se izvajajo na samih šolah. S tem so šole zadostile zakonskim zahtevam.

V nobenem izmed LDN-jev nisem zasledila jasno predvidene povezave med razvojem posameznika in razvojem šole, kljub temu da se vsi ravnatelji zavedajo tega, da brez razvoja učiteljev ni razvoja šole. Da to v načrtih izobraževanja in usposabljanja

ni jasno zapisano, povezujem tudi s tem, da so bili ravnatelji pri navajanju konkretnih primerov, kako je razvoj učiteljev povezan z razvojem šole, precej skopi.

Dva izmed štirih pregledanih LDN-jev sta narejena na osnovi analize potreb. Eden je narejen na podlagi razvojnega načrta, ki usmerja ravnatelja in učitelje pri načrtovanju izobraževanja in usposabljanja. V drugem LDN pa je jasno zapisano, da imajo pri izobraževanju in usposabljanju prednost seminarji za pridobitev kadrovskih pogojev za poučevanje v 9-letni osnovni šoli. V ostalih dveh LDN-jih pa ni zapisano, da bi bilo načrtovanje izobraževanja in usposabljanja narejeno na osnovi analize potreb.

Poleg tega pa lahko v posameznih LDN zasledimo tudi načrtovanje drugih oblik izobraževanja in usposabljanja:

- samoizobraževanje in izpopolnjevanje ob koriščenju strokovne literature in periodike,
- medsebojne hospitacije (samo okvirno – po načrtu naj bi vsak učitelj hospitiral pri sodelavcu na razredni in na predmetni stopnji),
- načrt hospitiranja ravnatelja in načrt letnih razgovorov,
- spopolnjevanje in doizobraževanje s študijem ob delu (spodbujanje k pridobitvi usposobljenosti za poučevanje več predmetov, k pridobitvi visokošolske izobrazbe, k nadgrajevanju svojega znanja s podiplomskim študijem,..),
- izobraževanje na rednih pedagoških konferencah učiteljskega zbora, kjer bodo učitelji lahko predstavili svoje seminarske naloge, projekte, raziskave, diplomske naloge,...

Nekatere izmed zgoraj navedenih oblik same po sebi zahtevajo in na ta način spodbujajo sodelovanje, vendar v nobenem izmed pregledanih LDN nisem zasledila načrtno spodbujanje sodelovanja med učitelji.

Posamezni LDN pa vsebujejo tudi pisni načrt, v katerem je navedeno, kdo, kaj in v kakšni obliki se bo spremljalo samo izvajanje načrta strokovnega izobraževanja in usposabljanja. Zasledimo lahko tudi finančno ovrednotenje izobraževanja strokovnih delavcev.

Tako npr. R1 v LDN navaja: »*Izobraževanje bo organiziral, usmerjal in nadziral ravnatelj šole. Evidenco seminarjev, stroške za seminar bomo vodili v tajništvu šole.*«

Tako kot se razlikuje sam načrt izobraževanja in usposabljanja, ki se nahaja v letnih delovnih načrtih, se razlikuje tudi poročilo o realizaciji. Vsa poročila zajemajo poimenski seznam učiteljev in zapis, katerih seminarjev so se dejansko udeležili. Poleg tega pa lahko v posameznih poročilih zasledimo tudi:

- poročilo o usposobljenosti posameznih učiteljev za poučevanje v 9-letni OŠ,
- kaj morajo posamezni učitelji pridobiti za poučevanje v 9-letni OŠ,
- finančno poročilo,

V nobenem izmed poročil pa nisem zasledila zapisa o tem, kako so bile realizirane druge oblike izobraževanja in usposabljanja.

Po pregledu dokumentacije lahko ugotavljam, da stanje na zasavskih šolah na tem področju ni prav navdušujoče, ni pa tudi najslabše. Menim, da bi se lahko na tem področju ravnatelji veliko naučili drug od drugega in na ta način svoje letne delovne načrte še izboljšali. Ob tem bi uporabila izjavo, katero so učitelji v zvezi s sodelovanjem večkrat poudarili: »*Več glav, več ve.*«

5 ZAKLJUČKI IN PRIPOROČILA ZA PRAKSO

5.1 Zaključki

Strokovno izobraževanje je, kot menijo številni avtorji (Merkač 2005, Stoll, Fink in Earl 2003, Thornburg 2002, Verbiest 2004, idr.), edini način, da se lahko soočamo s spremembami, ki nam jih prinaša vedno hitreje razvijajoča se družba. Na te spremembe pa se morajo odzivati tudi šole (Marentič Požarnik 2000, Erčulj 2005, Kalin, Valenčič Zuljan 2004), ki se ne soočajo samo z novim znanjem, ampak prihajajo v šole učenci, ki so vse bolj raznoliki (Marentič Požarnik 2004, Novic, Kres, Elias 2002, Gordon 2004) in zahtevajo vedno nove pristope. To pa lahko naredijo le učitelji, ki so dobro izobraženi in visoko kompetentni (Dadds 2001). Številni avtorji zato poudarjajo nujnost vlaganja v stalni strokovni razvoj učiteljev (Day 1999, Stoll in Fink 1996, idr.). Čeprav obstajajo dileme o tem, ali je učitelj profesionalec ali ne (Marentič Požarnik 2005), pa mora biti pri učitelju prisotna zavezanost stalnemu strokovnemu izpopolnjevanju, kar je eden izmed kriterijev profesionalizma (Goodson v Erčulj 2005). Tako bi se moral učitelj nagibati k razširjenemu profesionalizmu (Hoyle in John v Erčulj 2005, Erčulj 2005, Kalin 2006, Neimi in Kohonen v Kalin 2006), ki od učitelja terja, da strokovno izobraževanje jemlje kot nujni pogoj za lasten razvoj.

