

2 Poklicni razvoj učiteljev: kontekst, perspektive in izzivi

Renata Čepič, Jana Kalin in Barbara Šteh

2.1 Teoretična izhodišča

V središču številnih študij, ki se ukvarjajo z vprašanji dostopnosti, prehodnosti in kakovosti izobraževalnega sistema, je ključno vprašanje vseživljenjskega izobraževanja/učenja in stalnega poklicnega razvoja učiteljev. To so temeljni mehanizmi, s katerimi se spodbujata osebna in profesionalna rast ter razvoj in se preprečuje nazadovanje v življenju posameznika in v družbi. V zvezi s tem se postavlja temeljno vprašanje, kako zagotoviti uresničevanje izobraževalnih potreb, izobraževalnih pogojev in izobraževalnih možnosti kot glavnih podmen uresničevanja vseživljenjskega izobraževanja in poklicnega razvoja učiteljev, hkrati pa izhodišča za kurikularno načrtovanje njihovega izobraževanja.

Pojem *poklicni razvoj učiteljev* kaže na to, da gre za proces, ne pa za enkratno dogodek ali zaporedje posameznih dogodkov. Za poklicni razvoj je pomembna kontinuiteta, ki je več kot tradicionalno prepletanje osnovnega in nadaljnega izobraževanja učiteljev. Rudduck (1991 v Marcelo, 2009, str. 7) navaja, da poklicni razvoj učitelja določa učiteljevo sposobnost uravnoteženja radovednosti, pri čemer učitelj izhaja iz svojega zanimanja za proces učenja in poučevanja. V tem procesu učitelj vzpostavlja dialog z bolj izkušenimi kolegi, ki predstavljajo vir podpore pri analiziranju posameznih situacij. S te perspektive bi lahko poklicni razvoj učiteljev razumeli kot neprestano spraševanje in iskanje ustreznih rešitev v različnih položajih. V nadaljevanju navajamo nekaj pomembnih definicij poklicnega razvoja učiteljev:

- proces poklicnega razvoja vključuje prilagajanje spremembam s spreminjanjem poučevanja in učenja, spreminjanjem učiteljevih pogledov in izboljšanjem rezultatov učenja učencev; poklicni razvoj učiteljev se povezuje z individualnimi in organizacijskimi potrebami (Heideman, 1990 v Marcelo, 2009);
- poklicni razvoj učiteljev predstavlja široko področje, ki vključuje vsako dejavnost ali proces spreminjanja pogledov, izboljšanja razumevanja ali izvajanja obstoječe ali prihodnje vloge (Fullan, 1990);
- definiramo ga kot notranji proces, ki izboljšuje znanje ali učiteljeve poglede (Sparks in Loucks-Horsley, 1990);
- gre za delovne priložnosti, ki spodbujajo ustvarjalne in reflektivne spretnosti učiteljev in jim tako omogočajo izboljšanje njihove prakse (Bredeson, 2002 v Marcelo, 2009);

- predstavlja poklicno rast učitelja, ki ga učitelj doseže kot rezultat svojih izkušenj in sistematičnega analiziranja svoje prakse (Villegas-Reimers, 2003 v Marcelo 2009).

Poleg navedenih bi radi izpostavili še dve kompleksnejši definiciji, ki ob pomembnem poudarjanju procesa učenja, refleksije lastnih izkušenj, spreminjanja učiteljevih pogledov in delovanja izpostavljajo širši kontekst, v katerem poteka poklicni razvoj učiteljev.

Valenčič Zuljan (2001, str. 131) učiteljev poklicni razvoj opisuje kot »proces signifikantnega in vseživljenjskega učenja, pri katerem (študenti) učitelji osmišljajo in razvijajo svoja pojmovanja in spreminjajo svojo prakso poučevanja; gre za proces, ki vključuje učiteljevo osebno, poklicno in družbeno dimenzijo ter pomeni učiteljevo napredovanje v smeri kritičnega, neodvisnega in odgovornega odločanja in delovanja«.

V definiciji sta poudarjena tako spreminjanje pojmovanja kot konkretno delovanje – pridobivanje in dopolnjevanje poklicnih spretnosti. Učiteljev poklicni razvoj Valenčič-Zuljan (2001, str. 134) opredeljuje kot »osebni, implicitni konstrukt, ki se oblikuje v osebni zgodovini posameznika kot svojevrstna usedlina vseh njegovih izkušenj, doživljanj in spoznanj s fenomenom pojmovanja ter ima v življenju posameznika vlogo kompasa, kar se kaže v kvalitativno različnih načinih razumevanja, interpretiranja in delovanja posameznika«. Veliko avtorjev pri raziskovanju procesa spreminjanja pri posamezniku izpostavlja učiteljeve predsodke in prepričanja. Zato je v izobraževanju učiteljev velik poudarek namenjen analiziranju prepričanj učiteljev pri vstopu v proces izobraževanja. Prepričanja namreč vplivajo na proces učenja in proces spreminjanja, v katera so vključeni (Richardson, 1996 v Marcelo, 2009). Pregled raziskovanj na področju učenja in poučevanja izpostavlja tri kategorije izkušenj, ki vplivajo na prepričanja in učiteljevo znanje: osebne izkušnje (pogled na svet, odnos do sebe in drugih, pogled na odnos med posameznikom in šolo, pogledi na družino in kulturo na splošno); izkušnje, ki temeljijo na formalnem znanju (predmetno znanje, odnos do vsebine učenja in načinov poučevanja); izkušnje šole in razreda (vse izkušnje, ki so oblikovale idejo, kaj je poučevanje in kaj učiteljevo delo vključuje). Eno najpomembnejših spoznanj o učiteljevem poklicnem razvoju je, da učiteljeva prepričanja neposredno vplivajo na interpretacijo in pomembnost, ki jo učitelji pripisujejo svoji izkušnji poučevanja. V tem veliko avtorjev vidi razlog, zakaj številni programi poklicnega razvoja nimajo resničnega vpliva na spreminjanje prakse poučevanja, še manj pa na učenje učencev. Zato je zelo pomembno razumeti, kako učitelji poklicno napredujejo in kateri pogoji prispevajo k tej rasti/napredku in ga spodbujajo.

Day (1999, str. 4) navaja holistični pogled na učiteljev stalni poklicni razvoj, ki obsega njegovo kompleksno, dinamično in procesno naravo:

»Poklicni razvoj vsebuje vse naravne izkušnje učenja in tiste zavestne in načrtovalne dejavnosti, s katerimi [učitelji] neposredno ali posredno koristijo posamezniku, skupini ali šoli in na ta način prispevajo h kakovosti izobraževanja v razredu. To je proces, v katerem sami in skupaj z drugimi učitelji preverjajo, obnavljajo ali širijo svojo predanost moralnim namenom poučevanja, in s čimer kritično pridobivajo, pregledujejo in razvijajo znanje, spretnosti in delo z učenci, mladimi ljudmi in kolegi skozi posamezne faze svojega poklicnega dela.«

Raziskovalci zadnja leta poklicni razvoj razumejo kot inkluzivni koncept, ki vključuje vse formalne in neformalne dejavnosti, ki imajo za cilj učiteljevo učenje in poklicno rast (Marcelo, 1994; Flores, Rajala, Veiga Simao, Tornberg, Petrović in Jerković, 2007; Corcoran, 2007; Fullan, 1995; Hargreaves in Fullan, 2012).

V vseh različnih definicijah je torej v temelju poklicnega razvoja poudarjen proces, ki je individualen ali skupinski (ali pa gre za prepletanje obeh procesov) in ki se kontekstualno nanaša na učiteljevo delovno mesto – šolo – ter prispeva k razvoju poklicne usposobljenosti na podlagi različnih formalnih ali neformalnih izkušenj.

Novije definicije večinoma poudarjajo poklicni razvoj kot dolgoročni proces, ki vključuje različne oblike sistemsko načrtovanih priložnosti in pridobivanje izkušenj, ki spodbujajo poklicno rast in razvoj učiteljev. Ta pogled poudarja nekatere perspektive, iz katerih izhajajo nove interpretacije in osnovne značilnosti poklicnega razvoja (Marcelo, 2009; Ball in Cohen, 1999; Feiman-Nemser, 2001; Putnam in Borko, 2000):

- temelji na konstruktivističnem pojmovanju učenja, v okviru katerega vidimo učitelja kot aktivni subjekt, ki se uči tako, da je neposredno vključen v izvajanje nalog poučevanja, vendar pa tudi skozi vrednotenje, opazovanje in refleksijo svojega poučevanja;
- gre za dolgoročen proces, ki predpostavlja, da se učitelji učijo skozi različna obdobja; poleg tega pa so izkušnje učinkovitejše, če učiteljem omogočajo povezovanje novih izkušenj s predhodnim znanjem; zato je treba omogočiti tudi ustrezno spremljanje, občasno pa tudi zahteve po določenih spremembah;
- gre za proces, ki poteka v specifičnem kontekstu; najučinkovitejše izkušnje za poklicni razvoj učiteljev so tiste, ki temeljijo na konkretni šolski situaciji in ki so povezane z dnevnimi učiteljevimi dejavnostmi;
- poklicni razvoj učiteljev je povezan s spreminjanjem šole, pri čemer gre za preoblikovanje šolske kulture, v kar so učitelji vključeni kot profesionalci;

- učitelja vidi kot reflektivnega praktika, ki ima določeno predznanje, ko začne z delom, in ki nenehno pridobiva novo znanje skozi refleksijo lastnih izkušenj; poklicni razvoj tako vključuje dejavnosti, ki spodbujajo učitelja k oblikovanju novega teoretičnega znanja in nove pedagoške prakse;
- poklicni razvoj je sodelovalni proces, čeprav predpostavlja in omogoča tudi individualno delo in refleksijo;
- lahko poteka v različnih oblikah in različnih kontekstih; ne obstaja namreč samo en model poklicnega razvoja, ki bi bil učinkovit in uporaben za vse šole; šole in učitelji morajo analizirati svoje potrebe, prepričanja in prakso, da bi se na podlagi tega lahko odločili, kateri model poklicnega razvoja bo zanje najprimernejši.

