

Marija Javornik Krečič

Tina Vršnik Perše

Milena Ivanuš Grmek

Pedagoški delavci v strokovnem in poklicnem izobraževanju kot aktivni oblikovalci in usmerjevalci lastnega poklicnega razvoja

Izvirni znanstveni članek

UDK: 37.091

POVZETEK

V prispevku predstavljamo del rezultatov evalvacijske študije o profesionalnem razvoju pedagoških delavcev na področju strokovnega in poklicnega izobraževanja, ki nakazujejo, v kolikšni meri lahko za to poklicno skupino govorimo, da aktivno oblikuje in usmerja svoj poklicni razvoj. Na osnovi analize podatkov o tem, na katerih področjih poklicnega dela in preko katerih oblik se učitelji najpogosteje izobražujejo ter kako pogosto se strokovnega izpopolnjevanja udeležujejo, lahko sklepamo, da premalo. Ob tem velja poudariti, da moramo za razumevanje značilnosti profesionalnega razvoja pri pedagoških delavcih v strokovnem in poklicnem izobraževanju izhajati iz specifik njihovega položaja med sfero izobraževanja in zaposlovanja in zato enoznačnega odgovora na to, kako to spremeniti, ni mogoče podati.

Ključne besede: profesionalni razvoj, strokovno in poklicno izobraževanje, stalno strokovno izpopolnjevanje

Educational Professionals in VET as Active Designers and Guides of Their Own Professional Development

Original scientific article

UDK: 37.091

ABSTRACT

The paper presents part of the evaluation study results on professional development of pedagogues in vocational education. The results indicate to what extent this group of teachers are active creators and guides of their own professional development. Based on the data analysis in what fields of their professional work and in what forms of professional training they participate most frequently, one can conclude that teachers in vocational programmes are not very active creators of their own professional development. Nevertheless, it has to be pointed out that professional development of teachers in vocational education programmes has to be derived from the specificities of their situation between the spheres of education and employment and that it is therefore not possible to provide a unique guideline how to activate teachers for their own professional development.

Key words: professional development, vocational education and training, in-service teacher training

UVOD

Pedagoški delavci za opravljanje nalog, skaterimi se srečujejo na svoji profesionalni poti, v času študija in pripravništva ne morejo pridobiti vsega potrebnega znanja, zato se morajo stalno strokovno izpopolnjevati. Stalno strokovno izpopolnjevanje ima značilnosti vseživljenjskega učenja, ki je eden od temeljev profesionalnega razvoja učiteljev. Vseživljenjsko učenje je strategija evropskega sodelovanja v politikah izobraževanja in usposabljanja za posameznike. To je temeljna strategija izobraževalnih politik in je glede na Memorandum o vseživljenjskem učenju uvrščena v sam vrh nacionalnih in mednarodnih politik, saj naj bi prispevala k izboljšanju zaposljivosti in prilagodljivosti delovne sile ter k spodbujanju aktivnega državljanstva.

Glavni cilji vseživljenjskega učenja so:

- graditi inkluzivno družbo, ki bo nudila enake možnosti dostopa do kakovostnega učenja skozi življenje za vse ljudi in v kateri bo izobraževanje in usposabljanje osnovano predvsem na potrebah in zahtevah posameznikov;
- zagotoviti poti, v katerih bosta izobraževanje in usposabljanje ljudem omogočala znanje in spretnosti, ki bodo v skladu s spremenjenimi zahtevami poklicev in dela, delovnih organizacij in delovnih metod;
- spodbujati in usposobiti posameznike za sodelovanje v vseh sferah javnega življenja, še posebej na socialnem in političnem področju (European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning 2002, 5).

V dinamičnem modelu učinkovitosti izobraževanja (Creemers in Kyriakides 2013) avtorji jasno izražajo, da so pomemben del razvijanja učinkovitosti poučevanja v šolah tudi dejavniki na ravni učitelja. Pri tem velja izpostaviti dejavnike učiteljevega konteksta, med katere poleg učiteljevih ravnanj in subjektivnih pojmovanj zagotovo sodi tudi profesionalni razvoj. Velik del profesionalnega razvoja učiteljev predstavljajo njihovo formalno dodiplomsko izobraževanje ter formalna izobraževanja v sklopu stalnega strokovnega izpopolnjevanja, ne smemo pa spregledati tudi vloge neformalnih dejavnosti, ki nadgrajujejo profesionalni razvoj učitelja. Ker sta nadaljnje izobraževanje in usposabljanje temelj in pot, ki pedagoškimi delavcem omogočata, da svoje poklicne potenciale razvijajo do stopnje eksperta (Berliner 1992, 1994; Valenčič Zuljan et al. 2011), nas v prispevku zanima, kako pogosto se na različnih področjih svojega dela strokovno izpopolnjujejo pedagoški delavci v poklicnem in strokovnem izobraževanju. Predstavili bomo rezultate evalvacijske študije *Profesionalni razvoj strokovnih delavcev v poklicnem in strokovnem izobraževanju* (Vršnik Perše et al. 2010–2013), katere temeljni namen je bil podrobno analizirati profesionalni razvoj pedagoških delavcev oziroma učiteljev v poklicnem in strokovnem izobraževanju ter oblikovati smernice za spremembe. V prispevku bomo za poklicno skupino, ki jo obravnavamo, uporabljali poenoten izraz učitelji, saj gre za splošen izraz, uveljavljen v strokovni literaturi o profesionalnem razvoju. Z izrazom učitelji

opredeljujemo celotno poklicno skupino, ki poleg profesorjev vključuje tudi druge skupine strokovnih pedagoških delavcev (npr. laborante ...).