Skrb za razvoj učiteljev in s tem za razvoj šole pa je ena od pomembnejših nalog, ki jih ravnatelju nalaga zakonodaja. Vlogo ravnatelja pri spodbujanju strokovnega razvoja učiteljev pa poudarjajo tudi številni teoretiki (Fernandez 2000, Diaz-Maggioli 2004, Peček 2000, idr.) V raziskavi sem ugotovila, da ravnatelji v glavnem sami skrbijo za strokovno izobraževanje in usposabljanje učiteljev, ponekod pa jim pri tej zahtevni nalogi pomagajo pomočniki, oz. šolska svetovalna služba. Na vseh šolah, ki so sodelovale v raziskavi, poskrbijo, da je na področju strokovnega izobraževanja in usposabljanja zadoščeno zakonskim zahtevam. Če pa se na šolah naredi še kaj več od tega, pa je odvisno od posameznih ravnateljev.

Kljub temu da je ravnatelj odgovoren za strokovni razvoj učiteljev, pa je le-ta v prvi vrsti odvisen od vsakega posameznika (Fullan 1993, Laursen 2003, Peček 2000, Hargreaves 2003, Day 1999, idr.) Ravnatelji, ki so sodelovali v raziskavi, se ne izogibajo svoji odgovornosti za strokovni razvoj zaposlenih, vendar so vsi mnenja, da

so za svoj strokovni razvoj odgovorni predvsem učitelji. Svojo vlogo vidijo ravnatelji zlasti v tem, da zagotavljajo ustrezne pogoje za izobraževanje in usposabljanje. Takšnega mnenja so tudi učitelji, ki od ravnateljev pričakujejo, da upoštevajo njihove želje in potrebe ter da zagotavljajo ustrezne materialne pogoje.

Za uspeh izobraževanja in usposabljanja je ključnega pomena premišljeno načrtovanje (Guskey 2000, Yoyce in Showers 2002, idr.). Številni teoretiki pa poudarjajo, da je nujno učitelje v načrtovanje aktivno vključiti (Day 1999, Stoll in Fink 1996, Pučko 1997, idr.). Pri načrtovanju izobraževanja in usposabljanja je ravnatelje v zadnjih letih vodilo predvsem uvajanje 9-letne OŠ. Kljub temu pa so učitelji mnenja, da so pri načrtovanju upoštevane tudi njihove individualne želje. To so ravnatelji dosegli s tem, da so organizirali seminarje, ki so bili povezani z uvajanjem 9-letne OŠ za celotne kolektive. Pri izbiri seminarjev, ki so se jih učitelji udeleževali individualno, pa so upoštevali želje in potrebe posameznih učiteljev. Ob tem pa je potrebno poudariti, da je samo načrtovanje izobraževanja in usposabljanja premalo vezano na razvoj šole.

Izobraževanje in usposabljanje lahko poteka v različnih oblikah. Ne glede na to, da številni strokovnjaki (Stoll in Fink 1996, Hargreaves 2003, Early in Bubb 2004, Day 1999) menijo, da je sodelovanje ena izmed najpomembnejših oblik izobraževanja in usposabljanja pa na šolah ni na prvem mestu. Na šolah, ki so sodelovale v raziskavi, se sodelovanja kot pomembne oblike izobraževanja in usposabljanja še ne lotevajo načrtno in sistematično, kljub temu da razmišljajo o tem, kako bi izobraževanje še izboljšali. Vsi, ravnatelji in učitelji, pa poudarjajo, da je sodelovanje zelo pomembno za strokovni razvoj. Učitelji navajajo številne prednosti, ki jih prinaša sodelovanje na različnih področjih učiteljevega dela. Ravnatelji ugotavljajo, da je uvajanje 9-letne OŠ pozitivno vplivalo na sodelovanje. Zaradi narave dela so učitelji »prisiljeni« sodelovati, pri čemer imajo eni več, drugi manj težav. Nekateri ravnatelji so mnenja, da so to »prisiljeno« sodelovanje težje sprejeli učitelji predmetne stopnje, vendar to ni pravilo.