Poklicni razvoj je vedno precej več kot samo sprememba vedenja. Učiteljev razvoj je proces, med katerim učitelj utrjuje in vzdržuje najvišjo raven poklicne usposobljenosti, ki jo je sposoben doseči (Terhart, 1997, str. 1). Res je, da učiteljev razvoj lahko spodbujamo in podpiramo »od zunaj« – ne moremo pa ga doseči na tehnološki način. Gre za notranji proces, ki se ga vsi učitelji ne zavedajo. Zavedanje o lastnem poklicnem razvoju (nadaljnem razvoju, stagnaciji, regresiji) je eden pomembnih pogojev za nadaljnji razvoj poklicnih kompetenc.

Zelo pomembno je, da poklicnega razvoja ne omejimo samo na razvoj spretnosti – v smislu dobrega opravljanja nalog; ne gre namreč samo za kopičenje znanja in izkušenj, temveč za dozorevanje znotraj osebnega razvoja, kar pomeni, da učitelj postaja reflektivni praktik ter da so zanj značilni fleksibilnost, razlikovanje čustev, spoštovanje individualnosti, toleriranje konfliktov in nejasnosti, negovanje medsebojnih vezi in širša družbena perspektiva (Witherell in Erickson, 1978 v Zuzovsky, 1990, str. 4).

Pri tem gre za proces osebnega spreminjanja in rasti, ne pa samo za spremenjeno vedenje. Razvoj bi moral peljati k »višjim«, »boljšim«, »popolnejšim« stopnjam profesionalnosti in osebnim kompetencam (Terhart, 1997).

Vsak učitelj gre v procesu svojega poklicnega razvoja skozi določena obdobja, od katerih ima vsako svojo specifično vlogo, značilnosti in posledice. Učiteljev razvoj se dogaja v človeku. Glede na to, da gre za proces učenja, in sicer kompleksnega učenja, se mora vsak učitelj do osebnega učenja vesti tako, da ga oblikuje zase kot za posameznika. Seveda vedno obstajajo zadržki do učenja in sprememb, kar še posebej velja za osebne in poklicne spremembe.

Poklicni razvoj učiteljev lahko in moramo začeti vzdrževati in spodbujati od zunaj – vendar se moramo zavedati, da je to v bistvu proces samorazvoja vsakega posameznika na različnih področjih. Kakovostno poučevanje postavlja v središče učiteljeve kompetence, ekspertnost v poučevanju, vendar kompetenc poučevanja ne

smemo omejiti samo na pouk. V širšem smislu te kompetence vključujejo družbene in socialno-moralne kompetence, sposobnost diagnosticiranja in svetovanja, sposobnost sodelovanja s kolegi, starši in vodstvom šole pri razvijanju poklicne kulture šole. Končno, vključuje tudi sposobnost opazovanja sebe kot učitelja. V literaturi se namreč izpostavlja (na primer Edwards, 2009; Leavy, McSorley in Boté, 2007; Richardson, 1990; Wood in Bennett, 2000), da so učitelji sposobni spremeniti/preoblikovati svojo prakso samo, če preverijo in spremenijo tudi lastne teorije in razumevanje poučevanja in učenja.

V literaturi o poklicnem razvoju učiteljev se izhaja iz različnih metodoloških, strukturnih in filozofskih perspektiv/pristopov k usposabljanju in izpopolnjevanju učiteljev ter vlogi učitelja v procesu razvoja (Čepić, Tatalović Vorkapić, Lončarić, Andić in Skočić Mihić, 2015; Day, 1999; Day, 2013; Eraut, 1993; Hargreaves, 1994; Krolak-Schwerdt, Glock in Böhmer, 2014; Vizek Vidović in Velkovski, 2013). Na primer, Čepić in sodelavci (2015) so v luči sodobnih izobraževalnih kontekstov ponudili teoretični okvir za kompleksne odnose med ugledom učiteljev, osebnostjo in transverzalnimi kompetencami. Pristopi k proučevanju poklicnega razvoja učiteljev so odvisni od položajev strokovnjakov, ki se ukvarjajo s to tematiko. Konkretno, Zeichner (1983 v Creemers, Kyriakides in Antoniou, 2013, str. 4) je prvi prepoznal in opisal štiri reprezentativne (tipične, pomembne) paradigme v izobraževanju in poklicnem razvoju učiteljev. Avtor Zeichner definira paradigmo kot »matrico prepričanj in domnev o naravi in namenu šolanja, poučevanja, učitelja in njegove izobrazbe, ki oblikuje specifične oblike prakse v izobraževanju učiteljev« (Creemers, Kyriakides in Antoniou, 2013, str. 4). To so:

- *tradicionalna paradigma vajeništva (traditional craft paradigm)*, model vajeništva (*apprenticeship model*) s poudarkom na akumulaciji spoznanj, pridobivanju izkušenj v poučevanju, ki vključuje metode poskusov in napak;
- *paradigma poglobljanja repertoarja znanja (expanding the repertoire paradigm)*, ki so jo tako poimenovali Sprinthall, Reiman in Thies-Sprinthall (1996 v Creemers in sodelavci, 2013, str. 4), je manj usmerjena k izrazito eksplicitnim in posameznim učnim strategijam ter spretnostim poučevanja, bolj pa k usvajanju celovitih načinov poučevanja, kot so neposredno poučevanje (model prenosa znanja (*knowledge transmitter model*)), posamezno preverjanje (*inductive inquiry*) in medosebni pristopi k učenju (*interpersonal approaches to learning*);
- *paradigma na podlagi kompetenc (competency-based paradigm)*, znana tudi kot *paradigma ekspertnosti/strokovnosti (expert paradigm)*, ki prevladuje v izobraževanju učiteljev. Temelji na metafori za tehnično produktivnost in pozitivistično epistemologijo, usmerjena je k obvladovanju ključnih znanj

in spretnosti poučevanja, ki so jih identificirali akademski strokovnjaki in univerzitetni raziskovalci;

- *paradigma, usmerjena k preverjanju (inquiry-oriented paradigm)*, znana tudi kot *holistična* ali *refleksivna paradigma*, ki se prvenstveno pojavlja kot paradigma osvobajanja, poudarja pa razvoj kapacitet učiteljev za refleksivno delovanje s preverjanjem moralnih in političnih implikacij njihovega poučevanja.

Sodobne poglede na poklicni razvoj označuje poklicno učenje, ne kot kratkoročno dejanje, temveč kot dolgoročni proces, ki se razteza od učiteljskega študija in pripravništva dalje (Ball in Cohen, 1999; Feiman-Nemser, 2001; Putnam in Borko, 2000 in drugi). Čeprav novejša reforme podpirajo koncept vseživljenjskega učenja, ne vemo dovolj o možnostih učenja za učitelje ali o tem, kako se oblike dejavnosti spreminjajo med učiteljevo kariero (Corcoran, 2007). Empirične raziskave o sodelovanju učiteljev v poklicnem razvoju ugotavljajo razlike, povezane s starostjo (npr. Desimone, Smith in Ueno, 2006; Desimone, 2009; Mok in Kwon, 1999), vendar zunaj konteksta razvoja učiteljeve kariere. Na primer, avtorji Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke in Baumert (2014, str. 97–121) so raziskovali sodelovanje učiteljev v formalnih in neformalnih oblikah poklicnega učenja/razvoja in pri tem upoštevali vsebino učenja ter, med drugim, ugotovili, da se starejši učitelji manj vključujejo v poklicno usposabljanje in izpopolnjevanje.

Literatura navaja, da je kariero učitelja mogoče razdeliti v zaporedne faze, zaznamovane z različno intenzivnostjo motivacije za sodelovanje v poklicnem razvoju (Huberman, 1989). Huberman je med prvimi izpostavil, da poklicni razvoj učitelja ne poteka po jasno zarisani shemi, temveč se znotraj vsakega obdobja v karieri pojavljajo oscilacije v napredovanju in različnih razvojnih smereh, odvisno od interakcije notranjih in zunanjih dejavnikov vsakega posameznika (Vizek Vidović, 2011, str. 42). Hubermanov model, ki je nastal kot rezultat obsežnega kvalitativnega raziskovanja, opredeljuje razvoj kot sklop petih zaporednih faz (to so *preživetje ali odkrivanje; stabilizacija; eksperimentiranje/aktivnost in revizija; sproščenost in konservativnost* ter *umik*), ki so tesno povezane z individualnimi izkušnjami poučevanja. Te faze predstavljajo glavne faze razvoja učitelja, vendar ni nujno, da se nanašajo na vsakega učitelja, niti se ne odvijajo pri vseh na enak način.

