



**Tatjana Devjak
Alenka Polak**

**Nadaljnje
IZOBRAŽEVANJE in USPOSABLJANJE
delavcev v vzgoji in izobraževanju**

Univerza v *Ljubljani*
Pedagoška fakulteta



Tatjana Devjak
Alenka Polak

Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje delavcev v vzgoji in izobraževanju



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA ŠOLSTVO IN ŠPORT



**Evropski
Socialni
Sklad**

Ljubljana 2013

Naslov Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje delavcev v vzgoji in izobraževanju
Avtorici Tatjana Devjak in Alenka Polak
Recenzija Milena Ivanuš Grmek in Milena Valenčič Zuljan
Lektura Darija Skubic
Izdajatelj Pedagoška fakulteta v Ljubljani
Za izdajatelja Cveta Razdevšek Pučko, dekanja
Založila Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Univerza v Ljubljani in Ministrstvo za šolstvo in šport
Slika na naslovnici Marko Razpet
DTP Igor Cerar
Leto natisa 2007

Dosegljivo na <http://www.biblos.si/lib/book/9789612531423>
Leto izzida 2013

© 2007, 2013 avtorici

Knjiga je financirana iz sredstev raziskovalnega projekta št. 3311-06-297010 Partnerstvo fakultet in šol, Model III: Pravila in vzgojno delovanje šole. (Evropski socialni sklad in Ministrstvo za šolstvo in šport)

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

37.091.12:005.963(0.034.2)

DEVJAK, Tatjana

Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje delavcev v vzgoji in izobraževanju [Elektronski vir] / Tatjana Devjak, Alenka Polak. - El. knjiga. - Ljubljana : Pedagoška fakulteta : Ministrstvo za šolstvo in šport, 2013

Način dostopa (URL): <http://www.biblos.si/lib/book/9789612531423>

ISBN 978-961-253-142-3 (Pedagoška fakulteta, pdf)

1. Polak, Alenka
268015360



Dr. Tatjana Devjak

je zaposlena na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, Univerze v Ljubljani. Je docentka za področji teorija vzgoje in predšolska pedagogika, predstojnica Centra za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje in raziskovalka na Inštitutu za znanstveno-raziskovalno in umetniško delo na Pedagoški fakulteti v Ljubljani kot nosilka ali sodelavka na raziskovalnih projektih.

Magistrirala in doktorirala je s področja etične in državljske vzgoje. Je avtorica knjig, učbenikov, priročnikov, delovnih zvezkov ter znanstvenih in strokovnih prispevkov s področja edukacije, etične, državljske in predšolske vzgoje v revijah, monografijah in drugih publikacijah doma in v tujini.



Dr. Alenka Polak

je docentka za področje pedagoške psihologije zaposlena na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Magistrirala je iz subjektivnih teorij učiteljev o znanju, učenju in poučevanju ter doktorirala s področja timskega dela v vzgoji in izobraževanju.

Pri znanstveno-raziskovalnem in publicističnem delu se usmerja na področje refleksije pedagoške prakse, subjektivnih teorij, poklicnega razvoja učiteljev, timskega dela ter nadaljnega izobraževanja in usposabljanja pedagoških delavcev. Sodeluje v domačih in mednarodnih raziskavah ter nacionalnih evalvacijskih študijah. Svoje prispevke objavlja v domačih in tujih publikacijah, predava v različnih vzgojno-izobraževalnih institucijah doma in v tujini in se redno udeležuje domačih in tujih znanstvenih srečanj.

Kazalo

| | |
|---|-----------|
| PREDGOVOR | 7 |
| 1 IZOBRAŽEVANJE IN USPOSABLJANJE STROKOVNIH DELAVCEV V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU SKOZI HISTORIČNO PARADIGMO DO DANAŠNJIH DNI | 9 |
| 1.1 Izobraževanja učiteljev in učiteljic v Sloveniji nekoč | 11 |
| 1.2 Izobraževanje učiteljev in učiteljic danes | 16 |
| 1.3 Spremembe na področju vzgoje in izobraževanja | 20 |
| 1.4 Izhodišča t. i. »bolonjske« preнове študijskih programov izobraževanja učiteljev in učiteljic | 22 |
| 2 NADALJNJE IZOBRAŽEVANJE IN USPOSABLJANJE STROKOVNIH DELAVCEV V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU | 29 |
| 2.1 Prikaz tujih modelov in izkušnje tujih držav na področju stalnega strokovnega spopolnjevanja | 31 |
| 2.2 Nadaljnje izobraževanje in izpopolnjevanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju v Sloveniji | 33 |
| 2.3 Vseživljenjsko učenje za boljše znanje in nove kompetence | 37 |
| 2.3.1 Timsko delo kot pristop vseživljenjskega učenja | 41 |
| 2.3.2 Sodelovalno učenje kot kontekst vseživljenjskega učenja | 45 |
| 2.3.3 Elementi akcijskega raziskovanja v vseživljenjskem učenju | 48 |
| 2.4 Spreminjanje pedagoške prakse kot rezultat vseživljenjskega učenja | 53 |
| 2.4.1 Proces uvajanja pedagoških sprememb | 56 |
| 2.4.2 Spreminjanje pedagoške prakse kot spreminjanje stališč | 61 |
| 2.4.3 Pogoji in okoliščine spreminjanja pedagoške prakse | 63 |
| 2.4.4 Usmeritve za spreminjanje pedagoške prakse | 67 |
| 2.5 Nekatere značilnosti in faze strokovnega razvoja pedagoških delavcev | 70 |
| 2.6 Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje kot dejavnik spodbujanja osebnostnega in strokovnega razvoja strokovnih delavcev | 75 |
| 2.7 Novosti na področju nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju v Sloveniji | 76 |
| 2.8 Povezava med dodiplomskim in podiplomskim študijem | 80 |

| | |
|---|------------|
| 3 NADALJNJE IZOBRAŽEVANJE IN USPOSABLJANJE V LUČI DOBLJENIH REZULTATOV PROJEKTA PARTNERSTVO MED FAKULTETO IN ŠOLAMI | 81 |
| 3.1 Predstavitev projekta Partnerstvo med fakulteto in šolami | 83 |
| 3.2 Empirično ozadje za oblikovanje modela Nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju | 84 |
| 3.2.1 Predstavitev raziskave | 84 |
| 3.2.2 Ugotovitve raziskave | 86 |
| 3.2.3 Problem prenosa na seminarjih pridobljenega znanja v neposredno pedagoško prakso | 95 |
| 3.2.4 Predlogi za povečanje prenosa na seminarjih pridobljenega znanja v neposredno pedagoško prakso | 103 |
| 3.2.5 Teme, ki jih pedagoški delavci pogrešajo pri izobraževanju | 111 |
| 4 MODEL NADALJNJEGA IZOBRAŽEVANJA IN USPOSABLJANJA STROKOVNIH DELAVCEV V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU | 115 |
| VIRI IN LITERATURA | 119 |
| STVARNO IN IMENSKO KAZALO | 127 |

Predgovor

Monografija z naslovom *Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju* je nastala kot rezultat dela na projektu Partnerstvo fakultete in šol, ki poteka na Pedagoški fakulteti v Ljubljani že od leta 2004. Spoznanja projekta Partnerstvo na področju razvoja modela nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju sva avtorici uporabili kot izhodišče prikaza pomena profesionalnega razvoja (osebne in strokovne rasti) pedagoških delavcev. Profesionalni razvoj pedagoških delavcev se začne s t. i. formalnim, dodiplomskim izobraževanjem in nadaljuje ali s podiplomskim ali z nadaljnjim izobraževanjem in usposabljanjem. Izobraževanje in usposabljanje ni namenjeno le vzdrževanju ekonomske kompetitivnosti in zaposljivosti, kot piše v Memorandumu o vseživljenjskem učenju, temveč pomaga pri opremljanju posameznika z novimi kompetencami, ki jih zahtevajo družba znanja in spremembe na delovnem mestu.

Monografija je razdeljena na štiri večja poglavja. Poglavja osvetljujejo izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju skozi historično paradigmo do današnjih dni, predstavijo pomen nadaljnega izobraževanja in usposabljanja pedagoških delavcev danes, v družbi znanja in v času, ko vseživljenjsko učenje pridobiva na pomenu, bodisi kot formalno, neformalno ali informalno oz. priložnostno učenje. V tretjem poglavju na kratko predstavljamo glavne empirične rezultate projekta Partnerstvo fakultete in šol: Model izpopolnjevanja oziroma stalnega strokovnega spopolnjevanja kot oblike vseživljenjskega učenja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (2004–2005). V četrtem poglavju podrobneje predstavljamo model nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, ki je nastal na podlagi dobljenih rezultatov in sodobnih teoretičnih ter pravnih usmeritev na področju nadaljnega izobraževanja in usposabljanja.

Monografija je nastala v okviru nadaljevanja projekta Partnerstvo fakultet in šol (2006–2007), njen namen pa je ponuditi celosten vpogled na izobraževanje učiteljev in učiteljic, s poudarkom na nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju, osvetliti njegov pomen, pripravo in izvedbo programov izobraževanja in usposabljanja ter spodbuditi partnersko sodelovanje pri prenosu novih spoznanj iz stroke v pedagoško prakso.

Avtorici

1

**IZOBRAŽEVANJE IN USPOSABLJANJE
STROKOVNIH DELAVCEV
V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU
SKOZI HISTORIČNO PARADIGMO
DO DANAŠNJIH DNI**

»Brez vzgoje človek ne bi postal to, s čimer se odlikuje njegov položaj med ostalimi živimi bitji, t.j. zavestno, relativno svobodno in odgovorno bitje.« (Kroflič, 1997, 15)

1.1 Izobraževanja učiteljev in učiteljic v Sloveniji nekoč

Kratek historični pregled nam pokaže, da je zgodovina učiteljstva v Sloveniji odraz spreminjanja družbeno-političnih razmer in je del naše kulturne in nacionalne zgodovine, ki pa je bila dolga stoletja pod vplivom in pritiskom najprej germanskih sosedov, v 20. stoletju pa pod vplivom razmer življenja v državi Jugoslaviji. Razvoj osnovnošolskega izobraževanja je posledično vezan na razvoj učiteljskega izobraževanja in obratno. Do leta 1774 je za izobraževanje in učiteljstvo največ naredila cerkev (ne moremo prezreti pomena protestantizma za slovenski narodni, kulturni in šolski razvoj), nato pa je skrb za izobrazbo učiteljev prevzela država – Habsburška monarhija s cesarico Marijo Terezijo. Položaj učiteljstva ni bil najboljši, država naj bi poskrbela za enotnejšo izobrazbo učiteljev, kar pa se ni zgodilo. Ne prvi (1774) in ne drugi (1789) osnovnošolski zakon ni uredil statusa učiteljstva. Prvi je prinesel prve pedagoške tečaje za učitelje, ki so trajali od nekaj dni do nekaj mesecev, odvisno od predznanja kandidatov. Kandidati naj bi znali nemško, slovensko in latinsko, osnove pedagogike, učne predmete trivialk (osnovnih šol) in specialno didaktiko. Drugi osnovnošolski zakon prinese v izobraževanju učiteljev nekaj izboljšav (več časa in več predmetov), še vedno pa ni določal poprejšnje izobrazbe. Pomembna pa so bila znanja iz teorije moralne vzgoje (Žlebnik, 1978, Schmidt, 1988, Peček, 1988, Cencič, 2005).

Socialne, gospodarske in narodne zahteve v letu 1848, navaja Schmidt (1988), so terjale tudi spremembe v izobraževanju. Osnovno šolstvo se je v letih 1861–1867 poenotilo – dobili smo ljudske šole: iz trivialk (za revne kmečke množice) in glavnih šol (za premožnejšo populacijo). Nove učne vsebine so zahtevale bolj usposobljene učitelje. Učiteljsko izobraževanje je moralo s Politično šolsko ustavo trajati dve leti, kar je postopoma izboljšalo kakovost in razširilo izobrazbo. Predmetnik se bistveno ni spremenil, vključeval je nemški učni jezik, nekaj računanja, risanje, petje, verouk z

zgodovino svetega pisma, kasneje so uvedli deželni jezik, kmetijstvo, glasbo, vzgojeslovje (pedagogiko) in ukoslovje (psihologijo). Učne predmete so le poslušali, hospitacije so bile redke, vaj ni bilo. Ob sprejemu v učiteljsko izobraževanje so morali biti stari vsaj 16 let. Izobraževanje bodočih učiteljev je vodil ravnatelj normalke ali glavne šole ob pomoči učitelja in duhovnika. Večje spremembe na področju šolstva na Slovenskem povezujemo s tretjim osnovnošolskim zakonom leta 1869. Uredil je financiranje šol, plačevanje učiteljev, razširil je šolsko obveznost z novimi vsebinami in predmeti ter zmanjšal nepismenost. Bistvena novost šolskega zakona iz tega leta je bila, da je učence in učitelje iztrgal neposrednemu vplivu cerkve (Peček, 1998). Vlogo cerkve in dodatne nove naloge so prevzeli krajevni, okrajni in deželni šolski sveti. Z njimi so učitelji dobili možnost vplivanja na šolsko politiko in na izboljšanje svojega položaja.

»... v drugi polovici 19. stoletja učitelj ni bil nič več kot uradnik, od katerega se je pričakovalo, da bo natančno upošteval vnaprej določene modele, principe in zakone o tem, kako in kaj poučevati. Stopnja njihove strokovne avtonomije se ni bistveno povečala, prej gre v tem obdobju za modifikacijo oblastnih tehnik ... To pa ne pomeni, da se hkrati s tem ni večala zavest učiteljev o tem, kaj potrebujejo za to, da bi lahko uspešno poučevali.« (Peček, 1998, 116)

Začetek 19. stoletja pomeni prelomnico za učiteljstvo. Podatki o številu polno zaposlenih učiteljev v takratnih deželah, na Štajerskem, Koroškem, Kranjskem, Primorskem kažejo, da se je v obdobju od leta 1871 do 1913 to več kot podvojilo, v Trstu in okolici pa celo popeterilo. Milharčič Hladnik (1995) ugotavlja, da je bilo med novo zaposlenimi veliko žensk, vendar je njihov delež po pokrajinah različno naraščal. Na Štajerskem je bilo leta 1871 samo 3,4 % žensk, leta 1913 pa že 44,5 %. Na Kranjskem je bilo po uvedbi splošne osnovne šole 10 % žensk, leta 1913 pa že 56 %. Podatek kaže na to, da je bilo na Primorskem več učiteljišč kot v drugih pokrajinah. V Ljubljani se je npr. od leta 181 do 1914 na treh učiteljiščih izobrazilo 6757 učenk, na

dveh mariborskih učiteljskih se je od 1896 do 1914 usposobilo 4557 deklet. Če zraven prištejemo še goriška, tržaška, celovška in škofjeloško učiteljske, je skupno število vseh usposobljenih učiteljic do leta 1914 21762 učiteljic. Učiteljice so vstopale v učilnice kot nadomestne matere (po ideologiji družinskega življenja), za kar jih je država celo pooblastila, po drugi strani pa so bile učiteljice rešitev problema, kako šolati vedno večje število otrok. Učiteljice so bile za svoje delo na Slovenskem manj plačane kot moški. Leta 1897 so se zbrale v Društvo slovenskih učiteljic v Ljubljani s svojimi pravili delovanja (začetki etičnega kodeksa učiteljskega poklica). S svojim delom so se borile za enakopravnost z moškimi kolegi v učiteljskem poklicu, kot npr. enako plačilo za enako delo, pravica do družine (prav tam).

»Ravnatelj je skrbel, da so imeli dijaki na učiteljskih dobre vzore v profesorjih. Ti naj bi zglodno podajali novo učno snov, razlagali in oblikovali učne ure. Zato je ravnatelj zelo resno opravljal svojo pedagoško funkcijo in pogosto hospitiral pri profesorjih.« (Cencič, 1994, 9)

Državni zakon o ljudskih šolah iz leta 1906 je uzakonil štiriletna učiteljska, poskrbel za sprejem na učiteljske (telesno in duševno zdrav, npravstveno neoporečen, igra kakšen inštrument, ima dopolnjenih 15 let in ustrezno izobrazbo, ki so jo dokazali s strogo preizkušnjo pred sprejemom). Poskrbel je tudi za pripravljavnice za sprejem na učiteljske (kot pripravnice za srednje šole). Kljub določenim spremembam se je temeljni koncept učiteljske uveljavil in ohranil do leta 1918, ko razpade Avstro-Ogrska. Cencič (2005) navaja, da je Zakon iz leta 1906 dvignil samopodobo slovenskega učiteljstva. Izumirati so začeli „*sluge pokorni*“ in nastopila je doba ponosnih učiteljev. Pri tem so odigrali pomembno vlogo: stanovska organizacija, pedagoški tisk, učiteljske knjižnice, učiteljske konference in nadaljevalni tečaji. Učiteljski tovariš, Popotnik in Slovenski učitelj so bile publikacije, po katerih so učitelji posegali in v katerih so objavljali svoje prispevke, izkušnje in pobude. V učiteljski poklic so vstopale tudi

ženske, sprva jih je bilo izredno malo, kasneje se je število povečevalo in imeli smo celo učiteljišča za moške in ženske.

Čas do konca druge svetovne vojne 1945 je bil za slovensko učiteljstvo izredno težaven. Del slovenskega ozemlja je bil pod Italijo (poitalijančevanje na vseh ravneh, neenakost slovenskega učiteljstva), del ozemlja pa je bil pod Jugoslavijo. V predvojni Jugoslaviji so bila petletna učiteljišča (Cencič, 2005).

Čas druge svetovne vojne kljub vsem strahotam prinese na osvobojenih ozemljih razvoj partizanskega šolstva, to ima velik vpliv na razvoj narodne zavesti. Čas med vojno in prva leta po vojni pa je bil čas pomanjkanja usposobljenih učiteljev in učiteljic (učitelji so poučevali „po dekretu“), primanjkovalo je učbenikov, opreme, strokovnega tiska itn. Poudariti moramo, da kljub vsem naštetim težavam, ta čas pomeni, ne glede na strokovno izobrazbo učiteljstva, veliko požrtvovalnost in predanost delu, poučevanju. Zaradi pomanjkanja učiteljstva so uvedli povojne učiteljske tečaje, kjer so tečajniki pridobivali praktične nasvete o načinih poučevanja in učni snovi, veliko je bilo strokovnih enodnevnih srečanj, kjer so se učitelji seznanjali s perečo in potrebno tematiko, npr. vodenje roditeljskih sestankov ipd. Pojavile so se tudi prve oblike usposabljanja, učiteljske okrajne in okrožne konference (težišče na strokovno-pedagoškem delu), strokovni krožki, ki so jih vodile učiteljice s prakso in določenimi delovnimi izkušnjami, hospitacije, pedagoški tisk, samoizobraževanje (Schmidt, 1988).

»Pravice otrok po nekaterih kritičnih pojmovanjih niso nič drugega kot množica predpisov, ki omogočajo odraslim, da odločajo o svojih otrocih in jih oblikujejo po svoji podobi.« (Kodelja, 1995, 53)

Povojni čas je Slovence ponovno razdelil med Italijo in Jugoslavijo. Državi z različnima političnima sistemoma sta razvili tudi različno šolstvo in na podlagi tega različno izobraževanje učiteljev. Učiteljišča in razni pedagoški tečaji so v Sloveniji takoj po vojni nudili možnost učiteljske kvalifikacije za vse tiste, ki med prvo vojno niso imeli možnosti izobraževanja. Dobili smo okoli dva tisoč novih učiteljev. Obdobje

državnega socializma je privedlo do posnemanja sovjetskega šolstva. Zaradi strahu pred buržoazno ideologijo se je državno izobraževanje učiteljev preveč oddaljilo od strokovnosti. Masovnost in ideološko preverjanje kandidatov za učitelje je vplivalo tudi na nižjo kakovost in s tem zmanjšan ugled učiteljstva. Leto 1958 pa prinese spremembe na področje šolstva z Zakonom o šolstvu. Vzgojno-izobraževalni zavodi so prenehali biti državne institucije, postali so samostojne družbene ustanove. V šol. Letu 1958/59 smo dobili osemletno osnovno šolo, gimnazije so postale štiriletne, odpravljene so bile klasične gimnazije. Spremembe je doživelo tudi višje in visoko šolstvo. Učiteljišča so bila petletna in so bila na ravni srednje šole. Zadostovala so za poučevanje na nižji stopnji osnovne šole (do vključno 5. razreda). Z uvedbo usmerjenega izobraževanja leta 1964 lahko rečemo, da so učiteljišča prenehala s svojim delovanjem. Postopno (do 1968) so se preoblikovala v gimnazijo pedagoške smeri. Leto 1968 pomeni konec skoraj 100-letne tradicije učiteljišč na Slovenskem (Cencič, 2004). Višja pedagoška šola v Ljubljani (predhodnica Pedagoške fakultete) je bila ustanovljena 1947 za poučevanje v višjih razredih osnovne šole in do reforme 1958 tudi za nižje razrede gimnazije, pa tudi za delo v posebnih osnovnih šolah in za vzgojiteljsko delo v vzgojnih zavodih. Leta 1964 se je Višja pedagoška šola preimenovala v Pedagoško akademijo, ki je v sedemdesetih letih postala del Univerze v Ljubljani. Pedagoška akademija je izgubila nekaj študijskih smeri, ki so bile prenesene na Filozofsko fakulteto v Ljubljani. 1987 je Pedagoška akademija postala visoka šola in Slovenija se je prva v Jugoslaviji odločila za štiriletni študij za vse učitelje (osnovnih in srednjih šol). Spremembe so bile odraz težnje po znanstvenju in profesionalizaciji učiteljskega poklica, kjer se pod profesijo razume področje poklicnega delovanja, ki zaradi svoje visoke stopnje zahtevnosti, odgovornosti in avtonomije terja visoko izobrazbo (Marentič Požarnik, 1988). Leta 1991 se je Pedagoška akademija v Ljubljani preimenovala v Pedagoško fakulteto Univerze v Ljubljani s svojim dislociranim Oddelkom za razredni pouk in predšolsko vzgojo v Kopru.

1.2 Izobraževanje učiteljev in učiteljic danes

Učiteljski poklic ima boljšo podobo, kot mislijo učitelji ...

»Teško je izmeriti družbeno priznanje poklica in še težje njegovo družbeno veljavo. Na splošno pravijo, da poklic uživa določeno priznanje, če njegovi predstavniki opravljajo takšno delo, ki ga družba ceni in obravnava kot pomembnega.« (Pomembne teme v izobraževanju v Evropi, 2005, 6)

V Sloveniji se danes bodoči učitelji izobražujejo na treh univerzah: Univerza v Ljubljani, Univerza v Mariboru in Univerza na Primorskem. Vsaka od univerz ima pedagoško fakulteto. Poklic učitelja, profesorja za poučevanje v osnovni in srednji šoli lahko kandidati pridobijo tudi na drugih fakultetah in akademiji, kot npr. na Filozofski fakulteti, Fakulteti za šport, Fakulteti za matematiko in fiziko, Fakulteti za kemijo in kemijsko tehnologijo, Fakulteti za računalništvo in informatiko, Akademiji za glasbo. Slovenska zakonodaja tudi omogoča kandidatom, ki so končali druge visokošolske smeri, da opravijo t. i. pedagoško-andragoško izobraževanje v okviru 375 ur in si s tem pridobijo licenco za poučevanje v osnovni ali srednji šoli.¹

¹ Pedagoško, pedagoško-andragoško oziroma specialno pedagoško izobrazbo si pridobi, kdor opravi vse obveznosti v visokošolskem študijskem programu, po katerem se pridobi naziv profesor, oziroma po drugem dodiplomskem ali podiplomskem študijskem programu, ki vključuje ustrezne strokovne vsebine. Merila za ugotavljanje vključenosti teh vsebin v študijskih programih, po katerih si pridobijo izobrazbo posamezne kategorije strokovnih delavcev, sprejme Svet za visoko šolstvo Republike Slovenije.

Kdor ni končal izobraževanja po visokošolskem študijskem programu za pridobitev izobrazbe, ki vključuje tudi pedagoško, pedagoško-andragoško oziroma specialno pedagoško izobrazbo, si jo mora pridobiti po ustreznem javnoveljavnem študijskem programu za izpopolnjevanje.

Če ni ustreznega študijskega programa za izpopolnjevanje iz prejšnjega odstavka, določi program za pridobitev pedagoške, pedagoško-andragoške oziroma specialno pedagoške izobrazbe minister, potem ko si pridobi mnenje Sveta za visoko šolstvo Republike Slovenije.

Kdor ni končal izobraževanja po izobraževalnem programu poklicnega oziroma strokovnega izobraževanja, ki vključuje tudi pedagoško, pedagoško-andragoško oziroma specialno pedagoško izobrazbo, si jo mora pridobiti po izobraževalnem programu, ki ga sprejme minister na predlog Strokovnega sveta Republike Slovenije za splošno izobraževanje (100. člen Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI), 1996).

Vse tri univerze opravljajo študijsko in raziskovalno dejavnost. Študijska dejavnost je namenjena: (1) izobraževanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju,² (2) raziskovanju kompleksnega področja vzgoje in izobraževanja in (3) spodbujanju splošnega, kulturnega in gospodarskega razvoja na nacionalni in/ali regionalni ravni. Fakultete izobražujejo vzgojiteljice in vzgojitelje, učiteljice in učitelje, specialne in socialne pedagoginje in pedagoge in druge zaposlene v vzgoji in izobraževanju, v svetovanju in vodenju šol, vrtcev in drugih zavodov, pa tudi v razvoju in upravljanju vzgoje in izobraževanja (Teze za prenovo ..., 2004).

Pedagoški poklici so pri nas v Sloveniji regulirani poklici s predpisi. Zakonodaja s področja vzgoje in izobraževanja (1995, 1996) določa, da morajo imeti strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju visokošolsko izobrazbo ustrezne smeri in specialno

² Cilji sistema vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji so:

- zagotavljanje optimalnega razvoja posameznika ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, narodno pripadnost ter telesno in duševno konstitucijo,
- vzgajanje za medsebojno strpnost, razvijanje zavesti o enakopravnosti spolov, spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi, spoštovanje otrokovih in človekovih pravic in temeljnih svoboščin, razvijanje enakih možnosti obeh spolov ter s tem razvijanje sposobnosti za življenje v demokratični družbi,
- razvijanje jezikovnih zmožnosti in sposobnosti in ozaveščanje položaja slovenskega jezika kot jezika države Slovenije; na območjih, ki so opredeljena kot narodno mešana, pa ob slovenskem jeziku tudi ohranjanje in razvijanje italijanskega in madžarskega jezika,
- spodbujanje zavesti o integriteti posameznika,
- razvijanje zavesti o državni pripadnosti in narodni identiteti in vedenja o zgodovini Slovenije in njeni kulturi,
- omogočanje vključevanja v procese evropskega povezovanja,
- uveljavljanje možnosti izbire na vseh ravneh vzgoje in izobraževanja,
- omogočanje vzgoje in izobraževanja, ki ustreza stopnji razvoja in življenjski dobi posameznika,
- zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje na območjih s posebnimi razvojnimi problemi,
- zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje otrok iz socialno manj spodbudnih okolij,
- zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje otrok, mladostnikov in odraslih s posebnimi potrebami,
- spodbujanje vseživljenjskega izobraževanja,
- omogočanje splošne izobrazbe in pridobitve poklica vsemu prebivalstvu,
- omogočanje čim višje ravni izobrazbe čim večjemu deležu prebivalstva ob ohranjanju že dosežene ravni zahtevnosti,
- omogočanje razvoja in doseganje čim višje ravni ustvarjalnosti čim večjemu deležu prebivalstva.

(2. člen Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI), 1996.)

pedagoško in/ali andragoško izobrazbo.³ To si lahko pridobijo v vzporednem, integriranem modelu začetnega študija ali v zaporednem modelu z ustreznimi programi za izpopolnjevanje po dokončanju visokošolskega študija, ki ni vseboval elementov pedagoškega izobraževanja. V Sloveniji imamo tako štiriletno izobraževanje učiteljev ne glede na raven poučevanja (v osnovni ali srednji šoli), le vzgojitelji predšolskih otrok se izobražujejo na pedagoških fakultetah na vseh treh univerzah na triletnem visokoškolskem programu za vzgojitelje predšolskih otrok. Vzgojitelji/-ice lahko po novi šolski zakonodaji iz leta 1996 delajo za polovičen delovni čas tudi v prvem razredu devetletne osnovne šole in kot del tima z razredno učiteljico načrtujejo in izvajajo pedagoški proces v skladu z nacionalnim kurikulumom. Izenačenost trajanja izobraževanja za vse vrste učiteljev predstavlja prednost, ker omogoča oblikovanje enotne profesionalne kulture po šolah (Pučko, 2005), hkrati pa enotnost programov predstavlja priložnost za dvig kvalitete izobraževanja učiteljev in vzgojiteljev.

³ Vzgojno-izobraževalno in drugo strokovno delo v javnem vrtcu oziroma šoli opravljajo vzgojitelji, pomočniki vzgojiteljev, učitelji, predavatelji višjih šol, svetovalni delavci, knjižničarji in drugi strokovni delavci, ki z njimi sodelujejo pri izvajanju strokovnih nalog, potrebnih za nemoteno delovanje vrtca oziroma šole (v nadaljnjem besedilu: strokovni delavci). Strokovni delavci izvajajo vzgojno-izobraževalno delo v skladu z zakonom in javno veljavnimi programi tako, da zagotavljajo objektivnost, kritičnost in pluralnost ter so pri tem strokovno avtonomni.

Strokovni delavci morajo obvladati slovenski knjižni jezik, imeti ustrezno izobrazbo, določeno s tem zakonom in drugimi predpisi, ter opravljen strokovni izpit v skladu s tem zakonom. Znanje slovenskega knjižnega jezika se preverja pri strokovnem izpitu. Pri učiteljih, ki niso diplomirali na slovenskih univerzah, se znanje slovenskega knjižnega jezika preverja ob prvi namestitvi.

Smer strokovne izobrazbe za strokovne delavce, v primerih, ko to določa zakon, pa tudi stopnjo izobrazbe določi minister, potem, ko si je pridobil mnenje pristojnega strokovnega sveta. Kriterije za določitev vidnih dosežkov na strokovnem področju za pridobitev naziva predavatelj višje šole določi Strokovni svet Republike Slovenije za poklicno in strokovno izobraževanje. V vrtcih oziroma šolah na narodno mešanih območjih, ki se ustanovijo za dvojezično vzgojo in izobraževanje in za vzgojo in izobraževanje v jeziku narodne skupnosti, morajo imeti strokovni delavci izobrazbo, določeno s tem zakonom in drugimi predpisi, opravljen strokovni izpit ter izpolnjevati druge pogoje v skladu s posebnimi predpisi.

Strokovna, administrativna, tehnična in druga dela opravljajo delavci, določeni s sistemizacijo delovnih mest.

Delavci iz prejšnjega odstavka morajo imeti izobrazbo, določeno s sistemizacijo delovnih mest, obvladati morajo slovenski jezik, v vrtcih oziroma šolah na narodno mešanih območjih, ki se ustanovijo za dvojezično vzgojo in izobraževanje, pa tudi jezik narodne skupnosti (92. člen Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI), 1996).

Program izobraževanja učiteljev je v Sloveniji dokaj konsistenten. Vse pedagoške fakultete izvajajo temeljna znanja posameznih predmetno-znanstvenih discipline in t. i. skupna znanja, ki študentkam in študentom pomagajo pri oblikovanju strokovne in poklicne identitete, ter jih usmerjajo k ustvarjalni komunikaciji in delu z mladimi.

Podobno je oblikovan tudi študij na drugih fakultetah, ki izobražujejo učitelje, bodoče profesorje (naziv profesor dobi študent po končanem štiriletnem študiju, ko opravi vse obveznosti iz študijskega programa, vključno z zagovorom diplomskega dela). Razlike med fakultetami, ki izobražujejo učitelje, izhajajo iz deleža praktičnega pedagoškega usposabljanja (nastopi, hospitacije, strjena praksa ...) in števila ur t. i. pedagoškega sklopa predmetov (pedagogika, psihologija, sociologija, filozofija ...).

Učni načrti na fakultetah, ki izobražujejo učitelje, vključujejo različna področja, ki jih mora profesor dovolj dobro obvladati, da lahko učencem pomaga pri pridobivanju novih znanj, izkušenj in spretnosti. Znanje, ki ga študentje pridobijo v gimnaziji, se na fakultetah nadgrajuje in prilagaja potrebam poklica učitelja različnih profilov. V okviru t. i. strokovnih predmetov usvojijo znanje stroke, v okviru temeljnih pedagoških predmetov (približno četrtnina vseh ur predavanj, vaj in seminarjev) in strokovno-teoretičnih predmetov s specialnimi didaktikami pa študentje spoznajo teoretične podlage in metode za poučevanje oziroma to, kako učencem in dijakom, čim uspešneje pomagati do potrebnega znanja s posameznih področij. Npr. profesor razrednega pouka mora imeti poleg dobrega znanja maternega jezika in ustreznega znanja s področja naravoslovja in družboslovja dobro razvite tudi glasbene, likovne, motorične in tehnične sposobnosti.

Preko vsebin skupnih znanj, kot so izbrana poglavja iz filozofije, sociologije vzgoje, teorije vzgoje, razvojne in pedagoške psihologije, didaktike in pedagoške metodologije študentke in študenti razvijajo sposobnost spoznavanja individualnih posebnosti učencev in njihovih potreb, sposobnost načrtovanja učnega procesa in odločanja o metodah dela, ki kar najbolje ustrezajo zbliževanju individualnih potreb in družbenih ciljev šolstva. Študentke in študenti spoznajo in se preizkusijo v

raziskovalnem delu. Poglobljuje tudi znanje tujih jezikov in se usposobijo za branje strokovne literature.

