

*Marija Pevec, prof. zgodovine in sociologije, Osnovna šola Savsko naselje
Ljubljana, marija.pevec64@gmail.com*

Programi nadaljnega izobraževanja in usposabljanja učiteljev kot dejavnik profesionalnega razvoja

Pregledni znanstveni članek

UDK 37.011.3-051:374.7

POVZETEK

Namen prispevka je predstaviti razmišljanja in ocene učiteljev praktikov o programih nadaljnega izobraževanja in usposabljanja kot pomembnega dejavnika učiteljevega profesionalnega razvoja. Podatke za kvalitativno raziskavo, izvedeno v času od decembra 2011 do februarja 2012, smo zbrali s polstrukturiranimi globinskimi intervjuji, v katerih so učitelji ocenjevali kakovost programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, njihov vpliv na praktično delo v razredu in predstavili predloge za njihovo izboljšanje. Pri zasnovi raziskave smo izhajali iz teoretičnih spoznanj strokovnjakov, ki se poglobljeno ukvarjajo z dejavniki profesionalnega razvoja učitelja kot delom vseživljenjskega učenja, pri katerem učitelj najbolj spodbuja kakovostno znanje pri učencih in razvija njihove osebne potencialne, ko sam neprestano usvaja novo znanje in reflektira svoje delo.

Ključne besede: nadaljnje izobraževanje in usposabljanje, učiteljev profesionalni razvoj, kvalitativni pristop

Further Education and Training (FET) Programmes as a Factor of Teachers' Professional Development

ABSTRACT

The purpose of this article is to present the thoughts and the evaluation of teachers i.e. experienced practitioners regarding further education and training (FET) programmes as a significant factor in a teacher's professional development. The data for the qualitative survey which was conducted from December 2011 to February 2012, were collected with the help of semi-structured in-depth interviews with which the teachers have evaluated the quality of FET programmes, the influence of those programmes on practical work in class and presented their proposals for the improvement of the respective programmes. The concept of the survey was based on theoretical findings of the experts who deal with the factors of teachers' professional development as part of lifelong learning in which a teacher promotes students' quality knowledge at its best and develops their potentials through his/her own new knowledge acquisition and reflection on his/her work.

Key words: further education and training, teacher's professional development, qualitative approach

Uvod

Živimo v času globalizacije sveta, za katerega so značilne hitre spremembe na vseh področjih našega življenja. Te spremembe se odražajo tudi v šolstvu – kažejo se v naraščajoči tekmovalnosti med šolami, novih spoznanjih na področju učnih metod in oblik učenja ter v vse večji raznolikosti učencev in njihovi vse težji obvladljivosti. Zaradi teh okoliščin se spreminja tudi vloga učitelja, ki postaja vse zahtevnejša (Marentič Požarnik, 1993). Zato je učiteljeva temeljna naloga skrb za nenehno poglobljanje kakovosti lastnega izobraževanja in učenja. V zvezi s tem je bistvenega pomena učiteljeva zmožnost za razvoj in raziskovanje svojega dela pa tudi za načrtovanje in razvoj kariere. Pomembno je, kako bodo učitelji razvijali svojo profesionalno identiteto (Javrh, 2011) in uresničevali svoje potrebe tudi pri nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju.

V prispevku se bomo posvetili enemu izmed dejavnikov, ki vplivajo na učiteljev profesionalni razvoj (Javornik Krečič, 2008) – nadaljnjemu strokovnemu izpopolnjevanju učiteljev. V prvem delu prispevka bomo na kratko predstavili teoretična

spoznanja o učiteljevem profesionalnem razvoju in pomenu nadaljnega izobraževanja in usposabljanja za učiteljev osebni in poklicni razvoj. Pri tem bomo izhajali iz rezultatov raziskav in teoretičnih usmeritev naših in tujih strokovnjakov (prim. Javornik Krečič, 2008; Cvetek, 2004; Marentič Požarnik, 2000; Fullan, 2001), katerih raziskovalno delo je tesno povezano z učiteljevim profesionalnim razvojem.

V drugem delu prispevka bomo predstavili rezultate kvalitativne raziskave, s katero smo ugotovili, kako učitelji praktiki ocenjujejo kakovost programov NIU in njihov vpliv na delo učitelja, ter pridobili predloge učiteljev za izboljšanje teh programov v smeri večjega osebnega in poklicnega razvoja učitelja.

Profesionalizem v učiteljskem poklicu

Mnenja pedagoških strokovnjakov in raziskovalcev o tem, ali je poučevanje »profesija« in učitelj profesionallec, se razlikujejo (Javornik Krečič, 2008). Na eni strani ima poučevanje veliko značilnosti, na podlagi katerih bi ga lahko uvrstili med »profesije«, kakršna sta npr. medicina in pravo. Pri delu učiteljev gre za visok nivo znanj, sposobnosti, spretnosti, za visoko odgovornost in etičnost poklica ter tudi za določeno mero avtonomnosti in svobode znotraj šolskega sistema. Ovire, da pedagoški poklic še ni v celoti profesionaliziran, pa Marentič Požarnik (1993) vidi v množičnosti učiteljskega poklica, birokratskih predpisih za delovanje, vmešavanju staršev in širše javnosti v učiteljevo delo.