Novejša raziskovanja poklicnega razvoja učiteljev jasno kažejo na to, da je pripravljenost na vseživljenjsko poklicno učenje v veliki meri odvisna od začetne priprave na poklic in podpore v prvih letih poučevanja (Javrh, 2008; Vizek Vidović, 2011, str. 62). Čeprav so empirične ugotovitve nezadostne, dostopni rezultati novejših raziskovanj kažejo, da učitelji začetniki težijo k temu, da opazovanje in neformalne diskusije s kolegi uporabijo za izboljšanje svoje prakse, medtem ko so izkušeni

učitelji nagnjeni k temu, da formalne sestanke uporabijo za svoje poklicno učenje (npr. Grangeat in Gray, 2007). Z drugimi besedami, kot izpostavljajo Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke in Baumert (2014), se zdi, da učitelji v času svoje kariere uporabljajo različne možnosti učenja, vendar pa empirične študije niso sistematično raziskale, kako učitelji različnih starostnih skupin uporabljajo možnosti poklicnega razvoja. Po Vizek Vidović (2011) je pristope k proučevanju poklicnega razvoja učiteljev mogoče razvrstiti v tri skupine: (1) raziskave, v katerih se poskuša prepoznati prototipske faze ali stopnje razvoja učiteljske kariere in njihove značilnosti; (2) raziskave, ki analizirajo notranje in zunanje dejavnike poklicnega razvoja učiteljev, ki prispevajo k oblikovanju poklicne identitete; (3) raziskave, usmerjene k pristopom k učenju in poučevanju v posameznih fazah poklicnega razvoja učiteljev. Na podlagi te klasifikacije Vizek Vidovićeve (2011, str. 39–95) so omenjeni trije pristopi na kratko opisani v nadaljevanju.

Prvi pristop se nanaša na raziskave, v katerih poskušajo prepoznati prototipske faze ali stopnje razvoja kariere učiteljev in njihove značilnosti, na podlagi tega pa oblikujejo modele poklicnega razvoja, kot sta na primer Hubermanov model razvoja kariere in Berlinerjev model razvoja ekspertnosti (Huberman, 1993; Berliner, 2001; Bayer, Brinkkjær, Plauborg in Rolls, 2009; Day, Sammons, Stobart, Kingston in Gu, 2007). Na primer, v nasprotju s Hubermanovim modelom, ki temelji na opazovanju razvoja avtonomije učiteljev in vključevanja v profesionalno skupnost, Berlinerjev model temelji na spremljanju sprememb v kompetencah učiteljev, ki jih opazujejo kontinuirano od začetniške ravni (angleško *novice*) do ravni ekspertnosti. Day in sodelavci (2007) uporabljajo »sinergijski pristop« pri analizi variacij učiteljskih motivacijsko-čustvenih in kompetenčnih značilnosti skozi šest stopenj poklicnega razvoja. Kvalitativne longitudinalne raziskave učiteljev v času kariere in primerjalne študije vedenja učiteljev začetnikov in učiteljev ekspertov sta na tem področju glavna metodološka pristopa (Vizek Vidović, 2011, str. 39).

V okviru *drugega pristopa* analizirajo notranje in zunanje dejavnike poklicnega razvoja učiteljev. Zadnje čase strokovnjake s področja izobraževanja vse bolj zaposlujejo vprašanja zagotavljanja pogojev in dostopnosti, ki bodo učiteljem omogočili nemoteno vključevanje v proces izobraževanja in kontinuirani poklicni razvoj. Poudarjeno je zanimanje znanstvenikov za različne organizacijske spremenljivke šole, ki so zajete v koncept šolske klime in kulture, in sicer v okviru raziskovanja nujnih dejavnikov pri uresničevanju učinkovitosti šole. Ta vprašanja se povezujejo z zagotavljanjem kakovosti tega procesa in ukrepi, s katerimi je to mogoče uresničiti. Večina avtorjev s tega področja meni, da bi bilo treba poklicni razvoj učiteljev opazovati v luči socialno-konstruktivistične teorije kot rezultat posameznikove

samoaktivnosti, na katero delujejo osebni in poklicni okoljski dejavniki. Konstruktivizem in samoregulacija procesa učenja poudarjata odgovornost posameznikov za lastne procese učenja (Boekaerts, 1999; 2002). Uporabljajo se različni izrazi za opisovanje novih idej, kot sta *konstruktivizem* in *samoregulacija* učenja, vendar pa jim je skupno to, da se z njimi označujejo iste posebne oznake učenja (De Corte, 1996). Številni pogoji lahko spodbujajo ali preprečujejo poklicni razvoj učiteljev. Med najpomembnejšimi pogoji sta jasna in dostopna vizija za večino zaposlenih v vzgojno-izobraževalnih ustanovah, sodelovalna kultura, struktura, za katero so značilni odprti in inkluzivni procesi odločanja, sistemske strategije za določanje ciljev vzgojno-izobraževalnih ustanov ter politika in zadostna sredstva, ki podpirajo poklicni razvoj (Čepić, 2009; Čepić in Krstović, 2011).

Tretji pristop se nanaša na raziskave, ki so usmerjene v učinkovite pristope k učenju in poučevanju v posameznih fazah poklicnega razvoja učiteljev oziroma v identificiranje oblik učenja, ki so značilne za proces pridobivanja učiteljskih kompetenc, in ustreznih oblik podpore, pomembnih za posamezne faze tega procesa (Day in sodelavci, 2007; Hattie, 2012; Creemers in Kyriakides, 2012; Creemers, Kyriakides in Sammons, 2010; Čepić, Tatalović Vorkapić in Svetić, 2014 in drugi). Zadnjih nekaj let so se zahteve po izboljšanju kakovosti poučevanja in učenja ter po večji odgovornosti in višjih akademskih standardih pojavile na samem vrhu tematik, za katere se zanimajo znanstveniki in oblikovalci izobraževalnih politik. Izhodiščna raziskovalna vprašanja v zvezi s tem pristopom so, kakšni pristopi k učenju in poučevanju v posameznih fazah poklicnega razvoja so najustreznejši za doseganje kompetentnosti učiteljev in katero vrsto programa poklicnega izobraževanja učiteljev bi bilo treba ponuditi, da bi se izboljšala učinkovitost učiteljev.

Ob predhodno predstavljenih pristopih k proučevanju poklicnega razvoja učiteljev pogledimo, kako se te problematike lotevajo Creemers, Kyriakides in Antoniou (2013) ter Grimmer (2014).

V celovitem prispevku o poklicnem razvoju učiteljev Creemers in sodelavci (2013) kritično obravnavajo dva prevladujoča pristopa k poklicnemu razvoju učiteljev: pristop, ki temelji na kompetencah, ter holistični pristop, in odkrivajo, da imata oba pristopa ne samo prednosti, temveč tudi slabosti. Preden strnjeno prikažemo, kako se te tematike lotevajo omenjeni avtorji, je treba izpostaviti nekaj ključnih značilnosti omenjenih pristopov. Pristop, ki temelji na kompetencah (*Competency based approach*), je imel pomemben učinek na izobraževanje in razvoj učiteljev in ga je mogoče danes opaziti v številnih državah (Christie in O'Brien, 2005). Taki standardi se nanašajo na kompetence, ki so pričakovane v različnih fazah učiteljeve kariere in zagotavljajo okvir za razvoj programov poklicnega razvoja. Na primer v

priročniku Nacionalnega centra za zunanje vrednotenje izobraževanja v Republiki Hrvaški *Spremljanje in vrednotenje poklicnega razvoja učiteljev – kompetenčni pristop/ Podlaga za model licenciranja* (2014) avtorice Vizek Vidović, Domović in Marušić poudarjajo, da je nacionalni standard kvalifikacij za učitelje osnova za sistemsko zagotavljanje pridobivanja in razvijanja kompetenc skozi sistem licenciranja in relicenciranja. Po drugi strani pa je danes *holistična* ali *refleksivna praksa* prevladujoči pristop v izobraževanju in poklicnem razvoju učiteljev (Golby in Viant, 2007). Schönovi deli *Refleksivni praktik (Reflective Practitioner)* (1983) in *Izobraževanje refleksivnega praktika (Educating the Reflective Practitioner)* (1987) sta imeli precejšen vpliv na temeljna razmišljanja strokovnjakov za izobraževanje o refleksiji. Ta pristop se nanaša na različne prakse: od refleksije kot sestavnega dela spretnosti in sredstva za spodbujanje učinkovitega poučevanja pa vse do refleksije kot poglobljanja posameznikove zavesti o družbeni pravičnosti v izobraževalni praksi. Tudi ta holistični pristop je opisan kot reakcija na vladajoče javne politike glede usposabljanja in poklicnega razvoja učiteljev, ki razumejo učitelja kot tehnika, kar je pogled, ki promovira pristop, utemeljen na kompetencah.

