

Mednarodno srečanje na vrhu o učiteljskem poklicu

ŠOLE ZA UČENCE 21. STOLETJA

**MOČNI VODJE,
SAMOZAVESTNI UČITELJI,
INOVATIVNI PRISTOPI**

Andreas Schleicher

Andreas Schleicher

ŠOLE ZA UČENCE 21. STOLETJA

Močni vodje, samozavestni učitelji, inovativni pristopi

Prevajalka: Cilka Demšar

Izdala in založila: Šola za ravnatelje, Vojkova 63, 1000 Ljubljana

Za založbo: Vladimir Korošec

Oblikovanje in tehnična ureditev: Face d.o.o.

Jezikovni pregled: Mira Turk Škraba

Fotografije: © AstaPix / Inmagine, © Jose Luis Pelaez, Inc. / Blend images / Corbis
Popravki publikacij OECD so na www.oecd.org/publishing/corrigenda.

Tisk: Birografika Bori, d. o. o., Ljubljana

Število izvodov: 900

Ljubljana, 2019

© 2019 Šola za ravnatelje

Prevod je objavljen v dogovoru z OECD. Ni uradni prevod OECD. Za kakovost prevoda in skladnost z besedilom v izvirnem jeziku je odgovoren izključno avtor prevoda. V primeru odstopanja med izvirnikom in prevodom je veljavno samo besedilo v izvirniku.

Prvotno objavil OECD v angleškem jeziku z naslovom: Schools for 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches, International Summit on the Teaching Profession

© 2019 Za slovensko izdajo Šola za ravnatelje

Statistične podatke za Izrael so posredovali ustrezni izraelski organi in so zanje tudi odgovorni. To, da OECD uporablja te podatke, ne posega v status Golanske planote, vzhodnega Jeruzalema in izraelskih naselij na Zahodnem bregu v smislu mednarodnega prava.

ISBN 978 961 6989 404 (tiskano)

ISBN 978 961 6989 411 (PDF)

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

37:005.2
37.091.113:005.963

SCHLEICHER, Andreas

Šole za učence 21. stoletja : močni vodje, samozavestni učitelji, inovativni pristopi : mednarodno srečanje na vrhu o učiteljskem poklicu / Andreas Schleicher ; [prevajalka Cilka Demšar]. - Ljubljana : Šola za ravnatelje, 2019

Prevod dela: Schools for 21st-century learners
ISBN 978-961-6989-40-4
COBISS.SI-ID 301219584



EVROPSKA UNIJA
EVROPSKI
SOCIALNI SKLAD

Publikacijo delno sofinancirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada v okviru projekta Vodenje in upravljanje inovativnih učnih okolij – VIO.

PREDGOVOR

Veščine, ki jih potrebujejo učenci, da lahko učinkovito prispevajo k družbi, se neprestano spreminjajo, vendar naši izobraževalni sistemi ne sledijo temu. Večina šol danes je enakih, kot so bile za prejšnjo generacijo, in tudi učitelji pogosto ne razvijajo praks in veščin, ki so potrebne za zadovoljevanje raznolikih potreb današnjih učencev.

Katere veščine potrebujejo mladi za polno vključitev v hitro spreminjajoči se svet in kako lahko izobraževalni sistemi najbolje podpirajo poučevanje, ki razvija te veščine? Kakšna je vloga učiteljev pri vodenju inovacij tako v razredu kot tudi zunaj njega? Kakšne so vloge in odgovornosti vodij šol v 21. stoletju in kako lahko države najbolje razvijejo vodenje v svojih izobraževalnih sistemih?

Da bi pomagali vladam pri obravnavi teh vprašanj in s tem da so v središče prizadevanj za izboljšanje postavili učitelje in vodje šol, so kanadski minister za izobraževanje, OECD in Education International povabili ministre za izobraževanje, vodje zvez in druge vodje učiteljev na peto mednarodno srečanje na vrhu o učiteljskem poklicu, ki je potekalo v Banffu v Kanadi marca 2015.

Ena od skrivnosti uspeha mednarodnega srečanja na vrhu o učiteljskem poklicu je, da preučuje težka in sporna vprašanja na podlagi trdnih dokazov, ki jih zagotavlja OECD kot vodilna organizacija za mednarodno primerljive podatke in analize. Ta publikacija povzema dokaze, ki so bili podlaga za srečanje na vrhu leta 2015, ter povezuje analize podatkov in izkušnje, da bi razvili boljše izobraževalne politike za boljše življenje.

Poročilo je pripravil Andreas Schleicher. Večinoma temelji na podatkih in primerjalni analizi številnih publikacij OECD: *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, *PISA 2012 Results in Innovative Learning Environments*. Julie Bélanger in David Istance sta prispevala strokovne nasvete, Marilyn Achiron je uredila besedilo, Célia Braga-Schich in Sophie Limoges sta uskladili izdelavo poročila.



VSEBINA

POVZETEK	5
POGLAVJE 1: IZGRADNJA ODZIVNIH ŠOL ZA UČENCE 21. STOLETJA	8
POGLAVJE 2: SPODBUJANJE UČINKOVITEGA VODENJA ŠOL	14
Kaj delajo ravnateljji	17
Delitev odgovornosti	21
<i>Porazdeljeno vodenje</i>	<i>22</i>
Določanje ciljev, programov in načrtov profesionalnega razvoja šole	23
Usmerjanje šole in podpora učiteljem: pedagoško vodenje	24
<i>Pedagoško vodenje in vzdušje v šoli</i>	<i>25</i>
Delovne izkušnje ravnateljev	26
Profesionalni razvoj za ravnatelje	27
Zadovoljstvo ravnateljev na delovnem mestu	29
Kdo so današnji vodje šol	32
<i>Starost in spol ravnateljev</i>	<i>32</i>
<i>Formalna izobrazba ravnateljev</i>	<i>33</i>
Posledice politike	37
<i>Omogočiti, da imajo učitelji svojo vlogo pri odločanju na ravni šole</i>	<i>37</i>
<i>Spodbujati prakso porazdeljenega vodenja</i>	<i>37</i>
<i>Razvoj formalnih programov za pripravo vodij šol, da prevzamejo delovno mesto</i>	<i>37</i>
<i>Zagotavljanje priložnosti in odpravljanje ovir za stalni strokovni razvoj ravnateljev</i>	<i>38</i>
<i>Zagotoviti, da se ravnateljji udeležijo usposabljanja in da imajo možnost prevzeti pedagoško vodenje</i>	<i>38</i>
POGLAVJE 3: KREPITEV UČITELJEVEGA ZAUPANJA V SVOJE SPOSOBNOSTI	42
Zakaj je samoučinkovitost pomembna	46
Samoučinkovitost in zadovoljstvo učiteljev na delovnem mestu v povezavi z okoljem v razredu	51
Samoučinkovitost učiteljev ter odnosi s sodelavci in učenci	53
<i>Kako odnosi učiteljev s sodelavci in učenci lahko spremenijo vpliv sestave razreda</i>	<i>54</i>
Samoučinkovitost učiteljev in njihov strokovni razvoj	55
Samoučinkovitost učiteljev ter ocena in povratne informacije, ki jih dobijo	56
Samoučinkovitost učiteljev ter njihova prepričanja in prakse	58
<i>Kako prepričanja in prakse učiteljev posredujejo vpliv sestave razreda na občutek samoučinkovitosti in zadovoljstvo na delovnem mestu</i>	<i>58</i>
Samoučinkovitost učiteljev in njihove strokovne sodelovalne prakse	59
Priporočila za izobraževalno politiko	62
<i>Razvijanje učiteljevih kompetenc za obvladovanje učencev, ki se obnašajo neprimerno</i>	<i>63</i>
<i>Razvoj medsebojnih odnosov v šoli</i>	<i>63</i>

Vzpostavitev smiselnih sistemov ocenjevanja in povratnih informacij	63
Spodbujanje sodelovanja med učitelji z dejavnostmi profesionalnega oziroma z izmenjavo prakse pri delu z učenci	63

POGLAVJE 4: INOVACIJE ZA USTVARJANJE UČNIH OKOLIJ 21. STOLETJA 68

Drugačna razdelitev izobraževalcev in učiteljev v skupine	70
Sodelovalno načrtovanje, organizacija in strokovni razvoj	71
Prerazporeditev učiteljev v drugačne skupine zaradi uvajanja drugačnih kombinacij učenja in poučevanja	71
Timsko poučevanje ciljnih posebnih skupin učencev	72
Večja vidljivost	72
Preoblikovanje skupin učencev	73
Razvrščanje učencev različnih starosti v isto skupino	73
Manjše skupine v večjih	73
Spremenjen urnik učenja: inovacije pri načinu porabe časa	74
Urniki, fleksibilnost in raba časa	74
Organizirano učenje zunaj rednih šolskih ur	76
Širjenje uporabe različnih učnih metod	76
Učenje, ki temelji na raziskovanju	76
Avtentično učenje	78
Pedagoške možnosti »tehnološko bogatih« okolij	79
Mešane metode dela z učenci	80
Priporočila za izobraževalno politiko	81
Ustvarjanje skupnosti in razvijanje zmožnosti	81
Sodelovati in komunicirati	81
Ustvariti pogoje, ki spodbujajo inovativnost	82
Zagotavljati skladnost	82

Ta knjiga ima ...



Poiščite StatLinks v spodnjem levem vogalu preglednic ali grafov v tej knjigi.

Če želite prenesti ustrezno Excelovo razpredelnico, vpišite povezavo s predpono
<http://dx.doi.org> v vaš brskalnik.

Če berete izdajo v formatu pdf in imate internetno povezavo, preprosto kliknite na povezavo.
StatLinks se uporablja v številnih knjigah OECD.

Okviri

Okvir 1.1	Zasnova raziskave TALIS	11
Okvir 2.1	Spodbujanje vodenja učiteljev v Združenih državah Amerike	16
Okvir 2.2	Opis indeksa ravnateljevega porazdeljenega vodenja	23
Okvir 2.3	Opis indeksa pedagoškega vodenja	24
Okvir 2.4	Avstralski pristop k vodenju šol in nacionalni strokovni standardi za ravnatelje	28
Okvir 2.5	Opis indeksov zadovoljstva ravnateljev na delovnem mestu	30
Okvir 2.6	Vzorčno vodenje šol na Danskem	34
Okvir 2.7	Izdelava indeksa usposabljanja s področja vodenja	34
Okvir 2.8	Izbira in usposabljanje vodij šol v Singapurju	35
Okvir 2.9	Programi za vodenje na Finskem in Norveškem	35
Okvir 2.10	Lastnosti vzorčnih programov vodenja	36
Okvir 3.1	Indeksi samoučinkovitosti in zadovoljstva učiteljev na delovnem mestu	46
Okvir 3.2	Opis odnosov v šoli	54
Okvir 3.3	Razvoj učiteljev na Finskem	56
Okvir 3.4	Merila ocenjevanja in povratnih informacij	57
Okvir 3.5	Uporaba povratnih informacij učiteljev in učencev na Norveškem	57
Okvir 3.6	Sodelovalno vrednotenje na Danskem	60
Okvir 3.7	Priprava učiteljev na vodenje izboljšav na Japonskem	61
Okvir 4.1	Želene značilnosti sodobnih učnih okolij	71
Okvir 4.2	Pristopi k poučevanju in učenju, ki so odvisni od tehnologije	79