V nadaljevanju na kratko povzemamo, kako učiteljevo profesionalnost opredeljujejo posamezni avtorji. Valenčič Zuljan (2001) opredeljuje »učiteljev profesionalni razvoj kot proces signifikantnega in vseživljenjskega učenja, pri katerem učitelji osmišljajo in razvijajo svoja pojmovanja ter spreminjajo svojo prakso poučevanja« (str. 123). Gre torej za proces, v katerem so vključene tako osebnostna, poklicna kot socialna dimenzija, ki vodijo v smer večjega kritičnega, neodvisnega in odgovornega ravnanja in odločanja. Tudi Zuzovsky (v Kržišnik, 2010) meni, da poklicnega razvoja ne moremo obravnavati ločeno od siceršnjega osebnostnega razvoja učitelja. Kalin (1999) učiteljevo profesionalnost opredeljuje kot »sintezo profesionalne zavezanosti k osebni rasti, dinamičnega učenja, avtonomije ter sposobnosti povezovanja z drugimi subjekti« (str. 12).

Če povzamemo, lahko rečemo, da obstajajo različni pogledi na učiteljev poklicni razvoj. Ob tem je pomembno opozoriti tudi na vse dejavnike, ki v tem procesu vplivajo na učitelja. V nadaljevanju se bomo posvetili enemu od dejavnikov, ki ga izpostavlja tudi Javornik Krečič (2008), in sicer učiteljevemu nadaljnjemu izobraževanju in usposabljanju.

Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje učiteljev (NIU)

Potreba po ustreznem usposabljanju in vseživljenjskem izobraževanju šolskega kadra spodbuja številne razprave in polemike tako pri nas kot širše v Evropski uniji (prim. Zelena knjiga, 2001; Bela knjiga, 2011). NIU je del vseživljenjskega učenja (Valenčič Zuljan, Cotič, Foštagič, Peklaj in Vogrinc, 2011) strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju ter eden od temeljev njihovega profesionalnega razvoja. Za opravljanje vseh nalog, s katerimi se srečujejo na svoji profesionalni poti, strokovni delavci v času študija ne morejo pridobiti vsega znanja, morajo se izpopolnjevati v celotni profesionalni karieri. Brez neprestane refleksije svojega dela in brez stalnega usvajanja novega znanja se strokovni delavci ne morejo prilagajati spremembam niti izpolniti visokih pričakovanj, ki jih družba postavlja pred njih. Izpostavljata se predvsem dve vlogi strokovnih delavcev v družbi znanja: 1. strokovni delavec naj bi bil predvsem spodbujevalec kakovostnega znanja učencev, njihovih ustvarjalnih potencialov in s tem promotor družbenega napredka ter 2. omogočal učencem razvoj njihovih potencialov, s tem da bi pri pedagoškem delu upošteval njihove individualne posebnosti.

V Pravilniku o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (2007, 2. člen) je opredeljen cilj NIU kot zagotavljanje strokovne usposobljenosti in poučevanja predmeta ter podpiranje profesionalnega razvoja vsakega strokovnega delavca. Učitelji se nadaljnega izobraževanja in usposabljanja udeležujejo zaradi notranje želje po novem znanju, pričakovanj vodstva, možnosti napredovanja in ohranjanja ustreznosti izobrazbe. Kalin (1999) opozarja na dejstvo, da morajo biti učitelji ne le izobraženi, socialno občutljivi, ampak tudi sposobni učenja iz teorije in primerov in da so ti procesi del vseživljenjskega učenja učitelja profesionalca. Razviti so različni programi (prim. Prenova, 2004), ki učiteljem nudijo možnosti izpopolnjevanja in posodabljanja znanja, s strokovnega področja, usposabljanje za organiziranje optimalnega učnega okolja, uvajanje širših kurikularnih in sistemskih novosti ter programi prenosa dobrih praks.

Pravilnik (2007, 3. člen) predstavlja programe, kot so: programi izpopolnjevanja izobrazbe, programi profesionalnega usposabljanja, in druge programe, kot so tematske konference in mreže. Med vrstami programov NUI so najpogostejše oblike: seminarji, delavnice, strokovna srečanja (posveti) in tematske konference. V zadnjem času pa pridobivata pomen še samoizobraževanje in kolegialno ali vzajemno sodelovanje, kjer se učitelji učijo drug od drugega. Obe obliki izobraževanja učitelji visoko vrednotijo in ju prepoznavajo kot tisti, ki najbolj pozitivno vplivata na njihovo praktično delo pri pouku.

