

Dr. Majda Cencič

Primer modela izobraževanja in usposabljanja pedagoških delavcev

Povzetek: Izhodišče prispevka je nujnost vseživljenjskega učenja pedagoških delavcev, ki vključuje tako profesionalno učenje kot tudi osebnostno in družbeno, kar vse pomeni neko integracijo, ki poteka ne glede na čas in kraj učenja. Učenje pa naj bo zasnovano na konstruktivističnih teorijah, ki poudarjajo prejšnje znanje in izkušnje ter možnosti in izzive, da se prejšnje znanje in izkušnje povežejo z novim razumevanjem in novim znanjem. Da bi ugotovili potrebe in želje pedagoških delavcev za oblikovanje poskusnega modela izobraževanja pedagoških delavcev, kar bi lahko pripomoglo k načrtovanju kariernega razvoja, smo proučili odgovore na odprta vprašanja iz evalvacijske študije, ki je zajela strokovne delavce, udeležence programov izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v letu 2004/05. Za mnenja pa smo povprašali tudi ravnatelje. Iz prostih odgovorov smo povzeli le želje po temah izobraževanja; združili smo jih v nekaj področij in poskusno oblikovali model učenja pedagoških delavcev, ki je predstavljen v obliki piramide.

Oblikovan model, ki bi ga bilo treba še preizkusiti, bi bil lahko podlaga za načrtovanje kariere ali vseživljenjskega učenja pedagoških delavcev.

Ključne besede: pedagoški delavci, vseživljenjsko učenje, profesionalno učenje, osebnostni razvoj, model vseživljenjskega učenja.

UDK: 371.12

Pregledni znanstveni prispevek

Dr. Majda Cencič, docentka, Oddelek za temeljne pedagoške vede, Pedagoška fakulteta Koper, Univerza na Primorskem; el. pošta: majda.cencic@guest.arnes.si

Uvod

Eno ključnih mest v evropskih in naših dokumentih je poudarjanje pomena vseživljenjskega učenja pedagoških delavcev, ki ima ključno vlogo v družbi znanja. Zato je treba tudi slediti in spremljati potrebe učiteljev po učenju, da se pedagoške delavce lahko usmerja in se jim, kadar je potrebno, tudi svetuje v njihovem procesu vseživljenjskega učenja ali razvoja kariere. Seveda imajo v tem procesu prednost metode in oblike učenja, ki temeljijo na konstruktivističnih teorijah, med vsebinami učenja pa izstopajo pedagoško-psihološke vsebine, med katerimi ne moremo spregledati niti pomena učenja didaktičnih vsebin.

Nekatere vrste učenja so pri pedagoških delavcih bolj v ospredju kot druge. Da bi prikazali pomembnost posameznih tem, za katere se je izkazalo, da jih pedagoški delavci bolj potrebujejo in se jih želijo učiti, smo oblikovali primer modela učenja pedagoških delavcev v obliki piramide. Aktualnost modela je v tem, da je lahko podlaga za oblikovanje novih programov tako dodiplomskega kot tudi podiplomskega ali stalnega strokovnega izobraževanja in učenja. Navedeni ali podobni model pa bi lahko uporabili tudi pri načrtovanju kariere oz. kariernega razvoja.

Teoretična izhodišča

Naše izhodišče je vseživljenjsko učenje, ki v memorandumu (AMemorandum on lifelong learning, 2000) označuje tako učenje, ki poteka vse življenje (kontinuirano), kot tudi učenje, ki se širi na različna področja posameznikovega življenja (družino, prosti čas, delo ipd.). Pojem povezuje tako profesionalno kot osebno učenje pa tudi učenje o družbi in dejavno sodelovanje v njej.

