

## PROFESIONALNI RAZVOJ UČITELJEV / Nataša Stupar

### UVOD

V članku smo se dotaknili tematike o profesionalnem razvoju vzgojitelja predšolskih otrok in vseživljenjskem učenju, ki je skupni imenovalac različnih vrst in oblik učenja s ciljem, da se izboljšajo znanje in spretnosti posameznika (Cenčič in drugi 2005, 101).

Definicij o tem, kaj je profesionalnost, je veliko; najsplošnejšo razlago najdemo v SSKJ. Sicer pa je v strokovni literaturi poglobljenih opredelitev več, ena teh je, da se nanašajo na vrednote, etični kodeks, znanje, spretnosti in odgovornosti, ki usmerjajo razmišljanja in ravnanja v poklicu vzgojiteljice (Jalongo in Isenberg 2000, 14).

V začetku članka se bomo najprej opredelili, kako napredovanje opredeljuje zakon, pravilnik o nazivih in kakšno vrsto nadaljnjih izobraževanj sploh poznamo. Kot problemsko vprašanje smo si zastavili vprašanje: Svetnik, vrh profesionalnega razvoja?

Zanimalo nas bo, ali z izkušnjami in z leti delovne dobe upada zanimanje za nadaljnje izobraževanje; tako je naše predvidevanje, in če, zakaj je tako.

Vseživljenjsko učenje ni več samo eden od vidikov dodiplomskega in nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, ampak postaja vodilno načelo za ponudbo in udeležbo v celotnem kontinuumu učnih vsebin na vseh ravneh izobraževanja (Cenčič in drugi 2005, 101). Predvidevamo, da je področje refleksije v izobraževanju pomembno, zato v nadaljevanju članka govorimo o refleksiji.

Dotaknili se bomo osnovnega principa reflektiranja – ravni reflektiranja. V najsplošnejšem smislu je profesionalno reflektiranje način mišljenja o vzgojno-izobraževalnem področju in vključuje sposobnost razumnega izbiranja ter predpostavlja prevzemanje odgovornosti za te izbire ali odločitve (Korthagen v Reggio 2012, 433).

### PROFESIONALNOST IN PROFESIONALIZEM

Za razumevanje profesionalnega razvoja vzgojiteljev predšolskih otrok je treba najprej opredeliti pojma profesionalnost in profesionalizem.

Slovar slovenskega knjižnega jezika (SSKJ v Cvetek 2005, 23) definira profesionalnost kot lastnost oziroma značilnost profesionalnega, profesionalen pa kot poklicen, npr. profesionalni razvoj sodelavcev. Podobno je z izrazi profesionalizacija, profesionalizem in profesionalizirati: profesionalizacija je pojav, da postane kaj poklicno, profesionalizem pomeni poklicno ukvarjanje s čim oziroma poklicno dejavnost, profesionalizirati pa pomeni delati, da postane kaj poklicno, npr. profesionalizirati amaterske dejavnosti.

Profesija pomeni enako kot poklic, profesionallec pa je ta, ki se poklicno ukvarja s čim, oziroma kdor strokovno, dobro opravlja svoje delo.

### NAČELA IN KOMPETENCE PEDAGOŠKEGA DELAVCA

Kakovost vzgoje in izobraževanja je eden ključnih dejavnikov, ki vplivajo na sposobnost EU, da poveča svojo konkurenčnost v globaliziranem svetu. Doseganje te kakovosti pa je pomembno odvisno od pedagoških delavcev. Zato morajo pedagoški delavci razvijati svoje kompetence in delati po določenih načelih:

- *načelo strokovnosti*: pedagoški poklic je visokokvalificiran poklic, ki zahteva ustrezno izobrazbo;
- *načelo avtonomnosti strokovnih delavcev*: strokovnim delavcem je treba omogočiti strokovno avtonomno presojanje in ravnanje;
- *načelo vseživljenjskega učenja in profesionalnega razvoja*: k izbiri pedagoškega poklica je treba spodbujati najbolj kakovostne in poklicno motivirane posameznike;
- *načelo partnerskega sodelovanja znotraj posamezne inštitucije ter med vzgojno-izobraževalnimi inštitucijami*

