

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA
PEDAGOŠKA VZGOJA

TEJA ROJC

**VLOGA IZOBRAŽEVANJA PRI
VZGOJITELJEVEM VPELJEVANJU
SPREMEMB V PEDAGOŠKO PRAKSO**

MAGISTRSKO DELO

Ljubljana, 2014

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOGSKA FAKULTETA
PEDAGOGSKA VZGOJA

TEPELA ROJC

**VLOGA IZOBRAŽEVANJA PRI
VZGOJITELJEVEM VPELJEVANJU
SPREMEMB V PEDAGOGSKO PRAKSO**

MAGISTRSKO DELO

MENTORICA: prof. dr. Milena Valen i Zuljan
SOMENTOR: izr. prof. dr. Janez Vogrinc

Ljubljana, 2014

ZAHVALA

Zahvaljujem se mentorici redni prof. dr. Mileni Valen i Zuljan za vso strokovno pomo in moralno podporo pri pisanju naloge ter somentorju dr. Janezu Vogrincu, izr.prof. za potrpljenje in pomo pri empiri ni obdelavi raziskovalnega problema.

Iskrena hvala dragemu mofu Roku, sinu Martinu in h erki Poloni za strpnost, pomo in prijaznost.

Hvala tudi star-em, tastu in ta- i ter svakinjam za varstvo otrok.

Hvala sestri za pomo pri urejanju besedila.

Hvala tudi vsem prijateljem za podporo, -e posebej so-olki Ani.

POVZETEK

Spoznanje, da nas, v katerem živimo, temelji na spremembah in pri akovanjih, da so vzgojno-izobraževalne ustanove vedno v koraku s spremembami, je bilo vodilo, da raziskujemo vplive strokovnega izobraževanja vzgojiteljev ter motive in strategije vpeljevanja sprememb v pedagoško prakso v luči njihovega profesionalnega razvoja. Vedno bolj lahko zaznavamo poklicne izzive, ki jih prinaša tekmovalnost otrok, vzgojno-izobraževalnih ustanov, staršev, uveljavljanje tržnih mehanizmov, finančne reorganizacije, itd. Pedagoški delavec naj bi zato ves čas sledil trendom in novostim na področju metod dela, pristopov, programov itn. Svoji se mora z raznolikostjo med otroki (multikulturalnost, individualne razlike v dojetju, integracija otrok s posebnimi potrebami). Našteti elementi zahtevajo visoko stopnjo profesionalnosti vzgojitelja, poglobljeno osebno refleksijo ter poznavanje ustreznih pristopov, metod in oblik dela.

Raziskava, katero sem izvedla, je zajela 180 vzgojiteljev, pomočnikov vzgojiteljev, vzgojiteljev, ki izvajajo strokovno pomoč, vzgojiteljev v prvem razredu in nekatere pedagoške delavce, ki niso zajeti v prej omenjenih terminih in so bili izbrani priložnostno.

Raziskovalna vprašanja sem razdelila na 4 sklope, in sicer na pogostost vpeljevanja sprememb, dejavnike podpore, področja vpeljevanja sprememb (6 področij kurikula (jezik, gibanje, narava, družba, matematika, umetnost), področje reševanja konfliktov, povezovanja pedagoških delavcev, aktivnega učenja, IKT, sodelovanja s starši, zdravstva in otrok s posebnimi potrebami, komunikacije, izmenjevanja informacij in področja izobraževanja vzgojiteljev v povezavi z vpeljevanjem sprememb v pedagoško prakso.

Razveseljujejo me podatek, da kar 59,2 % vzgojiteljev vpeljuje novosti v času svojega sluffbovanja. Vzgojitelji s 13 let delovne dobe so uvedli kakšno novost v le 39,6 %, v obdobju 4-6 let delovne dobe pa že 52,5 %. V obdobjih med 7-18 let delovne dobe in 19-30 let delovne dobe so vzgojitelji vpeljevali spremembe v 73,3 %, kar je največ v vsem obdobju vzgojiteljevega sluffbovanja. Kasneje, torej ko vzgojitelj sluffbuje več kot 31 let, pa vpeljuje novosti v 66,7 %, kar se ne ujema z določenimi raziskavami profesionalnega razvoja, po katerih naj bi vzgojitelji proti koncu kariere prenehali oz. bistveno zmanjšali stopnjo vpeljevanja sprememb v lastno pedagoško prakso. Zanimiva je tudi ugotovitev raziskave, da vzgojitelji, ki so del kariere preživeli izven vzgoje in izobraževanja, vpeljujejo novosti v

65,6%, iz česar morda lahko sklepamo, da imajo radi novosti, ker so menjali fle poklic ali delovno mesto. Najve sprememb uvedejo pedagoški delavci z visoko izobrazbo, kar 76,1 %. Če pa pedagoške delavce razdelimo po smeri izobrazbe, pa najve sprememb uvedejo pedagoški delavci, kateri imajo končno smer predšolska vzgoja, in sicer s kar 60,8 %. Zanimalo me je, kateri je glavni dejavnik, ki spodbuja vpeljevanje sprememb v pedagoško prakso. Raziskava je pokazala, da je pedagoškim delavcem, zajetim v raziskavi, najpomembnejši dejavnik spodbude za uvajanje sprememb pridobivanje novega znanja. Faktorska analiza je pokazala, da so vzgojiteljem pri vpeljevanju sprememb zelo pomembni materialni dejavniki (napredovanje v plačne razrede, napredovanje v nazive, denarna nagrada, študijski dopust), ki s 59,99% variabilnosti vplivajo na vpeljevanje sprememb v pedagoško prakso. Za natannejše podatke pa bi bile potrebne nadaljnje raziskave, katere bi zajemale samo dejavnike, ki spodbujajo oziroma pospešujejo vpeljevanje sprememb.

Najvejo podporo pri vpeljevanju sprememb vzgojiteljem, ki vpeljujejo novosti, predstavljajo otroci.

Zanimalo me je tudi, katera kurikularna področja so s strani vpeljevanja novosti najbolj pokrita. Presenetil me je podatek, da prav močnost »drugo« kotira na prvem mestu. Od 207 novosti jih je 35 takšnih, katerih nisem mogla kategorizirati, saj so najverjetneje isto svefle oziroma vzgojiteljem dejansko predstavljajo novost. Mnogo vprašanj na to tematiko je ostalo odprtih. To pa bi lahko razrešili s kakšno bolj obsefno raziskavo.

Ključne besede: vpeljevanje sprememb, inoviranje, profesionalni razvoj, vzgojitelj, izobraževanje.

ABSTRACT

Knowing that the time in which we live in is based on the changes and expectations that educational institutions always keep in step with the changes, led me to investigate the effects of professional education of pre-primary school teacher as well as motives and strategies of implementing those changes into pedagogic practice in the light of their professional development. Increasingly, we can perceive professional challenges brought about by competition between children, educational institutions, parents, enforcement of market mechanisms, financial reorganization, etc. Pedagogic workers should therefore always follow the trends and innovations in the field of work methods, approaches, programmes, etc. They should cope with the diversity among children (multiculturalism, individual differences in perception, integration of children with special needs). The mentioned elements require a high degree of professionalism from pre-primary school teacher, in-depth personal reflection, as well as knowledge of appropriate approaches, methods and forms of work.

The study, which I conducted, included 180 pre-primary school teacher, assistant pre-primary school teacher, pre-primary school teacher who provide professional help, first grade teachers, and some pedagogic workers who are not included in the aforementioned terms and have been selected randomly.

Research questions have been divided into 4 parts, namely the frequency of implementing changes, factors of support, fields of implementing changes - 6 curriculum areas (language, movement, nature, social science, mathematics, art), area of conflict resolution, integration of pedagogic workers, active learning, ICT, cooperation with parents, health care and children with special needs, communication, sharing of information, and education of pre-primary school teachers in connection with the implementation of changes into pedagogic practice.

The fact that 59.2 % of pre-primary school teacher introduce innovations in their work is welcoming. pre-primary school teacher with 13 years of service introduced novelties in only 39.6 %, but those with 4-6 years of service already in 52.5 %. In the periods between 7-18 years of service and 19-30 years of service they implemented changes in 73.3%, which is the most in the whole period of teachers' work. Later, after more than 31 years of service, they introduce new features up to 66.7 %, which is inconsistent with certain research of

professional development. According to the research, pre-primary school teacher stop or significantly reduce the level of implementing changes into their teaching practice towards the end of their career. Research findings interestingly reveal that teachers who spent some career time away from education, introduce innovations in 65.6 %, from which it may be inferred that they like novelty because they have changed profession or job sometime in the past. Most of the changes are introduced by pedagogic workers with higher education, up to 76.1%. However, if the pedagogic workers are divided according to the field of education, most changes are implemented by pedagogic workers who have studied preschool education (60.8%). I wanted to find out what is the main factor that promotes the implementation of changes into pedagogic practice. Research has shown that for pedagogic workers, the most important incentive is new knowledge. Factor analysis revealed that when implementing changes, pre-primary school teachers find material factors very important (promotion into higher salary grades, promotion into job titles, financial reward, sabbatical), which, with 59.99 % of the variability, affect the introduction of changes into pedagogic practice. For more detailed information, further research, which would include only factors that promote or facilitate introduction of changes, would be needed.

Children are the biggest support for pre-primary school teacher who implement changes. I was also interested in what curriculum areas are covered the most from the point of view of introduction of innovations. I was surprised that the option "other" was listed in the first place. From 207 novelties, there are 35 which I could not categorize as they are probably quite fresh and actually a novelty for pre-primary school teacher. Many questions on this topic have remained open, but could be solved by means of a more extensive study.

Key words: introducing changes, innovation, professional development, pre-school teacher, education.

KAZALO

1 UVOD.....	1
2 PROFESIONALNI RAZVOJ PEDAGO TM KIH DELAVCEV	3
3 MODELI U ITELJEVEGA PROFESIONALNEGA RAZVOJA.....	6
3.1 Faze izkustvenega u enja.....	12
4 POMANJKLJIVOSTI FAZNIH MODELOV	15
5 IZOBRA ^{FI} EVANJE U ITELJEV IN VZGOJITELJEV TER RAZVOJ KOMPETENC ...	16
5.1 Opredelitev izobra ^{FI} evanja.....	16
5.2 Opredelitev kompetenc	18
6 SPREMINJANJE PEDAGO TM KE PRAKSE V PROCESU VSE ^{FI} VLJENJSKEGA U ENJA	20
6.1 Vse ^{FI} vljenjsko u enje v Sloveniji.....	22
7 MOTIVACIJA PEDAGO TM KIH DELAVCEV ZA IZOBRA ^{FI} EVANJE	24
8 INOVACIJA, NOVOST IN/ALI SPREMEMBA.....	26
8.1 Termin inovacija.....	26
8.2 Pedago TM ka inovacija.....	27
8.3 Inovacija kot novost.....	27
8.4 Termin inoviranje	28
9 SPREMEMBE - STALNICA NA POTI VZGOJITELJEVEGA POKLICNEGA UDEJSTVOVANJA.....	29
9.1 Vrste sprememb	30
9.2 Modeli oziroma na ^{INI} ni vpeljevanja sprememb.....	32
9.2.1 Tradicionalni model vpeljevanja sprememb, imenovan tudi »od zgoraj navzdol«	33
9.2.2 Model vpeljevanja sprememb »od spodaj navzgor«.....	34
9.2.3 Uvajanje sprememb kot akcijski proces u enja.....	35
9.2.4 Uvajanje sprememb s konceptom u e e se organizacije	36
9.2.5 Kotterjev model vpeljevanja sprememb.....	38
9.2.6 Tri I-model vpeljevanja sprememb	40
10 (NE)USPE TM NOST VPELJEVANJA SPREMEMB	43
10.1 Razlogi, ki demotivirajo vpeljevanje sprememb	48
10.2 Strategije, ki spodbujajo uspe ^{NO} no vpeljevanje sprememb v pedago TM ko prakso	51
11 EMPIRI EN DEL.....	53
11.1 Opredelitev problema in metodologija	53

KAZALO TABEL IN GRAFOV

Tabela 1: Fazni model poklicnega razvoja po Berlinerju (1998, 1992, po Valen i Zuljan, 2001, str. 127)	9
Tabela 2: Model poklicnega razvoja po Sheckey in Allen (1991, po Valen i Zuljan, 2007)	10
Tabela 3: Pogostost uvedbe novosti glede na regijo	.60
Tabela 4: Pogostost vpeljevanja sprememb glede na dolfino delovne dobe (razdelitev delovne dobe po Hubermanovi lestvici (1992, po Valen i Zuljan 1993))	.61
Tabela 5: Vpeljevanje sprememb glede na dolfino delovne dobe v vzgoji in izobrazevanju	.62
Tabela 6: Vpeljevanje sprememb glede na izobrazbo pedagoškega delavca	.63
Tabela 7: Vpeljevanje sprememb glede na smer izobrazbe	.64
Tabela 8: Vpeljevanje sprememb pedagoških delavcev z manj kot 5 let delovne dobe	...65
Tabela 9: Vpeljevanje sprememb pedagoških delavcev z več kot 30 let delovne dobe	...65
Tabela 10: Vpeljevanje novosti glede dolfino delovne dobe	.65
Tabela 11: Vpeljevanje novosti glede na naziv	.66
Tabela 12: Pojasnjena varianca (metoda glavnih komponent)	.67
Tabela 13: Metoda glavnih komponent (Varimax)	...68
Tabela 14: Povprejna dejavnikov spodbude vpeljevanja sprememb glede na delovno mesto	.69
Tabela 15: Povprejna glede na dva dejavnika, ki sem ju dobila pri faktorski analizi	...71
Tabela 16: Kdo nudi največ podpore pri vpeljevanju novih sprememb	...72
Tabela 17: Podpora glede na število oddelkov	.73
Tabela 18: Razlika aritmetičnih sredin prejete podpore pri vpeljevanju sprememb iz različnih virov glede na število oddelkov v zavodu	.73
Tabela 19: Število vpeljanih novosti na določenem področju	.75
Graf 1: Grafični prikaz spola anketirancev	...55
Graf 2: Grafični prikaz povprečne starosti anketirancev	..56
Graf 3: Grafični prikaz anketirancev glede na smer izobrazbe	.56
Graf 4: Grafični prikaz anketirancev glede na regijo, kjer živijo	.57
Graf 5: Grafični prikaz anketirancev glede na delovno mesto	.58
Graf 6: Prikaz pojasnitvenosti dejavnikov opore s posameznimi komponentami	...67

1 UVOD

Globalne spremembe na- e druflbe so pred nas postavile marsikatero nove cilje in spremembe v sistemu vzgoje in izobrafvanja, ki pa so mo no povezane s sodobnimi ekonomskimi, politi nimi, druflbenimi, kulturnimi in okoljskimi trendi (Devjak in Polak, 2007, str. 20621).

S -olsko zakonodajo, sprejeto leta 1996, naj bi se na podlagi konceptov, zapisanih v Beli knjigi o vzgoji in izobrafvanju (1995), strokovni delavci v vzgoji in izobrafvanju vseskozi dodatno izobrafevali in usposabljali, s imer bi svojo izobrazbo nadgrajevali, -irili in poglobljali. S temeljnim na elom vseffivljenjskega u enja za vse, zapisanim v Beli knjigi o vzgoji in izobrafvanju (2011, str. 373), pa naj bi sledili konceptu in strategiji vseffivljenjskega izobrafvanja in u enja, opisanem v Resoluciji o Nacionalnem programu izobrafvanja odraslih do 2010 (2004, po Ivan i , idr., 2011, str. 373).

Raziskovalci pedago-ke prakse in izvajalci razli nih programov nadaljnjeega izobrafvanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobrafvanju pogosto ugotavljajo, da slednji pod vplivom novega znanja ne spreminjajo svojega pedago-kega ravnanja in izvajanja v tolik-ni meri, kot bi se to lahko od njih pri akovalo (Devjak in Polak 2007, str. 53). Dejstvo, da se pedago-ki delavci skozi poklicno delovanje dodatno strokovno usposabljajo, pa je porodilo vpra-anje, v kolik-ni meri nova znanja dejansko usvojijo in vpeljejo v svojo prakso.

Za sodobno druflbo so zna ilne velike spremembe v izobrafvanju. Vedno ve ji poudarek je na sodelovanju, uporabi informacijsko-komunikacijske tehnologije ter razvijanju didakti nih pristopov za delo z razli nimi otroki. Potrebno se je zavedati, da vsaka novost ali sprememba ni enako »kakovostna«, veljavna ali primerna za vse, zato morajo -ole in vrtci odgovorno pristopiti tudi k izbiri novosti. Mnenja glede vpeljevanja sprememb so med vzgojitelji deljena, nekateri si mo no flerijo posodabljati pedago-ko prakso in s tem morda tudi eksperimentirati z najrazli nej-imi novostmi, drugi manj. Ker smo si pedago-ki delavci razli ni, potrebujemo usposobljene ljudi, ki bodo pri spodbujanju vpeljevanja kakovostnih in naprednih sprememb znali upo-tevati tudi razlike med vzgojitelji. Spodbujevalci vpeljevanja sprememb pa so lahko: ravnatelj, vodja aktiva, posamezni u itelj ali vzgojitelj. Pobudniki so lahko tudi delavci s fakultet ali z Zavoda za -olstvo. Spremembe v pedago-kem delu so in bodo vedno ve ja

stalnica, pomembno je, kakšne strategije in na ine bomo izbrali pri njihovem vpeljevanju v prakso.

V magistrskem delu bo inovacija poimenovana kot novost, ki naj bi v procesu inoviranja pripeljala do sprememb in izboljšav v pedagoški praksi. Termin »inoviranje« in termin »vpeljevanje sprememb« se bosta izmenjevala glede na avtorje, ki so opisovali vpeljevanje sprememb oziroma inoviranje na področju vzgoje in izobraževanja. Večji del magistrskega dela sicer opisuje vpeljevanje sprememb, vendar je na določeni področjih neustrezno zamenjati termin inoviranje za vpeljevanje sprememb. Razlofena je tudi razlika med tema dvema terminoma.

Od čem razmišljajo vzgojitelji v procesu odločanja za inovacijo? Odgovor na to vprašanje bomo pridobili z vprašalnikom, na katerega so odgovarjali vzgojitelji, pomožniki vzgojiteljev in vzgojitelji za dodatno strokovno pomoč ter drugi pedagoški delavci. Vzgojitelji, pomožniki vzgojiteljev, učitelji, svetovalni delavci, knjižničarji, predavatelji višjih šol in tudi drugi strokovni delavci, ki z njimi sodelujejo pri izvajanju strokovnih nalog, potrebnih za nemoteno delovanje vrtca oz. šole, so opredeljeni kot strokovni delavci (Valentinič in Zuljan, idr. 2011, str. 467).

V magistrskem delu bodo zgoraj navedeni strokovni delavci imenovani pedagoški delavci (če ni drugače zapisano). Vsi pedagoški delavci pa bodo zabeleženi v moški osebi, čeprav zajemajo oba spola (razen če ni navedeno drugače).

2 PROFESIONALNI RAZVOJ PEDAGOGSKIH DELAVCEV

Pedagoški delavci, ki so eni izmed najpomembnejših virov znanja v vrtca, so njihov socialni, intelektualni in kulturni kapital (Punder idr., 2010, str. 35).

Vzgojitelj/učitelj je tisti, ki je najpogosteje v osebnem stiku z otroki in s starši. Njegova vloga se v svetu globalizacije, informacijske družbe, pospešenega razvoja in hitrih sprememb okolja spreminja (Punder in De man Drobnji, 2010, str. 35), saj so vsak dan vpeti v zelo dinamično in spremenljivo delovno okolje. Pestrost v njih in vzgojnih potreb otrok, kompleksnosti vsebin, komunikacijskih okoliščin, informacijsko-komunikacijskih novosti, didaktične zahtevnosti in osebni izzivi so le nekateri izmed dejavnikov, ki spodbujajo potrebe po novem, dodatnem znanju (Devjak in Polak, 2007). Z novim znanjem in z njim povezanimi izkušnjami pedagoški delavci postopno (pre)oblikujejo svoj odnos do strokovnega dela, ki ga opravljajo (Devjak in Polak, 2007).

Veje število pedagoških izkušenj (sorazmerno naravnano z delovno dobo) se odraža v učiteljevem prehajanju skozi različna obdobja poklicnega oziroma profesionalnega razvoja. V zadnjih desetletjih je tudi v slovenski pedagogiki javnosti zaslediti vse več raziskav in razprav različnih avtorjev, npr. B. Marentič Poflarnik, C. Razdevšek Pučko, M. Valenčič Zuljan, M. Javornik Krekovič itd. na temo profesionalnega razvoja pedagoških delavcev. Profesionalnost in profesionalizem veljata danes za eno najpomembnejših sestavin sodobne družbe, katerih naravo v družboslovnih znanostih vse pogosteje označujemo z lastno »refleksijo« (Cvetek, 2005).

Terhart (1997, po Murak, idr. 2011, str. 13) meni, da profesionalni razvoj ni samo sprememba vedenja, ampak proces, v katerem pedagoški delavec utemelji in vzdržuje najvišjo raven profesionalne usposobljenosti, ki jo je sposoben doseči.

Valenčič Zuljan pa profesionalni razvoj opredeli kot »proces signifikantnega in vseživljenjskega izkustvenega učenja, pri katerem študenti učitelji razvijajo (osmišljajo) svoja pojmovanja in spreminjajo svojo prakso poučevanja; gre za proces, ki vključuje učiteljevo osebno, poklicno in socialno dimenzijo in pomeni učiteljevo napredovanje v smeri kritičnega, neodvisnega, odgovornega odločanja in ravnanja« (Valenčič Zuljan, 2001, str. 31).

Vsem avtorjem, ki govorijo o spremembah v profesionalnem razvoju, je skupno, da govorijo o spremembah, ki se dogajajo zaradi procesa učenja, ki poteka kontinuirano, vseživljenjsko.

Merka Skok (2005) pa opredeljuje kontinuiran profesionalni razvoj kot stalno izobraževanje in usposabljanje strokovnjakov, torej vse formalno in neformalno učenje, ki omogoča posamezniku, da izboljšuje svojo prakso.

Slednji profesionalni razvoj razdeli na:

- ó strokovno usposabljanje, ki zajema kratke tečaje, delavnice in konference, ki imajo poudarek na praktičnih informacijah in spretnostih;

- ó strokovno izobraževanje ó dolgi tečaji in seminarji, ki imajo poudarek na teoriji in na raziskavah temeljenem znanju;

- ó strokovno podporo ó aktivnosti, ki naj bi razvijale izkušnje, in na delu temeljene rezultate (Merka Skok, 2005).

Raziskave na angleškem področju, o katerih piše Craft (1996, po Marenti Poflarnik, 2002), so pokazale, da posamezni učitelji, ki si ne prizadevajo za napredku, se tudi profesionalno ne razvijajo. Ustvarjalnost učiteljev in šole opredeljuje avtorica z naslednjimi načeli, ki pa veljajo tudi za vzgojitelje in vrtce:

- ó zavod ne more doseči razvoja brez spreminjanja učiteljev/vzgojiteljev v njem;

- ó individualni razvoj pedagoškega delavca ne pripomore k razvoju posameznega zavoda, če posamezniki ne stremijo k razvoju kolegialnega profesionalizma, tako da vsak prispeva najboljše, kar lahko, za napredek zavoda v skupnem sodelovanju;

- ó pomembno vlogo pri vsem tem imajo tudi ravnatelji, ki spodbujajo razvoj timskega dela, se s pedagoškim kadrom posvetujejo, skupaj izpostavijo vrednote, ki jih cenijo, in skupaj skrbijo za kakovost dela v zavodu;

- ó v zavodu se lahko pojavijo tudi nasprotniki sprememb (1996, po Marenti Poflarnik, 2002).

Velikokrat se pri pedagoškem poklicu sprašujemo, ali je učitelj oziroma vzgojitelj profesionallec. Stenhouse (1975, str. 144, po Altricher in Posh, 1991, str. 12613) meni, »da se profesionalna kvalifikacija ne izrpa le z obiskom visokošolske ustanove in nabiranjem znanja, temveč mora vsebovati zmožnost, da sam izdeluje znanje, ki je primerno specifični delovni situaciji, in ga zaradi zahtev prakse lahko tudi naprej razvija«.

Fullan (1993a, po Javornik Kre i , 2008, str. 11) opozarja, da moramo gledati na učitelja kot na pobudnika sprememb. Opisuje pa naslednje temeljne značilnosti učitelja profesionalca:

- o graditev osebne vizije in preizkušanje moralne narave poučevanja;
- o raziskovanje: uvidevanje poučevanja kot vseživljenjskega procesa;
- o zrelost: vsebinsko, pedagoško znanje in spretnosti;
- o sodelovanje: sodelovalno učenje učiteljev in medsebojna podpora pri izboljševanju učenjskih pogojev.

Fullan (Niemi, Kohonen, 1995, po Javornik Kre i , 2008, str. 11) poudarja učiteljevo aktivno vlogo in pravi, da je učitelj vzajemen profesionallec, kar pomeni, da je zavezan h kontinuiranemu profesionalnemu razvoju (učitelj se določa, posluša in oblikovanja svojega »notranjega glasu« s prakticiranjem refleksije v akciji, med akcijo in po akciji ter razvija stalna tveganja pri delu), zavezan je k delu z drugimi (sodelovanje s kolektivom) in ponovno opredeljuje svojo vlogo izven razreda (gradi povezanost v kolektivu).

Učitelstvo je institucionalizirano in marsikatera sprememba se uvaja »od zgoraj navzdol«, zaradi velikega vpliva države učitelj nima take stopnje avtonomije, kot jo ima npr. zdravnik ali pravnik. Ob tem pa si oblasti marsikje prizadevajo, kot opozarja Cvetek (2003, po Javornik Kre i , 2008, str. 11), da bi zaradi izboljševanja kakovosti in povečanja učinkovitosti ter ocenjevanja na podlagi kriterija učinkovitosti omejile strokovno avtonomijo učiteljev. Prav zato ima ključno vlogo pri razvoju lokalnih virov, zaposlenih v vzgojno-izobraževalnih institucijah, ravnatelj, ki mora biti dovolj izobražen, ustvarjalen in v okolju referenčen, da lahko to ponudi in enako zahteva tudi od zaposlenih. Ravnatelji so ne samo pravno-formalno, pa tudi moralno-etično odgovorni za profesionalni razvoj pedagoških delavcev (Pešek, 2010, str. 12). Tako lahko povzamemo, da ravnatelj, ki zaostaja za profesionalnem razvojem svojih zaposlenih, zavira tako razvoj njih, kot institucije kot organizacije (Hargreaves, 2004, str. 43, po Punder in De man Drobnji , 2010, str. 35). Pametno je, če ravnatelj zagotovi, da so razlike med delovnimi zahtevami in dejanskim znanjem ter sposobnostmi čim manjše, kar pomeni zahtevo po usmerjenem in sistematskem usposabljanju in izobraževanju zaposlenih (Stare, 2004 po Pešek 2010, str. 12).

Hargreaves (2000, po Javornik Kre i , 2008, str. 12) opisuje profesionalizacijo učiteljevega poklica kot posledico vedno večjih pritiskov na učitelja v kompleksni družbi ter pravi, da se mora proces profesionalnega razvoja nadaljevati. Učitelj na svoji karierni poti spreminja stil in odnos do dela, sebe in kolegov. Menja tudi vrednote, stalna, metode in oblike dela.

Vsekakor se spreminja v skladu s časom in okoljem, v katerem deluje (Punder in De man Drobrnji, 2010, str. 35).

V naslednjem poglavju bo predstavljenih nekaj modelov profesionalnega razvoja delavcev v vzgoji in izobraževanju (učiteljev, vzgojiteljev idr.).