Schalekamp in Krige (2002, str. 2) tudi poudarjata, da je nujno omogočiti učiteljem take učne situacije, ki ne bodo razvijale le profesionalnega učenja učiteljev, usmerjenega na določeni predmet, ampak tudi »mehke spretnosti«,

ki se nanašajo na posameznikove vrednote in stališča. Po mnenju avtorjev je profesionalni razvoj zato zelo tesno povezan z osebnostnim razvojem. Ali kot pravita (prav tam, str. 3), strokovni delavci potrebujejo znanje o tem, kdo so osebno ali zasebno, kakor tudi o svoji profesionalni filozofiji, vrednotah, ciljih in vedenju. Podobno navaja tudi Smith (2003, str. 203), da je treba skrbeti za zanimanje v profesiji in rasti profesionalno in osebno. Ne gre pa le za povezovanje profesionalnega in osebnostnega razvoja, ampak tudi za načrtovanje tega razvoja. Pojavljajo se teorije, ki govorijo o načrtovanju kariere, ki naj bi jo skrbno načrtovali sami ali na katero naj bi vplivala organizacija. Tako bi lahko vnaprej načrtovali, katere kompetence je treba razvijati naprej ali na katerih področjih se je treba naprej učiti. To naj bi načrtovali in nato postopoma razvijali, da bi bila zagotovljena čim večja skladnost med posameznikovimi potrebami in željami ter potrebami in zahtevami delovnega mesta in vzgojno-izobraževalne institucije.

Pri načrtovanju kariernega razvoja je treba upoštevati tudi način in metode učenja pedagoških delavcev. Novejše teorije učenja poudarjajo (npr. Cochran-Smith 2001, str. 54), da je profesionalno učenje usmerjeno bolj konstruktivistično kot transmisijsko. Avtorica navaja (prav tam, ista stran), da teorija temelji na spoznanju, da tako začetni kot izkušeni učitelji pa tudi vsi učeči se prinašajo v nove učne situacije prejšnje znanje in izkušnje, ki so družbeno pogojeni in specifični. Avtorica tudi dodaja, da je splošno sprejeto, da učenje pedagoških delavcev vzame nekaj časa in da aktivni učenci zahtevajo možnosti in izzive, da povežejo prejšnje znanje z novim razumevanjem in novim znanjem. Pedagoški delavci tudi potrebujejo učne situacije, da odkrivajo, imajo možnost postavljati vprašanja, razpravljati, da lahko povežejo novo znanje s prejšnjim in da lahko to prenesejo v prakso.

Poudarja se tudi, da pedagoški delavci lahko izboljšajo svojo prakso z refleksijo o delu, znanju, prepričanju in vrednotah, ki jih imajo. Z refleksijo naj bi prišlo prikrito ali implicitno razumevanje v zavest in je nato dostopno razlagi (Evans 1992, po Cvetek 2003). To pa je proces, ki traja in ne prinese sprememb na hitro, sploh pa ne na silo (Fullan in Hargreaves 2000, str. 37).

Učenje smo povezali z načelom vseživljenjskega učenja, ki poudarja integracijo različnih vrst, oblik in krajev učenja, temelji na konstruktivistični teoriji učenja in refleksiji prakse ter poudarja načrtovanje učenja za poklicni ali karierni razvoj. V nadaljevanju predstavljamo nekaj primerov o željah ali potrebah po učenju določenih vsebin.

Zanimalo nas je, katere so tiste teme učenja, ki si jih strokovni delavci, ki so se že udeležili programov izobraževanja in usposabljanja, posebno želijo ali jih pogrešajo. Nato pa smo poskušali navedene teme razvrstiti v nekaj področij in poskusno oblikovati model učenja pedagoških delavcev.

Empirična izhodišča

Rezultate povzemamo iz evalvacijske študije programov izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v Sloveniji (Cencič in sod. 2006). Raziskava

je bila opravljena na slučajnostnem sistematičnem stratificiranem vzorcu med udeleženci programov izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev, ki so se izobraževanja udeležili v šolskem letu 2004/05. Sodelovalo je 2338 strokovnih delavcev iz različnih vzgojno-izobraževalnih zavodov in 712 ravnateljev (več v Cencič in sod. 2006). V skladu s temo našega prispevka smo se usmerili samo na odgovore ali mnenja udeležencev in ravnateljev, ki so jih dopisali sami. V prostih odgovorih smo iskali teme, v katerih bi se želeli pedagoški delavci dodatno izobraževati in ki v raziskavi niso bile obdelane. Primerjalno predstavljamo teme, ki so jih navedli ravnatelji in udeleženci programov izobraževanja in usposabljanja, pozneje pa te odgovore ponazarjamo z njihovimi utemeljitvami. Za konec pa predstavljamo teme ravnateljev in udeležencev, ki smo jih združili v nekaj področij in jih sami poimenovali.

