

Načrtovanje profesionalnega razvoja strokovnih delavcev v osnovnih šolah

Justina Erčulj

Šola za ravnatelje

Branka Vodopivec

Osnovna šola Predoslje Kranj

V članku predstavljamo načrtovanje profesionalnega razvoja strokovnih delavcev na osnovnih šolah. Proučili in raziskali smo prakso načrtovanja in ravnateljevo vlogo pri načrtovanju razvoja strokovnih delavcev. V raziskavo smo zajeli vse ravnatelje slovenskih osnovnih šol. Pokazala je, da je praksa načrtovanja profesionalnega razvoja različna. Ravnatelji se zavedajo pomembnosti povezanosti med profesionalnim razvojem strokovnih delavcev in razvojem šole in kot osnovo za načrtovanje profesionalnega razvoja izvajajo nekatere oblike evalvacije. Pomanjkljivosti pri načrtovanju, ki sta se nakazali z našo raziskavo, sta pomanjkanje znanj in veščin ravnateljev na področju načinov, kako profesionalni razvoj strokovnih delavcev povezati in uskladiti s potrebami šole kot celote, ter nesistematično spremljanje učinkov profesionalnega razvoja na delo z učenci.

Ključne besede: profesionalni razvoj, osnovna šola, načrtovanje, ravnatelji, učitelji

Uvod

Večina novejših dokumentov in študij s področja vzgoje in izobraževanja, npr. o šolah za učence 21. stoletja (Scheicher 2015), vodenju za učenje v 21. stoletju (OECD 2013a), inovativnih učnih okoljih (OECD 2013b), o naravi učenja (Dumont, Istance in Benavides 2013), in številni znanstveni ter strokovni članki nas usmerjajo v razmišljanje o novih kompetencah, ki jih bodo potrebovali učenci v prihodnje, s tem pa tudi o novi vlogi izobraževanja, učiteljev ter njihovih kompetenc (Erčulj in Čot 2017). Hargreaves (2000) tak čas imenuje »postprofesionalna doba«, zanjo pa so značilni prožnost, raznovrstno, široko znanje in inkluzivnost. Učenci bodo torej morali znati delovati v družbi, v kateri sta potrebna prilagodljivost in nenehno učenje. Vse to narekuje vnovičen premislek o učiteljevem profesionalizmu in profesionalnem razvoju za nove vloge in pristope, saj bodo šole le tako lahko kos resnim družbenim in tehnološkim spremembam.

Profesionalni razvoj je odvisen tako od učiteljev samih kot od politike šole na tem področju. Pri tem poudarjamo ravnateljevo vlogo, ki je večplastna, saj sega od preproste organizacijske do kompleksne, ki se kaže v odnosu do profesionalnega razvoja in ustvarjanja pogojev zanj (Erčulj 2011, 22). Med pomembnejše ravnateljeve dejavnosti v okviru vodenja profesionalnega razvoja sodi načrtovanje, pri katerem mora nenehno usklajevati potrebe posameznika in potrebe šole.

V članku predstavljamo ugotovitve iz raziskave o načrtovanju profesionalnega razvoja učiteljev, s poudarkom na povezovanju profesionalnega razvoja s cilji šole. Zanimalo nas je, kako ravnatelji razumejo profesionalni razvoj, kako ga načrtujejo, uresničujejo in spremljajo. Pridobljene podatke smo analizirali in soočili s teoretičnimi izhodišči ter na tej osnovi oblikovali nekaj priporočil za še boljšo prakso na tem področju ravnateljevega dela.

Učiteljevo znanje in profesionalni razvoj

Schleicher (2016) v pregledni raziskavi o učiteljskem poklicu poudarja pozitiven vpliv učiteljevega znanja na dosežke učencev. Pri tem navaja predmetno oziroma vsebinsko znanje, pedagoško znanje in t. i. novo znanje, ki »nastaja v raziskavah in profesionalnih skupnostih« (Scheicher 2016, 23). Zanimivo se zdi, da raziskave ne kažejo velike povezave med vsebinskim znanjem učiteljev in ravno njihove izobrazbe ter dosežki učencev. Obstaja sicer določen prag učiteljevega vsebinskega znanja, ki je nujen za dobro poučevanje, vendar več učiteljevega znanja ni neposredno povezanega z znanjem učencev. Raven pedagoškega znanja, s katerim učitelji zagotavljajo ugodno učno okolje za vse učence, ima po raziskavah močnejši vpliv na dosežke učencev, vendar je njegove neposredne učinke težko dokazovati. Nanaša se namreč na številna področja, kot so pedagoška psihologija, sociologija, ocenjevanje, vodenje razreda, načrtovanje in še nekatera druga. Rezultati raziskave PISA 2012 na primer kažejo, da imajo poleg ustreznih učnih strategij velik vpliv na dosežke učencev še dobri odnosi med učitelji in učenci. »Novo znanje«, kot ga imenuje Scheicher (2016), zajema najnovejša spoznanja o učenju, ki omogočajo globoko učenje in upoštevajo zmožnosti vsakega učenca.

Zanimiv je tudi okvir stalnega profesionalnega razvoja, ki ga je objavil Britanski svet (British Council 2015) in je namenjen samoevalvaciji in ugotavljanju potreb po profesionalnem razvoju. Učiteljeve »profesionalne prakse« zajemajo: načrtovanje učne ure,

razumevanje učencev, vodenje učne ure, poznavanje predmeta, upravljanje z viri, spremljanje in ocenjevanje znanja, vključevanje IKT, prevzemanje odgovornosti za profesionalni razvoj, inkluzijo, uporabo večjezičnosti, spodbujanje veščin 21. stoletja in razumevanje izobraževalne politike.

