

ZAKLJUČNO POROČILO
O REZULTATIH OPRAVLJENEGA RAZISKOVALNEGA DELA
NA PROJEKTU V OKVIRU CILJNEGA RAZISKOVALNEGA
PROGRAMA (CRP) »KONKURENČNOST SLOVENIJE 2006 – 2013«

I. Predstavitev osnovnih podatkov raziskovalnega projekta

1. Naziv težišča v okviru CRP:

2. Učinkovito ustvarjanje, dvosmerni pretok in uporaba znanja za gospodarski razvoj in kakovostna delovna mesta

2. Šifra projekta:

V5-0436

3. Naslov projekta:

Programi usposabljanja za učitelje kot ključni dejavnik modernizacije šole in medgeneracijskega sodelovanja

3. Naslov projekta

3.1. Naslov projekta v slovenskem jeziku:

Programi usposabljanja za učitelje kot ključni dejavnik modernizacije šole in medgeneracijskega sodelovanja

3.2. Naslov projekta v angleškem jeziku:

Teacher training as a key factor of contemporary school modernisation and intergenerational partnership

4. Ključne besede projekta

4.1. Ključne besede projekta v slovenskem jeziku:

nadaljnje izobraževanje, programi usposabljanja učiteljev, modernizacija šole, medgeneracijsko sodelovanje, učiteljeva poklicna pot, razvoj kariere, poklicna socializacija, evalvacija, mentorstvo

4.2. Ključne besede projekta v angleškem jeziku:

further training, teachers' training programs, school modernisation, intergenerational partnership, teachers' professional development, career development, professional socialization, evaluation, mentorship

5. Naziv nosilne raziskovalne organizacije:

Univerza v Ljubljani (0581 - Filozofska fakulteta) 0510

5.1. Seznam sodelujočih raziskovalnih organizacij (RO):

--

6. Sofinancer/sofinancerji:

Ministrstvo za šolstvo in šport

7. Šifra ter ime in priimek vodje projekta:

4839

izred.prof.dr. Janko Muršak

Datum: 21. 9. 2010

Podpis vodje projekta:

izr.prof.dr.Janko Muršak

Podpis in žig izvajalca:

Rektor:

prof.dr.Radovan Stanislav Pejovnik

II. Vsebinska struktura zaključnega poročila o rezultatih raziskovalnega projekta v okviru CRP

1. Cilji projekta:

1.1. Ali so bili cilji projekta doseženi?

- a) v celoti
 b) delno
 c) ne

Če b) in c), je potrebna utemeljitev.

1.2. Ali so se cilji projekta med raziskavo spremenili?

- a) da
 b) ne

Če so se, je potrebna utemeljitev:

2. Vsebinsko poročilo o realizaciji predloženega programa dela¹:

Program dela:

S predlaganim projektom smo natančneje osvetlili ožje področje modernizacije šole, kar je za kakovostne premike zelo pomembno – ugotavljali smo, kakšne so možnosti za vplivanje na modernizacijo in bolj uspešno medgeneracijsko sodelovanje preko strokovnega razvoja učiteljev in kakšne so v tej zvezi posebnosti izvajanja programov usposabljanja in izobraževanja učiteljev. V ta namen smo kot glavni pričakovani rezultat opredelili elemente za model evalvacije izvajalcev teh programov. Zasnovali smo ga s pomočjo kompleksnega in večfaznega raziskovanja in analize obstoječega stanja, teoretičnega pregleda ključnih vidikov modernizacije, kot jo nakazujejo in predpostavljajo spoznanja na osnovi nekaterih novejših raziskav doma in v tujini s področja razvoja kariere, poklicne socializacije ter vloge prenosa znanj in veščin med generacijami.

Na osnovi projekta smo pripravili predloge za spremembe v načrtovanju izobraževanja in usposabljanja učiteljev, ki smo jih povzeli tudi v predlogih za oblikovanje modela evalvacije izvajalcev programov usposabljanja za učitelje.

Naše delo smo zasnovali v več fazah.

V prvi fazi smo se posvetili konceptualizaciji temeljnih pojmov, kjer smo opredelili predvsem povezanost poklicne socializacije, razvoja kariere in medgeneracijskega sodelovanja z izobraževanjem in usposabljanjem učiteljev. To je omogočilo jasen konceptualni okvir, znotraj katerega smo kasneje proučevali posamezna vprašanja.

V drugi fazi smo oblikovali izhodišča za evalvacijo izvajalcev, opredelili preiskovane vzorce in zasnovali ustrezne inštrumente. Pridobili smo začetne kvalitativne podatke o stanju v praksi, problemih, dobrih praksah in izkušnjah učiteljev in na tej podlagi. V skladu z načrtom smo pripravili anketni vprašalnik za udeležence programov za pridobitev pedagoško andragoške izobrazbe in opravili zajeme podatkov ob vključitvi in ob končanju programa. Izvedli smo anketiranje med udeleženci programa za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe na FF in PeF UL. V okviru te faze smo sodelovali na širši strokovni razpravi o predlagani terminologiji (kar je hkrati tudi prispevek k ciljem raziskovalne teme 2.1.3.c razpisa). Domači strokovni javnosti smo v sodelovanju s stanovskimi in raziskovalnimi organizacijami (Andragoško društvo Slovenije, Pedagoški inštitut, Ljubljana predstavili tudi probleme in dognanja s področja terminologije.

V tretji fazi smo se posvečali zbiranju elementov za oblikovanje modela evalvacije izobraževanja za učitelje. Na osnovi pridobljenih empiričnih podatkov smo zasnovali predloge za model evalvacije izvajalcev usposabljanja za učitelje, s katerim bo mogoče identificirati obstoječe stanje z vidika potrebne modernizacije, kot jo nakazujejo in predpostavljajo naša spoznanja. Na osnovi analize stanja v praksi in teoretičnih spoznanj smo oblikovali in pripravili konceptualna izhodišča za evalvacijo temeljnih programov usposabljanja učiteljev, za evalvacijo izvajalcev stalnega strokovnega izpopolnjevanja učiteljev in za evalvacijo pedagoško-andragoških programov za pridobivanje kvalifikacije

¹ Potrebno je napisati vsebinsko raziskovalno poročilo, kjer mora biti na kratko predstavljen program dela z raziskovalno hipotezo in metodološko-teoretičen opis raziskovanja pri njenem preverjanju ali zavračanju vključno s pridobljenimi rezultati projekta.

za učitelja v vzgoji in izobraževanju.

V četrti fazi smo kot glavni cilj opredelili diseminacijo rezultatov. Ta faza je potekala paralelno ob drugih fazah in se je dela na več slopov:

- a) strokovna razprava o predlagani terminologiji,
- b) oblikovanje novih vsebin in načinov dela za udeležence seminarjev za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe,
- c) objava več znanstvenih in strokovnih člankov ter udeležba na strokovnih dogodkih v tujini in doma, ker smo ustrezno predstavili svoje ugotovitve,
- d) priprava in predstavitev rezultatov projekta domači strokovni javnosti na pedagoško andragoških dnevih 2010, zaključne izsledke pa bomo predstavili tudi na pedagoško andragoških dnevih v januarju 1011.

V zadnji, peti fazi smo se posvetili pripravi končnega poročila, kjer smo združili zbrane empirične podatke, nova izhodišča, dobljena na osnovi pregleda relevantnih avtorjev z obravnavanega področja ter vsebinsko strukturirana opažanja vzgojno-izobraževalne prakse. V sklepnem delu zaključnega vsebinskega poročila kot rezultat projekta predstavljamo naš predlog elementov modela evalvacije s predlogi za izvedbo, in predloge ter priporočila načrtovalcem šolske politike in izobraževanja učiteljev.

Raziskovalna hipoteza:

Naša izhodiščna hipoteza je bila: Kakovostnejše izobraževanje učiteljev zagotavlja tudi bolj kakovsten profesionalni in poklicni razvoj. Kakovostno izobraževanje poleg pridobivanja ustreznih kompetenc upošteva učiteljevo potrebo po razvoju osebne poklicne poti, razvoju njegovih stališč v zvezi s poučevanjem, prevetritev in utrjevanje poslanstva učitelja ter pripadnost profesiji.

Začetno izobraževanje, stalno strokovno izpopolnjevanje ter druge oblike usposabljanja smo postavili kot tiste, ki morajo strateško slediti modernim trendom, se poglobljeno posvetiti procesom poklicne socializacije v luči novih teoretskih spoznanj, razvoju poklicne poti in pospeševanju učiteljeve kariere v smeri vzdrženga razvoja ter vlogi mentorjev in seniorjev v prenosu znanj in spretnosti med generacijami. Osredotočili smo se na ključni dejavnik kakovostnih sprememb v izobraževalnem sistemu – vprašanje kakovosti učiteljeve poklicne poti, ki je predpogoj za vse druge spremembe. Izboljšanje kakovosti izobraževanja predpostavlja učitelje, ravnatelje in druge strokovne delavce, ki so zmožni to kakovost doseči in jo ohranjati pri svojem vsakodnevem delu v izzivom izpostavljenem vzgojno-izobraževalnem procesu. Doseganje visoke kakovosti je v veliki meri povezano z osebnim angažiranjem učitelja pri delu, njegovimi stališči v zvezi s poučevanjem in osebnim poslanstvom, z njegovimi zmožnostmi in pridobljenimi ključnimi kompetencami, ki mu v moderni družbi omogočajo ustrezno ravnanje in odzivanje. Vse naštetu pa predstavlja elemente poklicne identitete učitelja, zato smo procesu in zakonitostim njenega oblikovanja v procesih poklicne socializacije namenili še posebno pozornost.

Novejše raziskave nakazujejo, da je pogoj za doseganje ustrezne kakovosti visoka stopnja profesionalnega razvoja. Tako imenovani kritično odgovorni učitelj ima vrsto zmožnosti, vedenj in znanj, ki jih v preteklosti učitelj ni potreboval tako nujno kot danes.

Namen našega dela je bil identificirati, koliko izobraževanje in usposabljanje učiteljev dejansko doprinašata k nujni modernizaciji. Ta pa danes ne pomeni zgolj sprememb v programih. V obširnejšem vsebinskem prikazu zbranih empiričnih podatkov (Zaključno vsebinsko poročilo projekta) smo prikazali, kakšno je trenutno stanje v dodiplomskem izobraževanju bodočih učiteljev na dveh fakultetah Univerze v Ljubljani, kakšno v programih za pridbitev pedagoško andragoške izobrazbe na dveh fakultetah Univerze v Ljubljani ter kakšen je po videnju učiteljev položaj pri njihovem stalnem strokovnem izpopolnjevanju.

Metodološko-teoretičen opis raziskovanja pri potrditvi hipoteze:

Sprva smo predvideli 3-letno trajanje projekta, ker smo ga vsebinsko in izvedbeno vezali na časovno dinamiko študijskega leta. Želeli smo bolj vključiti elemente spremljanja učinkov programov izpopolnjevanja, kar zahteva nekoliko daljše obdobje izvajanja projekta. To je bilo za naša izhodišča posebej pomembno zaradi spremljanja in ugotavljanja učinkov programov izpopolnjevanja, česar ni mogoče storiti neposredno po izvajanju programov. Zaradi omejitve pri trajanju projekta na dve leti smo del tega zamišljenega spremljanja opustili, velik del pa realizirali v krajšem časovnem obdobju. Seveda je to skrajševanje vplivalo na nekatere izvedene metodološke postopke.

Glavna raziskovalna vprašanja sprejetega projekta so bila:

1. Koliko stalno strokovno izpopolnjevanje upošteva prilagojenost vsebin in oblik usposabljanj glede na različne potrebe udeležencev v različnih obdobjih kariere (razlika mladi in izkušeni učitelji)?
2. Ali obstoječi programi usposabljanja in izobraževanja dovolj veliko pozornost namenjajo ustrezni poklicni socializaciji? Ali podpirajo oblikovanje ustrezne poklicne identitete in utrjujejo ugled učitelja?
3. Ali je v sedanjih oblikah usposabljanja in izobraževanja učiteljev dovolj možnosti za prenos znanj in veščin med generacijami? Ali so obstoječe organizacijske oblike ustrezne?
4. Na kakšen način uveljaviti različne načine mentorstva in drugih oblik medgeneracijskega sodelovanja pri prenosu veščin poučevanja?

Metodološka zasnova raziskave je vsebovala elemente metodološke triangulacije. Uporabili smo deskriptivno in kavzalno-eksperimentalno metodo, s pomočjo katere smo iskali vzročne povezave in dokazovali statistično pomembnost razlik med posameznimi kategorijami spremenljivke. Poleg kvantitativne metodologije smo v raziskavo vključevali tudi elemente kvalitativnih raziskovalnih metod, predvsem tam, kjer so bili s kvalitativnimi metodami vsebinsko razširjeni posamezni vidiki opredeljenega raziskovalnega problema.

Za namene te raziskave smo izdelali ustrezn instrumentarij. Ta je obsegal:

- opomnik in druga gradiva za fokusno skupino uglednih strokovnjakov s področja izobraževanja in usposabljanja učiteljev, tako iz vrst izobraževalcev izobraževalcev, praktikov samih, kot načrtovalcev politik, sindikatov, študentov in drugih zainteresiranih strani,
- anketni vprašalnik za začetni in končni zajem podatkov udeležencev programa PAI z ustreznimi navodili in spremljevalnimi tabelami,
- anketni vprašalnik za zajem podatkov na vzorcu študentov četrtega letnika študija na Univerzi v Ljubljani.

Naš vzorec udeležencev programa PAI je bil priložnosten. Enota vzorca je bil udeleženec PAI na Ljubljanski univerzi v šolskem letu 2008/2009. V vzorec je bilo v prvi meritvi vključenih 119 oseb, v drugi pa 97.

Zajete podatke smo obdelali s standardnim paketom za SPPS obdelave, opravili deskriptivno analizo in jih ustrezno interpretirali.

Terensko raziskovalno vprašanje pri anketnem zajemu podatkov je bilo: Kako vpliva usposabljanje za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe na razvoj tistih kompetenc udeležencev, ki so potrebne za poučevanja?

Anketa je bila razdeljena na vsebinske sklope: splošni podatki (5 postavk) in ostala vprašanja (20 vprašanj, od tega štiri kvalitativna vprašanja odprtega tipa, 9 vprašanj izbirnega tipa z eno ali več izbirami, 6 vprašanj z lestvicami Likertovega tipa, eno vprašanje pa je imelo ocenjevalne lestvice za štiri sklope kompetenc: Področje vzgojne komunikacije in odnosov (6 postavk), Področje profesionalnega razvoja (5 postavk), Področje učinkovitega poučevanja (6 postavk), Področje organiziranja, vodenja dela ter sodelovanja z delovnim in družbenim okoljem (6 postavk).

Posebej smo opredelili več vsebin, ki se povezujejo s teoretičnimi izhodišči in analizo virov: Razlogi za vstop posameznikov iz drugih panog v izobraževanje, kdo jih je napotil v učiteljski poklic in zakaj? Kje v razvoju kariere se je ta prehod zgodil in kakšna je njihova trenutna poklicna situacija? Posebej nas je torej zanimala njihova motivacija za vstop v usposabljanje. Zanimalo nas je, česa udeleženci pričakujejo največ, katere oblike dela presojujejo kot zanje najboljše/najbolj učinkovite, koliko usposabljanje povezujejo s svojim strokovnim področjem in potrebami za razvoj kariere zunaj poučevanja. Posebej smo bili pozorni na to, kako pojmujejo vlogo učitelja – kaj učitelj je (položaj, vloga, status), kaj je poučevanje, kako sebe doživljajo kot učitelja ter koliko je zmožnost poučevanja odvisna od profesionalnega znanja in spretnosti in koliko od talenta, prirojenih darov za poučevanje.

Da bi dobili primerjavo s pogledi študentov, ki se odločajo za učiteljski poklic kot svoj primarni (za razliko od udeležencev PAI programa, ki so kot svoj primarni poklic izbrali področje, ki nima pedagoško-andragoških vsebin študija in so torej svoj dodiplomski študij opravili na nepedagoških programih), smo priredili in pripravili primerljiv anketni vprašalnik tudi za študente četrtega letnika. Kot odvisne spremenljivke smo v vprašalniku za študente umestili več sklopov. V 19 vprašanjih ankete (in sklepu) je bilo opredeljenih 39 odvisnih spremenljivk, od tega v 13 vprašanjih 35 statističnih. Ostale 4 spremenljivke so bile kvalitativne narave, in so zaobsežene v 4 vprašanjih (in sklepu).

Naše glavno raziskovalno vprašanje v tej anketi je bilo: Kako vpliva praktično usposabljanje študentov v okviru študijskih programov na razvoj kompetenc poučevanja bodočih učiteljev?

Vzorec so sestavljale različne skupine študentov glede na programe, ki jih obiskujejo: skupina udeležencev, ki so obiskovali četrte letnik študija na Filozofski fakulteti (89,3% vzorca), ter skupina udeležencev programa matematika in fizika na Fakulteti za matematiko (10,7% vzorca).

Tretji, za nas izredno pomemben vir informacij pa so bili ugledni strokovnjaki s področja

izobražavanja in usposabljanja učiteljev ter načrtovalci politike. Diskusijo v fokusni skupini smo načrtovali kot enega od postopkov v procesu analize stanja izobraževanja in usposabljanja učiteljev pri nas. Osrednja tema diskusije v fokusni skupini, ki smo jo izvedli v okviru PAD 2010, je bila obstoječi sistem izobraževanja in usposabljanja učiteljev in strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, njihovo nadaljnje izobraževanje, značilnosti procesov poklicne socializacije in oblikovanja poklicne identitete učiteljev. Diskusijo smo organizirali v petih tematskih sklopih:

1. Ustreznost sedanjega temeljnega usposabljanja učiteljev (pedagoški programi študija, programi za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe) z vidika razvoja možnosti za načrtovanje in razvoj lastne poklicne poti.
2. Ustreznost programov usposabljanja in izpopolnjevanja, namenjen že zaposlenim učiteljem, z vidika možnosti za refleksijo svoje poklicne vloge, na njej temelječe poklicne identitete in njenega razvoja.
3. Ustvarjanje priložnosti za medgeneracijsko srečevanje - ali in kako bi jih bilo mogoče ustvarjati in spodbujati s pomočjo organiziranega izobraževanja in usposabljanja za že zaposlene učitelje?
4. Vloga ravnatelja, pedagoga in drugih svetovalnih delavcev pri ustvarjanju možnosti za poklicni razvoj učiteljev.
5. Kritična ocena obstoječih programov stalnega strokovnega izpopolnjevanja z vidika razvoja možnosti za različne oblike sodelovanja, oblikovanja ustreznih odnosov z učenci in kolegi. Temeljni cilj je bila izmenjava izkušnj in njihova refleksija znotraj vsakega od opisanih sklopov z namenom, da po zaključeni diskusiji in opravljeni analizi oblikujemo ustrezne smernice in predloge.

Pridobljeni rezultati projekta:

Med rezultati naj naštejemo:

- Konceptualizacija nekaterih temeljnih pojmov (poklicna socializacija, kariera, poklicna pot, mentorstvo, vloga seniorja v učiteljskem zboru).
- Priprava in vodenje strokovne razprave o modernizaciji šole in poklicnem razvoju učiteljev.
- Oblikovanje elementov za: evalvacijo temeljnih programov usposabljanja učiteljev; evalvacijo izvajalcev stalnega strokovnega izpopolnjevanja učiteljev; evalvacijo pedagoško-andragoških programov za pridobivanje kvalifikacije za učitelja v vzgoji in izobraževanju.
- vključitev spoznanj in izkušnj v dodiplomsko in podiplomsko izobraževanje diplomiranih pedagogov in andragogov.
- Več znanstvenih in strokovnih člankov, ki so plod raziskovalnega dela v okviru projekta, udeležba na strokovnih in znanstvenih dogodkih v tujini, predstavitev strokovni javnosti s prispevki.
- Priporočila, ki jih prikazujemo v nadaljevanju.

PRIPOROČILA:

Kakovostno usposabljanje je zelo pomembno pri krepitvi profesionalnega razvoja učitelja. Učitelj mora sebe videti kot kompetentnega in odgovornega profesionalca ne glede na obdobje poklicne poti in vlogo, ki jo trenutno opravlja v izobraževanju. V našem projektu smo zbirali empirične podatke na treh ravneh: pri študentih – udeležencih dodiplomskega izobraževanja; pri strokovnjakih, ki vstopajo v panogo izobraževanja od drugod – udeležencih programa PAI; pri izkušenih praktikih, načrtovalcih politik in teoretikih – udeležencih specialne fokusne skupine na temo učiteljev poklicni razvoj.

Na podlagi treh študij, ki smo jih izvedli v okviru projekta, smo pridobili relevantne empirične podatke in na tej osnovi oblikovali naslednja priporočila. Ta priporočila hkrati predlagamo tudi kot elemente modela evalvacije kakovostnega izvajanja izobraževanj in usposabljanj bodočih učiteljev.

Področje temeljnega izobraževanja učiteljev – pedagoški študijski programi:

1. VPIS V PEDAGOŠKE PROGRAME

Vpis pedagoškega programa mora biti zrela odločitev za pedagoški poklic in ima za posledico tudi večjo prilagojenost študentov. Dobro bi bilo uravnotežiti vpis na pedagoške programa po spolu. To bi bilo mogoče doseči z ustrezno poklicno orientacijo in svetovanjem ter predvsem z vključevanjem mladih v različne oblike pedagoških in andragoških dejavnosti v času šolanja na srednji stopnji, saj pomembno vpliva na razvoj motivacije. Vsebina pedagoških študijskih programov naj vzpodbuja razvoj zelo širokih kompetenc. Struktura strokovnih izpitov za pedagoške delavce naj vsebuje tudi več pedagoško andragoških vsebin, ki so sedaj praktično odsotne. Potrebno je več narediti za uravnoteženost teoretičnega in praktičnega dela.

2. V DODIPLOMSKEM IZOBRAŽEVANJU VEČ POZORNOSTI NAMENITI VNAPREJŠNJEMU OBLIKOVANJU POKLICNE IDENTITETE

Za oblikovanje poklicne identitete je izjemno pomembno, kako poteka proces tako imenovane anticipatorne (vnaprejšnje) poklicne socializacije. Zaradi tega je potrebno izkušnje, ki jih udeleženci imajo bodisi s svojim neposrednim delom v izobraževanju, tiste, ki jih dobijo na praktičnem izobraževanju in tudi tiste, ki so jih bili deležni kot učenci, vključiti kot vir v procese izobraževanja i usposabljanja. Potrebno jih je temeljito proučiti, reflektirati in jih kritično evalvirati. Tako si udeleženci oblikujejo orodje za sprotno refleksijo svojega dela. To je posebej pomembno zlasti za tiste, ki se s poklicem poklica učitelja ne identificirajo v celoti. Potrebna bi bila dovolj zgodna identifikacija tega problema, opredelitev možnih alternativ in pomoč pri iskanju rešitev za tiste, ki ne razvijejo ustrezne poklicne identitete in postanejo »talci poklica«. Temu delu se v programih ne namenja skoraj nikakršna pozornost.

3. ŠE VEČJI POUKAREK JE POTREBNO NAMENITI PRAKTIČNEMU USPOSABLJANJU ŠTUDENTOV – POVEČATI OBSEG V ZADNJIH LETNIKI ALI VEČ RAZPOREDITI ČEZ CELOTEN ŠTUDIJ

Že v predkariernem obdobju je pomembno, kakšen odnos ima do razvoja poklicnih veščin učitelja študent, zato je tudi krepitev profesionalnega razvoja študentov zelo pomembna. Prve sistematično-strokovne izkušnje s poučevanjem ti študentje organizirano pridobivajo

z vključevanjem v praktično usposabljanje. Prevladujoča večina študentov četrtil letnikov je že imela vsaj prvo izkušnjo s samostojnim poučevanjem (82,4%). Največji delež študentov je izkušnje dobil na obvezni praksi. Glede na obseg in kakovost prvih samostojnih izkušenj v vlogi učitelja pa so bile te izkušnje precej različne.

4. SISTEMATIČNO UVAJATI UČENJE OD IZKUŠENEGA KOLEGA V PRAKSI

Izkoristiti je potrebno sistem napredovanja učiteljev v strokovne nazive in jih nazivom ustrezno angažirati pri medgeneracijskem sodelovanju, mentorskem delu, vključevanju v projekte, uvajanju novosti. To velja tako za dodiplomsko kot podiplomsko izobraževanje, kakor tudi za SSI.

Področje temeljnega izobraževanja učiteljev - Program za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe (PAI)

5. VSAKOKRATNO PRILAGAJANJE RAZLIČNIM SKUPINAM UDELEŽENCEV, KI SE VKLJUČUJEJO V PROGRAME PAI IN SSI

V programe PAI se vključujejo raznolike skupine udeležencev. Med udeleženci programa PAI, ki smo jih zajeli v anketiranje (od novembra 2008 do junija 2009) smo lahko prepoznali več skupin udeležencev. Uspešnosti programa je odvisna od tega, v kolikšni meri bo upošteval različnost - potrebo po prilagoditvi programa glede na izkušnje kot glede na obdobje kariere, v katerem udeleženci so, pa tudi glede na njihove motive za vključitev in pričakovanja od izobraževanja.

6. IDENTIFICIRANJE INDIVIDUALNIH POTREB UDELEŽENCEV IN POSNETEK POTREB POSAMEZNE SKUPINE

Dejstvo, da se več kot tri petine udeležencev programa PAI iz našega vzorca udeležuje predvsem zaradi lastnega interesa, izvajalce programa PAI zavezuje k ugotavljanju dejanskih potreb udeležencev in prilagajanju njihovim pričakovanjem. Posebna odgovornost pa leži prav v točki presoje, kdaj je prilagajanje v še v skladu s postavljenimi standardi kakovosti. Brez natančnega instrumentarija spremljanja potreb udeležencev je to skoraj nemogoče zagotoviti.

7. PROGRAMU PAI JE POTREBO DODATI PRAKTIČNI DEL USPOSABLJANJA IN – ČRPATI IZ IZKUŠENJ S ŠTUDENTI

V raziskavi ugotavljamo, da imajo študentje več izkušenj s samostojnim poučevanjem, ki je sistematično vodeno kot udeleženci PAI. Ustrezno je potrebno odgovoriti na primanjkljaj v praktičnih izkušnjah pri udeležencih PAI, pri študentih pa nadgraditi njihove dosedanje izkušnje. Ali bodo v poklicnem razvoju po pridobljeni pedagoško-andragoški izobrazbi udeleženci PAI ključne učiteljeve kompetence pridobivali in razvijali urejeno in načrtno, je v veliki meri torej odvisno od razmer v konkretnem delovnem okolju, v katerem se bodo zaposlili, in osebne angažiranosti.

8. PROGRAMI PAI NAJ BODO USKLAJENI S KARIERNIMI PRIČAKOVANJI UDELEŽENCEV

Posamezne izvedbe programov usposabljanja morajo bolj upoštevati karierna pričakovanja udeležencev. Ta so lahko zelo različna ali celo nasprotujoča si, odvisno od karierne faze v kateri je udeleženec. Posebno pozornost bi na primer izvajalci programa PAI morali nameniti skupini brezposelnih, ki se v program vključujejo po napotitvi Zavoda za zaposlovanje in je vključitev v PAI zanje začetno spoznavanje z izobraževanjem. Povsem drugo pozornost potrebuje skupina tistih, ki že poučujejo, in si želi formalizirati svoje praktične izkušnje ter pridobiti potrdilo o pedagoško-andragoški izobrazbi. Premalo pozornosti izvajalci programa PAI namenjajo udeležencem, ki se vključujejo predvsem zaradi osebne razvoja in povečevanja poklicne mobilnosti.

9. PRAKTIČNO USPOSABLJANJE PRISPEVA TUDI K STROKOVNI ODLIČNOSTI

Praktične izkušnje o delu učitelja ne prispevajo le k pridobivanju zmožnosti za poučevanje. Tako po mnenju študentov kot udeležencev programa PAI v veliki meri utrjujejo tudi njihova strokovna znanja. To je dobra iztočnica za načrtovalce programov, saj lahko precej zmanjša upravičenost njihove skrbi, da bo premalo prostora namenjenega strokovnim znanjem, če bodo programi imeli bolj poudarjen praktični del. Močan argument v zagovor večjega poudarka praktičnemu usposabljanju so tudi učinki praktičnega usposabljanja, kot so jih opisovali študentje. Tudi stališča študentov in udeležencev programa PAI glede razmerja med teoretičnim in praktičnim delom podpirajo tako razmišljanje, saj se nagibajo v smeri poudarjanja praktičnega dela.

10. VSEBINE PROGRAMA PAI BI MORALI IZVAJALCI PREUČITI Z VIDIKA POTREB UDELEŽENCEV PO SPECIFIČNIH ZNANJIH, POTREBNIH ZA POUČEVANJE NA STROKOVNEM PODROČJU

Preučiti bi bilo potrebno možnosti, kako skozi vsebine programa (nove ali dopolnjene) zadostiti prevladujočim potrebam udeležencev. Med našimi anketiranci programa PAI je bila najmočnejše izražena potreba po novih znanjih na področju, ki ga bodo poučevali, sledila so znanja, povezana z novimi zaposlitvenimi možnostim, neposredne izkušnje s poučevanjem in nato razvoj kariernih priložnosti v vlogi učitelja.

11. PRIČAKOVANJA KARIERNE SPREMEMBE UDELEŽENCEV PAI SO RAZLIČNA

Udeleženci PAI imajo glede zaposlitve kot učitelji različna pričakovanja: nekateri želijo pridobiti formalno dokazilo, se poklicu predati in se vanj usidrati, nekateri želijo s pomočjo pridobitve nove izobrazbe izvesti karierno spremembo, nekateri preizkušajo različne možnosti, se razgledujejo, so sredi kariernega prehoda ali zgolj zbirajo informacije. Vsaka od teh skupin potrebuje informacije in pristop, prilagojen njihovim specifikam. Program PAI bi moral vsebovati dovolj poudarkov znotraj obstoječih vsebin, ki bi različne potrebe zadovoljile. Empirični podatki potrjujejo, da je nekaj manj kot polovica udeležencev PAI takih, katerih začetna motivacija za vključitev je pridobitev potrdila o pedagoško-andragoški izobrazbi.

12. UDELEŽENCEM PROGRAMA PAI JE POTREBNO OMOGOČITI SISTEMATIČNO REFLEKSIJO O POKLICNI PODOBI UČITELJA

Udeleženci programa PAI, ki še nimajo izkušenj s poučevanjem, sebe težko reflektirajo v vlogi učitelja. V programu bi bilo potrebno zagotoviti dovolj prostora za vodeno refleksijo o stereotipnih podobah učiteljev, o procesih razvoja osebne podobe učitelja in vlogi izobraževanja pri tem. Zanimivo je, da udeleženci programa PAI ocenjujejo, da imajo v primerjavi s študenti bolj razvite lastnosti, ki jih pripisujejo odličnemu učitelju.

13. UČENJE Z DELOM OB IZKUŠENI OSEBI

Empirični podatki potrjujejo, da si tako študentje kot udeleženci PAI želijo več medgeneracijskega sodelovanja v obliki učenja z delom s pomočjo izkušenega kolega. Oboji si želijo bolj dinamičnih pristopov.

Področje stalnega strokovnega izpopolnjevanja

14. DOLŽINA PROGRAMOV SSI

Stalno strokovno izpopolnjevanje učiteljev: je področje, od katerega je odvisen nadaljnji strokovni razvoj in posledično kariera učiteljev in strokovnih delavcev. Veljavni formalni sistem »Stalno strokovno spopolnjevanje«, ki prinaša točke v sistemu napredovanja, dejansko slabo odgovarja na potrebe učiteljev. Programi bi morali biti naravnani dolgoročno in ne le v zadovoljevanje trenutnih potreb ali zgolj seznanjanje z novostmi. Samo seznanjanje z novostmi ali samo teoretska zasnovanost programov ni učinkovita. Učitelji pogrešajo in potrebujejo dalj časa trajajoče programe, ki bi jim omogočali večje in trajnejše poglobljanje v posamezne elemente pedagoškega procesa in ki bi jim zagotovili tudi stalno spremljanje in podporo.

15. IZDELAVA INŠTRUMENTARIJA ZA OSEBNI POGOVOR IN POSNETEK POTREB

Da bi lahko uspešno načrtovali stalno strokovno izpopolnjevanje zaposlenih učiteljev, je nujno uvesti redne letne razgovore z vsemi učitelji, ki jih izvede pedagoški vodja na šoli, in posebej analizirati potrebe vsakega zaposlenega ter temu primerno izdelati individualni izobraževani načrt. Le takšno, posamezniku prilagojeno stalno strokovno izpopolnjevanje bo prispevalo k ustreznemu poklicnemu razvoju učiteljev. Skozi to prizmo je potreben temeljit razmislek o veljavnem sistemu točkovanih programov pod nazivom »Stalno strokovno spopolnjevanje«, ki premalo upošteva individualna potrebe učiteljev.

16. POMEN SSI ZA ZAŽELEN RAZVOJ KARIERE UČITELJEV IN VEČJI POUČENJE VKLJUČEVANJU UČITELJEV V AKCIJSKO RAZISKOVANJE

Posebej je potrebno opozoriti, da se udeleženci PAI ob končanem usposabljanju statistično pomembno manj radi udeležujejo izobraževanja ($p < 0,044$). To je lahko resen signal sestavljalcem in izvajalcem programa, saj je začetna naklonjenost ob zaključku usposabljanja splahnela. To je dolgoročno gledano večja škoda, kot se zdi na prvi pogled, saj je ključni del nadaljnjega razvoja učiteljeve strokovnosti vezan na stalno strokovno izpopolnjevanje. Brez izrecne naklonjenosti različnim oblikam strokovnih izobraževanj so

učitelji v nevarnosti, da se oddaljujejo od izmenjevanja izkušenj in reflektiranja lastne prakse. Modernizacija šole je zaradi zgodovinskega preloma proces iskanja novih struktur in nove vloge izobraževanja v globalni družbi. V tem procesu se prav preko izmenjevanja izkušenj odkrivajo nove vloge in razmerja do izobraževanja. Prav zato je za učitelje tako zelo pomembno, da so vpeti v procese akcijskega raziskovanja.

17. RAZREDNIŠTVO IN UREJANJE UPRAVNIH ZADEV

Glede na ocene študentov in udeležencev programa PAI so manj pomembne ključne kompetenc vključevanje IKT, poročanje o rezultatih dela, upoštevanje šolske zakonodaje in uporaba slovenskega jezika. Nobene od kompetenc pa ne moremo uvrstiti v območje izredno malo pomembna.

Med posebej izbranimi znanji in zmožnostmi za dobro poučevanje bodoči učitelji (tako študenti kot udeleženci PAI) kot manj nujne vidijo zmožnosti kako biti razrednik in znanje za urejanje upravnih zadev. Ta del znanj in zmožnosti je kot kaže bolj prepuščen praksi. Načrtovalci in oblikovalci SSI bi morali učitelje bolj sistematično opremljati tudi s temeljnimi znanji, ki so nujna za razumevanje in razvoj teh dveh kompetenc, in ne pretežno z nenehnimi novostmi.

18. MEDGENERACIJSKO SODELOVANJE

Medgeneracijsko učenje je področje profesionalnega razvoja učiteljev, ki je zelo možno odvisno od razmerij on odnosov v zbornicah. Predstavlja pogoj za učinkovit karierni razvoj posameznika, istočasno pa osnovo za prenašanje skritih (tacitnih) znanj in kompetenc, ki jih ni mogoče neposredno prepoznati, kljub temu pa jih je mogoče prenašati ali skupaj razvijati preko medsebojnega sodelovanja in učenja.

19. RAZVIJANJE ŠOLSKE KLIME IN KULTURE

Pomembno teoretsko in praktično vprašanje je: kako vplivati na neugodno šolsko klimo in kulturo na nekaterih šolah. Opažamo pomanjkanje timskega dela, ki se pojavi le v primerih, ko gre za skupne projekte, sicer pa učitelji ostajajo precej izolirani v svojem delu. Izolacija je tako fizična kot tudi psihična. Pedagoški vodje morajo s sistematičnim delom vplivati na razvoj ustezne klime.

20. SISTEM NAPREDOVANJA V NAZIVE IN MEDEGENERACIJSKO SODELOVANJE

21.

Sistem napredovanja v nazive bi moral več prispevati k sodelovanju med generacijami, saj pripravljenost izkušenejših, zrelih učiteljev da mentorirajo mlajše velika, pa tudi sistem napredovanja to funkcijo v bistvu vzpostavlja, ostaja neizkoriščena. .

22. KREPITEV PEDAGOŠKE FUNKCIJE RAVNATELJA

Potrebne bo več napora, da se poveča pedagoška vloga ravnatelja. Na tem področju obstajajo med šolami velike razlike, ki bi jih bilo mogoče odpraviti tudi s ustreznim usposabljanjem za pedagoško vodenje na šolah. Vloga ravnatelja je pri ustvarjanju ustrezne klime na šoli ključna, kakovost šole pa močno odvisna od ravnateljevega dela.

Ravnatelji bi potrebovali več podpore: večje sodelovanje strokovnih in pedagoških služb na šoli, posebej tudi starejših učiteljev z višjimi nazivi, vključno z možnostjo, da se ta funkcija ustrezno delegira sodelavcem; ustrezen poudarek usposabljanju za pedagoško vodenje pri izobraževanju ravnateljev.

3. Izkoriščanje dobljenih rezultatov:

3.1. Kakšen je potencialni pomen² rezultatov vašega raziskovalnega projekta za:

- a) odkritje novih znanstvenih spoznanj;
- b) izpopolnitev oziroma razširitev metodološkega instrumentarija;
- c) razvoj svojega temeljnega raziskovanja;
- d) razvoj drugih temeljnih znanosti;
- e) razvoj novih tehnologij in drugih razvojnih raziskav.

3.2. Označite s katerimi družbeno-ekonomskimi cilji (po metodologiji OECD-ja) sovpadajo rezultati vašega raziskovalnega projekta:

- a) razvoj kmetijstva, gozdarstva in ribolova - Vključuje RR, ki je v osnovi namenjen razvoju in podpori teh dejavnosti;
- b) pospeševanje industrijskega razvoja - vključuje RR, ki v osnovi podpira razvoj industrije, vključno s proizvodnjo, gradbeništvom, prodajo na debelo in drobno, restavracijami in hoteli, bančništvom, zavarovalnicami in drugimi gospodarskimi dejavnostmi;
- c) proizvodnja in racionalna izraba energije - vključuje RR-dejavnosti, ki so v funkciji dobave, proizvodnje, hranjenja in distribucije vseh oblik energije. V to skupino je treba vključiti tudi RR vodnih virov in nuklearne energije;
- d) razvoj infrastrukture - Ta skupina vključuje dve podskupini:
 - transport in telekomunikacije - Vključen je RR, ki je usmerjen v izboljšavo in povečanje varnosti prometnih sistemov, vključno z varnostjo v prometu;
 - prostorsko planiranje mest in podeželja - Vključen je RR, ki se nanaša na skupno načrtovanje mest in podeželja, boljše pogoje bivanja in izboljšave v okolju;
- e) nadzor in skrb za okolje - Vključuje RR, ki je usmerjen v ohranjanje fizičnega okolja. Zajema onesnaževanje zraka, voda, zemlje in spodnjih slojev, onesnaženje zaradi hrupa, odlaganja trdnih odpadkov in sevanja. Razdeljen je v dve skupini:
- f) zdravstveno varstvo (z izjemo onesnaževanja) - Vključuje RR - programe, ki so usmerjeni v varstvo in izboljšanje človekovega zdravja;
- g) družbeni razvoj in storitve - Vključuje RR, ki se nanaša na družbene in kulturne probleme;
- h) splošni napredek znanja - Ta skupina zajema RR, ki prispeva k splošnemu napredku znanja in ga ne moremo pripisati določenim ciljem;
- i) obramba - Vključuje RR, ki se v osnovi izvaja v vojaške namene, ne glede na njegovo vsebino, ali na možnost posredne civilne uporabe. Vključuje tudi varstvo (obrambo) pred naravnimi nesrečami.

² Označite lahko več odgovorov.

3.3. Kateri so **neposredni rezultati** vašega raziskovalnega projekta glede na zgoraj označen potencialni pomen in razvojne cilje?

Izvajalci temeljnega in nadaljnega izobraževanja in usposabljanja učiteljev bodo lahko prilagodili programe in jih uskladili s cilji razvoja sistema vzgoje in izobraževanja v Sloveniji.

3.4. Kakšni so lahko **dolgoročni rezultati** vašega raziskovalnega projekta glede na zgoraj označen potencialni pomen in razvojne cilje?

Omogočali bodo sistematičen razvoj in posodobitev sistema izobraževanja učiteljev, njihovega izpopolnjevanja in vodenja poklicne kariere.

3.5. Kje obstaja verjetnost, da bodo vaša znanstvena spoznanja deležna zaznavnega odziva?

- a) v domačih znanstvenih krogih;
- b) v mednarodnih znanstvenih krogih;
- c) pri domačih uporabnikih;
- d) pri mednarodnih uporabnikih.

3.6. Kdo (poleg sofinancerjev) že izraža interes po vaših spoznanjih oziroma rezultatih?

Velik interes po pridobljenih spoznanjih oziroma rezultatih raziskave kažejo specialni didaktiki na Filozofski fakulteti in Fakulteti za matematiko in fiziko UL, prav tako pa didaktiki iz Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani in Univerze v Mariboru. Ker so to prvi strokovnjaki, ki s svojim delom pomembno sooblikujejo bodoče učitelje in učiteljev v različnih programih stalnega strokovnega izpopolnjevanja menimo, da bomo s spoznanji pomembno prispevali k večji kakovosti njihovega dela. Torej bodo rezultati neposredno prispevali k izboljševanju sistema izobraževanja in usposabljanja učiteljev.

Posebno pozorno so zbiranje podatkov spremljali v Centru za pedagoško izobraževanje FF UL, ki načrtuje, izvaja in evalvira svoje programe za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe za učitelje različnih šol. Glede na pridobljene rezultate raziskave upravičeno pričakujemo, da bodo z njihovimi spoznanji oblikovali še bolj kakovostne programe izobraževanja in usposabljanja učiteljev.

Poleg navedenih skupin se za rezultate zanimajo tudi na Ministrstvu za šolstvo in šport in Področna strokovna skupina za izobraževanje učiteljev in njihov profesionalni razvoj, ki deluje v okviru Nacionalne strokovne skupine za pripravo Bele knjige na področju vzgoje in izobraževanja v RS. V tej skupini oblikujejo smernice in priporočila za dodiplomsko in stalno strokovno izobraževanje učiteljev. Ugotovitve naše raziskave predstavljajo pomembno informacijo za oblikovanje strategij profesionalnega razvoja učiteljev na vseh nivojih izobraževanja.

Poleg tega izražajo interes po ugotovitvah raziskave tudi strokovni delavci v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah - učitelji, ravnatelji in svetovalni delavci ter svetovalci Zavoda RS za šolstvo.

Interes izraža tudi osrednja ustanova za izobraževanje odraslih Andragoški center Slovenije, ki je v fazi razvoja posebnega izobraževalnega programa, namenjenega predvsem izobraževalcem odraslih z naslovom Razvoj učiteljeve poklicne poti in oblikovanja nabora specifičnih značilnosti profesionalnega razvoja pri učiteljih s področja izobraževanja odraslih.

3.7. Število diplomantov, magistrrov in doktorjev, ki so zaključili študij z vključenostjo v raziskovalni projekt?

Mentorstvo pri 17 diplomah, povezanih s tematiko raziskovalnega projekta (Jana Kalin).
Mentorstvo pri 4 diplomah, povezanih s tematiko raziskovalnega projekta (Janko Muršak).

4. Sodelovanje z tujimi partnerji:

4.1. Navedite število in obliko formalnega raziskovalnega sodelovanja s tujimi raziskovalnimi inštitucijami.

Sodelovali smo s petimi raziskovalnimi inštitucijami.

Člani raziskovalne skupine smo opravili študijske obiske na Univerzi Komenskega v Bratislavi na Slovaškem, Univerze v Sofiji, Univerze v Beogradu, Univerze Sv. Kiril in Metodij Veliko Turnovo v Bolgariji in Karlove univerze v Pragi.

Prav tako smo se udeležili mednarodnih znanstvenih konferenc, in sicer:

1. 14th Biennial conference of International study association on teachers and teaching (ISATT): Navigating in educational contexts: identities and cultures in dialogue. 1. – 4. Julij 2009, University of Lapland, Rovaniemi, Finland.
2. 8th BCES International Conference: Comparative education, teacher training, education policy, school leadership and social inclusion; 9. – 13. junij 2010, Faculty of Primary and Preschool Education, Sofia University, Plovdiv, Bolgarija.
3. World Conference on Educational Sciences, 4 – 8. februar 2010, WCES Istanbul: Academic World Education & Research Center, Bahcesehir University, Istanbul, Turčija.
4. Holistični pogled na nadarjenost: Mednarodna znanstvena konferenca, november 2008, Ptuj, Slovenija.

4.2. Kakšni so rezultati tovrstnega sodelovanja?

V sodelovanju s kolegi z drugih univerz načrtujemo sodelovanje pri prijavi skupnega projekta, komparativne študije o izobraževanju učiteljev in profesionalnem razvoju.

Rezultat sodelovanja s tujimi inštitucijami je tudi ozaveščenje tako domače kot tuje strokovne ter znanstvene javnosti glede problematike in pomena kakovostnega izobraževanja učiteljev in stalnega strokovnega izpopolnjevanja v procesu poklicnega razvoja. □

5. Bibliografski rezultati³ :

Za vodjo projekta in ostale raziskovalce v projektni skupini priložite bibliografske izpise za obdobje zadnjih treh let iz COBISS-a) oz. za medicinske vede iz Inštituta za biomedicinsko informatiko. Na bibliografskih izpisih označite tista dela, ki so nastala v okviru pričujočega projekta.

6. Druge reference⁴ vodje projekta in ostalih raziskovalcev, ki izhajajo iz raziskovalnega projekta:

Izsledke raziskave smo predstavili kolegom na študijskih obiskih na tujih univerzah, predvsem na Univerzi v Beogradu, kjer smo načrtovali tudi skupno prijavljanje na projekte v prihodnje.

Rezultati so bili predstavljeni tudi na predavanjih za dodiplomske in podiplomske študente na univerzah Veliko Turnovo v Bolgariji in Karlove univerze v Pragi.

Nekatere rezultate in ugotovitve smo predstavili med predavanji študentom študija pedagogike in andragogike ter študentom v okviru programov za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe na Pedagoški fakulteti v Ljubljani in študentom pri predmetu didaktika na Fakulteti za matematiko in fiziko.

Prenos spoznanj v prakso je potekal ob izvajanju programov stalnega strokovnega izpopolnjevanja za učitelje ter seminarjev za učiteljske zbornice:

- Jana Kalin: Vloga in delo razrednika, 26. 8. 2010. Seminar za učitelje OŠ Sodražica, 25 udeležencev
- V okviru pedagoško andragoških dnevov v času od 28. -29. januarja 2010 smo predstavil izhodišča in do tedaj znane temeljne ugotovitve raziskave.
- Nekateri izsledki terenskega dela projekta smo že vnesli v pripravo programa za izobraževanje Razvoj učiteljeve poklicne poti, ki ga razvija Andragoški center Slovenije. Načrtujemo nadaljnje predstavitve rezultatov raziskave na mednarodnih in domačih znanstvenih in strokovnih konferencah ter objave v strokovnih in znanstvenih publikacijah.

³ Bibliografijo raziskovalcev si lahko natisnete sami iz spletne strani: <http://www.izum.si/>

⁴ Navedite tudi druge raziskovalne rezultate iz obdobja financiranja vašega projekta, ki niso zajeti v bibliografske izpise, zlasti pa tiste, ki se nanašajo na prenos znanja in tehnologije.

Navedite tudi podatke o vseh javnih in drugih predstavitev projekta in njegovih rezultatov vključno s predstavitvami, ki so bile organizirane izključno za naročnika/naročnike projekta.



Programi usposabljanja za učitelje kot ključni dejavnik modernizacije šole in medgeneracijskega sodelovanja

Ciljni raziskovalni projekt V5-0436
2008-2010

ZAKLJUČNO VSEBINSKO POROČILO

AVTORJI POROČILA:

**Dr. Janko Muršak
Dr. Petra Javrh
Dr. Jana Kalin**

Ljubljana, september 2010

VSEBINA:

POVZETEK

ABSTRAKT

UVOD	7
1 TEORETIČNI DEL	8
2 METODOLOGIJA	30
3 EMPIRIČNI DEL	35
3.1 ANALIZA ANKETE S ŠTUDENTI ČETRTH LETNIKOV PEDAGOŠKIH PROGRAMOV	35
3.2 ANALIZA ANKETE Z UDELEŽENCI PROGRAMA ZA PRIDOBITEV PEDAGOŠKO ANDRAGOŠKE IZOBRAZBE (PAI)	56
3.3 PRIMERJAVE REZULTATOV	83
3.4 ANALIZA REZULTATOV DISKUSIJE V FOKUSNI SKUPINI	94
4 KLJUČNE UGOTOVITVE EMPIRIČNEGA DELA RAZISKAVE	119
5 PRIPOROČILA IN PREDLOG ELEMENTOV ZA EVALVACIJO	144
6 LITERATURA IN VIRI	152

POVZETEK

Raziskali smo, kako je mogoče na modernizacijo šole in bolj uspešno medgeneracijsko sodelovanje vplivati s pomočjo temeljnega izobraževanja učiteljev, programov za pridobitev pedagoško andragoške izobrazbe (PAI) in stalnega strokovnega izpopolnjevanja učiteljev.

Izhodiščna hipoteza projekta je bila, da kakovostno izobraževanje učiteljev zagotavlja tudi bolj kakovosten poklicni razvoj kasneje. Kakovostno izobraževanje pa ob pridobivanju ustreznih kompetenc upošteva učiteljevo potrebo po razvoju osebne poklicne poti, razvoju njegovih stališč v zvezi s poučevanjem, utrjevanje poklicne identitete ter občutka pripadnosti profesiji.

V prvi fazi smo se posvetili konceptualizaciji temeljnih pojmov, kjer smo opredelili predvsem povezanost poklicne socializacije, razvoja kariere in medgeneracijskega sodelovanja z izobraževanjem in usposabljanjem učiteljev.

V drugi fazi smo oblikovali izhodišča za evalvacijo izvajalcev izobraževanja učiteljev, opredelili raziskovalne metode in zasnovali ustrezne inštrumente. Kombinirali smo kvalitativne in kvantitativne metode empiričnega raziskovanja.

Empirične podatke smo pridobili na tri načine: z vprašalnikom za študente pedagoških študijskih programov, s komplementarnim vprašalnikom za diplomante nepedagoških programov, ki se vključujejo v programe za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe (PAI) in s pomočjo diskusije na temo učiteljevega poklicnega razvoja v fokusni skupini z uveljavljenimi praktiki, načrtovalci politik in raziskovalci na področju vzgoje in izobraževanja.

Na podlagi treh študij, ki smo jih izvedli v okviru projekta, smo analizirali relevantne empirične podatke in na tej osnovi oblikovali tri sklope priporočil, ki jih hkrati predlagamo kot elemente modela evalvacije kakovostnega izvajanja izobraževanja in usposabljanja učiteljev. V nadaljevanju izpostavljam nekaj poudarkov iz priporočil:

Področje temeljnega izobraževanja učiteljev – pedagoški študijski programi: Vsebina pedagoških študijskih programov naj vzpodbuja razvoj zelo širokih kompetenc. Struktura strokovnih izpitov za pedagoške delavce naj vsebuje več pedagoško andragoških vsebin. Potrebno bi bilo več narediti za uravnoteženost teoretičnega in praktičnega dela. Izkoristiti je potrebno sistem napredovanja učiteljev v strokovne nazive in jih ustrezno angažirati pri medgeneracijskem sodelovanju, mentorskem delu, vključevanju v projekte, uvajanju novosti.

Področje temeljnega izobraževanja učiteljev - (PAI): Uspešnost programa je odvisna od upoštevanja različnosti udeležencev in ustreznosti nadgradnje njihovih dosedanjih izkušenj.

V programu je potrebno zagotoviti več prostora za vodeno refleksijo o procesih razvoja poklicne identitete učitelja in stereotipnih podobah učiteljev. Empirični podatki potrjujejo, da si tako študentje kot udeleženci PAI želijo več medgeneracijskega sodelovanja v obliki učenja z delom ob pomoči izkušenega kolega.

Področje stalnega strokovnega izpopolnjevanja: Učitelji pogrešajo in potrebujejo dalj časa trajajoče programe, ki bi jim omogočali večje in trajnejše poglobljajnje v posamezne teme in jim zagotovili stalno spremljanje in podporo. Medgeneracijsko učenje je močno odvisno od klime in odnosov v zbornicah. Sistem napredovanja v nazive bi morali v tem smislu boljše

izrabiti. Poveča naj se pedagoška vloga ravnatelja, ki se lahko okrepi predvsem z ustreznim usposabljanjem za pedagoško vodenje.

Ključne besede: programi usposabljanja učiteljev, modernizacija šole, medgeneracijsko sodelovanje, učiteljeva poklicna pot, razvoj kariere, poklicna socializacija, evalvacija, mentorstvo, nadaljnje izobraževanje

SUMMARY

Teacher training as a key factor of contemporary school modernisation and intergenerational partnership

The research tried to answer the question in what way is it possible to influence school modernisation and more successful intergenerational partnership with the basic education of teachers, the programmes for the acquiring of pedagogical-andragogical education (PAE) and the permanent professional training of teachers.

The starting hypothesis of the project is that quality education of teachers also guarantees a high-quality professional development later on. Quality education together with the acquiring of adequate competencies takes into consideration a teacher's need for the development of a personal professional path, the development of his or her points of view connected to teaching, the affirmation of professional identity, and the feelings of belonging to a profession.

In the first phase the research focused on the conceptualisation of basic terms, we defined the connectedness of professional socialisation, the development of a career and intergenerational partnership with education and the training of teachers.

In the second phase we formed the starting points for the evaluation of education providers of training of teachers, the research methods were defined and the adequate instruments were designed. Qualitative and quantitative methodologies were combined. The empirical data was gathered in three ways: with the questionnaire for the undergraduates of non-pedagogical programmes, who participate in the programmes for the acquiring of pedagogical-andragogical education (PAE) and with the help of the discussion on the topic of a teacher's professional development in a focus group which included well-established practitioners, policy makers and researchers in the field of education. On the basis of three studies which were implemented in the scope of the project, the relevant empirical data was analysed and on this basis three sets of recommendations were formed. At the same time we recommend them as the elements of the model of evaluation of the quality performance of education and training of teachers. Some of the emphases from recommendations are the following:

The field of basic education of teachers – pedagogical study programmes: The content of pedagogical study programmes should encourage the development of very wide competencies. The structure of professional exams for teachers should include more pedagogical andragogical contents. More needs to be done for the harmonisation of theoretical and practical part. We need to take advantage of the system of career advancement of teachers into professional titles. The teachers should be adequately engaged in intergenerational partnership, mentor work, the inclusion into projects and the introduction of novelties.

The field of basic training of teachers – a program for the acquiring of pedagogical-andragogical education (PAE): The successfulness of the programme depends on taking into consideration the versatility of participants and the adequacy of the development of their prior experience. In a programme there has to be more room for guided reflection about the processes of the development of professional identity of a teacher and about the stereotypical

images of teachers. The empirical data confirm that the students as well as the participants of PAE wish more intergenerational partnership in the form of on-the-job learning with the assistance of an experienced colleague.

The field of permanent professional training: Teachers miss and need more long-term programmes, which would enable them to be able to get acquainted with specific topics more in-depth and more permanently. We need such long-term programmes which would enable teachers constant monitoring and support. Namely, intergenerational learning to a large extent depends on the atmosphere and the relations among teachers in teacher's staff rooms. We need to take advantage of the system of career advancement into professional titles. The pedagogical role of a headmaster needs to be increased; however, the latter can be enhanced especially with the adequate training for pedagogical leadership.

Key words: *teachers' training programs, school modernisation, intergenerational partnership, teachers' professional development, career development, professional socialization, evaluation, mentorship, further training*

UVOD

Temeljni namen učiteljevega dela je skrb za napredek izobraževanja. Učitelja moramo zato videti kot pobudnika sprememb – tako na osebni ravni kot na ravni skupnosti, učiteljskega kolektiva, sodelovanja z drugimi subjekti in medgeneracijskega sodelovanja. Ob tem je bistvenega pomena učiteljeva kompetentnost za raziskovanje lastnega dela kot tudi za sodelovanje z drugimi v kontekstu učeče se šole. Nujno je potreben premik od učiteljeve izolirane zasebnosti in tradicionalnega pogleda profesionalne avtoritete k novim oblikam in vsebinam v odnosih s kolegi, učenci in starši, ki vključujejo dogovarjanje o vlogah in odgovornosti znotraj okvirov vodenja šole, napredovanja institucije in dogovorjenih vrednostnih nalog. Z vidika naše raziskave je bistvenega pomena spodbujanje medgeneracijskega učenja znotraj zbornice in v sodelovanju z drugimi partnerji.

V nadaljevanju poročila bomo natančneje osvetlili ožje področje modernizacije šole, kar je za kakovostne premike zelo pomembno – ugotavljali smo, kakšne so možnosti za vplivanje na modernizacijo in bolj uspešno medgeneracijsko sodelovanje preko strokovnega razvoja učiteljev in kakšne so v tej zvezi posebnosti izvajanja programov usposabljanja in izobraževanja učiteljev. V ta namen smo kot glavni pričakovani rezultat opredelili elemente za model evalvacije izvajalcev teh programov. Zasnovali smo ga s pomočjo kompleksnega in večfaznega raziskovanja in analize obstoječega stanja, teoretičnega pregleda ključnih vidikov modernizacije, kot jo nakazujejo in predpostavljajo spoznanja na osnovi nekaterih novejših raziskav doma in v tujini s področja razvoja kariere, poklicne socializacije ter vloge prenosa znanj in veščin med generacijami.

V projektu smo kombinirali metode kvalitativnega in kvantitativnega raziskovanja. Empirične podatke smo zbirali na treh ravneh: pri študentih – udeležencih dodiplomskega izobraževanja; pri strokovnjakih, ki vstopajo v panogo izobraževanja od drugod - udeležencih programa PAI; pri izkušenih praktikih, načrtovalcih politik in teoretikih – udeležencih specialne fokusne skupine na temo učiteljevega poklicnega razvoja.

1 TEORETIČNI DEL

1.1 MODERNIZACIJA ŠOLE

Modernizacija šole za 21. stoletje ne pomeni zgolj programskih sprememb. Kot lahko na prelomu tisočletja le slutimo, gre za začetek večjih sprememb na različnih nivojih.

Na znanju temelječa družba, kakršna želi biti skupnost evropskih držav, je ustvarjalnost in inovativnost opredelila kot bistveni za doseganje resničnega gospodarskega razvoja ter kakovostnih delovnih mest. Eno od pomembnih področij, kjer je potrebno vložiti posebne napore za globlje razumevanje in spodbujanje ustvarjalnosti in s tem tudi inovativnosti, je izboljšanje kakovosti izobraževanja na več ravneh.

Da bi spodbudili moči intelektualnih zmožnosti, se morajo učitelji profesionalci učiti, kako sooblikovati koncepte in izkušnje v procesu oblikovanja skupnosti učečih se (Kwo 2007, str. 251). Pri oblikovanju trajnostne skupnosti, morajo izobraževalci seči preko meja institucij, da bi poiskali skupne točke za sodelovanje. Lieberman (2000, v Kwo 2007, str. 251) zagovarja fleksibilne mreže brez ozko postavljenih meja, da bi lahko ustrezale različnim potrebam njihovih različnih udeležencev. Take mreže lahko predstavljajo pomembno komponento spodbujanja ustvarjalnih, reflektivnih in inovativnih praktikov, ki postajajo proaktivni partnerji in agenti sprememb v reformi izobraževanja. Lieberman (prav tam) dodaja, da take mreže, partnerstvo in sodelovanje zunaj šol lahko predstavljajo temeljni motivacijski vir za učitelje, ki jih vodi k odločitvi za izboljšanje njihove lastne prakse znotraj šol, v katerih delajo.

Pomembnost sodelovanja in skupinskega dela poudarja tudi Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi (2001, str. 50 – 51) kjer zapišejo, da je za kakovostno učiteljevo delo poleg najboljše teoretske priprave, potrebno biti pozoren še na tri vidike:

1. Učitelji naj bi se usposobili za ustvarjanje učinkovitih učnih okolij.
2. Učitelji bi morali biti sposobni črpati iz širokega temeljnega znanja in sami preoblikovati teoretsko znanje v učne situacije.
3. Za obvladovanje težav pri poučevanju in učenju sta nujno potrebna kooperativno reševanje problemov ter skupinsko delo.

Kot rečeno, sodobni razvoj šole vključuje veliko več kot zgolj programske spremembe. Kot se postopno že nakazuje iz različnih med seboj neodvisnih raziskav, bo ob zgodovinski prelomnici, ki jo je povzročila informacijska tehnologija, za učinkovito modernizacijo potrebno bistveno več. Prav dostopnost in količina informacij ter znanja, ki je v moderni družbi učečemu se na voljo, učitelja ne glede na vrsto ustanove ali stopnjo, na kateri poučuje, postavlja pred celosten izziv: njegova vloga se spreminja. Učitelj ni več samo posredovalec (varuh) znanja, vse bolj je njegova najpomembnejša vloga v tem, da učne procese pozna, pospešuje in omogoča, ob čemer močno v ospredje spet prihaja etična dimenzija učiteljevega dela.

Kot lahko na prelomu tisočletja le slutimo, je to verjetno začetek večjih sprememb, ki jih bo zahtevala resnična modernizacija šole za 21. stoletje. Ključni dejavnik v tem spreminjanju bo prav učitelj v celoti - kot človek in kot strokovnjak.

Novejša raziskava o kariernem razvoju učiteljev je nakazala, da slovenski učitelji večinoma

ostanejo v poklicu, ko enkrat vanj vstopijo (Javrh 2006). Upravičeno lahko sklepamo, da je kakovostno usposabljanje in stalno strokovno izpopolnjevanje zelo pomembno pri krepitvi njegovega strokovnega razvoja. V tem kontekstu vidimo začetno izobraževanje, stalno strokovno izpopolnjevanje ter druge oblike usposabljanja kot tiste, ki morajo strateško slediti modernim trendom, viziji trajnostnega razvoja in nenehno soočati teoretske zamisli in rešitve s praktičnimi okoliščinami, v katerih učitelj dejansko dela in živi.

1.2 VPRAŠANJE KAKOVOSTI UČITELJEVE POKLICNE IN PROFESIONALNE POTI

Kakovost razvoja učiteljeve poklicne poti je predpogoj za vse druge spremembe. Za učitelja je pomembno, da dela »z družbo in znotraj nje« – na lokalnem, regionalnem, nacionalnem, evropskem in širšem globalnem nivoju (Common European Principles., 2005, str. 3). Za uresničevanje teh načel je temeljni pogoj učiteljev profesionalni razvoj in stalna refleksija svoje usposobljenosti. Možnosti za profesionalni razvoj in vseživljenjsko učenje pa so zelo omejene, če učitelji delujejo v izolaciji.

Profesionalni razvoj je vedno veliko več kot samo sprememba vedenja. Učiteljev razvoj je proces, v teku katerega učitelj utemlji in vzdržuje najvišjo raven profesionalne usposobljenosti, ki jo je sposoben doseči (Terhart 1997, str. 1). Res je, da učiteljev razvoj lahko spodbujamo in podpiramo “od zunaj” – ne moremo pa ga dosegati na tehnološki način. Gre za notranji proces, ki se ga vsi učitelji ne zavedajo. Za nadaljnje razvijanje profesionalnih kompetenc je zavedanje svojega profesionalnega razvoja (nadaljnji razvoj, stagnacije, regresije) eden od pomembnih pogojev.

Obstajajo različne definicije učiteljevega profesionalnega razvoja in različni modeli, ki skušajo pojasniti, kako poteka. Za naše nadaljnje razmišljanje navajamo definicijo Valenčič Zuljan (2001, str. 131), ki učiteljev profesionalni razvoj opredeljuje kot »proces signifikantnega in vseživljenjskega učenja, pri katerem (študenti) učitelji osmišljajo in razvijajo svoja pojmovanja ter spreminjajo svojo prakso poučevanja; gre za proces, ki vključuje učiteljevo osebnostno, poklicno in socialno dimenzijo in pomeni učiteljevo napredovanje v smeri kritičnega, neodvisnega, odgovornega določanja in ravnanja«.

Učiteljev profesionalni razvoj lahko in ga moramo začeti, ohranjati in spodbujati od zunaj - toda zavedati se moramo, da je konec koncev proces samorazvoja vsakega posameznika na številnih področjih. Kakovostno poučevanje postavlja v središče učiteljeve kompetence ekspertnost v poučevanju, vendar te kompetence ne smemo omejiti samo na ta vidik. V širšem smislu vključuje socialne in socio-moralne kompetence, sposobnost diagnosticiranja in svetovanja, sposobnost sodelovanja s kolegi, starši in vodstvom, v razvijanju profesionalne kulture šole. Končno pa vključuje tudi sposobnost opazovanja sebe kot učitelja. Toda brez sposobnosti kakovostnega poučevanja vse široke spretnosti nič ne pomenijo.

Zelo pomembno je, da profesionalnega razvoja ne omejimo le na razvoj spretnosti - v smislu dobrega izvrševanja nalog, ne gre namreč le za kopičenje znanja in izkušenj, ampak tudi za dozorevanje znotraj osebnostnega razvoja, ki pomeni, da učitelj postaja reflektivni praktik in ga označujejo fleksibilnost, razločevanje čustev, spoštovanje individualnosti, toleranca konfliktov in nejasnosti, negovanje medosebni vezi in širša družbena perspektiva (Witherell in Erickson 1978, cit. po Zuzovsky 1990, str. 4). Pri tem gre tudi za proces osebnostnega spreminjanja in rasti in ne le za vedenjske spremembe. Razvoj naj vodi k “višjim”, “boljšim”, “popolnejšim” stopnjam profesionalnosti in osebnim kompetencam (Terhart 1997).

Pomembno je poudariti, da učitelji niso le uporabniki profesionalnega znanja, ki ga proizvajajo drugi. Morajo biti tudi proizvajalci/ustvarjalci tega znanja. Učitelji morajo prevzeti aktivni del v spremembah v šoli in družbi. Namesto razvijanja "reaktivnosti" - reagiranja na spremembe, je potrebno, da razvijajo "proaktivno" sposobnost - predvidevanje (anticipacijo) prihodnjega razvoja in potreb (Carr in Kemmis, Smyth, Hargreaves, Jävinen, cit. po Niemi, Kohonen 1995).

Mnogi raziskovalci so se zadnja leta veliko ukvarjali s procesom učenja pri učiteljih, da bi pridobili globlji vpogled v učiteljeve prioritete, proces profesionalnega učenja in kontekste v katerih se to učenje dogaja (npr. Calderhead 1988, Lieberman 1996, Marcelo 1999, Kwakman 2000 vsi cit. po Flores idr., 2007). Lieberman (1996 v Flores idr. 2007) je predlagala razširjen pogled na učiteljevo učenje in poimenovala tri kontekste v katerih se učitelji lahko učijo:

1. neposredno učenje/izobraževanje (npr. konference, seminarji, tečaji, delavnice)
2. učenje v šoli (npr. od kritičnega prijatelja, sodelavcev, preko akcijskega raziskovanja)
3. učenje zunaj šole (npr. skozi šolsko/univerzitetno partnerstvo, skupine za uvajanje reform, inovacij ipd.).

Day (1999) dodaja še eno okolje, v katerem se lahko zgodi učiteljevo učenje, in sicer učenje v razredu (npr. skozi učenčeve odgovore, delo pri pouku, povratno informacijo od učencev ipd.). Tako široko in celostno razumevanje učiteljevega učenja zahteva širše razumevanje učiteljevega profesionalnega razvoja, ki mora preseči idejo ozkega pojmovanja ponudbe enakega izobraževanja za vse, kratkih iniciativ (enodnevnih delavnic), dvournih predavanj ipd. Raziskovalci zadnja leta razumejo profesionalni razvoj kot inkluzivni koncept, ki vključuje vse formalne in neformalne aktivnosti, izvedene za učiteljevo učenje in profesionalno rast (Marcelo 1994, Corcoran 1995, Fullan 1995, vsi cit. po Flores idr. 2007).

