

Dr. Tatjana Devjak, Janez Vogrinc, Igor Repac

Vloga nadaljnega izobraževanja in usposabljanja učiteljev v reformi študijskih programov

Povzetek: Avtorji v prispevku predstavljajo mnenje učiteljev jugovzhodne Evrope o sistemu nadaljnega izobraževanja in usposabljanja in ga uvrstijo v kontekst lizbonske strategije, prenove študijskih programov in profesionalnega razvoja učiteljev. Analizirajo in primerjajo poglede učiteljev v različnih državah z vidika motivov zaposlenih učiteljev na izobraževanje, dejavnikov, ki vplivajo na njihovo odločitev o izobraževanju ali usposabljanju in ugotavljajo: (1) ali so učitelji zadovoljni z doseženo stopnjo in kakovostjo svoje izobrazbe; (2) ali so zadovoljni s sistemom nadaljnega izobraževanja in usposabljanja v svoji državi; (3) katere vsebine izobraževanja so najbolj prispevale k njihovemu profesionalnemu razvoju; (4) koliko seminarjev ali programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja so se udeležili v preteklem letu in (5) ali bi se bili pripravljene vpisati v nov študijski program, ki bi jim omogočil pridobitev licence za poučevanje dodatnega predmeta ali pridobitev višje stopnje izobrazbe. Izidi raziskave so pokazali, da se učitelji, ki prihajajo iz različnih držav jugovzhodne Evrope, statistično pomembno razlikujejo tako glede primernosti svoje izobrazbe za opravljanje pedagoškega poklica kot tudi glede pripravljenosti vključiti se v študijski program, ki bi jim prinesel ali novo izobrazbo ali višjo stopnjo do sedaj pridobljene izobrazbe. Učitelji si želijo še več nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, z obstoječim sistemom pa so zadovoljni eni bolj (učitelji v Sloveniji), drugi manj (učitelji v Bosni, na Kosovem, v Srbiji in v Albaniji).

Glavne besede: učitelj, izobraževanje, kompetence, družba znanja, profesionalni razvoj, vseživljenjsko učenje.

UDK: 371.13/16

Pregledni znanstveni prispevek

Dr. Tatjana Devjak, docentka za teorijo vzgoje in predšolsko pedagogiko, Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Oddelek za temeljni pedagoški študij; e-pošta: tatjana.devjak@guest.arnes.si

Janez Vogrinc, asistent za pedagoško metodologijo in statistiko, Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Oddelek za temeljni pedagoški študij; e-pošta: janez.vogrinc@guest.arnes.si

Igor Repac, asistent, Pedagoška fakulteta v Ljubljani, CEPS; e-pošta: igor.repac@guest.arnes.si

Uvod

Pregled zgodovine učiteljstva v Sloveniji je izraz spreminjanja družbeno-političnih razmer in je del naše kulturne in nacionalne zgodovine. Z osamosvojitvijo Slovenije od leta 1991 razvijamo izobraževalni sistem, ki temelji na lastni in tuji, predvsem evropski pozitivni tradiciji, človekovih pravicah in na zagotavljanju (tudi pravno) strokovno sodobnega, kakovostnega in inkluzivnega šolstva. Šolsko in študijsko leto 2003/04 je zaznamovano z začetkom t. i. bolonjskega procesa, ki naj bi Slovenijo do leta 2010 vključil v enoten evropski visokošolski sistem. Proces prenove študijskih programov po bolonjskih smernicah zajema posredno in neposredno vse sfere družbenega življenja; tudi področje edukacije.

V prispevku želimo prikazati nekaj izhodišč, načel in usmeritev izobraževanja učiteljev. V teoretičnem delu se ne bomo osredotočili le na pomen začetnega, dodiplomskega izobraževanja učiteljev, temveč tudi na pomen vseživljenjskega izobraževanja in usposabljanja pri doseganju kompetenc učitelja za družbo znanja, v empiričnem delu bomo predstavili rezultate raziskave projekta z naslovom *Povečevanje profesionalnega razvoja učiteljev in drugih pedagoških delavcev v državah južne in vzhodne Evrope*, ki se nanašajo na izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, na pripravljenost učiteljev in učiteljic za pridobivanje dodatnega znanja oz. izobrazbe višje stopnje in njihovo pripravljenost sodelovanja z visokošolskimi ustanovami, ki izobražujejo učitelje. Projekt je trajal dve leti in je bil končan marca 2006, v njem je sodelovalo 12 držav, med njimi tudi Slovenija.

1 Izhodišča t. i. bolonjske prenove študijskih programov izobraževanja učiteljev in učiteljic

Učitelji imajo odločilno vlogo pri učenju mladih. So ključni element v izobraževalnem sistemu vsake države. Zato si morajo prizadevati za kakovostno izobraževanje, ki učencem omogoča osebno zadovoljstvo, boljše socialne spretnosti

in raznovrstnejše možnosti zaposlitve. Njihova stroka, ki jo navdihujejo vrednote vključevanja v družbo znanja in potreba po razvijanju potenciala vseh učencev, zelo vpliva na družbo in ima bistveno vlogo pri razvijanju človekovega potenciala in oblikovanju prihodnjih generacij (Common ..., 2005). Vsi, ki živijo v Evropi, bi morali imeti enake možnosti, da se prilagodijo zahtevam družbenega in gospodarskega življenja in dejavno sodelujejo pri oblikovanju prihodnosti Evrope. V družbi znanja so visoko cenjeni elementi, kot so najnovejše informacije, znanje in spretnosti. Pomembno je, da za doseg te elementov razvijemo učinkovite metode učenja in poučevanja ter hkrati omogočamo okoliščine za nenehno učenje v vseh življenjskih obdobjih (Memorandum ..., 2004). Čeprav imajo učitelji v sodobni družbi odločilno vlogo, ne morejo delovati sami. Njihovo začetno, dodiplomsko izobraževanje kot nadaljnje izobraževanje in usposabljanje morajo podpirati ustanove, v katerih so zaposleni, v povezavi s skladno državno politiko, ki zagotovi ustrezna sredstva. Ta politika se mora usmeriti v začetno izobraževanje učiteljev in nadaljevanje strokovnega razvoja, toda prav tako mora delovati v širšem okviru izobraževalne politike na splošno. Dokument o Skupnih evropskih načelih (2006, str. 197) navaja, da je za učiteljski poklic potrebna diploma visokošolskega zavoda, učitelji morajo imeti izobrazbo s svojega poklicnega področja in ustrezno pedagoško kvalifikacijo, programi izobraževanja učiteljev morajo biti na voljo na vseh treh stopnjah (dodiplomski, magistrski in doktorski študij), predvsem je treba spodbujati učiteljevo pripravljenost za raziskovanje in dokazovanje lastne prakse v razvoju novega znanja. Dokument opozarja na nujnost razumevanja učiteljskega poklica kot kontinuiteto, to pomeni, da so potrebne za profesionalni razvoj učiteljev dosledne in ustrezno financirane strategije učenja: od začetnega izobraževanja učiteljev do strategij vseživljenjskega učenja, ki zajemajo tako formalne kot neformalne oblike učenja. Naslednja značilnost načel je t. i. mobilnost učiteljskega poklica, ki jo je treba spodbujati in pospeševati kot sestavni del začetnih in drugih programov izobraževanja, tako z vidika možnosti učenja tujih jezikov, izmenjave študentov kot spoznavanja tuje prakse itn. (prav tam).

Sočasno pa so države dolžne zagotoviti priložnost vseživljenjskega učenja posameznikom čim bližje njim (lokalni pristop), ga podpreti z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo (IKT), kjer je to potrebno, in zagotoviti partnerstvo. Partnerski odnos zajema socialne in strokovne partnerje in prakso (na edukacijskem področju so partnerji šole, vrtci, drugi vzgojno-izobraževalni zavodi, lokalne skupnosti, delodajalci, npr. razna ministrstva) in zagotavlja udejanjenje vseživljenjskega učenja v praksi (Zgaga 2005). Po mnenju Haymore-Sandholtzejeve (2002) je prav partnerstvo med šolo/univerzo/fakulteto odnos, ki omogoča večji učiteljev profesionalni razvoj, kot ga je omogočal tradicionalni model stalnega strokovnega spopolnjevanja. Odnos namreč vključuje obojestransko dejavnost pri načrtovanju, izvedbi in evalvaciji vseh oblik nadaljnega izobraževanja in usposabljanja.