Avtorji Creemers, Kyriakides in Antoniou (2013) opozarjajo na to, da se razprava ne sme omejevati na to klasično dihotomijo, ki se nanaša na vsebino, ter da je treba razviti *integrirani pristop k poklicnemu izobraževanju učiteljev*, ki bo usmerjen v izboljšani način razvrščanja dejavnikov, povezanih z vedenjem učiteljev v razredu. Zato ti avtorji menijo, da je v ta namen treba ne samo spodbujati refleksijo in razumevanje prakse, temveč upoštevati tudi raziskovanje o učinkovitosti učiteljev. Če se navežemo na predhodno razpravo o dominantnih pristopih pri raziskovanju poklicnega razvoja, ti avtorji trdijo, da lahko oba pristopa integriramo v en dinamični pristop, da bi odpravili njune glavne slabosti. Pri izobraževanju in poklicnem izpopolnjevanju učiteljev bi poudarek na katerem koli od teh dveh pristopov, če pri tem ne bi upoštevali tudi drugega, težko prinesel dobre rezultate. V tej dinamični perspektivi je pomemben element uporaba preverjenih teoretičnih modelov učinkovitosti učiteljev, ker bi s tem učiteljem pomagali, da se postopoma usmerijo od preprostih k specifičnim kompetencam (Creemers in sodelavci, 2013, str. 10). Tudi Meijer, Korthagen in Vasalos (2009) poudarjajo, da je ločevanje med obema pristopoma neplodno in da bi bilo smiselno združiti prednosti obeh pristopov za spodbujanje poklicnega razvoja. Ključno vprašanje je torej, kako bi lahko skladno s tem v izobraževanju učiteljev spodbujali razvoj potrebnih kompetenc ter kdo so učitelji in kaj jih motivira in navdihuje pri delu.

Vendar pa je veliko raziskovalcev s področja poklicnega razvoja kritičnih do eklektičnega pristopa, ki se na področju poklicnega izobraževanja učiteljev pogosto

odraža ravno v kombiniranju elementov obeh dominantnih tradicij na različne načine (npr. Donmoyer, 1996). Čeprav raziskovalci namreč na splošno menijo, da sta omenjeni tradiciji koristni pri analizi implikacij za izobraževanje učiteljev in poučevanje, opozarjajo tudi na njuno neenakost, prepletenost in protislovnost.

Po Grimmett (2014) so sedanja globalna raziskovanja usmerjena v tisto, česar se strokovnjaki *učijo* s sodelovanjem pri dejavnostih poklicnega razvoja, pri tem pa zanemarjajo težave, s katerimi se učitelji pogosto soočajo pri prenosu tistega, kar je bilo naučeno s praktično uporabo. Grimmett (2014) je z uporabo kulturno-ološko-zgodovinske teorije kot metodološkega in analitičnega okvira za razumevanje institucionalne prakse poklicnega razvoja odkrila sistem pomembnih odnosov, ki so potrebni za zagotavljanje pogojev, v katerih učitelji lahko razvijejo edinstvene koncepte, ki jih je mogoče zavestno uporabljati pri načrtovanju, izvedbi in reflektivnem vrednotenju novih načinov delovanja, ne samo zato, da bi se spremenilo njihovo poučevanje, temveč tudi zato, ker bi to prispevalo k razvoju njihovih učencev in družin, šol in kolegov, pa tudi širše vzgojno-izobraževalne stroke. Poklicni razvoj ne poteka v vakuumu in pomembno je, da vključuje ostale elemente v širšem kontekstu (kot so poklicna identiteta, značilnosti okolja, družbene okoliščine razvoja in motivi za vključevanje v programe poklicnega razvoja), ki lahko ravno tako vplivajo na institucionalno prakso poklicnega razvoja. Tradicionalni poklicni razvoj, kot izpostavlja Grimmett (2014, str. 163–164), poteka zunaj razredne prakse učitelja, namesto **znotraj** prakse poklicnega razvoja **z** učitelji **v** njihovi praksi.

Kot je razvidno iz predhodno obravnavanih pristopov, avtorji poudarjajo številne značilnosti poklicnega razvoja, odvisno od perspektive, iz katere izhajajo pri svojem proučevanju. Da bi dobili čim ustrežnejšo, s tem pa tudi celovitejšo sliko o izobraževalnih potrebah, bi bilo pri raziskovanju poklicnega razvoja učiteljev treba kombinirati različne pristope, pri tem pa upoštevati tudi specifičnosti raziskovane tematike.

2.2 Namen empiričnega raziskovanja

V okviru proučevanja poklicnega razvoja učiteljev smo želeli ugotoviti, kako učitelji ocenjujejo stopnjo svoje usposobljenosti za delovanje na nekaterih temeljnih področjih. Zanimalo nas je, kako ocenjujejo svojo usposobljenost za vnašanje novih spoznanj v svoje vzgojno-izobraževalno delo in refleksijo lastne pedagoške prakse, za vzpostavljanje konstruktivnega dialoga s svojimi kolegi, za mentoriranje učiteljev pripravnikov in študentov na praksi, za konstruktivno delovanje

na raziskovalno-vzgojnih projektih, za vzpostavljanje partnerskega sodelovanja z drugimi šolami, institucijami in raznimi strokovnjaki ter za sodelovanje s starši. V zvezi s tem nas je zanimalo še, ali se razlikujejo v ocenah usposobljenosti v odvisnosti od let poučevanja in ali se pojavljajo razlike v rezultatih med hrvaškimi in slovenskimi učitelji.

2.3 Metoda

Uporabili smo deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo. V procesu dvostopenjskega vzorčenja smo najprej z naključno izbiro iz vsake regije na Hrvaškem in v Sloveniji izbrali določeno število osnovnih šol (glede na skupno število vseh šol v regiji), potem pa smo v vzorec poskušali zajeti vse učitelje izbrane šole.

Poskušali smo torej ugotoviti, kako učitelji ocenjujejo svojo usposobljenost na različnih področjih svojega poklicnega delovanja, in v zvezi s tem smo oblikovali sedem trditev, ki sestavljajo lestvico usposobljenosti. Pri sestavljanju lestvice usposobljenosti učiteljev za poklicno delovanje smo uporabili teoretična izhodišča tako, da so izjave osmišljene na podlagi pregleda teorije in dosedanjih raziskav o osnovnih področjih poklicnega delovanja učiteljev (Marentič Požarnik, Kalin, Šteh in Valenčič Zuljan, 2005; Peklaj, Kalin, Pečjak, Puklek Levpušček, Valenčič Zuljan, Ajdišek, 2009; Muršak, Javrh in Kalin, 2011). Učitelji so za vsako izjavo morali oceniti lastno usposobljenost na 5-stopenjski lestvici (1 – nisem usposobljen, 2 – slabo sem usposobljen, 3 – delno sem usposobljen, 4 – dobro sem usposobljen, 5 – zelo dobro sem usposobljen). Na to vprašanje je odgovorilo skupaj 1755 učiteljev, od tega 1010 (57,5 %) hrvaških in 745 (42,5 %) slovenskih. Za preverjanje factorske strukture in merskih karakteristik lestvice o usposobljenosti učiteljev za poklicno delovanje je bila opravljena eksploratorna factorska analiza z metodo glavnih komponent. Po Guttman-Kaiserjevem kriteriju (lastna vrednost je večja od 1) in po kriteriju Scree-testa je ugotovljen obstoj enega dejavnika, ki pojasnjuje 49,55 % skupne variance. Enofactorsko strukturo smo dobili tako na hrvaškem kot na slovenskem vzorcu, pri čemer odstotek pojasnjene variance na hrvaškem vzorcu znaša 51,27 %, na slovenskem pa 46,82 %. V tabeli 2.1. je prikazana factorska nasičenost in komunalitete, Eigen-vrednosti in odstotek pojasnjene variance za factorske analize, opravljene na skupnem vzorcu, potem pa še posebej na hrvaškem in slovenskem vzorcu.