Ravnatelji	Udeleženci izobraževanja
pedagogika didaktične novosti specialna didaktika nove metode poučevanja priprava na pouk	pedagogika didaktika sodobne metode dela pri pouku
delo z učenci s posebnimi potrebami, z vedenjskimi motnjami	delo z otroki s posebnimi potrebami
vzgoja	vzgoja reševanje konfliktov agresivni dijaki
delo s starši	
komunikacija	komunikacija s starši komunikacija z dijaki
	pravilna obremenitev glasilk
vodenje razreda	
sodelovanje timsko delo	
teme iz razvojne psihologije pedagoška psihologija mladinska psihologija	psihologija
	znanje iz določenega predmeta
osebnostna rast	osebnostna rast stres v šoli
	sistemi izobraževanja po Evropi
	šolska zakonodaja, pravilniki

Preglednica 1: Primerjava potreb in želja po dodatnem učenju ravnateljev in udeležencev izobraževanja

V preglednici 1 vidimo, da so podobne želje po učenju navedli tako ravnatelji kot učitelji, na primer pedagogike in učenje didaktike, specialne didaktike ali sodobnih metod dela pri pouku. Tudi okvirni sezname ključnih učiteljevih kompetenc, ki se pojavljajo v našem šolskem prostoru, pa tudi tuji sezname

kompetenc učiteljev (npr. Cvetek 2004), dajejo velik poudarek komunikaciji in odnosom, učinkovitemu poučevanju, organizaciji in vodenju, sodelovanju ter profesionalnemu razvoju. Vsaj prva tri področja kompetenc se tesno povezujejo z vsebinami, ki jih zasledimo v didaktični literaturi. Rezultate lahko potrdimo tudi s študijo, ki je bila opravljena na Pedagoški fakulteti v Ljubljani na neslučajnostnem vzorcu partnerskih institucij (Polak, Devjak in Cencič 2005). V raziskavi je bilo ugotovljeno, da je didaktično področje najzanimivejše za srednješolske učitelje, saj je to področje označilo kar 42,4 % zaposlenih v srednjih šolah, veliko manj zaposlenih v osnovnih šolah, le 25,6 %, in še manj zaposlenih v vrtcih, le 13,7 %. Razlike glede na ustanovo zaposlitve je potrdil tudi rezultat χ^2 -preizkusa ($\chi^2 = 28,11$, $g = 3$, $P = 0,00$). Rezultat kaže, da se za srednješolske učitelje poudarja, da potrebujejo le znanje stroke, znanje, kako poučevati stroko, pa da ni tako pomembno. Zato imajo pedagoško-psihološkega znanja v dodiplomskem študiju veliko manj študenti, ki se pripravljajo za srednješolske učitelje, kot pa tisti, ki se pripravljajo za osnovnošolske učitelje, in med osnovnošolskimi učitelji manj tisti, ki se pripravljajo za pouk v višjih razredih, kot tisti v nižjih razredih (npr. razredni učitelji). Tudi definicija didaktike se nanaša na to, da je to teorija o izobraževanju in pouku in se nanaša na področja, ki so »splošna in skupna« ne glede na vsebino, kraj in starost učečih (Strmčnik 1001, str. 20); to pomeni, da ni omejitve glede na institucijo ali vzgojno-izobraževalni zavod niti ne na starost učečih se.