Z vključitvijo Slovenije v bolonjski proces ter v projekt Evropske unije *Izobraževanje in usposabljanje 2010*, ki temelji na lizbonski strategiji in ki zajema tudi področje izobraževanja učiteljev, so predvidena »nova nadnacionalna strukturna orodja, kot so npr. sistem treh stopenj, vključno z deskriptorji stopenj, kreditni

sistem ESCT, sistem spremljanja kakovosti, obrazec Priloga k diplomi /.../« (Zgaga 2006 b, str. 13). Avtor navaja, da naštetih elementi omogočajo mednarodno primerljivost študijskih programov tudi na področju izobraževanja. Vendar moramo pojem »primerljivost« razumeti kot primerljivost različnega in ne kot enakost istega (prav tam, str. 12), kajti evropski prostor opredeljuje veliko zgodovinskih, kulturnih, institucionalnih ipd. različnosti. Opisano strukturalno orodje bo omogočalo formalno podlago za primerjanje različnega. Prav za področje izobraževanja učiteljev (čeprav se ne spreminja tako hitro kot področje ekonomije ali menedžmenta, kot pravi Zgaga 2006 b), je značilna velika raznolikost med programi izobraževanja učiteljev ne le med posameznimi državami ali regijami, celo v isti državi lahko opazimo precejšnje razlike. Že začetno, dodiplomsko izobraževanje učiteljev poteka po Evropi različno dolgo, prepletata se vzporedni in zaporedni model študija, odvisno od izobraževalne tradicije in drugih posebnosti v posamezni državi. Prenova študijskih programov temelji na spremembi paradigme, »ki je značilna za postmoderni kurikulum: premik od na učitelja osredotočen pristop k na študenta osredotočen pristop – premik od 'input' zasnove študijskih programov, ki temelji na vsebinah in ciljih, ki jih določa učitelj, k 'output' zasnovi študijskih programov, to so študijski dosežki, izraženi s kompetencami, ki jih študenti pridobijo s študijskim programom« (Tancig in Devjak 2006, str. 9).

Med temeljne kompetence/spretnosti, ki so sedaj veliko potrebnejše, kot so bile v preteklosti, da je človek dejavno soudeležen v družbi znanja in ekonomiji – na trgu dela in na delu, in ki jih je treba vključiti v študijske programe izobraževanja učiteljev, so nekatere nove, npr. digitalna pismenost in druge, kot so znanje tujih jezikov, socialne spretnosti. Od posameznikov se namreč pričakuje, da bodo pripravljene za učenje in osmišljanje množice informacij, da bodo sposobni bolj avtonomnega, strpnega in sodelujočega vedenja kot v preteklosti in hkrati imeli sposobnost in pripravljenost hitro pridobiti nove spretnosti ter se znati prilagajati novim izzivom in situacijam. Medveš (2006) navaja, da so kompetence globalni cilj izobraževanja, ki pomeni po eni strani sintezo znanja kot obvladovanje vsebin, spoznanj in informacij ob uporabi višjih kognitivnih procesov, t. i. vsebinsko znanje, po drugi strani pa pomenijo sintezo spretnosti in metod posamezne stroke ali strokovnega področja, t. i. proceduralno znanje. Navsezadnje pa so kompetence sinteza razvoja interesa, motivacije, osebnega odziva posameznika, njegove integritete in socialne vključenosti. Torej lahko kompetence razumemo kot »zmožnost posameznika, da aktivira, uporabi in poveže pridobljeno znanje v kompleksnih, raznovrstnih in nepredvidljivih situacijah« (Parrenoud, po Svetlik 2006, str. 4).

Skupna evropska načela za učiteljske kompetence in kvalifikacije (Zgaga 2006 a) ponujajo izhodišče prenovi študijskih programov za področje edukacije na štirih načelih in treh snopih kompetenc. Načela so: (1) učiteljevanje kot visokokvalificirani poklic, ki je (2) umeščen v kontekst vseživljenjskega učenja, (3) je mobilni in utemeljen na (4) partnerstvu. Trije snopi kompetenc pa so: (a) usposobljenost za delo z drugimi, (b) usposobljenost za delo z znanjem, tehnologijami in informacijami in (c) usposobljenost za delo z družbo in v družbi (prav tam).

Bolonjska izhodišča prenove visokega šolstva in novi Zakon o visokem šolstvu (2004) omogočajo kar nekaj novosti oziroma odpirajo nove možnosti na področju nadaljnega izobraževanja in usposabljanja s študijski programi za izpopolnjevanje kakor tudi s programi za profesionalni razvoj, ki so oblika vseživljenjskega učenja. Ti programi so lahko izhodišče za povezavo med dodiplomskim in podiplomskim študijem in možnost za pridobitev licence za poučevanje »tretjega predmeta«. Gre za t. i. možnost nabiranja in prenosa kreditov – premostitveni tečaji (bridging courses), ki bi kandidatu zagotovili manjkajoče specifične kredite in uspešnost nadaljevanja študija na izbrani smeri druge stopnje (pridobivanje novih predmetnospecifičnih kompetenc) ali za nadaljevanje diagonalnega nadaljevanja študija – možnost prehoda z ene usmeritve na drugo, z ene stopnje na drugo stopnjo študija. Z oblikovanjem in opravljanjem modularnega sistema dodiplomskega študija bi prav tako odprli možnost pridobitve licence za novo predmetno področje. Tu je treba sicer še obdelati merila za priznavanje formalno in neformalno pridobljene izobrazbe in znanja. Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje lahko tudi vnaprej ponuja programe za pridobitev licence diplomantom drugih usmeritev, ki se želijo kvalificirati za učitelje (Devjak 2005). Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje kot možnost za vseživljenjsko učenje je lahko del izobraževanja učiteljev, ki bi omogočal vsem, ki niso dokončali študijske smeri, imajo pa neko formalno in neformalno znanje, da s pomočjo novih programov za izpopolnjevanje dokončajo svoj študij in se dejavno in odgovorno vključijo v izobraževalni sistem (Teze za ..., 2004).

2 Empirična raziskava

2.1 Namen in cilji raziskave

Z empirično raziskavo smo želeli ugotoviti mnenje učiteljev in drugih strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju o pomenu različnih oblik izobraževanja za njihov profesionalni razvoj. V prispevku bomo prikazali odgovore in mnenje učiteljev o: (1) ustreznosti njihove dosedanje izobrazbe za opravljanje poklica; (2) sistemu nadaljnega izobraževanja in usposabljanja v posamezni državi, vključeni v projekt; (3) kakovosti in ustreznosti programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja; (4) številu programov, ki so se jih udeležili v zadnjih 12 mesecih, in (5) oceno posameznih vsebin nadaljnega izobraževanja in usposabljanja glede na to, koliko prispevajo k učiteljevemu profesionalnemu razvoju. Prav tako bo predstavljeno, ali se učitelji, ki različno ocenjujejo ustreznost svoje izobrazbe za opravljanje delovnega mesta, (6) različno udeležujejo seminarjev nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, in (7) ali nastajajo med njimi razlike glede pripravljenosti za vključitev v nadaljnje formalno izobraževanje.

2.2 Opis poteka raziskave in zbiranja podatkov

Raziskava je nastala v okviru mednarodnega projekta Enhancing Professional Development of Education Practitioners and Teaching/Learning practices in SEE Countries (Zgaga idr. 2005), katerega namen je ugotavljanje razvojnih trendov na področju začetnega izobraževanja ter stalnega strokovnega izpopolnjevanja učiteljev v jugovzhodni Evropi. Zbiranje podatkov v omenjenih državah je potekalo spomladi leta 2005, in sicer je reševanje vprašalnikov potekalo elektronsko. K reševanju vprašalnikov so bili povabljeni učitelji in učiteljice ter vzgojitelji in vzgojiteljice v šolah in drugih vzgojno-izobraževalnih zavodih, vodstva teh šol oziroma zavodov (ravnatelji in ravnateljice ter njihovi namestniki in namestnice) in drugo strokovno osebje (svetovalni delavci, knjižničarji ipd.).

Vprašalnik je sestavljen iz enaindvajsetih vprašanj zaprtega tipa, s katerimi smo ugotavljali mnenje učiteljev o ustreznosti njihove izobrazbe za opravljanje delovnega mesta in organiziranosti sistema stalnega strokovnega izpopolnjevanja ter dveh petstopenjskih ocenjevalnih lestvic, na podlagi katerih so učitelji ocenjevali, koliko so posamezne oblike in posamezne vsebine/teme stalnega strokovnega izpopolnjevanja pomembne za njihov strokovni razvoj¹.