*in širšim okoljem*: pomembno zaradi pretoka informacij in spoznanj;

- *načelo iskanja družbenega konsenza pri doseganju ciljev vzgojno-izobraževalnega dela*: za doseg ciljev si bodo prizadevali vsi, ki so povezani z vzgojno-izobraževalnim procesom;
- *načelo evalvacije lastnega dela*;
- *načelo interdisciplinarnosti in enakovrednosti vseh znanstvenih disciplin mora biti zagotovljeno na ravni izobraževanja vseh strokovnih delavcev*;
- *načelo mobilnosti*: med državami, znotraj države, prehajanje med pedagoškimi in preostalimi poklici.

### ZNAČILNOSTI IN FAZE PROFESIONALNEGA RAZVOJA PEDAGOŠKIH DELAVCEV

Pedagoški delavci (učitelji, vzgojitelji) in drugi strokovni delavci na področju vzgoje in izobraževanja so vsakodnevno del zelo spremenljivega delovnega okolja. Raznovrstnost učnih, vzgojnih in drugih potreb učencev, kompleksnost sodobnih socialnih in komunikacijskih okoliščin, snovna in didaktična zahtevnost ter interdisciplinarna narava učne snovi ali novi strokovni in osebnostni izzivi so dejavniki, ki porajajo v pedagoških delavcih nove potrebe po dodatnem znanju: znanju, pridobljenem v programih za izpopolnjevanje izobrazbe ali v programih profesionalnega usposabljanja (Cenčič in drugi 2005, 101).

Vseživljenjsko učenje je skupni imenovalac različnih vrst in oblik učenja s ciljem, da se izboljšajo znanje in spretnosti posameznika. Kakovostno učenje, ki temelji na načelu vseživljenjskega učenja, presega tradicionalno ločevanje med začetnim in nadaljevalnim izobraževanjem in se veže na načelo učeče se družbe, v kateri učenje omogoča celosten razvoj posameznika, še posebej njegov profesionalni razvoj (Cenčič in drugi 2005, 101).

V članku nas bo zanimala pogojenost motivacije za nadaljnje izobraževanje



in koliko je ta pogojena z delovno dobo oz. napredovanjem v nazive. Zanimalo nas bo, ali več pedagoških izkušenj, ki naraščajo linearno s časom (po Devjak Polak 2007), poveča ali zmanjša motivacijo za nadaljnje izobraževanje; torej je naziv svetnik vrh profesionalnega razvoja.

Proces tega prehajanja in spreminjanja ostaja kljub mnogim poskusom znanstvenega pojasnjevanja še vedno zelo »aktualno polje raziskovanja« (po Devjak Polak 2007).

V nadaljevanju omenjamo navedbe avtorjev, ki se strokovno posvečajo poklicnemu razvoju pedagoških delavcev.

#### *Ryanov model*

Omenjeni model je zasnovan (Vonk in Schras v Cenčič in drugi 2005) na delitvi učiteljevega poklicnega razvoja na tri osnovna obdobja. Prvo je obdobje idealnih predstav (angl. fantasy stage), ki se začne takrat, ko začne posameznik resneje razmišljati o tem, da bi postal učitelj. Predstavlja si sebe v učiteljski