Delo z otroki s posebnimi potrebami so zaznali kot kritično področje ravnatelj in udeleženci izobraževanj. Tudi v Evropi je trend po programih »integracije učencev s posebnimi potrebami« (Plevnik 2005, str. 47), ker se zahteva, da se učitelji usposobijo za prilagajanje pouka individualnim potrebam učencev ter za prilagajanje učnih načrtov tem učencem. V študiji (Polak, Devjak in Cencič 2005) pa smo dobili statistično pomembne razlike glede na ustanovo zaposlitve in navedeno temo učenja ($\chi^2 = 11,68$, $g = 3$, $P = 0,00$), saj so področje najbolj izpostavili zaposleni v osnovni šoli, nato zaposleni v vrtcih, veliko manj pa zaposleni v srednjih šolah. Učitelji pa so (prav tam) integracijo otrok s posebnimi potrebami povezali z vzgojnimi problemi, hkrati pa navedli, da niso usposobljeni za delo z otroki s posebnimi potrebami.

Za ravnatelje in učitelje je problem tudi področje vzgoje ali konkretnije reševanje konfliktov, agresivnost učencev ipd. Glede reševanja praktičnih vzgojnih problemov so pedagoški delavci zelo enotni ne glede na kraj zaposlitve, kar smo dobili v omenjeni raziskavi (prav tam), saj glede na ustanovo zaposlitve ni bilo statistično pomembnih razlik med učitelji ($\chi^2 = 1,47$, $g = 3$, $P = 0,69$). Ne glede na to, ali so zaposleni v vrtcu, osnovni, srednji šoli ali drugje, čutijo manko na tem področju, čeprav so to temo najbolj izpostavili učitelji osnovnih šol. Pravijo, da so starši pa tudi učitelji velikokrat nemočni zaradi raznovrstne vzgojne problematike. Navajajo tudi, da vzgojni problemi naraščajo, čemur učitelji niso kos, ker imajo premalo znanja za praktično reševanje problemov. Podoben trend je opazen tudi v drugih evropskih državah, kjer tudi izpostavljajo »obvladovanje vedenjskih posebnosti« (prim. Plevnik 2005, str. 4748). In podobno, kot so navedli za šole (Kovač Šebart, Krek in Vogrinc 2006 str. 41),

da »potrebujejo bolj natančno teoretske in obenem konkretne odgovore«, kako z vzgojno zasnovo šole, bi lahko prenesli tudi na učitelje: da tudi oni potrebujejo konkretne odgovore ali predstavitve različnih strategij, kako ravnati ob konkretnih problemih v šoli.

Skupna ravnateljem in učiteljem je želja po učenju komunikacijskih spretnosti, ki v tujini ni tako izrazita (Plevnik 2005, str. 47). V že omenjeni študiji (Polak, Devjak in Cencič 2005) pa smo glede na želje po učenju komunikacije dobili statistično pomembne razlike glede na kraj zaposlitve ($\chi^2 = 13,49$, $g = 3$, $P = 0,00$). V večjem deležu si želijo učenja komunikacije zaposleni v vrtcih, nato v osnovnih šolah in najmanj zaposleni v srednjih šolah. So pa strokovni delavci natančneje kot ravnatelji izpostavili komunikacijo s starši in komunikacijo z dijaki, pa tudi težave z glasom. Verjetno je del razloga za težave z glasom tudi v tem, kar je ugotovil Bakovljevič (po Tomić 2000, str. 120), da učitelji v osnovni šoli govorijo v eni uri v povprečju 36 minut, delež govora učencev pa je v povprečju le 4 minute. V srednji šoli pa da govorijo dijaki v povprečju le 3 minute (prav tam, ista stran). Tudi za spremembo tega stanja se morajo učitelji seznaniti in se preizkusiti v različnih strategijah pouka (prim. Strmčnik 2003).

Delo s starši so izpostavili predvsem ravnatelji, učitelji pa bolj komunikacijo s starši in komunikacijo z dijaki. Nismo pa zasledili komunikacije s pripravniki ali z okoljem.

Med odgovori smo dobili tudi željo po učenju vodenja razreda, ki so jo navedli ravnatelji. V drugih evropskih državah pa bolj izpostavljajo vodenje in upravljanje šol, ker spodbujajo večjo avtonomijo šol (Plevnik 2005, str. 47) in se od učiteljev pričakuje, »da sodelujejo pri pripravi načrtov razvoja šole in pri upravljanju ter vodenju šole« (prav tam, ista stran).