Slike

Slika 2.1	Delovni čas ravnateljev	18
Slika 2.2	Vodenje ravnateljev	19
Slika 2.3	Šolske odločitve in sodelovalna šolska kultura	23
Slika 2.4	Sodelovanje ravnateljev v načrtu razvoja šole	24
Slika 2.5	Delovne izkušnje ravnateljev	26
Slika 2.6	Nedavni strokovni razvoj ravnateljev	27
Slika 2.7	Ovire za udeležbo ravnateljev pri strokovnem razvoju	29
Slika 2.8	Zadovoljstvo ravnateljev na delovnem mestu	31
Slika 2.9	Ravnatelji po spolu in starosti	32
Slika 2.10	Elementi, ki niso vključeni v formalno izobraževanje ravnateljev	33
Slika 2.11	Formalno izobraževanje ravnateljev, vključno z usposabljanjem za vodenje	36
Slika 3.1	Odnos med vrednotenjem poklica učitelja in deležem najvišjih dosežkov pri matematiki	44
Slika 3.2	Učiteljevo stališče, kako družba ceni poklic učitelja	45
Slika 3.3	Samoučinkovitost učiteljev	48
Slika 3.4	Zadovoljstvo učiteljev na delovnem mestu	50
Slika 3.5	Zadovoljstvo učiteljev na delovnem mestu in sestava razreda	52
Slika 3.6	Vpliv sestave razreda na stališča in odnose učiteljev	54
Slika 3.7	Vpliv sestave razreda na stališča, prepričanja in prakse učiteljev	59
Slika 3.8	Samoučinkovitost učiteljev in strokovno sodelovanje	61
Slika 3.9	Zadovoljstvo učiteljev na delovnem mestu in strokovno sodelovanje	62
Slika 4.1	Raziskovalni cikel Skupnosti Mreže učencev	77

POVZETEK

Kaj je treba storiti, da bomo ustvarili odzivno šolo 21. stoletja? Ključne sestavine so učitelji, ki so samozavestni pri poučevanju, pripravljenost na inovacije, ter močni vodje, ki v svojih šolah vzpostavijo razmere, ki omogočajo razcvet prvih dveh sestavin. To poročilo z naslovom *Šole za učence 21. stoletja – Močni vodje, samozavestni učitelji, inovativni pristopi* na podlagi ugotovitev mednarodne raziskave poučevanja in učenja TALIS, programa mednarodne primerjave dosežkov učenek in učencev PISA ter projekta OECD Inovativna učna okolja ugotavlja politike na ravni šol in sistemov, ki spodbujajo učinkovito vodenje šol, krepijo učiteljev občutek za samoučinkovitost ter spodbujajo inovacije pri ustvarjanju učnih okolij 21. stoletja.

SPODBUJANJE UČINKOVITEGA VODENJA ŠOL

Učinkoviti vodje šol so tisti, ki lahko sprejemajo odločitve na podlagi dokazov, zagotavljajo pedagoško vodenje, ki ga potrebujejo učitelji, da lahko pomagajo vsem učencem, da so v šoli uspešni ter ustvarijo sodelovalno šolsko okolje, v katerem učitelji sodelujejo pri šolskih odločitvah. Analiza podatkov raziskave TALIS kaže, da učitelji, ki sodelujejo pri odločanju v šoli, poročajo o večjem zaupanju v svojo sposobnost poučevanja (samoučinkovitost). TALIS ugotavlja tudi, da vodje šol, ki svojim zaposlenim dajejo možnost sodelovanja pri odločanju, poročajo o večjem zadovoljstvu na delovnem mestu.

• Učiteljem omogočiti, da sodelujejo pri odločanju na ravni šole

Porazdeljeno vodenje ni pomembno samo zaradi zmanjšanja bremena, ki ga imajo vodje šol, ampak je koristno tudi za učitelje. Oblikovalci politike bi morali razmisliti o zagotavljanju usmerjanja pri porazdeljenem vodenju in odločanju na ravni sistema.

• Zagotavljanje možnosti in odpravljanje ovir za stalni strokovni razvoj ravnateljev

V številnih državah je velik del ravnateljev poročal, da ni bilo na voljo primernih možnosti za strokovni razvoj in nobene spodbude za udeležbo. Veliko ravnateljev je povedalo, da je njihov urnik dela v nasprotju z možnostmi za razvoj strokovnih veščin. Države bi morale vzpostaviti standarde za zelo kakovostno strokovno učenje, usklajeno z dolgoročnimi izobraževalnimi cilji države, in zagotoviti, da ravnatelji lahko izkoristijo možnosti za učenje. Ravnatelji pa bi morali izkoristiti možnosti, ki so jim na voljo.

• Zagotoviti, da se ravnatelji udeležijo usposabljanja in da imajo možnosti prevzeti pedagoško vodenje

Pedagoško vodenje, ki se osredotoča na poučevanje in učenje v šoli, je morda najpomembnejša ravnateljeva naloga. Podatki raziskave TALIS kažejo, da tisti ravnatelji, ki poročajo o višjih ravneh pedagoškega vodenja, tudi bolj verjetno razvijajo načrt strokovnega razvoja za svojo šolo, opazujejo poučevanje v razredu kot del formalnega ocenjevanja učiteljev in poročajo o višji ravni medsebojnega spoštovanja med sodelavci v šoli. Na področju pedagoškega vodenja je potrebnega več usposabljanja, ravnatelje je treba opozarjati na pomen pedagoškega vodenja in tako usposabljanje mora biti del začetnega usposabljanja ravnateljev.

KREPITEV UČITELJEVEGA ZAUPANJA V SVOJE SPOSOBNOSTI

V vseh državah, ki so sodelovale v raziskavi TALIS, so učitelji, ki so poročali, da so imeli možnost sodelovati pri odločitvah v šoli, poročali tudi o večjem zadovoljstvu na delovnem mestu ter v večini držav tudi o večji samoučinkovitosti. Učitelji iz skoraj vseh držav, ki so poročali, da sodelujejo v sodelovalnih strokovnih učnih dejavnostih petkrat ali večkrat na leto, so poročali tudi o znatno višjih ravneh samoučinkovitosti.

- **Graditi zmožnost učiteljev, da poučujejo vse vrste učencev**

Učitelji, ki so poročali, da porabijo več časa za to, da v razredu ohranijo mir, so poročali tudi o manjši samoučinkovitosti. Začetno izobraževanje učiteljev bi moralo vključevati dovolj dolga obdobja prakse za učitelje v različnih šolah. Fleksibilnejše razmere v razredu, kot je na primer timsko poučevanje, bi morebiti učiteljem omogočile deliti naloge poučevanja in ohranjanja discipline.

- **Podpirati razvoj medsebojnih odnosov v šoli**

Pozitivni medosebni odnosi z vodjem šole, drugimi učitelji in učenci pripomorejo k zmanjševanju škodljivih učinkov, ki jih imajo lahko zahtevni razredi na zadovoljstvo učiteljev s svojim delom ali na občutke samoučinkovitosti. Vodje šol lahko zagotovijo fizični prostor, kjer se srečujejo učitelji, ali pa čas po pouku ali drugem administrativnem delu, ki bo učiteljem omogočil, da se bodo srečevali z učenci in sodelavci ter razvijali odnose z njimi. Vladne politike lahko pomagajo tako, da vodjem šol dajo organizacijsko svobodo, da spremenijo šolski dan ali šolsko zgradbo. Učitelji morajo biti odprti in pripravljeni sodelovati s sodelavci, administracijo in učenci.

- **Spodbujati sodelovanje med učitelji**

Podatki TALIS jasno kažejo, da imajo učitelji koristi celo od minimalnega sodelovanja s sodelavci. V šolo bi lahko vpeljali sodelovalne prakse, kot so opazovanje poučevanja drugih učiteljev in posredovanje povratnih informacij ali poučevanje v timu v istem razredu. Vodje šol bi morali sestavljati fleksibilnejše urnike, ki bi omogočili poučevanje v timu.

INOVATIVNOST ZA USTVARJANJE UČNIH OKOLIJ 21. STOLETJA

Nekatere šole se odzivajo na učne potrebe 21. stoletja tako, da učitelje in učence razdelijo v drugačne skupine, naredijo drugačen urnik učenja in spremenijo pedagoške pristope.

- **Sodelovati in komunicirati**

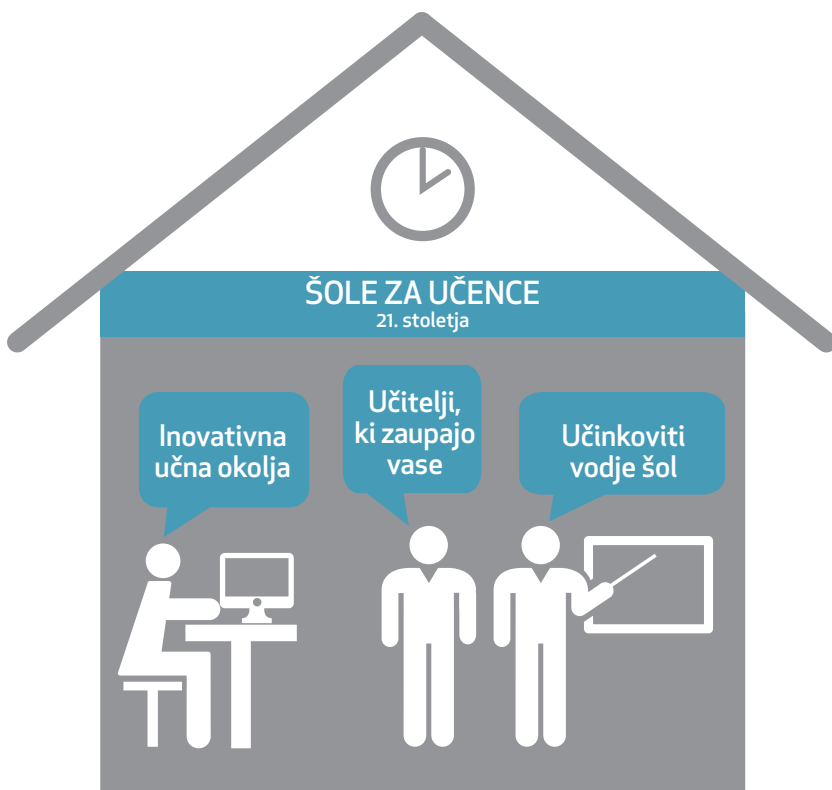
Samo prisotnost tehnologije v razredu v obliki računalnikov ali tablic ali mobilnih telefonov v žepih učencev ni dovolj za spodbujanje prave inovativnosti v razredu. Vsi deležniki izobraževanja bi se morali združiti, da bi se gonilo inovativnosti čutilo v celotnem izobraževalnem sistemu, ne samo na posameznih področjih. Učitelji lahko igrajo ključno vlogo kot katalizatorji sprememb. Treba bi bilo zgraditi tudi širša partnerstva in povezave, zlasti če je virov malo.

- **Ustvariti pogoje, ki spodbujajo inovativnost**

Informacije o učenju, ki poteka v šoli, bi bilo treba posredovati različnim deležnikom izobraževanja, jih vključiti v prenovljene strategije za učenje in nadaljnjo inovativnost. To pomeni, da bi morali biti vzpostavljeni procesi samoevalvacije in da bi bilo treba neprestano razvijati bazo znanja prek smiselnih raziskav, ki vključujejo svet politike in prakso.