vlogi, najpogosteje v lepši luči kot svoje učitelje. To obdobje zajema čas študija oz. dodiplomskega poklicnega usposabljanja. Drugo je obdobje preživetja (angl. survival stage), s kateri je navadno mišljeno prvo leto samostojnega poučevanja oz. čas pripravništva. Učitelj se v tem obdobju, ki lahko traja do tretjega leta poučevanja, metaforično označuje kot »tujec na tujem ozemlju«. Vonk in Schras (1986) menita, da traja to obdobje prvi dve leti samostojnega poučevanja, najbolj kritičen del pa naj bi bil čas od oktobra do decembra prvega šolskega leta v praksi. Učitelj v tem času odkrije, da je v preteklosti svojo poklicno pot preveč idealiziral. Učiteljeva stališča iz obdobja idealnih predstav se spopadajo z realnostjo, ki jo tedaj doživlja, sprašuje se o svojih sposobnostih za opravljanje poklica, boji se, da s programi za izpopolnjevanje izobrazbene bo izpolnil pričakovanja učencev, mentorjev in staršev, pritožuje se, da nima dovolj podpore pri udejanjanju svojih naprednih stališč, ki v tem obdobju najbolj upadajo (Razdevšek Pučko 1990). Kako bo učitelj preživel krizo tega

obdobja, je zelo odvisno od njegove samozavesti in osebnostnih značilnosti pa tudi od podpore kolegov, mentorja, učencev in njihovih staršev. Tretje obdobje je obdobje izkušenosti (angl. mastery stage). Začetek tega obdobja je opredeljen z navedbo njegovih značilnosti. Obdobje izkušenosti se začne postopoma, predvsem z učiteljevimi občutki, da ima nadzor nad razredom, da je oblikoval vrsto primernih aktivnosti, strategij in rutin poučevanja, z občutki samozaupanja in pripravljenosti, da sprejme, upošteva in ustrezno situaciji uporabi napotke drugih učiteljev ali mentorja. Navedene značilnosti naj bi nakazovale, da je pedagoški delavec prešel v obdobje izkušenosti, za katero je značilno tudi temeljitejše in učinkovitejše pripravljanje na pouk, boljše predvidevanje problemov, povezanih z vodenjem razreda, oblikovanje ustaljenih načinov poučevanja, upoštevanje lastnih in učenčevih interesov, sposobnosti, želja potreb.

Razdevšek Pučko (prav tam) meni, da se obdobje izkušenosti navadno začne



s tretjim letom poučevanja (čeprav je odvisno od vsakega posameznika). Za naš navedeni problem je zanimiva predvsem predpostavka, da v omenjenem obdobju avtor navaja, da usahne želja po spremembah, pojav strahu pred novostmi in ponovnim tveganjem (Cenčič in drugi 2005).

Razdevšek Pučko (1990) omenja še četrto obdobje učiteljevega poklicnega razvoja, ki ga je po Hermansu poimenovala kot obdobje ponovne dovzetnosti za vplivanje (angl. impact stage), ko začne reflektirati svoje delo, svoj vpliv na učence in svoj prispevek k njihovem napredku. V tem obdobju se učitelji pogosto počutijo osamljene, pojavi se sindrom izgorelosti, njihovo delo se jim pogosto zdi brez pravega učinka. Rutino tako zamenja težnja po odkrivanju novega (Cenčič in drugi 2005).

Menimo, da je nadalje nujno časovno opredeliti posamezna obdobja poklicnega razvoja, saj se v naslovu vprašujemo, ali je naziv svetnik vrh

profesionalnega razvoja. Prav tako govorimo tudi o samorefleksiji pedagoškega delavca, ki jo bomo v nadaljevanju razložili.

V strokovni literaturi so omenjeni le orientacijski časovni mejniki, saj je prehajanje iz enega obdobja v drugo odvisno od vsakega pedagoškega delavca (Cenčič in drugi 2005).

Hargreaves in Fullan (1992) povezujeta profesionalni razvoj s poklicno delovno dobo. Tako govorita o začetku (od prvega do tretjega leta poučevanja), stabilizaciji (od četrtega do šestega leta poučevanja), »krizi sredine« (stopnja eksperimentiranja ali aktivizma, pa tudi samoosvajanja ali dvoma o sebi, ki traja od sedmega do osemnajstega leta), o umirjenosti in distanci pa tudi o konzervativnosti (od devetnajstega do tridesetega leta poučevanja) ter o odmikanju (od enaintridesetega do štiridesetega leta poučevanja) (Cenčič in drugi 2005).

