

STROKOVNI DELAVCI V POKLICNEM IN STROKOVNEM IZOBRAŽEVANJU IN NJIHOV PROFESIONALNI RAZVOJ



STROKOVNI DELAVCI V POKLICNEM
IN STROKOVNEM IZOBRAŽEVANJU





■ TINA VRŠNIK PERŠE (UR.)

STROKOVNI DELAVCI V POKLICNEM IN STROKOVNEM IZOBRAŽEVANJU IN NJIHOV PROFESIONALNI RAZVOJ

DIGITALNA KNJIŽNICA • DOCUMENTA • 10

PEDAGOŠKI INŠTITUT • 2015



Tina Vršnik Perše (ur.) • *Strokovni delavci v poklicnem in strokovnem izobraževanju in njihov profesionalni razvoj*
Znanstvena monografija

Zbirka • *Digitalna knjižnica*

Uredniški odbor • *dr. Igor Ž. Žagar (glavni in odgovorni urednik), dr. Jonatan Vinkler, dr. Janja Žmavc, dr. Alenka Gril*

Podzbirka • *Documenta, 10*

Urednik podzbirke • *dr. Alenka Gril*

Recenzentke • *dr. Katja Košir, dr. Sonja Čotar Konrad, dr. Branka Čagran*

Tehnični urednik, oblikovanje, prelom in digitalizacija • *dr. Jonatan Vinkler*

Lektorica • *Mojca Garantini*

Izdajatelj in založnik • *Pedagoški inštitut*

Ljubljana 2015

Zanj • *dr. Igor Ž. Žagar*

Naklada izdaje na CD-ju • *100 izvodov*

Izdaja je primarno dostopna na <http://www.pei.si/Sifranti/StaticPage.aspx?id=155>

Aktivnosti so potekale v sodelovanju in s finančno podporo Pedagoškega inštituta, preko krovne pogodbe med Pedagoškim inštitutom in Ministrstvom za izobraževanje, znanost in šport o sofinanciranju dejavnosti Pedagoškega inštituta.

Imetniki moralnih avtorskih pravic na tem delu so avtorji; imetnik stvarnih avtorskih pravic je izdajatelj. To delo je na razpolago pod pogoji slovenske licence Creative Commons 2.5 (priznanje avtorstva, nekomercialno, brez predelav). V skladu s to licenco sme vsak uporabnik ob priznanju avtorstva delo razmnoževati, distribuirati, javno priobčevati in dajati v najem, vendar samo v nekomercialne namene. Dela ni dovoljeno predelovati.



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

377(497.4)(0.034.2)

STROKOVNI delavci v poklicnem in strokovnem izobraževanju in njihov profesionalni razvoj [Elektronski vir] / Tina Vršnik Perše (ur.). - El. knjiga. - Ljubljana : Pedagoški inštitut, 2015. - (Digitalna knjižnica. Documenta, ISSN 1855-9646 ; 10)

Način dostopa (URL): <http://www.pei.si/Sifranti/StaticPage.aspx?id=155>

ISBN 978-961-270-223-6 (pdf)

ISBN 978-961-270-224-3 (html)

1. Vršnik Perše, Tina

281425408

Vsebina

Kazalo slik in preglednic	9
Tina Vršnik Perše • Uvod	13
1 POKLICNO IN STROKOVNO IZOBRAŽEVANJE	21
Polona Kelava • Poklicno in strokovno izobraževanje	23
Poklicno in strokovno izobraževanje v Sloveniji	24
Poklicno in strokovno izobraževanje v Sloveniji v številkah	33
2 PROFESIONALNI RAZVOJ	43
Tina Rutar Leban • Profesionalni razvoj v vzgoji in izobraževanju	45
Milena Ivanuš Grmek • Profesionalni razvoj učiteljev v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju	53
Marija Javornik Krečič • Učiteljev profesionalni razvoj je vseživljenjski celovit proces rasti	63
Milena Ivanuš Grmek • Učitelj kot aktivni oblikovalec in usmerjevalec svojega lastnega razvoja	73
Marija Javornik Krečič • Kaj sestavlja učiteljev profesionalni razvoj	83
Ana Kozina, Polona Kelava, Milena Ivanuš Grmek • Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje učiteljev	87

3 PROFESIONALNI RAZVOJ IN POUČEVANJE	101
Tina Rutar Leban, Marija Javornik Krečič, Tina Vršnik Perše • Subjektivne teorije in pojmovanja učiteljev	103
Subjektivna pojmovanja učiteljev o lastnem učenju	107
Subjektivna pojmovanja učiteljev vplivajo na učenje in delo dijakov	115
Ana Kozina • Pogled učiteljev na obravnavo učne snovi v svojem razredu	123
Tina Vršnik Perše • Povezovanje subjektivnih pojmovanj in ravnanj učiteljev	129
Polona Kelava • Pogled dijakov na obravnavo učne snovi	133
Tina Rutar Leban • Primerjava odgovorov učiteljev in njihovih dijakov v zvezi s potekom obravnavanja učne snovi	141
Tina Vršnik Perše • Primerjava odgovorov o obravnavi učne snovi v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju ter gimnazijskem in osnovnošolskem izobraževanju	151
4 KAKO NAPREJ?	157
Ana Kozina • Spodbujanje aktivnih načinov poučevanja skozi profesionalni razvoj	159
Tina Vršnik Perše, Ana Kozina, Polona Kelava, Tina Rutar Leban, Milena Ivanuš Grmek • Izhodišča za nadaljevanje	165
Povzetek	175
Summary	177
Literatura	179
Imensko kazalo	195
Pojmovno kazalo	199

Kazalo slik in preglednic

1 POKLICNO IN STROKOVNO IZOBRAŽEVANJE	21
Polona Kelava • Poklicno in strokovno izobraževanje	23
<i>Slika 1: Zgradba srednješolskega izobraževanja v Sloveniji</i>	25
<i>Preglednica 1: Število vpisanih dijakov v posamezne programe med leti 1998/99 in 2013/14</i>	35
<i>Preglednica 2: Odstotek dijakov s posebnimi potrebami po programu izobraževanja v letu 2012</i>	37
<i>Preglednica 3: Uspešnost dijakov ob koncu šolskega leta 2011/2012 po vrsti izobraževanja</i>	38
<i>Preglednica 4: Število in odstotek učiteljev, vodstvenih, svetovalnih in drugih strokovnih delavcev v srednjih šolah za mladino v letu 2011</i>	39
2 PROFESIONALNI RAZVOJ	43
Milena Ivanuš Grmek • Profesionalni razvoj učiteljev v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju	53
<i>Preglednica 1: Dejavniki razlikovanja med tradicionalnim in kritičnim modelom učiteljevega profesionalnega razvoja</i>	57

Marija Javornik Krečič • Učiteljev profesionalni razvoj je vseživljenjski celovit proces rasti	63
<i>Preglednica 1: Učiteljev celostni razvoj</i>	63
<i>Slika 1: Mojstrski model profesionalnega izobraževanja učiteljev</i>	65
<i>Slika 2: Model uporabne znanosti profesionalnega izobraževanja učiteljev</i>	66
<i>Slika 3: Reflektivni model profesionalnega izobraževanja učiteljev</i>	68
Milena Ivanuš Grmek • Učitelj kot aktivni oblikovalec in usmerjevalec svojega lastnega razvoja	73
<i>Preglednica 1: Pogostost izobraževanja oz. usposabljanja (v odstotkih)</i>	74
<i>Preglednica 2: Oblike izobraževanja, ki največ prispevajo k razvoju posameznih kompetenc</i>	79
Marija Javornik Krečič • Kaj sestavlja učiteljev profesionalni razvoj	83
<i>Slika 1: Model povezanosti učiteljevega razmišljanja in delovanja</i>	84
<i>Slika 2: Jaz kot učitelj – model čebule (prav tam)</i>	85
<i>Slika 3: Cikel ORJI – intrapsihični procesi v učitelju od zaznave okoliščin do ravnanja</i>	86
Ana Kozina, Polona Kelava, Milena Ivanuš Grmek • Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje učiteljev	87
<i>Preglednica 1: Dejavnosti profesionalnega razvoja v zadnjih dveh letih</i>	92
<i>Preglednica 2: Razlogi za udeležbo na dejavnostih profesionalnega razvoja v zadnjih dveh letih</i>	96
<i>Preglednica 3: Zaznane spremembe v profesionalnem razvoju</i>	99
3 PROFESIONALNI RAZVOJ IN POUČEVANJE	101
Tina Rutar Leban, Marija Javornik Krečič, Tina Vršnik Perše • Subjektivne teorije in pojmovanja učiteljev	103
<i>Preglednica 1: Poimenovanja subjektivnih teorij pri različnih avtorjih</i>	104
<i>Preglednica 2: Subjektivni pogledi učiteljev na lastno učenje</i>	110

<i>Preglednica 3: Subjektivni pogled učiteljev na učenje in delo dijakov po posameznem vsebinskem sklopu</i>	117
Ana Kozina • Pogled učiteljev na obravnavo učne snovi v svojem razredu	123
<i>Preglednica 1: Subjektivni pogledi učiteljev na obravnavo nove učne snovi</i>	126
Polona Kelava • Pogled dijakov na obravnavo učne snovi	133
<i>Preglednica 1: Subjektivni pogledi dijakov na obravnavo nove učne snovi</i>	136
<i>Preglednica 2: Napoved pogleda dijakov na načine obravnave nove snovi na podlagi pogostosti nadaljnega strokovnega izobraževanja in usposabljanja učiteljev v zadnjih dveh letih</i>	137
Tina Rutar Leban • Primerjava odgovorov učiteljev in njihovih dijakov v zvezi s potekom obravnavanja učne snovi	141
<i>Preglednica 1: Aktivno spodbujanje dijakov s strani učitelja</i>	142
<i>Preglednica 2: Usmerjenost na praktično uporabnost</i>	143
<i>Preglednica 3: Uporaba avdio-vizualnih pripomočkov</i>	144
<i>Preglednica 4: Pasivna vloga dijakov</i>	145
<i>Preglednica 5: Motivacijski pristop k obravnavi učne snovi</i>	146
<i>Preglednica 6: Povprečen odstotek skladnih odgovorov z dijaki po vseh postavkah za posameznega učitelja</i>	147
Tina Vršnik Perše • Primerjava odgovorov o obravnavi učne snovi v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju ter gimnazijskem in osnovnošolskem izobraževanju	151
<i>Preglednica 1: Primerjava subjektivnih pogledov učiteljev gimnazijskega ter poklicnega in strokovnega izobraževanja na obravnavo nove učne snovi</i>	152
<i>Preglednica 2: Primerjava subjektivnih pogledov dijakov gimnazijskega ter poklicnega in strokovnega izobraževanja na obravnavo nove učne snovi</i>	154

4 | KAKO NAPREJ?

157

Ana Kozina ♦ Spodbujanje aktivnih načinov poučevanja skozi profesionalni razvoj 159

Preglednica 1: Napoved načinov obravnave nove snovi na podlagi pogostosti strokovnega izobraževanja in usposabljanja učiteljev v zadnjih dveh letih 160

Tina Vršnik Perše, Ana Kozina, Polona Kelava, Tina Rutar Leban, Milena Ivanuš Grmek ♦ Izhodišča za nadaljevanje 165

Preglednica 1: Potrebe učiteljev po strokovnem usposabljanju 166

Uvod

Tina Vršnik Perše

Na širši družbeni ravni se danes srečujemo s številnimi spremembami v otroštvu in odrasčanju, s fenomenom staranja družbe in spremenjenimi medgeneracijskimi odnosi. Upoštevati moramo tudi spremembe, ki so povezane s spremembami v pridobivanju, spreminjanju in razumevanju znanja in dela, v pojmovanju poklicev, zaposlovanja in tehnologije, v načinu življenja nasploh ter seveda spremembe v geopolitičnem pomenu tako na mednarodni, nacionalni kot tudi na lokalni ravni. Vse te spremembe zadevajo tudi vzgojno-izobraževalni sistem ter šolo kot institucijo reprodukcije družbe in znotraj nje tudi učitelje. Hkrati z izzivi spremembe v poklic učiteljev vnašajo precej negotovosti. B. Marentič Požarnik (1993a) je že v začetku devetdesetih let 20. stoletja naštevala okoliščine, ki spreminjajo učiteljevo vlogo tako, da ta postaja zahtevnejša:

- uveljavljanje tržnih mehanizmov;
- naraščajoča tekmovalnost med učenci, šolami, tudi nacionalnimi šolskimi sistemi;
- uveljavljanje informacijsko-komunikacijske tehnologije, ki omogoča splošno dostopnost do znanja;
- nova spoznanja na področju učnih metod in oblik, strategij dela, učenja in poučevanja, individualnih razlik v stilih učenja;
- vse večja raznolikost učencev (integracija učencev s posebnimi potrebami, socialna razslojenost, multikulturnost) in
- težja obvladljivost učencev (nižanje učne motivacije, porast nasilja, zasvojenosti, izostajanje od pouka ...).

Vsi ti pojavi terjajo od učitelja višjo stopnjo profesionalnosti (Cochran-Smith, 2000), pri čemer niso izpostavljeni samo zunanji znaki stroke in učiteljevega statusa, kot so pla-

ča, ugled, delovni pogoji, temveč je velika pozornost namenjena zlasti vidiku »'notranjega« učiteljevega profesionalnega razvoja oz. zorenja, ki postopno vodi do vse večje gotovosti učitelja v odločanju, samozavesti, samostojnosti v razmišljanju in aktivnostih.

Tako v tuji kot domači strokovni in znanstveni literaturi je o profesionalnem razvoju učiteljev vse več govora, vendar različni dejavniki učiteljevega profesionalnega razvoja niso natančno opredeljeni in so posledično nekonsistentno in nezadostno raziskani, še zlasti na ravni strokovnih pedagoških delavcev¹ na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja². V šolskem sistemu je to področje tudi sicer z vidika raziskovanja precej zapostavljeno. Glede na opravljene analize in raziskave lahko vidimo, da je bila prednost pri raziskovanju predvsem usmerjena v osnovnošolsko in srednje splošno oz. gimnazijsko izobraževanje. Razloge za to lahko iščemo v tem, da je bilo bolj poudarjeno raziskovanje vzgojno-izobraževalnega sistema na osnovnošolski stopnji zato, ker to predstavlja temelj za vse nadaljnje stopnje izobraževanja, kot tudi zato, ker je v obdobju osnovnošolskega izobraževanja šolanje otrok obvezno, in torej predstavlja primarni interes države. Na ravni srednješolskega izobraževanja pa je bilo poudarjeno raziskovanje tistega dela, ki predstavlja osnovo za vstop v nadaljnje, univerzitetno izobraževanje, torej gimnazijskega izobraževanja, kjer je hkrati zajet tudi večji del populacije. V nižjem poklicnem izobraževanju je npr. v zadnjih nekaj letih v Sloveniji vpisanih le nekaj sto dijakov³. Iz števila vpisanih je razbrati, da je število dijakov v programih srednjega strokovnega izobraževanja sicer stabilnejše (v zadnjih desetih letih se giblje med 30.000 in 32.000), število gimnazijcev pa zaradi velikosti populacij upada (leta 2003/04 jih je bilo 38.082, največ leta 2005/06, in sicer 38.413, leta 2013/14 pa 28.789) (Evidenca podatkov..., 2013). Vendar to ne odraža nujno razmer, ki vladajo na trgu delovne sile.

Vzporedno z demografskimi spremembami v populaciji dijakov smo istočasno priča številnim drugim družbenim spremembam, ki vplivajo na celotno življenje vseh pripadnikov družbe. Althusser (1980) je izhajal iz predpostavke, da je šola eden od ideoloških aparatov države, torej je tista institucija, kjer se družba reproducira. Nosilci te reprodukcije v vzgojno-izobraževalnem sistemu (katerega del je tudi šola) so učitelji. Ob tej interpretaciji

- 1 Za nagovore poklicne skupine, ki jo obravnavamo, bomo uporabljali poenoten izraz učitelji, saj gre za splošni izraz, uveljavljen v strokovni literaturi o profesionalnem razvoju. Z izrazom *učitelji* opredeljujemo celotno poklicno skupino, ki ob profesorjih vključuje tudi druge skupine strokovnih pedagoških delavcev (npr. laborant...). Zaradi večje preglednosti besedila bomo pri uporabi pojmov *učitelji oz. učiteljice* in *dijaki oz. dijakinje* ter *učenci oz. učenke* uporabljali le moško slovnično obliko.
- 2 V monografiji bomo poenoten izraz *poklicno in strokovno izobraževanje* uporabljali za nižje in srednje poklicno izobraževanje in srednje strokovno izobraževanje.
- 3 V šolskem letu 2010/2011 je število dijakov v programih nižjega poklicnega izobraževanja prvič padlo pod 1000 in je znašalo 870 dijakov (Bela knjiga, 2011, str. 184).

moramo za razvoj družbe kot celote načrtovati razvoj nosilcev reprodukcije – torej učiteljev in njihov profesionalni razvoj. V trenutnih socialno-ekonomskih razmerah je še posebej nujno načrtovati profesionalni razvoj tistih učiteljev (nosilcev reprodukcije družbe), ki delujejo v najbolj depriviligiranih in hkrati perspektivnih področjih vzgojno-izobraževalnega sistema, torej na področjih poklicnega in strokovnega izobraževanja.

V literaturi je mogoče zaslediti zelo specifično opredeljevanje modelov profesionalnega razvoja, pri čemer nismo našli na informacije o specifičnih modelih za profesionalni razvoj učiteljev na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja. Postavlja se vprašanje, v kolikšni meri je potrebno in na drugi strani smiselno profesionalni razvoj analizirati in evalvirati na podlagi že podanih modelov oz. oblikovati nek nov model, ali v neki konkretni situaciji preprosto ugotavljati specifične značilnosti profesionalnega razvoja učiteljev. Eno od ključnih vprašanj, na katero bomo poskusili poiskati odgovore v pričujoči monografiji, se nanaša na to, ali je za uspešno nadgradnjo celotnega koncepta profesionalnega razvoja potrebno oz. smiselno slediti nekemu modelu profesionalnega razvoja, ali pa je na drugi strani uspešnost profesionalnega razvoja bolj odvisna od nekih specifičnih individualnih pogojev. Hkrati bomo ugotavljali, katere značilnosti in pogoji bi lahko bili tisti, ki jih je mogoče spreminjati in oblikovati, da bi zajeli profesionalni razvoj celotne populacije učiteljev v programih srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja.

Z namenom podrobne analize profesionalnega razvoja učiteljev v poklicnem in strokovnem izobraževanju v Sloveniji je bila leta 2011 izvedena obsežna empirična raziskava: evalvacijska študija *Profesionalni razvoj strokovnih delavcev v poklicnem in strokovnem izobraževanju*. V raziskavo je bilo vključenih 1822⁴ učiteljev (70 % žensk in 30 %

4 Večina učiteljev, vključenih v raziskavo, poučuje (lahko so navedli več možnih odgovorov) v srednjih strokovnih/tehniških (86,0 %) in poklicnih izobraževalnih programih (61,8 %). 46 % jih poučuje v poklicno-tehniških programih, 17,1 % pa v programih nižjega poklicnega izobraževanja.

Večina učiteljev, vključenih v raziskavo, je v vzgoji in izobraževanju zaposlena od 11 do 20 let (22,9 % 11–15 let in 23,8 % 16–20 let), 31,0 % jih dela v vzgoji in izobraževanju že več kot 20 let, 22,0 % pa manj kot 10 let (4,8 % manj kot 2 leti, 5,5 % 3–5 let in 11,7 % 6–10 let).

54,1 % udeležencev je že od začetka svoje kariere poti zaposlenih v vzgoji in izobraževanju; 26,1 % jih navaja, da so bili izven vzgoje in izobraževanja zaposleni do 5 let; manj kot 20 % jih je pred zaposlitvijo v vzgoji in izobraževanju delalo drugje več kot 6 let.

82,8 % učiteljev, vključenih v raziskavo, ima visoko oz. univerzitetno izobrazbo, 5,8 % višješolsko ter 4,9 srednješolsko izobrazbo. Magisterij oz. doktorat ima 6,2 % udeležencev.

57,7 % udeležencev je zaključilo pedagoške študijske programe (imajo pedagoško izobrazbo), 39,5 % udeležencev pa nepedagoške študijske programe, pri čemer so opravili študijski program za izpopolnjevanje izobrazbe, to je pedagoško-andragoško izobraževanje, 2,8 % učiteljev še nima opravljene pedagoško-andragoške kvalifikacije. 92,1 % udeležencev ima opravljen strokovni izpit za področje vzgoje in izobraževanja.

moških), ki poučujejo v različnih programih srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja, in 1701⁵ dijakov (60 % dijakinj in 40 % dijakov), ki navedene programe obiskujejo.

V raziskavi so bile podrobneje raziskane značilnosti profesionalnega razvoja in dejavniki, ki vplivajo na profesionalni razvoj učiteljev v poklicnem in strokovnem izobraževanju, analizirane prevladujoče prakse ter posebnosti stalnega strokovnega usposabljanja udeleženih učiteljev. Zanimale so nas potrebe učiteljev po specifičnem dodatnem znanju, vloga dodiplomskega in nadaljnjega izobraževanja vključenih učiteljev ter njihova procesna usmerjenost pri delu z dijaki. Med drugim smo analizirali mnenja dijakov o učnih praksah njihovih učiteljev⁶ in preučevali razlike med učitelji glede na izobrazbo, delovno

53,5 % udeležencev v raziskavi poučuje splošnoizobraževalne predmete, 27,2 % strokovnoteoretične predmete, 10,1 % pa jih poučuje praktični pouk. 9 % učiteljev poučuje različne kombinacije strokovnoteoretičnih predmetov in praktičnega pouka.

- 5 Večina dijakov, vključenih v raziskavo, je obiskovala programe srednjega strokovnega /tehniškega izobraževanja (60,7 %), 28,4 % jih je obiskovalo programe srednjega poklicnega izobraževanja, 10,6 % programe poklicno-tehniškega in 0,4 % nižjega poklicnega izobraževanja.

Vzorec je bil sestavljen iz približno četrtnine dijakov iz vsake generacije (25,8 % iz prvega letnika, 31,8 % iz drugega letnika, 18,2 % iz tretjega letnika ter 24,2 % iz četrtega letnika).

- 6 Podatke, na osnovi katerih smo izvedli analize, smo zbirali s pomočjo Vprašalnika za strokovne delavce in Vprašalnika za dijake.

Vprašalnik za strokovne delavce je bil sestavljen iz treh delov.

Prvi del vsebuje 19 vprašanj, ki zajemajo značilnosti učiteljevega profesionalnega in osnovne demografske spremenljivke. Vprašanja v tem delu vprašalnika so odprtega in zaprtega tipa.

Drugi del vključuje dve vprašanji, ki se nanašata na učiteljeve subjektivne poglede na lastno učenje in učenje dijakov. Vsako od vprašanj vključuje 40 trditev, na katere so učitelji odgovarjali po petstopenjski lestvici, na kateri so izražali stopnjo strinjanja s posamezno trditvijo (od 1 = sploh se ne strinjam do 5 = popolnoma se strinjam). Pri oblikovanju sklopov trditev, ki so bile vključene v ti dve vprašanji, smo izhajali iz vprašalnika, uporabljenega v raziskavi Bolhuisa in Voetena (2004). Postavke smo prevedli in priredili, dodali nekaj postavk, relevantnih za poklicno izobraževanje, in spremenili lestvico odgovarjanja. V prvotni obliki vprašalnika je uporabljena prisilna izbira med dvema postavkama, v naši raziskavi pa petstopenjska lestvica za izražanje strinjanja. Da bi ugotovili strukturo vprašanj, smo uporabili eksploratorno faktorsko analizo.

Tretji del vključuje vprašanje, ki se nanaša na učiteljeve subjektivne poglede na načine, ki jih pri pouku uporablja pri obravnavi učne snovi. Vprašanje vključuje 33 trditev, na katere so učitelji odgovarjali na petstopenjski lestvici, na kateri so izražali stopnjo strinjanja s posamezno trditvijo (od 1 = nikoli do 5 = vedno). Pri oblikovanju sklopov trditev, ki so bile vključene v to vprašanje, smo izhajali iz vprašalnika, uporabljenega v raziskavi M. Ivanuš Grmek in sodelavcev (2006). Postavke smo priredili za pouk v poklicnem izobraževanju in nekaj postavk, pomembnih za poklicno izobraževanje, dodali. Na enake postavke so odgovarjali tudi dijaki v svojem vprašalniku.

Vprašanje smo, da bi ugotovili njegovo strukturo, tako na vzorcu učiteljev kot na vzorcu dijakov, analizirali z eksploratorno faktorsko analizo.

dobro, področje, finančne in materialne pogoje organizacije⁷, možnosti za dodatno izobraževanje in usposabljanje ter vrsto programa, v katerem poučujejo.

Glavna vrednost raziskave (in na njeni podlagi nastale pričujoče monografije) je odpraviti primanjkljaj v posvečanju raziskovalne pozornosti ciljni skupini učiteljev na področju strokovnega in poklicnega izobraževanja in tako omogočiti vpogled v trenutno stanje na tem področju, kar je pogoj za načrtovanje nadaljnjega razvoja tega segmenta vzgojno-izobraževalnega sistema.

Monografija je sestavljena iz 14 vsebinskih poglavij, v katerih se prepletajo teoretična spoznanja in empirični podatki ter na njih temelječe statistične analize. V zaključnem, petnajstem poglavju so predstavljena izhodišča za nadaljevanje. Poglavja se smiselno povezujejo v 4 sklope.

Prvi sklop monografije opredeljuje osnovne značilnosti podsistema vzgoje in izobraževanja ter opredeljuje njegove posebnosti. V prvem poglavju Polona Kelava povzema opredelitve poklicnega in strokovnega izobraževanja na splošno ter posebnosti tega področja vzgojno-izobraževalnega sistema v Sloveniji, tako skozi opisnike kakor tudi skozi kvantitativne podatke.

Drugi sklop monografije se osredotoča na profesionalni razvoj učiteljev kot enega ključnih dejavnikov uspešnega opravljanja dela učitelja. V drugem poglavju Tina Rutar Leban podrobneje opredeli profesionalni razvoj znotraj vzgojno-izobraževalnega sistema na splošno in nekatere dejavnike, ki se pomembno povezujejo s profesionalnim razvojem učiteljev. V tretjem poglavju Milena Ivanuš Grmek opredeljuje posebnosti profesionalnega razvoja učiteljev v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju, pri čemer povezuje tako teoretična izhodišča kakor tudi rezultate empirične raziskave. Marija Javornik Krečič umešča učiteljev profesionalni razvoj v kontekst vseživljenjskega učenja, pri čemer opredeljuje posamezne modele, ki so se vzpostavili na področju izobraževanja učiteljev skozi zgodovino in ovrednoti možnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja učiteljev pri nas. Drugi sklop Milena Ivanuš Grmek zaokroži v petem poglavju, kjer učitelja

7 Učitelji so navajali odstotke dijakov s posameznimi značilnostmi. Največji delež jih je navajal, da se najpogosteje srečujejo s skupino dijakov, ki se med šolskim letom usposablja tudi v delovnih organizacijah, saj je 25,8 % učiteljev navedlo, da je takšnih dijakov 60 % ali več. Prav tako je velik del učiteljev (32,8 %) navajalo, da je na njihovi šoli več kot 40 % dijakov, ki prihajajo iz socialno-ekonomsko šibkejših družin. Precej pogosto so učitelji (19,9 %) navajali, da se srečujejo z več kot 40 % dijakov, ki so se vpisali brez želje po opravljanju poklica. Najmanj pogosto so učitelji navajali, da so dijaki v preteklem letu na njihovi šoli ponavljali letnik (72,1 % jih je navedlo, da je takšnih dijakov manj kot 10 %). Relativno malo so učitelji izpostavljali dijake z odločbami o usmeritvi za otroke s posebnimi potrebami, saj jih je kar 87,8 % navedlo, da je teh dijakov manj kot 20 %. Približno 23,6 % učiteljev je navajalo, da se srečujejo z več kot 20 % dijakov, katerih materni jezik ni sloveščina.

opredeli kot aktivnega oblikovalca in usmerjevalca svojega lastnega profesionalnega razvoja. Ta segment profesionalnega razvoja učiteljev poklicnega in strokovnega izobraževanja ponazori v prikazu empiričnih rezultatov. Marija Javornik Krečič v šestem poglavju združi profesionalni razvoj učiteljev z različnimi kontekstualnimi dejavniki in prikaže značilnosti spreminjanja tega procesa. V sedmem poglavju Ana Kozina, Polona Kelava in Milena Ivanuš Grmek povezujejo teoretične in empirične ugotovitve o učiteljih kot kritičnih profesionalcih, ki so prikazane skozi izražanje aktivnosti in razlogov za udeležbo na nadaljnjem strokovnem izobraževanju in usposabljanju.

Tretji sklop monografije povezuje kontekst profesionalnega razvoja učiteljev s samim procesom poučevanja. V osmem poglavju Tina Rutar Leban, Tina Vršnik Perše in Marija Javornik Krečič s profesionalnim razvojem učiteljev povezujejo subjektivne teorije in subjektivna pojmovanja učiteljev, ki jih tako teoretično kot ob podpori empiričnih rezultatov razdelijo na pojmovanja o lastnem delu in pojmovanja o delu in učenju učencev oz. dijakov. V devetem poglavju Polona Kelava analizira, kako učitelji sami vidijo obravnavo učne snovi v svojem razredu, in prikazuje različne dimenzije pozitivnih učinkov nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja ter jih povezuje s samim profesionalnim razvojem učiteljev. Deseto poglavje Tina Vršnik Perše posveti analiziranju povezovanja učiteljevih subjektivnih pojmovanj in njegovih ravnanj pri samem izvajanju poučevanja. Ana Kozina v enajstem poglavju obravnava drug pogled na izvajanje poučevanja in vplive profesionalnega razvoja, in sicer analizira pogled dijakov na to, kako učitelji ravnaajo v razredu pri podajanju učne snovi. V dvanajstem poglavju Tina Rutar Leban primerja odgovore o pristopih k obravnavi učne snovi učiteljev in njihovih dijakov ter ugotavlja velike razlike med pogledi učiteljev in dijakov in poudarja, da se manjše razlike kažejo tam, kjer se učitelji bolj intenzivno vključujejo v proces profesionalnega razvoja. Tina Vršnik Perše v trinajstem poglavju primerja odgovore učiteljev in dijakov o obravnavi učne snovi v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju na eni strani ter gimnazijskim in osnovnošolskim izobraževanjem na drugi strani, in ugotavlja določene podobnosti, vendar na nekaterih področjih tudi izrazite razlike.

Četrty sklop skuša prikazati možne usmeritve, ki jih ponuja profesionalni razvoj posameznemu učitelju, ter skuša sistemsko opredeliti izhodišča za nadaljevanje razvoja področja profesionalnega razvoja učiteljev v poklicnem in strokovnem izobraževanju. V štirinajstem poglavju Ana Kozina razvija možnosti spodbujanja aktivnih načinov poučevanja na podlagi profesionalnega razvoja učiteljev. V petnajstem, zaključnem poglavju avtorice na podlagi predstavljenih teoretičnih izhodišč in rezultatov analiz empirične raziskave po-

dajajo smernice za sistemske spremembe nadaljnega strokovnega izobraževanja in usposabljanja učiteljev poklicnega in strokovnega izobraževanja ter profesionalnega razvoja na sploh.

1 |
Poklicno in strokovno
izobraževanje

Poklicno in strokovno izobraževanje

Polona Kelava

Poklicno in strokovno izobraževanje imata pomembno funkcijo pri pripravi posameznikov za delo in življenje v 21. Stoletju. Pomembno je, da sistem poklicnega in strokovnega izobraževanja (p)ostaja produktiven sistem, ki deluje znotraj kompleksnega in spreminjajočega se družbenega okolja. Tudi Svet Evropske unije je med svojimi ključnimi strateškimi cilji navedel izboljšanje kakovosti in učinkovitosti izobraževanja. Znotraj tega je eno od prednostnih področij profesionalni razvoj učiteljev (Council Conclusions, 2009). Zagotavljanje kakovosti poklicnega in strokovnega izobraževanja ter profesionalnega razvoja za učitelje v poklicnem in strokovnem izobraževanju bo tako gotovo pomembno vplivalo pri poskusih preusmerjanja krize globalnega gospodarstva v bližnji prihodnosti.

V Sloveniji je prenova poklicnega in strokovnega izobraževanja (PSI) od leta 2006 naprej (neformalno pa že pred tem) potekala z namenom, da bi se PSI ustrezno odzvalo na gospodarske in družbene spremembe. Cilji reforme so zmanjšanje vloge države v sistemu PSI, zastaviti glavne cilje sistema, dvigniti splošno raven izobrazbe z namenom izboljšanja zaposljivosti, spodbuditi zmožnost timskega dela in avtonomijo posameznikov, povečati učenje tujih jezikov, razviti zasebne iniciative in doseči tesnejše povezave med izobraževanjem in trgom dela (CEDEFOP, 2008, str. 3). To v celoti še vedno ni bilo doseženo, saj od leta 2008, ko so bili zapisani ti cilji, pravzaprav neprekinjeno traja gospodarska kriza, ki od vseh ravni izobraževanja gotovo najbolj izrazito in specifično vpliva prav na poklicno in strokovno izobraževanje. Leto kasneje je bila podana ocena, da je »izziv, ki stoji pred Slovenijo, razvoj socialnega partnerstva na regionalni ravni, ter partnerstev šol in podjetij na lokalnih ravneh, s čimer naj bi zagotovili podjetjem večjo vpletenost v izvajanje izobraževanja« (Lasonen in Gordon, 2009, str. 59). Nikjer ob teh deklarativnih ciljih oz. izzivih vloga učiteljev v poklicnem in strokovnem izobraževanju ni podrobneje opredeljena.

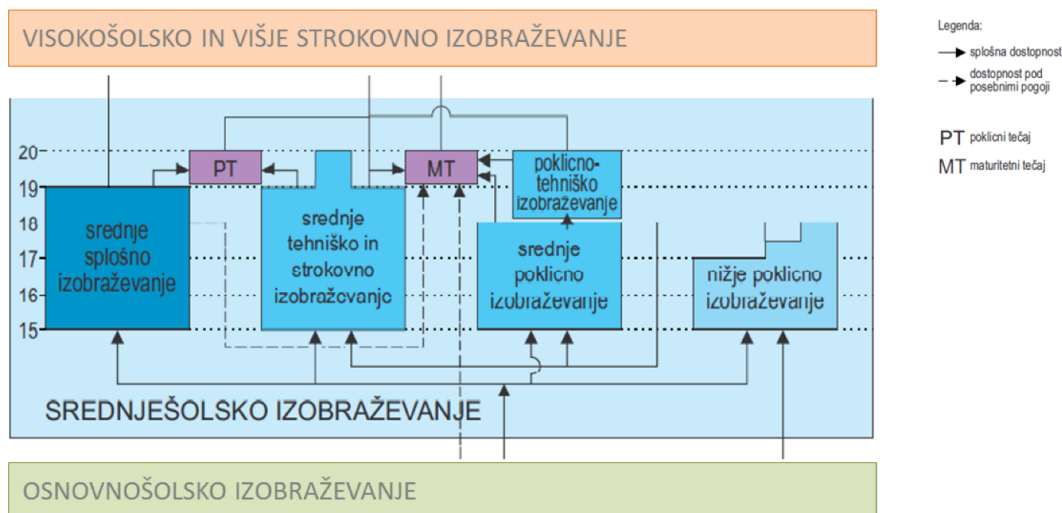
Poklicno in strokovno izobraževanje v Sloveniji

Za lažje razumevanje konteksta, v katerem delujejo učitelji v poklicnem in strokovnem izobraževanju v Sloveniji, bomo na kratko orisali sistem tega dela izobraževalnega sistema v Sloveniji. Srednješolsko izobraževanje urejajo naslednji zakoni:

- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (Ur.l. RS, št. 12/1996; 16/07 – UPB in Ur.l. RS, št. 101/2007, 36/2008, 22/2009, 55/2009, 58/2009 (64/2009, 65/2009), 16/2010, 47/2010, 20/2011, 34/2011, 40/2012-ZUJF, 57/2012-ZPCP-2D), ki ureja pogoje za opravljanje izobraževalne dejavnosti ter določa način upravljanja in financiranja tudi za nižje in srednje poklicno in strokovno ter splošno izobraževanje. Med drugim določa obvezne sestavine srednješolskih izobraževalnih programov.
- Zakon o gimnazijah (Ur.l. RS, št. 12/1996, 1/2007 – UPB), ki ureja izobraževanje v splošnih in strokovnih gimnazijah, namenjeno pripravi na nadaljnje izobraževanje v visokem šolstvu.
- Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (Ur.l. RS, št. 79/2006), ki ureja nižje in srednje poklicno izobraževanje in srednje strokovno izobraževanje, ki omogoča pridobitev ustreznega znanja, spretnosti in kompetenc za delo na določenem strokovnem področju in hkrati pripravo na nadaljnje izobraževanje, zlasti v višjem in visokem strokovnem šolstvu.
- Zakon o maturi (Ur.l. RS, št. 15/2003, 1/2007 – UPB), ki določa vsebino poklicne in splošne mature, pravice in obveznosti kandidatov, ki opravljajo poklicno oziroma splošno maturo, sestavo in pristojnosti maturitetnih organov ter postopek in način opravljanja poklicne in splošne mature.
- Zakon o posebnih pravicah italijanske in madžarske narodne skupnosti na področju vzgoje in izobraževanja (Ur.l. RS, št. 35/2001, 102/2007 - ZOsn-F), ki ureja uresničevanje pravic navedenih skupnosti med drugim tudi na področju srednjega šolstva.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur.l. RS, št. 54/2000, 3/2007 – UPB, 52/2010, 58/2011), ki je veljal do 31. 8. 2013 in je urejal usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter določal način in obliko vzgoje in izobraževanja za otroke s posebnimi potrebami tudi na področju srednješolskega izobraževanja.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur.l. RS, št. 58/2011, 40/2012 – ZUJF, 90/2012), ki velja od 31. 8. 2013 in ureja usmerjanje otrok s posebnimi po-

trebami ter določa način in obliko vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami tudi na področju srednješolskega izobraževanja.

Poklicno in strokovno izobraževanje v Sloveniji je del srednješolskega izobraževanja (torej na ravni višjega sekundarnega izobraževanja), ki sledi po obveznem devetletnem osnovnošolskem izobraževanju. Traja od 2 do 5 let, vanj pa vstopajo generacije otrok, starih praviloma 15 let. Srednješolsko izobraževanje izvajajo srednje šole; te so lahko specializirane samo za eno vrsto izobraževanja (na primer gimnazije), ali pa izvajajo več vrst programov. Lahko so enovite organizacije, lahko pa so zaradi programske razvejanosti in velikosti organizirane kot šolski centri z več enotami. Sistem srednjega šolstva je centraliziran; o ustanavljanju in financiranju šol, sprejemanju in razmeščanju izobraževalnih programov se odloča na nacionalni ravni. Šole in učitelji so avtonomni pri konkretizaciji učnih vsebin, izbiri metod poučevanja, kadrovanju in urejanju delovnih razmerij ter vpisu novincev (Eurypedia, 2014).



Slika 1: Zgradba srednješolskega izobraževanja v Sloveniji (prirejeno po: MIZŠ).

Poglavitni cilji srednješolskega izobraževanja v Sloveniji so (Eurypedia, 2014):

- omogočiti splošno izobrazbo in pridobitev poklica vsemu prebivalstvu,
- omogočiti čim večjemu deležu prebivalstva čim višje ravni ustvarjalnosti,
- omogočiti čim večjemu deležu prebivalstva čim višjo raven izobrazbe ter

-
- omogočiti vključevanje v procese evropskega povezovanja.

Srednješolsko izobraževanje se deli na splošno izobraževanje, kamor spadajo različni tipi gimnazij in maturitetni tečaj, ter poklicno in strokovno izobraževanje.

- Splošno izobraževanje je namenjeno pripravi za nadaljevanje šolanja na univerzah.
- Poklicno in strokovno izobraževanje je namenjeno pridobitvi poklica za vstop na trg dela in tudi za nadaljevanje šolanja v programih terciarnega izobraževanja.

Kot za celoten vzgojno-izobraževalni sistem v Sloveniji tudi za nivo srednješolskega izobraževanja lahko rečemo, da je relativno dobro prehodno, saj so odprti tako vertikalni kot horizontalni prehodi med programi in smermi izobraževanja in med različnimi institucijami.

Poklicno in strokovno izobraževanje v Sloveniji se deli na:

- programe nižjega poklicnega izobraževanja,
- programe srednjega poklicnega izobraževanja,
- programe srednjega strokovnega izobraževanja,
- programe poklicno-tehniškega izobraževanja in
- programe poklicnega tečaja.¹

*Nižje poklicno izobraževanje*² traja 2 do 3 leta in se konča z zaključnim izpitom. Uspešno končan izobraževalni program nižjega poklicnega izobraževanja omogoča vpis v izobraževalne programe srednjega poklicnega oziroma srednjega strokovnega izobraževanja. Nižje poklicno izobraževanje omogoča utrditi in dopolniti splošno izobrazbo na področjih, pomembnih za življenjsko in poklicno uspešnost posameznika. Splošno znanje se povezuje s strokovnim in praktičnim delom. Dijaki se usposablajo za samostojno opravljanje poklicev ali dela, ki je vnaprej tehnološko pripravljeno, kjer so delovni postopki relativno pregledni in standardizirani ter jih je mogoče vnaprej natančno opredeliti z ustreznimi navodili. Usposablajo se za pomoč pri opravljanju kompleksnejših delovnih opravil, značilnih za nekatere poklice širokih profilov. Šolanje v veliki meri temelji na praktičnem izobraževanju (*Skupne informacije...*, 2011). V nižje poklicno izobraževanje se lahko vpiše, kdor je izpolnil osnovnošolsko obveznost in uspešno končal 7. razred osnovne šole ali

1 Dijaki in učitelji poklicnega tečaja ter mojstrskega, delovskega oz. poslovskega izpita v raziskavo niso bili vključeni.

2 Opredelitev izobraževalnih programov v poklicnem in strokovnem izobraževanju povzemamo po veljavnih opredelitvah Ministrstva za izobraževanje, znanost, kulturo in šport (*Skupne informacije*, 2011).

je končal osnovno šolo po izobraževalnem programu z nižjim izobrazbenim standardom, prilagojenim za otroke s posebnimi potrebami (Eurypedia, 2014).

Predmetniki programov nižjega poklicnega izobraževanja vsebujejo (Eurypedia, 2014):

- splošnoizobraževalne predmete - materinščino, matematiko, družboslovje in naravoslovje ter športno vzgojo; temu delu je namenjenih približno 30 % vseh ur;
- strokovne module, katerih vsebine so povezane s stroko, za katero program izobražuje; v nekaterih programih so vsi strokovni moduli obvezni, v nekaterih so posamezni obvezni, drugi pa dijaku na izbiro; temu delu je namenjenih približno 40 % vseh ur; približno dve tretjini tega je praktični pouk v šoli;
- praktično usposabljanje v delovnem procesu pri delodajalcu; temu delu je namenjenih približno 6 % vseh ur; praktično usposabljanje organizirajo šole, ki z delodajalci sklepajo za vse svoje dijake posebne pogodbe o usposabljanju;
- interesne dejavnosti, ki se od predmetov razlikujejo po načinu izvajanja in so namenjene pridobivanju znanja in spretnosti po individualnih željah in nagnjenjih dijakov; temu delu je namenjenih 4 % vseh ur;
- odprti del programa, ki ga določi šola v sodelovanju z gospodarskimi združenji oziroma s socialnim partnerji v regionalnem okolju; temu delu je namenjenih okrog 20 % vseh ur.

Srednje poklicno izobraževanje traja praviloma tri leta in se konča z zaključnim izpitom. Uspešno končan izobraževalni program srednjega poklicnega izobraževanja omogoča vpis v ustrezne izobraževalne programe poklicno-tehniškega izobraževanja, po določenem številu let delovnih izkušenj pa tudi pristop k opravljanju ustreznega mojstrskega oziroma delovodskega ali poslovskega izpita. Dijaki povezano spoznavajo splošne in strokovne predmete, kar jim omogoča pridobiti sistematično strokovno-teoretično znanje na ustreznem poklicnem področju. Temeljni cilj izobraževanja je pridobiti praktično znanje, oprto na poznavanje teorije, in razviti poklicne sposobnosti ter spretnosti, potrebne za uspešno in samostojno opravljanje poklicev širokih profilov. Delovna opravila so relativno pregledna, kompleksna, čeprav manj standardizirana in terjajo precejšnjo delovno samostojnost ter tehnološko inovativnost. Dijaki se usposablajo za prenašanje poklicnega znanja v netipične okoliščine, samostojno prepoznavanje posameznih tehnoloških problemov in njihovo reševanje v delovnem procesu; usposobijo se za obvladovanje različnih tehnik dela in različnih tehnoloških postopkov (*Skupne informacije...*, 2011). V srednje po-

klicno izobraževanje se lahko vpiše, kdor je uspešno končal osnovno šolo ali nižje poklicno izobraževanje (Eurypedia, 2014).

Predmetniki programov srednjega poklicnega izobraževanja vsebujejo (Eurypedia, 2014):

- splošnoizobraževalne predmete - materinščino, matematiko, tuji jezik, umetnost, naravoslovje, družboslovje in športno vzgojo; temu delu je namenjenih približno 28 % vseh ur;
- strokovne module, katerih vsebine so povezane s stroko, za katero program izobražuje; v nekaterih programih so vsi moduli obvezni, v nekaterih so nekateri obvezni, drugi pa dijaku na izbiro; temu delu je namenjenih približno 28 % vseh ur; dobra polovica je praktični pouk v šoli;
- praktično usposabljanje v delovnem procesu pri delodajalcu; temu delu je namenjenih približno 25 % vseh ur; praktično usposabljanje v glavnem organizirajo šole, ki z delodajalci za svoje dijake sklepajo posebne skupne pogodbe o usposabljanju; lahko pa dijaki (oziroma njihovi starši) sklenejo z delodajalci individualne učne pogodbe o praktičnem usposabljanju; v tem primeru se za praktično usposabljanje praviloma podaljša za 9 tednov v vseh treh letih skupaj;
- interesne dejavnosti, ki se od predmetov razlikujejo po načinu izvajanja in so namenjene pridobivanju znanja in spretnosti po individualnih željah in nagnjenjih dijakov; temu delu je namenjenih približno 4 % vseh ur;
- odprti del programa, ki ga določi šola v sodelovanju z gospodarskimi združenji oziroma s socialnimi partnerji v regionalnem okolju; temu delu je namenjenih približno 15 % vseh ur.

V preteklem desetletju in pol smo imeli v Sloveniji na stopnji srednjega poklicnega izobraževanja ob šolski tudi alternativno možnost: dualni sistem. V dualnem sistemu izobraževanja je teoretični pouk in osnove praktičnega pouka izvajala šola, medtem ko je večji del praktičnega izobraževanja izvajal delodajalec. Pogoj za vpis v to obliko izobraževanja je bila sklenjena učna pogodba med vajencem in delodajalcem, ki jo je potrdila ustrezna zbornica: obrtna ali gospodarska. S tem je dijak pridobil status vajenca, za čas izobraževanja mu je pripadala nagrada. Dualni sistem izobraževanja ni bil možen za vse poklice, ki so se izvajali tudi v klasični obliki, za mnoge pa, ob tem je bila v vpisu in zanimanju tako vajencev kot mentorjev v podjetjih zaznana razgibana dinamika. V približno desetih letih od uvedbe dualnega sistema je povpraševanje po odpiranju ali zasedanju teh učnih mest

precej upadlo. Večina programov dualnega izobraževanja se je tako že iztekla, za nekatere izmed njih imajo že vpisani dijaki še možnost, da program dokončajo po vpisanem programu (*Skupne informacije...*, 2011).

Srednje strokovno izobraževanje traja praviloma 4 leta in se konča s poklicno maturo in omogoča pridobiti srednjo strokovno izobrazbo. S poklicno maturo se je mogoče vpisati v študijske programe višjega in visokega strokovnega izobraževanja; z dodatno opravljenim izpitom iz predmeta splošne mature pa tudi v nekatere univerzitetne študijske programe, ki tako možnost dopuščajo. Izobraževanje omogoča razširiti in izpopolniti splošno izobrazbo iz vseh temeljnih splošno-izobraževalnih predmetov. Pridobitev splošne izobrazbe je hkrati namenjena pripravi dijakov na nadaljnji študij na višjih in visokih strokovnih šolah, posebej pa spoznavanju in poglobljanju teoretičnih principov, ki omogočajo razumevanje in obvladovanje ustreznega strokovnega področja. Temeljni cilj izobraževanja je razvijanje strokovne usposobljenosti za samostojno opravljanje zahtevnejših in nestandardiziranih, kompleksnih delovnih opravil, za sodelovanje pri delu, povezanem z razvijanjem tehnologije dela in delovnih procesov ter za delo v pripravi in kontroli delovnih procesov. Poklicna in strokovna usposobljenost mora zagotavljati obvladanje tehnološko in delovno kompleksnejših delovnih procesov, sposobnost prenašanja poklicnega znanja v netipične okoliščine, pripravljanje in nadzorovanje delovnih postopkov, posebej kakovosti dela, sposobnost motiviranja delovnih skupin ter samostojnega reševanja tehnoloških in delovnih problemov (*Skupne informacije...*, 2011).

Predmetniki štiriletnih programov srednjega strokovnega izobraževanja vsebujejo (Eurypedia, 2014):

- splošnoizobraževalne predmete - materinščino, matematiko, tuji jezik, (nekateri tudi drugi tuji jezik), umetnost, zgodovino, geografijo, po izbiri psihologijo ali sociologijo, informatiko, fiziko, kemijo, biologijo (ali vsaj dva od naravoslovnih predmetov) in športno vzgojo; temu delu je namenjenih približno 40 % vseh ur;
- strokovne module, katerih vsebine so povezane s stroko, za katero program izobražuje; nekateri moduli so obvezni, drugi pa dijaku na izbiro; temu delu je namenjenih do 30 % vseh ur;
- praktično izobraževanje, deloma v šoli kot praktični pouk, deloma v delovnem procesu pri delodajalcu kot praktično usposabljanje; temu delu je namenjenih približno 15 % vseh ur;

- interesne dejavnosti, ki se od predmetov razlikujejo po načinu izvajanja in so namenjene pridobivanju znanja in spretnosti po individualnih željah in nagnjenjih dijakov; temu delu je namenjenih približno 5 % vseh ur;
- odprti del programa, ki ga določi šola v sodelovanju z gospodarskimi združenji oziroma s socialnimi partnerji v regionalnem okolju; temu delu je namenjenih približno 10 % vseh ur.

Poklicno – tehniško izobraževanje traja praviloma 2 leti, konča se s poklicno matura. Poklicno-tehniško izobraževanje omogoča absolventom srednjega poklicnega izobraževanja pridobiti srednjo strokovno izobrazbo, ki je enakovredna izobrazbi, pridobljeni po štiri letnih izobraževalnih programih srednjega strokovnega izobraževanja. S poklicno matura končan izobraževalni program poklicno-tehniškega izobraževanja omogoča vpis v študijske programe višjega in visokega strokovnega izobraževanja, z dodatno opravljenim izpitom iz predmeta splošne mature pa tudi v ustrezne univerzitetne študijske programe, ki tako možnost dopuščajo. Značilnosti in cilji poklicno-tehniškega izobraževanja so enaki srednjemu strokovnemu izobraževanju (*Skupne informacije, 2011*).

Predmetniki programov poklicno-tehniškega izobraževanja vsebujejo (Eurypedia, 2014):

- splošnoizobraževalne predmete - materinščino, matematiko, tuji jezik, (nekateri tudi drugi tuji jezik), umetnost, zgodovino, geografijo, po izbiri psihologijo ali sociologijo, informatiko, fiziko, kemijo, biologijo in športno vzgojo; temu delu je namenjenih okrog 45 % vseh ur;
- strokovne module z vsebinami, povezanimi s stroko, za katero program izobražuje; nekateri moduli so obvezni, drugi dijaku na izbiro; temu delu je namenjenih okrog 25 % vseh ur;
- praktično izobraževanje, deloma v šoli kot praktični pouk deloma v delovnem procesu pri delodajalcu kot praktično usposabljanje; temu delu je namenjenih približno 15 % vseh ur;
- interesne dejavnosti, ki se od predmetov razlikujejo po načinu izvajanja in so namenjene pridobivanju znanja in spretnosti; interesne dejavnosti so skladne z individualnimi željami in nagnjenji dijakov; temu delu je namenjenih do 4 % vseh ur;
- odprti del programa, ki ga določi šola v sodelovanju z gospodarskimi združenji oziroma s socialnimi partnerji v regionalnem okolju; temu delu je namenjenih približno 10 % vseh ur.

Poklicni tečaj traja eno leto in se konča s poklicno maturo. Poklicni tečaj je namenjen tistim, ki so končali četrti letnik gimnazije ali zaključni letnik programa za pridobitev srednje strokovne izobrazbe in želijo pridobiti prvi poklic na ravni srednje poklicne, tehniške ali druge strokovne šole. S končanim poklicnim tečajem in opravljeno poklicno maturo se pridobi izobrazba, ki je enakovredna izobrazbi, pridobljeni po izobraževalnih programih srednjega strokovnega izobraževanja. Značilnosti in cilji so enaki kot v strokovnem izobraževanju: omogočajo poglobljanje in razširjanje strokovne izobrazbe, potrebne tako za nadaljevanje šolanja na višjih oziroma visokih strokovnih šolah kot za razumevanje in obvladovanje stroke (*Skupne informacije...*, 2011).

Poklicno in strokovno izobraževanje torej opredelimo kot »izobraževanje in usposabljanje, katerega cilj je opremiti posameznike z znanjem, spretnostmi in kompetencami, ki so potrebne za opravljanje določenega poklica ali so širše uporabne na trgu dela« (Večjezični slovar..., 2011).

V komentarju k opisu tega pojma med drugim preberemo, da poklicno in strokovno izobraževanje (PSI) »pripravlja udeležence tako za delo kot za vsa druga področja življenja v socialnem, ekonomskem in tehničnem okolju, zato se ne ustavlja le pri pridobivanju spretnosti, potrebnih za specifično delovno mesto. PSI zajema ob ozkem praktičnem izobraževanju in usposabljanju tudi učenje vsebin z velikim transferjem, kar je pomembno za zagotavljanje učinkovitosti posameznika v vsem njegovem delovnem obdobju.« (Muršak, 2002, str. 88).

Poklicno in strokovno izobraževanje se izvaja kot spekter izobraževalnih programov. Podlage za pripravo izobraževalnih programov v poklicnem in strokovnem izobraževanju predstavljajo: Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (1996), Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (2006), Izhodišča za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega ter srednjega strokovnega izobraževanja (Strokovni svet RS za poklicno in strokovno izobraževanje, 2001) ter Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju: Metodološki priročnik (Center RS za poklicno izobraževanje, 2006) in poklicni standardi.

V poklicnih standardih so opredeljene predvsem spretnosti in veščine, znanja in kompetence, ki jih mora kandidat pridobiti oziroma razviti v času izobraževanja. Vključene so pozitivne izkušnje dualnega sistema, pri čemer gre za povezovanje izobraževanja in dela z usposabljanjem v delovnem procesu (praktično usposabljanje z delom pri delodajalcu) in krepitev socialnega partnerstva kot temeljnega načela poklicnega in strokovnega izobraževanja. Navedeno se uresničuje v odprtem kurikulu, modularizaciji izobraževalnih progra-

mov, povezovanju splošnega, strokovnega in praktičnega izobraževanja in usposabljanja in v izenačevanju izobrazbenega standarda za dosedanje šolsko in dualno obliko poklicnega izobraževanja (Skupne informacije..., 2011).

Razvoj poklicnega standarda je zahteven projekt, v katerega so vključeni številni partnerji: organizacije delodajalcev in delojemalcev, pristojna ministrstva, šole. Upoštevati je potrebno nacionalne in sektorske razvojne dokumente, podatke Zavoda RS za zaposlovanje in Statističnega urada RS ter zglede iz držav EU. Poklicni standard je dokument z naslednjimi elementi: ime in koda poklica, raven zahtevnosti, poklicne kompetence in opis poklicnega standarda, ki vsebuje: področja dela, ključna dela, znanje in spretnosti. Na več poklicnih standardih je praviloma oblikovan tudi vsak posamezni izobraževalni program (CPI, 2012).

Izobraževalni programi temeljijo na didaktičnem konceptu (Skupne informacije o srednješolskem izobraževanju in programih, 2011), ki predpostavlja pedagoški proces, ki:

- je usmerjen k dijaku, procesnemu učenju ter razvijanju celovite poklicne usposobljenosti, razvijanju samostojnosti in prevzemanju odgovornosti za svoje ravnanje;
- spreminja vlogo učitelja od »prenašalca« znanja k »usmerjevalcu k znanju« (nove vloge: mentor, ki načrtuje, usmerja in svetuje);
- predpostavlja učenje v zaključenih modulih, ki vključujejo cilje načrtovanja, odločanja, izvedbe in kontrole;
- izpostavlja učenje za poklicno ravnanje, povezovanje teorije, prakse in ključnih kompetenc;
- zahteva učenje z lastno aktivnostjo in ob praktičnih izkušnjah s poudarkom na izkustvenem učenju in problemskem pouku, v središču katerega so aktivnosti in ravnanja ter refleksija le-teh (pridobivanje tako vsebinskega kot proceduralnega znanja obvladovanja procesov, metod, razvoj spretnosti);
- razvija ključne kompetence učenje učenja, socialne in sporazumevalne kompetence (ustno komunikacijo, razvijanje funkcionalne pismenosti in informacijsko-komunikacijske pismenosti) tekom celotnega izobraževalnega programa;
- razvija nove metode ocenjevanja znanja in kompetenc.

Opisani didaktični koncept se uresniči s pripravo izvedbenega kurikula na šoli. Učitelji pripravijo potrebne aktivnosti za uresničitev izobraževalnega programa in sprejetega kurikula ter način ocenjevanja doseženih ciljev. Za dosego navedenih ciljev šola oblikuje programsko projektno skupino – programski učiteljski zbor.

Spregovorimo še o pogojih vstopa v srednje strokovno izobraževanja ter načinu izbire programa izobraževanja, starostnih ravneh in razporejanju dijakov v oddelke ter o ostalih značilnostih tega izobraževanja, ki so bile za primerjavo z drugimi sistemi izobraževanja zbrane v okviru Eurydice-a (Eurypedia, 2014), evropskega informacijskega omrežja za izmenjavo podatkov o izobraževanju.

V srednje strokovno izobraževanje se lahko vpiše, kdor je uspešno končal osnovno šolo ali nižje poklicno izobraževanje. V dveletne programe poklicno-tehniškega izobraževanja se lahko vpiše, kdor je uspešno končal srednje poklicno izobraževanje. V enoletne poklicne tečaje se lahko vpiše, kdor je uspešno končal 4. letnik gimnazije ali zaključni letnik izobraževalnega programa za pridobitev srednje strokovne izobrazbe. Z izobraževalnim programom se lahko določijo tudi posebne nadarjenosti oziroma psihofizične sposobnosti, če so le-te potrebne za uspešno izobraževanje in opravljanje dela v določeni dejavnosti oziroma stroki (Eurypedia, 2014).