Navedli smo sicer zgolj dva novejša vira, ki se nanašata na opredelitev učiteljevega znanja in veščin, bi pa ob tem dodali, da prav vse raziskave o učiteljih kažejo na to, da se potrebe po njihovem strokovnem znanju spreminjajo, zagotovo širijo in zato je zaveza k nenehnemu profesionalnemu razvoju nujen, nedeljiv del učiteljskega poklica. Omenjajo ga tudi vse opredelitve profesionalizma.

Profesionalni razvoj je del učiteljeve profesionalne odgovornosti, zato se mora z njim aktivno ukvarjati vsak učitelj sam. Svoje znanje mora nenehno obnavljati, nadgrajevati in se pri tem povezovati s sodelavci (Erčulj 2011). Kljub močni osebni profesionalni odgovornosti pa mora imeti ustrezne pogoje in podporo organizacije oziroma vodje. Učinkovit profesionalni razvoj mora biti namreč načrtovan proces, v katerem se potrebe posameznika usklajujejo s potrebami organizacije, in ta povezava je v šolah za izboljševanje učenja temeljnega pomena. Gre namreč za dvosmeren proces, v katerem organizacija socializira posameznika, hkrati pa posameznik spreminja organizacijo, ker vanjo vnaša potrebne spremembe (Cvetko 2002).

Ravnateljstvo vlogo v profesionalnem razvoju lahko opredelimo na treh ravneh (Erčulj 2011):

- zagotavljanje pogojev, kamor uvrščamo čas in sredstva, ki jih ravnatelj namenja načrtovanju in uresničevanju profesionalnega razvoja;
- ustvarjanje pogojev oziroma zmožnosti za učenje z oblikovanjem organizacijske kulture, ki kot osrednjo vrednoto postavlja učenje učencev in sodelovanje kot način razvijanja in oblikovanja novega znanja;
- vodja kot vzor učenja, ki pričakuje učenje vseh in se tudi sam nenehno uči.

Načrtovanje profesionalnega razvoja

Profesionalni razvoj se ne dogaja sam od sebe, treba ga je učinkovito voditi in usmerjati, saj le tako lahko doseže pozitivne rezultate glede na vloženo (Bubb 2013, 16). Načrtovanje profesionalnega razvoja je torej načrtna in organizirana dejavnost, ki je odvisna od

osebnih ambicij in potreb v organizaciji, zato je treba to dvoje nenehno usklajevati. Posameznik mora svoje vnaprej zastavljene cilje prilagajati ciljem organizacije in s svojim delovanjem vplivati nanje, naloga vodje pa je, da ga spodbuja k razvoju njegovih sposobnosti, sprejemanju ustreznih odločitev in prevzemanju odgovornosti za delovanje (Merkač Skok 2005). Day (1999) dodaja še, da mora načrtovanje profesionalnega razvoja v šolah temeljiti na dolgoročnem načrtovanju, za katero so odgovorni šola in učitelji. Če torej povzamemo, je pri načrtovanju profesionalnega razvoja ključno usklajevanje potreb posameznikov s cilji šole.

Pomemben, a pogosto zanemarjen element načrtovanja profesionalnega razvoja je spremljanje vpliva profesionalnega razvoja na učiteljevo delo. Bubbova (2013) celo trdi, da je vpliv profesionalnega razvoja šibkejši zaradi tega, ker ga mnoge šole ne spremljajo. Ne gre pa le za spremljanje prenosa pridobljenih kompetenc v prakso, ampak tudi za globlje razumevanje učenja, spremembe v pedagoški samozavesti, večjo prožnost pri delu, jasnejše temelje za delo v razredu, več refleksije in večjo motivacijo za delo. Spremljanje vpliva ni le pomemben, ampak tudi nujen sestavni del načrtovanja profesionalnega razvoja, zato ju posebej poudarjamo v nadaljevanju ob raziskavi.

Profesionalni razvoj lahko spremljamo in načrtujemo s pomočjo nekaterih orodij (Peček 2008; Erčulj 2011), kot so listovnik, letni pogovor, pogovor po hospitacijah, medsebojne hospitacije, individualni načrt razvoja zaposlenih. V šolah jih uporabljajo različno pogosto, še najverjetneje letni pogovor in pogovor po ravnateljevih hospitacijah, vse pogostejše so medsebojne hospitacije, listovnik in individualni načrt razvoja pa sta redkejša.

Ker je profesionalni razvoj pri razvoju kakovosti učiteljevega dela tako pomemben dejavnik, načrtovanje pa najpomembnejši element učinkovitega vodenja profesionalnega razvoja, smo se v raziskavi, ki jo predstavljamo, usmerili na ravnateljevo vlogo pri tem.

Raziskava

Pri raziskavi sta nas vodili naslednji raziskovalni vprašanji:

- Kako ravnatelji načrtujejo profesionalni razvoj strokovnih delavcev?
- Kako profesionalni razvoj strokovnih delavcev povezujejo in usklajujejo s potrebami šole?