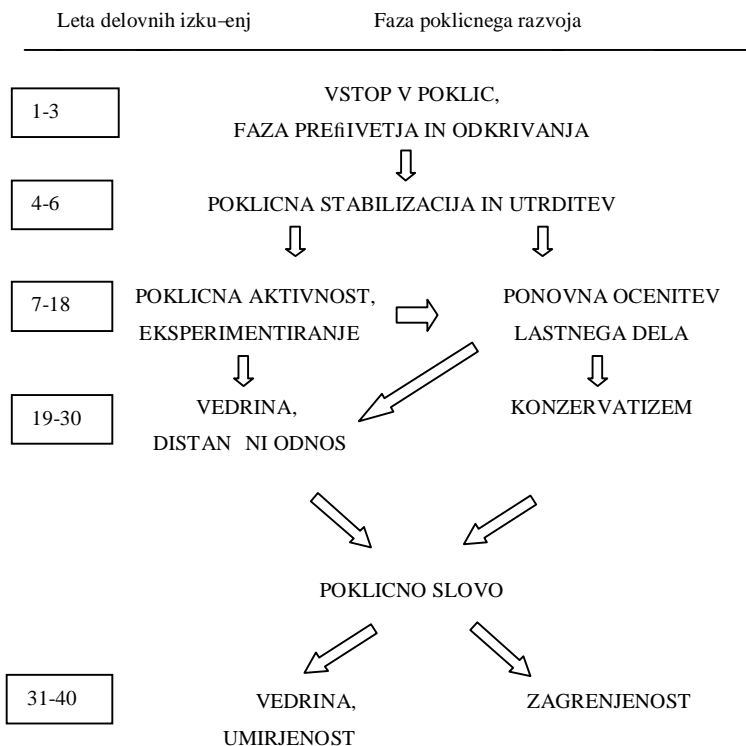
3 MODELI UČITELJEVEGA PROFESIONALNEGA RAZVOJA

Vsak pedagoški delavec v procesu in razvoju svoje poklicne poti prehaja iz enega v drugo obdobje, ki ima svoje značilnosti, vloge, rezultate in posledice. Učiteljev razvoj je nekaj, kar se dogaja v človeku samem, kot proces učenja. Razumeti moramo, da je kot proces učenja, kot kompleksno učenje, osebno učenje, nekaj, kar mora oblikovati učitelj sam (Muraković, 2011, str. 13).

Eden izmed prvih empiričnih poskusov opredeljevanja učiteljevega profesionalnega razvoja predstavlja Frances Fuller (Fieman in Floden 1986, str. 521, in Veenman 1984, str. 161, po Valenčič in Zuljan idr. 2007), in sicer ga je razdelila na tri dele: na fazo preživetja (*survival stage*), kjer je učitelj opredeljen na svoj položaj in vlogo. Sledi ji faza izkušenosti (*mastery stage*), v kateri je učitelj usmerjen v določeno situacijo in prehaja v fazo, kjer se učiteljevo zanimanje usmeri predvsem v vpliv, ki ga ima njegovo ravnanje na učence. Kasneje je svoj prvotni model nekoliko spremenila in mu dodala še fazo, ki je osredotočena na študente med usposabljanjem na fakulteti (Fieman in Floden 1986, str. 521, in Veenman 1984, str. 161, po Valenčič in Zuljan idr. 2007). Faze po Fullerjevi pa vsebinsko ustrezajo tudi Ryanovemu modelu poklicnega razvoja (Razdevšek Pučko, 1990a, 1990b po Devjak in Polak, 2007, str. 71), ki je zasnovan na treh obdobjih poklicnega razvoja. Prvo je obdobje idealnih predstav (*fantasy stage*), ki se prične takrat, ko posameznik prične resneje razmišljati o tem, da bi postal učitelj, saj si sebe konkretno predstavlja v vlogi dobrega učitelja (čas dodiplomskega usposabljanja). Drugo obdobje je obdobje preživetja (*survival stage*), s katerim je običajno mišljeno prvo leto samostojnega poučevanja oz. čas pripravništva (do treh let). Najbolj kritični so prvi trije meseci, saj novinec ugotovi, da je poklic učitelja preveč idealiziral in je prezaposlen z vzdrževanjem discipline, razredne problematike in z »obvladovanjem« zahtevnih otrok, sta zapisala Vonk in Schras (1986, po Devjak in Polak, 2007, str. 71).

Zadnje, tretje obdobje (*mastery stage*), je obdobje, kjer se izkušenost postopoma okrepi z oblikovanjem situacij v razredu obvladuje. Razdevšek Pučko (1990a, 1990b po Devjak in Polak, 2007, str. 72) navaja poleg boljih organizacijskih sposobnosti, oblikovanih stališ in upoštevanja lastnih in učenecov interesov tudi upadanje želje po spremembah. Hermans s sodelavci (Razdevšek Pučko, 1990a, 1990b po Devjak in Polak, 2007, str. 72) opisuje četrto obdobje poklicnega razvoja, ki ga imenuje obdobje ponovne dovzetnosti za vplivanje (*impact stage*), ko začne ponovno reflektirati svoje delo, vpliv na učence in svoj prispevek k njihovem napredku. Pojavi se lahko sindrom izgorelosti, saj se učenci utičjo obremenjene, ker se jim zdi njihovo delo brez pomena. Rutino iz prejšnjega obdobja želijo nadomestiti z neimovnim. Poskušajo vpeljati nove metode dela in se intenzivno lotevajo nadaljnje izobraževanja, npr. študij ob delu ali program stalnega strokovnega spopolnjevanja in izpopolnjevanja. Če primerjamo Fullerjevo »fazo preflivetja« in Ryanovo drugo obdobje, se neposredno ujemata. V »učni situaciji« usmerjena faza ali faza izkušnosti s tretjim obdobjem: tretja faza po Fullerjevi je v »vpliv na učence« usmerjena faza (s podfazami »eksperimentiranje« in »ponovno ovrednotenje«), ki sovpada s Hermansovim četrtem obdobjem. Fuller (Fieman in Floden 1986, str. 521, in Veenman 1984, str. 161, po Valenčič in Zuljan, idr. 2007) ne omenja obdobja idealnih predstav, dodaja pa zaključno obdobje postopnega distanciranja in priprave na upokožitev (Marentič Poflarnik, 1993).

Smiselno bi bilo čisto omeniti, da Huberman (1992, po Valenčič in Zuljan, 1993) tretjo fazo poklicnega razvoja deli na dve vzporedni podetapi, in sicer etapo »poklicne aktivnosti in eksperimentiranja« in etapo »ponovnega samoovrednotenja«. V tem času, ko prehaja v to etapo pa analizira in poskuša različne pristope in načine lastnega ravnanja in njihov vpliv na učence. Zelo pomembna značilnost te faze je povečana fleksibilnost, avtonomnost, učna izkušnost in entuziazem. Lahko se zgodi, da nekateri učitelji na prehodu iz faze (glej spodnjo sliko) »poklicne stabilizacije in gotovosti« preidejo v fazo »negotovosti in ponovnega samoovrednotenja«.



Slika 1:U iteljev poklicni razvoj po Hubermanu (1992, po Valen i Zuljan 1993, str. 39)

Fazni modeli po Berlinerju (1998, 1992 po Valen i Zuljan, 2001, str. 127) opredeljujejo u iteljev poklicni razvoj glede na kognicije, ki usmerjajo u itljevo odlo anje in ravnanje v razredu. Berliner (1998, 1992 po Valen i Zuljan, 2001, str. 127) meni, da se u itljeva poklicna pot razvija od novinca, preko u itelja za etnika, usposobljenega in uspe-nega u itelja do eksperta. Navaja tudi, da ne dosefle vsak u itelj faze eksperta. Za tiste u itelje, ki pa jo doseflejo, pa ni nujno, da bodo delovali v vseh situacijah na vseh podro jih tej stopnji primerno.

FAZA USPOSOBLJENOSTI	TRAJANJE	ZNA ILNOST DELOVANJA	PRIDOBLJENE SPRETNOSTI
1. U itelj novinec	Od enega do dveh let poklicnega delovanja.	Togost in nefleksibilnost pri ravnanju. Ni ob utljiv na kontekst dogajanja.	Pridobljene spretnosti so na ravni receptov, zunaj -ir-ega konteksta.
2. U itelj za etnik	Od dveh do treh let poklicnega delovanja.	Integracija posameznikovih izku-enj z verbalnim znanjem.	Pridobljene so spretnosti razumevanja -ir-ega konteksta. Ne reagira samo po receptu.
3. Usposobljeni u itelj (praktik)	Od tri do -tiri leta poklicnega delovanja.	Zavestno in premi-ljeno na rtuje svoja ravnanja, ki so usmerjena v cilje. Postaja fleksibilen in hiter.	Ve letne izku-nje mu omogo ajo razlikovati bistveno od manj bistvenega.
4. Uspe-en u itelj (strokovnjak)	Po petih letih poklicnega delovanja.	Njegovo ravnanje usmerja intuicija in znanje.	Razmere pri pouku analizira intuitivno, brez zavestnega napora, vendar celostno. T vedno je premi-ljen pri odlo anju.
5. Ekspert	Ne doseflejo je vsi u itelji	Njegovo ravnanje je intuitivno in analiti no.	Razmere dojema intuitivno in tudi odlo anje (nepredvidljive situacije) je analiti no.

Tabela 1: Fazni model poklicnega razvoja po Berlinerju (1998, 1992, po Valen i Zuljan, 2001, str. 127)

Sheckley in Allen (1991, po Valen i Zuljan 2001,) izhajata iz izkustvenega učenja, katerega Walter in Marks (Marenti Poflarnik, 1987) opredelita kot »zaporedje dogodkov z bolj ali manj to no opredeljenimi učenimi cilji, ki terja aktivno sodelovanje udeležencev na eni ali več toliko tega zaporedja. Osrednja ideja tega učenja je, da se najbolj naučimo stvari, če jih delamo sami, če smo dejansko aktivni.«

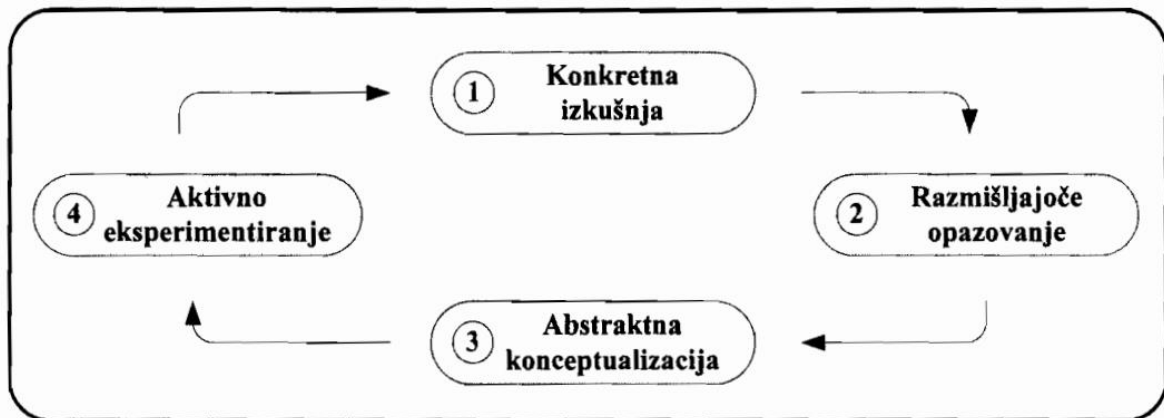
FAZA USPOSOBLJENOSTI	POTI RAZVOJA	USMERJENOST RAZVOJA	PROCES UČENJA
1. Učitelj novinec	Pri ravnanju in odločitvi togo upošteva pravila. Ni občutljiv na kontekst dogajanja.	Razumevanje osnovnih pravil in postopkov.	90 % sprejemanja, 10 % preoblikovanja
2. Učitelj za etnik	Prehaja od pravil k situaciji. Pri odločitvi in ravnanju še upošteva situacijo (kontekst dogajanja).	Usmerjenost v kontekst. Razvijanje celostnega ravnanja.	70 % sprejemanja, 30 % preoblikovanja
3. Usposobljeni učitelj (praktik)	Od situacije k načrtu. Pri odločitvi in ravnanju ga vodi splošni načrt.	Razvijanje splošnih principov (posploševanje).	50 % sprejemanja, 50 % preoblikovanja
4. Uspešen učitelj (strokovnjak)	Od načrta k intuiciji. Pri odločitvi in ravnanju ga usmerja intuicija.	Povezovanje izkušenj v enovit scenarij.	30 % sprejemanja, 70 % preoblikovanja
5. Ekspert	Akcija in situacija pomenita enako.	Oblikovanje predelane in oplemenitene intuicije	10 % sprejemanja, 90 % preoblikovanja

Tabela 2: Model poklicnega razvoja po Sheckley in Allen (1991, po Valen i Zuljan, 2001, str. 127)

Iz predstavljenih modelov profesionalnega razvoja je razvidno, da je prvo leto poklicnega delovanja ključno za njegovo celotno poklicno kariero (Valen i Zuljan, 2001). Vse opisano temelji na študijah učiteljev, vendar je pri vzgojiteljevem poklicnem razvoju povsem identično. Pravzaprav je tudi vzgojitelj novinec (prve tri leta vzgojiteljevanja) osredotočen na pridobivanje nekaterih spretnosti dela s predšolskimi otroki. Tako kot je navedel Berliner (1988, 1992, po Valen i Zuljan, idr. 2001, str. 127), velja tako za učitelje kot tudi vzgojitelje novince togost in nefleksibilnost, ki delajo po vnaprej predstavljenih vzorcih. V drugi fazi tudi vzgojitelj poskuša razumeti širši kontekst in povezuje znanja in izkušnje v celoto. Prav tako kot učitelj tudi vzgojitelj spremeni epizodično znanje v strateško. V tretji fazi, ko si vzgojitelj zavestno in premišljeno postavi določene cilje, jih doseže z ustreznim ravnanjem, ki pa ni hitro in fleksibilno. Za svoja ravnanja prevzame odgovornost kot novinec ali za etnik. »Uspešen« vzgojitelj postane, ko njegova ravnanja usmerja intuicija in znanje. Situacijo v oddelku analizira intuitivno, brez zavestnega napora, vendar celostno. To mu omogoča natančno predvidevanje posledic. Prav tako pa je vzgojitelj vedno premišljen pri odločitvi.

Tako kot Berliner (1988, 1992, po Valen i Zuljan, 2001, str. 127) meni za učitelje, tudi sama menim, da vsi vzgojitelji ne dosežejo faze »eksperta«. Vzgojitelj ekspert je sposoben ustvariti okolje, v katerem bo otrok sam poiskal določene ustrezne rešitve postavljenega problema ali pa ga bo ob neuspehih uspešno vodil do samostojnega iskanja rešitev. Vzgojiteljeva analitičnost se pojavi predvsem v nepredvidljivih dnevnih situacijah. Na področju izkustvenega učenja opredeli Kolb (1984) učenje kot ciklični (multilinearni) proces, v katerem se celo fluvialno razrešuje dialektično nasprotje oz. napetost med dvema dimenzijama spoznavanja. Eno dimenzijo omejujeta pola dojetja (na osnovi konkretne izkušnje) in razumevanja (na osnovi abstraktnologičnega razmišljanja). Drugo pa aktivno delovanje v zunanem svetu in vase obrnjeno razmišljanje o opazovanju (Marenti Poflarnik idr. 1995, str. 79).

Za krog izkustvenega učenja je znano, da je sestavljen iz štirih faz, iz katerih se posameznik uči na podlagi interpretacij izkušenj. Sama izkušnja posameznika ne pomeni učenja, temveč o izkustvenem učenju govorimo takrat, ko prehajamo pri procesu učenja iz ene faze v drugo. Proces izkustvenega učenja se prične s fazo »konkretne izkušnje«, pravi Kolb opozarja, da se lahko prične s katero koli fazo, saj moramo na proces gledati kot na nenehno se odvijajočo spiralo (Kolb, 1984).



Slika 2: Krog izkustvenega učenja po Kolbu (1984)

3.1 Faze izkustvenega učenja

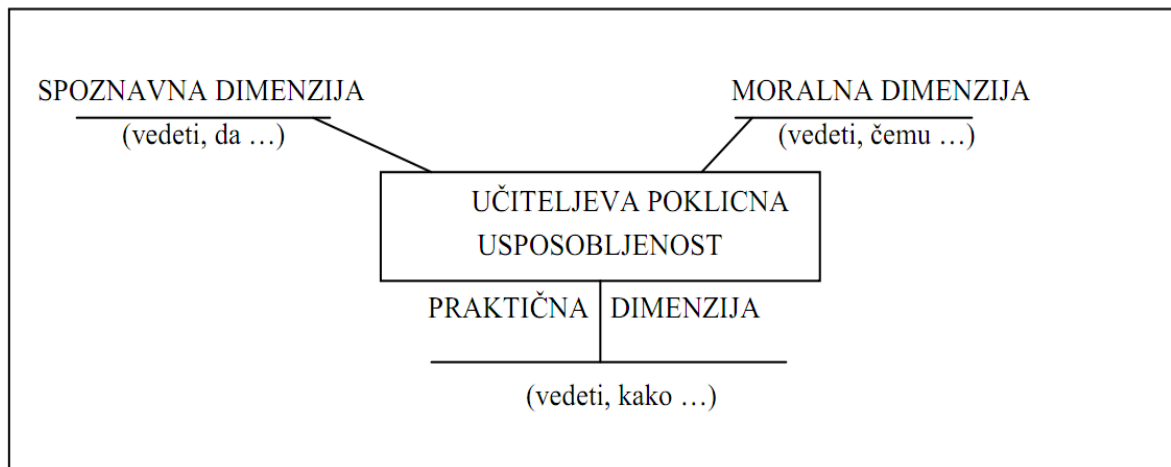
Ker predstavlja profesionalni razvoj procesi izkustvenega učenja (Valen i Zuljan idr. 2001, 2007, 2012) bomo v nadaljevanju podrobneje predstavili faze izkustvenega učenja.

1. Konkretna izkušnja je največkrat prva faza učenja, v kateri posameznik pri svoji dejavnosti pridobi izkušnje o določeni stvari, področju. Izkušnje si pridobi z branjem, opazovanjem, seminarji, eksperimenti itn.
2. V fazi razmišljajočega opazovanja posameznik razmišlja o konkretni izkušnji.
3. Abstraktna konceptualizacija (generalizacija) v tej fazi pomeni, da se konkretno spoznanje, pridobljeno v fazi refleksije, posploši in umesti v nek določen kontekst oziroma v širši kontekst o teorijo. Generalizacija predstavlja vez z realnostjo.
4. Aktivno eksperimentiranje (testiranje) pomeni, da tisto, kar smo se naučili, testiramo s svojim delovanjem. Če se novo spoznanje in delovanje izkaže za uspešno, potem posameznik te izkušnje ponotranji ter pridobi novo razumevanje, znanje. V nasprotnem primeru pa se proces učenja ponovi (Kolb, 1984).

Učitelj naj bi (Terhart, 1999, po Marentič Poflarnik 2000a, str. 8; Valen i Zuljan, 2001; Javornik Krešič, 2008, str. 21622) razvijal svojo profesionalno kompetentnost na treh področjih:

- ó na kognitivnem (vem, da í);
- ó na praktičnem (vem, kako í);
- ó na moralnem (vem, čemu í).

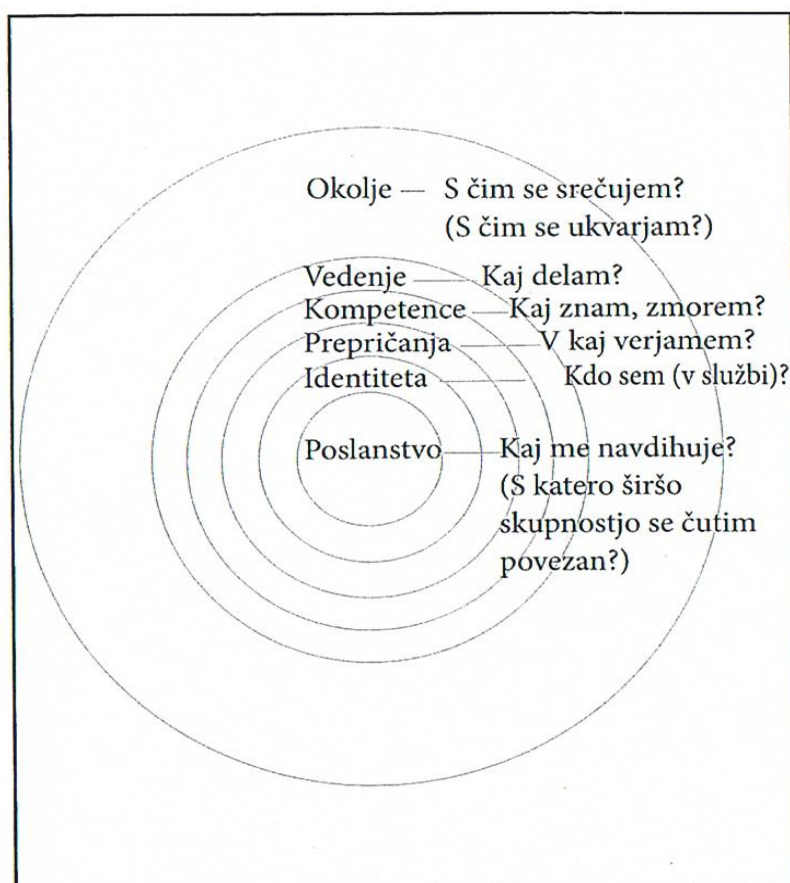
Na vseh treh področjih pa se prepletata razmislek (refleksija) in rutina. Terhart (1997, po Valen i Zuljan, 2001, str. 126) poudarja, da se učiteljev poklicni razvoj pričenja z vstopom v učno in konča z upokojitvijo.



Slika 3: Model profesionalnega razvoja po Terhartu (1999, Razdevšek Pučko, 2000a, Valen i Zuljan, 2001, str. 127)

Korthagen (2004, po Korthagen in Vasalos 2009, str. 15621) pa je analiziral, kaj je t. i. »bistvo dobrega učitelja«, in razvil celovitejšo sliko učiteljevega poklica. V njem zagovarja slojevitost profesionalnega delovanja, ki ga prikazuje v modelu »ebule«. Avtor loči šest stopenj oziroma ravni refleksije in s tem pokaže, da ima sklicevanje izključno na kompetence preve omejitev. Učitelji lahko razmišljajo o okolju (prva raven), npr. o določeni skupini ali posameznemu otroku. Na drugi ravni razmišljajo o svojem vedenju pri poučevanju, na tretji pa o svojih kompetencah. Refleksija se poglobi, ko začnejo razmišljati tudi o svojih prepričanjih (četrti raven) in odnosih o tem, kako si predstavljajo svojo profesionalno in osebno identiteto (peti raven). Nazadnje pa na šestih ravni lahko razmišljajo o svojem položaju v svetu in o svojem osebnem poslanstvu vzgojitelja, kar imenuje »osebna« raven. Na globljih ravneh se pojavijo osebnostne jedrne kvalitete, katerih se je potrebno kot vzgojitelj zavedati. Osnovna zamisel modela »ebule« je, da so ravni med seboj odvisne in da poglobljamo profesionalno refleksijo tako, da izboljšamo te povezave. Probleme povzročajo neskladje med ravnimi (npr. napetost med prepričanjem in vedenjem). Če v refleksijo vključimo ravni identitete in poslanstva, govorimo o jedrni refleksiji, kajti ti dve ravni ležita blizu osebnostnemu jedru in refleksija te vrste pomaga osebi priti v stik z jedrnimi kvalitetaми. Model predstavlja jedro pristopa k učenju, ki poudarja skladnost vseh ravni. Korthagen in Vasalos (2005, po Korthagen in Vasalos 2009, str. 15) sta pristop poimenovala večstopenjski pristop k izobraževanju učiteljev (UVR oziroma MLL ó Multi-level learning). Razvoj kompetenc je

sicer pomemben, vendar je potrebno poudariti, da predstavljajo samo eno plast, in sicer tisto, ki lefi v globljih plasteh ebule. Te predstavljajo lovekov ob utek identitete in poslanstva. Pri tem pojmovanju u enja in profesionalne rasti kompetentni pristop ni le poglobljen in povezan z bolj celostnim pogledom na u itelja, pa pa poglobljeno spreminja pogled na to, kako lahko razvijamo kompetence in ravnanje. Izhajamo iz izku-enj in ne teorije, ki jo predstavijo izobrafjevalci. Pristop UVR ne izhaja samo iz u iteljevih lastnih izku-enj in interesov, ampak iz skritih zmofnosti, ki leflijo v notranjih plasteh ebule. Vsak proces uvajanja novosti je sam po sebi problemati en, saj ko ravnatelji ugotovijo, katero kompetenco bi bilo potrebno spremeniti, to u itelji razumejo kot kritiko na njihovo delo, zato je vpeljevanje sprememb pogosto neuspe-no (Korthagen in Vasalos 2009, str. 16).



Slika 4: Model ebule (Korthagen, 2004, po Korthagen in Vasalos 2009, str. 17)

4 POMANJKLJIVOSTI FAZNIH MODELOV

Dosedanje raziskovanje u iteljevega poklicnega razvoja po presoji Valen i Zuljan (2001) ve inoma osvetljuje posamezne vidike poklicnega razvoja iz razli nih izhodi– ; npr. fazni model Fullerjeve in Ryanov model se osredoto ita na spreminjanje u iteljevega razmi–ljanja, naklonjenosti in odprtosti za spreminjanje svoje prakse. Podobno Berliner (1989, 1992 po Valen i Zuljan, 2001, str. 127) predstavlja kognitivni okvir razvoja posameznika. Kolb izhaja (1991) iz izzivov okolja in modela izkustvenega u enja. Nekateri modeli bolj osvetljujejo posamezne dejavnike poklicnega razvoja, drugi se bolj osredoto ajo na kontekst poklicnega delovanja (izkustveno u enje) in mo–nosti napredovanja. Ve ina t. i. faznih modelov sledi asovni vzporednici, kjer je pogosto poudarjen kvantitativni vidik, npr. –tevilov let delovne dobe, medtem ko ni poudarka na kakovosti izku–enj, ki pa pomeni verodostojnej–o podlago za dolo anje in napovedovanje poklicnega razvoja. Zgoraj na–tetim in tudi drugim faznim modelom poklicnega razvoja o itajo, da so enodimenzionalni, da zanemarjajo celost in medsebojno povezanost dejavnikov znotraj raziskovanega pojava, npr. kako in koliko na u iteljev razvoj vpliva okolje, v katerem deluje, klima in vloga mentorja (Valen i Zuljan, 2001, str. 130).

Vsekakor so kljub pomanjkljivostim fazni modeli veliko prispevali k osve– anju u iteljevega poklicnega razvoja, predvsem:

ó z opredelitvijo elementov, v katerih se u itelj razvija (v na inu zaznavanja in presojanja situacije, v na inu vodenja razreda, v stopnji zavezanosti u iteljevih odlo itev in ravnanja í) in

ó s poskusom konkretiziranja teh elementov za razli ne stopnje razvoja (Valen i Zuljan, 2001, str. 130).

Valen i Zuljan in Blanu–a Tro–elj (2014, str. 49) sogla–ata s kritikami linearnih faznih modelov profesionalnega razvoja, in poudarjata, »da je zaradi razli nosti posameznikov in razli nosti njihovega delovnega okolja ter drugih spremljajo ih osebnih dejavnikov posameznika nemogo e napovedati linearen potek razvoja, ki bi bil za vse enak, po enakem zaporedju«, pa vendar po njunem mnenju pomeni profesionalno u enje napredovanje v dolo enih smereh, po dolo enih skupnih korakih, kar do dolo ene mere upravi uje uporabo modelov profesionalnega razvoja. Iz pregleda strokovne literature profesionalnega razvoja

vzgojiteljev in učiteljev avtorici zaključita, da se tej postavki celovitosti in hkrati sintetiziranju specifičnosti korakov (faz) profesionalnega razvoja najbolj približujejo razvejani fazni modeli npr. Sammons idr., 2007, ki po eni strani sledijo nekemu zaporedju korakov od začetnika do eksperta, obenem pa raziskujejo različne dejavnike in pogoje kakovostnega učenja ter upoštevaajo različne specifičnosti okolja in posameznika in tako oblikujejo fazni model profesionalnega razvoja, ki je vsestransko razvejan«.