Naša predpostavka je, da se posledično zaradi trajno pridobljenega naziva svetnik motivacija za nadaljnje izobraževanje bistveno zmanjša.

V raziskavi, ki je potekala v šolskem letu 2004/2005 na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, je sodelovalo 425 pedagoških delavcev iz 88 inštitucij. Vzorec je dobro zajel raznovrstnost vzgojno-izobraževalnih inštitucij v Sloveniji (Cenčič in drugi 2005).

Izsledki raziskave kažejo, da slovenski pedagoški delavci že udeležujejo načelo vseživljenjskega učenja. Programov se udeležujejo vsi pedagoški delavci ne glede na stopnjo svojega profesionalnega razvoja. Zaznati je celo trend, da se tisti, ki so v »obdobju izkušenosti« ali tako imenovani eksperti, udeležujejo različnih programov celo pogosteje (Cenčič in drugi 2005).

Odpre se pravo polje raziskovanja; poraja se vprašanje o motiviranosti

za nadaljnje izpopolnjevanje, nujnosti le-tega, osebnostnih lastnosti ipd.

### **NADALJNJE IZOBRAŽEVANJE TER NAPREDOVANJE STROKOVNIH DELAVCEV V STROKOVNE NAZIVE**

Vseživljenjsko učenje pedagoških delavcev je eden od temeljev njihovega profesionalnega razvoja. Za opravljanje vseh nalog, s katerimi se srečajo na svoji profesionalni poti, pedagoški delavci ne morejo pridobiti vsega znanja v času študija in pripravništva, ampak se morajo izpopolnjevati v celotni profesionalni karieri.

Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje je pot, ki pedagoškim delavcem omogoča, da svoje poklicne potenciale razvijejo do stopnje eksperta. Spodbujanje profesionalnega razvoja pedagoških delavcev v posameznih stopnjah (Elliot v Valenčič Zuljan in drugi 2011) naj bi bilo usmerjeno v:

- posameznikovo samoevalvacijo (v fazi novinca in začetnika);
- oblikovanje pedagoškega delavca kot razmišljujočega praktika, ki reflektira različne problemske situacije (v fazi začetnika in usposobljenega pedagoškega delavca);
- razvoj posameznikovih sposobnosti, da ovrednoti svoje aktivnosti in odločitve (v fazi usposobljenega pedagoškega delavca in mojstra);
- zavestni premislek in sprejemanje izzivov, ki jih prinašajo izkušnje in intuicija (v fazi mojstra in eksperta).

Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje je v Sloveniji urejeno z različnimi zakonskimi in podzakonskimi akti, ki vplivajo na njegovo dostopnost. Rezultati raziskav o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju v Sloveniji kažejo, da se slovenski strokovni delavci v povprečju udeležujejo 5,2 dneva izobraževanja na leto. Večina strokovnih delavcev se udeleži 2 do 3 takih izobraževanj na leto, kar pomeni, da so to krajša izobraževanja, ki trajajo 1 ali 2 dni. Skoraj vsi strokovni delavci (92,4 %) so odgovorili, da so imeli izobraževanje v celoti financirano in menijo, da je sistem nadaljnega izobraževanja in usposabljanja pri nas dobro urejen (srednje dobro – 51,9 %, dobro urejen

– 32,4 %). Največ (47,2 %) strokovnih delavcev meni, da med ponujenimi temami včasih nadejo ustrezne, v večini primerov pa najde takšne teme, kot jih želijo, 36,6 % anketirancev. Iz odgovorov anketirancev lahko sklepamo, da so zadovoljni s sistemom nadaljnega izobraževanja in usposabljanja ter na splošno s sistemskimi rešitvami, povezanimi z njim, nekoliko manj pa s ponujenimi vsebinami.