Kot raziskovalno metodo smo izbrali pregledno študijo. Podatke smo zbrali z anketnim vprašalnikom za ravnatelje vseh osnovnih šol, delno strukturiranim intervjujem s petimi ravnatelji osnovnih šol iz različnih regij in z analizo letnih delovnih načrtov teh šol. Z analizo in interpretacijo podatkov smo dobili poglobljeno sliko o ravnateljevi vlogi pri načrtovanju profesionalnega razvoja učiteljev ter osnovo za priporočila in predloge za nadaljnje delo in usposabljanje ravnateljev, posledično pa za izboljšanje profesionalnega razvoja učiteljev in kakovosti šole kot celote.

Anketni vprašalnik smo poslali vsem 450 ravnateljem osnovnih šol v Sloveniji. Odziv je bil dober, saj ga je izpolnilo 160 ravnateljev, kar je 35,6 % celotne populacije naše raziskave. Na vsa vprašanja je skupno odgovorilo 139 anketirancev, torej 31 % celotne populacije. Odločili smo se, da bomo namenski vzorec ravnateljev povabili k sodelovanju v intervjuju in obenem analizirali dokumente, saj smo potrebovali tiste, ki so nam o proučevanem problemu lahko dali kar največ podatkov.

Analiza in interpretacija podatkov, zbranih z anketnim vprašalnikom

Na podlagi šestih neodvisnih spremenljivk (prvi del anketnega vprašalnika) lahko opišemo raziskovalni vzorec našega anketnega vprašalnika. V raziskavo je bilo zajetih 56 (35 %) ravnateljev in 104 (65 %) ravnateljice. Velika večina (78,8 %) jih ima končano visokošolsko ali univerzitetno izobrazbo, 21,2 % pa tudi podiplomsko izobraževanje, specializacijo ali magisterij. Večina v raziskavo vključenih ravnateljev je svetovalcev – skoraj 70 % (111 ravnateljev). 27,5 % jih ima naziv svetnik, 4 mentor (skupno le 2,5 %), eden ni navedel naziva. Največ ravnateljev, ki so sodelovali v raziskavi, opravlja prvi mandat ravnateljevanja. Kar 60 sodelujočih ravnateljev (37,5 %) ima manj kot pet let izkušenj z ravnateljevanjem, za naslednjih 48 (30 %) je to drugi mandat, preostalih 52 pa ima za seboj tri mandate ali več.

Drugi del anketnega vprašalnika se je nanašal na *vlogo ravnatelja pri načrtovanju profesionalnega razvoja strokovnih delavcev*. Nanizali smo dvanajst trditvev, pri katerih so respondenti označevali stopnjo strinjanja na 4-stopenjski lestvici. Kar 49 % vseh anketiranih ravnateljev zase ocenjuje, da profesionalni razvoj strokovnih delavcev načrtujejo glede na prednostne naloge šole, kar potrjujeta tudi visoka povprečna vrednost (3,4) in nizek standardni odklon (0,67) pri tej trditvi. 45 ravnateljev oziroma 42 % se jih po-

polnoma strinja s trditvama, da za profesionalni razvoj strokovnih delavcev zagotavljajo ustrezen čas in sredstva – aritmetični sredini pri teh trditvah sta 3,33 in 3,25, standardna odklona pa 0,68 oziroma 0,77. Ravnatelji v veliki večini (tj. 44 % se jih popolnoma strinja) prav tako trdijo, da načrtujejo priložnosti za razvoj strokovnih delavcev v šoli – med drugim z medsebojnimi hospitacijami (aritmetična sredina pri tej trditvi je 3,34, standardni odklon pa 0,76). Visoke povprečne vrednosti (3,34; 3,32; 3,25 in 3,19) ter nizki standardni odkloni (0,75; 0,67; 0,74 in 0,75) potrjujejo tudi strinjane z naslednjimi trditvami: da ravnatelji spodbujajo samoevalvacijo strokovnih delavcev (42 % se jih s tem popolnoma strinja); da izobraževalne potrebe strokovnih delavcev ugotavljajo vsako leto (42 %); da strokovni razvoj delavcev načrtujejo skupaj z njimi (40 %) ter da so individualni načrti razvoja usklajeni z drugimi dejavnostmi v letnem delovnem načrtu (32 %). Prav tako jih večina meni, da svojim delavcem dajejo kakovostne povratne informacije o njihovem delu. Nekoliko manjši delež strinjanja so pokazali le pri trditvah o evalvaciji profesionalnega razvoja in spremljanju njegovega učinka na delo strokovnih delavcev z učenci. Kar 30 % se jih namreč le delno strinja s trditvama, da profesionalni razvoj strokovnih delavcev redno evalvirajo ter da spremljajo učinke profesionalnega razvoja strokovnih delavcev na njihovo delo z učenci. A vseeno je delež tistih, ki se večinoma ali popolnoma strinjajo s tema trditvama, velik (tj. 69 % oziroma 70 %).

Tretji del anketnega vprašalnika sta sestavljala dva sklopa vprašanj, in sicer so anketiranci najprej s štiristopenjsko lestvico označevali strinjanje z desetimi trditvami, s pomočjo katerih smo ugotavljali, *katera znanja in veščine glede načrtovanja profesionalnega razvoja strokovnih delavcev imajo ravnatelji* in kje so njihove še neizkoriščene priložnosti oziroma na katerih področjih bi lahko prakso načrtovanja izboljšali. Pri drugem sklopu pa smo jih vprašali, *ali menijo, da imajo dovolj znanj in spretnosti s področja načrtovanja profesionalnega razvoja za vzpostavitev sistematičnega razvoja strokovnih delavcev*.

