

Anja Ivajnsič
Dr. Milena Ivanuš Grmek

Stalno strokovno izpopolnjevanje učiteljev razrednega pouka

Pregledni znanstveni članek
UDK: 373.3.011.3-051

POVZETEK

Prispevek opredeljuje vlogo stalnega strokovnega izpopolnjevanja učiteljev za njihovo profesionalno rast. V prvem delu so opisani zunanji dejavniki učiteljevega profesionalnega razvoja, med katerimi smo izpostavili stalno strokovno izpopolnjevanje kot obliko vseživljenjskega učenja učiteljev. V drugem delu so prikazani rezultati raziskave o stalnem strokovnem izpopolnjevanju, in sicer o oblikah stalnega strokovnega izpopolnjevanja, pogostosti udeležbe na programih izpopolnjevanja, o področjih programov izpopolnjevanja, ki so jih učitelji nazadnje obiskali, in o vzrokih za neudeležbo na programih stalnega strokovnega izpopolnjevanja. Zanimale so nas razlike med učitelji z različnim številom let poučevanja (0 – 10 let, 11 – 20 let in več kot 20 let poučevanja). Ugotovili smo, da se programov stalnega strokovnega izpopolnjevanja najpogosteje udeležujejo učitelji z več kot 20 leti poučevanja.

Ključne besede: učiteljev profesionalni razvoj, dodiplomsko izobraževanje, pripravištvo, strokovni izpit, mentorstvo, šolske reforme, klima in kultura šole, stalno strokovno izpopolnjevanje.

Improving professional qualifications for elementary school teachers

Review of a scientific article
UDK: 373.3.011.3-051

ABSTRACT

The article defines the roll of improving one's professional education as it applies to a teacher's professional growth. The first part of the article describes the external factors of a teacher's professional growth, with emphasis on improving their professional qualifications as a form of lifelong education for teachers. In the second part we show the results of our research that dealt with improving professional qualifications. This included different forms of improving one's professional qualifications, the frequency of participation at improvement programs, the type of improvement programs that teachers last participated in and the reasons for the low levels of attendance at programs for improving professional qualifications. We were interested in the differences between the teachers based on the amount of work experience they have (0 – 10 years, 11 – 20 years and more than 20 years of teaching experience).

We determined that teachers with more than 20 years of teaching experience more frequently attend programs that improve professional qualifications.

Key words: professional development of teachers, undergraduate education, work preparation period, professional exam, mentoring, school reform, climate and culture of school, improving professional qualifications

Uvod

Učitelji so bili dolgo pojmovani kot pasivni objekti, ki jih je bilo potrebno prisiliti k razvoju. Pobuda za učiteljev profesionalni razvoj je torej prihajala od zunaj – pri tem se je poudarjala potreba po spreminjanju učiteljev, zanemarjala pa so se vprašanja, o čem učitelji ob spreminjanju razmišljajo, kakšne so njihove potrebe in skrbi (Clark, 1995, v Javornik Krečič, 2008). To tradicionalno pojmovanje učiteljevega razvoja se je opiralo na tezo, da se učitelj dokončno poklicno razvije do diplome.

V zadnjih desetletjih se je spremenil pogled na usposabljanje učiteljev. Poudarja se učiteljev profesionalni razvoj, ki ga vidimo kot vseživljenjsko izobraževanje učiteljev in pri katerem je učitelj aktiven, razmišljajoč in avtonomen profesionallec.

Profesionalno rast učitelja moramo torej videti kot *vseživljenjski proces*, ki vključuje nenehno učenje in profesionalni razvoj skozi poklicno pot.

Učitelj mora biti sposoben odziva na nastajajoče spremembe v družbi znanja in v njej dejavno sodelovati. Je eden pomembnejših dejavnikov izvajanja reform in razvoja izobraževalnih sistemov, zato postajata vseživljenjsko učenje in poklicni razvoj učitelja pomembni nalogi. Vključujeta izobraževanje, usposabljanje, posodabljanje znanja na vseh področjih, ki vplivajo na proces učenja posameznika (Slana, 2007).

Dodiplomsko izobraževanje učiteljev mora biti visoko kakovostno, da omogoča dobro podlago za proces nadaljnje rasti. Začetnemu izobraževanju naj sledi možnost za izvajanje ustreznega stalnega izobraževanja, ki je usmerjeno k različnim potrebam učiteljeve profesionalne rasti (Järvinen idr., 1995, v Kalin, 2004).

V prvem delu prispevka bodo predstavljeni nekateri zunanji dejavniki učiteljevega profesionalnega razvoja. Izpostavili bomo vpliv stalnega strokovnega izpopolnjevanja za učiteljev profesionalni razvoj. Sistem stalnega strokovnega izpopolnjevanja kot oblika vseživljenjskega učenja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju namreč pomeni možnost in nujnost nadaljevanja kontinuiranega strokovnega razvoja učiteljev, ki sledi njihovemu začetnemu izobraževanju in uvajanju v pedagoški poklic. Zaradi novih in spreminjajočih se nalog učiteljev je potrebno ta sistem pojmovati kot dinamičen, ki zagotavlja podporo profesionalnemu razvoju učitelja v vseh obdobjih in na vseh področjih njegove poklicne poti (Nekrep, Prah in Slana, 2006). V empiričnem delu prispevka bomo raziskali pogled in odnos učiteljev do stalnega strokovnega izpopolnjevanja. Pri tem nas bodo zanimale razlike med učitelji glede na različno število let poučevanja.