Pred predstavitvijo empiričnih ugotovitev na kratko predstavljamo glavna teoretična izhodišča o profesionalnem razvoju.

Teoretična izhodišča

Profesionalnemu razvoju se tako v tuji kot v domači strokovni in znanstveni literaturi (npr. Jalongo 1991; Kagan 1992a, 1992b; Marentič Požarnik 1993; Osterman in Kottkamp 1994; Seymour 1995; Wideen et al. 1996; Wilkins 1997; Commeyras in DeGroff 1998; Valenčič Zuljan 1999; Valenčič Zuljan 2001; Smith 2003; Cencič 2004) namenja veliko pozornosti. Razloge bi lahko povzeli po Smith (2003), ki izpostavlja, da poklicni razvoj učitelja pomeni postati boljši profesionallec, da je poklicni razvoj sredstvo za izboljševanje našega šolstva, sredstvo za ohranjanje zanimanja v poklicu in s tem promocija poklicnega in osebnega razvoja ter da je poklicni razvoj nujen za napredovanje. Avtorji navajajo različne poglede na učiteljev profesionalni razvoj. Tako Valenčič Zuljan (1999) ločuje dva širša modela učiteljevega profesionalnega razvoja:

1. *tradicionalno pojmovanje poklica* – opira se na tehnično-racionalno razumevanje poklicnega delovanja in behavioristični model učenja in pouka. Učitelji so pojmovani kot pasivni objekti, ki jih je treba prisiliti k razvoju. Pobuda za učiteljev profesionalni razvoj torej prihaja od zunaj – pri tem se poudarja potreba po spreminjanju učiteljev, zanemarjajo pa se vprašanja, o čem učitelji ob tem spreminjanju razmišljajo, kakšne so njihove potrebe, skrbi ...
2. *kritično-refleksivno pojmovanje učiteljskega poklica* – temelji na alternativnem pojmovanju profesionalizma in kognitivno-konstruktivističnem modelu pouka in učenja, ki je usmerjen na kvalitativno raziskovanje učiteljevih kognicij in izhaja iz predpostavke, da je potrebno spoznati, kako učitelj razmišlja o svojem ravnanju in ravnanju učencev ter kakšni so odnosi med učiteljevimi notranjimi procesi in njegovim ravnanjem. Če torej razumemo učiteljski poklic kot razmišljajočo dejavnost, profesionalni razvoj opredeljujemo kot stalni proces razvoja skozi vsa obdobja njegove poklicne poti, kot proces, v katerem učitelj vidi sebe vedno znova tudi kot učenca in v katerem ima vedno znova središčno funkcijo njegovo lastno učenje.

V okviru takšnega razumevanja v nadaljevanju (po Valenčič Zuljan 1999) strnjeno navajamo glavna načela oziroma značilnosti učiteljevega profesionalnega razvoja (za poglobljeno opredelitev vseh premis se zaradi preseganja namenov tega prispevka nismo odločili):

1. učitelj je aktivni oblikovalec in usmerjevalec svojega lastnega razvoja (prim. Clark 1993);

2. učitelj je kritični profesionalec, ki je sposoben kritičnega razmišljanja o svoji praktični dejavnosti ter o kontekstu dela (Kohonen in Ojanen 1993; Niemi in Moon 1996; Terhart 1997);
3. učiteljev poklicni razvoj pomeni povezovanje pojmovanj in ravnanj, pri čemer, kot navajata Scardamali in Bereiter (1989), učiteljevo sprejetje višjih pojmovanj pouka ter pridobivanje ustreznega proceduralnega znanja in situacijskega razumevanja (kondencialno znanje) učitelju omogočata vse večjo fleksibilnost v odločanju in ravnanju ter sposobnost reševanja problemov na vse bolj kompleksni ravni;
4. refleksija je sredstvo za učiteljev profesionalni razvoj, saj je pomembno, da učitelj predela svoja pojmovanja ter dojame »okvirno poklicno situacijo«: kaj pospešuje, ovira njegov razvoj, kateri dejavniki vplivajo na raziskovanje učne situacije (prim. Schön 1983, 1987);
5. kognitivno-konstruktivistični model pouka pomeni okvir za učiteljev profesionalni razvoj, saj je za učitelja zelo dragoceno, če se pogleda v vlogi učenca, tako da prevzame vlogo učenca in ob tem metakognitivno razmišlja o organizaciji pouka, oblikah in metodah, o svojih občutkih ipd. ter ta odkritja o sebi kot učencu analizira;
6. učiteljev profesionalni razvoj je vseživljenjski proces, ki obsega socialni razvoj (razvijanje sodelovanja med učitelji), poklicni razvoj (ozaveščanje in spreminjanje pojmovanj, usvajanje spretnosti, znanj), osebni razvoj (ozaveščanje in spreminjanje posameznikovih misli, občutkov, izboljšanje samorazumevanja in poklicne okvirne situacije) (Valenčič Zuljan 1999);
7. učiteljev profesionalni razvoj je proces sodelovanja in kooperativnega učenja (Hargreaves in Fullan 2000).