Posamezne fakultete posvečajo veliko pozornost tudi praktičnemu pedagoškemu usposabljanju študentov in študentk. Delež „prakse“ je večji na enopredmetnem študiju (od 8, 1 do 9 % odvisno od univerze, UL in UP imata identična programa izobraževanja učiteljev) in okoli 3,6 % na dvopredmetnih naravoslovnih vezavah. Na splošno lahko trdimo, da si študentke in študenti na pedagoških fakultetah pridobijo bistveno več teoretičnega (akademskega) disciplinarnega znanja, da pa je delež, namenjen praksi, ne le premajhen (to kažejo različne evalvacije dodiplomskega študija: Pučko, 2005, Cencič, 2004), temveč včasih skoraj voluntaristično organiziran.

Šolska zakonodaja (1996) tudi določa, da se morajo strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju vseskozi dodatno izobraževati in usposablјati, kjer svojo izobrazbo nadgrajujejo, širijo, pogloblјajo in posodablјajo. O tem več v poglavju o Nadaljnem izobraževanju in usposablјanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju.

1.3 Spremembe na področju vzgoje in izobraževanja

Naša država je v zadnjih nekaj letih doživela veliko sprememb. Postali smo samostojni, imamo večstrankarski sistem, sprejeli smo novo ustavo, leta 2004 smo se vključili v Evropo. Globalne spremembe naše družbe so pred nas postavile marsikatero nove cilje in predloge, med drugim tudi spremembe v sistemu edukacije. Spremenili smo celotni edukacijski sistem v državi. Ni šlo in ne gre le za preseganje pomanjkljivosti sedanjega sistema vzgoje in izobraževanja (izhajajoč iz sprememb naše družbe), kot pravi Slavko Gaber (1995, 5), temveč za vključevanje v t. i. evropsko dimenzijo vzgoje in izobraževanja, ki se naslavlja na *"skupno evropsko dediščino političnih, kulturnih in moralnih vrednot, ki so razpoznavne v človekovih pravicah, pravni državi, pluralni demokraciji, strpnosti in solidarnosti"* (prav tam).

Na področju vzgoje in izobraževanja so bila spremembam podvržena vsa predmetna področja: ne samo v osnovni šoli, spremembe so tudi na področju srednjega in visokega šolstva.

Problema in trendov sprememb šolstva so se lotile tudi države OECD. Plod večletnega dela držav članic je publikacija z naslovom 'What Schools for the Future?' (OECD, 2001). V njej so med drugim predstavljeni splošni družbeni trendi, trendi, ki smo jim priča v izobraževanju ter možni scenariji razvoja šol v bodočnosti. Na kratko povzeto, šolske spremembe so globoko povezane z naslednjimi sodobnimi ekonomskimi, družbenimi, političnimi, kulturnimi in okoljskimi trendi:

- s spremembami v otroštvu in odraščanju, fenomenom 'staranja družb' in spremenjenih medgeneracijskih odnosih,
- s spremembami povezanimi z enakostjo med spoloma in v družini,
- s spremembami v znanju, tehnologiji in delu,
- s spremembami v načinu življenja nasploh in potrošnji ter nastajanjem novih oblik neenakosti,
- s spremembami v geopolitičnem smislu na mednarodni, nacionalni in lokalni ravni.

Izhajajoč iz splošnih trendov se šole OECD držav danes srečujejo predvsem z naslednjimi vprašanji in izzivi:

- s podaljševanjem formalnega izobraževanja in povečevanjem udeležbe žensk v izobraževanju,
- s povečevanjem števila t. i. 'netradicionalnih' učencev in dijakov ter šolanjem izven formalnega sistema, ob tem pa z razvijanjem drugačnih oblik in metod šolanja,
- s premikom od izobraževanja v 'tovarniški obliki' k učeči se organizaciji,
- s premikom od individualnega učenja k skupinskemu, od prenosa znanja k ustvarjanju znanja,
- s spremembami v preverjanju in vrednotenju rezultatov izobraževanja,

- s spremenjeno vlogo učiteljev in spreminjanjem oziroma večji prilagodljivosti managementa šol (prav tam).

Upoštevajoč trende in izzive OECD države napovedujejo več možnih scenarijev razvoja šolstva v naslednjih desetletjih. Dva od scenarijev predvidevata nadaljnji razvoj šolskih sistemov. Prvi scenarij napoveduje 'podaljšan status quo' sedanjih šolskih sistemov, drugi pa napoveduje bistveno krepitev šolstva z novo dinamiko razvoja, družbenim priznanjem in spremembo namena (Re-schooling). Tretji scenarij pa predvideva, da bodo šole v bodočnosti precej izgubile na pomenu in vlogi oziroma celo napoveduje zaton šolstva (De-schooling) (Devjak, Tratnik, Budnar, 2005).

Ti kratko predstavljeni povzetki so izhodišče, s katerim želimo v tem prispevku poudariti zapletenost in prepletenost, v kateri se je znašla šola danes. Zlasti pa želimo poudariti pomen vseživljenjskega učenja ter nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju z vidika pričakovanja: biti kot učitelj pripravljen, usposobljen za nove izzive in spremembe v družbi in za družbo znanja – z znanjem in s kompetencami za celostni razvoj in delovanje posameznika in družbe kot celote.

1.4 Izhodišča t. i. »bolonjske« preнове študijskih programov izobraževanja učiteljev in učiteljic

Šolsko in študijsko leto 2003/2004 je zaznamovano s pričetkom t. i. »bolonjskega procesa«, ki naj bi Slovenijo do leta 2010 vključil v enoten evropski visokošolski sistem. Proces preнове študijskih programov po bolonjskih smernicah zajema posredno in neposredno tudi področje vzgoje in izobraževanja. Pedagoška fakulteta v Ljubljani se je spomladi leta 2003 vključila v drugo fazo projekta Tuning,⁴ da bi si

⁴ Tuning educational structures in Europe se je začel leta 2000, ko se je nekaj manj kot 100 univerz tedanje Evropske unije (U-15) odločilo, da bo sprejelo t. i. »bolonjski izziv« in na institucionalni ravni pričelo preverjati posamezne rešitve v zvezi z oblikovanjem novih študijskih

zagotovila možnosti za primerjalni študij sodobnih trendov v prenovi študijskih programov v evropskem kontekstu in se čim bolj seznanila s t. i. dobrimi praksami po Evropi (Zgaga, 2005, 17). Ena od študijskih področij/disciplin, določenih že v prvi fazi, je področje »edukacije«, ki vsebuje področje izobraževanja učiteljev na splošno in študijske usmeritve s področja ved o izobraževanju, npr. zgodovina, matematika, kemija itn. Temeljni koncept dela v projektu je koncept učnih izidov (learning outcomes) in koncept kompetenc, kar smo prenesli v koncept prenove študijskih programov izobraževanja učiteljev v Sloveniji.

Učitelji imajo odločilno vlogo pri učenju mladih. So ključni element v izobraževalnem sistemu vsake države in Evrope. Zavedajo se, da nudi kvalitetno izobraževanje učencem osebno zadovoljstvo, boljše socialne spretnosti in bolj raznovrstne možnosti zaposlitve. Njihova stroka, ki jo navdihujejo vrednote vključevanja v družbo znanja in potreba po razvijanju potenciala vseh učencev, ima velik vpliv na družbo in bistveno vlogo pri razvijanju človekovega potenciala in oblikovanju prihodnjih generacij (Common ..., 2005). Vsi, ki živijo v Evropi, bi morali imeti enake možnosti, da se prilagodijo zahtevam družbenega in gospodarskega življenja in aktivno sodelujejo pri oblikovanju evropske bodočnosti. V družbi znanja so visoko cenjeni elementi, kot so najnovejše informacije, znanje in spretnosti. Pomembno je, da za doseg te elementov razvijemo učinkovite metode učenja in poučevanja ter hkrati omogočamo okoliščine za nenehno učenje v vseh življenjskih obdobjih (Memorandum ..., 2004). Čeprav imajo učitelji v sodobni družbi odločilno vlogo, ne morejo delovati sami. Njihovo začetno, dodiplomsko izobraževanje kot nadaljnje izobraževanje in usposabljanje morajo podpirati ustanove, kjer so zaposleni, v povezavi s skladno državno politiko, ki pridobi ustrezna sredstva. Ta politika se mora usmeriti k začetnemu izobraževanju učiteljev in nadaljevanju strokovnega razvoja, toda prav tako

programov, sistemskim zagotavljanjem kakovosti, povezavo s prakso ipd. Projekt je že od začetka koordinirala španska Univerza Deusto (Bilbao) in nizozemska Univerza Groningen, podprla pa ga je Evropska komisija v programu Sokrates. Osnovni namen projekta je bil razvoj skupne sodobne metodologije v podporo celoviti študijski prenovi (Zgaga, 2005, 19).

mora biti znotraj širšega okvira izobraževalne politike na splošno. Dokument o Skupnih evropskih načelih (2006, 197) navaja, da potrebuje učiteljski poklic diplomo visokošolskega zavoda, učitelji morajo imeti izobrazbo iz svojega poklicnega področja in ustrezno pedagoško kvalifikacijo, programi izobraževanja učiteljev morajo biti na razpolago na vseh treh stopnjah (dodiplomski, magistrski in doktorski študij), predvsem je potrebno spodbujati učiteljevo pripravljenost za raziskovanje in dokazovanje lastne prakse k razvoju novega znanja. Dokument opozarja na nujnost razumevanja učiteljskega poklica kot kontinuiteto, kar pomeni, da so potrebne za profesionalni razvoj učiteljev dosledne in ustrezno financirane strategije učenja: od začetnega izobraževanja učiteljev do strategij vseživljenjskega učenja, ki zajemajo formalne in neformalne oblike učenja. Naslednja značilnost v načelih je t. i. mobilnost učiteljskega poklica, ki jo je potrebno spodbujati in pospeševati kot sestavni del začetnih in drugih programov izobraževanja z vidika možnosti učenja tujih jezikov, izmenjave študentov, spoznavanje tuje prakse (prav tam).

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

Z vključitvijo Slovenije v bolonjski proces ter v projekt EU *Izobraževanje in usposabljanje 2010*, ki temelji na lizbonski strategiji in zajema tudi področje izobraževanja učiteljev, so predvidena »nova nadnacionalna strukturna orodja, kot so

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

Med temeljne kompetence/spretnosti, ki so sedaj veliko bolj potrebne, kot so bile v preteklosti, da človek aktivno participira v družbi znanja in ekonomiji (na trgu dela in na delu) in ki jih je potrebno vključiti v študijske programe izobraževanja učiteljev, so nekatere nove, npr. digitalna pismenost in druge, kot so znanje tujih jezikov, socialne spretnosti itn. Od posameznikov se namreč pričakuje, da bodo pripravljeni za učenje in osmišljanje množice informacij, da bodo sposobni bolj avtonomnega, strpnega in sodelujočega obnašanja, kot je bilo to v preteklosti, in hkrati imeli sposobnost in pripravljenost hitro pridobiti nove spretnosti ter se znati prilagajati novim izzivom in situacijam. Medveš (2004) navaja, da so kompetence globalni cilj izobraževanja, ki

pomeni po eni strani sintezo znanja v smislu obvladovanja vsebin, spoznanj in informacij ob uporabi višjih kognitivnih procesov, t. i. vsebinsko znanje. Po drugi strani pomenijo kompetence sintezo veščin, spretnosti in metod posamezne stroke ali strokovnega področja, t. i. proceduralno znanje, ter ne nazadnje so kompetence sinteza razvoja interesa, motivacije, osebnega odziva posameznika, njegove integritete in socialne vključenosti. Torej lahko kompetence razumemo kot *«zmožnost posameznika, da aktivira, uporabi in poveže pridobljeno znanje v kompleksnih, raznovrstnih in nepredvidljivih situacijah»* (Parrenoud, po Svetlik, 2006, 4).

Skupna evropska načela za učiteljske kompetence in kvalifikacije (Zgaga, 2006 a) ponujajo izhodišča prenovi študijskih programov za področje edukacije (vzgoje in izobraževanja) na štirih načelih in treh snopih kompetenc. Načela so: (1) učiteljevanje kot visokokvalificiran poklic, ki je (2) umeščen v kontekst vseživljenjskega učenja, (3) je mobilni in utemeljen na (4) partnerstvu. Trije snopi kompetenc pa so: (a) usposobljenost za delo z drugimi, (b) usposobljenost za delo z znanjem, tehnologijami in informacijami in (c) usposobljenost za delo z družbo in v družbi (prav tam). Razdevšek Pučko (2006) poudarja, da v današnjem času in družbi, ko govorimo o učiteljevanju, ne moremo mimo niti t. i. »novih vlog«, ki jih pred učitelja postavljajo spremembe v družbi, niti ne mimo novih poudarkov dosedanjih njegovih vlog. Avtorica navaja različne avtorje, kot so Hirvi, 1996, Day, 1999, ki pravijo, da v študiju pridobljene kvalifikacije ne zadoščajo več. Tu ne gre le zaradi novih spoznanj stroke, nove tehnologije, pojava inkluzije, potrebe po drugačnem poučevanju ali ocenjevanju znanja. Gre preprosto za preusmeritev od poučevanja k učenju, za timsko delo, za strpnost do različnih učencev in nujnost premagovanja in razumevanja medkulturnih razlik, za delo s starši, usposobljenost za refleksijo, raziskovanje in evalvacijo lastnega dela. Učitelj mora biti po njenem mnenju odprt za spremembe in motiviran za vseživljenjsko učenje in stalni profesionalni razvoj (Razdevšek Pučko, 2006, 32–33).

»Bolonjska izhodišča» preнове visokega šolstva in nov Zakon o visokem šolstvu (2004) omogočajo kar nekaj novosti oziroma odpirajo nove možnosti na področju

profesionalnega razvoja in nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja. S študijskimi programi za izpopolnjevanje in s programi za profesionalni razvoj, ki so oblika vseživljenjskega učenja, so odprta vrata za večjo kompetentnost pedagoškega poklica. Ti programi so lahko izhodišče za povezavo med dodiplomskim in podiplomskim študijem in možnost za pridobitev licence za poučevanje »tretjega predmeta«. Gre za t. i. možnost nabiranja in prenosa kreditov – premostitveni tečajji (bridging courses), ki bi kandidatu zagotovili manjkajoče specifične kredite in uspešnost nadaljevanja študija na izbrani smeri druge stopnje (pridobivanje novih predmetno specifičnih kompetenc) ali za nadaljevanje diagonalnega nadaljevanja študija – možnost prehoda iz ene usmeritve na drugo, iz ene stopnje na drugo stopnjo študija. Z oblikovanjem in opravljanjem modularnega sistema dodiplomskega študija bi prav tako odprli možnost pridobitve licence za novo predmetno področje. Izdelana so tudi merila in kriteriji za priznavanje formalno in neformalno pridobljene izobrazbe in znanja.

Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje lahko tudi vnaprej nudi programe za pridobitev licence diplomantom drugih usmeritev, ki se želijo kvalificirati za učitelje (Devjak, 2005). Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje kot možnost za vseživljenjsko učenje je lahko del izobraževanja učiteljev, ki bi omogočal vsem, ki niso dokončali študijske smeri, imajo pa določena formalna in neformalna znanja, da s pomočjo novih programov za izpopolnjevanje zaključijo svoj študij in se aktivno ter odgovorno vključijo v izobraževalni sistem. Vseživljenjsko učenje je namreč skupna formula, v okviru katere se lahko združijo vse vrste učenja in izobraževanja za izboljšanje znanja, spretnosti in veščin posameznika, v tem primeru učitelja in drugih strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju.

Sprejete *Teze za prenovo študijskih programov* (2004) zato na vseh treh pedagoških fakultetah v Sloveniji (Ljubljana, Maribor, Koper) v devetih točkah poudarjajo izobraževalno in raziskovalno misijo pedagoških fakultet oz. vseh tistih fakultet, ki izobražujejo učitelje, reguliranost, akademskost in zaposljivost pedagoških poklicev, študij na vseh treh stopnjah po vzporednem in/ali zaporednem modelu z načeli in

orodji kreditnega sistema, nacionalna in mednarodna primerljivost študijskih programov izobraževanja učiteljev.

2

NADALJNJE IZOBRAŽEVANJE IN USPOSABLJANJE STROKOVNIH DELAVCEV V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU

2.1 Prikaz tujih modelov in izkušnje tujih držav na področju stalnega strokovnega spopolnjevanja

V svetu sicer ni splošnega soglasja o tem, kako naj se učitelji usposablajo. Evropski strokovnjaki ugotavljajo,⁵ da je potrebno poenotiti standarde znanja, kompetence in kvalifikacije (study outcomes), ni pa potrebno poenotenje vsebin in metod v izobraževanju in usposabljanju učiteljev. Pomembno je, da se učitelji usposobijo za novo, razširjeno vlogo: središče njihovega profesionalnega delovanja ni več posredovanje znanja, ampak opora učencem pri učenju (zmanjšanje osipa, reševanje učnih težav, povezanih s socialnimi problemi, razvijanje ključnih kompetenc pri učencih in dijakih ...). Med ključne kompetence prištevajo: komuniciranje v maternem jeziku in tujih jezikih, uporaba IKT, numerične spretnosti in kompetence v matematiki, naravoslovju in tehnologiji, podjetništvo, medosebne in državljanske kompetence, znanje za učenje, splošna kultura.

Modeli ITT⁶ in kontinuiranega profesionalnega razvoja, ki so jih razvile evropske države:

1. modeli deficita: tradicionalni koncepti prenašanja znanja na učitelje na področja, kjer jim je znanja primanjkovalo (v 60. letih);
2. modeli spodbujanja strokovne avtonomije: pobude so izhajale iz šol, ustanavljanje učiteljskih centrov (v 70. letih);
3. sistemski pristop: uvajanje usmerjenega ITT v šole, povezovanje šol s programi za razvoj šol in izboljšanje kakovosti (90. leta);
4. partnerski in celosten pristop: je model prihodnosti. Poudarek bo (je že) v oblikah usposabljanja, ki potekajo na šoli in pri katerih sodelujejo visokošolski učitelji z izkušenimi učitelji, novinci ter študenti na skupnih projektih reševanja pedagoških problemov. Poudarek bo na povezovanju formalnega izobraževanja z neformalnim, vse življenjskim učenjem in omrežnih oblikah sodelovanja (učenje na daljavo z uporabo IKT, učenje prek računalniško podprtih mrež).

⁵ Expert group A: Improving education of teachers and trainers, First global report, 2003.

⁶ ITT: in-service teacher training.

OECD študija, narejena leta 1999⁷, ločuje tri vrste pristopa k organiziranju ITT glede na to, kdo daje pobudo (učitelji, organi šol, univerze, učiteljska središča, ministrstvo, agencije ...):

1. Top-down: ITT je v rokah oblasti in le ta določa, kaj šole in učitelji potrebujejo;
2. Bottom-down: izhaja iz potreb učitelja in šol;
3. Bottom-across: šolske oblasti zagotovijo delovanje omrežij učiteljev, ki skrbijo za diseminacijo dobre prakse.

Strokovnjaki OECD ugotavljajo, da ni enega samega najboljšega modela, ki bi pokrival ustrezno vse potrebe, in v praksi države (dežele) kombinirajo različne oblike in modele.

Na podlagi izkušenj različnih držav je mogoče ugotoviti naslednje (Prenova sistema ... 2004, 16–17):

- usposabljanje, ki je daleč od učiteljevega vsakodnevnega okolja, najmanj učinkuje na spreminjanje prakse poučevanja;
- usposabljanje na šoli in v organizaciji šole daje najboljše rezultate, ko gre za reševanje konkretnih učnih situacij in je potrebna izmenjava izkušenj učiteljev o istih učencih, najmanj pa takrat, ko gre za osvajanje abstraktnih vsebin;
- idealno je kombiniranje usposabljanja na šoli z eksternim usposabljanjem;
- strokovne novice za predmet najlažje podaja univerzitetna institucija, toda spreminjanje učiteljevega razmišljanja in stila poučevanja je učinkovito, če je umeščeno v šolo in podprto z aktivno udeležbo;
- poslušanje predavanj o didaktičnih novosti omogoča učiteljem poglobiti razumevanje novih poti v poučevanju, ne da pa jim tudi vpliva in moči, da jih uporabijo v svojem vsakodnevem okolju;
- prepuščanje odgovornosti za ITT v celoti šolam potencialno lahko poveča moč ravnateljev in zmanjša vpliv učiteljev;

⁷ In-service Training and Teacher Professional Development (1999); OECD, Pariz.

- bolje se obnesejo dolgoročni razvojni projekti, ki vključujejo čim več partnerjev, kot serija kratkih programov (zlasti, če so po nalogu vodstva šole);
- ključnega pomena pa je kakovostno pedagoško vodenje in upravljanje.

2.2 Nadaljnje izobraževanje in izpopolnjevanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju v Sloveniji

Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje (prej stalno strokovno spopolnjevanje) strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (in-service teacher training) je pravi razvoj doživel v Sloveniji po letu 1991 (sprejetje nove zakonodaje), ko je stalno strokovno spopolnjevanje in izpopolnjevanje postalo sestavni del sistema napredovanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju v nazive). Pomeni obliko vseživljenjskega izobraževanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, ki poleg študijskih programov za pridobitev izobrazbe oziroma za izpopolnjevanje⁸ zagotavlja strokovnim delavcem možnost za obnavljanje, razširjanje in poglobljanje znanja ter seznanjanja z novostmi stroke ali pa služijo za pridobitev temeljne licence, t. i. pedagoško-andragoško izobraževanje. Osnovni cilj nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja je profesionalni razvoj ter strokovna in osebnotna rast strokovnih delavcev, s čimer se povečuje tudi kakovost in učinkovitost celotnega vzgojno-izobraževalnega sistema. Sistem finančno podpira Ministrstvo za šolstvo in šport in je del sistema za napredovanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju.⁹

⁸ V nadaljnjem besedilu IZP programi.

⁹ Cilj nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju je zagotavljanje strokovne usposobljenosti za poučevanje določenega predmeta ali predmetnega področja oziroma opravljanje določenega strokovnega dela, podpiranje profesionalnega in strokovnega razvoja vsakega strokovnega delavca, razvoja javnega vrtca in šole ter razvoja celotnega sistema vzgoje in izobraževanja in s tem povečanja njegove kvalitete in učinkovitosti (2. člen Pravilnika o strokovnem spopolnjevanju, izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, 2004).

Že leta 1986 je začel veljati pravilnik o obveznem strokovnem izpopolnjevanju učiteljev in vzgojiteljev, ki je določal, da je izpopolnjevanje obvezno za vse učitelje, ki so opravili strokovni izpit, razen za učitelje, ki se bodo v naslednjih petih letih upokojili. Izpopolnjevanje je potekalo praviloma med šolskimi počitnicami. Za ravnatelje je moralo biti organizirano vsaj vsaki dve leti, za učitelje in vzgojitelje pa vsaj enkrat na pet let. Leta 1972 pa je strokovni kolegij Zavoda za šolstvo sprejel gradivo, v katerem ugotavlja, da k stalnemu izpopolnjevanju spada strokovno pedagoško-psihološko in družbeno izpopolnjevanje, ki mora omogočiti učitelju, da spremlja razvoj stroke. Rezultat teh ugotovitev je ustanovitev Centra za pedagoško izpopolnjevanje pedagoških delavcev istega leta. V šolskem letu 1981/82 postane strokovno spopolnjevanje moralna in delovna obveza vsakega strokovnega delavca v šolstvu.¹⁰ Skrb za izobraževanje so prevzele predvsem šole same, nekatere vsebine pa so predpisale tudi posebne izobraževalne skupnosti (Prenova sistema SSS ..., 2004).

¹⁰ Delovna obveznost učitelja obsega pouk in druge oblike organiziranega dela z učenci, vajenci, dijaki oziroma študenti višjih šol (v nadaljnjem besedilu: učna obveznost), pripravo na pouk, popraviljanje in ocenjevanje izdelkov in drugo delo, potrebno za uresničitev izobraževalnega programa.

Priprava na pouk obsega:

- sprotno vsebinsko in metodično pripravo,
- pripravo didaktičnih pripomočkov.

Drugo delo obsega:

- sodelovanje s starši,
- sodelovanje v strokovnih organih šole,
- opravljanje nalog razrednika,
- organizirano strokovno izobraževanje in izpopolnjevanje,
- zbiranje in obdelavo podatkov v zvezi z opravljanjem vzgojno-izobraževalnega in drugega dela,
- mentorstvo učencem, vajencem, dijakom in študentom višje šole ter sodelovanje s šolami in visokošolskimi zavodi, ki izobražujejo strokovne delavce,
- mentorstvo pripravnikom,
- urejanje kabinetov, zbirk, šolskih delavnic, telovadnic, igrišč, nasadov ipd.,
- organiziranje kulturnih, športnih in drugih splošno koristnih in humanitarnih akcij, pri katerih sodelujejo učenci, vajenci oziroma dijaki,
- pripravo in vodstvo ekskurzij, izletov, tekmovanj, šole v naravi, letovanj, taborjenj, ki jih organizira šola in
- opravljanje drugih nalog, določenih z letnim delovnim načrtom.

Določbe tega zakona, ki urejajo delovno obveznost učiteljev in drugih strokovnih delavcev, se uporabljajo tudi za učitelje in druge strokovne delavce šol in zavodov za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami (119. člen Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI), 1996).

V letih 1997/98 se je pričelo izobraževanje tistih, ki so prenavljali učne načrte, v letih 1999/2000 se je začelo obdobje izobraževanja učiteljev, zelo intenzivno izobraževanje učiteljev zaradi uvajanja devetletke pa v letu 2001/2002. V zadnjih dveh letih je moral Programski svet za SSS načrtno omejiti število programov v katalogu, kajti analiza je pokazala, da je možno realizirati v Republiki Sloveniji med 600 in 850 programi na leto (v šol. letu 2001/2002 je bilo namreč razpisanih 1324 programov). Fakultete in visoke šole so v petletnem povprečju ponujale okoli 17 % programov, javni zavodi in inštituti tretjino, prav toliko zasebne in druge organizacije, preostalo so programi, ki so jih ponujali različni izvajalci iz prakse (prav tam).

Šibke točke stalnega strokovnega spopolnjevanja po analizi Ministrstva za znanost šolstvo in šport iz februarja 2004 so:

- prevelika razpršenost ponudbe;
- sistem postaja nepregleden in težko obvladljiv;
- premajhen delež programov, ki bi bili usmerjeni na profesionalne komponente učiteljskega poklica;
- zaradi prevelike razdrobljenosti ni mogoče zagotoviti dovolj sredstev za več izvedb programov, da bi pokrili dejanske potrebe;
- premajhna prepoznavnost evropskih trendov;
- premalo je možnosti za širitev dobrih praks iz šole na šolo;
- izvedbe so prostorsko preveč oddaljene večini šol, čas pa premalo prilagojen ritmu dela v šolah;
- prešibka povezava s sfero dela;
- ni dovolj občutljiv za pobude in dejanske potrebe šol in učiteljev; vloge in odgovornosti posameznih nosilcev izobraževanja niso dovolj jasno definirane in razmejene.

Glede na pomanjkljivost je Ministrstvo za šolstvo in šport sprejelo leta 2004 nov Pravilnik o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju.

Na Pedagoški fakulteti v Ljubljani je bil Oddelek za stalno strokovno spopolnjevanje ustanovljen oz. potrjen ob sprejemanju Pravil o organizaciji in delovanju Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani na Senatu PeF LJ, dne, 8. 3. 2001. Že od leta 1991 je pisarna v okviru Referata za študijske zadeve opravljala delo s področja nadaljnega usposabljanja in izobraževanja (pozneje OSSS). Število ponujenih programov se je iz leta v leto večalo.

Prve programe IZP (programe izpopolnjevanja) smo na Pedagoški fakulteti v Ljubljani pričeli izvajati v študijskem letu 1990/91. Pripravili smo in izvajamo 14 IZP programov različnih usmeritev.¹¹ Do študijskega leta 2003/04 smo imeli 475 izvedb, preko 17265 udeležencev in programe je izvajalo 142 visokošolskih učiteljev in njihovih sodelavcev.

V študijskem letu 2004/05 smo prešli na nov način izvedbe stalnega strokovnega izpopolnjevanja in spopolnjevanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. V študijskem letu 2004/05 izvajamo 18 predpisanih programov (planiranih 24 izvedb, 573 udeležencev in 48 izvajalcev), 15 posodobitvenih programov (planiranih 15

¹¹ Modul 1: Pedagoško delo v 1. razredu s poudarkom na opismenjevanju v prvem triletju.

Modul 2: Psihološke značilnosti mlajšega otroka in posebnosti dela v 1. razredu ob zgodnejšem vsholanju.

Modul 3: Usposabljanje učiteljic in vzgojiteljic za opisno ocenjevanje.

Modul 4: Družboslovje, matematika in naravoslovje za učitelje 1. razreda.

Modul 5: Integriran pouk v prvem triletju v luči specialnih didaktik.

Modul 6: Usposabljanje učiteljic in vzgojiteljic za delo z otroki s posebnimi potrebami.

Modul 7: Glasbena, likovna in športna vzgoja v prvem triletju.

Modul 8: Lutka – sodelavec v prvem obdobju.

Študijski program za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe (PAI).

Defektološka dokvalifikacija (DD).

Program za pridobitev specialno-pedagoške izobrazbe za učitelje in vzgojitelje otrok z motnjami vedenja in osebnosti (SPD).

Program iz predšolske vzgoje (Plvzg).

Program za izpopolnjevanje učiteljic in učiteljev RP za poučevanje angleškega jezika v 2. obdobju OŠ (PIAOŠ). Študijski program izpopolnjevanja za poučevanje predmeta naravoslovje v 6. in 7. razredu devetletne OŠ – FIZIKALNI in KEMIJSKI DEL (NAR6&7 = fi-ke).

izvedb, 278 udeležencev in 44 izvajalcev), 17 programov izpopolnjevanja (planiranih 44 izvedb, 1547 udeležencev in 123 izvajalcev), prijavili pa smo tudi 11 programov za učiteljske zборе, ki naj bi jih izvajalo 13 visokošolskih sodelavcev. Realizacija bo odvisna od povpraševanja in znana konec študijskega (šolskega) leta.

2.3 Vseživljenjsko učenje za boljše znanje in nove kompetence

Vseživljenjsko učenje je skupna formula, v okviru katere se lahko združijo vse vrste učenja in izobraževanja. Kakovostno učenje, ki temelji na načelu vseživljenjskega učenja in presega tradicionalno ločevanje med začetnim in nadaljevalnim izobraževanjem, se veže na načelo učeče se družbe, v kateri lahko vse omogoča učenje in celostni razvoj posameznikovih darov.

Dokumenti Evropske unije v okviru Evropske strategije zaposlovanja opredeljujejo vseživljenjsko učenje kot namerno učno aktivnost, ki teče, da bi se izboljšalo znanje, spretnosti in veščine (Memorandum ..., 2000, 3). Vseživljenjsko učenje ni več samo eden od vidikov izobraževanja in usposabljanja, postati mora vodilno načelo za ponudbo in udeležbo v celotnem kontinuumu učnih vsebin. Vsi, ki živijo v Evropi, bi morali imeti enake možnosti, da se prilagodijo zahtevam družbenega in gospodarskega življenja in da aktivno sodelujejo pri oblikovanju evropske bodočnosti, je zapisano v Memorandumu o vseživljenjskem učenju, ki ga je Evropski svet sprejel leta 2000 v Lizboni.

Države članice, ki so odgovorne za svoje sisteme izobraževanja in usposabljanja, morajo nuditi splošen in nenehen dostop do učenja za pridobitev in obnovo spretnosti, ki so potrebne za nenehno participacijo v družbi znanja, ta bo po neizogibno mnogo bolj tekmovalna kot katerakoli znana družba. Ko znanje postaja univerzalno dostopno, preprosto ne bo izgovorov za neproduktivnost, pravi Drücker (prav tam). V družbi

znanja so visoko cenjeni elementi, kot so najnovejše informacije, znanje in spretnosti. Ljudje sami so vodilni dejavniki družb znanja. V človekovi moči je, da ustvarja in uporablja znanje učinkovito in smotno. Pomembno je, da za doseg tega cilja razvijemo učinkovite metode učenja in poučevanja ter hkrati omogočamo okoliščine za nenehno učenje v vseh življenjskih obdobjih (lifelong) in na različnih področjih posameznikovega življenja, kar označuje večrazsežnostno učenje (lifewide). Beseda »lifewide« opisuje učenje za vse družbene vloge z vsemi vsebinami, ki razvijajo telesne, intelektualne, čustvene in duhovne razsežnosti človeka, in oblikami – formalno, neformalno in priložnostno učenje, v družini, šoli, vsakdanjem življenju in na delovnem mestu (Memorandum ..., 2000,4). Učenje je tako lahko rezultat načrtovanja, včasih priložnostno, včasih pa naravno in evolucijsko (Day, 1999, 1). Med temeljne spretnosti, torej spretnosti, ki so sedaj veliko bolj potrebne, kot so bile v preteklosti, da človek aktivno participira v družbi znanja in ekonomiji (na trgu dela in na delu), so nekatere nove, npr. informacijska pismenost in druge, kot so znanje tujih jezikov. Veliko večji pomen v družbi znanja dobivajo socialne spretnosti, kajti od ljudi se pričakuje, da bodo sposobni bolj avtonomnega, strpnega in sodelujočega obnašanja, kot pa je bilo to v preteklosti. Med generično spretnost, ki naj bi jo imel vsak, pa prištevamo sposobnost in pripravljenost za učenje – kako se učiti, prilagoditi, osmisliti množico informacij ter hkrati imeti sposobnost in pripravljenost hitro pridobiti nove spretnosti ter se znati prilagajati novim izzivom in situacijam. Istočasno pa so države članice dolžne zagotoviti posameznikom priložnost vseživljenjskega učenja, ki naj poteka čim bližje njihovega življenja in dela (lokalni pristop), podpreti učenje z informacijsko komunikacijsko tehnologijo (IKT), kjer je to potrebno, in zagotoviti partnerstvo. Partnerski odnos vključuje socialne in strokovne partnerje in prakso (na edukacijskem polju so partnerji šole, vrtci, drugi vzgojno-izobraževalni zavodi, lokalne skupnosti, delodajalci, npr. razna ministrstva) in zagotavlja udejanjenje vseživljenjskega učenja v praksi.