Vplivi na učiteljev profesionalni razvoj

Na učiteljev profesionalni razvoj vpliva vrsta dejavnikov, ki jih lahko ločimo na notranje in zunanje. Med notranje dejavnike spadajo učiteljeva pojmovanja in prepričanja, torej njegove subjektivne teorije. Med zunanje dejavnike pa spadajo različne oblike formalnega izobraževanja in izpopolnjevanja učiteljev, uvajanje novosti in različni neformalni vplivi (Javornik Krečič, 2008).

V prispevku se bomo omejili na predstavitev nekaterih zunanjih dejavnikov učiteljevega profesionalnega razvoja, to je na dodiplomsko izobraževanje, pripravnništvo in strokovni izpit, mentorstvo, šolske reforme, klimo in kulturo šole, pomembno pozornost pa bomo namenili stalnemu strokovnemu izpopolnjevanju.

Dodiplomsko izobraževanje

Danes se v Sloveniji bodoči učitelji izobražujejo na treh univerzah: Univerza v Ljubljani, Univerza v Mariboru in Univerza v Kopru. Vsaka od univerz ima pedagoško fakulteto. Program izobraževanja učiteljev je dokaj konsistenten. Vse pedagoške fakultete izvajajo temeljna znanja posameznih predmetnoznanstvenih disciplin in t. i. skupna znanja, ki študentkam in študentom pomagajo pri oblikovanju strokovne in poklicne identitete ter jih usmerjajo k ustvarjalni komunikaciji in delu z mladimi (Devjak in Polak, 2007).

V literaturi zasledimo različne klasifikacije modelov izobraževanja učiteljev, ki različno pojmujejo odnos med teorijo in prakso. Značilnosti teh modelov si oglejmo v shematski obliki.

Tabela 1: Modeli izobraževanja učiteljev

MODELI IZOBRAŽEVANJA BODOČIH UČITELJEV		
MOJSTRSKI MODEL	MODEL UPORABNIH ZNANOSTI	REFLEKTIVNI MODEL
Bodoči učitelj se uči od mojstra, ki ga opazuje in posnema. Na strokovnost se gleda kot na obrt, ki se je najbolj učinkovito priučimo z nekakšnim vajeništvom in nakopičenimi izkušnjami.	Tradicionalen in še vedno prevladujoč model usposabljanja učiteljev. Svojo moč črpa iz izsledkov empirične znanosti. Izvedenci te izsledke vedenja posredujejo udeležencem, ki morajo poiskati načine, na katere bodo tako pridobljeno znanje uporabili v praksi.	Udeleženec poučuje ali opazuje pouk, prikljiče si pretekle izkušnje. Sam ali v pogovoru z drugimi o delu razmišlja. Iz tega izlušči teorije poučevanja in jih spet preizkusi v praksi.

vir: Kosevski Puljić, 2007

Predtehnokratski ali mojstrski model, ki je na ravni šolskega sistema presežen, je bil značilen za učiteljišča in je v središče modela postavil izkušenega učitelja kot zgled zbrane modrosti. Po tehnokratskem modelu oz. modelu uporabne znanosti poteka pri nas izobraževanje učiteljev zadnjih trideset let na fakultetah, ki omogočajo pedagoške smeri študija. Posttehnokratski ali reflektivni model, ki poudarja vlogo učitelja kot raziskovalca, katerega osnovni princip je princip situacijskega razumevanja, pa si v izobraževanje učiteljev zaradi različnih dejavnikov težko utira pot.

Zavedati se je potrebno, da je izobraževanje učiteljev izjemno pomembno in odgovorno delo, saj učitelji opravljajo s svojim delom zahtevno družbeno funkcijo, brez katere ni družbenega razvoja. Izobraževanje učiteljev mora biti tako povezano z zahtevnostjo njihovega poklica, ki se spreminja sočasno z vsem drugim v družbi, hkrati pa mora biti ustrezno organizacijsko in programsko zasnovano.

Univerzitetno izobraževanje učiteljev je konceptualno smiselno le ob disciplinarni integraciji in ob prizadevanjih za doseganje tako strokovne (predmetne) kot profesionalne ("učiteljske", "edukacijske") kompetentnosti (Zgaga, 1997).

Pripravnništvo in strokovni izpit

Pripravnništvo pomeni vstop v poklicno delo; je občutljivo in odločilno obdobje v strokovnem razvoju učitelja. Vendar so mnogi strokovnjaki mnenja, da ne opravlja zastavljene naloge – pojavljajo se številne pomanjkljivosti, med katerimi izstopata preobremenjenost pripravnika in neustrezno ter pomanjkljivo zastavljen program pripravnništva (Bizjak, 1997). Učiteljski pripravniki naj bi si v času pripravnništva razvijali profesionalne spretnosti v pozitivni in spodbudni atmosferi ob profesionalno spretnih, reflektivnih učiteljih ter tako pridobivali kakovostne pozitivne izkušnje (Črčinovič, Fošnarič in Planinšec, 2007).