Iz pridobljenih podatkov je razvidno, da ravnatelji ocenjujejo, da imajo ustrezna znanja in veščine, potrebne za načrtovanje profesionalnega razvoja strokovnih delavcev, saj se v veliki meri večinoma ali popolnoma strinjajo z vsemi naštetimi trditvami, na kar kažejo visoke povprečne vrednosti (od 2,9 do 3,64) in nizki standardni odkloni (od 0,54 do 0,75). Kar 66 oziroma 64 % (če upoštevamo le zadnjo vrednost na lestvici strinjanja, torej popolnoma se strinjam) vseh anketiranih ravnateljev zase ocenjuje oziroma

meni, da se zavedajo povezanosti med lastnim učenjem in učenjem drugih ter da se povezujejo z drugimi ravnatelji, kar potrjujejo tudi visoki povprečni vrednosti (3,64 in 3,59) ter nizka standardna odklona (0,54 in 0,6) pri teh dveh trditvah. Prav tako se večinoma popolnoma strinjajo še z naslednjimi trditvami: da s svojim znanjem spodbujajo strokovne delavce k izobraževanju in osebni ter profesionalni rasti (aritmetična sredina 3,48; standardni odklon 0,6); da prepoznajo priložnosti za lasten razvoj (aritmetična sredina 3,4; standardni odklon 0,59); da pridobljena znanja in spretnosti uporabljajo za izboljševanje načrtovanja šole (aritmetična sredina 3,4; standardni odklon 0,64) ter da načrtujejo svoj profesionalni razvoj in evalvirajo svoje delo (aritmetična sredina 3,37; standardna odklona 0,62 oziroma 0,67).

Nekoliko manj so se strinjali le z dvema trditvama, in sicer se jih 25 (oziroma 26 %) le delno strinja in 3 (oziroma 2 %) ne strinjajo s trditvama, da imajo dovolj možnosti za izpopolnjevanje znanj in spretnosti za sistematično načrtovanje profesionalnega razvoja ter da se redno izobražujejo in pridobivajo kompetence s tega področja. Visoki aritmetični sredini (2,9 in 2,97) ter razmeroma nizka standardna odklona (0,75) vseeno dokazujejo veliko strinjanje tudi s tema trditvama.

Ravnatelje smo vprašali še, ali menijo, da imajo dovolj znanj in spretnosti s področja načrtovanja profesionalnega razvoja za vzpostavitev sistematičnega razvoja strokovnih delavcev. Rezultati so pokazali, da jih le 27 % meni, da imajo dovolj znanj in spretnosti, 65 % jih je ocenilo, da jih imajo le deloma dovolj, 8 % pa, da znanj in spretnosti s tega področja nimajo dovolj.

Četrty del anketnega vprašalnika so sestavljali štirje sklopi vprašanj. Najprej smo ravnatelje prosili, naj izmed osmih vnaprej naštetih različnih *praks načrtovanja profesionalnega razvoja* strokovnih delavcev izberejo tri načine, ki jih na šoli najpogosteje uporabljajo, dodali pa smo še možnost, da zapišejo svojega.

Na podlagi pridobljenih podatkov lahko sklepamo o načinu načrtovanja profesionalnega razvoja strokovnih delavcev. Anketirani ravnatelji se najpogosteje odločajo za naslednjo prakso načrtovanja profesionalnega razvoja strokovnih delavcev:

- 103 anketirani ravnatelji (72 % vseh anketirancev) politiko profesionalnega razvoja šole oblikujejo skupaj s strokovnimi delavci;
- v 40 % načrtovanje profesionalnega razvoja temelji na dolgoročnem načrtovanju;

- z 38 % sledita odgovora, da je načrtovanje profesionalnega razvoja prepuščeno strokovnim delavcem glede na ponudbo ali pa ravnatelji na podlagi evidence letnih pogovorov skupaj s strokovnimi delavci načrtujejo profesionalni razvoj delavcev;
- 33 % jih trdi, da na podlagi zbranih in analiziranih podatkov o delu oblikujejo strategije profesionalnega razvoja;
- 32 % oziroma 31 % anketiranih trdi, da so individualni načrti vir za načrtovanje in organiziranje profesionalnega razvoja strokovnih delavcev oziroma da je načrt učiteljevega profesionalnega razvoja rezultat pogovora po hospitacijah.

Samo v 8 % ravnatelji profesionalni razvoj strokovnih delavcev načrtujejo sami, strokovni delavci pa imajo možnost izbirati med ponujenim. Trije ravnatelji so omenili drugačen način načrtovanja profesionalnega razvoja strokovnih delavcev: navedli so, da glede na želje zaposlenih organizirajo skupinska izobraževanja in da je marsikaj odvisno od finančnih sredstev.

Pri drugem sklopu vprašanj so ravnatelji označevali, kako pogosto se pri vzpostavitvi sistematičnega razvoja strokovnih delavcev na šoli odločajo za šest naštetih orodij.

Glede na pridobljene podatke lahko sklepamo, da se pri vzpostavitvi sistematičnega razvoja strokovnih delavcev na šoli ravnatelji najpogosteje odločajo za naslednja orodja:

- pogovor po hospitacijah (aritmetična sredina 4,53; standardni odklon 0,64);
- razvojni načrt šole (aritmetična sredina 4,11; standardni odklon 0,95);
- letni pogovor s strokovnim delavcem (aritmetična sredina je 4,10; standardni odklon 0,93).