Tabela 2.1: Rezultati faktorске analize lestvice usposobljenosti učiteljev za poklicno delovanje

| | Skupaj | | HR | | SLO | |
|--|----------------------|--------------|----------------------|--------------|----------------------|--------------|
| | Faktorska nasičenost | Komunalitete | Faktorska nasičenost | Komunalitete | Faktorska nasičenost | Komunalitete |
| Vzpostavljanje partnerskega sodelovanja z drugimi šolami in institucijami ter z različnimi strokovnjaki. | 0,77 | 0,59 | 0,79 | 0,62 | 0,72 | 0,52 |
| Premišljeno vključevanje novih spoznanj v svoje vzgojno-izobraževalno delo. | 0,76 | 0,58 | 0,78 | 0,60 | 0,73 | 0,54 |
| Konstruktivno delovanje v raziskovalno-razvojnih projektih. | 0,75 | 0,57 | 0,76 | 0,58 | 0,74 | 0,54 |
| Sodelovanje s starši. | 0,69 | 0,47 | 0,70 | 0,49 | 0,67 | 0,45 |
| Analiza dobrih in šibkih strani svojega vzgojno-izobraževalnega dela. | 0,68 | 0,46 | 0,70 | 0,49 | 0,64 | 0,41 |
| Mentoriranje študentov na praksi in učiteljev pripravnikov. | 0,65 | 0,42 | 0,64 | 0,42 | 0,67 | 0,45 |
| Vzpostavljanje konstruktivnega dialoga s svojimi kolegi. | 0,62 | 0,39 | 0,63 | 0,40 | 0,61 | 0,37 |
| Lastna vrednost | 3,47 | | 3,59 | | 3,28 | |
| % pojasnjene variance | 49,55 | | 51,27 | | 46,82 | |

Iz tabele 2.1 je razvidno, da je dobljeni faktor nasičen z izjavami, ki se nanašajo na usposobljenost učiteljev za vzpostavljanje partnerskega sodelovanja z drugimi šolami, institucijami in strokovnjaki, za premišljeno vključevanje novih spoznanj v svoje vzgojno-izobraževalno delo, za konstruktivno delovanje v raziskovalno-razvojnih projektih, za sodelovanje s starši, za analizo dobrih in šibkih strani svojega vzgojno-izobraževalnega dela, za mentoriranje študentov na praksi in učiteljev pripravnikov ter za vzpostavljanje konstruktivnega dialoga s svojimi kolegi. Rezultati omogočajo izračun linearnega kompozita lestvice oziroma skupnega povprečnega rezultata vseh izjav na lestvici usposobljenosti za poklicno delovanje. Koeficient zanesljivosti tipa notranje konsistence kaže na visoko zanesljivost lestvice, tako na celotnem vzorcu (Cronbach $\alpha = 0,82$), kakor tudi na podvzorcju hrvaških učiteljev (Cronbach $\alpha = 0,83$) in podvzorcju slovenskih učiteljev (Cronbach $\alpha = 0,80$).

2.4 Rezultati in diskusija

Usposobljenost učiteljev za poklicno delovanje

Rezultati kažejo, da učitelji na lestvici usposobljenosti za poklicno delovanje v povprečju ocenjujejo, da so dobro usposobljeni ($M = 3,85$, $SD = 0,56$, $n = 1.755$). Zanimalo nas je, ali obstajajo statistično pomembne razlike v presoji lastne usposobljenosti med hrvaškimi in slovenskimi učitelji. Rezultati opravljenega t-testa za neodvisne vzorce kažejo na pomembno razliko na ravni 0,05 pri samooceni stopnje poklicne usposobljenosti med hrvaškimi in slovenskimi učitelji, pri čemer se hrvaški učitelji ocenjujejo za malo bolj usposobljene kot slovenski.

Tabela 2.2: Deskriptivni podatki lestvice usposobljenosti učiteljev za poklicno delovanje na skupnem, hrvaškem in slovenskem vzorcu ter razlike med Hrvaško in Slovenijo

| | Skupaj | HR | SLO | |
|----------|--------|------|------|--------------|
| n | 1755 | 1010 | 745 | |
| Min | 1,71 | 1,71 | 2,00 | |
| Max | 5,00 | 5,00 | 5,00 | |
| M | 3,85 | 3,88 | 3,82 | t=2,11* |
| SD | 0,56 | 0,59 | 0,51 | df=1700 |
| α | 0,82 | 0,83 | 0,80 | Cohen d=0,10 |

* $p < 0,05$

Zanimalo nas je tudi, kako ocenjujejo lastno usposobljenost po posameznih izjavah, kar je prikazano v tabeli 2.3 (na naslednji strani).

Ugotovili smo, da tako hrvaški kakor tudi slovenski učitelji v povprečju zelo visoko ocenjujejo svojo usposobljenost na vseh navedenih področjih delovanja. Pojavlja se vprašanje, ali so bili učitelji realni pri ocenjevanju svoje usposobljenosti in so v povprečju dobro usposobljeni za delovanje na vseh sedmih področjih ali pa so težili k zaželenim odgovorom in se prikazali v malo lepši luči. Statistično pomembne razlike med hrvaškimi in slovenskimi učitelji so se pokazale pri usposobljenosti za vzpostavljanje konstruktivnega dialoga s svojimi kolegi ($M = 4,23$: $M = 4,12$), za analizo šibkih in dobrih plati svojega vzgojno-izobraževalnega dela ($M = 4,01$: $M = 3,88$) in za vzpostavljanje partnerskega sodelovanja z ostalimi šolami, institucijami in strokovnjaki ($M = 3,54$: $M = 3,45$). Lahko se vprašamo, ali so bili slovenski učitelji nekoliko bolj kritični pri presoji svoje usposobljenosti. V povprečju so slovenski učitelji najnižje ocenili svojo usposobljenost ravno pri vzpostavljanju partnerskega sodelovanja z drugimi šolami in institucijami oziroma na področju povezovanja in sodelovanja s širšo skupnostjo. V Sloveniji je bila jeseni leta 2014

Tabela 2.3: Deskriptivni podatki posameznih izjav lestvice usposobljenosti učiteljev za poklicno delovanje in razlike med Hrvaško in Slovenijo

| | Skupaj | | | HR | | | SLO | | | Cohen d | | |
|---|--------|------|------|------|------|------|-----|------|------|---------|------|------|
| | n | M | SD | n | M | SD | n | M | SD | | t | df |
| Analiza dobrih in slabih strani svojega vzgojno-izobraževalnega dela | 1852 | 3,96 | 0,64 | 1093 | 4,01 | 0,67 | 759 | 3,88 | 0,60 | 4,10*** | 1850 | 0,19 |
| Vzpostavljanje konstruktivnega dialoga s svojimi kolegi | 1854 | 4,19 | 0,63 | 1093 | 4,23 | 0,63 | 761 | 4,12 | 0,63 | 3,66*** | 1633 | 0,18 |
| Mentoriranje študentov na praksi in učiteljev pripravnikov | 1828 | 3,58 | 1,09 | 1072 | 3,56 | 1,13 | 756 | 3,61 | 1,03 | -0,95 | 1708 | |
| Premišljeno vključevanje novih spoznanj v svoje vzgojno-izobraževalno delo | 1842 | 4,01 | 0,68 | 1083 | 4,01 | 0,71 | 759 | 4,00 | 0,65 | 0,35 | 1711 | |
| Konstruktivno delovanje v raziskovalno-razvojnih projektih | 1844 | 3,49 | 0,86 | 1085 | 3,49 | 0,91 | 759 | 3,48 | 0,79 | 0,13 | 1753 | |
| Vzpostavljanje partnerskega sodelovanja z drugimi solami in institucijami ter z različnimi strokovnjaki | 1839 | 3,50 | 0,90 | 1080 | 3,54 | 0,93 | 759 | 3,45 | 0,86 | 2,03* | 1705 | 0,10 |
| Sodelovanje s starši | 1821 | 4,23 | 0,72 | 1064 | 4,26 | 0,75 | 757 | 4,18 | 0,68 | 2,20* | 1712 | 0,11 |

* p<0,05

*** p<0,001

opravljena kvantitativna in kvalitativna empirična študija o sodelovanju osnovnih šol z različnimi partnerji iz skupnosti v več kot polovici vseh slovenskih osnovnih šol ($n = 245$; 54 % vseh osnovnih šol) (Gregorčič Mrvar, Kalin, Mažgon, Muršak in Šteh, 2016; Šteh, Kalin in Gregorčič Mrvar, 2015). Pri oceni sodelovanja šole s skupnostjo je tako pri manjših kakor tudi pri večjih šolah moč opaziti različno intenzivnost sodelovanja, pri čemer ni nepomembno, da je sodelovanje v večji ali manjši meri prisotno na vseh področjih, ki smo jih raziskovali, in sicer na ravni lokalne skupnosti kot tudi na širši družbeni in mednarodni ravni. Na podlagi opisanih primerov dobre prakse, ki so jih navedli ravnatelji, pa smo ugotovili, da jim le redko uspe vzpostaviti partnersko sodelovanje v skladu s temeljnimi značilnostmi, kakor na primer izpostavljajo Sheridan, Napolitano in Swearer (2002) ter Epstein (1995). Treba pa je poudariti, da nekaterim to uspeva, in sicer na zelo različne načine. Med ovirami za sodelovanje med šolami in okoljem ravnatelji v največji meri izpostavljajo: pomanjkanje časa, preobremenjenost strokovnih delavcev šole oziroma posameznikov iz skupnosti in dejstvo, da ni ustreznih finančnih, prostorskih in materialnih virov. Precej velik delež ovir ravnatelji pripisujejo pomanjkanju osebja v šoli in institucijah iz skupnosti, ki bi se ukvarjalo s sodelovanjem. Pogost problem je tudi preveč organizacijskega dela, potrebnega za medsebojno sodelovanje. Možno je, da se učitelji na tem področju svojega poklicnega delovanja ne angažirajo toliko tudi zato, ker se za to čutijo manj usposobljeni v primerjavi z ostalimi področji svojega delovanja.

