

Dr. Ana Arzenšek

# Pričakovanja učiteljev do mednarodnih seminarjev usposabljanja ob delu

*Strokovni članek*

UDK 373.5-051:331.36

**KLJUČNE BESEDE:** izobraževanje učiteljev, usposabljanje ob delu, mednarodni seminarji, pričakovanja učiteljev, vprašalnik mešanega tipa

**POVZETEK** – Namen raziskave je bil identificirati učne potrebe izbranih srednješolskih učiteljev ter raziskati njihova pričakovanja glede mednarodnih programov usposabljanja ob delu. Zavedanje učiteljev o pomenu vlaganja v lasten strokovni razvoj ter zahteve na področju poučevanja, s katerimi se soočajo učitelji, zahtevajo sodobne, na učitelja usmerjene pristope. V raziskavo z vprašalnikom mešanega tipa je bilo vključenih 36 učiteljev oziroma 27 odstotkov preučevane populacije. Rezultati raziskave so pokazali, da udeleženci na usposabljanjih ob delu pričakujejo predvsem inovativne teme, povezane z njihovim področjem poučevanja, ki jim sledijo didaktične in psihološke vsebine. Usposabljanje se želijo v interaktivnem učnem okolju, s primeri dobre prakse, novimi metodami dela, ki jih je mogoče neposredno prenesti v pedagoško prakso, medtem ko so klasična predavanja nezaželena. Od izobraževalcev pričakujejo predstavitev inovacij v izobraževanju, kakovostna študijska gradiva, pripravo številnih aktivnosti med usposabljanjem ter mentorsko podporo med usposabljanjem in po njem.

*Professional paper*

UDC 373.5-051:331.36

**KEYWORDS:** teacher education, in-service training, international seminars, teachers' expectations, mixed questionnaire

**ABSTRACT** – The purpose of the study was to identify the learning needs of selected secondary school teachers and explore their expectations with regard to international in-service training. Raising the awareness of teachers about the importance of investing in their own professional development, and the requirements in the field of teaching, require modern, teacher-directed approaches. 36 teachers or 27% of the studied population took part in the survey. The results showed that field-related and innovative topics are expected in in-service training the most, followed by didactical and psychological contents. Furthermore, an interactive learning environment, with examples of good practice, and new methods of work with the possibility of direct transfer to teaching practice was exposed as a good in-service learning experience, while lecturing was perceived as undesirable. Educators are expected to present innovation in pedagogical practice and high-quality study materials, prepare a lot of activities during training, and provide mentoring support during and after the training.

## 1 Uvod

V zadnjih petnajstih letih si vlade v Evropi, Severni Ameriki ter Avstraliji aktivno prizadevajo za povečanje kompetentnosti učiteljev ter spodbujajo njihovo kakovost. Oblikovalci politik pričakujejo rezultate v kratkem času, pogosti parametri ocenjevanja so rezultati učencev na standardiziranih preverjanjih znanja. Dosežki učencev na preverjanjih znanja so objavljeni v časnikih, šole so medsebojno primerjane in rangirane, učiteljske napake pa so postale precej javne. Nič več se učitelj ne more skriti v zaprti učilnici in učiteljski poklic je vse bolj postal "dnevna vaja iz ranljivo-

sti” (Palmer, 1998, str. 17). Poleg omenjenega se je v t.i. družbi znanja učitelj znašel v novih vlogah, med katere sodijo delo z različnimi učenci (nadarjeni, učenci s primanjkljaji na učnem ali drugih področjih, multikulturne razlike idr.), raziskovanje, razvoj didaktičnih pripomočkov, ocenjevanje lastnega dela, vpeljevanje inovacij in IKT pri delu, mentorstvo, delo v timu, mobilnost, skrb za lasten razvoj itn. (Kukanja Gabrijelčič, 2015).

Omenjene spremembe so vodile do novega razumevanja vloge dodatnega izobraževanja za učitelje. Za slednje je udeležba na dodatnem in nepretrganem izobraževanju postala neobhodna obveznost, ki se izkazuje z zbiranjem točk, nabiranjem ur, pomembna pa je tudi pri napredovanju učiteljev. K povečani pomembnosti je pripomoglo tudi vedno večje razumevanje, da učitelji resnično delajo pozitivno razliko pri uspešnosti učencev in da so prav učitelji največje premoženje šole (Bullough, 2009). Kot navaja Day (1997), je razvoj uspešne šole odvisen od uspešnega usposabljanja učiteljev.

Namen izobraževanja ob delu je v prvi vrsti v podpori učiteljem, da sami usmerjajo svoj strokovni razvoj (Ivashnova, 2014). Pomembno vlogo ima tudi šolski kontekst, ki lahko podpira ali pa zavira individualni in kolektivni razvoj učiteljev. Njihov strokovni razvoj se namreč nanaša tako na izkušnjo, stališča in zmožnosti na eni ter na kulturo šole na drugi strani. Izobraževanje ob delu je lahko učinkovito, če poteka v šoli z modrim in energičnim vodstvom, z dovolj sredstvi in podpornimi politikami. Šola, katere učitelji posamično in kolektivno stremijo k strokovnemu razvoju, je šola, ki visoko vrednoti in podpira strokovni razvoj učiteljev. Skupnost učiteljev, ki je predana zamisli, da je učenje – ne poučevanje – namen šolanja, in ki verjame, da morajo učitelji v sodelovanju razvijati svoje zmožnosti, če so odgovornosti porazdeljene in se problemi rešujejo interno, bo lažje razvijala svoje potenciale pri poučevanju. Če pogoji za razvoj in učenje učiteljev na šoli niso prisotni, tudi učitelji ne bodo zmožni teh pogojev ustvarjati in razvijati za učence (Bullough, 2009).

Različne oblike izobraževanja lahko delujejo kot alternativna pot do formalne izobrazbe ali pa kot nadgradnja praks v učilnici. V nadaljevanju se ukvarjamo z eno od oblik izobraževanja za učitelje, t.j. z usposabljanjem ob delu, ki je opredeljeno kot spodbuda za poučevanje in učenje, ki so ga učitelji deležni, po tem, ko so že pričeli s svojim delom (Son in dr., 2013). Zunaj formalnega sistema izobraževanja učiteljev obstajata najmanj dve obliki usposabljanja pri delu, to sta specialistično usposabljanje ter individualizirana mentorska podpora (v nadaljevanju coaching) (Buysse in dr., 2009). Specialistično usposabljanje pogosto poteka v obliki občasnih delavnic, konferenc, predavanj in predstavitev določenih tem, ki učitelje seznanijo z vsebinami, da bi pridobili specifično znanje in veščine (Epstein, 1999). Coaching na drugi strani poteka v procesu opazovanja, podajanja povratnih informacij, demonstracij in samorefleksije in učiteljem omogoča, da skozi interaktivni učni proces pridobivajo novo znanje in izkušnje in jih prenesejo v svoj razred na individualen način, tako da so upoštevane njihova situacija, potrebe in učni stili učencev (Dickinson in Caswell, 2007). V raziskavi, ki so jo izvedli Son in dr. (2013), se je pokazalo, da je coaching

bolj učinkovita metoda usposabljanja kot specialistično usposabljanje (npr. enodnevna delavnica) za pomoč učiteljem pri organizaciji razreda in pri izboljšanju praks, povezanih s kurikulumom.