Delors (1996) je iz koncepta 'učee se družbe' razvil koncept 'učeeh se organizacij', v šolstvu koncept 'učee se šole', ki izhaja iz dveh temeljnih spoznanj. Prvo je, da šola ni statična organizacija, temveč razvijajoča se in stalno spreminjajoča se ustanova. Drugo spoznanje pa je, da so v ta razvoj vključeni vsi na šoli, tako da aktivno prispevajo k njenemu razvoju. Na šolo vplivajo tudi spremembe na družbenoekonomskem in družbenopolitičnem področju ter spremembe v odnosu posameznik – civilna družba – država (Barle Lakota, 2004). Učitelji morajo v kontekstu učeče se družbe svoje učence in dijake pripraviti na življenje in delo v hitro spreminjajočih se pogojih, v katerih je za gospodarsko uspešnost in družbeno kohezijo ključna prav sposobnost nenehnega učenja na delu, ob delu in z delom ter učenja v interakciji z drugimi. V prvi vrsti pa velja to za učitelje same. Učitelji se sočasno soočajo s procesom prenašanja, razširjanja, ustvarjanja in uporabe znanja, kakor tudi z njegovo »učinkovitostjo in kakovostjo« (Plevnik, 2004).

Ko razmišljamo o kompetencah učiteljev, ne moremo mimo definicije Perrenouda (Key competences, po Pučko, 2004), ki kompetentnost razume kot sposobnost učinkovitega delovanja v številnih situacijah, ta sicer temelji na pridobljenem znanju, vendar ni omejeno s tem znanjem. Pridobivanje kompetenc pa avtor v nadaljevanju pojmuje kot usposabljanje posameznikov za mobilizacijo, uporabo in integracijo pridobljenega znanja v kompleksnih, različnih in nepredvidljivih situacijah. To pojmovanje je po Razdevšek Pučko (prav tam) dovolj široko za opisovanje zahtev, ki jih pred učitelja postavlja sodobna šola, ki predstavlja kompleksne, različne in nepredvidljive situacije, ki zajema nujnost nenehnega profesionalnega razvoja, saj znanje, pridobljeno v procesu usposabljanja, ne zadošča. Med kompetencami je mogoče koristno uporabiti tudi razlikovanje med ozkimi, specifičnimi (vezanimi na posamezne predmete) in splošnimi (generičnimi, predmetno neodvisnimi, kroskurikularnimi) kompetencami. Ne glede na to, pa morajo biti vse transferabilne, prenosljive in uporabne v različnih situacijah in ne zgolj v kontekstu, kjer so bile pridobljene. Učiteljeve kompetence, ki so navedene v poročilu ekspertne skupine pri

Evropski komisiji (Defining competencies and curriculum, 2003, v: Razdevšek Pučko, 2004), so: (1) **usposobljenost za nove načine dela v razredu** (ustrezni pristopi glede na socialno, kulturno in etično različnost učencev; organiziranje spodbudnega okolja za učenje, da bi olajšali in spodbudili proces učenja in timsko delo); (2) **usposobljenost za nove naloge in delo zunaj razreda tako na šoli kot s socialnimi partnerji** (razvijanje šolskega kurikula, organizacija in evalvacija lastnega dela in sodelovanje s starši in drugimi partnerji); (3) **usposobljenost za razvijanje novih kompetenc in novega znanja pri učencih (učiti jih, kako se je treba učiti za vseživljenjsko učenje v družbi znanja; (4) razvijanje lastne profesionalnosti** (usmerjenost v raziskovalni pristop pri delu in usmerjenost v reševanje problemov in odgovorno usmerjanje lastnega profesionalnega razvoja v procesu vseživljenjskega učenja); (5) **uporaba informacijsko – komunikacijske tehnologije (IKT)** – (uporaba IKT v formalnih učnih situacijah (pri pouku) in drugem strokovnem delu, tudi za potrebe lastnega poklicnega razvoja).

Pučko (prav tam) opozarja, da naveden seznam ni dokončen, ampak izpostavlja v sedanjem trenutku najpomembnejše kompetence, ki jih potrebujejo učitelji v današnji družbi znanja. Pri pridobivanju novega znanja in novih kompetenc igra pomembno vlogo t. i. nadaljnje izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje (prej stalno strokovno spopolnjevanje) strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (in-service teacher training) je v Sloveniji doživelo pravi razvoj po letu 1991 (sprejetje nove zakonodaje, ko je stalno strokovno spopolnjevanje in izpopolnjevanje) postalo sestavni del sistema napredovanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju v nazive).¹² Pomeni

¹² Strokovni delavci v vrtcih in šolah se strokovno izobražujejo in usposablajo. Vzgojitelj, učitelj, organizator izobraževanja, svetovalni delavec in knjižničar lahko napredujejo v naziv mentor in svetovalec, če imajo visokošolsko izobrazbo, pa tudi v naziv svetnik. Pod pogoji iz drugega odstavka tega člena napredujejo v nazive tudi ravnatelj, direktor in pomočnik ravnatelja ter predavatelji višjih šol. Pogoje, način in postopek strokovnega izobraževanja in usposabljanja ter napredovanja v nazive določi minister.

obliko vseživljenjskega izobraževanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, ki poleg študijskih programov za pridobitev izobrazbe oziroma za izpopolnjevanje¹³ zagotavlja strokovnim delavcem možnost za obnavljanje, razširjanje in poglobljanje znanja ter seznanjanja z novostmi stroke ali pa služijo za pridobitev temeljne licence (t. i. pedagoško-andragoško izobraževanje). Osnovni cilj nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja je profesionalni razvoj ter strokovna in osebna rast strokovnih delavcev, s čimer se povečuje tudi kakovost in učinkovitost celotnega vzgojno-izobraževalnega sistema. Sistem finančno podpira Ministrstvo za šolstvo in šport in je del sistema za napredovanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju.

2.3.1 Timsko delo kot pristop vseživljenjskega učenja

Pomemben cilj vsakega programa nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja učiteljev z namenom vseživljenjskega učenja je tudi osebna in strokovna rast njegovih udeležencev.

Timsko delo na vzgojno izobraževalnem področju je tisto dogajanje, ko se dve osebi ali več oseb s pedagoškimi nameni hkrati usmerja na iste subjekte (otroke, učence, dijake, študente) v okviru posameznega učnega predmeta, kombinacije predmetov, teme, projektnega dela ali drugih aktivnosti (Polak, 1998 b, 2001). Timsko delo individualnega pedagoškega dela ne nadomesti, ampak ga nadgradi z bogato timsko dinamiko in kompleksnimi psihološkimi procesi na področju zaupanja, komunikacije, intrapersonalne in interpersonalne percepcije, reševanja problemov in konfliktov idr. Osebna in strokovna rast pedagoških delavcev je kot rezultat vseživljenjskega učenja na tem področju usmerjena predvsem k spoznavanju in ozaveščanju omenjenih

Naziv predavatelj višje šole podeli predavateljski zbor ustrezne višje strokovne šole, če predavateljski zbor še ni konstituiran, pa Strokovni svet Republike Slovenije za poklicno in strokovno izobraževanje.

Postopek za pridobitev naziva iz prejšnjega odstavka določi minister (105. člen Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI), 1996).

¹³ V nadaljnjem besedilu IZP programi.

psiholoških procesov, pri čemer lahko uporabljamo zelo različne metode in oblike dela (Polak, 1999, 2004, 2006).

Timsko delo kot pristop vseživljenjskega učenja bomo na tem mestu utemeljili z izhodišči Evropske komisije (Delors, 1996), ki različna pojmovanja učenja metaforično umesti v štiri stebre: - ***učenje, da bi vedeli***; - ***učenje, da bi znali delati***; - ***učenje, da bi znali živeti in učenje, da bi znali biti***. Potrebo po več strokovnega znanja lahko uresničujemo z upoštevanjem načela prvega stebra učenja – *učenje, da bi vedeli*. Znanje omogoča posamezniku razumeti svet, ki ga obdaja, ter sporazumevanje in sožitje z drugimi. Timsko delo pedagoških delavcev vključuje več različnih procesov, katerih strokovno-teoretično poznavanje pogloblja reflektivnost posameznika. Nova spoznanja omogočajo boljše razumevanje samega sebe in drugih, spodbujajo intelektualno radovednost, kritično mišljenje in osmišljanje stvarnosti. Psihološko-pedagoške utemeljitve timskega dela (razlage psihosocialnih procesov, psiholoških zakonitosti in značilnosti timskega dela) nudijo posamezniku izhodišče za osebno in timsko refleksijo. Učitelji nimajo dovolj specifičnega znanja s področja timskega dela, zato ga morajo v organiziranih oblikah usposabljanja, ki vključuje tudi lastno aktivnost slušateljev, nenehno dograjevati z novimi spoznanji. Timsko delo učiteljev (še zlasti timsko poučevanje) v slovenskih šolah nima tradicije, zato je še toliko pomembnejše, da zagotovimo “kroženje” raziskovalnih ugotovitev in izkušenj, s katerimi si bodo pomagali učitelji, ki se timskega dela šele lotevajo.

Med "pridobitvami" programa usposabljanja za timsko delo (Polak, 2006) udeleženci najpogosteje omenjajo nove spretnosti in bolj sistematično izvajanje timskega dela, zlasti timskega načrtovanja. Slednje prepoznamo v drugem stebru učenja (prav tam) – *učenje, da bi znali delati*. Za kakovostno timsko delo v šoli ni dovolj le določeno strokovno znanje; za timsko delo se je smiselno usposablјati le ob neposrednem aktivnem timske delu. Usposabljanje torej ne more vključevati le strokovnih in teoretičnih razlag in samostojnega študija literature, temveč mora temeljiti na učenju iz izkušenj. Šele konkretna izkušnja s timske delom posamezniku omogoči pravi

vpogled v prednosti in probleme tega pristopa (več o tem Polak, 1998 b, 1999). Brez neposrednega timskega dela ostanejo strokovna spoznanja v posamezniku na ravni deklariranega znanja, ki se pogosto ne izrazi v učiteljevem pedagoškem ravnanju. Delors (1996) opozarja, da *učiti se, da bi znali delati*, nima več tistega preprostega pomena, ki ga je imela priprava posameznika na jasno opredeljene praktične naloge, temveč mora biti poudarjeno razvijanje najrazličnejših spretnosti. Med slednjimi so spretnosti, ki jih posameznik pridobi s strokovnim usposabljanjem, od socialnih spretnosti in odnosov pri skupinskem delu, ustvarjalnih pobud, pripravljenosti za tveganje, spretnosti sporazumevanja in dela z drugimi, do spretnosti preprečevanja in reševanja sporov (prav tam, 81–82). Program usposabljanja za timsko delo mora torej navajati na sistematično in redno izvajanje vseh etap timskega dela, vključno z vsemi psihodinamičnimi procesi in reševanjem problemov. S tem se uresničuje procesna funkcija programa, ki ima še posebno močan vpliv v času dodiplomskega izobraževanja.

Med utemeljitvami vpliva programa usposabljanja za timsko delo na osebno rast pedagoških delavcev je bilo pomembno zastopano mnenje, da je program prispeval k lažjemu sprejemanju in upoštevanju drugih ljudi, njihovih mnenj in idej, sodelujoči v raziskavi pa med pridobitvami omenjajo tudi boljše samoobvladovanje, boljše počutje v delovnem okolju in večjo strpnost (Polak, 2003). V teh navedbah je prepoznati načelo tretjega stebra učenja po Delorsu – *učenje, da bi znali živeti*. "Učenje, da bi znali živeti v skupnosti, spada med bistvene naloge vzgoje in izobraževanja," pravi Delors (prav tam, 84). Pri tem izpostavlja dva dopolnjujoča se pristopa: odkrivanje drugih ljudi in vključevanje v skupne naloge. Timsko delo v šoli oba pristopa udejanja: ob neposrednem timske delu se učitelji bolje spoznavajo med seboj ter se pri tem učijo, da ima različnost lahko številne prednosti in da se iz nje lahko veliko naučijo. Avtor poudarja, da se pri skupnem delu rojeva nova identiteta udeležencev, ki omogoča preseganje osebnih navad in poudarja njihove skupne značilnosti, ne pa razlike. Slednje potrjujejo tudi učinki timskega dela. *Tim je vedno več kot vsota*

njegovih članov, je pogost slogan, ki ga praksa timskega dela v šoli potrjuje. Timsko delo učiteljev razvija sodelovalno kulturo na šoli in prenaša njena načela tudi na učence (Polak, 2005). Učitelji, ki delajo timsko, so zgled medsebojnega spoznavanja, sodelovanja in sprejemanja različnosti ne le za svoje kolege, temveč tudi za učence in njihove starše. Spretnosti timskega dela, ki jih pri timskem delu učitelji neposredno prenašajo na učence in jih z vključevanjem sodelovalnega učenja pri učencih tudi razvijajo, prispevajo k boljši vključitvi v vsakdanje življenje.

Pomembno področje napredka učiteljev, ki sistematično timsko delajo, sta po njihovem mnenju tudi področji njihove samozavesti in samozaupanja (Polak, 2003). Menijo, da naj bi program usposabljanja pozitivno prispeval k ozaveščanju, k bolj poglobljenemu razmišljanju o sebi, svoji lastni vlogi pri timskem delu, pogostejšim potrditvam, notranjemu zadovoljstvu, odločnosti, samoobvladovanju, večjemu spoštovanju samega sebe, večjemu zavedanju svojih prednosti, odkrivanju samega sebe idr. Večino navedb, s katerimi učitelji utemeljujejo vpliv programa na področje osebnostne rasti, lahko povežemo z udejanjanjem četrtega stebra učenja po Delorsu – *učenje, da bi znali biti*. Delors omenja, da odkrivanje drugih nujno poteka prek poznavanja samega sebe. Usposabljanje za timsko delo brez upoštevanja slednjega ne more biti učinkovito. Le "delo na sebi" usmerja učitelja k nenehnemu ozaveščanju in reflektiranju procesov pri timskem delu in lahko pripomore k osebnostni in strokovni rasti vsakega člana tima. "Izobraževanje mora prispevati k celovitemu razvoju vsakega posameznika – k njegovemu duševnemu in telesnemu razvoju, čustvovanju, smislu za lepoto, k osebnostni odgovornosti in duhovnim vrednotam. Vsem človeškim bitjem mora biti omogočen razvoj neodvisnega, kritičnega mišljenja in oblikovanje lastne presoje. Različnost vsake osebnosti, njena samostojnost in iniciativnost, še celo želja po izzivanju – to je poroštvo za ustvarjalnost in izumiteljstvo." (Delors, 1996, 86–87) Spoznavanje in razvijanje samega sebe je pomembna naloga vsakega člana tima (takoj za doseganjem pedagoških ciljev), če želi uspešno vstopati v socialno interakcijo z

drugimi v timu. Tim se lahko razvija le ob osebnotnem in strokovnem razvoju njegovih članov, zato mora usposabljanje za timsko delo vključevati tudi take aktivnosti, ki posameznika usmerjajo v spoznavanju samega sebe, k uveljavljanju njegovih močnih in nadgrajevanju šibkih področij pedagoškega dela. Le osebnotno in strokovno zrel učitelj je lahko enakovreden in ustvarjalen član tima, ki bo polno prispeval k doseganju skupnih ciljev ter se pri tem tudi osebnotno in strokovno razvijal.

2.3.2 Sodelovalno učenje kot kontekst vseživljenjskega učenja

Mnogi strokovnjaki s šolskega področja poudarjajo, da so učitelji lahko drug drugemu najboljše učitelji, saj najboljše poznajo vse razsežnosti svojega dela, psihofizično zahtevnost pedagoškega poklica in potrebe, ki jih imajo. Učenje je temeljni psihološki pojav, ki omogoča razvoj, ne le razvoj posameznikov, ampak tudi razvoj tima in socialnega okolja. Če izhajamo iz predpostavke, da naj bi bilo učenje v bistvu socialni proces, potem velja, da je učenje v skupini, t.j. s sodelovanjem z drugimi, učinkovitejše, kot če bi bilo potekalo le individualno. Pri timskem delu učiteljev je sodelovalno učenje npr. zagotovljeno s širokim obsegom strokovnosti, stilov poučevanja in osebnotnih lastnosti, ki jih imajo posamezni člani tima. Priložnosti za učenje drug od drugega je mnogo; lahko je prisotno učenje spretnosti, navad, novih pedagoških pristopov, znanja, načinov reševanja problemov, obvladovanja pedagoških situacij ipd.

Pekljaj (2001) opredeljuje sodelovalno učenje kot *“učenje v manjših skupinah, v katerih delo zastavimo tako, da obstaja pozitivna povezanost med člani skupine, ko skušajo s pomočjo neposredne interakcije pri učenju doseči skupen cilj. Pri tem skupinskem delu pa se ohrani tudi odgovornost vsakega posameznega člana skupine”* (Pekljaj in sod., 2001, 9). Glede na to, da so osnovna načela skupinskega dela učencev in timskega dela učiteljev podobna (timsko delo je v bistvu posebna vrsta skupinskega dela), so podobni tudi procesi in dejavniki, ki vplivajo na uspešnost takega dela. Na

pozitivni soodvisnosti, neposredni interakciji, odgovornosti vsakega posameznega člana in uporabi ustreznih sodelovalnih spretnosti (Johnson in Johnson, 1994) temelji tudi timsko delo učiteljev, zato lahko prej navedeno opredelitev neposredno prenesemo na področje timskega dela v šoli in na področje nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja pedagoških delavcev.

Pri oblikovanju programov nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja učiteljev je smiselno izhajati iz predpostavke, da je obvladovanje načel in spretnosti sodelovalnega učenja za učitelje pomembna podlaga za razvoj zmožnosti timskega dela. Sodelovanje pri učenju in pedagoškem delu ter razumevanje z drugimi ljudmi namreč razvija interpersonalne spretnosti, spodbuja k izražanju čustev in občutkov ter k njihovemu ustrežnejšemu obvladovanju. Pri sodelovalnem učenju so pomembni tudi intrapersonalni procesi, npr. zavedanje in obvladovanje individualnega vedenja, usmerjanje k lastnim dosežkom in k stalni individualni refleksiji (Scottish C. C. C., 1995).

Z vidika Piageta je sodelovalno učenje učinkovito, ker spodbuja socio-kognitivni konflikt (neskladje dveh nasprotnih perspektiv, dveh miselnih pristopov, ki jih izražajo različni posamezniki v neki socialni situaciji), ki se poraja z različnimi mnenji in strategijami posameznikov v skupini (Johnson in Johnson, 1994). To neskladje (*cognitive disequilibrium*) nastane zaradi neujemanja v zaznavnih ali spoznavnih perspektivah pri posamezniku. Bistvena je socialna interakcija, ki predstavlja prsto izmenjavo mnenj in spodbuja spoznavne spremembe v posamezniku. Med sodelovalnim učenjem so posamezniki navadno vključeni v diskusijo, v kateri se kognitivni konflikti porajajo in razrešujejo, pokažejo pa se tudi neprimerni načini razmišljanja, ki se sčasoma modificirajo (prav tam). Da bi v timih učiteljev in/ali v seminarski skupini spodbujali socio-kognitivni konflikt, ki bi udeležence nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja vodil k (samo)oblikovanju strokovno in izkušensko bolj utemeljenih pogledov na pedagoško delo, je smiselno v vseh delih programa načrtno spodbujati izmenjavo mnenj in izkušenj ter diskusijo med udeleženci.

Vigotski ne zanika vloge socio-kognitivnega konflikta, trdi pa, da se višje mentalne funkcije (jezik in mišljenje) najprej razvijejo v interakciji z drugimi osebami, potem pa se postopoma prenesejo s socialne (interpersonalne) ravni na individualno (intrapersonalno). Pomembni so predvsem mehanizmi, ki ne temeljijo na konfliktu, npr. socialna interakcija med posamezniki na različnih ravneh razumevanja, strokovnosti in izkušenosti (prav tam). V heterogeni seminarski skupini je veliko priložnosti za bogato socialno interakcijo. Udeležencem je omogočena izmenjava informacij in pogledov, raziskovanje šibkih točk lastnega razumevanja in razumevanja ter miselnih strategij drugih ljudi, popravljanje in dopolnjevanje drug drugega in na osnovi tega (pre)oblikovanje svojega lastnega razumevanja.

Načela sodelovalnega učenja so v izobraževanju učiteljev prisotna zlasti na področju oblikovanja poklicne vloge, pogosto pa je izpostavljen tudi pomen sodelovalnega poučevanja (angl. *co-operative teaching*, *peer teaching*, *peer learning*, *peer tutoring*), pri katerem učitelji izmenično poučujejo drug drugega. Elementi sodelovalnega poučevanja so lahko v programu nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja prisotni zlasti pri medsebojnih individualnih in timskih predstavitvah različnih izpeljanih aktivnosti.

Sodelovalno učenje učiteljev je hkrati tudi model za sodelovalno učenje učencev. Shachar in Shmuelevitz (1997) sta empirično potrdila, da sta uporaba metod sodelovalnega učenja pri pedagoškem delu z učenci in sodelovanje učiteljev pozitivno povezana z občutkom učinkovitosti pri učiteljih. Učitelji, ki so pogosteje sodelovali, so zaznavali višjo raven lastne učinkovitosti. Sodelovanje učiteljev naj bi bilo nujni pogoj za uvajanje sodelovalnega učenja kot pedagoškega pristopa (prav tam), ustvarja pa tudi ugodnejše pogoje za kakovostno učenje učencev (Blake, Hanley, Jennings in Lloyd, 1999).

Sodelovalno učenje učiteljev je pomembno tudi za raziskovanje lastne pedagoške prakse, pri čemer učitelji ob sodelovanju s kolegi preverjajo in primerjajo pedagoška načela ter uspešnost svojega pedagoškega ravnanja (Engestrom, 1994). Po načelih

sodelovalnega učenja razvijajo nove spretnosti poučevanja. Nekatere študije (npr. Howey in Collinson, 1995, Showers in Joyce, 1996) kažejo, da so učitelji, ki so se skupaj učili (angl. tudi "*collaborative experience*", "*peer coaching*") in skupaj načrtovali, hitreje, pogosteje in bolj dosledno uvajali pedagoške novosti (nove spretnosti in strategije poučevanja) pri svojem delu. Takšni timi so povečevali kohezivnost šole ter omogočali kakovostnejši proces oblikovanja in sprejemanja pedagoških odločitev.

Situacije sodelovalnega učenja v okviru programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja ob prisotnosti socio-kognitivnega konflikta in bogate socialne interakcije udeležencev z zelo različnimi izkušnjami in pogledi na pedagoško delo lahko predstavljajo osnovne "sprožilce" skupinskih procesov in medsebojnega učenja.

2.3.3 Elementi akcijskega raziskovanja v vseživljenjskem učenju

Akcijsko raziskovanje je po Elliottu opredeljeno kot proučevanje socialne situacije, da bi izboljšali kvaliteto dejavnosti v njej, hkrati pa je tudi intenzivno učenje za vse udeležence tega raziskovanja (Marentič Požarnik, 1993 b). Marentič Požarnik poudarja, da sodelovanje v akcijskem raziskovanju pomembno prispeva k strokovni rasti učiteljev; v središču je medoseben odnos, odprtost, enakopraven dialog, izmenjava izkušenj pa tudi pomislekov, dilem. Našteto je v procesu spreminjanja pedagoške prakse nujno, saj le raziskovanje lastne obstoječe pedagoške prakse vodi do načrtovanja spremenjenega pedagoškega ravnanja.

Elemente akcijskega raziskovanja je v programih nadaljnega izobraževanja in usposabljanja mogoče uporabiti kot didaktični pristop (in/ali tudi kot raziskovalni), pri čemer lahko aktivnosti seminarja oblikujemo na temelju osmih značilnostih akcijskega raziskovanja v šolah, ki jih navaja Elliot (Miglič, 1999). Ob vsaki značilnosti so navedeni predlogi in sugestije, kako lahko navedeno značilnost akcijskega raziskovanja vključimo v program nadaljnega izobraževanja in usposabljanja:

1. ***preučevanje preteklih učiteljevih izkušenj, ki so v nekaterih vidikih nesprejemljive in problematične ter dovzetne za spremembe:***
 - spodbujanje k priklicu izkušenj, k vodenemu in sistematičnemu ozveščanju in reflektiranju tistih socialnih situacij v razredu ali med učitelji, ki so bile nesprejemljive, potrebne konceptualnih sprememb in drugačnega pedagoškega ravnanja;
2. ***poglobitev razumevanja (diagnoze) problemov:***
 - izhajanje iz osebnih pojmovanj, pričakovanj do kolegov in vodstva, iz razumevanja lastnih stališč,
 - identifikacije lastnih spretnosti in kompetenc,
 - poglobljanje (samo)kritičnosti in samostojnosti,
 - načrtovanje potrebnih sprememb pri sebi in svojem delu;
3. ***akcija, ki naj bi spremenila situacijo, sledi šele, ko je doseženo globlje razumevanje praktičnega problema:***
 - analiza osebne pripravljenosti za neko pedagoško spremembo/inovacijo,
 - sprostitvev osebnih in strokovnih blokad za spreminjanje,
 - internalizacija načel spreminjanja,
 - zaupanje v uspeh;
4. ***razlaga dogajanja z upoštevanjem soodvisnosti od konteksta:***
 - osebne refleksije, dnevniški zapisi in diskusije ob upoštevanju delovne situacije, delovnih pogojev, delovnih zahtev, posebnih socialnih in materialnih okoliščin na šoli;
5. ***interpretacija dogajanje z vidika neposredno vključenih v situacijo, npr. učiteljev in učencev, učiteljev in ravnatelja:***
 - vključevanje učiteljev različnih šol in različnih profilov,
 - različne interpretacije osebnih izkušenj in dogajanja na šoli,
 - prevzemanje in analiza različnih vlog;
6. ***uporaba "vsakdanjega" jezika udeležениh učiteljev pri analizi ugotovitev:***

- svoboda izražanja v diskusijah in tudi večpomenskost uporabljenih izrazov, navedb in komentarjev v reflektivnih dnevniških zapisih, seminarski nalogi ali diskusiji;

7. *vrednotenje uspeha pedagoškega dela le v neposrednem dialogu z udeleženci:*

- evalvacija v različnih časovnih obdobjih in na več ravneh, pisni in ustni dialog z udeleženci, saj je od njihove osebne evalvacije odvisno, koliko bodo spoznanja in aktivnosti programa ponotranjili in jih po končanem programu tudi prenašali v neposredno pedagoško prakso;

8. *odkriti dialog med "raziskovalcem"(kot vodjo/izvajalcem programa) in udeleženci, svoboden pretok informacij:*

- zagotavljanje možnosti sproščene diskusije, spontanega izražanja vprašanj, dilem, pomislekov, vprašanj z dopisi, po telefonu, z elektronsko pošto in na govornih urah,
- npr. v obliki posredovanja ugotovitev vmesne in končne evalvacije programa, povratnih informacij in komentarjev na skupinska poročanja in timske predstavitve ter pisnih povratnih informacij na oddano seminarsko nalogo po končanem programu.

Poleg navedenih načel je med izvajanjem programov nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja pedagoških delavcev, zlasti pa v fazi oblikovanja aplikativne ali/ali raziskovalne seminarske naloge za aplikacijo novih spoznanj v neposredno prakso mogoče uresničevati še nekatere druge značilnosti akcijskega raziskovanja (prim. Sagadin, 1991), kot so npr.:

- *partnerski odnos med raziskovalci-vodji programa in pedagoškimi praktiki ter odprta verbalna komunikacija;*
- *refleksija lastne pedagoške prakse kot izhodišče za izvajanje mini-akcijskih raziskav:*

- upoštevanje vzgojno-izobraževalnih potreb, želja in pričakovanj udeležencev v zvezi s programom,
- uporaba raziskovalnih namenov v samoraziskovalne,
- načrtovanje primernejšega in učinkovitejšega ravnanja v prihodnje;
- ***pragmatična in dinamična delitev dela med «raziskovalci» - izvajalci in praktiki:***
 - prepletanje vodilne vloge izvajalca(ke) programa in udeleženi učiteljev,
 - aktivna vloga pedagoških delavcev pri individualnem ali skupinskem/timskem predstavljanju ugotovitev, opažanj in izkušenj;
- ***navezovanje novih vidikov in rešitev za probleme pedagoške v smeri korigiranja nadgrajevanja in izpopolnjevanja ter razvijanja inovacije:***
 - ob spodbujeni diskusiji, izmenjavi izkušenj, pogledov in dilem ob prisotnosti socio-kognitivnega konflikta z namenom osebne predstave se subjektivne teorije korigirajo, izpopolnijo, nadgrajujejo; vsi ti procesi pa pozitivno vplivajo na motiviranost za inoviranje pedagoškega dela ter na povečano kritičnost do njega;
- ***spreminjanje raziskovalnega polja med raziskovalno-inovacijskim procesom, učenje na osnovi sprememb (tako raziskovalcev kot praktikov) in sprotno modificiranje začetnih raziskovalnih vprašanj in hipotez:***
 - številna raziskovalna vprašanja in hipoteze se lahko porajajo med samim programom nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja in lahko predstavljajo samostojne "mini-akcijske" raziskave;
- ***celostni pristop k pojavom v vzgoji in izobraževanju čimbolj, iskanje medsebojne povezanosti, odvisnosti, protislovnosti in razvojnosti:***
 - posamezni proučevani psihološki pojavi in procesi (npr. osebne bojzani, pričakovanja, zaupanje, spretnosti, stališča ...) prispevajo k spoznavanju psiholoških razsežnosti pedagoškega dela v šoli le takrat, ko jih obravnavamo kot dele celote in ne kot posamezne fragmente;

- ***vključevanje akcijskega raziskovanja neposredno v proces inoviranja in nadgrajevanja programa nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, v snovanje novosti, njihovo izvajanje, preizkušanje, vrednotenje in izpopolnjevanje:***
 - ugotovitve mini-raziskav, izražene učne potrebe in povratne informacije udeležencev programov nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja je smiselno upoštevati pri spreminjanju, inoviranju, modificiranju in nadgrajevanju vsebine programa, saj je zaželeno, da se ta prilagaja željam in potrebam udeležencev;
- ***poudarek na diskurzu:***
 - pedagoškimi delavcem je tako dana možnost dejavnega poseganja v strokovna in znanstvena spoznanja in na njihovi osnovi "konstruktivistično" izgrajevanje njihovega lastnega pogleda na neko konkretno problematiko s pedagoškega področja.

Pri uvajanju akcijskega raziskovanja kot didaktičnega pristopa v programu usposabljanja za timsko delo je nujno potrebno upoštevati spiralno zaporedje akcijskih korakov, ki vključujejo samorefleksijo (Kemmis in Wilkinson, 1998, Sagadin, 1991):

- načrtovanje spremembe,
- delovanje in opazovanje procesa in posledic spremembe,
- reflektiranje teh procesov in posledic,
- ponovno načrtovanje nove spremembe in tako ciklično naprej.

Konkretizacija zgoraj predstavljenih akcijskih korakov je v nadaljevanju prikazana na primeru programa usposabljanja učiteljev za timsko delo »***Timsko delo v šoli – razvojni pristop***« (Polak, 2003). Za glavno načrtovano spremembo pedagoške prakse v programu usposabljanja učiteljev za timsko delo je postavljen cilj sistematičnega in čim pogostejšega timskega dela v vseh treh etapah (timsko načrtovanje, timsko poučevanje in timska evalvacija). V okviru te spremembe smo z učitelji sistematično uvajali manjše delne spremembe pri posameznih udeležencih na področjih, ki

podpirajo timsko delo. Načrtovane spremembe, ki so jih udeleženci vnašali v svoje pedagoško ravnanje, so bile vpeljane postopoma, v okviru posameznih aktivnosti (delavnic), ki jih je obsegal program.

Najpomembnejše spremembe so tako bile:

- razširjanje/preoblikovanje lastnih pojmovanj timskega dela, tako da vključujejo timsko poučevanje kot nujno in osrednjo etapo timskega dela;
- spreminjanje osebne naklonjenosti timskega delu in pripravljenosti zanj, tako da bi bili učitelji bolj motivirani za njegovo izvajanje;
- razvijanje lastne komunikacije, da bi postala bolj odprta, dvosmerna, konstruktivna, celostna ...;
- razvijanje različnih lastnih vlog v timu, ki naj temeljijo na posameznikovih močnih področjih;
- razvijanje lastnih spretnosti timskega dela in dejaven prispevek k razvijanju spretnosti timskega dela pri drugih članih v timu;
- aktivno izvajanje sistematičnega timskega načrtovanja, timskega poučevanja in timske evalvacije.

Pri oblikovanju in izvajanju različnih programov nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja je mogoče elemente akcijskega raziskovanja uporabljati predvsem kot didaktični pristop za intenzivnejše učenje in ozaveščanje lastne pedagoške prakse.

2.4 Spreminjanje pedagoške prakse kot rezultat vseživljenjskega učenja

Raziskovalci pedagoške prakse in izvajalci različnih programov nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju pogosto ugotavljamo, da slednji pod vplivom novega znanja ne spreminjajo svojega pedagoškega ravnanja in izvajanja v tolikšni meri, kot bi od njih to pričakovali.

Spreminjanje obstoječega načina življenja in dela v nekem delovnem okolju je vedno zelo zapleten in dolgotrajen proces. V strokovni literaturi s pedagoškega področja ga avtorji označujejo z različnimi izrazi, kot so organizacijska sprememba, pedagoška sprememba, preoblikovanje ali reformiranje poučevanja idr. Tako npr. McKenna (1991) izpostavlja predvsem dolgotrajnost in zelo počasne rezultate tega procesa, Hargreaves (1994, po Wallace, McCulloch in Evans, 1995) poudarja učitelja kot edini ključ do šolskih sprememb, Wagner (1993) pa opozarja, da izobraževanje učiteljev za nov način pedagoškega dela še ni zadosten pogoj za sistematične spremembe.