Vse večji pomen pri spodbujanju vseživljenjskega učenja strokovnih delavcev imajo različni razvojni in inovacijski projekti (prim. Didaktična prenova gimnazij, projekt Učenje učenja, Partnerstvo fakultete in šol), ki jih vodijo institucije, kot

so Zavod RS za šolstvo, Center za poklicno in strokovno izobraževanje, Šola za ravnatelje idr. Omenjeni projekti so usmerjeni v »usposabljanje šol in učiteljev za ustvarjanje takšnih učnih strategij in situacij, ki bodo v čim večji meri zagotavljale učinkovito učenje, kakovostno (gibko, uporabno, prenosljivo, dinamično) znanje« (Rutar Ilc, 2004, str. 2) in razvijanje ključnih kompetenc, med katerimi se izpostavlja zlasti učenje učenja, ki vpliva na to, kako dojemamo znanje, kako razmišljamo, kako se počutimo in ravnamo, kadar se učimo.

Cenčič in Vogrinc (2004) ugotavljata, da je naše izobraževanje za učitelje še vedno preveč ukalupljeno v tradicionalne transmisijske načine usposabljanja. Cvetek (2002) opozarja na deljenost teorije in prakse in na razkorak v medsebojnem sodelovanju med učitelji praktiki in strokovnjaki teoretiki. Nekatere nacionalne raziskave (prim. Krek, 2006) kažejo, da se učitelji določenih seminarjev udeležujejo predvsem zato, da bi pridobili točke za napredovanje. Polak, Devjak in Cenčič (2005) so kritične do programov stalnega strokovnega izpopolnjevanja, ker so premalo naravnani na šolske primere dobrih praks. Tudi Marentič Požarnik (2004) v svoji raziskavi ugotavlja premajhno podporo učitelju pri njegovem profesionalnem razvoju, ki ni sistematična in je bolj usmerjena v kvantiteto kot v kvaliteto. Fleten Jordan (2009) izpostavlja, da učitelji nekatera izobraževanja in usposabljanja doživljajo celo zelo obremenjujoča, ki ne podpirajo njihovega profesionalnega razvoja.

Empirična raziskava – namen raziskave

Opisana teoretska izhodišča in predstavljene raziskave, ki se usmerjajo v sistemske značilnosti našega izobraževanja učiteljev, so nas spodbudile, da raziščemo in preverimo poglede na nadaljnje izobraževanje in usposabljanje učiteljev. K raziskovanju smo pristopili kvalitativno; zanimala so nas stališča učiteljev praktikov o NIU. Učitelji, ki smo jih vključili v raziskavo, imajo 15 in več let izkušenj v poučevanju in ustrezajo kategoriji eksperta (model Berlinerja, 1994, v Javornik Krečič, 2006), za katerega je značilno, da dojema razmere intuitivno in tako tudi deluje.

V okviru raziskave nas je zanimalo, kako učitelji praktiki:

- ocenjujejo kakovost programov NIU,
- ocenjujejo vpliv programov NIU na njihovo delo,
- predlagajo izboljšave programov NIU za osebni in poklicni razvoj učitelja.

Metodološka opredelitev raziskave

Izbrali smo kvalitativno metodo raziskovanja, o kateri Sagadin (2001) meni, da se osredotoča na manjše izseke področja vzgoje in izobraževanja, vezane predvsem na manjše skupine oseb in na posameznike.

Metoda

Pri delu smo uporabili deskriptivno (opisno) metodo pedagoškega raziskovanja. Podatke smo zbrali s kvalitativnim pristopom, in sicer z metodo polstrukturiranega intervjuja (Sagadin, 2001), za katerega je značilno, da vnaprej pripravimo nekaj ključnih vprašanj odprtega tipa, druga vprašanja pa oblikujemo sproti med intervjujem. Za to metodo smo se odločili, ker nam omogoča globlji vpogled v preučevano področje NIU učiteljev.

Opis vzorca

Vzorec izpraševancev je obsegal 12 izbranih učiteljev, starih od 38 do 53 let. Med njimi je bil en moški. Za kvalitativne raziskave majhen vzorec zadostuje, ker je poudarek na »razumevanju in interpretaciji raziskovanih situacij, procesov, dogajanj, odnosov, reakcij, interakcij, ravnanj ipd. s 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« (Sagadin, 2001, str. 12). Izbrani učitelji že več kot 15 let poučujejo v različnih srednjih poklicnih in strokovnih šolah v Ljubljani in so kot udeleženci vključeni v programe NIU, zato ustrezajo namenu raziskave, predstavljenem na začetku prispevka.

Raziskovalni instrumenti

Za raziskovalni instrument je bil izbran nestandardizirani polstrukturirani oziroma delno strukturirani globinski intervju, s katerim, kot pravi Vogrinc (2008), »posegamo podrobneje in globlje v opise ter pojasnjevanja, razlage, primerjave raznih dejanj, dogodkov, pojavov, ljudi in drugega iz vpraševančevih izkušenj in doživetij« (str. 109). Pri tej obliki izpraševanja, ki jo imenujemo tudi odprti oziroma polodprti intervju, ne uporabljamo vnaprej do potankosti pripravljene vprašalnika, ampak zgolj vodilo ali predlogo za intervju, torej seznam okvirnih tem, ne pa podrobnih vprašanj. Izpraševalec in izpraševanec sta ves čas v neposrednem stiku, iz oči v oči, tako da lahko v največji možni meri sproti odkrijeta nesporazume pri komuniciranju in se sporazumeta o pomenu sporočil. Pomembno je, da izpraševalec pusti izpraševancu, da prosto pripoveduje, ne da bi ga motil z dodatnimi vprašanji (Mesec, 1998).