V načrtovanje izobraževanja in usposabljanja so v glavnem zajeti seminarji. Posamezni ravnatelji v LDN-ju predvidijo tudi druge oblike izobraževanja in usposabljanja. Nikjer pa nisem zasledila, kako bodo te oblike izobraževanja in usposabljanja potekale. V glavnem gre zgolj za navajanje določenih oblik. Tudi v poročilih o realizaciji lahko zasledimo zgolj realizacijo seminarjev, poročil o realizaciji drugih oblik izobraževanja in usposabljanja pa ni. To dokazuje tudi dejstvo, da ko

učitelji razmišljajo o zunanjih in notranjih oblikah izobraževanja, razmišljajo predvsem o prednostih seminarjev, ki potekajo izven šole, kjer so zaposleni in o tistih, ki potekajo na šoli. Prednosti seminarjev, ki ne potekajo na šoli, kjer so zaposleni, vidijo predvsem v tem, da se lahko tako izpopolnjujejo na področju njihove stroke in da lahko izmenjajo mnenja in izkušnje z učitelji iz drugih šol. Tisti, ki pa dajejo prednost seminarjem, ki potekajo na šoli, menijo, da tako prihranijo na času, so med svojimi kolegi in na ta način lahko rešujejo težave, ki so vezane na delo njihove šole.

Kljub temu pa na osnovi odgovorov ravnateljev in učiteljev ugotavljam, da na šolah potekajo tudi druge oblike izobraževanja in usposabljanja, vendar le-te potekajo nenačrtovano. Ravnatelji učitelje k tem oblikam (npr. študij literature) spodbudijo občasno, na konferencah.

Mentorstvo je ena izmed oblik izobraževanja in usposabljanja, kjer se razvijata oba, mentor in začetnik (Guskey 2000, Goddard, Erčulj in Trnavčević 2004). Ne glede na to pa lahko v tej obliki izobraževanja in usposabljanja sodelujejo le nekateri učitelji, odvisno od tega koliko učiteljev začetnikov in praktikantov je na šoli in iz katerega področja stroke so.

Čeprav je spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela ravnateljeva naloga, katere pomen poudarjajo tudi številni teoretiki (Middelwood in Cardno 2001, Erčulj in Širec 2004, idr.) se izvajanje hospitacij precej razlikuje od šole do šole. Tako na eni šoli ravnatelj opravi le nujne hospitacije pri delavkah, ki se pripravljajo na strokovni izpit. Na drugi šoli pa ravnatelj daje hospitacijam velik poudarek, prav tako tudi letnim razgovorom.

Kolegialne hospitacije prispevajo k razvoju tistega, ki opazuje in tistega, ki je opazovan. Ne glede na to pa kolegialne hospitacije na šolah ne živijo v večji meri. Vzrok temu so zlasti organizacijske težave, ker poteka pouk dopoldan in je težko poiskati ustrezno zamenjavo, da bo pouk potekal nemoteno. Omenjajo pa tudi, da nad tem, da bi bili opazovani, nekateri učitelji, zlasti starejši niso najbolj navdušeni, na kar opozarjajo tudi strokovnjaki (npr. Day 1999).

Razvoj šole je odvisen od strokovnega razvoja učiteljev (Fullan 2003, Bush in Middelwood 2005, Verbiest 2004). Tudi učitelji in ravnatelji, ki so sodelovali v raziskavi, menijo, da ima strokovni razvoj zaposlenih velik vpliv na razvoj šole. Medtem ko so ravnatelji ostajali pri odgovoru, da razvoj šole ni možen brez razvoja

učiteljev, so učitelji vpliv in povezovanje strokovnega razvoja učiteljev z razvojem šole navajali s konkretnimi dejstvi. Tako so mnenja, da strokovni razvoj učiteljev vpliva na samo poučevanje, šola se tako lažje odziva na spremembe in s tem prinaša številne pozitivne učinke. Nenazadnje pa je od tega kako učitelji skrbijo za svoj strokovni razvoj in kakšna je njihova strokovna usposobljenost, odvisno tudi mnenje, ki ga imajo starši o določeni šoli.

Teoretiki pravijo, da morajo učitelji in ravnatelji izobraževanje in usposabljanje sprejeti kot sestavni del svojih poklicnih odgovornosti in delovne obremenitve (Zelena knjiga 2001). Če tega ne storijo, predstavlja to veliko oviro za strokovni razvoj (Kalin 2004). V raziskavi so ravnatelji in učitelji navajali približno enake ovire za izobraževanje in usposabljanje, ki se nanašajo predvsem na udeleževanje raznih seminarjev. Glede na to, da so ravnatelji tisti, ki zagotavljajo finančna sredstva, je zanimivo, da je pomanjkanje finančnih sredstev navajalo precej več učiteljev kot ravnateljev. Ravnatelji menijo, da se vedno najde kakšna rešitev, če je le interes. Velik problem predstavljajo zlasti organizacijske težave. Ravnatelji opozarjajo na probleme z nadomeščanjem odsotnih učiteljev in realizacijo pouka. Oboji pa so tudi mnenja, da čas izvedbe seminarjev v popoldanskem času ni najbolj ustrezen, ker so učitelji že utrujeni in njihova storilnost pade. Učitelji omenjajo tudi preobremenjenost z administracijo in pomanjkanje časa zaradi urejanja le-te. Oviro vidijo tudi v sami kvaliteti seminarjev. Učitelji so mnenja, da dobijo na teh seminarjih preveč teoretičnega znanja, premalo pa je nasvetov iz prakse in konkretnih primerov. Bolj kot učitelji pa so ravnatelji mnenja, da bistvenih ovir za izobraževanje in usposabljanje ni in da se vedno najdejo poti in načini za strokovni razvoj. Največja ovira pa je po njihovem mnenju v ljudeh, ki so za izobraževanje in usposabljanje bolj ali manj zainteresirani.