Tako hrvaški kot tudi slovenski učitelji so poleg omenjenega področja najnižje ocenili povprečno stopnjo usposobljenosti na področju konstruktivnega delovanja v raziskovalno-razvojnih projektih ter pri mentoriranju učiteljev pripravnikov in študentov na praksi. Zagotovo niso vsi učitelji usposobljeni za mentoriranje, niti ne prevzemajo te vloge. Ravno tako je mogoče, da učitelji v nekoliko manjši meri razumejo sodelovanje pri različnih raziskovalno-razvojnih projektih in vzpostavljajo sodelovanja s širšo družbeno skupnostjo kot eno svojih ključnih nalog.

Zanimalo nas je tudi, ali se učitelji razlikujejo pri oceni svoje usposobljenosti glede na leta poučevanja. Učitelje smo glede na leta poučevanja najprej razdelili v 5 kategorij v skladu z razvojem kariere učiteljev po Hubermanovem modelu in S-modelu, ki upošteva slovenske posebnosti (Javrh, 2006; Javrh, 2008; Javrh in Jamšek, 2008). Oba modela izhajata iz podmene, da ima karierni razvoj učiteljev nekaj glavnih obdobj (zgodnje obdobje kariere, ko učitelj vstopa v stroko, srednje obdobje kariere, ko gre skozi nekaj pomembnih faz in se stabilizira, in na koncu zrelo obdobje kariere, ko se počasi začne razbremenjevati in gre v pokoj), in da obstajajo »harmonične« in »problematične« poti razvoja kariere učiteljev (Javrh,

2008). Vendar pa so se med švicarsko in slovensko študijo pokazale določene razlike. Oba modela predpostavljata naslednje faze (Javrh, 2006; Javrh, 2008; Javrh in Jamšek, 2008):

1. Vstop v proces poučevanja (do 3 let poučevanja), ki zaznamuje preživetje in odkrivanje: učitelji preizkušajo različne vloge v stroki, borijo se za preživetje, pretirano se ukvarjajo sami s seboj in z občutki neprimernosti ter z veliko razliko med zahtevami in možnostmi, da jih uresničijo v razredu, medtem ko po drugi strani prevladujejo občutki ponosa zaradi pripadnosti strokovni skupini, občutki, da je poučevanje pravi poklic zanje in so polni navdušenja. Pri slovenskih učiteljih prihaja do hitrega zaključka te faze in prehoda v fazo stabilizacije.
2. Stabilizacija v stroki (od 4 do 6 let poučevanja): Huberman (1993 v Javrh, 2008) izpostavlja, da stabilizacija v karieri pomeni, da učitelj postane učitelj v lastnih očeh in v očeh drugih, pomeni pa tudi stabilizacijo v poučevanju – učitelj čuti olajšanje, večje zadovoljstvo in postaja vse bolj kompetenten. Javrh (2008) odkriva, da morajo slovenski učitelji ob samem vstopu v stroko razviti popolno samostojnost (veliko jih ne dobi ustrezne podpore ravnateljev in mentorjev), in prej ko prebrodijo začetniški šok, hitreje razvijejo občutek samozavesti in suverenosti. To ima lahko dobre, pa tudi slabe strani. Nekateri učitelji namreč zavzamejo izrazito individualistično držo in ne vzpostavljajo tesnejših vezi s kolegi. Obstaja pa tudi skupina učiteljev, ki se že v tem obdobju odprejo do okolja in poskušajo izmenjati izkušnje s kolegi iz stroke.
3. Poklicna aktivnost in eksperimentiranje ali neželjeno drsenje v negotovost (od 7 do 18 let poučevanja): v srednjem obdobju kariere so mogoče različne poti – v smeri poklicne rasti ali naraščajoče negotovosti, nezadovoljstva in strahu pred rutino. Najpomembnejši so trije vidiki poklicne rasti: učitelj v razredu suvereno preizkuša različne pristope, zaveda se institucionalnih preprek, zato poskuša z aktivnostjo vnesti spremembe, išče izzive in želi biti vključen v širše projekte. Podporni dejavniki za premagovanje težav so predvsem skupinsko delo s kolegi in stalno strokovno izpopolnjevanje. Lahko pa se zgodi, da učitelj preživi travmatično izkušnjo, ki ga odvede v izolacijo in negotovost. Posebnost S-modela je, da nekateri učitelji že v tem obdobju izpostavljajo izrazite opise izgorelosti, in sicer predvsem tisti, ki so se obremenili s številnimi napornimi nalogami.
4. Učitelj doseže sproščenost ali čuti vse večjo nemoč (od 19 do 30 let poučevanja). Med 43. in 54. letom starosti se pričinja prvi del pozne kariere in Huberman (1993 v Javrh, 2008) razlikuje dve možni poti – sproščenost ali konservativnost. Na eni strani opisuje vedrega učitelja, ki sprejema samega sebe in

nima več potrebe po dokazovanju, manj se angažira, cilje pa preoblikuje in jih zmanjšuje v bolj uresničljive. Na drugi strani pa opisuje učitelje, ko se iz faze negotovosti umaknejo v zagrenjenost ali pa v konservativnost – skeptični so do inovacij in reform, trudijo se ohraniti pridobljeno, temu pa sledi zagrenjen umik. S-model se tukaj v več točkah odmika od izvirnega modela. Učitelje, ki se gibljejo v neželeni smeri razvoja, bolj zaznamujejo značilnosti, kot so resignacija, zlom ali izgorelost, kakor pa konservativnost, ki jo opisuje Huberman, zato Javrh (2008) to fazo imenuje faza nemoči. Med slovenskimi učitelji se oblikuje tudi nova skupina učiteljev, ki svoje poklicno delovanje nadaljujejo drugače – v smeri kritične odgovornosti.

5. Sproščeno ali zagrenjeno postopno izpreganje (od 31 do 40 let poučevanja): tako vedri kakor tudi zagrenjeni učitelji začnejo izstopati iz prvih vrst in ne prevzemajo več večjih obveznosti, obremenitev in odgovornosti, vendar vedri učitelji ostajajo »profesionalni do konca«, vzdržujejo energijo za kakovostno delo, medtem ko so zagrenjeni učitelji kritični, pesimistični, predvsem pa vidno utrujeni in izčrpani. V S-modelu je posebnost, da posamezni sproščeni učitelji še vedno ostajajo precej angažirani, ohranjajo »živ« stik z učenci in še vedno eksperimentirajo.

Predpostavili smo, da pri razporejanju učiteljev v skupine glede na leta poučevanja izhajamo iz obdobj, predvidenih v opisanih modelih, in predvidevamo, da je položaj hrvaških in slovenskih osnovnošolskih učiteljev, kljub določenim razlikam, v obeh šolskih sistemih precej podoben. Zaradi majhne zastopanosti dveh skrajnih kategorij smo združili učitelje začetnike s tistimi, ki poučujejo že 4 do 6 let, medtem ko smo učitelje, ki poučujejo že več kot 31 let, pridružili tistim, ki poučujejo od 19 do 30 let. V S-modelu (Javrh, 2008) se je izkazalo, da je veliko učiteljev hitro zaključilo prvo fazo vstopanja v poučevanje in prešlo v fazo stabilizacije, kjer so morali takoj razviti svoje samostojno delovanje, kar upravičuje združitev prvih dveh faz. Pri zadnjih dveh fazah gre predvsem za to, da se pozitivna smer razvoja nadaljuje v sproščeno izpreganje, negativna pa v zagrenjeno izpreganje.

Na podlagi tega smo anketirance razdelili v tri skupine glede na delovno dobo: a) do 6 let, b) od 7 do 18 let in c) od 19 let naprej. O stopnji svoje usposobljenosti je presojalo 244 (69,9 %) hrvaških in 105 (30,1 %) slovenskih učiteljev, ki poučujejo do 6 let, 391 (58,4 %) hrvaških in 278 (41,6 %) slovenskih učiteljev, ki poučujejo od 7 do 18 let, in 359 (50,8 %) hrvaških in 347 (49,2 %) slovenskih učiteljev, ki poučujejo več kot 19 let.

Z analizo variance smo preverili razlike v usposobljenosti učiteljev za poklicno delovanje glede na delovno dobo, tako na skupnem vzorcu kakor tudi na

podvzorcih hrvaških in slovenskih učiteljev. Rezultati opravljene analize so navedeni v tabeli 2.4. Glede na to, da na skupnem vzorcu ni bil izpolnjen predpogoj homogenosti variance, preverjen z Levenovim testom, so v tabeli prikazani rezultati Welchovega testa in Games–Howellovega *posthoc* testa. Rezultati kažejo, da obstaja pomembna razlika pri samooceni stopnje poklicne usposobljenosti glede na delovno dobo, tako na skupnem vzorcu, kakor tudi na podvzorcih, pri čemer se kot najbolj usposobljeni ocenjujejo učitelji, ki imajo 19 in več let delovne dobe, manj učitelji, ki imajo od 7 do 18 let delovne dobe, najmanj pa učitelji, ki imajo do 6 let delovne dobe.