Loucks-Horsley (1987, cit. po Craft 1996, str. 37-38) je opredelil deset pogojev uspešnega učiteljevega poklicnega razvoja, ki vključujejo elemente individualnega in institucionalnega razvoja:

- sodelovanje, kolegalnost,
- pripravljenost za sprejemanje tveganja in preizkušanja (eksperimentiranja),
- pripravljenost za uporabo obstoječe baze znanja,
- ustrezna vključenost udeležencev pri oblikovanju odločitev, zastavljanju ciljev, uresničevanju ciljev, izvajanju in evalvaciji,
- zadosten in ustrezen čas za razvoj zaposlenih in profesionalno učenje,
- jasno, podporno vodenje in podpora vodstva, uprave,
- ustrezna uporaba spodbud in nagrad,
- vključenost v profesionalno učenje z načeli učenja odraslih in procesov spreminjanja,
- usklajenost med osebnimi in institucionalnimi cilji ter cilji javne šole nekega področja,
- umestitev profesionalnega razvoja znotraj organizacijske strukture in filozofije šole ter okolja.

1.3 PROCESI POKLICNE SOCIALIZACIJE

Med temeljne dejavnike, ki pomembno vplivajo na ravnanja in prepričanja učitelja, lahko štejemo proces poklicne socializacije, za katerega vse bolj vemo, da ga ne moremo omejiti le na obdobje priprave na poklic in prvih nekaj let dela. Ustrezna poklicna socializacija, ki vključuje različne dimenzije odgovorov na aktualne spremembe v družbi, je tista, ki lahko učitelja vzdolž njegove karijerne poti pripravlja, potrjuje in usmerja v pozitivno smer profesionalnega razvoja.

1.3.1 POKLICNA IDENTITETA

Poklicno identiteto kot del celokupna identitete posameznika lahko opredelimo kot tisto sestavino celokupne identitete posameznika, ki nastaja in se oblikuje predvsem na podlagi njegove vključitve v delo in procese dela. »Poklicna identiteta je socialno priznan način, kako se posamezniki identificirajo drug z drugim na področju dela in zaposlitve« (Dubar, 2000, str. 95). Te definicije pa ni mogoče razumeti kot preprosto funkcionalistično teorijo socializacije, ki le to razume predvsem kot ponotranjanje vrednot in načinov delovanja in komunikacije za posamezne skupine. Dubar poudarja, da je posameznik postavljen pred dvojno zahtevo: da doseže prepoznanje skupine, v kateri deluje, in da kar najbolje izpolni svoje zadane naloge, doseže kar najboljše rezultate. Zaradi tega je posameznik soočen z dvojnimi procesom: prvi je ta, da mora doseči prepoznanje institucije in posameznikov, s katerimi vstopa v interakcijo, in z drugim, v katerem mora to identiteto ponotranjiti. Pogosto oba procesa ne sovpadata in to lahko povzroča probleme. Zaradi tega, pravi E. Autert, so identitetni procesi kompleksni in jih ni mogoče analizirati izven sistema aktivnosti, v katerih se posameznik pojavlja.

Identitetni procesi so hkrati dinamični in nihajoči, stabilni in začasni, individualni in kolektivni, subjektivni in objektivni, biografski in strukturni, ki hkrati oblikujejo posameznika in institucijo. Poklicna identiteta torej izvira iz dejavnosti posameznika in socialnih odnosov med različnimi akterji. (Autret, 2009)

Dejavnost, ki jo posameznik neposredno opravlja, mu daje možnost samointerpretacije, ki je vezana na njegovo biografsko osnovo in nanj vpliva v določeni meri neodvisno od socialnega okolja. Ob pripoznanju skupine in prizadevanjih za doseganje kar najboljših rezultatov in izpolnitve pričakovanja je namreč posameznik postavljen tudi pred zahtevo, da prilagaja in ustrezno zunanjim pogojem (razumevanju skupine in doseganju rezultatov) oblikuje tudi lastno predstavo o sebi, samointerpretacijo. Gre za proces, ki ga je E. Hughes imenoval proces konverzije (Hughes 1992). Gre za to, da mora individuum v tem procesu tudi ustrezno izoblikovati takšno vizijo sebe in sveta, ki mu omogoča sprejem vloge in opravljanja dela, dejavnosti ali poklica. Za C. Dubara ta kulturna impregnacija pomeni bistven moment v oblikovanju identitete, in jo razume kot odločilno točko v procesu poklicne socializacije. Gre za spremembo sebe in ponotranjenje idej, na štirih področjih: kaj in kako posameznik razume svoje delo, kaj bi morala biti njegova vloga, kakšna je ustrezna in zaželena kariera glede na prvi dve točki in kakšen bi sam kot nosilec poklica dejansko naj bil. Posameznik v procesu oblikovanja poklicne identitete spremeni Sebe v pogledu Drugega, sebe in svet definira na nov način in temu prilagodi svoje ravnanje in razumevanje. (Dubar & Tripier 1998, str. 101-102).

Proces ponotranjenja idej, oblikovanja reprezentacij in samorazumevanja je tesno povezan z identifikacijo z drugimi. Gre za proces srečanja s tistimi Drugimi, ki pripadajo skupini,

katerih mentalne reprezentacije so podobne ali skupne. Ta proces hkrati pomeni tudi pogoj za diferenciacijo, se pravi razlikovanje, vzpostavljanje razlike do tistih drugih, ki niso nosilci istih reprezentacij in katerih identiteta se oblikuje v drugačnih – različnih okoljih. Gre za proces, ki bi ga pogojno lahko imenovali, sledeč skovanki P. Tapa (Tap, 1980), tudi 'idetnizacija', saj vključuje tako proces identifikacije kot proces diferenciacije. Ali, kot pravi K. Dejean: »Poklicna identiteta se razvija v dinamične identitetnem odnosu med nasprotujočima si procesoma, procesom identifikacije in procesom diferenciacije, ki ga Tap imenuje proces 'identizacije'. Dejansko se v procesu identifikacije posameznik uskladi s pričakovani svoje socialno-poklicne referenčne skupine. Ta proces pripelje do nastanka občutka pripadnosti skozi ponotranjenje norm in legitimnih modelov te referenčne skupine. Skozi ta proces 'idetnizacije' se posameznik individualizira, se diferencira, se singularizira in postaja 'nerazdružna in izvirna enota'. Ta proces igra bistveno vlogo pri identiteti in omogoča vsakemu, ki opravlja določen poklic, da ohranja občutek istovetnosti pri opravljanju svoje poklicne vloge« (Dejean, 2008, str. 10)

Tak pogled na oblikovanje identitete še posebej poudarja pomen poklicne skupine, ki pomeni točko reference, ki omogoča in v kateri potekajo ti procesi. Poklicna referenčna skupina je torej tisti prostor, ki je ključen in nujen pogoje za to, da do opisanih procesov sploh lahko pride.

Referenčna skupina je torej dejavnik, ki lahko pojasni tak ali drugačen model oblikovanja poklicne identitete. Prav referenčna skupina pa je tista kategorija, ki je v zadnjem obdobju doživela največ sprememb. Razvoj dela v času informatizacije namreč zahteva vse bolj izoliranega posameznika, ki v socialne odnose vstopa na simbolnem nivoju, ne pa več v realnem socialnem okolju. Komunikacija preko spleta postaja neosebna in virtualna, socialna komunikacija pa redkejša in manj intenzivna.

Referenčna skupina lahko ima v konkretnih pogojih značilnosti organizacije socialnih skupin, kot jih po F. Tonniesu povzema C. Dubar (2000 str. 22). Deli jih na dva tipa, na skupino kot skupnost in skupino kot združbo. V prvem primeru govorimo o skupini, ki je socialno homogena in integrirana, z močno stopnjo identifikacije med člani, kar omogoča tudi stabilne socialne odnose. Posameznik sebe doživlja kot del celote, socialnega korpusa, ki mu pripada in od katerega tudi pričakuje ustrezno socialno podporo in zaščito. Gre za poklicne skupine, kot so učitelji, zdravniki, advokati, ter nekateri poklici, za katere je značilna močna sindikalna organiziranost. Za vse te poklice je značilno, da ohranjajo razmeroma visoko razvit občutek grupne diference in socialne kohezivnosti in močno razvit občutek poklicne pripadnosti, seveda povezane z trajno in stabilno oblikovano poklicno identiteto. Drug tip socialne skupine za razliko od prve ne razvija močnega občutka pripadnosti, posameznik nastopa kot individuum, neodvisen od skupnostnega telesa, ne zahteva občutkov pripadnosti in identifikacije, ki bi jih združevalo in omogočalo socialno kohezivnost. (več glej: Muršak, 2009)

Na področju poklicnega dela sta se skozi celotno postindustrijske obdobje prepletata obe formi, na nekaterih poklicnih področjih pa srečamo še danes močno zaprte poklicne skupine, ki ohranjajo naravo skupnostne forme in je zanje značilna močna socialna kohezivnost, in se združuje v vplivna profesionalna združenja. Za področje vzgoje in izobraževanja je značilno, da v veliki meri ohranja to obliko organizacije, čeprav se tudi na tem področju dogaja počasen razpad klasične skupinske organiziranosti. Namesto tradicionalno močno povezane skupine se pojavlja vse bolj izoliran posameznik, ki v mreži svojih razmerij vzpostavlja svojo identiteto kot mrežo začasnih identifikacij.

Oblikovanje poklicne identitete, njena vsebina in forma, sta torej odvisna od tega, v kakšni referenčni skupini je poklicna socializacija potekala in kakšni so bili rezultanti tenzij med procesoma identifikacije in diferenciacije. Ti se izražajo v različnih občutjih, kot pravi K. Dejean: »občutju skladnosti (uglašenost s samim sabo), vključenosti in priznanosti (občutek, da ti Drugi daje pravico do obstoja, razvoja in ustvarjanja), občutek kompetentnosti, vrednotenja samega sebe, samouveljavitve, samovodenja, ustreznega vrednotenja samega sebe...« (Dejean, 2008, str. 10)

Ob opisanih procesih pa nekoliko v ozadju ostaja drug proces, ki ga že omenjeni Hughes označuje kot iniciacijo. Tudi ta proces je vezan na referenčno skupino in pomeni dejansko in pogosto tudi simbolno vključitev posameznika v skupino. Ko smo povzeli opredelitev poklicne identitete kot socialno priznanega načina identifikacije, smo namreč predpostavili, da je ta identiteta pripoznana tudi od okolja, v katerem posameznik deluje, od referenčne skupine torej, kakor tudi od širšega, zunanjega socialnega okolja. Ni namreč dovolj, da posameznik spozna in se nauči opravljati določeno delo in se z njim tako ali drugače poistoveti, ponotranji norme in načine obnašanja, pač pa mora tudi ustrezno iniciran, bolj ali manj formalno vpeljan v družbeno vlogo, priznan kot predstavnik te vloge/poklica v očeh sodelavcev kot tudi v očeh ostalih članov skupnosti.

Za razumevanje procesa oblikovanja poklicne identitete pa je nujno upoštevati tudi tako imenovano biografsko dimenzijo ali življenjsko zgodbo posameznika, saj razumevanje sebe, svoje pozicije in videnja sebe v pogledu Drugega ni sinhroni, pač pa diahroni proces, kjer pretekli dogodki in identifikacije v veliki meri determinirajo samorazumevanje in samodefinicijo posameznika. Prav ti »ostanki« preteklih identitet pa lahko predstavljajo motnjo in povzročajo občutek negotovosti pri posamezniku v situacijah, ko se dejanski pogoji, v katerih se identiteta razvija, spreminjajo prehitro ali nepričakovano, na primer ob nenadni izgubi ali nepričakovani menjavi zaposlitve ali v drugih nepredvidenih ali kriznih situacijah.

Posebej pomembno je v tem smislu obdobje prehoda iz šolanja v zaposlitev, če posameznik ugotovi, da predstava o lastnem poklicnem delu in vnaprejšnja identifikacija s poklicem, ki jo je razvil v času šolanja, ne ustreza izkušnjam in situaciji, v kateri se znajde po začetku zaposlitve. Gre za tako imenovani vstopni šok, ki je odvisen predvsem od pričakovanj, predstav in izkušenj, ki si jih posameznik pridobi pred prvo zaposlitvijo.

1.3.2 ANTICIPATORNA (VNAPREJŠNJA) POKLICNA SOCIALIZACIJA UČITELJA

Prvo vprašanje je, kako vplivati in kakšne so sploh možnosti za vpliv na oblikovanje poklicne identitete učitelja pred začetkom njegovega dela in kako lahko na to identiteto vplivamo ob začetku učiteljevega dela. Gre za vprašanje tako imenovane anticipatorne poklicne socializacije.

Poklican identiteta se oblikuje, kot smo videli, v različnih fazah in je nepretrgan proces, ki se prične že pred neposrednim vstopom ali pričetkom dela na določnem poklicnem področju. Govorimo o tako imenovani anticipatorni poklicni socializaciji. Ta proces anticipatorne (vnaprejšnje) identifikacije s poklicno vlogo je pomemben, ker predstavlja temelj, ki ob vstopu v poklic že vnaprej zaznamuje poklicni razvoj posameznika. Kot pravi C. Dubar, »Gre za to, da posameznik vnaprej sprejema norme, vrednote in modele skupine, ki ji ne

pripada. ...Gre za proces, v katerem posameznik spoznava in interiorizira vrednote skupine (referenčne), ki ji želi pripadati. Ta socializacija bi mu morala olajšati prilagoditev znotraj te skupine in mu pomagati, da se vzpne v tej skupini.« (Dubar, 200, str. 57-58)

Vnaprejšnja poklicna socializacija je lahko popolnoma spontan, bi rekli naraven proces, ki ga srečamo na vzgojno izobraževalnem področju od vrtca naprej, ko se otroci poistovetijo z vzgojiteljico, učiteljico. Gre za tako imenovano spontano poklicno socializacijo.

Pri izobraževanju učiteljev pa je ta vnaprejšnja socializacija v veliki meri vodena in to toliko bolj, kolikor bolj v procesu priprave na delo v razredu omogočamo bodočim učiteljem pridobivanje izkušenj in srečevanje s člani poklicne skupine, ki ji bodo bodoči učitelji pripadali. Kolikor bolj so te izkušnje in socialni kontakti reflektirani in kolikor več je priložnosti, da si bodoči učitelji take izkušnje pridobijo, toliko manjši bo vstopni šok oziroma toliko manjša bo stopnja vstopne frustracije, ki nastane, ko posameznik vstopi v referenčno skupino in v proces konverzije, ki je pogoj oblikovanja njegove identitete. Napetost, ki nastane med (vnaprejšnjo) podobo, predstavo o učitelju in dejansko (prvo) izkušnjo, bo tem manjša, čim bolj bomo bodočega učitelja že pred samostojni vstopom v razred opremili z ustreznimi izkušnjami in vivali na njegovo samorazumevanje.

Možnosti za vnaprejšnje vplivanje na oblikovanje identitete učitelja je v sistemu njegovega izobraževanja veliko. Najprej gre za izkušnje, ki so posledica priložnostnega, ali informalnega učenja, ki poteka ob različnih vlogah, ki jih mladi prevzemajo, od dela v prostovoljskih organizacijah za mlade do kolegialne pomoči sošolcem ali mlajšim učencem in dijakom. Za nas pa je boj zanimiva možnost, ki jo nudi formalen sistem izobraževanja učiteljev.

Programi izobraževanja na vseh stopnjah, ki udeležence pripravljajo na začetek dela, se s tem vprašanjem soočajo, z uveljavitvijo bolonjske reforma tudi na terciarni stopnji veliko bolj intenzivno kot v preteklosti. Zaradi tega postaja uvajanje praktičnega dela izobraževanja v programe formalnega izobraževanja, ki mu z drugo besedo pravimo alternacija, vedno bolj aktualno. Prav tako pa vsak sistem na svoj način tudi ustrezno razrešuje umestitev alternacije v soje programe. Pri uvajanju alternacije pa ne gre samo za oblikovanje identitete, pač postaja vse bolj pomembna tudi zaradi uvajanja na kompetencah temelječega izobraževanja.

Kot rečeno, alternacija predstavlja način organizacije izobraževalnega procesa, ki vključuje in medsebojno povezuje različna mesta, čas in načine sočasnega in komplementarnega razvijanja kompetenc v praktični in teoretski dimenziji. Zaradi tega je proces razvoja kompetenc vezan ne delovanje subjekta v različnih izobraževalnih in delovnih okoljih, kjer se učeči se nahaja v procesu dela. Velika prednost tega sistema je, da se logika učenje in logika dela medsebojno prepletata, kar predstavlja nenehen prostor dogovarjanja in usklajevanja med obema sistemoma. Usklajevanje logik in ciljev obeh sistemov pa je izjemno zahtevno, zlasti v okolju, kjer je prevladujoča logika učinkovitosti.

O alternaciji je mogoče govoriti tako v začetnem kot nadaljnjem izobraževanje v vseh oblikah, od najnižjih zahtevnostnih ravni do univerzitetnih programov, ki so namenjeni pripravi na konkretno delo, kot je n. pr. poučevanje ali zdravljenje. Posameznik, ki je vključen v izobraževanje v alternaciji, je lahko v različnem statusu: dijaka, vajenca, pripravnika, praktikanta, stažista ali polno zaposlenega posameznika. V vsakem primeru pa gre za interaktivno artikulacijo interesov obeh sistemov na najbolj elementarni ravni. Pogoji za vzpostavitev interaktivne artikulacije pa so determinirani s socialnimi in pravno

formalnimi okvirji, ki tudi sicer urejajo obe področji.

Teoretsko razumevanje alternacije je mogoče obravnavati skozi tri različne teoretske koncepte, ki razumejo alternacijo v različni luči (Mathey-Pierre, 1994):

1. Deduktivna alternacija: alternacija je razumljena predvsem v funkciji aplikacije in uporabe teorije, katere mesto razvoja in spoznavanja je izobraževalni sistem. Praviloma gre za sukcesivni model, v smislu: najprej teorija, potem praksa. Gre za »navidezno« alterancijo, kjer sistema ostajata pretežno ločena, interakcije med sistemoma je razmeroma malo.

2. Induktivna alternacija je za razliko od prej omenjene vezana na obratno zaporedje: izobraževanje oziroma usposabljanje se naslanja na predhodno izkušnje, ki jih posameznik pridobi bodisi v predhodnem delu in na njem veznim izkušnjam.

3. Integrativna alternacija je za nekatere avtorje edina prava alternacija, ki usklajuje in ustrezno kombinira gibanje učečega se v obeh sistemih oziroma ki v najbolj razviti obliki zabriše mejo med sistemom učenja in sistemom dela. Pogoj za uveljavitev take alternacije je popolna koordinacija obeh sistemov in komplementarnost učinkov, za kar je nujna ustrezna kurikularna osnova in temu ustrezno organiziran delovni proces.

Če s tega vidika analiziramo izobraževanje učiteljev pri nas, je mogoče govoriti o vseh treh modelih hkrati, saj so različno prisotni v posameznih fazah poklicnega razvoja (bodočih) učiteljev. Model deduktivne alternacije je pogosto prisoten v primerih, ko za bodoče učitelje ni dejansko organiziranega praktičnega izobraževanja, pač pa delujejo po sistemu »najprej teorija potem praksa«. Tak model pogosto botruje »vstopnemu šoku«, ki ga doživi učitelj začetnik ob prvem soočanju z razredom, oziroma v učno situacijo, ki ne ustreza vnaprejšnji predstavi in pogosto tudi ne tistim pričakovanjem in videnjem lastne vloge, ki si jo je posameznik oblikoval pred vstopom v delo. Pedagoški programi praviloma vključujejo tako imenovano »pedagoško prakso«, ki pa je razmeroma kraka in poteka v posebnih pogojih, ki jih pogosto ni mogoče enačiti z realno delovno situacijo.

Primer induktivne alternacije na področju vzgoje izobraževanja je situacija, ko posameznik vstopa v razred brez kakršnekoli vnaprejšnje priprave, niti v teoriji niti v praksi, čeprav je v formalnem izobraževanju takih situacij vse manj.

Tretji model alternacije je najbolj zaželen, a najtežje uresničljiv. Značilno za naš sistem je, da na formalni in teoretski ravni tak sistem zagovarja in utemeljuje, vendar se dejansko ne realizira. Pedagoški programi največkrat potekajo brez tesnejših, niti pogodbenih dogovorih, kaj šele institucionalno bolj povezanih oblikah.

1.3.3 DVOJNA KOMPETENCA UČITELJEV

Drugo vprašanje, ki ga bomo obravnavali, pa je vprašanje tako imenovane »dvojne kompetence« učitelja, ali, drugače povedano, odnosa med dvema strokovnima področjema, znotraj katerih se giblje učitelj, se pravi stroke, ki jo poučuje, in stroke, ki mu omogoča poučevanje.

Učitelji niso homogena skupina, čeprav ih večkrat tako obravnavamo. V našem vzgojno izobraževalnem sistemu se srečujemo z več kategorijami učiteljev, ki se med sabo razlikujejo tako po delu, ki ga opravljajo, stopnji, na kateri so poučujejo in po funkciji, ki jo v pedagoškem procesu imajo. V nadaljnjo razpravo ne bomo vključili vzgojiteljic in učiteljev

razrednega pouka in to zato, ker je njihovo izobraževanje organizirano na drugačen način kot to velja za učitelje na posameznih strokovnih področjih, posledično pa tudi oblikovanje njihove poklicne identitete ni toliko podvrženo dvojnosti, ki jo bomo tematizirali v nadaljevanju.

Temeljno izobraževanje učiteljev pred pričetkom njihovega dela lahko delimo na dva dela: na tisti del, ki je vezan na posamezno področje ali stroko (matematiko, fiziko, slovenščino, strojništva) in na tistega, ki je vezan na njegovo pripravo za pedagoško delo. Zaradi tega lahko vidimo, se vprašanje izobraževanja in usposabljanja učiteljeve nanaša predvsem na odnos med strokovno in pedagoško kompetenco. Brisanje meja med obema je lahko nevarno, še zlasti, če se izhaja iz predpostavke, da je priprava učitelja zgolj stvar matične strok in strokovnega znanja, ne pa tudi ustreznega pedagoškega znanja. Taka stališča, ki so v javnih diskusijah prisotna, so v nasprotju z zahtevo po povečanju avtonomije učitelja. Učitelji namreč, ki so v lastni stroki sicer lahko izjemni strokovnjaki, pa niso in ne morejo biti sposobni sami načrtovati in pripravljati didaktično-metodične prilagoditve predmetnih vsebin, če za to niso ustrezno usposobljeni. Še večji problem pa nastopi v situaciji, ko je potrebno predmete tudi vsebinsko koncipirati in jim dati ustrezne pedagoško-didaktične značilnosti.

Sistem temeljnega in nadaljnega izobraževanja učiteljev različno odgovarja na vprašaje razmerij med enim in drugim področjem, pri čemer nimamo v mislih le deležev, pač pa tudi sočasno ali zaporedno pripravo učitelja na začetek dela. Pri nadaljnjem izobraževanju pa mislimo predvsem na odnose med obema vsebinskima področjema.

Naš sistem izobraževanja učiteljev pozna pri temeljnem izobraževanju dva modela, ki jih bomo v nadaljevanju na kratko opisali, kasneje predstavljena empirična analiza pa bo pokazala tudi razlike in podobnosti med obema skupinama študentov.

Prvi model je značilen za "klasične" učitelje oziroma profesorje, ki v celotni vertikali izobraževanja pokrivajo splošno izobraževalne predmete. Njihovo izobraževanje je bilo do bolonjske reforme organizirano vzporedno, se pravi kot sočasen študij stroke in strokovno pedagoških predmetov v celotnem študiju. Tak model je po bolonjski reformi prenesen na drugo bolonjsko stopnjo, medtem ko je na prvi stopnji študij namenjen le posameznemu strokovnemu področju. To pomeni, da se n. pr. učitelj slovenščine ali tujega jezika v na prvi stopnji ne pripravlja na delo v vzgoji in izobraževanju, pač pa je to praviloma preneseno na drugo stopnjo, minimalno število kreditov, ki so namenjeni pripravi na poučevanje, pa je 60, kar pomeni polovico programa, ko gre za dvoletni magistrski študij, ali ves program v primerih, ko bi šlo za enoletne magistrske programe.

Morda je slabost obstoječega starega in novega sistema v tem, da se bodoči učitelj ne pripravlja za delo z določeno ciljno populacijo, pač pa za poučevanje na celotni vertikali, ali drugače: študent biologije, ki vpisuje pedagoški program, se v svojem specialno-didaktičnem delu ne pripravlja na poučevanje predmeta v osnovni šoli ali v gimnaziji ali v posameznem modulu bodisi v poklicni ali strokovni šoli, pač pa je, ko diplomira, (formalno) usposobljen za poučevanje na vseh treh segmentih. Vprašanje je, ali je enako dobro pripravljen za delo s tako raznoliko populacijo. Referenčne skupine, v katere, se bo vključil po diplomi, pa so tudi med sabo precej razlikujejo.

Poučevanje v različnih programih, zlasti v nižjem in srednjem poklicnem izobraževanju, namreč zahteva razen ustreznega prilagajanja programa tudi drugačne pedagoške in

didaktične pristope kot n. pr. v osnovni šoli ali v gimnaziji, saj se populacija po svojih interesih in sposobnostih razlikuje, razlikujejo pa se tudi nameni in cilji. Program temeljnega izobraževanja učiteljev te specifik ne vključuje, zlasti učitelji začetniki ne poznajo posebnosti populacije in niso opremljeni z ustreznim vedenjem o tem, kako ustrezno ciljem in populaciji načrtovati in izvajati pedagoški proces. Od tod prihaja do pogostih nesporazumov in odklonilnega odnosa učencev in dijakov do teh predmetnih sklopov, saj je način dela, vključno z učbeniki in drugimi učnimi gradivi neprilagojen specifičnosti ciljnih skupin.

Zaradi opisane situacije je v teh primerih izjemno pomembno pripravništvo, ki sicer formalno tudi ne usposablja ločeno za posamezne ciljne skupine, kljub temu pa omogoča ustrezno prilagoditev – konverzijo – posameznika na določenem področju in identifikacijo s skupino učiteljev na posamezni stopnji. Toda v nadaljevanju svoje poklicne poti se lahko zaposli na katerikoli stopnji ali smeri, kar ga ponovno postavlja v na nek način začetno situacijo, ko mora ustrezno nadgraditi svojo identiteto. Po opravljenem pripravništvu in strokovnem izpitu se lahko učitelj vključuje le v programe stalnega strokovnega izpopolnjevanja, ki so sicer lahko, a vendar zelo redko namenjeni tudi spoznavanju specifičnosti posameznih ciljnih skupin.

Drugi model, ki bi mu pogojno lahko rekli zaporedni model, je zasnovan kot program izpopolnjevanja za pridobitev pedagoško andragoške izobrazbe. V resnici gre za neke vrste kompenzacijski program za diplomante, ki se vključujejo ali se želijo vključiti v učiteljski poklic, pa se niso izobraževali po pedagoških programih in torej nimajo »licence« za poučevanje, ki je vezana na 60 kreditnih točk v programih druge stopnje. Identitetni procesi, zlasti ko gre za fazo anticipatorne poklicne socializacije, se v obeh primerih močno razlikujejo, saj se v prvem primeru sočasno razvija »predmetna« in »učiteljska« identiteta, medtem ko je v drugem primeru razvoj učiteljske identitete neke vrste nadgradnja, pogojno rečeno nastaja kot druga, naknadna identiteta. Še več, v drugem primeru se ta druga identiteta razvije potem, ko je posameznik praviloma že vključen v delo in je torej njegova poklicna identiteta tudi dejansko že razvita. Kaj to pomeni za poklicno socializacijo v poklic učitelja, je vprašanje, na katerega se bomo vrnili v empirični raziskavi, ko bomo primerjali obe skupini.

Po podobnem modelu se izobražujejo za delo v vzgoji in izobraževanju tudi drugi profili učiteljev, zlasti mislimo na učitelje praktičnega pouka, instruktorje, mentorje in mojstre, pri katerih pa so pričakovanja še večja, saj praviloma zahteva angažma neposredno v procesih dela, nastopajo pa kot ključni dejavnik v vseh oblikah izobraževanj, kjer je prisotna alternacija. Dejstvo, da predmetni učitelji potrebujejo dvojno kompetenco, pa seveda ne pomeni, da razvijajo tudi dvojno identiteto v smislu: sem fizik, potem pa še učitelj. Ravno temeljno izobraževanje učiteljev mora s svojo konceptualno postavitevjo tako možnost izključiti. V tem smislu je nujno, da se usklajevanje med razvojem obeh področij vednosti in kompetenc ustrezno vzpostavlja tekom študija. Ni sicer enoznačnega odgovora, kaj je bolje, opisan vzporedni ali pogojni zaporedni model. Bomo pa vsaj delen odgovor dobili v nadaljevanju, ko bodo prikazni rezultati empirične primerjave obeh modelov.

1.4. RAZVOJ KARIERE V IZOBRAŽEVANJU

Kariero sodobna teorija opredeljuje kot enega od treh ključnih prepletajočih se procesov, ki jim je izpostavljen posameznik/učitelj. Vse bolj je jasno, da obravnavanje učitelja izolirano od njegovega psihosocialnega razvoja in dinamike ter vpetosti v družinsko življenje ne

prinaša dolgoročnega in vseživljenjsko podprtega razvoja. S tem pa izgubljata oba, tako šola kot učitelj.

Integrativni vidiki kariere nam odpirajo nova vprašanja, kako na novo opredeliti učiteljeve potrebe, kako videti pričakovanja šole in kako vplivati na procese usklajevanja med učiteljevimi potrebami in potrebami šole/družbe.

1.4.1 UČITELJEV ODNOS DO KARIERNIH VPRAŠANJ

Glede na pomen, ki ga ima za odraslega delo, bi moral biti sleherni odrasli, še posebej pa učitelji, opremljen s specifičnim znanjem o tem, kateri mehanizmi vplivajo na karierno pot, kakšno vlogo imajo odločitve o izobraževanju in usposabljanju, ki vodi k določenemu razvoju želene kariere in osebnega poklicnega razvoja.

Sodoben učitelj mora imeti vrsto kompetenc, ki jih v preteklosti ta poklic ni poznal; večje novosti so predvsem globalna razsežnost, vloga posameznika kot državljana EU, pozitiven odnos do kulturne in narodnostne pestrosti, mobilnost, etična drža do družbe informacij in uporabe znanja, obvladovanje izobraževalno-komunikacijske tehnologije in poznavanje ter zmožnost uporabe številnih novih omrežij informacij.

Te kompetence od učitelja in od izobraževalnega sistema, ki učitelje pripravlja ter usposablja za delo, zahtevajo precejšnje premike ne le v vsebinah, ampak tudi v spretnostih, ravnanjih in drži, ki jo učitelj vzpostavlja do dela in okolja. To je lahko breme, hkrati pa nova možnost, izziv, da poklic učitelja postopno začne dobivati bolj ugledno mesto, kot mu trenutno pripada. Politika je na ravni EU spoznala, da je kakovosten izobraževalni sistem ključ do konkurenčnega gospodarstva in ključen člen v tej verigi je dober učitelj profesionalec. Načrtovalci politik morajo tudi dejansko ne zgolj deklarativno upoštevati, da je učitelj človek, posameznik, vpet v številne vloge, razpet med mnoge zahteve.

Študije kažejo, da ne glede na razmere »preživijo« učitelji, ki so se izognili številnim pastem. Ti učitelji delajo kakovostno, pri svojem delu uživajo, imajo odličen »stik« z učenci in kariero zaključujejo na pozitivni strani tako imenovanega S-modela (Javrh 2008). Četudi so izobraževalci učiteljev v stalnem strokovnem izpopolnjevanju poskrbeli za zanimive programe in pestrost vsebin, pa se kaže precejšnja vrzel prav pri upoštevanju različnih »skupin« učiteljev, ki imajo vsaka svoje posebne zahteve in potrebe glede na obdobje kariere, v katerem so. Določena strokovna vsebina mora biti izkušenemu učitelju podana precej drugače kot začetniku. Odlična organizacija, popoln servis in udobje pa so le predpogoji, ki jih izobraževalci morajo zagotoviti, da bo učenje res steklo in bo čas učinkovito izrabljen.

1.4.2 KARIERA IN IZOBRAŽEVANJE UČITELJEV

Vemo, da je današnji čas globalizacije prinesel večje spremembe v organiziranosti dela:

- trajnejše zaposlitve (za nedoločen čas) so vse bolj redke;
- sodobne delovne organizacije so majhne, z malo zaposlenimi, so bolj centralizirane, z velikim zaledjem zunanjih ali občasnih sodelavcev in visoko sposobnostjo prilagajanja raznovrstnim spremembam;
- hitro se razvijajo nove tehnologije, ki izrivajo nekdanje poklice in zahtevajo povsem nova delovna mesta, s tem pa tudi povsem nove kompetence;
- med novimi brezposelnimi je vse večji delež posameznikov, ki se glede na karierni cikel uvrščajo v srednje obdobje, torej v obdobje, ko je posameznik običajno najbolj

produktiven in najbolj napreduje; še posebej je v tej skupini veliko ljudi iz ranljivih skupin.

Kariera se razvija učinkovito in harmonično, kadar je uspešno združenih več najpomembnejših elementov: učenje in iskanje, vseživljenjsko izobraževanje, osebni načrt razvoja kariere, uravnoteženje osebnih ambicij s potrebami družine, razsodno upoštevanje stanja osebnega psihosocialnega razvoja, tekoče soočanje in usklajevanje s potrebami delodajalca ter pravočasno prilagajanje trgu dela. To so kompleksni pogoji, ki jih zmore uravnotežen posameznik, ki je zmožen objektivno reflektirati svojo dejansko pozicijo.

Če želimo delovati v smeri načela modernizacije izobraževanja, dejavno sovplivati in narekovati, kakšna naj bo družba mislečih, si je potrebno znotraj razmišljanj o vzgoji in izobraževanju kot celoti rezervirati dobršen del pozornosti tudi za vprašanja, v kakšnem odnosu sta/naj bosta področje dela, razvoja kariere ter vzgoja in izobraževanje. Sodobni trendi z vse bolj jasnim nagibanjem k ekonomističnemu pogledu na vlogo vzgoje in izobraževanja v tem odnosu kažejo, da je tudi razvoj kariere eden tistih konceptov, ki tako v andragogiki kot pedagogiki zahteva temeljne razmisleke.

Pri presojanju programov izobraževanja usposabljanja učiteljev nam bodo vodilo naslednja izhodišča v sodobnejšem pojmovanju kariere:

- kariera je dinamičen proces razvoja;
- poteka v celotnem življenjskem obdobju,
- pojem kariera združuje dva vidika: notranja kariera (vidik posameznika) in zunanja kariera (vidik organizacije, okolja);
- zaželeno je, da je to načrtovan proces vse od mladosti do pozne starosti;
- vsebuje spremembe in ključne prehode, kar proces razvoja pomembno določa in usmerja;
- uspešna kariera je nenehno usklajevanje posameznika in delovne organizacije;
- kariera ni nujno vertikalno napredovanje (pomiki so zelo različni: lateralni, proti notranjim krogom, padci, zdrsi, prelomnice, zasuki...), kakovostni razvoj sodobne kariere ne predpostavlja le individualnega razvoja, vključuje tudi razvoj skupnosti, v kateri posameznik dela;
- vsaka faza razvoja ima svoje značilnosti, svoje 'zahteve', ki glede na posameznikov odziv sodoločajo, kako izpolnjen bo v svoji karieri;
- na (zaposlenega) odraslega hkrati vplivajo trije ključni (notranji) procesi: individualni razvoj, družinski cikel in cikel razvoja kariere, seveda pa je vpet tudi v širši prostor, v delovno okolje, širše strokovno okolje in družbo (zunanje okoliščine in procesi).

Z raziskavami o razvoju kariere slovenskih učiteljev (prim. Javrh 2006, Javrh 2008, Javrh 2009) smo ugotovili, da lahko pri nas identificiramo učitelje, ki so stopili na pot kritične odgovornosti, ki kaže močno poudarjen kakovostni razvoj kariere. To je intelektualec, ki kritično presoja moderno družbo, razume potrebo po trajnostnem in pravičnem razvoju. Z lastnim vzgledom družbene angažiranosti vzgaja aktivne državljane, s tem pa bodoče ljudi, ki bodo tudi sami kritični do kapitala, globalne nepravilnosti ter ne nazadnje ekonomističnega odnosa do znanja. Tak učitelj ni zgolj informator, posredovalec znanja, predvsem je formator, vzgojitelj omike. Tak učitelj je z lastnim vzgledom zmožen vzgajati rodove, ki bodo tudi sami postajali vse bolj kritično odgovorni. To seveda pomeni, da bodo njegovi učenci glede na stopnjo osebnostnega razvoja oz. življenjskih izkušenj najprej zdravo kritični do učitelja

kot prvega posredovalca družbenih norm, potem do šole in nato do družbe v najširšem pomenu besede.

Stalno strokovno izpopolnjevanje ter druge oblike usposabljanja učiteljev so lahko presečišča, kjer pride do učinkovitega stika med zahtevami po modernizaciji šole ter praktičnimi okoliščinami, v katerih učitelj dejansko dela in živi. Učitelji, ki vstopajo v poučevanje iz drugih poklicev, morajo absolvirati javno veljavni program za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe. Vprašanje, ki ga bomo v nadaljevanju posebej osvetlili tudi z empiričnimi podatki naših terenskih raziskav, pa je, ali dobijo dovolj možnosti za razvoj ustrezne poklicne identitete učitelja in ali razvijejo vse potrebne ključne zmožnosti za poučevanje.

Med tujimi teoretiki, ki se ukvarjajo s področjem razvoja kariere, se je na prelomu tisočletja pojavila potreba, da bi številne teorije o karieri povezali v enoten, kompakten koncept. Prizadevanja so tekla v smeri iskanja krovne teorije o kariernem razvoju, saj je v zadnjem desetletju minulega tisočletja bilo »zaslediti gibanje, še posebej med poklicnimi psihologi, ki naj bi poenotilo obstoječe teorije« (Straby 2001, str. 16). Zbliževanje ni obrodilo sadov, saj so ključne razlike med pristopi prevelike. To prizadevanje je zastalo v slepi ulici, sledilo pa je obdobje dvoma, ko je prevladalo spoznanje, da zbliževanje tako različnih teorij zaenkrat ni mogoče. Najnovejša spoznanja s tega področja na primer spet vodijo nazaj, k temeljnim teoretičnim vprašanjem: kaj vpliva na poklicno identiteto posameznika, kakšna je pri tem vloga vrednot ter kako razumeti nove oblike kariere, ki nastajajo neodvisno od tradicionalnih, preizkušenih delovnih poti, ne glede na to ali je posameznik zaposlen ali ne. Hkrati pa se (še posebej praktiki) ukvarjajo z dilemami glede nabora ključnih kvalifikacij, kot so opredeljene in vpete v izobraževanje, in katere so ključne zmožnosti, potrebne za preživetje na vse bolj nepredvidljivem trgu delovne sile (prim. Hall 1996, McDaniels 1997, Greenhaus in drugi 2000, Straby 2001, Zgaga 2006 in 2006 b).

Koncept kariere se je postopno razvijal zadnjih sto let. Karierni razvoj tudi pri postaja pa področje in tema, ki je vse bolj povezana z izobraževanjem odraslih; v zadnjih letih mu namenimo več pozornosti (prim. Brečko 2006, Javrh 2008). Svoje sicer okrnjeno mesto je koncept kariere pod okriljem strateškega jedra Učenje za uspešno in kakovostno delo ter poklicno kariero naposled našel tudi v Strategiji vseživljenjskosti učenja v Sloveniji (2007 str. 14-17).

Izvirne domače literature o karieri je pri nas malo, res pa je, da ta tema vse bolj pridobiva na popularnosti. Delovne kariere Edvarda Konrada (1996) je bilo še leta 2000 pri nas edino pregledno delo na to temo, ki je poleg nekoliko bolj poudarjenih psiholoških teorij o razvoju kariere razlagalo in umeščalo tudi druge zorne kote, tako sociološke kot organizacijske. Z vprašanjem kariere se je ukvarjalo še nekaj drugih strokovnjakov, predvsem iz zornega kota menedžmenta in ekonomije. S. Možina s sodelavci (1984) je kariero umeščal na področje dela, opisoval pa je tudi vse značilnosti širšega pojmovanja kariere (prim. str. 54, 78-79). Pojmu kariera se zaradi tedaj prevladujočega (socialističnega) besednjaka sprva dosledno umikal, nekaj kasneje pa tudi on začne uporabljati izraz delovna kariera (prim. Možina 1991). E. Rojc (1992) je izdal brošuro Kariera kot spreminjanje, Podjetništvo in razvoj kadrov, vendar o karieri razpravlja predvsem z vidika razvoja in upravljanja s človeškimi viri v podjetjih. O. Lipič (1992) je v istem času svoja raziskovanja nasloвила Notranja kariera (1992). R. Cvetko (2002) je objavil izvirno delo, ki ga je naslovil Razvijanje delovne kariere, v njem pa je precej pregledno predstavil različne teorije in modele kariere ter pripravo programa za razvoj kariere v organizaciji, v knjigi pa je objavil tudi po tujem avtorju povzet

priročnik za vodenje lastne delovne kariere. D. Brečko (2006) je objavila delo Načrtovanje kariere kot dialog med organizacijo in posameznikom, kjer podobno kot Cvetko najprej oriše sodobne teoretične tokove in razmisleke o tej temi, najbolj pa se naslanja na pionirska spoznanja avtorja E.G. Scheina. Na temelju večletnih študij je nastalo tudi izvorno delo Spremljanje in načrtovanje razvoja kariere učiteljev po S-modelu (Javrh 2008), kjer je predstavljen razvoj kariere v poklicu učitelja in model splošnih zakonitosti razvoja kariere v slovenskem kontekstu.

Sodobna razmišljanja o perspektivah gredo tudi v smeri multiplega koncepta, kar pomeni razvoj kariere, ki poteka zaradi nenehnega (vseživljenjskega) učenja, vseživljenjskega izobraževanja in osebnega načrta, ki se vseskozi sooča in usklajuje s potrebami delodajalca. Še več, razmišljanje o konceptu kariere se nekaterim zdi že preživeto, saj gredo nekatera novejša konceptualna iskanja celo v smeri opuščanja tega koncepta. Kot pa je pokazalo pronicljivo razmišljanje enega pomembnejših avtorjev s tega področja, D. T. Halla, ki ga je opisal v knjigi s pomenljivim naslovom Career is dead – long live the career (1996), so to prehitri zaključki in ne dovolj poglobljeni razmisleki o temeljih koncepta. »Kariera, kot smo jo nekoč poznali – kot serijo vertikalnih pomikov, s stalnim povečevanjem dohodka, moči, statusa in varnosti – je mrtva. Kljub temu pa bodo ljudje vedno živeli delovno življenje, ki se skozi čas spreminja, nudi izzive, rast in učenje. Če torej razmišljamo o karieri kot serijah vseživljenjskih z delom povezanih izkušenj in osebnih učnih ciklusov, ta ne bo nikoli mrtva« (Hall 1996, str. 1).

1.4.3 PROBLEM USTREZNE TERMINOLOGIJE

Kadar primerjamo starejše in novejše vire o karieri, je mogoče izluščiti nekaj ključnih dejstev, ki deloma pojasnjujejo nedoslednost v strokovnem izrazju:

- Kariera je še pred sto leti izraz, ki ga pretežno pojmujejo kot »sprejemljivo obliko karierizma in napredovanja«.
- Postopno se pojem kariera uveljavlja kot zamenjava za izraz poklic, ker označuje širše dimenzije in dinamičnost, ne le področje dela.
- Zaradi novega razumevanja procesa razvoja kariere v celotnem življenju posameznika postaja za nekatere bolj razvojno usmerjene teoretike pojem kariera preozek. Oblikujejo dopolnjujoče izraze, ki skušajo opisno zaobjeti definicije kariere z vidika novih paradigem (npr: življenjska kariera, razvoj kariere) (prim. Gybers 1997).

Slovar slovenskega knjižnega jezika razlaga (SSKJ 2000, str. 385), da je kariera beseda, ki pomeni »uveljavitev, uspeh na kakem področju delovanja«, kar je značilno za splošno ekspresivno uporabo pojma. Šele v drugem, manj pogostem pomenu besede, pojem (spet ekspresivno) razumemo kot »delovanje, življenje glede na poklicno družbeno področje (npr. Za seboj ima razgibano politično kariero.)«. Slovar slovenskega knjižnega jezika ne prinaša nobene druge opredelitve kariere. Da bi se izognili zmedi, so v preteklosti nekateri slovenski praktiki s področja poklicnega usmerjanja namesto pojma kariera skušali uvajati pojem poklicna pot. V praksi se je zaradi neposrednega prevajanja iz angleščine dokončno utrdila uporaba izraza kariera (angl. career), pojem pa je bil v stroki še do nedavnega razumljen kot »sekvenca delovnih pozicij, ki jih opravlja posameznik v svoji zaposlitveni dobi« (prim. Konrad 1996). To je razumljivo, če imamo v mislih, kakšna je bila dinamika razvoja izraza kariera v tuji strokovni javnosti in upoštevamo tudi dejstvo, da se s kariero pri nas posebej teoretično niso ukvarjali.

Pojmovanje izraza kariera se je z razvojem teorije in prakse razširilo tako v tujini, kot tudi pri nas. E. Konrad, sklicujoč se na Halla, pravi takole: »Kariera ni samo tehnični pojem, ki nam pomaga logično urejevati množico del, temveč je perspektiva, s katere oseba celostno interpretira to, kar se dogaja z njo pri delu, in na katero se vežejo posameznikove osebne aspiracije, vrednote, čustva in koncept samega sebe. Subjektivni pojem kariere povezuje in osmišlja preteklost, sedanjost in prihodnost. Poleg sekvence delovnih pozicij je za razumevanje kariere potrebno poznati tudi sekvence percepcij, stališč in vedenj« (Konrad 1996, str. 6). Kot vidimo, Konrad opozarja na širše pojmovanje kariere, ki presega zgolj karierizem, kar je v preteklosti bila pogosta konotacija besedi kariera.

Namesto izraza kariera v različnih virih naletimo tudi na izraz delovna kariera. Uporabljajo ga številni avtorji, zato ga zasledimo praktično v vseh slovenskih prevodih in kasneje tudi domačih izvirnih delih, ki se ukvarjajo s kariero. Problem je v tem, da je uporaba pojma delovna kariera prepogosto nedefinirana in ni povsem jasno, kako ga avtorji opredeljujejo v odnosu do pojma kariera, ki ga tudi uporabljajo.

1.4.4 MNENJA IN STALIŠČA UČITELJEV O POTREBNI PROFESIONALNI ODLIČNOSTI

Analiza izobraževanja/SSI je pokazala (Javrh 2006), da učitelji do te teme nikakor niso ravnodušni. Učitelji še predobro vidijo, kakšne napake delajo izobraževalci, zato zelo kritično ocenijo nivo kakovosti sistema stalnega strokovnega izpopolnjevanja. Hočejo in pričakujejo visoko profesionalnost. Tudi sami so lahko v vlogi izobraževalcev, zato z drugega zornega kota odslikavajo, kako težko je kakovostno poučevati odrasle. Pričakujejo, da jih bo usposabljal praktik, ki je hkrati strokovna osebnost, avtoriteta in ima visoke človeške kvalitete. V bistvu opišejo najboljšo podobo učitelja »razmišljujočega praktika« oziroma »kritičnega profesionalca«, kot ga poimenujejo strokovnjaki (prim. Marentič Požarnik 2006, Kalin 1999, Valenčič Zuljan 1999). Zdi se, da učitelji v bistvu tudi na seminarjih potrebujejo model, vzornika, ki bo osvežil in dopolnil njihovo poklicno identiteto, predvsem pa visoko kakovost.

Učitelji so v študiji (Javrh 2006) zelo neposredno opisali, kje vidijo možnost izboljšav. Za največjo prednost uvedbe in ureditve sistema stalnega strokovnega izobraževanja učitelji ocenjujejo spodbude, da so svoje izkušnje, iskanja in razmišljanja pri neposrednem delu atrikurirali v stiku s kolegi, ki so jih srečevali na seminarjih. Z njimi so izmenjevali tako dobre kot slabe izkušnje, s tem pa je steklo tudi intenzivnejše osveščanje o nevarnostih in izzivih poklica; pa tudi učitelji niso toliko zapirali več v svoj razred. Zanimiva ugotovitev je bila, da glede na izjave informatorjev nikakor ne bi mogli potrditi stereotipa, da si starejši učitelj želi samo še miru in čim manj obveznosti. Učitelji sami so potrdili: nekaj učiteljev je res takih, toda aktivni, dinamični in zavzeti učitelji, ki pri svojem delu še vedno uživajo, kažejo popolnoma drugačno podobo. Res se manj udeležujejo SSI, toda izbirajo bolj s premislekom, zanimajo jih splošnejše teme ali pa določene specialnosti (npr. retorične veščine, ohranitev glasu...). Izrazito pogrešajo seminarje za zrelejše učitelje. Še vedno ohranjajo zelo pozitiven odnos do učenja, saj »se vse življenje učiš«. Za nekatere so dovolj enodnevni kakovostni seminarji, kjer se intenzivno izmenja dobra praksa, potem pa to sami preizkušajo v razredu. Tu se popolnoma prekrijejo in ujamejo s Hubermanovimi ugotovitvami (Huberman 1993).

Sodelovanje v manjših timih, brez velikih obveznosti jim vliva samozavest, motivacijo, »ker so nekaj lahko pokazali«. Gre predvsem za možnost dogovora, poenotenja in izmenjave

izkušenj ter sistematičnega seznanjanja z novostmi. Tako učitelj dobi pregled nad dogajanjem, delno lahko vpliva na program, ob tem pa ni preveč obremenjen s sestanki in administrativnimi poročili in obveznostmi. Tudi zahtevnejši, daljši programi (tudi celo formalno izobraževanje) so še vedno aktualni za zrele učitelje. Toda biti morajo zelo dobro pripravljene in prilagojene zahtevam kakovostnega izobraževanja odraslih. Poskrbeti bi morali za oblike izobraževanja na daljavo, fleksibilnost, večjo kakovost predavateljev-praktikov, ki bi se lahko rekrutirali iz učiteljskih vrst. Ob tem bi bila potrebna določena sistemska sprememba, ki bi zrelem učiteljem tak status omogočala znotraj rednih delovnih obveznosti.

Zreli učitelji so še vedno radovedni, zanimajo jih mednarodne izkušnje, saj bi se radi šli primerjat z drugimi, se morda pohvalit s svojimi prijemi in pogledat drugačne pristope. To so tisti učitelji, ki jih tudi drugi ocenjujejo kot kakovostne, ki imajo v šoli »svojo ceno«, so ohranili »stik« z otroki, »v prenosu znanja« in »vzgoji« pa še vedno vidijo svoje glavno »poslanstvo«. Nasprotno pa zagrenjeni učitelji, torej tisti, ki so zdrknili v nezaželeno smer razvoja kariere, o tem ne razmišljajo in si tega ne želijo.

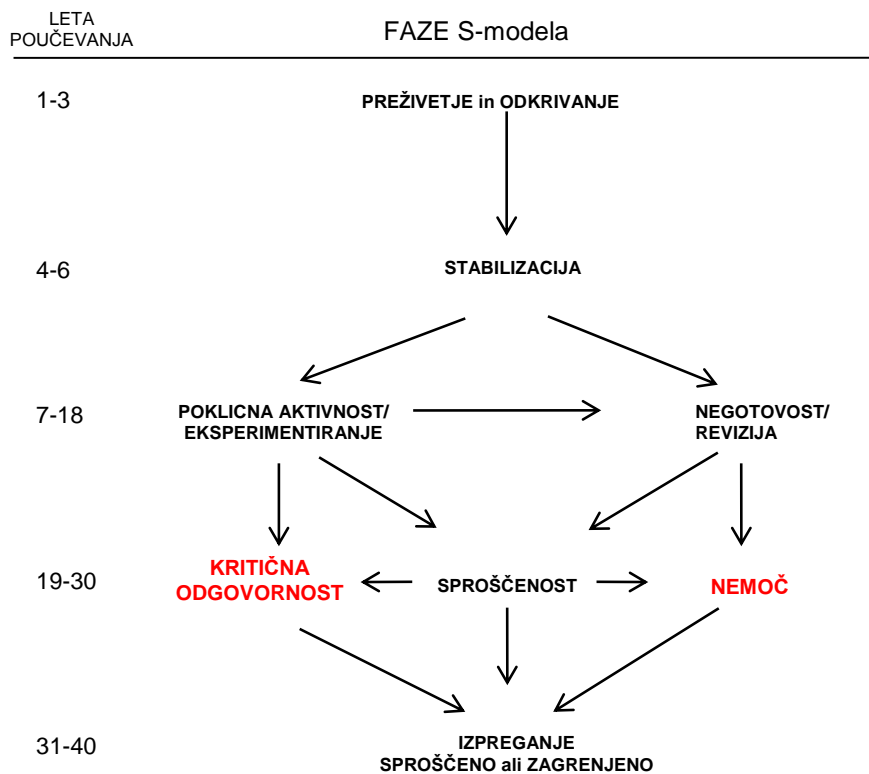
Kot kaže, ima v doživljanju učitelja ravnatelj centralno pozicijo, kot podobno ugotavlja tudi K. Klette (2000). Praktično pri vseh glavnih temah se pokaže, da ob drugem vedno tudi zelo poudarjeno opredeljujejo, kakšen je ravnateljev vpliv na konkretnem področju, ne da bi bili to posebej vprašani. Posebej bi bilo potrebno globlje preučiti ugotovitev, da je v študiji biografij slovenskih učiteljev (Javrh 2006) ravnatelj večkrat zaviralec kot spodbujevalec, kadar učitelji prikažejo njegov vpliv na stalno strokovno izpopolnjevanje posameznika ali njegovih delovnih kolegov. Učitelj ima veliko opraviti z ovirami, še posebej, kadar jih povzroča neustrezen ravnateljev odnos do njegovih potreb in želja v zvezi s večjo udeležbo v izpopolnjevanju. V izjavah je čutiti jezo, odpor in tudi zagrenjenost tistih učiteljev, ki ocenjujejo, kritizirajo in opozarjajo na krivice ali neprimeren avtorski odnos svojih predpostavljanih. Kritični so tudi do njihovih finančnih/poslovnih potez, ki so pri izbiri izobraževanj narejene v imenu varčevanja. Zanje je mnogokrat taka izbira »tratenje časa in metanje denarja stran«. Na drugi strani pa so opazni širina, zadovoljstvo ali celo olajšanje, s katerim učitelji govorijo o pozitivnem odnosu ravnatelja do SSI, tudi če si ga izberejo sami. Najpogostejši argument, ki ga navajajo ravnatelji, kadar učiteljem udeležbo omejujejo, je pomanjkanje financ. To postavlja pod vprašaj sistemska ureditev stalnega strokovnega izpopolnjevanja, ki ravnatelja na eni strani finančno očitno zelo omejuje, na drugi strani pa mu dovoljuje nekorekten odnos do manj priljubljenih učiteljev.

1.4.5 IZGOREVANJE UČITELJEV

Učitelj je zaradi narave dela izpostavljen precejšnjim obremenitvam. To so posebej dobro pokazale različne študije o tem, kako šolske reforme, kot dodatne, presežne in dalj časa trajajoče obremenitve, vplivajo na učitelja. Mnoge učitelje ta dodatna obremenitev peha v negativni razvoj kariere, na kar je opozoril že Huberman (1993), na podobne učinke pa opozarjajo tudi drugi raziskovalci (prim. Wragg 1996, Klette 2000, Goodson 2000, Buchmann 1993, Eraut 1993, Morris s sodelavci 2000). B. Slivar (2003) navaja domače podatke, saj je raziskoval stresnost dela slovenskih gimnazijskih učiteljev. Ti v 66% ocenjujejo, da je njihovo delo stresno, med glavnimi »stresorji« pa navajajo: »nedomišljene spremembe šolske zakonodaje«, »preveč dijakov v razredu«, »preobremenjenost z delom«, dejstvo, da »biti dober učitelj ne zadošča za napredovanje«, »različni psihični pritiski« - predvsem s strani ravnateljev.

V izvirnem S-modelu kariernega razvoja učiteljev lahko natančneje spremljamo, kdaj se začnejo pojavljati posledice izgorevanja.

PRIKAZ 1: Faze izvirnega slovenskega S-modela



Vir: Javrh, P. (2008). Spremljanje in načrtovanje razvoja kariere učiteljev po S-modelu. 1. izd. Ljubljana: Pedagoški inštitut, str. 27.

V kvalitativni raziskavi (Javrh 2006) slovenski učitelji v fazi poklicne aktivnosti/eksperimentiranja prvič poročajo o izgorevanju in posledicah. To je obdobje maksimalne vključenosti v delo in razdajanja predvsem v razredu. Pomembno je, da se že tu učitelji delijo na dve prevladujoči skupini:

- skupino učiteljev, ki se do konca iztrošijo in kmalu občutijo negativne posledice, nazadnje pa – če doživijo še travmatično negativno izkušnjo – zdrknejo v fazo negotovosti/ revizije in naprej v fazo nemoči, kar je najbolj nezaželena pot razvoja kariere;
- skupino učiteljev, ki jim kljub izgorevanju vedno znova uspe pridobiti in vzpostaviti zdravo ravnotežje in bodo verjetno napredovali po harmonični strani modela.

Kot kaže S-model, izgorevajo v teku kariere oboji, ločijo pa se glede na končni izid. Posebej opazne so posledice izgorevanja v 4. fazi negotovosti/revizije in kasneje v 6. fazi nemoči, kar lahko vodi v pogosto telesno obolevanje ali druge oblike umika. Učitelji opisujejo, da takega sodelavca »izdajajo živci«, da se sooča z bivanjsko praznino. Tu so slovenski informatorji pokazali veliko bolj skrajno podobo, kot jo opiše Huberman, ki izrecno poudarja, da njegovi informatorji »krizo srednjih let« sicer doživljajo, vendar le v blažji obliki, bolj kot »revizijo« in ne kot »krizo«. V 7. fazi izpreganja je pri slovenskih informatorjih posledice izgorevanja mogoče spremljati tako pri sproščenih kot še bolj očitno pri zagrenjenih učiteljih. S-model nazorno pokaže, da imajo učitelji v tej fazi že veliko težav zaradi samega fiziološkega pešanja. Pogosto bolniški stalež doživljajo kot »počitek« ali kot okrevanje od utrujenosti, ki se stopnjuje. Prav zagrenjeni učitelji, ki so povsem izgoreli, porabijo veliko svojega prostega

časa, da se usposobijo za delo, saj jim zmanjkuje moči za osnovne naloge. Nekateri poročajo, da je »ob koncu tedna že hudo«, da so »zadnje ure zelo naporne«. Ker so popolnoma izčrpani, zanemarjajo družinske obveznosti na račun tega, da zmorejo delo v službi. Pogosto imajo težave s spanjem.

Posebnost S-modela je tudi ta, da prikaže, kako se vedri učitelji »ščitijo« pred izgorelostjo. Slovenski informatorji opišejo vrsto strategij, s katerimi blažijo učinke utrujenosti in staranja. Kot bistveni faktor, ki jih varuje pred zdrsom v negativno smer razvoja kariere, natančno opišejo prav zadovoljstvo, ki ga sproščeni učitelji močneje občutijo v 5. fazi sproščenosti. Občutek zadovoljstva s poklicno potjo pa je povezan z razvojem kariere v zaželeni in pričakovani smeri (Javrh 2008).

1.4.6 VLOGA RAVNATELJA PRI RAZVOJU UČITELJEVE KARIERE

Ugotovili so, da je »vodenje šole nedvomno ključna determinanta, ki določa, kako učitelji čutijo o svojem delu« (Evans 1998), čeprav morda ravnatelj vpliv na učiteljev odnos do dela ni neposredno opazen.

S-model v več točkah pokaže, kako pomembna je vloga ravnatelja (Javrh 2006). V zgodnjem obdobju kariere bi moral biti prvi neformalni mentor novincu, ob katerem ta doživlja trdnost in profesionalno kolegialnost. To potrebuje predvsem v primerih, ko v svojem iskanju in eksperimentiranju stori kako strokovno napako. V obdobju srednje kariere učitelj »hrepeni« po enakopravnem odnosu z ravnateljem – želi si diskusije, dogovarjanja, pogajanja, skratka dinamičnega odnosa usklajevanj med interesi delodajalca in lastnimi ambicijami.

V poznem/zrelem obdobju kariere pa v praksi skozi S-model lahko sledimo večje praznine v nadaljevanju graditve konstruktivnega sodelovanja učitelj-ravnatelj. Zrelega učitelja ravnatelj pogosto prepušča samega sebi, saj tradicionalno velja, da si je z leti pridobil svojo pozicijo, prepoznaven stil dela in da kot zrel učitelj ne želi več večjih poseganj v svoje delo, sploh pa ne želi več biti »v prvih vrstah«. Vendar pozorna analiza pokaže, da ima zrel učitelj še vedno kar jasno izraženo potrebo po aktivnem sodelovanju v življenju šole. Seveda je to sodelovanje drugačno, kot v prejšnjih obdobjih. Sproščeni učitelji v fazi izpreganja v S-modelu izražajo potrebo po tem, da bi bili mentorji, želijo dejavno sodelovati. V bistvu se najbolj približajo kakovostni seniorski poziciji, kot jo v svoji fazi »pozna kariera« opiše Schein (1978).

V S-modelu lahko iz faze v fazo spremljamo, kako učitelji opisujejo odnose z ravnatelji/vodstvom. Nekateri učitelji že kar v 1. fazi preživetje/odkrivanje poročajo o »kratkem stiku«, v 2. fazi stabilizacija pa ti postajajo »samohodci«. To pomeni, da se krepí njihova suverenost na eni strani, vendar težko vzpostavljajo konstruktivne odnose z vodstvom na drugi strani. Postajajo oportunisti, kar jih odrija v vlogo obrobnega člana kolektiva tudi kasneje, ko bi morali napredovati v notranje kroge odločanja. Ti učitelji se pogosto znajdejo na nezaželeni strani S-modela in kariero zaključujejo ob prevladujočih občutkih zagrenjenosti in opeharjenosti. Na močan vpliv ravnatelja v zgodnjih fazah S-modela kaže dejstvo, da učitelji v tem obdobju večkrat menjajo šolo, saj se praviloma raje »umaknejo«, kot da bi bili z vodstvom v konfliktih.

Če pa se negativnim odnosom z ravnateljem pridruži še nerazumevanje s sodelavci, učitelji v poklicu ne zdržijo, čeprav z učenci nimajo nobenih težav oziroma so z njimi vzpostavili

odličen »stik«. To potrjuje pomen konteksta, v katerem učitelj živi in dela, kot je ugotovila L. Evans (1998).

Učitelji, ki v obdobju srednje kariere še vedno niso uspeli najti ugodnega sodelovalnega odnosa z ravnateljem (in sodelavci), postopno drsijo v izolacijo in dvom, kar pomeni, da so že vstopili v 4. fazo negotovosti/revizije. Zgodi pa se lahko, da bodo zelo hitro napredovali v 6. fazo nemoči, kar je najbolj nezaželena sekvenca razvoja kariere v S-modelu. Ti učitelji so »izdani« v tem smislu, da ne občutijo, da bi bili s strani ravnatelja zaščiteni, če bi se jim zgodila kaka večja, nenamerna strokovna napaka. Nasprotno: počutijo se izpostavljene. V pozni karieri, v zadnji fazi izpreganja, jim ostane le še kritiziranje, izolacija, nekateri pa postanejo odkriti ali prikriti oportunisti. To vpliva na delo v razredu, kjer vse pogosteje opravijo le minimum.

Nasprotno pa učitelji v zreli karieri, ki vzpostavijo dobro komunikacijo z vodstvom šole, lahko odigrajo pomembno vlogo ravnateljevega »neformalnega pomočnika« tako pri vsakodnevem življenju šole kot tudi pri graditvi in uresničevanju vizije šole. Ti učitelji so vstopili v notranje kroge odločanja in so postali zaupanja vredni delavci, kar jim daje tudi določen privilegiran status. Kariero bodo zaključili kot vedri in sproščeni učitelji, z občutkom, da so s svojim delom pomembno doprinesli kakovosti šole.

Poseben odnos z ravnateljem vzpostavijo učitelji, ki so se uvrstili v izvirno fazo S-modela kritična odgovornost. Njihovi stiki z vodstvom so bili vse do sedme faze intenzivni, običajno pozitivni. Ko pa vstopajo v novo fazo, za katero so značilne kritičnost, angažiranost in visoka stopnja avtonomije, postaja ravnateljev odnos do njih zadržan. Opazno je, da ravnatelji ne vedo, kakšno pozicijo bi do teh učiteljev zavzeli, saj jih nekako ne znajo vključiti v utečeno življenje. To navaja na zaključek, da so verjetno o pomenu in vlogi učitelja, kritičnega in odgovornega profesionalca, premalo seznanjeni. Tak učitelj namreč nikakor nima želje ravnatelju njegovo avtoriteto zmanjševati ali celo rušiti. Njegov glavni cilj je opozarjati in vplivati na spremembe številnih pomanjkljivosti, ki jih opazijo zato, ker so pri svojem delu dosledni in so si postavili visoka profesionalna merila.

Le ravnatelji, ki bodo razumeli vzroke, zakaj ti učitelji delujejo tako angažirano - včasih z zelo kritično držo, delujejo na različnih nivojih, tudi izven šole in zavzemajo transparentna stališča v javnosti - bodo lahko konstruktivno takega učitelja »vpeli« v graditev in uresničevanje vizije šole, katere skrbniki so. Namesto, da bi prihajalo do ignorance in umikanja pred takimi učitelji, bodo kot pedagoški vodje kolektiva znali najti načine sodelovanja in graditve novih, inovativnih poti. Tu posebej oblikovan program usposabljanja za razvoj kariere lahko odigra pomembno vlogo.

Ravnatelj je za učitelja neke vrste referenčna točka, ki mu kaže, kje je in kam naj bi v prihodnje šel. Stopnja pomoči z njegove strani ne bi smela biti odvisna od priljubljenosti ali od učiteljeve delovne dobe ali kakih drugih podobnih lastnosti. Učitelji pričakujejo, da bo ravnatelj, ki je v vlogi delodajalca, skrbel in pomagal kariero razvijati vsakemu - tako začetniku kot zrelemu učitelju.

1.5 UČITELJEVE KLJUČNE KOMPETENCE IN VLOGA STALNEGA STROKOVNEGA IZPOPOLNJEVANJA (SSI) PRI NJIHOVEM RAZVOJU

Učitelj mora biti zaupati v svoje kompetence, biti mora »mojster svojega poklica«. Huberman je v svoji raziskavi ugotovil, da švicarski učitelji to »mojstrstvo pri delu« pridobivajo

postopno, praviloma sami, ob poskusih in napakah, ki jih delajo v razredu. Navaja, da 90% učiteljev - ki se opredelijo, da te veščine obvladajo - za njihov razvoj potrebuje do 10 let, da potrebne veščine razvijejo do te mere, da so zadovoljni (številni učitelji pa še v zrelem obdobju kariere s tem vidikom svojega dela niso zadovoljni). Kar je posebej podčrtal, je ugotovitev, da ima SSI pri tem - izhajajoč iz njegovih empiričnih podatkov - praktično zanemarljivo vlogo (Huberman 1993, str. 135). Ta Hubermanova ugotovitev odpira vrsto vprašanj. Predvsem ključno vprašanje: kakšno bi moralo biti SSI, da bi opazno spodbujalo in vplivalo na odličnost učitelja kot profesionalca?! Prav to vprašanje je ključno raziskovalno vprašanje našega projekta.

Kakšno vlogo ima pri razvoju ključnih kompetenc sistem SSI pri nas?! Starejši informatorji iz raziskav o učiteljevi karieri (Javrh 2006, Javrh 2008) poročajo, da občutijo prednosti, ki jih je prinesla uvedba sistema SSI: »ne zapirajo se več v razrede«, bolje znajo artikulirati svoja izkustva in iskanja, manjka pa jim še samozavesti, da bi spregovorili o svojih inovativnih pristopih in razvoju prakse. Med že obstoječimi ustreznimi programi so zadovoljni z prenovljeno obliko študijskih skupin, možnostjo, da sami izbirajo, katerega izobraževanja se bodo udeležili.