Dijaki so ob vpisu stari praviloma 15 let. Izobraževanje je organizirano v enem ciklusu, ki traja od dve do pet let, odvisno od vrste programa. V posameznih razredih so dijaki iste starosti. Učitelji praviloma poučujejo iste predmete iste dijake več šolskih let (prav tam).

Posebnost poklicnega in strokovnega izobraževanja in učiteljev v njem je, da pripravljajo dijake za opravljanje poklica, in to kljub temu, da je delež dijakov, ki po končanem poklicnem izobraževanju nadaljujejo šolanje, visok. V zadnjem obdobju je okrog 75 % do 80 % generacije, ki je zaključila triletno izobraževanje, nadaljevala v poklicnem-tehniškem izobraževanju (3+2) (Bela knjiga, 2011, str. 242). Prehodnost dijakov srednjega strokovnega izobraževanja na terciarno izobraževanje je v Sloveniji še bolj izrazita. V šolskem letu 2009/2010 se je vpisalo 93,5 % poklicnih maturantov, ki so v celoti prvič uspešno opravili poklicno maturo, v visokošolske študijske programe (prav tam, str. 245). Ob izpolnjevanju pogojev za nadaljnje izobraževanje pa mora biti vsak, ki je končal katerega od programov poklicnega in strokovnega izobraževanja, sposoben opravljati poklic, za katerega se je izobraževal. Zato je vloga učiteljev v poklicnem izobraževanju nekoliko drugačna glede na vlogo učiteljev v splošnem izobraževanju, saj se morajo odpirati navzven in se neposredno povezovati z delodajalci.

Poklicno in strokovno izobraževanje v Sloveniji v številkah

Za razumevanje konteksta, v katerem delujejo učitelji v poklicnem in strokovnem izobraževanju, moramo poznati tudi nekatere statistične podatke, povezane s tem vidikom izobraževanja. Čeprav pri sposobnosti držav pri zamejevanju vse večje brezposlenosti mladih igra pomembno vlogo veliko različnih dejavnikov, se kot eden od najpomembnejših kaže

zmožnost inštitucionalnega povezovanja med sfero izobraževanja in zaposlovanja ter delež dijakov, vključenih v poklicno in strokovno izobraževanje (OECD, 2013). Kljub temu da dobro poklicno in strokovno izobraževanje povečuje ekonomsko konkurenčnost, mnogo programov trenutno ne uspe zadovoljevati potreb trga delovne sile, ne pripravljajo mladih zadovoljivo za opravljanje poklica in so pogosto odtujeni od hitro spreminjajočega se sveta sodobnih ekonomij (OECD, 2011). Samo deleži dijakov, vključenih v poklicno in strokovno srednješolsko izobraževanje torej niso zadostni pokazatelj vloge, ki jo igra poklicno in strokovno izobraževanje znotraj posameznega izobraževalnega sistema in gospodarstva. Vendarle brez uravnovešenega deleža dijakov, vključenih v poklicno in strokovno izobraževanje, ne moremo pričakovati, da bo izobraževalni sistem ponujal ustrezno kvalificirano delovno silo, ki bo konkurenčna na sodobnem mednarodnem trgu delovne sile.

V Sloveniji je bilo v poklicno in strokovno izobraževanje v šolskem letu 2013/14 vključenih 61,56 % vseh dijakov, vključenih v srednješolsko izobraževanje. Znotraj tega prevladujejo dijaki, vpisani v srednje strokovno izobraževanje, in sicer 39,73 % vseh vpisanih v srednješolsko izobraževanje, v nižje poklicno izobraževanje pa je bilo vpisanih le 1,14 % vseh vpisanih dijakov.

Skoraj dve tretjini dijakov torej predstavljajo dijaki, ki so vključeni v poklicno ali strokovno izobraževanje, ki ob kvalifikacijah za opravljanje poklica prav tako nudijo možnosti za nadaljnje izobraževanje na terciarni ravni. Oba podatka, tako številčnost dijakov kot verjetnost, da bodo študij nadaljevali, kažeta na nujnost ustreznega profesionalnega razvoja učiteljev, ki so zaposleni v teh panogah izobraževanja, saj je le tako lahko omogočena ustrezna kakovost izvajanja teh programov.

Opomniti moramo, da se danes v sistem vzgoje in izobraževanja vključuje skoraj za tretjino manjša populacija od tiste pred dobrim desetletjem ali desetletjem in pol, kar gotovo vpliva tudi na strukturo vpisanih glede na programe izobraževanja, prav tako pa na učitelje, njihove zaposlitve in medsebojna razmerja.

Ob manj številčni populaciji lahko ugotovimo, da je delež vpisanih v nižje poklicno izobraževanje padel za dobri dve tretjini, delež vpisanih v srednje poklicno izobraževanje pa za dobrih 60 %. Manjšo spremembo, upad za petino, beležimo pri srednjem strokovnem izobraževanju. Za 40 % je upadel vpis v poklicno tehnično izobraževanje, nekajkratno pa je narastel vpis v poklicni tečaj. Če ob tem upoštevamo, da gre za majhno število udeležencev poklicnega tečaja, vidimo, da je povpraševanje po poklicnih znanjih pri splošno izobraženih mladostnikih v porastu. Ob pregledu deležev, v katere programe so

Preglednica 1: Število vpisanih dijakov v posamezne programe³ med leti 1998/99 in 2013/14

Šol.let.	NPI	SPI	SSI	GIM	PTI	PT	MT	Skupaj
1998/99	3.020	29.989	38.070	29.026	6.298	65	68	106.536
1999/00	2.741	27.867	36.018	31.265	7.285	97	182	105.455
2000/01	3.439	25.629	33.576	33.628	7.763	95	378	104.508
2001/02	3.012	23.812	31.987	35.794	7.811	193	621	103.230
2002/03	2.785	22.211	32.120	37.179	7.592	218	1.073	103.178
2003/04	2.556	20.614	32.599	38.082	7.805	260	1.287	103.203
2004/05	2.247	19.046	32.736	38.352	7.773	293	1.445	101.892
2005/06	1.902	17.664	32.598	38.413	7.428	309	1.546	99.860
2006/07	1.630	15.939	32.078	37.810	7.047	343	1.428	96.275
2007/08	1.320	14.381	31.300	36.425	6.564	376	1.257	91.623
2008/09	1.125	13.139	30.929	35.126	5.693	372	1.134	87.518
2009/10	1.061	12.356	30.923	33.242	5.245	406	1.192	84.425
2010/11	870	11.900	30.688	32.432	4.839	429	1.083	82.272
2011/12	836	11.750	30.542	31.315	4.386	313	759	79.901
2012/13	800	11.684	30.366	30.324	3.955	366	713	78.208
2013/14	871	11.683	30.483	28.789	3.823	364	701	76.714

Vir: Evidenca podatkov o obsegu in vsebini vzgojno-izobraževalnega dela v SŠ ob začetku šolskega leta (MIZŠ)

se vpisovali vsi vpisani dijaki v posameznih letih, so trendi še bolj opazni. Vidimo, da je bilo v nižje poklicno izobraževanje v šolskem letu 1998/99 vpisanih 2,83 % vseh dijakov, v šolskem letu 2013/14 pa 1,14 % dijakov. V srednje poklicno izobraževanje je bilo v šolskem letu 1998/99 vpisanih 28,15 % vseh dijakov, v šolskem letu 2013/14 pa 15,23 % vseh dijakov. V srednje strokovno izobraževanje je bilo v šolskem letu 1998/99 vpisanih 35,73 % vseh dijakov, v šolskem letu 2013/14 pa 39,74 % vseh dijakov. V poklicno-tehnično izobraževanje je bilo v šolskem letu 1998/99 vpisanih 5,91 % vseh dijakov, v šolskem letu 2013/14 pa 4,98 % vseh dijakov. V poklicni tečaj pa je bilo v šolskem letu 1998/99 vpisanih manj

3 NPI – Nižje poklicno izobraževanje; SPI – Srednje poklicno izobraževanje; SSI – Srednje strokovno izobraževanje; GIM – Gimnazija (Splošna in Strokovna); PTI – Poklicno-tehnično izobraževanje; PT – Poklicni tečaj; MT – Maturitetni tečaj.

kot 0,01 % vseh dijakov, v šolskem letu 2013/14 pa 0,47 % vseh dijakov. Na splošno torej lahko rečemo, da je zaznati trend upadanja deleža vključenih dijakov, še posebej v nižjem in srednjem poklicnem izobraževanju.

V splošnem srednješolskem izobraževanju je slika drugačna. V gimnazijskih programih v številu vpisanih dijakov od leta 1998/99 do 2013/14 skorajda ni razlike, čeprav se je celotna generacija zmanjšala za približno 20 %. Hkrati nam pogled na vpis v vmesnem obdobju pokaže, da je število vpisanih v gimnazijske programe svoj višek doseglo leta 2005/06, ko je bilo kar za 32,34 odstotkov večje od izhodiščnega leta, kasneje pa se je ta odstotek postopno zmanjševal. Ob pregledu deležev, v katere programe so se vpisovali vsi vpisani dijaki, vidimo, da je bilo v gimnazijsko izobraževanje v šolskem letu 1998/99 vpisanih 27,24 % vseh dijakov, v šolskem letu 2013/14 pa 37,53 % dijakov. V maturitetni tečaj je bilo po 15 letih od 1998/99 vpisanih kar deset krat več dijakov, izpostaviti pa moramo, da ta delež od leta 2006/07 upada. Leta 2005/06 je bilo v maturitetni tečaj vpisanih kar 22 krat toliko dijakov kot slabo desetletje pred tem. Ob pregledu deležev, v katere programe so se vpisovali vsi vpisani dijaki, vidimo, da je bilo v maturitetni tečaj v šolskem letu 1998/99 vpisanih manj kot 0,01 % vseh dijakov, v šolskem letu 2013/14 pa 0,91 % dijakov.

Če na splošno torej pogledamo trend deležev dijakov, ki so vpisani v srednje poklicno in strokovno izobraževanje, je viden trend upadanja vključenih dijakov, predvsem vključenih v programe nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja. Posledica je manjši delež oseb, ki so usposobljene za opravljanje poklicev, za katere se zahteva nižja in srednja poklicna izobrazba, hkrati pa posledično pomeni zmanjševanje števila zaposlenih učiteljev v teh izobraževalnih programih.

Leta 2008 je bilo v Sloveniji razmerje med vpisanimi v splošno srednje izobraževanje in vpisanimi v poklicno izobraževanje 35,5 % : 64,5 %, povprečje 27 današnjih članic EU pa je bolj uravnoteženo z 49,7 % : 50,3 %. (Progress ..., 2011). Iz zgoraj predstavljenih podatkov je mogoče videti, da je bilo v šolskem letu 2013/14 v Sloveniji razmerje še vedno močno na strani poklicnega, strokovnega in tehničnega izobraževanja.

Za načrtovanje profesionalnega razvoja učiteljev je pomemben podatek glede vključenosti otrok s posebnimi potrebami v poklicno in strokovno izobraževanje, saj je z deležem vključenih dijakov s posebnimi potrebami povezana tudi potreba po ustrezni usposobljenosti učiteljev za delo z njimi. Spodnja preglednica prikazuje porazdelitev otrok s posebnimi potrebami po posameznih programih. Če primerjamo s prej predstavljenimi podatki, dobimo odstotke dijakov s posebnimi potrebami v posameznem programu. Največji delež dijakov s posebnimi potrebami je bilo leta 2012/13 vpisanih v nižje poklicno izobra-

ževanje, kar 42,16 % vseh dijakov s potrebnimi potrebami na srednješolski stopnji izobraževanja.

Preglednica 2: Odstotek dijakov s posebnimi potrebami po programu izobraževanja v letu 2012

	OPP	Vsi	Odstotek otrok s PP v posameznem programu
Nižje poklicno	271	800	33,88
Srednje poklicno	1.479	11.684	12,66
Srednje tehniško in drugo strokovno	1.263	34.687	3,64
... sr.teh. in drugo strok.	...1.078	...30.366	3,55
... poklicno tehniško	...185	...3.955	4,68
... poklicni tečaj	...0	...366	0,00
Srednje splošno	495	31.037	1,59
... splošne in strokovne gimnazije	...489	...30.324	1,61
... maturitetni tečaj	...6	...713	0,84
Vrsta izobraževanja - SKUPAJ	3.508	78.208	4,49

Vir: SURS, 2013 in Evidenca ..., 2013.

V šolskem letu 2012/13 je bilo po dostopnih podatkih v srednješolsko izobraževanje izmed vseh vključenih dijakov približno 4,5 % dijakov s posebnimi potrebami (za primerjavo jih je bilo še leta 2010 le 2,3 %). Od tega jih je bilo približno 50 % vključenih v programe nižjega, poklicnega, tehniškega in drugega srednjega strokovnega izobraževanja oz. tretjina vseh v nižje poklicno izobraževanje. Struktura in število dijakov s posebnimi potrebami sta se torej med leti 2010 in 2012 zelo spremenili, saj je bilo v letu 2010 v programe nižjega, srednjega poklicnega in srednjega tehniškega in drugega strokovnega izobraževanja vključeno kar 90 % vseh dijakov s posebnimi potrebami. Hkrati ostaja dejstvo, da je v nižjem poklicnem izobraževanju med vsemi dijaki kar tretjina dijakov s posebnimi potrebami, prav tako jih je v srednjem poklicnem izobraževanju več kot 10 %. To pomeni, da so učitelji v poklicnem, tehniškem in drugem srednjem strokovnem izobraževanju še posebej obremenjeni tudi s posebnostmi poučevanja večjega deleža dijakov s posebnimi potrebami. Le z ustreznimi metodami in pristopi lahko učitelji zagotovijo, da bodo dijaki (tudi ti, ki s posebnimi potrebami) uspešno zaključili izobraževanje in pridobili potrebno znanje.

Dijaki s posebnimi potrebami so pogosto tudi dijaki s slabšim učnim uspehom in med njimi je večji delež osipnikov. Cilj celotnega vzgojno-izobraževalnega sistema in vsa-

ke vzgojno-izobraževalne inštitucije je zagotovo zviševati kakovost, izboljšati učni uspeh in zmanjšati delež tistih, ki izobraževalnega procesa ne zaključijo uspešno. Usmerjenost v zmanjševanje deleža osipnikov s 15 % na 10 % je ena pomembnejših strategij Evropa 2020 (Evropska komisija, 2010).

Spodnja preglednica kaže, kolikšen delež dijakov je v posameznem programu uspešno zaključil posamezni letnik in torej uspešno napredoval v šolskem letu 2011/12. Torej nas tudi podatki o ponavljavcih, dijakih, ki niso uspešno izdelali letnika, da bi napredovali v višji letnik, napeljujejo na sklep o pomembnosti profesionalnega razvoja učiteljev. Evropski parlament je z namenom preprečevanja okolišnin, ki bi lahko privedle do osipa, izdal priporočilo o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje (ULEU, 2006), ki vključuje tudi kompetence učiteljev.

Preglednica 3: Uspešnost dijakov ob koncu šolskega leta 2011/2012 po vrsti izobraževanja

	Dijaki – SKUPAJ (N)	Dijaki, ki napredujejo (N)	Dijaki, ki napredujejo (%)
Nižje poklicno	780	644	82,56
Srednje poklicno	11.273	9.622	85,35
Srednje tehniško in drugo strokovno	34.006	30.248	88,95
... sr. teh. in drugo strok.	29.833	27.019	90,57
... poklicno tehniško	3.938	3.109	78,95
... poklicni tečaj	235	120	51,06
Srednje splošno	31.682	29.422	92,87
... splošne in strokovne gimnazije	31.084	29.226	94,02
... maturitetni tečaj	598	196	32,78
Vse vrste - SKUPAJ	77.741	69.936	89,96

Vir: SURS, 2013.

V šolskem letu 2010/2011, ko je bila izvedena naša empirična raziskava, je bilo od vseh vpisanih dijakov kar 3,8 % ponavljavcev, ali nekaj več kot 3.000. Pri tem lahko vidimo, da je delež dijakov, ki so uspešno napredovali v poklicnem, tehniškem in drugem strokovnem izobraževanju (slabih 20 odstotkov dijakov v nižjem poklicnem, srednjem poklicnem in srednjem tehniškem izobraževanju ne napreduje v višji letnik) precej nižji kot v splošnem izobraževanju, kar ponovno poudarja pomen razvijanja čim bolj kakovostnega profesionalnega razvoja učiteljev v tej veji vzgojno-izobraževalnega sistema.

Ob dejstvih, da je v poklicno in strokovno izobraževanje vključenih približno 60 % vseh dijakov (število v zadnjih treh šolskih letih nekoliko narašča: 2011/12: 59,86 %; 2012/12: 60,31 %; 2013/14: 61,56 %) (Evidenca ..., 2013) in da predstavlja delež učiteljev, ki so zaposleni v poklicnem in strokovnem izobraževanju, približno polovico vseh učiteljev, ki so zaposleni v srednješolskem izobraževanju (49,87 % v letu 2011), ter s tem, da zaradi majhnega števila dijakov, vpisanih v programe predvsem nižjega poklicnega izobraževanja, ponekod pa tudi srednjega poklicnega izobraževanja, učitelji poučujejo v več programih hkrati. Obremenjenost učiteljev je povečana in še dodatno izražena zaradi večjega deleža vključenih dijakov s posebnimi potrebami.

To lahko dodatno podkrepimo s podatki, da je v Sloveniji razmerje med številom učencev in učiteljev bolj skromno kot med ostalimi 27 državami Evropske unije (EU-27). V Sloveniji imamo na ravni izobraževanja ISCED 3, kamor sodi tudi poklicno in strokovno izobraževanje, 13,5 učencev na enega učitelja, povprečje pa na tej ravni znaša 11,7. Za primerjavo imamo v drugi polovici osnovne šole to razmerje bistveno ugodnejše: 8,9 (EU-27 : 13,1), manj ugodno in bližje povprečju je v prvi polovici osnovne šole (Slo: 15,8; EU-27: 15,5) (Progress ..., 2011).

Preglednica 4: Število in odstotek učiteljev, vodstvenih, svetovalnih in drugih strokovnih delavcev v srednjih šolah za mladino v letu 2011

	N	%
1 Učitelji/učiteljice - SKUPAJ	6.625	87,78
1.1 Učitelji/učiteljice v srednjem splošnem izobraževanju	2.861	37,91
1.2 Učitelji/učiteljice v srednjem tehniškem in drugem strokovnem izobraževanju	2.613	34,62
1.3 Učitelji/učiteljice v srednjem poklicnem izobraževanju	1.007	13,34
1.4 Učitelji/učiteljice v nižjem poklicnem izobraževanju	144	1,91
2 Vodstveni delavci/delavke	278	3,68
3 Svetovalni delavci/delavke	212	2,81
4 Drugi strokovni delavci/delavke	432	5,72
Vrsta strokovnega osebja - SKUPAJ	7547	100,00

Vir: SURS, 2013.

V prizadevanja za izboljšanje poklicnega in strokovnega izobraževanja in usposabljanja v Sloveniji gotovo sodi tudi izboljšanje razmerja učitelj – dijak, kar pa je zaradi širših

družbeno ekonomskih okoliščin težko pričakovati. Iskati velja možnosti, kako ob danih pogojih izboljševati uspešnost dijakov z boljše usposobljenimi učitelji.

Zanimivi so tudi podatki analize, ki jih je za potrebe Bele knjige o vzgoji in izobraževanju (2011) pridobila področna delovna skupina za področje poklicnega in strokovnega izobraževanja na podlagi izvedbe empirične analize o kakovostni usposobitvi za poklic, želji po nadaljnjem šolanju in prehodnosti v sistemu⁴. Kažejo se splošni trendi, značilni za celotno obravnavano izobraževalno področje.

Raziskava o organizaciji poklicnega in strokovnega izobraževanja je pokazala, da se med mnenji učiteljev in ravnateljev na eni strani ter na drugi strani delodajalcev o tem, kako kakovostno lahko v okviru obstoječih izobraževalnih programov, ki jih izvajajo na šolah, usposobijo dijake za poklic, ki ga bodo opravljali, pojavljajo statistično značilne razlike. Medtem ko več učiteljev (67,4 %) in ravnateljev (84,2 %) kot delodajalcev (39,8 %) ocenjuje, da lahko dijake usposobijo kakovostno oziroma zelo kakovostno, več delodajalcev, skoraj polovica (47,5 %), ocenjuje, da šole srednje kakovostno usposobijo dijake za njihov poklic, 12,0 % pa jih meni, da jih slabo usposobijo (prav tam). Verjetno so te ocene odraz različnih kriterijev, kaj pomeni kakovostno izobraziti za poklic, pri čemer so delodajalci verjetno bolj pozorni na praktično usposobljenost dijaka za poklic.

Po mnenju učiteljev in šolskih svetovalnih delavcev želijo dijaki nadaljevati šolanje. Večina učiteljev in šolskih svetovalnih delavcev meni, da je takih dijakov več kot tri četrtine: 19,6 % učiteljev in 43,6 % šolskih svetovalnih delavcev je menilo, da si to želijo vsi ali skoraj vsi, da si želi nadaljnje šolanje približno tri četrtine dijakov, pa meni 44,6 % učiteljev in 41,0 % šolskih svetovalnih delavcev (prav tam).

Sistem poklicnega in strokovnega izobraževanja dijakom trenutno omogoča prehodnost tako po vertikali kot tudi horizontalno med srednješolskimi programi. Učitelji in ravnatelji izražajo podporo prehodnosti, saj večina učiteljev (72,2 %), ravnateljev (62,2 %) in šolskih svetovalnih delavcev (71,8 %) meni, da je možnost prehajanja med različnimi izobraževalnimi programi ustrezna, čeprav so potrebne določene spremembe. Mnenja nakazujejo, da moramo ob iskanju novih rešitev vertikalno in horizontalno prehodnost ohraniti (prav tam). Prav tako ti podatki potrjujejo izredno pomembnost, ki jo lahko ima kakovostni profesionalni razvoj na prožnost prehajanja, in s tem tudi na večje zadovoljstvo

4 Pod empirično analizo in z letnico nastanka 2010 so v Beli knjigi 2011 podpisani: Pipan, E., Bandelj, E., Dular, B., Dekleva, J., Krek, J., Kumer, B., Lovšin, M., Meglič, J., Rozman Zgonc, B. in Tkalec, V. Zajeti vzorec je bil reprezentativen, na vprašalnike pa so odgovarjali ravnatelji, učitelji, šolski svetovalni delavci in delodajalci. Povprečna starost anketiranih učiteljev je 43,3 leta, v povprečju so imeli 18,9 let delovnih izkušenj.

z izvedenimi programi, tako na strani dijakov, učiteljev, kakor tudi na strani drugih strokovnih delavcev in vodstva ter delodajalcev, ki iščejo dijake s čim širšim znanjem.

Hkrati ti podatki kažejo šibko točko poklicnega in strokovnega izobraževanja: določeno neusklajenost med področjem izobraževanja in področjem dela. Več aktivnega sodelovanja z delodajalci bi lahko pripomoglo k boljši poklicni usposobljenosti dijakov, kar se povezuje tudi s poklicnim oz. profesionalnim razvojem učiteljev, kot bomo pokazali kasneje. Potrebno je ohraniti zavedanje, da lahko imajo učitelji v tem delu vzgojno-izobraževalnega sistema izjemno vlogo, saj lahko skozi spreminjanje lastne prakse spreminjajo tudi stališča javnosti do tega dela vzgojno-izobraževalnega sistema.

2 | Profesionalni razvoj

Profesionalni razvoj v vzgoji in izobraževanju

Tina Rutar Leban

S pojmom poklicni in profesionalni razvoj se v okviru vzgoje in izobraževanja pogosto srečujemo. Različni avtorji poudarjajo različne dejavnike, ki se bolj ali manj pomembno povezujejo s profesionalnim razvojem posameznika. V pričujočem poglavju predstavljamo pregled nekaterih pomembnejših raziskav, ki osvetljujejo pojem profesionalnega razvoja in nekaterih dejavnikov, ki se pomembno povezujejo s profesionalnim razvojem učiteljev.

Ena temeljnih nalog profesionalnega razvoja učiteljev je skrb za nenehno poglobljanje kakovosti strokovnega dela, torej nenehno poglobljanje njegovih poklicnih znanj oz. profesionalni razvoj. Druge temeljne naloge profesionalnega razvoja se povezujejo z učiteljevim osebnostnim razvojem in razvojem kompetenc na področju komunikacije, informacijsko-komunikacijske tehnologije idr.

Ob različnih definicijah poklicnega oz. profesionalnega razvoja je smiselno poudariti, da moramo profesionalni razvoj učiteljev začeti, ohranjati in spodbujati od zunaj in se hkrati zavedati, da je to proces samorazvoja vsakega posameznika na številnih področjih. Kakovostno poučevanje temelji na učiteljevem strokovnem poučevanju, kar v širšem pomenu zajema socialne in socioemocionalne komeptence, sposobnost diagnosticiranja in svetovanja, sposobnost sodelovanja s kolegi, starši in vodstvom v razvijanju profesionalne kulture šole ter opazovanja sebe kot učitelja (Muršak idr., 2011).

V širšem pomenu Super (1984) kot eden ključnih strokovnjakov na področju profesionalni razvoj opredeljuje v okviru razvoja pojma o poklicnem sebi. Do spreminjanja pojma o poklicnem sebi naj bi prihajalo v mladostništvu in zgodnji odraslosti. V srednjem mladostništvu oseba oblikuje predstave o poklicu, ki se prepletajo z njenim globalnim pojmom o sebi (*kristalizacija*). V obdobju *specifikacije* (približno med 18. in 22. letom) oseba

po mnenju avtorja zoži svojo poklicno izbiro in se usmeri v izobraževanje, ki ji bo omogočilo doseči izbrani poklic. V obdobju *implementacije* (približno med 22. in 24. letom) oseba konča izobraževanje in se prvič zaposli. V obdobju *stabilizacije*, ki sledi približno med 25. in 34. letom, se oseba odloča o specifični, ustrezni karieri znotraj izbranega poklica, v drugi polovici zgodnje odraslosti pa teži k napredovanju v specifični delovni karieri in doseganju višjega poklicnega položaja (*konsolidacija*).

Ne glede na to, kako kakovostno je formalno dodiplomsko izobraževanje učiteljev, nikakor ne moremo pričakovati, da jih bo lahko ustrezno pripravilo na vse okoliščine, s katerimi se bodo srečevali med opravljanjem poklica. Zato izobraževalni sistemi skušajo zagotavljati učiteljem priložnosti za profesionalni razvoj v času trajanja njihove kariere, da bi zagotavljali visoke standarde in dobro usposobljene učitelje (OECD, 2009). Prav tako Guskey (2000) navaja, da je profesionalni razvoj permanenten proces razvoja. Zato bi morali biti uporabljeni različni pristopi k razvijanju kompetenc učiteljev glede na različne stopnje v profesionalnem razvoju. K. Smith (2003) je izpostavila da kariera in profesionalni razvoj učiteljev pomeni, da postajajo boljši strokovnjaki. Hkrati pa to tudi vpliva na izboljševanje vzgojno-izobraževalnega procesa in tako je profesionalni razvoj učiteljev nujen tudi za napredek družbe.

Hargreaves in Fullan (2012) sta opredelila šest stopenj v razvoju kariere učiteljev:

1. stopnja 0–3 leta: Predanost: podpora in izziv
2. stopnja 4–7 let: Identiteta in učinkovitost v razredu
3. stopnja 8–15 let: Obvladovanje sprememb, naraščajoče napetost
4. stopnja 16–23 let: Spremembe in prehodi v poklicnem življenju, izzivi za motivacijo in predanost
5. stopnja 24–30 let: Izzivi za ohranitev motivacije
6. stopnja 31+ let: Vzdrževanje/upadanje motivacije.

Prav tako bi lahko dodali še stopnjo 0 v obdobju formalnega dodiplomskega izobraževanja učiteljev, ki jo lahko opredelimo kot stopnjo pridobivanja osnovnih znanj in izkušenj ter razvijanja poklicne identitete. Na podlagi teoretičnih izhodišč je vsekakor razvidno, da se prioritete učiteljev spreminjajo med razvijanjem kariere učiteljev in seveda vzporedno tudi med razvijanjem osebnosti vsakega posameznega učitelja.

V okviru profesionalnega razvoja ima ob razvoju posameznikovih sposobnosti za delo velik pomen tudi njegova karierna motivacija. Karierna motivacija je večdimenzionalen osebnostni konstrukt, ki vključuje karierno identiteto posameznika, njegov vpogled v svo-

jo kariero ter karierno vztrajnost (London, 1983). *Karierna identiteta* predstavlja posameznikovo vrednotenje kariere v življenju. Posameznik z močno karierno identiteto osebno zadovoljstvo bolj povezuje s poklicno kariero kot posameznik s šibkejšo karierno identiteto (Konrad, 1996). *Karierni vpogled* vključuje posameznikovo zmožnost realne ocene svojih poklicnih okoliščin, kariere. Posamezniki z večjim kariernim vpogledom imajo realnejšo predstavo o svojih sposobnostih, interesih, kompetencah in skladno s tem tudi realnejše dolgoročne cilje, povezane s kariero, kot posameznik z manjšim vpogledom v svojo kariero. Za ustrezen karierni vpogled so značilni zadani cilji posameznika v zvezi s kariero in natančno zastavljene strategije za doseganje teh ciljev, realistična pričakovanja in usmerjenost v postavljanje dolgoročnih ciljev. Posameznikova potreba po spremembah in prožnost ciljev se s kariernim vpogledom negativno povezuje (London, 1983). *Karierna vztrajnost* je posameznikova vztrajnost ob različnih ovirah in težavah v profesionalnem razvoju. Posameznik z nižjo karierno vztrajnostjo bo prej težil k umiku iz okoliščin, ko bo naletel na ovire v razvoju kariere, kot posameznik z višjo karierno vztrajnostjo. Karierna vztrajnost se izraža na različne načine (London, 1983):

- kot posameznikovo prepričanje v lastno učinkovitost, ki vključuje samospoštovanje, potrebo po samostojnosti in dosežku, notranje mesto nadzora, iniciativnost, postavljanje notranjih standardov pri delu ter usmerjenost v razvoj;
- kot odnos posameznika do tveganja (sprejemanje tveganja, strah pred neuspehom, strpnost do negotovosti, potreba po varnosti);
- kot posameznikova potreba po odvisnosti v delovnih okoliščinah, ki se nanaša na potrebo po odobranju (sodelavcev, nadrejenih) in posameznikovo tekmovalnost.

Ob karierni motivaciji se s profesionalnim razvojem povezujejo še nekateri drugi osebnostno-socialni dejavniki. Različni avtorji (pregled v: Zupančič, 2004) navajajo predvsem zaznano samoučinkovitost, kakovost mentorstva ob prihodu na delovno mesto, možnost napredovanja in odnosi med delom in družinskim življenjem.

Profesionalni razvoj je temelj za razvijanje potencialov učencev v korist prihodnjih generacij, s tem pa tudi družbene blaginje, v kateri bomo živeli (Skupna evropska načela..., 2006). Učitelji svoj profesionalizem razumejo kot strokovno usposobljenost, znanje, potrebno za uspešno poučevanje, kar kaže, da je pri nas poznavanje vsebin po mnenju učiteljev še vedno najpomembnejše; sledi znanje s področja učnih metod in oblik, kar kaže še vedno tradicionalno pojmovanje profesionalnega učitelja (Erčulj, 2005). Pri učiteljih se to-

rej glede profesionalizma in profesionalnega razvoja pojavljajo pojmovanja o značilnostih teh pojmov, ki se ne kažejo neposredno tudi v njihovih dejanjih.

Skrb za profesionalni razvoj povezujemo tudi s posameznikovim zadovoljstvom z delom. Raziskave, v katerih so preučevali učinek zadovoljstva z delom na pripadnost in angažiranost v delovni organizaciji (Locke in Latham, 1990), so pokazale, da je pri posameznikih, ki izkazujejo večje zadovoljstvo z delom, opazna večja angažiranost v organizaciji – tudi z vidika skrbi za svoj profesionalni razvoj.

Zanimivo je, da vse raziskave ne potrjujejo povezave med profesionalnim razvojem učiteljev in njihovim zadovoljstvom z delom. Meagher (2011) tako ugotavlja, da na podlagi podatkov, ki jih je pridobil, ne more zavrnil ničelne hipoteze, da med profesionalnim razvojem učiteljev in njihovim zadovoljstvom z delom ni statistično značilne povezave.

Različne raziskave kažejo, da se zadovoljstvo z delom povezuje tudi s posameznikovimi osebnostnimi lastnostmi. Različne metaanalize osebnosti kažejo na to, da velikih pet faktorjev osebnosti v povprečju pojasnjuje okoli 10 % variance različnih z delom povezanih vedenj (pregled v: Salgado, 1997). V raziskavah, v katerih je bil uporabljen model velikih petih osebnostnih faktorjev, se z zadovoljstvom pri delu največkrat povezujejo *ekstravertnost* in *nevroticizem* (prvi pozitivno, drugi negativno) (npr. Judge, Heller in Mount, 2002; Tokar in Subich, 1997) ter *vestnost* (Furnham, Petrides, Jackson in Cotter, 2002; Judge, Higgins, Thoresen in Barrick, 1999). Korelacije se gibljejo okoli 0,25.

Slovenska raziskava S. CeciĆ Erpić (1998), v katero je bil vključen vzorec trideset- do štiridesetletnih udeležencev, kažejo, da:

- se želeno zadovoljstvo pri delu večinoma povezuje z napredovanjem in zvišanjem plače, sledita še zanimivost delovnih nalog ter kakovost medosebnih odnosov pri delu;
- nezadovoljstvo z delom udeleženci pripisujejo nezanimivemu delu, nizki plači in subjektivno zaznanemu dejstvu, da pri delu ne morejo izraziti svojih sposobnosti;
- se kot izvor zadovoljstva pri delu pogosto pojavljajo tudi odgovori, ki se nanašajo na: samostojnost pri delu, zahtevnost dela, delovno uspešnost, ki naj bo primerljiva z vloženim trdom;
- udeleženci uspešnost pri delu največkrat povezujejo z zadovoljstvom s poklicem in zadovoljstvom pri delu, dobro izobrazbo, usmerjenostjo k dosežku ter željo po dokazovanju;

-
- neuspešnost v svoji delovni karieri udeleženci pripisujejo prenizki izobrazbi, poklicni neopredeljenosti, neperspektivnosti delovnega mesta ali delovne organizacije in temu, da v življenju dajejo prednost družini.

Raziskave, ki preučujejo zadovoljstvo z delom strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, se ukvarjajo predvsem z izgorelostjo in stresom na delovnem mestu. Izgorelost pri delu je sindrom telesne, mentalne in čustvene izčrpanosti, ki je posledica dolgotrajne izpostavljenosti stresu. Slivar (2009) je ugotovil, da se vpliv stresa na zadovoljstvo potrjuje tudi pri naših učiteljih, saj so učitelji, ki so ocenili, da so zaradi situacij na šoli močno oz. izjemno pod stresom, bistveno manj zadovoljni z delom kot učitelji, ki niso oz. so zmerno pod stresom. Pri tem se je tudi pokazalo, da so srednješolski učitelji bistveno manj zadovoljni z delom kot osnovnošolski učitelji.

Različne raziskave kažejo naslednje:

- učiteljeva zaznava lastne učinkovitosti pri delu (predvsem sposobnosti učinkovitega upravljanja različnih okoliščin v razredu, učinkovite uporabe didaktike in sposobnosti vzdrževanja medosebnih odnosov z drugimi strokovnimi delavci na šoli) se povezuje z njegovim zadovoljstvom pri delu (Caprara, Barbaranelli, Borgogni, Petitta in Rubinacci, 2003; Caprara, Barbaranelli, Borgogni in Steca, 2003; Caprara, Barbaranelli, Steca in Malone, 2006), više kot učitelji zaznavajo svojo učinkovitost pri delu, bolj so zadovoljni s svojim delom;
- k izgorelosti so bolj nagnjeni tisti učitelji, ki svojih družbenih vlog nimajo natančno opredeljenih in doživljajo večjo konfliktnost med različnimi vlogami, ki jih opravljajo (npr. kariera in družina);
- k izgorelosti so bolj nagnjeni tudi učitelji, ki izražajo nižjo prožnost jaza ter nižje samospoštovanje (Lee in Ashforth, 1991; Pierce in Molloy, 1990);
- nizka frustracijska toleranca in nizka samopodoba učiteljev se povezujeta z zaznavo višje stresnosti dela učiteljev (Bernard, 1988, cit po Bermejo-Toro in Pietro-Ursua, 2006).

Raziskave, ki so preučevale povezave med subjektivnimi teorijami učiteljev (avtorji raziskav jih imenujejo iracionalna prepričanja učiteljev o njihovem delu in šolskem okolju) in zadovoljstvom z delom ter zaznavo stresnosti dela, so pokazale, da se med iracionalnimi prepričanji z zaznavo stresnosti dela pri učiteljih najvišje povezujejo prepričanja o svoji neprimernosti za opravljanje poklica in avtoritarna prepričanja o vzgoji (Bernard, 1988; Calvete in Villa, 1999). V podobni raziskavi sta L. Bermejo-Toro in M. Pietro-Ursua (2006)

preverjali povezave med izgorelostjo učiteljev in njihovimi iracionalnimi prepričanji o svojem delu. 71 učiteljev in učiteljic predmetne stopnje in poklicnega izobraževanja je podalo svoje odgovore na vprašalniku o izgorelosti učiteljev (Moreno-Jimenez, Garrosa in Gonzales, 2000; v: Bermejo-Toro in Pietro-Ursua, 2006) in vprašalniku iracionalnih prepričanj za učitelje (Bernard, 1990 v: Bermejo-Toro in Pietro-Ursua, 2006). Vprašalnik o izgorelosti je vključeval tri dimenzije: čustveno izčrpanost, depersonalizacijo in pomanjkanje zaznave svoje uspešnosti. Iracionalna prepričanja sta avtorici merili na štirih faktorjih:

- zniževanje lastne vrednosti (postavljanje zelo visokih standardov za svoje delo, pretirana potreba po odobravanju drugih, identifikacija z delom glede prepričanja, da storjene napake znižujejo vrednost posameznika kot človeka);
- nizka frustracijska toleranca (prepričanja o tem, da bi moralo biti poučevanje otrok razmeroma lahko delo, ki od učitelja zahteva malo truda);
- prepričanja, povezana z organizacijo šole (želje po vključenosti v vodenje šole, želje po tem, da je mnenje učiteljev upoštevano pri odločanju na ravni šole, da jih vodstvo posluša, ko ima težave ...);
- avtoritarna prepričanja o vzgoji (prepričanja o tem, da se učenci ne bi smeli neprimerno vesti in da bi morali biti v takih primerih strogo kaznovani).

Rezultati so pokazali statistično značilne pozitivne povezave med nizko frustracijsko toleranco učiteljev in vsemi tremi dimenzijami izgorelosti, med iracionalnimi prepričanji, povezanimi z organizacijo šole in čustveno izčrpanostjo ter med avtoritarnimi prepričanji učiteljev in vsemi tremi dimenzijami izgorelosti. Korelacije so se v povprečju gibale okoli 0,30.

Čeprav poklicnemu in profesionalnemu razvoju v strokovni in znanstveni literaturi namenjamo veliko pozornosti, je osredotočenost na učitelje, zaposlene na področju strokovnega in poklicnega izobraževanja, vendarle skromna. Tako ne najdemo celovite raziskave, ki bi ugotavljala stanje na tem področju in na osnovi analiz izpeljevala priporočila za ta segment zaposlenih v strukturi slovenskega izobraževalnega sistema. Še posebej kompleksno je polje poklicnega in strokovnega izobraževanja zato, ker strokovni delavci zajemajo več skupin (Plevnik, 2006):

- učitelji strokovnoteoretičnih predmetov, ki poučujejo (večinoma) tiste predmete v kurikulumu, ki imajo status strokovnega predmeta;
- učitelji praktičnega pouka (in veščin), ki poučujejo predmete oziroma vsebine v kurikulumu v organizacijski obliki praktičnega pouka;

-
- učitelji splošnoizobraževalnih predmetov, ki poučujejo (večinoma) tiste predmete v kurikulumu, ki imajo status splošnega predmeta.

Na tem mestu se nismo osredotočili na nobeno od teh specifičnih skupin. Problem profesionalnega razvoja smo analizirali pri vseh skupinah učiteljev ter primerjali njihove odgovore med sabo in tako poskušali vzpostaviti celostno podobo tega področja izobraževalnega sistema.

Profesionalni razvoj učiteljev v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju

Milena Ivanuš Grmek

Učiteljev profesionalni razvoj je proces vseživljenjskega učenja in spreminjanja odraslega, zato je vedno prostovoljen proces, ki poteka »od znotraj« (Valenčič Zuljan, 2001). V tem ni profesionalni razvoj učiteljev v poklicnem in strokovnem izobraževanju nič drugačen od razvoja drugih učiteljev. Vendarle pa profesionalni razvoj učiteljev v poklicnem in strokovnem izobraževanju opredeljujejo posamezni specifični dejavniki, ki se povezujejo predvsem s tem segmentom izobraževanja.

Postavili bi si lahko vprašanje, zakaj je profesionalni razvoj učitelja sploh pomemben. K. Smith (2003) ponuja odgovore, da pomeni profesionalni razvoj učitelja postati boljši profesionallec, da je profesionalni razvoj sredstvo za izboljševanje našega šolstva, sredstvo za ohranjanje zanimanja v poklicu, in s tem promocija poklicnega in osebnega razvoja, ter da je profesionalni razvoj nujen za napredovanje. Lahko bi navedli še več razlogov, med katerimi gotovo ne moremo mimo potrebe po usvojitvi novega znanja, sposobnosti in spretnosti.

Za razumevanje značilnosti profesionalnega razvoja učiteljev v poklicnem in srednjem strokovnem ter tehničnem izobraževanju pa moramo najprej izhajati iz posebnosti njihovega položaja, ki izhaja že iz možnosti njihovega lastnega formalnega izobraževanja, kakor tudi zaradi posebnosti, da se nahajajo v tistem delu vzgojni-izobraževalnega spektra, ki se nahaja na presečišču s trgom dela.

V Sloveniji je specifična in posebej zanimiva povezava med izobraževanjem oz. strokovnim izobraževanjem in usposabljanjem učiteljev in nagrajevanjem le-tega na delovnem mestu oz. povezava med profesionalnim razvojem in napredovanjem po plačni lestvici ali plačni mreži oz. matrici. Slovenija ima v Evropi največje možno število kombinacij (okrog 60), ki omogočajo učiteljem napredovanja oz. preštevanje dosežkov v plačnem sistemu, če-

prav se je zaradi družbeno ekonomskih okoliščin in varčevalnih ukrepov to močno omejilo in se pogosto napredovanja ne udejanijo ali zanje učitelji ne prejemajo dodatnega plačila. Zaradi zapletenosti sistema, kakršnega imamo v Sloveniji, kjer ne obstaja le ena plačna lestvica, temveč obstaja plačna mreža, se v evropskih državah postavljajo v ospredje enostavnejše rešitve za sisteme napredovanja učiteljev v povezavi s profesionalnim razvojem. Pri pogojevanju napredovanja z udeleževanjem v nadaljnjem usposabljanju in izobraževanju učiteljev pa T. Plevnik (2006, str. 11) našteva tako prednosti kot slabosti tega pogojevanja. Prednost lahko predstavlja dejstvo, da je lahko to pogojevanje tudi mehanizem zunanjega spodbujanja in usmerjanja v določeno »želeno« vrsto nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, slabost pa je, da je lahko pri učiteljih prisotna le motivacija za nabiranje točk in napredovanje, ne pa da bi bilo samo izobraževanje motivacija in cilj udeležbe. Sistem lahko generira tudi določena statusna nezadovoljstva in duši izvirne potrebe učiteljev, saj določene vrste usposabljanja postajajo vse bolj obveznosti in vse manj priložnost (prav tam).

Pomembno je upoštevanje tudi nepedagoških strokovnih izkušenj učiteljev strokovnoteoretičnih predmetov in praktičnega pouka, kar je v vseh državah vhodni pogoj za zaposlitev, določeno poznavanje poklicne problematike pa je zaželeno tudi pri učiteljih splošnoizobraževalnih predmetov (Plevnik, 2006, str. 12). Še posebej je to pomembno pri razmišljanju o profesionalnem razvoju učiteljev, ki ob poklicnem vključuje tudi socialni in osebni razvoj. To je mogoče v formalnih oblikah izobraževanja razvijati le v manjši meri.

T. Plevnik (prav tam) po analizi izkušenj iz tujih držav povzame skupne ugotovitve, ki so pomembne za urejanje sistema priznavanja neformalnega pridobivanja znanja učiteljev v poklicnem izobraževanju in pri tem ugotavlja, da je potrebno sistemsko zagotoviti, da bodo učitelji svoje neformalne izkušnje lahko predstavili v šolskem okolju, jih povežali v konkretne učne pristope, imeli možnost rezultate eksplicirati in jih javno predstaviti.

Hkrati z zagotavljanjem možnosti za uporabo neformalno pridobljenih znanj in izkušenj pri poučevanju v javnem formalnem šolskem okolju ob razpravah o profesionalnem razvoju ter spreminjanju subjektivnih pojmovanj in ravnanj ne smemo spregledati tudi vloge samega učitelja. Če se namreč učitelj vključuje v posamezne aktivnosti nadaljnega izobraževanja in usposabljanja zgolj zaradi sistemske ureditve, pri čemer pa ne razvija lastnih interesov, je učinek takšnega delovanja zanemarljiv. Tudi T. Plevnik (prav tam) ugotavlja, da strokovne novosti, relevantne za predmet poučevanja, najlažje in najuspešneje podaja eksterna inštitucija, ki razvija predmetne vsebine (podjetja, univerze), toda spremi-

njanje učiteljevega razmišljanja in stila poučevanja je učinkovito le, če je umeščeno v šolsko prakso in če je podprto z aktivno soudeležbo. Prav tako poslušanje predavanj o didaktičnih novostih omogoča učiteljem poglobiti razumevanje novih poti v poučevanju, ne nudi pa jim tudi vpliva in moči, da jih uporabijo v svojem vsakodnevnem okolju.

Pri tem mora biti vodstvo šole soodgovorno za prenos učiteljevih zunajšolskih izkušenj v šolsko prakso; šola mora imeti od tega koristi, sicer vodstva šol te oblike »samousposabljanja« ne bodo podpirala. Učiteljevih kompetenc, stila poučevanja in vedenja ni mogoče spreminjati s standardiziranimi programi usposabljanja ali s predpisovanjem od zgoraj navzdol, obenem pa tudi tam, kjer so šolam preprosto dali denar za usposabljanje in povsem proste roke pri organiziranju usposabljanja, niso dosegli namena (prav tam).

Pri uvajanju različnih sistemskih sprememb je potreben razmislek, kako je do tistega trenutka sistem deloval in na podlagi dotedanjih izkušenj uvajati manjše smiselne predloge za spremembe. Tako na ravni uvajanja sprememb v Sloveniji kot tudi v mednarodnem prostoru se je namreč že večkrat pokazalo, da se rešitve, ki delujejo v enem sistemu, v drugem sistemu izkažejo za neuporabne.

Glede na vsa priporočila, ki jih o izobraževanju učiteljev (pa naj bo začetnem, pripravištvu ali nadaljevalnem) lahko najdemo in glede na kompleksnost sistema poklicnega in strokovnega izobraževanja lahko ugotovimo, da je izobraževanje in nadaljnje usposabljanje učiteljev v poklicnem izobraževanju še toliko zahtevnejše, saj ob vsem, o čemer je že bil govor, zahteva še spremljanje stroke, za katero se dijaki posamezne poklicne ali strokovne šole ali programa usposabljaajo, sodelovanje z delodajalci, sledenje napredku v stroki oz. panogi, tudi če predmet, ki ga posamezen učitelj poučuje v poklicnem izobraževanju, ni neposredno vezan na ta ali več poklicev.

Ob že priznanih in tudi novih predlaganih rešitvah profesionalnega razvoja učiteljev naj bi se nadaljnje usposabljanje učiteljev in napredovanje še dodatno ovrednotilo v poklicnem in strokovnem izobraževanju, oz. naj bi se predvidele dodatne okoliščine, s katerimi se zaradi posebnosti organiziranosti poklicnega in strokovnega izobraževanja srečujejo učitelji. To so: sodelovanje z delodajalci za izvajanje prakse, sodelovanje z delodajalci glede zaposlitev, spremljanje stroke, za katero se usposabljaajo dijaki šole ali programa, v katerem posamezen učitelj poučuje, povezovanje z zunanjim okoljem ipd.

Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi¹ (2001) opredeljuje izobraževanje učiteljev kot odprt in dinamičen ter kontinuiran sistem. Kontinuiran profesionalni razvoj

1 Gre za prevod dela: F. Buchberger, B. P. Campos, D. Kallos, J. Stephenson (Ur.) (2000). Green Paper on Teacher Education in Europe: High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training. Thematic Network on Teacher Education in Europe, Fakultetsnämnden för lärarutbildning, Umeå universitet.

učiteljev opredeli kot proces, ki se začne s pridobivanjem kandidatov za začetno izobraževanje učiteljev, sestavljajo pa ga naslednje med seboj tesno povezane sestavine:

- začetno izobraževanje učiteljev,
- uvajanje v delo,
- stalno strokovno izobraževanje in usposabljanje učiteljev ter
- nadaljnje izobraževanje (prav tam).

Ob tem Zelena knjiga (2001) opozarja na nevarnost, da večina sistemov in modelov izobraževanja učiteljev v državah članicah Evropske unije prevzema statično »filozofijo naribtnika«. Statični koncepti izobraževanja učiteljev:

- poudarjajo pomen začetnega izobraževanja učiteljev,
- ne upoštevajo potrebe po stalnem profesionalnem razvoju,
- zanemarjajo pomen stalnega strokovnega izobraževanja in usposabljanja, nadaljnega izobraževanja učiteljev ter
- posvečajo malo ali nič pozornosti sistemskemu povezovanju izobraževanja učiteljev, profesionalnem razvoju, razvoju šol in pedagoškemu raziskovanju.

V takšnem pojmovanju je skrita predpostavka, da lahko začetno izobraževanje prihodnje učitelje usposobi za vse naloge učiteljskega poklica v celoti in za vso delovno dobo, sočasno pa v njih razvije sposobnost za reševanje problemov, ki jih neprestano prinašajo nove poklicne naloge (prav tam). Tako so ugotovitve o pomanjkljivostih statičnih konceptov v večini držav članic EU privedle do sodobnejših splošnih modelov stalnega strokovnega izobraževanja in usposabljanja.

Po predstavitvi še nekaterih predvsem negativnih ali vsaj nezadostnih teženj glede izobraževanja učiteljev v zadnjih nekaj letih ali desetletjih, ali pa poskusov, ki so nameravali izobraževanje učiteljev popraviti na določenih segmentih. Zelena knjiga sklene, da so hitre spremembe položaja poučevanja, učiteljskega poklica in izobraževanja učiteljev različni subjekti v različnih sferah izobraževanja učiteljev zaznali in upoštevali šele z zamudo in v omejenem obsegu (prav tam). Napovedala je neizogibno obsežnejšo reformo izobraževanja učiteljev. Ponovno niso opredeljene posebnosti, ki bi se dotikale profesionalnega razvoja učiteljev, ki poučujejo v posameznem podsistemu, kot je poklicno in strokovno izobraževanje.

Pri opredeljevanju profesionalnega razvoja navaja M. Valenčič Zuljan (1999) dva širša modela učiteljevega profesionalnega razvoja, ki temeljita na različnih epistemoloških izhodiščih, in sicer:

- *tradicionalno pojmovanje poklica*, ki se opira na tehnično-racionalno razumevanje poklicnega delovanja in behavioristični model učenja in pouka. Znotraj tega pojmovanja so učitelji pojmovani kot pasivni objekti, ki jih je potrebno prisiliti k razvoju, pobuda za učiteljev profesionalni razvoj torej prihaja od zunaj – pri tem se poudarja potreba po spreminjanju učiteljev. Zanimarjajo se vprašanja, o čem učitelji ob tem spreminjanju razmišljajo, kakšne so njihove potrebe, skrbi ...
- *kritično-refleksivno pojmovanje učiteljskega poklica*, ki temelji na alternativnem pojmovanju profesionalizma in kognitivno-konstruktivističnem modelu pouka in učenja, ki je usmerjen na kvalitativno raziskovanje učiteljevih kognicij in izhaja iz predpostavke, da je potrebno spoznati, kako učitelj razmišlja o svojem ravnanju in ravnanju učencev in kakšni so odnosi med učiteljevimi notranjimi procesi in njegovim ravnanjem.

Preglednica 1: Dejavniki razlikovanja med tradicionalnim in kritičnim modelom učiteljevega profesionalnega razvoja

Dejavniki	Tradicionalni model	Kritični model
<i>Pobuda</i>	od zunaj – izven učitelja	od znotraj – od učitelja
<i>Usmerjenost</i>	učiteljevo ravnanje	učiteljeva pojmovanja in ravnanja
<i>Socialni potek</i>	individualen proces	sodelovalen proces
<i>Časovna dimenzija</i>	dodiplomsko izobraževanje in občasni seminarji, delavnice za nabiranje novih idej	vseživljenjsko izobraževanje
<i>Pojmovanje učiteljeve poklicne vloge</i>	pasiven – tehnik	aktiven – razmišljajoč in avtonomen profesionallec
<i>Ravnanje</i>	rutine, pridobljene po modelu	rutina in refleksija
<i>Procesi mišljenja</i>	racionalno-analitični	racionalno-analitični in intuitivni

Vir: Valenčič Zuljan (1999, str. 138).

V okviru raziskave smo izhajali iz sodobno usmerjenega kritično-refleksivnega pojmovanja učiteljskega poklica, kjer je, kot navaja M. Valenčič Zuljan (1999), učiteljev profesionalni razvoj stalni proces razvoja tekom vseh obdobij njegove poklicne poti. Le-ta predpostavlja, da je učitelj aktivni »kritični« udeleženec lastnega razvoja, pri čemer naj bi to spodbujali tudi formalni programi izobraževanja, v katera se vključujejo prihodnji učitelji skozi aktivne oblike in metode pridobivanja teoretičnega in praktičnega znanja.

Ne glede na to, iz katerega modela izhajamo sami kot raziskovalci, je mogoče iz analiz razbrati, da je med učitelji v programih poklicnega in strokovnega izobraževanja sicer zaznati naklonjenost k razvijanju kritično-reflektivnega pojmovanja o lastnem delu in razvoju, vendar pa so tudi tradicionalna pojmovanja še vedno izrazito prisotna.

Za učitelje poklicnega in strokovnega izobraževanja pomenijo aktivne oblike pridobivanja znanja v veliki meri praktične izkušnje s predmetom, ki ga poučujejo, ter s samim procesom poučevanja. Podatki Eurydice kažejo, da je delež praktičnega usposabljanja za učitelje srednjih šol relativno nizek (v primerjavi z učitelji razrednega pouka in s predmetnimi učitelji v osnovni šoli). Enako je v Sloveniji, saj pedagoška praksa variira tudi glede na vpisan program študija na posameznih fakultetah (npr. Pedagoške fakultete, Filozofske fakultete, posameznih strokovnih fakultet). V prenovljenih bolonjskih študijskih programih je praksa v šoli obvezni sestavni del usposabljanja in mora biti ovrednotena z najmanj 15 kreditnimi točkami (Bela knjiga, 2011, str. 486–487). Kot že prej želimo tudi na tem mestu izpostaviti dilemo ali oz. do kakšne mere je mogoče s takšno sistemsko spremembo vplivati tudi na kakovost pridobljenih znanj študentov, prihodnjih učiteljev.

V okviru empirične raziskave, ki so jo za potrebe nastajanja Bele knjige pripravili v področni strokovni skupini za izobraževanje pedagoških delavcev in njihov profesionalni razvoj, so najdeni avtorji na vprašanje o praktičnem usposabljanju prihodnjih strokovnih delavcev dobili naslednje odgovore: kar tri četrtine anketiranih učiteljev (74,4 %) in še več ravnateljev (85,2 %) je ocenilo, da imajo strokovni delavci v času svojega študija premalo pedagoške prakse. Le slaba petina učiteljev (16,3 %) in desetina ravnateljev (9,9 %) sta bili mnenja, da imajo strokovni delavci v času svojega študija dovolj pedagoške prakse (Bela knjiga, 2011, str. 485–488).

Prav tako kot dilemo, ali povečanje obsega praktičnega usposabljanja pomeni tudi večjo kakovost študijskega programa za učitelje, se postavlja vprašanje, ali je na tak način mogoče izboljšati tudi motivacijo za študij in posledično tudi motivacijo za vključevanje v srednješolske programe poklicnega in strokovnega izobraževanja.

V obdobju, ko smo izvajali raziskavo na vzorcu učiteljev poklicnega in strokovnega izobraževanja v Sloveniji (v letu 2011), je Eurobarometer izmeril javno mnenje glede poklicnega in strokovnega izobraževanja v EU. Izkazalo se je, da je odnos mladih do poklicnega izobraževanja in usposabljanja v Sloveniji najslabši med vsemi državami članicami EU (Eurobarometer, 2011). V sporočilu za javnost so na Evropski komisiji ob izidu rezultatov zapisali, da se za poklicno izobraževanje in usposabljanje po obveznem šolanju odloči skoraj polovica vseh Evropejcev in večina starostnih skupin ima o njem na splošno pozitivno

mnenje zaradi zelo kakovostne ponudbe usposabljanja, ki je na voljo, in zelo dobrih zaposlitvenih možnosti. Vendar samo 27 % mladih v starosti 15–24 let pravi, da bi ga priporočilo vrstnikom, kar kaže, da je treba storiti več za izboljšanje podobe poklicnega izobraževanja in usposabljanja ter njegove privlačnosti med to ključno starostno skupino.

V skladu s poročilom Eurobarometra (2011) je (oz. je bilo) 47 % državljanov EU vključenih v poklicno izobraževanje in usposabljanje. Vendar so med državami velike razlike: kar 76 % na Nizozemskem, 70 % na Slovaškem in 66 % na Češkem, na Portugalskem in v Španiji pa je bil ta delež samo 24 % in na Malti 27 %, saj gre za države, ki so tradicionalno naklonjene splošnemu srednješolskemu izobraževanju.

Na vprašanje o podobi poklicnega izobraževanja in usposabljanja v njihovi državi je 71 % vprašanih dejalo, da je ta podoba pozitivna, 23 % pa da je negativna. Največji delež pozitivnih odgovorov je bil na Malti (92 %), na Finskem (90 %) in v Avstriji (88 %), najmanjši pa v Sloveniji in na Nizozemskem (v obeh primerih 50 %) ter na Madžarskem in v Belgiji (v obeh primerih 59 %) (Eurobarometer, 2011).

Glede na mnogo manjši delež anketirancev v Sloveniji, ki menijo, da ima poklicno in strokovno izobraževanje pozitivno podobo, kot na ravni EU, je ob trenutnih družbeno ekonomskih okoliščinah gotovo ključni razmislek, kako to spremeniti.