Navkljub potrebi po ohranjanju oziroma povišanju kompetentnosti učiteljev je med nekaterimi učitelji usposabljanje ob delu še vedno na slabem glasu. Pogosto kratka, slabo premišljena in neosebna usposabljanja so brez prave vrednosti, saj pripomorejo kvečjemu k ozaveščanju učiteljev o določeni tematiki. Le malo raziskav ponuja celosten pregled učinkovitih praks usposabljanja ob delu za učitelje. Selter in drugi (2015) so opozorili, da udeležba na usposabljanju ob delu sama po sebi ne jamči razvoja kompetenc pri učiteljih ter prenosa znanja v pedagoško prakso. Zato so se različne raziskave ukvarjale z zasnovo učinkovitega usposabljanja, ki to podpira (Borko, 2004; Garet in dr., 2001; Wilson in Berne, 1999). Identificiranih je bilo več značilnosti učinkovitega usposabljanja, med njimi se je konsistentno pojavljala dolgoročna narava usposabljanja, saj se vedenjske rutine, ki temeljijo na posameznikovih prepričanjih in subjektivnih teorijah, le težka spremenijo po kratkotrajnih usposabljanjih. Trajanje in število kontaktnih ur imata precejšen pozitiven učinek na priložnosti za aktivno učenje. Podobno tudi koherentnost (opredeljena kot integracija aktivnosti na usposabljanju v delo z razredom), pri čemer povečanje števila kontaktnih ur in trajanje usposabljanja skozi daljše časovno obdobje, kakor tudi osredotočenost na vsebino in koherentnost vodijo do povišane ravni znanja in veščin pri učencih. Manjši, a pozitiven vpliv na rezultate ima tudi aktivno učenje na usposabljanju. Tako povečano znanje in veščine kot koherentnost imajo precejšen pozitiven vpliv na spremembo prakse poučevanja.

Raziskovalci (Garet in dr., 2001) so preverjali tudi razlike med tradicionalnimi (npr. predavanja z branjem in poučevanjem) in reformnimi oblikami usposabljanja ob delu (npr. učenje na osnovi študij primerov, simulacije, igre, praktični primeri in podajanje povratne informacije). Presenetljivo je bil učinek pri obeh oblikah aktivnosti, če je bilo trajanje aktivnosti enako dolgo, primerljiv. Zaključili so, da so za spodbujanje strokovnega razvoja učiteljev bolj pomembne spremenljivke trajanje usposabljanja, možnost sodelovanja in druge jedrne značilnosti (npr. vsebina, aktivno poslušanje in koherentnost).

Naslednja značilnost, ki se je pokazala kot ključna za učinkovito usposabljanje, je potencial, da učitelji na seminarju sodelujejo. Boyle in drugi (2005) ter Putnam in Borko (2000) predpostavljajo, da sprememba vedenjskih rutin zahteva diskurzivno analizo znotraj skupnosti. Vpeljava inovacij v razrede tudi ni samostojna, individualna iniciativa, ampak zahteva premik celotne institucije. Zato so aktivnosti, ki so povezane z učiteljevimi predhodnimi izkušnjami in vključujejo komunikacijo med učitelji in ki spodbujajo spremembe praks poučevanja, učinkovitejše ne glede na osnovno obliko usposabljanja ob delu (Garet in dr., 2001). Na seminarjih za učitelje je ključnega pomena, da lahko s kolegi primerjajo svoje izkušnje, podajajo predloge, kritično ovrednotijo posamične ideje in sodelujejo pri spremembah.

Nasprotno pa so v raziskavi avtorjev Bluestone in dr. (2013) ugotovili, da različne tehnike poučevanja, ki omogočajo interakcijo, vključenost v učenje in prenos znanja v prakso (torej reformne oblike usposabljanja) vodijo do pomembno boljših učnih izidov pri delavcih zdravstvene nege. Poleg tega so rezultati raziskave pokazali, da imajo ponavljajoče se oblike usposabljanja ob delu pomembno večji učinek na učne izide v primerjavi s posamičnimi izvedbami. Učno okolje, podobno tistemu na delovnem mestu, omogoča pridobivanje veščin in dosežke. Tudi učenje v e-okolju je lahko enako ali bolj učinkovito kot pouk v živo in je bolj stroškovno učinkovito, če so uporabljene učinkovite metode poučevanja (Bluestone in dr., 2013).

## 2 Opis projekta

Prevladujoči trendi usposabljanj, namenjenih učiteljem, kažejo razdrobljenost ponudbe, odsotnost kriterijev kakovosti obstoječih mednarodnih programov usposabljanja ob delu za učitelje in pomanjkanje zavedanja med učiteljskim osebjem glede priložnosti za vseživljenjsko učenje na ravni EU. Zato je bil poglobitni cilj projekta Povečanje kakovosti in dostopnosti programov usposabljanja ob delu za učitelje (ang. *Improving Quality and Accessibility in In-Service Trainings for teachers*, v nadaljevanju IQAIST) povečanje kakovosti in izboljšanje dostopnosti do visokokakovostnih in na učitelja usmerjenih mednarodnih programov usposabljanja ob delu. Ekipa partnerjev, ki je vključevala partnerje iz Italije, Portugalske, Romunije, Slovenije, Španije in Turčije, je omogočala neposredno povezavo med učiteljskim osebjem in ponudniki usposabljanj ter vzpostavitev močnega vrstniškega sodelovanja med udeleženci iz različnih področij (vir: uradna stran projekta IQAIST).

