

MATIJA MITJA ŠTIH

SAMOVREDNOTENJE DELA UČITELJA ZGODOVINE

SELF-EVALUATION OF HISTORY TEACHER'S WORK

Izvleček

Članek je povzet po osrednjem delu magistrske naloge, ki raziskuje ovrednotenje pedagoškega dela učiteljev zgodovine v gimnazijah. Učitelj preverja uspeh, smiselnost in učinkovitost lastnega dela s samovrednotenjem, ki teži k zagotavljanju kakovosti ter spodbuja profesionalni in osebni razvoj. Čeprav si pod istim pojmom predstavljajo različne postopke (anketiranje, pogovor, refleksijo, opazovanje pouka, samoocenjevanje ...), se s samovrednotenjem srečujejo vsi učitelji. Učitelj zgodovine z delom v razredu lahko vpliva na predstave učencev, spodbuja razvoj občutljivosti in kritičnosti ter učencem pogosto predstavlja referenco in zgled. Zato si nespraševanja o svojem delu ne sme privoščiti. Samovrednotenje omogoča sprotno preverjanje dela in ugotavljanje močnih in šibkih področij. Čas in napor, ki ga učitelj vloži vanj, se prej ali slej povrneta v obliki zadovoljstva pri nadaljnjem delu.

Ključne besede: samovrednotenje, učitelj zgodovine, kakovost, opazovanje pouka, profesionalni razvoj, vseživljenjsko učenje.

Abstract

The article summarized the central part of a Master's thesis, which researches the evaluation of pedagogic work of history teachers in general secondary schools. The teacher evaluates the success, purpose and effectiveness of his work by self-evaluation. This strives to ensure quality and entices a professional and personal development. Although the term implies various procedures (inquiry, discussion, reflection, class observation, self-assessment, etc.), all teachers come across self-evaluation. A history teacher with his/her work in class can have an impact on the perception of the pupils, can encourage the development of sensitivity and critical thinking and often represents to the pupils a certain reference and example. This is why a teacher cannot afford to not self-evaluate his work. Self-evaluation enables a current observation of the work and the possibility to determine the strong and weak areas. The time and effort a teacher invests in self-evaluation eventually pays off in the form of satisfaction in future work.

Keywords: self-evaluation, history teacher, quality, class observation, professional development, life-long learning.

SAMOVREDNOTENJE DELA UČITELJA ZGODOVINE¹

Uvod

Samovrednotenje je proces vrednotenja lastne dejavnosti, ki je vedno v teku. To je nujno za ohranjanje smiselnosti in zagotavljanje kakovosti slehernega početja. Sleherna dejavnost si zasluži samovrednotenje, še toliko bolj pa to velja za dejavnost, s katero vplivamo na druge. Ali je takšna dejavnost potrebna, kadar delamo z učenci, ki si še posebej zaslužijo skrb in pozornost, tako sploh ni vprašanje.

Pojem samovrednotenja navadno povezujemo s subjektivnostjo, ki ob pomanjkanju samokritike onemogoča resnično prepoznavanje in odpravo lastnih pomanjkljivosti. Za pravo samovrednotenje so zato potrebne določene osebne kvalitete in tudi učitelj zgodovine jih mora imeti oz. se mora truditi, da jih pridobi.

Samovrednotenje, samoevalvacija in sorodni pojmi

Izraz samovrednotenje je najbolj splošen in razširjen izraz, s katerim označujemo vrednotenje samega sebe, svojih dejanj in rezultatov svojega dela. Tudi definicije, ki jih podajajo pedagogi in raziskovalci, ga definirajo podobno. Marentič Požarnikova naprimer meni: »*Samovrednotenje je stalen proces, v katerem se tudi na osnovi mnenj "pomembnih drugih," (...) vrednotim in primerjam z drugimi.*«²

Samovrednotenju je sorodna samoevalvacija, za katero velja, da »*je celovit proces ne-prestanega zbiranja ter analiziranja informacij.*«³ »*Njen osnovni namen pa je ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti.*«⁴ Na prvi pogled se celo zdi, da gre zgolj za dva različna prevoda istega angleškega izraza (self-evaluation) in torej za sinonimna izraza. Obema je skupno preučevanje preteklega dela z željo po ugotavljanju in zagotavljanju njegovih kvalit. Vendar pa je domača pedagoška raziskovalna stroka v zadnjih nekaj letih vsakemu izmed njiju dala svojstven pomen.

Še dva pojma segata v področje med samovrednotenjem in samoevalvacijo. Prvi je samoocenjevanje, ki ga Claxton definira kot samovrednotenje na podlagi zunanjih kriterijev,⁵ Razdevšek Pučko pa kot spretnost v povezavi s sprejemanjem in uporabo kriterijev, ki so dani od zunaj.⁶ Zato je samoocenjevanje bolj objektivno od samovrednotenja in bližje samoevalvaciji. Drugi pojem pa je refleksija, ki je potrebna, da samoocenjevanje doseže svoj cilj, ta pa je spoznati uspešnost lastne dejavnosti in kritično pretresti strategije uporabljene za doseg uspeha pri neki dejavnosti.

Samovrednotenje (self-evaluation) je po Slivarju poleg samopodobe, izobrazbene kompetentnosti in primernosti (iznajdljivosti, op.a.) ena izmed pomembnejših komponent samopojmovanja.⁷ Young v njem med drugim vidi enega od v strokovnih krogih manj uporabljenih, zato pa v laičnem svetu bolj razširjenih sopomenk za samopodobo.⁸

1 Vzeto iz: Štih, Matija Mitja. (2009). Ovrednotenje pedagoškega dela učiteljev zgodovine v gimnazijah. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

2 Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS, str. 206.

3 Musek Lešnik, K. & Bergant, K. (2001). Samoevalvacija v vzgojno-izobraževalnih organizacijah. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti, str. 9.

4 Prav tam, str. 29.

5 Razdevšek Pučko, C. (1998). Samoocenjevanje – sestavine nove doktrine ocenjevanja. Pedagoška obzorja. Letnik 13. Št. 1/2, str. 7.

6 Prav tam, str. 5.

7 Slivar, B. (1995). Pomen samopojmovanja pri vzgoji in izobraževanju. Educa. Letnik 5. Št. 4, str. 212.

8 Youngs, B. (2000). Spodbujanje vzgojiteljeve in učiteljeve samopodobe. Ljubljana: Educy, str. 9.

Burns ga pojmuje kot proces, »v katerem oseba preiskuje svoje storitve, zmožnosti in lastnosti glede na osebna merila in vrednote, ki jih je dobila od družbe in pomembnih drugih in jih je ponotranjila.«⁹ Craftovova pa v podrobnem vrednotenju lastnega dela učitelja (samovrednotenju) vidi težnjo po profesionalnem razvoju, saj ga razume kot del stalnega profesionalnega razvoja učitelja.¹⁰

In kakšno naj bo kakovostno samovrednotenje učiteljevega dela? Vsako razmišljanje o lastnem delu je dobrodošlo in koristno. Če pa želi biti zares učinkovito, mora biti (vnaprej) načrtovano. Njegov namen je namreč prepoznati močna in šibka področja, kvalitete in slabosti ter zastavljanje realnih ciljev v želji po krepitvi šibkejših področij in ohranjanju že doseženih kvalitete močnejših.