Gotovo obstajajo načini, da takšno in podobna mnenja lahko spreminjamo, med drugim skozi evalviranje in posredno vplivanje na profesionalni razvoj učiteljev v tej veji izobraževanja, ki skozi svoja spremenjena subjektivna pojmovanja in ravnanja lahko vplivajo na povečevanje ugleda tega podsistema vzgoje in izobraževanja.

V kolikor pogledamo nekoliko širše in se ozremo na Slovenijo v mednarodnem kontekstu, nam podatki o poklicnem in strokovnem izobraževanju pomagajo dopolniti sliko o podobi in vlogi poklicnega in strokovnega izobraževanja, s tem pa odpirajo nova vprašanja in možna področja ukrepanja.

Slovenija sodi v skupino držav, ki imajo najkrajše trajanje obveznega šolanja, kjer se kot v Avstriji, Belgiji, na Češkem, na Cipru in v Grčiji konča pri 15 letih, pri čemer se v Belgiji obveznost nadaljuje do 18. leta z izobraževanjem vsaj za polovični čas. Kljub temu se to ne odraža neposredno v pričakovanem trajanju izobraževanja v Sloveniji v povprečju, ki je leta 2000 znašalo 16,7 let, leta 2007 18 let in leta 2008 18,5 let, kar predstavlja glede na 27 članic EU nadpovprečne vrednosti (Progress ..., 2011).

Zelo spodbuden podatek za Slovenijo je, da za 15-letne dijake (podatki temeljijo na mednarodni raziskavi PISA 2006) ravnatelji v zelo nizkih odstotkih poročajo, da potre-

bujejo inštrukcije: naravoslovje 0,3 % (EU² 14,9 %), matematika 1,0 % (EU 12,8 %), materinščina oz. jezik, v katerem so dijaki sodelovali v raziskavi 0,8 % (EU 8,5 %) in drugi predmeti 2,9 % (EU 23,7 %) (Progress ..., 2011, str. 51). Vendarle odgovorom, glede na to da so podani posredno (s strani ravnateljev), ne moremo popolnoma zaupati, saj lahko odražajo tudi socialno zaželene odgovore.

Pri poklicnem in strokovnem izobraževanju ne moremo še dodatno mimo povezave s področjem dela in zaposlovanja. Raziskava je pokazala, da so posamezniki z zaključeno poklicno izobrazbo pri zaslužkih kasneje v življenju v bistveno boljšem položaju v primerjavi s tistimi, ki so izobraževanje opustili. Raziskava med 24 članicami EU iz leta 2011 je pokazala, da so razlike v zaslužkih večje v Avstriji, Nemčiji, Sloveniji, na Češkem, Slovaškem, na Nizozemskem in v Luksemburgu, kjer več kot 60 % tistih z zaključeno višjo sekundarno stopnjo izobrazbe zaključijo poklicni program izobraževanja (Progress ..., 2011, str. 59).

Evropski center za razvoj poklicnega in strokovnega izobraževanja in usposabljanja poudarja, da izobraževanje, posebej poklicno, nima le tržnih koristi, temveč tudi netržne in pri tem posebej izpostavlja vlogo poklicnega in strokovnega izobraževanja (CEDEFOP, 2013). Izkaže se, da posebej poklicno izobraževanje vpliva tako na družbo, podjetja in skupine kot posameznike, za vsako od teh skupin pa ima tako tržne kot netržne koristi. Tako je na primer mogoče dokazati neposredno povezavo med zalogo človeškega kapitala in rastjo BDP na prebivalca, kot tudi neposredno povezavo med vlaganjem v izobraževanje in manjšo stopnjo kriminala (prav tam).

Zagotovo so vse navedene koristi in prednosti povezane s tem, kako kakovostno se izvaja sam vzgojno-izobraževalni proces in kakšna ter katera znanja in kompetence izražajo in pričakujejo učitelji v tej veji vzgojno-izobraževalnega sistema. Vse podobne študije namreč kažejo na izjemno prepletenost poklicnega in strokovnega izobraževanja z družbo ter ožje s področjem dela in ponovno opominjajo na podporno vlogo učiteljev pri tem.

V Evropski uniji so izvedli spletno raziskavo z učitelji iz 27 držav članic, kjer so učitelji med drugim spraševali o tem, kako pomembna je zanje vloga ustvarjalnosti v izobraževanju. Slovenija med vsemi vprašanimi državami zaseda eno od zadnjih treh mest, saj se je s trditvijo, da je ustvarjalnost pri tem pomembna, strinjalo manj kot 10 % učiteljev, manjši odstotek pri tem sta dosegli le še Estonija in Luksemburg (Progress ..., 2011, str. 174). Gotovo je to vidik, ki bi ga pri snovanju nadaljnjega razvijanja izobraževanja in profesionalnega razvoja učiteljev veljalo intenzivno upoštevati.

2 Podatek za EU predstavlja povprečje držav EU, ki so sodelovale v raziskavi PISA.

Hkrati moramo izpostaviti tudi pozitivne vidike poklicnega in strokovnega izobraževanja v Sloveniji. Slovenija je imela leta 2000 približno 6,4 % osipnikov, leta 2009 manj, 5,3%. Za leto 2010 je zastavljen cilj, da naj bi 85 % populacije končalo srednješolsko izobrazbo (v starosti 20, 24 let). V Sloveniji smo ta cilj presegli, leta 2000 z 88 %, leta 2009 pa z 89,4 % (prav tam). To je primer dobre prakse, na katerem lahko gradimo nadaljnje načrtovanje sprememb v sistemu poklicnega in strokovnega izobraževanja v Sloveniji.

Učiteljev profesionalni razvoj je vseživljenjski celovit proces rasti

Marija Javornik Krečič

Jävinen (1995, cit. po Niemi in Kohonen 1995, str. 25) poudarja, da je profesionalna rast učitelja vseživljenjski proces, ki vključuje nenehno učenje tekom poklicne poti. Pojem učiteljevega profesionalnega razvoja obsega tri dimenzije: socialni razvoj (razvijanje sodelovanja med učitelji), profesionalni razvoj (ozaveščanje in spreminjanje pojmovanj, usvajanje spretnosti, znanj) in osebnostni razvoj (ozaveščanje in spreminjanje posameznikovih lastnih misli, občutkov, izboljšanje samorazumevanja in poklicnih okvirnih okoliščin (Bell, 1993).

Preglednica 1: Učiteljev celostni razvoj

Dimenzije učiteljevega profesionalnega razvoja		
SOCIALNI RAZVOJ	PROFESIONALNI RAZVOJ	OSEBNOSTNI RAZVOJ
1. Zaznavanje izolacije kot ovire, pomanjkljivosti.	1. Razmišljanje o neki inovaciji – spreminjanje poučevanja.	1. Občutenje poklicnih problemov: neuspehi učencev, negotovost pred spremembo poučevanja ...
2. Izoblikovanje pozitivnega stališča o sodelovanju kot pomembnem načinu dela za uspešno poučevanje in poklicno rast.	2. Razvoj ideje in razredne prakse (razjasnjevanje pojmovanj in presojanje novih načinov poučevanja).	2. Razjasnjevanje misli in občutkov o ovirah, ki jih prinaša spremenjena praksa.
3. Spodbujanje in uvajanje sodelovalnih interakcij med učitelji.	3. Spodbujanje drugih aktivnosti razvoja.	3. Prevezemanje odgovornosti za svoj profesionalni razvoj.

Vir: Bell (1993).

V tem procesu ima pomembno mesto refleksija. Kot poudarja Schön (1983, 1987), je za učiteljev poklicni oz. profesionalni razvoj pomembna sposobnost razmišljanja o delo-

vanju, pri kateri gre za »krožno konverzacijo s problemom« (prav tam): določitev, opredelitev problema in preoblikovanje problemske okoliščine in postavitvijo hipotez za ravnanje v praksi.

Najprej pogledimo na kratko različne modele izobraževanja učiteljev v okviru diplomskega izobraževanja in stalnega strokovnega izobraževanja in usposabljanja oz. nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju.

V literaturi zasledimo različne klasifikacije modelov izobraževanja učiteljev. Zeichner (1986) je oblikoval štiri modele: behavioristični (vedenjski) model, tradicionalni model (vajeništvo), personalistični model ter kognitivno-konstruktivistični model. Furlong in Maynard (1995) navajata: v spretnost usmerjeno izobraževanje učiteljev in model razmišljajočega praktika. Elliott (1991) opredeljuje tri modele, ki so tesno povezani s paradigmi pedagoškega raziskovanja – rezultati pedagoškega raziskovanja namreč pomenijo smernice za izobraževanje učiteljev: model »tehnične racionalnosti« ali platonsko-racionalistični model, model »tržne usmerjenosti« in model »praktične znanosti«. Wallace (1991) našteva predtehnokratski (vajeniški, mojstrski) model, tehnokratski model ali model uporabne znanosti, posttehnokratski (reflektivni) model.

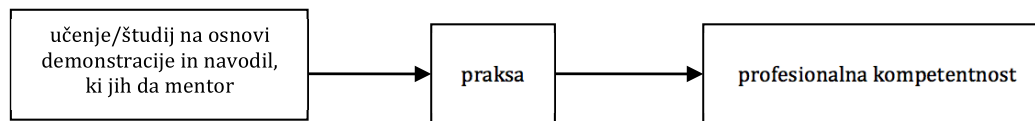
Kot tudi sicer je glede na problematičnost »čistega« klasificiranja najbrž težko govoriti o neki popolni homogenosti modelov, zato je, kot poudarja B. Marenič Požarnik (1987), smiselno povezovanje in iskanje skupnega v različnih modelih ter njihovo sintetiziranje, kajti vsi modeli, ki so bili enostransko usmerjeni bodisi v znanje bodisi v praktično ravnanje (učenje s posnemanjem) bodisi v osebnostno-čustveni razvoj, so se v praksi pokazali kot neuspešni. Sintetiziranje omogoča tudi celostno načrtovanje nadaljnega razvoja celotnega področja.

a) Predtehnokratski model ali model mojstrskega usposabljanja

Pri nas je bil ta model značilen za učiteljska, deloma pri dvotirnem izobraževanju učiteljev na pedagoških akademijah in na drugih fakultetah v okviru univerze in je zdaj na sistemski ravni presežen s poenotenjem izobraževanja. V središče tega modela je postavljen izkušen učitelj kot zgled zbrane modrosti, temeljno vprašanje pa je, kako to modrost prenesti na novince. Študenti so pojmovani kot sprejemniki nakopičenega znanja o pouku (Zeichner, 1986).

Glede na predtehnokratski model je pomen teoretičnega znanja v izobraževanju učiteljev čisto tehničen ali inštrumentalen: njegovo vpeljevanje je upravičeno samo, če gre za potreben pogoj za pridobivanje želenih vedenjskih rezultatov učenja. To znanje študenti

pridobivajo v omejenem obsegu v krajših kurzih oziroma blokih, ki jih izvaja visokošolska ustanova. Elliott (1991), ki govori o modelu tržne usmerjenosti, navaja, da je vloga teorije zmanjšana na pripomoček za pridobivanje spretnosti. Izobraževanje poteka večinoma s prakso na šoli. Rezultati profesionalnega učenja v tem modelu so proizvodi – merljivi izidi, ki jih lahko natančno vnaprej opredelimo v konkretni obliki. Glavni cilj je oblikovati na zunaj vidne načine obnašanja, ne pa spodbujanje učiteljevega razmišljanja. B. Marentič Požarnik (1987) navaja, da je bil takšen način izobraževanja zelo uporaben, ko je šlo za usposabljanje učiteljev za razmeroma statičen šolski sistem in ustaljene načine dela in primeren za obdobje, v katerem teoretična spoznanja v posameznih strokah ali pedagoško-psihološkem področju niso bila tako obsežna in spreminjajoča. V razmerah, v katerih pa od učitelja pričakujemo več kot prilagajanje (torej samostojno uvajanje vsebin, metod, postopkov, ustvarjalnost, kritičnost, ustrezno ravnanje v novih okoliščinah ...), bi takšen način izobraževanja vodil v »prakticizem«.



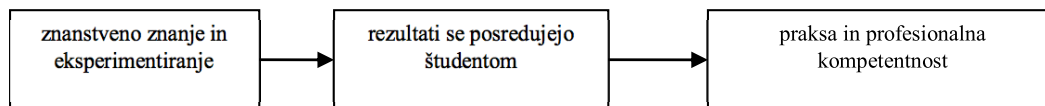
Slika 1: Mojstrski model profesionalnega izobraževanja učiteljev (Wallace, 1991)

Na ravni poklicnega in strokovnega izobraževanja v obdobju, ko se postavlja vprašanje, ali bo poklic, za katerega se posameznik izobražuje, v prihodnosti sploh še obstajal in se zato osredotočamo na širše kompetence pri vseh poklicih, si je pravzaprav nemogoče zamisliti tako enosmerno strukturiran proces.

b) Tehnokratski model ali model uporabne znanosti

Svojo utemeljitev tehnokratski model išče v dosežkih uporabne znanosti, poučevanje pa je omejeno na praktično uporabo znanja, ki izvira iz raziskovalnega dela (t. i. znanstvenega znanja). Univerzitetni študij je po tradicionalnem pojmovanju namenjen posredovanju znanstvenih disciplin in njihove metodologije, ne pa neposredni pripravi na poklic. Ob pedagoških fakultetah so pri nas (podobno kot drugod) usposabljanje učiteljev (predvsem gimnazijskih) prevzele še druge fakultete, določenih elementov, značilnih in potrebnih za izobraževanje učiteljev, pa v svoj program niso vključile. Tako je znotraj tehnokratskega modela pomembno predvsem, da si študent pridobi zadostno teoretično znanje iz stroke,

ki jo bo poučeval, in pedagoško-psihološko znanje o značilnostih učenca, metodah, ocenjevanju ..., ki ga bo pozneje uporabil v pedagoški praksi.



Slika 2: Model uporabe znanosti profesionalnega izobraževanja učiteljev (Wallace, 1991)

V skladu s to usmeritvijo glede na že omenjene analize in raziskave pri nas poteka izobraževanje učiteljev zadnjih trideset let (na pedagoških fakultetah, filozofskih fakultetah – pedagoške študijske smeri ter ostalih fakultetah, ki omogočajo pedagoške smeri študija), prevladuje pa tudi v nadaljnjem izobraževanju učiteljev in ob uvajanju inovacij »od zgoraj navzdol« (več o tem: Valenčič Zuljan, 1993). Kot ugotavlja C. Razdevšek Pučko (2000), so posledice razdrobljenosti izobraževanja učiteljev vidne v podcenjevanju pedagoških študijev, v pomanjkanju profesionalne (pedagoške) identitete študentov, v neenotni pedagoški doktrini, včasih tudi v neenotnih pedagoških postopkih učiteljev, ki delajo na isti šoli.

Vsebinsko pedagoških študijskih programov lahko tako razdelimo v štiri sklope: (1) splošni in pedagoško-psihološki predmeti (pedagoška psihologija, didaktika, pedagogika, sociaologija, ...), (2) akademske discipline, katerih nabor in delež sta odvisna od vrste programa, (3) specialne in področne didaktike ter (4) praktično usposabljanje (praksa).

Kot je razvidno iz različnih poročil (Marentič Požarnik, 2000a; Razdevšek Pučko, 2000a in 2000b), je bila slabost izobraževanja učiteljev v pol-preteklosti izrazito disciplinarna organiziranost v prevladujoči transmissijski obliki in trajanje praktičnega usposabljanja. V Sloveniji je bila v preteklosti praktičnemu usposabljanju namreč posvečena mnogo manjša pozornost kot v večini evropskih držav (Papotnik, 1997; Razdevšek Pučko, 2000a).

Ob tem moramo poudariti, da so se v zadnjih letih študijski programi za učitelje v Sloveniji z bolonjsko reformo tudi vsebinsko prenovili. Podrobnejših analiz in raziskav, kaj se v pedagoških študijskih programih dejansko dogaja s praktičnim usposabljanjem in pedagoško-didaktično-psihološkimi vsebinami, žal (še) nimamo, lahko pa izpostavimo kot prednost bolonjske reforme to, da je bil za bodoče učitelje sprejet standard - zakonsko določenih 60 ECTS teh vsebin in v okviru tega 15 ECTS praktičnega usposabljanja (Merila za akreditacijo študijskih programov za izobraževanje učiteljev, 2011). V Merilih (prav tam) je zapisano, naj se praktično usposabljanje izvaja po načelu reflektivne prakse in študentom mora omogočiti integracijo predmetno-vsebinskega in pedagoško-profesio-

nalnega znanja s postopnim vpeljevanjem v poklic učitelja. Prve ugotovitve (Vršnik Perše idr., 2014) kažejo, da so študentje Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru s praktičnim usposabljanjem in pridobljenimi kompetencami načeloma zadovoljni, a se kažejo tudi velike razlike med različnimi oblikami praktičnega usposabljanja ter primanjkljajem glede povezovanja teoretičnih in praktičnih znanj, tako na ravni fakultete kakor tudi na ravni izvajalcev v praksi. Zagotovo pa bi še bolj izrazita odstopanja lahko prikazali ob analiziranju praktičnega usposabljanja za vzgojno-izobraževalne poklice na drugih študijskih programih in drugih fakultetah, ki se v celoti ne osredotočajo na pedagoške programe.

Tako zaradi teoretičnih spoznanj kot tudi zaradi razhajanj v praksi ne smemo spregledati tudi opozorila o dvojnosti modela pri usposabljanju učiteljev in drugih strokovnih delavcev v vzgojno-izobraževalnem sistemu. Fakultete v Sloveniji izvajajo vzporedni model ($4 + 1$), ali pa zaporedni model ($3 + 2$), kjer so pedagoško-didaktične-psihološke vsebine večinoma vključene v 2. bolonjsko stopnjo in je torej vredno izpostaviti vprašanje primerljivosti znanj, ki jih dobijo študentje pedagoških smeri v tako različnih modelih.

c) Posttehnokratski model ali reflektivni model

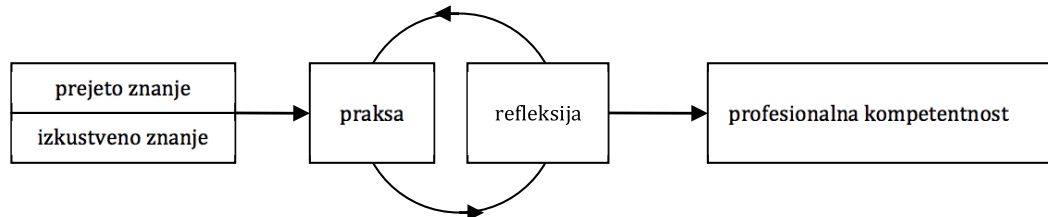
Furlong in Maynard (1995) poimenujeta ta model model razmišljajočega praktika. Elliott (1991) govori o modelu »praktične znanosti«, ki poudarja vlogo učitelja kot raziskovalca. Pogosto ga poimenujemo tudi raziskovanje v akciji, akcijsko raziskovanje in samoocenjevanje. Osnovni princip tega modela je princip situacijskega razumevanja. Pri tem principu temelji praksa na interpretaciji posameznih situacij kot celote in je ne moremo izboljšati, če ne izboljšamo teh interpretacij. Izobraževanje učiteljev je torej razvijanje učiteljevih zmožnosti za razumevanje okoliščin, ki predstavlja osnovo za modre presoje in inteligentne odločitve v sestavljenih, nepredvidljivih in dinamičnih izobraževalnih okoliščinah.

Teorija ima pri izboljševanju razumevanja okoliščin pomembno vlogo, vendar je slednjemu podrejena: do razumevanja okoliščin ne pride zaradi prejšnjih teoretičnih analiz vseh njegovih vidikov, ampak so teoretične analize prispevek k celostnemu razumevanju okoliščin.

B. Marenič Požarnik (1993a) navaja temeljna izhodišča tega modela, in sicer:

- uspešen praktik mora razviti sposobnost razumevanja okoliščin;
- v profesionalni praksi je vse bolj potrebna praktična modrost;
- profesionalne sodbe so tudi etične, konfliktna in reševanja se ni moč naučiti vnaprej iz teorije;

- sestavni del profesionalnega znanja so v spominu ohranjeni primeri, ki jih je mogoče črpati iz lastnih izkušenj ali izkušenj dobrih praktikov;
- večina pedagoških problemov je nestrukturiranih.



Slika 3: Reflektivni model profesionalnega izobraževanja učiteljev (Wallace, 1991)

Kot poudarjata Hargreaves in Fullan (1992), možnosti za učenje zahtevajo in potrebujejo možnosti za poučevanje, te pa lahko razložimo: (1) kot iskanje možnosti za učenje in doseganje znanja in spretnosti učinkovitega poučevanja; (2) kot obstoj priložnosti za razvoj osebnih kvalitete in samorazumevanja, ki so osnova, da učitelj postaja občutljiv in prilagodljiv; ter (3) kot oblikovanje delovnega okolja, ki podpira profesionalno učenje, stalno napredovanje in priložnosti za dobro poučevanje.

Znotraj reflektivnega modela profesionalnega razvoja učiteljev tako Hargreaves in Fullan (prav tam) izpeljeta tri izhodišča za izobraževanje in profesionalni razvoj učiteljev:

1. Pridobivanje znanja in razvoj spretnosti:
 - globlje znanje;
 - znanje, kako poučevati razred učencev z različnimi sposobnostmi;
 - poznavanje novih učnih strategij;
 - razvoj večje strokovnosti v vodenju razreda;
 - upoštevanje različnih učnih stilov pri učencih.

Problematičnost usmerjenosti v pridobivanje znanja in razvoj spretnosti se kaže v preveliki porabi časa, energije in sredstev znotraj učiteljevega razvoja. Velikokrat se te spretnosti, znanja in kompetence pojmujejo kot tehnične spretnosti, uvedene so zunaj konteksta, tako da prezrejo učitelja kot osebo in njegov razred.

2. Razumevanje sebe – humanistični pogled:

Ta pogled na učiteljev razvoj je usmerjen na osebo in ne na okoliščine, v katerem oseba dela. Vsebuje spremembo učiteljeve osebe, pomemben je vidik sodelovalnega učenja, pri

razumevanju samega sebe pomaga učitelju refleksija. Ta pristop lahko zahteva veliko časa, je zelo drag, njegovi učinki pa so nepredvidljivi.

3. Sprememba okolja – kritični kontekstualni pogled:

Za učiteljev razvoj je z vidika okolja pomembno, da okoliščine učiteljevega delovnega okolja oblikujejo in omogočajo pogoje, v katerih uspejo ali propadejo iniciative učiteljevega razvoja, ter da so okoliščine poučevanja same po sebi lahko središče učiteljevega razvoja (kultura poučevanja je ključna točka za napredek in spremembe).

Ob dodiplomskem izobraževanju je pomemben poudarek namenjen seveda tudi nadaljnjemu izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju.

Mnogi avtorji se strinjajo, da je za spreminjanje učiteljevega dela in kakovost poučevanja in učenja pomembno usposabljanje ter izpopolnjevanje učiteljev. Pri tem moramo upoštevati, da že študenti, ki vstopajo v program za učitelje, niso prazne posode, ki naj bi jih napolnili z idejami o dobrem izobraževanju (Swennen, Jörg, Korthagen, 1998; Dadds, 2001), toliko bolj to velja za učitelje.

Temeljni namen strokovnega usposabljanja naj bi bil učitelju pomagati dvigniti možnost razmišljajočega ravnanja med poukom in v drugih šolskih okoliščinah, v nasprotju z rutinskimi. Zato moramo (tako pri začetnem izobraževanju kot tudi pri nadaljnjem) smiselno povezati razvoj kognicije in strategij premišljenega ravnanja. C. Razdevšek Pučko (1993) poudarja, da gre za dva vzajemno povezana procesa, ki potekata po več stopnjah:

1. *Ustvarjanje kognitivne disonance*

Gre za to, da se posameznik zave neustreznosti, nezadovoljivosti lastnega znanja, stališč prepričanj ... Nekateri avtorji govorijo o »stanju odmrznitve« (Marentič Požarnik, 1987, Elton, 1998, cit. po Marentič Požarnik, 1998). Značilnosti te stopnje so povečana kritičnost do lastnega dela, zavestna vključitev posameznika v proces spreminjanja, subjektivni občutek smotrnosti in možnosti sprememb.

2. *Refleksija obstoječe prakse*

Potrebna je kognitivna analiza lastnega dela. C. Razdevšek Pučko (1993) pri tem poudarja vlogo skupine, kjer se razkrivajo dileme in konflikti, ko so člani skupine drug drugemu objektivno zrcalo lastnega dela, skupina pa lahko predstavlja zakladnico konkretnih rešitev in primerov.

3. *Preizkušanje novega znanja*

Učitelj postane raziskovalec, gre za proces preizkušanja novih znanj, stališč, spretnosti. Na tej stopnji je pomembno, da so konkretno opredeljeni cilji in pričakovanja, da je skupina vadnica za poskuse in za porazdelitev odgovornosti, da so postavljena merila vrednote-

nja. Samo tako imajo učitelji možnost samoocenjevanja in doživljanja uspešnosti ob spremenjenem delovanju oziroma ravnanju.

4. Utrditev sprememb

Pomembno je, da učitelj pri novih, spremenjenih načinih ravnanja tudi vztraja. Sahlberg (1998) je namreč ugotovil, da obstajajo velike razlike med učiteljevim poznavanjem npr. neke nove metode poučevanja in njeno uporabo: v raziskavi (prav tam) se je pokazalo, da učitelji razumejo nove metode, uporabljajo pa jih le občasno. To pomeni, da nove metode niso postale del učiteljevega repertoarja metod poučevanja.

Ne glede na različne modele Altrichter in Posch (cit. po Marentič Požarnik, 1987) naštevata osnovne principe nadaljnjega strokovnega izobraževanja in usposabljanja: (1) *aktivnost udeležencev* (zajeta naj bo tako miselna aktivnost udeležencev kot tudi načrtovanje konkretnih dejavnosti ob reševanju resničnih vsakodnevnih problemov); (2) *učiteljeva samoregulacija izpopolnjevanja* (učitelji naj sami prevzamejo iniciativo za svoje strokovno izobraževanje in usposabljanje – tako je večja verjetnost, da bodo učitelji cilje uresničevali pri svojem delu); (3) *usmerjenost v resnične probleme* (učitelji se najbolj učinkovito izražajo z akcijskim raziskovanjem); (4) *vezanost na konkretno situacijo* (konkretna situacija pomeni izhodišče, samo učenje pa zahteva tudi razmišljajočo distanco do konkretnosti); (5) *komunikacija in sodelovanje* (pomembna je sproščena skupinska atmosfera, kjer učitelji sprejmejo priložnost za izmenjavo mnenj, izkušenj, problemov, rešitev); (6) *kolegialno ali vzajemno učenje* (takšno učenje daje možnost za samouresničevanje posameznika v socialnih okoliščinah); (7) *učenje ob izdelovanju izdelkov* (integracija učenja in izdelovanja npr. priprav, podrobnega učnega načrta ...). Podobno poudarja Anderson (1991, cit. po Razdevšek Pučko, 1993), ki opozarja, da ima nadaljnje strokovno izobraževanje in usposabljanje pri učiteljevem spreminjanju veliko vlogo, vendar bo učinkovito le, kadar bo: (1) izhajalo in zadovoljevalo potrebe, ki so jih identificirali učitelji sami; (2) povezano s tistim, kar učitelji že vedo in kar v resnici tudi naredijo; (3) vključevalo različne dejavnosti in omogočalo relevantne izkušnje; (4) omogočalo aktivno vključevanje učiteljev samih (igranje vlog, simulacije, mikropoučevanje) in ne zgolj poslušanja strokovnjakov o tem, kaj in kako bi učitelji morali delati; (5) opogumljalo učitelje, da uporabijo to, kar se »učijo« v svojih razredih; (6) vzpodbujalo proces: poskusi – ovrednoti – spremeni – še poskušaj.

Od leta 1998 naprej je področje profesionalnega razvoja strokovnih delavcev v vzgojno-izobraževalnem sistemu urejal *Pravilnik o strokovnem izobraževanju in usposabljanju, izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju in o postopku za izbiro programov* (1998). Z njim smo dobili utečen sistem oblikovanja, zbiranja in ob-

javljanja verificiranih programov (vsakoletni katalog), pestro ponudbo, povezave z drugimi (formalnimi) oblikami študija in povezanost s sistemom učiteljevega napredovanja v nazive. Kljub temu pa se glede na ugotovitve C. Razdevšek Pučko (2000) in B. Marentič Požarnik (2004) postavlja vprašanje, ali učiteljevo nadaljnje strokovno izobraževanje in usposabljanje na podlagi takšne ponudbe res lahko privede do želenih sprememb v načinu razmišljanja in delovanju učiteljev.

Po ugotovitvah evalvacijske študije (Marentič Požarnik, 2004; gl. tudi Marentič Požarnik, Kalin, Šteh in Valenčič Zuljan, 2005) več kot 77 % sodelujočih učiteljev meni, da so jim seminarji dali predvsem teoretično znanje in seznanitev z novostmi, le 13 % vprašanih tako pridobljeno znanje uporablja v praksi. Raziskava zaključuje (prav tam), da je podpora učiteljevi strokovnosti v profesionalnem razvoju premalo sistematična in bolj usmerjena v količino kot v kakovost, bolj v nadaljnje izobraževanje in usposabljanje v vsebinah kot v širjenje njegovega akcijskega repertoarja in pedagoških kompetenc.

S sprejetjem novega Pravilnika o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (2004) je zaznati zanimivo preoblikovanje ciljev, ki so v prejšnjem obdobju vključevali tudi »profesionalni razvoj in osebno rast celotnega vzgojno-izobraževalnega sistema« (Pravilnik..., 1998), kasneje pa »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 kakovosti in učinkovitosti.« (Pravilnik..., 2004).

Spremembe pravilnika so sicer prinesle bolj raznolike vrste programov in možnosti priznavanja različnih znanj, pridobljenih tudi na bolj ali manj formalnih srečanjih, ter predvsem uvrščanje programa priprave na strokovni izpit med predpisane programe (prav tam), vendar pa ostaja vprašanje, kako se te spremembe udeležujejo v praksi in ali se je celotna ponudba nadaljnega izobraževanja bistveno spremenila in posodobila.

Učitelj kot aktivni oblikovalec in usmerjevalec svojega lastnega razvoja

Milena Ivanuš Grmek

Za opravljanje nalog, s katerimi se učitelji srečujejo na svoji profesionalni poti, ne morejo pridobiti vsega potrebnega znanja v času študija in pripravništva, zato je potrebno, da se vključujejo v nadaljnje izobraževanje in usposabljanje. Le-to ima značilnosti vseživljenjskega učenja, ki je eden od temeljev profesionalnega razvoja učiteljev. Vseživljenjsko učenje predstavlja tudi eno od strategij evropskega sodelovanja v politikah izobraževanja in usposabljanja za posameznike. To je temeljna strategija izobraževalnih politik in je glede na Memorandum o vseživljenjskem učenju uvrščena v sam vrh nacionalnih in mednarodnih politik, saj naj bi prispevala k izboljšanju zaposljivosti in prilagodljivosti delovne sile ter k spodbujanju aktivnega državljanstva. Glavni cilji vseživljenjskega učenja (European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning, 2002, str. 5) so:

- graditi inkluzivno družbo, ki bo nudila enake možnosti dostopa do kakovostnega učenja tekom življenja za vse ljudi in v kateri bo izobraževanje in usposabljanje temeljilo predvsem na potrebah in zahtevah posameznikov;
- zagotoviti poti, v katerih bo izobraževanje in usposabljanje omogočalo ljudem znanje in spretnosti, ki bodo v skladu s spremenjenimi zahtevami poklicev in dela, delovnih organizacij in delovnih metod;
- spodbujati in usposobiti posameznike za sodelovanje na vseh področjih javnega življenja, še posebej na socialnem in političnem področju.

Ker je nadaljnje izobraževanje in usposabljanje temelj in pot, ki vsem pedagoškim delavcem omogoča, da svoje poklicne potenciale razvijajo do stopnje eksperta (Valenčič Zupljan idr., 2011), nas je v nadaljevanju zanimalo, kako pogosto se udeležujejo strokovnih izobraževanj in usposabljanja na različnih področjih svojega dela. V Katalogu programov

nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju za šolska leta 2012/13, 2013/14 in 2014/15 najdemo bogato ponudbo programov nadaljnje- ga izobraževanja in usposabljanja, ki so namenjeni učiteljem po celotni vertikali vzgoje in izobraževanja. Med njimi je programov, ki so namenjeni specifično učiteljem v poklicnem in strokovnem izobraževanju, manj kot 10. Ob objavljenih programih, kakor je zapisano v katalogu, lahko vzgojno-izobraževalni zavodi organizirajo in izvedejo tematske konferen- ce, prav tako so priznana tudi izobraževanja v mrežah učiteljev.

Preglednica 1: Pogostost izobraževanja oz. usposabljanja (v odstotkih)

<i>Področja</i>	Skoraj nikoli ali nikoli	Vsaki nekaj let	Vsako leto	Nekajkrat letno	Vsak mesec ali pogosteje
Vsebine in novosti mojega predmetnega področja	0,6	16,6	42,8	29,4	10,6
Vodenje oddelka	33,6	39,4	18,8	5,7	2,4
Novosti in znanja na pedagoškem in didaktičnem področju (pristopi poučevanja, ocenjevanja znanja ...)	2,6	27,9	45,6	20,5	3,4
Veščine za poučevanje s pomočjo informacijsko-komunikacijske tehnologije	4,9	27,4	43,3	18,3	6,0
Novosti v poklicu in stroki, za katerega se usposabljaajo dijaki, ki jih učitelj poučuje	18,7	25,4	31,3	18,0	6,6
Poučevanje dijakov s posebnimi potrebami	33,9	36,4	22,3	5,2	2,2
Obravnava disciplinskih in vedenjskih težav	20,1	40,0	26,6	8,5	4,8
Vodenje in upravljanje v šoli	67,2	19,6	8,8	3,7	0,7
Poučevanje v večkulturnih okoljih	71,4	18,3	7,2	1,7	1,3
Timsko delo	14,6	36,0	30,9	13,6	4,8
Povezovanje z delodajalci	59,8	18,8	14,0	4,9	2,6
Izpopolnjevanje v znanju in konverzacija v tujem jeziku	53,0	25,3	10,8	5,5	5,4
Veščine javnega nastopanja	42,4	35,9	13,2	5,7	2,8
Samoevalvacija	18,6	31,3	33,6	12,0	4,6

Opomba: V preglednici so navedeni odstotki odgovorov učiteljev za posamezno področje strokovnega razvoja. Vsak učitelj je odgovarjal na vsako navedeno postavko.

Kot temeljno vprašanje nas je zanimalo, na katerih področjih poklicnega dela se učitelji v strokovnem in poklicnem izobraževanju najpogosteje izobražujejo in kako pogosto se v povprečju udeležujejo izobraževanj in usposabljanj.

Razvidno je, da se največ učiteljev v poklicnih in strokovnih programih, vključenih v raziskavo, strokovno izobražuje in usposablja na *pedagoškem in didaktičnem* področju, na področju *poučevanja s pomočjo informacijsko-komunikacijske tehnologije* ter na področju *vsebin in novosti s predmetnega področja, ki ga poučujejo*. Najmanj (oz. sploh ne) se udeleženci vključujejo v usposabljanje in izobraževanje na področjih *poučevanja v večkulturnih okoljih*, na področju *vodenja in upravljanja v šoli*, področju *povezovanja z delodajalci, izpopolnjevanja v tujih jezikih* ter na področju *veščin javnega nastopanja*. Glede pogostosti nadaljnega strokovnega izobraževanja in usposabljanja udeležencev rezultati kažejo, da se učitelji na treh najpogosteje izbranih področjih strokovnega izobraževanja oz. usposabljanja večinoma udeležujejo na letni ravni (najpogostejši odgovor (med 42 % in 46 % udeležencev) je bil vsako leto), odgovor »nekajkrat letno« je izbralo manj kot 30 % udeležencev, pa še to le na enem področju nadaljnega izobraževanja in usposabljanja. Ob upoštevanju zakonitosti kritičnega modela učiteljevega profesionalnega razvoja (Valenčič Zuljan, 1999), bi vsekakor pričakovali večjo angažiranost učiteljev pri usposabljanju na medpredmetnih področjih, in s tem željo po pridobivanju širših kompetenc, ki niso ozko vezane le na učiteljevo vsebinsko področje poučevanja.

Ob pogostosti vključevanja v nadaljnje izobraževanje in usposabljanje kot temeljnega dejavnika aktivnosti učiteljev pri usmerjanju svojega lastnega profesionalnega razvoja izstopajo še značilnosti in pogoji na šoli, kjer učitelji poučujejo.

Glede na pogoje in značilnosti organizacije, v kateri so zaposleni, največ anketiranih učiteljev ocenjuje, da se najpogosteje srečujejo s skupino dijakov, ki se med šolskim letom usposablja tudi v delovnih organizacijah, pa tudi z dijaki, za katere menijo, da imajo nižji ekonomski status, ter z dijaki, za katere menijo, da so se vpisali brez želje po opravljanju poklica.

Pogostost strokovnega izobraževanja oz. usposabljanja med pogoji in značilnostmi organizacije pomembno napoveduje samo odstotek dijakov, ki so v preteklem letu ponavljali letnik. Več kot je teh, manj pogosto se učitelji strokovno izobražujejo in usposabljaajo. Enak podatek je seveda mogoče razumeti tudi drugače in pri tem implicirati na možnost vplivanja na boljšo uspešnost dijakov – torej bolj pogosto, kot se učitelji udeležujejo strokovnih izobraževanj in usposabljanj, manjši je delež dijakov, ki so ponavljali letnik (po navedbah učiteljev). Seveda razlaga ni tako zelo enoznačna, saj moramo ohraniti v mislih

tudi druge dejavnike, kot je npr. občutljivost učiteljev za prepoznavanje tega pojava ali finančne zmožnosti posamezne šole.

Pri analiziranju povezav med pogostostjo nadaljnjega izobraževanja oz. usposabljanja na posameznih navedenih področjih ter osnovnimi demografskimi podatki učiteljev, je nekaj povezav statistično značilnih, vendar so večinoma nizke. Izpostaviti velja nekaj povezav, ki lahko ponudijo možnost za spodbujanje določenih usmeritev znotraj profesionalnega razvoja učiteljev v strokovnem in poklicnem izobraževanju.

Največ statistično značilnih povezav s pogostostjo nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja najdemo pri vprašanju o času, ko so bili pred zaposlitvijo v vzgoji in izobraževanju zaposleni drugje (torej izven vzgojno-izobraževalnega sistema, večinoma v gospodarstvu). Več časa, ko so bili učitelji zaposleni drugje, preden so se zaposlili na področju vzgoje in izobraževanja, pogosteje so navajali, da se udeležujejo nadaljnjih izobraževanj in usposabljanj, predvsem na področju novosti v poklicu in stroki, za katerega se usposablja jo dijaki, ki jih poučujejo ($\tau' = 0,22$; $p < 0,01$), ter na področju povezovanja z delodajalci ($\tau = 0,22$; $p < 0,01$). Zanimivo je, da se prav s tema dvema postavkama negativno povezuje najvišja dosežena stopnja formalne izobrazbe, pri čemer tudi višina povezanosti ni zanemarljiva ($\tau = -0,10$; $p < 0,01$; $\tau = -0,16$; $p < 0,01$), medtem ko med postavkami o pogostosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja na posameznih področjih in trajanjem zaposlitve v vzgoji in izobraževanju nismo zaznali statistično značilnih povezav. Ugotovitve so zanimive predvsem zato, ker bi pričakovali, da se trajanje zaposlitve v vzgoji in izobraževanju povezuje vsaj z nekaterimi postavkami, do katerih se po pričakovanju spremi nja odnos tekom profesionalnega razvoja (npr. samoevalvacija ali veščine za poučevanje s pomočjo informacijsko komunikacijske tehnologije). Prav tako pa so zanimive ugotovitve o povezavah med pogostostjo nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja na posameznih področjih in trajanjem zaposlitve izven vzgoje in izobraževanja ter stopnjo formalno pridobljene izobrazbe.

Hkrati lahko rečemo, da učitelji, ki so bili pred zaposlitvijo v vzgoji in izobraževanju dlje časa zaposleni drugje, pogosteje poročajo o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju na področjih *novosti v poklicu in stroki* ter *povezovanja z delodajalci*. Obenem o tem pogosteje poročajo tisti učitelji v poklicnem in strokovnem izobraževanju, ki niso navajali najvišjih stopenj izobrazbe.

I Za analizo smo izbrali Kendall tau (τ) koeficient, na podlagi katerega lahko računamo korelacijo spremenljivk, ki niso merjene na intervalni ravni.

Ob zgoraj navedenih pa velja izpostaviti še razlike med učitelji, ki so zaključili pedagoške študijske programe, in tistimi, ki so zaključili nepedagoške študijske programe ter opravili študijski program za izpopolnjevanje izobrazbe »pedagoško-andragoško izobraževanje«. Pri pogostosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja na posameznih področjih se med obema skupinama na približno polovici navedenih področij pojavljajo statistično značilne razlike ($p < 0,05$) med distribucijami odgovorov. Ob podrobni analizi podatkov se je pokazalo, da so razlike največje prav pri postavkah *novosti v poklicu in stroki, za katerega se usposabljaajo dijaki, ter povezovanje z delodajalci*. Pri tem učitelji, ki so zaključili nepedagoške študijske programe in pridobili pedagoško-andragoško izobrazbo, statistično značilno ($p < 0,01$) pogosteje ($M = 3,05$; $SD = 1,09$) navajajo, da se udeležujejo nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, na področju *novosti v poklicu in stroki* ter *povezovanja z delodajalci*, kot učitelji, ki so zaključili pedagoške študijske programe ($M = 1,95$; $SD = 1,09$). Iz obeh navedenih aritmetičnih sredin je razvidno, da se nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja udeležujejo največ vsako leto. Zanimivo je tudi, da se glede *novosti in znanja na pedagoškem in didaktičnem področju* statistično značilno pogosteje izobražujejo učitelji, ki so zaključili pedagoške študijske programe. Pri tem lahko sklepamo, da so prav zaradi značilnosti svojega dodiplomskega študija zaznali večjo vrednost pedagoških in didaktičnih znanj in do njih izražajo večjo odgovornost kot njihovi kolegi, ki so si pedagoško-andragoško znanje pridobili po zaključenem dodiplomskem izobraževanju in sta bila obseg ter poglobljenost pridobljenih znanj na tem področju manjša. Prav tako smo analizirali razlike glede pogostosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja med učitelji, ki poučujejo splošnoizobraževalne predmete, in tistimi, ki poučujejo strokovnoteoretične in praktične predmete. Pri tem se je pokazalo, da se distribucije odgovorov o pogostosti udeleževanja nadaljnjega strokovnega izobraževanja in usposabljanja med učitelji različnih tipov predmetov statistično značilno ($p < 0,05$) razlikujejo pri večini postavk, razen pri postavkah *vodenje oddelka, poučevanje dijakov s posebnimi potrebami, obravnava disciplinskih in vedenjskih težav ter samoevalvacija*. Učitelji strokovnoteoretičnih predmetov ter učitelji praktičnega pouka so si med seboj nekoliko bolj podobni glede distribucije pogostosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, kot so jo navedli pri posameznih postavkah, vendar se tudi med njimi na posameznih postavkah pojavljajo statistično značilne razlike. Učitelji splošnoizobraževalnih predmetov ($M = 3,01$; $SD = 0,83$) statistično značilno ($p < 0,05$) pogosteje kot učitelji strokovnoteoretičnih predmetov ($M = 2,87$; $SD = 0,85$) in učitelji praktičnega pouka ($M = 2,82$; $SD = 0,87$) navajajo, da se izobražujejo in usposabljaajo na področju *novosti in znanj na pedagoškem in didaktičnem področju*. Učite-

lji splošnoizobraževalnih predmetov ($M = 1,96$; $SD = 1,23$) prav tako statistično značilno ($p < 0,05$) pogostejše kot učitelji strokovnoteoretičnih predmetov ($M = 1,76$; $SD = 1,06$) in učitelji praktičnega pouka ($M = 1,55$; $SD = 0,87$) navajajo, da se izobražujejo in usposabljaajo na področju *znanja in konverzacije v tujem jeziku*. Na drugi strani pa učitelji splošnoizobraževalnih predmetov ($M = 2,26$; $SD = 1,07$) statistično značilno ($p < 0,05$) redkeje kot učitelji strokovnoteoretičnih predmetov ($M = 3,16$; $SD = 1,08$) in učitelji praktičnega pouka ($M = 3,28$; $SD = 0,95$) navajajo, da se izobražujejo in usposabljaajo na področju *novosti v poklicu in stroki*. Enako učitelji splošnoizobraževalnih predmetov ($M = 1,45$; $SD = 0,81$) statistično značilno ($p < 0,05$) redkeje kot učitelji strokovnoteoretičnih predmetov ($M = 1,56$; $SD = 0,88$) in učitelji praktičnega pouka ($M = 1,62$; $SD = 0,92$) navajajo, da se izobražujejo in usposabljaajo na področju *vodenja in upravljanja v šoli*. Tudi na področju *povezovanje z delodajalci* učitelji strokovnoteoretičnih predmetov ($M = 1,93$; $SD = 1,05$) in učitelji praktičnega pouka ($M = 2,51$; $SD = 1,30$) statistično značilno ($p < 0,05$) pogostejše navajajo, da se izobražujejo in usposabljaajo na tem področju, kakor učitelji splošnoizobraževalnih predmetov ($M = 1,40$; $SD = 0,81$). To se sklada tudi z zgoraj navedenimi rezultati, da se pogostejše na teh področjih izobražujejo in usposabljaajo tisti učitelji, ki so zaključili nepedagoške študijske programe (in ti tudi pogostejše poučujejo strokovnoteoretične predmete in praktični pouk). Učitelji praktičnega pouka ($M = 2,78$; $SD = 1,11$) statistično značilno ($p < 0,05$) pogostejše kot učitelji splošnoizobraževalnih ($M = 2,56$; $SD = 1,05$) in učitelji strokovnoteoretičnih predmetov ($M = 2,54$; $SD = 1,01$) navajajo, da se izobražujejo in usposabljaajo na področju *timskega dela*. Učitelji strokovnoteoretičnih predmetov ($M = 3,04$; $SD = 1,11$) pa statistično značilno ($p < 0,05$) pogostejše kot učitelji splošnoizobraževalnih predmetov ($M = 2,89$; $SD = 0,91$) in učitelji praktičnega pouka ($M = 2,77$; $SD = 0,94$) navajajo, da se izobražujejo in usposabljaajo na področju *veščin za poučevanje s pomočjo informacijsko komunikacijske tehnologije*.

Zelo izrazito se torej pojavljajo področja nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, ki se jih učitelji z različnimi značilnostmi različno pogosto udeležujejo in na drugi strani takšna področja, ki bi jih bilo smiselno sistematično spodbujati (npr. poučevanje v večkulturnih okoljih, saj kar 23,6 % učiteljev navaja, da imajo na šoli vsaj tretjino otrok, katerih materni jezik ni slovenščina). Ob tem pa se nadaljnjega strokovnega izobraževanja na tem področju večina sploh ne udeležuje. Hkrati je potreben tudi razmislek o tem, kaj posamezne učitelje spodbuja k temu, da se nekateri bolj in drugi manj pogosto odločajo za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje na posameznih področjih.

V nadaljevanju smo tako analizirali, katera oblika izobraževanja oz. usposabljanja po mnenju učiteljev največ prispeva k razvoju posameznih področij kompetenc. Rezultati so še posebej pomembni pri oblikovanju pobud za formalne in neformalne oblike nadaljnega izobraževanja in usposabljanja učiteljev na področju poklicnega ter strokovnega srednješolskega izobraževanja, saj se ti pogosteje kot učitelji splošnega izobraževanja posredno preko dijakov in tudi neposredno soočajo s sfero gospodarstva, ki zaradi svojih značilnosti zahteva prožnost kompetenc vseh povezanih dejavnikov.

Preglednica 2: Oblike izobraževanja, ki največ prispevajo k razvoju posameznih kompetenc

Kompetence	Oblike izobraževanja in usposabljanja					
	Formalno izobraževanje/študij	Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje	Pedagoško-andragoško izobraževanje (PAI)	Samoizobraževanje (literatura, internet...)	Praksa, izkušnje	Neformalna sodelovanja (hospitacije, projekti...)
Komunikacija in odnosi	2,5	9,4	4,5	18,4	52,5	12,7
Izvedba poučevanja	5,2	12,6	14,9	13,0	45,1	9,1
Organizacija in vodenje	7,7	16,7	4,1	17,5	41,7	12,4
Sodelovanje z delovnim in družbenim okoljem	2,5	7,0	1,9	14,1	50,0	24,5
Skrb za profesionalni razvoj	6,8	30,2	5,0	41,1	11,5	5,4
Informacijsko komunikacijska tehnologija in medijska pismenost	5,5	37,6	4,1	37,1	10,3	5,4

Opombe: V preglednici so navedeni odstotki odgovorov učiteljev za posamezno kompetenco. Vsak učitelj je pri vsaki postavki označil eno možnost.

Kot najpomembnejši dejavnik, ki vpliva na razvoj različnih kompetenc, pomembnih za poučevanje, so učitelji poklicnega in strokovnega izobraževanja izpostavili *prakso* oz.

lastne izkušnje. Specifično pa pri kompetencah *razvijanje skrbi za profesionalni razvoj ter rabi informacijsko komunikacijske tehnologije* kot pomembni obliki izobraževanja navajajo še *samoizobraževanje* in *nadaljnje izobraževanje ter usposabljanje*. Na podlagi tega je torej mogoče povzeti, da je potrebno spodbujanje dodatnega praktičnega usposabljanja tudi tekom nadaljnega strokovnega izobraževanja in usposabljanja učiteljev, ko že zaključijo s formalnimi oblikami izobraževanja in usposabljanja. Zagotovo lahko eno od temeljnih oblik, ki ne zahteva dodatnih organizacijskih sprememb ali finančnih srestev, predstavljajo kolegialne hospitacije in do neke mere tudi izvajanje raziskav. Postavlja se tudi več vprašanj, ki so neposredno vezana na te ugotovitve: Ali je pogostost in oblika nadaljnjega strokovnega izobraževanja in usposabljanja ustrezna? Ali je torej v različnih študijskih programih praktično usposabljanje ustrezno urejeno? Ali je v zadostni meri poskrbljeno za razumevanje in povezovanje teorije in prakse? Kako bi lahko približali oba segmenta?

Da bi vsaj delno odgovorili na ta vprašanja, smo se osredotočili na pogostost udeležbe na strokovnem izobraževanju in usposabljanju v zadnjih dveh letih. Najprej nas je zanimalo, kolikokrat so se učitelji strokovnega in poklicnega izobraževanja v zadnjih dveh letih udeležili dodatnega strokovnega izobraževanja in usposabljanja. Rezultati raziskave kažejo, da se je največji delež učiteljev (45,4 %) strokovnega izobraževanja in usposabljanja v zadnjih dveh letih udeležil dva do trikrat. Sledi delež učiteljev (20,7 %), ki se je nadaljnjega strokovnega izobraževanja in usposabljanja udeležil štiri do petkrat, 18,5 % učiteljev ocenjuje, da se je v zadnjih dveh letih strokovnega izobraževanja in usposabljanja udeležilo več kot petkrat, 12,4 % učiteljev navaja, da so se strokovnega izobraževanja in usposabljanja udeležili enkrat, 3,0 % učiteljev pa navaja, da se v zadnjih dveh letih nadaljnjega strokovnega izobraževanja in usposabljanja sploh niso udeležili. Rezultati raziskave ne omogočajo vpogleda v to, koliko časa je trajalo izobraževanje, ki so se ga udeležili, je pa mogoče iz drugih raziskav predvideti obseg le-tega. Pedagoški delavci se v Sloveniji namreč običajno izobražujejo 5 dni na leto, v večini primerov gre za krajša izobraževanja (Valencič Zuljan idr., 2011). Delež učiteljev, ki so navajali pogostost udeležbe na strokovnem izobraževanju in usposabljanju, je zelo podoben, kot je razvidno iz Mednarodne raziskave poučevanja in učenja TALIS (Sardoč idr., 2009; str. 70), kjer je 96,9 % učiteljev tretje triade 9-letne osnove šole v Sloveniji navedlo, da so se strokovnega izobraževanja in usposabljanja udeležili vsaj enkrat v zadnjih 18 mesecih. Ob podrobnejši analizi vidimo, da se je velika večina učiteljev (84,4 %), ki so se udeleževali dodatnega strokovnega izobraževanja in usposabljanja, le-tega udeležili dva do tri krat oz. še večkrat v zadnjih dveh letih, le 12,7 % se jih je dodatnega strokovnega izobraževanja in usposabljanja udeležilo enkrat. Čeprav vprašan-

je ni bilo enako kot v Mednarodni raziskavi poučevanja in učenja TALIS (2009) pa informacijo, da so se učitelji v Sloveniji udeleževali nadaljnega strokovnega izobraževanja in usposabljanja povprečno 8,6 dni v zadnjih 18 mesecih, lahko razumemo kot podobno intenzivnost nadaljnega izobraževanja in usposabljanja pri obeh populacijah učiteljev. Glede na obseg in intenzivnost nadaljnega strokovnega izobraževanja in usposabljanja učitelji poklicnega in strokovnega izobraževanja torej ne izstopajo. Ob tem pa je pomembno ohraniti v uvidu tudi razlago, da so se učitelji pri tej postavki zelo verjetno opredeljevali do formalnih oblik nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, manj pa do neformalnih oblik, kot so strokovne razprave s kolegi, analiziranje strokovne literature ... Seveda ostaja tudi pomislek, ali bi povečevanje pogostosti nadaljnega izobraževanja in usposabljanja pomenilo tudi kakovostnejše znanje in poučevanje.

Po drugi strani nas je zanimalo, katere so tiste lastnosti učiteljev poklicnega in strokovnega izobraževanja, ki jih lahko povežemo s pogostostjo udeležbe na nadaljnjem strokovnem izobraževanju in usposabljanju. Ob analiziranju povezav med pogostostjo nadaljnega strokovnega izobraževanja in usposabljanja v zadnjih dveh letih in trajanjem zaposlitve v vzgoji in izobraževanju, trajanjem zaposlitve izven vzgoje in izobraževanja ter formalno pridobljeno izobrazbo, nismo potrdili pomembnih povezav. Opozoriti želimo, da se v pogostosti udeleževanja nadaljnega strokovnega izobraževanja in usposabljanja v zadnjih dveh letih kot statistično značilna pokaže razlika med spoloma ($t = 5,733, p < 0,01$). Učiteljice namreč navajajo, da so se v zadnjih dveh letih pogosteje ($M = 3,51; SD = 1,31$) udeležile nadaljnega strokovnega izobraževanja in usposabljanja kot učitelji ($M = 3,18; SD = 0,99$). Predpostavljamo, da te ugotovitve ne moremo pripisati že predhodno pridobljenim znanjem ali motivaciji po dodatnem pridobivanju znanja ene ali druge skupine. Bolj verjetna se zdi utemeljitev, da je ponudba programov nekoliko bolj osredotočena na vsebine in metode, ki jih pogosteje izbirajo ženske kot moški.

Med učitelji, ki so zaključili pedagoške študijske programe, in učitelji, ki so zaključili nepedagoške študijske programe z dokončano pedagoško-andragoško izobrazbo, pa zanimivo na splošno ni statistično značilnih razlik ($t = 0,313, p = 0,75$). Ob podrobnejši analizi pogostosti nadaljnega izobraževanja in usposabljanja na posameznih področjih se določene razlike vendarle izrazijo. Med učitelji, ki so zaključili pedagoško smer izobraževanja, in tistimi, ki so zaključili nepedagoško smer izobraževanja ter opravili pedagoško-andragoško usposabljanje se na približno polovici navedenih področij pojavljajo statistično značilne razlike med distribucijami odgovorov. Ob podrobni analizi podatkov se je pokazalo, da so razlike največje pri postavkah *novosti v poklicu in stroki, za katerega se usposablja-*

jo dijaki, in povezovanje z delodajalci. Pri tem učitelji, ki so zaključili nepedagoško smer izobraževanja in opravili pedagoško-andragoško usposabljanje, statistično značilno ($p < 0,01$) pogosteje ($M = 3,05$; $SD = 1,10$) navajajo, da se udeležujejo nadaljnega izobraževanja in usposabljanja na področju *novosti v poklicu in stroki*, kot učitelji, ki so zaključili pedagoške študijske programe ($M = 2,41$; $SD = 1,11$) ter prav tako učitelji, ki so zaključili nepedagoško smer izobraževanja in opravili pedagoško-andragoško usposabljanje, statistično značilno ($p < 0,01$) pogosteje ($M = 1,95$; $SD = 1,09$) navajajo, da se udeležujejo nadaljnega izobraževanja in usposabljanja na področju *povezovanja z delodajalci*, kot učitelji, ki so zaključili pedagoške študijske programe ($M = 1,54$; $SD = 0,95$).

Nekoliko nenavadno se zdi, da učitelji s temeljno pedagoško dodiplomsko izobrazbo izražajo nižje potrebe prav na področjih, ki jih ob svojem formalnem izobraževanju niso mogli spoznati. Na podlagi predstavljenih rezultatov analiz je mogoče sklepati, da vsaj delna seznanjenost z določeno tematiko spodbudi učitelje k želji po podrobnejšem pridobivanju informacij na tem področju. Torej bi bil smiseln razmislek o tem, da bi v dodiplomsko izobraževanje vnesli čim več različnih tem, ki bi prihodnjim učiteljem ponudile osnovne informacije, na podlagi katerih bi se kasneje v profesionalnem razvoju pogosteje odločali tudi za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje na tako imenovanih deficitarnih področjih. In tako se kar samo postavi vprašanje: Koliko je torej učitelj resnično aktivni oblikovalec in usmerjevalec lastnega profesionalnega razvoja? Če sklepamo iz navedenih podatkov, premalo. Hkrati pa enoznačnega odgovora na to, kako to spremeniti, ni mogoče podati.

Kaj sestavlja učiteljev profesionalni razvoj

Marija Javornik Krečič

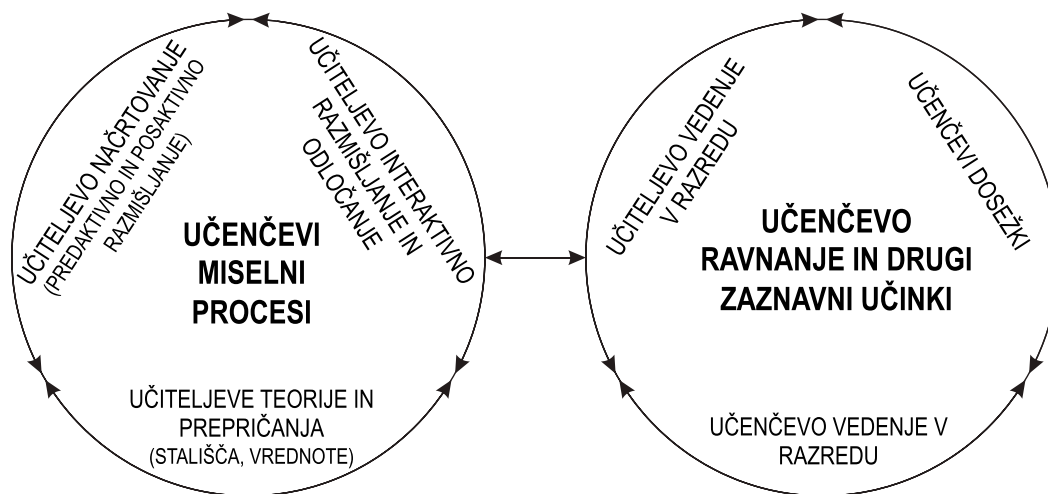
V okviru kognitivno-konstruktivističnega razumevanja učiteljevega profesionalnega razvoja je učiteljevo ravnanje vodeno in utemeljeno s posameznikovim sistemom prepričanj, vrednot in principov (izhaja iz njih) (Fang, 1996; Kagan, 1992a). Trigwell in Prossner (1996) sta ugotovila statistično značilno povezanost med (1) pojmovanji poučevanja in pristopi k poučevanju, (2) pojmovanji poučevanja in pojmovanji učenja ter (3) pojmovanji učenja in pristopi k poučevanju.

