

6 Sklepni razmislek

Jana Kalin in Renata Čepić

V prejšnjih poglavjih smo se usmerili na dva koncepta, ki sta ključna za učinkovit in sodoben poklicni razvoj učiteljev: učiteljev status in poklicne kompetence za razvoj transverzalnih kompetenc učencev v vzgojno-izobraževalnih praksah. Tem vprašanjem se v praksi posveča premalo pozornosti, pa tudi v znanstveni literaturi o tem ni celovitih študij. Po uvodnih teoretičnih in metodoloških izhodiščih je v drugem poglavju postavljen teoretično-konceptualni okvir, ki temelji na pregledu znanstveno relevantnih spoznanj o poklicnem razvoju učiteljev, izpostavljena so osnovna pojmovna določila in ključne značilnosti prevladujočih pristopov k poklicnemu razvoju, posebno pozornost pa smo namenili sodobnim vidikom, ki poudarjajo nekatere perspektive poklicnega razvoja. Tretje poglavje je posvečeno analizi dejavnikov, ki vplivajo na položaj in status učiteljskega poklica, proučili smo različne pristope k določanju statusa, probleme nepriznavanja učiteljskega poklica in implikacije opravljene analize za izboljšanje položaja učiteljev v stroki in družbi. V četrtem poglavju govorimo o samouravnavanju učenja kot pomembni transverzalni kompetenci, ki je kot del trenutno aktualnega predloga celovite kurikularne reforme na hrvaškem postala pomembna z uvajanjem medpredmetne teme »učenje učenja«. V petem poglavju posebno pozornost posvečamo vprašanjem inkluzivne izobraževalne politike in kompetencam učiteljev za inkluzivno izobraževanje.

V navedenih poglavjih znanstvene monografije pregled teorije nadgrajujemo z rezultati empiričnega raziskovanja, ki je, med drugim, imelo cilj raziskati izkušnje in odnos razrednih in predmetnih učiteljev na osnovnih šolah na Hrvaškem in v Sloveniji do poklicnega razvoja, statusa učiteljev ter transverzalne kompetence na področju samouravnavanja učenja in inkluzije.

V anketi je sodelovalo skupaj 1867 učiteljev, ki so pravilno izpolnili celoten vprašalnik: od tega je bilo 1103 (59,1 %) hrvaških in 764 (40,9 %) slovenskih osnovnošolskih učiteljev. Med drugim je bil rezultat raziskave tudi nabor preverjenih instrumentov, ki jih lahko uporabimo kot dobro empirično izhodišče za nadaljnje spremljanje te tematike. Razen že obstoječih vprašalnikov, ki so bili prevedeni v hrvaščino in slovenščino ter ustrezno prilagojeni – kot so lestvica mnenj učiteljev o samouravnavanju učenja (Self-Regulated Learning Teacher Belief Scale, SRLTB) (Lombaerts, DeBacker, Engels, Van Braak in Athanasou, 2009); in lestvica usposobljenosti učiteljev za izvedbo individualiziranega pouka, skrajšana različica lestvice Učiteljevi pogledi na potrebne spretnosti za poučevanje

raznolikih učencev (Teachers' perceptions of skills needed for teaching diverse students) (Avramidis, Bayliss in Burden, 2000) –, smo uporabili tudi izvirne vprašalnike, kot sta lestvica usposobljenosti učiteljev za poklicno delovanje in lestvica ugleda, ki smo ju sestavili na podlagi pregleda teorije in dosedanjih raziskav posameznega področja. Merske karakteristike vseh uporabljenih instrumentov in rezultati so opisani v poglavjih pričujoče monografije.

V sklepnem delu se bomo ozrli na pomembnejše rezultate naše raziskave ter v luči dobljenih rezultatov poskušali oblikovati predloge, ki bodo pomagali doseči zelene spremembe.

