

Tina Petkovšek

Profesionalni razvoj učitelja psihologije

Učitelj psihologije je v osnovi psiholog, ki ne opravlja tipično psihološkega dela, na drugi strani pa učitelj, ki ni tipičen učitelj. Študij psihologije je koncipiran kot nepedagoški študij in tako ga bodoči psihologi povečini ne izberejo zaradi vizije poučevanja psihologije. Na splošno med študenti psihologije bodoča zaposlitev v šolstvu ni prva izbira. Kljub temu se kasneje dobršen del psihologov po zaključku študija zaposli ravno v šolstvu, nekateri tudi kot učitelji psihologije. V članku je najprej opisan profesionalni razvoj učiteljev v luči nekaterih teoretičnih opredelitev. Poklicni razvoj učiteljev je vseživljenjski proces učenja na osebnem, družbenem in ožjem strokovnem področju, pomemben vidik tega pa je učiteljeva refleksija in ocene lastne zmožnosti za poklicno delovanje v smeri kritičnega, neodvisnega in odgovornega odločanja in delovanja. Avtorica izpostavi kontekst poklica učitelja in specifične okoliščine, ki sovplivajo na oblikovanje identitete učiteljev psihologije. Nadalje opiše osebno izkušnjo profesionalnega razvoja in jo osvetli skozi Hubermanov teoretični okvir. Opiše izzive, s katerimi se je soočala na začetku svojega poklicnega razvoja. Posebna dodana vrednost učiteljev psihologije je po njeni oceni prispevek vsega psihološkega znanja, ki ga lahko kot učitelji, razredniki ali pedagoški delavci v komunikaciji s starši, sodelavci in drugimi deležniki s pridom uporabljajo. Čeprav je začetke doživljala kot težke, je v poklicu zelo zadovoljna, poučevanje in delo z mladimi pa jo izpolnjujeta.

Uvod

KONTEKST POKLICA UČITELJA

Delo je v zahodni kulturi izredno pomemben del življenja, delovna kariera pa je skoraj sinonim za posameznikov osebni razvoj. Že leta 1957 je Super v svojem temeljnem delu *The Psychology of Careers* (1957, v Javrh 2011, str. 21) izpostavil, da zaposlitev zajame več časa kot katera koli druga posameznikova aktivnost, ter opozoril na socialno in psihološko komponento, saj delo tudi pomembno determinira socialni status, oblikuje vrednote in navade ter vpliva na rutino in stil življenja. Učiteljski poklic nima visokega družbenega ugleda in značilnosti visokega poklicnega statusa, kot so slava, bogastvo in moč. Tudi status učiteljskega poklica je v večini evropskih držav nizek ali zelo nizek (Kalin in Čepić, 2019, str. 11), a vendar so učitelji v svojem poklicu večinoma zadovoljni in jih delo izpolnjuje.

Učiteljska stroka se sooča z definiranjem sebe glede na druge poklice. V zadnjih nekaj desetletjih se je močno spremenila, učitelji poleg znanja razvijajo transverzalne kompetence, soočeni so tudi z izzivi poučevanja otrok z različnimi vzgojno-izobraževalnimi težavami. Vzporedno se njihovo poučevanje vedno bolj prepleta z uporabo sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije, ki od njih zahteva veliko novega učenja ter posodabljanja učnih vsebin, oblik in metod dela. Tako vloga učiteljev postaja vse bolj zahtevna in zapletena, kljub temu pa mednarodna poročila opozarjajo, da status učiteljev v primerjavi z drugimi poklici upada (OECD, 2018).

Države, ki se zavedajo, da je konkurenčnost in uspešnost države odvisna od kakovosti izobraževalnega sistema, povečujejo vlaganje v izobraževanje. Študije potrjujejo, da je vlaganje v izobraževanje učiteljev naložba v razvoj konkurenčnosti države in zmanjševanje nezaposlenosti (Eurydice, 2013; Eurydice, 2015; OECD, 2018). Izobraževalni analitik Sahlberg (2012, v Šteh idr., 2019) je analiziral izreden uspeh finskega izobraževalnega sistema in ugotovil, da k njegovemu uspehu prispevajo trije poglobitvi vidiki: razvoj programov za izobraževanje učiteljev (ki temeljijo na raziskovalnem delu pod mentorstvom ter poudarjajo poznavanje učne vsebine, pedagogiko, didaktiko in psihologijo); pomembna finančna

podpora za izobraževanje in poklicni razvoj učiteljev, pravično plačilo in ustrezni delovni pogoji; ustvarjanje cenjenega poklica, kjer imajo učitelji ustrezno avtoriteto in strokovno avtonomijo, vključno z odgovornostjo za evalvacijo, ki vodi k analizi in izpopolnjevanju prakse.

PROFESIONALNI RAZVOJ UČITELJEV V TEORIJ

Poučevanje je zelo kompleksen proces in profesionalna aktivnost učiteljev. Kot profesionalna aktivnost ima poučevanje nekaj pomembnih značilnosti: za njegovo izvajanje je potreben fond specializiranega znanja, je ciljno usmerjeno, rešuje zelo kompleksne probleme in vključuje spretno delovanje (Depolli, 2004).

Izobraževalni sistemi so kakovostni, kolikor so kakovostni vzgojno-izobraževalni delavci. Dvig kakovosti in učinkovitosti vzgoje in izobraževanja pa je odvisen od poklicnega razvoja učiteljev (Čepič in Kalin, 2019).

Učiteljev profesionalni razvoj je vseživljenjski proces, ki se začne s poklicnim usposabljanjem in nadaljuje skozi celotno aktivno obdobje. Ta proces ni izoliran, zaznamujejo ga sodelovanje in kooperativno učenje, pomoč sodelavcev, pa tudi spoštovanje lastnega dela in njegova ustrezna predstavitev. Poklicni razvoj je torej celosten proces rasti, ki povezuje osebno, socialno in poklicno raven (Javrh, 2011). Učitelj je vanj vpet v lastnem krogu izkustvenega učenja, pri tem je dobrodošlo, da svoje izkušnje reflektira in razvija proces refleksije. Proces profesionalnega razvoja učitelja je individualen in/ali skupinski, se kontekstualno nanaša na učiteljevo delovno mesto ter prispeva k razvoju poklicne usposobljenosti na podlagi različnih formalnih in neformalnih izkušenj. Novejše opredelitve poudarjajo, da profesionalni razvoj učitelja vključuje različne oblike sistemsko načrtovanih priložnosti in pridobivanje izkušenj, ki spodbujajo poklicno rast in razvoj učiteljev (Čepič, Kalin in Šteh, 2019). Proces razvoja učitelja je notranji proces, ki se ga vsi učitelji ne zavedajo. Učitelji lažje ozaveščajo kopičenje znanja in izkušenj, osebni vidik razvoja pa ozavestijo težje ali sploh ne.