Tabela 2.4: Razlike v usposobljenosti učiteljev za poklicno delovanje glede na delovno dobo

| Samoocena stopnje poklicne usposobljenosti | SKUPAJ | | | HRVAŠKA | | | SLOVENIJA | | |
|--|--------|----------------|-----------------------------------|---------|----------------|-----------------------------------|-----------|----------------|-----------------------------------|
| | n | M (SD) | F _(2,885) (η^2) | n | M (SD) | F _(2,991) (η^2) | n | M (SD) | F _(2,727) (η^2) |
| 1) do 6 let | 349 | 3,65 (0,61) | | 244 | 3,72 (0,62) | | 105 | 3,5 (0,56) | |
| 2) 7 do 18 let | 669 | 3,85 (0,54) | 33,12*** (0,04) | 391 | 3,89 (0,58) | 14,32** (0,03) | 278 | 3,8 (0,48) | 32,30** (0,08) |
| 3) 19 let in več | 706 | 3,96 (0,51) | | 359 | 3,97 (0,54) | | 347 | 3,94 (0,48) | |

**p<0,01

***p<0,001

Razlike so pričakovane, saj učitelji z več leti poučevanja povprečno višje ocenjujejo svojo usposobljenost (gl. tabelo 2.4). To lahko pričakujemo zlasti, če gre večina učiteljev v zeleni smeri poklicnega razvoja in jih v zrelem obdobju kariere (z več kot devetnajstimi leti poučevanja) označuje angažirano in kritično delovanje, ki se potem nadaljuje v sproščenem izpreganju. Ti učitelji so dosegli določeno stopnjo avtonomije, delujejo premišljeno in odgovorno v skladu s svojimi pogledi in vrednotami (Javrh 2008), torej lahko pričakujemo, da bodo tudi svojo usposobljenost na ključnih področjih delovanja učiteljev ocenili visoko. Ta težnja je jasno izražena tako pri hrvaških kot pri slovenskih učiteljih.

2.5 Sklep

Poklicni razvoj učiteljev zahteva ustrezno institucionalno, administrativno in organizacijsko strukturo, ki priznava pomembnost njihovega stalnega učenja in spodbujanja razvoja na individualni in institucionalni ravni. Za stalno izobraževanje učitelj potrebuje določene spretnosti, odločitev za poklicno rast in ustrezno klimo znotraj institucije, ki podpira razvoj in učenje. Poklicni razvoj učiteljev vidimo kot

vseživljenjski proces učenja in razvoja na osebnem, družbenem in ožjem strokovnem področju. Pri tem je pomembno, kako učitelj vidi svojo usposobljenost in kako ocenjuje možnosti za svoje poklicno delovanje v smeri kritičnega, neodvisnega in odgovornega odločanja in delovanja. V raziskavi smo ugotovili, da učitelji z več leti poučevanja in izkušenj v povprečju višje ocenjujejo tudi svojo usposobljenost za poklicno delovanje na različnih področjih – to se je pokazalo tako na podzorcema hrvaških kot tudi pri slovenskih učiteljih. Hrvaški učitelji so celo pri vseh navedenih trditvah nekoliko višje ocenjevali svojo usposobljenost kakor slovenski učitelji (razen pri usposobljenosti za mentoriranje učencev na praksi in učiteljev pripravnikov; vendar pri tej trditvi ni statistično pomembnih razlik med obema podzorcema učiteljev). Statistično pomembne razlike pri ocenah usposobljenosti učiteljev za poklicno delovanje so se pokazale med hrvaškimi in slovenskimi učitelji pri usposobljenosti za analizo dobrih in slabih strani svojega vzgojno-izobraževalnega dela, za vzpostavljanje konstruktivnega dialoga s svojimi kolegi, vzpostavljanje partnerskega sodelovanja z drugimi šolami in institucijami ter za sodelovanje s starši. Ugotovili smo, da so pri vseh teh trditvah hrvaški učitelji nekoliko višje ocenjevali svojo usposobljenost. Gre za pomembna področja vzpostavljanja komunikacije z zunanjimi deležniki, s katerimi šola sodeluje pri izvajanju svojega poslanstva in ki pomembno prispevajo k vzpostavljanju pogojev za kakovostno šolsko klimo in kulturo ter poklicni razvoj učiteljev. Ena od značilnosti t. i. novega profesionalizma, ki sta jo utemeljila Niemi in Kohonen (1995), je ravno sposobnost za sodelovanje z drugimi, ki presega okvire posamezne šole in učiteljevo poslanstvo vidi v spreminjanju kulture širše družbe, v kateri učitelj deluje in raziskuje. Sposobnost refleksije svojega vzgojno-izobraževalnega dela oziroma analize dobrih in slabih strani svojega vzgojno-izobraževalnega dela je pomemben dejavnik in pogoj za poklicni razvoj. Zanimivo je, da so tako hrvaški kot tudi slovenski učitelji v vseh trditvah razmeroma visoko ocenili svojo usposobljenost za poklicno delovanje (na petstopenjski Likertovi lestvici je bila najnižja povprečna ocena pri hrvaških učiteljih 3,49, pri slovenskih pa 3,45), tako da bi se lahko vprašali, ali so bili učitelji dovolj kritični pri ocenjevanju svoje usposobljenosti. Učitelji so najnižje ocenili svojo usposobljenost za delovanje v raziskovalno-razvojnih projektih, mentoriranje učencev na praksi in učiteljev-pripravnikov ter za vzpostavljanje partnerskega sodelovanja z drugimi šolami in institucijami. Domnevamo, da so to področja, na katerih bi bilo smiselno v prihodnje učitelje bolj spodbujati in podpirati. Zavedamo se, da so to hkrati tudi področja, ki zahtevajo nekaj več znanja, spretnosti in inovativnosti ter, kar ni manj pomembno, tudi časa, ki ga niso prav vsi učitelji pripravljene nameniti taki vrsti strokovnega delovanja, saj ga raje namenjajo svojim osnovnim nalogam in poslanstvu.

Vzdrževanje visoke stopnje učiteljeve usposobljenosti za delovanje na ostalih področjih ravno tako zahteva ustrezno podporo vodstva šole in skupno učenje s kolegi – tako v posameznih šolah kakor tudi v širšem prostoru. Čeprav ostaja dvom, ali so učitelji pri svojih ocenah težili k družbeno zaželenim odgovorom, je treba verjeti njihovi oceni o usposobljenosti za različna področja njihovega delovanja, saj se je pokazalo, da so učitelji svojo usposobljenost za delovanje na nekaterih področjih strokovnega delovanja ocenjevali nekoliko nižje kakor ostale.

Na podlagi teoretičnih izhodišč lahko poudarimo, da je pomembno vzpostavljati take pogoje in delovne možnosti, ki spodbujajo refleksijo učiteljev na različnih področjih njihovega delovanja in jim omogočajo izboljšanje njihove prakse. Samo sistematična analiza lastne prakse (izkušnje) lahko vodi k ozaveščanju subjektivnih pojmovanj učiteljev in k postopni spremembi vzgojno-izobraževalnega delovanja v razredu kakor tudi na ostalih področjih poklicnega delovanja učiteljev (kot je na primer mentorsko delo, raziskovanje svojega poučevanja, partnerstvo z zunanjimi institucijami ipd.). Samo tako bo učitelj postal refleksivni praktik in napredoval v svojem kritičnem, neodvisnem ter odgovornem odločanju in delovanju.

Literatura

- Ball, D. L. in Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: toward a practice based theory of professional education. V L. Darling-Hammond in G. Sykes (Ur.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (str. 3–32). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bayer, M., Brinkkjær, U., Plauborg, H. in Rolls, S. (Ur.) (2009). *Teachers, Career Trajectories and Work Lives*. Dordrecht Heidelberg London New York: Springer.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International journal of educational research*, 35(5), 463–482.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today? *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445–457.
- Boekaerts, M. (2002). Bringing about change in the classroom: Strengths and weaknesses of the self-regulated learning approach. *Learning and Instruction*, 12(6), 589–604.
- Christie, F. in O'Brien, J. (2005). A continuing professional development framework for Scottish teachers: Steps, stages, continuity or connections? V A. Alexandrou, K. Field in H. Mitchell (Ur.), *The continuing professional development of educators* (str. 93–110). Oxford, UK: Symposium Books.