O samoevalvaciji najpogosteje govorimo v povezavi z vrednotenjem dela organizacij (šol)¹¹ in posameznikov znotraj njih, pri čemer njeno delovanje temelji na vnaprej skrbno pripravljenih instrumentih. Ažman pravi: »Šolska samoevalvacija je proces, ki ga največ povzroči sama šola, v kateri skrbno izbrani sodelavci opisujejo in ocenjujejo delo šole z vizijo, da bi sprejeli odločitve ali pobude, ki se nanašajo na različne vidike razvoja šole kot celote.«¹² Pomemben del razvijajoče se šole pa je vsak posameznik, ki v njej dela in se ob tem tudi sam profesionalno in osebno razvija.

Pri samoevalvaciji ne gre za poljubno subjektivno oceno, ki jo nekdo poda o sebi ali o organizaciji, katere del je. Uporablja namreč od zunaj dane pripomočke (vprašalnike) in metode ter z njihovo pomočjo pride do realne ocene trenutnega stanja.¹³ Je dolgotrajnejši postopek, katerega cilj je sistematično ovrednotiti preteklo delo in poiskati možnosti za izboljšanje razmer, v katerih se učenci učijo in učitelji delajo. Zavezanost zunanjim kriterijem prinaša objektivnost, ki jo samovrednotenju ob pomanjkanja trdnih kriterijev včasih primanjkuje.

Samoevalvaciji, katere namen je tudi večja avtonomnost šol in učiteljev, so tujini že v 90-ih letih posvečali mnogo pozornosti.¹⁴ V Sloveniji se zanjo šole odločajo šele v zadnjih letih, načini izvedbe, analiza in uporaba dobljenih rezultatov pa so zelo raznoliki. Glavnemu namenu samoevalvacije – zagotavljanju kakovosti, na kar opozarjajo tudi Medveš, Musek Lešnik, Alvik, Craft in drugi,¹⁵ pa je vredno slediti.

Ažmanova meni, da je samoevalvacija »kot pogled v ogledalo: vsakemu posamezniku in podsystemu, ki se vanj pogleda, omogoča zaznati tako prednosti dobro opravljene-ga dela in se jih veseliti, kot tudi pomanjkljivosti slabo opravljenega dela in možnosti korekcije.«¹⁶

Na podlagi samovrednotenja in samoevalvacije se izgrajuje ali dopolnjuje samopodoba. Definicija samopodobe (ali sebstva),¹⁷ kot jo podaja Kobalova, ima opraviti s profesionalno

9 Burns v: Skalar, M. (1986). Samovrednotenje kot znotrajosebni proces. *Sodobna pedagogika*. Letnik 37. Št. 5/6, str. 212.

10 Craft, A. (1996). *Continuing Professional Development: A Practical Guide for Teacher and Schools*. London: Routhledge, str. 58–137. Vrednotenje lastnega dela je tu sicer podrejeno profesionalnemu razvoju, kar ob dejstvu, da je samoevalvacija del le-tega in da je kritično vrednotenje lastnega dela nujno za pozitiven profesionalni razvoj, zgolj postavi samovrednotenje v ustrezen širši kontekst.

11 O samoevalvaciji kot o evalvaciji dela na celotni šoli je govora pri Musek Lešniku.

12 Ažman, T. (2004). Od tradicionalne šole k sodobni. *Sodobna pedagogika*. Letnik 55. Št. 2, str. 183.

13 Medveš, Z. (2000). Kakovost v šoli. *Sodobna pedagogika*. Letnik 52. Št. 4, str. 8–26.

14 Več in podrobneje o tem, kako so se samoevalvacije kot orodja za zagotavljanje kakovosti v šolah posluževali v tujini v: Medveš, Z. (2000). Kakovost v šoli. *Sodobna pedagogika*. Letnik 51. Št. 4, str. 8–21.

15 O vodeni samoevalvaciji kot preverjanju kakovosti celotne organizacije podrobneje pišejo tudi: Craft (1996), Musek Lešnik in Bergant (2001), Bell in Gilbert (1996), Medveš (2000) in drugi.

16 Ažman, T. (2004). Od tradicionalne šole k sodobni. *Sodobna pedagogika*. Letnik 55. Št. 2, str. 194.

17 Prav tam, str. 23–24.

in osebno rastjo učitelja, kot tudi z njegovim delom nasploh. Samopodoba vključuje tako subjektivne teorije o lastnem delu kot vrednote, osebni profil posameznika, njegovo motiviranost in element razvijanja in spreminjanja na bolje.

V šolskem letu 2008/2009 so vse slovenske gimnazije pristopile k projektu Posodabljanja slovenske gimnazije,¹⁸ ki ga podpira Evropska unija. Pričakovati je, da bo sodelovanje v tem projektu mnoge gimnazije spodbudilo, da bodo najprej preverile trenutno stanje (in samoevalvacija je za to kot naročena) in se šele nato lotile posodabljanja.

Kaj učitelj s samovrednotenjem pridobi?

Odločitev za samovrednotenje lahko sproži več vzrokov: neuspeh ali nezadovoljstvo z rezultati lastnega dela, preverjanje in ovrednotenje preteklega dela, zunanja spodbuda itd. Čeprav se za samovrednotenje vsakdo odloči z namenom preveriti svojo prakso in jo po potrebi dopolniti, uspeh ni vedno zagotovljen.

Ljudska modrost pravi: »*Pomagaj si sam in Bog ti bo pomagal.*« To velja tudi za učitelje, ki za izboljšanje lastnega dela lahko največ storijo sami, vendar pa v tem ne smejo ostati osamljeni. Od zunaj jim mora biti ponujena pomoč v obliki spodbude, lahko tudi v obliki konkretnega instrumentarija, metodologije in postopkov. Tako bodo s pomočjo drugih sami prihajali do objektivnih ocen o kakovosti svojega dela.¹⁹

Če je samovrednotenje izreden dogodek, je tudi njegov vpliv takšen: napravi sicer določen vtis, ki pa sčasoma zbledi, z njim pa zbledijo tudi nova spoznanja. Podobno velja za samoevalvacijo ustanove: »*Dobra samoevalvacija je neprekinjen postopek ugotavljanja, ohranjanja in dvigovanja kakovosti in uspešnosti.*«²⁰

Stalno samovrednotenje pomeni, da samopreverjanje postane del vsakdana. Zahteva trud in čas, a postaja učinkovito orodje za ugotavljanje, ohranjanje in dvigovanje kakovosti opravljenega dela in zagotavlja osebno zadovoljstvo. Prav zagotavljanje kakovosti učitelja usmerja v samovrednotenje, ali kakor pravi Šeško: »*Vsak človek je notranje motiviran, da bi delal kakovostno, zato svoje delo neprestano tudi vrednoti.*«²¹