Poklicni razvoj učiteljev vidimo kot vseživljenjski proces učenja in razvoja na osebnem, socialnem 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. Svetovni nazor, odnos do sebe in drugih, pogled na odnos med posameznikom in šolo, družino in kulturo na splošno, izkušnje, ki temeljijo na znanju, odnosu do učne vsebine in načinov poučevanja, kot tudi vse izkušnje, ki so oblikovale idejo o tem, kaj je poučevanje in kaj vključuje delo učitelja, neposredno vplivajo na interpretacijo in pomembnost, ki jo učitelji pripisujejo svoji izkušnji poučevanja. V tem številni avtorji vidijo razlog, zakaj mnogi programi poklicnega razvoja nimajo pravega vpliva na spremembo prakse poučevanja, in zato tudi ne na znanje učencev. Zato je zelo pomembno razumeti, kako učitelji poklicno napredujejo in kateri pogoji prispevajo k tej rasti/napredku ter ga spodbujajo.

Rezultati so pokazali, da tako hrvaški kot slovenski učitelji v povprečju ocenjujejo, da so dobro usposobljeni, pri tem pa se odpira vprašanje, ali so bili učitelji realni pri ocenjevanju svoje usposobljenosti ali pa so težili k zelenim odgovorom. Pri tem hrvaški učitelji statistično pomembno višje ocenjujejo svojo usposobljenost kakor slovenski učitelji na vseh zajetih področjih delovanja (usposobljenost za analizo dobrih in slabih plati svojega vzgojno-izobraževalnega dela, vzpostavljanje konstruktivnega dialoga s svojimi kolegi, vzpostavljanje partnerskega sodelovanja z drugimi šolami in institucijami ter za sodelovanje s starši), razen glede usposobljenosti za mentoriranje učencev na praksi in učiteljev pripravnikov. Lahko bi se vprašali, ali so hrvaški učitelji res bolj kompetentni ali pa je njihova samoocena manj kritična oziroma ali so bili slovenski učitelji preveč kritični pri oceni svoje usposobljenosti v primerjavi s hrvaškimi učitelji.

Kljub relativno visokim ocenam lastne usposobljenosti za poklicno delovanje smo ugotovili, da hrvaški in slovenski učitelji najnižje ocenjujejo svojo usposobljenost

za delovanje v raziskovalno-razvojnih projektih, mentoriranje učencev na praksi in učiteljev pripravnikov ter za vzpostavljanje partnerskega sodelovanja z drugimi šolami in ustanovami. Navedeno nakazuje, da niso vsi učitelji usposobljeni za mentoriranje, niti ne prevzemajo te vloge. Prav tako je mogoče, da učitelji v nekoliko manjši meri razumejo sodelovanje pri različnih raziskovalno-razvojnih projektih in vzpostavljanje sodelovanja s širšo družbeno skupnostjo kot eno svojih ključnih nalog. Na podlagi tega je mogoče ugotoviti, da so to področja, na katerih bi bilo smiselno učitelje v prihodnje bolj spodbujati in podpirati.

Učitelji z več leti delovnih izkušenj v povprečju po pričakovanjih tudi višje ocenjujejo svojo usposobljenost za poklicno delovanje na različnih področjih. Ta tendenca je jasno izražena tako pri hrvaških kakor tudi pri slovenskih učiteljih. Tak rezultat predvsem lahko pričakujemo, če večina učiteljev napreduje v zeleni smeri poklicnega razvoja in jih v zrelem obdobju kariere (z več kot 19 leti poučevanja) označuje angažirano in kritično delovanje, ki se potem nadaljuje v sproščenem izpreganju. Tako tudi rezultati dosedanjih raziskav nakazujejo, da so ti učitelji dosegli določeno stopnjo avtonomije, delujejo premišljeno in odgovorno v skladu s svojimi pogledi in vrednotami, torej lahko pričakujemo, da bodo svojo usposobljenost na ključnih področjih delovanja učiteljev ocenili visoko.