Poklicni razvoj učiteljev razumemo tudi kot proces, v katerem učitelj doseže in vzdržuje najvišjo raven poklicne usposobljenosti, ki jo lahko doseže (Čepič in Kalin, 2019).

Profesionalizem učitelja ni le skupek njegovih kompetenc, pravega učitelja po Korthagenu (2011) določajo njegove osebne odlike: prepričanja, emocionalna angažiranost, notranja motiviranost za poklicno delovanje, etična zavezanost in prepoznavanje poslanstva svojega poklica. Tako je učitelj rezultat lastne kumulativne avtobiografije in deluje na osnovi osebnih konstruktov, prepričanj, želja, hotenj, razumevanja človeka, učenja, poklicne rasti in razvoja. Pri poučevanju ne gre le za znanje. Številne študije razvoja učiteljev kažejo, da je poučevanje profesija, kjer bistveno vlogo igrajo občutja in čustva (Korthagen, 2011).

Kakšen je dober učitelj? Paradigma dobrega učitelja prehaja od učitelja, ki dobro poučuje, k učitelju, ki dobro spodbuja učenje (Marentič Požarnik, 2000). Tickle (Korthagen, 2004) je bolj kot kompetence dobrega učitelja izpostavil učiteljeve osebne lastnosti, kot so: empatija, sočutje, razumevanje, tolerantnost, ljubezen do mladih ter fleksibilnost.

Učiteljev razvoj je lahko podprt od zunaj (s strani šole, ravnatelja, kolegov), a se dogaja v človeku. Vsak učitelj gre v procesu svojega profesionalnega razvoja skozi določena obdobja. Različni avtorji različno opredeljujejo faze učiteljevega kariernega razvoja, vsekakor pa je karierni razvoj učitelja povezan s stvarnim življenjem in je del ostalih procesov (razvoj poteka hkrati na ravni poklicnega, socialnega in osebnostnega razvoja). Za učiteljev karierni razvoj je nadvse pomembno, da učitelj ni prepuščen samemu sebi, temveč da ima možnost za sodelovanje. Naloga vodstva šole je, da omogoča pogoje in spodbuja sodelovanje med strokovnimi delavci (Fullan in Hargreaves, 2000, v Ropar in Moretti, 2013). Potrebe učitelja in vodstva šole je treba uravnotežiti, saj le to odraža karierni razvoj v obojestransko zadovoljstvo (Peček, 2005; Hopkins, 2007, v Ropar in Moretti, 2013).

Učiteljev profesionalni razvoj bom predstavila z vidika dveh avtorjev, ki sta opisala stopenjske modele poklicnega razvoja: Ryanov model in Hubermanov model. Prehodi med posameznimi fazami so tekoči in harmonični, lahko pa tudi naporni in težavni.

Ryanov model učiteljevega razvoja

Ryanov model je bil v preteklosti zelo uveljavljen. Opisuje tri osnovna obdobja učiteljevega profesionalnega razvoja: obdobje idealnih predstav, obdobje preživetja in obdobje izkušenosti. Nekateri avtorji ta

model dopolnijo s četrtem obdobjem, tj. obdobjem ponovne dovtetnosti za vplivanje (Depolli, 2004).

1. faza: obdobje idealnih predstav

Od odločitve za učiteljski poklic do začetkov poučevanja traja obdobje idealnih predstav. Učitelj si samega sebe predstavlja v idealizirani podobi ter lahko oblikuje permisivna, demokratična in alternativna pedagoška stališča, do katerih je pogosto premalo kritičen.

2. faza: obdobje preživetja

Prvih nekaj let poučevanja je učitelj v fazi preživetja. Občuti razkorak med oblikovanimi pedagoškimi stališči in realnostjo svoje vloge učitelja. Izziva tega obdobja sta vzpostavljanje discipline v razredu in časovno ter vsebinsko načrtovanje pouka. V tem obdobju je lažje tistim učiteljem, ki imajo ob sebi mentorja.

3. faza: obdobje izkušnosti

V tretji fazi učitelj vstopi v obdobje izkušnosti, vzpostavi občutek nadzora nad razredom in pridobi samozaupanje. Vzpostavi pedagoško rutino in se sprosti. Za novosti ni dovteten, ker mu pomenijo novo tveganje za težave in neuspeh.

4. faza: obdobje ponovne dovtetnosti za vplivanje

Nekje na polovici delovne dobe začne učitelj razmišljati o svojem delu in ga revidirati. Sprašuje se o svojem vplivu na učence. Obremenjevati ga začnejo generacijske razlike. Nekateri učitelji potrošijo veliko energije in mnogi tudi »izgorevajo«. Del učiteljev v tem stresnem obdobju postane ponovno dovtetljiv za novosti: se izobražujejo, v svoje delo vpeljejo nove metode in opuščajo rutino, v katero so se zatekli na začetku poklicnega dela. Njihova pedagoška stališča se ponovno pričnejo približevati idealiziranim stališčem iz obdobja idealnih predstav.

Hubermanov model kariere učitelja

Huberman je v svojem modelu opisal tri glavna obdobja in več stopenj oziroma faz (Huberman, 1993). Glavna obdobja so: vstop v kariero, stabilizacija in izpreganje. Faze pa so lahko: poklicna aktivnost, negotovost,

sproščenost ali konzervativnost. Posebnost Hubermanovega modela je, da lahko gre učiteljev razvoj v smeri ugodnega – »harmoničnega« ali neugodnega – »problematičnega« razvoja. Huberman se v svojem razumevanju oddaljuje od klasičnega razumevanja kariere, ki je karierni razvoj skušalo videti kot (največkrat vertikalno in sukcesivno) pot razvoja od ene do druge faze (Javrh, 2007). Njegov model razvoja je torej bolj razvejan, ponuja bolj kompleksno pojasnjevanje učiteljevega razvoja in predvideva različne možne povezave med stopnjami.