Obe ocenjevalni lestvici dosejata na podlagi Cronbachovega koeficienta alfa zadostno zanesljivost (oblike stalnega strokovnega izpopolnjevanja: $\alpha = 0,86$, vsebine stalnega strokovnega izpopolnjevanja: $\alpha = 0,92$) in veljavnost (s prvim faktorjem je pojasnjene 26,84 % variance na ocenjevalni lestvici o oblikah stalnega strokovnega izpopolnjevanja in 58,45 % variance na ocenjevalni lestvici o vsebinah stalnega strokovnega izpopolnjevanja). Zanesljivost smo dodatno kontrolirali s pomočjo faktorske analize. Po zakonitosti $r_{tt} \geq \sqrt{h^2}$ omenjena dela vprašalnika dosejata dobro stopnjo zanesljivosti (oblike stalnega strokovnega izpopolnjevanja: $r_{tt} = 0,80$, vsebine stalnega strokovnega izpopolnjevanja: $r_{tt} = 0,76$).

2.3 Opis vzorca

V raziskavo smo vključili namenski neslučajnostni vzorec. Sodelovalo je 2290 pedagoških delavcev iz dvanajstih držav jugovzhodne Evrope, poleg Slovenije (143 anketirancev) še Albanija (147 anketirancev), Bosna in Hercegovina (144 anketirancev), Bolgarija (167 anketirancev), Hrvaška (205 anketirancev), Kosovo (195 anketirancev), Makedonija (132 anketirancev), Moldavija (345 anketirancev), Črna gora (152 anketirancev), Romunija (306 anketirancev), Srbija (137 anketirancev) in Avstrija (217 anketirancev). Skoraj tretjina anketirancev (30,6 %) je zaposlena v osnovni šoli, dobra četrtina (26,5 %) je učiteljev srednjih šol, slabo petino vzorca (19,0 %) predstavljajo učitelji, ki so zaposleni v nižji srednji šoli (Lower Secondary school). Manj kot desetino vzorca predstavljajo učitelji poklicnih šol (6,4 %) in vzgojitelji v institucijah predšolske vzgoje (6,1 %).

¹ Rezultati celotnega vprašalnika za Slovenijo in vse druge države so objavljeni na spletni strani <http://www.see-educoop.net/portal/tesee.htm>, dosegljivi pa so tudi v knjigi Zgaga, P. (2006), *The Prospects of Teacher Education in South-east Europe*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Dobra desetina anketirancev (11,4 %) je zaposlena na drugih delovnih mestih (npr. vodstvo šole ali zavodov, knjižničar, svetovalni delavec ...).

Skoraj tretjina učiteljev (30,7 %) ima v vzgoji in izobraževanju od 11 do 20 let delovne dobe, dobra četrtina pedagoških delavcev (27,7 %) pa od 21 do 30 let delovne dobe. Na vprašalnik so odgovorile štiri petine (79,7 %) žensk in petina moških (20,3 %). Dobra polovica pedagoških delavcev (58,1 %) je zaposlena v večjem mestu, slaba četrtina (22,6 %) je zaposlena v manjšem mestu, petina (19,3 %) pa na vasi.

Večina pedagoških delavcev (53,3 %) ima dokončano univerzitetno izobrazbo oz. prvi cikel, skoraj četrtina anketiranih pedagoških delavcev (24,0 %) ima višješolsko izobrazbo. Največ anketirancev (29,2 %) je doseglo zadnjo diplomu pred 11 do 20 leti, dobra četrtina (26,5 %) je dosegla zadnjo diplomu oz. kvalifikacijo pred 21 do 30 leti. Približno petina anketirancev (18,3 %) je diplomirala pred manj kot 5 leti, skoraj enak delež anketirancev (17,8 %) pa je dokončal študij pred 6 do 10 leti. Velika večina anketiranih pedagoških delavcev (86,1 %) je diplomirala v študijskih programih, v katerih potekata izobraževanje za predmetno področje in pedagoško izobraževanje vzporedno. Slaba desetina anketiranih pedagoških delavcev (7,5 %) je diplomirala na določenem predmetnem področju in si pozneje pridobila pedagoško izobrazbo v posebnih programih (npr. pedagoško-andragoška izobrazba). 4,9 % anketirancev sicer nima pedagoške izobrazbe, vendar pa njihova kvalifikacija in njihove pedagoške izkušnje ustrezajo nacionalnim pravilom o usposobljenosti učiteljev. 1,3 % anketirancev si še ni pridobilo kvalifikacije, ki ustreza nacionalnim pravilom o usposobljenosti učiteljev.

2.4 Metodologija

V empirični raziskavi smo uporabili deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja. Podatki vprašalnika so obdelani na nivoju deskriptivne in inferenčne statistike. Pri tem smo uporabili frekvenčno distribucijo (f , $f\%$) atributivnih spremenljivk, osnovno deskriptivno statistiko numeričnih spremenljivk (mere srednje vrednosti, mere razpršenosti), hi-kvadrat preizkus hipoteze neodvisnosti, Kullbackov $2\hat{I}$ -preizkus (kjer ni bil izpolnjen pogoj o teoretičnih frekvencah za hi-kvadrat preizkus), univariantno analizo variance, Levenov preskus homogenosti varianc, Games-Howellov (preizkus za ugotavljanje razlik med aritmetičnima sredinama dveh skupin, faktorsko analizo za določanje veljavnosti (% pojasnjene variance s prvim faktorjem) in zanesljivosti (% pojasnjene variance s skupnimi faktorji) instrumenta ter Cronbachov koeficient alfa kot mero zanesljivosti instrumenta. Podatki so prikazani tabelarično in/ali grafično.

3 Rezultati z diskusijo

	Ustrezna za moje delovno mesto		Ustrezna je bila za začetek		Neustrezna		Skupaj	
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
Slovenija	59	42,1	73	52,1	8	5,7	140	100,0
Albanija	47	32,4	89	61,4	9	6,2	145	100,0
Bosna in Hercegovina	46	32,2	77	53,8	20	14,0	143	100,0
Bolgarija	66	40,5	94	57,7	3	1,8	163	100,0
Hrvaška	44	21,9	121	60,2	36	17,9	201	100,0
Kosovo	49	25,8	108	56,8	33	17,4	190	100,0
Makedonija	54	40,9	74	56,1	4	3,0	132	100,0
Moldavija	175	53,0	140	42,4	15	4,5	330	100,0
Črna gora	75	51,4	64	43,8	7	4,8	146	100,0
Romunija	116	40,6	132	46,2	38	13,3	286	100,0
Srbija	33	25,0	83	62,9	16	12,1	132	100,0
Avstrija	12	5,6	188	87,4	15	7,0	215	100,0
Skupaj	776	34,9	1243	55,9	204	9,2	2223	100,0

Preglednica 1: Samoocena ustreznosti izobrazbe za opravljanje delovnega mesta

Učitelji so pri ocenjevanju ustreznosti svoje izobrazbe za opravljanje učiteljskega poklica lahko izbirali med naslednjimi ocenami: (a) moja izobrazba je ustrezna in ustreza zahtevam mojega delovnega mesta; v bistvu ne potrebujem dodatnega izobraževanja in usposabljanja; (b) moja izobrazba je bila ustrezna za začetek pedagoškega dela, toda – vsaj na začetku – sem potreboval veliko praktičnih izkušenj pri poučevanju ter stalnega strokovnega izpopolnjevanja; (c) moja izobrazba ni ustrezna. Učitelji, ki so iz različnih držav jugovzhodne Evrope, se statistično pomembno razlikujejo glede ocenjevanja primernosti svoje izobrazbe za opravljanje pedagoškega dela ($\chi^2 = 253,088$, $g = 22$, $P = 0,000$). Da je njihova izobrazba ustrezna in da popolnoma ustreza zahtevam njihovega delovnega mesta, so v največjem deležu odgovorili učitelji iz Moldavije (53,0 %) in Črne gore (51,4 %). Da ne potrebujejo dodatnega izobraževanja in usposabljanja, saj je njihova izobrazba primerna in ustreza zahtevam njihovega delovnega mesta, sta odgovorili tudi dobri dve petini učiteljev iz Slovenije (42,1 %) ter približno dve petini učiteljev iz Makedonije (40,9 %), Romunije (40,6 %) in Bolgarije (40,5 %). Zanimivo je, da je enako oceno, torej da imajo izobrazbo, ki ustreza zahtevam delovnega mesta, in zato ne potrebujejo dodatnega izobraževanja in usposabljanja, podalo le 5,6 % anketiranih učiteljev iz Avstrije. Slednji v veliki večini (87,4 %) ocenjujejo, da je bila njihova izobrazba ustrezna za začetek pedagoškega dela, toda – vsaj na začetku – so potrebovali veliko praktičnih izkušenj pri poučevanju ter stalnega strokovnega izpopolnjevanja. Tako sta odgovorili tudi skoraj dve tretjini učiteljev