Razvidno je, da se vloge in delo učitelja sčasoma povečujejo, medtem ko njihov status v primerjavi z drugimi poklici stagnira ali pa se slabša, kar potrjujejo tudi rezultati številnih različnih mednarodnih in nacionalnih poročil in študij. Lahko bi rekli, da so učitelji pogosto v precepu med visokimi pričakovanji družbe (verjetno tudi njih samih) in nizkim poklicnim spoštovanjem. Med številnimi dejavniki, ki neugodno vplivajo na družbeni položaj in status učiteljskega poklica, ki je v relativni hierarhiji poklicev na globalni ravni še naprej nizek, se posebej izpostavljajo problemi nizkih plač učiteljev, zaostajanje za plačami v gospodarstvu in negospodarstvu, nizek življenjski standard, število zaposlenih učiteljev, feminizacija stroke, nezadostna avtonomija in izključenost iz izobraževalnih politik, pomanjkanje nadzora nad vstopom v poklic, napačna predstava o delovnem času učiteljev oziroma splošno prepričanje, da učitelji delajo manj ur kot drugi strokovnjaki, in številni drugi dejavniki, ki se, po mnenju avtorjev, odražajo v položaju in statusu učiteljskega poklica.

Hrvaški učitelji se v večji meri kot slovenski strinjajo s tem, da je delo učiteljev med najpomembnejšimi v družbi, po drugi strani pa v še večji meri ocenjujejo, da ima delo učiteljev nizek ugled v družbi in da so učitelji slabše plačani od ostalih enako zahtevnih poklicev. Po drugi strani pa se hrvaški učitelji v manjši meri od slovenskih strinjajo s tem, da jim njihov poklic omogoča reden zaslužek in

finančno neodvisnost ter da jih starši in učenci spoštujejo. V tem smislu lahko sklepamo, da hrvaški osnovnošolski učitelji svoj ugled v družbi zaznavajo nižje kakor slovenski, čeprav svojo usposobljenost za poklicno delovanje ocenjujejo precej višje od slovenskih učiteljev. Hkrati torej ocenjujejo, da so dobro usposobljeni za svoje poklicno delovanje, vendar pa so nezadostno priznani v primerjavi s tem, koliko mislijo, da bi morali biti priznani. Takšno neskladje signalizira obstoj številnih dejavnikov, ki se odražajo v tem, kako učitelji sami ocenjujejo položaj in status svojega poklica. Omenjeno neskladje je vidno tudi pri slovenskih učiteljih, vendar je manj izrazito.

Rezultati pričujoče raziskave so pokazali, kako osnovnošolski učitelji rangirajo ugled svojega poklica v primerjavi z ugledom drugih poklicev, kot so vzgojitelj, srednješolski učitelj, univerzitetni profesor, zdravnik, medicinska sestra, odvetnik, podjetnik, novinar in gledališki igralec. Ugotovili smo, da tako hrvaški kot slovenski učitelji po stopnji ugleda najvišje uvrščajo poklic zdravnika, potem odvetnika in nato podjetnika. Poklic univerzitetnega profesorja je po stopnji ugleda uvrščen šele na četrto mesto (najvišje med pedagoškimi poklici). Skladno z rezultati drugih raziskav ne preseneča, da so hrvaški in slovenski učitelji najnižje uvrstili poklica vzgojitelja in osnovnošolskega učitelja. Med hrvaškimi učitelji tretje mesto na spodnjem delu lestvice ugleda zavzema srednješolski učitelj, med slovenskimi učitelji pa medicinska sestra. Rezultate naše raziskave potrjujejo tudi rezultati drugih raziskav, po katerih status učitelja variira v odvisnosti od sektorja izobraževanja. Splošna percepcija poklicnega statusa učitelja je »povprečna« v vseh izobraževalnih sektorjih, razen v visokem izobraževanju. Nižji status se pogosteje percipira za področje zgodnjega otroštva in strokovnega izobraževanja ter izobraževanja pomožnega učnega osebja. Vzgojiteljem, učiteljem v strokovnem izobraževanju in pomožnemu učnemu osebju se pripisuje nižji poklicni status v primerjavi z drugimi sektorji, posebej z visokim izobraževanjem. Znano je, da v predšolskem in osnovnošolskem izobraževanju prevladujejo ženske, raziskave pa so dokazale povezanost poklicnega statusa in plač kot tudi povezanost med feminizacijo učiteljskega poklica, nizkim statusom in nizkimi plačami.