Razdevšek Pučko (1993, 1997 a, 1997 b, 2000, 2002) vidi prav v sistematičnem usposabljanju učiteljev za prenovljeno šolo tisti ključni proces, ki omogoča, da pride v praksi do sprememb tretjega reda – do sprememb na osebno-strokovni ravni. Organizacijske (prva raven sprememb) in vsebinske spremembe (druga raven) namreč niso dovolj, da bi prišlo trajnih sprememb v poučevanju učiteljev. Avtorica poudarja, da *"se bo vsaka sprememba udejanjila le, če jo bo učitelj vnesel v svoje vsakodnevno delo, to pa se bo zgodilo, če bo sprememba postala njegov način razmišljanja"* (Razdevšek Pučko, 1993, 234).

Domači in tuji strokovnjaki, ki se ukvarjajo s spreminjanjem pedagoške prakse, se strinjajo, da je spremembe na osebno-strokovni ravni najtežje dosegati, saj je njihovo objektivno in sistematično spremljanje organizacijsko zelo zahtevno. Povezane so z osebnimi pojmovanji učiteljev in njihovimi stališči do različnih vidikov pedagoškega dela. Navadno jih spremljajo začetne bojazni in odpori. Pojavljajo se predvsem kot primarni odziv človeka na porušeno potrebo po varnosti, ki temelji na stalnosti, nespremenljivosti in predvidljivosti sveta, v katerem živimo.

Po mnenju Razdevšek Pučko (1993) jih gre pripisati trem skupinam razlogov:

- neosveženosti in pomanjkanju prepričanja, da so spremembe potrebne,
- pomanjkanju znanja in spretnosti za uvajanje sprememb in
- prepričanju učiteljev, da spremembe ne bodo prinesle nič bistveno boljšega, ne učencem ne njim samim. Možnost za preseganje omenjenih odporov je predvsem

v sistematičnem spodbujanju samorefleksije, v upoštevanju načela prostovoljnosti in v organiziranju dodatnega izobraževanja učiteljev, ki bo temeljilo na sodobnih spoznanjih in aktivnih metodah (prav tam).

Nadaljnje strokovno izobraževanje naj bi bilo po mnenju Andersonove (1991, po Razdevšek Pučko, 1993, 235) učinkovito takrat, kadar bo:

- a) izhajalo in zadovoljevalo potrebe, ki so jih identificirali učitelji sami;
- b) povezano s tistim, kar učitelji že vedo in kar v resnici lahko tudi naredijo;
- c) vključevalo različne dejavnosti in omogočalo relevantne izkušnje (primeri, delavnice, demonstracije, diskusije v malih skupinah z učitelji, ki imajo enake probleme in /ali izkušnje);
- č) omogočalo aktivno vključevanje učiteljev samih (igranje vlog, simulacije, mikro-poučevanje) in ne le poslušanje ekspertov o tem "kaj in kako bi učitelji morali delati";
- d) opogumljalo učitelje, da uporabijo to, kar se "učijo" v svojih razredih, kadar bo spodbujen proces "poskusi, ovrednoti, spremeni, še poskušaj".

Za uspešno spreminjanje pedagoškega ravnanja učiteljev je zelo pomembna tudi primerjava z drugimi ter izmenjava pozitivnih in negativnih izkušenj. Ob različnih priložnostih medsebojnega srečevanja učitelji primerjajo svoje ravnanje in svoje izkušnje z drugimi, pri tem doživljajo podporo, verbalizirajo svoje bojazni, dileme, pomisleke, storjene napake pri uvajanju neke novosti ipd. (Razdevšek Pučko 1993, 1997, Polak 1999). Ob omenjenih aktivnostih in strokovni podpori kompetentnih oseb (npr. predavateljev v seminarjih strokovnega izpopolnjevanja, uspešnih in že izkušenih učiteljev) odpori postopoma popuščajo, kar se odraža v večji motivaciji za aktivno uvajanje spremembe v prakso.

2.4.1 Proces uvajanja pedagoških sprememb

Pedagoške spremembe je smiselno uvajati postopoma, v sistematično vodenem in spremljanem procesu, ki poteka po določenih korakih oz. etapah. Različni avtorji ta proces različno razčlenjujejo, vsi pa so si edini v mnenju, da je prav od primernosti procesa uvajanja sprememb odvisno, ali bo uvajanje spremembe uspešno in učinkovito.

Po Lewinovi paradigmi spremembe (Robertson, Smith in Cooper, 1994) je v vsaki organizaciji prisotna socialna sila (npr. v obliki različnih vlog, norm, usposobljenosti, pričakovanj ipd.), ki zagotavlja njeno stabilnost in urejeno delovanje. Proces uvajanja neke spremembe se mora zato začeti kot "odmrznitev" trenutne situacije oz. kot zlom obstoječega polja sil. To pa je mogoče le tedaj, ko vsaj nekaj članov delovne organizacije čuti in izraža potrebo po spremembi obstoječega stanja in je v sistemu prisotna neka nova sila (npr. nova tehnologija, nov postopek dela, novi odnosi med subjekti ipd.). Ko je obstoječe stanje "odmrznjeno", nastopi sprememba, ki se v delovnem okolju lahko pokaže kot izboljšava v zasnovi dela. V kontekstu pedagoškega dela v šoli je to lahko uvedba neke pedagoške inovacije, novega pristopa, načina ali metode dela. Tretja stopnja uvajanja spremembe je "ponovna zamrznitev", kjer gre za utrditev spremembe in novega stanja sistema. Pri tem lahko pride do več različnih napak: npr. namesto nove spremembe se utrdi staro stanje in za dalj časa odloži uvedbo spremembe. Če se proces utrjevanja sproži ob neprimernem času in na neprimernem mestu, lahko pride do utrditve le enega dela spremembe ali celo do utrditve napačne spremembe. Utrditev ob pravem času in na pravem mestu sili delovno okolje k izvajanju uvedene spremembe in ga zaznamuje z njo (prav tam).

Lewinov model spreminjanja pedagoške prakse si pogledjmo po korakih:

1. ***Razvijanje potrebe po spremembi obstoječe pedagoške prakse*** je osnovni korak, ki je potreben za vsako spremembo na področju vzgoje in izobraževanja. Če ne gre za spremembe, ki se sistematično uvajajo na zakonski podlagi, je zelo pomembno, da

pride do prepoznavanja potrebe po spreminjanju med samimi izvajalci obstoječe prakse, v našem primeru med učitelji na neki šoli. Zavedati pa se moramo, da nekateri učitelji preprosto ne čutijo potrebe po spremembah. Prepričani so v pravilnost svojega poučevanja, niso seznanjeni z drugačnimi, boljšimi načini dela, predvsem zato, ker svoje delo le "izvajajo", brez samorefleksije in samoevalvacije (Razdevšek Pučko, 1993). Pri teh učiteljih je treba potrebo po spremembi šele vzbuditi; to pa lahko naredimo le z navajanjem na sistematično reflektiranje lastnega poučevanja in z usmerjanjem k sledenju pedagoškim novostim. Za oboje je gotovo najprimernejše obdobje dodiplomskega izobraževanja, k sistematični refleksiji pa lahko učitelje usmerjamo tudi v kasnejših obdobjih njihovega strokovnega razvoja. Izkušnje nakazujejo, da so pri tem lahko zelo uspešni različni programi strokovnega izpopolnjevanja in usposabljanja učiteljev (Razdevšek Pučko, 1997 a).

2. **Pojasnjevanje in predstavljanje (diagnosticiranje) spremembe** je po Lewinu drugi korak v procesu spreminjanja pedagoške prakse in dolgoročno vpliva na korake, ki sledijo. Uvajanje spremembe mora spremljati širša predstavitev okoliščin, pogojev in značilnosti te spremembe. Cooper (po Robertson, Smith in Cooper, 1994) opozarja na pomembnost odločitve, kje (na katerem položaju oz. delovnem mestu) bo prišlo do spremembe. V zvezi s tem avtor navaja nekaj ključnih načel, ki so v določenem zaporedju, tako da je vsako pogoj za uveljavitev naslednjega.

a) *Večji vpliv imajo spremembe na pomembnejših ali bolj izpostavljenih delovnih mestih.* Težko bi rekli, da je v šoli kakšno delovno mesto bolj ali manj pomembno oz. bolj ali manj izpostavljeno, strinjamo pa se lahko, da je zelo pomembno, da je sprememba prisotna tudi pri delu vodstva šole. Za uvajanje nekega spremenjenega pristopa pedagoškega dela velja, da morajo učitelji čutiti smiselnost spremembe in se počutiti več kot le izvajalci vizije "nekoga drugega". Razdevšek Pučko (2000, 177) v zvezi s tem poudarja: *"Če učitelji*

doživljajo spremembe kot vsiljene, pogosto razvijejo posebne strategije, s katerimi se sicer navzven prilagodijo, v resnici pa njihova stališča ostanejo nespremenjena, do uvajanja sprememb ne čutijo osebne odgovornosti, ob neuspehu pa imajo že vnaprej zagotovljeno razlago". Vodstvo šole pa ima v zvezi z uvajanjem sprememb še eno pomembno "poslanstvo". Poleg zagotavljanja osebne, strokovne in materialne podpore učiteljem, je pomembno tudi, da spodbudi, podpre ali organizira predstavitev njihovega dela in rezultatov bodisi v ustni ali pisni obliki (objave, publikacije). Pri tem ne gre le za pretok informacij o dobrih izkušnjah in pozitivnih modelih za druge učitelje, temveč tudi za neposreden vir motivacije (zadovoljitev potrebe po potrditvi) članov tima za nove poskuse spreminjanja obstoječe pedagoške prakse.

- b) *Sprememba se hitreje uveljavi, ko ji je zavezana večina zaposlenih in njihovo vodstvo.* Pogoj za širjenje spremembe je njeno prepoznavanje in sprejemanje, kot smo že omenili, pomembna pa je tudi zavezanost vodstva, ki deluje kot multiplikator uvajanja sprememb. Mnoge izkušnje s slovenskih šol, zlasti tistih, ki so poskusno uvajale devetletno osnovno šolo, potrjujejo, da so vodstva šol bila naklonjena spremembam, ki so jih uvajali (Razdevšek Pučko, 2002). Večina zaposlenih je novemu načinu dela zavezana tedaj, ko čuti hkratno zavezanost vodstva šole, smiselnost ciljev in prednost novega pred že utečenim načinom dela. Zavezanost učiteljev neki pedagoški inovaciji je torej treba izgrajevati na osnovi jasnih in izvedljivih ciljev, s podporo vodstva šole in šolske svetovalne službe in s stalnim izvorom motivacije za timsko delo. Slednje pa temelji predvsem na doseganju uspehov in pozitivnih potrditev.
- c) *Vrednote in vedenje, ki jih uvaja sprememba, morajo biti skladni z vrednotami in vedenjem celotne organizacije.* Poglobljeno spreminjanje pedagoške prakse (Day, 1999) obsega spreminjanje vrednot, stališč, čustev in zaznav, ki "obveščajo" prakso, do katerega pa ne pride, če posameznik ni aktivno udeležen

oziroma če ne čuti, da sodeluje pri odločanju. Vodstvo šole je torej tudi v tem primeru – kot vodilni oblikovalec šolske kulture – odgovorno za pomen, ki ga pripiše določeni pedagoški spremembi na šoli.

3. ***Oblikovanje idej in predlogov za spreminjanje pedagoške prakse*** je naslednji korak uspešnega uvajanja spremembe (po Robertson, Smith in Cooper, 1994). Če je bila pri prejšnjih načelih posebej izpostavljena vloga vodstva šole, ima pri oblikovanju idej in predlogov izrazitejšo vlogo t. i. razvojna skupina. Oblikovanje sproščene in pozitivnega vzdušja je nujen pogoj za varnost in ustvarjalnost učiteljev pri izražanju idej in predlogov. Slednje lahko prispeva tudi vodstvo šole, pri tem pa mora paziti na način, kako jih učiteljem “ponudi”, da pri tem ne ogroža njegove avtonomnosti. Ideje in predloge za spreminjanje pedagoške prakse je potrebno vrednotiti z vidika možnosti za izpeljavo (kadrovskih, materialnih, prostorskih, časovnih ...) in z vidika relevantnosti v danem delovnem okolju.
4. ***Načrtovanje in uvajanje spremenjene pedagoške prakse*** nadgradi prejšnje tri korake s konkretnimi načrti, kaj, kdaj in kako se bo spremenilo. Po Carbyjevem (po Robertson, Smith in Cooper, 1994) mnenju naj bi se ta proces začel z ustreznimi seminarji, ki podrobneje predstavijo namen, cilje, metode in potek spremembe. Ti seminarji (npr. različni seminarji nadaljnega izobraževanja in usposabljanja pedagoških delavcev, programi izpopolnjevanja pedagoških delavcev za poučevanje v devetletni OŠ, seminarji in delavnice v šolskih kolektivih, predavanja in predstavitve v okviru študijskih skupin ali strokovnih aktivov učiteljev) naj bi pomagali pri zmanjševanju začetnega strahu in ustvarjanju primerne vzdušja za neposredno izvajanje spremenjene prakse. Da bi bilo uvajanje pedagoške spremembe postopno in brez zapletov, morajo imeti učitelji možnost sprotne strokovne svetovanja, pa tudi usklajevanja z vodstvom šole glede potrebne podpore in pogojev dela. S sprejetjem in izvajanjem spremembe (v Lewinovi terminologiji je to “ponovna zamrznitev spremembe”) se proces še ne

konča: izvajanje spremembe je treba namreč vzdrževati skozi daljše časovno obdobje. V tem času se zmanjša verjetnost, da bi okolje zavrnilo spremembo. V šolskem okolju lahko najdemo veliko primerov zavrnitve spremembe zaradi premajhne vztrajnosti pri rednem izvajanju spremembe (npr. učitelji se udeležijo seminarja, ki jih seznanja z neko pedagoško inovacijo; v praksi jo nato enkrat ali večkrat preizkusijo, niso pa dovolj potrpežljivi, da bi učinke inovacije preverjali skozi daljše časovno obdobje, zato jo z izgovorom, da “se ne obnese”, prehitro opustijo). K zavrnitvi pedagoške spremembe lahko prispeva tudi nespodbudno fizično in socialno okolje, obrambna naravnost zagovornikov starega načina dela, neosveščenost vodstva in drugo.

5. ***Posploševanje in širjenje spremenjene pedagoške prakse*** je na področju šolstva tisti ključni korak, ki zagotavlja prenos izkušenj med učitelji na šoli, med posameznimi šolami ali v celotnem pedagoškem prostoru. Na tej ravni generalizacije predstavljajo izkušeni učitelji referenčno skupino, ki s svojimi izkušnjami usmerja in opogumlja druge. Pomembna pa je še druga raven posploševanja spremembe, ki ima bistveno širši pomen. Šola kot celota naj bi na osnovi izkušenj oblikovala in negovala filozofijo in konkretne pedagoške spretnosti ter temu prilagajala vse druge organizacijske vidike življenja in dela.

Po navedenih korakih uvajanja spremembe mora slediti evalvacija procesa. V šolskem kontekstu to pomeni pregled celotnega procesa uvajanja in razvijanja pedagoškega dela na šoli. Evalvacijo izvajajo učitelji (npr. timi učiteljev) skupaj z vodstvom in zunanjimi strokovnjaki. Pogosto je čutiti psihološki pritisk vodstva šole na učitelje, saj je od ocene uspešnosti uvedene pedagoške spremembe odvisno njeno nadaljnje izvajanje. Presojanje o učinkih pedagoške spremembe pa je lahko zelo subjektivno. Vsi udeleženi so v uvajanje pedagoške spremembe vlagali svojo energijo in predanost, zato so zainteresirani za čim bolj pozitiven prikaz “spremenjenega stanja”. Srečamo se s t. i. Hawthornovim učinkom (Robertson, Smith in Cooper, 1994), dokazanim na

področju industrijske psihologije, za katerega je značilno, da skoraj vsaka sprememba v delovnem okolju izboljša produktivnost, saj se zaposleni preprosto odzovejo na interes in izpolnijo pričakovanja, ki jih usmerjamo nanje.

2.4.2 Spreminjanje pedagoške prakse kot spreminjanje stališč

Pozitivna stališča do neke pedagoške spremembe se v programu, ki to spremembo spodbuja, še utrdijo ter se na osnovi novih strokovnih spoznanj in izkušenj še bolj diferencirajo. Posamezniki s ponotranjenimi pozitivnimi stališči so pomembna referenčna skupina za druge učitelje na šoli, ki imajo do omenjene spremembe manj pozitivna stališča. V procesu spreminjanja stališč je po mnenju Razdevšek Pučko (1993, 237) "*... bistvena predpostavka, da imajo udeleženci v tem procesu svoja, subjektivno utemeljena stališča, ki usmerjajo njihovo vedenje. To vedenje se ne bo spremenilo, če bo strategija spreminjanja usmerjena samo v spreobrnitev ter v postavitev novih pravil vedenja, ne da bi ob tem posvetili pozornost strukturi posameznikovih stališč in prepričanj, subjektivnih teorij, ki so sicer v ozadju, vendar zavestno ali podzavestno vodijo posameznikovo vedenje.*" Gre namreč za proces preoblikovanja in ne spreobrnjenja, ki temelji na posameznikovem sodelovanju z možnostjo kontrole lastnega spreminjanja. Po mnenju avtorice je to mogoče le ob zavestni vključitvi v proces spreminjanja stališč s prisotnimi občutki o smiselnosti določene pedagoške spremembe, ob temeljiti pripravi programa spreminjanja, intenzivnem izvajanju in primernem trajanju, z delom v majhnih skupinah ter z oblikovanjem podpornih skupin v obdobju utrjevanja sprememb.

Spreminjanje stališč je po mnenju prej omenjene avtorice postopen proces, sestavljen iz štirih etap:

1. *ustvarjanje kognitivne disonance ali šok-efekt;*
2. *refleksija obstoječe prakse;*
3. *preizkušanje novega znanja;*
4. *utrditev (konsolidacija) sprememb.*

Z upoštevanjem omenjenih korakov je v procesu sistematičnega spreminjanja stališč do neke pedagoške inovacije pri učiteljih potrebno najprej spodbuditi kritičnost do obstoječe pedagoške prakse. V okviru druge stopnje, ki predpostavlja predvsem reflektiranje lastne pedagoške prakse in primerjavo z drugimi, je potrebno ustvariti varno okolje in sproščeno skupinsko vzdušje za razkritje bojazni, dilem in konfliktov na področju uvajanja spremembe. Ob novih strokovnih psihološko-pedagoških in didaktičnih spoznanjih, ki naj jih imajo možnost tudi izkušnjsko preverjati v pedagoških delavnicah, učitelji raziskujejo različne vidike svojega dela. Pri tem je pomembna podpora skupina v vlogi "ogledala" (za soočanje, primerjanje, nasprotovanje) ter kot vir različnih pogledov na pedagoško stvarnost. Program sistematičnega spreminjanja stališč mora zato temeljiti na demokratičnem dialogu med vodjo programa in udeleženci, na spoštovanju različnosti v strokovnih pogledih in izkušnjah, predvsem pa mora vključevati diskusijo, kadarkoli je to mogoče.

Nova stališča, podprta s strokovnimi in znanstveno-raziskovalnimi spoznanji, pa je za treba tudi praktično preveriti. Na tretji stopnji spreminjanja stališč gre za preizkušanje novega znanja in učitelja je potrebno postaviti v vlogo "mini eksperimentatorja" (Razdevšek Pučko, 1993), pri čemer bo sam preverjal hipoteze in nove postopke ter pri tem sodeloval z drugimi učitelji in vodjo programa. Za zagotovitev možnosti preverjanja ustreznosti strokovnih spoznanj in osebnih pogledov mora program usposabljanja učiteljev vključevati nove pristope pedagoškega dela v neposredni praksi. Tako lahko učitelji preverijo svoja nova spoznanja, stališča in spretnosti, ki izpodrinejo prejšnja šele, če konkretne izkušnje potrdijo njihovo ustreznost in uporabnost. Pri preizkušanju novega znanja, stališč in spretnosti timskega dela potrebujejo učitelji vsestransko podporo; usmerjati jih je potrebno k oblikovanju konkretnih ciljev in pričakovanj ter kriterijev vrednotenja, jih spodbujati k samoevalvaciji ter k doživljanju uspešnosti. S primerno delitvijo dela in odgovornosti ter medsebojno podporo več učiteljev se poveča tudi pripravljenost "tvegati" v novih, nepreverjenih situacijah. Program usposabljanja za nove pristope pedagoškega dela

mora biti naravnan k nenehnemu poudarjanju uspeha, k prepoznavanju poguma in truda za spreminjanje ter h krepitvi pozitivne poklicne samopodobe učiteljev. Do napak moramo biti tolerantni in jih videti v formativni vlogi; prestrogo vrednotenje spodrsrljajev in napak namreč zniža motivacijo za nove poskuse.

Zadnja stopnja v spreminjanju stališč je utrditev ali vztrajanje pri novih, spremenjenih načinih vedenja. Težnja k implementiranju pedagoškega dela mora postati naravnost šolskega kolektiva in ne le enkratna izkušnja. K temu prispeva predvsem uspešnost prejšnjih poskusov uvajanja pedagoške spremembe, povratne informacije in moč vpliva podporne skupine (kolegov v timu in v kolektivu).

2.4.3 Pogoji in okoliščine spreminjanja pedagoške prakse

Vsako uvajanje sprememb je vedno pogojeno s posebnostmi delovnega okolja in ljudi, ki naj bi spremembe vpeljevali. Pomembna okoliščina spreminjanja v šoli je šolska kultura; ravnatelji kot njeni ključni oblikovalci prek nje oblikujejo pravila v zvezi z uvajanjem novosti (Bečaj, 2000). Novosti naj bi po mnenju Fullana in Hargreavesa (2000) najmanj spodbujala kultura individualizma, najbolj pa kultura sodelovanja. V prvem primeru učitelji niso pripravljeni deliti idej in svojih izkušenj, ker se bojijo, da bo to sprejeto kot hvaljenje; drug pred drugim skrivajo zamisli in priprave, da jim jih drugi ne bi prevzeli; ne upajo iskati pomoči pri drugih, da ne bi bili videti nesposobni. Sodelovalna kultura in kultura načrtnega sodelovanja kot njenega nadomestka ustvarjata bistveno boljše pogoje za vpeljevanje novosti.

Pred uvajanjem pedagoške spremembe v pedagoško prakso je potrebno ustvariti določene pogoje (McKenna, 1991, 99):

- skupaj z učitelji analizirati in zagotoviti določene nujne pogoje za uvajanje spremembe;
- zagotoviti učiteljem možnost udeležbe na različnih seminarjih, na katerih bodo razvijali potrebne spretnosti;

- opredeliti, koliko je uvajanje pedagoške spremembe prostovoljno, spodbujeno v okviru različnih projektov, raziskav ali gibanj, zakonsko predpisano ali celo vsiljeno s strani vodstva šole ali drugih institucij;
- zagotoviti dovolj časa za zbiranje informacij o načrtovani pedagoški spremembi in procesu uvajanja, za pogovore, dogovore in diskusije;
- porazdeliti odgovornost za načrtovanje, pripravo delovnega materiala in poučevanje;
- usklajevati odnos do posameznih idej in predlogov;
- zagotavljati čim večjo fleksibilnost pedagoške spremembe;
- v okviru pedagoške spremembe zagotavljati možnosti za medpredmetne povezave;
- namenjati pozornost odnosom, komunikaciji, usklajevanju med učitelji;
- namenjati pozornost evalvaciji vseh navedenih pogojev in spremljajočih procesov.

Osnovni pogoji morajo biti zagotovljeni s konsenzom učiteljev in vodstva šole. Razvijali naj bi medsebojno osebno in strokovno zaupanje, prispevali k identifikaciji jasnih skupnih ciljev in k jasnim vlogam članov tima ter razvijali občutke pripadnosti in odgovornosti za doseganje skupnih ciljev. Avtorica (prav tam) poudarja, da je pri zagotavljanju navedenih osnovnih pogojev primerno iskati tudi strokovno pomoč in podporo zunaj šole. Nekatere domače izkušnje smiselnost takšnega povezovanja šole z zunanjimi strokovnjaki pri spodbujanju timske naravnosti tudi potrjujejo (Pevc Semec s sod., 2001).

Barber (1995) med pomembnimi okoliščinami v procesu spreminjanja omenja štiri ovire oz. dejavnike, ki lahko povečajo ali zmanjšajo uspešnost uvajanja sprememb na vzgojno-izobraževalnem področju. Ti so: politični vpliv na izobraževalni sistem, nosilci strokovnega razvoja, časovni pritisk in interes širše strokovne javnosti za spreminjanje. Vpliv omenjenih dejavnikov na uvajanje nekega novega pedagoškega pristopa k poučevanju je smiselno podrobneje analizirati.

1. **Politični vpliv na izobraževalni sistem** je za Barberja (1995) ključni dejavnik vpliva na uvajanje sprememb; po njegovem mnenju ta postavlja okvir, znotraj katerega bodo spremembe v praksi pridobivale in utrjevale svoj položaj.
2. **Nosilci (vodje) strokovnega razvoja**, ki so na pedagoškem področju zlasti “učitelji učiteljev” in vodstva šol, naj bi bili po Barberjevem mnenju (prav tam) drugi dejavnik možnega spreminjanja pedagoškega poklica in pedagoške prakse ali po Marentič Požarnik (2000) zgled razmišljujočih praktikov.
3. **Časovni pritisk** je Barberju (1995) tretji dejavnik, ki lahko ovira uvajanje pedagoških sprememb. Na račun delovne preobremenjenosti s pedagoškim delom učitelji pogosto zanemarjajo lastne potrebe po novem znanju in izpopolnjevanju. Zaradi slabo zagotovljenih možnosti nadomeščanja pedagoškega dela učitelji nimajo dovolj možnosti za obiskovanje različnih seminarjev strokovnega spopolnjevanja, pogosto zanje ne vedo ali pa so ti zaradi visokih finančnih stroškov in slabega ekonomskega položaja šole zanje nedosegljivi. Sistem državnega sofinanciranja omenjenih seminarjev situacijo delno izboljšuje, vendar so tudi na tem področju velike finančne omejitve. Za sistematično uvajanje pedagoških sprememb je po Wagnerjevem (1993) mnenju čas dragocenejši od finančnih sredstev; vsaka sprememba zahteva dovolj razpoložljivega časa. Časovna stiska ali prehitro pričakovani učinki spremembe povzročajo pri učiteljih, ki uvajajo spremembo, frustracije, pri spremembi nenaklonjenih učiteljih pa še večje odpore (prav tam, 27).
4. **Interes širše strokovne javnosti** je naslednji dejavnik vpliva na uvajanje sprememb (Barber, 1995). Pri tem so mišljene predvsem strokovne organizacije učiteljev (npr. društva in sindikati), ki naj bi skrbeli za zagotavljanje možnosti učiteljev za kontinuirano strokovno nadgrajevanje ter poklicno napredovanje, pa tudi pravice do takega nadgrajevanja in napredovanja.

Bien (1982) predstavlja drugačen sklop ovir, ki najpogosteje preprečujejo uspešno uvajanje sprememb v šolsko prakso. **Psihološke ovire** se kažejo kot osebne frustracije in občutki nemoči pri izvajanju pedagoške spremembe. **Organizacijske ovire** so spremembi nenaklonjena stališča ravnateljev/-ljic kot nosilcev formalne moči. **Komunikacijske ovire** prispevajo k slabi informiranosti in šibkemu pretoku informacij med učitelji, zato lahko ti zavračajo določeno spremembo, **socialna ovira** pa se kaže v odsotnosti javnega potrjevanja in nagrajevanja za strokovni napredek posameznikov ali tima. Slednje vpliva na manjšo zavezanost spremembi in manjšo motiviranost za njeno izvajanje v pedagoški praksi.

Na vprašanje, ali spremembe v poučevanju zahtevajo tudi spremembe v organizaciji šole, večina strokovnjakov izrazito pritrjuje. Elmore (1992) meni, da spreminjanje načina poučevanja (v skladu s spremenjenimi osebnimi pojmovanji o njem) zahteva oblikovanje novih organizacijskih struktur na šoli, prilagojenih novi pedagoški praksi. Ne strinja pa se, da bi spremenjena organizacija šole pripeljala do spremenjene pedagoške prakse. Je sicer nujen, ni pa zadosten pogoj, da bi prišlo do konceptualne spremembe v osebnih pojmovanjih učiteljev, kar je glavni pogoj za spremenjeno pedagoško delo. Anderson (1993) navaja šest ključnih elementov, ki vplivajo na spremembo v organizaciji šole. Ti so: širša vizija izobraževanja, javna in politična podpora tej viziji, vzpostavljanje mreže delovanja in povezovanja različnih struktur, ki uveljavljajo spremembo, uvajanje konkretnih sprememb v učenju in poučevanju, administrativno določene vloge in odgovornosti ter njihovo spremljanje in strokovna podpora lokalnih in državnih ustanov. Holzman (1993) poudarja, da je za sistematično uvajanje pedagoške spremembe nujno vključevanje vseh ravni življenja in dela na neki šoli, saj je šola enoten sistem različnih, med seboj povezanih in soodvisnih področij dela (npr. timsko poučevanje vpliva na delo s starši, povezano je s kadrovskimi vprašanji in šolskim proračunom, prek tega z lokalno skupnostjo ...). Evans (1993) govori o nenehni ujetosti šole v naraščajoče zahteve po spreminjanju in

uvajanju pedagoških novosti ter med skoraj vedno omejene možnosti (finančne, kadrovske in prostorske).

Po Fullanovem mnenju (1992, po Razdevšek Pučko, 2000) je med dejavniki, ki vplivajo na uspešnost uvajanja sprememb na pedagoškem področju, pomembna narava spremembe oziroma njena kompleksnost. Kljub dejstvu, da zahtevajo kompleksnejše spremembe v procesu uvajanja več naporov, sredstev in pozornosti, je po avtorjevem mnenju večja verjetnost, da uspejo. Preproste in manjše spremembe naj bi se pogosto izgubile, ker jih obstoječe stanje preprosto asimilira (po Piagetu: asimilacija brez akomodacije) z minimalnimi učinki ali pa takimi, če le na ravni posameznih učiteljev ali šole (prav tam).

2.4.4 Usmeritve za spreminjanje pedagoške prakse

Conner (1998, 58–59) poudarja, da so šole izrazito konzervativne institucije, in navaja pregled osnovnih značilnosti procesa spreminjanja na šolah, ki sta ga oblikovala Stoll in Fink leta 1996:

- učitelji imajo zelo različne poglede na to, kako naj bi določene spremembe oz. inovacije izpeljali v praksi; vsak učitelj naj ima možnost izraziti svoje poglede na spremembo;
- učitelji lažje spremenijo svoje pedagoško ravnanje kot pa svoja prepričanja, zato morajo biti seznanjeni s tem, kaj se od njih pričakuje. Pedagoško spremembo bodo udeležali v skladu s tem, kako jo razumejo;
- vsakršna sprememba je izrazito osebna izkušnja. Učenje in poučevanje nista le kognitivna aktivnost, temveč tudi čustveni, zato je treba učitelje za vsakršno spremembo čustveno motivirati;
- spreminjanje pedagoške prakse v različnem okolju poteka različno in daje različne rezultate. Pedagoške inovacije morajo biti zato dovolj prožno zasnovane, da jih šole lahko poljubno prilagajajo specifičnim delovnim pogojem, okoliščinam in potrebam;

- *določeni odpori, konflikti in nesoglasja so nujni spremljevalci vsakega spreminjanja;*
- *V procesu uvajanja sprememb je vedno prisotna kombinacija pritiska in podpore. Pri učenju potrebujemo pomoč in spodbude, pa tudi nekakšno "prisilo", ki omogoči, da pod vplivom učenja res pride do spremembe;*
- *posamezna pedagoška sprememba se le redko uveljavlja sama; sistematično spreminjanje določenega področja dela navadno sproža spremembe tudi na drugih področjih;*
- *vsakršno spreminjanje zahteva določen čas in veliko vztrajnosti. Sistematično spreminjanje pedagoške prakse navadno traja več let;*
- *če procesa spreminjanja na šoli nenehno ne nadgrajujemo, bo zamrl. Pri tem je pomembna vloga vodstva šole, ki naj spreminjanje podpira in nadzira;*
- *za neuspešnost uvajanja pedagoške spremembe vedno obstaja več relevantnih vzrokov; krivda ni vedno le na strani učiteljev, ki se spremembam upirajo;*
- *ni realno pričakovati, da bodo vsi učitelji naklonjeni pedagoški spremembi. Vedno je nekaj učiteljev, ki iz tehtnih razlogov ne bodo pripravljene spremeniti svojega pedagoškega ravnanja. Med najpogostejšimi razlogi za to sta pomanjkanje znanja in izkušenj.*

De Gauna in sodelavci (1995) spreminjanje pedagoške prakse tesno povezujejo s strokovnim razvojem učiteljev. Po njihovem mnenju so le programi, ki spodbujajo strokovni razvoj učiteljev pravi "sprožilci" sprememb pedagoške prakse. Učitelj tako postane aktivni dejavnik svojega lastnega učenja in spreminjanja. V odnosu z drugimi oblikuje simbolični svet, različne organizacijske strukture, različne odnose, sistem prepričanj in vrednot, kar vse skupaj gradi šolsko kulturo. Spreminjanje pedagoške prakse omenjeni avtorji delijo v šest korakov (v nekaterih je mogoče prepoznati tudi korake akcijskega raziskovanja) in v katerih lahko vidimo tudi koristne usmeritve za

sistematično spreminjanje pedagoške prakse (De Gauna, Diaz, Gonzalez in Garaizar, 1995):

- ***pojavn zahteve/potrebe učiteljev po določeni spremembi*** je prvi korak, pri katerem je pomembno predvsem to, da učitelji izhajajo iz svojih izkušenj in želje po drugačnem poučevanju. Sprememba, ki jo učiteljem vsili vodstvo ali državne institucije, je lahko sprejeta kot grožnja in izzove odpor. Motivacija učiteljev za spreminjanje je bistveno večja, če z uvajanjem spremembe učitelji zadovoljujejo tudi svoje osebne potrebe;
- sledi ***usklajevanje dela v okviru akcijskega raziskovanja***, pri čemer je pomembno, da so enakovredno vključeni zunanji in notranji raziskovalci ter da pozorno spremljajo proces. Proces uvajanja spremembe mora zagotavljati prepletanje "teorije in prakse", raziskovanje konkretnih pedagoških situacij, vzpostavljanja konsenza med vsemi udeleženi subjekti in osebno vpletenost vseh članov raziskovalnega tima;
- ***opredelitev vloge sodelujočega raziskovalca*** je naslednji korak, ki običajno daje okvir spremenljivemu in dinamičnemu procesu skupinske refleksije. Za omenjene strokovnjake je spreminjanje pedagoške prakse ključno povezano s predpostavko, da učenje temelji na odkrivanju (konstruktivistični pristop) in da to odkrivanje poteka prek ljudi, ki so nam pomembni (simbolični interakcionizem). Proces učenja tako temelji na procesu osebnega spreminjanja in je po mnenju avtorjev povezan z zmožnostjo permanentne subjektivne introspekcije. V perspektivi tovrstnega učenja je učitelj ustvarjalni strokovnjak, ki se mora nenehno odzivati na kompleksne in nepredvidljive situacije;
- ***vzpostavljanje skupinskega (kolektivnega) zavedanja in globalne percepcije*** je pomembno predvsem za oblikovanje primerne delovne klime, saj poučevanje na isti šoli učiteljem samo po sebi še ne zagotavlja povezovanja v kohezivno delovno skupnost. Avtorji namreč poudarjajo, da so programi za strokovni razvoj učiteljev

lahko uspešni le, če prispevajo k povezovanju učiteljev v kohezivno skupino, z močnim občutkom enotnosti in pripadnosti;

- naslednji korak je **skupna zasnova projekta, ki uvaja določeno pedagoško spremembo**. Pri tem je pomembno, da so učitelji aktivni sooblikovalci projekta in ne le njegovi izvajalci. Občutek soudeležnosti pri snovanju spreminjanja in prevzemanje soodgovornosti za uspešnost uvajanja pedagoške spremembe pomembno prispeva k osebni zavzetosti in motivaciji sodelujočih;
- **vnašanje spremembe v pedagoško delo in evalviranje učinkov** naj bi bil zaključni korak v prvem krogu, pri čemer je pomembno učiti se iz napak ter iskati možnosti za izboljšanje in strokovno nadgrajevanje.