iz Srbije (62,9 %), Albanije (61,4 %) in Hrvaške (60,2 %). Da je bila njihova izobrazba ustrezna za začetek pedagoškega dela, pozneje pa so potrebovali še veliko praktičnih izkušenj pri poučevanju ter stalnega strokovnega izpopolnjevanja, je odgovorila dobra polovica (52,1 %) slovenskih učiteljev. Da njihova izobrazba ni ustrezna za opravljanje pedagoškega dela, pa so v največjem deležu odgovarjali učitelji iz Hrvaške (17,9 %), Kosova (17,4 %), Bosne in Hercegovine (14,0 %), Romunije (13,3 %) in Srbije (12,1 %). Kot razlog za takšno oceno so največkrat navedli, da imajo formalno izobrazbo, ki ne ustreza povsem zahtevam njihovega delovnega mesta, njihovo delo v šoli pa večinoma temelji na osebnih praktičnih izkušnjah s poučevanjem ter na stalnem strokovnem izpopolnjevanju, da nimajo ustrezne formalne izobrazbe in da še niso končali študija. Da nimajo ustrezne izobrazbe, meni 5,7 % učiteljev iz Slovenije, in sicer jih je 4,3 % navedlo, da njihova formalna izobrazba ne ustreza povsem zahtevam delovnega mesta, njihovo delo v šoli pa večinoma temelji na osebnih praktičnih izkušnjah s poučevanjem ter na stalnem strokovnem izpopolnjevanju, 1,4 % jih je navedlo, da poučujejo, čeprav študija še niso končali. Vsekakor je težko podati prave razloge za nekatere presenetljive rezultate, kot je npr. ugotovitev, da so še najbolj kritični do svojega znanja avstrijski učitelji. Bržkone pa mora interpretacija zajemati oz. upoštevati vsaj tri dimenzije: kakovost sistema začetnega izobraževanja kot tudi stalnega strokovnega izpopolnjevanja, status učiteljev in njihovo motivacijo za delo (v povezavi z višino osebnega dohodka in sistemom napredovanja) in navsezadnje »kritični potencial«, ki je odvisen od učiteljeve poklicne samopodobe kot tudi od realne socialne vloge učiteljskega poklica v dani družbi (Zgaga 2006 c).

V nadaljevanju nas je zanimalo, ali med učitelji, ki različno ocenjujejo ustreznost svoje izobrazbe za opravljanje delovnega mesta, nastajajo statistično pomembne razlike v številu seminarjev nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, ki so se jih udeležili v zadnjem letu, in ali med njimi nastajajo statistično pomembne razlike glede njihove pripravljenosti za vključitev v nadaljnje formalno izobraževanje. Želeli smo torej preveriti, ali poskušajo učitelji, ki svojo izobrazbo ocenjujejo kot neustrezno za opravljanje delovnega mesta, primanjkljaj nadomestiti z nadaljnjim izobraževanjem in usposabljanjem in ugotoviti, koliko in v kakšni smeri samoocena njihove sedanje izobrazbe vpliva na njihovo pripravljenost za vključitev v nadaljnje izobraževanje. Na to, da ocenjujejo učitelji svojo začetno izobrazbo kot neustrezno, vpliva več dejavnikov (nekateri smo navedli že v prejšnjem odstavku), vsekakor pa ne smemo prezreti praktičnega pedagoškega usposabljanja med dodiplomskim študijem in kakovosti t. i. »pripravniske« dobe in vloge mentorjev učiteljem začetnikom in možnosti ter spodbud okolja (šole) in države (finančna sredstva, ustrezen formalnopravni okvir nadaljnega izobraževanja in usposabljanja).

Najprej predstavljamo odgovore na vprašanje, koliko so učitelji zadovoljni s sistemom nadaljnega izobraževanja in izpopolnjevanja v njihovi državi.

	Je dobro urejeno	Vključiti nove vsebine in podpreti z javnimi sredstvi	Ponudbo in kakovost izboljšati in podpreti z javnimi sredstvi	Ni učinkovitega sistema	O tem nimam mnenja	Skupaj
Slovenija	36 25,9	54 38,8	37 26,6	6 4,3	6 4,3	139 100,0 %
Albanija	8 5,8	39 28,1	39 28,1	45 32,4	8 5,8	139 100,0 %
Bosna in Hercegovina	3 2,1	33 23,1	46 32,2	54 37,8	7 4,9	143 100,0 %
Bolgarija	20 12,2	46 28,0	60 36,6	33 20,1	5 3,0	164 100,0 %
Hrvaška	3 1,5	51 25,1	88 43,3	58 28,6	3 1,5	203 100,0 %
Kosovo	9 4,7	71 37,2	71 37,2	26 13,6	14 7,3	191 100,0 %
Makedonija	24 18,8	38 29,7	41 32,0	20 15,6	5 3,9	128 100,0 %
Moldavija	25 7,5	197 58,8	94 28,1	15 4,5	4 1,2	335 100,0 %
Črna gora	14 9,7	29 20,0	56 38,6	33 22,8	13 9,0	145 100,0 %
Romunija	15 5,0	93 31,1	103 34,4	85 28,4	3 1,0	299 100,0 %
Srbija	7 5,3	40 30,3	39 29,5	41 31,1	5 3,8	132 100,0 %
Avstrija	6 2,8	138 64,2	70 32,6	1 0,5	0 0,0	215 100,0 %
Skupaj	170 7,6	829 37,1	744 33,3	417 18,7	73 3,3	2233 100,0 %

Preglednica 2: Zadovoljstvo učiteljev s sistemom nadaljnega izobraževanja in usposabljanja v posameznih državah

Iz preglednice 2 je razvidno, da so spremembe v sistemu nadaljnega izobraževanja in usposabljanja potrebne prav v vseh državah. V ocenjevanju sistema so se med učitelji iz različnih držav pojavile statistično pomembne razlike ($\chi^2 = 476,014$, $g = 44$, $P = 0,000$). S sistemom so najbolj zadovoljni učitelji iz Slovenije, saj jih je četrtnina (25,9 %) odgovorila, da je sistem dobro urejen in da spremembe niso potrebne. Enakega mnenja je skoraj petina učiteljev iz Makedonije (18,8 %), dobra desetina učiteljev iz Bolgarije (12,2%) in desetina učiteljev iz Črne gore (9,7 %). Da bi bilo treba ponudbo nadaljnega izobraževanja in usposabljanja

razširiti z nekaterimi vsebinami, ki danes niso zastopane, ter jo podpreti z javnimi sredstvi, je odgovorila večina učiteljev iz Moldavije (58,8 %) in Avstrije (64,2 %) ter največji delež učiteljev iz Slovenije (38,8 %) in s Kosova (37,2 %). Največ učiteljev iz Hrvaške (43,3 %), Črne gore (38,6 %), Kosova (37,2 %), Bolgarije (36,6 %), Romunije (34,4 %) in Makedonije (32,0 %) je odgovorilo, da bi bilo treba v njihovi državi ponudbo in kakovost nadaljnega izobraževanja in usposabljanja bistveno izboljšati in jo podpreti z javnimi sredstvi. Učitelji v Bosni in Hercegovini (37,8 %), Albaniji (32,4 %) in Srbiji (31,1 %) so v največjem deležu mnenja, da v njihovi državi ni učinkovitega sistema, zato je nujno, da ga vzpostavijo in dajo vsakemu učitelju resnično možnost strokovnega razvoja. Skoraj desetina učiteljev (9,0 %) iz Črne gore je odgovorila, da o sistemu nadaljnega izobraževanja in usposabljanja v svoji državi nima izoblikovanega mnenja. Mnenja učiteljev po posameznih državah so odvisna tudi od modela nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, ki ga država »uporablja«. V državah se namreč pojavljajo trije različni sistemi, pristopi k organiziranju nadaljnega izobraževanja in usposabljanja glede na to, kdo daje pobudo (ministrstvo, univerze, šole same, razni drugi zavodi, institucije in agencije ...), in glede na to, kdo odloča, kaj učitelji potrebujejo. (Devjak in Polak 2007)