Claxton v samovrednotenju vidi možnost za razvijanje sposobnosti (learning acumen), ki jih Pučko prevede kot »učna inteligenca«, mogoče pa jih razumeti tudi kot »sposobnosti prodornega mišljenja«. Štiri sposobnosti so ponazorjene s štirimi R-ji:

- sposobnost prenašanja kritike in neuspeha v procesu učenja (resilience),
- sposobnost uporabe virov v različnih učnih situacijah (resourcefulness),
- sposobnost refleksije oziroma usmerjanje lastnega učenja (reflectivity),
- sposobnost odgovornosti in videnja učenja kot sredstva za doseganje ciljev (responsibility).²²

V času ko so učitelji prepričani, da so vse bolj obremenjeni, jim pobuda o samovrednotenju ali samoevalvaciji (če je narekovana od zgoraj) lahko predstavlja novo obremenitev in kanal za odtekanje prepotrebne delovne energije. V proces vloženi trud pa se kmalu obrestuje. »*Samoevalvacija ne pomeni žrtvovanja energije in časa za neko novo modno muho, predstavlja uporabno orodje in z njegovo pomočjo lahko organizacija ali*

18 Več na: <http://www.zrss.si/projektiess/default.asp?pr=2> (Datum dostopa: 20. 9. 2009).

19 Medveš, Z. (2000). Kakovost v šoli. Sodobna pedagogika. Letnik 51. Št. 4, str. 14–15.

20 Musek Lešnik, K. & Bergant, K. (2001). Samoevalvacija v vzgojno-izobraževalnih organizacijah. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti, str. 20.

21 Šeško, V. (2000). Samovrednotenje učiteljevega dela: lastna hvala ... ima večji pomen. Slovenščina v šoli. Letnik 5. Št. 4, str. 54.

22 Razdevšek Pučko, C. (1998). Samoocenjevanje – sestavine nove doktrine ocenjevanja. Pedagoška obzorja. Letnik 13. Št. 1/2, str. 7–8.

*posamezniki v njej konstruktivno usmerjajo svojo energijo v zagotavljanje kakovosti svojega dela in uspešnosti. Samoevalvacija je torej vir nove energije.*²³

Kaj učitelj, ki samoovrednoti lastno delo, naredi z rezultati le-tega in kako ter koliko to vpliva na njegovo nadaljnje delo, je odvisno predvsem od dveh dejavnikov.

- a. Način samovrednotenja: če je ta del samoevalvacije vzgojno-izobraževalne ustanove, obstaja nevarnost, da se na posameznika zaradi neugodnih rezultatov izvaja pritisk. Če izhaja iz notranje želje po preverjanju kvalitete lastnega dela, je ta nevarnost manjša, saj potrebo po spremembah ugotavlja učitelj sam.
- b. Osebnost učitelja: učitelj, ki se želi razvijati, ne trepeta pred negativnimi rezultati, ampak išče način za krepitev šibkih področij. Kdor je s svojim delom povsem zadovoljen, negativne rezultate lahko razume kot »napad na njegovo učiteljsko osebo« in njegovo delo. Rešitev išče v zanikanju rezultatov ali v obupavanju nad učno prakso. Kdor ni pripravljen sprejeti rezultatov in se z njimi konstruktivno spoprijeti, se mora zato vprašati, če proces zanj sploh ima smisel.
- c. Poglobljeno samovrednotenje lahko vpliva na učiteljevo delo, ne glede na način samovrednotenja in osebnostne značilnosti posameznega učitelja. Po Craftovi se vpliv kaže predvsem na:
 - njegovem zadovoljstvu z delom,
 - učiteljevem znanju, vedenju in spretnostih,
 - njegovi praksi in osebni rasti,
 - njegovi karieri,
 - šoli ali aktivu,
 - učenju učencev,
 - šolski upravi ali celotni organizaciji.²⁴

V nekaterih evropskih državah (Škotska, Avstrija, Norveška) se je v preteklosti samovrednotenje še posebej močno uveljavilo znotraj samoevalvacij dela šol. Namen uvajanja samoevalvacije v šole je bil povsod predvsem ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti. Šole, z njo pa tudi učitelji, so dobili več avtonomije in z njo več odgovornosti.

Učitelj, ki vstopi v proces samovrednotenja, se mora zavedati, da z analizo rezultatov svojega dela najlažje ugotovi, na katerih področjih je bolj in na katerih manj uspešen. S tem si da možnost za spreminjanje svoje prakse in popravo pomanjkljivosti, ki jih prej morda niti ni opazil. Samoevalvacijo šole lahko izkoristi za kakovostno samovrednotenje in tako dobi informacije o svojem delu, čeprav je samoevalvacijo najprej morda čutil kot nepotrebno ali vsiljeno.

Samovrednotenje in profesionalni razvoj

Pojem kakovosti je v šolstvu precej jasno opredeljen. Učitelj ve, da je njegova dolžnost učencem zagotoviti *»izobraževanje, ki je za njih koristno in smiselno.*²⁵ To je strokovna in moralna obveza, ki jo zmore uresničevati le, če ima na voljo primerno izobraževanje, podporo vodstva in je dovolj fleksibilen ter avtonomen za uspešno opravljanje dela.

²³ Musek Lešnik, K. & Bergant, K. (2001). Samoevalvacija v vzgojno-izobraževalnih organizacijah. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti, str. 19–20.

²⁴ Craft, A. (1996). Continuing Professional Development: A Practical Guide for Teacher and Schools. London: Routledge, str. 61.

²⁵ Musek Lešnik, K. & Bergant, K. (2001). Samoevalvacija v vzgojno-izobraževalnih organizacijah. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti, str. 29.

Brez stalnega preverjanja lastnega dela in motivacije za dodatno izpopolnjevanje kakovost pouka v najboljšem primeru stagnira, navadno pa celo pada. Zato je samovrednotenje mogoče razumeti tudi kot pomemben del učiteljevega profesionalnega razvoja.²⁶ Kvalitetno samovrednotenje in s tem povezana konstruktivna samokritika, sta mogoča šele na določeni stopnji profesionalnega razvoja, hkrati pa samovrednotenje učitelja motivira in pospešuje ter usmerja njegov profesionalni razvoj. Kot je profesionalni razvoj potreben za kvalitetno samovrednotenje, je tudi kvalitetno samovrednotenje potrebno za profesionalni razvoj. Odnos med njima je vzajemnen.

Akcijsko raziskovanje kot način samovrednotenja

Eden izmed načinov samovrednotenja je akcijsko raziskovanje. Marentič Požarnikova mu že v naslovu razprave o zbliževanju teorije in prakse v šoli pripiše zmožnost spodbujanja učiteljevega razmišljanja in profesionalne rasti.²⁷ Akcijsko raziskovanje zaradi direktne povezave s prakso daje še posebej dobre rezultate, saj učitelj z njim raziskuje lastno prakso z namenom, da jo razvija in izpopolni ter razvije nove pristope, ki nato tudi sami postanejo predmet raziskovanja.