V nadaljevanju so kratko opisane faze po Hubermanu (Huberman, 1993). Potek učiteljevega razvoja po njegovem modelu ni univerzalen, prehajanje skozi faze je individualen proces – v smeri harmoničnega ali problematičnega razvoja. Tako je tudi končni izid pri nekaterih učiteljih sproščeno izpreganje, pri drugih pa zagrenjeno izpreganje.

1. faza: vstop v poučevanje

Vstop v poklic se po Hubermanu začne s prvo fazo preživetja in odkrivanja. Na tej stopnji učitelj spozna poklic in svojo vlogo. Z vidika preživetja se sooči z realnostjo poklica, spopade se s problemom discipline in avtoritete, išče razmerje med strogostjo in permisivnostjo. Drugi, ugodnejši izhod prvega obdobja pa je občutenje navdušenja nad poučevanjem in pripadnosti stroki.

2. faza: stabilizacija v poklicu

V tem obdobju se učitelj identificira kot učitelj. V svoji vlogi učitelja in pri poučevanju postaja vse bolj suveren in samozavesten. Razvija svoje poklicne kompetence. Počuti se razbremenjenega, ker ni več začetnik, postane enakovreden med sodelavci in se ne čuti več tako pod nadzorom.

3. faza: poklicna aktivnost/eksperimentiranje ali poklicna negotovost/revizija

Faza stabilizacije se lahko razvije v poklicno aktivnost ali poklicno negotovost. V poklicni aktivnosti je učitelj aktiven, preizkuša metode, pristope in naloge ter uvaja spremembe. Meje zna postaviti učencem, staršem in vodstvu. Postane suveren učitelj, ki ima svoja pravila, zahteve in svoje mesto na šoli. V fazo poklicne negotovosti ali revizije pa učitelj preide iz faze stabilizacije ali je celo že vstopil v poklicno aktivnost in zaradi slabe

izkušnje zdrsnil v fazo negotovosti. K temu izidu lahko vodijo konflikti (z učenci, starši, kolegi ali vodstvom), ki jih ne razreši uspešno. Če učitelj konflikt uspešno razreši, nadaljuje s poklicno aktivnostjo. V tej fazi sicer deluje angažirano in je na vrhuncu svoje kariere, po drugi strani pa lahko učitelji v tem obdobju padejo v fazo negotovosti s krizo srednjih let. V tem izidu se lahko učitelj počuti nezadovoljnega in izgoreva.

4. faza: sproščenost ali konzervativnost

Izkušnost omogoča sproščenost, učitelj pa ostaja avtonomen in suveren. V tem obdobju čuti manj potrebe po nadzoru, višja je njegova tolerantnost. Negativna različica v tej fazi je konzervativnost, ki se pokaže kot zmanjšanje učiteljevih ambicij in pojav odpora do inovacij.

5. faza: sproščeno izpreganje ali zagrenjeno izpreganje

Za zadnjo fazo je značilno občutenje širše odgovornosti. Učitelj v obdobju sproščene izpreganja kakovostno izvaja svoje delo in ima dober stik z učenci, vzporedno pa lahko išče interesna področja izven poklica. V tem obdobju je kritičen in opaža pomanjkljivosti izobraževalnega sistema, ki jih želi reševati. V primeru zagrenjenega izpreganja pa je učitelj kritičen do vzgojnega sistema, a ne vidi rešitve. Ob takem izidu z učenci nima pravega stika in ima pogosto težave z disciplino. Tak učitelj je utrujen in izčrpan.

Poudariti velja, da je karierni razvoj učitelja kompleksen in razvijajoč se vseživljenjski proces, v njem pa učitelj nastopa kot subjekt in objekt učenja in razvoja. Kognitivne raziskave so pomagale odkriti, kako so lahko učiteljeva izhodiščna prepričanja in ocene lastne učinkovitosti pri vsakem posamezniku spodbujevalec ali zaviralec njegovega napredka (Avalos, 2011). Vendar pa lahko na učiteljev karierni razvoj vpliva učitelj sam kot skrbnik svojega strokovnega razvoja in/ali šola kot organizacija, ki mu lahko omogoči vrsto priložnosti. Poleg učiteljevega osebnega odnosa do kariere in želje po napredovanju je v šoli za ustvarjanje pogojev, ki učiteljem omogočajo karierni razvoj, v okviru svojih pristojnosti odgovoren tudi ravnatelj šole (Ropar in Moretti, 2013).

Na učiteljevo identiteto in karierni razvoj po moji oceni vplivajo tudi stališča družbe do poklica ter razlike med privlačnostjo in ugledom določenih študijskih smeri in kasneje profesij. Ne nazadnje na učitelja

delujejo tudi razmere na trgu delovne sile in plačna razmerja ter razlike v delovnih pogojih med pripadniki profesije, če imajo možnost primerjave med zaposlenimi kot učitelji, ter tistimi, ki se zaposlijo na drugih področjih. Slednje velja ravno za srednješolske učitelje, ki jim poučevanje ni bila osnovna izbira poklica. Kar 40 odstotkov srednješolskim učiteljem poučevanje ni bila prva poklicna izbira (Japelj Pavešić idr., 2019). Del te skupine smo tudi učitelji psihologije.

SPECIFIČNOST POKLICA UČITELJA PSIHOLOGIJE

Študij psihologije je v svoji zasnovi nepedagoški študij. Diplomanti predbolonjskega študija so po zaključku študija opravili še dodatno pedagoško-andragoško izobraževanje, ki traja leto dni in se zaključi s pridobitvijo javno veljavne listine. Nekateri diplomanti psihologije so pedagoško-andragoška znanja pridobili v obsegu izbirnih vsebin v zadnjem letniku študija in na osnovi tega zaprosili za izdajo javno veljavne listine o opravljeni pedagoško-andragoški izobrazbi. Bolonjski magistrski študij psihologije pa v rednem programu obsega omenjene predmete in tako študentom že v času študija omogoča pridobitev vseh pedagoško-andragoških znanj, ki so potrebna za delo v vzgojno-izobraževalnih ustanovah.

Učitelji po opravljenem pripravništvu ali v prvem letu po zaposlitvi opravljajo strokovni izpit v vzgoji in izobraževanju – s tem zadostijo zakonski podlagi za zaposlitev na delovnem mestu učitelja.