Postopek zbiranja podatkov

Raziskava je potekala od decembra 2011 do konca februarja 2012. Učitelje smo izbrali glede na to, da imajo vsaj 15 let delovne dobe, da prihajajo iz različnih poklicnih in strokovnih šol v Ljubljani in da kot udeleženci sodelujejo v programih NIU. Z dvanajstimi izpraševanci smo se dogovorili za termin izvajanja intervjuja, pri čemer smo upoštevali njihove časovne zmožnosti in obveznosti. Intervjuji so potekali individualno in so trajali različno dolgo, od dvajset do štirideset minut. Na začetku intervjuja smo jim pojasnili namen zbiranja podatkov in kako bodo le-ti uporabljeni; vsebino intervjuja smo s privoljenjem izpraševancev zapisali.

Obdelava podatkov

Za obdelavo podatkov smo uporabili vse zapise intervjujev, ki smo jih opravili z učitelji, sledili so pregled in t. i. gosti zapisi. Pri procesu kodiranja smo uporabili induktivni pristop, kar pomeni, da kode določamo med analizo besedila (Vogrinc, 2008). Za obdelavo podatkov smo uporabili odprto kodiranje, ki ga Strauss in Corbin (1990, v Vogrinc, 2008) definirata kot »postopek razčlenjevanja, pregledovanja, primerjanja, konceptualiziranja in kategoriziranja podatkov« (str. 64). Rezultat odprtega kodiranja je seznam kod, ki se pozneje razvrstijo v kategorije. V zapisih intervjujev smo najprej podčrtali pomembne dele, ki smo jim določili kode prvega reda. Kodam prvega reda smo določili še kode drugega reda. Kodam drugega reda smo nato določili še kategorije. Po posameznih kategorijah smo nato zapise razčlenili in analizirali z abstrahiranjem skupnih značilnosti. Sledilo je primerjanje odgovorov po posameznih kategorijah, sklopih in vprašanjih, nato je sledila analiza in izpostavitve ključnih ugotovitev v preglednicah, ki smo jih pripravili posebej za vsako kategorijo. Prikazali smo tudi preglednice s frekvencami pojavljanja posameznih odgovorov in oblikovali pripoved.

Rezultati in interpretacija

Rezultate bomo prikazali po treh področjih, ki so nas zanimala. Odgovore smo kodirali, klasificirali in prikazali v preglednicah. Frekvenco pojavljanja posamezne kategorije smo prikazali v dodatnih preglednicah. V interpretaciji posamezne podatke ponazarjamo s citati izpraševancev, pri čemer navajamo izmišljena imena učiteljev.

V okviru prvega raziskovalnega vprašanja nas je zanimalo, kako učitelji ocenjujejo kakovost programov NIU.

Kategorija	KODA II. REDA	KODA I. REDA
KAKOVOST PROGRAMOV NIU	Stališča učiteljev	Programi so slabi. Vsebine so neaktualne. Vsebine so neživljenjske in premalo povezane s prakso. Preveč je teorije.
	Učinki na učiteljev profesionalni razvoj	Druženje in izmenjava mnenj s kolegi. Pedagoškopsihološke vsebine. Pomen refleksije. Samoizobraževanje. Višja kakovost poučevanja in učenja.
	Oblike programov	Delavnice – izpostavljajo realne probleme učiteljev. Tematske konference – vpliv na predmetno znanje. Seminarji – bolj teorija s predavanji. Neformalne oblike druženja. Strokovni posveti.

Preglednica 1: Odprto kodiranje – prikaz kategorij, kod II. reda in kod I. reda

Stališča učiteljev o kakovosti programov NIU	Odgovori	f	%
	Programi so slabi.	9	75
	Vsebine so neaktualne.	5	41
	Vsebine so neživljenjske in premalo povezane s prakso.	4	33
	Preveč je teorije.	6	50

Preglednica 1.1: Stališča učiteljev o kakovosti programov NIU

Učinek programov NIU na učiteljev profesionalni razvoj	Odgovori	f	%
	Programi premalo podpirajo učiteljev poklicni razvoj.	6	50
	Pogrešamo več pedagoškopsiholoških vsebin.	4	33
	Zelo malo spodbujajo višjo kakovost poučevanja in učenja.	7	58
	Ne razvijajo refleksivnega učenja.	5	41
	Prednosti so v druženju in izmenjavi mnenj s kolegi.	9	75
Učitelja usmerjajo k samoizobraževanju.	3	25	

Preglednica 1.2: Ocenjevanje učinka programov NIU na učiteljev profesionalni razvoj

Oblike programov NIU	Odgovori	f	%
	Vsebine tematskih konferenc ne omogočajo boljšega znanja za delo učitelja v razredu.	5	41
	Seminarji so namenjeni zgolj teoretičnim predavanjem.	3	25
	Delavnice nam omogočajo, da izpostavimo realne probleme učiteljev pri našem delu.	8	66
	Neformalno, s kolegi pridobim več kot na vseh seminarjih skupaj.	9	75
	Strokovni posveti me seznanjajo z novostmi moje stroke.	4	33