Ravnatelji so navedli tudi timsko delo in sodelovanje, učitelji pa tega niso posebej izpostavili, vsaj ne v primerjavi z drugimi željami. Verjetno so ravnatelji bolj zaznali pomen in prednosti sodelovalnega učenja in dela pred individualnim.

Oboji pa so izpostavili teme iz psihologije, kar se kaže v premajhnem poznavanju značilnosti posameznih razvojnih obdobij in njim prilagojenih metod dela.

Tako učitelji kot ravnatelji so izpostavili potrebo po programih osebne rasti. Osebnostni razvoj pa ni nekaj stalnega, ampak se spreminja. Lahko bi rekli, da je proces, ki spremlja naše delovanje z drugimi ne samo tako, da se počutimo bolj zadovoljne in varnejše, pač pa tudi učinkovitejše (po Wilkins 1997, str. 9); to kaže, da naši pedagoški delavci povezujejo profesionalni in osebni razvoj. Pri tem gre za povezavo profesionalnega in osebne rasti, kar poudarjata tudi Shalekamp in Kriege (2002) in navajata, da potekata obe vrsti razvoja spiralno in vzporedno in da se nanašata na vedenje, spretnosti, vrednote in odnose. Menita (prav tam), da bi morali razvijanje kompetenc povezati tudi s čustveno inteligenco, ki zajema povečano občutenje, razumevanje in obvladovanje tudi lastnih čustev.

Učitelji so izpostavili tudi izobraževanje iz določenega predmeta. V študiji (Polak, Devjak in Cencič 2005) so to znanje najbolj izpostavili zaposleni v srednjih

šolah, najmanj pa zaposleni v vrtcih. Na statistično pomembne razlike glede na kraj zaposlitve opozarja tudi izračun χ^2 -preizkusa ($\chi^2 = 27,33$, $g = 3$, $P = 0,00$). Razlike so verjetno tudi zato, ker so lahko srednješolski učenci zelo razgledani, če si znajo sami pridobiti nove informacije s posameznega strokovnega področja. Včasih pa pričakujejo novo znanje od učiteljev, kot bi bili ti edini vir informacij.

Kot posebnost pa se je med učitelji pokazala potreba po poznavanju šolskih pravilnikov, šolske zakonodaje, ki v tujini ni tako prisotna (prim. Plevnik 2005, str. 47–48), kar nakazuje večji poudarek na pravni regulaciji našega šolstva.

Navedene potrebe po dodatnem izobraževanju so ravnatelji utemeljili z:

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

Ravnatelji niso le zaznali potrebe, kje naj bi se učitelji dodatno učili, pač pa so te potrebe tudi povezali z nujo današnjega časa in učiteljskega poklica, ki zahteva stalno učenje.

Poglejmo nekatere utemeljitve učiteljev, ki so pospremile navedene predloge dodatnega izobraževanja:

- zahtevo, da se znanje in delo nenehno dopolnjujeta, bogatita in nadgrajujeta, ker je to nuja časa;
- ker ni formul za vzgojo otrok;
- spremembo družbe in otrok, ko ni problem več strokovna usposobljenost, ampak predvsem splošne pedagoške in sodobne spretnosti;
- ker se spretnosti za poučevanje niso naučili v dodiplomskem študiju in so mlajši kolegi, »ki prihajajo na sveže s faksa, še bolj boski« kot drugi;
- ker je bilo »teorije dovolj na fakulteti«;
- ker je nadaljnje izobraževanje nujno potrebno za profesionalno rast strokovnih delavcev, saj po šolah »še vedno poteka predvsem frontalni pouk, kar je ekonomično glede na velike količine snovi in časa, ki je na voljo, zato je treba učitelje bolj ozaveščati o drugih vrstah znanja, kot je le teoretično znanje, in o drugih vrednotah različnih vrst znanja in kako se jih lahko razvija pri pouku«;
- ker je treba »v glavah učiteljev premakniti miselnost«;
- ker se veliko »denarja namenja za materialno opremljanje šol in veliko manj za usposabljanje in osebnostno rast ljudi, ki opravljajo zelo odgovorno delo – vzgojo«;
- ker učitelj ne more vzgajati učence v človeških vrednotah in v odgovorne osebe, če tega sam ne pozna, ker »daš lahko samo to, kar imaš«.