Usposabljanje ob delu je pomembna naložba v razvoj in ohranjanje ključnih kompetenc pri učiteljskem osebju. Za namen ugotavljanja pričakovanj učiteljev glede mednarodnih usposabljanj ob delu je bila izvedena raziskava, saj pričakovanja pomembno vplivajo na dejansko udeležbo na seminarju (Halpin in dr., 1990). Glavni namen raziskave je bil identificirati učne potrebe izbranih srednješolskih učiteljev ter zbrati njihova pričakovanja glede mednarodnih programov usposabljanja ob delu. V pričujočem prispevku podajamo del rezultatov raziskave, in sicer vezan na slovenski vzorec srednješolskih učiteljev. V nadaljevanju projekta IQAIST so bili izoblikovani kriteriji kakovosti za mednarodne programe usposabljanja ob delu za učitelje na ravni EU v okviru Erasmus+ projektov, implementirana je bila tudi mednarodna delavnica za učitelje z upoštevanjem kriterijev kakovosti. Dva od ciljev projekta sta bila tudi vzpostavitev mreže mednarodnih usposabljanj ob delu za učitelje, ki upoštevajo kriterije kakovosti, ter povečanje mednarodne mobilnosti učiteljev (vir: uradni spletni katalog usposabljanj v okviru IQAIST).

### 3 Metodologija

#### 3.1 Udeleženci

V raziskavi je sodelovalo 36 učiteljev iz 3 gimnazij iz osrednjeslovenske, gorenjske in obalno-kraške regije. Med udeleženci je bilo 75 odstotkov žensk in 25 odstotkov moških. 36 odstotkov sodelujočih učiteljev sodi v starostno kategorijo 40–49 let. 22 odstotkov udeležencev je bilo starih med 30 in 39 let. V starosti 50 in 59 let je bilo 39 odstotkov udeležencev. 3 odstotki udeležencev so sodili v starostno kategorijo 25–29 let. V zadnjih kategorijah (starost 60 in več let ter manj kot 25 let) se ni nahajal noben udeleženec.

Največ udeležencev (44%) je imelo med 11 in 20 let delovnih izkušenj. 25 odstotkov udeležencev je imelo med 21 in 30 let delovnih izkušenj. 14 odstotkov udeležencev je imelo med 5 in 10 let delovnih izkušenj, enako število udeležencev pa je imelo od 31 in 40 let delovnih izkušenj. Manj kot 5 let delovnih izkušenj so imeli 3 odstotki udeležencev. Večina udeležencev (86%) je imelo dokončano univerzitetno izobrazbo. Manjšina udeležencev (11%) pa je zaključila bodisi specialistični študij ali študij na magistrski oziroma doktorski ravni podiplomskega izobraževanja. 1 udeleženec na vprašanje o zadnji doseženi izobrazbi ni podal odgovora.

Glede na tip izobraževalne ustanove je bilo 86 odstotkov udeležencev pretežno zaposlenih v srednji šoli, od tega jih je 78 odstotkov pretežni del delovnega časa poučevalo na gimnaziji. 6 odstotkov udeležencev je pretežni del poučevanja opravilo na strokovni ali poklicno-tehnični šoli. Manjši delež (17%) sodelujočih ni navedel tipa srednje šole, v kateri so zaposleni.

Glede na področje delovanja je največ udeležencev (25%) poučevalo družboslovje oziroma humanistiko, 22 odstotkov pa naravoslovje. 17 odstotkov jih je poučevalo tuje jezike. 14 odstotkov udeležencev je poučevalo matematiko, 11 odstotkov pa materni jezik. Po 8 odstotkov jih je delovalo tudi v šolski svetovalni službi, poučevali so tehniko oziroma informatiko oziroma so kot odgovor o področju poučevanja navedli "drugo". Ker so nekateri udeleženci navedli več kot eno področje delovanja, seštevek odgovorov presega 100 odstotkov.

#### 3.2 Pripomočki in postopek

Vprašalnik mešanega tipa o potrebah učiteljskega osebja na usposabljanju je bil sestavljen iz treh delov; prvi je bil namenjen demografskim podatkom (6 zaprtih vprašanj), drugi del je bil namenjen vsebinam na usposabljanju pri delu (4 polodprta vprašanja), tretji, odprti, del je bil namenjen pričakovanjem učiteljev o metodah in organizaciji usposabljanja ob delu (8 odprtih vprašanj). Pri vprašanih zaprtega tipa je bila uporabljena Likertova lestvica (1 – najmanj pomembno; 5 – najbolj pomembno) ter več možnih odgovorov. Odprta vprašanja so od udeležencev zahtevala daljši,

opisni odgovor (npr.: “Kakšnih izkušenj in aktivnosti si želite na mednarodnem usposabljanju?”).

Vprašalnike smo preko spleta posredovali med učiteljsko osebje izbranih gimnazij, ki je obsegalo 132 učiteljev. Omenjene tri gimnazije so bile izbrane zaradi preteklega sodelovanja njihovih učiteljev v nacionalnih in mednarodnih programih izmenjave učiteljev z namenom usposabljanja ob delu, in menili smo, da bodo učitelji izbranih gimnazij imeli jasno izoblikovana pričakovanja glede usposabljanja. Vzorec v raziskavi je bil nenaključen, saj so se za ne/sodelovanje v raziskavi odločili učitelji sami. Izpolnjeni vprašalniki so bili zbrani in sledila je analiza podatkov, ki je bila izvedena s pomočjo programov Excel in Atlas.ti.

## 4 Rezultati

Glavni namen raziskave je bil identificirati učne potrebe izbranih srednješolskih učiteljev ter zbrati njihova pričakovanja glede mednarodnih programov usposabljanja pri delu. Rezultati so razdeljeni na kvantitativni in kvalitativni del.

Rezultate kvalitativnega dela podajamo v strnjeni obliki, z opisom prevladujočih kod ter s številom udeležencev, ki so podali podoben odgovor. Zraven prevladujočih kod podajamo tudi tipične neposredne navedke (citate), ki jih pospremimo z zaporedno številko udeleženca, ki je prispeval izbrani navedek.

Rezultati kvantitativnega dela raziskave so podani opisno in grafično, pri čemer so posamezno vsebino ocenjevali na lestvici od 1 (najmanj pomembna za delo) do 5 (najbolj pomembna za delo).

Udeležence smo vprašali, katere vsebine programa usposabljanja ob delu so zanje najpomembnejše.