5 IZOBRAŽEVANJE UČITELJEV IN VZGOJITELJEV TER RAZVOJ KOMPETENC

5.1 Opredelitev izobraževanja

Strmnik (2003, str. 51) meni, da je izobraževanje »zavestna in sistematična, racionalna in vrednotna interakcija oziroma komunikacija med subjektom in objektom spoznavanja, katere rezultat je izobrazba. Tedaj izobraževanje ne pomeni le informiranje, temveč zlasti formiranje kognitivnih, emocionalnih in psihomotoričnih moči, torej spreminjanje celotne osebnosti«.

V Kurikulu na nacionalni in regionalni ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju (2006, str. 14) so formalno izobraževanje opisali kot »namerno institucionalizirano, sistematično, vnaprej načrtovano in organizirano izobraževalno aktivnost, ki navadno pomeni »lektivni sistem« rednega izobraževanja otrok in mladostnikov; na splošno se začne pri 5-6 letih in nadaljuje do 20-25 let starosti. To aktivnost najpogosteje sestavljajo izobraževalni programi z jasno opredeljenim ciljem, katerih rezultat je javno veljavna kvalifikacija. Za izobraževalne aktivnosti formalnega izobraževanja je značilno, da imajo praviloma določeno trajanje, hierarhično strukturo s kronološkim zaporedjem letnikov in stopenj, jasno definirane vstopne pogoje in formalni vpisni postopek. Tradicionalno jih izvajajo vrtci, šole, fakultete in drugi vzgojno-izobraževalni zavodi. Sem spada tudi dualno izobraževanje. Formalno izobraževanje daje formalno, javno veljavno izobrazbo (se pravi da spremeni izobrazbeni ali kvalifikacijski status) in daje javno veljavno diplomu, spriševalo ali certifikat«.

Informalno izobraževanje pa je opisano kot »namerno, vendar manj organizirano in strukturirano ter neinstitucionalizirano učna aktivnost, ki poteka v vsakdanjem življenju, v domačem okolju, na delovnem mestu itn. Te aktivnosti usmerja učitelj ali posameznik sam, družina oz. socialno okolje, v katerem potekajo« (prav tam, str. 14).

Pomembno je, da vzpostavimo razlike, podobnosti, soodvisnosti izobraževanja in informalnega učenja. Pogosto je problem, ko spregledamo dejstvo, da ob formalnem učenju/izobraževanju pogosto poteka tudi učenje, ki je po svojih značilnostih skoraj identično informalnemu (prilagodljivemu) učenju in velikokrat je potrebno med rezultati prvega in drugega teško postaviti. Posebej to velja za tisto učenje/izobraževanje, ki poteka neposredno na delovnem mestu in je predmet formalnega, neformalnega in informalnega učenja hkrati. Formalno in neformalno izobraževanje poteka kot bolj ali manj organiziran proces učenja in skladičenja znanja. Značilnosti izobraževanja na delovnem mestu so takšne, da kažejo značilnosti vseh treh oblik učenja. Usposabljanje na delovnem mestu lahko poteka bodisi kot del neformalnega izobraževanja bodisi kot del formalnega, lahko pa tudi informalno (Murak, 2006, str. 17).

Za učiteljski in prav tako vzgojiteljski poklic velja, da v okviru formalnega izobraževanja pridobijo predvsem osnove, ki jih je potrebno v okviru nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja (prej stalnega strokovnega izpopolnjevanja) nadgrajevati in dopoljevati. In kaj je izobraževanje odraslih? »Obsega izobraževanje, izpopolnjevanje, usposabljanje in učenje oseb, ki so se kdaj koli po končanem začetnem izobraževanju organizirano vključile v izobraževanje z namenom pridobiti, posodobiti, razširiti in poglobiti znanje.« (ZIO, 1996.) Tudi Tough (1994, po Starc, 2002b, str. 117) meni, da nadaljnje izobraževanje odraslim po obsegu, stopnji in vsebini širi in pogloblja obseg in kakovost pridobljenega znanja, saj gre za nadgradnjo temeljnega znanja in izobrazbe. Izobraževanje je lahko poklicno, lahko pa splošno namenjeno osebnostni rasti. Poteka lahko kot formalno ali neformalno izobraževanje in prilagodljivo učenje (Ivančič, idr. 2011, str. 371).

V Sloveniji se je začel razcvet tovrstnega izobraževanja leta 1996, ko smo dobili Zakon o izobraževanju odraslih (ZIO, 1996) in na področju vzgoje in izobraževanja leta 1991 (v šolskem letu 1990/91 so prvič izvajati prve programe izpopolnjevanja na Pedagoški fakulteti v Ljubljani), ko je stalno strokovno izpopolnjevanje in izpopolnjevanje postalo sestavni del sistema za napredovanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (Devjak in Polak, 2007, str. 33636).

Leta 2004 pa je bila sprejeta Resolucija o Nacionalnem programu izobraževanja odraslih do 2010 (2004, po Ivan i , idr. 2011, str. 372), ki je modern strateški dokument, ki sledi konceptu in strategiji vseživljenjskega učenja. Prednostna področja, cilje in ukrepe za njihovo uresničenje opredeljuje tako, da povečuje enakost pri dostopu odraslih do izobraževanja in učenja. Vsekakor je potrebno poudariti, da je na nekaterih področjih prišlo do stagniranja ali celo nazadovanja (Ivan i , idr., 2011, str. 373). Na razvoj izobraževanja odraslih poleg tradicije vplivajo tudi spremembe v družbenih izobraževalnih sistemih (Koren, 2006). Tudi nas je doletela »izposoja politik«, kar pomeni, da si nacionalne države izposodijo nekatere elemente izobraževalne politike od drugih držav, pri čemer pa pogosto ne upoštevajo tradicije in kulturne vsidranosti. To pa pripelje do vrzeli med izobraževalnim sistemom in njegovo tefnjo po ohranitvi nacionalnih vrednot, identitete in tradicije (prav tam).

5.2 Opredelitev kompetenc

Izobraževanje pomembno prispeva k razvoju posameznikovih kompetenc.

Različni avtorji poskušajo postaviti definicijo kompetence (Glossary, 1997, 45, po Murak 2006, str. 15) in opisujejo kompetenco kot sposobnost posameznika, da se uspešno sooča z zahtevami delovnega in socialnega okolja. To niso prirojene sposobnosti, ampak so rezultat razvoja in vsak posameznik jih pridobi v različnih življenjskih situacijah. OECD (Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj, mednarodna medvladna organizacija, ki združuje 32 gospodarsko najrazvitejših držav članic, med katerimi je od julija 2010 tudi Republika Slovenija) je pripravila projekt DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies*), kjer so za potrebe raziskovanja oblikovali definicijo kompetenc, in sicer so kompetence opredeljene kot sposobnost/zmožnost (*ability*) za uspešno soočenje z individualnimi in socialnimi zahtevami ali za izvajanje določenih dejavnosti ali opravil. To na potrebe usmerjeno opredelitev je potrebno dopolniti s konceptualizacijo kompetence kot notranje mentalne strukture ó v pomenu sposobnosti/zmožnosti, zmogljivosti in dispozicij posameznika. Vsaka kompetenca je zgrajena kot kombinacija kognitivnih in praktičnih spretnosti, znanja (vključuje tacitno oz. implicitno znanje), motivacije, vrednostne orientacije, nagnjenj, instinktov in preostalih socialnih in vedenjskih sestavin, ki jih je mogoče mobilizirati za učinkovito ravnanje. Čeprav predstavljajo kognitivne spretnosti in utemeljenost v znanju ključni sestavini, je pomembno, da ne omejimo pozornosti le na ti dve

komponenti, ampak moramo vključiti tudi druge razsežnosti kompetenc, kot sta motivacija in vrednostna orientacija (Definition, 2002, str. 869, po Murak, 2006, str. 14615).

Peeters in Vandembroeck (2001, po Valen i Zuljan in Blanu-a Tro-elj, 2014, str. 45) pa poudarjata, da so za profesionalno delovanje sodobnega vzgojitelja potrebne –ir–e kompetence in različne kompetence, kot so prizadevanje za spremembe, odprta komunikacija in omogočanje vzajemnega dialoga; kritična refleksija, zmogljivost soočanja z zapletenimi vprašanji z različnih zornih kotov in učenja z različnih nasprotujočih se zornih kotov; ukvarjanje z nepredvidljivim in negotovim; sodelovanje v gradnji nove prakse in znanja z otroki, družinami in sodelavci.

»Vloga vzgojiteljev in učiteljev je, otroku zagotoviti podporo, da bi odrasel v odgovornega člana družbe, razvil občutljivost in občutljivost za potrebe drugih ter tudi odprtost do različnosti, razvil veščine, potrebne za oblikovanje in izražanje svojega mnenja in stališča, in da bi z upoštevanjem poslušal in bil strpen do mnenj, različnih od njegovih, ter razvil sposobnosti za nenasilno reševanje sporov« so zapisali v Kompetentnem vzgojitelju 21. Stoletja, objavljenem v Pedagoških standardih, ISSA (2011, str. 14, po Valen i Zuljan in Blanu-a Tro-elj, 2014, str. 44).

Vsekakor je definicija na marsikateri ravni težko enoznačna, saj je ne moremo zamenjati s pojmom spretnosti ali veščine. Enostavno lahko rečemo, da je pri konceptu kompetenc najbolj sporno ločevanje formalnega/neformalnega in participacijskega/informalnega učenja. To pa dokazujemo s tem, ko ugotovimo, da določeni elementi v definiciji enostavno ne moremo formalizirati ali meriti. Kompetenca se lahko razvija, ko se znanje dokazuje v dejanski situaciji, ko ga potrebujemo. Tudi implicitno znanje (»neozavešeno znanje«) je nemerljivo, kajti če znamo znanje ubesediti, je to tako imenovano eksplicitno znanje. Če povzamemo, je torej ločevanje enega in drugega znanja praktično nemogoče (Murak, 2006, str. 16).

Glavni pogoj za uspešno razvijanje kompetenc je kakovosten in učinkovit izobraževalni sistem, ki ga izvajajo kakovostno usposobljeni učitelji (Peklaj idr., 2009). Huberman (1993, str. 135, po Murak idr., 2011) navaja v svoji raziskavi, da 90 % učiteljev potrebujejo do deset let, da obvladajo potrebne spretnosti in zaupajo vase ter se tako tudi počutijo. Huberman je poudaril na podlagi empiričnih dognanj, da ima stalno strokovno izobraževanje zanemarljivo vlogo pri prej omenjeni odločitvi učitelja. Opozarjajo, da če primerjamo ključne kompetence, ki jih opredeljujejo Skupna evropska načela za učiteljeve kompetence in kvalifikacije (2006, po Peklaj idr., 2009, str. 44), se nanašajo na spodbujanje oz. omogočanje osnovnih pogojev, ki bi učiteljem v evropskem prostoru omogočile ali kakovostno izobraževanje za opravljanje

njihovega poklica in doseganje pri akovanj, ki jih družba postavlja pred njih. Vsebuje –tiri na dela, po katerih naj bi države oblikovale svoje strategije za izobraževanje učiteljev, in sicer da učiteljev poklic zahteva visoko usposobljenost in je poklic, ki zahteva vseživljenjsko učenje, je mobilni in temelji na partnerstvu. Podloga vzgojiteljeve profesionalne kompetence poleg teoretične temelja sestavlja tudi izkustveno znanje, s katerim v konkretnih primerih pedagoške prakse teorijo preverja, povezuje in dopolnjuje (Vujić in Čapić, 2009 po Valenčič Zuljan in Blanuša Trošelj, 2014, str. 45).

6 SPREMINJANJE PEDAGOŠKE PRAKSE V PROCESU VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA

Dogajajo se gospodarske in ekonomske spremembe, ki so pripeljale tudi do spreminjanja dela v institucijah, ki se pretežno ukvarjajo z vzgojo in izobraževanjem otrok, mladine in odraslih. Spremembe se vpletajo izjemno zapleteno in dolgotrajno. Mnogi raziskovalci tega področja to poimenujejo različno –lahko kot organizacijska sprememba, pedagoška sprememba, preoblikovanje ali reformiranje, vpeljevanje sprememb, inoviranje pedagoške prakse idr. (Devjak in Polak, 2007, str. 54).

Hargreaves (1994, po Wallace, McCulloch in Evans, 1995, po Devjak in Polak, 2007, str. 54) poudarja, da je učitelj edini ključ do –olskih sprememb, Wagner (1993, po Devjak in Polak, 2007, str. 54) pa opozarja, da izobraževanje učiteljev za nov način in pedagoškega dela –ni zadosten pogoj za sistematične spremembe. Razdevšek Pučko (1993, str. 234) pa je mnenja, da »se bo vsaka sprememba udeležila, če jo bo učitelj vnesel v svoje vsakodnevno delo, to pa se bo zgodilo, če bo sprememba postala njegov način in razmišljanja«. Za doseganje tega cilja pa je potrebno udeležiti nove temeljne veščine, ki jih bodo ljudje razvili v procesu vseživljenjskega učenja. Vse to je zapisano v Lizbonski strategiji (Lizbonski evropski svet, 23.6.2000, po Valenčič Zuljan, idr. 2011, str. 470), katere snovalci si močno prizadevajo, da bi Evropska unija postala najbolj konkurenčno gospodarstvo na svetu.

Koncept sodobne družbe je močno prepleten s procesi vseživljenjskega učenja in zamisel o tem ni izum 20. stoletja. O tem sta pisala filozofi Platon in Komenski (Lichten, 2006, str. 78). V prej

omenjenem stoletju se je zamisel le razvila in se –e vedno razvija, s imer lahko trdimo, da smo ravno sredi največjega spreminjanja, dogajanja. V zadnjih desetletjih se veliko piše o vseživljenjskem učenju (Li en, 2006, str. 78). Na političnem področju besedila na to tematiko izdajajo OECD, Unesco (Organizacija združenih narodov za izobraževanje, znanost in kulturo) in Evropska komisija (uradno Komisija Evropskih skupnosti). Med dokumenti slednje je najbolj znan Memorandum o vseživljenjskem učenju kot dejavniku gospodarske rasti (Li en, 2006, str. 78).

Dewey (1997, str. 9, po Jelenc Krašovec, 2003, str. 8) je ugotavljal, da so poleg formalnega izobraževanja izredno pomembne tudi druge oblike učenja, saj lahko le tak pristop loveka pripravi na življenje. Menil je celo, da je izobraževanje življenje samo in ne le priprava nanj. Pravzaprav nekaj spreminjamo le z učenjem, torej z vseživljenjskim učenjem spreminjamo sebe in okolico celo življenje. Mek Prebil (2006, str. 96) meni, da je »učenje vsaka sprememba v vedenju, informiranosti, znanju, razumevanju, stališjih, spretnostih ali zmoglostih, ki je trajna in je ne moremo pripisati fizični podobi ali razvoju podedovanih vedenjskih vzorcev«.

Kolb (1991, po Valenčič Zuljan, 1999) in Fullan (1993, po Valenčič Zuljan, 1999) poudarjata, da je učitelj profesionalni razvoj proces izkustvenega vseživljenjskega učenja: učitelj se učijo ob prepoznavanju različnih izzivov iz poklicnega in osebnega življenja ter ob razmišljanju o iskanju ustreznih odgovorov nanje. Veliko lahko preberemo o spreminjanju prakse, ki je lahko zelo dolgotrajno in zapleteno. V strokovni literaturi s pedagoškega področja avtorji označujejo z različnimi izrazi, kot so organizacijska sprememba, pedagoška sprememba, preoblikovanje ali reformiranje poučevanja itn. (Devjak in Polak, 2007, str. 54). McKenna (1991, po Devjak in Polak, 2007, str. 54) izpostavlja predvsem dolgotrajnost in zelo počasne rezultate tega procesa. Hargreaves (1994, po Wallace, McCulloch in Evans, 1995, po Devjak in Polak, 2007, str. 54) poudarja učitelja kot edini ključ do uspešnih sprememb, Wagner (1993, po Devjak in Polak, 2007, str. 54) pa opozarja, da izobraževanje učiteljev za nova in pedagoška dela ne ni zadosten pogoj za sistematične spremembe. Kot izpostavlja Černeli (2007, str. 308) trend naraščanja literature o vseživljenjskem učenju, ki je dejavnost in proces, ki vključuje vse oblike učenja, bodisi formalno bodisi neformalno in informalno (naključno). Z učenjem pridobivamo tudi interese, značilne poteze, vrednote, odnos do sebe in drugih in druge osebne lastnosti (Černeli, 2007, str. 308)

Jävinen (1995, Niemi, Kohonen, 1995, str. 25, po Javornik Kre i , 2008, str. 16) trdi, da je profesionalna rast u itelja vseffivljenjski proces, ki vklju uje nenehno u enje skozi celotno poklicno pot. Za etnemu izobrafevanju je potrebno dodati –e mofnost ustreznega stalnega izobrafevanja, ki je usmerjeno k razli nim potrebam u iteljeve profesionalne rasti, vklju ujo reflektivne elemente, in se navezuje na vsebino dela, metodi ni proces in interakcijski vidik pou evanja.

Razdev–ek Pu ko (1993) vidi prav v sistemati nem usposabljanju u iteljev za prenovljeno –olo tisti klju ni proces, ki omogo a, da pride v praksi do sprememb na osebno poklicni ravni ó spremembi tretjega reda (opisano v poglavju o spremembah). Organizacijske (prva raven) in vsebinske (druga raven) namre niso dovolj, da bi pri–lo do trajnih sprememb v pou evanju u iteljev. Razdev–ek Pu ko poudarja predvsem naslednje: da se bo vsaka sprememba udejanjila, e jo bo u itelj vnesel v svojo vsakodnevno delo, to pa se bo zgodilo, e bo sprememba postala njegov na in razmi–ljanja (Razdev–ek Pu ko, 1993, str. 234). Urh (2003, po P–under in De man Dobrnji , 2010, str. 23) meni, da strategija vseffivljenjskega u enja zahteva prestrukturiranje celotnega vzgojno-izobrafevalnega sistema. Poudarja, da odgovornost za u enje temelji na posamezniku, ki se mora samoizobrafevati in tako razvijati svoje intelektualne, percepcijske, psihomotori ne in dinami ne sposobnosti ter potencialne strukture, ki pogojujejo opravljanje dolo enih aktivnosti pri delu na posameznih podro jih.

6.1 Vseffivljenjsko u enje v Sloveniji

Vseffivljenjsko u enje je enotna formula, s katero lahko ponazorimo vse vrste u enja in izobrafevanja. Kakovostno izobrafevanje, ki temelji na na elu vseffivljenjskega izobrafevanja in presega tradicionalno lo evanje med za etnim in nadaljevalnim, se veffe na na elo u e e se druflbe, v kateri lahko u enje in celostni razvoj posameznikovih darov omogo ajo in spodbujajo zelo razli ni dejavniki (Devjak in Polak, 2007 in 2009).

Vseffivljenjsko u enje predstavlja osnovno in temeljno na elo (tudi v Beli knjigi o vzgoji in izobrafevanju v Sloveniji, 2011), na katerem temelji celoten sistem vzgoje in izobrafevanja v Sloveniji (Ivan i , idr., 2011, str. 373). Le-ta izhaja iz predpostavke, da je u enje in izobrafevanje vseffivljenjski proces, ki na razli ne na ine in v razli nih pojavnih oblikah spremlja posameznika od otro–tva do pozne starosti (Krek, idr. 2011, str. 35). V Strategijah vseffivljenjskega u enja v Sloveniji je zapisano: »Vseffivljenjsko u enje je dejavnost in

proces, ki zajema vse oblike učenja, bodisi formalno, bodisi neformalno in aformalno ter naključno ali priložnostno. Poteka v različnih okoliščinah, od rojstva prek zgodnjega otroštva in odraslosti do konca življenja, s ciljem, da se izboljšajo posameznikovo znanje in spretnosti. Z učenjem pridobivamo tudi interese, značajske poteze, vrednote, odnos do sebe in drugih ter druge osebnostne lastnosti (2007, str. 10).«

Da je na slovenski vseživljenjski učni poti v Sloveniji temeljno načelo, ki naj bi pomembno vplivalo na spreminjanje celotnega sistema vzgoje in izobraževanja, potrjujejo mnogi sprejeti dokumenti in smernice, iz katerih izhajajo strategije vseživljenjskega učenja v Sloveniji, v kateri je sprejeta »vseživljenjskost učenja kot vodilno načelo vsega izobraževanja in učenja ter kot temeljna družbenorazvojna strategija v Sloveniji« (2007, str. 7). Med ukrepi za zagotavljanje dostopnosti do izobraževanja je namreč ravno ustrezno financiranje izobraževanja (odraslih) tisti element, ki zagotavlja socialno pravičnost in vključnost vsega prebivalstva v družbo (Jelenc Krašovec, 2011, str. 34).

Illeris (2004, str. 56-58, po Jelenc Krašovec, 2011, str. 33) ugotavlja, da morajo uporabniki (posamezniki, podjetja in javne institucije) in lokalne oblasti prispevati vedno večji lastni finančni deleži za izobraževanje. Tako je pojem učenja nadomestil pojem izobraževanja. Najverjetneje zaradi bojazni, da bi institucionalizirano izobraževanje odraslih prineslo prevelik strošek (Jelenc Krašovec, 2011, str. 34). Politike izobraževanja odraslih ne oblikuje samo celovita izobraževalna politika, temveč tudi ekonomska politika, politika trga delovne sile in socialna ter kulturna politika (Illeris, 2004, str. 55, po Jelenc Krašovec, 2011, str. 34). Hargreaves in Fullan (1998, po Koren, 2006) menita, da bi se morali slovenski sindikati, ki so edino telo v slovenskem delovnem okolju, ki združuje zaposlene, ne samo boriti za pravice učiteljev in delovne pogoje, ampak se lotiti tudi njihovih profesionalnih tem, čeprav je mogoče zagovarjati stališče, da so tudi omenjene teme del »profesionalizma«.

Torej, pomembna je odgovornost posameznika, da se bo družba razvijala in spreminjala, saj je vseživljenjsko učenje razumljeno kot trdni diskurz, ki približuje izobraževanja podjetništvu, učeni se pa postaja »svoj lastni podjetnik«. Če bo uspešen in kako, pa je odvisno od posameznika samega (Jelenc Krašovec, 2011, str. 28).

7 MOTIVACIJA PEDAGOŠKIH DELAVCEV ZA IZOBRAŽEVANJE

V pedagoškem poklicu pogosto govorimo o motivaciji, ki pa je pretežno naravnana na motivacijo otrok. Redkeje pa govorimo o motivaciji zaposlenih za katero koli aktivnost ali dejavnost. Tako kot pri otrocih je tudi pri odraslih motivacija proces, ki sproži lovekovo aktivnost, jo usmerja na določene objekte, uravnava obnašanje in ga poenoti, poveže v celoto za doseg ciljev, ki si jih je zadal (Krajnc, 1982, str. 21). Eno izmed glavnih vprašanj je, od kod izvira motivacija glede na posameznika. Po eni strani smo notranje motivirani, po drugi pa zunanje, kar se v teoriji deli, v praksi pa prepleta (Woolfolk, 2001, str. 320, po Sumrak an er, 2010, str. 15). McLaughlin in Marsh (Guskey, 1986, str. 6, po Valen i Zuljan, 1997, str. 229) sta ugotovila, da je učiteljeva primarna motivacija za sprejemanje kakršnih koli dodatnih obveznosti (tudi vpeljevanje sprememb v pedagoško prakso) postati bolj- i učitelj in pridobiti določene prednosti za svoje učence.

Prav motivacija učiteljev, profesionalna odgovornost ter skrb za ugled šole je po mnenju nekaterih odločilnih dejavnikov pri izpeljavi kurikularnih reform (Roulet 1999, po Razdevšek Pučko, 2000). Poleg tega vidimo del učiteljev v procesih uvajanja sprememb, ki razbijejo monotonijo utrudnega (rutinskega) dela, tudi izziv, priložnost za samodokazovanje, in s tem možnost zadovoljevanja potrebe po samoaktualizaciji (kot najvišji stopnji v hierarhiji potreb).

Globalna osnova izobraževanja in izpopolnjevanja pedagoških delavcev je lahko primarna motivacija ali splošnejša posameznika po pridobivanju znanja in iskanja novih resnic. Sekundarna motivacija pa izobraževanje podreja nekemu vmesnemu cilju, zato je slednja kratkotrajnejša. Primarna motivacija je kontinuiran proces, sekundarna pa se pojavlja in izginja ritmično, tako kot vsi cilji, ki narekujejo tudi izobraževanje (Starc, 2002a, str. 46). Odrasli se odločajo za izobraževanje zaradi lastne želje, vendar so v ozadju odločitve vedno različne življenjske potrebe – intelektualne, socialne, kulturne in ustvene narave (Rogers, 1992 po Starc, 2002b, str. 116). Izobraževanje doživljajo kot življenjsko potrebo, da sledijo razvoju stroke, znanosti in tehnologiji ter iz zavesti, da bi znanje pomagalo pri poklicnem in družbenem delu. Pripravljenost odraslih na izobraževanje se kaže tudi v tem, da so njihovi cilji, ki jih motivirajo za izobraževanje, osnovno približani in določeni, med izobraževanjem pa znajo poiskati izjemno uporabna znanja (Starc, 2002b, str. 117). Zadnje

ase pa se pojavlja kot trend motiviranja za izobraževanje in učenje odraslih tudi informiranost in svetovanje v izobraževanju ter vrednotenje in priznavanje znanja, pridobljenega z neformalnim izobraževanjem, prilagodljivim učenjem in izkušnjami. Vsekakor sta to tudi dve aktivnosti, ki potrjujeta cilje vseživljenjskega učenja in izobraževanja v dokumentih EU. Če pa pogledamo zadnje desetletje, pa lahko opazimo velik poudarek na teh dveh aktivnostih tudi v Sloveniji (Ivančič, idr. 2011, str. 383), saj je dobro razvita tudi informacijsko-svetovalna dejavnost v izobraževanju odraslih (ISIO).

Tako doma i kot tuji avtorji niso enotnega mnenja glede razvrstitve motivov, ki spodbujajo odrasle k izobraževanju. Nekateri jih delijo na sklope, drugi na skale najpomembnejših motivov za izobraževanje odraslih. Na splošno avtorji delijo motive na pozitivne, ki spodbujajo, in negativne, ki zavirajo (Starc, 2002, str. 48). Med pozitivnimi in med negativnimi motivi ločimo neke vrste hierarhijo. Niso vsi pozitivni motivi enaki, saj nekatere ocenjujejo kot bolj pozitivne, družbeno sprejemljivejše (npr. želja po pridobivanju znanja), druge pa kot manj pozitivne (karierizem, borba za prestiž, prisila). Če se odrasel iz katerih koli motivov odloči, da bo nadaljeval izobraževanje, je pomembno v samem procesu izobraževanja vplivati tudi na njegovo motiviranost oz. na to, da postopno zamenja manjvredne motive z več vrednimi (Starc, 2002, str. 49).

Motive za izobraževanje pa lahko delimo tudi na zunanje in notranje. Notranji motivi so odvisni od individualnih značilnosti posameznika in njegovih pričakovanj v zvezi z izobraževanjem. Med zunanje pa prištevamo tiste motive, ki so odvisni od socialnega okolja, delovnega mesta in ustreznosti izobraževalnih programov (Starc, 2002, str. 49).

Nekateri odrasli se težko odločijo za nadaljnje izobraževanje, tudi zato, ker nimajo več ustreznih učenjskih navad. Če pa posameznik za učni ali družbeni interes, potrebe delovne organizacije, pa se je tudi sam pripravljen potruditi in se vključiti v edukacijski proces (Starc, 2002, str. 49). McGivney (1990, po Starc, 2002, str. 49) meni, da na udeležbo v izobraževanju vplivajo starost, prejšnja izobrazba, znanje in socialno-ekonomski položaj posameznika. Želja po izobraževanju za ne upadati po tridesetem letu in se sorazmerno z leti le povečuje. Kot pomemben razlog za nadaljnje izobraževanje avtor navaja tudi uspehe v času rednega učenja (Starc, 2002, str. 49). Če posameznik dobi podporo (tudi ustrezen delovni čas, ustrezne materialne pogoje) delodajalca pri nadaljnjem izobraževanju, zagotovo hitreje napreduje v izobraževalnem procesu (Jereb, 1987, po Sumrak in drugi, 2010, str. 17). Ustrezna motivacija

je psihološka spodbuda za delo. Razlike med ljudmi znotraj organizacije se kažejo ravno v motiviranosti za delo (Ferjan, 1996, str. 99, po Sumrak in Čer, 2010, str. 15).