Tudi v tem primeru lahko izpostavimo potrebo po pedagoško-psihološkem znanju s poudarkom na didaktiki, znanju s področja osebnostnega razvoja in

še le nato strokovnem znanju in drugih znanjih, povezanih, s spremembami v družbi.

Primer modela izobraževanja pedagoških delavcev

Na podlagi navedenih primerov, pa tudi iz raziskave (Polak, Devjak, Cencič 2005) smo poskusno oblikovali model, ki bi lahko rabil pri načrtovanju izobraževanja ali pri načrtovanju kariere. Zajema štiri področja učenja, ki jih nadalje razčlenjujemo, kar vidimo v preglednici 2.

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

Preglednica 2: Področja in teme zaželenega učenja pedagoških delavcev

Kot je razvidno iz preglednice 2, smo teme razvrstili v navedena štiri področja. V »odzivno« področje smo razvrstili teme, ki so odsev potreb družbe, ki so najbolj fleksibilne in spremenljive, jih poudarjajo tudi evropski dokumenti ali pa so le odsev našega šolskega stanja, na primer potreba pa učenju šolskih predpisov.

Podoben hipotetični model, le da v obliki »zvezde«, je na podlagi raziskave predstavil za ravnateljce Staničič (2002) in ga imenoval »hipotetični model kompetenčnega profila ravnateljcev« (prav tam, str. 172). Vanj je vključil pet kompetenc: osebno, razvojno, strokovno, socialno in akcijsko (prav tam, str. 175–176).

Za ponazoritev razmerja med navedenimi štirimi področji smo mi uporabili shemo piramide, ki je uporabna za različne namene in v zadnjem času pri nas znova zelo popularna. Piramido smo razdelili na štiri dele. Prvi trije deli so

temeljni in nespremenljivi, končujejo pa se z vrhom, ki ga imenujemo »odzivno« področje, saj naj bi se odzival na hitre spremembe in potrebe družbe, se spreminjal s spreminjanjem družbe ter se njej prilagajal.

Piramida predstavlja nekakšen celostni model učenja pedagoških delavcev, ki ne vključuje le integracije profesionalnega in osebnostnega razvoja pedagoških delavcev, kot jo omenjajo nekateri avtorji, ki smo jih že omenili, npr. Schalekamp in Kriege (2002), Wilkins (1997) ipd., ampak tudi variabilno področje, ki je odprto za spremembe v družbi. V tem modelu je profesionalno učenje pedagoških delavcev integracija vseh navedenih področij učenja, podlaga pa je pedagoško-psihološko učenje. Za zdaj pa je veliko poskusov, ki so usmerjeni na profesionalni razvoj pedagoških delavcev, še vedno usmerjeno le na določene spremembe ali le na določeno znanje (Fullan in Hargreaves 2000, str. 29), kar se ponuja kot samozadostna ali »vrtičkarska« možnost za učitelje tam, kjer ni nobenega povezovanja med znanjem (prav tam, ista stran). Dodajata, da take strategije usposabljanja osamijo spremembe med seboj in jih osamijo od okolja.