- **Zagotavljati skladnost**

Treba bi bilo podpirati omrežja in skupnosti, osredotočene na učenje, ter zagotoviti skladnost s splošnimi izobraževalnimi strategijami. Za spodbujanje inovativnosti bi morala ministrstva in izobraževalne agencije na ravni države zagotoviti legitimnost in vidik v celotnem sistemu. Idealno bi bilo, da bi tako vodstvo na lokalni ravni, mreže, partnerstva kot izobraževalni organi na osrednji in lokalni ravni delovali skupaj in ustvarjali odzivne učne sisteme 21. stoletja.



POGLAVJE 1

ODZIVNE ŠOLE ZA UČENCE 21. STOLETJA



Analiza podatkov mednarodne raziskave poučevanja in učenja TALIS in programa mednarodne primerjave dosežkov učenk in učencev PISA ugotavlja, da so uspešni izobraževalni sistemi tisti, ki spodbujajo vodenje na vseh ravneh in s tem spodbujajo učitelje in ravnatelje ne glede na njihov formalni položaj, da so inovativni v razredu, šoli in sistemu kot celoti. To poglavje predstavlja tri glavne teme mednarodnega srečanja na vrhu o učiteljskem poklicu: vodenje, učiteljevo samoučinkovitost in inovativnost.

ŠOLE ZA UČENCE 21. STOLETJA -

Močni vodje, samozavestni učitelji, inovativni pristopi © OECD 2015

Globalizacija in modernizacija zahtevata od posameznikov in družb velike spremembe. Čeprav se priznava, da je izobraževanje ključno za družbeni in gospodarski napredek, glede na ugotovitve raziskave PISA 2012 v državah OECD skoraj eden od petih petnajstletnikov ne pridobi minimalnih veščin za aktivno vključevanje v družbo in približno enak delež učencev ne dokonča srednje šole. Poleg tega je dvakrat večja verjetnost, da bodo prikrajšani učenci v primerjavi s sovrstniki neuspešni, ker jim osebne ali družbene okoliščine preprečujejo, da bi izkoristili svoje zmožnosti.

Kot je ugotovila raziskava spretnosti odraslih 2012, ki je del programa za mednarodno ocenjevanje kompetenc odraslih PIAAC, slaba bralna in računska pismenost resno omejujeta dostop ljudi do bolj plačanih in zadovoljujočih služb. Nasprotno je v državah z največjim porastom univerzitetnega izobraževanja v zadnjih nekaj desetletjih še vedno opaziti zviševanje zaslužkov za diplomante terciarnega izobraževanja, kar pomeni, da večje število »delavcev z znanjem« ni povzročilo znižanja plač, kakor se je zgodilo pri nizko usposobljenih delavcih. Podatki iz raziskave kažejo, da visoko usposobljeni posamezniki tudi večkrat delajo kot prostovoljci, sebe vidijo kot akterje in ne kot objekte v političnih procesih, so bolj zdravi in bolj zaupajo drugim. Zato je zagotavljanje znanja in spretnosti vsem posameznikom, da se bodo lahko polno vključili v družbo, politična nujnost.

Vse to ima velike posledice za učitelje in vodstva šol ter izobraževalne sisteme. Najnaprednejši izobraževalni sistemi zastavljajo ambiciozne cilje za vse učence. Učitelje opremijo s pedagoškimi veščinami, ki so se izkazale kot učinkovite, in z zadostno avtonomijo, da lahko uporabljajo svojo ustvarjalnost pri določanju, kako se njihovi učenci najbolje učijo.

Uspešni izobraževalni sistemi so tisti, ki spodbujajo vodenje na vseh ravneh in s tem spodbujajo učitelje in ravnatelje ne glede na njihov formalni položaj, da so inovativni v razredu, šoli in sistemu kot celoti. Na mednarodnem srečanju na vrhu o učiteljskem poklicu 2015 so preučevali pogoje v šolah in v izobraževalnih sistemih, ki spodbujajo globlje in bolj sodelovalne oblike vodenja. Udeleženci so razmišljali o vprašanjih, kot so:

- Kako uspešne države spodbujajo in vzpostavljajo sodelovalno vodenje na vseh ravneh v svojih izobraževalnih sistemih?
- Katere strategije (zaposlovanje in zadrževanje, karierno napredovanje, strokovni razvoj in mreže stalnega strokovnega učenja) izobraževalnim sistemom omogočajo spodbujati učitelje, da prevzamejo vloge vodenja?
- Kako lahko posamezni učitelji, njihove zveze in združenja učiteljev pomagajo pri ustvarjanju razmer, ki spodbujajo in podpirajo kolege učitelje kot vodje?

Samoučinkovitost učiteljev, prepričanje v svoje zmožnosti, da naredijo spremembe, je predpogoj za izboljšanje strokovne prakse in dosežkov učencev. Zato so se ministri in vodje zvez odločili, da samoučinkovitost učitelja postavijo za osrednjo točko dnevnega reda mednarodnega srečanja na vrhu o učiteljskem poklicu 2015 in da obravnavajo vprašanja, kot so:

- Kakšne so javne politike glede kariernega napredovanja učiteljev, ocenjevanja dela, nadomestila in strokovnega razvoja, ki prispevajo k večji samoučinkovitosti učiteljev in boljšim učnim dosežkom?
- Kako lahko vlade in učiteljski poklic skupaj zgradijo večjo učinkovitost učiteljev in večjo odgovornost?
- Kateri izobraževalni sistemi so bili najuspešnejši pri doseganju partnerstva v učiteljskem poklicu, da so izboljšali učiteljevo učinkovitost in učenčevo učenje?

Jasno je, da ni dovolj ponuditi samo več enakega izobraževanja. Vrste veščin, ki jih je najlažje učiti in preverjati, je tudi najlažje avtomatizirati, digitalizirati in oddati v zunanje izvajanje. Uspeh ni več, kaj vemo – Google ve vse –, temveč kaj lahko storimo s tistim, kar znamo. Enako pomembno je, da sodobne šole pripravijo učence na življenje in delo v svetu, v katerem bo večina ljudi morala sodelovati z ljudmi, ki imajo drugačne ideje, poglede in vrednote; v svetu, v katerem se morajo ljudje odločiti, kako graditi zaupanje in sodelovati v takih razlikah, pogosto premostiti prostor in čas s tehnologijo; svet, v katerem na posameznika vplivajo zadeve, ki presegajo državne meje.

Eden od najbolj učinkovitih »učiteljev« je neuspeh: inovativnost je pogosto posledica učenja prek neuspeha, ovir in napak. Inovativnost ne samo, da poganja gospodarstva, spremeni lahko tudi učiteljski poklic.

Mednarodno srečanje na vrhu o učiteljskem poklicu je poskušala ugotoviti sestavine uspešne in vzdržne strategije inovativnosti v celotnem sistemu in opredeliti vlogo učiteljskega poklica pri vodenju inovativnosti tako v razredu kot zunaj njega. Ta razprava obravnava vprašanja, kot so:

- Kako lahko izobraževalni sistemi in vlade, ki so zanje odgovorne, premagajo odpor do tveganj, da bi se ukoreninila kultura inovativnosti?
- Kaj spodbuja učitelje k inovativnosti in kaj jih omejuje? Kako bi lahko podprli sposobnost posameznih učiteljev in učiteljskega poklica, da spodbujajo inovativnost? Kakšna je pri tem vloga nove informacijske in komunikacijske tehnologije?
- Kako sistemi in akterji, vključno z vladnimi uradniki in zvezami učiteljev, spodbujajo posamezne inovativne učitelje in prakse poučevanja, ko poskušajo razvijati inovativni učiteljski poklic?

Ta publikacija predstavlja ključne dokaze mednarodne raziskave poučevanja in učenja TALIS in študije OECD o inovativnih učnih okoljih, ki so podlaga srečanja na vrhu. TALIS je največja mednarodna raziskava učiteljev (glej okvir 1.1); začeli so jo leta 2008. Učiteljem in vodjem šol (njihove vloge se ne izključujejo) z vsega sveta daje priložnost, da spregovorijo o svojih izkušnjah. Raziskava se osredotoča na nekatere dejavnike, ki lahko vplivajo na učinkovito poučevanje. Učitelji poročajo o svojem začetnem usposabljanju in dejavnostih strokovnega razvoja, povratnih informacijah o svojem poučevanju, ki jih dobijo, vzdušju v svojih razredih in šolah, zadovoljstvu na delovnem mestu in svojih občutkih glede strokovnih sposobnosti.

Projekt OECD Inovativna učna okolja (ILE) analizira, kako se mladi ljudje učijo. Preučuje pogoje in procese, ki najbolj prispevajo k učenju. ILE z navajanjem konkretnih primerov inovativnih učnih okolij z vsega sveta poskuša obveščati prakso, vodenje in reformo.

Če ni drugače navedeno, so slike in preglednice, ki so citirane, vendar niso vključene v to poročilo, iz *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning* (OECD, 2014), *Innovative Learning Environments* (OECD, 2013a) in *PISA 2012 Results* (OECD, 2013b, 2013c, 2013d, 2013e, 2013f).

Okvir 1.1 Zasnova raziskave TALIS

Mednarodna ciljna populacija: učitelji v drugem obdobju osnovnega izobraževanja in vodje običajnih šol.

Ciljna velikost vzorca: 200 šol na državo, 20 učiteljev in 1 vodja šole v vsaki šoli.

Vzorci šol: reprezentativni vzorci šol in učiteljev v teh šolah.

Ciljna stopnja odgovorov: 75 odstotkov šol v vzorcu, skupaj s 75-odstotno stopnjo odgovorov vseh učiteljev v vzorcu v državi. Šteje se, da je šola odgovorila, če je odgovorilo 50 odstotkov učiteljev v vzorcu.

Vprašalniki: ločeni vprašalniki za učitelje in za vodje šol; za izpolnjevanje je potrebnih 45 do 60 minut.

Način zbiranja podatkov: vprašalniki se izpolnijo na papirju ali na spletu.

Obdobja raziskave: september–december 2012 za države južne poloble in februar–junij 2012 za države severne poloble.

Vir: OECD (2014), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.

LITERATURA IN VIRI

OECD (2014), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.

OECD (2013a), *Innovative Learning Environments*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264203488-en>.

OECD (2013b), *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do (Volume I, Revised edition, February 2014): Student Performance in Mathematics, Reading and Science*, PISA, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208780-en>.

OECD (2013c), *PISA 2012 Results: Excellence through Equity (Volume II): Giving Every Student the Chance to Succeed*, PISA, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201132-en>.

OECD (2013d), *PISA 2012 Results: Ready to Learn (Volume III): Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs*, PISA, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201170-en>.

OECD (2013e), *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful (Volume IV): Resources, Policies and Practices*, PISA, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>.

OECD (2013f), *PISA 2012 Results: Creative Problem Solving (Volume V): Students' Skills in Tackling Real-Life Problems*, PISA, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208070-en>.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

The background of the page features a grayscale photograph of a man in a dark shirt, looking intently at a chalkboard. He is holding a piece of chalk in his right hand, positioned as if about to write. The chalkboard is filled with handwritten text in a non-Latin script. The image is partially obscured by a large, light blue diagonal shape that cuts across the upper right portion of the page.