Zaskrbljivo je dejstvo, da se hrvaški in slovenski učitelji v naši raziskavi najmanj strinjajo s tem, da jih spoštujejo učenci, ki so prvi »uporabniki« njihovega znanja. V tem kontekstu naj omenimo tudi, da je določena stopnja odgovornosti za ugled v družbi zagotovo v rokah samih učiteljev, in da oni sami s svojo kakovostjo in odličnostjo v poklicnem delovanju zagotovo lahko prispevajo k večjemu spoštovanju učencev in staršev do njih in njihovega poklica ter na ta način prispevajo k izboljšanju svojega ugleda, statusa in spoštovanja v družbi.

Ugled, status in spoštovanje so trije različni vidiki statusa stroke. Ugled definira javno mnenje oziroma javno percepcijo relativnega položaja poklica v hierarhiji poklicev in kaže na status kot kategorijo, v katero oblikovane skupine uvrščajo določen poklic in spoštovanje tistih, ki lahko opazujejo kakovosti, ki jih posamezniki kažejo pri svojem delu (percepcija poklica v javnosti zaradi osebnih kvalitete, ki jih posamezniki kažejo med opravljanjem osnovnih nalog oziroma njihova skrb, kompetentnost in predanost delu). Brez dvoma imajo določeno stopnjo odgovornosti tudi sami učitelji, ki lahko to spoštovanje tudi izboljšajo. Zadovoljstvo z izobraževanjem, blaginja učencev, predstava o vlogi otroka in vzgojitelja, sodelovanje in interes staršev – vse to so vidiki, ki jih učitelj lahko uresniči, odvisno od načina, kako se ukvarja z učenci in njihovimi starši, s tem pa učitelji lahko prispevajo tudi k zmanjševanju mita, da družba ne spoštuje učiteljev. Pričakujemo lahko, da bodo dinamične spremembe, ki se dogajajo v našem okolju, spodbudile potrebo po ustvarjanju takih izobraževalnih politik, v katerih bo prioriteta: izboljšati plače in pogoje dela, ki se kažejo kot najbolj kritični dejavniki, ki vplivajo na poklicni status in osebno samospoštovanje učiteljev, zagotoviti visoko kakovost izobraževanja učiteljev, možnosti poklicnega razvoja in razvoja kariere, zagotoviti akademsko svobodo, avtonomijo in sodelovanje pri odločanju, zagovarjati močan sistem javnega izobraževanja v lokalnih skupnostih in vzdrževati redni dialog med izobraževalnimi združenji in vlado ter spodbujati sodelovanje učiteljev pri oblikovanju sistemskih rešitev.

Čeprav je veliko dejavnikov, ki pomembno vplivajo na proces učenja in poučevanja, vendarle določene vloge učiteljev prevladujoče definirajo kakovost tega procesa in rezultate učenja. Dve enako pomembni dimenziji, ki označujeta vlogo učitelja in sta povezani s konceptom identitete, se nanašata na profesionalne in osebne dimenzije. Profesionalizem učitelja ni samo skupek njegovih kompetenc. Pravega učitelja, na katerikoli ravni poučevanja, določajo, kakor izpostavlja Korthagen (2009), predvsem njegove osebne odlike, kot so: učiteljeva prepričanja, emocionalna angažiranost, intrinzična motiviranost za poklicno delovanje, etična zavezanost in prepoznavanje poslanstva svojega poklica. Z drugimi besedami, učitelj je rezultat svoje »kumulativne avtobiografije« oziroma deluje na podlagi osebnih konstrukтов, prepričanj in razumevanja človeka, učenja, poklicne rasti in razvoja. V tej izdaji monografije ne predstavljamo rezultatov analize pomembnosti razlik v dimenzijah osebnosti in samoocenjenimi ravnmi poklicne usposobljenosti ter vprašanj razmerja med sociodemografskimi spremenljivkami in dimenzijami osebnosti. V vzgojno-izobraževalnih situacijah sta izredno pomembni artikulacija in preverjanje učiteljevih lastnih vrednot, prepričanj in stališč, saj prispevata k boljšemu razumevanju in razvoju njihove profesionalnosti in poklicne identitete učitelja, hkrati pa zagotavljata blagostanje otrok.