Krog akcijskega raziskovanja gre skozi faze zbiranje podatkov, ugotavljanje problema, oblikovanje in dopolnitev hipotez do samoevalvacije ali samovrednotenja, ki ponovno služita zbiranju podatkov. Krog ni le sklenjen, ampak se celoten postopek lahko nenehno nadaljuje in nadgrajuje. Ob tem je učitelju v pomoč raziskovalec, ki »nastopa v vlogi olajševalca procesa analize, razmišljanja, v vlogi "kritičnega prijatelja" in pomočnika.«²⁸

Samovrednotenje učiteljevega dela ima smisel le, če ne gre za enkratni dogodek, temveč za stalno preverjanje in nadgrajevanje, kar je bistvena značilnost akcijskega raziskovanja. To je razvidno tudi iz spodnjega prikaza, v katerem sta samovrednotenje in samoevalvacija prikazana kot ena od faz akcijskega raziskovanja.

Shema: Krog akcijskega raziskovanja po A. Craft²⁹



26 O tem tudi: Craft, A. (1996). *Continuing Professional Development: A Practical Guide for Teacher and Schools*. London: Routledge, str. 22–23.

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

28 Prav tam, str. 353.

29 Craft, A. (1996). *Continuing Professional Development: A Practical Guide for Teacher and Schools*. London: Routledge, str. 22–23.

Akcijsko raziskovanje ni zgolj še ena v množici metod samovrednotenja. Odnos med njima je precej bolj kompleksen, saj je samovrednotenje integralni del in hkrati rezultat akcijskega raziskovanja. Z njegovo pomočjo učitelj lahko stalno spreminja in izpopolnjuje svojo učno prakso. Vsaka sprememba pa zahteva svoj čas, saj velja, da je »sprememba proces in ne dogodek.«³⁰

Opazovanje pouka

Ena od možnosti spraševanja o pouku in preverjanja njegovega poteka, je tudi prisotnost tretje osebe v razredu. To je lahko ravnatelj, kolega iste ali druge stroke, oziroma vsak napovedani ali naključni obiskovalec. Ker je pouk dejavnost, ki praviloma poteka med učenci in učiteljem, prisotnost tretjih oseb nujno prinese spremembe in je zato že z vidika zagotavljanja kakovosti pouka prav, da je vsaka takšna prisotnost vnaprej najavljena.

Kot bomo ugotovili, je za kvalitetno opazovanje pouka bistveno sodelovanje med sodelavci, ki pa je v učiteljskem poklicu (razen obveznega) bolj na nizki ravni. Zanimivo je, da je glede tega situacija podobna tako v Sloveniji, kot drugje v svetu. »*Odrpoto sodelovanje, obsežni kolegialni pogovori, medsebojne hospitacije ter interaktivni profesionalizem za večino učiteljev še niso postali sestavni del poklicnega življenja.*«³¹

Nekaterim učiteljem prisotnost tretjih oseb pri pouku predstavlja precejšnjo stopnjo nelagodja, le redki pa uspejo pouk izvajati povsem enako, kot sicer. Hospitacija ravnatelja ali kolegov, preko katere želi učitelj dobiti povratno informacijo o svojem delu v razredu, tako lahko da precej popačeno podobo in je le pogojno v pomoč pri nadaljnjem delu.

Samopazovanje

Učiteljem, ki jim prisotnost tretjih oseb predstavlja nelagodje, je lahko v pomoč samopazovanje s pomočjo avdio-vizualnega snemalnika, ki ga (ob pogoju, da so izpolnjeni pogoji za varstvo osebnih podatkov) namesti v razredu. Kasneje lahko kadarkoli pregleda posnetek in z določene distance oceni svoje delo.

Ogled posnetka nudi zanimiva spoznanja o poteku pouka, odzivu učencev, nezavednem ravnanju učitelja, morebitnih motečih elementih pouka idr. Predvsem pa prinaša pogled »z druge strani«, ki je učiteljem sicer skrit. Takšen način samoopazovanja je posebej primeren za začetnike ali za študente – bodoče učitelje – na opravljanju obvezne prakse.

Kolegialno opazovanje

Kadar samovrednotenje učitelju ne nudi informacij, ki jih želi pridobiti, in želi mnenje nekoga, katerega mnenje še posebno ceni in mu zaupa, se lahko obrne po pomoč k sodelavcu iste ali druge stroke. Njegova prisotnost pri pouku bo zanj in za učence veliko manj moteča, kot če bi bila v razredu tuja oseba ali ravnatelj.

Dobrodošle so hospitacije vseh kolegov. Ker pa je opažanja in nasvete lažje sprejeti od kolega, ki pozna posebnosti posameznega predmeta, je najbolje, če učitelju zgodovine hospitira kolega, ki tudi sam poučuje zgodovino. Po hospitaciji se na podlagi ugotovitev lahko razvije pogovor ali pravi strokovni dialog, ki bo obema v korist. »*Skupni cilji in skupna prepričanja namreč zblížajo učitelje, želja po kakovostnem delu pa porodi*

30 Prav tam.

31 Fullan, M. in Hargreaves, A. (2000). Za kaj se je vredno boriti na vaši šoli. Ljubljana: ZRŠŠ, str. 52.

potrebo po poglobljenem strokovnem dialogu.«³² Takšen strokovni dialog je osnova neformalnega učenja, ki lahko preraste v kolegialno opominjanje ali – po Sentočnikovi – v kritično prijateljstvo.

V zvezi z odnosi in povezanostjo med učitelji neke šole Hergreaves podaja shemo s štirimi oblikami kultur poučevanja:

1. Individualizirana kultura poučevanja – učitelji delajo neodvisno drug od drugega.
2. Balkanizirana kultura poučevanja – učitelji se delijo na skupine, ki med seboj ne sodelujejo ali pa si celo nasprotujejo.
3. Sodelovalna kultura poučevanja – učitelji delajo skupaj, so povezani (tudi izven službe) in se počutijo del šolske skupnosti.
4. Izzvano ali načrtno sodelovanje kot kultura poučevanja – ni spontano, temveč je administrativen ukrep, ki racionalizira delo učiteljev in jih »prisili« v sodelovanje.³³

Dobri odnosi in dobri kolegialni nasveti so mogoči le v šolah, v katerih vlada iskrena sodelovalna kultura poučevanja ali pa je izzvano načrtno sodelovanje sodelujoče pripeljalo v bližino iskrene sodelovalne kulture.

V zbornicah s sproščeno klimo brez izključujoče tekmovalnosti, kjer učitelji poleg službenih del in nalog delijo tudi del svojega zasebnega življenja, lahko sproščeno druženje med učitelji istih ali različnih predmetov, različnih izkušenj in različnih pogledov preraste v pravo in resnično izmenjavo mnenj, izkušenj in dobrih praks ter v koristno neformalno izobraževanje.