V teoretičnih izhodiščih smo torej podali strnjene značilnosti profesionalnega razvoja, iz česar je razvidno, da je stalno strokovno izpopolnjevanje (o čemer bo govor v drugem delu prispevka) kot proces vseživljenjskega učenja pomemben dejavnik tega razvoja, saj v njem učitelji osmišljajo in razvijajo svoja pojmovanja ter spreminjajo svojo prakso poučevanja. Kot navaja Valenčič Zuljan (2001), namreč gre za proces, ki se nanaša na učiteljevo temeljno vlogo (poučevanje), vključuje učiteljevo osebnostno, poklicno in socialno dimenzijo ter pomeni učiteljevo napredovanje v smeri kritičnega, neodvisnega, odgovornega odločanja in ravnanja.

Empirične ugotovitve

Opredelitev problema in cilji raziskave

V prispevku predstavljamo del empiričnih rezultatov iz evalvacijske študije (Vršnik Perše et al. 2010–2013), ki odgovarja na vprašanja, na katerih področjih poklicnega dela se učitelji v strokovnem in poklicnem izobraževanju najpogosteje izobražujejo ter kako pogosto se izobraževanja udeležujejo.

Zanimale so nas razlike med učitelji glede na poklicne izkušnje, glede na njihovo karierno pot (zaposlenost v vzgoji in izobraževanju, zaključeno dodiplomsko izobraževanje, pedagoško-andragoška izobrazba), specifikke šole, na kateri poučujejo, ter predmetno področje oziroma vrsto predmeta (splošnoizobraževalni, strokovni, praksa ipd.).

Metodološka opredelitev raziskave

Osnovni raziskovalni metodi sta deskriptivna in kavzalno neeksperimentalna metoda empiričnega pedagoškega raziskovanja.

V raziskavi je sodelovalo 1822 učiteljev, ki poučujejo v različnih programih poklicnega, strokovnega in srednješolskega izobraževanja v Sloveniji. Vzorec je zajemal 69,7 % učiteljic in 30,3 % učiteljev. Večina učiteljev, vključenih v raziskavo, je v vzgoji in izobraževanju zaposlena od 11 do 20 let (22,9 % 11–15 let in 23,8 % 16–20 let), 31,0 % jih dela v vzgoji in izobraževanju že več kot 20 let, 22,0 % pa manj kot 10 let (4,8 % manj kot 2 leti, 5,5 % 3–5 let in 11,7 % 6–10 let).

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

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

57,7 % udeležencev je zaključila pedagoške študijske programe (ima pedagoško izobrazbo), 39,5 % udeležencev pa nepedagoške študijske programe, a so opravili študijski program za izpopolnjevanje izobrazbe (pedagoško-andragoško izobraževanje), 2,8 % profesorjev pa še nima opravljenih pedagoško-andragoških kvalifikacij. 92,1 % udeležencev ima opravljen strokovni izpit za področje vzgoje in izobraževanja.

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

Večina učiteljev poučuje v srednjih strokovnih/tehniških (86,0 %) ter srednjih poklicnih izobraževalnih programih (61,8 %). 46 % jih poučuje v poklicno-tehniških programih, 17,1 % pa v programih nižjega poklicnega izobraževanja.

Podatke smo pridobili z anketnim vprašalnikom za učitelje. V prvem delu vprašalnika (predstavljamo samo ta del, ki se nanaša na pridobitev podatkov za naš prispevek) smo z 19 vprašanji zajemali različne značilnosti učiteljevega profesionalnega razvoja (pogostost udeleževanja izobraževanj, področja, na katerih se dodatno izobražujejo, ocena uporabnosti novopridobljenega znanja ...) ter osnovne demografske spremenljivke (spol, starost, delovna doba, izobrazba ...). Vprašanja v tem delu vprašalnika so tako odprtega kot zaprtega tipa.

Podatke smo obdelali s statističnim programom SPSS (različica 20.0). Poleg frekvenčnih analiz ter osnovnih deskriptivnih statističnih analiz smo pri obdelavi podatkov uporabljali tudi primerjalne analize med dvema neodvisnima vzorcema. V prispevku predstavljene podatke smo analizirali s Kendall tau (τ) koeficientom, na podlagi katerega lahko računamo korelacijo spremenljivk, ki niso merjene na intervalni ravni.

Rezultati in interpretacija

V Katalogu programov nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju za šolski leti 2012/13 in 2013/14 najdemo bogato ponudbo programov izpopolnjevanja, ki so namenjeni izpopolnjevanju učiteljev po celotni vertikali vzgoje in izobraževanja. Poleg objavljenih programov, kakor je zapisano v katalogu, lahko vzgojno-izobraževalni zavodi še naprej organizirajo in izvedejo tematske konference, prav tako pa so priznana tudi izobraževanja v mrežah.

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

Preglednica 1: Vrste in pogostost strokovnega izpopolnjevanja (v odstotkih)