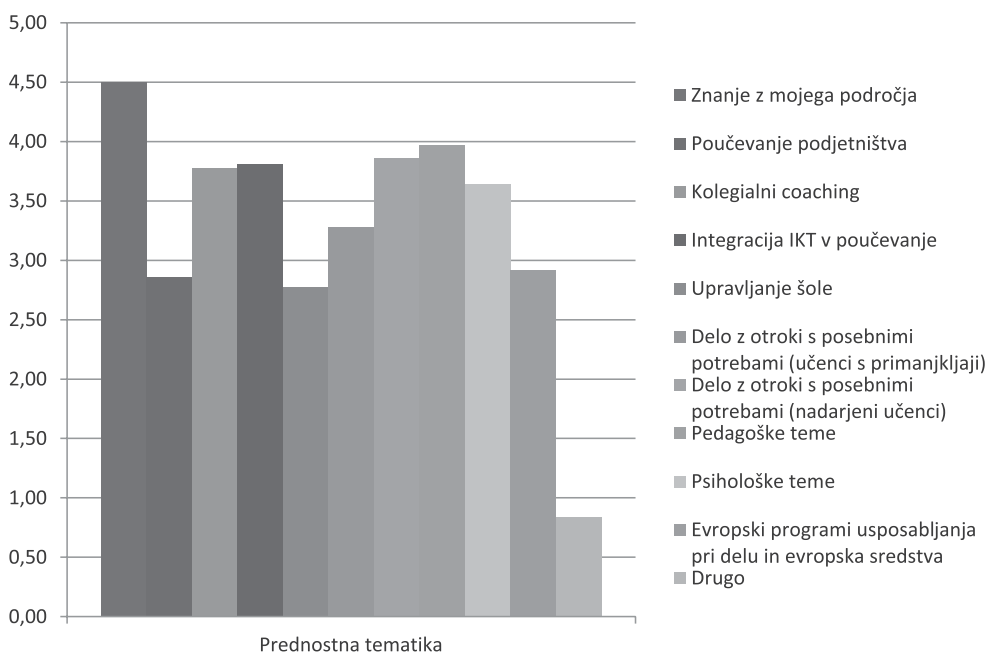
Udeleženci so kot najbolj pomembne navajali vsebine usposabljanja, ki so povezane z njihovim področjem poučevanja/dela (slika 1). Tem vsebinam po pripisani pomembnosti sledijo pedagoške vsebine. Učitelji so kot pomembne navajali tudi vsebine, povezane s poučevanjem nadarjenih dijakov. Kot nekoliko manj pomembne so udeleženci ocenili vsebine integracije informacijsko-komunikacijskih tehnologij (IKT) v poučevanje, kolegialni coaching in druge psihološke vsebine.

V povprečju daleč najpomembnejši dejavnik pri izbiri usposabljanja ob delu je bila vsebina usposabljanja, ki mu sledi ustreznost termina usposabljanja. Visoko ocenjena dejavnika sta bila tudi trajanje usposabljanja ter druženje in kulturni program. Na drugi strani podnebje oziroma letni čas na kraju usposabljanja ne igrata pomembne vloge pri izbiri mednarodnega usposabljanja ob delu.

Na vprašanje, koliko udeležencev pričakujejo v skupini, so sodelujoči v raziskavi večinoma (56%) menili, da so najprimernejše skupine sestavljene iz 11 do 20 udeležencev. 25 odstotkov sodelujočih je menilo, da so najprimernejše skupine, ki imajo 21–30 udeležencev. 17 odstotkov udeležencev je menilo, da bi se najbolje počutili v

skupini, ki ima do 10 udeležencev. Le 3 odstotki sodelujočih so bili mnenja, da so za usposabljanje ob delu najprimernejše skupine, ki štejejo med 31 in 40 udeležencev.

Slika 1: Najbolj pomembne vsebine usposabljanja ob delu



### Najpomembnejši vidiki programa usposabljanja ob delu

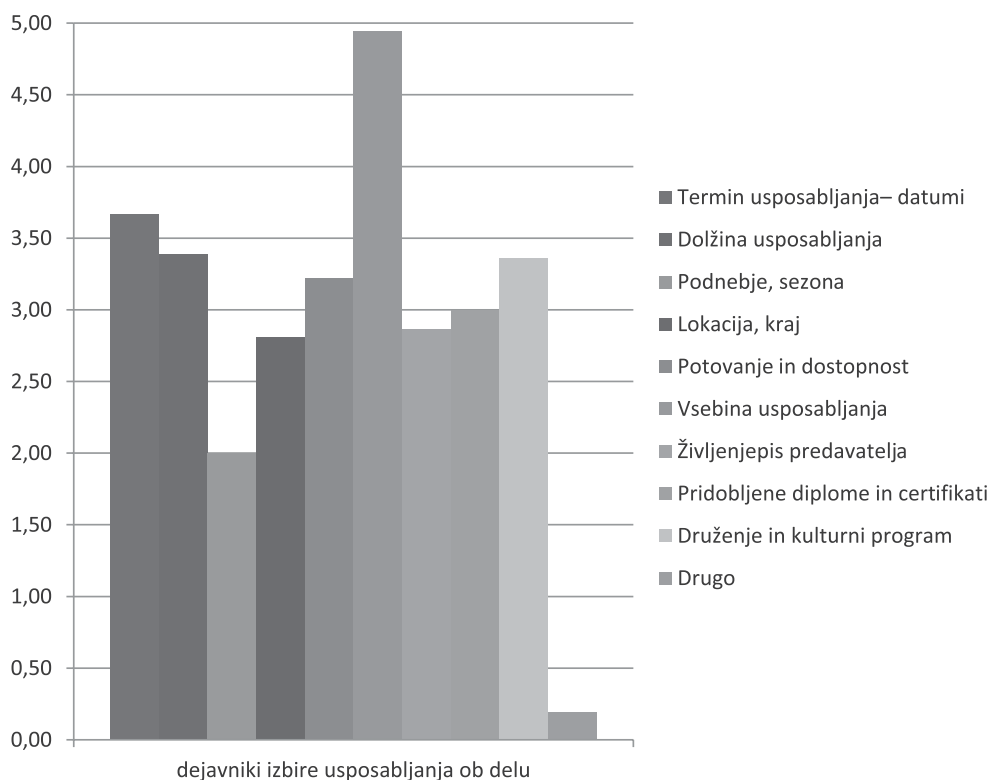
Sledi opis odgovorov na vprašanja odprtega tipa. Na vprašanje, kaj je za udeležence raziskave najbolj pomemben vidik programa usposabljanja ob delu, so podali različne odgovore. Najbolj pogosta koda se je nanašala na *Uporabnost in možnost prenosa znanja v učilnico* (17 citatov), udeleženca sta to pojasnila tako: “*Konkretnost, praktična vrednost naučenega*” (udeleženka 15) in “*Uporabnost pri delu, neposredni prenos znanja v delo*” (udeleženka 5).