Anderson (1991, po Razdevšek Pučko, 1993, str. 235) meni, da bo nadaljnje strokovno izobraževanje učinkovito takrat, kadar bo izhajalo in zadovoljevalo potrebe, ki so jih identificirali pedagoški delavci sami. S tem pa naj bi ob spodbudah povezali stara znanja z novim in ob vsem tem sledili konkretne primere iz prakse in bili vključeni v diskusije, demonstracije ali delavnice.

8 INOVACIJA, NOVOST IN/ALI SPREMEMBA

Uvajanje sprememb, tudi inoviranje, pomeni preskušanje trdnosti in zrelosti vsakega sistema, tudi izobraževalnega. Ob kompleksnih spremembah, kar kurikularna prenova vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji vsekakor je, je zato toliko pomembnejše, da strnemo spoznanja različnih znanstvenih disciplin, ki se ukvarjajo s spreminjanjem.

V tem poglavju bodo predstavljene razlike terminov inovacija, novost in sprememba, da razsvetlimo poimenovanje, uporabo, razlago in razumevanje le-teh.

8.1 Termin inovacija

Pogosto se pojavlja zamenjavanje izrazov kreacija, izum, invencija ter inovacija.

ó Kreacija je vse, kar je plod ustvarjalno kreativnega človeka, največkrat jo povezujemo z umetnostjo.

ó Izum je stvaritev nečesa, kar do sedaj še ni bilo poznano in uporabljeno, ki pa je lahko predmet, postopek ali tehnika, ki pomeni novost in je delo človeškega uma.

ó Invencija je nova zamisel, ki je obetavna in rešuje problem ali nereseno potrebo, ni pa nujno, da se izkaže za uporabno.

ó Potencialna inovacija je do uporabnosti dognana invencija, ki pa še ni dala nove koristi, ki bi bila potrjena.

ó Inovacija pa je uporabna novost, ki prinaša dvig kakovosti, znižanje stroškov, dviganje ugleda in je rezultat razvojno-raziskovalnega dela. Je rezultat uspešnega izkoriščanja novih idej in v podjetnosti pomeni spremembo, ki učinkoviteje izrablja vire (Pompe, 2011).

V Slovarju tujk pa je inovacija (lat. *innovatio iz innovare*, inovirati) opisana kot novost, nov pojav, tudi kot uvajanje novega ali pa sprememba, prenovitev (VST, 2002).

8.2 Pedagoška inovacija

Inovacijo pojmuje kot novost, ki naj bi v procesu inoviranja pripeljala do sprememb in izboljšav v šolski praksi, in sicer na nivoju učiteljevih spretnosti in razmišljanja, šolske klime ter učnega učiteljevega razumevanja lastnega poklicnega razvoja. V učnem pojmovanju inovacije postane pomemben ne le njen končni rezultat, temveč tudi sam inovacijski proces, pot, ki jo učitelj prehodi skupaj s kolegi v inovacijskem procesu. Novost tako pojmuje predvsem kot subjektivno novost, novost za posameznika, čeprav ne moremo tudi mimo določene stopnje objektivne novosti (Valenčič in Zuljan, 1993, str. 4).

Frankovič (Uršič, 1978 str. 14, po Valenčič in Zuljan, 1993, str. 2) pedagoško inovacijo definira kot namerno spremembo ali izbor sprememb v ciljih, vsebinah ali organizacijski strukturi ali v metodah, tehnikah in učnem materialu, ki se vnaša v sistem in vzgojno prakso z namenom, da se to delo izboljša.

8.3 Inovacija kot novost

Ali mora biti inovacija objektivno nova ali je dovolj, če je nova le za posameznika?

Rogers (1974, str. 19, po Valenčič in Zuljan, 1993, str. 3), ki deli inovacije na bolj ali manj inovativne, meni, da je inovacija tista ideja, ki je nova za posameznika, pri čemer ni pomembno, ali je ideja objektivno nova ali ne, medtem ko so za Reichweina in Frencha inovacije »nove, doslej še ne sprejete ali uporabljene ideje, predmeti ali vzorci obnašanja« (Uršič, 1974 po Valenčič in Zuljan, 1993, str. 3).

V mnogih primerih so inovacije prilagajanje starega ali oblikovanje novega brez velikih sprememb v kontinuiteti s prejšnjim, zato so Francozi uvedli še dodatni pojem ó pedagoška renovacija (Valenčič in Zuljan, 1993, str. 3).

prav je določena stopnja objektivne novosti nujna, sicer bi bili lahko tudi kasnejši uporabniki inovatorji, se nam zdi sprejemljivejše –ir–e pojmovanje pedagoških inovacij kot ne esa, kar je različno in boljše od prejšnjega in tudi ne popolnoma novo za posameznika. (Valen i Zuljan, 1993, str. 3).

8.4 Termin inoviranje

Inoviranje je postalo nujni sestavni del pedagoške prakse. Valen i Zuljan opredeli pedagoško inoviranje kot kompleksen in večplasten proces, ki poleg racionalne in vsebinske zajema tudi psihološko in emocionalno komponento, ki združuje individualno osebnostno plat, ter socialno klimo in vzdušje, ki zadeva družbene razmere in ekonomsko stanje (Vonta, idr. 2007, str. 83).

Didaktično in –ir–e inoviranje pa je kompleksen in večplasten proces, ki z vidika posameznega učitelja, ki mu je inovacija ponujena, poteka prek treh –ir–ih stopenj ali faz:

– o odločanje za sprejem inovacije;

– o uvajanje inovacije;

– o utrjevanje inovacije (Fullan, idr. po Valen i Zuljan, 1993 in Vogrinc in Valen i Zuljan, 2007).

Z vidika same narave inovacije inovacijski proces Rogers opisuje prek –tirih –ir–ih faz:

– o razvijanje in oblikovanje inovacije;

– o uvajanje inovacije;

– o uveljavljanja in utrjevanja pridobljenih rezultatov praksi (Vogrinc in Valen i Zuljan, 2007).

Utemeljeno se torej sprašujemo o bistvu in pomenu inovacije; o možnosti uvajanja in njenih praktičnih učinkih, ki jih v naprej pričakujemo kot pozitivne. Mandi (1983, po Vonta, idr. 2007, str. 83) ne vidi prednosti v posameznih izoliranih inovacijah, pa tudi inoviranje pojmuje kot integriran proces, ki pa kljub temu ne more v celoti rešiti vseh problemov ter zadovoljiti vseh družbenih potreb ter pričakovanj. Strokovnjaki raziskujejo vzroke inovacij, njene procese in rezultate ter dejavnike, ki vplivajo na izbiro, potek in evalvacijo inovacije. Ključni dejavnik inovacij naj bi bil pedagoški delavec, katerega ključna vloga je tesno povezana z

raziskovanjem lastne pedagoške prakse in vseživljenjskim učenjem (Fullan, 2002, Valen i Zuljan in Kalin, 2007).

Najbolj zanimivo in hkrati paradoksalno je to, da se trudimo obvladovati, voditi in izvajati stalni tok sprememb v izobraževanju (prisposoba reke sprememb), istočasno pa se osredotočimo na ohranjanje razvoja, ki je rezultat inovacij in sprememb. Medtem ko je treba razvoj stalnega kontinuuma sprememb v izobraževanju na neki točki zasidrati v prakso, je ta vedno za nas (Jones, 2006). Zavod Republike Slovenije za šolstvo je zato, da pomaga pedagoškim delavcem, uvedel projekt, imenovan Podpora šolam pri vpeljevanju sprememb (Rutar Ilc, 2010).

9 SPREMEMBE - STALNICA NA POTI VZGOJITELJEVEGA POKLICNEGA UDEJSTVOVANJA

Pedagoške spremembe je potrebno razumeti kot proces in ne kot dogodek (Bizjak, 2008) in so predvsem za tiste posameznike ali skupine, ki jih želijo vpeljati, in tiste, ki jih dejansko vpeljejo, največja ovira do novosti v vzgoji in izobraževanju. Večinoma smo si edini, da jih je smiselno uvajati postopoma, v sistematično vodenem procesu. Največkrat po korakih, etapah, stopnjah, obdobjih idr. Različni avtorji vse to različno razlagajo in opisujejo. Od uspešnosti vpeljanih sprememb in primernosti procesa uvajanja sprememb pa je odvisno, ali bodo učinkovite in v kolikšni meri. Spremembe se izvajajo na različnih ravneh (Pastuovi, 1999, str. 341-342, po De man Dobrnji, idr. 2008, po Punder in De man Drobnji, 2010).

o Spremembe na individualni ravni. Te se nanašajo na osebe, ki imajo neko vlogo v delovanju vzgoje in izobraževanja (učitelj, vzgojitelj, ravnatelj, prosvetni delavci v vladi, ki imajo vpliv na reforme).

o Spremembe na organizacijski ravni o to so spremembe v strukturi organizacije in njeni tehnologiji. Tu gre za t.i. »notranjo reformo« organizacije, ki zajema spremembo strukture, procesov, tehnologije, upravljanje organizacije, spremembe procesov in vsebine vzgoje in izobraževanja v mejah, za katere je organizacija pooblašena.

o Spremembe na družbeni ravni o tu gre za vpliv posameznih družbenih skupin, ki imajo pomemben vpliv na spremembe v šolski politiki.

ó Spremembe na kulturni ravni ó so redkej-e in najpo asnej-e. To so spremembe na ravni druflbenih vrednot in stali- in so rezultat medsebojnega delovanja kulturne tradicije in spremembe pogojev flivljenja pod vplivom gospodarskega in politi nega razvoja druflbe.

ó Spremembe na ekolo-ki ravni ó to so spremembe v zemljepisnih pogojih in v klimatskih spremembah, ki vplivajo na delo v -olah, vrtcih (npr. mrefla in organiziranost institucij, hitre klimatske spremembe ó hude zime, poplave, vetrovno vreme).

Zunanja reforma izobraflevanja ó zajema spremembe v zunanjih ciljih izobraflevanja, na in upravljanja sistema v smeri centralizacije ali decentralizacije upravljanja, spremembe financiranja sistema, spremembe v na inu zunanje evalvacije izobraflevalnih u inkov itn. Zunanje spremembe spremljajo spremembe izobraflevalne zakonodaje.

V nadaljevanju bodo predstavljene vrste sprememb ter modeli vpeljevanja le-teh.

9.1 Vrste sprememb

Zna ilnost javnega vzgojno-izobraflevnega sistema je, da gre za odprt sistem, v katerem se spremembe ne dogajajo zaradi kakr-nega koli boja za vire v okolju ali druflbenega ravnoteflja, zato je tudi pristop do sprememb druga en. Za spremembe v -olskem okolju lahko re emo, da se dogajajo »nevrednostno«, kot del systemske dinamike, lahko so na rtovane ali pa so na-le svoj prostor v vzgojno-izobraflevnem sistemu spontano (Pastuovi , 1999, str. 340, po P-under in De man Dobrnji , 2010, str. 256).

Avtorji spremembe delijo razli no, Paul Watzlawick (1967, po Bizjak, 2008, str. 51) jih deli v dve skupini, in sicer v skupino prvega in skupino drugega reda. Prve se opredelijo na notranje spreminjanje organizacijskega sistema, pri emer ostane osnovna struktura sistema nespremenjena. Njihov cilj je izbolj-ati delovanje obstoje ega sistema v okolju. Spremembe drugega reda pa so potrebne takrat, ko se razmere v okolju spremenijo ali pa sam razvoj sistema zahteva temeljito prestrukturiranje. Stare odnose je potrebno podreti in jih preoblikovati na novo (Bizjak, 2008, str. 51).

Van Dongen, Delaat in Maas (1996, po Schollaert, 2006, str. 13) pa opisujejo spremembe kot spremembe prvega, drugega in tretjega reda. Omenjene kategorije niso rigidne, temve se

nahajajo v kontinuumu, pri čemer je pomemben prelom med spremembo drugega in tretjega reda. Spremembe prvega in drugega reda lahko poimenujemo tudi spremembe nižjega reda in spremembe tretjega reda spremembe višjega reda.

Sprememba prvega reda je izboljšava v tehničnem smislu. Vpeljevanje sprememb tega reda se večinoma izkazuje kot nezapleteno in je del vsakodnevnega organiziranja in rutine (Schollaert, 2006, str. 13-14).

Sprememba drugega reda se nanaša na adaptivno spremembo, ki se nanaša na vpeljavo novosti, ki se minimalno razlikuje od obstoječe prakse, vendar lahko zahteva transfer znanja ali pa vsaj nekaj usposabljanja za to, da so jo posamezniki sposobni izvajati. Ta sprememba ne zahteva sprememb v načinu razmišljanja tistih, ki bi bili vključeni v izvajanje spremembe. Sprememba tretjega reda pa zahteva paradigmatični premik in ne predstavlja izziva samo obstoječim praksam in ne sili samo k razvijanju novih kompetenc pri tistih, ki jo vpeljujejo, ampak zahteva spremembo njihovih prepričanj. Pogosto se morajo odvaditi svojih obstoječih načinov dela in razmišljanja. Večinoma lahko preberemo, da strokovnjaki govorijo o »odučitvi« (po angleško »*de-learning*«), kar pomeni preračunavanje starih prepričanj in sprejemanje novih.

Ista sprememba lahko za neko okolje pomeni spremembo nižjega reda, drugje pa višjega reda. Vsekakor je poudarek na tem, da se dosledno premisli, za kakšno spremembo vpeljevanja novosti gre, saj lahko le tako izberemo ustrezne pristope in strategije.

Reistma in Van Emperl (2004, po Schollaert, 2006, str. 14) opisujeta dva pristopa.

1. Direktni prenos v prakso je koristen pri vpeljevanju sprememb nižjega reda. Vpeljuje se nekaj, kar je že razvito in preizkušeno v drugih zavodih. Na novo se implementira v zavod, ki se je odločil za to spremembo.

2. Razvojni prenos pa ima poudarek v tem, da sta razvoj in implementacija združena.

Avtorja poudarjata, da je za vpeljevanje spremembe potrebno izbrati ustrezno strategijo, ki pa so v kontinuumu od spremembe nižjega do spremembe višjega reda. Preproste spremembe se uvajajo s preprostimi strategijami in obratno. Te pa so: prisila; korenček in palica; prepričevanje in pogajanje ter učenje.



prisila ó koren ek in palica ó prepri evanje in pogajanje ó u enje

Slika 5: Direktni in razvojni prenos sprememb v prakso (Reistma in Van Emperl, 2004, po Schollaert, 2006, str. 14)

Rogers (1974, po Vogrinc in Valen i Zuljan, 2007, str. 4) razlikuje imanentne in kontaktne spremembe. Pri imanentnih inovacijah lani socialnega sistema (npr. dolo ene –ole, dolo enega vrtca) z malo ali brez zunanje pomo i oblikujejo in razvijejo novo idejo in jo nato raz–irijo znotraj sistema.

Za kontaktne inovacije pa je zna ilno, da so oblikovane in razvite zunaj dolo enega socialnega sistema in se v procesu komunikacije in kontaktov prenesejo v sam sistem. Lahko so selektivne, ko se lani dolo enega socialnega sistema odlo ajo za inovacijo na temelju lastnih potreb, ali direktivne, ko se jih sprejme predvsem zaradi zunanjih zahtev.

9.2 Modeli oziroma na ini vpeljevanja sprememb

Pedago–ki poklic zahteva visoko profesionalnost in veliko spretnosti, kompetenc/zmožnosti, ki se jih pridobi s –tudijem in stalnim strokovnim spopolnjevanjem. U itelj mora slediti mnogim spremembam okolja in se nanje izjemno hitro odzivati. Spremljati mora novosti in jih vpeljevati v pedago–ko prakso. Obstaja pa kar nekaj možnosti oziroma modelov, kako dolo ene spremembe vpeljati v pedago–ki proces, vendar ne smemo nikoli pri akovati, da bo pri dolo eni spremembi vedno deloval zgolj en na in. Potrebno je prehajanje med modeli in nikakor ne smemo tudi pozabiti, da »k spremembi ne moremo nikogar prisiliti, lahko pa mu omogo amo proces spreminjanja« (Spanbauer, 1992, po Schollaert, 2006, str. 12).

9.2.1 Tradicionalni model vpeljevanja sprememb, imenovan tudi »od zgoraj navzdol«

Pri prevladujočem modelu je znano, da je potrebno pedagoške delavce ustrezno motivirati in spodbujati, da bodo poklicno pot razvijali, ter da je izobraževanje in inoviranje namenjeno zapolnjevanju vzgojiteljevih primanjkljajev v znanju in spretnostih. V tovrstnih modelih inoviranja je ustvarjalni proces oblikovanja inovacij najpogosteje voden s strani tima inovatorjev raziskovalcev, vpeljevalcem pa je dodeljena naloga uporaba znanstveno preverjenih novosti (Valen i Zuljan, 2001)

Prav so te spremembe pogosto teoretsko dobro podprte in ciljno naravnane, pa zaradi neupoštevanja posameznega vpeljevalca sprememb in njegovih posebnosti in izkušenj v praksi največkrat ne zafivijo (Sento nik, 2006, str. 37). Vodstvo sicer lahko naredi strukture in postopke za pridobitev sodelovanja otrok in staršev, vprašanje pa je, ali jim s tem daje moč in omogoča vzpostavitev partnerstev, ali pa njihovo ravnanje ravno nasprotno povzroča antagonizem in uničuje odnose, kar je odvisno od pogojev v posameznem vrtcu (Schollaert, 2006).

Vzgojno-izobraževalna institucija je kompleksen sistem, v katerem je za delo pedagoških delavcev potrebno dopustiti zmogljivost sprejemanja avtonomnih in strokovnih odločitev v situacijah, ki niso vnaprej predvidljive. Zaradi izkušenj neuspeha s takim načinom vpeljevanja sprememb je predlog vključevanje vpeljevalcev sprememb le v samo načrtovanje (Sento nik, 2006).

Skupina avtorjev (Lang in dr. 1999, po Razdevšek Pučko, 2000), ki je analizirala kurikularne spremembe in vlogo učiteljev v različnih državah (Anglija, ZDA, Izrael, Nizozemska, Nemčija), opozarja, da je ob spremembah, ki jih "od zgoraj navzdol" narekuje država ali drugi vplivni agenci sprememb, veliko večja verjetnost neuspeha, in sicer predvsem zaradi različne interpretacije ciljev in prikaževanja, razlik med izobraževanjem učiteljev in prikaževanjem prakse, pa tudi zaradi nasprotujočih si zahtev različnih akterjev, vpletenih v spremembe (starši, strokovnjaki, država).

»Ne glede na lepe besede potekajo projekti uvajanja sprememb vedno od zgoraj navzdol. Kljub govorjenju o demokratičnem odločanju, sodelovanju in pomembnosti učiteljev se spremembe uvajajo in se morajo uvajati z vrha (Holmes, 1998, po Korthagen, 2004).«

9.2.2 Model vpeljevanja sprememb »od spodaj navzgor«

Tiste, ki spremembe vpeljujejo v pedagoško prakso, je potrebno fle v za etku vklju iti in jim dati mofnost izbire. Pomembno je, da posameznik spremembo za uti kot smiselno in da se vanjo podajo z lastno feljo po spreminjanju. e jim ne felimo vzeti motivacije, jim moramo pustiti tudi mo in jo –e dodajati. Po utiti se morajo pomembne. Sprememba, ki se vpeljuje po tem na inu, poteka tako, da ljudem podamo okvirna navodila, ki pa jim prepu– ajo notranje odlo itve. V nasprotnem primeru bodo svojo voljo, mo in vse ostalo vlagali v upor proti vpeljevanju sprememb, namesto v vpeljevanje le-te. Pri vpeljevanju sprememb »od spodaj navzgor« ni bistveno to, da bi zunanji spodbujevalci akali na pobude posameznikov in zavodov, ampak da se jih usmeri v raziskovanje lastnega dela in da identificirajo svoje probleme ter za utijo potrebo po spreminjanju (Sento nik, 2006, str. 37638).

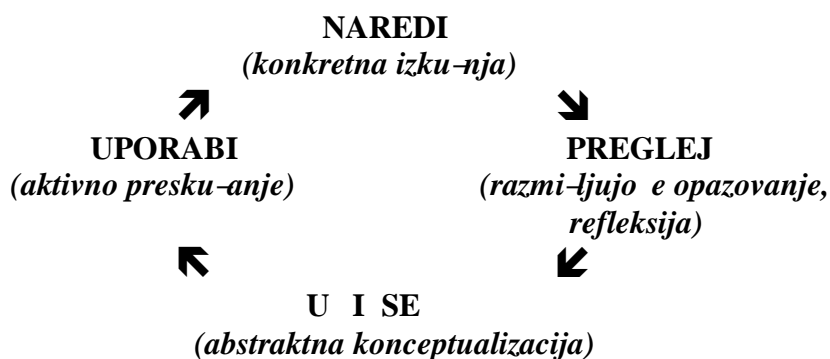
Vsekakor ni priporo ljivo izvajati samo enega na ina vpeljevanja sprememb. Neka vzajemnost in jadranje med na inom »od zgoraj navzdol« in » od spodaj navzgor« pa lahko pripelje do izjemnih rezultatov. Zunanja spodbuda pripomore k spreminjanju, saj izhaja iz vizije prihodnosti, oblikovane na drflavnem nivoju, iz katere so izpeljani enotni cilji razvoja –olskega sistema. Potreben je dober teoreti en del, ki ga drflavne institucije pri pravilu »od zgoraj navzdol« praviloma zagotavljajo, saj je v kombinaciji z na inom »«od spodaj navzgor« lahko v pomo pri iskanju njihovih lastnih odgovorov na vpra–anje, kako uresni iti prenovu v praksi (Bizjak, 2004).

Da bi premagali problem prvega modela, so oblikovali inovacijski model, ki sku–a vpeljevalce novosti (vzgojitelje) enakovredno vklju iti v proces raziskovanja in inoviranja prakse (Valen i Zuljan, 2001). Za sodelovanje praktikov pri inoviranju lastne vzgojno-izobraflevalne prakse je posebej pomembno akcijsko raziskovanje (Vogrinc in Valen i Zuljan, 2007). To se izkaffe v tem, da so praktiki soraziskovalci v akciji, da je med njimi in raziskovalci vzajemen odnos in da praksa in raziskovanje postaneta enoten proces. Raziskave so takoj vklju ene v prakso (Sagadin, 1989; Somekh, 1989 po Vogrinc in Valen i Zuljan, 2007).

9.2.3 Uvajanje sprememb kot akcijski proces učenja

Uvajanje sprememb kot akcijski krog učenja nas opozarja na pomen refleksije oz. diskurza o procesih spreminjanja. Če torej želimo doseči meta-učenje, morajo imeti vsi udeleženci (učenci, učitelji, starši, vodstvo) možnost, da se o procesih spreminjanja pogovarjajo, jih ozavešajo. To pomeni, da ni dovolj nartovati evalvacijo kot raziskovalni projekt, ampak je treba ob tem omogočiti tudi izvedbo akcijskega raziskovanja ter namenjati spodbujati oblikovanje podpornih, sodelovalnih in supervizijskih skupin.

Dennison in Kirk (Askew in Carnell, 1998, str. 72673) predstavljata krog akcijskega učenja z izrazi: "naredi, preglej, uči se, uporabi".



Slika 6: Krog akcijskega učenja (Dennison in Kirk, po Askew in Carnell, 1998).

Najpomembnejši poudarek je na procesu učenja, refleksije in cikličnosti, kar za ostale klasične oblike uvajanja sprememb ne drži, saj imajo poudarek na etapi »naredi«. Lahko se zgodi tudi trenutni neuspeh, ki pa po procesu refleksije vodi v spremenjene oblike ravnanja.

Watkins (1996, po Razdevšek Pučko, 2000) med drugim navaja, da je značilnost akcijskega učenja predvsem ta, da spodbuja in omogoča aktivnost spreminjanja, vključuje meta-učenje, refleksijo in evalvacijo, omogoča aplikacijo novega znanja na nove situacije, na nove probleme. Vsekakor pa velja tudi, da zajame kognitivne, efektivne in socialne dimenzije posameznika, ki je vključen v ta krog, da spodbuja tudi diskurz o kontekstualnih vplivih.

Akcijsko učenje spodbuja tudi prevzemanje odgovornosti za aktivnosti/spremembe (in rezultate). Znanje je posledica aktivne konstrukcije (in ne transmisije), kar pomeni, da ga

posameznik interanalizira, je eksplicitno (vidno) in ga je kot takega mogoče uporabiti v novih situacijah.

9.2.4 Uvajanje sprememb s konceptom učenje se organizacije

Koncept učenje se organizacije izhaja iz idej, dolgo zastopanih vodij organizacijskega razvoja (Organizational Development) in dinamike sistemov. Praktiki OD (Organizational Development) vidijo učenje se organizacije kot del razvojnega področja organizacijskega razvoja, saj menijo, da pravih učenje se organizacij pravzaprav ni. Kljub temu pa so nekatere izmed najbolj uspešnih organizacij povzele idejo, da bi odgovorile na zahteve globalne ekonomije, v kateri se prepozna/prizna vrednost posameznika kot najpomembnejšega resursa v neprestanem porastu. Ljudje, ki delajo v učenje se organizacijah, stremijo k razvijanju svojih potencialov in delijo vizijo felenega cilja s svojimi kolegi v timu (Raos, 2002). Pogoj za uspešno delovanje učenje se družbe je splet učenje se posameznikov in učenje se organizacij z nekaterimi značilnostmi, h katerim si prizadeva vedno več organizacij in institucij, ki se želijo uspešno odzivati na nove potrebe (Jelenc Krašovec, 2003). Učenje se organizacijo ločuje od klasične sistematike pri iskanju in reševanju problemov, sistemskemu razmišljanju, nenehnemu pridobivanju in preizkušanju novih znanj v praksi, učenje se iz lastnih in tujih izkušenj, sistematično hranjenje znanja ter hiter in učinkovit prenos znanja v organizaciji (Garvin, 1998, po Ivančič, 2008).

Delo v učenje se organizaciji ne pomeni delati delo, ki nas ne veseli, ampak ravno nasprotno, saj se delo posameznika gleda kot na del celote, sistema, v katerem so medsebojne relacije in procesi odvisne eden od drugih (Raos, 2002). Gre za celostno kritično in ustvarjalno delovanje organizacije, ki tako poseblja značilnosti, pomembne za boljšo konkurenčnost in doseganje boljših rezultatov in doseganje boljših rezultatov na sploh. Učenje se organizacija temelji na timskem delu, medsebojnem sodelovanju, birokratsko hierarhijo pa nadomešča z demokratičnimi načini vodenja. To vpliva na obutek odgovornosti za uspeh pri vseh zaposlenih, saj vsak s svojim znanjem prispeva delček skupnemu rezultatu, vendar le v povezavi z drugimi. Učenje se, ki poteka v organizaciji, je učenje se posameznikov ter hkrati kolektivno učenje se, to pa pomeni spreminjanje organizacije (Jelenc Krašovec, 2003).

Hargreaves in Hopkins (2001) in Sergiovanni (2006, po Kobolt, 2010, str. 118) pravijo, da gre pri u e i se organizaciji za sistemati no delo pedago-kih delavcev, usmerjenih v pogoje u enja, s ciljem im ve jega doseganja izobraflevalnih ciljev. Tudi u e a se organizacija si prizadeva za razvoj u iteljev na vseh dimenzijah organizacijskega u enja.