Zaposlovanje psihologov je med letoma 2009 in 2016 spremljal Bajec (2015). Ugotovil je, da je bilo v tem času za psihologe skupno razpisanih 1132 delovnih mest, od tega 218 v osnovnih šolah in 91 v srednjih šolah, kar je sicer peto mesto po številu razpisanih mest po področjih dela. Skupno je bilo razpisanih največ (273) delovnih mest za opravljanje dela svetovalne službe. Za poučevanje je bilo skupno razpisanih 85 mest (četrto mesto po pogostosti), a so v to številko zajeta vsa delovna mesta poučevanja, torej tudi na višji in visokošolski ravni. Bajec je zbral podatke, da je bilo v letih 2009–2016 od 283 prvih zaposlitev skupno 96 zaposlitev v šolstvu, kar je dobra četrtina. Na voljo ni posebnega podatka o zaposlitvah za učitelje v srednjih šolah.

Zanimivi so izsledki raziskave E. Boštjančič in M. Vidmar (Boštjančič in Bajec, 2011), v kateri sta avtorici med študenti psihologije preverjali,

kje se želijo zaposliti. Kot najprivlačnejša področja zaposlovanja so se izkazala: osebno svetovanje, delo kliničnega psihologa, delo na področju pedagoške psihologije in delo psihoterapevta. Desetina študentov pa je za idealno delo izbrala poučevanje psihologije.

Poučevanje psihologije torej za večino študentov psihologije ni prva izbira, a je glede na zgoraj navedene Bajčeve podatke verjetna možnost zaposlitve. Študenti poučevanja ne dojemajo kot tipično psihološkega dela. Tako imamo situacijo, ko učitelji psihologije nismo ne tipični psihologi ne tipični učitelji. Moje opažanje je, da je večina psihologov začela s poučevanjem psihologije zaradi priložnosti za prvo zaposlitev in ne dejanskega ciljnega iskanja prve izbire zaposlitve.

Po drugi strani pa menim, da smo učitelji psihologije s svojim delom zadovoljni. Verjetno ga tisti, ki se v njem ne »najdejo«, kmalu zapustijo in se usmerijo na drugo področje zaposlitve. Učitelji, ki pa ostanemo, se živimo, se v njem razvijamo in ga lahko doživljamo kot izpolnjujoč poklic.

Leta 2014 sem na vzorcu 209 srednješolskih učiteljev (ne le psihologije) z vprašalnikom preverjala njihovo zadovoljstvo in pogoje dela (Petkovšek, 2015). Učitelji so bili najbolj zadovoljni z naravo dela samega, s poučevanjem. Dokaj visoko so ocenjevali tudi zadovoljstvo s sodelavci, splošno zadovoljstvo pri delu in varnost zaposlitve. Objektivna prednost zaposlovanja v šolstvu je relativna varnost zaposlitve, saj je velika večina učiteljev zaposlena za nedoločen čas. Po podatkih omenjene raziskave (Petkovšek, 2015) je imelo pogodbo o zaposlitvi za nedoločen čas 92,8 odstotka anketiranih učiteljev, 7,2 odstotka pa jih je imelo pogodbo za določen čas. Podatek je ugoden, če izhajam iz primerjave z ugotovitvami A. Kralj in T. Rener (2010), ki sta pred desetimi leti poročali, da je bila v slovenskem šolstvu kar tretjina zaposlenih s pogodbami za določen čas.

K. Depolli Steiner (2011) je ugotovila, da učitelje obremenjuje šolski sistem, ki jim ne daje podpore v avtoriteti, zato je njihov poklic hkrati visoko zahteven in premalo cenjen. Učitelji tako pri svojem delu zelo verjetno občutijo pomanjkanje recipročnosti, in sicer tako na medosebni (neprimerno vedenje učencev lahko zaznavajo kot nepriznavanje svojega truda) kot tudi na organizacijski ravni (prenizka plača je izraz odnosa, ki ga ima do učitelja njegov delodajalec, tj. šola oziroma pristojno ministrstvo). O podobnih ugotovitvah pišeta tudi Kalinova in Čepičeva (Kalin in Čepić, 2019).

Profesionalni razvoj in izobraževanje

Pomemben del učiteljevega profesionalnega razvoja je neprestano izobraževanje in vrednotenje svojega dela.

Izobraževanje učitelja psihologije poteka na več ravneh. Osnova je sledenje strokovni literaturi in periodiki. Nadalje znotraj pedagoškega zbora potekajo redna izobraževanja in tematske konference. Po želji in interesih se učitelji vključujejo v mreže učečih se šol in razne projekte, vsak učitelj pa si navadno na letni ravni izbere vsaj eno izobraževanje. Učitelji psihologije se lahko prostovoljno vključimo tudi v Društvo psihologov Slovenije ter znotraj njega v sekcijo psihologov v vzgoji in izobraževanju. Društvo občasno organizira kongres psihologov, Univerza v Ljubljani ponuja izobraževanja za alumne, Filozofska fakulteta v Ljubljani pa seznanja z aktualnimi raziskovalnimi dejavnostmi v okviru Rostoharjevih dni. Možnosti in priložnosti za izobraževanje je veliko, s tem pa tudi izhodišč za strokovni in profesionalni razvoj.

Profesionalni razvoj učitelja psihologije v praksi – osebna izkušnja

Zanimanje za pedagoško delo je v meni zorelo že od obiskovanja vrtca dalje, me spremljalo v osnovni šoli in me s koncem srednje šole vodilo k izbiri študija psihologije. Svoj bodoči poklic pa sem si sprva predstavljala kot delo psihologinje v posvetovalnici za otroke in starše ali kot svetovalno delo v vrtcu, kjer bi združevala diagnostični in svetovalni vidik psihološkega dela. Študentsko delo v času absolventskega staža in prva zaposlitev sta bila delo vzgojiteljice v vrtcu in kasneje eno leto izvajanje mobilne specialnopedagoške pomoči za čas nadomeščanja sodelavke na porodniški odsotnosti. V tem času sem opravila tudi nastope in strokovni izpit na področju vzgoje in izobraževanja.

Ko se je pojavila priložnost za zaposlitev na delovnem mestu učiteljice psihologije in komunikacije na Srednji šoli za farmacijo, kozmetiko in zdravstvo v Ljubljani, sem se želela lotiti novega izziva. Moje izkušnje s šolo in učitelji so bile v veliki večini pozitivne in prijetne. Dotlej sem poznala le vidik, kako učitelj predava zanimivo snov, znanje dijakov tudi

ocenjuje, uživa primeren ugled dijakov in okolice ter ima ne nazadnje dolge šolske počitnice. Po podpisu pogodbe o zaposlitvi pred poletjem sem se veselila bodoče zaposlitve in komaj čakala, da se novo šolsko leto začne. Postopoma sem se na poučevanje tudi pripravljala. Ta moja naravnost je povsem značilna za t. i. obdobje idealnih predstav po Ryanovem modelu učiteljevega razvoja.