Zreli učitelji so izredno kritični prav glede pomanjkanja programov, ki bi jih za nekatere ključne kompetence usposabljali na kakovosten in njim prilagojen način. Posebej zanje je največkrat največji problem tretji sklop ključnih kompetenc, kot jih opredeli dokument Skupna evropska načela... (2006) in sicer sposobnost delati z znanjem, tehnologijo in informacijami, kar vključuje tako dobro obvladovanje izobraževalno-komunikacijske tehnologije (IKT) kot poznavanje najsodobnejših omrežij informacij in uporabo sodobnih učnih metod in postopkov. Opozarjajo na pomanjkanje nekaterih ozko profesionalnih znanj, na primer znanj o veščini retorike in zaščiti pred izgubo glasu. Pričakujejo prenovo v pristopih, upoštevanju razlik med izkušenimi učitelji in začetniki, torej pripoznavanju, da obstajajo povsem legitimne razlike med njihovimi potrebami glede na obdobje razvoje kariere in kakovost razvoja kariere. Če bi učiteljem v 7. fazi izpreganja omogočili več dela in usposabljanja novincev, ki v poklic šele vstopajo, bi morda na ta način lahko preprečili marsikatero težavo v karieri mladih učiteljev. Taka seniorska vloga bi starejše učitelje motivirala, da bi mnoga svoja znanja sistematizirali in artikulirali, kar bi jim prineslo novo zadovoljstvo, saj bi občutili, da so še vedno pomemben člen ustanove, kjer delajo.

Če primerjamo ključne kompetence, kot jih opredeljujejo Skupna evropska načela... (2006) z izjavami slovenskih informatorjev, je opazno sovpadanje. Učitelji ponovno in ponovno opredeljujejo razloge za to, da v programih SSI potrebujejo več praktičnih primerov in izmenjav, saj »naj bodo seminarji praktični, nekaj druženja in izmenjava izkušenj«. Potrebno se jim zdi, da sta teorija in praksa uravnoteženi, a v bistvu opisujejo potrebo po poglobljenem razvoju ključnih kompetenc. Znanje, ki ga bodo dobili na izobraževanjih, bodo vedno preizkusili v razredu, kar pomeni, da bodo skušali razviti novo dimenzijo določne ključne kompetence, ki bi jim bo pomagala pri kakovostnem delu.

Huberman (1993 in kasneje) se je ukvarjal z vprašanjem o možnih spremembah SSI, ki bi pripomogle k najboljšemu možnemu scenariju izpolnjujoče kariere učitelja. V bistvu je predstavil potrebo po profesionalnem razvoju, ki potrebuje uravnoteženo strokovno podporo v vseh obdobjih kariere. Prav SSI vidi kot tisto, ki naj učitelju daje možnost, da bo novo znanje, ki ga bo skozi izobraževanje pridobil, preizkušal v razredu na originalen, neformalen način. Toda SSI nezainteresiranih učiteljev ne more motivirati, kvečjemu pogloblja odpor do vsega, v kar so prisiljeni - je eden od Hubermanovih (1993) zaključkov. Slovenski učitelji

menijo, da bi bilo potrebno najprej zagotoviti, da bi taki učitelji v udeležbi v SSI videli še kak drug smisel kot le nabiranje točk (Javrh 2006). Tu ima svojo pomembno vlogo ravnatelj kot pedagoški vodja, pa tudi vzdušje (klima) v kolektivu. Nekateri seminarji bi morali biti drugačni, prilagojeni zrelim učiteljem.

Najbolj prizadeto se učitelji odzovejo na nizek strokovni in profesionalni standard, ki si ga postavijo nekateri predavatelji in izvajalci programov SSI. Za učitelje je v teh primerih močno vprašljiva profesionalnost in odgovornost tistih, ki so take programe odobrili oziroma izbrali kot primerne za SSI. Opozarjajo, da nekateri organizatorji »na tihem menijo, da so programi SSI dober zaslužek«. Predvsem je to opaziti pri izobraževanjih, ki jih za kolektiv po svoji presoji izbere ravnatelj, ki se je »odločil za varčevanje«. Učitelji so takrat največkrat prikrito nezadovoljni, učinkov ravnateljevih tovrstnih potez pa po njihovem mnenju nihče zares preverja in ne meri. To zmanjšuje motivacijo za SSI in s tem znižuje kakovost dela.

Učitelji so odločno kritični tudi do »nepotrebnega zapravljanja časa na seminarjih SSI«, saj bi zadoščale krajše, toda kakovostnejše pripravljene izvedbe. Med predlogi, ki se dotikajo potrebnih sistemskih sprememb, navajajo tudi potrebo, da bi bila zagotovljena možnost daljše študijske odsotnosti (vsaj tri mesece), ki bi jo kasneje s prilagoditvijo urnikov brez težav nadomestili. Navajajo še vrsto drugih sprememb: vidijo dobre obstoječe oblike, ki bi jih bilo vredno bolj posnemati, povedo tudi, kako bi lahko pomanjkljivosti odpravili in so pri predlogih zelo praktični in ekonomični.

Učitelji so mnenja, da so potrebne sistemske spremembe SSI, da bi zadovoljili tudi učitelje v zrelem obdobju kariere. Po njihovem prepričanju te učitelje zanimajo praviloma širše teme in vsebine. Lahko bi imeli še bolj zmanjšano neposredno delovno obveznost in več zadolžitve kot mentorji mlajšim. To bi jih motiviralo tudi za pridobivanje novih znanj in vključevanje v izobraževanje. Enodnevni seminarji večinoma zadoščajo, biti pa morajo res pretehtano pripravljene, predstavljena dobra praksa, ki jo potem sami preizkušajo v razredu. S-model nazorno pokaže, da so mlajši učitelji za izobraževanje ciljno motivirani, učitelje z daljšim stažem poučevanja pa motivirata predvsem potreba po lastnem razvoju in želja po kakovostnejših novih znanjih (faza sproščenosti) ali pa ohranjanje že doseženega (faza konservativnosti in nemoči). Učitelji v fazi kritične odgovornosti so dosegli strokovno avtonomijo. Delajo neodvisno, v skladu s svojim poslanstvom, kot so ga opredelili na osnovi svojih etičnih načel, ki jim sledijo ne glede na posledice. Izobraževanje je zanje »nujnost«. V študiji razvoja kariere slovenskih učiteljev (Javrh 2006), se je pokazalo da učitelji, ki svojo kariero razvijajo na harmonični strani S-modela, nimajo težav z vključevanjem v izobraževanje. Iz SSI lahko črpajo pozitivne učinke, kar jih še bolj utrjuje v pozitivni smeri razvoja kariere. Posebej zanimiv je odnos do izobraževanja tistih učiteljev, ki so se uvrstili v novo fazo kritične odgovornosti. Kaže se, da je zanje izobraževanje lahko trden motivator za razvoj in napredovanje v kakovosti razvoja kariere.

Je pa tudi vrsta okoliščin, ki učitelja prav skozi SSI lahko utrjujejo v negativni smeri kariernega razvoja: če je prisiljen v udeležbo, to le še stopnjuje njegovo nezadovoljstvo, izolacijo in občutek, da je »talec poklica«, da druge izbire nima. Če SSI ni prilagojeno kariernim obdobjem in z njimi ni usklajeno, učitelja udeležba na takih izobraževanjih izčrpa, s seminarjev pa se vrača »bolan«. Izobraževanje/SSI, ki spregleduje, da so med udeleženci tudi zagrenjeni učitelji, spregleduje svoje temeljno poslanstvo in prosvetliljsko vlogo – učitelju omogočiti, da bi uvidel svoje dejansko stanje in mu ponuditi novo vizijo.

1.6 MEDGENERACIJSKO SODELOVANJE

V procesu učiteljevega profesionalnega razvoja obstajajo številne situacije, kjer študent - bodoči učitelj, učitelj pripravnik ali učitelj potrebuje mentorja. Pomembno dejstvo je, da mentor potrebuje ustrezno znanje in usposobljenost za svoje delo in da bi morali »prav toliko pozornosti kot učitelju pripravniku namenjati izobraževanju mentorjev«, kot poudarjata Williams in Prestage (2002, cit po: Fischer in van Andel, 2002, str. 1). Na tem področju obstaja velik razkorak med resničnostjo in željami, vsaj pri nas.

Potrebno pa je imeti pred očimi tudi dejstvo, da ni vsako učenje učiteljev drug od drugega povezano z mentorsko vlogo – gre tudi za sodelovanje, skupno delo, načrtovanje v situacijah, kjer so vsi vključeni enakovredni partnerji in v skupnem delu pridobivajo tudi izkušnje in znanje drug od drugega. Pomembno učenje se dogaja tudi v procesu raziskovanja lastne prakse, še posebno pri akcijskem raziskovanju (podrobneje v: Valenčič Zuljan idr., 2007).

Vloga mentorja, vloga razrednika in vloga seniorja v kolektivu so si v določeni meri podobne, saj predpostavljajo visok nivo obvladovanja medsebojnih odnosov, poznavanje skupinske dinamike, zmožnost prenašanja znanj na različne, tudi neverbalne, načine (na primer v vzgledom). Sodijo med zahtevnejše oblike sodelovanja med generacijami, ki so dobro nasičene s ključnimi kompetencami sodobnega učitelja Evrope, kot jih opredeljujejo v stroki razprave o ključnih kompetencah na nivoju EU in v domači literaturi.

Čeprav se mentoriranje dogaja v različnih kontekstih, situacijah in z različnim namenom, pa ima nekatere skupne značilnosti, kot so: gre za medosebni odnos, zanj potrebujemo poseben prostor, ki omogoča zasebnost; temeljna predpostavka za učenje je zaupljiv in spodbuden odnos, v procesu mentoriranja pridobi tako mentoriranec kot njegov mentor in institucija (prav tam).

Mentorji zelo različno zaznavajo svojo vlogo. Tako Elliot in Calderhead (1994, cit po: Fischer in van Andel, 2002) omenjata vlogo vodnika in usmerjevalca, dobrega prijatelja, poslušalca, organizatorja izkušenj učitelju začetniku. Drugi poudarjajo vlogo svetovanja, vodenja, podpiranja, supervizije, dajanja in sprejemanja povratne informacije, reševanja problemov, povezovanja z drugimi. Zanimivo je, da ne omenjajo pogosto temeljne izkušnje sodelovalnega odnosa z drugimi kolegi, čeprav je lahko to pomemben prispevek k boljši klimi znotraj učiteljske zbornice (Fischer in van Andel, 2002).

Pomembno je poudariti vlogo medgeneracijskega učenja in sodelovanja med učitelji znotraj posamezne zbornice. Pri tem ne gre le za vprašanje prenosa vedenja, znanja z ene generacije na drugo (in ne vedno nujno samo od starejših na mlajše), temveč tudi to, kaj se lahko skupaj naučimo. Gre za izmenjavanje znanja in izkušenj, za kar je potrebna tudi institucionalna podpora in spodbuda, ki omogoča medosebno komunikacijo in socialno participacijo. Na ta način medgeneracijsko učenje vzpostavlja in spodbuja socialni in kulturni kapital (Ličen, 2009, str. 66).

2 METODOLOGIJA

2.1 FAZE DELA

Naše delo smo zasnovali v več fazah. V prvi fazi smo se posvetili konceptualizaciji temeljnih pojmov, kjer smo opredelili predvsem povezanost poklicne socializacije, razvoja kariere in medgeneracijskega sodelovanja z izobraževanjem in usposabljanjem učiteljev. To je omogočilo jasn konceptualni okvir, znotraj katerega smo kasneje proučevali posamezna vprašanja.

V drugi fazi smo oblikovali izhodišča za evalvacijo izvajalcev, opredelili preiskovane vzorce in zasnovali ustrezne inštrumente. Pridobili smo začetne kvalitativne podatke o stanju v praksi, problemih, dobrih praksah in izkušnjah učiteljev. Na tej podlagi smo v skladu z načrtom pripravili anketni vprašalnik za udeležence programov za pridobitev pedagoško andragoške izobrazbe in opravili zajeme podatkov ob vključitvi in ob končanju programa. Izvedli smo anketiranje med udeleženci programa za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe na FF in PeF UL. V okviru te faze smo sodelovali na širši strokovni razpravi o predlagani terminologiji (kar je hkrati tudi prispevek k ciljem raziskovalne teme 2.1.3.c razpisa). Domači strokovni javnosti smo v sodelovanju s stanovskimi in raziskovalnimi organizacijami (Andragoško društvo Slovenije, Pedagoški inštitut) predstavili tudi probleme in dognanja s področja terminologije.

V tej fazi smo izvedli tudi kvalitativni del empirične raziskave. V skladu z načrtom smo pripravili in izvedli fokusno skupino. Centralna tema diskusije je bila obstoječi sistem izobraževanja in usposabljanja učiteljev in strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, njihovo nadaljnje izobraževanje, značilnosti procesov poklicne socializacije, medgeneracijsko sodelovanje in oblikovanja poklicne identitete učiteljev.

V tretji fazi smo se posvečali zbiranju elementov za oblikovanje modela evalvacije izobraževanja za učitelje. Na osnovi pridobljenih empiričnih podatkov smo zasnovali predloge za model evalvacije izvajalcev usposabljanja za učitelje, s katerim bo mogoče identificirati obstoječe stanje z vidika potrebne modernizacije, kot jo nakazujejo in predpostavljajo naša spoznanja. Na osnovi analize stanja v praksi in teoretičnih spoznanj smo oblikovali in pripravili konceptualna izhodišča za evalvacijo temeljnih programov usposabljanja učiteljev, za evalvacijo izvajalcev stalnega strokovnega izpopolnjevanja učiteljev in za evalvacijo programov za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe.

V četrti fazi smo kot glavni cilj opredelili diseminacijo rezultatov. Ta faza je potekala paralelno ob drugih fazah in se je delila na več sklopov:

- a) strokovna razprava o predlagani terminologiji,
- b) oblikovanje novih vsebin in načinov dela za udeležence seminarjev za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe,
- c) objava več znanstvenih in strokovnih člankov ter udeležba na strokovnih dogodkih v tujini in doma, ker smo ustrezno predstavili svoje ugotovitve,
- d) priprava in predstavitev rezultatov projekta domači strokovni javnosti na pedagoško andragoških dnevih 2010, zaključne izsledke pa bomo predstavili tudi na pedagoško andragoških dnevih v januarju 2011,
- e) rezultate raziskave bomo uporabili tudi pri pripravi znanstvene monografije s področja poklicnega razvoja učiteljev.

V zadnji, peti fazi smo se posvetili pripravi tega sklepnega poročila, kjer smo združili zbrane empirične podatke, nova izhodišča, dobljena na osnovi pregleda relevantnih avtorjev z obravnavanega področja ter vsebinsko strukturiranih opažanj vzgojno-izobraževalne prakse. V sklepnem delu zaključnega vsebinskega poročila kot rezultat projekta predstavljamo naš predlog elementov modela evalvacije s predlogi za izvedbo, in predloge ter priporočila načrtovalcem šolske politike in izobraževanja učiteljev.

2.2 NAMEN

Novejše raziskave nakazujejo, da je pogoj za doseganje ustrezne kakovosti izobraževalnega sistema visoka stopnja profesionalnega razvoja učiteljev. Tako imenovani kritično odgovorni učitelj ima vrsto zmožnosti, vedenj in znanj, ki jih v preteklosti učitelj ni potreboval tako nujno kot danes. Namen našega dela je bil identificirati, koliko izobraževanje in usposabljanje učiteljev dejansko doprinašata k nujni modernizaciji. Ta pa danes ne pomeni zgolj sprememb v programih. V obširnejšem prikazu zbranih empiričnih podatkov (v empiričnem delu poročila) smo prikazali, kakšno je trenutno stanje v dodiplomskem izobraževanju bodočih učiteljev na treh fakultetah Univerze v Ljubljani, kakšno v programih za pridobitev pedagoško andragoške izobrazbe na dveh fakultetah Univerze v Ljubljani ter kakšen je po videnju učiteljev (ki vrsto let angažirano delujejo v praksi) položaj pri njihovem stalnem strokovnem izpopolnjevanju.

2.3 RAZISKOVALNA HIPOTEZA

Naša izhodiščna hipoteza je bila: Kakovostnejše izobraževanje učiteljev zagotavlja tudi bolj kakovsten profesionalni in poklicni razvoj. Kakovostno izobraževanje poleg pridobivanja ustreznih kompetenc upošteva učiteljevo potrebo po razvoju osebne poklicne poti, razvoju njegovih stališč v zvezi s poučevanjem, prevetritev in utrjevanje poslanstva učitelja ter pripadnost profesiji.

Začetno izobraževanje, stalno strokovno izpopolnjevanje ter druge oblike usposabljanja smo postavili kot tiste, ki morajo strateško slediti modernim trendom, se poglobljeno posvetiti procesom poklicne socializacije v luči novih teoretskih spoznanj, razvoju poklicne poti in pospeševanju učiteljeve kariere v smeri vzdrženga razvoja ter vlogi mentorjev in seniorjev v prenosu znanj in spretnosti med generacijami.

Osredotočili smo se na ključni dejavnik kakovostnih sprememb v izobraževalnem sistemu – vprašanje kakovosti učiteljeve poklicne poti, ki je predpogoj za vse druge spremembe. Izboljšanje kakovosti izobraževanja predpostavlja učitelje, ravnatelje in druge strokovne delavce, ki so zmožni to kakovost doseči in jo ohranjati pri svojem vsakodnevnem delu v izzivom izpostavljenem vzgojno-izobraževalnem procesu. Doseganje visoke kakovosti je v veliki meri povezano z osebnim angažiranjem učitelja pri delu, njegovimi stališči v zvezi s poučevanjem in osebnim poslanstvom, z njegovimi zmožnostmi in pridobljenimi ključnimi kompetencami, ki mu v moderni družbi omogočajo ustrezno ravnanje in odzivanje. Vse naštetu pa predstavlja elemente poklicne identitete učitelja, zato smo procesu in zakonitostim njenega oblikovanja v procesih poklicne socializacije namenili še posebno pozornost.

2.4 METODOLOŠKO-TEORETIČEN POTEK RAZISKOVANJA

Sprva smo predvideli 3-letno trajanje projekta, ker smo ga vsebinsko in izvedbeno vezali na časovno dinamiko študijskega leta. Želeli smo bolj vključiti elemente spremljanja učinkov programov izpopolnjevanja, kar zahteva nekoliko daljše obdobje izvajanja projekta. To je bilo za naša izhodišča posebej pomembno zaradi spremljanja in ugotavljanja učinkov programov izpopolnjevanja, česar ni mogoče storiti neposredno po izvajanju programov. Zaradi omejitve pri trajanju projekta na dve leti smo skladno z načrtom del tega spremljanja opustili, velik del pa realizirali v krajšem časovnem obdobju. Seveda je to skrajševanje vplivalo na nekatere izvedene metodološke postopke.

Glavna raziskovalna vprašanja sprejetega projekta so bila:

1. Koliko stalno strokovno izpopolnjevanje upošteva prilagojenost vsebin in oblik usposabljanja glede na različne potrebe udeležencev v različnih obdobjih kariere (razlika mladi in izkušeni učitelji)?
2. Ali obstoječi programi usposabljanja in izobraževanja dovolj veliko pozornost namenjajo ustrezni poklicni socializaciji? Ali podpirajo oblikovanje ustrezne poklicne identitete in utrjujejo ugled učitelja?
3. Ali je v sedanjih oblikah usposabljanja in izobraževanja učiteljev dovolj možnosti za prenos znanj in veščin med generacijami? Ali so obstoječe organizacijske oblike ustrezne?
4. Na kakšen način uveljaviti različne načine mentorstva in drugih oblik medgeneracijskega sodelovanja pri prenosu veščin poučevanja?

Metodološka zasnova raziskave je vsebovala elemente metodološke triangulacije. Uporabili smo deskriptivno in kavzalno-eksperimentalno metodo, s pomočjo katere smo iskali vzročne povezave in dokazovali statistično pomembnost razlik med posameznimi kategorijami spremenljivke. Poleg kvantitativne metodologije smo v raziskavo vključevali tudi kvalitativni metodološki pristop, in to predvsem tam, kjer so bili s kvalitativnimi metodami vsebinsko razširjeni posamezni vidiki opredeljenega raziskovalnega problema.

2.5 INŠTRUMENTARIJ

Za namene te raziskave smo izdelali ustrezni inštrumentarij. Ta je obsegal:

- opomnik in druga gradiva za fokusno skupino uglednih strokovnjakov s področja izobraževanja in usposabljanja učiteljev, tako iz vrst izobraževalcev izobraževalcev, praktikov samih, kot načrtovalcev politik, sindikatov, študentov in drugih zainteresiranih strani,
- anketni vprašalnik za začetni in končni zajem podatkov udeležencev programa PAI z ustreznimi navodili in spremljevalnimi tabelami,
- anketni vprašalnik za zajem podatkov na vzorcu študentov četrtega letnika študija na Univerzi v Ljubljani.

2.6 PREISKOVANI VZORCI

Naš vzorec udeležencev programa PAI je bil priložnosten. Enota vzorca je bil udeleženec PAI na Ljubljanski univerzi v šolskem letu 2008/2009. V vzorec je bilo v prvi meritvi vključenih 119 oseb, v drugi pa 97.

Zajete podatke smo obdelali s standardnim paketom za SPPS obdelave, opravili deskriptivno analizo in jih ustrezno interpretirali.

Terensko raziskovalno vprašanje pri anketnem zajemu podatkov je bilo: Kako vpliva usposabljanje za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe na razvoj tistih kompetenc udeležencev, ki so potrebne za poučevanje?

Anketa je bila razdeljena na vsebinske sklope: splošni podatki (5 postavk) in ostala vprašanja (20 vprašanj, od tega štiri kvalitativna vprašanja odprtega tipa, 9 vprašanj izbirnega tipa z eno ali več izbirami, 6 vprašanj z lestvicami Likertovega tipa, eno vprašanje pa je imelo ocenjevalne lestvice za štiri sklope kompetenc: Področje vzgojne komunikacije in odnosov (6 postavk), Področje profesionalnega razvoja (5 postavk), Področje učinkovitega poučevanja (6 postavk), Področje organiziranja, vodenja dela ter sodelovanja z delovnim in družbenim okoljem (6 postavk).

Posebej smo opredelili več vsebin, ki se povezujejo s teoretičnimi izhodišči in analizo virov: Razlogi za vstop posameznikov iz drugih panog v izobraževanje, kdo jih je napotil v učiteljski poklic in zakaj? Kje v razvoju kariere se je ta prehod zgodil in kakšna je njihova trenutna poklicna situacija? Posebej nas je torej zanimala njihova motivacija za vstop v usposabljanje. Zanimalo nas je, česa udeleženci pričakujejo največ, katere oblike dela presojajo kot zanje najboljše/najbolj učinkovite, koliko usposabljanje povezujejo s svojim strokovnim področjem in potrebami za razvoj kariere zunaj poučevanja. Posebej smo bili pozorni na to, kako pojmujejo vlogo učitelja – kaj učitelj je (položaj, vloga, status), kaj je poučevanje, kako sebe doživljajo kot učitelja ter koliko je zmožnost poučevanja odvisna od profesionalnega znanja in spretnosti in koliko od talenta, prirojenih darov za poučevanje.

Da bi dobili primerjavo s pogledi študentov, ki se odločajo za učiteljski poklic kot svoj primarni (za razliko od udeležencev PAI programa, ki so kot svoj primarni poklic izbrali področje, ki nima pedagoško-andragoških vsebin študija in so torej svoj dodiplomski študij opravili na nepedagoških programih), smo priredili in pripravili primerljiv anketni vprašalnik tudi za študente četrtega letnika. Kot odvisne spremenljivke smo v vprašalniku za študente umestili več sklopov. V 19 vprašanjih ankete (in sklepu) je bilo opredeljenih 39 odvisnih spremenljivk, od tega v 13 vprašanjih 35 statističnih. Ostale 4 spremenljivke so bile kvalitativne narave, in so zaobsežene v 4 vprašanjih (in sklepu).

Naše glavno raziskovalno vprašanje v tej anketi je bilo: Kako vpliva praktično usposabljanje študentov v okviru študijskih programov na razvoj kompetenc poučevanja bodočih učiteljev? Vzorec so sestavljale različne skupine študentov glede na programe, ki jih obiskujejo: skupina udeležencev, ki so obiskovali četrti letnik študija na Filozofski fakulteti (89,3% vzorca), ter skupina udeležencev programa pedagoška matematika in pedagoška fizika na Fakulteti za matematiko in fiziko UL (10,7% vzorca).

Tretji, za nas izredno pomemben vir informacij pa so bili ugledni strokovnjaki s področja izobraževanja in usposabljanja učiteljev ter načrtovalci politike. Diskusijo v fokusni skupini smo načrtovali kot enega od postopkov v procesu analize stanja izobraževanja in usposabljanja učiteljev pri nas. Osrednja tema diskusije v fokusni skupini je bila obstoječi sistem izobraževanja in usposabljanja učiteljev in strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, njihovo nadaljnje izobraževanje, značilnosti procesov poklicne socializacije in oblikovanja poklicne identitete učiteljev. Diskusijo smo organizirali v petih tematskih sklopih:

1. Ustreznost sedanjega temeljnega usposabljanja učiteljev (pedagoški programi študija, programi za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe) z vidika razvoja zmožnosti za načrtovanje in razvoj lastne poklicne poti.

2. Ustreznost programov usposabljanja in izpopolnjevanja, namenjen že zaposlenim učiteljem, z vidika zmožnosti za refleksijo svoje poklicne vloge, na njej temelječe poklicne identitete in njenega razvoja.
3. Ustvarjanje priložnosti za medgeneracijsko srečevanje - ali in kako bi jih bilo mogoče ustvarjati in spodbujati s pomočjo organiziranega izobraževanja in usposabljanja za že zaposlene učitelje?
4. Vloga ravnatelja, pedagoga in drugih svetovalnih delavcev pri ustvarjanju možnosti za poklicni razvoj učiteljev.
5. Kritična ocena obstoječih programov stalnega strokovnega izpopolnjevanja z vidika razvoja zmožnosti za različne oblike sodelovanja, oblikovanja ustreznih odnosov z učenci in kolegi. Temeljni cilj je bila izmenjava izkušnj in njihova refleksija znotraj vsakega od opisanih sklopov z namenom, da po zaključeni diskusiji in opravljeni analizi oblikujemo ustrezne smernice in predloge.

2.7 REALIZIRANI CILJI PROJEKTA

Med rezultati naj naštejemo:

1. Konceptualizacija nekaterih temeljnih pojmov (poklicna socializacija, kariera, poklicna pot, mentorstvo, vloga seniorja v učiteljskem zboru).
2. Priprava in vodenje strokovne razprave o modernizaciji šole in poklicnem razvoju učiteljev.
3. Oblikovanje elementov za: evalvacijo temeljnih programov usposabljanja učiteljev; evalvacijo izvajalcev stalnega strokovnega izpopolnjevanja učiteljev; evalvacijo pedagoško-andragoških programov za pridobivanje kvalifikacije za učitelja v vzgoji in izobraževanju.
4. Vključitev spoznanj in izkušnj v dodiplomsko in podiplomsko izobraževanje diplomiranih pedagogovobeh smeri, pedagoške in andragoške.
5. Več znanstvenih in strokovnih člankov, ki so plod raziskovalnega dela v okviru projekta, udeležba na strokovnih in znanstvenih dogodkih v tujini, predstavitev strokovni javnosti s prispevki.
6. Priporočila, ki smo jih v zgoščeni obliki navedli na začetku poročila, podrobneje pa jih prikazujemo v sklepnem delu.

3 EMPIRIČNI DEL

3.1 ANALIZA ANKETE S ŠTUDENTI ČETRTIH LETNIKOV PEDAGOŠKIH PROGRAMOV

3.1.1 IZHODIŠČA

Izhodiščno raziskovalno vprašanje za programe dodiplomskega usposabljanja za pridobitev pedagoške univerzitetne izobrazbe je bilo:

Kako vpliva praktično usposabljanje študentov v okviru pedagoških študijskih programov na razvoj kompetenc poučevanja bodočih učiteljev?

3.1.2 OPIS INSTRUMENTA

Inštrument smo povzeli po anketi za udeležence PAI (prim. poglavje 3.2.) in ga ustrezno prilagodili.

3.1.3 SPREMENLJIVKE

Kontrolne spremenljivke, kot spremenljivke, ki tudi vplivajo na neodvisno spremenljivko, so:

- spol,
- starost,
- letnik študija,
- smer študija,
- področje strokovne izobrazbe, ki jo bo študent pridobil,
- pedagoške izkušnje,
- obseg učenja od izkušenega kolega/mentorja,
- način pridobivanja praktičnih izkušenj.

Kot odvisne spremenljivke smo v vprašalniku za študente umestili več sklopov. V 19 vprašanjih ankete (in sklepu) je bilo opredeljenih 39 odvisnih spremenljivk, od tega v 13 vprašanjih 35 statističnih. Ostale 4 spremenljivke so kvalitativne narave, in so zaobsežene v 4 vprašanjih (in sklepu). Odvisne spremenljivke so bile:

Motivacija:

- valenca¹ do izobraževanj,
- vstopna motivacija ob začetku prakse .

Pričakovanja

- vsebina pričakovanj,
- zaželene oblike v izobraževanjih,
- razmerje med teorijo in prakso,
- utrditev poznavanja stroke skozi prakso,
- pričakovan razvoj kariere,

¹ Valenca je »psihološka vrednost predmeta, osebe ali pojava, ki se kaže kot njegova privlačnost ali odbojnost« (SSKJ 1997, str. 1487).

- pričakovanje karierne izpolnitve v pedagoški zaposlitvi.

Stališča:

- stališča do zmožnosti za poučevanje - glede na skupna EU izhodišča za kompetence učiteljev²,
- stališča do zmožnosti za poučevanje (rang zmožnosti),
- stališča do dispozicij za poučevanje,
- pojmovanje vseživljenjskosti učenja,
- doživljanje vloge učitelja,
- pojmovanje kakovosti usposabljanj bodočih učiteljev,
- pojmovanje kakovostnega učitelja,
- lastna odličnost v vlogi učitelja.

3.1.4 ZBIRANJE PODATKOV

Zajeli smo več skupin študentov četrtega letnika oddelkov na Filozofski fakulteti UL, ki imajo pedagoški programa, in dve skupini študentov četrtega letnika na Fakulteti za matematiko in fiziko UL.

PRIKAZ 2: Število vključenih študentov glede na smer študija

smer študija	f
ruščina in kombinacije	2
francoski jezik in kombinacije	2
slovenski jezik in kombinacije	3
fizika	3
španski jezik in kombinacije	5
sociologija in kombinacije	5
angleški jezik in kombinacije	6
umet. zgod. in kombinacije	11
matematika	11
filozofija in kombinacije	12
zgodovina in kombinacije	19
geografija in kombinacije	22
nemški jezik in kombinacije	30
SKUPAJ	131

Vzorec so sestavljale različne skupine študentov glede na programe, ki jih obiskujejo (glej prikaz): skupina udeležencev, ki so obiskovali četrti letnik študija na Filozofski fakulteti (89,3% vzorca), ter skupina udeležencev programa pedagoška matematika in pedagoška fizika na Fakulteti za matematiko in fiziko (10,7% vzorca).

² Skupna evropska načela za kompetence in kvalifikacije učiteljev (2006), Euridicy internetne novice, 22.5.2006.

PRIKAZ 3: Vzorec glede na fakulteto, kjer udeleženci študirajo

izvajalec študijskega programa	f	%
Fakulteta za matematiko in fiziko UN Ljubljana	14	10,7
Filozofska fakulteta UN Ljubljana	117	89,3
SKUPAJ	131	100,0

Vseh izpolnjenih anket je 133, od tega smo v obdelavo sprejeli 131 anket. 2 ankete smo izločili zaradi nepopolnih podatkov.

3.1.5 PODROBEN OPIS VZORCA

Vzorec študentov je bil priložnosten. Zbrane podatke smo obdelali s standardnim paketom za statistične obdelave SPSS. Opravili smo deskriptivno in primerjalno analizo dobljenih izračunov.

PRIKAZ 4: Vzorec glede na spol anketirancev

SPOL	frekvenca	%
moški	27	20,6%
ženski	104	79,4%
SKUPAJ	131	100,0

PRIKAZ 5: Starost anketiranih študentov

starost anketiranih študentov v letih	f	%
22	38	29,0
23	43	32,7
24	20	15,3
25	17	12,9
26	5	3,8
27	2	1,5
28	1	0,8
29	1	0,8
30	1	0,8
31	1	0,8
34	1	0,8
53	1	0,8
skupaj	131	100,0

Vzorec so sestavljali študenti četrtega letnika različnih pedagoških in tudi nekaterih nepedagoških oddelkov, ki so v študijskem programu imeli specialno didaktiko predmeta, ki ga študirajo.

9,2% vzorca študentov ni obiskovalo pedagoškega programa, so pa imeli v kurikulumu občo in specialno didaktiko.

PRIKAZ 6: Vzorec glede na letnik študija

letnik študija	f	%
absolvent	12	9,2
četrti	115	87,8
tretji	4	3,0
skupaj	131	100,0

PRIKAZ 7: Vzorec študentov glede na pedagoške in nepedagoške programe

vrsta naziva, ki ga bo študent pridobil po končanem študiju	f	%
nepedagoški naziv	12	9,2
pedagoški naziv	119	90,8
skupaj	131	100,0

3.1.6 PRIKAZ ODGOVOROV NA ANKETNA VPRAŠANJA

PEDAGOŠKE IZKUŠNJE

Študente smo spraševali, ali že imajo izkušnje s samostojnim poučevanjem.

PRIKAZ 8: Ali študenti imajo že kakršnekoli izkušnje s samostojnim poučevanjem

izkušnje s samostojnim poučevanjem	f	%
ne	23	17,6
da	108	82,4
skupaj	131	100,0

Kaže se, da je v vzorcu študentov, ki imajo vsaj prvo izkušnjo s samostojnim poučevanjem, prevladujoča večina (82,4%). Glede na obseg in kakovost prvih samostojnih izkušenj v vlogi učitelja pa se študenti precej razlikujejo.

PRIKAZ 9: Od kod izvirajo praktične izkušnje s samostojnim poučevanjem

pridobivanje praktičnih izkušenj s samostojnim poučevanjem	f	% pritrilnih odgovorov
tečajji	3	2,8
obvezna praksa	72	67,3
nadomeščanje	1	1,07
izpitni nastopi	3	2,8
inštrukcije	9	8,4
drugo	19	17,7
skupaj	107	100,0

Največji delež študentov je izkušnje dobil na obvezni praksi (67,3%). Nekateri imajo širše izkušnje, saj so jih pridobivali ob vodenju tečajev (2,8% študentov), z inštrukcijami (8,4% študentov) ali drugimi vrstami dela.

Študenti so pod kategorijo *drugo* navajali načine, kjer so pridobivali zanimive praktične izkušnje s samostojnim poučevanjem, ki tudi predstavljajo delo učitelja, čeprav niso teh izkusili v razredu s skupino učencev. Navajali so na primer: vodenje otroških delavnic v narodnem muzeju, tri leta individualnega poučevanja in eno leto poučevanja v razredu, prostovoljstvo v srednji šoli? ali na društvu za aktivno preživljanje tretjega življenjskega obdobja, tuj jezik učila tudi domače (družino), otroke uči astronomijo na nočnih opazovanjih, izobražuje mentorje za ta program, 4 leta sodelovanja v improvizacijskem gledališču, eno leto vodenja občolskih dejavnosti, 5 let treninga hip hopa, 1 teden poučevanja na gimnaziji preko študentskega servisa, vodenje turistov, privatno-individualno poučevanje, vodenje po Narodni galeriji, vodenje gledališke skupine, honorarno poučevanje tujcev, praksa v okviru študijskega programa, eno leto učna pomoč na OŠ, vodenje na ljubljanskem gradu.

OBSEG UČENJA OD IZKUŠENEGA KOLEGA/MENTORJA

PRIKAZ 10: Koliko mentorjev so doslej med pridobivanjem praktičnih izkušenj imeli

dosedanje število mentorjev, ki so študenta vpeljevali v vlogo učitelja	f	%
5	2	1,6
4	14	11,5
3	13	10,7
2	43	35,2
1	41	33,6
nič	5	4,1
drugo	4	3,3
skupaj	122	100,0

Dobra tretjina (33,6%) študentov je imela enega mentorja, druga tretjina (35,2%) pa dva, 10,7% jih je imelo tri mentorje, 11,5% pa štiri. Študenti, ki niso imeli mentorja, so najverjetneje tisti, ki študirajo na nepedagoških smereh. V kategoriji *drugo* so študenti med drugim navajali: za en predmet je bil en učitelj; po dva mentorja na faksu in praksi; dva v OŠ – več v muzejih.

NAČIN PRIDOBIVANJA PRAKTIČNIH IZKUŠENJ

Zanimali so nas razlogi za dosedanje vključevanje študentov v neposredno delo in pridobivanje praktičnih izkušenj s poučevanjem. Zanimalo nas je, ali je študent sam, na svojo pobudo iskal možnosti, ali je te izkušnje pridobival kot sestavni del izobraževalnega programa ali kako drugače.

PRIKAZ 11: Kdo je študente spodbudil, da so pridobivali praktične izkušnje

praktične izkušnje so študenti pridobivali	f	% pritrilnih odgovorov
na lastno pobudo oziroma zaradi lastne potrebe	47	35,9
kot sestavni del študijskega programa	119	90,8
drugo	9	6,9
skupaj	131	100,0

Tretjina študentov (35,9% pritrilnih odgovorov) je mnenja, da je njihova lastna pobuda in potreba tudi glavni spodbujevalec za vključitev v neposredno delo in pridobivanje praktičnih izkušenj, večina pa kot prevladujoči spodbujevalec (90,8% pritrilnih odgovorov) vidi študijsko obvezno prakso.

V kategoriji *drugo* so študenti med drugim navajali, da so doslej imeli inštrukcije drugim, pomoč mlajšim v družini, študentsko delo, vodenje po razstavi, prostovoljno vodenje likovnih ali drugih delavnic, nadomeščanje rednih učiteljev. Med temi odgovori so tudi taki, kjer navajajo, da jih še čaka samostojno poučevanje, doslej pa še nimajo takih izkušenj.

VALENCA DO IZOBRAŽEVANJA

Notranja motivacija je pomemben dejavnik, ki določa stopnjo osebne angažiranosti pri praktičnem delu, kar vpliva tudi na kakovost izkušenj in učenja, ki bo steklo pri konkretnem delu v vlogi učitelja. Študente smo vprašali, kako radi se načeloma udeležujejo praktičnih vaj. Odgovarjali so v okviru odgovorov 5 stopenjske lestvice.

PRIKAZ 12: Kako radi se udeležujejo praktičnih vaj

praktičnih vaj (hospitacij, nastopov, prakse) po šolah se študenti udeležujejo	f	%
izredno radi	19	14,5
zelo radi	52	39,7
radi	46	35,1
manj radi	12	9,2
neradi	2	1,5
skupaj	131	100,0

Študenti se praktičnih vaj (hospitacij, nastopov, prakse) po šolah udeležujejo izredno radi (14,5%), zelo radi (39,7%) ali radi (35,1%). Desetina (10,7%) se jih te prakse udeležuje *manj rada* ali *nerada*.

VSTOPNA MOTIVACIJA OB ZAČETKU PRAKSE

Zanimala nas je njihova lastna ocena o ključnem motivu, ki študente praviloma usmerja pri vključitvi v različne oblike prakse, zato smo jih spraševali, kaj je za njih najbolj pomembno, ko se vključujejo v kakršnokoli obliko praktičnega usposabljanja za bodoči poklic. Če to vprašanje primerjamo z njihovimi pričakovanji, dobimo natančnejšo sliko o dejanskih motivih in potrebah.

PRIKAZ 13: Ključni motiv za vključitev v praktično delo

ko se vključijo v praktično delo, je za študente najbolj pomembno	f	% pritrilnih odgovorov
opazovanje dela, srečevanje in pogovori z bodočimi strokovnimi kolegi (vključujoč neformalne stike med odmori)	79	60,8
ново strokovno znanje	58	44,6
dejstvo, da bodo opravili študijsko obveznost	32	24,6
vpogled v bodoči poklic	92	70,8

Kot pokaže grafični prikaz, sta prevladujoča dva motiva, ki ju navajajo študenti: *vpogled v bodoči poklic* (70,8% pritrilnih odgovorov) ter *opazovanje dela, pogovori in stik z bodočimi strokovnimi kolegi in neformalno druženje* (60,8%). *Novo strokovno znanje* (44,6%) je pomaknjeno precej v tretji plan.

To se sklada z odgovori udeležencev PAI programa – ko študenti okusijo prakso, vedo, da gre tu za izmenjavo »mehkih profesionalnih znanj« in ne stroke. Primerjava začetne in končne meritve pri je PAI udeležencih pokazala upad prevladujočega motiva »*ново znanje, ki ustreza vašim potrebam in ciljem*« ob izteku usposabljanja, na drugi strani pa porast motiva »*srečevanje in pogovori s strokovnimi kolegi (vključujoč prijateljske stike med odmori)*«, kar bi lahko videli kot pozitivno tendenco. Tako kot študenti so tudi udeleženci PAI že izkusili pozitivne učinke medsebojnih strokovnih izmenjav.

PRIČAKOVANJA

Zanimale so nas najbolj zaželene oblike dela oziroma kaj je po dosedanjih izkušnjah s prakso za študente najboljše/najbolj učinkovito. Spraševali smo jih po njihovih pričakovanjih glede praktičnega dela (vprašanje 6), katere načine dela nasploh imajo najraje (vprašanje 8), kakšno naj bo po njihovem mnenju razmerje med teorijo in prakso (vprašanje 9). Zanimala nas je še njihova ocena, v kolikšni meri pričakujejo, da bodo z vključitvijo v praktično delo po šolah utrdili poznavanje svoje stroke oziroma svoje strokovno znanje (vprašanje 10).

VSEBINA PRIČAKOVANJ

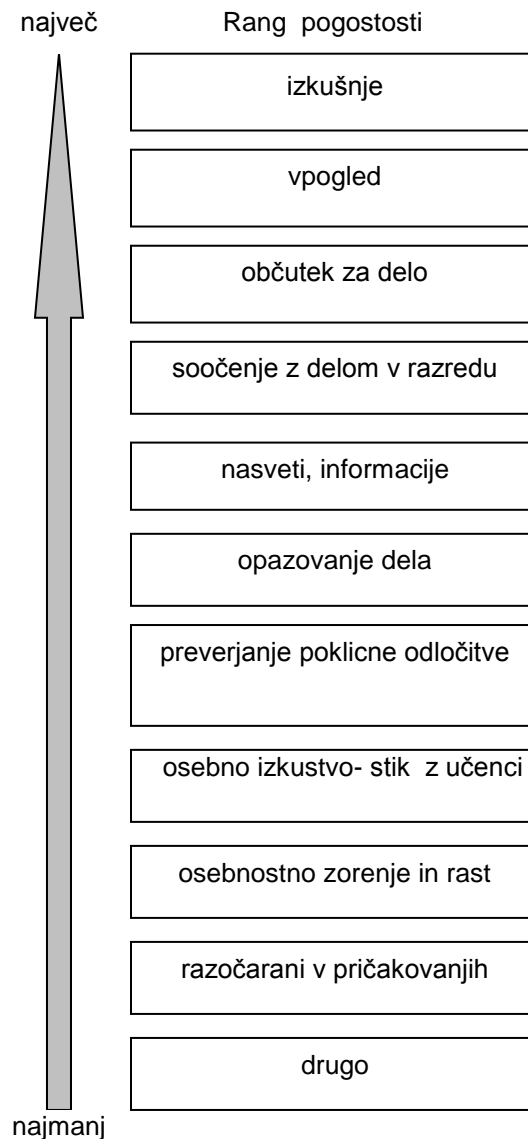
Študente smo z odrtim vprašanjem spraševali, kaj pričakujejo, da bodo poleg formalnega potrdila o opravljeni pedagoški praksi pridobili s praktičnim delom usposabljanja po šolah.

Glavne kategorije, ki jih je bilo mogoče izluščiti na osnovi odgovorov, so:

- izkušnje,
- samozavest,
- prvi občutek, kaj delo učitelja dejansko je,
- soočenje z delom v razredu,
- nasveti,
- informacije,
- opazovanje dela izkušenega kolega,
- preverjanje osebne poklicne odločitve,
- osebno izkustvo dela z učenci,
- osebno zorenje in rast,

- razočarani v pričakovanjih,
- drugo.

PRIKAZ 14: Rang pogostosti glavnih kategorij odgovorov o pričakovanjih v zvezi s prakso



IZKUŠNJE (n=64), študenti so navajali odgovore, ki so opisovali različne učinke, ki jih prinesejo izkušnje, kot so: »praktične, prve, nove, izkušnje, ki jih dobimo pod vodstvom mentorja, kar je za začetek boljše, kot da "plavaš" sam; potrebna samozavest in zaupanje vase kot bodoči učitelj; več izkušenj, da bom spoznala tako pozitivne kot negativne stvari za delo v razredu; da bom spoznala utrip življenja na šolah; dragocene izkušnje, ki jih sicer težko pridobimo tekom študija;«.

VPOGLED (n=41), sklop odgovorov, kjer govorijo predvsem o bodočem delu, ki ga večplastno razumejo: »vpogled v bodoči poklic; vpogled v delovanje ustanove in šolskega sistema in vpogled v realistični vsakdanjik poučevanja; napredovanje v veščinah pri delu z ljudmi; vpogled v delo učitelja; pomoč pri vstopu v svet šole in v poučevanje; vpogled v področje izobraževanja, kako je potrebno prilagajati snov, kakšne so razmere v razredu, tudi soočenje z nastopom in predstavitvijo neke teme; vpogled v izobraževanje – metode«.

SAMOZAVEST, sklop odgovorov, kjer poudarjajo prve potrditve svojih pozitivnih občutij, ki zagotovo vodijo k doživetju poučevanja kot potrditve poklicne izbire in izpolnjujočega dela. Navajali so take odgovore: »potrebne izkušnje in samozavest pri poučevanju; samozavest pri nastopanju; dvig samozavesti; znanje in veliko dobrih nasvetov; več občutka v šoli oz. pri poučevanju in kako ravnati v določenih situacijah v razredu«.

OBČUTEK, skupina odgovorov, kjer so spregovorili predvsem o občutku za vodenje razreda, kaj je delo učitelja, o občutku za učence, za delo z ljudmi... Omenjajo tudi suverenost v svojem poklicu in občutek za delo v razredu.

NASVETI, INFORMACIJE, je kategorija, kjer smo združili odgovore, ko opisujejo različne neposredne, pa tudi posredne informacije, ki jih pridobivajo glede spoznavanja ustanove, organizacije učiteljevega dela, zakonodaje...

SOOČENJE Z DELOM V RAZREDU, je kategorija, ki združuje odgovore, ko študenti posredno zelo veliko govorijo o pedagoški praksi, kot na primer, da je to bila »moja prva izkušnja s poučevanjem in mi je zato pomagala pri ugotavljanju, ali je poučevanje to, kar želim početi v življenju«, omenjajo tudi pridobivanje povratne informacije o posameznikovem poučevanju.

OPAZOVANJE DELA, je kategorija, ki združuje odgovore, kot so: »imamo možnost, da nas nekdo z več izkušnjami opozori na naše napake, saj kot učenec teh stvari ne opaziš«.

PREVERJANJE POKLICNE ODLOČITVE je kategorija, kjer študentje v svojih odgovorih predvsem govorijo o preverjanju želje po tem, da bi poučevali v praksi: »najprej me je zanimalo, če bom sploh lahko poučevala cel razred, če je to sploh zame, ali bi imela raje samo inštrukcije; želela sem videti tudi odnos profesorjev do svojega predmeta poučevanja, kako se oni počutijo na tem delovnem mestu, ali so zadovoljni, kaj so prednosti in slabosti tega poklica (iz prve roke); pomembna so tudi priporočila ter tudi pozitivne povratne informacije od učencev; to je preizkušanje in potrditev, da sem se pravilno odločila; pričakujem, da se bom lažje odločila za izbor poklica; to je zgolj vpogled v pedagoško prakso, mislim, da je realnost v razredu dosti drugačna; zame je bolj realen vpogled v delo učitelja, nova poznanstva bodočih potencialnih delodajalcev, izkušnje, ki mi bodo pomagale, ko bom sama začela poučevati; možnost zaposlitve na tej šoli; vzpostavila bom stik s šolo, kar pomeni, da me lahko pokličejo, če me potrebujejo; želim spoznati, kako poteka delo učitelja, koliko dela je potrebno vložiti; videla sem, kaj vse obsega delo učitelja.«

DELO Z UČENCI je kategorija, kjer študenti spregovorijo o »ugotavljanju nivoja učencev in dijakov, kar je koristna informacija tudi pri opravljanju drugih poklicev (npr. delo v muzeju); zgledi različnih vrst poučevanja mladih, način pridobitve pozornosti, zanimanja; spoznavanje psihologije otrok in mladostnikov; strokovno didaktično metodično znanje v praksi, poglobitev, pridobitev in utrditev didaktičnega znanja, lažje soočanje s težavami v razredu pri obravnavanju disciplinske problematike; kako reagirati v določenih situacijah, ki se zgodijo med poukom; odnosi, novo znanje, kako se vesti bo različnih situacijah, ob različnih učencih; kako se znajti v situacijah, ki jih pred nastopom v razredu ne pričakuješ; odnos učencev do mene (njihov pogled)«.

OSEBNOSTNO ZORENJE IN RAST je kategorija, kjer študenti poudarjajo lastno zorenje: »pridobila sem samozavest in še večje veselje za poučevanje; pridobila sem na osnovnih kompetencah, se osebno naprej razvijala; pridobil sem izkušnje za nadaljnje delo in

življenje nasploh; s pomočjo prakse bi rada predvsem samopotrditvev o sposobnostih poučevanja v šoli, pričakujem vsaj delen vpogled v realnost, kako to izgleda v resničnem življenju; uvid v bodoči poklic, razsežnost določenega dela, vpogled v poučevanje drugih«.

RAZOČARANI V PRIČAKOVANJIH pa so odgovori študentov, ki so nekoliko bolj kritični: »pričakujem zelo majhen vpogled v učiteljski poklic in različne učne prakse; pred časom sem iluzorno upal, da bom dobil konkretne napotke glede postopanja med poukom, a sedaj ne pričakujem več ničesar, razen več obveznosti v zvezi s tem«.

Med DRUGO smo uvrstili še odgovore: »izkušnje o teoriji; pristen stik s stroko; praktične izkušnje poučevanja; teorija je nekaj drugega kot praksa; vpogled v delovni kolektiv, posamezne razrede, nove izkušnje z ljudmi; šolska klima; nove metode poučevanja; reševanje problemov, vpogled v realnost, v praktično delo z dijaki, situacijo na šoli; približno predstavo o poklicu; globlji vpogled v dinamiko in strukturo dela učitelja; seznanitev z večplastnostjo pedagoškega procesa; vsaj osnovno znanje o tem, kako poučevanje dejansko poteka«.

ZAŽELENE OBLIKE V IZOBRAŽEVANJIH

Ugotavljali smo, katere načine dela imajo naši anketiranci kot udeleženci izobraževanj najraje. Izbrali so med devetimi možnostmi. Izbrali so lahko največ tri odgovore.

PRIKAZ 15: Načini dela, ki jih imajo študenti v izobraževanjih najraje

kot udeleženci izobraževanj imajo študenti najraje načine dela	f	% pritrtilnih odgovorov
delavnico	65	49,6
učenje z delom ob izkušeni osebi	60	45,8
takojšnje preizkušanje teorije v praksi	54	41,2
razgovor s predavateljem ob analizi izdelka	53	40,5
predavanje	49	37,4
samostojno učenje	34	26,0
igro vlog ali simulacijo neke situacije	33	25,2
priprava in predstavitev seminarskih nalog	13	9,9
drugo	0	0

Najbolj zaželene načine dela z vidika študentov lahko razdelimo v tri razrede glede na pogostost izbora med različnimi možnostmi, ki so jih imeli anketiranci na voljo. Prednost v prvem razredu dajejo *delavnico* (49,6% pritrtilnih odgovorov), sledi oblika *učenje v praksi/z delom ob izkušenem mentorju* (45,8%), k temu pa se pridružuje *takojšnje preizkušanje teorije v praksi* (41,2%) in *razgovor s predavateljem ob analizi izdelka* (40,5%). Kot kaže, je tak način dela zanje najbolj optimalen.

Drugi razred predstavljajo oblike, kot so *predavanje*, *samostojno učenje* oziroma *igra vlog ali simulacija neke situacije*. V tretji razred z najnižjim odstotkom pritrtilnih odgovorov sodi le ena oblika *priprava in predstavitev seminarskih nalog* (9,9%).

RAZMERJE MED TEORIJO IN PRAKSO

Zanimalo nas je, kakšna stališča imajo udeleženci glede razmerja med spoznavanjem teorije in praktičnim delom, kakšno razmerje je za usposabljanje študentov najboljše za to, da bodo dobili ustrezne izkušnje, povezane s teoretičnim znanjem. Izbirali so med tremi možnostmi.

PRIKAZ 16: Kolikšen delež teorije in praktičnega dela naj vsebujejo študijski programi za študente

razmerje med teorijo in prakso	frekvenca	%
naj prevladuje teoretski del	12	9,2
obojega na bo enako	58	44,3
naj prevladuje praktični del	61	46,5
skupaj	131	100,0

Stališča glede razmerja med teorijo in praktičnim delom v študijskih programih se ujemajo z rezultati vprašanja, ker smo ugotavljali, katere načine dela imajo naši anketiranci kot udeleženci izobraževanj najraje. 90,9% udeležencev meni, da je potrebno razmerje nagniti v smer *prakse* (46,5%) ali ga vsaj *uravnotežiti* (44,3%) tako, da bi teoriji kot praktičnemu delu dali enako težo. Že v oblikah dela so največjo težo pripisali *delavnicam* in *učenju v praksi/z delom ob izkušenem mentorju*, teoretičnemu spoznavanju vsebin v obliki *predavanj* pa celo manj kot udeleženci PAI. Le 9,2% študentov meni, da naj prevladuje teoretski del.

UTRDITEV POZNAVANJA STROKE SKOZI PRAKSO

Zanimalo nas je tudi stališče v zvezi z vplivom prakse na konkretno strokovno znanje udeleženca. Spraševali smo jih, v kakšni meri pričakujejo, da bodo z vključitvijo v praktično delo po šolah utrdili poznavanje svoje stroke. Izbirali so na štiri stopenjski lestvici.

PRIKAZ 17: Dopolnjevanje strokovnih znanj udeležencev z udeležbo v praktičnem delu na šolah

komplementarnost praktičnega dela študijskega programa s stroko	frekvenca	veljavni %	kumulativen %
v izredno veliki meri	27	20,8	20,8
v veliki meri	84	64,6	85,4
v majhni meri	17	13,1	98,5
v izredno majhni meri	2	1,5	100,0
skupaj	130	100,0	

Velika večina študentov (85,4%) meni, da študijska praksa v *veliki meri* (64,6%) oziroma v *izredno veliki meri* (20,8%) utrjuje tudi poznavanje stoke, ki jo študirajo. Le osmina jih meni, da študijska praksa v *majhni meri* (29,8%) oziroma *izredno majhni meri* (5,1%) utrdi poznavanje njihove stroke, saj kot kaže ne vidijo kakih večjih povezav med tem, kar so videli v praksi in svojo matično stroko.

PRIČAKOVANJA, POVEZANA S KARIERNIM RAZVOJEM

Posebej smo se posvetili analizi predkariernega razvoja pri študentih: spraševali smo po tem, kakšno pot načrtujejo v razvoju kariere in ali bi poklic učitelja lahko izpolnil večino njihovih poklicnih pričakovanj.

PRIČAKOVAN RAZVOJ KARIERE

Študente smo spraševali, kakšno karierno pot načrtujejo po končanju študija. Izbirali so med tremi možnostmi in v okviru odgovora *drugo* imeli možnost dodatnega pojasnila.

PRIKAZ 18: Pričakovanje razvoja karierne poti pri študentih

pričakovana karierna pot	f	%
postal bom učitelj	71	54,2
ne bom delal kot učitelj	17	13,0
drugo	43	32,8
skupaj	131	100,0

Dobra polovica študentov računa s tem, da *bodo postali učitelji* (54,2%). 13% jih ne pričakuje, da bi delali v izobraževanju oziroma kot učitelji. Zanimivi pa so podatki pod izbiro *drugo*, saj se kar 32,8% v vzorec zajetih študentov izbralo to možnost in v odprtem odgovoru tudi pojasnilo, kaj pričakujejo. Večinoma so odgovor *drugo* izbirali tisti, ki še niso povsem odločeni, puščajo si odprte možnosti, čeprav so študij praktično končali. Odgovori se gibljejo od »še ne vem, odvisno, kakšne bodo druge možnosti« do »upam, da ne bom učitelj« ali »preizkusila bom še druga področja, vendar bom delo učitelja sprejela brez odpora«, nekateri imajo v načrtu »nadaljevanje študija«, delo raziskovalca, prevajalca, delo komercialista, delo v muzeju itd.

PRIČAKOVANJE KARIERNE IZPOLNITVE V PEDAGOŠKI ZAPOSLOTVI

Študente smo spraševali, ali menijo, da bi poklic učitelja lahko izpolnil večino njihovih poklicnih pričakovanj. Izbirali so med štirimi možnostmi.

PRIKAZ 19: Ali bi poklic učitelja lahko izpolnil večino njihovih poklicnih pričakovanj

izpolnitev poklicnih pričakovanj v poklicu učitelja	f	%
ne	27	20,6
da	47	35,9
ne vem	51	38,9
drugo	6	4,6
skupaj	131	100,0

35,9 % anketiranih študentov je po pridobljenih praktičnih izkušnjah v okviru študijske prakse že prepričanih, da učiteljski poklic lahko izpolni večino njihovih poklicnih pričakovanj. Polovica ostalih še ne vedo (38,9%), drugi pa menijo, da to ne bi bilo mogoče (20,6%). V odprtem odgovoru *drugo* (4,6%) so študenti zapisali: »da, a imam poklicna

zanimanja tudi na drugih področjih«, »imam namen delovati na področju športa kot trener mlajših selekcij v nogometu«, »nekatera pričakovanja da (veliko), več pomembnih pa ne«.

STALIŠČA

Posvetili smo se ugotavljanju stališč naših anketirancev. Z lestvicami smo posebej podrobno ugotavljali stališča do zmožnosti za poučevanje - glede na Skupna EU izhodišča za kompetence učiteljev³. Vprašanju smo oblikovali tudi kontrolno vprašanje, kjer so anketiranci določali rang zmožnosti. Primerjava obeh rezultatov daje jasnejšo podobo o stališčih glede kakovosti poučevanja in s tem povezanih potrebnih zmožnostih. Ugotavljali smo tudi stališča do dispozicij za poučevanje. Zanimala so nas stališča študentov o kakovosti praktičnega dela usposabljanj, posebej smo se posvetili tudi ugotavljanju stališč, povezanih z lastno odličnostjo v vlogi učitelja.

STALIŠČA DO ZMOŽNOSTI ZA POUČEVANJE - GLEDE NA SKUPNA EU IZHODIŠČA ZA KOMPETENCE UČITELJEV

Bodoče učitelje smo prosili, da so izbirali med zmožnostmi in znanji, ki jih učitelj potrebuje za svoje delo. Razdeljene so bile v štiri sklope (področje vzgojne komunikacije in odnosov; področje profesionalnega razvoja; področje učinkovitega poučevanja; področje organiziranja, vodenja dela ter sodelovanja z delovnim in družbenim okoljem).

Za vsako področje so izbrali tri izmed naštetih trditev in jih ocenili po pomembnosti na osnovi subjektivne presoje⁴. Poglejmo si natančneje, kako so študentje znotraj štirih različnih področij ocenjevali kompetence učitelja po pomembnosti.

PRIKAZ 20: Povprečne vrednosti ocen za posamezne vidike učiteljevih zmožnosti na področju vzgojne komunikacije in odnosov

Povprečna vrednost	Področje vzgojne komunikacije in odnosov:
2,76	Oblikuje varno in spodbudno učno okolje, v katerem se učenci počutijo sprejete.
2,59	Zmožen je oblikovati jasna pravila za disciplino in vedenje v razredu.
2,42	Zmožen je razvijati pozitivno skupinsko ozračje v razredu.
2,02	Zna uporabljati ustrezne strategije za soočanje z neprimernim vedenjem, agresivnostjo in konflikti.
1,98	Zmožen je pri učencih razvijati socialne veščine ter obvlada osnovne postopke in načela svetovalnega pogovora z učenci.
1,58	Pri učencih je zmožen razvijati sporazumevalno zmožnost v slovenskem jeziku.

³ Skupna evropska načela za kompetence in kvalifikacije učiteljev (2006), Euridicy internetne novice, 22.5.2006

⁴ Izbrane zmožnosti so rangirali s številkami 1, 2 in 3 (1 = najbolj pomembna; 2 = zelo pomembna; 3 = pomembna). Posameznim rangom smo pripisali točke tako, da smo zmožnosti pod številko 1 pripisali 4 točke, tisti pod točko 2 smo pripisali 3 točke in tisti pod točko 3 smo pripisali dve točki; če določene kompetence ni izbral, smo mu pripisali 1 točko. Izračunali smo povprečno vrednost izbrane zmožnosti in rangirali po pogostosti izbire posamezne zmožnosti znotraj področij.

Za študente najpomembnejša zmožnost znotraj področja vzgojne komunikacije in odnosov je zmožnost oblikovanja varnega in spodbudnega učnega okolja, v katerem se učenci počutijo sprejete, ki mu tesno sledi zmožnost razvijanja pozitivnega skupinskega ozračja v razredu. Študentje torej poudarjajo kontekst in pomembnost socialne klime, šolske kulture in oddelčne klime, ki je pomemben predpogoj za vzpostavljanje kakovostnega pouka, tako učenja kot poučevanja.

PRIKAZ 21: Povprečne vrednosti ocen za posamezne vidike učiteljevih zmožnosti na področju profesionalnega razvoja

Povprečna vrednost	Področje profesionalnega razvoja:
2,85	Tekoče sledi napredku na svojem strokovnem področju, ki je pomembno za njegovo delo, nova spoznanja premišljeno vključuje v svoje delo.
2,63	Premišljeno analizira dobre in šibke plati svojega pedagoškega dela in načrtuje svoj profesionalni razvoj.
2,39	Zmožen je odprto sprejemati povratne informacije in nasvete od svojih poklicnih kolegov.
2,27	Zmožen je stalno strokovno izpopolnjevanje uporabljati za inoviranje svojega dela.
1,71	Tvorno deluje v raziskovalno razvojnih projektih, namenjenih izboljševanju kakovosti vzgojno izobraževalnega dela.

Na področju profesionalnega razvoja so študentje kot najpomembnejšo zmožnost ocenili učiteljevo sledenje napredku na svojem strokovnem področju, ki je pomembno za njegovo delo, nova spoznanja pa premišljeno vključuje v svoje delo. Na drugo mesto po pomembnosti pa se je uvrstila zmožnost premišljenega analiziranja dobrih in šibkih plati svojega pedagoškega dela in načrtovanje svojega profesionalnega razvoja.

PRIKAZ 22: Povprečne vrednosti ocen za posamezne vidike učiteljevih zmožnosti na področju učinkovitega poučevanja

Povprečna vrednost	Področje učinkovitega poučevanja:
3,20	Vzpostavlja dobro učno okolje s tem, da uporablja širok repertoar učnih metod in strategij, ki spodbujajo miselno aktivnost učencev.
2,40	Zmožen je pouk prilagajati individualnim posebnostim učencev (glede na njihovo predznanje, interese, stile učenja).
2,14	Zmožen je dajati konstruktivne povratne informacije o dosežkih in primerno sporočati učne rezultate.
1,92	Prepoznava učence s posebnimi potrebami, prilagaja delo njihovim posebnostim in pri tem sodeluje z drugimi učitelji in strokovnjaki.
1,85	Zmožen je smotrno kombinirati individualni, skupinski in frontalni pouk.
1,78	Zna v pouk ustrezno vključevati informacijsko komunikacijsko tehnologijo in je zmožen pri učencih razvijati informacijsko pismenost.

Za študente je bila znotraj področja učinkovitega učenja najpomembnejša učiteljeva zmožnost vzpostavljanje dobrega učnega okolja s tem, da uporablja širok repertoar učnih metod in strategij, ki spodbujajo miselno aktivnost učencev. Odgovor se povezuje s področjem vzgojne komunikacije in odnosov, kjer so kot najpomembnejšo zmožnost poudarili oblikovanje spodbudnega učnega okolja. Na tretjem mestu po pomembnosti pa je zmožnost za dajanje konstruktivne povratne informacije o dosežkih in primerno sporočanje učnih rezultatov.

PRIKAZ 23: Povprečne vrednosti ocen za posamezne vidike učiteljevih zmožnosti na področju organiziranja, vodenja dela ter sodelovanja z delovnim in družbenim okoljem

Povprečna vrednost	Področje organiziranja, vodenja dela ter sodelovanja z delovnim in družbenim okoljem:
2,59	Učinkovito sodeluje s starši in drugimi osebami, odgovornimi za učence.
2,42	Obvlada organizacijske in administrativne naloge v zvezi z načrtovanjem učnega procesa, njegovim izvajanjem, spremljanjem in vrednotenjem.
2,27	Zmožen je učinkovito voditi razred tudi kot razrednik.
2,24	Zmožen je timskega dela.
1,85	Vzpostavlja partnerski odnos sodelovanja z drugimi šolami in inštitucijami v šolskem okolju ter s strokovnjaki na vzgojno izobraževalnem področju.
1,67	Pozna, razume in upošteva institucionalne okvire delovanja šole (zakonodajo...).

Na področju organiziranja, vodenja dela ter sodelovanja z delovnim in družbenim okoljem so študentje kot najpomembnejšo ocenili učiteljevo zmožnost za učinkovito sodelovanje s starši in drugimi osebami, odgovornimi za učence.

PRIKAZ 24: Rang posamezne zmožnosti glede na pomembnost

rang	kompetenca	odstotne točke ⁵
1	uporaba spektra aktivnih učnih metod	80,0
2	sledenje napredku v stroki	71,4
3	ustvarjanje delovnega ozračja	68,9
4	razvijanje kariere	65,6
5	oblikovanje jasnih pravil	64,7
6	sodeluje s starši	64,7
7	razvijanje pozitivne klime	60,5
8	obvlada upravni vidik ped. dela	60,5
9	individualizacija pouka	60,1
10	sprejemanje povratnih informacij	59,7
11	posodablja-nje dela	56,9
12	vodenje razreda	56,9
13	timsko delo	56,1
14	poročanje o rezultatih dela	53,4
15	uporabljanje strategij za moteče vedenje	50,4
16	vzgajanje socialnih veščin	49,6
17	delo z učenci s posebnimi potrebami	47,9
18	kombiniranje front.-indiv. -skup pouk	46,2
19	sodelovanje s stroko	46,2
20	vključevanje IKT	44,5
21	uspešno vključevanje v razvojne projekte	42,7
22	upoštevanje šol zakonodaje	41,8
23	uporaba slovenskega jezika	39,5

Zmožnosti in znanja, ki naj jih bodoči učitelj ima za svoje delo, so bili razdeljeni na področje vzgojne komunikacije in odnosov, področje profesionalnega razvoja, področje učinkovitega poučevanja ter področje organiziranja, vodenja dela ter sodelovanja z delovnim in družbenim okoljem. Če podatke gledamo celostno, se pokaže nekoliko drugačna slika. Kot med vsemi najvišje, to je izredno pomembna kompetenca za študente (enako je bilo tudi za udeležence PAI), se na osnovi statistične analize pokaže *uporaba spektra aktivnih učnih metod*. Kot zelo pomembne so izpostavljene: *sledenje napredku v stroki* in *ustvarjanje primerne delovnega ozračja*. Srednje pomembnih je 16 zmožnosti. Kot malo pomembne za študente lahko opredelimo: *vključevanje IKT*, *uspešno vključevanje v razvojne projekte*, *upoštevanje šolske zakonodaje* in *uporaba slovenskega jezika*. Nobene od kompetenc pa ne moremo uvrstiti v območje izredno malo pomembna.