Učiteljev profesionalni razvoj torej združuje:

- *Učiteljeva pojmovanja*: Vključuje spoznavanje, sprejemanje in ponotranjenje višjih pojmovanj učenja in poučevanja. Višja pojmovanja poudarjajo pomen učenčeve aktivnosti v vseh fazah učnega procesa in pomenijo povečano odgovornost in pestrost različnih oblik poučevanja. Učitelj in učenec se razvijata drug ob drugem: učenci imajo priložnost za prevzemanje pobud in odgovornosti za svoje učenje, učitelj pa se ob njih poklicno razvija, tako da svoje izkušnje reflektira, osmišlja, predeluje (glej Scardamalia in Bereiter, 1989; Kember, 1996);
- *Učiteljeva ravnanja*: M. Scardamalia in C. Bereiter (1989) izpostavljata, da sprejete višjih pojmovanj pouka in pridobivanje ustreznega proceduralnega znanja ter situacijskega razumevanja (kondencialno znanje) omogočata učitelju vse večjo fleksibilnost v odločanju in ravnanju ter sposobnost reševanja problemov na vse bolj kompleksni ravni.

Vpliv učiteljevih pojmovanj in prepričanj na njegova razmišljanja, doživljanja in ravnanja ponazarjajo številni modeli.

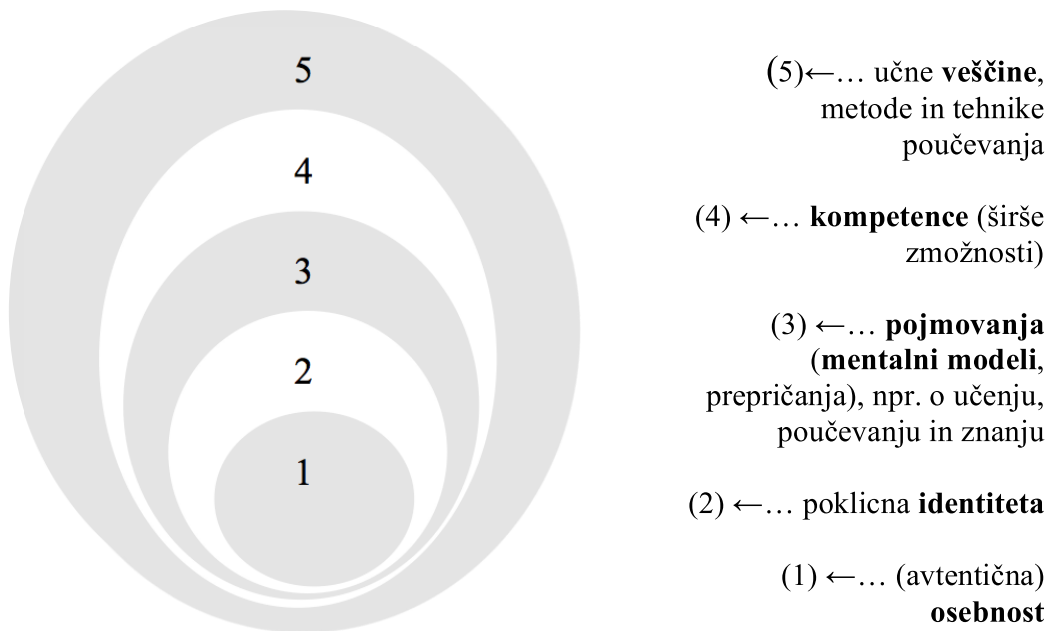
Clark in Peterson (1986) sta oblikovala model (Slika 5) medsebojne povezanosti in sovplivanja med učiteljevimi kognitivnimi procesi in učiteljevim ravnanjem in tudi posledicami učiteljevega ravnanja (torej zaznanimi učinki), ki sta ga postavila v širši socialni kontekst. Avtorja (prav tam) navajata, da gre pri učiteljevih kognitivnih procesih za krožno sovplivanje med učiteljevim (predaktivnim, medaktivnim in poaktivnim) načrtovanjem in analiziranjem, učiteljevim odločanjem in učiteljevimi prepričanji, pojmovanji in implicitnimi teorijami. Znotraj učiteljevega delovanja in zaznanih rezultatov oziroma posledic v praksi pa gre za sovplivanje med ravnanjem učitelja, ravnanjem učencev in rezultati učencev.



Slika 1: Model povezanosti učiteljevega razmišljanja in delovanja (Clark & Peterson, 1986)

Drugi model, ki ponazarja povezave med učiteljevimi pojmovanji in ravnanji, je t. i. model čebule (Korthagen, 2004; Marentič Požarnik, 2005), ki ponazarja plastovitost učiteljeve osebnosti in prepričanja oz. pojmovanja uvršča v eno globljih plasti.

S slike vidimo, da je najgloblje in najtežje dostopna učiteljevemu spreminjanju (1) učiteljeva avtentična osebnost, neponovljiva celota njegovih psihofizičnih karakteristik, sledi (2) učiteljeva najsplošnejša opredelitev lastne vloge – njegova poklicna identiteta (odgovor na vprašanje: kdo sem, kadar sem učitelj, in kakšno je moje poslanstvo na šoli). Naslednjo plast predstavljajo (3) učiteljeva prepričanja o različnih vidikih vzgojno-izobraževalnega dogajanja: njegovi mentalni modeli, pojmovanja o znanju, učenju, poučevanju, pouku. Sledi (4) plast kompetenc oziroma kompleksen sistem znanja, spretnosti, strategij in rutin



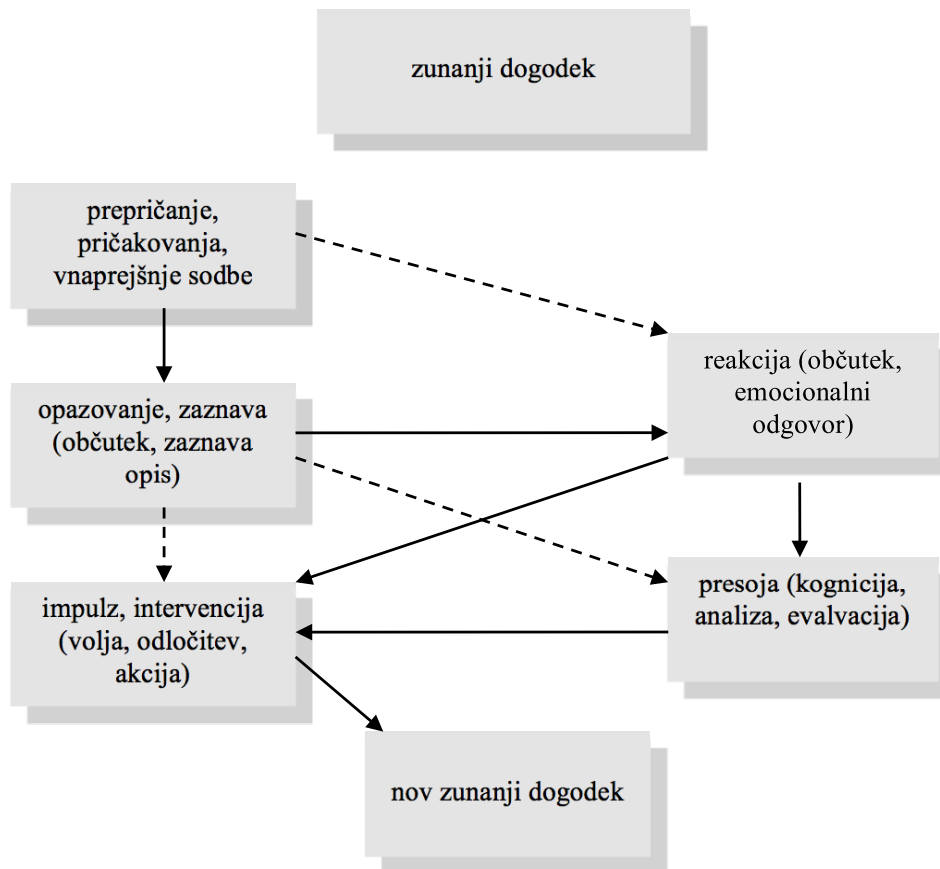
Slika 2: Jaz kot učitelj – model čebule (prav tam)

za njihovo uporabo ter čustvenih elementov. Povsem na površini so (5) metode in tehnike dela oziroma učiteljevo ravnanje, ki jih vsak učitelj v svoji lastni praksi najlažje prilagaja.

Plasti, ki so v globini, vplivajo na bolj površinske plasti, so pa manj dostopne zavesti in jih težje spreminjamo. Po tem modelu učiteljeva avtentična osebnost, njegova poklicna identiteta, pojmovanja in kompetence določajo učiteljeve strategije poučevanja in s tem kakovost za učenčeve učne priložnosti. Če želimo spreminjati strategije poučevanja, bi morali torej ob tej plasti spreminjati tudi učiteljevo avtentično osebnost, poklicno identiteto ter pojmovanja in kompetence.

Tretji model prikazuje, kaj se dogaja v učitelju v neki konkretni okoliščini (npr. dogodek v razredu, pogovor s starši, zahteva ravnatelja ...), preden se nanjo odzove (gl. Sliko 3). Slika prikazuje intrapsihične procese, ki potekajo v učitelju od zaznave okoliščine do akcije oziroma intervencije – cikel ORJI (Schein, 1998).

S slike vidimo, da učitelj okoliščine najprej (1) zazna oziroma opazuje – O (observation), nato se (2) emocionalno odzove – R (reaction), na temelju zaznave in lastnega doživljanja (3) okoliščine analizira, predeluje in presoja – J (judgement), nato se nanje (4) odzo-



Slika 3: Cikel ORJI – intrapsihični procesi v učitelju od zaznave okoliščin do ravnanja (Schein, 1998)

ve oziroma intervenira z namenom, da bi povzročil želeno spremembo – I (intervene). Na učiteljevo zaznavo in presojo bistveno vplivajo njegova prepričanja, pričakovanja, predsodki – vse to predstavlja filter že na nivoju zaznave okoliščin, ki nikoli ni povsem natančen, saj je naš nevronskega sistema proaktiven: programiran s preteklo izkušnjo, zato aktivno preceja podatke, ki prihajajo skozi čutila (Schein, 1998, str. 87). Ponovno lahko ugotovimo, da je za spreminjanje ravnanja učiteljev (torej npr. uporabo nekih novih metod ali pristopov za poučevanje) potrebna tudi sprememba njegovih prepričanj, pričakovanj in predsodkov.

Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje učiteljev

Ana Kozina, Polona Kelava, Milena Ivanuš Grmek

Učitelj naj bi bil kot strokovnjak nosilec kritičnega razmišljanja (samorefleksije oz. samoevalvacije) o svoji praksi in o kontekstu svojega dela. Pomembna je učiteljeva strokovna avtonomija, ki temelji na učiteljevi strokovni kompetenci in poklicni etiki. V kolikšni meri to velja tudi za učitelje na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja, je gotovo eno od pomembnih vprašanj, ki potrebuje poglobljene analize. Nadalje se torej postavlja vprašanje učinka izobraževanja. Raziskave (Hattie, 2009) opozarjajo, da so najboljši učinki izobraževanja pedagoških delavcev takrat, ko je to izobraževanje v daljšem časovnem obdobju. Za doseganje večjih učinkov izobraževanj bi bilo smiselno spodbujati daljše oblike nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, v katerih bi pedagoški delavci preizkušali in v lastno pedagoško prakso vnašali določena spoznanja in bi imeli dovolj časa ter možnosti, da te informacije, dileme, vprašanja prediskutirajo s svojimi kolegi na šoli oz. v svojem delovnem okolju. Raziskovanje lastne pedagoške prakse je gotovo ena od možnosti.

V raziskavi so pogostost različnih načinov obravnave učne snovi ocenili učitelji in dijaki za iste postavke, in s tem omogočili primerjavo med zaznavami istih vidikov pouka iz vidika učiteljev in dijakov¹. Z eksploratorno faktorsko analizo smo ugotovili, da se načini

¹ Vprašanje je vključevalo 33 trditev, na katere so učitelji in dijaki odgovarjali s petstopenjsko lestvico, na kateri so izražali stopnjo strinjanja s posamezno trditvijo (od 1 = nikoli do 5 = vedno). Pri oblikovanju sklopov trditev smo izhajali iz vprašalnika, uporabljenega v raziskavi M. Ivanuš Grmek in sodelavcev (2006). Postavke smo priredili za poučevanje v poklicnem in strokovnem izobraževanju ter nekaj postavk, pomembnih in specifičnih za poklicno izobraževanje, dodali. Postavke vprašanja smo vključili v faktorsko analizo ($KMO = .908$; Bartletov test sferičnosti: $\chi^2 [406] = 17140.493$; $p < .001$). Glede na Kaiser Guttmanov kriterij smo izločili 7 faktorjev, ki skupaj pojasnijo 42,30 % skupne variance. Analiza razporeditve postavk v faktorje oz. vsebinske sklope pri učiteljih in pri dijakih je v večini primerov pokazala enako razporeditev postavk po faktorjih, nekatere postavke pa se pri dijakih in pri učiteljih niso razporedile v iste faktorje. Te postavke smo izločili iz nadaljnjih analiz zaradi omogočanja primerjav med načini obravnavane sno-

obravnavane snovi uvrščajo v pet vsebinskih sklopov: *Aktivno spodbujanje dijakov s strani učitelja*; *Usmerjenost na praktično uporabnost*; *Uporaba avdio-vizualnih pripomočkov*; *Pasivna vloga dijakov in Motivacijski pristop k obravnavi učne snovi*.²

Ob analizi odgovorov učiteljev o obravnavi učne snovi glede na pogostost udeležbe na stalnem strokovnem izobraževanju in usposabljanju smo ugotovili, da se statistično značilne razlike ($p < 0,05$) pojavljajo pri vseh obravnavanih sklopih razen pri sklopu *Motivacijski pristop k obravnavani snovi*. Pri tem je zanimivo, da so učitelji, ki so se pogosteje udeleževali nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, pri pouku zaznali večjo prisotnost značilnosti, ki se združujejo v sklope *Aktivno spodbujanje dijakov s strani učitelja*, *Usmerjenost na praktično uporabnost* in *Uporaba avdio-vizualnih pripomočkov*. Pri sklopu *Pasivna vloga dijakov*, ki edini izrazito predstavlja tradicionalni pogled na poučevanje, pa so učitelji, ki so se pogosteje izobraževali in usposabljali, zaznavali značilnosti tega sklopa pri pouku manj pogosto od tistih, ki so se redkeje udeleževali nadaljnega strokovnega izobra-

vi po ocenah učiteljev in dijakov. Na ta način smo v nadaljnjih analizah ohranili pet faktorjev oz. v nadaljevanju vsebinskih sklopov obravnavanja snovi, ki so identični pri učiteljih in pri dijakih. Prvi vsebinski sklop povzema podatke o tem, kako aktivno učitelji spodbujajo dijake, in smo ga poimenovali *Aktivno spodbujanje dijakov s strani učitelja* in vključuje 5 postavk. Drugi vsebinski sklop zajema usmerjenost učiteljev k vključevanju praktične uporabnosti učne snovi v obravnavo nove učne snovi. Poimenovali smo ga *Usmerjenost na praktično uporabnost* in vključuje 4 postavke. Tretji vsebinski sklop zajema uporabo avdio-vizualnih pripomočkov za obravnavo nove učne snovi. Poimenovali smo ga *Uporaba avdio-vizualnih pripomočkov* in vključuje 2 postavki. Četrty vsebinski sklop zajema dejavnike, ki kažejo na le majhno aktivnost pri vključevanju dijakov v obravnavo nove učne snovi. Poimenovali smo ga *Pasivna vloga dijakov* in vključuje 4 postavke. Peti vsebinski sklop zajema motivacijske dejavnike, ki jih učitelji vključujejo v obravnavo nove učne snovi. Poimenovali smo ga *Motivacijski pristop k obravnavi snovi* in vključuje 2 postavki.

- 2 Vsebinski sklop *Aktivno spodbujanje dijakov s strani učitelja* vključuje postavke: *Spodbujam dijake, da o obravnavani snovi postavljajo vprašanja*; *Spodbujam dijake, da o snovi izražajo mnenja (tudi kritična)*; *V razlago vključujem dijake tako, da tudi sami kaj razložijo*; *Spodbujam dijake, da iščejo primere o obravnavani snovi*; *Dijaki povedo svoje mnenje o obravnavani snovi, tudi če je drugačno od mojega*.

Vsebinski sklop *Usmerjenost na praktično uporabnost* vključuje postavke: *Razlago navezujem na poklicno področje, za katerega se dijaki usposabljajo (npr. zidar, strojni tehnik ...)*; *Dijakom predstavim uporabno vrednost obravnavane snovi (kje in kako bodo lahko znanje uporabili)*; *Večino snovi, ki jo podajam, lahko dijaki uporabljajo v praksi*; *Dijake učna snov pritegne zato, ker je tesno povezana z njihovim poklicnim področjem*.

Vsebinski sklop *Uporaba avdio-vizualnih pripomočkov* vključuje postavke: *Novo snov ponazarjam z videoposnetki in slikovnimi prikazi*; *Med razlago uporabljam avdio-vizualna sredstva*.

Vsebinski sklop *Pasivna vloga dijakov* vključuje postavke: *Razlago berem iz knjige, učbenika, svojih zapiskov*; *Dijaki sprašujejo in odgovarjajo samo, če to od njih zahtevam (jih neposredno izзовem)*; *Dijaki si sproti zapisujejo samo to, kar jim naročim*; *Med razlago dijaki samo prepisujejo s table in prosojnic*.

Vsebinski sklop *Motivacijski pristop k obravnavi učne snovi* vključuje postavke: *Novo snov obravnavam na zanimiv način*; *Dijake učna snov pritegne zato, ker jo predstavim na zanimiv način*.

ževanja in usposabljanja. Glede na slednji rezultat torej velja ponovno opozoriti na pozitivne učinke nadaljnega strokovnega izobraževanja in usposabljanja in ga usmeriti v dvigovanje stopnje refleksije učiteljev glede lastnega pedagoškega ravnanja.

Za profesionalni razvoj je ključnega pomena tudi, da učitelj ni prepuščen samemu sebi, ampak ima možnost za sodelovanje. V tem kontekstu je treba spregovoriti najprej o spremembah v šolskem sistemu na eni strani in šolski klimi in kulturi na drugi strani.

Razvoj učitelja kot profesionalca je namreč odvisen tudi od vodenja šole, šolske kulture in klime. Šolska klima in kultura lahko omogočata ali omejujeta posameznikov razvoj, zato je treba oblikovati in ohranяти pozitivno šolsko klimo, ki bo podpirala posameznikovo spreminjanje, napredek in rast (prim. Deal, Kennedy, 1985; McLaughlin, 1993). Craft (1996) namreč opozarja, da se moramo zavedati:

- posamezniki se težko razvijajo v statičnih šolah;
- šole se ne bodo spremenile, če učitelji ne bodo spremenili tega, kar delajo;
- če se učitelji profesionalno razvijajo samo individualno, nimajo možnosti, da bi spreminjali šolo;
- včasih se spremenijo šole, vendar se z njimi ne spremenijo tudi učitelji;
- izobraževanje učiteljev in njihov razvoj potekata kot neprekinjen proces tekom celotne učiteljeve kariere;
- spreminjanje ni enkratni dogodek, temveč stalen proces.

Pri tem ima ključno vlogo ravnatelj: pomembna je njegova podpora, vzpodbuda, predvsem pa načrtovanje dejavnosti, ki bodo vzpodbujale sodelovalno klimo (več o tem gl. v Kalin, 2002, 2004). Royal (1997, cit. po Resman, 2005) pravi, da se z razvijanjem sodelovalne kulture razvijata skupinska miselnost in šola kot skupnost, vezano na to pa se bolj pospešeno profesionalno razvijajo tudi učitelji.

Skupinska miselnost se večja (prav tam):

- ko se ravnatelj odziva na potrebe učiteljev in jih podpirajo pri inovacijah;
- ko učitelji ugotavljajo, da je ravnateljem mar zanje;
- ko so učitelji učljivi, se učijo drug od drugega;
- ko so pripravljeni pomagati drug drugemu in ko je program nadaljnega strokovnega izobraževanja in usposabljanja izoblikovan po potrebah učiteljev;
- ko se tudi učitelji odziva na potrebe učencev;
- kjer učenci doživljajo, da učiteljem ni vseeno, kaj se z njimi dogaja.

Govorimo lahko o povezanosti učiteljevega individualnega (profesionalnega) razvoja in institucionalnega razvoja. Kot navajata H. Niemi in V. Kohonen (1995) namreč učitelji, ki sebe vidijo kot osebe, ki se nenehno razvijajo in napredujejo, bolj podpirajo tudi rast drugih in cele skupnosti, kjer prevladuje delitev odgovornosti.

Loucks-Horsey (1987, cit. po Craft, 1996) poudarja, da je potrebno profesionalni razvoj utemeljiti na spoznanjih, kako se učijo učitelji kot posamezniki in kot člani celotne šole. Opredelil je (prav tam) deset pogojev uspešnega učiteljevega profesionalnega razvoja, ki vključuje tako elemente individualnega kot tudi institucionalnega razvoja:

- sodelovanje, kolegialnost;
- pripravljenost za tveganje in preizkušanje novega;
- pripravljenost za uporabo obstoječega znanja;
- ustrezna uporaba nagrad in spodbud;
- podpora vodstva, uprave;
- vključenost vseh pri oblikovanju odločitev, zastavljanju in uresničevanju ciljev, izvajanju in vrednotenju;
- vključenost v profesionalno učenje z načeli učenja odraslih in procesov spreminjanja;
- sprava med individualnimi in inštitucionalnimi cilji ter cilji javnih šol nekega področja;
- umestitev profesionalnega razvoja znotraj organizacijske strukture in filozofije šole ter okolja.

Sodelovalna kultura je torej pomembna za učiteljevo strokovno rast, za zadovoljevanje njegovih profesionalnih potreb in tudi za kakovost dela v razredu in na šoli – raziskave (prim. Resman, 2005) namreč kažejo, da je v sodelovalni kulturi večja motivacija učiteljev in so tudi učni uspehi učencev boljši. Vzpostavljanje sodelovalne kulture pa je ob vodstvu in medsebojnih odnosih znotraj šole močno vezano tudi na vzgojno-izobraževalni sistem v celoti, njegove značilnosti in tudi na širše družbeno okolje in odnose, ki se znotraj tega družbenega okolja vzpostavljajo.

Spremembe lahko v šolski sistem uvajamo »od zgoraj navzdol« ali od »spodaj navzgor«. Prvi način običajno izberejo strukture šolske oblasti z namenom, da bi uresničile svojo vizijo. Že v uvodu smo opozorili na potrebo po uravnoteženosti uveljavljanja moči šolske politike in učiteljevih možnosti za učenje. Ponovni razmislek o ustaljeni praksi in ugotovitvah empiričnih raziskav nakazuje, da so bile na ravni sistema inicirane spremem-

be od zgoraj navzdol uspešno izpeljane le, če so aktivno sodelovali praktiki na vseh stopnjah procesa spreminjanja.

Drugi način uvajanja sprememb – »od spodaj navzgor« – torej ni mišljen tako, da bi morali zunanji vzpodbujevalci sprememb čakati na pobude posameznikov in šol, preden bi jim nudili podporo, ampak gre za to, da šole in posameznike, ki v njej izvajajo vzgojno-izobraževalni proces, usmerimo v raziskovanje njihovega dela in identifikacijo lastnih problemov ter jim tako omogočimo, da sploh začutijo potrebo po spreminjanju. Pomembno je namreč doseči, da posamezniki začutijo spremembo kot smiselno in da pristopijo k uvajanju novosti iz lastne potrebe po spreminjanju. Ob tem moramo opozoriti, da je kakovost dela v šoli bolj odvisna od razmer v šoli in šolskem okolju kot od reformnih posegov od zunaj.

Davies in Elisson (1997) navajata podatek, da je kakovost dela v 10 % odvisna od zunanjih posegov (ukrepov) in v kar 90 % od dela učiteljev. Če naj bodo učitelji motivirani za uvajanje sprememb, potem jim ne smemo jemati moči, ampak jim jo je treba zagotavljati, oziroma je potrebno, da imajo občutek pomembnosti in odgovornosti. Zato moramo nuditi učiteljem podporo pri samostojnem vzpostavljanju ravnovesja s strategijami, kot so nudenje kritičnega prijateljstva, dajanje povratnih informacij, izvajanje supervizije, vzpodbujanje k reflektiranju: Kje smo? Kako to vemo? Kam želimo? Kako bomo to dosegli? Kako bomo vedeli, da smo dosegli cilje?

Šolska prenova je zahtevna, zlasti če se ob uvajanju vrste organizacijskih novosti želimo približati ciljem, ki smo si jih zadali v *Izhodiščih kurikularne prenove* (1995): npr. opremiti učence s kakovostnim, prožnim znanjem, razvoj samostojnosti ..., strategija uveljavljanja potrebnih sprememb pa je taka, opozarja B. Marentič Požarnik (2004), da zaposljuje skorajda vso energijo učiteljev s prostorskimi in drugimi pogoji za delovanje šole ter z organizacijskimi in vsebinskimi spremembami. Avtorica (prav tam, str. 47) ugotavlja, da je bila skrb za zagotovitev učiteljeve strokovnosti v zadnjem desetletju mnogo pre malo sistematična v primerjavi s skrbjo, ki se namenja normativni plati (izdelovanje in kontrola izvajanja številnih predpisov, npr. pri ocenjevanju znanja). Posledica je tako upadanje delovne vneme pri številnih učiteljih ter tako ogrožanje temeljne pravice učencev, da pridobivajo kakovostno znanje ob podpori visoko strokovno usposobljenih in osebno zavzetih učiteljev.

Da bi preverili teoretične predpostavke, smo želeli analizirati, kako učitelji ocenjujejo vpliv nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja na lastno prakso ter kako se to kaže v njihovi pripravljenosti za kritično razmišljanje o lastnem delu in o delu njihovih sodelavcev.

Učitelje smo vprašali, katerih dejavnosti v okviru lastnega strokovnega razvoja so se v zadnjih dveh letih udeležili in kakšen vpliv je imela posamezna dejavnost na njihov strokovni razvoj v primeru, da so se dejavnosti udeležili.

Preglednica 1: Dejavnosti profesionalnega razvoja v zadnjih dveh letih

	Udeležba (%)		Vpliv	
	Da	Ne	M	SD
Tečaji/delavnice, povezane s poučevanjem	86,6	13,4	3,04	0,83
Udeležba na strokovni ali znanstveni konferenci oz. seminarju	58,7	41,3	3,32	0,91
Predstavitev prispevka na strokovni ali znanstveni konferenci oz. seminarju	19,5	80,5	3,18	1,22
Objava članka v strokovni oz. znanstveni reviji	15,2	84,8	2,90	1,26
Izobraževalni program za pridobitev dodatne stopnje izobrazbe (npr. program za pridobitev magisterija)	11,2	88,8	3,18	1,45
Hospitacije pri učiteljih na lastni šoli	31,8	68,2	2,97	0,99
Hospitacije na drugih šolah	4,0	96,0	2,33	1,23
Aktivno sodelovanje v mreži učiteljev	45,1	54,9	3,05	0,88
Samostojna ali skupinska raziskava teme, ki vas poklicno zanima	32,3	67,7	3,59	0,96
Mentorstvo in/ali opazovanje in inštruiranje sodelavcev	31,4	68,6	3,04	0,95
Branje znanstvenih besedil (npr. strokovnih revij, empiričnih znanstvenih razprav, disertacij)	78,8	21,2	3,48	0,87
Neuradni pogovori s sodelavci o tem, kako izboljšati svoje poučevanje	95,5	4,5	3,59	0,84
Povezovanje z delodajalci	33,7	66,3	3,26	1,00
Aktivno sodelovanje pri organizaciji in vrednotenju praktičnega usposabljanja z delom za dijake vaše šole	25,3	74,7	3,22	1,09

Opombe. Učitelji so na vprašanje o vplivu posamezne dejavnosti na njihov profesionalni razvoj odgovarjali s petstopensko lestvico, kjer so ocene pomenile: 1 – zelo majhen ali nobenega vpliva, 2 – majhen vpliv, 3 – zmeren vpliv, 4 – velik vpliv in 5 – zelo velik vpliv. V preglednici so predstavljene aritmetične sredine (M) ter standardne deviacije (SD) odgovorov za vsako dejavnost.

Skoraj vsi učitelji navajajo, da se (redno) pogovarjajo s svojimi sodelavci in tako iščejo načine, kako izboljšati svoje poučevanje, ter hkrati ocenjujejo, da je to ena izmed dejavnosti, ki na njihov profesionalni razvoj najbolj vpliva. To dokazuje, da se učitelji zavedajo pomena kakovosti kolegialnega profesionalnega učenja. S kolegialnimi hospitacijami ali z

drugimi oblikami (npr. študijske skupine) učitelj omogoči svojim kolegom, da ga opazujejo pri delu, sam pa se uči iz sprejemanja povratnih informacij kritičnih prijateljev. Kar 86,6 % jih tudi navaja, da so se v zadnjih dveh letih udeležili tečajev/delavnic, povezanih s poučevanjem, vpliv teh dejavnosti na strokovni razvoj v povprečju ocenjujejo kot zmeren. Zanimivo je, da v povprečju razmeroma visoko ocenjujejo vpliv samostojnega raziskovanja neke teme na profesionalni razvoj, vendar jih le 32,3 % navaja, da so to dejavnost izvajali v zadnjih dveh letih. Kot je znano, samostojno raziskovanje vključuje veliko mero lastne aktivnosti, kar se povezuje z večjim vplivom in bi bilo zato smiselno spodbujati učitelje k tej obliki profesionalnega razvoja, ki jo prav zaradi nujnosti lastne aktivnosti uporabljajo v manjši meri kot nekatere druge.

Če pogledamo povezanost vpliva, ki ga učitelji zaznavajo pri posamezni obliki dejavnosti, z osnovnimi podatki o učiteljih, pridemo do zanimivih ugotovitev. Povezanost trajanja zaposlitve v vzgoji in izobraževanju je z vplivom skorajda vseh navedenih dejavnosti (razen z udeležbami na strokovni oz. znanstveni konferenci oz. seminarju ter z objavo članka v strokovni oz. znanstveni reviji, s katerima povezanost ni statistično značilna) na profesionalni razvoj statistično značilno negativno povezana ($-0,057 \geq \tau \geq -0,171$; $p < 0,05$). To torej pomeni, da učitelji, ki so dlje časa zaposleni v vzgoji in izobraževanju zaznavajo manjši vpliv vseh navedenih dejavnosti na njihov profesionalni razvoj, kot učitelji, ki so zaposleni manj časa. To je po svoje razumljivo, saj se učitelji, ki so dlje časa zaposleni kot učitelji in se dlje časa stalno strokovno izobražujejo in usposablajo, najverjetneje čutijo bolj gotovi pri delu oz. pri odločanju. Še posebej bi bilo smiselno poudariti spodbujanje čim pogostejšega udeleževanja na različnih dejavnostih za učitelje, ki so v vzgoji in izobraževanju zaposleni manj časa. Za učitelje, ki so zaposleni več časa, je torej smiselno usmerjati spodbude predvsem na tiste dejavnosti, ki najbolj vplivajo in zahtevajo natančno poznavanje ozadij vseh procesov v vzgoji in izobraževanju (npr. samostojno raziskovanje ...). Verjetno bi bilo kot del profesionalnega razvoja učiteljev, ki so zaposleni že dlje časa, smiselno spodbujati predvsem izvajanje različnih oblik podajanja lastnega znanja in izkušenj mlajšim kolegom in na tak način vrednotiti njihov profesionalni razvoj.

Pri analizi zaznavanja vpliva posameznih dejavnosti glede na spol smo ugotovili, da se statistično značilne razlike med spoloma pojavljajo le pri postavkah *tečaji/delavnice, povezane s poučevanjem, hospitacije pri učiteljih na lastni šoli, branje znanstvenih besedil* ter *neuradni pogovori s sodelavci o tem, kako izboljšati svoje poučevanje*. Pri vseh teh postavkah so učiteljice statistično značilno ($p < 0,05$) zaznavale večji vpliv posameznih dejavnosti kot učitelji. Analiza zaznavanja vpliva posameznih dejavnosti glede na to, ali so učitelji zaklju-

čili pedagoške ali nepedagoške študijske programe, je pokazala statistično značilno ($p < 0,05$) višji zaznani vpliv pri učiteljih, ki so zaključili pedagoške študijske programe, in sicer pri postavkah: *hospitacije pri učiteljih na lastni šoli; hospitacije na drugih šolah; neuradni pogovori s sodelavci o tem, kako izboljšati svoje poučevanje*. Na drugi strani je analiza pokazala statistično značilno ($p < 0,05$) višji vpliv pri učiteljih, ki so zaključili nepedagoške študijske programe pri naslednjih postavkah: *branje znanstvenih besedil; povezovanje z delodajalci*. Postavlja se vprašanje, ali se te razlike pojavljajo zaradi značilnosti disciplin, s katerimi se učitelji ukvarjajo, ali zaradi razlik v seznanjenosti s posameznimi oblikami profesionalnega razvoja.

Ob analiziranju zaznavanja vpliva glede na delovno mesto učitelja (učitelj splošnoizobraževalnih predmetov, strokovnoteoretičnih predmetov ali praktičnega pouka) so razlike statistično značilne ($p < 0,05$) pri nekaterih postavkah. Pri tem učitelji splošnoizobraževalnih predmetov ($M = 3,39$; $SD = 0,88$) navajajo statistično značilno ($p < 0,05$) manjše zaznavanje vpliva *branja znanstvenih besedil* na lastni profesionalni razvoj kot učitelji strokovnoteoretičnih predmetov ($M = 3,63$; $SD = 0,84$). Prav tako učitelji splošnoizobraževalnih predmetov ($M = 2,84$; $SD = 1,08$) navajajo statistično značilno ($p < 0,05$) manjše zaznavanje vpliva *povezovanja z delodajalci* na lastni profesionalni razvoj kot učitelji strokovnoteoretičnih predmetov ($M = 3,40$; $SD = 0,89$) in učitelji praktičnega pouka ($M = 3,58$; $SD = 0,91$). Statistično značilno ($p < 0,05$) manjše zaznavanje vpliva *aktivnega sodelovanja pri organizaciji in vrednotenju praktičnega usposabljanja za dijake šole* na lastni profesionalni razvoj je prav tako prepoznati pri učiteljih splošnoizobraževalnih predmetov ($M = 2,87$; $SD = 1,19$) v primerjavi z učitelji strokovnoteoretičnih predmetov ($M = 3,29$; $SD = 1,00$) in učitelji praktičnega pouka ($M = 3,57$; $SD = 0,94$). Glede na razumevanje ozadja širjenja potrebnih kompetenc učiteljev bi morali pri vseh učiteljih stremeti k udeleževanju v raznolikih aktivnostih nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, saj raznolikost oblik lahko pripomore k vplivu na različnih področjih profesionalnega razvoja. Vidimo torej, da se ob upoštevanju demografskih značilnosti učiteljev pogosto pokaže, da izstopajo podobne postavke, kar je mogoče razložiti z značilnostmi teh demografskih dejavnikov, ki se med seboj povezujejo – tako so npr. učitelji praktičnega pouka najpogostejše zaključili nepedagoške študijske programe, učitelji splošnoizobraževalnih predmetov pa pedagoške študijske programe.

Ob analizi oblik nadaljnega strokovnega izobraževanja in usposabljanja lahko torej vidimo, da se učitelji pogosto udeležujejo tako formalnih kot neformalnih oblik, ki jim pripisujejo tudi velik vpliv na prihodnje delo, velik vpliv na delo pa pripisujejo tudi ne-

katerim oblikam, ki se jih ne udeležujejo zelo pogosto (npr. raziskovanje neke teme) in bi od učiteljev zahtevale veliko samoiniciativnosti. Ob primerjalnem pregledu podatkov iz Mednarodne raziskave poučevanja in učenja TALIS (Sardoč idr., 2009) je razvidno, da so podatki za obe populaciji učiteljev zelo podobni, saj so učitelji tretje triade osnovne šole zelo podobno poročali o svojem nadaljnjem strokovnem izobraževanju in usposabljanju. Pri tem je zanimiv podatek, da se povprečno v vseh državah, ki se udeležujejo Mednarodne raziskave poučevanja in učenja TALIS (2009) približno 15 % več učiteljev vključuje v aktivnejše oblike nadaljnega izobraževanja in usposabljanja (npr. raziskovanje, hospitacije na drugih šolah in državah ...) kot v Sloveniji. To predstavlja kazalnik, ki govori o neki družbeni in sistemski značilnosti celotne slovenske populacije učiteljev in k čemur bi veljalo pristopati na sistemski ravni. Iz navedenega je tudi razvidno, da se najpogostejše oblike in vsebine strokovnega izobraževanja in usposabljanja med populacijami učiteljev (učitelji poklicnega in strokovnega izobraževanja ter učitelji tretjega triletja devetletne osnovne šole) pravzaprav ne razlikujejo.

Kot posebnosti profesionalnega razvoja učiteljev v poklicnem in strokovnem izobraževanju smo na podlagi teoretičnih predpostavk izpostavili predvsem *praktično usposabljanje* ter *povezovanje z delodajalci*. Vendarle lahko na podlagi podatkov razberemo, da se kar 59,8 % učiteljev nadaljnega izobraževanja in usposabljanja na področju *povezovanja z delodajalci* ne udeležuje skoraj nikoli ali nikoli ter da kar 74,7 % učiteljev v zadnjih dveh letih ni aktivno sodelovalo pri *organizaciji in vrednotenju praktičnega usposabljanja z delom za dijake svoje šole*. Na podlagi tega lahko sklepamo, da je na področju nadaljnega izobraževanja in usposabljanja učiteljev poklicnega in strokovnega srednjega izobraževanja pre malo poudarka namenjenega specifičnim področjem, ki bi lahko okrepila zanimanje za vključevanje dijakov v izobraževanje za ta, večinoma deficitarna, področja.

Učitelji v poklicnem in strokovnem izobraževanju se v manjši meri od pričakovane ga udeležujejo nadaljnjih izobraževanj in usposabljanj, povezanih s prenosom praktičnih znanj v svojo prakso poučevanja. Dodaten vpogled pokaže, da se *za novosti v poklicu in stroki, za katerega se usposabljaajo dijaki*, ki jih učitelji poučujejo, vsako leto ali pogostejše usposablja 55,9 % anketiranih učiteljev. Ob upoštevanju dejstva, da 53,5 % udeležencev v raziskavi poučuje splošnoizobraževalne predmete, je to spodbuden pokazatelj, ki bi ga veljalo še dodatno razvijati. Podrobnejše analize so pokazale, da se učitelji, ki so bili pred zaposlitvijo v vzgoji in izobraževanju dlje časa zaposleni drugje, pogostejše poročajo o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju na področjih *novosti v poklicu in stroki* ter *povezovanje z delodajalci*, kar velja predvsem za učitelje, ki poučujejo praktični pouk, pa tudi

strokovnoteoretične predmete v primerjavi z učitelji splošnoizobraževalnih predmetov. To je sicer razumljivo, a bi si vendarle želeli, da se tudi učitelji splošnoizobraževalnih predmetov, ki o poklicu, za katerega se usposabljaajo njihovi dijaki, nimajo strokovnih znanj, na teh področjih pogosteje seznanjajo z novostmi in značilnostmi, saj se le-tako lahko prenašajo znanje in kompetence medpredmetno, kroskurikularno ter v prakso in obratno. Na ta način bi tudi smiselno povečali učinkovitost pridobivanja posameznih kompetenc in znanj ter lažje osmislili vrednost pridobivanja posameznih znanj in kompetenc za dijake.

Kot možna dodatna razlaga o učinkovitosti profesionalnega razvoja učiteljev in nadaljnjega strokovnega izobraževanja in usposabljanja kot njegovega temelja so nas podrobneje zanimali razlogi za udeležbo na posameznih dejavnosti v zadnjih dveh letih.

Preglednica 2: Razlogi za udeležbo na dejavnostih profesionalnega razvoja v zadnjih dveh letih

	Nisem se udeležil/a	Ker mi pri- naša točke za napredo- vanje	Ker prispe- va k moje- mu oseb- nostnemu razvoju	Ker prispe- va k moje- mu razvoju kot stro- kovnjaku	Ker je uporabno v praksi	Ker me veseli/ zanima
Tečaji/delavnice, povezane s poučevanjem	12,1	3,7	12,8	26,9	39,0	5,5
Udeležba na strokovni ali znanstveni konferenci oz. seminarju	39,7	2,2	9,0	30,7	11,0	7,3
Predstavitev na strokovni ali znanstveni konferenci oz. seminarju	75,2	2,6	5,5	10,8	3,0	2,9
Objava članka v strokovni oz. znanstveni reviji	81,3	3,2	4,0	7,2	1,6	2,7
Izobraževalni program za pridobitev dodatne stopnje izobrazbe (npr. program za pridobitev magisterija)	86,4	0,6	3,7	6,2	0,8	2,4
Hospitacije pri učiteljih na naši šoli	67,3	1,0	6,1	9,0	14,0	2,5
Hospitacije na drugih šolah	94,3	0,4	0,9	1,7	2,5	0,2
Aktivno sodelovanje v mreži učiteljev	51,7	3,8	11,5	14,0	16,2	2,9

	Nisem se udeležil/a	Ker mi pri- naša točke za napredo- vanje	Ker prispe- va k moje- mu oseb- nostnemu razvoju	Ker prispe- va k moje- mu razvoju kot stro- kovnjaku	Ker je uporabno v praksi	Ker me veseli/ zanimaja
Samostojna ali skupinska raziskava teme, ki vas poklicno zanima	61,5	0,8	7,2	13,4	9,7	9,1
Mentorstvo in/ali opazovanje in inštruiranje sodelavcev	65,3	2,5	7,1	11,1	8,7	5,4
Branje znanstvenih besedil (npr. strokovnih revij, empiričnih znanstvenih razprav, disertacij)	19,0	0,5	13,3	37,8	11,4	18,0
Neuradni pogovori s sodelavci o tem, kako izboljšati svoje poučevanje	4,5	0,6	16,8	17,0	49,1	11,9

Opombe. Udeleženci so pri vsaki dejavnosti izbrali en odgovor. V preglednici so predstavljeni odgovori udeležencev v odstotkih.

Odgovori kažejo, da se v zadnjih dveh letih učitelji večinoma niso udeleževali navedenih dejavnosti strokovnega izobraževanja in usposabljanja. Med naštetimi dejavnostmi so se v zadnjih dveh letih (najbolj pogosto) udeleževali *tečajev/delavnic povezanih s poučevanjem, brali so strokovno literaturo* in se o svojem delu *pogovarjali s sodelavci*. Kot razloge za izbiro dejavnosti najpogosteje navajajo *uporabnost v praksi* ter *prispevek k lastnemu strokovnemu razvoju*. To je mogoče ohranjati v mislih pri spodbujanju in načrtovanju nadaljnjih programov izobraževanja in usposabljanja za učitelje (še posebej tiste v poklicnem in strokovnem srednjem izobraževanju): torej posvečati pozornost k uporabnosti vsebin v praksi, prispevku k osebnostnemu razvoju in razvoju učiteljev kot strokovnjakov in ob tečajih/delavnicah, konferencah, seminarjih ter branju besedila in neformalnih pogovorih s sodelavci tudi druge oblike profesionalnega razvoja obogatiti s temi dimenzijami in spodbujati njihov razvoj.

Pri opredeljevanju razlogov za izbiro posameznih dejavnosti v okviru strokovnega izobraževanja in usposabljanja nas je zanimalo, kaj jih najpogosteje vodi pri tej izbiri, saj je lahko to za oblikovalce izobraževalnih politik dober smerokaz za prihodnje spremembe na področju nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja učiteljev.

Največkrat učitelji kot glavni razlog za izbiro neke dejavnosti navajajo *zanimivost vsebine* (39,9 %), *dolgoročno uporabnost pridobljenih znanj* (26,1 %) in *željo po boljšem poznavanju strokovnega področja oz. poklica, za katerega se izobražujejo dijaki, ki jih poučujejo* (18,4). Razlogi za izbor dejavnosti so še: *inovativni pristopi* (7,0 %), *finančne možnosti za udeležbo na izobraževanju* (2,6 %), *lokacija izobraževanja* (1,9 %), *pridobljene točke, ki omogočajo napredovanje* (1,4 %), *predlogi vodstva šole* (1,2 %), *drugo* (0,8 %) in *možnosti izobraževanja na daljavo* (0,4 %) ali *zanimanje kolegov učiteljev na šoli* (0,4%). Pri tem bi bilo zanimivo analizirati podrobnosti, ki se skrivajo v teh odgovorih. Zagotovo učitelji npr. kot »zanimive vsebine« razumejo najrazličnejše vsebinske kontekste. Toda če združimo najpogostejše navedene postavke, je mogoče predvidevati, da bi se bili učitelji pripravljene pogostejše udeleževati nadaljnjih izobraževanj in usposabljanj, ki prinašajo vsebine, ki bodo dolgoročno uporabne, specifično za poklice dijakov in bodo inovativne.

Zanimalo nas je tudi, v kolikšni meri učitelji zaznavajo spremembe v svojem profesionalnem (osebnem in strokovnem) razvoju v primerjavi z začetki njihovega poučevanja.

Najbolj izrazito učitelji zaznavajo spremembe v svojem profesionalnem (osebnem in strokovnem) razvoju v primerjavi z začetki njihovega poučevanja na področjih *uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije, odprtost za nove ideje in pristope v poučevanju in vnašanje več ustvarjalnosti v pouk*, najmanj izrazito pa na področjih *motiviranost za delo in razvijanje kritičnosti do dela drugih*, čeprav na vseh navedenih področjih v povprečju zaznavajo pozitivne spremembe v razvoju glede na začetek opravljanja dela učitelja. V podrobnejših analizah povezav z nekaterimi podatki o učiteljih (trajanje zaposlitve v vzgoji in izobraževanju, trajanje zaposlitve izven vzgoje in izobraževanja in stopnjo pridobljene formalne izobrazbe) se je pokazalo zelo malo statistično značilnih povezav, pa še te so bile zelo šibke, zato jih na tem mestu ne bomo izpostavljali. Sklepamo lahko, da se pri zaznavanju sprememb v profesionalnem razvoju učitelji glede na navedene osnovne značilnosti ne razlikujejo bistveno. Analize povezanosti zaznavanja sprememb v profesionalnem razvoju v primerjavi z začetki poučevanja na drugi strani kažejo statistično značilne razlike na vseh postavkah razen na *izražanju medsebojne podpore kolegom* ter *strpnost do drugače mislečih kolegov*.

Na splošno torej učitelji poklicnega in strokovnega izobraževanja pridobljeno znanje ocenjujejo kot pozitivno in spremljajoče spremembe doživljajo kot dobrodošle. To je vsakakor pokazatelj, da je sistematičen pristop k razvijanju stalnega strokovnega izobraževanja in usposabljanja smiseln in upravičen, saj učitelji zaznavajo pozitiven učinek. Zagotovo je smiseln premislek, kako spodbujati razvoj in povečevati pozitiven učinek pri tistih vidi-

kih profesionalnega (osebnostnega in strokovnega) razvoja, pri katerih učitelji najmanj izrazito navajajo pozitivne učinke.

Preglednica 3: Zaznane spremembe v profesionalnem razvoju

	M	SD
Pridobivanje novega strokovnega (predmetnega) znanja	4,00	0,90
Motiviranost za delo	3,33	1,05
Izražanje lastne iniciativnosti pri pouku	3,88	0,85
Vnašanje več ustvarjalnosti v pouk	4,08	0,75
Zavedanje lastnega pedagoškega ravnanja in samoevalvacija	3,97	0,74
Odprtost za nove ideje in pristope v poučevanju	4,11	0,72
Sprejemanje mnenj in idej drugih	3,90	0,73
Izražanje medsebojne podpore kolegom	3,82	0,79
Strpnost do drugače mislečih kolegov	3,60	0,83
Razvijanje lastne samokritičnosti	3,77	0,74
Razvijanje kritičnosti do dela drugih	3,54	0,75
Stališča do timskega dela	3,64	0,78
Spretnosti in navade timskega dela	3,65	0,75
Občutljivost za potrebe otrok	3,95	0,80
Občutljivost za lastno poklicno doživljanje	3,71	0,84
Pridobivanje novega znanja na pedagoškem in didaktičnem področju	3,83	0,80
Uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije	4,11	0,75

3 | Profesionalni razvoj in poučevanje

Subjektivne teorije in pojmovanja učiteljev

Tina Rutar Leban, Marija Javornik Krečič,
Tina Vršnik Perše

Pri analiziranju učinkovitosti profesionalnega razvoja učiteljev se zaradi posebnosti dela (komunikacija, raznolikost ...) ne moremo zanašati le na zunanje dejavnike ali demografske kazalnike, saj nanjo nekoliko vpliva tudi posameznikov (učiteljev subjektivni) pogled na celoten kontekst vzgojno izobraževalnega procesa.

Subjektivne teorije so eden izmed izrazov, ki se uporabljajo za poimenovanje posameznikovih osebnih pojmovanj oziroma razumevanj nekega pojava. Nastanejo kot posledica človekove težnje po osmišljanju okolja in posamezniku omogočajo boljšo orientacijo v okoliščinah, povezanih s konkretnim pojavom (Musek, 1993; Marentič Požarnik, 2000b). Subjektivne teorije kot osebne konstrukte fizičnega in duševnega sveta človek oblikuje v zvezi z najrazličnejšimi področji miselne ali fizične dejavnosti in tako predstavljajo posameznikov odnos do vsega, kar ga obkroža oziroma v kar je vpleten (Polak, 1996).

Izrazi, ki jih kot sopomenke izrazu subjektivne teorije še srečamo v strokovni literaturi, so: implicitne teorije, osebne teorije, osebna pojmovanja, sistem prepričanj, subjektivne perspektive, etnoteorije itn. (npr. Clandinin, 1986; Clark in Lampert, 1986; Goodman, 1988; Hargreaves, 1992; Harkness in Super, 1996; Kelchtermans, 1993; Musek, 1993; Yaxley, 1991; Zeichner, 1993).

Dosedanje raziskovanje subjektivnih teorij o človeku se pretežno veže na preučevanje subjektivnih teorij o sebi, o zaznavanju in razumevanju osebnosti drugih, o medosebnih odnosih ter o posameznikovem delovnem procesu.

Na področju evalviranja vzgojno-učnega procesa avtorji preučujejo predvsem subjektivne teorije učiteljev o njihovem delu, o pedagoškem odnosu z otroki ter lastni vlogi v pedagoškem procesu. Rezultati novejših raziskav kažejo, da je izvajanje dejavnosti v pedagoški praksi celo bolj kot s formalnim kurikulumom povezano z izkušnjami in izobraževanjem

učiteljev, njihovim razumevanjem otrokovega razvoja, osebnimi stališči do vzgoje in kurikuluma, z lokalnimi pogoji ter kulturo (Batistič Zorec, 2004; Covell, O'Leary, Howe, 2002; Kwon, 2004; Lepičnik Vodopivec, 2004; Miljak, 1993; Polak, 1996; Remšak, 2004; Turnšek, 2002; Veljaskov, 1999; Wakounig, 2004). Subjektivna prepričanja, vrednote, stališča pedagoških delavk in delavcev o vzgoji (subjektivne teorije o vzgoji) učinkujejo kot neke vrste prikriti kurikulum, od katerega je odvisno, kako se bo formalni kurikulum izvajal v praksi (Batistič Zorec, 2004). Medkulturne študije kažejo, da obstajajo značilne kulturne razlike v pogledih na otroštvo in vzgojo (Harkness in Super, 1996) ter da se ti pogledi odražajo tudi v delu vodstvenih in strokovnih delavk ter delavcev v vzgoji in izobraževanju (Tobin, Wu in Davidson, 1989).

V zadnjih nekaj desetletjih je bilo precej pozornosti namenjene prav proučevanju subjektivnih teorij strokovnih delavcev v vzgojno-izobraževalnem procesu, še posebej vzgojiteljic in vzgojiteljev ter učiteljic in učiteljev. Področje raziskovanja je precej obsežno, kar se kaže tudi v več različnih pojmovanjih in opredelitvah pojava. Različni avtorji z razvojem tega raziskovalnega področja pojav poimenujejo in opredeljujejo iz različnih zornih kotov. V spodnji preglednici je predstavljen kratek povzetek poimenovanj, ki se uporabljajo v zainteresirani strokovni javnosti, ter nekateri avtorji, ki so pojme razvili oziroma jih uporabljajo za opis pojava.

Preglednica 1: Poimenovanja subjektivnih teorij pri različnih avtorjih (povzeto in prirejeno po Polak, 1996)

<i>Poimenovanje</i>	<i>Angleški izraz za pojem</i>	<i>Nekateri avtorji, ki izraz uporabljajo</i>
Subjektivne teorije	Subjective theories	Krause, Corporaal, Keichtermans, Korthagen, Marentič-Požarnik, Razdevšek-Pučko, Peklaj, Bečaj, Polak, Batistič Zorec
Osebnе teorije	Personal theories	Clark, Ricord, Lakatos, Yaxley, Crebin
Implicitne teorije	Implicit theories	Shavelson in Stern, Munby, McQualter, Lampert, Weinstein
Teorije	Theories	Feldman, Olson, Hunt, Pope, Lounden
Podobe	Images	Jammamoto, Clandinin, Connelly, Calderhead in Robson

<i>Poimenovanje</i>	<i>Angleški izraz za pojem</i>	<i>Nekateri avtorji, ki izraz uporabljajo</i>
Metafore	Metaphors	Bullough, Grimmet in McKinnon, Drakenberg in Leino
Pojmovanja	Conceptions	Larsson, Glaser, Baird, Fensham, Gustone, White
Prepričanja, sistem prepričanj	Beliefs, belief system	Schon, Siegel, Harvey, Fenstermacher, Langford, Ernest, Kagan, Hamilton, Barber
Perspektive	Perspectives	Janessick, Gordon, Tabachnick in Zeichner, Goodman
Osebn praktično znanje	Personal practical knowledge	Elbaz, Clandinin, Johnston, Thomas, Buitnik

Iz preglednice je razvidno, da se je med raziskovalci tega področja v Sloveniji najbolj uveljavil izraz *subjektivne teorije* (Batistič Zorec, 2003a, 2003b, 2004; Bečaj, 1994; Marenčič Požarnik, 1987, 1990, 1993b, 2000b; Peklaj, 1992, 1993; Polak, 1996, 1997; Razdevšek Pučko, 1990; Razdevšek Pučko in Polak, 1994; Rutar Leban, 2006), ki jih sestavljajo osebna, subjektivna pojmovanja. Ne glede na to, kateri izraz uporabljamo, velja, da subjektivnih teorij oz. pojmovanj učiteljev ni mogoče obravnavati ločeno od konteksta učne situacije in torej ločeno od učečih se posameznikov (učencev, dijakov ...).

S subjektivnimi teorijami in osebnimi pojmovanji je tesno povezan tudi vzgojni slog učiteljev. V 80. letih prejšnjega stoletja so nekateri raziskovalci preučevali vedenje učencev in ugotavljali, da je to vedenje odvisno tudi od vzgojnega sloga učitelja, ki se neposredno povezuje s subjektivnimi teorijami oz. pojmovanji (pregled v: Evertson in Emmer, 1982). Podobno kot v raziskavah povezav vzgojnega sloga v družini z otrokovim vedenjem se je tudi pri povezavah med vedenjem učencev in vzgojnim slogom učitelja pokazalo, da so učitelji tistih učencev, ki so izkazovali večje zanimanje za šolsko delo in več dosegli, uporabljali dosleden in ustrezen nadzor (so na primer uporabljali pohvale, nagrade in tudi ustrezne kazni in dajali natančna navodila) in so se ustrezno odzivali na potrebe učencev (so učencem na primer razložili pomen reševanja neke naloge, težavnost nalog so prirejali znanju in sposobnostim učencev) (pregled v: Emmer, Evertson in Anderson, 1980). Namesto izraza vzgojni slog, ki se pomensko povezuje z vzpostavljanjem discipline, lahko uporabimo tudi izraz pedagoški slog, ki lahko vključuje tako vzgojne kot tudi izobraževalne vidike (npr. obvladovanje discipline v razredu, vrsta pristopov k poučevanju ...).

Sodobnejše študije povezav med vzgojnim oz. pedagoškim slogom učitelja in različnimi področji razvoja učencev kažejo na pomembnost doslednega nadzora, spodbujanja avtonomnosti in ustrezne odzivnosti na potrebe učencev. V eni izmed študij (Patrick, Turner, Meyer in Midgley, 2005), v kateri so opazovali pouk v več oddelkih, so raziskovalci odkrili tri različne tipe učnega okolja v razredih, ki ga je pogojevalo vedenje učitelja. Prvi tip učnega okolja so poimenovali podporno okolje. Zanj so bila značilna visoka pričakovanja učitelja do učencev, uporaba humorja pri poučevanju in visoka stopnja spoštovanja do učencev. Drugi tip učnega okolja so raziskovalci poimenovali nepodporno okolje. Učitelj, ki je ustvaril to okolje, je poudarjal predvsem zunanje motivacijske dejavnike za učenje in avtoritaren nadzor ter pričakoval, da se bodo učenci neustrezno vedli ter prepisovali pri preizkusih znanja. Tretji tip učnega okolja pa so poimenovali ambivalentno okolje. V učiteljevem vzgojnem oz. pedagoškem slogu so namreč zaznali nedoslednosti. Po eni strani je npr. učitelj izražal pričakovanja o visokih dosežkih učencev, hkrati pa je postavljал nizke zahteve. Nedoslednost so raziskovalci zaznali tudi v učiteljevem uveljavljanju nadzora v razredu. Raziskovalci so preučevali tudi prepričanja učencev v zvezi z učenjem in znanjem. Učenci, ki so bili v razredu deležni podpornega učnega okolja, so izražali manj negativnih prepričanj v zvezi z učenjem in znanjem, kot učenci, ki so bili v razredih s pretežno nepodpornim ali ambivalentnim učnim okoljem.

Turner, Meyer, Midgley in Patrick (2003) so preučevali povezave med učiteljevo odzivnostjo na potrebe otrok ter dosežki in doživljanjem neprijetnih čustev v zvezi s šolo pri učencih. Študija je pokazala, da se avtoritarni vzgojni slog učitelja (predvsem pomanjkanje topline v odnosu učitelja do učencev in nizka avtonomnost učencev pri šolskem delu) povezuje z negativnimi čustvi v zvezi z učenjem pri učencih in z izogibajočim se vedenjem v odnosu do šolskega dela.