Tudi rezultati empirične raziskave, ki je bila med srednješolskimi učitelji opravljena v sklopu magistrske naloge, pokažejo, da: »učitelji, ki se čutijo bolj sprejete pri drugih vključenih v vzgojno–izobraževalni proces, bolj verjamejo v lastne kvalitete.«³⁴ Občutek sprejetosti učitelja pripomore k pedagoški samozavesti in omogoča doseganje boljših delovnih rezultatov. Ista raziskava pokaže tudi, da se slovenski gimnazijski učitelji le redko poslužujejo kolegialnih hospitacij, čeprav mnenja svojih sodelavcev cenijo.

Hospitacija ravnatelja

Hospitiranje pri pouku učiteljev je zakonsko predpisana naloga in pravica ravnatelja. Ob zavedanju pomembnosti hospitacije in pogovora ob njej (Erčuljeva ga označi za dogodek, ki pripomore k učiteljevemu razvoju in medsebojnemu učenju obeh vključenih³⁵) bi pričakovali, da je hospitiranja po šolah veliko. Na voljo je tudi obsežen instrumentarij za hospitiranje,³⁶ način in pogostost uporabe pa sta prepuščena osebni presoji vsakega ravnatelja.

Navadno ravnatelji več hospitirajo pri mlajših učiteljih. Pouk ob tem gotovo poteka nekoliko drugače kot sicer, saj njihova prisotnost vpliva na učence, ki jim ravnatelj predstavlja najvišjo avtoriteto šole in na učitelja, ki se želi kar najbolj izkazati. Kljub temu pa je takšna prisotnost potrebna in v korist tako učitelju kot ravnatelju. Učitelj lahko med

32 Sentočnik, S. (2006). Vpeljevanje sprememb v šole – izziv za spodbujevalce sprememb.V: Vpeljevanje sprememb v šole: konceptualni vidiki. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 41.

33 Andy Hargreaves si kot predavatelj na Bostonski univerzi (predava o kulturi, spremembah in vodenju v izobraževanju) izrecno prizadeva za povezovanje teorije s prakso. <http://www2.bc.edu/~hargrean/> (Datum dostopa 28. 3. 2009).

34 Štih, Matija Mitja. (2009). Ovrednotenje pedagoškega dela učiteljev zgodovine v gimnazijah. Ljubljana: Filozofska fakulteta, str. 148.

35 Erčulj, J. (1998). Ravnatelj in hospitacije pri pouku: še nekaj o instrumentarijih za spremljanje učiteljevega dela. Vzgoja in izobraževanje. Letnik 29. Št. 4, str. 52.

36 Bogato tovrstno gradivo s primeri hospitacijskih obrazcev je namenjeno predvsem ravnateljem pa tudi ostalim, ki hospitirajo pri pouku. Glej: Tomič, A. (2002). Spremljanje pouka. Ljubljana: ZRSŠ.

hospitacijo dokaže svoje kvalitete in kompetence, ravnatelj pa dobi neposreden vpogled v potek pouka pri določenem učitelju.

In kaj o hospitacijah menijo ravnatelji? Zanimiv pogled v intervjuju o šolskem nadzoru predstavi Rednak. »Redna hospitacija je vedno lahko koristna, predvsem za ravnatelja samega, in je seveda koristna tudi za učitelja. (...) Sam trdim, da so nenapovedani obiski in hospitacije človeško nesprejemljive, strokovno vprašljive in, vsaj zame, stvar sistema, ki je preživel – "polijski nadzor" v šoli nima nobene realne osnove.«³⁷

Inoviranje lastne pedagoške prakse

V gospodarstvu so inovacije vedno zaželeni in cenjene, v časih recesije in gospodarskih pretresov pa že kar zahtevane. »Vsa sodobna podjetja tekmujejo z znanjem. Nenehne inovacije so postale nujnost.«³⁸

Gospodarstvo ima opravka z neživimi materiali, v šoli pa vsaka inovacija pomeni spremembe, ki vplivajo na učence. Z inovacijo učitelj ne tvega le lastnega uspeha in ugleda, temveč tudi kvaliteto dela in morebiten nezaželen učinek na učence. Vsaka inovacija je odklon od uveljavljenega in zato do določene stopnje tvegana. Če uspe, pa nudi drugačno, zanimivejše, lažje in učinkovitejšo delo.

Marentič Požarnikova meni, da je inoviranje prakse nasprotje rutine in je potrebno za ohranjanje kvalitete: »Ne moremo biti zadovoljni s tistimi učitelji, ki kmalu utonejo v rutino, ki ne razmišljajo dosti o vzrokih raznih problemov in dogajanj v razredu, o svojih lastnih miselnih okvirih in predpostavkah pri reševanju problemov, ki ne spremljajo novosti in ne iščejo novih pristopov, ampak gredo "po poti najmanjšega odpora".«³⁹

Reflektivni učitelj

Osnovni pojem besede refleksija je premislek o svojem delu. Sentočnikova ocenjuje, da je »zmožnost reflektiranja metakognitivna spretnost.«⁴⁰ Refleksija je pomembna prvina, ki omogoča učitelju, da razvije tovrstno metakognitivno spretnost. V zvezi z učiteljevim razmišljanjem o lastnem delu v razredu pa izraz refleksija in reflektivnost predstavljata protiutež rutinskemu.⁴¹

Reflektivni učitelj je torej tisti, ki ne ravna rutinsko in brez premisleka, temveč vse svoje delo (in celo prepričanja o njem) premisli na podlagi dokazov in ga po potrebi spreminja. Takšen učitelj išče vedno nove izzive in nove poti, da njegovo delo ne bi zapadlo v rutino, v kateri ni več ustvarjalnosti in osebnega ter profesionalnega izziva ter napredka.

Razlogi za inoviranje

Opravljeni zahtevno strokovno delo rutinsko in brez slehernih sprememb prej ali slej postane mučno in brez izziva. Spremembe niso le dobrodošle, ampak nujne, če se želi ohraniti kakovost opravljenega.

37 Babšek, J. (2001). Nenapovedani obiski in hospitacije so človeško nesprejemljivi in strokovno vprašljivi: Pogovor z Ivanom Rednakom, ravnateljem OŠ Dornberk. Didakta. Letnik 11. Št. 56/57, str. 20.

38 Černetič, M. idr. (2004). Šolska kultura in vrednote. Pedagoška obzorja. Letnik 19. Št. 3–4, str. 64.

39 Marentič Požarnik, B. (1993). Akcijsko raziskovanje – spodbujanje učiteljevega razmišljanja in profesionalne rasti. Sodobna pedagogika. Letnik 44. Št. 7–8, str. 348.

40 Sentočnik, S. (2004). Portfelj kot alternativna oblika učenčevega napredka – možnosti njegove uporabe v slovenskih šolah. Sodobna pedagogika. Letnik 55. Št. 1, str. 83.