Pred začetkom dela so me na šoli predstavili kolektivu, opremili z mapo z vsemi relevantnimi informacijami, tudi moja predhodnica mi je prijazno odstopila nekaj gradiv in primerov priprav ter me opremila s priročniki za poučevanje predmeta. Na šoli je bila pomočnica ravnateljice, ki je bila prav tako psihologinja in mi je ob vsaki dilemi priskočila na pomoč. Ob prijetnem in primernem sprejemu učiteljice novinke pa se je pravo delo šele začelo.

PREŽIVETJE IN ODKRIVANJE

Začetek poučevanja je bil stresen. Novo delovno mesto je pomenilo spoznavanje nove stavbe, prostorov, množice novih sodelavcev, hišnega reda, napisanih in nenapisanih pravil ter vodenje vse potrebne šolske dokumentacije. Tudi zakonodajo, ki sem jo sicer bežno še poznala s priprav na strokovni izpit, sem bila primorana poznati in jo dosledno upoštevati v vsakodnevni praksi v razredu.

Poučevala sem psihologijo in komunikacijo, ki so jo tedaj imeli na šoli le v enem od sicer štirih programov, ki se na šoli izvajajo. Za eno učno uro sem se kot začetnica doma pripravljala tudi več kot tri ure. Prvo leto poučevanja sem dopoldne delala v šoli, popoldne pa doma ustvarjala priprave za naslednji dan. Pri pripravi sem usklajevala vsebine učnega načrta ter ideje iz priročnika in vsakdanjega življenja, pogosto pa sem si pomagala tudi z zapiski psihologije iz časa moje srednje šole.

Kljub časovno obremenjujočemu delu so mi bile priprave na učne ure v veselje. Včasih sem občutila razočaranje, da dijaki ne cenijo dovolj mojega truda zanje. Zaznavala sem jih celo kot nehvaležne, da se trudim zanje pripraviti zanimive učne ure in primere, oni pa včasih klepetajo, se z nejevoljo odzivajo na pobude za aktivno delo in podobno.

Tudi delo v razredu sem doživljala kot izjemno stresno. Počutila sem se, kot da vse dopoldne nastopam. Trema pred vsakim delovnim dnevom

je bila velika. Posebej pred novo učno uro sem se bala, ali bom kos situaciji ter ali bom načrtovano časovno razporeditev realizirala. Ob ponovitvah enake učne ure v drugih razredih sem bila že bolj suverena in sem čutila manj stresa.

Posebno težka naloga je bila vodenje razreda ter vzdrževanje primerne ravni spoštljivega odnosa in avtoritete. Zanimivo je, da so bili dijaki vseh razredov mirni in poslušni na prvi – spoznavni učni uri, kasneje pa so se nekje bolj, drugje manj že kazali znaki preizkušanja mej moje potrpežljivosti. Glede na to, da sem bila mlada in neizkušena, je bilo predvsem s strani dijakov nekaj zelo neprimernih provokacij. Veliko sem premišljevala o tem, kje naj postavim meje ter kako naj najdem ravnotežje med sproščenostjo (in slabšo disciplino v razredu) ter strogostjo (v kateri se nisem počutila domače in pristno). Moje iskanje ravnovesja se je odražalo tudi v tem, da sem v različnih razredih preizkušala različne pristope.

Tako sem proti koncu prvega leta poučevanja ugotavljala, da je delo učitelja (psihologije) naporno ter da terjaja ogromno domačega dela in priprav, dijaki, ki jim je bil moj trud namenjen, pa so delovali nehvaležni. Opisano doživljanje ima vse značilnosti druge faze po Ryanu, ki jo avtor opisuje kot obdobje preživetja in je v mojem primeru trajala dve leti. Ves čas sem se spraševala, ali imam kompetence dobrega učitelja, nisem bila niti povsem prepričana, da bom vztrajala in ostala v tem poklicu. Prvih nekaj let poučevanja sem se ukvarjala tudi s subjektivno percepcijo, da so druga področja zaposlovanja psihologov bolj cenjena od zaposlitve v šolstvu.

Zgoraj našete lastne težave ob nastopu poučevanja sovpadajo z značilnostmi prve faze po Hubermanu (Javrh, 2007). Pri meni sta to bili prvi dve leti kariere, ko sem iskala poti preživetja in odkrivala svojo vlogo učiteljice.

Huberman je obdobje vstopa v kariero opisal kot preživetje in odkrivanje. Na lastni koži sem občutila vso v teoriji opisano negotovost ter iskanje ravnovesja med popustljivostjo in strogostjo, sproščenostjo in togostjo. Spomnim se, da sem bila preveč obremenjena s tem, kaj vse moram razložiti, ter da sem premalo raziskovala različne učne metode in oblike. Veliko negotovosti mi je povzročalo časovno načrtovanje oziroma razporejanje učne snovi in priprave na učne ure, ki bi jih uspešno izvedla v eni šolski uri. Togo sem se oklepala učnega načrta in premalo

sem bila izkušena, da bi znala snov bolje aktualizirati. Kot začetnica sem se spraševala, kako me vidijo dijaki.

Nekateri učitelji so poklic izbrali že v otroštvu, drugi so poklicno pot začeli v drugih poklicih in pozneje ugotovili, da želijo biti učitelji, nekateri so po naključju postali učitelji in tega poklica niso nikoli nameravali opravljati, so pa tudi učitelji, ki so poučevanje izbrali kot eno od več možnosti v danem trenutku življenjske izbire (Javrh, 2007). Sama se uvrščam v zadnjo skupino učiteljev. P. Javrh (2007) poudarja, da zgoraj opisana izhodišča oziroma pot izbire za poklic učitelja prinašajo odlične razlike glede na »stik«, ki so ga učitelji zmožni navezati z učenci. Prvi dve skupini s tem nimata težav kljub staranju in generacijski razliki v zreli karieri. Veliko več težav imata drugi dve skupini, ko nekateri učitelji zelo težko najdejo pravi stik, tako rekoč povsem izgubijo pa ga pozneje, v poznem obdobju. Avtorica je ugotavljala, da so lahko prva izkustva ob vstopu v učiteljski poklic zelo pomembna in na učiteljevo delo vplivajo še v zreli karieri. Skupina učiteljev brez formalnih pogojev je veliko manj prepričana vase in ima več težav v nadaljnji fazi stabilizacije, saj so bili ti učitelji izpostavljeni več negativnim izkušnjam kot kolegi, ki so začeli delati z vsemi potrebnimi formalnimi pogoji. Negotovost je negativno vplivala na njihovo poklicno samopodobo.

