

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA

Barbara Jordan Fleten

STALIŠČA UČITELJEV DO PROFESIONALNEGA RAZVOJA

MAGISTRSKO DELO

Mentorica:

Dr. Tatjana Devjak, doc.

Somentorica:

Dr. Cveta Razdevšek-Pučko, izr. prof.

Ljubljana, 2009

ZAHVALA

Iskreno se zahvaljujem mentoricama dr. Tatjani Devjak in dr. Cveti Razdevšek-Pučko za zavzeto spremljanje in usmerjanje mojega dela s spodbudami in konstruktivno kritiko. Zahvaljujem se tudi drugim profesorjem, s katerimi sem sodelovala v času podiplomskega študija in snovanja magistrskega dela.

Hvala Ireni in Martini, mojima kritičnima prijateljicama, za vse spodbude, mnenja in pomoč ter Lauri, ki je poskrbela, da so besede tekle bolj gladko in pravilno. Mateji hvala za prevod povzetka. Zahvaljujem se ravnatelju Janezu Verbiču, ravnateljici Simoni Kralj in kolektivu, da so me podpirali in razumeli.

Toplo se zahvaljujem svoji družini, ki mi je vsa ta leta potrpežljivo stala ob strani.

Posebna zahvala vsem dvestoosemnajstim učiteljem, ki so bili za raziskavo pripravljene spregovoriti o pogledu na lastni profesionalni razvoj.

Hvala vam, da sem ob vas lahko rastla. Z vašo pomočjo mi je uspelo.

POVZETEK

Profesionalna rast učitelja je vseživljenjski proces, ki se začne z njegovim dodiplomskim izobraževanjem in nadaljuje skozi celotno poklicno pot. Vključuje nenehno učenje in stalno pridobivanje novih kompetenc. Spremembe na področju vzgoje in izobraževanja, splošni družbeni trendi in individualne potrebe narekujejo zaposlenim v vzgoji in izobraževanju, da se nenehno izobražujejo in usposablajo ter dopolnjujejo, razširjajo in poglobljajo svoje znanje. Teoretični del se na podlagi pogledov in teoretskih paradig različnih avtorjev (Žorga, 1999; Valenčič Zuljan, 2001; Zelena knjiga, 2001; Depolli, 2002; Razdevšek Pučko, 2004; Devjak in Polak, 2007) osredotoča na značilnosti, cilje, oblike, raziskane prednosti in pomanjkljivosti izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju in na pomen le-tega za profesionalni razvoj pedagoških delavcev.

Glavni cilj raziskave je bil ugotoviti: stopnjo zadovoljstva osnovnošolskih učiteljev z dodiplomskim izobraževanjem; kako doživljajo nadaljnje izobraževanje in usposabljanje ter kakšni so njihovi predlogi za učinkovitejši prenos novosti v prakso; katere oblike nadaljnega izobraževanja in usposabljanja so učiteljem dejansko v oporo in katere doživljajo kot dodatno obremenitev ali celo kot razvrednotenje prakse; kako učitelji doživljajo možnosti poklicnega napredovanja s pomočjo nadaljnega izobraževanja in usposabljanja in ali se učitelji pri vrednotenju profesionalnega razvoja pomembneje razlikujejo. Uporabljeni sta bili kvantitativna in kvalitativna raziskovalna metoda.

Pri vrednotenju dodiplomskega izobraževanja bi si večina slovenskih osnovnošolskih učiteljev med študijem želela več pedagoško-psihološkega znanja in boljše pripravljenost na realne probleme v praksi. Učitelji se nadaljnega izobraževanja in usposabljanja udeležujejo predvsem zaradi lastnega profesionalnega razvoja, možnosti napredovanja v šolstvu in ohranjanja ustreznosti izobrazbe. Učiteljem pogostejšo udeležbo onemogočata predvsem pomanjkanje časa in preobremenjenost. V profesionalnem razvoju učitelje najbolj podpirajo nekatere neformalne oblike nadaljnega izobraževanja in usposabljanja (izkušnje, strokovna literatura, nova vzgojno-izobraževalna gradiva, neformalni pogovori). Menijo tudi, da študij ob delu ne podpira njihovega profesionalnega razvoja, kot obremenjujoče doživljajo predvsem seminarje, obvezne za šolske kolektive, študijske skupine in hospitiranje vodstva. Predlogi za povečanje prenosa novosti v prakso so strnjeni v štiri skupine: obvezen udeležencev prikaz novosti, povezava izobraževanja z učiteljevo neposredno prakso, podpora in spodbude pri profesionalnem razvoju ter interakcijske aktivnosti v nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju. Učitelji najbolj cenijo tiste značilnosti nadaljnega

izobraževanja in usposabljanja, za katere menijo, da največ pripomorejo k prenosu znanja v prakso. Skoraj polovica jih je z možnostmi napredovanja v šolstvu le delno zadovoljna. Opozorili so, da se po dosedanji zakonodaji vrednotijo predvsem sekundarne obveznosti učitelja. Motijo jih neenake možnosti za napredovanje in premajhne finančne razlike. Stališča posameznih učiteljev o profesionalnem razvoju so zelo različna, nanje vplivajo tudi neodvisne spremenljivke: najbolj leta delovnih izkušenj, pa tudi stopnja izobrazbe, smer poučevanja, naziv in šolski okoliš.

Podatki, zbrani z vprašalniki in intervjuji, kažejo, da imajo učitelji jasno izoblikovana stališča o lastnem profesionalnem razvoju ter sistemu napredovanja. Za razrešitev situacij, s katerimi niso zadovoljni, ponujajo številne konstruktivne predloge.

KLJUČNE BESEDE

Učitelj, profesionalni razvoj, profesionalizem, oblike nadaljnjega izpopolnjevanja in usposabljanja, napredovanje, evalvacija.

SUMMARY

A teacher's professional growth is a lifelong process starting with the undergraduate level and continuing during his/her professional life. It includes permanent learning and acquiring of new competences. Due to developments in the field of education, general society trends and individual needs, the people who work in the field of education must continue their education and training as well as complete, broaden and deepen their knowledge. The theoretical part, based on views and theoretic paradigms of different authors (Žorga, 1999; Valenčič Zuljan, 2001; Green Paper on Teacher Education in Europe, 2001; Depolli, 2002; Razdevšek Pučko, 2004; Devjak and Polak, 2007), is focused on characteristics, objectives, forms, advantages and disadvantages of education and training of professionals in the field of education and its importance for the professional growth of the teaching staff.

The main objective of the research is to find out what is the level of primary school teachers satisfaction with the undergraduate education; how they perceive in-service teacher training and education and what are their proposals for better transposition of novelties into practice; what forms of in-service teacher training and education represent the support for the teacher and which are an added burden or even a devaluation of practice; how the teachers perceive the possibilities of promotion by in-service teacher training and education; and if different teachers evaluate the professional development in a significantly different ways. Quantitative

and qualitative research methods were used.

When evaluating the undergraduate education, the majority of Slovenian primary school teachers expressed the wish to have received more pedagogical and psychological knowledge and be better prepared for the real problems they meet in practice. The teachers participate in in-service teacher training and education mostly because of their own professional development, the possibilities for promotion in school environment and to achieve an adequate level of education. The biggest obstacles for more frequent participation in in-service teacher training and education are the lack of time and overburdening.

Some informal forms of in-service teacher training and education are the ones that help the teachers most in their professional development (experience, technical manuals, new educational materials, informal conversations). The teachers also estimate that some forms of in-service education do not support their professional development; compulsory seminars for teaching staff, study groups and attendance of management in classrooms are considered as the biggest burden. There are four groups of proposals for increasing the transfer of novelties to the practice: the compulsory review of novelties by the teacher, the linking of education with the teacher's immediate practice, support and stimulation in professional development, interactive activities in in-service teacher training and education. The characteristics of in-service teacher training and education that are the most valued by the teachers are the ones that are considered to contribute the most in implementing the acquired knowledge in the practice. Almost one half of the teachers are only partly satisfied with the possibilities of promotion in educational system. They warn that according to the current legislation only the secondary activities of a teacher are evaluated. They are disturbed by the unequal opportunities for promotion and the financial differences that they consider too small. Their views on professional development differ considerably and are also influenced by independent variables: the years of working experience, the degree of education, the subject matter they teach, the status on the promotion scale and the school district.

In view of the information obtained by the questioners and interviews it is possible to conclude that teachers have clearly defined positions about their own professional development and the promotional system. They offer numerous constructive answers for situations that they are not satisfied with.

KEY WORDS

Teacher, professional development, professionalism, the forms of in-service teacher training and education, promotion, evaluation.

KAZALO

UVOD

I	TEORETIČNI DEL	4
1.1	NALOGE IN VLOGE UČITELJA V OSNOVNI ŠOLI.....	4
1.2	PROFESIONALIZEM V UČITELJSKEM POKLICU	7
1.3	POKLICNI RAZVOJ UČITELJA	21
1.3.1	OSEBNOSTNI RAZVOJ	22
1.3.2	UČITELJEV PROFESIONALNI RAZVOJ	26
1.3.2.1	FAZNI MODELI UČITELJEVEGA PROFESIONALNEGA RAZVOJA	27
1.3.2.2	PODROČJA UČITELJEVEGA PROFESIONALNEGA RAZVOJA	28
1.3.2.3	PRISTOPI K UČITELJEVEMU PROFESIONALNEMU RAZVOJU	32
1.4	VSEŽIVLJENJSKO UČENJE UČITELJA KOT SREDSTVO PROFESIONALNEGA RAZVOJA	47
1.4.1	ZAČETNO IZOBRAŽEVANJE UČITELJEV	49
1.4.1.1	ZAKONSKE ZAHTEVE GLEDE IZOBRAZBE UČITELJEV	51
1.4.2	PRIPRAVNIŠTVO KOT OBDOBJE UVAJANJA V POKLICNO KULTURO ŠOL	52
1.4.3	NADALJNJE IZOBRAŽEVANJE IN USPOSABLJANJE TER KONTINUIRANI PROFESIONALNI RAZVOJ UČITELJEV	55
1.4.3.1	SKLOPI IN VRSTE PROGRAMOV NADALJNEGA IZOBRAŽEVANJA IN USPOSABLJANJA	58
1.4.3.2	PROGRAMI NADALJNEGA IZOBRAŽEVANJA IN USPOSABLJANJA TER SPREMINJANJE PRAKSE	61
1.4.3.3	ŠTUDIJSKE OBLIKE V SISTEMU NADALJNEGA IZOBRAŽEVANJA IN USPOSABLJANJA	67
1.4.3.4	PROBLEMI NADALJNEGA IZOBRAŽEVANJA IN USPOSABLJANJA TER PREDLOGI ZA NJEGOVO SPREMINJANJE.....	74
1.4.3.5	POSTOPKI RAZPISOVANJA PROGRAMOV NADALJNEGA IZOBRAŽEVANJA IN USPOSABLJANJA	78
1.4.3.6	NAPREDOVANJE UČITELJEV	80
1.4.4	PODIPLOMSKO IZOBRAŽEVANJE UČITELJEV	81
II	EMPIRIČNI DEL	85
2.	PROBLEM IN CILJI.....	85
3.	RAZISKOVALNE HIPOTEZE.....	86
4.	METODA.....	87
4.1	OPIS VZORCA	87
4.2	MERSKI INSTRUMENTI.....	88
4.3	POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV	89
4.4	SPREMENLJIVKE	89
4.5	STATISTIČNA ANALIZA IN OBDELAVA PODATKOV	90
5.	REZULTATI IN INTERPRETACIJA PODATKOV KVANTITATIVNEGA DELA RAZISKAVE	92

5.1	OPISNA STATISTIKA ZA NEODVISNE SPREMENLJIVKE	92
5.2	RAZLIKE V DOŽIVLJANJU NADALJNJEGA IZOBRAŽEVANJA IN USPOSABLJANJA GLEDE NA SOCIODEMOGRAFSKE ZNAČILNOSTI	96
5.2.1	HIPOTEZA 1 – REZULTATI IN RAZPRAVA	96
5.2.2	HIPOTEZA 2 – REZULTATI IN RAZPRAVA	105
5.2.3	HIPOTEZA 3 – REZULTATI IN RAZPRAVA	115
5.2.4	HIPOTEZA 4 – REZULTATI IN RAZPRAVA	141
5.2.5	HIPOTEZA 5 – REZULTATI IN RAZPRAVA	161
6.	REZULTATI IN INTERPRETACIJA PODATKOV KVALITATIVNEGA DELA RAZISKAVE	169
6.1	REZULTATI IN INTERPRETACIJA INTERVJUJEV Z UDELEŽENCI.....	169
6.1.1	UČITELJI O SVOJEM DODIPLOMSKEM IZOBRAŽEVANJU	169
6.1.2	UČITELJI O DOŽIVLJANJU POSAMEZNIH OBLIK NADALJNJEGA IZOBRAŽEVANJA IN USPOSABLJANJA.....	171
6.1.3	PREDLOGI UČITELJEV ZA UČINKOVITEJŠI PRENOS NOVOSTI V PRAKSO.....	175
6.1.4	UČITELJI O SISTEMU POKLICNEGA NAPREDOVANJA	178
7.	SKLEP.....	181
8.	LITERATURA	183
9.	PRILOGE	188

UVOD

Osnovnošolski učitelj v svojem poklicu v različnih vlogah opravlja številne naloge, ki mu jih predpisuje zakon oziroma jih od njega pričakujejo vodstvo, starši, učenci, stroka, država ... Seznami vlog in nalog se razlikujejo glede na to, kdo jih oblikuje, različna pričakovanja pa od učitelja zahtevajo profesionalno in fleksibilno prilagajanje. Učitelj za njih pridobi kvalifikacijo v letih dodiplomskega izobraževanja. Spremembe v sodobni družbi, nova znanja na področju vzgoje in izobraževanja, dostopnost informacij in zlom tradicionalnih vrednot tudi v učiteljskem poklicu ustvarjajo potrebo po novih kompetencah. Dodiplomska kvalifikacija torej ni dovolj. Učitelj pridobiva kompetence v procesu vseživljenjskega učenja, ki poteka tako naključno kot tudi namerno. Na prvo ima le delen vpliv, drugo pa je po navadi načrtovano in poteka v različnih oblikah nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja (NIU¹). Njegov cilj oziroma namen je predvsem spreminjanje učiteljeve prakse poučevanja, celoten proces pa poimenujemo profesionalni razvoj; ta po sodobni teoriji poteka kot proces oblikovanja novih znanj, stališč in spretnosti.

Od tega, kakšen odnos imata javnost in stroka do profesionalizma učiteljev in njihovega profesionalnega razvoja, je odvisno, kdo načrtuje vsebine in oblike NIU ter čigave potrebe se upoštevajo. V zgodovini se na učitelje ni vedno gledalo kot na profesionalce, danes pa se jim profesionalizem priznava. Ko izhajamo iz učitelja profesionalca, je jasno, da je treba pri njegovem profesionalnem razvoju upoštevati predvsem njegove potrebe, spodbujati refleksijo in raziskovanje njegove lastne prakse, ga podpirati v procesu razvoja, opremljati z ustreznimi strategijami ter mu omogočiti izmenjavo izkušenj. Le tako se v šolstvo lahko učinkovito uvede organizacijske in vsebinske novosti, ki temeljijo na globljih in trajnih spremembah na učiteljevi osebno-poklicni ravni. Doseči je treba pravo mero pritiska in podpore ter usklajevati potrebe in pričakovanja učitelja, šole in sistema.

Proces profesionalnega razvoja je ovrednoten v sistemu napredovanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. Raziskave kažejo, da učitelji, izvajalci programov NIU in teoretiki niso povsem zadovoljni z načinom spodbujanja vseživljenjskega učenja. Mnoge uradno visoko vrednotene oblike ne prinesejo pričakovanih učinkov, učitelji pa se pritožujejo zaradi obremenitev, pritiskov, šibke povezanosti nekaterih oblik NIU s področjem dela, premajhne podpore v profesionalnem razvoju ali celo zaradi izgorelosti. Ta razkorak je bil predmet naše raziskave. Zanimalo nas je, kako oblike vseživljenjskega učenja doživljajo uporabniki in kaj predlagajo v zvezi s pomanjkljivostmi sistema NIU in njegovega vrednotenja.

¹ V nadaljevanju za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje uporabljamo kratico NIU.

I TEORETIČNI DEL

1.1 NALOGE IN VLOGE UČITELJA V OSNOVNI ŠOLI

Učitelj pri svojem delu opravlja različne naloge in vloge, ki od njega zahtevajo sposobnost prilagajanja in vsestransko osebnost. Vsakodnevno izpolnjuje različna pričakovanja staršev, učencev, učiteljev, vodstva šole (Kalin, 1999; Razdevšek Pučko, 1990), strokovnjakov zunanjih ustanov in teoretikov, zakonskih predpisov ter širše družbe.

»Delovna obveznost učitelja obsega pouk in druge oblike organiziranega dela z učenci /.../, pripravo na pouk, popravljanje in ocenjevanje izdelkov in drugo delo, potrebno za uresničitev izobraževalnega programa. Priprava na pouk obsega sprotno vsebinsko in metodično pripravo, pripravo didaktičnih pripomočkov. Drugo delo obsega: sodelovanje s starši, sodelovanje v strokovnih organih šole, opravljanje nalog razrednika, organizirano strokovno izobraževanje in izpopolnjevanje, zbiranje in obdelavo podatkov v zvezi z opravljanjem vzgojno-izobraževalnega in drugega dela, mentorstvo učencem, vajencem, dijakom in študentom višje šole ter sodelovanje s šolami in visokošolskimi zavodi, ki izobražujejo strokovne delavce, mentorstvo pripravnikom, urejanje kabinetov, zbirk, šolskih delavnic, telovadnic, igrišč, nasadov ipd., organiziranje kulturnih, športnih in drugih splošno koristnih in humanitarnih akcij, pri katerih sodelujejo učenci, vajenci oziroma dijaki, pripravo in vodstvo ekskurzij, izletov, tekmovanj, šole v naravi, letovanj, taborjenj, ki jih organizira šola, in opravljanje drugih nalog, določenih z letnim delovnim načrtom ...« (ZOFVI, 2008, 119. člen). Naloge učitelja so naštet v zakonodaji, še bolj podrobno pa jih določa akt o sistemizaciji delovnega mesta učitelja, ki ga ravnatelj po pridobljenem mnenju sindikata dopolni in sprejme. Navajamo opis delovnega mesta učitelja, ki ga predlaga Šola za ravnatelje, mnogi ravnatelji pa ga uporabljajo kot vzorec pri natančnem definiranju nalog zaposlenih. Iz predloga so razvidne učiteljeve obveze, kompleksnost nalog ter njihov obseg, saj je zapisano, da lahko opravlja še vse druge naloge, ki so določene z letnim delovnim načrtom in mu jih dodeli ravnatelj, ter v nujnih primerih še vse druge naloge. Vendar je nedorečeno, kateri so nujni primeri in kaj vse spada med te druge naloge učitelja.

Učitelj opravlja dela in naloge, določene s predpisi, letnim delovnim načrtom zavoda ter v skladu s sklepi vodstva zavoda. V tem predlogu so navedena na naslednjih področjih:

– **neposredno izvajanje vzgojno-izobraževalnega dela:** pouka (rednega, dopolnilnega in dodatnega pouka, fakultativnih predmetov), interesnih dejavnosti, programa šole v naravi,

vodenje učenja učencev, odmorov, izpitov, oddelčne skupnosti, spremljanje učencev v prostem času v zavodu;

– **izvajanje priprav na vzgojno-izobraževalno delo:** oblikovanje letne in dnevne priprave (pouk, naravoslovni, kulturni in športni dnevi), za delo z oddelčno skupnostjo in sodelovanje s starši, za delo z društvi učencev, za delo strokovnega aktiva ter popraviljanje izdelkov učencev.

– **opravljanje drugega dela v zvezi z vzgojno-izobraževalnim delom:** sodelovanje v strokovnih organih in aktivih zavoda ter s starši, širše sodelovanje v šolskem okolišju, izpolnjevanje predpisane pedagoške dokumentacije in zapiskov o opažanjih, organiziranje prireditvah, akcij, tekmovanj in drugačnih srečanj ter spremljanje in varstvo učencev na prireditvah, dežurstvo za učence, vodenje organizacij in društev učencev, opravljanje mentorstva, urejanje kabinetov, učil, zbirk;

– **opravljanje drugih del po programu dela in življenja zavoda** in po navodilih ravnatelja. V nujnih primerih delavec opravlja tudi naloge, ki sicer ne spadajo v celoti v opis njegovih delovnih nalog (Opisi delovnih mest, 2008).

Obseg učiteljevih nalog je zelo širok, poleg tega pa so te zaradi sprememb v sodobni družbi vedno bolj nejasne, delo pa vse bolj intenzivno. Intenzifikacija dela se čuti v industriji, gospodarstvu ter tudi v zdravstvu, šolstvu, novinarstvu itn. Prinaša večji nadzor in višje norme (npr. število in dolžina člankov v novinarstvu, manj časa za poglobljene raziskave). Povezana je z upadom števila delovnih mest z visoko stopnjo avtonomije v zadnjih desetletjih (Apple, 1992). Poleg tempa se povečuje tudi količina del, ki so jih včasih opravljali drugi. Učitelje nadzoruje administracija (npr. administrativne priprave v šolstvu, opisne ocene), to pa nadzoruje država (Rutar, 2002). »Raznovrstno delo in naloge ter situacije, s katerimi se učitelj sooča vsakodnevno, prispevajo k veliki stresnosti in psihofizični zahtevnosti pedagoškega poklica. Stresno je predvsem prekrivanje oziroma hkratnost različnih vlog, ki jih ima v danih okoliščinah posamezen pedagoški delavec« (Polak, 2007, str. 42). Ob velikih spremembah, ki se dogajajo v šoli, javnost burno razpravlja o obremenitvah, ki jih te predstavljajo za učence, pozablja pa se, da je v proces vključen tudi učitelj, ki ima prav tako svoja pričakovanja, želje in cilje ter ob tem doživlja obremenitve (Depolli, 1999). Ob prilagajanju nenehnim spremembam v okolju učitelj doživlja stres. Država nenehno uveljavlja spremembe na področju šolstva, zaradi česar se učitelji srečujejo s protislovjem med avtonomijo na eni in racionalizacijo pouka na drugi strani (Apple, 1992). Tiste, ki se novemu sistemu ne podredijo, čaka zunanji nadzor države s postavljanjem skupnih ciljev, organiziranjem nacionalnih preverjanj, spremljanjem, predpisovanjem učbenikov, testov, priročnikov in s pregledovanjem

obsežne dokumentacije ter inšpekcijskim nadzorom. Nenehne spremembe v šolstvu včasih celo razvrednotijo učiteljevo strokovno znanje, zaradi česar je nadzor države še uspešnejši. Osamijo jih tudi sodelavci, ki so že ponotranjili novi način dela, in jim očitajo togost. S tem si sodelavci medsebojno spodkopavajo avtonomijo. Intenzifikacija tako vpliva tudi na odnose med učitelji; na eni strani zaradi specifik del, ki poteka za zaprtimi vrati razredov, na drugi strani zaradi nadzora in tekmovalnosti, ki povzročata negativno ozračje v zbornicah in neizrečen predsodek, da je dober učitelj tisti, ki nima problemov pri delu oziroma o njih ne govori, in obratno. Zaradi visoke stopnje obremenjenosti učitelji včasih slabše spremljajo razvoj na profesionalnem področju. Zaradi strahu pred premajhno strokovno kompetentnostjo se lahko še bolj zapirajo vase oziroma za vrata razreda ali pa se še bolj oklepajo navodil, ponujenih od države, in se ne opirajo na lastno avtonomijo; zanašajo se na postopke in ideje drugih strokovnjakov.

Formalna izobrazba pomeni vstopno točko na trg dela. Včasih je bila edino merilo za zaposljivost. A vsebina dela danes ni več stabilna. Ne gre za vnaprej določeno ravnanje v predvidljivem sistemu dela (Muršak, 2001, str. 69). Od posameznika se pričakuje samostojna mentalna aktivnost, kjer se njegovo znanje kombinira in deluje v kompleksnih sistemih (Muršak, 2001, str. 70). Zato pomeni znanje, ki ga je posameznik pridobil na delu in ob njem, razvoj kompetenc, ki povečajo posameznikovo konkurenčnost na trgu dela; to je posameznikova posebnost v poklicni identiteti. »Kompetenca naredi kvalifikacijo učinkovito« (Muršak, 2001, str. 69). Kompetence so pomembne za posameznika pa tudi za kolektiv. Kompetentnost v nasprotju s kvalifikacijo ni trajna, ker se problemi in zahteve dela spreminjajo. NIU si zato danes prizadeva zmanjšati razkorak med kvalifikacijo in kompetencami. Ta izobraževalni problem je težko premostljiv tudi zato, ker je jutrišnje delovne probleme težko predvideti in opredeliti.

1.2 PROFESIONALIZEM V UČITELJSKEM POKLICU

Učiteljevo delo in vloge opredeljujemo z različnimi seznamami lastnosti, vlog, splošnih drž pri praktičnem izvajanju konkretnih spretnosti, ki se razlikujejo tudi glede na to, kdo sestavlja programe, kakšne so njihove vrednote, interesi in cilji (Kalin, 1999).

Muršak (2001) opredeljuje profesionalnost kot celoten spekter kompetenc, ki so značilne ali potrebne na nekem poklicnem področju. Učiteljeve kompetence so tema mnogih raziskav (glej Peklaj, 2006; Muršak, 2001; Razdevšek Pučko, 2004; Razdevšek Pučko in Rugelj, 2006; Valenčič Zuljan 2001). Profesionalnost pomeni kakovost izraženih profesionalnih znanj, spretnosti in vrednot (Kalin 1999).

Skozi zgodovino se na učitelja ni vedno gledalo kot na profesionalca, razvoj oziroma priznanje profesionalnih lastnosti je potekalo prek različnih faz. Goodson in Hargreaves (1996) sta predstavila sedem faz, v katerih so bili omenjeni različni zorni koti profesionalizma učiteljev. **Klasični oziroma naivni profesionalizem** je temeljil na zgodovinskih primerih trditev o javno prepoznanem profesionalnem statusu prava in medicine kot moških poklicev. Poučevanje pa je bilo obravnavano kot altruistična polprofesija, pri kateri je za zvišanje statusa najprej treba na novo opredeliti bazo znanja, torej ne samo predmetnega (disciplinarnega), ampak tudi didaktičnega in pedagoško-psihološkega.

V omejeni profesionalnosti je bil pogled na učiteljeve spretnosti ločen od izkušenj, omejen na golo poučevanje v razredu. Na dogajanje v razredu se je gledalo izolirano, učitelji so uporabljali introspekcijsko metodologijo, cenjena je bila individualna avtonomija. Poučevanje je bilo razumljeno kot večinoma intuitivno in naravno, vseživljenjsko učenje učiteljev pa je potekalo prek branja strokovne literature in obiskovanja predavanj ob delu.

Prilagodljivi oziroma fleksibilni profesionalizem se poskuša otresti drugega očitka, da pedagoški poklic namesto znanstvene gotovosti premalo poudarja javne skupne namene in dogovore o poučevanju.

Praktični oziroma reflektivni profesionalizem kot učiteljevo osrednje znanje poudarja njegove izkušnje, prepletene z osebnimi nameni, vrednotami in situacijskimi spretnostmi. Pri tem mu pomagajo tako rutina kot ustrezne oblike refleksije, pri katerih dejanja usklajuje s konceptualnim znanjem.

V **razširjenem oziroma raztegnjenem profesionalizmu** se na izobraževalne reforme, ki so danes razširjene v svetu, gleda kot na pritisk na učitelje, ki se lahko pod težo novih modnih zadolžitev "raztegnejo" oziroma "raztrgajo".

S **kompleksnim oziroma sestavljenim profesionalizmom** je statusna raven narasla kot

posledica prepoznane kompleksnosti dela učiteljev; s tem se prikrivajo preobremenitve in deprofesionalizacija, čeprav se spretnosti in odgovornosti učiteljev skozi zgodovino niso pomembno spremenile.

Sodobni pogledi so usmerjeni proti **postmodernemu oziroma interaktivnemu profesionalizmu**, ko učitelj sebe vidi kot kompetentnega in odgovornega profesionalca, ki je razvil kritičen odnos do svojega delovanja na šoli in v širših družbenih procesih.

PROFESIONALNE LASTNOSTI V UČITELJSKEM POKLICU

Na učitelja kot profesionalca tudi drugi avtorji gledajo podobno. »Novo opredelitev učiteljeve profesionalnosti predstavlja sinteza naslednjih elementov: profesionalna zavezanost k večji rasti in učenju, profesionalna avtonomija na temelju etičnosti dela, dinamično pojmovanje učenja in sposobnost delovanja in povezovanja z drugimi subjekti« (Kalin, 1999, str. 12). V nadaljevanju smo se opirali na Hoylovo opredelitev znakov profesionalizma v pedagoškem poklicu po (Hoyle, 1989, v Marentič Požarnik, 1993).

Pomembna družbena funkcija

Na poučevanje se je v preteklosti gledalo kot na negovalno oziroma prijazno in altruistično profesijo, v kateri posamezniki služijo družbi s kombiniranjem vrlin in razuma, tehničnega nadzora in etičnih norm (Goodson in Hargreaves, 1996). Včasih so učitelji veljali za najpametnejše ljudi v svojem okolju, saj so bili vir znanja in vedenja. Današnja poplava informacij in hitrost sprememb pa tak položaj onemogočata. Vzgojitelje in učitelje danes manj spoštujejo ne samo učenci, ampak tudi starši, nadrejeni in mediji. Celo sami ne kažejo stanovske zavesti, na delovnem področju se ne počutijo dobro, v družbi niso cenjeni. Le redko prejmejo pohvalo in priznanje od svojih učencev, sodelavcev in nadrejenih. Učiteljski poklic je še vedno precej feminiziran, na kar so opozorili tudi v Beli knjigi o izobraževanju učiteljev v Republiki Sloveniji (1995), v kateri poudarjajo enake možnosti in nediskriminatornost.

Učitelji se pogosto sprašujejo o svoji učinkovitosti in vrednosti, dodatno jih bremenijo še nizki dohodki. »Stopnja, do katere prevzamemo odgovornost zase in za svoja dejanja, je odvisna od naše samopodobe. Če se ne cenimo in spoštujemo, je malo verjetno, da bomo razvili občutek socialne odgovornosti. /.../ Sami odgovarjamo za ugled, ki ga uživamo v očeh drugih, samo od nas je odvisno, kako bomo poskrbeli zase« (Youngs, 2000, str. 17). Učitelji morajo sebe videti kot kompetentnega in odgovornega profesionalca, saj se od njih in šole zahteva, da nosijo odgovornost za rezultate in kakovost učenja in pouka (Kalin, 1999). Delo od učitelja zahteva, da poleg dejavnosti, ki so vezane na razred, deluje tudi širše – sodeluje z

lokalno skupnostjo, vodstvenimi organi, raziskovalci in družbo kot celoto, pri čemer so pomembne njegove komunikacijske sposobnosti, kritičnost in odgovornost. Peček Čukova (1998) meni, da mora biti profesionallec zaradi dolgotrajnega usposabljanja in odgovornosti nagrajen z velikim ugledom in visokim plačilom. Youngs (2000, str. 34) celo meni: »Med vsemi poklici je najpomembnejši učiteljski – brez njega ne bi bilo drugih poklicev!«

Nenadomestljivost pri delu

Učitelji imajo pomembno vlogo v razvoju demokratične družbe, saj so vključeni v družbeno pomembne cilje, kot sta socializacija in spoštovanje človekovih pravic. »Tako kot učenci izkušajo pravičnost in spoštovanje človekovega dostojanstva v šoli, to oblikuje njihovo razumevanje teh konceptov v družbi« (Kalin, 1999, str. 21). »Učitelji smo vplivni ljudje. Ne le zato, ker dnevno vplivamo na življenja otrok, temveč tudi zato, ker s svojimi dejanji in besedami postavljamo temelj za prihodnost otrok in njihove bodoče dosežke« (Youngs, 2000, str. 14).

Ne pričakujemo, da bo družba sama spremenila odnos do učiteljskega poklica. Učitelji si sami izboljšujejo položaj, če so strokovnjaki in nosilci sprememb, saj je kompetentne, zanimive in ustvarjalne učitelje težko zamenjati. Njihov ugled se povečuje tudi takrat, kadar se dejavno trudijo za izboljšanje razmer v organizaciji, pridobivajo podporo somišljenikov in se ne le pritožujejo in iščejo izgovore; ko zahtevajo ugled, kot vodje ter strokovnjaki za otrokov razvoj, za poučevanje in učne uspehe, za svetovanje otrokom ter sodelovanje s starši in svetovalnimi delavci, in ne nazadnje, če so primerno urejeni (Youngs, 2000).

Visokošolska izobrazba

Med pomembne znake nekega poklica različni avtorji (Valenčič Zuljan, 2001; Kalin, 1999; Marentič Požarnik, 1993) uvrščajo visokošolsko, nekateri pa tudi podiplomsko izobrazbo (Kalin, 1999).

Ker se je učiteljem očitalo, da je njihov strokovni jezik blizu vsakdanjemu in da se bolj kot na znanstveno teorijo naslanjajo na praktične izkušnje pri svojem delu, se je z začetkom izobraževanja učiteljev na univerzah začela razvijati profesionalna teorija, ki je želela doseči dvoje: bistvene akademske prvine in pripravo na poklic. Cilji fakultet za izobraževanje učiteljev se od glavnih nalog praktičnega poučevanja lahko usmerijo k statusnemu prehodu, da bi izboljšali identiteto, prepoznavnost in ugled znotraj univerze. Problem nastane, če se univerzitetno znanje razvija ločeno, v elitnih krogih in drugačno od javnega védenja, s posebnimi zahtevami, z oblikovanjem in kodiranjem zbirk besedil strokovnega znanja ...

Takšno znanje včasih nima javne veljave in ni povezano s cilji praktikov.

Pred leti se je za izboljšanje neustreznega družbenega odnosa do profesionalizma učiteljev začelo določati standarde prakse – baze znanja v poučevanju –, da bi po dolгих letih dragega urjenja učiteljev končno spoznali, da je poučevanje zahtevna umetnost, kar bi učiteljem morali tudi priznati. Kljub temu pa se pogosto predlaga, da bi bilo za zvišanje njihovega statusa treba povečati količino izobraževanja in usposabljanja.

Specifično znanje in spretnosti

Profesionalizem v medicini in pravu je opredeljen z visoko specializirano bazo znanja in sodelovalno kulturo. Poglejmo, kako je s specializirano bazo znanja v učiteljskem poklicu. Znanost poučevanja, ki temelji na klasifikaciji vsebinskega in pedagoškega znanja, prav tako daje prednost pred vzgojo (moralno, emocionalno, kontekstualno) znanju, učenju in razumu kot temeljem šolskega dela. Schön (1983, v Valenčič Zuljan, 1999, str. 100) dokazuje, da »... učiteljevo poklicno znanje (“knowledge in action”) prej najdemo v njegovem poklicnem delu in v premišljevanju o njem kot pa v posebni vrsti teoretičnega mišljenja, ki ga imenuje tehnična racionalnost«. Poučevanje pa po merilih klasičnega profesionalizma ni niti sodelovalno niti tehnično. Ker dajejo učitelji prednost osebni izkušnji, je malo dokazov o sodelovalno-tehnični kulturi poučevanja. Srednješolski učitelji sicer lahko trdijo, da imajo nekaj tehničnih ekspertiz v bazi znanja predmetnega področja – disciplinarno znanje –, vendar je njihovo predmetno znanje pogosto v velikem zaostanku za univerzitetnimi disciplinami (Goodson in Hargreaves, 1996).

Eden izmed odgovorov glede teh vprašanj je bilo kodiranje in kategoriziranje praktičnega in eksperimentalnega znanja, ki ga učitelji že imajo v bolj tehničnem in znanstvenem smislu. Gre za ponovno določanje baze znanja o poučevanju, ki jo sestavlja kodiran oziroma prepoznaven seštevček znanj, spretnosti, razumevanja, tehnologije, etike, dispozicij in kolektivne odgovornosti – kot tudi sredstev za njihovo izražanje. Raziskava osebnega praktičnega znanja učiteljev kaže na obstoj njihovega znanja, ki je praktično, izkušnjsko in oblikovano z učiteljevimi namerami in vrednotami (Clardini, 1986, v Goodson in Hargreaves, 1996). Zanašanje na izkušnje, ki so bile včasih videne kot pomanjkljivost učiteljev, je v praktičnem oziroma reflektivnem profesionalizmu poudarjeno kot osrednje strokovno znanje, kot vir veljavne teorije, ne pa kot njeno nasprotje ali sovražnik. Rutina in situacijsko znanje, ki ga imajo učitelji o kurikulumu in razvoju, o učnih predmetih, strategijah poučevanja, razrednem okolju, starših ... so neke vrste fenomen, ki predstavlja snov učiteljevega osebnega praktičnega znanja in spretnosti.

Kompleksni profesionalizem temelji na utemeljitvi, da naj bi poklice vrednotili po kompleksnosti vsebovanih delovnih nalog; za poučevanje je značilna visoka stopnja kompleksnosti. Pri kvantitativnem primerjanju pokazateljev, ki primerjajo znanje, spretnosti in naloge poučevanja s tistimi, ki so zaposleni v drugih poklicih, Rowan (1994, v Goodson in Hargreaves, 1996) ugotavlja, da je poučevanje izjemno večplastna oblika dela, in to že po podatkih, ki so bili zbrani v zgodnjih osemdesetih letih dvajsetega stoletja.

Vsi učitelji, pravita Devaney in Sykes (1988, v Goodson in Hargreaves, 1996; Youngs, 2000), so vodje, ki vodijo svoje učence skozi proces visoke kompleksnosti. Zato morajo imeti veliko znanja in izkušenj ter morajo biti razmišljujoči, odgovorni in energični delavci. Prepoznavanje nalog visoke kompleksnosti zavzema tako tehnično kompleksnost kot subjektivno vednost. Kaže se kot visoka stopnja učiteljevega znanja, analiziranja, identificiranja; pomeni poimenovanje problemov, nepredvidljivih situacij, vrednostnih konfliktov; obsega iskanje racionalnih, intuitivnih in ustvarjalnih rešitev, ki presegajo ozko teorijo; je pripravljenost za kritično ravnanje z novimi informacijami; zajema predstave, integracijo in tudi čustvene odgovore; pomeni sposobnost za izbiro dokazov, ki so najustreznejši za oblikovanje odločitev v določenem kontekstu (Kalin, 1999).

Z oblikovanjem in prepoznavanjem nalog visoke kompleksnosti naj bi se dvigal družbeni položaj učiteljev, nagrajevanje pa naj bi bilo ustrezno vsestranskosti njihovega dela (Goodson in Hargreaves, 1996). Te ugotovitve so pomembne, ker se naraščanje kompleksnosti dela kaže kot pomoč pri oblikovanju rasti profesionalnega ugleda in plač v poklicu. Nevarno pri tem pa je, da se s stalno naraščajočo raznovrstnostjo dela učiteljev, npr. pod krinko povečanih pisarniških spretnosti oziroma ob proletarizaciji učiteljevega dela, prikriva njihova preobremenitev in deprofesionalizacija, obenem pa se ponovno izumlja učiteljev profesionalizem.

Rowan (1994, v Goodson in Hargreaves, 1996) opozarja, da lahko nadaljnji poskusi profesionalizacije izobraževanja izhajajo iz težnje, da bi prikazali poučevanje še bolj kompleksno, kot trenutno je. Mnogo šolskih reform predlaga, da bi delo učiteljev lahko postalo bolj celovito z oblikovanjem njihove mentorske vloge, z vpletanjem temeljev upravljanja, samoocenjevanjem ... Če se od učiteljev preprosto pričakuje, da se prilagodijo večji kompleksnosti z vsemi zahtevami, jim bo to jemalo čas in energijo za kratkoročno dosego izboljšane profesionalizma, dolgoročno pa bo vplivalo na njihovo zdravje in življenje. S takšno zvijačo se izrablja učitelje, da privolijo v povečano intenzifikacijo dela. Drugi način, ki izhaja iz želje, da bi delo učiteljev predstavili kot vedno bolj kompleksno, so poskusi podaljševanja časa za profesionalne priprave.

Lahko se vprašamo, ali so se vzporedno s spremembami v globalni in domači ekonomiji učiteljeve spretnosti in odgovornosti pomembno spremenile oziroma ali je delo učitelja postalo toliko težje in celovitejše ali samo bolj razširjeno in obsežnejše. V praksi je ves trud z reformami samo obrobno vplival na njihovo delo. Verjetno bo kompleksni profesionalizem tisti, ki bo prišel z naraščajočo kompleksnostjo dela in bo preprosto postal sinonim za učiteljevo izrabljanje in izgorelost. Problematično je, da se učiteljem nalagajo vedno nove, a obrobne naloge, zahteve in novosti, njihova prezaposlenost pa se izkorišča za to, da se jim odvzame moč in vpliv pri temeljnih odločitvah oziroma se jim onemogoči odločanje o ključnih stvareh, ki se tičejo organizacije, vsebine in vizije poučevanja. Mnogim učiteljem se pravzaprav zdi delo celo manj kompleksno, če so jim odločitve o teh vprašanih odvzete (Goodson in Hargreaves, 1996).

Sposobnost delovanja v nepredvidljivih problemskih situacijah

Za postmoderno dobo so na globalni ravni značilne naraščajoča organizacijska kompleksnost, ekonomska fleksibilnost ter znanstvena in moralna negotovost (Goodson in Hargreaves, 1996). Učiteljevo delo je zahtevno in poteka enkrat v spodbudnih, drugič v negotovih, nepredvidljivih in dinamičnih delovnih razmerah z zapletenimi in večkrat slabo definiranimi problemi (Valenčič Zuljan, 1999, str. 140). »Šolski konflikti preprečujejo stagnacijo vzgojnega in izobraževalnega procesa, saj spodbujajo spremembe in razvoj. Šole brez konfliktov naj bi bile mrtve in dolgočasne, konfliktne šole pa kažejo, da zaznavajo probleme in priznavajo medsebojne razlike« (Polak, 2007, str. 120).

Vsakodnevno soočanje s številnimi konfliktnimi filozofijami in pristopi v vzgoji ter poučevanju je lahko za učitelja zelo naporno (Youngs, 2000; Bela knjiga, 1995). Za občutek, da je pri svojem delu uspešen, ne zadošča vedeti, kaj in kako poučuje, temveč predvsem, zakaj to počne (Youngs, 2000). Njegova filozofija mu pomaga odgovoriti na vrednotna vprašanja, kadar se mora odločiti med razpoložljivimi alternativami. Pomaga mu najti smisel v tem, kar počne, pomaga mu razjasniti vzgojno-izobraževalne cilje in opredeliti dejavnosti, ki so potrebne, da jih doseže. Filozofija mu jasno pove, kaj hoče s svojim delom doseči (prav tam).

Youngs (2000, str. 45) meni, da »... vzgojitelji in učitelji, ki imajo tako veliko dela in premalo časa zanj, so vedno bolj obremenjeni. Pri delu z različnimi otroki in učenci, ki imajo lahko tudi posebne potrebe – nekateri so nadarjeni, drugi prikrajšani – se učitelji soočajo z najrazličnejšimi zahtevami, pričakovanji in čustvenimi potrebami, ki od njih zahtevajo skrajna prilagajanja in napore do meja zmožnosti.« Vsakodnevno delo lahko učitelje izčrpa in ogrozi

njihovo samopodobo. Sprejeti morajo tudi dejstvo, da vsem otrokom ne morejo pomagati, saj so nekatere težave, npr. pomanjkanje starševske skrbi, bolezen ali pa ekonomsko pomanjkanje, zunaj njihove moči (prav tam). To povzroča občutek nemoči in nekompetentnosti. Stresni zanj so lahko tudi disciplinski problemi učencev, soočanje z razdraženimi in zahtevnimi starši ali obsežno birokratsko delo. Stres lahko v njih povzroči tesnobo, razdražljivost ali obup. »Čustvena varnost je [pomembno] področje samopodobe, zajema razumevanje in obvladovanje lastnih strahov in negotovosti, daje občutek, da smo jih sposobni premagati in predelati« (Youngs, 2000, str. 33). To, kar je stresno za enega, morda drugih sploh ne bo vznemirilo. Vsak pa lahko nadzoruje svoj odziv na stres (prav tam). »Če se zavedamo svojih močnih področij, nimamo občutka, da smo "žrtve", pripravljene smo sprejeti tudi področja, kjer smo manj kompetentni. Ker čutimo, da smo sposobni in kompetentni, vztrajamo in ne obupamo celo takrat, ko naletimo na težave, ki se nam včasih zdijo nepremagljive. Ker dajemo pobude, žanjemo rezultate, uspehi pa nas spodbujajo, da preizkušamo vedno nove stvari. Krepijo nas realni in dosegljivi cilji. Za svoja dejanja prevzemamo odgovornost« (Youngs, 2000, str. 18). Zavedanje poslanstva prispeva k občutku učiteljeve koristnosti, da tudi ob ovirah poišče rešitve, ki mu omogočajo nadaljevanje po načrtani poti. »Vzgajanje in poučevanje je moralna pustolovščina, ki od posameznika zahteva, da med neštetimi možnostmi izbere specifične vrednote« (Youngs, 2000, str. 86).

Da so učitelji uspešni in učinkoviti v dinamičnih okoljih, morajo razviti spretnosti reševanja problemov. Zelo pomembna je učiteljeva sposobnost refleksije o delovanju, pri kateri gre za krožno konverzacijo s problemom, in sicer z določitvijo in opredelitvijo problema, s preoblikovanjem problemske situacije in postavitvijo hipotez ravnanja v praksi (Schön, 1983, v Valenčič Zuljan, 1999). »Čeprav pri poučevanju nemara obstajajo relativno homogene in standardizirane naloge in problemi ("dobro opredeljene naloge in problemi"), pa poučevanje lahko opišemo kot tipično dejavnost z velikim številom nestrukturiranih in slabo opredeljenih nalog in problemov. Med poučevanjem morajo učitelji ves čas razlagati zapletene situacije, opredeljevati problemski prostor, prilagajati različne rutinske postopke, razvijati rešitve problemov za posamezne situacije in primere, da bi zagotovili kakovostno izobraževanje in usposabljanje, razvijati komunikacijske spretnosti ter bogato in raznoliko paleto načinov vedenja; šele tako bodo lahko obvladovali množico različnih interakcij v razredu« (Zelena knjiga, 2001, str. 58).

Svoboda in avtonomnost

Koncept kritičnega profesionalca je vrednostno obarvan prav glede lastnosti strokovne

avtonomije, ki mu ne daje poljubne svobode, ampak temelji na učiteljevi strokovni kompetenci in poklicni etiki (Valenčič Zuljan, 1999). Potrebni sta visoka stopnja racionalnega mišljenja (ustvarjalno reševanje problemov, sposobnost videnja, zaznavanja in konceptualiziranja problemov) in razvita sposobnost intuitivnega mišljenja (domišljija, humor, emocionalna občutljivost, integracija, celost, neverbalnost in implicitno razumevanje) (Goodman, 1991, v Valenčič Zuljan, 1999). »Avtonomni učitelj ima predelano samopodobo (je ozaveščen o sebi kot osebnosti in profesionalcu), je neodvisen v presojanju, a se obenem zaveda potrebe po medsebojnem kooperativnem sodelovanju in konstruktivnem razreševanju konfliktnih situacij« (Valenčič Zuljan, 1999, str. 145). Avtonomnost izhaja iz premika od koncepta pasivnega in mehničnega učenja k dinamičnemu in aktivnemu učenju ter pomeni profesionalni status, svobodo in obveznost za razvijanje možnosti poučevanja in učenja skozi učiteljeve lastne pobude, pri čemer učitelj upošteva situacijsko in konceptualno znanje (Kalin, 1999). Kljub temu da je šolstvo sicer institucionalizirano in uravnava od zgoraj, ima učitelj pri delu visoko raven znanja in spretnosti, veliko mero avtonomnosti in svobode znotraj šolskega sistema, da lahko govorimo o profesionalnosti tega poklica (Kalin, 1999). »/.../ Strokovni delavci izvajajo vzgojno-izobraževalno delo v skladu z zakonom in javno veljavnimi programi tako, da zagotavljajo objektivnost, kritičnost in pluralnost ter so pri tem strokovno avtonomni« (ZOFVI, 2007, 92. člen). Avtonomija predstavlja možnost odločanja posameznika o strokovnih spoznanjih brez neposrednega vmešavanja profesionalnih in državnih teles, saj se tako dejavnost dvigne na raven stroke, za katero se je treba posebej usposabljanje (Resman, 1999, v Kalin, 1999). Šole morajo imeti avtonomijo v odnosu do države (financiranje, zaposlovanje in kriteriji so nadzorovani javno) in do zunajšolskih oblik in vrst vednosti ter prepričanj. Učitelj mora biti na področju delovanja avtonomen in suveren, predvsem metodično; vzgojno-izobraževalne cilje, standarde in vsebine opredeljuje nacionalni kurikulum, s katerim mora biti pouk skladen (Bela knjiga, 1995).

Ugotovitve Helsbyjeve in McCullocha (Goodson in Hargreaves, 1996, str. 15) temeljijo na obsežni kvalitativni in kvantitativni raziskavi med angleškimi učitelji ter ugotavljajo, da so nacionalne kurikularne reforme zadale resen udarec učiteljevemu profesionalizmu. Intervjuvani učitelji so čutili, da so jih podrobni "recepti" v novem kurikulumu postavili v prisilni jopič. Veliko število iniciativ torej ne podpira načrtovanja in odločanja na ravni šole, ampak ga prej zmanjšuje. Tako kot tudi nalaganje dodatnih nalog in odgovornosti učiteljem in intenziviranje njihovega dela pripeljeta do tega, da imajo vedno manj časa za priprave na poučevanje v razredu. Helsby in McCulloch (1996) ugotavljata, da uvajanje centraliziranega in predpisanega kurikula oslabi profesionalno samozavest, znižuje moralo in učitelje naredi

negotove, saj dvomijo v svoje sposobnosti in pravico do odločanja o pomembnejših kurikularnih zadevah. Učitelji se pogosto pritožujejo: »Odločitve in spremembe, ki se me tičejo, sprejemajo drugi. Od mene pričakujejo, da jih bom uresničeval, čeprav morda ne verjamem vanje. Pogosto nihče ne upošteva, kako te odločitve vplivajo na moje delo, ali pa mi nihče ne pove, kako naj jih izpeljem« (Youngs, 2000, str. 47). Učitelji občutijo pomanjkanje svobode, saj ne želijo delovati z občutkom, da drugi odločajo namesto njih in jih silijo v spremembe.

Te ugotovitve se ujemajo s pogledom na povečan državni nadzor prek kurikula, ki spodkopava učiteljev profesionalizem (Helsby in McCulloch, 1996). Priznata sicer, da so nekateri učitelji, kot posamezniki ali v skupinah, sposobni posegati v proces ali ga celo preusmerjati, toda nadaljujeta, da je to omejen upor, ki je samo reakcija na ponovno opredeljen kurikulum in šolske reforme od zgoraj. Ideološki nadzor je bil učiteljem odvzet neformalno in postavljen v roke politike in administracije. Pridobitev za učitelje je samo navidezna, saj bodo omagali pod težo pritiska dodatnih obremenitev (osredotočenost na učne izide, kompetence, številni projekti, večji razredi, samoupravljanje, timsko delo, mentorstvo ...), ki jih pogosto predvsem odvrčajo od dela v razredu. »Verjetno pa je od posameznega učitelja odvisno, v kolikšni meri bo zares profesionalec: koliko bo znotraj določenega šolskega sistema avtonomen, samostojen in odgovoren« (Kalin, 1999, str. 13).

Najpomembnejše merilo pri zaposlovanju učiteljev je kompetentno poznavanje lastnega področja, psiholoških in pedagoških zakonitosti, državljanska pismenost in poznavanje človekovih pravic (Bela knjiga, 1995). Merilo za napredovanje mora biti odvisno od kakovosti učiteljevega dela v šoli, in ne od nazivov ter drugih formalnih kriterijev (prav tam). Nadzor nad kakovostjo celotnega sistema je v rokah javnosti, pedagoško izobraževanje pa v pristojnosti strokovnih teles, ki jih določa zakon o osnovni šoli. Starši imajo vpogled v življenje in delo v šoli na ravni institucije in šolanja njihovih otrok. Pri tem imajo možnost soodločanja, vendar ne znotraj meja strokovnosti, ki je v pristojnosti učiteljev in šolskih strokovnjakov (Bela knjiga, 1995). Zato je odprto sodelovanje predvsem s starši, ki imajo pomembno vlogo pri otrokovem učenju, pa tudi z učenci in drugimi partnerji širše družbe na izpostavljenih ravneh primernejše kot samozadostna avtonomija.

Odgovornost za dobrobit svojih učencev

Kljub poudarjeni tehnični kompleksnosti in subjektivnemu znanju, ki sta prikazana kot ključna dejavnika za definiranje profesionalnih standardov poučevanja, je učiteljev profesionalizem danes tudi odgovornost in aktivna skrb za učence, in ne le storitev zanje

(Goodson in Hargreaves, 1996). »Spodbujanje in razvijanje potencialov je dejansko ena od temeljnih nalog učiteljev. Naš cilj mora biti pomagati mladim živeti zdravo, funkcionalno in polno življenje« (Youngs, 2000, str. 15).

Cilji sistema vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji so (ZOFVI, [2007](#), 2. člen):

- » – zagotavljanje optimalnega razvoja posameznika ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, narodno pripadnost ter telesno in duševno konstitucijo,
- vzgajanje za medsebojno strpnost, razvijanje zavesti o enakopravnosti spolov, spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi, spoštovanje otrokovih in človekovih pravic in temeljnih svoboščin, razvijanje enakih možnosti obeh spolov ter s tem razvijanje sposobnosti za življenje v demokratični družbi,
- razvijanje jezikovnih zmožnosti in sposobnosti in ozaveščanje položaja slovenskega jezika kot jezika države Slovenije; na območjih, ki so opredeljena kot narodno mešana, pa ob slovenskem jeziku tudi ohranjanje in razvijanje italijanskega in madžarskega jezika,
- spodbujanje zavesti o integriteti posameznika,
- razvijanje zavesti o državni pripadnosti in narodni identiteti in vedenja o zgodovini Slovenije in njeni kulturi,
- omogočanje vključevanja v procese evropskega povezovanja,
- uveljavljanje možnosti izbire na vseh ravneh vzgoje in izobraževanja,
- omogočanje vzgoje in izobraževanja, ki ustreza stopnji razvoja in življenjski dobi posameznika,
- zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje na območjih s posebnimi razvojnimi problemi,
- zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje otrok iz socialno manj spodbudnih okolij,
- zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje otrok, mladostnikov in odraslih s posebnimi potrebami,
- spodbujanje vseživljenjskega izobraževanja,
- omogočanje splošne izobrazbe in pridobitve poklica vsemu prebivalstvu,
- omogočanje čim višje ravni izobrazbe čim večjemu deležu prebivalstva ob ohranjanju že dosežene ravni zahtevnosti,
- omogočanje razvoja in doseganje čim višje ravni ustvarjalnosti čim večjemu deležu prebivalstva«.

Profesionalizem mora skladno s temi cilji potrditi in podpreti tudi emocionalno in kognitivno dimenzijo poučevanja ter prepoznati spretnosti in predispozicije, ki so ključne za učinkovito skrb. »Učiteljeva avtonomija ne pomeni samo osebne svobode ali samouresničevanja, pomeni tudi svobodo v večanju znanja drugih /.../ Sprejeti normi ravnanja sta tukaj delitev in skrb, ki temeljita na profesionalnem znanju« (Kalin, 1999, str. 19). Gre za medsebojno odgovornost med vsemi, ki so vključeni v učni proces, posamezni udeleženci lahko prevzemajo odločitve na različnih ravneh in so zanje tudi odgovorni. Učitelj zaupa v sposobnost učencev, da se učijo in izbirajo najprimernejši način, ter s tem manjša njihovo odvisnost. Pri tem se ne odloča namesto učencev ali prevzema obveznosti namesto njih niti ne prelaga odgovornosti nanje. »Vzgajanje in poučevanje je hkrati utrudljivo in poživljajoče. Danes je naše delo odgovornejše in težje kot pred desetletjem, ker so potrebe otrok tako velike« (Youngs, 2000, str. 15). Vedno več vemo o otrocih in njihovi psihologiji, metodah učenja ter teorijah motivacije. Učitelj mora vedeti oziroma preverjati, kako se počutijo otroci, ko se spopadajo z učenjem, in kako njegova osebnost vpliva na posameznike. Poznati mora stile učenja in poučevanja ter ugotoviti, kateri najbolj odgovarjajo posameznim učencem. Seveda mora dobro poznati snov, ki jo poučuje, in vedeti, kaj lahko pričakuje in zahteva od staršev. Hkrati pa učitelj doživlja vedno večji prepad med tem, kar ponuja otrokom, in tem, kar dejansko dobijo (Youngs, 2000). Potrebna je nenehna analiza ideoloških prvin v šoli, in sicer vsebine pa tudi ideologije v obliki prikritega kurikula (Bela knjiga, 1995).

Youngs (2000) opozarja, da je učiteljevo delo pomembno in odgovorno, saj dobri učitelji spodbujajo, sprejemajo učence, jim dajejo navodila, jih zabavajo, opozarjajo na njihove uspehe in verjamejo vanje. Najboljši učitelji pa jim vzbujajo samozaupanje.

Oblikovana poklicna etika

Avtonomija v profesionalnih nalogah predstavlja tudi etično odgovornost (Niemi in Kohonen, 1995, v Kalin, 1999). Avtonomija v učiteljevem profesionalnem razvoju pomeni tudi njegovo etično odgovornost za aktivno učenje, samoocenjevanje in profesionalno vedenje, ki temelji na refleksiji. Ko učitelj sodeluje pri razvoju kurikula, se aktivno zavzema za pomembne izobraževalne spremembe. Pri organizaciji pouka je avtonomen in kaže etično odgovornost pri postavljanju ciljev in kriterijev ocenjevanja. Tudi v nalogah razvoja družbe se zaveda možnosti, ki jih ima, zavzema se za uveljavljaje pravičnosti, demokracije in človekovih pravic, v izobraževanju pa za soočanje s spremembami in nepredvidljivostmi v življenju (prav tam).

Kršitev etičnega kodeksa nima neposrednega vpliva na učiteljevo delovno razmerje oziroma

uslužbenčev položaj, če ne krši tudi šolskega reda in predpisov, kar predstavlja zunanje merilo njegovega dela (Resman, 1999, v Kalin 1999). Etični kodeks učiteljev je notranje merilo, ki se kaže v zunanjem delovanju, za življenje po teh merilih pa je odgovoren le sam pred seboj in pred učenčevimi starši (Kalin, 1999, str. 13).

Samoizpopolnjevanje ob reflektivni analizi svojih izkušenj

»Večina šolnikov, praktikov in reformatorjev v ZDA se strinja, da morajo biti učitelji dobro izobraženi, občutljivi, inteligentni in sposobni učenja iz teorije in primerov« (Kalin, 1999, str. 14). Tudi v Beli knjigi (1995) je poudarjeno, da mora država omogočiti permanentno izobraževanje učiteljev, ki povezuje izobraževanje, študij in poklicno življenje. Pri upoštevanju načela, da je učitelj aktiven oblikovalec in usmerjevalec svojega razvoja, gre za razvojni proces, ki je prostovoljen, poteka od znotraj in za katerega je učitelj odgovoren sam ter temelji na zaupanju v učitelje (kognitivno-konstruktivistični model). »Izhaja iz učiteljeve definicije "učnih" potreb, ki podpira učiteljevo reflektivno ravnanje ter mu pomaga (v pripravljenosti in sposobnosti) prevzemati odgovornost (strokovno, moralno-etično) za svoje odločitve in ravnanje v razredu pa tudi za svoj poklicni razvoj« (Valenčič Zuljan, 2001, str. 131). »Učitelj je rezultat svoje "kumulativne avtobiografije", ki deluje na osnovi svojih konstruktov, prepričanj in razumevanj človeka, učenja in rasti ter pojmovanj, kako spodbujati učenčev razvoj. V soočanju z nenehno novimi situacijami v razredu pod pritiskom oblikovanja težkih odločitev ima učitelj malo časa za presojanje ali razmišljanje o mogočih alternativah ravnanja. Hitro filtrira svoje poglede skozi razumevanje, ki temelji na njegovi življenjski zgodovini in izkušnjah ter oblikuje možne interpretacije, kaj se dogaja v določeni situaciji. Refleksija učiteljeve avtobiografije pomaga učitelju razumeti, zakaj je kot izobraževalec ravnal tako, kot je ravnal« (Kalin, 1999, str. 21). Koncept reflektivnega praktika je razvil Donald Schön (1983). Namen in oblike refleksije so zelo različni; vsak učitelj reflektira po svoje, nato pa svoja spoznanja izrazi in bolj ali manj deli z drugimi.

Pomemben del tega znanja posameznemu učitelju intuitivno omogoča, da praktično ve, kako ravnati v konkretnih situacijah (Goodson in Hargreaves, 1996). To je tudi ključ, ki v razredu loči novince od strokovnjaka, ki zna preseči bolj tehnične vidike refleksije, refleksijo v delovanju in o delovanju, ter se usmeri na kritično refleksijo okoliščin in pogojev delovanja.

Razprava o praktičnem profesionalizmu je v skrajno osebnih oblikah odprta dvojnemu uničevalnemu kriticizmu (prav tam). Prva kritična misel je, da praktično znanje vseh učiteljev ni izobraževalno koristno oziroma nima socialne vrednosti. Vztrajanje pri neraziskanem praktičnem znanju iz otroštva o tem, kaj je poučevanje, je ena izmed najresnejših preprek za

izboljšanje poučevanja. Takšni primeri praktičnega znanja so lahko sporni, če učitelj recimo verjame, da je naravoslovje primernejše za fante ali da učencem ne moremo zaupati samoevalvacije. Druga kritika razprave o praktičnem profesionalizmu je goreča promocija učiteljeve vsakodnevne praktične spretnosti, kar lahko preusmeri učiteljevo pozornost stran od širših moralnih in socialnih projektov ter obveznosti.

Učitelji, ki sebe vidijo kot napredujoče osebe in profesionalce, so boljše pripravljene na opazovanje in podporo rasti drugih – tako učencev kot učiteljev (Kalin, 1999). Z jasno izdelano filozofijo lahko učitelj oceni različne poglede na pedagoško delo in se odloči, katere vrednote želi spremeniti in katerih ne (Youngs, 2000). Ve, kaj je treba poučevati, zaveda se svojih prednosti, postavi si konkretne cilje, prepozna dejanske učinke svojega dela, hkrati pa se boljše zaveda nezadovoljstva, ki je posledica pomanjkanja svobode izbiranja in občutka žrtvovanja, ter se lažje spoprime z njim (prav tam).

Združevanje v profesionalne organizacije

Vsi pedagoški delavci ne čutijo povezanosti s poklicem in s sodelavci. »Čeprav imajo občutek, da so del svoje ustanove, jih pogosto sama narava dela sili k izolaciji, zato vedno več učiteljev hrepeni po večji povezanosti s svojimi sodelavci ...« (Youngs, 2000, str. 67). Menijo, da imajo po celodnevem delu v razredu premalo priložnosti za interakcijo s sodelavci, nekateri se spoprijemajo z apatičnostjo učencev, z neustreznimi urniki in pomanjkanjem podpore nadrejenih. Opažajo, da se številni starši manj zanimajo za svoje otroke in njihovo šolsko delo kot nekoč, čutijo se osamljeni v skrbi za učence ... Zaradi takšnih razlogov potrebujejo čustveno podporo drugih, ki doživljajo podobne situacije (Youngs, 2000). Nekako so ves čas v vlogi učitelja in učenca.

Povezanost v kolektivu ima veliko prednosti, saj krepi pozitivne občutke do sodelavcev in sebe: učitelji imajo pozitiven odnos do svojega dela, strokovno sodelujejo, se podpirajo, mnogi prevzemajo bolj raznovrstne dejavnosti in naloge, kažejo več zanimanja in odprtosti za ideje sodelavcev in bolj spoštujejo potrebe učencev (prav tam).

Novi pogledi poudarjajo visoke zahteve po učiteljevi osebni rasti in izobraževanju, kar lahko učitelje motivira k sodelovanju z različnimi skupinami v raznovrstnih okoliščinah. Gre za sodelovanje z različnimi partnerji na različnih ravneh šolske organizacije, lokalne skupnosti in družbe kot celote (Kalin, 1999). Sodelovanje, timsko delo, partnerstvo, mentorstvo, profesionalni razvoj, pogodbeni odnosi in osredotočenost na učne izide oziroma kompetence so zaščitni znak novega profesionalizma (Goodson in Hargreaves, 1996). Odnosi postajajo bližji, intenzivnejši, sodelovalni, vsebujejo več eksplicitnih pogajanj o vlogah in

odgovornosti. V odnosu do učnega načrta obstaja večja skrb za kontinuiteto in napredek učencev ter za boljše koordiniranje med učitelji. Večja osredotočenost vodi k bolj prefinjenim modelom in praksam profesionalnega razvoja.

Od sodelovalnega ozračja na šolah in od povezovanja učiteljev po predmetnih področjih je odvisna izmenjava izkušenj, idej in podpore med učitelji. Ustvarjalni, močni in živahni timi oziroma skupnosti učiteljev lahko veliko prispevajo z lastnimi idejami, kritično pa sprejemajo tudi znanje in ideje, ki prihajajo od zunaj. Pomembno je, da se povezanost in pedagoške ideje širijo prek šol, regij in širše družbe, ne pa da se posamezne skupine zapirajo in čezmerno ukvarjajo le s samimi seboj. Trend je, da se pedagoška stroka in znanost razvijata na demokratičen način, prek dogovorov o javnih in skupnih ciljih, standardih in o pedagoškem delu (Goodson in Hargreaves, 1996).

Če je sodelovalnega vzdušja na šolah premalo, se lahko širši cilji izmuznejo, pri čemer pa lahko največjo izgubo občutijo učenci, ko se jim učitelji manj posvečajo zaradi aktivnosti timskega dela in profesionalnega razvoja, čeprav je do reform prišlo zaradi izboljšav pri delu z učenci. Skupine, še posebej umetno tvorjene, se lahko pri svojem delu srečajo z različnimi pastmi, npr. pretiranim ukvarjanjem s sabo (vloge v timu ipd.), razdrobljene skupnosti se lahko obračajo druga proti drugi, skupina se zgolj površinsko ukvarja z izpolnjevanjem navodil in zunanjih določil ali pričakovanji drugih.

Rezultat takšne umetne tvorbe sodelovanja lahko energijo učiteljev preusmerja v delo z drugimi učitelji, omejuje njihove pristojnosti na spretnosti pripravljanja pouka, pregledovanje kurikula in obiskovanje predpisanih seminarjev ter poskuša učitelje prikazati kot izobraževalne uradnike (prav tam). Delo in izobraževanje učiteljev je tako zoženo na pedagoške spretnosti in tehnične kompetence ter odveže učitelje vsake moralne odgovornosti za širšo profesionalno presojo.

Zavedati se je treba povezav med elementi profesionalizma: »Avtonomija brez odgovornosti vodi v prizadevanje za sebičnimi cilji, racionalizem brez etične odgovornosti se lahko obrne v destruktivno nepravičnost, racionalizem brez avtonomije vodi v slepo pokorščino, racionalizem brez intuitivnega razmišljanja omejuje resničnost in lahko izsuši moč in energijo ustvarjalnosti v človekovem življenju in delovanju« (Kalin, 1999, str. 21).

Kritiki modelov profesij poudarjajo njihovo usmerjenost v elitizem; modeli naj ne bi pojasnili tega, kaj profesija je, pač pa, kaj si domišlja o sebi, zato naj bi bilo bolj smiselno raziskovati dnevno prakso in družbeno realnost poklica (Peček Čuk, 1998).

1.3 POKLICNI RAZVOJ UČITELJA

Naš namen v tem poglavju je postaviti v ospredje temo, ki je lahko celo tabu v šolskih zbornicah in kabinetih, saj si učitelji pogosto ne upajo odkrito govoriti o profesionalnih problemih, ker se bojijo, da to ne bo prepoznano kot njihova profesionalna občutljivost za lastno delo in njegove učinke, pač pa bo označeno kot njihova nesposobnost. To, da učitelji drug pred drugim prikrivajo profesionalne probleme, se nam zdi problematično. Želeli bi, da se ta odnos spremeni, saj učitelj, ki čuti profesionalne probleme, ne dela slabo, ampak je profesionalno občutljiv. Če aktivno išče in preizkuša rešitve, se s tem lahko profesionalno razvija in kaže poklicno odgovornost. Naš cilj je prikazati sodoben pogled na učiteljev profesionalni razvoj, da ga bodo učitelji poznali in se ga zavedali. S tem se lahko navedene težave v praksi odpravi, učitelji pa se morajo zavedati, da je ustvarjalno iskanje rešitev za kompleksne, specifične in slabo definirane probleme ena izmed pogostih nalog učitelja profesionalca, ki rešitve lahko išče sam ali timsko.

Zato podrobno opisujemo konstruktivistični model učiteljevega poklicnega razvoja prek procesa ozaveščanja in spreminjanja učiteljevih stališč na področju vzgoje in izobraževanja ter (posredno) ravnanj. Učitelji, ki značilnosti procesa profesionalne rasti dobro poznajo in ozavestijo, lahko suvereno in avtonomno izbirajo vsebine in strategije za reševanje profesionalnih problemov. S tem ko predvidijo posamezne faze pri reševanju konfliktov, lahko postane stres, ki ga je problem povzročil, bolj predvidljiv in obvladljiv. Za uspešno reševanje vzgojno-izobraževalne problematike mora učitelj najprej teoretično poznati modele moralne vzgoje ter modele poučevanja, njihove prednosti in pomanjkljivosti ter se zavedati procesa lastnega profesionalnega razvoja. Ozavestiti mora lastna ponotranjena stališča, ki vodijo njegovo ravnanje oziroma oblikujejo učiteljevo paleto vzgojno-izobraževalnih stilov. Zavedati se mora svojih ravnanj v neproblemskih in problemskih situacijah. Če med njimi učitelj zaznava neskladje, lahko to predstavlja polje za ozaveščanje in refleksijo.

Do rešitev problemov lastne prakse učitelj večinoma prihaja v procesu samorefleksije v obliki notranjega govora, ki lahko poteka med dejavnostjo, pri kateri je začutil problem, ali po njej. Redkeje refleksija poteka v obliki dnevniških zapisov. Refleksije se bolj zaveda, če probleme doživlja kot stresne in slabo obvladljive. Pri tem v sebi tehta implicitna prepričanja o tem, kaj je normalno, zaželeno, uspešno, in jih primerja z razlogi, ki so v situaciji vodili njegovo ravnanje. Učitelj pogosto čuti, da nekaterih problemov ne more rešiti sam oziroma da težko uravnava neskladje med želenimi ravnanji ali pojmovanji in konkretno praktično situacijo. Takrat lahko uporabi oblike dodatnega strokovnega izobraževanja, v obliki diskusij lahko

sodeluje s kritičnim strokovnim prijateljem v individualni ali timski obliki ali pa se problema loti še bolj sistematično v sodelovanju s supervizorjem. S tem preseže osamljenost pri delu in problemih. Učitelji se ob problemih, za katere so poiskali pomoč v strokovnem timu, ne smejo počutiti razvrednoteni, ampak se morajo počutiti suvereni del tima in ob uspešnih rešitvah postati samozavestnejši. Z uspešno refleksijo problemske situacije dosegajo razrešitev problemov, zmanjšanje stresa in končno povezavo znanja v enoten, učitelju lasten sistem vzgojno-izobraževalnih stilov. To razvijanje široke palete ravnanj omogoča večjo poklicno fleksibilnost, kar lahko interpretiramo kot poklicni razvoj učitelja.

V okviru svojega poklicnega razvoja se učitelj osebno in profesionalno razvija. Kljub temu da sta osebni in profesionalni razvoj prepletena, bomo poskušali obravnavati vsakega posebej.

1.3.1 OSEBNOSTNI RAZVOJ

Učiteljeva osebnost zajema celoto telesnih in duševnih značilnosti. Sem spadajo vprašanja o sebi in drugih. Te posameznik interpretira na podlagi izkušenj in simbolnih shem, ki jih je pridobil v družbenem in kulturnem okolju (Pergar Kuščer in Prosen, 2003). Pri osebnotnem razvoju kot delu poklicnega razvoja gre za razjasnjevanje misli in občutkov, razvoj razumevanja sebe in okvirnih poklicnih situacij (Valenčič Zuljan, 2001). Osebnostna rast gre v smeri razumevanja več vidikov življenja in sposobnosti učinkovitejšega upravljanja s seboj. Poteka v smeri odprtosti, prilagodljivosti, raziskovanja smisla in smeri življenja. Posameznik je pri tem močno vključen, saj razvoj vključuje zavedanje, uvid in spremembo (Žorga, 1999b). Učitelj je ustvarjalni strokovnjak, ki se mora nenehno odzivati na kompleksne in nepredvidljive situacije, proces njegovega učenja temelji na osebnotnem spreminjanju (Devjak in Polak, 2007).

Strinjamo se z Žorgovo (1999b, str. 304), da je razvoj »stalen, dinamičen proces, ki povzroča spremembe, novosti, za katere veljajo določene zakonitosti«. Razvoj posameznika je vsestranski progresiven proces, ki traja vse življenje. Pri odraslem poteka osebnotni razvoj »v smeri večje diferenciranosti in integriranosti nekaterih njegovih funkcij« (Žorga, 1999b, str. 299). Hitre tehnološke spremembe, ki zahtevajo prilagajanje človekovega vedenja, so od biološkega pogleda na razvoj preusmerile zanimanje razvojnih psihologov na sposobnosti posameznikovega prilagajanja delovnemu okolju in učenju ter na socialne probleme.

V nadaljevanju bomo povzeli poglede na razvoj odraslih; poudarjajo predvsem pomen socialnega okolja ter učenja iz lastnih izkušenj.

Odrasli gradimo identiteto na podlagi življenjskih izkušenj, ki jih pridobivamo s številnimi in raznovrstnimi družbenimi vlogami. Delujemo predvsem v treh socialnih okoljih: družina (partnerstvo, starševstvo), delo in prosti čas. Izkušnje iz navedenih okolij omogočajo neformalno in formalno socializacijo. Ta ima funkcijo vzpostavljanja in ohranjanja identitete, ki je povezana z zadovoljevanjem posameznikovih potreb ter z osvajanjem norm, vrednot in vzorcev vedenja okolja, v katerem posameznik živi. Za celovito osebnostno rast je potreben razvoj v vseh treh okoljih, saj vse pridobitve, vrednote in vedenja niso v celoti prenosljivi med področji (npr. službeni v partnerske odnose). Medtem ko izkušnje iz delovnega okolja prispevajo predvsem k profesionalnemu razvoju in družbeni identiteti, predstavljajo izkušnje iz okolja, v katerem posameznik preživlja prosti čas, predvsem polje razvoja osebne identitete – osebni razvoj.

Preden bomo obravnavali posameznikov aktivni razvoj znotraj delovnega okolja, bomo povezali njegovo osredotočenost na razvoj znotraj omenjenih treh okolij (družina, delo in prosti čas) z Eriksonovim (1980) osemstopenjskim modelom razvoja osebnosti. Pri njegovem pogledu na razvoj po stopnjah gre za kakovostno in vsebinsko razliko med posameznimi obdobji (Brečko, 1998). Identiteto torej razvijamo vse življenje z obvladovanjem nekaterih temeljnih življenjskih spretnosti, kot so sprejemanje, dajanje, zadrževanje, osvobajanje, delo, sodelovanje in sprejemanje sebe. Za prehajanje iz enega obdobja v drugo posameznik pri izpolnjevanju oziroma razvijanju opisanih nalog doživlja krize, njegov razvoj pa se kaže v njihovem razreševanju (Brečko, 1998). Ločimo obdobje iskanja identitete, intimnega zbliževanja, obdobje generativnosti (ustvarjalnost, skrbnost) ter integracije osebnosti. Jung z odraščanjem povezuje razvoj zavesti, ko problemi v posamezniku povzročijo notranjo napetost. Ko se z njimi sooča, jih ozavešča ter išče poti za njihovo razreševanje, se človek vedno bolj zaveda različnih možnosti izbire (Žorga, 1999b). Razvojne krize nam torej sporočajo naravo sprememb oziroma razvoja.

Odločitev za poklic učitelja dozori v času adolescence. Takrat oseba razvije svojo razmeroma trajno identiteto na podlagi realnih sposobnosti, kar se kaže v pomembnih odločitvah (poklic, spolna usmerjenost, svetovni nazor) in izostri integrirano predstavo o sebi (Erikson, 1980). Gogala (1966) takšno osebnost poimenuje enkratna in karakteristična osebnost učitelja. V obdobju zgodnje odraslosti se posameznik sreča s konfliktom intimnost – izolacija, ko je v

ospredju oblikovanje konstruktivnega odnosa v prijateljstvu in spolnosti (Erikson, 1980). Izboljša se sposobnost sodelovanja, tekmovanja, deljenja občutkov in idej z drugimi, kar se kaže v trajnejših odnosih in poklicnih prizadevanjih v nasprotju s površinskimi odnosi ali izolacijo (Lamovec, 1994). Učitelj na tej stopnji ni egocentrični učitelj, ampak je družbeno povezan (Gogala, 1966). Ves čas poudarja pomen vzpostavitve pristnih in globokih odnosov z učenci, kar se povezuje z ustrezno razrešitvijo krize. Srednja leta vodijo v izpolnitev prek kreativnih in produktivnih dejavnosti (Erikson, 1980), v delitev dela na delovnem mestu in v družini, ustvarjalni odnos, skrb za družino, družbo in bodoče generacije. Po Gogali (1966) učitelj osebno raste skupaj z drugimi. Učitelj na tej stopnji je razvijajoči se učitelj, ki se nenehno izpopolnjuje, je iskreno predan poklicu in drugim življenjskim dogodkom (Gogala, 1966). Če kriza ni ustrezno razrešena, se človek v teh letih prepusti stagnaciji ali okupiranosti s samim seboj, kar vodi v depresijo ali zakopanost v delo. Leta staranja lahko človeka napolnjujejo z občutki izpolnitve in zadovoljstva z življenjem. V tem primeru razvija integriteto v nasprotju z življenjskim obupom (Erikson, 1980). Učiteljski poklic je zahteven, a lahko daje osebno zadovoljstvo, nasprotno pa tarnanje nad čustveno obremenjenostjo, velikimi zahtevami in slabim družbenim položajem učiteljskega poklica kaže na prepričanje posameznikov, da svet oblikujejo drugi, ne oni sami (Pergar Kuščer, 1999).

Posameznik doživlja svet selektivno skozi svoj referenčni okvir ter se tako tudi razvija (Canjko, 1999). Pri razvoju gre torej za nenehno izmenjavanje kriz, njihovih reševanj ter obdobji stabilnosti. Poleg starostnih in kulturno-zgodovinskih vplivov imajo na razvoj pomemben vpliv tudi nepredvidljivi dogodki v opisanih treh socialnih okoljih. Učenje odraslih se razlikuje od učenja otrok zaradi izkušenj, družbene zrelosti in samostojnosti. Motiv za učenje odraslih je prenos v konkretno situacijo in življenje (Žorga, 1999b, str. 306). Otrok ima le nekaj življenjskih izkušenj, nima pa še delovnih (Brečko, 1998). Zaradi pomanjkanja lastnih izkušenj se zateka k sekundarnim izkušnjam, izkušnjam odraslih, in jih zato ne zagovarja za vsako ceno. Odrasli je na svoje neposredne izkušnje čustveno zelo vezan in se z njimi identificira. Če se v izobraževanju učiteljev tega ne upošteva ali če novega znanja posameznik ne more povezati s starimi izkušnjami, se počuti ogroženega, saj to doživlja kot napad na svojo identiteto (Brečko, 1998).