V skoraj vseh državah, ki smo jih zajeli v raziskavo, so učitelji v največjem deležu odgovorili, da lahko vedno ali vsaj v večinoma najdejo zase najbolj zaželeno oz. najpomembnejše teme v resnični ponudbi nadaljnega izobraževanja in usposabljanja (skupno je tako ocenilo 58,8 % anketiranih učiteljev, največ učiteljev, ki so bili takšnega mnenja, je iz Moldavije, kjer jih je tako odgovorilo 87,2 %, enako sta ocenili tudi dve tretjini učiteljev iz Srbije in Slovenije). Da včasih ali redko najdejo najbolj zaželeno oz. najpomembnejše teme v resnični ponudbi nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, je odgovorilo največ učiteljev iz Hrvaške (53,9 %), v visokem deležu pa so tako ocenili tudi učitelji iz Makedonije (47,2 %), Bosne in Hercegovine (41,5 %), Bolgarije (40,0 %) in Črne gore (40,0 %). Skoraj petina učiteljev s Kosova (19,0 %) je odgovorila, da ponudbe v njihovem okolju ni, desetina učiteljev iz Črne gore (10,3 %) pa je odgovorila, da v zvezi z nadaljnjim izobraževanjem in usposabljanjem nimajo izkušenj. Rezultati potrjujejo ugotovitve strokovnjakov OECD-ja, da ni enega samega najboljšega modela, ki bi ustrezno zadostil vsem potrebam, zato v praksi države kombinirajo različne oblike in modele. (Prav tam, str. 32) V nekaterih državah ali delih držav (npr. Kosovo) pa se sistem nadaljnega izobraževanja in usposabljanja šele vzpostavlja, kar je razvidno iz izidov raziskave. Kritičnost in nezadovoljstvo določenega deleža pedagoških delavcev do vsebin nadaljnega izobraževanja in usposabljanja kaže na to, da se učitelji zavedajo dejavnikov in smernic »dobrega« nadaljnega izobraževanja in usposabljanja. Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje je učinkovito takrat, kadar izhaja iz potreb, ki jih identificirajo učitelji sami, kadar je povezano s tistim, kar učitelji že vedo in kar v resnici lahko tudi naredijo, kadar zajema različne dejavnosti in omogoča relevantne izkušnje, kadar omogoča dejavno vključevanje učiteljev samih in kadar opogumlja učitelje, »da uporabijo to, kar se 'učijo' v svojih razredih, kadar bo spodbujen proces 'poskusi, ovrednoti, spremeni, še poskušaj'« (prav tam, str. 55).

V nadaljevanju predstavljamo, koliko seminarjev oz. drugih oblik nadaljnje- ga izobraževanja in usposabljanja so se anketirani učitelji udeležili v zadnjih 12 mesecih.² Dobra tretjina anketiranih učiteljev je odgovorila, da se je v zadnjih 12 mesecih udeležila 3 do 5 seminarjev oz. drugih oblik nadaljnega izobraževanja in usposabljanja (34,2 %), skoraj tretjina anketiranih učiteljev (32,5 %) se je v zadnjem letu udeležila le enega ali dveh seminarjev oz. drugih oblik nadaljnega izobraževanja in usposabljanja. Dobra desetina anketiranih učiteljev (12,2 %) je odgovorila, da se je v zadnjem letu udeležila 6 do 10 oblik, prav tako dobra desetina učiteljev (11,6 %) se v zadnjem letu ni udeležila nobenega seminarja oz. drugih oblik izobraževanja, slaba desetina (9,2 %) učiteljev pa se je udeležila več kot 10 seminarjev oz. drugih oblik nadaljnega izobraževanja in usposabljanja. V nekaterih državah je zakonsko določeno, kako in kdaj se učitelji lahko udeležujejo nadaljnega izobraževanja in usposabljanja (npr. pri nas v Sloveniji je v zakonu zapisano, da imajo strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju pravico do petih dni nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, ki ga finančno omogoči šola/država), ni pa v vseh državah, zajetih v raziskavo, tako.

Učitelje, ki so se v zadnjem letu udeležili seminarja, smo vprašali, kakšen je bil pglavitni razlog njihove udeležbe. Štiri petine anketiranih učiteljev (79,7 %) so odgovorile, da so se seminarjev nadaljnega izobraževanja in usposabljanja udeležili zaradi tega, ker so pomembni za njihov strokovni razvoj. Skoraj petina učiteljev (16,9 %) je odgovorila, da so seminarji pomembni za njihovo napredovanje v šoli oz. za njihovo zaposlitev. Odgovori učiteljev, da so se seminarjev udeležili, ker so obvezni in se jim niso mogli izogniti (3,0 %) in ker jim udeležba na seminarju daje možnost, da so odsotni z dela in da srečajo nove prijatelje/ice (0,3 %), pa so redki. Rezultati raziskave kažejo, da se štiri petine učiteljev, vključenih v raziskavo, zaveda, da pridobljeno znanje in kvalifikacije ne zadoščajo več. Tu ne gre le za nova spoznanja stroke, nove učne tehnologije, pojav inkluzije, potrebe po drugačnem poučevanju ali ocenjevanju znanja. Učitelji se preprosto zavedajo novih vlog, pred katere so postavljeni v družbi znanja: gre za preusmeritev od poučevanja k učenju, timsko delo, strpnost do drugačnih učencev in nujnost premagovanja in razumevanja medkulturnih razlik, usposobljenost za refleksijo, delo s starši in še bi lahko naštevali. (Razdevšek Pučko in Rugelj 2006)

Tudi učitelje, ki se v preteklem letu niso udeležili nobenega seminarja, smo vprašali, kaj je pglavitni razlog za to. Več kot polovica jih je odgovorila, da ni bilo pravih možnosti za to oz. da je dostop do seminarjev težaven (52,8 %), slaba tretjina učiteljev (30,9 %) pa bi se rada udeležila seminarjev, vendar jim ni nihče zagotovil

² Med različnimi državami so se pojavile statistično pomembne razlike v tem, koliko seminarjev oz. drugih oblik nadaljnega izobraževanja in usposabljanja so se učitelji udeležili v zadnjih 12 mesecih ($\chi^2 = 511,637$, $g = 44$, $P = 0,000$). Seminarjev oz. drugih oblik stalnega strokovnega izpopolnjevanja so se najpogosteje udeleževali na Kosovu (18,0 % anketiranih učiteljev je odgovorilo, da so se v zadnjem letu udeležili več kot 10 seminarjev, v Makedoniji je tako odgovorilo 16,9 % anketiranih učiteljev, na Hrvaškem pa je tako odgovorilo 15,2 % učiteljev; v Sloveniji se je več kot 10 seminarjev udeležilo 4,9 % anketiranih učiteljev). Najmanj pa so se stalnega strokovnega izpopolnjevanja udeleževali učitelji iz Črne gore (kar 42,3 % se jih ni udeležilo nobenega seminarja) in Romunije (18,8 % se jih v zadnjem letu ni udeležilo nobenega seminarja). Da se v preteklem letu ni udeležilo nobenega seminarja, je odgovorilo 9,8 % anketiranih učiteljev iz Slovenije.

potrebnih sredstev. Slaba desetina učiteljev je kot razlog navedla slabe izkušnje, zaradi katerih vedo, da so seminarji večinom dolgočasni in se jih izogibajo (8,4 %), približno enak delež pa jih je odgovorilo, da jim vodstvo ni dovolilo, omogočilo oz. ni moglo omogočiti udeležbe (7,9 %). Poleg naštetih vzrokov neudeležbe na seminarjih verjetno lahko zapišemo, da tudi za druge države veljajo ugotovitve Ministrstva za šolstvo in šport Republike Slovenije, ki je v svoji analizi leta 2004 ugotovilo šibke točke sistema nadaljnega izobraževanja in usposabljanja pred prenovno: prevelika in razpršena ponudba, premajhen delež programov, ki bi bili usmerjeni v profesionalne kompetence učiteljskega poklica, premalo možnosti za širitev dobrih praks s šole na šolo, prešibka povezanost s sfero dela, sistem ni dovolj občutljiv za pobude in resnične potrebe šol in učiteljev. (Plevnik 2004)

Katere pa so tiste vsebine nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, ki so po mnenju anketiranih učiteljev najpomembnejše za njihov strokovni razvoj?