Anketiranci ugodno ocenjujejo tudi učinke nadaljnega izobraževanja in usposabljanja na svojo pedagoško prakso. Večina jih meni, da so ta izobraževanja srednje veliko (46,0 %) oz. veliko (38,9 %) prispevala k njihovemu znanju. Zelo pozitivno ocenjujejo uspešnost prenosa znanja v svoje pedagoško delo (dobro – 64,1 % in zelo dobro – 13,1 %). Strokovni delavci si veliko bolj kot magistrskega oz. doktorskega študija želijo obiskovati dodatni študij, ki bi jim omogočal širše zaposlitvene možnosti.

Ena od predlaganih rešitev na področju nadaljnega izobraževanja in usposabljanja v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju (2011) je, da nadaljnje izobraževanje in usposabljanje postane obvezna. Vsi strokovni delavci bi se morali udeležiti vsaj 5 dni (40 ur) izobraževanja in usposabljanja na leto, od tega vsaj 3 dni na ožjem strokovnem področju (Valenčič Zuljan in drugi 2011).

### **REFLEKSIJA KOT DEL SPODBUJANJA PROFESIONALNEGA RAZVOJA**

K poklicni podobi vzgojiteljice prispeva svoj delež tudi neugodno dejstvo, da razen za napredovanje na vodilna mesta znotraj ustanove ali med več istovrstnimi ustanovami nima veliko možnosti za poklicno napredovanje, četudi je pripravljena na nadaljnje izobraževanje (Kobolt in Žorga 1999, 101).

Refleksija je v bistvu poseben način samoevalvacije pedagoških delavcev, za katere je značilna osebna vpletenost, subjektivnost, (samo)kritičnost in izražanje na osebni ravni doživljanja. Refleksija zahteva dovolj (samo) kritičnosti in pripravljenosti za spremenjeno

oz. izboljšano pedagoško ravnanje. Bistveni dejavnik človekovega oblikovanja, tudi profesionalnega, je proces vseživljenjskega učenja, v njem pa vsak izmed nas prevzema odgovornost za svojo osebnostno in strokovno rast, pri čemer ima profesionalna refleksija izredno pomembno vlogo. Na njenem temelju se oblikujeta poklicna vloga in poklicna samopodoba pedagoških delavcev. Refleksija je tudi osnova za samoevalvacijo vzgojno-izobraževalne inštitucije v celoti. Brez poglobljene osebne refleksije in sistematičnega reflektiranja lastnega pedagoškega dela ni mogoče pristno in kritično dojemanje samega sebe kot kompetentnega izvajalca pedagoškega dela, saj je to prvi pogoj profesionalnega razvoja vsakega pedagoškega delavca in samoevalvacije vzgojno-izobraževalne inštitucije.

### **NAPREDOVANJE PEDAGOŠKIH DELAVCEV V STROKOVNE NAZIVE**

V Sloveniji pedagoški delavci napredujejo v nazive (Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive, Ur. l. RS, št. 54/02), če izpolnjujejo za to potrebne pogoje, predpisan čas delovne dobe, izkazujejo dobro pedagoško delo, dodatna znanja, ki so si jih pridobili v okviru nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, in opravljajo dodatno delo (npr. mentorstvo pripravniku, študentu na pedagoški praksi ipd.). Pedagoški delavci lahko napredujejo v tri nazive: mentor, svetovalec in svetnik. Po podatkih Ministrstva za šolstvo in šport je bilo v Sloveniji v šolskem letu 2009/2010 v osnovnih šolah, osnovnih šolah s prilagojenim programom, zavodih za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami in v glasbenih šolah zaposlenih 25,9 % pedagoških delavcev brez strokovnega naziva, 31,7 % jih je imelo strokovni naziv mentor, 36,8 % naziv svetovalec in 5,6 % strokovni naziv svetnik.

Največ programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja so se udeležili strokovni delavci, ki imajo strokovni naziv svetnik in svetovalec, najmanj pa pedagoški delavci, ki imajo strokovni naziv mentor in ki so še brez strokovnega

	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Število
Brez naziva	2,519	1,6915	214
Mentor	2,437	1,6465	449
Svetovalec	2,729	1,7827	558
Svetnik	3,000	2,0456	66
Skupaj	2,588	1,7483	1207

Preglednica 1: Število programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, ki so se jih udeležili pedagoški delavci, glede na strokovni naziv, v zadnjih 12 mesecih (Sistemski vidiki izobraževanja pedagoških delavcev, 2011).