Z reflektiranjem uspehov in neuspehov se v času poklicne kariere razvija metazavedanje o sebi in okolju, kar omogoča posameznikovo razširjanje uvida od ozkega specializiranega uvida k videnju dogodkov v širšem kontekstu (Žorga, 1999b). To kaže na prehod iz obdobja iskanja identitete, ki pomeni odločitve v smislu ozkega usmerjanja in specializacije, k integraciji osebnosti. Tako se človek nauči obračati situacije sebi v dobro in s tem doživlja

harmonijo. Tudi Ivič (v Žorga, 1999b) trdi, da razvoj v odraslosti poteka k povečevanju integriranosti posameznih dimenzij osebnosti, k večji uravnoteženosti med področji vedenja ter k boljšemu funkcionalnemu sodelovanju različnih psihičnih področij. To se lahko pokaže kot večja delovna uspešnost in subjektivno doživljanje bolj skladne osebnosti.

Psihosocialni razvoj učitelja poteka postopno, zaradi življenjskih kriz (razveza, izguba službe) pa včasih tudi skokovito. Nekateri posamezniki so preveč vpeti v sistem družbenega priznavanja in nikoli ne začutijo potrebe po osebni izpopolnitvi. Ne čutijo želje, da bi nehali le ugajati družbi, ki spodbuja opravljanje diferenciranih specializiranih funkcij, in bi se iz objekta spremenili v subjekt (Žorga, 1999b).

Cilj osebnostnega razvoja je osebnostna zrelost. Gogala (1966) govori o človeku osebnosti; menimo, da s tem poimenuje lastnosti, ki pomenijo osebnostno zrelost. Lamovčeva (1994) opozarja na velike razlike v pojmovanju optimalne zrelosti pri različnih psiholoških usmeritvah. Obstajajo tudi različna merila zrelosti glede na države oziroma kulturno okolje, večina avtorjev pa se strinja, da je osebnost odprt in organiziran sistem lastnosti. Bistvo zrelosti je notranji način uravnavanja, ki omogoča ohranjanje strukture integritete. »Kriterij zrelosti ni sprejemanje zahtev okolja, temveč sposobnost [osebe], da zavzame lastno stališče do teh zahtev« (Lamovec, 1994, str. 99). Zahteve okolja oseba točno zaznava ter je do njih občutljiva in kritična.

Osebnostna zrelost se kaže na več področjih (Lamovec, 1994). Za učitelja je zlasti pomembna socialna zrelost, ki omogoča uspešno sodelovanje z drugimi, ob upoštevanju možnosti in potreb vseh udeležencev. V šolskem okolju se učiteljeva socialna zrelost kaže v neodvisnem ravnanju, odgovornosti, usklajevanju zahtev z drugimi, ohranjanju vrednot in standardov ravnanja pri reševanju problemov, kritičnem predvidevanju posledic, sprejemanju družbene obveznosti in samospoštovanju. Pomembno področje socialnega razvoja je razvijanje sodelovanja in timskega dela med učitelji. V manjših skupinah skupaj načrtujejo, preizkušajo in analizirajo učni proces ter strokovne probleme, si medsebojno svetujejo in pomagajo. Učitelj tako ni prepuščen samemu sebi, pač pa ima možnost za sodelovanje.

Drugo pomembno področje, na katerem se kaže osebnostna zrelost, je intelektualno. Gre za zrelost interesov v nasprotju z egocentričnostjo, zrelost stališč, odsotnost predsodkov in realistično samoocenjevanje. Tretja, emocionalna zrelost, pomeni čustveno stabilnost, neodvisnost in vzpostavljanje ter ohranjanje globljih čustvenih vezi. Pomembno področje, ki ga omenja Lamovčeva (1994), je tudi področje moralne zrelosti, na katerem si oseba oblikuje stabilen moralni kodeks, v katerega verjame.

1.3.2 UČITELJEV PROFESIONALNI RAZVOJ

Učiteljev profesionalni razvoj Valenčič Zuljan (1999) opredeljuje kot **proces vseživljenjskega, izkušenskega učenja, pri katerem učitelji osmišljajo in razvijajo svoja pojmovanja o vzgoji in izobraževanju. Cilj profesionalnega razvoja je spreminjanje prakse vzgajanja in poučevanja.** V nadaljevanju teoretičnega dela in tudi v raziskavi smo izhajali iz te opredelitve.

Učiteljev profesionalni razvoj poteka prek konfliktnih situacij, ki jih učitelj doživlja kot stresne. Te ga bolj ali manj motivirajo za odmik od rutine, k razmišljanju o problemu in svojem ravnanju. Pri tem v sebi tehta implicitna prepričanja o tem, kaj je normalno, zaželeno, uspešno, in jih primerja z razlogi, ki so v situaciji vodili njegovo ravnanje. Učitelj razmišlja in aktivno išče rešitve problemov ter s tem spreminja rutinirano poklicno prakso ter širi svoj sistem znanja o vzgoji in izobraževanju. Temeljno sredstvo poklicnega razvoja je raziskovanje lastne prakse in konteksta delovanja. Po Piagetu pri tem pride do spremembe kognitivnih shem z asimilacijo in akomodacijo (Marentič Požarnik in Cencič, 2003). Če je učitelj pri reševanju problemov prakse uspešen, to doživlja kot svoj profesionalni razvoj. Ta mu omogoča večjo fleksibilnost v presojanju in odločanju (strokovna avtonomija) ter v odgovornem ravnanju (etična odgovornost).

Nekateri učitelji pri reševanju profesionalnih problemov niso uspešni. Na to vplivajo predvsem »nizka predstava o sebi in učenju, nizka pričakovanja in pomanjkanje učinkov, nizka toleranca nepredvidljivih težav, bojazen pred delanjem napak, strah in izogibanje tveganju« (Kalin, 1999, str. 24).

Profesionalni razvoj vključuje osvetljevanje in razvijanje pojmovanj in spretnosti ravnanj na področju vzgoje in izobraževanja, torej razvoj disciplinarnega znanja (slovenščina, matematika, glasbena vzgoja ...) ter strokovni razvoj na področjih didaktike in pedagoško-psiholoških znanj (Polak, Devjak in Cencič, 2005). Cilje poklicnega razvoja delimo na emocionalne (vem, čemu ...), intelektualne (vem, da ...) in psihomotorične (vem, kako ...) (Žorga, 1999b).

V nadaljevanju bomo podrobneje opisali področja profesionalnega razvoja učiteljev, pristope k njihovemu profesionalnemu razvoju in potek učiteljevega profesionalnega razvoja po fazah.

1.3.2.1 FAZNI MODELI UČITELJEVEGA PROFESIONALNEGA RAZVOJA

Veliko avtorjev (Devjak in Polak, 2007; Razdevšek Pučko, 1990a in b; Valenčič Zuljan 1999, 2001; Depolli, 2002) zagovarja, da učiteljev profesionalni razvoj poteka po fazah. Najpogosteje izhajajo iz Ryanovega modela.

Ryanov model (Depolli, 2002) prikazuje učiteljev profesionalni razvoj skozi obdobja, ki se razlikujejo med seboj glede na osredotočenost na lastno vlogo, razmišljanje o pouku in vplivu na učence (tudi Goodson in Hargreaves, 1996). V **obdobju idealnih predstav** ima na profesionalno neizoblikovanega posameznika vpliv dodiplomsko izobraževanje, predvsem prek prakse in nastopov (Devjak in Polak, 2007). V **obdobju preživetja** je pomembna podpora pri gradnji samozavesti učitelja začetnika, ki se ukvarja predvsem z vodenjem in discipliniranjem razreda, z vodenjem dejavnosti ter pridobivanjem rutine, da pridobi zaupanje vase in v svojo strokovno kompetentnost. Zelo pomembno podporo v tem obdobju mu lahko dajejo sodelavci, čeprav so njihovi nasveti in izkušnje težko prenosljivi v prakso drugega. Vsebina NIU naj bi bila za učitelja začetnika prilagojena njegovim potrebam in pričakovanjem, da bi prek problemsko naravnane, sodelovalnega in izkušenskega pristopa krepil svoje poklicne vloge (prav tam). »Če dobi začetnik podporo kolegov, mentorja ali nekaterih učencev, bo krizo prebrodil in celo uspel uveljaviti svoja napredna stališča« (Razdevšek Pučko, 1990b, str. 148). Še posebno to velja za učitelja z visoko samozavestjo ("can do" attitude). V **obdobju izkušenosti** prevladuje učiteljeva rutina v obliki občutka učinkovitega nadzora nad razredom in poučevanjem, učitelj se učinkovito in ustaljeno pripravlja na pouk, predvidi probleme, upošteva tako lastne kot učenčeve potrebe. V obdobju **ponovne večje dovtetnosti za novosti** svoje delo ocenjuje predvsem prek vpliva, ki ga ima na učence (Depolli, 2002; Devjak in Polak, 2007). Učitelji takrat radi odkrivajo in preizkušajo novosti in se intenzivno lotevajo NIU, pri tem so odprti za nove strokovne argumente. Z naraščanjem delovnih izkušenj se zmanjša razmišljanje o lastni vlogi in poveča razmišljanje o pouku.

Berlinerjev model (1994, v Depolli, 2002, in Valenčič Zuljan, 1999) poudarja učiteljevo napredovanje k vedno večji avtonomnosti, prožnosti, sposobnosti pri reševanju problemov. Po tem modelu gre za napredovanje od togega, za situacijo neobčutljivega ravnanja, k bolj fleksibilnemu ravnanju, pri čemer učitelj upošteva kontekst, oblikuje splošna načela ravnanja in povezuje izkušnje v enovit scenarij. V procesu povezovanja in predelovanja izkušenj imata po Piagetu pomembno vlogo njihova transformacija ali asimilacija in akomodacija (Marentič Požarnik in Cencič, 2003). Pet faz razvoja se razlikuje glede na učiteljevo zaznavanje kompleksnosti problema, oceno situacije in odločitev za akcijo, spretnost ravnanja ter proces

učenja. Gre torej tudi za razvoj rutiniranega ravnanja, ki je tekoče in intuitivno, kar učitelju omogoča stabilno in prožno ravnanje.

Učitelj novinec zaznava nesituacijsko, analitično oceni in se razumsko odloči. Usmerjen je k temeljnim pravilom, po katerih togo ravna, saj ne upošteva okoliščin. **Učitelj začetnik** zaznava že situacijsko. Usmerjen je k celostnemu ravnanju, ki je skladno z okoliščinami, in ravna po pravilih. **Usposobljen učitelj – praktik** je usmerjen k posploševanju, na podlagi situacije si izdelava načrt. **Uspešen učitelj – strokovnjak** zaznava situacijsko, intuitivno oceni in se razumsko odloči. Izkušnje povezuje v enovit scenarij, pri ravnanju ga skozi načrt vodi intuicija. Ima izdelano filozofijo poučevanja in vzgajanja. **Učitelj ekspert** se odloča intuitivno, akcija je v skladu s situacijo (Valenčič Zuljan, 2001).

Tako opisana modela kot tudi drugi temeljijo na splošnih modelih človekovega razvoja. Kolbov model (Žorga, 1999b) poudarja, da se razvoj kaže v vedno večji diferenciranosti in hierarhični integriranosti človekovega delovanja od stopnje pridobivanja do stopnje specializacije in končno integracije. »Prava individualizacija je mogoča šele z izražanjem nedominantnih oblik interakcije z okoljem ter z integracijo nedominantnih in specializiranih oblik na višjem nivoju« (Žorga, 1999b, 314). Integracijo lahko primerjamo s samoaktualizacijo, ki je po Maslowu najvišje na hierarhiji človekovih potreb.

Valenčič Zuljan (2001) ugotavlja, da učiteljevo poklicno napredovanje po fazah ni avtomatično in neizogibno. Gre za modele, kjer je vsaka višja faza kompleksnejša. Lahko se zgodi, da se učitelj namesto progresivnega reševanja problema zateče k njegovemu poenostavljanju ali prikrivanju, oziroma se po prvi fazi osredotoči na metode poučevanja, ki lahko postanejo same sebi cilj, ne da bi pomembno vplivale na proces učenja učencev. Najvišjih stopenj ne dosežejo vsi učitelji, prav tako v vseh situacijah ne delujejo skladno z doseženo stopnjo (Depolli, 2002). Tako tudi poučevanje začetnika ne temelji nujno na poenostavljenih modelih.

1.3.2.2 PODROČJA UČITELJEVEGA PROFESIONALNEGA RAZVOJA

Učiteljev profesionalni razvoj zadeva izobraževalna in vzgojna vprašanja. Pri tem je ključno, kaj učitelj pojmuje kot dobro izobraževanje in kaj kot ustrezno vzgojo. To pojmovanje predstavlja njegovo profesionalno opremo. Učiteljeva osebna zavedna in nezavedna prepričanja, stališča in sposobnost mišljenja v veliki meri določajo kakovost poučevanja in učenja v šoli (Kalin, 1999, Valenčič Zuljan, 2001).

Učitelj se trudi, da bi bila njegova ravnanja usklajena z lastnimi ponotranjenimi pojmovanji

vzgoje in izobraževanja (npr. procesno-razvojni model moralne vzgoje, konstruktivistični model poučevanja), zato je pomembno, da najprej dobro pozna njihova teoretična izhodišča, kar je pogoj za ozaveščanje, analiziranje, vrednotenje in sintetiziranje implicitnih pojmovanj. Učitelj pa se mora zavedati tudi dometa vpliva svojega delovanja prek uradnega in prikritega učnega načrta. Učiteljevo kompleksno poklicno ravnanje zahteva prepletanje kognitivne, praktične in moralne dimenzije delovanja ob nenehnem prepletanju refleksije in rutine; vse tri razsežnosti je treba upoštevati tudi pri profesionalnem razvoju (Zelena knjiga, 2001).

UČITELJEV PROFESIONALNI RAZVOJ NA PODROČJU POUČEVANJA

Temeljna učiteljeva poklicna naloga je poučevanje in ustvarjanje učno učinkovitega okolja (Zelena knjiga, 2001). Ta proces poteka v določenem okolju, je nameren, ciljno zastavljen, ima neko vsebino in medije oziroma pripomočke. Prevladujeta dva modela poučevanja.

Transmisijski ali adaptivni model poučevanja vidi učitelja v vlogi posrednika pri podajanju snovi in izpolnjevanju predpisanega (Zelena knjiga, 2001). Kakovostno znanje povezuje s količino znanih dejstev in rešitev ter z njihovo trajnostjo in uporabnostjo. Ta model je lahko učinkovit pri dobro opredeljenih problemih. Takrat je uspešno seznanjanje posameznika z vrsto rutinskih postopkov in standardiziranih rešitev (Zelena knjiga, 2001).

Poučevanje je zapletena dejavnost, ki zahteva razmišljanje in ravnanje na več ravneh hkrati. Poleg dobro opredeljenih nalog in problemov v procesu poučevanja je veliko tudi slabo opredeljenih. Tako morajo učitelji strokovnjaki v procesu poučevanja razlagati zapletene situacije, opredeljevati problemski prostor, prilagajati rutinske postopke, razvijati rešitve posameznih problemov, razvijati komunikacijske spretnosti razrednih interakcij in spretnosti vodenja. Takrat je učinkovitejši kognitivno-konstruktivistični model.

Kognitivno-konstruktivistični model poučevanja predpostavlja, da učenec dejavno gradi znanje z avtentičnimi nalogami in projektnim delom. Pred učitelja se postavlja vprašanje optimalnega nadzora in pomoči učencu. Potrebna je učiteljeva fleksibilnost in razvojno procesni prijem. Avtentične naloge lahko oblikujejo nelagodje pri učencih in učitelju, kar zahteva miselno in čustveno angažiranje (Zelena knjiga, 2001). Učitelj je pozoren na kakovost učenčevega predznanja, načrtno izvablja njihove izkušnje in stališča, sooča jih z nepopolnostjo in konfliktnostjo ter jim s podporo pomaga pri rekonstrukciji. Model poudarja učenčevo aktivnost v vseh fazah procesa in njegovo osamosvajanje. Nujno je razširjeno načrtovanje pouka in premik h kulturi preverjanja in ocenjevanja v vseh različnih oblikah (Zelena knjiga, 2001). Konstruktivistični model poučevanja in učenja je v skladu s cilji izobraževanja v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995) ter z

Zakonom o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2007).

UČITELJEV PROFESIONALNI RAZVOJ NA PODROČJU VZGOJE

»V informacijski dobi se učiteljeva vloga od glavnega vira pravoverne resnice spreminja v vlogo spodbujevalca uporabe širokega spektra virov in njihove kritične presoje v pomočnika pri posameznikovem povezovanju informacij, pri razvijanju samostojnega učenja in znanja v življenjskih situacijah« (Kroflič, 2001, str. 35). Avtonomija, odgovornost, kritičnost, demokracija, strpnost, ekološka občutljivost, socialna pravičnost in skrb za ogrožene postajajo najpomembnejše vrednote v razširjenem prostoru Evrope. Te vrednote zahtevajo drugačne vzgojne rešitve, ki ob upoštevanju pravic ustvarjajo okolje za podporo posameznikovih zmožnosti in njegovega lastnega pogleda na svet. Ob zavedanju, da pravica do posredovanja vnaprej izdelanega vrednostnega sistema pripada staršem, naj bi se šola odpovedala posredovanju vrednot, smisla. »Javna šola mora skrbeti tudi za duhovno dimenzijo učenčeve osebnosti, a samo v smislu kritičnega ocenjevanja in ne integracije« (Kroflič, 2001, str. 36). Nov sistem moralnih vrednot pomeni premik od ideje dobrega k ideji strpnosti, sožitja in refleksiji, od prilagajanja otroka situaciji k znanju v situaciji (Kroflič, 2001). Vzgoja ostaja na ravni javne šole medpredmetno področje, ki otroke v demokratični pravični skupnosti uri za življenje v družbenem in naravnem svetu razlik (procesno razvojni model moralne vzgoje), iskanje pomiritve v enotnosti in stabilnosti nasprotij pa naj bi ostalo v rokah verskih in drugih organizacij (Kroflič, 2001). Šola naj bi se na vseh ravneh obsega uradnega in skritega kurikula trudila za dezideologizacijo. Npr. šolanje že z nagrajevanjem lahko vpliva na razvoj učenčevega stila, učni uspeh naj bi bil po Sternbergovem (Pergar Kuščer in Prosen, 2003) mnenju odvisen tudi od kompatibilnosti učiteljevega stila poučevanja in učenčevega stila učenja, saj učitelj lahko z vrsto nalog nezavedno nagrajuje tisti učni stil, ki mu je bližji.

Za učiteljevo vzgojno delovanje so pomembna njegova ponotranjena pojmovanja o vzgoji na vseh ravneh vzgojnega vplivanja. Neposredno vpliva na učence z izborom učne snovi, učnih metod in oblik, posredno pa s svojo osebnostjo, organizacijo pravil bivanja ter socialnim ozračjem v razredu. Pojmovanje vzgoje je torej bistveni del učiteljeve profesionalne opreme, ključne točke pa avtoriteta, svoboda, način discipliniranja in metode vzgojno-izobraževalnega procesa (Kroflič, 2001).

Predstavljamo tri najbolj uveljavljene modele – teorije moralne vzgoje, ki jih učitelj lahko uporablja v specifičnih situacijah.

Po **kulturno-transmisijem modelu moralne vzgoje** učitelj prenaša moralne vrednote

obstoječe družbe, ki jih morajo otroci poslušno sprejeti. Opira se predvsem na uradni kurikulum. **Permisivni model moralne vzgoje** se kaže kot prijazna vzgoja v brezkonfliktnem okolju. Učitelj vpliva predvsem prek prikritega kurikula, uporablja metode podkrepitve zelenega vedenja in prepričevanje. Po **procesno-moralnem modelu moralne vzgoje** učitelj na eni strani uči moralno razsojati, na drugi pa želi pokazati, da je za otrokovo dolgoročno dobro, da se po sprejetih načelih ravna, tudi če to zahteva njegovo trenutno odpoved lastni potrebi oziroma želji (Kroflič, 1997). Učitelj se zavestno odloči za razkrivanje dejavnikov uradnega in prikrita kurikula otroku. Model diskurzivne etike naj bi otroke izuril v strpni komunikaciji različno mislečih. Pri skupnem iskanju rešitev moralnih konfliktov naj bi otroci razvijali kritično presojanje in odgovornost – samoomejitvena avtoriteta (Kroflič, 2001). Pogoj je jasen sistem pravil in prostor za vzpostavljanje pristnih socialnih stikov. Vzpostavljanje učiteljevega pristnega stika z otrokom je pomembno za otrokov moralni razvoj. Krog vzorcev otrokove identifikacije se v razvoju širi od navezanosti na mamo, prek pomembnega drugega, kot je oče ali učitelj, pozneje pa na vrstnike, na dogovorjena pravila šolskega reda in končno na razumsko dojeta splošna moralna načela.

Kroflič meni, da se bo morala pedagogika v prihodnje, poleg opredelitve do učne snovi in procesa, opredeliti še do tretje razsežnosti pedagoškega erosa – učiteljevega odnosa do učenca (Kroflič, 2001, str. 38). Učiteljeva občutljivost je odvisna od njegove osebnosti, mišljenja, vrednot, motivacije za delo z učenci, od njegovega pojmovanja kakovostnega poučevanja in učenja ter drugih dejavnikov (Pergar Kuščer in Prosen, 2003).

Kohlbergove stopnje moralnega razsojanja navajamo, ker se predvsem zadnje faze nanašajo tudi na učiteljev profesionalni razvoj. Učitelj mora prepoznati, katero fazo moralnega razvoja dosega posamezen otrok, na drugi strani pa se mora zavedati lastne stopnje moralnega razsojanja in svojih vrednot. Kroflič (1997) jih ponazori s primeri razlage istega načela.

Predkonvencionalna raven moralnega razsojanja je značilna pri mlajših otrocih, ki jih v moralnih dilemah najprej žene notranja avtoriteta ugodja. Če otroku nekdo nekaj stori, mu vrne z enakim. Gre zgolj za zaščito osebnih potreb. Pozneje doživi ugodje, če se čuti sprejetega od drugih. To vodi njegovo moralo, da opravi dolžnost, ker ve, da jo bodo opravili tudi drugi. Otrok se v tej fazi moralnega razvoja še ni podredil splošnim družbenim pravilom.

Konvencionalna raven moralnega razsojanja nastopi z odraščanjem, ko se otrok začenja podrežati konkretnim družbenim zahtevam drugih. Nekaj naredi zato, ker je takšno pravilo. Sčasoma že upošteva družbeni sistem. Tako opravi svojo dolžnost, da nima slabe vesti.

Postkonvencionalna raven moralnega razsojanja nadgradi konvencionalno, ko se

adolescent v odločitvah že podredi zahtevam moralne vesti, kar pomeni, da je osvobojen avtoritarnih družbenih vlog. Stori dejanje, ki je najboljše za čim večje število ljudi, upošteva torej relativnost pravil. Najvišja stopnja v razvoju moralnega razsojanja je sprejetje univerzalnega etičnega načela. Posameznik stori neko dejanje, ker je to moralno v katerikoli situaciji.

Osebnostnega človeka, kakor učitelja opisuje že Gogala (1966), naj bi odlikovala postkonvencionalna raven moralnega razsojanja, kar se kaže v lastnostih enotnega svetovnega in z njim skladnega življenjskega nazora, izražajo pa ga tudi učiteljeva enotna merila zase in za vse druge ter njegova doslednost in moralna moč. Takšna drža predstavlja ustrezen identifikacijski model za razvoj otrokovih vrednot na začetni stopnji šolanja. Otrok lahko tako prepozna jasne vrednote in prenaša svojo identifikacijo iz učiteljeve osebnosti na njegova jasna pravila.

Poudariti želimo še, da ni nujno, da se učitelj strogo drži enega izmed opisanih modelov moralne vzgoje. S poznavanjem in kombiniranjem vseh treh lahko doseže veliko večjo fleksibilnost in učinkovitost, sam pa presodi, kateri izmed modelov je najprimernejši v določeni situaciji. Profesionalni razvoj omogoča učitelju spoznavanje in uporabljanje vedno novih vzgojno-izobraževalnih metod.

1.3.2.3 PRISTOPI K UČITELJEVEMU PROFESIONALNEMU RAZVOJU

Različni pristopi k učiteljevemu profesionalnemu razvoju postavljajo v ospredje različne vloge oziroma elemente razvojnega procesa. Nekateri se osredotočajo bolj na edukativno funkcijo, drugi se ukvarjajo s tem, koliko podpore naj dajejo oblike NIU, tretje pa zanima vodstvena vloga oziroma usmerjanje in nadzor učiteljevega profesionalnega razvoja. Pristope povzemamo po Pattonu (1990, v Bognar, 2000).

Behavioristični pristop je obrnjen k uresničitvi konceptov zunanjih strokovnjakov. Od praktikov se pričakuje, da bodo sledili napotkom in uveljavili nove vzgojno-izobraževalne pristope. Učitelje se inštruira, da bodo uspešno uresničili začrtane spremembe. Učitelji so pri tem neustvarjalni in ne sodelujejo pri spremembah, zato jih pozneje opuščajo. »Behavioristični pristop je zanemaril to, “kar se dogaja v učiteljevi glavi”« (Razdevšek Pučko, 1990b, str. 38).

Po humanističnem pristopu učitelji pri spreminjanju prakse izbirajo med idejami strokovnjakov, ki bi jih pri delu želeli uporabiti na svoj način. Zato se počutijo pomembni in podprti v svojem spreminjanju, čeprav so spremembe vpeljane od zunaj. Učitelji, ki se ne strinjajo s temi spremembami, čutijo kognitivno disonanco, ker so po eni strani zasuti z

informacijami, ki vzbujajo dvome o njihovih predhodnih predpostavkah in prepričanjih, hkrati pa sami v procesu razvoja niso prišli do tovrstnega izkušenskega učenja.

Razvojni pristop prihaja iz spoznanja, da lahko človek uresničuje le tiste spremembe, do katerih je prišel z lastnim razvojem; pri tem obstajajo velike razlike med posamezniki. Vzgojno-izobraževalni proces je razumljen kot oblika samorealizacije učitelja in učenca, spremembe se odvijajo v osebnosti, ne samo v ravnanju. Takšne bistvene in globlje spremembe so trajne in se razvijajo tudi po zaključenem raziskovanju. Na te spremembe je mogoče vplivati, vendar ne z inštrukcijami, nasveti, nizanjem idej, pač pa s terapevtskimi postopki, ki posamezniku pomagajo, da se sprejema, razvija samozaupanje in pogosto potrjuje svoje zatrite ustvarjalne sposobnosti. Dejavniki hitrejšega razvoja učiteljev so povratna informacija, podpora in refleksija. Učitelja se v nasprotju z načeli behaviorizma opogumlja, naj ne pristaja na manipulacijo in žrtvovanje za druge, ampak naj išče svojo pot – učitelj naj bo praktik raziskovalec, ki išče nove, še neodkrite načine pedagoškega delovanja. Pri tem ni mišljeno, da je treba praktikom prepustiti celotno raziskovanje. Šlo naj bi za složno interakcijo teoretika in praktika, specialista in strokovnjaka splošne usmeritve. Pri tem imata oba enako pomembno vlogo (Bognar, 2000).

Z razvojnimi pristopom se povezuje predvsem kognitivno-konstruktivistični pristop k profesionalnemu razvoju učiteljev. Seveda pa lahko v njegovih različnih fazah spodbujamo razvoj tudi s transmisijskim prenosom novosti po behaviorističnem pristopu, ki lahko v učitelju spodbudijo kognitivni konflikt. Učitelj lahko pri njegovem reševanju uporabi tudi kakšno izmed formalnih oblik NIU, torej glede na svoje potrebe izbere ustrezno vsebino in obliko, ki s humanističnim pristopom spodbuja učiteljev profesionalni razvoj. Pomembno je torej, v katerem trenutku individualnega razvoja učitelja in njegove aktualne prakse se srečuje s posameznimi novostmi in na kakšen način.

KOGNITIVNO-KONSTRUKTIVISTIČNI PRISTOP K UČITELJEVEMU UČENJU ali IZKUŠENJSKO UČENJE PREK POJMOVANJ, RUTINE IN REFLEKSIJE

Konstruktivizem je ena izmed teorij spoznavanja oziroma nastajanja znanja (Marentič Požarnik in Cencič, 2003), po kateri mora vsak posameznik v procesu učenja svoje znanje konstruirati in ga povezati v obstoječo mrežo pojmov, podatkov in pravil (Marentič Požarnik, 1987). Tako z reflektiranjem sveta in sebe stvarnost ureja v sebi pregledno celoto. »Teorijo konstruktivizma na področju učenja in pouka sta bistveno oblikovala Piaget in Vygotsky« (Marentič Požarnik in Cencič, 2003, str. 37). Piaget se ukvarja predvsem z razlago o fizikalnem svetu prek manipuliranja s predmeti in pojavi. »Vygotsky kot utemeljitelj

“socialnega konstruktivizma” pa bolj poudarja vlogo socialne interakcije in dialoga pri gradnji znanja oziroma razumevanja» (Marentič Požarnik in Cencič, 2003, str. 37, tudi Devjak in Polak, 2007). »Jedro procesa predstavlja kakovosten, produktiven dialog ob smiselnem problemu, v katerem se razrešujejo konflikti med različnimi pogledi« (Marentič Požarnik in Cencič, 2003, str. 37).

Piaget razlaga izkušensko učenje kot proces preoblikovanja spoznanj z asimilacijo in akomodacijo. Razvoj povzroča vedno obsežnejše in kompleksnejše vzorce mišljenja ter vedno bolj integriran miselni okvir (Žorga, 1999b). Razvoj naj bi skozi celotno življenje potekal od konkretnega, fenomenološkega pogleda na svet k abstraktnemu konstruktivističnemu pogledu, od aktivnega in egocentričnega vedenja k reflektivnemu, ponotranjenemu (Žorga, 1999b, str. 311). »Piaget ponazarja intelektualni razvoj z neprekinjenim procesom v obliki spirale, kjer je uravnoteženje gonilna sila posameznikovega prilagajanja okolju« (Žorga, 1999b, str. 306). Učenje ali intelektualna adaptacija naj bi potekala na vedno višji ravni. To preoblikovanje kognitivnih shem je proces, ki poteka prek bolj ali manj izraženih posameznih faz (Valenčič Zuljan, 1999). Potek **asimilacije** pomeni sprejetje neke nove ideje, ki je lahko rešitev konkretnega problema, ali pa nove informacije razlaga z obstoječimi shemami; ta proces je pogosto selektiven. **Odmrznitev** je soočenje ponotranjenega znanja in nove ideje, ki pa se ni vključila v stari miselni koncept. Pri tem nujno prihaja do ozaveščanja in razčiščevanja pojmovanj. Zaradi tega pride do **kognitivnega konflikta**, to je razkola med ustaljenim znanjem in pridobljeno idejo ali izkušnjo. Zadnja faza je preoblikovanje izkušenj ali popolna transformacija oziroma konstrukcija nove kognitivne sheme s področja vzgoje in izobraževanja (Valenčič Zuljan, 1999). Kognitivna shema z na novo vgrajeno idejo se počasi odmika od zavestnega v rutinsko ravnanje, čemur pravimo faza **ponovne zamrznitve**.

Tudi Kolbova izkušenskoučenska teorija razvoja kaže učenje kot ciklični proces štirih dejavnosti: **konkretna izkušnja, refleksija izkušnje, abstraktna konceptualizacija – osmišljanje, aktivno preizkušanje** (Žorga, 1999b). Piaget prvi dve razsežnosti prilagoditve na okolje opredeli kot nižji, Kolb pa meni, da učenje poteka z integracijo vseh štirih načinov prilagoditve.

Pomembna posameznikova vloga v razvoju se kaže v prilagajanju izkušenj, ki jih posameznik pridobi v interakciji z okoljem. Človek vzdržuje ravnotežje tako, da si razumevanje izkušenj, ki ne potrjujejo njegove integritete, prilagaja. Ta proces je večplasten in poteka na ravni pojmovanj in ravnanj, vključuje pa tudi posameznikova različna občutenja. Izkušnje, ki jih posameznik pridobi ob posebnih dogodkih oziroma jih ni sposoben takoj vgraditi v svoj sistem znanja in ravnanja, v njem povzročijo krizo, »sprožijo napovedljiv, splošni vzorec

reakcij in občutij (ciklus prehajanja oziroma krivulja kompetentnosti)« (Žorga, 1999a, str. 207). »Proces spreminjanja razpoloženja oziroma občutka kompetentnosti, učinkovitosti in samospoštovanja ob kritičnih življenjskih dogodkih poteka od šoka prek vznesenosti ali obupa, dvoma vase, do sprejemanja resničnosti, preizkušanja novih vzorcev vedenja, osmišljanja izkušnje k integraciji oziroma dovršitvi« (Hay, 1995, v Žorga, 1999a, str. 213). Krivulja kompetentnosti omogoča ozaveščanje, da so tudi negativna občutja predvidljiva ter del procesa spreminjanja vedenjskih vzorcev – od konflikta v posamezniku k uravnoveženju.

Proces spreminjanja posameznika zaradi okolja in vzgoje imenujemo učenje. Mezirow (v Žorga, 1999b, str. 305) opredeljuje »učenje kot proces, ko izkušnjam dajemo nov pomen ali pa popravljamo dotedanjega. To vpliva na naše nadaljnje razumevanje, ocenjevanje in delovanje«.

Najbolj trdovratno se spremembam upirajo napačna znanja. Posredovanje novih informacij bo zato lahko imelo le začasne, ne pa trajnih učinkov, ker ne bo rešilo nasprotja med prvotnim in novim razumevanjem, saj ne bo prišlo do "rekonstrukcije" prvotnega razumevanja (Marentič Požarnik in Cencič, 2003). Zato sloni tipičen konstruktivistično zasnovan pouk na izzivanju obstoječih intuitivnih idej, na njihovem preoblikovanju prek razprav, eksperimentov, raziskav, ali drugih oblik (prav tam). Seveda pa se učitelj lahko tem bolje znajde v vlogi spodbujevalca učenja učencev, čim bolj se zaveda procesa gradnje lastnega znanja v dodiplomskem izobraževanju oziroma če je odprt in pripravljen za učenje tudi po diplomi in želi graditi svoj poklicni in osebni razvoj (prav tam). Konstruktivistično naravnemu pouku ni v oporo omejen čas, ki ga ima učitelj, niti ne velike skupine učencev ter vsebinsko prenatrpani učni načrti, niti prevelik poudarek na (zunanjem) ocenjevanju in pomenu, ki se na račun učnega procesa pripisuje končnim ocenam (Marentič Požarnik in Cencič, 2003, str. 38). Včasih sta bila poklic učitelja in razumevanje profesionalnosti podrejena tehnični racionalnosti, kar pomeni poudarek zgolj na strogem pridobivanju znanja. V času hitrega napredka se je zamajalo zaupanje v moč znanja, ozko strokovnost in pravičnost tehničnih odločitev (Valenčič Zuljan, 1999, str. 98). Izolirano poučevanje s tradicionalnimi metodami znotraj posameznih disciplin brez strokovne tankočutnosti, intuitivnega celostnega dojetja (npr. poučevanja, vzgojno-izobraževalnih problemov, otroka), z več alternativnimi rešitvami ne ustreza več dolgoročnemu reševanju problemov. Enotnost na področju znanosti, filozofije, religije, estetskih kriterijev in moralnih vrednot je zamenjal pluralizem (več resnic). Poudarjene so pravica do posameznikovega prepričanja in druge človekove pravice. Tudi spoznanja določene vede naj bi učitelj učencem prikazal kot nekaj, kar se razvija skozi čas in

predstavlja rezultat "pogajanj" med pripadniki neke znanstvene skupnosti v danih socialnokulturnih razmerah, in ne kot seznam večno veljavnih resnic (Marentič Požarnik in Cencič, 2003, str. 37). V šolstvu se s tem zamaje kulturno-transmisijska paradigma (Kroflič, 2001, str. 33). Učitelj ne more več predstavljati le ene resnice, ampak ponuja različne vidike in upošteva individualnost učenca. Zaradi razvrednotenja vrednot in vrednostnega pluralizma so spremembe očitne tudi na področju vzgoje. Tudi vzgoja se je morala otresti iluzije o družbi brez konfliktov (Medveš, 1991, str. 213). Treba je upoštevati realnost. Danes je v pedagogiki treba poznati pomen življenjske konkretnosti, individualnosti vsake situacije, vsakega konflikta in njegovega reševanja. Poznavanje meja profesionalnega delovanja in sposobnost etičnega odločanja postajata dve ključni kompetenci kritičnega dojetja učiteljeve profesionalnosti. Tako postajata poleg racionalne vse pomembnejši vrednostna in socialna (čustveno-motivacijska) razsežnost (Valenčič Zuljan, 1999, str. 99).

Ena izmed glavnih dilem je, da v mnogih šolskih sistemih, vključno z našim, učitelji dobivajo "shizofrena sporočila" (Windschitl, 2002, v Marentič Požarnik in Cencič, 2003). »Na eni strani naj bi oblikovali kritične, ustvarjalne, samostojne učence s prožnim, v novih situacijah uporabnim znanjem, na drugi strani pa postaja glavno merilo kakovosti pouka doseganje natančno vnaprej določenih, objektivno merljivih standardov znanja« (Marentič Požarnik in Cencič, 2003, str. 39).

Poleg načrtovanega, rutiniranega dela se učitelj vsakodnevno srečuje s številnimi problemi (npr. s področja vzgoje), ki predstavljajo stres. Takšne situacije učitelja bolj ali manj, odvisno od tega, kako močan je, motivirajo za odmik od rutine k razmišljanju o problemu in o lastnem ravnanju v situaciji. Aktivno išče rešitve, zato večkrat spremeni ravnanje, vrednote ter poklicna pojmovanja v ustrenejša, zrelejša. Učitelj pri svojem delu poglobljeno razmišlja in se na situacije dejavno odziva.

Po kognitivno-konstruktivističnem modelu učitelj povezuje pojmovanja in spretnosti ravnanja ter tako svoje znanje aktivno oblikuje na ravni **pojmovanj** (osebno interpretiranje posameznikovih izkušenj, doživetij, pojmovanj in ravnanj) in **ravnanj** (spretnosti, raven gotovosti, rutina) (prav tam). Pojmovanja vodijo učiteljevo delovanje in interpretacijo, ravnanja pa predstavljajo izhodišče za refleksijo. Učitelj je v procesu individualnega razvoja prisiljen sprejemati vedno nove miselne vzorce oziroma mora dopolnjevati in spreminjati stare. To se dogaja iz različnih razlogov, npr. zaradi novih teoretičnih spoznanj, ki se ne skladajo povsem z učiteljevim ponotranjenim, do sedaj usvojenim znanjem. Učiteljeva sicer

učinkovita metoda je lahko v določeni situaciji neučinkovita in mora zato iskati in širiti sistem vzgojno-izobraževalnih stilov. Nove informacije ali konfliktne izkušnje, ki jih učitelj ne more vgraditi v svoj sistem pojmovanj, predstavljajo kognitivni konflikt, ki ob transformaciji, predelavi izkušenj in teoretičnem osmišljanju spodbuja razvoj. Teoretično znanje, ki ga učitelj kritično predela, je temelj razmišljujočega delovanja, zato je teoretično izobraževanje pomembno v vseh fazah poklicnega razvoja. Priti mora do dveh vzajemnih procesov: povezave kognicij in strategij premišljenega ravnanja. »Gre za to, da učitelj kritično razmisli o svojih izkušnjah in se nenehno uči oziroma napreduje na osnovi teh izkušenj« (Marentič Požarnik, 1987, str. 70). Le kolikor se učitelj pri pouku na ta način sam poklicno razvija, toliko lahko podoben razvoj spodbudi pri otrocih (Valenčič Zuljan, 2001). Profesionalca naj ne bi odlikovalo na najvišji ravni posplošeno posebno strokovno znanje, pač pa predvsem sposobnost refleksije v kompleksnih in negotovih okoliščinah, torej raven uporabe, analize in sinteze znanja.

Iz tako definirane profesionalnosti je razvidno, da je za učitelja profesionalca ključno, kako v situacijah strokovno ravna. Pri tem so pomembne tako neproblemske kot problemske situacije. Ravnanje pa v obeh primerih vodijo njegova pojmovanja o vzgoji in izobraževanju, ki jih učitelj ves čas prilagaja v sebi lastne kognitivne vzorce.

Rutinsko ravnanje pomeni zgoščeno znanje, ki kaže konceptualni okvir učiteljevega dožemanja situacije, ki zahteva malo zavestnih procesov, vzdržuje učiteljevo stabilnost in zato omogoča profesionalcu preusmerjanje pozornosti in zaznavanje več stvari hkrati (npr. učitelj ustno preverja znanje posameznika, je pozoren na delo razreda in hkrati zazna spor med učencema) ter hitro, prožno in učinkovito delovanje (Valenčič Zuljan, 1999). Za rutinsko znanje (intuitivno oziroma implicitno) je značilno, da ni razlike med mišljenjem in delovanjem. Učitelj pogosto ne ve, kje je to znanje pridobil. In čeprav je iz ravnanja razvidno, da je v ozadju znanje, ga običajno ni sposoben izraziti. Rutinsko ravnanje je značilno za neproblemsko situacijo, v problemskih pa intuitivno znanje navadno ni dovolj, zato se učitelj odmakne od neuspešne rutine in poglobljeno razmišlja o njej. Učitelji na začetku kariere se v primerjavi z eksperti pozneje odmaknejo od rutinskega ravnanja (Valenčič Zuljan, 1999).

Razmišljujoče ravnanje poteka ob tehtanju temeljev prepričanj in znanja ter posledic, ki jih bo dejavnost prinesla. Učitelj probleme prepozna, definira, o njih razmišlja ter zavestno išče odgovore nanje. Učiteljevo kompleksno poklicno ravnanje zahteva prepletanje kognitivne, praktične in moralne dimenzije ob nenehnem prepletanju refleksije in rutine. Vse tri dimenzije zato upoštevamo tudi pri obravnavi profesionalnega razvoja.

Modeli in oblike refleksije učiteljevega dela

»Refleksija predstavlja gibalno učiteljeve poklicne rasti« (Valenčič Zuljan, 1999, str. 102). Refleksija je proces, ki poteka na podlagi poglobljenega analiziranja prakse in lastnih prepričanj – subjektivnih teorij (vzgoje, učenja, poučevanja, komunikacije ...), ki usmerjajo posameznikovo razmišljanje in delovanje. Pomembna vloga refleksije je ozaveščanje in odmrznitev pojmovanj ter pomoč pri njihovem preoblikovanju, pri čemer se prepletata fazi kognitivnega konflikta in modeliranja subjektivnih teorij. Navezuje se na vsebinski, metodični in interakcijski vidik vzgojno-izobraževalnega procesa (Valenčič Zuljan, 1999, str. 142). Predstavili bomo Schönov (1983) časovni model refleksije, Loudenova (1992) modela oblik in usmerjenosti refleksije ter Zeichnerjev in Listonov (1987) princip vrednotenja stopenj refleksije učiteljev (Valenčič Zuljan, 1999).

Schönov časovni model loči refleksije glede na to, ali potekajo v vzgojno-izobraževalnem procesu ali zunaj njega. **Pri razmišljanju v delovanju** med samim poučevanjem je vsebina refleksije usklajevanje pričakovanj in potreb s situacijo. Učitelj kot raziskovalec v praksi ob tem oblikuje novo teorijo konkretnega primera. Ni nujno, da to razmišljanje ubesedi, lahko gre za notranji govor. **Razmišljanje o delovanju** poteka po vzgojno-izobraževalnem procesu ali pred njim. Refleksija po procesu lahko ozavešča učiteljevo ravnanje, vzroke zanj, problemske situacije in pojmovanja, ki jih je ponotranjil. Verbalizacija in analiza problemske situacije sta pomembni za razgrajevanje in preoblikovanje učiteljevih spoznanj in za njegov profesionalni razvoj (Valenčič Zuljan, 1999). Tako znanje uredi, ga ozavesti in besedno izrazi. Od njega se odmakne, o njem razmišlja in ga lahko postavi v argumentiran dialog z drugimi. Učitelj profesionallec zna argumentirati svoje delovanje, se zaveda njegovega strokovnega teoretičnega ozadja in tako jasno pokaže svojo odgovornost za izbrano argumentirano ravnanje. **Širše razmišljanje o pedagoškem delovanju** predstavlja najbolj kritičen model refleksije, saj učitelj razmišlja o socialnih okoliščinah situacije. To raven dodajata Goodson in Hargreaves (1996).

Loudenov model usmeritev refleksije osvetljuje področja oziroma vzroke zanjo. O **tehnični usmerjenosti** govorimo, ko poskuša učitelj svojo prakso čim bolj približati teoretičnim ali praktičnim standardom na različnih področjih (npr. učitelj se odloči, da se bo v vzgojnem procesu čim bolj približal permisivnemu vzgojnemu modelu). Če svojo pedagoško prakso učitelj osmišlja z osebnimi izkušnjami in predelavami ter uresničuje cilje osebne zgodovine in vrednot, gre za **osebno usmerjenost refleksije**. Ko pa se usmeri na reševanje problemov lastne pedagoške prakse med akcijo in po njej, govorimo o **problemski usmerjenosti refleksije**. **Kritična usmerjenost refleksije** pomeni, da učitelj vrednoti temeljne

predpostavke poklicnega delovanja in razsežnosti šolskega sistema.

Zeihner in Liston vrednotita stopnje refleksije glede na njeno globino od preprostega **opisa** (verbalizacija) prek **presojanja o vzrokih** dejanja in v končni, najgloblji fazi še kot **kritično vrednotenje z vidika moralnih vrednot**.

Louden ločuje refleksije tudi po obliki. V učitelju poteka notranji govor, **spontana refleksija** lahko poteka na nezavedni ravni, ki pomeni učiteljevo spontano prilagoditev na spremenjene okoliščine v razredu. Učitelj se včasih pri reševanju problema od akcije zavestno odmakne vase – **introspektivna refleksija**. Po pouku učitelj **obnavlja** videnje situacije z razpravljanjem ali pisanjem o izkušnjah. Učitelj lahko izpelje akcijsko **raziskovanje** (akcija, razpravljanje, analiza) (Valenčič Zuljan, 1999).

Proces notranje komunikacije je najpogostejša oblika refleksije, ki je večkrat nenačrtna in je nujno posledica vsakega problema. Poteka tako na zavedni kot tudi na nezavedni ravni. Proces notranje komunikacije se razvija v posamezniku in poteka kot odziv na doživljanje zunanjih ali notranjih dražljajev ter »je v bistvu “ključ” vseh medsebojnih komunikacij« (Kristančič in Ostrman, 1999, str. 17). Bolj ko se posameznik zaveda, kako oblikuje merila, stabilizira čustvena stanja, oblikuje vedenjske ravni, jasneje bo lahko sporočila posredoval drugim. V hitrem življenjskem tempu in pogosto odtujenimi odnosi so večšine samoobvladovanja in reševanja problemov ter zavedanje notranje komunikacije zelo pomembni (Rozman Klasinc, 2000). V poklicih, v katerih zaposleni delajo z ljudmi (npr. pedagogi, socialni delavci, policisti, športniki, vodilni delavci), je za doseganje notranjega miru izredno pomembno razvijanje notranjega govora, ki vključuje misli, čustva, ravnanje in zavedanje spretnosti. Notranja sporočila odražajo telesni jaz (zavedanje telesa, videz), čustveni jaz (zavedanje spodbujevalcev močnih občutij – stres, jeza, strah, sramežljivost, bolečina ...), razumski jaz (intelektualna dejavnost, oblike vedenja, načini primerjanja, razumevanje procesov, povezovanje, proces reševanja problemov, način odločanja) in navade (avtomatizirane osebne navade ob konfliktnih situacijah) (Barker, 1987). Z eno besedo jih imenujemo naravni jaz oziroma vse tisto, kar smo prinesli na svet (Kristančič in Ostrman, 1999). Odražajo tudi enotni osebni koncept, vloge, vrednote in prepričanja (Barker, 1987), ki so sestavni del učečega jaza. Učeči se jaz je produkt socialnega učenja, s pomočjo katerega usvajamo znanja in veščine. Vsebuje način, kako vidimo sami sebe, svoje moči in šibkosti (Kristančič in Ostrman, 1999). Vedenje posameznika je pod vplivom ljudi, s katerimi je v odnosu. Pri igranju različnih družbenih vlog uporablja vlogam tipične vedenjske vzorce. Učeči se jaz je osebni koncept – samopodoba, ki se izoblikuje skozi izkušnje in socialne vloge

(Barker, 1987, v Rozman Klasinc, 2000). Določene vloge so izredno pomembne pri razvoju samopodobe. Učitelj je v šoli predvsem v treh vlogah: kot oseba (osebnostna vloga), kot delavec, ki skrbi za proces učenja pri učencih (poklicna vloga) in kot član skupnosti (socialna vloga) (Valenčič Zuljan, 1999). Vseh teh jazov se ne zaveda popolnoma. V sebi ima potrebo po ohranjanju identitete, po drugi strani pa se nenehno zaveda tudi drugih jazov v sebi, ki ga lahko vodijo v notranje konflikte. Da bi jih razrešil, mora nenehno spoznavati in usklajevati svoje predstave, zaznave in občutke o sebi s predstavami drugih o njem. To komunikacijo s seboj in drugimi o sebi lahko prikažemo z Joharijevim oknom (Luft, 1969, v Barker, 1987). Odprti del predstavlja del osebnosti, ki se ga učitelj zaveda in ga je pripravljen deliti z okolico (npr. ozaveščena poklicna ravnanja, prepričanja, subjektivne teorije o vzgoji). Skriti del predstavlja njegovo poznavanje sebe, ki je za druge neznano (npr. uporabljanje prikritih groženj, "grozečih" pogledov). Neznani je tisti del osebnosti, ki ni znan ne učitelju ne drugim (npr. nezaveščena poklicna ravnanja, prepričanja, subjektivne teorije o vzgoji). Slep del so predstave drugih o učitelju, ki se jih sam ne zaveda (npr. kako njegova ravnanja doživljajo učenci in sodelavci, sam pa tega ne opazi). V različnih odnosih obsegajo posamezna okna različne velikosti. Z zmanjševanjem slepega in neznanega okna se učitelj spoznava in bolje zaveda samega sebe (Rozman Klasinc, 2000).

Proces notranje komunikacije v človeku poteka zaradi notranjega konflikta v notranjem govoru, med uveljavljanjem naravnega jaza in učečega se jaza (Kristančič in Ostrman, 1999). Na notranjo komunikacijo vplivajo osebna usmerjenost (vrednote, vedenje, prepričanje, mnenja, predsodki), osebnostne značilnosti (oblika nadzora, manipulacija, dogmatizem, raven tolerance, samospoštovanje, zrelost) in obrambni mehanizmi (racionalizacija, projekcija, izolacija, reakcija, identifikacija, represija) (Barker, 1987, v Rozman Klasinc, 2000).

Učinkovitost notranjega govora vpliva na učiteljevo doživljanje, samozavest in zunanje dogajanje. Samogovor naj bi uporabljal predvsem za podporo sebi, za samouresničevanje oziroma uresničevanje osebnih zmožnosti. Če v notranjem konfliktu zmaguje, napreduje v spontanosti in doživljanju polnosti življenja (Kristančič in Ostrman, 1999). Poznavanje in zavedanje veččin samogovora privedeta do ustrezno visoko postavljenih pričakovanj do sebe, ki pripeljejo do realnih odločitev, omogočajo pripravo na stresno situacijo in uporabo notranjega govora za samopotrjevanje. Lahko pa deluje tudi nasprotno kot samozatiranje in oviranje osebne rasti (prav tam).

Samopodoba je integrirana vsota samoučinkovitosti in samospoštovanja (Youngs, 2000). Samoučinkovitost predstavlja zaupanje v lastne sposobnosti razmišljanja, presojanja, izbiranja

in odločanja. »Pomeni prepoznavanje in razumevanje svojih interesov in potreb, zanašanje nase in zaupanje vase. Občutek lastne učinkovitosti se kaže v sposobnosti nadzora nad lastnim življenjem, v občutenju, da smo mi sami vitalno središče svojega življenja, in ne le pasivni opazovalec in žrtev dogodkov. Samospoštovanje je opredeljeno kot zaupanje v lastne vrednote. Predstavlja pozitivna stališča do pravice do osebnega življenja in sreče, do svobode uveljavljanja lastnih misli, želja, potreb in radosti. Samospoštovanje omogoča vzajemno pozornost do drugih ljudi in zdrav občutek prijateljstva« (Youngs, 2000, str. 12). Kdor se vidi kot sposobnega, začne ob oviri iskati alternativne rešitve. »Tudi če se pri neki nalogi ne odreže dobro, gre dalje. Ker neprijetnih dogodkov ne zapisuje v spisek svojih tragičnih napak, doživlja celo po negativnih izkušnjah pozitivno rast, njegova osebnost ne oslabi« (Youngs, 2000, str. 73).

Sodelovalno učenje in timsko delo

Pri učiteljevem razreševanju profesionalnih dilem je pomembno okolje, ki mora učitelju dajati sproščeno in varno ozračje ter pomoč sodelavcev (Valenčič Zuljan, 1999). Za povezanost v delovno skupnost ni dovolj le delo na isti šoli, sodelovalna kultura ustvarja dobre razmere za vpeljevanje novosti, njen ključni oblikovalec pa je ravnatelj (Devjak in Polak, 2007). Pomembna sta njegov način vodenja, ki naj kaže ravnotežje med vlogo vodje in sodelovalno vlogo, ter ustrezna porazdelitev odgovornosti med različne učitelje (Polak, 2007). Njeno nasprotje je kultura individualizma, za katero je značilno, da učitelji niso pripravljeni med seboj deliti idej, izkušenj, priprav ali problemov, saj se bojijo, da bi drugi to razumeli kot hvaljenje ali nesposobnost, ali pa jih je strah, da jim idej ne bi kdo prevzel (Devjak in Polak, 2007). Hargreaves (1992, 1997 in 2000 v Polak, 2007) poleg omenjenih razlikuje še balkanizirano kulturo šole, ki jo sestavljajo odtujene ali nasprotujoče podskupine ter načrtno izzvano šolsko kulturo kot je npr. mentorstvo. Pri prvi vrsti stikov naj bi učitelji pogosteje govorili o svoji praksi in razlogih za svoje ravnanje (razkrivanje skritega okna), pri drugih pa naj bi bila vsebina pogovorov pogosteje sistemske, organizacijske narave (razkrivanje odprtega okna).

Diskusija s kritičnim prijateljem omogoča, da si sodelavca medsebojno svetujeta in pomagata; taka interakcija postane del šolskega ozračja. V vlogi kritičnega prijatelja je lahko npr. skupina sodelavcev ali pa gre za individualne stike. Prvi pogoj je, da učitelj spoštuje in ceni svoje delo, spoštovanje pa pokaže tudi drugim, jim pomaga in daje podporo (Valenčič Zuljan, 2001). Učitelj tako ni prepuščen samemu sebi, pač pa ima možnost za sodelovanje.

Timsko delo omogoča interaktivno profesionalno srečevanje in delo manjše skupine

učiteljev, ki skupaj načrtujejo, preizkušajo elemente vzgojno-izobraževalnega procesa, ocenjujejo njegovo in svojo učinkovitost ter rešujejo strokovne probleme. »Mnogi strokovnjaki s šolskega področja poudarjajo, da so učitelji lahko drug drugemu najboljši učitelji, saj najbolje poznajo vse razsežnosti svojega dela, psihofizično zahtevnost pedagoškega poklica in potrebe, ki jih imajo« (Devjak in Polak, 2007, str. 45). Takšno skupinsko, sodelovalno učenje spodbuja sociokognitivni konflikt prek izmenjave mnenj, znanja, zaznav, različnih pristopov in strategij udeleženih kot sprožilcev skupinskih procesov in medsebojnega učenja, kar pa lahko postopoma vodi k (samo)oblikovanju strokovno in izkušnjsko bolj utemeljenih pogledov na pedagoško delo, zato je smiselno takšno diskusijo načrtno spodbujati (Devjak in Polak, 2007). Shachar in Schmuelewitz (1997, v Devjak in Polak, 2007, str. 47) sta empirično potrdila, da sta uporaba metod sodelovalnega učenja pri pedagoškem delu z učenci in sodelovanje učiteljev pozitivno povezana z občutkom učinkovitosti pri učiteljih. Učitelji, ki so pogosteje sodelovali, so zaznali višjo raven lastne učinkovitosti. Ta metoda se pogosto uporablja v dodiplomskem izobraževanju za oblikovanje poklicne vloge, ko bodoči učitelji poučujejo drug drugega v obliki kratkih nastopov. »Nekatere študije (npr. Howey in Collinson, 1995, Showers in Joyce, 1996, v Devjak in Polak, 2007, str. 48) kažejo, da so učitelji, ki so se skupaj učili (angl. tudi "collaborative experience", "peer coaching") in skupaj načrtovali, hitreje, pogosteje in dosledneje uvajali pedagoške novosti (nove spretnosti in strategije poučevanja) pri svojem delu. Takšni timi so povečevali kohezivnost šole ter omogočali kakovostnejši proces oblikovanja in sprejemanja pedagoških odločitev.« Izvajanje timskega dela na šolah otežuje pomanjkanje časa, saj je v šoli dejavnost zelo strukturirana, ima vnaprej natančno določen urnik in jasno opredeljene obveznosti učiteljev (Polak, 2007).

O **timskem delu** govorimo, »ko se dva ali več pedagoških delavcev z vzgojno-izobraževalnimi nameni (cilji) hkrati usmerjata ali usmerjajo na iste učence v okviru posamezne pedagoške dejavnosti, učnega predmeta ali kombinacije predmetov, znotraj ali zunaj učilnice« (Polak, 2007, str. 10). Razvijanje timskega dela je smiselno, če je zaradi njega pedagoško delo učinkovitejše, če se člani tima osebno in strokovno razvijajo in če krepi občutek pripadnosti (prav tam). Pogoji za učinkovito timsko delo je sodelovalna kultura na šoli (Baird, 1992; Hargreaves, 1994; Jordan, 1994; Nias, Southworth in Yoemans, 1994; Mills, 1996; DiPardo, 1999; Buckley, 2000; Fullan in Hargreaves, 2000, v Polak, 2007). Razlogi za njegovo uvajanje so poleg zakonske podlage večdisciplinarna narava problemov sodobne družbe, specializacija znanja in posameznikov, izolacija učiteljev pri poučevanju, potrebe učiteljev po medsebojni podpori ... V primerjavi s timskim poučevanjem načrtovalna in

evalvacijska etapa timskega dela potekata brez neposrednega stika z učenci. Timska evalvacija poteka na ravni pedagoškega dela ter na ravni dogajanja v timu, pri čemer je refleksija ključni proces (prav tam). Pomembni psihološki dejavniki timskega dela so zaupanje, samorazkrivanje in motiviranost zanj. Za učinkovito timsko delo so potrebne razvite »komunikacijske spretnosti, spretnost sklepanja kompromisov, spretnost konstruktivne kritičnosti in spretnost spodbujanja in dajanja podpore« (prav tam, str. 68).

Šolske time Polakova (2007) razvršča na različne skupine: npr. delovni timi, k nalogi ali problemu usmerjeni timi in vodstveni timi; glede na strukturo vodenja loči avtoritativno vodene, samovodene ali mešane time; z vidika vsebine jih deli na enodisciplinarne, multidisciplinarne, interdisciplinarne in transdisciplinarne time. Optimalna velikost tima učiteljev naj bi bila med dva do osem članov (prav tam). Uspešnost tima se kaže v preseganju seštevka znanja, sposobnosti in strokovnosti njegovih članov, ko različnost članov spodbuja produktivnejše in bolj zadovoljujoče delo. Ustrezna »porazdelitev nalog, obveznosti in odgovornosti med člane tima omogoča vsebinsko, didaktično in interesno specializacijo, kar zmanjšuje možnost, da bi bile posamezne vsebine pri pouku obravnavane nepopolno, neprimerno, nestrokovno ali neuspešno /.../ prispeva k uskladitvi pričakovanj in zahtev do učencev in kriterijev vrednotenja njihovega uspeha« (prav tam, str. 107). Poleg didaktično-organizacijskih prednosti in prednosti v zvezi z učno-vzgojnim napredovanjem učencev timsko delo vpliva na osebni in profesionalni razvoj, saj vključuje formalno sodelovanje (usklajevanje poučevanja in dela na šoli, urejanja administrativnih zadev) in neformalno izmenjavo občutij, izkušenj in idej ob negotovostih, problemih in uspehih. »Sodelovalna kultura naj bi spodbujala pedagoške delavce k večjemu tveganju pri uvajanju pedagoških inovacij, k učenju iz napak, k medsebojni izmenjavi uspešnih in neuspešnih strategij učenja in poučevanja (slednje vodi k pozitivnim občutkom v zvezi z lastnim poučevanjem) ter k zaupanju v učne zmožnosti in učni napredek učencev« (Hargreaves, 1997, v Polak, 2007, str. 19.)

Kolegialno opazovanje je opazovanje, kjer se učitelj in opazovalec problema lotevata nekoliko bolj načrtno. Učitelj čuti potrebo, da bi si določeno situacijo v razredu ogledal tudi poklicni kolega. Ta hospitira pri učni uri, da bi skupaj prišla do rešitve. V primerjavi z refleksijo s kritičnim prijateljem, pri kateri se poklicna kolega problema lotevata posredno po učiteljevem opisu situacije, pri **raziskovanju** učitelj in tisti, s katerim razpravlja o problemu, informacije pridobivata neposredno (Skok, 2002). Glavna tehnika tovrstnega raziskovanja je

opazovanje, ki je lahko načrtno ali nenačrtno, sistematično ali nesistematično in strukturirano ali nestrukturirano.

Supervizija je na področju pedagoških dejavnosti posebna didaktična, izobraževalna in podporna metoda, ki omogoča posamezniku, da prek lastne izkušnje prihaja do novih strokovnih in osebnih spoznanj (Žorga, 1997). Njen namen je »omogočiti strokovnemu delavcu učni proces, mu pomagati na poti do njegovih lastnih rešitev problemov, s katerimi se srečuje pri delu, in mu omogočiti učinkovitejše soočanje s stresom. Pomaga mu integrirati praktične izkušnje s teoretičnim znanjem, prenašati teorijo v prakso in se učiti avtonomno opravljati poklic. (Kobolt in Žorga, 2000, str. 20). Poznamo več ciljev supervizije (Kobolt in Žorga, 2000; Skok, 2002): informiranje učitelja o dejanskem vzgojno-izobraževalnem delu, opredelitev in analiziranje stanja, reševanje problemov, razvijanje spretnosti poučevanja in vzgajanja, izpopolnitev znanja, iskanje lastne poklicne identitete in ozaveščanje možnih in dejanskih vlog, prevzemanje odgovornosti in dolžnosti, razvijanje pozitivnega odnosa do profesionalne in osebne rasti učitelja s poudarkom na izboljšanju osebne učinkovitosti, izboljšanju dela v razredu ter učinkovitosti ustanove.

Klinična supervizija, ki je bolj uveljavljena v tujini, poteka v treh fazah, ki se lahko ciklično ponavljajo (Sullivan in Glanz, 2000; Acheson in Gall, 1997, v Skok, 2002).

Na **načrtovalnem sestanku** učitelj izrazi osebne potrebe, probleme, želje. Namen sestanka je, da učitelj in supervizor opredelita problem in učiteljeve interese za doseg cilja ter izbereta postopke za opazovanje učiteljevega dela. Supervizor in učitelj se dogovorita za enega ali dva prednostna cilja ter tehnike opazovanja in zapisovanja. Določita tudi kontekst (učiteljeva priprava) in čas (ko je največja verjetnost, da bo učitelj uporabil zanj sporne pristope) za učinkovito opazovanje izbranega področja ter se dogovorita, za kaj se bodo zapisani podatki uporabljali. Supervizor vodi pogovor z naslednjimi vprašanji in predlogi: Katero področje vzgojno-izobraževalnega delovanja bi želeli podrobneje analizirati in morda tudi spremeniti? Kako si predstavljate boljše vedenje? Ali poznate koga, ki tako ravna? Narediva seznam karakteristik, ki označujejo takšno ravnanje. Kakšen cilj bi si radi zastavili? Supervizor ne vrednoti in nima nadzornih ciljev (vodstveno-administrativnih). Sestanek naj bi bil v nevtralnem prostoru.

Razredno opazovanje poteka po skupaj pripravljenem načrtu. Učiteljeve zaznave niso nujno objektivne, zato je potrebno objektivno opazovanje, da je učitelj seznanjen tudi s tistim, kar je njegovi pozornosti ušlo. Po končanem razrednem opazovanju sledita analiza in interpretacija dela.

Na **povratno informativnem sestanku** supervizor iz zapisanih podatkov pripravi relevanten primer, iz katerega bo učitelj dobil objektivno sliko o specifični situaciji, ter ga prikaže učitelju. Sledi učiteljev opis dogajanja v razredu. Bistvo sestanka je konstruktivna analiza uspešnih in neuspešnih vzorcev specifičnega delovanja. Učitelj analizira in interpretira zapisane podatke in svoje ravnanje, saj so zanj najpomembnejše ugotovitve, do katerih bo prišel sam. Supervizor mu pri tem pomaga, toda ne presoja in ne daje nasvetov. Nato se lahko učitelj odloči za nadaljnje dejavnosti oziroma spremembe, ki jih bo izvajal za večjo učinkovitost. Dogovorita se, ali jih bo spremljal sam ali bosta skupaj nadaljevala z novim ciklom supervizije. Tudi na tem sestanku supervizor uporablja predvsem tehniko aktivnega poslušanja.

Klinični model supervizije je dobro vpeljan v Združenih državah Amerike, medtem ko ga v Sloveniji na področju javnega osnovnega šolstva ne uporabljamo (Sullivan in Glanz, 2000; Demšar, 2003). Podobnost s kliničnim modelom je morda opazna le pri vpeljevanju pripravnikov začetnikov, kadar imajo z mentorjem in ravnateljem praktične nastope v razredu in jim sledi analiza učne ure. Vendar pa je glavni namen hospitacij bolj nadzorovanje kot pa usmerjanje in iskanje dejavnosti ter sprememb, s katerimi bi učitelj v razredu dosegel večjo učinkovitost.

Na naših šolah se počasi uveljavlja razvojno-edukativni model supervizije, za katerega je značilno delo v skupinah, v katerih je navadno 4–9 članov. V enem šolskem letu je običajno 15 srečanj. Na vsakem srečanju eden izmed supervizantov predstavi problem iz prakse. Namen članov skupine je, da supervizanta aktivno poslušajo, ga podpirajo in mu dajo povratne informacije o njegovem delu. Do uvida rešitve svojega problema učitelj običajno pride ob pisanju refleksije, ki je del supervizijskega procesa. Demšarjeva (2003) ugotavlja, da je sprotno reševanje problemov eden izmed glavnih razlogov za vključevanje učiteljev v supervizijske skupine. Večina učiteljev, ki so se vključili vanje, je to storila iz želje po učinkovitem reševanju problemov, po refleksiji, pridobivanju samozavesti, učenju načinov sproščanja in želje po pogovoru.

Mnogi avtorji (Greenglass in sod., 1998; Dorman in Zapf, 1999; Russell, Altmaier in Velzen, 1987, v Demšar, 2003) ugotavljajo, da je supervizija eden izmed pomembnih dejavnikov pri preprečevanju stresa in izgorelosti na delovnem mestu učitelja, kar potrjuje tudi raziskava, ki je bila opravljena v Sloveniji. Kljub temu da učitelji v supervizijskih skupinah ne rešijo vseh svojih problemov, pa je večina tistih, ki so bili vključeni v raziskavo, doživljala odnose z delavci šole, kršenje pravil in delovne razmere manj stresno, dejavnike, povezane z

uspešnostjo učencev, pa bolj stresno od učiteljev, ki niso bili vključeni v supervizijske skupine (Demšar, 2003).

Pokazali smo, kako, kdaj, v kakšni obliki in na kakšni stopnji lahko učitelj uporablja refleksijo. Poznavanje in zavestno odločanje o njej sta pri profesionalnem razvoju ključna, saj refleksija pripomore k boljšemu ozaveščanju. Natančno smo razložili, kako in zakaj ob vzgojno-izobraževalnih problemih v učitelju poteka notranji govor. Ker pa predvsem na področju vzgojnega delovanja, bolj kot na izobraževalnem področju, učitelji ne zmorejo vseh nalog vedno opraviti sami, smo opisali tudi timsko delo, ki se v šolski praksi vedno bolj uveljavlja. Prikazali smo tudi supervizijo pri poučevanju; na področju šolstva je sicer še slabo uveljavljena, a je zaradi sistematičnosti, reševanja učiteljevih konkretnih problemov ter enakovrednega odnosa med učiteljem in supervizorjem v praksi dobrodošla, saj sistematično razjasni učiteljeve kompleksne, slabo definirane probleme.

PROFESIONALNI RAZVOJ UČITELJA V TEORIJI IN PRAKSI

Poklicni razvoj je proces prepletenega vseživljenjskega osebnoznega in profesionalnega razvoja, ki poteka od znotraj (Valenčič Zuljan, 2001). Temeljno sredstvo poklicnega razvoja je raziskovanje lastne prakse in konteksta delovanja ob medsebojni podpori strokovnih sodelavcev. Izpostavljeno tezo smo analizirali v naslednjih dokumentih:

Prvi dokument – Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja (Valenčič Zuljan, 2001) – teoretična raven.

Drugi dokument – Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi (2001) – konceptualna raven Evropske skupnosti.

Tretji dokument – Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995) – državna konceptualna raven.

Četrti dokument – Zbirka predpisov za vzgojo in izobraževanje (2003) – zakonodajna raven.

Peti dokument – Katalog programov stalnega strokovnega spopolnjevanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju 2002/03 – vsebinska raven.

Pojmovanje poklicnega razvoja je v vseh omenjenih dokumentih povezano s pojmovanjem poučevanja kot temeljne učiteljeve naloge, to pa izhaja iz zastavljenih ciljev vzgojno-izobraževalnega procesa. Vsi naštetih dokumenti opisujejo težnjo k premiku od transmisijskega modela poučevanja k drugim, ki prinašajo večjo kakovost. Na ta način lahko dokumente vidimo tudi na različnih ravneh. Poudarjena je tudi učiteljeva naloga, da se v delovnih situacijah s spreminjajočimi problemi suvereno in učinkovito znajde. O dojemanju

kakovostnega poučevanja obstajajo na različnih ravneh podobnosti (predvsem znotraj konceptualne ravni).

Vsi analizirani dokumenti sledijo časovni razsežnosti razvoja ob kakovostnih izkušnjah. Tako sta na teoretični ravni poudarjena kognitivno-konstruktivistično pojmovanje učenja kot osebno razvoja ter fazni model poklicnega razvoja. Na konceptualni ravni evropske skupnosti sta v ospredju stalno strokovno spopolnjevanje kot odprt in dinamičen sistem ter kontinuirani proces vseh sestavnih delov vzgoje in izobraževanja, kar bi omogočalo ohranjanje kakovosti učiteljevega poučevanja s stalnim posodabljanjem kompetenc in pridobivanjem novih. Na državni konceptualni ravni je zapisano, naj država omogoči permanentno institucionalno in tudi drugačno izobraževanje učiteljev, ki bo povezovalo izobraževanje, študij in profesionalno življenje, utemeljeno na učiteljevi pravici do izbire, pluralizaciji in interdisciplinarnosti. Na zakonodajni ravni sta poudarjena vseživljenjsko izobraževanje strokovnih delavcev (NIU) in poklicni razvoj, ki je ovrednoten z napredovanjem v nazive in plačne razrede. Na vsebinski ravni je na temelju zakonodaje predstavljen vsebinski program stalnega strokovnega spopolnjevanja, ki ga učitelj prilagaja svojim strokovnim potrebam in zahtevam.

Učiteljev razvoj naj bi bil spodbujen od znotraj po kognitivno-konstruktivističnem modelu (prvi in drugi dokument), ki se predvsem v tretjem in petem dokumentu povezuje z avtonomnostjo učitelja in pluralizacijo vrednot in vednosti. Globalne spremembe v Sloveniji in Evropi ter nova spoznanja na področju vzgoje in izobraževanja v šolo vnašajo nove in tudi slabo definirane probleme (vsi analizirani dokumenti). Učitelj mora pri njihovem reševanju vedno na nov način raziskovati lastno prakso in kontekst poučevanja. V pomoč naj bi mu bila stalno strokovno izobraževanje glede na lastne potrebe (vsebuje prvi, drugi in peti dokument, delno tretji in četrti) in uvajanje medsebojnega aktivnega sodelovanja z drugimi učitelji (vsebuje prvi in drugi dokument, delno tretji in četrti).

V vseh analiziranih dokumentih je poudarjeno stalno strokovno izobraževanje in usposabljanje, reflektivni profesionalni in osebni razvoj pa se od prvega do petega dokumenta vse manj omenjata. Na vseh ravneh je izražena pripravljenost za pripravo trdnejših, bolj celostnih in sistematičnih strategij izobraževanja nasploh, k čemur naj bi veliko prispeval razvoj raziskovanja tega področja in vnašanje njegovih rezultatov v prakso.

1.4 VSEŽIVLJENJSKO UČENJE UČITELJA KOT SREDSTVO PROFESIONALNEGA RAZVOJA

Kakovostno vseživljenjsko učenje združuje vse vrste učenja in izobraževanja, formalno,

neformalno in informalno (priložnostno) učenje, včasih pa naravno in evolucijsko ter presega tradicionalno ločevanje med začetnim in nadaljevalnim izobraževanjem (Polak, Devjak in Cencič, 2005). Formalno učenje se odvija v institucijah za izobraževanje in usposabljanje; udeleženci v njih pridobijo kvalifikacijo oziroma diplomo. Neformalno mu je komplementarno in ostaja zunaj teh institucij; nima statusa in vrednosti "pravega" učenja. Priložnostno učenje pa ni nujno namerno in je naravni spremljevalec življenja (Memorandum ..., 2000). »Evropska komisija in njene članice so v okviru Evropske strategije zaposlovanja opredelile vseživljenjsko učenje kot »namerno učno aktivnost, ki teče s ciljem, da se izboljšajo znanje, spretnosti in veščine« (Memorandum ..., 2000, str. 3).

Izobraževanje učiteljev poteka kot odprt in dinamičen sistem ter kontinuirani proces tesno povezanih sestavnih delov: **začetno izobraževanje učiteljev, uvajanje v poklicno kulturo šol, stalno strokovno spopolnjevanje in kontinuirani profesionalni razvoj učiteljev, nadaljnje izobraževanje učiteljev, razvoj in izboljšave šol in raziskave** (Zelena knjiga, 2001). »Profesionalno rast učitelja moramo videti kot vseživljenjski proces, ki vključuje nenehno učenje in profesionalni razvoj skozi poklicno pot. Dodiplomsko izobraževanje učiteljev mora biti visoko kakovostno, da bi omogočalo dobro podlago za proces nadaljnje rasti« (Kalin, 1999, str. 23). Slediti mora primerno uvajalno obdobje, ki spodbuja proces socializacije učitelja in njegovo spoznavanje s poklicem ter podpira razvoj učitelja kot avtonomnega profesionalca. Začetnemu izobraževanju sledi možnost za izvajanje ustreznega stalnega izobraževanja, podiplomsko ali nadaljnje izobraževanje in usposabljanje, ki je usmerjeno k različnim potrebam učiteljeve profesionalne rasti, vključujoč reflektivne elemente (Kalin, 1999).

V šolstvu po svetu in v Sloveniji je uveljavljena kombinacija treh pristopov k izobraževanju učiteljev: od zgoraj navzdol, od spodaj navzgor in od spodaj počez (angl. *top-down*, *bottom-up*, *bottom-accros*). Ves čas je poudarjena razlika med inovacijami, vpeljanimi od zunaj, v nasprotju z inovacijami, ki nastanejo zaradi učiteljeve lastne pobude in jih tudi sam vodi (Hargreaves in Fullan, 1992; Študija OECD, 1999, v Devjak, 2005). Craft (1996) in Frost in sod. (2000) govorijo o potrebi po doseganju ravnotežja med samoevalvacijo in zunanjo evalvacijo, med podporo in pritiskom. Usklajevati je torej treba oboje: osebne in profesionalne potrebe učiteljev ter potrebe, ki izhajajo iz državnih oziroma lokalnih oblasti, oziroma je treba doseči razmerje med tema dvema vrstama potreb. Učitelji kritizirajo možnosti, ki so jim ponujene za strokovni razvoj, in kot glavni problem omenjajo šibek vpliv oblik razvoja na praktično delo učiteljev. Predvsem je poudarjena razlika med inovacijami, vpeljanimi od zunaj (postavljene so od zgoraj navzdol), v nasprotju z inovacijami, ki

nastanejo iz učiteljevih lastnih pobud in jih tudi sami vodijo. Kot je pokazala MacLurova raziskava (Frost, Durant, Head in Holden, 2000), izkušnje učiteljev prevladajo, če so spremembe vsiljene skozi preveč centraliziran in birokratski sistem, ki zanika osebne in profesionalne potrebe učiteljev.

Problem pri vpeljevanju novosti v šolstvo in njegovo prenovo ni v otopelosti, nezainteresiranosti učiteljev oziroma inertnosti institucije, pač pa pogosto v tem, da učitelji ne verjamejo, da bodo s svojim sodelovanjem pri prenovi stvari lahko usmerili tako, kot menijo, da je najbolje, saj jim je odvzeta moč nad prenovo (Peček Čuk, 1998). Inercijo »moramo interpretirati na način, s katerim izražajo učitelji svojo težnjo po širitvi in obrambi avtonomije, ki je bistvena za njihovo delo, kot obrambo tistega, kar vidijo kot svoj interes« (prav tam, str. 224), kot odpor proti vdorom v prakso od zunaj. Kljub temu da so pritiski po uvedbi novosti večkrat zelo veliki, učitelji način poučevanja pogosto spremenijo le toliko, da ustreza tako novim pravilom kot tudi njihovim prejšnjim izkušnjam in praksi, ki se je izkazala za dobro (prav tam).

1.4.1 ZAČETNO IZOBRAŽEVANJE UČITELJEV

Na zgodovino izobraževanja učiteljev so močno vplivale družbenopolitične razmere – od pritiskov tedanjih držav, v okviru katerih smo živeli, do močnega vpliva rimskokatoliške cerkve in protestantizma. S prvim zakonom o osnovni šoli leta 1774 so bili vpeljeni prvi krajši tečaji za učitelje, z drugim osnovnošolskim zakonom leta 1789 pa so se časovno in vsebinsko nekoliko razširili (Devjak in Polak, 2007). Širina in kakovost izobrazbe učiteljev sta se izboljšali v drugi polovici 19. stoletja z uvedbo dvoletnih izobraževanj, ki so potekala v obliki predavanj. Položaj pa so si učitelji izboljšali po letu 1869, po sprejetem tretjem osnovnošolskem zakonu, ko se je šolstvo ločilo od močnega cerkvenega vpliva in so učitelji lahko vstopali v šolsko politiko prek šolskih svetov (Devjak in Polak, 2007). V naslednjih desetletjih se je povečevalo število žensk v učiteljskem poklicu; za svojo enakopravnost so se namreč organizirano borile v Društvu slovenskih učiteljic. Leta 1906 je zakon predpisal izobraževanje na štiriletnih učiteljiščih; v tem času se je stanovski ugled dvigal prek tiska, stanovskih organizacij, knjižnic, nadaljevalnih tečajev in konferenc. Med vojno in takoj po njej je prihajalo do pomanjkanja usposobljenih učiteljev, izobraževali so se na krajših tečajih in usposabljanjih, na konferencah, strokovnih krožkih (izmenjava prakse), hospitirali in brali pedagoški tisk, kakovost izobrazbe učiteljev pa je padla. Tudi čas socializma ni koristil

strokovnosti, saj je tudi v učiteljskem poklicu postavil v ospredje ideologijo. Bolje je bilo po letu 1958, ko so učiteljišča za bodoče razredne učitelje uvedla petletno izobraževanje; po letu 1964 so se preimenovala v gimnazije pedagoške smeri. Za poučevanje v višjih razredih osnovne šole pa so bodoči učitelji študirali na Višji pedagoški šoli v Ljubljani. V sedemdesetih letih 20. stoletja se je preimenovala v Pedagoško akademijo pod okriljem Univerze v Ljubljani, od leta 1987 pa se vsi bodoči osnovnošolski učitelji izobražujejo na štiriletnem visokošolskem študiju, kar pomeni znanstvenje in profesionalizacijo poklica (Devjak in Polak, 2007). Nekatere smeri so se prenesle na Filozofsko fakulteto, leta 1991 pa se je Pedagoška akademija preimenovala v Pedagoško fakulteto, oddelka za razredni pouk in predšolsko vzgojo pa je odprla še v Kopru.