Strokovni izpit vključuje pisno nalogo in ustni del, ki obsega tri dele: ustavno ureditev Republike Slovenije in ureditev institucij Evropske unije ter njenega pravnega sistema s predpisi, ki urejajo človekove ter otrokove pravice in temeljne svoboščine; predpise, ki urejajo področje vzgoje in izobraževanja, ter slovenski knjižni jezik (Črčinovič, Fošnarič in Planinšec, 2007).

Nekateri avtorji so kritični do strukture strokovnega izpita in menijo, da je poznavanje zakonodaje in slovenskega jezika sicer nujno, vendar je način preverjanja znanja daleč od sodobnih usmeritev v izobraževanju učiteljev (Javornik Krečič, 2008).

Mentorstvo

Mentorji – učitelji praktiki so torej tisti udeleženci v procesu praktičnega usposabljanja, ki s svojo vlogo najbolj neposredno vplivajo na razvoj bodočih učiteljev. Vendar se postavlja vprašanje, ali je mentorstvo pri nas že dovolj kakovostno. Mentorstvo namreč za učitelja pomeni dodatno delo (čas, miselni napor, znanje), ki pri nas še ni dovolj statusno urejeno in ne dovolj cenjeno. O kakovostnem mentor-

stvu bodočemu učitelju je mogoče govoriti takrat, ko ga učitelj praktik sprejme kot strokovni izziv ter se zanj tudi ustrezno usposobi (Juriševič, 2000).

Šolske reforme

Uspeh vsake šolske inovacije, reforme in šolske prenove je pomembno povezan z učiteljevimi stališči, s pojmovanji pouka ter drugih pedagoških dimenzij, z informiranostjo in usposobljenostjo učiteljev za uvajanje novosti, s podporo ... (Kalin, Marentič Požarnik in Šteh, 2005).

Šolske spremembe je smiselno uvajati postopoma, v sistematično vodenem in spremljanem procesu, ki poteka po določenih korakih. Prav od primernosti procesa uvajanja sprememb je odvisno, ali bo uvajanje reforme uspešno in učinkovito (Devjak in Polak, 2007).

Učiteljice, ki so sodelovale v raziskavi M. Javornik Krečič (2007), reforme šolskega sistema pojmujejo kot velike spremembe na njihovi poklicni poti. Iz njihovih biografij je začutiti, da jih spremembe obremenjujejo, da čutijo marsikatero spremembo kot nepotrebno, slabšo od prejšnjega stanja. Vendar se je potrebno zavedati, da so spremembe v šolskem sistemu nujne, da je učitelje potrebno nanje pripraviti, prav tako pa je potrebna premišljenost pri koncipiranju in uvajanju sprememb v šolsko prakso.

Klima in kultura šole

Šola kot organizacija ni enotna – v njej živijo in delajo različni podsistemi: vodstvo šole, učitelji, učenci, razredniki, predmetni aktivni, šolska svetovalna služba, tehnični delavci. Hkrati je tudi šola podsistem v šolskem sistemu. Vsi ti podsistemi so akterji razvoja kakovosti v šoli (Ažman, 2004).

Razvoj učitelja profesionalca je namreč odvisen tudi od vodenja šole, šolske kulture in vzdušja. Šolsko vzdušje in kultura lahko omogočata ali omejujeta posameznikov razvoj, zato je treba oblikovati in ohranjati pozitivno šolsko klimo, ki bo podpirala posameznikovo spreminjanje, napredek in rast (Javornik Krečič in Ivanuš Grmek, 2008).

Stalno strokovno izpopolnjevanje

Profesionalni razvoj učitelja se začne s pridobivanjem kandidatov za začetno izobraževanje, sestavljajo pa ga še uvajanje v delo in nadaljnje usposabljanje – stalno strokovno izpopolnjevanje (Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi, 2001).

Izobraževanje učiteljev je torej nedokončan proces, kar pomeni, da je učitelj "doživljenjski" učenec.

Stalno strokovno izpopolnjevanje pomeni obliko vseživljenjskega izobraževanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, ki poleg študijskih programov za

pridobitev izobrazbe oziroma za izpopolnjevanje zagotavlja možnost za obnavljanje, razširjanje in poglobljanje znanja ter seznanjanja z novostmi stroke ali pa služi za pridobitev temeljne licence, t. i. pedagoško-andragoško izobraževanje. Osnovni cilj stalnega strokovnega izpopolnjevanja sta profesionalni razvoj ter strokovna in osebna rast učiteljev ali drugih strokovnih delavcev, s čimer se povečujeta tudi kakovost in učinkovitost celotnega vzgojno-izobraževalnega sistema (Devjak in Polak, 2007).