Prav vsi anketirani ravnatelji vsaj včasih opravljajo pogovore po hospitacijah, kar 61 % pa jih je pri tem orodju na petstopenjski lestvici označilo možnost *vedno*. 39 oziroma 38 % anketiranih ravnateljev za vzpostavitev sistematičnega razvoja vedno uporablja letne pogovore in razvojni načrt šole. Po drugi strani pa izstopata predvsem podatka o neizkoriščeni možnosti uporabe listovnika (portfolia) pri načrtovanju profesionalnega razvoja strokovnih delavcev, saj ga 29 % v anketo zajetih ravnateljev nikoli ne uporablja – aritmetična sredina je pri tem orodju nizka (1e 2,23), standardni odklon pa visok (1,11). Tudi medsebojne hospitacije (aritmetična sredina 3,11; standardni odklon 1,05) pri večini an-

ketiranih ravnateljev še niso stalnica, saj jih izvajajo le včasih (v 37 %).

Sledili sta dve odprti vprašanji. Najprej smo ravnateljem ponudili možnost, da sami naštejejo do tri ovire, s katerimi se srečujejo pri načrtovanju profesionalnega razvoja strokovnih delavcev. Ugotovili smo, da večino notranjih ovir za profesionalni razvoj pripisujejo strokovnim delavcem, bodisi posameznikom bodisi kolektivu. Tako sta bili najpogosteje (številka v oklepaju zraven navedene ovire pomeni pogostost naštete ovire) navedeni notranji oviri ravno nemotiviranost (22) in nezainteresiranost posameznih strokovnih delavcev (15). Tudi pri organizacijskih ovirah so med prvimi izpostavili nadomeščanje odsotnih strokovnih delavcev (17), sledi pa mu odpor zaposlenih (15). Med pogostimi ovirami so navedli še miselnost strokovnih delavcev, da se ne bo nič spremenilo (10), velikost zavoda (10), usklajevanje individualnih potreb s potrebami šole (7) in nezainteresiranost za medsebojne hospitacije (6).

Med zunanjimi ovirami, s katerimi se ravnatelji srečujejo pri načrtovanju profesionalnega razvoja strokovnih delavcev, so najpogosteje navedli:

- finance: denar, materialni pogoji, omejena sredstva ministrstva (92);
- čas: programi potekajo med poukom, pomanjkanje časa, usklajevanje časa, terminska neusklajenost, časovno neustrezna razporeditev izobraževanj (37);
- ponudba izobraževanj: neustrezni programi, premalo kakovostni predavatelji, predavanja, ki izkušenim delavcem ne ponujajo novosti, slaba, neažurna ponudba, slaba kakovost, neustrezna ponudba, preveč teorije, preveč ponudbe, veliko izzivov/novosti na področju učenja, dobre ponudbe pridejo med letom (29);
- geografska oddaljenost (7);
- zamrznitev/onemogočanje napredovanj (3);
- odpoved izobraževanja zaradi premalo prijav;
- togost sistema.

Povzamemo lahko, da ravnatelji ovire pri profesionalnem razvoju v glavnem pripisujejo zunanjim dejavnikom in učiteljem, ne pa sebi, kar je v skladu z visokimi vrednostmi strinjanja, ki se jih da razbrati iz drugih podatkov, zbranih z anketnim vprašalnikom. Na podlagi vsega naštetega lahko trdimo, da je načrtovanje profe-

sionalnega razvoja kljub številnim oviram, ki so jih ravnatelji sami izpostavili, sistematična dejavnost. Pridobljeni rezultati kažejo še, da ravnatelji pripisujejo velik pomen skupnemu načrtovanju profesionalnega razvoja in da je ta večinoma usklajen s prednostnimi nalogami šole. Kljub temu moramo izpostaviti, da je kar 38 % anketiranih kot prakso načrtovanja profesionalnega razvoja strokovnih delavcev označilo trditev, da je načrtovanje profesionalnega razvoja prepuščeno strokovnim delavcem glede na ponudbo.

Analiza in interpretacija podatkov, zbranih z intervjuji

V vzorec intervjuvancev smo zajeli pet ravnateljev osnovnih šol iz petih različnih slovenskih regij, po enega iz Gorenjske, Goriške, Dolenjske, Podravske in iz osrednje Slovenije. Intervjuvani ravnatelji se med seboj razlikujejo tudi glede na spol (tri ženske in dva moška), starost (trije so stari med 40 in 50 letom, dva nad 50 let), izobrazbo (študentka 3. letnika doktorskega študija, trije s končanim podiplomskim študijem – dva s specializacijo, eden z magistriranjem, vsi so diplomirani profesorji različnih profilov: razredni pouk, zgodovina in sociologija, tehnika in fizika, geografija in sociologija ter matematika in fizika), pridobljeni naziv (trije svetovalci in dva svetnika) ter dobo ravnateljevanja (ena s prvim, dva s tretjim in dva s četrtem mandatom).

Podatke, zbrane na podlagi petih individualnih delno strukturiranih intervjujev z ravnatelji, smo s pomočjo prepisov analizirali tako, da smo združili podobne odgovore in jih oblikovali v naslednjih šest kategorij, ki jih predstavljamo v nadaljevanju.

Osnova za načrtovanje profesionalnega razvoja

Intervjuvani ravnatelji uporabljajo različne osnove za načrtovanje profesionalnega razvoja strokovnih delavcev, vsi pa izhajajo iz skupnega načrtovanja in skupnih prednostnih nalog zavoda. Osnova za načrtovanje profesionalnega razvoja na teh šolah je torej medsebojni dialog, na podlagi katerega ravnatelji skupaj s strokovnimi delavci oblikujejo prednostno nalogo šole, ki je tudi temelj za skupno načrtovanje.