Naslednjo najbolj pogosto kodo (navedlo jo je 10 učiteljev) smo poimenovali *Strokovni razvoj – inovacije in trendi*. Udeleženka 24 je svoja pričakovanja ubesedila kot “*Novi pristopi k ocenjevanju znanja*”, udeleženka 36 pa kot “*Pridobivanje novega znanja na mojem strokovnem področju*”. Udeleženec 22 si želi vsebin, povezanih z “*inovacijami, trendi, zanimivostmi...*”

Tretja po pogostosti je bila koda *Strokovnost predavatelja* (8 citatov). “*Da upošteva dejanske potrebe učiteljev*” (udeleženka 28) ali “*Da imam, če je potrebno, men-*

torja pri roki, ne pa, da moram postavljati vprašanja preko računalnika, ter čakati na odgovor, ki mi bo pomagal rešiti problem.” (udeleženka 7) ter “... strokovnost trenerja.” (udeleženka 3). Druge kode so bile v odgovorih udeležencev manj zastopane in imajo za udeležence manjši pomen pri izbiri programa usposabljanja ob delu: vsebino, povezano s kodo *Pedagoška vrednost* je omenilo 5 udeležencev, kodo *Osební razvoj* pa 3 udeleženci, kodo *Časovni okvir* in urnik 2 udeleženca, enako tudi kodo *Vrednost za denar*.

Slika 2: Dejavniki izbire glede organizacije programa usposabljanja ob delu



V naslednjem vprašanju smo udeležence vprašali, katere konkretne potrebe bi morale biti zastopane v programu usposabljanja. Najbolj pogosto omenjeno kodo smo poimenovali *Sodobni pedagoški pristopi* (19 citatov). “Teme, ki so prilagojene nivoju izobraževanja in imajo primerno kompleksnost. Da je program zanimiv, uporaben, ne predolg in ne prekratek, da pri izobraževanju sodelujejo tako praktiki kot akademiki” (udeleženec 22) in “Inovacije v izobraževanju, primeri dobrih praks, nove metode dela” (udeleženka 17).

9 citatov je bilo pripisanih kodi *Psihološke teme*, kjer so udeleženci poudarjali različne potrebe, med drugim “*Supervizija, psihološka podpora*” (udeleženec 29) ter “*Komunikacija, ... , medosebni odnosi*” (udeleženka 23). Kodi *Najboljše prakse za delo z IKT* (5 citatov) in *Specialistično usposabljanje* (6 citatov), kot so posebne metode za poučevanje tujih jezikov ali v družboslovju, sta prav tako bili večkrat izpostavljeni.

Udeleženci so na vprašanje, na kakšen način bi se moral program usposabljanja ob delu razlikovati od drugih seminarjev, odgovorili z raznolikimi pričakovanji. Najbolj pogosto so omenjali potrebe, ki smo jih zajeli v kodo *Praktično, uporabno, sodobno znanje* (11 citatov). Udeleženka 20 je denimo zapisala: “*Na usposabljanju bi pričakovala več praktičnega dela, več dejavnosti za udeležence, seminarji bi morali trajati več časa. Prav tako bi morali učiti različnih veščin.*” Udeleženka 21 pa je svoja pričakovanja ubesedila kot “*Reševanje problemov, primerov, analiza realnih situacij.*”

Prav tako je bilo izpostavljeno pričakovanje, da bi usposabljanje ob delu moralo naslavljati *Sodobne teme* (8 citatov): “*Teme bi morale biti take, da učitelj vedno pridobi sodobno informacijo, na primer, kako doseči nenehno učenje in, posledično, trajno znanje, znanje na višjih taksonomskih nivojih, z delanjem domačih nalog, primernim vedenjem, nično toleranco do nasilja.*” (udeleženka 29).

Nekateri udeleženci so prav tako navedli, da bi usposabljanje ob delu moralo biti organizirano in izvedeno glede na *Potrebe udeležencev* (6 citatov), z večjim poudarkom na odnosu med izobraževalcem in udeleženci. “*Ne maram seminarjev tipa “sedaj imate 14 dni časa, da naredite to in ono... materiale imate pripete in prepričani smo, da se boste znašli...” Pri mojem delu nam kronično primanjkuje časa. Ko grem na seminar, je moj čas namenjen učenju in ponavljanju novega znanja. Pričakujem 100% izkoristek časa, namenjenega seminarju, na katerem se tudi učim (ne pa zgolj spoznavam nove reči) in pridobivam nove veščine.*” (udeleženka 7). Udeleženka 34 je dodala, da bi seminar ob delu moral biti “*bolj poglobljen*”. Druga pričakovanja do programov usposabljanja ob delu so bila združena v teme *e-učenje* (5 citatov), *Kompetence za delo v timu* (3 citati), *Psihološki uvid* (3 citati).

Na naslednje odprto vprašanje, ki je naslavljal želje udeležencev glede tipa izkušenj in aktivnosti na usposabljanju, so udeleženci najbolj pogosto navajali željo po interaktivnem učnem okolju, med katerim so izpostavili *Delavnice* (10 citatov), veliko *Praktičnega dela* (10 citatov), *Izmenjavo dobrih praks* (10 citatov) in *Nove metode poučevanja* (6 citatov). Nekateri udeleženci so izpostavili tudi željo po *Delu v skupini* (4 citati). *Klasičnih predavanj* sta si želela zgolj 2 udeleženca. Zaključiti je mogoče, da sta izkustveno, interaktivno učenje ter neposredni prenos znanja v učilnico zaznana kot najbolj učinkoviti obliki pedagoškega dela na seminarjih za učitelje. To ponazarja tudi naslednji citat: “*Na seminarju si želim pridobiti zelo konkretne ideje in izboljšave za razred, vaje, primere, igre, ideje za poživitev razreda...*” (udeleženka 15). Udeleženka 33 pa dodaja: “*Izmenjava idej in izkušenj, testiranje metod in praks, spoznavanje drugačnih metod poučevanja, spoznavanje različnih kultur in okolij*”.

Udeleženka 20 poleg že omenjenega pričakuje tudi “... *izmenjavo izkušenj in komunikacijo z drugimi udeleženci, povratno informacijo s strani predavatelja in ostalih udeležencev, praktično delo.*”

Zadnji sklop vprašanj se je nanašal na posamezne stopnje organizacije seminarjev in aktivnosti, ki vplivajo na učiteljevo izbiro seminarja.

V procesu izbire usposabljanja ob delu sta najbolj pomembna dejavnika vsebina usposabljanja ter program usposabljanja: “*Pritegneta me tema in konkretni program*” (udeleženka 31). V prvi vrsti bodo izbrali program usposabljanja, ki je skladen z njihovimi interesi in potrebami: “*Če me nekaj zanima, se bom sigurno udeležil seminarja.*” (udeleženec 6).