5.2 Priporočila za prakso in nadaljnje raziskovanje

Ob vsej prebrani literaturi in ob vseh razgovorih z ravnatelji in prebiranju odgovorov učiteljev, se mi je porodilo kar nekaj idej, kako bi po mojem mnenju morale potekati izobraževanje in usposabljanje učiteljev in njihova strokovna rast. Pri tem pa naj povem še, da se zavedam tega, da je stvari veliko lažje zapisati, kot pa jih izvesti v praksi, vendar vseeno upam, da bo kakšno izmed priporočil zaživel tudi v praksi.

Ker je ravnateljeva vloga pri načrtovanju, oblikovanju in povezovanju strokovnega razvoja učiteljev in razvoja šole zelo pomembna, se morajo ravnatelji te naloge lotevati z vso odgovornostjo in zavzeto. Ker sta strokovni razvoj učiteljev in razvoj šole tesno povezana in prepletena, bi morali ravnatelji na tem področju narediti kaj več, kot le skrbeti za to, da zadostijo zakonskim zahtevam. V obilici dela, ki ga imajo ravnatelji, pa se pogosto dogaja prav to, čeprav se vsi zavedajo, da je strokovni razvoj učiteljev ključnega pomena za dobro delo. Zato bi morali ravnatelji za načrtovanje, samo izvajanje in evalvacijo strokovnega izobraževanja in usposabljanja sestaviti tim, katerega člani bi se dodatno usposabljali za to področje in ki bi mu pomagali pri izvajanju te zahtevne naloge.

V samo načrtovanje izobraževanja in usposabljanja bi bilo potrebno bolj sistematično vključiti tudi druge oblike izobraževanja in usposabljanja, ne samo udeležbo na seminarjih, saj bi lahko tako bolj optimalno izkoristili možnosti za razvoj, ki jih te oblike ponujajo. To pomeni, da bi bilo potrebno oblike izobraževanja in usposabljanja in način izvajanja le-teh natančno opredeliti že v LDN. Med šolskim letom pa bi bilo potrebno poskrbeti za to, da tudi samo izvajanje teh oblik in vključevanje učiteljev ne bi bilo zgolj naključno in mimogrede.

Tudi samo obiskovanje seminarjev bi bilo smotrno bolj natančno predvideti in tudi analizirati, kaj so učitelji na teh seminarjih pridobili, glede na to, da učitelji in ravnatelji omenjajo, da vsi seminarji niso kvalitetno izpeljani. Iz kataloga ponudbe je težko predvideti, kateri seminarji so kvalitetni, saj cena seminarja ni merilo za samo kvaliteto. Tukaj ima pomembno veljavo izmenjava izkušenj med ravnatelji in tudi med učitelji. Glede na to, da seminarji niso poceni, pa bi na šolah morali učitelji, ki se seminarjev udeležijo in pridobijo tako nova znanja, te informacije organizirano prenesti tudi ostalim kolegom.

Ravnatelj bi si moral, kljub oblici dela, vzeti čas in hospitirati pri vseh učiteljih. Še bolj pomembno pa je, da bi po hospitaciji z učiteljem opravil letni razvojni razgovor. Ta razgovor bi bil priložnost za to, da bi učitelj lahko ravnatelju povedal, kakšna so njegova pričakovanja, želje, potrebe in težave. Ravnatelj pa bi učitelju povedal, kako je zadovoljen z njegovim delom in kaj od njega pričakuje. Na osnovi tega pa bi skupaj določila, v kateri smeri bo potekal strokovni razvoj posameznega učitelja, ki bo tudi v

skladu z vizijo šole in na osnovi tega bi potekalo samo načrtovanje izobraževanja in usposabljanja.

Večji poudarek bi bilo potrebno dajati tudi sodelovanju, saj lahko, po ugotovitvah mnogih strokovnjakov, učitelji največ pridobijo eden od drugega. Glede na to, da velja učiteljski poklic za enega izmed najbolj osamljenih, ker so učitelji med svojim delom z učenci v glavnem sami, bi morali sodelovanju posvečati več pozornosti. Informacijo o tem, kako učitelji med sabo sodelujejo, so ravnatelji dobili z uvajanjem 9-letne OŠ, kjer morajo učitelji v določenih segmentih svojega dela sodelovati s kolegi. Tam kjer je sodelovanje dobro, bi morali ravnatelji vzpodbujati takšno sodelovanje še naprej. Malo več energije in truda pa bi morali vložiti tam, kjer učitelji težje sodelujejo. V prvi vrsti bi morali poiskati vzroke, zakaj je temu tako.