V izobraževanju učiteljev prepoznamo tri temeljne kurikularne koncepte (Zelena knjiga, 2001). Model minimalne kompetentnosti ima ozko oblikovane vloge in naloge učiteljev. Obogateni tradicionalni modeli so prinesli nekaj izboljšav, a tudi nekatere nasprotujoče si cilje. Modeli, usmerjeni v profesionalizacijo, ponujajo več možnosti v izobraževanju učiteljev. Model minimalnih kompetenc zato v sodobni teoriji spodriva model odprte profesionalnosti. Cilj celotnega izobraževalnega sistema, ne glede na model, je razvoj sposobnosti in pogledov za kompetentno in reflektivno poklicno ravnanje ob upoštevanju najnovejših znanstvenih spoznanj (Zelena knjiga, 2001).

Za ta cilj je treba najprej (prav tam, str. 53, 54):

- »analizirati poklicne vloge, ki naj bi jih izpolnjevali učitelji glede na posamezne kulturne in družbene okoliščine,
- analizirati poklicne naloge učiteljev, kot so poučevanje, izobraževanje, svetovanje, ocenjevanje, upravljanje in inoviranje,
- analizirati kvalifikacije, potrebne za poklicne vloge in naloge,
- razložiti modele, po katerih bi bilo mogoče pridobiti takšne kvalifikacije, ter
- pripraviti programe izobraževanja učiteljev na podlagi analiz in kvalifikacij.«

Izhodišča za aktualne študijske programe so skupna evropska načela za učiteljske kompetence in kvalifikacije (Zgaga, 2006b): a) učiteljevanje je visoko kvalificiran poklic; b) umeščen je v kontekst vseživljenjskega učenja; c) je mobilni poklic; č) utemeljen je na partnerstvu. Za skupna evropska načela so značilne tudi tri vrste kompetenc: delo z drugimi, delo z znanjem, tehnologijami in informacijami ter delo z družbo in v družbi (prav tam).

Strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju morajo po zakonodaji iz leta 1995 imeti visokošolsko izobrazbo ustrezne smeri in pedagoško oziroma andragoško izobrazbo, ki jo lahko pridobijo v vzporednem (integralnem) modelu začetnega študija ali v zaporednem modelu. S prehodom na štiriletni visokošolski študij se je zvišala raven v izbrani stroki in hkrati povečala nevarnost za zanemarjanje specifičnih profesionalnih prvin učiteljskega poklica (Bela knjiga, 1995, str. 120). »Ureditev pedagoških poklicev izhaja iz kompleksnosti delovnih oziroma strokovnih zahtev ter predpostavlja, da so strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju med svojim začetnim študijem pridobili kompetence, ki so potrebne za opravljanje pedagoških poklicev v sodobnih družbah, še zlasti:

- a) splošno znanje, veščine in razumevanje, ki jih dosegamo z visokošolskim študijem;
 - b) poznavanje in obvladovanje procesov v vzgoji in izobraževanju v razmerju do posameznika in družbe nasploh;
 - c) poznavanje in obvladovanje specifičnega (predmetnega) področja in/ali discipline, na katerem bodo strokovno delovali (vzgajali, poučevali, svetovali ...)
- « (Teze za prenavo, 2004, str. 1). Kompetence omogočajo učinkovito delovanje v različnih, kompleksnih in nepredvidljivih situacijah ter so prenosljive v različne kontekste (Devjak in Polak, 2007). Ker pedagoški poklici zahtevajo interdisciplinarno akademsko izobrazbo ter poklicno kvalifikacijo za ustvarjalno soočanje s kompleksnimi problemi v procesih vzgoje in izobraževanja, mora začetni študij strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju vključevati pridobivanje dvojne kvalifikacije, ki nasloni izzive poklicnega dela na znanstvena spoznanja ter omogoči strokovnim delavcem vseživljenjsko učenje oziroma nadaljnji študij na višjih stopnjah kot podlago za kakovostno in inovativno strokovno delo, reflektiranje izkušenj ter vrhunske dosežke v stroki (Teze za prenavo, 2004).

1.4.1.1 ZAKONSKE ZAHTEVE GLEDE IZOBRAZBE UČITELJEV

Pedagoške poklice urejajo predpisi. Po 94. členu ZOFVI (2007) so strokovni delavci v javni osnovni šoli učitelj, šolski svetovalni delavec, knjižničar, laborant in drugi strokovni delavci. Učitelj, knjižničar in svetovalni delavec morajo imeti visokošolsko izobrazbo ustrezne smeri in pedagoško izobrazbo.

29. člen ZOFVI (2008) spreminja drugi odstavek 94. člena ZOFVI (2007) tako, da se glasi: »Učitelj, knjižničar in svetovalni delavec morajo imeti izobrazbo ustrezne smeri, pridobljeno po študijskih programih za pridobitev izobrazbe druge stopnje oziroma raven izobrazbe, pridobljene po študijskih programih, ki v skladu z zakonom ustreza izobrazbi druge stopnje,

in pedagoško izobrazbo, drugi učitelj v prvem razredu pa ima lahko tudi izobrazbo, pridobljeno s študijskim programom za pridobitev izobrazbe prve stopnje oziroma raven izobrazbe, pridobljene po študijskih programih, ki v skladu z zakonom ustreza izobrazbi prve stopnje ustrezne meri, in pedagoško izobrazbo. Učitelj v oddelkih podaljšanega bivanja je lahko, kdor izpolnjuje pogoje za učitelja ali svetovalnega delavca.« Po 42. členu ZOFVI (2008) strokovni delavci, ki so do uveljavitve tega zakona izpolnjevali z zakonom in drugimi predpisi določene pogoje za opravljanje vzgojno-izobraževalnega dela v vzgojno-izobraževalnih zavodih, lahko tudi po uveljavitvi tega zakona še naprej opravljajo vzgojno-izobraževalno delo, in sicer do prenehanja neprekinjenega delovnega razmerja na področju vzgoje in izobraževanja.

Visokošolski študij mora poleg standardov preverjati še zaposljivost diplomantov (Teze za prenavo, 2004), kar se kaže v fleksibilnosti in širini njihove specifične in splošne usposobljenosti (npr. trend dvopredmetnega študija, možnost za večpredmetno kvalifikacijo). Usposabljanje za pedagoške poklice in zaposljivost diplomantov pedagoškega študija pa sta v veliki meri – poleg visokošolskih zavodov – odvisna tudi od delodajalcev, v tem primeru predvsem vladnih služb oziroma ministrstva, pristojnega za kadre v vzgoji in izobraževanju, a tudi od vodilnih delavcev v zavodih (Teze za prenavo, 2004, str. 3).

1.4.2 PRIPRAVNIŠTVO KOT OBDOBJE UVAJANJA V POKLICNO KULTURO ŠOL

V 110. členu ZOFVI ([2007](#)) je glede pripravnikov zapisano naslednje: »Pripravnik je strokovni delavec, ki v vrtcu oziroma šoli prvič začne opravljati delo, ustrezno smeri in stopnji njegove strokovne izobrazbe, z namenom, da se usposobi za samostojno opravljanje dela. Pripravništvo traja najmanj šest mesecev in ne več kot deset mesecev. Pripravnik v času pripravništva sodeluje s strokovnimi delavci pri vzgojno-izobraževalnem delu in se pripravlja na strokovni izpit. Pripravnikovo delo vodi, spremlja in ocenjuje mentor. Mentorja pripravniku določi ravnatelj izmed strokovnih delavcev, ki opravljajo delo, za katero se bo pripravnik usposabljal, in imajo naziv svetnik ali svetovalec oziroma imajo najmanj tri leta naziv mentor. Mentor pripravi pripravniku program, ki vključuje metodično, didaktično ter drugo pripravo, potrebno za opravljanje izpita. Mentor izdela poročilo o poteku pripravništva. Pripravništvo se v skladu s tem zakonom lahko izvaja tudi kot volontersko pripravništvo. Število pripravniških mest razpiše minister.« Vse podrobnosti glede pripravnikov še dodatno

pojasnjuje 114. člen ZOFVI (2007): »Način in postopek izbire, razporeditev pripravnikov, potek in trajanje pripravništva, sestavine programa pripravništva ter način spremljanja in ocenjevanja pripravništva določi minister.« Natančno je določen tudi čas pripravnikovega opravljanja strokovnega izpita. »Strokovni delavci opravljajo strokovni izpit v skladu s tem zakonom. Strokovni izpit je sestavni del pripravništva in se opravlja pred iztekom pripravniške dobe /.../« (ZOFVI, 2007, 102. člen).

Ni torej dovolj, da se študentom in pripravnikom omogoči stik s prakso, temveč je zelo pomembno tudi spremljanje prakse, usmerjanje in metodično svetovanje ter refleksija študentovih prvih izkušenj – uvid v razsežnosti, ki vplivajo na njegovo ravnanje, ker ga spodbujajo ali ovirajo (Žorga, 2005). Od učitelja mentorja se pričakuje “ekspertnost” tako v vlogi učitelja (poznavanje procesov učenja učencev) kot usposobljenost in “ekspertnost” v vlogi mentorja (poznavanje značilnosti profesionalnega razvoja učiteljev začetnikov ter načinov spodbujanja) (Valenčič Zuljan in Vogrinc, 2005). Učitelji ocenjujejo, da so za prvo vlogo (poznavanje posameznih predmetov, poznavanje šole in šolskega sistema) boljše pripravljene kot za drugo, čeprav večinoma niso izrazili potreb po dodatnem izobraževanju (Valenčič Zuljan in Vogrinc, 2005). Tudi pripravniki poročajo, da jim mentorji bolj pomagajo pri ocenjevanju učencev, ciljnem načrtovanju pouka ter pri izpolnjevanju administrativnih zadolžitev; mentorji pa še dodajajo, da pripravnikom pomagajo pri discipliniranju učencev, reševanju vzgojnih in vedenjskih problemov ter pri prilagajanju učencem s posebnimi potrebami (Valenčič Zuljan in Vogrinc, 2005).

Za učinkovito pripravništvo je potrebno varno okolje, v katerem se preseže težnje študentov oziroma pripravnikov, da bi mentorjem in profesorjem poročali predvsem o izkušnjah, pri katerih so bili uspešni in so jih načrtovali (Žorga, 2005). Priti mora do procesa transformacije, ki je večkrat čustveno nabit (jeza, negotovost, razočaranje, občutek neustreznosti in nezaupanja) in včasih celo boleč. V varnem okolju in ob refleksiji problemi redkeje ostajajo nerešeni, prikriti ali nezaveščeni. Zelo pomembna je podporna vloga mentorja, ki bodočemu učitelju pomaga, da se v težkih situacijah nauči, kako ostati profesionalen in se razbremeniti. Dobro je, da se vlogi mentorja in supervizorja dopolnjujeta; v prvi se pripravniku pomaga pri organizaciji dela in pri konkretnih problemih, v drugi pa se vodi in usmerja refleksija njegovih prvih delovnih izkušenj (Žorga, 2005). »Ob vstopu v prakso, v obdobju pripravništva je nujno, da so sveže znanje in napredna stališča podprti s kvalitetnim mentorstvom in da so ponujene take oblike strokovnega izpopolnjevanja, ki bodo dajale oporo

v obdobjih, ko sicer nastopita šok realnosti in beg v rutino, obenem pa ga bodo motivirale za aktivne oblike stalnega strokovnega izpopolnjevanja» (Razdevšek Pučko, 1990b, str. 98).

Nesistematično in neusklajeno uvajanje učiteljev začetnikov v učiteljski poklic je problematično (Zelena knjiga, 2001, str. 63). Demšar (2003) in Dworkin (1987) ugotavljata, da učitelji doživljajo največ izgorelosti in stresa v prvih petih letih poučevanja (Demšar, 2003). Učitelji pripravniki so zadnja leta v prvem letu službovanja, ki je po mednarodni opredelitvi najobčutljivejše in najtežje v njihovi karieri, deležni bolj sistematične pomoči, mentorji pa usposabljanja, toda za pridobivanje profesionalne gotovosti bi bilo še vedno treba izpopolniti zasnovo pripravništva in strokovnih izpitov (Bela knjiga, 1995). Potrebno je razvijanje partnerstva med šolo in fakulteto tudi pri začetnem izobraževanju učiteljev, »kjer usposobljeni mentorji prevzemajo del odgovornosti za praktično pedagoško usposabljanje, fakultete pa z njimi sodelujejo pri hitrejšem in učinkovitem prenosu znanja v prakso« (Teze za prenovo, 2004, str. 5). Raziskave kažejo, da v praksi prevladujejo zastareli vajeniški modeli učenja za poučevanje na podlagi izkušenj (Zelena knjiga, 2001). Profesionalizirani modeli pa omogočajo razvoj z dejavnostmi, ki seznanjajo bodočega učitelja z učnimi situacijami, v katerih povezuje teorijo in kompetentno reflektivno ravnanje (prav tam).

Na Nizozemskem sta vlogi mentorja in supervizorja dosledno ločeni, v Angliji pa ti dve vlogi – metodično vodenje in podporo, da se učitelj uči iz lastnih izkušenj – enačijo (Žorga, 2005). Supervizor tako učno izkušnjo preoblikuje v učno gradivo in vodi supervizanta v smeri odgovorov na zastavljena vprašanja. Žorga (2005) opozarja na morebiten problem supervizorja, ki bi bil obenem tudi visokošolski učitelj in bi refleksijo namesto h konkretni izkušnji usmerjal predvsem k teoretiziranju. Pri ocenjevanju supervizanta je tudi pomembno, da ima ta varno in spodbudno okolje, ne pa da se posveča predvsem doseganju formalnih meril in prepoznavanju mentorjevih pričakovanj, namesto da bi osvetljeval lastno delovanje in odkrival svoja močna in šibka področja ter iskal poti lastnega delovanja (prav tam).

Model partnerstva med šolami in univerzo v Kaliforniji v svoji raziskavi predstavi Sandholtzeva (2002), ki kot eno ključnih komponent profesionalnega izobraževanja vključuje izkušene učitelje s tremi cilji partnerstva: priprava učiteljev pripravnikov, spodbujanje raziskav, povezanih z izobraževalno prakso, in povečanje profesionalne rasti. Odgovornosti učiteljev praktikov se širijo na področje, ki je prej spadalo v domeno vodstva šole in fakultet (prav tam). Poleg novih zahtev in vlog so učitelji ponekod tudi nagrajeni za svoje delo – za posredovanje izkušenj učečim se učiteljem. Sodelujoči izkušeni učitelji pridobijo tudi razširjeno znanje, večjo učinkovitost, močnejše interakcije s sodelavci in razvijajoče

vodstvene sposobnosti. V partnerstvih se na učitelje gleda kot na posameznike z rutinsko bazo znanja, ki jo posameznik gradi skozi nadaljnja raziskovanja in analize (Lieberman in Miller, 1990, v Sandholtz, 2002, str. 817). Učitelji se vedejo kot reflektirajoči praktiki, ki nenehno evalvirajo svoje vrednote in prakso (Schön, 1987, v Sandholtz, 2002, str. 815), s svojimi študenti pa razvijajo in uporabljajo nove ideje. Ključna pridobitev teh namestitev je, da pospešujejo učenje skupnosti učiteljev, omogočajo reflektiranje prakse, delitev izkušenj s sodelavci, razvoj novega znanja, inštruiranje, ocenjevanje prakse, izmenjavo idej in analizo napak ter njihovo popraviljanje. Učitelji tako sami ustvarjajo svoje znanje in izbirajo teme diskusije. Delitev izkušenj in odprtost diskusij ponuja resnične vire za učenje drug od drugega. Podobno kot delo s kolegi je tudi delo s študenti ali pripravniki pomembna priložnost za profesionalno rast učiteljev. Učitelji sprejmejo vlogo mentorja pripravniku predvsem na povabilo ravnateljev; kar tri četrtine med njimi ga doživljajo kot izziv in dragoceno izkušnjo za lasten razvoj (Valenčič Zuljan in Vogrinc, 2005). Mentorstvo študentom spodbuja izkušene učitelje, da analizirajo svoje delovanje v razredu z namenom, da jih razložijo drugi osebi. Mentorstvo pripravnikom oziroma študentom lahko spodbuja refleksijo, ko učitelj stopi korak nazaj in se ukvarja tudi z vidiki, ki so mu drugače samoumevni ali obrobni, npr. oblikovanje navodil, vodenje razreda, discipliniranje, zasnova ure ... (Sandholtz, 2002). Ta proces vključuje sposobnost razlaganja in upravičenja svojega pristopa in razlogov. Pojasnjuje ga naslednja misel: »Ko veš, da neposredno vplivaš na nekoga, se zelo koncentriráš na svoj stil poučevanja, uro in organizacijo razreda« (Sandholtz, 2002, str. 821). Kombinacija raziskovanja svojega poučevanja ter opazovanje poučevanja novega učitelja daje moč za sodelovanje.

Tako partnerstvo predstavlja tudi dober primer časovne uskladitve dejavnosti za profesionalni razvoj, ko ob mentorstvu učitelj in študent oziroma pripravnik opravljata svoje obveznosti znotraj delovnega časa, posebno če so pripravniki v šoli nameščeni za celo leto in postopoma prevzemajo obveznosti (Sandholtz, 2002).

1.4.3 NADALJNJE IZOBRAŽEVANJE IN USPOSABLJANJE TER KONTINUIRANI PROFESIONALNI RAZVOJ UČITELJEV

Pedagoški poklici so urejeni s predpisi. »Cilj nadaljnjega 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« (Pravilnik o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, 2007, 2. člen).

Začetek nadaljnega izobraževanja in usposabljanja v Sloveniji sega v leto 1972 z ustanovitvijo Centra za pedagoško izobraževanje; strokovni kolegij zavoda za šolstvo se odloči za pedagoško-psihološko in družbeno nadaljnje izobraževanje, v letu 1981/1982 pa postane NIU obveza vseh pedagoških delavcev, saj drugo delo strokovnih delavcev obsega tudi organizirano strokovno izobraževanje in izpopolnjevanje, mentorstvo pripravnikom ... (Devjak in Polak, 2007). Leta 1986 je veljal pravilnik o obveznem strokovnem izpopolnjevanju vseh učiteljev – potekalo je praviloma med šolskimi počitnicami vsaj enkrat v petih letih. Model stalnega strokovnega izpopolnjevanja je doživel razvoj po letu 1991. S sprejetjem nove zakonodaje je postalo sestavni del napredovanja strokovnih delavcev v nazive in je uveljavljeno še danes (Bela knjiga, 1995). Sistem finančno delno podpira Ministrstvo za šolstvo in šport. Njegov intenzivni razvoj so torej po letu 1991 spodbudili točkovanje, napredovanje učiteljev, prenova osnovnošolskega sistema ter šolska zakonodaja iz leta 1996 (Devjak in Polak, 2007).

V državah članicah Evropske unije so razvili naslednje modele NIU učiteljev (Zelena knjiga, 2001):

- tradicionalni modeli prenašanja znanja na učitelje,
- modeli, ki se ukvarjajo s strokovno avtonomijo,
- izobraževanje iz telematike,
- evropske študije,
- večkulturalna vzgoja,
- študij razlik med spoloma,
- osebna socialna in zdravstvena vzgoja,
- metode in strategije zmanjševanja neuspeha v šoli,
- izobraževanje zaposlenih v izobraževanju učiteljev.

Navedene modele je zaradi različnih pomanjkljivosti treba dopolniti z dinamičnimi rešitvami. V Zeleni knjigi o izobraževanju učiteljev je zato predlagana priprava nacionalnih akcijskih načrtov za NIU.

Razlog za spreminjanje NIU učiteljev v Sloveniji je potreba po kakovostnem izobraževanju učiteljev za nove potrebe in izzive pedagoške prakse – podaljševanje in vključevanje večjega deleža otrok do zaključka osnovnega šolanja, večanje razlik med učenci, obsežnejša in zahtevnejša snov, nove informacijske tehnologije, odpiranje šole v okolje, vrednostni pluralizem ob razpadanju vrednot (Bela knjiga, 1995). Te potrebe zahtevajo od učiteljev obvladovanje novih vsebinskih področij; upoštevanje predznanja, potreb, interesov učencev; izbiranje, prilagajanje in strukturiranje vsebin; navajanje učencev na samostojno, kritično reševanje problemov ter vrednostno presojanje.

Pluralnost vednosti mora biti zagotovljena na ravni vsebine kurikula in na ravni izobraževanja učiteljev, ki vključujejo temeljna strokovna znanja, teoretične usmeritve, praktične pristope, inovacije (Bela knjiga, 1995). Utemeljena je na učiteljevi pravici do izbire, pluralizaciji in interdisciplinarnosti. Zato je treba s praktičnimi vladnimi ukrepi spodbujati dopolnilno in dodatno izobraževanje učiteljev (seminarji, moduli; različni strokovnjaki; različne institucije). Konceptualne spremembe so opisane v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. Namen konceptualnih rešitev je prispevati strokovne predloge za novo sistemsko zakonodajo na področju vzgoje in izobraževanja (Bela knjiga, 1995, Gaber, str. 6), vsebinska prenova pa je seveda naloga posameznih strok. Šolska zakonodaja je postala zastarela, tako da na njeni podlagi ni več mogoče pravno in strokovno utemeljeno reševati novih problemov in vnašati uspešnih inovacij v prakso (prav tam).

V šolskem letu 1997/98 se je začelo izobraževanje tistih, ki so prenavljali učne načrte, v letu 1999/2000 pa so se zaradi uvajanja devetletke začeli intenzivno izobraževati učitelji. (Polak, Devjak in Cencič, 2005, str. 154). Zakon poudarja, da mora vzgojno-izobraževalni zavod omogočiti strokovno spopolnjevanje v skladu s predpisi o delovnih razmerjih in kolektivno pogodbo. Strokovni delavci se prednostno udeležujejo programov stalnega strokovnega spopolnjevanja v skladu s predpisi, ki urejajo smeri izobrazbe strokovnih delavcev. (A-3.1, Uradni list RS, št. 80/1998, 22/2003, 6. člen). V Katalogu programov stalnega strokovnega spopolnjevanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju 2002/03 je Programski svet za strokovno spopolnjevanje na temelju javnega razpisa Ministrstva za šolstvo, znanost in šport pripravil zbirnik programov za strokovno spopolnjevanje. Programski svet je imel nalogo, da sprejme v katalog široko in kakovostno ponudbo za vse strokovne delavce. Ti naj bi v katalogu našli tisto področje in programe stalnega strokovnega spopolnjevanja, ki ustrezajo njihovim potrebam in zahtevam. Visoko ocenjeni programi, uvrščeni v višjo kategorijo financiranja, so bolj poudarjeni, programi, ki jih ministrstvo ne financira, pa so objavljeni v

posebnem delu kataloga. Programi so ovrednoteni s točkami. Že od leta 1999/2000 so posebej poudarjeni programi, ki jih zahteva prenova šolstva. Od takrat je velik poudarek na programih izpopolnjevanja, ki jih zahtevajo novi učni načrti; posledica tega je manj izbirnih programov. Ker so denarna sredstva iz leta v leto bolj omejena, so tudi naročeni programi le delno financirani. V strokovnem svetu se trudijo, da je na vseh področjih vsaj nekaj izbire. V katalogu so zato pustili tudi področja, za katera ni bilo ponujenih programov, to pa zato, da bi spodbudili morebitne izvajalce. Kljub poudarjeni absolutni potrebi po stalnem strokovnem izpopolnjevanju in kontinuiranem profesionalnem razvoju učiteljev za lažje spoprijemanje z izzivi, ki jih prinašajo hitre spremembe, tudi nekatere druge evropske države omejujejo učinkovito zagotavljanje stalnega strokovnega izpopolnjevanja in zmanjšujejo sredstva, namenjena zanj. Hkrati je ta znesek nesorazmeren s tistim, ki se porabi pri strokovnem izobraževanju za razmeroma majhno število bodočih učiteljev.

Programski svet za stalno strokovno spopolnjevanje načrtno omejuje število programov v katalogu, saj je analiza pokazala, da je v Republiki Sloveniji mogoče letno realizirati od 600 do 850 programov, v šolskem letu 2001/2002 pa je bilo razpisanih 1324 (Polak, Devjak in Cencič, 2005, str. 154). Od tega so v petletnem povprečju fakultete in visoke šole ponujale približno šestino programov, javni zavodi in instituti dve šestini, dve šestini še zasebne in druge organizacije, šestino programov pa so ponujali izvajalci iz prakse (prav tam). V zadnjih letih se namesto termina stalno strokovno spopolnjevanje uveljavlja nadaljnje izobraževanje in usposabljanje (NIU). Hitro spreminjajoča se družba postavlja učiteljskemu poklicu vse večje zahteve za ohranjanje kakovosti. Učitelj mora nenehno posodabljati svoje kompetence in pridobivati nove. Pri tem ima NIU pomembno vlogo. Sistemski pristop k profesionalnemu razvoju in izboljševanju kakovosti šol je prevladoval konec prejšnjega stoletja, danes pa se uveljavlja partnerski celostni pristop s poudarkom na oblikah usposabljanj na osnovni šoli, kjer v partnerskem odnosu sodelujejo izkušeni osnovnošolski učitelji, visokošolski učitelji, pripravniki in študentje (Devjak in Polak, 2007).

1.4.3.1 SKLOPI IN VRSTE PROGRAMOV NADALJNJEGA IZOBRAŽEVANJA IN USPOSABLJANJA

Razvrstitev programov po sklopih glede na obseg razvoja je predlagana v Prenovi sistema stalnega strokovnega spopolnjevanja za strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju (2004).

1. Programi NIU, namenjeni razvoju vzgojno-izobraževalnega sistema

a. Licenčni programi po naročilu ministrstva zapolnjujejo vrzeli pri izpolnjevanju

izobrazbenih pogojev posameznikov, jih uvajajo v nove izobraževalne programe in učne načrte (Prenova sistema stalnega strokovnega spopolnjevanja za strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju, 2004).

b. Posodobitveni programi ponujajo posodabljanje znanja z učiteljevega osnovnega predmetnega oziroma strokovnega področja, usposabljanje za organiziranje optimalnega učnega okolja ter za uvajanje širših kurikularnih in sistemskih novosti (Prenova sistema ..., 2004, str. 23). Bolonjska izhodišča prenove visokega šolstva in zakon o visokem šolstvu omogočajo nekaj dodatnih možnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja v višini 60 kreditnih točk: možnost za pridobitev licence za poučevanje novega predmeta, pedagoško dokvalifikacijo, vseživljenjsko formalno in neformalno učenje, ki omogoča posodobitev, poglobitev in razširitev specifičnih kompetenc glede na potrebe učitelja oziroma njegovega delovnega okolja, usposabljanje učiteljev, izvajalcev tečajev, mentorjev usposabljanja na šolah, programe in module izobraževalne tehnologije, usposabljanja, programe za udeležence, ki niso dokončali študijske smeri, in tudi možnost prenosa in nabiranja kreditov (premostitveni tečaji) za nadaljevanje študija na drugi usmeritvi ali stopnji (Polak, Devjak in Cencič, 2005).

2. Programi, namenjeni razvoju vzgojno-izobraževalne ustanove kot celote

a. Programi za šolske kolektive izhajajo iz potreb vzgojno-izobraževalnega dela, npr. tematske konference.

b. Prenos dobrih praks na druge šole ali programi "šole šolam" po sistemu od spodaj okrog ("bottom-up") širijo izkušnje, ki so jih pridobili ob vpeljevanju npr. inovacijskega ali razvojnega projekta.

3. Programi, namenjeni profesionalnemu in osebnostnemu razvoju posameznika

a. Programi za poklicni razvoj spodbujajo profesionalni razvoj strokovnih delavcev v vseh fazah poklicne kariere.

b. Programi za nove kompetence omogočajo pridobivanje kompetenc za novo vlogo učitelja v družbi znanja (Prenova sistema ..., 2004).

Vrste programov NIU danes

S 3. členom Pravilnika o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju iz leta 2007 uvršča zakonodaja programe NIU učiteljev glede na njihovo vrsto med objavljene in druge. Nekatere med njimi in postopek njihovega pridobivanja natančneje razlagajo še 10. do 18. člen pravilnika.

1. Objavljeni programi

a. »Programi za izpopolnjevanje izobrazbe so programi, ki nadgrajujejo, poglobljajo in

razširjajo znanja iz programov za pridobitev izobrazbe ter so z zakonom ali podzakonskimi predpisi določeni kot eden od izobrazbenih pogojev za poučevanje določenega predmeta ali predmetnega področja oziroma za opravljanje drugega strokovnega oziroma poslovodnega dela v vzgoji in izobraževanju, npr. program šole za ravnatelje.

b. **Programi profesionalnega usposabljanja** so programi, ki omogočajo kontinuiran profesionalni razvoj strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, usposabljanje za izvajanje novih javno veljavnih programov vzgoje in izobraževanja in doseganje ciljev novih učnih načrtov oziroma katalogov znanja in izpitnih katalogov, nenehno posodabljanje disciplinarnega, strokovnega in profesionalnega znanja, seznanjanje z učinkovitimi vzgojno-izobraževalnimi praksami in uspešnimi pristopi za profesionalno obvladovanje vzgojno-izobraževalnega procesa ter povečanje njegove učinkovitosti« (Pravilnik o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, 2007, 3. člen). Sklopi programov za profesionalno usposabljanje so:

- programi, navedeni v prilogah k pravilnikom, ki določajo izobrazbene pogoje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju oziroma predpisani programi, npr. priprava za strokovni izpit,
- posodobitveni programi, npr. programi za organiziranje optimalnega učnega okolja, programi za doseganje ciljev novih učnih načrtov,
- programi za razvoj vzgojno-izobraževalne prakse, npr. kot sestavni del razvojno-raziskovalnih projektov, programi, izhajajoči iz potreb vzgojno-izobraževalnega dela. Ni zanemarljivo dejstvo, da potrebe po teh programih opredeli Programski svet in predlaga ministru teme za objavo javnega razpisa in ne vsaka šola sproti glede na trenutne lastne potrebe.
- programi za profesionalni razvoj delavcev v vseh fazah poklicne kariere.

2. Drugi programi

a. »**Tematske konference** so krajše oblike nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, ki so namenjene celotnemu učiteljskemu zboru šole. Le-ta jih samostojno organizira, kadar v okviru nabora objavljenih programov ni programa, ki bi ustrezal njegovim specifičnim izobraževalnim potrebam.

b. **Izobraževanje v študijskih skupinah, mentorskih mrežah ali drugih mrežah** povezovanja strokovnih delavcev javnih vrtcev oziroma šol, ki jih organizirajo Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje, Andragoški center Republike Slovenije, Šola za ravnatelje, Državni izpitni center in Center

šolskih in obšolskih dejavnosti (v nadaljevanju: izobraževanje v mrežah), so krajše oblike nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, namenjene seznanjanju z novostmi v učnih načrtih oziroma izobraževalnih programih ali usposabljanju za izvajanje novosti na področju vzgojno-izobraževalnega dela.

c. **Programi računalniškega opismenjevanja** so programi, namenjeni usposabljanju strokovnih delavcev za uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije v vzgoji in izobraževanju. Postopke v zvezi z zagotavljanjem teh programov vodi programski svet, ki ga v ta namen imenuje minister, pristojen za šolstvo (v nadaljevanju: minister).

d. **Verificirani programi** so programi, ki se jih strokovni delavec udeleži v Republiki Sloveniji ali v tujini izven sistema nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, v postopku verifikacije pa je ugotovljeno, da so njihovi cilji skladni s cilji, določenimi v 2. členu tega pravilnika« (Pravilnik o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, 2007, 3. člen).

Študijski programi izpopolnjevanja so javno veljavni programi, ki jih izvajajo fakultete. To niso programi, ki bi bili namenjeni pridobivanju stopnje izobrazbe, temveč nadgrajevanju, poglobljanju ali razširjanju posameznih znanj iz programov za pridobitev izobrazbe (izpopolnjevanje za učitelje v 1. razredu devetletne OŠ, program izpopolnjevanja za učitelje naravoslovja v devetletni osnovni šoli, program šole za ravnatelje). Pravilniki o izobrazbenih pogojih za strokovne delavce na področju vzgoje in izobraževanja pri nekaterih predmetih oziroma vzgojno-izobraževalnih delih opredeljujejo študijske programe izpopolnjevanja kot izobrazbene pogoje. Nosilci teh programov so fakultete (Prenova sistema ..., 2004).

1.4.3.2 PROGRAMI NADALJNJEGA IZOBRAŽEVANJA IN USPOSABLJANJA TER SPREMINJANJE PRAKSE

V zadnjih desetletjih prevladuje v šolstvu težnja po spreminjanju, **sistemskih spremembah**, vodenih od zgoraj navzdol, ki pa ne pomenijo vedno izboljšav in napredka (Frost, Durant, Head in Holden, 2000). Moderni izobraževalni sistem je po eni strani vedno bolj birokratski in nadzorovan, po drugi strani pa učitelji delujejo v času spremenljivih vrednot, tehnologij in izzivov ter zloma tradicionalnega znanja. Iz šol prihaja povečana potreba po močnejšem vodenju in večji kolegialnosti. Vodilo vladam pri centraliziranih šolskih izboljšavah bi moralo biti tudi upoštevanje naslednjih dejavnikov (Frost, Durant, Head in Holden, 2000):

1. Pri strategijah spreminjanja šolstva morajo od zunaj dirigirane reforme upoštevati specifičnost šol.

2. Spremembe potrebujejo čas, biti morajo načrtovane in sistematične.
3. Bistvo spremembe mora zajemati tako pripravo vodstva šole kot tudi specifičnih kurikularnih in pedagoških vidikov.
4. Cilji spreminjanja ne smejo biti preveč ozko definirani.
5. Strategije spreminjanja morajo koristiti vsem sodelujočim partnerjem.
6. Razmerje med strategijami, vodenimi od zgoraj navzdol in od spodaj navzgor, mora biti uravnoteženo.
7. Vpeljava spremembe ni dovolj, sprememba mora biti institucionalizirana.

V teh vodilih je prisoten mit o delu s celotno šolo, ki naj bi delovala kot mehanizem z vzvodi (prav tam). Ravnateljji sicer lahko podpisujejo pogodbe s posameznimi institucijami, ki ponujajo izboljšave šolstva, same spremembe pa so odvisne predvsem od uresničevanja obvez ter aktivne vključitve posameznikov in skupin znotraj šole.

Nekateri projekti šolskih izboljšav so se osvobodili ideje o sistemskih spremembah in se raje osredotočajo na posamezne stopnje šolanja. Vendar raziskave kažejo, da regionalno ali nacionalno vpeljane spremembe na posameznih ravneh šolanja niso povsem predvidljive ter prenosljive na celoten sistem (prav tam). Poenostavljene so tudi izboljšave na ravni razreda, ki poleg poskusnega vključujejo še kontrolni razred. Govor o ravneh šolanja je kot praska na površini problematike spreminjanja. Bolj potrebna je raziskava, ki kaže pod površje organiziranega šolskega življenja in prepozna dejstvo, da so šole skupnosti posameznikov ter vsebujejo raznovrstne profesionalne kulture. S tem je mišljeno, da morajo biti vsakršni načrti izboljševanja šol utemeljeni na kompleksnih notranjih (interpersonalnih) okoliščinah. Ni nujno ravnatelj tisti, ki vodi spreminjanje, saj se predpostavlja, da so učitelji sami najboljši pobudniki in vnašalci sprememb. Njihovi predlogi so namreč utemeljeni na argumentih, s katerimi usmerjajo moralne vrednote k bolj altruističnim: te so večino učiteljev v ta poklic namreč sploh privedle. Skrb naj bo torej usmerjena v razvijanje podpore učiteljem; vključena naj bo v uradni razvoj ter naj povečuje učinkovitost učiteljevih strategij, njen cilj pa naj bo omejevanje učiteljevega stresa in rast morale. Vendar so predlogi učiteljev v množici izobraževalnih reform, ki se odvijajo po vladnih iniciativah, prepogosto preslišani.

Raziskave učinkovitosti šolstva (Frost, Durant, Head in Holden, 2000) so pripravile tehnologijo dejavnega vključevanja posameznih šol v razvoj, toda hkrati odpirajo predvsem možnosti za pripisovanje krivde šoli. Merijo se dejstva, kot so stopnja obiska pouka, stopnja opravljenih izpitov ter korelacije med temi dejstvi in npr. stili vodenja ter pričakovanji učiteljev. Dosegljivost teh podatkov omogoča primerjavo med šolami, pri čemer so spremenljivke, kot sta socialna zanemarjenost in ekonomska stiska učencev, zanemarjene.

Take meritve lahko šole usmerijo v pretirano storilnost in tekmovalnost. To vodi do idej, kot je npr. **petstopenjska ciklična šolska samoizboljšava** (Frost, Durant, Head in Holden, 2000):

1. Šola analizira sedanje izvajanje: Kako dobro delamo?
2. Šola rezultate primerja s podobnimi šolami: Kako se lahko primerjamo z drugimi?
3. Šola si zastavi jasne in merljive cilje: Kaj bi letos še lahko dosegli?
4. Šola ponovno pregleda svoj razvojni načrt in ga podpre z aktivnostjo za doseganje cilja: Kaj moramo narediti, da dosežemo cilj?
5. Šola izvede akcijo, pregleda uspehe in začne nov krog: Kaj nam naša evalvacija pove o naslednjih ciljih in načrtih?

Ta petstopenjski krog je sicer lahko v pomoč, a šole oziroma učiteljev ne opremi s strategijami (Frost, Durant, Head in Holden, 2000). Temelji na logiki raziskav šolske učinkovitosti, ki pravijo, da je treba samo pripraviti podatke, pa bo šola že začela prizadevno delati in izboljšala svoje delovanje, dokler ne bo dosegla zelenih standardov. Raziskave šolske uspešnosti pokažejo razlike med šolami in povedo, na kakšen način spodbujati izobraževalno politiko, ki od časa do časa brezobzirno povozi negovano šolsko prakso in preizkuša profesionalne vrednote učiteljev. To pa počasi vodi v višjo stopnjo poklicnega stresa in nižja stopnjo učiteljeve morale.

Politiki bi morali realistično gledati na stabilnost okolja pri izobraževalnih spremembah in prepoznati vitalno vlogo učiteljev, ki lahko prinašajo prave in trajne spremembe. Kot je poudaril Fullan (1991, v Frost, Durant, Head in Holden, 2000), gre za tri razsežnosti procesa spreminjanja:

1. proizvodnja in uporaba novih pripomočkov,
2. prilagoditev nove pedagoške prakse, čeprav je mogoče, da se včasih pričakovana sprememba zgodi že ob uvedbi novih pripomočkov,
3. spreminjanje temeljnih vrednot in prepričanj učiteljev.

Predvsem pri tretji razsežnosti politiki težje razumejo, do kod je razširitev še priporočljiva. Tudi drugi avtorji (Keiny in Dreyfus, 1989, v Razdevšek Pučko, 1993) poudarjajo več ravni sprememb: prva raven je organizacijska (največkrat samo navidezna), druga vsebinska, tretja pa osebno poklicna (sprememba vedenja in stališč). »Vsaka sprememba se bo udejanjila le, če jo bo učitelj vnesel v svoje vsakodnevno delo, to pa se bo zgodilo, če bo sprememba postala njegov način razmišljanja« (Razdevšek Pučko, 1993, str. 234). Poleg skrbi za okrepitev stroke je treba skrbeti za stanje učiteljeve morale in samospoštovanja, ki izhajajo iz potrebe po varnosti, nespremenljivosti in predvidljivosti sveta, vendar ne v smislu motivacije

ali poklicne zadovoljitve. Bolj kot prizadevanje za terapevtske raziskave obvladovanja stresa učiteljev in dvigovanje morale so potrebne strategije šolskih izboljšav, ki podpirajo posameznike, da odkrivajo svojo moč in vzdržujejo spremembe.

Pomembne okoliščine, ki lahko spodbujajo ali ovirajo spreminjanje pedagoške prakse, so po mnenju Barbera (1995, v Devjak in Polak, 2007) politični vpliv, vodje oziroma nosilci razvoja, časovni pritisk, finančne omejitve in interes širše javnosti. Če proces spreminjanja ni vpeljan ob pravem času, temveč v časovni stiski, ob težavah z nadomeščanjem odsotnosti in prehitro pričakovanih učinkih, lahko učitelji doživljajo frustracije, zanemarjajo lastne potrebe po NIU in kažejo nenaklonjenost do sprememb. Bien (1982, v Devjak in Polak, 2007) navaja organizacijske ovire (nenaklonjenost vodstva šole kot nosilca formalne moči), socialne ovire (odsotnost potrjevanja, nagrajevanja in podpore), komunikacijske ovire (slaba informiranost, šibek pretok informacij) in psihološke ovire (osebne frustracije, občutki nemoči). Če ne pride do spremembe v stališčih in zasnovi dela, se lahko namesto uveljavitve spremembe oziroma zamrznitve novega stanja, sprememba odloži. Lahko pa se utrdi samo del spremembe, napačna sprememba ali celo staro stanje. Opredeliti je treba, ali je vpeljava novosti prostovoljna, obvezna ali celo vsiljena. Ob vsiljenih spremembah lahko učitelji razvijejo različne strategije, s katerimi se jim prilagodijo le navzven. Spremembo lahko tudi le izvajajo (asimilacija), če ne čutijo potrebe po spreminjanju in se v njih ni razvila potreba po refleksiji. Iz vedenja učiteljev lahko večinoma sklepamo o njihovih stališčih (Razdevšek Pučko, 1993). Treba je »vplivati na preoblikovanje strukture njihovih vrednot, stališč, prepričanj in znanja, ne pa enostavno postaviti sistem novih pravil vedenja in verjeti, da se bodo učitelji po njem ravnali« (Razdevšek Pučko, 1993, str. 99). Relativna trajnost stališč lahko ovira spreminjanje. V konfliktu med stališči in ravnanji lahko do usklajevanja med njimi pride v različnih procesih:

- prilagajanje (konformiranje, sprejemanje, uboganje) zunanji moči po instrumentalnem načelu zaradi zunanje motivacije,
- poistovetenje (identifikacija) zaradi privlačnosti; novi vzorci učiteljevega vedenja so stereotipni, togi, vezani na pričakovanja v kontekstu konkretne vloge,
- ponotranjenje (internalizacija) strokovnih argumentov; ti postanejo del učiteljevega vrednostnega sistema (Razdevšek Pučko, 1993).

Vsekakor pa imajo napake v procesu učiteljevega spreminjanja formativno vlogo, zato zahtevajo toleranco, da se ne zniža motivacija za nove poskuse, saj se učitelj iz njih lahko uči (Devjak in Polak, 2007).

Strategije, ki usposablajo posameznega učitelja, da sprejme in vzdržuje spremembe ter postaja aktivni dejavnik in ne objekt strategij spreminjanja, temeljijo na naslednjih predpostavkah (Frost, Durant, Head in Holden, 2000):

1. Posamezni učitelji morajo prevzeti vlogo nosilcev sprememb, ki učinkovito in kakovostno vodijo proces.
2. Šole morajo pripraviti razvojne načrte z jasno strukturo procesa, ki spodbuja posamezne učitelje kot nosilce sprememb in hkrati tudi šoli omogoča kar največje koristi od njihovega razvojnega delovanja.
3. Učitelji potrebujejo podporo, ki jim lahko omogoča sistematično, na povpraševanju temelječe razvojno delo, pri katerem se potrebe in pogledi posameznika ujemajo z institucionalnimi, regionalnimi ali državnimi.
4. Fakultete lahko pomagajo graditi podporo.

Pomembno je premagovanje odpora do sprememb, ki nastaja predvsem, če učitelj ne čuti potrebe po spreminjanju, če mu primanjkuje znanja in spretnosti za uvajanje sprememb ali če je prepričan, da ne bodo prinesle nič novega ne njemu ne učencem (Razdevšek Pučko, 1993). Nekateri, predvsem starejši učitelji so na "svoji koži" doživeli že veliko sprememb, a so se vedno znova znašli pred istimi problemi, zato ne verjamejo v resnično možnost spreminjanja (Razdevšek Pučko, 1993). Mlajšim učiteljem, ki pogosto čutijo negotovost, pa lahko uvajanje novosti predstavlja še dodatno negotovost (prav tam). Zato je podpora v procesu spreminjanja stališč in ravnanj ključna, da učitelj svoje napore primerja z drugimi, z njimi izmenjuje izkušnje, izrazi pomisleke, bojazni, napake, pozitivne izkušnje ... (Razdevšek Pučko, 1993). Pri premagovanju odpora do sprememb je treba spodbujati in opogumljati samorefleksijo učiteljev, akcijsko raziskovanje, izhajati iz učiteljevih potreb in njihovega zadovoljevanja ter iz znanj, ki jih učitelji imajo, podpirati novosti, na katere lahko vplivajo, organizirati NIU na sodobnih spoznanjih in z aktivnimi metodami, organizirati dejavnosti, ki učiteljem omogočajo pomembne izkušnje ter upoštevati prostovoljnost pri spreminjanju (Devjak in Polak, 2007). Po spodbujeni kritičnosti do sedanje pedagoške prakse, prek reflektiranja in primerjanja z drugimi (vloga ogledala) je novost priporočljivo izkušenjsko preverjati npr. v delavnicah, kot mini eksperiment, da konkretne izkušnje potrdijo ustreznost in uporabnost novih ter izpodrinejo prejšnje. Učiteljem je treba zagotoviti možnosti, udeležbe oblik NIU, pri katerih bodo razvijali potrebne spretnosti (Devjak in Polak, 2007). Po mnenju De Gaune in sodelavcev (1995, v Devjak in Polak, 2007) so samo tisti progami, ki spodbujajo strokovni razvoj učiteljev, pravi sprožilci sprememb pedagoške prakse.

Programom, ki so namenjeni razvoju ustanove kot celote, je izziv, da presežejo situacijo, ko sta samo eden ali dva učitelja v celotni šoli vključena v razvoj (Frost, Durant, Head in Holden, 2000). Želijo pospešiti vključenost dovolj velike skupine, da se ustvari "kritična masa" znotraj šole. Sprememba se mora vplesti v čim več ravni življenja in delovanja šole, da je dosežena zavezanost in odgovornost učiteljev za vpeljavo novosti v prakso (Devjak in Polak, 2007). Vrednote, ki jih uvaja sprememba, morajo biti skladne z vrednotami šole in posameznikov. Sprememba se hitreje uveljavi, če ji je zavezana večina na šoli, pogoji za njeno uveljavitev pa so smiselni in jasni skupni cilji, ki so posledica soglasja med učitelji in vodstvom, opredeljene vloge, zavzetost in podpora vodstva ter prepričljive prednosti, ki jih prinaša novost v primerjavi z utečenimi strategijami (prav tam). V ozadju je tudi namen, da spreminjanje pozitivno prispeva k razvoju kulture celotne šole in da spodbuja sodelovanje med učitelji.

Na neformalnih, včasih pa tudi bolj strukturiranih srečanjih, ki predstavljajo obliko profesionalnega razvoja, lahko učitelji poučujejo učitelje, saj imajo veliko ponuditi drug drugemu. Sproščeno, pozitivno vzdušje v skupini zmanjšuje začetni strah, odpor popušča, poveča se pripravljenost na tveganje in uvaja ozračje za neposredno izvajanje sprememb v praksi (prav tam). Delo v timu spodbuja učenje in obnavljanje, z analizo uspelih in neuspešnih situacij pri timskem delu prihaja do izboljšav in novih idej ter do krepitve občutka pripadnosti. Nekateri učitelji ugotavljajo, da je lahko prav pomanjkanje kolegialne podporne mreže resna ovira, ki preprečuje vnašanje inovacij iz dejavnosti profesionalnega razvoja. Če gre na izobraževanje le posameznik iz strokovnega aktiva, potem v praksi nima nikogar, s katerim bi razpravljal o dobrih, pa tudi nesprejemljivih idejah ter jih razširjal oziroma bil mentor drugim. Poleg sodelovalne šolske kulture je za vnašanje sprememb v prakso priporočljiva še podpora strokovnjakov zunaj šole. Tudi akcijska raziskava lahko pripomore pri podpiranju razvoja čim večjega števila učiteljev in pomembno prispeva h kulturi razvoja šole kot celote. Pozitivne izkušnje z akcijskimi raziskavami lahko v učiteljih spodbudijo željo po razvoju, ki nastane iz potrebe po povečanju njihove lastne moči, v nasprotju z močno tradicijo točkovanih programov, ki so bolj v podporo kurikulumu kot razvoju šole. Glavni problem akcijske raziskave, ki temelji na razvojnih pobudah, je, da so te individualistične, in sicer zato, ker se začnejo s posamezniki prostovoljci. Inoviranje in razvoj sta pogosto nevhvaležni in nedonosni nalogi, ki imata lahko za posledico občutke izoliranosti in frustracij (Frost, Durant, Head in Holden, 2000). Akcijske raziskave sicer ne temeljijo na ideji šole kot razumskega sistema, ampak pogosteje kot političnega sistema, v katerem je prostor za

posameznike, ki se razlikujejo v kritičnem raziskovanju. Ponujajo možnost podpore prek članov razvojne skupine. Učiteljem omogočajo podpiranje vrednot, povezanih z refleksijo prakse, strokovno kolegialnostjo in razvojem kritične pedagogike (prav tam). Prav je, da je trud učiteljev tudi uradno prepoznan in priznan.

Enkratni preizkus novosti je premalo, da bi preverili realne učinke spremembe, zato jo je treba vzdrževati skozi daljše časovno obdobje (Devjak in Polak, 2007). Utrditev spremembe ob ustreznem času in na pravem mestu že zaznamuje delovno okolje (Robertson, Smith in Cooper, 1994, v Devjak in Polak, 2007). Naslednji fazi krepitve spremembe sta njeno posploševanje in širjenje. To pomeni opogumljanje drugih prek izkušenj dobre prakse, na šoli ali v širšem pedagoškem prostoru. Z uspešnim spreminjanjem pedagoške prakse oziroma profesionalnim razvojem ob predstavitvi sprememb učitelji zadovoljijo potrebo po potrditvi. Spremembo je glede na njene značilnosti smiselno vrednotiti že pred uvajanjem oziroma je treba narediti konkretne načrte o tem, kaj, kdaj, kdo in kako se bo sprememba vpeljevala. Že prej si je smiselno postaviti jasna merila za končno evalviranje procesa. Od ocene uspešnosti je odvisno nadaljnje vzdrževanje novosti; tu imata pomembno vlogo ocena vodstva in način ocenjevanja. »Vsi udeleženi so v uvajanje pedagoške spremembe vlagali svojo energijo in predanost, zato so zainteresirani za čim bolj pozitiven prikaz "spremenjenega stanja". Srečamo se s t. i. Hawthornovim učinkom, dokazanim na področju industrijske psihologije, za katerega je značilno, da skoraj vsaka sprememba v delovnem okolju izboljša produktivnost, saj se zaposleni preprosto odzovejo na interes in izpolnijo pričakovanja, ki jih usmerjamo nanje« (Robertson, Smith in Cooper, 1994, v Devjak in Polak, 2007, str. 60, 61).

1.4.3.3 ŠTUDIJSKE OBLIKE V SISTEMU NADALJNJEGA IZOBRAŽEVANJA IN USPOSABLJANJA

Seminarji so najpogostejša oblika izobraževanja v sistemu NIU, izvajalci seminarjev pa so različni (Prenova sistema ..., 2004). Šole, katerih predstavniki obiskujejo seminarje ob delu, še niso razvile mehanizma, potrebnega za zagotovilo, da so dejavnosti za razvoj zaposlenih osredotočene na potrebe udeležencev in da posledice teh dejavnosti dovolj pripomorejo k profesionalnemu, kurikularnemu in šolskemu razvoju. Vpliva na prakso skoraj ni mogoče ocenjevati. Šole niso sposobne razviti učinkovitih procesov za širjenje pridobljenega znanja, povratno poročanje, načrtovanje razvoja ... Nekateri ravnatelji od učitelja, ki se je udeležil seminarja, pričakujejo, da bo vsebino predstavil kolektivu ter s posredovanjem najpomembnejših informacij dosegel učinkovit prenos novosti na sodelavce. S takšnimi nerealnimi pričakovanji želijo prihraniti stroške, da jim ne bi bilo treba na isti seminar

pošiljali še drugih učiteljev. Zavedati se je treba, da lahko posamezni učitelji doživljajo globoke frustracije, ko po udeležbi na seminarju želijo izpolniti dolžnost do svojih institucij in poročajo sodelavcem ter spodbujajo ponoven pregled prakse, a se srečajo z brezbržnostjo kolegov, nekateri ravnatelji pa od njih pričakujejo še večjo zavzetost (Frost, Durant, Head, Holden, 2000). Pri tem naj bi šlo za neke vrste unovčenja znanja, ki so ga posamezniki dobili na seminarju, kar naj bi bila spodbuda sodelujočim. Te strategije temeljijo na dvomljivih predpostavkah, da ima posameznik voljo in organizacijske sposobnosti, da bo premagal inertnost institucije in nenaklonjenost kolegov (prav tam, 2000). Učiteljem pogosto primanjkuje organizacijskih sposobnosti, potrebnih za predstavitev in vzdrževanje novosti v svoji praksi in na šoli. Za šole je značilna organizacijska inercija; tako večinoma “pogoltnejo junake” inovacij (prav tam). Zato ima večina programov ob delu nizko stopnjo vpliva na profesionalno prakso v razredu in na celotni šoli.

Nekateri predavatelji želijo udeležence seminarjev načrtno spodbuditi k marljivejšemu delovanju. Udeleženci morajo zapisati osebno mnenje o tem, kako bodo najbolje uporabili na novo pridobljeno znanje, po nekaj mesecih pa svoje praktične izkušnje prikažejo v seminarski nalogi, ki jo pošljejo predavatelju.

Točkovani seminarji – tečaji naj bi spodbujali refleksijo, kritično analizo in evalvacijo v procesu, ki poteka skozi diskusije ali v obliki raziskovanja in branja strokovne literature, kar lahko vodi k čvrsti osebni in profesionalni rasti (prav tam). Udeleženci so predstavili primere pozitivnih učinkov tistih tečajev, ki z ustrežno vsebino odgovarjajo na povpraševanje in podpirajo evalvacijo ter šolske izboljšave. Ti so bili naravnani k usposabljanju posameznikov, da bi bili bolje informirani, razvijali pa so tudi samozavest in organizacijsko učinkovitost kot dejavnike spreminjanja.

Pri **delavnicah** – usposabljanjih gre bolj za podajanje informacij (“receptov”) ter trening kot za osvetljevanje problemov in okoliščin ali za izboljševanje refleksije prakse udeležencev (Frost, Durant, Head, Holden, 2000). Vsebina delavnic so različne predstavitve teorij ali opis nove prakse, oblikovanje po vzoru ali demonstriranje spretnosti, inštruiranje, torej praksa v simuliranih okoliščinah, ter ponovna uporaba. Gre za pristop k razvoju “od zgoraj navzdol”, za učenje, pri katerem gre za iniciativo in občutenje nekoga drugega, ne učitelja. Tovrstne strategije so namenjene hitremu uvajanju določenih inovacij. Fullan in Hargreaves (1992) menita, da strokovnjaki pri pobudah za poklicni razvoj učiteljev ne sodelujejo dovolj z njimi. Bistveno pogosteje naredijo nekaj za njih kot v sodelovanju z njimi, še redkeje pa imajo učitelji možnost, da uveljavijo svoje predloge.

Kljub spreminjajočim zahtevam do učiteljev ostaja prevladujoča oblika njihovega razvoja celodnevno srečanje, katerega temo izbere vodstvo šole, predstavijo pa jo zunanji strokovnjaki. To spominja na neposredno inštruiranje, ki ne izhaja iz izkušenj učiteljev. Takšne enodnevne delavnice učitelji opisujejo kot dolgočasne in nepomembne, saj naj bi pozabili 90 odstotkov slišane (Miller, 1998, v Sandholtz, 2002, str. 815). Namen tovrstnih treningov naj bi bil pomagati učiteljem, da se naučijo posamezne metode ali osvojijo določen program. Gre za osredotočanje na učiteljeve tehnične kompetence, ločeno od konteksta delovnega okolja in njegovih ključnih skrbi ter problemov.

Ti tradicionalni modeli NIU vključujejo strategije, ki so v nasprotju z raziskavami o učenju odraslih. Učitelji naj bi na teh srečanjih le tiho sedeli, čeprav želijo priložnosti, ki so za njih pomembne in uporabne v praksi ter ponujajo takojšnje učinke, vključujejo refleksijo na njihove številne izkušnje ter socialno in aktivno učenje (Glathorn, 1990 v Sandholtz, 2002, str. 816) – kar označuje konstruktivistični pogled na učenje. Veliko teh oblik je v nasprotju s temi pogoji učenja odraslih obveznih, enotnih za vse učitelje, nepovezanih z njihovim vsakodnevnim delom, pojavljajo pa se samo občasno. Veliko enodnevnih srečanj NIU nima nadaljevanja oziroma jim nič ne sledi. Tako je malo pozornosti posvečene dolgoročni, nadaljnji podpori za učenje in prakso.

Študijske skupine so krajše oblike izobraževanja, namenjene učiteljem istega predmeta. Usmerjene so predvsem na izmenjavo izkušenj, seznanjanje z aktualnimi spremembami in strokovnimi novostmi, s katerimi morajo biti seznanjeni vsi učitelji. To so npr. predstavitev novega učnega načrta, nov koncept preverjanja in systemske novosti (Prenova sistema ..., 2004). Čeprav ta dokument kot cilj študijskih skupin poudarja tudi izmenjavo izkušenj, novejša zakonodaja vidik izmenjave izkušenj izpušča.

Strokovna srečanja (posveti oziroma simpoziji) so namenjena določeni ciljni publiki (npr. ravnateljem, učiteljem določene stroke). Program srečanj je zasnovan širše, saj gre praviloma za letna srečanja, na katerih se učitelji seznanjajo z novostmi na širšem področju. Nosilci takšnih posvetov so javni zavodi iz 28. člena ZOFVI, šola za ravnatelje, združenja in društva strokovnih delavcev in zasebne izobraževalne organizacije v sodelovanju z ministrstvom in javnimi zavodi (Prenova sistema ..., 2004).

Tematske konference so krajše oblike izobraževanja na šoli, namenjene celotnim šolskim kolektivom. Nosilci so šole (Prenova sistema ..., 2004). Programe za šolske kolektive je kar

70 odstotkov od 199 učiteljev, vključenih v raziskavo, opisalo kot izkušnjo, ki najmanj vpliva na profesionalni razvoj (Sandholtz, 2002). Predvsem jih moti, če tema ni povezana z njihovim delom v razredu, če ne bo imela opaznega vpliva na učence ali če vsebina oziroma naučena strategija tematske konference zaradi slabe opremljenosti šol ni prenosljiva v njihovo prakso (prav tam). Zato Sandholtzeva (2002) predlaga preoblikovanje izobraževanj na šoli tako, da bi se nanašala na učiteljevo specifično situacijo.

Izobraževanja na daljavo so v rokah organizacij, registriranih za izobraževanje.

Za opisane programe je značilen pristop od zgoraj navzdol ("top-down"), šele pri naslednji skupini oblik NIU so tudi takšne, ki izhajajo iz učiteljevih potreb in pobud – "bottom-up" in "bottom-accros". Gre torej za oblike poklicnega razvoja posameznika, med katerimi so nekatere sicer uradno precej priznane, druge pa niso ustrezno ovrednotene.

Samoizobraževanje pridobiva veljavo zaradi enakovrednega priznavanja znanja, pridobljenega na ta način. V sistemu NIU bi bilo treba izdelati postopek priznavanja in vrednotenja znanja, ki ga strokovni delavec pridobi samostojno, zunaj organiziranih oblik izobraževanja. Nosilci samoizobraževanja so strokovni delavci sami (Prenova sistema ..., 2004).

Kolegialne interakcije

Skozi proces poučevanja učitelji naletijo na mnoge pozitivne in negativne izkušnje, ki pomembno vplivajo na njihovo delo. Najbolj vplivne so tiste, ki izzovejo učitelja, da ponovno prouči svoj pristop. To je lahko čisto nepomemben dogodek – npr. zaznano dolgočasenje otrok pri uri. Gre za proces učenja iz izkušenj pri poučevanju.

Učitelji se učijo tudi drug od drugega, izkušnjo kolegialnih interakcij opisujejo kot nekaj, kar globoko vpliva na njihovo poučevanje. Tu gre večinoma za neformalne interakcije, lahko pa npr. tudi za oblike formalnih kolegialnih treningov. Oblika interakcije niti ni tako pomembna kot sama priložnost, da s kolegi lahko izmenjujejo različne perspektive (Sandholtz, 2002, str. 821), npr. ideje za delo, kolegialno hospitiranje. Sodelovanje v teh oblikah učiteljem omogoča, da kritično ocenjujejo svoje delo. Ponuja možnosti delovanja in učenja z drugimi na podobnem položaju v sodelovalnem okolju, ki spodbuja kritično mišljenje in odprto komuniciranje brez ljubosumja in nenaklonjenosti. Tako lahko analizirajo prepričanja in predpostavke o svojih vlogah, ki jih pogosto jemljejo kot samoumevne. Skupaj se spoprimejo

z negotovostjo, ki je povezana s poučevanjem in učenjem na splošno, in pri specifičnih temah, povezanih z razmerami v njihovem razredu. Brez kolektivnih učnih priložnosti je manj verjetno, da bodo učitelji kritično analizirali svoje delo na načine, ki vodijo do novega znanja, prepričanj in izboljšave prakse. Celó bolj verjetno je, da bo učitelj študentu ponudil sodelovalno učno izkušnjo le, če je bil tudi sam že vključen vanjo (Sandholtz, 2002, str. 824). Ideje in informacije bodo v timu verjetneje pretehtane glede na njihove prednosti, ne pa samo glede na vir. To je pomembno zaradi več razlogov. Vodstvo odloča o zaposlenih in ocenjuje njihovo delo, kolegi s podobnim položajem pa ne. Zaradi narave dela učitelji pripisujejo večji pomen mnenju kolegov kot besedam vodstva ali zunanjih strokovnjakov. Čim večja je namreč oddaljenost nekega strokovnjaka od realnosti razreda, tem manjšo vrednost ima njegovo mnenje v očeh učiteljev. Ker spoštujejo izkušnje kolegov, so učitelji bolj sproščeni pri raziskovanju s tistimi, s katerimi so že v interakciji. O problemu najlaže razpravljajo z nekom, ki ga poznajo, zato se posvetujejo z izkušenimi sodelavci. Kolegialne interakcije so pomembne tudi zaradi dolgotrajnih stikov, podpore in priložnosti za delo z drugimi. To je pogled, ki poudarja vseživljenjsko učenje učiteljev in zmanjšuje problem učiteljeve izoliranosti. »Učitelj v razredu seveda ni socialno izoliran, saj je obkrožen z učenci, ki nenehno terjajo pozornost na socialni in kognitivni ravni, vendar od njih zaradi razlik v starosti, razvojni stopnji in strokovnosti ne dobi potrebne podpore in potrditve na isti ravni« (Polak, 2007, str. 90). Večino časa so učiteljem edini resnični modeli poučevanja njihovi lastni dobri in slabi nastopi (Sandholtz, 2002).

Obiskovanje nastopov na drugih šolah je priljubljena oblika, saj posameznikom da priložnost, da vidijo druge poučevati v drugačnem šolskem okolju, spodbuja nove ideje in druge pristope. To je tudi eden redkih načinov, ko učitelji lahko dobijo potrditev, da tudi oni delajo dobro (prav tam, str. 826).

V akcijskih raziskavah gre za potrebo po nečem, kar presega inštrukcije o novih metodah in širjenje novega materiala. Alternativa od zgoraj navzdol postavljenim oblikam razvoja osebja se nanaša na razvoj celostnega učitelja, skozi strategije razvoja osebja, ki resno jemljejo učiteljev namen, učitelja kot osebnost in resnični kontekst učiteljevega dela (Frost, Durant, Head in Holden, 2000). Gre za celostno raziskavo, ki širi nove ideje in prakso, razvija spretnosti, spodbuja kritično razpravo o problematičnih konceptih in predlogih ter refleksijo prakse. Izkušnje in vrednote so vključene v novo strukturo dejavnosti profesionalnega razvoja, občutki posameznega učitelja pa so v središču. Idejo o učitelju raziskovalcu je naprej razvil Elliot, ki je ponovno pregledal koncept akcijskih raziskav, ki jih je uporabljal

Amerikanec Kurt Lewin v 40-ih letih (Frost, Durant, Head in Holden, 2000). Elliot je akcijske raziskave definiral kot študije socialne situacije s pogledom na izboljšanje akcij znotraj nje (prav tam). Bistvo predpostavke akcijske raziskave je, da jo izvedejo praktiki sami, da bi izboljšali lastno prakso. Gre za cikle povpraševanja (potrebe), refleksije in dejavnosti. Povpraševanje ponuja možnost, ki drugače podpre spremembo kot druge raziskave v izobraževanju. Že v 80-ih letih so na angleških pedagoških fakultetah akcijske raziskave postale podlaga za samostojni magistrski študij učiteljev ob delu, in sicer zato, da bi ta postal individualističen in bolj akademski (Frost, Durant, Head in Holden, 2000). Podoben trend je opaziti tudi v Sloveniji.

Sandholtzeva (2002) v svoji raziskavi raziskuje vrsto priložnosti, ki jih učitelji prepoznajo kot najpomembnejše, prepoznava **pogoje**, potrebne za pomembne dejavnosti profesionalnega razvoja, in njihov vpliv na prakso. Gre za perspektivo posameznega učitelja, njegovih specifičnih profesionalnih izkušenj in razlogov, zaradi katerih jih je prepoznal kot pomembne. Pri primerjanju oblik NIU je v raziskavi analiziral značilnosti, ki so jih učitelji identificirali kot pomembne, in raziskal pogoje, ki bi podpirali oziroma zavirali učiteljevo sodelovanje pri teh dejavnostih. Podatke je analiziral glede na značilnosti učenja odraslih (Sandholtz, 2002): **avtonomija, izbira, variacije – odstopanja, izziv, skupinsko učenje, trajni kolegialni stiki**. V razredu učitelji doživljajo visoko stopnjo avtonomije, kot člani šole in še v širšem okolju pa so pogosto objekti odločitev drugih. V raziskavi (Sandholtz, 2002) so sodelujoči učitelji opozarjali na pomanjkanje avtonomije v izbiri in določanju, kakšne vrste dejavnosti bi jim najbolj pomagale izboljšati njihovo poučevanje. Izbirnost je pomembna, ker krepi učiteljev profesionalni status ter zvišuje možnosti, da bodo dejavnosti ustrezale posameznikovim učnim potrebam in interesom. Učiteljem je možnost izbire zelo pomembna. Neki učitelj je npr. prepričal vodstvo, da je lahko namesto izobraževanja na šoli, ki ni bilo povezano z njegovim izobraževalnim področjem, hospitiral na drugi šoli. Takšne izjeme so redke, ker jih vodstvo nerado odobri, učitelji pa morda premalokrat dajo pobudo zanje (prav tam). Učitelji bi radi sodelovali tudi pri načrtovanju vsebin in oblik izobraževanja na šoli ali npr. na študijskih srečanjih. Toda če se jih vpraša, kaj potrebujejo in želijo, potem pa se njihovi predlogi prezrejo in upošteva le izbira vodstva, se spodkopava njihov profesionalizem (Sandholtz, 2002). Ko so učitelji med 22 dejavnostmi izbirali pet, ki bi se jih najraje udeležili, so vedno izbrali tiste, ki so se navezovale na njihove osebne potrebe in naloge poučevanja, zato tudi ni bilo soglasja med 24 intervjuvanimi učitelji o pomenu posamezne dejavnosti (prav tam). Kar se je enemu učitelju zdelo uporabno, se drugemu ni. Osebne potrebe

spodbujajo učitelje, da se v prostem času tudi z lastnimi finančnimi sredstvi udeležujejo konferenc ali drugačnih dejavnosti, ki obravnavajo specifične teme, povezane z njihovo individualno situacijo poučevanja. Prav zaradi osebnih potreb učitelji nekatere oblike dejavnosti odklanjajo, če se jim zdijo neuporabne za poučevanje v razredu. Izvajalci NIU pogosto organizirajo predavanja kot metodo podajanja informacij in znanja ter izključijo pomembno sodelovanje. Tako onemogočijo, da bi učitelji sami raziskali tematsko področje, reševali probleme in se vrnili v prakso z bolj sodelovalnim oziroma raziskovalnim pristopom. Pri kolektivnih učnih priložnostih pa sta poudarjena sodelovanje in odprta komunikacija. Prosta izmenjava idej spodbuja kritično refleksijo, kreativnost in inovacije, usmerjenost nase, aktivnost in učenje (Smylies, 1995, v Sandholtz, 2002). Te iste spretnosti so cilj profesionalnega učenja, pogosto pa sodelovanje in odprta komunikacija nista vključena v dejavnosti profesionalnega razvoja. V omenjeni raziskavi so bile najbolj sprejete oblike NIU, ki so uradno priznavale učiteljevo dejavnost in spodbujale sodelovanje: timsko delo, razvijanje novih vzgojno-izobraževalnih pripomočkov, sodelovanje v skupnih raziskavah, mentorstvo, delovanje v vodstvenem timu in obiskovanje nekaterih predmetno specifičnih konferenc ali seminarjev. Predmetno specifične konference in dejanski proces poučevanja so udeleženi učitelji opisali kot izkušnje, ki so najbolj vplivale na njihovo poučevanje (Sandholtz, 2002, str. 820). Učitelji se radi obračajo na profesionalne organizacije (npr. ZRSS, sindikat) in cenijo profesionalno internetno mrežo, na kateri dobijo brezplačne ideje in podporo.

Med 22 aktivnostmi, vključenimi v anketo, so učitelji kot najmanj pomembne dejavnosti vrednotili različna izobraževanja na šoli in v lokalni skupnosti ter članstvo v nekaterih profesionalnih organizacijah. Najpomembnejše dejavnosti so povezane s partnerstvom med fakulteto in šolo, najmanj pomembne pa so na ravni šole (Sandholtz, 2002). S t-testom so dokazali, da sta tako skupina, ki se udeležuje samo NIU, kot skupina, ki se udeležuje NIU in partnerstva, najnižje vrednotili iste dejavnosti. Izkušnje v različnih državah pri spreminjanju prakse poučevanja kažejo (Prenova sistema ..., 2004), da so manj učinkovita izobraževanja in usposabljanja, ki so oddaljena od razreda, bolj pa tista, ki so organizirana na šoli, posebej če obsegajo reševanje konkretnih učnih oziroma vzgojnih situacij in izmenjavo izkušenj sodelujočih učiteljev. Popolno prepuščanje odgovornosti za NIU šolam lahko poveča vpliv ravnatelja in zmanjša vpliv učiteljev. Za osvajanje abstraktnega znanja je učinkoviteje eksterno usposabljanje, strokovne novosti pa najlažje podaja fakulteta. Predavanja o didaktičnih novostih so temelj za učiteljevo poglobljanje razumevanja, a niso dovolj vplivna, da bi učitelji ta spoznanja učinkovito uporabili v vsakodnevni praksi. To sposobnost naj bi

razvijala predvsem eksterna izobraževanja, ki so kombinirana z usposabljanjem na šoli. Ključnega pomena je kakovostno pedagoško vodenje. Dolgoročni razvojni projekti so uspešnejši kot več kratkih (Prenova sistema ..., 2004).

Raznovrstnost dejavnosti učiteljem omogoča, da širijo različne vidike neke teme in poudarjajo različne perspektive profesionalne rasti (Sandholtz, 2002). Tako npr. mora učitelj za objavo raziskave izoblikovati jasen načrt, pisati za zunanje občinstvo ter narediti evalvacijo projekta. Sodelovanje v študijskih skupinah zahteva soočanje različnih stališč, šele nato se sprejemajo odločitve. Ko učitelji sodelujejo v mnogih in različnih dejavnostih profesionalnega razvoja, je tudi njihovo učenje spodbujeno na raznovrstne načine.

1.4.3.4 PROBLEMI NADALJNJEGA IZOBRAŽEVANJA IN USPOSABLJANJA TER PREDLOGI ZA NJEGOVO SPREMINJANJE

V Sloveniji je značilnosti in pomanjkljivosti NIU v zadnjem času ugotavljalo več raziskav. Leta 2004 je Ministrstvo za šolstvo in šport objavilo podatke za prenovo sistema stalnega strokovnega spopolnjevanja za strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju, v letu 2005 je Pedagoška fakulteta objavila podatke raziskovalnega projekta Partnerstvo fakultete in vzgojno-izobraževalnih zavodov, leta 2006 se je na Pedagoški fakulteti v Ljubljani odvijalo posvetovanje z mednarodno udeležbo z naslovom Posodobitev pedagoških študijskih programov v mednarodnem kontekstu; na njem je zasedala tudi delovna skupina za stalno strokovno izpopolnjevanje. Namen naštetih analiz je bil poleg ugotavljanja stanja tudi oblikovanje ciljev, smernic in predlogov za izboljšanje NIU.

Rezultati raziskave Partnerstvo fakultete in šol o modelu NIU strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (Polak, Devjak in Cencič, 2005), izvedene v šolskem letu 2004/05, kažejo, da se pedagoški delavci v vzgoji in izobraževanju pogosto udeležujejo programov nadaljnega izobraževanja, in sicer stalnega strokovnega spopolnjevanja pogosteje kot programov izpopolnjevanja, večkrat iz lastne želje po novem, dodatnem znanju, pogosto tudi zaradi pričakovanj vodstva, redkeje pa po priporočilu kolegov. Leta 2006 je v poročilu delovne skupine za stalno strokovno izpopolnjevanje Krek (2006) poudaril, da naj bi učitelji obiskovali nekatere obvezne programe le zato, da bi se jim to vrednotilo za napredovanje. Večina učiteljev je za stalno strokovno izpopolnjevanje motivirana predvsem zaradi točk za napredovanje. Pri tem naj bi imele elitne šole več možnosti, da pridejo do točk, in zato ti učitelji kmalu dosežejo najvišjo stopnjo napredovanja in niso več motivirani za nadaljnje

obiskovanje programov.

Največ programov **stalnega strokovnega spopolnjevanja** se udeležujejo strokovni delavci, ki imajo od 5 do 10 let delovne dobe in tisti z več kot 20 leti delovne dobe oziroma starejši od 46 let. Najbolj kritični so bili do programov zaposleni z nedopolnjenimi 5 leti delovne dobe, saj jih kar 52 odstotkov programe ocenjuje kot manj primerne, 74 odstotkov učiteljev, ki so zaposleni med 5 do 10 let, pa je programe ocenilo kot zelo primerne (Polak, Devjak in Cencič, 2005).

Programov izpopolnjevanja se je v zadnjih treh letih udeležilo 69 odstotkov zaposlenih v vzgoji in izobraževanju, od tega 77 odstotkov zaposlenih v OŠ, in sicer najpogosteje tisti, ki so zaposleni nad 20 let; mlajši kot so, manjši je odstotek udeležencev (prav tam). Najpogosteje sodelujejo v pedagoško-andragoškem izobraževanju, v šoli za ravnatelje, pri naravoslovju in tehniki, pri usposabljanju za poučevanje naravoslovja v 6. in 7. razredu devetletne OŠ, pri prometni vzgoji v OŠ ter v izobraževanju za prenovljeno devetletno OŠ (moduli).

Čeprav vodstvo običajno zadovoljivo podpira izobraževalne potrebe svojih delavcev – le 11 odstotkov anketiranih je zanikalo podporo vodstva –, pogosto prihaja do težav z usklajevanjem osebnih izobraževalnih potreb strokovnih delavcev z zahtevami delovnega okolja in vodstva (Polak, Devjak in Cencič 2005). 64 odstotkov anketiranih strokovnih delavcev, od tega 70 odstotkov zaposlenih v OŠ, je programe izpopolnjevanja ocenilo kot primerne, 32 odstotkov kot manj primerne in le 3,3 odstotka kot zelo primerne (prav tam).

Polak, Devjak in Cencič (2005) poročajo, da so učitelji, zajeti v raziskavo, opozorili na finančne **probleme** (materialni stroški, nadomeščanja, prevoz), časovne probleme (malo prostih dni za izobraževanje), premajhno število izvedb nekaterih izobraževanj in na njihovo centralizacijo, na prešibko povezanost nekaterih programov in izvajalcev z neposredno pedagoško prakso, premalo aktivnih oblik dela, na skrčeno število programov, dolgo čakalno dobo ter na previsoke cene programov za majhne kolektive. Vsebine včasih niso več aktualne, nekateri programi pa ne prinašajo novosti oziroma se ponavljajo.

Šibke točke sistema NIU po analizi **Ministrstva za znanost, šolstvo in šport** iz februarja 2004 so:

- prevelika razpršenost ponudbe, zato sistem postaja nepregleden in težko obvladljiv;
- ni mogoče zagotoviti dovolj sredstev za več izvedb programov, da bi pokrili dejanske potrebe;

- premajhen delež programov, ki bi bili usmerjeni na profesionalne dejavnike učiteljskega poklica;
- premajhna prepoznavnost evropskih trendov;
- ni dovolj občutljiv za pobude in dejanske potrebe šol in učiteljev;
- možnosti za širitev dobrih praks iz šole na šolo je malo;
- mehanizmi razpisa so preveč administrativni,
- izvedbe so za večino šol prostorsko preveč oddaljene, čas pa premalo prilagojen ritmu šolskega dela;
- prešibka povezava s področjem dela;
- vloge in odgovornosti posameznih nosilcev izobraževanja niso dovolj jasno definirane in razmejene (Prenova sistema ..., 2004).

Raziskavi poudarjata šibke točke sistema NIU. Nekatere med njimi so poudarjene v obeh, kar pomeni, da so verjetno res precejšnje. **Pomanjkljivosti** seminarjev stalnega strokovnega spopolnjevanja in programov izpopolnjevanja se lahko **presežejo z upoštevanjem izhodišč “dobre prakse”** in z upoštevanjem potreb ter želja potencialnih uporabnikov teh programov tako glede vsebine kot organizacije (Polak, Devjak in Cencič, 2005, str. 177).

Sandholtzeva (2002) navaja, da so za učitelje dejavnosti partnerstva med fakulteto in šolo zelo pomembne, torej predstavljajo primere dobre prakse. Partnerstvo je aktualno tudi pri nas. »Namen projekta Partnerstvo fakultete in šol je razviti štiri modele sodelovanja med fakulteto in šolo: model učne prakse oziroma praktičnega pedagoškega usposabljanja študentov Pedagoške fakultete, model sistematičnega uvajanja pripravnikov in začetnikov v pedagoškem poklicu v vzgojno-izobraževalno delo, model izpopolnjevanja oziroma stalnega strokovnega spopolnjevanja (imenujemo ga tudi model nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju – “in-service teacher training”) ter model skupnih raziskav pedagoške prakse in neposredne uporabe rezultatov« (Polak, Devjak in Cencič, 2005, str. 153).

Po mnenju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju o **primerih dobre prakse** je za programe stalnega strokovnega izpopolnjevanja in spopolnjevanja ter druge oblike izobraževanj najpomembnejše, da je njihova vsebina zanimiva, aktualna, z veliko novih strokovnih spoznaj (na primerni strokovni ravni), da so udeleženci na njih sproščeni in aktivni (pestre metode in oblike dela, praktično delo v različnih delavnicah, skupinsko oziroma timsko delo, reševanje konkretnih problemov) ter da so vsebine uporabne v neposredni praksi (Polak, Devjak in Cencič, 2005). »Strokovnoteoretičnih spoznaj, ki jim udeleženci že na

seminarju ne pripišejo uporabne vrednosti, tudi kasneje ne bodo vključevali v svoje pedagoško delo« (Polak, Devjak in Cencič, 2005, str. 173). Zelo pomembno je tudi, da so predavatelji zanimivi ter sposobni dinamičnega in fleksibilnega dela, da dobijo udeleženci primerna delovna gradiva, da je vsebina dovolj konkretna (konkretni primeri iz prakse, prenos novih spoznanj v posameznikovo delo), z veliko navodili za neposredno delo (povezava teorije in prakse), da je seminarsko delo primerno časovno razporejeno, da ob podpori izvajalca omogoča izmenjavo izkušenj, mnenj, razpravo (sprejemanje preteklih izkušenj udeležencev, spodbujanje), da je izvajanje sistematično in da imajo učitelji možnost za svoj osebni in poklicni razvoj (prav tam).