Javrhova je tudi izpostavila, da lahko k samozavesti novincev veliko pripomore mentor, ki jih ustrezno uvaja. Pravočasno jih vpelje v spretnosti, ki jih med formalnim šolanjem niso mogli pridobiti. Dober mentor je hkrati vzornik, ki ga občudujejo in jim predstavlja referenčno točko kakovosti. Zaradi tesnega stika z mentorjem si začetnik postavi merila odličnosti ter spoznava strokovne in človeške lastnosti, potrebne za kakovostno delo. Sama formalno nisem imela mentorja, sem pa vso pomoč in podporo dobila s strani pomočnice ravnateljice (prav tako psihologinje, ki je tudi poučevala) ter psihologinje, svetovalne delavke na šoli.

V kariernem ciklu poteka pomemben proces zorenja, saj posameznik od začetnih obotavljivih korakov v svet dela postopno dozoreva v bolj izkušenega posameznika, ki visoko ceni svoje poklicno življenje in ga osmišlja, hkrati pa ga skladno z različnimi potrebami trenutnega življenjskega obdobja usklajuje z drugimi življenjskimi vlogami. Težave v karieri lahko pričakujemo takrat, kadar se prekrivajo intenzivne potrebe in naloge, ki jih implicirajo različne vloge, v katere učitelj vstopa hkrati

in sočasno zahtevajo izreden trud (Javrh, 2011). Pri sebi sem to občutila v tej prvi fazi, ko sem poleg napornega dela učitelja začetnika začela še s podiplomskim študijem.

V kolektivu se sprva nisem udomačila. K temu je gotovo botrovalo dejstvo, da sem nadomeščala učiteljico na zaporednem porodniškem dopustu.

Za konec naj k opisu stresorjev učitelja začetnika dodam še vidik negotovosti zaposlitve. Številni mladi učitelji (tako je bilo tudi v mojem primeru) delo začnejo s pogodbo za določen čas oziroma za čas nadomeščanja odsotnega učitelja. Tako se s koncem šolskega leta poveča stiska, kako bo z zaposlitvijo v novem šolskem letu.

Po dveh letih sem se lahko glede tega sprostila, saj je moja predhodnica po drugi porodniški odsotnosti sporočila, da se ne bo vrnila na delo. V mojem primeru ta korak pomeni vstop v fazo stabilizacije po Hubermanu.

STABILIZACIJA

Formalno sem zasedla prosto delovno mesto in s tem so me tudi sodelavci v zbornici začeli sprejemati kot sodelavko in ne več kot le učiteljico, ki nadomešča. V zbornici sem se počutila bolj domače in se začela bolje povezovati s sodelavci. Tudi za izgradnjo lastne identitete učiteljice je bil to pomemben vidik. Opustila sem razmišljanja o alternativnih zaposlitvah in že uživala sadove preteklega napora – v smislu priprav in izdelav učnih pripomočkov. Lahko sem nekoliko izpregla, nisem se več lovila v razporeditvi snovi in načrtovanju posameznih ur. Moj pouk je bil bolj dorečen. Poznala sem svoje naloge, samostojno sem se znašla in pouk izvajala po pripravah preteklih dveh let. Če sem kaj posodabljala, so bile to manjše spremembe. Huberman poroča, da se v fazi stabilizacije učitelj nekoliko umakne v intimnost svoje učilnice (Javrh, 2007). Nisem se več obremenjevala s tem, kako drugi cenijo ali ne cenijo dela učiteljev ter koliko »boljše« zaposlitve imajo nekateri kolegi z enako izobrazbo. Delo učiteljice mi je postajalo vedno bolj všeč in v svojem poklicu sem se dobro počutila. Uspelo mi je vzpostaviti primeren odnos z dijaki. Ubrala sem strategijo, da jim ob neželenem vedenju nikoli nisem pokazala prizadetosti, sem se pa navadno komunikacijsko odzvala »diplomatsko«

ali s humorjem. Postavila sem si lastne meje v tem, kakšnega vedenja dijakov ne toleriram in se dosledno odzivam na kršitve.

Posebej želim izpostaviti vidik nebesedne govorice. V mojem primeru je bilo vstopanje v učiteljski poklic težavno tudi zaradi negotovosti pri poučevanju in vodenju razreda. To se je nehote odražalo na moji postavitvi, drži telesa, gestah in glasu. Ko sem zavestno vstopila v korekcijo nebesedne govorice, sem opažala, da je delo v razredu lažje. Suverenost v podajanju snovi in odzivanju na dijake je bila rezultat mojega profesionalnega napredka. V prvih dveh letih poučevanja sem vso pozornost posvečala izvajanju pouka, podajanju snovi in metodam. Šele po tem obdobju sem lahko pozornost usmerjala nase in v tem pogledu napredovala.

P. Javrh (2007) je ugotavljala, da posebej učiteljice (bolj kot učitelji) v tem obdobju iščejo ravnotežje med zahtevami družine in dela. Tudi pri meni je v tem obdobju nastopil čas za ustvarjanje družine. Delo in predvsem priprave doma so bile že tako utečene, da sem imela dovolj časa za učinkovito usklajevanje družinskih in delovnih obveznosti. Posebej želim izpostaviti, da je z vidika ustvarjanja družine zaposlitev v šolstvu ugodna z dveh vidikov: je ekonomsko varna zaposlitev s spodobnimi dohodki (posebej ko je učitelj že napredoval) in ponuja ugoden delovni čas, ki omogoča, da si učitelj svoje priprave na pedagoško delo razporeja na dele dneva, ki mu najbolj ustrezajo. Sama sem (kot mama) bolj kot potencialno višjo plačo psihologinje na katerem drugem področju cenila čas, ki sem ga lahko preživljala z družino. Najprej mislim na običajno rutino med delavniki, ko sem v primerjavi z zaposlenimi izven šolstva končala delo zgodaj, se vse popoldne posvečala družini in se dela za službo doma spet lotevala ob poznih urah. Nadalje pa sem kot neprecenljive sprejemala krajše počitnice med šolskim letom, ko sem bila lahko doma z družino.