Preglednica 1.3: Ocenjevanje oblik programov NIU

Najprej smo učitelje povprašali o tem, kako ocenjujejo kakovost programov NIU, ki so se jih udeležili v zadnjih nekaj letih. Tri četrte vprašanih je odgovorilo, da je kakovost ponujenih programov slaba. To pojasnjujejo s tem, da so predstavljene vsebine neaktualne, predavatelji zgolj teoretično pojasnjujejo, kako naj učitelji določeno spremembo vnesejo v svoje pedagoško delo. Pri izpostavljanju slabosti dodajo še odmaknjenost vsebine določenih seminarjev od realne prakse. Prednosti vidijo predvsem v druženju s kolegi in v izmenjavi izkušenj. Učitelji na usposabljanjih pogrešajo več pedagoškopsihoških vsebin in posvečanje večje pozornosti nadaljnji podpori za učenje.

O seminarjih kot najbolj običajni obliki izobraževanja eden od izpraševancev pravi: *»Učitelji na teh srečanjih tiho sedimo in poslušamo predavanja, želimo pa si, da bi imeli možnost govoriti o stvareh, ki so pomembne in uporabne v naši vsakdanji praksi.«*

Učitelji še najbolj podpirajo delavniško obliko izvedbe usposabljanj, predvsem zato, ker tako pride do izmenjave praktičnih vsebin med učitelji in ker so izpostavljeni realni problemi. Učiteljica Tatjana vidi prednost delavnic v tem, da *»sodelujemo v majhni skupini, kjer se vsak učitelj vidi in sliši, kjer lahko povem svoje predloge in slišim mnenja svojih kolegov. Predstavljene primere dobre prakse s pridom uporabim pri svojem delu.«* Polovica učiteljev je mnenja, da programi NIU le delno podpirajo njihov profesionalni razvoj in da jih v njihovem poklicnem razvoju bolj podpirajo samoizobraževalne aktivnosti in različne neformalne oblike srečanj s kolegi. Učitelji izpostavljajo, da sta ključna učenje iz lastnih izkušenj in sprotno razmišljanje o svojem delu.

V okviru drugega raziskovalnega vprašanja nas je zanimalo, kako programi NIU podpirajo prenos prejetih znanj v učiteljevo učno prakso.

KATEGORIJA	KODA II. REDA	KODA I. REDA
PRENOS PREJETIH ZNANJ V PRAKSO	Vloga vodstva	Vodstvo mora spodbujati prenos znanj v šolsko delo. Vodstvo ne sme ovirati učitelja pri vključevanju v zanj pomembne programe. Učitelji potrebujejo ustrezno podporo s strani vodstva. Preveč dela odvrta učitelje, da bi se vključili še v dodatne oblike izobraževanj.
	Različni pogledi učiteljev	Prejeta znanja delno uporabim pri izbiri učnih vsebin za pouk. Če je dobro predstavljen nov učni pristop, ga prenesem v svoje poučevanje. V svoje delo prenesem, kar sem se s kolegi pogovoril v neformalnem delu. Primeri dobre prakse so vedno zelo uporabni. V prakso ne prenesem skoraj nič, ker se programov udeležujem bolj zaradi napredovanja. V lastno prakso v povprečju prenesem manj kot polovico predstavljenih znanj. Največ pridobim s študijem strokovne literature in ne z izobraževanji.

Preglednica 2: Kodiranje – prikaz kategorij, kod II. reda in kod I. reda

Vloga vodstva	Odgovori	f	%
	Vodstvo mora spodbujati prenos znanj v šolsko delo.	5	41
	Vodstvo ne sme ovirati učitelja pri vključevanju v zanj pomembne programe.	3	25
	Učitelji potrebujejo ustrezno podporo s strani vodstva.	8	66
	Dodatno delo, ki ga določi vodstvo, odvrta učitelje, da bi se vključili še v dodatne oblike izobraževanj.	3	25

Preglednica 2.1: Vloga vodstva pri prenosu prejetih znanj v prakso

Različni pogledi učiteljev	Odgovori	f	%
	Prejeta znanja delno uporabim pri izbiri učnih vsebin za pouk.	5	41
	Če je dobro predstavljen nov učni pristop, ga prenesem v svoje poučevanje.	4	33
	V svoje delo prenesem, kar sem se s kolegi pogovoril v neformalnem delu.	5	41
	Primeri dobre prakse so vedno zelo uporabni.	8	66
	V prakso ne prenesem skoraj nič, ker se programov udeležujem bolj zaradi napredovanja.	1	8
	V lastno prakso v povprečju prenesem manj kot polovico predstavljenih znanj.	9	75
	Največ pridobim s študijem strokovne literature in ne z izobraževanji.	2	16