Cilji prenove sistema NIU v Sloveniji so tudi:

- »povečati delež profesionalnega znanja v primerjavi z disciplinarnim oziroma strokovnim znanjem;
- želja po večji kvaliteti dela in učinkovitosti šole, večja povezanost spopolnjevanja s sfero dela (učinki v praksi);
- postaviti kvaliteten sistem evidentiranja, spremljanja in evalvacije dolgoročnih učinkov izobraževanj; (omogočene bi bile kvalitativne in kvantitativne analize, ki bi služile spremljanju realizacije in korigiranju pomanjkljivosti ter nadaljnjemu razvoju sistema SSS; opredeliti bo potrebno kazalnike);
- vzpostaviti možnost enakopravnega priznavanja formalnega in neformalnega izobraževanja« (Prenova sistema ..., 2004, str. 21).

Na posvetovanju z mednarodno udeležbo Posodobitev pedagoških študijskih programov v mednarodnem kontekstu na Pedagoški fakulteti v Ljubljani februarja 2006 je Krek (2006) v poročilu delovne skupine za stalno strokovno izpopolnjevanje poudaril naslednje: fakultete naj bi imele večji vpliv na razvoj znanosti in prenos do učiteljev; stalno strokovno izpopolnjevanje naj bi bilo kombinacija programov profesionalnega razvoja, pedagoškega izobraževanja in proste izbire učiteljev; treba je doreči, kdo in kako naj bi neformalno izobraževanje prepoznal ter ovrednotil v primerjavi s formalnim; učitelji naj bi usvojili nova védenja s področja otrok s posebnimi potrebam in etične različnosti ...; potrebna je evalvacija programov, da bi se ti lahko izboljševali.

Vidimo, da se cilji obeh evalvacij NIU dobro pokrivajo.

Predlogi projekta Partnerstvo fakultete in šol so po mnenju učiteljev glede preseganja slabosti programov še bolj konkretni in pokrivajo več pomanjkljivosti (Devjak in Polak, 2007):

- Seminarji naj bodo organizirani na različnih ravneh (začetni, nadaljevalni programi) in za različne ciljne skupine udeležencev (za področje predšolske vzgoje, osnovne šole, srednje šole, šole s prilagojenim programom).
- Kraj izvedbe naj bo določen glede na regijo udeležencev.
- Seminarske skupine naj bodo majhne (največ do 20 udeležencev).
- Programi naj bodo organizirani strnjeno in vključujejo naj sprostivne dejavnosti (medsebojno spoznavanje, športne dejavnosti ...).
- Vsebina in potek seminarja naj slonita na uvodnem teoretičnem delu, podani naj bodo predlogi za delo v praksi ter vrednotenje in analiza dela v praksi (kritična refleksija, izmenjava izkušenj ...).
- Oblike in metode dela naj bodo sodobne, raznovrstne in s poudarkom na lastni dejavnosti udeležencev.
- Delovno gradivo naj bo pripravljeno vedno pred seminarjem, vsebuje naj praktično uporabne usmeritve za delo v praksi in priporočeno literaturo.
- Poročilo o seminarju naj poudarja načrtovanje lastnega spreminjanja, z orisom procesa prenosa novih spoznanj v prakso.

1.4.3.5 POSTOPKI RAZPISOVANJA PROGRAMOV NADALJNJEGA IZOBRAŽEVANJA IN USPOSABLJANJA

Ministrstvo za šolstvo in šport predvsem prek Programskega sveta za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju oblikuje usmeritve nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, in sicer prek razpisov, z njihovo izbiro, potrditvijo in vrednotenjem, ki vključuje točkovanje in financiranje programov.

Programski svet za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju ima naslednje pristojnosti:

- »oblikuje smernice razvoja nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju,
- sodeluje s strokovnimi telesi, ki jih za področje vzgoje in izobraževanja imenuje minister ali Vlada Republike Slovenije, in z visokošolskimi zavodi, ki izvajajo javno veljavne študijske programe za izobraževanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju,
- vodi postopke v zvezi z zagotavljanjem predpisanih programov in jih predloži v potrditev ministru,

- vodi postopke v zvezi z zagotavljanjem posodobitvenih programov in jih predloži v potrditev ministru,
- opravlja naloge v zvezi s pripravo in z izvedbo javnega razpisa za zbiranje programov in predloži izbrane programe v potrditev ministru,
- predlaga ministru deleže za financiranje in sofinanciranje programov,
- objavi programe na svetovnem spletu,
- sprejema poročila o evalvaciji programov in sistema nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja,
- imenuje delovna telesa,
- opravlja druge naloge v skladu s tem pravilnikom« (Pravilnik o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, [2007](#), 5. člen).

Programski svet ima torej na področju učiteljevega poklicnega razvoja kot tudi razvoja vzgojno-izobraževalnega sistema velike in zelo pomembne pristojnosti. Med drugim oblikuje usmeritve NIU, o katerih predhodno pridobi mnenje strokovnih svetov, za njih določi navodila in metodologijo. Predlaga torej prednostna področja programov NIU za javni razpis, ministru pa predlaga način financiranja in sofinanciranja programov. V katalogu spopolnjevanja ministrstvo objavi izbrane in s točkami ovrednotene programe; s tem dobijo izvajalci ustrezen status. Točkovanje programov NIU določata 31. in 32. člen Pravilnika o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (2007). Programi so ali naročeni (Ministrstvo za šolstvo in šport) ali ponujeni (programski svet). Prve v celoti ali delno financira ministrstvo. Delež financiranja programov, ki se naročajo izvajalcem, ter višino kotizacij določi minister na predlog programskega sveta. Predpisane programe ministrstvo financira v celoti, delno so sofinancirani programi za izpopolnjevanje izobrazbe, program šole za ravnatelje in posodobitveni programi. Večinoma se delež določa za vsako šolsko leto posebej glede na število programov, načrtovano število izvedb ter razpoložljiva finančna sredstva. »Stroške za izobraževanje v programih za profesionalni razvoj, programih za razvoj vzgojno-izobraževalne prakse in tematskih konferencah praviloma v celoti krijejo javni vrtci in šole iz sredstev, ki jih v skladu z normativi in standardi prejemajo za materialne stroške. Na predlog programskega sveta lahko minister sprejme sklep, da se tudi ti programi sofinancirajo iz sredstev proračuna Republike Slovenije, namenjenih za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju oziroma iz drugih namenskih sredstev« (Pravilnik o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, [2007](#), 35. člen).

1.4.3.6 NAPREDOVANJE UČITELJEV

Proces učiteljevega profesionalnega razvoja je ovrednoten v sistemu napredovanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju v nazive ter nekdanje plačilne, danes plačne razrede. Udeležba v NIU in opravljanje obveznosti, ki jih učiteljem naložijo izvajalci, so eden izmed temeljnih pogojev za napredovanje učiteljev.

Zakon določa, da je nadaljnje izobraževanje učiteljeva pravica in dolžnost. »Javni vrtec oziroma šola strokovnim delavcem omogoča nadaljnje izobraževanje in usposabljanje v skladu s predpisi, ki veljajo za strokovne delavce na področju vzgoje in izobraževanja« (Pravilnik o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, 2007, 27. člen). Z nadaljnjim izobraževanjem in usposabljanjem lahko strokovni delavci pridobijo točke, ki se upoštevajo v sistemu napredovanja strokovnih delavcev v nazive, če opravijo vse obveznosti, določene s študijskim programom za izpopolnjevanje izobrazbe, s programom profesionalnega usposabljanja, tematsko konferenco, z izobraževanjem v mrežah ali s programom računalniškega opismenjevanja oziroma v programu, katerega cilji so skladni z 2. členom tega pravilnika (Pravilnik o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, 2007, 29. člen). »Strokovni delavec, ki poučuje predmet oziroma izvaja strokovno delo, za katerega je v prilogi k pravilniku, ki določa izobrazbene pogoje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, naveden predpisani program, ima pravico in dolžnost, da se izobražuje v tem programu. Ravnatelj je dolžan za strokovnega delavca iz prejšnjega odstavka prednostno načrtovati izobraževanje v predpisanem programu v okviru letnega delovnega načrta in mu prednostno omogočiti udeležbo v tem programu« (Pravilnik o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, 2007, 28. člen).

Zakon določa tudi vrednotenje učiteljevega profesionalnega razvoja. Napredovanje strokovnega delavca v nazive predlaga ravnatelj ali strokovni svet šole. O napredovanju v nazive, ki so trajni, odloča minister, pristojen za šolstvo in šport, s Pravilnikom o napredovanju zaposlenih v šolah v nazive. »Strokovni delavci v vrtcih in šolah se strokovno izobražujejo in usposabljujejo. Vzgojitelj, učitelj, organizator izobraževanja, svetovalni delavec in knjižničar lahko **napredujejo v naziv** mentor, svetovalac in svetnik /.../ Pogoje, način in postopek strokovnega izobraževanja in usposabljanja ter napredovanja v nazive določi minister /.../« (ZOFVI, 2007, 105. člen). Za pridobitev naziva mentor, svetovalac ali svetnik

mora biti strokovni delavec zaposlen vsaj štiri leta, ustrezno uspešen pri delu, uspešno mora končati programe strokovnega izobraževanja in opravljati različna dodatna strokovna dela.

Z ustrezno izobrazbo za zahtevano delovno mesto in ob izpolnjevanju drugih pogojev (dodatna funkcionalna znanja, interdisciplinarna usposobljenost delavca za opravljanje del na različnih delovnih mestih v okviru poklica, samostojnost pri delu, delovna uspešnost, izkazana v daljšem času) za zahtevano delovno mesto lahko strokovni delavec **napreduje v višji plačilni razred**. S tem pridobi višji količnik plače (Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vrtcih in šolah v plačilne razrede, 2002, 9. člen). Na posameznem delovnem mestu lahko napreduje največ za pet plačilnih razredov. Napreduje po preteku treh let oziroma izjemoma prej, in sicer za en plačilni razred, le izjemoma za dva. Delodajalec letno obvešča ministrstvo o napredovanju. S šolskim letom 2008/2009 se je spremenilo napredovanje v plačilne razrede, ki se po novem imenujejo plačni. Drugače so definirani tudi pogoji napredovanja. Pogoj za napredovanje javnih uslužbencev v višji plačni razred je delovna uspešnost, izkazana v napredovalnem obdobju, ki vključuje:

- rezultate dela (strokovnost, obseg dela, pravočasnost),
- samostojnost (potreba po dajanju natančnih navodil, po nadzorovanju), ustvarjalnost (razvijanje novih uporabnih idej in dajanje koristnih pobud) in natančnost pri opravljanju dela (pogostost napak in kakovost dela),
- zanesljivost pri opravljanju dela (izpolnjevanje dogovorjenih obveznosti ter popoln in točen prenos informacij),
- kakovost sodelovanja (medsebojno sodelovanje in skupinsko delo, odnos do sodelavcev, prenosa znanja in mentorstva) in organizacijo dela (organiziranje in načrtovanje, izkoriščanje delovnega časa (vsebina nalog, postavljeni roki) in prilagoditve nepredvidenim situacijam),
- druge sposobnosti v zvezi z opravljanjem dela (interdisciplinarnost, odnos do uporabnikov storitev, komuniciranje, posebnosti na posameznih področjih).

Razlika v starih in novih merilih za napredovanje v plačne razrede, ki veljajo s šolskim letom 2008/2009, je majhna. Po novem je morda malo bolj poudarjena in razčlenjena kakovost učiteljevega dela, manj pa izobraževanje učiteljev. Pooblastila ravnateljev so pri vrednotenju pogojev za napredovanje nekoliko večja.

1.4.4 PODIPLOMSKO IZOBRAŽEVANJE UČITELJEV

Zgaga (2006b, str. 2) poroča, da so »v projektu Tuning Educational Structures in Europe –

Report 2 prikazani tipični diplomski profili v Evropi:

1. cikel: priprava učiteljev na različne stopnje šolskega in predšolskega sistema in usmerjenost na različna predmetna področja.
2. cikel: širok spekter specialističnih programov za učiteljev strokovni razvoj; specializacija na dosedanem področju; izpopolnjevanje v didaktiki ali v specifičnih področjih, utemeljeno na raziskovalnem pristopu;
3. cikel: prevladuje doktorski študij, ki meri na doseganje izvirnih raziskovalnih rezultatov«. Strokovnjaki na 2. stopnji se lahko specializirajo v svoji disciplini ali pa kvalificirajo na novih področjih.

Podiplomski znanstveni magistrski študij razvija kompetence za zahtevno specializirano raziskovalno, razvojno, svetovalno, vodilno delo (Žorga, 2006) – specializirana poklicna kvalifikacija. V več evropskih državah se je trend zaradi povpraševanja od predmetno usmerjenih magistrskih programov preusmeril k bolj interdisciplinarnim programom, saj so minili časi, ko naj bi učitelj učencem predvsem posredoval strokovno znanje. Danes je učiteljeva naloga, da učence nauči predvsem, kako naj se učijo (Žorga, 2006). V večini držav članic Evropske unije povezave med prakso in raziskavami v učiteljskem poklicu v nasprotju z drugimi poklici še ni dovolj (Zelena knjiga, 2001). Ker raziskave v izobraževanju trenutno ne dajejo vidnih oziroma jasnih rezultatov, ki bi bili lahko podlaga za poučevanje, in ne razvijajo kumulativnega znanja ter ne vplivajo na izobraževalno prakso v šolah (Žorga, 2006), bi bilo v okviru magistrskega študija treba razviti več raziskovanja, usmerjenega v prakso.

»**Doktorski študij** razvija kompetence za najbolj zahtevno specializirano raziskovalno in razvojno delo v (oziroma o) vzgoji in izobraževanju« (Teze za prenavo, 2004, str. 4).

Večinoma učitelji končajo višješolski ali visokošolski univerzitetni študij, študij za magisterij in doktorat pa se še uveljavlja (Dekleva, 2006). Ni dorečeno, za kakšno zaposlitev sta pogoj višji stopnji ter kako povezati stopenjski študij s stalnim strokovnim spopolnjevanjem (Dekleva, 2006).

Podiplomski študij na Pedagoški fakulteti v Ljubljani še nima dolge tradicije in ne dosega zelene učinkovitosti (Žorga, 2006). Kandidati se v podiplomski študij vpisujejo predvsem zaradi želje po novem znanju, in ne zaradi potrebe po drugi kvalifikaciji (Žorga, 2006). Ko bodo delodajalci dokončno izoblikovali sistem kadrovskih pogojev, ki bo zahteval tudi podiplomsko poklicno kvalifikacijo, bo to spodbudilo učitelje za podiplomski študij (Teze za prenavo, 2004). Poleg problema zaposljivosti kandidatov pedagoških smeri z dokončano

podiplomsko kvalifikacijo bi morala država določiti tudi, kako upoštevati pridobljene dele programa, če kandidat ni v celoti dosegel kvalifikacije (Žorga, 2006). Tako npr. Krek (2006) poroča o tem, da naj učitelji s končano magistrsko stopnjo izobrazbe v šolah ne bi bili zaželeni, saj imajo višjo izobrazbo od ravnateljev.

Po raziskavah Frosta in sodelavcev (Frost, Durant, Head in Holden, 2000) podiplomski študij spodbuja visoko stopnjo refleksije, kritične analize in vrednotenja. Proces temelji na razpravah, sistematičnem raziskovanju, akcijskih raziskavah in branju akademske literature, kar močno in trajno vpliva na učiteljevo osebno in profesionalno rast. Šolske izboljšave so lahko spremljajoč pojav študija, niso pa njegov glavni cilj. Predvsem akcijske raziskave so se izkazale kot metoda, ki neposredno podpira šolske izboljšave (prav tam). Eden izmed udeležencev podiplomskega študija je dejal, da je edini iz svoje šole, ki obiskuje podiplomski študij, in tudi edini, ki ga želi obiskovati (Frost, Durant, Head in Holden, 2000). To je jasna kritika uspeha in udeleženosti študija ob delu. Udeleženci so poročali, da se vsi ravnatelji in pomočniki niso pripravljene vključevati v dejavnosti razvoja, niti v tiste, ki so bistvene za podporo nacionalnih prioritet (prav tam). Tudi nekateri učitelji so brez takšnih odgovornosti in se redko udeležijo kakršnekoli razvojne dejavnosti, razen tistih obveznih, ter se le z majhno udeležbo vključujejo v daljša izobraževanja, kot so specialistični študij ali magisterij. To potrjuje, da ga ne glede na njegove koristi, šole in učitelji niso sprejeli v zadostnem številu. Veliko učiteljev gleda na podiplomsko izobraževanje kot na nekaj manj pomembnega v primerjavi z njihovimi vsakodnevnimi delovnimi nalogami. Mnogim manjka predvsem samozavesti, da bi se spopadli s tovrstnimi akademskimi zahtevami. Veliko učiteljev je prepričanih, da posamezne faze študija po nepotrebnem jemljejo učiteljev čas in energijo ter študija ne doživljajo kot odgovornost, ki jih bo privedla do uresničene cilja – čeprav so to učitelji, ki bi morali biti nosilci sprememb pri izboljševanju profesionalne prakse (Frost, Durant, Head in Holden, 2000).

Podatki iz raziskave Sandholtzeve (2002) kažejo, da ni standardnega pogleda na profesionalni razvoj, pač pa vsak učitelj izbira in vrednoti dejavnosti glede na osebne poglede in stališča. Kar nekdo zagovarja kot pomembno osebno izkušnjo, se drugemu lahko zdi nepomembno. Učitelji so tudi prepogosto tarče številnih reform, le malo nadzora pa je posvečenega profesionalnemu razvoju (Sykes, 1996, v Sandholtz, 2002). Učitelji visoko cenijo dejavnosti, ki spodbujajo in podpirajo njihovo sodelovanje ter uradno priznavajo njihovo angažiranost kot veljavno pot profesionalnega razvoja. Spremembe in izzivi na delovnem mestu spodbujajo učenje s povečanimi priložnostmi posameznika za kritično refleksijo, preizkušanje in

inovacije. Učitelji jih potrebujejo, da spodbudijo in vzdržujejo vrsto refleksij in inovacij, ki vodijo v izboljšane spretnosti. S profesionalnim razvojem učitelji iščejo priložnosti, ki jih spodbujajo na način, ki se sicer razlikuje, a vendar povezuje z dnevnimi zahtevami v razredu. Učitelji potrebujejo ustrezno podporo in predviden zadosten čas za vključevanje v pomembne in različne profesionalne dejavnosti. Preveč zadolžitev in prepoln urnik pogosto zmanjšujejo interes in voljo za vključevanje v različne dejavnosti (Sandholtz, 2002, str. 828). Kakovost učiteljevih učnih izkušenj ni nič manj pomembna od študentovih učnih izkušenj. Podobno kot študentje, tudi učitelji cenijo priložnosti za širjenje znanja, reflektiranje, sodelovanje s kolegi, delo z avtentičnimi nalogami ter se vključujejo v dejavnosti aktivnega učenja (Sandholtz, 2002). Kakor se poskuša posamezen učitelj približati potrebam vsakega učenca, tako naj bi se tudi profesionalni razvoj približeval individualnim potrebam vsakega učitelja. Naslednja učiteljeva refleksija pooseblja nekatera temeljna stališča o obeh straneh, obljubah in pasteh, profesionalnega razvoja: »Če aktivnosti učitelj ne pripiše osebne veljave, ne bo uspela. Kakor če naše poučevanje ni dobro oblikovano, če nismo dobro pripravljeni na posamezen razred, poučevanje ne bo delovalo. Vsaka takšna aktivnost za profesionalni razvoj je lahko čudovita izkušnja ali le izguba časa. Izziv tem aktivnostim je, da pripeljejo realnost bližje obljubam« (Sandholtz, 2002, str. 829).

Verjetno ni treba posebej poudarjati, da učitelje močno moti, ker ne morejo samostojno odločali o merilih za vstop v poklic in o napredovanju znotraj njega, saj je že skorajda samoumevno, da ta področja ureja država, učitelji pa v najboljšem primeru lahko dodajo svoj prispevek v obliki mnenja (Peček Čuk, 1998), ki pogosto ne pade na plodna tla.

II EMPIRIČNI DEL

2. PROBLEM IN CILJI

Raziskave, ki so predstavljene v teoretičnih izhodiščih, so že ugotavljale prednosti in pomanjkljivosti formalnih in neformalnih oblik vseživljenjskega učenja učiteljev. Ugotovitve do neke mere pomagajo organizatorjem in izvajalcem pri načrtovanju izboljšav. Problem pričujoče raziskave je ugotoviti, kako jih zaznavajo in vrednotijo uporabniki ter kaj v zvezi s tem predlagajo. Glavni cilj raziskave je analizirati stališča učiteljev do NIU ter njihove predloge za izboljšanje.

Namen NIU naj bi bil vplivanje na profesionalni razvoj učiteljev. Zanima nas, ali učitelji posamezne oblike NIU dejansko tako doživljajo. Ugotoviti želimo, katere oblike NIU so učiteljem resnično v oporo in katere doživljajo kot dodatno obremenitev oziroma celo kot razvrednotenje prakse, kaj vpliva na njihovo mnenje ter kje vidijo možnosti za izboljšavo. Ugotoviti želimo tudi stopnjo zadovoljstva učiteljev z dodiplomskim izobraževanjem ter možnostmi poklicnega napredovanja. Zanima nas tudi, ali so učitelji pri vrednotenju profesionalnega razvoja enotni ali pa so med skupinami razlike glede na neodvisne spremenljivke.

3. RAZISKOVALNE HIPOTEZE

Na podlagi študija strokovne literature in lastnega razmišljanja smo postavili naslednje hipoteze:

H1: Stališča osnovnošolskih učiteljev o doživljanju značilnosti dodiplomskega izobraževanja se statistično pomembno razlikujejo glede na leta delovnih izkušenj, vrsto fakultete, smer poučevanja in šolski okoliš.

H2: Stališča osnovnošolskih učiteljev o njihovih potrebah, doživljanju ponudbe in urejenosti sistema nadaljnega izobraževanja in usposabljanja se statistično pomembno razlikujejo glede na leta delovnih izkušenj, vrsto fakultete, smer poučevanja in šolski okoliš.

H3: Med učitelji z različno delovno dobo prihaja do statistično pomembnih razlik v ocenjevanju posameznih oblik nadaljnega izobraževanja in usposabljanja glede na to, koliko podpirajo njihov profesionalni razvoj.

H4: Med značilnostmi nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, ki so učiteljem pomembne, in med predlogi za povečanje prenosa novih znanj v prakso so statistično pomembne povezave.

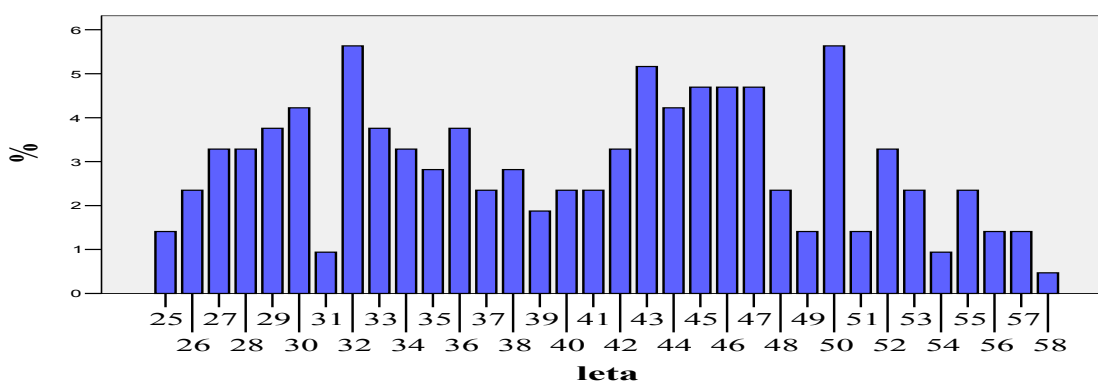
H5: Zadovoljstvo osnovnošolskih učiteljev z možnostmi napredovanja v šolstvu se statistično pomembno razlikuje glede na leta delovnih izkušenj, naziv, stopnjo izobrazbe in šolski okoliš.

4. METODA

Empirična raziskava je bila izvedena z uporabo deskriptivne in kavzalne – neeksperimentalne metode, podatki pa so bili zbrani s kvantitativnimi in kvalitativnimi postopki.

4.1 OPIS VZORCA

V kvantitativnem delu raziskave je potekalo vzorčenje v skupinah. Iz populacije slovenskih osnovnih šol je bilo naključno izbranih pet šol iz treh univerzitetnih mest, pet iz drugih mest in pet iz podeželskega okolja. Učiteljem, ki so želeli sodelovati v raziskavi, smo posredovali anketne vprašalnike. Anketiranih je bilo 218 učiteljev. 90 odstotkov anketiranih je ženskega spola, kar menimo, da ponazarja realno strukturo zaposlenih učiteljev v osnovni šoli v Sloveniji. Najmlajši med anketiranimi učitelji so dopolnili 25 let, najstarejši 58 let, torej je v kvantitativno raziskavo zajet celoten spekter zaposlenih od končane fakultete pa do tistih, ki imajo približno 35 let delovnih izkušenj. Povprečna starost intervjuvancev je bila 40 let. Glede starosti je vzorec reprezentativen, kar potrjuje tudi izračunan standardni odklon ($SD = 8,805$), še boljše pa je to ponazorjeno v grafu (slika 1), kar je dobra podlaga za preverjanje hipotez, ki predvidevajo različna stališča glede na starost učiteljev.



Slika 1: Grafični prikaz starosti anketirancev

V kvalitativnem delu raziskave je bil vzorec intervjuvancev izbran priložnostno na izbrani osnovni šoli v Ljubljani, in sicer tako, da se čim bolj razlikujejo glede na spol, starost, izobrazbo, naziv, opravljanje vloge razrednika ter predmete poučevanja. V globinskih polstrukturiranih intervjujih je sodelovalo pet učiteljev, starih od 29 do 47 let, imeli pa so od dve do 27 let delovne dobe. Med njimi je bil en moški. Trije intervjuvanci so končali študij na

Pedagoški fakulteti v Ljubljani (smeri razredni pouk, predšolska vzgoja, fizika in tehnika), eden Pedagoško akademijo (razredni pouk) ter eden študij na Filozofski fakulteti v Ljubljani (slovenščina in primerjalna književnost).

4.2 MERSKI INSTRUMENTI

Za potrebe kvantitativnega dela raziskave smo izdelali petdelni vprašalnik za osnovnošolske učitelje (priloga 1). V prvem delu so učitelji podajali mnenja o ustreznosti in kakovosti dodiplomskega izobraževanja, drugi sklop se nanaša na njihov profesionalni razvoj, tretji na organizacijo skupinskih oblik nadaljnjega izobraževanja in prenos novih znanj v neposredno pedagoško prakso, četrti sklop vprašanj se nanaša na organiziranost napredovanja v šolstvu. Našteta stališča predstavljajo odvisne spremenljivke. V petem delu so navedena anketna vprašanja o objektivnih podatkih sodelujočih (spol, starost, leta delovnih izkušenj, naziv, stopnja in smer izobrazbe, šolski okoliš, razredništvo), ki predstavljajo neodvisne spremenljivke. Anketni vprašalnik sestavljajo vprašanja polodprtega tipa, nekaj vprašanj odprtega tipa ter tri šeststopenjske Likertove ocenjevalne lestvice (glej prilogo 1).

Preverili smo merske karakteristike vprašalnika. Ugotovili smo, da je vprašalnik zelo zanesljiv, saj je Cronbachov koeficient alpha v prvem delu 0,90, v drugem 0,83 ter v tretjem delu 0,91. Objektivnost z vidika izvajanja omogočajo jasna in nedvoumna navodila, z vidika vrednotenja pa vprašanja polodprtega tipa s ponujenimi odgovori. Diskriminativnost zagotavljajo šeststopenjske Likertove ocenjevalne lestvice. Kot vsebinsko veljavnega so vprašalnik ocenili trije strokovnjaki, konstruktno veljavnost pa smo potrdili s faktorsko analizo. Veljavnost instrumenta je povezana z zanesljivostjo, definira pa se jo s pomočjo redukcije sistema (faktorska analiza). Namen faktorske analize je: preizkusiti faktorsko veljavnost instrumenta, ugotoviti izvore variance, z redukcijo manifestnih faktorjev poiskati latentne spremenljivke in z njimi pojasniti večji del variabilnosti manifestnih spremenljivk ter prikazati hierarhijo komponent, ki prikazujejo povezanost variabel v manifestnem prostoru. Tudi ekonomičnost je ustrezna, saj traja reševanje vprašalnika približno 20 minut. V uvodnem nagovoru vprašalnika smo sodelujoče seznanili, da je sodelovanje pri anketiranju prostovoljno in anonimno. Zagotovljena je bila tajnost podatkov.

Vprašalnik smo oblikovali na podlagi študija literature, izsledkov raziskav Prenove sistema stalnega strokovnega spopolnjevanja za strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju (2004), Raziskovalnega poročila projekta Partnerstvo fakultet in šol (Devjak in Polak, 2007),

raziskave *The Prospects of Teacher Education in South-East Europe* (Zgaga, 2006a), raziskav Sandholtzeve (2002), Kalinove (1999) ter izkušenj iz prakse.

Kot drugo tehniko zbiranja podatkov smo uporabili nestandardiziran polstrukturiran intervju (Priloga 2), da bi tematiko dodatno osvetlili in bolj podrobno razložili podatke, dobljene pri kvantitativni raziskavi. Z dvema neodvisnima instrumentoma je zagotovljena kriterijska veljavnost (Cencič, 2002). Pluralizem tehnik zbiranja podatkov in njihovo medsebojno kombiniranje sta nam omogočila, da ugotovitve o pojavih ali vidikih povežemo v smiselno celoto (Devjak, Kovač Šebart, Krek, Vogrinc, 2007, str. 81). Ker nas zanima podrobna ocena stanja, smo izbrali sumativno, intenzivno, neprimerjalno evalvacijsko raziskavo. Evalvatorji so bili zunanji, saj niso sodelovali pri zasnovi programov, ki so namenjeni profesionalnemu razvoju (Devjak, Kovač Šebart, Krek, Vogrinc, 2007). Pri identificiranju situacij, v katerih je mogoče ekonomično doseči cilje raziskave, smo se odločili, da z učitelji izvedemo poglobljene polstrukturirane intervjuje o tem, kako doživljajo svoj profesionalni razvoj. Za zbiranje podatkov smo uporabili intervju, saj omogoča proučevanje problema v globino ter lahko daje bogate in raznovrstne (neverbalne, verbalne) podatke (Cencič, 2002). Pri delu smo uporabili deskriptivno (opisno) metodo raziskovanja.

4.3 POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV

Po telefonu smo kontaktirali z ravnatelji izbranih osnovnih šol, kot je predstavljeno v opisu vzorca. Učiteljem smo po pošti poslali vprašalnike. Reševali so jih anonimno ter jih po pošti vrnili.

Z ravnateljevim soglasjem smo s posameznimi zainteresiranimi zaposlenimi, ki so bili relevantni za sodelovanje, na eni izmed ljubljanskih osnovnih šol aprila 2008 izvedli zvočno snemane intervjuje. Da bi zagotovili objektivnost, je pri vseh intervjujih sodelovala tudi nevtralna opazovalka.

4.4 SPREMENLJIVKE

Neodvisne spremenljivke (skupaj devet): spol, starost, leta delovnih izkušenj, naziv, stopnja in smer izobrazbe, vrsta fakultete, šolski okoliš, smer poučevanja in razredništvo.

Odvise spremenljivke (skupaj 108) obsežnega vprašalnika smo razdelili v štiri vsebinske

sklope. Sklopi spremenljivk: o ustreznosti izobrazbe (skupaj dve), o profesionalnem razvoju (skupaj 57), o organizaciji skupinskih oblik nadaljnega izobraževanja in usposabljanja učiteljev (skupaj 44) ter o profesionalnem razvoju in napredovanju učiteljev (skupaj pet).

4.5 STATISTIČNA ANALIZA IN OBDELAVA PODATKOV

Podatke, pridobljene z anketnim vprašalnikom, smo analizirali z računalniškim programom za statistično analizo SPSS 15.0. Pri tem smo uporabili naslednje statistične metode:

- statistična vrsta – frekvenčna distribucija: absolutna (f) in relativna frekvenca (%), kumulativa relativne frekvenca (F %);
- χ^2 -test: hipoteza neodvisnosti oziroma Kullbackov aproksimativni test (KT);
- aritmetična sredina (M);
- standardna deviacija (SD);
- Kolmogorov-Smirnovov test za testiranje normalnosti porazdelitve (K-S z);
- Pearsonov koeficient korelacije (r);
- Levenejev test za testiranje homogenosti varianc (F);
- analiza variance oziroma Welchov aproksimativni test: neodvisne skupine (F);
- eksploratorna factorska analiza.

Rezultate smo predstavili v tabelah oziroma grafih. Pri preverjanju statistične pomembnosti razlik in korelacij smo upoštevali stopnjo tveganja 0,05 oziroma 0,10.

Odgovore na vprašanja odprtega tipa smo kodirali, klasificirali in kvalitativno analizirali ter na ta način odkrili značilne elemente, strukture, obrazce, pravilnosti ipd. (Cencič 2002). Kvalitativna analiza zbranega gradiva je potekala v šestih fazah (Devjak, Kovač Šebart, Krek, Vogrinc, 2007; Mesec, 1998). Opravili smo transkripcijo intervjujev ter odgovorov na odprta vprašanja vprašalnika. Zapise smo členili na pomembne informacije, drugo smo izpustili. Kod nismo določili pred analizo, ampak smo seznam oblikovali sproti v procesu analize. Sorodne kode, ki so se nanašale na podobne pojave, smo združili v kategorije in jih abstrahirali. Definirali smo kategorije. Oblikovali smo pripoved o pojavu, teorijo krajšega dosega, ki velja v opisanem okolju. Upoštevani so bili standardi in načela kvalitete in etičnosti evalvacije (Devjak, Kovač Šebart, Krek, Vogrinc, 2007): prostovoljnost sodelovanja v raziskavi, varovanje identitete, zaupnost in zasebnost, spoštovanje resnice. Osnutek poročila smo dali v

presojo intervjuvancem in zunanji opazovalki, ki je prisostvovala pri intervjujih. Z rezultati kvalitativne raziskave so se vsi udeleženci strinjali.

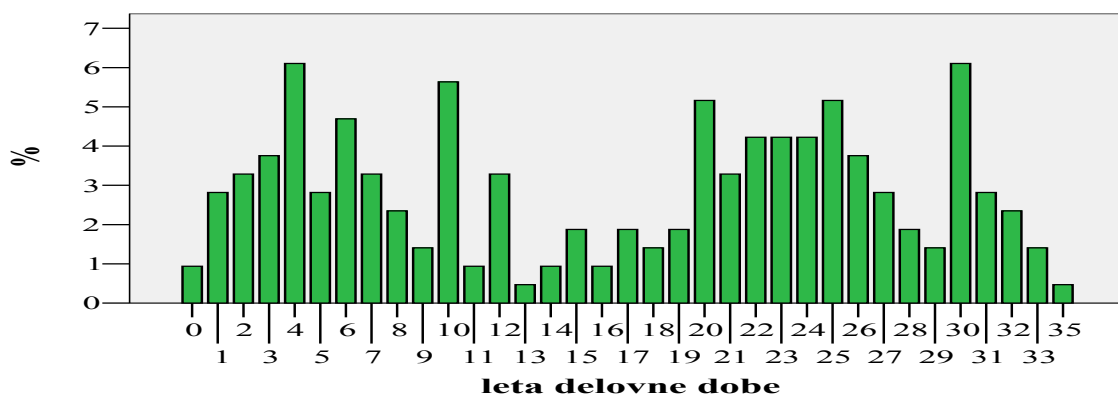
5. REZULTATI IN INTERPRETACIJA PODATKOV

KVANTITATIVNEGA DELA RAZISKAVE

5.1 OPISNA STATISTIKA ZA NEODVISNE SPREMENLJIVKE

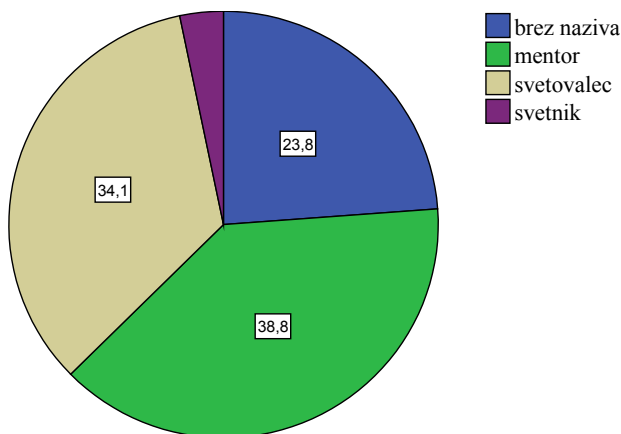
V raziskavi je sicer sodelovalo 218 učiteljev, a na posamezna vprašanja nekaj učiteljev ni odgovorilo, zato skupno število anketirancev od vprašanja do vprašanja rahlo variira. Menimo, da so razlogi za to različni; mogoče se nekateri učitelji pri posameznem vprašanju niso mogli odločiti med ponujenimi odgovori, z nekaterimi značilnostmi, ki so navedene v vprašalniku, morda posamezniki niso imeli izkušenj oziroma se v zadnjih dveh letih niso soočali z njimi, nekaj učiteljev mogoče ni dovolj zaupalo v anonimnost pri raziskovanju, morda so se bali, da bi kdo na njihovi šoli celo zlorabil podatke v njihovo škodo, nekateri učitelji pa so posamezna vprašanja izpustili, ker se jim je morda zdel vprašalnik predolg.

V kvantitativnem delu raziskave so zastopani učitelji skozi celotno obdobje delovanja, od začetnikov do tistih s 35 leti delovnih izkušenj. Aritmetična sredina vzorca je 16,72 leta delovne dobe, standardni odklon pa 10,041. Če primerjamo grafično prikaza delovne dobe anketirancev (slika 2) ter starosti anketirancev (slika 1), vidimo, da se po pričakovanjih dobro prekrivata in kažeta ustrezno reprezentativnost vzorca.



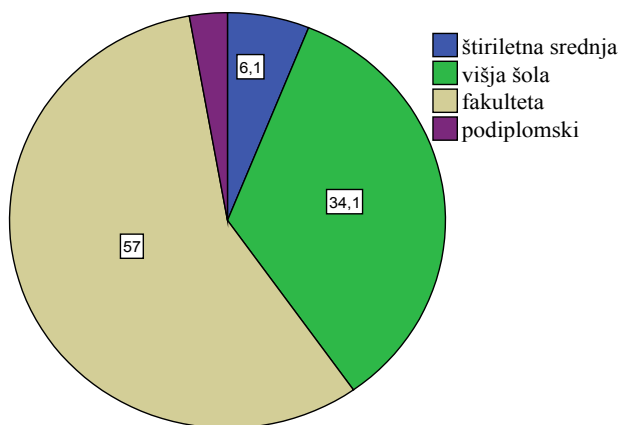
Slika 2: Grafični prikaz delovne dobe anketirancev

Četrtnina anketiranih učiteljev je še brez naziva, dve petini jih dosežeta naziv mentor, tretjina naziv svetovalec in le dobri trije odstotki (sedem učiteljev od 214) so dosegli naziv svetnik (slika 3).



Slika 3: Grafični prikaz strukture anketirancev glede na naziv

Skoraj tri petine anketiranih učiteljev je univerzitetno izobraženih, tretjina jih ima končano višjo stopnjo izobrazbe, slabi trije odstotki so dokončali podiplomski študij, šest odstotkov pa je zaključilo le srednjo šolo (slika 4). Verjetno so to predvsem mlajši učitelji, ki še niso končali študija, pa že delajo v osnovni šoli. Velika večina med njimi je študirala v Ljubljani (89 odstotkov), devet odstotkov v Mariboru, dva odstotka že v Kopru.



Slika 4: Grafični prikaz strukture anketirancev glede na stopnjo izobrazbe

Anketirani osnovnošolski učitelji so svojo temeljno izobrazbo pridobili na enajstih različnih fakultetah (tabela 1). Skoraj tri četrtine med njimi jih je obiskovalo Pedagoško fakulteto oziroma nekdanjo Pedagoško akademijo, dobra šestina Filozofsko fakulteto, pet odstotkov Fakulteto za šport, Naravoslovno tehniško fakulteto trije anketirani učitelji, Akademijo za glasbo dva učitelja, po en učitelj pa še Fakulteto za socialno delo, Biotehniško fakulteto, Fakulteto za kemijo in kemijsko tehnologijo, Fakulteto za šport, Fakulteto za matematiko in

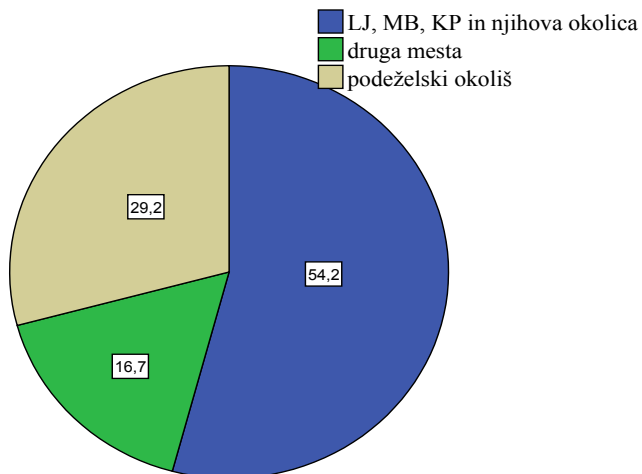
fiziko, Fakulteto za elektrotehniko in Fakulteto za organizacijske vede (tabela 1).

Ker smo v literaturi zasledili različno doživljanje predvsem v dosegljivosti oblik nadaljnega izobraževanja glede na šolski okoliš ter lahko slišimo tudi mnenja o razlikah med vedenjem mestnih in vaških otrok oziroma o različnem odnosu do šole in posredno učiteljev, smo v vprašalniku učitelje vprašali tudi, kakšen je njihov šolski okoliš, da bi lahko na podlagi tega raziskali dejanske razlike, ki vplivajo na profesionalni razvoj.

Tabela 1: Struktura anketiranih učiteljev glede na naziv fakultete

Naziv fakultete	f	%
Pedagoška fakulteta oz. akademija	150	72,5
Filozofska fakulteta	35	16,9
Fakulteta za šport	11	5,3
Akademija za glasbo	2	1,0
Biotehniška fakulteta	1	,5
Naravoslovnotehniško fakulteto (NTF oz. FNT)	3	1,4
Elektrotehnika	1	,5
Fakulteta za kemijo in kemijsko tehnologijo (FKKT)	1	,5
Fakulteto za socialno delo (FSD)	1	,5
Fakulteta za matematiko in fiziko (FMF)	1	,5
Fakulteta za organizacijske vede	1	,5
Skupaj	207	100,0

Več kot polovica anketiranih učiteljev poučuje v Ljubljani, Mariboru ali Kopru oziroma v njihovi bližini, skoraj tretjina jih poučuje v podeželskem okolišu, šestina pa v drugih mestih (slika 5). Da je prišlo do precej neenakomerne razporeditve, lahko hitro razberemo iz strukturnega kroga, ki ga prikazuje slika 5, čeprav je sodelovalo po pet šol iz vsakega okolja. Razlogov za to je verjetno več, navedli bomo tri. Različna velikost šol in posledično različno število zaposlenih učiteljev, med temi vsi verjetno tudi niso bili pripravljeni sodelovati v raziskavi. Tretji razlog je bil verjetno tudi ta, da vsi učitelji z ene šole ne doživljajo okoliša enako; tako je npr. večje število učiteljev s šole v enem izmed primorskih mest označilo, da je njihova šola v univerzitetnem okolišu, čeprav ni šlo za koprsko šolo. To lahko razlagamo tudi tako, da so ti učitelji morda zelo povezani s fakulteto v Kopru, saj je v vprašalniku pisalo Koper oziroma njegova okolica.



Slika 5: Grafični prikaz strukture anketirancev glede na okoliš šole

Tabela 2: Struktura anketiranih učiteljev glede na predmetno področje, ki ga poučujejo

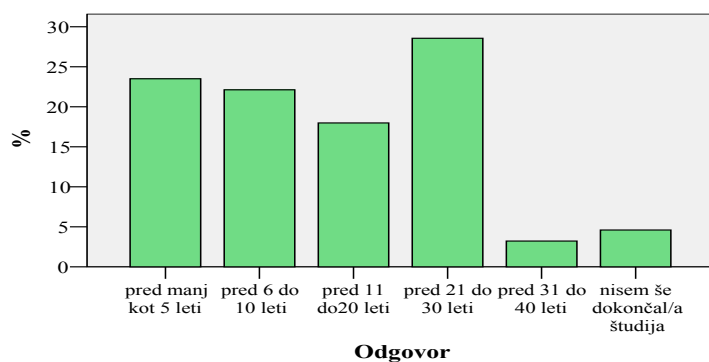
Predmetno področje, ki ga poučuje	f	%
OPB	12	5,6
Razredni pouk	91	42,5
Naravoslovni predmeti – predmetna stopnja	41	19,2
Družboslovni predmeti – predmetna stopnja	42	19,6
GVZ, ŠVZ, LVZ, THZ – predmetna stopnja	20	9,3
Individualna pomoč	8	3,7
Skupaj	214	100,0

Dve petini izmed 218 učiteljev poučujeta na razredni stopnji, petina jih poučuje družboslovne predmete, petina naravoslovne predmete, desetina vzgojne predmete (GVZ, ŠVZ, LVZ, THZ), slabih šest odstotkov jih poučuje v podaljšanem bivanju, skoraj štiri odstotke pa predstavljajo učitelji individualne pomoči (tabela 2). Dve tretjini izmed anketiranih učiteljev sta bili v zadnjih dveh letih v vlogi razrednika.

5.2 RAZLIKE V DOŽIVLJANJU NADALJNEGA IZOBRAŽEVANJA IN USPOSABLJANJA GLEDE NA SOCIODEMOGRAFSKE ZNAČILNOSTI

5.2.1 HIPOTEZA 1 – REZULTATI IN RAZPRAVA

H1: Stališča osnovnošolskih učiteljev o doživljanju značilnosti dodiplomskega izobraževanja se statistično pomembno razlikujejo glede na leta delovnih izkušenj, vrsto fakultete, smer poučevanja in šolski okoliš.



Slika 6: Grafični prikaz strukture odgovorov na vprašanje 1.1

V raziskavi nas je zanimalo tudi, kako učitelji ocenjujejo študij, ki so ga zaključili. Polovica anketirancev je študij končala pred manj kot 10 leti, nekaj med njimi jih še študira (slika 6). Druga polovica je študij končala pred 10 do 30 leti, posamezni udeleženci celo že prej (slika 6).

Tabela 3: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 1.1 glede na delovno dobo

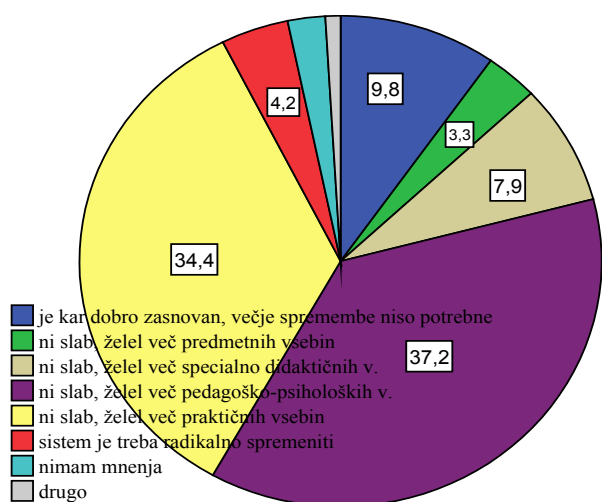
		Delovne izkušnje				Skupaj
		od 0 do 5 let	od 6 do 15 let	od 16 do 25 let	od 26 do 40 let	
Kdaj ste dosegli (zadnjo) diplomu oz. kvalifikacijo?	Pred manj kot 5 leti	69,0 %	15,1 %	10,1 %	12,2 %	23,5 %
	Pred 6 do 10 leti	4,8 %	56,6 %	15,9 %	8,2 %	22,1 %
	Pred 11 do 20 leti	4,8 %	18,9 %	34,8 %	6,1 %	18,3 %
	Pred 21 do 30 leti		5,7 %	37,7 %	63,3 %	28,2 %
	Pred 31 do 40 leti		1,9 %	1,4 %	10,2 %	3,3 %
	Nisem še dokončal/a študija.	21,4 %	1,9 %			4,7 %
Skupaj		100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

KT = 180,434; df = 15; P = ,000

Obstaja statistično pomembna razlika v strukturi odgovorov na vprašanje 1.1 glede na delovno dobo.

Pričakovali smo, da se učitelj zaposli takoj po opravljeni diplomi. Večina podatkov se dobro

ujema s to predpostavko (tabela 3). Presenetljivo je morda to, da je med učitelji začetniki², kar dobra petina takšnih, ki še niso dokončali študija. Tudi 15 odstotkov mlajših učiteljev je verjetno poučevalo že med študijem. Majhen pa je odstotek tistih, ki so se v šolstvu zaposlili kar nekaj let po končanem študiju. Med izkušenimi in starejšimi učitelji je približno četrtnina takšnih, ki so diplomirali pred manj kot 10 leti, čeprav imajo veliko več delovnih izkušenj. Predpostavljamo, da so študirali ob delu, da bi si pridobili visokošolsko izobrazbo. To tudi pomeni, da so dobro seznanjeni z novostmi stroke (tabela 3). Zaradi teh podatkov tudi v nadaljevanju ne moremo preprosto sklepati o zadovoljstvu s študijem nekoč in danes, saj leta delovnih izkušenj in oddaljenost od časa študija nista neposredno povezana.



Slika 7: Grafični prikaz strukture odgovorov na vprašanje 1.2

Osem desetih učiteljev ocenjuje, da njihov študij sicer ni bil slab, a da bi morali programi večji poudarek nameniti pedagoško-psihološkim vsebinam (37,2 odstotka) in praktičnim izkušnjam (34,4 odstotka), nekaj med njimi pa jih čuti primanjkljaj tudi pri specialno didaktičnih ali predmetnih vsebinah (slika 7). Ena desetina učiteljev je bila z zasnovo študija zadovoljna. Štirje odstotki učiteljev menijo, da bi bilo treba sistem študija za učiteljski poklic temeljito spremeniti (slika 7). Podobne ugotovitve navaja v raziskavi Zgaga (2006a). Meni, da je med dodiplomskim študijem treba po enotnem standardu zagotoviti več praktičnega usposabljanja in več pedagoškega znanja za vse, ki vstopajo v učiteljski poklic.

Učitelji so se morali pri tem vprašanju odločiti le za eno možnost, tako ti podatki kažejo le

² Za potrebe raziskave smo učitelje glede na leta delovnih izkušenj uvrstili v štiri skupine, ki smo jih poimenovali učitelji začetniki (0 do 5 let delovne dobe), mlajši učitelji (6 do 15 let delovne dobe), izkušeni učitelji (16 do 25 let delovne dobe) ter starejši učitelji (25 do 40 let delovne dobe).

tisto, kar jih najbolj teži. Morda bi bilo tukaj smiselno učiteljem dati možnost več odgovorov, da bi lahko še natančneje izrazili svoje potrebe.

Tabela 4: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 1.2 glede na delovno dobo

		Delovne izkušnje				Skupaj
		od 0 do 5 let	od 6 do 15 let	od 16 do 25 let	od 26 do 40 let	
Kaj menite o sistemu začetnega pedagoškega izobraževanja in usposabljanja, ki ste ga zaključili?	Je kar dobro zasnovan, večje spremembe niso potrebne.	9,5 %	9,4 %	7,5 %	12,5 %	9,5 %
	Ni slab, vendar potreben večji poudarek na predmetnih vsebinah .			9,0 %	2,1 %	3,3 %
	Ni slab, vendar potreben večji poudarek na specialno didaktičnih vsebinah .	4,8 %	3,8 %	7,5 %	16,7 %	8,1 %
	Ni slab, vendar potreben večji poudarek na pedagoško-psiholoških vsebinah .	42,9 %	32,1 %	44,8 %	31,3 %	38,1 %
	Ni slab, vendar potreben večji poudarek na praktičnih vsebinah .	33,3 %	43,4 %	28,4 %	31,3 %	33,8 %
	Sistem je treba temeljito spremeniti .	7,1 %	5,7 %		6,3 %	4,3 %
	Nimam mnenja o tem.	2,4 %	3,8 %	1,5 %		1,9 %
	Drugo		1,9 %	1,5 %		1,0 %
Skupaj %		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

KT = 33,359; df = 21; P = ,042

Obstaja statistično pomembna razlika v strukturi odgovorov na vprašanje 1.2 glede na delovno dobo.

Slaba desetina učiteljev v vseh obdobjih profesionalnega razvoja je bila z zasnovjo svojega študija zadovoljna. 7,1 odstotka začetnikov je bilo s študijem nezadovoljnih in predlagajo temeljite spremembe; podobni so tudi deleži drugih starostnih skupin učiteljev, le med izkušenimi učitelji (s 16 do 25 let delovne dobe) nihče ni izbral tega odgovora.

Več kot dve petini učiteljev začetnikov in izkušenih učiteljev menita, da bi bilo med študijem treba bolj poudariti pedagoško-psihološke vsebine, v drugih dveh skupinah učiteljev jih tako razmišlja tretjina. Več kot dve petini mlajših učiteljev menita, da bi morali v času študija bolj poudariti praktične vsebine, tako meni tudi približno tretjina drugih učiteljev. Te ocene bi lahko povezali z ugotovitvami kvalitativne raziskave, v kateri so intervjuvani učitelji poudarjali, da študij bodoče učitelje premalo seznanja in pripravi na realne probleme, s katerimi se potem srečujejo v praksi.

Šestina starejših učiteljev meni, da bi študij moral bolj poudariti specialno didaktične vsebine, tudi v skupini učiteljev s 16 do 25 let delovne dobe jih približno šestina razmišlja, da bi potrebovali več predmetnih oziroma specialno didaktičnih vsebin (tabela 4). Te ugotovitve bi lahko povezali s fazami pri profesionalnem razvoju po Ryanovem modelu, ko naj bi se pozornost izkušenih učiteljev v razredu bolj usmerjala k tem vsebinam poučevanja, bolj so

tudi dovzetni za novosti, jih radi odkrivajo in preizkušajo ob delu z učenci (Depolli, 2002; Devjak in Polak, 2007). Začetniki pa naj bi se v obdobju preživetja ukvarjali predvsem s svojo vlogo v razredu, gradnjo samozavesti, z vodenjem in discipliniranjem razreda, vodenjem aktivnosti ter s pridobivanjem rutine (Devjak in Polak, 2007), zaradi česar je podpora okolice zelo pomembna.

Anketirani učitelji so obiskovali različne fakultete in poučujejo različne predmete, a se statistično pomembno ne razlikujejo glede na oddaljenost časa, ko so pridobili zadnjo kvalifikacijo (priloga 3, tabele 1, 2 in 3), niti po tem, kako ocenjujejo svoje dodiplomsko izobraževanje. To pomeni, da učitelji neodvisno od vrste fakultete oziroma predmetnega področja podobno ocenjujejo dodiplomski študij oziroma njegove pomanjkljivosti. Zanimivo je torej, da poudarjajo primerljive primanjkljaje na področju pedagoško-psihološkega znanja in povezanosti s prakso. Devjakova in Polakova (2007) menita, da bi morali vsi bodoči učitelji imeti enak delež praktičnega usposabljanja (nastopi, hospitacije, strnjena praksa ...) in števila ur t. i. pedagoških predmetov (pedagogika, psihologija, sociologija, filozofija ...) ne glede na fakulteto, na kateri se izobražujejo. V naši raziskavi smo predvideli, da bodo pedagoške vsebine pogrešali predvsem učitelji, ki niso obiskovali pedagoških fakultet, a naši podatki kažejo, da se učitelji s pedagoških fakultet na tem področju statistično pomembno ne razlikujejo od drugih.

Še bolj kritična je do obsega in vloge teh vsebin v dodiplomskem izobraževanju Razdevšek Pučkova (2005, str. 5): »Prav pedagoške spretnosti, ki si jih mora diplomant pridobiti s praktičnim pedagoškim usposabljanjem, so ena od pomembnejših sestavin v izobraževanju učiteljev, ki pa doslej pogosto ni imela ustreznega mesta in vloge, še posebej ne v univerzitetnem kontekstu, kjer se je tovrstnim sestavinam večkrat pripisovala nalepka "neznanstvenosti".«

Tabela 5: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 1.1 glede na okoliš šole

		V katerem okolišu je vaša šola?			Skupaj
		LJ, MB, KP, njihova okolica	druga mesta	podeželski okoliš	
Kdaj ste dosegli (zadnjo) diplomu oz. kvalifikacijo?	Pred manj kot 5 leti	20,5 %	22,2 %	29,0 %	23,3 %
	Pred 6 do 10 leti	23,9 %	25,0 %	17,7 %	22,3 %
	Pred 11 do 20 leti	23,9 %	11,1 %	11,3 %	18,1 %
	Pred 21 do 30 leti	26,5 %	36,1 %	27,4 %	28,4 %
	Pred 31 do 40 leti	2,6 %	5,6 %	3,2 %	3,3 %
	Nisem še dokončal/a študija.	2,6 %		11,3 %	4,7 %
Skupaj		100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

KT = 17,442; df = 10; P = ,065

Z 10-odstotnim tveganjem lahko trdimo, da obstaja statistično pomembna razlika v strukturi odgovorov na vprašanje 1.1

glede na okoliš šole.

V podeželskem okolišu poučuje kar 11,3 odstotka učiteljev, ki še niso dokončali študija, v univerzitetnih mestih (Ljubljana, Maribor, Koper) oziroma njihovi okolici je takšnih le 2,6 odstotka (tabela 5). Na podeželju poučuje nekoliko več mlajših učiteljev, kar 29 odstotkov jih je diplomiralo pred manj kot petimi leti. V manjših mestih pa poučuje več bolj izkušenih in starejših učiteljev. Struktura učiteljev glede na leta delovnih izkušenj je najbolj enakomerno porazdeljena v univerzitetnih mestih. Verjetno pa teh podatkov ne moremo kar posplošiti na zaposlene na posamezni šoli v določenem okolju.

Tabela 6: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 1.2 glede na okoliš šole

		V katerem okolišu je vaša šola?			Skupaj
		LJ, MB, KP, njihova okolica	druga mesta	podeželski okoliš	
Kaj menite o sistemu začetnega pedagoškega izobraževanja in usposabljanja, ki ste ga zaključili?	Je kar dobro zasnovan, večje spremembe niso potrebne.	9,6 %	13,9 %	8,1 %	9,9 %
	Ni slab, vendar potreben večji poudarek na predmetnih vsebinah.	3,5 %	5,6 %	1,6 %	3,3 %
	Ni slab, vendar potreben večji poudarek na specialno didaktičnih vsebinah.	7,0 %	13,9 %	6,5 %	8,0 %
	Ni slab, vendar potreben večji poudarek na pedagoško-psiholoških vsebinah.	45,2 %	27,8 %	29,0 %	37,6 %
	Ni slab, vendar potreben večji poudarek na praktičnih vsebinah.	28,7 %	36,1 %	41,9 %	33,8 %
	Sistem je treba temeljito spremeniti.	4,3 %		6,5 %	4,2 %
	Nimam mnenja.		2,8 %	6,5 %	2,3 %
	Drugo	1,7 %			,9 %
Skupaj %		100,0	100,0	100,0	100,0

KT = 24,197; df = 14; P = ,043

Obstaja statistično pomembna razlika v strukturi odgovorov na vprašanje 1.2 glede na okoliš šole.

Kar 45,2 odstotka učiteljev iz univerzitetnih mest (Ljubljane, Maribora, Koper) meni, da sistem začetnega pedagoškega izobraževanja in usposabljanja, ki so ga zaključili, sicer ni slab, a bi moral bolj poudariti pedagoško-psihološke vsebine; tako razmišlja tudi 29 odstotkov učiteljev s podeželja ter 27,8 odstotka učiteljev iz drugih mest. 41,9 odstotka podeželskih učiteljev o svojem študiju meni, da sicer ni bil slab, a da bi moral večji poudarek nameniti praktičnim vsebinam; tako ocenjuje tudi 36,1 odstotka učiteljev iz manjših mest ter nekaj manj (28,7 odstotka) učiteljev iz univerzitetnih mest. Zanimivo bi bilo raziskati, če se to povezuje s prepričanjem, da je ugled učiteljskega poklica v vaškem okolju večji kakor v večjih mestih in da so vedenjski problemi v večjih mestih izrazitejši, kar potem učitelji izražajo kot primanjkljaj v pedagoško-psihološkem znanju oziroma konkretnih spretnosti reševanja tovrstnih kompleksno-specifičnih problemov.

V manjših mestih je nekoliko večji delež učiteljev (13,9 odstotka), ki so bili z zasnovo študija zadovoljni; nihče iz tega okolja ne misli, da je treba sistem temeljito spremeniti. V tem okolju je temu enak delež učiteljev, ki bi si želeli več specialno didaktičnega znanja, kar je več kot v drugih okoljih.

Tabela 7: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 1.2 glede na smer poučevanja

		Katera predmetna področja poučujete?						Skupaj
		OPB	razredni pouk	naravoslovni predmeti predmetna stopnja	družboslovni predmeti predmetna stopnja	GVZ ŠVZ LVZ THZ predmetna stopnja	individualna pomoč	
Kaj menite o sistemu začetnega pedagoškega izobraževanja in usposabljanja, ki ste ga zaključili?	Je kar dobro zasnovan, večje spremembe niso potrebne.		9,0 %	9,8 %	14,3 %	10,0 %		9,5 %
	Ni slab, vendar potreben večji poudarek na predmetnih vsebinah.		6,7 %	2,4 %				3,3 %
	Ni slab, vendar potreben večji poudarek na specialno didaktičnih vsebinah.		5,6 %	12,2 %	9,5 %	10,0 %	12,5 %	8,1 %
	Ni slab, vendar potreben večji poudarek na pedagoško-psiholoških vsebinah.	63,6 %	42,7 %	24,4 %	35,7 %	35,0 %	37,5 %	37,9 %
	Ni slab, vendar potreben večji poudarek na praktičnih vsebinah.	27,3 %	36,0 %	36,6 %	26,2 %	40,0 %	37,5 %	34,1 %
	Sistem je treba temeljito spremeniti.	9,1 %		9,8 %	9,5 %			4,3 %
	Nimam mnenja.			2,4 %	4,8 %		12,5 %	1,9 %
	Drugo			2,4 %		5,0 %		,9 %
Skupaj %		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

KT = 49,622; df = 35; P = ,052

Obstaja statistično pomembna razlika v strukturi odgovorov na vprašanje 1.2 glede na smer poučevanja.

S sistemom začetnega pedagoškega izobraževanja in usposabljanja, ki so ga zaključili, je zadovoljen vsak sedmi učitelj družboslovnih predmetov ter vsak deseti vzgojnih predmetov, naravoslovnih predmetov in razrednega pouka (tabela 7). Med njimi ni učiteljev podaljšanega bivanja in učiteljev individualne pomoči.

Kar 63,6 odstotka učiteljev v podaljšanem bivanju meni, da bi jim študij moral dati več pedagoško-psihološkega znanja, 27,3 odstotka učiteljev v podaljšanem bivanju ocenjuje, da bi potrebovali več praktičnega znanja; kar 9,1 odstotka pa jih meni, da bi bilo treba študij temeljito spremeniti (tabela 7).

Učitelji razrednega pouka ocenjujejo, da študij ni bil slab, toda 42,7 odstotka med njimi bi jih med študijem želelo večji poudarek na pedagoško-psiholoških vsebinah, 36 odstotkov na praktičnih vsebinah; nekaj med njimi pa bi želelo več predmetnega oziroma specialno didaktičnega znanja (tabela 7).

Mnenja učiteljev naravoslovnih predmetov o njihovem študiju so najbolj deljena. 36,6

odstotka bi jih želelo večji poudarek na praktičnih vsebinah, 24,4 odstotka na pedagoško-psiholoških, 12,2 odstotka na specialno didaktičnih, 2,4 odstotka pa na predmetnih vsebinah. Vsak deseti učitelj naravoslovnih predmetov meni, da bi bilo treba sistem temeljito spremeniti (tabela 7).

35,7 odstotka učiteljev družboslovnih predmetov meni, da bi jih moral njihov študij bolje opremiti s pedagoško-psihološkim znanjem, 26,2 odstotka bi jih želelo več poudarka na praksi, 9,5 odstotka bi jih želelo več specialno didaktičnih vsebin, enak delež pa jih meni, da bi bilo treba njihov študij temeljito spremeniti.

Učitelji vzgojnih predmetov (glasba, športna vzgoja, likovna vzgoja, tehnična vzgoja ...) so bili s študijem zadovoljni, a kar 40 odstotkov med njimi si želi, da bi jih le-ta bolje pripravil na delo v praksi, 35 odstotkov jih čuti primanjkljaj v pedagoško-psiholoških vsebinah, 10 odstotkov pa v specialno didaktičnih.

Ocene lastnega študija učiteljev, ki nudijo individualno pomoč, so najmanj razpršene; tako jih 37,5 odstotka ocenjuje, da bi potrebovali več pedagoško-psihološkega znanja, enak delež bi jih želelo boljšo pripravljenost za delo v praksi ter 12,5 odstotka več specialno didaktičnih vsebin.

Glede na predmetna področja, ki jih učitelji poučujejo, so se največje razlike v strukturi odgovorov pokazale v tem, da so bili najmanj razpršeni odgovori učiteljev v podaljšanem bivanju, ki čutijo izrazit primanjkljaj v pedagoško-psiholoških vsebinah, kar lahko razlagamo tudi s specifikom dela, pri katerem so bolj izraziti vzgojni dejavniki, delo ni več tako storilnostno naravnano, učenci pa so po dopoldanskem pouku utrujeni, kar se kaže pri njihovi krajši zbranosti za delo; več je tudi sproščenega druženja med njimi. Učitelji, ki nudijo individualno pomoč, bi si želeli več pedagoško-psihološkega znanja in usmerjenosti v prakso. Odgovori učiteljev drugih smeri so malce bolj razpršeni, razmerja podobna. Največjo razpršenost kažejo odgovori učiteljev naravoslovnih predmetov, ki omenjajo zelo različne primanjkljaje. Razlog za to razpršenost je verjetno tudi ta, da so študirali na različnih fakultetah.

Pri 1. hipotezi smo potrdili, da se stališča osnovnošolskih učiteljev o značilnostih dodiplomskega izobraževanja statistično pomembno razlikujejo glede na leta delovnih izkušenj, smer poučevanja in šolski okoliš, ne pa tudi glede na vrsto fakultete.

Na slovenskih osnovnih šolah je kar nekaj učiteljev, ki so začeli poučevati že med študijem, kar nekaj pa jih je študiralo ob delu. Med njimi prevladujejo tisti, ki so po končani višji šoli

po nekaj letih poučevanja pridobili ob delu visoko izobrazbo, saj so se študijski programi v tem času spremenili in pridobili univerzitetno raven.

Mlajši učitelji z do 15 let delovnih izkušenj večinoma ocenjujejo, da njihov študij ni bil slab, vendar bi potrebovali več pedagoško-psihološkega znanja ter boljšo pripravljenost za potrebe pedagoške prakse. To, da začetniki ne uporabljajo sodobnih strokovnih spoznanj, ko pridejo v prakso, raziskave največkrat razlagajo z nepovezanostjo med izobraževanjem in prakso, kar je posledica razkoraka med teorijo in prakso (Razdevšek Pučko, 1990b).

Podobno kot manj izkušeni učitelji razmišljajo tudi učitelji z več kot 16 leti delovne dobe. Nekoliko večji delež kot med mlajšimi jih čuti primanjkljaj v predmetnih in specialno didaktičnih vsebinah, kar lahko povezujemo s fazami profesionalnega razvoja učiteljev po Ryanovem modelu, saj naj bi se pozornost učiteljev pri delu z leti od usmerjenosti na lastno vlogo v razredu ter njegovo učinkovito vodenje preusmerila predvsem na učinkovito zgradbo učne ure.

Opozorili bi še na nekaj razlik, ki so se pokazale v ocenjevanju dodiplomskega študija med učitelji, ki poučujejo v različnih okoljih. V podeželskem okolju je nekoliko večji delež mlajših učiteljev in s tem tudi tistih, ki še študirajo. V Ljubljani, Mariboru in Kopru so učitelji najbolj enakomerno zastopani glede na to, koliko časa je minilo od takrat, ko so pridobili zadnjo diplomo oziroma kvalifikacijo. Morda je delež učiteljev, ki so pridobili zadnjo diplomo pred več kot dvajsetimi leti v manjših mestih (poleg starosti učiteljev) vezan tudi na to, da so bolj oddaljeni od fakultet in so se zato v manjšem številu odločali za študij ob delu. V večjih mestih izstopa število učiteljev, ki bi si želeli, da bi jih fakultete bolje opremile s pedagoško-psihološkim znanjem. V podeželskem okolju, pa tudi v drugih mestih si večje število učiteljev želi, da bi jih študij bolje pripravil na prakso v razredu. V manjših mestih jih je bilo s študijem zadovoljnih nekoliko več kot drugje, nekoliko večje pa je bilo tudi število tistih, ki bi si želeli več specialno didaktičnega in predmetnega znanja, ki bi ga pridobili med študijem.

Predvsem učitelji, ki poučujejo na razredni stopnji, ter učitelji vzgojnih predmetov opažajo primanjkljaj na pedagoško-psihološkem področju in pri specifičnih problemih prakse; med učitelji družboslovnih in naravoslovnih predmetov je več tistih, ki menijo, da bi bil njihov študij potreben temeljitih sprememb, primanjkljaje pa čutijo na različnih področjih dela.

Omenjeni primanjkljaji, ki jih imajo učitelji na posameznih področjih, se lahko v praksi presežejo z učinkovitejšo povezavo posameznih študijskih programov z delom, z učinkovitejšim razvojem spretnosti vodenja razreda že v času študija in z učinkovitejšim reflektiranjem študentovih praktičnih izkušenj med študijem ter v času pripravništva. Teh

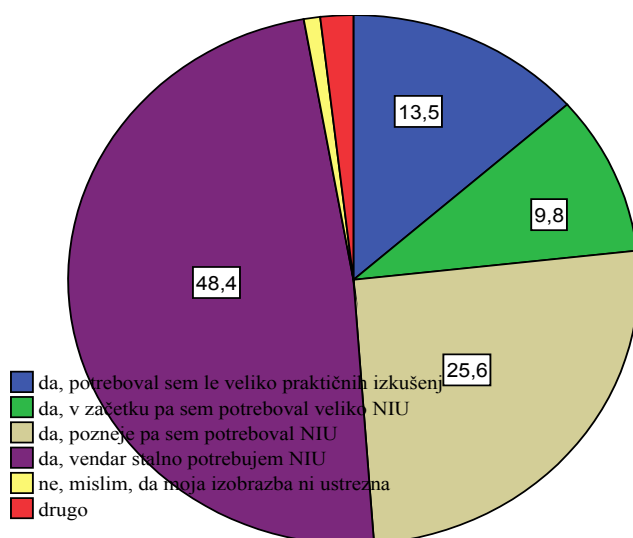
nalog se lotevajo tudi projekti partnerstva med šolami in fakultetami. Druga možnost pa je, da te potrebe postanejo izhodišče za organiziranje oblik NIU, ki lahko upoštevajo tudi neodvisne spremenljivke, npr. kraj izvedbe približajo potrebam uporabnikov, vsebino pa starosti in predmetnim področjem, ki jih posamezni učitelji poučujejo.

V tem delu raziskave so učitelji najbolj poudarili pedagoško-psihološki primanjkljaj v začetnem izobraževanju. Večinoma se strinjajo s predlogom, da bi moralo nadaljnje izobraževanje in usposabljanje vsebovati več tovrstnih vsebin, da bi bil prenos novih strokovnih in raziskovalnih spoznanj v neposredno prakso večji. Pri tem jim je najpomembnejše, da so vsebine podane aktualno, življenjsko ter povezano z obstoječo prakso in učnimi načrti, ne pa da ostajajo na ravni drobcev teorije.

5.2.2 HIPOTEZA 2 – REZULTATI IN RAZPRAVA

H2: Stališča osnovnošolskih učiteljev o njihovih potrebah, doživljanju ponudbe in urejenosti sistema nadaljnega izobraževanja in usposabljanja se statistično pomembno razlikujejo glede na leta delovnih izkušenj, vrsto fakultete, smer poučevanja in šolski okoliš.

V mednarodni raziskavi je slaba polovica slovenskih učiteljev svojo izobrazbo ocenila kot ustrezno glede na zahteve delovnega mesta, dobra polovica pa, da je ustrezna za začetek kariere, pozneje pa so potrebovali veliko praktičnih izkušenj in NIU (Zgaga, 2006a). To smo želeli natančneje raziskati. Ugotovili smo, da skoraj polovica slovenskih osnovnošolskih učiteljev meni, da je njihova izobrazba ustrezna in ustreza zahtevam njihovega delovnega mesta, vendar kljub temu stalno čutijo potrebo po dodatnem izobraževanju in usposabljanju (slika 8). Dobra četrtina jih trdi, da je bila izobrazba na začetku ustrezna, pozneje pa so se pojavile potrebe, zaradi katerih so se morali dodatno izobraževati in usposablјati, kar se morda povezuje s sedmino učiteljev, ki ne čutijo potrebe po nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju, ampak le po veliko praktičnih izkušnjah; to so predvsem mlajši učitelji. Desetina jih je potrebo po NIU čutila ravno na začetku kariere.



Slika 8: Grafični prikaz strukture odgovorov na vprašanje 2.1

Začetniki o potrebah po NIU in praktičnih izkušnjah razmišljajo najbolj različno, kar kažejo razpršeni odgovori (tabela 8). Izkušeni učitelji z več kot 15 leti delovne dobe o potrebah po

NIU razmišljajo bolj enotno. Potreba predvsem po praktičnih izkušnjah z leti razvidno pada. Skoraj polovica učiteljev v vseh obdobjih profesionalnega razvoja čuti stalno potrebo po profesionalnem razvoju in NIU. Drugi mlajši učitelji (od 6 do 15 let izkušenj) so potrebo po NIU čutili predvsem na začetku kariere, pri bolj izkušenih (nad 15 let izkušenj) pa se je pojavila pozneje. Lahko bi morda sklepali, da jo danes čutijo učitelji vseh starostnih skupin.

Tabela 8: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 2.1 glede na delovne izkušnje

		Delovne izkušnje				Skupaj
		od 0 do 5 let	od 6 do 15 let	od 16 do 25 let	od 26 do 40 let	
Ali menite, da je vaša izobrazba ustrezna in da ustreza zahtevam vašega delovnega mesta?	Da, potreboval/a sem le veliko praktičnih izkušenj.	19,5 %	18,9 %	10,1 %	6,3 %	13,3 %
	Da, vendar sem v začetku potreboval/a veliko NIU.	17,1 %	15,1 %	1,4 %	8,3 %	9,5 %
	Da, vendar sem pozneje potreboval/a NIU.	9,8 %	9,4 %	39,1 %	37,5 %	25,6 %
	Da, vendar stalno potrebujem NIU.	46,3 %	52,8 %	47,8 %	47,9 %	48,8 %
	Ne, mislim, da moja izobrazba ni ustrezna.	4,9 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	,9 %
	Drugo	2,4 %	3,8 %	1,4 %	0,0 %	1,9 %
Skupaj		100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

KT = 44,332; df = 15; P = ,000

Obstaja statistično pomembna razlika v strukturi odgovorov na vprašanje 2.1 glede na delovne izkušnje.

Čeprav smo pričakovali, da bodo starejši učitelji menili, da njihova izobrazba morda zaradi številnih sprememb in novosti, ki jih prinaša čas, ni ustrezna, se je izkazalo obratno: svojo izobrazbo kot neustrezno za potrebe dela ocenjujejo učitelji začetniki oziroma pet odstotkov med njimi. To bi lahko razložili z rezultati kvalitativne raziskave, v kateri so učitelji opozarjali, da fakultete študentov ne seznanijo dovolj z realnimi situacijami oziroma jih na stvarne probleme prakse ne pripravijo zadovoljivo.

Tabela 9: Struktura odgovorov na vprašanje 2.2

Odgovor	f	%	F %
0	4	2,0	2,0
1	9	4,4	6,4
2	29	14,3	20,7
3	24	11,8	32,5
4	46	22,7	55,2
5	26	12,8	68,0
6	24	11,8	79,8
7	8	3,9	83,7
8	9	4,4	88,2
9	2	1,0	89,2
10	15	7,4	96,6
12	3	1,5	98,0
15	2	1,0	99,0
20	2	1,0	100,0
Skupaj	203	100,0	

Učitelji se udeležijo različnega števila seminarjev in drugih oblik NIU (tabela 9). V zadnjih dveh letih so se jih posamezniki udeležili do dvajset, nekateri pa nobenega. Povprečno

obiščejo do tri seminarje na leto (do šest v dveh letih); sem spadajo štiri petine učiteljev, drugi pa se jih udeležijo veliko več (tabela 9). Podatki se skladajo s podatki prej omenjene raziskave.

Polovica učiteljev trdi, da v ponudbi NIU večinoma najde najbolj zaželene teme. Pet odstotkov jih želeno najde vedno. Vendar po drugi strani 45 odstotkov učiteljev teme, ki jih zanimajo, le včasih najdejo v ponudbi NIU (vprašanje 2.3). Odgovor lahko povežemo z odgovori na vprašanji 4.1 (slika 10) ter 3.2 (tabela 36), pri katerih so učitelji predlagali predvsem razširitev vsebin NIU in izboljšanje njegove kakovosti.

Tabela 10: Struktura odgovorov na vprašanje 2.4

Odgovor	f	%
Zelo je pomembno za moj profesionalni razvoj.	94	43,7
Zelo je pomembno za moje napredovanje v šolstvu in ohranjanje ustreznosti izobrazbe.	60	27,9
Nekatera so obvezna in se jim ne morem izogniti.	13	6,0
Možnost, da srečujem druge učitelje in z njimi izmenjujem izkušnje.	42	19,5
Drugo	6	2,8
Skupaj	215	100,0

Za skoraj polovico učiteljev je glavni motiv za udeleževanje NIU profesionalni razvoj, petini učiteljev je najpomembnejša možnost izmenjave izkušenj in druženja z drugimi učitelji (tabela 10). Tretjina učiteljev je za udeležbo na NIU kot izstopajoče navedla zunanje motive (napredovanje, ohranjanje ustreznosti izobrazbe, obveznost, ki se ji ne morejo izogniti). Nihče na NIU ne gleda kot na možnost izogibanja službi, razlogi za udeleževanje v oblikah NIU pa so raznovrstne osebne potrebe.

Tabela 11: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 2.4 glede na delovne izkušnje

		Delovne izkušnje				Skupaj
		od 0 do 5 let	od 6 do 15 let	od 16 do 25 let	od 26 do 40 let	
Kaj je glavni razlog, da ste se udeležili NIU?	Zelo je pomembno za moj profesionalni razvoj.	40,0 %	52,8 %	43,5 %	36,7 %	43,6 %
	Zelo je pomembno za moje napredovanje v šolstvu in ohranjanje ustreznosti izobrazbe.	25,0 %	30,2 %	27,5 %	30,6 %	28,4 %
	Nekatera so obvezna in se jim ne morem izogniti.	12,5 %	5,7 %	1,4 %	6,1 %	5,7 %
	Dajejo mi možnost, da srečujem druge učitelje in z njimi izmenjujem izkušnje.	22,5 %	7,5 %	21,7 %	26,5 %	19,4 %
	Drugo		3,8 %	5,8 %		2,8 %
Skupaj		100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

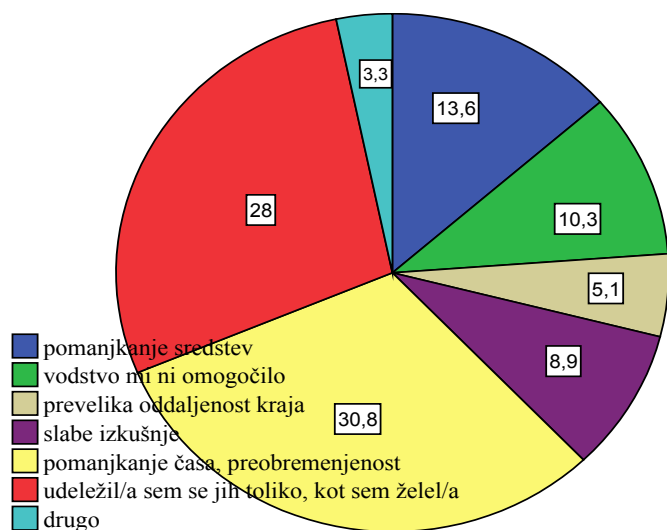
KT = 20,903; df = 12; P = ,052

Obstaja statistično pomembna razlika v strukturi odgovorov na vprašanje 2.4 glede na delovne izkušnje.