V sodobnih izobraževalnih kontekstih je poudarek na razvoju inovativnosti, ustvarjalnosti, reševanju problemov, razvoju kritičnega mišljenja, podjetnosti, informacijski pismenosti, socialnih in drugih kompetencah, ki jih ni mogoče uresničiti v tradicionalnem vzgojno-izobraževalnem sistemu s poudarkom na prenosu znanja. Transverzalne kompetence prepoznavamo kot pomembne spretnosti učiteljev tako pri organizaciji procesa učenja in poučevanja ter lastnega poklicnega razvoja kot tudi v procesu razvijanja teh kompetenc pri svojih učencih. Namen transverzalnih kompetenc je omogočiti integrirano učenje preko meja disciplin kakor tudi spodbujanje povezovanja raznih področij učenja, kar prispeva k razvoju ključnih kompetenc in spretnosti. V različnih deželah se »izmenično« uporabljajo veliko pojmov za opisovanje transverzalnih kompetenc/spretnosti, kot na primer medkulturne kompetence/spretnosti, ključne kompetence/spretnosti 21. stoletja ipd.

Nove naloge in vloge od učiteljev zahtevajo tudi nove kompetence, kot je kompetenca »učenje učenja« (vključno s prilagajanjem spremembam, samouravnavanjem učenja in soočanjem z neuspehom). Ti izzivi učiteljem vsiljujejo potrebo po razvoju višjih ravni znanja in bolj zapletenih kognitivnih spretnosti. Transverzalna kompetenca »učenje učenja« ter državljanske in socialne kompetence imajo ključno vlogo v inkluzivnem izobraževanju, ki je definirano kot »proces usmerjanja in odgovarjanja na različne potrebe vseh učencev, s ciljem večanja njihovega sodelovanja pri učenju, v komunikaciji in skupnosti ter zmanjševanjem izključenosti znotraj in izven izobraževanja« (Unesco, 2005, str. 13). Učitelj v inkluzivnem razredu poučuje različne učence z različnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. To zahteva krepitev učiteljevih interdisciplinarnih sodelovalnih spretnosti za modeliranje in razvoj transverzalnih kompetenc med učenci.

Transverzalne kompetence učiteljev na področju samouravnavanja učenja in inkluzije niso dovolj raziskane; še posebno je veliko možnosti na področju interdisciplinarnih in medkulturnih študij. Učitelji se morajo spopadati s preobsežnimi učnimi načrti ter različnimi zahtevami v inkluzivnih okoljih. Zato je morda težko najti načine za razvijanje zahtevnih transverzalnih kompetenc, ki načeloma zahtevajo visoko raven angažiranja in interakcije med učiteljem in učencem. Razvoj transverzalnih kompetenc je treba vključiti v začetno in stalno strokovno izobraževanje učiteljev. Po zadnjih podatkih iz dokumentov inkluzivne politike je skoraj vsaka vzgojno-izobraževalna skupina v vrtcu in osnovni šoli inkluzivna oziroma jo sestavljajo učenci z različnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. Zato je ključno raziskovanje, še posebej, ko gre za razmerje med kompetencami in motivacijskimi dejavniki, dejavnostjo in okoljem, ki podpira samouravnavanje vedenja in kompetenc v vzgoji in izobraževanju. Ko gre za že zaposlene učitelje, je treba skozi proces

poklicnega razvoja nameniti posebno pozornost razvoju navedenih kompetenc. To lahko poveča učiteljeve sposobnosti reagiranja in spopadanja z zahtevnimi situacijami v inkluzivnih izobraževalnih okoljih in ima lahko pozitivne rezultate za ugled učiteljev v družbi.