J. Walker (2008) je preučevala zaznano samoučinkovitost učencev, pripravljenost za šolsko delo ter dosežke učencev pri pouku matematike v treh oddelkih. Oddelki so bili ob začetku šolskega leta (hkrati je bil to tudi začetek šolanja v novi šoli, starost otrok 12 let) povsem izenačeni glede dosežkov pri matematiki, ob tem so učenci v vseh treh oddelkih izkazovali večinoma pozitivna prepričanja o svoji učinkovitosti pri matematiki in razmeroma visoko pripravljenost za šolsko delo. Vsak razred je imel pri pouku matematike drugega učitelja, učitelji so se med seboj razlikovali v vzgojnem oz. pedagoškem slogu. Raziskovalka je predhodno analizirala vzgojne oz. pedagoške sloge vseh učiteljev matematike na šoli, glede na njihovo odzivnost in zahtevnost v odnosu do učencev in izbrala tri učitelje, ki so najbolj reprezentativno predstavljali tri vzgojne sloge: avtoritativnega, avtoritar-

nega in permisivnega. Izbrani učitelji se med seboj niso bistveno razlikovali v didaktičnih značilnostih poučevanja. Po šestih mesecih je ponovno preverila prepričanja učencev o njihovi učinkovitosti pri matematiki, njihovo pripravljenost za šolsko delo in njihove dosežke pri matematiki. Največje razlike v primerjavi z rezultati učencev ob začetku šolskega leta so se pokazale v razredu z avtoritarnim učiteljem. Ti učenci so namreč v primerjavi z učenci avtoritativnega in učenci permisivnega učitelja izkazovali bolj negativna prepričanja o svoji učinkovitosti, nižja je bila tudi njihova pripravljenost za šolsko delo. Pojavile so se tudi razlike med dosežki učencev, in sicer so imeli najnižje dosežke učenci v razredu permisivnega učitelja, med učenci avtoritativnega in avtoritarnega učitelja pa ni bilo pomembnih razlik v dosežkih.

Na področju raziskovanja vzgojnih oz. pedagoških slogov učiteljev so nekateri raziskovalci preučevali tudi vprašanje, ali lahko vzgojni oz. pedagoški slog učitelja opredelimo kot lastnost oziroma potezo in je zato v času stabilen in neodvisen od drugih dejavnikov, predvsem izobrazbe in delovnih izkušenj, ali pa gre učitelj v razvoju svojega vzgojnega sloga skozi različne faze in je vzgojni slog odvisen tudi od učiteljevega znanja in delovnih izkušenj. Rezultati sodobnejših študij, ki so preučevale predvsem spodbujanje avtonomnosti učencev, kažejo, da se učitelji spodbujanja avtonomnosti učencev lahko naučijo in prene-sejo v vsakodnevno prakso in da to dimenzijo vzgojnega sloga lahko veljavno in zanesljivo izmerimo (Reeve, Bolt in Cai, 1999; Reeve, Jang, Carrell, Jeon in Barch, 2004). Rezultati navedenih raziskav kažejo na to, da je mogoče tudi spreminjanje učiteljevih ravnanj, ki je povezano s spreminjanjem subjektivnih teorij in pojmovanj o vzgoji, učenju in poučevanju. Kot takšno je torej eden od ključnih dejavnikov uspešnosti opravljanja poklica učitelja in hkrati tudi nujen del učiteljevega profesionalnega razvoja.

Subjektivna pojmovanja učiteljev o lastnem učenju

Subjektivnih teorij oz. implicitnih pojmovanj učiteljev ne sestavljajo le njihovi osebni pogledi na učenje njihovih učencev oz. dijakov, ampak jih sestavljajo tudi osebni pogledi na druge dimenzije, ki se povezujejo z uspešnostjo njihovega poučevanja. Ena od teh dimenzij je pogled na lastno učenje¹.

¹ Subjektivne poglede učiteljev na njihovo lastno učenje smo preverjali s 40 postavkami, za katere so učitelji navajali, v kolikšni meri se z njimi strinjajo. Strukturo vključenih postavk smo preverili s faktorsko analizo. Rezultati faktorske analize so pokazali 9 faktorjev z lastno vrednostjo nad 1, ki skupaj pojasnijo 40,84 % skupne variance (KMO = ,910; Bartletov test sferičnosti: $\chi^2 [780] = 19500,273; p < 0,001$) z metodo glavnih osi in poševnokotno rotacijo (Direct Oblimin). Prvi faktor oz. vsebinski sklop zajema 5 postavk, ki skupaj pojasnijo 18,94 % skupne variance in se nanaša na aktivno notranje regulirano učenje. Poimenovali smo ga *Znanje kot aktivna konstrukcija*. Drugi vsebinski sklop zajema 5 po-

B. Marentič Požarnik (2000b) opredeli, da so subjektivna ali osebna pojmovanja naše osebne ideje, ki jih imamo o nekem pojavu. Pogosto so tudi čustveno in vrednostno obarvane, ne povsem zavestne, dorečene in logične, nam pa pomagajo razložiti svet in se znajti v njem. Za področje izobraževanja so posebno pomembna pojmovanja o učenju, znanju, poučevanju in vlogi učitelja in učenca v teh procesih. Subjektivna teorija pa je sistem več med seboj povezanih sorodnih pojmovanj (npr. o vseh omenjenih pojavih). Le ob zavedanju učiteljev, da je mogoče ter kako je mogoče spreminjati lastna pojmovanja, znanje in ravnanje, lahko pričakujemo, da bodo aktivno pristopali k analiziranju in razvijanju lastnih kompetenc ter da bodo to posredovali tudi mladim. Le ob zavedanju mladih o možnostih, ki jih ponuja sprejemanje novega znanja in spreminjanje obstoječega, je mogoče okrepiti rezilientnost, osebnostno vzdržljivost in prožnost, kar so temeljne potrebne kompetence, ko se posameznik sooči s trgom dela.

Korthagen (2004) je razvil *model jedrne refleksije*, skozi katerega posameznik ozavešči in izboljša svoje zmožnosti za preoblikovanje obstoječega znanja, izkušenj, kognitivnih struktur, občutkov, čustev, motivacije za učenje in angažiran odnos do dela ipd. Korthagen in Kessels (1999) opisujeta štiri faze (ALACT model)², ki so primerne za spodbujanje in razvijanje (aktivnega) reflektirajočega odnosa do lastnega poklicnega delovanja in profesionalnega razvoja na podlagi analize (lastne pedagoške) prakse in kognicij, ki usmerjajo posameznikovo razmišljanje, ravnanje, vrednotenje in celostno delovanje: 1. dejavnost;

stavk, ki skupaj pojasnijo 8,58 % skupne variance in se nanašajo na zunanje regulirano učenje, zato smo ga poimenovali *Zunanja regulacija učenja*. Tretji vsebinski sklop zajema 6 postavk, ki skupaj pojasnijo 3,50 % skupne variance in se nanašajo na *Nedinamičen odnos do lastnega učenja*. Četrty vsebinski sklop zajema 2 postavki, ki pojasnita 1,82 % skupne variance in zajemata odnos do lastnih napak. Poimenovali smo ga *Dinamičen odnos do lastnih napak*. Peti vsebinski sklop zajema 2 postavki, ki pojasnita 2,14 % skupne variance in se nanašata na učenje z opazovanjem in sodelovanjem s kolegi. Poimenovali smo ga *Sodelovalno, skupinsko učenje*. Šesti vsebinski sklop zajema 3 postavke, ki skupaj pojasnijo 1,78 % skupne variance ter se nanašajo na reproduciranje znanja, zato smo ga poimenovali *Znanje kot reprodukcija*. Sedmi vsebinski sklop zajema 3 postavke, ki skupaj pojasnijo 1,51 % skupne variance in zajemajo odnos do rezultatov raziskav, zato smo ga poimenovali *Odnos do raziskovanja*. Osmi vsebinski sklop zajema 4 postavke, ki skupaj pojasnijo 1,51 % skupne variance in se nanašajo na pozitiven odnos do lastnega učenja. Poimenovali smo ga *Dinamičen pogled na lastne sposobnosti*. Deveti vsebinski sklop zajema 5 postavk, ki skupaj pojasnijo 1,42 % skupne variance in se nanašajo na samostojno učenje. Poimenovali smo ga *Notranja regulacija lastnega učenja*. Dobljeni vsebinski sklopi se v nekaterih pogledih skladajo s vsebinskimi sklopi, ki sta jih v svoji raziskavi izpostavila Bolhuis in Voeten (2004), vendar je prišlo do nekaterih razlik zaradi priredbe in dodajanja postavk ter predvsem zaradi spremembe lestvice.

- 2 ALACT-model je poimenovan po začetnicah posameznih faz v angleškem jeziku: 1. *Action* - Dejavnost; 2. *Looking back on action* - Pogled nazaj na dejavnost; 3. *Awareness of essential aspects* - Zavedanje o bistvenih vidikih; 4. *Creating alternative methods of action* - Ustvarjanje alternativnih metod za dejavnost. Četrty fazi sledi peta faza Poskusa - *Trial*, ki je hkrati ponovno prva faza Dejavnost - *Action* (Korthagen in Kessels, 1999).

2. pogled nazaj na dejavnost; 3. zavedanje o bistvenih vidikih; 4. ustvarjanje alternativnih metod za dejavnost.

Lastni pogled na znanje in učenje (tudi lastno) je ključnega pomena pri tem, kaj na eni strani pričakujemo od drugih (saj pogosto sklepamo na podlagi lastnih izkušenj), in hkrati tudi, kaj pričakujemo od sebe. Če je posamezni učitelj do lastnega učenja (tudi npr. do lastnih subjektivnih pojmovanj in njihovega vpliva na poučevanje) optimistično naravnano, je mogoče z večjo verjetnostjo pričakovati, da bo na podlagi dodatnega izobraževanja in usposabljanja pri njegovem ravnanju v razredu prišlo do sprememb, kakor če je do lastnega učenja, sprememb in razvijanja kompetenc naravnano pesimistično.

V raziskavi smo pozornost posvetili subjektivnim pogledom učiteljev na lastno učenje, saj smo ugotavljali, da je mogoče na podlagi pogledov na lastno učenje sklepati tudi o spreminjanju ravnanj pri poučevanju. Subjektivne poglede učiteljev smo analizirali na podlagi vsebinskih sklopov,³ sestavljenih iz rezultatov raziskave, opravljene v okviru evalvacijske študije.

3 Subjektivne poglede učiteljev na učenje in delo dijakov smo preverjali s 40 postavkami, za katere so učitelji navajali, v kolikšni meri se z njimi strinjajo. Strukturo vključenih postavk smo preverili s faktorsko analizo, ki je pokazala, da postavke smiselno merijo 7 faktorjev (KMO = ,912; Bartletov test sferičnosti: $\chi^2 [561] = 13311,391$; $p < 0,001$). Prvi faktor oz. vsebinski sklop zajema 5 postavk, ki pojasnijo 18,94 % skupne variance in se nanaša na aktivno notranje regulirano učenje. Poimenovali smo ga *Znanje kot aktivna konstrukcija*. Drugi vsebinski sklop zajema 5 postavk, ki skupaj pojasnijo 8,58 % skupne variance in se nanašajo na zunanje regulirano učenje, zato smo ga poimenovali *Zunanja regulacija učenja*. Tretji vsebinski sklop zajema 6 postavk, ki skupaj pojasnijo 3,50 % skupne variance in se nanašajo na *Nedinamičen odnos do lastnega učenja*. Četrty vsebinski sklop zajema 2 postavki, ki pojasnita 1,82 % skupne variance in zajemata odnos do lastnih napak. Poimenovali smo ga *Dinamičen odnos do lastnih napak*. Peti vsebinski sklop zajema 2 postavki, ki pojasnita 2,14 % skupne variance in se nanašata na učenje z opazovanjem in sodelovanjem s kolegi. Poimenovali smo ga *Sodelovalno, skupinsko učenje*. Šesti vsebinski sklop zajema 3 postavke, ki skupaj pojasnijo 1,78 % skupne variance ter se nanašajo na reproduciranje znanja, zato smo ga poimenovali *Znanje kot reprodukcija*. Sedmi vsebinski sklop zajema 3 postavke, ki skupaj pojasnijo 1,51 % skupne variance in zajemajo odnos do rezultatov raziskav, zato smo ga poimenovali *Odnos do raziskovanja*. Osmi vsebinski sklop zajema 4 postavke, ki skupaj pojasnijo 1,51 % skupne variance in se nanašajo na pozitiven odnos do lastnega učenja. Poimenovali smo ga *Dinamičen pogled na lastne sposobnosti*. Deveti vsebinski sklop zajema 5 postavk, ki skupaj pojasnijo 1,42 % skupne variance in se nanašajo na samostojno učenje. Poimenovali smo ga *Notranja regulacija lastnega učenja*.

Preglednica 2: Subjektivni pogledi učiteljev na lastno učenje

<i>Vsebinski sklop*</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Znanje kot aktivna konstrukcija	4,15	0,54
Zunanja regulacija učenja	2,96	0,64
Nedinamičen odnos do lastnega učenja	1,88	0,60
Dinamičen odnos do lastnih napak	3,95	0,91
Sodelovalno, skupinsko učenje	3,78	0,71
Znanje kot reprodukcija	3,24	0,78
Odnos do raziskovanja	4,11	0,60

- 4 Vsebinski sklop *Znanje kot aktivna konstrukcija* vključuje postavke: *Dober učitelj je tisti, ki si želi nadaljnjega razvoja svojih sposobnosti, spretnosti, učenja in osebnostne rasti; Učenje je postavljanje vprašanj; Pri učenju je pomembno, da gledamo na stvari iz različnih zornih kotov; Pomembno je, da učna snov poraja vprašanja, o katerih je mogoče razpravljati; Pomembno je, da vem, kako rešiti konkreten primer.*

Vsebinski sklop *Zunanja regulacija učenja* vključuje postavke: *Največ se naučim, če imam za učenje natančna navodila; Potek dela imam natančno določen, nič ne prepustim naključju; Najraje imam, da se pouk odvija v smeri, ki sem jo navajen; Pri delu najraje sledim navodilom, ki so jih pripravili eksperti; Privoščniki za učitelje bi mi morali podati natančna navodila za delo, najbolje za vsako poglavje posebej.*

Vsebinski sklop *Nedinamičen odnos do lastnega učenja* vključuje postavke: *Rešitev problema je običajno ena sama; Z leti postaneš tako izkušen, da se ti ni potrebno več učiti; Dober učitelj je dober že od začetka svoje kariere, slab bo vedno ostal takšen; Starega mačka ne moreš naučiti novih trikov; Ko učitelj pridobi izkušnje, mu ni potrebno spreminjati svojega dela, dela lahko po ustaljenem vzorcu; Pri svojem študiju sem se naučil, kako moram delati, in to mi zadostuje; Pomembno je, da znamo samo pravilno odgovoriti na zastavljeno vprašanje, razmišljanje o vprašanju ni pomembno.*

Vsebinski sklop *Dinamičen odnos do lastnih napak* vključuje postavke: *Moti me, če dijaki opazijo, da sem storil napako; Ne moti me, če dijaki opazijo mojo napako.*

Vsebinski sklop *Sodelovalno, skupinsko učenje* vključuje postavke: *Veliko se naučim, če opazujem, kako se drugi lotevajo reševanja nekega problema; Rad vidim, kako dela moj kolega (sodelavec).*

Vsebinski sklop *Znanje kot reprodukcija* vključuje postavke: *Dober učitelj je tisti, ki obvlada vsebino predmeta, ki ga poučuje; Učenje je prejemanje odgovorov; Učenje mi pomeni zapomnitev pojmov, principov, definicij.*

Vsebinski sklop *Odnos do raziskovanja* vključuje postavke: *Rezultati raziskav s področja poučevanja in učenja se mi zdijo uporabni, če pridem ob njih do novih idej in mi dajo misliti; Rezultati raziskav s področja poučevanja in učenja se mi zdijo uporabni, če jih lahko apliciram na konkreten primer; Različna mnenja, rešitve omogočajo globlji vpogled v stvari.*

Vsebinski sklop *Dinamični pogled na lastne sposobnosti* vključuje postavke: *Celo svojo kariero se bom učil; Všeč mi je, če dijaki z vprašanji nakažejo, da se proces odvija v smeri, ki sem si jo zamislil; Učitelj pri svojem delu napreduje, se spreminja, tudi osebnostno raste zaradi stalnega izpopolnjevanja; Nikoli nisi prestar za učenje.*

Vsebinski sklop *Notranja regulacija lastnega učenja* vključuje postavke: *Največ se naučim, če moram sam, na podlagi lastnih izkušenj, ugotoviti, kako stvari delujejo; Če je vse predvidljivo, je pouk dolgočasen; Rad preizkušam nove stvari, čeprav niso vedno uspešne; Načrt in način dela si najraje pripravim sam; Veliko se lahko naučim s primerjanjem različnih mnenj (konfrontacijo).*

Dinamični pogled na lastne sposobnosti	4,54	0,50
Notranja regulacija lastnega učenja	3,89	0,54

Opomba. Strinjanje z navedenimi postavkami so učitelji izražali na petstopenjski lestvici.

Učitelji so največjo mero strinjanja izrazili pri postavkah, ki so umeščene v vsebinski sklop *Dinamični pogled na lastne sposobnosti* in *Znanje kot aktivna konstrukcija*, najmanjšo mero strinjanja pa pri postavkah, ki so umeščene v vsebinski sklop *Nedinamičen odnos do lastnega učenja* pa tudi vsebinski sklop *Zunanja regulacija učenja*. Učitelji torej do svojega lastnega učenja izrazito kažejo procesno naravnost.

Ob površnem pogledu na razlago procesnih pojmovanj, bi lahko glede na rezultate ponostavljeno sklenili, da učitelji svoje učenje regulirajo sami, dajejo prednost skupinskim (sodelovalnim) oblikam učenja, znanja ne opredeljujejo kot statične kategorije, ki je ni mogoče spreminjati in so glede samega načina dela pripravljeni na negotovost (ne zgolj na že utečene poti učenja). To so gotovo spodbudni podatki, v nadaljevanju pa jih bomo analizirali še podrobneje.

Ob podrobnejšem analiziranju vsebinskih sklopov se je izkazalo, da se glede na spol učitelji statistično značilno ($p < 0,05$) razlikujejo pri vseh vsebinskih sklopih razen pri vsebinskem sklopu *Dinamičen odnos do lastnih napak*, pri čemer ženske večje strinjanje izražajo pri vsebinskih sklopih *Znanje kot aktivna konstrukcija* ($(M_{(Z)} = 4,21; SD = 0,52)$, $(M_{(M)} = 4,02; SD = 0,56)$), *Sodelovalno, skupinsko učenje* ($(M_{(Z)} = 3,82; SD = 0,70)$, $(M_{(M)} = 3,68; SD = 0,71)$), *Odnos do raziskovanja* ($(M_{(Z)} = 4,17; SD = 0,60)$, $(M_{(M)} = 3,98; SD = 0,60)$), *Dinamični pogled na lastne sposobnosti* ($(M_{(Z)} = 4,60; SD = 0,45)$, $(M_{(M)} = 4,37; SD = 0,57)$) ter *Notranja regulacija lastnega učenja* ($(M_{(Z)} = 3,91; SD = 0,54)$, $(M_{(M)} = 3,84; SD = 0,54)$); moški pa izražajo večje strinjanje pri vsebinskih sklopih *Zunanja regulacija učenja* ($(M_{(Z)} = 2,94; SD = 0,63)$, $(M_{(M)} = 3,01; SD = 0,65)$), *Nedinamičen odnos do lastnega učenja* ($(M_{(Z)} = 1,82; SD = 0,57)$, $(M_{(M)} = 2,01; SD = 0,63)$) in *Znanje kot reprodukcija* ($(M_{(Z)} = 3,21; SD = 0,78)$, $(M_{(M)} = 3,31; SD = 0,78)$). Glede na to bi lahko sklepali podobno, kot je prikazano pri odnosu učiteljev do učenja in dela dijakov, da so ženske nekoliko fleksibilnejše in naravnane k procesnemu učenju kot moški, vendar so tudi tukaj vse razlike med aritmetičnimi sredinami obeh spolov, ne glede na to da so statistično značilne, manjše od 0,2 točke (ocene pa so bile postavljene na lestvici od 1 do 5) in so torej v praksi majhne.

Ob analiziranju podatkov o pogledu na lastno učenje glede na zaključeno izobrazbo smo ugotovili, da se statistično značilno ($p < 0,05$) učitelji z zaključeno pedagoško dodi-

plomsko izobrazbo in učitelji z nepedagoško dodiplomsko izobrazbo razlikujejo le pri vsebinskih sklopih *Znanje kot reprodukcija*, in *Odnos do raziskovanja*, vendar so bile razlike med aritmetičnimi sredinami tudi pri teh dveh vsebinskih sklopih manjše od 0,1, torej na podlagi teh podatkov ne moremo izpeljati pomembnejših ugotovitev ali smernic.

Zanimivo je, da se glede na trajanje zaposlitve pri nobenem od vsebinskih sklopov niso pokazale statistično značilne razlike. Tako lahko rečemo, da je pogled na lastno učenje relativno stabilen. Glede na dolžino zaposlitve izven sistema vzgoje in izobraževanja se razlike pojavljajo pri vsebinskih sklopih *Zunanja regulacija učenja* ($F = 2,92, p = 0,01$) in *Znanje kot reprodukcija* ($F = 8,18, p = 0,00$). Pri obeh vsebinskih sklopih večje strinjanje izražajo učitelji, ki so bili dlje časa zaposleni izven sistema vzgoje in izobraževanja v primerjavi s tistimi, ki so bili izven vzgoje in izobraževanja zaposleni krajši čas.

Glede na doseženo stopnjo formalne izobrazbe se pojavljajo statistično značilne razlike ($p < 0,05$) pri vsebinskih sklopih *Zunanja regulacija učenja* ($F = 4,11, p = 0,00$), *Nedinamičen odnos do lastnega učenja* ($F = 5,15, p = 0,00$), *Znanje kot reprodukcija* ($F = 19,63, p = 0,00$) in *Odnos do raziskovanja* ($F = 7,29, p = 0,00$). Pri vsebinskih sklopih *Zunanja regulacija učenja*, *Nedinamičen odnos do lastnega učenja* in *Znanje kot reprodukcija* učitelji z nižjo stopnjo zaključene formalne izobrazbe pogosteje navajajo strinjanje kakor učitelji z višjo stopnjo izobrazbe. Pri tem velja poudariti, da se vsi ti trije vsebinski sklopi navezujejo na postavke, ki označujejo tradicionalno orientirana pojmovanja o učenju. Pri vsebinskem sklopu *Odnos do raziskovanja* večje strinjanje navajajo učitelji, ki imajo višjo stopnjo izobrazbe v primerjavi s tistimi z nižjo stopnjo. V skladu s predstavljenimi teorijami torej učitelji z daljšim in obsežnejšim izobraževanjem izražajo večje strinjanje s procesno naravnanimi pojmovanji o učenju.

Glede na delovno mesto, ki ga opravljajo (učitelji splošnoizobraževalnih predmetov, strokovnoteoretičnih predmetov ali praktičnega pouka), se razlike pojavljajo pri vsebinskih sklopih *Zunanja regulacija učenja* ($F = 3,33, p = 0,04$), *Nedinamičen odnos do lastnega učenja* ($F = 8,77, p = 0,00$), *Dinamičen odnos do lastnih napak* ($F = 5,72, p = 0,00$), *Znanje kot reprodukcija* ($F = 49,95, p = 0,00$) in *Odnos do raziskovanja* ($F = 11,24, p = 0,00$). Pri tem se pri vsebinskih sklopih *Zunanja regulacija učenja* ($(M_{(splošnoizobraževalni)} = 2,93; SD = 0,54)$), ($M_{(strokovnoteoretični)} = 2,93; SD = 0,64$), ($M_{(praktični)} = 3,07; SD = 0,68$)), *Nedinamičen odnos do lastnega učenja* ($(M_{(splošnoizobraževalni)} = 1,86; SD = 0,59)$), ($M_{(strokovnoteoretični)} = 1,84; SD = 0,59$), ($M_{(praktični)} = 2,05; SD = 0,62$)) in *Znanje kot reprodukcija* ($(M_{(splošnoizobraževalni)} = 3,16; SD = 0,78)$), ($M_{(strokovnoteoretični)} = 3,22; SD = 0,73$), ($M_{(praktični)} = 3,79; SD = 0,80$)), ki vse zajemajo postavke tradicionalnega pojmovanja učenja, statistično značilno ($p < 0,05$) večje strinjanje

nje pojavlja pri učiteljih praktičnega pouka, prav tako pa se pri njih pojavlja nižje strinjanje pri vsebinskih sklopih *Dinamičen odnos do lastnih napak* ($(M_{(splošnoizobraževalni)} = 3,98; SD = 0,91)$, $(M_{(strokovnoteoretični)} = 3,99; SD = 0,88)$, $(M_{(praktični)} = 3,73; SD = 1,00)$) in *Odnos do raziskovanja* ($(M_{(splošnoizobraževalni)} = 4,15; SD = 0,59)$, $(M_{(strokovnoteoretični)} = 4,12; SD = 0,60)$, $(M_{(praktični)} = 3,91; SD = 0,63)$).

Ob analiziranju vsebinskih sklopov glede na to, kako pogosto so se učitelji udeležili dodatnega strokovnega izobraževanja in usposabljanja v zadnjih dveh letih, so se pokazale statistično značilne razlike ($p < 0,05$) pri vsebinskih sklopih *Znanje kot aktivna konstrukcija*, *Nedinamičen odnos do lastnega učenja*, *Sodelovalno*, *Skupinsko učenje*, *Odnos do raziskovanja*, *Dinamični pogled na lastne sposobnosti* in *Notranja regulacija lastnega učenja*. Tisti učitelji, ki so se pogosteje udeleževali nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, so navajali statistično značilno ($p < 0,05$) večje strinjanje pri vsebinskih sklopih *Znanje kot aktivna konstrukcija*, *Skupinsko učenje*, *Odnos do raziskovanja*, *Dinamični pogled na lastne sposobnosti* in *Notranja regulacija lastnega učenja*, ki vsi vključujejo postavke, ki kažejo procesno orientirana pojmovanja o učenju.

Ob analiziranju vsebinskih sklopov glede na to, kako pogosto so se učitelji udeležili dodatnega strokovnega izobraževanja in usposabljanja v zadnjih dveh letih, so se pokazale statistično značilne razlike ($p < 0,05$) pri vsebinskih sklopih *Znanje kot aktivna konstrukcija*, *Nedinamičen odnos do lastnega učenja*, *Sodelovalno*, *Skupinsko učenje*, *Odnos do raziskovanja*, *Dinamični pogled na lastne sposobnosti* in *Notranja regulacija lastnega učenja*. Tisti učitelji, ki so se pogosteje udeleževali nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, so navajali statistično značilno ($p < 0,05$) večje strinjanje pri vsebinskih sklopih *Znanje kot aktivna konstrukcija*, *Skupinsko učenje*, *Odnos do raziskovanja*, *Dinamični pogled na lastne sposobnosti* in *Notranja regulacija lastnega učenja*, ki vsi vključujejo postavke, ki kažejo procesno orientirana pojmovanja o učenju.

Mogoče je torej sklepati, da imajo učitelji, ki poučujejo praktični pouk in so bili pogosto dlje časa zaposleni izven vzgoje in izobraževanja ter imajo v povprečju nižjo stopnjo izobrazbe v primerjavi z drugimi učitelji, in pa učitelji, ki se manj pogosto udeležujejo dodatnih strokovnih izobraževanj in usposabljanj, do učenja na splošno bolj tradicionalno orientirana pojmovanja kot drugi učitelji. Če želimo pri teh učiteljih spodbuditi bolj procesno orientirana pojmovanja o učenju, moramo k temu pristopiti sistematično in pri tem opredeliti tako proces kot tudi cilje. Sistematični pristop mora ob ustrezni ponudbi ponuditi tudi dodatne spodbude za tiste, ki pri samem poučevanju vključujejo procesno narav-

nana pojmovanja ter spodbujati k nenehnemu medebojnemu kolegialnemu spodbujanju in profesionalnemu razvoju na podlagi kritičnih (samo) refleksij.

Izvedli smo tudi analizo povezanosti med vsebinskimi sklopi učiteljevega pogleda na učenje in delo dijakov ter med učiteljevim pogledom na lastno učenje. Ugotovili smo zmerno ujemanje med vsebinskimi sklopi, ki jih pri obeh vprašanjih predstavljajo procesno orientirane postavke o pojmovanju učenja in obratno. Najvišja je bila npr. korelacija med vsebinskim sklopom *Netoleranca do negotovosti* pri pogledu na učenje in delo dijakov ter vsebinskim sklopom *Nedinamičen odnos do lastnega učenja* ($r^s = 0,53$; $p < 0,001$). Ob poskusih vplivanja na spreminjanje enega vidika (npr. pojmovanja o lastnem učenju) lahko torej pričakujemo tudi spreminjanje drugega vidika (npr. pojmovanja o učenju in delu dijakov) v podobni smeri.

Učitelj je kot posameznik (torej osebnost in strokovnjak) le eden izmed dejavnikov uspešnosti dijakov na posamezni šoli, veliko vplivajo dijaki sami in pa dejavniki na ravni organizacije oz. šole. Pri pojmovanju o lastnem učenju učiteljev glede na pogoje in značilnosti organizacije, v kateri so učitelji zaposleni, lahko vidimo, da največ vsebinskih sklopov pojasnjujeta dve postavki značilnosti organizacije: *dijaki, ki so v preteklem letu ponavljali letnik*, in *dijaki, ki prihajajo iz socialno-ekonomsko šibkejših družin*. Pri tem vidimo, da manjši kot je delež dijakov, ki so v preteklem letu ponavljali letnik (kot so to navajali učitelji), bolj so se učitelji strinjali s postavkami pri vsebinskih sklopih *Odnos do raziskovanja* in *Dinamični pogled na lastne sposobnosti*, medtem ko so se s vsebinskim sklopom *Nedinamičen odnos do lastnega učenja* bolj strinjali učitelji, ki so navajali višje deleže dijakov, ki so v preteklem letu ponavljali letnik. Hkrati tudi vidimo, da manj kot so učitelji poročali o dijakih, ki prihajajo iz socialno-ekonomsko šibkejših družin, bolj so se strinjali s postavkami pri vsebinskih sklopih *Zunanja regulacija učenja*, *Nedinamičen odnos do lastnega učenja* in *Znanje kot reprodukcija*, ki spadajo med vsebinske sklope, ki opisujejo bolj tradicionalni pogled na lastno učenje. Iz tega ne moremo izpeljati neposredne vzročno-posledične zveze, vendar lahko trdimo, da sprememba enega od dejavnikov vpliva tudi na spreminjanje drugih dejavnikov in celote.

Glede na vse predstavljene podatke in analize je torej mogoče izpeljati, da je pogled na lastno učenje učiteljev srednjih poklicnih in strokovnih programov večinoma procesno naravnano. Vendarle pa smo potrdili tudi, da subjektivna pojmovanja niso neodvisna od demografskih dejavnikov učiteljev (npr. vrsta dodiplomskega študija) kot tudi niso neod-

5 Na podlagi intervalnega tipa obeh spremenljiv in njune linearne povezanosti smo uporabili Pearsonov koeficient korelacije (r).

visna od organizacijskih značilnosti šol (npr. delež dijakov, ki ponavljajo letnik). Seveda bi bilo mnogo preveč poenostavljeno trditi, da je vpliv enosmeren in da bi s spremembo posamezne od teh značilnosti lahko spremenili tudi pojmovanja učiteljev. Kot je mogoče videti tudi iz predstavljenih analiz, moramo ohranjati zavedanje, da so pojavi medsebojno povezani in sovplivajo drug na drugega.

Subjektivna pojmovanja učiteljev vplivajo na učenje in delo dijakov

Subjektivna pojmovanja glede posameznega dejavnika, kot je pogled na lastno učenje ali pogled na učenje drugih posameznikov, in naša pričakovanja do njihovega učenja, so med seboj prav tako pomembno povezana. Kako bodo učitelji ravnali pri poučevanju, ali bodo procesno ali bolj tradicionalno naravnani pri izvajanju dejavnosti pri poučevanju, je torej povezano tudi s tem, kakšna so njihova pojmovanja o učenju učencev oz. dijakov.

Po Bolhuisu in Voetenu (2004) se procesna orientiranost učiteljev kaže v nekaj med seboj povezanih točkah, ki so podrobneje predstavljene v nadaljevanju.

Regulacija učenja

Candy (1991) in Simons (1997) izpostavljata dva vidika, ki sta pomembna za aktivno učenje. Prvi se nanaša na mero, do katere je učenec izzvan, da uporablja svoje mentalne zmožnosti med učenjem. Gre torej za aktivno uporabo mišljenja – ali učenci sami odkrijejo določene stvari in ustvarjajo določene povezave (prim. Schunk in Zimmerman 1998). Drugi vidik, ki ga Simons (1997) poimenuje neodvisno učenje, pa se nanaša na uravnavanje lastnega učenja, ko učenci odločajo o različnih vidikih učnega procesa (npr. o načrtovanju učnih aktivnosti, ko reflektirajo napake in uspehe ...). Učiteljevo pojmovanje regulacije učenja je procesno naravnano, če sproža občutljivost za učenčeve notranje regulacijske procese (notranja regulacija učenja).

Pojmovanje znanja

Vse bolj se izpostavlja pomen aktivnega učenja kot tudi aktivnega poučevanja. Kot ugotavljajo Kuhn (1990), Grouws (1992) in Gardner (1991) (cit. po Stern 1997), obstaja namreč veliko večja verjetnost, da bodo učenci razumeli in ohranili informacijo, če jo bodo aktivno uporabili. Ob tem se je pokazalo (gl. Hofer, Pintrich 1997), da je učenčevo razumevanje znanja povezano s kognitivnimi procesi, skozi katere gredo med učenjem. Bolhuis in

Voeten (2004) sta v svoji raziskavi izhajala iz teze, da je učenčevo aktivno oblikovanje znanja v nasprotju s pridobivanjem znanja kot enote, ki se lahko reproducira.

Pojmovanje učenja

V okviru te dimenzije Bolhuis in Voeten (2004) navajata, da so učitelji z bolj tradicionalnim pogledom na učenje prepričani, da je učenje individualen proces, pri katerem se učenci sami razvijajo. Bolj procesno orientirani učitelji izpostavljajo, da je pomembno, da se učenci učijo z drugimi in od drugih. Prepričani so, da tako učenci dosegajo boljše učne dosežke.

Pojmovanje sposobnosti

Učiteljev pogled na znanje in sposobnosti je pomemben pri izbiri strategije učenja in poučevanja. Učitelji z dinamičnim pogledom na znanje iščejo sposobnosti, dopuščajo in ustvarjajo različne poti za učenje. Kot navajata Dweck (1988) in Wong (1991) (cit. po Bolhuis, Voeten 2004) je torej znanje izid učenja s pomočjo izkušenj. V povezavi z učiteljevim lastnim učenjem se ta vidik kaže kot iskanje priložnosti in možnosti za (osebno) rast in nenehno učenje tekom celotne poklicne poti (kariero).

Toleranca do negotovosti

V povezavi z notranjo regulacijo učenja je pomemben še en vidik, in sicer toleranca do konfliktov in negotovosti. Kot kažejo rezultati raziskav Huberja in Rotha (1999, 2003), učitelji z nižjim pragom tolerance do konfliktov in negotovosti pri svojem delu bolj uporabljajo metode, strategije, ki so že ustaljene, so jih navajeni, vendar ne stimulirajo samostojnega učenja. Ob tem je ta vidik pomemben tudi zato, ker učiteljevega profesionalnega razvoja ne smemo omejiti zgolj na razvoj spretnosti, samo na kopičenje znanja in izkušenj, ampak tudi na osebno dozorevanje, kar pomeni, da učitelj postaja reflektivni praktik, ki ga označujejo fleksibilnost, razločevanje čustev, spoštovanje individualnosti, toleranca do konfliktov in nedorečenosti, negovanje medosebnih vezi in širša družbena perspektiva (Witherell, Erickson 1978, cit. po Zuzovsky, 1990, str. 4).

V nadaljevanju tako najprej predstavljamo subjektivne poglede učiteljev na učenje in delo njihovih dijakov.⁶

6 Subjektivne poglede učiteljev na učenje in delo dijakov smo preverjali s 40 postavkami, za katere so učitelji navajali, v kolikšni meri se z njimi strinjajo. Strukturo vključenih postavk smo preverili s faktorsko analizo, ki je pokazala, da postavke merijo 7 faktorjev. (KMO = .902; Bartletov test sferičnosti: $\chi^2 [561] = 13227,382$; $p < 0,001$). Prvi faktor oz.

Preglednica 3: Subjektivni pogled učiteljev na učenje in delo dijakov po posameznem vsebinskem sklopu

<i>Vsebinski sklop⁷</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Dinamični pogled na sposobnosti dijakov	3,92	0,60
Tradicionalni pogled na učenje in sposobnosti dijakov	2,54	0,65
Netoleranca do negotovosti	1,94	0,57
Sodelovalno, skupinsko učenje	3,68	0,58
Toleranca do negotovosti pri svojem delu	4,11	0,57
Vnašanje praktičnih problemov v poučevanje	4,24	0,62

Opomba. Učitelji so izražali strinjanje z navedenimi postavkami na petstopenjski lestvici.

Podatki v preglednici 3 kažejo, da so učitelji največ strinjanja izkazali ob postavkah, ki so vključene v vsebinska sklopa *Vnašanje praktičnih problemov v poučevanje* in *Toleran-*

vsebinski sklop zajema 4 postavke, ki se navezujejo na dinamičen odnos do dijakov in do njihovega dela, ter pojasni 18,78 % skupne variance. Poimenovali smo ga *Dinamični pogled na sposobnosti dijakov*. Drugi vsebinski sklop zajema 5 postavk, ki se nanašajo na tradicionalen odnos do dijakov in do njihovega dela ter pojasni 5,39 % skupne variance. Poimenovali smo ga *Tradicionalni pogled na učenje in sposobnosti dijakov*. Tretji vsebinski sklop zajema 5 postavk, ki se nanašajo na klasične oblike poučevanja (npr. frontalni pouk, poudarek na zapomnitvi snovi) in pojasni 3,88 % skupne variance. Vsebinski sklop smo poimenovali *Netoleranca do negotovosti*. Četrty vsebinski sklop zajema 2 postavki, ki se nanašata na stališča učiteljev do znanja definicij in skupaj pojasnita 2,18 % skupne variance. Vsebinski sklop smo poimenovali *Poznavanje definicij pri učenju*. Zaradi nizke zanesljivosti vsebinski sklop *Poznavanje definicij pri učenju*, smo ga izločili iz nadaljnjih analiz. Peti vsebinski sklop vsebuje 4 postavke, ki se nanašajo na pozitivna stališča do skupinskega dela kot načina poučevanja ter pojasni 1,67 % skupne variance. Vsebinski sklop smo poimenovali *Sodelovalno, skupinsko učenje*. Šesti vsebinski sklop vsebuje 3 postavke, ki se nanašajo na spodbujanje osebnostne rasti dijakov in pojasni 1,14 % skupne variance. Vsebinski sklop smo poimenovali *Toleranca do negotovosti*. Sedmi vsebinski sklop zajema 3 postavke, ki se nanašajo na pozitivna stališča do vnašanja resničnih in praktičnih problemov v poučevanje ter skupaj pojasnijo 1,02 % skupne variance. Poimenovali smo ga *Vnašanje praktičnih problemov v poučevanje*. Dobljeni vsebinski sklopi se v nekaterih pogledih skladajo s vsebinskimi sklopi, ki sta jih v svoji raziskavi izpostavila Bolhuis in Voeten (2004), vendar je prišlo do nekaterih razlik zaradi priredbe in dodajanja postavk relevantnih za poklicno in strokovno izobraževanje ter predvsem zaradi spremembe lestvice. V prvotni obliki vprašalnika je uporabljena prisilna izbira med dvema postavkama, v naši raziskavi pa pet stopenjska lestvica za izražanje strinjanja.

- 7 Vsebinski sklop *Dinamični pogled na sposobnosti dijakov* vključuje postavke: *Vsak dijak lahko napreduje, postane bolj uspešen; Dijaki so sposobni samostojno delati; Razloge za dijakov neuspeh je mogoče odpraviti; Dijakom, ki dosegajo slabši uspeh, lahko pomagamo.*

Vsebinski sklop *Tradicionalni pogled na učenje in sposobnosti dijakov* vključuje postavke: *Šola je za dijake dolžnost, zato lahko pričakujem težave pri motivaciji; Ko dijaki delajo v skupinah, se običajno naučijo napačne stvari drug od drugega; Od nekaterih dijakov nikakor ne morem pričakovati napredka; Dijaki niso sposobni samostojno delati; Metoda diskusije vzame preveč časa glede na svojo učinkovitost.*

ca do negotovosti pri svojem delu, najmanj pa so se strinjali s postavkami, ki so umeščene v vsebinski sklop *Netoleranca do negotovosti* in *Tradicionalni pogled na učenje in sposobnosti dijakov*. Rečemo lahko, da so učitelji zelo dosledno potrjevali svojo procesno naravnost pojmovanj, saj na vseh vsebinskih sklopih, ki so bili strukturirani na podlagi faktor-ske analize, navajajo procesno naravnane subjektivne poglede na učenje dijakov.

Ob podrobnejšem analiziranju vsebinskih sklopov se je izkazalo, da se glede na spol učitelji statistično značilno ($p < 0,05$) razlikujejo pri vseh vsebinskih sklopih, razen pri vsebinskem sklopu *Poznavanje definicij pri učenju*. Ženske izražajo večje strinjanje pri vsebinskih sklopih *Dinamični pogled na sposobnosti dijakov* ($(M_{(\bar{Z})} = 3,95; SD = 0,60)$, $(M_{(M)} = 3,8; SD = 0,58)$), *Sodelovalno, skupinsko učenje* ($(M_{(\bar{Z})} = 3,71; SD = 0,59)$, $(M_{(M)} = 3,63; SD = 0,56)$), *Toleranca do negotovosti pri svojem delu* ($(M_{(\bar{Z})} = 4,15; SD = 0,58)$, $(M_{(M)} = 4,03; SD = 0,55)$) in *Vnašanje praktičnih problemov v poučevanje* ($(M_{(\bar{Z})} = 4,30; SD = 0,60)$, $(M_{(M)} = 4,12; SD = 0,64)$) kot moški. Moški izražajo večje strinjanje pri vsebinskih sklopih *Tradicionalni pogled na učenje in sposobnosti dijakov* ($(M_{(\bar{Z})} = 2,47; SD = 0,64)$, $(M_{(M)} = 2,67; SD = 0,63)$) ter *Netoleranca do negotovosti* ($(M_{(\bar{Z})} = 1,87; SD = 0,54)$, $(M_{(M)} = 2,12; SD = 0,88)$). Glede na to bi lahko sklepali, da so ženske nekoliko fleksibilnejše pri svojem delu kot moški, vendar so vse razlike med aritmetičnimi sredinami obeh spolov, ne glede na to, da so statistično značilne, manjše od 0,4 točke (ocene pa so bile postavljene na lestvici od 1 do 5) in so torej v praksi majhne.

Ob analiziranju zaključene izobrazbe smo ugotovili, da se statistično značilno ($p < 0,05$) učitelji z zaključeno pedagoško dodiplomsko izobrazbo in učitelji z nepedagoško dodiplomsko izobrazbo statistično značilno ($p < 0,05$) razlikujejo le pri vsebinskih sklopih *Netoleranca do negotovosti* ($(M_{(ped)} = 1,91; SD = 0,56)$, $(M_{(neped)} = 1,98; SD = 0,57)$) in

Vsebinski sklop *Netoleranca do negotovosti* vključuje postavke: *Mehanično, rutinsko učenje je najboljši način, da se dijaki naučijo mojega predmeta; Ko dijaki razpravljajo, vidijo učno snov z različnih perspektiv, vidikov; Dijakom dajem samo naloge, ki jih bodo brez težav razumeli; Napake in slabe ocene so za dijake slaba novica, zato bi jih morali pred njimi obvarovati; Nesmiselno je soočati dijake z različnimi pogledi na stvari.*

Vsebinski sklop *Sodelovalno, skupinsko učenje* vključuje postavke: *Skupinsko delo je moteče, zmoti ustaljeno delo med poukom; Dijaki se veliko naučijo s tem, ko razlagajo stvari drug drugemu; S skupinskim delom se dijaki veliko naučijo drug od drugega; Dijaki so bolj uspešni, če učno snov obravnavajo s skupinskim delo.*

Vsebinski sklop *Toleranca do negotovosti pri svojem delu* vključuje postavke: *Iz napak in slabih ocen se učimo, dijakom pri tem pomagam; Dijakom predstavim različne rešitve problema in razlage nekega pojava; Naloga učitelja je, da dijakom pomagam razviti njihove potenciale.*

Vsebinski sklop *Vnašanje praktičnih problemov v poučevanje* vključuje postavke: *Pomembno je, da dijake soočim tudi z resničnimi, vsakodnevnimi problemi; Pomembno je, da dijaki razmišljajo o nekem problemu in podajajo svoje sodbe, mnenja; Djakov ne soočam z resničnimi, vsakodnevnimi problemi, saj jih tako ali tako ne bi mogli rešiti in jih ne razumejo.*

Sodelovalno, skupinsko učenje ($(M_{(ped)} = 3,64; SD = 0,58)$, $(M_{(neped)} = 3,73; SD = 0,59)$). Pri obeh vsebinskih sklopih so višje strinjanje izražali učitelji z zaključeno nepedagoško diplomsko izobrazbo, vendar so bile razlike med aritmetičnimi sredinami tudi pri teh dveh vsebinskih sklopih manjše od 0,2, torej na podlagi teh podatkov ne moremo izpeljati pomembnejših ugotovitev ali smernic.

Glede na dolžino zaposlitve v izobraževanju se statistično značilne razlike ($p < 0,05$) pojavljajo le pri sklopih *Dinamični pogled na sposobnosti dijakov* ($F = 2,88, p = 0,01$) ter *Sodelovalno, skupinsko učenje* ($F = 5,53, p = 0,02$). Za oba vsebinska sklopa višje strinjanje izražajo učitelji, ki so manj časa zaposleni v vzgoji in izobraževanju v primerjavi s tistimi, ki so zaposleni dlje. Glede na dolžino zaposlitve izven sistema vzgoje in izobraževanja se statistično značilno ($p < 0,05$) razlikujeta vsebinska sklopa *Netoleranca do negotovosti* ($F = 5,64, p = 0,00$) in *Vnašanje praktičnih problemov v poučevanje* ($F = 2,47, p = 0,02$). Pri vsebinskem sklopu *Netoleranca do negotovosti* izražajo učitelji, ki so bili dlje časa zaposleni izven vzgoje in izobraževanja, višje strinjanje kot učitelji, ki so bili manj časa zaposleni izven vzgoje in izobraževanja. Na podlagi tega podatka je smiselno razviti strategije za profesionalni razvoj tistih učiteljev, ki so bili zaposleni izven vzgoje in izobraževanja, še posebej poudarjeno na področju fleksibilnosti in pozitivnega odnosa do novih okoliščin in alternativnih pristopov k reševanju problemov, tako na vzgojnem področju kot tudi na vsebinskem predmetnem področju.

Glede na stopnjo formalne izobrazbe, ki so jo učitelji zaključili, se statistično značilno ($p < 0,05$) razlikujejo štirje vsebinski sklopi: *Dinamični pogled na sposobnosti dijakov* ($F = 4,06, p = 0,00$), *Tradicionalni pogled na učenje in sposobnosti dijakov* ($F = 3,52, p = 0,00$), *Netoleranca do negotovosti* ($F = 10,17, p = 0,00$) in *Vnašanje praktičnih problemov v poučevanje* ($F = 6,33, p = 0,00$). Pri vseh vsebinskih sklopih glede učiteljev, ki so zaključili srednješolsko in višješolsko izobraževanje, je zaznati nekoliko izstopajoče odgovore v primerjavi z učitelji, ki so zaključili druge stopnje izobraževanja, vendar ni mogoče enoznačno trditi, da pri nekem tipu vsebinskih sklopov izražajo višje ali nižje strinjanje. Za vsebinski sklop *Netoleranca do negotovosti* je zaznati trend, da višje strinjanje izražajo učitelji z zaključenimi nižjimi stopnjami izobrazbe v primerjavi s tistimi z višjo zaključeno stopnjo izobrazbe.

Glede na vrsto delovnega mesta, na katerem so učitelji zaposleni, se razlikujejo navedbe kar pri štirih vsebinskih sklopih: *Netoleranca do negotovosti* ($F = 5,85, p = 0,00$), *Sodelovalno, skupinsko učenje* ($F = 3,22, p = 0,00$), *Toleranca do negotovosti pri svojem delu* ($F = 1,82, p = 0,05$) in *Vnašanje praktičnih problemov v poučevanje* ($F = 3,05, p = 0,00$). Pri tem

najbolj izstopajo učitelji praktičnega pouka, ki pri vsebinskih sklopih *Tradicionalni pogled na učenje in sposobnosti dijakov* ($M = 2,69$; $SD = 0,70$) in *Netoleranca do negotovosti* ($M = 2,22$; $SD = 0,63$) izražajo statistično značilno ($p < 0,05$) višje strinjanje kot učitelji strokovnoteoretičnih ($(M_{(trad)} = 2,51$; $SD = 0,66)$, ($M_{(netol)} = 1,96$; $SD = 0,56$)) in učitelji splošnoizobraževalnih predmetov ($(M_{(trad)} = 2,51$; $SD = 0,63)$, ($M_{(netol)} = 1,89$; $SD = 0,54$)), pri vsebinskih sklopih *Toleranca do negotovosti pri svojem delu* ($M = 3,99$; $SD = 0,58$) in *Vnašanje praktičnih problemov v poučevanje* ($M = 4,01$; $SD = 0,67$) pa učitelji praktičnega pouka izražajo statistično značilno ($p < 0,05$) nižje strinjanje kot učitelji strokovnoteoretičnih ($(M_{(tol)} = 4,13$; $SD = 0,56)$, ($M_{(prakt)} = 4,28$; $SD = 0,62$)) in učitelji splošnoizobraževalnih predmetov ($(M_{(tol)} = 4,13$; $SD = 0,57)$, ($M_{(prakt)} = 4,27$; $SD = 0,59$)). Pri vsebinskem sklopu *Sodelovalno, skupinsko učenje* statistično značilno ($p < 0,05$) učitelji strokovnoteoretičnih predmetov ($M = 3,76$; $SD = 0,61$) izražajo višje strinjanje kot drugi ($(M_{(splošnoizobraževalni)} = 3,65$; $SD = 0,57)$, ($M_{(praktični)} = 3,63$; $SD = 0,57$)). Na podlagi navedenega bi bilo smiselno razvijati profesionalni razvoj učiteljev praktičnega pouka v smeri poznavanja, razumevanja, toleriranja in uporabe sodobnejših pristopov k vzgoji in izobraževanju ter k večji fleksibilnosti. Ker so pogosto prav učitelji praktičnega pouka dlje časa zaposleni izven vzgoje in izobraževanja, preden se zaposlijo v vzgoji in izobraževanju, velja celostno in sistemsko pristopiti k temu vprašanju.

Hkrati se je izkazalo, da se tudi glede pogostosti udeležbe na dodatnem strokovnem izobraževanju v zadnjih dveh letih pojavljajo razlike pri vsebinskih sklopih *Dinamični pogled na sposobnosti dijakov*, *Tradicionalni pogled na učenje in sposobnosti dijakov*, *Netoleranca do negotovosti*, *Sodelovalno, skupinsko učenje*, in *Vnašanje praktičnih problemov v poučevanje*. Pri tem se je pokazal ob analizi aritmetičnih sredin zelo očiten trend, da so večje strinjanje z vsebinskimi sklopi *Dinamični pogled na sposobnosti dijakov* ($F = 3,66$, $p = 0,01$), *Sodelovalno, skupinsko učenje* ($F = 3,25$, $p = 0,02$) in *Vnašanje praktičnih problemov v poučevanje* ($F = 7,60$, $p = 0,00$) izrazili učitelji, ki so navedli, da so se pogosteje udeležili dodatnega strokovnega izobraževanja in usposabljanja v zadnjih dveh letih v primerjavi s tistimi, ki so navedli, da so se ga udeležili manj pogosto. Na drugi strani so z vsebinskimi sklopi *Tradicionalni pogled na učenje in sposobnosti dijakov* ($F = 2,89$, $p = 0,03$) in *Netoleranca do negotovosti* ($F = 10,59$, $p = 0,00$) statistično značilno večje strinjanje izrazili učitelji, ki so se dodatnega strokovnega izobraževanja in usposabljanja udeležili manj pogosto, v primerjavi s tistimi, ki so se ga udeležili bolj pogosto. Iz tega sklepamo, da je tudi spodbujanje pogostosti udeleževanja na nadaljnjem strokovnem izobraževanju in usposabljanja

nju dejavnik, ki lahko pomembno doprinese k večji naklonjenosti do sodobnejših oblik in pristopov k vzgoji in izobraževanju.

Zanimiva je tudi analiza pojmovanj o učenju in delu dijakov glede na zunanje značilnosti šole, na katere sami učitelji nimajo večjega vpliva. Pri pojmovanjih o učenju in delu dijakov se glede na pogoje in značilnosti organizacije, v kateri so učitelji zaposleni, lahko vidimo, da največ vsebinskih sklopov pojasnjujejo postavke: *dijaki, ki so v preteklem letu ponavljali letnik; dijaki, ki se med šolskim letom usposablajo tudi v delovnih organizacijah in dijaki, ki so se vpisali brez želje po opravljanju poklica*. Pri tem vidimo, da manj kot so učitelji navedli dijakov, ki so v preteklem letu ponavljali letnik, večje so učitelji navajali strinjanje pri vsebinskih sklopih *Dinamični pogled na sposobnosti dijakov, Toleranca do negotovosti pri svojem delu in Vnašanje praktičnih problemov v poučevanje*, medtem ko so se z vsebinskim sklopom *Netoleranca do negotovosti* bolj strinjali učitelji, ki so navajali višje deleže dijakov, ki so v preteklem letu ponavljali letnik.

Hkrati tudi vidimo, da manj kot so učitelji poročali o dijakih, ki so se na njihovo šolo vpisali brez želje po opravljanju poklica, bolj so se strinjali z vsebinskimi sklopi *Dinamični pogled na sposobnosti dijakov in Sodelovalno, skupinsko učenje* in na drugi strani so se z vsebinskim sklopom *Tradicionalni pogled na učenje in sposobnosti dijakov* v večji meri strinjali učitelji, ki so navajali večji delež dijakov, ki so se na njihovo šolo vpisali brez želje po opravljanju poklica, za katerega se usposablajo. Vsekakor ostaja ugotovitev, da izrazito sovpadajo tiste značilnosti, ki predstavljajo ovire za aktivno izvajanje učnega procesa, in vsebinski sklopi, ki opredeljujejo tradicionalno pojmovanje o učenju in delu dijakov.

Pogled učiteljev na obravnavo učne snovi v svojem razredu

Ana Kozina

Procesna naravnost učiteljev oz. kognitivno–konstruktivistični model torej presega analize učnega procesa z vidika učitelja in učenca in uvaja znanje kot konstrukt, ki nastane v interakciji med obema. V tem okviru je ključno, da je (tudi) učenec v učnem procesu aktiven in sam zgradi svoje znanje. Jank in Meyer (2006) poudarjata, da je aktivnost učencev in dijakov znotraj pouka nujna za uspešen izobraževalni proces. Aktivnost učencev in dijakov ni namen sama po sebi, temveč je nujen pogoj za kakovostno pridobivanje znanja, za potek spoznavnega procesa pri učencih in dijakih. Miselne sheme se namreč spreminjajo na podlagi lastne aktivnosti. Aktivnost učencev pri pouku podpirajo tudi sodobne psihološke teorije, ki poudarjajo, da je ponotranjenje znanja večje, ko učenec do znanja prihaja sam z lastno aktivnostjo (Bransford, Sherwood in Sturdevant, 1987, cit. po Rutar Ilc, 2005). Aktivna vloga učencev pomeni, da učitelj v vseh korakih pridobivanja znanja skrbi, da je učenec miselno aktiven (Rutar Ilc, 2005). Učitelji se med sabo razlikujejo tudi po tem, kako v obravnavi učne snovi aktivno vključujejo učence, tako kot druge vidike poučevanja pa je mogoče izboljšati tudi ta vidik.

V sklopu raziskav s področja učinkovitosti učenja in poučevanja v povezavi z nadaljnjim strokovnim izobraževanjem in usposabljanjem učiteljev se izpostavlja pomemben vpliv stalnega strokovnega izpopolnjevanja na načine obravnave snovi v razredih in posledično na znanje učencev in dijakov (Desimone, Porter, Garet, Yoon in Birman, 2002).

Z namenom razumevanja teh vidikov smo analizirali načine obravnave snovi, kot to vidijo učitelji, načine obravnave snovi, kot to vidijo dijaki, in skladnost načinov obravnave snovi učiteljev in dijakov. Na tej osnovi smo nadalje analizirali, kako pogostost in vrsta učiteljevega profesionalnega razvoja vplivata na njegov način obravnave snovi. Pri tem izhajamo iz predpostavke, da s spodbujanjem učiteljevega profesionalnega razvoja lahko

sklepamo na večjo zastopanost aktivnih oblik poučevanja in s tem upoštevanje kognitivno-konstruktivističnega modela oz. procesne naravnosti v učnem procesu. Profesionalni razvoj namreč vpliva na spremembe pojmovanja in ta tudi na učiteljeva ravnanja. Še bolj neposredno pa dejavniki učiteljevega profesionalnega razvoja vplivajo na konkretna učiteljeva ravnanja (prim.: Clark in Peterson, 1986; Gow in Kember, 1993, 1994; Schein, 1998).

V raziskavi so pogostost različnih načinov obravnave učne snovi ocenili učitelji in dijaki za iste postavke, in s tem smo omogočili primerjavo med zaznavami istih vidikov pouka z različnih perspektiv. Kot je bilo že pojasnjeno, smo z eksploratorno faktirsko analizo oblikovali pet vsebinskih sklopov glede načinov obravnave učne snovi. Pri ravnanjih učiteljev, ki se združujejo v vsebinski sklop *Aktivno spodbujanje dijakov s strani učitelja*, so učitelji kot najpogostejše ocenili vedenje *Spodbujam dijake, da o obravnavani snovi postavljajo vprašanja* ($M = 4,13$; $SD = 0,69$) in *Spodbujam dijake, da o snovi izražajo mnenja (tudi kritična)* ($M = 4,11$; $SD = 0,72$).