- Corcoran, T. B. (2007). *Teaching matters: How state and local policymakers can improve the quality of teachers and teaching*. Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education.
- Creemers, B. P. M. in Kyriakides, L. (2012). *Improving quality in education: Dynamic approaches to school improvement*. London: Routledge.
- Creemers, B. P. M., Kyriakides, L. in Antoniou, P. (2013). *Teacher Professional Development for Improving Quality of Teaching*. London: Springer.
- Creemers, B. P. M., Kyriakides, L. in Sammons, P. (2010). *Methodological advances in educational effectiveness research*. London/New York: Taylor& Francis.
- Čepić, R. (2009). Razvoj infrastrukture kontinuiranog učenja i stvaranja znanja: višestruke perspektive. *Pedagoški istraživanja*, 6 (1–2), 163–178.
- Čepić, R. in Krstović, J. (2011). Through lifelong learning and learning organisations towards sustainable future. *International Journal of Innovation and Learning*, 10 (2), 195–213.
- Čepić, R., Tatalović Vorkapić, S. in Svetić A. (2014). Kontinuirani profesionalni razvoj učitelja kao nužni preduvjet za inoviranje odgojno-obrazovnoga rada. V D. Hozjan (Ur.), *Izobraževanje za 21. stoljeće – ustvarjalnost v vzgoji in izobraževanju* (str. 83–101). Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales Ludus.
- Čepić, R., Tatalović Vorkapić, S., Lončarić, D., Andić, D. in Skočić Mihić, S. (2015). Considering Transversal Competences, Personality and Reputation in the Context of the Teachers' Professional Development. *International Education Studies*, 8 (2), 8–20. doi:10.5539/ies.v8n2p8.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- Day, C. (2013). Teacher Quality in the Twenty First Century: New Lives, Old Truths. V X. Zhu, K. Zeichner (Ur.), *Preparing Teachers for the 21st Century* (str. 21–38). Dodrecht, Heidelberg, London, NewYork: Springer.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kingston, A. in Gu, Q. (2007). *Teachers matter. Connecting work, lives and effectiveness*. Maidenhead: Open University Press.
- De Corte, E. (1996). Instructional psychology: Overview. V E. de Corte in F. E. Weinert (Ur.), *International encyclopedia of developmental and instructional psychology* (str. 491–549). NewYork: MacMillan.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teacher's professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38 (3), 181–199.

- Desimone, L. M., Smith, T. in Ueno, K. (2006). Are teachers who need sustained, content-focused professional development getting it? An administrator's dilemma. *Educational Administration Quarterly*, 42(2), 179–215. doi:10.1177/0013161X04273848
- Donmoyer, R. (1996). Educational research in an era of paradigm proliferation: What's a journal editor to do? *Educational Researcher*, 25(2), 19–25.
- Edwards, S. (2009). Beyond developmentalism: Interfacing professional learning and teachers' conceptions of sociocultural theory. V S. Edwards in J. Nuttall (Ur.), *Professional learning in early childhood settings* (str. 81–95). Rotterdam: Sense Publishers.
- Epstein, J. L. (1995). School/Family/Community Partnerships. *Phi Delta Kappan*, 76 (9), 701–712.
- Eraut, M. (1993). Teacher accountability: Why is it central in the teacher professional development. V L. Kremer-Hayon, H. C. Vonk in R. Fessler (Ur.), *Teacher professional development: A multiple perspective approach*. Amsterdam / Lisse: Swet & Zeitlinger B. V.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013–1055. doi:10.1111/0161-4681.00141.
- Flores, M. A., Rajala, R., Veiga Simao, A. M., Tornberg, A., Petrović, V., Jerković, I. (2007). Learning at Work. Potential And Limits For Professional Development. V J. Butcher in L. McDonald (Ur.) *Making a Difference. Challenges for Teachers, Teaching and Teacher Education* (str. 141–156). Rotterdam / Taipei: Sense Publisher.
- Fullan, M. G. (1990). Staff Development Innovation and Institutional Development. V B. Joyce (Ur.), *School Culture Through Staff Development* (str. 3–25). Virginia: ASCD.
- Fullan, M. G. (1995). The limits and the potential of professional development. V T. R. Guskey in M. Huberman (Ur.), *Professional development in education: New paradigms and practices* (str. 253–267). New York: Teachers College Press.
- Golby, M. in Viant, R. (2007). Means and ends in professional development. *Teacher Development*, 11 (2), 237–243. doi: 10.1080/13664530701414886.
- Grangeat, M. in Gray, P. (2007). Factors influencing teachers' professional competence development. *Journal of Vocational Education and Training*, 59 (4), 485–501. doi: 10.1080/13636820701650943.
- Gregorčič Mrvar, P., Kalin, J., Mažgon, J., Muršak, J. in Šteh, B. (2016). *Skupnost in šola: vrata se odpirajo v obe smeri*. Ljubljana: Znanstveno raziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

- Grimmett, H. (2014). *The Practice of Teachers' Professional Development: A Cultural-Historical Approach*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London/New York/ Toronto: Cassell/ Teachers College Press / University of Toronto Press.
- Hargreaves, A. in Fullan, M. G. (2012). *Professional capital: transforming teaching in every school*. New York/Ontario: Teachers College Press/Ontario Principals' Council.
- Hattie, J. (2012). The flow of the lesson – The Place of Feedback. V J. Hattie (Ur.), *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning* (str. 115–137). London: Routledge.
- Huberman, M. (1989). The professional life cycles of teachers. *Teacher College Record*, 91 (1), 31–58.
- Huberman, M. (1993). *The life of teachers*. New York: Teachers college press.
- Javrh, P. (2006). *Razvoj kariere učiteljev in njihovo izobraževanje*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Javrh, P. (2008). *Spremljanje in načrtovanje razvoja kariere učiteljev po S-modelu*. 1. izd. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Javrh, P. in Jamšek, D. (2008). *Spremljanje in načrtovanje razvoja kariere učiteljev po S-modelu. Priručnik*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Krolak-Schwerdt, S., Glock, S. in Böhmer, M. (Ur.) (2014). *Teachers' Professional Development: Assessment, Training, and Learning*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- Leavy, A. M., McSorley, F. A. in Boté, L. A. (2007). An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservice teachers' beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1217–1233.
- Marcelo, C. (2009). Professional Development of Teachers: past and future. *Sisifo / Educational Science Journal*, 08, 5–20. Dostopno na http://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/C_Marcelo_Professional_Development_Teachers.pdf; dostop 5. maja 2016.
- Marentič Požarnik, B., Kalin, J., Šteh, B. in Valenčič Zuljan, M. (2005). *Učitelji v prenovi – njihova strokovna avtonomija in odgovornost*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Meijer, P. C., Korthagen, F. A. J. in Vasalos, A. (2009). Supporting presence in teacher education: The connection between the personal and professional aspects of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25 (2), 297–308.
- Mok, Y. F. in Kwon, T. M. (1999). Discriminating participants and non-participants in continuing professional education: The case of teachers. *International Journal of Lifelong Education*, 18(6), 505–519. doi:10.1080/026013799293559.

- Muršak, J., Javrh, P. in Kalin, J. (2011). *Poklicni razvoj učiteljev*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Niemi, H. in Kohonen, V. (1995). *Towards new professionalism and active learning in teacher development: empirical findings on teacher education and induction*. Tampereen yliopisto, Tampere: University of Tampere.
- Pekljaj, C., Kalin, J., Pečjak, S., Puklek Levpušček, M., Valenčič Zuljan, M. in Ajdišek, N. (2009). *Učiteljske kompetence in doseganje vzgojnoizobraževalnih ciljev v šoli*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Putnam, R. T. in Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4–15. doi: 10.3102/0013189X029001004.
- Richardson, V. (1990). Significant and worth while change in teaching practice. *Educational Researcher*, 19 (7), 10–18.
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O. in Baumert, J. (2014). Professional Development Across the Teaching Career: Teachers' Uptake of Formal and Informal Learning Opportunities. V S. Krolak-Schwerdt, S. Glock in M. Böhmer (Ur.), *Teachers' Professional Development: Assessment, Training and Learning* (str. 97–121). Rotterdam/Boston/ Taipei: Sense Publishers.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sheridan, S. M., Napolitano, S. A. in Swearer, S. M. (2002). Best practices in school community partnerships. V A. Thomas in J. Grimes (Ur.), *Best practices in school psychology IV* (str. 321–336). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Sparks, D. in Loucks-Horsley, S. (1990). Models of Staff Development. V W. R. Houston (Ur.), *Handbook of Research on Teacher Education* (str. 234–251). New York: McMillan Pub.
- Šteh, B., Kalin, J. in Gregorčič Mrvar, P. (2015). Collaboration between elementary schools and the community with examples of good practice. *Sodobna pedagogika*, 66 (4), 28–47.
- Terhart, E. (1997). *Professional Development of Teachers: The Situation in Germany*. Invited keynote address, Presented at the 8th Conference of the International Study Association on Teacher Thinking (ISATT). Kiel, Germany.
- Valenčič Zuljan, M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 52 (2), 122–141.

- Vizek Vidović, V. (2011). Profesionalni razvoj učitelja. V V. Vizek Vidović (Ur.), *Učitelji i njihovi mentori – uloga mentora u profesionalnom razvoju učitelja* (str. 39–96). Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Vizek Vidović, V. in Velkovski, Z. (Ur.). (2013). *Teaching profession for the 21st century: Advancing Teacher Professionalism for Inclusive, Quality and Relevant Education – ATEPIE*. Belgrade: Centre for Education Policy. Dostopno na http://www.cep.edu.rs/public/teaching_profession_for_the_21st_century.pdf; dostop 1. decembra 2014.
- Vizek Vidović, V., Domović, V. in Marušić, I. (2014). *Praćenje i vrednovanje profesionalnoga razvoja – kompetencijski pristup / Podloga za model licenciranja*. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
- Wood, E. in Bennett, N. (2000). Changing theories, changing practice: Exploring early childhood teachers' professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 16 (5–6), 635–647.
- Zuzovsky, R. (1990). *Professional Development of Teachers: An Approach and its Application in Teacher Training*. Paper Presented at the 15th Annual Conference of ATEE, Limerick, Ireland.