Preglednica 2.2: Različni pogledi učiteljev na prenos prejetih znanj v prakso

Na vprašanje, kako podpirajo programi NIU prenos prejetih znanj v učiteljevo učno prakso, več kot 60 % izpraševancev meni, da ima pri tem velik vpliv vodstvo šole, ki mora ta proces spodbujati in omogočiti, da se učitelji udeležujejo programov, ki jih izberejo po svojih željah in potrebah. Učiteljica Darinka svoje nezadovoljstvo z izbiro izobraževanj pojasnjuje takole: »Na naši šoli je tako, da se lahko udeležim samo seminarjev, ki so obvezni in jih izbere ravnateljica, jaz bi se pa rada udeležila izobraževanja, ki bi ga sama izbrala.« Zaradi preobremenjenosti z drugim delom nekatere učitelje odvrča, da bi se vključili v različne dodatne profesionalne aktivnosti.

Učitelji izražajo različna mnenja glede na to, katera in koliko prejetih znanj prenesejo v svoje vsakodnevno praktično delo. Verjetno je razlog v tem, da imajo različne potrebe in želje glede na konkretne probleme v neposredni praksi. Učiteljica Nataša pravi: »V povprečju prenesem v svoje praktično delo le slabo tretjino znanj in spretnosti z izobraževanj, ker se lahko pri svojem delu oprem predvsem na lastne izkušnje.« Odgovori učiteljev, ki določajo pomembnost vplivu in učinku usposabljanj za večjo kakovost dela, so usmerjeni v to, da učitelji v svoje poučevanje in učenje radi prenesejo zanimive *učne pristope*, nekatere *učne vsebine* in primere *dobrih praks*, ki so vedno zelo uporabni. Učitelji se seminarjev udeležijo tudi zato, ker jim prinašajo točke za napredovanje v plačilne razrede in nazive ali ker tako želi vodstvo.

Tretje področje, ki nas je zanimalo, so bili učiteljevi predlogi izboljšav programov NIU.

Kategorija	KODA II. REDA	KODA I. REDA
Predlogi izboljšav	Poklicni razvoj	Življenjskost programov. Večja uporabnost programov. Aktualnost in praktična naravnost. Povezanost s konkretnimi učnimi situacijami. Povezanost teorije in prakse. Pestrost in izbirnost. Strokovni in kompetentni izvajalci. Uporaba raznovrstnih metod in inovativnih pristopov. Seminarje za učitelje naj izvajajo skupaj izkušeni praktiki in teoretiki.
	Osební razvoj	Nove strategije za obvladovanje stresa. Podporni programi pri soočenju s konfliktnimi situacijami. Delavnice s tehnikami psihološke podpore.

Preglednica 3: Kodiranje – prikaz kategorij, kod II. reda in kod I. reda

Poklicni razvoj učitelja – predlogi izboljšav	Odgovori	f	%
	Programi morajo biti bolj življenjski in uporabni.	5	41
	Kaže naj se večja povezanost programov s konkretnimi situacijami v razredu.	3	25
	Potrebno je povezovati teorijo in prakso.	3	25
	Programi izobraževanj za učitelje naj bodo pestri in izbirni.	4	33
	Usposabljanja za učitelje naj izvajajo strokovni in kompetentni izvajalci, ki znajo uporabljati raznovrstne in inovativne pristope.	6	50
	Seminarje za učitelje naj izvajajo skupaj teoretiki in izkušeni praktiki.	5	41

Preglednica 3.1: Predlogi izboljšav za izvajalce in organizatorje programov NIU glede na poklicni razvoj učitelja

Osebni razvoj učitelja – predlogi izboljšav	Odgovori	f	%
	Učitelju naj ponudijo nove strategije, ki omogočajo lažje obvladovanje stresa.	5	41
	Razvijajo naj se podporni programi, ki omogočajo učinkovitejše odzivanje v konfliktnih situacijah.	7	58
	Delavnice s tehnikami psihološke podpore.	3	25

Preglednica 3.2: Predlogi izboljšav za izvajalce in organizatorje programov NIU glede na osebni razvoj učitelja

Učitelji so predstavili predloge izboljšav za izvajalce in organizatorje programov NIU, med katerimi pripisujejo najvidnejše mesto večji *življenjskosti in uporabnosti programov*, ki so jim ponujeni, ter temu, da naj bodo vsebine bolj *aktualne ter praktično naravnane in povezane s konkretnimi situacijami* pri pouku. Učiteljica Tamara je izpostavila: »Teorija je preveč suhoparna in neosebna, da bi se mi učitelji praktiki opirali samo nanjo. Potrebujemo tudi praktične in uporabne usmeritve za delo v naši praksi.« Poseben poudarek so namenili možnosti *spoznavanja novih in drugačnih pristopov pri poučevanju*, za katere učitelj Nejc ugotavlja, da »vnašajo svežino in poglobljajo razmišljanje o lastnem delu«.