Tudi pri ostalih postavkah znotraj tega vsebinskega sklopa (*V razlago vključujem dijake tako, da tudi sami kaj razložijo* ($M = 3,85$; $SD = 0,72$); *Spodbujam dijake, da iščejo primere o obravnavani snovi* ($M = 4,04$; $SD = 1,47$); *Dijaki povedo svoje mnenje o obravnavani snovi, tudi če je drugačno od mojega* ($M = 3,72$; $SD = 0,81$)) so odgovori učiteljev višji od vrednosti 3 (na lestvici od 1 do 5), kar kaže na to, da so vedenja, navedena v postavkah, razmeroma pogosto prisotna pri obravnavi učne snovi. Na aktivne oblike pouka vplivajo tako dijaki s postavljanjem vprašanj kot tudi učitelji, ki z vprašanji spodbujajo aktivno vlogo dijakov. Tovrstne ugotovitve podpirajo tudi druge raziskave. V raziskavi Evertsonove, Andersona, Andersonove in Brophyja (1980) so učitelji, ki so bili pri poučevanju zelo uspešni, torej so njihovi učenci dosegali visoke dosežke, zastavili v povprečju 24 vprašanj v 50 minutah, medtem, ko so manj uspešni učitelji zastavili 8,6 vprašanj v enakem času. Med drugimi so se kot najbolj spodbujajoče aktivnosti izkazale razprave, skupinsko reševanje problemov, sodelovalno učenje in medvrstniško učenje za razliko od tihega branja, poslušanja ali opazovanje drugih pri samostojnem delu, ki v večji meri spodbujajo pasivno vlogo učencev in dijakov (Gettinger in Seibert, 2002).

Aktivno vlogo učencev oz. dijakov do določene mere lahko spodbudimo tudi z osmišljanjem znanja, torej z usmeritvijo na praktično vrednost in z uporabo motivirajočih načinov poučevanja, med katere sodi tudi uporaba avdio-vizualnih pripomočkov.

V okviru vsebinskega sklopa *Usmerjenost na praktično uporabnost* učitelji kot najbolj pogosto ocenjujejo *predstavljanje uporabne vrednosti snovi dijakom* ($M = 4,16$; $SD = 0,70$) in *navezovanje snovi na poklicno področje* ($M = 3,98$; $SD = 0,85$). Tudi ostali dve vrsti

ravnanja, ki se navezuje na praktično usmerjenost, imata visoke ocene (*večino snovi, ki jo podajam, lahko dijaki uporabljajo v praksi* ($M = 3,86$; $SD = 0,80$); *dijake učna snov pritegne zato, ker je tesno povezana z njihovim poklicnim področjem* ($M = 3,26$; $SD = 0,91$)), kar pomeni, da učitelji poklicnih in strokovnih programov v Sloveniji ocenjujejo, da precej pogosto navezujejo pouk na praktično vrednost pridobljenih znanj.

Obe ravnanji, ki se nanašata na uporabo avdio-vizualnih pripomočkov pri pouku (*ново snov ponazarjam z videoposnetki in slikovnimi prikazi* ($M = 3,44$; $SD = 0,96$); *med razlago uporabljam avdio-vizualna sredstva* ($M = 3,68$; $SD = 1,00$)), so učitelji ocenili s povprečno oceno več kot 3, kar kaže na to, da pri obravnavi učne snovi po lastni oceni razmeroma pogosto uporabljajo tudi različne avdio-vizualne pripomočke. Zanimivo je, da se učitelji vendarle niso v tolikšni meri strinjali s postavkami o uporabi učne tehnologije, kot so se s posameznimi drugimi postavkami v zvezi z obravnavo učne snovi. To lahko razložimo na dva načina: da je kljub vedno večji dostopnosti in interesu s strani dijakov uporaba učne tehnologije še vedno redkejša kot bi si to dijaki želeli, ali na drugi strani, da je v odgovorih na ostale postavke, vsebovana precejšnja mera socialno zaželenih odgovorov, ki se na vprašanju glede uporabe IKT ni tako močno izrazila.

Tudi na področju motiviranja dijakov učitelji ocenjujejo, da so pri tem razmeroma aktivni in učno snov pogosto predstavijo na zanimiv način (*ново snov obravnavam na zanimiv način* ($M = 3,91$; $SD = 0,62$); *dijake učna snov pritegne zato, ker jo predstavim na zanimiv način* ($M = 3,72$; $SD = 0,69$)).

Glede pasivnejših oblik vedenja in poučevanja za večino ravnanj učitelji ocenjujejo, da se med obravnavo učne snovi redko dogajajo. Ravnanje dijakov znotraj tega vsebinskega sklopa, ki je po mnenju učiteljev občasno prisotno pri obravnavi učne snovi, je *zapisovanje le naročenega* ($M = 3,17$; $SD = 1,10$) (v nasprotju z aktivnim delanjem zapisikov). Za druge oblike ravnanj so ocenili manjšo pogostost (*razlago berem iz knjige, učbenika, svojih zapisikov* ($M = 1,78$; $SD = 0,94$); *dijaki sprašujejo in odgovarjajo samo, če to od njih zahtevam (jih neposredno izzovem)* ($M = 2,61$; $SD = 0,93$); *med razlago dijaki samo prepisujejo s table in prosojnic* ($M = 2,37$; $SD = 1,09$)).

V preglednici 15 so prikazane srednje vrednosti ocen učiteljev po posameznih vsebinskih sklopih, ki kažejo stopnjo procesne naravnosti obravnave učne snovi (vključevanje kognitivno-konstruktivističnega modela) v subjektivnih pojmovanjih o ravnanju učiteljev.

Preglednica 1: Subjektivni pogledi učiteljev na obravnavo nove učne snovi

<i>Vsebinski sklop</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Aktivno spodbujanje dijakov s strani učitelja	3,97	0,62
Usmerjenost na praktično uporabnost	3,81	0,62
Uporaba avdio-vizualnih pripomočkov	3,56	0,91
Pasivna vloga dijakov	2,49	0,66
Motivacijski pristop k obravnavani snovi	3,81	0,60

Učitelji torej ocenjujejo, da obravnava učne snovi pri njihovih urah najpogosteje vključuje značilnosti, ki spodbujajo aktivne oblike poučevanja in učenja ter najmanj pogosto aktivnosti, ki spodbujajo pasivne oblike poučevanja in učenja. Učitelji torej svoj način obravnave učne snovi pri pouku doživljajo kot procesno naravnan.

Glede na pomen spodbujanja aktivnih oblik poučevanja in učenja za kakovost pridobljenega znanja dijakov nas je zanimalo ali se procesna (konstruktivno-kognitivistična) naravnost učiteljev razlikuje glede na njihov spol, glede na smer izobrazbe in trajanje zaposlitve v vzgoji in izobraževanju, podobno kot je bilo zaznati pri subjektivnih pojmovanjih o lastnem učenju ter o učenju dijakov.

Glede na spol se učitelji statistično značilno ($p < 0,05$) razlikujejo pri treh vsebinskih sklopih, pri čemer ženske pri svojem pouku pogosteje zaznavajo značilnosti, umeščene v sklopa *Aktivno spodbujanje dijakov s strani učitelja* ($(M_{(Z)} = 4,06; SD = 0,64)$, $(M_{(M)} = 3,78; SD = 0,53)$) in *Uporaba avdio-vizualnih pripomočkov* ($(M_{(Z)} = 3,60; SD = 0,87)$, $(M_{(M)} = 3,47; SD = 0,97)$); moški pa pri svojem pouku zaznavajo nekoliko bolj pogoste značilnosti, ki so bile vključene v sklop *Pasivna vloga dijakov* ($(M_{(Z)} = 2,46; SD = 0,65)$, $(M_{(M)} = 2,55; SD = 0,66)$). Tudi pri obravnavi nove učne snovi se nakazuje, da so ženske nekoliko bolj fleksibilne in naravnane k procesnemu poučevanju kot moški, vendar so razlike v praksi ponovno majhne. Ob tem ne smemo zanemariti možnosti podajanja socialno zaželenih odgovorov, kar je pogosto prisotno pri raziskavah, ki svoje ugotovitve izpeljujejo na podlagi vprašalnikov, ki zajemajo subjektivne ocene udeležencev. Omenjeno pomanjkljivost bi lahko odpravili z vključitvijo opazovanj na terenu. Ta priporočila je smiselno upoštevati pri nadaljnjem raziskovanju te tematike.

Glede na smer učiteljeve izobrazbe (pedagoška oz. nepedagoška) smo ugotovili, da statistično značilne razlike ($p < 0,05$) med obema skupinama učiteljev obstajajo pri sklopih *Usmerjenost na praktično uporabnost* ($(M_{(pedag)} = 3,67; SD = 0,61)$, $(M_{(nepedag)} = 4,02; SD = 0,55)$) in *Pasivna vloga dijakov* ($(M_{(pedag)} = 2,42; SD = 0,67)$, $(M_{(nepedag)} = 2,56; SD = 0,63)$).

Pri obeh sklopih učitelji z zaključeno nepedagoško dodiplomsko izobrazbo med poukom svojega predmeta pogosteje kot kolegi s pedagoško dodiplomsko izobrazbo zaznavajo značilnosti, ki sodijo v en ali drugi sklop, kar kaže na to, da po svoji oceni dajejo več poudarka praktični uporabi znanja ter se bolj nagibajo k pasivni vlogi dijakov. V tem okviru bi bilo smiselno v profesionalni razvoj učiteljev, ki nimajo pedagoške dodiplomske izobrazbe, vključiti spodbude za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje, ki bi se osredotočale predvsem na procese učenja (učenje kot proces, dejavniki učinkovitega učenja ...). Podobno je pri pogostosti različnih načinov poučevanja pomembno tudi, kako dolgo je bil učitelj zaposlen izven področja vzgoje in izobraževanja (pomembne razlike: *Usmerjenost na praktično uporabnost* ($F = 31,09, p = 0,00$), *Pasivna vloga dijakov* ($F = 4,79, p = 0,00$) in *Motivacijski pristop k obravnavani snovi* ($F = 5,12, p = 0,00$)). Učitelji z daljšim obdobjem zaposlitve izven sistema vzgoje in izobraževanja na vseh teh treh sklopih navajajo statistično značilno ($p < 0,05$) več ravnanj, ki sodijo v posamezen sklop.

Glede na doseženo stopnjo formalne izobrazbe se pojavljajo statistično značilne razlike ($p < 0,05$) pri vseh petih sklopih. Pri sklopih *Usmerjenost na praktično uporabnost*, *Pasivna vloga dijakov* in *Motivacijski pristop k obravnavani snovi* učitelji z nižjo stopnjo zaključene formalne izobrazbe pogosteje navajajo prisotnost navedenih značilnosti pri pouku kot učitelji z višjo stopnjo izobrazbe. Pri sklopih *Aktivno spodbujanje dijakov s strani učitelja* in *Uporaba audio-vizualnih pripomočkov* pa večjo prisotnost navedenih značilnosti pouka opažajo učitelji, ki imajo višjo stopnjo izobrazbe.

Prav tako se razlike glede na delovno mesto, ki ga opravljajo, pojavljajo pri vseh sklopih, razen pri sklopu *Aktivno spodbujanje dijakov s strani učitelja*. Pri sklopih *Usmerjenost na praktično uporabnost*, *Pasivna vloga dijakov* in *Motivacijski pristop k obravnavani snovi* statistično značilno ($p < 0,05$) višjo pogostost pojavljanja zaznavajo učitelji praktičnega pouka, pri sklopu *Uporaba audio-vizualnih pripomočkov* pa učitelji strokovnoteoretičnih predmetov.

Lahko torej rečemo, da se sklopi *Usmerjenost na praktično uporabnost*, *Pasivna vloga dijakov* in tudi *Motivacijski pristop k obravnavani snovi* pojavljajo kot tisti sklopi, pri katerih se glede na različne demografske postavke pojavljajo statistično značilne razlike med učitelji. Analize tako izpostavljajo skupine učiteljev, katerim bi dodatna strokovna izobraževanja in usposabljanja še posebej koristila. Te skupine so glede na predstavljene rezultate: učitelji moškega spola, učitelji z nepedagoško dodiplomsko izobrazbo in učitelji, ki so bili dlje časa zaposleni izven področja vzgoje in izobraževanja.

Ob analiziranju značilnosti obravnave učne snovi, kot jo navajajo učitelji, lahko vidimo, da največ vsebinskih sklopov pojasnjujejo značilnosti organizacije: *dijaki, katerih materni jezik ni slovenščina; dijaki, ki se med šolskim letom usposabljaajo tudi v delovnih organizacijah*, in *dijaki, ki so se vpisali brez želje po opravljanju poklica*. Pri tem vidimo, da je še večji delež, kot so učitelji navajali, dijakov, katerih materni jezik ni slovenščina; bolj so se strinjali tudi s postavkami pri vsebinskih sklopih *Aktivno spodbujanje dijakov s strani učitelja* in *Pasivna vloga dijakov*, kar ni mogoče preprosto posploševati. Prav tako večji delež, kot so učitelji navajali, dijakov, ki se med šolskim letom usposabljaajo tudi v delovnih organizacijah, bolj so se strinjali s postavkami pri vsebinskih sklopih *Usmerjenost na praktično uporabnost* in *Uporaba avdio-vizualnih pripomočkov*, kar se tudi vsebinsko povezuje in lahko sklepamo, da pri teh organizacijah namenjajo večji poudarek k praktični uporabnosti znanj, ki jih podajajo. Na drugi strani pa se kaže večje strinjanje učiteljev s postavkami pri vsebinskih sklopih *Aktivno spodbujanje dijakov s strani učitelja*, *Usmerjenost na praktično uporabnost* in *Motivacijski pristop k obravnavani snovi*, kjer so učitelji poročali o manjšem deležu dijakov, ki so se vpisali brez želje po opravljanju poklica.

Ne glede na to da se skozi predstavljene rezultate kažejo različne dimenzije pozitivnih učinkov stalnega strokovnega izobraževanja in usposabljanja (še posebej pa smo izpostavili skupine: moški, učitelji z nepedagoško izobrazbo in učitelji, ki so bili dlje časa zaposleni izven področja vzgoje in izobraževanja), moramo sistemsko spremljati in nuditi podporo tudi šolam, predvsem tistim, ki se pogostejše srečujejo z nekaterimi dejavniki organizacije, ki otežujejo delo učiteljev (npr. večji delež dijakov, katerih materni jezik ni slovenščina, ali večji delež dijakov, ki so se v program vpisali brez želje po opravljanju poklica). Iz navedenega je mogoče napovedovati, da bodo učitelji v nekaterih šolah lahko uspešno delovali le, če bodo ob podpori in spodbudi k želenemu nadaljnjemu strokovnemu izobraževanju in usposabljanju deležni tudi drugih, vzporednih sistemskih oblik podpore, predvsem če bo enotno delovala k skupnemu cilju celotna šola in bosta skladni tudi šolska klima in šolska kultura.

Povezovanje subjektivnih pojmovanj in ravnanj učiteljev

Tina Vršnik Perše

Učiteljeva pojmovanja o pouku, vlogi učitelja, vlogi učenca, učenju in poučevanju, ki si jih ta pridobi v procesu šolanja kot učenec in dijak, imajo zelo pomembno vlogo pri oblikovanju učitelja kot strokovnjaka – so ključna determinanta učiteljevega ravnanja v razredu. Nekateri avtorji (npr. Zeichner, Tabachnick in Densmore, 1988) menijo, da te zgodnje izkušnje celo bolj zaznamujejo prihodnjega učitelja kot sam proces dodiplomskega izobraževanja in prva leta poučevanja.

Zelo pomembno je, da učitelj ob (samo)refleksiji »pretrese« svoja pojmovanja in jih spreminja – kot navajajo avtorji (Korthagen in Lagerwerf, 1996): tudi učitelji se učijo in poklicno spreminjajo z zavestnim sistematičnim konstruiranjem pomena, kar pripelje do preoblikovanja izkušenj in pojmovnih okvirov. Po mnenju Gowa in Kemberja (1993; 1994) pomeni spreminjanje učiteljevih pojmovanj spodbudo za spreminjanje konteksta delovanja in s tem za izboljšanje učnih dosežkov pri učencih.

Raziskovalci (glej Wallace, 1991) opozarjajo na kompleksnost, število in hitrost interakcij, ki potekajo v razredu, saj gre za tudi do 1000 interakcij dnevno, zato je za njihovo presojo potrebno: prepoznavanje pomembnih sestavin okoliščin, selekcija, celovita ocena in odločitve za akcijo. Te odločitve temeljijo bolj na občutku kot na zavestni uporabi principov. Ti občutki lahko ostanejo v učitelju neraziskani ali shranjeni v podzavesti, lahko pa postanejo predmet (samo)refleksije. Zato je pomembno, da sta obe vrsti znanj vključeni v model izobraževanja učiteljev.

Zaradi kompleksnosti ozadij, ki vplivajo na ravnanje učiteljev, pri čemer je poudarjena tudi možnost spreminjanja, smo analizirali povezanost med pojmovanji učiteljev o učenju in delu dijakov in pojmovanji o lastnem učenju ter poročanju o ravnanjih pri poučeva-

nju. Skušali smo izpeljati teoretični model, ki bi lahko služil kot osnova načrtovanja tega področja.

Pri tem smo ugotovili, da se z vsebinskim sklopom o ravnanju učiteljev, ki smo ga poimenovali *Aktivno spodbujanje dijakov s strani učitelja*, statistično značilno povezujejo vsi vsebinski sklopi pojmovanj učiteljev o učenju in delu dijakov. Pozitivno in statistično značilno se povezuje z vsebinskimi sklopi *Toleranca do negotovosti pri svojem delu* ($r = 0,30$), *Sodelovalno, skupinsko učenje* ($r = 0,26$), *Vnašanje praktičnih problemov v poučevanje* ($r = 0,29$) in *Dinamični pogled na sposobnosti dijakov* ($r = 0,28$).

Glede vsebinskih sklopov pojmovanj o lastnem učenju lahko rečemo, da se prav tako statistično značilno povezujejo z vsebinskim sklopom ravnanj *Aktivno spodbujanje dijakov s strani učitelja*. Pozitivno se povezuje *Aktivno spodbujanje dijakov s strani učitelja* z vsebinskimi sklopi *Znanje kot aktivna konstrukcija* ($r = ,38$) in tudi z *Odnos do raziskovanja* ($r = ,31$), *Dinamični pogled na lastne sposobnosti* ($r = ,31$) in *Notranja regulacija lastnega učenja* ($r = ,30$), torej ponovno vidimo podoben trend povezovanja znotraj kognitivno–konstruktivističnega modela, ki se kaže skozi povezovanje procesno naravnanih pojmovanj s procesno naravnanimi ravnanji v praksi.

Z vsebinskim sklopom ravnanj, ki smo ga poimenovali *Usmerjenost na praktično uporabnost*, se prav tako povezuje večina vsebinskih sklopov pojmovanj o učenju in delu dijakov, vendar so povezave nekoliko nižje kot z vsebinskim sklopom *Aktivno spodbujanje dijakov s strani učitelja*. Pozitivno se *Usmerjenost na praktično uporabnost* povezuje predvsem z vsebinskimi sklopi pojmovanj o učenju in ravnanju dijakov *Sodelovalno, skupinsko učenje* ($r = 0,20$), *Toleranca do negotovosti pri svojem delu* ($r = 0,18$) in *Dinamični pogled na sposobnosti dijakov* ($r = 0,18$). Pri vsebinskih sklopih pojmovanj o lastnem učenju se prav tako z vsebinskim sklopom ravnanj *Usmerjenost na praktično uporabnost* statistično značilno povezujejo vsi. Pozitivno se z *Usmerjenost na praktično uporabnost* povezujejo predvsem *Znanje kot aktivna konstrukcija* ($r = 0,29$) in *Dinamični pogled na lastne sposobnosti* ($r = 0,26$) in *Notranja regulacija lastnega učenja* ($r = 0,25$).

Z vsebinskim sklopom ravnanj, ki smo ga poimenovali *Uporaba avdio-vizualnih pripomočkov*, so povezave vsebinskih sklopov pojmovanj o učenju in delu dijakov sicer večinoma statistično značilne, vendar nizke. Vsebinski sklop *Uporaba avdio-vizualnih pripomočkov* se tako najvišje pozitivno povezuje z vsebinskim sklopom *Vnašanje praktičnih problemov v poučevanje* ($r = 0,16$) in se negativno povezuje z vsebinskim sklopom *Tradicionalni pogled na učenje in sposobnosti dijakov* ($r = -0,105$), kar je tudi vsebinsko ujemanje in kaže tudi na vsebinsko veljavnost inštrumentov uporabljenih v raziskavi. Tudi vsebinski sklopi poj-

movanj o lastnem učenju učiteljev se z vsebinskim sklopom ravnanj *Uporaba audio-vizualnih pripomočkov* večinoma statistično značilno, vendar nizko povezujejo. Najvišja pozitivna povezanost je z vsebinskim sklopom *Odnos do raziskovanja* ($r = 0,185$) in negativna povezanost z vsebinskim sklopom *Nedinamičen odnos do lastnega učenja* ($r = -0,127$).

Z naslednjim vsebinskim sklopom ravnanj, ki smo ga poimenovali *Pasivna vloga dijakov*, so povezave ponovno višje in pri vseh vsebinskih sklopih pojmovanj o učenju in delu dijakov statistično značilne. Statistično značilno se vsebinski sklop ravnanj *Pasivna vloga dijakov* pozitivno povezuje z vsebinskimi sklopi pojmovanj o učenju in delu dijakov *Netoleranca do negotovosti* ($r = 0,27$), *Tradicionalni pogled na učenje in sposobnosti dijakov* ($r = 0,24$) in v manjši meri tudi z *Poznavanje definicij pri učenju* ($r = 0,10$). Tudi vsebinski sklopi pojmovanj o lastnem učenju učiteljev se večinoma z vsebinskim sklopom ravnanj *Pasivna vloga dijakov* povezujejo statistično značilno in večinoma negativno. Najvišje se pozitivno povezuje z *Nedinamičen odnos do lastnega učenja* ($r = 0,29$) in *Zunanja regulacija učenja* ($r = 0,21$), najvišje negativno pa se povezuje z *Znanje kot reprodukcija* ($r = -0,16$).

Z zadnjim vsebinskim sklopom ravnanj, ki smo ga poimenovali *Motivacijski pristop k obravnavani snovi* se vsebinski sklopi pojmovanj o učenju in delu dijakov povezujejo podobno kot s prvim vsebinskim sklopom ravnanj. Z vsebinskim sklopom ravnanj *Motivacijski pristop k obravnavani snovi* se tako najvišje pozitivno povezuje *Dinamični pogled na sposobnosti dijakov* ($r = 0,25$) in *Toleranca do negotovosti pri svojem delu* ($r = 0,24$). Vsebinski sklop ravnanj *Motivacijski pristop k obravnavani snovi* se z vsebinskimi sklopi pojmovanj o lastnem učenju povezuje še bolj kot z vsebinskimi sklopi pojmovanj o učenju in delu dijakov. Tako se pozitivno povezuje z vsebinskim sklopom *Znanje kot aktivna konstrukcija* ($r = 0,29$) in tudi z *Odnos do raziskovanja* ($r = 0,22$), *Dinamični pogled na lastne sposobnosti* ($r = 0,24$) in *Notranja regulacija lastnega učenja* ($r = ,28$).

Torej se v skladu s pričakovanji znotraj kognitivno-konstruktivističenga modela med seboj pozitivno konstantno povezujejo procesno naravnana pojmovanja in ravnanja, in na drugi strani se izrazito med seboj povezujejo tudi tradicionalno naravnana pojmovanja in ravnanja. To potrjuje vsebinsko smiselne opredelitve faktorjev oz. vsebinskih sklopov. Hkrati omogoča tudi bolj natančne načrte za posege v spreminjanje posameznih praks, ki bi pripeljale do sodobnejših pojmovanj in ravnanj na vseh tistih vidikih, ki se družbeno zdijo pomembni in potrebni. Spreminjanje subjektivnih pojmovanj bi posredno pomenilo tudi spreminjanje ravnanj. Spreminjanje ravnanj bi pomenilo spreminjanje subjektivnih pojmovanj, še posebej, če temelji spreminjanje na aktivni (samo)refleksiji učiteljev z namenom lastnega profesionalnega razvoja.

Pogled dijakov na obravnavo učne snovi

Polona Kelava

Na področju poučevanja se je izkazalo za utemeljeno preučevanje dveh (ali več) perspektiv (gl. npr. Šteh, 1999, Javornik Krečič, 2008), saj učitelji tako lahko svoja ravnanja ocenijo tudi v okviru svojih pojmovanj, vprašanje pa je, ali njihova prizadevanja po spremienjanju ravnanj v resnici dosežejo tudi dijake oziroma jih ti zaznajo. Primerjave, ki so bile narejene med odgovori oziroma ocenami dogajanja pri pouku iz zornega kota učiteljev in učencev, namreč prispevajo k bolj objektivnemu posnetku stanja med, na eni strani, socialno zaželenim odgovarjanjem učiteljev, in na drugi strani strogem presojanju (ocenjevanju) dijakov.

Kakor ugotavljajo raziskovalci (prim. Vršnik Perše, 2014), se v kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa, uspešnosti poučevanja in v učnih dosežkih kažejo ob učiteljevih tudi implicitna pojmovanja učencev oz. dijakov. Glede na dinamični model učinkovitosti izobraževanja (Creemers in Kyriakides, 2013) je mogoče ugotavljati kognitivne, afektivne, psihomotorične in metakognitivne dosežke učencev, vplivi nanje pa so večnivojski (dejavniki na nivoju učenca oz. dijaka, na nivoju razreda oz. učitelja, na nivoju šole in na nivoju sistema). Pri tem naj bi bil vsak od nivojev posredno in neposredno povezan z dosežki učencev oz. dijakov, hkrati pa model predvideva tudi mesebojne povezave med komponentami modela. Razlike zlasti v učnih dosežkih naj bi bile razložene s primarnimi procesi na nivoju razreda oz. učitelja. Model izpušča vplive učiteljevega konteksta, ki se povezujejo z aktivnostjo učiteljev, kot so npr. subjektivna pojmovanja.

Kakovost učnega procesa je torej v soodvisnosti od posameznih značilnosti učencev oz. dijakov, razreda oz. učitelja, šole in sistema. Na tej ravni ob vzpostavljanju ozadja za učinkovito poučevanje in učenje ne smemo spregledati povezave med pričakovanji o zna-

nju ter o drugih (ki so del subjektivnih pojmovanj) in vrednotenjem znanja (ki je povezano tudi s specifično kompetenco preverjanja in ocenjevanja ter vrednotenja znanja).

Obstajata dva ključna pristopa, ki razlagata vpliv učiteljevih pričakovanj na vedenje učencev in njihove dosežke, ki temeljita na pojavu samouresničujoče se prerokbe: Rosenthalov učinek in teorija označevanja (Pečjak in Košir, 2002). Pri Rosenthalovem efektu gre za krepitev pozitivnega vedenja, teorija označevanja pa govori o tipiziranju neželenega vedenja. Oba pristopa omogočata naslednje zaključke o povezavi med učiteljevimi pričakovanji ter vedenjem in dosežki učencev, ki predstavljajo dinamiko samouresničujoče se prerokbe:

- Učitelji do svojih učencev oblikujejo različna pričakovanja na osnovi njihovih dosežkov, vedenja ali drugih informacij, ki jih dobijo o učencih (npr. učenčev SES, njegova fizična privlačnost, informacije, ki jih o učencu dobijo od drugih učiteljev ...)
- Učiteljeva stališča in pričakovanja do učencev vplivajo na njegovo verbalno in neverbalno vedenje do učencev.
- Učenci zaznavajo, da učitelj kaže do različnih učencev različno vedenje.

Na osnovi različnega odnosa, ki ga ima učitelj do različnih učencev, ti ozavešajo, da ima učitelj do njih različen odnos in pričakovanja. Učenci prilagodijo svoje vedenje učiteljevim pričakovanjem in sčasoma postanejo njihovi dosežki (ali vedenje) skladni s pričakovanji učitelja (prav tam).

Zato nas je zanimalo, kako način obravnavane snovi pri pouku vidijo in ocenjujejo dijaki. Dijaki so ocenjevali pogostost istih vedenj pri pouku kot učitelji¹.

¹ Dijaki so odgovarjali na enake postavke kot učitelji glede obravnave učne snovi, torej so tudi oni na petstopenjski lestvici označili pogostost posameznih dejavnosti. 33 vključenih načinov obravnave snovi smo vključili v faktorsko analizo (KMO = 0,941; Bartlettov test sferičnosti: $\chi^2 [528] = 19212,015$; $p < 0,001$). Glede na Kaiser-Guttmanov kriterij smo podobno kot pri učiteljih izločili 7 faktorjev, ki skupaj pojasnijo 45,79 % skupne variance. Analiza razporeditve postavk v faktorje pri učiteljih in pri dijakih je v večini primerov pokazala enako razporeditev postavk po faktorjih, nekatere postavke pa se pri dijakih in pri učiteljih niso razporedile v iste faktorje. Te postavke smo izločili iz nadaljnjih analiz zaradi omogočanja primerjav med načini obravnavane snovi po ocenah učiteljev in dijakov. Na ta način smo v nadaljnjih analizah ohranili pet faktorjev oz. vsebinskih sklopov obravnavanja snovi, ki so identični pri učiteljih in pri dijakih. Prvi vsebinski sklop povzema podatke o tem, kako aktivno učitelji spodbujajo dijake, in smo ga poimenovali *Aktivno spodbujanje dijakov s strani učitelja* in vključuje 5 postavk. Drugi vsebinski sklop zajema usmerjenost učiteljev k vključevanju praktične uporabnosti učne snovi v obravnavo nove učne snovi. Poimenovali smo ga *Usmerjenost na praktično uporabnost* in vključuje 4 postavke. Tretji vsebinski sklop zajema uporabo avdio-vizualnih pripomočkov za obravnavo nove učne snovi. Poimenovali smo ga *Uporaba avdio-vizualnih pripomočkov* in vključuje 2 postavki. Četrty vsebinski sklop zajema dejavnike, ki kažejo na le majhno aktivnost pri vključevanju dijakov v obrav-

Ravnanja, ki so del vsebinskega sklopa *Aktivno spodbujanje dijakov s strani učitelja*, večinoma dijaki ocenjujejo z oceno 3, ki na ocenjevalni lestvici pomeni, da so pri obravnavi učne snovi prisotna včasih. Največjo pogostost pripisujejo naslednjim ravnanjem učitelja: *dijakom dovoli, da povedo svoje mnenje o obravnavani snovi, tudi če je drugačno od njegovega* ($M = 3,26$; $SD = 1,22$). Sledijo: *spodbuja dijake, da o obravnavani snovi postavljajo vprašanja* ($M = 3,23$; $SD = 1,1822$); *v razlago vključuje dijake tako, da tudi sami kaj razložijo* ($M = 3,16$; $SD = 1,13$); *spodbuja dijake, da o snovi izražajo mnenja (tudi kritična)* ($M = 3,04$; $SD = 1,21$); *spodbuja dijake, da iščejo primere o obravnavani snovi* ($M = 2,93$; $SD = 1,13$).

Dijaki kot najbolj pogosto značilnost obravnave učne snovi znotraj sklopa *Usmerjenost na praktično uporabnost* navajajo *navezovanje snovi na poklicno področje, za katerega se usposablja*. To ravnanje so v povprečju ocenili z oceno med 3 in 4 ($M = 3,54$; $SD = 1,21$), kar pomeni, da je navedena značilnost razmeroma pogosto prisotna pri obravnavi učne snovi. Na ostala vedenja (*večino snovi, ki jo podaja, lahko dijaki uporabljajo v praksi* ($M = 3,25$; $SD = 1,21$); *dijakom predstavi uporabno vrednost obravnavane snovi (kje in kako bodo lahko znanje uporabili)* ($M = 3,18$; $SD = 1,13$); *dijake učna snov pritegne zato, ker je tesno povezana z njihovim poklicnim področjem* ($M = 3,00$; $SD = 1,29$)) so v povprečju odgovarjali z oceno 3, kar kaže na to, da so navedena ravnanja glede na oceno dijakov pri obravnavi učne snovi prisotna včasih. Dijaki v povprečju prav tako ocenjujejo, da učitelji včasih obravnavano snov predstavijo na zanimiv način (*novi učni snov obravnava na zanimiv način* ($M = 3,06$; $SD = 1,27$); *dijake učna snov pritegne zato, ker jo predstavi na zanimiv način* ($M = 3,01$; $SD = 1,34$)).

Dijaki ocenjujejo, da učitelji redko oz. le včasih uporabljajo različne avdio-vizualne pripomočke pri obravnavi učne snovi (*novi snov ponazarja z videoposnetki in slikovnimi prikazi* ($M = 2,75$; $SD = 1,34$); *med razlago uporablja avdio-vizualna sredstva* ($M = 3,20$; $SD = 1,42$)).

Po drugi strani dijaki tudi večino ravnanj v vsebinskem sklopu *Pasivna vloga dijakov* večinoma ocenjujejo z oceno 3, kar pomeni, da so vedenja oz. značilnosti, ki so navedene v postavkah, včasih prisotne pri obravnavi učne snovi. Po ocenah dijakov o pogostosti si v tem sklopu sledijo naslednja ravnanja pri obravnavi učne snovi: *dijaki si sproti zapisujejo samo to, kar učitelj naroči* ($M = 3,56$; $SD = 1,29$); *med razlago dijaki samo prepisujejo s table in prosojnic* ($M = 3,08$; $SD = 1,38$); *razlago učitelj bere iz knjige, učbenika, svojih zapi-*

navo nove učne snovi. Poimenovali smo ga *Pasivna vloga dijakov* in vključuje 4 postavke. Peti vsebinski sklop zajema motivacijske dejavnike, ki jih učitelji vključujejo v obravnavo nove učne snovi. Poimenovali smo ga *Motivacijski pristop k obravnavi snovi* in vključuje 2 postavki.

skov ($M = 3,04$; $SD = 1,35$); *dijaki sprašujejo in odgovarjao samo, če to zahteva učitelj (neposredno izzove)* ($M = 2,90$; $SD = 1,23$). Zanimivo je, da so tako dijaki kot učitelji kot najbolj pogosto znotraj tega sklopa ocenili *zapisovanje le naročenega* (v nasprotju z aktivnim delanjem zapiskov), kar kaže na to, da to vedenje tako učitelji kot dijaki ocenjujejo kot pogosto prisotno pri obravnavi učne snovi. Pri spodbujanju profesionalnega razvoja učiteljev strokovnega in poklicnega izobraževanja bi tako veljalo izpostaviti to točko kot eno do tistih, kjer bi učitelji relativno lahko in hitro spreminjali svoja ravnanja.

V spodnji preglednici predstavljamo subjektivne poglede dijakov na obravnavo nove učne snovi po posameznih vsebinskih sklopih.

Preglednica 1: Subjektivni pogledi dijakov na obravnavo nove učne snovi

<i>Vsebinski sklop</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Aktivno spodbujanje dijakov s strani učitelja	3,12	0,87
Usmerjenost na praktično uporabnost	3,24	0,91
Uporaba avdio-vizualnih pripomočkov	2,98	1,24
Pasivna vloga dijakov	3,14	0,81
Motivacijski pristop k obravnavani snovi	3,01	1,23

Dijaki so kot najpogostejša ocenili ravnanja, ki sodijo v vsebinski sklop *Usmerjenost na praktično uporabnost*, kot najmanj pogosta pa so ocenili ravnanja, ki sodijo v vsebinski sklop *Uporaba avdio-vizualnih pripomočkov*. Ker smo pri analiziranju odgovorov učiteljev dokazali, da obstajajo med njimi razlike, nas je zanimalo, ali se tudi ocene dijakov o pogostosti posameznih ravnanj učiteljev med poukom razlikujejo glede na spol, glede na vrsto programa, ki ga obiskujejo, učnega uspeha iz preteklega leta letnika, ki ga obiskujejo.

Odgovori dijakov v zvezi s pogostostjo pojavljanja opisanih značilnosti pri pouku se glede na spol dijaka statistično značilno ($p < 0,05$) razlikujejo pri sklopih *Pasivna vloga dijakov* ($(M_{(Z)} = 3,11$; $SD = 0,80$), $(M_{(M)} = 3,20$; $SD = 0,82)$) in *Motivacijski pristop k obravnavani snovi* ($(M_{(Z)} = 3,09$; $SD = 1,23$), $(M_{(M)} = 2,89$; $SD = 1,56)$), pri čemer fantje pogostejše zaznavajo značilnosti, združene v sklop *Pasivna vloga dijakov*; dekleta pa značilnosti sklopa *Motivacijski pristop k obravnavani snovi*. Fantje torej skupino dijakov pri pouku pogostejše zaznavajo v pasivni vlogi v primerjavi z dekleti, dekleta pa navajajo, da učitelji učno snov pogostejše obravnavajo na zanimiv način kot to navajajo fantje. Posebej bi bilo torej potrebno učitelje, tudi na področju strokovnega in poklicnega izobraževanja, opozoriti na motivacijo in spodbujanje zanimanja fantov. Glede na predstavljene značilnosti in rezul-

tate namreč lahko vidimo, da dekleta bolj pozitivno sprejemajo trud, ki ga učitelji vlagajo v poučevanje, in da bi lahko k temu spodbudili tudi fante. Potreben je drugačen pristop, metode in oblike dela, ki bi jih lahko pritegnile. Rezultati so skladni z rezultati drugih raziskav s področja, ki tudi ugotavljajo, da dekleta bolj pogosto poročajo, da jih pouk in obravnava učne snovi pritegne, jim je zanimiva in zabavna (Gentry, Gable in Rizza, 2002). To je mogoče delno razložiti tudi s prevladujočo feminizacijo v poklicih znotraj vzgojno-izobraževalnega sistema, ki s sabo prinaša ravnanja učiteljic, žensk, ki so bolj podobna in prilagojena ravnanju in vedenju deklet.

Glede na vrsto programa, ki ga dijaki obiskujejo, se med njimi pojavljajo statistično značilne razlike ($p < 0,05$) pri vseh sklopih, razen v sklopu *Uporaba avdio-vizualnih pripomočkov*, pri tem pa ni mogoče zaslediti čiste slike, da bi večjo prisotnost posameznih značilnosti, ki sestavljajo vsebinske sklope, navajali dijaki določene vrste programa.

Ob upoštevanju letnika, ki ga obiskujejo dijaki, se statistično značilne razlike ($p < 0,05$) pojavljajo pri vseh petih vsebinskih sklopih, vendar ponovno ni mogoče razbrati posebnega pomena, ki bi ga imelo leto obiskovanja pouka pri zaznavanju obravnave učne snovi pri dijakih. Podobno velja za učni uspeh, ki so ga dijaki dosegli v preteklem šolskem letu.

Podobno kot pri učiteljih nas je tudi pri dijakih zanimala napovedna vrednost dodatnega strokovnega izobraževanja in usposabljanja učiteljev na to, kako učitelji obravnavajo učno snov.

Najprej nas je zanimalo ali lahko (s pomočjo regresijske analize) na podlagi pogostosti stalnega strokovnega izobraževanja in usposabljanja učiteljev v zadnjih dveh letih pomembno napovemo pogled dijakov na način obravnave nove učne snovi učiteljev.

Preglednica 2: Napoved pogleda dijakov na načine obravnave nove snovi na podlagi pogostosti nadaljnjega strokovnega izobraževanja in usposabljanja učiteljev v zadnjih dveh letih

	b (SE)	β	t	p	R	R ²	R ^{2*}
Aktivno spodbujanje dijakov s strani čitelja	,212 (.109)	,056	1,955	,051	,056	,003	,002
Usmerjenost na praktično uporabnost	,412 (.090)	,130	4,582	,000	,130	,017	,016
Uporaba avdio-vizualnih pripomočkov	,338 (.062)	,155	5,484	,000	,155	,024	,023
Pasivna vloga dijakov	-,424 (.078)	-,154	-5,411	,000	,154	,024	,023
Motivacijski pristop k obravnavani snovi	,161 (.061)	,075	2,639	,008	,075	,006	,005

Opombe. Uporabili smo metodo hkratnega vključevanja spremenljivk (»enter«). Imena spremenljivk so navedena s ključnimi besedami. R^{2*} je popravljeni R².

Pogostost nadaljnega strokovnega izobraževanja in usposabljanja učiteljev v zadnjih dveh letih pomembno napoveduje poglede dijakov na naslednje načine obravnave nove učne snovi: *Usmerjenost na praktično uporabnost*, *Uporaba audio-vizualnih pripomočkov*, *Pasivna vloga dijakov* in *Motivacijski pristop k obravnavani snovi*, ne pa tudi *Aktivno spodbujanje dijakov s strani učitelja*. Glede na koeficiente determinacije ocenjujemo, da ima pogostost stalnega strokovnega izobraževanja in usposabljanja največjo napovedno moč za pasivne oblike poučevanja in uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije. Pogostejše kot se učitelji strokovno izobražujejo in usposabljaajo tudi dijaki pogostejše ocenjujejo njihovo obravnavo učne snovi kot aktivno in motivacijsko ter manj pogosto kot pasivno in več uporabljajo pri pouku informacijsko komunikacijsko tehnologijo. Pogostost nadaljnega strokovnega izobraževanja in usposabljanja pomembno napoveduje tudi, kako dojemajo dijaki usmerjenost učiteljev na praktično uporabnost. Pogostejše kot se učitelji strokovno izobražujejo in usposabljaajo, se tudi pri pouku po ocenah dijakov praktično usmerjajo pri obravnavi nove učne snovi. Na splošno so odstotki pojasnjene variance nizki, s pogostostjo stalnega strokovnega izobraževanja in usposabljanja. Pojasnimo lahko največ 2,5 % variance subjektivnih ocen dijakov o poučevanju učiteljev, vendar kažejo na pomembne trende. Zelo podobne trende smo zaznali tudi pri analiziranju pogleda učiteljev na obravnavo nove učne snovi. Področju pogostosti vključevanja v nadaljnje izobraževanje in usposabljanje moramo intenzivno posvetiti pozornost na sistemski ravni.

Pogled dijakov na *Aktivno spodbujanje dijakov pri obravnavi učne snovi* pomembno napoveduje pogostost nadaljnega izobraževanja in usposabljanja na naslednjih področjih: *povezovanje z delodajalci*; *novosti v poklicu in stroki*, *za katerega se usposabljaajo dijaki, ki jih poučujem*; *veščine javnega nastopanja*; *novosti in znanja na pedagoškem in didaktičnem področju*; *samoevalvacija*; *obravnavo disciplinskih in vedenjskih težav*; *timsko delo*; *poučevanje dijakov s posebnimi potrebami*; *vodenje oddelka*; *vsebine in novosti mojega predmetnega področja*; *izpopolnjevanje v znanju in konverzacija v tujem jeziku*. Skupaj pojasnjujejo skoraj 18 % variance subjektivnih ocen dijakov o aktivnem spodbujanju učiteljev pri obravnavi nove učne snovi.

Pogled dijakov na *Usmerjenost na praktično uporabnost* pomembno napoveduje pogostost nadaljnega izobraževanja in usposabljanja na področjih: *novosti v poklicu in stroki*, *za katerega se usposabljaajo dijaki, ki jih poučujem*; *novosti in znanja na pedagoškem in didaktičnem področju*; *obravnavo disciplinskih in vedenjskih težav*; *poučevanje dijakov s posebnimi potrebami*; *vodenje in upravljanje v šoli*; *samoevalvacija* ter *povezovanje z deloda-*

jalci. Skupaj pojasnjujejo približno 17 % variance subjektivnih ocen dijakov o usmerjenosti učiteljev k praktični uporabnosti.

Pogled dijakov na *Uporabo audio-vizualnih pripomočkov* pomembno napoveduje pogostost nadaljnega izobraževanja in usposabljanja na področjih: *timsko delo; novosti v poklicu in stroki, za katerega se usposabljaajo dijaki, ki jih poučujem; povezovanje z delodajalci; izpopolnjevanje v znanju in konverzacija v tujem jeziku; novosti in znanja na pedagoškem in didaktičnem področju; veščine javnega nastopanja; obravnava disciplinskih in vedenjskih težav; veščine za poučevanje s pomočjo informacijsko-komunikacijske tehnologije; vodenje in upravljanje v šoli*. Skupaj pojasnjujejo kar 26 % variance subjektivnih ocen dijakov o uporabi audio-vizualnih pripomočkov.

Pogled dijakov na *Pasivno vlogo dijakov* pomembno napoveduje pogostost nadaljnega izobraževanja in usposabljanja na področjih: *povezovanje z delodajalci; poučevanje v večkulturnih okoljih; vodenje oddelka; veščine za poučevanje s pomočjo informacijsko-komunikacijske tehnologije; vsebine in novosti mojega predmetnega področja; samoevalvacija; vodenje in upravljanje v šoli ter poučevanje dijakov s posebnimi potrebami*. Vendar skupaj pojasnjujejo le 6,5 % variance subjektivnih ocen dijakov o pasivni vlogi dijakov.

Pogled dijakov na sklop *Motivacijski pristop k obravnavi učne snovi* pomembno napoveduje pogostost nadaljnega izobraževanja in usposabljanja na področjih: *novosti in znanja na pedagoškem in didaktičnem področju; novosti v poklicu in stroki, za katerega se usposabljaajo dijaki, ki jih poučujem; povezovanje z delodajalci; poučevanje v večkulturnih okoljih; obravnava disciplinskih in vedenjskih težav; veščine javnega nastopanja; timsko delo; izpopolnjevanje v znanju in konverzacija v tujem jeziku; veščine za poučevanje s pomočjo informacijsko-komunikacijske tehnologije; vodenje oddelka; poučevanje dijakov s posebnimi potrebami ter samoevalvacija*. Skupaj pojasnjujejo kar 22,5 % variance subjektivnih ocen dijakov o motivacijskem pristopu k obravnavi učne snovi.

Udeležba oz. pogostost udeležbe na različnih oblikah in vsebinskih sklopih strokovnega izobraževanja in usposabljanja torej pojasni velik del variance subjektivnih ocen dijakov o ravnanju učiteljev pri pouku. To je gotovo podatek, ki mora spodbuditi k nadaljnjemu spodbujanju k aktivnemu razvijanju, izvajanju in udeleževanju nadaljnega strokovnega izobraževanja in usposabljanja za strokovne delavce v vzgojno-izobraževalnem procesu in vključevanje tudi drugih vrst in oblik profesionalnega razvoja učiteljev.

Primerjava odgovorov učiteljev in njihovih dijakov v zvezi s potekom obravnavanja učne snovi

Tina Rutar Leban

Raziskave (prim. Goddard, 2001) so pokazale, da je bolj procesno naravnana obravnava učnih snovi povezana s tem, da učitelji od učencev oziroma dijakov pričakujejo bolj procesno znanje, ki omogoča večjo fleksibilnost in rezilientnost. Rezultati različnih raziskav kažejo naslednje oblike vedenja učitelja do učencev, od katerih pričakujejo večji uspeh: zastavlja jim več vprašanj in tudi težja vprašanja, daje jim več časa, da odgovorijo na vprašanja, manjkrat jih prekine pri odgovarjanju (Allington, 1980; Good in Brophy, 1995, cit. po Pečjak in Košir, 2002) in jih na splošno spodbuja, pogosteje se jim nasmehne in kaže do njih več topline z različnimi neverbalnimi oblikami vedenja (Rosenthal, 1987, cit. po Pečjak in Košir, 2002). Nasprotno pa učencem, do katerih izkazuje nižje pričakovanje, zastavlja lažja vprašanja, manj časa čaka na odgovor in jih manj spodbuja. Good in Brophy (1995, cit. po Pečjak in Košir, 2002) navajata, da od takih učencev učitelji ali sprejemajo neustrezne/nepravilne odgovore ali pa jih kritizirajo za odgovore, jih manjkrat pohvalijo za enake odgovore kot učence, do katerih izkazuje večje pričakovanje, ipd.

V preteklosti so raziskave dokazovale vpliv samouresničujoče prerokbe oziroma t. i. Pigmalionovega učinka (npr. Rosenthal in Jacobson, 1968), sodobnejše analize so potrdile, da pričakovanja učiteljev zelo vplivajo na učne dosežke učencev oz. dijakov, vendar zelo vplivajo tudi drugi ozadenjski dejavniki, kot so motivacija, učne navade ipd. (prim. Chang, 2011). Pomemben napovednik posameznikovih učnih dosežkov je vedenje v razredu, saj analize kažejo pomembne povezave med izobraževalnimi dosežki in negativnimi oblikami vedenja v šolah (Vršnik Perše, Kozina in Rutar Leban, 2011), pri čemer je lahko pomemben mediator med vedenjem v razredu in šolskimi dosežki usklajenost dojemanja različnih ravnanj učiteljev med učitelji in njihovimi dijaki. Zato nas je posebej zanimalo, v kolikšni meri so odgovori učiteljev in odgovori njihovih dijakov skladni. V ta

namen smo del ocen dijakov o ravnanju učiteljev pri poučevanju povezali z ocenami njihovih učiteljev¹.

Izvedli smo analize razlik med odgovori učiteljev in dijakov, pri čemer smo statistično značilne razlike ($p < 0,01$) opazili pri vseh petih vsebinskih sklopih. Pri tem učitelji na sklopih *Aktivno spodbujanje dijakov s strani učitelja*, *Usmerjenost na praktično uporabnost*, *Uporaba avdio-vizualnih pripomočkov* in *Motivacijski pristop k obravnavani snovi* navajajo statistično značilno večje strinjanje kot dijaki. Pri sklopu *Pasivna vloga dijakov* navajajo dijaki statistično značilno večje strinjanje kot učitelji. Ugotovitve v drugih evalvacijskih študijah srednješolskega izobraževanja (npr. Ivanuš Grmek idr., 2006) se kažejo tudi na tem mestu: učitelji o svoji lastni obravnavi učne snovi izražajo prepričanje, da vključujejo procesne oblike poučevanja, medtem ko njihovi dijaki nekoliko manj pogosto menijo, da jih učitelji uporabljajo.

Za primerjalno analizo odgovorov dijakov in njihovih učiteljev ob analizi statistične značilnosti razlik odgovorov (zaradi večje pojasnjevalne vrednosti) prikazujemo tudi odstotek odgovorov dijakov, ki so pri posamezni postavki dali enak odgovor kot njihov učitelj.²

Preglednica 1: Aktivno spodbujanje dijakov s strani učitelja

	Izbrani učitelji (N = 29)		Dijaki izbranih učiteljev (N = 1243)		Pomembnost razlike	Odstotek skladnih odgovorov
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>p</i>	%
V razlago vključuje dijake tako, da tudi sami kaj razložijo.	3,69	0,76	2,88	1,01	0,00*	25
Spodbuja dijake, da o obravnavani snovi postavljajo vprašanja.	4,14	0,69	3,47	0,98	0,00*	25
Spodbuja dijake, da o snovi izražajo mnenja (tudi kritična).	3,72	0,96	3,53	1,21	0,73	20

¹ V ta del raziskave je bilo vključenih 29 učiteljev in 1243 dijakov (približno 20 do 40 dijakov, ki jih vsak izbrani učitelj poučuje).

² Odstotek odgovorov smo dobili tako, da smo za vsako postavko pogledali, kateri odgovor je izbral posamezen učitelj, nato pa smo v bazi dijakov izbrali le tiste dijake, ki jih izbrani učitelj poučuje, in pogledali, koliko dijakov je izbral isti odgovor kot njihov učitelj. Na koncu smo za vsako postavko izračunali povprečen odstotek ujemanj.

	Izbrani učitelji (N = 29)		Dijaki izbranih učiteljev (N = 1243)		Pomemb- nost raz- like	Odstotek skladnih odgovo- rov
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>p</i>	%
Spodbuja dijake, da iščejo primere o obravnavani snovi.	1,86	1,03	3,03	1,37	0,00*	24
Dijaki povedo svoje mnenje o obravnavani snovi, tudi če je drugačno od učiteljevega.	3,59	0,78	3,30	1,22	0,45	26

Opombe. Statistična značilnost razlik med skupinama učiteljev in dijakov je bila izračunana s Kruskal-Wallis testom za neodvisne vzorce. * - razlika je statistično značilna. V stolpcu *Odstotek skladnih odgovorov* je naveden odstotek dijakov, ki so pri posamezni postavki dali enak odgovor kot njihov učitelj.

Odgovori učiteljev in dijakov se statistično značilno razlikujejo pri treh postavkah sklopa *Aktivno spodbujanje dijakov s strani učitelja*. Pri vseh treh postavkah dijaki pri pouku navedeno ravnanje učitelja opažajo manj pogosto kot učitelji. Največje ujemanje med odgovori dijakov in odgovori učiteljev se kaže pri postavki o izražanju lastnega mnenja dijakov med poukom.

Preglednica 2: Usmerjenost na praktično uporabnost

	Izbrani učitelji (N = 29)		Dijaki izbranih učiteljev (N = 1243)		Pomemb- nost raz- like	Odstotek skladnih odgovo- rov
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>p</i>	%
Razlago navezujem na poklicno področje, za katerega se dijaki usposabljaajo (npr. zidar, strojni tehnik ...).	3,72	0,96	3,53	1,21	0,73	27
Dijakom predstavi uporabno vrednost obravnavane snovi (kje in kako bodo lahko znanje uporabili).	4,16	0,70	3,22	1,14	0,00	26
Večino snovi, ki jo podajam, lahko dijaki uporabljajo v praksi.	3,69	0,71	3,24	1,20	0,11	29

	Izbrani učitelji (N = 29)		Dijaki izbranih učiteljev (N = 1243)		Pomemb- nost raz- like	Odstotek skladnih odgovo- rov
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>p</i>	%
Dijake učna snov pritegne zato, ker je tesno povezana z njihovim poklicnim področjem.	3,03	0,91	2,98	1,29	0,65	23

Opombe. Statistična značilnost razlik med skupinama učiteljev in dijakov je bila izračunana s Kruskal-Wallis testom za neodvisne vzorce. * - razlika je statistično značilna. V stolpcu *Odstotek skladnih odgovorov* je naveden odstotek dijakov, ki so pri posamezni postavki dali enak odgovor kot njihov učitelj.

Pri vsebinskem sklopu *Usmerjenost na praktično uporabnost* so odgovori dijakov in učiteljev najbolj skladni pri postavki o uporabnosti obravnavane snovi v praksi, statistično značilne razlike med odgovori dijakov in učiteljev pa se pojavljajo v zvezi s predstavljanjem uporabne vrednosti posamezne obravnavane snovi. Dijaki navedeno ravnanje učitelja pri pouku zaznavajo kot manj pogosto v primerjavi z učitelji.

Preglednica 3: Uporaba avdio-vizualnih pripomočkov

	Izbrani učitelji (N = 29)		Dijaki izbranih učiteljev (N = 1243)		Pomemb- nost raz- like	Odstotek skladnih odgovo- rov
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>p</i>	%
Novo snov ponazarjam z videoposnetki in slikovnimi prikazi.	3,48	0,91	2,80	1,35	0,01*	26
Med razlago uporabljam avdio-vizualna sredstva (grafoskop, projektor, kasetofon, video ...).	3,55	0,87	3,22	1,42	0,52	27

Opombe. Statistična značilnost razlik med skupinama učiteljev in dijakov je bila izračunana s Kruskal-Wallis testom za neodvisne vzorce. * - razlika je statistično značilna. V stolpcu *Odstotek skladnih odgovorov* je naveden odstotek dijakov, ki so pri posamezni postavki dali enak odgovor kot njihov učitelj.

Uporaba učne tehnologije je glede na predstavljene rezultate sicer prisotna, vendar le redkeje, kot bi bilo pričakovati. Vsekakor je to eden tistih vidikov, na katere je mogoče relativno hitro in močno vplivati ob ustreznih spodbudah in razvijanju profesionalnega razvoja na tem področju. Ujemanje odgovorov dijakov in učiteljev je pri obeh postavkah okoli 25 %.

Preglednica 4: Pasivna vloga dijakov

	Izbrani učitelji (N = 29)		Dijaki izbranih učiteljev (N = 1243)		Po- memb- nost raz- like	Odstotek skladnih odgovo- rov
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>p</i>	%
Razlago berem iz knjige, učbenika, svojih zapiskov.	1,86	1,03	3,03	1,37	0,00*	18
Dijaki sprašujejo in odgovarjajo samo, če to od njih zahtevam (jih neposredno izzovem).	2,59	0,73	2,90	1,24	0,45	25
Dijaki si sproti zapisujejo samo to, kar jim naročim.	3,24	1,09	3,58	1,29	0,18	21
Med razlago dijaki samo prepisujejo s table in prosojnic.	2,17	1,04	3,01	1,39	0,00*	24

Opombe. Statistična značilnost razlik med skupinama učiteljev in dijakov je bila izračunana s Kruskal-Wallis testom za neodvisne vzorce. * - razlika je statistično značilna. V stolpcu *Odstotek skladnih odgovorov* je naveden odstotek dijakov, ki so pri posamezni postavki dali enak odgovor kot njihov učitelj.

Največje razlike v zaznavanju obravnave učne snovi oz. v zaznavanju poučevanja med dijaki in učitelji najdemo prav pri vsebinskem sklopu *Pasivna vloga dijakov*, in sicer dijaki zaznavajo svojo vlogo pri pouku kot bolj pasivno v primerjavi z učitelji. Najmanjšo skladnost odgovorov (le 18 %) lahko vidimo pri postavki *profesor razlago učne snovi dijakom bere*. Učitelji navajajo, da se to dogaja nikoli ali redko, medtem ko dijaki to ravnanje zaznavajo včasih. Popolne skladnosti med odgovori dijakov in učiteljev ni mogoče pričakovati, vendar ta postavka v tem pogledu precej izstopa. Ne glede na to bi pričakovali, da bodo predvsem učitelji pri tej postavki zelo homogeno odgovarjali, da razlage nikoli ne berejo, saj je to način obravnave učne snovi, ki dijakov ne aktivira in ne motivira. Tudi to obliko ravnanja lahko v profesionalnem razvoju učinkovito spreminjamo ob spodbujanju aktivne

(samo)refleksije učiteljev, ki vključuje učiteljevo ukrepanje, ko z refleksijo postane očitno, da neko njegovo ravnanje ni v skladu z njegovimi pričakovanji ali pričakovanji dijakov.

Preglednica 5: Motivacijski pristop k obravnavi učne snovi

	Izbrani učitelji (N=29)		Dijaki izbranih učiteljev (N=1243)		Po- memb- nost raz- like	Odsto- tek skla- dnih od- govorov
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>p</i>	%
Novo učno snov obravnavam na zanimiv način.	3,93	0,59	3,12	1,29	0,00*	23
Dijake učna snov pritegne zato, ker jo predstavim na zanimiv način.	3,62	0,73	3,00	1,33	0,02*	24

Opombe. Statistična značilnost razlik med skupinama učiteljev in dijakov je bila izračunana s Kruskal-Wallis testom za neodvisne vzorce. * - razlika je statistično značilna. V stolpcu *Odstotek skladnih odgovorov* je naveden odstotek dijakov, ki so pri posamezni postavki dali enak odgovor kot njihov učitelj.

Pri obeh postavkah v vsebinskem sklopu *Motivacijski pristop k obravnavi učne snovi* se odgovori dijakov in učiteljev statistično značilno razlikujejo. Učitelji menijo, da pogosto naredijo obravnavo učne snovi zanimivo, medtem ko dijaki zanimivost učne snovi zaznajo le včasih. Skladnost odgovorov je pri obeh postavkah okoli 25 %.