Način načrtovanja profesionalnega razvoja in povezovanje s prednostnimi nalogami šole

Vsi intervjuvani ravnatelji načrtujejo profesionalni razvoj strokovnih delavcev skupaj z njimi, pri čemer sledijo skupnim prednost-

nim ciljem, hkrati pa upoštevajo individualne želje. Iz njihovih odgovorov je razvidno, da sta profesionalni razvoj organizacije in individualni razvoj strokovnih delavcev na teh šolah tesno povezana. S pomočjo medsebojnih pogovorov in drugih analiz stanja ugotavljajo pričakovanja, potrebe in želje strokovnih delavcev glede njihovega nadaljnjega razvoja.

Ugotavljanje potreb po profesionalnem razvoju

Intervjuvani ravnatelji večinoma sami – na letnih pogovorih s strokovnimi delavci – ugotavljajo potrebe po profesionalnem razvoju strokovnih delavcev, uporabljajo pa še druge metode (evalvacijska poročila in drugi individualni obrazci). Nekatere so razvili sami, druge pa so povzeli iz različnih virov in jih prilagodili lastnim potrebam. Iz odgovorov intervjuvancev je razvidno, da se ravnatelji načrtovanja profesionalnega razvoja lotevajo sistematično – načrtno, pri čemer je osnova za načrtovanje letni pogovor s strokovnim delavcem, potrebe pa ugotavljajo tudi skupno – po aktivih, na pedagoških konferencah ali s pomočjo individualnih načrtov strokovnih delavcev; upoštevajo novosti, ki jih predpisuje zakonodaja ali ministrstvo, ter tako usklajujejo individualne potrebe s potrebami organizacije.

Spremljanje profesionalnega razvoja

Vsi intervjuvani ravnatelji spremljajo profesionalni razvoj strokovnih delavcev, največkrat s pomočjo hospitacij ali pa kako drugače prisostvujejo pouku, z rednimi letnimi pogovori in drugimi formalnimi pogovori s strokovnimi delavci, v te namene pa pripravljajo tudi različna poročila o izobraževanjih, evalvacije in listovnike oziroma personalne mape. S pomočjo hospitacij prisostvujejo učiteljevemu delu, pri tem pa v glavnem spremljajo zgolj oblike dela, zato ne moremo govoriti o sistematičnem spremljanju profesionalnega razvoja, ki bi bilo med drugim namenjeno ugotavljanju, ali so učitelji znanje, na novo usvojeno oziroma pridobljeno v okviru profesionalnega razvoja, uvedli v delo z učenci. Na učiteljevo delo poleg usposabljanj vpliva še veliko drugih dejavnikov, zato neposredno opazovanje ni dovolj.

Uvajanje različnih oblik profesionalnega razvoja

Na vseh omenjenih šolah izvajajo hospitacije, na nekaterih tudi medsebojne, in redne letne pogovore, razvijajo pa še druge oblike

profesionalnega razvoja strokovnih delavcev. Izvajajo različne oblike profesionalnega razvoja, največji pomen pa pripisujejo izmenjavi in prenosu znanj znotraj šole – izkoristijo notranje potencialne. Veliko priložnost za profesionalni razvoj posameznika in šole kot celote vidijo v medsebojnih hospitacijah, ki pa jih še niso sistematično uvedli.

Izkušnje in nasveti pri načrtovanju profesionalnega razvoja

Intervjuvani ravnatelji menijo, da so jim pri načrtovanju profesionalnega razvoja v veliko pomoč ravno izkušnje z ravnateljevanjem, tako lastne kot izmenjava medsebojnih mnenj in izkušenj z drugimi ravnatelji. Z leti so pridobili različne izkušnje z načrtovanjem profesionalnega razvoja in tako kot so si značajsko različni, se razlikujejo tudi njihovi načini načrtovanja in spremljanja profesionalnega razvoja strokovnih delavcev. Vseeno pa se vsi strinjajo s tem, da ga je treba nenehno spodbujati, usmerjati in izvajati.

Analiza in interpretacija podatkov, zbranih z analizo dokumentov

Poleg letnih delovnih načrtov izbranih petih šol smo pregledali poročila o realizaciji letnih delovnih načrtov ter tista samoevalvacijska poročila, ki so bila prosto dostopna na spletnih straneh omenjenih osnovnih šol ali pa so nam jih posredovali ravnatelji. Analizo smo opravili s pomočjo štirih kriterijev, povezanih s cilji raziskave.

Zapis prednostnih nalog šole

Analiza izbranih dokumentov šol je pokazala, da so prednostne naloge v večini teh sicer zapisane in da vsebujejo individualne ter kolektivne načrte za strokovna izpopolnjevanja – večinoma kot priloge, ki pa niso prosto dostopne.

Načrtovanje profesionalnega razvoja strokovnih delavcev

Na vseh šolah so individualni načrti izobraževanja in/ali drugega strokovnega izpopolnjevanja strokovnih delavcev sestavni deli LDN-jev. Poleg individualnih načrtov, ki so na treh šolah priloge LDN-jev, na dveh pa je načrt izobraževanja strokovnih delavcev javno dostopen, so v njem zapisani tudi načrti za kolektivna izobraževanja.