STALIŠČA DO ZMOŽNOSTI ZA POUČEVANJE (RANG ZMOŽNOSTI)

Ugotavljali smo mnenje študentov o znanjih in zmožnostih, ki bi jih za dobro poučevanje najbolj potrebovali. Izbrali so med desetimi možnostmi. Izbrali so lahko največ tri odgovore. Pod odgovorom »drugo« so imeli možnost odprtega odgovora.

⁵ Odstotne točke so v % izražen kvocient med povprečno vrednostjo za lastnost in najvišjo oceno (*najbolj pomembno*).

PRIKAZ 25: Mnenje študentov o znanjih in zmožnostih, ki bi jih za dobro poučevanje najbolj potrebovali

rang zmožnosti	f	% pritrilnih odgovorov
strokovno znanje	120	91,6
znanje iz pedagoško-didaktičnih predmetov	75	57,3
specialno-didaktično znanje	67	51,1
znanje o preverjanju in ocenjevanju znanja	37	28,2
spretnosti timskega dela	29	22,1
znanje za delo z učenci s posebnimi potrebami	21	16,0
načine sodelovanja s starši	14	10,7
drugo	7	5,3
znanje o tem, kako biti razrednik	5	3,8
znanje za urejanje upravnih zadev	1	0,8

Preseneča izredno strinjanje študentov glede kategorije *strokovno znanje* (91,6% študentov je izbralo ta odgovor). Približno polovica študentov meni, da je zelo pomembno tudi *znanje iz pedagoško-didaktičnih predmetov* ali *specialno-didaktično znanje*. Sledita *znanje o preverjanju in ocenjevanju znanja* ter *spretnosti timskega dela*.

Zelo na repu sta *znanje o tem, kako biti razrednik* (ta odgovor je izbralo le 5 študentov) ter *znanje za urejanje upravnih zadev* (ta odgovor je izbral le en študent).

Med *drugo* so študenti uvrščali znanja, kot so: »znati delati z ljudmi«, »karakterne lastnosti, da si tip človeka, ki ti to leži«, pa tudi odgovore kot so: »človek mora biti za to delo«, »osebnost in ljubezen do poučevanja«, »imeti mora veselje, izkušnje, vzpodbudo, ne pa v anketi naštetega«. Učitelj mora po njihovih prepričanjih imeti predvsem znanje za delo z učenci in »razumevanje potreb učencev«.

STALIŠČA DO DISPOZICIJ ZA POUČEVANJE

Študente smo spraševali, koliko je po njihovem mnenju zmožnost poučevanja odvisna od nadarjenosti (talenta). Odgovore so izbirali na štiristopenjski lestvici.

PRIKAZ 26: Stališča do nadarjenosti za poučevanje

zmožnost poučevanja je odvisna od nadarjenosti	f	%	kumulativni %
v izredno velikem obsegu	18	13,8	13,8
v velikem obsegu	87	66,9	80,7
v majhnem obsegu	24	18,5	99,2
v izredno majhnem obsegu	1	0,8	100,0
skupaj	131	100,0	

Študenti v veliki večini (skupaj 80,7%) ocenjujejo, da je zmožnost poučevanja v *velikem obsegu* (66,9%) ali celo v *izredno velikem obsegu* (13,8%) odvisna od nadarjenosti oziroma talenta. Le 18,5% jih je mnenja, da so pridobljeno znanje in veščine bolj pomembni od nadarjenosti ali talenta. Manj kot odstotek študentov meni, da je zmožnost poučevanja tako rekoč v celoti odvisna od pridobljenega znanja in veščin.

DOŽIVLJANJE VLOGE UČITELJA

Študente smo spraševali, kako se počutijo v vlogi učitelja. Odgovore so izbirali na štiristopenjski lestvici.

PRIKAZ 27: Študenti v vlogi učitelja

počutje v vlogi učitelja	f	%	kumulativni %
izredno dobro	44	33,6	33,6
zelo dobro	78	59,5	93,1
slabo	8	6,1	99,2
zelo slabo	1	0,8	100,0
skupaj	131	100,0	

Študenti se v vlogi učencev v večini (93,1%) počutijo *zelo dobro* ali celo *izredno dobro*. Samo 8 študentov se v tej vlogi počuti *slabo*. En sam pa se je kot učitelj počutil *zelo slabo*.

POJMOVANJE KAKOVOSTI USPOSABLJANJ BODOČIH UČITELJEV

Postavili smo tudi odprto vprašanje o tem, kakšno bi bilo za študente odlično praktično usposabljanje bodočih učiteljev?

Udeleženci so najpogosteje kot lastnost odlično organiziranega usposabljanja navajali: veliko praktičnega dela, izmenjavanje prakse z refleksijami ob mentorju in možnost izbirnega dodatnega obsega praktičnega dela. Med posebej zanimivimi predlogi so bili:

- čim več možnosti poučevanja, ustvarjanja umetnih situacij (konflikt učitelj - učenec), ko »skupaj z mentorjem oblikuješ uro, po nastopu komentiranje in analiza nastopa«
- da bi bilo več prakse, pa tudi, da bi imeli študentje možnosti biti v razredu čisto sami, »saj je tako še bolje delati, ko nisi pod pritiskom ocenjevalca«
- da je na praksi večji poudarek na izvajanju in ne na pisanju priprav. Birokracija vzame več časa kot delo z učenci.
- delo se mi zdi primerno, kot je, delo 4. letnika pa bi se moralo razporediti čez vsa štiri leta
- delo v različnih institucionalnih okvirih, za vse učitelje obvezno spoznavanje z delom v OŠ in SŠ, obvezno dodatno pedagoško delo v drugih inštitucijah (muzejih, ...)
- možnost posvetovanja z mentorjem
- praktično usposabljanje naj bi trajalo vsaj dve leti, saj ugotavljam, da delam pri praksi napake, ki naj jih ne bi več delala po 4 letih izobraževanja
- praksa
- praksa naj bi bila raje razporejena čez celo leto, npr. 2 uri na teden, tako da bi lahko spoznavali učence čez celotno šolsko leto in celoten proces, tudi ocenjevanje in preverjanje znanja
- praktično delo in komentiranje tega
- še več prakse, morda bi bila izbirna za vse, ki si jo res želimo. Zdi se mi, da bi moral bodoči učitelj preživeti vsaj nekaj mesecev na šoli in to v okviru študijske obveznosti. Profesorji bi morali upoštevati, da se to, kar predavajo, včasih ne dogaja.
- v zadnje letu študija naj bi bil zadnji semester namenjen praksi na OŠ ali SŠ

- več prakse na različnih tipih šol.

Praktične izkušnje, kot pokažejo tudi odgovori študentov na druga vprašanja, so najpomembnejši del znanj, ki jih študentje zaključnega letnika študija še pričakujejo in pogrešajo.

POJMOVANJE KAKOVOSTNEGA UČITELJA

V odprtem vprašanju smo študente spraševali o njihovih pogledih na značilnosti usposobljenega profesionalca. Zapisali so po tri najpomembnejše lastnosti odličnega učitelja.

PRIKAZ 28: Kako študenti vidijo idealne lastnosti učitelja

najpomembnejše lastnosti odličnega učitelja	f ⁶
je strokovno odlično usposobljen, kompetenten in razgledan	84
Ima komunikacijske spretnosti, razume odnose, dobro sodeluje	27
Odprt in dostopen	16
pravičen	13
avtoritativnost, odločnost	13
ima veliko sočutje do človeka, sposoben empatije, pozitiven odnos do življenja	12
da se zna približati učencem in ji pritegniti, predstaviti snov na zanimiv način, zna motivirati učence	11
doslednost	8
dobro razvit socialni čut, ima občutek za ljudi,	8
fleksibilnost	7
Toleranca, strpnost	6
Predan, strokovnost	6
pozitiven in energičen značaj	6
pošten	6
iznajdljivost	6
vzdrževanje discipline	5
sposobnost svetovanja učencu in sodelovanja s starši	5
samozavest	5
prijazen	5
potrpežljiv,	5
organiziran	5
objektiven	5
veselje do poučevanja ljubezen do poklica,	4
sproščenost	4
Poklicanost, karizma	4
Dinamičnost	4
čustvena inteligentnost	4
strog	3
didaktična odličnost,	3

Med lastnostmi odličnega učitelja so študenti naštevali še: da zna poslušati, ustvarjanje dobre klime in splošnega zanimanja učencev, spretnost pri posredovanju znanja učencem, sistematičen, prepričanje v strokovno znanje, odgovornost, obvlada razred, motiviranost, kreativnosti pri podajanju učne snovi, je zanimiv, ima jasno postavljena razredna pravila, entuziazem /pedagoški eros, aktivnost, želja po spoznavanju in izvajanju novosti / dobrih praks,zmožen povezovanja znanj z različnih področjih, zahteven, vztrajnost, učinkovitost,

⁶ Število navedb

strast do snovi in poučevanja, sposobnost , neverbalnega komuniciranja, spontanost, smisel za humor, simpatičen, se zna prilagoditi svojim učencem, s pomočjo primerov zna dobro razložiti snov, profesionalnost, pravilna izgovarjava, pedagoški eros, je osebnost, opazovalec razreda, obziren, mirnost, iskrena želja po izobraževanju, inovativnost , human pristop do učencev, duhovitost, dober predavatelj, dober odnos z učencem - prava mera osebnega in strokovnega odnosa, dober govornik, človek z vrednotami.


Nabor lastnosti kaže na izredno pestrost vzornikov, ki so oblikovali podobo idealnega učitelja anketiranih študentov.

Lastnosti lahko strnemo v nekaj glavnih kategorij:

PRIKAZ 29: Kaj po mnenju študentov opredeljuje odličnega učitelja

NAJPOMEMBNEJŠE LASTNOSTI ODLIČNEGA UČITELJA

največkrat navedena

	je strokovno odlično usposobljen, kompetenten in razgledan
	ima komunikacijske spretnosti, razume odnose, dobro sodeluje
	odprt in dostopen, čustvena inteligentnost, prijazen, ima veliko sočutje do človeka, sposoben empatije, dobro razvit socialni čut, pozitiven odnos do življenja
	pravičen, objektivni, pošten
	avtoritativnost, odločnost, vzdrževanje discipline organiziran, strog doslednost
	se zna približati učencem in ji pritegniti, predstaviti snov na zanimiv način, zna motivirati učence
	fleksibilnost dinamičnost
	toleranca, strpnost, potrpežljiv,
	predanost, strokovnost, poklicanost, karizma, veselje do poučevanja ljubezen do poklica,
	pozitiven in energičen značaj
	iznajdljivost
	sposobnost svetovanja učencu in sodelovanja s starši
	samozavest, sproščenost
	didaktična odličnost,

redkeje navedena

LASTNA ODLIČNOST V VLOGI UČITELJA

Študente smo vprašali, v kolikšni meri ocenjujejo, da imajo razvite tiste lastnosti, ki jih opredeljujejo kot najpomembnejše lastnosti odličnega učitelja. Odgovore so izbirali na štiristopenjski lestvici.

PRIKAZ 30: Do kolikšne mere imajo študenti razvite najpomembnejše lastnosti odličnega učitelja

razvitost najpomembnejših lastnosti odličnega učitelja	f	%	kumulativni %
v izredno veliki meri	13	10,0	10,0
v zelo veliki meri	84	64,6	74,6
v manjši meri	32	24,6	99,2
v izredno majhni meri	1	0,8	100,0
skupaj	130	100,0	

Več kot tri četrtine udeležencev (74,6%) meni, da imajo v *zelo veliki* ali celo v *izredno veliki* meri razvite najpomembnejše lastnosti odličnega učitelja. 24,6% jih meni, da imajo te lastnosti razvite v *manjši* meri. Le en študent ocenjuje, da so pri njem razvite v izredno majhni meri.

3.2 ANALIZA ANKETE Z UDELEŽENCI PROGRAMA ZA PRIDOBITEV PEDAGOŠKO ANDRAGOŠKE IZOBRAZBE (PAI)

3.2.1 IZHODIŠČA

Izhodiščno raziskovalno vprašanje za programe za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe (v nadaljevanju PAI):

Kako vpliva usposabljanje za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe na razvoj kompetenc poučevanja udeležencev?

3.2.2 OPIS INŠTRUMENTA

Anketa je razdeljena na vsebinske sklope: splošni podatki (5 postavk) in ostala vprašanja (20 vprašanj, od tega štiri kvalitativna vprašanja odprtega tipa, 9 vprašanj izbirnega tipa z eno ali več izbirami, 6 vprašanj z lestvicami Likertovega tipa, eno vprašanje pa je imelo ocenjevalne lestvice za štiri sklope kompetenc: Področje vzgojne komunikacije in odnosov (6 postavk), Področje profesionalnega razvoja (5 postavk), Področje učinkovitega poučevanja (6 postavk), Področje organiziranja, vodenja dela ter sodelovanja z delovnim in družbenim okoljem (6 postavk).

3.2.3 SPREMENLJIVKE

Neodvisna spremenljivka: program PAI.

Kontrolne spremenljivke so:

- lokacija izvajanja PAI programa,
- spol,
- starost,
- število let delovne dobe,
- stopnja strokovne izobrazbe,
- področje strokovne izobrazbe,
- pedagoške izkušnje,
- obseg pedagoških izkušenj,
- zaposlitveni status,
- pobuda za vključitev v program PAI .

Kot odvisne spremenljivke smo v vprašalniku PAI opredelili: V 17 vprašanjih ankete (in sklepu) je bilo opredeljenih 40 odvisnih spremenljivk, od tega v 13 vprašanjih 35 statističnih. Ostalih 5 spremenljivk je kvalitativne narave, in so zaobsežene v 4 vprašanjih (in sklepu).

Odvisne spremenljivke so:

Motivacija:

- valenca do izobraževanj,
- ključni motiv za vključitev.

Pričakovanja

- vsebina pričakovanj,
- zaželene oblike v izobraževanjih,

- razmerje med teorijo in prakso,
- uporabnost PAI v stroki,
- pričakovane spremembe v razvoju kariere: pričakovanje karierne spremembe, pričakovanje pedagoške zaposlitve, pričakovanje splošne koriti za razvoj kariere.

Stališča:

- stališča do zmožnosti za poučevanje,
- stališča do zmožnosti za poučevanje (rang zmožnosti),
- stališča do dispozicij za poučevanje,
- pojmovanje in sprejemanje vseživljenjskosti učenja,
- pojmovanje kakovosti usposabljanj,
- pojmovanje kakovosti učitelja,
- lastna odličnost v vlogi učitelja.

3.2.4 ZBIRANJE PODATKOV

Zbrali smo podatke od treh proučevanih skupine udeležencev PAI programa, kot se izvaja na FF in PeF na Univerzi v Ljubljani. Prvo meritev smo izvedli na začetku izvajanja programa, drugo pa ob njegovem zaključku.

PRIKAZ 31: Število izpolnjenih in uporabnih anket v obeh meritvah

Meritev 1	lokacija	program	št. anketiranih	uporabnih anket
November 2008	Pedagoška fakulteta v Ljubljani	PAI za učitelje	50	50
Januar 2009	Filozofska fakulteta v Ljubljani	PAI za učitelje	38	36
Februar 2009	Filozofska fakulteta v Ljubljani	PAI za učitelje	33	33
		SKUPAJ:	121	119

Meritev 2	lokacija	program	št. anketiranih	uporabnih anket
Januar 2009	Filozofska fakulteta v Ljubljani	PAI za učitelje	46	46
April 2009	Filozofska fakulteta v Ljubljani	PAI za učitelje	29	25
Junij 2009	Filozofska fakulteta v Ljubljani	PAI za učitelje	26	26
		SKUPAJ:	101	97

Vseh izpolnjenih anket je bilo 222, od tega smo v obdelavo sprejeli 216 anket. 6 anket smo izločili zaradi nepopolnih podatkov. Anketne podatke smo vnesli v elektronsko bazo in jo obdelali s standardnim paketom SPSS za statistične obdelave.

3.2.5 PODROBEN OPIS VZORCA

Preiskovano populacijo sestavljajo vsi udeleženci PAI programov v Sloveniji v šolskem letu 2008/2009. Enota populacije je udeleženec PAI izobraževanja.

Naš vzorec udeležencev PAI je bil priložnosten. Enota vzorca je udeleženec PAI izobraževanja na Ljubljanski univerzi; vse v šolskem letu 2008/2009. V vzorec je bilo v prvi meritvi vključenih 119 oseb, v drugi pa 97. V nadaljevanju prikazujemo sumarne podatke obeh meritev, vendar le v primerih, kjer ni statistično pomembnih razlik med prvo in drugo meritvijo. Kjer razlike so, prikazujemo tako sumarne podatke kot tudi podatke posameznih meritev.

Vzorec so sestavljale tri različne skupine:

- skupina udeležencev, ki so obiskovali program na Pedagoški fakulteti (45% vzorca),
- skupina udeležencev brez dosedanjih pedagoških izkušenj, ki so obiskovali program na Filozofski fakulteti (28% vzorca),
- skupina udeležencev programa na Filozofski fakulteti, ki že imajo pedagoške izkušnje, a nimajo ustreznih pedagoško-andragoške izobrazbe (27% vzorca).

PRIKAZ 32: Vzorec glede na lokacijo izvajanja programa PAI

lokacija izvedbe programa PAI	udeleženci v%
Pedagoška fakulteta Ljubljana	44,4
Filozofska fakulteta Ljubljana	55,6
skupaj	100,0

V začetni meritvi smo skupaj anketirali 119 udeležencev (55% anket), v drugi pa 97 (45% anket).

PRIKAZ 33: Vzorec glede na meritev programa PAI

meritev	udeleženci f	%
začetna	119	55,1
končna	97	44,9
skupaj anket	216	100,0

Vzorec je sestavljalo 17,7% moških in 82,3% žensk.

PRIKAZ 34: Vzorec glede na spol udeležencev

spol	udeleženci v%
moški	17,6
ženski	81,9
ni podatka	0,5
skupaj	100,0

Glede na stopnjo izobrazbe pa je imelo 80,5% vseh VII. stopnjo izobrazbe, 9,8% VI. stopnjo in 9,3% VII. stopnjo izobrazbe (le en anketiranec je imel V. stopnjo izobrazbe).

PRIKAZ 35: Vzorec glede na stopnjo strokovne izobrazbe udeležencev

stopnja strokovne izobrazbe	udeleženci v%
V. stopnja	0,5
VI. stopnja	9,7
VII. stopnja	80,0
VIII. stopnja	9,3
Ni podatka	0,5
skupaj	100,0

Vzorec je sestavljalo 69% udeležencev, ki imajo strokovni naziv s področja družboslovno-humanističnih ved, s področja naravoslovno-matematičnih ved pa jih je bilo 31%.

PRIKAZ 36: Vzorec glede na področje strokovne izobrazbe udeležencev

naziv/področje strokovne izobrazbe	udeleženci v%
ni podatka	0,5
družboslovno humanistična	64,4
naravoslovno matematična	28,7
vsi odgovori	93,5
ni podatka	6,5
skupaj	100,0

Glede na naziv strokovne izobrazbe je bil vzorec udeležencev PAI zelo raznolik: največ je bilo uni. dipl. ekonomistov in dipl. med. sester, saj kaže, da je izobraževanje posebej zanimivo za področji ekonomije in zdravstva. Tudi umetniki (akademski slikarji) in socialni delavci se v večjem številu vključujejo v ta program, saj številna področja njihovega dela segajo na področje VIZ. Med udeleženci so na primer še: anglisti, filozofi, agronomi, prevajalci, biologi, inženirji organizacije, lesarstva, elektronike, varnosti, gozdarstva, pa tudi: kemik, pravnik, doktor geografskih znanosti, doktor računalništva, dr. vet. med., dr. vet. znanosti, itd.

Glede na starost je več kot polovica vzorca udeležencev v zgodnjem obdobju kariere (od 20-29 let ali do 4 leta delovnih izkušenj). Manj kot desetina vzorca je v zrelem obdobju kariere (z delovnimi izkušnjami od 20 do 40 let).

PRIKAZ 37: Primerjava med obdobji kariere glede na starost in glede na delovno dobo

obdobje kariere / starost	Mer1 f	Mer2 f
zgodnja 20-29 let	61	48
srednja 30-44 let	49	40
zrela 45-65 let	9	9

delovne izkušnje v letih	Mer1 f	Mer2 f
do 4	64	56
5-19	36	28
20-40	12	9
nad 40	0	0
ni podatka	7	4

Povprečno imajo udeleženci programa PAI 6,73 let delovne dobe. Prevladujejo udeleženci, ki imajo od 1 do 2 leti delovne dobe (16,3%). Sledijo udeleženci z dve do tri leta delovnih izkušenj (14,4%), precej velika skupina pa še nima delovnih izkušenj (11,5%). En udeleženec je imel do 40 let delovnih izkušenj, pet pa okrog 30 let.

3.2.6 PRIKAZ ODGOVOROV NA ANKETNA VPRAŠANJA

OBSEG PEDAGOŠKIH IZKUŠENJ

Udeležence programa PAI smo z anketnim vprašalnikom vprašali, koliko delovnih izkušenj s poučevanjem imajo in kje trenutno delajo.

PRIKAZ 38: Udeleženci glede na dosedanje izkušnje s poučevanjem

pedagoške/andragoške izkušnje	%
imajo izkušnje	58,3
nimajo izkušenj	41,7
skupaj	100,0

Naš vzorec torej sestavlja približno polovica udeležencev, ki že imajo pedagoške izkušnje. Od tega imajo nekateri le nekaj pedagoških izkušenj (na primer kot voditelji krožkov, v taborih, šoli v naravi...), nekateri pa več let.

V program PAI se vključujejo udeleženci z zelo zanimivimi drugimi delovnimi izkušnjami, ki omogočajo izvirne in ustvarjalne povezave z izobraževanjem. Med njimi je nekaj takih, ki imajo status svobodnega umetnika ali samostojnega kulturnega delavca oziroma samozaposlenega v kulturi ter projektno delajo prek avtorskih pogodb, med udeleženci je tudi upokojenec. Posamezniki so aktivni na področjih: javnih delih v izobraževanju ali področju financ in izobraževanja, prevajanja iz angleščine ter pomožnih administrativnih del v računalništvu, pogodbenega dela urednika panožne revije, v privatni jezikovni šoli (preko pogodbe). Druga področja so še: varstvo narave, zdravstvo, varstvo (gasilci).

ZAPOSLOTVENI STATUS

PRIKAZ 39: Trenutni zaposlitveni status udeležencev

zaposlitveni status	%
zaposleni v izobraževanju	44,4
zaposleni izven izobraževanja	26,9
brezposelni	18,0
drugo	10,7
skupaj	100,0

V programe PAI se vključuje slaba polovica (44,4%) udeležencev, ki so že zaposleni v izobraževanju, torej pridobivajo pedagoške izkušnje v praksi. Četrtnina (26,7%) jih je sicer že zaposlenih, vendar so zaposleni izven izobraževanja. Slaba petina (18,0%) udeležencev se vključuje zato, ker so brezposelni. Desetina jih ima alternativni zaposlitveni status, kar

pomeni, da imajo kombinirane statuse ali so zasebniki, na primer: samostojni podjetniki, umetniki, zasebni prevajalci, raziskovalci... Med udeleženci so posebej zanimivi samozaposleni v kulturi ali samostojni kulturni delavci (obojih jih je največ), upokojenci, pa tudi posamezniki s specifično poklicno potjo, kot je pogodbeno delo urednika panožne revije, delo na področju varstva narave, samozaposleni na področju prevajanja in pomožnih administrativnih del v računalništvu, finance in izobraževanje, zaposleni v privatni jez. šoli preko pogodbe in drugi.

Primerjava pedagoških izkušenj in zaposlitvenega statusa udeležencev nakazuje hipotezo, da se približno polovico udeležencev udeležuje programa PAI zaradi pridobitve kompetence za poučevanje znotraj razvoja svoje poklicne poti (horizontalna karierna pot), druga polovica pa znotraj osebnostnega razvoja. Obstajata dve možni razlagi: skupina udeležencev je že med študijem spoznala, da jih bolj zanima poučevanje v poklicu kot sam poklic/stroka, obstaja pa še druga skupina, ki je v kariernem razvoju predhodno vstopila v nek ne-učiteljski poklic, kjer ni zadovoljna z dosedanjim kariernim razvojem, zato skuša zamenjati/dopolniti poklicne možnosti.

NOTRANJA IN ZUNANJA MOTIVACIJA

POBUDA ZA VKLJUČITEV V PROGRAM PAI

Zanimali so nas razlogi za udeležbo v programu, zato smo ugotavljali, na čigavo pobudo se udeleženci vključujejo v program PAI: je to zaradi izključno lastnih potreb in želja, v soglasju z ustanovo, kjer so zaposleni, zaradi brezposelnosti ali kakih drugih razlogov.

PRIKAZ 40: Pobuda za vključitev v program PAI.

pobuda za vključitev	%
udeleženec sam	61,1
delodajalec	29,6
Zavod za zaposlovanje	7,4
drugo	1,9
skupaj	100,0

Kar 61,1% udeležencev je izjavilo, da se je usposabljanja udeležila izključno na lastno pobudo. Slaba tretjina (29,6%) se jih vključuje v soglasju z ustanovo, kjer so zaposleni. 7,4% jih je v izobraževanje napotil Zavod za zaposlovanje; manjši del teh je navajalo, da so imeli tudi sami interes vključiti se v ta program. Pod drugo so navajali: »da lahko opravi strokovni izpit, moram imeti to andrigoško-pedagoško izobrazbo«, »za lastno potrebo in v upanju za zaposlitev (za večje možnosti)«, »ker poučujem na strokovnih delavnicah«, več udeležencev pa je omenilo, da so se udeležili »na lastno pobudo/željo, čeprav je Zavod za zaposlovanje plačnik izobraževanja«, »zaradi lastnega izpopolnjevanja za delo na likovnih delavnicah«.

VALENCA DO IZOBRAŽEVANJ

Notranja motivacija in stališča do izobraževanj sta dejavnika, ki vplivata na doživljanje programa. Udeležence smo vprašali, kako radi se načeloma udeležujejo izobraževanj.

PRIKAZ 41: Valenca do izobraževanja

kako radi se udeleženci udeležujejo izobraževanj	%	kumulativni %
1 izredno rad	21,8	21,8
2 zelo rad	36,1	57,9
3 rad	38,4	96,3
4 manj rad	3,7	100,0
5 nerad	0	
skupaj	100,0	

Več kot polovico udeležencev je ocenilo, da se zelo radi (36,1%) oziroma izredno radi (21,8%) udeležujejo izobraževanj, kar niti ne preseneča. Podatek bolje osvetljuje prejšnja preglednica: kar okoli dve tretjine vseh se namreč programa PAI udeležuje predvsem na lastno pobudo, nekateri od teh pa še ob dodatni (materialni) vzpodbudi Zavoda za zaposlovanje.

Razlika med prvo ($M=2,13$) in drugo ($M=2,36$) meritvijo kaže statistično pomembno tendenco ($p < 0,044$), da se udeleženci ob končanem usposabljanju manj radi udeležujejo izobraževanj.

KLJUČNI MOTIV ZA VKLJUČITEV

Zanimala nas je njihova lastna ocena o ključnem motivu, ki naše anketirance praviloma usmerja pri vključitvi v različne programe izobraževanja, zato smo jih spraševali, kaj je za njih najbolj pomembno, ko se vključujejo v kakršnokoli izobraževanje. Če to vprašanje primerjamo z njihovimi pričakovanji dobimo natančnejšo sliko o dejanskih motivih in potrebah.

PRIKAZ 42: Ključni motiv za vključitev v izobraževanje

ključni motiv	% veljavnih odgovorov
srečevanje in pogovori s strokovnimi kolegi (vključujoč prijateljske stike med odmori)	6,7
ново znanje, ki ustreza vašim potrebam in ciljem	85,1
dejstvo, da ste spet učenec in se izobražujete/učite	4,1
izmenjave praktičnih izkušenj s kolegi	4,1
skupaj	100,0

Naši anketiranci se načelno vključujejo v izobraževanja skoraj izključno zaradi *novega znanja, ki ustreza njihovim potrebam in ciljem* (85,1%). Tako so motivi *druženje* (6,7%), *učiti se učiti* (4,1%), *izmenjava izkušenj* (4,1%) v bistvu bolj obrobni motivi.

PRIKAZ 43: Ključni motiv za vključitev v izobraževanje – razlike v meritvah

ključni motiv	Mer1		Mer2	
	frekvenca	%	frekvenca	%
srečevanje in pogovori s strokovnimi kolegi (vključujoč prijateljske stike med odmori)	4	3,4	9	9,3
ново znanje, ki ustreza vašim potrebam in ciljem	97	81,5	69	71,2
dejstvo, da ste spet učenec in se izobražujete/učite	4	3,4	4	4,1
izmenjave praktičnih izkušenj s kolegi	5	4,2	3	3,1
več odgovorov	9	7,5	12	12,3
skupaj	119	100,0	97	100,0

Primerjava obeh meritev pokaže upad prevladujočega motiva »novo znanje, ki ustreza vašim potrebam in ciljem« ob izteku usposabljanja. Kaže se porast motiva »srečevanje in pogovori s strokovnimi kolegi (vključujoč prijateljske stike med odmori)«, kar bi lahko videli kot pozitivno tendenco. Udeleženci so izkusili učinke medsebojnih strokovnih izmenjav.

PRIČAKOVANJA

Zanimale so nas najbolj zaželenne oblike dela oziroma kaj je po dosedanjih izkušnjah udeležencev zanje najboljše/najbolj učinkovito. Zato smo jih spraševali, kakšna je vsebina njihovih pričakovanj, katere so najbolj zaželenne oblike v izobraževanjih, kakšno naj bo razmerje med teorijo in prakso. Zanimala nas je ocena, kakšna je po njihovem mnenju uporabnost znanja iz PAI v stroki - v kolikšni meri pedagoško-andragoška znanja povezujejo s strokovnim področjem.

VSEBINA PRIČAKOVANJ

Udeležence smo z odrtim vprašanjem spraševali, kaj pričakujejo, da bodo (poleg formalnega potrdila o usposobljenosti za poučevanje s programom za pridobitev pedagoško andragoške izobrazbe) še pridobili.

Daleč največ udeležencev izraža pričakovanje, da bodo v programu PAI poleg formalnega potrdila o usposobljenosti za poučevanje s programom za pridobitev pedagoško andragoške izobrazbe (PAI) pridobili „znanje za delo v praksi“ in „ustrezne kompetence“. Precejšen delež jih omenja željo po teoretičnih znanjih iz pedagogike, psihologije, andragogike, potrebo po razumevanju stroke, ne pa izkušenj. Nekateri se nadejajo bolj temeljnih vsebin, kot so: „poznati, kaj je dober pedagog“, „kaj je poučevanje in kaj je vzgoja“, „kakšne so prave vrednote“, „občutek za ravnanje z ljudmi, poudarjena socialna nota“, „poudarek, da je za učitelja pomembna empatija“, „vpogled v področje“.

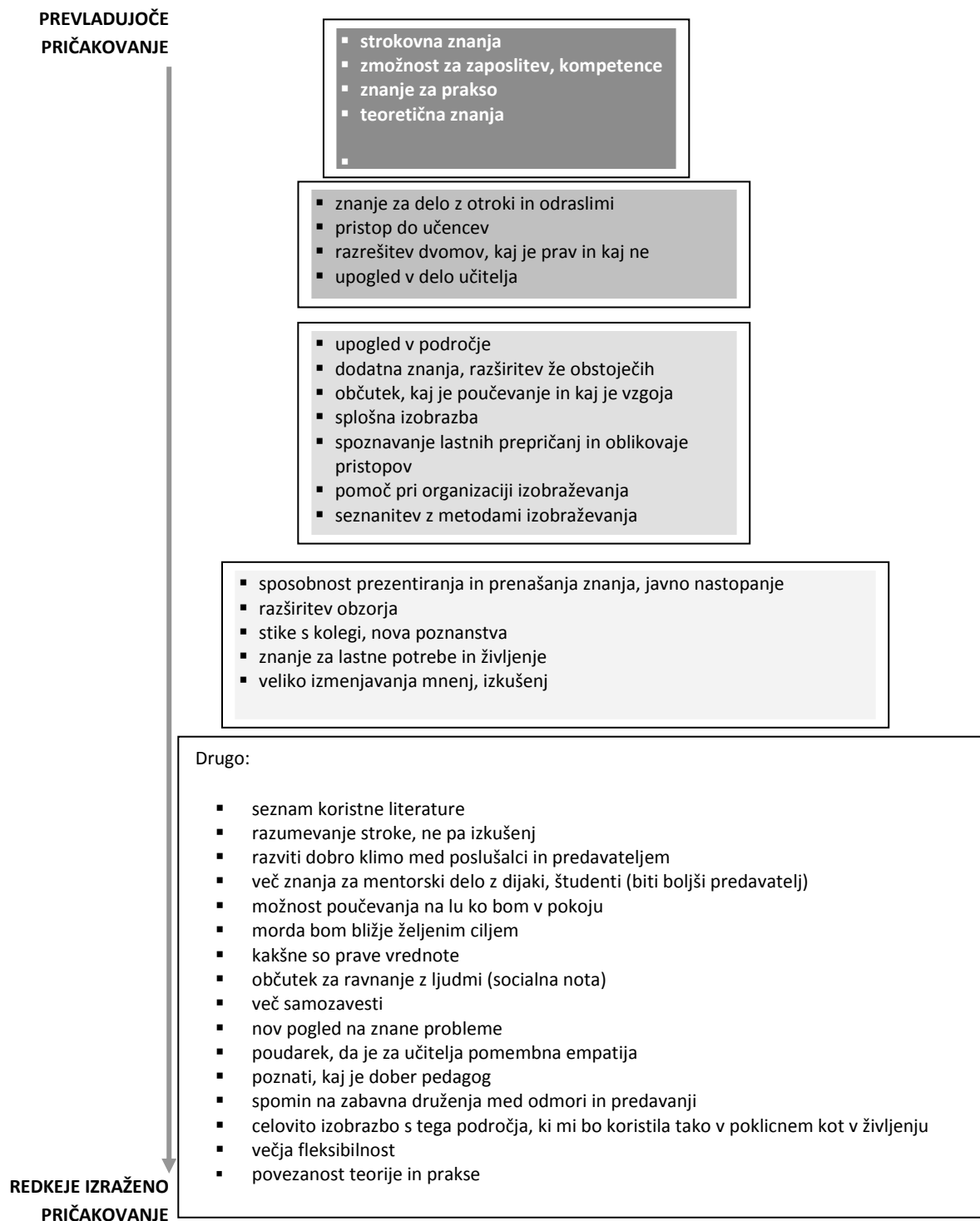
Drugi pa se osredotočajo na nekatera bolj specifična strokovna znanja, na primer: sposobnost predstavitve in prenašanja znanja, znanje za delo z otroki in odraslimi, vpogled v delo učitelja, občutek, kaj je pravi pristop do učencev, pomoč pri organizaciji izobraževanja, ali pa jih zanima seznanitev z metodami izobraževanja, kako razviti dobro klimo med poslušalci in predavateljem. Ocenjujejo, da bodo pridobili več znanja za mentorsko delo z dijaki, študenti (biti boljši predavatelj).

Usposabljanje jim odpira nov pogled na znane probleme, radi pa bi slišali praktične izkušnje ostalih udeležencev. Nekateri pričakujejo, da bodo pridobili več zmožnosti za javno nastopanje in več samozavesti.

Za nekatere je usposabljanje razširitev obzorja, pridobivanje dodatnega znanja, razširitev že obstoječih znanj, ali splošna izobrazba: „Celovito izobrazbo s tega področja, ki mi bo koristila tako v poklicnem kot v življenju nasploh.”

Nekateri pričakujejo stike s kolegi, nova poznanstva. Med udeleženci so tudi taki, ki so bolj osredotočeni na znanje za lastne potrebe in življenje in pričakujejo veliko izmenjavanja mnenj, izkušenj. Želijo si „spoznavanje lastnih prepričanj in oblikovaje pristopov, razrešitev dvomov, kaj je prav in kaj ne”, „seznam koristne literature”. Zapišejo tudi: „možnost poučevanja na ljudski univerzi, ko bom v pokoju”, „morda bom bližje željenim ciljem”, „spomin na zabavna druženja med odmori in predavanji”.

PRIKAZ 44: Vsebina pričakovanj



ZAŽELENE OBLIKE V IZOBRAŽEVANJIH

Ugotavljali smo, katere načine dela imajo naši anketiranci kot udeleženci izobraževanj najraje. Izbrali so med devetimi možnostmi. Izbrali so lahko največ tri odgovore.

PRIKAZ 45: Načini dela, ki jih imajo udeleženci v izobraževanjih najraje

najbolj zaželen način dela v programih izobraževanja	% pritrilnih odgovorov	% vseh odgovorov
učenje z delom ob izkušeni osebi (npr. z mentorjem)	52,8	20,0
predavanje	49,1	18,5
delavnica	38,0	14,3
razgovor s predavateljem ob analizi izdelka (naloge, eseja...), izkušnji, dilemi itd.	37,5	14,2
takošnje preizkušanje v praksi	26,9	10,1
igra vlog ali simulacija neke situacije	25,0	9,4
samostojno učenje	18,5	7,0
priprava in predstavitev seminarских nalog	14,8	5,6
drugo	2,3	0,9

Najbolj zaželene načine dela v programih izobraževanja lahko razdelimo v štiri skupine glede na pogostost izbora med različnimi možnostmi, ki so jih imeli anketiranci na voljo. Prednost dajejo učenju v praksi/z delom ob izkušenem mentorju (52,8% pritrilnih odgovorov), k temu pa se pridružuje teoretično spoznavanje vsebin v obliki predavanj (49,1% pritrilnih odgovorov). Kot kaže, je tak način dela zanje najbolj optimalen. Precej se približuje dejanski situaciji skoraj polovice udeležencev (44,4%), ki dejansko že delajo v izobraževanju, v programu PAI pa naj bi pridobivali teoretična znanja, ki bi jim izkušnje osmišljala.

Drugi sklop zaželenih načinov dela predstavlja razgovorna metoda (delavnica 38,0% ali razgovor s predavateljem ob konkretni nalogi 37,5%), kjer je v ospredju spoznavanje vsebin preko analize konkretnih izkušenj.

Tretja skupina izpostavlja eksperimentiranje v praksi (27%) in simulacijo realne situacije (25%). Povsem na dnu je sklop, kjer prevladuje samostojno učenje (18,5%) in zagovarjanje svojih pogledov (14,8%).

Med devetimi možnostmi so v okviru možnosti »drugo« navajali: »izmenjava izkušenj s sošolci - imajo izredno veliko izkušenj in iz njih se veliko naučimo«, »predavanje v obliki razgovora s študenti«, »majhne skupine«, »želela bi si več iger vlog in simulacij situacij« ter »diskusij, debat«.

PRIKAZ 46: Načini dela, ki jih imajo udeleženci v izobraževanjih najraje – razlike v meritvah

najbolj zaželen način dela v programih izobraževanja	Mer 1 % pritrilnih odgovorov	Mer 2 % pritrilnih odgovorov
učenje z delom ob izkušeni osebi (npr. z mentorjem)	51,3	54,6
predavanje	49,6	48,5
delavnica	37,0	39,2
razgovor s predavateljem ob analizi izdelka (naloge, eseja...), izkušnji, dilemi itd.	39,5	35,1
takošnje preizkušanje v praksi	28,6	24,7
igra vlog ali simulacija neke situacije	25,2	24,7
samostojno učenje	20,2	16,5
priprava in predstavitev seminarских nalog	15,1	14,4
drugo	0,8	4,1

Primerjava podatkov v obeh meritvah pokaže, da so se povečale odstotne točke pritrtilnih odgovorov glede dveh načinov dela: *učenje z delom ob izkušeni osebi, npr. z mentorjem* (razlika 3,3%) in *delavnic* (razlika 2,2%). Upad pritrtilnih odgovorov ob izteku usposabljanja opazamo pri obliki *takojšnje preizkušanje v praksi* (3,9%) in *samostojno učenje* (3,7%).

RAZMERJE MED TEORIJO IN PRAKSO

Zanimalo nas je, kakšna stališča imajo udeleženci glede razmerja med spoznavanjem teorije in praktičnim delom, kakšno razmerje je za učinkovito usposabljanje najboljše glede na njihove dosedanje izkušnje. Izbirali so med tremi možnostmi.

PRIKAZ 47: Kolikšen delež teorije in praktičnega dela naj vsebujejo izobraževanja

razmerje med teorijo in prakso	%
naj prevladuje teoretski del	4,2
obojega na bo enako	63,4
naj prevladuje praktični del	31,9
neveljaven odgovor	0,5
skupaj	100,0

Stališča glede razmerja med teorijo in praktičnim delom v izobraževalnih programih se ujemajo z rezultati 8. vprašanja. Dve tretjini udeležencev meni, da je potrebno razmerje uravnotežiti, torej tako teoriji kot praktičnemu delu dati enako težo. Že v oblikah dela so precej enakovredno težo dali tako učenju v praksi/z delom ob izkušenem mentorju (52,8% pritrtilnih odgovorov) kot tudi teoretičnemu spoznavanju vsebin v obliki predavanj (49,1% pritrtilnih odgovorov). Če naj bi kateremu delu že dali večji poudarek, naj bi bil bolj poudarjeno praktično delo, kar meni slaba tretjina (31,9%) udeležencev.

PRIKAZ 48: Kolikšen delež teorije in praktičnega dela naj vsebujejo izobraževanja – razlike v meritvah

razmerje med teorijo in prakso	Mer1		Mer2	
	f	M1 %	f	M2 %
naj prevladuje teoretski del	6	5,0	3	3,1
obojega naj bo enako	73	61,3	64	66,0
naj prevladuje praktični del	40	33,6	29	29,9
neveljaven odgovor			1	1,0

Primerjava med odgovori v začetni in končni meritvi kaže upad odgovorov v kategorijah *naj prevladuje teoretski del*, *naj prevladuje praktični del* ter porast (4,7%) v kategoriji *obojega naj bo enako*.

UPORABNOST ZNANJ PRIDOBLJENIH V PROGRAMU PAI V STROKI

Zanimalo pa nas je tudi stališče v zvezi z vplivom programa PAI na konkretno strokovno znanje udeleženca. Spraševali smo jih, v kakšni meri pričakujejo, da bodo z vključitvijo v ta programom utrdili poznavanje svoje stroke. Izbirali so na štiristopenjski lestvici.

PRIKAZ 49: Dopolnjevanje strokovnih znanj udeležencev z udeležbo v programu PAI

komplementarnost PAI s stroko udeleženca	veljavni %	kumulativen %
v izredno veliki meri	6,0	6,0
v veliki meri	59,1	65,1
v majhni meri	29,8	94,9
v izredno majhni meri	5,1	100,0
skupaj	100,0	

Dve tretjini udeležencev (65,1%) meni, da PAI v *veliki meri* (59,1%) oziroma v *izredno veliki meri* (6%) utrjuje poznavanje njihove stoke. Ena tretjina meni, da program PAI v *majhni meri* (29,8%) oziroma *izredno majhni meri* (5,1%) utrjuje poznavanje njihove stroke.

Razlika med prvo (M=2,24) in drugo (M=2,46) meritvijo kaže statistično pomembno razliko ($p < 0,019$) v oceni udeležencev, da ob končanem usposabljanju program PAI ni dopolnil njihovih strokovnih znanj, s čimer bi povečal uporabnost njihovega strokovnega znanja.

PRIČAKOVANJA, POVEZANA S KARIERNIM RAZVOJEM

Posebej smo se posvetili analizi kariernega področja: spraševali smo po tem, katere so pričakovane spremembe v razvoju kariere (pričakovanje karierne spremembe, pričakovanje pedagoške zaposlitve, pričakovanje splošne koristi za razvoj kariere).

PRIČAKOVANJE KARIERNE SPREMEMBE

Udeležence PAI smo spraševali kakšno spremembo v karieri pričakujejo, da jim bo to usposabljanje omogočilo. Izbirali so med tremi možnostmi in v okviru odgovora drugo imeli možnost pojasniti.

PRIKAZ 50: Pričakovanje karierne spremembe

pričakovana karierna sprememba	%
postal bom učitelj	43,5
ne bo spremembe	10,2
drugo	44,9
skupaj	98,6
ni podatka	1,4
skupaj	100,0

Slaba polovica udeležencev računa s tem, da bodo postali učitelji (43,5%). 10,2 % jih ne pričakuje nobene spremembe.

PRIKAZ 51: Pričakovanje karierne spremembe – razlike v meritvah

pričakovana karierna sprememba	Mer1		Mer2	
	f	%	f	%
postal bom učitelj	54	45,4	40	41,2
ne bo spremembe	9	7,6	13	13,4
drugo	53	44,5	44	45,4
skupaj	116	97,5	97	100,0
ni podatka	3	2,5	/	/
skupaj	119	100,0	97	100,0

13 udeležencev ob izteku usposabljanja ne pričakuje več, da bodo postali učitelji, 4 od teh pa menijo, da spremembe ne bo, čeprav so si jo sprva obetali.

Zelo zanimivi pa so podatki pod izbiro drugo, saj se kar 45 % anketirancev izbralo to možnost in v odprtem odgovoru tudi pojasnilo, kaj pričakujejo. Najbolj je zanimiva primerjava med odgovori *drugo*, ki so jih navajali udeleženci v skupini, kjer so imeli le malo ali nič pedagoških izkušenj. Razlika v pričakovanjih ob začetku in zaključku usposabljanja kaže, da ob zaključku usposabljanja ti bodoči učitelji pričakujejo predvsem več suverenosti, torej poklicne utrditve, medtem, ko so na začetku veliko bolj usmerjeni v razmišljanje o napredovanju oziroma možnih kariernih premikih.

PRIKAZ 52: Kakšno spremembo v karieri jim bo omogočilo usposabljanje v programu PAI (odgovori *drugo*) – skupina z zelo malo pedagoškimi izkušnjami

<ul style="list-style-type: none"> • pomagalo mi bo pri iskanju zaposlitve • bom predavatelj • postal bom pedagog v CUDV • širši spekter možnih zaposlitev • bolj izobražen, praktično delo • začetek/znanje osnov poučevanja in podajanja snovi • pridobitev pedagoškega teoretičnega znanja • večja možnost zaposlitve v vzgojno izobraževalnih enotah, na področju šolstva in izobraževanja, več možnosti za zaposlitev na šoli • morda kdaj postati predavatelj ali organizator predavanj • mentor študentom • vodja pripravnikov • možnost pedagoškega dela v javnem glasbenem zavodu • bolj bom samozavesten in ciljno usmerjen pri pripravi izobraževanj za zaposlene v organizaciji, kjer sem zaposlen • delo na šoli kot svetovalni delavec • rada bi bila učiteljica 	<ul style="list-style-type: none"> • možnost se zaposliti na šoli kot socialni delavec • priznani izpiti mi bodo omogočili nekaj novih možnosti za delo in nadaljnjo izobrazbo • suverenost na delovnem mestu/kakovostno svetovanje staršem • delo z odraslimi na LU • zelo rad bi postal učitelj • možnost, da postanem učiteljica • širše možnosti v okviru pedagoškega dela, boljša usposobljenost
---	--

Primerjava med odgovori *drugo*, ki so jih navajali udeleženci v skupini, kjer pretežno večinoma že imajo pedagoške izkušnje oziroma že učijo, pokaže nekoliko drugačno tendenco. Udeleženci v tej skupini želijo najprej zadostiti formalnim pogojem, saj se na ta način lahko poklicu učitelja predajo.

PRIKAZ 53: Kakšno spremembo v karieri jim bo omogočilo usposabljanje v programu PAI (odgovori *drugo*) – skupina z več pedagoškimi izkušnjami

<ul style="list-style-type: none"> • še korak dlje do želenega poklica učitelja • lažje zaposlovanje v šolstvu v prihodnosti, večjo možnost za zaposlitev • zaposlitev za nedoločen čas • rabim, če hočem učiti, boljše pogoje za zaposlitev • napredovanje, točke, novosti • lahko bom tudi v prihodnje poučevala (s pridobitvijo PAI) • dodatno možnost redne zaposlitve na ped. področju • pedagoško izobrazbo bom lahko izkoristila pri svojem praktičnem delu na OŠ • možnost dela v šolskih knjižnicah oz. z otroki • izvajanje seminarjev • dopolnitev dosežanje izobrazbe • še ne vem 	<ul style="list-style-type: none"> • samo formalno • postala bom učiteljica, saj je PAI pogoj za delo v šolstvu • zaposlitev v nadaljnjem šolskem letu • možnost poučevanja • če bo potrebno, se bom lahko znašla tudi v razredu/skupini, ki naj bi jo poučevala • potencialno delo ali dopolnilno delo v izobraževanju • pomagalo mi bo postati boljša učiteljica • daje mi možnost, da bom vsak dan pri svojem delu boljša, če bom upoštevala navodila predavateljev in se ne prebistano še naprej izobraževala na tem področju • menim, da mi bo usposabljanje nasploh zelo koristilo • predavatelj na seminarjih (predvsem računalniških) • pridobitev dodatnega in koristnega znanja • notranja rast in razvoj idej
---	--

V tretji, mešani skupini pa je mogoče opaziti predvsem razmišljanje o alternativnih možnostih in vidikih kariernega razvoja s kombiniranjem različnih področij. Vidiijo tako možne premike, kot izboljšanje kakovosti dela, pa tudi zadovoljitev osebnih potreb po kakovostnem delu. Med udeleženci je tudi upokojenec, ki meni »da mu bo to usposabljanje omogočilo, da ne bo stagniral in da se bo še naprej izobraževal in čutil koristnega«.

PRIKAZ 54: Kakšno spremembo v karieri jim bo omogočilo usposabljanje v programu PAI (odgovori *drugo*) – mešana skupina

<ul style="list-style-type: none"> • upam, da mi bo omogočilo spremembe • povečale mi bodo zaposlitvene možnosti • redno zaposlitev - za nedoločen čas • odpira se mi možnost prehoda iz naravoslovnega v družboslovno področje in nadaljnji študij • zaposlitev v zavodu, delo z otroki s posebnimi potrebami • omogočilo mi bo poučevanje na LU • morda se bom v prihodnje bolj posvetila izobraževanju odraslih • lahko bom opravljala strokovni izpit za šolskega bibliotekarja • odpreti možnosti za alternativne načine poučevanja • želela bi predavati na srednji ali visoki strokovni šoli • mogoče bom kdaj poučeval • omogočanje mentorstva z dijaki in študenti • ne le možnost učiteljskega poklica, tudi vodenje delavnic • to je možna varianta za prihodnost, nikoli ne veš, kaka priložnost se ti v življenju ponudi; vsekakor pozitivna izkušnja • občasno delo kot učitelj, predavatelj • mogoče bom kdaj želela poučevati • globlje razumevanje šolskega sistema • spoznavam čisto nove vsebine, glede na svoj poklic • razširilo znanja, sposobnosti; pridobivanje novih izkušenj • izboljšati svoje delo in odpraviti napake, ki se pojavljajo pri mojem delu • pridobitev licence za poučevanje, drugače na pedagoškem področju ostajam na istem delovnem mestu, posebnih sprememb ne bo • ne vem 	<ul style="list-style-type: none"> • večje možnosti za zaposlitev • usposabljanje mi omogoča večje možnosti izbire v karieri • mogoče si bom kasneje želela delati v šolstvu (sedaj sem v vrtcu) - razširjanje manevrskega prostora • ker že delam kot učiteljica, vsekakor upam na ustrezno izobrazbo za opravljanje tega poklica • mentor • mogoče se mi bodo odprla vrata za magistrski študij iz andragogike • dodana vrednost na glede na poklic, ki ga (bom) opravljam/ala • novo področje, odprte novih možnosti in priložnosti • pogodbeno deloval v enem izmed zdravstvenih šol, vendar moje osnovno področje delovanja ostaja isto 'psihiatrija' • lahko bom opravljala strokovni izpit za šolskega knjižničarja • razumevanje dela z mladimi • splošno pedagoško znanje • olajšalo delo v službi, dalo motivacijo za delo s študenti • določeno znanje bom izkoristil za boljše delo v razredu, za boljše izkoristek • delo z otroki s posebnimi potrebami • omogočilo mi bo kvalitetnejše izvajanje in načrtovanje programov neformalnega izobraževanja oz. izbirnih predmetov formalnega • menim, da mi bo prineslo veliko koristi na osebnem področju - kar bom prenesla tudi na osebno področje • zadovoljitev lasnih potreb • ker sem v pokoju mi bo to usposabljanje omogočilo, da ne bom stagniral in da se bom še naprej izobraževal in čutil koristnega • zaenkrat nobene spremembe • še ne vem
--	--

PRIČAKOVANJE PEDAGOŠKE ZAPOSLOTITVE

Udeležence smo spraševali, ali pričakujejo, da se bodo po končanem programu PAI zaposlili na področju izobraževanja. Izbirali so med petimi možnostmi in imeli možnost odprtega odgovora.

PRIKAZ 55: Pričakovanja udeležencev glede zaposlitve v izobraževanju

pričakovanje zaposlitve v izobraževanju	%
ne, ker že delam na področju izobraževanja	36,6
ne, ne pričakujem in ne delam v izobraževanju	3,2
da, pričakujem, čeprav še ne delam v izobraževanju	31,0
ne vem	14,4
drugo	13,0
ni podatka	0,5
skupaj	100,0

Odgovori kažejo, da 36,6% vprašanih že *delo v izobraževanju*, torej potrebujejo formalno izobrazbo, ki jim jo omogoča PAI program. Kar 31% jih *pričakuje zaposlitev v izobraževanju*. Sem lahko štejemo del odgovorov pod izbiro *drugo*, saj ti udeleženci večinoma že opravljajo pedagoško delo ali so ga že opravljali. Kar 14,4% jih *ne ve*, kar pomeni, da še niso odločeni.

Primerjava pokaže negativno tendenco v pričakovanjih – udeleženci manj pričakujejo glede zaposlitve. Kvalitativna analiza njihovih opisov, kaj še pričakujejo, pa pokaže, da si kljub temu želijo delati kot učitelji, ob sklepu programa razmišljajo veliko bolj fleksibilno in vidijo različne alternativne možnosti.

Udeleženci v skupini z zelo malo pedagoškimi izkušnjami so ob vstopu v program razmišljali tudi o tem, da je s tem »podana še ena možnost zaposlitve, katere ne izključujejo«, »pričakujejo da se bodo ponovno zaposlili na področju izobraževanja«, »upajo na delo v izobraževanju« ali da se bodo usmerili v »premoženjsko svetovanje - izobraževanje sodelavcev«. Ob zaključku usposabljanja so bolj oprezni: »morda po končani glasbeni karieri v moji stroki«, »v okviru kiparskega delovanja - med drugim tudi vodenje likovnih delavnic, morda tudi delo v vrtcih in šolah« ali menijo: »rada bi poučevala, čeprav tudi zdaj delam v šolstvu, samo ne kot učiteljica«.

Tisti, ki imajo že več izkušenj s poučevanjem, so tako ob vstopu kot zaključku usposabljanja predvsem usmerjeni v razmišljanje o zadostitvi formalnim pogojem: »trenutno nadomeščam porodniško in upam, da se bom lahko prihodnje leto zaposlila v šolstvu«, »da pričakujem, ampak bi rada poučevala še kakšen drug predmet, kjer potrebujem to izobrazbo«, »formalizacijo mojega vseživljenjskega dela«.

Udeleženci v mešani skupini so ob začetku usposabljanja navedli: »že sedaj sem zaposlena v podjetju, ki se ukvarja z izobraževanjem«, »ker sem že nekaj let na javnih delih v izobraževanju«, »konec leta se upokojim«, »v prihodnosti bi želela delati tudi kot učitelj«, »to je možna varianta za prihodnost, nikoli ne veš, kaka priložnost se ti v življenju ponudi; vsekakor pozitivna izkušnja, odprta možnost«, »delam v vrtcu, verjetno se bom kdaj kasneje želela preizkusiti tudi v delu na šoli«.

Ob izteku pa so o možnosti zaposlitve v izobraževanju razmišljali takole: »da, pričakujem, čeprav že delam na področju izobraževanja in želim v tem poklicu tudi ostati«, »poleg strokovnega poklica bi se želela zaposliti v ustanovah za neformalno izobraževanje«, »tekom programa PAI sem dobila službo učitelja v OŠ«, »ne še takoj, ampak čez nekaj let«, »da, ker sem trenutno na javnih delih v izobraževanju«, »bi ostala zaposlena na svojem področju z večjim poudarkom na delu s študenti in svojci«, »zaposlena sem že na področju izobraževanja, vendar ne poučujem, pričakujem pa, da bom«, »priložnostno poučevanje«.

PRIČAKOVANJE SPLOŠNE KORITI ZA RAZVOJ KARIERE

Udeležence PAI smo spraševali v kolikšni meri pričakujejo, da bodo v tem programu pridobili znanje in izkušnje, ki jim lahko koristijo tudi pri njihovem delu izven izobraževanja. Izbirali so na štiristopenjski lestvici.

PRIKAZ 56: Ali bodo udeležencem znanja in izkušnje koristila tudi pri delu izven izobraževanja

pričakovanje splošne koristi PAI	%	kumulativni %
izredno veliko	11,6	11,6
zelo veliko	60,6	72,2
majhno	24,5	96,8
zelo majhno	2,8	99,5
ni podatka	0,5	100,0
Skupaj	100,0	

Četrtnina vprašanih vidi »majhno« (24,5%) oziroma »zelo majhno« (2,8%) korist PAI korist pridobljenih znanj in zmožnosti tudi pri delu izven izobraževanja. Slabe tri četrtine ocenjuje »zelo veliko« (60,6%) in »izredno veliko« koristnost teh, kar pomeni, da vidijo uporabnost posredovanih znanj.

Razlika med prvo ($M=2,13$) in drugo ($M=2,25$) meritvijo kaže statistično nepomembno razliko v prepričanjih (stopnja zaupanja 0,21), ko udeleženci ob končanem usposabljanju v nekoliko manjši meri pričakujejo splošne koristi od znanja, ki so ga pridobili v programu PAI.

STALIŠČA

Posvetili smo se ugotavljanju stališč naših anketirancev. Z lestvicami smo posebej podrobno ugotavljali stališča do zmožnosti za poučevanje - glede na Skupna EU izhodišča za kompetence učiteljev⁷. Oblikovali smo tudi kontrolno vprašanje, kjer so anketiranci določali rang zmožnosti. Primerjava obeh rezultatov daje jasnejšo podobo o stališčih glede kakovosti poučevanja in s tem povezanih potrebnih zmožnostih. Ugotavljali smo tudi stališča do dispozicij za poučevanje, vseživljenjskosti učenja, pri tem še posebej sprejemanje koncepta vseživljenjskosti učenja, kjer je vloga odraslega učenca tudi indikator tega pojmovanja. Zanimala so nas stališča o kakovosti usposabljanj, o kakovosti učiteljevega dela. Posebej smo se posvetili tudi ugotavljanju stališč, povezanih z lastno odličnostjo v vlogi učitelja.

STALIŠČA DO ZMOŽNOSTI ZA POUČEVANJE

Bodoče smo učitelje prosili, da so izbirali med zmožnostmi in znanji, ki jih učitelj potrebuje za svoje delo. Razdeljene so bile v štiri sklope (področje vzgojne komunikacije in odnosov; področje profesionalnega razvoja; področje učinkovitega poučevanja; področje organiziranja, vodenja dela ter sodelovanja z delovnim in družbenim okoljem). Za vsak sklop so lahko izbrali tri izmed petih ali šestih navedenih zmožnosti in jih rangirali po pomembnosti⁸. Spodaj so prikazane povprečne vrednosti za posamezno kompetenco.

⁷ Skupna evropska načela za kompetence in kvalifikacije učiteljev (2006), Euridicy internetne novice, 22.5.2006

⁸ Izbrane zmožnosti so rangirali s številkami 1, 2 in 3 (1 = najbolj pomembna; 2 = zelo pomembna; 3 = pomembna). Posameznim rangom smo pripisali točke tako, da smo zmožnosti pod številko 1 pripisali 4 točke, tisti pod točko 2 smo pripisali 3 točke in tisti pod točko 3 smo pripisali dve točki; če določene kompetence ni izbral, smo mu pripisali 1 točko. Izračunali smo povprečno vrednost izbrane zmožnosti in rangirali po pogostosti izbire posamezne zmožnosti znotraj področij.

Poglejmo si natančneje, kako so udeleženci PAI znotraj štirih različnih področij ocenjevali kompetence učitelja po pomembnosti.

PRIKAZ 57: Povprečne vrednosti ocen za posamezne vidike učiteljevih zmožnosti na področju vzgojne komunikacije in odnosov

Povprečna vrednost	Področje vzgojne komunikacije in odnosov:
2,98	Oblikuje varno in spodbudno učno okolje, v katerem se učenci počutijo sprejete.
2,43	Zmožen je razvijati pozitivno skupinsko ozračje v razredu.
2,26	Zmožen je pri učencih razvijati socialne veščine ter obvlada osnovne postopke in načela svetovalnega pogovora z učenci.
2,16	Zmožen je oblikovati jasna pravila za disciplino in vedenje v razredu.
1,91	Zna uporabljati ustrezne strategije za soočanje z neprimernim vedenjem, agresivnostjo in konflikti.
1,41	Pri učencih je zmožen razvijati sporazumevalno zmožnost v slovenskem jeziku.

Za udeležence PAI je najpomembnejša zmožnost znotraj področja vzgojne komunikacije in odnosov zmožnost *oblikovanja varnega in spodbudnega učnega okolja, v katerem se učenci počutijo sprejete*, ki mu sledi zmožnost *razvijanja pozitivnega skupinskega ozračja v razredu*. Tudi študentje poudarjajo kontekst in pomembnost socialne klime, šolske kulture in oddelčne klime, ki je pomemben predpogoj za vzpostavljanje kakovostnega pouka, tako učenja kot poučevanja.

PRIKAZ 58: Povprečne vrednosti ocen za posamezne vidike učiteljevih zmožnosti na področju profesionalnega razvoja

Povprečna vrednost	Področje profesionalnega razvoja:
2,57	Premišljeno analizira dobre in šibke plati svojega pedagoškega dela in načrtuje svoj profesionalni razvoj.
2,11	Tekoče sledi napredku na svojem strokovnem področju, ki je pomembno za njegovo delo, nova spoznanja premišljeno vključuje v svoje delo.
2,11	Zmožen je odprto sprejemati povratne informacije in nasvete od svojih poklicnih kolegov.
2,11	Zmožen je stalno strokovno izpopolnjevanje uporabljati za inoviranje svojega dela.
2,11	Tvorno deluje v raziskovalno razvojnih projektih, namenjenih izboljševanju kakovosti vzgojno izobraževalnega dela.

Na področju profesionalnega razvoja so udeleženci PAI kot najpomembnejšo zmožnost ocenili učiteljevo zmožnost *premišljenega analiziranja dobrih in šibkih plati svojega pedagoškega dela in načrtovanje svojega profesionalnega razvoja*. Temu sledijo z enakimi povprečnimi vrednostmi vse ostale zmožnosti.

PRIKAZ 59: Povprečne vrednosti ocen za posamezne vidike učiteljevih zmožnosti na področju učinkovitega poučevanja

Povprečna vrednost	Področje učinkovitega poučevanja:
3,06	Vzpostavlja dobro učno okolje s tem, da uporablja širok repertoar učnih metod in strategij, ki spodbujajo miselno aktivnost učencev.
2,58	Zmožen je pouk prilagajati individualnim posebnostim učencev (glede na njihovo predznanje, interese, stile učenja).
1,97	Prepoznava učence s posebnimi potrebami, prilagaja delo njihovim posebnostim in pri tem sodeluje z drugimi učitelji in strokovnjaki.
1,88	Zmožen je smotrno kombinirati individualni, skupinski in frontalni pouk.
1,66	Zmožen je dajati konstruktivne povratne informacije o dosežkih in primerno sporočati učne rezultate.
1,66	Zna v pouk ustrezno vključevati informacijsko komunikacijsko tehnologijo in je zmožen pri učencih razvijati informacijsko pismenost.

Za udeležence PAI je bila znotraj področja učinkovitega učenja najpomembnejša učiteljeva zmožnost *vzpostavljanje dobrega učnega okolja s tem, da uporablja širok repertoar učnih metod in strategij, ki spodbujajo miselno aktivnost učencev*. Odgovor se povezuje s področjem vzgojne komunikacije in odnosov, kjer so kot najpomembnejšo zmožnost poudarili oblikovanje spodbudnega učnega okolja. Na drugem mestu po pomembnosti je zmožnost *pouk prilagajati individualnim posebnostim učencev (glede na njihovo predznanje, interese, stile učenja)*.

PRIKAZ 60: Povprečne vrednosti ocen za posamezne vidike učiteljevih zmožnosti na področju organiziranja, vodenja dela ter sodelovanja z delovnim in družbenim okoljem

Povprečna vrednost	Področje organiziranja, vodenja dela ter sodelovanja z delovnim in družbenim okoljem:
2,59	Učinkovito sodeluje s starši in drugimi osebami, odgovornimi za učence.
2,39	Obvlada organizacijske in administrativne naloge v zvezi z načrtovanjem učnega procesa, njegovim izvajanjem, spremljanjem in vrednotenjem.
2,26	Zmožen je timskega dela.
2,10	Zmožen je učinkovito voditi razred tudi kot razrednik.
1,75	Vzpostavlja partnerski odnos sodelovanja z drugimi šolami in inštitucijami v šolskem okolju ter s strokovnjaki na vzgojno izobraževalnem področju.
1,06	Pozna, razume in upošteva institucionalne okvire delovanja šole (zakonodajo...).

Na področju organiziranja, vodenja dela ter sodelovanja z delovnim in družbenim okoljem so udeleženci PAI kot najpomembnejšo ocenili učiteljevo zmožnost za *učinkovito sodelovanje s starši in drugimi osebami, odgovornimi za učence*.

PRIKAZ 61: Rang posamezne zmožnosti glede na pomembnost

rang	PO VELIKOSTI	odstotne točke ⁹
	Vprašanje	
1	uporaba spektra aktivnih učnih metod	76,39
2	ustvarjanje delovnega ozračja	74,42
3	sodeluje s starši	64,70
4	individualizacija pouka	64,58
5	razvijanje kariere	64,24
6	razvijanje pozitivne klime	60,65
7	obvlada upravni vidik ped. dela	59,72
8	vzgajanje socialnih veščin	56,6
9	timsko delo	56,48
10	oblikovanje jasnih pravil	54,05
11	sprejemanje povratnih informacij	52,78
12	sledenje napredku v stroki	52,78
13	posodablja-nje dela	52,78
14	uspešno vključev. v razvojne projekte	52,78
15	vodenje razreda	52,55
16	delo z učenci s poseb. potrebami	49,31
17	uporabljanje strategij za moteče vedenje	47,69
18	kombiniranje front.-indiv. -skup pouk	46,88
19	sodelovanje s stroko	43,75
20	vključevanje IKT	41,55
21	poročanje o rezultatih dela	41,55
22	upoštevanje šol zakonodaje	39,93
23	uporaba slovenskega jezika	35,19

Kot izredno pomembna kompetenca se na osnovi statistične analize pokaže *uporaba spektra aktivnih učnih metod*. Kot zelo pomembne so izpostavljene: *ustvarjanje primerne delovnega ozračja*, *sodelovanje s starši*, zmožnost *individualizacije pouka*, na meji pa je *razvijanje kariere*. Na negativni strani ocenjevalne lestvice se po isti logiki v območju malo pomembnih zmožnosti nahajajo *vključevanje IKT*, *poročanje o rezultatih dela*, *upoštevanje šolske zakonodaje* in *uporaba slovenskega jezika*. Nobene od kompetenc pa ne moremo uvrstiti v območje izredno malo pomembna.

POMEMBNOST RAZLIČNIH ZMOŽNOSTI ZA POUČEVANJE (RANG ZMOŽNOSTI)

Spraševali smo za mnenje udeležencev, kaj bi za dobro poučevanje najbolj potrebovali. Izbrali so med desetimi navedenimi možnostmi. Izbrali so lahko največ tri odgovore. Pod »drugo« so imeli možnost odprtega odgovora.

⁹ Odstotne točke so v % izražen kvocient med povprečno vrednostjo za lastnost in najvišjo oceno (*najbolj pomembno*).