Stalno strokovno izpopolnjevanje vodi Ministrstvo za šolstvo in šport, ki vsako leto izda obsežen katalog, s pomočjo katerega lahko učitelji izbirajo programe. To so:

- Programi za izpopolnjevanje izobrazbe – programi, ki nadgrajujejo, poglobljajo in razširjajo znanja iz programov za pridobitev izobrazbe ter so z zakonom ali s podzakonskimi predpisi določeni kot eden od izobrazbenih pogojev za poučevanje določenega predmeta ali predmetnega področja oziroma za opravljanje drugega strokovnega oziroma poslovnega dela v vzgoji in izobraževanju.
- Programi profesionalnega usposabljanja – programi, ki omogočajo kontinuiran profesionalni razvoj strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, usposabljanje za izvajanje novih javnoveljavnih programov vzgoje in izobraževanja ter doseganje ciljev novih učnih načrtov oziroma katalogov znanja in izpitnih katalogov, nenehno posodabljanje disciplinarnega, strokovnega in profesionalnega znanja, seznanjanje z učinkovitimi vzgojno-izobraževalnimi praksami in uspešnimi pristopi za profesionalno obvladovanje vzgojno-izobraževalnega procesa ter povečanje njegove učinkovitosti.
- Objavljeni programi so programi za izpopolnjevanje izobrazbe in programi profesionalnega usposabljanja, ki so uvrščeni v nabor objavljenih programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju za posamezno šolsko leto.
- Drugi programi – programi, ki niso uvrščeni v nabor objavljenih programov, njihovi cilji pa so tematske konference, izobraževanje v študijskih skupinah, mentorskih mrežah ali drugih mrežah povezovanja strokovnih delavcev javnih vrtcev oziroma šol, ki jih organizirajo Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje, Andragoški center Republike Slovenije, Šola za ravnatelje, Državni izpitni center in Center šolskih in obšolskih dejavnosti, programi računalniškega opismenjevanja ter verificirani programi (Pravilnik o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, Uradni list RS, št. 64/04, 83/05 in 27/07).

Načrtovanje stalnega strokovnega izpopolnjevanja bi moral biti načrten proces, saj pomeni upoštevanje okoliščin, potreb, ciljev, sredstev in učinkov. Černe (2000) ugotavlja, da je v zadnjem času pri nas pridobilo na pomenu, da so učitelji zelo motivirani za izpopolnjevanje, vendar meni, da bi to težko že bil načrtovan proces.

Medtem pa Razdevšek Pučko (2000) sistem stalnega strokovnega izpopolnjevanja v Sloveniji predstavlja kot eno od močnejših točk, saj imamo utečen sistem oblikovanja, izbiranja in objavljanja verificiranih programov, pestro ponudbo za skoraj

vse vrste učiteljev, tudi nekaj povezav z drugimi, formalnimi oblikami študija in navsezadnje povezanost s sistemom napredovanja učiteljev v nazive. Čeprav ta razvit in organiziran sistem stalnega strokovnega izpopolnjevanja opredeljuje kot prednost, hkrati opozarja na nevarnost, ki jo nosi v sebi povezanost programov izpopolnjevanja s sistemom napredovanja v nazive. Učitelji namreč pogosto ne iščejo programov za osebni profesionalni razvoj, ampak za ohranitev ali pridobitev službe ter za točke. Tako se lahko udeležba na programih pogosto sprevrže v zbiranje točk.

Šibke točke in pomanjkljivosti stalnega strokovnega izpopolnjevanja so po analizi Ministrstva za znanost, šolstvo in šport iz leta 2004 naslednje:

- prevelika razpršenost ponudbe,
- nepregleden in težko obvladljiv sistem,
- premajhen delež programov, ki bi bili usmerjeni na profesionalne komponente učiteljskega poklica,
- premajhna prepoznavnost evropskih trendov, premalo možnosti za širitev dobrih praks s šole na šolo,
- prostorsko preveč oddaljene izvedbe,
- premalo prilagojen čas,
- prešibka povezava s sfero dela ...

Na podlagi teh pomanjkljivosti je Ministrstvo za znanost, šolstvo in šport leta 2004 sprejelo nov Pravilnik o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, ki navaja izobraževanje in usposabljanje po prej omenjenih programih (Devjak in Polak, 2007).

Kot ovire za neudeležbo na programih stalnega strokovnega izpopolnjevanja učitelji po raziskavah Černe (2000) ter Nekrep, Prah in Slana (2006) največkrat omenjajo: finančne nezmožnosti, saj Ministrstvo za šolstvo in šport ne financira vseh programov, neugoden čas izvedbe (zagotovitev nadomeščanj), oddaljenost kraja izvedbe programa, omejeno število dni za strokovno izpopolnjevanje.

Dobrih 77 % sodelujočih učiteljev in učiteljic v evalvacijski študiji (Kalin, Marentič Požarnik in Šteh, 2005) za bistveno pridobitev stalnega strokovnega izpopolnjevanja omenja teoretično znanje in seznanitev z novostmi. Pri tem se postavlja vprašanje, ali tovrstno izpopolnjevanje res privede do sprememb v mišljenju in delovanju učiteljev.

Prav zato bi moralo stalno strokovno izpopolnjevanje temeljiti in izhajati iz izkušenj, znanja, vsakodnevnih problemov in nalog pedagoških delavcev ter potekati prek aktivnih, izkustvenih metod, ki aktivirajo izkušnje pedagoških delavcev, omogočajo sodelovanje in komunikacijo med njimi ter vključujejo treninge reševanja stvarnih problemov (Budnar, 1997).