Navedene akcijske korake spiralno nadgrajujejo novi.

2.5 Nekatere značilnosti in faze strokovnega razvoja pedagoških delavcev

Pedagoški delavci (učitelji, vzgojitelji) in drugi strokovni delavci na področju vzgoje in izobraževanja so vsakodnevno del zelo dinamičnega in spremenljivega delovnega okolja. Pestrost učnih, vzgojnih in drugih potreb učencev, kompleksnost sodobnih socialnih in komunikacijskih okoliščin, snovna in didaktična zahtevnost ter interdisciplinarna narava učne snovi ali novi strokovni in osebnostni izzivi so dejavniki, ki v pedagoških delavcih porajajo nove potrebe po dodatnem znanju: znanju pridobljenem ali v programih za izpopolnjevanje izobrazbe ali v programih profesionalnega usposabljanja.

Z novim znanjem in pedagoškimi izkušnjami pedagoški delavci skozi čas spreminjajo (pre)oblikujejo svoj odnos do učencev, strokovnega dela, ki ga opravljajo, ali do predmeta, ki ga poučujejo, spreminjajo (prilagajajo) svoje pristope dela z učenci, spreminjajo svoje subjektivne teorije oz. prehajajo skozi različna poklicna obdobja. Pedagoške izkušnje dokazano vplivajo na subjektivne teorije, ki so delno ali

popolnoma implicitne, relativno nespremenljive zveze več posameznih pojmovanj specifičnih področij pedagoškega dela. Subjektivne teorije se običajno kažejo v obliki osebnih prepričanj in predstav, pedagoškemu delavcu pa predstavljajo nekakšno vodilo oz. niz strategij za pedagoško ravnanje v konkretnih situacijah (Polak, 1996, 1998 a).

Več pedagoških izkušenj (te naraščajo linearno s časom, ki ga pedagoški delavci preživijo v praksi) se odražajo v učiteljevem prehajanju skozi različna obdobja poklicnega razvoja. Proces tega prehajanja in spreminjanja ostaja kljub mnogim poskusom znanstvenega pojasnjevanja še vedno zelo "aktualno polje raziskovanja" in iskanja tistih ključnih mejnikov v poklicnem razvoju pedagoških delavcev, na osnovi katerih bi mogli vsaj okvirno predvidevati smer in proces spreminjanja.

Avtorji, ki se strokovno posvečajo poklicnemu razvoju pedagoških delavcev, najpogosteje izhajajo iz Ryanovega modela (po Razdevšek Pučko, 1990 a, 1990 b). Model je zasnovan na delitvi učiteljevega poklicnega razvoja na tri osnovna obdobja. Prvo je *obdobje idealnih predstav* (angl. *fantasy stage*), ki se prične takrat, ko posameznik začne resneje razmišljati o tem, da bi postal učitelj. Predstavlja si sebe v učiteljski vlogi, najpogosteje v lepši luči kot svoje lastne učitelje. To obdobje zajema čas študija oz. dodiplomskega poklicnega usposabljanja. Drugo je *obdobje preživetja* (angl. *survival stage*), s katerim je običajno mišljeno prvo leto samostojnega poučevanja oz. čas pripravništva. Učitelja se v tem obdobju, ki lahko traja tja do tretjega leta poučevanja, metaforično označuje "tujec na tujem ozemlju". Vonk in Schras (1986) menita, da to obdobje traja prvi dve leti samostojnega poučevanja, najbolj kritični del pa naj bi bil čas od oktobra do decembra prvega šolskega leta v praksi. Učitelj v tem času odkrije, da je v preteklosti svojo poklicno vlogo preveč idealiziral. Prezaposlen je z vodenjem razreda, z vzdrževanjem discipline v razredu, z reševanjem razredne problematike in z "obvladovanjem" zahtevnih učencev. Učiteljeva stališča iz obdobja idealnih predstav se spopadajo z realnostjo, ki jo tedaj doživlja, sprašuje se o svojih sposobnostih za opravljanje poklica, boji se, da s

programi za izpopolnjevanje izobrazbe ne bo izpolnil pričakovanj učencev, mentorjev in staršev, pritožuje se, da nima zadostne podpore pri udejanjanju svojih naprednih stališč, ki v tem obdobju najbolj upadajo (Razdevšek Pučko, 1990 a, 1990 b). v ospredju sta dve glavni problemski področji dela v razredu: *vzpostavljanje reda in delovne discipline* ter *vodenje razrednih aktivnosti z vzpostavljanjem določene razredne rutine*. V tem obdobju pedagoški delavci hitro ugotovijo, da so mnogi "dobronamerni nasveti in recepti" kolegov težko neposredno prenosljivi v njihovo pedagoško prakso. Kako bo preživel krizo tega obdobja, je v veliki meri odvisno o njegove samozavesti in osebnostnih značilnosti, pa tudi od podpore kolegov, mentorja, učencev ter njihovih staršev. Tretje obdobje je *obdobje izkušenosti* (angl. *mastery stage*). Začetek tega obdobja je opredeljen z navedbo njegovih značilnosti. Obdobje izkušenosti nastopi postopoma, predvsem z občutki, da ima nadzor nad razredom, da je oblikoval vrsto primernih aktivnosti, strategij in rutin poučevanja, z občutki samozaupanja in pripravljenosti, da sprejme, upošteva in ustrezno situaciji uporabi napotke drugih učiteljev ali mentorja. Navedene značilnosti naj bi nakazovale, da je pedagoški delavec prešel v obdobje izkušenosti, za katero je značilno tudi temeljitejše in učinkovitejše pripravljane na pouk, boljše predvidevanje problemov, povezanih z vodenjem razreda, oblikovanje ustaljenih načinov poučevanje, upoštevanje lastnih ter učenčevih interesov, sposobnosti, želja, potreb ... Razdevšek Pučko (prav tam) meni, da obdobje izkušenosti običajno nastopi s tretjim letom poučevanja (čeprav je odvisno od vsakega posameznika) in navaja še druge značilnosti tega obdobja, kot so boljša organizacija pedagoškega dela, usahnitev želje po spremembah, pojav strahu pred novostmi in pred ponovnim tveganjem, ki bi ga uvajanje novih metod dela prineslo. Pedagoškim delavcem se zdijo tradicionalne metode dela bolj zanesljive in predvidljive, pogosto izražajo povečano kritičnost do šolskega sistema, do programov, učbenikov in premajhne materialne ter moralne podpore pri uvajanju novosti.

Hermans s sodelavci (po Razdevšek Pučko, 1990 a, 1990 b) omenja še četrto obdobje učiteljevega poklicnega razvoja, t. i. *obdobje ponovne dovzetnosti za vplivanje* (angl.

impact stage), ko začnejo ponovno reflektirati svoje delo, svoj vpliv na učence in svoj prispevek k njihovem napredku. V tem obdobju se pogosto počutijo osamljene, delo jih izčrpa (sindrom izgorelosti), njihovo delo se jim pogosto zdi brez pravega učinka na učence. Rutino, v katero so se zatekli v prejšnjem obdobju, nadomesti težnja po odkrivanju novega. Radi spet preizkušajo nove metode dela in se intenzivno lotevajo nadaljnega izobraževanja (npr. študija ob delu, programov stalnega strokovnega spopolnjevanja in izpopolnjevanja).

Rynovemu modelu obdobj poklicnega razvoja vsebinsko ustrezajo tudi faze po Fullerjevi (po Marentič Požarnik, 1993 a); "faza preživetja" se po značilnostih neposredno ujema z drugim obdobjem, v "učno situacijo" usmerjena faza ali faza izkušnosti s tretjim obdobjem, tretja faza po Fullerjevi je v "vpliv na učence usmerjena faza (s podfazama "eksperimentiranje" in "ponovno ovrednotenje"), ki sovpada s Hermansovim četrtem obdobjem. Fullerjeva (prav tam) ne omenja obdobja idealnih predstav, dodaja pa zaključno obdobje v poklicnem razvoju pedagoških delavcev, ki ga imenuje faza postopnega distanciranja in priprave na upokojeitev.

Zeichner, Teitelbaum ter Kugel (po Kremer Hayon in Zuzovsky, 1995) opredeljujejo poklicni razvoj z drugega zornega kota; osnova za razdelitev poklicne poti na različna obdobja ali stadije je problemska usmerjenost pedagoških delavcev. Kremer Hayon in Zuzovsky (1995) pa omenjata še Diamondov model poklicnega razvoja pedagoških delavcev, ki je izpeljan iz Kellyjeve teorije osebnih konstruktov in zajema pet stadijev: stadij brez predvidevanja, stadij dogmatizma in odločanja, v katerem so učitelji motivirani za pridobivanje novih znanj, da bi napredovali in dosegli višje poklicne kvalifikacije, stadij inventivnosti in predvidevanja, ko pedagoški delavci vidijo sebe predvsem kot pomočnike učencem pri razširjanju njihovega znanja, pri razvijanju kritičnosti, prevzamejo vlogo spodbujevalcev pri oblikovanju lastnih pogledov na svet ter stadij osvobojenosti, v katerem dobi pedagoški delavec vlogo enakovrednega sogovornika s svojimi učenci, oblikuje kolegialne odnose, pomaga in vodi učence pri njihovem razvoju.

V strokovni literaturi le redko zasledimo časovno opredelitev posameznih obdobj poklicnega razvoja, omenjeni so le orientacijski časovni mejniki, saj je prehajanje iz enega obdobja v drugo odvisno od vsakega posameznega pedagoškega delavca. Kljub temu Hargreaves in Fullan (1992, po Peček, 2000) povezujeta profesionalni razvoj s poklicno delovno dobo. Tako govorita o začetku (od prvega do tretjega leta poučevanja), o stabilizaciji (od četrtega do šestega leta poučevanja), o »krizi sredine« (stopnja eksperimentiranja ali aktivizma, pa tudi samoocenjevanja ali dvoma o sebi, ki traja od sedmega do osemnajstega leta), o umirjenosti in distanci, pa tudi o konzervativnosti (od devetnajstega do tridesetega leta poučevanja) ter o odmikanju (od enaintridesetega do štiridesetega leta poučevanja).

Vsekakor so zanimivi tudi drugi poskusi opredeljevanja poklicnega razvoja pedagoških delavcev: npr. Loevinger (po Marentič Požarnik, 1993 a), ki ga postavlja v odvisnost od osebnega razvoja, pri katerem lahko ločimo impulzivno, samovarovano, komformistično, vestno, avtonomno in integrirano stopnjo; Frances Fuller (po Valenčič Zuljan, 2001) je svoj trifazni model poklicnega razvoja povezala s spreminjanjem učiteljevega razmišljanja o poklicnih dilemah in skrbih, mnogi drugi avtorji (kot npr. Berliner, Sheckley in Allen, Dryfus, po Valenčič Zuljan, 2001) pa poklicni razvoj pedagoških delavcev opredeljujejo na kontinuumu od novince do eksperta.

2.6 Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje kot dejavnik spodbujanja osebnostnega in strokovnega razvoja strokovnih delavcev

Sistemska in vsebinska zasnova nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju mora seveda upoštevati prej omenjene značilnosti in faze osebnostnega razvoja pedagoških delavcev. *Obdobje idealnih predstav* (Razdevšek Pučko, 1990 a, 1990 b) je časovno vezano še na obdobje dodiplomskega študija, v katerem imajo pomemben vpliv na prihodnjega strokovnega delavca univerzitetni programi, njihovi visokošolski učitelji in sodelavci ter predvsem neposredne praktične izkušnje. Slednjih je relativno malo (nastopi, hospitacije, obvezna študijska praksa), imajo pa zato emotivno močnejši vpliv na strokovno še neizoblikovanega posameznika. Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje lahko postane pomemben dejavnik spodbujanja osebnostnega in strokovnega razvoja že v naslednjem obdobju, to je v *obdobju preživetja*, ko se pedagoški delavci intenzivno posvečajo vodenju razreda in vzdrževanju discipline v njem, ko so pred različnimi dilemami v zvezi z reševanjem razredne problematike in z "obvladovanjem" zahtevnih učencev.

Negotovost glede lastnih stališč v zvezi z različnimi področji pedagoškega dela, ugotovljena "razhajanja med teorijo in prakso" pogosto botrujejo nezaupanju vase in v lastno strokovno kompetentnost. V tem času potrebujejo pedagoški delavci vsestransko podporo, ki mora prihajati iz njihovega delovnega okolja (kolegi, podporne skupine) in od učencev in njihovih staršev. Različne oblike nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja lahko v tem obdobju odigrajo zelo pomembno podporno vlogo z vsebinskega vidika in s psihološkega (osebnostnega) vidika. Vsebina različnih oblik nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja naj bo seveda prilagojena potrebam in pričakovanjem take ciljne skupine (npr. področje vzdrževanja discipline, oblikovanja dobre razredne klime, primerne odzivanja na vzgojne in izobraževalne potrebe otrok ...), psihološko pa naj bodo predvsem naravnani k

spodbujanju in večanju učiteljeve samozavesti, k utrjevanju njegove avtoritete in avtonomije v razredu ter k potrjevanju njegovih dobrih izkušenj. Tretje obdobje – *obdobje izkušenosti* je čas, ko učitelji dovolj suvereno opravljajo svoje poslanstvo, pogosto pa iz občutkov varnosti, ki jih njihov ustaljen način dela prinaša, oblikujejo določen strah pred novimi (drugačnimi) pristopi dela. Slednji jim predstavljajo tveganje lastne kompetentnosti in "ogrožajo" njihovo delovno rutino. Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje bi moralo tem ponuditi predvsem nove izzive oz. nove načine in pristope poučevanja, pri čemer je zelo pomembna podpora, ki jo morajo nuditi v samem procesu uvajanja teh novosti. Izkušenijsko, sodelovalno in problemsko učenje bi moralo postati temelj programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja. Podobno vlogo ima nadaljnje izobraževanje in usposabljanje tudi v *obdobju ponovne dovzetnosti za vplivanje*, ko postanejo učitelji bolj osebno in strokovno odprti za nove strokovne argumente.

2.7 Novosti na področju nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju v Sloveniji

Novosti na področju stalnega strokovnega spopolnjevanja in izpopolnjevanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju v Sloveniji leta 2004 so »odgovor«
edukacijskih ekspertov na ugotovljene šibke točke prejšnjega sistema oz. ugotovljene slabosti, ki so narekovale potrebo po spremembah področja SSS¹⁴ v Sloveniji. Šibke točke in pomanjkljivosti stalnega strokovnega spopolnjevanja so po analizi Ministrstva za znanost šolstvo in šport iz februarja 2004 naslednje:

- prevelika razpršenost ponudbe;
- sistem postaja nepregleden in težko obvladljiv;

¹⁴ SSS: stalno strokovno spopolnjevanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju v Sloveniji.

- premajhen delež programov, ki bi bili usmerjeni na profesionalne komponente učiteljskega poklica;
- zaradi prevelike razdrobljenosti ni mogoče zagotoviti dovolj sredstev za več izvedb programov, da bi pokrili dejanske potrebe;
- premajhna prepoznavnost evropskih trendov;
- premalo je možnosti za širitev dobrih praks iz šole na šolo;
- izvedbe so prostorsko preveč oddaljene večini šol, čas pa premalo prilagojen ritmu dela v šolah;
- prešibka povezava s sfero dela;
- ni dovolj občutljiv za pobude in dejanske potrebe šol in učiteljev; vloge in odgovornosti posameznih nosilcev izobraževanja niso dovolj jasno definirane in razmejene.

Glede na te pomanjkljivosti je Ministrstvo za šolstvo in šport leta 2004 sprejelo nov Pravilnik o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, ki navaja, da se nadaljnje izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju izvaja po naslednjih programih:

1. **programi za izpopolnjevanje izobrazbe:** so programi, ki nadgrajujejo, poglobljajo in razširjajo znanja iz programov za pridobitev izobrazbe ter so z zakonom in podzakonskimi predpisi določeni kot eden izmed izobrazbenih pogojev za poučevanje določenega predmeta, predmetnega področja oz. za opravljanje drugega strokovnega oz. poslovnega dela v vzgoji in izobraževanju;
2. **programi profesionalnega usposabljanja:** so programi, ki omogočajo kontinuiran profesionalen razvoj delavcev v VI, usposabljanje za izvajanje novih javnih veljavnih programov VI in doseganje ciljev novih UN oz. katalogov znanja, izpitnih katalogov, nenehno posodabljanje disciplinarnega, strokovnega in

profesionalnega znanja, seznanjanje z učinkovitimi VI praksami in uspešnimi pristopi za obvladovanje VI procesa.

Sklopi programov profesionalnega usposabljanja so:

- programi, navedeni v prilogah k pravilnikom, ki določajo izobrazbene pogoje s strokovnih delavcev v VI (predpisani programi¹⁵),
- posodobitveni programi,¹⁶
- programi za vzgojiteljske, učiteljske oziroma predavateljske zборе (programi za učiteljske zборе),¹⁷
- programi za širjenje dobre prakse,¹⁸
- programi za profesionalni razvoj;¹⁹

3. **objavljeni programi:** so programi za izpopolnjevanje izobrazbe in programi profesionalnega usposabljanja; uvrščeni so v nabor objavljenih programov nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja za strokovne delavce v VI za posamezno šolsko leto;
4. **drugi programi:** so programi, ki niso uvrščeni v nabor objavljenih programov, sem prištevamo tematske konference,²⁰ izobraževanje v študijskih skupinah²¹ prek

¹⁵ Predpisani programi: za izvajanje novih javno veljavnih programov VI in za doseganje ciljev novih učnih načrtov oz. katalogov znanj in izpitnih katalogov. Sem prištevamo tudi program priprave na strokovni izpit.

¹⁶ Ti programi omogočajo stalno posodabljanje disciplinarnega in strokovnega znanja za predmete, ki jih poučujejo, oz. strokovno delo, ki ga opravljajo. Sem sodi tudi usposabljanje za doseganje novih ciljev UN in katalogov znanj in izpitnih katalogov ter programi za uporabo sodobnih pedagoških in didaktičnih pristopov ter novih učnih tehnologij.

¹⁷ Izhajajo neposredno iz potreb VI dela in so namenjeni usposabljanju za profesionalno obvladovanje VI procesa in povečanje njegove učinkovitosti. Programi so 8- ali 16-urni. Programski svet vsaki dve leti pozove v RS registrirane zveze, skupnosti, stanovska združenja ravnateljev ali vodij izobraževanja odraslih za področje VI, da predlagajo teme za programe.

¹⁸ Omogočajo prenos dobrih VI praks, razvitih v okviru razvojnih, inovacijskih in drugih projektov, v katerih sodelujejo izvajalci javno veljavnih programov na javne vrtce in šole. Programi so 8-, 16- ali 24-urni. Programski svet na tri leta opredeli potrebe po programih širjenja dobre prakse in jih predlaga ministru v potrditev in objavo javnega razpisa za zbiranje programov.

¹⁹ So namenjeni spodbujanju profesionalnega razvoja strokovnih delavcev v vseh fazah poklicne kariere. So 8, 16 ali 24-urni. Programski svet na tri leta opredeli potrebe po programih za spodbujanje profesionalnega razvoja, predlaga ministru teme ter objavo javnega razpisa za zbiranje programov.

mentorskih mrež ali drugih mrež Zavoda Republike Slovenije za šolstvo, Centra RS za poklicno izobraževanje, Andragoškega centra, Šole za ravnatelje, Državnega izpitnega centra. Sem spada tudi računalniško opismenjevanje²² in drugi verificirani programi.²³

Spremembe prenove SSS in IZP programov vpeljujejo deljeno odgovornost, partnerstvo, sodobnost, odprtost v Evropo, kombiniranost pristopov, dostopnost, ekonomičnost in kvaliteto s cilji: (1) povečati preglednost sistema SSS in IZP; (2) zagotoviti stalen sistem za prenos novosti znanstvenih disciplin in strok; (3) omogočiti partnerstvo zainteresiranih (fakultet, javnih zavodov, šole, sfere dela, sindikatov ...); (4) spodbujati odpiranje VI ustanov v socialno okolje na različnih ravneh; (5) upoštevati izobraževalne potrebe strokovnih delavcev v VI in šolskih kolektivov; (6) decentralizirati sistem, povečati iniciativo in odgovornost vrtcev in šol za izobraževanje lastnih kadrov; (7) omogočiti širjenje znanja in izkušenj na druge šole; (8) izvedbe približati uporabnikom; (9) postaviti mrežo izobraževalcev in (10) postaviti kvaliteten sistem evidentiranja, spremljanja in evalvacije, s katerim bi lahko zasledovali dolgoročne učinke izobraževanj z vidika posameznika, kolektiva in sistema kot celote (Prenova sistema SSS ..., 2004, 20–21).

²⁰ Tematske konference so krajše oblike nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v VI, ki so namenjene celotnemu šolskemu kolektivu. Ta jih samostojno organizira, kadar v okviru nabora objavljenih programov ni programa, ki bi ustrezal njihovim specifičnim izobraževalnim potrebam.

²¹ To so krajše oblike nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, namenjene seznanjanju z novostmi v učnih načrtih oz. v izobraževalnih programih ali za usposabljanje za izvajanje novosti na področju izvajanja VI dela.

²² Program je namenjen usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju za uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije. Postopke v zvezi s tem vodi programski svet, ki ga v ta namen imenuje minister za šolstvo.

²³ To so programi, ki se jih je strokovni delavec udeleži v RS ali v tujini izven sistema SSS, v postopku verifikacije pa je ugotovljeno, da so njihovi cilji skladni s cilji, določenimi s tem pravilnikom (2. člen).

2.8 Povezava med dodiplomskim in podiplomskim študijem

»Bolonjska izhodišča« prenovе visokega šolstva²⁴ in nov Zakon o visokem šolstvu²⁵ omogočajo kar nekaj novosti oziroma odpirajo nove možnosti na področju SSS s študijskimi programi za izpopolnjevanje, ki so oblika vseživljenjskega učenja. Naj naštejemo nekatere:

- možnost za pridobitev licence za poučevanje »tretjega predmeta«,²⁶ z priznanjem kandidatu generičnih, pa tudi določenih specifičnih kompetenc, ki jih je že pridobil v predhodnem študiju, z oblikovanjem določenih modulov, opravljanjem ter priznavanjem študijskih obveznosti;
- možnost za pridobitev licence diplomantom drugih usmeritev, ki se želijo kvalificirati za učitelje;
- možnost za vseživljenjsko (formalno in neformalno) učenje; usposabljanje učiteljev, izvajalcev tečajev, mentorjev usposabljanja na šolah; programi in moduli IKT usposabljanja, programi za udeležence, ki niso dokončali študijske smeri;
- možnost nabiranja in prenosa kreditov – premostitveni tečaji (bridging courses), ki bi kandidatu zagotovili manjkajoče specifične kredite in uspešnost nadaljevanja študija na izbrani smeri druge stopnje (pridobivanje novih predmetno specifičnih kompetenc) ali za nadaljevanje diagonalnega nadaljevanja študija;
- možnost prehoda iz ene usmeritve na drugo, iz ene stopnje na drugo stopnjo študija.

²⁴ Zgaga, P. (2004): Nova priložnost za izobraževanje učiteljev v »Evropskem visokošolskem prostoru«?, *Sodobna pedagogika*, let. 55, posebna izdaja, str. 12–33.

²⁵ Zakon o visokem šolstvu. Uradni list RS, št. 100, 19. 9. 2004.

²⁶ Osnovna kvalifikacija naših učiteljev glede na potrebe prakse je preozka (eden ali dva predmeta). Šole danes (izbirni predmeti, nanj otrok, manj oddelkov na šoli, manjše število ur ...) potrebujejo drugačno izobrazbeno strukturo zaposlenih. Potrebujejo strokovne delavce, ki bodo kompetentni pokrivati ne le več predmetov v kontekstu stroke in snovi poučevanja, temveč tudi obvladovanja procesov razvoja in kompleksnega sociokulturnega konteksta (Zgaga, 2004, 17).

3

NADALJNJE IZOBRAŽEVANJE IN USPOSABLJANJE V LUČI DOBLJENIH REZULTATOV PROJEKTA PARTNERSTVO MED FAKULTETO IN ŠOLAMI

3.1 Predstavitev projekta Partnerstvo med fakulteto in šolami

Pedagoška fakulteta v Ljubljani je v letu 2004 in 2005 začela izvajati projekt **Partnerstvo fakultet in šol I** in v letu 2006 (2007) projekt **Partnerstvo fakultet in šol II**, ki ga financirata Evropski socialni sklad in Ministrstvo šolstvo in šport Republike Slovenije. Osnovni cilj projekta I je bil razviti partnerstvo med fakulteto (Pedagoško fakulteto v Ljubljani) in vrtci, osnovnimi in srednjimi šolami ter različnimi zavodi (v katerih delajo z otroki s posebnimi potrebami), dijaškimi domovi itn. V okviru ciljev projekta smo razvijali štiri modele: (1) model učne prakse kot del programa začetnega izobraževanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju; (2) model sistematičnega uvajanja pripravnikov in začetnikov v pedagoškem poklicu v vzgojno-izobraževalno delo; (3) model izpopolnjevanja oziroma stalnega strokovnega spopolnjevanja kot oblike vseživljenjskega učenja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju in (4) model skupnih raziskav pedagoške prakse in neposredne uporabe rezultatov.

Projekt I je imel več partnerskih institucij: dve zunanji instituciji iz tujine (Švedska in Hrvaška), 23 zunanjih partnerskih zavodov iz Slovenije, 28 zunanjih, 34 notranjih sodelavcev Pedagoške fakultete v Ljubljani in mrežo šol 1 in 2.²⁷ Mreža šol 1 šteje 88 zavodov (vrtcev, osnovnih šol, srednjih šol, mladinskih zavodov, andragoških centrov).

Aprila 2006 je Pedagoška fakulteta v Ljubljani začela z izvajanjem štirih modelov projekta Partnerstvo fakultet in šol II (projekt bo zaključen septembra 2007) in Model III, ki se ukvarja z nadaljnjim izobraževanjem in usposabljanjem strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju ter ima naslov Pravila in vzgojno delovanje šole. Cilj projekta je razviti program nadaljnega usposabljanja na področju, ki smo ga s

²⁷ Vsaka partnerska inštitucija je vzpostavila mrežo 1 in mrežo 2. Mrežo 1 sestavlja na vrhu en partner Pedagoške fakultete iz Ljubljane, ki ima v svoji mreži po pet sorodnih inštitucij. Npr. partnerski vrtec ima v svoji mreži 1 po pet drugih vrtcev, osnovna šola pet osnovnih šol itn. Vsaka šola, vrtec ali drug zavod v mreži 1 ima še svojo mrežo 2, v katero vključi po tri sorodne inštitucije.

partnerji v prvem projektu identificirali kot prioriteto na nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju pedagoških delavcev. To je postavitve vzgojnega koncepta, oblikovanje pravil dela in življenja v vzgojno-izobraževalnih institucijah s participacijo vseh akterjev, povezanih z vzgojno-izobraževalnim procesom (učitelji, učenci, starši, drugi strokovni delavci šole).

3.2 Empirično ozadje za oblikovanje modela Nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju

3.2.1 Predstavitev raziskave

Pedagoški delavci se različno udeležujejo različnih programov stalnega strokovnega spopolnjevanja, izpopolnjevanja, uporabljajo pa tudi druge oblike ali strategije poklicnega učenja. Pri vključevanju v omenjene oblike dopolnilnega izobraževanja in usposabljanja imajo učitelji pogosto tudi težave z usklajevanjem želja in izobraževalnih potreb z delovnimi obveznostmi in pričakovanji vodstva institucij, v katerih delajo. Raziskovalci pedagoške prakse pogosto ugotavljamo, da udeleženci različnih izobraževanj novo pridobljena znanja in spretnosti v premajhni meri vključujejo v svoje vsakdanje pedagoško ravnanje. Ker nimamo direktnega vpogleda, kaj in koliko od ponujenega strokovni delavci dejansko uporabijo v praksi, lahko prihaja do napačnih zaključkov in predstav, katerih posledica je nerealen pogled na uvajanje določenih pedagoških sprememb v prakso. Z raziskavo smo tako želeli dobiti empirično podlago za oblikovanje modela nadaljnjega izobraževanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, ki bi zagotavljal kar največjo lastno aktivnost udeležencev ter učinkovit prenos novih spoznanj v pedagoško prakso. V okviru širše raziskave smo tako želeli raziskati uspešnost in učinkovitost dosedanjih oblik programov profesionalnega razvoja ali stalnega strokovnega spopolnjevanja (SSS) in programov izpopolnjevanja strokovne izobrazbe (IZP). Zanimalo nas je, kakšna so

menja pedagoških delavcev o programih SSS in IZP, področja, s katerih bi pedagoški delavci najbolj potrebovali dodatna znanja, in katere teme pogrešajo. Ugotavljali smo tudi značilnosti (indikatorje) različnih seminarjev SSS in IZP ter strokovnih srečanj, ki jih sodelujoči strokovni delavci identificirajo kot primere dobre prakse. Želeli smo ugotoviti, katera znanja in spretnosti želijo pedagoški delavci pridobiti ali jih pogrešajo ter kako se njihove želje ali potrebe pokrivajo z evropskimi trendi. Na osnovi dobljenih empiričnih podatkov smo želeli oblikovati model »optimalnega« nadaljnjega izobraževanja, ki bi bil prilagojen željam in potrebam strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju.

V raziskavi, ki je potekala v šolskem letu 2004/05 na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, je sodeloval vzorec 425 pedagoških delavcev partnerskih šol in mreže partnerskih šol, torej pedagoški delavci iz 88 pedagoških institucij. Največ sodelujočih je bilo iz osnovnih šol, skoraj 30 %, iz vrtcev okoli 28 %, iz srednjih šol okoli 25 %, ostali pa iz vzgojnih zavodov, osnovnih šol s prilagojenim programom, iz dijaških domov, v manjšem številu pa tudi zaposleni na ljudskih univerzah, andragoškem zavodu, bolnišnični šoli, centru za usposabljanje, centru za korekcijo sluha in govora, javnem zavodu, mladinskem domu, organizaciji za usposabljanje, zavodu za usposabljanje in stanovanjski skupnosti. Vzorec je tako kar pokrival pestrost vzgojno izobraževalnih institucij v Sloveniji. Več kot polovica sodelujočih (57,6 %) je imela visokošolsko stopnjo izobrazbe, 24,2 % višješolsko, 13,6 % srednješolsko, ostali pa so dosegli magisterij ali doktorat. Največji delež sodelujočih je bil zaposlen več kot 20 let (44,2 %), od 11 do 20 let je bilo v šolstvu zaposlenih 33,2 %, ostali pa so imeli manj kot 11 let pedagoških izkušenj. Glede na starost je bilo največ sodelujočih v srednji starostni skupini (od 36 do 45 let), in sicer 45,2 % sodelujočih, najmanj je bilo starih do 25 let

(0,7 %) ali starejših od 56 let (tudi 0,7 %). Glede na spol je bilo 87,5 % žensk, ostali pa so bili moškega spola.

Za zbiranje podatkov smo uporabili vprašalnik, ki je bil kombinacija zaprtega, odprtega in kombiniranega tipa. Vključeval je vprašanja v obliki številčne ocenjevalne lestvice o oblikah ali strategijah poklicnega učenja, anketna vprašanja o programih stalnega strokovnega spopolnjevanja, anketna vprašanja o programih izpopolnjevanja in odprta anketna vprašanja o »dobrih seminarjih ali programih«, ki so se jih udeležili v zadnjih letih, ter anketna vprašanja o objektivnih podatkih sodelujočih.