	Povprečna ocena	Centilna vrednost	Rang
Vsebine o metodah poučevanja, učenja, ocenjevanja	4,21	84.	1
Vsebine iz predmeta, ki ga poučujem	4,15	83.	2
Razvoj sposobnosti za uporabo informacijske in komunikacijske tehnologije	3,83	77.	3
Razvoj splošnih sposobnosti za komunikacijo, retorika	3,69	74.	4
Vsebine o sodelovanju s starši, šolskim okoljem	3,66	73.	5
Učenje tujega jezika	3,56	71.	6
Vsebine o medkulturni vzgoji, vzgoji za človekove pravice	3,53	71.	7
Vsebine o pedagoškem delu z otroki s posebnimi potrebami	3,48	70.	8
Vsebine o socialnih in kulturnih vidikih vzgoje in izobraževanja, etiki	3,43	69.	9
Vsebine o pedagoškem vodenju/šolskem menedžmentu	3,35	67.	10

Preglednica 3: Ocene posameznih vsebin nadaljnega izobraževanja in usposabljanja glede na to, koliko prispevajo k profesionalnemu razvoju učitelja

Učitelji so na petstopenjski ocenjevalni lestvici ocenjevali, koliko so posamezne teme oz. vsebine pomembne za njihov strokovni razvoj.³ Najprej je

³ Enosmerna analiza variance je med učitelji v različnih državah jugovzhodne Evrope pokazala statistično pomembne razlike pri ocenjevanju pomembnosti posameznih vsebin nadaljnega izobraževanja in usposabljanja za njihov strokovni razvoj. Statistično pomembne razlike so se pojavile pri ocenjevanju vseh ponujenih vsebin. Rezultati post-hoc testa, ki ugotavlja razlike med aritmetičnima sredinama dveh držav, pa so dostopni na <http://www.see-educoop.net/portal/tesee.htm>.

treba omeniti, da so po mnenju anketirancev vse ponujene teme pomembne za njihov strokovni razvoj (najnižja povprečna ocena je namreč 3,35, povprečje vseh ocen pa zavzema vrednost 74. centila). Po mnenju anketiranih učiteljev so za njihov strokovni razvoj najpomembnejše vsebine o metodah poučevanja, učenja, ocenjevanja (povprečna ocena je 4,21) in vsebine s področja predmeta, ki ga poučujejo (povprečna ocena je 4,21). To sta tudi edini vsebini oz. temi stalnega strokovnega izpopolnjevanja, ki sta bili ocenjeni s povprečno oceno višjo od 4. Za strokovni razvoj učiteljev so pomembni tudi programi stalnega strokovnega izpopolnjevanja, ki razvijajo sposobnosti za uporabo informacijske in komunikacijske tehnologije (povprečna ocena je 3,83), in programi, ki so namenjeni razvoju splošnih sposobnosti za komunikacijo, npr. retorika (povprečna ocena je 3,69). Po mnenju anketiranih učiteljev k njihovem strokovnemu razvoju izmed ponujenih tem najmanj prispevajo vsebine o pedagoškem vodenju/šolskem menedžmentu (povprečna ocena je 3,35).

V nadaljevanju smo ugotavljali, koliko vpliva samoocena njihove trenutne izobrazbe na udeležbo v programih nadaljnega izobraževanja in usposabljanja.

	Več kot deset		Šest do deset		Tri do pet		Enega ali dveh		Nobenega		Skupaj	
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
Ustrezna mojemu delovnemu mestu	60	7,8	95	12,3	235	30,4	273	35,3	110	14,2	773	100,0
Ustrezna je bila v začetku	116	9,4	155	12,6	463	37,5	385	31,2	116	9,4	1235	100,0
Neustrezna	18	8,9	22	10,8	64	31,5	64	31,5	35	17,2	203	100,0
Skupaj	194	8,8	272	12,3	762	34,5	722	32,7	261	11,8	2211	100,0

Preglednica 4: Vpliv samoocene trenutne izobrazbe na obisk nadaljnega izobraževanja in usposabljanja

Med učitelji, ki različno ocenjujejo ustreznost svoje izobrazbe za svoje delovno mesto, so se pojavile statistično pomembne razlike v številu seminarjev, ki so se jih udeležili v zadnjih 12 mesecih ($\chi^2 = 26,959$, $g = 8$, $P = 0,001$). Iz predstavljenih rezultatov je razvidno, da se v preteklem letu nobenega seminarja ni udeležil ravno največji delež tistih učiteljev, ki svojo izobrazbo ocenjujejo kot neustrezno za opravljanje svojega poklica (v preteklem letu se nobenega seminarja ni udeležilo 17,2 % učiteljev, ki svojo izobrazbo ocenjujejo kot neustrezno za svoje delovno mesto, 14,2 % učiteljev, ki menijo, da imajo ustrezno izobrazbo za svoje delovno mesto, in 9,4 % učiteljev, ki menijo, da je bila njihova izobrazba ustrezna za začetek pedagoškega dela). Enega ali dveh seminarjev se je v preteklem šolskem letu udeležila dobra tretjina učiteljev, ki ocenjujejo, da imajo izobrazbo, ki ustreza zahtevam njihovega delovnega mesta (35,3 %), slaba tretjina učiteljev, ki menijo, da imajo neustrezno izobrazbo glede na potrebe svojega delovnega

mesta (31,5 %), in slaba tretjina učiteljev, ki menijo, da je bila njihova izobrazba ustrezna za začetek pedagoškega dela (31,2 %). Več kot treh seminarjev pa se je v preteklem letu udeležilo največ učiteljev, ki menijo, da je bila njihova izobrazba ustrezna za začetek pedagoškega dela, pozneje pa so potrebovali veliko praktičnih izkušenj pri poučevanju ter stalnega strokovnega izpopolnjevanja (59,5 %). Deleža učiteljev, ki so se udeležili več kot dveh seminarjev in ki svojo izobrazbo ocenjujejo kot neustrezno za svoje delovno mesto (51,2 %), in tistih učiteljev, ki menijo, da ne potrebujejo dodatnega izobraževanja in usposabljanja, saj njihova izobrazba ustreza zahtevam delovnega mesta (50,5 %), pa sta skoraj identična. Iz opisanih rezultatov lahko torej sklenemo, da se največ stalnega strokovnega izpopolnjevanja udeležujejo učitelji, ki menijo, da je bila njihova izobrazba ustrezna za začetek pedagoškega dela, toda – vsaj na začetku – so potrebovali veliko praktičnih izkušenj pri poučevanju ter udeležbo na seminarjih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja.

Ker so univerze in visokošolski zavodi (fakultete) po Evropi v procesu reformiranja, smo učitelje vprašali, ali bi se vpisali v nov študijski program za pridobitev izobrazbe. Zakaj? Ravno za področje izobraževanja učiteljev (čeprav se ne spreminja tako hitro kot področje ekonomije ali menedžmenta) je značilna velika raznolikost med programi izobraževanja učiteljev ne le med posameznimi državami in regijami, celo v isti državi lahko opazimo razlike. (Zgaga 2006 b) Že začetno dodiplomsko izobraževanje poteka po posameznih državah različno dolgo, prepletata se vzporedni in zaporedni model študija, odvisno od izobraževalne tradicije in drugih posebnosti v posamezni državi. V tej luči lahko tudi interpretiramo posamezne rezultate.

	Nov predmet	Diploma zunaj poučevanja	Magisterij iz poučevanja	Magisterij iz novega predmeta	Magisterij zunaj poučevanja	Doktorat iz poučevanja	Doktorat zunaj poučevanja	Več NIU	Ne	Skupaj
Slovenija	15 11,5	5 3,8	22 16,8	8 6,1	5 3,8	4 3,1	1 0,8	49 37,4	22 16,8	131 100,0%
Albanija	40 28,0	11 7,7	36 25,2	8 5,6	3 2,1	0 0,0	9 6,3	30 21,0	6 4,2	143 100,0%
Bosna in Herceg.	13 9,4	3 2,2	70 50,4	9 6,5	1 0,7	2 1,4	1 0,7	24 17,3	16 11,5	139 100,0%
Bolgarija	5 3,0	2 1,2	22 13,4	23 14,0	11 6,7	44 26,8	1 0,6	37 22,6	19 11,6	164 100,0%
Hrvaška	7 3,6	2 1,0	43 22,3	24 12,4	2 1,0	20 10,4	2 1,0	72 37,3	21 10,9	193 100,0%
Kosovo	64 33,3	12 6,3	63 32,8	7 3,6	4 2,1	4 2,1	0 0,0	36 18,8	2 1,0	192 100,0%
Make-donija	26 20,6	8 6,3	25 19,8	18 14,3	5 4,0	0 0,0	30 23,8	14 11,1	0 0,0	126 100,0%
Molda-vija	89 28,9	43 14,0	54 17,5	14 4,5	1 0,3	17 5,5	2 0,6	72 23,4	16 5,2	308 100,0%
Črna gora	22 15,8	7 5,0	39 28,1	5 3,6	7 5,0	3 2,2	0 0,0	24 17,3	32 23,0	139 100,0%
Romu-nija	31 11,4	22 8,1	55 20,1	17 6,2	12 4,4	34 12,5	35 12,8	60 22,0	7 2,6	273 100,0%
Srbija	18 14,8	3 2,5	48 39,3	3 2,5	0 0,0	9 7,4	1 0,8	33 27,0	7 5,7	122 100,0%
Avstrija	8 3,7	1 0,5	16 7,5	2 0,9	1 0,5	4 1,9	1 0,5	46 21,5	135 63,1	214 100,0%
Skupaj	338 15,8	119 5,6	493 23,0	138 6,4	52 2,4	141 6,6	83 3,9	497 23,2	283 13,2	2144 100,0%