POGLAVJE 2

**SPODBUJANJE
UČINKOVITEGA
VODENJA ŠOL**



To poglavje obravnava vloge in odgovornosti vodij šol. Na podlagi podatkov mednarodne raziskave poučevanja in učenja TALIS 2013 predstavlja profil današnjih ravnateljev šol – njihovo predhodno izobrazbo ter strokovne naloge, ki jim prinašajo največ zadovoljstva. Poglavje preučuje tudi pomen deljenja vodstvenih odgovornosti (porazdeljenega vodenja) in dajanja napotkov učiteljem (pedagoškega vodenja).

Program mednarodne primerjave dosežkov učenk in učencev PISA kaže, da znaten delež učencev v državah OECD obiskuje šole, ki so zelo avtonomne pri sprejemanju odločitev na različnih področjih. PISA ugotavlja tudi, da uspešni in pravični šolski sistemi običajno dajejo šolam več avtonomije pri oblikovanju in uporabi učnih načrtov in ocenjevanj. V nekaterih državah je glavni odraz šolske avtonomije, da šole razvijajo in prilagajajo učne načrte. V drugih državah se avtonomija odraža pri upravljanju in vodenju posameznih šol, čeprav se v nekaterih primerih izobraževalni sistemi gibljejo v smeri bolj centraliziranega urejanja učnih načrtov in standardov. Poleg vprašanj o avtonomiji se številne šole soočajo z vse večjo raznolikostjo v razredu, z učenci s posebnimi potrebami, veliko stopnjo osipa in relativno visokimi deleži učencev, ki šolo zapustijo brez osnovnega znanja in veščin, potrebnih za udeležbo v vse bolj tekmovalnem globalnem gospodarstvu.

Za soočanje z vsemi temi izzivi šole potrebujejo učinkovite vodje, ki lahko sprejemajo odločitve na podlagi dokazov, izvajajo pedagoško vodenje, ki ga potrebujejo učitelji pri pomoči učencem, da bodo uspešni v šoli, ter ustvarijo sodelovalno šolsko okolje, v katerem učitelji sodelujejo pri odločitvah. Analiza podatkov TALIS kaže, da imajo odnosi v šoli velik vpliv na samoučinkovitost (zaupanje v sposobnost poučevanja) in zadovoljstvo učiteljev na delovnem mestu. V 20 državah so učitelji, ki se strinjajo, da zaposleni v njihovi šoli dobijo priložnost sodelovati pri odločitvah, svojo samoučinkovitost ocenili boljše (OECD, 2014, preglednica 7.8). Glede zadovoljstva na delovnem mestu je bilo opaziti celo enotnejšo in močnejšo povezavo. Možnost sodelovati pri odločanju v šoli je zelo povezana z velikim izboljšanjem zadovoljstva učiteljev na delovnem mestu v vseh državah (OECD, 2014, preglednica 7.9).

V analizi podatkov TALIS so pomembne štiri točke. Prvič, odnosi v šoli so pomembni za samoučinkovitost in zadovoljstvo učiteljev na delovnem mestu. Drugič, vodje šol bi se morali osredotočiti na spodbujanje sodelovalnih odnosov med učitelji in na pozitivne odnose med učitelji in učenci na šoli. Tretjič, vodjem šol, ki zaposlenim omogočajo, da sodelujejo pri odločitvah, se to lahko povrne v obliki večjega zadovoljstva na delovnem mestu. In četrtič, malo dokazov je, da je pedagoško vodenje povezano z večjo samoučinkovitostjo ali zadovoljstvom učiteljev na delovnem mestu.

Okvir 2.1 Spodbujanje vodenja učiteljev v Združenih državah Amerike

Poučevanje za vodenje skupaj vodita ameriško Ministrstvo za izobraževanje in Nacionalni odbor za strokovne standarde poučevanja (*National Board for Professional Teaching Standards*). Ameriški sekretar za izobraževanje Arne Duncan je pobudo naznanil na letni konferenci Poučevanje in učenje marca 2014. Namenjena je izboljšanju dosežkov učencev z razširitvijo priložnosti za vodenje učiteljev – zlasti tistih, ki učiteljem omogočajo, da ostanejo v razredu in v poklicu, ki ga imajo radi.

Od decembra 2014 je Poučevanje za vodenje imelo več regionalnih srečanj na vrhu o vodenju učiteljev, na katerih je bilo v središču pozornosti inovativno delo, ki ga vodijo učitelji v državah, okrožjih in šolah. Cilj srečanj na vrhu je združiti izobraževalce iz vse države, da bi spodbudili napredek v vodenju učiteljev. Izobraževalci so posredovali predloge prek Commit to Lead, spletne skupnosti Poučevanja za vodenje (*Teach to Lead*). Predlogi bi lahko vključevali primerjavo obstoječih programov, ustvarjanje novih programov ali vodenje podpornih politik, ki dajejo učiteljem več priložnosti za vodenje, zlasti ko poučujejo še naprej. Na teh delovnih srečanjih so udeleženci in podporne organizacije vključno s Hope Street Group, Nacionalno mrežo državnih učiteljev leta in Poučevanje plus (National Network of State Teachers of the Year and Teach Plus) izmenjali vire in sodelovali pri pripravi akcijskih načrtov za realizacijo idej glede vodenja. Poleg srečanj na vrhu Commit to Lead omogoča izobraževalec, da sodelujejo pri obetavnih zamislih, ki spodbujajo vodenje učiteljev in obravnavajo pereče težave v izobraževanju.

Sekretar Duncan je poročal o letnem delu in naslednjih korakih na srečanju na vrhu o poučevanju in učenju marca 2015.

Vir: Ameriško Ministrstvo za izobraževanje. 9789264196261-en.

Raziskava TALIS 2018 vsebuje pravo bogastvo informacij o vlogi ravnateljev kot vodij šol. Vsebuje tudi nekaj podatkov o obsegu delitve vodenja v šolah in priložnosti, ki jo imajo učitelji za sodelovanje pri sprejemanju odločitev v šolah. Vendar je večina analize TALIS do sedaj usmerjena na ravnatelje, kar se odraža v tem poglavju.

V raziskavi TALIS 2013 so ugotovili:

- Ravnatelji v državah in gospodarstvih, ki so sodelovali v raziskavi TALIS, imajo zahtevne odgovornosti. Povprečno porabijo ravnatelji 41 odstotkov svojega časa za vodenje človeških in materialnih virov, načrtovanje, poročanje in ravnanje skladno s predpisi.
- V nekaterih državah ravnatelji, ki izkazujejo visoko raven pedagoškega vodenja, večkrat poročajo, da uporabljajo podatke o uspehu in rezultate evalvacije učencev za razvoj izobraževalnih ciljev in programov šole ter da imajo načrt profesionalnega razvoja za svojo šolo.
- Ravnatelji, ki se ukvarjajo več s pedagoškim vodenjem, običajno porabijo več časa za razvoj učnih načrtov in nalog, ki so povezane s poučevanjem; v večini držav je bolj verjetno, da neposredno opazujejo poučevanje v razredu kot del formalnega ocenjevanja učiteljevega dela.
- Ravnatelji, ki poročajo, da je vodenje dobro porazdeljeno, in ki so predvsem pedagoški vodje, so tudi bolj zadovoljni na delovnem mestu; nasprotno pa ravnatelji, ki poročajo o večji obremenjenosti z delom in pomanjkanju delitve dela in odločanja, navajajo manjše zadovoljstvo na delovnem mestu.
- V povprečju imajo v državah, ki so sodelovale v raziskavi TALIS, ravnatelji šol 21 let izkušenj pri poučevanju.
- Ravnatelji v državah in gospodarstvih, ki so sodelovali v raziskavi TALIS, so dobro izobraženi. Večina jih je končala formalno izobraževanje na terciarni ravni, vključno s programi za upravljanje šol, usposabljanjem ravnateljev, pripravo učiteljev in/ali pedagoškim vodenjem.

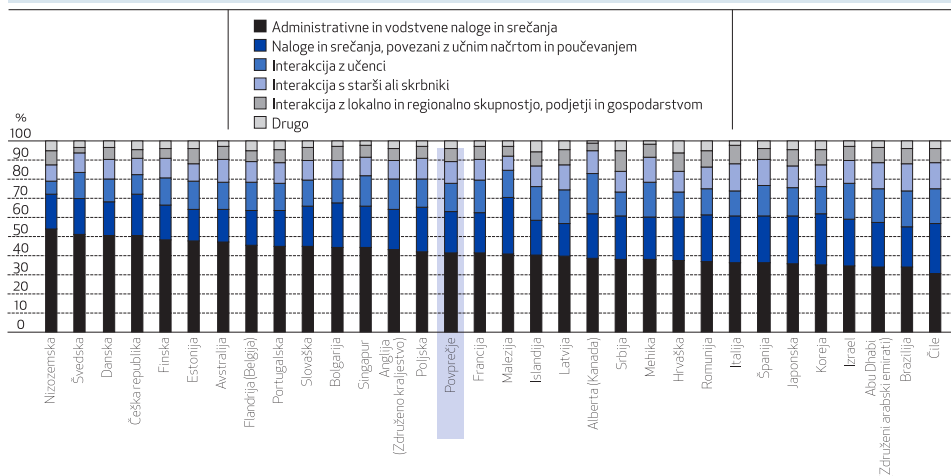
KAJ DELAJO RAVNATELJI

Močan vodja šole vzpostavi ozračje, ki je ugodno za poučevanje in učenje, ter spodbuja podporo skupnosti pri prizadevanjih učiteljev. V številnih državah je zaradi skrbi za izboljšanje dosežkov učencev močno vodenje šol postala prioriteta (Pont idr., 2008; Branch idr., 2013). Literatura o ravnateljevem vodenju je polna primerov, kako ravnatelji lahko izvajajo vodenje, vključno z opredelitvijo ciljev in programov šole (Grissom idr., 2013) ter načrtom profesionalnega razvoja (OECD, 2013), sodelujejo z učitelji pri reševanju disciplinskih težav v razredu (MacNeil in Prater, 1999), opazujejo poučevanje (Veenman idr., 1998), spodbujajo učitelje, da prevzamejo odgovornost za izboljšanje svojega poučevanja in učenja učencev, ter posredujejo informacije o šoli in uspehu učenca staršem ali skrbnikom (Jeynes, 2011).

Slika 2.1

Delovni čas ravnateljev

Povprečni delež časa, ki ga ravnatelji na višji stopnji osnovnega izobraževanja porabijo za posamezne dejavnosti



Države so našteje v padajočem vrstnem redu, na podlagi odstotkov časa, ki ga ravnatelji porabijo za administrativne in vodstvene naloge in srečanja. Vir: OECD, TALIS 2013 Zbirka podatkov, preglednica 3.1.