Povezovanje med razvojem šole in razvojem strokovnih delavcev šole

V nobenem izmed pregledanih LDN-jev šol ni posebej omenjeno povezovanje med razvojem šole in razvojem strokovnih delavcev, je pa to posredno opaziti prek načrtov izobraževanj za celotne kolektive. Vse šole organizirajo in spodbujajo skupno izobraževanje za celotne kolektive, kar izhaja iz zastavljenih prednostnih ciljev šole, hkrati pa izbirajo individualnih izobraževanj večinoma prepuščajo strokovnim delavcem v sklopu organizacijskih možnosti (denarna sredstva in čas). Kljub temu pa v analiziranih dokumentih teh šol ni neposredno razvidna usklajenost med individualnimi načrti in razvojem šole kot celote.

Načrt spremljanja profesionalnega razvoja strokovnih delavcev

Večina poročil o realizaciji LDN-jev vsebuje kratke odstavke o uresničevanju načrtovanih dejavnosti za preteklo leto in o izvedbi posameznih izobraževanj strokovnih delavcev in celotnega aktiva. Del LDN-jev treh šol so tudi posebna poglavja z načrti hospitacij. Poleg hospitacij so v posameznih LDN-jih v vlogi spremljanja omenjeni še samoevalvacijska poročila in akcijski načrti strokovnih delavcev in aktivov, v katerih strokovni delavci opisujejo uresničevanje načrtovanih dejavnosti za tekoče leto. Spremljanja profesionalnega razvoja v smislu vpliva na spremembe pri delu učiteljev nismo zaznali.

Ugotovitve in usmeritve za prakso načrtovanja profesionalnega razvoja

Ravnatelji slovenskih šol se zavedajo, kako pomembna je povezanost med profesionalnim razvojem strokovnih delavcev in razvojem šole, zato izvajajo nekatere oblike evalvacije kot osnovo za načrtovanje profesionalnega razvoja – npr. hospitacije, letni pogovori. Rezultati raziskave kažejo, da je praksa načrtovanja profesionalnega razvoja strokovnih delavcev na osnovnih šolah po Sloveniji različna. Ravnatelji si pri tem pomagajo z različnimi metodami oziroma načini – to so nam povedali tudi tisti, ki smo jih intervjuvali –, pri čemer izhajajo iz skupnega načrtovanja in skupnih prednostnih nalog zavoda. Kljub temu pa so v internih dokumentih šol večinoma predstavljeni le oblike in časovni okvirji izobraževanj in drugih usposabljanj, povsem pa je zanemarjena evalvacija profesionalnega razvoja. Iz tega lahko sklepamo, da se ravnatelji sicer

zavedajo pomena načrtovanja in izvajajo nekatere dejavnosti, povezane z načrtovanjem profesionalnega razvoja, njegovo spremljanje pa ni sistematično.

Pri načrtovanju profesionalnega razvoja strokovnih delavcev, predvsem pri ugotavljanju izobraževalnih potreb, si ravnatelji pomagajo z različnimi orodji, ki omogočajo vzpostavljanje sistematičnega razvoja. Rezultati raziskave so pokazali, da se ravnatelji v te namene najpogosteje odločijo za letni pogovor, pogovor po hospitacijah ter razvojni načrt šole. Prav tako so vir za načrtovanje in organiziranje profesionalnega razvoja strokovnih delavcev individualni načrti strokovnih delavcev, če jih šole seveda imajo. Žal pa listovnik (portfolio) strokovnih delavcev ter medsebojne hospitacije še vedno ostajajo neizkoriščene možnosti. Iz odgovorov intervjuvanih ravnateljev je razvidno, da je spremljanje osredotočeno zgolj na oblike dela, manj pa na samo evalvacijo in učinke profesionalnega razvoja na delo z učenci, kar znova kaže, da je spremljanje nesistematično.

Ena izmed pomanjkljivosti pri načrtovanju profesionalnega razvoja, ki se je pokazala v naši raziskavi, je pomanjkanje znanj in veščin ravnateljev s tega področja, predvsem na področju načinov, kako profesionalni razvoj strokovnih delavcev povezati in uskladiti s potrebami šole kot celote ter kako sistematično spremljati njegove učinke na delo z učenci. Ravnatelji, ki so sodelovali v raziskavi, sicer večinoma potrjujejo, da profesionalni razvoj strokovnih delavcev načrtujejo glede na prednostne naloge šole in da so individualni načrti razvoja strokovnih delavcev usklajeni z drugimi dejavnostmi v letnem delovnem načrtu, torej tudi s prednostnimi nalogami šole, prav tako profesionalni razvoj načrtujejo skupaj s strokovnimi delavci in največkrat je ta rezultat posnetkov in analiz stanj (pogovorov, pedagoških konferenc, poročil). Tako na primer vse šole organizirajo in spodbujajo skupno izobraževanje za celotne kolektive, kar izhaja iz zastavljenih prednostnih ciljev šole, hkrati pa strokovnim delavcem večinoma prepuščajo izbiro individualnih izobraževanj v sklopu organizacijskih možnosti (denarna sredstva in čas).