Če pogledamo podrobneje (tabela 11), je profesionalni razvoj v vseh starostnih skupinah glavni motiv za udeleževanje NIU. Odgovori učiteljev začetnikov so najbolj razpršeni, več

kot v drugih skupinah se jih udeležuje NIU predvsem zaradi obveze. Pri začetnikih in starejših učiteljih je med motivi za udeležbo na NIU bolj v ospredju srečevanje z drugimi učitelji ter izmenjava izkušenj in stališč. Ti rezultati se ujemajo z ugotovitvami, o katerih pišemo pri tretji hipotezi, da sta ti dve skupini bolj kot za udeležbo na formalnih NIU zainteresirani za neformalno izmenjavo izkušenj.

28 odstotkov učiteljev se je udeležilo toliko seminarjev, kot je želelo. Drugi so kot ovire navajali pomanjkanje časa in preobremenjenost (30,8 odstotka) pomanjkanje sredstev (13,6 odstotka), da jim vodstvo ni omogočilo udeležbe (10,3 odstotka), preveliko oddaljenost kraja izobraževanja (5,1 odstotka) ali pa se za njih niso odločali pogosteje zaradi slabih izkušenj s prejšnjimi izobraževanji (8,9 odstotka – slika 9).



Slika 9: Grafični prikaz strukture odgovorov na vprašanje 2.5

Rezultate podkrepijo tudi odgovori pri nekaterih drugih vprašanjih. Tabela 31 (vprašanje 3.3) prikazuje, da sta učiteljem pri posamezni obliki NIU precej pomembni nizka kotizacija in bližina kraja izvedbe. Pri vprašanju 4.1 sta dve tretjini učiteljev menili, da je treba sistem NIU podpreti z več javnih sredstev. Pri vprašanju 3.2 (tabela 36) so se učitelji strinjali s tem, da je prenos novih spoznanj večji, če ga vodstvo spodbuja. Te rezultate podkrepijo tudi rezultati kvalitativne raziskave, v kateri so učitelji kot posledico slabih izkušenj z nekaterimi oblikami NIU poudarili, da se prihodnjih srečanj ne bodo udeležili in da vodstvo šol različno spodbuja nadaljnje izobraževanje učiteljev. Učitelji potrebujejo ustrezno podporo in predviden zadosten čas za vključevanje v različne profesionalne aktivnosti, na kar je opozorila že Sandholtzeva

(2002). Po njenem mnenju preveč dela in prepoln urnik učitelje odvrata od pripravljenosti za vključevanje v različne dejavnosti.

Tabela 12: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 2.5 glede na delovne izkušnje

		Delovne izkušnje				Skupaj
		od 0 do 5 let	od 6 do 15 let	od 16 do 25 let	od 26 do 40 let	
Kaj je glavni razlog, da se pogosteje ne udeležujete NIU?	Pomanjkanje sredstev	26,8 %	22,6 %	4,5 %	6,1 %	13,9 %
	Vodstvo mi ni omogočilo.	19,5 %	7,5 %	9,1 %	4,1 %	9,6 %
	Prevelika oddaljenost kraja	4,9 %	3,8 %	4,5 %	8,2 %	5,3 %
	Slabe izkušnje	9,8 %	5,7 %	10,6 %	10,2 %	9,1 %
	Pomanjkanje časa, preobremenjenost	29,3 %	26,4 %	36,4 %	32,7 %	31,6 %
	Udeležil/a sem se jih toliko, kot sem želel/a.	9,8 %	26,4 %	33,3 %	36,7 %	27,8 %
	Drugo		7,5 %	1,5 %	2,0 %	2,9 %
Skupaj		100,0%	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

KT = 37,368; df = 18; P = ,005

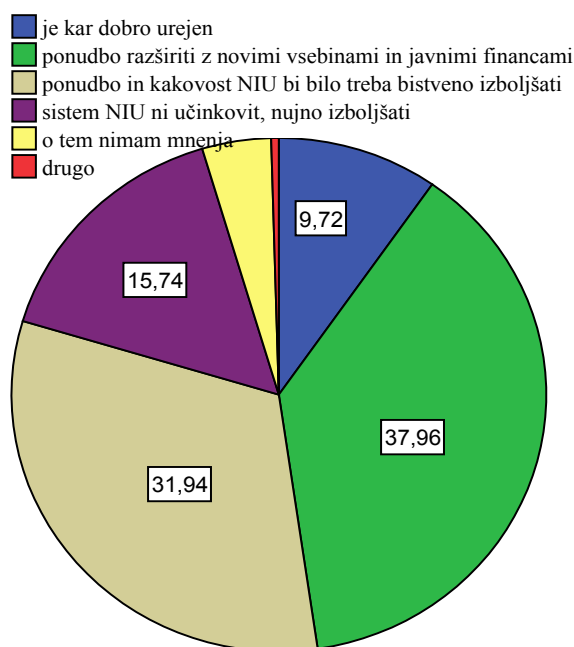
Obstaja statistično pomembna razlika v strukturi odgovorov na vprašanje 2.5 glede na delovne izkušnje.

Razlogi, zaradi katerih se učitelji NIU ne udeležujejo pogosteje, se razlikujejo tudi glede na izkušnost učiteljev (tabela 12). Z leti se večja število učiteljev, ki so se udeležili toliko izobraževanj, kot so želeli, manjša pa se število tistih, ki omenjajo pomanjkanje sredstev oziroma oviranje vodstva. To morda kaže na to, da vodstvo bolj upošteva želje učiteljev, ki so že dlje na šoli, potrebe oziroma želje začetnikov pa so verjetno večje. Iz odgovorov na vprašanje 2.2 je razvidno, da se jih udeležujejo v enakem številu ne glede na starost (priloga 3, tabela 4). Morda se želje učiteljev z leti celo zmanjšajo – znižajo se njihova pričakovanja oziroma se v večjem številu sprijaznijo z omejitvami. Možno je tudi, da imajo učitelji začetniki večje potrebe; imajo večji primanjkljaj oziroma manj izkušenj na številnih področjih, saj se prvič soočajo z učnimi načrti, vodenjem razreda, z različnimi potrebami učencev, iščejo svojo vlogo v razredu ...

Pomanjkanje časa, sredstev ter preobremenjenost ostajajo ves čas poučevanja najmočnejši dejavniki, zaradi katerih se veliko število učiteljev ne odloča za več izobraževanj in usposabljanj.

Glede na različno število let delovnih izkušenj se učitelji statistično pomembno ne razlikujejo pri odgovorih na vprašanja, koliko seminarjev oziroma drugih oblik iz ponudbe NIU so obiskali (priloga 3, tabela 4), kako pogosto najdejo najbolj zaželeno teme v ponudbi NIU (priloga 3, tabela 5), po deležu novosti, ki jih po udeležbi posamezne oblike NIU prenesejo v lastno prakso (priloga 3, tabela 6) ter po zadovoljstvu s sistemom nadaljnega izobraževanja v Sloveniji (priloga 3, tabela 7). Tudi glede na vrsto fakultete, ki so jo obiskovali, se pri teh vprašanjih niso pokazale statistično pomembne razlike (priloga 3, tabele 8–21).

Ko smo učitelje vprašali, kaj menijo o organiziranosti sistema nadaljnega izobraževanja in usposabljanja v šolstvu, se jih je o tem opredelilo čez dvesto; njihovi odgovori so bili precej razpršeni (slika 10). S sistemom je zadovoljna le desetina, šestina pa ocenjuje, da sistem ni učinkovit za profesionalni razvoj učiteljev. Vsi drugi menijo, da bi bilo treba razširiti vsebine, saj nekatere danes niso zastopane (37,96 odstotka), ali celo bistveno izboljšati kakovost NIU (31,94 odstotka) ter seveda sistem podpreti z več javnih sredstev (slika 10). Po podatkih mednarodne raziskave so slovenski učitelji bolj zadovoljni s sistemom NIU in njegovo kakovostjo kot v drugih državah, zadovoljnih je bilo kar 26 odstotkov, v evropskem povprečju pa jih je zadovoljnih manj kot osem odstotkov (Zgaga, 2006a); v primerjavi z našo raziskavo so v omenjeni raziskavi sodelovali tudi zaposleni na srednjih šolah in v vrtcih. Zanimivo je, da je kar 38 odstotkov slovenskih učiteljev v eni in drugi raziskavi sistemu NIU očitalo slabše pokrivanje vsebin, ki so za njih aktualne.



Slika 10: Grafični prikaz strukture odgovorov na vprašanje 4.1

Struktura odgovorov odstopa od povprečja pri učiteljih, ki poučujejo v manjših slovenskih krajih oziroma v neuniverzitetnih mestih (tabela 13). Tu je število učiteljev, ki menijo, da ves čas kariere potrebujejo dodatno izobraževanje in usposabljanje, izrazito manjše. Med njimi je več učiteljev, ki menijo, da je njihova izobrazba ustrezna za njihovo delovno mesto in ne potrebujejo dodatnega izobraževanja in usposabljanja, pač pa le veliko praktičnih izkušenj. Na podeželju poučuje tudi nekaj učiteljev, ki menijo, da njihova izobrazba ni ustrezna za potrebe njihovega delovnega mesta.

Tabela 13: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 2.1 glede na okoliš šole

		V katerem okolišu je vaša šola?			Skupaj
		LJ, MB, KP, njihova okolica	druga mesta	podeželski okoliš	
Ali menite, da je vaša izobrazba ustrežna in da ustreza zahtevam vašega delovnega mesta?	Da, potreboval/a sem le veliko praktičnih izkušenj.	8,6 %	31,4 %	12,9 %	13,6 %
	Da, vendar sem v začetku potreboval/a veliko NIU.	12,1 %	5,7 %	6,5 %	9,4 %
	Da, vendar sem pozneje potreboval/a NIU.	25,0 %	31,4 %	22,6 %	25,4 %
	Da, vendar stalno potrebujem NIU.	52,6 %	28,6 %	53,2 %	48,8 %
	Ne, mislim, da moja izobrazba ni ustrežna.			3,2 %	,9 %
	Drugo	1,7 %	2,9 %	1,6 %	1,9 %
Skupaj		100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

KT = 20,276; df = 10; P = ,027

Obstaja statistično pomembna razlika v strukturi odgovorov na vprašanje 2.1 glede na okoliš šole.

Glavni motiv, zaradi katerega se učitelji udeležujejo NIU, je pri večjem številu učiteljev, ki poučujejo v univerzitetnih mestih in njihovi bližnji okolici, izmenjavanje izkušenj in stališč oziroma pomembnost za profesionalni razvoj. Pri večjem številu učiteljev, ki poučujejo v drugih mestih ali na podeželju, so motivi za udeležbo na NIU zunanji, in sicer napredovanje, ohranjanje ustreznosti izobrazbe ali obveznost, ki se ji ne morejo izogniti (tabela 14).

Tabela 14: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 2.4 glede na okoliš šole

		V katerem okolišu je vaša šola?			Skupaj
		LJ, MB, KP, njihova okolica	druga mesta	podeželski okoliš	
Kaj je glavni razlog, da ste se udeležili NIU?	Zelo je pomembno za moj profesionalni razvoj.	48,7 %	38,9 %	36,7 %	43,7 %
	Zelo je pomembno za moje napredovanje v šolstvu in ohranjanje ustreznosti izobrazbe.	20,5 %	41,7 %	35,0 %	28,2 %
	Nekatera so obvezna in se jim ne morem izogniti.	3,4 %	8,3 %	10,0 %	6,1 %
	Dajejo mi možnost, da srečujem druge učitelje in z njimi izmenjujem izkušnje.	23,9 %	8,3 %	16,7 %	19,2 %
	Drugo	3,4 %	2,8 %	1,7 %	2,8 %
Skupaj		100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

KT = 15,125; df = 8; P = ,057

Z 10-odstotnim tveganjem lahko trdimo, da obstaja tendenca za statistično pomembne razlike v strukturi odgovorov na vprašanje 2.4 glede na okoliš šole.

Preobremenjenost učiteljev kot dejavnik za neudeležbo na NIU izstopa v univerzitetnih mestih in predstavlja pomembno oviro tudi drugod (tabela 15). Za šole, ki so v podeželskem okolišu, je v primerjavi s tistimi, ki so v večjih mestih, bolj značilno, da se učitelji ne udeležujejo NIU, ker jim vodstvo tega ne omogoči ali ker so NIU preveč oddaljena od njih. V manjših mestih pa je večje število učiteljev kot drugje v Sloveniji, ki so se udeležili tolikšnega števila izobraževanj, kot so si želeli.

Tabela 15: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 2.5 glede na okoliš šole

		V katerem okolišu je vaša šola?			Skupaj
		LJ, MB, KP, njihova okolica	druga mesta	podeželski okoliš	
Kaj je glavni razlog, da se pogosteje ne udeležujete NIU?	Pomanjkanje sredstev	16,2 %	9,1 %	11,3 %	13,7 %
	Vodstvo mi ni omogočilo.	5,1 %	9,1 %	21,0 %	10,4 %
	Prevelika oddaljenost kraja	1,7 %	6,1 %	11,3 %	5,2 %
	Slabe izkušnje	9,4 %	9,1 %	8,1 %	9,0 %
	Pomanjkanje časa, preobremenjenost	35,0 %	27,3 %	25,8 %	31,1 %
	Udeležil/a sem se jih toliko, kot sem želel/a.	28,2 %	36,4 %	21,0 %	27,4 %
	Drugo	4,3 %	3,0 %	1,6 %	3,3 %
Skupaj		100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

KT = 21,778; df = 12; P = ,040

Obstaja statistično pomembna razlika v strukturi odgovorov na vprašanje 2.5 glede na okoliš šole.

Različni odgovori o ovirah pri udeležbi na NIU (tabela 16) so vezani na različna predmetna področja poučevanja. Skoraj polovica anketiranih učiteljev v OPB se je udeležila toliko izobraževanj, kot je želela, kar je več kot pri drugih skupinah učiteljev. Poleg učiteljev, ki nudijo individualno pomoč, učitelji v OPB tudi v manjšem številu občutijo preobremenjenost oziroma pomanjkanje časa. Sedmina učiteljev razrednega pouka se ne želi udeležiti večjega števila izobraževanj in usposabljanj zaradi slabih izkušenj z njimi (neaktualne vsebine, slaba organizacija...), kar je večji delež kot pri učiteljih z drugih predmetnih področij. Dve petini učiteljev predmetne stopnje pa kot glavni razlog navajata pomanjkanje časa in preobremenjenost z drugimi dejavnostmi.

Tabela 16: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 2.5 glede na smer poučevanja

Kaj je glavni razlog, da se pogosteje ne udeležujete NIU?	Katera predmetna področja poučujete?						Skupaj
	OPB	razredni pouk	naravoslovni predmeti predmetna stopnja	družboslovni predmeti predmetna stopnja	GVZ ŠVZ LVZ THZ predmetna stopnja	individu alna pomoč	
Pomanjkanje sredstev	16,7 %	12,5 %	12,2 %	12,2 %	20,0 %	25,0 %	13,8 %
Vodstvo mi ni omogočilo.	16,7 %	9,1 %	4,9 %	14,6 %		25,0 %	9,5 %
Prevelika oddaljenost kraja		6,8 %	2,4 %	7,3 %		12,5 %	5,2 %
Slabe izkušnje		14,8 %	4,9 %	9,8 %			9,0 %
Pomanjkanje časa, preobremenjenost	16,7 %	26,1 %	39,0 %	39,0 %	40,0 %	12,5 %	31,4 %
Udeležil/a sem se jih toliko, kot sem želel/a.	41,7 %	30,7 %	31,7 %	9,8 %	35,0 %	25,0 %	27,6 %
Drugo	8,3 %		4,9 %	7,3 %	5,0 %		3,3 %
Skupaj %	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

KT = 47,209; df = 30; P = ,024

Obstaja statistično pomembna razlika v strukturi odgovorov na vprašanje 2.5 glede na smer poučevanja.

V številu seminarjev, ki so jih obiskali (priloga 3, tabela 22), v zadovoljstvu z zastopanostjo zelenih vsebin (priloga 3, tabela 23), v deležu novosti, ki jih vnašajo v prakso (priloga 3,

tabela 24) in v oceni ureditve sistema nadaljnega izobraževanja (priloga 3, tabela 25) se niso pokazale pomembnejše razlike med učitelji, ki poučujejo v različnih šolskih okoliših (večja mesta, manjša mesta in podeželje). Prav tako ni statističnih razlik pri teh vprašanjih glede na predmetna področja, na katerih učitelji poučujejo (priloga 3, tabele 26–31).

Pri 2. hipotezi smo potrdili, da se stališča osnovnošolskih učiteljev o njihovih potrebah po nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju statistično pomembno razlikujejo glede na leta delovnih izkušenj in šolski okoliš, nekatera pa tudi glede na smer poučevanja. Glede na vrsto fakultete, ki so jo učitelji obiskovali, ter v doživljanju ponudbe in urejenosti sistema nadaljnega izobraževanja in usposabljanja pa med učitelji glede na navedene spremenljivke nismo zaznali statistično pomembnih razlik v njihovih stališčih.

Ugotovili smo, da se stališča osnovnošolskih učiteljev o potrebah po nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju statistično pomembno razlikujejo glede na leta delovnih izkušenj in šolski okoliš, nekatera tudi glede na smer poučevanja. Morda so ravno zaradi različnih potreb posledično v povprečju precej nezadovoljni z izobraževanji, ki so za vse skupine učiteljev organizirana enotno, npr. za celoten šolski kolektiv.

Učitelji menijo, da je njihova izobrazba ustrezna za začetek kariere; polovica jih čuti stalno potrebo po NIU in profesionalnem razvoju. Četrtnina jih meni, da na začetku učitelj potrebuje predvsem veliko praktičnih izkušenj. Drugi razlog za udeleževanje NIU je potreba po ohranjanju ustreznosti izobrazbe oziroma po poklicnem napredovanju, tretji pa izmenjava izkušenj z drugimi učitelji.

Učitelji se udeležijo povprečno do treh izobraževanj na leto; dobra polovica na njih večinoma najde najbolj zaželene teme, malce manjši delež pa jih želena najde le včasih.

Več kot tri desetine učiteljev se pogosteje ne udeleži NIU, ker so preobremenjeni in jim primanjkuje časa, približno enak delež se NIU udeleži tako pogosto, kot si želijo. Po pogostosti odgovorov sledijo pomanjkanje finančnih sredstev za izobraževanje, slabe izkušnje z nekaterimi izobraževanji (ta učitelje odvrnejo od nadaljnjih oziroma podobnih) in odgovor, da njihove izbire NIU vodstvo ne omogoča.

Potrebe učiteljev začetnikov po NIU so zelo različne, več kot v drugih skupinah jih čuti potrebo predvsem po praktičnih izkušnjah. Poleg profesionalnega razvoja je pri njih izrazit motiv za udeleževanje NIU izmenjava izkušenj in stališč z drugimi. Med njimi jih nekaj ocenjuje, da jih študij ni učinkovito pripravil na delovno realnost. Posamezni učitelji NIU obiskujejo, ker so obvezna in se jim ne morejo izogniti (glej tabele 10, 11 in 14). Tiste, ki bi

se jih želeli udeležiti, pa večkrat omejujejo finančna sredstva oziroma jim vodstvo udeležbe ne omogoča. Učitelji začetniki so se pri različnih vprašanjih iz vprašalnika opredelili, da potrebujejo predvsem izkušnje in podporo drugih učiteljev, zato jih ni smiselno preveč obremenjevati z obveznim NIU.

Izkušeni učitelji ocenjujejo, da jih je študij dobro pripravil na delo, stalno oziroma sčasoma pa so potrebovali še NIU. Tudi zadovoljstvo s številom in dostopnostjo izobraževanj, ki se jih udeležijo, z izkušnostjo narašča.

V univerzitetnih mestih predstavlja pomembno oviro za pogostejšo udeležbo na NIU njihova preobremenjenost, glavna razloga, zakaj se udeležujejo NIU, pa sta zavedanje o pomembnosti za profesionalni razvoj ter izmenjava izkušenj in stališč.

V manjših slovenskih mestih je v primerjavi z drugimi skupinami več učiteljev, ki so izrazili zadovoljstvo s svojo izobrazbo in čutijo predvsem potrebo po praktičnih izkušnjah, bolj kot drugje so tudi zadovoljni s številom izobraževanj, ki so se jih udeležili.

Na podeželju je nekaj več učiteljev, ki so izrazili nezadovoljstvo s svojo izobrazbo ter takih, pri katerih je motiv za udeležbo na NIU zunanji, motijo pa jih tudi oddaljenost od kraja izvedbe ter to, da jim vodstvo ni omogočilo izbire NIU.

Kot glavni razlog, da se NIU ne udeležijo pogosteje, predmetni učitelji poudarjajo pomanjkanje časa in preobremenjenost, kar sedmina učiteljev razrednega pouka pa ima z NIU slabe izkušnje (neaktualne vsebine, slaba organizacija ...).

Učitelji menijo, da bi bilo treba sistem NIU podpreti z več javnih sredstev. Dobri dve tretjini učiteljev ocenjujeta, da bi bilo treba razširiti njegove vsebine ali ga celo bistveno izboljšati. S sistemom NIU je namreč zadovoljen le vsak deseti učitelj, vsak šesti pa meni, da le-ta ni učinkovit za profesionalni razvoj učiteljev.

5.2.3 HIPOTEZA 3 – REZULTATI IN RAZPRAVA

H3: Med učitelji z različno delovno dobo prihaja do statistično pomembnih razlik v ocenjevanju posameznih oblik nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja glede na to, koliko podpirajo njihov profesionalni razvoj.

Pri ocenjevanju podpore oblik NIU so učitelji pokazali kar nekaj neodločnosti (ocena 0 – ne morem se odločiti). K temu so jih spodbujala tudi navodila v vprašalniku, v katerih je pisalo, da naj ocenijo le tiste oblike, ki so se jih udeležili oziroma jih uporabili v zadnjih dveh letih. Želeli smo namreč, da bi bile ocene čim bolj realne in da ne bi ocenjevali oblik, ki jih sploh niso izkusili oziroma je že dolgo tega, kar so jih.

Rezultati kažejo, da učitelje pri profesionalnem razvoju močno podpirajo nekatere neformalne oblike NIU. Opirajo se na izkušnje – delovno dobo, informacije iščejo v knjigah in člankih, učijo se ob novih vzgojno-izobraževalnih pripomočkih (učnih pripomočkih, delovnih zvezkih, priročnikih ...), izkušnje izmenjujejo v neformalnih pogovorih s strokovnimi sodelavci (tabela 17). Zato bi bilo smiselno razmisliti, ali so neformalne oblike v sistemu napredovanja v šolstvu primerno ovrednotene. Rezultati kvalitativnega dela raziskave kažejo, da ni tako. Med formalnimi oblikami učiteljev profesionalni razvoj podpirajo vsakodnevne oblike na delovnem mestu, in sicer učiteljeva sprotna vsebinsko-metodična priprava na pouk in formalni sestanki v strokovnem šolskem aktivu. Vsem tem oblikam učitelji priznavajo visoko formativno vrednost ter menijo, da so ustrezen odgovor na njihove profesionalne probleme (tabeli 20 in 23).

Precej oziroma delno jih pri profesionalnem razvoju podpirajo točkovani seminarji, tematske konference, predstavitve vzgojno-izobraževalnih pripomočkov, delavnice za učitelje, projekti, v katere so na šoli vključeni, obvezni seminarji za šolske kolektive, posveti oziroma simpoziji in mrežno povezovanje – npr. študijske skupine (tabela 17).

Najbolj različni so pogledi učiteljev na oblike, ki zahtevajo njihovo vztrajno profesionalno poglobljanje, in sicer avtorski prispevek, mednarodni projekti, podiplomski študij ob delu, akcijska raziskava, dodiplomski študij ob delu in supervizija, kar kažejo večji standardni odkloni pri naštetih oblikah (tabela 17). Sandholtzeva (2002) vidi glavni razlog v tem, da se učitelji pri izbiri NIU navezujejo na osebne potrebe in naloge poučevanja, zato med njimi ni soglasja o pomenu posamezne dejavnosti.

Tabela 17: Parametri za ocene oblik NIU, ki podpirajo profesionalni razvoj učitelja

Oblika NIU	Minimum	Maksimum	M	SD
O1: Formalni sestanek	0	5	3,72	1,046
O2: Neformalni pogovori	0	5	3,93	,925
O3: Dnevnik, beležke	0	5	2,80	1,480
O4: Sprotna priprava	0	5	3,77	1,045
O5: Mentorstvo študentom	0	5	2,64	1,810
O6: Mentorstvo pripravnikom	0	5	2,17	1,978
O7: Pripravnštvo	0	5	2,11	1,971
O8: Kolegialne hospitacije	0	5	2,68	1,860
O9: Hospitiranje vodstvenih delavcev	0	5	2,65	1,519
O10: Supervizija	0	5	2,08	2,001
O11: Knjige, članki	0	5	4,17	1,002
O12: Novi pripomočki	0	5	3,97	1,004
O13: Predstavitvev pripomočkov	0	5	3,41	1,392
O14: Tematske konference	0	5	3,46	1,159
O15: Posvet, simpozij	0	5	3,03	1,793
O16: Avtorski prispevek	0	5	2,06	2,174
O17: Izobraževanja za multiplikatorje	0	5	1,69	1,974
O18: Mrežno povezovanje – študijske skupine	0	5	3,04	1,336
O19: Akcijska raziskava, projekti	0	5	2,23	2,028
O20: Projekti šole	0	5	3,31	1,443
O21: Delavnice	0	5	3,36	1,393
O22: Izpopolnjevanje	0	5	2,46	1,988
O23: Obvezni seminarji na šoli	0	5	3,25	1,107
O24: Točkovani seminarji	0	5	3,47	1,310
O25: Dodiplomski študij ob delu	0	5	1,62	2,025
O26: Podiplomski študij ob delu	0	5	1,53	2,067
O27: Izkušnje – delovna doba	0	5	4,36	1,088
O28: Mednarodni projekti in izmenjave	0	5	2,27	2,137
O29: Drugo	0	5	,68	1,491
LEGENDA: 0 – ne morem oceniti, 1 – ne podpira, 2 – šibko podpira, 3 – delno podpira, 4 – podpira, 5 – močno podpira				

Zanimalo nas je, ali so to oblike, pri katerih lahko standardni odklon pojasnjujemo z delovno dobo ali bi bilo treba vzroke iskati drugje.

Pri vrednotenju tretjine od navedenih 28 formalnih in neformalnih oblik so se pokazale statistično pomembne razlike med različno izkušenimi učitelji (tabela 18). Rezultate tako lahko povezujemo s fazami profesionalnega razvoja in dejstvom, da vsak učitelj vrednoti oblike NIU glede na lastne potrebe in izkušnje. Različno izkušeni učitelji različno ocenjujejo vpliv posameznih oblik na njihov profesionalni razvoj. Najbolj različno ocenjujejo prispevek mentorstva študentom, nato mentorstva pripravnikom, sledi različna ocena točkovanih seminarjev, tematskih konferenc na šoli, podiplomskega študija, sprotnih priprav, mednarodnih projektov in izmenjav, predstavitev novih vzgojno-izobraževalnih pripomočkov ter izkušenj oziroma delovne dobe (tabele 18, 19 in 21).

Med (v tabeli 17) izpostavljenimi oblikami NIU, ki so imele večji standardni odklon, si lahko z različnim vrednotenjem oblik glede na izkušnost razlagamo le ocene mednarodnih projektov in podiplomskega študija ob delu.

Tabela 18: Test homogenosti varianc ter analiza variance oblik NIU

Oblika NIU	Levene		ANOVA	
	F	P	F	P
O1	,446	,720	,394	,758
O2	3,168	,025	,541	,655
O3	1,840	,141	,467	,706
O4	5,663	,001	4,491	,005
O5	4,103	,007	11,757	,000
O6	,911	,436	6,239	,000
O7	2,065	,106	,283	,838
O8	1,049	,372	1,504	,215
O9	1,361	,256	1,468	,224
O10	,561	,642	2,268	,082
O11	2,267	,082	2,467	,063
O12	,757	,520	1,348	,260
O13	3,429	,018	3,210	,026
O14	1,390	,247	5,608	,001
O15	1,711	,166	1,783	,152
O16	3,651	,014	2,162	,097
O17	2,182	,091	1,177	,320
O18	1,874	,135	1,516	,211
O19	,343	,795	1,021	,384
O20	,784	,504	,558	,643
O21	2,178	,092	,331	,803
O22	1,763	,156	1,990	,117
O23	2,987	,032	2,114	,103
O24	7,128	,000	5,667	,001
O25	1,847	,140	,727	,537
O26	10,400	,000	5,483	,002
O27	1,052	,370	3,203	,024
O28	,171	,916	3,212	,024
O29	1,125	,345	,225	,878

(V primeru nehomogenih varianc smo uporabili Welchovo aproksimativno metodo analize variance.)

Z leti delovnih izkušenj se učitelji v svojem profesionalnem razvoju vedno bolj opirajo na lastne izkušnje in sprotno pripravo na pouk. Pri teh dveh oblikah sicer v povprečju vsi učitelji ocenjujejo, da močno podpirata njihov profesionalni razvoj, starejši učitelji so pri tem tudi zelo enotni. Z leti so jim pomembnejše predstavitve novih vzgojno-izobraževalnih pripomočkov (tabela 19). Še bolj skokovito z leti narašča pomen mentorstva študentom in pripravnikom, ki se učiteljem začetnikom sploh ne zdi pomembno za profesionalni razvoj, cenijo pa ga izkušeni učitelji, vendar tudi ti trdijo, da jih le delno podpira pri profesionalnem razvoju. Učiteljem začetnikom mentorstvo navadno ni dodeljeno, saj je pogoj zanj vsaj naziv mentor, torej nekaj izkušenj. Med starejšimi učitelji so mnenja o tem, koliko vpliva mentorstvo pripravnikom na njihov profesionalni razvoj, najbolj razpršena. Podoben trend se kaže tudi pri tematskih konferencah na šoli, vendar so tu ocene vseh skupin učiteljev nekoliko višje.

Tabela 19: Parametri ocen oblik NIU, ki se statistično pomembno razlikujejo glede na kategorije delovnih izkušenj

Oblika NIU	Delovna doba	N	M	SD
O4	od 0 do 5 let	42	3,62	,936
Sprotna priprava	od 6 do 15 let	52	3,65	1,186
	od 16 do 25 let	68	3,72	1,183
	od 26 do 40 let	48	4,15	,684
O5	od 0 do 5 let	41	1,32	1,823
Mentorstvo študentom	od 6 do 15 let	52	2,58	1,764
	od 16 do 25 let	67	3,28	1,465
	od 26 do 40 let	47	3,00	1,719
O6	od 0 do 5 let	41	1,20	1,735
Mentorstvo pripravnikom	od 6 do 15 let	51	1,92	1,968
	od 16 do 25 let	66	2,70	1,905
	od 26 do 40 let	46	2,59	2,006
O13	od 0 do 5 let	41	3,02	1,525
Predstavitve novih vzg.-izobr. pripomočkov	od 6 do 15 let	51	3,27	1,484
	od 16 do 25 let	65	3,57	1,425
	od 26 do 40 let	48	3,79	,944
O14	od 0 do 5 let	41	2,85	1,406
Tematske konference na šoli	od 6 do 15 let	52	3,54	1,019
	od 16 do 25 let	67	3,76	,986
	od 26 do 40 let	48	3,52	1,185
O24	od 0 do 5 let	42	3,29	1,597
Točkovani seminarji	od 6 do 15 let	52	3,94	,777
	od 16 do 25 let	68	3,46	1,309
	od 26 do 40 let	47	3,13	1,439
O26	od 0 do 5 let	40	,75	1,629
Podiplomski študij ob delu	od 6 do 15 let	50	2,42	2,251
	od 16 do 25 let	60	1,45	2,012
	od 26 do 40 let	46	1,39	1,983
O27	od 0 do 5 let	41	3,93	1,421
Izkušnje – delovna doba	od 6 do 15 let	52	4,31	1,076
	od 16 do 25 let	69	4,45	,993
	od 26 do 40 let	48	4,60	,844
O28	od 0 do 5 let	41	1,78	2,127
Mednarodni projekti in izmenjave učiteljev	od 6 do 15 let	49	2,86	2,141
	od 16 do 25 let	66	1,91	2,073
	od 26 do 40 let	46	2,67	2,098

LEGENDA: 0 – ne morem oceniti, 1 – ne podpira, 2 – šibko podpira, 3 – delno podpira, 4 – podpira, 5 – močno podpira

Velike razlike so tudi v ocenjevanju prispevka točkovanih seminarjev. Skupina starejših učiteljev z več kot 26 leti delovnih izkušenj jih ocenjuje najnižje – menijo, da le delno podpirajo profesionalni razvoj; le nekoliko višje jih ocenjujejo učitelji začetniki, najvišjo podporo te oblike pa čutijo učitelji z več kot šestimi leti delovne dobe (tabela 19). Morda bi bilo smiselno te rezultate povezati s tem, da je aktivna udeležba učitelja na seminarju lahko ovrednotena z napredovanjem. Menimo, da je nizka motivacija posledica tega, da so starejši učitelji verjetno že dosegli želeno stopnjo napredovanja, in ker večjih možnosti za nadaljnje napredovanje nimajo več, jim točke za dodatno udejstvovanje in delo ter izboljšavo prakse propadejo. Podobno je pri učiteljih začetnikih, ki morajo za napredovanje (kljub npr. doseženim vsem drugim pogojem) čakati še na določeno število let delovnih izkušenj. Drugi dve skupini učiteljev (od 5 do 25 let delovnih izkušenj) sta s sistemom točkovanja seminarjev bolj zadovoljni. Predvidevamo, da je to zaradi tega, ker lahko takoj ko se udeležijo

seminarjev, točke sproti uporabijo pri napredovanju, medtem ko je za starejše učitelje to točkovanje pogosto nesmiselno, saj so že dosegli najvišjo stopnjo točkovanja. Učitelji zelo nizko ocenjujejo prispevek podiplomskega študija k lastnem profesionalnemu razvoju: najmanj ga cenijo učitelji začetniki, nato starejši učitelji, potem izkušeni učitelji. Nekoliko višjo, a še zmeraj šibko podporo mu pripisujejo mlajši učitelji. Le malenkost večji prispevek so učitelji pripisali mednarodnim projektom in izmenjavam, ki jih zopet najnižje ocenjujejo učitelji začetniki, najvišje pa mlajši učitelji; njihov prispevek so precej visoko ocenili tudi starejši učitelji (tabela 19). Pri zadnji obliki NIU so mnenja posameznih učiteljev znotraj posameznih starostnih skupin najbolj raznovrstna.

Zaradi navedenih razlik bi bilo morda smiselno, da bi se posamezne oblike NIU organizirale predvsem za zainteresirane skupine učiteljev s primerljivimi leti izkušenj ali pa bi se morale posamezne oblike bolj opirati na raziskave in teorije o profesionalnem razvoju učiteljev, da bi jih podprle na ustrenejši način. Ker ocena pomembnosti mentorstva študentom, tematskih konferenc, predstavitev novih vzgojno-izobraževalnih pripomočkov, opiranja na lastno sprotno pripravo ter izkušnje z izkušenostjo narašča, je te oblike morda smiselno ponujati in prilagajati učiteljem z več leti delovne dobe ter vsebino usmerjati v novosti pri pouku, ki naj bi bolj pritegnile izkušene učitelje, skladno s fazami profesionalnega razvoja. Učitelje z več kot petimi leti delovnih izkušenj pa naj bi bilo lažje pritegniti k mednarodnim projektom in izmenjavam učiteljev, podiplomskemu študiju in k točkovanim seminarjem (tabela 19). Začetnike bi te oblike morda preveč dodatno obremenile, saj se ob problemih najraje obračajo na sodelavce ali informacije črpajo iz strokovne literature.

Pri vrednotenju podpore drugih osemnajstih oblik ni bilo statistično pomembnih razlik med ocenami glede na delovno dobo učiteljev (tabela 18). Učitelji se torej ne glede na izkušnje profesionalno najbolj razvijajo ob branju strokovne literature, ob neformalnih in formalnih pogovorih s profesionalnimi kolegi in ob uporabi novih vzgojno-izobraževalnih pripomočkov. Ker učitelji te neformalne oblike pri profesionalnem razvoju močno cenijo, bi jih bilo smiselno ustrezno ovrednotiti. Na drugo stran lahko postavimo uradno visoko ovrednotene oblike, kot so dodiplomski in podiplomski študij ob delu ter izobraževanja za multiplikatorje, za katere učitelji na splošno menijo, da jih ne podpirajo pri profesionalnem razvoju. Tem sledijo avtorski prispevki učiteljev, obiskovanje supervizijske skupine, pripravništvo, akcijske raziskave, projekti in izpopolnjevanja, ki učiteljev profesionalni razvoj šibko podpirajo. Za te oblike bi bilo treba ugotoviti, kako jih približati potrebam učiteljev, in jih ustrezno preoblikovati, da bi bolje podpirale njihov profesionalni razvoj.

Zanimalo nas je, ali je razlog za visoko vrednotenje vpliva nekaterih oblik NIU na

profesionalni razvoj v njihovi formativnosti ali morda v tem, da so učiteljem učinkovita opora ob profesionalnih problemih, in nasprotno, ali so učiteljem oblike, ki jih šibko podpirajo pri profesionalnem razvoju, odveč.

Izmed 28 oblik NIU so morali učitelji izbrati tri, pri katerih običajno pridobijo največ znanja in spretnosti, ki trajno podpirajo njihov profesionalni razvoj. Na prvih treh mestih so se pri posameznih učiteljih pojavljale vse ponujene oblike razen mentorstva pripravnikom ter izobraževanja za multiplikatorje oziroma za vodenje študijskih skupin. Ne smemo torej zanemariti različnih potreb posameznih učiteljev, zato je dobro, da je ponudba čim bolj raznovrstna.

Pri prvem izboru oblike, ki z bogatimi informacijami najbolj podpira profesionalni razvoj, je večje število učiteljev navedlo branje knjig, člankov, točkovane strokovne seminarje, delovno dobo oziroma izkušnje, neformalne pogovore, sodelovanje na posvetih in simpozijih, uporabo novih učnih pripomočkov in udeležbo na delavnicah. Na tretje mesto jih je v povprečju največ uvrstilo delovno dobo oziroma lastne izkušnje (tabela 20). Tudi v skupnem izboru treh, za posameznega učitelja najbolj formativnih oblik, so se te ponovile. To, da so učitelji kot najbolj formativne oblike izbrali neformalne oblike, je nekoliko presenetljivo. Pričakovali bi, da bodo tu poudarili formalne oblike, kot so študij ob delu in točkovani seminarji. Rezultati zato še bolj jasno kažejo na to, kako pomembna je za učitelje konkretna informacija ali spretnost, ki jo potrebujejo, in ne le splošna teorija.

Vsi učitelji pa nimajo enakih izkušenj z vsemi oblikami. Kot primer pogledjmo podiplomski študij, ki je po ocenah učiteljev dosegel najnižje povprečje (1,53), kar pomeni, da šibko podpira oziroma ne podpira profesionalnega razvoja. Standardni odklon je pri tej obliki 2,067, kar je med največjimi (tabela 17). Menimo, da teh vrednosti ne bi smeli posploševati, saj je ta ocena lahko posledica tega, da se ga udeležuje majhno število učiteljev. Ni namreč zanemarljivo, da ga je med oblikami, ki najbolj podpirajo njihov profesionalni razvoj, sedem učiteljev postavilo na prvo mesto, štirje na drugo in pet na tretje, kajti z njim pridobijo veliko znanj in spretnosti (tabela 20). Le eden ga je opredelil kot dodatno obremenitev oziroma razvrednotenje njegove prakse (tabela 25). Prepričanje, da podiplomski študij le malo vpliva na dejanski profesionalni razvoj in delo učitelja, kaže na splošno mnenje o njem, in to je poleg njegovega ne preveč spodbudnega vrednotenja v karieri učitelja verjetno tudi razlog, zakaj se učitelji zanj ne odločajo v večjem številu.

Tabela 20: Struktura odgovorov na vprašanje 2.7

Med oblikami NIU izberite tri, pri katerih običajno pridobite največ znanj in spretnosti, ki trajno podpirajo vaš profesionalni razvoj .							
Oblika NIU	1. izbira		2. izbira		3. izbira		Σf
	f	%	f	%	f	%	
O1: Formalni sestanek	12	5,8	4	1,9	7	3,4	23
O2: Neformalni pogovori	20	9,6	10	4,8	11	5,3	41
O3: Dnevnik, beležke	3	1,4	4	1,9			7
O4: Sprotna priprava	11	5,3	9	4,3	5	2,4	25
O5: Mentorstvo študentom	2	1,0	1	,5	3	1,5	6
O6: Pripravištvu	2	1,0	2	1,0			4
O7: Kolegialne hospitacije	4	1,9	7	3,4	6	2,9	17
O8: Hospitiranje vodstvenih delavcev	2	1,0	4	1,9			6
O9: Supervizija	6	2,9	2	1,0	3	1,5	11
O10: Knjige, članki	29	13,9	26	12,5	24	11,7	79
O11: Novi pripomočki	5	2,4	13	6,3	16	7,8	34
O12: Predstavitve novih pripomočkov	6	2,9	11	5,3	8	3,9	25
O13: Tematske konference na šoli	6	2,9	4	1,9	2	1,0	12
O14: Posvet, simpozij	15	7,2	10	4,8	10	4,9	35
O15: Avtorski prispevek	2	1,0	6	2,9	5	2,4	13
O16: Izobraževanja za multiplikatorje oz. vodenje študijskih srečanj			4	1,9	2	1,0	6
O17: Mrežno povezovanje, študijske skupine	6	2,9	14	6,7	7	3,4	27
O18: Akcijska raziskava, inovacijski projekt	4	1,9	8	3,8	5	2,4	17
O19: Šolski projekti	2	1,0	4	1,9	5	2,4	11
O20: Delavnice	4	1,9	8	3,8	16	7,8	28
O21: Izpopolnjevanje	7	3,4	12	5,8	5	2,4	24
O22: Obvezni seminarji za šolski kolektiv	1	,5	8	3,8	4	1,9	13
O23: Točkovani strokovni seminarji	21	10,1	14	6,7	16	7,8	51
O24: Dodiplomski študij ob delu	3	1,4	4	1,9	2	1,0	9
O25: Podiplomski študij ob delu	7	3,4	4	1,9	5	2,4	16
O26: Delovna doba, izkušnje	20	9,6	12	5,8	30	14,6	62
O27: Mednarodni projekti, izmenjave učiteljev	6	2,9	3	1,4	9	4,4	18
O28: Drugo	2	1,0					2
Skupaj	208	100,0	208	100,0	206	100,0	622

Pri izbiri oblik NIU, ki so za učitelje pomembne, so se pojavile statistično pomembne razlike v ocenjevanju glede na njihova leta delovnih izkušenj. Najbolj različno gledajo različno izkušeni učitelji na učenje iz lastnih izkušenj: kot najbolj formativno obliko jo je izbralo 18,8 odstotka starejših učiteljev, a le trije odstotki izkušenih učiteljev. Delovno dobo so kot pomemben dejavnik profesionalnega razvoja na tretjem mestu izbrali številni učitelji: kar 19,7 odstotka izkušenih učiteljev, 15 odstotkov začetnikov, 10,6 odstotka starejših in 8,3 odstotka mlajših učiteljev. Sprotno pripravo kot najbolj formativno obliko je izbralo 12,5 odstotka starejših učiteljev, a noben učitelj začetnik; pri izbiri te oblike je glede na leta prakse opazno naraščanje izbire. Veliko učiteljev se torej najbolj zanaša na lastne izkušnje in znanje. Za najbolj formativno obliko je točkovane seminarje izbralo 17,5 odstotka učiteljev začetnikov. Število učiteljev, ki so še izbrali to obliko kot najbolj formativno, nato z izkušnostjo pada,

tako da sta jo med starejšimi učitelji izbrala le še 2,1 odstotka.

Tabela 21: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 2.7.1 glede na delovno dobo

		Delovna doba				Skupaj
		od 0 do 5 let	od 6 do 15 let	od 16 do 25 let	od 26 do 40 let	
Med oblikami NIU izberite prvo po pomembnosti, pri kateri običajno pridobite največ znanj in spretnosti, ki trajno podpirajo vaš profesionalni razvoj.	Formalni sestanek	2,5 %	8,2 %	6,1 %	6,3 %	5,9 %
	Neformalni pogovori	12,5 %	12,2 %	7,6 %	4,2 %	8,9 %
	Dnevnik, beležke		2,0 %	1,5 %	2,1 %	1,5 %
	Sprotna priprava		4,1 %	4,5 %	12,5 %	5,4 %
	Mentorstvo študentom			1,5 %	2,1 %	1,0 %
	Pripravnništvo	5,0 %				1,0 %
	Kolegialne hospitacije	2,5 %		3,0 %	2,1 %	2,0 %
	Hospitiranje vodstvenih delavcev	2,5 %	2,0 %			1,0 %
	Supervizija		8,2 %		4,2 %	3,0 %
	Knjige, članki	17,5 %	8,2 %	13,6 %	16,7 %	13,8 %
	Novi pripomočki	7,5 %		3,0 %		2,5 %
	Predstavitve novih pripomočkov	2,5 %		4,5 %	4,2 %	3,0 %
	Tematske konference na šoli		2,0 %	6,1 %	2,1 %	3,0 %
	Posvet, simpozij	5,0 %	10,2 %	6,1 %	8,3 %	7,4 %
	Avtorski prispevek	2,5 %			2,1 %	1,0 %
	Mrežno povezovanje, študijske skupine	2,5 %	2,0 %	6,1 %		3,0 %
	Akcijska raziskava, inovacijski projekt	2,5 %	4,1 %	1,5 %		2,0 %
	Šolski projekti	2,5 %		1,5 %		1,0 %
	Delavnice	2,5 %		4,5 %		2,0 %
	Izpopolnjevanje	2,5 %	2,0 %	4,5 %	2,1 %	3,0 %
	Obvezni seminarji za šolski kolektiv			1,5 %		,5 %
	Točkovani strokovni seminarji	17,5 %	12,2 %	10,6 %	2,1 %	10,3 %
	Dodiplomski študij ob delu		2,0 %	3,0 %		1,5 %
	Podiplomski študij ob delu	2,5 %	6,1 %	1,5 %	4,2 %	3,4 %
	Delovna doba, izkušnje	7,5 %	10,2 %	3,0 %	18,8 %	9,4 %
	Mednarodni projekti, izmenjave učiteljev		4,1 %	3,0 %	4,2 %	3,0 %
Drugo			1,5 %	2,1 %	1,0 %	
Skupaj		100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	

KT = 102,526; df = 78; P = ,033

Obstaja statistično pomembna razlika v strukturi odgovorov na vprašanje 2.7.1 glede na delovno dobo.

Strokovno literaturo je kot najbolj formativno v svojem profesionalnem razvoju izbralo 17,5 odstotka učiteljev začetnikov, sledijo starejši učitelji, nato izkušeni učitelji (16 do 25 let delovne dobe) in 8,2 odstotka mlajših učiteljev (tabela 21). Kot tretjo izbiro pa je branje strokovne literature izbralo 20,8 odstotka mlajših učiteljev, le 2,1 odstotka starejših učiteljev in več kot 12 odstotkov učiteljev v drugih dveh skupinah. Tu so razlike največje (tabela 22).

Pri neformalnih pogovorih število učiteljev, ki jim je ta oblika učenja najpomembnejša, z leti pada, tako jo je izbralo 12,5 odstotka začetnikov in le 4,2 odstotka starejših učiteljev.

Supervizijo kot najpomembnejšo obliko, ki prispeva k profesionalnemu razvoju, izbirajo učitelji s 6 do 15 let delovnih izkušenj in učitelji z več kot 26 leti delovnih izkušenj tako v prvem kot drugem izboru (tabela 21 in priloga 3, tabela 32).

Posvet oziroma simpozij je kot tretjo obliko po pomembnosti (tabela 22) izbralo 17 odstotkov

starejših učiteljev ter 4,2 odstotka mlajših, drugi dve skupini ga na tretjem mestu nista izbrali. Delavnice je izbralo 12,1 odstotka izkušenih učiteljev, sledijo učitelji začetniki in mlajši učitelji, toda nihče med starejšimi učitelji.

Kar velike razlike so na tretjem mestu med različno izkušenimi učitelji tudi pri izbiri študijske skupine oziroma mrežnega povezovanja ter novih pripomočkov (tabela 22).

Učitelji začetniki se zaradi novih znanj in spretnosti v večjem številu radi odločajo za strokovno literaturo, točkovane seminarje, neformalne pogovore, kar nekaj med njimi tudi za nove pripomočke in zaupanje v lastne izkušnje. Mlajši učitelji dajejo prednost neformalnim pogovorom, točkovanim seminarjem in simpozijem, učijo se iz lastnih izkušenj, s supervizijo, podatke iščejo v strokovni literaturi in formalnih pogovorih. Izkušeni učitelji spremljajo novosti v strokovni literaturi, na seminarjih, strokovne novosti iščejo prek neformalnih pogovorov in izkušenj, posamezni izkušeni učitelji pa najraje posegajo po zelo različnih oblikah NIU. Za starejše učitelje so najpomembnejši dejavnik profesionalnega razvoja lastne izkušnje, samostojni študij strokovne literature, podrobna priprava na pouk, posveti, pripomočki in tudi seminarji. Pri njih prevladujejo torej neformalne oblike učenja oziroma oblike, ki so kar najbolj povezane z njihovim poučevanjem v razredu.

103 učitelji so z **odprtimi odgovori utemeljili svoj izbor oblik NIU** (vprašanje 2.7), pri katerih običajno pridobijo največ znanj in spretnosti, ki trajno podpirajo njihov profesionalni razvoj.

Kar 47 med njimi jih je kot najpomembnejši razlog za izbiro poudarilo **refleksivno učenje iz lastnih oziroma tujih izkušenj** – gre torej predvsem za neformalne oblike. Pomembno jim je, da pridobijo čim več izkušenj. Tudi pri nekaterih izbranih formalnih oblikah NIU so dobili veliko pomembnih, raznovrstnih, pozitivnih in praktičnih izkušenj, ki jih bogatijo. Analiza izkušenj, pogovor o njih z drugimi (kritični prijatelj), izmenjava mnenj, informacij, idej in nasvetov naj bi potekala pravočasno oziroma ko so učitelji to potrebovali, bila pa jim je v oporo in potrditev. Nekaj med njimi jih je poudarilo, da je praksa (oziroma izkušnje) po njihovem mnenju premalo vrednotena.

33 učiteljev je kot merilo izbire poudarilo sprotno spremljanje strokovnih **novosti**. Poudarili so oblike, pri katerih se največ naučijo, ki jim omogočajo dostop do novosti v šolstvu, z bogatimi informacijami širijo, dopolnjujejo in nadgrajujejo znanje in spretnosti posameznega učitelja, jim dajejo smernice za delo in ideje, predstavljajo osvežitev delovne rutine (novi pripomočki, pripravniki ...) oziroma izziv, jih opremljajo z novimi strokovnimi prijemi ali jim nudijo strokovno pomoč. Nove informacije učitelji tako povezujejo s praktičnimi

izkušnjami. Strokovno znanje je torej pomemben temelj za suvereno in kakovostno poučevanje in organizacijo pedagoškega dela. Eden med njimi je poudaril, da se je »za svoj razvoj in za potrebe novosti v šolstvu treba permanentno dodatno izobraževati«.³

Za 28 učiteljev je bilo najpomembnejše naslednje: da jim izobraževanje ponudi to, **kar potrebujejo**, da je **uporabno**, učinkovito in **koristno**, da se sproti rešuje aktualna problematika in iščejo praktične **rešitve**, da je učiteljem pri tem ponujena strokovna pomoč, da dobijo globlji vpogled in se naučijo učinkovitih strategij za reševanje problemov, da na izobraževanju pridobijo veliko novega, spoznavajo drugačen pristop, da imajo strokovne novosti močan vpliv na učitelje oziroma njihovo delo, jih bogatijo, olajšujejo delo in jih motivirajo za nadaljnje delo, da so različni načini učenja na NIU prilagojeni učiteljevemu stilu, da jim dajo **možnost izbire** in da jim je udejstvovanje na NIU **dosegljivo**.

19 učiteljev je pri svoji izbiri oblike NIU, ki jih najbolj podpira pri profesionalnem razvoju, poudarilo **povezovanje teorije in prakse**. Izbrane oblike jim nudijo pomoč pri delu in njegovi organizaciji, izpopolnjevanje v praksi, napotke za delo, iniciativo za izboljšave prakse, uspešno povezavo teorije in prakse, teoretično nadgradnjo prakse, evalvacijo dela, konkretno reševanje delovne problematike, motivacijo za vpeljavo teh rešitev v prakso in spodbudo za lastno aktivnost. Spoznavajo primere iz prakse, ob katerih preizkusijo naučeno (npr. izobraževanje s praktičnim delom, teorija, podprta s praktičnimi primeri). Eden izmed učiteljev je zapisal: »Dolgoletne izkušnje z dodatnim izpopolnjevanjem so pogoj za uspešno delo. Teorijo sproti preverjam v praksi.«

10 učiteljev je poudarilo **lastno aktivnost**. Poudarili so predvsem aktivno sodelovanje in poglobljanje, konkreten razvoj dela z učenci in lastno iniciativo (npr. pri avtorstvu člankov). Ne marajo prisile, ampak imajo raje dejavnosti, ki jih sami usmerjajo.

Pet jih je poudarilo vpliv NIU na njihov **razvoj**. Omenili so predvsem oblike, ki jim omogočajo sprotno osebno in profesionalno rast, da ne stagnirajo.

Učitelji so zapisali še, da se je treba permanentno izobraževati, pri delu uporabljati kakovostne pripomočke, da je nujna dobra priprava na pouk, da po udejstvovanju pri posamezni obliki posledično izboljšajo načrtovanje oziroma lahko spremenijo tisto, kar ni bilo najbolje, vplivajo na druge, postajajo bolj suvereni in se specializirajo za ožje področje.

Zanimiva je utemeljitev učitelja, ki pravi: »V prvih letih najbolj potrebuješ koristne nasvete, pozneje pa postanejo pomembnejše še druge oblike.« Vsi ti razlogi podpirajo rezultate, ki smo jih dobili pri vprašanju o pomembnih lastnostih oblik NIU in se po raziskavi partnerstva med

³ Besedilo, ki je zapisano z ležečim tiskom in v navedkih, označuje dobesedne navedke iz prepisov intervjujev in anketnih odgovorov.

fakultetami in šolami ujemajo tudi z lastnostmi primerov dobre prakse. Raziskava kaže, da je učiteljem najpomembnejše, da je vsebina NIU zanimiva, aktualna, nova, strokovna in neposredno uporabna v praksi (Polak, Devjak in Cencič, 2005).

Pri izbiri oblike, ki jo učitelji postavljajo na drugo mesto po formativnosti, glede na leta delovnih izkušenj ni bilo statistično pomembnih razlik (priloga 3, tabela 32).

Zanimalo nas je tudi, ali se učitelji ob problemskih situacijah prakse najbolj opirajo na te iste oblike. Rezultati so do neke mere podobni in še bolj poudarjajo neformalne oblike učenja učiteljev. Sandholtzeva (2002) trdi, da je učiteljem bolj kot sama oblika NIU pomembno, da imajo priložnost soočanja različnih stališč s kolegi (Sandholtz, 2002). Učitelji se ob problemih znajdejo na različne načine: polovica jih probleme zaupa sodelavcem v neformalnih pogovorih in na formalnih sestankih ali pa rešitve poiščejo v knjigah in člankih (tabela 23).

Tabela 22: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 2.7.3 glede na delovno dobo

		Delovna doba				Skupaj
		od 0 do 5 let	od 6 do 15 let	od 16 do 25 let	od 26 do 40 let	
Med oblikami NIU izberite tretjo po pomembnosti, pri kateri običajno pridobite največ znanj in spretnosti, ki trajno podpirajo vaš profesionalni razvoj.	Formalni sestanek	5,0 %	6,3 %	1,5 %	2,1 %	3,5 %
	Neformalni pogovori	10,0 %	6,3 %	1,5 %	6,4 %	5,5 %
	Sprotna priprava	2,5 %	4,2 %	3,0 %		2,5 %
	Mentorstvo študentom			1,5 %	4,3 %	1,5 %
	Kolegialne hospitacije		2,1 %	4,5 %	2,1 %	2,5 %
	Supervizija		6,3 %			1,5 %
	Knjige, članki	12,5 %	20,8 %	12,1 %	2,1 %	11,9 %
	Novi pripomočki	5,0 %	2,1 %	9,1 %	12,8 %	7,5 %
	Predstavitve novih pripomočkov	5,0 %	2,1 %	4,5 %	4,3 %	4,0 %
	Tematske konference na šoli	5,0 %				1,0 %
	Posvet, simpozij		4,2 %		17,0 %	5,0 %
	Avtorski prispevek	2,5 %	2,1 %	3,0 %	2,1 %	2,5 %
	Izobraževanja za multiplikatorje oz. vodenje študijskih srečanj			1,5 %		,5 %
	Mrežno povezovanje, študijske skupine	10,0 %		1,5 %	4,3 %	3,5 %
	Akcijska raziskava, inovacijski projekt	2,5 %	2,1 %	3,0 %	2,1 %	2,5 %
	Šolski projekti			1,5 %	8,5 %	2,5 %
	Delavnice	10,0 %	8,3 %	12,1 %		8,0 %
	Izpopolnjevanje	2,5 %	2,1 %	3,0 %	2,1 %	2,5 %
	Obvezni seminarji za šolski kolektiv			4,5 %	2,1 %	2,0 %
	Točkovani strokovni seminarji	2,5 %	10,4 %	7,6 %	10,6 %	8,0 %
	Dodiplomski študij ob delu	5,0 %				1,0 %
	Podiplomski študij ob delu	2,5 %	6,3 %	1,5 %		2,5 %
	Delovna doba, izkušnje	15,0 %	8,3 %	19,7 %	10,6 %	13,9 %
Mednarodni projekti, izmenjave učiteljev	2,5 %	6,3 %	3,0 %	6,4 %	4,5 %	
Skupaj		100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

KT = 115,382; df = 69; P = ,000

Obstaja statistično pomembna razlika v strukturi odgovorov na vprašanje 2.7.3 glede na delovno dobo.

Opirajo se seveda tudi na lastne izkušnje, se udeležujejo seminarjev ali delavnic z ustrežno tematiko ter uporabljajo nove učne pripomočke. Te odgovore lahko povežemo z reflektivnim

učenjem učiteljev iz izkušenj oziroma s konstruktivističnim učenjem. »Znati morajo opredeliti problemski prostor in postaviti prava vprašanja, razviti si morajo določene spretnosti za reševanje problemov, sposobni morajo biti za to, da probleme tudi rešijo« (Zelena knjiga, 2001, str. 58).

Ko so med oblikami NIU učitelji izbirali tisto, pri kateri običajno pridobijo največ znanj in spretnosti, ki jim najbolj pomagajo pri reševanju konkretnih problemov iz vsakodnevne prakse, so izbirali zelo različno; poudarili so dvajset oblik NIU (tabela 24). Največ jih je poudarilo neformalne pogovore v šolskem aktivu, sledili so formalni sestanki, nato točkovani seminarji in branje strokovne literature, na petem mestu pa so poudarili kar lastne izkušnje. Pri istih oblikah je bilo tudi največ razlik v izbiri glede na delovne izkušnje.

Tabela 23: Struktura odgovorov na vprašanje 2.8

Med oblikami NIU izberite tri, pri katerih običajno pridobite največ znanja in spretnosti, ki vam običajno najbolj pomagajo pri reševanju konkretnih problemov iz vsakodnevne prakse.							
Oblika NIU	1. izbira		2. izbira		3. izbira		Σf
	f	%	f	%	f	%	
O1: Formalni sestanek	35	19,1	19	10,4	10	5,7	64
O2: Neformalni pogovori	58	31,7	30	16,5	14	8,0	102
O3: Dnevnik, beležke	3	1,6	5	2,7	5	2,9	13
O4: Sprotna priprava	3	1,6	7	3,8	6	3,4	16
O5: Mentorstvo študentom			1	,5	3	1,7	4
O6: Kolegialne hospitacije	4	2,2	7	3,8	5	2,9	16
O7: Hospitiranje vodstvenih delavcev			2	1,1	3	1,7	5
O8: Supervizija	5	2,7	3	1,6	3	1,7	11
O9: Knjige, članki	13	7,1	21	11,5	21	12,0	55
O10: Novi pripomočki	8	4,4	5	2,7	6	3,4	19
O11: Predstavitve novih pripomočkov	4	2,2	10	5,5	10	5,7	24
O12: Tematske konference na šoli	2	1,1	8	4,4	9	5,1	19
O13: Posvet, simpozij	2	1,1	5	2,7	10	5,7	17
O14: Izobraževanja za multiplikatorje oz. vodenje študijskih srečanj	1	,5	1	,5	1	,6	3
O15: Mrežno povezovanje, študijske skupine	3	1,6	9	4,9	8	4,6	20
O16: Akcijska raziskava, inovacijski projekt			1	,5	5	2,9	6
O17: Šolski projekti	1	,5			2	1,1	3
O18: Delavnice	6	3,3	11	6,0	12	6,9	29
O19: Izpopolnjevanje	2	1,1	2	1,1	8	4,6	12
O20: Obvezni seminarji za šolski kolektiv	6	3,3	6	3,3	4	2,3	16
O21: Točkovani strokovni seminarji	14	7,7	7	3,8	10	5,7	31
O22: Dodiplomski študij ob delu			2	1,1			2
O23: Podiplomski študij ob delu			2	1,1			2
O24: Delovna doba, izkušnje	11	6,0	18	9,9	17	9,7	46
O25: Mednarodni projekti, izmenjave učiteljev	2	1,1			3	1,7	5
Skupaj	183	100,0	182	100,0	175	100,0	540

Med 183 učitelji, ki so odgovorili na to vprašanje, sta kar 102 odgovorila, da bi ob problemski situaciji rešitev iskala v neformalnem pogovoru s kolegi (tabela 23). Da so neformalni pogovori najpomembnejša podpora pri problemih, meni največ začetnikov, in sicer 37,8 odstotka, 36,2 odstotka jih je med mlajšimi učitelji, zelo pomembni so za 30,2 odstotka starejših učiteljev ter za 24,5 odstotka izkušenih učiteljev (tabela 24). Formalne sestanke je izbralo 27,7 odstotka mlajših učiteljev, 20,8 odstotka izkušenih učiteljev, 16,3 odstotka starejših učiteljev in 10,8 odstotka učiteljev začetnikov. Kot vidimo, pomen podpore kritičnih prijateljev z izkušnostjo rahlo pada. Teh velikih deležev kljub temu ne gre spregledati, ampak je treba spodbujati dobro ozračje v kolektivu, ki bo omogočalo čim bolj učinkovito neformalno in formalno sodelovanje in izmenjavo izkušenj med učitelji, ter predvsem začetnikom nuditi tudi neformalno pomoč. Prednost teh oblik je vsekakor, da učitelj lahko poseže po njih takoj ob problemu, in to v okolju, ki verjetno že dobro pozna okoliščine konkretnega problema. Tudi Razdevšek Pučkova (1990b, str. 94) piše, da so začetnikom »najpomembnejši mentor in kolegi, še posebej kolegi začetniki, če so na šoli«.

Tabela 24: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 2.8.1 glede na delovno dobo

		Delovna doba				Skupaj
		od 0 do 5 let	od 6 do 15 let	od 16 do 25 let	od 26 do 40 let	
Med oblikami NIU izberite prvo po pomembnosti, pri kateri pridobite največ znanj in spretnosti, ki vam običajno najbolj pomagajo pri reševanju konkretnih problemov iz vsakodneвне prakse.	Formalni sestanek	10,8 %	27,7 %	20,8 %	16,3 %	19,4 %
	Neformalni pogovori	37,8 %	36,2 %	24,5 %	30,2 %	31,7 %
	Dnevnik, beležke	2,7 %	4,3 %			1,7 %
	Sprotna priprava		2,1 %		4,7 %	1,7 %
	Kolegialne hospitacije	2,7 %	2,1 %	3,8 %		2,2 %
	Supervizija		8,5 %		2,3 %	2,8 %
	Knjige, članki	8,1 %	2,1 %	9,4 %	9,3 %	7,2 %
	Novi pripomočki	8,1 %		5,7 %	4,7 %	4,4 %
	Predstavitve novih pripomočkov	2,7 %	2,1 %		4,7 %	2,2 %
	Tematske konference na šoli			1,9 %	2,3 %	1,1 %
	Posvet, simpozij			1,9 %	2,3 %	1,1 %
	Izobraževanja za multiplikatorje oz. vodenje študijskih srečanj	2,7 %				,6 %
	Mrežno povezovanje, študijske skupine	2,7 %		3,8 %		1,7 %
	Šolski projekti				2,3 %	,6 %
	Delavnice		4,3 %	1,9 %	7,0 %	3,3 %
	Izpopolnjevanje				2,3 %	,6 %
	Obvezni seminarji za šolski kolektiv		2,1 %	5,7 %	4,7 %	3,3 %
	Točkovani strokovni seminarji	8,1 %	6,4 %	13,2 %	2,3 %	7,8 %
	Delovna doba, izkušnje	13,5 %	2,1 %	5,7 %	4,7 %	6,1 %
	Mednarodni projekti, izmenjave učiteljev			1,9 %		,6 %
Skupaj		100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

KT = 73,716; df = 57; P = ,067

Z 10-odstotnim tveganjem lahko trdimo, da obstaja statistično pomembna razlika v strukturi odgovorov na vprašanje 2.8.1 glede na delovno dobo.

Pri mentorjih je odločilno predvsem to, v katerem obdobju poklicnega razvoja so oni sami,

kolegi začetniki pa lahko predstavljajo podporno (referenčno) skupino in drug drugemu omogočijo ne le ohraniti, ampak tudi z vedenjem udejanjiti svoja stališča (Razdevšek Pučko, 1990b, str. 49). Sodelovanje in izmenjava izkušenj je velikemu deležu učiteljev pomembna, nekaterim pa timsko delo ne ustreza in so jim bližji individualistični pristopi.

Kar velike razlike glede na izkušnost so se pokazale tudi pri opiranju na lastne izkušnje, ki so v problemskih situacijah najpomembnejše 13,5 odstotka začetnikom, 5,7 odstotka izkušenim učiteljem, 4,7 odstotka starejšim učiteljem ter 2,1 odstotka mlajšim učiteljem. Na izkušnje se pri problemih najbolj opirajo učitelji začetniki, pozneje v času intenzivnejšega profesionalnega napredovanja pa številni učitelji odprto rešujejo probleme tudi s pomočjo nekaterih drugih oblik NIU. Odgovori so s starostjo učiteljev vedno bolj razpršeni med oblikami NIU. Čeprav so ves čas zelo v ospredju neformalni in formalni pogovori ter študij strokovne literature, se ob problemih večje število začetnikov naslanja še na izkušnje, nove učne pripomočke in različne seminarje. Točkovani seminarji so v največjo pomoč (13,2 odstotka) izkušenim učiteljem, najmanj pa starejšim učiteljem (2,3 odstotka). Supervizijo je kot najpomembnejšo v problemskih situacijah izbralo največ mlajših učiteljev, nekaj starejših, vendar noben začetnik ali izkušen učitelj (tabela 24). Izkušeni in starejši učitelji se ob problemih še vedno v večjem številu naslanjajo na sodelavce, v veliki meri posegajo po strokovni literaturi, seminarjih in tudi delavnicah.

Pri izbiri oblik, ki učitelja najustrezneje podpirajo pri problemskih situacijah, pa v drugem in tretjem izboru glede na leta njihovih delovnih izkušenj ni bilo razlik (priloga 3, tabeli 33 in 34). Menimo, da je razlogov za to lahko več: po eni strani nekatere oblike zaradi njihove specifikke učitelji doživljajo zelo podobno (tu bi poudarili predvsem oblike, ki jih je izbralo večje število učiteljev), po drugi strani pa je bila izbira oblik zelo razpršena pri vseh treh različnih vprašanjih (oblike, ki jih na neki način podpirajo ali ovirajo pri profesionalnem razvoju). Zaradi te razpršenosti potem znotraj posamezne starostne skupine število učiteljev ni bilo več tako veliko, da bi se pokazale statistično pomembne razlike med skupinami.

Na vprašanje (2.11), kakšno obliko podpore bi poleg naštetih oblik še potrebovali, je odgovorilo 74 učiteljev. Največ odgovorov (32) je bilo usmerjenih k izvedbi različnih oblik NIU, 16 se jih je nanašalo na pedagoško-psihološko podporo, 10 na materialno podporo (predvsem finančno), osem na podporo na šoli, pet na zmanjšanje časovnega pritiska.

Učitelji si želijo večjo raznovrstnost seminarjev: zanimajo jih novosti v zakonodaji, izobraževanje o vključevanju računalnikov v pouk, tematike, kot so otroci s posebnimi potrebami, vodenje razreda in vedenjska problematika. Pomembno je tudi, da so seminarji

kakovostno pripravljani in izpeljani. Učitelji si želijo boljše informiranosti o njih ter dostopnost ter izbiro (*možnost lastne izbire tudi večkrat v letu, več brezplačnih izobraževanj*); več prakse v času študija, več sodelovanja in posvetov z zunanjimi strokovnjaki ob specifični problematiki, strokovno podporo; več primerov iz prakse, praktičnih nasvetov, mednarodnih izkušenj, ekskurzij, delavnic, sodobnih učnih sredstev, možnosti udeležbe na posvetih, projektov; informacij o strokovnih internetnih straneh, prek katerih bi si učitelji menjavali gradivo; boljših strokovnih spletnih strani in forumov; srečanj učiteljev istih predmetnih skupin, izmenjave učiteljev in več strokovne literature.

Učitelji si želijo podporo oziroma znanje, ki bi jim pomagalo obvladovati stres, dejansko dostopnost supervizije, podporo pri vnašanju sprememb, psihološko podporo, spodbudo, podporo pri vodenju in obvladovanju razreda ter pri obvladovanju problematičnega vedenja učencev, podporo vodstva ob pritiskih učencev in staršev, učinkovitejše multidisciplinarno vključevanje strokovnjakov pri otrocih s posebnimi potrebami ter predavanja in delavnice o razvijanju človeških vrednot.

Učitelji bi si želeli predvsem podporo in boljše sodelovanje z vodstvom, *»podporo in potrditev od pomočnice ravnatelja, ko nekaj dobro narediš«, »manj nadzora ravnatelja, več strokovne podpore«,* več sodelovanja znotraj kolektiva in s starši, večjo angažiranost učencev, pa tudi podporo učiteljev z drugih šol na študijskih srečanjih. Poudarili so časovni pritisk, želijo si imeti *»več časa, saj utrujen, preveč zaposlen učitelj ni učinkovit«, »manj birokracije, več časa za pogovore z učenci«, »več časa, namenjenega izobraževanju, ne da se izobražujemo poleg vseh obveznosti v službi«.*

Omenjene probleme in potrebe učiteljev lahko prepoznamo tudi v ugotovitvah nekaterih drugih raziskav, opisali smo jih predvsem v poglavju 1.4.3.4.

Veliko število učiteljev je med tistimi oblikami NIU, ki jih običajno doživljajo kot razvrednotenje lastne prakse ali predvsem kot dodatno obremenitev, navedlo obvezne seminarje za šolski kolektiv, mrežno povezovanje oziroma študijske skupine in hospitiranje vodstvenih delavcev (tabela 25). Tudi tu vidimo, da se mnenja posameznih učiteljev razlikujejo oziroma jim je odveč udejstvovanje pri zelo različnih oblikah NIU, najpogosteje pri tistih, ki se jim zdijo neuporabne za njihovo delo v razredu. Vsi, ki so že poučevali učitelje, se zavedajo, da sama teorija nikakor ne zadošča, temveč mora teoretično znanje imeti nakazano uporabo v praksi, kar pa še ne pomeni, da učiteljev teoretična stališča ne zanimajo, pač pa se polno zaposleni učitelji obnašajo racionalno (Razdevšek Pučko, 1993). Kar 29 od 154 učiteljev, ki so odgovorili na to vprašanje, je med oblikami, ki jih doživljajo kot dodatno

obremenitev, navedlo tudi urejanje dnevnikov, pisanje raznih beležk in sprotnih priprav (tabela 25). Ob intenzivnem delu v razredu učitelje številne birokratske zadolžitve obremenjujejo, še posebno tiste, za katere menijo, da so same sebi namen, oziroma da kljub zapisanim opažanjem nimajo vpliva na spreminjanje situacije. Trditev potrjujejo izjave intervjuvanih učiteljev.

Tabela 25: Struktura odgovorov na vprašanje 2.9

Med oblikami NIU izberite tri, ki jih običajno doživljate kot razvrednotenje lastne prakse ali predvsem kot dodatno obremenitev.							
Oblika NIU učiteljev	1. izbira		2. izbira		3. izbira		Σf
	f	%	f	%	f	%	
O1: Formalni sestanek	2	1,3	1	,7	1	,8	4
O2: Neformalni pogovori	1	,6					1
O3: Dnevnik, beležke	11	7,1	7	5,0	11	8,6	29
O4: Sprotna priprava	10	6,5	1	,7	7	5,5	18
O5: Mentorstvo študentom	8	5,2	4	2,9	4	3,1	16
O6: Mentorstvo pripravnikom	2	1,3	3	2,2	3	2,3	8
O7: Pripravnštvo			2	1,4	3	2,3	5
O8: Kolegialne hospitacije	3	1,9	6	4,3	4	3,1	13
O9: Hospitiranje vodstvenih delavcev	18	11,7	12	8,6	10	7,8	40
O10: Supervizija	2	1,3	9	6,5	6	4,7	17
O11: Knjige, članki	3	1,9	1	,7			4
O12: Novi pripomočki	6	3,9	2	1,4	2	1,6	10
O13: Predstavitve novih pripomočkov	5	3,2	10	7,2	3	2,3	18
O14: Tematske konference na šoli	8	5,2	7	5,0	1	,8	16
O15: Posvet, simpozij	1	,6			6	4,7	7
O16: Avtorski prispevek	3	1,9	6	4,3	3	2,3	12
O17: Izobraževanja za multiplikatorje oz. vodenje študijskih srečanj	1	,6	6	4,3	3	2,3	10
O18: Mrežno povezovanje, študijske skupine	22	14,3	15	10,8	14	10,9	51
O19: Akcijska raziskava, inovacijski projekt	6	3,9	6	4,3	4	3,1	16
O20: Šolski projekti			7	5,0	6	4,7	13
O21: Delavnice	6	3,9	6	4,3	7	5,5	19
O22: Izpopolnjevanje	2	1,3	2	1,4	2	1,6	6
O23: Obvezni seminarji za šolski kolektiv	26	16,9	17	12,2	18	14,1	61
O24: Točkovani strokovni seminarji	2	1,3	4	2,9	4	3,1	10
O25: Dodiplomski študij ob delu	1	,6	1	,7	3	2,3	5
O26: Podiplomski študij ob delu			1	,7			1
O27: Delovna doba, izkušnje			1	,7	1	,8	2
O28: Mednarodni projekti, izmenjave učiteljev	5	3,2	2	1,4	2	1,6	9
Skupaj	154	100,0	139	100,0	128	100,0	421

Tudi pri izbiri treh oblik, ki jih učitelji doživljajo kot razvrednotenje lastne prakse ali predvsem kot dodatno obremenitev, se niso pokazale statistično pomembne razlike glede na njihova leta delovnih izkušenj (priloga 3, tabele 35–37). Zanimivo je, da je pri prvem, drugem in tretjem izboru največ učiteljev poudarilo iste tri oblike. Najbolj odveč so jim obvezni seminarji, mrežno povezovanje in študijske skupine ter hospitiranje vodstva (tabela 25). Ker so jih poudarili različno izkušeni učitelji, menimo, da bi bilo še posebno pri teh oblikah

smiselno odpraviti pomanjkljivosti, ki učitelje v procesu profesionalnega razvoja motijo, ovirajo ali bremenijo. Hospitiranje vodstvenih delavcev učitelji verjetno doživljajo predvsem kot nadzor, poudariti pa bi bilo treba formativno vlogo hospitacij. Ker je učitelj za svoje delo redko pohvaljen, bi bila to lahko tudi ena izmed priložnosti za priznanje njegovemu delu. Polakova (2007) predlaga, da naj bi ravnateljev nadzor pedagoškega dela učiteljev nadomestila supervizija, ki nadgradi tudi kolegialne hospitacije. Pomanjkljivost obveznih seminarjev je pogosto povezana z njihovo vsebino, ki je težko aktualna za učitelje tako različnih profilov. Ker so obvezni, učitelje to še dodatno moti, saj prisila ni ustrezen način motiviranja odraslih za učenje. Pri obveznih seminarjih za šolski kolektiv so učitelji toliko bolj razočarani, če je ponujena tema sicer aktualna, npr. povezana z vzgojno problematiko, ki jo doživljajo, vendar je izobraževanje preveč teoretično oziroma ne predstavi dovolj strokovnih novosti, ki bi razložile aktualne probleme, in ponudi premalo strategij, s katerimi bi učitelji v razredu lažje dosegli zastavljene cilje. Ravno tako se učitelji lahko čutijo premalo cenjene na študijskih skupinah, ko se jih iz leta v leto sprašuje o učnih načrtih, vedno znova uči načrtovati pouk, ob tem pa se gladko prezre njihova praksa, ki jo sami sicer doživljajo kot uspešno. Učitelji poročajo tudi o tem, da se njihovi predlogi ne upoštevajo; namesto občutka, da lahko vplivajo na pomembne dogodke, zato študijske skupine doživljajo kot zapravljanje časa.

Zanimivo je, da se oblike, ki jim učitelji pripisujejo šibek prispevek k svojemu profesionalnemu razvoju (podiplomski in dodiplomski študij, izobraževanje za multiplikatorje, avtorski prispevek ...) ter oblike, ki so jim odveč oziroma jih razvrednotijo (obvezni seminarji za šolski aktiv, mrežno povezovanje šol, hospitiranje vodstvenih delavcev, vodenje dokumentacije ...) ne pokrivajo. Prve so nekako bolj študijsko teoretične, druge pa potekajo na ravni šole. Pri prvih bi bilo smiselno razmišljati, kako jih približati potrebam učiteljev, pri drugih pa še, koliko je smiselno siljenje učiteljev vanje oziroma če bi bile lahko prostovoljne, le za tiste učitelje, ki v njih vidijo smisel.

FAKTORSKA ANALIZA ODGOVOROV O OBLIKAH NADALJNEGA IZOBRAŽEVANJA IN USPOSABLJANJA

28 naštetih oblik NIU smo želeli strniti oziroma povezati tiste, ki jih učitelji pri podpori njihovega profesionalnega razvoja podobno ocenjujejo, zato smo izvedli faktorsko analizo. Pri spodnji lestvici stališč bi poudarili visok koeficient zanesljivosti: Cronbachov alfa je 0,911.

Tabela 26: KMO in Bartlettov test oblik NIU

Kaiser-Meyer-Olkinov test		,699
Bartlettov test	χ^2	932,155
	P	,000

Keiser-Meyer-Olkinov test je pokazal, da je matrika (29 variabel) ustrežna za faktorizacijo, zajema dovolj skupne variance (tabela 26).