Področja strokovnega izpopolnjevanja:	Skoraj nikoli ali nikoli	Vsakah nekaj let	Vsako leto	Nekajkrat letno	Vsak mesec ali pogosteje
vsebine in novosti mojega predmetnega področja	0,6	16,6	42,8	29,4	10,6
vodenje oddelka	33,6	39,4	18,8	5,7	2,4
novosti in znanja na pedagoškem in didaktičnem področju (pristopi poučevanja, ocenjevanja znanja ...)	2,6	27,9	45,6	20,5	3,4
veščine za poučevanje s pomočjo informacijsko-komunikacijske tehnologije	4,9	27,4	43,3	18,3	6,0
novosti v poklicu in stroki, za katerega se usposabljaajo dijaki, ki jih poučujem	18,7	25,4	31,3	18,0	6,6
poučevanje dijakov s posebnimi potrebami	33,9	36,4	22,3	5,2	2,2
obravnavanje disciplinskih in vedenjskih težav	20,1	40,0	26,6	8,5	4,8
vodenje in upravljanje v šoli	67,2	19,6	8,8	3,7	0,7
poučevanje v večkulturnih okoljih	71,4	18,3	7,2	1,7	1,3
tiško delo	14,6	36,0	30,9	13,6	4,8
povezovanje z delodajalci	59,8	18,8	14,0	4,9	2,6
izpopolnjevanje v znanju in konverzacija v tujem jeziku	53,0	25,3	10,8	5,5	5,4
veščine javnega nastopanja	42,4	35,9	13,2	5,7	2,8
samoevalvacija	18,6	31,3	33,6	12,0	4,6

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

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

Poleg pogostosti vključevanja v nadaljnje izpopolnjevanje kot temeljni dejavnik aktivnosti učiteljev pri usmerjanju svojega profesionalnega razvoja izstopajo še značilnosti in pogoji na šoli, na kateri učitelji poučujejo.

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

Pogostost strokovnega izpopolnjevanja pomembno napoveduje samo odstotek dijakov, ki so v preteklem letu ponavljali letnik. Več kot je takih dijakov, manj pogosto se učitelji strokovno izpopolnjujejo ($t = -2,082$; $p = 0,037$). Enak podatek je seveda mogoče zapisati tudi drugače in pri tem implicirati na možnost vplivanja na boljše uspehe dijakov – torej, redkeje kot se učitelji udeležujejo strokovnih izpopolnjenj, manjši je delež dijakov, ki so ponavljali letnik (po navedbah učiteljev). Seveda pa razlaga ni tako zelo enoznačna, saj je potrebno misliti tudi na druge dejavnike, kot so npr. občutljivost učiteljev za prepoznavanje tega pojava ali finančne zmožnosti posamezne šole.

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

Največ statistično značilnih povezav s pogostostjo izpopolnjevanja najdemo pri vprašanju o času trajanja zaposlitve zunaj vzgoje in izobraževanja (večinoma v gospodarstvu), preden so se zaposlili v vzgoji in izobraževanju. Dlje kot so bili učitelji zaposleni drugje, preden so se zaposlili v vzgoji in izobraževanju, pogosteje so se udeleževali izpopolnjenj, predvsem na področju novosti v poklicu in stroki, za katerega se usposabljaajo dijaki, ki jih poučujejo ($\tau = 0,220$; $p < 0,01$) (Za analizo smo izbrali Kendall tau (τ) koeficient, na podlagi katerega lahko računamo korelacijo spremenljivk, ki niso merjene na intervalni ravni.), ter na področju povezovanja z delodajalci ($\tau = 0,215$; $p < 0,01$). Zanimivo je, da se ravno s tema dvema postavkama negativno povezuje najvišja dosežena stopnja formalne izobrazbe, pri čemer tudi povezanost ni zanemarljiva ($\tau = -0,098$; $p < 0,01$; $\tau = -0,155$; $p < 0,01$), medtem ko med postavkami o pogostosti izpopolnjevanja na posameznih področjih in trajanjem zaposlitve v vzgoji in izobraževanju nismo zaznali pomembnejših povezav. Ugotovitve so zanimive predvsem zato, ker bi pričakovali, da se trajanje zaposlitve v vzgoji in izobraževanju povezuje vsaj z nekaterimi postavkami, do katerih se po pričakovanju spreminja odnos tekom profesionalnega razvoja (npr. samoevalvacija ali večšine za poučevanje s pomočjo informacijsko-komunikacijske tehnologije). Prav tako pa so zanimive ugotovitve povezav med pogostostjo izpopolnjevanja na posameznih področjih in trajanjem

zaposlitve zunaj vzgoje in izobraževanja ter stopnjo formalno pridobljene izobrazbe.