Samouravnavanje učenja je pomembna transverzalna kompetenca, ki je v predlogu novega hrvaškega kurikula postala pomembna po uvedbi medpredmetne teme »učenje učenja«. Stališča in prepričanja učiteljev o pomembnosti samouravnavanja učenja v precejšnji meri določajo njihovo pripravljenost za uvajanje aktivnosti in organizacijo pouka, ki spodbuja razvoj kompetence samouravnavanja učenja. Taka stališča in prepričanja se oblikujejo med začetnim in stalnim strokovnim izobraževanjem učiteljev, zato je zanimivo vprašanje, v kolikšni meri je njihova samoocena stopnje poklicne usposobljenosti povezana s pozitivnimi prepričanji o pomembnosti spodbujanja samouravnavanja učenja pri učencih. Za preverjanje povezanosti med samoocenjeno stopnjo poklicne usposobljenosti in učiteljevimi prepričanji o samouravnavanju učenja je bila v hrvaščino in slovenščino prevedena lestvica prepričanj učiteljev o samouravnavanju učenja (Lombaerts, Backer, Engels, van Braak in Athanasou, 2009) in prilagojena razmeram/pogojem v teh dveh deželah. Lestvica je pokazala zadovoljive merske karakteristike. Replicirana je bila originalna faktorska struktura, ki je pokazala zadovoljivo faktorsko stabilnost na podvzorcih slovenskih in hrvaških učiteljev. Tudi zanesljivost lestvice je bila na obeh podvzorcih zadovoljiva. Niso se pokazale statistično pomembne razlike v prepričanjih slovenskih in hrvaških učiteljev. Poklicna usposobljenost je nizko (čeprav statistično pomembno) pozitivno povezana s prepričanji o samouravnavanju učenja, kar kaže na določen, minimalen prispevek poklicnega usposabljanja k razvoju pozitivnih stališč o samouravnavanju učenja. Enak rezultat smo dobili na podvzorcih slovenskih in hrvaških učiteljev, kar kaže na potrebno spremembo začetnega in stalnega strokovnega izobraževanja v smislu boljše informiranosti o pomembnosti spodbujanja kompetence samouravnavanja učenja skozi različne medpredmetne učne dejavnosti. Predlog celovite kurikularne reforme, povezan z medpredmetno temo »učenje učenja«, ki je trenutno aktualen na Hrvaškem, ne bo dosegel zelenega učinka, če izobraževanje učiteljev ne bo spodbujalo stališč o pomembnosti omogočanja prostih in samostojnih izbir ter intrinzično motiviranih dejavnosti učencev pri pouku s ciljem razvoja sposobnosti samouravnavanja učenja kot pomembnega predpogoja za vseživljenjsko učenje.

Inkluzivna izobraževalna politika je pomembno vplivala na vključevanje učencev različnih sposobnosti in interesov v redne heterogene razrede. Zato je ključno, da je poučevanje različnih učencev individualizirano oziroma da imajo učitelji

kompetence za izvajanje individualiziranega pouka. Paradoks inkluzivne izobraževalne politike se odraža v zakonski regulativi, po kateri bi po eni strani morali biti učitelji usposobljeni za kakovostno poučevanje vseh učencev v skladu z njihovimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami, po drugi strani pa je njihovo začetno izobraževanje v neskladju s sodobnimi zahtevami. Začetno izobraževanje bi moralo usposobiti učitelje, da prevzamejo odgovornost za učenje in dosežke vseh učencev, kar vključuje inkluzivna stališča in vrednote kot tudi znanje in spretnosti za poučevanje raznolikih učencev. Ravno začetno izobraževanje učiteljev vpliva na oblikovanje pozitivnih stališč o inkluziji in razvijanje sposobnosti bodočih učiteljev za izdelavo, izvajanje in vrednotenje individualiziranih vzgojno-izobraževalnih programov za učence s posebnimi potrebami. Še več, rezultati dosedanjih raziskav jasno kažejo, da učitelji podpirajo inkluzivno izobraževanje, vendar imajo zmerno raven usposobljenosti za poučevanje raznolikih učencev.