Shema: Primer modela štirih področij učenja pedagoških delavcev

Za podlago smo vzeli pedagoško-psihološko znanje, saj so pedagoški delavci izpostavili probleme, ki jih imajo z vzgojo, z vključitvijo različnih skupin učencev, z delom s starši, z učenci, z motiviranostjo učencev za delo, s timskim delom ipd. Učenje pedagoško-psihološkega področja smo nadgradili z razvojem na osebni ravni ali kot tudi imenujemo – ohranjanjem duševnega zdravja ali čustveno inteligenco. In čeprav se za te programe strokovni delavci najbolj navdušujejo, se jih radi udeležujejo, pa niso podlaga, ampak bi jih morali čim bolj povezati s temeljnim ali pedagoško-psihološkim področjem, čeprav tudi tuji seznanji kompetenc navajajo razvoj in osebno rast ali tako imenovane metakompetence (prim. Cvetek 2004, str. 157). Šele nato smo razporedili učenje predmetnega področja, saj se tudi temelji znanosti ne spreminjajo tako hitro, ampak se dopolnjujejo in gradijo, z njimi se sproti srečujemo in jih dopolnjujemo, ne zahtevajo pa toliko odnosov, stališč, prepričanj in čustev, ki se teže spreminjajo in prilagajajo. Na vrh ali najvišji del piramide smo postavili učenje področij, ki so odsev družbenih sprememb, se najhitreje spreminjajo in prilagajajo spremembam v družbi, ali ki so trenutno aktualna, kot na primer

informacijsko-komunikacijska tehnologija, učenje tujih jezikov, mednarodno sodelovanje, šolska zakonodaja ipd.

Sklep

Ugotovitve iz raziskave potrjujejo željo in potrebo pedagoških delavcev po učenju. Rezultati tudi kažejo, da se pedagoški delavci želijo izpopolnjevati v stroki (bolj srednješolski učitelji), da pa je pomembnejše kot učenje stroke učenje pedagoško-psihološkega področja, ki naj bi ga nadgradil tudi osebni razvoj. Rezultati potrjujejo mnenje, da sta osebni in poklicni razvoj vzajemno povezana (Wilkins 1997, str. 5), povezana pa sta tudi z drugimi področji učenja v neki celostni, integralni model, ki smo ga predstavili z metaforo piramide zaželenega učenja, katerega temelj je pedagoško-psihološko področje.

Predstavljeni model ni odvisen od kraja zaposlitve pedagoških delavcev. Sestavljen pa je iz nespremenljivega in spremenljivega ali variabilnega dela. Variabilni del, ki smo ga poimenovali odzivno področje, je odvisen od sprememb v družbi (npr. v sedanjem času proces globalizacije in povezovanje med evropskimi državami), ki se kažejo v želji po učenju tujih jezikov in ali informacijsko-komunikacijske tehnologije ipd. To je področje, ki se najhitreje spreminja in odziva na družbene in tehnološke spremembe. Najtrdnjšo in najbolj nespremenljivo podlago pa ima pedagoško-psihološko področje, ki ga poleg vzgoje (problemi discipline, vključitev otrok s posebnimi potrebami ipd.) in poznavanja značilnosti posameznih obdobij sestavljajo didaktične vsebine (komunikacija, poučevanje, učenje, učne oblike in metode, strategije pouka ipd.).

Hipotetični model bi bilo treba še preizkusiti in dopolniti. Kljub temu je primer, kako bi lahko načrtovali vseživljenjsko učenje pedagoških delavcev ali njihovo kariero.

Literatura

- A Memorandum on lifelong learning (2000). Brussels: Commission on the European Communities. <http://www.mszs.si/slo/solstvo/vsezivljenjsko.asp> (15. 10. 2002).
- Cencič, M. in sod. (2006). Evalvacija programov izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v Sloveniji izvedenih v letih 2004/05. Koper: Pedagoška fakulteta.
- Cencič, M., Polak, A., Devjak, T. (2005). Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje pedagoških delavcev ter njihov profesionalni razvoj. *Sodobna pedagogika*, 56, 5, str. 100–113.
- Cochran-Smith, M. (2001). Constructing Outcomes in Teacher Education: Policy, Practice and Pitfalls. <http://epaa.asu.edu/epaa/v9n11.html> (5. 11. 2002).
- CPRE Policy Brief: Helping Teachers Teach Well: Transforming Professional Development (1995). <http://www.ed.gov/pubs/CPRE/t61/t61c.html> (10. 2. 2003).