<http://dx.doi.org/10.1787/888933041231>

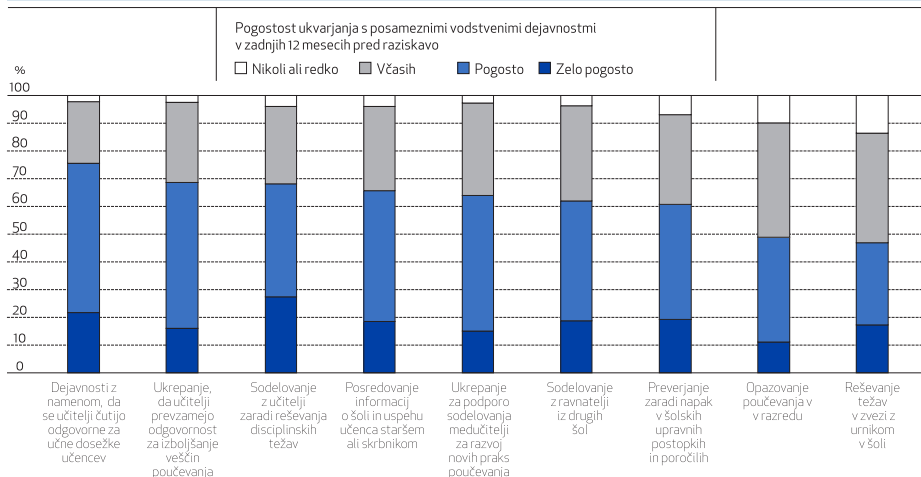
Ravnatelji šol, ki so sodelovali v raziskavi TALIS 2013, so odgovarjali na vprašanje, kako porabijo svoj delovni čas. Kot kaže slika 2.1, so ravnatelji v povprečju poročali, da 41 odstotkov svojega časa namenijo administrativnim in vodstvenim nalogam, 21 odstotkov nalogam in sestankom, povezanim z učnim načrtom in poučevanjem, 15 odstotkov interakciji z učenci, 11 odstotkov interakciji s starši ali skrbniki in 7 odstotkov interakciji z lokalno in regionalno skupnostjo, podjetji in gospodarstvom (OECD, 2014, preglednica 3.1). Čeprav se čas, ki ga ravnatelji porabijo za te naloge, med državami zelo razlikuje, pa slika 2.1 kaže, da ravnatelji v povprečju porabijo skoraj dve tretjini časa za administrativne in vodstvene naloge ter naloge in sestanke, povezane z učnim načrtom in poučevanjem. Čeprav se lahko zdi, da je to glavna naloga šole in odgovornost ravnateljev, pa jim ostane zelo malo časa za druge naloge.

V raziskavi TALIS so ravnatelji odgovarjali na vprašanje o vodstvenih dejavnostih, s katerimi so se ukvarjali v zadnjih 12 mesecih. Slika 2.2 predstavlja delež ravnateljev, ki so poročali, da so se pogosto ukvarjali s posebnimi vodstvenimi dejavnostmi.¹

Slika 2.2

Vodenje ravnateljev

Delež ravnateljev v drugem obdobju osnovnega izobraževanja, ki so poročali, da so se ukvarjali s posameznimi vodstvenimi dejavnostmi, in kako pogosto so to počeli v zadnjih 12 mesecih pred raziskavo



Vodstvene dejavnosti so našteje v padajočem vrstnem redu, na podlagi odstotkov ravnateljev, ki so se pogosto ali zelo pogosto ukvarjali s posebnim vodenjem v zadnjih 12 mesecih pred raziskavo.

Vir: OECD, TALIS 2013 Zbirka podatkov, preglednica 3.2.Web.

<http://dx.doi.org/10.1787/88893304125C>

Med najzahtevnejšimi učiteljevimi odgovornostmi je zagotavljanje delovnega in urejenega okolja, v katerem lahko poučuje in se učenci lahko učijo (glej na primer MacNeil in Prater, 1999). Če so učenci nemirni, učitelj ne more poučevati in učenci se ne morejo učiti. Ugotovitve raziskave PISA kažejo, da je ozračje v razredu tesno povezano z učnimi dosežki.

Sodelovanje med ravnatelji in učitelji pri reševanju disciplinskih težav v razredu se med različnimi državami zelo razlikuje. Malezija in Romunija sta na koncu enega spektra: v teh državah je več kot 90 odstotkov ravnateljev poročalo o pogostem sodelovanju z učitelji pri reševanju disciplinskih težav. Na drugem koncu spektra so Avstralija, Estonija, Islandija, Japonska, Nizozemska in Anglija (Združeno kraljestvo). V teh državah je več kot polovica ravnateljev (58–72 %) poročala, da sodelovanje z učitelji pri reševanju disciplinskih težav ni pogosto (OECD, 2014, preglednica 3.2). Tak vzorec morda odraža razlike v disciplinskih težavah med državami in ne razlik v tem, koliko se ravnatelji posvečajo disciplinskih zadevam.

Ravnatelji lahko poleg tega, da pomagajo pri reševanju disciplinskih težav v razredu, tudi opazujejo poučevanje in na podlagi opazovanj učiteljem dajejo povratne informacije. V povprečju je skoraj polovica (49 %) vodij šol poročala, da redno opazujejo poučevanje v razredu. Podatki iz programa za usposabljanje nizozemskih ravnateljev na področju veščin coachinga avtorjev Veenmana idr. (1998) med drugim kažejo, da je coaching, ki so ga izvajali ravnatelji, pomagal krepiti avtonomijo učiteljev ter omogočil, da učitelji ocenijo učinkovitost svojega poučevanja in načrtujejo izboljšanje. Rezultat boljšega poučevanja je boljše učenje.

Učitelji morajo posodabljati svoje znanje in prakso. Ravnatelji s spodbujanjem učiteljev, da se učijo drug od drugega, učiteljem pomagajo, da posodablajo svoje delo in da bolj sodelujejo z drugimi učitelji na šoli. Ravnatelje so vprašali, kako spodbujajo sodelovanje med učitelji za razvoj novih načinov poučevanja. Kot kaže slika 2.2, v povprečju 64 odstotkov ravnateljev poroča, da to redno počnejo (od 34 % na Japonskem do 98 % v Maleziji) (glej tudi preglednico 3.2.Web). Največji delež ravnateljev (80 do 98 %), ki so poročali, da pogosto spodbujajo tako sodelovanje, je bil v Čilu, Maleziji, Romuniji, Srbiji, na Slovaškem in v Abu Dhabiju (Združeni arabski emirati). Nasprotno pa je več kot polovica ravnateljev iz Danske, Estonije, Japonske, Nizozemske in Flandrije (Belgija) poročala, da nikoli, redko ali samo včasih spodbujajo tako sodelovanje. Zanimivo bi bilo vedeti, ali gre v teh državah samo za pomanjkanje spodbud s strani ravnateljev ali pa to preprosto ni potrebno, ker učitelji na teh šolah že sodelujejo.

Uspeh učencev je odvisen od izkušenj in veščin njihovih učiteljev (Jepsen in Rivkin, 2009; Huang in Moon, 2009; Biniaminov in Glasman, 1983; Veldman in Brophy, 1974). Ravnatelji imajo lahko pomembno vlogo pri zagotavljanju, da učitelji prevzamejo odgovornost za izboljševanje svojih veščin poučevanja. Slika 2.2 kaže, da to v povprečju počne večina ravnateljev (69 %) (OECD, 2014, preglednica 3.2). Ta delež znaša od 39 odstotkov na Japonskem do 95 odstotkov v Maleziji. Največ takšnih ravnateljev je v Bolgariji (88 %), Čilu (88 %), Maleziji (95 %), Romuniji (85 %), Srbiji (82 %), Singapurju (84 %) in Abu Dhabiju (Združeni arabski emirati) (93 %). Več kot polovica ravnateljev s Finske (60 %), Japonske (61 %), Norveške (53 %), Švedske (56 %) in Flandrije (Belgija) (59 %) je navedla, da nikoli, redko ali samo včasih zagotavljajo, da učitelji prevzamejo odgovornost za izboljševanje veščin poučevanja.

Številni ravnatelji učitelje opozarjajo na pomen prevzemanja odgovornosti za to, česa se njihovi učenci naučijo. V povprečju 76 odstotkov ravnateljev poroča, da to redno delajo (od 33 % na Japonskem do 100 % v Maleziji) (OECD, 2014, preglednica 3.2).

Uspeh učencev se poveča, če prizadevanja učiteljev dopolnjuje podpora staršev (Jeynes, 2011). Starši imajo pomembno vlogo pri podpori šole in uspehu svojih otrok; če pa želijo biti uspešni pri tem, morajo imeti točne informacije iz šole in o šoli. Ravnatelj je v nekaterih državah odgovoren za posredovanje informacij o šoli in uspehu učencev staršem ali skrbnikom. Kot kaže slika 2.2, v povprečju dve tretjini ravnateljev pogosto posreduje take informacije.

Ugotavljanje in popravljanje napak v administrativnih postopkih ali poročilih ter reševanje težav s šolskim urnikom sta dve od številnih administrativnih nalog, ki jih opravljajo ravnatelji. V povprečju je 61 odstotkov ravnateljev odgovorilo, da pogosto preverjajo šolske administrativne postopke in poročila, da ne bi vsebovali napak. V povprečju je malo manj kot polovica ravnateljev (47 %) povedalo, da pogosto rešujejo težave z urnikom. Vse te administrativne naloge so pomembne, vendar v nekaterih državah ravnatelji nimajo tega bremena. Zanimivo bi bilo vedeti, kako so v teh državah te naloge razdeljene med druge zaposlene v šoli.

Ravnatelji se preko sodelovanja lahko drug od drugega učijo in se podpirajo. V povprečju je 62 odstotkov ravnateljev poročalo, da pogosto sodelujejo s kolegi iz drugih šol (OECD, 2014, preglednica 3.2). Večina ravnateljev na Finskem (82 %), v Maleziji (89 %), na Nizozemskem, (86 %), v Romuniji (87 %) in Srbiji (96 %) je poročala, da pogosto sodelujejo z ravnatelji iz drugih šol. Nasprotno pa velik delež ravnateljev v Braziliji (10 %), Čilu (18 %), Izraelu (8 %) in Španiji (9 %) poroča, da nikoli ne sodelujejo z ravnatelji iz drugih šol ali pa je tako sodelovanje redko.

DELITEV ODGOVORNOSTI

Ravnatelji so vedno bolj odgovorni tudi za tako različne naloge, kot so imenovanje, zaposlovanje, suspendiranje in odpuščanje učiteljev, določanje razdelitve sredstev šole, odobravanje sprejema učencev, določanje disciplinske in ocenjevalne politike šole in določanje, katere programe, vsebine programov ter vire za poučevanje ponuja šola.

Prav zato ker je delo ravnateljev postalo tako kompleksno, bi bilo treba nekatere od teh odgovornosti deliti z drugimi, tako v okviru šole kot zunaj nje (Schleicher, 2012). Kot kaže TALIS, učitelji poročajo o večji samoučinkovitosti in zadovoljstvu na delovnem mestu, če imajo priložnost sodelovati pri odločanju v šoli.

TALIS je izračunal odstotek ravnateljev, ki imajo veliko odgovornosti in ki so tudi poročali, da nekatere od teh delijo z drugimi (OECD, 2014, preglednica 3.4). Ko ravnatelj poroča, da je odgovornost za naloge deli z drugimi, to pomeni, da ravnatelj in drugi člani vodstva šole ter učitelji, ki niso člani vodstva šole, upravnega odbora ali lokalnega ali državnega organa, sodelujejo pri odločanju.