Nasprotno pa je za nekatere udeležence pripravljalo gradivo, ki ga prejmejo pred seminarjem, bolj, za druge pa manj pomemben dejavnik izbire: “*Raje izberem seminar, ki ne zahteva predhodne priprave, če pa je program zelo zanimiv, tudi to ni važno.*” (udeleženka 29). Udeleženka 23 pa meni: “*Predhodne aktivnosti okrepijo moje prepričanje o kakovosti programa, kakor tudi o smislu udeležbe na njem.*”

Glede implementacije programa usposabljanja ob delu je največ udeležencev podalo pričakovanje, da bodo na njem deležni različnih pedagoških pristopov, z izjemo poučevanja teorije izpred katedra: “*Raje izberem programe, kjer vem, da bom aktivna, kot tiste, pri katerih samo sedim in poslušam.*” (udeleženka 5). Različne aktivnosti, ki zahtevajo aktivno sodelovanje, so zaznane kot najboljše: “*Privlači me aktivna metodologija, najpomembnejše pa je, da so stvari povezane s prakso – direktno prenosljive v prakso...*” (udeleženka 9).

Udeleženci večinoma vidijo naknadne aktivnosti kot kontraproduktivne: “*Preveč dodatnega dela po seminarju ni v redu, ker bi lahko trpelo moje redno delo.*” (udeleženec 19). Ali: “*Pisanje poročil je zame preveč izčrpavajoče.*” (udeleženec 13), udeleženka 29 pa je še bolj slikovita: “*Seminarji, poročila, refleksije, ocenjevanje... Počasi postajam utrujena od vseh aktivnosti, zato mi je všeč, če jih je tako malo, kot je le mogoče, čeprav so nekatere potrebne.*” Nekatere aktivnosti so pri udeležencih vseeno bolj sprejete, na primer imeti mentorja za lažji prenos znanja v prakso: “*Raje bi imela seminarje, ki bi mi nudili mentorja po koncu seminarja (mentoriranje na daljavo).*” (udeleženka 7) ali “*Naknadne aktivnosti mi pomagajo, da razvijem in uporabim novo znanje in veščine.*” (udeleženka 23).

## 5 Razprava in priporočila za prakso

Namen raziskave je bil identificirati učne potrebe izbranih srednješolskih učiteljev ter raziskati njihova pričakovanja glede mednarodnih programov usposabljanja ob delu. Učitelji se večinoma zavedajo pomena dodatnega usposabljanja, sočasno pa imajo izdelane jasne kriterije kakovosti, ki jih upoštevajo pri odločitvi o ne/udeležbi na programih usposabljanja. Ker imajo tudi slovenski učitelji še vedno zadržke do

udeležbe na mednarodnih programih usposabljanja, je pomembno identificirati dejavnike, ki so jim v pomoč pri odločitvi za mobilnost z namenom usposabljanja ob delu.

Rezultati raziskave so pokazali, da je v povprečju daleč najpomembnejši dejavnik pri izbiri programa usposabljanja ob delu vsebina usposabljanja, ki mu sledi ustreznost termina usposabljanja. Udeleženci so kot pomembna kriterija izpostavili tudi uporabnost vsebin in možnost neposrednega prenosa znanja v učilnico, ki jim sledijo inovacije v izobraževanju, primeri dobrih praks, nove metode dela. Pogosto izpostavljena pričakovanja o tem, da bodo na usposabljanju deležni različnih oblik praktičnega dela, aktivnosti, analize primerov iz prakse in podobno so nas do neke mere presenetila in so verjetno odraz najpogostejših izzivov, s katerimi se soočajo pri svojem delu. Sodobni pedagoški pristopi namreč tudi od njih zahtevajo, da podajajo znanje na interaktiven način in ne več v obliki predavanj s podajanjem navodil. Usposabljanje ob delu mora po njihovem mnenju nuditi novosti tako v vsebinskem, kot v didaktičnem smislu, da omogoča strokovni razvoj. Med vsebinami, ki jih učitelji zaznavajo kot pomembne, so tudi psihološke teme, predvsem vezane na psihološko podporo, komunikacijo oziroma medosebne odnose na splošno.

Le manjšina učiteljev v raziskavi je kot želeno obliko usposabljanja navedla tudi coaching, precej več pa jih je navajalo oblike dela na usposabljanju, značilne za to obliko individualizirane mentorske pomoči, kjer izobraževalci, ki delujejo kot mentorji, podajajo pogoste povratne informacije; veliko je demonstracij, skozi praktične vaje in opazovanje pa učitelji lahko naredijo samorefleksijo, s tem pridobivajo novo znanje in izkušnje ter jih prenesejo v svoj razred na individualen način (Song in dr., 2013; Darling-Hammond in dr., 2009). Za coaching kot obliko usposabljanja je značilna tudi podpora vsakemu učitelju posebej, ob času, ko jo potrebuje, nudijo pa mu jo lahko mentor ali pa strokovna skupnost, ki na rednih srečanjih medsebojno deli svoje izkušnje in potrebe (Stoll in dr., 2006). Tako coaching vsebuje veliko elementov uspešnega prenosa znanja in strokovnega razvoja, o katerem poroča pedagoška psihologija in ki se nanašajo na z delom povezano, trajno in sodelovalno učenje (Woolfolk, 2013; Darling-Hammond in dr., 2009).

Učitelji so v raziskavi izpostavili tudi potrebo po sodelovalnem učenju. Učitelji niso individualni slušatelji, ki delajo večinoma v izolaciji, ampak so socialna bitja. Radi se pogovarjajo o lastnih izkušnjah, primerjajo vtise o učencih ter skupaj izprašujejo posamezne prakse poučevanja (Wilson in Berne, 1999). Na nekaterih šolah pa organizacijska kultura ne podpira izmenjave mnenj in izkušenj. Delovne razmere morajo biti v takšnih sistemih spremenjene, da ne zgolj dopuščajo interakcijo med učitelji ter med učitelji in administrativnim osebjem, temveč da vsakodnevno vrstniško učenje ter intervizija postaneta norma.

Nekateri učitelji so izrazili tudi željo po dalj časa trajajočih in bolj poglobljenih usposabljanjih. To je skladno z ugotovitvami avtorjev, ki so se ukvarjali z učinkovitostjo usposabljanja ob delu z različnim trajanjem. Pokazalo se je, da enkratna usposabljanja lahko vodijo do kognitivnega zasičenja (Woolfolk, 2013). Bolj smiselna so zato dolgoročno usmerjena usposabljanja, kot so večstopenjski seminarji, ki so

sestavljani iz več zaporednih delavnic. Med temi delavnicami učitelji lahko dobijo priložnost, da znanje ponavljajo, ga prenesejo v prakso ter ga prilagajajo glede na posebnosti njihovih učencev (Garet in dr., 2001).