Altrichter in Posch (1983, v Marentič Požarnik, 1987) navajata principe dopolnilnega izobraževanja učiteljev, ki bi sprožili spremembe v vsakodnevem ravnanju učiteljev in v odnosih do učencev: aktivnost udeležencev, "samoupravljanje" v procesu dopolnilnega izobraževanja, usmerjenost v resnične probleme, vezanost

na konkretno situacijo, komunikacija in sodelovanje, kolegialno učenje ali vzajemno učenje poklicnih kolegov, učenje ob izdelovanju izdelkov.

Stalno strokovno izpopolnjevanje je ena izmed oblik poklicnega učenja učiteljev. Med oblike poklicnega učenja še spadajo: formalno izobraževanje, branje strokovne literature, timsko delo, obiskovanje konferenc, usposabljanje v šolah in drugih institucijah, študijske skupine, supervizija in nekatere druge oblike (Cencič, 2004). Katere oblike učitelji na svoji poklicni poti najpogosteje uporabljajo in kakšen je njihov odnos do stalnega strokovnega izpopolnjevanja, bomo raziskali v empiričnem delu prispevka.

Vsebinska opredelitev raziskave

Ker nas raziskave (npr. Ivanuš Grmek in Javornik Krečič, 2008) opozarjajo na pomembno vlogo stalnega strokovnega izpopolnjevanja pri profesionalnem razvoju učiteljev, smo v empiričnem delu raziskave želeli ugotoviti, kakšna sta pogled in odnos učiteljev do stalnega strokovnega izpopolnjevanja. Prav tako so nas zanimali pogostost udeležbe na programih stalnega strokovnega izpopolnjevanja, najpogostejša področja programov stalnega strokovnega izpopolnjevanja in razlogi za neudeležbo na programih stalnega strokovnega izpopolnjevanja. Pri tem so nas zanimale razlike med učitelji glede na različno število let poučevanja. Če povzamemo, se bomo v tem prispevku omejili na predstavitev rezultatov, ki se nanašajo:

- na oblike poklicnega učenja učiteljev,
- na pogostost udeležbe na programih stalnega strokovnega izpopolnjevanja,
- na nazadnje obiskane programe stalnega strokovnega izpopolnjevanja,
- na vzroke za neudeležbo na programih izpopolnjevanja.

Metodološka opredelitev raziskave

Raziskovalna metoda

Raziskava temelji na deskriptivni in kavalno neeksperimentalni metodi empiričnega raziskovanja.

Raziskovalni vzorec

Raziskava temelji na neslučajnostnem priložnostnem vzorcu 96 učiteljev, ki poučujejo na različnih osnovnih šolah v severovzhodni Sloveniji. Od tega je 22,9 % učiteljev, ki poučujejo od 0 do 10 let, 31,3 % učiteljev, ki poučujejo od 11 do 20 let, in 45,8 % učiteljev, ki poučujejo več kot 20 let.

Potek zbiranja podatkov

Zbiranje podatkov je potekalo v mesecu marcu 2009 na različnih osnovnih šolah v severovzhodni Sloveniji. Po predhodnem razgovoru z ravnateljem ali ravnateljico smo anketne vprašalnike pustili pri njih. Ravnatelj oz. ravnateljica je vprašalnike razdelil/a razrednim učiteljem. Učitelji so anketne vprašalnike izpolnjevali anonimno, individualno in nevedeno ter jih nato poslali raziskovalcem.

Opis merskih instrumentov

Anketni vprašalnik smo izdelali v skladu z nameni raziskave. Razdeljen je na tri dele.

V prvem delu so bili predstavljeni namen anketiranja in nekateri splošni podatki o učitelju: zaključena fakulteta/akademija, leta poučevanja in pridobljen naziv. V drugem delu je sledil sklop ocenjevalnih lestvic o učiteljevih pojmovanjih in prepričanjih. Tretji del se je nanašal na stalno strokovno izpopolnjevanje. Vprašanja v tem delu so bila zaprtega tipa, nastala so na osnovi študija literature (Černe, 2000; Kalin, Marentič Požarnik in Šteh, 2005; Nekrep, Prah in Slana, 2006) in racionalne presoje avtoric besedil.

Obdelava podatkov

Podatke anketnih vprašalnikov smo statistično obdelali v skladu z nameni in predvidevanji raziskave s pomočjo statističnega programskega paketa SPSS 17.0 za Windows.

Uporabili smo tabelarni prikaz absolutnih (f) in odstotnih ($f\%$) frekvenc ter χ^2 -preizkus razlik med frekvencami. V primerih, ko je bilo več kot 20 % teoretičnih frekvenc manjših od 5 ali so bile teoretične frekvence manjše od 1, smo uporabili χ^2 -preizkus z razmerjem verjetij.

Rezultati in interpretacija

Najprej nas je zanimalo, katere od oblik poklicnega učenja učitelji najpogosteje uporabljajo.