	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Število
0-3 leta	2,354	1,3057	96
4-6 let	2,531	1,6413	96
7-18 let	2,559	1,7562	345
Več kot 18 let	2,646	1,8136	584
Skupaj	2,587	1,7434	1121

Preglednica 2: Število programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, ki so se jih udeležili pedagoški delavci, glede na delovno dobo, v zadnjih 12 mesecih (aritmetična sredina, standardni odklon) (Sistemski vidiki izobraževanja pedagoških delavcev, 2011).

	Pridobljeni strokovni nazivi naj ostanejo trajni.	Pridobljeni strokovni nazivi naj ne bodo več trajni – pedagoški delavec mora po določenem času strokovni naziv obnoviti.	Nekateri strokovni nazivi naj ostanejo trajni, nekateri pa naj se obnovijo.	Skupaj
Učitelji (%)	87,3 % (1244)	6,5 % (93)	6,2 % (88)	1425 (100 %)
Ravnateljji (%)	61,7 % (50)	22,2 % (18)	16,0 % (13)	81 (100 %)
Skupaj (%)	85,9 % (1294)	7,4 % (111)	6,7 % (101)	1506 (100 %)

Preglednica 3: Mnenja učiteljev in ravnateljev o trajnosti pridobljenih strokovnih nazivov (Sistemski vidiki izobraževanja pedagoških delavcev, 2011)

naziva. Statistično pomembne razlike so se pojavile med pedagoškimi delavci, ki imajo naziv mentor, in tistimi, ki imajo naziv svetnik.

Med pedagoškimi delavci, ki imajo različno dolgo delovno dobo, se ne pojavljajo statistično pomembne razlike v povprečnem številu programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, ki so se jih udeležili v zadnjih 12 mesecih. Zanimivo je, da je iz rezultatov razvidno, da povprečno število programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, ki so se jih pedagoški delavci z različno dolgo delovno dobo udeležili v zadnjih 12 mesecih, narašča z njihovo delovno dobo.

Rezultati teh preglednic ne potrjujejo naše hipoteze, da za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje niso dovzetni pedagoški delavci z relativno dolgo delovno dobo ter s strokovnim

nazivom svetnik. Rezultati raziskave so pokazali ravno nasprotno. Največ izobraževanj so se udeležili pedagoški delavci s strokovnim nazivom svetnik in tisti z delovno dobo nad 18 let.

Iz preglednice št. 3 pa je razvidno, da so pedagoški delavci po večini mnenja, da naj pridobljeni strokovni nazivi ostanejo trajni. Glede na zgornje rezultate raziskave je njihovo mnenje glede tega povsem upravičeno, saj so pedagoški delavci s strokovnim nazivom svetnik in tisti z daljšo delovno dobo očitno motivirani za nadaljnji profesionalni razvoj – kot kaže celo bolj kot začetniki. Torej bi se bilo treba bolj usmeriti na začetnike in se spraševati o njihovi (ne) motiviranosti za profesionalni razvoj.

#### ZAKLJUČEK

Ob prebiranju in predelovanju literature se je odprlo polje vprašanj in razmišljanj. Ugotovili smo, da sta

nadaljnje izobraževanje in usposabljanje kot obliki vseživljenjskega učenja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju možnost in nujnost nadaljevanja kontinuiranega strokovnega razvoja pedagoških delavcev, ki sledita njihovemu začetnemu izobraževanju in uvajanju v pedagoški poklic.

Za problemsko vprašanje smo si postavili vprašanje *Svetnik, vrh profesionalnega razvoja*.