Naslednje priporočilo za prakso je povezano z izbiro delovnega okolja usposabljanja. Pogosto neosebne konferenčne dvorane so manj učinkovito delovno okolje, saj ne omogočajo neposrednega prenosa učinkovitih pedagoških praks in s tem situacijskega učenja. Naj bo torej učno okolje čim bolj podobno resničnemu delovnemu okolju učiteljev, kjer je dovolj prostora za preizkušanje različnih praks, za delo v skupinah in podajanje povratnih informacij (Woolfolk, 2013; Gott in Lesgold, 2000). Nekateri učitelji si želijo tudi vključevanja mobilnih tehnologij v usposabljanje. Slednje predstavlja priložnost za izvedbo usposabljanja ob delu na mnoge nove načine, saj omogoča na učitelja usmerjeno učenje, ko lahko posamezni učitelji študirajo v lastnem ritmu in ob času, ko lahko (Bluestone in dr., 2013).

Kot zadnje navajamo pomanjkljivosti pričujoče raziskave. Majhen vzorec udeležencev iz raziskave in nenaključno vzorčenje ne omogočata posploševanja rezultatov raziskave na celotno populacijo učiteljev izbranih gimnazij. Nizka odzivnost (27%) je verjetno posledica številnih vprašalnikov, ki jih tedensko prejemajo učitelji, rezultat česar je nepripravljenost za reševanje vprašalnikov. Tudi dejstvo, da so bili v raziskavo zajeti tako učitelji, ki so se v preteklosti že udeležili mednarodnih izmenjav za namene dodatnega usposabljanja ob delu, kot učitelji, ki izkušnje s tovrstnih usposabljanj še nimajo, je lahko vplivalo na odgovore udeležencev. V prihodnje načrtujemo izvedbo večje raziskave na reprezentativnem vzorcu, ki bo omogočala primerjave med različnimi skupinami učiteljev in ki bo skušala poleg obstoječih odgovoriti tudi na nekatera še neodgovorjena vprašanja, denimo, kateri so dejavniki, ki trenutno učiteljem otežujejo udeležbo na mednarodnih usposabljanjih ali, do katere mere učitelji sami pri svojem delu v razredu uporabljajo inovativne pedagoške pristope.

Ana Arzenšek, PhD

## **Teachers' expectations of international in-service training**

*The purpose of the study was to identify the learning needs of selected secondary school teachers and explore their expectations with regard to international in-service training. Raising the awareness of teachers about the importance of investing in their own professional development, and the requirements in the field of teaching, require modern, teacher-directed approaches in in-service training. Since some Slovenian teachers are still reluctant to participate in international training programmes, it is important to identify the factors that help them to go on in-service training mobility.*

*In the last 15 years, governments in Europe, North America and Australia have been actively working towards increasing the competence of teachers in order to promote their quality. Policy makers expect to see results in the short term. Standardized*

knowledge tests are the prevalent way of evaluating school success. In addition to this, in the so-called knowledge society, teachers have found themselves in new roles, which include working with different students (gifted pupils, pupils with deficits in learning or in other areas, multicultural differences, etc.), research, development of teaching materials, evaluation of their own work, introducing innovation and ICT at work, mentoring, teamwork, mobility, care for their own development and so on (Kukanja Gabrijelčič, 2015).

These changes have led to a new understanding of the role of further education for teachers. Teachers' participation in further and continuing education has become an indispensable obligation, which is reflected in the collection of points and hours, and is also important for the promotion of teachers. This increase in importance has led to a growing understanding that teachers really do make a positive difference in student performance and that teachers are also a school's greatest asset (Bullough, 2009). As stated by Day (1997), the development of a successful school depends on successful teacher training.

The purpose of in-service education is primarily the professional development of teachers (Ivashnova, 2014). The present article presents one of the forms of teacher education, i.e. in-service training, which has been defined as "...facilitated teaching and learning opportunities which teachers receive after they enter the workforce" (Son et al., 2013, p. 528). Despite the need for increasing the competence of teachers, in-service training still has a bad reputation among some teachers. The often short, poorly designed and impersonal trainings have no real value, other than raising the awareness of teachers on a particular topic. Few research studies have provided a comprehensive overview of effective practices in in-service training for teachers. Selter and others (2015) have pointed out that participation in in-service training itself does not guarantee competence development among teachers and the transfer of knowledge to teaching practice. Therefore, various studies have dealt with the designing of effective training that supports knowledge and effective knowledge transfer (Borko, 2004; Garet et al., 2001; Wilson and Berne, 1999). In-service training characteristics, such as training length, training coherence, active learning, training methodology and design, being able to contribute and interact, etc., were shown to be more successful in the promotion of teacher knowledge and a successful transfer of knowledge in the classroom context (Bluestone et al. 2013; Borko, 2004; Boyle et al., 2005; Garet et al., 2001; Putnam and Borko, 2000; Wilson and Berne, 1999).

The dominant trends in in-service training programmes for teachers show the fragmentation of training supply, the absence of quality criteria for existing international programmes, and a lack of awareness among the teaching staff of the opportunities for lifelong learning on the EU level. Therefore, the main objective of the project named *Improving Quality and Accessibility in In-Service Trainings for Teachers*, hereinafter *IQAIST*, was to increase quality and improve access to high-quality and teacher-oriented international in-service training programmes. Project partners from Italy, Portugal, Romania, Slovenia, Spain and Turkey have enabled a direct link between teaching staff

and training providers and the establishment of strong peer co-operation between participants from different spheres (source: official site of the IQAIST project).

*In-service training is an important investment in the development and maintenance of key competences for teaching staff. A survey about teacher expectations has been carried out, as expectations have a significant impact on actual participation in the seminar (Halpin et al., 1990). The main purpose of the study was to identify the learning needs of selected secondary school teachers and gather their expectations with regard to international training programmes. This paper presents research results of the Slovenian sample.*

*Three Slovenian general secondary schools were selected to take part in the survey as they have been included in various international mobility programmes and it was therefore presumed that their expectations of international mobilities were clearly defined and elaborate. 36 teachers or 27% of the studied population took part in the survey. In the sample structure, females (75%), and participants with 11–20 years of working experience and a university degree (86%) prevailed. The majority (76%) of participants were general secondary school teachers, teaching social science/humanities (25%), natural science (22%) or foreign languages (17%). A mixed questionnaire was applied, with 6 demographical questions, 4 semi-open questions regarding the contents of in-service training, and 8 open-ended questions regarding the methodology and organization of in-service training for teachers. Results were analysed with the help of Excel and the Atlas.ti program for qualitative research data analysis.*