Inkluzivno izobraževanje je globalni deskriptor izobraževalnih politik s številnimi izzivi pri implementaciji zakonskih določil v praksi (Unesco, 2005). Rezultati opravljene raziskave kažejo, da učitelji ocenjujejo, da so delno do dobro usposobljeni za poučevanje v inkluzivnih oddelkih, pri čemer mislijo, da so najbolj usposobljeni za uravnavanje oddelčne discipline in spodbujanje razvoja socialnih spretnosti učencev. Raven njihove samoocenjene usposobljenosti za izvajanje individualiziranega pouka je povezana s poklicno usposobljenostjo, ne pa s starostjo ali z delovno dobo. Učiteljice se ocenjujejo za bolj usposobljene za izvajanje individualiziranega pouka. Pričakovane razlike v usposobljenosti za izvajanje individualiziranega pouka med hrvaškimi in slovenskimi učitelji niso bile potrjene, razen v povezanosti ravni njihove poklicne in inkluzivne usposobljenosti, ki je višja pri hrvaških učiteljih.

Poučevanje v današnjih izrazito heterogenih razredih zaradi vzgojno-izobraževalnih potreb raznolikih učencev zahteva visoko raven spretnosti, potrebnih za individualizirani pouk, kot je izdelava, izvajanje in vrednotenje IP (individualiziranega vzgojno-izobraževalnega programa), ob uporabi nasvetov strokovnih sodelavcev, uporabi individualiziranih postopkov za vse učence, ki imajo posebne vzgojno-izobraževalne potrebe, sodelovanju s kolegi in oblikovanju oddelčne klime preko krepite socialnih spretnosti vseh učencev in pozitivni oddelčni disciplini. Z usmerjenostjo začetnega izobraževanja učiteljev v poučevanje tipičnih učencev in pridobivanje učiteljskih kompetenc za delo v inkluzivnih oddelkih v največji meri s samostojnim učenjem ni mogoče ustrezno odgovoriti na sodobne zahteve vzgojno-izobraževalne prakse. Sodobni inkluzivni in izobraževalni trendi namreč poudarjajo, da je značilnost kakovostnega poučevanja individualizirani pristop, ki temelji na močnih področjih vsakega učenca. Inkluzivna politika je vplivala na povečanje števila otrok s

posebnimi potrebami v rednih razredih, še posebej učencev z večjimi potrebami po učni individualizaciji. Zato je pomembno učiteljem med začetnim izobraževanjem omogočiti pridobivanje specifičnih spretnosti za delo z otroki s posebnimi potrebami v inkluzivnih okoljih, krepitev samoučinkovitosti, še posebej učinkovitosti v sodelovanju s strokovnimi sodelavci in drugimi učitelji, kar je povezano z mnenjem učiteljev o inkluziji, kakor tudi krepitev spretnosti učiteljev za interdisciplinarno sodelovanje. Zato je poklicni razvoj učiteljev kot vseživljenjski proces, ki vključuje različne oblike sistemsko načrtovanih priložnosti in pridobivanja izkušenj, ključen za razvoj kompetenc, potrebnih inkluzivnemu učitelju, kar potrjujejo rezultati pričujoče raziskave.