Senge (Mur-ak, idr. 2011) navaja naslednje dimenzije:

ó osebno izpopolnjevanje (pedago-ki delavec oblikuje in sistemati no uresni uje lastno osebno razvojno vizijo);

ó prepoznavanje mentalnih modelov (pedago-ki delavec preiskuje temeljna prepri anja, ki usmerjajo njegovo profesionalno doflivljanje in ravnanje);

ó timsko u enje, skupna vizija (sodelavci uskladijo predstave o prihodnosti institucije);

ó sistemsko mi-ljenje (pedago-ki delavec raziskuje medsebojne povezanosti, soodvisnosti vseh akterjev v sistemu);

ó timsko u enje (vse prej na-teto po nejo v manj-ih timih, ki zagotavljajo ve jo varnost in zmanj-ujejo tveganje u enja na napakah).

Senge (Kimonen, 2011, Pu-nik, 2007, po Mur-ak, idr. 2011) opredeljuje u e o se organizacijo kot tisto, ki opogumlja in spodbuja nenehno in relevantno u enje vseh svojih lanov in timov z namenom oblikovanja klju nih kompetenc. U e a se skupnost se zavestno spreminja z na rtovanjem, implementiranjem, evalviranjem in izbolj-anjem nenehnega in z udeleflenci usmerjenega u nega procesa. Najbolj odlo ilna zmofnost take organizacije je zmofnost vplivati na njeno prihodnost, jo oblikovati in usmerjati s pomo jo lastne vizije.

Za kreiranje skupne vizije so potrebni naslednji razlogi:

ó postavljanje izzivov/dviganje inspiracije,

ó kreiranje skupne identitete,

ó kreiranje smernic (strategija, cilji, politika),

ó definiranje organizacijskega fokusa,

ó dajanje smisla lanom organizacije,

ó uresni evanje posve enosti in samodiscipline,

ó spodbuda za prevzemanje tveganja,

ó ustvarjanje kreativne tenzije.

Ko lani organizacije pridejo do skupne vizije, prihaja sila, ki teffi k spremembi, iz »kreativne tenzije« (kreativna tenzija je razlika med skupno vizijo in trenutno stvarnostjo) (Senge, 1990

po Raos, 2002). Ob iskreno predanih članih bo kreativna tenzija vodila organizacijo k njenim ciljem.

Učena se organizacija je tista, v katerih ljudje na vseh nivojih individualno in kontinuirano stremijo k doseganju rezultatov. Vsekakor je poudarek na organizacijskem učenju prav zaradi vse hitrejših in pogostejših sprememb. Klasično se je o delu razmišljalo konzervativno kot o neemfatično spreminljivem. Učenje je bilo ločeno od dela, inovacije so sicer obravnavane kot nujen, vendar vznemirjajoča in spreminjanja. Organizacija, ki je sposobna hitrega učenja in inovacij pri delu, bo sposobna menjati svojo delovno prakso (s ciljem doseganja boljših rezultatov) v nenehno spreminjajočem se svetu. Koncept učene se organizacije je mogoče dosegati le v tistih organizacijah, ki so pripravljene doseči ravnotežje med spremembo in stabilnostjo oziroma med starim in novim (Raos, 2002), kajti učene se organizacije imajo značilnosti birokratskih organizacij, ki se težko spreminjajo. Te organizacije pa so nenehno pod pritiskom sprememb, kar jih sili, da spremljajo potek reorganizacije. Gre predvsem za strukturne spremembe, ki pa flak ne zadošajo za resnično spreminjanje organizacije (Jelenc Kraovec, 2003, str. 37).

Naivno je pričakovati, da se lahko organizacija brezno spremeni in preide z vizije, ki je nastala na vrhu na skupno vizijo vseh zaposlenih. Da lahko do tega pride, mora organizacija brez skupek sprememb (Raos, 2002). Vsekakor pa ima učena se organizacija razvite sposobnosti, ki ji omogočajo poznavanje, kako se razvijati od znotraj, kako se razvijati z odzivanjem na zunanje zahteve in kako se soočati z zahtevami prihodnosti ter jo predvidevati (Murak, idr. 2011).

9.2.5 Kotterjev model vpeljevanja sprememb

»Kaos« sprememb so posamezniki pripravljene dopustiti, ko:
ó spremembe spodbudi posameznik (saj se morajo ujemajo s cilji);
ó udeleženci zaznajo proces kot zasen in z jasnimi rezultati (Coffey, 2006, str. 32).

Vendar pa kljub poprej opisanih priporočilih vedno ni zagotovo, da nam uspe vpeljati določeno spremembo v pedagoško prakso. V strokovni literaturi lahko preberemo mnogo modelov, kako določeno spremembo vpeljati, med njimi tudi Kotterjev model vpeljevanja sprememb in tri I-model.

Kotter (1998, po Bizjak, 2008), strokovnjak na področju vodenja in upravljanja s spremembami, navaja osem ključnih stopenj pri vpeljevanju sprememb. Vse so nujno potrebne, če želimo, da bo sprememba uspešna.

1. Stopnja ustvarjanja občutka nujnosti

Najprej je treba organizacijo »odmrzniti«, kar pomeni, da morajo zaposleni razumeti potrebo po neki spremembi.

2. Stopnja sestavljanja vodilnega tima

V drugi fazi je treba strukturirati dovolj veliko podporno skupino ljudi, ki bo upravljala s spremembami. Priporočljivo je, da so v skupini različni strokovnjaki in tudi predstavniki različnih skupin v zavodu.

3. Stopnja kreiranja vizije

V nadaljevanju je potrebno oblikovati vizijo in strategijo za vodenje sprememb.

4. Stopnja sporogibanja vizije in navduševanja zanjo

Oblikovati in vzpostaviti je potrebno komunikacijsko strategijo, ki omogoča udeleževanje vizije in strategije na ravni.

5. Stopnja pooblaščenja zaposlenih za pomembne naloge

Opredelimo bistvene cilje, v katere usmerimo naše napore. Iskati moramo kreativne rešitve problemov in pri tem sprejemati določeno stopnjo tveganja.

6. Stopnja na rtovanja in doseganja kratkoro nih uspehov za krepitev zagona

Znati moramo prepoznati fle majhen napredek in ga proslaviti. Dati moramo priznanje ljudem, ki so zasluflni za kratkoro ne zmage.

7. Stopnja utrjevanja fle vpletenih sprememb in grajenje novih

Vodilni morajo na temelju kratkoro nih zmag graditi nadaljnje spremembe. Spremembo –irimo tako, da vklju ujemo nove ljudi in udejanjamo nove ideje.

8. Stopnja institucionalizacije novih pristopov

Spremembe moramo zasidrati v organizacijsko kulturo, kar je ve letni proces. Osvetliti in poudariti moramo povezave med novimi znanji na eni strani in uspehi organizacije na drugi.

9.2.6 Tri I-model vpeljevanja sprememb

Vsekakor moram poudariti, da lahko vse na-tete strategije upo-tevamo, se postavimo po robu odporom in naredimo vse, kot smo si za rtali, pa –e vedno ni zagotovljen popoln uspeh. Pomembno je, da so pri vpeljevanju vsi (tako pedago–ki delavci kot vodilni) vdani istemu cilju, podobnim feljam in so pripravljeni tvegati za dober oz. kakovosten dosefek. e katera koli veja popusti ali pa vztraja pri svojem, vpeljevanje spremembe ne bo uspelo. Kljub veliki mofnosti za neuspeh pa v strokovni literaturi omenjajo (Fullan, 2003, po Sento nik, 2006, str. 50) zelo uporaben tri I-model vpeljevanja sprememb. Omenjeni model je sestavljen iz treh faz procesa vpeljevanja sprememb, in sicer vsebuje:

1. fazo iniciacije;
2. fazo implementacije in
3. fazo institucionalizacije.

1. faza projekta: INICIACIJA

Prva faza fle sama po sebi pove, da je potrebno pripraviti teren za vpeljevanje sprememb, kar pomeni, da moramo najprej spodbuditi kolektiv k razmisleku o kakovosti dela, sodelovanja idr. ter ga nato z uporabo metode sodelovalnega u enja usmerjati v dolo itev podro ij, kriterijev in kazalnikov kakovosti. Nadaljujemo z odkrivanjem, identifikacijo problemov, ki se pojavljajo na delovnem podro ju, ter dolo imo prioritete. Formulirajo se raziskovalna

vpriprava, okrog katerih se oblikujejo skupine, ki se usmerijo v akcijsko raziskovanje problema. Kolektiv analizira obstoječe stanje, nato se vizualizira trenutno stanje. Ustvarimo razvojni projektni tim (ravnatelj in pet pedagoških delavcev), ki naredijo inventuro (obstoječe strokovno stanje in obstoječi viri) in ki bo v nadaljevanju vezni člen z zavodom. Skrbel bo za sprotno obveščanje kolektiva, za kontinuiteto dela v okviru vpeljevanja inovacije, usmerjanje k cilju in ohranjanju osredotočenosti ter stalno motiviral. Nato se pripravi akcijski načrt. (Sento nik, 2006 str. 51).

2. faza projekta: IMPLEMENTACIJA

V tej fazi spremembe, ki smo jih pripravili, vpeljujemo v prakso. Pridobimo kritično maso v instituciji, ki skrbi za ravnovesje med pritiski in podporo, tako osebno kot strokovno, zagotavlja se prilagodljivost za ponoviranje sprememb, odstranjevanje ovir. Potrebna je reakcija na reakcije pedagoških delavcev in vodstva, da se usmerja razvoj učne organizacije. Razvojni tim pa sprotno pripravlja evalvacijo in ustvarja pogoje za samoregulacijo. (Sento nik, 2006 str. 52).

3. faza: INSTITUCIONALIZACIJA

V tej fazi umešamo spremembe in skrbimo, da se spremembe ohranjajo in postanejo del sistema delovanja institucije (Sento nik, 2006 str. 52-53).

Pomen tri I-modela je usposobiti vzgojno-izobraževalne institucije za preudarno soočenje s spremembami. Poudarek je na tem, da bi se institucije znale samoorganizirati pri vpeljevanju izbrane spremembe, izvajanja sprotne evalvacije in samoregulacije.

Če opisano splošno organizacijsko teorijo o vpeljevanju sprememb predstavimo v šolski ali vrstevski kontekst, lahko povzamemo, da so se pedagoški delavci pripravljani spreminjati, ko:

1. sprejmejo spremembo za svojo:

ó ko so ves čas dobro informirani,

ó ko so vključeni v razvojno delo,

ó ko je zanje organiziran čas za razprave in skupno delo,

ó ko se jih spodbuja k izmenjavi idej,

ó ko se jih spodbuja k medpredmetnim povezavam,

ó ko skupaj pripravljajo gradiva,

ó ko si zastavijo osebne cilje,
ó ko se spodbujajo inovativni pristopi k nartovanju in organizaciji dela,
ó ko se ohranja odprtost za samoregulacije;

2. so prepričani v podporo vodstva:

ó ko se jim zaupa in se počutijo dovolj varne,
ó ko so za kakovostno delo in dosežke pohvaljeni,
ó ko se cenijo različna, tudi nasprotna stališča,
ó ko dobivajo kontinuirano povratno informacijo;

3. so razbremenjeni osnovnih pritiskov:

ó ni pritiska, da bi morali veliko dosežki v kratkem času (Sentošek, 2006, str. 52-53).

10 (NE)USPEŠNOST VPELJEVANJA SPREMEMB

Vpeljevanje sprememb v vzgojno-izobraževalne institucije je potrebno usmerjati ne samo na mikroraven (raven primarnega procesa v instituciji) delovanja institucije ampak tudi na mezo- (raven institucije kot sistema) in makroraven (raven institucije v funkciji uresničenja ciljev, ki jih opredeli družba, če si želimo, da bi se spremembe ustalile in zafirvale na mikroravni (Sentošek, 2006, str. 37).

Mnogokrat se nam zgodi, da beremo ali pa smo priča neuspešnemu vpeljevanju sprememb, saj sodobne družbene spremembe terjajo fleksibilnost, inovativnost, kreativnost in vseživljenjsko učenje tako posameznikov kot organizacij. Mnogo vodilnih menedžerjev je spoznalo, da je prenos moči (opolnomočenje) na podrejene bistvenega pomena (Levinson, 2004, po Ivančič, 2008).

V tem poglavju bodo opisani primeri, ki so možni za povod neuspešnega vpeljevanja določene spremembe, in sicer vpeljevanje sprememb kot linearen proces, nekljub enostavnosti vpeljevalcev sprememb v učenje, vsiljevanje spremembe, postopnost uvajanja sprememb, izločitev učenja kot agens spreminjanja, neuspešnost majhnih sprememb, neustreznost obravnavanja sprememb nifnega in višjega reda, neustrezen psihološki pristop pri vpeljevanju sprememb.

Vpeljevanje sprememb kot linearen proces

Pri linearnem procesu najprej opredelimo cilje in pripravimo akcijski načrt, ki ga nato izvajamo po korakih, uporabljajo vnaprej načrtovane tehnike in instrumente v pripravi, da nas bodo pripeljale do ciljev (Schollaert, 2006, str. 11).

Cilje je potrebno opredeliti za lažjo in kakovostnejšo organizacijo, saj so ljudje, ki spremembe vpeljujejo, z njim niso seznanjeni, težko dosežejo željeno spremembo. V dvojnem krogu učenja se v primeru tovrstnega neskladja preizkušajo osnovne predpostavke, vizija, strategija in cilji. V trojnem krogu učenja pa se »učimo, kako se učiti«. Sestavljen je iz štirih delov, in sicer reflektiranja (premišljevanja in učenja), povezovanja (iskanja povezav ali hipotez), odločanja (izbora akcije) in delovanja. Poznamo individualno in timsko verzijo ciklusa (Raos, 2002).

Nevklju enost vpeljevalcev sprememb v na rtovanje

Vpeljevanje sprememb v vzgojnem delu v oddelkih poteka na različnih nivojih, zato je potreben kompromis med vsemi zaposlenimi, ki so v vpeljevanje novosti vključeni (Coffey, 2006). Med predlogov (pedagoških delavcev) sega višje kot napredni plan vodilnega kadra (Moss Kanter, 1999 po Peter, 2007).

Potrebna je vez med snovalci (največkrat se pojavi ideja v glavi vodilnih, ker bi določena sprememba doprinesla h kakovosti dela celotnega vzgojnega zavoda) in njihovimi idejami ter med flegami in potrebami uvajalcev sprememb (vzgojitelji pa potrebujejo spremembe, ki bi olajšale oziroma oplemenitile vzgojno delo), saj se od slednjih pričakuje, da bodo svojo obstoječo prakso spremenili.

Verjetnost uspešnosti je veliko večja, kolikor bolj so pedagoški delavci obravnavani kot dejanski agenci spreminjanja, kot strokovnjaki, profesionalci in ne le kot izvajalci (Purkin, 2000).

Če ni sodelovanja med različnimi nivoji zaposlenih, najverjetneje strategija vodenja in politika sprememb propade (Molinsky po Peter, 2007). Senge (Merka, 2005, str. 72 po Ivančič, 2008, str. 42) pa poudarja, da zavzemanje vodstva za spremembe ni dovolj, da bi bila sprememba vpeljana. Zanj morajo biti odgovorni vsi.

Vsiljevanje spremembe

Če pedagoški delavci doživljajo spremembe kot vsiljene, pogosto razvijejo posebne strategije, s katerimi se sicer navzven prilagodijo, v resnici pa njihova stališča ostanejo nespremenjena, saj do uvajanja sprememb ne prevzamejo osebne odgovornosti, ob neuspehu pa imajo flego v naprej zagotovljeno razlago.

Osborn (Conner, 1998 po Purkin, 2000) med obrambne mehanizme priteva neke vrste filtriranje novosti glede na učiteljeve, vzgojiteljeve lastne poglede in vrednote: sprejmejo samo tiste novosti, ki se jim zdijo osebno sprejemljive, in menijo, da morajo otroke zavarovati pred (po njihovem lastnem prepričanju) nesprejemljivimi vplivi in zunanjimi pritiski (Purkin,

2000). Na zunanje pritiske se odzivamo na tri temeljne načine, in sicer s spopadom, umikom in blokado, kar pomeni, da se lahko s spremembo spopademo in poiščemo določene rešitve in odgovore, lahko smo samo pasivni ali pa naredimo po svoje (Korthagen, 2004).

Druga možnost pa je, da učitelji, vzgojitelji jemljejo kurikularne spremembe kot nekaj danega in nespremenljivega, kot nekaj, kar je potrebno izvesti ne glede na okoliščine. V tem primeru pa pedagoški delavci vidijo spremembe ne kot »okvir za reflektivno realizacijo« (Richards, 1998, po Pučko 2000), ampak kot zakon, ki ga je potrebno upoštevati.

Postopnost uvajanja sprememb

Postopnost uvajanja novosti (ne v vseh razredih, oddelkih hkrati) je sicer eno od priporočil, na drugi strani pa se s tem izgubi občutek enotnosti in morda tudi sodelovanja ter podpore v pedagoškem kolektivu. Lahko se zgodi, da tisti, ki v novosti (ne) niso vključeni, le kritično opazujejo in čakajo na izide. Če torej poznamo nekatere zakonitosti uspešnega vpeljevanja novosti, bo zelo pomembno ozra je v šoli, vrtcu, vzpostavitev sodelovanja med pedagoškimi delavci in ne le neposredno vpletenih, večinskega dela na vseh ravneh, predvsem pa izrazita (ne le moralna) podpora tistim, ki so v spremembo vključeni (Pučko, 2000).

Izločitev učenca oziroma otroka kot agens spreminjanja

Učenec je večkrat zanemarjen kot agens spreminjanja, saj je nedvomno hkrati subjekt in agens spreminjanja. Niesar nismo dosegli, če nismo dosegli sprememb na individualni ravni učnega učenca, njegovega razumevanja in sposobnosti uporabe vsebine, njegove motivacije, njegove aktivne vloge v smislu povezovanja (so)odgovornosti, v smislu izkoriščanja vseh njegovih potencialov (Dolores, 1996 po Pučko, 2000).

Neuspešnost majhnih sprememb

Preproste, majhne spremembe se pogosto izgubijo, obstoječe stanje jih preprosto asimilira, ne da bi ob vsem tem nastala sprememba le-tega (asimilacija brez akomodacije), uinki so minimalni ali pa ostanejo le na individualni ravni (posameznega zavoda ali pa celo na ravni posameznega pedagoškega delavca). Večji, kompleksnejši projekti resda predstavljajo potencialno nevarnost večjih neuspehov, hkrati pa pritegnejo večjo pozornost tako strokovne kot druge javnosti, implementacija je pogosto bolj razvijana in vpeljana, zagotovljena so dodatna sredstva, to pomeni, da je ob kompleksnejših spremembah zagotovljeno večje število dejavnikov, ki posledično vplivajo na uspešnost (Raos, 2002).

Neustrezno obravnavanje sprememb niffiga in višjega reda

Velikokrat se pojavlja, ko se vpeljujejo spremembe »od zgoraj navzdol« in je uporabljena strategija prisile in/ali korenin in palice, ki pa je s strani vodilnih razumljena kot podpora k profesionalnemu razvoju pedagoškega kadra, da pedagoški delavci izgubijo motivacijo za vpeljevanje sprememb. Strategiji dodobra netačljivi po novostih, saj spremembe s silo prihajajo v prakso (Shollaert, 2006).

Neustrezen psihološki pristop pri vpeljevanju sprememb

Če želimo zmanjšati zunanje pritiske (spopad, umik, blokada), sta ključni dve rešitvi. Prva je »lastništvo« spremembe, kar pomeni, da postane učitelj lastnik spremembe, čeprav je prišla ideja o vpeljevanju novosti z vrha, čemur se ne moremo izogniti (Holmes, 1998, po Korthagen, 2004). Eliot (1991, po Korthagen, 2004) trdi, da pristopi od zgoraj navzdol ogroflajo učitelje, ker vplivajo na njihov profesionalni položaj. Pogost umik ali spopad pomeni, da novosti odloflijo, ker jih razumejo kot nepraktične in nepotrebne, o uvajalcih sprememb pa za to ne govorijo predvsem negativno. Tukaj pa pristanemo pri drugi rešitvi, in sicer tako imenovani pozitivni psihologiji. Ta poudarja, da smo v preteklosti dajali v ospredje travme in poudarjali napake. Tradicionalni način razmišljanja je neuporabnost, trdita Seligman in Csikszentmihalyi (2000, po Korthagen, 2004). Izhajamo iz pozitivnega, se pravi iz značilnosti, ki jih področje, kot so zanos, ljubezen, pogum, odločnost in ustvarjalnost. Izhajati moramo iz učiteljevih močnejših področij. Frederickson (2002, po Korthagen, 2004) uvaja

model raz-iriti in graditi, kar pomeni raz-iriti temelj tega, kar fle obstaja. Pozitivna stali- a do neke pedago-ke spremembe se v programu, ki to spremembo spodbuja, -e bolj utrdijo. Posamezniki s pozitivnimi stali- i lahko zelo dobro vplivajo na ostale u itelje na -oli, ki imajo malo manj pozitivna stali- a do spremembe (Devjak in Polak, 2007).

Razdev-ek Pu ko (1993) meni, da je v procesu spreminjanja stali- , »bistvena predpostavka, da imajo udeleffenci v tem procesu svoja, subjektivno utemeljena stali- a, ki usmerjajo njihovo vedenje. To vedenje se ne bo spremenilo, e bo strategija spreminjanja usmerjena samo v spreobrnitev ter v postavitev novih pravil vedenja, ne da bi ob tem posvetili pozornost strukturi posameznikovih stali- , prepri anj, subjektivnih teorij, ki so sicer v ozadju, vendar zavestno ali podzavestno vodijo posameznikovo vedenje«. Pomembno je dejstvo, da ne gre za proces spreobrnjenja, ampak preoblikovanja, ki pa ima poudarek na posameznikovi kontroli lastnega spreminjanja. Spreminjanje stali- je postopen proces, ki ob vodenju poteka v ve etapah, ki jih avtorji (Marenti Poflarnik, Ghory, Keiny in Dreyfus) razli no natan no razdelijo, vendar globalno govorimo o -tirih etapah (Razdev-ek Pu ko, 1993)

- a. ustvarjanje kognitivne disonance ali -ok-efekt;
- b. refleksija obstoje e prakse;
- c. preizku-anje novega znanja;
. utrditev (konsolidacija) sprememb.

Pri upo-tevanju navedenih stopenj je v procesu sistemati nega stali- a do neke pedago-ke inovacije pri u iteljih potrebno najprej prebuditi kriti nost do obstoje e prakse. Ko v drugi stopnji pri nemo reflektirati lastno pedago-ko prakso, je potrebno ustvariti varno okolje in skupinsko vzdu-je za razkritje dilem in bojazni pri uvajanju sprememb. Na tretji stopnji pa je potrebno pedago-kega delavca postaviti v vlogo »mini eksperimentatorja« (Razdev-ek Pu ko, 1993), pri emer bo sam preverjal hipoteze in nove postopke. Zadnja stopnja pa je utrditev novih spoznanj in vztrajanje pri novih, spremenjenih na inih vedenja.

Mnogokrat se pojavlja, da se kljub upo-tevanju priporo enih strategij, pristopov ter primerov neustreznega delovanja, pri vpeljevanju spremembe pojavljajo teflave, odpori, v asih tudi negativno vzdu-je in nastrojena komunikacija. Pri kompleksnej-i novosti, ki bi jo fleli vpeljati, je vsekakor zelo pomembna podpora vodilnega kadra, e je ideja za novost priporo ena s strani pedago-kih delavcev ali obratno. e so eni ali drugi mo no proti dolo eni spremembi, lahko verjamemo, da bo vpeljana s silo ali pa sploh ne bo (Korthagen, 2004).

10.1 Razlogi, ki demotivirajo vpeljevanje sprememb

Praksa vpeljevanja sprememb je pokazala, da veina pedagoških delavcev ni navdušena nad vpeljevanjem sprememb, pa čeprav bi le-te najverjetneje dvignile kakovost dela. Razlogov za odpor je več, najpogostejši so povezani s strahom pred neznanim in z željo po ohranjanju tistega, kar poznamo in nam je udobno. Uporniki so večinoma ljudje, ki se bojijo, da bi pri vpeljevanju sprememb spoznali, da za spremembo niso dovolj kompetentni (Sentošek, 2006).

Larson in LaFasto (Raos, 2002) jih navajata čest, in sicer slednje:

- ó preobremenjenost z delom ó preveč dela, premalo časa in podpore; utrujenost se kopiči in delo se slabša. To potrjuje tudi slovenska raziskava Slivarja (2003, po Murak, idr. 2011), saj je kar čestideset odstotkov srednješolskih učiteljev mnenja, da je njihovo delo stresno. Med poglavitnimi »stresorji« pa navajajo »nedomišljene spremembe šolske zakonodaje, previsok normativ dijakov« in dejstvo, da »biti dober učitelj ne zadošča za napredovanje« in »različne pritiske«, predvsem ravnateljev. Vse naštetoto pa se odraža v izgorelosti učiteljev;
- ó pomanjkanje avtonomije ó odgovornost za delo vpliva na to, kako se to izvaja (vmešavanje nadrejenih ustvarja nezadovoljstvo, kadar zaposleni sami vidijo način za boljše opravljanje dela: tako se zmanjša njihova odgovornost, fleksibilnost in inovativnost, organizacija pa jim sporoča, da ne spočtuje njihove presoje in sposobnosti);
- ó nezadostna plača ó premalo denarja za vse več dela, brez nagrad;
- ó izguba povezanosti ó povečanje izoliranosti pri delu;
- ó nepravilnost ó neenak odnos do ljudi (prihaja do zagrenjenosti, spodkopano je zaupanje v tiste, ki vodijo organizacijo; posledici sta cinizem in odtujenost ob hkratni izgubi entuziazma za poslanstvo organizacije);
- ó spopad vrednosti ó razkorak med osebnimi načeli in zahtevami dela (delo, ki demoralizira zaposlene, jih navaja na razmišljanje o smiselnosti takega početja; isti učinek imajo tudi visoko donežne deklaracije, ki jih demantira vsakodnevna delovna praksa) (Raos, 2002).

Barber (1995, po Devjak in Polak 2007) pa med pomembnimi okoliščinami v procesu spreminjanja omenja dejavnike, ki zelo vplivajo na pozitiven ali negativen vnos sprememb v pedagoško prakso. Kljub temu je politični vpliv na izobraževalni sistem, sledijo pa lahko čest vodje strokovnega razvoja, ki so »učitelji učiteljem«, in vodstvo šole. Čestovni pritisk lahko močno vpliva na preobremenjenost pedagoških delavcev, kar pa po mnenju Barberja (1995, po Devjak in Polak 2007) zmanjša potrebo po novem znanju in izpopolnjevanju. Tudi zaradi

slabe pokritosti nadome–anj v asu izobraflevanj, neobve–enosti o vrsti izobraflevanja ali pa zaradi slabega ekonomskega stanja zavoda, so za nekatere pedago–ke delavce izobraflevanja nedosegljiva. Sistem drflavnega financiranja se sicer izbolj–uje (Devjak in Polak 2007), vendar se v asu t. i. »krize« lahko hitro poslab–a. Wagner (1993, po Devjak in Polak 2007) meni, da je as dragocenej–i od sredstev, saj vsaka sprememba zahteva dovolj razpolofljivega asa. Velikokrat lahko vse na–teto pri vpeljevalcih sprememb, pedago–kih delavcih, pripelje do frustracij, odporov. Barber (1995, po Devjak in Polak, 2007) navaja kot etrti razlog –e interes –ir–e javnosti. Mi–ljene so predvsem strokovne organizacije (dru–tva in sindikati), ki naj bi skrbeli za zagotavljanje mofnosti pedago–kim delavcem za kontinuirano strokovno nadgrajevanje ter poklicno napredovanje.

Psiholo–ke, organizacijske, komunikacijske in socialne ovire pa opisuje Bien (1982, po Devjak in Polak) kot tiste, ki so glavne za neuspe–nost vpeljevanja sprememb v pedago–ko prakso.