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

Ob zgoraj navedenih pa velja izpostaviti še razlike med učitelji, ki so zaključili pedagoške študijske programe, in tistimi, ki so zaključili nepedagoške študijske programe ter opravili pedagoško-andragoški program izobraževanja za izpopolnjevanje izobrazbe. Pri pogostosti izpopolnjevanja na posameznih področjih se med obema skupinama na približno polovici navedenih področij pojavljajo statistično značilne razlike ($p < 0,05$) med distribucijami odgovorov. Ob podrobni analizi podatkov se je pokazalo, da so razlike največje prav pri postavkah *novosti v poklicu in stroki*, za katerega se usposabljaajo dijaki, ter *povezovanje z delodajalci*. Pri tem učitelji, ki so zaključili nepedagoške študijske programe ter si pridobili pedagoško-andragoško izobrazbo, statistično značilno ($p < 0,01$) pogosteje ($M = 3,05$) navajajo, da se udeležujejo izpopolnjevanja na področju *novosti v poklicu in stroki* ter *povezovanja z delodajalci* kot učitelji, ki so zaključili pedagoške študijske programe ($M = 1,95$). Iz obeh navedenih aritmetičnih sredin je razvidno, da se izpopolnjevanja udeležujejo največ vsako leto. Zanimivo je tudi, da se glede *novosti in znanja na pedagoškem in didaktičnem področju* statistično značilno pogosteje izobražujejo učitelji, ki so zaključili pedagoške študijske programe. Pri tem se lahko vprašamo, ali so zaradi značilnosti svojega dodiplomskega študija zaznali večjo vrednost pedagoških in didaktičnih znanj kot njihovi kolegi, ki so si pedagoško-andragoško znanje pridobili po zaključenem dodiplomskem izobraževanju. Prav tako smo analizirali razlike glede pogostosti izpopolnjevanja med učitelji, ki poučujejo splošnoizobraževalne predmete, ter tistimi, ki poučujejo strokovnoteoretične in praktične predmete. Pri tem se je pokazalo, da se distribucije odgovorov o pogostosti udeleževanja nadaljnega strokovnega izpopolnjevanja med učitelji različnih tipov predmetov statistično značilno ($p < 0,05$) razlikujejo pri večini postavk, razen pri postavkah *vođenje oddelka, poučevanje dijakov s posebnimi potrebami, obravnava disciplinskih in vedenjskih težav* ter *samoevalvacija*. Učitelji strokovnoteoretičnih predmetov ter učitelji praktičnega pouka so si med seboj nekoliko bolj podobni glede distribucije pogostosti izpopolnjevanja, kot so jo navedli pri posameznih postavkah, vendar se tudi med njimi na posameznih postavkah pojavljajo statistično značilne razlike. Učitelji splošnoizobraževalnih predmetov ($M = 3,01$) statistično značilno ($p < 0,05$) pogosteje kot učitelji strokovnoteoretičnih predmetov ($M = 2,87$) in učitelji praktičnega pouka ($M = 2,82$) navajajo, da se izpopolnjujejo na področju *novosti in znanj na pedagoškem in didaktičnem področju*. Učitelji splošnoizobraževalnih predmetov ($M = 1,96$) prav tako statistično značilno ($p < 0,05$) pogosteje kot učitelji

strokovnoteoretičnih predmetov ($M = 1,76$) in učitelji praktičnega pouka ($M = 1,55$) navajajo, da se izpopolnjujejo na področju *znanja in konverzacije v tujem jeziku*. Na drugi strani pa učitelji splošnoizobraževalnih predmetov ($M = 2,26$) statistično značilno ($p < 0,05$) redkeje kot učitelji strokovnoteoretičnih predmetov ($M = 3,16$) in učitelji praktičnega pouka ($M = 3,28$) navajajo, da se izpopolnjujejo na področju *novosti v poklicu in stroki*. Enako učitelji splošnoizobraževalnih predmetov ($M = 1,45$) statistično značilno ($p < 0,05$) redkeje kot učitelji strokovnoteoretičnih predmetov ($M = 1,56$) in učitelji praktičnega pouka ($M = 1,62$) navajajo, da se izpopolnjujejo na področju *vodenja in upravljanja v šoli*. Tudi na področju *povezovanja z delodajalci* učitelji strokovnoteoretičnih predmetov ($M = 1,93$) in učitelji praktičnega pouka ($M = 2,51$) statistično značilno ($p < 0,05$) pogosteje navajajo, da se izpopolnjujejo pogosteje kakor učitelji splošnoizobraževalnih predmetov ($M = 1,40$). To se ujema tudi z zgoraj navedenimi podatki, da se pogosteje na teh področjih izpopolnjujejo tisti učitelji, ki so zaključili nepedagoške študijske programe (in ti tudi pogosteje poučujejo strokovnoteoretične predmete in praktični pouk). Učitelji praktičnega pouka ($M = 2,78$) statistično značilno ($p < 0,05$) pogosteje kot učitelji splošnoizobraževalnih ($M = 2,56$) in strokovnoteoretičnih predmetov ($M = 2,54$) navajajo, da se izpopolnjujejo na področju *timskega dela*. Učitelji strokovnoteoretičnih predmetov ($M = 3,04$) pa statistično značilno ($p < 0,05$) pogosteje kot učitelji splošnoizobraževalnih predmetov ($M = 2,89$) in učitelji praktičnega pouka ($M = 2,77$) navajajo, da se izpopolnjujejo na področju *veščin za poučevanje s pomočjo informacijsko-komunikacijske tehnologije*.

Zelo izrazito se torej pojavljajo področja izpopolnjevanja, ki se jih učitelji z različnimi značilnostmi pogosto udeležujejo, in na drugi strani takšna področja, ki bi jih bilo smiselno sistematično spodbujati (npr. poučevanje v večkulturnih okoljih, saj nas podatki opozarjajo, da kar 23,6 % učiteljev navaja, da imajo na šoli vsaj tretjino otrok, katerih materni jezik ni slovenščina). Hkrati pa je potreben tudi razmislek o tem, kaj posamezne učitelje spodbuja k temu, da se nekateri bolj in drugi manj pogosto odločajo za izpopolnjevanje na posameznih področjih.

V nadaljevanju smo tako analizirali, katera oblika izobraževanja oz. usposabljanja po mnenju učiteljev največ prispeva k razvoju učiteljev na posameznih področjih kompetenc. Rezultati so še posebej pomembni pri oblikovanju formalnih in neformalnih oblik izpopolnjevanja in izobraževanja učiteljev na področju poklicnega in strokovnega srednješolskega izobraževanja, saj se ti pogosteje kot učitelji splošnega izobraževanja posredno preko dijakov in tudi neposredno soočajo s področjem zaposlovanja.