Iz tabele 2 je razvidno, da med učitelji z različnim številom let poučevanja v izbiri oblik poklicnega učenja učiteljev ni statistično značilne razlike ($P > 0,05$). Anketirani učitelji se najpogosteje udeležujejo stalnega strokovnega izpopolnjevanja (51 % vseh učiteljev), sledi branje strokovne literature (19,8 %). Najmanj se odločajo za formalno izobraževanje, npr. podiplomski študij (2,1 %). Do nekoliko drugačnih ugotovitev so prišli v raziskavi Devjak in Polak (2007), kjer so učitelji med različnimi oblikami poklicnega učenja kot najbolj vpliven dejavnik na njihovo poklicno rast izpostavili branje strokovne literature, kot najmanj vpliven dejavnik pa izredni študij.

Tabela 2: Števila (f) in strukturni odstotki učiteljev (f %) o oblikah poklicnega učenja učiteljev glede na leta poučevanja ter izid χ^2 -preizkusa

Oblike poklicnega učenja	Leta poučevanja			Skupaj
	0 – 10	11 – 20	več kot 20	
formalno izobraževanje, podiplomski študij	1 4,5 %	1 3,3 %	0 0,0 %	2 2,1 %
branje strokovne literature	6 27,3%	6 20,0 %	7 15,9 %	19 19,8 %
stalno strokovno izpopolnjevanje	10 45,5 %	15 50 %	24 54,5 %	49 51,0 %
timsko delo	1 4,5 %	4 13,3 %	5 11,4 %	10 10,4 %
obiskovanje konferenc	1 4,5 %	1 3,3 %	1 2,3 %	3 3,1 %
usposabljanja v šolah ali drugih institucijah	2 9,1 %	1 3,3 %	2 4,5 %	5 5,2 %
študijske skupine	1 4,5 %	2 6,7 %	5 11,4 %	8 8,3 %
Skupaj	22 100 %	30 100 %	41 100 %	96 100 %

Izid χ^2 -preizkusa: $\chi^2 = 6,882$, $P = 0,865$

Nato nas je zanimalo, kako pogosto se učitelji vključujejo v programe stalnega strokovnega izpopolnjevanja.

Tabela 3: Števila (f) in strukturni odstotki učiteljev (f %) o pogostosti udeležbe na programih stalnega strokovnega izpopolnjevanja glede na leta poučevanja ter izid χ^2 -preizkusa

Pogostost udeležbe	Leta poučevanja			Skupaj
	0–10	11–20	več kot 20	
pogosto	8 36,4 %	17 56,7 %	28 63,6 %	53 55,2 %
včasih	12 54,5 %	11 36,7 %	16 36,4 %	39 40,6 %
redko	2 9,1 %	2 6,7 %	0 0,0 %	4 4,2 %
Skupaj	22 100 %	30 100 %	44 100 %	96 100 %

Izid χ^2 -preizkusa: $\chi^2 = 8,433$ $P = 0,077$

χ^2 -preizkus nam kaže tendenca razlike ($P = 0,077$) v pogostosti udeležbe na programih stalnega strokovnega izpopolnjevanja glede na leta poučevanja. Iz strukturnih odstotkov lahko ugotovimo, da se programov stalnega strokovnega izpopol-

njevanja najbolj *pogosto* udeležujejo učitelji z več kot 20 leti poučevanja, najbolj *redko* pa učitelji z 0 –1 0 leti poučevanja. Vzrok za pogostejše obiskovanje teh programov učiteljev z največ let poučevanja lahko vidimo v uvajanju občutnih reform in novosti ter drugačnem dodiplomskem izobraževanju teh učiteljev. Nasprotno pa so učitelji z najmanj delovne dobe kot začetniki najbolj časovno in organizacijsko obremenjeni. Več kot polovica teh učiteljev (54,5 %) pa se programov stalnega strokovnega izpopolnjevanja udeležuje *včasih*.

V tabeli 4 prikazujemo področja programov stalnega strokovnega izpopolnjevanja, ki so ga učitelji nazadnje obiskali.

Tabela 4: Števila (*f*) in strukturni odstotki učiteljev (*f* %) o nazadnje obiskanih področjih v programih izpopolnjevanja glede na leta poučevanja ter izid χ^2 -preizkusa

PODROČJA PROGRAMOV SSS	Leta poučevanja			Skupaj
	0 – 10	11 – 20	več kot 20	
poznavanje vsebinskih novosti	2 9,1 %	6 20,0 %	10 22,7 %	18 18,8 %
učno-ciljno načrtovanje pouka	1 4,5 %	6 20,0 %	1 2,3 %	8 8,3 %
uvajanje aktivnih metod	4 18,2 %	1 3,3 %	2 4,5 %	7, 7,3 %
medpredmetno povezovanje	1 4,5 %	2 6,7 %	3 6,8 %	6 6,3 %
načini uspešnega učenja	7 31,8 %	3 10,0 %	3 6,8 %	13 13,5 %
timski pouk	0 0,0 %	0 0,0 %	3 6,8 %	3 3,1 %
preverjanje in ocenjevanje	1 4,5 %	1 3,3 %	2 4,5 %	4 4,2 %
integracija otrok s posebnimi potrebami	2 9,1	6 20,0 %	6 13,6 %	14 14,6 %
upoštevanje razvojnih značilnosti	0 0,0 %	0 0,0 %	2 4,5 %	2 2,1 %
ustvarjanje dobrih odnosov	2 9,1 %	1 3,3 %	4 9,1 %	7 7,3 %
reševanje problemov	2 9,1 %	2 6,7 %	5 11,4 %	9 9,4 %
sodelovanje s starši	0 0,0 %	2 6,7 %	3 6,8 %	5 5,2 %
Skupaj	22 100 %	30 100 %	44 100 %	96 100 %