Podatki razkrivajo, da so v obsegu, v katerem ravnatelji delijo odgovornost za različne naloge, med državami velike razlike (OECD, 2014, preglednica 3.4). Na primer 75 odstotkov ali več ravnateljev na Hrvaškem, Danskem in Nizozemskem je poročalo, da delijo odgovornost za imenovanje učiteljev, medtem ko je bil ta odstotek v Bolgariji, Franciji, na Japonskem, v Koreji, Maleziji in Mehiki 20 odstotkov ali manj (povprečje vseh držav je 39 %). Več kot polovica ravnateljev na Hrvaškem, Danskem, Nizozemskem, v Srbiji in Angliji (Združeno kraljestvo) je poročalo, da delijo odgovornost za odpuščanje ali suspendiranje učiteljev, medtem ko je v Bolgariji, na Češkem, v Franciji, na Japonskem, v Koreji, Maleziji, Mehiki, na Poljskem, v Španiji in na Švedskem to navajalo samo 20 ali manj odstotkov ravnateljev (povprečje vseh držav je 29 %). Veliko manjši delež ravnateljev je poročalo, da delijo odgovornost za določanje plač in plačnih lestvic učiteljev (povprečno 14 %) ali za določanje zviševanja plač učiteljev (povprečno 18 %). Samo v Latviji in Angliji (Združenem kraljestvu) je več kot polovica ravnateljev navedlo, da delijo odgovornost za določanje plač in plačnih lestvic učiteljev. Podobno je samo v Estoniji, Latviji in Angliji (Združenem kraljestvu) več kot polovica ravnateljev poročalo, da delijo odgovornost za določanje zviševanja plač učiteljev.

V povprečju je skoraj polovica (47 %) ravnateljev poročala, da delijo odgovornost za odločanje o razporejanju proračuna v šoli. V Čilu, Koreji, Mehiki, Romuniji in Abu Dhabiju (Združeni arabski emirati) pa je tako poročal manj kot eden od štirih ravnateljev. Nasprotno so na Danskem in v Latviji več kot trije od štirih ravnateljev poročali, da delijo to odgovornost.

Na splošno je večina ravnateljev poročala, da delijo odgovornost glede politike discipline učencev (povprečno 61 %) in ocenjevanja (povprečno 52 %). Številni ravnatelji so poročali, da delijo odgovornost pri nalogah, povezanih z izbiro učnih gradiv, ki se uporabljajo (45 %), določanju vsebine programa (35 %) in odločanju, katere programe ponuja šola (52 %).

Razlike v obsegu delitve določenih odgovornosti verjetno odražajo politični kontekst, v katerem delajo ravnatelji, in osebne odločitve ravnateljev o poverjanju odgovornosti. Šole so lahko na nekaterih področjih avtonomne, na drugih pa ne. V nekaterih okoljih lahko učitelje na primer imenuje ravnatelj, plače in zvišanja plač pa lahko določajo kolektivne pogodbe, ki so izpogajane zunaj šol.

Več kot vsak tretji ravnatelj (37 %) je poročal, da deli odgovornost za sprejemanje učencev v šolo. To je zlasti pogosto na Nizozemskem, kjer je tako poročalo 80 odstotkov ravnateljev, na Japonskem, v Koreji, Maleziji, na Poljskem in Švedskem pa manj kot 20 odstotkov ravnateljev.

Porazdeljeno vodenje

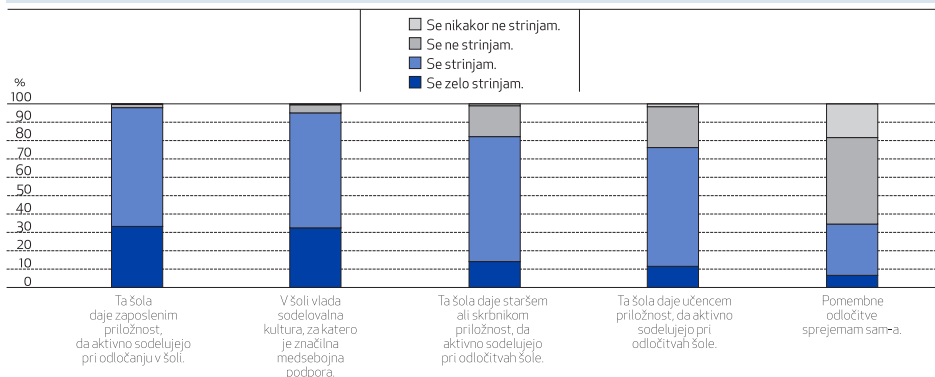
V raziskavi TALIS 2013 so poleg vprašanj o nalogah, ki jih ravnatelji lahko delijo s kolegi oziroma jih ne, ravnatelje spraševali tudi, ali v šoli pri sprejemanju odločitev vlada sodelovalna kultura. Ko šolske odločitve ne vključujejo samo ravnatelja, ampak tudi druge, ki niso na delovnem mestu ravnatelja, vključno s člani vodstva šole, pomočniki ravnateljev in učitelji, to lahko imenujemo porazdeljeno vodenje ali porazdeljeno odločanje (glej na primer Harris, 2008; Harris, 2012; Leithwood idr., 2009; Smylie idr., 2007).

Slika 2.3 prikazuje, kako so se ravnatelji odzvali na trditve, ki opisujejo sodelovalno kulturo na njihovih šolah (nekateri so bile uporabljene za izdelavo indeksa porazdeljenega vodenja; glej okvir 2.2 spodaj). Povprečno se je v državah in gospodarstvih, ki so sodelovali v TALIS, več kot devet od desetih ravnateljev strinjalo, da je v njihovih šolah prisotna sodelovalna kultura, za katero je značilna medsebojna podpora, ali da šola zaposlenim daje možnost, da sodelujejo pri sprejemanju odločitev. Podobno je samo vsak tretji ravnatelj navedel, da pomembne odločitve sprejema sam. To pomeni, da je v večini šol v državah in gospodarstvih, ki sodelujejo v TALIS, po navedbah vodij šol prisotnega nekaj porazdeljenega vodenja pri sprejemanju odločitev.

Slika 2.3

Odločitve v šoli in sodelovalna kultura šole

Delež ravnateljev na višji stopnji osnovnega izobraževanja glede strinjanja s trditvami o svoji šoli



Postavke so našteje v padajočem vrstnem redu na podlagi odstotkov ravnateljev, ki se strinjajo ali zelo strinjajo s trditvami o svoji šoli. Vir: OECD, TALIS 2013 Žbirka podatkov, preglednica 3.35 Web.

<http://dx.doi.org/10.1787/888933041288>

Okvir 2.2 Opis indeksa ravnateljevega porazdeljenega vodenja

V raziskavi TALIS so zaradi merjenja porazdeljenega vodenja ravnatelje vprašali, kako se oziroma se ne strinjajo s temi trditvami o odgovornostih odločanja v svoji šoli:

- Ta šola daje zaposlenim priložnost, da aktivno sodelujejo pri odločitvah šole.
- Ta šola daje staršem ali skrbnikom priložnost, da aktivno sodelujejo pri odločitvah šole.
- Ta šola daje učencem priložnost, da aktivno sodelujejo pri odločitvah šole.

Vir: OECD (2014), TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.

Raziskava TALIS ugotavlja skladno povezanost med porazdeljenim vodenjem in vzdušjem v šoli. Ravnateljii iz 23 držav so poročali, da uporabljajo več porazdeljenega vodenja, ko delajo v šolah z dobrim vzdušjem, za katerega so značilne medsebojna podpora sodelavcev, odprtost in sodelovanje (OECD, 2014, preglednica 3.7). Delitev odgovornosti odločanja je verjetno v takem vzdušju lažja ali pa nasprotno lahko pomaga pri razvoju takega vzdušja; podatki raziskave TALIS ne nakazujejo smeri tega odnosa. Poleg tega je nekaj več kot polovica (17) držav, ki so poročale o več porazdeljenega vodenja, poročalo tudi o večjem zadovoljstvu na delovnem mestu (OECD, 2014, preglednica 3.19). Če vlade – in ravnateljii sami – želijo, da so ravnateljii bolj zadovoljni na delovnem mestu, bi morebiti lahko spodbujale več porazdelitve vodenja v šolah.

Podatki raziskave TALIS potrjujejo, da ravnateljjevanje zajema širok razpon kompleksnih nalog in odgovornosti. Primerjava podatkov iz različnih držav kaže, da je obseg ravnateljjeve udeležbe v različnih administrativnih in vodstvenih dejavnostih zelo različen, kar je posledica izbire, okoliščin ali oblasti. Vendar pa večina ravnateljev v večini držav razvija izobraževalne cilje in programe šole; v nekaterih državah to delajo vsi ravnateljii. Manjši delež – ki pa je v nekaterih državah kljub temu znaten – pripravlja načrte strokovnega razvoja svojih šol. Pri teh prizadevanjih ravnateljii pomagajo vse več podatkov, ki so na voljo o uspehu učencev in evalvaciji. V različnih državah je različen tudi obseg, v katerem ravnateljii delijo odgovornost za naloge ali odločitve. To je odvisno tudi od narave posebnih nalog ali odločitev. Podatke raziskave TALIS bi lahko uporabili za podporo razvoju standardov za poklic in kot pomoč pri ugotavljanju, kakšne vrste začetnega usposabljanja ali dejavnosti strokovnega razvoja bi bodoči in sedanji ravnateljii potrebovali.

DOLOČANJE CILJEV, PROGRAMOV IN NAČRTOV PROFESIONALNEGA RAZVOJA ŠOLE

Večja razpoložljivost in dostopnost do podatkov o uspehu šol in učencev zahtevata vedno večjo odgovornost šol (Vanhoof idr., 2014). Danes so ravnateljii bolj kot kadarkoli prej odgovorni za razvoj izobraževalnih ciljev in programov šole in tudi zato, da uporabljajo podatke o uspehu učencev in rezultate evalvacij za razvoj teh ciljev in programov.

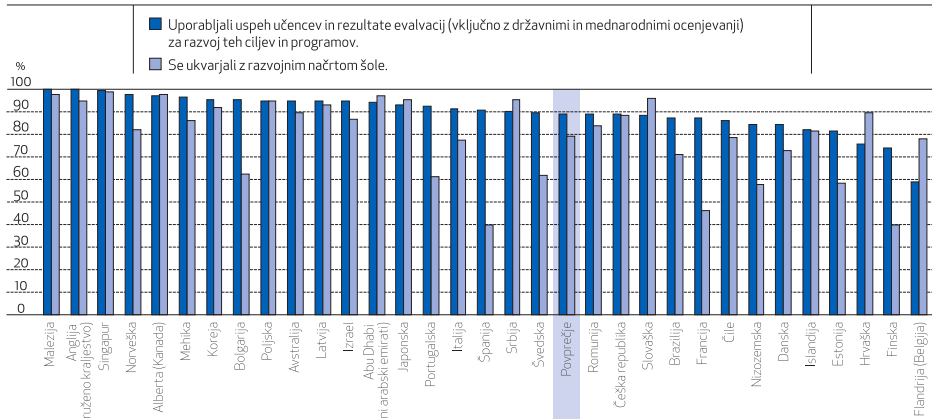
Podatki o vključevanju ravnateljev v dejavnosti, povezane z načrti razvoja šole, so na sliki 2.4 (OECD, 2014, preglednica 3.3). V povprečju je skoraj devet od desetih ravnateljev iz držav in gospodarstev, ki so sodelovali v TALIS, poročalo, da uporabljajo uspeh učencev in rezultate evalvacij ter državna in mednarodna ocenjevanja za razvoj izobraževalnih ciljev in programov šole.