Preglednica 5: Pripravljenost učiteljev za nadaljevanje formalnega izobraževanja

Med učitelji iz različnih držav jugovzhodne Evrope so se pojavile statistično pomembne razlike glede tega, ali so se pripravljene vključiti v študijski program za pridobitev nove izobrazbe ($\chi^2 = 1371,133$, $g = 88$, $P = 0,000$). V treh državah je največ učiteljev odgovorilo, da so se pripravljene vpisati v nov študijski program, s katerim bi dosegli diplomu za poučevanje še (vsaj) enega predmeta/področja, s čimer bi si izboljšali možnosti za zaposlitev. Tako je odgovorilo največ učiteljev na Kosovu (33,3 %), v Albaniji (28,0 %) in Moldaviji (28,9 %). Prav tako v treh državah so učitelji v največjem deležu izbrali odgovor, da so se pripravljene vpi-

sati v nov študijski program, s katerim bi dosegli magisterij, po možnosti na področju poučevanja predmeta, kjer delajo že sedaj. Za takšen odgovor se je odločila večina učiteljev iz Bosne in Hercegovine (50,4 %) in največ učiteljev iz Srbije (39,3 %) in Črne gore (28,1 %). V Hrvaški (37,3 %), Romuniji (22,0 %) in Sloveniji (37,4 %) se največ anketiranih učiteljev ne želi vpisati v nov študijski program za pridobitev izobrazbe, saj menijo, da nove oz. višje stopnje izobrazbe ne potrebujejo, raje pa bi imeli več stalnega strokovnega izpopolnjevanja. Največji delež učiteljev iz Bolgarije (26,8 %) si želi doseči doktorat, povezan s področjem poučevanja predmeta, kjer delajo že sedaj, s čimer bi si izboljšali možnosti za zaposlitev. Doseči doktorat, a zunaj področja poučevanja, je želja največjega deleža anketiranih učiteljev iz Makedonije (23,8 %). Skoraj dve tretjini anketiranih učiteljev iz Avstrije (63,1 %) pa sta odgovorili, da se nista pripravljena vpisati v nov študijski program za pridobitev izobrazbe, saj sta povsem zadovoljni s svojo stopnjo izobrazbe. V vseh državah pa so bili zanemarljivi deleži učiteljev, ki bi si želeli doseči diplomu, vendar zunaj poučevanja (skupno je tako odgovorilo 5,6 % anketiranih učiteljev, največ, ki so takšnega mnenja, jih prihaja iz Moldavije), ki bi si želeli doseči magisterij, po možnosti na področju poučevanja še enega predmeta, s čimer bi si izboljšali možnosti za zaposlitev (skupno je tako odgovorilo 6,4 % anketiranih učiteljev, največ, ki so takšnega mnenja, pa je učitelj iz Makedonije in Bolgarije), in tistih učiteljev, ki bi si želeli doseči magisterij, a zunaj poučevanja (skupno je tako odgovorilo 2,4 % učiteljev, največ učiteljev, ki so takšnega mnenja, je iz Bolgarije in Črne gore).

Ugotavljali smo, ali med učitelji, ki različno ocenjujejo ustreznost svoje izobrazbe za opravljanje delovnega mesta, nastajajo statistično pomembne razlike glede njihove pripravljenosti za vključitev v nadaljnje formalno izobraževanje.

	Ustrezna za moje delovno mesto		Ustrezna je bila za začetek		Neustrezna		Skupaj f
	f	f%	f	f%	f	f%	
Nov predmet	137	19,7	165	13,7	28	14,7	330
Diploma zunaj poučevanja	44	6,3	64	5,3	7	3,7	115
Magisterij iz poučevanja	141	20,3	293	24,3	48	25,1	482
Magisterij iz novega predmeta	45	6,5	75	6,2	16	7,9	135
Magisterij zunaj poučevanja	16	2,3	30	2,5	6	3,1	52
Doktorat iz poučevanja	44	6,3	82	6,8	12	6,3	138
Doktorat zunaj poučevanja	27	3,9	49	4,1	6	3,1	82
Več NIU5	169	24,3	263	21,8	49	25,7	481

Preglednica 6: Samoocena ustreznosti izobrazbe in njen vpliv na nadaljnje izobraževanje

Med učitelji, ki različno ocenjujejo ustreznost svoje izobrazbe za opravljanje delovnega mesta, nastajajo statistično pomembne razlike glede njihove pripravljenosti za vključitev v nadaljnje formalno izobraževanje ($\chi^2 = 28,437$, $g = 16$, $P = 0,028$). Skoraj četrtnina učiteljev (24,3 %), ki ocenjuje, da je njihova izobrazba ustrežna in da ustreza zahtevam njihovega delovnega mesta, je odgovorila, da se ne želijo vpisati v nov študijski program za pridobitev izobrazbe, ampak si želijo več stalnega strokovnega izpopolnjevanja. Isti odgovor je podal skoraj enak delež učiteljev (25,7 %), katerih izobrazba ni ustrežna, in dobra petina učiteljev (21,8 %), ki menijo, da je bila njihova izobrazba ustrežna za začetek pedagoškega dela, pozneje pa so potrebovali veliko praktičnih izkušenj pri poučevanju ter udeležbo na seminarjih nadaljnega izobraževanja in usposabljanja.

Učitelji, ki menijo, da je bila njihova izobrazba ustrežna za začetek pedagoškega dela, pozneje pa so potrebovali veliko praktičnih izkušenj pri poučevanju ter udeležbo na seminarjih nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, so se v največjem deležu (24,3 %) pripravljene vpisati v nov študijski program, ki bi jim omogočal doseči magisterij na področju poučevanja predmeta, kjer delajo že sedaj. Magisterij iz poučevanja si želi pridobiti tudi četrtnina (25,1 %) učiteljev, katerih trenutna formalna izobrazba ni ustrežna glede na zahteve njihovega delovnega mesta, in petina učiteljev (20,3 %), katerih trenutna izobrazba ustreza zahtevam njihovega delovnega mesta.

Učitelji, ki ocenjujejo, da njihova trenutna izobrazba ni ustrežna za opravljanje delovnega mesta, pa se torej v največjem deležu niso pripravljene vpisati v nov študijski program, si želijo več stalnega strokovnega izpopolnjevanja (25,7 %) in želijo se vpisati v program, ki jim bo omogočil pridobiti magisterij iz poučevanja (25,1 %).

Iz predstavljenih rezultatov je torej razvidno, da si večina učiteljev, ki menijo, da je njihova trenutna izobrazba ustrežna njihovemu delovnemu mestu, in tistih, katerih trenutna izobrazba formalno ne ustreza zahtevam njihovega delovnega mesta, bolj kot vključitev v nov študijski program za pridobitev izobrazbe želi več stalnega strokovnega izpopolnjevanja. Omenjeni skupini učiteljev sta se v visokem deležu pripravljene tudi vključiti v študijski program, ki bi jima omogočal pridobitev magisterija iz poučevanja. Takšen magisterij pa je želja največjega deleža učiteljev, ki menijo, da je bila njihova formalna izobrazba primerna za začetek pedagoškega dela, pozneje pa so potrebovali veliko praktičnih izkušenj pri poučevanju ter udeležbo na seminarjih nadaljnega izobraževanja in usposabljanja.