Učitelji si želijo večje *pestrosti in izbirnosti seminarjev ter kakovostno organizacijo in izvedbo*, pri čemer pričakujejo *strokovne in kompetentne izvajalce*, ki znajo vsebine prilagoditi ciljni publiki ob uporabi *raznovrstnih metod in inovativnih pristopov*. Učiteljica Tadeja pojasnjuje: »V svoji dolgoletni učni praksi sem bila na številnih usposabljanjih, a le malo je tistih, za katere lahko rečem, da so bistveno prispevali k boljšemu reševanju stvarnih problemov, s katerimi se srečujem v razredu. Pa tudi predavatelji bi se morali bolj potruditi, da ne bi bilo vse tako dolgočasno in nezanimivo.« Med predloge učitelji uvrščajo tudi nove načine, ki bi učitelje podprli pri *obvladovanju stresa*, ter psihološko podporo pri soočanju s konfliktnimi situacijami v razredu in v odnosih s starši.

Sklep

V pričujočem prispevku smo obravnavali NIU kot del vseživljenjskega učenja učitelja. Današnji učitelj mora biti izobražen, socialno občutljiv in sposoben učenja iz teorije in primerov, da bo znal biti spodbujevalec kakovostnega znanja pri učencih in omogočal razvoj njihovih potencialov, s tem ko bo pri pedagoškem delu upošteval njihove individualne posebnosti (prim. Kalin, 1999; Valenčič Zuljan idr., 2011). V tem procesu učitelj spreminja svojo učno prakso, ko preizkuša novo znanje ob nenehni refleksiji lastnega dela. Zato nekateri raziskovalci in strokovnjaki (npr. Polak idr., 2005; Cvetek, 2002) opozarjajo na pomen ustreznega NIU, ki naj poveže teorijo z neposredno pedagoško prakso, ker je prenos novega

znanja učinkovitejši, če so vključeni konkretni, uporabni primeri in napotki za delo v praksi, ob uporabi aktivnih metod dela, ki jih izvajajo predavatelji z bogatimi praktičnimi izkušnjami (Devjak in Polak, 2007).

Rezultati opravljene kvalitativne raziskave med učitelji zastavljajo resno vprašanje o učinkih programov NIU, v katere so vključeni učitelji, kajti ti programi dajejo premalo ustreznega znanja (Razdevšek Pučko, 1993), da bi učitelji lažje vodili, organizirali in strukturirali učni proces. Intervjuvani učitelji so povedali, da so številni seminarji nekakovostni, ne dajejo nič novega (podobno ugotavljajo Polak idr., 2005) oziroma »slonijo na predavanjih teorije o didaktičnih novostih, ki je pomembna, ne pa dovolj vplivna, da bi učitelji ta spoznanja učinkovito uporabili v vsakodnevni praksi« (Fleten Jordan, 2009, str. 78). Fleten Jordan (2009) tudi ugotavlja, da »učitelji dostikrat čutijo, da so številni programi stalnega strokovnega spopolnjevanja sami sebi namen in nimajo resne povezanosti z realno prakso« (str. 170). Naša raziskava je pokazala, da je delavnica med bolj sprejemljivimi oblikami izobraževanj in usposabljanj za učitelje, ker povezuje neposredno prakso, izkušnje in spodbuja interakcijo med udeleženci in izvajalci programov ter tako motivira tudi izkušene in odlične učitelje, ker jim omogoča aktivno soudeležbo.

Ugotavljamo tudi, da imata podpora in spodbuda vodstva šole velik vpliv na prenos prejetih znanj v učno prakso, še zlasti če usmerja učitelje v izbor programov po njihovih željah in potrebah. Tudi Fleten Jordan (2009) opozarja, da bodo imeli učitelji več od izbranega izobraževanja, če bo usklajeno z njihovimi individualnimi potrebami in izpeljano na ustrezni strokovni ravni. Učitelji poudarjajo, da v neposredno prakso prenesejo (različna) znanja, kot so zanimivi učni pristopi, učne vsebine, primeri dobrih praks itd. Mikuš Kos (2002) pojasnjuje, da so novosti v znanju, ki ga učitelji prenesejo iz tovrstnih izobraževanj v razred, majhne zato, ker so uporabna znanja kompleksna in prenos le-teh zahteva trening in povratno informacijo ter spremljanje in ne nazadnje evalvacijo prenesenih spretnosti in znanj.

Intervjuvani učitelji so predstavili konkretne predloge, ki bi pomagali spremeniti programe NIU in izboljšati prenos strokovnih novosti v prakso. Programi, v katerih se izobražujejo učitelji, naj bodo pestri in izbirni, bolj življenjski in uporabni, z aktualnimi in praktično naravnanimi vsebinami. Učiteljica Gabrijela je predlagala: *»Seminarje za učitelje naj izvajajo skupaj izkušeni praktiki in teoretiki, ki so strokovno usposobljeni in razumejo, da pomeni teorija zelo malo brez upoštevanja prakse. Usposabljanja pomenijo učno priložnost tako za udeležence kot za izvajalce programov.«*

Razdevšek Pučko (2004) poudarja, da bi morali oblikovalci in izvajalci programov izobraževanj in usposabljanj posredovati znanja, ki jih potrebujejo današnji učitelji, da jih bodo kar najhitreje prenesli v prakso. Seveda bodo učitelji novosti

(prim. nove učne pristope) sprejeli boljše, če jih bodo doživeli in spoznali preko lastnih izkušenj (Javornik Krečič, 2008).