Želeli smo si odgovoriti na vprašanje, ali z izkušnjami in leti delovne dobe upada zanimanje za nadaljnje izobraževanje, in če, zakaj je tako. Na vprašanje smo odgovorili zgolj s smernicami v smislu modelov, ki delijo učiteljev poklicni razvoj, ter z izsledki raziskav, ki so jih izpeljali člani področne strokovne skupine za izobraževanje pedagoških delavcev in njihov profesionalni razvoj, ki jo je imenovala Nacionalna

strokovna skupina za pripravo Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji.

S člankom smo zgolj odprli polje aplikacij, ki dovoljujejo poglobljeno diskusijo.

Profesionalno učenje smo skozi modele, ki so zasnovani na delitvi učiteljevega poklicnega razvoja, povezali z učenjem na osebnotnem področju.

Same faze nekako sovpadajo, tako lahko povežemo fazo obdobja ponovne dovzetnosti za vplivanje (angl. impact stage) (Cencič in drugi 2005) s Hargreavesovo in Fullanovo (1992) »krizo sredine« (stopnja eksperimentiranja ali aktivizma, pa tudi samoosvajanja ali dvoma o sebi, ki traja od sedmega do osemnajstega leta) (Cencič in drugi 2005) in Pučkovim obdobjem za ponovno dovzetnost.

Omenjene faze bi lahko umestili v obdobje, ko pedagoški delavec dobi naziv svetnik; po pregledu faznih modelov v povezavi z raziskavo, ki je potekala v šolskem letu 2004/2005 na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, v kateri je sodelovalo 425 pedagoških delavcev (Cencič in drugi 2005), lahko ugotovljamo, da slovenski pedagoški delavci že udeležajo načelo vseživljenjskega učenja. Programov se udeležujejo vsi pedagoški delavci ne glede na stopnjo svojega profesionalnega razvoja. Zaznati je celo trend, da se tisti, ki so v »obdobju izkušenosti« ali tako imenovani eksperti, udeležujejo različnih programov celo pogosteje (Cencič in drugi 2005). Podobno ugotovljamo tudi po izsledkih raziskav, ki so jih izpeljali člani področne strokovne skupine za izobraževanje pedagoških delavcev in njihov profesionalni razvoj, ki jo je imenovala Nacionalna strokovna skupina za pripravo Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji.

#### Literatura

Cenci M., Polak A. in Devjak T. (2005) Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje pedagoških delavcev ter njihov profesionalni razvoj. *Sodobna pedagogika*, let. 56 (št. 5): str. 100–113.

Cvetek S. (2005) *Poučevanje kot profesija, učitelj kot profesionalc*. Radovljica: Didakta.

Devjak T. in Polak A. (2007) *Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje delavcev v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Depolli K. (2004) Učiteljev profesionalni razvoj: od novinca do izvedenca za poučevanje. *Panika*, let. 9 (št. 1): str. 58–62.

Kobolt A. in Žorga S. (1999) *Supervizija, proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.

Polak A. (2010) Refleksija pedagoškega dela v vrtcu: razsežnosti in pomen za profesionalni razvoj. V: Devjak T. (ur.) in drugi, *Pedagoški koncept Reggio Emilia in Kurikulum za vrtnice: podobnosti v različnosti*, str. 431–444. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Pekljaj C. (2006) *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.

Škoflek I., Kobolt A. in Kristančič A. (1994) *Didaktični vidiki supervizije*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo in šport.

Valencič Zuljan M., Cotič M., Fošnarič S., Pekljaj C. in Vogrinc, J. (2011) *Izobraževanje strokovnih delavcev in njihov profesionalni razvoj*. V: *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

*Sistemski vidiki izobraževanja pedagoških delavcev*. (2011) Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Žorga, S. (1997) *Supervizija in profesionalni razvoj pedagoških delavcev*. V: Destovnik, K. in Matovič, I. (ur.), *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje: stanje, potrebe, rešitve: zbornik prispevkov*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

#### Vir

Zavod republike Slovenije za šolstvo (2006–2011). *Usposabljanja*. Dostopno na <http://www.zrss.si/default.asp?rub=210>, 15. 10. 2012.