Tabela 27. Komunalitete 29 variabel oblik NIU

	h²
O1: Formalni sestanek	,787
O2: Neformalni pogovori	,779
O3: Dnevnik, beležke	,609
O4: Sprotna priprava	,759
O5: Mentorstvo študentom	,834
O6: Mentorstvo pripravnikom	,830
O7: Pripravništvo	,880
O8: Kolegialne hospitacije	,832
O9: Hospitiranje vodstvenih delavcev	,613
O10: Supervizija	,771
O11: Knjige, članki	,909
O12: Novi pripomočki	,690
O13: Predstavitvev pripomočkov	,668
O14: Tematske konference	,770
O15: Posvet, simpozij	,669
O16: Avtorski prispevek	,794
O17: Izobraževanja za multiplikatorje	,726
O18: Mrežno povezovanje – študijske skupine	,582
O19: Akcijska raziskava, inovacijski projekti	,763
O20: Projekti šole	,815
O21: Delavnice	,850
O22: Izpopolnjevanje	,769
O23: Obvezni seminarji na šoli	,858
O24: Točkovani seminarji	,776
O25: Dodiplomski študij ob delu	,699
O26: Podiplomski študij ob delu	,851
O27: Izkušnje – delovna doba	,757
O28: Mednarodni projekti in izmenjave	,769
O29: Drugo	,668

Iz matrike opazujemo stopnjo zajete variance po posameznih spremenljivkah. Pri vseh variablah je ekstrahirana velika (tabela 27), kar je pomembno v nadaljevanju pri pojasnitvi variance.

Skupna varianca je pojasnjena z devetimi komponentami (tabela 28), in sicer pojasnjujejo skupno 67,127 odstotka celotne variance. Prvi faktor pojasnjuje 30,291 odstotka variance, drugi faktor 9,625 odstotka variance, tretji 7,199 odstotka variance, četrti 5,927 odstotka, peti 5,651 odstotka, šesti 5,092 odstotka in sedmi 4,581 odstotka variance. Osmi in deveti faktor pojasnjujeta manjši delež skupne variance.

Tabela 28: Lastne vrednosti faktorjev in odstotek pojasnjene variance oblik NIU

FAKTOR	λ Pred rotacijo			λ Po rotaciji		
	λ Lastna vrednost	% variance	F % variance	λ Lastna vrednost	% variance	F % variance
1	8,784	30,291	30,291	4,800	16,551	16,551
2	2,791	9,625	39,916	3,646	12,574	29,125
3	2,088	7,199	47,115	2,407	8,300	37,425
4	1,719	5,927	53,042	2,093	7,216	44,641
5	1,639	5,651	58,693	2,090	7,206	51,847
6	1,477	5,092	63,785	2,078	7,164	59,011
7	1,328	4,581	68,366	1,876	6,468	65,479
8	1,142	3,937	72,303	1,639	5,653	71,132
9	1,109	3,824	76,127	1,449	4,995	76,127
10	,946	3,262	79,389			
11	,825	2,845	82,234			
12	,691	2,384	84,618			
13	,624	2,151	86,769			
14	,584	2,014	88,783			
15	,497	1,713	90,496			
16	,443	1,526	92,022			
17	,402	1,387	93,410			
18	,322	1,109	94,519			
19	,289	,997	95,516			
20	,211	,729	96,244			
21	,200	,690	96,934			
22	,180	,622	97,556			
23	,146	,505	98,061			
24	,136	,468	98,529			
25	,125	,431	98,960			
26	,108	,372	99,332			
27	,081	,279	99,611			
28	,065	,223	99,834			
29	,048	,166	100,000			

Identifikacija faktorjev

Za interpretacijo smo uporabili matriko komponentne strukture – po rotaciji varimax (tabela 29), ki je s svojo poenostavitvijo najbolj interpretabilna.

Tabela 29: Faktorska matrika oblik NIU po rotaciji varimax

	FAKTOR								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
O22: Izpopolnjevanje	,805								
O16: Avtorski prispevek	,725								
O19: Akcijska raziskava, projekti	,685	,446							
O10: Supervizija	,678								
O17: Izobraževanja za multiplikatorje	,649								
O28: Mednarodni projekti in izmenjave	,630	,469							
O29: Drugo	,582	,522							
O9: Hospitiranje vodstvenih delavcev	,527				-,459				
O6: Mentorstvo pripravnikom		,866							
O5: Mentorstvo študentom		,818							
O26: Podiplomski študij ob delu	,412	,656							
O25: Dodiplomski študij ob delu		,628							
O4: Sprotna priprava			,853						
O23: Obvezni seminarji na šoli			,813						
O15: Posvet, simpozij	,418	,406	,473						
O21: Delavnice				,890					
O20: Projekti šole	,560			,600					
O3: Dnevnik, beležke				,585					
O12: Novi pripomočki					,787				
O13: Predstavitev pripomočkov					,637				
O18: Mrežno povezovanje – študijske skupine					,475				
O11: Knjige, članki						,888			
O14: Tematske konference						,713			
O27: Izkušnje – delovna doba						,699			
O7: Pripravištvu							,864		
O8: Kolegialne hospitacije							,645		
O2: Neformalni pogovori								,849	
O1: Formalni sestanek								,612	-,426
O24: Točkovani seminarji									,813

Faktorska analiza je poudarila naslednje faktorje:

1. faktor: INTENZIVNI INDIVIDUALNI PRITISK NA PROFESIONALNI RAZVOJ POSAMEZNEGA UČITELJA

Prvi faktor pojasnjuje kar 30,291 odstotka skupne variance. Povezuje številne formalne oblike NIU, ki močno povečujejo učiteljevo aktivnost v smeri profesionalnega razvoja, pri njih se pojavlja tudi zunanja avtoriteta oziroma zunanji nadzor teh aktivnosti. Učitelji tem oblikam pripisujejo šibek vpliv na njihov profesionalni razvoj. Ta faktor povezuje študijske programe izpopolnjevanja (doizobraževanje za devetletko, npr. izpopolnjevanje za učitelje v 1. razredu, izbirne predmete ...), pripravo in predstavitev avtorskih prispevkov na strokovnem srečanju (udeležba na konferenci, simpoziju s predstavitvijo lastne naloge, članka), vključenost v

akcijsko raziskavo ali inovacijski projekt, sodelovanje v supervizijski skupini, izobraževanje za multiplikatorje oziroma vodenje študijskih skupin, sodelovanje v mednarodnih projektih oziroma pri mednarodnih izmenjavah učiteljev ter hospitiranje vodstvenih delavcev. Kar visoko povezavo ima tudi vključenost v projekte znotraj šole, a ta oblika kaže še nekoliko višjo povezavo z oblikami četrtega faktorja. V ta faktor so uvrščene tudi druge oblike, ki so jih predlagali učitelji, so pa povezane tudi z drugim faktorjem.

2. faktor: ŠTUDIJ IN PRAKSA

Drugi faktor pojasnjuje 9,625 odstotka skupne variance. Učitelji so podobno ocenjevali mentorstvo študentom in pripravnikom ter podiplomski in dodiplomski študij ob delu. Vse te oblike močno povezujejo teorijo oziroma študij s prakso. Vodijo jih profesorji fakultet. Učitelji ne zaznavajo večjega vpliva teh oblik na profesionalni razvoj.

3. faktor: UČITELJEVE OBVEZNOSTI OB POUKU

Tretji faktor pojasnjuje 7,199 odstotka skupne variance in povezuje učiteljevo pripravo na pouk ter obvezne seminarje za šolski kolektiv. Za obe obliki je značilno, da potekata v šoli, v kateri učitelj poučuje, in spadata v njegovo delovno obveznost. Potekata po pouku in sta obvezni za vse učitelje v Sloveniji. Učitelji so našteje oblike ocenjevali podobno: tistim, ki menijo, da jih to izobraževanje podpira pri profesionalnem razvoju, je v pomoč pri učinkovitejšem delu tudi pisanje priprav. Velja pa tudi obratno: tisti, ki jih pisanje priprav obremenjuje oziroma omejuje ali jim je odveč, tudi obiskovanje obveznih seminarjev ocenjujejo kot premalo učinkovito za njihov profesionalni razvoj. Podobno učitelji razmišljajo tudi o udeležbi na posvetih in simpozijih, vendar je varianca pri tej obliki nižja.

4. faktor: PRAKTIČNA POVEZAVA Z DELOM

Četrti faktor s tremi oblikami pojasnjuje 5,927 odstotka variance. Povezuje delavnice, vključenost v projekte znotraj šole, urejanje dnevnika oziroma pisanje osebnih beležk. Vse te aktivnosti so zelo konkretne in od učitelja zahtevajo uporabo specifičnih spretnosti, ki so navadno vezane na delo z učenci. Učitelji za te oblike menijo, da jih delno podpirajo pri profesionalnem razvoju, in sicer pod pogojem, da so povezane z njihovim primarnim delom v razredu z učenci. Če pa menijo, da je npr. neka dokumentacija, projekt ali delavnica sama sebi namen oziroma je slabo izpeljana, je ne cenijo, saj jo doživljajo le kot dodatno breme v natrpanem urniku.

5. faktor: KONKRETNE NOVOSTI PRAKSE

V petem faktorju so združene oblike, ki učiteljem prinašajo najbolj konkretne novosti za prakso in pojasnjujejo 5,651 odstotka variance. Faktor združuje predstavitve in uporabo novih vzgojno-izobraževalnih pripomočkov (npr. učni pripomočki, delovni zvezki, priročniki ...) ter

mrežno povezovanje oziroma študijske skupine, ki pa so imele nekoliko nižjo varianco. Še nekoliko nižja povezava se je pokazala s hospitacijami vodstva, zanimivo pa je, da je ta povezava negativna. Se pravi, da če so učitelji pri prvih oblikah glede konkretnih novosti prakse ocenili, da te podpirajo njihov profesionalni razvoj, tega niso opazili pri hospitacijah vodstva, in obratno.

6. faktor: CENJENE OBLIKE

Šesti faktor pojasnjuje 5,092 odstotka variance in povezuje zelo različne oblike, kot so branje strokovnih knjig in člankov, tematske konference na šoli in delovno dobo oziroma učiteljeve izkušnje. Prvi dve obliki dajeta učiteljem veliko informacij, tretja pa je verjetno tista, ki ji zaradi izkušenj najbolj zaupajo. Te oblike učitelji zelo cenijo.

7. faktor: KOLEGIALNE HOSPITACIJE

Sedmi faktor pojasnjuje 4,581 odstotka variance in povezuje pripravništvo in kolegialne hospitacije. Tudi pri pripravništvu prihaja do vzajemnega hospitiranja učiteljev. Med hospitiranjem in po njem pa navadno poteka refleksija o vseh udeležencih in pozneje diskusija med njimi.

8. faktor: POGOVORI S SODELAVCI

Osmi faktor pojasnjuje le 3,937 odstotka variance in povezuje formalne in neformalne pogovore učiteljev znotraj kolektiva. Obe obliki so učitelji poudarili kot zelo pomembni za njihov profesionalni razvoj. Predvsem zato ker ustrezata konkretnim potrebam učiteljev v praksi, sta jim ti dve obliki najpomembnejši tudi v konkretnih problemskih situacijah, s katerimi se srečujejo pri svojem delu.

9. faktor: TOČKOVANI SEMINARJI

Deveti faktor pojasnjuje le 3,824 odstotka variance. V ta faktor so se uvrstili samo strokovni (točkovan) seminarji, ki jih učitelji očitno vrednotijo drugače kot druge oblike, poudarili pa bi sicer nekoliko nižjo negativno povezavo s formalnimi sestanki oziroma pogovori v strokovnem aktivu na šoli. Kako jih zaznavajo, lahko razberemo iz kvalitativnega dela raziskave ter tudi iz značilnosti organiziranih oblik NIU.

Katerim institucijam učitelji pri izvedbi oblik NIU priznajo največji vpliv na lastni profesionalni razvoj?

Številni učitelji so pri podpori profesionalnega razvoja prisodili visoko mesto visokošolskim zavodom (fakultetam), šoli, na kateri so zaposleni, tudi Zavodu RS za šolstvo ter drugim specializiranim javnim in specializiranim zasebnim zavodom za stalno strokovno izpopolnjevanje (tabela 30). Nizko uvrstitev pa so dosegli nevladne organizacije,

specializirane za stalno strokovno izpopolnjevanje, Ministrstvo za šolstvo in šport ter Šola za ravnatelje (tabela 30).

Zelo veliko učiteljev se je odločilo tudi za študijske skupine, kar kaže na veliko udeležbo učiteljev, vendar je povprečno mesto njihove izbire šele 4,4, kar kaže na to, da učiteljem niso ravno med najpomembnejšimi dejavniki v njihovem profesionalnem razvoju (tabela 30). Zavod RS za šolstvo je torej učiteljem pomemben predvsem v drugih vlogah.

V mednarodni raziskavi iz leta 2006 so slovenski učitelji zadovoljstvo s posameznimi institucijami in oblikami NIU ocenili v naslednjem vrstnem redu: seminarji specializiranega javnega zavoda za NIU, seminarji fakultet, individualni študij strokovne literature, sodelovanje v mrežah šol, seminarji v organizaciji šol, sodelovanje na konferencah, sodelovanje v raziskovalnih projektih, seminarji zasebnih zavodov za NIU, formalno izobraževanje in seminarji nevladnih organizacij, specializiranih za NIU (Zgaga, 2006a). Fakultete in javne zavode učitelji v obeh raziskavah dobro ocenjujejo. Medtem ko so se v naši raziskavi šole pokazale kot pomemben dejavnik (na drugem mestu) profesionalnega razvoja, pa so bile v mednarodni raziskavi uvrščene na peto mesto. Vrstni red se v obeh raziskavah le delno ujema; med njima je dve leti razlike, prva pa je poleg osnovnošolskih učiteljev vključevala tudi zaposlene na srednjih šolah in nekaterih drugih institucijah. Na podlagi obeh raziskav lahko sklepamo, da učitelji fakultetam pripisujejo večji pomen pri izvedbi seminarjev NIU kot pri študiju ob delu.

Učiteljem smo postavili odprto vprašanje, **od koga bi pričakovali več podpore pri profesionalnem spreminjanju in razvoju**. Nanj je odgovorilo 70 učiteljev, nekateri med njimi so navedli več odgovorov. Najpogosteje bi več podpore želeli od šole (33 anketirancev), med njimi jih je 21 izrecno zapisalo podporo vodstva, sedem podporo kolektiva, posamezniki pa si želijo podporo še od svetovalne službe, staršev in učencev.

22 učiteljev pogreša večjo podporo Ministrstva za šolstvo in šport, 10 od Zavoda RS za šolstvo, 11 od strokovnjakov oziroma izvajalcev NIU (fakultete, Pedagoškega inštituta, Svetovalnega centra, supervizorjev), posamezni učitelji pa še od mesta, države, stanovskih kolegov, javnosti ali celo kar od vseh. Tudi Devjakova in Polakova (2007) ugotavljata, da bo treba za izboljšanje učinkovitosti na področju NIU zagotoviti boljše koordinacijo in sodelovanje med programi začetnega izobraževanja učiteljev, programi partnerstva s šolami in drugimi zavodi, vodstvom šol ter pristojnim ministrstvom.

Tabela 30: Struktura odgovorov na vprašanje 2.10

Institucija		Rang											Skupaj	Povprečni rang
		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.		
Visokošolski zavodi (fakultete)	f	56	24	20	13	6	5	3	1	1			129	2,43
	%	43,4	18,6	15,5	10,1	4,7	3,9	2,3	,8	,8			100,0	
Zavod RS za šolstvo	f	24	36	24	19	14	8	5	2	1			133	3,17
	%	18,0	27,1	18,0	14,3	10,5	6,0	3,8	1,5	,8			100,0	
Pedagoški inštitut	f	4	3	13	4	11	4	4	2	1	3		49	4,63
	%	8,2	6,1	26,5	8,2	22,4	8,2	8,2	4,1	2,0	6,1		100,0	
Šola za ravnateljce	f	9	6	10	3	5	4	3	2	4	7		53	4,81
	%	17,0	11,3	18,9	5,7	9,4	7,5	5,7	3,8	7,5	13,2		100,0	
Ministrstvo za šolstvo	f	6	8	8	18	5	12	7	5	6	2		77	4,91
	%	7,8	10,4	10,4	23,4	6,5	15,6	9,1	6,5	7,8	2,6		100,0	
Drugi specializirani javni zavodi za NIU	f	12	21	22	16	15	4	8	1				99	3,51
	%	12,1	21,2	22,2	16,2	15,2	4,0	8,1	1,0				100,0	
Specializirani zasebni zavodi za NIU	f	13	17	14	7	8	4	2	5	3			73	3,59
	%	17,8	23,3	19,2	9,6	11,0	5,5	2,7	6,8	4,1			100,0	
Nevladne organizacije	f	4	10	15	6	5	5	6	3	7	5		66	4,95
	%	6,1	15,2	22,7	9,1	7,6	7,6	9,1	4,5	10,6	7,6		100,0	
Šola, kjer sem zaposlen/a.	f	50	39	24	23	20	7		5	2	1		171	2,94
	%	29,2	22,8	14,0	13,5	11,7	4,1		2,9	1,2	,6		100,0	
Študijske skupine	f	10	24	28	32	19	12	8	10	6	5		154	4,40
	%	6,5	15,6	18,2	20,8	12,3	7,8	5,2	6,5	3,9	3,2		100,0	
Drugo	f	5	2	2	1	1	1				1	1	14	3,64
	%	35,7	14,3	14,3	7,1	7,1	7,1				7,1	7,1	100,0	

Pri 3. hipotezi smo potrdili, da prihaja med učitelji z različno delovno dobo do statistično pomembnih razlik v ocenjevanju tretjine navedenih oblik nadaljnega izobraževanja in usposabljanja glede na to, koliko podpirajo njihov profesionalni razvoj. Razlike med skupinami različno izkušenih učiteljev so se pokazale tudi pri razvrščanju oblik, ki jih cenijo glede na njihovo formativnost in najučinkovitejšo podporo v problemskih situacijah. Pri izbiri oblik, ki jih učitelji doživljajo kot razvrednotenje lastne prakse ali predvsem kot dodatno obremenitev, so te skupine učiteljev bolj enotne.

Pri profesionalnem razvoju so učiteljem na voljo različne oblike NIU, v vprašalniku smo jih našli 28. Njihovo učinkovitost učitelji ocenjujejo različno. Učitelji najbolj cenijo nekatere neformalne oblike NIU. Kot zelo formativne in učinkovite v problemskih situacijah so navedli naslednje: učenje iz lastnih izkušenj, branje strokovne literature, uporabo novih vzgojno-izobraževalnih pripomočkov, neformalne pogovore, učiteljevo sprotno pripravo na pouk in formalne sestanke v strokovnem šolskem aktivu. Sledijo točkovani seminarji in tematske konference. Delno jih pri profesionalnem razvoju podpirajo predstavitve novih vzgojno-izobraževalnih pripomočkov, delavnice, sodelovanje v projektih, sledijo obvezni

seminarji za šolski kolektiv, posveti in mrežno povezovanje (študijske skupine).

Pri ocenjevanju oblik glede na podporo pri profesionalnem razvoju učiteljev je pri tretjini oblik NIU prišlo do statistično pomembnih razlik v ocenjevanju tudi glede na delovno dobo učiteljev. Bolj ko so bili anketirani učitelji izkušeni, višje so ocenili posamezne oblike in nekoliko večje je bilo število različnih oblik, ki jih cenijo. Uvrstitev oblik po pomembnosti pa je pri vseh skupinah učiteljev podobna.

V svojih poklicnih začetkih učitelji, še bolj kot druge skupine učiteljev, cenijo pogovore s sodelavci ter individualni študij strokovne literature. Marsikatero drugo obliko cenijo manj kot njihovi bolj izkušeni kolegi, zato jih morda v tem poklicnem obdobju ni smiselno obremenjevati s številnimi drugimi oblikami NIU. Tudi ko iščejo določene informacije ali rešujejo profesionalne težave, najprej uporabijo strokovno literaturo, se pogovorijo s sodelavci ali izhajajo iz lastnih izkušenj. Med formalnimi oblikami pa v največjem številu iz istih razlogov obiskujejo točkovane seminarje.

Učitelji, ki imajo nad pet let delovne dobe, v primerjavi z drugimi skupinami višje cenijo točkovane seminarje, mednarodne projekte in izmenjave ter nekoliko bolj kot drugi tudi podiplomski študij. Ker so te oblike v sistemu napredovanja dobro ovrednotene, menimo, da jih to dejstvo v obdobju intenzivnejšega poklicnega napredovanja spodbuja. Najbolj formativni se tem učiteljem zdijo neformalni pogovori, točkovani seminarji, simpoziji in lastne izkušnje. Probleme, s katerimi se srečujejo v razredu, rešujejo s pomočjo pogovorov (neformalnih, formalnih in supervizije).

Z leti pri učiteljevem profesionalnem razvoju narašča pomen sprotne učne priprave, obiskovanja predstavitev novih vzgojno-izobraževalnih pripomočkov, tematskih konferenc in mentorstva študentom, saj so učitelji naklonjeni novostim pri pouku. Večje število jih informacije ali poti za reševanje problemov raje poišče v strokovni literaturi, na seminarjih, si jih izmenja v neformalnih oziroma formalnih pogovorih in se uči iz refleksije lastnih izkušenj. Kljub temu da so te oblike po pogostosti pri skupini izkušenih učiteljev nekoliko izstopale, pa so njihovi odgovori razpršeni, saj se posamezniki radi udeležujejo v zelo različnih oblikah NIU.

Učitelji z več kot 26 leti delovne dobe se na splošno zelo zanašajo nase oziroma na neformalne oblike, informacije iščejo predvsem v strokovni literaturi, o problemih se pogosto pogovarjajo tudi v kolektivu. Cenijo torej izkušnjsko učenje, pri tem jim je pomembna dobra priprava na pouk, posamezniki pa seveda posegajo po zelo različnih oblikah NIU (posveti, uporaba novih učnih pripomočkov, točkovani seminarji ...).

Pri nadaljnjih izbirah oblik, ki jih imajo učitelji za učinkovite v problemskih situacijah, ter pri

izboru oblik, ki so jim najbolj odveč oziroma jih doživljajo kot razvrednotenje prakse, ni prihajalo do statistično pomembnih razlik glede na njihovo delovno izkušnost. Predvsem kot obremenjujoče učitelji doživljajo obvezne seminarje za šolske kolektive, mrežno povezovanje (študijske skupine) in hospitiranje vodstva. Ocenjujejo tudi, da jih dodiplomski in podiplomski študij ter izobraževanje za multiplikatorje pri profesionalnem razvoju ne spodbujajo, pisanje avtorskih prispevkov, obiskovanje supervizijske skupine in pripravništvo pa jim dajejo pri tem le šibko podporo.

Učitelji večino oblik NIU doživljajo zelo različno: oblika, ki je nekaterim v oporo, je drugim lahko popolnoma odveč. Vendar pa različno doživljanje pri več kot polovici oblik ni povezano z izkušnostjo učiteljev; za to morajo obstajati drugi razlogi. S faktorško analizo smo povezali oblike, katerih učinkovitost učitelji podobno ocenjujejo. Združujejo se oblike, pri katerih je individualni pritisk na profesionalni razvoj posameznega učitelja velik; oblike, ki povezujejo študij in prakso; učiteljeve obveznosti ob pouku; oblike, ki so praktično povezane z delom; oblike, ki nudijo učiteljem konkretne strokovne novosti; cenjene oblike in pogovori s sodelavci. Drugače kot druge oblike doživljajo točkovane seminarje, zato so se uvrstili kot samostojni faktor.

Med institucijami, ki organizirajo in izvajajo NIU, so učitelji največ zaupanja izkazali visokošolskim zavodom (fakultetam), šoli, na kateri so zaposleni, nato Zavodu RS za šolstvo ter drugim specializiranim javnim in zasebnim zavodom za stalno strokovno izpopolnjevanje. Želeli bi sicer več podpore šole, Ministrstva za šolstvo in šport, Zavoda RS za šolstvo ter strokovnjakov oziroma izvajalcev NIU. Veliko število učiteljev je izrazilo mnenje o tem, kakšno obliko podpore bi še potrebovali. Njihovi predlogi so usmerjeni k načinu izvajanja in vsebinam NIU, k oblikam pedagoško-psihološke in materialne podpore ter k zmanjšanju časovnega pritiska v pedagoškem poklicu.

Rezultati kažejo, da učitelji posamezne oblike NIU doživljajo zelo različno, zato je prav, da je ponudba zanje čim bolj pestra. Posamezne oblike bi lahko bolj približali ciljni skupini oziroma potrebam konkretnih udeležencev. Oblike, do katerih so bili učitelji zelo kritični, pa bi bilo treba temeljiteje analizirati in nato izboljšati.

5.2.4 HIPOTEZA 4 – REZULTATI IN RAZPRAVA

H4: Med značilnostmi nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, ki so učiteljem pomembne, in med predlogi za povečanje prenosa novih znanj v prakso so statistično pomembne povezave.

Profesionalni razvoj učitelja se najbolje kaže v njegovi praksi. Zaradi lastnih potreb, strokovnih novosti in izzivov se učitelji pogosto udeležujejo različnih izobraževanj in usposabljanj. Zaradi različnih razlogov, kot so npr. neusklajenost s potrebami udeležencev, preveč teoretični pristopi izobraževalcev, premalo podpore in spodbud ... pa učitelji predstavljenih novosti in rešitev ne prenesejo popolnoma v svojo prakso.

V raziskavi smo ugotovili, da se učitelji zavedajo problema šibkega prenosa novih strokovnih in raziskovalnih spoznanj, pridobljenih s formalnimi oblikami nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, v njihovo neposredno prakso. Raziskava je bila narejena s pomočjo ankete med slovenskimi osnovnošolskimi učitelji, ki zelo različno ocenjujejo ($SD = 20,42 \%$), kolikšen odstotek predstavljenih znanj in spretnosti po udeležbi posamezne oblike nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja običajno v povprečju prenesejo v lastno prakso. Tako jih npr. od 165, ki so odgovorili na to vprašanje, skoraj polovica odgovarja, da v svojo prakso prenesejo manj kot polovico strokovnih novosti; tri desetine učiteljev pravi, da prenesejo polovico novosti; dve desetini menita, da je njihov delež prenosa novosti v prakso nekje med dvema in tremi četrtinami predstavljenih novosti. Torej približno tri četrtine učiteljev ocenjujejo, da v svojo prakso prenesejo pol ali manj kot polovico ($M = 43,97 \%$) predstavljenih znanj in spretnosti. Tudi v mednarodnem raziskovalnem projektu »*Enhancing Professional Development of Education Practitioners and Teaching/Learning practices in South East European Countries*« (Zgaga, 2006a) je približno desetina anketiranih učiteljev poudarila, da pri NIU sicer dobijo splošno znanje, ki pa ga težko prenesejo v prakso, skoraj polovica pa je povedala, da so z večino obiskanih seminarjev le delno zadovoljni. Tudi Prenova sistema ..., (2004) poudarja neuporabnost nekaterih oblik NIU ter poudarja, da teoretično poglobljanje ni dovolj za prenos novih spoznanj v prakso.

Izhajajoč iz ugotovitve, da učitelji večinoma ocenjujejo, da po udeležbi na NIU običajno prenesejo v lastno prakso približno polovico predstavljenih znanj in spretnosti, ter iz želje po povečanju tega deleža, so nas zanimale tiste značilnosti NIU, ki jih pri izvedbi učitelji najbolj cenijo in verjamejo, da omogočajo učinkovit prenos novosti v njihovo lastno prakso, ter

povezave med njimi.

Pri nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju je učiteljem v povprečju zelo pomembna uporabnost vsebine v neposredni praksi (tabela 31), kar omogočajo primeri dobre prakse, konkretizacija vsebine ter nazornost ter jasnost in razumljivost izvedbe. Učiteljem je pomembno, da je predstavljena vsebina aktualna, nova, zanimiva, na ustrezni strokovni ravni in da dobijo napotke za delo v praksi. Pomembno jim je, da je izvajalec pri delu z udeleženci NIU fleksibilen, zanimiv, uporablja sodobne in pestre metode dela, ki aktivno in praktično motivirajo udeležence, poskrbi za sproščeno ozračje, izmenjavo izkušenj in mnenj, je pri delu sistematičen, pripravi delovno gradivo, pri organiziranju oblik NIU pa upošteva prednosti dela v manjših skupinah (do 20 udeležencev) ter primerno časovno organizacijo srečanj. Pri vpeljevanju sprememb mora izvajalec nuditi učiteljem strokovno in čustveno podporo. Predlogi projekta Partnerstvo fakultete in šol (Polak, Devjak in Cenčič, 2005) glede preseganja slabosti programov NIU pokrivajo prav te lastnosti, morda je tam manj poudarjena le podpora izvajalcev in okolja učitelju. Pomen skupinskega učenja in trajnih kolegialnih stikov poudarja Sandholtzeva (2002) kot eno temeljnih značilnosti učenja odraslih.

Tudi druge v vprašalniku ponujene značilnosti NIU so učiteljem precej pomembne (tabela 31), npr. bližina kraja izvedbe, nizka kotizacija, problemska naravnost in preizkušanje. Pri posameznih značilnostih so bili nekateri učitelji neodločni (vrednost 0 pri odgovoru), to pa je rahlo zniževalo povprečje oziroma povečalo standardni odklon.

Tabela 31: Parametri za ocene pomembnosti značilnosti posameznih oblik NIU

Značilnost	Minimum	Maksimum	M	SD
Z1: Zanimiva, nova, aktualna vsebina na ustrezni strokovni ravni	1	5	4,47	,698
Z2: Uporabnost v vaši neposredni praksi	1	5	4,64	,617
Z3: Primeri dobre prakse, konkretizacija vsebine	0	5	4,59	,704
Z4: Napotki za delo v praksi	1	5	4,41	,724
Z5: Sproščeno ozračje in izmenjava izkušenj, mnenj	0	5	4,40	,859
Z6: Fleksibilnost, zanimivost izvajalca	0	5	4,41	,749
Z7: Zanimive, sodobne in pestre metode dela	0	5	4,41	,779
Z8: Nazornost, jasnost, razumljivost	1	5	4,56	,622
Z9: Sistematičnost izvajanja	0	5	4,31	,868
Z10: Lastna aktivnost udeležencev in praktično delo	0	5	4,05	,875
Z11: Pripravljeno delovno gradivo	0	5	4,26	,825
Z12: Strokovna in čustvena podpora izvajalca pri vpeljevanju sprememb	0	5	4,00	1,012
Z13: Problemska naravnost	0	5	3,91	,982
Z14: Terensko delo	0	5	3,44	1,121
Z15: Individualno preizkušanje in raziskovanje	0	5	3,75	1,029
Z16: Primerna časovna organizacija srečanj	0	5	4,01	1,046
Z17: Manjše skupine (do 20 udeležencev)	0	5	4,02	,956
Z18: Bližina kraja izvedbe	0	5	3,82	1,160
Z19: Nizka kotizacija	0	5	3,92	1,242
Z20: Drugo	0	5	1,47	2,048
LEGENDA: 0 – se ne morem odločiti, 1 – ni pomembno, 2 – manj pomembno, 3 – srednje pomembno, 4 – pomembno, 5 – zelo pomembno.				

FAKTORSKA ANALIZA ODGOVOROV O ZNAČILNOSTIH OBLIK NADALJNJEGA IZOBRAŽEVANJA

Učiteljem so nekatere organizacijske in izvedbene značilnosti NIU pomembnejše od drugih; to podrobneje prikazujejo rezultati v tabeli 31. Da pa bi te značilnosti smiselno strnili, smo izvedli faktorsko analizo, s katero smo dobili manjše število faktorjev, ki združujejo lastnosti, ki jih učitelji ocenjujejo podobno.

Tabela 32: KMO in Bartlettov test pomembnih značilnosti NIU

Kaiser-Meyer-Olkinov test		,484
Bartlettov test	χ^2	551,060
	P	,000

Cronbachov α je visok kar 0,899. Kaiser-Meyer-Olkinov test je sicer nizek (tabela 32), zato pa je drugi pogoj, ki omogoča faktorsko analizo – Bartlettov test –, pomemben (P je 0,000).

Tabela 33: Komunalitete pomembnih značilnosti faktorjev NIU (20 variabel)

	h²
Z1: Zanimiva, nova, aktualna vsebina na ustrezni strokovni ravni	,804
Z2: Uporabnost v vaši neposredni praksi	,826
Z3: Primeri dobre prakse, konkretizacija vsebine	,876
Z4: Napotki za delo v praksi	,821
Z5: Sproščeno ozračje in izmenjava izkušenj, mnenj	,656
Z6: Fleksibilnost, zanimivost izvajalca	,803
Z7: Zanimive, sodobne in pestre metode dela	,844
Z8: Nazornost, jasnost, razumljivost	,821
Z9: Sistematičnost izvajanja	,807
Z10: Lastna aktivnost udeležencev in praktično delo	,833
Z11: Pripravljeno delovno gradivo	,747
Z12: Strokovna in čustvena podpora izvajalca pri vpeljevanju sprememb	,776
Z13: Problemska naravnost	,749
Z14: Terensko delo	,775
Z15: Individualno preizkušanje in raziskovanje	,821
Z16: Primerna časovna organizacija srečanj	,854
Z17: Manjše skupine (do 20 udeležencev)	,915
Z18: Bližina kraja izvedbe	,850
Z19: Nizka kotizacija	,805
Z20: Drugo (dva predloga)	,852

Komunalitete so pri vseh spremenljivkah ustrezno visoke (tabela 33).

Predlaganih dvajset značilnosti se združuje v pet faktorjev, ki pojasnjujejo kar 81,178 odstotka variance. Prvi pojasnjuje 45,099 odstotka variance, drugi 15,120 odstotka, tretji 9,314 odstotka, četrti 6,436 odstotka ter peti 5,209 odstotka (tabela 34).

Tabela 34: Lastne vrednosti faktorjev in odstotek pojasnjene variance pomembnih značilnosti NIU

FAKTOR	λ Pred rotacijo			λ Po rotaciji		
	λ Lastna vrednost	% variance	F % variance	λ Lastna vrednost	% variance	F % variance
1	9,020	45,099	45,099	4,279	21,393	21,393
2	3,024	15,120	60,219	3,906	19,530	40,923
3	1,863	9,314	69,533	3,769	18,844	59,767
4	1,287	6,436	75,969	3,095	15,473	75,240
5	1,042	5,209	81,178	1,188	5,939	81,178
6	,836	4,179	85,357			
7	,680	3,401	88,759			
8	,542	2,712	91,471			
9	,469	2,346	93,817			
10	,287	1,433	95,250			
11	,229	1,145	96,395			
12	,198	,992	97,386			
13	,131	,654	98,041			
14	,128	,638	98,679			
15	,106	,529	99,207			
16	,065	,325	99,533			
17	,060	,299	99,832			
18	,021	,103	99,935			
19	,010	,051	99,986			
20	,003	,014	100,000			

Tabela 35: Faktorska matrika pomembnih značilnosti NIU po rotaciji varimax

	FAKTOR				
	1	2	3	4	5
Z18: Bližina kraja izvedbe	,892				
Z19: Nizka kotizacija	,861				
Z17: Manjše skupine (do 20 udeležencev)	,725			,612	
Z6: Fleksibilnost, zanimivost izvajalca	,683				
Z16: Primerna časovna organizacija srečanj	,651			,613	
Z12: Strokovna in čustvena podpora izvajalca pri vpeljevanju sprememb	,551	,402	,518		
Z4: Napotki za delo v praksi		,794			
Z1: Zanimiva, nova, aktualna vsebina na ustrezni strokovni ravni		,778			
Z2: Uporabnost v vaši neposredni praksi		,687		,585	
Z11: Pripravljeno delovno gradivo	,460	,686			
Z3: Primeri dobre prakse, konkretizacija vsebine		,668		,528	
Z5: Sproščeno ozračje in izmenjava izkušenj, mnenj	,415	,574			
Z15: Individualno preizkušanje in raziskovanje			,864		
Z14: Terensko delo			,835		
Z13: Problemska naravnost			,808		
Z8: Nazornost, jasnost, razumljivost			,744		
Z9: Sistematičnost izvajanja		,534	,657		
Z7: Zanimive, sodobne in pestre metode dela				,840	
Z10: Lastna aktivnost udeležencev in praktično delo	,442			,696	
Z20: Drugo (dva predloga)					,919

Učiteljem je pomembno, kako je NIU organizirano. Za interpretacijo smo uporabili matriko komponentne strukture po rotaciji varimax. Identificirali smo naslednje faktorje (tabela 35):

1. Faktor: DOSTOPNOST NIU IN FLEKSIBILNOST IZVAJALCA

Učiteljem je pomembno, da je NIU dostopno, izvajalec pa fleksibilen. To pomeni, da naj bo NIU organizirano v bližini, za manjše skupine, ob primernem času glede na obveznosti učiteljev, kotizacija naj ne bo prevelika. Izvajalci morajo biti fleksibilni, z zanimivim pristopom, pri vpeljevanju sprememb naj dajejo strokovno in čustveno podporo.

2. Faktor: KONKRETNI NAPOTKI ZA DELO V PRAKSI IN IZMENJAVA IZKUŠENJ O NJEJ

Raziskava je pokazala, da je učiteljem najbolj pomembno, da je NIU povezano z njihovo prakso. Želijo si konkretnih napotkov za delo in izmenjavo izkušenj. Sem spadajo značilnosti NIU, kot so napotki za delo v praksi, zanimiva, nova, aktualna vsebina na ustrezni strokovni ravni, ki je uporabna v učiteljevi neposredni praksi, torej s primeri dobre prakse oziroma konkretizacijo vsebine. Pričakujejo sproščeno ozračje, da pride do izmenjave izkušenj in mnenj. Želijo tudi, da izvajalci vnaprej pripravijo delovno gradivo.

3. Faktor: UPOŠTEVANJE PEDAGOŠKIH NAČEL

Učitelji podobno gledajo tudi na naslednje značilnosti: ali se pri konkretnem NIU individualno preizkuša in raziskuje, ali je delo problemsko naravnano, ali poteka na terenu, ali je NIU izpeljano nazorno, jasno, razumljivo in sistematično. Tudi te značilnosti ocenjujejo učitelji kot pomembne.

4. Faktor: AKTIVNE SODOBNE METODE

Učitelji povezujejo lastno aktivnost ob udeležbi na NIU s pestrimi, zanimivimi in sodobnimi metodami izvajalcev. Te značilnosti NIU so učiteljem srednje pomembne.

5. Faktor: DRUGO

Peti faktor zajema posamične druge predloge izvajalcev. Zapisala sta jih le dva učitelja, in sicer odsotnost v šoli in brezplačna udeležba na NIU.

Na podobne značilnosti NIU opozarjajo tudi drugi avtorji. Sandholtzeva (2002) primerja učne izkušnje učiteljev z izkušnjami študentov in učencev, ki naj bi se čim bolj približale njihovim potrebam. Sandholtzeva (2002) meni, da če učitelj aktivnosti ne pripiše osebne veljave, ne bo uspela. Pomembna je kakovost učiteljevih učnih izkušenj, kar se kaže v tem, da se učitelji radi vključujejo v dejavnosti aktivnega učenja in cenijo priložnosti za širjenje znanja, reflektiranje, sodelovanje s kolegi in delo z avtentičnimi nalogami.

Razdevšek Pučkova (1993) ugotavlja, da učitelji visoko vrednotijo tiste oblike NIU, pri katerih je teoretično znanje neposredno povezano s praktičnimi problemi, in da so programi NIU temeljito pripravljene, intenzivni, trajajo dlje časa, učitelji pa so v njih aktivni znotraj majhnih skupin, ki jim nudijo oporo pri spreminjanju. »Različne oblike izpopolnjevanja

učiteljev, ki jih poznamo pri nas, tem pogojem največkrat ne ustrezajo; še več, pogosto so njihovo pravo nasprotje, zato se ne smemo začudeno spraševati, zakaj je proces spreminjanja v naših šolah tako počasen in včasih povsem neopazen« (Razdevšek Pučko, 1993, str. 240).

Ob zavedanju problema slabega prenosa strokovnih novosti v prakso smo učitelje vprašali, kako bi ga izboljšali. Likertovo ocenjevalno lestvico sestavlja dvaindvajset trditev, ob katerih so anketiranci izražali svoja stališča o tem, ali bi podani predlogi povečali prenos novih spoznanj v učiteljevo prakso (priloga 1).

Učitelji so se v povprečju večinoma strinjali z vsemi dvaindvajsetimi **predlogi za izboljšanje prenosa novosti v prakso** (tabela 36). Posamezni učitelji so se sicer odločali za zelo različne odgovore. Razen pri predlogih, da naj se prenos finančno nagradi ter da naj se izboljša dostopnost do pripomočkov ter delovni in materialni pogoji, zmanjša pa naj se delovna obremenjenost v času daljšega sodelovanja v nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju (manj nadomeščanj, drugih projektov ...), so obkrožali odgovore od neodobravanja pa do popolnega strinjanja, kar lahko razberemo iz minimalnih in maksimalnih vrednosti v tabeli 36. Pri izpostavljenih predlogih ni bilo nikogar, ki se ne bi strinjal s tem, da bi tovrstne finančne in materialne izboljšave povečale prenos novosti v prakso. Šest predlogov pa je doseglo skoraj popolno strinjanje večine učiteljev, kar kaže tudi nizek standardni odklon. Prav posebno naj bi torej k povečanju prenosa novih znanj v prakso učiteljev pripomogli:

- aktualne, življenjske teme, ki so povezane z obstoječo prakso in učnimi načrti;
- seminarje naj izvajajo skupaj praktiki in teoretiki na ustrezni strokovni ravni;
- vsebine naj se v večji meri prilagajajo željam, potrebam in pričakovanjem udeležencev, zato naj bo več interakcije ter izmenjave mnenj med izvajalci in udeleženci;
- programi naj vsebujejo več uporabnih, konkretnih, praktičnih primerov dobre prakse ter navodil in usmeritev za delo;
- poveča naj se avtonomija učiteljev;
- delovno okolje in vodstvo naj bosta naklonjena in naj podpirata vnašanje sprememb;
- prenos v prakso naj se strokovno oziroma finančno nagradi;
- izboljša naj se dostopnost do pripomočkov ter delovni in materialni pogoji;

Ti predlogi ustrezno odgovarjajo na probleme, o katerih v raziskavi o Partnerstvu ... poročajo Polak, Devjak in Cencič (2005). Gre za finančne probleme ter prešibko povezanost nekaterih programov NIU in izvajalcev z neposredno pedagoško prakso, saj nekatere vsebine niso več aktualne, nekateri programi ne prinašajo novosti in se ponavljajo. Več razhajanj je bilo pri štirih predlogih (1. poročanje o novostih sodelavcem naj bo po udeležbi na izobraževanju

obvezno; 2. udeleženci naj izvajalcem obvezno poročajo o prenosu znanj v prakso s seminarsko nalogo, refleksijo ali zagovorom; 3. priprava vzornega nastopa in prikaza novosti za kolege na šoli naj bo po udeležbi na izobraževanju obvezno; 4. na izobraževanju naj se postavijo jasno določeni roki uvajanja sprememb – do kdaj je treba novost preizkusiti v razredu.), a celo tu standardne deviacije dosegajo največ 1,127 stopnje (tabela 36). Ti štirje predlogi, o katerih imajo učitelji najbolj različno mnenje, koliko bi vplivali na izboljšanje prenosa novosti v prakso, so vsebinsko povezani, saj govorijo o obveznem poročanju udeležencev nadaljnega izobraževanja in usposabljanja o novostih.

Tabela 36: Parametri za ocene predlogov glede povečanja prenosa novih strokovnih in raziskovalnih spoznanj v neposredno prakso

Predlog	Minimum	Maksimum	M	SD
P1: Vsebine naj se v večji meri prilagajajo željam, potrebam in pričakovanjem udeležencev.	1	5	4,27	,899
P2: Teme naj bodo bolj aktualne, življenjske ter povezane z obstoječo prakso in učnimi načrti.	1	5	4,72	,636
P3: Vsebine naj bodo na ustrezni strokovni ravni.	1	5	4,68	,650
P4: Izobraževanja in usposabljanja naj vsebujejo več pedagoško-psiholoških vsebin.	1	5	4,08	,818
P5: Več naj bo interakcije ter izmenjave mnenj med izvajalci in udeleženci.	1	5	4,29	,749
P6: Programi naj vsebujejo več uporabnih, konkretnih, praktičnih primerov dobre prakse ter navodil in usmeritev za delo.	1	5	4,66	,624
P7: Seminarje naj izvajajo skupaj praktiki in teoretiki.	1	5	4,58	,721
P8: Udeleženci naj bodo aktivni, nadaljnje izobraževanje in usposabljanje naj se izvaja predvsem kot delavnice.	1	5	4,01	,961
P9: Delovna obremenjenost v času daljšega sodelovanja v nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju naj se zmanjša (manj nadomeščanj, drugih projektov ...).	2	5	4,24	,836
P10: Izobraževanju naj sledi zaključno srečanje, možnost nadaljevalnega programa ali forum.	1	5	3,69	,852
P11: Izvajalci naj bodo tudi po srečanjih dosegljivi za udeležence ter naj jim nudijo dodatno strokovno podporo.	1	5	4,11	,852
P12: Na izobraževanju naj se postavijo jasno določeni roki uvajanja sprememb (do kdaj je treba novost preizkusiti v razredu).	1	5	3,75	1,057
P13: Izvajalci programov naj obvezno sistematično analizirajo in ovrednotijo prenos novosti v prakso.	1	5	3,89	,950
P14: Udeleženci naj izvajalcem obvezno poročajo o prenosu znanj v prakso (s seminarsko nalogo, refleksijo, zagovorom).	1	5	3,26	1,125
P15: Poveča naj se avtonomija učiteljev.	1	5	4,47	,753
P16: Učitelji naj se pri spreminjanju svoje prakse poučevanja pogosteje odločijo za akcijsko raziskovanje.	1	5	3,67	,800
P17: Izboljša naj se dostopnost do pripomočkov ter delovni in materialni pogoji.	2	5	4,64	,635
P18: Prenos v prakso naj se strokovno oz. finančno nagradi.	2	5	4,35	,822
P19: Vodstvo naj spodbuja vnašanje sprememb.	1	5	4,47	,739
P20: Delovno okolje naj bo vnašanju sprememb naklonjeno in naj ga podpira.	1	5	4,51	,704
P21: Poročanje o novostih sodelavcem naj bo po udeležbi na izobraževanju obvezno.	1	5	3,60	1,127
P22: Priprava vzornega nastopa in prikaza novosti za kolege na šoli naj bo po udeležbi na izobraževanju obvezno.	1	5	3,06	1,119
P23: Drugi predlogi anketirancev	0	5	1,20	1,936

LEGENDA: 0 – se ne morem odločiti, 1 – se ne strinjam, 2 – večinoma se ne strinjam, 3 – se delno strinjam, 4 – večinoma se strinjam, 5 – se popolnoma strinjam.

Da pa bi obvezen prikaz novosti udeležencev NIU povečal prenos novosti v prakso, se učitelji le delno strinjajo, verjetno zato, ker zunanja prisila ne prinaša nujno trajnih sprememb. Učitelji se verjetno zavedajo, da je tudi prenašanje novosti v prakso proces in zato takojšnji prikaz drugim morda ne bi bil nujno dobra izkušnja za učitelja, ki mu morda ta prikaz ne bi najbolje uspel, hkrati pa bi lahko ponesrečen prikaz odvrnil opazovalce od tega, da bi se sami navdušili nad novostjo. Izpostavljeni učitelji pa lahko ob tem doživljajo celo frustracije (Frost, Durant, Head in Holden, 2000).

FAKTORSKA ANALIZA ODGOVOROV O PREDLOGIH ZA POVEČANJE PRENOSA NOVIH SPOZNANJ V PRAKSO

V raziskavi sta Devjakova in Polakova (2007) ugotovili, da je prenos v prakso učinkovitejši, kadar NIU vključuje veliko konkretnih, uporabnih primerov in napotkov za delo v praksi ter se uporabljajo aktivne metode dela, ki jih izvajajo predavatelji z bogatimi praktičnimi izkušnjami. Ti podatki govorijo o podobnih značilnostih, kot smo jih predstavili zgoraj. Zato smo želeli na večjem vzorcu preveriti, koliko se učitelji strinjajo z omenjenim, in ugotoviti povezanost med značilnostmi NIU, ki jih učitelji cenijo ter njihovimi predlogi za učinkovitejši prenos novosti NIU v njihovo prakso. Da bi te predloge ustrezno strnili, glede na to, kako jih ocenjujejo učitelji, smo se odločili za faktorsko analizo.

Tabela 37: Komunalitete variabel predlogov za povečanje prenosa novosti v prakso učiteljev po izločitvi faktorjev

	h ² (22 variabel)	h ² (16 variabel)	h ² (14 variabel)
potrebam_vsebine	,637	,638	,618
življenjske_UN_teme	,716	,701	,704
strokovna_raven	,476		
pedagoško_psihološke_vsebine	,694	,379	
izvajalci_udeleženci	,606	,607	,557
praksa_navodila	,685	,715	,739
praktik_teoretik	,411		
aktivne_delavnice	,649	,546	,685
obremenjenost	,462		
zaključno_srečanje	,564	,465	
izvajalci_dosegljivi	,491		
rok_uvajanja	,726	,635	,678
izvajalec_ovrednoti	,723	,601	,644
udeleženci_poročajo	,613	,629	,650
avtonomija	,476		
akcijske_raziskave	,469		
materialni_pogoji	,537	,576	,592
nagradi_prenos	,602	,538	,530
vodstvo_spodbuja	,705	,680	,682
okolje_podpira	,709	,657	,669
poročanje_sodelavcem	,715	,578	,584
vzorni_nastop	,761	,598	,617

Za preverjanje merske karakteristike zanesljivosti je izračunan koeficient zanesljivosti **Cronbachov alfa = 0,872**, ko pa smo zaradi nizke komunalitete (tabela 38) osem variabel

izpustili, je **Cronbachov alfa = 0,830**. Variable se niso razporejale normalno, zato je bilo treba narediti normalizacijo. Normalizacijo smo izvedli po Bloomovi metodi.

Iz matrike opazujemo stopnjo zajete variance po posameznih spremenljivkah. Pri večini variabel je ekstrahirana velika, kar je pomembno pri pojasnitvi variance v nadaljevanju. Nižja je komunaliteta šestih spremenljivk (tabela 37). To pomeni, da na preostale bistveno ne vplivajo, zato smo jih pri nadaljnji obdelavi izpustili. Druge komunalitete variabel pa so precej visoke. Ob ponovnem postopku s 16 variablami se je izkazalo, da je komunaliteta nizka še pri dveh spremenljivkah. Obdržali smo le 14 spremenljivk, tako da je komunaliteta vseh variabel dovolj visoka in delijo veliko skupne variance.

Tabela 38: KMO in Bartlettov test predlogov za povečanje prenosa novosti v prakso učiteljev

Kaiser-Meyer-Olkinov test		,790
Bartlettov test	χ^2	965,361
	P	,000

Keiser-Meyer-Olkinov test je pokazal, da je matrika (14 variabel) ustrežna za faktorizacijo, saj zajema dovolj skupne variance.

Tabela 39: Lastne vrednosti faktorjev in odstotek pojasnjene variance predlogov za povečanje prenosa novosti v prakso

FAKTOR	λ Pred rotacijo			λ Po rotaciji		
	λ Lastna vrednost	% variance	F % variance	λ Lastna vrednost	% variance	F % variance
1	4,537	32,410	32,410	3,020	21,573	21,573
2	1,974	14,101	46,510	2,367	16,908	38,481
3	1,339	9,564	56,074	2,146	15,325	53,806
4	1,098	7,843	63,917	1,416	10,111	63,917
5	,897	6,407	70,324			
6	,829	5,924	76,248			
7	,627	4,479	80,727			
8	,571	4,080	84,807			
9	,493	3,524	88,331			
10	,451	3,220	91,551			
11	,357	2,548	94,099			
12	,318	2,268	96,367			
13	,282	2,012	98,380			
14	,227	1,620	100,000			

Skupna varianca je pojasnjena s štirimi komponentami, in sicer pojasnjujejo skupno 63,917 odstotka celotne variance (tabela 39).

Tabela 40: Faktorska matrika predlogov za povečanje prenosa novosti v prakso učiteljev po rotaciji oblimin

	FAKTOR			
	1	2	3	4
potrebam vsebine		,748		
življenjske UN teme		,820		
izvajalci udeleženci				,534
praksa navodila		,790		
aktivne delavnice				,784
rok uvajanja	,754			
izvajalec ovrednoti	,750			
udeleženci poročajo	,773		-	
materialni pogoji			-,651	
nagradi prenos			-,712	
vodstvo spodbuja			-,806	
okolje podpira			-,790	
poročanje sodelavcem	,752			
vzorni nastop	,742			

Identifikacija faktorjev

Za interpretacijo smo uporabili matriko komponentne strukture po rotaciji oblimin, ki je s svojo poenostavitvijo najbolj interpretabilna. V tem delu vprašalnika prvi faktor pojasnjuje 32,410 odstotka variance, drugi 14,101 odstotka, tretji 9,564 odstotka in četrti 7,843 odstotka (tabela 39). Učitelji torej podobno ocenjujejo prispevek predlogov za učinkovitejši prenos novosti v prakso, ki se združujejo znotraj posameznih faktorjev.

Faktorska analiza je izpostavila naslednje faktorje (tabela 40):

1. faktor: OBVEZEN UDELEŽENČEV PRIKAZ NOVOSTI

Prvi faktor pojasnjuje mnenje učiteljev o tem, ali naj bi na povečanje prenosa novih znanj v prakso, pridobljenih na izobraževanju oziroma usposabljanju, vplivalo to, da mora udeleženec NIU prikazati novosti drugim. To naj bi učinkovito potekalo tako, da izobraževalec na izobraževanju jasno določi rok uvajanja sprememb, potem ko mu udeleženci poročajo o prenosu znanj v svojo prakso, pa to tudi analizira in ovrednoti. Inicijativo in odgovornost za spreminjanje oziroma profesionalni razvoj nosi pri teh manifestnih variablah izvajalec izobraževanja oziroma usposabljanja, in ne učitelj. Ta faktor povezuje različne načine (priprava vzornega nastopa; prikaz oziroma poročanje o novostih kolegom na šoli; poročanje izvajalcu izobraževanja o prenosu znanj v prakso s seminarsko nalogo, refleksijo, zagovorom), ki učitelja prisilijo, da teorijo prenese v svojo prakso ter jo analizira. Za vse te predloge so anketirani učitelji ocenili, da le delno pripomorejo k boljšemu prenosu novosti v prakso, saj se verjetno zavedajo, da enkratni preizkus novosti še ne prinese trajnih sprememb, posebno če učitelj ni notranje motiviran zanjo ter če ni prišlo do preoblikovanja vrednot, stališč, prepričanj in strukture znanja, saj se ob vsiljenih spremembah učitelji nanje prilagodijo le navzven (Razdevšek Pučko, 1993). Frost, Durant, Head in Holden (2000)

opozarjajo predvsem na težave, s katerimi se učitelji srečujejo, ko morajo po udeležbi na seminarju na željo vodstva šole novosti predstaviti sodelavcem. Avtorji (prav tam) opozarjajo, da nekateri ob tem doživljajo velik pritisk, saj namesto spodbud in navdušenja doživijo brezbržnost kolegov, zato je pomembno, da se izobraževanja udeleži več sodelavcev, ki imajo pozneje možnost, da skupaj osvetlujejo ideje, jih delijo oziroma so drug drugemu mentor.

2. faktor: POVEZAVA IZOBRAŽEVANJA Z UČITELJEVO NEPOSREDNO PRAKSO

Drugi faktor povezuje trditve, ki so povezane z učiteljevo neposredno prakso. Da bi učitelji imeli čim več od izobraževanj oziroma usposabljanj, je najpomembneje, da ta čim bolj ustrezajo njihovim individualnim potrebam oziroma neposredni praksi. Teme naj bodo aktualne – vsebine naj se prilagajajo potrebam, željam in pričakovanjem konkretnih udeležencev; povezujejo naj se z učnimi načrti ter obstoječo prakso udeležencev – vpletajo naj uporabne, konkretne, praktične primere dobre prakse ter navodila in usmeritve za delo. Izobraževanja oziroma usposabljanja naj bodo izpeljana na ustrezni strokovni ravni in naj upoštevajo predznanje udeležencev.

3. faktor: PODPORA IN SPODBUDE PRI PROFESIONALNEM RAZVOJU

Tretji faktor povezuje podporo okolice pri učiteljevem spreminjanju ter strokovno, finančno in materialno spodbudo. Vodstvo in delovno okolje naj bi spodbujala vnašanje sprememb in podpirala posameznika pri spreminjanju. Da bo prenos večji, naj bi poleg dobrega ozračja vplivala tudi opremljenost šole – dostopnost do pripomočkov, materialni pogoji ter strokovne in finančne nagrade za uspešnost.

Mnogi avtorji (Devjak in Polak, 2007; Sandholtz, 2002; Frost, Durant, Head in Holden, 2000) poudarjajo pomen socialne podpore (predvsem od kolegov) pri odpravljanju začetnega strahu ali odpora ob neposrednem izvajanju sprememb ter pri izmenjavi izkušenj.

Učitelji se zavedajo, da je prav ustrezno pozitivno ozračje v delovnem okolju, ki vključuje psihološke in finančne spodbude, ključno za spreminjane prakse, kar lahko razberemo iz visokih ocen za omenjene predloge (tabela 36). Podrobneje o potrebah učiteljev, da se njihov trud pri izboljševanju in spreminjanju prakse prepozna in ustrezno vrednoti, poročamo pri peti hipotezi ter v delu povzetka intervjujev, ki prikazuje mnenja učiteljev o sistemu poklicnega napredovanja (poglavje 6.1.4).

4. faktor: INTERAKCIJSKE AKTIVNOSTI NA IZOBRAŽEVANJIH OZIROMA USPOSABLJANJIH

Četrti faktor zajema trditvi, ki opredeljujeta izmenjavo izkušenj, stališč ter aktivni pristop na

izobraževanjih in usposabljanjih. Učitelji se večinoma strinjajo, da je za povečanje prenosa novosti v prakso pomembno, da so na izobraževanju oziroma usposabljanju aktivni, npr. v delavnicah, tako da je pri tem čim več interakcije ter izmenjave mnenj med izvajalci in udeleženci.

Zaradi vsebinske podobnosti med pomembnimi značilnostmi NIU in predlogi za izboljšanje prakse kot posledice NIU smo pričakovali statistično pomembno povezavo med enimi in drugimi. Izkazalo se je, da so te povezave večinoma šibke.

Od 460 kombinacij parov predlogov za povečanje prenosa novih strokovnih oziroma raziskovalnih spoznanj v neposredno prakso (P) in značilnosti posameznih oblik nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja (Z), pri katerih so učitelji ocenjevali, koliko so jim pomembne, jih je 80 neznatno pozitivno povezanih ($r = 0 > 0,2$), 84 jih ima nizko/majhno pozitivno povezanost ($r = 0,2 > 0,4$), šest zmerno srednje pozitivno povezanost ($r = 0,4 > 0,7$) in ena zelo visoko povezanost ($r > 0,9$) (priloga 3, tabela 41). Vsak izmed 23 predlogov za povečanje prenosa novosti v prakso je nizko in neznatno povezan z nekaj od dvajsetih značilnosti NIU. Tako je predlog, da naj se poveča avtonomija učiteljev (P18), povezan kar s petnajstimi od naštetih značilnosti, predlog, da naj izvajalci evalvirajo prenos novosti v prakso (P11), pa s trinajstimi od navedenih značilnosti.

Pomembnost značilnosti Z10 (lastna aktivnost udeležencev in praktično delo) srednje, že bistveno pomembno pozitivno sovпада z ocenama učinkovitosti predlogov P8 (udeleženci naj bodo aktivni, NIU naj se izvaja predvsem kot delavnice) in P21 (poročanje o novostih sodelavcem naj bo po udeležbi na izobraževanju obvezno) za povečanje prenosa novosti v prakso – pri naštetih spremenljivkah so torej ocene anketirancev precej usklajene. Ta korelacija je bila pričakovana, saj predloga le nekoliko natančneje opišeta način aktivnosti učiteljev. To pomeni, da tisti učitelji, ki cenijo aktivne oblike izobraževanja, verjamejo, da jim tovrstna aktivnost pomaga pri povečanju prenosa novosti v prakso. Učitelji, ki menijo, da poročanje o tem, kar so spoznali na NIU, vpliva na uspešnejši prenos novosti v prakso, cenijo aktivne oblike NIU. Velja tudi obratno: učiteljem, ki menijo, da obvezno poročanje sodelavcem o NIU, ki so se ga udeležili, ne vpliva na učiteljevo učinkovitost prenosa, je pri izvedbi NIU manj pomembno, ali ta od njih pričakuje aktivno vključevanje. **Preostale višje korelacije so se pokazale med nekaterimi predlogi in značilnostmi, ki so jih učitelji sami dodali k seznamu iz vprašalnika.**

Tudi pri nekaterih naštetih povezavah, kjer so te nizke in pozitivne, gre za dobro vsebinsko pokrivanje značilnosti in predlogov, kjer le-ti večinoma natančneje razložijo značilnost, nekaj povezav s posameznimi predlogi pa je morda manj pričakovanih.

Z1 (zanimiva, nova, aktualna vsebina na ustrezni strokovni ravni) je v nizki pozitivni korelaciji s predlogi P2 (teme naj bodo bolj aktualne, življenjske ter povezane z obstoječo prakso in učnimi načrti), P3 (vsebine naj bodo na ustrezni strokovni ravni), P7 (seminarje naj izvajajo skupaj praktiki in teoretiki), P19 (vodstvo naj spodbuja vnašanje sprememb) in P20 (delovno okolje naj bo vnašanju sprememb naklonjeno in naj ga podpira).

Z2 (uporabnost v učiteljevi neposredni praksi) je v nizki pozitivni korelaciji s predlogom P2 (teme naj bodo bolj aktualne, življenjske ter povezane z obstoječo prakso in učnimi načrti).

Z3 (primeri dobre prakse, konkretizacija vsebine) je v nizki pozitivni korelaciji s predlogi P1 (vsebine naj se v večji meri prilagajajo željam, potrebam in pričakovanjem udeležencev), P2 (teme naj bodo bolj aktualne, življenjske ter povezane z obstoječo prakso in učnimi načrti), P5 (več naj bo interakcije ter izmenjave mnenj med izvajalci in udeleženci), P6 (programi naj vsebujejo več uporabnih, konkretnih, praktičnih primerov dobre prakse ter navodil in usmeritev za delo), P7 (seminarje naj izvajajo skupaj praktiki in teoretiki), P8 (udeleženci naj bodo aktivni, nadaljnje izobraževanje in usposabljanje naj se izvaja predvsem kot delavnice) in P11 (izvajalci naj bodo tudi po srečanjih dosegljivi za udeležence ter naj jim nudijo dodatno strokovno podporo), P12 (na izobraževanju naj se postavijo jasno določeni roki uvajanja sprememb – do kdaj je treba novost preizkusiti v razredu), P18 (prenos v prakso naj se strokovno oziroma finančno nagradi) in P21 (poročanje o novostih sodelavcem naj bo po udeležbi na izobraževanju obvezno).

Z4 (napotki za delo v praksi) je v nizki pozitivni korelaciji s predlogi P2 (teme naj bodo bolj aktualne, življenjske ter povezane z obstoječo prakso in učnimi načrti), P6 (programi naj vsebujejo več uporabnih, konkretnih, praktičnih primerov dobre prakse ter navodil in usmeritev za delo) in P7 (seminarje naj izvajajo skupaj praktiki in teoretiki).

Z5 (sproščeno ozračje in izmenjava izkušenj, mnenj) je v nizki pozitivni korelaciji s predlogi P18 (prenos v prakso naj se strokovno oziroma finančno nagradi), P21 (poročanje o novostih sodelavcem naj bo po udeležbi na izobraževanju obvezno) in P22 (priprava vzornega nastopa

in prikaza novosti za kolege na šoli naj bo po udeležbi na izobraževanju obvezno).

Z7 (zanimive, sodobne in pestre metode dela) je v nizki pozitivni korelaciji s predlogi P5 (več naj bo interakcije ter izmenjave mnenj med izvajalci in udeleženci), P6 (programi naj vsebujejo več uporabnih, konkretnih, praktičnih primerov dobre prakse ter navodil in usmeritev za delo), P7 (seminarje naj izvajajo skupaj praktiki in teoretiki), P8 (udeleženci naj bodo aktivni, nadaljnje izobraževanje in usposabljanje naj se izvaja predvsem kot delavnice), P10 (izobraževanju naj sledi zaključno srečanje, možnost nadaljevalnega programa ali forum), P11 (izvajalci naj bodo tudi po srečanjih dosegljivi za udeležence ter naj jim nudijo dodatno strokovno podporo), P16 (učitelji naj se pri spreminjanju svoje prakse poučevanja pogosteje odločijo za akcijsko raziskovanje), P19 (vodstvo naj spodbuja vnašanje sprememb) in P21 (poročanje o novostih sodelavcem naj bo po udeležbi na izobraževanju obvezno).

Z8 (nazornost, jasnost, razumljivost) je v nizki pozitivni korelaciji s predlogi P7 (seminarje naj izvajajo skupaj praktiki in teoretiki), P11 (izvajalci naj bodo tudi po srečanjih dosegljivi za udeležence ter naj jim nudijo dodatno strokovno podporo), P18 (prenos v prakso naj se strokovno oziroma finančno nagradi) in P20 (delovno okolje naj bo naklonjeno in naj podpira vnašanje sprememb).

Z9 (sistematičnost izvajanja) je v nizki pozitivni korelaciji s predlogi P10 (izobraževanju naj sledi zaključno srečanje, možnost nadaljevalnega programa ali forum), P11 (izvajalci naj bodo tudi po srečanjih dosegljivi za udeležence ter naj jim nudijo dodatno strokovno podporo), P18 (prenos v prakso naj se strokovno oziroma finančno nagradi), P20 (delovno okolje naj bo naklonjeno in naj podpira vnašanje sprememb) in P21 (poročanje o novostih sodelavcem naj bo po udeležbi na izobraževanju obvezno).

Z10 (lastna aktivnost udeležencev in praktično delo) je v nizki pozitivni korelaciji s predlogi P5 (več naj bo interakcije ter izmenjave mnenj med izvajalci in udeleženci), P6 (programi naj vsebujejo več uporabnih, konkretnih, praktičnih primerov dobre prakse ter navodil in usmeritev za delo), P7 (seminarje naj izvajajo skupaj praktiki in teoretiki), P10 (izobraževanju naj sledi zaključno srečanje, možnost nadaljevalnega programa ali forum), P11 (izvajalci naj bodo tudi po srečanjih dosegljivi za udeležence ter naj jim nudijo dodatno strokovno podporo), P12 (na izobraževanju naj se postavijo jasno določeni roki uvajanja sprememb – do kdaj je treba novost preizkusiti v razredu), P13 (izvajalci programov naj obvezno sistematično

analizirajo in evalvirajo prenos novosti v prakso), P14 (udeleženci naj izvajalcem obvezno poročajo o prenosu znanj v prakso – s seminarsko nalogo, refleksijo, zagovorom), P16 (učitelji naj se pri spreminjanju svoje prakse poučevanja pogosteje odločijo za akcijsko raziskovanje), P19 (vodstvo naj spodbuja vnašanje sprememb) in P22 (priprava vzornega nastopa in prikaza novosti za kolege na šoli naj bo po udeležbi na izobraževanju obvezno). **Značilnost Z10 (lastna aktivnost udeležencev in praktično delo) ima največ korelacij in (kot smo že omenili) dve srednji korelaciji.**

Z12 (strokovna in čustvena podpora izvajalca pri vpeljevanju sprememb) je v nizki pozitivni korelaciji s predlogi P8 (udeleženci naj bodo aktivni, nadaljnje izobraževanje in usposabljanje naj se izvaja predvsem kot delavnice), P10 (izobraževanju naj sledi zaključno srečanje, možnost nadaljevalnega programa ali forum), P11 (izvajalci naj bodo tudi po srečanjih dosegljivi za udeležence ter naj jim nudijo dodatno strokovno podporo), P12 (na izobraževanju naj se postavijo jasno določeni roki uvajanja sprememb – do kdaj je treba novost preizkusiti v razredu), P13 (izvajalci programov naj obvezno sistematično analizirajo in evalvirajo prenos novosti v prakso), P14 (udeleženci naj izvajalcem obvezno poročajo o prenosu znanj v prakso – s seminarsko nalogo, refleksijo, zagovorom), P16 (učitelji naj se pri spreminjanju svoje prakse poučevanja pogosteje odločijo za akcijsko raziskovanje), P18 (prenos v prakso naj se strokovno oziroma finančno nagradi), P21 (poročanje o novostih sodelavcem naj bo po udeležbi na izobraževanju obvezno) in P22 (priprava vzornega nastopa in prikaza novosti za kolege na šoli naj bo po udeležbi na izobraževanju obvezno).

Z13 (problemska naravnost) je v nizki pozitivni korelaciji s predlogi P8 (udeleženci naj bodo aktivni, nadaljnje izobraževanje in usposabljanje naj se izvaja predvsem kot delavnice), P10 (izobraževanju naj sledi zaključno srečanje, možnost nadaljevalnega programa ali forum), P14 (udeleženci naj izvajalcem obvezno poročajo o prenosu znanj v prakso – s seminarsko nalogo, refleksijo, zagovorom), P15 (poveča naj se avtonomija učiteljev), P16 (učitelji naj se pri spreminjanju svoje prakse poučevanja pogosteje odločijo za akcijsko raziskovanje), P18 (prenos v prakso naj se strokovno oziroma finančno nagradi), P21 (poročanje o novostih sodelavcem naj bo po udeležbi na izobraževanju obvezno) in P22 (priprava vzornega nastopa in prikaza novosti za kolege na šoli naj bo po udeležbi na izobraževanju obvezno).

Z15 (individualno preizkušanje in raziskovanje) je v nizki pozitivni korelaciji s predlogi P8 (udeleženci naj bodo aktivni, nadaljnje izobraževanje in usposabljanje naj se izvaja predvsem

kot delavnice), P10 (izobraževanju naj sledi zaključno srečanje, možnost nadaljevalnega programa ali forum), P14 (udeleženci naj izvajalcem obvezno poročajo o prenosu znanj v prakso – s seminarsko nalogo, refleksijo, zagovorom), P16 (učitelji naj se pri spreminjanju svoje prakse poučevanja pogosteje odločijo za akcijsko raziskovanje), P21 (poročanje o novostih sodelavcem naj bo po udeležbi na izobraževanju obvezno) in P22 (priprava vzornega nastopa in prikaza novosti za kolege na šoli naj bo po udeležbi na izobraževanju obvezno).

Z16 (primerna časovna organizacija srečanj) je v nizki pozitivni korelaciji s predlogi P5 (več naj bo interakcije ter izmenjave mnenj med izvajalci in udeleženci), P10 (izobraževanju naj sledi zaključno srečanje, možnost nadaljevalnega programa ali forum), P11 (izvajalci naj bodo tudi po srečanjih dosegljivi za udeležence ter naj jim nudijo dodatno strokovno podporo) in P21 (poročanje o novostih sodelavcem naj bo po udeležbi na izobraževanju obvezno).

Z17 (manjše skupine – do 20 udeležencev) je v nizki pozitivni korelaciji s predlogi P10 (izobraževanju naj sledi zaključno srečanje, možnost nadaljevalnega programa ali forum), P11 (izvajalci naj bodo tudi po srečanjih dosegljivi za udeležence ter naj jim nudijo dodatno strokovno podporo) in P21 (poročanje o novostih sodelavcem naj bo po udeležbi na izobraževanju obvezno).

Z19 (nizka kotizacija) je v nizki pozitivni korelaciji s predlogoma P5 (več naj bo interakcije ter izmenjave mnenj med izvajalci in udeleženci) in P15 (poveča naj se avtonomija učiteljev).

Z20 (drugo) je v zmerni pozitivni korelaciji s P13 (izvajalci programov naj obvezno sistematično analizirajo in evalvirajo prenos novosti v prakso), P14 (udeleženci naj izvajalcem obvezno poročajo o prenosu znanj v prakso – s seminarsko nalogo, refleksijo, zagovorom), P16 (učitelji naj se pri spreminjanju svoje prakse poučevanja pogosteje odločijo za akcijsko raziskovanje), P22 (priprava vzornega nastopa in prikaza novosti za kolege na šoli naj bo po udeležbi na izobraževanju obvezno) ter v zelo visoki s P23 (drugo).

Posamezni učitelji so dodali še kakšno značilnost, ki se jim zdi pomembna, a je ni bilo v našem seznamu, večina med njimi pa tega ni naredila in je bila do te postavke neopredeljena. To vrednotenje se sorazmerno dobro ujema z navedenimi ocenami predlogov za povečanje deleža uporabe novosti v praksi: z aktivnostmi akcijskega raziskovanja, vzornim prikazom novosti oziroma poročanjem o njem.

Med dvajsetimi značilnostmi NIU so z Z11 (pripravljeno delovno gradivo), Z14 (terensko delo) in Z18 (bližina kraja izvedbe) posamezni predlogi le neznatno povezani. Edino med značilnostjo NIU, da je izvajalec fleksibilen in zanimiv (Z6), ter navedenimi predlogi za izboljšanje prenosa novosti v prakso nismo zaznali statistično pomembnih povezav.

Tabela 41: Povezava med odgovori učiteljev na vprašanji 2.3 in 3.1

		Ocenite, kolikšen odstotek predstavljenih znanj in spretnosti po udeležbi posamezne oblike NIU običajno v povprečju prenesete v lastno prakso.
Kako pogosto najdete za vas najbolj zaželene teme v ponudbi NIU?	r	-,200
	2P	,010

Obstaja negativna, nizka in statistično pomembna povezava med pogostostjo ponudbe najbolj zaželenih tem ter odstotkom prenesenih novosti v prakso. Da je povezava negativna, je posledica tega, da so odgovori na vprašanje 2.3 podani v obratnem razmerju (od vedno proti nikoli), odstotki pri vprašanju 3.1 pa se povečujejo. Med vprašanjema v tabeli 41 se torej pojavlja nizka statistično pomembna povezava, kar nas privede do naslednjega sklepa: tisti učitelji, ki pogosto najdejo najbolj zaželene teme v ponudbi NIU, menijo, da v svojo prakso prenesejo višji odstotek znanj kot tisti, ki takšne teme najdejo redko. Čim bolj so teme NIU za učitelje zanimive, več novosti prenesejo v svojo prakso.

Učitelji tudi glede na opažanja pri odgovorih v povezavi s prvo hipotezo doživljajo zelo različne primanjkljaje v znanju oziroma spretnostih, ki se razlikujejo tudi glede na njihovo delovno dobo, predmetna področja, ki jih poučujejo, in šolski okoliš. Vse te različne potrebe delno razložijo, zakaj potem niso enako zadovoljni z vsebinami, ki jih ponuja NIU. Upoštevajoč te razlike pa jim je verjetno smiselno ponuditi vsebine s področja predmeta, ki ga poučujejo, vsebine o metodah poučevanja in o sodelovanju s starši ter šolskim okoljem, vsebine o uporabi informacijske in komunikacijske tehnologije, o socialnih in kulturnih vidikih vzgoje in izobraževanja, o pedagoškem delu z otroki s posebnimi potrebami, o komunikaciji, retoriki, interkulturni vzgoji, vzgoji za človekove pravice in tuje jezike, o pedagoškem vodenju ter šolskem menedžmentu. V raziskavi iz leta 2006 je bilo ugotovljeno, da so učitelji v navedenem vrstnem redu izražali potrebe po njih (Izobraževanje učiteljev ..., 2006). O želji po zlasti prvih med omenjenimi pa kažejo tudi podatki naše raziskave, in sicer v delu, kjer učitelji poudarjajo področja, na katerih so po končanem študiju čutili največji primanjkljaj v znanju in spretnostih (poglavje 6.1.1). O potrebah po učinkovitem poznavanju vedenjske problematike, vodenja razreda, dela z otroki s posebnimi potrebami, uporabi računalnikov ter spremljanju zakonodaje so se učitelji izrekli pri odprtih vprašanjih pri tretji

hipotezi.

Tabela 42: Povezava med predlogi NIU ter odgovori učiteljev na vprašanji 2.3 in 3.1

Predlogi	Kako pogosto najdete za vas najbolj zaželene teme v ponudbi NIU?		Ocenite, kolikšen odstotek predstavljenih znanj in spretnosti po udeležbi posamezne oblike NIU običajno v povprečju prenesete v lastno prakso.	
	r	2P	r	2P
P1	-,019	,787	,132	,094
P2	-,046	,523	,080	,309
P3	-,100	,162	,081	,305
P4	-,001	,985	,110	,164
P5	-,070	,328	,041	,599
P6	-,091	,205	-,024	,758
P7	-,020	,784	-,026	,744
P8	-,016	,827	,033	,674
P9	-,003	,961	-,038	,634
P10	-,116	,105	-,009	,905
P11	-,048	,506	,039	,621
P12	-,009	,904	,092	,243
P13	-,057	,428	,110	,163
P14	-,023	,748	,186	,017
P15	,018	,800	-,072	,363
P16	-,079	,269	,126	,110
P17	-,034	,638	,180	,022
P18	-,026	,712	-,007	,930
P19	-,031	,664	,228	,003
P20	-,102	,155	,232	,003
P21	-,091	,203	,077	,329
P22	-,081	,258	,157	,045
P23	-,033	,874	,193	,391

Učiteljem je za večji prenos novosti pomembno, da jih pri tem spodbujata kolektiv in vodstvo. Predloga P19 (vodstvo naj spodbuja vnašanje sprememb) in P20 (delovno okolje naj bo naklonjeno in naj podpira vnašanje sprememb) sta v majhni pozitivni povezanosti z odstotki znanj, ki jih učitelji po izobraževanju prenesejo v lastno prakso (tabela 42). Nizka povezava se kaže v tem, da naj bi učinkoviteje prenašali novosti v prakso učitelji, ki jim je pomembnejše, da jih vodstvo in sodelavci spodbujajo in podpirajo pri vnašanju sprememb, manj pa tisti učitelji, ki jim ta podpora ni pomembna.

Neznatna povezava se kaže v tem, da naj bi več novosti v prakso prenesli učitelji, ki podpirajo predloge, da naj bi udeleženci po NIU o prenosu znanj v prakso poročali izvajalcem (s seminarsko nalogo, refleksijo, zagovorom) ali sodelavcem (vzorni nastop), ter učitelji, ki menijo, da bi bil prenos boljši, če bi imeli boljše delovne in materialne pogoje (tabela 42).

Te povezave interpretiramo kot potrditev, da so učitelji ocenjevali predloge glede na lastne izkušnje. Tisti učitelji, ki učinkoviteje prenašajo novosti, nekoliko bolj cenijo podporo v kolektivu ter nujnost zunanjih pritiskov in spodbud za spreminjanje.

Tabela 43: Povezava med značilnostmi NIU ter odgovori učiteljev na vprašanji 2.3 in 3.1

Značilnosti	Kako pogosto najdete za vas najbolj zaželeno teme v ponudbi NIU?		Ocenite, kolikšen odstotek predstavljenih znanj in spretnosti po udeležbi posamezne oblike NIU običajno v povprečju prenesete v lastno prakso.	
	R	2P	r	2P
Z1	-,067	,328	,166	,034
Z2	-,085	,215	,072	,358
Z3	-,115	,093	-,021	,786
Z4	-,100	,146	,029	,711
Z5	-,027	,696	-,069	,381
Z6	,016	,815	,009	,905
Z7	,003	,963	,141	,071
Z8	-,050	,464	,086	,275
Z9	-,028	,682	,053	,503
Z10	-,170	,012	,040	,610
Z11	-,155	,024	,064	,414
Z12	-,129	,060	,090	,251
Z13	-,118	,085	,147	,060
Z14	-,091	,185	,068	,388
Z15	-,205	,002	,135	,084
Z16	-,050	,467	,017	,825
Z17	-,013	,849	-,074	,350
Z18	,054	,434	-,098	,213
Z19	-,077	,264	,019	,812
Z20	-,070	,705	,337	,147

Delež v prakso prenesenih znanj je v neznatni pozitivni povezavi z Z1 (zanimiva, nova, aktualna vsebina na ustrezni strokovni ravni – tabela 43). Delež novega znanja, ki ga učitelj prenese v prakso, naj bi bil nekoliko večji pri učiteljih, ki jim je pomembno, da je vsebina zanimiva, nova, aktualna in na ustrezni strokovni ravni, v primerjavi s tistimi, ki teh značilnosti niso označevali kot pomembne.