LITERATURA

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Cenčič, M. in Vogrinc, J. (2004). Pogledi nekaterih učiteljev na reflektivno poučevanje v povezavi s konstruktivističnim pristopom. V B. Marentič Požarnik (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* (str. 467–480). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

Cvetek, S. (2002). Argumenti za prenovu izobraževanja učiteljev. *Sodobna pedagogika*, 53 (5), 124–142.

Cvetek, S. (2004). Za znanost o izobraževanju učiteljev. V B. Marentič Požarnik (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* (str. 455–465). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

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

Fleten Jordan, B. (2009). *Stališča učiteljev do profesionalnega razvoja*. Magistrsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Fullan, M. (2001). *The Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.

Javornik Krečič, M. (2006). Poklicne izkušnje učiteljev in značilnosti pouka v osnovni šoli. *Sodobna pedagogika*, 40 (2), 40–52.

Javornik Krečič, M. (2008). *Pomen učiteljevega profesionalnega razvoja za pouk*. Ljubljana: i2.

Javrh, P. (2011). *Splošne in andragoške zakonitosti razvoja kariere*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Kalin, J. (1999). *Razredništvo v poklicni socializaciji gimnazijskega razrednika*. Doktorska disertacija, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Krek, J. (2006). *Posodobitev pedagoških študijskih programov (posvet z mednarodno udeležbo)*. Ljubljana, 23. 2. 2006.

Kržišnik, H. (2010). *Profesionalni razvoj učiteljev in vzgojiteljev na začetku kariere*. Diplomsko delo, Maribor: Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta.

Marentič Požarnik, B. (1993). Akcijsko raziskovanje – spodbujanje učiteljevega razmišljanja in profesionalne rasti. *Sodobna pedagogika*, 44 (7–8), 347–359.

Marentič Požarnik, B. (2000). Profesionalizacija izobraževanja učiteljev – nujna predpostavka uspešne prenove. *Vzgoja in izobraževanje*, 31 (4), 4–11.

Marentič Požarnik, B. (2004). Kaj se je dogajalo z učiteljevo strokovno avtonomijo v desetih letih šolske preнове? *Sodobna pedagogika*, 55 (posebna izdaja), 34–50.

Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.

Mikuš Kos, A. (2002). Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki. V K. Bergant in K. Musek Lešnik (ur.), *Šolska klima – ustvarjanje otrokom prijazne šole* (str. 99–105). Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.

Polak A., Devjak, T. in Cenčič, M. (2005). Predstavitev nekaterih rezultatov raziskave projekta partnerstvo fakultet in šol o modelu nadaljnega izobraževanja in usposabljanja. V T. Devjak (ur.), *Partnerstvo fakultete in vzgojnoizobraževalnih zavodov. Izobraževanje – praksa – raziskovanje* (str. 151–178). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Pravilnik o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (2007). Uradni list RS, št. 27/2007, 26. 3. 2007.

Prenova sistema stalnega strokovnega spopolnjevanja za strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju (2004). Interno neelektorirano gradivo. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Služba za kadrovske in upravne zadeve v šolstvu.

Projekt Usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje kompetenčnega pristopa k poučevanju s spodbujanjem pridobivanja ključne kompetence učenje učenja na vseh nivojih vzgoje in izobraževanja. Šola za ravnatelje. Pridobljeno 25. 5.2012, s <http://uu.solazaravnatelj.si/>.

Razdevšek Pučko, C. (1993). Usposabljanje učiteljev za uvajanje novosti. V M. Tancer (ur.), *Stoletnica rojstva Gustava Šiliha* (str. 234–247). Maribor: Društvo pedagoških delavcev: Pedagoška fakulteta.

Razdevšek Pučko, C. (2004). Kakšnega učitelja potrebuje (pričakuje) današnja (in jutrišnja) šola? *Sodobna pedagogika*, 55 (posebna izdaja), 52–77.

Rutar Ilc, Z. (2004). *Didaktična prenova gimnazij – poročilo o izhodiščih in ciljih in dosežanjem poteku dela*. Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 2. 7. 2009, z www.zrss.si/.../TGIM_GR6IZKUŠNJE%20IZ%20PROJEKTA%20DIDAKTICNE%20PRENO.

Sagadin, J. (2001). Pregledno o kvalitativnem empiričnem pedagoškem raziskovanju. *Sodobna pedagogika*, 52 (2), 10–25.

Valenčič Zuljan, M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 52 (2), 122–141.

Valenčič Zuljan, M., Cotič, M., Foštagič, S., Peklaj, C. in Vogrinc, J. (2011). Nacionalna strokovna skupina za pripravo Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v RS. V *Izobraževanje strokovnih delavcev in njihov profesionalni razvoj* (str. 467–511). Ljubljana: MŠŠ.

Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi: kakovostno izobraževanje učiteljev za kakovost v vzgoji, izobraževanju in usposabljanju: tematsko omrežje o izobraževanju učiteljev v Evropi. (2001). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.