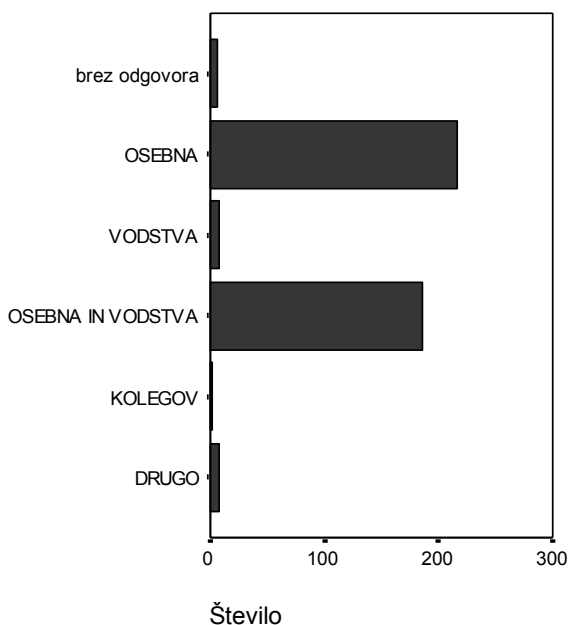
Vprašalnik je bil novembra 2004 preizkušen na vzorcu 112 pedagoških delavcev. Na osnovi pripomb sodelujočih je bil januarja 2005 dopolnjen in februarja 2005 poslan v izpolnjevanje. Cronbachov koeficient alfa za celotni vprašalnik je 0,69 in označuje zmerno stopnjo zanesljivosti (Ferligoj, Leskošek, Kogovšek, 1995).

3.2.2 Ugotovitve raziskave

Ugotovitve kvantitativne in kvalitativne analize odgovorov na anketni vprašalnik lahko strnemo v spoznanje, da se strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju srečujejo z mnogimi problemi pri usklajevanju svojih želja in izobraževalnih potreb z delovnimi obveznostmi ter pričakovanji vodstva, pri čemer pričakujejo rešitve najpogosteje na sistemski ravni, na področju financiranja, primerne časovne organizacije izobraževanj (izven časa pouka) ter konstruktivnega sodelovanja z vodstvom institucije, v kateri delajo. Analiza primerov dobre prakse je pokazala, da je za udeležence najpomembnejše, da so programi nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, ter druge oblike izobraževanj po vsebini zanimivi, aktualni, z veliko novih strokovnih spoznanj, da temeljijo na lastni aktivnosti udeležencev (praktično delo v različnih delavnicah), da so vsebine uporabne v neposredni praksi, da delo na seminarjih temelji na sproščenem vzdušju in pestrih metodah ter oblikah dela, da so predavatelji zanimivi ter sposobni dinamičnega in fleksibilnega dela, da udeleženci dobijo primerna delovna gradiva, da je vsebina dovolj konkretna, z veliko navodil za neposredno delo, da je

seminarsko delo primerno časovno razporejeno in omogoča izmenjavo izkušenj ter mnenj. Nekatere pomembnejše ugotovitve raziskave v nadaljevanju predstavljamo bolj podrobno.

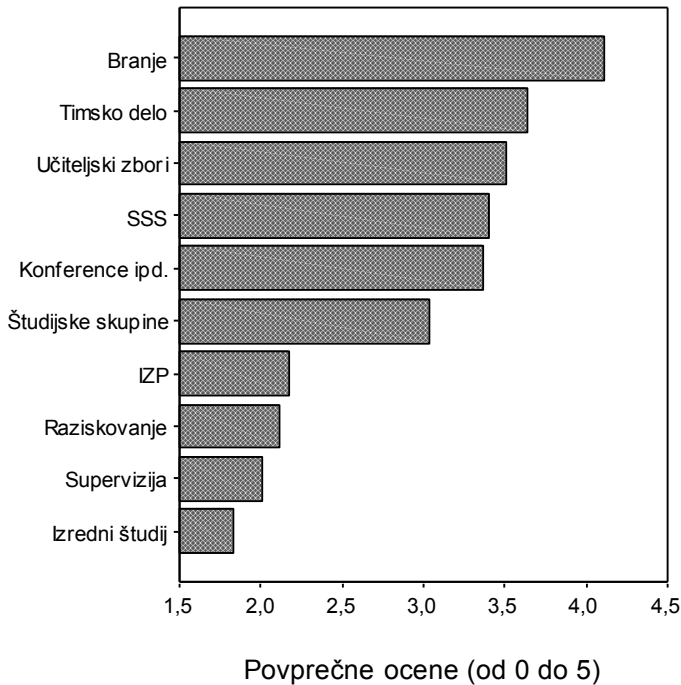
V raziskavi nas je zanimalo, na čigavo pobudo oz. željo so se pedagoški delavci udeležili različnih programov izobraževanja. Iz grafa 1 je razbrati, da so pri učiteljih in vzgojiteljih pri prijavljanju v različne programov prevladovala osebne želje; to možnost je navedla več kot polovica vprašanih (51,6 %). Nekaj manj jih je osebno željo povežalo z željo vodstva (44,4 %), najmanj anketirancev pa je navedlo, da so jih pritegnili kolegi (0,5 %).



Graf 2: Število vprašanih glede na pobudo za udeležbo v programih SSS

Med različnimi oblikami poklicnega učenja (graf 2) so pedagoški delavci kot najbolj vpliven dejavnik izpostavili branje strokovne literature, sledi učenje v okviru timskega dela, učiteljskih zborov, seminarjev stalnega strokovnega spopolnjevanja (SSS),

različnih konferenc idr. Kot najmanj vpliven dejavnik poklicnega učenja je bil omenjen izredni študij, tako dodiplomski kot podiplomski.



Legenda:

SSS- programi stalnega strokovnega spopolnjevanja

IZP – programi izpopolnjevanja

Graf 1: Povprečne ocene navedenih oblik poklicnega učenja pedagoških delvacev

Anketirani pedagoški delavci so bili zelo kritični zlasti glede študijskih skupin, ki so po njihovem mnenju manj primerne, da usposablajo prepozno, vodje študijskih skupin samo posredujejo informacije in se premalo srečujejo, teme bi morali določati in izbirati udeleženci – učitelji sami.

Tabela 1 prikazuje razlike v pomenu različnih oblik poklicnega učenja, ki jim ga pripisujejo anketiranci glede na institucijo zaposlitve. Analiza variance je pokazala na statistično pomembne razlike.

Tabela 1: Primerjava odgovorov o oblikah poklicnega učenja glede na ustanovo zaposlitve (n – število, \bar{x} – aritmetična sredina, s – standardni odklon)

| Oblika | Ustanova zaposlitve | | | | | | | | | | | |
|--------|---------------------|-----------|------|--------------|-----------|------|--------------|-----------|------|-------|-----------|------|
| | vrtec | | | osnovna šola | | | srednja šola | | | drugo | | |
| | n | \bar{x} | s | n | \bar{x} | s | n | \bar{x} | s | n | \bar{x} | s |
| SSS | 117 | 3,62 | 1,03 | 124 | 3,62 | 0,91 | 101 | 3,08 | 1,05 | 73 | 3,15 | 1,09 |
| IZP | 108 | 2,35 | 1,74 | 117 | 2,59 | 1,69 | 98 | 1,81 | 1,56 | 70 | 1,89 | 1,58 |

Legenda:

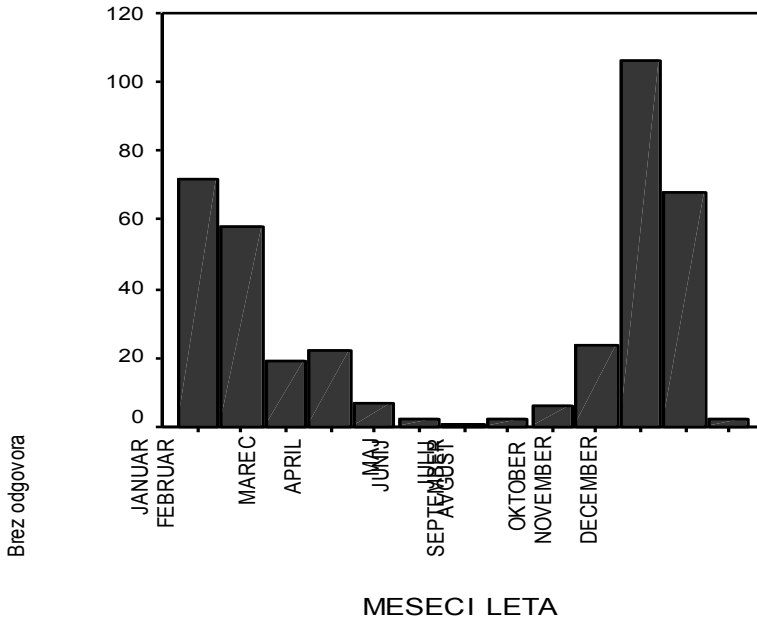
SSS- programi stalnega strokovnega spopolnjevanja

IZP – programi izpopolnjevanja

Pri uporabi programov stalnega strokovnega spopolnjevanja (SSS) so statistično pomembne razlike glede na ustanovo zaposlitve ($F = 8,766$, $P = 0,000$, $g_1 = 3$, $g_2 = 411$): največ tovrstnega izobraževanja je v osnovnih šolah in vrtcih, bistveno manj v srednjih šolah in drugih vzgojno-izobraževalnih institucijah. Skoraj vsi anketiranci so se udeležili kakšnega programa SSS znotraj svoje institucije vsaj enkrat letno. V treh letih se je vsak anketiranec znotraj institucije udeležil povprečno 2,74 seminarjev, izven lastne institucije pa 3,32. Zanimivo je, da je več kot polovica vprašanih (67, 12 %) bila v zadnjih treh letih prisotna vsaj na enem od programov stalnega strokovnega spopolnjevanja.

Največji delež učiteljev je označil programe kot primerne (67,12 %), manjši delež kot manj primerne (29,59 %). Programe je kot zelo primerne ovrednotilo 3,28 % sodelujočih. Ti so pohvalili veliko izbiro, pregledno izdelavo, objavo na spletu (omogočen dostop več uporabnikom). Marsikdo je objavo na spletu tudi kritiziral, saj naj bi le redki vrtci imeli internetno povezavo.

V okviru raziskave nas je tudi zanimalo, v katerih mesecih šolskega leta je za strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju najprimernejši čas za izpeljavo različnih programov izobraževanja. Kot najprimernejši mesec je bil najpogosteje naveden oktober (graf 3), sledita november in januar.



Graf 3: Meseči leta, v katerih bi se želeli udeleževati izobraževanju

V največjem deležu so bili za oktober zaposleni v srednji šoli, saj je bilo takih 45,2 %, kot prvo izbiro pa so navedli vse mesece, razen junija. Zaposleni v osnovni šoli so se za oktober odločili v nekoliko manjšem deležu (le 37,3 %), kot prvo izbiro pa niso navedli mesecev od aprila do julija. Zaposleni v vrtcu so v največjem deležu izbrali november (33 %) in januar (29,9 %), medtem ko za prvo izbiro niso navajali mesecev od maja do oktobra.

Za udeležbo na izobraževanjih je pomembno tudi, kdo ta izobraževanja financira. Anketiranim pedagoškim delavcem so udeležbo na seminarjih (dodatnem izobraževanju in usposabljanju) v večini financirale institucije, v katerih so zaposleni (87 %). Pod možnost »drugo« so navedli različne kombinacije, npr. »sam, institucija, viri na razpisih«. Večina pedagoških delavcev ni pripravljena na samofinanciranje, saj je takih, ki bi v celoti financirali udeležbo le 3,4 %. Več kot polovica (53,5 %) jih je pripravljenih delno sofinancirati udeležbo na programih nadaljnega izobraževanja.

Večinsko mnenje je tudi bilo, da ima vodstvo običajno posluh za izobraževalne potrebe svojih delavcev, saj je bilo nasprotnega mnenja le 11,2 % vprašanih.

Po mnenju strokovnih delavcev so **šibke točke** nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja naslednje:

- *prevelika razpršenost ponudbe,*
- *sistem postaja nepregleden in težko obvladljiv,*
- *premajhen delež programov, ki bi bili usmerjeni na profesionalne komponente učiteljskega poklica,*
- *premalo je možnosti za širitev dobre prakse s šole na šolo,*
- *izvedbe so prostorsko večini šol preveč oddaljene, čas pa premalo prilagojen ritmu dela v šolah,*
- *sistem ni dovolj občutljiv za pobude in dejanske potrebe šol in učiteljev,*
- *vloge in odgovornosti posameznih nosilcev izobraževanja niso dovolj jasno definirane in razmejene.*

Del naše študije je bil naravnani tudi k raziskovanju t.i. dobre prakse. Strokovne delavce smo zaprosili, naj na kratko opišejo tri programe (seminarje) stalnega strokovnega spopolnjevanja, izpopolnjevanja ali drugih oblik dopolnilnega izobraževanja, s katerimi so bili najbolj zadovoljni. Svojo izbiro so utemeljevali z navajanjem ZAKAJ so bili z navedenimi seminarji najbolj zadovoljni. V kvalitativno obdelavo je bilo zajetih 425 vprašalnikov, na vprašanje o dobri praksi ni odgovorilo 100 anketirancev.

Strokovni delavci so kot primere dobre prakse skupno navedli 497 različnih seminarjev in drugih oblik dodatnega izobraževanja, s katerimi so bili najbolj zadovoljni. V svojih utemeljitvah so najpogosteje navajali naslednje dejavnike oz. indikatorje (tabela 2, navedeni so le dejavniki z najmanj 1% deležem):

Tabela 2: Značilnosti dobrih seminarjev in drugih oblik izobraževanja

| Značilnosti (indikatorji) dobre prakse | f | delež vseh seminarjev (%) |
|---|------------|---------------------------|
| zanimiva, nova, aktualna VSEBINA | 290 | 58,4 |
| lastna aktivnost udeležencev, praktično delo | 218 | 43,9 |
| uporabnost v praksi | 136 | 27,4 |
| sproščeno vzdušje | 132 | 26,6 |
| zanimive in pestre metode in oblike dela | 107 | 21,5 |
| dinamično dogajanje, fleksibilnost | 86 | 17,3 |
| predavatelji (dobri, odlični, zanimivi) | 86 | 17,3 |
| delovno gradivo | 83 | 16,7 |
| konkretizacija vsebine (primeri) | 65 | 13,1 |
| izražanje in izmenjava izkušenj, mnenj, diskusija | 53 | 10,7 |
| primerna časovna razporeditev oz. organizacija | 52 | 10,5 |
| navodila in napotki za delo v praksi | 50 | 10,1 |
| sistematičnost izvajanja | 43 | 8,7 |
| povezovanje teorije in prakse | 29 | 5,8 |
| podpora izvajalca | 24 | 4,8 |
| "delo na sebi" (osebnostna rast) | 21 | 4,2 |
| skupinsko, timsko delo | 17 | 3,4 |
| problemska naravnost, problemsko učenje | 9 | 1,8 |
| delo v majhnih skupinah | 9 | 1,8 |
| konkretni izdelki udeležencev | 8 | 1,6 |
| kraj izvedbe (bližina, domača institucija) | 8 | 1,6 |
| interdisciplinarnost, multidisciplinarnost izvajal. | 7 | 1,4 |
| druženje, stiki in prijateljstva | 6 | 1,2 |
| terensko delo, ekskurzije | 6 | 1,2 |
| nazornost, jasnost, razumljivost, slikovitost | 6 | 1,2 |
| vse naštet | 6 | 1,2 |
| individualno raziskovanje in preizkušanje | 5 | 1,0 |
| sodelovanje | 5 | 1,0 |

VSEBINA SEMINARJA je bila najpogosteje opredeljena kot zanimiva, aktualna in na primerni strokovni ravni, kot navajanje novih spoznanj in informacij ter novosti. Kot pomembno značilnost najboljših seminarjev so jo anketiranci navedli v 58,4 odstotkih vseh navedenih seminarjev.

LASTNA AKTIVNOST in praktično delo na seminarju je bila kot izstopajoča značilnost dobrega seminarja izpostavljena pri 43,9 odstotka navedenih seminarjev.

Anketiranci so jo opredeljevali kot praktično delo oz. delo v delavnicah in izdelavo najrazličnejših didaktičnih pripomočkov (igre, lutk, izdelkov, primerov priprav...).

UPORABNOST V PRAKSI je kot indikator za dober seminar izstopal v 27,4 odstotkih navedenih seminarjev. Anketiranci so poudarjali, da je to bistvena sestavina seminarjev, ki najbolj vpliva na prenašanje novih spoznanj v neposredno pedagoško prakso. Strokovno teoretičnih spoznanj, ki jim udeleženci že na seminarju ne pripišejo uporabne vrednosti, ne bodo tudi kasneje vključevali v svoje pedagoško delo.

SPROŠČENO VZDUŠJE so anketiranci izpostavljali v 26,6 odstotkih navedenih seminarjev. Udeležencem je pomembno, da se na seminarju dobro počutijo, da se ne počutijo ogrožene ali prisiljene v določene aktivnosti, da tudi sam izvajalec izobraževanja sistematično razvija tako vzdušje, ki prispeva k večji lastni aktivnosti na seminarju. Večja sproščenost udeležencev prispeva k bolj sproščeni diskusiji in izmenjavi izkušenj.

ZANIMIVE IN PESTRE METODE IN OBLIKE DELA so naslednja najbolj pogosto omenjena značilnost dobrih seminarjev (21,5 %), ki vpliva na samo dogajanje na seminarju in na počutje udeležencev. Aktivne oblike dela, ki jih izvajalec izvaja in zahteva od udeležencev izobraževanja direktno pogojujejo njegovo lastno aktivnost. Bolj pestre kot so uporabljene metode in oblike dela, bolj je izobraževanje zanimivo, dinamično in večja je verjetnost, da bodo udeleženci izobraževanja uspešno sledili njegovim ciljem.

DINAMIČNO DOGAJANJE IN FLEKSIBILNOST sta delno pogojena s prej omenjeno pestrostjo metod in oblik dela, delno pa tudi z osebnostjo izvajalca izobraževanja ter njegovim osebnim pristopom k udeležencem. Kot pomembno značilnost dobre prakse je bila omenjena v primeru 17,3 odstotkov vseh navedenih seminarjev.

PREDAVATELJI so bili med značilnostmi »dobre prakse« izpostavljeni v 17,3 % seminarjev. Anketiranci so poudarjali predvsem njihovo odličnost in zanimivost, pri čemer so se njihove navedbe povezovale predvsem z vsebino, ki so jo na seminarjih predstavljali.

Naslednja zelo pogosta navedba indikatorja dobre prakse je bilo **DELOVNO GRADIVO**. Udeleženci so pri 16,7 % seminarjev hvalili vsebino uporabno vrednost delovnih gradiv oz. materialov (tez, delovnih listov, povzetkov, prispevkov, zapiskov ipd.), ki so jih na seminarju prejeli.

Med ostalimi značilnostmi dobre prakse (s pojavnostjo manjšo od 15 % vseh navedenih seminarjev in drugih oblik izobraževanj) so anketiranci izpostavili še:

- **konkretizacijo vsebine**, ko so predavatelji navajali in v svoje delo vključevali konkretne primere, vzete iz neposredne pedagoške prakse, kar je udeležencem pomagalo pri vzpostavljanju neposredne aplikacije novih spoznanj na področje lastnega dela,
- **možnost izmenjave izkušenj, mnenj in diskusije**, kar posredno vpliva na vzdušje na izobraževanju ter na občutke vpletenost udeležencev v dogajanje ter na njihovo lastno aktivnost;
- **primerno časovno razporeditev in organizacijo izobraževanja**, kar lahko udeležencem olajša usklajevanje med njihovimi izobraževalnimi potrebami in delovnimi obveznostmi ter pričakovanji vodstva,
- **prisotnost navodil in napotkov za delo v praksi**, s čimer udeleženci zadovoljijo svojo potrebo po bolj direktnih navodilih izvajalca oz. predavatelja, kako naj nova spoznanja prenašajo v prakso. Konkretna navodila in napotke razumejo kot pomoč izvajalca v procesu povezovanja teorije in prakse ter skoraj kot njegovo »dolžnost«, da jim poveča uporabno vrednost novega znanja.

Anketirancem so bili pomemben kriterij uvrščanja nekega izobraževanja med primere dobre prakse še sistematičnost izvajanja, sprotno povezovanje teorije in prakse, podpora izvajalca (ki se je kazala kot sprejemanje preteklih izkušenj udeležencev z omenjeno temo ter spodbujanje), »delo na sebi« oz. naravnost izobraževanja k osebnosti in strokovni rasti udeleženca, prisotnost skupinskega in timskega dela, problemska naravnost oz. reševanje konkretnih problemov v praksi kot aktivno delo ter delo v manjših skupinah. Izpostavljali so seminarje, kjer so izdelali tudi določene konkretne izdelke. V ospredje so postavljali tiste, ki so bili organizirani bližje domačega kraja ali na njihovi matični instituciji. Pritegnili so jih interdisciplinarni in multidisciplinarni seminarji, na katerih so kot izvajalci predavali različni strokovnjaki. Pomembno jim je bilo tudi neformalno druženje in navezovanje stikov ter prijateljstev. Izpostavljali so seminarje, ki so vključevali terensko delo in ekskurzije, katerih izvajalci so bili nazorni, jasni in razumljivi pri svojem izvajanju. Všeč jim je bil možnost individualnega raziskovanja in preizkušanja, ustvarjalno in inovativno delo, humor, pozitivna naravnost izvajalcev in njihovo zanimanje za udeležence. Med značilnostmi so omenjali tudi možnost kolektivnega izobraževanja, dobro tehnično opremljenost, strnjenost, prisotnost izkušenskega učenja, zaupanje, možnost izbire, prisotnost sproščanja in relaksacijskih tehnik, didaktičnih iger, video posnetkov, tujih gostov ipd. Posamezniki so izpostavili tudi vključenost supervizije, kritičnega mišljenja in praktične seminarske naloge ter zaključka izobraževanja z izpitom, certifikatom ali licenco.

3.2.3 Problem prenosa na seminarjih pridobljenega znanja v neposredno pedagoško prakso

Na osnovi analize različnih pogojev in okoliščin za spreminjanje pedagoške prakse smo v raziskavi zastavili problemsko vprašanje, zakaj izvajalci različnih izobraževanj ugotavljamo, da se na različnih izobraževanjih pridobljena nova znanja preslabo prenašajo v neposredno pedagoško prakso. Z odprtim anketnim vprašanjem smo želeli

strokovne delavcev v VI institucijah povprašati po njihovem videnju tega problema. 84 % anketiranih strokovnih delavcev je na to vprašanje odgovorilo, med njimi je 14 % takih (12, 2 % vseh anketirancev), ki omenjenega problema v praksi ne zaznajo oz. menijo, da se znanje iz različnih izobraževanj dejansko prenaša (ga prenašajo!) v prakso. Tisti, ki problem prenosa znanja v prakso zaznavajo, so kot razloge za to navedli zelo pestre odgovore, ki smo jih za lažjo obravnavo razporedili v sedem vsebinskih sklopov, oblikovanih glede na izvor problema. Anketiranci so tako izvor problema prenosa novih znanj v neposredno pedagoško prakso pripisali sistemu izobraževanja, programu, udeležencem, vodstvu institucij, delovnim pogojem, socialnemu delovnemu okolju in drugim izvorom (Tabela 3).

V sklopu sistemskih problemov se najpogosteje pojavlja ugotovitev strokovnih delavcev o težavnosti merjenja in evalviranja prenosa novih spoznanj v prakso ter o premajhni strokovni podpori v tem procesu (ni podpornega sistema, jasne mreže pomoči in pristojnosti, ni supervizije in povratnih informacij), ki bi zagotavljala sistematičnost in permanentnost vnašanja pedagoških sprememb v prakso. Posamezni strokovni delavci so izpostavili tudi problem systemskega nagrajevanja omenjenega prenašanja, preobsežne kataloge znanja za maturo, pomanjkanje doživljajske vzgoje ter problem negativnega odnosa nove šolske oblasti do nekaterih strokovnih rešitev prejšnje.

Najpogosteje so razloge za preslab prenos novih spoznanj v prakso pripisovali programu izobraževanja. Strokovni delavci so mnenja, da je na seminarjih stalnega strokovnega spopolnjevanja in izpopolnjevanja predstavljene preveč teorije, premalo praktičnih izkušenj in povezanosti s prakso, specifično uporabnega znanja in premalo konkretnih primerov, navodil, nalog, nasvetov za delo (tako meni kar četrtnina vseh, ki so na vprašanje odgovorili).

Tabela 3: Glavni problemi prenosa na seminarjih pridobljenega znanja v neposredno pedagoško prakso (pregled kategorij navedb glede na pogostost pojavljanja, N = 425)

| <i>Zaznani problemi</i> | <i>f</i> | <i>% (N)</i> |
|--|----------|--------------|
| brez odgovora | 60 | 14,1 |
| ne zaznavam problemov – ZNANJE (SE) PRENAŠA(m) | 52 | 12,2 |
| ne vem | 4 | 0,9 |
| odgovor mimo vprašanja | 2 | 0,5 |
| SISTEM IZOBRAŽEVANJA | | |
| prenos se težko meri, vrednoti | 3 | 0,7 |
| ni evalvacije, vrednotenja prenosa v prakso | 2 | 0,5 |
| neusklajenost s šolskim sistemom | 2 | 0,5 |
| ob problemih ni podpornega sistema | 1 | 0,2 |
| praksa "prehiteva" teorijo | 1 | 0,2 |
| prenos se ne nagrajuje | 1 | 0,2 |
| nepreglednost mreže pomoči in pristojnosti | 1 | 0,2 |
| preobsežni katalogi mature | 1 | 0,2 |
| ni doživljajske vzgoje | 1 | 0,2 |
| ni supervizije in povratnih informacij | 1 | 0,2 |
| nova vlada negira že narejeno | 1 | 0,2 |
| PROGRAM IZOBRAŽEVANJA | | |
| na seminarju preveč teorije, premalo praktičnih izkušenj | 46 | 10,8 |
| teorija predavatelja ne drži v praksi | 19 | 4,5 |
| premajhna povezanost seminarjev s prakso | 19 | 4,5 |
| predavatelji so teoretiki, ki nimajo stika s prakso | 16 | 3,8 |
| premalo konkretnih primerov, navodil, nalog, nasvetov | 15 | 3,5 |
| vsebine so le na ravni informiranja, premalo poglobljene | 11 | 2,6 |
| nezanimive, neprimerne teme in vsebina seminarjev | 10 | 2,4 |
| neustrezni didaktični pristopi, metode in oblike dela | 6 | 1,4 |
| neuporabno znanje | 6 | 1,4 |
| znanja niso dovolj specifično uporabna | 5 | 1,2 |
| teme na seminarjih so idealizirane, nerealne za prakso | 5 | 1,2 |
| teme so izven učnega načrta | 4 | 0,9 |
| slabo pripravljen seminar | 4 | 0,9 |
| premalo utrjeno znanje (pozabljanje) | 4 | 0,9 |
| predavatelji ne daje gradiva | 4 | 0,9 |
| predavatelji nimajo stika s potrebami slušateljev | 3 | 0,7 |
| zelo specifične, preozke teme seminarjev | 2 | 0,5 |
| seminar ni izpolnil pričakovanj | 2 | 0,5 |
| preveč znanja naenkrat | 1 | 0,2 |
| premalo možnosti lastne aktivnosti na seminarju | 1 | 0,2 |
| prekratki seminarji | 1 | 0,2 |
| ni stika z drugimi udeleženci seminarja | 1 | 0,2 |

| | | |
|---|----|-----|
| ni povratne informacije (sem, nalog nihče ne bere) | 1 | 0,2 |
| ni načrtov za uporabo znanja | 1 | 0,2 |
| neustrezen nivo seminarja | 1 | 0,2 |
| neaktualne vsebine | 1 | 0,2 |
| izobraževanje je premalo izkušensko | 1 | 0,2 |
| UDELEŽENCI | | |
| rutinsko, utečeno delo in navade je težko spremeniti | 27 | 6,4 |
| odvisno od posameznika, vsak vzame le, kar potrebuje | 26 | 6,1 |
| prenizka motivacija udeležencev seminarjev | 22 | 5,2 |
| uvajanje sprememb je osebni napor in dodatno delo | 19 | 4,5 |
| preobremenjenost strokovnih delavcev | 18 | 4,2 |
| neinteres, apatičnost posameznikov | 18 | 4,2 |
| nefleksibilnost, togost strokovnih delavcev | 9 | 2,1 |
| premalo premisleka in ponotranjenja novosti | 5 | 1,2 |
| napačna izbira seminarja | 4 | 0,9 |
| motivacija so točke (napredovanje) ne pa uporabnost spoznanj | 3 | 0,7 |
| po začetnem navdušenju zmanjka volje, energije | 3 | 0,7 |
| neorganiziranost posameznika | 3 | 0,7 |
| strah pred novostmi | 3 | 0,7 |
| prenos se težko meri, vrednoti | 3 | 0,7 |
| ni zavesti udeleženca, da je znanje potrebno uporabiti | 3 | 0,7 |
| prehitro pozabljanje | 2 | 0,5 |
| premalo zaupanja v novosti | 1 | 0,2 |
| premajhen trud posameznikov | 1 | 0,2 |
| subjektivne teorije posameznikov | 1 | 0,2 |
| nezadovoljstvo z rezultati prenosa | 1 | 0,2 |
| premalo samozavesti pri udeležencih | 1 | 0,2 |
| odklonilni odnos do izobraževanja | 1 | 0,2 |
| odlašanje (znanje in želje s časoma zbledijo) | 1 | 0,2 |
| nepotrpežljivost strokovnih delavcev | 1 | 0,2 |
| VODSTVO | | |
| ni posluha in zanimanja pri vodstvu | 5 | 1,2 |
| seminar izbere vodstvo, ne pa udeleženec | 1 | 0,2 |
| vodstvo ne zazna spremembe | 1 | 0,2 |
| DELOVNI POGOJI | | |
| preslabi delovni, materialni pogoji, premalo del. pripomočkov | 29 | 6,8 |
| čas za uvajanje sprememb | 26 | 6,1 |
| finančne težave | 5 | 1,2 |
| preveliko število učencev v razredih | 4 | 0,9 |
| organizacija, urnik dela, pouka | 4 | 0,9 |
| prostorska stiska | 2 | 0,5 |

| SOCIALNO DELOVNO OKOLJE | | |
|---|----|-----|
| nekomuniciranje/neobveščanje kolektiva | 19 | 4,5 |
| neaktivnost in premalo truda posameznikov | 2 | 0,5 |
| en sam posameznik ne more ničesar spremeniti | 2 | 0,5 |
| ni potrebne podpore | 2 | 0,5 |
| delovno okolje težko sprejema spremembe | 2 | 0,5 |
| novost zahteva prilagoditev tudi drugih v kolektivu | 2 | 0,5 |
| premalo udeležencev, ki bi hkrati prenašali v prakso | 2 | 0,5 |
| zavist kolegov | 1 | 0,2 |
| premajhna povezanost znotraj strokovnega aktiva | 1 | 0,2 |
| sodelavci ne upoštevajo nasvetov | 1 | 0,2 |
| nezadovoljstvo učiteljev | 1 | 0,2 |
| DRUGO | | |
| prenos v prakso ni direkten, znanja je potrebno prilagoditi | 11 | 2,6 |
| prenos se težko meri, vrednoti | 3 | 0,7 |
| ni konkretnega odziva in takojšnje povratne informacije | 2 | 0,5 |
| v praksi prihaja do nepredvidenih situacij | 2 | 0,5 |
| znanje o osebnem razvoju je težko prenašati v prakso | 1 | 0,2 |

Anketiranci kritično menijo (skoraj 10 % anketiranih), da so predavatelji na izobraževanjih pogosto teoretiki, ki nimajo stika s prakso in katerih teorija v pedagoški praksi ne drži.

Če torej združimo vse zaznane probleme, ki se navezujejo na premajhno povezanost vsebine izobraževanja z neposredno pedagoško prakso, lahko povzamemo, da strokovni delavci vidijo največji problem spreminjanja pedagoške prakse prav v premajhni povezanosti vsebin s prakso (33,4 % vseh anketirancev, ki problem prenosa v prakso zaznavajo in potrjujejo). Navedena ugotovitev je za izvajalce omenjenih izobraževanj zelo zaskrbljujoča, saj naj bi z dopolnilnim izobraževanjem strokovnih delavcev spodbujali sistematično vnašanje pedagoških sprememb in novosti v prakso, teoretične vsebine pa naj bi bile namenjene utemeljevanju in podkrepljevanju tega procesa in ne demotiviranju udeležencev izobraževanj. Čeprav lahko določeno odtujenost predavateljev od pedagoške prakse priznamo (zlasti če so oblikovali akademsko kariero brez predhodnih pedagoških izkušenj ali so že dalj časa na fakultetah in strokovnih šolah in njihovo visokošolsko delo ni neposredno povezano z delom v razredu), ne smemo spregledati možnosti, da udeleženci seminarjev pogosto

težko sprejemajo teoretična znanja kot nujni komplementarni del dobre prakse ali pa so preveč prakticistično naravnani. Slednje se odraža tudi v pogostih pričakovanjih, da jim bodo predavatelji podajali direktno prenosljive in široko uporabne "recepte" dobre prakse. Strokovno vzgojno-izobraževalno delo mora nujno temeljiti na ustrezni teoretični utemeljenosti, ki usmerja posameznikovo praktično pedagoško ravnanje, ne sme pa postati od njega odtujeno in samo sebi namen.