POKLICNA AKTIVNOST IN EKSPERIMENTIRANJE

Po približno šestih letih poučevanja sem se že počutila izpolnjena in zelo zadovoljna z izbiro poklica. Dobila sem tudi dovolj povratnih informacij vodstva, sodelavcev na šoli in ne nazadnje rednih vsakoletnih evalvacij s strani dijakov, da sem se zavedala svojega mesta in vloge na šoli. Poglobila sem kolegialne odnose v zbornici in s posamezniki

spletla prijateljske vezi. S kolegi sem se pogosto povezovala tudi v timskem poučevanju in nastale so prav posebne učne ure, ki jih zdaj vsakoletno ponavljamo. Pri pedagoškem delu sem občutila samozavest in suverenost. Zopet sem si vzela več časa za izobraževanja. Ponovno sem vlagala več energije v delo, saj sem doma lažje spet našla čas zase in svoje delo. Poleg številnih izobraževanj sem se vključila v dva inovacijska projekta. Postala sem radovedna ter veliko eksperimentirala z vnašanjem novih znanj, metod in pristopov v pouk. Svojo poklicno identiteto sem nadgradila tudi s tem, da sem začela delovati izven okvirov naše šole. Odpotovala sem na mednarodno izmenjavo, na kateri sem sodelovala s predavanjem. Udeležila sem se nekaterih konferenc, na katerih sem predstavila svoje prispevke. Med drugim sem se ukvarjala z izzivom skupinskega ocenjevanja znanja, kar je bila v našem šolskem prostoru novost. Pridobila sem certifikat EuroPsy in se včlanila v Društvo psihologov Slovenije. Dokončala sem magistrski študij, ki sem se ga sicer lotila že v drugem letu poučevanja, opravila v dveh letih vse redne izpite, a se takrat nisem lotila pisanja naloge.

Kot navaja Huberman (Javrh, 2007), je za fazo poklicne aktivnosti in eksperimentiranja značilen aktivizem. Iz svoje izkušnje lahko potrdim, da sem veliko časa in energije vlagala v profesionalni razvoj prav v tej fazi. Rezultat je občutenje zadovoljstva in izpolnjenosti v poklicu. Rada delam z mladimi, želim jim predati več, kot predvideva učni načrt za psihologijo ali komunikacijo. Zavedam se, da nanje hote ali nehoote vplivam kot oseba, tudi prek odnosa, ki ga z njimi vzpostavljam. Želim jih po svojih močeh pripraviti na bodoči poklic in življenjske situacije nasploh. Psihologi imamo veliko znanja, ki ga lahko znotraj veljavnega kurikula in ob njem s pridom uporabimo. Poleg redne snovi lahko dijake ozaveščamo ob vsakoletnih obeležjih (preprečevanje samomora, dan duševnega zdravja, preprečevanje odvisnosti), jim ponudimo odgovore na vprašanja, ki se jim porajajo ob aktualnih dogodkih v družbi, ali jih le spodbudimo h kritičnemu mišljenju. Dijaki to hitro zaznajo in niso redki tisti, ki po učni uri ali popoldne po elektronski pošti povprašajo za nasvet, povezan s povsem »nešolskimi« dilemami in problemi.

Moj poklicni razvoj še traja. Čakajo me naslednje faze in gotovo bo vmes tudi kakšna bolj grenka izkušnja, morda konflikt. Ne glede na to z zanimanjem zrem v prihodnost in se veselim novih mladih generacij.

Čeprav mi kot študentki poučevanje psihologije ni bila prva izbira, sem hvaležna, da sem ga izbrala in vztrajala v napornih začetkih ter da sedaj opravljam delo, ki me veseli in izpolnjuje.

Zaključek

Začetek poučevanja je izziv, posebej za učitelje, ki po osnovni profesiji niso učitelji. Nekateri na tej poti obupajo in se zaposlijo na drugih področjih, drugi pa se v poklic učitelja živijo in se podajo na pot profesionalnega razvoja učitelja. Razumevanje zakonitosti poklicnega razvoja nam lahko pri tem pomaga in nas pripelje do razumevanja poslanstva učiteljskega poklica. Učitelji, ki jim uspe svoj profesionalni razvoj peljati skozi faze po Hubermanovi harmonični poti, občutijo zadovoljstvo v poklicu in izpolnjenost. Zelo pomembno vlogo pri podpori profesionalnega razvoja učitelja imata mentor (za učitelja začetnika) in vodstvo šole.

Sama nisem opravljala pripravništva kot učiteljica, zato je bilo še toliko težje začeti s poučevanjem. Hvaležna sem tedanji pomočnici ravnateljice, prav tako psihologinji, da mi je nudila vso pomoč in podporo v prvih korakih poučevanja in tudi sicer v vseh dilemah, ki so se pojavljale pri spoznavanju pedagoškega poklica ali osebnega razvoja. Prav tako sem hvaležna ravnateljici naše šole, da je podpirala razvoj učiteljev, in sicer skozi dostopnost izobraževanj, vključevanje v inovacijske projekte in zanimanje za nove ideje učiteljev.

Pred začetkom poučevanja sem, izhajajoč iz izkušnje učenke ter dijakinje, imela le delni uvid v vse vloge učitelja. Poučevanje pa je aktivnost, ki združuje množico učencem in dijakom ter staršem nevidnih opravil v vlogi razrednika, pripravljanju obeležij pomembnih dni, sodelovanju v različnih komisijah, pripravljanju in vodenju interesnih dejavnosti, izvedbi tekmovanj, sodelovanju v projektih, mednarodnem povezovanju in ne nazadnje skrbi za svoj kontinuiran profesionalni razvoj. Sodobni učitelj je postal razvijalec oziroma spodbujevalec vseživljenjskega učenja, saj mora upoštevati vse pedagoške, organizacijske in tehnološke spremembe. Različni avtorji različno opredeljujejo faze učiteljevega kariernega razvoja. Vsekakor pa je učiteljev karierni razvoj povezan s stvarnim življenjem ter je del ostalih procesov poklicnega, socialnega

in osebnostnega razvoja posameznika. Na učiteljev profesionalni razvoj vplivajo zunanji in notranji dejavniki. Med zunanje spadajo različne oblike izobraževanja in izpopolnjevanja, uvajanje novosti in različni neformalni vplivi, med notranje pa učiteljeva pojmovanja, prepričanja, pripravljenost in odprtost za učenje. Učiteljev profesionalni razvoj pa poteka na dveh ravneh, na ravni pojmovanj in ravni ravnanj. Tako profesionalni razvoj ne zajema le razvoja ključnih poklicnih kompetenc, ampak s pomočjo samorefleksije omogoča tudi razvoj osebnostnih vrtilin, kot so: empatija, sočutje, razumevanje, tolerantnost, ljubezen do mladih ter fleksibilnost. Kakovost učitelja se bolj kot v obvladovanju kompetenc odraža na ravni učiteljeve osebnosti in vrtilin.