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

Kompetence	Oblike izobraževanja in usposabljanja					
	formalno izobraževanje / študij	nadaljnje izobraževanje in usposabljanje	pedagoško-andragoško izobraževanje (PAI)	samoizobraževanje (literatura, internet ...)	praksa, izkušnje	neformalna sodelovanja (hospitacije, sodelovanje v projektih ...)
komunikacija in odnosi	2,5	9,4	4,5	18,4	52,5	12,7
izvedba poučevanja	5,2	12,6	14,9	13,0	45,1	9,1
organizacija in vodenje	7,7	16,7	4,1	17,5	41,7	12,4
sodelovanje z delovnim in družbenim okoljem	2,5	7,0	1,9	14,1	50,0	24,5
skrb za profesionalni razvoj	6,8	30,2	5,0	41,1	11,5	5,4
informativsko-komunikacijska tehnologija in medijska pismenost	5,5	37,6	4,1	37,1	10,3	5,4

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

Kot najpomembnejši dejavnik, ki vpliva na razvoj različnih kompetenc, pomembnih za poučevanje, so učitelji poklicnega in strokovnega izobraževanja izpostavili *prakso, lastne izkušnje*. Specifično pa pri kompetencah *razvijanje skrbi za profesionalni razvoj* ter *rabi informacijsko-komunikacijske tehnologije* kot pomembni obliki izobraževanja navajajo še *samoizobraževanje* ter *nadaljnje izobraževanje in usposabljanje*. Na podlagi tega je torej mogoče povzeti, da je potrebno spodbujanje dodatnega praktičnega usposabljanja tudi skozi stalno strokovno izpopolnjevanje učiteljev, ko že zaključijo s formalnimi oblikami izobraževanja in usposabljanja. Postavlja se tudi več vprašanj (prim. Cvetek 2004, 2005; Javornik Krečič 2008), ki so neposredno vezana na te ugotovitve: ali je torej v različnih študijskih programih praktično usposabljanje ustrezno urejeno? Ali je v zadostni meri poskrbljeno za razumevanje in povezovanje teorije in prakse? Kako bi lahko približali oba dela?

V nadaljevanju se osredotočamo na pogostost strokovnega izpopolnjevanja udeležencev v zadnjih dveh letih. Najprej nas je zanimalo, kolikokrat so se učitelji v zadnjih dveh letih udeležili dodatnega strokovnega izpopolnjevanja. Rezultati raziskave kažejo, da se je največ učiteljev (45,4 %) strokovnega izpopolnjevanja v zadnjih dveh letih udeležilo dva- do trikrat. Manj učiteljev (20,7 %) se je strokovnega izpopolnjevanja udeležilo štiri- do petkrat. 18,5 % učiteljev ocenjuje, da so se v zadnjih dveh letih strokovnega izpopolnjevanja udeležili več kot petkrat, 12,4 % učiteljev pa le enkrat. 3,0 % učiteljev pa se v zadnjih dveh letih strokovnega izpopolnjevanja sploh ni udeležilo. Rezultati raziskave nam ne omogočajo vpogleda v to, koliko časa je trajalo izobraževanje, ki so se ga udeležili, vendar pa je iz drugih raziskav mogoče predvideti tudi obseg. Pedagoški delavci

se v Sloveniji namreč običajno izobražujejo 5 dni na leto, v večini primerov pa gre za krajša izobraževanja (Valenčič Zuljan et al. 2011). Delež učiteljev, ki so navajali pogostost udeležbe na strokovnem izpopolnjevanju, je zelo podoben, kot je razvidno iz Mednarodne raziskave poučevanja in učenja TALIS (2009), v kateri je 96,9 % učiteljev tretjega triletja 9-letne osnove šole v Sloveniji navedlo, da so se strokovnega izpopolnjevanja udeležili v zadnjih 18 mesecih. Ob podrobnejši analizi vidimo, da se je velika večina učiteljev (84,4 %), ki so se udeleževali dodatnega strokovnega izpopolnjevanja, le-tega udeleževala dva- do trikrat oz. še večkrat v zadnjih dveh letih, le 12,7 % se jih je dodatnega strokovnega izpopolnjevanja udeležilo enkrat. Ob pregledovanju podatkov iz Mednarodne raziskave poučevanja in učenja TALIS (2009) sicer nimamo neposredne povezave, toda glede na podatek, da so se učitelji v Sloveniji udeleževali strokovnega izpopolnjevanja povprečno 8,6 dneva v zadnjih 18 mesecih, bi to lahko razumeli kot podobno intenzivnost izpopolnjevanja pri obeh populacijah učiteljev. Glede na obseg in intenzivnost učitelji poklicnega in strokovnega izobraževanja torej ne izstopajo. Poleg tega pa je pomembno ohraniti v mislih tudi pojasnilo, da so se učitelji pri tej postavki zelo verjetno opredeljevali do formalnih oblik izpopolnjevanja. Seveda pa ostaja tudi pomislek, ali bi povečevanje pogostosti izpopolnjevanja pomenilo tudi kakovostnejše znanje in poučevanje.