Ravnateljii so poleg razvijanja ciljev in programov šole bolj odgovorni tudi za oblikovanje načrtov profesionalnega razvoja za svojo šolo. Čeprav je razvoj tega načrta pomemben vidik ravnateljjevega dela, pa je delež ravnateljev, ki so poročali, da pripravljajo tak načrt (79 %), v povprečju skoraj deset odstotnih točk nižji od deleža ravnateljev, ki so poročali, da uporabljajo uspeh učencev in rezultate evalvacij za razvoj izobraževalnih ciljev in programov šole. Slika 2.4 kaže, da je tak vzorec prisoten v večini držav.

Slika 2.4

Sodelovanje ravnateljev pri razvojnem načrtovanju šole

Delež ravnateljev na višji stopnji osnovnega izobraževanja, ki so poročali, da so se v zadnjih 12 mesecih pred raziskavo ukvarjali s posameznimi dejavnostmi, povezanimi z načrtom razvoja šole



Države so razvrščene v padajočem vrstnem redu na podlagi odstotka ravnateljev, ki so uporabili uspeh učencev in rezultate evalvacij, vključno z državnimi in mednarodnimi ocenjevanji, za razvoj izobraževalnih ciljev in programov.

Vir: OECD, TALIS 2013 Zbirka podatkov, preglednica 3.3.

<http://dx.doi.org/10.1787/888933041269>

USMERJANJE ŠOLE IN PODPORA UČITELJEM: PEDAGOŠKO VODENJE

Šole imajo številne odgovornosti, med katerimi je najpomembnejša ta, da učencem dajo znanje in naravnost, ki ju potrebujejo za prevzem odgovornosti, ko bodo odrasli državljani. Čeprav je bilo izboljševanje dosežkov učencev vedno pomemben cilj šolanja, pa je sedaj to še bolj pomembno, ker morajo odrasli danes delovati v globalnem gospodarstvu. Pedagoško vodenje je razvidno iz večine dela, ki ga ravnatelji opravljajo, vključno z zagotavljanjem, da so cilji šole dobro formulirani, da je šolsko okolje varno in spodbuja učenje, da so prizadevanja učiteljev usmerjena na poučevanje in izboljševanje lastne prakse. Okvir 2.3 opisuje, kako raziskava TALIS meri pedagoško vodenje.

Okvir 2.3 Opis indeksa pedagoškega vodenja

V raziskavi TALIS so za merjenje pedagoškega vodenja ravnatelji prosili, naj navedejo, kako pogosto so se v zadnjih dvanajstih mesecih pred raziskavo ukvarjali s posameznimi dejavnostmi. Možni odgovori so bili od »nikoli ali redko« do »zelo pogosto«.

- Sprejel-a sem določene ukrepe v podporo sodelovanju med učitelji zaradi razvoja novih načinov poučevanja.
- Sprejela sem določene ukrepe, da bi zagotovil-a, da učitelji prevzamejo odgovornost za izboljševanje svojih veščin poučevanja.
- Sprejela sem določene ukrepe, da bi zagotovil-a, da se učitelji čutijo odgovorne za učne dosežke svojih učencev.

Vir: OECD (2014), TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning.

<http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>

Od ravnateljev se zahteva, da usmerjajo šolo in zagotovijo, da ocenjevanje učiteljev prispeva k njihovi učinkovitosti. Ravnatelji to svojo odgovornost deloma lahko izpolnijo tako, da uporabljajo podatke o uspehu učencev in rezultate evalvacij za razvoj izobraževalnih ciljev in programov in da razvijajo načrt profesionalnega razvoja v šoli. Pri prvem gre za določanje, na kaj se šola osredotoča, in za uskladitev programov s temi cilji, pri drugi pa za zagotavljanje, da zaposleni s izvajanjem programov šole te cilje lahko tudi dosežejo.

Ravnatelji lahko tudi zagotovijo, da smiselno ocenjujejo učitelje. V šestih državah so ravnatelji, ki so poročali o visoki ravni pedagoškega vodenja, pogostejše navajali, da uporabljajo uspeh učencev in rezultate evalvacij za razvoj izobraževalnih ciljev in programov šole (OECD, 2014, preglednica 3.16). Podobno so v 13 državah ravnatelji, ki so poročali o visoki ravni pedagoškega vodenja, pogostejše navajali, da razvijajo načrt profesionalnega razvoja za svojo šolo. Poleg tega so v Avstraliji, na Danskem, v Izraelu, na Nizozemskem, Švedskem in v Flandriji (Belgija) ravnatelji, ki so poročali o visoki ravni pedagoškega vodenja, pogostejše navajali, da porabijo več časa za učni načrt in naloge, povezane s poučevanjem (OECD, 2014, preglednica 3.17). V 20 državah so ravnatelji, ki so poročali o višjih ravneh pedagoškega vodenja, pogostejše navajali, da neposredno opazujejo poučevanje v razredu kot del formalnega ocenjevanja učiteljevega dela (OECD, 2014, preglednica 3.16). To kaže, da so ravnatelji, ki so poročali o višjih ravneh pedagoškega vodenja, navajali tudi, da porabijo več časa za naloge, ki so neposredno povezane s poučevanjem, z učenjem in razvojem praks svojih učiteljev.

Podatki TALIS kažejo, da je pedagoško vodenje povezano z nekaterimi ukrepi, ki sledijo ocenjevanju učiteljev. Ravnatelji lahko po oceni učiteljevega dela sprejmejo številne ukrepe, vključno z načrtom profesionalnega razvoja, imenovanjem mentorja ali nalaganjem negativnih kazni.

V devetih državah so ravnatelji, ki so poročali o višjih ravneh pedagoškega vodenja, pogostejše navajali, da po ocenjevanju učitelja izdelajo načrt razvoja ali izboljšav (OECD, 2014, preglednica 3.16). Podobno je v desetih državah povezava med pedagoškim vodenjem in imenovanjem mentorja za pomoč učitelju prinesla pozitivno izboljšanje.

Zdi se, da pedagoško vodenje ni povezano nalaganjem negativnih kazni po ocenjevanju učitelja, kot je zmanjšanje učiteljeve plače. Samo v petih državah je pedagoško vodenje povezano z možnostjo, da se po ocenjevanju učitelja spremeni odgovornost učiteljevega dela (OECD, 2014, preglednica 3.16).

V šestih državah so višje ravni pedagoškega vodenja povezane s spremembo verjetnosti napredovanja, potem ko je učitelj ocenjen. Samo v Bolgariji, Maleziji in Španiji so ravnatelji, ki so poročali o višjih ravneh pedagoškega vodenja, pogostejše navajali odpuščanje učiteljev ali neobnovev pogodb po ocenjevanju učitelja; v Čilu je bilo opaženo obratno (OECD, 2014, preglednica 3.16).

Pedagoško vodenje in vzdušje v šoli

V večini držav in gospodarstev, ki so sodelovali v raziskavi TALIS, večina učiteljev dela v okoljih, kjer prevladuje pozitivno vzdušje. Podatki iz vprašalnikov za ravnatelje kažejo, da imajo tudi ravnatelji podoben glede vzdušja. TALIS preučuje odnos med pedagoškim vodenjem in poročili ravnateljev o tem, kateri dejavniki prispevajo k vzdušju v šoli, kot so na primer pomanjkanje virov (materialnih in kadrovskih), prestopništvo, stopnja medsebojnega spoštovanja ter delež administrativnega in podpornega osebja (OECD, 2014, preglednica 3.18).

V 17 državah so ravnatelji, ki so poročali o višjih ravneh pedagoškega vodenja, pogostejše navajali, da delajo v šolah s pozitivnim vzdušjem, za katero je značilno močno medsebojno spoštovanje. Kot je bilo že navedeno, lahko to pomeni bodisi, da je pedagoško vodenje zaradi kulture medsebojnega spoštovanja, ki obstaja na šoli, lažje, ali pa da pedagoško vodenje, ki ga izvajajo ravnatelji, spodbuja kulturo medsebojnega spoštovanja. V obeh primerih ima šola koristi. Druge preučevane spremenljivke vzdušja v šoli nimajo konsistentne povezave s pedagoškim vodenjem ravnateljev.

DELOVNE IZKUŠNJE RAVNATELJEV

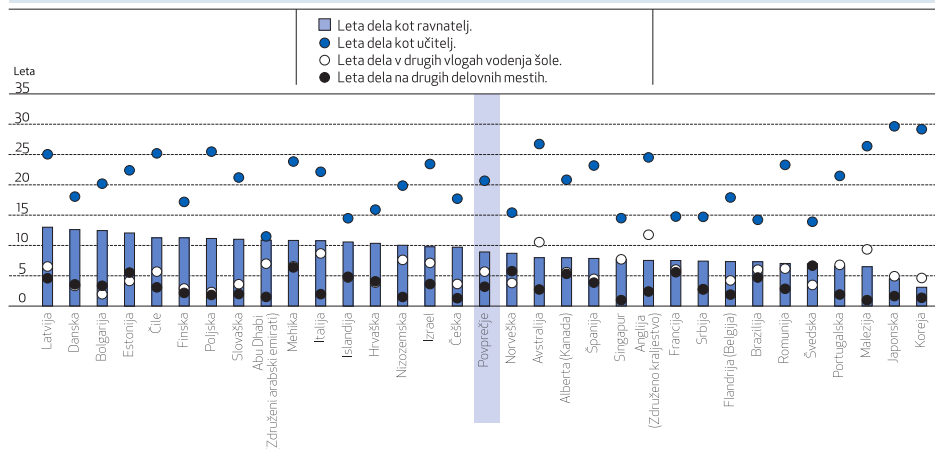
Ne glede na raven ali vrsto izobraževanja, ki ga je obiskoval ravnatelj, včasih ni dragocenejšega od izkušenj. Nobeno formalno izobraževanje jih ne more pripraviti na okoliščine, s katerimi se lahko srečujejo v šoli. Prav te izkušnje pa lahko oblikujejo ravnateljeva vedenja in dejanja.

Slika 2.5 vsebuje podatke o delovnih izkušnjah ravnateljev, preden so postali ravnatelji (OECD, 2014, preglednica 3.12). Podatki kažejo, da imajo v državah in gospodarstvih TALIS ravnateljki šol povprečno 9 let izkušenj z ravnateljevanjem, od treh let v Koreji do 13 let na Danskem in v Latviji. Primerjalno veliki deleži ravnateljev v Koreji (47 %) in na Portugalskem (39 %) imajo manj kot tri leta izkušenj v tej vlogi. Na drugem koncu spektra so Bolgarija, Čile in Italija, kjer ima približno eden od petih ravnateljev več kot dvajsetletne izkušnje z ravnateljevanjem.

Slika 2.5

Delovne izkušnje ravnateljev

Odstotek ravnateljev na višji stopnji osnovnega izobraževanja glede na povprečje let izkušenj v vsaki vlogi



Države so našteve v padajočem vrstnem redu, na podlagi let delovnih izkušenj kot ravnatelj. Vir: OECD, TALIS 2013 Zbirka podatkov, preglednica 3.12.

<http://dx.doi.org/10.1787/888933041269>

Ravnateljki v svoje vodenje prinašajo različne predhodne izkušnje, vključno z delom v drugih vlogah vodenja šol, delom učitelja ter izkušnjami na drugih delovnih mestih. V povprečju so ravnateljki višje stopnje osnovnega izobraževanja 6 let delali v drugih vlogah vodenja, in sicer od 2 let v Bolgariji in na Poljskem do 12 let v Angliji (Združeno kraljestvo). Podatki TALIS potrjujejo, da se ravnateljke izkušnje običajno gradijo na podlagi tistih, ki so jih pridobili kot učitelji. V povprečju imajo ravnateljki šol 21 let izkušenj pri poučevanju.