Pogosto so ravnatelji omenjali, da določenih oblik, npr. medsebojnih hospitacij, ne morejo izvajati zaradi organizacijskih težav. To po mojem mnenju ne bi smel biti izgovor, zlasti ne, ker lahko ta oblika prispeva k razvoju učitelja, ki pripravi uro in tistih, ki uro spremljajo. Seveda pa bi moral biti kvalitetno voden tudi razgovor po uri.

Učitelj ne more biti dober praktik, če nima usvojenega določenega teoretičnega znanja. Glede na to, da se na področju pedagoškega polja izvajajo številne raziskave in da so spremembe tudi na področju teorije, nobenemu učitelju ne zadošča teorija, katero je usvojil v času študija. Učitelju ob obilici dela, ki ga ima, pogosto zmanjka volje in energije za to, da bi v knjižnici brskal in iskal nove knjige in članke, ki bi mu pomagali pri osvežitvi teoretičnega znanja. Smiselno bi bilo, da bi takšno teoretično znanje učitelji obnavljali vodeno. Članek ali knjigo, katero bi individualno preštudirali, bi v krogu kolegov istega predmetnega področja skupaj analizirali in predstavili svoje poglede in mnenja. Glede na to, da ravnatelji in učitelji omenjajo pomanjkanje finančnih sredstev kot eno izmed ovir za izobraževanje in usposabljanje, bi lahko s spodbujanjem takšnih oblik izobraževanja in usposabljanja privarčevali kar nekaj denarnih sredstev.

Bolj podrobno bi bilo potrebno proučiti tudi ostale ovire za izobraževanje in usposabljanje, ki so jih navajali ravnatelji in učitelji. Veliko sodelujočih v raziskavi je omenjalo preobremenjenost učiteljev. Menim, da bi se dalo to oviro z dobro organizacijo dela vsaj omiliti, če ne celo odstraniti.

Med samo raziskavo pa so se mi porajale tudi nove ideje za še globljo raziskavo. Tako se mi zdi, da bi bilo zanimivo ugotoviti, če obstaja povezava med izobrazbo ravnatelja in tem, kako sam skrbi za svoj strokovni razvoj, ter razvojem učiteljev.

Pri spodbujanju strokovnega razvoja učiteljev bi bile koristno tudi bolj natančno ugotoviti, kakšni so motivi učiteljev za izobraževanje in usposabljanje.

Pomembno za področje strokovnega razvoja učiteljev in razvoja šole bi bilo tudi ugotoviti, kako se ravnatelji čutijo usposobljeni za to zahtevno nalogo ter s kakšnimi dilemami in težavami se srečujejo ter na kakšne načine težave rešujejo.

V svojo raziskavo tudi nisem vključila staršev in učencev, ki bi verjetno lahko o delu učiteljev povedali precej. Za mojo raziskavo starši in učenci ne bi bili ključnega pomena, ker me je zanimalo, kako poteka izobraževanje in usposabljanje na šolah. Koristno pa bi bilo ugotoviti, če učenci in starši menijo, da gredo učitelji v korak s časom. Čeprav bi verjetno kar nekaj učiteljev ob moji ideji, da bi bilo potrebno spraševati učence in starše o tem, kakšna se jim zdi strokovna usposobljenost učiteljev, skočilo v zrak, menim, da bi lahko dobili iz teh odgovorov kar pomembne podatke. Učenci so uporabniki »naših storitev«, zato je po mojem mnenju, zanje in njihove starše strokovna usposobljenost učiteljev še kako pomembna.

Kot pravi Mesec (1998,380) so ugotovitve študije primera prva in ne zadnja beseda na določenem področju raziskovanja. Moja študija primera gotovo ni prva s področja strokovnega razvoja učiteljev in razvoja šole, prav tako pa tudi ne zadnja. Moja želja in namen je bil dopolniti kamenček v mozaiku širokega in zelo pomembnega področja pedagoškega raziskovanja, ki lahko pomembno vpliva na razvoj čimbolj učinkovite prakse.