PRIKAZ 62: Mnenje udeležencev o zmožnosti, ki bi jih za dobro poučevanje najbolj potrebovali

rang zmožnosti	% odgovorov
strokovno znanje svojega predmeta	29,6
strokovno znanje iz pedagoško-didaktičnih predmetov	23,1
specialno-didaktična znanja	17,4
spretnosti timskega dela	7,9
načine sodelovanja s starši	7,7
kako delati z učenci s posebnimi potrebami	5,7
kako biti razrednik	5,6
kako ocenjevati in preverjati znanje	1,8
ustrezno znanje za urejanje upravnih zadev	0,8
drugo	0,5
skupaj	100,0

Med desetimi možnostmi sta zelo v ospredju dve zmožnosti, povezani s strokovnim in didaktičnim znanjem: »strokovno znanje svojega predmeta« (29,6%) in »strokovno znanje iz pedagoško-didaktičnih predmetov« (23,1%). Približuje se jima zmožnost »specialno-didaktična znanja« (17,4%).

Zelo na repu sta zmožnosti »kako ocenjevati in preverjati znanje« (1,8%) in »ustrezno znanje za urejanje upravnih zadev« (0,8%), ki ju udeleženci še ne vidijo kot potrebni.

Zmožnosti, kot so »spretnosti timskega dela«, »načini sodelovanja s starši«, »kako delati z učenci s posebnimi potrebami« ali »kako biti razrednik«, zajemajo manjši del njihove pozornosti. Gre za specialne veščine obvladovanja skupine in dela z drugimi, ki se postopno razvijajo v teku kariernega razvoja učitelja.

Med »drugo« so udeleženci naštevati še: »dobro razredno klimo«, »praktično znanje in nasvete«, »ustrezen pristop do učencev (da se ne čutijo zapostavljeni, podcenjevani ipd.)«, »odprtost - osebno zadovoljstvo«, »veliko praktičnega dela in posluha do potreb vsakega učenca posamezno«, »zaupanje med učencem in učiteljem« ter »razgledanost, osebna širina«.

PRIKAZ 63: Mnenje udeležencev o zmožnosti, ki bi jih za dobro poučevanje najbolj potrebovali

zmožnosti za dobro poučevanje	prva meritev (%)	druga meritev (%)	razlika
strokovno znanje svojega predmeta	82,4	85,6	3,2
strokovno znanje iz pedagoško-didaktičnih predmetov	69,7	59,8	-10,0
specialno-didaktična znanja	47,1	51,5	4,5
spretnosti timskega dela	17,6	27,8	10,2
načine sodelovanja s starši	17,6	14,4	-3,2
kako delati z učenci s posebnimi potrebami	17,6	13,4	-4,2
kako biti razrednik	4,2	6,2	2,0
kako ocenjevati in preverjati znanje	19,3	24,7	5,4
ustrezno znanje za urejanje upravnih zadev	2,5	2,1	-0,5
drugo	0,8	2,1	1,2

Primerjava začetne in končne meritve kaže, da program pedagoško andragoškega izobraževanja vpliva na spremembo mnenja o najbolj potrebnih zmožnostih za dobro poučevanje. Na eni strani se za eno desetino zmanjša delež udeležencev pri zmožnosti *strokovno znanje iz pedagoško-didaktičnih predmetov* (na začetku izobraževanja jih je 83 od 119 oz. 69,7% menilo, da ta zmožnosti sodi med tri najpomembnejše, ob koncu izobraževanja pa je takih udeležencev 59,8% oz. 58 od 97 anketiranih). Na drugi strani se za skoraj enak delež (10,2%) poveča obseg udeležencev glede zmožnosti *spretnosti timskega dela*. Na precej večji pomembnosti pridobijo še zmožnosti *kako ocenjevati in preverjati znanje* (5,4%) *specialno-didaktična znanja* (4,5%) in *strokovno znanje svojega predmeta* (3,2%), manjšo pomembnost pa udeleženci poleg že omenjenega splošnega pedagoško didaktičnega znanja pripišejo še zmožnostim *kako delati z učenci s posebnimi potrebami* (delež se zmanjša za 4,2%) in *načini sodelovanja s starši* (-3,2%).

STALIŠČA DO DISPOZICIJ ZA POUČEVANJE

Udeležence smo spraševali, v kakšnem obsegu je po njihovem mnenju zmožnost poučevanja odvisna od nadarjenosti (talenta). Odgovore so izbirali na štiristopenjski lestvici.

PRIKAZ 64: Stališča do nadarjenosti za poučevanje

zmožnost poučevanja je odvisna od nadarjenosti	%	kumulativni %
v izredno velikem obsegu	18,5	18,5
v velikem obsegu	67,1	85,6
v majhnem obsegu	13,4	99,0
v izredno majhnem obsegu	0,5	99,5
ni podatka	0,5	100,0
skupaj	100,0	

Udeleženci najpogosteje (67,1%) ocenjujejo, da je zmožnost poučevanja v velikem obsegu odvisna od nadarjenosti. Kar 18,5% jih meni, da je celo v zelo velikem obsegu odvisna od nadarjenosti oziroma talenta. Primerjave aritmetičnih sredin prve ($M=1,99$) in druge ($M=1,92$) meritve kažejo, da se je ob koncu programa to stališče še nekoliko bolj utrjeno, čeprav ta podatek ni statistično pomemben (stopnja zaupanja 0,38). Manj kot 15% udeležencev PAI meni, da je zmožnost poučevanja bolj odvisna od pridobljenega znanja in veččin kot nadarjenosti ali talenta.

POJMOVANJE IN SPREJEMANJE VSEŽIVLJENJSKOSTI UČENJA

Udeležence smo spraševali, kako se ponovno počutijo v vlogi učencev. Odgovore so izbirali na štiristopenjski lestvici.

PRIKAZ 65: Udeleženci v vlogi učenca

počutje v vlogi učenca	%	kumulativni %
izredno dobro	18,1	18,1
zelo dobro	74,5	92,5
slabo	6,9	99,4
zelo slabo	0,5	100,0
skupaj	100,0	

Udeleženci se v vlogi učencev na splošno (92,5%) počutijo zelo dobro ali izredno dobro. Samo slabih 7% udeležencev se v tej vlogi ne počuti dobro. En sam udeleženec pa se je kot učenec počutil zelo slabo. Razlika med prvo (M=1,86) in drugo (M=1,95) meritvijo kaže, da je razlika statistično nepomembna.

PREDSTAVE O KAKOVOSTNIH USPOSABLJANJIH

Postavili smo tudi odprto vprašanje: Opišite, kakšno bi bilo za vas odlično usposabljanje? Udeleženci so najpogosteje kot lastnost odlično organiziranega usposabljanja navajali: *veliko diskusij o konkretnih primerih in praktičnih napotkih*. V bistvu bi zgoščeno njihove poglede lahko strnili v recept enega od udeležencev: “predavanja – preizkus v praksi – evalvacija doseženega”.

Zelo izpostavljena je praksa, omenjali so jo kot potrebno tako tisti, ki ne delajo v šolstvu tudi kot tisti, ki že delajo kot učitelji. Za oboje je opazovanje prakse izkušenega učitelja, lastna praksa, kasneje pa evalvacija lastnega dela tisto, kar vidijo kot ustrezno ali celo odlično usposabljanje. Številni poudarjajo, da bi se pravo razmerje med teorijo in prakso moralo nagniti bolj na stran praktičnih izkušenj, ki jih teoretsko obdelajo in osmislijo. Zagotoviti bi bilo potrebno dovolj časa za praktično delo v okviru posameznega programa. Za več udeležencev je znak odličnosti izobraževanje, ki ga izvaja izkušena oseba, tako v praksi kot v teoriji.

Odlično usposabljanje vsebuje tudi več predstavitev izkušenj udeleženi, njihovo osvetlitev, evalvacijo. Izpostavljali so timsko delo ali delo v manjših skupinah, kjer bi prevladovalo sproščeno ozračje, kjer bi stekla izmenjava izkušenj in več simulacij primerov.

Mnenja o dolžini so bila deljena, nekateri bi si želeli kratka, intenzivna in jedrnata usposabljanja, drugi daljša, bolj razpotegnjena zaradi družinskih obveznosti.

Pogosto udeleženci odličnost usposabljanja povezujejo z angažiranimi, kompetentnimi, ustrezno usposobljeni predavatelji, ki so sposobni razumljivega podajanja znanja, dosegati aktivno sodelovanje vseh, morda nekoliko bolj dinamičnih metod, kot je na primer igra vlog – vsekakor pa manj predavanj izza katedra in več učenja drug od drugega.

Pomembno vlogo vidijo v mentorju: če bi bila zagotovljena možnost opazovanja mentorja pri njegovem delu, hospitacije, kjer bi teorijo opazovali udejanjeno, in bi učenje steklo skozi življenjske zgodbe.

Med zanimivimi pogledi glede odličnosti usposabljanj pa so še naslednje teme: potrebno bi bilo več predavanj iz retorike, uporaba sodobnih pripomočkov (računalniki), bolj fleksibilen urnik, organizirano odlično usposabljanje na šoli, kjer je posameznik zaposlen.

V odličnost usposabljanj pa po mnenju anketirancev ne sodijo seminarske naloge pri praktično vseh predmetih, preveč teorije, preveč frontalnega dela, preverjanje znanja na podlagi na pamet naučenega, premalo (osebnih) srečanj s predavatelji, premalo natančna navodila o pogojih za pristop k izpitu.

Udeleženci k odličnosti prištevajo tudi povezanost vsebin z osebnimi interesi in delom. Tako usposabljanje naj bi upoštevalo želje posameznika, temeljilo na vzpodbujanju samozavesti in humorju. Za udeležence so večkrat problem družinske in službene obveznosti, zato bi

potrebovali sprotno utrjevanje. Dobra gradiva s konkretnimi primeri in priporočena literatura naj bi bila voljo pred začetkom usposabljanja. Med zanimivimi pogledi je tudi predlog, da bi tako usposabljanje vključevalo tudi (izpitni) nastop pred razredom. Nekateri udeleženci menijo, da bi precej več lahko izrabljali e-izobraževanje z dodatnimi konzultacijami ter internetno oddajanje seminarских nalog.

LASTNOSTI ODLIČNEGA UČITELJA

V odprtem vprašanju smo udeležence spraševali o njihovih pogledih na značilnosti usposobljenega profesionalca. Zapisali so po tri najpomembnejše lastnosti odličnega učitelja.

PRIKAZ 66: Delež najpogostejših lastnosti, ki jih udeleženci PAI vidijo kot najpomembnejše (upoštevani so vsi odgovori v obeh meritvah)


Najpomembnejše lastnosti odličnega učitelja	f
strokovno odlično usposobljen, kompetenten in razgledan	124
razumevanje otrok, odprt in dostopen, se zna približati, učencem, ima komunikacijske spretnosti, razume odnose, dobro sodeluje, dobro razvit socialni čut, ima občutek za ljudi, ima veliko sočutje do človeka, empatičen	92
razlaganje, podajanje snovi zanimivo, ustrezno,	51
avtoritativnost, odločnost, vzdrževanje discipline, strog oblikovanje pravil, disciplina v razredu	44
pravičen	30
predanost poklicu, rad poučuje	27
pozitiven in energičen značaj, pozitiven odnos do življenja, ve, kaj hoče	23
pošten	20
sproščenost, odprtost, odzivnost, zna prisluhniti	18
didaktična odličnost,	17
dober motivator	16
poklicanost, karizma, močna osebnost	15
fleksibilnost	13
retorik	11
doslednost	10
objektiven, nepristranski,	10
organiziran, urejen, natančen, samodiscipliniran	10
toleranca, strpnost, čustvena stabilnost,	10
dinamičnost, vitalnost	9
humoren	9
prijazen, spoštljiv	8
iznajdljivost, inovativnost	7
samozavest	7
izkušenosť, življenjskost	7
čut za različnost / posebnost učencev	7
izkušenosť, življenjskost	6
ustvarjanje dobre klime	4
čustvena inteligentnost	3
potrpežljiv,	3
svetovanje učencu in sodelovanja s starši	3
naravnost, iskrenost	3
timsko delo	3
jasni nazori	2
profesionalnost	1
dober razrednik	1
razvija IKT pismenost	1
pozna zakonodajo	1

Strnjeno podatke lahko prikažemo tudi v združenih kategorijah:

PRIKAZ 67: Najpomembnejše lastnosti odličnega učitelja po mnenju udeležencev PAI

NAJPOMEMBNEJŠE LASTNOSTI ODLIČNEGA UČITELJA - udeleženci PAI
--

največkrat navedena



je strokovno odlično usposobljen, kompetenten in razgledan
odprt in dostopen, čustvena inteligentnost, prijazen, ima veliko sočutje do človeka, sposoben empatije, dobro razvit socialni čut, pozitiven odnos do življenja ima komunikacijske spretnosti, razume odnose, dobro sodeluje
razlaganje, podajanje snovi zanimivo, ustrezno,
avtoritativnost, odločnost, vzdrževanje discipline, strog oblikovanje pravil, disciplina v razredu
pravičen, objektivni, pošten
predanost, strokovnost, poklicanost, veselje do poučevanja ljubezen do poklica, rad poučuje
se zna približati učencem in ji pritegniti, predstaviti snov na zanimiv način, zna motivirati učence
pozitiven in energičen značaj, pozitiven odnos do življenja, ve, kaj hoče
pošten
sproščenost, karizma, močna osebnost
didaktična odličnost, dober motivator
fleksibilnost dinamičnost
toleranca, strpnost, potrpežljiv,

redkeje navedena

Kot najpomembnejši se pokažeta kategoriji lastnosti *strokovno odlično usposobljen, kompetenten in razgledan učitelj ter odprt in dostopen, čustveno inteligenten, prijazen, ima veliko sočutje do človeka, sposoben*. Sledijo pa številne lastnosti: empatija, dobro razvit socialni čut, pozitiven odnos do življenja; odličen učitelj ima komunikacijske spretnosti, razume odnose, dobro sodeluje, njegova nujna zmožnost je sposobnost razlaganja, podajanja snovi zanimivo in ustrezno. Glede na držo je avtoritativni, odločen, zna vzdrževati disciplino, je strog in oblikuje pravila ter vzdržuje disciplino v razredu. Odličnost se kaže tudi skozi lastnosti kot so: pravičen, objektivni, pošten, predanost, strokovnost, poklicanost, veselje do poučevanja ljubezen do poklica.

Udeleženci programa PAI menijo, da rad poučuje, se zna približati učencem in ji pritegniti, predstaviti snov na zanimiv način, zna motivirati učence. Odličen učitelj je pozitiven in energičen značaj, ima pozitiven odnos do življenja, dobro ve, kaj hoče. Je pošten, hkrati tudi sproščen, ima karizmo in je močna osebnost. Obvlada specialna znanja, zato je zanj značilna didaktična odličnost, je dober motivator, fleksibilen in dinamičen. Njegovi značilnosti sta tudi toleranca in potrpežljivost.

OCENA LASTNE PRIMERNOSTI ZA UČITELJSKI POKLIC

Udeležence programa PAI smo vprašali, v kolikšni meri ocenjujejo, da imajo razvite tiste lastnosti, ki jih opredeljujejo kot najpomembnejše lastnosti odličnega učitelja. Odgovore so izbirali na štiristopenjski lestvici.

PRIKAZ 68: Do kolikšne mere imajo udeleženci razvite najpomembnejše lastnosti odličnega učitelja

razvitost najpomembnejših lastnosti odličnega učitelja	%	kumulativni %
v izredno veliki meri	10,6	10,6
v zelo veliki meri	68,1	78,7
v manjši meri	17,1	95,8
v izredno majhni meri	0	95,8
ni podatka	4,2	100,0
skupaj	100,0	

Več kot tri četrtine udeležencev na splošno (78,7%) meni, da imajo v zelo veliki meri razvite najpomembnejše lastnosti odličnega učitelja. 17,1% jih meni, da imajo te lastnosti razvite v manjši meri. Nihče pa ne ocenjuje, da bi bile pri njem razvite v izredno majhni meri. 4,2% udeležencev se je temu vprašanju izognilo. Zelo možno je, da se je večji del udeležencev izognil odgovoru zaradi slabše samopodobe o učiteljskih zmožnostih. Pri ostalih vprašanjih je število podatkov, ki manjkajo največ 1,5% v dveh primerih, najbolj pogosto pa 0,5%. Razlika med prvo ($M=2,1$) in drugo ($M=2,04$) meritvijo kaže statistično nepomembno razliko.

3.3 PRIKAZ PRIMERJAV V ODGOVOROV ŠTUDENTOV Z ODGOVORI UDELEŽENCEV PROGRAMA PAI

Inštrumenta za študente in udeležence PAI programa sta bila prirejena tako, da je bilo mogoče primerjati rezultate nekaterih anketnih vprašanj. Primerjali smo:

- pedagoške izkušnje,
- zaželeno oblike v izobraževanjih,
- razmerje med teorijo in prakso,
- utrditev poznavanja stroke skozi prakso/uporabnost PAI v stroki,
- stališča do zmožnosti za poučevanje (rang zmožnosti),
- stališča do dispozicij za poučevanje,
- lastna odličnost v vlogi učitelja .

3.3.1 PEDAGOŠKE IZKUŠNJE

Študente in udeležence PAI smo spraševali, ali že imajo izkušnje s samostojnim poučevanjem.

PRIKAZ 69: Kakršnekoli izkušnje s samostojnim poučevanjem

izkušnje s samostojnim poučevanjem	študenti f %	udeleženci PAI f %
ne	17,6	41,7
da	82,4	58,3
skupaj	100,0	100,0

Kot kaže prikaz, imajo študenti na prvi pogled bistveno več izkušenj s samostojnim poučevanjem. Zdi se, da je razlika posledica različnega konteksta, v katerem so na vprašanje odgovarjali eni in drugi.

3.3.2 ZAŽELENE OBLIKE V IZOBRAŽEVANJIH

Ugotavljali smo, katere načine dela imajo naši anketiranci kot udeleženci izobraževanj najraje. Izbrali so med devetimi možnostmi. Izbrali so lahko največ tri odgovore.

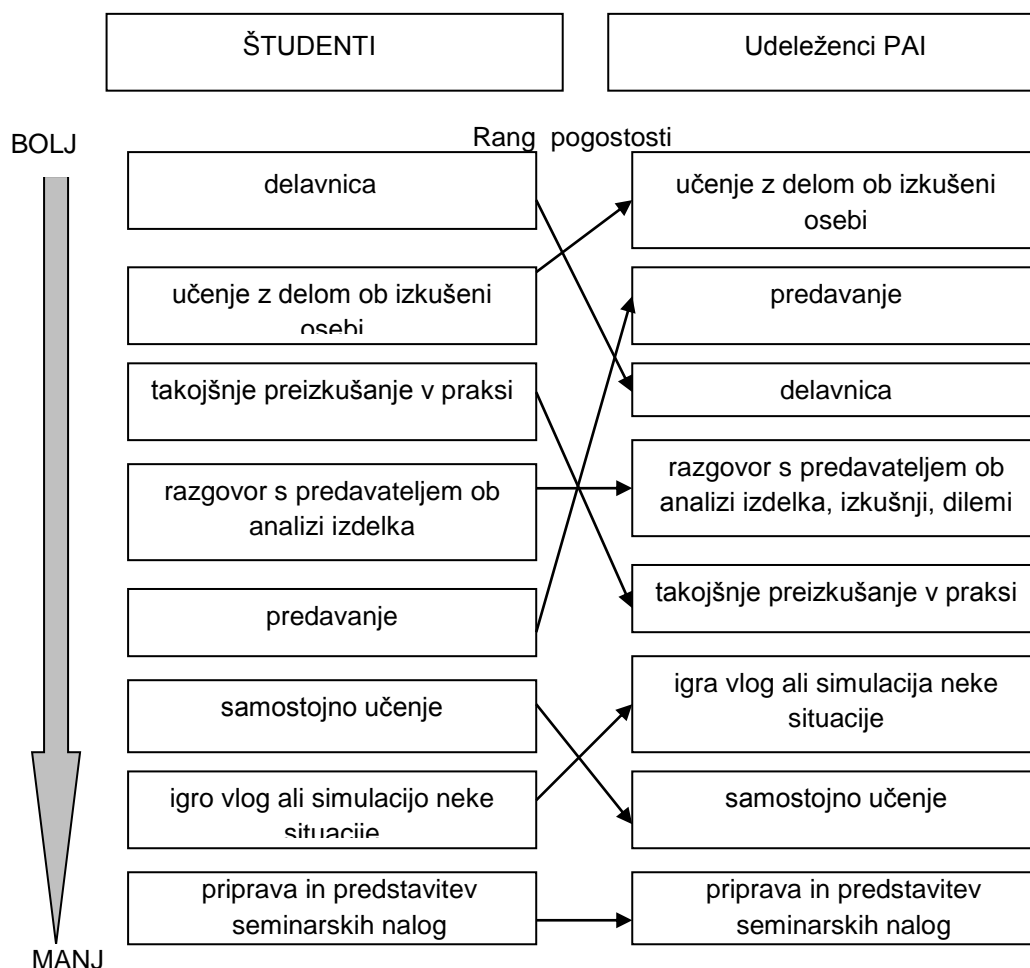
PRIKAZ 70: Najbolj priljubljeni načini dela

načini dela	% pritrdilnih odgovorov		razlika
	študenti	udeleženci PAI	
takošnje preizkušanje teorije v praksi	41,2	26,9	14,3
delavnica	49,6	38	11,6
samostojno učenje	26	18,5	7,5
razgovor s predavateljem ob analizi izdelka	40,5	37,5	3
igra vlog ali simulacijo neke situacije	25,2	25	0,2
drugo	0	2,3	-2,3
priprava in predstavitev seminarских nalog	9,9	14,8	-4,9
učenje z delom ob izkušeni osebi	45,8	52,8	-7
predavanje	37,4	49,1	-11,7

Zanimivo je, da udeleženci PAI bistveno bolj cenijo vlogo mentorja kot študenti, saj najpogosteje izberejo način dela *učenje z delom ob izkušeni osebi*, visoko pa tudi cenijo *predavanja*, kjer je razlika druga največja. Študenti si v primerjavi z udeleženci PAI bistveno bolj želijo takošnje *preizkušanje teorije v praksi* in *delavnice* ter *samostojno učenje*.

Četrtnina njih in drugih ceni *igro vlog ali simulacijo neke situacije*. Torej bolj dinamičen pristop učenja.

PRIKAZ 71: Primerjava med študenti in udeleženci PAI - načini dela, ki jih imajo udeleženci v izobraževanjih najraje



Primerjava rangov pokaže, da je študentom najljubše delo v *delavnicah*, udeležencem PAI pa *učenje z delom ob izkušeni osebi*. Zelo zanimivo je, da študentje *predavanja* postavijo na peto mesto, udeleženci PAI pa višje, na drugo mesto. Oboji se praktično popolnoma strinjajo glede oblik *igra vlog ali simulacija neke situacije*, *samostojno učenje* ter *priprave in predstavitev seminarskih nalog*, ki jih uvrščajo najnižje.

3.3.3 RAZMERJE MED TEORIJO IN PRAKSO

PRIKAZ 72: Kolikšen delež teorije in praktičnega dela naj vsebujejo izobraževalni programi

razmerje med teorijo in prakso	Študenti f %	udeleženci PAI f %	razlika
naj prevladuje teoretski del	9,2	4,2	5
obojega na bo enako	44,3	63,7	-19,4
naj prevladuje praktični del	46,5	32,1	14,4
skupaj	100,0	100,0	

Ni presenetljivo, da študenti izražajo bistveno večjo potrebo po praktičnem delu kot udeleženci PAI. Le 9,2% študentov meni, da naj prevladuje teoretski del. Izredno velika

potreba po okrepitvi praktičnega dela so študenti izražali tudi med mnenji o tem, kakšno naj bi bilo njihovo idealno usposabljanje. Pri obojih je relativno majhen delež odgovorov, kjer eksplicitno navajajo naj prevladuje teoretični del. Sploh za udeležence PAI velja, da je število teh odgovorov zanemarljivo majhno (4,2).

3.3.4 UTRDITEV POZNAVANJA STROKE SKOZI PRAKSO/UPORABNOST PAI V STROKI

PRIKAZ 73: Dopolnjevanje strokovnih znanj

utrjevanje strokovnega znanja	študenti (s prakso) f %	udeleženci PAI (s teorijo) f %
v izredno veliki meri	20,8	6,0
v veliki meri	64,6	59,1
v majhni meri	13,1	29,8
v izredno majhni meri	1,5	5,1
skupaj	100,0	100,0

Kaže se, da se odgovori na to vprašanje ujemajo z predhodnim. Sklepamo lahko, da si ne eni ne drugi ne želijo pretiranega poudarka v teoretičnih vsebinah. Ne preseneča, da študenti s prakso v *veliki meri* (64,6%) oziroma v *izredno veliki meri* (20,8%) utrjujejo tudi poznavanje stoke, ki jo študirajo; udeležencev PAI, ki so mnenja, da se to dogaja v taki meri, je za petino manj (20,3%). Kar tretjina vseh udeležencev PAI je mnenja, da se bo to zgodilo v *majhni meri*.

3.3.5 STALIŠČA

Poglejmo si natančneje, kako so udeleženci PAI in študenti ocenjevali kompetence učitelja po pomembnosti.

PRIKAZ 74: Primerjava povprečnih vrednosti ocen za posamezne zmožnosti na področju vzgojne komunikacije in odnosov

Povprečna vrednost udeleženci PAI	Povprečna vrednost študenti	Področje vzgojne komunikacije in odnosov:
2,98	2,76	Oblikuje varno in spodbudno učno okolje, v katerem se učenci počutijo sprejete.
2,43	2,42	Zmožen je razvijati pozitivno skupinsko ozračje v razredu.
2,26	1,98	Zmožen je pri učencih razvijati socialne veščine ter obvlada osnovne postopke in načela svetovalnega pogovora z učenci.
2,16	2,59	Zmožen je oblikovati jasna pravila za disciplino in vedenje v razredu.
1,91	2,02	Zna uporabljati ustrezne strategije za soočanje z neprimernim vedenjem, agresivnostjo in konflikti.
1,41	1,58	Pri učencih je zmožen razvijati sporazumevalno zmožnost v slovenskem jeziku.

Za udeležence PAI kot študente je najpomembnejša znotraj področja vzgojne komunikacije in odnosov zmožnost *oblikovanja varnega in spodbudnega učnega okolja, v katerem se učenci počutijo sprejete*, ki mu sledi zmožnost *razvijanja pozitivnega skupinskega ozračja v razredu*. Študentje manj izpostavljajo pomembnost *socialnih veščin in svetovalnega pogovora z učenci* kot udeleženci PAI, bistveno bolj pa *oblikovanje jasnih pravil v razredu*.

PRIKAZ 75: Primerjava povprečnih vrednosti ocen za posamezne zmožnosti na področju profesionalnega razvoja

Povprečna vrednost udeleženci PAI	Povprečna vrednost študenti	Področje profesionalnega razvoja:
2,57	2,63	Premišljeno analizira dobre in šibke plati svojega pedagoškega dela in načrtuje svoj profesionalni razvoj.
2,11	2,85	Tekoče sledi napredku na svojem strokovnem področju, ki je pomembno za njegovo delo, nova spoznanja premišljeno vključuje v svoje delo.
2,11	2,39	Zmožen je odprto sprejemati povratne informacije in nasvete od svojih poklicnih kolegov.
2,11	2,27	Zmožen je stalno strokovno izpopolnjevanje uporabljati za inoviranje svojega dela.
2,11	1,71	Tvorno deluje v raziskovalno razvojnih projektih, namenjenih izboljševanju kakovosti vzgojno izobraževalnega dela.

Na področju profesionalnega razvoja so udeleženci PAI kot najpomembnejšo ocenili učiteljevo zmožnost *premišljenega analiziranja dobrih in šibkih plati svojega pedagoškega dela in načrtovanje svojega profesionalnega razvoja*. Vse preostale zmožnosti se jim zdijo precej manj pomembne. Študenti bistveno bolj poudarijo *tekoče spremljanje napredka v stroki in premišljeno vključevanje novih spoznanj v svoje delo*. Precej nepomembno zanje je zaenkrat še *vključevanje v razvojne projekte*.

PRIKAZ 76: Primerjava povprečnih vrednosti ocen za posamezne zmožnosti na področju učinkovitega poučevanja

Povprečna vrednost udeleženci PAI	Povprečna vrednost študenti	Področje učinkovitega poučevanja:
3,06	3,20	Vzpostavlja dobro učno okolje s tem, da uporablja širok repertoar učnih metod in strategij, ki spodbujajo miselno aktivnost učencev.
2,58	2,40	Zmožen je pouk prilagajati individualnim posebnostim učencev (glede na njihovo predznanje, interese, stile učenja).
1,97	1,92	Prepoznava učence s posebnimi potrebami, prilagaja delo njihovim posebnostim in pri tem sodeluje z drugimi učitelji in strokovnjaki.
1,88	1,85	Zmožen je smotrno kombinirati individualni, skupinski in frontalni pouk.
1,66	2,14	Zmožen je dajati konstruktivne povratne informacije o dosežkih in primerno sporočati učne rezultate.
1,66	1,78	Zna v pouk ustrezno vključevati informacijsko komunikacijsko tehnologijo in je zmožen pri učencih razvijati informacijsko pismenost.

Tako za udeležence PAI kot za študente je bila znotraj področja učinkovitega učenja najpomembnejša učiteljeva zmožnost *vzpostavljanje dobrega učnega okolja s tem, da uporablja širok repertoar učnih metod in strategij, ki spodbujajo miselno aktivnost učencev*. Na drugem mestu po pomembnosti pri obojih je zmožnost *pouk prilagajati individualnim posebnostim učencev (glede na njihovo predznanje, interese, stile učenja)*. Največja je razlika Glede kompetence *dajati konstruktivne povratne informacije o dosežkih in primerno sporočati učne rezultate* je razlika največja, udeleženci PAI jo v primerjavi s študenti po pomembnosti bistveno nižje ocenijo.

PRIKAZ 77: Primerjava povprečnih vrednosti ocen za posamezne zmožnosti na področju organiziranja, vodenja dela ter sodelovanja z delovnim in družbenim okoljem

Povprečna vrednost udeleženci PAI	Povprečna vrednost študenti	Področje organiziranja, vodenja dela ter sodelovanja z delovnim in družbenim okoljem:
2,59	2,59	Učinkovito sodeluje s starši in drugimi osebami, odgovornimi za učence.
2,39	2,42	Obvlada organizacijske in administrativne naloge v zvezi z načrtovanjem učnega procesa, njegovim izvajanjem, spremljanjem in vrednotenjem.
2,26	2,24	Zmožen je timskega dela.
2,10	2,27	Zmožen je učinkovito voditi razred tudi kot razrednik.
1,75	1,85	Vzpostavlja partnerski odnos sodelovanja z drugimi šolami in inštitucijami v šolskem okolju ter s strokovnjaki na vzgojno izobraževalnem področju.
1,60	1,67	Pozna, razume in upošteva institucionalne okvire delovanja šole (zakonodajo...).

Na področju organiziranja, vodenja dela ter sodelovanja z delovnim in družbenim okoljem so udeleženci PAI enako kot tudi študenti kot najpomembnejšo ocenili učiteljevo zmožnost za *učinkovito sodelovanje s starši in drugimi osebami, odgovornimi za učence*. Opaziti je, da je soglasje v ocenah najvišje prav pri tem področju, saj so tako študenti kot udeleženci PAI praktično enako ocenjevali kompetence.

3.3.6 PRIMERJAVA RANGIRANJA MED ŠTUDENTI IN UDELEŽENCI PAI

Med obema skupinama anketirancev smo ugotovili tako podobnosti kot razlike v rangiranju pomembnosti posameznih zmožnosti učitelja. Zanimivo je, da sta obe skupini povsem skladni v 6 navedenih zmožnostih od 23 naštetih. Enotni so v svojem mnenju o najpomembnejši učiteljevi zmožnosti, ki je v obeh skupinah *vzpostavljanje dobrega učnega okolja s tem, da uporablja širok repertoar učnih metod in strategij, ki spodbujajo miselno aktivnost učencev*. Prav tako sta obe skupini anketirancev enotni v mnenju o najmanj pomembnih zmožnostih učitelja – na zadnje mesto sta obe skupini uvrstili zmožnost *razvijanja sporazumevalne zmožnosti v slovenskem jeziku* in na predzadnje mesto *zmožnost poznavanja, razumevanja in upoštevanja institucionalnih okvirov delovanja šole*. Prav tako sta skupini enotni še na treh rangih:

- 18. rang: *Zmožen je smotrno kombinirati individualni, skupinski in frontalni pouk.*
- 19. rang: *Vzpostavlja partnerski odnos sodelovanja z drugimi šolami in inštitucijami v šolskem okolju ter s strokovnjaki na vzgojno izobraževalnem področju.*
- 20. rang: *Zna v pouk ustrezno vključevati informacijsko komunikacijsko tehnologijo in je zmožen pri učencih razvijati informacijsko pismenost.*

PRIKAZ 78: Delež udeležencev PAI in študentov, ki so izbrali določeno učiteljevo zmožnost kot pomembno

kompetenca	PAI %	študenti %
razvijanje pozitivne klime	60,6	60,5
uporaba slovenskega jezika	35,2	39,5
vzgajanje socialnih veščin	56,6	49,6
ustvarjanje delovnega ozračja	74,4	68,9
oblikovanje jasnih pravil	54,1	64,7
uporabljanje strategij za moteče vedenje	47,7	50,4
razvijanje kariere	64,2	65,6
sprejemanje povratnih informacij	52,8	59,7
sledenje napredku v stroki	52,8	71,4
posodabljanje dela	52,8	56,9
uspešno vključevanje v razvojne projekte	52,8	42,7
uporaba spektra aktivnih učnih metod	76,4	80,0
kombiniranje frontalnega, individualnega in skupinskega pouka	46,9	46,2
vključevanje IKT	41,6	44,5
individualizacija pouka	64,6	60,1
delo z učenci s posebnimi potrebami	49,3	47,9
poročanje o rezultatih dela	41,6	53,4
obvlada upravni vidik pedagoškega dela	59,7	60,5
vodenje razreda	52,5	56,9
timsko delo	56,5	56,1
sodeluje s starši	64,7	64,7
sodelovanje s stroko	43,8	46,2
upoštevanje šol zakonodaje	39,9	41,8

Razlike za en ali dva ranga se pojavljajo med skupinama anketirancev pri 7 učiteljevih zmožnostih, pri tem udeleženci PAI kot bolj pomembne ocenjujejo zmožnosti:

- Zmožen je razvijati pozitivno skupinsko ozračje v razredu.
- Oblikuje varno in spodbudno učno okolje, v katerem se učenci počutijo sprejete.
- Obvlada organizacijske in administrativne naloge v zvezi z načrtovanjem učnega procesa, njegovim izvajanjem, spremljanjem in vrednotenjem.
- Prepoznava učence s posebnimi potrebami, prilagaja delo njihovim posebnostim in pri tem sodeluje z drugimi učitelji in strokovnjaki.

Študentje kot bolj pomembne v primerjavi z udeleženci PAI ocenjujejo zmožnosti:

- Zmožen je odprto sprejemati povratne informacije in nasvete od svojih poklicnih kolegov.
- Zmožen je stalno strokovno izpopolnjevanje uporabljati za inoviranje svojega dela.
- Zna uporabljati ustrezne strategije za soočanje z neprimernim vedenjem, agresivnostjo in konflikti.
- Premišljeno analizira dobre in šibke plati svojega pedagoškega dela in načrtuje svoj profesionalni razvoj.

Pri razliki za 3 range, udeleženci PAI kot bolj pomembno ocenjujejo učiteljevo zmožnost za sodelovanje s starši, študenti pa zmožnost vodenja razreda kot razrednik.

Pri razliki za 4 range udeleženci PAI kot bolj pomembno ocenjujejo učiteljevo zmožnost za *timsko delo*, študentje pa *zmožnost analiziranja učiteljevega pedagoškega dela in načrtovanja svojega profesionalnega razvoja*.

Pri razliki za 5 rangov udeleženci PAI kot bolj pomembno ocenjujejo *zmožnost učiteljevega prilagajanja individualnim posebnostim učencev*, študentje pa *zmožnost oblikovanja jasnih pravil za disciplino in vedenje v razredu*.

Udeleženci PAI za 7 rangov bolj pomembno od skupine študentov ocenjujejo še *zmožnost delovanja v raziskovalno razvojnih projektih* in za 8 rangov bolj pomembno od skupine študentov *zmožnost razvijanja socialnih veščin pri učencih*. Na drugi strani pa študentje za 7 rangov bolj pomembno kot skupina udeležencev PAI ocenjujejo *zmožnost učitelja za dajanje konstruktivne povratne informacije o dosežkih in primerno sporočanje učnih rezultatov*.

Najbolj se razlikujejo pri *zmožnosti tekoče sledi napredku na svojem strokovnem področju in premišljeno vključuje spoznanja v svoje strokovno delo*.

Sklepamo, da so različne izkušnje, ki jih imajo udeleženci PAI in študentje, pa tudi njihova starost in poklicne izkušnje razlog za te razlike v pripisovanju pomembnosti določeni učiteljevi zmožnosti. Ugotavljamo, da udeleženci PAI v večji meri podarjajo razvijanje socialnih veščin pri učencih, učiteljevo delovanje v projektih, pa učiteljevo zmožnost timskega dela in sodelovanja s starši, kar je verjetno izraz njihovega dosedanjega dela na drugih področjih – od gospodarstva do tehnike in umetnosti in seveda njihove življenjske starosti (povprečna starost udeležencev PAI je 32,02 let; pri študentih pa 23,8 let).

Študentje v največji meri poudarjajo učiteljevo zmožnost sledenja napredku na svojem strokovnem področju, bolj pomembno zanje kot za udeležence PAI pa je tudi, da učitelj oblikuje jasna pravila za disciplino in vedenje v razredu in da je zmožen učinkovito voditi oddelek.

3.3.7 STALIŠČA DO ZMOŽNOSTI ZA POUČEVANJE

Primerjava izbir, kaj je najbolj potrebno za dobro poučevanje tudi pokaže razlike. Oboji so na voljo imeli več izbir.

PRIKAZ 79: Mnenje o znanjih in zmožnostih za dobro poučevanje

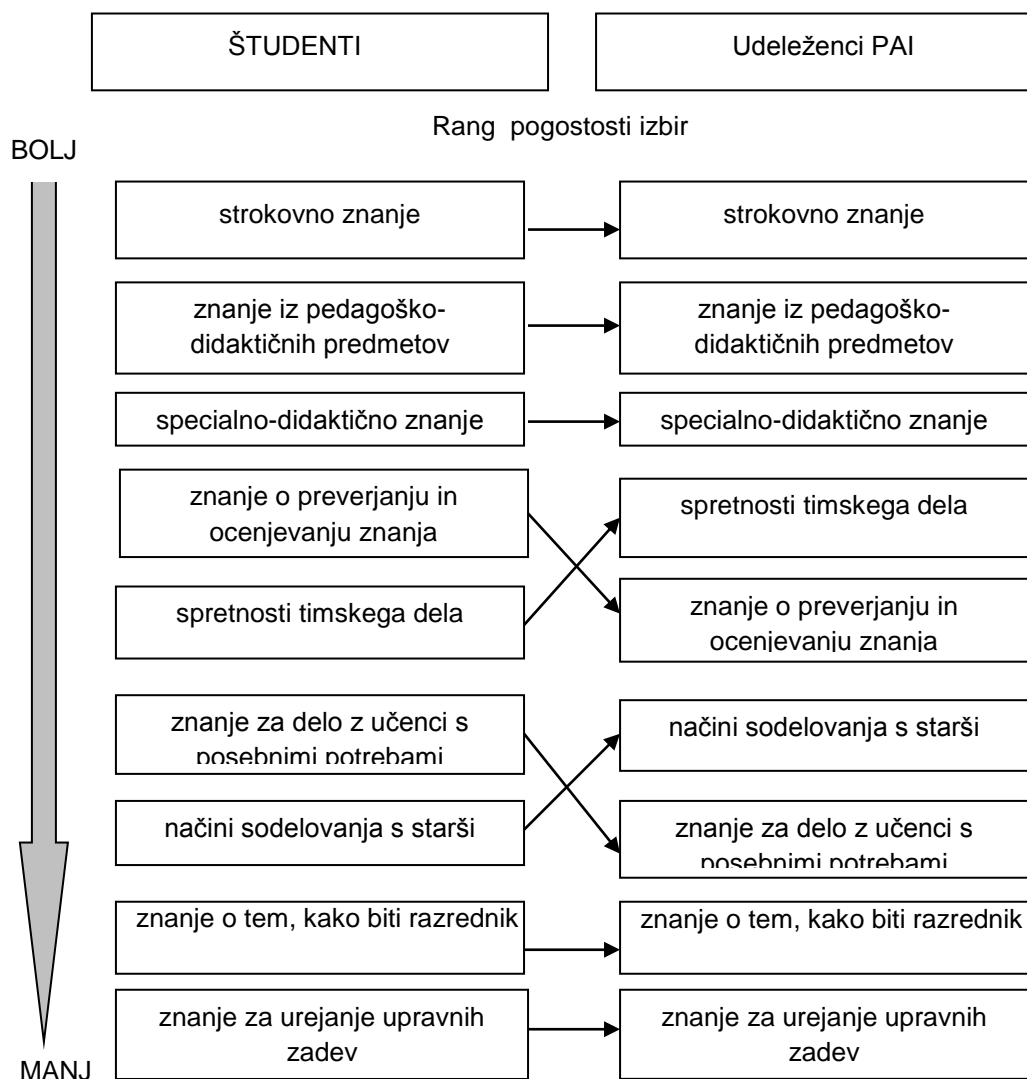
potrebne zmožnosti za dobro poučevanje	% pritrdilnih odgovorov		razlika
	študenti	udeleženci PAI	
strokovno znanje	91,6	83,8	7,8
znanje iz pedagoško-didaktičnih predmetov	57,3	65,3	-8,0
specialno-didaktično znanje	51,1	49,1	2,0
spretnosti timskega dela	22,1	22,2	-0,1
znanje o preverjanju in ocenjevanju znanja	28,2	21,8	6,4
načine sodelovanja s starši	10,7	16,2	-5,5
znanje za delo z učenci s posebnimi potrebami	16	15,7	0,3
znanje o tem, kako biti razrednik	3,8	5,1	-1,3
znanje za urejanje upravnih zadev	0,8	2,3	-1,5
drugo	5,3	1,4	3,9

Tako študenti kot udeleženci PAI najvišje uvrščajo strokovno znanje in znanje iz pedagoško didaktičnih predmetov, čeprav je videti, da udeleženci PAI v primerjavi s študenti nekoliko manj (razlika 7,8%) potrebujejo strokovno znanje, mnenja pa so, da je znanje iz pedagoško didaktičnih predmetov nekoliko bolj pomembno (razlika 8%).

Oboji se v presenetljivo enakem odstotku strinjajo glede potrebnosti specialno-didaktičnega znanja in spretnosti timskega dela. Udeležence PAI bolj zanima sodelovanje s starši kot študente (razlika 5,5%). Za študente je znanje o preverjanju in ocenjevanju bolj pomembno od udeležencev PAI (razlika 6,4%).

Več prikaže slikovna ponazoritev rangov:

PRIKAZ 80: Rang pogostosti izbir



3.3.8 STALIŠČA DO DISPOZICIJ ZA POUČEVANJE

PRIKAZ 81: Stališča do nadarjenosti za poučevanje

zmožnost poučevanja je odvisna od nadarjenosti	študenti	udeleženci PAI	razlika
v izredno velikem obsegu	13,8	18,6	-4,8
v velikem obsegu	66,9	67,5	-0,6
v majhnem obsegu	18,5	13,5	5
v izredno majhnem obsegu	0,8	0,5	0,3
skupaj	100,0	100,0	

Kot kaže prikaz, se podatki podobno grupirajo. Dve tretjini vseh je mnenja, da je zmožnost poučevanja v velikem obsegu odvisna od nadarjenosti. Razlike so le v bolj skrajnih stališčih.

3.3.9 LASTNA ODLIČNOST V VLOGI UČITELJA

PRIKAZ 82: Do kolikšne mere imajo študenti/udeleženci PAI že razvite najpomembnejše lastnosti odličnega učitelja

razvitost najpomembnejših lastnosti odličnega učitelja	študenti %	udeleženci PAI	razlika
v izredno veliki meri	10,0	11,1	-1,1
v zelo veliki meri	64,6	71,0	-6,4
v manjši meri	24,6	17,9	6,7
v izredno majhni meri	0,8	0,0	-0,8
skupaj	100,0	100,0	

Več kot tri četrtine obojih meni, da imajo v *zelo veliki* ali celo v *izredno veliki* meri razvite najpomembnejše lastnosti odličnega učitelja. Kaže se, da imajo udeleženci PAI v primerjavi z študenti boljšo samopodobo.

3.4 ANALIZA REZULTATOV DISKUSIJE V FOKUSNI SKUPINI

3.4.1 VSEBINA IN TEMELJNI CILJ DISKUSIJE V FOKUSNI SKUPINI

Diskusijo v fokusni skupini smo načrtovali kot enega od postopkov v procesu analize stanja izobraževanja in usposabljanja učiteljev pri nas. Uporabili smo jo, ker smo presodili, da je to najboljši način za to, da zberemo in sistematiziramo izkušnje, poglede, mnenja in s tališča uglednih strokovnjakov in uveljavljenih praktikov s tega področja, ki bodo služila kot ena od osnov za koncipiranje dela v prihodnje.

Osrednja tema diskusije v fokusni skupini je bila obstoječi sistem izobraževanja in usposabljanja učiteljev in strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, njihovo nadaljnje izobraževanje, značilnosti procesov poklicne socializacije in oblikovanja poklicne identitete učiteljev. Diskusijo smo organizirali v petih tematskih sklopih (Javrh, Kalin, Muršak, 2010) ni sicer:

1. Ustreznost sedanjega temeljnega usposabljanja učiteljev (pedagoški programi študija, programi za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe) z vidika razvoja zmožnosti za načrtovanje in razvoj lastne poklicne poti.
2. Ustreznost programov usposabljanja in izpopolnjevanja, namenjen že zaposlenim učiteljem, z vidika zmožnosti za refleksijo svoje poklicne vloge, na njej temelječe poklicne identitete in njenega razvoja.
3. Ustvarjanje priložnosti za medgeneracijsko srečevanje - ali in kako bi jih bilo mogoče ustvarjati in spodbujati s pomočjo organiziranega izobraževanja in usposabljanja za že zaposlene učitelje?
4. Vloga ravantelja, pedagoga in drugih svetovalnih delavcev pri ustvarjanju možnosti za poklicni razvoj učiteljev.
5. Kritična ocena obstoječih programov stalnega strokovnega izpopolnjevanja z vidika razvoja zmožnosti za različne oblike sodelovanja, oblikovanja ustreznih odnosov z učenci in kolegi.

Temeljni cilj je bila izmenjava izkušnj in njihova refleksija znotraj vsakega od opisanih sklopov z namenom, da po zaključeni diskusiji in opravljeni analizi oblikujemo ustrezne smernice in predloge. S takim pristopom smo želeli dobiti vpogled v stanje in prispevati k spremembam in nadaljnjemu razvoju temeljnega izobraževanja in stalnega strokovnega izpopolnjevanja učiteljev.

3.4.2 UDELEŽENCI

V diskusiji na fokusni skupini je sodelovalo 18 udeležencev. Udeleženci so prišli iz naslednjih institucij: 1 iz vrtca, 2 iz osnovne šole, 2 iz Ministrstva za šolstvo in šport, 6 iz Filozofske fakultete Ljubljana, 1 iz Filozofske fakultete Maribor, 1 iz Fakultete za šport, 1, 2 iz Zavoda za šolstvo, 2 iz Andragoškega centra, 1 iz Pedagoškega inštituta. Po izobrazbi je

bilo med udeleženci pet doktorjev znanosti, dva magistra in 11 udeležencev z univerzitetno visokošolsko izobrazbo. Sodelovali so 4 moški in 14 žensk.

3.4.3 POTEK DISKUSIJE

Diskusija je potekala v Modri sobi Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani v času Pedagoško andragoških dnevov v petek, 29. januarja 2010 med enajsto in štirinajsto uro. Vabljeni so bili vidni strokovnjaki iz področja izobraževanja učiteljev in strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju in udeleženci pedagoško andragoških dnevov.

3.4.4 OBDELAVA PODATKOV

V diskusiji smo želeli dobiti artikulirana mnenja strokovnjakov, ki jih v glavnem nespremenjena navajamo dobesedno v zaokroženih pomenskih sklopih. Na to smo sodelujoče posebej opozorili in jih prosili, da v ta namen svoje mnenja ustrezno oblikujejo. Izkazalo se je, da so navodilo upoštevali. Kljub temu smo zapise posameznih pomenskih sklopov razčlenili in jih ustrezno sistematizirali ter dodali svoje besedilo, ponekod v obliki veznega teksta, drugod pa smo navedke pospremili z dodatnim komentarjem. V nekaterih primerih smo več mnenj podali sintetično, pri čemer smo se, kolikor je to pač mogoče, izogibali njihovi preinterpretaciji.

Celotno diskusijo smo snemali in opravili transkripcijo. Seveda bi bilo mogoče pri obdelavi zapisa opraviti tudi bolj podrobno in sistematično kvalitativno analizo (Mesec, 1998), vendar smo se podrobnejšemu seciranju besedila izognili, da bi tako ohranili avtentičnost izjav in izrabili prednost metode fokusnih skupin, ki je ravno v tem, da omogoča predstavitev mnenj strokovnjakov v čim bolj neokrnjeni obliki (Klemenčič, 2007).

Da bi lahko sistematično predstavil rezultate, smo izpeljali kategorizacijo izjav oziroma diskusije v dveh stopnjah po problemskih skopih, ki smo jih najavili na začetku diskusije. Najprej smo iz zapisa diskusije izpisali posamezne smiselne sklope oziroma zaokrožene izjave diskutantov. Razpravljavci so se v glavnem držali predvidenega vrstnega reda, vendar so nekatere teme toliko povezane, da so v svojih interpretacijah v diskusijah tudi prehajali med temami ali obravnavali in posegali v več tematskih sklopov hkrati. V teh primerih smo zapise ustrezno razporedili. Vsem izjavam pripisali ustrezne pojme oziroma proste kode. Te smo nato združili v posamezne temeljne kategorije vsakega sklopa. To nam je omogočilo sistematičnost pri prikazu diskusije. Temeljne kategorije, kot smo jih določili pri posameznih sklopih, kaže spodnji prikaz.

PRIKAZ 83: Problemski sklopi in ustrezne kategorije

PROBLEMSKI SKLOP	TEMELJNE KATEGORIJE SKLOPA
Temeljno izobraževanje učiteljev	<ul style="list-style-type: none"> • odločitev za pedagoški študij • motivacija • struktura • odnos med teorijo in prakso • praktično usposabljanje • kompetence
Izpopolnjevanje – stalno strokovno izobraževanje	<ul style="list-style-type: none"> • sistemska ureditev • struktura • vsebina • odnos med teoretično in praktično zasnovanostjo • učinkovitost
Medgeneracijsko učenje	<ul style="list-style-type: none"> • motiviranosti posameznika • timske zasnovanosti dela • izoliranosti oziroma vključenosti sodelavcev • zmožnosti za konceptualizacijo • pripravljenost na kolegialno učenje
Vloga ravnatelja	<ul style="list-style-type: none"> • pedagoško vodenje • pedagoška kompetenca ravnatelja
Razvoj poklicne identitete učiteljev	<ul style="list-style-type: none"> • poklic učitelja • poklicna odločitev • poklicna socializacija • poklicna identiteta • načrtovanje kariere

Kot je razvidno iz prikazanih rezultatov, smo ves čas skrbno pazili na to, da so ostale izjave in mnenja udeležencev predstavljeni čim bolj neokrnjena. Zaradi tega smo ohranili zapis izjav v ležečem tisku, svoje interpretacije in komentarje kot tudi vezni tekst pa v navadnem tisku. S tem smo, tako upamo, ohranili verodostojnost izjav in tudi vizualno ločili izvirne izjave sodelujočih od naših interpretacij. Seveda se jim v celoti ni bilo mogoče izogniti, kljub temu pa verjamemo, da je zapis veren prikaz izraženih mnenj, stališč in izkušenj udeležencev.

3.4.5 VPETOST IZOBRAŽEVANJA IN USPOSABLJANJA V RAZVOJ POKLICNE IDENTITETE UČITELJA

Ena temeljnih nalog učitelja je skrb za nenehno povečevanje kakovosti vzgojno izobraževalnega dela. Učitelja zato vidimo kot pobudnika sprememb – tako na osebni ravni kot na ravni skupnosti, učiteljskega kolektiva, sodelovanja z drugimi udeleženci izobraževanja in na ravni sodelovanja med generacijami. Zaradi tega je bistvenega pomena učiteljeva zmožnost za razvoj in raziskovanje lastnega dela kot tudi za sodelovanje z drugimi. Nujno je potreben premik od učiteljeve izolirane zasebnosti in profesionalne avtoritete k novim oblikam odnosov s kolegi, učenci in starši, ki vključujejo dogovarjanje o vlogah in odgovornosti znotraj okvirov vodenja šole, napredovanja institucije in dogovorjenih prednostnih nalog. S tega vidika je posebej pomembno tudi, ali imajo učitelji ustrezne kompetence, potrebne za kakovostno medgeneracijsko sodelovanje in koliko priložnosti imajo za njihov razvoj.

Med temeljnimi dejavniki, ki pomembno vplivajo na ravnanja in prepričanja učiteljev, je način, kako poteka oblikovanje njihove poklicne identitete oziroma kako poteka njihova poklicna socializacija. Seveda je popolnoma jasno, da njenega poteka ne moremo omejiti le na obdobje priprave na poklic in prvih nekaj let dela. Ustrezna poklicna socializacija, ki vključuje različne dimenzije odgovorov na aktualne spremembe v družbi in pri delu, pa je tista, ki lahko učitelja vzdolž njegove poklicne poti pripravlja, potrjuje in usmerja v določeno smer kariernega razvoja.

Tudi v zrelem obdobju učiteljeve kariere – umeščamo ga v čas med dvajsetimi in štiridesetimi leti delovnih izkušenj - je še kako smiselno načrtovati razvoj. Tudi zrelo obdobje je produktiven čas profesionalnega razvoja, za katerega so značilne bogate izkušnje, ki pogosto ostanejo neizkoriščene (Javrh, 2008). Potreben je načrten in ne redko tudi skupen strokoven napor za ustrezen razvoj identitete in samospoštovanja. Ta vidik nadaljnega razvoja kariere je med najzahtevnejšimi. Zahteva razmislek o predstavi in lastni vlogi zrelega učitelja, kot tudi o pomenu, ki mu ga daje kolektiv, strokovna skupnost in ne nazadnje sistem oziroma načrtovalci politike. Tesno je povezan tudi s spremembami v pojmovanju in vrednotenju medgeneracijskega sodelovanja.

Na proces poklicne socializacije in posledično oblikovanje identitete učiteljev pa je vendarle mogoče vplivati tudi z ustreznim izobraževanjem in usposabljanjem, ki ima seveda omejeno, vendar ne nezanemarljivo vlogo. Kolikšna je ta vloga in kako bi lahko bila še večja, bo presečno vprašanje, s katerim se bomo ukvarjali s pomočjo pristopa, ki ga omogoča fokusna skupina (Žalec in Djodjević, 2008).

3.4.6 TEMELJNO IZOBRAŽEVANJE UČITELJEV

S pojmom temeljno izobraževanje oziroma usposabljanje učiteljev razumemo tisto izobraževanje in usposabljanje, ki je pogoj, da posameznik lahko začne opravljati poklic učitelja ali vzgojitelja oziroma ki mu daje licenco za poučevanja. To izobraževanje poteka v okviru pedagoških študijskih smeri ali kot poseben program za pridobitev pedagoško andragoške izobrazbe. Oba načina je mogoče vrednotiti z različnimi kriteriji. Naš osrednji namen v skupini ni bil primerjava ali vrednotenje obeh načinov izobraževanja učiteljev, čeprav je bilo tudi to vprašanje omenjeno v diskusiji.

Diskusija v fokusni skupini je pokazala, da je temeljno izobraževanje učiteljev izjemno pomembno za razvoj poklicne identitete in da predstavlja temelj, od katerega je odvisno, kako bodo učitelji nadaljevali svojo poklicno pot.

Analiza diskusije je pokazala, da se mnenja in opažanja udeležencev zgoščajo predvsem okrog naslednjih področij, ki smo jih po analizi zapisa in ustreznem kodiranju oblikovali kot temeljne kategorije tega sklopa:

- **odločitev za pedagoški študij** oziroma dejavniki, ki nanj vplivajo,
- **motivacija** med študijem,
- **struktura** študija, vsebine in njihova ureditev,
- **odnos med teorijo in prakso** znotraj študija,
- **praktično usposabljanje** med temeljnim študijem,
- **kompetence**, ki naj jih študij razvije.

ODLOČITEV ZA PEDAGOŠKI ŠTUDIJ:

Odločitev za pedagoški študij je prvo dejanje v razvoju poklicne identitete učitelja. Razpravljavci so omenjali zelo različne razloge, zakaj se posamezni dijaki ali študentje odločajo za pedagoški študij. Razprava je prav na točki odločanja za pedagoški študij pokazale izrazito neustrezno motivirane odločitve, ki jih ponazarjajo naslednji navedki iz diskusije:

»Pri nekaterih študentih tudi jaz opažam, da so izbrali pedagoško smer na nek način po neki zavarovalniški logiki. Zavaruješ se za primer nesreče, če ti nikjer drugje nič ne uspe, boš pa v šoli že dobil službo, skratka, za to rabiš to izobraževanje.«

»Jaz pa poznam zgodbo nekaj gimnazijk, torej še ne takrat gimnazijskih maturantk, ki so se odločali za poklic, kaj bodo šle študirati. In je bi edini motiv, da so se na koncu vpisale na študij razrednega pouka na Pedagoški fakulteti to, da so slišale, da je ta faks najlažje narediti.«

»To izobraževanje je pač bilo nekaj, kar je bila dodana vrednost ali pa nekaj, kar delajo za vsak slučaj, ker, če ne bom dobil drugje službe, bom tukaj.«

Dodatni problem ob odločanju za vpis na pedagoške študijske programe pa se je v razpravi pokazala tudi neustrezna zastopanost po spolu. Čeprav ni mogoče urejati tega vprašanja s sistemskim ukrepi ali sistemom zaposlovanja, »bi to pa lahko naredili pri ponujanju teh vsebin ali pa seznanjanju s tem, kaj šola je med srednješolsko populacijo. Ali pa bi bili bolj pozorni pri vpisu v srednješolsko organizacijo.«

Potrebno bi bilo več narediti za to, da bi se za pedagoške študije dijaki odločali premišljeno. Pedagoški poklic bi bilo potrebno usmerjati afirmativno, saj je, kot navaja ena od razpravljavk, »pedagoški poklic tudi med drugim poslanstvo, zlasti učiteljski poklic in da bi zato za te mladostnike, ki se zgodaj odločajo ali pa se še ne odločajo, pa bi se, če bi imeli priložnost, potrebno da mi nekaj za to naredimo«.

Opisana slika pa ni univerzalna, saj obstajajo tudi izkušnje, ki jih izraža razpravljavka: »vedno bolj doživljam, da so tisti, ki izberejo pedagoško smer, res tisti, ki želijo biti učitelji«. Tudi osebne izkušnja razpravljavke kaže na dilemo in način razrešitve: »v prvem letniku se je zgodilo nekaj, da bi skorajda zapustila oddelek, zato ker je bil način dela pravzaprav tak, ki ni bil meni na kožo pisan«, v nadaljevanju pa navaja, da je ostala in prispevala k ustreznemu razvoju veščin in spretnosti.

Namesto skupnega zaključka pa naj sekvenco o odločitvi za pedagoški študij konča izjava enega od razpravljavcev: *V srednjih šolah bi morali med izbirne vsebine ali pa med možnosti opravljanja prakse ali pa volonterskega dela omogočiti tudi izbiro šole, v šoli pa omogočiti, da šola sprejme tudi dijake, recimo, na prakso ali pa volontersko delo, ki, to je po presoji, ki so zmožni na določeni način pomagati učitelju.*

MOTIVACIJA:

Motivacija kot se pojavlja in razvija med študijem, je drug sklop, ki se je v zvezi s temeljnim študijem pogosto pojavljala kot ključna kategorija. Za razliko od odločitve in dejavnikov, ki nanjo vplivajo, so mnenja udeležencev razprave v zvezi z motivacijo drugačna. Čeprav »nekateri ta pedagoški paket predmetov jemljejo nekoliko podcenjujoče in čeprav od tistih, ki vpišejo pedagoško smer študija iz prej opisanih razlogov, »potem tudi ni mogoče pričakovati, da bodo resno zagrabili sam študij, kot začetno izobraževanje, in tudi ne, da

bodo reflektirali ta vprašanja«, pa »so na nekaterih oddelkih študentje, že v času študija, zelo usmerjeni v poučevanje in da se zelo identificirajo s poučevanjem«. Tudi druga razpravljalca meni, »da se nekateri zelo angažirajo in imajo večji interes«.

Zanimivo je tudi dvomno mnenje študentke, ki ga je o teh vsebinah posredovala ena od razpravljalcev: »Pa kaj mi potrebujemo vse te stvari. Saj to je splošno znanje, ki ga mora vsak človek imeti. A se mi potrebujemo učiti o tem, kako načrtovati delo, kako komunicirati z dijaki, kako reševati konflikte«. Dvomno smo zapisali zato, ker po eni strani ugotavlja, da so to zelo potrebna znanja, po drugi pa, da jih ne bi bilo treba posebej podarjati v pedagoških programih.

STRUKTURA:

Struktura študija, vsebinska zasnova ni zlasti širina znanj in kompetenc, ki naj jih pedagoški del v pedagoških programih vključuje, je bila tema številnih diskutantov. Prevladujoče mnenje je bilo, da to ne more biti neke vrste dodatek, »tečaj, ki je 'kr neki', ki ga moramo pač opraviti, zato da dobimo, tako kot je bilo prej povedano, da dobimo v roke na nek način licenco za to, da gremo v razred.«. Tudi drugim razpravljalcem se je zdelo, da je odnos med tako imenovanim strokovnim in pedagoškim delom študijskih programov neustrezen, pri čemer obstaja tudi razlika med različnimi fakultetami: »Predvsem v naši hiši (mišljena je FF) še vedno bolj izobražujemo strokovnjake za posamezno področje, kot pa učitelje tega področja. To je verjetno razlika med Pedagoško fakulteto in pa Filozofsko. Da se naši čutijo kot slavisti, sociologi in geografi, ne pa kot pa učitelji geografije, učitelji slovenščine. Tukaj se mi zdi, da prihaja verjetno do razlik.

Več razpravljalcev se je spraševalo tudi o spremembah, ki so se zgodile z bolonjsko reformo in v ta namen razmišljalo o urnikih, se pravi vsebinah, ki jih prenovljeni programi vključujejo. Pri tem pa niso mislili le na obseg, pa č pa tudi na notranjo vsebinsko strukturo. Opozorila so šla v smeri nakazovanja potreb po splošnih znanjih in opozorila, da je lahko osredotočenost na proces poučevanja konkretnih predmetov enostranski: »Jaz sem hotel opozoriti samo na hipertrofijo, hipertrofijo tega usposabljanja do vstopa. Učiš jih oz. usposabljaš jih za vodenje učnega procesa, specialna didaktika, ne usposabljaš jih pa za obvladovanje socialne situacije, od katerih je kariera oz. obstoj pravzaprav odvisen. Eden od razpravljalcev ugotavlja, sklicujoč se tudi na empirične podatke, »da je v okviru teh področij pravzaprav hipertrofirana dimenzija učinkovito poučevanje«, pri čemer ugotavlja, da je obvladovanja situacije, zagotoviti pogoje bistveno težja zadeva.

Potreba po širini vsebin, ki presegajo zgolj specialno didaktično znanje in kompetence, je bilo pogosto izražena tudi v drugih diskusijah: »Presoja, kaj je pravzaprav tisto, zaradi česa čutim nek manko pri svojem strokovnem delu, ta presoja je po mojem mnenju bistveno odvisna prav od tega, ali imam osvojeno neko strokovno znanje, pedagoško, didaktično, psihološko znanje, ki mi omogoča prepoznati, kaj je tisto, kar potrebujem«. Na potrebo po širokem znanju, ki presega zgolj neposredno poučevane, je mogoče odgovoriti s preseganjem situacije, ki jo izraža mnenje: »Ko se pogovarjamo o različnih temah, je behaviorizem nekako kar programiran. O kakšnem konstruktivizmu, kognitivizmu, to so vesolja. Ko to prestaviš v prakso, tega pravzaprav ni.« »Da veš, kdaj ti da nek recept, kdaj ti nek Thomas Gordon ali pa Glasser, kdaj je lahko produktiven, zakaj je takrat lahko produktiven in kdaj ni, kje so torej meje receptur«

Vsebine in struktura pedagoških delov programov naj bi torej bila zasnovana čim širše » Tukaj se mi zdi, da bi bilo potrebno iz tega izluščiti, ker če se strinjamo s tem, da temeljno

usposabljanje učiteljev daje temeljne kompetence, iz tega izluščiti vse temeljne kompetence in jih vključiti v vse študijske programe, ne samo v 'obči kurz'«.

»Tisto, kar jim lahko mi damo, študentom namreč, je najprej nek zelo temeljit teoretski konceptualni okvir, in to jim moramo dati, znotraj katerega lahko razmišljaš, presojaš konkretne situacije, jih ovrednotiš, strokovno presodiš in nek teoretski ali pa konceptualni okvir, ki ti omogoča tudi, da lahko kritično presojaš vse recepte, s katerimi se seveda kot strokovnjak neizogibno srečuješ,« je izjava, ki najbolj neposredno izraža ton diskusije na temo strukture in širine programov. Izogibanje receptom, usmerjenost v refleksijo, to naj bi bili poudarki temeljnega študija. In, ne nazadnje, tudi preizkušanja na strokovnih izpitih, kjer širina znanj ni ustrezno zastopana: *»Spomnim se, da je leta nazaj profesor Požarnikova nekako želela v strokovne izpite vnesti tudi izpit, povezan s pedagoško-psihološkimi znanji. Na tem področju ni uspela. Strokovni izpit ima področje jezika, področje zakonodaje, ni pa pedagoško-psiholoških znanj«.*

Čeprav bi težko govorili o splošnem konsenzu glede strukture študija, pa je vendarle iz navedenih odlomkov mogoče izpeljati sklep, da je potrebno v temeljnem študiju razvijati predvsem zelo široka pedagoška znanja, ki presegajo zgolj specifično didaktično naravnost in da je potrebno nameniti veliko pozornost konceptualizaciji lastnega dela in zmožnosti za refleksijo svojih izkušenj. To je po mnenju večine razpravljavcev temelj za ustrezno ravnanje v razredu in za ustvarjanje pogojev, ki bodo šele omogočili uspešno delo na konkretnih predmetnih področjih. Samo sklepamo pa lahko, da bi razvoj v taki smeri povzročil tudi, da študentje ne bi več doživljali pedagoških smeri študija kot manj zahtevnih in da jih ne bi več izbirali naključno. Seveda pa je potrebno dati ustrezne poudarke na splošnih pedagoško andragoških in psiholoških vsebinah tudi na strokovnih izpitih in jim s tem tudi simbolno in seveda praktično povečati pomen in veljavo.