*Teachers are generally aware of the importance of additional training. At the same time, they have clear quality standards, which they take into account when deciding to (not) participate in training programmes. The results have shown that, on average, by far the most important factor in choosing an in-service training programme is training content, followed by training schedule. To the question of how many participants are expected in a group more than half of participants (56%) responded that the most suitable group would consist of 11 to 20 participants.*

*When asked what they find to be the most important aspect of an in-service training programme, participants provided different answers. They highlighted the usefulness of the content and the possibility of a direct transfer of knowledge to the classroom. Also frequently mentioned was the training provider's experience. Participants also expect innovative practices in education, examples of good practice, and new work methods to be provided in the training. During in-service training, participants would like to receive training in various forms, ranging from lots of practical work activities to working on case studies. Instead of classical lectures with provided instructions, teachers expect modern pedagogical approaches and interactive work in order to enable professional development. Teachers also expect up-to-date contents that are directly linked to their field of expertise. Teacher expectations are to a certain extent surprising and likely reflect the most common challenges teachers are faced with in the classroom. Participants predominantly expect in-service training to offer job-related contents, didactics and psychological issues, such as psychological support, communication and interpersonal*

relationships. Training providers are expected to present innovation in pedagogical practice and high-quality study materials, prepare a lot of activities during training, and provide mentoring support during and after the training.

Teachers included in the survey also highlighted the need for collaborative learning. Teachers are not individual and isolated learners, but social beings. They like to talk about their own experiences, compare impressions about students and question individual teaching practices. Some teachers also expressed their desire for lengthy and more in-depth training. This is consistent with the findings of authors who have dealt with the effectiveness of different duration training. It has been shown that a single training can lead to cognitive saturation (Woolfolk, 2013). As a result, a long-term-oriented training, such as multi-level seminars, which consist of several consecutive workshops, is advised.

The following recommendation for practice is associated with the choice of workplace training. The often impersonal conference halls are less efficient working environments because they do not allow a direct transfer of effective teaching practices and situational learning. Ideally, the learning environment resembles the real working environment of teachers, where there is enough space for testing various practices, for teamwork, and for giving feedback (Woolfolk, 2013; Gott and Lesgold, 2000). Some teachers also emphasised the integration of mobile technologies into the training. It can be concluded that e-learning is an opportunity for in-service training, allowing teacher-directed learning, enabling individual teachers to study at their own pace and when time allows them (Bluestone et al., 2013).

The results are discussed and study limitations are provided. Moreover, further studies regarding in-service training for teachers are suggested.

## LITERATURA

1. Bluestone, J. et al. (2013). Effective in-service training design and delivery: evidence from an integrative literature review. *Human Resources for Health*, 11, št. 51.
2. Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: mapping the terrain. *Educational researcher*, 33, št. 8, str. 3–15.
3. Boyle, B., Lamprianou, I., Boyle, T. (2005). A longitudinal study of teacher change: what makes professional development effective? Report of the second year of study. *School effectiveness and school improvement*, 16, str. 1–26.
4. Bullough, R.V. (2009). The continuing education of teachers: In-service training and workshops. V: Saha, L. J. in A. G. Dworkin (ur.), *International handbook of research on teachers and teaching*, 159–169.
5. Buyse, V., Winton, P.J., Rous, B. (2009). Reaching consensus on a definition of professional development for the early childhood field. *Topics in early childhood special education*, 28, 235–243. DOI:10.1177/0271121408328173.
6. Darling-Hammond, L., Wei, R.C., Andree, A., Richardson, N., Orphanos, S. (2009). Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad. Stanford, CA: National staff development council and the School redesign network at Stanford university. Pridobljeno dne 30.11.2016 s svetovnega spleta: <https://learningforward.org/docs/pdf/nsdcstudy2009.pdf>.

7. Day, C. (1997). In-service teacher education in Europe: conditions and themes for development in the 21st century. *British journal of in-service education*, 23, št. 1, str. 39–54.
8. Dickinson, D.K., Caswell, L. (2007). Building support for language and early literacy in pre-school classrooms through in-service professional development: Effects of the literacy environment enrichment program (LEEP). *Early childhood research quarterly*, 22, str. 243–260. DOI: 10.1016/j.ecresq.2007.03.001.
9. Epstein, A.S. (1999). Pathways to quality in Head Start, public school and private nonprofit early childhood programs. *Journal of research in childhood education*, 13, str. 101–119.
10. Erasmusplus training (2016). Pridobljeno dne 01.12.2016 s svetovnega spleta: [http://www.erasmusplustraining.net/home\\_en.html](http://www.erasmusplustraining.net/home_en.html).
11. Garet, M.S., Porter, A.C., Desimone, L., Birman, B.F., Yoon, K.S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American educational research journal*, 38, št. 4, str. 915–945.
12. Gott, S., Lesgold, A. (2000). Competence in the workplace: how cognitive performance models and situated instruction can accelerate skill acquisition. V: Glaser, R. (ur.). *Advances in instructional psychology*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, str. 4.
13. Halpin, D., Croll, P., Redman, K. (1990). Teachers' perceptions of the effects of in-service education. *British educational research journal*, 16, št. 2, str. 163–177.
14. Ivashnova, S. (2014). Improving the teaching staff's professional competence in non-formal education. *Didactica Slovenica*, 29, str. 131–142.
15. IQAIST – Improving quality and accessibility in in-service trainings for teachers (2014). Pridobljeno dne 1.12.2016 s svetovnega spleta: <https://www.facebook.com/IQAIST/?fref=ts>.
16. Kukanja Gabrijelčič, M. (2015). Profesionalni razvoj učiteljev in težave pri delu z nadarjenimi učenci. *Didactica Slovenica*, 30, št. 1, str. 112–127.
17. Palmer, P. (1998). *The courage to teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
18. Putnam, R.T., Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational researcher*, 29, št. 1, str. 4–15.
19. Selter, C., Gräsel, C., Reinold, M., Trempler, K. (2015). Variations of in-service training for primary mathematics teachers: an empirical study. *ZDM Mathematics education*, 47, str. 65–77. DOI 10.1007/s11858-014-0639-2.
20. Son, S.-H. C., Kwon, K.-A., Jeon, H.-J., Hong, S.Y. (2013). Head start classrooms and children's school readiness benefit from teachers' qualifications and ongoing training. *Child youth care forum*, 42, str. 525–553. DOI 10.1007/s10566-013-9213-2.
21. Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of educational change*, 7, str. 221–258.
22. Wilson, S.M., Berne, J. (1999). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: an examination of research on contemporary professional development. *Review of research in education*, 24, str. 173–209.
23. Woolfolk, A. (2013). *Educational psychology (12. izd.)*. Columbus, OH: Pearson/Allyn & Bacon.