Rezultati kažejo, da med odgovori učiteljev in dijakov večinoma obstajajo statistično značilne razlike. Na splošno bi torej lahko rekli, da dijaki menijo, da so učne prakse, ki jih uporabljajo učitelji, precej tradicionalno naravnane, medtem ko učitelji svoje učne prakse vidijo kot procesno naravnane. Pri tem smo v dvomih tako o razlogih za ta odstopanja kakor tudi o tem, katera populacija bolj realno ocenjuje dogajanje znotraj učnega procesa. Vsaj delno so razlike posledica podajanja socialno želenih odgovorov s strani učiteljev in strogosti ocenjevanja s strani dijakov.

O razlikah med ocenami obravnavane učne snovi in ravnanj znotraj razreda med učenci oz. dijaki in njihovimi učitelji poročajo tudi druge raziskave. V povprečju raziskave poročajo, da učitelji bolj pozitivno poročajo o lastnih vodstvenih sposobnostih, vzpostavljanju pozitivnega vzdušja v razredu, razumevanju dijakov, medtem ko učenci in dijaki na primer poročajo o manj pogostem lastnem težavnem vedenju (pregled raziskav v: Brok, Bergen, Breckelmans, 2006). Breckelmans in Wubbels (1991) poročata, da ima kar 92 odstotkov učiteljev različna prepričanja v primerjavi z njihovimi učenci ali dijaki. Od tega

ima dve tretjini višja pričakovanja v primerjavi s pričakovanji učencev ali dijakov. Navedeni rezultati omogočajo vpogled v razumevanje dogajanja med poukom, ki lahko učiteljem in dijakom pomaga izboljšati kakovost poučevanja. Podoben vprašalnik bi namreč lahko učitelji sestavili skupaj z dijaki, ga vzajemno rešili in primerjali rezultate. Tako bi služil kot iztočnica evalvaciji in izboljšanju kakovosti pouka (Khine, 2005) in kot tak se tudi neposredno nanaša na aktivno (samo)refleksijo v vzgojno-izobraževalnem procesu, ki je pomemben dejavnik v profesionalnem razvoju učiteljev.

Pomembno je, da se zavedamo, da razredno klimo in pouk v njem sooblikujejo tako dijaki s svojimi prepričanji in ravnanji kot učitelj s svojimi prepričanji in ravnanji. Kot poudarja tudi Fraser (1998, cit. po Brook idr, 2006) moramo nameniti raziskovalno pozornost obema poloma. Značilnosti podobnosti in razlik med ocenami učiteljev in dijakov lahko služijo kot pomembna smernica pri načrtovanju profesionalnega razvoja učiteljev (Brekelmans in Wubbels, 1991).

Ob analizi razlik med ocenami dijakov in njihovih učiteljev so bile podrobneje analizirane razlike med 29 učitelji³ glede ujemanja njihovih odgovorov z odgovori dijakov, ki jih poučujejo. V ta namen smo za vsakega učitelja izračunali povprečen odstotek skladnih odgovorov z dijaki po vseh načinih obravnave nove snovi. V spodnji preglednici predstavljamo povprečen odstotek za vsakega učitelja in nekaj osnovnih podatkov o posameznem učitelju.

Preglednica 6: Povprečen odstotek skladnih odgovorov z dijaki po vseh postavkah za posameznega učitelja

Število dijakov v vzorcu	Spol učitelja	Dolž. zaposlitve v VIZ (v letih)	Dolžina zaposlitve izven VIZ (v letih)	Formalna izobrazba	Vrsta izobrazbe	Odstotek skladnih odgovorov z dijaki
48	ženska	16-20	0	visoka	pedagoška	33
61	moški	6-10	0	magisterij	pedagoška	33
40	ženska	11-15	6-10	magisterij	neped.+PAI	31
22	ženska	6-10	0	magisterij	pedagoška	30
47	moški	<2	3-5	visoka	neped.+PAI	28

³ Na 29 šolah, ki so predstavljale neslučajnostni namenski vzorec, je bil vnaprej izbran po en učitelj in en njegov razred dijakov, ki so odgovarjali na iste postavke v zvezi z obravnavo učne snovi, kar je omogočilo neposredno primerjavo med odgovori učitelja in njegovih dijakov.

Število dijakov v vzorcu	Spol učitelja	Dolž. zaposlitve v VIZ (v letih)	Dolžina zaposlitve izven VIZ (v letih)	Formalna izobrazba	Vrsta izobrazbe	Odstotek skladnih odgovorov z dijaki
37	ženska	>20	0	visoka	pedagoška	28
38	ženska	11-15	6-10	visoka	neped.+PAI	27
49	ženska	16-20	1-2	visoka	pedagoška	26
51	ženska	11-15	5	visoka	neped.+PAI	26
53	moški	6-10	3-5	visoka	neped.+PAI	26
58	ženska	11-15	0	visoka	pedagoška	26
31	ženska	<2	0	visoka	neped. brez PAI	26
51	ženska	16-20	0	visoka	pedagoška	26
45	ženska	>20	0	visoka	pedagoška	26
29	ženska	>20	0	visoka	pedagoška	25
41	ženska	>20	0	visoka	pedagoška	24
36	moški	11-15	3-5	visoka	neped.+PAI	24
51	moški	>20	3-5	visoka	neped.+PAI	24
22	ženska	>20	0	visoka	pedagoška	24
40	ženska	11-15	1-2	visoka	pedagoška	22
44	ženska	16-20	0	visoka	pedagoška	21
54	ženska	16-20	6-10	visoka	neped.+PAI	21
41	ženska	6-10	3-5	visoka	pedagoška	19
36	ženska	16-20	0	visoka	pedagoška	18
34	ženska	3-5	1-2	visoka	neped.+PAI	18
31	moški	16-20	6-10	visoka	neped.+PAI	18
41	ženska	>20	1-2	visoka	neped.+PAI	17
56	ženska	<2	0	visoka	nepd. brez PAI	17
56	ženska	>20	0	visoka	neped.+PAI	15

Iz preglednice je mogoče razbrati, da se odstotek ujemanja odgovorov posameznega učitelja z njegovimi dijaki giblje med 15 % in 33 %. V preglednici so predstavljene različne

učiteljeve značilnosti profesionalnega razvoja (trajanje zaposlitve v vzgoji in izobraževanju oz. druge, stopnja formalne izobrazbe in vrsta izobrazbe), vendar je bil vzorec učiteljev, zajetih v ta del raziskave premajhen, da bi bilo moč prepoznati kakšen trend, ki bi izrazito kazal na povezave med temi značilnostmi in skladnostjo odgovorov med dijaki in učitelji. Vsekakor prikazani rezultati izkazujejo velika odstopanja pri deležu skladnih odgovorov med posameznimi učitelji in njihovimi dijaki.

Z analizo načinov obravnave snovi in analizo povezanosti teh načinov s pogostostjo nadaljnjega strokovnega izobraževanja in usposabljanja lahko zaključimo, da je spodbujanje nadaljnjega strokovnega izobraževanja in usposabljanja za učitelje v poklicnem in strokovnem izobraževanju ključno, saj je povezano s pogostostjo vključevanja tistih načinov poučevanja, ki spodbujajo aktivno vlogo dijakov (skupaj z usmeritvijo na praktično vrednost in osmišljanjem znanja in uporabo avdio-vizualnih pripomočkov). Usmerjenost na aktivne oblike poučevanja je pomembna tudi zaradi preprečevanja kasnejšega prenehanja šolanja. Pasivne aktivnosti v pouku dijakov ne vključujejo v zadostni meri, zaradi česar ti postajajo manj motivirani za učenje in za sam pouk, kar lahko posledično vodi v predčasen zaključek izobraževanja (Tunmer, Champman, Greaney in Prochnow, 2002).

L. Desimone in sod. (2002) ugotavljajo, da je prenos znanj iz strokovnih izobraževanj in usposabljanj v način obravnave učne snovi v razredu bolj učinkovit, če se enakega nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja udeleži več učiteljev iste šole, ali več učiteljev, ki poučuje isti predmet ali isti razred na šoli. V nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju morajo biti vključene aktivne oblike učenja (na primer sprotno ocenjevanje napredka učiteljev) in navezava na predznanje učiteljev.

Dodatne pomembne informacije nudijo razhajanja v ocenah dejavnosti pri pouku učiteljev in dijakov. Za večjo skladnost v dojemanju in v odgovorih učiteljev in dijakov je pomembno, da učitelj (kot odgovorni strokovnjak) »pogleda skozi oči učenca oz. dijaka«. Ob tem metakognitivno razmišlja o organizaciji pouka, oblikah in metodah, o svojih občutkih in ta odkritja o sebi kot učitelju analizira. Hkrati se zavedamo, da je ohranjanje visoke vključenosti dijakov in njihove aktivnosti tekom pouka najpomembnejša in hkrati najzahtevnejša naloga učitelja.

Primerjava odgovorov o obravnavi učne snovi v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju ter gimnazijskem in osnovnošolskem izobraževanju

Tina Vršnik Perše

Ob analiziranju in proučevanju dela, ki ga opravljajo učitelji in njihovega profesionalnega razvoja, se raziskovalci običajno osredotočajo ločeno na posamezne vrste in stopnje znotraj vzgojno-izobraževalnega sistema, kjer ti poučujejo. Zaradi starosti učencev oz. dijakov, ki jih poučujejo, učitelje poklicnih in strokovnih programov pogosto primerjamo z učitelji gimnazijskih programov.

V nacionalni evalvacijski študiji *Evalvacija gimnazijskega izobraževanja z vidika obsežnosti učnih načrtov, povezanosti znanja in zastopanosti ciljev* (Ivanuš Grmek idr., 2006) je bilo v vprašalnik za učitelje vključeno vprašanje glede obravnavanja učne snovi, ki je bilo tako pri dijakih kot tudi pri učiteljih v vprašalnik vključeno v raziskavi o profesionalnem razvoju učiteljev srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja¹. Na podlagi predstavljenih analiz je bil že podan sklep, da je profesionalni razvoj učiteljev povezan z načini obravnave nove učne snovi oz. z ravnanji učiteljev ob tem. Tako lahko na podlagi primerjave podatkov iz vprašanj o obravnavi učne snovi posredno sklepamo o nekaterih vidikih profesionalnega razvoja.

Kot temelj profesionalnega razvoja smo že v analizah znotraj prejšnjih poglavij izpostavili subjektivna pojmovanja učiteljev. Na podlagi tega smo (z namenom ugotavljanja podobnosti in razhajanj) primerjali subjektivna pojmovanja učiteljev v gimnazijskem ter poklicnem in strokovnem izobraževanju pri obravnavi učne snovi.

¹ Vprašalnik, ki je bil uporabljen v evalvacijski študiji gimnazijskega izobraževanja, je bil pred tem že uporabljen in validiran v raziskavi Javornik Krečič (2004). Zaradi nazornosti in koherentnosti smo se odločili, da tudi na tem mestu prikažemo analize na tistih postavkah, ki so bile že predstavljene kot del formiranih petih vsebinskih sklopov, ki opisujejo obravnavo učne snovi v poklicnem in strokovnem izobraževanju. Zaradi dopolnitev in prilagoditev vprašalnika za namen raziskovanja poklicnega in strokovnega izobraževanja neposredna primerjava po vsebinskih sklopih s postavkami na podlagi vprašalnika za gimnazijsko izobraževanje ni bila izvedljiva.

Preglednica 1: Primerjava subjektivnih pogledov učiteljev gimnazijskega ter poklicnega in strokovnega izobraževanja na obravnavo nove učne snovi

	Učitelji poklic. in strok.	Učitelji gimnazije		
	M (<i>SD</i>)	M (<i>SD</i>)	<i>F</i>	<i>p</i>
V razlago vključujem dijake tako, da tudi sami kaj razložijo.	3,85 (0,72)	3,85 (0,76)	0,00	0,99
Spodbujam dijake, da o obravnavani snovi postavljajo vprašanja.	4,13 (0,69)	4,24 (0,75)	7,81	0,01
Spodbujam dijake, da o snovi izražajo mnenja (tudi kritična).	4,11 (0,72)	4,01 (0,87)	5,52	0,02
Spodbujam dijake, da iščejo primere o obravnavani snovi.	4,04 (1,47)	3,81 (0,80)	8,88	0,00
Dijaki povedo svoje mnenje o obravnavani snovi, tudi če je drugačno od mojega.	3,72 (0,81)	3,63 (0,95)	3,99	0,05
Dijakom predstavim uporabno vrednost obravnavane snovi (kje in kako bodo lahko znanje uporabili).	4,16 (0,70)	3,99 (0,78)	17,11	0,00
Novo snov ponazarjam z videoposnetki in slikovnimi prikazi.	3,44 (0,96)	3,06 (0,97)	48,44	0,00
Med razlago uporabljam avdio-vizualna sredstva (grafoskop, projektor, kasetofon, video ...).	3,68 (1,00)	3,59 (1,01)	2,79	0,09
Razlago berem iz knjige, učbenika, svojih zapiskov.	1,78 (0,94)	3,02 (0,25)	627,48	0,00
Dijaki sprašujejo in odgovarjajo samo, če to od njih zahtevam (jih neposredno izzovem).	2,61 (0,93)	3,65 (0,84)	385,66	0,00
Dijaki si sproti zapisujejo samo to, kar jim naročim.	3,17 (1,10)	3,19 (0,40)	0,06	0,81
Med razlago dijaki samo prepisujejo s table in prosojnic.	2,37 (1,09)	2,14 (0,99)	13,58	0,00
Novo snov obravnavam na zanimiv način.	3,91 (0,62)	3,86 (0,64)	2,10	0,15

Primerjava med učitelji, ki poučujejo v gimnazijskem izobraževanju, ter učitelji, ki poučujejo v strokovnem in poklicnem izobraževanju, je ponudila nekaj zanimivih in nepri-

čakovanih rezultatov. Pri obravnavanih postavkah se povprečni odgovori gimnazijskih učiteljev ter učiteljev v poklicnem in strokovnem izobraževanju večinoma celo statistično značilno ($p < 0,05$) razlikujejo.

Najbolj izrazite so bile razlike pri postavkah *razlago berem iz knjige, učbenika, svojih zapiskov* ter *dijaki sprašujejo in odgovarjajo samo, če to od njih zahtevam (jih neposredno izzovem)*. Učitelji v gimnazijskem izobraževanju so mnogo pogosteje navajali svoje strinjanje kot učitelji v poklicnem in strokovnem izobraževanju. Obe postavki vključujeta značilnosti tradicionalnega pojmovanja obravnave učne snovi in vsaj delno lahko razliko pripišemo dejstvu, da je med obema izvedbama raziskav poteklo približno 6 let in so se pojmovanja učiteljev glede obravnave učne snovi v tem obdobju že nekoliko bolj usmerila k procesnemu in manj k tradicionalnemu pojmovanju. Predvidevamo torej, da bi bili zdaj tudi odgovori učiteljev iz gimnazijskega izobraževanja že bolj usmerjeni v procesno pojmovanje obravnave učne snovi, kot so bili pred nekaj leti.

Glede na navedene ugotovitve smo podatke primerjali z raziskavo, ki je vključevala učitelje gimnazijskega in učitelje osnovnošolskega programa (Javornik Krečič, 2008), pri čemer lestvica ni bila primerljiva in je bilo zato mogoče izvesti le kvalitativno vsebinsko analizo.

V raziskavi je M. Javornik Krečič (2008) ugotavljala, da se učitelji v gimnazijskem in osnovnošolskem izobraževanju glede svojih pojmovanj statistično značilno razlikujejo med seboj. Ugotavljala je, da je ravnanje osnovnošolskih učiteljev bolj procesno orientirano kot ravnanje gimnazijskih (prav tam), česar ni mogoče pripisati časovni komponenti, saj je bila raziskava izvedena hkrati pri gimnazijskih in osnovnošolskih učiteljih. Na podlagi te ugotovitve še vedno ostaja vprašanje, ali so učitelji v gimnazijskem izobraževanju razvili procesno orientirana ravnanja pri pouku v enaki meri, kot jih izražajo učitelji poklicnega in strokovnega izobraževanja. To bi bilo smiselno preveriti z novo usmerjeno raziskavo. Na podlagi teh ugotovitev, bi bilo tudi mogoče bolj osredotočeno oblikovati načrte za spodbujanje profesionalnega razvoja učiteljev na splošno oz. specifično v posameznih vejah vzgojno-izobraževalnega sistema.

Seveda se pri primerjavi pogledov v gimnazijskem izobraževanju ter poklicnem in strokovnem izobraževanju na obravnavo učne snovi nismo omejili le na subjektivne poglede učiteljev, ampak smo analizirali tudi odgovore dijakov, ki jih ti učitelji poučujejo.

Preglednica 2: Primerjava subjektivnih pogledov dijakov gimnazijskega ter poklicnega in strokovnega izobraževanja na obravnavo nove učne snovi

	Dijaki poklic. in strok.	Dijaki gimnazije		
	M (SD)	M (SD)	F	p
V razlago vključuje dijake tako, da tudi sami kaj razložijo.	3,16 (1,13)	2,98 (0,92)	36,19	0,00
Spodbuja dijake, da o obravnavani snovi postavljajo vprašanja.	3,23 (1,18)	3,21 (0,99)	0,25	0,61
Spodbuja dijake, da o snovi izražajo mnenja (tudi kritična).	3,04 (1,21)	2,73 (0,99)	94,09	0,00
Spodbuja dijake, da iščejo primere o obravnavani snovi.	2,93 (1,13)	2,66 (0,95)	77,12	0,00
Dijaki dovoli, da povedo svoje mnenje o obravnavani snovi, tudi če je drugačno od njegovega.	3,26 (1,22)	2,96 (1,08)	77,12	0,00
Dijakom predstavi uporabno vrednost obravnavane snovi (kje in kako bodo lahko znanje uporabili).	3,18 (1,13)	2,54 (0,98)	416,65	0,00
Novo snov ponazarja z videoposnetki in slikovnimi prikazi.	2,75 (1,34)	1,82 (0,74)	942,72	0,00
Med razlago uporablja avdio-vizualna sredstva (grafoskop, projektor, kasetofon, video ...).	3,21 (1,42)	2,03 (0,79)	1339,50	0,00
Razlago bere iz knjige, učbenika, svojih zapiskov.	3,04 (1,35)	3,03 (1,18)	0,12	0,72
Dijaki sprašujemo in odgovarjamo samo, če to od nas zahteva (nas neposredno izzove).	2,90 (1,23)	3,24 (1,11)	95,38	0,00
Dijaki si sproti zapisujemo samo to, kar nam naroči.	3,56 (1,29)	2,73 (1,18)	505,15	0,00
Med razlago samo prepisujemo s table in prosojnic.	3,08 (1,38)	2,82 (1,14)	47,67	0,00
Novo učno snov obravnava na zanimiv način.	3,06 (1,27)	2,66 (0,97)	145,57	0,00

Pri obravnavanih postavkah se večinoma tudi povprečni odgovori gimnazijskih dijakov in dijakov v poklicnem in strokovnem izobraževanju (tako kot pri učiteljih) statistič-

no značilno ($p < 0,05$) razlikujejo, razen pri postavkah *učitelj spodbuja dijake, da o obravnavani snovi postavljajo vprašanja* in *učitelj razlago bere iz knjige, učbenika, svojih zapiskov*. Največja razlika med dijaki se kaže pri postavki *učitelj med razlago uporablja audio-vizualna sredstva*, kjer so dijaki v poklicnem in strokovnem izobraževanju statistično značilno ($p < 0,05$) pogostejše navajali, da njihovi učitelji med obravnavo nove učne snovi uporabljajo audio-vizualna sredstva. Tudi tukaj lahko, podobno kot pri primerjavi med učitelji, vsaj del tega odstopanja razložimo z dejstvom, da je med obema raziskavama poteklo šest let, ko so se šole (lahko) bolje opremile s temi pripomočki in so učitelji (lahko) pridobili več kompetenc (in tako tudi zaupanja) na področju uporabe teh pripomočkov.

Tudi ugotovitve M. Javornik Krečič (2008) o pogledu učencev in dijakov na pogostost pojavljanja posameznih značilnosti pouka v fazi obravnave nove učne snovi kažejo, da učenci presojajo, da so večine dejavnosti, ki so ključne za t. i. odprti pouk in so s prenovo zapisane tudi med cilji za vzgojno-izobraževalni sistem v Sloveniji, deležni le občasno, pri čemer se je pojavljalo vprašanje, ali gre torej zgolj za popestritev pouka ali (tudi) za doseganje višjih ciljev in bolj kakovostnega znanja (prav tam, str. 106).

4 |
Kako naprej?

Spodbujanje aktivnih načinov poučevanja skozi profesionalni razvoj

Ana Kozina

Pričakovali smo, da bo mogoče na podlagi predstavljenih rezultatov izpostaviti posamezne značilnosti profesionalnega razvoja učiteljev, ki bi omogočale sistematično spodbujanje kakovostnejšega izvajanja poučevanja. Ker je bil profesionalni razvoj strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju nasploh v zadnjih dveh desetletjih deležen številnih spodbud, je bilo tudi raziskovanje na tem področju intenzivno. Raziskave so se osredotočale na številne vidike profesionalnega razvoja, zanimivo pa je, da se neposredno z analiziranjem povezav med posameznimi vidiki profesionalnega razvoja in aktivnimi oblikami izvajanja pouka študije večinoma niso ukvarjale.

V analitični longitudinalni študiji učinkov profesionalnega razvoja na poučevanje učiteljev (Desimone idr., 2002) so raziskovalci dokazali, da nadaljnje strokovno izobraževanje in usposabljanje o specifičnih ravnanjih, pristopih in metodah pri poučevanju povečuje uporabo teh pristopov in ravnanj v razredu. Prav tako so dokazali, da nadaljnje strokovno izobraževanje in usposabljanje bolj učinkuje na prakso poučevanja učiteljev, če je profesionalni razvoj potekal kot aktivna oblika in ko se je neke dejavnosti profesionalnega razvoja udeležil celoten kolektiv učiteljev.

Sklepamo lahko, da bi se prakse poučevanja najbolj učinkovito spremenile, če bi bili učitelji oz. strokovni delavci v vzgojno–izobraževalnem sistemu deležni doslednega, usklajenega in kakovostnega nadaljnjega strokovnega izobraževanja in usposabljanja. Prikazali smo, da navedenega večinoma niso deležni.

Raziskave so pokazale, da se z aktivnimi oblikami poučevanja močno povezuje količina dodatnega strokovnega izobraževanja in usposabljanja (Supovitz in Turner, 2000), saj se je obsežnejše vključevanje v programe profesionalnega razvoja statistično značilno po-

vezovalo z več uporabe aktivnih oblik poučevanja v razredu in prav tako z bolj izraženo kulturo raziskovanja.

Želeli smo ugotoviti ali lahko potrdimo ali ovržemo te predpostavke na vzorcu učiteljev strokovnega in poklicnega izobraževanja v Sloveniji, in torej ali lahko na podlagi pogostosti strokovnega izobraževanja in usposabljanja učiteljev napovemo, kakšen bo njihov pristop k poučevanju. Z metodo regresije in multiple regresije je bila ocenjena pomembnost napovedi rezultata na eni spremenljivki (načini poučevanja) z drugo spremenljivko (pogostost strokovnega izpopolnjevanja).¹

Najprej se postavlja vprašanje, ali lahko na podlagi pogostosti udeležbe v nadaljnjem strokovnem izobraževanju in usposabljanju učiteljev v zadnjih dveh letih pomembno napovemo učiteljev način obravnave nove učne snovi.

Preglednica 1: Napoved načinov obravnave nove snovi na podlagi pogostosti strokovnega izobraževanja in usposabljanja učiteljev v zadnjih dveh letih.

	b (SE)	β	t	p	R	R ²	R ²
Aktivno spodbujanje dijakov s strani učitelja	,052 (.012)	,104	4,423	,000	,104	,011	,010
Usmerjenost na praktično uporabnost	,034 (.012)	,068	2,885	,004	,068	,005	,004
Uporaba avdio-vizualnih pripomočkov	,087 (.017)	,119	5,048	,000	,119	,014	,014
Pasivna vloga dijakov	-,069 (.013)	-,130	-5,532	,000	,130	,017	,016
Motivacijski pristop k obravnavi učne snovi	,020 (.011)	,041	1,726	,085	,041	,002	,001

Opombe. Uporabljena je bila metoda hkratnega vključevanja spremenljivk (>enter<). R² je popravljeni R².

Pogostost nadaljnjega strokovnega izobraževanja in usposabljanja učiteljev v zadnjih dveh letih pomembno napoveduje naslednje načine obravnave nove učne snovi: *Aktivno spodbujanje dijakov s strani učitelja*, *Usmerjenost na praktično uporabnost*, *Uporaba avdio-vizualnih pripomočkov*, *Pasivna vloga dijakov*, ne pa tudi *Motivacijski pristop k obravnavani snovi*. Glede na koeficiente determinacije ocenjujemo, da ima pogostost stalnega strokovnega izobraževanja in usposabljanja največjo napovedno moč za pasivne oblike poučevanja, uporabo informacijsko komunikacijske tehnologije in aktivno spodbujanje dijakov. Pogostejše, kot se učitelji strokovno izobražujejo in usposabljaajo, pogostejše tudi

¹ Za povečanje možnosti posplošitve rezultatov analiz na populacijo je bil v analize vključen popravljen koeficient determinacije, s pomočjo katerega je mogoče oceniti, do katere mere lahko sklepamo na značilnosti populacije (Nunnally in Bernstein, 1994).

ocenjujejo lastno obravnavo učne snovi kot aktivno in redkeje kot pasivno in hkrati pri pouku večkrat uporabljajo informacijsko-komunikacijsko tehnologijo. Pogostost nadaljnega strokovnega izobraževanja in usposabljanja pomembno napoveduje tudi umerjenost na praktično uporabnost. Pogostejše kot se učitelji strokovno izobražujejo in usposabljaajo, bolj se pri pouku praktično usmerjajo k obravnavi nove učne snovi. Na splošno so sicer odstotki pojasnjene variance nizki, s pogostostjo stalnega strokovnega izobraževanja in usposabljanja lahko pojasnimo največ odstotek in pol variance subjektivnih ocen učiteljev o lastnem poučevanju. Spodbuden je podatek, da strokovno izobraževanje in usposabljanje pomaga razvijati aktivnejše metode poučevanja, ki vodijo tudi v bolj kakovostno znanje dijakov. Aktivnejše metode poučevanja se namreč povezujejo z višjimi učnimi dosežki, kar je na ravni programov splošne mature potrdila tudi mednarodna raziskava TIMSS Advanced (2008). Rezultati za Slovenijo kažejo skladnost s predpostavkami o vplivu aktivnih oblik poučevanja na znanje in dosežke učencev in dijakov. Več časa, kot ga učitelji namenjajo pasivnim aktivnostim, to je aktivnostim, nevezanim na aktivno vključevanje v pouk, nižji so matematični dosežki v raziskavah TIMSS tako pri mlajših učencih, pri starejših učencih kot tudi pri dijakih. Pri starejših učencih in dijakih se je izkazalo, da več časa, kot ga učitelji namenjajo samostojnemu reševanju problemov, višji so matematični dosežki starejših učencev in dijakov (Kozina in Vršnik Perše, 2015). Samostojno reševanje problemov je aktivnost, ki jo uvrščamo v sklop aktivnosti pouka, ki spodbujajo miselne procese (Gettinger in Seibert, 2002), in s tem večjajo možnosti ponotranjenja znanja (Bransford, Sherwood in Sturdevant, 1987, cit. po Rutar Ilc, 2005) ter posledično višje učne dosežke pri učencih in dijakih, ki so temu načinu poučevanja bolj pogosto izpostavljeni. Podobno pogostejša udeležba na nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju (kot smo že pokazali) napoveduje skladnejše odgovore učiteljev in dijakov glede načinov obravnave učne snovi pri poučevanju.

Ob povezavah pogostosti stalnega strokovnega izobraževanja in usposabljanja in načinov obravnave snovi, nas je bolj podrobno zanimalo, katera so tista področja strokovnega izobraževanja in usposabljanja, ki v največji meri napovedujejo različne načine obravnave nove učne snovi. V namen odkrivanja teh ozadij, smo uporabili metodo multiple regresije.²

2 Z metodo multiple regresije preverjamo model napovedovanja vrednosti ene spremenljivke (načina poučevanja) z več napovednimi spremenljivkami hkrati (področja strokovnega izobraževanja in usposabljanja). Da bi ugotovili, katera spremenljivka najmočneje napoveduje način poučevanja, smo uporabili metodo postopnega vključevanja spremenljivk (>stepwise forward«). Pri tej metodi spremenljivke v model napovedi vstopajo glede na njihovo napovedno

V napovedne spremenljivke smo vključili naslednja področja nadaljnega strokovnega izobraževanja in usposabljanja: *vsebine in novosti mojega predmetnega področja; vodenje oddelka; novosti in znanja na pedagoškem in didaktičnem področju (pristopi poučevanja, ocenjevanja znanja...); veščine za poučevanje s pomočjo informacijsko-komunikacijske tehnologije; novosti v poklicu in stroki, za katerega se usposabljaajo dijaki, ki jih poučujem; poučevanje dijakov s posebnimi potrebami; obravnava disciplinskih in vedenjskih težav; vodenje in upravljanje v šoli; poučevanje v večkulturnih okoljih; timsko delo; povezovanje z delodajalci; izpopolnjevanje v znanju in konverzacija v tujem jeziku; veščine javnega nastopanja; samoevalvacija.*

Ugotovili smo, da način poučevanja učiteljev z aktivnim spodbujanjem dijakov pri obravnavi nove učne snovi v najvišji meri napoveduje udeležba na strokovnih izobraževanjih in usposabljanjih s področja *poučevanja v večkulturnih okoljih* ($\beta = ,089$; $p = ,001$; $R^2 = ,025$). Če se učitelji udeležujejo tovrstnih izobraževanj, uporabljajo aktivnejše metode poučevanja dijakov. Način poučevanja učiteljev z aktivnim spodbujanjem dijakov pomembno napoveduje še izobraževanje s področij: *novosti in znanja na pedagoškem in didaktičnem področju (pristopi poučevanja, ocenjevanja znanja ...)* ($\beta = ,093$; $p = ,001$; $R^2 = ,013$); *izpopolnjevanje v znanju in konverzacija v tujem jeziku* ($\beta = ,057$; $p = ,026$; $R^2 = ,003$) in *poučevanje dijakov s posebnimi potrebami* ($\beta = ,056$; $p = ,037$; $R^2 = ,002$). Ostala področja izobraževanja tovrstnih aktivnosti ne napovedujejo pomembno. Pomen razvijanja temeljnega znanja in spremljanja novosti na lastnem področju poudarjajo tudi drugi raziskovalci, ki kot enega izmed temeljev učinkovitega pouka vidijo poglobljeno razumevanje področja, ki ga poučujejo (Ma, 1999, cit. po Desimone idr., 2002). Z izobraževanjem na omenjenih področjih se učitelji posredno (na)učijo spodbujanja dijakov k aktivnemu vključevanju v obravnavo nove učne snovi. To potrjuje našo tezo, da se je pri načrtovanju razvoja nadaljnega izobraževanja in usposabljanja učiteljev potrebno osredotočiti predvsem na spodbujanje različnih aktivnih vrst strokovnega izobraževanja in usposabljanja (npr. aktivno raziskovanje) in ne toliko na vsebine tega izobraževanja in usposabljanja.

Med pristope k poučevanju, ki so usmerjeni na aktivnost dijakov, lahko uvrstimo tudi *usmerjenost na praktično uporabnost pri obravnavi nove učne snovi in uporabo informacijsko komunikacijske tehnologije*. Te pristope pogosteje uporabljajo učitelji, ki raziskujejo, v katerih pogojih in na kakšen način je lahko učni proces najbolj učinkovit, da lahko učen-

vrednost, to je do stopnje, ko je njihov doprinos k modelu še pomemben (Nunnally in Bernstein, 1994). Metoda omogoča oceno, katera izmed spremenljivk v največji meri pojasnjuje spremenljivko, ki jo napovedujemo.

cu ali dijaku omogočajo aktivno pridobivanje znanja, ki je uporabno in ga lahko prenese-mo znotraj predmetnega področja in širše.

Če se učitelji izobražujejo in usposabljaajo na področjih: *novosti v poklicu in stroki, za katerega se usposabljaajo dijaki, ki jih poučujem* ($\beta = ,328$; $p = ,000$; $R^2 = ,145$); *povezovanje z delodajalci* ($\beta = ,190$; $p = ,000$; $R^2 = ,025$) in *obravnavo disciplinskih in vedenjskih težav* ($\beta = -,074$; $p = ,002$; $R^2 = ,005$), pogosteje uporabljajo praktično umerjenost pri obravnavi nove učne snovi. Pri tem je najbolj pomembno izobraževanje prav o novostih v poklicu in stroki, za katerega se usposabljaajo dijaki. Učitelj, ki ima potrebna znanja s tega področja, lahko tudi novo snov osvetli s praktičnega vidika. Izobraževanje o novostih namreč pojasni kar 14,5 odstotkov variance načina poučevanja *Umerjenost k praktični uporabnosti pri obravnavi nove učne snovi*, medtem ko model v celoti pojasni 17,3 odstotkov variance. Usmerjenost k praktični uporabnosti snovi je pomembna, saj se tako dijake spodbuja k pridobivanju novega znanja na način, da se osmisli uporaba novega znanja. Ta pristop postavlja dijaka v osrednjo aktivno vlogo in postavlja aktivnost dijaka kot nujen pogoj za pridobivanje znanja. V tem okviru učitelj s svojim strokovnim znanjem upošteva predznanje in ozadje učenca ali dijaka, ga motivira in osmišlja učni proces ter hkrati gradi njegove spretnosti in kompetence.

Učitelj v večji meri uporablja informacijsko-komunikacijsko tehnologijo pri pouku, kadar se udeležuje tudi izobraževanj s področij njene uporabe ($\beta = ,207$; $p = ,000$; $R^2 = ,059$) in tudi področij: *vsebine in novosti mojega predmetnega področja* ($\beta = ,099$; $p = ,000$; $R^2 = ,007$); *obravnavo disciplinskih in vedenjskih težav* ($\beta = -,097$; $p = ,000$; $R^2 = ,004$); *izpopolnjevanje v znanju in konverzacija v tujem jeziku* ($\beta = -,089$; $p = ,000$; $R^2 = ,006$). Pri tem večinski delež variance pojasni področje izobraževanja o veščinah uporabe informacijske tehnologije. Vidimo lahko neposreden prenos pridobljenih znanj v pouk, oziroma izostanek uporabe tovrstnih tehnologij pri obravnavi nove učne snovi, v kolikor učitelji niso večji njihove uporabe. Tudi L. Desimone in sod. (2002) v svoji raziskavi, ki je tri leta zapored spremljala vpliv nadaljnjega strokovnega izobraževanja in usposabljanja na načine poučevanja, ugotavljajo pomembno povezanost med obravnavo in uporabo konkretnih vsebin v nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju in prenosu teh istih vsebin v lasten način obravnave nove učne snovi.

Motivacijski pristop k obravnavi nove učne snovi pomembno napoveduje več različnih izobraževanj, ki pa skupaj pojasnijo relativno malo variance, to je 7 odstotkov. Najvišjo napovedno moč ima izobraževanje s področij: *vodenje in upravljanje v šoli ter novosti v poklicu in stroki, za katerega se usposabljaajo dijaki, ki jih poučujem* ($\beta = -,074$; $p = ,002$; $R^2 =$

,005). Če se učitelji udeležujejo tovrstnih izobraževanj, pri svojem pouku v večji meri uporabljajo motivacijske pristope. Vidimo lahko, da prisotnost motivacijskih pristopov več povezanost s prakso ter poznavanje novosti v stroki in prihodnjem poklicu dijakov, ki hkrati, kot smo ugotovili zgoraj, pomembno napoveduje praktično umerjenost obravnave nove učne snovi. Glede na to da sama prisotnost strokovnega izobraževanja in usposabljanja še ne napoveduje pomembno motivacijskih pristopov, je tukaj še posebej pomembno, da se osredotočimo na področja, ki vendarle imajo pomembno napovedno moč, torej spodbujanje izobraževanja o novostih v poklicu ($\beta = ,105$; $p = ,000$; $R^2 = ,019$) in tudi vodenje in upravljanje v šoli ($\beta = ,093$; $p = ,001$; $R^2 = ,036$), vodenje oddelka ($\beta = ,070$; $p = ,013$; $R^2 = ,002$), konverzacija v tujem jeziku ($\beta = ,072$; $p = ,010$; $R^2 = ,004$), obravnava disciplinskih problemov ($\beta = -,060$; $p = ,036$; $R^2 = ,002$) ter sodelovanje z delodajalci ($\beta = ,077$; $p = ,006$; $R^2 = ,006$).

Na drugi strani pasivno vlogo dijakov pri obravnavi nove učne snovi pomembno (obratno sorazmerno) napoveduje samo izobraževanje učiteljev na enem izmed področij. V kolikor se učitelji udeležujejo izobraževanj s področja *novosti in znanja na pedagoškem in didaktičnem področju (pristopi poučevanja, ocenjevanja znanja ...)* ($\beta = -,062$; $p = ,011$; $R^2 = ,004$), manj uporabljajo načine obravnave nove učne snovi, ki vključujejo pasivno vlogo dijakov. Odstotek pojasnjene variance je nizek, komaj pol odstotka.

Če zaključimo, sta področji nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, ki v največji meri (dva ali tri vsebinske sklope) napovedujejo aktivne načine obravnave nove učne snovi: *novosti in znanja na pedagoškem in didaktičnem področju* in *novosti in znanja z mojega predmetnega področja*. Pomembno pozitivno aktivne načine obravnave nove učne snovi napovedujejo tudi: *konverzacija v tujem jeziku, obravnava disciplinskih in vedenjskih problemov* in tudi *novosti v poklicu in stroki, za katerega se usposabljaajo dijaki in povezovanje z delodajalci*. Na drugi strani usposabljanje na področjih *samoevalvacije, timskega dela in veščin javnega nastopanja* ne napoveduje pomembno načinov obravnave nove učne snovi, čeprav vrednosti usposabljanja na teh področjih za uspešnejše poučevanje učiteljev ne smemo podcenjevati. Največkrat se učinki kažejo posredno in dolgoročno, še posebej izrazito v primerih, ko se takšno nadaljnje izobraževanje in usposabljanje z namenom profesionalnega razvoja vključuje celotni učiteljski zbor neke šole ali druga povezana skupina učiteljev.

Izhodišča za nadaljevanje

Tina Vršnik Perše, Ana Kozina,
Polona Kelava, Tina Rutar Leban,
Milena Ivanuš Grmek

Imamo dobro zastavljen sistem izobraževanja. Sam sistem izobraževanja pa ni edini dejavnik, ki vpliva na profesionalni razvoj učiteljev. Na profesionalni razvoj učiteljev v posklicnem in strokovnem izobraževanju (kot na vseh drugih segmentih vzgojno-izobraževalnega sistema) vplivajo tudi zunanji dejavniki, kar moramo pri razmislekih o morebitnem spreminjanju sistema posebej upoštevati. Vedeti moramo, da imajo učitelji v poklicnem in strokovnem izobraževanju izjemno pomembno vlogo, saj lahko s spreminjanjem svojih subjektivnih pojmovanj in ravnanj vplivajo na to, kako uspešni so dijaki, hkrati pa tudi na njihovo motivacijo in ugled tega dela vzgojno-izobraževalnega sistema in posledično na trg delovne sile.

Pričujoča analiza prinaša celovit pogled na profesionalni razvoj učiteljev na področju srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja. Pri tem naj poudarimo, da je raziskovanje izhajalo iz razumevanja učiteljevih pojmovanj kot osebnega, implicitnega konstrukta, ki se oblikuje v posameznikovi osebni zgodovini kot akumulirana zbirka vseh lastnih izkušenj, doživetij, spoznanj in usmerja delovanje posameznika, kar se kaže v kakovostno različnih načinih razumevanja, interpretiranja in delovanja posameznika. Implicitna pojmovanja so pomembna, saj raziskave kažejo, da se nižji nivoji pojmovanj povezujejo s površinskim pristopom k učenju oziroma s transmisijским poučevanjem; višji pa z globinskim pristopom oziroma z aktivacijskimi strategijami poučevanja. Pri tem moramo poudariti, da je pomemben še splet drugih okoliščin in razlaga le-teh, ki vplivajo na to, kakšna bo dejansko kakovost učenja in poučevanja. V okviru empirične raziskave smo se omejili samo na tista pojmovanja, ki spodbujajo samostojno učenje, in s tem procesno poučevanje (Bolhuis in Voeten, 2004) oz. nadalje celo sledijo smernicam interpretativne (razlagalne) paradigme, ki hkrati zapoveduje upoštevanje konteksta vsakega posameznika (Gettinger in

Stoiber, 2009). Ob povezovanju teoretičnih in empiričnih vidikov moramo izpostaviti, da je ključno, da je učitelj sam usmerjevalec svojega lastnega razvoja in je kritični profesionallec, kar pomeni, da se zaveda pomena kritičnega razmisleka o svojem delu in ga tudi udejanja.

Rezultati raziskave opozarjajo na številne značilnosti profesionalnega razvoja učiteljev v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju. Opozarjajo tako na področja, ki jih učitelji v poklicnem in strokovnem izobraževanju tekom svojega profesionalnega razvoja povprečno bolj nadgradijo kakor njihovi kolegi, ki poučujejo na drugih programih, kakor tudi na področja, kjer bi bilo potrebno sistemsko še veliko narediti glede bolj smiselnega pristopa k profesionalnemu razvoju učiteljev v poklicnem in strokovnem izobraževanju. Ko govorimo o profesionalnem razvoju katerihkoli strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja, seveda ostaja dejstvo, da imajo oni sami glede lastnega profesionalnega razvoja prav tako vizijo in subjektivne poglede na to, katera so njihova močna področja in katera področja je potrebno še razvijati. In prav to vizijo in poglede je zajela Evalvacijska študija, katere empirični podatki so zajeti tudi v tej monografiji.

Preglednica 1: Potrebe učiteljev po strokovnem usposabljanju

<i>Področje dela</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Vsebine in novosti mojega predmetnega področja.	3,71	0,88
Vodenje oddelka.	2,80	1,09
Novosti in znanja na pedagoškem in didaktičnem področju (pristopi poučevanja, ocenjevanja znanja ...)	3,40	0,89
Veščine za poučevanje s pomočjo informacijsko-komunikacijske tehnologije.	3,49	0,92
Novosti v poklicu in stroki, za katerega se usposabljaajo dijaki, ki jih poučujem.	3,40	1,03
Poučevanje dijakov s posebnimi potrebami.	3,27	1,06
Obravnava disciplinskih in vedenjskih težav.	3,57	1,02
Vodenje in upravljanje v šoli.	2,10	1,03
Poučevanje v večkulturnih okoljih.	2,32	1,06
Timsko delo.	3,06	0,94
Povezovanje z delodajalci.	2,47	1,16
Izpopolnjevanje v znanju in konverzacija v tujem jeziku.	2,96	1,23
Veščine javnega nastopanja.	3,15	1,07
Samoevalvacija.	2,95	0,97

Rezultati raziskave opozarjajo, da učitelji čutijo največ potreb po nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju na področjih *vsebine in novosti svojega predmetnega področja; obravnava disciplinskih in vedenjskih težav in veščine za poučevanje s pomočjo informacijsko-komunikacijske tehnologije*, najmanj pa izražajo potrebe po pridobivanju dodatnih kompetenc na področjih *vodenje in upravljanje v šoli; poučevanje v večkulturnih okoljih in povezovanje z delodajalci*. Potrebe učiteljev poklicnega in strokovnega izobraževanja po razvijanju svojih kompetenc na omenjenih področjih smo analizirali glede na temeljne demografske kazalnike. Najvišje statistično značilne so povezave med dolžino zaposlitve izven vzgoje in izobraževanja ter vsebinami izobraževanja in usposabljanja: *vsebine in novosti predmetnega področja* ($\tau = 0,138$; $p < 0,01$), *novosti v poklicu in stroki, za katero se usposablja* ($\tau = 0,218$; $p < 0,01$) in *povezovanje z delodajalci* ($\tau = 0,208$; $p < 0,01$). Hkrati torej, ko učitelji, ki so bili prej zaposleni izven vzgoje in izobraževanja, v zadnjih dveh postavkah navajajo pogostejše sodelovanje pri nadaljnjem usposabljanju, navajajo tudi dodatne potrebe po usposabljanju na teh istih področjih (in tudi nekaj dodatnih v manjši meri). Posebej velja izpostaviti še negativne povezave med potrebo po izobraževanju o *povezovanju z delodajalci* in trajanjem zaposlitve v vzgoji in izobraževanju ($\tau = -0,058$; $p < 0,01$) ter stopnjo dosežene formalne izobrazbe ($\tau = -0,149$; $p < 0,01$). Torej učitelji ob daljšem trajanju zaposlitve v vzgoji in izobraževanju ter ob višji doseženi stopnji formalne izobrazbe izražajo manj potrebe po dodatnem usposabljanju za povezovanje z delodajalci. Zagotovo je to zaskrbljujoče, saj naj bi kompetence povezovanja z delodajalci in strokovna usposabljenost predstavljale ključne kompetence učiteljev v poklicnem in strokovnem izobraževanju ne glede na demografsko ozadje.

Razlike med spoloma so se glede izražanja potreb po področjih nadaljnega strokovnega izobraževanja in usposabljanja izkazale kot statistično značilne na skoraj vseh postavkah ($p < 0,05$), razen na postavki *novosti v poklicu in stroki, za katerega se dijaki usposablja*, ter *samoevalvacija*. Pri tem na podlagi analize aritmetičnih sredin vidimo, da ženske izražajo večjo potrebo po strokovnem izobraževanju in usposabljanju na večini področij, moški pa izražajo večjo potrebo po strokovnem izobraževanju in usposabljanju na področju *vodenja in upravljanja v šoli* ter na področju *povezovanja z delodajalci*. Zelo verjetno lahko te razlike vsaj delno pojasnimo s tem, da je večina programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja zasnovana tako, da bolj ustreza učiteljicam kot učiteljem, saj je tudi v tem segmentu vzgojno-izobraževalnega sistema zaznati feminizacijo poklica učitelj, čeprav v nekoliko manjši meri kot v drugih segmentih.

Pri analizi razlik med učitelji, ki so zaključili pedagoške študijske programe, in učitelji, ki so zaključili nepedagoško smer izobraževanja ter si nato pridobili pedagoško-andragoško izobrazbo, je bilo prav tako ugotovljenih nekaj statistično značilnih razlik ($p < 0,01$). Pri področjih *vsebine in novosti mojega predmetnega področja*; *novosti v poklicu in stroki*, *za katerega se usposabljaajo dijaki*, ter *povezovanje z delodajalci* statistično značilno učitelji, ki so končali nepedagoško smer izobraževanja in opravili pedagoško-andragoško usposabljanje, izražajo večje potrebe po strokovnem izobraževanju in usposabljanju, kot učitelji, ki so zaključili pedagoške študijske programe, in to ob tem, da so navajali tudi, da so se že v preteklosti pogostejše udeleževali izobraževanja in usposabljanja na teh področjih. Pri postavkah *novosti in znanja na pedagoškem in didaktičnem področju* ter *obravnavi disciplinskih in vedenjskih težav* pa večjo potrebo statistično značilno ($p < 0,05$) izražajo učitelji, ki so zaključili pedagoške študijske programe. To lahko razložimo z večjo senzibilizacijo za ta področja, ki so je bili deležni že v času dodiplomskega študija.

Glede na delovno mesto učitelja (poučuje splošnoizobraževalne, strokovnoteoretične predmete ali praktični pouk) se večinoma statistično značilno ($p < 0,05$) razlikujejo med seboj pri izražanju potreb po izobraževanju in usposabljanju na posameznih področjih, razen na področjih *vođenje oddelka*; *veščine za poučevanje s pomočjo komunikacijsko-informacijske tehnologije*; *izpopolnjevanje v znanju in konverzacija v tujem jeziku*; *veščine javnega nastopanja* ter *samoevalvacija*, pri katerih ni zaznanih statistično značilnih razlik med učitelji glede na njihovo delovno mesto. Največje razlike med učitelji na posameznih delovnih mestih se pojavljajo pri postavki *povezovanje z delodajalci*, kjer učitelji praktičnega pouka statistično značilno ($p < 0,05$) navajajo višjo potrebo po strokovnem izobraževanju in usposabljanju ($M = 3,31$; $SD = 1,11$), kakor učitelji strokovnoteoretičnih predmetov ($M = 2,82$; $SD = 1,10$), ter učitelji splošnoizobraževalnih predmetov ($M = 2,05$; $SD = 1,02$), pri čemer so le ti tudi statistično značilno navajali manjše potrebe na tem področju kot učitelji strokovnoteoretičnih predmetov. To lahko razložimo predvsem s tem, koliko imajo pri opravljanju dela na svojem delovnem mestu stik s povezovanjem z delodajalci. Hkrati lahko predpostavimo, da isti učitelji, ki so zaključili pedagoške študijske programe, najverjetneje ne poučujejo praktičnega pouka in le v manjši meri strokovnoteoretične predmete. Zaradi vsebine svojih predmetov najverjetneje čutijo manjšo potrebo po povezovanju z delodajalci. Pri tem moramo izpostaviti, da dijaki v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju izražajo večjo motiviranost za šolsko delo prav v tistih primerih, ko so vsebine predmetov v večji meri usmerjene na uporabnost v praksi (Kolenc, Hvala Kamensšek, Kelava, 2008).

Vse navedeno do določene mere nakazuje, da se ponudba strokovnega izobraževanja in usposabljanja dobro prilega povpraševanju ali pa se je mogoče povpraševanje sčasoma prilagodilo ponudbi. Hkrati ob pregledu potreb učiteljev tretjega triletnega devetletne osnovne šole v Sloveniji na podlagi Mednarodne raziskave poučevanja in učenja TALIS (2009) lahko vidimo, da se potrebe obeh populacij učiteljev glede vsebin nadaljnjega strokovnega izobraževanja in usposabljanja precej razhajajo. V populaciji TALIS so učitelji v Sloveniji izrazili najvišjo potrebo po dodatnem strokovnem izobraževanju in usposabljanju na področju *poučevanja učencev s posebnimi potrebami*, pri čemer je glede na delež dijakov s posebnimi potrebami v strokovnem in poklicnem izobraževanju (kar 39 % učiteljev naveda, da imajo na šoli več kot 10 % dijakov s posebnimi potrebami) presenetljivo, da to vsebinsko področje pri učiteljih poklicnega in strokovnega izobraževanja ni izpostavljeno kot pomembno.

Da bi lahko razvili smislne razvojne načrte na področju profesionalnega razvoja učiteljev morajo šole in sistem v celoti (a) preseči izzive osredotočanja na profesionalni razvoj in postavljanje prioritet za aktivnosti profesionalnega razvoja tekom časa glede na omejene vire; (b) pridobivati znanje o značilnostih učinkovitega profesionalnega razvoja ter strokovnega izobraževanja in usposabljanja ter (c) vzpostaviti infrastrukturo za načrtovanje in uveljavljanje takšnih aktivnosti, kot naj bi jih učitelji vključevati v poučevanje z namenom izboljšanja učne izkušnje učencev ter njihovih dosežkov (Garet idr., 2001). Vzpostavljane financiranja tako s strani države v okviru financiranja razvoja vzgojno-izobraževalnega sistema kakor tudi finančne in infrastrukturne podpore s strani gospodarstva lahko odločilno pripomore k soočanju s temi izzivi in k razvijanju kakovostnega profesionalnega razvoja posameznikov. Na podlagi izkušenj v okviru kakovostnega profesionalnega razvoja učiteljev pa tudi razvijanje kakovostnega poučevanja, in s tem kakovostnejšega pridobivanja znanja učencev oz. dijakov in trajnejših učnih učinkov tega znanja.

Zagotovo je smiseln tudi premislek, kako spodbujati razvoj in povečevati pozitivni učinek pri tistih vidikih profesionalnega (osebnostnega in poklicnega) razvoja, pri katerih učitelji najmanj izrazito navajajo pozitivne učinke. To bi zaokrožalo celovitost razvoja profesionalne poti učiteljev in jo kot takšno osmišljalo, s tem pa nudilo učiteljem premik k lastnemu strokovnemu opolnomočenju in posredno opolnomočenju učencev oz. dijakov.

Ob pregledu literature in izsledkov raziskav se pojavlja pomislek, ali učitelji na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja v zadostni meri vidijo sebe kot profesionalce (pedagoge) in stalno razvijajoče se posameznike na strokovnem, pedagoškem in osebnem področju. Zato moramo ob dejstvu, da je bil profesionalni razvoj zaposlenih v tem se-

gumentu v primerjavi z drugimi segmenti zanemarjen (npr. uvedba devetletke, kurikularna prenova gimnazijskega izobraževanja), posebno skrb nameniti prav sistematični podpori profesionalnega razvoja učiteljev v poklicnem in strokovnem izobraževanju. Še posebej, če poudarimo ugotovitve, da izobraževanje za številne danes deficitarne poklice v Sloveniji poteka na ravni poklicnega in strokovnega izobraževanja, in torej ob podpori učiteljev, ki so vključeni v ta segment vzgojno-izobraževalnega sistema. To pomeni, da je lahko učitelj v poklicnem in strokovnem izobraževanju eden izmed elementov, ključnih za uspeh te ravni izobraževanja in s prebojem danes deficitarnih poklicev v ospredje, tudi nosilec širšega družbenega razvoja.

Profesionalni razvoj učiteljev v skladu s sodobnimi teorijami učenja poteka na več ravneh, ki se med seboj prepletajo. Za doseganje ravni eksperta na tem področju je pomembno, da so vključene vse ravni (Javornik Krečič et al., 2007):

- pridobivanje novega znanja o predmetu in o tem, kako ga poučevati;
- razvijanje pedagoških spretnosti in metakognitivnih spretnosti, povezanih z raziskovanjem in samoevalvacijo;
- pridobivanje specifičnih znanj na področju, za katerega se izobražujejo dijaki, ter povezovanje s prakso;
- spreminjanje osebnosti v povezavi s spreminjanjem interakcij z učenci in spreminjanjem prepričanj, pojmovanj in vrednot, povezanih s poučevanjem in učenjem.

Ne gre torej le za spremembe vedenja, temveč za strokovni in osebnostni razvoj, ko učitelj postaja reflektivni praktik in ga označujejo fleksibilnost, razločevanje čustev, spoštovanje individualnosti, toleranca do nejasnosti in konfliktov, negovanje medosebnih vezi ter širša družbena perspektiva. Kot izpostavlja Sahlberg (1998), je pomembno zagotavljanje čim številčnejših priložnosti za refleksijo prepričanj z dialogom in komunikacijo z drugimi strokovnjaki ter pomoč pri doseganju vpogleda v sistemsko mišljenje, da lahko opredelimo in razumemo kompleksnost okolja, v katerem delamo. Ob analiziranju podatkov v tej študiji, smo potrdili pozitivne učinke pogostosti udeleževanja nadaljnega stalnega strokovnega izobraževanja in usposabljanja, ki dviguje stopnjo refleksije učiteljev za lastna ravnanja, potrebno pa bi bilo sistematično pristopiti k obsežnejšemu uvajanju specifičnih vsebin, ki bi pripomogle k profesionalnemu razvoju prav učiteljev v strokovnem in poklicnem izobraževanju, kar je mogoče le z uvajanjem večje fleksibilnosti pri sistemu nadaljnega strokovnega izobraževanja in usposabljanja. Pokazali smo, da je vključevanje vsebin lahko celo manj pomembno kot vključevanje različnih metod in pristopov k nadaljnjemu

izobraževanju in usposabljanju (različne oblike, npr. aktivno raziskovanje ali kolegialne hospitacije), na katerih učitelji v strokovnem in poklicnem izobraževanju pridobijo kompetence, ki jih lahko neposredno prenesejo v svojo pedagoško prakso.

Ker učiteljev profesionalni razvoj pomeni povezovanje pojmovanj in ravnanj, pa je potrebno tudi nadaljnje poglobljeno raziskovanje učiteljevih pojmovanj in procesov njihovega spreminjanja. Za učitelja (posameznika) pomenijo raziskave na področju razumevanja subjektivnih pojmovanj pomoč pri ozaveščanju o njegovih pojmovanjih ter pojmovanjih njegovih učencev – gre torej za refleksijo in načrtovanje pedagoške akcije – ter pomeni spodbudo za profesionalni razvoj posameznega učitelja. Pogostost nadaljnega strokovnega izobraževanja in usposabljanja torej pomembno napoveduje način obravnavanja nove učne snovi. Bolj pogosto kot se učitelji strokovno usposablajo, bolj aktivne so njihove metode dela, pogostejše smiselno uporabljajo informacijsko-komunikacijsko tehnologijo ter več poudarka dajejo praktičnemu povezovanju. Pri tem je posebej pomembno izobraževanje o novostih v poklicu in stroki, za katerega se usposablajo dijaki, ter z delodajalci, saj to povečuje tako motivacijske pristope k poučevanju kot tudi praktično umeritev obravnave nove učne snovi. Hkrati na širši raziskovalni ravni tovrstno raziskovanje pomeni prizadevanje za sintetiziranje in posplošitev spoznanj, na podlagi katerih je mogoče oblikovati ustrezne pogoje za profesionalni razvoj učiteljev.

Pomen ustrezne profesionalne usposobljenosti se kaže tudi skozi skladnost razumevanja značilnosti poučevanja med učitelji ter učenci oz. dijaki. Ne le, da je pomembno, da učitelji prepoznavajo in razumejo svoja lastna ravnanja in pojmovanja ter ravnanja in pojmovanja svojih učencev oz. dijakov – v enaki meri je pomembno, da se učitelji zavedajo (ne)usklajenosti med lastnimi zaznavami in zaznavami dijakov. Aktivni pristop k lastnemu profesionalnemu razvoju je tisti, ki z različnimi oblikami pridobivanja novih znanj na vseh področjih in s ponudbo alternativnih prepričanj in primerov dobrih praks omogoča posameznemu učitelju izbirati drugačne, aktivnejše metode in oblike dela z dijaki. Glede na to da je poenotenost zaznav učiteljev in dijakov oz. učencev lahko eno od meril kakovosti vzgojno-izobraževalnega sistema, moramo pristopati k profesionalnemu razvoju učiteljev v poklicnem in strokovnem izobraževanju z namenom, da bodo te zaznave bolj skladne.

Kot smo omenili, Jävinen (1995; cit. po Niemi in Kohonen 1995) poudarja, da je profesionalna rast učitelja vseživljenjski proces, ki vključuje nenehno učenje tekom celotne poklicne poti. Ob tem smo na podlagi podatkov ugotovili, da starejši učitelji pripisujejo strokovnemu usposabljanju manjši vpliv kot njihovi mlajši kolegi. Glede na dobljene rezultate

bi bilo smiselno analizirati vsebine ter oblike strokovnega izobraževanja in usposabljanja ter jih prilagoditi tako mlajšim kot starejšim učiteljem. Bistvo takšnih prilagoditev je individualizacija programov nadaljnega strokovnega izobraževanja in usposabljanja, ki lahko vsakemu učitelju pokaže pomembnost vpliva profesionalnega razvoja na njegovo nadaljnje delo in življenje nasploh ter mu ponudi za to ustrezne vsebine in oblike pridobivanja znanja. Pri tem seveda velja poudariti tudi, da je potrebno vpeljati aktivne oblike usposabljanja, kjer bodo učitelji udeleženi ne le kot subjekti, temveč kot objekti svojega lastnega profesionalnega razvoja.