Kljub temu pridobljeni podatki kažejo na to, da profesionalni razvoj strokovnih delavcev še vedno ni povsem usklajen z razvojem šole kot celote, saj njegovo načrtovanje prepogosto ostaja v domeni posameznikovih interesov. Poleg tega se ravnatelji pri spremljanju učiteljevega dela osredotočajo bolj na oblike profesionalnega razvoja kot na spremljanje njegovih učinkov neposredno na delo z učenci. Tako tudi v nobenem izmed pregledanih internih dokumentov šol ni posebej omenjena evalvacija profesio-

onalnega razvoja oziroma spremljanje njegovega učinka v praksi, kar je po mnenju strokovnjakov (npr. Day 1999; Erčulj 2011) ena izmed pomembnih podmen pri načrtovanju profesionalnega razvoja, saj učenje vedno poteka v kontekstu.

Raziskava o načrtovanju profesionalnega razvoja v slovenskih osnovnih šolah je pokazala, da do pozitivnih premikov na tem področju sicer prihaja, o čemer pričajo primeri dobrih praks s posameznih šol, vendar ravnatelji kljub temu še vedno niso poptotranjili svoje odgovornosti pri sistematičnem razvijanju profesionalnega razvoja posameznikov, saj večino ovir zanj še vedno pripisujejo strokovnim delavcem. Tako sta bili najpogosteje navedeni notranji oviri ravno nemotiviranost in nezainteresiranost posameznih strokovnih delavcev, pa čeprav strokovnjaki (Erčulj 2014; Stoll, Fink in Earl 2003; Koren 2007; Bubb in Earley 2007) med najpomembnejše vplive na profesionalni razvoj strokovnih delavcev uvrščajo prav ravnateljev zgled in njegova prepričanja o tem, kaj je na šoli pomembno. Na šolah, kjer ravnatelji s svojim zgledom jasno sporočajo, da je profesionalno učenje pomembno, profesionalni razvoj ni nekaj, v kar je treba strokovne delavce prisiliti (Erčulj 2014, 86).

In čeprav ravnatelji v raziskavi menijo, da imajo dovolj možnosti za izpopolnjevanje znanj in spretnosti za sistematično načrtovanje profesionalnega razvoja ter da se redno izobražujejo in pridobivajo kompetence s tega področja, se nam odpirajo vprašanja o nujnosti dodatnega usposabljanju ravnateljev na tem področju, kajti praksa načrtovanja profesionalnega razvoja je pokazala nekatere vrzeli, zlasti ko govorimo o evalvaciji in spremljanju učinkov na delo učiteljev. Ravnateljem priporočamo, naj na podlagi pogovorov in načrtov strokovnega usposabljanja posameznih učiteljev pripravijo program profesionalnega razvoja na ravni zavoda. Pri tem naj navedejo tudi kriterije za spremljanje uspešnosti, ki naj ne obsegajo le števila usposabljanj in finančnega dela, ampak predvsem dejavnike, ki jih navaja Bubbova (2013) in smo jih opredelili v teoretičnem delu prispevka.

Verjetno pa je ob vsem še najpomembnejše, da ravnatelji učenje nenehno omenjajo kot izhodišče in smer svojega vodenja (Zavašnik Arčnik 2015), tako z jasnimi sporočili kot z lastnim zgledom.

Literatura

- British Council. 2015. »Continuing Professional Development (CPD) Framework for Teachers«. http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/CPD%20framework%20for%20teachers_WEB.PDF

- Bubb, S. 2013. »Vodenje profesionalnega razvoja.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 11 (5): 15–30.
- Bubb, S., in P. Earley. 2007. *Leading and Managing Continuing Professional Development*. London: Sage.
- Cvetko, R. 2002. *Razvijanje delovne kariere*. Koper: Annales.
- Day, C. 1999. *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Farmer.
- Dumont, H., D. Istance in F. Benavides. 2013. *O naravi učenja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Erčulj, J. 2011. »Profesionalni razvoj kot profesionalna odgovornost.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 9 (2): 15–36.
- Erčulj, J. 2014. »Vodenje za učenje: ravnateljeva vloga v profesionalnem razvoju.« *Sodobna pedagogika* 65 (131): 82–100.
- Erčulj, J., in J. Čot. 2017. »Listovnik v profesionalnem razvoju strokovnih delavcev in vloga ravnatelja pri tem.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 15 (1): 45–60.
- Hargreaves, A. 2000. »Four Ages of Professionalism and Professional Learning.« *Teachers and Teaching* 6 (2): 151–182.
- Koren, A. 2007. *Ravnateljevanje: vprašanja o vodenju šol brez enostavnih odgovorov*. Koper: Fakulteta za management; Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Merkač Skok, M. 2005. *Osnove managementa zaposlenih*. Koper: Fakulteta za management.
- OECD. 2013a. *Innovative Learning Environments*. Pariz: OECD.
- OECD. 2013b. *Leadership for 21st Century Learning*. Pariz: OECD.
- Peček, P., ur. 2008. *Razvoj kazalnikov profesionalnega razvoja zaposlenih*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Schleicher, A. 2015. *Schools for 21st Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches*. Pariz: OECD.
- Schleicher, A. 2016. *Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform*. Pariz: OECD.
- Stoll, L., D. Fink in L. M. Earl. 2003. *It's About Learning. And It's About Time*. London: Routledge Falmer.
- Zavašnik Arčnik, M. 2015. »Vodenje za učenje.« V *Izbrana poglavja iz vodenje v vzgoji in izobraževanju*, ur. M. Zavašnik Arčnik in J. Erčulj, 5–27. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Dr. Justina Erčulj je področna sekretarka na Šoli za ravnatelje. justina.erculj@solazaravnatelje.si
- mag. Branka Vodopivec je učiteljica slovenščine na Osnovni šoli Predoslje Kranj. vodopivecbranka@gmail.com