ODNOS MED TEORIJO IN PRAKSO:

Odnos med teorijo in prakso znotraj temeljnega študija v pedagoških programih je področje, na katerega nikakor ni mogoče dati enoznačnega odgovora. To je pokazala tudi diskusija na fokusni skupini. Ne glede na to pa bomo videli, da je med diskutanti nekaj skupnih točk, kar zadeva smiselnost in pogoje za ustrezno kombiniranje teorije in prakse v pedagoških programih. Nobeden od razpravljavcev ni izrazil nestrinjanja z velikim pomenom in vrednostjo dobre teorije, kar je bilo večkrat poudarjeno. *»Tu se pridržujem temu, kar sta kolega, oziroma to, kar me je naučil prof. Schmidt, da je najboljša praksa dobra teorija.«* Teorijo pa je mogoče razumeti tudi kot usmerjevalca prakse, ali kot pomoč pri osmišljanju praktičnega izkustva. Na kompleksnost odnosa med prakso in teorijo pa je prav tako opozarjalo več razpravljavcev: *»Objektivno je pravzaprav ta povezava veliko bolj kompleksna in problematična, kot se pa sliši. Kaj je to dobra teorija, potem praksa, vmes pa veliko manjka med dobro teorijo in prakso. To se pravi, da imate lahko te odnose ali variante.«*

Zapisano trditev lepo ponazarjajo izjave v zvezi z odnosom med teorijo in prakso, ki jih navajamo v nadaljevanju:

»Mi vas pravzaprav učimo kako naj bi bilo, ne kako je. In to, kako mora biti, mora biti nek vaš cilj«

»Ko grejo študentje na prakso, jim zmeraj povem, da se bodo nekateri vrnili razočarani s prakse. Zato ker bodo ugotovili, da je tam, v praksi, pravzaprav čisto nekaj drugega, da je taka razlika med teorijo in prakso, da bodo torej razočarani. In pravim, če ste ugotovili to razliko in če ste razočarani zaradi te velike razlike, potem je cilj prakse dosežen.«

Pomen teorije pa je mogoče videti tudi na drugačen način. Eno od njih izraža izjava : *»znanja, ki sem jih tukaj pridobila, so pravzaprav en tak močen in trden teoretski okvir«*. Potreba po takem okvirju pa je še bolj izrazito prisotna v delih pedagoških programov, ki se izvajajo kot praktično izobraževanje. Ker je to kategorija, ki sledi, tukaj navajamo le en primer diskusije, ki povezuje obe kategoriji: *»Mislim da sem takrat predvsem pogrešala, razen pri nekaterih posameznikih, to povezovanje teorije in prakse. Ne na tisti način, ki bi nas pravzaprav usmerjal v to prakso, ampak predvsem v to smer, da bi lahko na nek način v teh konkretnih situacijah s pomočjo refleksije ugotavljali tisto, kar nam je teorija dala pri posameznih predmetih.«*

V diskusiji o odnosu med teorijo in prakso nas je presenetilo, da ni bilo izraženih mnenj o preveliki teoretičnosti ali usmerjenost v teorijo v pedagoških programih, prej obratno. Seveda pa moramo pri tem upoštevati strukturo fokusne skupine.

PRAKTIČNO USPOSABLJANJE:

Praktično usposabljanje med temeljnim študijem je kategorija, ki se neposredno navezuje na odnos med teorijo in prakso. Zaradi večje preglednosti in za to, da bi bolj prikazali specifikko, pa smo se vseeno določili za posebno kategorijo.

Praktično usposabljanje ali po domače praksa ni bila razumljena kot kvaliteta sama po sebi, pač pa le pod določenimi pogoji. Dve negativni izkušnji ilustrirata problem, na katerega so opozorili v skupini:

»Pojma nismo imeli. Kot bruci smo hospitirali in bi naj reflektirali učne ure«. In druga, ki je na dilemo, koliko je mogoče navesti prakse v temeljni študij: *»En del že, vendar vsekakor ne na tak način, ko smo se sami s tem srečevali kot popolni diletanti. V glavnem je bila skupina nas, ki smo takrat študirali, gimnazijcev, učiteljišča več ni bilo.«*

Praksa je po večini razpravljalcev nujni sestavni del pedagoškega študija, vendar samo osmišljena, tako da omogoča ustrezno konceptualizacijo in umestitev v kontekst. Nekoliko daljši navedek enega od razpravljalcev tako povzema odnos:

»Od univerzitetnega študija ne morejo pričakovati, da bodo v predavalnici dobili odgovore, če malo karikiram, na vprašanje, kako naj se odzovem v vsaki specialni pedagoški situaciji, na katero bom naletel ali pa naletela pri kasnejšem opravljanju svojega poklica. Če bi prevzeli to logiko, potem bi seveda morali prevzeti logiko izobraževanja, v katerem bi nabrali neko omejeno število poklicnih situacij, ker drugače tega seveda ne morete izpeljati, in povedati, kako naj se v takšnih situacijah v poklicu strokovnjaki odzovejo. Tega seveda ni mogoče narediti in to bi seveda vodilo v povsem neko behavioristično zasnovanost študija, ker bi bila pravzaprav igra bolj ali manj v tem, da mi študentom povemo, ali pa jih usposobimo, kako naj se pravzaprav v nekih konkretnih situacijah odzovejo.«

Opozorilo na zahtevnost in pogoje uspešne prakse v pedagoških študijskih programih pa je razvidno tudi iz naslednjega navedka: *»Nikoli ne bomo vzpostavili takšnega usposabljanja, da bomo rešili vse situacije. Vsi smo se učili, vsi smo vedeli kako smo bili postavljeni v bazen, plavati smo morali, in smo splavali. Vendar je treba postaviti pogoje, kako bomo lahko v določeni situaciji potem usposobljeni plavati.«*

Očitno je prisotna skrb, da praktično usposabljanje ni ustrezno umeščeno v pedagoški proces. Predvsem razpravljalci izražajo nezadostno pripravo na prakso, saj je zanjo potrebna ustrezna teoretska podlaga in dovolj možnosti za konceptualizacijo in ustrezno umestitev praktičnih izkušenj, kar ne nazadnje kažejo tudi ugotovitve pri predhodnih kategorijah.

KOMPETENCE:

Kompetence, ki naj jih študij razvije v temeljnem pedagoškem izobraževanju, naj se glede na mnenja diskutantov osredotočijo na osnovne, temeljne kompetence, ki pa jih ne gre enačiti s temeljnim znanjem. Samo znanje ni dovolj za oblikovanje učitelja, nujno je potrebno dati poudarek na kompetence: *»To pa mislim, da lahko gremo samo skozi kompetence, ne pa samo skozi znanja.«*

Jasno izraža zavest o pomenu kompetenčnega pristopa: *»Cilj temeljnega usposabljanja je, da vzpostavi nek sistem specifičnih strokovnih kompetenc, ki jih pridobivamo skozi vse življenje, skozi celo kariero. Tukaj mislim da je pomembno, da izhajamo iz kompetenčnega okvira, za posameznega poklica učitelja, ali kakorkoli, in da ga potem nadgrajujemo v smislu potreb teh kompetenc.*

Kompetenc, zlasti tistih specifičnih, pa študentje ne razvijejo v temeljnem študiju, kar je razumljivo, saj je zanje nujno obsežnejše praktično izkustvo: *»Vendar ne pridobijo pa tistih skrajnih kompetenc, ki se praktično začnejo razvijati šele potem, ko pridejo na prakso«*

Spoznanje, da je mogoče kompetence razvijati samo skozi praktično dejavnost, je verjetno botrovalo tudi naslednji izjavi: *»Prakse imajo kar precej in se potem te stvari dobro uredijo. Kljub temu pa bi bilo zelo dobro, da bi tekom študija imeli neko področje, ki bi razvijalo prav ta segment, zato da bi prevzeli odgovornost od teh učiteljev v praksi.«*

Kot smo navedli že v predhodnem primeru, je praktično usposabljanje morda najbolj kritični del temeljnega pedagoškega izobraževanja učiteljev, ki po eni strani zahteva močno podporo v teoriji, po drugi strani pa tako organizacijo praktičnega dela, ki bo omogočalo razvoj splošnih kompetenc. Neposrednega odgovora razpravljavci niso ponudili, je pa zanimiva ideja, da bi študij organizirali tako, da bi vsaj v enem segmentu študent lahko razvil tudi bolj specifične kompetence. Ob ustreznem teoretskem vodenju pa je možnost združevanja obeh ciljev mogoča.

Sklenemo lahko, da je praktično usposabljanje in na njem temelječ razvoj kompetenc tisto področje, kjer bo potrebno v nadaljnjem razvoju vlagati še veliko naporov. Zaenkrat pa je bolj kot kaj drugega prisotna le zavest o tej potrebi.

3.4.7 IZPOPOLNJEVANJE – STALNO STROKOVNO IZOBRAŽEVANJE UČITELJEV

Z izrazom izpopolnjevanje - stalno strokovno izobraževanje učiteljev razumemo vse oblike organiziranega neformalnega izobraževanja učiteljev in ostalih strokovnih delavcev, ki vključujejo najrazličnejše oblike in vsebine. Kljub temu se je diskusija največkrat nanašala na programe oziroma sistem, ki poteka pod imenom stalno strokovno spopolnjevanja, v okviru ki poteka v organizirani obliki po okriljem MŠŠ. Seveda pa je diskusija potekala mnogo širše in izraža predvsem mnenja in spoznanja diskutantov o tem, kakšno je in kakšno naj bi bilo uspešno izobraževanje in usposabljanje učiteljev, pa tudi pričakovanja, kot jih imajo do tega izobraževanja udeleženci fokusne skupine.

Po pregledu vsebine in ustrezni kategorizaciji izjav smo ugotovili, da je diskusija v skupini zajela celoten spekter problemov, ki spremljajo zaposlene učitelje ni strokovne delavce pri

njihovi stalni strokovni rasti in izpopolnjevanju. Po kategorizaciji smo izluščili naslednje sklope oziroma kategorije:

- **sistemska ureditev** oziroma formalna ureditev izpopolnjevanja in usposabljanja zaposlenih,
- **notranja struktura** programov,
- **vsebine** in njihova ustreznost,
- **odnos med teoretično in praktično zasnovanostjo** vsebin programov,
- **učinkovitost** in pogoji za njeno povečevanje.

SISTEMSKA UREDITEV:

Sistemska ureditev stalnega strokovnega izpopolnjevanja in izobraževanja učiteljev je bila tema, ki se je večkrat ponovila v razpravi. Nedvoumno je bila podprta potreba po tem, da tak sistem nujen in da ga je potrebno razvijati, bila pa je sedanja ureditev deležna več kritik. Predvsem bi si želeli več sistemske podpore, ki bi bila stalna in ne bi bila vezana na posamezne dogodke. Tako ena od razpravljavk daje primer dogajanja ob uvedbi mature ki naj služi kot zgled, kako naj bi bilo dogajanje nenehno prisotno: *»Ko je bila potreba po izobraževanju sistemsko podprta, s takim ukrepom, kot je bila matura, je pa bilo tisto vrenje, ki se je meni zdelo na šoli kot pedagoginji, tisto pravo. Zdaj se mi pa zdi, da ga ni«*.

Kot neugodno pa je mogoče oceniti dejstvo, da se veliko učiteljev vključuje s programe stalnega strokovnega spopolnjevanja predvsem zaradi točk, ne pa zaradi vsebine ali ker bi pričakovali, da jim bo izobraževanje pomagalo pri strokovnem razvoju. Zelo zgovorna je zgodba, ki jo je povedala ena od razpravljavk: *»Kakšno besedo bi želela reči tudi o učiteljih, ki se vključujejo v te programe nadgradnje zato, da si nabirajo točke. To smo recimo tudi doživeli, ko imamo te programe za usposabljanje učiteljev, ko pač kličejo. In pravi: 'A imate to?' 'Ja, gospa, ta je pa trenutno odpovedan. Ampak, prijavite se naslednje leto, najbrž bomo to naslednje leto izpeljali.' Pa pravi: 'Ne, ne, jaz nujno potrebujem, potrebujem zaradi točk.' in ni bilo pomembno kaj bo poslušala, ne kam bo prišla, ampak zaradi točk.«*

Čeprav ne gre posploševati takega pristopa, pa je vendarle potrebno upoštevati, da je s sistemsko ureditvijo potrebo urediti pravice in možnosti izobraževanja zaposlenih učiteljev tako, da bodo v ospredju predvsem njihove dejanske potrebe in da bo motivacija za vključitev temu primerna.

Pet dni na leto, kolikor ima učitelj pravico do izobraževanja, se zdi nekoliko arbitrarno postavljena meja, ki ne upošteva dejanskih potreb in predvsem nihanj v motivaciji in potrebah učiteljev. Na sistemskem nivoju bi bilo po mnenju razpravljavke potrebno zagotoviti *»v okviru delovnega časa in učne obveznosti en fond ur, kjer bodo lahko uresničevali to usposabljanje, raziskovalno delo, strokovno delo, projekte, prostovoljno delo itd.«*Ista razpravljavka pa je omenjala tudi možnost uvedbe daljše odsotnosti, neke vrste sobotnega leta, ki bi omogočila bolj poglobljeno in temeljito izobraževanje. To bi omogočilo tudi izobraževanje v tujini, ki ga je kot dobro izkušnjo poudarila druga razpravljavka: *»Ker delam na področju izobraževanja odraslih, je malo usposabljanj za moje potrebe, zato sem se več usposabljala v tujini. To je bilo tisto, kar je bila moja izkušnja od tujih predavateljev, je bila pač zelo dobra. Jaz sem na osnovi tega v praksi lahko zelo dobro delala.«*

Sistemska ureditev je po mnenju razpravljavcev ključna v smislu, da določa časovne okvire, kar pa posledično vpliva na tip izobraževanja in usposabljanja, ki se ga učitelji lahko

udeležujejo. Formalna uokvirjenost pa ima seveda posledice tudi za strukturo in učinkovitost izobraževanja zaposlenih učiteljev in je zato potrebna temeljitega pretresa.

STRUKTURA PROGRAMOV:

Struktura programov je neposredno povezana in na nek način odvisna od sistemske ureditve. Izbira programov, ki se jih učitelji udeležujejo, je v veliki meri odvisna od ponudbe: *»Mi dobimo v septembru katalog izobraževanj Zavoda za šolstvo, ravnateljji imajo nekako, ne bom rekla direktivo, ker to ni ravno direktiva, ampak se zanesejo na Zavod, in glede na recesijo in na stroške si lahko izberemo kakšno izobraževanje iz kataloga.«*

Tak izbor pa je vezan tudi na določeno trajanje, ki ni nujno optimalno za spremembo in izboljšanje dela: *»Eno izobraževanje, določeno število ur, in to ni kontinuirano izobraževanje, ti prideš, poslušáš, ti nekaj ostane, nekaj izzveni, odide.«*

Da so kratki programi lahko vprašljivi z vidika učinkovitosti, izraža tudi naslednji zapis: *»Mislim, da v veliki meri zaupamo, da bodo neki programi stalnega strokovnega izobraževanja in izpopolnjevanja, ki trajajo nekaj ur, doprinesli k nekim konkretnim in velikim spremembam na področju ravnanja in uveljavljanja nekih drugih strategij.«*

Na potrebo po dalj časa trajajočem usposabljanju opozarja tudi druga razpravljavka, ki ugotavlja, da je mogoče trajne učinke doseči le z dalj časa trajajočim, kontinuiranim izobraževanjem: *»programi, ki trajajo vsaj eno leto, pol leta z nekimi vmesnimi prekinitvami, da prinašajo drugačne, dolgoročneje rezultate, da lahko potem nanje računamo v drugačni meri.«*

Problem pa ni le vnaprejšnja določenost in omejeno trajanje, pač pa tudi izraženo mnenje, *»da je glavnina še vedno zunaj teh programov«*.

Razprava v tem deli tudu sicer ni izzvenela preveč optimistično. *»Skušali smo oblikovati malo drugačno izobraževanje skozi supervizijo. To pomeni, kombinacija teoretičnega spoznanja, praktičnega, in je stvar propadla. Za učitelje je bilo to prehudo.«* Tudi časovna umestitev izobraževanja, zlasti nekoliko daljšega, strnjenejšega, predstavlja veliko težavo, sodeč po navedenih izjavah: *»Problem, ki sem ga sama ves čas čutila, je bil ta, to zadevo umestiti v čas pouka, v organizacijo dela na šoli med letom tako rekoč nemogoče, če bi želeli imeti neke večje učinke.«* In kam bi lahko umestili tako izobraževanje: *»Ne med letom, ker mislim, da med letom dobesedno pride do tega izgorevanja, ker imamo tako intenzivno delo, da v tem času, ko pouk traja, nenehno je pouk prekinjen z nekimi obdobji, ki pa Bog ne daj, vsaj v gimnaziji, da bi bila izobraževanja. Jesenske počitnice nedotakljive, zimske počitnice nedotakljive in poletne počitnice nedotakljive.«*

Če povzamemo diskusije obeh kategorij tega sklopa, je mogoče ugotoviti, da je sistemska umeščena in struktura organiziranega izobraževanja in usposabljanja zaposlenih učiteljev neustrezna. Problem je omejen čas za izobraževanje in posledično neustrezna struktura. Oboje bilo potrebno reševati z ustreznimi sistemskimi ukrepi. Posebej zaželena bi bila dalj časa trajajoča usposabljanja, pri katerih lahko pričakujemo trajnejše učinke, pri čemer pa je potrebno v delovnikih učiteljev za to zagotoviti potreben čas.

VSEBINA IZOBRAŽEVANJA IN USPOSABLJANJA:

Vsebina izobraževanja in usposabljanja učiteljev je naslednje področje, o katerem je tekla izmenjava mnenj. Presenetila nas je enoznačnost izjav, ki opozarjajo predvsem na to, da ne

čutijo problemov na področju specialno didaktičnih znanj in kompetenc, da pa jim manjkajo predvsem širše pedagoške kompetence in ustrezni konceptualni okvir. Navajamo nekaj izjav:

»Mnogi učitelji, s katerimi se dejansko srečujem, poudarjajo, da imajo dostikrat težave ne s samim poučevanjem v ožjem smislu, skratka posredovanjem učne snovi, učnih vsebin, ampak težave, ki se nanašajo na samo vodenje oddelka, na komunikacijo, recimo, z interakcijo z učenci, z dijaki«

»Se mi zdi, da učitelji veliko stvari poznamo, v didaktiki veliko stvari razumemo. Manjka pa sintetičnega mišljenja, manjka vrednotenja. Tu mislim, da je treba iskati poti.«

»Če jaz razmišljam o tem, ustreznost programov usposabljanja pa prav iz tega vidika, koliko lahko stalno strokovno izpopolnjevanje pripomore k utrjevanju ali pa celo k oblikovanju konceptualnega okvira, še več pa k tem, da bi osvestili strokovne delavke in delavce, da je ta konceptualni okvir njim v pomoč, da je to temelj, da je tako, kot je tudi včeraj bilo rečeno, da je teorija najboljša praksa, kako bi to oni uporabljali za kriterij svoje presoje.«

Pri takih ugotovitvah se seveda zastavlja vprašanje, » kako to populacijo nasloviti, kako nasloviti njihovo identiteto, kako se oni kot učitelji počutijo in kako pač v razredu potem delajo«. Kot lahko sklepamo iz razprave, ni odzivanje na sprotne potrebe, vezane na spremembe ali aktualno dogajanje, tisto, kar naj bo v ospredju: »Spomnila sem se na to dejstvo, da je takrat večina učiteljev govorila o teoretičnem znanju in da so se seznanili z novostmi. 78% odgovorov se je nanašalo na to, čisto nič drugega ni pisalo kot to: Seznanil sem se z novostmi... Ko smo postavili vprašanje, niti 15% učiteljev ni govorilo o tem, da kaj razmišljajo oziroma uvajajo na osnovi tega.«

Praksa vsebinskega načrtovanja programov izpopolnjevanja učiteljev je usmerjena na reševanje konkretnih problemov, izhaja iz potreb, ki so aktualne: »Ko smo poizkušali, izhajajoč iz njihovih potreb, veste, teh potreb je bilo zelo veliko, glede na kompleksne naloge učitelja, pa je pravzaprav velikokrat prišlo do tega, da smo se odzivali pač na sprotne zadeve.«

Problem vsebinskega načrtovanje slej ko prej ostaja, kako preseči logiko ugotavljanja zgolj trenutnih potreb, in zastaviti izobraževanje in usposabljanje tako, da bo zagotavljalo dolgoročne in bolj kompleksne učinke, ki bodo vplivali na profesionalni razvoj učitelja kot strokovnjaka za obvladovanje kompleksnosti vzgojno-izobraževalnega procesa. Kot kaže razprava, je vezanost na ozke teme, še zlasti, če so vezane na uvajanje novosti, premalo učinkovite na daljši rok.

ODNOS MED TEORETIČNO IN PRAKTIČNO ZASNOVANOSTJO VSEBIN:

Odnos med teoretično in praktično zasnovanostjo vsebin programov kaže na veliko kompleksnost in zapletenost tega razmerja, tudi ko gre za nadaljnje izobraževanje učiteljev. Iz razprave lahko razberemo, da imamo dva pogleda na ta odnos, ki rezultira v dveh modelih. Prvi jemlje kot izhodišče teorijo, vendar tak model »zahteva zrele in teoretično dosti dobro razvite, podkovane poslušalce«. Za izobraževanje učiteljev pa se zdi razpravljalcu bolj primeren drug model: »Ampak, ko gre za izobraževanje učiteljstva, pa nimate pred seboj teoretikov... jim je pa treba pomagati, jim je pa treba to teorijo z njihovo prakso razlagati in prinašati.

Izkušnja iz prakse tudi potrjuje zgoraj zapisano ugotovitev: »Čim so te strokovne delavke zaslutile, da nekaj hočem iz področja teorije, je bil že odpor.« Kljub temu pa se ni treba odpovedati teoriji, vendar je potrebo najti ustrazen način, da se to doseže : »Tako da mislim da sploh niso slišale tistega, da kar sem želela povedati. Zdaj v bistvu ves čas iščemo še na kakšen način pa vendar jih pripeljati do tega, da je povezava med teorijo in prakso.«

Očitno je, da je pri nadaljnjem izobraževanju učiteljev in strokovnih delavcev izhajanje iz prakse tisto, kar pritegne, da pa je obratna pot nezaželena. To je sicer vsaj na videz v nasprotju s prejšnjimi ugotovitvami, ki so se nanašale na vsebino in kjer je bilo očitno, da diskutanti želijo predvsem trajnejše učinke, ki so povezani z možnostjo konceptualizacije in obvladovanja celote vzgojno izobraževalnega procesa.

Da je ta problem mogoče premisliti in razreševati, kaže ugotovitev ene od razpravljavk: »Zanimivo, to kar delamo, predvsem sedaj v okviru programa posodabljanja gimnazij, kjer se srečujemo letno z 2500 do 3000 učitelji, ko pač delam na tem celotnem programu, neverjetna želja učiteljev z zelo različnih področij; naj bodo naravoslovci, družboslovci, jezikoslovci. Kaj si želijo? Želijo si izključno primerov dobre pedagoške prakse, konkretnih, zelo konkretnih.«

Rešitev je mogoče iskati v smeri, da praktični primeri in izkušnje postanejo osnova za razvoj bolj kompleksnih in konceptualnih spoznanj: »In izkušnje, ki jih imamo zadnje leto, so ravno bile dobre v tem smislu, da smo poskušali sicer tej njihovi potrebi po primerih slediti, vendar da smo jih poskušali seveda tudi zelo teoretsko osmišljati.«

Razvoj sposobnosti za ustrezno konceptualizacijo prakse, razvoj kompetenc, ki so za to potrebne, pa ostaja slej ko prej naloga celotne vertikale izobraževanja učiteljev, tako temeljnega kot nadaljnjega: »Zdi se mi, da danes, ko delam z učitelji na nekem drugem segmentu, na programih usposabljanja, vedno bolj stopa v ospredje ta problem, kako že v času študija povezovati ta teoretični in pa praktični del.«

Če povzamemo: Stalno strokovno izpopolnjevanje ni izobraževanje učiteljev in strokovnih delavcev bo uspešno, če bo ustrezno kombiniralo praktične izkušnje z njegovo konceptualizacijo, jih teoretsko osmislilo in omogočalo trajne učinke. Ni pa mogoče pričakovati, da bodo učitelji sledili modelu, ki izhaja iz teoretsko zasnovanih programov, saj ta zahteva visoko teoretsko podkovane strokovnjake, ki najdejo možnost za razumevanje in aplikacijo teorije samostojno in ne potrebujejo ustreznih in sprotnih konkretizacij. Seveda pa je drugi model časovno in metodično bolj zahteven, a dolgoročno v skladu s pričakovanji in potrebami učiteljev.

UČINKOVITOST STALNEGA STROKOVNEGA IZPOPOLNJEVANJA IN IZOBRAŽEVANJA UČITELJEV:

Učinkovitost stalnega strokovnega izpopolnjevanja in izobraževanja učiteljev in pogoji za njeno povečevanje je zadnja kategorija, v katero smo razvrščali ugotovitve in mnenj udeležencev diskusije. Zapis na temo učinkovitosti v glavnem povzemajo ugotovitve prejšnjih kategorij v tem sklopu. Kljub temu smo se odločili, da ohranimo posebno kategorijo, saj bo to naredilo celotno sliko še bolj jasno.

Prva problem v zvezi z učinkovitostjo se nanaša na pomanjkanje časa za razvoj in skrb za svojo profesionalno kariero, saj so učitelji preobremenjeni s svojim vsakodnevnim delom: »Zelo težko je pričakovati, da bo učitelj po urah pouka, vseh drugih aktivnostih še med letom

imel toliko energije, da bi to zmogel. Jaz sem to poizkušala s pomočjo teh programov izobraževanja več let spodbujati posameznike, da bi tudi s tem gradili svojo profesionalno kariero.«

Drug problem je ustrezna ponudba oziroma izbira programov, saj » je po neki takšni logiki pogoj to, da bo strokovno izpopolnjevanje učinkovito to, da učitelji dejansko znajo presoditi, kateri so tisti programi strokovnega izpopolnjevanja, ki jim bodo res nekaj dali na tistih področjih, kjer čutijo, da tista znanja potrebujejo ali pa da potrebujejo neko usposobljenost.«

Naslednje se na naša na ustrezno razmerje med teorijo in prakso oziroma na ustreznost aplikacija teorije v prakso, saj je veliko izobraževanj pravzaprav samo teorija: »Tukaj se meni zdi ta problem, da tisti, ki teorijo uganjajo, te teorije hkrati ne prenašajo v prakso. Ostajajo pri teoriji in mislijo, da je dolžnost prenašati teorijo v prakso dolžnost nekoga drugega.« Problem ostaja predvsem ustrezna refleksija in konceptualizacija lastne prakse. Šele ta bi omogočala razvoj splošnih kompetenc, ki bi mele tudi ustrezno teoretsko zasnovanost in bi predstavljale osnovo profesionalnega razvoja. Diskusija je pokazala, da je taka potreba zelo živa.

In zadnje, problem motiviranost, ki je posledica vsega navedenega: »Vsi tisti, ki so želeli napredovati, ki so si želeli dodatnih znanj, so se udeleževali v takšne in drugačne oblike in so iz tistih iztržili najboljše, kar se je dalo. Tisti, ki pa tega ne želijo, se pa tja v nadaljnje izobraževanje tudi ne vključujejo.«

Sklop lahko sklenemo z ugotovitvijo, da je sistem nadaljnega strokovnega izpopolnjevanja in izobraževanja učiteljev nujno potrebno temeljito prevetriti. Takšen, kot je, ni bil deležen veliko pohval, obratno, sistem je potrebno premisliti in dopolniti tako z vidika systemske umeščenosti, strukture in vsebin ter povezovanja prakse in teorije. Prav tako bi bilo potrebno uvesti sistematičen spremljanje učinkov izpopolnjevanja učiteljev. Bogata diskusija o tem sklopu pa je lahko dober prispevek k razmisleku o potrebnih spremembah, saj daje tudi ustrezne iztočnice za razvoj boljšega sistema.

3.4.8 MEDGENERACIJSKO UČENJE

Medgeneracijsko učenje spada med oblike učenje, ki se najpogosteje pojavljajo kot priložnostno učenje in je prisotno v vseh skupinah in okoljih, kje se srečujejo sodelavci, pa čeprav gre tudi za individualno delo. Seveda pa ni nujno, da oblike medsebojnega učenja potekajo vedno kot priložnostno ali nenamensko učenje. Tako se tudi kompetence, ki jih razvijejo posamezniki, lahko prenašajo organizirano in sistematično, v neformalnih ali tudi formalnih oblikah. Drugačna je situacija, ko gre za skrite ali tacitne kompetence in tacitno znanje, ki se prenaša skoraj izključno skozi priložnostno ali informalno učenje. Tudi prenašanje znanja in izkušenj med generacijami poteka najpogosteje spontano in neorganizirano. To pa še ne pomeni, da ni pomembno, kako je delovno okolje organizirano, kakšni so odnosi med generacijami oziroma med sodelavci. Obratno, od narave teh odnosov in komunikacije, ki se v okolju vzpostavlja, je odvisno, kako intenzivno bodo procesu medgeneracijskega in kolegialnega učenja v resnici potekali.

Intenzivnost učenja in njegovi rezultati so torej odvisni od vsakokratne situacije, zlasti pa od naslednjih dejavnikov, ki so so tudi kategorije, ki smo jih zaznali v diskusiji oziroma kategorije, ki smo jih dobili po razvrščanju in kodiranju izjav:

- **timska zasnovanost dela,**
- **izoliranost oziroma vključenosti sodelavcev,**
- **zmožnost za konceptualizacijo**
- **motiviranost posameznika,**
- **pripravljenost na kolegialno učenje.**

TIMSKA ZASNOVANOST DELA:

Timska zasnovanost dela je temeljni princip dela sodobne šole. Potrebo po skupnem delu in sodelovanju so posredno ali neposredno izražali praktično vsi udeleženci skupine, tako kot tudi pomen razvoja za to potrebnih kompetenc že v temeljnem usposabljanju. *»Prvo reševanje problemov je timsko delo. Te stvari, ki potem dejansko pomenijo, ne to, da mi nadgrajujemo strokovno znanje, to je splošno znanje. In te stvari morajo dobiti, preden sploh gredo v šolo. Potem se mi zdi, da je to lažje nadgraditi v dodatnem strokovnem izpopolnjevanju. Pomembno se mi zdi, da bi te ključne kompetence spravili v temeljno izobraževanje, ne v dodatno izobraževanje.«*

Podobno mnenje kaže druga izjava: *»Marsikdo se lahko razvija v okolju, ki ni spodbudno, verjetno so izjeme, ampak po drugi strani rabiš vedo eno skupino ljudi, zbornico, kolege, supervizijsko skupino, svetovalno službo, nekoga, ki ti je v oporo tudi pri delovanju.«*

Nadaljnja analiza diskusije pa je pokazala, da se dejansko pri sodelovanju in učenju pogosto zatika. Vtis je, da so udeleženci načeloma s sodelovanjem in medsebojnim učenjem precej nezadovoljni. *»Tu mislim predvsem na to, da pretirana individualizacija pouka pomeni to, da ne moremo vse tiste silne reforme, ki smo jih spravili v prakso, v osnovne šole, od timskega dela, medpredmetnega sodelovanja, itn. jaz vem iz prve roke, kako to deluje. Zelo različno, praviloma pa slabo. Zakaj? Zato ker so ljudje navajeni individualizma.«*

IZOLIRANOST OZIROMA VKLJUČENOSTI SODELAVCEV:

Izoliranost oziroma vključenosti sodelavcev je problem, ki je izstopal v tem sklopu. Nanaša se na fizično, pa tudi psihično izolacijo posameznih učiteljev: *»So pa dnevi, ko ti prideš v*

šolo in odideš, ne da bi se videl s kolegom, ne da bi z njim izmenjal eno samo izkušnjo«. Ali, kot je tako stanje poimenoval drug razpravljavec: *»Kultura enorazrednic pomeni, da se učitelji zapirajo v razred, da učitelji delajo kot individualisti, da solirajo. Za tako kulturo je značilna neka stvar, kot je, recimo, to, da učitelji skrivajo napake, da ne izmenjujejo mnenj, da ni učenja oz izkušenj.*«

Razlogi za tako nekomunikacijo so različni, mogoče najbolj banalen je tisti, ki ga izraža naslednja misel: *»Če govorim o problemih, ki jih imam z učenci, mi starejša kolegica reče: "Ha, s tem imaš težave? To pa res ni problem." Verjetno nikoli več v zbornici ne bom izjavila, da sem imela kakšen problem, ker to pomeni, da sem neuspešna učiteljica ali pa neuspešen profesor.*«

Ovire za sodelovanje pa po mnenju razpravljavcev ne izhajajo zgolj iz individualne nepripravljenosti, pač pa so tudi posledica pomanjkanja skupnega prostora, tako fizičnega kot mentalnega, kjer bi do sodelovanja lahko prišlo. *»Vidimo en velik problem v tem, da so učitelji preveč izolirani v svojih razredih, to se pravi, da jim moramo omogočiti v bodoče prostorsko, v načrtovanju prostora, prostore za skupno delovanje, ne samo zbornico.*«

ZMOŽNOST ZA KONCEPTUALIZACIJO:

Zmožnost za konceptualizacijo so nekateri razpravljavci posebej omenjali kot problem skupnega dela in sodelovanja. Povezana je z nekim bolj temeljnim nerazumevanjem, ki ga ilustrira izjava: *»Pravzaprav se ne razumemo, gre to mimo*«, in ki ga je mogoče povezati z (ne)možnostjo konceptualizacije. *»Problem se mi zdi v zbornici ravno to, da težko na nekaj obesiš. Tega ni in so vse debate v zborničnem okolju izjemno težke.*«

Pomanjkanje konceptualnega okvira je povezano tudi s prisotnostjo tako imenovanih subjektivnih teorij: *»V rezultatih potem, ko jih interpretirajo raziskovalci, raziskovalke, zelo pogosto omenjajo kot implicitne teorije ali pa subjektivne teorije kot tiste, ki vplivajo na to, da se pač ne spreminja lastna praksa, da ostajajo ljudje pri starih vzorcih ravnanja*«. Po drugi strani pa je to povezano z načinom temeljnega izobraževanja *»In zdaj, ko sem v šoli, če jaz svoje poglede, svojo vlogo, svoj odnos do svojega dela primerjam s kolegi, ..., je mogoče tista dodana vrednost ravno to, kar ste mogoče prej omenili, to konceptualno razmišljanje, da imaš neke teoretične osnove, in ne nazadnje, ...humanistični pristop.*«

MOTIVIRANOST POSAMEZNIKA:

Motiviranost posameznika je naslednji razlog za oceno, da je sodelovanja in medsebojnega učenja premalo. Najprej sicer manjka osnovnih kompetenc za sodelovanje, ki bi jih moral razviti že temeljni študij, in spremenjena kultura na šolah: *»Če želimo govoriti o medgeneracijskem sodelovanju in učenju, je treba vzpostaviti neko drugo relacijo znotraj zbornic. Govorim o kulturi spoštovanja, zaupanja, graditi neke kulture na šoli.*« Temu pa ses pridružuje tudi pomanjkanje motivacije za sodelovanje *»Tako kot je en največjih problemov v šoli motivacija učencev za sodelovanje, je enako velik problem motivacija učiteljev za sodelovanje.*«

Med nizanjem izkušenj s skupnim delom, timsko postavitvijo procesov so prihajale na plan tudi izkušnje, ki kažejo na veliko pripravljenost za skupno delo. V zbornicah vlada napetost, pričakovanja, ki se razvije v različnih smereh: *»V zbornicah je kar nekaj, bom rekla, kritično odgovornih učiteljev, ki bi srčno radi, kjer vre. Zbornica zelo pritiska. Iščemo somišljenike, to nas zelo tišči.*«

Skupni imenovalec vseh pa ostaja, da je potrebno izkoristiti obstoječe možnosti, ki v sistemu obstajajo in tako doseči ustrezne premike: *»Na šolah obstajajo določeni organi, ki bi naj tudi nudili nek support, neko okolje, primerno za te naloge. Zelo veliko sem delala na področju strokovnih organov, aktivov in kakšna muka je vnesti to kolegialno sodelovanje, tudi vključno z mano.«*

PRIPRAVLJENOST NA KOLEGIALNO UČENJE:

Pripravljenost na kolegialno učenje je tudi dejavnik, ki je pomembne za medgeneracijsko učenje. Čeprav so razpravljali zavzemali do skupnega dela sodelovanja in medsebojnega učenja precej kritično držo, pa so hkrati opozarjali tudi na precejšnje premike, ki se dogajajo v posameznih okoljih, in na možne pristope, ki lahko popravijo nezadovoljivo situacijo: *»Zelo smo individualno, individualistično usmerjeni, s kolegom skupaj načrtovali ali pa izvajati, vrednotiti, ustvarjati neko banko, to so bili zelo težki premik. Projektni pristopi, ki so zelo aktualni, ki se v šolah veliko izvajajo, kažejo na to, da učitelj vidi največjo oviro v sodelovanju s kolegom. Zaradi tega je najbrž lažje razumljivo, zakaj so takšne težave.«* *»Preden se vsi aktivni zmenijo in se vsi medpredmetniki uskladijo, čas teče. To je problem, tudi različna predznanja so problem. Kot je kolegica razlagala, kako težo je sedem učiteljev spraviti v nek program, ostalih štirideset pa jih pasivno gleda zraven.«*

Razpravljavci so menili, da bo potrebno v prihodnje veliko narediti za razvoj sodelovanja, timskega dela ni medgeneracijskega učenja. Ideje o neke vrste obveznosti sodelovanja pa niso doživele podpore. Pač pa so bile posebej izpostavljeni ravnatelji in svetovalni delavci, ki pa to vlogo opravljajo zelo individualno, da ne rečem različno zavzeto.

Pričakovanja učiteljev gredo tudi v drugi smeri: *»Ni slučaj, da se učitelji naslanjajo na starejše kolege pri pomoči za delo. Ko sem jaz delal raziskavo, sem učitelje vprašal, od koga pričakujejo največ pomoči – največ pričakujejo od starejših kolegov učiteljev, mentorjev.«* Nadaljnja razprava je pokazala, da so te oblike premalo izkoriščene. Zlasti sistem nazivov ostaja precej neizkoriščena možnost: *»Ampak, ko ste rekli, medgeneracijsko sodelovanje, mi smo pred leti v šolstvo uvedli nazive, jaz sem recimo že nekaj let svetnik v osnovni šoli, in v teh desetih, petnajstih letih, kar sem, me nihče nikoli ni pocukal od zunaj in me vprašal, kaj si mislim o tej stvari.«* Morda bi lahko pojasnili razlog v izjavi razpravljavke, ki ugotavlja: *»Če želimo govoriti o medgeneracijskem sodelovanju in učenju, je treba vzpostaviti neko drugo relacijo znotraj zbornic.«*

Zaradi prešibkega sodelovanja in sistemske podpore je sklepna ugotovitev, da je potrebno v ta segment vložiti velike nadaljnje napore, še zlasti, ker predstavljajo osnovo strokovnega profesionalnega razvoja. Seveda tega ni mogoče doseči na hitro, ali, kot, pravi ena od razpravljavk: *»Imam zelo dobre in bogate izkušnje na tem področju. Ko smo sodelovali s kolegi pri izvajanju dolgih programov, enomesečnih, dvomesečnih, sem dobila tako dobro izkušnjo, pri izobraževanju odraslih smo to ugotovili že dolgo nazaj.«*

Šele uvedba medgeneracijskega sodelovanja bo omogočila ustrezne pogoje za karierni razvoj *»Kaj pomeni nuditi učitelju pogoje za razvoj kariere? To je tudi medgeneracijski problem in problem tistega, kar sem prej rekel, da vsak gradi kariero na pričakovanjih in pozneje na izkušnjah.«*

Čeprav nastaja vtis, da je področje medgeneracijskega sodelovanja precej trd oreh, pa je vendarle mogoče iskati razvojne možnosti, zlasti ker je potreba po sodelovanju vse bolj prisotna na šolah. Pogovori, refleksija, angažma kritično odgovornih učiteljev, aktiviranje

možnosti in dolžnosti, ki so povezane z nazivi in, kot so trudi omenjali razpravljalci, vzpostavljanje odnosov in sodelovanja, komunikacije, zaupanja, podpore, medsebojnega kolegialnega hospitiranja, diskusije o problemih, ki jih imajo učitelj, so prava pot, ki naj jo razvijajo zlasti ravnatelj in vodstvo šole. To omogoča profesionalni razvoj. Pri tem pa ne gre pozabiti, da je razvoj kompetenc za sodelovanje in timsko delo in medsebojno učenje proces, ki ga ni mogoče zreducirati na kratka usposabljanja in ki se ga ne da zaukazati, pač po lahko nastane le kot posledica ustvarjanja ustrezne klime, odnosov in medsebojnega zaupanja sodelavcev.

3.4.9 VLOGA RAVNATELJA PRI PEDAGOŠKEM VODENJU, STALNEM STROKOVNEM IZPOPOLNJEVANJU UČITELJEV

Nedvomno je, da je vloga ravnatelja pri oblikovanju možnosti stalnega strokovnega izpopolnjevanja in oblikovanja poklicne poti in z njo povezane poklicne identitete posameznega učitelja izjemno velika. Analiza diskusije na temo ravnatelja je pokazala, da se mnenja in komentarji osredotočajo v dve kategoriji:

- **pedagoško vodenje,**
- **pedagoška kompetenca ravnatelja.**

PEDAGOŠKO VODENJE:

Pedagoško vodenje je ključno za kakovostno delo šole ali vrtca. Kot je opozorila ena od razpravljalcev, je od ravnatelja in njegovega načina pedagoškega vodenja v veliki meri odvisno, kakšna bo kakovost vrtca ali šole. *»Po desetih letih je raziskava pokazala, da kakovost vrtca ni vezana na strukturne dejavnike, niti ne v tako veliki meri na izobrazbo strokovnih delavcev, ampak na ravnatelja. Razlikovali so se še znotraj teh, ki so bili itak najboljši vrtci, še po kakovosti, kakšen odnos je imelo oz. kako je vodstvo ravnalo s strokovnimi delavci, kakšen odnos je imelo do te prakse. Tudi na Zavodu za šolstvo smo skupaj s svetovalkami ugotovljale, da morda preveč pozabljamo na ravnatelja kot pedagoške vodje.«*

Prav pedagoško vodenje pa je ena od nevrvalgičnih točk pri delu ravnatelja, kot je pokazala razprava, imajo ravnatelj veliki vlogi, med katerimi je pedagoško vodenje le ena od njih. *»Če se pa sedaj vrnem na ravnatelja in njegovo vlogo, ki je bila danes tako mimogrede kritizirana, bi rekel, da ima današnji ravnatelj, ne tisto, kar je predpisano v 40. členu zakona, pred seboj vsaj štiri temeljne naloge. Prva naloga je, da šola dobi vizijo in razvojni program. Druga temeljna naloga je, da šola poveže z okoljem, vključno s starši. Tretja naloga je, da poskrbi za razvoj in motivacijo kadra in četrta je evalvacija.«*

PEDAGOŠKA KOMPETENCA RAVNATELJA:

Pedagoška kompetenca ravnatelja in kompleksnost nalog, ki jih opravlja, pa je v veliki meri povezana tudi z njegovim izobraževanjem. Postavilo se nje namreč vprašanje, koliko obstoječa šola za ravnatelje usposablja za to kompleksnost, koliko zlasti prispeva k pedagoškim kompetencam ravnatelja. *»Glede na mojih dvajset let izkušenj: koliko ima on teh teoretičnih pogledov, s katerim lahko midva razvijeva neko temo?«* Gre za vprašanje, koliko je ravnatelj lahko sogovornik, saj mu pogosto primanjkuje teoretičnega znanja, obvladanja različnih pedagoških konceptov.

V tem smislu je vprašanje, ali je res nujno ravnatelj tisti, ki mora samo prevzeti vso odgovornost in skrb za pedagoško vodenje *»Saj ni treba, da je to ravnatelj, lahko je tudi pedagoški vodja.«* Nedvomno pa je bila izražena potreba po sistematičnem pedagoškem

vodji in vodji izobraževanja zaposlenih: »Oni to pravzaprav ne morejo biti več glede na druge funkcije. Bi bilo pa vredno na ravni celega sistema razmisliti, da vsaka šola pa potrebuje oz. vrtec potrebuje nekoga, ki bo to držal, imel tudi sam stalno strokovno izobraževanje in usposabljanje prav na temo pedagoških problemov in vprašanj.«

Pomanjkanje takega vodenja, ki bi neposredno pomagalo k strokovni rasti zaposlenih učiteljev in vzgojiteljev, je mogoče pogledati iz različnih zornih kotov in iskati alternativne rešitve. Ena od njih je možnost vzorčne oziroma eksperimentalne šole: »Bi si strašansko želela eno eksperimentalno dobro javno šolo, kjer bi se teh nekaj kritičnih učiteljev zbralo skupaj in vse te zgodbe nekako tudi v praksi pokazali.« Druga nakazana možnost je sodelovanje pri pedagoškem vodenju ali prenos teh obveznosti na učitelje, bivše učitelje in svetovalne delavce. Taka možnost se je pogosto pojavila kot ustrezen rešitev, vendar sočasno z opozorili, da je problem v ustrezni finančni podpori: »Rešitev ja, samo denarja pa ne bo. To je problem.«, in naprej: »Jaz mislim, da se bo tukaj ustavilo, tako kot se je do sedaj. Saj stvari se vedno okoli denarja vrtijo«.

V diskusiji se je pokazalo, da je vloga ravnatelja v določenem segmentu ključna. Razmislek je šel v smeri delegiranja funkcije pedagoškega vodenja in skrbi za razvoj zaposlenih, vključno z njihovim izpopolnjevanjem, na sodelavce in ustrezne službe. Za ta namen pa je potrebna tako notranja pomoč usposobljenih in izkušenih učiteljev in sodelavcev ter svetovalnih služb, kot tudi ustrezna zunanja pomoč tako v smislu večje finančne podpore za to dejavnost kot institucionalna podpora. Posebej je bila izražena želja po eksperimentalni šoli, ki bi služila, kot je mogoče razbrati iz konteksta, kot zgled in primer dobre prakse, ki bi dal učiteljem ustrezne ideje in spodbude za njihovo strokovno delo in strokovni razvoj.

3.4.10 RAZVOJ POKLICNE IDENTITETE UČITELJEV

Razvoj poklicne identitete učiteljev predstavlja presečno temo oziroma vezivno tkivo celotne diskusija na fokusni skupini. Kaj je učiteljski poklic danes, kakšne so njegove značilnosti, kako poteka usmerjenja v poklic, kateri so glavni dejavniki, ki polivajo na identifikacijo učitelja in so ključni za njegovo poklicno socializacijo, to se teme, ki so se kot rdeča nit prepletale skozi razpravo o bolj konkretnih, da ne rečem pragmatičnih vprašanjih. Ne nazadnje je udeležence zanimal način oblikovanja poklicne kariere, njeno načrtovanje in dejavniki, ki nanjo vplivajo.

Ker je tema presečna in ker so se razpravljavci zelo poglobljeno ukvarjali s to tematiko, bomo v tem delu pustili v besedilu daljše odlomke iz razprav, ki pa jih bomo razvrstili po naslednjih kategorijah, ki so se oblikovale ob analizi izjav:

- **poklic** učitelja, njegove značilnosti in položaj,
- **poklicna odločitev**, pomen in dejavniki odločanja,
- **poklicna socializacija** učitelja,
- **poklicna identiteta** in dejavniki, ki nanjo vplivajo,
- **načrtovanje kariere** učiteljev.

POKLIC:

Poklic učitelja in njegova interpretacija, razumevanje in vrednotenja na družbeni lestvici poklicev je za razumevanje položaja in samointerpretacije učiteljev in strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja morda še najbolj izpostavljena kategorija. Kategorija učitelj je že sama po sebi neenotna, pod tem pojmom se združujejo različne skupine del.

Tekom življenja menjujemo vloge, biti učitelj je za marsikoga samo faza, obdobje. Na to opozarja razpravljavka, ko pavi: *»Mi govorimo vse o šolskih učiteljih. Mi pa vemo, da smo učitelji povsod, v vsaki situaciji, neformalno.«* V resnici pa poklicne vloge menjujemo: *»ko se ljudje srečujemo skozi karierni razvoj, prihajamo majčkeno na to usposabljanje v danem poklicnem usposabljanju, enostavno menjamo vloge. In ko mi menjamo vloge pri dvajsetih, pri dvaindvajsetih enostavno ne bomo delali celo življenje samo ene vloge, samo angleščino učili v gimnazijskem programu.«* To je lahko za marsikoga tudi dobra priložnost, da vlogo zamenja, spremeni, preide na drugo področje, če ugotovi, da je delo učitelja neustrezno: *Preizkusila sem se tudi v neposrednem stiku z učenci, a v tisti fazi, ko sem študirala..., vendar sem iz tiste situacije, iz tiste izkušnje ugotovila, da me osebna vpletenost, oziroma osebnost z učenko ali pa učencem čustveno tako obremeni, da jaz tega nisem zmožna reševati na individualni ravni, in sem se potem odločila za to, da bom vedno samo tako, proučevalno.«*

Zadnji zapis je pomembne, ker kaže na specifičnost dela učitelja, ki je lahko zelo naporen, za marsikoga neprimeren ali tak, da posameznik zanj s svojimi preferencami ni primeren. S tega vidika je pomembno, da se zavedamo kot pravi ena od razpravljavk, *»da se bomo vedno srečevali s tem, da ko pride človek na neko delovno mesto, da seveda odkriva nove in nove neznane situacije, kjer seveda mu nihče ni vnaprej povedal, kako naj se nanje konkretno odzove.«*

Zelo pomembno se zdi, sodeč po diskusiji, da se pri učiteljih razvijejo celovite kompetence, ki zajemajo tudi delo z odraslimi, saj se poklic učitelja ne veže več samo na delo z mladimi, zato se vse bolj izpostavljajo tudi andragoške kompetence. Situacijo je dobro opisal eden od diskutantov, zato jo navajamo v celoti v nekoliko daljši obliki: *»Pokaže se, da imamo spet tri skupine, eno so specialisti izobraževalci odraslih, ki se ukvarjajo izključno s tem. Se pravi učitelji, če lahko tako rečem, v izobraževanju odraslih, ki so izključno izobraževalci odraslih. Teh je zelo malo. Potem je ena skupina tistih, ki nimajo nikakršne ustrezne formalne pedagoško-andragoške izobrazbe pa delajo na teh področjih in so se priučili. Največja skupina pa jih je t. i. dvoživk, smo rekli, tak delovni izraz. In kdo so to? To so učitelji, ki delajo v osnovnih in srednjih šolah, ki kot svojo dodatno popoldansko dejavnost, honorarno dejavnost, ali pa nekateri celo kot del svoje obveznosti opravljajo dodatno izobraževanje odraslih.«*

Ta dodatna dimenzija učiteljskega poklica, ki jo je diskutant imenoval »dvoživka«, spreminja podobo učiteljskega poklica, saj zahteva in vključuje potrebo po *»kompetenci dela z odraslimi.«* Na problem opozarja tudi tale izjava: *»In tu bi jaz izpostavila to potrebo in vprašanje, ali temeljni programi diplomantom nudijo dovolj te kompetence, širino ali pa izzive, in, ali pa kasneje učitelji, to pa vem iz svoje raziskave, ko učitelji v programih usposabljanj opozarjajo na to, da imajo premalo znanj za delo s starši, za komunikacijo s t. i. zainteresiranimi skupinami.«*

Ta spremenjena podoba učitelja in nove naloge, ki jih vloga prinaša, pa zahteva širino in možnost konceptualnega razmišljanja, ki ga omogoča teoretično poglobljanje med študijem: *»In zdaj, ko sem v šoli, če jaz svoje poglede, svojo vlogo, svoj odnos do svojega dela primerjam s kolegi, ki so zaključili pedagoško fakulteto, je mogoče tista dana vrednost ravno to, kar ste mogoče prej omenili, to konceptualno razmišljanje, da imaš neke teoretične osnove, in ne nazadnje, to kar smo včeraj slišali, nekajkrat danes, humanistični pristop.«*

Razumevanje pojma učitelja in njegove vloge pa pogosto tudi škoduje položaju in možnosti, ki jih učitelji imajo za svoje delo. Neustrezno razumevanje vloge učitelja lahko namreč pripomore k zmanjšanju ugleda in vnaprejšnjemu omalovaževanju učiteljskega poklica, še zlasti, če ne znamo ustrezno umestiti vloge tega poklica v vzgojno izobraževalnem procesu. Dva navedka ilustrirata to situacijo:

»Ali morda sami prodajamo logiko, da pravzaprav učitelj ni tako zelo pomemben. Ali morda sami spodbujamo razmisleke, da se itak učenci lahko vsega sami naučijo ali pa vsaj zelo velike večine, da je pravzaprav učitelj tu moteč faktor, tisti ki torej posreduje, transmitira, in ki je zato bolj ali manj neobdigan potreba.«

»Če učencem prodajamo to logiko, da je pravzaprav učitelj zgolj nekdo, ki je na nek način skorajda nujno zlo v razredu, in je njegova naloga bolj ali manj zgolj organizacija, moderiranje, motiviranje, potem se mi zdi, da lahko sami prispevamo k temu, da nas seveda učenci jemljejo manj resno, kot bi si to sami želeli.«

Oba navedka se zdita pomembna zato, ker kažeta na neustrezno interpretacijo spremenjene vloge učitelja, povezano zlasti tudi z njegovo vlogo v andragoških procesih, ki postaja vse bolj, ne pa vse manj pomembna. Ne nazadnje to kaže jo tudi drugi deli razprave, ki opozarjajo na to, da je manjši problem specialno didaktična obravnava, kot obvladovanje celote, konceptualizacija in zmožnost celovite refleksije svojega dela. V tem smislu postaja poklic učitelja bolj zahteven in odgovoren, nerazumevanje ali napačna interpretacija teh spremenjenih vlog pa lahko povzroča neugodne učinke tudi na to, kako učitelji sami ustvarjajo svojo poklicno podobo.

POKLICNA ODLOČITEV:

Poklicna odločitev, ali bolje rečeno, odločitev posameznika, da se usmeri v delo učitelja, je prva faza v razvoju poklicne identitete. Začetni motiv zaznamuje anticipatorno poklicno socializacijo, se pravi tisti proces poistovetenja z bodočim poklicem, ki poteka med študijem ali sistematično pripravo na njegovo opravljanje. Ta vnaprejšnja identiteta je izjemno pomembna potem, ko se začne »resničen« proces oblikovanja poklicne identitete v realnem delovnem okolju, se pravi v razredu, skupini. Predstavlja namreč osnovo, startno točko, ki na podlagi katere posameznik vrednoti svoje izkušnje in gradi svojo poklicno podobo.

Odločitev za delo v vzgoji in izobraževanje z izjemo dela vzgojiteljice je vezana na vpis v programe terciarnega izobraževanja. To pomeni, da pričakujemo že oblikovan poklicni interes. Ali je to prezgodaj, ali je odločitev res posledica prepoznanega interesa ali nanjo vplivajo drugi razlogi? Analiza diskusije ni dala enoznačnega odgovora. Poglejmo dva razmisleka:

»Se mi zdi, da se začne neka poklicna identifikacija razvijati pravzaprav že zelo zgodaj. Najbrž ni naključje, da sem končala pedagoško gimnazijo, ki je takrat še bila, čeprav ne mislim, da bi jo bilo treba revitalizirati, ker to na določen način tudi zoži izbor oz. možnosti. Imamo širše možnosti iz gimnazij, popolnoma zadošča, ni treba, da prav posebej profiliramo pedagoško gimnazijo iz tega. Ampak vendar, bila sem prepričana, da bom študirala in končala na področju vzgoje in izobraževanja.«

»V glavnem, se mi zdi, da je mladostnik med šestnajstimi in osemnajstimi leti večinoma že zmožen prepoznati svojo bodočo poklicno pot. Ne čisto točno definirano, ampak po tistih osnovnih afinitetah. Pa ne v celoti, ampak večinoma.«

Nekoliko drugače pa so razmišljajo nekateri drugi razpravljavci, ki imajo manj optimističen pogled na usmerjenost študentov pedagoških programov: *»Velika večina, se bojim, ali pa vsaj en dobršen del teh študentov, ne razmišlja resno o tem, da bi svoje delo opravljali v vzgoji in izobraževanju.«* Takemu pogledu nekako pritrjuje tudi opazovanje ene udeleženke: *»Kdo se odloča za ta poklic? Včasih sem morda bila presenečena, kdo od mojih učencev ali pa učenk se je odločil in se je vpisal na Pedagoško fakulteto. Učenca sem poznala, pa nisem uspela najti pravega razloga ali motivacije, da bi videla: aha, ta človek pa je res šel za svojim prepričanjem na to fakulteto in si želi tega poklica.«*

Očitno je, da so situacije različne in da se za pedagoško delo odločajo kandidati z zelo različnimi motivi in različno stopnjo zrelosti poklicne odločitve, kar se je ne nazadnje pokazalo tudi v poglavju, kjer smo govorili o temeljnem izobraževanju učiteljev.

In kaj predlagajo udeleženci, da bi bilo potrebno storiti pri odločanju? Izjave udeležencev so precej splošne: *»Verjetno bi pa morali vedeti še kaj več o kandidatu, ki se odloča za tako pomemben poklic.«*

Želijo si vnaprejšnjega poznavanja nadarjenosti za to delo: *»Tukaj bi mogoče povedali, če je možno razlikovati med talenti za umetnost ali pa mogoče nagnjenosti k tem socialnim, širšim, in tako naprej, in delu z otroki s pedagoškim erosom, če se čisto a kratko izrazim.«*

Predvsem pa je pomembno, da s kandidati resno in vnaprej delamo in jim pomagamo pri ustreznem poklicnem formiranju: *»Kaj bi bilo dobro in primerno narediti, da že v osnovi vemo, kdo se bo vpisal na te šole in kdo se odloča za ta poklic, da že prej vemo in da ga usmerjamo, spremljamo.«*

»Da potem tudi nekako, bom rekla, vemo, kdo so tisti, ki bodo potem prišli in stopili v razred.«

Prepoznavanje poklicnega interesa, ugotavljanje nadarjenost za delo in sistematična poklicna orientacija so kritične točke v tej fazi razvoja identitete učitelja. Težko bi rekli, da je diskusija pokazala kaj več kot to, da je nanje opozorila. Seveda pa je pomembno trudi to, namreč, da vemo, kakšno je stanje in kje je mogočen narediti več, da bo poklicna odločitev ustrezna. Pomen poklicne orientacije zlasti v gimnazijskih programih očitno ostaja prioriteta, na katero se vse preveč pozablja.

POKLICNA SOCIALIZACIJA:

Poklicna socializacija učitelja, proces, v katerem se oblikujem njegova identiteta, je dolgotrajen, vseživljenjski. O njem *»je treba razmišljati na dveh nivojih, kako bi to storili v temeljnem delu izobraževanja bodočih učiteljev in kaj je možno narediti potem, ko so učitelji že v delu in se samo utrjujejo v tej poziciji.«*

Temeljno izobraževanje je le *»orientacija za naprej, za oblikovanje poklicne identitete«,* šele kasneje pride do resničnega procesa: *»Na izkušnjah jo začneš graditi takrat, ko stopiš v razred, takrat, ko si sam z učenci. Takrat pravzaprav začneš realno spoznavati situacijo. Takrat ugotoviš svojo moč ali nemoč.«*

Vstop v razred je čas izjemno intenzivnega dogajanja, obremenitev, istočasno pa tudi čas, ko je najbolj potrebna refleksija: *»Ko ti stopiš v razred, nimaš več časa za logična poglobljanja, za globoka razmišljanja. To te potegnejo otroci, to te potegnejo starši, to te potegne, bombardira milijon obveznosti, okrožnic, to moraš biti notri.«* Čeprav je tako, pa je ravno od

teh izkušenj odvisna celotna pot naprej: »Prva stvar, ki jo moreš zagotoviti, če hočeš uresničiti oz. te cilje izpeljati, ki si jih postaviš. To sem hotel poudariti. Takrat se šele začneš učiti iz izkušenj, takrat ugotoviš, kakšna je tvoja nemoč. In to, če je v zvezi s kariero ali pa z razvojem kariere, jaz bi rekel, da je to tista točka, kjer je pravzaprav preizkušnja, da boš ti ostal v tej karieri ali ne.Prvo, drugo leto največ. In da je pravzaprav obvladovanje situacije, to se pravi ustvarjanje pogojev in obvladovaje situacije, ena od prioriternih nalog, ne le začetnika učitelja, ampak ena od prioriternih nalog že izkušenih učiteljev. Od tega je odvisna tvoja kariera oz. tvoj obstanek, ne samo formalen, ampak tudi dejanski profesionalni obstanek.«

Pričakovanja so velika, proces pa izjemno zahteven in premalo podprt. Okolje, »kjer lahko sistem res učinkovito deluje, je v točki, da posamezniku omogoča oblikovanje do dobre, trdne, profesionalne, pozitivne poklicne identitete. Tukaj je veliko področje, kjer je verjetno potrebno narediti največ.« Kaj, kako naj se nudi podpora učitelju, zlasti začetniku: *To delo pa je s srečevanjem mogoče toliko bolj intenzivno, po drugi strani pa manjka enega časa, da stvari predelaš in da se res indetificiraš z njimi. Kar pa jaz skušam narediti za področje profesionalnega razvoja je to, da jim vedno znova dajem kakšne vaje za refleksijo. Narediti refleksijo tega, razmisliti o tem.*«

Institucionalna podpora, tako v začetnem kot nadaljnjemu izobraževanju, je tisto, kar bo zagotovilo, da bo proces poklicne socializacije potekal bolj sistematično in posledično uspešno. Zelo velika so pričakovanja, »da razvije odnos do poklica kot poslanstva«, da preseže »prenizko strokovno kritičnost do svojega dela, potem tudi negotovost glede strokovne avtonomije, da »se podpira in vzgaja: imeti rad. Kakorkoli se že to romantično sliši, to je nekaj, kar ljudi v tem poslu povezuje in jih dela takšne, kot so in jih utrjuje v njihovem poslanstvu.

Pomen procesa poklicne socializacije učitelja je nedvomno velik. Potrebovali bi »sistem mentorjev, bi mi imeli vpliv na razvoj njihove kariere, njihove osebne identitete in identitete kot učitelja. » Tak sistem bi bil v tem procesu pomemben prispevek, pa najsi gre za čas pred ali po vstopu v poklic. Zanj obstajajo tudi formalni predlogi: *Predlagali smo recimo, to bo zdaj ostalo, mentorja – asistenta, neko vez med fakulteto in šolo, potem, zadnje štiri leta pred upokojitvijo skrajšan delovni čas in tako, dobro strukturirano.*

Celovitost in pomen poklicne socializacije pa ponazarja tudi tale razmislek: *Je pa zelo pomembno, če želimo slediti tistemu modelu, ki bi naj usposabljanje učiteljev in njegov profesionalni razvoj vezal na vse plati njegove osebnosti, torej da bi se tudi tistega jedra dotaknilo in možnosti te odnosne kategorije, da bi učitelj pravzaprav ponotrnil vse to, da bi bilo to zelo pomembno.*«

POKLICNA IDENTITETA IN DEJAVNIKI:

Poklicna identiteta učitelja je rezultat, posledica procesa poklicne socializacije, Tako kot ta proces ni nikoli končan, tako je tudi identiteta v nenehnem spreminjanju, odvisna od vsakokratnih identifikacij s svojim položaje, položajem skupine, ki ji učitelj pripada ozirom sistemom, znotraj katerega deluje.

Zeli optimistično je v tej zvezi izzvenela diskusija razpravljavke o tem, »da učitelji niso, bom grdo rekla, mahnjeni na denar«, pač pa da »delajo zaradi poslanstva, iz prepričanja. Večina učiteljev dela zaradi poslanstva. Jaz mislim, da smo tu vsi ostali, ki skušamo učitelje suportirati, etično, moralno in strokovno odgovorni, da najdemo neke rešitve za njih.«

Skrb za razvoj identitete bi morala biti bolj poudarjena v celi kontinuiteti učiteljevega profesionalnega razvoja: *»Jaz mislim, da mora biti to v sklopu osnovnega izobraževanja, če pa že v času dela, pa premišljeno supervizije, kombinacija enega in drugega.«* Je pa problem, kot ugotavlja ena od razpravljavk, da se v osnovnem izobraževanju študentje bolj identificirajo z stroko kot s poklicem, ki ga bodo opravljali: *Se pa takrat niso tako identificirali s poklicem učitelja, ampak bolj s strokovnjaki na tem področju.«*

V tej smeri pa je zanimiva misel ene razpravljavk v zvezi s modelom izobraževanj učiteljev po programu izpopolnjevanj za pridobitev pedagoško andragoške izobrazbe, ki opozarja na časovno dimenzijo: *»Če je daljši čas izobraževanja, se nekaj začne spreminjati, preoblikovati, se začne razmišljati o sebi kot učitelju veliko bolj, kot pa znotraj teh programov za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe, ker je to strnjen kurz, ki se zgodi v enem letu ali pa še krajšem času – od pol leta do enega leta.«*

Poudarek razvoju identitete, refleksija o sebi kot učitelju, podpora institucije, načrtna skrb za njen razvoj bi moral postati nujni sestavni del izobraževanja in usposabljanja učiteljev., bi lahko bil sklep tega dela. Pa ne le v temeljnem, tudi v nadaljnjem izobraževanju: *»Se mi pa zdi, da tudi sicer, znotraj teh programov usposabljanja učiteljev, da prav poudarjanje identitete učitelja mogoče ni toliko poudarjeno, kot bi lahko bilo.«*

NAČRTOVANJE KARIERE UČITELJEV:

Načrtovanje kariere učiteljev je dejavnost, ki naj poteka v dialogu med posameznikom in institucijo, saj je le tako mogoče doseči sinergijo: *»Ko skušaš ti poskrbeti za kariero, ne smeš videti pred seboj samo kariero inštitucije, ampak tudi kariero človeka. To pa velja za katero koli situacijo, tudi andragoško.«*

»Kariera, ki jo pospešuje šola, če je dobro usklajena s kariero, ki jo želi razvijati posameznik, potem pride tu do sinergije.«

Seveda pa je za doseganje tega cilja, sistematičnega načrtovanja kariere, potreben tudi razmislek o tem, *»kako temeljno usposabljanje prispeva k temu razvoju kompetence, želji po zmožnosti za načrtovanje in razvoj lastne poklicne pot,«* po drugi strani pa tudi o tem, *»kako učitelju dati tudi čas, da bo premislil, kaj rabi, kako mu pomagati poiskati poti, da bo potem res ustrezno načrtoval to svojo kariero, in na kako mu pomagati pridobiti ustrezno znanje, da bo to lahko res izpeljal. Ampak tukaj ne rabiš samo samega sebe in svoje močne volje, da hočem, ampak rabim tudi podporo okolja.«*

Prav tu je naloga šole in šolske institucije, ki *»mora poskrbeti za pogoje oz. okolje, da bodo ljudje imeli možnost razvijati svojo lastno kariero. Ampak ne samo zaradi uresničevanja nalog, ampak zato, ker je to njihova življenjska preokupacija.«*

Pogoji pa niso vedno optimalni. Zlasti na dvoje so opozorili v diskusiji: *»Podaljšanje delovne dobe, več mladih v zaposlitev, manj zaposlitev v javnem sektorju in večje plače, to pa mislim, da pač ne gre.«* in: *»Če je denar glavni cilj, potem se ne da nič narediti.«*

Kako prispevati k bolj učinkovitemu kariernemu načrtovanju, ustvarjanju možnosti zanj? Tudi o tem se je razvila diskusija. Ena možnost je večja finančna osamosvojitvev: *»da bi se področje vzgoje in izobraževanja proračunsko osamosvojilo, tako kot področje zdravstva samostojno razpolaga s financami, dobi odrezan ta svoj proračunski del, ampak znotraj tega pa ni podvrženo togim uradniškim ali pa javno-finančniškim pravilom, kot so drugi sektorji. V*

tem primeru bi se dalo marsikaj narediti, od fleksibilizacije naprej.« Večja finančna samostojnost šol in večje možnosti za notranje razporejanje sredstev naj bi torej prispevali k temu, da se karierni razvoj lažje usklajuje in da se poveča prostor, znotraj katerega lahko poteka usklajevanje med posameznikom in institucijo, začeni pri strokovnem izpopolnjevanju, saj je »pri stalnem strokovnem izpopolnjevanju, povezovanju s kariero treba imeti pred očmi dve stvari, ko načrtujemo stalno strokovno izpopolnjevanje in sicer kariero inštitucije, šole in kariero posameznika. ...Najboljša motivacija za delo je, če sta ti dve karieri kolikor toliko pokriti.«

Skrb za načrtovanje kariere, stalni strokovni razvoj, sistematičnost pri skrbi za oblikovanje poklicne identitete učitelja, ustrezno samorazumevanje in ne nazadnje skrb za ustrezno vrednotenje in refleksijo lastnega dela, ostajajo naloge, ki so vsaj na prvi pogled nekoliko v ozadju. Diskusija v tem smislu kaže nasprotno: vse bolj se prebijajo v ospredje razmisleka o učitelju in njegovem mestu v vzgoji ni izobraževanju, njegovi poklicni situaciji in razvoju. To je dober znak, saj pomeni ozaveščanje, zmožnost razmisleka o tej problematiki in artikulacija potreb in nalog v tej zvezi prvi korak v smeri bolj korenitih sprememb in redefiniciji, morda bi lahko nekoliko optimistično rekli revalorizaciji poklica učitelja.