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

Med učitelji, ki so zaključili pedagoške študijske programe, in učitelji, ki so zaključili nepedagoške študijske programe z dokončano pedagoško-andragoško izobrazbo, pa, zanimivo, v splošnem ni statistično značilnih razlik ($t = 0,313$; $p = 0,75$). Ob podrobnejši analizi pogostosti izpopolnjevanja na posameznih področjih se določene razlike vendarle izrazijo. Med učitelji, ki so zaključili pedagoško smer izobraževanja, in tistimi, ki so zaključili nepedagoško smer izobraževanja ter opravili pedagoško-andragoško usposabljanje, se v odgovorih na približno polovici navedenih področij pojavljajo statistično značilne razlike ($p < 0,05$). Ob podrobni analizi podatkov se je pokazalo, da so razlike največje

pri postavkah novosti v poklicu in stroki, za katerega se usposabljaajo dijaki, ter povezovanje z delodajalci. Pri tem učitelji, ki so zaključili nepedagoško smer izobraževanja ter opravili pedagoško-andragoško usposabljanje, statistično značilno ($p < 0,01$) pogosteje ($M = 3,05$) navajajo, da se udeležujejo izpopolnjevanja na področju novosti v poklicu in stroki ter povezovanja z delodajalci kot učitelji, ki so imeli dodiplomsko pedagoško izobraževanje ($M = 1,95$).

Zaključek

Glede na predstavljene rezultate se zdi nekoliko nenavadno, da se učitelji s temeljno pedagoško dodiplomsko izobrazbo manj pogosto udeležujejo izobraževanj in usposabljanj ravno na področjih, ki jih v svojem formalnem izobraževanju niso mogli spoznati. Čeprav v prispevku ne obravnavamo potreb, ki jih izražajo učitelji glede strokovnega izpopolnjevanja, se vendarle odpira vprašanje: koliko je torej učitelj resnično aktivni oblikovalec in usmerjevalec lastnega profesionalnega razvoja? Če sklepamo iz navedenih podatkov, premalo. Hkrati pa enoznačnega odgovora na to, kako to spremeniti, ni mogoče podati. Poudariti velja, da moramo za razumevanje značilnosti profesionalnega razvoja pri učiteljih oziroma strokovnih pedagoških delavcih v strokovnem in poklicnem izobraževanju namreč najprej izhajati iz specifik njihovega položaja (gl. npr. Plevnik 2006; European Report 2002; Bela knjiga 2011; Eurobarometer 2011), ki izhaja že iz možnosti njihovega (dodiplomskega) izobraževanja, kakor tudi zaradi specifik, da se nahajajo v tistem delu vzgojno-izobraževalnega spektra, ki se nahaja na presečišču s trgom dela. Ne glede na to je mogoče povzeti, da le lastno aktivno vključevanje učiteljev v vodenje svojega profesionalnega razvoja lahko prinese napredek na področju kakovostnega izobraževanja, prav tako pa lahko učitelji le skozi lastno aktivno vodenje tega procesa ob njem doživljajo tudi zadovoljstvo in s tem vsaj delno zmanjšujejo svoj stres.

Marija Javornik Krečič

Tina Vršnik Perše

Milena Ivanuš Grmek

Educational Professionals in VET as Active Designers and Guides of Their Own Professional Development

Since for educational professionals it is not possible to acquire all the necessary knowledge that would prepare them for the tasks that they encounter in their professional careers in the course of their studies and internship, they need to undergo continuous additional training. The paper presents some of the results of an evaluation study about the professional development of pedagogical workers in vocational and technical education, which shows to what extent this professional group actively create and catalyse their own professional development. The main characteristics of the teaching profession as an intellectual activity are defined as a permanent process of development through all periods of a teacher's career in which teachers repeatedly see themselves also as students and in which their own learning plays a central role again and again. The principles of such professional development are as follows.

(1) Teachers are active creators and catalysts of their own development.

(2) Teachers are professionals who can critically reflect on their practical activities and the context of their work.

(3) Teachers' professional development means connecting concepts with actions, whereby acceptance of higher concepts of teaching and the acquisition of relevant procedural knowledge and situational understanding (conventional knowledge) make them more flexible when making decisions and give them the ability to solve problems on a more complex level.

(4) Reflection is a means for teachers' professional development because it is important that the teachers process their concepts and understand the "overall professional situation".

(5) The cognitive-constructionist model of teaching represents a framework for teachers' professional development because it is important teachers can reflect upon themselves by adopting the role of a student and at the same time by reflecting meta-cognitively upon the organization, types and methods of teaching, their feelings, etc. and analyse these findings about themselves as students".

(6) Teachers' professional development is a lifelong process that comprises social, professional and personal development.

(7) Teachers' professional development is a process of participation and cooperative learning.

The paper presents part of the empirical results from an evaluation study (Vršnik Perše et. al 2010-2013) that identifies the frequency and the areas of professional work in which the teachers in vocational and technical education get the most additional training. We were particularly interested in the differences between teachers with respect to their professional experience; the course of their career; the specific traits of their school, the subject area or the type course.

Results of the empirical study show that teachers are not sufficiently active as creators and catalysts of their own professional development. However, it is impossible to provide a definite answer to the question how to change that. It is necessary to emphasise that in order to understand the features of professional development in teachers and pedagogical staff in vocational and technical education, it is first necessary to come out of the special traits of their position that is related to their (undergraduate) training as well as the fact that they are among education professionals who are also exposed to the rules of the labour market. Nevertheless, it is possible to conclude that it is only through their own active engagement in their professional development that teachers can make progress with respect to the quality of education; in addition, it is only through active management of this process that teachers can also experience satisfaction and thus at least partly reduce their stress.