LITERATURA

- Bell, Beverley and Gilbert, John. 1996. *Teacher development*. London: The Falmer Press.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. 1995. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Brajša, Pavao. 1995. *Sedem skrivnosti uspešne šole*. Maribor: Doba.
- Brečko, Daniela. 1998. *Kako se odrasli spreminjamo?* Radovljica: Didakta.
- Cencič, Majda, Polak, Alenka in Devjak Tatjana. 2005. *Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje pedagoških delavcev ter njihov profesionalni razvoj*. *Sodobna pedagogika* 5, 100-113.
- Dadds, Marion. 2001. Continuing Professional Development: Nurturing the Expert Within. V: Soler, J., Craft. A., Burgess, H. (ured.), *Teacher Development: Exploring our own practice*. Thousand Oaks: Sage Publications, str. 50 – 56.
- Day, Christopher. 1995. *Leadership and Professional Development: Developing Reflective Practice*. V: Busher, Hugh & Saran Rene. (ured.) *Managing Teachers as Professionals in Schools*. London: Kogan Page Limited. 109 - 130.
- Day, Christopher. 1999. *Developing teachers. The challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- Dean, Joan. 1999. *Improving the primary school*. London: Routledge.
- Diaz-Maggioli, Gabriel. 2004. *Teacher – centered professional development*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Early, Peter & Bubb, Sara. 2004. *Leading and Managing Continuing Professional Development*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Erčulj, Justina. 1998. *Učeča se organizacija – izziv za učiteljev strokovni razvoj*. *Vzgoja in izobraževanje* 3, 21-25.
- Erčulj, Justina, 2002. *Vodenje za učenje, da o ravnateljevi vlogi ne govorimo*. *Vzgoja in izobraževanje* 1, 4-8.
- Erčulj, Justina in Alojz Širec. 2004. *Spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela*. *Vodenje* 3/2004, 6-24.

Literatura

- Erčulj, Justina, 2005. *Učiteljev profesionalizem*. V učence usmerjeno poučevanje. Ljubljana: Šola za ravnatelje, 13-25
- Erčulj, Justina. 2006. *Šole kot učeče se skupnosti*. V: Menedžment znanja. Maribor: Založba Pivec. 245-256
- Fernandez, Alicia. 2000. *Leadership in an Era of Change*. V: Day, C., Fernandez, A., Hauge, T., Moller, J. *The Life and Work of teachers*. 239 – 255.
- Flere, Sergej. 2000. *Sociološka metodologija : temelji družboslovnega raziskovanja*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Freebody, Peter. 2003. *Qualitative Research in Education*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Fullan, Michael. 1993. *Change forces*. London: The Falmer Press.
- Fullan, Michael in Hargreaves Andy. 2000. *Zakaj se je vredno boriti v vaši šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Fullan, Michael. 2003. *The moral imperative of school leadership*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Gordon, Stephen P. 2004. *Professional development for school improvement*. Boston: Pearson, Allyn and Bacon.
- Goddard, T., Justina Erčulj in Anita Trnavčević. 2004. *"I need instant help" : assessing the mentoring needs of new primary head teachers in Slovenia*. International electronic journal for leadership in learning. Vol. 8, No. 11, str. 14.
- Guskey, Thomas R. 2000. *Evaluating professional development*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hargreaves, David H., Hopkins, David. 2001. *Šola zmore več*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Hargreaves, Andy. 2003. *Teaching in the knowledge society*. New York in London: Teacehrs College Press.
- Joyce, Bruce and Showers, Beverly. 2002. *Student Achivement Through Staff Development*. Alexandria: ASCD.
- Jana Kalin. 2004. *Učiteljev profesionalni razvoj in kultura učeče se organizacije*. Vodenje 3/2004, 25-36.

- Kalin, Jana in Valenčič Zuljan, Milena. 2004. *Model usposabljanja učiteljev in mentorjev pedagoške prakse – ključni dejavnik v prenovi izobraževanja učiteljev*. Vzgoja in izobraževanje 5, 61-65.
- Kalin, Jana. 2006. *Učitelj in učenci med vzgojno-izobraževalnimi cilji in kompetencami*. Vzgoja in izobraževanje 1, 46-50.
- Kolektivna pogodba za dejavnost vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji*: Uradni list RS št. 52/94, 49/95, 34/96, 51/98, 28/99, 39/2000, 56/2001
- Laursen, Per. F. 2003. *Avtentični učitelj*. Vzgoja in izobraževanje 6, 4-6.
- Leithwood, Kenneth, Jantzi, Doris and Steinbach Rosanne. 1999. *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press
- Marentič Požarnik, Barica. 1997. *Filozofija, doktrina in praksa izobraževanja učiteljev*. V: *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje*. 9-19.
- Marentič Požarnik, Barica. 2000. *Profesionalizacija izobraževanja učiteljev – nujna predpostavka uspešne prenove*. Vzgoja in izobraževanje 4, 4-11.
- Marentič Požarnik, Barica. 2004. *Kaj se je dogajalo z učiteljevo strokovno avtonomijo v desetih letih šolske prenove*. *Sodobna pedagogika, posebna izdaja*, 34-50.
- Merriam, Sharan B. 1998. *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Merkač Skok, Marjana. 2005. *Osnove managementa zaposlenih*. Koper: Fakulteta za management.
- Mesec, Blaž. 1998. *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Middlewood, David in Carol Cardno (ur.). 2001. *Managing Teacher Appraisal and Performance*. London in New York: Routledge/Falmer.
- Middlewood, David in Bush, Tony. 2005. *Leading and Managing People in Education*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Možina, Stane. 2002. *Učenje, izobraževanje, usposabljanje v organizaciji*. V : *Management kadrovskih virov*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede. 207-248.
- Možina, Stane. 2002. *Učeča se organizacija – učeči se management*. V: *Management : nova znanja za uspeh*. Radovljica: Didakta. 12-45.
- Možina, Stane. 2006. *Vloga menedžmenta znanja v organizaciji*. V: *Menedžment znanja*. Maribor: Založba Pivec. 127-151