Med manj pogosto zastopanimi navedbami so pogoste tudi ugotovitve, da so vsebine seminarjev SSS in IZP programov nezanimive in neprimerne (2,4 %), da so le na ravni informiranja in premalo poglobljene (2,6 %), da pogosto vključujejo neustrezne didaktične pristope ter metode in oblike (1,4 %), da so teme pogosto neaktualne, preozke in zelo specifične, idealizirane in nerealne za prakso ter izven učnega načrta, premalo izkušnjsko naravnane ter podajane na prenizki strokovni ravni. Kot razloge za premajhen prenos novih spoznanj v pedagoško prakso so anketiranci navajali tudi premalo utrjeno znanje (pozabljanje) in prevelik obseg novega znanja naenkrat, neizpolnjenost pričakovanj udeležencev, preslab posluš predavateljev za izobraževalne potrebe udeležencev, premalo delovnega in študijskega gradiva, premajhna lastna aktivnost na seminarju in odsotnost povratne informacije o opravljeni seminarski nalogi. Med posameznimi razlogi je tudi ugotovitev, da so seminarji prekratki in da ni kasnejšega stika med udeleženci, ki bi spodbujal k prenosu v prakso.

Strokovni delavci so razloge za slabo prenašanje novih spoznanj v pedagoško prakso najpogosteje (tako je menila tretjina vseh anketirancev) pripisali motivacijskim in osebnostnim dejavnikom udeležencem seminarjev, med katerimi so po pogostosti navedb v ospredju spoznanje, da je to prenos novih spoznanj v prakso predvsem odvisen od vsakega posameznika, da je rutinsko, že utečeno delo in navade zelo težko spremeniti, da gre za prenizko motivacijo udeležencev, premajhen osebni napor in trud, saj spreminjanje pedagoške prakse praviloma vedno prinaša povečan obseg dela ob že tako preveliki obremenjenosti strokovnih delavcev. Med omenjenimi razlogi so

tudi napačni motivacijski vzgibi za udeležbo na seminarjih, upad začetnega navdušenja in odlašanje s prenašanjem sprememb v prakso, pri čemer pride do pozabljanja vsebin. Strokovni delavci so kot razloge identificirali tudi nekatere osebnostne lastnosti udeležencev izobraževanj: apatičnost, premajhna fleksibilnost, strah pred novostmi, nepotrpežljivost, prenizka zavest o nujnosti spreminjanja prakse, osebna neorganiziranost posameznika, prenizka samozavest, odklonilen odnos do izobraževanja ipd. Že uvodoma smo proces spreminjanja pedagoške prakse preko vnašanja pedagoških sprememb pogojevali s primerno osebnostno naravnostjo in strokovno odprtostjo strokovnih delavcev (psihološke ovire v posamezniku je Bien (1982) identificirala kot vodilne razloge za nespreminjanje prakse, prim. tudi Razdevšek Pučko, 1993), predstavljene raziskovalne ugotovitve pa to še potrjujejo. Strokovni delavci v VI so avtonomni subjekti in sami odločajo o tem, kaj od na seminarjih predstavljenih znanj bodo pri svojem pedagoškem delu uporabljali in česa ne. Z različnimi spodbudami jih k temu lahko sistematično spodbujamo, nudimo potrebno podporo, vendar je pri tem bistveno, da spodbujamo predvsem njihovo ozaveščanje nujnosti prenašanja novo pridobljenih spoznanj in razvitih spretnosti pedagoškega dela v prakso.

Strokovni delavci v VI razloge za premajhen prenos novih spoznanj v prakso pripisujejo tudi vodstvu VI institucij, ki lahko pokaže premajhen interes za spreminjanje pedagoške prakse, za zaznavanje vnesenih sprememb ali pa celo namesto udeleženca odloča o vrsti in vsebini izobraževanja. Navedeni dejavniki demotivirajo strokovne delavce in zmanjšujejo njihovo pripravljenost za spreminjanje.

K preveliki nespremenljivosti pedagoške prakse po mnenju strokovnih delavcev prispevajo tudi neprimerni delovni, materialni pogoji in pomanjkanje delovnih in učnih pripomočkov (6,8 %) ter drugi dejavniki, kot npr. prostorska stiska, finančne težave. Med razlogi je bil posebej izpostavljen tudi čas za uvajanje sprememb (6,1 %), ki je po mnenju Barbera (1995) v obliki časovnega pritiska pomemben zavirajoč dejavnik pri uvajanju pedagoških sprememb v prakso. Spreminjanje pedagoške prakse

po mnenju anketirancev ovira tudi premalo fleksibilna organizacija dela in preveliko število učencev v razredu.

Med dejavniki socialnega delovnega okolja so strokovni delavci izpostavili predvsem problem nekomunikacije v kolektivu oz. problem medsebojnega obveščanja (4,5 %). Posamezni anketiranci so videli problem tudi v kompleksnosti procesa spreminjanja in s tem povezane soodvisnosti od drugih. Posameznik je pri tem pogosto nemočen, nima potrebne podpore med kolegi, soočati se mora z njihovo neaktivnostjo, neprilagajanjem, premajhno povezanostjo ter z njihovim neupoštevanjem nasvetov ali celo z zavistjo.

Kvalitativna analiza razlogov za premajhno prenašanje novih spoznanj v prakso je bilo tudi pogosto zastopano mnenje, da prenos v prakso ni direkten in je potrebno nova spoznanja, dobljena na različnih seminarjih prilagoditi specifični situaciji, v kateri udeleženec dela (2,6 %). Nekateri anketiranci so bili mnenja, da se prenos v prakso težko meri in vrednoti, da pogosto na pedagoške spremembe ni konkretnega odziva in takojšnje povratne informacije o njeni uspešnosti in da se pri VI delu pogosto srečujemo z nepredvidenimi situacijami. Zasedili smo tudi mnenje, da je znanje o osebnem razvoju težko prenašati v pedagoško prakso, čeprav se s tem ne moremo strinjati. Strokovni delavci pri svojem pedagoškem delu prepletajo svojo strokovnost s svojo osebnostjo in težko bi soglašali s stališčem, da osebnostni razvoj pri pedagoških delavcih ne vpliva tudi na njihovo pedagoško ravnanje. Mogoče se ne kaže v konkretnih metodah in oblikah pedagoškega dela, ki so povezane z vsebino poučevanja, zagotovo pa vpliva na vzgojne pristope, komunikacijo, subjektivne teorije, odnose z učenci ipd.

3.2.4 Predlogi za povečanje prenosa na seminarjih pridobljenega znanja v neposredno pedagoško prakso

Na osnovi ugotovitev različnih strokovnjakov o premajhnem prenašanju novih spoznanj v pedagoško prakso in na osnovi analize razlogov, ki jih strokovni delavci identificirajo pri svojem delu, smo v raziskavi o stalnem strokovnem spopolnjevanju in izpopolnjevanju izpeljali še identifikacijo predlogov, s katerimi bi bilo mogoče prenos v prakso spodbuditi in povečati. Strokovne delavce v VI institucijah smo z anketnim vprašanjem odprtega tipa povprašali, kako bi po njihovem mnenju povečali prenos na seminarjih pridobljenega znanja v neposredno pedagoško prakso. Dobili smo pestro paleto zanimivih in zelo razpršenih predlogov (Tabela 4). Več kot 26 % ni navedlo odgovora, manj kot 1 % anketirancev pa je menilo, da se znanje v prakso prenaša (v okviru prejšnjega vprašanja, je to zatrjevalo 12,2 % anketirancev). Navedene predloge smo kategorizirali v šest vsebinskih sklopov glede na področje, kamor omenjeni dejavnik sodi: na sistemske rešitve, program izobraževanja, udeležence izobraževanja, vodstvo, delovne pogoje in socialno delovno okolje.

Tabela 4: Predlogi in rešitve za povečanje prenosa na seminarjih pridobljenega znanja v neposredno pedagoško prakso (pregled kategorij navedb glede na pogostost, N = 425)

| Predlogi | f | % (N) |
|--|----------|--------------|
| brez odgovora | 111 | 26,1 |
| odgovor mimo vprašanja | 10 | 2,4 |
| ne vem | 7 | 1,6 |
| ZNANJE SE PRENAŠA | 4 | 0,9 |
| SISTEMSKE REŠITVE | | |
| s stalno analizo, evalvacijo in preverjanjem dela v praksi | 10 | 2,4 |
| z akcijskim raziskovanjem uspešnosti uvajanja | 2 | 0,5 |
| z določanjem rokov uvajanja | 2 | 0,5 |
| z razbremenitvijo učiteljev (dela in odgovornostjo) | 2 | 0,5 |
| z multiplikatorji | 2 | 0,5 |
| z bolj prožnimi učnimi načrti | 2 | 0,5 |
| spremembe je potrebno vnesti v letni delovni načrt | 2 | 0,5 |
| potrebno je spremeniti šolski sistem in zaostriti disciplino | 1 | 0,2 |
| z boljšim informiranjem in predstavitvijo izobraž. programov | 1 | 0,2 |

| | | |
|--|----|-----|
| omogočati raziskovalno delo tudi v VI inštitucijah | 1 | 0,2 |
| z obveznostjo udeležbe na vsaj enem seminarju | 1 | 0,2 |
| z boljšim informiranjem in predstavitvijo izobraž. programov | 1 | 0,2 |
| učitelji naj sami predlagajo način in vrsto izvedbe seminarjev | 1 | 0,2 |
| z neobvezno udeležbo na seminarjih | 1 | 0,2 |
| z zaključkom seminarja z zagovorom o prenosu v prakso | 1 | 0,2 |
| z večjo avtonomijo učiteljev | 1 | 0,2 |
| z anketiranjem učencev o uvajanju sprememb | 1 | 0,2 |
| z večjimi finančnimi možnostmi | 1 | 0,2 |
| preko študentov (nastopi) | 1 | 0,2 |
| s sistematičnim ozaveščanjem prihodnjih pedagogov | 1 | 0,2 |
| z izobraževanjem praktikov | 1 | 0,2 |
| PROGRAM IZOBRAŽEVANJA | | |
| - vsebina | | |
| z več uporabnimi, konkretnimi, praktičnimi primeri na sem. | 33 | 7,8 |
| z zanimivo in uporabno vsebino seminarjev | 9 | 2,1 |
| z navajanjem primerov "dobre prakse" | 5 | 1,2 |
| z bolj aktualnimi temami (povezane z učnimi načrti in prakso) | 4 | 0,9 |
| s preverjanjem pričakovanj in potreb slušateljev | 2 | 0,5 |
| z več konkretizacije na seminarjih | 1 | 0,2 |
| z več seminarji za "delo na sebi" | 1 | 0,2 |
| znanje narediti bolj življenjsko | 1 | 0,2 |
| z upoštevanjem želja učiteljev | 1 | 0,2 |
| z bolj poglobljenim in interdisciplinarnim obravnavanjem teme | 1 | 0,2 |
| - izvedba | | |
| z večjo aktivnostjo – delavnicami in treningi na seminarjih | 26 | 6,1 |
| z demonstracijo dela v praksi, nastopi, hospitacijami | 15 | 3,5 |
| seminar naj nudi gradiva in publikacije praktične narave | 12 | 2,8 |
| seminar naj vključuje reševanje konkretnih primerov v praksi | 12 | 2,8 |
| z internim izobraževanjem za cel kolektiv | 10 | 2,4 |
| z izmenjavo izkušenj in evalvacijo po seminarju | 10 | 2,4 |
| z zaključnim srečanjem po določenem času | 5 | 1,2 |
| z vprašanji in več diskusije na seminarju | 4 | 0,9 |
| z internetnimi stranmi za posamezna področja prakse (novosti, primeri, forumi, izkušnje) | 4 | 0,9 |
| s seminarsko nalogo, ki ima teoretičen in praktičen del | 4 | 0,9 |
| z obnovitvenim seminarjem po določenem času | 3 | 0,7 |
| s supervizijo | 3 | 0,7 |
| z večkratnimi rednimi seminarskimi srečanji | 3 | 0,7 |
| s pisnimi refleksijami | 3 | 0,7 |
| z več primernimi, dobro pripravljenimi seminarji | 3 | 0,7 |
| več primernejših, zanimivih in uporabnih metod dela | 3 | 0,7 |
| s krajšimi seminarji z več srečanji | 2 | 0,5 |
| s projektnim delom | 2 | 0,5 |
| s posnetki iz prakse | 2 | 0,5 |

| | | |
|---|----|-----|
| s pripravo povzetkov in diskusijo | 2 | 0,5 |
| z uporabo življenjskega pristopa | 2 | 0,5 |
| z nadaljevalnimi seminarji | 2 | 0,5 |
| z domačimi nalogami, izdelki, zadolžitvami | 2 | 0,5 |
| s prezentacijami | 1 | 0,2 |
| delo naj temelji na eksperimentih | 1 | 0,2 |
| z več predavanji | 1 | 0,2 |
| z bolj obsežnimi seminarji | 1 | 0,2 |
| seminar naj bo čez celo leto z vmesnimi nalogami | 1 | 0,2 |
| seminarji naj ne bodo le predavanja | 1 | 0,2 |
| z več nazornosti na seminarjih | 1 | 0,2 |
| z manjšimi seminarскими skupinami | 1 | 0,2 |
| del seminarja naj bo tudi druženje (manjše izgorevanje) | 1 | 0,2 |
| z večjo interakcijo med izvajalci in slušatelji | 1 | 0,2 |
| - izvajalci izobraževanja | | |
| predavatelj naj ima bogate praktične izkušnje | 16 | 3,8 |
| seminar naj vodita teoretik in praktik | 6 | 1,6 |
| predavatelji iz prakse | 1 | 0,2 |
| s prepričljivostjo in strokovno suverenostjo predavateljev | 1 | 0,2 |
| predavatelj mora izžarevati navdušenje | 1 | 0,2 |
| UDELEŽENCI IZOBRAŽEVANJA | | |
| z ozaveščanjem pomembnosti in želje po vnašanju sprememb | 9 | 2,1 |
| s povratnimi informacijami in izkušnjami po določenem času | 9 | 2,1 |
| vsak naj sam presodi, kako in kdaj bo uporabil nova znanja | 7 | 1,6 |
| z načrtovanjem in operativnimi cilji prenašanja v prakso | 7 | 1,6 |
| z večjo motivacijo slušateljev | 7 | 1,6 |
| z večjim interesom udeleženca, da bo znanje uporabil | 6 | 1,4 |
| z negovanjem potrebe po lastnem napredovanju | 3 | 0,7 |
| vzeti si več časa za uvajanje sprememb | 2 | 0,5 |
| z več osebnega poguma | 1 | 0,2 |
| z neposrednim delom z učenci v razredu | 1 | 0,2 |
| z udeležbo na strokovnih srečanjih | 1 | 0,2 |
| s študijem strokovne literature pred seminarjem | 1 | 0,2 |
| s spremljanjem novega teoretičnega znanja | 1 | 0,2 |
| s prebiranjem strokovne literature | 1 | 0,2 |
| s predhodnim stikom (telefon, el. pošta) z izvajalcem | 1 | 0,2 |
| s stikom s predavateljem tudi po seminarju | 1 | 0,2 |
| s poročanjem vodstvu o prenosu v prakso | 1 | 0,2 |
| VODSTVO | | |
| z načrtnim spodbujanjem, podporo in nagrajevanjem | 11 | 2,6 |
| udeležba na seminarjih naj se finančno nagrajuje | 4 | 0,9 |
| z oblikovanjem vzorčnih, delovnih skupin za prenos v prakso | 4 | 0,9 |
| z ustreznim vrednotenjem prenosa v prakso | 3 | 0,7 |
| s postavljanjem zahtev po prenosu v prakso | 1 | 0,2 |

| | | |
|---|----|------|
| DELOVNI POGOJI | | |
| z zagotavljanjem podobnih pogojev na šoli kot na seminarju | 10 | 2,4 |
| z manjšimi oddelki in skupinami | 3 | 0,7 |
| z boljšimi prostorskimi razmerami | 1 | 0,2 |
| z uporabo pripomočkov iz vsakdanjega življenja | 1 | 0,2 |
| SOCIALNO DELOVNO OKOLJE | | |
| s poročanjem, predstavljanjem na učit. konferencah, strokovnih aktivih, študijskih skupinah, mrežah šol | 46 | 10,8 |
| z medsebojnim sodelovanjem in timskim delom | 13 | 3,0 |
| z vzornimi nastopi za kolege (hospitacije) | 8 | 1,9 |
| s čim več udeleženci iz iste šole | 4 | 0,9 |
| z medsebojno komunikacijo v kolektivu | 3 | 0,7 |
| s preizkušanjem novosti v skupini | 2 | 0,5 |
| z iskanjem stičnih točk vseh seminarjev v enem letu | 1 | 0,2 |

Med sistemskimi rešitvami, ki jih za boljše prenašanje pridobljenega znanja v prakso predlagajo strokovni delavci v VI, je najpogosteje zastopano mnenje, da je potrebno sistematično uvajanje stalne analize, evalvacije in preverjanja prenosa v praksi (2,4 %). Na kakšen način in s kakšnimi mehanizmi bi to dosegali, žal niso obrazložili, opažajo pa, da je individualna iniciativa in pripravljenost posameznikov za vnašanje sprememb premalo in da je v tem kompleksnem procesu potrebna širša podpora delovnega okolja. Strokovni delavci torej pričakujejo, da bomo oblikovalci programov SSS in IZP mehanizme stalne in trajne evalvacije prenašanja novih spoznanj v pedagoško prakso že v procesu snovanja programov vključevali v vsebino in didaktično zasnovo programa ter v skladu z njegovimi cilji oblikovali take zahteve in/ali pričakovanja do udeležencev, ki bodo nujno vodili do konkretnega spreminjanja pedagoške prakse udeležencev. Določiti je potrebno tudi načine in kriterije preverjanja tega prenašanja. Prenos v prakso naj bi po mnenju povečali tudi zagovori o prenosu v prakso ob zaključku seminarjev ter jasno določeni roki uvajanja sprememb. Drugi predlogi sistemskih rešitev se pojavljajo z zanemarljivo nizkim odstotnim deležem glede na število anketirancev (navedbe so s frekvenco 2 ali 1), so pa kot predlogi tehtni in vredni vsebinske predstavitve. Strokovni delavci predlagajo rešitve v smeri vnašanja več raziskovanja v svoje pedagoško delo (akcijsko in drugo raziskovanje, anketiranje učencev o prenosu), v smeri zmanjševanja njihove obremenjenosti z

rednimi delovnimi obveznostmi, večanja avtonomije pedagoških delavcev, v smeri spreminjanja učnih in letnih delovnih načrtov (bolj prožni, vključujejo naj omenjene pedagoške spremembe), v smeri večjega vključevanja v programe SSS in IZP (boljše predstavljanje izobraževalnih programov, obveznost udeležbe, upoštevanje predlogov strokovnih delavcev o načinih izvedbe seminarjev z večjim izobraževanjem praktikov) ter z večjimi finančnimi možnostmi. Zanimivo je, kako lahko med predlogi srečamo popolnoma nasprotujoče si navedbe, ki sicer odražajo le individualna mnenja posameznikov, kažejo pa na veliko različnost interesov strokovnih delavcev (npr. zahteva naj bo udeležba v programih SSS in IZP obvezna ali izključno neobvezna). V iskanju možnosti za boljše prenašanje strokovnih spoznanj v pedagoško prakso so posamezni strokovni delavci omenjali tudi nujnost praktičnega usposabljanja prihodnjih generacij (preko nastopov študentov, s sistematičnim ozaveščanjem prihodnjih pedagogov). Eden od predlogov je bil radikalne narave, npr. potrebno je spremeniti šolski sistem in zaostri disciplino.

Naslednji sklop predlaganih rešitev se navezuje na programe SSS in IZP. Med vsebinskimi predlogi po pogostosti navedb daleč izstopa (7,8 % vseh anketirancev) zahteva, naj programi vsebujejo več uporabnih, konkretnih, praktičnih primerov, ki bi olajšali razumevanje predstavljene vsebine in njeno vključevanje v vsakodnevno pedagoško delo. Poleg tega naj bi vsebina seminarjev vključevala še predstavljanje primerov dobre prakse (npr. gostje - praktiki, posnetki), tudi bolj zanimiva in uporabna, teme bolj življenjske, aktualne, poglobljene, interdisciplinarne in povezane z obstoječimi učnimi načrti in prakso, seminarji pa naj se v večji meri prilagajajo željam učiteljev in spodbujajo njihov osebni razvoj ("delo na sebi"). Izvajalci seminarjev naj bi vsebino prilagajali pričakovanjem in potrebam slušateljev.

Največ predlogov strokovnih delavcev za izboljšanje prenosa novih spoznanj v neposredno pedagoški prakso se je nanašalo na izvedbo programov SSS in IZP. Med ponujenimi rešitvami so najpogosteje želje po večji aktivnosti udeležencev na samih seminarjih in po več primernejših, zanimivih ter uporabnih metodah (po več

delavnicah in treningih, po reševanju konkretnih primerov iz prakse, po demonstracijah in nastopih, hospitacijah, po več diskusije, izmenjave izkušenj in interakcije med izvajalci in slušatelji, po eksperimentih, po povzetkih ipd.). Mnogo predlogov se je nanašalo tudi na načine, kako formalno zaključiti seminar (npr. v obliki seminarske naloge s teoretičnim in praktičnim delom, pisnih refleksij, projektnega dela, prezentacij, različnih domačih nalog, izdelkov in zadolžitev) in na spremljanje procesa po končanem seminarju (izmenjava izkušenj in evalvacija po seminarju, zaključno srečanje po določenem času, internetne strani z novostmi, primeri in forumi, supervizija, obnovitveni in nadaljevalni seminarji, gradiva in publikacije za samostojno delo). Z organizacijskega vidika so nekateri predlagali krajše seminarje z več srečanji, drugi pa bolj obsežne, vodene čez celo šolsko leto z nalogami za delo v praksi, z manjšimi seminarskimi skupinami. Predlogi so se nanašali tudi na izvajalce izobraževanja. Strokovni delavci so najpogosteje zahtevali, naj imajo predavatelji bogate praktične izkušnje (3,8 % anketirancev). Predlagali so, naj seminar skupaj vodijo praktiki in teoretiki, naj bodo predavatelji strokovni delavci-praktiki, naj bodo prepričljivi in suvereni ter izžarevajo navdušenje nad temo, ki jo predstavljajo.

Predlogi za izboljšanje prenosa novih spoznanj v pedagoško prakso so se nanašali tudi na udeležence izobraževanja. Med temi sta bili najpogosteje zastopani (2,1 % anketirancev) stališči, da morajo udeleženci seminarjev pri sebi ozaveščati pomembnost vnašanja sprememb v svoje delo in po določenem času o tem dajati povratne informacije ter izmenjati izkušnje. Strokovni delavci naj bi kot avtonomi strokovnjaki sami odločali, kako in kdaj bodo uporabili nova znanja, prenos pa vsekakor poveča sistematično načrtovanje in operativizacija tega procesa. V predlogih so bili omenjeni tudi motivacijski dejavniki (večja motivacija in interes za uporabo znanja, negovanje potrebe po lastnem napredovanju, več poguma) in dejavniki vseživljenjskega učenja (udeležba na strokovnih srečanjih, spremljanje novega teoretičnega znanja, prebiranje strokovne literature), ki naj strokovnega delavca

usmerijo na pot nenehnega osebnostnega in strokovnega samopreseganja in nadgrajevanja. Udeleženci izobraževanja naj bi se po mnenju nekaterih anketirancev na seminarje bolje pripravljali: npr. študirali strokovno literaturo in navezali stik z izvajalcem seminarja že pred njim ter bili v stiku z njim tudi po zaključenem seminarju.

Prenos novih spoznanj v prakso pa ne more potekati brez sodelovanja z vodstvom; od slednjega strokovni delavci pričakujejo predvsem več načrtnega spodbujanja, podpore in nagrajevanja ter finančno nagrajevanje udeležbe v različnih izobraževanjih. Vodstvo naj bi prenašanje znanja v prakso jasno zahtevalo, v ta namen oblikovalo vzorčne delovne skupine in vrednotilo, kako prenos poteka.

Med delovnimi pogoji so strokovni delavci v VI najpogosteje izpostavili, da bi bilo potrebno zagotavljati take delovne pogoje, kot so jih imeli na seminarju SSS ali IZP (2,4 % vseh anketirancev), saj mnogi ugotavljajo, da jim v svojem delovnem okolju primanjkuje delovne opreme, pripomočkov in učil, s katerimi bi spreminjali svojo prakso. Nekateri so v zvezi s tem predlagali manjše oddelke in skupine učencev, eden izmed njih pa je priporočal uporabo pripomočkov iz vsakdanjega življenja. Ugotovitve so skladne z ugotovitvami Evansa (1993), da so šole na nek način v zahtevah po spreminjanju »ovirane« z omejenimi možnostmi oz. finančnimi, prostorskimi in drugimi delovnimi pogoji.

Socialno delovno okolje (kolektiv) je bil pogosto dejavnik, s katerim je po mnenju anketirancev mogoče povečati prenašanje novih spoznanj v prakso. Skoraj 11 % anketiranih strokovnih delavcev je menilo, da je pomembno o novih spoznanjih, dobljenih na različnih izobraževanjih, poročati, jih predstavljati na učiteljskih konferencah, strokovnih aktivih, študijskih skupinah in mrežah šol, skratka oblikovati bogate mreže medsebojne komunikacije in izmenjave izkušenj. V svojih predlogih so strokovni delavci podarili tudi pomembnost sodelovanja in timskega dela, preizkušanje novosti v skupini in organizacijo vzornih nastopov s hospitacijami za kolege. Omenjene predloge je gotovo lažje izpeljati, če je na seminarjih več

udeležencev iz iste institucije ter iskanje stičnih točk različnih seminarjev strokovnih delavcev istega kolektiva.

Analiza razlogov za preslabo prenašanje na seminarjih pridobljenih novih spoznanj v pedagoško prakso je torej pokazala, da zaznavajo strokovni delavci največji problem v preveč teoretično naravnanih vsebinah izobraževanj, v okviru katerih ne dobijo potrebnih usmeritev, konkretnih primerov in navodil za njihovo aplikacijo v prakso. Po pogostosti sledijo razlogi v posameznikih – udeležencih izobraževanja, ki jim po končanem izobraževanju pogosto zmanjka motivacije in osebnostne naravnosti za spreminjanje lastne pedagoške prakse. Opazno izraženi so bili tudi razlogi, povezani z neustreznimi delovnimi pogoji, s časom za uvajanje sprememb in z medsebojnim obveščanjem v socialnem delovnem okolju.

Strokovni delavci so nanizali veliko različnih in zanimivih predlogov, kako prenašati na seminarjih pridobljeno znanje v neposredno pedagoško prakso. Po njihovem mnenju naj bi slednje spodbujali predvsem z oblikovanjem takih programov SSS in IZP, ki bi vključevali veliko uporabnih, konkretnih in praktičnih primerov in napotkov za delo v praksi, aktivne metode dela v delavnicah, ki bi jih izvajali predavatelji z bogatimi praktičnimi izkušnjami. Na takšnih seminarjih naj bi udeleženci reševali konkretne primere in naloge (problemsko učenje), demonstrirali metode in oblike dela, diskutirali in izmenjevali izkušnje ter uporabljali delovno gradivo in publikacije.

Snovalci in izvajalci programov SSS in IZP se zavedamo, da lahko z upoštevanjem navedenih pripomb, mnenj in usmeritev strokovnih delavcev iz prakse veliko pripomoremo k izboljšanju in sistematičnemu prenašanju novih spoznanj v prakso prav prek vsebine in izvedbe različnih programov nadaljnjega izobraževanja. Ob tam pa je potrebno strokovne delavce, ki se udeležujejo teh programov, intenzivneje usmerjati k ozaveščanju in negovanju osebne in kolektivne potrebe po spreminjanju (inoviranju) lastnega pedagoškega dela ter k prenašanju pridobljenega znanja drug na drugega. Ob tem bi morali biti deležni tudi systemskega uvajanja sistematične evalvacije vnešenih pedagoških sprememb ter podpore vodstva njihovih delovnih

kolektivov. Spreminjanje pedagoške prakse in prenos novega znanja v prakso je torej zavezanost tako udeležencev kot samega programa dopolnilnega izobraževanja pedagoških delavcev.

3.2.5 Teme, ki jih pedagoški delavci pogrešajo pri izobraževanju

Tabela 5: Področja, na katerih bi vprašani želeli pridobiti dodatna znanja glede na ustanovo zaposlitve (f – število, f % - odstotki)

| Področje | Skupaj | | Zaposlitev | | | | | | | |
|---|--------|------|------------|------|--------------|------|--------------|------|--------|------|
| | | | vrtec | | osnovna šola | | srednja šola | | drugje | |
| | f | f % | f | f % | f | f % | f | f % | f | f % |
| reševanje praktičnih vzgojnih problemov | 222 | 53,2 | 57 | 25,7 | 70 | 31,5 | 56 | 25,2 | 39 | 17,6 |
| komunikacija | 135 | 32,4 | 40 | 29,6 | 31 | 23,0 | 28 | 20,7 | 36 | 26,7 |
| delo z otroki s posebni potrebami | 128 | 30,7 | 38 | 29,7 | 49 | 38,3 | 20 | 15,6 | 21 | 16,4 |
| delo s starši | 124 | 29,7 | 45 | 36,3 | 30 | 24,2 | 16 | 12,9 | 33 | 26,6 |
| retorika | 117 | 28,1 | 32 | 27,4 | 31 | 26,5 | 30 | 25,6 | 24 | 20,5 |
| pedagoško-psihološko področje | 114 | 27,3 | 26 | 22,8 | 31 | 27,2 | 32 | 28,1 | 25 | 21,9 |
| didaktično oz. metodično področje | 109 | 26,1 | 16 | 14,7 | 32 | 29,4 | 46 | 42,2 | 15 | 13,8 |
| posamezno predmetno področje | 101 | 24,2 | 17 | 16,8 | 35 | 34,7 | 41 | 40,6 | 8 | 7,9 |
| oblike in metode učenja odraslih | 50 | 12,0 | 17 | 34,0 | 10 | 20,0 | 11 | 22,0 | 12 | 24,0 |

Več kot polovica vseh pedagoških delavcev je izpostavila vzgojno področje, kjer so se pokazale statistično pomembne razlike ($\chi^2 = 8,145$, $g = 3$, $P = 0,043$), saj teh znanj in spretnosti primanjkuje znatno več pedagoškim delavcem, ki imajo malo let delovne dobe. Drugi verjetno z izkušnjami nadomeščajo primanjkljaj znanj s tega področja.

Rezultati potrjujejo trend v drugih evropskih državah, kjer tudi izpostavljajo »obvladovanje vedenjskih posebnosti« oz. disciplino (prim. Plevnik, 2005, 47–48). Probleme z vse večjimi disciplinskimi težavami v razredu in reševanjem vzgojnih problemov so podkrepili z izjavami, kot so: *»Vzgojni problemi naraščajo in jim nismo kos, ker imamo premalo znanja za praktično reševanje.«* Ali: *»Problematika srednješolcev je zelo velika, raznolika, starši so velikokrat nemočni, tudi mi, kako naprej?«* Pa tudi mnenje mlajše učiteljice iz srednje šole: *»Šola nima samo izobraževalne naloge, ampak tudi vzgojno, mogoče čedalje bolj, saj je vedno več odklona od družbeno sprejemljivega vedenja, zato je dobro vedeti, kako pristopiti k temu.«*

Ker vzgojni problemi povzročajo napetosti pri pedagoških delavcih, stres in podobne spremljajoče pojave, so naši pedagoški delavci močno poudarili delo na sebi: sprostitev, »obnavljanje energije«, relaksacijske tehnike, kako skrbeti zase in preprečiti izgorevanje, sproščanje ipd., področja, ki v drugih evropskih državah niso izpostavljena (prim. Plevnik, 2005). Poudarjajo pa jih različni strokovnjaki, da je npr. profesionalni razvoj zelo tesno povezan z osebnostnim razvojem in da morajo pedagoški delavci morajo poznati najprej sebe, svoje vrednote, cilje, vedenje, svojo filozofijo (Schalekamp in Kriege, 2005, 5). Poudarjajo tudi, da sta osebnostni in profesionalni razvoj življenjskega pomena za dobro delovanje (Wilkins, 1997, 1).

Izstopa tudi želja po izobraževanju in usposabljanju na področju otrok s posebnimi potrebami, ki so jo izpostavili vsi, ne glede na svojo delovno dobo. Utemeljujejo, da niso usposobljeni za delo z otroki s posebnimi potrebami. Potrebo po teh znanjih in spretnostih so pokrepili z mnenji, kot so npr.: *»Nismo usposobljeni za delo z otroki s posebnimi potrebami.«* Kot primer navajamo tudi mnenje učiteljice iz osnovne šole: *»Glede na trenutno stanje v šolstvu: vse več je otrok s posebnimi potrebami in vzgojno motečih ter nemotiviranih za delo.«* Potreba po dodatnem izobraževanju in usposabljanju s področja integracije otrok s posebnimi potrebami izstopa tudi v drugih evropskih državah (Plevnik, 2005, 47). Nimamo pa podatkov (prav tam), da bi v

drugih evropskih državah tako izpostavljali problem komunikacije, kot so ga naši pedagoški delavci, in to prav vsi, ne glede na njihovo delovno dobo. Poudarili so komunikacijo s starši, učenci in sodelavci. Kot posebnost se je pokazala tudi potreba po delu s starši, ki so jo najbolj izpostavili mlajši pedagoški delavci, ki nimajo veliko pedagoških izkušenj. Za ilustracijo mnenje vzgojiteljice: *»V nobeni šoli nas niso naučili javnega nastopanja, dela s starši ipd. – kar je v praksi izrednega pomena!«*

Posamezno predmetno področje ali teme posameznega predmeta je izpostavilo veliko manj pedagoških delavcev, le okoli 24 % vseh sodelujočih. Rezultati kažejo, da želja ali potreba po znanjih posameznega predmetnega področja ne izstopa, ampak da si pedagoški delavci želijo predvsem več znanj s pedagoškega in psihološkega področja.

Podobno kot v drugih evropskih državah so tudi naši pedagoški delavci izpostavili znanja in spretnosti s področja informacijko-komunikacijske tehnologije in poudarili delo s sodobnimi mediji ter računalništvo.