Med pogostostjo dostopnosti najbolj zaželenih tem in Z15 (individualno preizkušanje in raziskovanje) se pojavlja nizka negativna povezava, z Z10 (lastna aktivnost udeležencev in praktično delo) in Z11 (pripravljeno delovno gradivo) pa neznatna negativna povezava. Učiteljem, ki na izobraževanju in usposabljanju pogosteje najdejo teme, ki jih najbolj zanimajo, naj bi bilo nekoliko bolj pomembno kot drugim učiteljem, da so na izobraževanju aktivni ter da jim izvajalci vnaprej pripravijo delovno gradivo; če pa tema za učitelje ni aktualna, jim je tudi manj pomembno, da so na izobraževanju aktivni, da preizkušajo novosti in da izvajalci vnaprej pripravijo povzetke. Negativni predznak je posledica tega, da so bili odgovori o dostopnosti najbolj zaželenih tem vneseni od vedno k nikoli, torej v obratnem vrstnem redu kot drugi odgovori.

Pri 4. hipotezi smo potrdili, da so med večino značilnostmi nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, ki so učiteljem pomembne, in med predlogi za povečanje prenosa novih znanj v prakso statistično pomembne, a šibke povezave.

Rezultati vprašalnika, ki smo ga obdelali s faktorško analizo, kažejo, da se predlogi za učinkovitejši prenos teoretičnih in raziskovalnih novosti v prakso združujejo v štiri komponente: **obvezen udeleženčev prikaz novosti**, povezava izobraževanja z učiteljevo **neposredno prakso, podpora** in spodbude pri profesionalnem razvoju ter **interakcijske aktivnosti** na izobraževanju oziroma usposabljanju. Predlagane značilnosti za izvedbo NIU, pri katerih so se učitelji opredeljevali o njihovi pomembnosti, pa so se združile v naslednje komponente: **dostopnost NIU in fleksibilnost** izvajalca, konkretni **napotki za delo** v praksi in izmenjava izkušenj o njej, upoštevanje **pedagoških načel** ter sodobne **aktivne** metode. Vprašalnik bi lahko še izboljšali. To bi naredili z izločitvijo nekaterih vprašanj, ki imajo nizko stopnjo komunalitete. Da bi o samem instrumentu in temi izvedeli kaj več, bi ga bilo smiselno preizkusiti večkrat, tudi na več različnih in večjih vzorcih.

Med značilnostmi, ki so pri izvedbi NIU učiteljem pomembne, in predlogi, za katere učitelji ocenjujejo, da bi pripomogli k povečanju prenosa novih strokovnih in raziskovalnih znanj v njihovo prakso, se je v približno tretjini vseh kombinacij pojavila nizka oziroma neznatna povezanost. Ta je posledica tega, da so si številni odgovori (značilnosti in predlogi) med seboj vsebinsko podobni oziroma dopolnjujoči. Med ocenami vsakega izmed 23 predlogov je bilo kar nekaj statistično pomembnih povezav z ocenami nekaterih izmed 20 značilnosti NIU. Podobnost oziroma povezave med odgovori prikazujejo mnenje učiteljev, da bodo tiste značilnosti NIU, ki jih učitelji cenijo, pripomogle tudi k izboljšanju prenosa novosti v prakso. Tako naj bi malo večje deleže novosti v prakso prenašali učitelji, ki na izobraževanjih pogosteje najdejo teme, ki jih zanimajo (zanimiva, nova, aktualna vsebina na ustrezni strokovni ravni), ter učitelji, za katere je pomembna spodbuda delovnega okolja. Povezave so poudarjale aktivne oblike dela na izobraževanju in usposabljanju in tudi po njem, kar je izrazito tako med značilnostmi NIU, ki so za učitelje pomembne, kot med predlogi, ki povečujejo prenos novosti, ki jih NIU ponuja, v prakso. Posledica aktivnih oblik dela je boljši prenos novosti ter večje zadovoljstvo učiteljev s predstavljenimi temami.

5.2.5 HIPOTEZA 5 – REZULTATI IN RAZPRAVA

H5: Zadovoljstvo osnovnošolskih učiteljev z možnostmi napredovanja v šolstvu se statistično pomembno razlikuje glede na leta delovnih izkušenj, naziv, stopnjo izobrazbe in šolski okoliš.

Da bi bilo smiselno temeljito predrugačiti sistem napredovanja zaposlenih v šolstvu, kažejo podatki v tabeli 44. S sedanjim sistemom napredovanja v nazive in plačilne oziroma plačne razrede so zadovoljni manj kot štirje odstotki učiteljev. Vsak četrti je sicer s sistemom večinoma zadovoljen, a na drugi strani ne moremo spregledati, da je skoraj isti delež učiteljev nezadovoljen (tabela 44). 45 odstotkov učiteljev je sistem napredovanja ocenilo kot le delno ustrezen. Kaj učitelje moti, lahko razberemo iz informacij, ki smo jih zbrali iz njihovih utemeljitev, ter iz intervjujev v poglavju 6.1.4.

Tabela 44: Struktura odgovorov na vprašanje 4.2

Koliko ste zadovoljni s sedanjimi možnostmi napredovanja v šolstvu? Odgovor	f	%
Povsem	8	3,7
Večinoma	51	23,7
Delno	97	45,1
Niti ne	29	13,5
Nikakor ne	17	7,9
Nimam mnenja	11	5,1
Drugo	2	,9
Skupaj	215	100,0

Tabela 45: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 4.2 glede na delovno dobo

		Delovne izkušnje				Skupaj
		od 0 do 5 let	od 6 do 15 let	od 16 do 25 let	od 26 do 40 let	
Koliko ste zadovoljni s sedanjimi možnostmi napredovanja v šolstvu (plačilni razredi, nazivi)?	Povsem	7,3 %	1,9 %	2,9 %	4,2 %	3,8 %
	Večinoma	17,1 %	26,4 %	27,5 %	22,9 %	24,2 %
	Delno	29,3 %	52,8 %	47,8 %	43,8 %	44,5 %
	Niti ne	14,6 %	9,4 %	14,5 %	14,6 %	13,3 %
	Nikakor ne	9,8 %	5,7 %	5,8 %	12,5 %	8,1 %
	Nimam mnenja.	19,5 %	1,9 %	1,4 %	2,1 %	5,2 %
	Drugo	2,4 %	1,9 %			,9 %
Skupaj		100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

KT = 27,493; df = 18; P = ,070

Z 10-odstotnim tveganjem lahko trdimo, da obstaja statistično pomembna razlika v strukturi odgovorov na vprašanje 4.2 glede na delovno dobo.

Med zadovoljnimi oziroma delno zadovoljnimi je veliko manjši delež učiteljev začetnikov (z manj kot petimi leti delovne dobe) kot v drugih skupinah učiteljev, kar 19,5 odstotka med njimi pa jih o tem nima izoblikovanega mnenja (tabela 45, tudi tabela 46). Takšni rezultati so bili pričakovani, saj v tem obdobju učitelji še nimajo možnosti in izkušenj z napredovanji,

zato jih to večinoma še ne zanima toliko. Pozneje pa je nizko število let delovnih izkušenj pri marsikom lahko glavna ovira za napredovanje.

Manj zadovoljni z možnostmi napredovanja v šolstvu so tudi starejši učitelji, z nad 25 let delovne dobe (tabela 45). To je verjetno posledica tega, da so optimalno stopnjo napredovanja dosegli že pred mnogo leti. Moti jih, da se napredovanje pri višini plače tako malo pozna, število napredovanj je omejeno, točke kot posledica dodatnega dela ali izobraževanj pa propadajo. Mnogi med njimi verjetno niso dosegli edino stopnje svetnik, za dosego katere pa so pogoji zelo zahtevni. To interpretacijo podpirajo tudi ugotovitve kvalitativnega dela raziskave.

Najbolj zadovoljni z možnostmi napredovanja so mlajši učitelji s 6 do 15 let delovne dobe. To je pričakovano, saj večina v tem profesionalnem obdobju intenzivno napreduje, pozneje pa se to upočasni oziroma čisto ustavi, saj so pogoji za najvišje nazive zahtevnejši, največja ovira pa je omejeno število napredovanj, ki ga večina doseže razmeroma kmalu glede na celotno kariero.

Tabela 46: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 4.2 glede na naziv

		Strokovni naziv – napredovanje				Skupaj
		brez naziva	mentor	svetovalec	svetnik	
Koliko ste zadovoljni s sedanjimi možnostmi napredovanja v šolstvu (plačilni razredi, nazivi)?	Povsem	2,0 %	2,4 %	6,9 %		3,8 %
	Večinoma	26,0 %	16,9 %	27,8 %	57,1 %	24,1 %
	Delno	30,0 %	56,6 %	43,1 %	14,3 %	44,3 %
	Niti ne	14,0 %	15,7 %	11,1 %	14,3 %	13,7 %
	Nikakor ne	8,0 %	7,2 %	8,3 %	14,3 %	8,0 %
	Nimam mnenja.	16,0 %	1,2 %	2,8 %		5,2 %
	Drugo	4,0 %				,9 %
Skupaj		100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

KT = 34,307; df = 18; P = ,012

Obstaja statistično pomembna razlika v strukturi odgovorov na vprašanje 4.2 glede na naziv.

Kar tri petine učiteljev z nazivom svetnik je z možnostmi napredovanja večinoma zadovoljnih, podoben delež mentorjev je delno zadovoljnih, med njimi je najmanjši delež tistih, ki so s položajem zadovoljni (petina). V primerjavi z drugimi skupinami je med svetniki tudi večji delež učiteljev, ki so z možnostmi napredovanja nezadovoljni (več kot četrtina – tabela 46), verjetno zato, ker zanje ni več zunanje motivacije za profesionalni razvoj oziroma ga nihče ne ovrednoti, saj so dosegli višek kariere.

98 učiteljev je svojo oceno zadovoljstva z možnostmi napredovanja v šolstvu utemeljilo (vprašanje 4.2). 48 med njimi je komentiralo pogoje za napredovanje, poudarili so predvsem neenake možnosti, 23 jih meni, da je delo v razredu premalo vrednoteno, dodatnih obremenitev (predvsem birokratsko delo) pa je preveč. Nezadovoljni so (devet učiteljev) tudi z majhno finančno stimulacijo, šest učiteljev moti, da je število stopenj napredovanja

omejeno, 11 pa jih je utemeljilo, zakaj so z možnostmi napredovanja zadovoljni.

Največ učiteljev je nezadovoljnih z neenakimi možnostmi na različnih predmetnih področjih. Glede na količino in kakovost dela naj bi bili zastopani predvsem učitelji razrednega pouka (*»Z manjšimi otroki je manj možnosti za sodelovanje v projektih, čeprav je potrebno veliko več angažiranosti in dela učitelja.«*) ter učitelji z višješolsko izobrazbo. Učitelji tudi zelo težko napredujejo; pri višjih nazivih so pogoji za napredovanje prezahtevni, za nekatere nedostopni – pogoji naj bi skozi leta postajali vse zahtevnejši; ovira pri napredovanju je tudi ta, da pri nazivih ni možnosti izrednega napredovanja, tako se presežek točk izbriše; vodstvo ima preveliko vlogo, zato naj napredovanje ne bi bilo enako dosegljivo na vseh šolah; napredovanje ni transparentno, preveč je subjektivnih vplivov; problem je tudi, da so točkovanja izobraževanja organizirana med delovnim časom, zato je učitelj odvisen od odobritve vodstva; premalo naj bi bilo možnosti za mlade; časovni roki so predolgi; preveč je poudarka na uspehih učencev, premalo na trudu učitelja; absurdni naj bi bili tudi nekateri primeri vrednotenja dosežkov in dela, npr. zlata priznanja iz matematike se ne štejejo, štejejo pa se zlata priznanja v Veseli šoli; niso upoštevane vse učiteljeve dejavnosti; tudi sistem napredovanja je postal uravnilovka; sistem naj bi spodbujal nezdravo tekmovalnost ter naj ne bi bil pravičen, saj delavni in nedelavni učitelji enako napredujejo.

Premalo poudarka naj bi bilo na učiteljevem delu z učenci ter njegovi kakovosti, preveč je dokazovanja z dodatnim delom (s seminarskimi nalogami, projekti), prevelike so zahteve, ki se nanašajo skoraj ali povsem na delo zunaj delovnega časa; pomembna je predvsem količina uradnih dokazil o dodatnem delu, preveč je urejanja različne dokumentacije, žal pogosto točke postajajo pomembnejše od vsebine (posveti, ki so sami sebi namen in se jih učitelji udeležujejo le zaradi točk). Pomembno je delo z učenci, vendar ga nihče ne ocenjuje. Dodatne učiteljeve aktivnosti so sicer ustrezneje upoštevane.

»Delo, ki je vloženo v napredovanje, je slabo plačano.« Napredovanje zato premalo stimulira. Moti jih tudi, da se jim ob že tako majhni finančni razliki ob napredovanju niža dodatek za psihofizično obremenitev. *»Po diplomi mora učitelj še veliko narediti, da pride do "celotne" plače.«*

Učitelje moti, da je število stopenj napredovanj omejeno; moralo bi jih biti več, da bi bila motivacija dolgotrajnejša. Sprašujejo se, kaj naj jih spodbuja po doseženi zadnji stopnji v napredovanju.

Posamezni učitelji pa so vendar sporočali, da z napredovanjem niso imeli težav; da so možnosti napredovanja realne in da se jih z delom da doseči; kdor želi, torej sčasoma lahko napreduje in se doizobražuje. Nekateri menijo, da je sistem napredovanja dodelan, vendar se

bo spet spreminjal. Z možnostmi napredovanja so seznanjeni, potrebno je le nekaj truda. (*»Ves čas sem zelo aktivna, tako da točke za napredovanje niso problem.« »Napredovanje je kar dobro urejeno, možnost imajo vsi.« »Dosegla sem vse, kar sem želela.«*)

Dodajamo še nekaj pogledov učiteljev na profesionalni razvoj: *»Premalo se poudarja pomembnost profesionalnega razvoja.« »Zelo dobro je, da se učitelji razvijamo in profesionalno napredujemo, vendar se moramo zavedati, da so otroci oziroma delo v razredu naše glavno poslanstvo.« »Profesionalni razvoj gradi učitelja poklicno in osebno.« »Učitelj, ki po 20 letih dela "zaspi" v svoji stroki, naredi več škode kot koristi.« »Starejši kot je učitelj, več bi se moral izobraževati.« »Večina učiteljev po pridobitvi formalne izobrazbe samozadostno obstane, menim, da le redki učitelji lahko trdijo, da se profesionalno razvijajo še naprej.« »Učitelj se izobražuje vse življenje.« »Dober učitelj se rodi, fakulteta mu tega ne more dati.«* Večina mnenj kritično opozarja na pomen profesionalnega razvoja in spremljanja novosti za učinkovito poučevanje. Zadnja izjava je verjetno malce pretirana, a želi posebej poudariti "pedagoški eros". Lahko jo razumemo tako, da samo znanje in spretnosti za delo v razredu niso dovolj, pomembna je tudi učiteljeva filozofija – moralni vidik specifičnih pedagoških odločitev.

Učitelji so predlagali (vprašanje 4.3) številne spremembe pri organizaciji napredovanja v šolstvu. Njihovih 91 predlogov se navezuje na resnejše vrednotenje učiteljevega dela v razredu, izenačitev meril pri napredovanju za vse učitelje, odstranitev nekaterih omejitev pri napredovanju, na finančno in drugo stimulacijo in povečanje avtonomije. Predlagali so tudi kar nekaj sprememb pogojev za napredovanje.

Vrednotenje učiteljevega dela v razredu

24 učiteljev moti, da ima delo v razredu premajhno vlogo pri napredovanju, saj je vse drugo pomembnejše. Učiteljevo delo med delovnim časom, dosežki učitelja ter praksa bi morali biti boljše ovrednoteni, upoštevan bi moral biti ves čas, ki je vložen v pedagoško delo. Razširiti bi bilo treba področja, saj marsikatera vsebine, ki so vrednotene kot dodatno strokovno delo, niso vključene v delo (predvsem) osnovnošolskega učitelja. Dodatno delo bi moralo biti zajeto širše. Menimo, da učitelje moti, da marsikatera izmed nalog, ki jih učiteljem nalaga zakonodaja oziroma opis delovnih nalog (poglavje 1.1), ni ustrezno vrednotena. Manj bi tudi morali obremenjevati učitelje in učence. (*»Obremenitev učiteljev v šoli naj bo manjša, več časa naj bo za izobraževanje in drugo samostojno delo.« »Ob delu v šoli je dodatno izobraževanje zelo naporno, ni časa za lastne družine, preveč je drugega dela [ne v razredu!], ki učitelja izčrpava.« »Preveč je nepotrebnih administrativnih sprememb, ki dušijo učiteljevo*

delo.«)

Merila za napredovanje

Devet učiteljev je poudarilo, da pridobivanje točk za napredovanje ni enako dosegljivo vsem profilom v šoli. Učitelji nekaterih predmetnih področij pridejo do nazivov lažje kot drugi, zato bi bilo treba zakon o napredovanju prilagoditi temu dejstvu. Pet jih je predlagalo navzgor odprt sistem, ki bo bolj stimulativen. Tudi starejšim učiteljem bi bilo treba omogočiti primerno napredovanje ter stimulacijo za večje število let dela v prosveti.

Razreši naj se problem delovnega mesta učitelja z višjo in visoko izobrazbo. Učitelji z nekoč ustrezno izobrazbo po končanem študiju na Pedagoški akademiji bi lahko imeli možnost izobraževanja brez kotizacije.

Eden izmed učiteljev je opozoril, da bi bilo treba poenotiti vrednotenje učiteljevega dela že med šolami. Pet učiteljev je odgovorilo, da bi moral biti pravilnik za napredovanje bolj jasen, natančnejši, ne toliko splošen in bolj transparenten. Spremeniti bi bilo treba nekatera merila in točkovanje. Povečati bi bilo treba nabor različnih dodatnih strokovnih del, ki prinašajo dvojne točke za napredovanje v nazive, saj dvojne oziroma trojne točke učitelji težko dosežejo kljub kakovostnemu delu. Merila za doseganje naziva svetnik so mnogim nedostopna oziroma težko dosegljiva, zato so učitelji podajali različne predloge, npr. znižanje kriterijev, dodatni nazivi med nazivoma svetovalec in svetnik.

Učitelji od Ministrstva za šolstvo in šport pričakujejo večjo ažurnost in naklonjenost. Predlagajo računalniški vnos podatkov o udeležbi že ob obisku NIU – povezava prek Ministrstva za šolstvo in šport, sprotno napredovanje prek mrežne povezave izvajalca, Ministrstva za šolstvo in šport ter šole. Ministrstvo bi moralo bolj upoštevati prakse.

Časovne omejitve bi bilo treba odpraviti (npr. pogoj za napredovanje v naslednji naziv oziroma plačni razred je tudi določeno število let delovne dobe od zadnjega napredovanja). Napredovanja bi morala biti kontinuirana – npr. na eno leto, kot je to drugje. Omogočiti bi bilo treba izredna napredovanja v npr. mentorja, ne pa da se bonus zbranih točk ob napredovanju izbriše. Več jih je predlagalo tudi večji razpon plačilnih razredov (npr. 10) oziroma neomejeno napredovanje.

Stimulativnost napredovanja

Možnost napredovanja sicer obstaja, vendar finančno ni najbolj spodbudna. Učitelji bi se strinjali s težjimi pogoji za napredovanje, vendar ob boljši finančni stimulaciji. Predlagali so tudi možnost hitrejšega napredovanja oziroma večjo finančno nagrado ob napredovanju ter druge ugodnosti, ne le denarne: nižanje delovne obveznosti za učitelje pred upokojitvijo, plačan oddih, slovesne razglasitve doseženih nazivov, študijsko leto, v katerem bi učitelj

začasno prekinil poučevanje in imel možnost, da se posveti izobraževanju oziroma se za eno leto zaposli na kakem drugem področju.

Učitelj, ki je napredoval, bi moral imeti možnost opravljati delo, ki ni vezano zgolj na poučevanje v razredu, torej delo na drugih področjih oziroma položajih; tudi to potrebo so izrazili kar štirje učitelji.

V šolstvo je treba pritegniti najboljše ljudi, zato moramo zagotoviti dobre razmere, da bo selekcija učiteljev pozitivna (najboljši študentje). Če želimo, da bodo v šolah res dobri učitelji, je za njihovo izobraževanje potrebna tudi zunanja spodbuda.

Učitelji so predlagali tudi bolj smiselno delitev dveh vrst napredovanj. Prvo napredovanje naj bi bilo za delovne izkušnje in izvajanje ter udeležbo pri šolskih obveznostih. Lahko bi kar avtomatično napredovali po določenem številu let delovne dobe ali pa bi učitelje za napredovanje predlagal ravnatelj. Drugo napredovanje pa bi bilo pogojeno z obšolskim udejstvovanjem in izobraževanjem učitelja.

Poleg naštetega si učitelji želijo še, da bi bil prenos znanj v prakso nagrajen (inovacijski projekti, akcijske raziskave, nagrajeni uspehi ...) in da bi se potrdila o tem izdajala tudi na ravni šole. Posamezni predlogi so bili različni, npr. dostopnost do izobraževanja naj bo večja, posebno če so točkovana izobraževanja za napredovanje organizirana med delovnim časom in učitelj potrebuje odobritev nadrejenih. Več izobraževanj naj bo med jesenskimi in pomladanskimi počitnicami, in ne popoldan po pouku. Želijo si tudi cenovno ugodnejše ponudbe za manjše oziroma bolj oddaljene šole. Nekateri menijo, da če ne bi bilo kotizacije, učiteljev v šoli ne bi omejevali pri izbiri izobraževanja, pa tudi vodstvo bi mu bilo bolj naklonjeno. Vsak učitelj naj bi imel možnost, da si sam izbere obliko izobraževanja, šola pa naj bi mu to finančno omogočila. Nekateri predlagajo določeno tedensko uro supervizije skozi vse šolsko leto za učitelje na vseh šolah, udeležba pa naj bi bila prostovoljna. Težava je tudi, da je supervizija učiteljem danes skoraj nedostopna. Nazivi naj ne bi bili trajni, temveč bi jih bilo treba obnoviti in se nenehno dokazovati. Manj naj bo obveznih srečanj in izobraževanj za učitelje, več naj bo povezave teorije s prakso. Študijske skupine naj se ukinejo, saj se učitelji tam nič novega ne naučijo.

Mnenji dveh učiteljev pa sta bili precej drugačni, a kljub temu relevantni. Menita, naj stanje ostane nespremenjeno in naj se učitelj prilagodi razmeram.

Povečanje avtonomije

Devet predlogov je bilo povezanih s povečanjem učiteljeve avtonomije. Poudarjajo, da je pogoj povrnitev zaupanja v učitelja, posledica pa manj birokracije in večja avtonomnost pri vodstvu šole ter sodelavcih. Treba je spodbujati pozitivno samozavest in samostojno

razmišljanje, ne pa strah pred starši, vodstvom ali inšpekcijo. Tudi boljša preglednost izpopolnjevanja in napredovanja bi dvignila strokovno samozavest slovenskega učitelja.

Za napredovanje naj merila postavljajo učitelji, ne pa tisti, ki nikoli niso delali v praksi. Organizirajo naj se javne razprave med učitelji in nato upoštevajo njihove pripombe. Neposredna udeležba učiteljev pri pridobivanju mnenj o pogojih napredovanja naj bo večja in naj ne poteka samo na podlagi točkovanja oziroma dokazil.

Tabela 47: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 4.2 glede na stopnjo izobrazbe

		Stopnja izobrazbe				Skupaj
		štiriletna srednja	višja šola	fakulteta	podiplomska	
Koliko ste zadovoljni s sedanjimi možnostmi napredovanja v šolstvu (plačilni razredi, nazivi)?	Povsem	8,3 %	1,4 %	4,9 %		3,8 %
	Večinoma	8,3 %	20,8 %	27,0 %	33,3 %	24,1 %
	Delno	8,3 %	51,4 %	43,4 %	50,0 %	44,3 %
	Niti ne	25,0 %	15,3 %	11,5 %	16,7 %	13,7 %
	Nikakor ne		8,3 %	9,0 %		8,0 %
	Nimam mnenja.	41,7 %	2,8 %	3,3 %		5,2 %
	Drugo	8,3 %		,8 %		,9 %
Skupaj		100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

KT = 34,804; df = 18; P = ,010

Obstaja statistično pomembna razlika v strukturi odgovorov na vprašanje 4.2 glede na stopnjo izobrazbe.

Bolj so učitelji izobraženi, večji je delež tistih, ki so z možnostmi napredovanja večinoma oziroma povsem zadovoljni (od šestine do tretjine vprašanih – tabela 47). Polovica učiteljev s končano višjo ali podiplomsko stopnjo izobrazbe je z možnostmi napredovanja delno zadovoljnih. Med učitelji z zaključeno srednjo šolo dve petini o tem nimata mnenja, četrtnina pa s sistemom niti ni zadovoljna – po odgovorih sodeč so to mlajši učitelji, ki še študirajo. Stanje je verjetno tudi posledica tega, da je napredovanje najbolj stimulatивно za univerzitetno oziroma podiplomsko izobražene učitelje, saj imajo posledično nekoliko višjo plačo.

Tabela 48: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 4.2 glede na okoliš šole

		V katerem okolišu je vaša šola?			Skupaj
		LJ, MB, KP, njihova okolica	druga mesta	podeželski okoliš	
Koliko ste zadovoljni s sedanjimi možnostmi napredovanja v šolstvu (plačilni razredi, nazivi)?	Povsem	,9 %	8,3 %	6,6 %	3,8 %
	Večinoma	25,0 %	22,2 %	23,0 %	23,9 %
	Delno	44,8 %	50,0 %	41,0 %	44,6 %
	Niti ne	17,2 %	2,8 %	13,1 %	13,6 %
	Nikakor ne	6,0 %	16,7 %	6,6 %	8,0 %
	Nimam mnenja.	4,3 %		9,8 %	5,2 %
	Drugo	1,7 %			,9 %
Skupaj		100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

KT = 24,204; df = 12; P = ,019

Obstaja statistično pomembna razlika v strukturi odgovorov na vprašanje 4.2 glede na okoliše šole.

V univerzitetnih mestih (Ljubljana, Maribor, Koper) so učitelji možnosti poklicnega napredovanja v povprečju ocenili slabše kot v drugih skupinah, na splošno pa so pogosteje izbirali manj ekstremne ocene, za katere so se pogosteje odločali učitelji iz drugih mest

(tabela 48).

Pri 5. hipotezi smo potrdili, da se zadovoljstvo osnovnošolskih učiteljev z možnostmi napredovanja v šolstvu statistično pomembno razlikuje glede na leta delovnih izkušenj, naziv, stopnjo izobrazbe ter šolski okoliš.

V povprečju je 44,5 odstotka osnovnošolskih učiteljev s sedanjimi možnostmi poklicnega napredovanja v šolstvu delno zadovoljnih, 24,2 odstotka jih je večinoma zadovoljnih, 21,4 odstotka pa jih z možnostmi napredovanja v šolstvu ni zadovoljna.

Zadovoljstvo osnovnošolskih učiteljev z možnostmi napredovanja v šolstvu se statistično pomembno razlikuje glede na leta delovnih izkušenj, naziv, stopnjo izobrazbe in šolski okoliš. Z možnostmi napredovanja so v povprečju še najbolj zadovoljni mlajši učitelji s 6 do 15 let delovne dobe, nato pa učitelji z nekaj več izkušnjami. To je verjetno posledica tega, da so v profesionalnem obdobju, ko so njihove možnosti za napredovanje največje. A kljub temu med mentorji prevladuje srednje zadovoljstvo, med svetniki pa so mnenja najbolj deljena. Manj zadovoljni so učitelji začetniki, kar nekaj med njimi jih je do tega vprašanja neopredeljenih, največ nezadovoljnih s sistemom pa je starejših učiteljev z več kot 26 leti delovne dobe, katerih napredovanje verjetno finančno že dosti let stagnira.

V povprečju zadovoljstvo učiteljev z možnostmi napredovanja v šolstvu nekoliko raste s stopnjo izobrazbe. Malo bolj kot učitelji iz univerzitetnih mest so zadovoljni tisti iz manjših mest in podeželskega okolja.

Učitelji so svojo oceno zadovoljstva z možnostmi poklicnega napredovanja v velikem številu tudi argumentirali ter ponudili številne rešitve, ki bi izboljšale njihovo zadovoljstvo, motivacijo in samozavest. Predlagajo spreminjanje nekaterih meril za napredovanje, izenačitev možnosti napredovanja za vse učitelje, boljše ovrednotenje učiteljevega primarnega dela med delovnim časom, večjo avtonomijo, odpravo nekaterih omejitev, ki zavirajo napredovanja, večjo finančno stimulacijo in upoštevanje pobud in pripomb učiteljev tudi v zvezi z njihovim profesionalnim razvojem.

6. REZULTATI IN INTERPRETACIJA PODATKOV KVALITATIVNEGA DELA RAZISKAVE

6.1 REZULTATI IN INTERPRETACIJA INTERVJUJEV Z UDELEŽENCI

6.1.1 UČITELJI O SVOJEM DODIPLOMSKEM IZOBRAŽEVANJU

Intervjuvanim učiteljem je bil način študija všeč. Trdijo, da jim je dal predvsem veliko ozkega strokovnega znanja, da je bila kakovost vsebin pri posameznih predmetih sicer različna, kar nekaj pa je bilo tudi nekoristnega. Nekateri predmeti so bili zasnovani preveč teoretično. Vsi bi si želeli več pedagoško-psiholoških vsebin in tudi didaktik, saj učiteljski poklic ni le posredovanje znanja.

Dve učiteljici sta izrazili manj zadovoljstva z višjo dokvalifikacijo, ko sta po končani visoki šoli študirali ob delu (*»Nič novega, le seminarske naloge ...«*).

Učitelji so študij ocenjevali na podlagi svojih izkušenj ter posredno po opazovanju in pogovorih s študenti, ki prihajajo na šolo zaradi prakse ali nastopov. Učitelji bi si želeli, da bi jih študij bolje pripravil na vodenje razreda, poznavanje zakonodaje, na posebnosti dela z otroki določene starosti (npr. razpon starosti otrok, ki jih lahko poučuje slovenist, je od šest let v OPB do 18 let na SŠ) ter na vzgojno problematiko. Zato vsi učitelji, vključeni v kvalitativni del raziskave, menijo, da bi bilo več časa treba posvetiti praktičnemu delu. Študenti naj bi pogosteje imeli prakso v razredu, da bi se soočili z resničnimi problemi in dobili realnejši vpogled v delo. *»Študentje so veseli vsega, vsakega nasveta, ki jim ga daš,«* je povedala učiteljica, ki je bila večkrat mentorica študentom. Intervjuvani učitelji predlagajo obvezno pripravništvo ob mentorju.

Tudi mentorji s fakultete naj bi študente primerno pripravljali na bodoči poklic, vendar ne le z usmerjanjem in pregledovanjem njihovih priprav, dnevnikov, refleksij in druge dokumentacije, ampak tako, da bi se študenti učili tudi iz svojih napak in pridobili čim več pozitivnih izkušenj in praktičnih spretnosti že med študijem. Učitelji so o tem podajali precej ostra mnenja, navajamo dve: *»Konkretno za osnovno šolo bi predlagala večji poudarek na didaktiki, pedagoških vsebinah, več praktičnega dela ...«* *»Pri študentih dobivam občutek, da jim njihovi mentorji ne dajo vpogleda v to, kaj bo njihovo delo ... Mentorji gledajo le priprave.«*

Drug problem, ki so ga učitelji v zvezi s tem omenili, je povezan s spremembami pri študiju

učiteljev skozi zgodovino oziroma pri stopnjah izobrazbe. Ena izmed sodelujočih učiteljic ga je opisala takole: »*V tistih časih, ko sem študirala, sem dosegla največ, kar je bilo takrat mogoče, visoka stopnja izobrazbe je bila ustrezna ... Danes pa so nam z visoko izobrazbo zaprte mnoge poti.*« Ta problem se pojavlja tudi z bolonjskimi spremembami, ki v prakso vnašajo zmedo na področju poimenovanj izobrazbenih nazivov (npr. razlika v stopnji izobrazbe strokovnih in znanstvenih magistrstov).

Tudi za dodiplomsko izobraževanje učiteljev očitno ostaja merilo vrednotenja enako kot pri nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju: intervjuvani učitelji poudarjajo predvsem povezanost s prakso oziroma pripravo na realno delo v razredu.

Učitelji so kritizirali izvedbo nekaterih predmetov na fakulteti, saj naj študentov ne bi ustrezno vodili do znanja na ravni uporabe (po Bloomovih taksonomskih stopnjah). Kritizirali pa so tudi delo mentorjev študentov s fakultete, ki naj "premalo" izkušenj, ki jih študentje med študijem pridobijo, ne bi privedli do ustrezne refleksije, ki bi bila temelj za nadaljnji študij; morali bi jih namreč opremiti s strategijami za učinkovito reševanje kompleksnih problemov, s katerimi se bodo tudi pozneje kot učitelji soočali pri svojem samostojnem delu.

Podatki intervjujev se ujemajo z rezultati vprašalnikov in slikovito razlagajo razloge zanje. Učitelji predlagajo več ustrezno vodene prakse med študijem in pripravništvom ob mentorju.

6.1.2 UČITELJI O DOŽIVLJANJU POSAMEZNIH OBLIK NADALJNJEGA IZOBRAŽEVANJA IN USPOSABLJANJA

Učitelji so se v zadnjih dveh letih udeležili številnih formalnih in neformalnih oblik nadaljnega izobraževanja. Omenjali so neformalne pogovore, formalne sestanke, mrežno povezovanje, seminarje, pripravništvo, pisne vire, študij, nove pripomočke, projekte, delavnice, tematske konference, posvete, simpozije, mentorstvo, timsko delo, hospitacije, supervizijo in mednarodno izmenjavo učiteljev.

Kot pomembno merilo vrednotenja vseh oblik NIU so poudarjali njihovo uporabnost in možnost, da znanje preizkusijo in uporabijo pri delu z učenci.

Nekatere oblike NIU doživljajo, kot da so same sebi namen, saj niso povezane z njihovim delom ali pa zanemarjajo kompleksnost dela in problemov v vsakodnevni praksi. Sem učitelji uvrščajo **umetne – idealne situacije**, npr. vzorni nastopi ob hospitiranju vodstva, poenostavljene delavnice in teoretiziranje, ki jim v praksi ne koristi.

Sodelujočim učiteljem je pri NIU pomembna **izbirnost**, saj so tista izobraževanja in usposabljanja, ki jih sami izberejo, pogosto bolj usklajena z njihovimi potrebami in pričakovanji kot pa obvezna. Zanimajo jih predvsem vsebine, povezane z njihovim strokovnim področjem in pedagoško-psihološke vsebine. Zelo pomembno se jim zdi, da **izvajalci** zanimivo in kakovostno predstavijo vsebine, ki morajo vsebovati novosti oziroma zapolnjevati njihove vrzeli v znanju. Poudarili so tudi, da morajo biti izobraževanja in usposabljanja na voljo ob ustrezno izbranem času. (*»Težje grem na izobraževanje, če je organizirano tik pred zdajci oziroma takrat, ko mislim, da bi moral biti prost, npr. med počitnicami.«*)

Izkušnje (delovno dobo) so intervjuvani učitelji postavljali na prvo mesto pri svojem profesionalnem razvoju. Ena izmed učiteljic je poudarila, da je največ poklicnih veščin pridobila ob reševanju konkretnih težav v razredu. (*»Plavaj, ko te vržejo v vodo.«*)

Zelo pomembno vlogo učitelji pripisujejo **kolektivu** in neformalnemu stikom, sestankom, druženju, pogovorom o sprotnih zadevah in problemskih situacijah, o katerih si s sodelavci izmenjujejo mnenja in izkušnje, iščejo nove pristope, dobijo potrditev. Redke so učinkovite oblike pomoči od zunaj (ena od udeleženk je kot pozitivno izkušnjo navedla sodelovanje v supervizijski skupini).

Oblike nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, ki so učiteljem v oporo

Med oblikami, ki so jim v praksi v oporo (npr. pri problemih, s katerimi se srečujejo pri

svojem delu), jih spodbujajo in potrjujejo, da delajo pravilno, so učitelji našli več tistih, ki jih uporabljajo kar na delovnem mestu. Gre predvsem za neformalne in formalne pogovore s sodelavci, strokovne aktivne, timsko delo, mentorstvo oziroma pripravništvo, tematske konference, ki jih pripravi skupina zaposlenih na šoli, ter seveda njihove lastne izkušnje.

Eden izmed učiteljev je izrazil zadovoljstvo tudi s posveti, predvsem s tistimi, na katerih so udeleženci z istega strokovnega področja delovanja, drugi je omenil posamezne seminarje in delavnice, v podporo pa so jim tudi pisni viri (knjige, revije, internetni viri).

Naštete oblike so učiteljem v podporo, ker vplivajo na njihovo delo in z njimi pridobijo nekaj novega.

Učiteljem se zdi pomembno, da dobijo podporo vsakodnevno oziroma sproti, da se jih spodbuja, jim daje povratne informacije, potrditev, pohvale, nasvete ali pomoč, torej nekaj, kar lahko konkretno preizkusijo v lastni praksi. Nove informacije in soočanje različnih pogledov pa jim omogočajo, da razčistijo neskladja. O tovrstnem konstruktivnem učenju, ki ga opisujejo intervjuvani učitelji, pišeta Piaget (Marentič Požarnik in Cencič, 2003) in Kolb (1984, v Žorga, 1991b). Sodelavce iz kolektiva so sodelujoči učitelji omenili kot faktor zaupanja, saj naj bi sodelavci »stali za njimi oziroma se nanje po potrebi lahko obrnejo«; ker večkrat poznajo konkreten problem, s katerim je soočen učitelj, lažje ponudijo ustrezno pomoč. Pomembno je seveda tudi pozitivno ozračje v kolektivu, ki spodbuja kolegialnost. Ob težavah pri posameznem otroku je npr. učinkovita pomoč svetovalne službe.

Od izvajalcev formalnih izobraževanj in usposabljanj učitelji pričakujejo zanimiv pristop. »Ne smejo biti dolgočasni.«

Med posameznimi oblikami NIU imajo učitelji največ koristi od tistih, pri katerih pridobijo znanje, ki jim ostane v zavesti, ali pa spretnosti, ki jih lahko s pridom uporabljajo v številnih in različnih situacijah.

Oblike nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, ki učitelje predvsem dodatno bremenijo

Med oblikami, povezanimi z NIU, ki jih učitelji doživljajo predvsem kot dodatno obremenitev oziroma razvrednotenje svojega znanja in dela, so poudarili študijske skupine, seminarje, ki so točkovani in jih izvajajo državne inštitucije, npr. ZRSS, nekatere seminarje za šolski kolektiv ter preveliko število projektov, ki se izvajajo na šoli.

Na eni strani se pojavljajo izobraževanja, katerih teme se ponavljajo (npr. na študijskih skupinah so že nekaj let nespremenjene), na drugi strani pa se v šolo vpeljujejo številne novosti in prenove, pri čemer učitelje moti, da se spremembam in novostim ne nameni dovolj

časa, da bi se le-te preizkusile, da bi se pokazali rezultati in opravile zaključne evalvacije.

Po mnenju učiteljev je razlog za njihovo nezadovoljstvo s posameznimi oblikami predvsem ta, da nič ne prispevajo k njihovemu znanju in delu oziroma da tudi učenci nimajo od njih nobene koristi (npr. projekti), saj niso prilagojene šolskemu delu oziroma populaciji uporabnikov, njihovim pričakovanjem in potrebam. Učitelji ocenjujejo, da so nekatera izobraževanja sama sebi namen.

Drug problem je, če izvajalec ponuja vsebino, ki za posameznega učitelja ali morda celo za večino udeležencev ni aktualna (se ne sklada z vsebino, ki jo je izvajalec ponudil v katalogu) ali če učitelj oceni, da gre za teorijo, ki je ne more uporabiti, ker ni povezana z delovanjem šole. Včasih izhajajo izvajalci celo iz napačnih izhodišč ali pa gre le za "modne muhe" oziroma trende.

Učitelji poudarjajo, da je velik problem tudi dejstvo, da so nekateri izvajalci premalo izobraženi, nimajo širokega znanja, njihova predstavitev je nekakovostna, ne poznajo prakse ali ne dopuščajo drugačnega mnenja. Izvajalci tako pogosto vzbujejo občutek, da so tam zgolj po službeni dolžnosti, predstaviti pa nimajo ničesar novega. *»Izbrati bi morali izvajalce z bogatim, širokim znanjem, razgledane vsaj na področju, o katerem predavajo.«*

Učitelji se počutijo razvrednoteni tudi, če se njihovo mnenje ne upošteva, ponižujoče za njih je, da na izobraževanju le pasivno sedijo in poslušajo. Drug primer razvrednotenja je, da ima izvajalec do učiteljev tak pristop, kot bi bili otroci (*»delavnice tipa – objemi svojega prijatelja, skakanje in delanje počepov«*); kjer torej izvedba ni prilagojena starosti in strokovnosti učiteljev. Problem na delavnicah naj bi bil tudi neenakomerno udejstvovanje. *»Dva delata, pet pa se jih pretvarja, da delajo.«*

Sodelujoči učitelji so omenili tudi časovne težave, ki jih povzročijo NIU, kadar za njih izvedo tik pred zdajci oziroma če so organizirana v njihovem prostem času ali če imajo občutek, da z udeležbo na takšnih srečanjih predvsem izgubljajo čas.

Problem, na katerega opozarjajo učitelji, je tudi veliko število projektov na šoli, kar škodi kakovosti njihove izvedbe.

Posledica slabih izkušenj s posamezno vrsto izobraževanj oziroma usposabljanj je, da se jih učitelji naslednjič ne udeležijo.

Intervjuvani učitelji so opozarjali na številne ovire, s katerimi se soočajo ob udeležbi posameznih oblik NIU. Poleg zgoraj naštetih ovir so Polakova, Devjakova in Cencičeva (2005) poudarile še centralizacijo izobraževanj in čakalno dobo na izbrana izobraževanja. Menim, da intervjuvani učitelji tega morda ne zaznavajo kot težavo, saj so zaposleni na

ljubljski osnovni šoli in so torej blizu različnih ponudnikov izobraževanj in usposabljanj. Prihajajo s šole, ki se je vključila v devetletko in tudi nekatere druge novosti sprejela razmeroma hitro, tako da so bili ti učitelji lahko pravočasno deležni različnih oblik podpore in usposabljanj, torej preden se je pojavila množična potreba po njih. K temu je gotovo mnogo pripomoglo tudi vodstvo omenjene šole, ki sledi novostim in podpira učitelje pri njihovem izobraževanju in usposabljanju.

6.1.3 PREDLOGI UČITELJEV ZA UČINKOVITEJŠI PRENOS NOVOSTI V PRAKSO

Predloge učiteljev, kako povečati prenos novosti v prakso, smo razvrstili v osem vsebinskih sklopov. Poimenovali smo jih: podporna mreža, ponudba – izbira, izvajalci, časovna stiska, praksa, količina, pogoji, posledice.

Podporna mreža

Učitelji kot zelo pomemben dejavnik pri izboljšanju svoje prakse vidijo podporo kolektiva in vodstva šole. Intervjuvanci svetujejo, da naj ravnatelj izkazuje zaupanje v delo učiteljev. Pomembni so dobri odnosi v kolektivu, predvsem gojenje zaupanja in občutka pripadnosti; vse to je dobra podlaga za učinkovite neformalne pogovore. Učitelji so predlagali tudi nekaj oblik znotraj organizacije, ki lahko učitelju pomagajo, da bo njegovo delo čim bolj učinkovito (strokovne mreže na šoli, kratki neformalni sestanki ali sestanki za izmenjavo izkušenj, reševanje konkretnih problemov ipd).

Ponudba – izbira

Pomembno vlogo pri uvajanju izboljšav in pri prenosu novosti v prakso učitelji pripisujejo predvsem izvajalčevi ponudbi. Udeležence mora izvajalec motivirati za novosti, da jih bodo učitelji prenesli v prakso. Izvajalci naj ne kopirajo le tistega, kar je moderno, temveč naj se osredotočijo na tisto, kar bo posamezniku prišlo prav. Pri izvajanju obveznih seminarjev za šolski aktiv si učitelji želijo sodelovati pri izbiri ustrezne tematike. Želijo si tudi čim več novosti. Tržišče naj ponudi čim več novih pripomočkov. Novosti stroke naj bodo uporabnikom ponujene na raznovrstne načine (mediji, seminarji, knjige ...).

Izvajalci

Do izvajalcev seminarjev so učitelji kritični in od njih pričakujejo, da:

- *so kompetentni* (sodelujejo naj preverjeni, razgledani izvajalci s širokim znanjem, povabljeni naj bodo strokovnjaki, npr. univerzitetni profesorji, avtorji učbenikov, praktiki ...; izvajalci izobraževanj in usposabljanj naj uporabljajo moderne metode; na formalnih izobraževanjih naj izvajalci vnaprej pripravijo povzetke, da lahko pozneje ob problemu v praksi učitelj hitro najde informacijo);
- *upoštevajo želje in pričakovanja slušateljev* (izvajalci naj se prilagodijo slušateljem, njihovim pričakovanjem in značilnostim dela v šoli; vsebine naj bodo aktualne, novosti povezane z delom šole; teoretični del naj bo povezan z učinkovito prakso);
- *izbirajo zanimive metode dela* (spodbujajo naj izmenjavo izkušenj in preizkušanje novosti (npr. timsko delo); novosti je treba čim prej predstaviti tudi študentom in jih pritegniti; če že gre za delavnice, naj bodo premišljene, do konca izpeljane, na koncu pa naj se izvedejo

povzetki in sklepi).

Pri slabo izpeljanih seminarjih bi morali udeleženci vedeti, komu sporočiti mnenje, ki bi vplivalo na to, da jih v prihodnje v enaki obliki ne bi bilo več.

Časovna stiska

Učitelji si tudi želijo, da bi bila izbira terminov izobraževanj in usposabljanj pravočasna in premišljena.

Pogosto je uporabnost novosti NIU lažje oceniti po določenem času, s časovne razdalje. Pri uvajanju novosti v prakso si učitelji želijo predvsem več časa za vpeljevanje in preizkušanje novosti (*»Učitelj mora imeti dovolj časa za preizkušanje novosti, ne sme se “zaleteti”.«*), saj rezultatov pogosto ne moremo pričakovati takoj.

Praksa

Novosti lahko učitelj oceni potem, ko jih preizkusi v praksi. Ker se jim zdi to najbolj učinkovit način učenja, bi se jim zdelo smiselno, da bi tudi bodoči učitelji (študenti) čim več znanja pridobili na podlagi lastnih pozitivnih izkušenj. Študenti naj bodo deležni vsaj polletne ali enoletne prakse ob stalno prisotnem oziroma dosegljivem mentorju. Napake študentov pri nastopih naj se ne kaznujejo, ampak naj bodo podlaga za refleksivno učenje.

Količina

Učitelji so poudarili, da so novosti dobrodošle, toda če jih je v kratkem času preveč, ne prinašajo ustreznih učinkov. (*»Delajmo samo eno stvar, ne sto hkrati, da imamo kaj od tega.«*) Informacij ne sme biti naenkrat preveč, da ne zvedenijo.

Pogoji

Zagotovljeni morajo biti časovni, prostorski in materialni pogoji, da se sprememba lahko uvede v prakso.

Posledice

Učitelji, ki v svojo prakso vpeljujejo novosti, pričakujejo ustrezno nagrajevanje. (*»Če se trudim z novostmi, pa tega nihče ne opazi, sem v enakem položaju kot nekdo, ki tega ne počne. Ne vidim razloga, zakaj bi z njimi še nadaljevala, razen zaradi lastnega zadovoljstva. Mene nazivi ne vzpodbujajo, da bi delala bolje ali več.«*) Zavedajo pa se, da novosti ne vplivajo vedno le pozitivno. Predvideti je treba posledice sprememb.

Predlogi učiteljev za izboljšanje prenosa novosti v prakso se zelo dobro pokrivajo s prednostmi in pomanjkljivostmi, ki so jih navedli pri posameznih oblikah NIU. Vseh pet učiteljev najbolj pestijo enaki problemi. Želijo si izbirnosti vsebin pri formalnih oblikah NIU oziroma prilagojenost potrebam udeležencev. Izvajalci morajo biti kompetentni in morajo znati motivirati ter usmerjati udeležence za prenos novosti v njihovo neposredno delo z

učenci (novosti teorije povezane z učinkovito prakso). Ob vpeljevanju novosti pa pričakujejo ustrezen sistem nagrajevanja.

6.1.4 UČITELJI O SISTEMU POKLICNEGA NAPREDOVANJA

Učitelji, ki so sodelovali v raziskavi, menijo, da sedanji sistem napredovanja v nazive in plačilne oziroma plačne razrede ni pokazatelj tega, kaj in koliko kdo dela. Ta učiteljev ne motivira niti jih ustrezno ne nagradi in ne ovrednoti njihovega dela oziroma profesionalnega razvoja, kar naj bi bil njegov glavni namen. Morda je težava že v tem, da učitelji lahko napredujejo le v pet plačilnih razredov in tri nazive, ni pa mogoče napredovati na višje delovno mesto: *»Pri nas ni možno napredovati z enega delovnega mesta na drugo kot drugje.«*

Sistem napredovanja naj bi bil po oceni učiteljev preveč usmerjen na kvantiteto, tisto, kar se kaže navzven, zanemarja pa njihovo primarno delo – poučevanje otrok v razredu. Učitelji se zavedajo, da je kakovost dela težko vrednotiti. Seveda si želijo avtonomije in zaupanja. Občasnemu hospitiranju vodstva ne pripisujejo pomembne vloge pri profesionalnem razvoju, saj je situacija za njih precej stresna, vodstvo pa tudi nima vedno vseh ustreznih kompetenc za vrednotenje dela učiteljev različnih profilov. Učitelji se zavedajo težav pri določanju, kdo naj bi meril njihovo delo v razredu in kaj oziroma po kakšnih merilih. Menijo tudi, da je delovna doba premalo ovrednotena.

V sedanjem sistemu je ovrednoteno predvsem sekundarno delo učitelja: projekti, tekmovanja, krožki, nastopi ter izobraževanja in usposabljanja. Problem pri prvih naj bi bile neenake možnosti za njihovo doseganje glede na profil učitelja, npr. zlata priznanja le pri posameznih predmetih na predmetni stopnji. Veliko možnosti naj bi za tovrstno dokazovanje imeli učitelji športne vzgoje, pri tem pa imajo večkrat pomembne zasluge za uspehe učencev tudi drugi, npr. trenerji. Uspehi na natečajih, tekmovanjih in nastopih pa so odvisni tudi od sposobnosti posameznih učencev, ki jih učitelj poučuje.

Ob obilici takšnega dodatnega dela ter s tem povezane birokracije (intervjuvanci so jo poimenovali kar *“papirologija”*) pa na račun kvantitete lahko trpi kakovost dela učiteljev.

Učitelji tudi niso vedno zadovoljni s tem, kako Ministrstvo za šolstvo in šport vrednoti posamezna izobraževanja in usposabljanja, ker naj bi bila po njihovi oceni pogosto učinkovitejša netočkovana izobraževanja, nekatere seminarske naloge, ki so pogoj za pridobivanje točk, pa naj bi bile same sebi namen.

Ker je število nazivov in plačilnih oziroma plačnih razredov omejeno, po petem plačilnem razredu oziroma ob posameznem napredovanju v nazive presežek točk propade. Poleg naštetega učitelje jezi, da se morajo za napredovanje toliko dokazovati: *»S takim kupom papirja, s toliko leti, pa še ne veš, če bo dovolj. Morali bi se [dokazovati] s samim delom, z otroki, s sodelovanjem s starši. Papir vse prenese, pa tudi vrednotenje teh papirjev. Največje*

dokazovanje je delo z otroki, tam se vidi, kaj delaš in česa ne ... Zdi se mi zamalo, da so nekatere mlajše že svetovalke, pa niso nič posebnega naredile. Ne vem, zakaj se moramo toliko dokazovati. Ali pa mlajše kolegice, ki imajo toliko papirjev, a nimajo let, točke pa jim propadajo.»

Pri zbiranju točk učitelje moti, če jim izvajalci ne posredujejo potrdil o sodelovanju pri projektih, izobraževanjih, usposabljanjih, mentorstvu ... *»Slabo izkušnjo imam z Zavodom RS za šolstvo, ker moram prositi za potrdila, ki bi mi jih že morali poslati; podobno je tudi pri drugih organizacijah. Nisem si vzela časa niti nimam volje, da bi jih klicala za tisto, kar mi pripada.»*

Ovira, na katero naletijo učitelji pri napredovanju, so tudi spreminjajoče se zahteve po izobrazbi oziroma stopnji izobrazbe (npr. višja stopnja izobrazbe naj ne bi bila ustrezna za delovno mesto pomočnika ravnatelja ...). Druga ovira so lahko ravnatelji, ki ne spodbujajo izobraževanja in napredovanja zaposlenih ter projektov in novosti oziroma sodelovanja s fakultetami. Pri tem intervjuvanci med šolami opažajo precejšnje razlike.

Pri sistemu napredovanja učitelje najbolj motijo majhne finančne razlike med posameznimi stopnjami napredovanja, kar na njih ne deluje stimulatивно. Vseh dodatnih nalog in izobraževanj se lotevajo predvsem zaradi otrok oziroma iz lastnih potreb, kar ponazarjajo tudi izseki izjav intervjuvanih učiteljev:

»Pesek v oči. Če gledaš samo na denar, se vse neha. To je minimalna razlika, [po]10 evrov. Vrednoti naj se delo, izobrazba. Pri denarju se to ne vidi. Naziv te samo malo dvigne ... Zaradi plače gotovo nihče ne želi postati učitelj. Marsikaj delam zaradi otrok, brez plačila ...« *»Mi niti na misel ne pride, da bi se zaradi plače, ugleda, statusa naprezala. Kar pa ne pomeni, da se nimam namena naprezati zaradi sebe, otrok – drugi razlogi so za to ...«* Kar dve izjavi smo navedli zato, da pokažemo, da motiv učiteljev ni predvsem zbiranje točk za napredovanje, kakor lahko beremo v nekaterih člankih.

V zvezi s svojimi pripombami so učitelji podali tudi nekaj konstruktivnih rešitev:

Predlagali so neomejeno število napredovanj, da presežki pogojev za napredovanje ne bi propadali in bi to motiviralo tudi tiste, ki so npr. že po 15 letih dela dosegli najvišji plačni razred. Predlagajo spremembe glede pogojev napredovanja. Tako naj bi bilo eno napredovanje odvisno le od delovne dobe. *»Mogoče bi bila lahko dovolj tudi le delovna doba oziroma še minimalno izobraževanje.»* Vrednotila naj bi se predvsem kakovost dela v razredu. Tisti, ki delajo več, bi morali biti ustrezno nagrajeni. *»Moti me, če v aktivu kdo dela več kot drugi, pa se to nikjer ne pozna. Lahko bi dobil primerno nagrado ali višjo plačo, izobraževanje po lastni izbiri, mogoče prost dan ...«* Tovrstne stimulacije in vsa napredovanja

pa bi morali prinesiti učiteljem predvsem veliko večjo finančno korist. *»Več nazivov, razpon v plači [je] 200 evrov od začetnika do upokojitve, a bi moral biti večji. Predvsem večji razpon v plači!«*

Bistvo stališč učiteljev o možnostih in organiziranosti poklicnih napredovanj ilustrira izjava učitelja: *»... po mojem mnenju bi moralo biti [napredovanje] stimulatивно za učitelja. Smisel tega je, da je učitelj boljši, ima več izkušenj, več znanja, saj se je izobraževal, uporablja nove metode. Sistem bi moral biti bolj prožen, pridobivanje točk bolj široko zasnovano. In da bi se pridobitev nazivov, plačilnih razredov poznala tudi v žepu. Tako bolj kvalitetno živiš, tudi v osebnem življenju si bolj zadovoljen, zato si posledično boljši učitelj.«*

Eden izmed intervjuvanih učiteljev je poudaril, da ugled poklica v zadnjih letih pada: *»... Ni mi vseeno, saj mislim, da imamo zelo pomembno vlogo – vzgajamo mlade. Res si želim, da bi naše delo imelo vrednost, da nas ne bi dajali v nič. Vsak, če je ali če ni izobražen, se vtika v naše delo, nas kritizira ... Rad bi, da bi bil odnos do nas spoštljiv, kot je bil včasih.«*

Raziskane podatke dodatno podkrepijo opažanja nevtralne opazovalke intervjujev: *»Intervjuvanci so z nebesedno govorico ves čas intervjujev kazali interes, zanimanje za vsebino in pripravljenost na sodelovanje kljub dolgotrajnosti postopka. Izkazovali so zadovoljstvo, da jih nekdo neposredno sprašuje za mnenje o zanje tako pomembnem vidiku učiteljskega poklica in kariere. Občasno se je ob nekaterih vprašanjih pojavil bolj ali manj očitien izraz cinizma, večkrat nebesedno, lahko pa tudi besedno. Ena od intervjuvank je cinizem pokazala, ko je odgovarjala na vprašanje o dodiplomskem izobraževanju, skoraj vsi pa ob opisovanju svojega (ne)zadovoljstva glede obveznih seminarjev, ki si jih učitelj ne izbere sam. Nekateri intervjuvanci so ob spodbudah, naj povejo svoje mnenje o njih, najprej vprašali, ali lahko odgovorijo po resnici. Podobne reakcije so se pojavile ob razgovorih o sistemu točkovanja za napredovanje v nazive in plačilne razrede. Nekatera mnenja, zlasti o sistemu napredovanja in nagrajevanja kvalitetnega dela so bila podana zelo čustveno, s povzdignjenim glasom in razburjeno govorico telesa.«*

Učitelji imajo torej trdno oblikovana stališča o profesionalnem razvoju. Iz rezultatov raziskave so nazorno razvidni znaki profesionalizma učiteljev, ki jih omenjajo Marentič Požarnikova (1993), Kalinova (1999) in Valenčič Zuljanova (2001): zavedanje o opravljanju pomembne družbene vloge, izkazana skrb za kakovosten razvoj učencev ter svoj profesionalni razvoj, reflektivno delovanje in obvladovanje kompleksnih problemov, ustrezna izobrazba, visoka kakovost in širok spekter specifičnih znanj ter zavzemanje za avtonomijo.

7. SKLEP

Želja vseh je, da bi na slovenskih šolah uspešno poučevali dobri učitelji. Daleč v preteklosti je učitelj končal svoje dodiplomsko izobraževanje in s tem je bilo njegovo izobraževanje končano. V zadnjem obdobju pa se količina informacij in znanja skokovito povečuje, kar zahteva tudi od učitelja, da se nenehno izobražuje. Šolski sistem od njega pričakuje, da se kompleksno udejestvuje na različnih področjih – znotraj organizacije, v kateri je zaposlen (poučevanje, nastopi, tekmovanja učencev ...), in tudi zunaj nje (seminarji ...). Iz odgovorov raziskave razberemo, da dodiplomski študij učiteljev ni povsem ustrezno pripravil na takšno realnost poklica, želijo si predvsem več pedagoško-psihološkega znanja in strategij za učinkovito reševanje kompleksnih problemov prakse. Vrzeli zapolnjujejo z vseživljenjskim učenjem. Pri nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju učitelji niso povsem neodvisni, temveč so odvisni tudi od drugih (šola, izvajalci, drugi strokovnjaki, Ministrstvo za šolstvo in šport, zakonodaja, država). Predvsem od usklajenosti ciljev, ki jih imajo vpleteni, je odvisna njihova motiviranost in zadovoljstvo z nadaljnjim izobraževanjem in usposabljanjem, posledično pa tudi uspešnost njihovega dela.

Posamezne oblike nadaljnega izobraževanja in usposabljanja doživljajo učitelji zelo različno, v splošnem z vidika formativnosti in podpore v problemskih situacijah najbolj cenijo neformalne oblike, ki so jim dostopne kar na delovnem mestu, ter branje strokovne literature. Številnim so odveč nekatere uradno visoko vrednotene oblike (npr. obvezni seminarji za šolske kolektive, mrežno povezovanje ...), njihove pomanjkljivosti pa bi bilo smiselno odpraviti z upoštevanjem značilnosti in predlogov, ki jih učitelji cenijo, ter jih približati konkretnim uporabnikom. Pokazalo se je namreč, da se stališča učiteljev razlikujejo glede na njihovo izkušnost, predmetna področja, ki jih poučujejo, ter šolski okoliš. Nova in aktualna vsebina mora biti z uporabo aktivnih metod predstavljena na ustrezni strokovni ravni, pri tem je ključna povezava izobraževanja z učiteljevo neposredno prakso. Napotki za delo v praksi in izmenjava izkušenj o njej ob podpori v kolektivu predstavljajo ustrezne okoliščine, da učitelj novost pri svojem delu preizkusi. Ko znanje in spretnosti razvije na raven uporabe ter spremembe stališč, pa seveda pričakuje ustrezno vrednotenje prenosa novosti v prakso.

Ponudniki oblik vseživljenjskega učenja do učiteljev pristopajo različno. V raziskavo vključeni učitelji so opozarjali, kako pomemben se jim zdi ustrezen profesionalni pristop izvajalcev, saj predvsem behavioristični pristop večkrat ocenjujejo kot odvečen, neuporaben in celo podcenjujoč, pohvalijo pa oblike, ki temeljijo na razvojnem oziroma

konstruktivističnem pristopu, ki spodbuja njihovo aktivnost in raziskovanje lastne prakse. Predvsem te oblike vodijo v trajno spreminjanje njihovega dela ter podpirajo njihove poklicne potrebe. Z izkušnostjo učitelji nekoliko višje vrednotijo večje število oblik nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja. Ker pa lahko ista oblika nekomu ustreza, drugi pa ji ne pripisuje pomembnejše vrednosti, je prav, da je ponudba oblik čim bolj raznovrstna, da lahko vsak najde nekaj zase.

Ker tudi med učitelji obstajajo razlike, je prav, da so opazne tudi navzven. V učiteljskem poklicu žal ni mogoče napredovati na drugo (višje) delovno mesto, zato so razlike ustvarili umetno. Učitelji so opozorili, da se po dosedanji zakonodaji vrednotijo predvsem sekundarne obveznosti učitelja. Po njihovem mnenju je vrednotenje premalo usmerjeno na kakovost v razredu opravljenega dela. Višji nazivi in plačni razredi se sicer kažejo v višji plači, a majhne finančne razlike učiteljev ne motivirajo za hitro napredovanje po lestvici uspešnosti.

Dobljeni rezultati dopolnjujejo izsledke že opravljenih raziskav v Sloveniji. Glede na podatke, ki smo jih zbrali z intervjuji in vprašalnikom, ugotavljamo, da imajo učitelji jasno izoblikovana stališča o profesionalnem razvoju ter sistemu napredovanja. Glede razmer, s katerimi niso zadovoljni, ponujajo učitelji številne konstruktivne predloge, le zares jim je treba prisluhniti in upoštevati njihova mnenja, stališča in rešitve.

Z izsledki raziskave vsem zainteresiranim omogočamo vpogled v izkušnje učiteljev s formalnimi in neformalnimi oblikami poklicnega učenja, v njihovo vrednotenje slednjih in v njihovo vrednotenje sistema za napredovanje pedagoških delavcev. Le ozaveščanje, sistematično analiziranje teh ocen iz zornega kota uporabnikov ter upoštevanje njihovih mnenj in predlogov je lahko podlaga za kakovostne spremembe organiziranosti oblik nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, ki bodo bolj prilagojene njihovim potrebam. Dejanska prilagoditev programov potrebam in povpraševanju učiteljev ter prilagoditev sistema za napredovanje pedagoških delavcev bo posredno vplivala na njihovo zadovoljstvo, hitrejši in učinkovitejši profesionalni razvoj in s tem tudi na samopodobo slovenskega učitelja in (posledično) učencev. Smiselno bi bilo torej, da bi rezultate upoštevali tako ponudniki kot izvajalci izobraževanj in usposabljanj za učitelje ter tisti, ki le-te vrednotijo, saj se lahko le s prilagoditvami glede na potrebe, pričakovanja in izkušnje uporabnikov izboljša njihova kakovost.

8. LITERATURA

- Apple, M. (1992). *Šola, učitelj in oblast*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Barker, L. (1987). *Communication*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (1995). Krek, J. (ur.). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Bognar, L. (2000). Kvalitativni pristup istraživanju odgojno-obrazovnog procesa. V M. Kramar (ur.), *Didaktični in metodični vidiki nadaljnega razvoja izobraževanja* (str. 84–91). Zbornik prispevkov z mednarodnega znanstvenega posveta. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Brečko, D. (1998). *Kako se odrasli spreminjamo?* Radovljica: Didakta.
- Cencič, M. (2000). Nekaterne strategije reflektivnega poučevanja. V M. Kramar (ur.), *Didaktični in metodični vidiki nadaljnega razvoja izobraževanja* (str. 63–71). Zbornik prispevkov z mednarodnega znanstvenega posveta. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Coakes, S. J. in Steed, L. G. (2001). *SPSS: Analysis without anguish*. Brisbane: John Willey & Sons.
- Craft, A. (1996). *Continuing Professional Development: A practical Guide for Teachers and Schools*. London: Routledge.
- Dekleva, B. (2006). *Naši načrti in razvoj na področju podiplomskega študija v mednarodni perspektivi*. Posodobitev pedagoških študijskih programov v mednarodnem kontekstu – posvetovanje z mednarodno udeležbo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 23. 2. 2006.
- Demšar, I. (2003). *Sindrom izgorelosti pri učiteljih*. Magistrsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Depolli, K. (1999). *Stres na delovnem mestu osnovnošolskega učitelja predmetnega pouka*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Depolli, K. (2002). *Delovna preobremenjenost kot izvor z delom povezanega stresa pri učiteljih*. Magistrsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Devjak, T. (ur.) (2005). Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje ter vseživljenjsko učenje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju za razvoj novih kompetenc. V *Partnerstvo fakultete in vzgojno-izobraževalnih zavodov: izobraževanje – praksa – raziskovanje* (str. 80–95) Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Devjak, T., Kovač Šebart M., Krek J., Vogrinc J. (2007). Pravila in vzgojno delovanje šole: teoretična izhodišča in empirični podatki. V T. Devjak (ur.), *Pravila in vzgojno delovanje šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Devjak, T. in Polak, A. (2007). *Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje delavcev v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Devjak T., Vogrinc J., Repac I. (2006). *Izobraževanje učiteljev v mednarodnem kontekstu* (2006): Okrogla miza: Center za študij edukacijskih politik. Ljubljana, 19. 1. 2006.
- Erikson, E. H. (1980). *Identity and the life cycle*. New York in London: W. W. Norton & Company.

Frost, D., Durant, J., Head, M. in Holden, G. (2000). *Teachers-Led Schoolimprovement*. London in New York: Routledge.

Gogala, S. (1966). *Obča metodika*. Ljubljana: DZS.

Goodson, I. in Hargreaves, A. (1996). Teachers Professional Lives: Aspirations and Actualities. V *Teachers Professional Lives* (str. 21–27). London in Washington, D. C.: Falmer Press.

Hargreaves, A. in Fullan, M. G. (ur.) (1992). Introduction. V *Understanding Teacher Development* (str. 1–19). Columbia University, New York, USA: Teachers College Press.

Helsby, G. in McCulloch, G. (1996). Teacher Professionalism and Curriculum Control. V *Teachers Professional Lives* (str. 56–74). London in Washington, D. C.: Falmer Press.

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

Katalog programov stalnega strokovnega spopolnjevanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju 2002/03. ZRSŠ (2002). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Oddelek za stalno strokovno spopolnjevanje, Urad Republike Slovenije za šolstvo.

Kobolt, A. in Žorga, S. (2000). *Supervizija – proces učenja in razvoja v poklicu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Krek, J. (2006). *Modernization of Study Programmes on Faculty of education, University of Ljubljana. Report from working Group 3: In-service Education and Training*. Posodobitev pedagoških študijskih programov v mednarodnem kontekstu – posvetovanje z mednarodno udeležbo. Ljubljana, 23. 2. 2006.

Kristančič, A. in Ostrman, A. (1999). *Individualna in skupinska komunikacija*. Združenje svetovalnih delavcev Slovenije. Ljubljana: AA Inserco.

Kroflič, R. (1997). *Med poslušnostjo in odgovornostjo: procesno-razvojni model moralne vzgoje*. Ljubljana: Vija.

Kroflič, R. (2001). Skupne vrednote in paradigmatične uganke evropske pedagogike. *Sodobna pedagogika*, 52 (4), 30–44.

Lamovec, T. (1994). Osebnostna zrelost. V *Psihodiagnostika osebnosti* (str. 95–134). Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Louden, W. (1991). *Understanding Teaching: Continuity and change in teachers' knowledge*. New York: Cassell.

Marentič Požarnik, B. (1987). *Nova pota v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: DZS.

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

Marentič Požarnik, B. in Cencič, M. (2003). Konstruktivizem v izobraževanju. *Pedagoška obzorja*, 18 (2), 34–39.

Marentič Požarnik, B., Magajna, L., Peklaj, C. (1995). *Izziv raznolikosti – stili spoznavanja, učenja, mišljenja*. Nova Gorica: Educa.

Medveš, Z. (1991). Pedagoška etika in koncept vzgoje. *Sodobna pedagogika*, 42 (3/4), 101–117; (5/6), 213–226.

Medveš, Z., Zgaga P., Marentič Požarnik, B., Razdevšek Pučko, C., Cencič, M., Šteh, B. idr. (2004). Učitelj med zahtevami, možnostmi in pričakovanji. *Sodobna pedagogika*, 55 (121) – posebna izdaja.

Memorandum o vseživljenjskem učenju. Delovno gradivo. Komisija evropske skupnosti, SEC (2000)1832. SOC/COM/00/075. Bruselj, 30. 10. 2000.

Muršak, J. (2001). Kompetence kot osnova razvoja sodobnih sistemov poklicnega izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, 52 (4), 66–79.

[Opisi delovnih mest](http://www.solazaravnatelj.si/datoteke/File.Vzorec_SISTEMATIZACIJA_OPIS_DELOVNI_H_NALOG_SR_priloga2_.doc) (2008). Kranj: Šola za ravnatelje. Pridobljeno 8. 11. 2008, s http://www.solazaravnatelj.si/datoteke/File.Vzorec_SISTEMATIZACIJA_OPIS_DELOVNI_H_NALOG_SR_priloga2_.doc.

Peček Čuk, M. (1998). *Avtonomnost učitelja nekdanj in sedaj*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Peklaj, C. (ur.) (2006). *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Pergar Kuščer, M. (1999). *Šola in otrokov razvoj – Mlajši otrok v šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Pergar Kuščer, M. in Prosen, S. (2003). Nekateri psihološki dejavniki, ki vplivajo na kakovost interakcij med učitelji in učenci. V M. Čuk (ur.) *Prenova osnovne šole in učitelji naravoslovja* (str. 71–83). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Polak, A. (2007). *Timsko delo: psihološke razsežnosti timskega dela v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Modrijan.

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

Pravilnik o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (2004). [Uradni list RS, št. 64/2004](#), 11. 6. 2004.

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

Pravilnik o napredovanju zaposlenih v šolah v nazive (2000). Uradni list RS, št. 101/2000, 14. 4. 2000.

Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vrtcih in šolah v plačilne razrede (2002). Uradni list RS, št. 39/2002, 6. 5. 2002.

[Pravilnik o spremembah in dopolnitvah pravilnika o napredovanju zaposlenih v vrtcih in šolah v plačilne razrede](#) (2002). Uradni list RS, št. 39/2002, 6. 5. 2002.

Predpisi za vzgojo in izobraževanje – 1.del (2003). A-3.1, Uradni list RS, št. 80/1998, 22/2003. Jesenice: Antus.

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.

Razdevšek Pučko, C. (1990a). Spremembe v stališčih in značilnosti posameznih obdobij v poklicnem razvoju učiteljev. V M. Velikonja (ur.), *Učitelj, vzgojitelj – družbena in strokovna perspektiva* (str. 146–151). Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.

- Razdevšek Pučko, C. (1990b). *Vpliv učiteljevih vzgojno-izobraževalnih stališč na njegovo pedagoško ravnanje ter možnost njihovega spreminjanja*. Doktorska disertacija, Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- 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 (121) – posebna izdaja, 52–75.
- Razdevšek Pučko (2005). Predgovor. V T. Devjak (ur.), *Partnerstvo fakultete in vzgojno-izobraževalnih zavodov: Izobraževanje – praksa – raziskovanje* (str. 5–6). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Razdevšek Pučko, C. in Rugelj, J. (2006). Kompetence v izobraževanju učiteljev. V *Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov* (str. 30–44). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Rozman Klasinc, V. (2000). Intrapersonalna komunikacija. *Pedagoška obzorja*, 15 (3/4), 192–203.
- Rutar, D. (2002). *Učitelj kot kritični intelektualec*. Radovljica: Didakta.
- Sagadin, J. (1993). *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Sagadin, J. (2003). *Statistične metode za pedagoge*. Maribor: Obzorja.
- Sandholtz, J. H. (2002). Inservice training or professional development: contrasting opportunities in a school /university partnership. *Teaching and teacher education*, 18, 815–830.
- Skok, M. (2002). *Supervizija poučevanja: Učiteljev pomočnik pri uvajanju novosti in izboljšanju kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela*. Specialistično delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Sullivan, S. in Glanz, J. (2000). *Supervision That Improves Teaching. Strategies and Techniques*. Thousand Oaks: Corwin Press, Inc.
- Tabachnick, B. G. in Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics*. New York: Harper Collins College Publishers.
- Teze za prenovo pedagoških študijskih programov*. Delovna skupina Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani. Univerza na Primorskem, Koper, 11. 6. 2004.
- Valenčič Zuljan, M. (1999). *Kognitivni model poklicnega razvoja študentov razrednega pouka*. Doktorska disertacija, Ljubljana: Univerza v Ljubljani: Filozofska fakulteta.
- Valenčič Zuljan, M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 52 (2), 122–141.
- Valenčič Zuljan, M. in Vogrinc, J. (2005). Mentorjeva vloga pri spodbujanju profesionalnega razvoja učitelja pripravnika. V T. Devjak (ur.) *Partnerstvo fakultete in vzgojno-izobraževalnih zavodov: Izobraževanje – praksa – raziskovanje* (str. 105–127). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Wideen, M. F., Mayer-Smith J. A., Moon B. A. (1996). Knowledge, Teacher Development and Change. V *Teachers Professional Lives* (str. 187–204). New Prospects Series, 3. London in Washington, D. C.: Falmer Press.

Youngs, B. B. (2000). *Spodbujanje vzgojiteljeve in učiteljeve samopodobe*. Priročnik za vzgojitelje in učitelje v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah. Ljubljana: Educy.

[Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja](#) (2007). Uradni list RS, št. 16/2007, 23. 2. 2007.

Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI-G) (2008). Uradni list RS, št. 36/2008, 11. 4. 2008.

Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi (2001). Buchberger, F., Campos B. P., Kallos, D., Stephenson J. (ur.). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.

Zgaga, P. (ur.) (2006a). *The Prospects of Teacher Education in South-East Europe*. SEECECH, Centre for Educational Policy Studies. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. CD-rom.

Zgaga, P. (2006b). *Posodobitev pedagoških študijskih programov v mednarodnem kontekstu – teme, konteksti in odprta vprašanja*. Posodobitev pedagoških študijskih programov v mednarodnem kontekstu – posvetovanje z mednarodno udeležbo. Ljubljana, 23. 2. 2006.

Žorga, S. (1997). Vloga supervizije pri poklicnem in osebnostnem razvoju strokovnih delavcev. *Socialna pedagogika*, 1 (3), 9–26.

Žorga, S. (1999a). Pojmovanje razvoja. *Socialna pedagogika*, 3, (3), 207–214.

Žorga, S. (1999b). Kako se razvijamo odrasli? *Socialna pedagogika*, 3, (3), 299–317.

Žorga, S. (2005). Supervizija študentov in pripravnikov. V T. Devjak (ur.), *Partnerstvo fakultete in vzgojno-izobraževalnih zavodov: Izobraževanje – praksa – raziskovanje* (str. 342–355). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Žorga, S. (2006). *Posodobitev študijskih programov na Pedagoški fakulteti UL. Poročilo 2. delovne skupine: študije primerov iz Evrope*. Posodobitev pedagoških študijskih programov v mednarodnem kontekstu – posvetovanje z mednarodno udeležbo. Ljubljana, 23. 2. 2006.

9. PRILOGE

Priloga 1: Anketni vprašalnik

Priloga 2: Vprašanja intervjuja

Priloga 3: Tabele ostalih rezultatov

Priloga 3, tabela 1: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 1.1 glede na vrsto fakultete

Priloga 3, tabela 2: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 1.2 glede na vrsto fakultete

Priloga 3, tabela 3: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 1.1 glede na smer poučevanja

Priloga 3, tabela 4: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 2.2 glede na delovne izkušnje

Priloga 3, tabela 5: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 2.3 glede na delovne izkušnje

Priloga 3, tabela 6: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 3.1 glede na delovne izkušnje

Priloga 3, tabela 7: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 4.1 glede na delovne izkušnje

Priloga 3, tabela 8: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 2.1 glede na sedež univerze

Priloga 3, tabela 9: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 2.2 glede na sedež univerze

Priloga 3, tabela 10: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 2.3 glede na sedež univerze

Priloga 3, tabela 11: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 2.4 glede na sedež univerze

Priloga 3, tabela 12: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 2.5 glede na sedež univerze

Priloga 3, tabela 13: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 3.1 glede na sedež univerze

Priloga 3, tabela 14: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 4.1 glede na sedež univerze

Priloga 3, tabela 15: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 2.1 glede na vrsto fakultete

Priloga 3, tabela 16: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 2.2 glede na vrsto fakultete

Priloga 3, tabela 17: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 2.3 glede na vrsto fakultete

Priloga 3, tabela 18: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 2.4 glede na vrsto fakultete

Priloga 3, tabela 19: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 2.5 glede na vrsto fakultete

Priloga 3, tabela 20: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 3.1 glede na vrsto fakultete

Priloga 3, tabela 21: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 4.1 glede na vrsto fakultete

Priloga 3, tabela 22: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 2.2 glede na okoliš šole

Priloga 3, tabela 23: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 2.3 glede na okoliš šole

Priloga 3, tabela 24: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 3.1 glede na okoliš šole

Priloga 3, tabela 25: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 4.1 glede na okoliš šole

Priloga 3, tabela 26: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 2.1 glede na smer poučevanja

Priloga 3, tabela 27: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 2.2 glede na smer poučevanja

Priloga 3, tabela 28: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 2.3 glede na smer poučevanja

Priloga 3, tabela 29: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 2.4 glede na smer poučevanja

Priloga 3, tabela 30: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 3.1 glede na smer poučevanja

Priloga 3, tabela 31: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 4.1 glede na smer poučevanja

Priloga 3, tabela 32: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 2.7.2 glede na delovno dobo

Priloga 3, tabela 33: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 2.8.2 glede na delovno dobo

Priloga 3, tabela 34: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 2.8.3 glede na delovno dobo

Priloga 3, tabela 35: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 2.9.1 glede na delovno dobo

Priloga 3, tabela 36: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 2.9.2 glede na delovno dobo

Priloga 3, tabela 37: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 2.9.3 glede na delovno dobo

Priloga 3, tabela 38: Faktorska matrika oblik NIU pred rotacijo

Priloga 3, tabela 39: Faktorska matrika značilnosti NIU pred rotacijo

Priloga 3, tabela 40: Faktorska matrika predlogov za povečanje prenosa novosti v prakso pred rotacijo

Priloga 3, tabela 41: Povezave med značilnostmi in predlogi

Priloga 1: Anketni vprašalnik

SPOŠTOVANI!

SEM ŠTUDENTKA PODIPLOMSKEGA ŠTUDIJA NA PEDAGOŠKI FAKULTETI V LJUBLJANI – SMER POUČEVANJE NA RAZREDNI STOPNJI. V SVOJI MAGISTRSKI NALOZI, POD MENTORSTVOM DR. TATJANE DEVJAK TER DR. CVETE RAZDEVŠEK-PUČKO, PROUČUJEM PROCES PROFESIONALNEGA RAZVOJA OSNOVNOŠOLSKIH UČITELJEV.

Ker za svojo nalogo potrebujem mnenja osnovnošolskih učiteljev o vplivu oblik nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja na profesionalni razvoj, vas prosim, da izpolnite anonimni vprašalnik. Rezultate bom uporabila v raziskovalne namene.