Bolonjska izhodišča prenove visokošolskega prostora omogočajo kar nekaj novosti in sprememb na področju profesionalnega razvoja in nadaljnega izobraževanja in usposabljanja. Prav s študijskimi programi za izpopolnjevanje in s programi za profesionalen razvoj, ki so oblika vseživljenjskega učenja, so odprta vrata za večjo kompetentnost pedagoškega poklica. Ti programi so lahko izhodišče za povezavo med dodiplomskim in podiplomskim študijem, so možnost za pridobitev licence poučevanja tretjega predmeta. Odprte morajo biti možnosti prenosa kreditnih točk in dana mora biti možnost priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja. Le taka prenova sistema izobraževanja

učiteljstva bo spodbudila učitelje za pripravljenost pridobitve višje stopnje oz. ravni svoje izobrazbe

Sklep

Zgodovina izobraževanja učiteljstva je ne le pri nas, temveč tudi v drugih državah v Evropi odsev spreminjanja družbeno-političnih razmer ter del kulturne in nacionalne zgodovine. Pedagoški poklici so v večini držav regularni poklici, hkrati pa ureditev pedagoških poklicev izhaja iz kompleksnosti delovnih oz. strokovnih zahtev. V Skupnih evropskih načelih za kompetence in kvalifikacije učiteljev je izrecno zapisano, da naj bi učitelji med svojim začetnim, dodiplomskim študijem pridobili kompetence, potrebne za opravljanje pedagoških poklicev. Če kompetence pedagoških delavcev razumemo kot zmožnost, da aktivirajo, uporabijo in povežejo pridobljeno znanje (pridobljeno ali v dodiplomskih, podiplomskih programih ali programih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja) v raznih učnih situacijah, s ciljem pripraviti mlado generacijo na dejavno vključevanje v družbo znanja, potem je treba na državni ravni upoštevati določila iz Memoranduma o vseživljenjskem učenju, ki učiteljski poklic razume kot kontinuiteto. Ta kontinuiteta učiteljskega poklica pomeni na ravni posameznika odgovornost do svojega poklicnega, strokovnega področja z ustrežno pedagoško kvalifikacijo, na ravni vsake države pa dosledno in ustrezno finančno podporo učiteljevega profesionalnega razvoja. Zato je vsekakor težko podati prave razloge za nekatere presenetljive rezultate, kot je na primer ugotovitev, da so še najbolj kritični do svojega znanja avstrijski učitelji, kajti le 5,6 % jih meni, da imajo primerno izobrazbo in dovolj znanja za opravljanje svojega poklica; da 10 % učiteljev iz Črne gore nima izkušenj z nadaljnjim izobraževanjem in usposabljanjem; da 20 % učiteljev s Kosova meni, da pri njih ni nobene ponudbe nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja in da se ravno učitelji, ki menijo, da so imeli ustrezno izobrazbo za začetek pedagoškega dela, najbolj udeležujejo programov nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja ter da med učitelji iz različnih držav jugovzhodne Evrope nastajajo statistično pomembne razlike v tem, ali so se pripravljene kljub samooceni o neustreznosti svoje izobrazbe za opravljanje poklica vključevati v študijske programe, ki bi jim omogočili pridobitev nove izobrazbe. Tako različna mnenja in pogledi učiteljev so bržkone posledica tega, kako kakovostno je bilo njihovo začetno, dodiplomsko izobraževanje, ali imajo dostopen, pregleden, kakovosten, tematsko širok in finančno ugoden sistem nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, kakšen je status učiteljev po posameznih državah in kakšna je njihova motivacija za delo (v povezavi z višino osebnega dohodka in sistemom napredovanja). Navsezadnje pa so tudi posledica t. i. »kritičnega potenciala«, ki je odvisen od učiteljeve poklicne samopodobe pa tudi od realne socialne vloge učiteljskega poklica v dani družbi. Rezultati za Slovenijo so izraz stanja v državi, ki je učiteljskemu poklicu posvečala veliko pozornosti: univerzitetna izobrazba za vse učitelje – od prvega razreda osnovne šole do zadnjega letnika srednje šole, sistem nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja je v

zadnjem desetletju naredil velik napredek zaradi prenove devetletne osnovne šole, raznolike ponudbe programov izpopolnjevanja itn. Več kot 40 % učiteljev je mnenja, da imajo ustrezno izobrazbo za opravljanje svojega poklica in od vseh učiteljev, vključenih v raziskavo, so ti najbolj zadovoljni s sistemom nadaljnega izobraževanja in usposabljanja. Kljub vsemu pa bo treba v reformi izobraževanja, ki sedaj poteka v Sloveniji, premisliti o motivih za nadaljevanje formalno pridobljene izobrazbe ter priznavanju nadaljnega izobraževanja in usposabljanja (kot oblike izobraževanja, za katero se učitelji najbolj ogrevajo) pri pridobivanju višje stopnje oz. ravni izobrazbe. In navsezadnje, s prenovo študijskih programov izobraževanja učiteljev bo treba v slovenski visokošolski prostor implementirati sistem priznavanja neformalnega in priložnostnega učenja.

Literatura

- Common European Principles of teacher Competences and Qualifications (2005). <http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/testingconf-en.html>.
- Devjak, T. (2005). Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje ter vseživljenjsko učenje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju za razvoj novih kompetenc. V: Devjak, T. (ur.), Partnerstvo fakultete in vzgojno-izobraževalnih zavodov: izobraževanje-praksa-raziskovanje. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 80–96.
- Devjak, T. in Polak, A. (2007). Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje delavcev v vzgoji in izobraževanju. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Haymore Sandholtz, J. (2002). Inservice training or professional development: contrasting opportunities in a school/university partnership. V: Teaching and Teacher Education, št. 18, str. 815–830.
- Medveš, Z. (2006). Information and formation level curriculum planning. V: Vzgoja in izobraževanje, let. 37, št. 1, str. 19–21.
- Memorandum o vseživljenjskem učenju. (2000). Ljubljana: Komisija evropske skupnosti in Ministrstvo za šolstvo in šport. (Delovno gradivo.)
- Plevnik, T. (2004). Uvod v spremembe. V: Prenova sistema SSS za strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Razdevšek, Pučko, C. in Rugelj, J. (2006). Kompetence v izobraževanju učiteljev. V: Tancig, S. in Devjak, T. (ur.), Prispevki k posodobitvi študijskih programov v mednarodnem kontekstu. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Skupna evropska načela za kompetence in kvalifikacije učiteljev (2006). V: Zgaga, P. (ur.), Posodobitev pedagoških študijskih programov v mednarodnem kontekstu, Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 11–26.
- Svetlik, I. (2006). On competences. V: Vzgoja in izobraževanje, let. 37, št. 1, str. 4–12.
- Tancig, S. in Devjak, T. (2006). Beseda urednic. V: Tancig, S. in Devjak, T. (ur.), Prispevki k posodobitvi študijskih programov v mednarodnem kontekstu. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 9–10.
- Teze za prenovo pedagoških študijskih programov (2004). <http://www.pef.uni-lj.si/strani/bologna/dokumenti/prenova-pedag-studijev.pdf>.

- Zgaga, P. idr. (2005). National report from Slovenia. International Research Project: Enhancing Professional Development of Education Practitioners and Teaching/Learning practices in SEE countries. Ljubljana: Ceps.
- Zgaga, P. (2006 a). Modernization of Study Programmes in Teacher's Education in a International Context: Themes, Contexts and Open Questions. <http://www.pef.uni-lj.si/strani/bologna/dokumenti/posvet-zgaga-sinopsis.pdf>.
- Zgaga, P. (2006 b). Posodobitev pedagoških študijskih programov v mednarodnem kontekstu: teme, konteksti in odprta vprašanja. V: Zgaga, P. (ur.), Posodobitev pedagoških študijskih programov v mednarodnem kontekstu, Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 11–26.
- Zgaga, P. (2006 c). The prospects of Teacher Education in South-East Europe: A Regional Overview. http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/workshop/tese/dokumenti/book/regional-overview.pdf.
- Zakon o visokem šolstvu, Uradni list Republike Slovenije, št. 67, 1993.

DEVJAK Tatjana, Ph.D., VOGRINC Janez, REPAC Igor

THE ROLE OF CONTINUING EDUCATION AND TRAINING OF TEACHERS IN THE REFORM OF STUDY PROGRAMMES

Abstract: The authors of the article present the opinion of teachers in South-East Europe on the system of continuing education and training and put it into the context of the Lisbon strategy, the reform of study programmes and professional development of teachers. They analyse and compare the views of teachers in different countries from the point of view of the motives of employed teachers for education, the factors influencing their decisions concerning education and training, and examine: (1) whether teachers are satisfied with the level and quality of their education achieved; (2) whether they are satisfied with the system of continuing education and training in their country; (3) which contents of education have contributed the most to their professional development; (4) how many seminars or programmes of continuing education and training they attended in the previous year; and (5) whether they are ready to enrol in a new study programme which would enable them to obtain a licence for teaching an additional subject or to obtain a higher degree of education. The results of the research showed that teachers coming from different countries of South-East Europe statistically significantly differ both with regard to the appropriateness of their education for practicing a pedagogic profession, and with regard to their readiness to attend a study programme which would bring them new education or to a higher level of education. Teachers want more continuing education and training, and they are more (teachers in Slovenia) or less (teachers in Bosnia, in Kosovo, in Serbia and Albania) satisfied with the existing system.

Key words: teacher, education, competencies, society of knowledge, professional development, life-long learning.