41 Cvetek, S. (2005). Poučevanje kot profesija, učitelj kot profesionallec. Radovljica: Didakta, str. 44–45.

Tega se tudi učitelji večinoma zelo dobro zavedajo, zato se udeležujejo dodatnih izobraževanj in nekatera nova spoznanja vključujejo v prakso. »S preizkušanjem znanja (eksperimentom) pridemo do izkušenj in spretnosti, ki naredijo znanje uporabno.«⁴² S temi besedami Černetič utemelji potrebnost eksperimentiranja in uvajanja novega znanja.

Da je misel na to, da mora pri sebi nekaj spremeniti, za učitelja lahko tudi strašljiva, pa meni Coffey, ki to občutenje opiše z besedami: »Kaj je ogroženo? Nič manj kot njegova samopodoba, ki je sestavljena iz cele vrste osebnih in profesionalnih identitet.«⁴³

Kljub temu bi težko našli učitelja, ki bi celo kariero opravljal delo na enak način. Če ne zaradi lastne želje po rasti in izboljšavi lastnega dela, ga v spremembe in inoviranje prisilijo spremembe, ki jih je deležen učiteljski poklic. Takšne spremembe lahko izkoristi ali pa nad njimi toži in se jim (dokler je to sploh mogoče) upira.

»Izzivi iz današnjega globalnega okolja narekujejo nenehno spreminjanje šol, ki se vsakodnevno srečujejo s pritiski notranjih in zunanjih okolij. Veliko šol pa kljub tem spremembam ostaja nespremenjenih.«⁴⁴ Černetič predlaga, da spremembe postanejo del šolske kulture, zaposleni pa naj zagotavljajo odprto in učenju prijazno klimo.⁴⁵ Pri tem pa na stranski tir postavi strah, ki ga ob nenehnih spremembah in kljub želji po profesionalni rasti čutijo nekateri učitelji.

V nekaterih evropskih državah, po katerih se pogosto zgledujemo in kjer so inovacije že daljši čas del šolskega vsakdana, ugotavljajo, da so z eksperimentiranjem v preteklosti pretiravali. Zato se sedaj ukvarjajo s slabim znanjem in nizko motivacijo učencev in se ponovno vračajo k že preizkušenemu, tradicionalnemu.

»Razmislite, kaj je v tej tradiciji dobrega, in na tem gradite. Negujte področja, kjer ste tradicionalno dobri. (...) Lahko seveda tudi kaj izboljšate, obogatite pouk z različnimi dejavnostmi, toda pred sabo imejte učne cilje. Ti so najpomembnejši.«⁴⁶ Takšen nasvet tistih, ki imajo bogato zgodovino eksperimentiranja v šolstvu, naj bo opomin hitremu uveljavljanju sprememb in naj priprepe k odgovornemu uvajanju inovacij.

O nujnosti inovacij in njihovem spreminjanju osebnosti učitelja Marentič Požarnikova meni: »Pouk ni več le transmisija, ampak živa transakcija – množstvo smiselnih interakcij med učiteljem in učencem ter med učenci samimi – in končno transformacija – spreminjanje pojmovanj o svetu in spreminjanje osebnosti.«⁴⁷

Zbornik o kurikularni prenovi s preloma tisočletja (1999) v spodbudo tistim, ki se za inoviranje odločijo kljub tveganju in za pogum tistih, ki pred tem še kolebajo, podaja naslednjo misel: »Samo tisti, ki se ne boje, da bi jih utrudilo plezanje po strmih stezah, lahko upajo, da se bodo povzpeli na ožarjene vrhove.«⁴⁸

Dober in uspešen učitelj

Prva in temeljna točka na poti do dobrega in uspešnega učitelja je dodiplomski študij, ki nudi dobro poznavanje predmetnega področja kot tudi vsa ostala področja, na katerih bo bodoči učitelj deloval. Na tem temelju postaja uspešen na vseh področjih:

42 Černetič, M. idr (2004). Šolska kultura in vrednote. Pedagoška obzorja. Letnik 19. Št. 3–4, str. 62.

43 Coffey, S. (2006). Onkraj območja gotovosti: faktor strahu. Vpeljevanje sprememb v šole: konceptualni vidiki. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 27.

44 Černetič, M. idr (2004). Šolska kultura in vrednote. Pedagoška obzorja. Letnik 19. Št. 3–4, str. 69.

45 Prav tam.

46 Groenmo L. S. (2010): Pri učenju je pomembna kontinuiteta. Intervju v Dnevnikovem objektivu, 20. november 2010. <http://www.dnevnik.si/objektiv/intervjuji/1042404357> (Datum dostopa 23. 10. 2010).

47 Marentič Požarnik V: Černetič, M. (2004). Šolska kultura in vrednote. Pedagoška obzorja. Letnik 19. Št. 3–4, str. 61.

48 Kurikularna prenova: zbornik. (1999). Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet, str. 55.

v razredu, kot človek ter kot del šole in član zbornice, ki s svojim delovanjem soustvarja pozitivno zbornično in šolsko klimo.

Za dobrega učitelja je nepogrešljivo zadovoljstvo s poklicem, ki ga opravlja. Zanj mora veljati: »Vse, kar učitelj stori za sebe, stori tudi za svoj poklic.«⁴⁹ Enako velja tudi v obratnem vrstnem redu. Kar učitelj stori za svoj poklic, stori za sebe. Zato je nemogoče govoriti o profesionalni in osebni rasti kot o dveh ločenih stvareh. Ko nekdo postaja vse boljši učitelj, postaja tudi vse boljši človek.

Učitelj se pri delu srečuje z učenci, sodelavci, nadrejenimi in starši. Mnenja o tem, kaj je dober učitelj, pa so lahko močno različna. Ista lastnost pri eni skupini ali delu ene skupine vzbuja občudovanje in odobravanje, drugo pa moti. Furlan zato meni, da »idealnost učitelja ocenjujemo po njegovih različnih značilnostih in sposobnostih, ki jih žele uporabniki njegovih storitev.«⁵⁰

Dober in še boljši učitelj

Dober učitelj ni nikoli povsem zadovoljen z doseženim, ampak si želi doseči še boljše rezultate. Uspeh njegovega dela se kaže v tem, kakšno popotnico so v času šolanja dobili njegovi učenci, zato so pravi rezultati pogosto vidni šele čez leta. Težnja po doseganju boljših rezultatov se najbolj očitno kaže v pripravljenosti na vseživljenjsko učenje.

Kdor meni, da dobro opravlja svoje delo, ne sme zaspati na lovoričkah preteklih uspehov, temveč naj vztrajno išče nove poti. Te lahko najde v stalnih dejavnostih in s prizadevanjem za osvajanje novih znanj in veščin. Tako si pridobi tudi simpatije in ugled med sodelavci in vsemi vključenimi v učni proces, hkrati pa s tem veča svoje možnosti za zaposlitev v času, ko zaposljivost učiteljev postaja vse večji problem.