Literatura

- Mužić, Vladimir. 2004. *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: EDUCA.
- Novick, Bernard, Kress, Jeffrey S., Elias J., Maurice. (2002). *Building Learning Communities with Character*. Alexandria: ASCD.
- Ozga, Jenny. 1995. *Deskilling a Profession: Professionalism, Deprofessionalisation and the New Managerialism*. V: Busher, Hugh & Saran Rene. (ured.) *Managing Teachers as Professionals in Schools*. London: Kogan Page Limited. 21-37.
- Peček, Polona. 2000. *Z razvojem zaposlenih do boljše kakovosti*. V: Raznolikost kakovosti. Ljubljana: Šola za ravnatelje. 83-98.
- Pravilnik o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju*: Uradni list RS št. 64/04, 83/05.
- Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive*: Uradni list RS št. 54/2002.
- Razdevšek Pučko, Cveta. 1997. *Zakaj in kako spremeniti izobraževanje učiteljev?* V: *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje*. 19-29.
- Razdevšek Pučko, Cveta, Taštanoska, Alenka in Plevnik, Tatjana. 2004. *Kakovost izobraževanja s poudarkom na izobraževanju učiteljev in drugih izobraževalcev*. *Vzgoja in izobraževanje* 3, 27-31.
- Sach, Judyth: *Rethinking the Practice of Teacher Professionalism*. V: Day, C., Fernandez, A., Hauge, T. in Moeller, J. (ured.) *The Life and Work of Teachers*. London: Falmer Press. 76-89.
- Sagadin, Janez. 1991. *Razprave iz pedagoške metodologije*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Sagadin, Janez. 2001. *Pregledno o kvalitativnem empiričnem pedagoškem raziskovanju*. *Sodobna pedagogika* 2, 10-25.
- Sagadin, Janez. 2004. *Tipi in vloga študij primerov v pedagoškem raziskovanju*. *Sodobna pedagogika* 4, 88 – 100.
- Senge, Peter. 2000. *Schools that learn*. London: Nicholas Brealey Publishing
- Sergiovanni, Thomas J. 2000. *Leadership for the Schoolhouse*. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Imprint.
- Seymour, Roland. 1995. *Skrb za razvoj sodelavcev*. *Vzgoja in izobraževanje* 1, 20 -23.

- Stake, Robert E. 2000. *Case studies*. V: Denzin, Norman K. in Yvona S. Lincoln (ur.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stoll, Luise & Fink, Dean. 1996. *Changing our schools: linking school effectiveness and school improvement*. Buckingham: Open University Press
- Stoll, Luise. 1998. *A learning school: a school for and of the future*. Education Review Vol. 12 No. 2, 34 – 40.
- Stoll, Luise, Fink, Dean and Eral, Lorna. 2003. *It's About Learning (and It's About Time)*. London: RoutledgeFalmer.
- Tavčar, Mitja I. 2005. *Skriti zakladi znanja*. Koper: Fakulteta za management.
- Thornburg, David. 2002. *The new basics: education and the future of work in the telematic age*. Alexandria: ASCD.
- Tratnik, Monika. 2002. *Osnove raziskovanja v managementu*. Koper: Visoka šola za management v Kopru.
- Travers, Max. 2001. *Qualitative research through case studies*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Triller, Zlatko. 2000. *Ali se učitelji na naših šolah kaj naučijo drug od drugega*. Vzgoja in izobraževanje 6, 10-14.
- Trnavčevič, Anita. 2001. *Kako pristopiti k magistrski nalogi (gradivo za interno uporabo)*. Koper: VŠM.
- Trnavčevič, Anita. 2001. *Kvalitativna in kvantitativna paradigma pedagoškega raziskovanja: izhodišča in dileme*. Sodobna pedagogika 2, 26-34.
- Urbanija, Bronislav. 2004. *Vpliv ravnateljevih hospitacij na strokovni in osebnostni razvoj učiteljev*. Magistrsko delo.
- Verbiest, Eric. 2004. *Skupnost učečih se strokovnjakov*. Vodenje 2/2004, 31-41.
- Wideen, Marvin F., Mayer-Smith, Jolie A. and Moon, Barbara J. 1996. *Knowledge, Teacher Development and Change*. V: Goodson, Ivor F. and Hargreaves, Andy. (ur.) *Teacher's Professional Lives*. London: Falmer Press. 187 – 204
- Yin, Robert K. 1994. *Case study research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi*. 2001.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja*: Uradni list RS št. 98/2005.
- Zakon o osnovni šoli*: Uradni list RS št. 12/1996, 53/2005, 60/2006, 63/2006.



PRILOGE

- Priloga 1** Dopis sodelujočim šolam
- Priloga 2** Vprašalnik - ravnatelji
- Priloga 3** Vprašalnik - učitelji

Dopis sodelujočim šolam

Spoštovani.