Glede vodenja in upravljanja, ki se poudarja v drugih evropskih državah, da bi pedagoški delavci sodelovali pri pripravi načrtov razvoja vzgojno-izobraževalnih inštitucij ter pri njihovem upravljanju in vodenju (prim. Plevnik, 2005, 47–48), pa so naši pedagoški delavci navedli le znanje s področja menedžmenta in marketinga. Bolj so izpostavili poznavanje pravilnikov in zakonodaje, kar nakazuje večji poudarek na pravni regulaciji našega šolstva, saj se naši pedagoški delavci v obilici pravilnikov ne znajdejo več in ne vedo, kako naj se pravno ustrezno odločajo v določenih situacijah.

Nismo pa zaznali želje ali potrebe po znanjih kako ravnati z učenci iz večkulturnega okolja, kar kaže, da to pri nas zaenkrat vsaj v večini še ni najbolj pereč problem. Pokazala se je le potrebo po znanjih dela z Romi, o čemer se pri nas največ govori. So pa naši pedagoški delavci navedli željo po učenju tujih jezikov tudi za »nejezikovne« učitelje, kar kaže potrebo po uspešnejši komunikaciji, tudi lahko s kolegi iz drugih držav.

Pedagoški delavci, ki so sodelovali v raziskavi predlagajo, naj se jim na izobraževanju ne posreduje le teorija, ampak tudi primeri in izkušnje iz prakse, predvsem primeri dobre prakse na osnovi študije primerov. V programe profesionalnega usposabljanja naj bo vključena refleksija, igre vlog, sodelovalno učenje, delo z besedili, okrogle mize, analize videoposnetkov, tudi treningi posameznih veščin, ekskurzije, predvsem pa veliko komunikacije. Predlagajo torej pristope aktivnega učenja, ki so bolj konstruktivistično naravnani, o katerih govorijo tudi drugi strokovnjaki (prim. Cohran Smith, 2001, 54).

Navajamo tudi mnenje, ki kaže visoke zahteve udeležencev, da *»mora program zadovoljiti kriterije strokovnosti in dati slušateljem več, kot so pričakovali.«* Po drugi strani pa tudi bolj spravljivo mnenje: *»Kakršnakoli oblika izobraževanja je zaželeno in koristna, če je vsebinsko in organizacijsko dobro pripravljena, sicer pa je izguba časa.«*

Kot vidimo iz rezultatov, si pedagoški delavci želijo drugačno strukturo znanj in spretnosti, kot so je bili deležni v dodiplomskem študiju. Manj poudarka na stroki in več na pedagoških ter psiholoških temah in na osebostnem razvoju, kar utemeljujejo z mnenji:

- *»Več možnosti izobraževanja za osebno rast in spoznavanje samega sebe.«*
- *»Hkrati z izobraževanjem in dopolnjevanjem bi morali več pozornosti nameniti sproščanju in polnjenju baterij.«*
- *»Vključiti sprostilne tehnike, kar daje moč in zmožnost bolj kvalitetnega dela, kar vpliva na zadovoljstvo in samopodobo.«*

Poleg te povezave profesionalnega in osebostnega učenja izstopa tudi odzivnost na trende v našem šolstvu, npr. poznavanje zakonodaje, pravilnikov, in svetu., npr. znanja s področja informacijsko-komunikacijske tehnologije ali tujih jezikov.

4

MODEL NADALJNJEGA IZOBRAŽEVANJA IN USPOSABLJANJA STROKOVNIH DELAVCEV V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU

Predloge, katere značilnosti naj ima dober seminar, smo v povezavi z empiričnimi ugotovitvami raziskave strnili v naslednji model za oblikovanje in zasnovanje različnih seminarjev nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja.²⁸

1. ***seminarji naj bodo organizirani na različnih ravneh in za različne ciljne skupine udeležencev***; na tej osnovi je mogoče za isto tematiko oblikovati programe na različni zahtevnostni stopnji in glede na predznanje (začetni, nadaljevalni programi). Programi naj bodo vsebinsko prilagojeni posebnostim različnega delovnega okolja, npr. vsebinsko in organizacijsko ločeni za področje predšolske vzgoje, osnovne šole, srednje šole, poklicne šole, šole s prilagojenim programom ipd.;
2. ***kraj izvedbe naj bo določen glede na regijo udeležencev***; zaželeno je, da je seminar organiziran blizu delovne institucije strokovnega delavca, saj to zmanjša potrebne stroške udeležbe. Pomembno je tudi, da seminarji potekajo v umirjenem in urejenem okolju ob podpori sodobne tehnologije;
3. ***seminarske skupine naj bodo majhne***, največ do 20 udeležencev, saj je v večjih skupinah otežena dobra interakcija med izvajalcem in udeleženci;
4. ***programi naj bodo organizirani strnjeno***, od 1 do 3 dni, celodnevno z vključeno tudi aktivno sprostitevijo (medsebojno spoznavanje, športne aktivnosti ...). Strnjena izvedba omogoča bolj celostno in poglobljeno učenje, vezano na vzdušje, ki se oblikuje na seminarju. Celodnevni programi so z vidika potnih stroškov in velike oddaljenosti od kraja bivanja bolj racionalni;
5. vsebina in potek seminarja: ***seminar naj vključuje predstavitev tematike/problema*** (teoretična ozadja in utemeljitve), ***predloge za delo*** (neposreden prenos novih spoznanj v pedagoško prakso) ***ter vrednotenje in analizo dela*** (pregled doseženih ciljev, kritična refleksija, izmenjava izkušenj);

²⁸ Pred prenovo so bili to SSS programi (programi stalnega strokovnega spopolnjevanja) in IZP programi (programi izpopolnjevanja). Ta termin se uporablja tudi v novem pravilniku o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju.

- 6. oblike in metode dela naj bodo sodobne, raznovrstne** in s poudarkom na lastni aktivnosti udeležencev;
- 7. predavatelji naj bodo teoretiki, ki izhajajo iz prakse ali jo dobro poznajo**, teoretiki v sodelovanju s praktiki, zaželen je multidisciplinarni pristop;
- 8. delovno gradivo naj bo pripravljeno pred seminarjem**, vsebuje naj praktično uporabne usmeritve za delo v praksi in priporočeno literaturo;
- 9. poročilo o seminarju naj obsega individualno kritično refleksijo** s poudarkom na načrtovanju lastnega spreminjanja in orisom procesa prenosa novih spoznanj v prakso. Vključuje naj predstavitev bistvenih spoznanj s seminarja na lastni instituciji.

Rezultati raziskave so torej pokazali, da bo potrebno na področju nadaljnega izobraževanja in usposabljanja zagotoviti večjo koordinacijo in sodelovanje med programi začetnega izobraževanja učiteljev in v sodelovanju in partnerstvu po šolah in drugih zavodih. Če hočemo zagotoviti večjo učinkovitost, moramo udeleženci izobraževanj intenzivneje ozaveščati in negovati potrebo po spreminjanju lastne prakse, prenašati pridobljeno znanje drug na drugega in biti deležni sistemskega uvajanja sistematične evalvacije vnašanja pedagoških sprememb ter podpore vodstva šol kot pristojnega ministrstva.

Viri in literatura

- A Memorandum on Lifelong Learning (2000).
<http://www.mszs.si/slo/solstvo/vsezivljenjsko.asp>
- Anderson, B. L. (1993). The stages of systematic change. *Educational Leadership*, September 1993, 14–17.
- Barber, M. (1995). Reconstructing the teaching profession. *Journal of Education for Teaching*, (21), 1, 75–85.
- Barle Lakota, A. (2004). Družbene spremembe v sodobni evropski družbi, V: *Prenova sistema SSS za strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.
- Bečaj, J. (2000). Je bolje ocenjevati ali preverjati. *Vzgoja in izobraževanje*, XXXI, 2/3, 10–19.
- Bien, Y. (1982). A league of co-operating schools creates an educational and communal “self-renewal process”. *Research in Education*, 27, 23–39.
- Blake, D., Hanley, V., Jennings, M. In Lloyd, M. (1999). “Superteachers” sharing excellence or dividing professionals? Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, University of Sussex at Brighton, September, 2–5th, UK.
- Cencič, M. (2004). Poklicno učenje učiteljev – sestavni del vseživljenjskega učenja. *Sodobna pedagogika*, 55, posebna izdaja, 90–100 .
- Cencič, M. (2005). Šola za znanje učiteljev: od učiteljskih tečajev do Univerze na Primorskem. Koper: Založba Annales.
- Cencič, M., Polak, A., Devjak, T. (2005). Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje pedagoških delavcev ter njihov profesionalni razvoj = Further education and training of teachers and their professional development. *Sodobna pedagogika*, 56, 5, 100–113, 116–129 .
- Cohran Smith, M. (2001). Constructing Outcomes in Teacher Education: Polic, Practice and Pitfalls. <http://epaa.asu.edu/epaa/v9n11.html>
- Common European Principles for teacher Competences and Qualifications (2005). <http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/testingconf-en.html>
- Conner, C. (1998). Primary changes. V: C. Richards & P. H. Taylor (ur.), *How shall we school our children. Primary education and its future*. London: Falmer Press, 56–71.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press, Taylor and Francis Group.
- De Gauna, P. R., Diaz, C., Gonzalez, V., Garaizar, I. (1995). Teachers' professional development as a process of critical action research. *Educational Action Research*, (3), 2, 183–194.
- Delors, J. (et al.) (1996). Učenje, skriti zaklad: Poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za enainvajseto stoletje, pripravljeno za UNESCO. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

- Devjak, T. (2004). Stalno strokovno spopolnjevanje: sedanje stanje in novosti, www.pef.uni-lj.si/strani/bologna/devjak.pdf
- Devjak, T. (2005). Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje ter vseživljensko učenje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju za razvoj novih kompetenc. V: Devjak, T. (ur.), *Partnerstvo fakultete in vzgojno-izobraževalnih zavodov: izobraževanje- praksa-raziskovanje*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Devjak, T. (2006). Lifelong learning and in-service teacher training in Slovenia : study of teachers' views about effectiveness of in-service teacher training. V: RICHARDS, John Kelvyn (ur.). *International perspectives on education and training*. Athens: Athens Institute for Education and Research, 279– 291.
- Devjak, T., Cencič, M. in Polak, A. (2005). Model izpopolnjevanja oziroma stalnega strokovnega spopolnjevanja kot oblike vseživljenjskega učenja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. Raziskovalno poročilo projekta Partnerstvo fakultet in šol, Ljubljana: Evropski socialni sklad, Ministrstvo za znanost in Pedagoška fakulteta Ljubljana.
- Devjak, T., Vogrinc, J. (2006). Pogledi slovenskih učiteljev in učiteljev v državah jugovzhodne Evrope o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju. V: ZGAGA, Pavel (ur.). *Posodobitev pedagoških študijskih programov v mednarodnem kontekstu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 147–162 .
- Drücker, P. F. (1999). Leadership Challenges for the 21st Century. Heinemann, Oxford.
- Elmore, R. F. (1992). Why restructuring alone won't improve teaching. *Educational Leadership*, April 1992, 44–48.
- Engestrom, Y. (1994). Teachers as Collaborative thinkers: activity-theoretical study of an innovative teacher team. V: I. Carlgren, G. Handal & S. Vaage (ur.), *Teachers' minds and actions. Research on teachers' thinking and practice*. London: The Falmer Press, 43–61.
- Evans, R. (1993). The human reform. *Educational Leadership*, September 1993, 19–23.
- Fullan, M. In Hargreaves, A. (2000). Zakaj se je vredno boriti v vaši šoli. Ljubljana: ZRŠŠ.
- Haymore Sandholtz, J. (2002). Inservice training or professional development: contrasting opportunities in a school/university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 18., 815-830.
- Holzman, M. (1993). What is systematic change? *Educational Leadership*, September 1993, 18.
- Howey, K. R., In Collinson, V. (1995). Cornerstones of a Collaborative Culture: Professional Development and Preservice Teacher Preparation. *Journal of Personell Evaluation in Education*, 9, 21–31.
- Johnson, D. W. In Johnson, R., T. (1994). *The new circles of learning. Cooperation in the classroom and school*. Aleksandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Kemmis, S. in Wilkinson, M. (1998). *Participatory action research and the study of practice*. V: B. Atweh, S. Kemmis & P. Weeks, *Action-research in Practice*. London, New York: Routledge, 21–36.
- Kodelja, Z. (1995). *Laična šola pro et contra*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Kremer-Hayon, L., Zuzovsky, R. (1995). Themes, Processes and Trends in the Professional Development of Teacher Education. V: Russel, T., Korthagen, F. (ur.). *Teachers who Teach Teachers*. London: Falmer Press, 155-171
- Kroflič, R. (1997). Med poslušnostjo in odgovornostjo: procesno razvojni model moralne vzgoje. Ljubljana: Vija.
- Marentič Požarnik, B. (1993 a). Kako se učijo učitelji; kognitivni pogled na učiteljev profesionalni razvoj in posledice za izobraževanje učiteljev. *Vzgoja in izobraževanje*, 24, 1, 13–15.
- Marentič Požarnik, B. (1993 b). Akcijsko raziskovanje – spodbujanje učiteljevega razmišljanja in profesionalne rasti. *Sodobna pedagogika*, 44, 7/8, 347–359.
- Marentič Požarnik, B. (2000). Profesionalizacija izobraževanja učiteljev – nujna predpostavka uspešne preнове. *Vzgoja in izobraževanje*, XXXI, 4, 4–11.
- McKenna, M. (1991). Supporting a teaching support service: curriculum change through action research. V: C. Biott (ur.): *Semi-detached teachers: building support and advisory relationships in classrooms*. London: The Falmer Press, 97–117.
- Medveš, Z. (2006). Information and formation level curriculum planning. *Vzgoja in izobraževanje*, 37, 1, 19–21.
- Memorandum o vseživljenjskem učenju. (2000). Ljubljana: Komisija evropske skupnosti in Ministrstvo za šolstvo in šport. (Delovno gradivo.)
- Miglič, G. (1999). Pregled razvoja akcijskega raziskovanja in pogled na njegovo prihodnost. *Sodobna pedagogika*, 5, 140–153.
- Milharčič Hladnik, M. (1995). Šolstvo in učiteljice na Slovenskem. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Peček, M. (1998). Avtonomnost učiteljev nekdaj in sedaj. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Peček, P. (2000). Z razvojem zaposlenih do boljše kakovosti. V: Trnavčević, A. (ur.). *Raznolikost kakovosti*. Ljubljana: Šola za ravnatelje, 83–98.
- Peklaj, C. in sod. (2001). *Sodelovalno učenje ali kdaj več glav več ve*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Pevc Semec, K. in sod. (2001). Spodbujanje timske naravnosti. Prikaz timskega dela v učiteljski zbornici. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Plevnik, T. (2004). Uvod v spremembe, V: *Prenova sistema SSS za strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.

- Plevnik, T. (ur.) (2005). Pomembne teme v izobraževanju: zbornik besedil o izobraževanju učiteljev. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Polak, A. (1996). Subjektivne teorije učiteljev in študentov pedagoških smeri glede na smer izobrazbe in pedagoške izkušnje: magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Polak, A. (1998 a). Izobraževanje učiteljev v smeri razvijanja višjih ravni subjektivnih teorij. V: Destovnik, Karl (ur.), Matkovič, Irena (ur.). *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje. Stanje, potrebe, rešitve*: zbornik prispevkov s posveta (Ljubljana: 6.–7. 6. 1997). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, 491–496.
- Polak, A. (1998 b). Timsko delo v šoli – zakaj, kdo in kako? (Teamwork in School - why, who and how?) V: Peček, Mojca (ur.), Razdevšek Pučko, Cveta (ur.). *Evropski trendi v izobraževanju učiteljev (European Trends in Primary School Teacher Education)*. Ljubljana: Tempus - Respect. Pedagoška fakulteta v Ljubljani, 151–156.
- Polak, A. (1999). Prispevek psihologije v procesu spodbujanja in razvijanja timskega dela v šoli. *Psihološka obzorja*, (8), 4, 27–35.
- Polak, A. (2001). Aktivnosti za spodbujanje in razvijanje timskega dela: priročnik za timsko delo v šoli. 1. izdaja, drugi natis, Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Polak, A. (2003). Program usposabljanja učiteljev za timsko delo. Neobjavljena doktorska disertacija, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Polak, A. (2004). Elementi konstruktivizma v usposabljanju učiteljev za timsko delo. V: Marentič Požarnik, B. (ur): *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, 569–582.
- Polak, A. (2005). Spreminjanje pedagoške prakse in prenos novega znanja v prakso: zavezanost udeležencev ali programa nadaljnega izobraževanja pedagoških delavcev (Changing of Educational Practice and Application of New Knowledge – Responsibility of the participants of the In-Service Teacher Training programme) In: Devjak, T. (ed.). *Partnerstvo fakultete in vzgojno-izobraževalnih zavodov: izobraževanje - praksa - raziskovanje. (Partnership between the Faculty and Educational Institutions: Education – Practical Work – Research)*. Ljubljana: Faculty of Education, 267–288.
- Polak, A., Devjak, T. (2005). Partnerski odnos kot oblika sodelovanja med Pedagoško fakulteto in nekaterimi vzgojno-izobraževalnimi ustanovami pri pripravi modela nadaljnega izobraževanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju = The partnership as a form of relationship between the Faculty of Education in Ljubljana and the institutions for education in designing of a new model for in-service teacher training. V: *Konferenca z mednarodno udeležbo "Partnerstvo in mentorstvo v izobraževanju učiteljev": program konference, povzetki : 22.–24. september 2005, Višja šola za gostinstvo in turizem Bled*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, 28–29.
- Polak, A., Devjak, T., Cencič, M. (2005). Predstavitev nekaterih rezultatov raziskave projekta partnerstvo fakultet in šol o modelu nadaljnega izobraževanja in usposabljanja. V: Devjak, T.(ur.). *Partnerstvo fakultete in vzgojno-izobraževalnih zavodov: izobraževanje*

- *praksa - raziskovanje : education - practical work - research*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 151–178.

- Polak, A. (2006). Različne metode in oblike dela kot spodbujevalci aktivnega učenja v usposabljanju učiteljev za timsko delo. (Different Methods and Forms of Work as Stimulators of Active learning participation in the Teamwork Teacher training Programme). V S. Tancig in T. Devjak (ur): Prispевki k posodobitvi pedagoških študijskih programov (Contributions for Modernisation of Educational Studies programmes), Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, 288–302.
- Polak, A. (2004). Vpliv programa usposabljanja učiteljev za timsko delo na njihovo zaznavanje delovnega okolja. *Sodobna pedagogika*, 55, 5, 186–208.
- Pravilnik o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (2004). Uradni list republike Slovenije, 64, 11 .6. 2004, 8088–8094.
- Prenova sistema SSS za strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju (2004). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.
- Razdevšek Pučko, C. (1990 a). Spremembe v stališčih in značilnosti posameznih obdobij v poklicnem razvoju učiteljev. V: *Učitelj - vzgojitelj, družbena in strokovna perspektiva*. Bled: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, 146–151.
- Razdevšek Pučko, C. (1990 b). Vpliv učiteljevih vzgojno-izobraževalnih stališč na njegovo pedagoško ravnanje ter možnost njihovega spreminjanja: doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Razdevšek Pučko, C. (1993). Usposabljanje učiteljev za uvajanje novosti. *Jubilejni zbornik ob stoletnici rojstva Gustava Šiliha*, Maribor, 234–247.
- Razdevšek Pučko, C. (1997 a). Usposabljanje učiteljev za programsko prenovu osnovne šole. *Programska prenova naše osnovne in srednje šole*, zbornik kongresa ZDPDS, Portorož, 1997, 206–214.
- Razdevšek Pučko, C. (1997b). Zakaj in kako spremeniti izobraževanje učiteljev. V: *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje – stanje, potrebe, rešitve*, zbornik prispevkov ob 50 letnici Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani, 19–29.
- Razdevšek Pučko, C. (2000). Uvajanje sprememb kot proces učenja. *Sodobna pedagogika*, 51, 2, 170–183.
- Razdevšek Pučko, C. (2002). Ravnatelj in učiteljeva avtonomija pri uvajanju sprememb v pedagoški proces (Je ravnatelj spodbujevalec sprememb v šoli?). *Sodobna pedagogika*, 53, 2, 126–139.
- Razdevšek Pučko, C. (2004). Kompetence učitelja, Delovno gradivo Skupine za prenovu študijskih programov na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Razdevšek Pučko, C. (2005). Predgovor k monografiji Partnership between the Faculty and Educational Institutions: Education - Practical Work – Research. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Evropski socialni sklad in Pedagoška fakulteta.

- Razdevšek Pučko, C. in Rugelj, J. (2006). Kompetence v izobraževanju učiteljev. V: Tancig, S. in Devjak, T. (ur.), *Prispevki k posodobitvi študijskih programov v mednarodnem kontekstu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 9–10.
- Robertson, I. T., Smith, M. in Cooper, D. (1994). *Motivation: strategies, theory and practice*. Melksham, Wiltshire: The Cromwell Press, 19–119.
- Sagadin, J. (1991). Kvalitativno empirično pedagoško raziskovanje. *Sodobna pedagogika*, 42, 7/8, 343–355.
- Sagadin, J. (2003). *Statistične metode za pedagoge*. Maribor: Obzorja
- Scottish Consultative Council On The Curriculum (1996). *Teaching for effective learning. Paper for discussion and development*, Scotland: Scottish Consultative Council on the Curriculum.
- Schalekamp, S., Kriege, H. (2002). Raising the Personal and Professional Self-Awareness of Teachers. Durban: Prispevek predstavljen na EQ mednarodni konferenci, 19.–21. junija 2002.
- Schmidt, V. (1988). Zgodovina šolstva in pedagogike na Slovenskem (I, II, III). Delavska enotnost.
- Shachar, H., Shmuelewitz, H. (1997). Implementing cooperative learning, teacher collaboration and teachers' sense of efficacy in heterogeneous junior high school. *Contemporary Educational psychology*, 22, 53–72.
- Showers, B. In Joyce, B. (1996). The evolution of peer coaching. *Educational Leadership*, March 1996, 12–6.
- Skupna evropska načela za kompetence in kvalifikacije učiteljev (2006). V: V: Zgaga, P. (ur.), *Posodobitev pedagoških študijskih programov v mednarodnem kontekstu*, Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 11–26.
- Svetlik, I. (2006). On competences. *Vzgoja in izobraževanje*, 37, 1, 4–12 .
- Tancig, S. in Devjak, T. (2006). Beseda urednic. V: Tancig, S. in Devjak, T. (ur.), *Prispevki k posodobitvi študijskih programov v mednarodnem kontekstu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 9-10.
- Teze za prenavo pedagoških študijskih programov* (2004). <http://www.pef.uni-lj.si/strani/bologna/dokumenti/prenova-pedag-studijev.pdf>
- Valenčič-Zuljan, M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 52, 2, 122-141.
- Vonk, J.H.C., Schras, G.A. (1986). From beginning to experienced teacher. Paper presented at the ATEE Conference in Toulouse, France.
- Wagner, T. (1993). Systematic change: rethinking the purpose of school. *Educational Leadership*, September 1993, 24–27.
- Wallace, G., Mc Culloch, G., in Evans, J. (1995). Andy Hargreaves (1994), *Changing teachers, changing times: teachers work and culture in the postmodern age*, book review, *British Journal of Sociology of Education*, (16), 1, 109–122.

Wilkins, P. (1997) *Personal and Professional Development for Counsellors*. London, New Delhi: Thousand Oaks, SAGE Publications.

Zakon o visokem šolstvu, Uradni list Republike Slovenije, No. 67, 1993.

Zgaga, P. (2005). Učni izidi in kompetence: metoda Tuning projekta. V: Devjak, T. (ur.). *Partnerstvo fakultete in vzgojno-izobraževalnih zavodov: izobraževanje, praksa-raziskovanje*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Zgaga, P. (2006 a). Modernization of Study Programmes in Teacher's Education in a International Context: Themes, Contexts and Open Questions. <http://www.pef.uni-lj.si/strani/bologna/dokumenti/posvet-zgaga-sinopsis.pdf>

Zgaga, P. (2006 b). Posodobitev pedagoških študijskih programov v mednarodnem kontekstu: teme, konteksti in odprta vprašanja. V: Zgaga, P. (ur.), *Posodobitev pedagoških študijskih programov v mednarodnem kontekstu*, Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 11-26.

Žlebnik, L. (1978). *Obča zgodovina pedagogike*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Stvarno in imensko kazalo

A

akcijsko raziskovanje 46-47, 49-51, 66-67,
98, 101, 117

Anderson 53, 64, 115

Avtonomija 10, 13, 29, 98, 101, 119

B

Barber 62-63, 96, 115

Barle Lakota 37, 115

Bečaj 61, 115

bolonjska prenova 3, 20, 77

Bridging courses 25, 78

C

celostni pristop 49

Cencič 9, 11-13, 18, 115-116, 119

cilji sistema vzgoje in izobraževanja 15

civilna družba 37

Cohran Smith 109, 115

Conner 65, 115

D

Day 24, 36, 57, 115

Delors 37, 40-43, 116

Devjak 20, 23, 25, 115-116, 118-121

diagnosticiranje 55

dialog 46, 48, 60

diplomsko delo 17

diskurz 50

dodiplomski študij 3, 14, 18, 22, 25, 72, 77,
86, 109

dodiplomsko izobraževanje 5, 21, 23, 41,
55

Drücker 36, 116

drugi programi 22, 76

družba znanja 5, 21, 23, 36, 38

E

Elmore 64, 116

Engestrom 46, 116

etični kodeks 11

Evans 52, 64, 104, 116, 120

F

fakulteta 14, 16-18, 20, 25, 81, 94

faze strokovnega razvoja pedagoških
delavcev 68

financiranje 10, 13-16, 33, 39, 63, 83

formalno učenje 5, 22, 36, 78

formalno izobraževanje 5, 19, 29

Fullan 61, 65, 72, 116

H

Haymore Sandholtz 22, 116

historična paradigma 5, 7, 9

hospitacije 10, 12, 17, 73, 99, 101-102, 104

Howey 46, 116

I

IKT 22, 29-30, 37-38, 40, 44-46, 49, 60, 66, 78

individualno učenje 19, 43

informacije 21-24, 36, 45, 48, 50, 56, 61-62, 64, 86, 92, 94-95, 97, 100, 103, 108-109

informalno učenje 5

izhodišča 5, 20, 24-25, 40, 49, 77

izkušnje 11-12, 17, 29-30, 40-41, 45-49, 53-56, 58-62, 65-71, 73, 77, 83-85, 91-92, 94, 99, 100, 102-106, 108-109, 113

izobraževanje 5, 7, 9-10, 14-16, 21-22, 25, 27, 31-33, 35, 38-39, 42, 53, 72-77, 79, 81, 92, 94, 99, 102, 109

izobraževanje učiteljev 5, 10, 12-14, 16, 23, 33, 52, 77

izpopolnjevanje strokovnih delavcev 31, 74

izvajalci 33, 49, 55-56, 68, 76, 78, 90, 94, 100, 102-104

izvajalci programov 35, 48-49, 52, 115

J

Johnson 44, 117

K

Kemmis 50, 117

Kodelja 12, 117

Kompetence 24-25, 29, 35, 37-38, 47, 78

Komunikacija 17, 40, 49, 51, 62, 97, 101, 104, 106, 108-109

Kredit 23, 25-26, 78

Kremer-Hayon 71, 117

Kroflič 9, 117

kvalifikacija 12, 22, 24, 29, 34, 71, 78

L

licenca 14, 25, 31, 39, 78

Lifelong 36

Lifewide 36

M

Marentič Požarnik 13, 46, 63, 71-72, 117

McKenna 52, 61, 117

Medveš 23, 117

memorandum 5, 21, 35-36

Milharčič Hladnik 10, 117

model 10, 16, 25, 29-30, 45, 55-56, 69, 71-72, 81-82, 113

model izpopolnjevanja 5, 22

model nadaljnje ga izobraževanja in usposabljanja 5, 82, 85, 111

model začetnega študija 16, 23

modularni sistem 25

N

nadaljevalni tečaj (seminar) 11, 99, 103

nadaljnje izobraževanje 5, 21, 25, 27, 31, 38, 72-75, 79

nastopi, hospitacije, strjena praksa 17

neformalno učenje 5, 22, 29, 36, 78

novosti 24, 30-31, 46, 50, 54-55, 61, 65, 70,
73-74, 76-77, 93-94, 99, 101, 104

O

objavljeni programi 76

osebna in strokovna rast 39-40, 42-43,
72-74, 103

osnovnošolski zakon 9-10

P

partnerski 6, 29, 81-82

partnerski odnos 22, 37, 49

Peček 9-10, 72, 117

pedagogika, psihologija, sociologija,
filozofija 17

Pedagoška akademija 13

Pedagoška fakulteta 5, 13-14, 16-18, 20, 25,
34, 81-82

pedagoška praksa 6, 46, 48-49, 51-52, 55-
61, 63-67, 70-72, 81, 84-85, 90-91, 94-
98, 101-103, 105, 113

pedagoške izkušnje 68-69, 83, 94

pedagoški delavci 5, 32, 40-41, 44, 48-50,
57, 68-73, 82-83, 85-86, 97, 101, 106,
109

pedagoški tisk 11-12

pedagoško-andragoško izobraževanje 14,
16, 31, 34, 39

Pekljaj 43-44, 117

Plevnik 37, 107-108, 118

podiplomski študij 25, 77, 86

podiplomsko izobraževanje 5

poklicna vloga 45, 69

poklicno učenje 83, 85-87

Polak 40-42, 50, 54, 69, 115-116, 118-119

Ponudbe 33, 35, 74, 89

posodobitveni programi 35, 75

praktično pedagoško usposabljanje 17, 95

pravilnik o nadaljnjem izobraževanju 34,
75, 113

predpis 12, 15-16, 75

predpisani programi 35, 75

prenova sistema 30, 32, 77

prenova študijskih programov 21, 23-25

priložnostno učenje 5, 36

priročnik 5

pristop 22-23, 29-30, 37-41, 43-45, 47, 49-
51, 54, 56, 60-61, 63, 67-68, 73, 75-77,
92, 95, 97, 99, 107, 109, 114

proces 15-17, 20, 22, 24, 37-38, 40-44, 46,
49-50, 52-55, 57-60, 62, 65-67, 69, 73,
75-76, 78, 82, 91, 94, 96-97, 101, 103,
114

profesija 13

profesionalna rast 5

profesionalni razvoj 5, 12, 24-25, 29, 31-32,
38-39, 72, 75-76, 82, 85, 107

programi IZP 31, 34, 39, 77, 85-87, 95,
101-102, 104-105, 113

programi izpopolnjevanja 25, 57, 86-87,
113

programi profesionalnega usposabljanja 25,
75-76

programi za izpopolnjevanje izobrazbe 70,
75-76

programi za širjenje dobre prakse 76

programi za učiteljske zbornice 76

programi za vzgojiteljske, učiteljske
oziroma predavateljske zbornice 76

projekt partnerstvo 81

R

ravnatelj 10-11, 31-32, 39, 48, 61, 64, 76

Razdevšek Pučko 55-56, 59-60, 65, 69-70,
72, 96, 118-20

raziskave 49, 82-83, 85, 113-114

raziskovalna dejavnost (delo) 15, 18, 98

razvojni pristop 50

refleksija 24, 40, 44, 47, 49, 55, 60, 67, 99,
103, 109, 113-114

regulirani poklici 15

S

Sagadin 49-50, 120

Schmidt 9, 12, 120

Seminarji 17, 47, 54, 57-58, 62

skupinsko učenje (delo) 19, 41, 44

sodelovalno učenje 42-46, 109

spremembe 5, 9-11, 13, 18-20, 23-24, 37,
44, 47, 49-68, 70, 74, 77, 84-85, 91, 93-
98, 100-103, 105, 114

spretnost 41-44, 46-47, 50-51, 53, 58, 60,
62, 82, 85, 96, 106-109

stališče 59-61, 64, 69-70, 73, 97, 103

stalno strokovno spopolnjevanje 5, 22, 29,
33-34, 38-39, 52, 57, 71, 74, 81, 83, 85-
88, 91, 113

status učiteljstva 9

strokovna rast 5, 39-40, 42, 46, 62-63, 83-
85, 90-105, 113-114

strokovni delavci 5, 7, 14-15, 18, 20, 25,
27, 31-35, 38-39, 72, 74-77, 81-82, 84-
86, 90-91, 93-97, 101-105, 111

strokovni krožek 12

strokovni razvoj 21, 32, 55, 62-63, 66-68,
72-73

strokovni tisk 12

Svetlik 24, 120

Š

študijski programi 14, 20-21, 23-26, 31, 34-
35, 39

T

Tancig 23, 119-120

tečajniki 12

teme 14, 39, 76, 85-86, 92, 95, 99, 102,
106, 108

timsko delo 24, 38-44, 50-51, 56-57, 60-62,
67, 86, 104

U

učbenik 12, 70
 učeča se družba 35, 37
 učitelji in učiteljice 9, 12, 14, 20
 učiteljske konference 11, 104
 učiteljski poklic 11, 13-14, 22, 33, 74, 89
 učiteljski tečaj 9, 12
 učni načrt 17, 33, 75-76, 92, 95, 98-99, 102
 univerza 13-16, 18, 20-22, 30, 34, 82
 usmerjeno izobraževanje 13

V

Valenčič-Zuljan 72, 120
 vrednote 18, 21, 42, 57, 66, 107
 vrednotenje 19, 48, 50, 57, 60-61, 71, 91,
 93-94, 97, 100, 104, 113
 vseživljenjsko učenje 5, 20, 22, 24-25, 35,
 37-40, 43, 52, 78, 81, 103

vzgoja in izobraževanje 13-16, 18-20, 24,
 32-33, 39, 41, 55, 68
 vzporedni 16, 23, 25

W

Wagner 52, 63, 120
 Wallace 52, 102

Z

zaposljivost 5, 25
 Zgaga 21, 23-24, 77-78, 116, 120-120
 znanje 5, 9, 16-25, 29, 31, 35-41, 43, 52-53,
 60, 63, 66, 68, 71, 75-77, 82, 84-85, 90-
 101, 103-109, 114

Ž

Žlebnik 9, 121