LITERATURA

- Krek, J., Metljak, M., ur. 2011. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Nacionalna strokovna skupina za pripravo Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, Ministrstvo za šolstvo in šport. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Berliner, D. C. 1992. The Nature of Expertise in Teaching. Effective and Responsible Teaching. V *The New Synthesis Oser*, (ur.) F. K. Dick, 227–249. San Francisco: Party, Yossey – Bass Publisher.
- Berliner, D. C. 1994. Expertise: The Wonders of Exemplary Performance. V *Creating Powerful Thinking in Teachers and Students*, (ur.) C. C. Mangieri, 161–186. Holt, Rienhart & Winston.
- Cencič, M. 2004. Poklicno učenje učiteljev – sestavni del vseživljenjskega učenja. *Sodobna pedagogika*. 55 (posebna izdaja): 90–100.
- Clark, C. M. 1993. Teacher as Designers in Self-directed Professional Development. V *Understanding Teacher Development*: Hargreaves, (ur.) A. M. Fullan, 75–85. New York: Teachers College Press.
- Commeyras, M. L. DeGroff. 1998. Literacy Professionals' Perspectives on Professional Development and Pedagogy: A United States Survey. *Reading Research Quaterly*. 33 (4): 434–472.
- Creemers, B. P. M, Kyriakides, L. 2013. *Dinamični model učinkovitosti izobraževanja: o oblikovanju politike, teorije in prakse v sodobnih šolah*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Cvetek, S. 2004. Kompetence v poučevanju in izobraževanju učiteljev. *Sodobna pedagogika*. 55 (posebna številka): 144–161.

- Cvetek, S. 2005. *Poučevanje kot profesija, učitelj kot profesionalec*. Radovljica: Didakta.
- Eurobarometer*. 2011. Odnos mladih do poklicnega izobraževanja in usposabljanja v Sloveniji najslabši med vsemi državami članicami EU. http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs_369_fact_si_si.pdf, 11. 10. 2011. (Pridobljeno 3. 10. 2011)
- European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning*. 2002. <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Report.pdf> (Pridobljeno 15. 5. 2012)
- Hargreaves, A., Fullan, M. 2000. *Zakaj se je vredno boriti v vaši šoli?* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Jalongo, M. K. 1991. *The Role of the Teacher in the 21st Century: An Insider's View*. Blooming, Indiana: National Educational Service.
- Javornik Krečič, M. 2008. *Pomen učiteljevega profesionalnega razvoja za pouk*. Ljubljana: I2.
- Mednarodna raziskava poučevanja in učenja TALIS*. 2009. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Kagan, D. M. 1992a. Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*. 27: 65–90.
- Kagan, D. M. 1992b. Professional Growth Among Preservice and Beginning Teacher. *American Educational Research Journal*. 2: 129–169.
- Kohonen, V., Ojanen, S. 1993. *Facilitating Teacher Professionalism and Autonomy in Preservice Teacher Education through Portfolio Assessment*. Prispevek, predstavljen na 18. letni konferenci ATEE, Lizbona.
- Marentič Požarnik, B. 1993. Kako se učijo učitelji? *Vzgoja in izobraževanje*. 24 (1): 13–15.
- Niemi, H., Moon, B. 1996. The Critical Professional – Analysing a Values Dimensions in the Education of Secondary Teachers. V *Teacher Training and Values Educations* (selected papers from The 18th Annual Conference of Atee, Lizbona 1996), 967–981.
- Osterman, K., Kottkamp, R. 1994. Rethinking Professional Development: V *Improving Educational Management through Research and Consultancy*, (ur.) N. Bennet, R. Glatter, R. Levačič, 46–57. London: The Open University, Paul Chapman Publishing Ltd.
- Plevnik, T. 2006. *Razvoj sistema za priznavanje neformalno in informalno pridobljenega znanja učiteljev v poklicnem izobraževanju*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje in TT net.
- Scardamalia, M., Bereiter, C. 1989. Conceptions of Teaching and Approaches to Core Problems. V *Knowledge Base for the Beginning Teacher*, (ur.) M. C. Reynolds, 37–47. Oxford: Pergamon.
- Schön, D. 1983. *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D. 1987. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Joey Bass.
- Seymour, R. 1995. Skrb za razvoj sodelavcev. *Vzgoja in izobraževanje*. 26 (1): 20–23.
- Smith, K. 2003. So, What About the Professional Development of Teacher Educators? *European Journal of Teacher Education*. 26 (2): 201–215.
- Terhart, E. 1997. *Professional Development of Teacher: the Situation in Germany*. Prispevek, predstavljen na 8. mednarodni konferenci ISATT. Kiel (Nemčija).

Valenčič Zuljan, M. 1999. *Kognitivni model poklicnega razvoja študentov razrednega pouka*. Doktorsko delo. Univerza v Ljubljani. Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.

Valenčič Zuljan, M. 2001. Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*. 52 (2): 122–141.

Valenčič Zuljan, M. idr. 2011. *Sistemske vidike izobraževanja pedagoških delavcev*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Vršnik Perše, T., Kelava, P., Kozina, A., Rutar Leban, T., Javornik Krečič, M. 2013. *Profesionalni razvoj strokovnih delavcev v poklicnem in strokovnem izobraževanju*. Evalvacijska študija. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Wideen, M. F., Mayer-Smith, J. A., Moon, B. J. 1996. Knowledge, Teacher Development and Change. V *Teachers' Professional Lives*, (ur.) I. F. Goodson, A. Hargreaves, 187–204. London, Washington: Falmer Press.

Wilkins, P. 1997. *Personal and Professional Development for Counsellors*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.

*Dr. Marija Javornik Krečič, Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru,
marija.javornik@um.si*

*Dr. Tina Vršnik Perše, Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru,
tina.vrsnik@um.si*

*Dr. Milena Ivanuš Grmek, Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru,
milena.grmek@um.si*