Končno, učitelji so odgovorni za širjenje meja poklicnega znanja skozi refleksivno prakso in sistematično vključevanje v programe stalnega poklicnega razvoja. Če je naš cilj prispevati k ustvarjanju inovativne vzgojno-izobraževalne prakse in spodbujati razvoj inovativnosti, ustvarjalnosti, reševanja problemov, kritičnega mišljenja, podjetnosti, informacijske pismenosti, socialnih in drugih kompetenc učencev, in sicer z implementacijo ustreznih dejavnosti v razredih, potem je, med drugim, treba preveriti tradicionalne vzgojno-izobraževalne pristope in pri tem postaviti pod vprašaj veliko ustaljenih izobraževalnih teorij in praktičnih rešitev.

Kljub priznavanju pomembnosti poklicnega razvoja in pritiskov, ki izhajajo iz sodobnih izobraževalnih potreb, večina možnosti poklicnega razvoja ostaja fragmentirana, nezadostno povezana s kurikuli in neustrezna glede na učiteljeve potrebe, pogoje in možnosti. Da bi učitelji pridobili kompetence za te nove vloge, je treba zagotoviti kakovostno začetno izobraževanje kot tudi ustrezne programe stalnega poklicnega razvoja. 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 razlogi za sodelovanje v poklicnem razvoju), ki ravno tako lahko vplivajo na institucionalno prakso poklicnega razvoja.

Velik izziv za sodobne vzgojno-izobraževalne ustanove je iskanje inovativnih načinov za uporabo situiranega/kontekstualiziranega znanja učiteljev ter izkušenj in strokovnosti pri spodbujanju razvoja transverzalnih kompetenc učencev, kot je uresničevanje poklicnega razvoja znotraj razredne prakse učiteljev oziroma znotraj prakse poklicnega razvoja z učitelji v njihovi praksi. Vzdrževanje visoke stopnje usposobljenosti učiteljev za delovanje na različnih področjih poklicnega delovanja in njihovo napredovanje v kritičnem, neodvisnem in odgovornem odločanju in delovanju zahteva ustrezno institucionalno, administrativno in organizacijsko strukturo, ki priznava pomembnost njihovega stalnega učenja in spodbujanja razvoja na individualni in institucionalni ravni. Zagotavljanje okolja, ki podpira učenje, ima kritično

vlogo za učni uspeh in izobraževalna prizadevanja, še posebej če upoštevamo sodobni kontekst dela in učenja, ki ga označujejo stalne spremembe. Pogoj za take pobude je vzpostavljanje organizacijske kulture in klime, ki temeljita na zaupanju, spoštovanju, kritični refleksiji, sodelovanju, komunikaciji in delitvi odgovornosti.

Vse to ima pomemben vpliv na poklicni razvoj učiteljev kot kritičnih intelektualcev, ki v okviru svoje osebne strukture ohranjajo odprtost za novo znanje. Končno, učitelji so sposobni spreminjati/transformirati svojo prakso samo, če preverjajo in spreminjajo tudi lastne teorije in razumevanje poučevanja in učenja. V tem kontekstu so v središču izobraževalnih prioritet izboljšanje splošno nizkega ekonomskega in statusnega položaja učiteljskega poklica v družbi, priznavanje učiteljev kot enakopravnih partnerjev pri ustvarjanju izobraževalne politike in izboljšanje kakovosti začetnega in stalnega poklicnega razvoja učiteljev.

Literatura

- Avramidis, E., Bayliss, P. in Burden, R. (2000). A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191–211. doi: 10.1080/713663717.
- Korthagen, F. A. J. (2009). Praksa, teorija in osebnost v vseživljenjskem učenju. *Vzgoja in izobraževanje*, 40(4), 4–14.
- Lombaerts, K., De Backer, F., Engels, N., Van Braak, J. in Athanasou, J. (2009). Development of the self-regulated learning teacher belief scale. *European Journal of Psychology of Education*, 24(1), 79–96. doi: 10.1007/BF03173476.
- Unesco (2005). *Guidelines for inclusion. Ensuring Access to Education for All*. Paris: Unesco. Dostopno na <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>. Dostop 15. aprila 2016.