Izid χ^2 -preizkusa: $\chi^2 = 31,534$, $P = 0,086$

χ^2 -preizkus nam kaže tendenca razlike med učitelji z različnim številom let poučevanja ($P = 0,086$) v področjih programov izpopolnjevanja, ki so jih nazadnje obiskali. Največ učiteljev z 0 – 10 leti poučevanja je nazadnje obiskalo programe s področja *načinov uspešnega učenja* (31,8 %). Učitelji z 11– 20 leti poučevanja so enakovredno izbirali področja *poznavanja vsebinskih novosti* (20 %), področja *učno-ciljnega načrtovanja pouka* (20 %) in področja *integracije otrok s posebnimi potrebami* (20 %). Pri učiteljih z več kot 20 leti poučevanja ni področja, ki bi bilo občutno pogostejše obiskano. Le-ti so najpogostejše izbirali programe s področja *poznavanja vsebinskih novosti* (18,8 %), s področja *integracije otrok s posebnimi potrebami* (14,6 %) in programe s področja *načinov uspešnega učenja* (13,5 %).

V tabeli 5 prikazujemo najpogostejše vzroke za neudeležbo učiteljev na programih stalnega strokovnega izpopolnjevanja.

Tabela 5: Števila (f) in strukturni odstotki učiteljev (f %) o vzrokih za neudeležbo na programih stalnega strokovnega izpopolnjevanja glede na leta poučevanja ter izid χ^2 -preizkusa

Vzroki za neudeležbo	Leta poučevanja			Skupaj
	0 – 10	11 – 20	več kot 20	
neugoden čas izvedbe programov (zagotovitev nadomeščanj)	4 18,2 %	1 3,3 %	3 6,8 %	8 8,3 %
pomanjkanje finančnih sredstev	6 27,3	9 30,0 %	8 18,2 %	23 24,0 %
oddaljenost krajev poteka programov	5 22,7	13 43,3 %	8 18,2 %	26 27,1 %
omejeno število dni za strokovno izpopolnjevanje	1 4,5 %	0 0,0 %	7 15,9 %	8 8,3 %
neustrezne teme	1 4,5 %	0 0,0 %	6 13,6 %	7 7,3 %
premalo interesa	1 4,5 %	0 0,0 %	1 2,3 %	2 2,1 %
ni ovir	4 18,2	7 23,3 %	11 25,0 %	22 22,9 %
Skupaj	22 100 %	30 100 %	44 100 %	96 100 %

Izid χ^2 -preizkusa: $\chi^2 = 24,940$, $P = 0,015$

Iz tabele 5 je razvidno, da med učitelji z različnim številom let poučevanja v vzrokih za neudeležbo na programih izpopolnjevanja obstaja statistično značilna razlika ($P < 0,05$).

Učitelji z 0 – 10 leti poučevanja kot najpomembnejši razlog za neudeležbo na programih stalnega strokovnega izpopolnjevanja navajajo pomanjkanje finančnih sredstev (27,3 %) in oddaljenost kraja izobraževanja (22,7 %). Ob tem lahko zapišemo komentar učiteljice z 0 – 10 leti poučevanja, ki je izbrala odgovor *pomanjkanje finančnih sredstev*: "V enem šolskem letu se lahko udeležimo le toliko

seminarjev, kolikor imamo denarja (približno 200 evrov na učitelja). Sama bi obiskala še več seminarjev, če bi imela na razpolago več sredstev."

Kar 43,3 % učiteljev z 11 – 20 leti poučevanja meni, da je razlog za neudeležbo na programih stalnega strokovnega izpopolnjevanja oddaljenost kraja, kjer poteka izobraževanje, in tudi pomanjkanje finančnih sredstev (30 %).

Največji delež učiteljev z več kot 20 leti poučevanja (25 %) pa meni, da za udeležbo na programih stalnega strokovnega izpopolnjevanja ni ovir.

Sklep

Stalno strokovno izpopolnjevanje učiteljev pomeni obliko vseživljenjskega učenja učiteljev, ki sledi njihovemu dodiplomskemu izobraževanju in uvajanju v pedagoški poklic. Ker morajo učitelji stalno posodabljati svoja znanja in kompetence, je pomembno, da se na spremembe fleksibilno odziva tudi sistem njihovega stalnega strokovnega izpopolnjevanja s ponudbo vsebin, ki nudijo polno podporo učitelju pri kakovostnem obvladovanju njihovega dela na vseh področjih (Nekrep, Prah in Slana, 2006).