4 KLJUČNE UGOTOVITVE EMPIRIČNEGA DELA RAZISKAVE

Povsem varnih in stabilnih delovnih mest tudi v učiteljskem poklicu praktično ni več. Prav spremembe v vzorcih pozne, zrele kariere že vplivajo na karierno načrtovanje današnjih učiteljev, kot tudi na njihova prepričanja v zvezi s tem. Učitelji morajo odgovoriti na nove družbene zahteve in postati aktivni subjekti sprememb v šoli in družbi. Namesto razvijanja "reaktivnosti" - reagiranja na spremembe, je potrebno, da razvijajo "proaktivno" sposobnost - predvidevanje prihodnjega razvoja in potreb. Učitelji morajo razviti kritično refleksijo svojega dela v odgovornosti do življenja v šoli in zunaj nje. Od učiteljev in šole se zahteva, da so odgovorni za rezultate in kakovost učenja in pouka, zato mora učitelj sebe videti kot kompetentnega in odgovornega profesionalca. Poleg spretnosti, ki so vezane specifično na razred, potrebujejo učitelji širok spekter sodelovalnih in komunikacijskih spretnosti z namenom razvijanja šole kot profesionalnega delovnega prostora. Učitelji morajo biti zavezani razvijanju človekove rasti najprej v samih sebi, da bi bili sposobni spodbujati rast pri učencih in kolegih. Učitelji, ki vidijo sebe kot napredujoče osebe in profesionalce, so boljše pripravljene za opazovanje in podporo rasti v drugih in pri delu na poti k novi kolegialni šolski kulturi, kjer prevladuje delitev odgovornosti.

V oblikovanju poklicne identitete učiteljev razlikujemo dve osnovni obdobji: obdobje tako imenovane »anticipatorne« poklicne socializacije, ki poteka v času priprave na delo učitelja. Zanj je značilno, da poleg vodene priprave in načrtnega razvoja kompetence za delo učitelja ves čas poteka tudi nenačrtovano in nevedeno oblikovanje poklicne podobe skozi identifikacijo z učitelji, ki so vodili ali ki vodijo vzgojno izobraževalni proces, v katerega so bodoči učitelji vključeni, že od vstopa v vrtec naprej. Ta vnaprejšnja podoba ali razumevanje, mentalna reprezentacija podobe učitelja je izjemno pomembna in deluje toliko močneje, kolikor manj so procesu temeljnega izobraževanja vključene različne oblike alternacije in kolikor manj možnosti za refleksijo lastnih izkušenj z vlogo učenca, dijaka ali študenta vključuje oziroma koliko manj osnovnih strokovnih pedagoških znanj, ki tako refleksijo omogočajo, študentje pedagoških programov pridobijo.

Drugo obdobje nastopi, ko posameznik prične s pedagoškim delom, z vključitvijo v pedagoški proces bodisi kot pripravnik, bodisi kot relativno samostojen izvajalec pedagoške dejavnosti. V tem obdobju bi lahko zasledili tri faze (primerjaj: Zouggar, 2007)

Faza vstopa v poklicno kulturo, ki se lahko prične že v času šolanja in vodenega pripravništva, ki jo spremlja vse večja identifikacija s poklicno vlogo. Gre za prvo srečanje s poklicnim delom, srečanje z realno referenčno skupino, pogoji, vrednotami ni normami, ki v njej vladajo.

Faza umestitve in soočenja z razkorakom med idealnim, zamišljenim modelom in stvarnim, dejanskim modelom. To je faza, ki pogosto sledi tako imenovanemu »vstopnemu šoku«, kjer je učitelj, za razliko od drugih poklicev, še posebej soočen tudi s učenci ali dijaki, ki mu, poleg referenčne skupine, ki je značilna za vse poklice, deležen povratne informacije o sebi in svoji vlogi, o tem, kako ga vidijo drugi. To njegovo pozicijo še dodatno oteži, saj se identitetni krog (Muršak, 2009), značilen za vse poklicane skupine, dodatno razširi in se temu, kako me vidijo drugi (sodelavci in širše socialno okolje) pridruži pogled dijaka ali učenca, pogosto protisloven in kritičen. Pogled drugega, dijaka in učenca, je pogosto tudi v

nasprotju s pogledom drugih sodelavcev, staršev in širšega socialnega okolja, kar povzroča še dodatne napetosti in neskladja, ki jih mora učitelj ustrezno preseči ali razrešiti, da si ustvari relativno stabilno poklicno identiteto.

Konča konverzija kot tretja faza pomeni učiteljevo ponotranjenje pravil, norm, vzorcev obnašanja, načinov delovanja in pedagoške komunikacije. Ta faza je v začetnem obdobju še toliko bolj pomembna, ker se ustvari kot model ravnanja, samorazumevanja, samoreprezentacije. Brez ustrezne institucionalne podpore obstaja veliko sistemsko tveganje, da se bo model razreševanje napetosti med dejanskim in želenim, lastno predstavo in videnjem v očeh drugih, razvil kot ad hoc model, ki ne bo omogočal trajne refleksije, in ustreznega nadgrajevanja začetne identitete učitelja in posledično njegovega ustreznega profesionalnega razvoja.

4.1 ŠTUDENTI PEDAGOŠKIH SMERI V ZAKLJUČNEM LETNIKU

Krepitev predprofesionalnega razvoja študentov je zelo pomembna. Naše ključno vprašanje v zvezi s tem je bilo: Kako praktično usposabljanje študentov v okviru študijskih programov vpliva na razvoj kompetenc poučevanja bodočih učiteljev?

Preiskovani vzorec so sestavljale različne skupine študentov glede na programe, ki jih obiskujejo (glej prikaz kateri?): pretežni del udeležencev je bilo študentov na Filozofski fakulteti, destina pa programa pedagoška matematika in pedagoška fizika na Fakulteti za matematiko in fiziko UL. Vzorec študentov je bil priložnosten, sestavljali so ga študenti četrtega letnika različnih pedagoških in tudi nekaterih nepedagoških oddelkov, ki so v študijskem programu imeli specialno didaktiko.

Prevladujoča večina študentov je že imela vsaj prvo izkušnjo s samostojnim poučevanjem, glede na obseg in kakovost prvih samostojnih izkušenj v vlogi učitelja pa so bile te precej različne. Največji delež študentov je izkušnje dobil na obvezni praksi. Nekateri so imeli širše izkušnje, ki so jih pridobivali ob vodenju tečajev, z inštrukcijami ali drugimi vrstami pedagoškega dela, ki ni vezano na razred in skupino učencev (astronomija na nočnih opazovanjih, sodelovanje v improvizacijskem gledališču, eno leto vodenja občolskih dejavnosti, 5 let treninga hip hopa, vodenje turistov, privatno-individualno poučevanje, vodenje po Narodni galeriji, honorarno poučevanje tujcev itd.).

Razlogi za dosedanje vključevanje študentov v neposredno delo in pridobivanje praktičnih izkušenj s poučevanjem (valenca do praktičnega dela izobraževanja) so pokazali, da večina študentov študijsko obvezno prakso vidi kot prevladujoči vzpodbujevalec, tretjina pa, da je njihova lastna pobuda in potreba vsaj enakovredna.

Notranja motivacija je pomemben dejavnik, ki določa stopnjo osebne angažiranosti pri praktičnem delu, kar vpliva tudi na kakovost izkušenj in učenja, ki bo steklo pri konkretnem delu v vlogi učitelja. Desetina študentov se prakse udeležuje *manj rada* ali *nerada*, preostali teh težav nimajo. Glede na njihovo lastno oceno o ključnem motivu, ki študente praviloma usmerja pri vključitvi v različne oblike prakse, oziroma kakršnokoli obliko praktičnega usposabljanja za bodoči poklic sta v ospredju *vpogled v bodoči poklic* ter *opazovanje dela, pogovori in stik z bodočimi strokovnimi kolegi in neformalno druženje*. *Novo strokovno znanje* je pomaknjeno precej v tretji plan.

4.1.1 KARIERA IN UPOŠTEVANJE RAZLIČNIH POTREB V RAZLIČNIH KARIERNIH OBDOBJIH

Študente smo z odprtim vprašanjem spraševali, kaj pričakujejo, da bodo poleg formalnega potrdila o opravljeni pedagoški praksi pridobili s praktičnim delom usposabljanja po šolah.

Pričakovanja študentov glede dodatnih koristi vključevaja v praktično delo se vežejo na pridobivanje izkušenj in samozavesti, soočenje z delom v razredu, možnostjo opazovanja dela izkušenega kolega, preverjanjem osebne poklicne odločitve.

Opisovali so različne učinke, ki jih prinesejo izkušnje o bodočem delu, ki ga predvsem večplastno razumejo. To so prve potrditve njihovih pozitivnih občutij, ki zagotovo vodijo k doživetju poučevanja kot potrditve poklicne izbire in izpolnjujočega dela. Spregovorili so tudi o pridobivanju občutka, kaj je delo učitelja, suverenost v poklicu in občutek za delo v razredu.

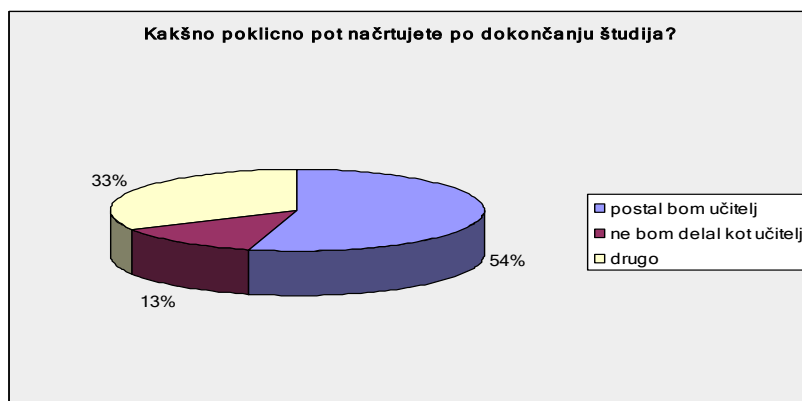
Učinek prakse so različne neposredne pa tudi posredne informacije, ki jih pridobivajo glede spoznavanja ustanove, organizacije učiteljevega dela, izobraževalne zakonodaje. Posredno zelo veliko govorijo o pedagoški praksi kot o neke vrste »soočenju z delom v razredu« in pridobivanju povratne informacije o posameznikovem poučevanju, delu z učenci ter opazovanju dela izkušenega kolega ter preverjanju lastne poklicne odločitve.

Poudarjajo pa tudi lastno zorenje: »pridobil sem izkušnje za nadaljnje delo in življenje nasploh; pričakujem vsaj delen vpogled v realnost, kako to izgleda v resničnem življenju; uvid v bodoči poklic, razsežnost določenega dela, vpogled v poučevanje drugih«.

Manjši del študentov je nekoliko bolj kritičen, saj so razočarani v svojih pričakovanjih.

Posebej smo se posvetili analizi predkariernega razvoja pri študentih: spraševali smo po pričakovanjih, povezanih s kariernim razvojem in ali bi poklic učitelja mogel izpolniti večino njihovih poklicnih pričakovanj. Dobra polovica študentov računa s tem, da *bodo postali učitelji*. 13% jih ne pričakuje, da bi delali v izobraževanju oziroma kot učitelji. Zanimivi pa so podatki pod izbiro *drugo*, saj se kar 32,8% v vzorec zajetih študentov izbralo to možnost in v odprtem odgovoru tudi pojasnilo, kaj pričakujejo.

PRIKAZ 84: Pričakovanje razvoja karierne poti pri študentih

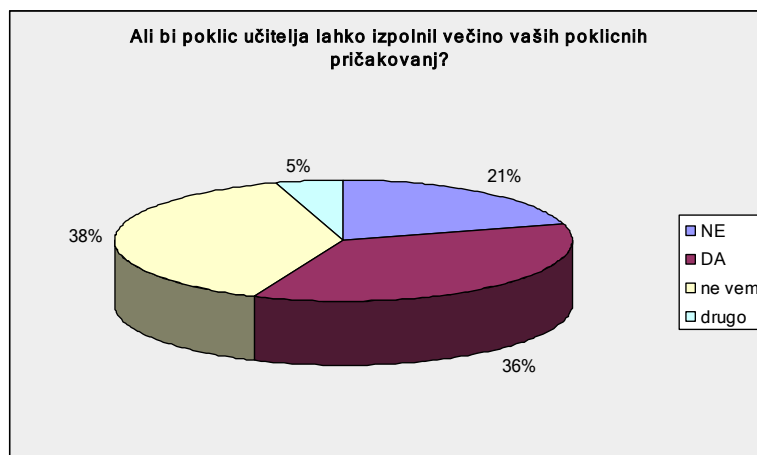


Večinoma so odgovor *drugo* izbirali tisti, ki še niso povsem odločeni, puščajo si odprte možnosti, čeprav so študij praktično končali. Odgovori se gibljejo od »še ne vem, odvisno, kakšne bodo druge možnosti« do »upam, da ne bom učitelj« ali »preizkusila bom še druga

področja, vendar bom delo učitelja sprejela brez odpora«, nekateri imajo v načrtu »nadaljevanje študija«, delo raziskovalca, prevajalca, delo komercialista, delo v muzeju itd.

Dobra tretjina (35,9 %) anketiranih študentov je po pridobljenih praktičnih izkušnjah v okviru študijske prakse že prepričanih, da učiteljski poklic lahko izpolni večino njihovih poklicnih pričakovanj, dobra tretjina (38,9%) še ne vedo, preostali pa menijo, da to ne bi bilo mogoče (20,6%).

PRIKAZ 85: Pričakovanje karierne izpolnitve v pedagoški zaposlitvi



4.1.2 KREPITEV POKLICNE IDENTITETE TUDI V PREDKARIERNEM OBDOBJU

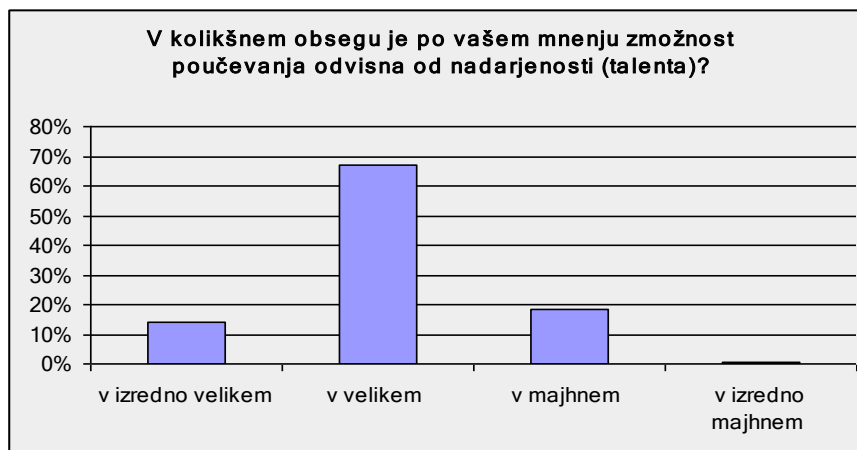
Študenti se v vlogi učiteljev v veliki večini (93,1%) počutijo *zelo dobro* ali celo *izredno dobro*. Samo 8 študentov se v tej vlogi počuti *slabo*. En sam pa se je kot učitelj počutil *zelo slabo*.

PRIKAZ 86: Počutje študentov v vlogi učitelja



Stališča študentov do pred-dispozicij za poučevanje so dokaj enotna. Manj kot odstotek študentov meni, da je zmožnost poučevanja tako rekoč v celoti odvisna od pridobljenega znanja in veščin.

PRIKAZ 87: Stališča do nadarjenosti za poučevanje

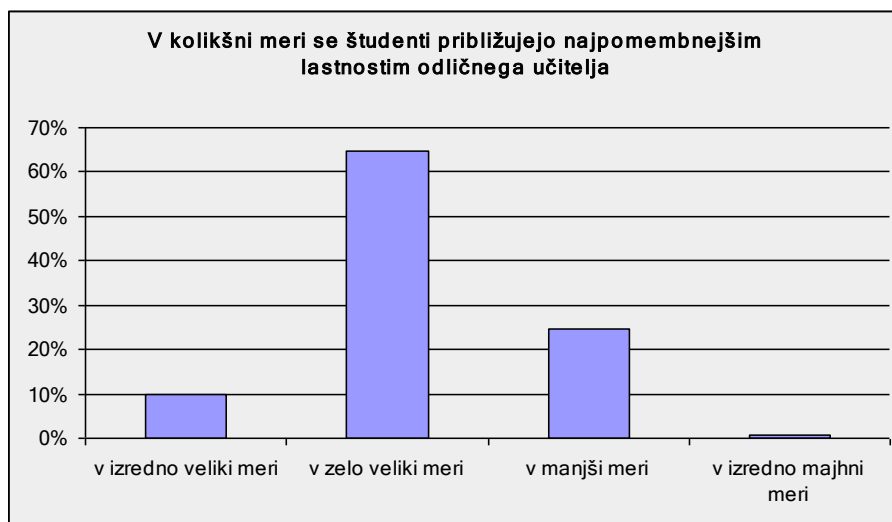


Študenti v veliki večini (skupaj 80,7%) ocenjujejo, da je zmožnost poučevanja v *velikem obsegu* ali celo v *izredno velikem obsegu* odvisna od nadarjenosti oziroma talenta. Le 18,5% jih je mnenja, da so pridobljeno znanje in veščine bolj pomembni od nadarjenosti ali talenta.

Pojmovanja o tem, kaj opredeljuje kakovostnega učitelja, kažejo na izredno pestrost vzornikov, ki so oblikovali podobo idealnega učitelja anketiranih študentov. Menijo, da je predvsem strokovno odlično usposobljen, kompetenten in razgledan. Ima odlične komunikacijske spretnosti, razume odnose, dobro zna sodelovati. Kot oseba je odprt in dostopen, čustveno inteligenten, prijazen, ima veliko sočutje do človeka, je sposoben empatije, z dobro razvitim socialnim čutom in pozitivnim odnosom do življenja. Je pravičen, objektivni, pošten, zanj je značilna tudi avtoritativnost, odločnost, vzdrževanje discipline, je pa tudi organiziran, strog in dosleden. Vseeno se zna približati učencem in jih pritegniti, jim predstaviti snov na zanimiv način, zna motivirati- Zanj sta značilni tudi fleksibilnost in dinamičnost, pa tudi toleranca, strpnost, potrpežljivost, predanost, strokovnost, poklicanost, karizma, veselje do poučevanja ljubezen do poklica. Ima sposobnost svetovanja učencu in sodelovanja s starši. Ohranja samozavest, sproščenost ter didaktično odličnost.

Več kot tri četrtine udeležencev (74,6%) meni, da imajo v *zelo* ali celo v *izredno veliki* meri razvite najpomembnejše lastnosti odličnega učitelja, torej imajo pozitivno podobo o lastni odličnosti v tej vlogi. Četrtnina jih meni, da imajo te lastnosti razvite v *manjši* meri. Le en študent ocenjuje, da so pri njem razvite v izredno majhni meri.

PRIKAZ 88: Posameznikova odličnost v vlogi učitelja

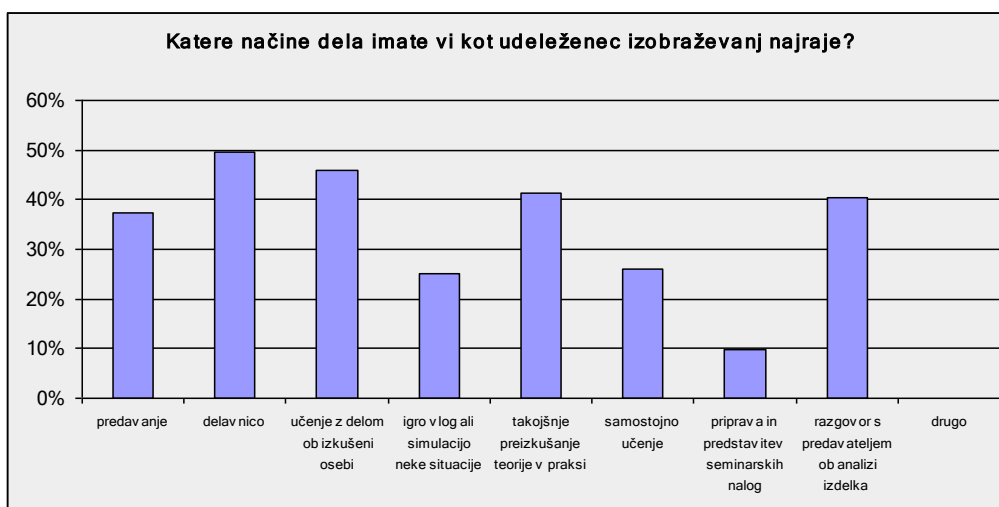


4.1.3 PRAKTIČNO USPOSABLJANJE ŠTUDENTOV

Udeleženci so najpogosteje kot lastnost odlično organiziranega usposabljanja navajali: veliko praktičnega dela, izmenjavanje prakse z refleksijami ob mentorju in možnost izbirnega dodatnega obsega praktičnega dela. Med posebej poudarjenimi predlogi za kakovost usposabljanj bodočih učiteljev so bile praktične izkušnje, kot kaže so najpomembnejši del znanj, ki jih študentje zaključnega letnika študija še pričakujejo in pogrešajo.

Najbolj zaželene oblike v izobraževanjih so za študente *delavnice*, sledi *učenje v praksi/z delom ob izkušenem mentorju*, k tem pa se pridružujeta *takojšnje preizkušanje teorije v praksi* in *razgovor s predavateljem ob analizi izdelka*. Kot kaže, je tak način dela zanje najbolj optimalen.

PRIKAZ 89: Načini dela, ki jih imajo študenti v izobraževanjih najraje

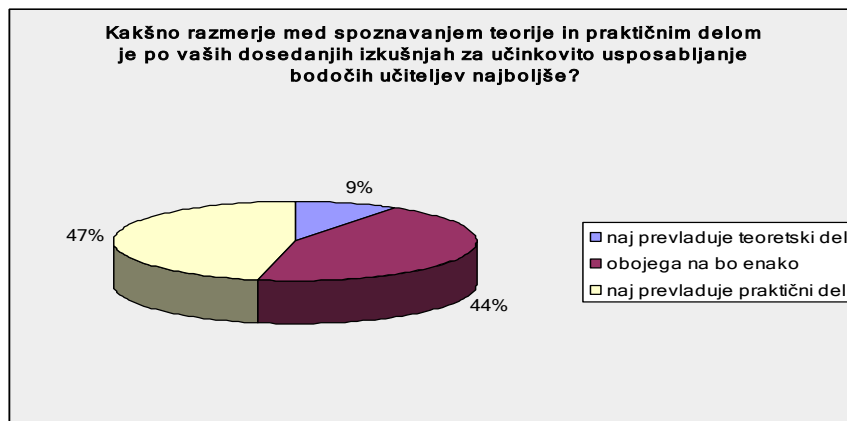


Srednje zaželeni so *predavanje, samostojno učenje* oziroma *igra vlog* ali *simulacija neke situacije*. Najmanj zaželene so *priprave in predstavitve seminarских nalog*.

Primerjava z udeleženci PAI pokaže, da je študentom najljubša simulacija praktičnega dela, kjer lahko izmenjujejo medsebojne poglede v *delavnicah*, udeleženci PAI pa so bolj naklonjeni neposredni izkušnji (*učenje z delom ob izkušeni osebi*), ki bi jo kasneje z izkušenim mentorjem ustrezno ovrednotili. Zelo zanimivo je, da študentje *predavanja* postavijo na peto mesto, udeleženci PAI pa višje, na drugo mesto. Oboji se praktično popolnoma strinjajo glede *oblik igra vlog ali simulacija neke situacije, samostojno učenje* ter *priprave in predstavitve seminarских nalog*, ki jih uvrščajo najnižje.

Stališča študentov glede razmerja med teorijo in praktičnim delom v študijskih programih se ujemajo z prevladujočimi načini dela, ki jih imajo kot udeleženci izobraževanj najraje. Velika večina udeležencev meni, da je potrebno razmerje nagniti v smer *prakse* (46,5%) ali ga vsaj *uravnotežiti* (44,3%) tako, da bi teoriji kot praktičnemu delu dali enako težo. Že v oblikah dela so največjo težo pripisali *delavnicam* in *učenju v praksi/z delom ob izkušenem mentorju*, teoretičnemu spoznavanju vsebin v obliki *predavanj* pa celo manj kot udeleženci PAI. Le slaba desetina študentov meni, da naj prevladuje teoretski del.

PRIKAZ 91: Kolikšen delež teorije in praktičnega dela naj vsebujejo študijski programi za študente



Koliko bo praksa vplivala na konkretno strokovno znanje oziroma koliko bo utrdila poznavanje matične stroke skozi praktično izkušnjo, so študenti v veliki večini odgovorili pritrdilno. Le osmina jih je menila, da študijska praksa v majhni meri utrdi poznavanje njihove stroke, saj kot kaže ne vidijo kakih večjih povezav med tem, kar so videli v praksi in svojo matično stroko.

PRIKAZ 92: Dopolnjevanje strokovnih znanj udeležencev z udeležbo v praktičnem delu na šolah



4.1.4 STALIŠČA ŠTUDENTOV DO KLJUČNIH KOMPETENC POUČEVANJA

Študentje so znotraj štirih različnih področij (področje vzgojne komunikacije in odnosov; področje profesionalnega razvoja; področje učinkovitega poučevanja; področje organiziranja, vodenja dela ter sodelovanja z delovnim in družbenim okoljem) ocenjevali kompetence učitelja po pomembnosti.

Za študente najpomembnejša zmožnost znotraj področja vzgojne komunikacije in odnosov je zmožnost oblikovanja varnega in spodbudnega učnega okolja, v katerem se učenci počutijo sprejete, ki mu tesno sledi zmožnost razvijanja pozitivnega skupinskega ozračja v razredu. Študentje torej poudarjajo kontekst in pomembnost socialne klime, šolske kulture in oddelčne klime, ki je pomemben predpogoj za vzpostavljanje kakovostnega pouka, tako učenja kot poučevanja.

Po raziskavi Pekaj in Puklek Levpušček (2006, str. 42) so študentje pri ocenjevanju pridobljenih in zelenih kompetenc ocenjevali, da so še najmanj pridobili znanja in strategije ravnanja na področju soočanja in ravnanja z neustreznim in agresivnim vedenjem v razredu. Na tem področju se torej kaže, da je za študente pomembno, ko ocenjujejo njegovo pomembnost, na drugi strani pa doživljajo, da bi morali tovrstnega znanja in veščin pridobiti več že v času dodiplomskega izobraževanja.

Tudi od kakovosti socialne interakcije v oddelku je odvisen otrokov in mladostnikov socialni, pa tudi kognitivni razvoj. Učni učinek je večji, če v oddelku prevladujejo dobri odnosi, ki omogočajo graditev znanja posameznika v interakciji s socialnim okoljem, v katerem je akumulirano znanje širše socialne skupnosti učinkovitosti (Programske smernice, 2005; Peklaj idr. 2009).

Študentje so najmanj pogosto izbrali po pomembnosti zmožnost razvijanja sporazumevalne zmožnosti v slovenskem jeziku.

Na področju profesionalnega razvoja so študentje kot najpomembnejšo zmožnost ocenili učiteljevo sledenje napredku na svojem strokovnem področju, ki je pomembno za njegovo delo, nova spoznanja pa premišljeno vključuje v svoje delo. Na drugo mesto po pomembnosti

pa se je uvrstila zmožnost preišljenega analiziranja dobrih in šibkih plati svojega pedagoškega dela in načrtovanje svojega profesionalnega razvoja.

Pomemben vidik učiteljevega profesionalnega razvoja je prav usposobljenost za refleksijo svojega dela z različnih vidikov. Kakovostni profesionalni razvoj je možen samo tedaj, kadar učitelj svojo izkušnjo reflektira in na tej osnovi oblikuje svoje odločitve, izbire, ravnanje v prihodnje. Načrtovanje profesionalnega razvoja poudarjajo vse sodobne teorije kariernega razvoja.

Srednje pomembna je za študente učiteljeva zmožnost za sprejemanje povratne informacije in nasvetov od svojih poklicnih kolegov, kar je ena temeljnih predpostavk za kakovostno učenje v mentorskem odnosu oz. v učenju učiteljev znotraj zbornice ali kakšne druge skupine (aktivni, projektne skupine, razvojni timi ipd.). Moči za razvoj na tem področju so verjetno še neizkoriščene v zadostni meri. Predvidevamo, da manjka načrtnega spodbujanja in sodelovanja med učitelji različnih strok in različnih generacij. Na tem področju bi bilo možno s sistematičnim in načrtnim delom in zagotovljeno podporo (spodbuda vodstva, časovni in prostorski pogoji ipd.) narediti kakovostni korak naprej.

Izrednega pomena za kakovostno šolo pa je tudi vnašanje inovacij, izboljšav na različna področja učiteljevega dela. Zanimivo je, da študentje ocenjujejo to zmožnost znotraj področja profesionalnega razvoja kot manj pomembno – morda se premalo zavedajo, da je razvoj šole in njihov lastni profesionalni razvoj odvisen v veliki meri od odprtosti za spremembe, za kritično presojo novosti in za stalno vnašanje novih pristopov, vsebin, načinov dela ipd.

Rezultati opozarjajo, da so študentje v šibki meri izbirali zmožnost, da učitelj deluje v raziskovalno-razvojnih projektih, namenjenih izboljševanju kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela. To kaže na premajhno ozaveščenost na področju sodelovanja v različnih strokovnih timih pri raziskovalnem delu in razvojnih projektih. Morda so študentje – bodoči učitelji premalo usposobljeni za raziskovanje svojega lastnega dela. Čeprav na prvem mestu poudarjajo pomembnost sledenja napredku na svojem strokovnem področju, se kaže kot pomemben segment posameznikovega razvoja tudi usposabljanje in ozaveščanje za raziskovanje lastne prakse in za učenje skupaj z drugimi pri razvojno-raziskovalnem delu. (vnašanje sprememb, inovacije, šolski razvojni timi).

Za študente je bila znotraj področja učinkovitega učenja najpomembnejša učiteljeva zmožnost vzpostavljanje dobrega učnega okolja s tem, da učitelj uporablja širok repertoar učnih metod in strategij, ki spodbujajo miselno aktivnost učencev. Odgovor se povezuje s področjem vzgojne komunikacije in odnosov, kjer so kot najpomembnejšo zmožnost poudarili oblikovanje spodbudnega učnega okolja.

Fleksibilnost pri uporabi različnih učnih metod, oblik in didaktičnih pristopov omogoča, da učitelj v večji meri upošteva raznolikost učnih stilov in značilnosti vsakega učenca. Posebno pozornost mora učitelj namenjati spodbujanju miselne aktivnosti učencev, saj je to edina pot h kakovostnemu učenju. Prva izbrana zmožnost se povezuje tudi z drugo po vrsti, t.j., da je učitelj zmožen pouk prilagajati individualnim posebnostim učencev. Upoštevanje predznanja, interesov, zmožnosti učencev je možno na različne načine, predvsem pa s sistematično učno diferenciacijo in individualizacijo, s katero skušamo vsakemu posamezniku omogočiti čim večji uspeh in optimalni razvoj (več o tem glej Strmčnik 2001, Strmčnik 1987).

Na tretjem mestu po pomembnosti pa je zmožnost za dajanje konstruktivne povratne informacije o dosežkih in primerno sporočanje učnih rezultatov. Če želi učitelj zares učinkovito voditi učenca pri učenju, potem je vloga ustrezne povratne informacije bistvenega pomena, saj učenca jasno usmerja k cilju (kje sem in kaj naj bi dosegel). Sposobnost posredovanja konstruktivne povratne informacije je izredno pomembna in zahtevna strokovna kompetenca učitelja (Peklaj idr., 2009).

V že omenjeni raziskavi Peklaj in Puklek Levpušček (2006) ugotavljata tudi, da tako učitelji kot študentje med najpogostejšimi zmožnostmi potrebujejo več usposobljenosti za prepoznavanje in ravnanje z otroki s posebnimi potrebami. V naši raziskavi je ta zmožnost srednje pomembna po presoji študentov. Mnogi od vidikov dela z otroki s posebnimi potrebami se seveda odražajo tudi pri prvih treh zmožnostih v tem okvirju: uporaba različnih učnih metod in oblik, prilagajanje pouka individualnim posebnostim učencev in ustrezno posredovanje povratnih informacij učencem.

Kot najmanj pomembna zmožnost znotraj področja učinkovitega poučevanja se je za študente izkazala zmožnost ustreznega vključevanja IKT v pouk in zmožnost razvijanja informacijske pismenosti pri učencih. Z uporabo IKT pri pouku skušamo aktivirati učenčeve spoznavne možnosti, aktivirati različne senzorne poti sprejemanja informacij, omogočiti nazornost, sistematičnost, pa tudi postopnost in ekonomičnost, ob upoštevanju individualnih značilnosti vsakega posameznega učenca. Želimo doseči bolj kakovosten, zanimiv, učinkovit in aktiven pouk, ki naj bi prispeval k bolj trajnim učnim rezultatom (Kalin, 2004).

Peklaj in Puklek Levpušček (2006, str. 42) ugotavljata, da je bila pri ocenjevanju zmožnosti za uporabo IKT pri pouku med učitelji velika razlika v oceni želene in pridobljene kompetence, pri študentih pa je bila ta razlika precej manjša – rezultat pripisujeta dejstvu, da je v študijskih programih sedaj že več vključevanja IKT in se študentje čutijo za to bolj usposobljeni. Podobno bi lahko sklepali tudi ob naši ugotovitvi, da je prisotnost IKT v vsakdanjem in šolskem življenju v sodobnem času tako pogosta, da verjetno študentje ocenjujejo, da je to zmožnost učitelja za to delo sama po sebi umevna. Sprašujemo pa se, ali se študentje zavedajo pomembnosti učiteljevega načrtovanja in uporabe IKT z vidika različnih vzgojno-izobraževalnih ciljev, ki jih skuša učitelj doseči. Učiteljeva vloga je z uporabo IKT precej spremenjena in zahteva ustrezno usposobljenost učitelja, inovativnost, ustvarjalnost in odprtost do novih medijev. Ni dovolj le poznavanje medija, učitelj mora znati učinkovito vključiti posamezni medij v učno-vzgojni proces in presoditi, na kakšen način in s čim bo najbolj učinkovito dosegel zastavljene cilje z določeno skupino učencev (Peklaj idr. 2009). Z uporabo IKT je pomembno doseči miselno aktiviranje učencev, njihovo večjo motivacijo za učenje in s tem morebiti tudi skrajšati čas za učenje. Ob tem se je dobro zavedati, da za dosego teh ciljev ni nujno uporabljati samo najsodobnejše tehnologije, ampak tisto, s katero lahko dosežemo zaželene učinke (Kalin 2004).

Na področju organiziranja, vodenja dela ter sodelovanja z delovnim in družbenim okoljem so študentje kot najpomembnejšo ocenili učiteljevo zmožnost za učinkovito sodelovanje s starši in drugimi osebami, odgovornimi za učence.

Učinkovito sodelovanje s starši ima več vidikov in pomembno je, da razrednik vzpostavlja kulturo dialoga, spoštovanja staršev, ustreznega komuniciranja in takšnega vzajemnega sodelovanja, ki bo v največji meri prispevalo k večji učni uspešnosti učencev (Kalin idr. 2009). Raziskave na tem področju (Kalin 2001, Kalin idr. 2009, Cankar in Deutsch 2009) v našem prostoru kažejo, da je še veliko možnosti za izboljšanje tako formalnih kot

neformalnih oblik sodelovanja med učitelji in starši, na drugi strani pa je temeljnega pomena kakovost medosebnega odnosa, ki ga starši in učitelji vzpostavljajo ter zaupanje in spoštovanje drug drugega. Učitelji in starši naj bi v skrbi za učenca gradili partnerski odnos, saj je njihova skupna vez in skupni interes posameznik, ki ga spremljajo eni doma in drugi v šoli. Sodelovanje učiteljev in staršev je v korist vsem vključenim v ta proces, še posebno pa učencu samemu. Starši imajo svojo vlogo tudi kot enakopravni in odgovorni sodelavci pri obravnavi in odločanju o temeljnih vprašanjih življenja in dela šole. Sodelujejo in soodločajo prek sveta staršev in sveta šole. Sodelovanje s starši ne sme biti samo formalno, sodelovanje naj ne izhaja iz občutka obveznosti in dolžnosti, ki jo predvideva zakon, pač pa iz spoznanja potrebnosti tega sodelovanja.

Študentje so pri ocenjevanju pridobljenih in zelenih kompetenc v raziskavi Peklaj in Puklek Levpušček (2006, str. 42) poudarjali tudi primanjkljaj veščin na področju sodelovanja in komunikacije s starši. Podobno kažejo tudi rezultati drugih raziskav (Kalin 2001, Kalin idr. 2009). Očitno je tudi to eno izmed področij, ki bi zahtevali več sistematičnega usposabljanja in dodatnega izobraževanja.

Na drugo mesto po pomembnosti so študentje uvrstili učiteljeve zmožnosti za organizacijske in administrativne naloge v zvezi z načrtovanjem učnega procesa, njegovim izvajanjem, spremljanjem in vrednotenjem.

Na tretje mesto po pomembnosti so študentje razvrstili zmožnost učitelja za učinkovito vodenje razreda kot razrednik. Učiteljevo delo se poleg poučevanja razteza tudi na vodenje oddelčne skupnosti in sodelovanje z različnimi subjekti v vlogi razrednika posameznemu oddelku učencev. Ta vloga je nenadomestljiva še posebno v prizadevanju za kakovostno okolje, odnose v oddelku, skupno načrtovanje in doseganje zastavljenih vzgojno-izobraževalnih ciljev. Razrednik je prva oseba na šoli, na katero se učenci lahko naslonijo v svojih različnih potrebah (glej Programske smernice, 2005). Pomembno vlogo opravlja razrednik tudi v sodelovanju s starši učencev, kar so študentje po pomembnosti postavili na prvo mesto. Kot razrednik učitelj sodeluje z oddelčnim učiteljskim zborom in drugimi strokovnimi delavci na šoli. V tej vlogi prevzema različne naloge, ki mu jih določa zakon, predvsem pa je veliko odgovornosti povezanih z načrtovanjem, izvajanjem in evalviranjem programa oddelčne skupnosti ter reševanjem problemov učencev ali skupin učencev.

Med manj pomembnimi po presoji študentov pa je na področju sodelovanja z delovnim in družbenim okoljem učiteljeva zmožnost za vzpostavljanje partnerskega sodelovanja z drugimi šolami in institucijami v šolskem okolju ter strokovnjaki na vzgojno-izobraževalnem področju. To je verjetno vidik, ki zahteva nekoliko več pozornosti in ozaveščanja. Sodobne šole si ne znajo več predstavljati ne da bi vzpostavljala sodelovanje z različnimi institucijami in subjekti tako doma kot v tujini. Učeca se šola je odprta v prostor in sposobna sodelovanja, učenja in delitve izkušenj z drugimi. Strokovnjaki z različnih področij pa lahko prispevajo dragoceno znanje in izkušnje za razvoj šole, tudi na področjih kot so uvajanje inovacij, prizadevanje za večjo kakovost vzgojno-izobraževalnega dela, evalvacija in razvoj kadrov. Niemi in Kohonen (1995) med temeljnimi značilnostmi novega profesionalizma učiteljev poudarjata prav povezovanje in sodelovanje z drugimi.

Na zadnje mesto po pomembnosti so študentje na tem področju uvrstili učiteljevo zmožnost, da pozna, razume in upošteva institucionalne okvire delovanja šole. Pomembno je poudariti, da je za učiteljevo delo to eno izmed pomembnih področij za njegovo profesionalno

delovanje, morda pa so študentje to kompetenco razumeli kot samo po sebi umevno in ji zato pripisovali manjšo pomembnost.

Zmožnosti in znanja, ki naj jih bodoči učitelj ima za svoje delo, so bili razdeljeni na področje vzgojne komunikacije in odnosov, področje profesionalnega razvoja, področje učinkovitega poučevanja ter področje organiziranja, vodenja dela ter sodelovanja z delovnim in družbenim okoljem. Če podatke gledamo celostno, se pokaže nekoliko drugačna slika. Kot med vsemi najvišje, to je izredno pomembna kompetenca za študente (enako je bilo tudi za udeležence PAI), se na osnovi statistične analize pokaže *uporaba spektra aktivnih učnih metod*. Kot zelo pomembne so izpostavljene: *sledenje napredku v stroki* in *ustvarjanje primerne delovnega ozračja*. Srednje pomembnih je 16 zmožnosti. Kot malo pomembne za študente lahko opredelimo: *vključevanje IKT, uspešno vključevanje v razvojne projekte, upoštevanje šolske zakonodaje* in *uporaba slovenskega jezika*. Nobene od kompetenc pa ne moremo uvrstiti v območje izredno malo pomembna.

Med desetimi možnostmi, po katerih smo posebej spraševali po pomembnosti, je glede na rang zelo v ospredju *strokovno znanje*.

PRIKAZ 93: Mnenje študentov o znanjih in zmožnostih, ki bi jih za dobro poučevanje najbolj potrebovali



Preseneča izredno strinjanje študentov glede *strokovnega znanja* (91,6% študentov je izbralo ta odgovor). Približno polovica študentov meni, da je zelo pomembno tudi *znanje iz pedagoško-didaktičnih predmetov* ali *specialno-didaktično znanje*. Sledita *znanje o preverjanju in ocenjevanju znanja* ter *spretnosti timskega dela*.

Zelo na repu sta *znanje o tem, kako biti razrednik* (ta odgovor je izbralo le 5 študentov) ter *znanje za urejanje upravnih zadev* (ta odgovor je izbral le en študent).

4.2. UDELEŽENCI PROGRAMOV ZA PRIDOBITEV PEDAGOŠKO ANDRAGOŠKE IZOBRAZBE

Kakovostno usposabljanje je zelo pomembno pri krepitvi profesionalnega razvoja učitelja. Učitelj mora sebe videti kot kompetentnega in odgovornega profesionalca ne glede na obdobje poklicne poti in vlogo.

V programe PAI se vključujejo zelo raznolike skupine udeležencev. V našem vzorcu je bilo največ univerzitetnih diplomiranih ekonomistov in diplomiranih medicinskih sester, kar kaže, da je izobraževanje zanimivo za zelo različne panoge. Tudi umetniki (akademski slikarji) in socialni delavci se v večjem številu vključujejo v ta program, med udeleženci pa so na primer še: anglisti, filozofi, agronomi, prevajalci, biologi, inženirji organizacije, lesarstva, elektronike, varnosti, gozdarstva, idr. V program PAI se vključujejo udeleženci z zelo zanimivimi delovnimi izkušnjami, ki omogočajo izvirne in ustvarjalne povezave z izobraževanjem. Posamezniki so na primer aktivni na področjih: javnih delih v izobraževanju ali področju financ in izobraževanja, prevajanja iz angleščine ter pomožnih administrativnih del v računalništvu, pogodbenega dela urednika panožne revije, v privatni jezikovni šoli. Druga področja so še: varstvo narave, zdravstvo, varstvo (gasilci). Več kot polovica udeležencev (61,1%) se je usposabljanja udeležila izključno na lastno pobudo, slaba tretjina (29,6%) v soglasju z ustanovo, kjer so zaposleni, manj kot desetino (7,4%) jih je v izobraževanje napotil Zavod za zaposlovanje.

Niti ne preseneča, da je približno enako razmerje glede različnih stopenj valence do izobraževanj: nekaj več kot polovico udeležencev je ocenilo, da se zelo radi (36,1%) oziroma izredno radi (21,8%) udeležujejo izobraževanj. Vendar pa se udeleženci ob končanem usposabljanju (statistično pomembno) manj radi udeležujejo izobraževanj.

Ustrezno motivirati in nagovoriti tako pestre skupine udeležencev ni mogoče zgolj z predavateljskimi metodami. Še posebej zato, ker imajo udeleženci tudi zelo različne pedagoške izkušnje. Med anketiranimi je bilo približno polovica udeležencev, ki so že imeli pedagoške izkušnje (58,3%), od tega nekateri le nekaj pedagoških izkušenj (na primer kot voditelji krožkov, v taborih, šoli v naravi...), nekateri pa več let. To neposredno kaže na potrebo po prilagoditvi programa raznolikim potrebam glede na izkušnje in glede na obdobje kariere, v katerem udeleženci so.

4.2.1 KARIERA IN UPOŠTEVANJE RAZLIČNIH POTREB UČITELJEV V RAZLIČNIH KARIERNIH OBDOBJIH

Nepoznavanje kariernega razvoja in specifik poklicne poti onemogoča načrtovanje različnih izvedb programov, ki bi bili prilagojeni določeni ciljni skupini učiteljev (mlajši, zreli učitelji, razredniki, seniorji...). Vprašanje je torej: Ali SSI upošteva različne potrebe učiteljev v različnih kariernih obdobjih?

Približno polovico udeležencev se je udeležila programa PAI zaradi pridobitve kompetence za poučevanje znotraj razvoja svoje poklicne poti (horizontalna karierna pot), druga polovica pa znotraj osebnostnega razvoja. Obstajata dve možni razlagi: skupina udeležencev je že med študijem spoznala, da jih bolj zanima poučevanje v poklicu kot sam poklic/stroka, obstaja pa še druga skupina, ki je v kariernem razvoju predhodno vstopila v nek ne-učiteljski poklic, kjer ni zadovoljna z dosedanjim kariernim razvojem, zato skuša zamenjati/dopolniti poklicne možnosti.

V programe PAI se vključujejo udeleženci z zelo različnimi zaposlitvenimi statusi. Prevladujočo skupino tvori slaba polovica (44,4%) udeležencev, ki so dejansko že zaposleni oziroma delajo v izobraževanju, torej pridobivajo pedagoške izkušnje v praksi. Druga skupina (26,7%) udeležencev je sicer tudi zaposlenih, vendar izven izobraževanja. Slaba petina (18,0%) udeležencev se vključuje zato, ker so brezposelni. Desetina jih ima alternativni zaposlitveni status, kar pomeni, da imajo kombinirane statute ali so zasebniki, na primer: samostojni podjetniki, umetniki, zasebni prevajalci, raziskovalci in drugi. Med udeleženci so tudi samozaposleni v kulturi ali samostojni kulturni delavci in upokojenci. V program se vključujejo posamezniki s specifično poklicno potjo, kar lahko predstavlja poseben izziv oblikovalcem in izvajalcem programa.

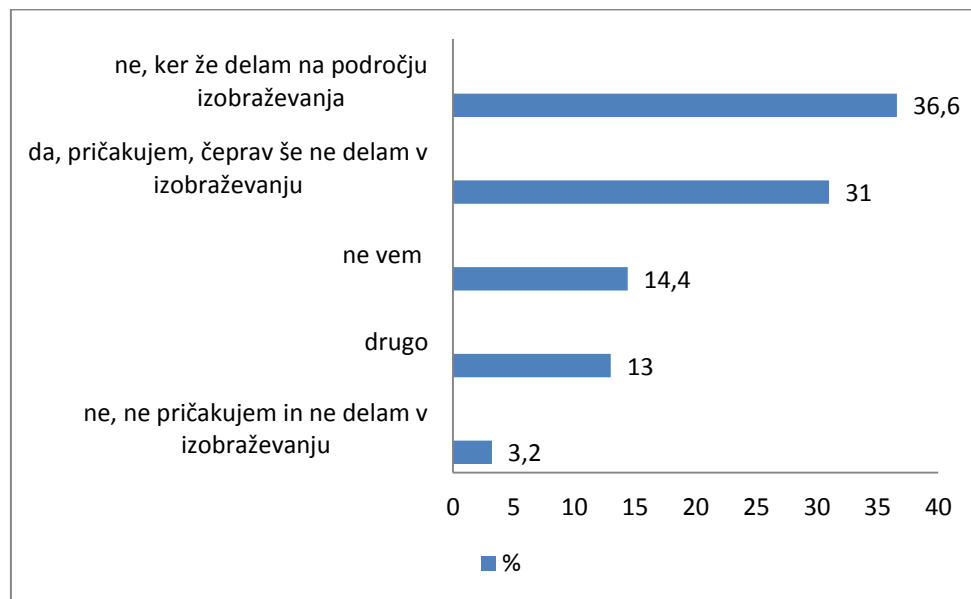
Ključni motiv, ki je naše anketirance praviloma usmerjal pri vključitvi v različne programe izobraževanja, je po njihovih izjavah skoraj izključno *novο znanje, ki ustreza njihovim potrebam in ciljem* (85,1%). Tudi če navajajo neveljavne odgovore v smislu opredelitve več in ne samo enega motiva, je v večini med motivi vključeno navedeno znanje. Na drugi strani so *druženje, učiti se učiti, izmenjava izkušenj* v bistvu bolj obrobni motivi, saj vsi skupaj obsegajo le 14,9 % vseh odgovorov. Primerjava obeh meritev pa vendarle pokaže porast motiva »srečevanje in pogovori s strokovnimi kolegi (vključujoč prijateljske stike med odmori)«, kar bi lahko videli kot pozitivno tendenco. Udeleženci so izkusili pozitivne učinke medsebojnih strokovnih izmenjav in doživeli kolegialno učenje.

Daleč največ udeležencev izraža pričakovanje, da bodo v programu PAI poleg formalnega potrdila o usposobljenosti za poučevanje pridobili „znanje za delo v praksi“ in „ustrezne kompetence“. Precejšen delež jih omenja željo po teoretičnih znanjih iz pedagogike, psihologije, andragogike, potrebo po razumevanju stroke.

Med najbolj izpostavljenimi so strokovna znanja, razvoj kompetenc in nove možnosti za zaposlitev. Drugi sklop pričakovanih znanj so specifična strokovna znanja in vpogled v delo učitelja ter osvetlitev temeljnih (etičnih) dilem pedagoškega dela. Naslednji zaokrožen sklop predstavlja potreba po razširitvi znanj, razlikovanju med izobraževanjem in vzgojo in seznanitev z ustreznimi metodami. Temu sklopu sledi potreba po znanjih, ki se vežejo na predstavitev lastnega dela drugim, vstop v strokovno skupnost in kolegialne odnose. Med bolj razpršenimi potrebami pa so še nekatera specifična znanja (kot na primer: večja fleksibilnost, razviti dobro klimo med poslušalci in predavateljem, poudarek, da je za učitelja pomembna empatija), pa tudi znanja in veščine načrtovanja kariere (na primer v tretjem življenjskem obdobju) ter osebni in strokovni razvoj. Razpon teh pričakovanj je v resnici precej pester in se sklada s prevladujočimi potrebami posameznika glede na celoten življenjski cikel in trenutno obdobje njegove poklicne poti.

Posebej smo se posvetili analizi razvoja kariere, predvsem kariernih pričakovanj. Spraševali smo po tem, katere so pričakovane spremembe v razvoju kariere.

PRIKAZ 94: Ali udeleženci pričakujejo, da se bodo po končanem programu PAI zaposlili na področju izobraževanja



Slaba polovica udeležencev računa s tem, da bodo postali učitelji, desetina jih ne pričakuje nobene spremembe in to prepričanje se še utrdi ob zaključku programa. 13 učiteljev ob izteku usposabljanja ne pričakuje več, da bodo postali učitelji, čeprav so to pričakovali ob vstopu v usposabljanje, vsaj 4 pa menijo, da spremembe ne bo, čeprav so si jo sprva obetali. Kaže se, da so ob vstopu v program videli precej več in bolj pestre možnosti kariernega razvoja.

Velik delež anketirancev (45 %) je pri vprašanju, ali pričakujejo, da se bodo po končanem programu PAI zaposlili na področju izobraževanja, izbralo odprt odgovor (drugo) in pojasnilo, kaj pričakujejo. Udeleženci z malo ali nič pedagoškimi izkušnjami ob zaključku usposabljanja pričakujejo predvsem več suverenosti, torej poklicne utrditve, medtem, ko so bili na začetku veliko bolj usmerjeni v razmišljanje o napredovanju oziroma možnih kariernih premikih. Udeleženci, ki večinoma že imajo pedagoške izkušnje oziroma že poučujejo, pokažejo nekoliko drugačno tendenco, saj želijo najprej zadostiti formalnim pogojem, da se na ta način lahko poklicu učitelja v celoti predajo. V mešani skupini udeležencev pa je mogoče opaziti predvsem razmišljanje o alternativnih možnostih in vidikih kariernega razvoja s kombiniranjem različnih področij. Vidijo tako možne premike, kot izboljšanje kakovosti dela, pa tudi zadovoljitev osebnih potreb po kakovostnem delu.

S pričakovanjem kariernega spremembe je povezano tudi pričakovanje, da se bodo po končanem programu PAI zaposlili na področju izobraževanja. Nekaj več kot tretjina vprašanih že dela v izobraževanju, torej potrebujejo le formalno izobrazbo, ki jim jo omogoča PAI program in bodo zaposlitev v tej panogi najverjetneje obdržali. Nekaj manj kot tretjina pričakuje zaposlitev v izobraževanju, čeprav njihov trenutni status ni gotov. Približno 15% jih še ne ve, kar najverjetneje pomeni, da še niso odločeni, ali da so pravkar sredi kariernega prehoda in zaradi negotovosti še niso odločeni. Tudi tu se pokaže, da ob sklepu programa udeleženci manj pričakujejo glede zaposlitve. Poglobljena kvalitativna analiza opisov, kaj še pričakujejo, pa pokaže, da si kljub temu želijo delati kot učitelji, ob sklepu programa razmišljajo veliko bolj fleksibilno in vidijo različne alternativne možnosti. Udeleženci v skupini z zelo malo pedagoškimi izkušnjami so ob vstopu v program razmišljali tudi o tem, da imajo tako dodatno možnost zaposlitve. Ob zaključku usposabljanja pa so bolj oprezni:

»morda po končani glasbeni karieri v moji stroki«, »v okviru kiparskega delovanja - med drugim tudi vodenje likovnih delavnic, morda tudi delo v vrtcih in šolah« ali menijo: »rada bi poučevala, čeprav tudi zdaj delam v šolstvu, samo ne kot učiteljica«. Tisti, ki imajo že več izkušenj s poučevanjem, so tako ob vstopu kot zaključku usposabljanja predvsem usmerjeni v razmišljanje o zadostitvi formalnim pogojem.

V oceni kakšna je splošna koristnost programa ne glede na to ali bodo delali na področju izobraževanja ali ne prevladuje mnenje, da ima obiskovanje programa veliko korist za udeležence. Le četrtnina vprašanih vidi »majhno« oziroma »zelo majhno« korist pridobljenih znanj in zmožnosti tudi pri delu izven izobraževanja. To razmerje je praktično enako v obeh meritvah.

4.2.2 KREPITEV POKLICNE IDENTITETE VZDOLŽ CELOTNE POKLICNE POTI

Premajhna pozornost namenjena krepitvi učiteljeve samopodobe in utrjevanju poklicne socializacije povzroča odpor do udeleževanja v SSI. Učitelji so zelo kritični do premalo skrbno pripravljenih usposabljanj. V različnih obdobjih poklicne poti imajo učitelji različne potrebe glede utrjevanja lastnega ugleda in samopodobe. Rezultati odgovorov, kaj so najpomembnejše lastnosti odličnega učitelja po mnenju udeležencev PAI, so posebej zgovorni.

Kot najpomembnejši lastnosti se pokažeta kategoriji *lastnosti strokovno odlično usposobljen, kompetenten in razgledan učitelj ter odprt in dostopen, čustveno inteligen, prijazen, ima veliko sočutje do človeka, sposoben*. Sledijo pa številne lastnosti: empatija, dobro razvit socialni čut, pozitiven odnos do življenja; odličen učitelj ima komunikacijske spretnosti, razume odnose, dobro sodeluje, njegova nujna zmožnost je sposobnost razlaganja, podajanja snovi zanimivo in ustrezno. Glede na držo je avtoritativen, odločen, zna vzdrževati disciplino, je strog in oblikuje pravila ter vzdržuje disciplino v razredu. Odličnost se kaže tudi skozi lastnosti kot so: pravičen, objektivni, pošteni, predanost, strokovnost, poklicnost, veselje do poučevanja ljubezen do poklica.

Udeleženci programa PAI menijo, da učitelj, ki zasluži vzdevek odličen učitelj, rad poučuje, se zna približati učencem in ji pritegniti, predstaviti snov na zanimiv način, zna motivirati. Odličen učitelj je pozitiven in energičen značaj, ima pozitiven odnos do življenja, dobro ve, kaj hoče. Je pošteni, hkrati tudi sproščen, ima karizmo in je močna osebnost. Obvlada specialna znanja, zato je zanj značilna didaktična odličnost, je dober motivator, fleksibilen in dinamičen. Njegovi značilnosti sta tudi toleranca in potrpežljivost.

Več kot tri četrtine udeležencev (78,7%) meni, da imajo v zelo veliki meri razvite najpomembnejše lastnosti odličnega učitelja. Nihče pa ne ocenjuje, da bi bile pri njem razvite v izredno majhni meri. Razlika med prvo in drugo meritvijo kaže statistično nepomembno razliko.

Za razvoj kariere je pomembno stališče o vnaprejšnjih danostih in odprtem prostoru, ki ga bodoči učitelj glede poučevanja ima. Ugotavljali smo, v kakšnem obsegu je po njihovem mnenju zmožnost poučevanja odvisna od nadarjenosti oziroma talenta. Udeleženci v veliki večini (67,1 %) ocenjujejo, da je zmožnost poučevanja v velikem obsegu odvisna od nadarjenosti. Malo manj kot 20 % jih meni, da celo v zelo velikem obsegu. Ob koncu programa je to stališče še nekoliko bolj utrjeno. Manj kot 15 % udeležencev je menilo, da je

zmožnost poučevanja bolj odvisna od pridobljenega znanja in veščin kot nadarjenosti ali talenta.

4.2.3 RAZVOJ AKTUALNIH KLJUČNIH KOMPETENC

Skoraj vsi udeleženci (92,5%) se ponovno v vlogi učencev počutijo zelo dobro ali izredno dobro. En sam udeleženec pa se je kot učenec počutil zelo slabo. Razlik med začetno in končno meritvijo praktično ni in niso statistično pomembne.

Glede načinov dela, ki jih imajo naši anketiranci kot udeleženci izobraževanj najraje, je zanimiva prednost, ki jo dajejo učenju v praksi/z delom ob izkušenem mentorju, k temu pa se pridružuje teoretično spoznavanje vsebin v obliki predavanj. Kot kaže, je tak način dela zanje najbolj optimalen. Precej se približuje trenutni situaciji skoraj polovice udeležencev (44,4%), ki dejansko že delajo v izobraževanju, v programu PAI pa naj bi pridobivali teoretična znanja, ki bi jim izkušnje osmišljala. Drugi sklop zaželenih načinov dela predstavlja razgovorna metoda (delavnica ali razgovor s predavateljem ob konkretni nalogi), kjer je v ospredju spoznavanje vsebin preko analize konkretnih izkušenj. Tretja skupina izpostavlja eksperimentiranje v praksi in simulacijo realne situacije. Povsem na dnu je sklop, kjer prevladujeta samostojno učenje in zagovarjanje svojih pogledov. Primerjava podatkov v obeh meritvah je pokazala, da se je ob sklepu programa pri udeležencih povečala zaželenost učenja z delom ob izkušeni osebi (npr. z mentorjem) ter delavnic. Bolj pa so previdni pri takojšnjem preizkušanju v praksi in samostojnem učenju.

Tudi stališča udeležencev glede razmerja med teorijo in praktičnim delom v izobraževalnih programih se ujemajo z načini dela, ki jih najboljše ocenijo udeleženci. Dve tretjini jih meni, da je potrebno razmerje uravnotežiti, torej tako teoriji kot praktičnemu delu dati enako težo. To prepričanje udeležencev se ob zaključku programa samo še utrdi. Že v oblikah dela so precej enakovredno težo dali tako učenju v praksi ali z delom ob izkušenem mentorju kot tudi teoretičnemu spoznavanju vsebin v obliki predavanj. Če naj bi kateremu delu že dali večji poudarek, naj bi bil bolj poudarjeno praktično delo.

Glede vpliva programa na konkretno strokovno znanje udeleženca je dve tretjini udeležencev mnenja, da so zaradi udeležbe v veliki meri utrdili tudi poznavanje lastne stoke. Ena tretjina jih je do tega bolj skeptična. Razlika med prvo in drugo meritvijo je celo pokazala statistično pomembno razliko v oceni, udeleženci so se ob končanem usposabljanju program bolj nagnili k mnenju, da program ni utrdil njihovih strokovnih znanj, s čimer bi tudi povečal uporabnost tega znanja.

4.2.4 STALIŠČA UDELEŽENCEV DO KLJUČNIH KOMPETENC, POTREBNIH ZA POUČEVANJE

Posvetili smo se ugotavljanju stališč do pridobivanja zmožnosti za poučevanje. Izbrali smo ključne kompetence glede na Skupna EU izhodišča za kompetence učiteljev¹⁰ in oblikovali kontrolno vprašanje, kjer so udeleženci zmožnosti rangirali. Primerjava daje jasnejšo podobo o stališčih udeležencev glede kakovosti poučevanja in s tem povezanih potrebnih zmožnostih, glede pred-dispozicij za poučevanje, in o stališčih glede lastne odličnosti v vlogi učitelja.

¹⁰ Skupna evropska načela za kompetence in kvalifikacije učiteljev (2006), Euridicy internetne novice, 22.5.2006

Zmožnosti in znanja, ki jih učitelj potrebuje za svoje delo smo razdelili na področje vzgojne komunikacije in odnosov, področje profesionalnega razvoja, področje učinkovitega poučevanja ter področje organiziranja, vodenja dela ter sodelovanja z delovnim in družbenim okoljem. Kot izredno pomembna kompetenca se na osnovi statistične analize pokaže *uporaba spektra aktivnih učnih metod*. Kot zelo pomembne so izpostavljene: *ustvarjanje primernega delovnega ozračja, sodelovanje s starši, zmožnost individualizacije pouka, na meji pa je razvijanje kariere*. Na negativni strani ocenjevalne lestvice se po isti logiki v območju malo pomembnih zmožnosti nahajajo *vključevanje IKT, poročanje o rezultatih dela, upoštevanje šolske zakonodaje in uporaba slovenskega jezika*. Nobene od kompetenc pa ne moremo uvrstiti v območje izredno malo pomembna.

Med desetimi možnostmi, po katerih smo posebej spraševali po pomembnosti, sta glede na rang zelo v ospredju dve, povezani s strokovnim in didaktičnim znanjem: »strokovno znanje svojega predmeta« in »strokovno znanje iz pedagoško-didaktičnih predmetov«. Približujejo se jima »specialno-didaktična znanja«. Najbolj na repu sta zmožnosti »kako ocenjevati in preverjati znanje« in »ustrezno znanje za urejanje upravnih zadev«, ki ju udeleženci še ne vidijo kot potrebni.

Tudi »spretnosti timskega dela«, »načini sodelovanja s starši«, »kako delati z učenci s posebnimi potrebami« ali »kako biti razrednik« zajemajo manjši del njihove pozornosti. Gre za specialne veščine obvladovanja skupine in dela z drugimi, ki se bodo šele postopno razvijale v teku nadaljnjega kariernega razvoja učitelja.

Primerjava začetne in končne meritve kaže, da program vpliva na spremembo mnenja o najbolj potrebnih zmožnostih za dobro poučevanje. Na eni strani se za eno desetino zmanjša delež udeležencev pri zmožnosti strokovno znanje iz pedagoško-didaktičnih predmetov, na drugi strani se za skoraj enak delež poveča obseg udeležencev pri spretnostih timskega dela. Na precej večji pomembnosti pridobi tudi zmožnost kako ocenjevati in preverjati znanje, specialno-didaktična znanja in strokovno znanje svojega predmeta.

Udeleženci so najpogosteje kot lastnost odlično organiziranega usposabljanja navajali: »predavanja – preizkus v praksi – evalvacija doseženega«. Zelo izpostavljena je praksa, omenjali so jo tako tisti brez izkušenj kot tisti z izkušnjami. Za oboje je opazovanje prakse izkušenega učitelja, ki ji sledi lastna praksa, kasneje pa evalvacija tega dela tisto, kar vidijo kot ustrezno ali celo odlično usposabljanje. Za to je v okviru posameznega programa potrebno zagotoviti ustrezno količino časa za praktično delo. Pravo razmerje med teorijo in prakso bi se moralo nagniti bolj na stran praktičnih izkušenj, ki pa bi jih ob pomoči mentorja oziroma teoretika obdelali in osmislili. Izpostavljali so timsko delo ali delo v manjših skupinah, kjer bi prevladovalo sproščeno ozračje, izmenjava izkušenj in več simulacij primerov. Mnenja o dolžini so bila deljena, nekateri bi si želeli kratka, intenzivna in jedrnata usposabljanja, drugi daljša, bolj razpotegnjena zaradi družinskih obveznosti.

Pogosto udeleženci odličnost usposabljanja povezujejo z angažiranimi, kompetentnimi, ustrezno usposobljeni predavatelji, ki so sposobni razumljivega podajanja znanja, dosegati aktivno sodelovanje vseh, morda nekoliko bolj dinamičnih metod, kot je na primer igra vlog – vsekakor pa manj predavanj izza katedra in več kolegialnega učenja. Pomembno vlogo vidijo v mentorju: če bi bila zagotovljena možnost opazovanja mentorja pri njegovem delu, hospitacije, kjer bi teorijo opazovali udejanjeno, in bi učenje steklo skozi življenjske zgodbe.

Udeleženci k odličnosti prištevajo tudi povezanost vsebin z osebnimi interesi in delom. Dobra gradiva s konkretnimi primeri in priporočena literatura naj bi bila voljo pred začetkom usposabljanja. Med zanimivimi pogledi je tudi predlog, da bi tako usposabljanje vključevalo tudi (izpitni) nastop pred razredom. Nekateri udeleženci menijo, da bi precej več lahko izrabljali e-izobraževanje z dodatnimi konzultacijami ter internetno oddajanje seminarских nalog.

V odličnost usposabljanj pa ne sodijo seminarske naloge pri praktično vseh predmetih, preveč teorije, preveč frontalnega dela, preverjanje znanja na podlagi na pamet naučenega, premalo (osebnih) srečanj s predavatelji, premalo natančna navodila o pogojih za pristop k izpitu.

Stalno strokovno izpopolnjevanje smo prikazali kot ustrezen in mogoči prostor za razvoj učiteljeve profesionalnosti in kariere. Problem pa je v tem, da učitelji načrtno ne seznanjajo z vlogo in pomenom trajne skrbi za razvoj kariere. V šolskem letu 2005/2006 je na primer v organizaciji stalnega strokovnega izpopolnjevanja prišlo do poskusa bolj sistematične skrbi za profesionalni razvoj. Zanimivo je, da je bila udeležba v programih, ki so se dotikali razvoja poklicne poti učitelja (prim. Javrh 2010) najvišja, uspešnost programskega sklopa pa kaže tudi na vsebine, ki so očitno pomembne in zanimive za strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju, ne glede na smer njihove izobrazbe. V šolskem letu 2007/2008 je pomembna visoka udeležba učiteljev na tematskih konferencah¹¹, kjer je bilo nekaj tem namenjenih kariernemu razvoju, čeprav so bile povezane predvsem z vzpostavljanjem medsebojnih odnosov in samopodobo.¹² Velik odziv kaže na očitne potrebe na tem področju.

Učitelji potrebujejo usposabljanje, kjer bi se naučili načrtovati osebno poklicno pot kot tudi spoznavanje občin zakonitosti razvoja kariere, ob tem pa oceniti, kako naj načrtujejo svojo kariero. Posebej podhranjeno je na primer področje izobraževanja odraslih. Ponudba ustreznih usposabljanj ni zadostna, niti ni celovita, saj v Sloveniji nihče sistematično ne razvija svetovalne dejavnosti za karierno rast izobraževalcev odraslih. Premalo je programov splošnega andragoškega izpopolnjevanja, ki bi različnim strokovnjakom v procesu razvoja na tem področju izbrane profesionalne poti omogočili, da si pridobijo ustrezno znanje in kompetence.