- Cvetek, S. (2004). Kompetence v poučevanju in izobraževanju učiteljev. *Sodobna pedagogika*, 55, posebna izdaja, str. 144–160.
- Cvetek, S. (2003). Refleksija in njen pomen za profesionalno usposobljenost učiteljev. *Sodobna pedagogika*, 54, št. 1, str. 104–121.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London, Philadelphia: Falmer Press, Taylor, Frances Group.
- Dufeu, B. (1994). *Teaching Myself*. Oxford: Oxford University Press.
- Fullan, M., Hargreaves, A. (2000). *Za kaj se je vredno boriti v naši šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Jalongo, K. (1991). *The Role of the Teacher in the 21st Century: An Insider's View*. Blooming, Indiana: National Educational Service.
- Kagan, D. M. (1992). Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers. *American Educational Research Journal*, 28, 2, str. 129–169.
- Kovač Šebart, M., Krek, J., Vogrinc, J. (2006). O vzgojni zasnovi v javnih osnovnih šolah – kaj pokažejo empirični podatki. *Sodobna pedagogika*, 57, št. 5, str. 22–42.
- Plevnik, T. (ur.) (2005). *Pomembne teme v izobraževanju: zbornik besedil o izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Polak, A., Devjak, T., Cencič, M. (2005). Predstavitev nekaterih rezultatov raziskave projekta partnerstvo fakultet in šol o modelu nadaljnega izobraževanja in usposabljanja. V: Devjak, T. (ur.), *Partnerstvo fakultet in vzgojno-izobraževalnih zavodov*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 152–178.
- Pravilnik o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (2004). *Uradni list Republike Slovenije*, 64, 11. 6. 2004, str. 8088–8094.
- Preamble: Standards for Required Professional Development of Teachers (2000). New Jersey, Department of Education. <http://www.state.nj.us/njded/profdev/standards.htm> (28. 1. 2003).
- Renyi, J. (1996). *Teachers Take Charge of Their Learning: Transforming Professional Development for Student Success*. http://www.nfie.org/publications/takechange_full.html (10. 7. 2003).
- Schalekamp, S., Krige, H. (2002). Raising the Personal and Professional Self-Awareness of Teachers. Prispevek predstavljen na International EQ Conference, Durban, 19.–21. junij 2002.
- Smith, K. (2003). So, What About the Professional Development of Teacher Educators? *European Journal of Teacher Education*, 26, št. 2, str. 201–215.
- Staničič, S. (2002). Kompetenčni profil »idealnega« ravnatelja. *Sodobna pedagogika*, 53, 1, str. 168–182.
- Strmčnik, F. (2003). Didaktične paradigme, koncepti, strategije. *Sodobna pedagogika*, 54, št. 1, str. 80–93.
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika: osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Tomić, A. (2000). *Izbrana poglavja iz didaktike*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Učiteljski poklic v Evropi: profil, trendi, hotenja (2004). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.

- Wallace, M. J. (1998). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wideen, M. F., Mayer-Smith, J. A., Moon, B. J. (1996). Knowledge, teacher development and Change. V: Goodson, J. F., Hargreaves, A. (ur.), *Teachers' Professional Lives*. London, Washington: Falmer Press, str. 187–204.
- Wilkins, P. (1997). *Personal and Professional Development for Counsellors*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.

CENCIČ Majda, Ph.D.

AN EXAMPLE OF A MODEL OF THE EDUCATION AND TRAINING OF TEACHERS

Abstract: The starting point of the article is the need for the life-long learning of teachers, including both professional learning and personality and societal learning, which all constitutes an integration taking place regardless of the time and place of learning. Learning should be conceived on constructivist theories emphasising transitional knowledge and experience, and opportunities and challenges to connect the previous knowledge and experience with new understanding and new knowledge. To determine the needs and desires of teachers and to create a test model of the education of teachers which would contribute to the planning of career development, we examined responses to open questions from an evaluation study involving experts participating in programmes for the education and training of experts in 2004/2005. We also asked school headmasters for their opinions. From the free and unstructured answers we only took the desires for education topics which we joined in some areas and made an experimental model of the education of teachers which we presented in the form of a pyramid. The model created, which will have to be tested, could form the basis for planning the careers or life-long learning of teachers.

Keywords: teachers, life-long learning, professional education, personality development, model of life-long learning.