Richardson (1997, po Sentonik, 2006) v svojih raziskavah navaja naslednje najpogostej–e razloge za odpore, ki so se pojavili v razli nih raziskavah:

- ó prisila od zunaj;
- ó razlika v razumevanju spremembe;
- ó strah pred pomanjkanjem znanja;
- ó podrtje rutine in ravnovesja;
- ó ob utek, da se posameznikov prispevek ne upo–teva.

eprav vemo, da kljub upo–tevanju nasvetov, navodil, strategij, pomo i pri odporih idr. pri vpeljevanju sprememb –e vedno ni povsem nujno, da bo sprememba uspe–no vpeljana. Pedago–ki delavec se pri vpeljevanjem sprememb psihi no in ustveno vklju uje v dogodke. Marsh (2005, po Bizjak, 2008) zato opisuje –est ustveno vpletenih faz, katere posameznik preide, ko se odlo i za spremembo, in sicer:

1. Ozave–enost: pedago–ki delavec ve, da neka sprememba obstaja.
2. Zbiranje informacij: sprememba ga osebno zanima, zato posredno (najve krat) za ne zbirati informacije.
3. Osebna odlo itev: posameznik se odlo i, da se bo vklju il v vpeljevanje sprememb.

4. Iskanje ustreznih strategij: njegova prva skrb je biti kos spremembi, zato si postavlja vprašanja o obvladovanju sprememb, kar pomeni, da razvija ustrezna znanja, vešine, strategije.
5. Utenje kompetentnosti: za ne se ukvarjati z vprašanjem, kako bo sprememba vplivala na vse vključene (otroke, starše, kolege idr.).
6. Sodelovanje: pedagoški delavec za ne sam aktivno sodelovati s kolegi pri razvoju ideje in vpeljevanju spremembe.

Ko je sprememba vpeljana in jo vpeljevalec obvlada, se pri ne evalvacija, kako to spremembo nadgraditi, izboljšati. Vsaka sprememba v ustaljeni rutini lahko prinese stres ali ugodje, kar pomeni, da vpeljevanje sprememb lahko doživlja kot izziv ali kot grožnjo. Torej, če ga bo sprejel kot izziv, bo ravnal proaktivno, drugače pa z odporom (Bizjak, 2008).

Vzroki za občutek strahu in nepripravljenost za vpeljevanje sprememb oz. spreminjanje obstoječih praks, so pogosto negotovosti glede ciljev in v strahu pred tem, da posameznik ne bi več obvladoval položaja. Te občutke vsi dobro poznamo, vendar se vsak na njih odziva drugače. Pedagoški delavci, ki jemljejo nove izkušnje kot priložnost za učenje, sprejemajo nepredvidljivost rezultatov in so pripravljeni tvegati, pri čemer jih motivira nekaj novega. Nekateri posamezniki imajo močan občutek kontinuitete in so samozavestni, nekateri pa ravno nasprotno. Slednji pa se bojijo, da jim bo ena sprememba posledično prinesla še eno in bodo izgubili nadzor nad situacijo (Coffey, 2006). Omenjeni kategorizaciji ljudi tipizirata v dve skupini, vendar je potrebno poudariti, da v resnici ljudje nikoli ne spadajo popolnoma samo v eno ali drugo skupino, vendar se v njih prepletata značilnosti obojih, vendar v različni meri.

Vpeljevalci (vodje) sprememb morajo nuditi ne samo formalno, ampak tudi pristno obarvano podporo z razumevanjem njihovega strahu in reakcij (Coffey, 2006). Karizmatični vodja je lahko nevaren pri vpeljevanju novosti, če ni sposoben pooblastiti svojih podrejenih, saj morajo slediti utitimi stopnjam do njihove lastne motivacije in potenciala (Moss Kanter, 1999 po Pe ar, 2007).

10.2 Strategije, ki spodbujajo uspešno vpeljevanje sprememb v pedagoško prakso

fi e v zgoraj opisanih tematikah se velikokrat dotaknemo dveh delov pozitivno sprejetih strategij s strani vzgojiteljev, in sicer kriti ne refleksije in oblikovanje portfolia ter oblikovanje kriti nega prijateljstva.

Refleksija pomaga pedago-kemu delavcu razjasniti ob utja in najti povezavo med njegovim ravnanjem in okoli-inami ter razbrati druffbene in institucionalne vplive na njegovo delo. Z reflektiranjem lahko kriti no ovrednotimo svoje odlo itve tako, da pretresemo pot, ki nas je privedla do njih (Killion in Todnem, 1991, po Sento nik, 2006).

Portfolio je namenjen predvsem lastni spremljavi profesionalnega razvoja, ki posamezniku pomaga pridobivati uvid v kakovost svojega dela in ga navaja k reflektiranju o njem. Uresni i pa se -ele ob pogovoru o njem s kriti nim prijateljem, kar pa vsekakor spodbuja nastajanje u e ih se organizacij (Sento nik, 2006, str. 40). fie dejstvo, da je posameznik pripravljen razkriti svoja -ibka podro ja in delati na tem, je velika podpora spremembi na bolje (Sento nik, 1999, po Sento nik, 2006).

Kriti nega prijatelja si vsak pedago-ki delavec, ki ga fleli imeti, izbere sam po svoji presoji. Izbere sodelavca, ki mu zaupa. Potrebno je zgraditi korekten, po-ten in produktiven odnos, saj bo le tako lahko kriti ni prijatelj dajal konstruktivno kritiko oziroma mnenje o delovanju (Sento nik, 2006, str. 42). Ta pa ne bo na voljo samo, ko bo partner zanjo prosil, ampak po presoji kriti nega prijatelja tudi, ko jo bo potreboval. Litte (1982, str. 329, po Valen i Zuljan, 1996) ugotavlja, da so za uspeh v inoviranju pomembni na rtovani, sistemati ni, konkretni in natan ni pogovori med pedago-kimi delavci, organizirane medsebojne hospitacije in medsebojno izku-enjsko u enje.

Namen kriti nega prijateljstva je podpora drugega v procesu u enja oz. lastnega spreminjanja. O uspe-nosti kriti nega prijateljstva govorimo takrat, ko so opazne spremembe v svojem razmi-ljanju in delovanju (Sento nik, 2006, str. 42).

fiivimo v asu temeljnih sprememb, v katere so vrfleni vsi pedago-ki delavci. Omeniti moramo pritiske, ki jih prina-a nara-ajo a tekmovalnost otrok, star-ev in celotne druffbe

nasploh. Pojavlja se hitro menjavanje in naraščanje določenega znanja (ki pa je lahko že jutri neuporabno oz. zastarelo), zato mora pedagoški delavec svoje znanje hitro osvežiti, ga povezovati, nadgrajevati in dopoljevati s pomočjo informacijsko-komunikacijske tehnologije. Vsak trenutek je potrebno posodabljanje strategije, metode in način predstavljanja vsebin otrokom/učencem, pri tem pa upoštevati vedno večjo raznolikost (starost, narodnost, predznanje, poreklo idr.), integracijo otrok s posebnimi potrebami ter pristopati k delu z najrazličnejšimi individualnimi pristopi (tudi individualiziranimi programi). Vse zgoraj opisano pa pedagoškega delavca vodi v dve skrajnosti – izziv in grofno (Marenti Poflarnik, 2000, str. 4). Nujno potrebna je višja stopnja profesionalnosti in poglobljena strokovna refleksija z v prejšnjih poglavjih opisanimi strategijami. Vpliv, ki se je pokazal v zadnjih letih, kot pozitiven, pa je tudi managersko znanje in veščine pri vseh pedagoških delavcih. V slovenskem kontekstu se zdi, da je znanje managementa in njegove pravine dojemajo bolj kot oviro, kot gibalno spremembo, čeprav se nekateri slovenski pedagogi, raziskovalci in profesorji na Univerzi v Ljubljani (Pučko, Kramar in Marenti Poflarnik) vse bolj dovetno zavzemajo za te teme in poskušajo vključiti nekatere vidike managementa v svoje razmišljanje (Krofli, 1999).

11 EMPIRI EN DEL

11.1 Opredelitev problema in metodologija

V vzgojno-izobraževalni praksi in-titucij pred-olske vzgoje vedno pogosteje zaznavamo pojav vpeljevanja sprememb ali pa vsaj željo po tem. Hkrati pa ob pregledu relevantne literature nisem zasledila nobene raziskave na področju vpeljevanja sprememb med vzgojitelji slovenskih vrtcev. Zato bom v okviru magistrskega dela poskušala ugotoviti, kateri dejavniki vplivajo na vzgojiteljevo odločitev za vpeljavo sprememb v pedagoško prakso in kateri dejavniki vplivajo na odločitev vzgojitelja za vključitev v programe dodatnega strokovnega izobraževanja, ki pokrivajo vsa kurikularna področja.

V okviru empirične raziskave bom ugotavljala, ali je še vedno prisoten t. i. tradicionalni model inoviranja (Rogers 1974, str. 34 in 163, Valenčič in Zuljan, 1993, str. 9), ki temelji na predpostavkah, da je pedagoške delavce potrebno prisiliti, da se bodo poklicno razvijali, ter da je izobraževanje in vpeljevanje sprememb namenjeno zapolnjevanju primanjkljajev v znanju in spretnostih. V ozadju takih predpostavk lahko zaslutimo pojmovanje pedagoških delavcev kot pasivnih in ne dovolj poklicno kompetentnih.

11.2 Raziskovalna vprašanja

Raziskovalna vprašanja sem razdelila na tri sklope.

1. Pogostost vpeljevanja sprememb vzgojiteljev v pedagoško prakso.
2. Dejavniki podpore pri vpeljevanju sprememb v pedagoško prakso.
3. Področja vpeljevanja sprememb (6 področij kurikula: jezik, gibanje, narava, umetnost, matematika, družba, področje reševanja konfliktov, povezovanja pedagoških delavcev, aktivnega učenja, IKT, sodelovanja s starši, zdravstva in otrok s posebnimi potrebami, komunikacije, izmenjevanja informacij itd.) vpeljevanja sprememb v pedagoško prakso.

11.2.1 Pogostost vpeljevanja sprememb v pedagoško prakso

- o V kolikšni meri oziroma kako pogosto vzgojitelji vpeljujejo spremembe v svojo prakso?
- o Ali je pogostost vpeljevanja sprememb v pedagoško prakso pri vzgojiteljih povezana z dolžino delovne dobe?

ó Ali na pogostost vpeljevanja sprememb pomembneje vpliva dolžina delovne dobe v vzgoji in izobraževanju ali izven njega?

ó Ali vzgojitelji, zaposleni v različnih regijah v Sloveniji, različno pogosto vpeljujejo spremembe?

ó Ali število let delovne dobe in št. vpeljanih novosti sorazmerno narašča?

ó Ali se pogostnost uvajanja novosti razlikuje glede na stopnjo izobrazbe vzgojiteljev?

ó Ali vzgojitelji z različnimi strokovnimi nazivi različno pogosto uvajajo novosti?

ó Ali vzgojitelji, ki imajo smer izobrazbe predšolska vzgoja, bolj pogosto vpeljujejo spremembe v pedagoško prakso kot vzgojitelji, ki so zaključili drugi ali drugi tuji program?

ó Ali imajo vzgojitelji v zavodih z več kot 30 oddelki večjo podporo s strani vodstva, sodelavcev, v tandemu in staršev pri izobraževanju in vpeljevanju sprememb kot v zavodih z manj kot 30 oddelki?

11.2.2 Dejavniki podpore pri vpeljevanju sprememb v pedagoško prakso

ó Kateri dejavniki vplivajo na odločitve vzgojiteljev za vpeljevanje sprememb?

ó Ali na vpeljevanje sprememb bolj vplivajo materialni ali čustveni dejavniki?

ó Ali je trenutno delovno mesto anketiranca (vzgojitelj, pomožnik vzgojitelja, ravnatelj idr.) povezano z izbiro dejavnika, ki vpliva na odločitve za vpeljevanje sprememb (materialni ali čustveni)?

11.2.3 Področja vpeljevanja sprememb

ó Katera področja/tematike kurikula so pri vpeljevanju sprememb najpogosteje izbrana?

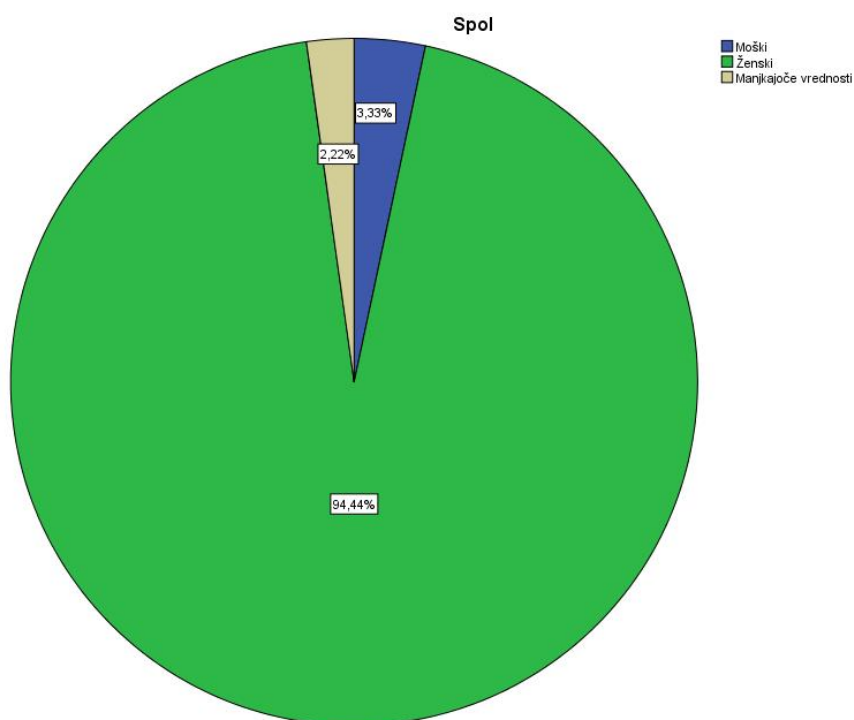
11.3 Osnovna raziskovalna metoda

Pri raziskovalnem delu sem uporabila kavalno-eksperimentalno ter deskriptivno metodo pedagoškega raziskovanja. Uporabila sem kvantitativni raziskovalni pristop.

11.4 Opredelitev vzorca

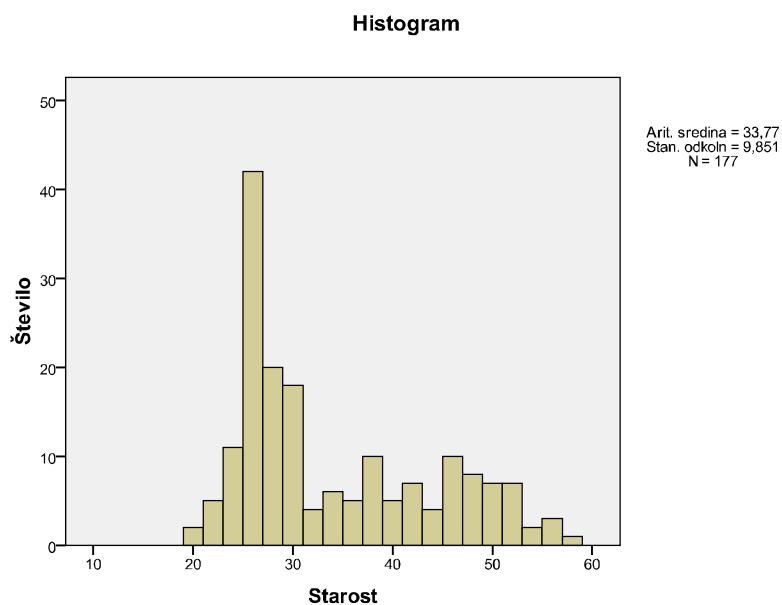
V raziskavi je sodelovalo 180 vzgojiteljev, pomožnikov vzgojiteljev, vzgojiteljev, ki izvajajo strokovno pomoč, vzgojiteljev v prvem razredu in nekaterih pedagoških delavcev, ki niso zajeti v prej omenjenih terminih. Izbrana skupina predstavlja priložnostni vzorec. Vzorec

zajema oba spola, vseh razlikih starosti, nazivov, delovne dobe, smeri in stopnje izobrazbe ter vseh regij Slovenije. Vrtce sem izbrala priložnostno in jim po poti poslali prošnjo o sodelovanju v anketi.



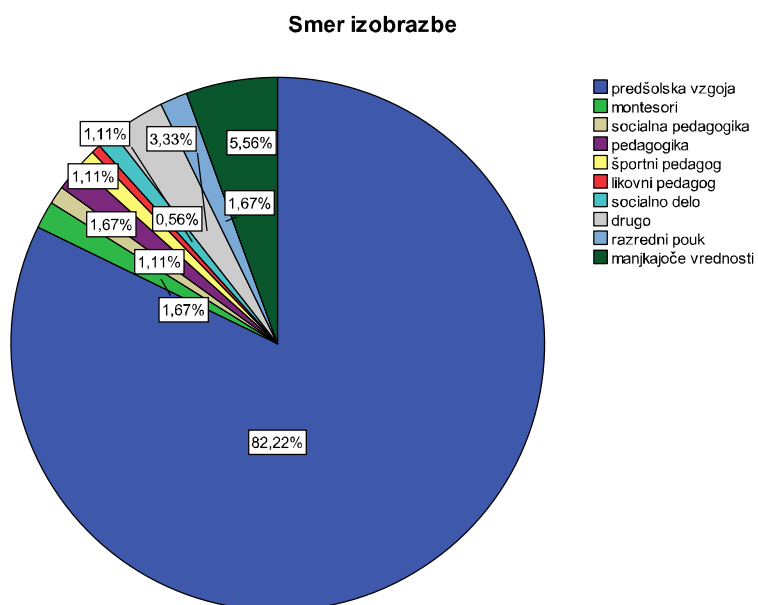
Graf 1: Grafični prikaz spola anketirancev

Med vsemi anketiranci je bilo kar 170 žensk. Večina anketiranci spola niso napisali. Opažam, da je vedno v večini vzgojiteljski poklic zastopan s strani ženskega spola. Prav zaradi tega dejstva ne morem delati nadaljnjih analiz glede na spol anketirancev.



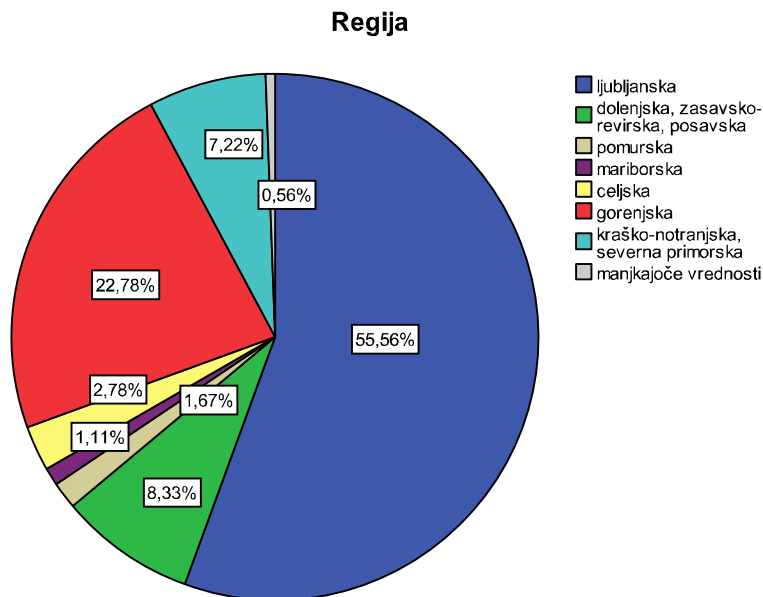
Graf 2: Grafi ni prikaz povpre ne starosti anketirancev

Anketiranci so bili povpre no stari 33,77 leta, vendar sta dva verjetno vpra-anje narobe razumela in starost ozna ila pod 10 leti. Ta dva sem pri ra unanju povpre ne starosti izlo ila. Ena oseba pa starosti ni napisala.



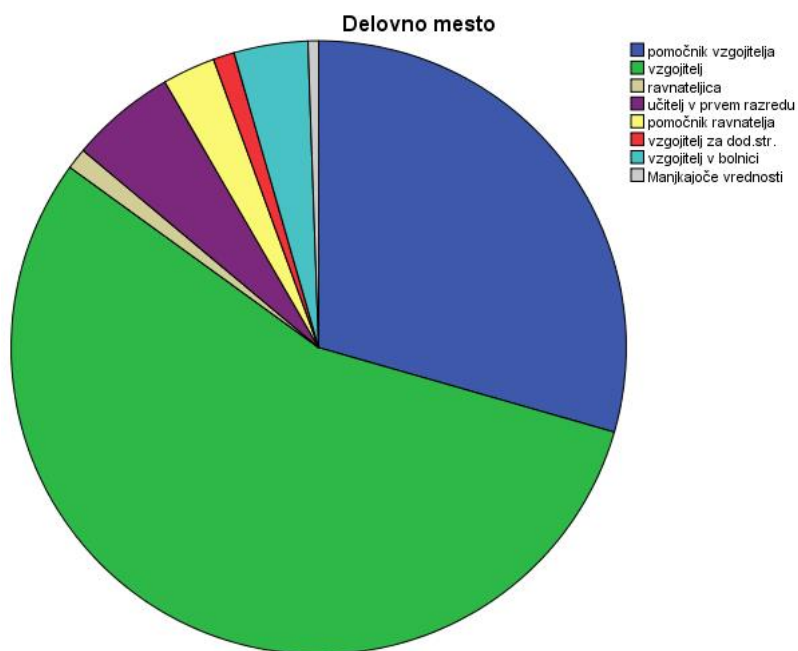
Graf 3: Grafi ni prikaz anketirancev glede na smer izobrazbe

Najve anketirancev (82,2 %) je pridobilo izobrazbo s smerjo pred-olska vzgoja. Anketiranci so pred-olsko vzgojo lahko izbrali pod možnostjo a, pod b pa so lahko svojo smer izobrazbe pripisali. Dopisali so Montesorri pedagogika (3), socialna pedagogika (2), pedagogika (3), –portna pedagogika (2), likovna pedagogika (1), socialno delo (2), razredni pouk (3) ter pod drugo so navedli inženir varnosti in zdravja pri delu, med. sestra, frizer in teolog (6). 10 anketirancev smeri izobrazbe ni vpisalo. Vseh odgovorov na vprašanje je bilo 148.



Graf 4: Grafi ni prikaz anketirancev glede na regijo, kjer živijo

Najve anketirancev prihaja iz vrtcev ljubljanske regije (55,56 %). Na drugem mestu so zaposleni iz gorenjske regije (22,78 %), sledijo pa jim anketiranci iz dolenjske, zasavsko-revirske in posavske regije (8,3 %) ter iz kraško-notranjske in severnoprimske regije (7,2 %). Iz celjske regije je vprašalnik vrnilo 5 anketirancev, iz pomurske 3 in iz mariborske 2.



Graf 5: Grafi ni prikaz anketirancev glede na delovno mesto

55,6 % anketirancev je zaposlenih na delovnem mestu vzgojitelja in 29,4 % na delovnem mestu pomočnika vzgojitelja, skupaj kar 85,5 % vseh vprašanih. Sledijo učitelji v prvem razredu (n = 10), vzgojitelji v bolnici (7), pomočniki ravnatelja (5) in na koncu ravnateljki in vzgojitelji za dodatno strokovno pomoč (2).

11.5 Merski instrument

V skladu z nameni kvantitativnega pristopa raziskave sem izdelala instrument za zbiranje podatkov. Oblikovala sem vprašalnik.

Instrument je sestavljen iz uvodnega dela, kjer je predstavljen namen anketiranja, navodil za izpolnjevanje in iz vprašanj, s katerimi sem pridobila nekaj osnovnih podatkov o posameznem anketirancu in njegovem preteklem pedagoškem delu (spol, starost, delovna doba in delovna doba v vzgoji in izobraževanju, naziv, stopnja izobrazbe, smer izobrazbe, delovno mesto). V drugem delu anketiranec odgovarja na vprašanja, ki se nanašajo na zavod, v katerem so zaposleni. Kasneje pa se instrument osredotoča na tematiko dejavnikov, ki vplivajo na odločitve za vpeljevanje sprememb v pedagoško prakso. Anketiranci so s pomočjo petstopenjske deskriptivne ocenjevalne lestvice (1 ó zelo nepomemben vpliv, 2 ó nepomemben vpliv, 3 ó se ne morem odločiti, 4 ó pomemben vpliv, 5 ó zelo pomemben

vpliv) izbrali pomembnost podane trditve. Sledi sklop trditve o nadaljnem strokovnem izobraževanju, kjer so anketiranci označili pogostost izvajanja tehnik aktivnega sodelovanja na izobraževanjih (1 = nikoli, 2 = redko, 3 = včasih, 4 = pogosto, 5 = zelo pogosto). V zadnjem delu pa sledi zaprta vprašanja in nato odprta o vpeljevanju sprememb. Za konec pa odprta vprašanja o podpori pri vpeljevanju sprememb v pedagoško prakso.

11.6 Postopek zbiranja in obdelave podatkov

Instrument za zbiranje podatkov je bil sestavljen za namen raziskave. Podatke sem zbirala v zadnjih letih leta 2011 in na dan leta 2012. Podatke sem zbirala v vrtcih po celi Sloveniji, nekatere pa sem izbrala priložnostno. Za zagotovitev anonimnosti sem vsaki vprašanik posredovala v zaprti ovojnici. Od poslanih 250 vprašanih sem jih prejela natančno 180.

Podatke sem statistično obdelala v skladu z namenom in predvidevanji raziskave s pomočjo statističnega programskega paketa SPSS za Windows na osebni računalniku. Podatke sem obdelala na nivoju deskriptivne in inferenčne statistike. Pri tem sem uporabila frekvenčno distribucijo (f , $f\%$) atributivnih spremenljivk, osnovno deskriptivno statistiko numeričnih spremenljivk (mere srednje vrednosti, mere razpršenosti), Levene preizkus homogenosti varianc (F-preizkus) in t-preizkus za neodvisne vzorce in hi-kvadrat preizkus hipoteze neodvisnosti. Poleg tega pa sem opravila tudi Pearsonov koeficient korelacije in faktorsko analizo. Podatke sem prikazala tabelarno in grafično.

12 REZULTATI RAZISKOVANJA Z INTERPRETACIJO

Rezultate sem prikazala in interpretirala po posameznih raziskovalnih vprašanjih.

12.1 Pogostost vpeljevanja sprememb v pedagoško prakso pri vzgojiteljih

Šola in vrtec sta sistema mrežno povezanih avtonomnih institucij (od vsake do svoje skupnosti do interesnih skupin oz. posameznikov, ki sestavljajo pedagoški kader), ki v medsebojnih interakcijah izgrajujejo svojo identiteto in usmerjajo smer delovanja. Idejna zasnova teoretikov uvajanja sprememb je, da spremembe najprej uveljavljajo posamezniki, kasneje skupnost.

Spreminjanje je predvsem osebna izkušnja (DeCeluwe in Vermaak, 2003; Fullan, 1991, 1992, 1993; Senge, 1994, po Sentonik, 2006, str. 39).

Korenite spremembe v pedagoškem ravnanju lahko nastanejo po koreniti spremembi stališ. Prav zaradi tega me je pri vzgojiteljih zanimalo, ali se vzgojitelji posluflujejo vpeljevanja sprememb oz. novosti.

Ugotavljala sem, v kateri regiji Slovenije so izobraževanju in vpeljevanju sprememb najbolj naklonjeni. V ljubljanski, pomurski, celjski, gorenjski in kraško-notranjski in severnoprimerški nadpovprečno uvajajo novosti, posebej izstopa pomurska, kjer sicer od samo treh vzgojiteljev vsi uvajajo novosti, in pa kraško-notranjska s severnoprimerško (69,2%). Najmanj pa uvajajo spremembe v dolenski, zasavsko-revirski, posavski (33 %) in v mariborski (ni od samo dveh vzgojiteljev).