Posebej smo se posvetili izsledkom študij (Javrh 2006 in 2008), ki sta pokazali učiteljev odnos do kariernih vprašanj, dileme o poklicni podobi, karieri in učiteljevem profesionalnem razvoju, mnenja in stališča učiteljev o potrebni profesionalni odličnosti ter spoznanja o vlogi ravnatelja pri razvoju učiteljeve kariere. Sodoben učitelj mora imeti vrsto kompetenc, ki jih v preteklosti ta poklic ni poznal; večje novosti so predvsem vloga posameznika kot državljana EU, pozitiven odnos do kulturne in narodnostne pestrosti, mobilnost, etična drža do družbe informacij in uporabe znanja, obvladovanje izobraževalno-komunikacijske tehnologije in poznavanje ter zmožnost uporabe številnih novih omrežij informacij.

Izobraževalci učiteljev v stalnem strokovnem izpopolnjevanju vsako leto bolje poskrbijo za zanimive programe in pestrost vsebin, kljub temu pa se kaže vrzel prav pri upoštevanju različnih »skupin« učiteljev, ki imajo vsaka svoje posebne zahteve in potrebe glede na specifično obdobje kariere. Določena strokovna vsebina mora biti izkušenemu učitelju podana precej drugače kot začetniku.

¹¹ Zabeležili so 4696 udeležencev.

¹² vir: Objavljeni programi za leto 2007/2008, Gradivo za sejo Programskega skupine MŠŠ. Interno gradivo.

Poklicna profesionalizacija je vseživljenjski proces, ki se začne s poklicnim usposabljanjem in krožno nadaljuje skozi izkustveno učenje v teku poklicne poti posameznika. Ta proces ni izoliran, zaznamujejo ga sodelovanje in kooperativno učenje, pomoč sodelavcev, pa tudi spoštovanje lastnega dela in njegova ustreznost predstavitev. Poklicni razvoj je torej celovit proces rasti, ki povezuje osebno, socialno in poklicno raven. Za nekatere posameznike je postalo vprašanje, kako obvladati množico precejšnjih sprememb, povezanih z delom, se na njih ustrezno odzvati in preživeti, zelo pomembna tema, pri obvladovanju katere potrebujejo dodatno pomoč. Za velik del posameznikov pa je ključnega pomena, ali bodo ustrezno in pravočasno odgovorili na ključne spremembe in tako še naprej kakovostno razvijali lastno kariero v sozvočju z drugimi osebnimi procesi in okoljem, v katerem živijo. Če tega ne bodo zmogli, jim grozi okrnjen razvoj kariere, kar ima več negativnih posledic.

Pri oblikovanju programa usposabljanja učiteljev za razvoj kariere je potrebno slediti sodobnejšem pojmovanju kariere, kot jo opredeljujemo v okviru naslednjih ključnih izhodišč:

1. Kariera je dinamičen proces razvoja, ki poteka vse od mladosti do pozne starosti, osrednji del ima značilne faze.
2. Spremembe in ključni prehodi v toku kariere proces razvoja pomembno določajo in spreminjajo.
3. Uspešna kariera je nenehno usklajevanje posameznika in delovnega okolja.
4. Vedno je potrebno upoštevati dva vidika: notranjo kariero z vidika posameznika ter zunanjo kariero z vidika organizacije, okolja.
5. Na učitelja hkrati vplivajo trije ključni procesi: individualni razvoj, družinski cikel in cikel razvoja kariere, ki je seveda vpet v širši prostor (v delovno okolje, širše strokovno okolje in družbo).

Razvoj učiteljeve kariere je do določene mere ciklični proces, v katerem ima predvsem stalno strokovno izpopolnjevanje kot oblika izobraževanja lahko precejšen pozitiven vpliv, še posebej če učitelj sam nima posebej razvite in oblikovane vizije razvoja lastne kariere.

Učitelj je zaradi narave dela izpostavljen precejšnjim obremenitvam. Nekako po 7. do 18. leti dela učitelji prvič poročajo o izgorevanju in posledicah. Že tu se učitelji delijo na dve skupini:

- tisto, ko se učitelji do konca iztrošijo in kmalu občutijo negativne posledice, nazadnje pa – če doživijo še travmatično negativno izkušnjo – zdrknejo v 4. fazo negotovosti/revizije in naprej v 6. fazo nemoči, kar je najbolj nezaželena pot razvoja kariere;
- tisto, ko učiteljem kljub izgorevanju vedno znova uspe pridobiti in vzpostaviti zdravo ravnotežje in bodo verjetno napredovali po harmonični strani modela.

S-model pokaže, da izgorevajo v teku kariere oboji, ločijo pa se glede na končni izid. V 7. fazi izpreganja je pri slovenskih učiteljih posledice izgorevanja mogoče spremljati tako pri sproščeni kot še bolj očitno pri zagrenjenih učiteljih. S-model nazorno pokaže, da imajo učitelji v tej fazi že veliko težav zaradi samega fiziološkega pešanja. Pogosto bolniški stalež doživljajo kot »počitek« ali kot okrevanje od utrujenosti, ki se stopnjuje. Prav zagrenjeni učitelji, ki so povsem izgoreli, porabijo veliko svojega prostega časa, da se usposobijo za delo, saj jim zmanjkuje moči za osnovne naloge. Ker so popolnoma izčrpani, zanemarjajo družinske obveznosti na račun tega, da zmorejo delo v službi.

Ravnatelj je za učitelja neke vrste referenčna točka, ki mu kaže, kje je in kam naj bi v prihodnje šel. Stopnja pomoči z njegove strani ne bi smela biti odvisna od priljubljenosti ali od učiteljeve delovne dobe ali kakih drugih podobnih lastnosti. Učitelji pričakujejo, da bo

ravnatelj, ki je v vlogi delodajalca, skrbel in pomagal kariero razvijati vsakemu - tako začetniku kot zrelemu učitelju.

Pomemben zaključek našega razmišljanja je spoznanje o potrebnosti oblikovanja programa usposabljanja učiteljev za razvoj notranje in zunanje kariere. Že v raziskavi (Javrh 2006) se je pokazala potreba po prenovi SSI. Učitelji niso toliko pogrešali novih vsebin, bolj bi si želeli prenove v pristopih, upoštevanju razlik med izkušenimi učitelji in začetniki, torej pripoznavanja, da obstajajo povsem legitimne razlike med njihovimi potrebami glede na obdobje razvoje kariere in kakovost razvoja kariere. Predvsem zrelim učiteljem v fazi izpreganja bi morali omogočiti več priložnosti za delo v vlogi mentorjev. Delo z novinci, ki v poklic šele vstopajo, bi starejše učitelje motiviralo, da bi mnoga svoja znanja sistematizirali in artikulirali, kar bi jim prineslo novo zadovoljstvo, saj bi občutili, da so še vedno pomemben člen delovnega okolja.

4.2.5 MEDGENERACIJSKO SODELOVANJE

Spraševali smo se, ali je posebna pozornost v toku izobraževanja učiteljev namenjena prenosu veščin med generacijami? Koliko teh veščin razvijajo dodiplomski programi? Mentorstvo ali razredništvo je specialno profesionalno znanje, ki ga slovenski učitelji pridobivajo predvsem z neposrednimi izkušnjami, posamezno. Kot problem se kaže sistematičnost prenosa tega znanja oziroma veščin iz generacij na generacije, saj bi bila tu potrebna nova sistemska podpora.

Obseg učenja od izkušenega kolega/mentorja pokaže, da so študenti imeli strokovno oporo v mentorjih. Dobra tretjina študentov je imela enega mentorja, druga tretjina pa dva, preostali pa več. Le peščica študentov ni imelo mentorja (najverjetneje tisti, ki študirajo na nepedagoških smereh).

Zmotno bi bilo pričakovati, da izobraževanje/SSI samo na sebi lahko preokrene tok kariere. Pri razvoju kariere, če naj bi se razvijala v zaželeni smeri, mora delovati več dejavnikov:

- primerno ravnateljevo »motivacijsko« vodenje,
- spodbudno delovno okolje,
- izobraževanje, ki upošteva zakonitosti razvoja kariere učiteljev ter
- učiteljeva osebna zavezanost profesionalni drži in etiki (prim Evans 1998; Javrh 2006).

Zastaviti je potrebno tudi vprašanje, kako lahko v obdobju sprememb, ki so »prizadele« sam koncept kariere in nekatere strokovnjake usmerile v razmišljanje o njegovem zatonu, koristno uporabimo S-model ter o razvoju kariere, pomenu poklicne socializacije in medgeneracijskega sodelovanja izobražujemo učitelje.

Ravnatelji, ki bi bolj upoštevali posebnosti posameznega kariernega obdobja, bi lažje razporejali delovne obremenitve in naloge svojim zaposlenim. Poznavanje S-modela bi jim omogočilo lažje razlikovanje med navidez precej podobnima učiteljema: tistim, ki je zdrknil v 6. fazo nemoči in se predal kritiziranju vsevprek, in tistim, ki je vstopil v novo fazo kritične odgovornosti ter s svojo angažirano kritično držo opozarja na pomanjkljivosti.

Izvajalci/izobraževalci izobraževanja za učitelje, še posebej SSI, bi ob upoštevanju kariernih faz, ki jih prehajajo njihovi slušatelji, lahko dosegli večje učinke.

Celo na sistemskem nivoju bi bilo poznavanje S-modela koristno in bi imelo pozitivne učinke. Konkretna implikacija, ki jo nakazuje povedano, bi lahko bila uvedba sistemsko urejene obveznosti letnega delovnega razgovora. To bi učiteljem zagotovilo možnost izraziti svoja karierna pričakovanja, ravnatelju pa, da bi dobil vpogled v razvoj, načrte in pričakovanja svojih strokovnih sodelavcev. S tem bi se povečala možnost usklajevanja med kariernimi načrti posameznika in potrebami organizacije. Sistemsko urejena obveznost bi odpravila nevarnost protekcionizma, o katerem kritično spregovorijo učitelji sami. Za tako nalogo pa morata biti ustrezno usposobljena oba: tako učitelj kot ravnatelj.

Ob sklepu naj shematično povzamemo z empiričnimi podatki podprto oceno o razumevanju koncepta kariere in izobraževanja med slovenskimi učitelji, ki že vrsto let delajo (Javrh 2006, Javrh 2008):

1. Zadovoljstvo je močan spodbujevalec za odgovorno delo. Drugi močni spodbujevalci so še: odkriti medosebni odnosi, motivacijsko okolje (klima) ter vrednote, ki jim je učitelj zavezan.
2. Učitelji v svojih vrstah najbolj cenijo tiste kolege, ki kljub starosti ohranijo dinamičnost, veselje in entuziazem pri delu, ter tiste, ki se zelo angažirajo in tudi v strokovni javnosti veliko dosežejo. Problem karierizma je vprašanje etike in profesionalnega odnosa do učencev.
3. Učitelji praviloma niso nagnjeni h karierizmu, večinoma so zmerno ambiciozni in jim sedANJI sistem napredovanja ustreza, dokler ne pridejo do platoja. Prav najbolj kakovostni in ambiciozni posamezniki najhitreje pridejo do platoja, kar lahko nevarno preokrene tok njihove kariere v nezaželeno smer, če ne najdejo ustrezne alternative.
4. Učitelji so precej občutljivi na svoj finančni položaj. Tisti, ki prihajajo »od zunaj« in so bili tam nezadovoljni, so potem, ko so že okusili razmere v drugih panogah, s plačami zadovoljni. Učitelji, ki se močno angažirajo in gojijo visoke zahteve do svojega dela, saj hočejo doseči visoko stopnjo profesionalnosti, so s plačami nezadovoljni. Primerjajo se z drugimi, podobno zahtevnimi poklici.
5. Izražena je razlika med moško in žensko kariero. Moški učitelji (če samo poučujejo) na svojo kariero niso ponosni. Ženske, ki v poklicu prevladujejo, se željam ali celo ponudbam, ki bi pomenile vertikalno napredovanje, odrečejo zaradi kombinacije vzrokov. Ovira jih prenizka stopnja izobrazbe, partnerjeva kariera, materinstvo in družinske obveznosti. Kariero bodo morda intenzivneje razvijale potem, ko otroci odrastejo.
6. Za učitelja je ravnatelj neke vrste referenčna točka, ki mu kaže, kje je in kam naj bi v prihodnje šel. Učitelji pričakujejo, da bo ravnatelj, ki je v vlogi delodajalca, skrbel in pomagal kariero razvijati vsakemu - tako začetniku kot zrelemu učitelju, seveda pa je za vsakega potreben drugačen pristop. Bistvo je v količini in kakovosti pozornosti, ki jo ravnatelj nameni svojemu delavcu.
7. Učitelji kritično ocenjujejo nivo kakovosti SSI. Hočejo in pričakujejo visoko profesionalnost. Pričakujejo, da jih bo usposabljal praktik, ki je hkrati strokovna osebnost, avtoriteta in ima visoke človeške kvalitete.

4.3. UGOTOVITVE NA OSNOVI DISKUSIJE V FOKUSNI SKUPINI

Čeprav je oblikovanje splošnih zaključkov po široki diskusiji izjemno težka naloga, saj obstaja velika nevarnost, da prevladajo subjektivna mnenja analizanta, bomo v nadaljevanju kljub temu povzeli, kolikor je mogoče neobremenjeno z lastnimi pogledi, glavne poudarke in priporočila, ki jih lahko izpeljemo iz diskusije. Seveda pa lahko vsak bralec skozi vračanje k v besedilu navedenim navedkom dodatno presoja, koliko so povzetki in priporočila res povzemala duha diskusije in koliko so morda posledica subjektivne interpretacije, ki se ji v celoti, kot rečeno, nikakor ni mogoče izogniti.

Prav tako moramo opozoriti, da so ugotovitve in predlogi nastali na podlagi posameznih mnenj in izkušenj, in jih ni mogoče posplošiti ali jim dati obče veljavnosti, saj bi zahtevali podporo v kvantitativni raziskavi. Temu so bili namenjeni drugi deli raziskave. Prepričani pa smo, da bo ta del omogočil še bolj celovit vpogled v stanje izobraževanja in usposabljanja učiteljev, kot ga je že dalo kvantitativno merjenje mnenj in stališč.

Na področju temeljnega izobraževanja učiteljev je razprava opozorila na nekaj ključnih točk, ki zahtevajo poseben razmislek.

Odločitev za pedagoški študij bi moral biti posledica sistematičnega razmisleka in priprave, kar bi zahtevalo bolj sistematično poklicno orientacijo. Vpis pedagoškega programa »za vsak slučaj«, ali zato, ker pač ni druge izbire, ni dobro izhodišče. Zrela odločitev za pedagoški poklic ima za posledico tudi večjo prilagojenost študentov.

Dobro bi bilo uravnovežiti vpis na pedagoške programa po spolu. To bi bilo prav tako mogoče doseči z ustreznim svetovanjem in predvsem z vključevanjem mladih v različne oblike pedagoške aktivnosti tekom šolanja na srednji stopnji, kar pomembno vpliva tudi na razvoj motivacije.

Vsebina pedagoških študijskih programov naj razvoj predvsem zelo široke kompetence, ne zgolj ozko specialno didaktičnih, je bilo večkrat izraženo mnenje razpravljalcev.

Struktura strokovnih izpitov za pedagoške delavce bi moral vsebovati tudi več pedagoško andragoških vsebin, ki so sedaj praktično odsotne.

Uravnoveženost teorije in prakse je pomembne elemente kvalitete pedagoškega študija, čeprav je diskusija izzvenela v smeri, da je praktične del smiselne, če je ustrezno teoretsko podkrepjen in zato omogoča konceptualizacijo ter ustrezno teoretsko refleksijo, sicer nima prave vloge v temeljnem izobraževanju učiteljev. To še posebej velja za praktično usposabljanje, ki naj bi po eni strani omogočilo razvoj splošnih kompetenc in po drugi tudi specifičnih, vezanih na posamezen predmet ali predmetno področje.

Razpravljalci pa so bili dokaj enotni v mnenju, da je le skozi praktično usposabljanje mogoče razviti kompetence in da je zaradi tega to ključen del temeljnega izobraževanja učiteljev, ki mu bo tako kot ustrezni poklicni orientaciji potrebno nameniti največ pozornosti.

Izpopolnjevanje – stalno strokovno izobraževanje učiteljev je področje, od katerega so diskutanti izražali velika pričakovanja, saj je od njega odvisen nadaljnji strokovni razvoj in posledično kariera učiteljev in strokovnih delavcev.

Izražen je bil dvom, da veljavni formalni sistem stalnega strokovnega spopolnjevanja, ki prinaša točke v sistemu napredovanja, dejansko odgovarja na potrebe učiteljev. Prav tako se je v diskusiji izoblikovalo mnenje, da so časovni okvirji pogosto neustrezni in da je mogoče dolgoročne učinke pričakovati samo ob dalj časa trajajočih programov, česar pa sedanji sistem ne omogoča, vsaj v zadostni meri ne.

Podobno se je diskusija vrtela tudi v zvezi z vsebinami, ki so jih deležni učitelji. Tudi tu je silila v ospredje misel, da naj bodo programi naravnani dolgoročno in ne le v zadovoljevanje trenutnih potreb ali zgolj seznanjanja z novostmi.

Seveda pa je, tako lahko povzamemo diskusijo, pri stalnem strokovnem izpopolnjevanju in usposabljanju zaposlenih pedagoških delavcev potrebno izhajati iz njihovih izkušenj, s ciljem, da jih učitelji nadgradijo z ustrezno refleksijo in jih pripeljejo na višji teoretski nivo. Samo seznanjanje z novostmi ali samo teoretska zasnovanost programov, po mnenju diskutantov ne bo učinkovita.

Medgeneracijsko učenje je področje profesionalnega razvoja učiteljev, ki je odvisno predvsem od razmerij in odnosov v zbornicah. Predstavlja pogoj za učinkovit karierni razvoj posameznika, istočasno pa osnovo za prenašanje skritih (tacitnih) znanj in kompetenc, ki jih ni mogoče neposredno prepoznati, kljub temu pa jih je mogoče prenašati ali skupaj razvijati preko medsebojnega sodelovanja in učenja.

Dogaja se, da med učitelji obstaja nezaupanje, saj se pogovorom o težavah zaradi skrbi za svoj ugled tudi izogibajo. To kaže na neugodno socialno klimo na nekaterih šolah. Seveda tega ni mogoče posplošiti na vse ali na večino šol, kljub temu pa je skrb vzbujajoče, da se taka situacija sploh lahko pojavi.

Timsko delo je zaradi navedenega ključen pogoj za uspeh medgeneracijskega učenja, saj se pri njem srečujejo generacije, in predstavnik različnih področij. Diskusija je opozorila na pomanjkanje timskega dela, ki se pojavi le v primerih, ko gre za skupne projekte, sicer pa učitelji ostajajo precej izolirani v svojem delu. Izolacija je tako fizična kot tudi psihična ali, bolje rečeno, strokovna. Da bo to presegli, bi bilo potrebno organizirati skupne projekte, odpirati prostor za medsebojno srečevanje in diskusije, in zagotoviti več medsebojnega sodelovanja pri izvedbi pouka.

Tudi sistem nazivov bi lahko po mnenju udeležencev več prispeval k sodelovanju med generacijami, saj pripravljenost ostaja. Ostaja pa tudi vtis, da bi bilo potrebno vložiti več organiziranega napora v to, da bi dialog stekel in da je tu vloga ravnatelja premajhna. Diskusija je pokazala, da obstajajo na tem področju med šolami velike razlike, ki bi jih bilo mogoče odpraviti tudi s ustreznim usposabljanjem za pedagoško vodenje na šolah.

Vloga ravnatelja je pri ustvarjanju ustrezne klime na šoli ključna, kakovost šole pa močno odvisna od ravnateljevega dela. To je skupna ugotovitev diskutantov.

Seveda je nemogoče pričakovati, da bodo vsi ravnatelji vse svoje funkcije opravljali enako dobro in učinkovito. Toda pedagoško vodenje je tista, so menili diskutanti, kjer bi ravnatelji potrebovali več podpore. Zanj obstaja več možnosti, izpostavljeni sta bili dve:

-podpora strokovnih in pedagoških služb na šoli, posebej tudi starejših učiteljev z višjimi nazivi, vključno z možnostjo, da se ta funkcija ustrezno delegira sodelavcem;

-ustrezen poudarek usposabljanju za pedagoško vodenje pri izobraževanju ravnateljev.

Razvoj poklicne identitete učiteljev je stalna skrb in odgovornost vseh akterjev na šoli, tako ravnatelja, učiteljskega kolektiva in seveda vsakega posameznika samega. To velja še toliko bolj, ker se poklic učitelja močno spreminja, tako v njegovem lasnem doživljanju, pogledu drugih na učiteljski poklic kot tudi v sami vsebini dela učitelja. To zadnje je morda še najbolj izpostavljeno področje, zlasti ker postaja očitno, da učitelj vedno več dela tudi z odraslimi in da njegovo delo z mladimi daleč presega zgolj odgovornost za poučevanje posameznega predmeta.

Taka spremenjena vloga učitelja pa zahteva tudi njegovo ustrezno rekonceptualizacijo in skrb za to, da se tudi navzven predstavi v vsej svoji kompleksnosti. Zlasti je nevarno, če se njegova pozicija relativizira v smislu, da je za ustrezno delo v šoli njegova vloga zaradi spremenjenega mesta v procesu prenašanja in osvajanja znanja tudi sicer manj pomembna.

Proces oblikovanja poklicne identitete bi po mnenju razpravljavce moral potekati bolj sistematično z ustrezno institucionalno podporo. Že pred začetkom dela, v procesu anticipatorne poklicne socializacije, bi morali večjo pozornost nameniti celovitemu formiranju identitete učitelja, še bolj pa je taka podpora odsotna kasneje, ko se identiteta v resnici oblikuje. Možnosti za to so v sistemu mentorstev po eni in sistematičnem izobraževanju in usposabljanju učiteljev za karierni razvoj v procesu nadaljnega izobraževanja po drugi strani.

Rezultati diskusije v fokusni skupini nas navdajajo z optimizmom. Očitno je zavedanje o potrebnosti profesionalnega razvoja postalo sestavni del poklicne identitete učiteljev in strokovnih delavcev v šolah. Očitno je tudi, da je na šolah izjemno veliko znanja, izkušenj, skritih zmožnosti, ki naredijo delo in pouk v šoli izjemno kvaliteten. Tisto, kar manjka, in to je zaključna misel tega dela raziskave, je večja pozornost in refleksija sicer kvalitetnega dela in ustvarjanje pogojev, da se skrito znanje in komaj ozaveščene zmožnosti bolj sistematično in organizirano širijo znotraj kolektivov in med njimi. To pa zahteva veliko skupnega dela, več sodelovanja in veliko pedagoške podpore ravnatelja in strokovnih delavcev. To bi moralo postati vodilo v razvoju temeljnega in nadaljnega izobraževanja in usposabljanja učiteljev.

5 PRIPOROČILA IN PREDLOG ELEMENTOV ZA EVALVACIJO

Na podlagi treh študij, ki smo jih izvedli v okviru projekta, smo pridobili relevantne empirične podatke in na tej osnovi oblikovali naslednja priporočila. Ta priporočila hkrati predlagamo tudi kot elemente modela evalvacije kakovostnega izvajanja izobraževanj in usposabljanj bodočih učiteljev.

I. Področje temeljnega izobraževanja učiteljev – pedagoški študijski programi:

VPIS V PEDAGOŠKE PROGRAME

Vpis pedagoškega programa mora biti zrela odločitev za pedagoški poklic in ima za posledico tudi večjo prilagojenost študentov. Dobro bi bilo uravnotežiti vpis na pedagoške programe po spolu. To bi bilo mogoče doseči z ustrezno poklicno orientacijo in svetovanjem ter predvsem z vključevanjem mladih v različne oblike pedagoških in andragoških dejavnosti v času šolanja na srednji stopnji, saj pomembno vpliva na razvoj motivacije. Vsebina pedagoških študijskih programov naj vzpodbuja razvoj zelo širokih kompetenc. Struktura strokovnih izpitov za pedagoške delavce naj vsebuje tudi več pedagoško andragoških vsebin, ki so sedaj praktično odsotne. Potrebno je več narediti za uravnoteženost teoretičnega in praktičnega dela.

V DODIPLOMSKEM IZOBRAŽEVANJU VEČ POZORNOSTI NAMENITI VNAPREJŠNJEMU OBLIKOVANJU POKLICNE IDENTITETE

Za oblikovanje poklicne identitete je izjemno pomembno, kako poteka proces tako imenovane anticipatorne (vnaprejšnje) poklicne socializacije. Zaradi tega je potrebno izkušnje, ki jih udeleženci imajo bodisi s svojim neposrednim delom v izobraževanju, tiste, ki jih dobijo na praktičnem izobraževanju in tudi tiste, ki so jih bili deležni kot učenci, vključiti kot vir v procese izobraževanja in usposabljanja. Potrebno jih je temeljito proučiti, reflektirati in jih kritično evalvirati. Tako si udeleženci oblikujejo orodje za sprotno refleksijo svojega dela. To je posebej pomembno zlasti za tiste, ki se s poklicem poklica učitelja ne identificirajo v celoti. Potrebna bi bila dovolj zgodna identifikacija tega problema, opredelitev možnih alternativ in pomoč pri iskanju rešitev za tiste, ki ne razvijejo ustrezne poklicne identitete in postanejo »talci poklica«. Temu delu se v programih ne namenja skoraj nikakršna pozornost.

ŠE VEČJI POUDAREK JE POTREBNO NAMENITI PRAKTIČNEMU USPOSABLJANJU ŠTUDENTOV – POVEČATI OBSEG V ZADNJIH LETNIKI ALI VEČ RAZPOREDITI ČEZ CELOTEN ŠTUDIJ

Že v predkariernem obdobju je pomembno, kakšen odnos ima do razvoja poklicnih veščin učitelja študent, zato je tudi krepitev profesionalnega razvoja študentov zelo pomembna. Prve sistematično-strokovne izkušnje s poučevanjem ti študentje organizirano pridobivajo z vključevanjem v praktično usposabljanje. Prevladujoča večina študentov četrtil letnikov je že

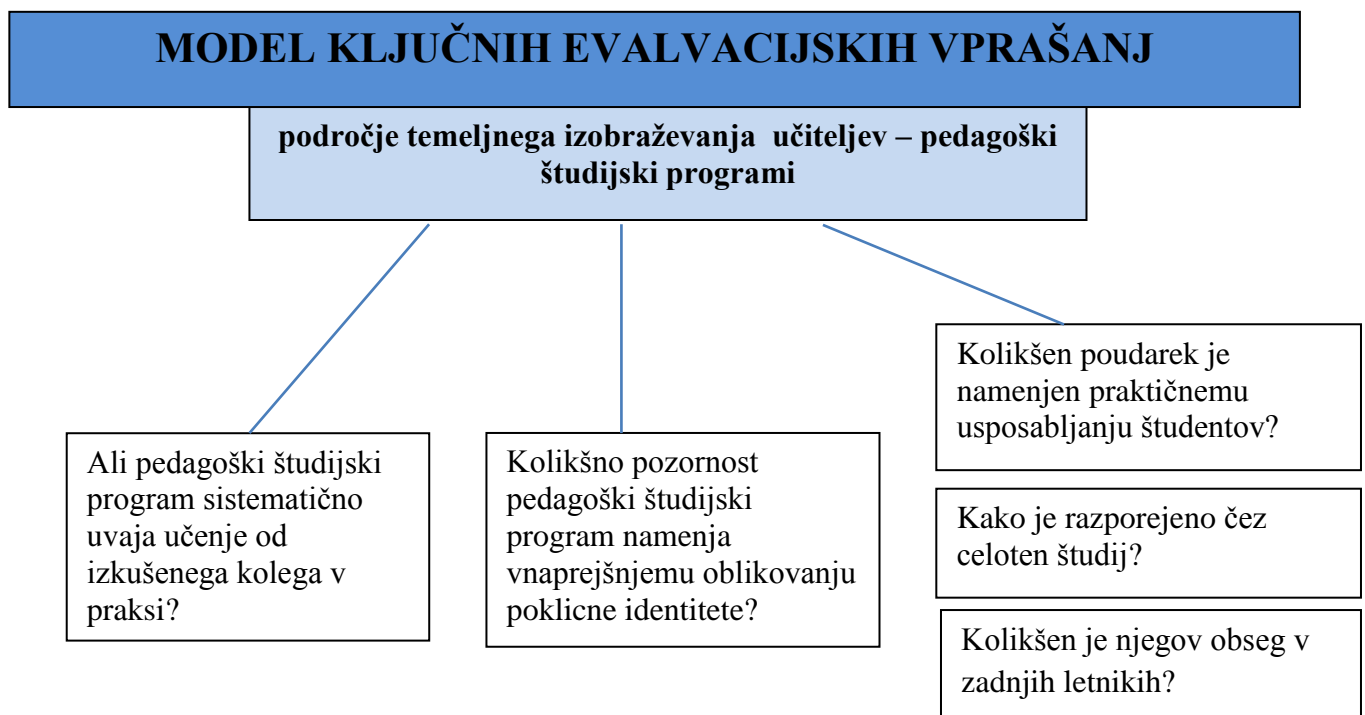
imela vsaj prvo izkušnjo s samostojnim poučevanjem (82,4%). Največji delež študentov je izkušnje dobil na obvezni praksi. Glede na obseg in kakovost prvih samostojnih izkušenj v vlogi učitelja pa so bile te izkušnje precej različne.

SISTEMATIČNO UVAJATI UČENJE OD IZKUŠENEGA KOLEGA V PRAKSI

Izkoristiti je potrebno sistem napredovanja učiteljev v strokovne nazive in jih nazivom ustrezno angažirati pri medgeneracijskem sodelovanju, mentorskem delu, vključevanju v projekte, uvajanju novosti. To velja tako za dodiplomsko kot podiplomsko izobraževanje, kakor tudi za SSI.

Na podlagi naštetega predlagamo naslednji model evalvacijskih vprašanj pri presojanju kakovosti pedagoških študijskih programov:

PRIKAZ 96: Model predlogov na področju temeljnega izobraževanja učiteljev – pedagoški študijski programi



II. Področje temeljnega izobraževanja učiteljev - Program za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe (PAI)

VSAKOKRATNO PRILAGAJANJE RAZLIČNIM SKUPINAM UDELEŽENCEV, KI SE VKLJUČUJEJO V PROGRAME PAI IN SSI

V programe PAI se vključujejo raznolike skupine udeležencev. Med udeleženci programa PAI, ki smo jih zajeli v anketiranje (od novembra 2008 do junija 2009) smo lahko prepoznali več skupin udeležencev. Uspešnosti programa je odvisna od tega, v kolikšni meri bo upošteval različnost - potrebo po prilagoditvi programa glede na izkušnje kot glede na obdobje kariere, v katerem udeleženci so, pa tudi glede na njihove motive za vključitev in pričakovanja od izobraževanja.

IDENTIFICIRANJE INDIVIDUALNIH POTREB UDELEŽENCEV IN POSNETEK POTREB POSAMEZNE SKUPINE

Dejstvo, da se več kot tri petine udeležencev programa PAI iz našega vzorca udeležuje predvsem zaradi lastnega interesa, izvajalce programa PAI zavezuje k ugotavljanju dejanskih potreb udeležencev in prilagajanju njihovim pričakovanjem. Posebna odgovornost pa leži prav v točki presoje, kdaj je prilagajanje v še v skladu s postavljenimi standardi kakovosti. Brez natančnega instrumentarija spremljanja potreb udeležencev je to skoraj nemogoče zagotoviti.

PROGRAMU PAI JE POTREBO DODATI PRAKTIČNI DEL USPOSABLJANJA IN – ČRPATI IZ IZKUŠENJ S ŠTUDENTI

V raziskavi ugotavljamo, da imajo študentje več izkušenj s samostojnim poučevanjem, ki je sistematično vodeno kot udeleženci PAI. Ustrezno je potrebno odgovoriti na primanjkljaj v praktičnih izkušnjah pri udeležencih PAI, pri študentih pa nadgraditi njihove dosedanje izkušnje. Ali bodo v poklicnem razvoju po pridobljeni pedagoško-andragoški izobrazbi udeleženci PAI ključne učiteljeve kompetence pridobivali in razvijali urejeno in načrtno, je v veliki meri torej odvisno od razmer v konkretnem delovnem okolju, v katerem se bodo zaposlili, in osebne angažiranosti.

PROGRAMI PAI NAJ BODO USKLAJENI S KARIERNIMI PRIČAKOVANJI UDELEŽENCEV

Posamezne izvedbe programov usposabljanja morajo bolj upoštevati karierna pričakovanja udeležencev. Ta so lahko zelo različna ali celo nasprotujoča si, odvisno od karierne faze v kateri je udeleženec. Posebno pozornost bi na primer izvajalci programa PAI morali nameniti skupini brezposelnih, ki se v program vključujejo po napotitvi Zavoda za zaposlovanje in je vključitev v PAI zanje začetno spoznavanje z izobraževanjem. Povsem drugo pozornost potrebuje skupina tistih, ki že poučujejo, in si želi formalizirati svoje praktične izkušnje ter pridobiti potrdilo o pedagoško-andragoški izobrazbi. Premalo pozornosti izvajalci programa PAI namenjajo udeležencem, ki se vključujejo predvsem zaradi osebnostnega razvoja in povečevanja poklicne mobilnosti.

PRAKTIČNO USPOSABLJANJE PRISPEVA TUDI K STROKOVNI ODLIČNOSTI

Praktične izkušnje o delu učitelja ne prispevajo le k pridobivanju zmožnosti za poučevanje. Tako po mnenju študentov kot udeležencev programa PAI v veliki meri utrjujejo tudi njihova strokovna znanja. To je dobra iztočnica za načrtovalce programov, saj lahko precej zmanjša upravičenost njihove skrbi, da bo premalo prostora namenjenega strokovnim znanjem, če bodo programi imeli bolj poudarjen praktični del. Močan argument v zagovor večjega poudarka praktičnemu usposabljanju so tudi učinki praktičnega usposabljanja, kot so jih opisovali študentje. Tudi stališča študentov in udeležencev programa PAI glede razmerja med teoretičnim in praktičnim delom podpirajo tako razmišljanje, saj se nagibajo v smeri poudarjanja praktičnega dela.

VSEBINE PROGRAMA PAI BI MORALI IZVAJALCI PREUČITI Z VIDIKA POTREB UDELEŽENCEV PO SPECIFIČNIH ZNANJIH, POTREBNIH ZA POUČEVANJE NA STROKOVNEM PODROČJU

Preučiti bi bilo potrebno možnosti, kako skozi vsebine programa (nove ali dopolnjene) zadostiti prevladujočim potrebam udeležencev. Med našimi anketiranci programa PAI je bila najmočneje izražena potreba po novih znanjih na področju, ki ga bodo poučevali, sledila so znanja, povezana z novimi zaposlitvenimi možnostim, neposredne izkušnje s poučevanjem in nato razvoj kariernih priložnosti v vlogi učitelja.

PRIČAKOVANJA KARIERNE SPREMEMBE UDELEŽENCEV PAI SO RAZLIČNA

Udeleženci PAI imajo glede zaposlitve kot učitelji različna pričakovanja: nekateri želijo pridobiti formalno dokazilo, se poklicu predati in se vanj usidrati, nekateri želijo s pomočjo pridobitve nove izobrazbe izvesti karierno spremembo, nekateri preizkušajo različne možnosti, se razgledujejo, so sredi kariernega prehoda ali zgolj zbirajo informacije. Vsaka od teh skupin potrebuje informacije in pristop, prilagojen njihovim specifikam. Program PAI bi moral vsebovati dovolj poudarkov znotraj obstoječih vsebin, ki bi različne potrebe zadovoljile. Empirični podatki potrjujejo, da je nekaj manj kot polovica udeležencev PAI takih, katerih začetna motivacija za vključitev je pridobitev potrdila o pedagoško-andragoški izobrazbi.

UDELEŽENCEM PROGRAMA PAI JE POTREBNO OMOGOČITI SISTEMATIČNO REFLEKSIJO O POKLICNI PODOBI UČITELJA

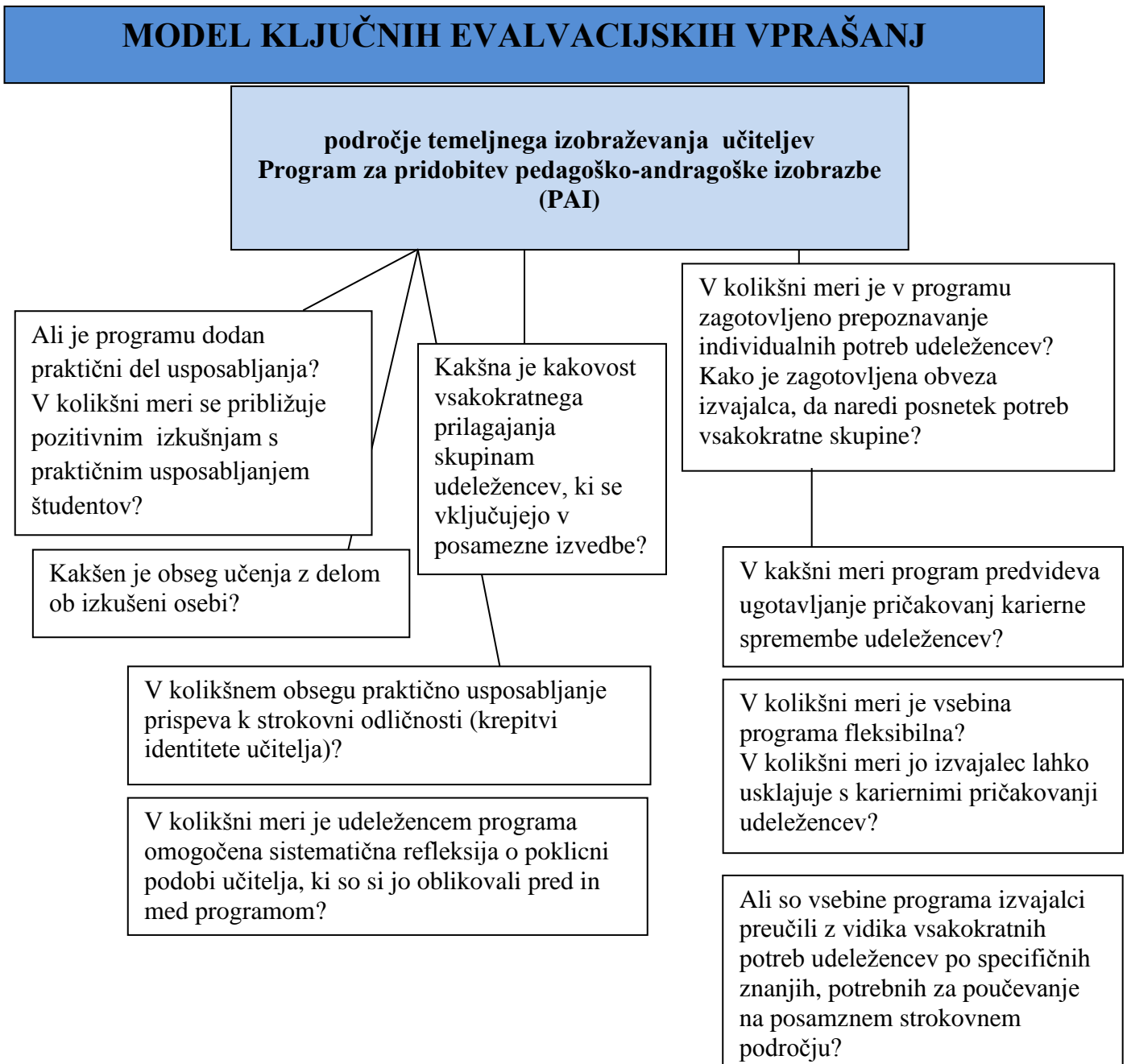
Udeleženci programa PAI, ki še nimajo izkušenj s poučevanjem, sebe težko reflektirajo v vlogi učitelja. V programu bi bilo potrebno zagotoviti dovolj prostora za vodeno refleksijo o stereotipnih podobah učiteljev, o procesih razvoja osebne podobe učitelja in vlogi izobraževanja pri tem. Zanimivo je, da udeleženci programa PAI ocenjujejo, da imajo v primerjavi s študenti bolj razvite lastnosti, ki jih pripisujejo odličnemu učitelju.

UČENJE Z DELOM OB IZKUŠENI OSEBI

Empirični podatki potrjujejo, da si tako študentje kot udeleženci PAI želijo več medgeneracijskega sodelovanja v obliki učenja z delom s pomočjo izkušenega kolega. Oboji si želijo bolj dinamičnih pristopov.

Na podlagi naštetega predlagamo naslednji model evalvacijskih vprašanj pri presojanju kakovosti programov za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe:

PRIKAZ 97: Model predlogov na področju temeljnega izobraževanja učiteljev - program za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe (PAI)



III. Področje stalnega strokovnega izpopolnjevanja

DOLŽINA PROGRAMOV SSI

Stalno strokovno izpopolnjevanje učiteljev: je področje, od katerega je odvisen nadaljnji strokovni razvoj in posledično kariera učiteljev in strokovnih delavcev. Veljavni formalni sistem »Stalno strokovno spopolnjevanje«, ki prinaša točke v sistemu napredovanja, dejansko slabo odgovarja na potrebe učiteljev. Programi bi morali biti naravnani dolgoročno in ne le v zadovoljevanje trenutnih potreb ali zgolj seznanjanje z novostmi. Samo seznanjanje z novostmi ali samo teoretska zasnovanost programov ni učinkovita. Učitelji pogrešajo in potrebujejo dalj časa trajajoče programe, ki bi jim omogočali večje in trajnejše poglobljajne v posamezne elemente pedagoškega procesa in ki bi jim zagotovili tudi stalno spremljanje in podporo.

IZDELAVA INŠTRUMENTARIJA ZA OSEBNI POGOVOR IN POSNETEK POTREB

Da bi lahko uspešno načrtovali stalno strokovno izpopolnjevanje zaposlenih učiteljev, je nujno uvesti redne letne razgovore z vsemi učitelji, ki jih izvede pedagoški vodja na šoli, in posebej analizirati potrebe vsakega zaposlenega ter temu primerno izdelati individualni izobraževani načrt. Le takšno, posamezniku prilagojeno stalno strokovno izpopolnjevanje bo prispevalo k ustreznemu poklicnemu razvoju učiteljev. Skozi to prizmo je potreben temeljit razmislek o veljavnem sistemu točkovanih programov pod nazivom »Stalno strokovno spopolnjevanje«, ki premalo upošteva individualne potrebe učiteljev.

POMEN SSI ZA ZAŽELEN RAZVOJ KARIERE UČITELJEV IN VEČJI POUČENJE VKLJUČEVANJU UČITELJEV V AKCIJSKO RAZISKOVANJE

Posebej je potrebno opozoriti, da se udeleženci PAI ob končanem usposabljanju statistično pomembno manj radi udeležujejo izobraževanja ($p < 0,044$). To je lahko resen signal sestavljalvcem in izvajalcem programa, saj je začetna naklonjenost ob zaključku usposabljanja splahnela. To je dolgoročno gledano večja škoda, kot se zdi na prvi pogled, saj je ključni del nadaljnega razvoja učiteljeve strokovnosti vezan na stalno strokovno izpopolnjevanje. Brez izrecne naklonjenosti različnim oblikam strokovnih izobraževanj so učitelji v nevarnosti, da se oddaljujejo od izmenjevanja izkušenj in reflektiranja lastne prakse. Modernizacija šole je zaradi zgodovinskega preloma proces iskanja novih struktur in nove vloge izobraževanja v globalni družbi. V tem procesu se prav preko izmenjevanja izkušenj odkrivajo nove vloge in razmerja do izobraževanja. Prav zato je za učitelje tako zelo pomembno, da so vpeti v procese akcijskega raziskovanja.

RAZREDNIŠTVO IN UREJANJE UPRAVNIH ZADEV

Glede na ocene študentov in udeležencev programa PAI so manj pomembne ključne kompetenc vključevanje IKT, poročanje o rezultatih dela, upoštevanje šolske zakonodaje in uporaba slovenskega jezika. Nobene od kompetenc pa ne moremo uvrstiti v območje izredno malo pomembna.

Med posebej izbranimi znanji in zmožnostmi za dobro poučevanje bodoči učitelji (tako študenti kot udeleženci PAI) kot manj nujne vidijo zmožnosti kako biti razrednik in znanje za urejanje upravnih zadev. Ta del znanj in zmožnosti je kot kaže bolj prepuščen praksi. Načrtovalci in oblikovalci SSI bi morali učitelje bolj sistematično opremljati tudi s

temeljnim znanjem, ki so nujna za razumevanje in razvoj teh dveh kompetenc, in ne pretežno z nenehnimi novostmi.

MEDGENERACIJSKO SODELOVANJE

Medgeneracijsko učenje je področje profesionalnega razvoja učiteljev, ki je zelo močno odvisno od razmerij in odnosov v zbornicah. Predstavlja pogoj za učinkovit karierni razvoj posameznika, istočasno pa osnovo za prenašanje skritih (tacitnih) znanj in kompetenc, ki jih ni mogoče neposredno prepoznati, kljub temu pa jih je mogoče prenašati ali skupaj razvijati preko medsebojnega sodelovanja in učenja.

RAZVIJANJE ŠOLSKE KLIME IN KULTURE

Pomembno teoretsko in praktično vprašanje je: kako vplivati na neugodno šolsko klimo in kulturo na nekaterih šolah. Opažamo pomanjkanje timskega dela, ki se pojavi le v primerih, ko gre za skupne projekte, sicer pa učitelji ostajajo precej izolirani v svojem delu. Izolacija je tako fizična kot tudi psihična. Pedagoški vodje morajo s sistematičnim delom vplivati na razvoj ustezne šolske kulture in klime, ki spodbuja med učitelji učenje drug od drugega in drug z drugim.

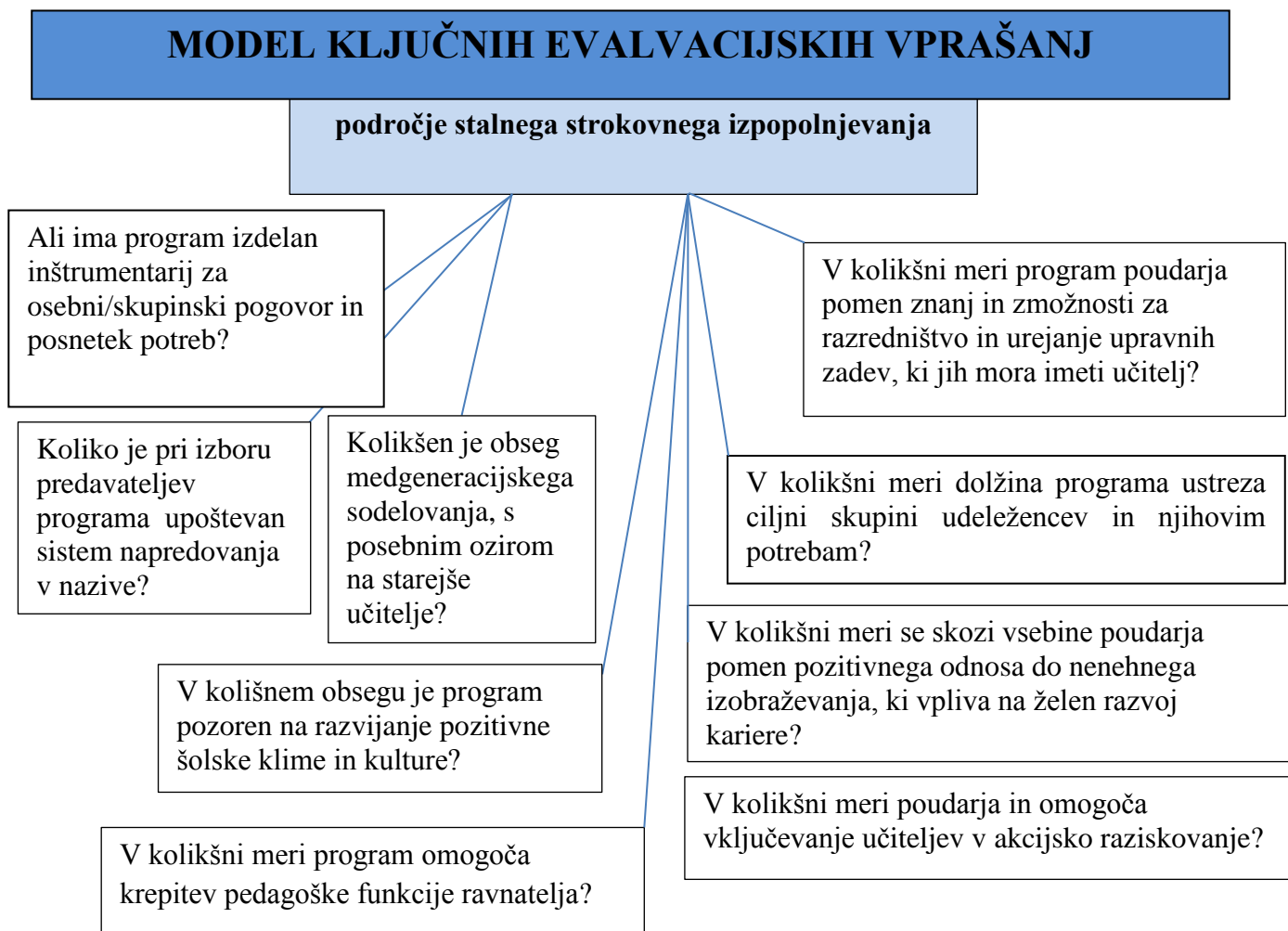
SISTEM NAPREDOVANJA V NAZIVE IN MEDEGENERACIJSKO SODELOVANJE

Sistem napredovanja v nazive bi moral več prispevati k sodelovanju med generacijami, saj pripravljenost izkušenejših, zrelih učiteljev da mentorirajo mlajše velika, pa tudi sistem napredovanja to funkcijo v bistvu vzpostavlja, ostaja neizkoriščena. .

KREPITEV PEDAGOŠKE FUNKCIJE RAVNATELJA

Potrebna bo več napora, da se poveča pedagoška vloga ravnatelja. Na tem področju obstajajo med šolami velike razlike, ki bi jih bilo mogoče odpraviti tudi s ustreznim usposabljanjem za pedagoško vodenje na šolah. Vloga ravnatelja je pri ustvarjanju ustrezne klime na šoli ključna, kakovost šole pa močno odvisna od ravnateljevega dela. Ravnatelji bi potrebovali več podpore: večje sodelovanje strokovnih in pedagoških služb na šoli, posebej tudi starejših učiteljev z višjimi nazivi, vključno z možnostjo, da se ta funkcija ustrezno delegira sodelavcem; ustrezen poudarek usposabljanju za pedagoško vodenje pri izobraževanju ravnateljev.

Na podlagi naštetega predlagamo naslednji model evalvacijskih vprašanj pri presojanju kakovosti programov v okviru stalnega strokovnega izpopolnjevanja:



6 LITERATURA IN VIRI

- Autret, E. (2009). La construction del l'identitee professionnelle chez des PLC2 EPS. V: Les carnets des STAPS, no. 5, , str. 58 – 66)
- Bečaj, J. (1999). Organizacijska struktura šole, vodenje in položaj svetovalne službe. V: Resman, M. idr.: Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 157 - 174.
- Brenk, E. (2010). Pregled ponudbe izobraževanja odraslih (2004 – 2009) Interno gradivo. Ljubljana: Andragoški center Slovenije
- Cencič, M. (et all) (2006). *Evalvacija programov izobraževanja in usposabljanja stokovnih delavcev v Sloveniji, izvedenih b letih 2004/2005*. (Partnerstvo fakultet in šol v letih 2006 in 2007). Koper: Pedagoška fakulteta, Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Cencič, M. (et all) (2007). *Raziskovalni pogledi na razvijanje pedagoške prakse, Primeri raziskav strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju*, (Partnerstvo fakultet in šol v letih 2006 in 2007). Koper: Pedagoška fakulteta, 2007. 451 str., ilustr. ISBN 978-961-6528-70-2.
- Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. (2005). Bruxelles: European Commission, Directorate-General for Education and Culture. Dostopno na: http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture, dne 15.3. 2005.
- Craft, A. (1996). Continuing Professional Development. A Practical Guide for Teachers and Schools. London and New York in association with The Open University: Routledge.
- Černoša, S. (2003). Stalno strokovno spopolnjevanje v vzgoji in izobraževanju. Analiza izpeljav programov v šolskem letu 2001/2002. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Day, C. (1999). Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning. London: Falmer Press.
- Dejean, K. (2008). Developpement de l'identitee professionnelle des jeunes enseignants. www.ute.umh.ac.be/abc_educ/ABCDay5_Atelier%205_Communications.pdf (pridobljivo 22. 8. 2010)
- Dermol-Hvala, H. (in drugi) (2008). *Analiza in spodbujanje vključevanja vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj v osnovne šole (2006-2008). Zaključno poročilo*. Ljubljana: Zavod Sv. Ignacija, Raziskovalni inštitut 2020, http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/crp/2008/crp_V5_0239_porocilo.pdf.
- Devjak, T. (2004). Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje v Sloveniji : pogled nazaj, spremembe in novosti po letu 2004, nekateri predlogi za delo v bodoče = In-service teacher education and training in Slovenia : historical view, the changes and the novelties after the reform in 2004, some interesting statistical data and some recommendations. V: *Posodobitev pedagoških študijskih programov v mednarodnem kontekstu : program in predstavitev : Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana, četrtek, 23. februarja 2006 : [posvetovanje z mednarodno udeležbo] : agenda and presentations : University of Ljubljana, Faculty of education, Ljubljana, Thursday, 23 February 2006*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2006, 4 str.
- Dubar, C. (1995). La socialisation. Construction des identites sociales & professionnnelles. Paris: Armand Collin
- Dubar, C. (2000) . La crise des identites. Paris: PUF
- Dubar, C., Tripier, P. (1998). Sociologie des professions, Paris: A. Colin
- Dubar, C., Tripier, P. (1998): Sociologie des professions, Paris: A. Colin

- Eraut, M. (1993). Teacher accountability: Why is it central in the teacher professional development. V: Kremer-Hayon, L., Vonk, H.C., Fessler, R.(Ed), Teacher professional development: A multiple perspective approach. Amsterdam/Lisse: Swet&Zeitlinger B.V.
- Fischer, D. (2003). Learning Partnership in the Professional Development of Teachers. Paper presented at the 28th Annual Conference of ATEE, August 2003, Malta.
- Fischer, D. in van Andel, L. (2002). Mentoring in Teacher Education – towards innovative school development. Paper presented at the 27th Conference of ATEE, September 2002 in Warsaw, Poland.
- Flores, M. A., Rajala, R., Veiga Simao, A.M., Tornberg, A., Petrović, V., Jerković, I. (2007). Learning at Work. Potential And Limits For Professional Development. V: Butcher, J. in McDonald, L. (Ur.), Making a Difference. Challenges for Teachers, Teaching and Teacher Education. Rotterdam / Taipei: Sense Publisher, str. 141 – 156.
- Hall, D.T. in drugi (1996). The career is dead – long live the career. A relational approach to careers. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Holly, P., G., Southworth (1989). The Developing School. London: The Falmer Press.
- Hozjan, D. (2006). Poklicna identiteta pod lupo strukturalnega funkcionalizma. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Huberman, M. (1993). The lives of teachers, ser.: Teacher development. London: Teacher college presss in Cassell Villiers House.
- Hughes, E.VC. (1992). Le regard sociologique. Textes reunis par J.M. Chapouillie, Paris: EHESS)
- Jamšek, D., Javrh, P., Dermol-Hvala, H. (2007). Šolski trajnostni razvoj v luči ekološke in zdravstvene vzgoje. V: Fošnarič, Samo (ur.). *II. mednarodno znanstveni posvet na temo Ekologija za boljši jutri, Raziskovalno izobraževalno središče dvorec Rakičan, od 16.-18. aprila 2007*. Rakičan: RIS Dvorec, str. 58-61.
- Javrh, P. (2006). Razvoj kariere učiteljev in njihovo izobraževanje. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Javrh, P. (2007). Šolski trajnostni razvoj v luči ekološke in zdravstvene vzgoje. Delovno gradivo za predavanje na mednarodnem posvetu Ekologija za boljši jutri, Rakičan, april 2007.
- Javrh, P. (2008). *Spremljanje in načrtovanje razvoja kariere učiteljev po S-modelu*. 1. izd. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Javrh, P. (2010): Potrebe po usposabljanju učiteljev za razvoj kariere. Analiza in strokovne podlage za program. V okviru aktivnosti: »razvoj učiteljeve poklicne poti«, projekt Izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev v izobraževanju odraslih od 2009 do 2011. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, interno gradivo.
- Javrh, P., Kalin, J., Muršak, J. (2010). Modernizacija šole, medgeneracijsko sodelovanje in stalno strokovno izpopolnjevanje . V: Kulture v dialogu, PAD 2010, Zbornik referatov, Ljubljana: znanstvena založba Filozofske fakultete str. 45 – 47
- Jelenc Krašovec, S. (2009). Starejši ljudje med delom in prostim časom. V: Medgeneracijsko sožitje kot prvina vseživljenjskosti učenja: strokovni posvet, Novo mesto, 22. oktober 2009, uredila Nives Ličen. Ljubljana: Andragoško društvo Slovenije, str. 43 – 60.
- Jelenc Krašovec, S. (2009). Starejši ljudje med delom in prostim časom. V: LIČEN, Nives (ur.). *Medgeneracijsko sožitje kot prvina vseživljenjskosti učenja : strokovni posvet, Novo mesto, 22. oktober 2009 : [zbornik vabljenih predavanj]*. Ljubljana: Andragoško društvo Slovenije, 2009, str. 43-60.
- Jelenc, Z. (1991). Sistemsko urejanje izobraževanja odraslih v Sloveniji. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

- Jereb, J. (1998). Izobraževanje in usposabljanje kadrov. Management kadrovskih virov. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Kalin, J. (2002). Ravnatelj in razrednik pred ogledalom novega profesionalizma. Sodobna pedagogika, letn. 53, št. 1, str. 150-166.
- Kalin, J. (2004). Učiteljev profesionalni razvoj in kultura učeče se organizacije. Vodenje v vzgoji in izobraževanju, letn. 55, št. 3, str. 25-36.
- Kalin, J. in Šteh, B. (2007). Teachers facing the challenges of daily practice in a school reform. V: Butcher, J. in McDonald, L. (Ur.), Making a Difference. Challenges for Teachers, Teaching and Teacher Education. Rotterdam / Taipei: Sense Publisher, str. 157 – 172.
- Klemenčič, S., Hlebec, V. (2007). Fokusne skupine kot metoda presojanja in razvijanja kakovosti izobraževanja- Ljubljana: Andragoški center Slovenije
- Klette, K. (2000). Working-time blues, How Norwegian teachers experience restructuring in education. V: Day, C., Fernandez, A., Hauge, T.E., Moller, J. (Ed.), The life and work of teachers, international perspectives in changing times. London, New York: Falmer press.
- Koncept vključevanja IKK okoljska vzgoja v izobraževalne programe srednjega poklicnega izobraževanja (2006). Center RS za poklicno izobraževanje in ZRSS, delovno gradivo.
- Kriteriji kakovosti šol, ki vzgajajo in izobražujejo za trajnostni razvoj, spletna stran: http://www.zrss.si/_Kakovostni%20kriteriji%20C5%A1ol.pdf
- Krumboltz, D.J. (1997). Aplikacija teorije učenja pri svetovanju za kariero. V: Niklanović, S. (ur.) Prispeljki o poklicnem svetovanju. Ljubljana: Izida (str.57-88).
- Kwo, O. (2007). Towards a learning profession. Understanding induction in a District-Based Community. V: Butcher, J. in McDonald, L. (Ur.), Making a Difference. Challenges for Teachers, Teaching and Teacher Education. Rotterdam / Taipei: Sense Publisher, str. 251 – 266.
- Ličen, N. (2009). Medgeneracijsko učenje v lokalnem okolju - študija primera. V: Medgeneracijsko sožitje kot prvina vseživljenjskosti učenja: strokovni posvet, Novo mesto, 22. oktober 2009, uredila Nives Ličen. Ljubljana: Andragoško društvo Slovenije, str. 61 – 72.
- Ličen, N. (ur.) (2009). *Medgeneracijsko sožitje kot prvina vseživljenjskosti učenja : strokovni posvet, Novo mesto, 22. oktober 2009 : [zbornik vabljenih predavanj]*. Ljubljana: Andragoško društvo Slovenije, 2009.
- LIČEN, Nives (ur.) (2009). *Medgeneracijsko sožitje kot prvina vseživljenjskosti učenja : strokovni posvet, Novo mesto, 22. oktober 2009 : [zbornik vabljenih predavanj]*. Ljubljana: Andragoško društvo Slovenije, 2009, str. 26-42
- LIČEN, Nives (ur.) (2010). *Kulture v dialogu : zbornik*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2010, str. 45-46.
- Marentič Požarnik B., Kalin J., Šteh, B., Valenčič Zuljan, M. (2005). Učitelji v prenovi – njihova strokovna avtonomija in odgovornost. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Marentič Požarnik, B. (2006). Kriteriji kakovosti šol, ki vzgajajo in izobražujejo za trajnostni razvoj, delovno gradivo.
- Mathey-Pierre, C. (1994). Alternance. V: Dictionnaire encyclopedique de l'education et de la formation. Paris: Nathan, str. 60 – 66
- Mesec, B. (1998). Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo
- Možina T. in drugi (2009). Evalvacija izobraževalne ponudbe formalnih in neformalnih programov za brezposelne. Andragoški center Slovenije, interno gradivo.

- Muršak, J. (1999). Kvalifikacije, kompetence, poklici: poskus sinteze. *Sodob. pedagog.*, letn. 50, št. 2, str. 28-45
- Muršak, J. (2002). *Pojmovni slovar za področje poklicnega in strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Urad RS za šolstvo, Center RS za poklicno izobraževanje.
- Muršak, J. (2009). Kriza poklicne identitete: vloga poklicnega in strokovnega izobraževanja. *Sodob. pedagog.*, letn. 60, št. 1, str. 154-171
- National Framework for Mentoring and Coaching 2004 – 2005. Principles of mentoring and coaching. Centre for the Use of Research and Evidence in Education (CUREE), UK, Department for Education and Skills. Dostopno na: <http://www.curee-paccts.com/dynamic/curee1.jsp>; dne 20. 11. 2005.
- Niemi, H., Kohonen, V. (1995). Towards new professionalism and active learning in teacher development: empirical findings on teacher education and induction. Tampereen yliopiston, Tampere: University of Tampere.
- Our common future (1987). The World Commission on Environment and Development.
- Pravilnik o nadaljnjem usposabljanju (2004). Pravilnik o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. Register predpisov Slovenije, online: http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r08/predpis_PRAV5958.html
- Prikaz dosežkov in razvojnih izzivov... , (2008). Izhodišča za oblikovanje nove zasnove andragoškega spopolnjevanja. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Razdevšek Pučko, C. (2002). Potrebe, pričakovanja in motiviranost pedagoških delavk/delavcev za stalno strokovno izpopolnjevanje. V: Žorga, S. (Ur.): *Evalvacijska študija "Pedagoški delavci, njihovo strokovno spopolnjevanje, motivacija in stališča do posameznih rešitev kurikularne preнове"*. Raziskovalno poročilo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Ljubljana, september 2002.
- Razdevšek- Pučko, C., Rugelj, J. (2006). Kompetence v izobraževanju učiteljev. *Vzgoja in izobraževanje*, št.1, let. 37, str. 46-50.
- Sainssaulieu, R. (1988). *L'Identite au travail*. Paris: Presses de la FSPN
- Schein, E. H. (1978). *Career dynamics: matching individual and organizational needs*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
- Skupna evropska načela za kompetence in kvalifikacije učiteljev (2006). <http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/eu-common-principles-slo.pdf>, dostopano na dan: 27.12.2007
- Slana, J. (1997). Strokovno izpopolnjevanje: pričakovanja učiteljev. V: *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje. Zbornik prispevkov ob 50 letnici Pedagoške fakultete*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Smernice za globalno izobraževanje (2009). Priročnik za razumevanje in izvajanje globalnega izobraževanja, namenjen izobraževalcem. Ljubljana: Urad za mladino, Svet Evrope v Strasbourgu.
- Smernice za vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj od predšolskega do douniverzitetnega izobraževanja (2007). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- SSKJ (1993). *Slovar slovenskega knjižnega jezika*. Ljubljana: DZS. 3. knjiga, str. 598.
- Standardna klasifikacija poklicev. (1997). Statistični urad Slovenije, Ljubljana
- Statistični urad RS (2007). *Svetovni dan učiteljev*. 3. oktober 2007, Posebna objava, http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=1183 (dostopano: 15.12.2009)
- Tap, P. (1980). *L'identification est- elle une alienation de l'identite?* V: *Identite individuelle et personnalisation*. Toulouse: Privat. str. 237-250
- Terhart, E. (1997). Professional Development of Teachers: The Situation in Germany. Invited keynote adress, Presented at the 8th Conference of the International Study Association on Teacher Thinking (ISATT) in Kiel, Germany.

- Uredba o uvedbi standardne klasifikacije poklicev (1997) Uradni list 28/97, Ljubljana str. 2217
- Valenčič Zuljan, M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. V: *Sodobna pedagogika*, let. 52, št. 2, str. 122-141.
- Valenčič Zuljan, M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*, št. 2, str. 122 – 141
- Valenčič Zuljan, M., Vogrinc, J., Bizjak, C., Krištof, Z., Kalin, J. (2007). *Izzivi mentorstva: učbenik*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- van Lakerveld, J. in Fischer, D. (2005): Conditions for professional learning. Paper presented at Conference „Partnership and mentoring in teacher education“, Bled, Slovenia, September 22-24, 2005. Višja šola za gostinstvo in turizem Bled. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete v sodelovanju z mednarodnim projektom MINT.
- Vpeljevanje sprememb v šole. Priročnik za šolske razvojne timе. (2007). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Vrečer, N., Javrh, P. (2009). INCLUDED - izobraževanje kot dejavnik družbene vključenosti : predstavitev projekta. V: *Vloga vseživljenjskega učenja pri reševanju problematike revščine*. Ljubljana: Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja (CMEPIUS): Zveza ljudskih univerz Slovenije (ZLUS), 2009, 8 f. http://www.cmepius.si/files/cmepius/userfiles/dogodki/gru_cs09/n_vreecer.ppt.
- Vrečer, N., Javrh, P. (2009). Projekt INCLUDED - *Izobraževanje kot dejavnik družbene vključenosti in povezanosti*. Tematska konferenca Vloga vseživljenjskega učenja pri reševanju problematike revščine, Kranjska Gora, 1.-2. oktober 2009.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. (2009). Neuradno prečiščeno besedilo (zofvi-npb7)
- Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi (2001). Tematsko omrežje o izobraževanju učiteljev v Evropi - TNTEE. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.
- Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi: kakovostno izobraževanje učiteljev za kakovost v vzgoji, izobraževanju in usposabljanju: tematsko omrežje o izobraževanju učiteljev. (2001). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.
- Zgaga, P.(1997). Izobraževanje učiteljev kot del sistema visokega šolstva. V: *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje*. Zbornik prispevkov ob 50 letnici Pedagoške fakultete. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Zouggar, C. M. (2007). Identité infirmière multiple ou multipolaire : quelle conception par l'étudiant en soins infirmiers ? <http://www.cadredesante.com/spip/spip.php?article326> (privzeto 20. 7. 2010)
- Zuzovsky, R. (1990). Professional Development of Teachers: An Approach and its Application in Teacher Training. Paper Presented at the 15th Annual Conference of ATEE, Limerick, Ireland.
- Žalec, N., Djodjevič, N. (2009). Razvoj novih pristopov pri spopolnjevanju andragoških delavcev. Ljubljana: Andragoški center Slovenije
- Žalec, N., Đordevič, N. (2009). Razvoj novih pristopov pri spopolnjevanju andragoških delavcev . Prikaz izsledkov fokusnih skupin. Andragoški center Slovenije, interno gradivo.