Sem študentka podiplomskega študija Management v izobraževanju. V okviru študija pripravljam magistrsko nalogo z naslovom *Ravnateljeva vloga pri načrtovanju, oblikovanju in povezovanju strokovnega razvoja učiteljev in razvoja šole*. Pri delu me usmerja in vodi mentorica, dr. Justina Erčulj.

Naloga zajema raziskavo, v katero bom vključila pet zasavskih osnovnih šol. V raziskavi me bo zanimalo predvsem, kakšen pomen dajejo ravnateljji osebnostnemu in strokovnemu razvoju posameznika, kako ga načrtujejo in povezujejo z razvojem šole.

Želene odgovore nameravam dobiti na osnovi:

- intervjujev, ki jih bom opravila z ravnateljji posameznih šol,
- anketnih vprašalnikov, ki jih bodo izpolnili učitelji,
- analize dela LDN, ki opredeljuje strokovno usposabljanje zaposlenih in njegova realizacija.

Na vas se obračam s prošnjo, da mi dovolite, da tudi na vaši šoli opravim raziskavo, ki mi bo omogočila zaključek študija.

Na osnovi informacij, ki jih bom dobila, želim ugotoviti stanje, ki se kaže na tem področju. Pridobljeni rezultati naj bi služili kot prikaz trenutnega stanja ter morda tudi kot promocija dobre prakse. S tem namenom bom vsem sodelujočim šolam ob zaključku posredovala izsledke raziskave.

V prihodnjem tednu vas bom poklicala po telefonu, da mi boste sporočili svojo odločitev.

V želji, da boste moji prošnji ugodili vas lepo pozdravljam.

Marina Kmet

Vprašalnik - ravnatelji

1. Kdo je na vaši šoli zadolžen za strokovno izobraževanje in usposabljanje učiteljev?
2. Kaj vas je v tem šolskem letu vodilo pri načrtovanju strokovnega izobraževanja in usposabljanja? Zakaj?
3. Kako poteka samo načrtovanje?
4. Ali med šolskim letom spremljate, kako se načrt izvaja v praksi? Na kakšen način?
5. Katerih oblik izobraževanja in usposabljanja se udeležujejo vaši učitelji?
6. Ali na šoli spodbujate sodelovanje med kolegi? Na kakšen način?
7. Kako po vašem mnenju strokovni razvoj učiteljev vpliva na razvoj šole?
8. Kako doživljate svojo odgovornost za strokovni razvoj učiteljev?
9. Kje vidite ovire za kvalitetno izobraževanje in usposabljanje učiteljev?

Vprašalnik – učitelji

1. Se vam zdi, da je vaš strokovni razvoj načrtovan ?

- a. Da. Pri načrtovanju so upoštevane moje želje, ki so v skladu z vizijo šole.
- b. Da. Pri načrtovanju so upoštevane moje želje, ki pa niso v skladu z vizijo šole.
- c. Da. Ravnatelj/ica načrtuje moj strokovni razvoj v skladu z vizijo šole, kar pa ni v skladu z mojimi potrebami iz željami.
- d. Ne.

2. Kdo je po vašem mnenju odgovoren za vaš strokovni razvoj?

- a. Jaz.
- b. Ravnatelj/ica.
- c. Jaz in ravnatelj/ica.

3. Kaj pričakujete od ravnatelja, da bo naredil za vaš strokovni razvoj?

(Možnih je več odgovorov)

- a. Upošteva naj vaše potrebe in želje po dodatnem strokovnem usposabljanju.
- b. Določi naj, katerih oblik dodatnega izobraževanja in usposabljanja se morate udeležiti.
- c. V razgovoru bi morala skupaj ugotoviti, katere vsebine in oblike dodatnega izobraževanja in usposabljanja bi bile za vas najustreznejše.
- d. Zagotovi naj materialne pogoje za dodatno izobraževanje in usposabljanje.
- e. Drugo:

4. Katere oblike usposabljanja so vam bližje:

- a. Zunanje- vezane na seminarje.
- b. Notranje – takšne, ki potekajo na šoli, ob vašem delu.

Zakaj?

5. **Katerih oblik usposabljanja in izobraževanja strokovnih delavcev ste se že udeležili v tem šolskem letu?** (Možnih je več odgovorov)
- a. Sodelovanje s sodelavci (timsko delo).
 - b. Študij strokovne literature.
 - c. Hospitacija ravnatelja in letni razgovor.
 - d. Hospitacije kolegov.
 - e. Mentorstvo učitelju začetniku.
 - f. Sodelovanje v projektih.
 - g. Drugo:
6. **Ali lahko sodelovanje s sodelavci pripomore k vašemu strokovnemu razvoju?**
- Zakaj?
- Na kakšen način?
7. **Opišite situacijo, ko vam je razgovor s sodelavcem pomagal rešiti problem, s katerim ste se srečali pri svojem delu.**
8. **Kako po vašem mnenju strokovni razvoj učiteljev vpliva na razvoj šole?**
9. **Kje vidite ovire za kvalitetno izobraževanje in usposabljanje učiteljev?**