		Regija							skupaj	
		ljubljska	dolenska, zasavsko-revirski, posavska	pomurska	mariborska	celjska	gorenjska	kraško-notranjska, severnoprimerška		
Ali ste uvedli novost?	ne	f	39	10	0	2	2	15	4	72
		f %	39,40 %	66,70 %	0,00 %	100,00 %	40,00 %	36,60 %	30,80 %	40,40 %
	da	f	60	5	3	0	3	26	9	106
		f %	60,60 %	33,30 %	100,00 %	0,00 %	60,00 %	63,40 %	69,20 %	59,60 %
Skupaj	f	99	15	3	2	5	41	13	178	
	f %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	

Tabela 3: Pogostost uvedbe novosti glede na regijo

Porazdelitev vrtcev iz posamezne regije je neenakomerna. Več kot polovica vrtcev se nahaja v ljubljanski regiji. Novosti so najpogosteje vpeljali v vrtcih iz notranjske in severnoprimerške regije (69,2 %). Sledijo vrtci iz gorenjske (63,4 %) in ljubljanske regije (60,6 %). Najmanj novosti so vpeljali vrtci iz dolenske, zasavsko-revirski in posavske regije. Iz severozahodne Slovenije sem dobila premalo vrnjenih vprašalnikov, da bi lahko stanje uvajanja novosti iz tega dela Slovenije primerjala s preostalimi regijami. V pomurski regiji so novosti vpeljali vsi trije vrtci, ki so vrnili vprašalnik, v celjski regiji trije vrtci od skupno petih vrnjenih vprašalnikov, v mariborski regiji pa ni novosti vpeljal noben izmed dveh vrtcev, ki sta vrnila vprašalnik.

Iz tabele 4 je razvidno, da kar 59,2 % vzgojiteljev vpeljuje novosti v času svojega sluffbovanja. Vzgojitelji z 163 leta delovne dobe so uvedli kakšno novost v le 39,6 %, v obdobju 466 pa fe 52,5 %. V obdobjih med 7618 let delovne dobe in 19630 let delovne dobe so vzgojitelji vpeljevali v 73,3 %, kar je največ v vsem obdobju vzgojiteljevega sluffbovanja. Kasneje, torej ko vzgojitelj sluffbuje več kot 31 let, pa vpeljuje novosti le 66,7 %. Povezanost med spremenljivkama sem preverila tudi s hi-kvadrat preizkusom. Spremenljivki sta statistično pomembno povezani, saj je hi-kvadrat preizkus statistično značilen pri stopnji $\alpha = 0,003$ ($\chi^2 = 16,329$). Torej, novost je uvedlo več zaposlenih z daljšo delovno dobo kot tistih s krajšo. Strokovni delavci, ki pridejo do zaposlitve, se poskušajo bolj prilagoditi starim delovnim navadam. Ko pa pridobijo na izkušnjah, pa v večji meri poizkušajo uvesti tudi kakšne novosti. Vzgojitelji, ki svojo kariero skoraj zaključijo, pa presenetljivo vedno poskušajo vpeljati novosti, kljub temu da po več kot 30 letih dela to ne vedo, kaj je po njihovih izkušnjah primerno.

			Celotna delovna doba v letih					Skupaj
			1 do 3	4 do 6	7 do 18	19 do 30	31 do 40	
Ali ste uvedli novost?	ne	f	29	19	10	10	5	73
		f %	60,40 %	47,50 %	26,30 %	26,30 %	33,30 %	40,80 %
	da	f	19	21	28	28	10	106
		f %	39,60 %	52,50 %	73,70 %	73,70 %	66,70 %	59,20 %
Skupaj		f	48	40	38	38	15	179
		f %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %

Tabela 4: Pogostost vpeljevanja sprememb glede na dolžino delovne dobe (razdelitev delovne dobe po Hubermanovi lestvici (1992, po Valen i Zuljan, 1993)

Nekatere raziskave izpred več kot dvajset let so pokazale rezultate nasprotne današnjim (v vzorcu učiteljev in ne vzgojiteljev). Guskey (1988, po Valen i Zuljan, 1993) je ugotavljal, da učiteljeva naklonjenost do inovacij ni odvisna od starosti oziroma števil let delovnih izkušenj.

Uri (1974, str. 136, po Valen i Zuljan, 1993, str. 103) pa opisuje, da je bila ugotovljena statistično pomembna povezanost med učiteljevo starostjo in stališči do inovacij. Ugotavlja, da so mlajši učitelji bolj naklonjeni spremembam kot starejši. Potrjuje tudi statistično pomembno povezanost med učiteljevimi stališči do inovacij in leti delovnih izkušenj. Valen i Zuljan (1993) pa v svoji raziskavi za svoj vzorec trdi, da ni statistično pomembne povezanosti med leti delovnih izkušenj in stališči do sprememb, je pa iz pregleda aritmetičnih

sredin naklonjenosti spremembam za skupine u iteljev z razli no delovno dobo razvidna zanimiva tendenca.

		Delovna doba tudi izven vzgoje in izobraževanja		Delovna doba samo v vzgoji in izobraževanju		Skupaj	
		f	f %	f	f %	f	f %
Ali ste uvedli novost?	ne	11	34,40 %	62	42,20 %	73	40,80 %
	da	21	65,60 %	85	57,80 %	106	59,20 %
Skupaj		32	100 %	147	100 %	179	100 %

Tabela 5: Vpeljevanje sprememb glede na dolffino delovne dobe v vzgoji in izobraževanju

Tukaj najdemo zanimiv pojav, kajti med tistimi, ki so del delovne dobe preffiveli izven vzgoje in izobraževanja, jih kar 65,6 % vpeljuje novosti. Toda hi-kvadrat preizkus ni potrdil statisti no pomembnih razlik med skupinama ($\chi^2 = 41,465$, $p = 0,148$). Ugotovitev, da so tisti z delovno dobo tudi izven vzgoje in izobraževanja, bolj nagnjeni k uvedbi vsaj ene novosti od tistih, ki ves as delujejo le v vzgoji in izobraževanju, velja zgolj za vzorec in se je ne da posplo–iti na celotno populacijo.

Valen i Zuljan idr. (2007) navaja v raziskavi, da se 80,6 % u iteljev strinja, da pou evanje postane monotono, e vsako leto ne vpelje kak–ne novosti oziroma se ne vklju i v ponujene projekte. Postane pedago–kim delavcem, ki so dlje asa dejavni v vzgoji in izobraževanju, preve monotono in ne fljelijo ve vpeljevati novosti tako kot tisti, ki so delovno podro je med celotno delovno dobo zamenjali? Ljudje, ki so delovno mesto menjali s podro ja, ki ni bilo v vzgoji in izobraževanju, so morda bolj nagnjeni k spreminjanju navad kjerkoli, tako v menjavi delovnega mesta kot spreminjanju prakse dela.

Zanimalo me je tudi, ali vzgojitelji z vi–jo, visoko, univerzitetno ali magistrsko, doktorsko izobrazbo vpeljujejo novosti. Valen i Zuljan (1993) navaja, da je raziskava pokazala, da u itelji prina–ajo s fakultet (sklepamo, da z visoko–olsko in univerzitetno izobrazbo) profnej–a liberalnej–a poklicna stali– a, vklju no s stali– i do inoviranja, vendar pa se ta v stiku s –olsko realnostjo spremenijo v bolj tradicionalna.

			Stopnja izobrazbe						Skupaj
			srednja poklicna -ola	vi-ja strokovna -ola	visoka strokovna -ola	magisterij, doktorat	univerzitetna	drugo	
Ali ste uvedli novost?	ne	f	32	8	22	2	4	1	69
		f %	64,00 %	61,50 %	23,90 %	100,00 %	44,40 %	100,00 %	41,30 %
	da	f	18	5	70	0	5	0	98
		f %	36,00 %	38,50 %	76,10 %	0,00 %	55,60 %	0,00 %	58,70 %
Skupaj		f	50	13	92	2	9	1	167
		f %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %

Tabela 6: Vpeljevanje sprememb glede na izobrazbo pedago-kega delavca

Iz ugotovitev moje raziskave pa je razvidno, da kar 76,1 % pedago-kih delavcev z dokon ano visoko-olsko izobrazbo vpeljuje spremembe, 55,6 % pedago-kih delavcev z univerzitetno izobrazbo pa prav tako vpeljuje spremembe. Sledijo jim tisti s srednje-olsko izobrazbo s 36 % in z visoko strokovno izobrazbo z 38,5 %. Pedago-ki delavci z magisterijem ali doktoratom sprememb niso vpeljevali, je pa res, da sta v vzorcu le 2 osebi, ki zado-ata omenjenemu kriteriju. Pri izra unu hi-kvadrata sem poleg dveh anketirancev, ki sta odgovorila »magisterij ali doktorat«, izpustila tudi anketiranca, ki je odgovoril »drugo«. Slednje vrednosti so v tabelo ume-ene zgolj zaradi celovite predstavitve podatkov. Rezultat hi-kvadrat preizkusa, ob neupo-tevanju zgoraj omenjenih odgovorov, je statisti no zna ilen ($\chi^2 = 21,822$, $p = 0,000$). Glede na stopnjo izobrazbe, se za vpeljavo novosti najpogosteje odlo ijo tisti strokovni delavci, ki imajo opravljeno visoko strokovno -olo, sledijo pa jim tisti z univerzitetno izobrazbo.

Raziskava (Valen i Zuljan, 1993, str. 103-104) pri u iteljih je pokazala, da so spremembam najbolj naklonjeni u itelji z visoko izobrazbo, sledijo u itelji z vi-jo izobrazbo in nato -e u itelji z kon anim u itelji- em.

Zanimalo me je tudi, ali vzgojitelji, ki imajo smer izobrazbe pred-olska vzgoja, bolj pogosto vpeljujejo spremembe v pedago-ko prakso. Raziskava Valen i Zuljan (1993, str. 104) je pokazala, da imajo u itelji, ki so kon ali pedago-ko fakulteto, najve jo naklonjenost spremembam.

			Smer izobrazbe		Skupaj
			Ostalo	pred-olska vzgoja	
Ali ste uvedli novost?	ne	f	15	58	73
		f %	48,40 %	39,20 %	40,80 %
	da	f	16	90	106
		f %	51,60 %	60,80 %	59,20 %
Skupaj		f	31	148	179
		f %	100,00 %	100,00 %	100,00 %

Tabela 7: Vpeljevanje sprememb glede na smer izobrazbe

Izmed vseh vprašanih v naši raziskavi je 59,2 % pedagoških delavcev že kdaj uvedlo novost. Če pa vzorec razdelimo na tiste, ki so se usmerili na pred-olsko vzgojo, in vse ostale, pa lahko ugotovimo, da so prvi bolj nagnjeni k spremembam, in sicer v 60,8 %, z drugo izobrazbo pa 51,6 %. Toda razlike niso statistično pomembne, saj hi-kvadrat preizkus ni statistično značilen ($\chi^2 = 1,539$, $p = 0,215$).

Zanimalo me je, ali so vzgojitelji, ki imajo manj kot pet let celotne delovne dobe, v času svoje kariere sploh vpeljali kakšno novost. V začetnem poklicnem obdobju, in sicer do 10 let, so učitelji bolj odprti za spremembe, saj v nadaljnjem obdobju, obdobju stabilizacije, postanejo učitelji bolj gotovi vase (Valenčič in Zuljan, 1993). Strokovnjaki sicer poudarjajo, da je smiselno v prvih dveh letih delovanja od nadaljnjih, ampak Huberman (1992, po Valenčič in Zuljan 1993) loči prva tri leta delovne dobe in kasnejše – tri leta delovne dobe. V svoji raziskavi sem zajela vzgojitelje prvih dveh stopenj po Hubermanu, saj so več let delovne dobe v anketi vpisali s številko. Zdruffitev prvih dveh faz poklicnega razvoja po Hubermanu sem naredila zaradi tega, ker menim, da sta prvi dve leti pomembni za postavitve lastnih želja in odnosa do vpeljevanja sprememb, nadaljnje pa pokazuje jasnejšo sliko o tem, ali pedagoški delavec sledi spremembam, ali spreminja delo oz. vpeljuje spremembe zaradi lastnih interesov glede poklica, ki ga bo opravljal predvidoma celo življenje. Tu naj bi se zaključila tudi faza stabilizacije in utrditve. Prav tako Fuller (Fieman in Floden 1986, in Veenman 1984, str. 161, po Valenčič in Zuljan, idr. 2007) prvo fazo preživljanja zajezi nekje med petimi in šestimi leti delovne dobe. Kasneje, kot navaja Huberman v fazi poklicne aktivnosti, eksperimentiranja in ponovne ocenitve lastnega dela, pedagoški delavec preizkusa in je aktiven tudi pri vpeljevanju sprememb, saj se poveča entuziazem do dela, fleksibilnost, avtonomnost in udeleževanost.

	F	f %
Ne	39	59,10 %
Da	27	40,90 %
Skupaj	66	100 %
Manjkajo e vrednosti	1	
Skupaj	67	

Tabela 8: Vpeljevanje sprememb pedago-kih delavcev z manj kot 5 let delovne dobe

Vse navedeno pa potrjuje tudi moja raziskava, saj pedago-ki delavci do približno petih let delovne dobe v 59,1 % ne vpeljujejo sprememb v pedago-ko prakso.

Kaj pa se dogaja pri pedago-kih delavcih, ki imajo ve kot 30 let delovne dobe? Tudi Huberman je v svoji lestvici ozna il u itelje med 30ó40 let delovne dobe in jih razdelil na dve podfazi, in sicer v podfazo vedrine in umirjenosti ter podfazo zagrenjenosti.

	f	f %
Ne	5	33,30 %
Da	10	66,70 %
Skupaj	15	100 %
Manjkajo e vrednosti	0	
Skupaj	15	

Tabela 9: Vpeljevanje sprememb pedago-kih delavcev z ve kot 30 let delovne dobe

Tabela 9 nam jasno pokafe, da vzgojitelji z ve kot 30 leti delovne dobe –e vedno zelo aktivno (66,7 %) vpeljujejo spremembe v pedago-ko prakso. Fuller (Fieman in Floden 1986, str. 521, in Veenman 1984, str. 161, po Valen i Zuljan, Vogrinc, Bizjak, Kri-tof, Kalin, 2007) omenja zaklju no obdobje postopnega distanciranja in priprave na upokojitev (Marenti Poflarnik, 1993), kar pa pri na-i raziskavi kafe ravno nasprotno. O itno v teh asih dolo eni pedago-ki delavci –e zelo aktivno delujejo na svojem podro ju in z veseljem vpeljujejo spremembe ter se z njimi polnijo do upokojitve.

		Koliko novosti so vpeljali, od 0 do 5
Delovna doba	Pearsonov koeficient korelacije	0,204
	Statisti na zna ilnost	0,006
	N	180

Tabela 10: Vpeljevanje novosti glede na dolfino delovne dobe

Med številom novosti in delovno dobo obstaja šibka pozitivna povezanost (Pearsonov koeficient korelacije znaša 0,204). Povezanost je statistično značilna, saj je $p < 0,01$ ($\alpha = 0,006$). Tako lahko trdimo, da so vzgojitelji z daljšo delovno dobo vpeljali več novosti.

		Ali imate naziv?		Skupaj	
		nima naziva	ima naziv		
Ali ste uvedli novost?	ne	f	50	20	70
		f %	53,76 %	25,64 %	40,94 %
	da	f	43	58	101
		f %	46,24 %	74,36 %	59,06 %
Skupaj		f	93	78	171
		f %	100,00 %	100,00 %	100,00 %

Tabela 11: Vpeljevanje novosti glede na naziv.

Vrednost hi-kvadrat preizkusa hipoteze neodvisnosti ($\chi^2 = 11,362$) je statistično pomembna na ravni $\alpha = 0,001$. Ni elno hipotezo zavrnilo in s tveganjem 0,1 % trdimo, da vzgojitelji brez strokovnega naziva manj vpeljujejo novosti kot tisti z nazivom. Izmed anketiranih je takih z nazivom in ki so vse vpeljali novost 74,36 %, izmed tistih, ki pa nimajo naziva, pa je novost vpeljalo 46,24 %.

12.2 Dejavniki podpore pri vpeljevanju sprememb

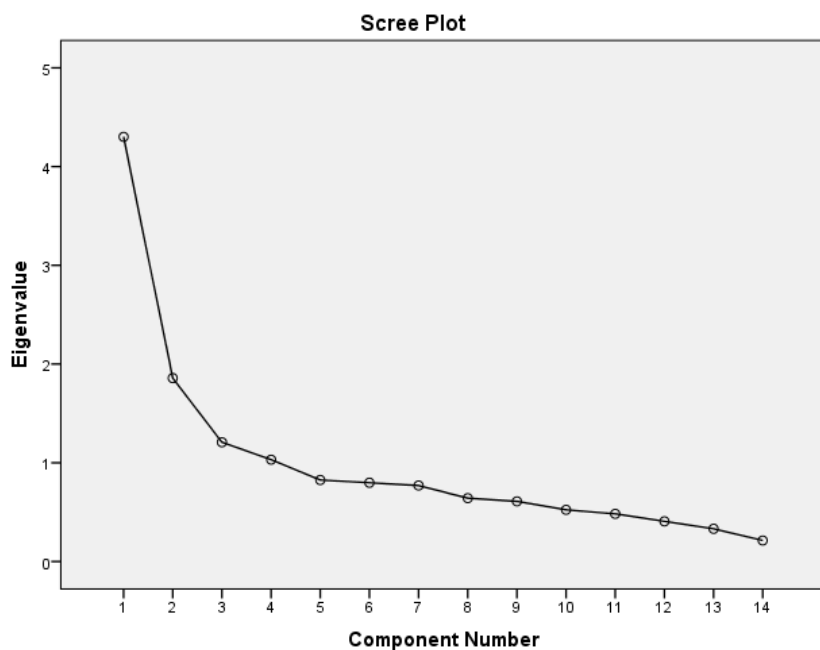
Izhodišče, da je največji odporov do sprememb povezanih s čustvenimi dejavniki, poudarja vse Coffey (2007). Če spremembe vpeljujemo na avtoritativen način, vsekakor naletimo na odpore, če pa vpeljevanje sprememb poskušamo »nagraditi« z materialnimi ali čustvenimi dejavniki, pa morda prej lažje naletimo na odprtost in sprejemanje ponujenega.

Pogledala sem 14 dejavnikov, od tega 4 materialne (napredovanje v plačne razrede, napredovanje v nazive, denarna nagrada, študijski dopust) in 10 čustvenih, ki sem jih razdelila na dejavnike podpore (podpora v tandemu, podpora sodelavcev, podpora staršev in pohvala nadrejenih), dejavnike samoiniciative (vednoželjnost otrok, novi izzivi, lastne želje) in dejavnike popestritve (pridobivanje novega znanja, popestritve dela in podpore vodstva).

Zanimalo me je, ali vzgojitelje spodbudi materialni dejavnik za vpeljevanje sprememb, ali jim je enako ali bolj pomemben čustveni dejavnik (podpora, pridobivanje znanja, pohvala, lastna želja).

Komponenta	Lastne vrednosti		
	Skupaj	% pojasnjene variance	Kumulativna vsota pojasnjene variance v %
1	4,301	30,724	30,724
2	1,858	13,27	43,994
3	1,208	8,626	52,62
4	1,032	7,37	59,99
5	0,825	5,896	65,886
6	0,798	5,699	71,585
7	0,77	5,497	77,082
8	0,642	4,584	81,666
9	0,609	4,353	86,019
10	0,524	3,739	89,758
11	0,483	3,447	93,206
12	0,407	2,904	96,11
13	0,331	2,367	98,477
14	0,213	1,523	100

Tabela 12: Pojasnjena varianca (metoda glavnih komponent)



Graf 6: Prikaz pojasnitosti dejavnikov opore s posameznimi komponentami

Littlejeva (1982, po Valen i Zuljan 1996) ugotavlja, da je uspeh pri inoviranju pogojen tudi s sistemati nimi, konkretnimi in natan nimi pogovori med u itelji, kar lahko v na-i raziskavi zaznamo pod dejavniki podpore med sodelavci in podpore v tandemu.

	Materialni dejavniki	Dejavniki podpore	Dejavniki samoiniciative	Dejavniki popestritve
Napredovanje v pla ne razrede	0,85			
Napredovanje v nazive	0,795			
Denarna nagrada	0,783			
Tudijski dopust	0,559	0,474		
Podpora v tandemu		0,81		
Podpora sodelavcev		0,727		
Podpora star-ev	0,309	0,532	0,514	
Pohvala nadrejenih	0,347	0,522		
Vedofeljnost otrok			0,784	
Novi izzivi			0,666	
Lastna felja			0,414	0,334
Pridobivanje novega znanja				0,703
Popestritev dela			0,345	0,674
Podpora vodstva		0,333		0,671

Tabela 13: Metoda glavnih komponent (Varimax)

Iz tabele 12 in tabele 13 ter grafa 6 je razvidno, da najveje variabilnosti spodbude za vpeljevanje sprememb izhaja iz materialnih dejavnikov (napredovanje v pla ne razrede, napredovanje v nazive, denarna nagrada, –tudijski dopust). Sledijo tri vrste ustvenih dejavnikov (podpora, samoiniciativa, popestritev). Z vsemi –tirimi faktorji lahko pojasnimo 59,99 % variabilnosti spodbude za vpeljevanje sprememb. Zgolj z materialnimi dejavniki pa lahko pojasnimo 30,72 % vse variabilnosti. S faktorsko analizo sem flelela odgovoriti na vpra–anje, kateri faktor v najveje ji meri pojasnjuje motivacijo strokovnih delavcev za vpeljevanje novosti. Razvidno je, da so to materialni dejavniki.

Zanimalo me je, ali je trenutno delovno mesto povezano z izbiro dejavnika, ki vpliva na odlo itev za vpeljevanje sprememb (materialni ali ustveni).

Anketiranci so pri tem sklopu vprašanj od 1 do 5 ocenili (5 ó zelo pomemben, 4 ó pomemben, 3 ó se ne morem odločiti, 2 ó nepomemben, 1 ó zelo nepomemben), v kolikšni meri vpliva določen dejavnik za odločanje vpeljevanja sprememb v pedagoško prakso.

	Pomožnik vzgojitelja		Vzgojitelj		Vzgojitelj v prvem razredu		Vzgojitelj v bolnici		Skupaj	
	M	N	M	N	M	N	M	N	M	N
Podpora vodstva	4,57	53	4,55	99	4,50	10	4,86	7	4,56	169
Pridobivanje novega znanja	4,58	53	4,66	100	4,70	10	5,00	7	4,65	170
popostritev dela	4,38	53	4,41	100	4,60	10	4,43	7	4,41	170
Denarna nagrada	3,73	52	3,23	99	3,90	10	2,86	7	3,41	168
Pohvala nadrejenih	4,30	53	4,03	98	4,20	10	4,00	7	4,13	168
Tudijski dopust	3,98	53	3,42	98	4,60	10	4,43	7	3,71	168
Lastna želja	4,45	53	4,53	100	4,60	10	4,86	7	4,52	170
Napredovanje v nazive	3,98	53	3,98	99	4,70	10	3,86	7	4,02	169
Podpora v tandemu	4,68	53	4,43	99	4,80	10	4,43	7	4,53	169
Podpora sodelavcev	4,47	53	4,18	100	4,60	10	4,86	7	4,32	170
Vedofeljnost otrok	4,13	53	4,28	99	4,90	10	4,57	7	4,28	169
Podpora staršev	4,08	53	3,88	100	4,50	10	3,57	7	3,96	170
Novi izzivi	4,19	53	4,31	99	4,60	10	4,86	7	4,31	169
Napredovanje v plačne razrede	4,06	52	3,77	100	4,80	10	3,57	7	3,91	169

Tabela 14: Povprežja dejavnikov spodbude vpeljevanja sprememb glede na delovno mesto

V tabeli 14 so predstavljene aritmetične sredine posameznih anketirancev, zaposlenih na različnih delovnih mestih glede na vplive dejavnikov za vpeljevanje sprememb v pedagoško prakso. Iz tabele in izrazunov so izločeni odgovori ravnateljev, pomožnikov ravnatelja ter vzgojiteljev za dodatno strokovno pomož zaradi premajhnega števila odgovorov.

Raziskava je pokazala, da so pedagoškim delavcem, zajetim v raziskavi, najpomembnejši dejavnik spodbude za uvajanje sprememb popostritev, pridobivanje novega znanja (4,65), dejavnik podpore, podpora vodstva (4,56), dejavnik samoiniciative, lastna želja (4,52), dejavnik podpore, podpora v tandemu (4,53), dejavnik popostritve popostritev dela (4,41),

dejavniki podpore, podpora sodelavcev (4,32), dejavniki samoiniciative, novi izzivi (4,31), dejavniki samoiniciative, vedofeljnost otrok (4,28), dejavniki podpore, pohvala nadrejenih (4,13), materialni dejavniki, napredovanje v nazive (4,02), dejavniki podpore, podpora star-ev (3,96) in materialni dejavniki, napredovanje v pla ne razrede (3,91), materialni dejavniki, -tudijski dopust (3,71), materialni dejavniki, denarna nagrada (3,41). Kar trije materialni dejavniki (napredovanje v pla ne razrede, -tudijski dopust in denarna nagrada) so najmanj pomembni pri vpeljevanju sprememb pri anketiranih pedago-kih delavcih.

Materialni dejavniki, napredovanje v pla ilne razrede je najbolj pomemben vzgojiteljem v prvem razredu (4,8), nato sledijo pomo niki vzgojiteljev (4,06), vzgojitelji v bolnici (3,57) in vzgojitelji (3,77). Materialni dejavniki, -tudijski dopust je najbolj pomemben prav tako vzgojiteljem v prvem razredu (4,60), vzgojiteljem v bolnici (4,43), pomo nikom vzgojitelja (3,98) in vzgojiteljem (3,42). Materialni dejavniki, denarna nagrada je najbolj pomembna vzgojiteljem v prvem razredu (3,90), pomo nikom vzgojitelja (3,70), vzgojiteljem (3,00) in vzgojiteljem v bolnici (2,8). Materialni dejavniki, napredovanje v nazive je -ele deseti po zafelenosti med pedago-ki delavci, zajetimi v raziskavi. Najbolj pomemben je tudi tukaj vzgojiteljem v prvem razredu (4,7), sledijo vzgojitelji ter pomo niki vzgojitelja (3,90) in vzgojitelji v bolnici (3,80).

Dejavniki podpore, podpora star-ev otrok je najbolj pomemben vzgojiteljem v prvem razredu (4,50), pomo nikom vzgojiteljev (4,08), vzgojiteljem (3,88), vzgojiteljem v bolnici (3,57). Dejavniki podpore, pohvala nadrejenih je najbolj pomemben pomo nikom vzgojiteljev (4,30), sledijo vzgojitelji v prvem razredu (4,20), vzgojitelji (4,03) in vzgojitelji v bolnici (4,00). Dejavniki podpore, podpora sodelavcev je najbolj pomembna vzgojiteljem v bolnici (4,86), sledijo vzgojitelji v prvem razredu (4,60), pomo niki vzgojiteljev (4,47) in vzgojitelji (4,18). Dejavniki podpore, podpora v tandemu je najbolj pomembna vzgojiteljem v prvem razredu (4,80), pomo nikom vzgojiteljev (4,68) in nato vzgojiteljem in vzgojiteljem v bolnici (4,43). Dejavniki samoiniciative, vedofeljnost otrok je najbolj pomemben vzgojiteljem v prvem razredu (4,9), sledijo vzgojitelji v bolnici (4,57), vzgojitelji (4,28) in pomo niki vzgojiteljev (4,13). Dejavniki samoiniciative, novi izzivi je najbolj pomemben vzgojiteljem v bolnici (4,86), sledijo vzgojitelji v prvem razredu (4,60), vzgojitelji (4,31) in pomo niki vzgojiteljev (4,19). Dejavniki samoiniciative, lastna felja je najbolj pomemben vzgojiteljem v bolnici (4,86), sledijo u itelji v prvem razredu (4,60), vzgojitelji (4,53) in pomo niki vzgojiteljev (4,45).

Dejavnik popestritve, podpora vodstva je najbolj pomemben vzgojiteljem v bolnici (4,86), sledijo pomo niki vzgojiteljev (4,57), vzgojitelji (4,55) in vzgojitelji v prvem (4,50). Dejavnik popestritve, popestritev dela je najbolj pomemben vzgojiteljem v prvem razredu (4,60), sledijo vzgojitelji in vzgojitelji v bolnici (4,40) ter pomo niki vzgojitelja (4,30).