Na področju profesionalnega razvoja učiteljev v poklicnem in strokovnem izobraževanju moramo posebno pozornost nameniti ne le vseživljenjskemu pristopu k profesionalnemu razvoju temveč tudi specifičnim področjem. Analize so namreč pokazale, da imajo učitelji, ki poučujejo praktični pouk in so bili pogosto dlje časa zaposleni izven vzgoje in izobraževanja ter imajo nižjo stopnjo izobrazbe v primerjavi z drugimi učitelji, in pa učitelji, ki se manj pogosto udeležujejo nadaljnega strokovnega usposabljanja, do učenja in poučevanja na splošno bolj tradicionalno orientirana pojmovanja kot drugi učitelji (prim.: poglavje *Subjektivna pojmovanja učiteljev o lastnem učenju*). Če želimo pri teh učiteljih bolj spodbuditi procesno orientirana pojmovanja o učenju ali celo pojmovanja, ki jih upošteva inteptretavina/razlagalna paradigma (torej procesno orientirana pojmovanja ob upoštevanju značilnosti posameznika), je potrebno k temu pristopiti sistematično in pri tem opredeliti tako proces kot tudi cilje.

Nenazadnje pa moramo izpostaviti tudi ugotovitve o feminizaciji poklica učiteljev tudi na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja ter povezavo z ugotovitvijo pričujoče empirične raziskave, da fantje izražajo manj motiviranosti in zaznavajo manj spodbude s strani učiteljev kot dekleta, prav tako pa tudi učitelji izražajo manj procesno naravnanih praks kot učiteljice. To lahko razumemo kot potrebo po spremembi pojmovanj in ravnanj učiteljev ter hkrati tudi po spremembi nadaljnega izobraževanja in usposabljanja v skladu s temi ugotovitvami, saj le takšna sprememba lahko vodi do spremembe motiviranosti in zaznavanja oz. nudenja spodbud, in tako morebiti tudi vključevanja v izobraževanje za deficitarne poklice.

Na podlagi predstavljenih analiz pričujoče raziskave in primerjav s podobnimi raziskavami na drugih populacijah v preteklosti lahko rečemo, da pri celotni vertikalni strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju lahko prepoznamo podobne značilnosti v profesionalnem razvoju ter potrebah in ravnanjih, ki iz njih izhajajo. Rekli bi lahko celo, da so le-te bolj družbeno pogojene kakor vezane na poučevanje v nekem določenem segmen-

tu vzgojno-izobraževalnega sistema. Zato bi veljalo v nadaljnji razvoj deficitarnih kompetenc aktivno vključiti vse strokovne delavce celotne vertikale vzgojno-izobraževalnega sistema. Pri tem bi bilo smiselno upoštevati tako zakonitosti procesnega pristopa ter interpretativne (razlagalne) paradigme, ki v procese učenja (npr. učenja učenja) vključujejo spodbujanje samostojnega in aktivnega dela ter specifično vsakega posameznika (v tem primeru učitelja) ali neke skupine (v tem primeru npr. učiteljev strokovno-teoretičnih predmetov). Posebej se je torej smiselno posvetiti razmisleku, katere kompetence učiteljev poklicnega in strokovnega izobraževanja so posebne in zato dragocene, ne le za to populacijo. Le z aktivnim pristopom k razvijanju teh kompetenc učiteljev lahko pripeljemo poklicno in strokovno izobraževanje na pot, ki bo ponujala učencem oz. dijakom znanja in kompetence, ki so uporabne ter hkrati prenosljive, in tako pripomoremo k večjemu interesu za vključevanje v te izobraževalne programe. Pri tem za uspešno nadgradnjo celotnega koncepta profesionalnega razvoja v kontekstu družbenih značilnosti, ko se vse osredotoča predvsem na fleksibilnost znanj in posameznikov, ni smiselno slediti nekemu posebnemu modelu profesionalnega razvoja, saj je ta v veliki meri odvisen od potreb, ki izstopajo znotraj nekega trenutka. Tako se v posameznem obdobju izrazito osredotočajo na vsebine, v drugem na metode, lahko je procesno zasnovan tudi sam profesionalni razvoj ali pa so znotraj njega pomembni le zunanji motivacijski dejavniki, kot je npr. napredovanje na delovnem mestu.

Če povzamemo ugotovitve, lahko zaključimo, da se moramo sistematično osredotočati na krepitev profesionalnega razvoja učiteljev na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja, tako na ravni nadaljnjega strokovnega izobraževanja in usposabljanja kakor tudi na ravni dodiplomskega izobraževanja ter to povezati s fleksibilnostjo možnosti za izobraževanje na področjih, ki so učiteljem (in posredno njihovim učencem oz. dijakom) v pomoč. Pri tem je pomembno poudariti, da pri spodbujanju profesionalnega razvoja učiteljev in spreminjanju njihovih subjektivnih pojmovanj in ravnanj (ne glede na to, v katerih programih poučujejo), tega ni mogoče regulirati zgolj s številom dni njihovega strokovnega izobraževanja in usposabljanja ali z vrsto in stopnjo njihove formalne izobrazbe. Pomembno pa je tudi, da temeljne pogoje (npr. glede količine strokovnega izobraževanja in usposabljanja posameznega učitelja na neko obdobje) ohranimo ali celo razvijemo, saj brez nadaljnega strokovnega izobraževanja in usposabljanja o profesionalnem razvoju učiteljev kot nosilcev razvoja družbe sploh ni mogoče razmišljati. Šele v tem primeru lahko govorimo o tem, da je potreben kakovosten profesionalni razvoj tekom vseh obdobj poučevanja tudi izven nadaljnega strokovnega izobraževanja in usposabljanja ter za vse strokovne

delavce, ker lahko zagotovi kakovostnejši pouk nasploh (in tudi v poklicnem in strokovnem izobraževanju) in tako tudi bolj kakovostno znanje ter večje zanimanje za vse oblike vzgoje in izobraževanja.

Povzetek

Monografija *Strokovni delavci v poklicnem in strokovnem izobraževanju* in njihov profesionalni razvoj je nastala na podlagi rezultatov obsežne nacionalne evalvacijske študije *Profesionalni razvoj strokovnih delavcev v poklicnem in strokovnem izobraževanju*. V raziskavo je bilo vključenih 1822 učiteljev, ki poučujejo v različnih programih srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja, in 1701 dijakov teh programov.

Monografija prinaša celovit pogled na profesionalni razvoj strokovnih delavcev na področju srednjega poklicnega, strokovnega in tehniškega izobraževanja. Eno od ključnih vprašanj, na katero so avtorji poskusili poiskati odgovore v pričujoči monografiji, se je nanašalo na to, ali je za uspešno nadgradnjo celotnega koncepta profesionalnega razvoja potrebno oz. smiselno slediti nekemu modelu profesionalnega razvoja, ali pa je na drugi strani uspešnost profesionalnega razvoja bolj odvisna od nekih specifičnih individualnih pogojev. Hkrati so avtorji ugotavljali, katere značilnosti in pogoji bi lahko bili tisti, ki jih je mogoče spreminjati in oblikovati, da bi spodbudili profesionalni razvoj celotne populacije učiteljev v programih srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja.

V monografiji so podrobno raziskane značilnosti poklicnega in strokovnega izobraževanja ter profesionalnega razvoja strokovnih delavcev. Predstavljene so posebnosti profesionalnega razvoja strokovnih delavcev v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju in dejavniki, ki vplivajo na profesionalni razvoj učiteljev v poklicnem in strokovnem izobraževanju, analizirane prevladujoče prakse ter posebnosti nadaljnega izobraževanja in usposabljanja udeleženih učiteljev. Predstavljene so potrebe učiteljev po specifičnem dodatnem znanju in kompetencah, vloga dodiplomskega in nadaljnega izobraževanja vključenih učiteljev ter njihova procesna usmerjenost pri delu z dijaki. Prav tako so predstavljena mnenja učiteljev in dijakov o učnih praksah njihovih učiteljev. Zaradi ugotavljanja dejav-

nikov, ki se povezujejo s profesionalnim razvojem, so prav tako prikazane razlike med učitelji glede na izobrazbo, delovno dobo, področje dela, finančne in materialne pogoje šole, možnosti za dodatno izobraževanje in usposabljanje ter vrsto programa, v katerem poučujejo. Primerjalno pa so predstavljene tudi analize profesionalnega razvoja učiteljev nekaterih drugih segmentov vzgojno-izobraževalnega sistema.

V monografiji so kot pomembne značilnosti, ki se povezujejo s profesionalnim razvojem, predstavljene različne oblike nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, potrebe učiteljev po specifičnih vsebinah nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, demografske značilnosti učiteljev (npr. trajanje zaposlitve v vzgoji in izobraževanju ali vrsta in stopnja izobrazbe) ter razlike, ki se pojavljajo med ocenami učiteljev in dijakov o načinih obravnave učne snovi.

Avtorji povzemajo, da je za nadgradnjo koncepta profesionalnega razvoja smiselno uvajati sistemske rešitve, ki pa morajo podpirati posameznikove individualne značilnosti in potrebe. Monografija izpostavlja štiri glavne zaključke: (1) pomembno je, da je učitelj sam usmerjevalec svojega lastnega razvoja in je kritični profesionallec, kar pomeni, da se zaveda pomena kritičnega razmisleka o svojem delu in ga tudi udejanja, (2) ker učiteljev profesionalni razvoj pomeni povezovanje pojmovanj in ravnanj je potrebno nadaljnje poglobljeno raziskovanje pojmovanj učiteljev in procesov njihovega spreminjanja, (3) pomen ustrezne profesionalne usposobljenosti se kaže tudi skozi skladnost razumevanja značilnosti poučevanja med učitelji ter učenci oz. dijaki ter (4) za povečanje učinkov sistemskega pristopa k profesionalnemu razvoju učiteljev je potrebno spodbujanje vseživljenjskega profesionalnega razvoja.

Avtorji so zaključili, da je potrebno v prihodnosti več sistematične skrbi nameniti krepitevi profesionalnega razvoja učiteljev na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja, tako na ravni nadaljnega izobraževanja in usposabljanja kakor tudi na ravni dodiplomskega izobraževanja ter to povezati s fleksibilnostjo možnosti za izobraževanje na področjih, ki so učiteljem v pomoč.

Summary

The monograph *Educators in vocational education and their professional development* evolved from the results of the extensive Slovenian national evaluation study *Professional development of educators in vocational education*. There were 1,822 teachers of secondary vocational education programs and 1,701 students of these programs involved in the survey.

The monograph provides a comprehensive overview of the professional development of educators in the field of secondary vocational and technical education. One of the key issues the authors of this monograph tried to address, was related to the question whether it is necessary or reasonable for the successful upgrade of the whole concept of professional development of educators to follow some specific model of professional development, or, whether, on the other hand, the success of professional development depends more on some specific individual requirements. At the same time, the authors attempted to determine which characteristics and conditions are the ones to be changed and designed in order to promote the professional development of the educators' population in programs of secondary vocational and technical education.

The authors have explored in detail the characteristics of vocational education and the professional development of educators. The specifics of professional development of educators in secondary vocational education are presented and also discussed are the factors that influence the professional development of educators in vocational education, the prevailing practices and the specifics of further education and training of the participating educators. The monograph also presents educators' needs for specific additional knowledge and competences, the role of undergraduate and further in-service education of the involved educators and their process orientation when working with students. It also pre-

sents the opinion of educators and the opinion of students on the teaching practice of their teachers. In order to determine the factors which are associated with the professional development, also the differences among educators by education level, length of service, area of work, financial and material conditions of the school, opportunities for further in-service education and training and the type of program in which educators teach are reflected. Comparatively, however, it also presents analyses of educators' professional development of some other segments of the education system.

As important characteristics to be associated with professional development, various forms of further education and training, the training needs of educators, the demographic characteristics of educators (e.g. the duration of employment in education or the type and level of education) and the differences that arise between estimates of educators and their students on ways of dealing with the subject matter are presented.

The authors summarize that in order to upgrade the concept of professional development it makes sense to introduce systemic solutions that must support individual characteristics and needs. The monograph highlights four main conclusions: (1) it is important that the teacher directs his/her own professional development and that he/she is a critical professional which means that he/she is aware of the importance of critical reflection on the own work and also realizes necessary changes, (2) since teachers' professional development is the integration of knowledge, competences, concepts and practice, it is necessary to conduct an in-depth research of the conceptions of educators and their transformation process, (3) the importance of adequate professional competence is reflected through the consistency of understanding the characteristics of teaching among teachers and students and (4) for increasing the effects of a systemic approach to educators' professional development, it is necessary to promote lifelong professional development.

The authors concluded that in the future it is necessary to provide more systematic care for the strengthening of the professional development of educators in vocational education, at the level of further education and training as well as at the level of undergraduate education and to connect that with the flexibility of educational opportunities in areas supporting educators.

Literatura

- Althusser, L. (1980). Ideološki aparati države. V: Althusser, L., Balibar, E., Macherey, P., Pecheux, M.: Ideologija in estetski učinek, Cankarjeva založba: Ljubljana.
- Ažman, T. (2004). Profesionalni položaj in razvoj učitelja v sodobni šoli: dileme in perspektive. *Sodobna pedagogika*, 55 (posebna številka), 220–235.
- Batistič Zorec, M. (2003a). Razvojna psihologija in vzgoja v vrtcih. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Batistič Zorec, M. (2003b). The role of the preschool teacher in various concepts of early childhood education. *Šolsko polje*, 14, 1/2, 45–52.
- Batistič Zorec, M. (2004). Subjektivne teorije vzgojiteljic in kurikularna prenova vrtcev. *Sodobna pedagogika*, 2, 128–139.
- Bauer, K. O. (1999). On Teacher's Professional Self. V: Lang, M. (ured.) *Changing Schools, Changing Practices: Perspectives of Educational Reform and Teacher Professionalism*. Louvain: IPN Garant Publ, 193–200.
- Bečaj, J. (1994). Pomembno je biti uspešen. O kulturi slovenskega šolskega prostora. *Vzgoja in izobraževanje*, 25, 3, 3–9.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011*. (2011). Pripravila: Nacionalna strokovna skupina za pripravo Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, Ministrstvo za šolstvo in šport; Krek, J., Metljak, M. (ur.). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Bell, B. (1993). *Taking into account students' thinking: A teacher development guide*. Centre for Science and Mathematics Education Research, University of Waikato, Hamilton, New Zealand.

- Bermejo-Toro, L., & Pietro-Ursua, M. (2006). Teachers' irrational beliefs and their relationship to distress in the profession. *Psychology of Spain*, 10, 88–96.
- Bolhuis, S., & Voeten, M. J. M. (2004). Teachers' conception of student learning and own learning. *Teachers and teaching: theory and practice*, 10 (1), 77–98.
- Bizjak, C. (1997). Prenova sistema pripravnštva pedagoških delavcev v Sloveniji. *Vzgoja in izobraževanje*, 28(5), 51–54.
- Brekelmans, M., & Wubbels, T. (1991). Student and teacher perceptions of interpersonal teacher behavior: A Dutch perspective. *The Study of Learning Environments*, 5, 19–30.
- Brook, P., Bergen, T., Brekelmans, M. (2006). Convergence and divergence between students' and teachers' perceptions of instructional behaviour in Dutch secondary education, V: D. Fisher, & M.S. Khine, Contemporary approaches to research on learning environments: world views.
- Brookhart, S. M., & Freeman, D. J. (1992). Characteristics of Entering Teacher Candidates. *Review of the Educational Research*, 62, 1–35.
- Calderhead, J., & Shorrock, S. B. (1997). *Understanding Teacher Education*. London: Falmer Press.
- Calvete, E., & Villa, A. (1999). Estres y burnout docente: influencia de variables cognitivas. *Revista de educacion*, 319, 291–303.
- Candy, C. (1991). *Self-direction for lifelong learning: a comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco: CA, Jossey-Bass.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., Stecca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95, 821–832.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., Petitta, L., Rubinacci, A. (2003). Teachers', school staff's and parents' beliefs as determinants of attitude toward school. *European Journal of Psychology of Education*, 18, 15–31.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Stecca, P., Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473–490.
- Cecić Erpić, S. (1998). *Spremljanje razvoja življenjskih struktur in življenjskega zadovoljstva v zgodnji odraslosti: primerjava med bivšimi vrhunskimi športniki in nešportniki*. Neobjavljena magistrska naloga. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- CEDEFOP. (2008). *Vocational education and training in Slovenia. Short description*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- CEDEFOP. (2013). Spletna stran: Evropski center za razvoj poklicnega usposabljanja.

- Pridobljeno na: http://europa.eu/abouteu/agencies/regulatory_agencies_bodies/policy_agencies/cedefop/index_sl.htm, dne 8.11.2013.
- Cencič, M. (2000a). Razlogi študentov za izbiro učiteljskega poklica. *Vzgoja in izobraževanje*, 31(5), 53–58.
- Cencič, M. (2000b). Nekatere strategije reflektivnega poučevanja. V: Kramar, M. (ured.). *Didaktični in metodični vidiki nadaljnjega razvoja izobraževanja*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Center za poklicno izobraževanje. (2006). Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju: Metodološki priročnik. Ljubljana: Center za poklicno izobraževanje.
- Chang, J. (2011). A Case Study of the »Pygmalion Effect«: Teacher Expectations and Student Achievement. *International Education Studies* 4 (1), 198–201.
- Clandinin, D. J. (1986). *Classroom practice: Teachers images in action*. The Falmer Press.
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' Thought Processes. V: Wittrock, M. C. (ured.). *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan Publishing, 255–196.
- Clark, C., & Lampert, M. (1986). The study of teacher thinking: implications for teaching. *Journal of teacher education*, sept.-oct., 1986, 27–31.
- Cochran-Smith, M. (2000). Teacher Education in the Turn of the Century. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 163–165.
- Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020'). (2009). Official Journal of the European Union. 2009/C 119/02; 28. 5. 2009
- Covell, K., O'Leary, J. L., Howe, R. B. (2002). Introducing a new grade 8 curriculum in children's rights. *Alberta Journal of Educational Research*, 48 (4), 302–313.
- CPI. (2012). Spletna stran Centra Republike Slovenije za poklicno izobraževanje. Pridobljeno na: www.cpi.si, dne 8.11.2012.
- Craft, A. (1996). *Continuing Professional Development. A Practical Guide for Teachers and Schools*. London, New York: Routledge, University Press.
- Creemers, B.P.M. in Kyriakides, L. (2013). Dinamični model učinkovitosti izobraževanja: o oblikovanju politike teorije in prakse v sodobnih šolah. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Cvetek, S. (2004). Kompetence v poučevanju in izobraževanju učiteljev. *Sodobna pedagogika*, 55 (posebna številka), 144–161.

- Cvetek, S. (2005). *Poučevanje kot profesija, učitelj kot profesionallec*. Radovljica: Didakta.
- Dadds, M. (2001). Continuing Professional Development : nurturing the professional within. V: Soler, J., Craft, A., Burgess, H. (2001). *Teacher Development: Exploring Your Own Practice*. London: PCP Open University.
- Davies, B., & Ellison L. (1997). *School Leadership for the 21st Century*. London: Routledge.
- Deal, T., & Kennedy A. (1985). *Corporate Cultures: The Rites and Rituals of Corporate Life*. MA: Addison-Wesley.
- Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S., Birman, B. F. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: results from a three-year longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analyses*, 24 (2), 81–112.
- Draper, J. Fraser, H., Taylor, W. (1995). *Thoughts of leaving teaching*. Proceedings of the Scottish Educational Research Association conference. AV Media resources. University of Strathclyde, Glasgow.
- Draper, J. (2001). Career Decision-making in Teaching: Does Classroom Work Satisfy Teachers? V: Cheng, Y. C., Mok, M. M. C., Tsui, K. T. (ured.) *Teaching Effectiveness and Teacher Development*. Hong Kong, Netherlands: The Hong Kong Institute of Education, Kluwer Academic Publishers, 297–315.
- Elliott, J. (1991). *Three Perspectives on Coherence and Continuity in Teacher Education*. UCET Annual Conference.
- Emmer, E. T., Evertson, C. M., Anderson, L. M. (1980). Effective classroom management at the beginning of the school year. *The Elementary School Journal*, 80, 219–231.
- Eraut, M. (1997). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: The Falmer Press.
- Erčulj, J. (2005). Učiteljev profesionalizem. V: *V učence usmerjeno poučevanje. Mreže učnih se šol 2*. Ljubljana: Šola za ravnatelje, str. 13–25.
- Eurobarometer (2011). Odnos mladih do poklicnega izobraževanja in usposabljanja v Sloveniji najslabši med vsemi državami članicami EU (3. oktober 2011). Pridobljeno na: <http://www.eurydice.si/index.php/prispevki-eurydice/4857-eurobarometer-odnos-mladih-do-poklicnega-izobraevanja-in-usposabljanja-v-sloveniji-najslabi-med-vsemi-dravami-lanicami-eu>, dne 11. 10. 2011.
- European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning*. (2002). Pridobljeno na: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Report.pdf>, dne 15. 5. 2012.
- Eurypedia. (2014). *European Encyclopedia on National Education Systems*. Pridobljeno na:

- https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php?title=About_Eurypedia, dne 14.1.2014.
- Everston, C.M. & Emmer, E.T. (1982). Effective Management at the Beginning of the School Year in Junior High Classes. *Journal of Educational Psychology*, 74, 4, 485–498.
- Evertson, C.M., Anderson, C.W., Anderson, L.M., Brophy, J.E. (1980). Relationships Between Classroom Behaviors and Student Outcomes in Junior High Mathematics and English Classes. *American Educational Research Journal*, March 20, 1980; vol. 17, 1: pp. 43–60.
- Evidenca podatkov o obsegu in vsebini vzgojno-izobraževalnega dela v SŠ ob začetku šolskega leta (2013). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in sport. Centralne obdelave. Pridobljeno: <https://kokra1.mss.edus.si/COMZ/centralneobdelave.aspx>, dne 14.11.2013
- Evropska komisija. (2010). Strategija za pametno, trajnostno in vključujočo rast. Sporočilo komisije Evropa 2020. Pridobljeno 6. 3. 2014 na: http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_SL_ACT_part1_v1.pdf.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38, 47–65.
- Furlong, J., Maynard, T. (1995). *Mentoring Student Teachers: The Growth of Professional Knowledge*. London: Routledge.
- Furnham, A., Petrides, K. V., Jackson, C. J., Cotter, T. (2002). Do personality factors predict job satisfaction? *Personality and Individual Differences*, 33, 1325–1342.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L. M., Birman, B. F., Yoon, K. S. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results From a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, 4, 915–945.
- Gentry, M., Gable R. K., Rizza, M. K. (2002). Students' perceptions of classroom activities: Are there grade-level and gender differences? *Journal of Educational Psychology*, Vol 94(3), 539–544.
- Gettinger, M., and Seibert, J. K. (2002). Contributions of study skills to academic competence. *School Psychology Review*, 31, 350–365.
- Gettinger, M., in Stoiber, K. (2009). Effective Teaching and Effective Schools. V T. B. Gutkin in C. R. Reynolds (ur.), *The handbook of School Psychology* (4th edition), str. 769–790. San Francisco: Wiley.

- Goddard, R. D. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 93 (3), 467–476.
- Goodman, J. (1988). Constructing practical philosophy of teaching: a study of preservice teachers' professional perspectives. *Teaching & Teacher Education*, vol. 4, 2, 121–137.
- Gow, L., & Kember, D. (1993). Conception of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 20–33.
- Gow, L., & Kember, D. (1994). Orientations to Teaching and Their Effect on the Quality of Student Learning. *Journal of Higher Education*, 65 (1), 58–74.
- Hargreaves, D. H., & Fullan, M. (1992). *Understanding Teacher Development*. New York: Cassell, Teacher College Press.
- Hargreaves, A. (1992). Cultures of teaching: a focus for change. V: Hargreaves, A. in Fullan, M. G. (ur.), *Understanding teacher development* (str. 216–240). New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Hargreaves, D. H., & Fullan, M. (2012). *Professional capital : transforming teaching in every school*. New York, London: Teachers College Press.
- Harkness, S., & Super, C. M. (1996). Introduction. V: S. Harkness, & Super, C. M. (ured.). *Parent's cultural belief systems: the origins, expressions and consequences*, str. 1–27. New York: Guilford Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge /Taylor and Francis.
- Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88–140.
- Huber, G. L., & Roth, J. H. W. (1999). *Finden oder Suchen? Lehren oder Lernen in Zeiten der Ungewissheit*. Schwangau: Ingeborg Huber.
- Huber, G. L., & Roth, J. H. W. (2003). *Active learning form passive teachers?* V: Smit, B. H. J. (ed.) *New Directions in Teachers' Working and Learning Environment: Proceedings of the 11th Biennial Conference of the International Study Association on Teachers and Teaching, ISATT, Leiden, Netherlands*.
- Rutar Ilc, Zora (2005): Učnocijljni in procesni pristop – izhodišče za didaktično preno-vo gimnazij. Rupnik Vec, Tanja (ur): *Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
- Ivanuš Grmek, M., & Javornik Krečič, M. (2004a). Impact of external examination. *Educational Studies* (30) 3, 319–329.

- Ivanuš Grmek, M., Kobal Grum, D., Novak, B., Vršnik Perše, T., Javornik Krečič, M., Rutar Leban, T. (2006). Evalvacija gimnazijskega izobraževanja z vidika obsežnosti učnih načrtov, povezanosti znanja in zastopanosti ciljev. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Izhodišča kurikularne prenove.* (1995). Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.
- Izhodišča za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega ter srednjega strokovnega izobraževanja.* (2001). Ljubljana: Strokovni svet RS za poklicno in strokovno izobraževanje, Ministrstvo za šolstvo znanost in šport, Center za poklicno izobraževanje.
- Jank, W., & Meyer, H. (2006): Didaktični modeli [Didactical models]. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Javornik Krečič, M. (2004). Obravnava nove učne vsebine z vidika izsledkov empirične raziskave. *Pedagoška obzorja*, 19 (1), 53–63.
- Javornik Krečič, M. (2008). *Pomen učiteljevega profesionalnega razvoja za pouk*. Ljubljana: I2.
- Javornik Krečič, M., & Ivanuš Grmek, M. (2005). The Reasons Students Choose Teaching Professions. *Educational Studies*, 31 (3), 265–274.
- Javornik Krečič, M., Ivanuš Grmek, M., Kolenc Kolnik, K., Konečnik Kotnik, E. (2007). Pomen mentorstva v času dodiplomskega izobraževanja in mentorjeve kompetence. *Pedagoška obzorja*, 22, 3–12.
- Judge, T. A., Higgins C., Thoresen, C., Barrick, M. (1999). The big five personality traits, general mental ability, and career success across the life span. *Personnel Psychology*, 52, 621–652.
- Judge, T., A., Heller, D., Mount, M., K. (2002). Five-factor model of personality and job satisfaction: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87, 3, 530–541.
- Kagan, D. M. (1992a). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27, 65–90.
- Kagan, D. M. (1992b). Professional Growth Among Preservice and Beginning Teacher. *American Educational Research Journal*, 2, 129–169.
- Kalin, J. (2002). Ravnatelj in razrednik pred ogledalom novega profesionalizma. *Sodobna pedagogika*, 53(1), 150–166.
- Kalin, J. (2004). Učitelj profesionalni razvoj in kultura učeče se organizacije. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 3, 25–36.

- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: from career stories to teachers' professional development. *Teaching & Teacher Education*, 9, 5/6, 443–456.
- Kember, D. (1997). A Reconceptualization of the Research into University Academics' Conceptions of Teaching. *Learning and Instruction*, 7(3), 255–275.
- Kember, D., & Kwan, D. K. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28(4), 469–490.
- Key Competencies (2002). Survey 5. Bruxelles: Eurydice, European Unit.
- Khine, M. S. (2005). Self-perceived and students' perceptions of teacher interaction in the classrooms. A paper presented at the *Conference on Redesigning Pedagogy; Research, Policy, Practice*, Singapore.
- Kolenc, J., Hvala Kamenšček, P., Kelava, P. (2008). Dualni sistem poklicnega izobraževanja. Radovljica : Didakta.
- Konrad, E. (1994). Osebnost v delovni situaciji. V: T. Lamovec (ur.), *Psihodiagnostika osebnosti I* (str. 296–321). Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Konrad, E. (1996). *Delovne kariere*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Korthagen, F. A. J. & B. Lagerwerf (1996). Reforming the Relationship Between Teacher Thinking and Teacher Behaviour: Levels in Learning about Teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 2(2), 161–187.
- Korthagen, F. A. J., & Kessels, J.P.A.M (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education, *Educational Researcher*, 28: 4.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97.
- Kozina, A. & Vršnik Perše T. (2015). *Aktivnosti učencev in dijakov pri pouku v povezavi z njihovimi dosežki mednarodna primerjava*. V: Hozjan, D. (ur.) (2015). *Aktivnosti učencev v učnem procesu*. Koper, Univerzitetna založba Annales.
- Kwon, Y. (2004). Early childhood education in Korea: discrepancy between National kindergarten curriculum and practices. *Educational Review*, 56 (3), 297–312.
- Lasonen, J. & Gordon, J. (2009). Improving the attractiveness and image of VET. V: *CE-DEFOP. Modernising vocational education and training. Fourth report on vocational training research in Europe: background report*. Volume 3. Cedefop Reference series; 71. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Lee, R. T., & Ashforth, B. E. (1991). Work-unit structure and processes in job-related stressors as predictors of managerial burnout. *Journal of Applied Social Psychology*, 21, 1831–1847.

- Lepičnik Vodopivec, J. (2004). Empatija vzgojiteljic kot element skritega kurikuluma. *Sodobna pedagogika*, 2, 140–152.
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- London, M. (1983). Toward a theory of career motivation. *Academy of Management Review*, 8, 620–630.
- Marentič Požarnik, B. (1987). *Nova pota v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B. (1990). Kako izobraževati učitelja za profesionalno avtonomnost? V: Velikonja, M. (ur.), *Učitelj, vzgojitelj – družbena in strokovna perspektiva* (13–20). Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Marentič Požarnik, B. (1993a). Akcijsko raziskovanje – spodbujanje učiteljevega razmišljanja in profesionalne rasti. *Sodobna pedagogika*, 44(7–8), 347–359.
- Marentič Požarnik, B. (1993b). Kako se učijo učitelji: kognitivni pogled na učiteljev profesionalni razvoj in posledice za izobraževanje učiteljev. *Vzgoja in izobraževanje*, 24, 1–15.
- Marentič Požarnik, B. (1996). Spodbujanje kakovosti učiteljevega znanja in učenja. V: Marentič Požarnik, B. et al. (ured.). *Kakovost preduniverzitetnega izobraževanja*. Maribor: Zavod RS za šolstvo, 19–23.
- Marentič Požarnik, B. (1997a). Pripravištvo učiteljev po novem – po nepotrebnem zapravljena priložnost. *Vzgoja in izobraževanje*, 28(2), 18–20.
- Marentič Požarnik, B. (1997b). Filozofija, doktrina in praksa izobraževanja učiteljev. V: *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje, stanje – potrebe – rešitve (zbornik prispevkov)*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 9–18.
- Marentič Požarnik, B. (1998). From Green to Red Tomatos or Is there a Shortcut to Change Conceptions of Teaching and Learning of College Teachers? *Higer Education in Europe*, 23(3), 331–338.
- Marentič Požarnik, B. (2000a). Profesionalizacija izobraževanja učiteljev – nujna predpostavka uspešne prenove. *Vzgoja in izobraževanje*, 31(4), 4–11.
- Marentič Požarnik, B. (2000b). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Marentič Požarnik, B. (2001). Zunanje preverjanje, kultura učenja in kakovost (maturitetnega) znanja. *Sodobna pedagogika*, 52 (3), 54–75.
- Marentič Požarnik, B. (2004). Kaj se je dogajalo z učiteljevo strokovno avtonomijo v desetih letih šolske prenove? *Sodobna pedagogika*, 55 (posebna številka), 34–50.

- Marentič Požarnik, B. (2005). *Pojmovanja znanja*. Delovno gradivo za delavnico v procesu izobraževanja multiplikatorjev. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Marentič Požarnik, B., Kalin, J., Šteh, B., Valenčič Zuljan, M. (2005). *Učitelji v prenovi – njihova strokovna avtonomija in odgovornost*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- McLaughlin, M. (1993). What matters most in teachers' workplace context, V: Judith Warren Little & Milbrey McLaughlin (ur.), *Teachers' work: Individuals, colleagues, and contexts*. New York: Teachers College Press.
- Meagher, T. (2011). An Investigation of the Relationships of Teacher Professional Development, Teacher Job Satisfaction, and Teacher Working Conditions. Doctoral dissertation. Pridobljeno dne 16.2.2015 na http://ecommons.luc.edu/luc_diss/68.
- Merila za akreditacijo študijskih programov za izobraževanje učiteljev. (2011). Pridobljeno 10. 3. 2012 na <http://test.nakvis.si/sl-SI/Content/Details/4>.
- Miljak, A. (1993). Realni in razvojni kurikulum. *Educa*, 5, 315–322.
- MIZŠ. (2014). Shema sistema vzgoje in izobraževanja v Sloveniji 2014/15 in 2015/16. Pridobljeno 12.4.2015 na http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/
- Musek, J. (1993). *Znanstvena podoba osebnosti*. Ljubljana: Educy.
- Muršak, J. (2002). *Pojmovni slovar za področje poklicnega in strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Urad RS za šolstvo, Center RS za poklicno izobraževanje.
- Muršak, J., Javrh, P., Kalin, J. (2011) Poklicni razvoj učiteljev. Ljubljana: ZI FF.
- Niemi, H. & V. Kohonen (1995). *Towards New Professionalism and Active Learning in Teacher Development: Empirical Findings on Teacher Education and Induction*. University Tampere.
- OECD. (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS. Paris: OECD.
- OECD. (2011). Learning for Jobs. OECD Publishing. Pridobljeno 26.4.2014 na: www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/47955326.pdf.
- OECD. (2013). *Education at a Glance 2013: Highlights*. OECD Publishing. Pridobljeno 26.4.2014 na: http://dx.doi.org/10.1787/eag_highlights-2013-en
- Papotnik, A. (1997). Pedagoška praksa – kako jo ocenjujejo didaktiki. *Vzgoja in izobraževanje*, 28(5), 14–20.
- Patrick, H., Turner, J. C., Meyer, D. K., Midgley, C. (2005). How teacher establish psychological environments during the first days of schools: Associations with avoidance in mathematics. *Teachers College Record*, 105, 1521–1558.

- Pečjak, S. & Košir, K. (2002). Poglavlja iz pedagoške psihologije: izbrane teme. Ljubljana : Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete.
- Peklaj, C. (1992). Izkustveno učenje kot izhodišče za izobraževanje učiteljev. V: Žagar, F., *Kaj bočemo in kaj zmoremo?*(117–120). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Peklaj, C. (1993). Student's subjective theories of learning and their approaches to learning. V: Musek, J. in Polič, M., *III. Alps-Adria Aymposium of Psychology* (150–158). Ljubljana: Faculty of Phylosophy, Department of Psychology.
- Pierce, C. M., & Molloy, G. N. (1990). Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout. *British Journal of Educational Psychology*, 60, 37–51.
- Plevnik, T. (2006). Razvoj sistema za priznavanje neformalno in formalno pridobljenega znanja učiteljev v poklicnem izobraževanju. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje in TT net.
- 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. (1997). Izobraževanje učiteljev v smeri razvijanja višjih ravni subjektivnih teorij. V: K. Destovnik in I. Matovič (ur.), *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje*, str. 491–496, Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Pravilnik o pripravištvu in o strokovnem izpitu strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja*. (1996). Uradni list RS, št. 1996/12.
- Pravilnik o strokovnem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju in o postopku za izbiro programov*. (1998). Uradni list RS, št. 80/1998.
- Pravilnik o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju*. (2004). Uradni list RS, št. 64/04, 83/05, 27/07, 123/08 in 42/09.
- Progress towards the common European objectives in education and training. Indicators and benchmarks 2010/2011*. (2011). Commission of the European Communities. Commission staff working document. Pridobljeno 13.11.2013 na: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/report10/report_en.pdf.
- Razdevšek-Pučko, C. (1990). *Vpliv učiteljevih vzgojno-izobraževalnih stališč na njegovo pedagoško delo ter možnost njihovega spreminjanja*. Neobjavljena doktorska disertacija, Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta v Ljubljani.
- Razdevšek Pučko, C. (1993). Usposabljanje učiteljev za uvajanje novosti. V: *Stoletnica rojstva Gustava Šiliha (jubilejni zbornik)*. Maribor: Društvo pedagoških delavcev, 234–247.

- Razdevšek Pučko, C., & Polak, A. (1994). *Values for changing context: a global perspective. An international study, a report of Slovenian research*. Prispevek predstavljen na konferenci ATEE v Pragi.
- Razdevšek Pučko, C. (1995). Smo z izobraževanjem učiteljev že v Evropi? *Vzgoja in izobraževanje*, 26(6), 3–7.
- Razdevšek Pučko, C. (1997). Zakaj in kako spremeniti izobraževanje učiteljev? V: *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje, stanje – potrebe – rešitve* (zbornik prispevkov). Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 19–29.
- Razdevšek Pučko, C. (2000a). Primerjalne prednosti in slabosti izobraževanja učiteljev v Sloveniji – I. del. *Vzgoja in izobraževanje*, 31(4), 15–22.
- Razdevšek Pučko, C. (2000b). Primerjalne prednosti in slabosti izobraževanja učiteljev v Sloveniji – II. del. *Vzgoja in izobraževanje*, 31(5), 21–29.
- Reeve, J., Bolt, E., Cai, Y. (1999). Autonomy- supportive teachers: How they teach and motivate students, *Journal of Education Psychology*, 91, 537–548
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., Barch, J. (2004). Enchancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support, *Motivation and Emotion*, 28, 147–169.
- Remšak, J. (2004). Disciplinske strategije kot del implicitnih teorij učiteljev. *Sodobna pedagogika*, 2, 108–128.
- Resman, M. (2005). Zakaj razvijanje timov in timske kulture na šoli. *Sodobna pedagogika*, 56(3), 80–95.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, september, 1968, 16–20.
- Sahlberg, P. (1998). Who would help a teacher – the teacher in changing school. *School Field*, 9(1/2), 33–51.
- Salgado, J. (1997). The Five Factor Model of Personality and Job Performance in the European Community 1. *Journal of Applied Psychology*, 82 (1), 30–43.
- Sardoč, M., Klepac, L., Rožman, M., Vršnik Perše, T., Brečko, B. N. (2009). Mednarodna raziskava poučevanja in učenja TALIS : nacionalno poročilo. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1989). Conceptions of Teaching and Approaches to Core Problems. V: Reynolds, M. C. (ured.) *Knowledge Base for the Beginning Teacher*. Oxford: Pergamon, 37–47.
- Schein, E. H. (1998). *Process Consultation Revisited. Building the Helping Relationship*. New York, Harlow: Addison–Wesley.

- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (1998). *Self-Regulated Learning; From Teaching to Self-Reflective Practice*. New York: The Guildford Press.
- Soglasja, dileme in večinska mnenja o konceptu obveznega šolstva (1993)*. Poljčce, 12. 5. 1993.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Simons, R. J. (1997). Definitions and Theories of Active Learning. V: Stern, D., & Huber, G. L. *Active Learning for Students and Teachers. Report from Eight Countries OECD*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 19–39.
- Simons, R., Linden, J. J., Duffy, T. (2000). *New Learning*. Netherlands: Kluwer Academic Publisher.
- Skupna evropska načela za kompetence in kvalifikacije učiteljev*. (2006). Bruselj: Evropska komisija.
- Skupne informacije o srednješolskem izobraževanju in programih*. Ministrstvo za šolstvo in šport. Pridobljeno dne 31.10.2011 na http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2011/programi/skupne_inf.htm
- Slivar, B. (2009). Raziskava o poklicnem stresu pri slovenskih vzgojiteljicah, učiteljicah in učiteljih. Ljubljana: SVIZ. Pridobljeno dne 5.8.2014 na <http://www2.sviz.si/media/RAZISKAVA%20O%20DELOVNEM%20STRESU%20PRI%20SLOVENSKI%20UCITELJIH%20IN%20OVZGOJITELJICAH.pdf>
- Smith, K. (2003). So, What About the Professional Development of Teacher Educators? *European Journal of Teacher Education*, 26(2), 201–215.
- Stern, D. (1997). Genesis of study. What are we learning? V: Stern, D., & Huber, G. L. (ured.). *Active Learning for Students and Teachers. Report from Eight Countries OECD*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 13–18, 183–188.
- Supovitz, J. A. & Turner, H. M. (2000). The Effects of Professional Development on Science Teaching Practices and Classroom Culture. *Journal of Research in Science Teaching*, 37, 9, 963–980.
- Super, D. E. (1984). Career and life development. In D. Brown and L. Brooks (eds.). *Career choice and development: Applying contemporary theories and practice*. San Francisco: Jossey-Bass, 192–234.
- SURS. (2013.). Podatki: Izobraževanje: Srednješolsko izobraževanje. Pridobljeno 6. 3. 2014 na: http://pxweb.stat.si/pxweb/Database/Dem_soc/09_izobrazevanje/07_srednjesol_izobraz/02_09533_kon_sol_leta_mlad/02_09533_kon_sol_leta_mlad.asp.

- Swennen, A., T. Jörg, F. Korthagen (1998). *The Assessment of Concerns of Student Teachers and Their Development in Pre-service Teacher Education*. Prispevek, predstavljen na konferenci ECER, Ljubljana.
- Šteh, B. (1999). Poimovanja učenja, poučevanja, znanja v povezavi z učnim procesom in uspehom. *Sodobna pedagogika*, 50(1), 250–265.
- Šteh, B. (2001). Pomen kvalitativnega raziskovanja pri preučevanju kakovosti izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, 52(2), 82–98.
- Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms.* (2008). Cedefop. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- The handbook of School Psychology* (4th edition) - (2009). San Francisco: Wiley.
- Tobin, J. J., Wu, D.Y.H., Davidson, D. H. (1989). *Preschool in Three Cultures*. London, New Haven: Yale University Press.
- Tokar, D. M. in Subich, L. M. (1997). Relative Contributions of Congruence and Personality Dimensions to Job Satisfaction. *Journal of Vocational Behaviour*, 50, 482–491.
- Trigwell, K., & Prosser, M. (1996). Changing Approaches to Teaching: A Relational Perspective. *Studies in Higher Education*, 21(3), 275–285.
- Tunmer, W., Chapman, J., Greaney, K., Prochnow, J. (2002). The contribution of educational psychology to intervention research and practice. *International Journal of Disability, Development and Education*. 49(1), 11–29.
- Turner, J. C., Meyer, D. K., Midgley, C., Patrick, H. (2003). Teacher discourse and six graders' reported affect and achievement in two high-mastery/ high-performance mathematics classrooms, *Elementary School Journal*, 103, 357–430.
- Turnšek, N. (2002). Stališča in pogledi vzgojiteljic na vzgojo in novi predšolski kurikulum nekaj rezultatov preskusne faze raziskovanja. *Sodobna pedagogika*, 3, 70–92.
- Uradni list Evropske unije (ULEU): Priporočilo Evropskega parlamenta in sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljensko učenje. ULEU L 394/10-18. Pridobljeno 6. 3. 2014 na: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:SL:PDF>.
- Valenčič Zuljan, M. (1993). *Psihološki dejavniki učiteljevega inoviranja*. Magistrska naloga. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko.
- Valenčič Zuljan, M. (1999). *Kognitivni model poklicnega razvoja študentov razrednega pouka*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.

- Valenčič Zuljan, M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 2, 122–141.
- Valenčič Zuljan, M. (2011). Sistemski vidiki izobraževanja pedagoških delavcev. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Valenčič Zuljan, M., Cotič, M., Fošnarič, S., Peklaj, C., Vogrinc, J. (2011). Izobraževanje strokovnih delavcev in njihov profesionalni razvoj. V: Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Večjezični slovar Terminologija evropske politike izobraževanja in usposabljanja*. (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Center RS za poklicno izobraževanje. Pridobljeno na <http://www.cpi.si/mediji/publikacije.aspx>, dne 11.11.2011.
- Veljaskov, H. (1999). Developmental psychology and early childhood education. *European early childhood education research journal*, 1, 23–34.
- Vršnik Perše, T. (2014). Kontekstualiziranje (ne)uspešnosti poučevanja in učnih dosežkov. V: Štremfel, U. (ur.). *Učna (ne)uspešnost : pogledi, pristopi, izzivi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 113–133.
- Vršnik Perše, T., Košir, K., Bratina, T. (2014). Praktično usposabljanje študentov - bodočih učiteljev razrednega pouka. V: BREJC, Mateja (ur.), PRELOG, Tomaž (ur.). *Znanje in spretnosti za 21. stoletje - izzivi vodenja, učenja in poučevanja : zbornik povzetkov*. Kranj: Šola za ravnatelje. Pridobljeno 24.2.2015 na <http://www.solazaravnatelje.si/wp-content/uploads/2014/03/Gradivo.pdf>.
- Vršnik Perše, T., Kozina, A., Rutar Leban, T. (2011). Negative school factors and their influence on math and science achievement in TIMSS 2003. *Educational studies*, 37, 3, 265–276.
- Wakounig, V. (2004). Skriti kurikulum – senca javnega kurikula. Uvod k tematskemu delu številke. *Sodobna pedagogika*, 2, 6–12.
- Wallace, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*. Cambridge: University Press.
- Walker, J. (2008). Looking at Teacher Practices Through the Lens of Parenting Style. *The Journal of Experimental Education*, 76, 218 – 240.
- Yaxley, B. G. (1991). *Developing teachers' theories of teaching: A touchstone approach*. The Falmer Press.
- Zakon o gimnazijah*. Ur. l. RS, št. 12/1996, 1/2007 – UPB.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja*. Ur. l. RS, št. 12/1996; 16/07 – UPB, 101/2007, 36/2008, 22/2009, 55/2009, 58/2009 (64/2009, 65/2009), 16/2010, 47/2010, 20/2011, 34/2011, 40/2012-ZUJF, 57/2012-ZPCP-2D.

- Zakon o maturi.* Ur. l. RS, št. 15/2003 1/2007 – UPB.
- Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju.* Ur. l. RS, št. 79/2006.
- Zakon o posebnih pravicah italijanske in madžarske narodne skupnosti na področju vzgoje in izobraževanja.* Ur. l. RS, št. 35/2001, 102/2007 - ZOs-F.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZOUPP).* Ur. l. RS, št. 54/2000, 3/2007 – UPB, 52/2010, 58/2011.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP – 1).* Ur. l. RS, št. 58/2011, 40/2012 – ZUJF, 90/2012.
- Zeichner, K. M. (1986). Content and Contexts: neglected elements in studies of student teaching as occasion for learning. *Journal of Education for Teaching*, 12(1), 5–24.
- Zeichner, K. M. (1993). Connecting genuine teacher development to the struggle for social justice. *Journal of Education for Teaching*, 19, 1, 5–20.
- Zeichner, K. M., R. Tabachnick, K. Densmore (1988). Individual, Institutional and Cultural Influences on the Development of Teachers' Craft Knowledge. V: Calderhead, J. (ured.) *Exploring Teachers Thinking*. London: Falmer.
- Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi. Kakovostno izobraževanje učiteljev za kakovost v vzgoji, izobraževanju in usposabljanju: tematsko omrežje učiteljev v Evropi – Umea universitet. (2001). Buchberger, F. idr. (ur.). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.
- Zuzovsky, R. (1990). Professional Development of Teachers: An Approach and its Application in Teacher Training. Prispevek, predstavljen na 15. konferenci ATEE, Limerick (Irski).
- Zupančič, M. (2004). Poklicni razvoj v odraslosti. V: Marjanovič Umek L. in Zupančič M. (ur.): *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Imensko kazalo

A

Allington 141
Althusser 14
Anderson 105
Ashforth 49

B

Barbaranelli 49
Barch 107
Barrick 48
Batistič Zorec 104, 105
Bečaj 104, 105
Bell 63
Bereiter 83
Bergen 146
Bermejo-Toro 49
Bernard 49
Birman 123
Bolhuis 108, 115, 116, 117, 165
Bolt 107
Borgogni 49
Breckelmans 146
Brekelmans 147

Brook 146, 147
Brophy 141

C

Cai 107
Calvete 49
Candy 115
Caprara 49
Carrell 107
Cecić Erpić 48
Champman 149
Chang 141
Clark 84, 103, 104, 124
Cochran-Smith 13
Cotter 48
Covell 104
Craft 89, 90
Creemers 133

D

Dadds 69
Davidson 104
Davies 91

Deal 89
Densmore 129
Desimone 123, 149, 159, 162, 163

E

Elisson 91
Elton 69
Emmer 105
Erčulj 47
Evertson 105

F

Fang 83
Fullan 46, 68
Furnham 48

G

Gable 137
Garet 123, 169
Gentry 137
Gettinger 124, 161, 165
Goddard 141
Good 141
Goodman 103, 105
Gordon 23, 105
Gow 124
Greaney 149
Guskey 46

H

Hargreaves 46, 68, 103
Harkness 103, 104
Heller 48
Higgins 48
Hofer 115

Howe 104
Hvala Kamenšček 168

I

Ivanuš Grmek 16, 87, 142, 151

J

Jackson 48
Jacobson 141
Jang 107
Jank 123
Jävinen 171
Javornik Krečič 133, 151, 153, 155, 170
Jeon 107
Jörg 69
Judge 48

K

Kagan 83, 105
Kalin 71, 89
Kelava 168
Kelchtermans 103
Kember 83, 124
Kennedy 89
Kessels 108
Khine 147
Kohonen 63, 90, 171
Kolenc 168
Konrad 47
Korthagen 69, 84, 104, 108, 129
Košir 134, 141
Kozina 141, 161
Kwon 104
Kyriakides 133

L

Lagerwerf 129
Lampert 103, 104
Lasonen 23
Latham 48
Lee 49
Lepičnik Vodopivec 104
Locke 48
London 47

M

Malone 49
Marentič Požarnik 13, 69, 70, 71, 84, 91,
103, 105, 108
McLaughlin 89
Meagher 48
Meyer 106, 123
Midgley 106
Miljak 104
Molloy 49
Mount 48
Muršak 31, 45
Musek 103

N

Niemi 63, 90, 171

O

O'Leary 104

P

Patrick 106
Pečjak 134, 141
Peterson 84, 124
Petitta 49

Petrides 48
Pierce 49
Pietro-Ursua 49
Pintrich 115
Plevnik 50, 54
Polak 103, 104, 105
Porter 123
Prochnow 149
Prossner 83

R

Razdevšek Pučko 69, 70, 71, 105
Reeve 107
Remšak 104
Resman 89, 90
Rizza 137
Rosenthal 141
Rubinacci 49
Rutar Ilc 123, 161
Rutar Leban 141

S

Sahlberg 70, 170
Salgado 48
Sardoč 80, 95
Scardamalia 83
Schein 85, 86, 124
Schunk 115
Seibert 124, 161
Simons 115
Slivar 49
Smith 46, 53
Steca 49
Stern 104, 115
Stoiber 166

Subich 48

Super 45, 103, 104

Supovitz 159

Swennen 69

Š

Šteh 71, 133

T

Tabachnick 105, 129

Thoresen 48

Tobin 104

Tokar 48

Trigwell 83

Tunmer 149

Turner 106, 159

Turnšek 104

V

Valenčič Zuljan 53, 56, 57, 71, 73, 75, 80

Veljaskov 104

Villa 49

Voeten 108, 116, 117, 165

Vršnik Perše 133, 141, 161

W

Wakounig 104

Walker 106

Wallace 129

Wu 104

Wubbels 146, 147

Y

Yaxley 103, 104

Yoon 123

Z

Zeichner 103, 105, 129

Zimmerman 115

Zupančič 47

Zuzovsky 116

Pojmovno kazalo

A

aktivno spodbujanje dijakov, 88, 124, 126, 127, 128, 130, 134, 135, 136, 137, 138, 142, 143, 160

D

delodajalci, 27–33, 40, 41, 55, 74–78, 82, 92, 94, 95, 138, 139, 162–164, 166–168, 171,
dijaki, 14, 16–18, 26–30, 32–41, 55, 59, 60, 74–77, 79, 82, 87, 88, 92, 94–96, 98, 105, 107, 109–111, 114–121, 123–128, 129–131, 133–139, 141–149, 151–155, 160–164, 165–171, 173, 175, 176
dinamičen odnos do lastnih napak, 108–113
dinamični pogled na lastne sposobnosti, 108–111, 113, 114, 130, 131
dinamični pogled na sposobnosti dijakov, 117–121, 130, 131
dodiplomsko izobraževanje, 16, 46, 57, 64, 69, 77, 82, 129, 173, 175, 176
dodiplomska izobrazba, 112, 118, 119, 127

F

formalno izobraževanje, 46, 53, 54, 57, 76, 79–82

I

informacijsko-komunikacijska tehnologija, 13, 45, 74–76, 78–80, 98, 99, 138, 139, 160–163, 166–168, 171

K

kariera, 46, 47, 49, 89, 116
kompetence, 24, 31, 32, 38, 45–47, 55, 60, 65, 67, 68, 71, 75, 79, 80, 84, 85, 94, 96, 108, 109, 155, 163, 167, 171, 173, 175
komunikacija, 32, 45, 70, 79, 103, 170

M

motivacija, 13, 46, 47, 54, 58, 81, 90, 108, 136, 141, 165
motivacijski pristop k obravnavi učne snovi, 88, 126–128, 131, 136–139, 142, 146, 160, 163

N

načini obravnave snovi, 87, 123, 124, 126, 134, 137, 138, 145, 147, 149, 151, 160, 161, 163, 164, 171, 176
nadaljnje izobraževanje in usposabljanje, 16–19, 54–56, 64, 66, 69–71, 73–82, 87–89, 91, 94–98, 113, 120, 123, 127, 128, 137–139, 149, 159–164, 167, 170–173, 175, 176
nedinamičen odnos do lastnega učenja, 108–114, 131
netoleranca do negotovosti, 114, 117–121, 131
nižje poklicno izobraževanje, 14–16, 24, 26–28, 31, 33–39
notranja regulacija lastnega učenja, 108–111, 113, 115, 116, 130, 131

O

obravnavna učne snovi, 18, 87, 88, 123–126, 128, 134–139, 141, 145, 146, 149, 151, 153, 155, 160 - 164
odnos do raziskovanja, 108–114, 130, 131
osebnostni razvoj, 45, 54, 63, 64, 97, 99, 169, 170

P

pasivna vloga dijakov, 88, 124, 126–128, 131, 135–139, 142, 145, 160, 164
pedagoško-andragoško izobraževanje, 15, 77, 79, 81, 82, 168
pojmovanja učiteljev, 18, 48, 54, 57–59, 83–85, 103–105, 107–109, 112–116, 124–126, 129–131, 151, 153, 165, 171, 172

poklicna identiteta, 46, 47, 66, 84, 85
poklicni tečaj, 26, 31, 33–35, 37, 38
poklicno-tehniško izobraževanje, 15, 16, 26, 27, 30, 33, 37, 38
populacija, 14, 15, 34, 61, 81, 95, 146, 169, 172, 173, 175
praktični pouk, 27–30, 50, 54, 77, 78, 94, 95, 112, 113, 120, 127, 168, 172
praktično usposabljanje, 27–31, 58, 66, 67, 80, 95
procesna naravnost, 16, 111–116, 118, 123–126, 131, 141, 146, 153, 172, 175
profesionalni razvoj, 14–19, 23, 34, 36, 38, 40, 41, 45–48, 50, 51, 53–60, 63, 68, 70, 71, 73, 75, 76, 79, 80, 82, 83, 89, 90, 92–99, 103, 107, 108, 114, 116, 119, 120, 123, 124, 127, 131, 136, 139, 145, 147, 149, 151, 153, 159, 164, 165, 166, 169–173, 175, 176
program izobraževanja, 14–16, 24–34, 36, 37, 39, 40, 57, 58, 60, 74, 92, 96, 97, 167, 173, 175

R

ravnanje učiteljev, 18, 32, 54, 57, 59, 69, 70, 83–86, 107–109, 124, 125, 127, 129–132, 133, 135–137, 139, 141–147, 151, 153, 170 - 173
raziskovanje, 14, 56, 57, 64, 67, 70, 87, 91, 93, 95, 103, 104, 107, 110, 159, 162, 165, 170, 171, 176
raziskava/-e, 15 -18, 38, 40, 45, 48–50, 57–60, 66, 70, 71, 75, 80, 81, 87, 90, 92, 95, 97, 103, 105, 107–109, 116, 117, 123,

124, 126, 130, 137, 141, 146, 149, 151,
161, 163, 165–167, 169, 171, 172, 175

S

samoevalvacija, 74, 76, 77, 87, 99, 138, 139,
162, 164, 166–168, 170

sodelovalno, skupinsko učenje, 108–111,
113, 117–121, 124, 130

splošnoizobraževalni predmeti, 16, 27–31,
54, 77, 78, 94–96, 112, 113, 120, 168

spol, 81, 93, 111, 118, 126, 127, 136, 147,
148, 167

srednje poklicno izobraževanje, 14, 16, 24,
26–28, 30, 31, 33–39, 175

srednje poklicno in strokovno izobraževa-
nje, 14–19, 23–26, 31, 33, 34, 36, 39–
41, 50, 53, 55, 56, 58–61, 65, 74–76,
79–81, 87, 95, 97, 98, 117, 136, 149,
151–155, 160, 165–174, 175, 176

srednje strokovno izobraževanje, 14, 16,
24, 26, 29–31, 33–35, 37–39, 53, 97

stopnja formalne izobrazbe, 60, 76, 98,
112, 113, 119, 127, 149, 167, 172, 173,
176

strokovnoteoretični predmeti, 16, 50, 54,
77, 78, 94, 96, 112, 113, 120, 127, 168

subjektivne teorije, 18, 49, 84, 103–105,
107, 108

Š

študijski program/-i, 15, 29, 30, 33, 58, 66,
67, 77, 78, 80–82, 94, 168

T

toleranca do negotovosti, 116–121, 130, 131

tradicionalni pogled na učenje in sposob-
nosti dijakov, 117–121, 130, 131
trajanje zaposlitve, 76, 81, 93, 98, 112, 126,
149, 167, 176

U

učitelj/-i, 13–19, 23–26, 32–34, 36–41,
45–51, 53–60, 63–71, 73–82, 83–86,
87–99, 103–121, 123–128, 129–131,
133–139, 141–149, 151–155, 159–164,
165–173, 175, 176

uporaba avdio-vizualnih pripomočkov, 88,
124–128, 130, 131, 134–139, 142, 144,
149, 152, 154, 155, 160

usmerjenost na praktično uporabnost, 88,
124–128, 130, 134–139, 142–144, 160,
162, 163

V

vnašanje praktičnih problemov v poučeva-
nje, 117–121, 130

vseživljenjsko učenje, 17, 38, 53, 57, 73

vzgojno-izobraževalni problem, 13–15, 17,
24, 26, 34, 37, 38, 41, 46, 60, 67, 70, 71,
76, 90, 112, 119, 127

Z

znanje kot aktivna konstrukcija, 107, 109–
111, 113, 130, 131

znanje kot reprodukcija, 108–112, 114, 131
zunanja regulacija učenja, 108–112, 114,
131

ISBN 978-961-270-223-6