Doživela sem izkušnjo, da je realnost učitelja začetnika daleč od idealiziranih predstav. Poučevanje ni preprosta aktivnost; če ga želimo dobro izvajati, potrebujemo veliko teoretičnega in praktičnega znanja ter dobro razvite profesionalne spretnosti. Da to znanje in spretnosti pridobimo, je tako kot za vsako drugo učenje potrebnih veliko izkušenj in trdega dela. Obenem pa učitelji bolj ali manj zavestno spreminjamo tudi svoja prepričanja in razumevanje vloge učitelja v smeri vloge usmerjevalca in spodbujevalca vseživljenjskega učenja. Profesionalni razvoj učitelja je proces, ki se ne zaključi – poteka od njegovega nastopa do upokojitve. Korthagen (2011) poudarja, da pri poučevanju ne gre le za znanje, pomembno vlogo igrajo tudi učiteljeva občutja, čustva in hotenja.

Čeprav je bil poklic učitelja psihologije pri meni v večji meri sprva zaposlitvena priložnost in izziv, sem zadovoljna, da lahko opravljam ta poklic. Začetki so za učitelja naporni z več vidikov. Zdaj ko poklic dobro poznam, uživam v njegovem poslanstvu. Posebej sem ponosna na vso zakladnico psihološkega znanja, ki mi je lahko v raznih situacijah v razredu, s starši ali kolegi v veliko pomoč. Verjamem, da lahko učitelji psihologije dijakom ponudimo podporo v pripravi na poklic in življenje nasploh. In naj zaključim z lepo mislijo Hamacheke (1999, v Korthagen, 2004), ki jo psihologi še posebej dobro razumemo: da zavestno učimo, kar vemo, nezavedno pa učimo, kdo smo.

LITERATURA

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10–20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Bajec, B. (2015). *Zaposlovanje diplomantov psihologije*. Neobjavljeno poročilo.
- Boštjančič, E. in Bajec, B. (2011). Karierno odločanje in predstave študentov o bodočem delovnem mestu. V M. Puklek Levpušček in M. Zupančič (ur.), *Študenti na prehodu v odraslost* (str. 153–190). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Čepić, R. in Kalin, J. (2019). Uvod. V J. Kalin in R. Čepić (ur.), *Poklicni razvoj učiteljev. Ugled in transverzalne kompetence* (str. 11–20). Filozofska fakulteta.
- Čepić, R., Kalin, J. in Šteh, B. (2019). Poklicni razvoj učiteljev: kontekst, perspektive in izzivi. V J. Kalin in R. Čepić (ur.), *Poklicni razvoj učiteljev. Ugled in transverzalne kompetence* (str. 21–46). Filozofska fakulteta.
- Depolli, K. (2004). Profesionalni razvoj učiteljev. Od novinca do izvedenca za poučevanje. *Panika*, 9(1), 58–62.
- Depolli Steiner, K. (2011). Analiza izvorov stresa pri osnovnošolskih učiteljih. *Psihološka obzorja*, 20(3), 121–138.
- Eurydice, 2013. European Commission/EACEA/. *Funding of Education in Europe 2000–2012: The Impact of the Economic Crisis*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurydice, 2015. European Commission/EACEA/. *National Sheets on Education Budgets in Europe 2015. Eurydice Facts and Figures*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Huberman, M. (1993). Steps toward a developmental model of the teaching career. V L. Kremer-Hayon, H. C. Vonk in R. Fessler (ur.), *Teacher professional development: A multiple perspective approach*. Swet & Zeitlinger B. V.
- Japelj Pavešič, B., Zavašnik, M. in Ažman, T. (ur.) (2019). *Vseživljenjsko učenje učiteljev in ravnateljcev: izsledki mednarodne raziskave poučevanja in učenja TALIS 2018*. Pedagoški inštitut.
- Javrh, P. (2007). Fazni model razvoja kariere slovenskih učiteljev. *Sodobna pedagogika*, 58/5, 68–87.
- Javrh, P. (2011). Razvoj učiteljeve poklicne poti. Učno gradivo 1, Splošne in andragoške zakonitosti razvoja kariere. Andragoški center Slovenije. https://arhiv.acs.si/ucna_gradiva/Razvoj_uciteljeve_poklicne_poti-UG1.pdf
- Kalin, J. in Čepić, R. (2019). Sklepni razmislek. V J. Kalin in R. Čepić (ur.), *Poklicni razvoj učiteljev. Ugled in transverzalne kompetence* (str. 107–118). Filozofska fakulteta.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77–97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>

- Korthagen, F. A. J. (2011). Making teacher education relevant for practice: The pedagogy of realistic teacher education. *Orbis Scholae*, 5(2), 31–50. <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.99>
- Kralj, A. in Rener, T. (2010). *Poklic posebne vrste*. Ljubljana: SVIZ.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- OECD (2018). *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264304444-en>.
- Petkovšek, T. (2015). *Stres in izgorelost srednješolskih učiteljev v povezavi s pogoji dela*. Magistrsko delo. Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede.
- Ropar, I. in Moretti, M. (2013). Kako se z leti spreminja odnos učiteljev do razvoja kariere? *Mednarodno inovativno poslovanje*, 5(2). <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-8OUTB4SU>
- Šteh, B., Kalin, J. in Čepić, R. (2019). Status učiteljev in učiteljskega poklica: pogleди od znotraj. V J. Kalin in R. Čepić, (ur.) (2019). *Poklicni razvoj učiteljev. Ugled in transverzalne kompetence* (str. 47–67). Filozofska fakulteta.