Dejavnik popestritve, pridobivanje novega znanja je najbolj pomemben vzgojiteljem v bolnici (5,00), sledijo vzgojitelji v prvem razredu (4,70), vzgojitelji (4,66) in pomo niki vzgojiteljev (4,58).

		ustveni dejavniki	Materialni dejavniki
Pomo niki vzgojitelja	Povpre je	4,38	3,94
	Število	53	51
Vzgojitelj	Povpre je	4,34	3,60
	Število	95	97
U itelj v prvem razredu	Povpre je	4,60	4,50
	Število	10	10
Vzgojitelj v bolnici	Povpre je	4,54	3,68
	Število	7	7
Skupaj	Povpre je	4,39	3,74
	Število	173	174

Tabela 15: Povpre ja glede na dva dejavnika, ki sem ju dobila pri faktorski analizi

Zanimalo me je tudi, kdo vzgojiteljem nudi najve jo podporo pri vpeljevanju sprememb v pedago-ko prakso. Raziskava pri u iteljih (Zajam-ek, 2012) jasno kaže, da so razredni u itelji najve podpore pri vpeljevanju sprememb dobili s strani vodstva in nato s strani sodelavcev. Tle na predzadnjem mestu so u enci in nato star-i. T posebej je poudarjeno, da u enci in star-i spremembe slabo razumejo in teje sprejemajo.

Moja raziskava pri vzgojiteljih pa je pokazala, da jim najve jo podporo nudijo otroci (33 %), potem sodelavci (24,3 %), potem skupaj vodstvo, otroci in sodelavci (11,7 %), potem skupaj otroci in sodelavci (10,7 %). Tukaj sem upo-tevala samo tiste vzgojitelje, ki so kdaj uvedli kak-no spremembo.

Podpora	Število	f %
Nihče	2	1,9
Sodelavci	25	24,3
Otroci	34	33
Otroci in sodelavci	11	10,7
Vodstvo	7	6,8
Vodstvo in sodelavci	5	4,9
Vodstvo in otroci	7	6,8
Vodstva otroci in sodelavci	12	11,7
Skupaj	103	100

Tabela 16: Kdo nudi največ podpore pri vpeljevanju novih sprememb

Zanimalo me je, ali imajo vzgojitelji v zavodih z več kot 30 oddelki večjo podporo s strani vodstva, sodelavcev, v tandemu in staršev pri izobraževanju in vpeljevanju sprememb kot pri zavodih z manj kot 30 oddelki.

Nakazuje se, da imajo vzgojitelji v zavodih z manj kot 30 oddelki večjo podporo kot tisti z več kot 30 oddelki. Toda podrobnejši pogled (t-test neodvisnosti spremenljivk) pa pove, da je tovrstno razlikovanje statistično neodvisno, saj je pri vseh parih statistična značilnost t-testa veliko višja od 0,05. To pomeni, da med omenjeno razmejitevjo vzgojiteljev ne obstaja nobena statistična značilna razlika v prejeti podpori s strani različnih akterjev. Čeprav so razlike v povprečju, so le-te tako majhne, da so v večji meri posledica slučajne razporeditve vrednosti kakor nekega posplošljivega stanja.

Podpora	Število oddelkov	Aritmetična sredina
Podpora vodstva	Do 30 oddelkov	4,58
	Ve kot 30 oddelkov	4,47
Podpora v tandemu	Do 30 oddelkov	4,56
	Ve kot 30 oddelkov	4,44
Podpora sodelavcev	Do 30 oddelkov	4,37
	Ve kot 30 oddelkov	4,2
Podpora staršev	Do 30 oddelkov	4,02
	Ve kot 30 oddelkov	3,84

Tabela 17: Podpora glede števila oddelkov

		Levenenov test enakosti varianc		T-test enakosti aritmetičnih sredin						
		F	Statistična značilnost	t	df	Statistična značilnost	Razlika aritmetičnih sredin	Razlika standardnih napak	Interval	
									Spodnja meja	Zgornja meja
Podpora vodstva	Variacijska enakost	0,709	0,401	0,866	165	0,388	0,107	0,123	-0,137	0,351
	Variacijska neenakost			0,857	87,826	0,394	0,107	0,125	-0,141	0,355
Podpora v tandemu	Variacijska enakost	0,103	0,749	1	165	0,319	0,124	0,124	-0,121	0,369
	Variacijska neenakost			0,96	84,899	0,34	0,124	0,129	-0,133	0,381
Podpora sodelavcev	Variacijska enakost	0,009	0,925	1,197	166	0,233	0,173	0,144	-0,112	0,458
	Variacijska neenakost			1,177	89,041	0,242	0,173	0,147	-0,119	0,465
Podpora staršev	Variacijska enakost	0,011	0,918	1	166	0,319	0,177	0,177	-0,173	0,526
	Variacijska neenakost			0,985	89,417	0,327	0,177	0,18	-0,18	0,534

Tabela 18: Razlika aritmetičnih sredin prejete podpore pri vpeljevanju sprememb iz različnih virov glede na število oddelkov v zavodu

12.3 Področja vpeljevanja sprememb

Zanimalo me je, katero kurikularno področje (oziroma tematika, ki jo pokriva kurikulum) je pri vpeljevanju sprememb najbolj pokrito.

Iz tabele 19 je razvidno, da sem veliko raznovrstnih novosti združila pod »drugo«, saj nikakor niso spadalo v področja gibanja, družbe, povezovanja pedagoških delavcev, jezika, umetnosti, narave, aktivnega učenja, IKT, sodelovanja s starši, zdravstva in otrok s posebnimi potrebami, komunikacije, izmenjevanja informacij ter programov Korak za korakom, Montessori, Reggio Emilia, povezovanja kurikularnih področij, izdelovanja portfolij, področja matematike in reševanja konfliktov. Je pa zelo zanimiv in spodbuden podatek, da se takoj za tem uvršča na drugo mesto področje gibanja, saj je v poplavi informacijsko-komunikacijske tehnologije vzgojiteljem vedno pomembno zdravje in gibanje otrok. Od skupno 207 vpeljanih novosti jih je bilo kar 27 vpeljanih na področju gibanja. Za današnji čas pa je vsekakor dobro, da se veliko posvečajo vzgojitelji področju družbe in socialnih veščin, saj v tem tempu življenja otroci to nujno potrebujejo, da se bodo lahko v življenju dobro znašli. Morda pa je zaskrbljujoče, da ni bolj pokrito področje reševanja konfliktov, saj trenutni prijemi in strategije kar kličejo po novostih.

Področje	Število novosti na področju
Področje reševanja konfliktov	2
Področje gibanja	27
Področje družbe, socialnih veščin, samostojnosti in odgovornosti okolja	17
Področje povezovanja pedagoških delavcev in priprave na vzgojno delo	14
Področje jezika	13
Področje umetnosti	13
Področje narave, naravnega materiala in ekologije	11
Področje aktivnega učenja	11
Področje informacijske in komunikacijske tehnologije	11
Področje sodelovanja s starši	10
Področje zdravstva in otrok s posebnimi potrebami	9
Področje komunikacije med otroki, z otroki in med zaposlenimi	7
Področje izmenjevanja informacij	6
Program Korak za korakom	6
Program Montessori	5
Program Reggio Emilia	5
Povezovanje kurikularnih področij	5
Področje portfolij otrok	3
Področje matematike	2
Vse panoge, ki so združene pod »drugo«	35

Tabela 19: Število vpeljenih novosti na določenem področju

Vpeljane spremembe, ki so zajete pod »drugo«, pa so: priprava internih izobraževanj za zaposlene, TMTU model, nova vrsta pisanja poročil, podpora sodelavcev, Od mal ka do vseznal ka, delo z MAS, funkcionalna metoda dela, TEACH, taktilna integracija, didaktični plakati, sodelovanje otrok pri navoženju, –ahovski kroflek, novi vzgojni prijemi, nove metode dela, opazovanje otrok, večja toleranca, inovacijski projekti s strani Zavoda za –olstvo, Mercedes simbol, dejavnosti po skupinah, prostorska delitev otrok, RE, model vzgoje Zalokar Divjak, več različnih inovacij, na in uvajanja otrok ó uvajalno obdobje, igra brez igra , opremljenost kotičkov, ureditev igralnih prostorov, povezovanje z logopedom, na in prehranjevanja ó samostojno mazanje namazov, označevanje otrok, v katerem kotičku se igrajo, praznovanje rojstnega dne, inovacije, TEEACH, PECH, več novosti z izobraževanj. Resman (2002, Koren, 2006) trdi, da so tuje empirije ne raziskave pokazale, da so bile politično motivirane spremembe (od zgoraj navzdol) uspešno izpeljane, če so bili strokovni delavci vpleteni na vseh ravneh tega procesa in da niso bili samo uporabili tistega, kar so oblikovali drugi.

13 ZAKLJU EK

Pri e smo hitrim spremembam, ki druflo in posameznika spreminjajo in od njih zahtevajo stalne prilagoditve, nivo znanja in odgovornosti (Cenci , 2004).

Nekateri avtorji ugotavljajo, da se na podro ju izobraflevanja v mnogih drflavah pove uje nadzor drflave nad kurikulumom ob hkratnem uvajanju »trfnihi sil« v delovanje izobrafvalnih ustanov skozi diferenciacijo, dvomljivo uporabni-ko izbiro, skozi podatke za nadzorovanje kvalitete, merjenje u inkovitosti in uvajanja novih poti v pedago-ki poklic (Cvetek, 2005).

V sistemih, ki so mo no regulirani in hierarhi no urejeni, je razvoj -ol in u iteljev v veliki meri predpisan s sistemskimi ukrepi. V asu samoregulacije in decentralizacije -olstva (npr. Finska) -ole vedno bolj prevzemajo pobude za lasten razvoj (Rutar Ilc, 2006). Odkrivajo probleme in sistemati no i- ejo re-itve zanje, so odprte za nove izzive in spremembe, si dolo ajo prioritete ter posku-ajo kriti no oblikovati strategije spreminjanja pedago-ke prakse.

Osrednje vpra-anje Hargreavesa in Evansa (1997, po Koren, 2006) je, ali so spremembe -ole izbolj-ale. Termina »izbolj-ale« sicer ne opredelita, kar poudarja dejstvo, da je koncept »dobrega« specifi no obarvan. Pa vendar lahko razumemo, da so se -ole, v nasprotju s podjetji, uspe-no zoperstavile tehnolo-kim in drugim spremembam v okolju, saj jim je skozi stoletja uspelo ohraniti tradicionalno strukturo, vodenje in kurikulum (prav tam). Wheatley (1994, po Koren, 2006) pa meni, da se je okolje spremenilo in da so zato -ole uspe-ne organizacije, ki pa so postale dovzetnej-e za spremembe in dinamiko v okolju. Hargreaves in Fullan (1998, po Koren, 2006) -olam predlagata -tiri vrste povezav z okoljem: formalno zdrufenje (-olski svet, star-evski svet), skupnosti (t. i. »odkrita razmerja« ljudi, ki delajo v istem prepri anju), partnerstva in zveze ter mreffe.

Z raziskavo sem flelela izvedeti, ali vzgojitelji vpeljujejo spremembe skozi celotno delovno dobo, ali samo v dolo enih obdobjih in v katerem obdobju delovanja jih vpeljejo najve . Razveseljivo je, da kar 66,7 % vzgojiteljev po 31 letih delovne dobe -e vedno vpeljujejo novosti, eprav sem mislila, da ve ina samo -e aka upokojitev. Pri akovala pa sem, da bo ve mladih dovzetnih za vpeljevanje sprememb v pedago-ko prakso, saj sem mislila, da obiskovanje visoko-olskega -tudija nudi dovolj opore in samozavesti -tudentu, da bi fle na za etku kariere posegel po novostih. Vzgojitelji z 163 leta delovne dobe so uvedli kak-no

novost v le 39,6 %, v obdobju 466 pa le 52,5 %. Glede na to, da se delovna doba podaljšuje, je podatek razveseljujoč. Je pa zaskrbljujoče, da vzgojitelji ne morejo dobiti dovolj obdobja poklicnega delovanja za ne z vpeljevanjem novosti, kar pa se da razločiti v skladu s faznimi modeli profesionalnega razvoja. Dobra pedagoška praksa bi najverjetneje bila, če bi tandeme ustvarjali z ozirom na delovno dobo, prav tako pa bi bilo zanimivo v bodoče opraviti tudi kakšno takšno raziskavo.

Osupljiv je tudi podatek, da so vzgojiteljem pri vpeljevanju novosti zelo pomembni materialni dejavniki. V teh situacijah, ko so zamrznjena napredovanja, denarne nagrade, študijski dopust pa lahko pomeni samo eno, in sicer da se kakovost dela in vpeljevanje novosti ni zlomila, saj se je znižala tudi vsebnost materialnih dejavnikov.

Potrebne bi bile še nadaljnje raziskave, ki pa bi lahko zajele večje število vzgojiteljev ali pa raziskava, ki bi zajela le vodstvene delavce in z njihovega stališča prikazala podobna raziskovalna vprašanja.

14 LITERATURA

Askew, S. and Carnell, E. (1998). *Transforming Learning; Individual and global change*. London. Cassell.

Barle, A. (2008). *Druflba znanja: izzivi izobraflevanja v 21. stoletju*. Koper. Fakulteta za management.

Bizjak, C. (2000). *Vloga u itelja ó razmi-ljuju ega praktika pri prizadevanju za kakovostno -olo*. Vzgoja in izobraflevanje, XXXI, -t.1.

Bizjak, C. (2004). *Predlog modela procesa uvajanja sprememb v prenovi gimnazij*. Uvajanje sprememb. Delovno gradivo projekta Zavoda RS za -olstvo.

Bizjak, C. (2006). *Kako spreminjati vzorce razmi-ljanja in delovanja pri u iteljih*. V *Vpeljevanje sprememb v -ole ó konceptualni vidiki*. Ljubljana: Zavod RS za -olstvo.

Bizjak, C. (2008). *Odpori do sprememb*. *Vzgoja in izobraflevanje*, XXXIX, -t. 3, str. 50654.

Blaffi , M., Ivanu- Grmek, M., Kramar, M., Strm nik, F. (2003). *Didaktika*. Novo mesto. Visoko-olsko sredi- e, In-titut za raziskovalno in razvojno delo.

Cenci , M. (2004). *Poklicno u enje razrednih u iteljev*, *Pedago-ka obzorja*, -t. 2, str. 15624.

Coffey, S. (2006). *Onkraj obmo ja gotovosti: faktor strahu*. V *Vpeljevanje sprememb v -ole ó konceptualni vidiki*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za -olstvo.

Cvetek, S. (2005). *Pou evanje kot profesija, u itelj kot profesionalc*. Radovljica. Didakta.

elebi , T., Drogenik, O., Ivan i . A., Jelenc Kra-ovec, S., Mohor i Tmpolar, V., A., Zver, E., (2011). *Izobraflevanje odraslih v Sloveniji ó stanje in izzivi*. Ljubljana. Pedago-ki in-titut.

erneti , M. (2006). *Management ekonomike izobraflevanja*. Kranj. Zaloflba moderna organizacija.

erneti , M. (2007). *Management in socialogija organizacij*. Kranj. Zaloflba moderna organizacija.

Devjak, T., Polak, A. (2007). *Nadaljnje izobraflevanje in usposabljanje delavcev v vzgoji in izobraflevanju*. Ljubljana, Ministrstvo za -olstvo in -port.

Devjak, T., Batisti Zorec, M., Vogrinc, J. (2006). *Analiza kompetenc -tudijskega programa pred-olske vzgoje*, V Tanving S., in Devjak, T. (ur.). *Prispevki k posodobitvi pedago-kih -tudijskih programov*, str. 191-206.

Ivan i , A. (2008). *Opolnomo enje zaposlenih ó re-itve za spreminjanje obstoje ih praks*. *Vzgoja in izobraflevanje*, XXXIX, -t. 3.

Ivan i , A., elebi , T., Drofenik, O., Jelenc Kra-ovec, S., Kramar M., idr. (2011). *Izobrafevanje odraslih. V Bela knjiga o vzgoji in izobrafevanju v Republiki Sloveniji 2011.* Ljubljana. Ministrstvo za -olstvo in -port.

Ivan i , A., elebi , T., Drofenik, O., Jelenc Kra-ovec, S., Mohor i TPolar A., V., (2011). *Izobrafevanje odraslih v Sloveniji ó stanje in izzivi.* Ljubljana. Pedago-ki in-titut.

Javornik Kre i , M. (2008). *Pomen u iteljevega profesionalnega razvoja za pouk.* Ljubljana. i2.

Jelenc Kra-ovec, S. (2003). *Univerza za u e o se druflbo: Kako univerza sledi tokovom sodobnega izobrafevanja.* Ljubljana. Sophia.

Jelenc, Z. (ur). (2007). *Strategije vseffivljenjskega u enja v Sloveniji.* Ljubljana. Ministrstvo za -olstvo in -port Republike Slovenije: Javni zavod Pedago-ki in-titut. str. 7623.

Kalin, J. (2004). U iteljev profesionalni razvoj in kultura u e e se organizacije. *Vodenje v vzgoji in izobrafevanju*, -t. 3, str. 25.

Kobolt, A. (ur.). (2010). *Supervizija in kou ing.* Ljubljana. Pedago-ka fakulteta Ljubljana. Zavod republike Slovenije za -olstvo.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development.* New Jersey. Prentice Hall.

Koren, A. (2006). *Avtonomija in decentralizacija v izobrafevanju: -tudija vidljivosti v slovenskem -olskem sistemu.* Koper, Ljubljana. Fakulteta za management Koper in Tbla za ravnatelje Ljubljana.

Korthagen, F. (2009). *Praksa, teorija in osebnost v vseffivljenjskem u enju. Vzgoja in izobrafevanje*, XL, -t. 4, str. 4614.

Krofli , R. (1999). Avtonomija -ole/vrtca in u itelja/vzgojitelja. *Vzgoja in izobrafevanje*. XXX, -t. 50. str. 769.

Li en, N. (2006). *Uvod v izobrafevanje odraslih: izobrafevanje odraslih med moderno in postmoderno.* Ljubljana. Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.

Marenti Poflarnik, B. (1987). *Nova pota v izobrafevanju u iteljev.* Ljubljana: DZS.

Marenti Poflarnik, B., Magajna, L., Peklaj, C. (1995). *Izziv raznolikosti; stili spoznavanja, u enja, mi-ljenja.* Nova Gorica. Educa.

Marenti Poflarnik, B. (1993). *Kako se u ijo u itelji?.* *Vzgoja in izobrafevanje*, -t. 1, str. 276-34.

Marenti Poflarnik, B. (2000). *Profesionalizacija izobrafevanja u iteljev ó nujna predpostavka uspe-ne preнове.* *Vzgoja in izobrafevanje*, XXXI, -t. 4, str. 4610.

Merka Skok, M. (1998). *Kadri v organizaciji.* Koper. Visoka -ola za management.

- Moffina, S., Rozman, R. (2002). *U e a se organizacija ó u e i se management*. Management: nova znanja za uspeh. Radovljica. Didakta. str. 12645.
- Mur-ak, J., Javrh, P., Kalin, J., (2011). *Poklicni razvoj u iteljev*. Ljubljana. Znanstvena založba Filozofske fakultete
- Mur-ak J., Vidmar, T. (ur.) (2006). *Neformalno izobraževanje odraslih ó nova mořnost ali zgolj nove obveznosti*. Ljubljana. Pedago-ka fakulteta: znanstveni in-titut Filozofske fakultete.
- Pe ar, Z. (2007). *Kakovost v -oli: Primer uvajanja TQM*. Ljubljana: Fakulteta za upravo.
- Pe ek, P. (2010). *Profesionalni razvoj zaposlenih v -olstvu*. Didakta. XX, -t. 137, Radovljica.
- Pompe, A. (2011). *Ustvarjalnost in inovativnost: nujnost sodobnega podjetni-tva*. Ljubljana. GEA College.
- P-under, M., (2010). *Alternativni vzgojni ukrepi med teorijo, zakonodajo in prakso*. Ljubljana. Zavod RS za -olstvo.
- Puhar, A. (1982). *Prvotno besedilo fivljenja ó oris zgodovine otro-tva na Slovenskem v 19. stoletju*. Zagreb: Globus.
- Razdev-ek Pu ko, C. (1993). *Usposabljanje u iteljev za uvajanje novosti. Jubilejni zbornik ob stoletnici rojstva Gustava Tihla*. Maribor, 2346247.
- Razdev-ek Pu ko, C. (2000). *Uvajanje sprememb kot proces u enja. Sodobna pedagogika, -t. 2, str. 1706183.*
- Roas, M. (2002). *U e a se organizacija. V: Jadranje po nemirnih vodah managementa nevladnih organizacij. T študentska organizacija Univerze v Ljubljani: Visoka -ola za management v Kopru.*
- Sento nik, S. (2006). *Vpeljevanje sprememb v -ole ó Izziv za spodbujevalce. V Vpeljevanje sprememb v -ole ó konceptualni vidiki*. Ljubljana: Zavod RS za -olstvo.
- Schollaert R. (2006). *Pomen sprememb v izobraževanju. V Vpeljevanje sprememb v -ole ó konceptualni vidiki*. Ljubljana: Zavod RS za -olstvo.
- Starc, J. (2002a). *Vpliv notranjih in zunanjih motivov za odrasle pri njihovem izobraževanju na samostojnih visoko-olskih zavodih. Pedago-ka obzorja. -t. 2, str. 45653.*
- Starc, J. (2002b). *Posebnosti v izobraževanju odraslih na samostojnih visoko-olskih zavodih v Sloveniji. Didactica Slovenica. -t. 364, str. 1086124.*
- Sumrak an er, M. (2010). *Motivacija zaposlenih in neformalno izobraževanje. Vzgoja in izobraževanje. XLI, -t. 2, str. 15622.*

Meek Prebil T. (2006). Znanje zaposlenih o priljubljenosti za razvoj –ole. *Didactica Slovenica*. XXI, št. 2, str. 95–106.

Valen i Zuljan, M. (1993). *Psihološki dejavniki u iteljevega inoviranja*. Magistrska naloga. Filozofska fakulteta.

Valen i Zuljan, M. (1996). Ravnatelj in u iteljevo inoviranje u ne prakse. *Pedagoška obzorja*, št. 566.

Valen i Zuljan, M. (1996). Dejavniki u iteljevega inoviranja lastne pedagoške prakse. *Sodobna pedagogika*. št. 9610. str. 438–451.

Valen i Zuljan, M. (1997). Kaj imajo v mislih u itelji, ko razmišljajo o inoviranju lastne pedagoške prakse. *Pedagoška obzorja*, XII, št. 566, str. 228–240.

Valen i Zuljan, M. (2001). Modeli in na elu u iteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*, LII, št. 2, str. 122–141.

Valen i Zuljan, M., Vogrinc, J., Bizjak, C., Krištof, Z., Kalin, J. (2007). *Izzivi mentorstva*. Ljubljana. Pedagoška fakulteta.

Valen i Zuljan, M., Cotič, M., Fojnarič, P., Peklaj, C., Vogrinc, J. (2011). Izobraževanje strokovnih delavcev in njihov profesionalni razvoj. V *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011*. Ljubljana. Ministrstvo za –olstvo in –port.

Valen i Zuljan, M., Blatuša Trošelj, D. (2014). Profesionalni razvoj vzgojiteljev z vidika vzgojiteljevih pojmovanj. *Andragoška spoznanja*. 20., št. 1, str. 43–60.

Vogrinc, J. in Valen i Zuljan, M. (2007). U iteljevo raziskovanje o najodličnejša pot v procesu u iteljevega didaktičnega inoviranja. *Vzgoja in izobraževanje*, XXXIII, št. 5, str. 46–51.

Vogrinc, J., Valen i Zuljan, M., Krek, J. (2007). Akcijsko raziskovanje kot del procesov zagotavljanja kakovosti dela v vzgojno-izobraževalni instituciji. *Sodobna pedagogika*. št. 5. str. 48–67.

Vonta, T. (2005). *Profesionalni razvoj vzgojiteljice v funkciji njene avtonomnosti*. Ljubljana: Skupnost vrtcev Slovenije.

Vonta, T., Rutar, S., Istenič, A., Borota, B. (2007) Mentorstvo v profesionalnem razvoju u itelja in vzgojitelja. Koper. Pedagoška fakulteta Koper.

Zakon o izobraževanju odraslih (2006). Uradni list RS, št. 110/2006.

15 PRILOGE

15.1 Vprašalnik

Vprašalnik

Sem TMMela Rojc, študentka podiplomskega magistrskega študija predolske vzgoje na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. V sklopu magistrske naloge želim raziskati področje inoviranja pedagoške prakse v vzgojno varstvenih zavodih, zato vas prijazno naprožmam, da izpolnite spodnji vprašalnik, ki je anonimen, saj bodo vaši podatki uporabljeni izključno v raziskovalne namene. Napisan je v moškem spolu, vendar bo interpretacija rezultatov predstavljena v obeh spolih. Za iskrenost pri vprašanjih se vam želim vnaprej zahvaljujem.

1. Pri spodnjih vprašanjih obkrožite izbrani odgovor oziroma manjkajočega dopišite.

Spol: M F

Starost: _____ let

Delovna doba: _____ let delovne dobe

Delovna doba v vzgoji in izobraževanju: _____ let delovne dobe

Naziv:

- a. Brez naziva
- b. Vzgojitelj mentor
- c. Vzgojitelj svetovalec
- . Vzgojitelj svetnik

Stopnja izobrazbe:

- a. Srednja poklicna šola
- b. Višja strokovna šola
- c. Visoka strokovna šola
- . Magisterij, doktorat

Smer izobrazbe:

- a. Predolska vzgoja
- b. Drugo _____ (dopišite)

Trenutno delovno mesto:

- a. Pomožnik vzgojitelja
- b. Vzgojitelj
- c. Drugo _____ (dopišite)

Regija:

- a. Ljubljanska
- b. Dolenjska, zasavsko-revirska, posavska
- c. Pomurska
- . Mariborska
- d. Celjska
- e. Koroška

- f. Gorenjska
g. Kraško-notranjska, severnoprimska

Število oddelkov v zavodu: _____ (dopisite)

2. Našteti so dejavniki, ki lahko vplivajo na pogostost vpeljevanja sprememb v pedagoško prakso. Vsak dejavnik, ki lahko vpliva na pogostost vpeljevanja novosti v pedagoško prakso, ocenite od 1 do 5 glede na to, koliko vpliva pri vašem odločitvi.

(5 ó zelo pomemben, 4 ó pomemben, 3 ó se ne morem odločiti, 2 ó nepomemben, 1 ó zelo nepomemben).

Dejavnik/ocena	Dejavniki, ki so pomembni izključno vam				
	1	2	3	4	5
Podpora vodstva	1	2	3	4	5
Pridobivanje novega znanja	1	2	3	4	5
Popolnitve dela v oddelku	1	2	3	4	5
Denarna nagrada	1	2	3	4	5
Pohvala nadrejenih	1	2	3	4	5
Šolski dopust	1	2	3	4	5
Lastna želja po poglobljanju znanja	1	2	3	4	5
Napredovanja v nazive	1	2	3	4	5
Podpora v tandemu	1	2	3	4	5
Podpora med sodelavci	1	2	3	4	5
Vedljivosti otrok v skupini	1	2	3	4	5
Podpora staršev, katere otroke imam v oddelku	1	2	3	4	5
Novi izzivi	1	2	3	4	5
Napredovanja v plačilne razrede	1	2	3	4	5
Dejavnik: _____	1	2	3	4	5

4. Na naslednje vprašanje odgovorite s konkretnimi primeri ali odgovor obkrožite.

Ali ste v zadnjih petih letih uvedli kakšno novost za katero ste izvedeli na izobraževanju?

- a. Da
b. Ne

Če ste na zgornje vprašanje odgovorili z da, potem izpolnite tudi spodnja vprašanja.

Opis konkretne vpeljave novosti:

Kje ste opazili največjo podporo pri vpeljevanju novosti v pedagoško prakso:

- a. Vodstvo
b. Otroci
c. Sodelavci