Mnenj o tem, kaj je dober učitelj, je toliko, kot je tistih, ki so posredno ali neposredno vključeni v učni proces. Zato je za realno podobo potrebno izbrati pravilno kombinacijo kvalitetnega samovrednotenja in kritičnih mnenj drugih. »Dober učitelj postaneš šele takrat, ko najdeš svojo pot v pravi razdalji med pisanimi šolskimi zakonitostmi in nepisanimi zakoni mladosti ... Če hočeš odpreti mlado glavo, moraš potrkat na srce.«⁵¹

Načrtovan profesionalni razvoj učitelja

Učitelji imajo po končanem dodiplomskem študiju večkrat občutek, da so brez prave popotnice vrženi v razred, kjer se morajo sami učiti in naučiti, kako postati »pravi« učitelj.

Pšunder to prepričanje podkrepi s stavkom: »Učitelj z izobrazbo pridobi kvalifikacijo, s praktičnimi izkušnjami pa pridobi dimenzijo.«⁵²

Da je »učenje srce učiteljevega profesionalnega razvoja«⁵³ menita Bell in Gilbert za premagovanje začetniških težav opogumita mladega učitelja in hkrati poudarita pomen stalnega učenja. Učiteljev razvoj v smeri učenja poučevanja in nudenja pomoči učencem je tudi ključ do uspeha.

Ray Bolam (po Craftovi) poda pet razlogov za profesionalni razvoj (permanently izobraževanje) in jih razvrsti glede na to, ali izhajajo iz potreb posameznika ali iz potreb organizacije/šole, v kateri učitelj dela:

49 Šinkovec, S. (2000). Osebnost učitelja. Vzgoja. Letnik 2. Št. 7, str. 7.

50 Furlan, I. (1996). Idealen učitelj v domišljiji in stvarnosti. Pedagoška obzorja. Letnik 11. Št. 3–4, str. 129.

51 Kunaver, D. (1992). Mlademu učitelju na pot. Ljubljana: ZRS za šolstvo in šport, str. 9.

52 Pšunder, M. (1994). Nekaj vidikov učiteljeve uspešnosti. Vzgoja in izobraževanje danes – za danes in jutri. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, str. 81.

53 Bell, B. & Gilbert, J. (1996). Teacher development: a model from science education. London: Falmer Press, str. 1.

1. skupni razvoj celotnega (šolskega) osebja (staff/group performance),
2. osebni razvoj posameznika – za potrebe dela, ki ga opravlja (individual job performance),
3. težnja po uspešni karieri (career development),
4. želja po izpopolnjevanju v strokovnem znanju (professional knowledge),
5. želja po osebnem učenju (personal education).⁵⁴

Prvi razlog je podrejen potrebam sistema oziroma organizacije (šole), katere integralni del je učitelj. V razlogih, ki sledijo, je vpliv sistema vse šibkejši, krepi pa se vpliv posameznikovih potreb, ki popolnoma prevladajo v zadnjem od naštetih razlogov.

Howard Bradley se posveti rezultatom, ki jih prinaša profesionalni razvoj in ugotovi, da:

1. omogoča učiteljem, da se počutijo bolj cenjene pri delu, ki ga opravljajo;
2. omogoča dobro opravljanje dela in pozitivno povratno informacijo, kar je nujno za zadovoljstvo z delom in za motivacijo;
3. pomaga pri predvidevanju in sprejemanju sprememb pri delu;
4. opogumlja k iskanju vznemirjenja in zadoščenja v spremembah;
5. navaja k pripravljenosti in kompetentnosti za konstruktivno sodelovanje pri razvoju šole.⁵⁵

Za uspešen profesionalni razvoj ni dovolj želja, četudi je podprta z resnično pripravljenostjo za delo v tej smeri. Po drugi strani pa ne zadošča niti želja vzgojno-izobraževalnega zavoda (šole). Potrebno je oboje. In zdi se, da se recept za uspešen profesionalni razvoj ponovno skriva v pravilni zmesi obeh.

Profesionalni razvoj je vedno tudi osebni razvoj, vendar pa se rezultati lažje kažejo v šoli in kolektivu, ki sta naravnana k razvoju. Skozi leta poučevanja učitelj raste v poklicu. Rast je intenzivnejša, če se počuti varnega, cenjenega, povezanega z drugimi, ima na voljo strokovno pomoč, ima zdrav smisel za humor in je pripravljen tvegati. Ob primerni povratni informaciji o svojem delu lahko svoj profesionalni razvoj usmeri v pravo smer.

Vseživljenjsko učenje

Vseživljenjsko učenje je »vseobsegajoča, trajna aktivnost za izboljševanje znanja, spretnosti, in veščin, ki so potrebne za aktivno državljanstvo, socialno povezanost in zaposljivost.«⁵⁶

Ko učitelj ocenjuje uporabnost izobraževanja, ki se ga je udeležil, kot merilo najprej upošteva osebna merila. Če nova spoznanja nasprotujejo njegovim vrednotam in prepričanjem o tem, kaj je poučevanje, jih ne bo mogel sprejeti, saj jih kot takšne ne more vključiti v že izdelan način poučevanja. To še posebej velja za učitelje, ki imajo veliko izkušenj in pri svojem delu dosegajo dobre rezultate.

Le malokdo na podlagi izobraževanja korenito spremeni način poučevanja, saj takšno spreminjanje pomeni tudi spreminjanje njega samega. Učitelja »ne moremo spreminjati, ne da bi pri tem spremenili tudi učitelja kot osebnost.«⁵⁷

54 Craft, A. (1996). *Continuing Professional Development: A Practical Guide for Teacher and Schools*. London: Routledge, str. 1–12.

55 Prav tam, str. 12–13.

56 Novak, B. (2004). Motiviranje učiteljev za učenje, poučevanje in izobraževanje. *Didakta*. Letnik 14. Št. 80/81, str. 36–37.

57 Fullan, M. in Hargreaves, A. (2000). Za kaj se je vredno boriti v vaši šoli. Ljubljana: ZRSŠ, str. 37.

Goodson zato ugotavlja, da učiteljev in njihovega poučevanja ni mogoče razumeti, če jih ne razumemo kot osebnosti.⁵⁸ V njej se zrcalijo učiteljeva osebnost, poklicna identiteta, samopodoba in samovrednotenje lastnega dela.

Uspešno vseživljenjsko učenje se ne kaže skozi hitre spremembe, ampak deluje kot kvas, ki počasi, a vztrajno spreminja učiteljevo delo in osebnost. Najlažje pa je sprejeti vseživljenjsko učenje kot del vsakdana v šoli, ki se tudi sama uči, razvija in nudi možnosti učenja in razvoja vsem, ki v njej delajo in se učijo.

Zaključek

Tudi učitelj zgodovine pristopa k pouku kot strokovnjak strokovnega področja, kompetenten pedagog, občutljiv vzgojitelj, izurjen motivator in kritični ocenjevalec lastnega dela. Profesionalnosti daje osebno noto, skrbi za vez staršev s šolo in je obraz, ki ga šola kaže navzven.