V prispevku smo izpostavili pomen stalnega strokovnega izpopolnjevanja učiteljev kot pomemben dejavnik učiteljevega profesionalnega razvoja. Prikazali smo rezultate raziskave, ki se nanašajo na stalno strokovno izpopolnjevanje. Pri tem so nas zanimale razlike med učitelji z različnim številom let poučevanja. Učitelji se med oblikami poklicnega učenja najpogosteje udeležujejo prav stalnega strokovnega izpopolnjevanja. Najpogosteje programe stalnega strokovnega izpopolnjevanja obiskujejo učitelji z več kot 20 leti poučevanja. Učitelji nasploh izbirajo raznolika področja programov. Najpogostejša vzroka za neudeležbo na teh programih pa sta oddaljenost krajev, kjer potekajo programi, in pomanjkanje finančnih sredstev.

LITERATURA

- Ažman, T. (2004). Prenova gimnazijskega programa. Profesionalni razvoj in položaj učitelja v sodobni šoli: dileme in perspektive. *Sodobna pedagogika*, 55 (posebna izdaja), 220–235.
- Bizjak, C. (1997). Prenova sistema pripravništva pedagoških delavcev. *Vzgoja in izobraževanje*, 28 (5), 51–54.
- Budnar, M. (1997). Izobraževanje kot skupno usposabljanje pedagoških delavcev šole na profesionalnem in osebnotnem področju. V *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje* (str. 106–116). Ljubljana: Univerza v Ljubljani (Pedagoška fakulteta), Univerza v Ljubljani (Filozofska fakulteta), Univerza v Mariboru (Pedagoška fakulteta), Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije.
- Cencič, M. (2004). Poklicno učenje učiteljev – sestavni del vseživljenjskega učenja. *Sodobna pedagogika*, 55 (posebna izdaja), 90–100.

- Černe, B. (2000). Stalno strokovno spopolnjevanje učiteljev za nove potrebe. *Vzgoja in izobraževanje*, 35 (5), 33–39.
- Črčinovič Rozman, J., Fošnarič, S. in Planinšec, J. (2007). Kompetence učitelja mentorja pripravniku na poti skozi njegovo vzgojno-izobraževalno delo. V A. Vovk Korže, N. Vihar in A. Nekrep (ur.), *Partnerstvo fakultet in šol kot spodbuda profesionalnemu razvoju učiteljev* (str. 50–64). Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- Devjak, T. in Polak, A. (2007). *Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje delavcev v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Evropski socialni sklad in Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Ivanuš Grmek, M. in Javornik Krečič, M. (2008). Does Undergraduate Education Influence Teachers' Perceptions of Learning and Teaching? The Case of the Republic of Slovenia. *Educational Studies*, 34 (5), 433–442.
- Javornik Krečič, M. (2007). Proučevanje učiteljevega profesionalnega razvoja z metodo poklicne (avto)biografije. *Pedagoška obzorja*, 22 (1–2), 3–26.
- Javornik Krečič, M. in Ivanuš Grmek, M. (2008). Cooperative Learning and Team Culture in Schools: Conditions for Teachers' Professional Development. *Teaching and Teacher Education*, 24 (1), 59–68.
- Javornik Krečič, M. (2008). *Pomen učiteljevega profesionalnega razvoja za pouk*. Ljubljana: I2 družba za založništvo, izobraževanje in raziskovanje d. o. o.
- Juriševič, M. (2000). Kakovostno mentorstvo – pomemben steber v izobraževanju prihodnjih učiteljev. *Vzgoja in izobraževanje*, 31 (5), 4–7.
- Kalin, J. (2004). "Izkušnja-refleksija-delovanje" v procesu profesionalnega razvoja učiteljev. V B. Marentič Požarnik (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* (str. 597–613). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Kalin, J., Marentič Požarnik, B. in Šteh, B. (2005). *Učitelji v prenovi – njihova strokovna avtonomija in odgovornost*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Kosevski Puljić, B. (2007). Opazovanje pouka in povratna informacija. V C. Peklaj (ur.), *Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev* (str. 75–93). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Marentič Požarnik, B. (1987). *Nova pota v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Nekrep, A., Prah, K. in Slana, J. (2006). Sodobni model izobraževanja kot spodbuda za profesionalni razvoj učiteljev. V C. Peklaj (ur.), *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev* (str. 69–78). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Pravilnik o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, Uradni list RS, št. 64/04, 83/05 in 27/07. Pridobljeno 20. 2. 2009, s .
- Razdevšek Pučko, C. (2000). Primerjalne prednosti in slabosti izobraževanja učiteljev v Sloveniji. II. del. *Vzgoja in izobraževanje*, 35 (5), 21–29.
- Slana, J. (2007). Razvoj programov nadaljnega izobraževanja kot oblike vseživljenjskega učenja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. V A. Vovk Korže, N. Vihar in A. Nekrep (ur.), *Partnerstvo fakultet in šol kot spodbuda profesionalnemu razvoju učiteljev* (str. 163–174). Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi*. (2001). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.

Zgaga, P. (1997). Izobraževanje učiteljev kot del sistema visokega šolstva. V *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje* (str. 46–59). Ljubljana: Univerza v Ljubljani (Pedagoška fakulteta), Univerza v Ljubljani (Filozofska fakulteta), Univerza v Mariboru (Pedagoška fakulteta), Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije.

Elektronski naslov: anja.ivajnsic@gmail.com
milena.grmek@uni-mb.si

Založniški odbor je prispevek prejel 13. 8. 2009.

Recenzentski postopek je bil zaključen 20. 10. 2009.ž