Vprašalnik pozorno preberite in se pri vsakem vprašanju odločite za en odgovor tako, da obkrožite ustrezno črko oz. številko ali pa dopišite svojega. Odgovarjajte čim bolj iskreno.

Za vaše sodelovanje se vam najlepše zahvaljujem. Če želite, da vas seznanim z rezultati raziskave, mi sporočite:

Barbara Jordan Fleten, prof. RP
OŠ Jožeta Moškriča
Jarška cesta 34, 1000 Ljubljana
Tel: 041 429 357

E-mail: barbara.jordan.fleten@gmail.com

VPRAŠANJA O USTREZNOSTI IZOBRAZBE

1 Prvi dve vprašanji se nanašata na ustreznost in kakovost dodiplomskega izobraževanja učiteljev/ic v osnovni šoli.

Na vsako vprašanje odgovorite tako, da **obkrožite enega izmed možnih odgovorov oz. dopišite svojega.**

1.1 Kdaj ste dosegli (zadnjo) diplomu oziroma kvalifikacijo?

- a) Pred manj kot 5 leti
- b) Pred 6 do 10 leti
- c) Pred 11 do 20 leti
- d) Pred 21 do 30 leti
- e) Pred 31 do 40 leti
- f) Pred več kot 40 leti
- g) Nisem še dokončal/a študija

1.2 Kaj menite o sistemu začetnega pedagoškega izobraževanja in usposabljanja, ki ste ga zaključili?

- a) Je kar dobro zasnovan, večje spremembe niso potrebne.
 - b) Ni slab, vendar bi študijski programi morali nameniti večji poudarek predmetnim vsebinam (npr. teoretično znanje matematike ipd.).
 - c) Ni slab, vendar bi študijski programi morali nameniti večji poudarek specialno didaktičnim vsebinam (npr. didaktike posameznih predmetov ipd.).
 - d) Ni slab, vendar bi študijski programi morali večji poudarek nameniti specializiranim pedagoško-psihološkim vsebinam (npr. poučevanje, učenje, ocenjevanje, komunikacija ipd.).
 - e) Ni slab, vendar bi študijski programi morali večji poudarek nameniti praktičnim izkušnjam v razmerju do teoretičnih vsebin.
 - f) Sistem bi bilo treba temeljito spremeniti.
 - g) O tem nimam mnenja.
 - h) Drugo:
-

VPRAŠANJA O PROFESIONALNEM RAZVOJU

2 Drugi sklop vprašanj se nanaša na profesionalni razvoj učiteljev/ic v osnovni šoli.

Na vsako vprašanje odgovorite tako, da **obkrožite enega izmed možnih odgovorov oz. dopišite svojega.**

2.1 Ali menite, da je vaša izobrazba ustrezna in da odgovarja zahtevam vašega delovnega mesta?

- a) Da, dodatnega izobraževanja in usposabljanja ne potrebujem, potreboval/a sem le veliko praktičnih izkušenj.
- b) Da, vendar sem v začetku potreboval/a veliko dodatnega izobraževanja in usposabljanja.
- c) Da, na začetku je bila ustrezna, pozneje pa so se pojavile potrebe, zaradi katerih sem se moral/a dodatno izobraževati in usposablјati.
- d) Da, vendar stalno čutim potrebo po dodatnem izobraževanju in usposabljanju.
- e) Ne, menim, da moja izobrazba ni ustrezna.
- f) Drugo: _____

2.2 Koliko seminarjev oz. drugih oblik iz ponudbe nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja

ste se udeležili v zadnjih dveh šolskih letih? _____

2.3 Kako pogosto najdete za vas najbolj zaželene teme v ponudbi nadaljnega izobraževanja in usposabljanja?

- a) Vedno
 - b) Večinoma
 - c) Včasih
 - d) Nikoli
 - e) Drugo:
-

2.4 Kaj je glavni razlog, da ste se udeležili nadaljnega izobraževanja in usposabljanja?

- a) Zelo je pomembno za moj profesionalni razvoj.
 - b) Zelo je pomembno za moje napredovanje v šolstvu in ohranjanje ustreznosti izobrazbe.
 - c) Nekatera so obvezna in se jim ne morem izogniti.
 - d) Dajejo mi možnost, da sem odsoten/a z dela.
 - e) Dajejo mi možnost, da srečam druge učitelje in z njimi izmenjujem izkušnje in stališča.
 - f) Drugo:
-

2.5 Kaj je glavni razlog, da se pogosteje ne udeležujete nadaljnega izobraževanja in usposabljanja?

- a) Rad/a bi se ga udeležil/a, toda nihče mi ni zagotovil sredstev.
 - b) Vodstvo šole mi ni omogočilo udeležbe (npr. težave z nadomeščanjem, nezainteresiranost za izbrano področje ...).
 - c) Prevelika oddaljenost kraja izobraževanja.
 - d) Zaradi slabih izkušenj (neaktualne vsebine, slaba organizacija ...).
 - e) Zaradi pomanjkanja časa in preobremenjenosti z drugimi dejavnostmi.
 - f) Udeležil/a sem se toliko seminarjev, kolikor sem želel/a.
 - g) Drugo:
-

2.6 V naslednji razpredelnici so našteje formalne in neformalne oblike nadaljnega izobraževanja in usposabljanja učiteljev.

Ocenite le oblike, ki ste se jih udeležili oz. ste jih uporabili v zadnjih dveh letih. Pri drugih oblikah obkrožite oceno 0.

Ocenite (z ocenjevalno lestvico od 0 do 5), koliko vsaka izmed naštetih oblik podpira vaš profesionalni razvoj.

OBLIKE NADALJNJEGA IZOBRAŽEVANJA IN USPOSABLJANJA UČITELJEV	1 ne podpira	2 šibko podpira	3 delno podpira	4 podpira	5 močno podpira	0 ne morem oceniti
a) Formalni sestanek, pogovor v strokovnem šolskem aktivu	1	2	3	4	5	0
b) Neformalni pogovori s strokovnimi sodelavci	1	2	3	4	5	0
c) Pisanje dnevnika, osebnih beležk	1	2	3	4	5	0
d) Učiteljeva sprotna vsebinsko-metodična priprava na pouk	1	2	3	4	5	0
e) Mentorstvo študentom	1	2	3	4	5	0
f) Mentorstvo pripravnikom	1	2	3	4	5	0
g) Pripravnštvo	1	2	3	4	5	0
h) Kolegialne hospitacije med pedagoškimi delavci	1	2	3	4	5	0
i) Hospitiranje vodstvenih delavcev	1	2	3	4	5	0
j) Supervizija	1	2	3	4	5	0
k) Branje strokovnih knjig, člankov	1	2	3	4	5	0
l) Uporaba novih vzgojno-izobraževalnih gradiv (učni pripomoček, delovni zvezek, priročnik)	1	2	3	4	5	0
m) Udeležitev predstavitve novih vzgojno-izobraževalnih gradiv (učni pripomoček, delovni zvezek, priročnik)	1	2	3	4	5	0
n) Tematske konference na šoli	1	2	3	4	5	0
o) Strokovna srečanja na širši ravni (posvet, simpozij)	1	2	3	4	5	0
p) Avtorski prispevek na strokovnem srečanju (udeležba na konferenci, simpoziju s predstavitvijo lastne naloge, članka)	1	2	3	4	5	0
q) Izobraževanje za multiplikatorje, vodenje študijskih srečanj	1	2	3	4	5	0
r) Mrežno povezovanje šol – npr. študijske skupine	1	2	3	4	5	0
s) Vključenost v akcijsko raziskavo, inovacijski projekt	1	2	3	4	5	0
t) Vključenost v projekte znotraj šole	1	2	3	4	5	0
u) Delavnice	1	2	3	4	5	0
v) Študijski programi izpopolnjevanja (doizobraževanje za devetletko – npr. izpopolnjevanje za učitelje v 1. razredu, izbirni predmeti)	1	2	3	4	5	0
w) Obvezni seminarji za šolski kolektiv	1	2	3	4	5	0
x) Strokovni (točkovan) seminarji – tečaji	1	2	3	4	5	0
y) Dodiplomski študij ob delu	1	2	3	4	5	0
č) Podiplomski študij ob delu	1	2	3	4	5	0
š) Delovna doba; izkušnje	1	2	3	4	5	0
ž) Mednarodni projekti in izmenjave učiteljev	1	2	3	4	5	0
đ) Drugo:	1	2	3	4	5	0

2.7 Izmed oblik nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, ki so našete pri prejšnjem vprašanju, izberite tri (**izpišite ustrezno črko pred izbrano obliko**), pri katerih običajno pridobite največ znanja in sposobnosti, ki trajno podpirajo vaš profesionalni razvoj.

1. _____ 2. _____ 3. _____

- Utemeljite izbiro: _____

2.8 Izmed naštetih izberite in razvrstite po pomembnosti tri oblike nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, pri katerih pridobite največ znanja in sposobnosti in ki vam običajno najbolj pomagajo pri reševanju konkretnih problemov iz vsakodnevne prakse.

1. _____ 2. _____ 3. _____

2.9 Izmed naštetih izberite in razvrstite po pomembnosti tri oblike nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, ki jih običajno doživljate kot razvrednotenje lastne prakse ali predvsem kot dodatno obremenitev.

1. _____ 2. _____ 3. _____

2.10 Katere inštitucije so s svojimi oblikami nadaljnega izobraževanja in usposabljanja najpomembnejše za vaš profesionalni razvoj? **Označite najpomembnejšo z 1, naslednjo po pomembnosti z 2 itn. Ocenite le tiste, s katerimi ste v zadnjih dveh letih sodelovali.**

- a) _____ Visokošolski zavodi (fakultete)
- b) _____ Zavod za šolstvo
- c) _____ Pedagoški inštitut
- d) _____ Šola za ravnatelje
- e) _____ Ministrstvo za šolstvo
- f) _____ Drugi specializirani javni zavodi za stalno strokovno izpopolnjevanje
- g) _____ Specializirani zasebni zavodi za stalno strokovno izpopolnjevanje
- h) _____ Nevladne organizacije, specializirane za stalno strokovno izpopolnjevanje
- i) _____ Šola, kjer sem zaposlen/a
- j) _____ Študijske skupine
- k) _____ Drugo: _____

2.11 Kakšno obliko podpore bi pri profesionalnem spreminjanju in razvoju še potrebovali? _____

- Od koga bi jo pričakovali? _____

VPRAŠANJA, KI SE NANAŠAJO NA ORGANIZACIJO ŠKUPINSKIH OBLIK NADALJNJEGA IZOBRAŽEVANJA IN USPOSABLJANJA UČITELJEV

3 Tretji sklop vprašanj se nanaša na prenos novih znanj, pridobljenih s posameznimi oblikami nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, v neposredno pedagoško prakso.

3.1 Ocenite, kolikšen odstotek predstavljenih znanj in spretnosti po udeležbi posamezne oblike nadaljnega izobraževanja in usposabljanja običajno v povprečju prenesete v lastno prakso. _____ odstotkov.

3.2 V tabeli so naštetih predlogi za povečanje prenosa novih strokovnih in raziskovalnih spoznanj v neposredno prakso. Ocenite, koliko se strinjate z izjavami.

	1 se ne strinjam	2 večinoma se ne strinjam	3 se delno strinjam	4 večinoma se strinjam	5 se popolnoma strinjam	0 se ne morem odločiti
Vsebine naj se v večji meri prilagajajo željam, potrebam in pričakovanjem udeležencev.	1	2	3	4	5	0
Teme naj bodo bolj aktualne, življenjske ter povezane z obstoječo prakso in učnimi načrti.	1	2	3	4	5	0
Vsebine naj bodo na ustrezni strokovni ravni.	1	2	3	4	5	0
Izobraževanja in usposabljanja naj ponujajo več pedagoško-psiholoških vsebin.	1	2	3	4	5	0
Več naj bo interakcije ter izmenjave mnenj med izvajalci in udeleženci.	1	2	3	4	5	0
Programi naj vsebujejo več uporabnih, konkretnih, praktičnih primerov dobre prakse ter navodil in usmeritev za delo.	1	2	3	4	5	0
Seminarje naj izvajajo skupaj praktiki in teoretiki.	1	2	3	4	5	0
Udeleženci naj bodo aktivni, nadaljnje izobraževanje in usposabljanje naj se izvaja predvsem v obliki delavnic.	1	2	3	4	5	0
Delovna obremenjenost v času daljšega sodelovanja v nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju naj se zmanjša (manj nadomeščanj, drugih projektov ...).	1	2	3	4	5	0
Izobraževanju naj sledi zaključno srečanje, možnost nadaljevalnega programa ali forum.	1	2	3	4	5	0
Izvajalci naj bodo tudi po srečanjih dosegljivi za udeležence ter naj jim nudijo dodatno strokovno podporo.	1	2	3	4	5	0
Na izobraževanju naj se postavijo jasno določeni roki uvajanja sprememb (do kdaj je treba novost preizkusiti v razredu).	1	2	3	4	5	0
Izvajalci programov naj obvezno sistematično analizirajo in evalvirajo prenos novosti v prakso.	1	2	3	4	5	0
Udeleženci naj izvajalcem obvezno poročajo o prenosu znanj v prakso (s seminarsko nalogo, refleksijo, zagovorom).	1	2	3	4	5	0
Poveča naj se avtonomija učiteljev.	1	2	3	4	5	0
Učitelji naj pri spreminjanju svoje prakse poučevanja pogosteje uporabljajo akcijsko raziskovanje.	1	2	3	4	5	0
Izboljšajo naj se dostopnost pripomočkov ter delovne in materialne razmere.	1	2	3	4	5	0
Prenos v prakso naj se strokovno oz. finančno nagradi.	1	2	3	4	5	0
Vodstvo naj spodbuja vnašanje sprememb.	1	2	3	4	5	0
Delovno okolje naj bo naklonjeno in naj podpira vnašanje sprememb.	1	2	3	4	5	0
Poročanje o novostih sodelavcem naj bo po udeležbi na izobraževanju obvezno.	1	2	3	4	5	0
Priprava vzornega nastopa in prikaza novosti za kolege na šoli naj bo po udeležbi na izobraževanju obvezno.	1	2	3	4	5	0
Drugo:	1	2	3	4	5	0

3.3 V razpredelnici so našteje značilnosti posameznih oblik nadaljnega izobraževanja in usposabljanja. Ocenite, koliko se vam zdijo pomembne.

	1 ni pomembno	2 manj pomembno	3 srednje pomembno	4 pomembno	5 zelo pomembno	0 se ne morem odločiti
Zanimiva, nova, aktualna vsebina na ustreznih strokovnih ravni	1	2	3	4	5	0
Uporabnost v vaši neposredni praksi	1	2	3	4	5	0
Primeri dobre prakse, konkretizacija vsebine	1	2	3	4	5	0
Napotki za delo v praksi	1	2	3	4	5	0
Sproščeno vzdušje in izmenjava izkušenj, mnenj	1	2	3	4	5	0
Fleksibilnost, zanimivost izvajalca	1	2	3	4	5	0
Zanimive, sodobne in pestre metode dela	1	2	3	4	5	0
Nazornost, jasnost, razumljivost	1	2	3	4	5	0
Sistematičnost izvajanja	1	2	3	4	5	0
Lastna aktivnost udeležencev in praktično delo	1	2	3	4	5	0
Pripravljeno delovno gradivo	1	2	3	4	5	0
Strokovna in čustvena podpora izvajalca pri vpeljevanju sprememb	1	2	3	4	5	0
Problemska naravnost	1	2	3	4	5	0
Terensko delo	1	2	3	4	5	0
Individualno preizkušanje in raziskovanje	1	2	3	4	5	0
Primerna časovna organizacija srečanj	1	2	3	4	5	0
Manjše skupine (do 20 udeležencev)	1	2	3	4	5	0
Bližina kraja izvedbe	1	2	3	4	5	0
Nizka kotizacija	1	2	3	4	5	0
Drugo:	1	2	3	4	5	0

VPRAŠANJA, KI SE NANAŠAJO NA PROFESIONALNI RAZVOJ IN NAPREDOVANJE UČITELJEV

4 Naslednji sklop vprašanj se nanaša na organiziranost sistema napredovanja v šolstvu.

4.1 Kaj menite o sistemu nadaljnega izobraževanja in usposabljanja pri nas?

- Je kar dobro urejen, večje spremembe niso potrebne.
- Ponudbo nadaljnega izobraževanja in usposabljanja bi bilo treba razširiti z nekaterimi vsebinami, ki danes niso zastopane, ter jo podpreti z javnimi sredstvi.
- Ponudba in kakovost nadaljnega izobraževanja in usposabljanja bi morala biti bistveno izboljšana ter podprta z javnimi sredstvi.
- Pri nas ni učinkovitega sistema nadaljnega izobraževanja in usposabljanja. Kar najbolj nujno je, da ga vzpostavijo in dajo vsakemu učitelju dejansko možnost za strokovni razvoj.
- O tem nimam mnenja.
- Drugo: _____

4.2 Koliko ste zadovoljni s sedanjimi možnostmi napredovanja v šolstvu (plačilni razredi, nazivi)?

- Povsem

- b) Večinoma
 - c) Delno
 - d) Niti ne
 - e) Nikakor ne
 - f) Nimam mnenja.
- g) Drugo: _____
- Utemeljite svojo izbiro: _____

4.3 Kakšni so vaši predlogi za spremembo organiziranosti napredovanja v šolstvu?

4.4 Bi mi želeli sporočiti še kaj v zvezi s profesionalnim razvojem učiteljev?

VPRAŠANJA O NEODVISNIH SPREMENLJIVKAH SODELUJOČIH

5.1 Spol Moški Ženski	5.6 Katero fakulteto ste obiskovali? Univerza v _____
5.2 Starost: _____ let	Naziv fakultete: _____
5.3 Kako dolgo že poučujete? ____ let	5.7 V katerem okolišu je vaša šola?
5.4 Kateri naziv imate? Brez naziva Mentor Svetovalec Svetnik Drugo: _____	Ljubljana, Maribor, Koper oz. njihova bližina Druga mesta Podeželski okoliš
5.5 Katero stopnjo izobrazbe imate? Srednješolsko Višja izobrazba Visoka izobrazba Magisterij Drugo: _____	5.8 Na kateri stopnji šolanja poučujete? OPB Razredna stopnja Predmetna stopnja – naravoslovni predmeti Predmetna stopnja – družboslovni predmeti Predmetna stopnja – GVZ, ŠVZ, LVZ ... Učitelj individualne pomoči
	5.9. Ali ste bili v zadnjih dveh šolskih letih razrednik? Da Ne

Priloga 2: Vprašanja intervjuja

1. Pomislite na vse nadaljnje izobraževanje in usposabljanje, ki ste se ga udeležili v zadnjih dveh letih. Kakšno je vaše mnenje o njem? Kako ga doživljate?

2. Katere oblike NIU so vam v praksi v oporo?

3. Katere oblike NIU doživljate kot dodatno obremenitev oz. profesionalno razvrednotenje?

4. Kakšni so vaši predlogi za izboljšanje prenosa novosti oz. znanja, ki ga ponujajo oblike nadaljnega izobraževanja in usposabljanja v prakso?

5. Kaj menite o svojem dodiplomskem izobraževanju?

6. Kako doživljate možnosti poklicnega napredovanja v nazive in plačilne razrede v povezavi z nadaljnjim izobraževanjem in usposabljanjem?

- **Kateri naziv imate?**
- **V katerem plačilnem razredu ste?**

7. OSEBNI PODATKI:

- Spol
- Starost
- Kako dolgo že poučujete?
- Katero stopnjo izobrazbe imate?
- Katero fakulteto ste obiskovali?
Univerza v _____
Naziv fakultete: _____
- Katere predmete poučujete?
- Ali ste bili v zadnjih dveh šolskih letih razrednik/razredničarka?

Priloga 3: Tabele ostalih rezultatov

Priloga 3, tabela 1: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 1.1 glede na vrsto fakultete

		Naziv fakultete											Skupaj
		PeF	FF	FŠ	AG	BF	FNT	EF	FTK	FSD	FMF	FOV	
Kdaj ste dosegli (zadnjo) diplomo oz. kvalifikacijo?	Pred manj kot 5 leti	20,7 %	40,0 %	27,3 %		100,0 %							23,7 %
	Pred 6 do 10 leti	22,0 %	22,9 %	27,3 %			33,3 %	100,0 %		100,0 %			22,7 %
	Pred 11 do 20 leti	20,0 %	11,4 %	18,2 %	50,0 %							100,0 %	18,4 %
	Pred 21 do 30 leti	32,0 %	14,3 %	18,2 %			66,7 %		100,0 %		100,0 %		28,5 %
	Pred 31 do 40 leti	2,0 %	5,7 %										2,4 %
	Nisem še dokončal/a študija.	3,3 %	5,7 %	9,1 %	50,0 %								4,3 %
Skupaj		100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

KT = 40,466; df = 50; P = ,830

Ne obstaja statistično pomembna razlika v strukturi odgovorov na vprašanje 1.1 glede na vrsto fakultete.

Priloga 3, tabela 2: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 1.2 glede na vrsto fakultete

		Naziv fakultete										Skupaj	
		PeF	FF	FŠ	AG	BF	FNT	EF	FTK	FSD	FMF		
Kaj menite o sistemu začetne ga pedagoškega izobraževanja in usposabljanja, ki ste ga zaključili?	Je kar dobro zasnovan, večje spremembe niso potrebne.	9,4 %	8,6 %	18,2 %								9,3 %	
	Ni slab, vendar potreben večji poudarek na predmetnih vsebinah.	4,7 %										3,4 %	
	Ni slab, vendar potreben večji poudarek na specialno didaktičnih vsebinah.	7,4 %	5,7 %	9,1 %			33,3 %			100,0 %		7,8 %	
	Ni slab, vendar potreben večji poudarek na pedagoško-psiholoških vsebinah.	38,9 %	37,1 %	36,4 %	100,0 %	100,0 %			100,0 %			38,5 %	
	Ni slab, vendar potreben večji poudarek na praktičnih vsebinah.	36,2 %	31,4 %	36,4 %			66,7 %					34,6 %	
	Sistem je treba temeljito spremeniti.	2,0 %	14,3 %										3,9 %
	Nimam mnenja.	,7 %	2,9 %									100,0 %	1,5 %
	Drugo	,7 %						100,0 %					1,0 %
Skupaj		100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100 %	

KT = 51,806; df = 63; P = ,842

Ne obstaja statistično pomembna razlika v strukturi odgovorov na vprašanje 1.2 glede na vrsto fakultete.

Priloga 3, tabela 3: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 1.1 glede na smer poučevanja

		Katera predmetna področja poučujete?						Skupaj
		OPB	razredni pouk	naravoslovni predmeti predmetna stopnja	družboslovni predmeti predmetna stopnja	GVZ ŠVZ LVZ THZ predmetna stopnja	individualna pomoč	
Kdaj ste dosegli (zadnje) diplomo oz. kvalifikacijo?	Pred manj kot 5 leti	16,7 %	16,5 %	26,8 %	33,3 %	30,0 %	25,0 %	23,4 %
	Pred 6 do 10 leti	25,0 %	26,4 %	14,6 %	14,3 %	30,0 %	37,5 %	22,4 %
	Pred 11 do 20 leti	33,3 %	20,9 %	14,6 %	16,7 %	15,0 %		18,2 %
	Pred 21 do 30 leti	16,7 %	31,9 %	36,6 %	21,4 %	15,0 %	25,0 %	28,0 %
	Pred 31 do 40 leti	8,3 %	3,3 %		7,1 %			3,3 %
	Nisem še dokončal/a študija.		1,1 %	7,3 %	7,1 %	10,0 %	12,5 %	4,7 %
Skupaj		100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

KT = 32,089; df = 25; P = ,155

Ne obstaja statistično pomembna razlika v strukturi odgovorov na vprašanje 1.1 glede na smer poučevanja.

Priloga 3, tabela 4: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 2.2 glede na delovne izkušnje

		Delovne izkušnje				Skupaj
		od 0 do 5 let	od 6 do 15 let	od 16 do 25 let	od 26 do 40 let	
Število seminarjev oz. drugih oblik iz ponudbe NIU, ki ste se jih udeležili v zadnjih dveh letih:	0	7,5 %		1,5 %		2,0 %
	1	5,0 %	10,2 %	1,5 %	2,2 %	4,5 %
	2	17,5 %	14,3 %	15,4 %	8,7 %	14,0 %
	3	5,0 %	10,2 %	15,4 %	13,0 %	11,5 %
	4	25,0 %	20,4 %	15,4 %	34,8 %	23,0 %
	5	10,0 %	12,2 %	15,4 %	10,9 %	12,5 %
	6	10,0 %	8,2 %	16,9 %	10,9 %	12,0 %
	7	2,5 %	4,1 %	1,5 %	8,7 %	4,0 %
	8	5,0 %	4,1 %	6,2 %	2,2 %	4,5 %
	9		4,1 %			1,0 %
	10	10,0 %	6,1 %	7,7 %	6,5 %	7,5 %
	12		2,0 %	1,5 %	2,2 %	1,5 %
	15	2,5 %		1,5 %		1,0 %
	20	4,1 %			1,0 %	
100,0%		100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

KT = 44,301; df = 39; P = ,258

Ne obstaja statistično pomembna razlika v strukturi odgovorov na vprašanje 2.2 glede na delovne izkušnje.

Priloga 3, tabela 5: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 2.3 glede na delovne izkušnje

		Delovne izkušnje				Skupaj
		od 0 do 5 let	od 6 do 15 let	od 16 do 25 let	od 26 do 40 let	
Kako pogosto najdete za vas najbolj zaželene teme v ponudbi NIU?	Vedno	7,1 %	5,7 %	5,8 %	2,0 %	5,2 %
	Večinoma	35,7 %	58,5 %	50,7 %	53,1 %	50,2 %
	Včasih	54,8 %	35,8 %	43,5 %	44,9 %	44,1 %
	Drugo	2,4 %				,5 %
Skupaj		100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

KT = 9,429; df = 9; P = ,399

Ne obstaja statistično pomembna razlika v strukturi odgovorov na vprašanje 2.3 glede na delovne izkušnje

Priloga 3, tabela 6: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 3.1 glede na delovne izkušnje

		Delovne izkušnje				Skupaj
		od 0 do 5 let	od 6 do 15 let	od 16 do 25 let	od 26 do 40 let	
Ocenite, kolikšen odstotek predstavljenih znanj in spretnosti po udeležbi posamezne oblike NIU običajno v povprečju prenesete v lastno prakso.	5			2,0 %		,6 %
	10	6,3 %	2,7 %	7,8 %	11,6 %	7,4 %
	15	3,1 %		2,0 %	2,3 %	1,8 %
	20	9,4 %	10,8 %	7,8 %	11,6 %	9,8 %
	25		2,7 %		4,7 %	1,8 %
	30	12,5 %	10,8 %	15,7 %	18,6 %	14,7 %
	33		2,7 %			,6 %
	35			2,0 %		,6 %
	40	6,3 %	5,4 %	11,8 %	4,7 %	7,4 %
	50	34,4 %	29,7 %	33,3 %	18,6 %	28,8 %
	57	3,1 %				,6 %
	60	6,3 %	8,1 %	2,0 %	9,3 %	6,1 %
	62		2,7 %			,6 %
	70	15,6 %	10,8 %	9,8 %	9,3 %	11,0 %
	75	3,1 %			7,0 %	2,5 %
	80		13,5 %	2,0 %		3,7 %
84				2,3 %	,6 %	
90			3,9 %		1,2 %	
Skupaj		100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

KT = 57,456; df = 51; P = ,248

Ne obstaja statistično pomembna razlika v strukturi odgovorov na vprašanje 3.1 glede na delovne izkušnje.

Priloga 3, tabela 7: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 4.1 glede na delovne izkušnje

		Delovne izkušnje				Skupaj
		od 0 do 5 let	od 6 do 15 let	od 16 do 25 let	od 26 do 40 let	
Kaj menite o sistemu nadaljnega izobraževanja pri nas?	Je kar dobro urejen.	2,4 %	3,8 %	13,2 %	18,4 %	9,9 %
	Ponudbo bi bilo treba vsebinsko razširiti in jo podpreti z javnimi sredstvi.	38,1 %	45,3 %	38,2 %	26,5 %	37,3 %
	Ponudbo in kakovost NIU bi bilo treba bistveno izboljšati.	40,5 %	26,4 %	29,4 %	34,7 %	32,1 %
	Sistem NIU ni učinkovit, nujno vzpostaviti možnosti za strokovni razvoj.	14,3 %	17,0 %	16,2 %	16,3 %	16,0 %
	O tem nimam mnenja.	4,8 %	7,5 %	1,5 %	4,1 %	4,2 %
	Drugo			1,5 %		,5 %
Skupaj		100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

KT = 19,032; df = 15; P = ,212

Ne obstaja statistično pomembna razlika v strukturi odgovorov na vprašanje 4.1 glede na delovne izkušnje.

Priloga 3, tabela 8: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 2.1 glede na sedež univerze

		Kje je sedež univerze?					Skupaj
		Ljubljana	Maribor	Koper	Kranj	tujina	
Ali menite, da je vaša izobrazba ustrežna in da ustreza zahtevam vašega delovnega mesta?	Da, potreboval/a sem le veliko praktičnih izkušenj.	12,4 %	29,4 %				13,4 %
	Da, vendar sem v začetku potreboval/a veliko NIU.	9,2 %	17,6 %				9,6 %
	Da, vendar sem pozneje potreboval/a NIU.	25,4 %	29,4 %	20,0 %			25,4 %
	Da, vendar stalno potrebujem NIU.	49,7 %	23,5 %	80,0 %	100,0 %	100,0 %	48,8 %
	Ne, mislim, da moja izobrazba ni ustrežna.	1,1 %					1,0 %
	Drugo	2,2 %					1,9 %
Skupaj		100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

KT = 13,808; df = 20; P = ,840

Ne obstaja statistično pomembna razlika v strukturi odgovorov na vprašanje 2.1 glede na sedež univerze.

Priloga 3, tabela 9: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 2.2 glede na sedež univerze

		Kje je sedež univerze?				Skupaj
		Ljubljana	Maribor	Koper	tujina	
Število seminarjev oz. drugih oblik iz ponudbe NIU, ki ste se jih udeležili v zadnjih dveh letih:	0	2,3 %				2,0 %
	1	5,1 %				4,6 %
	2	14,9 %	6,3 %			13,8 %
	3	12,6 %	6,3 %			11,7 %
	4	20,6 %	43,8 %	25,0 %		22,4 %
	5	13,7 %			100,0 %	12,8 %
	6	12,0 %	12,5 %			11,7 %
	7	3,4 %	6,3 %	25,0 %		4,1 %
	8	4,0 %	6,3 %	25,0 %		4,6 %
	9	,6 %	6,3 %			1,0 %
	10	8,0 %		25,0 %		7,7 %
	12	1,7 %				1,5 %
	15	1,1 %				1,0 %
20		12,5 %			1,0 %	
Skupaj		100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

KT = 40,814; df = 39; P = ,391

Ne obstaja statistično pomembna razlika v strukturi odgovorov na vprašanje 2.2 glede na sedež univerze.

Priloga 3, tabela 10: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 2.3 glede na sedež univerze

		Kje je sedež univerze?					Skupaj
		Ljubljana	Maribor	Koper	Kranj	tujina	
Kako pogosto najdete za vas najbolj zaželeno temo v ponudbi NIU?	Vedno	5,9 %					5,2 %
	Večinoma	48,4 %	58,8 %	100,0 %	100,0 %		50,5 %
	Včasih	45,2 %	41,2 %			100,0 %	43,8 %
	Drugo	,5 %					,5 %
Skupaj		100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

KT = 12,457; df = 12; P = ,410

Ne obstaja statistično pomembna razlika v strukturi odgovorov na vprašanje 2.3 glede na sedež univerze.

Priloga 3, tabela 11: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 2.4 glede na sedež univerze

		Kje je sedež univerze?					Skupaj
		Ljubljana	Maribor	Koper	Kranj	tujina	
Kaj je glavni razlog, da ste se udeležili NIU?	Zelo je pomembno za moj profesionalni razvoj.	43,2 %	41,2 %	75,0 %	100,0 %	100,0 %	44,2 %
	Zelo je pomembno za moje napredovanje v šolstvu in ohranjanje ustreznosti izobrazbe.	29,2 %	35,3 %				28,8 %
	Nekatera so obvezna in se jim ne morem izogniti.	5,9 %	5,9 %				5,8 %
	Dajejo mi možnost, da srečujem druge učitelje in z njimi izmenjujem izkušnje.	18,4 %	17,6 %	25,0 %			18,3 %
	Drugo	3,2 %					2,9 %
Skupaj		100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

KT = 8,448; df = 16; P = ,934

Ne obstaja statistično pomembna razlika v strukturi odgovorov na vprašanje 2.4 glede na sedež univerze.

Priloga 3, tabela 12: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 2.5 glede na sedež univerze

		Kje je sedež univerze?					Skupaj
		Ljubljana	Maribor	Koper	Kranj	tujina	
Kaj je glavni razlog, da se pogosteje ne udeležujete NIU?	Pomanjkanje sredstev	13,5 %	25,0 %				14,1 %
	Vodstvo mi ni omogočilo.	10,3 %	6,3 %				9,7 %
	Prevelika oddaljenost kraja	4,9 %	12,5 %				5,3 %
	Slabe izkušnje	10,3 %					9,2 %
	Pomanjkanje časa, preobremenjenost	31,4 %	31,3 %		100,0 %		31,1 %
	Udeležil/a sem se jih toliko, kolikor sem želel/a.	25,9 %	25,0 %	100,0 %		100,0 %	27,2 %
	Drugo	3,8 %					3,4 %
Skupaj		100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

KT = 19,845; df = 24; P = ,706

Ne obstaja statistično pomembna razlika v strukturi odgovorov na vprašanje 2.5 glede na sedež univerze.

Priloga 3, tabela 13: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 3.1 glede na sedež univerze

		Kje je sedež univerze?					Skupaj
		Ljubljana	Maribor	Koper	Kranj	tujina	
Ocenite, kolikšen odstotek predstavljenih znanj in spretnosti po udeležbi posamezne oblike NIU običajno v povprečju prenesete v lastno prakso.	5	,7 %					,6 %
	10	7,1 %	14,3 %				7,5 %
	15	2,1 %					1,9 %
	20	9,9 %	7,1 %				9,4 %
	25		14,3 %			100,0 %	1,9 %
	30	14,9 %	7,1 %	66,7 %			15,0 %
	33	,7 %					,6 %
	35		7,1 %				,6 %
	40	7,1 %	7,1 %	33,3 %			7,5 %
	50	30,5 %	14,3 %				28,1 %
	57	,7 %					,6 %
	60	6,4 %	7,1 %				6,3 %
	62	,7 %					,6 %
	70	11,3 %	7,1 %		100,0 %		11,3 %
	75	2,1 %	7,1 %				2,5 %
	80	3,5 %	7,1 %				3,8 %
84	,7 %					,6 %	
90	1,4 %					1,3 %	
Skupaj		100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

KT = 42,448; df = 68; P = ,994

Ne obstaja statistično pomembna razlika v strukturi odgovorov na vprašanje 3.1 glede na sedež univerze.

Priloga 3, tabela 14: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 4.1 glede na sedež univerze

Kaj menite o sistemu NIU pri nas?	Kje je sedež univerze?					Skupaj
	Ljubljana	Maribor	Koper	Kranj	tujina	
Je kar dobro urejen.	10,3 %		20,0 %			9,6 %
Ponudbo bi bilo treba vsebinsko razširiti in jo podpreti z javnimi sredstvi.	35,7 %	47,1 %	20,0 %	100,0 %	100,0 %	36,8 %
Ponudbo in kakovost NIU bi bilo treba bistveno izboljšati.	33,5 %	23,5 %	40,0 %			32,5 %
Sistem NIU ni učinkovit, nujno vzpostaviti možnosti za strokovni razvoj.	16,2 %	23,5 %				16,3 %
O tem nimam mnenja.	3,8 %	5,9 %	20,0 %			4,3 %
Drugo	,5 %					,5 %
Skupaj	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

KT = 13,396; df = 20; P = ,860

Ne obstaja statistično pomembna razlika v strukturi odgovorov na vprašanje 4.1 glede na sedež univerze.

Priloga 3, tabela 15: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 2.1 glede na vrsto fakultete

Ali menite, da je vaša izobrazba ustrezna in da ustreza zahtevam vašega delovnega mesta?	Naziv fakultete											Skupaj
	PeF	FF	FŠ	AG	BF	FNT	EF	FTK	FSD	FMF	FOV	
Da, potreboval/a sem le veliko praktičnih izkušenj.	14,8 %	8,6 %	27,3 %									13,6 %
Da, vendar sem v začetku potreboval/a veliko NIU.	8,1 %	14,3 %	9,1 %		100 %				100 %			9,7 %
Da, vendar sem pozneje potreboval/a NIU.	28,9 %	20,0 %	18,2 %									25,2 %
Da, vendar stalno potrebujem NIU.	45,6 %	54,3 %	45,5 %	100 %		100 %		100 %		100 %	100 %	48,5 %
Ne, mislim, da moja izobrazba ni ustrezna.	,7 %	2,9 %										1,0 %
Drugo	2,0 %						100 %					1,9 %
Skupaj	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

KT = 36,850; df = 50; P = ,917

Ne obstaja statistično pomembna razlika v strukturi odgovorov na vprašanje 2.1 glede na vrsto fakultete.

Priloga 3, tabela 16: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 2.2 glede na vrsto fakultete

		Naziv fakultete										Skupaj
		PeF	FF	FŠ	AG	BF	FNT	EF	FTK	FSD	FMF	
Število seminarjev oz. drugih oblik iz ponudbe NIU, ki ste se jih udeležili v zadnjih dveh letih:	0	,7 %	2,9 %	20,0 %								2,1 %
	1	5,8 %	2,9 %									4,7 %
	2	15,1 %	8,8 %	20,0 %						100,0 %		14,0 %
	3	12,9 %	2,9 %	20,0 %			33,3 %		100,0 %			11,9 %
	4	20,9 %	23,5 %	20,0 %	50,0 %	100,0 %	33,3 %					21,8 %
	5	9,4 %	23,5 %				33,3 %	100,0 %			100,0 %	12,4 %
	6	12,2 %	11,8 %	10,0 %	50,0 %							11,9 %
	7	5,0 %	2,9 %									4,1 %
	8	4,3 %	5,9 %	10,0 %								4,7 %
	9	1,4 %										1,0 %
	10	8,6 %	8,8 %									7,8 %
	12	,7 %	5,9 %									1,6 %
	15	1,4 %										1,0 %
	20	1,4 %										1,0 %
Skupaj		100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

KT = 59,508; df = 117; P = 1,000

Ne obstaja statistično pomembna razlika v strukturi odgovorov na vprašanje 2.2 glede na vrsto fakultete.

Priloga 3, tabela 17: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 2.3 glede na vrsto fakultete

Kako pogosto najdete za vas najbolj zaželene teme v ponudbi NIU?	Naziv fakultete											Skupaj
	PeF	FF	FŠ	AG	BF	FNT	EF	FTK	FSD	FMF	FOV	
Vedno	4,0 %	5,7 %	27,3 %									5,3 %
Večinoma	52,0 %	45,7 %	27,3 %	50,0 %		33,3 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	50,2 %
Včasih	44,0 %	45,7 %	45,5 %	50,0 %	100 %	66,7 %						44,0 %
Drugo		2,9 %										,5 %
Skupaj	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

KT = 20,250; df = 30; P = ,910

Ne obstaja statistično pomembna razlika v strukturi odgovorov na vprašanje 2.3 glede na vrsto fakultete.

Priloga 3, tabela 18: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 2.4 glede na vrsto fakultete

Kaj je glavni razlog, da ste se udeležili NIU?	Naziv fakultete											Skupaj
	PeF	FF	FŠ	AG	BF	FNT	EF	FTK	FSD	FMF	FOV	
Zelo je pomembno za moj profesionalni razvoj.	40,3 %	54,3 %	50,0 %	50,0 %	100 %	33,3 %		100 %		100 %	100 %	43,9 %
Zelo je pomembno za moje napredovanje v šolstvu in ohranjanje ustreznosti izobrazbe.	30,2 %	20,0 %	30,0 %	50,0 %		33,3 %	100 %		100 %			28,8 %
Nekatera so obvezna in se jim ne morem izogniti.	6,0 %	8,6 %										5,9 %
Dajejo mi možnost, da srečujem druge učitelje in z njimi izmenjujem izkušnje.	20,1 %	14,3 %	20,0 %			33,3 %						18,5 %
Drugo	3,4 %	2,9 %										2,9 %
Skupaj	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

KT = 19,171; df = 40; P = ,998

Ne obstaja statistično pomembna razlika v strukturi odgovorov na vprašanje 2.4 glede na vrsto fakultete.

Priloga 3, tabela 19: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 2.5 glede na vrsto fakultete

Kaj je glavni razlog, da se pogosteje ne udeležujete NIU?	Naziv fakultete											Skupaj
	PeF	FF	FŠ	AG	BF	FNT	EF	FTK	FSD	FMF	FOV	
Pomanjkanje sredstev	11,6 %	17,1 %	27,3 %		100 %				100 %	100 %		14,3 %
Vodstvo mi ni omogočilo.	8,9 %	20,0 %										9,9 %
Prevelika oddaljenost kraja	6,8 %	2,9 %										5,4 %
Slabe izkušnje	11,0 %	5,7 %										8,9 %
Pomanjkanje časa, preobremenjenost	29,5 %	28,6 %	36,4 %	100 %		66,7 %	100 %	100 %			100 %	31,5 %
Udeležil/a sem se jih toliko, kot sem želel/a.	29,5 %	17,1 %	36,4 %			33,3 %						26,6 %
Drugo	2,7 %	8,6 %										3,4 %
Skupaj	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

KT = 44,414; df = 60; P = ,934

Ne obstaja statistično pomembna razlika v strukturi odgovorov na vprašanje 2.5 glede na vrsto fakultete.

Priloga 3, tabela 20: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 3.1 glede na vrsto fakultete

		Naziv fakultete											Skupaj
		PeF	FF	FŠ	AG	BF	FNT	EF	FTK	FSD	FMF	FOV	
Ocenite, kolikšen odstotek predstavljenih znanj in spretnosti po udeležbi posamezne oblike NIU običajno v povprečju prenesete v lastno prakso.	5	,9 %										,6 %	
	10	6,4 %	12,5 %	12,5 %								7,6 %	
	15	,9 %	6,3 %									1,9 %	
	20	9,2 %	15,6 %									9,5 %	
	25	2,8 %										1,9 %	
	30	19,3 %	3,1 %				50,0 %	100,0%				15,2 %	
	33			12,5 %								,6 %	
	35	,9 %										,6 %	
	40	7,3 %	6,3 %	12,5 %			50,0 %					7,6 %	
	50	29,4 %	31,3 %		100,0 %	100,0%						27,8 %	
	57			12,5 %								,6 %	
	60	6,4 %		12,5 %						100,0 %	100,0 %	6,3 %	
	62	,9 %										,6 %	
	70	6,4 %	18,8 %	25,0 %					100,0 %			100,0 %	10,8 %
	75	1,8 %	3,1 %	12,5 %									2,5 %
80	5,5 %											3,8 %	
84		3,1 %										,6 %	
90	1,8 %											1,3 %	
Skupaj		100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	

KT = 89,636; df = 170; P = 1,00

Ne obstaja statistično pomembna razlika v strukturi odgovorov na vprašanje 3.1 glede na vrsto fakultete.

Priloga 3, tabela 21: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 4.1 glede na vrsto fakultete

Kaj menite o sistemu nadaljnjega izobraževanja pri nas?	Naziv fakultete											Skupaj
	PeF	FF	FŠ	AG	BF	FNT	EF	FTK	FSD	FMF	FOV	
Je kar dobro urejen.	11,4 %	5,7 %	9,1 %									9,7 %
Ponudbo bi bilo treba vsebinsko razširiti in jo podpreti z javnimi sredstvi.	34,2 %	37,1 %	45,5 %	50,0 %		66,7 %	100 %		100 %		100 %	36,4 %
Ponudbo in kakovost NIU bi bilo treba bistveno izboljšati.	31,5 %	37,1 %	27,3 %	50,0 %	100 %	33,3 %		100 %				32,5 %
Sistem NIU ni učinkovit, nujno vzpostaviti možnosti za strokovni razvoj.	17,4 %	14,3 %	18,2 %							100 %		16,5 %
O tem nimam mnenja.	4,7 %	5,7 %										4,4 %
Drugo	,7 %											,5 %
Skupaj	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

KT = 21,894; df = 50; P = 1,000

Ne obstaja statistično pomembna razlika v strukturi odgovorov na vprašanje 4.1 glede na vrsto fakultete.

Priloga 3, tabela 22: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 2.2 glede na okoliš šole

		V katerem okolišu je vaša šola?			Skupaj
		LJ, MB, KP, njihova okolica	druga mesta	podeželski okoliš	
Število seminarjev oz. drugih oblik iz ponudbe NIU, ki ste se jih udeležili v zadnjih dveh letih:	0	1,9 %		3,4 %	2,0 %
	1	4,6 %	5,7 %	3,4 %	4,5 %
	2	13,0 %	11,4 %	19,0 %	14,4 %
	3	12,0 %	20,0 %	5,2 %	11,4 %
	4	23,1 %	17,1 %	25,9 %	22,9 %
	5	13,9 %	8,6 %	12,1 %	12,4 %
	6	13,0 %	8,6 %	12,1 %	11,9 %
	7	3,7 %	5,7 %	3,4 %	4,0 %
	8	4,6 %	8,6 %	1,7 %	4,5 %
	9		5,7 %		1,0 %
	10	9,3 %	8,6 %	3,4 %	7,5 %
	12			5,2 %	1,5 %
	15			3,4 %	1,0 %
	20	,9 %		1,7 %	1,0 %
Skupaj		100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

KT = 34,639; df = 26; P = ,120

Ne obstaja statistično pomembna razlika v strukturi odgovorov na vprašanje 2.2 glede na okoliš šole.

Priloga 3, tabela 23: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 2.3 glede na okoliš šole

Kako pogosto najdete za vas najbolj zaželeno teme v ponudbi NIU?	V katerem okolišu je vaša šola?			Skupaj
	LJ, MB, KP, njihova okolica	druga mesta	podeželski okoliš	
Vedno	5,1 %	2,8 %	6,3 %	5,1 %
Večinoma	50,4 %	55,6 %	46,0 %	50,0 %
Včasih	44,4 %	41,7 %	46,0 %	44,4 %
Drugo			1,6 %	,5 %
Skupaj	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

KT = 3,622; df = 6; P = ,728 Ne obstaja statistično pomembna razlika v strukturi odgovorov na vprašanje 2.3 glede na okoliš šole.

Priloga 3, tabela 24: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 3.1 glede na okoliš šole

		V katerem okolišu je vaša šola?			Skupaj
		LJ, MB, KP, njihova okolica	druga mesta	podeželski okoliš	
Ocenite, kolikšen odstotek predstavljenih znanj in spretnosti po udeležbi posamezne oblike NIU običajno v povprečju prenesete v lastno prakso.	5			2,2 %	,6 %
	10	12,1 %	3,7 %		7,3 %
	15	3,3 %			1,8 %
	20	8,8 %	11,1 %	13,0 %	10,4 %
	25	2,2 %	3,7 %		1,8 %
	30	15,4 %	14,8 %	13,0 %	14,6 %
	33	1,1 %			,6 %
	35	1,1 %			,6 %
	40	5,5 %	7,4 %	10,9 %	7,3 %
	50	25,3 %	37,0 %	30,4 %	28,7 %
	57			2,2 %	,6 %
	60	4,4 %	7,4 %	8,7 %	6,1 %
	62	1,1 %			,6 %
	70	12,1 %	3,7 %	13,0 %	11,0 %
	75	2,2 %	3,7 %	2,2 %	2,4 %
	80	4,4 %	3,7 %	2,2 %	3,7 %
84	1,1 %			,6 %	
90		3,7 %	2,2 %	1,2 %	
Skupaj		100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

KT = 35,029; df = 34; P = ,419

Ne obstaja statistično pomembna razlika v strukturi odgovorov na vprašanje 3.1 glede na okoliš šole.

Priloga 3, tabela 25: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 4.1 glede na okoliš šole

Kaj menite o sistemu nadaljnega izobraževanja pri nas?	V katerem okolišu je vaša šola?			Skupaj
	LJ, MB, KP, njihova okolica	druga mesta	podeželski okoliš	
Je kar dobro urejen.	7,8 %	19,4 %	8,1 %	9,8 %
Ponudbo bi bilo treba vsebinsko razširiti in jo podpreti z javnimi sredstvi.	40,5 %	41,7 %	29,0 %	37,4 %
Ponudbo in kakovost NIU bi bilo treba bistveno izboljšati.	32,8 %	25,0 %	35,5 %	32,2 %
Sistem NIU ni učinkovit, nujno vzpostaviti možnosti za strokovni razvoj.	12,1 %	11,1 %	25,8 %	15,9 %
O tem nimam mnenja.	6,0 %	2,8 %	1,6 %	4,2 %
Drugo	,9 %			,5 %
Skupaj	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

KT = 14,441; df = 10; P = ,154

Ne obstaja statistično pomembna razlika v strukturi odgovorov na vprašanje 4.1 glede na okoliš šole.

Priloga 3, tabela 26: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 2.1 glede na smer poučevanja

Ali menite, da je vaša izobrazba ustrezna in da ustreza zahtevam vašega delovnega mesta?	Katera predmetna področja poučujete?						Skupaj
	OPB	razredni pouk	naravoslovni predmeti predmetna stopnja	družboslovni predmeti predmetna stopnja	GVZ ŠVZ LVZ THZ predmetna stopnja	individualna pomoč	
Da, potreboval/a sem le veliko praktičnih izkušenj.		16,5 %	14,6 %	9,8 %	20,0 %		13,7 %
Da, vendar sem v začetku potreboval/a veliko NIU.		6,6 %	12,2 %	14,6 %	10,0 %	12,5 %	9,4 %
Da, vendar sem pozneje potreboval/a NIU.	18,2 %	34,1 %	19,5 %	19,5 %	15,0 %	25,0 %	25,5 %
Da, vendar stalno potrebujem NIU.	81,8 %	42,9 %	43,9 %	53,7 %	50,0 %	62,5 %	48,6 %
Ne, mislim, da moja izobrazba ni ustrezna.			2,4 %	2,4 %			,9 %
Drugo			7,3 %		5,0 %		1,9 %
Skupaj	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

KT = 33,260; df = 25; P = ,125

Ne obstaja statistično pomembna razlika v strukturi odgovorov na vprašanje 2.1 glede na smer poučevanja.

Priloga 3, tabela 27: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 2.2 glede na smer poučevanja

Število seminarjev oz. drugih oblik iz ponudbe NIU, ki ste se jih udeležili v zadnjih dveh letih:	Katera predmetna področja poučujete?						Skupaj
	OPB	razredni pouk	naravoslovni predmeti predmetna stopnja	družboslovni predmeti predmetna stopnja	GVZ ŠVZ LVZ THZ predmetna stopnja	individualna pomoč	
0				2,4 %	10,5 %	14,3 %	2,0 %
1	9,1 %	7,2 %		4,9 %			4,5 %
2	9,1 %	10,8 %	20,5 %	17,1 %	10,5 %	14,3 %	14,0 %
3	9,1 %	15,7 %	12,8 %	4,9 %	10,5 %		11,5 %
4	27,3 %	18,1 %	30,8 %	19,5 %	31,6 %	28,6 %	23,0 %
5	27,3 %	13,3 %	10,3 %	14,6 %	5,3 %		12,5 %
6	9,1 %	14,5 %	7,7 %	12,2 %	15,8 %		12,0 %
7		3,6 %	5,1 %	2,4 %	5,3 %	14,3 %	4,0 %
8		4,8 %	2,6 %	4,9 %	5,3 %	14,3 %	4,5 %
9		1,2 %	2,6 %				1,0 %
10		8,4 %	5,1 %	9,8 %	5,3 %	14,3 %	7,5 %
12	9,1 %			4,9 %			1,5 %
15		1,2 %	2,6 %				1,0 %
20		1,2 %		2,4 %			1,0 %
Skupaj	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

KT = 58,654; df = 65; P = ,697

Ne obstaja statistično pomembna razlika v strukturi odgovorov na vprašanje 2.2 glede na smer poučevanja.

Priloga 3, tabela 28: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 2.3 glede na smer poučevanja

		Katera predmetna področja poučujete?						Skupaj
		OPB	razredni pouk	naravoslovni predmeti predmetna stopnja	družboslovni predmeti predmetna stopnja	GVZ ŠVZ LVZ THZ predmetna stopnja	individualna pomoč	
Kako pogosto najdete za vas najbolj zaželene teme v ponudbi NIU?	Vedno	8,3 %	2,2 %	4,9 %	4,8 %	20,0 %		5,1 %
	Večinoma	50,0 %	54,9 %	46,3 %	45,2 %	40,0 %	62,5 %	50,0 %
	Včasih	41,7 %	42,9 %	48,8 %	47,6 %	40,0 %	37,5 %	44,4 %
	Drugo				2,4 %			,5 %
Skupaj		100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

KT = 13,098; df = 15; P = ,595

Ne obstaja statistično pomembna razlika v strukturi odgovorov na vprašanje 2.3 glede na smer poučevanja.

Priloga 3, tabela 29: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 2.4 glede na smer poučevanja

Kaj je glavni razlog, da ste se udeležili NIU?	Katera predmetna področja poučujete?						Skupaj
	OPB	razredni pouk	naravoslovni predmeti predmetna stopnja	družboslovni predmeti predmetna stopnja	GVZ ŠVZ LVZ THZ predmetna stopnja	individualna pomoč	
Zelo je pomembno za moj profesionalni razvoj.	50,0 %	41,1 %	31,7 %	50,0 %	52,6 %	75,0 %	43,9 %
Zelo je pomembno za moje napredovanje v šolstvu in ohranjanje ustreznosti izobrazbe.	25,0 %	32,2 %	31,7 %	19,0 %	31,6 %	12,5 %	28,3 %
Nekatera so obvezna in se jim ne morem izogniti.	8,3 %	8,9 %		7,1 %			5,7 %
Dajejo mi možnost, da srečujem druge učitelje in z njimi izmenjujem izkušnje.	8,3 %	15,6 %	31,7 %	21,4 %	15,8 %	12,5 %	19,3 %
Drugo	8,3 %	2,2 %	4,9 %	2,4 %			2,8 %
Skupaj	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

KT = 24,224; df = 20; P = ,233

Ne obstaja statistično pomembna razlika v strukturi odgovorov na vprašanje 2.4 glede na smer poučevanja.

Priloga 3, tabela 30: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 3.1 glede na smer poučevanja

		Katera predmetna področja poučujete?					Skupaj	
		OPB	razredni pouk	naravoslovni predmeti predmetna stopnja	družboslovni predmeti predmetna stopnja	GVZ ŠVZ LVZ THZ predmetna stopnja		individualna pomoč
Ocenite, kolikšen odstotek predstavljenih znanj in spretnosti po udeležbi posamezne oblike NIU običajno v povprečju prenesete v lastno prakso.	5						16,7 %	,6 %
	10		4,8 %	5,9 %	16,7 %	6,3 %		7,4 %
	15		1,6 %		2,8 %		16,7 %	1,8 %
	20		11,3 %	11,8 %	13,9 %			9,8 %
	25		1,6 %	5,9 %				1,8 %
	30		17,7 %	23,5 %	11,1 %	6,3 %		14,7 %
	33					6,3 %		,6 %
	35					6,3 %		,6 %
	40		8,1 %	8,8 %	8,3 %	6,3 %		7,4 %
	50	66,7 %	30,6 %	23,5 %	27,8 %	18,8 %	16,7 %	28,8 %
	57					6,3 %		,6 %
	60	11,1 %	9,7 %	2,9 %		6,3 %	16,7 %	6,1 %
	62			2,9 %				,6 %
	70	11,1 %	8,1 %	8,8 %	13,9 %	18,8 %	16,7 %	11,0 %
	75		1,6 %			12,5 %	16,7 %	2,5 %
	80	11,1 %	3,2 %	5,9 %	2,8 %			3,7 %
84				2,8 %			,6 %	
90		1,6 %			6,3 %		1,2 %	
Skupaj		100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

KT = 89,060; df = 85; P = ,360

Ne obstaja statistično pomembna razlika v strukturi odgovorov na vprašanje 3.1 glede na smer poučevanja.

Priloga 3, tabela 31: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 4.1 glede na smer poučevanja

Kaj menite o sistemu nadaljnega izobraževanja pri nas?	Katera predmetna področja poučujete?						Skupaj
	OPB	razredni pouk	naravoslovni predmeti predmetna stopnja	družboslovni predmeti predmetna stopnja	GVZ ŠVZ LVZ THZ predmetna stopnja	individualna pomoč	
Je kar dobro urejen.	8,3 %	13,2 %	2,4 %	9,8 %	10,0 %	12,5 %	9,9 %
Ponudbo bi bilo treba vsebinsko razširiti in jo podpreti z javnimi sredstvi.	41,7 %	36,3 %	36,6 %	36,6 %	40,0 %	50,0 %	37,6 %
Ponudbo in kakovost NIU bi bilo treba bistveno izboljšati.	33,3 %	29,7 %	36,6 %	29,3 %	35,0 %	37,5 %	31,9 %
Sistem NIU ni učinkovit, nujno vzpostaviti možnosti za strokovni razvoj.	8,3 %	14,3 %	19,5 %	22,0 %	15,0 %		16,0 %
O tem nimam mnenja.	8,3 %	5,5 %	4,9 %	2,4 %			4,2 %
Drugo		1,1 %					,5 %
Skupaj	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

KT = 14,937; df = 25; P = ,943

Ne obstaja statistično pomembna razlika v strukturi odgovorov na vprašanje 4.1 glede na smer poučevanja.

Priloga 3, tabela 32: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 2.7.2 glede na delovno dobo

Med oblikami NIU izberite drugo po pomembnosti, pri kateri običajno pridobite največ znanj in spretnosti in ki trajno podpira vaš profesionalni razvoj.	Delovna doba				Skupaj
	od 0 do 5 let	od 6 do 15 let	od 16 do 25 let	od 26 do 40 let	
Formalni sestanek		2,0 %	1,5 %	4,2 %	2,0 %
Neformalni pogovori	5,0 %	10,2 %	3,0 %	2,1 %	4,9 %
Dnevnik, beležke		4,1 %	3,0 %		2,0 %
Sprotna priprava	5,0 %	4,1 %	4,5 %	4,2 %	4,4 %
Mentorstvo študentom			1,5 %		,5 %
Pripravnništvo	2,5 %		1,5 %		1,0 %
Kolegialne hospitacije	5,0 %	4,1 %	3,0 %	2,1 %	3,4 %
Hospitiranje vodstvenih delavcev	2,5 %	2,0 %	1,5 %	2,1 %	2,0 %
Supervizija		2,0 %		2,1 %	1,0 %
Knjige, članki	12,5 %	6,1 %	10,6 %	22,9 %	12,8 %
Novi pripomočki	5,0 %	2,0 %	6,1 %	12,5 %	6,4 %
Predstavitve novih pripomočkov	7,5 %	6,1 %	4,5 %	4,2 %	5,4 %
Tematske konference na šoli			4,5 %	2,1 %	2,0 %
Posvet, simpozij	5,0 %		10,6 %	2,1 %	4,9 %
Avtorski prispevek		6,1 %	3,0 %	2,1 %	3,0 %
Izobraževanja za multiplikatorje oz. vodenje študijskih srečanj		2,0 %	3,0 %	2,1 %	2,0 %
Mrežno povezovanje, študijske skupine	12,5 %	4,1 %	6,1 %	6,3 %	6,9 %
Akcijska raziskava, inovacijski projekt	2,5 %	2,0 %	3,0 %	6,3 %	3,4 %
Šolski projekti	2,5 %	2,0 %	1,5 %	2,1 %	2,0 %
Delavnice	2,5 %	2,0 %	7,6 %	2,1 %	3,9 %
Izpopolnjevanje	5,0 %	10,2 %	3,0 %	6,3 %	5,9 %
Obvezni seminarji za šolski kolektiv	2,5 %	8,2 %	3,0 %	2,1 %	3,9 %
Točkovani strokovni seminarji	5,0 %	10,2 %	4,5 %	6,3 %	6,4 %
Dodiplomski študij ob delu			3,0 %	2,1 %	1,5 %
Podiplomski študij ob delu	2,5 %	4,1 %			1,5 %
Delovna doba, izkušnje	10,0 %	4,1 %	6,1 %	2,1 %	5,4 %
Mednarodni projekti, izmenjave učiteljev	5,0 %	2,0 %			1,5 %
Skupaj	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

KT = 80,047; df = 78; P = ,415

Ne obstaja statistično pomembna razlika v strukturi odgovorov na vprašanje 2.7.2 glede na delovno dobo.

Priloga 3, tabela 33: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 2.8.2 glede na delovno dobo

Med oblikami NIU izberite drugo po pomembnosti, pri kateri običajno pridobite največ znanj in spretnosti in ki vam običajno najbolj pomaga pri reševanju konkretnih problemov iz vsakodnevne prakse.	Delovna doba				Skupaj
	od 0 do 5 let	od 6 do 15 let	od 16 do 25 let	od 26 do 40 let	
Formalni sestanek	13,5 %	8,7 %	11,3 %	9,3 %	10,6 %
Neformalni pogovori	13,5 %	21,7 %	17,0 %	14,0 %	16,8 %
Dnevnik, beležke	5,4 %	2,2 %	3,8 %		2,8 %
Sprotna priprava		4,3 %	7,5 %	2,3 %	3,9 %
Mentorstvo študentom	2,7 %				,6 %
Kolegialne hospitacije	2,7 %	4,3 %	1,9 %	7,0 %	3,9 %
Hospitiranje vodstvenih delavcev	2,7 %	2,2 %			1,1 %
Supervizija		4,3 %		2,3 %	1,7 %
Knjige, članki	13,5 %	13,0 %	7,5 %	11,6 %	11,2 %
Novi pripomočki	8,1 %	2,2 %	1,9 %		2,8 %
Predstavitve novih pripomočkov		4,3 %	9,4 %	7,0 %	5,6 %
Tematske konference na šoli	8,1 %	4,3 %	1,9 %	4,7 %	4,5 %
posvet, simpozij	5,4 %	2,2 %		4,7 %	2,8 %
Izobraževanja za multiplikatorje oz. vodenje študijskih srečanj			1,9 %		,6 %
Mrežno povezovanje, študijske skupine	5,4 %	4,3 %	5,7 %	4,7 %	5,0 %
Akcijska raziskava, inovacijski projekt	2,7 %				,6 %
Delavnice	5,4 %		13,2 %	4,7 %	6,1 %
Izpopolnjevanje		2,2 %	1,9 %		1,1 %
Obvezni seminarji za šolski kolektiv		6,5 %		7,0 %	3,4 %
Točkovani strokovni seminarji	2,7 %	2,2 %	3,8 %	4,7 %	3,4 %
Dodiplomski študij ob delu			3,8 %		1,1 %
Podiplomski študij ob delu	2,7 %				,6 %
Delovna doba, izkušnje	5,4 %	10,9 %	7,5 %	16,3 %	10,1 %
Skupaj	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

KT = 76,607; df = 66; P = ,175

Ne obstaja statistično pomembna razlika v strukturi odgovorov na vprašanje 2.8.2 glede na delovno dobo.

Priloga 3, tabela 34: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 2.8.3 glede na delovno dobo

Med oblikami NIU izberite tretjo po pomembnosti, pri kateri običajno pridobite največ znanj in spretnosti in ki vam običajno najbolj pomaga pri reševanju konkretnih problemov iz vsakodneвне prakse.	Delovna doba				Skupaj
	od 0 do 5 let	od 6 do 15 let	od 16 do 25 let	od 26 do 40 let	
Formalni sestanek	11,1 %	6,8 %	5,8 %		5,8 %
Neformalni pogovori	16,7 %	4,5 %	5,8 %	7,5 %	8,1 %
Dnevnik, beležke		4,5 %	5,8 %		2,9 %
Sprotna priprava	5,6 %		3,8 %	5,0 %	3,5 %
Mentorstvo študentom		2,3 %	1,9 %	2,5 %	1,7 %
Kolegialne hospitacije	2,8 %	4,5 %	1,9 %	2,5 %	2,9 %
Hospitiranje vodstvenih delavcev	2,8 %	2,3 %		2,5 %	1,7 %
Supervizija		4,5 %		2,5 %	1,7 %
Knjige, članki	8,3 %	13,6 %	17,3 %	7,5 %	12,2 %
Novi pripomočki	2,8 %	4,5 %	3,8 %		2,9 %
Predstavitve novih pripomočkov	2,8 %	4,5 %	9,6 %	5,0 %	5,8 %
Tematske konference na šoli	5,6 %	2,3 %	3,8 %	10,0 %	5,2 %
Posvet, simpozij		4,5 %	5,8 %	12,5 %	5,8 %
Izobraževanja za multiplikatorje oz. vodenje študijskih srečanj			1,9 %		,6 %
Mrežno povezovanje, študijske skupine	2,8 %	9,1 %	1,9 %	5,0 %	4,7 %
Akcijska raziskava, inovacijski projekt	5,6 %	2,3 %		5,0 %	2,9 %
Šolski projekti	2,8 %		1,9 %		1,2 %
Delavnice	5,6 %	6,8 %	5,8 %	10,0 %	7,0 %
Izpopolnjevanje	2,8 %	2,3 %	7,7 %	5,0 %	4,7 %
Obvezni seminarji za šolski kolektiv		2,3 %	3,8 %	2,5 %	2,3 %
Točkovani strokovni seminarji	5,6 %	2,3 %	1,9 %	12,5 %	5,2 %
Delovna doba, izkušnje	13,9 %	13,6 %	9,6 %		9,3 %
Mednarodni projekti, izmenjave učiteljev	2,8 %	2,3 %		2,5 %	1,7 %
Skupaj	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

KT = 77,765; df = 66; P = ,152

Ne obstaja statistično pomembna razlika v strukturi odgovorov na vprašanje 2.8.3 glede na delovno dobo.

Priloga 3, tabela 35: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 2.9.1 glede na delovno dobo

Med oblikami NIU izberite prvo po pomembnosti, ki jo običajno doživljate kot razvrednotenje lastne prakse ali predvsem kot dodatno obremenitev.	Delovna doba				Skupaj
	od 0 do 5 let	od 6 do 15 let	od 16 do 25 let	od 26 do 40 let	
Formalni sestanek	3,6 %	2,5 %			1,3 %
Neformalni pogovori				2,5 %	,7 %
Dnevnik, beležke	3,6 %	10,0 %	4,8 %	10,0 %	7,3 %
Sprotna priprava	14,3 %	7,5 %	4,8 %	2,5 %	6,7 %
Mentorstvo študentom		5,0 %	9,5 %	5,0 %	5,3 %
Mentorstvo pripravnikom			4,8 %		1,3 %
Kolegialne hospitacije			4,8 %	2,5 %	2,0 %
Hospitiranje vodstvenih delavcev	10,7 %	7,5 %	9,5 %	15,0 %	10,7 %
Supervizija	3,6 %		2,4 %		1,3 %
Knjige, članki	7,1 %	2,5 %			2,0 %
Novi pripomočki	3,6 %	5,0 %	2,4 %	5,0 %	4,0 %
Predstavitve novih pripomočkov	3,6 %	7,5 %	2,4 %		3,3 %
Tematske konference na šoli	7,1 %	10,0 %		2,5 %	4,7 %
Posvet, simpozij				2,5 %	,7 %
Avtorski prispevek	3,6 %	2,5 %		2,5 %	2,0 %
Izobraževanja za multiplikatorje oz. vodenje študijskih srečanj			2,4 %		,7 %
Mrežno povezovanje, študijske skupine	10,7 %	12,5 %	16,7 %	17,5 %	14,7 %
Akcijska raziskava, inovacijski projekt			7,1 %	7,5 %	4,0 %
Delavnice	3,6 %	2,5 %	7,1 %		3,3 %
Izpopolnjevanje	3,6 %			2,5 %	1,3 %
Obvezni seminarji za šolski kolektiv	17,9 %	20,0 %	14,3 %	17,5 %	17,3 %
Točkovani strokovni seminarji		2,5 %		2,5 %	1,3 %
Dodiplomski študij ob delu			2,4 %		,7 %
Mednarodni projekti, izmenjave učiteljev	3,6 %	2,5 %	4,8 %	2,5 %	3,3 %
Skupaj	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

KT = 73,974; df = 69; P = ,319

Ne obstaja statistično pomembna razlika v strukturi odgovorov na vprašanje 2.9.1 glede na delovno dobo.

Priloga 3, tabela 36: Razlike med odgovori učiteljev na vprašanje 2.9.2 glede na delovno dobo

Med oblikami NIU izberite drugo po pomembnosti, ki jo običajno doživljate kot razvrednotenje lastne prakse ali predvsem kot dodatno obremenitev.	Delovna doba				Skupaj
	od 0 do 5 let	od 6 do 15 let	od 16 do 25 let	od 26 do 40 let	
Formalni sestanek	4,2 %				,7 %
Dnevnik, beležke	8,3 %	5,3 %	5,4 %	2,7 %	5,1 %
Sprotna priprava		2,6 %			,7 %
Mentorstvo študentom		2,6 %	5,4 %	2,7 %	2,9 %
Mentorstvo pripravnikom		2,6 %	2,7 %	2,7 %	2,2 %
Pripravništvo		2,6 %	2,7 %		1,5 %
Kolegialne hospitacije	4,2 %		5,4 %	8,1 %	4,4 %
Hospitiranje vodstvenih delavcev	8,3 %	7,9 %	10,8 %	8,1 %	8,8 %
Supervizija	8,3 %	2,6 %	5,4 %	10,8 %	6,6 %
Knjige, članki		2,6 %			,7 %
Novi pripomočki			2,7 %	2,7 %	1,5 %
Predstavitve novih pripomočkov	8,3 %	5,3 %	5,4 %	8,1 %	6,6 %
Tematske konference na šoli	8,3 %	7,9 %	5,4 %		5,1 %
Avtorski prispevek	12,5 %		2,7 %	5,4 %	4,4 %
Izobraževanja za multiplikatorje oz. vodenje študijskih srečanj		5,3 %		10,8 %	4,4 %
Mrežno povezovanje, študijske skupine	12,5 %	13,2 %	10,8 %	5,4 %	10,3 %
Akcijska raziskava, inovacijski projekt			13,5 %	2,7 %	4,4 %
Šolski projekti	4,2 %	10,5 %	2,7 %	2,7 %	5,1 %
Delavnice	4,2 %	2,6 %	2,7 %	8,1 %	4,4 %
Izpopolnjevanje		2,6 %	2,7 %		1,5 %
Obvezni seminarji za šolski kolektiv	16,7 %	10,5 %	10,8 %	10,8 %	11,8 %
Točkovani strokovni seminarji		5,3 %		5,4 %	2,9 %
Dodiplomski študij ob delu		2,6 %			,7 %
Podiplomski študij ob delu			2,7 %		,7 %
Delovna doba, izkušnje				2,7 %	,7 %
Mednarodni projekti, izmenjave učiteljev		5,3 %			1,5 %
Skupaj	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

KT = 79,787; df = 75; P = ,331

Ne obstaja statistično pomembna razlika v strukturi odgovorov na vprašanje 2.9.2 glede na delovno dobo.

Priloga 3, tabela 39: Faktorska matrika značilnosti NIU pred rotacijo

	FAKTOR				
	1	2	3	4	5
Z6	,839				
Z12	,825				
Z16	,805				
Z3	,798				
Z4	,782				
Z11	,768				
Z10	,767				
Z17	,761		,414		
Z5	,728				
Z2	,697		-,480		
Z19	,694		,424		
Z18	,692				
Z7	,665			,429	
Z8	,650	,592			
Z14		,741			
Z15	,421	,662			
Z13	,517	,616			
Z9	,560	,616			
Z1	,536		-,635		
Z20				,634	,623

Priloga 3, tabela 40: Faktorska matrika predlogov za povečanje prenosa novosti v prakso pred rotacijo

	FAKTOR			
	1	2	3	4
potrebam vsebine		,686		
zivilj_UN teme	,506	,641		
izvajal udeleženci	,517			
praks navodila	,475	,621		
aktivni delavnice	,492			,655
rok uvajanja	,714			
izvaj ovrednoti	,700			
udelez_porocajo	,618	-,491		
materialni pogoji			-,509	,426
nagradi_prenos	,602		-,405	
vodstvo_spodbuja	,684		-,452	
okolje_podpira	,656		-,451	
poroc_sodelavcem	,661			
vzorni_nastop	,550	-,473		

Priloga 3, tabela 41: Povezave med značilnostmi in predlogi

		Z1	Z2	Z3	Z4	Z5	Z6	Z7	Z8	Z9	Z10	Z11	Z12	Z13	Z14	Z15	Z16	Z17	Z18	Z19	Z20
P1	r	,145	,094	,217	,195	,092	,107	,081	,038	-,061	,031	,033	,021	-,023	-,038	-,130	,061	,011	,180	,108	-,219
	2P	,044	,192	,002	,006	,201	,138	,258	,600	,399	,670	,643	,769	,754	,595	,070	,395	,874	,012	,136	,273
P2	r	,246	,246	,323	,238	,162	,047	,182	,138	,093	,180	,070	,054	,024	-,042	-,058	,030	-,033	,099	,126	-,092
	2P	,001	,001	,000	,001	,023	,517	,011	,053	,194	,012	,332	,454	,738	,559	,417	,678	,644	,170	,080	,648
P3	r	,276	,075	,068	,016	-,027	,025	-,003	,183	,104	,107	,094	-,020	-,032	,009	-,016	-,068	-,113	-,073	,029	-,217
	2P	,000	,296	,346	,825	,703	,729	,964	,010	,148	,137	,189	,782	,652	,896	,829	,344	,116	,308	,691	,276
P4	r	,135	,105	,084	,126	,006	,015	,117	,072	,006	,115	,052	,030	,013	,004	,043	-,031	,051	,026	,181	,096
	2P	,060	,143	,244	,079	,935	,838	,104	,313	,933	,110	,472	,680	,859	,956	,552	,665	,482	,718	,012	,634
P5	r	,095	,083	,208	,139	,097	,104	,249	,131	,124	,341	,132	,195	,172	,089	,178	,211	,172	,040	,279	-,114
	2P	,186	,245	,004	,052	,177	,148	,000	,068	,084	,000	,066	,007	,016	,215	,013	,003	,017	,575	,000	,571
P6	r	,119	,198	,357	,292	,117	,086	,222	,106	,077	,226	,115	,097	,008	,018	,048	,132	,070	,136	,121	-,249
	2P	,098	,006	,000	,000	,104	,232	,002	,138	,286	,001	,110	,182	,909	,808	,501	,067	,338	,058	,093	,211
P7	r	,204	,142	,250	,203	,139	,105	,300	,254	,115	,262	,097	,170	,116	,081	,053	,192	,184	,078	,183	,006
	2P	,004	,048	,000	,004	,053	,146	,000	,000	,109	,000	,177	,018	,106	,259	,465	,007	,011	,279	,011	,976
P8	r	,090	,074	,212	,092	,166	,089	,359	,129	,187	,563	,133	,216	,213	,106	,262	,175	,164	,027	,118	,044
	2P	,215	,304	,003	,201	,020	,220	,000	,074	,009	,000	,064	,003	,003	,142	,000	,015	,023	,713	,102	,827
P9	r	,117	,049	,161	,089	,167	,014	,129	,116	,078	,084	,086	,037	,144	,028	,023	,090	,176	,067	,150	-,055
	2P	,106	,500	,026	,220	,020	,847	,073	,107	,281	,242	,236	,613	,045	,697	,749	,213	,015	,357	,038	,786
P10	r	,024	,046	,150	,028	,156	,057	,230	,172	,228	,349	,187	,234	,222	,074	,202	,208	,213	-,035	,157	-,159
	2P	,740	,521	,038	,697	,030	,432	,001	,017	,001	,000	,009	,001	,002	,305	,005	,004	,003	,632	,029	,430
P11	r	,129	,177	,208	,163	,099	,053	,229	,287	,246	,337	,185	,337	,190	,096	,159	,226	,215	,069	,120	,148
	2P	,075	,014	,004	,023	,168	,467	,001	,000	,001	,000	,010	,000	,008	,184	,027	,002	,003	,342	,097	,462
P12	r	,118	,118	,209	,106	,154	-,049	,141	,144	,129	,250	,155	,272	,178	,099	,178	-,002	,097	-,036	,090	,284
	2P	,102	,101	,003	,141	,031	,500	,050	,044	,071	,000	,031	,000	,013	,167	,013	,973	,182	,615	,214	,151
P13	r	,091	,086	,150	,107	,079	-,004	,095	,095	,054	,213	,134	,256	,180	,122	,165	,022	,071	,033	,127	,452
	2P	,205	,231	,037	,137	,270	,954	,186	,189	,451	,003	,062	,000	,012	,088	,021	,760	,327	,647	,078	,018
P14	r	-,034	,106	,132	,108	,064	,062	,164	,001	,158	,343	,112	,294	,251	,059	,323	,108	,112	,003	,051	,623
	2P	,637	,141	,067	,133	,376	,389	,022	,987	,027	,000	,119	,000	,000	,415	,000	,134	,121	,969	,479	,001
P15	r	,109	,139	,126	,136	,069	,052	,239	,165	,048	,152	,129	,079	,257	,183	,058	,180	,165	,197	,279	,102
	2P	,132	,052	,080	,058	,340	,468	,001	,021	,505	,034	,073	,272	,000	,010	,424	,012	,022	,006	,000	,614
P16	r	,032	,128	,153	,078	,171	,031	,235	,122	,199	,295	,052	,323	,264	,187	,303	,184	,095	,045	,024	,444
	2P	,662	,074	,033	,277	,017	,669	,001	,089	,005	,000	,468	,000	,000	,009	,000	,010	,190	,529	,741	,020
P17	r	,086	,047	,041	,144	,041	,018	,076	,181	,095	,048	,151	,037	,067	,055	,088	,006	,035	,040	,027	-,102
	2P	,233	,510	,569	,044	,570	,804	,291	,012	,185	,501	,035	,608	,353	,449	,220	,939	,634	,581	,713	,612
P18	r	,150	,148	,221	,142	,211	,114	,181	,238	,231	,184	,186	,262	,202	,101	,175	,116	,086	,166	,182	,060
	2P	,037	,039	,002	,048	,003	,115	,011	,001	,001	,010	,009	,000	,005	,159	,014	,107	,237	,021	,011	,765
P19	r	,289	,072	,196	,118	,111	,017	,223	,132	,168	,210	,070	,139	,081	-,043	,153	,094	,122	-,035	,061	,124
	2P	,000	,318	,006	,101	,124	,811	,002	,066	,019	,003	,333	,054	,263	,547	,032	,191	,091	,630	,400	,536
P20	r	,302	,136	,198	,095	,102	,063	,190	,202	,209	,173	,085	,159	,079	,054	,136	,091	,111	,115	,107	,035

		Z1	Z2	Z3	Z4	Z5	Z6	Z7	Z8	Z9	Z10	Z11	Z12	Z13	Z14	Z15	Z16	Z17	Z18	Z19	Z20
	2P	,000	,058	,006	,185	,154	,386	,008	,005	,003	,015	,241	,027	,273	,451	,059	,208	,125	,112	,138	,863
P21	r	,065	,033	,211	,060	,272	,097	,227	,046	,248	,415	,168	,280	,226	,065	,287	,206	,209	-,026	,013	,056
	2P	,368	,643	,003	,403	,000	,177	,001	,519	,000	,000	,019	,000	,001	,367	,000	,004	,004	,718	,856	,783
P22	r	-,057	,027	,123	,052	,214	,037	,143	-,035	,148	,373	,083	,264	,244	,184	,301	,118	,145	-,120	-,049	,420
	2P	,432	,707	,087	,467	,003	,607	,046	,628	,039	,000	,251	,000	,001	,010	,000	,100	,045	,097	,501	,029
P23	r	,029	,077	,019	,000	,116	,081	,090	-,288	,067	,136	,098	,171	,015	-,322	-,092	,122	,255	-,044	-,100	1,000
	2P	,893	,720	,932	1,000	,590	,706	,676	,172	,757	,528	,649	,424	,945	,125	,668	,571	,241	,838	,642	,000