Kot vsi profesionalci so tudi učitelji zgodovine dolžni skrbeti za kakovost lastnega dela. Zato morajo svoje delo preverjati in ugotovljene pomanjkljivosti odpravljati. Pri tem jim je v pomoč samovrednotenje in njemu sorodni postopki za ugotavljanje stanja. Pogostost in način uporabe teh postopkov so odvisni od učitelja in zunanjih spodbud.

Želja po kakovostnem opravljanju dela, po profesionalnem in osebnem razvoju, stalne spremembe, zahteve šolske politike in samokritičnost učiteljev, zahtevajo stalno preverjanje lastnega dela in posodabljanje znanja. To pa je mogoče doseči s stalnim strokovnim izobraževanjem in naklonjenostjo vseživljenjskemu izobraževanju.

Ker je ugotavljanje kvalitete učiteljevega opravljenega dela zahtevno in težko izmerljivo, se lahko učitelj kaj hitro usmeri v to, da zagotovi formalnostim, ki jim je zavezan. Tako pridobi zahtevano število ocen, izpolni naloge, ki so mu podeljene s strani pedagoškega vodje in se trudi predelati snov, ki je predvidena z učnim načrtom.

Delovno okolje lahko spodbuja učitelja k nadaljnjim prizadevanjem, nestimulativno delovno okolje pa lahko zatre vsakršno željo učitelja po tem, da bi se trudil za svojo osebno in profesionalno rast.

Primerna samokritičnost in uporaba vprašalnikov, ki so na voljo, učitelju omogoča izpeljavo samovrednotenja, ki mu v bodoče olajša delo in pokaže na tista delovna področja, ki jih je potrebno izpopolniti.

Pozitivna mnenja drugih učiteljev predstavljajo potrditev njihovega dela, pripravljeni pa so prisluhniti tudi kritičnim mnenjem. Posebej dragocena so jim mnenja učencev. Ker je učiteljski poklic tudi poklicanost, pri delu poleg veselja pričakujejo tudi izzive.

Viri in literatura

- Ažman, T. (2004). Od tradicionalne šole k sodobni. *Sodobna pedagogika*. Letnik 55. Št. 2, str. 178–196.
- Babšek, J. (2001). Nenapovedani obiski in hospitacije so človeško nesprejemljivi in strokovno vprašljivi: Pogovor z Ivanom Rednakom, ravnateljem OŠ Dornberk. *Didakta*. Letnik 11. Št. 56/57, str. 20–22.
- Bell, B. & Gilbert, J. (1996). *Teacher development: a model from science education*. London: Falmer Press.
- Coffey, S. (2006). Onkraj območja gotovosti: faktor strahu. Vpeljevanje sprememb v šole: konceptualni vidiki. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

- Craft, A. (1996). *Continuing Professional Development: A Practical Guide for Teacher and Schools*. London: Routledge.
- Cvetek, S. (2005). Poučevanje kot profesija, učitelj kot profesionalec. Radovljica: Didakta.
- Černetič, M. idr (2004). Šolska kultura in vrednote. Pedagoška obzorja. Letnik 19. Št. 3–4, str. 55–71.
- Erčulj, J. (1998). Ravnatelj in hospitacije pri pouku: še nekaj o instrumentarijih za spremljanje učiteljevega dela. Vzgoja in izobraževanje. Letnik 29. Št. 4, str. 52–55.
- Fullan, M. in Hargreaves, A. (2000). Za kaj se je vredno boriti na vaši šoli. Ljubljana: ZRSŠ.
- Furlan, I. (1996). Idealen učitelj v domišljiji in stvarnosti. Pedagoška obzorja.. Letnik 11. Št. 3–4, str. 129–135.
- Groenmo L. S. (2010): Pri učenju je pomembna kontinuiteta. Intervju v Dnevnikovem objektivu, 20. november 2010. <http://www.dnevnik.si/objektiv/intervjuji/1042404357> (Datum dostopa: 23. 11. 2010).
- <http://www.zrss.si/projektiess/default.asp?pr=2> (Datum dostopa: 20. 9. 2009).
- <http://www2.bc.edu/~hargrean/> (Datum dostopa 28. 3. 2009).
- Kunaver, D. (1992). Mlademu učitelju na pot. Ljubljana: ZRS za šolstvo in šport.
- Kurikularna prenova: zbornik. (1999). Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.
- Marentič Požarnik V; Černetič, M. (2004). Šolska kultura in vrednote. Pedagoška obzorja. Letnik 19. Št. 3–4, str. 61.
- Marentič Požarnik, B. (1993). Akcijsko raziskovanje – spodbujanje učiteljevega razmišljanja in profesionalne rasti. Sodobna pedagogika. Letnik 44. Št. 7–8, str. 347–359.
- Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
- Medveš, Z. (2000). Kakovost v šoli. Sodobna pedagogika. Letnik 52. Št. 4, str. 8–26.
- Musek Lešnik, K & Bergant, K. (2001). Samoevalvacija v vzgojno-izobraževalnih organizacijah. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Novak, B. (2004). Motiviranje učiteljev za učenje, poučevanje in izobraževanje. Didakta. Letnik 14. Št. 80/81.
- Pšunder, M. (1994). Nekaj vidikov učiteljeve uspešnosti. Vzgoja in izobraževanje danes – za danes in jutri. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Razdevšek Pučko, C. (1998). Samoocenjevanje – sestavine nove doktrine ocenjevanja. Pedagoška obzorja. Letnik 13. Št. 1/2. str. 3–15.
- Sentočnik, S. (2004). Portfelj kot alternativna oblika učenčevega napredka – možnosti njegove uporabe v slovenskih šolah. Sodobna pedagogika. Letnik 55. Št. 1, str. 70–90.
- Sentočnik, S. (2006). Vpeljevanje sprememb v šole – izziv za spodbujevalce sprememb.V: Vpeljevanje sprememb v šole: konceptualni vidiki. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Skalar, M. (1986): Samovrednotenje kot znotrajosebni proces. Sodobna pedagogika. Letnik 37. Št. 5/6, str. 212–219.
- Slivar, B. (1995). Pomen samopojmovanja pri vzgoji in izobraževanju. Educa. Letnik 5. Št. 4, str. 211–218.
- Šeško, V. (2000). Samovrednotenje učiteljevega dela: lastna hvala ... ima večji pomen. Slovensčina v šoli. Letnik 5. Št. 4, str. 54–65.
- Šinkovec, S. (2000). Osebnost učitelja. Vzgoja. Leto 2. Št. 7, str. 5–8.
- Štih, Matija Mitja. (2009). Ovrednotenje pedagoškega dela učiteljev zgodovine v gimnazijah. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Tomič, A. (2002). Spremljanje pouka. Ljubljana: ZRSŠ.
- Youngs, B. (2000): Spodbujanje vzgojiteljeve in učiteljeve samopodobe. Ljubljana: Educy.