Tako vodenje kot poučevanje sta zahtevni vlogi, in obveznosti poučevanja ravnateljev so v različnih državah zelo različne (OECD, 2014, preglednica 3.13). Na enem koncu spektra je devet držav, v katerih so ravnateljki v več kot 90 % zaposleni za polni delovni čas (90 % njihovega časa) kot ravnateljki in nimajo učne obveznosti. Na drugem koncu pa so Bolgarija, Češka, Malezija in Slovaška, kjer 90 ali več odstotkov ravnateljev za polni delovni čas mora usklajevati svoje delo ravnatelja in učitelja. Čeprav imajo ravnateljki, ki delajo tudi kot učitelji, številne dodatne naloge, pa ohranjanje nekaterih odgovornosti poučevanja pomeni, da ostajajo bližje osnovnemu poklicu šole.

Ti ravnateljki lahko ohranjajo tesnejše odnose z učenci – in verjetno tudi z učitelji – in lahko tudi preizkusijo nekatera načela, za katera se zavzemajo na širši ravni šole.

PROFESIONALNI RAZVOJ RAVNATELJEV

Uporaba specializiranega znanja je eden od zaščitnih znakov profesionalnosti (Goode, 1969; Larson, 1977; Epstein in Hundert, 2002; Gerrard, 2012). Ravnatelji kot strokovnjaki potrjujejo svojo potrebo po razvoju drugih veščin in se takih dejavnosti aktivno udeležujejo. Slika 2.6 prikazuje podatke o odstotku ravnateljev, ki so v zadnjih 12 mesecih pred raziskavo sodelovali v strokovnih mrežah, mentorskih ali raziskovalnih dejavnostih, na seminarjih, konferencah, senčenju ali v drugih dejavnostih profesionalnega razvoja (OECD, 2014, preglednica 3.14). V povprečju so ravnatelji iz držav in gospodarstev, ki so sodelovali v raziskavi TALIS, 20 dni sodelovali v strokovnih mrežah, mentorskih ali raziskovalnih dejavnostih, 13 dni na seminarjih, konferencah ali senčenju in 10 dni v drugih vrstah dejavnosti profesionalnega razvoja.

Slika 2.6

Nedavni profesionalni razvoj ravnateljev

Stopnje udeležbe in povprečno število dni profesionalnega razvoja, ki so se ga ravnatelji višje stopnje osnovnega izobraževanja udeležili v 12 mesecih pred raziskavo

	Odstotek ravnateljev, ki so se udeležili naslednjih dejavnosti profesionalnega razvoja v zadnjih 12 mesecih pred raziskavo	Povprečno število dni udeležbe udeležencev
Odstotek ravnateljev, ki so se udeležili seminarjev, konferenc ali senčenja	83%	13
Odstotek ravnateljev, ki so sodelovali v strokovnih mrežah, mentorskih ali raziskovalnih dejavnostih	51%	20
Odstotek ravnateljev, ki so sodelovali v drugih vrstah dejavnosti profesionalnega razvoja	34%	10

S Postavke so našteve v padajočem vrstnem redu na podlagi deleža ravnateljev, ki so v zadnjih 12 mesecih pred raziskavo sodelovali v dejavnostih strokovnega razvoja.
Vir: OECD, TALIS 2013 Zbirka podatkov, preglednica 3.14. source: OECD, TALIS 2013 Database, Table 3.14.

<http://dx.doi.org/10.1787/888933041269>

Zaradi prizadevanj za izboljšanje šole strokovnjaki v izobraževanju vse več sodelujejo v dejavnostih sodelovalnega strokovnega učenja, v okviru katerih skupaj preučujejo svojo prakso in pridobivajo nove izkušnje (DuFour, 2004). Deleži ravnateljev v državah in gospodarstvih, ki so sodelovali v raziskavi TALIS, ki so v zadnjih 12 mesecih pred raziskavo sodelovali v strokovnih mrežah, mentorskih ali raziskovalnih dejavnostih, in povprečno število dni udeležbe pa je zelo različno. Malo ravnateljev na Češkem (28 %), Portugalskem (11 %), v Romuniji (29 %), Srbiji (21 %) in Španiji (28 %) je poročalo, da so v zadnjih 12 mesecih sodelovali v strokovnih mrežah, mentorskih ali raziskovalnih dejavnostih, medtem ko je bil delež takih ravnateljev v Avstraliji (84 %), na Nizozemskem (87 %) in v Singapurju (93 %) velik.

Tudi čas, porabljen za te dejavnosti, se zelo razlikuje. V 11 državah so ravnatelji za take dejavnosti na primer porabili manj kot 10 dni. Vendar pa delež ravnateljev v teh 11 državah, ki so sodelovali v takih dejavnostih – tudi za kratek čas – sega od 42 odstotkov na Švedskem do 84 odstotkov v Avstraliji.

Avstralija je zanimiv primer, kako bi lahko razvili standarde za vlogo ravnatelja, ki bi upoštevali temeljne cilje šolanja in kulturni kontekst, v katerem poteka. (okvir 2.4). Sprejetje takih standardov bi lahko sčasoma pomagalo dvigniti status ravnatelja in pomagalo oblikovati smernice za pripravo, ravnanje in profesionalni razvoj ravnateljev.

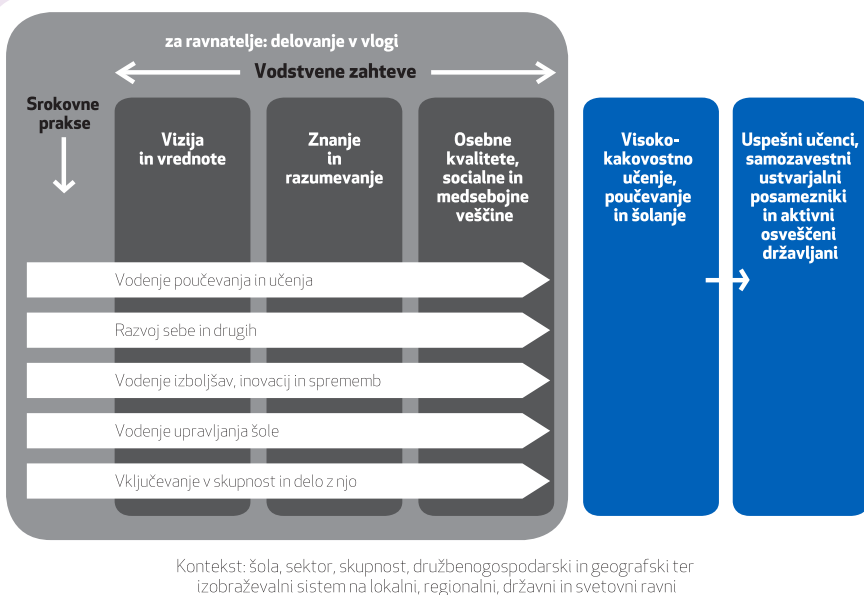
. Odstotek ravnateljev, ki so sodelovali na seminarjih, konferencah ali pri senčenju, sega od 54 % v Franciji do 99 % v Singapurju. Za ostale oblike profesionalnega razvoja se giblje odstotek od 15 % v Bolgariji do 58 % v Maleziji. Povprečno število dni udeležbe pri vsaki dejavnosti je bilo skromno, od povprečno 4 dni (Francija) do 37 dni (Brazilija) na seminarjih, konferencah ali senčenju ter od 4 dni (Avstralija, Hrvaška, Finska, Japonska in Anglija (Združeno kraljestvo) do 37 dni (Mehika) za vrste dejavnosti profesionalnega razvoja. Čeprav se spodbuja profesionalni razvoj tako za vodje šol kot za učitelje, je 37 dni odsotnosti vsako leto zaradi obiskovanja

Okvir 2.4 Avstralski pristop k vodenju šol in nacionalni strokovni standardi za ravnatelje

Avstralski inštitut za poučevanje in vodenje šol je bil ustanovljen leta 2010 z namenom spodbujati odličnost pri poučevanju in vodenju šol. Kot javna neodvisna ustanova, ki jo podpira ministrstvo za izobraževanje, ima nalogo razvijati in ohranjati nacionalne strokovne standarde za poučevanje in vodenje šol, izvajati dogovorjeni sistem nacionalne akreditacije učiteljev na podlagi teh standardov ter podpirati strokovni razvoj učiteljev in vodij šol.

Nacionalni strokovni standardi za ravnatelje, ki so bili uvedeni julija 2011, temeljijo na treh zahtevah za vodenje: vizija in vrednote, znanje in razumevanje ter osebne kvalitete, socialne in komunikacijske veščine. Odražajo se na petih področjih strokovne prakse: vodenje procesov poučevanja in učenja, razvoj sebe in drugih, vodenje izboljšav, inovacij in sprememb, upravljanje šole ter vključevanje v skupnost in delo z njo.

Odličnost pri vodenju šole



Vir: Prirejeno po podatkih avstralskega inštituta za poučevanje in vodenje šol (2011).

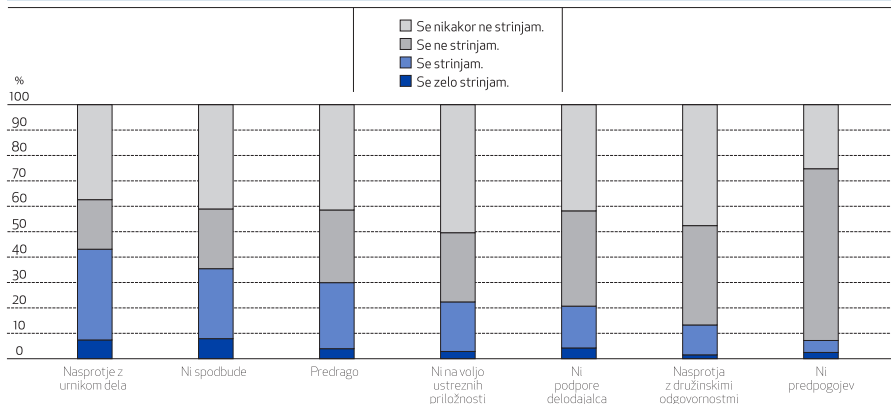
Sodelovanje v dejavnostih strokovnega razvoja je odvisno od različnih dejavnikov, vključno s tem, koliko je na voljo priložnosti, ki se zdijo ustrezne, z razpoložljivim časom in drugimi viri, ki o na voljo. Odvisno je tudi od podpore delodajalcev in od usposobljenosti izvajalcev, da so vse te priložnosti koristne za udeležence. Na sliki 2.7 so prikazane ovire pri udeleževanju v dejavnostih profesionalnega razvoja, o katerih so poročali ravnatelji.

V 13 državah se je več kot polovica vodij šol strinjala, da je njihov urnik dela v nasprotju s priložnostmi za profesionalni razvoj; v Avstraliji, na Japonskem, v Koreji, na Švedskem in v Alberti (Kanada) se je več kot 60 odstotkov vodij šol strinjalo s to trditvijo. V povprečju je 43 odstotkov ravnateljev vseh sodelujočih držav in gospodarstev poročalo, da jim »nasprotje z urnikom dela« preprečuje udeležbo pri dejavnostih profesionalnega razvoja, 13 odstotkov pa jih je poročalo, da jim udeležbo preprečujejo »nasprotja z družinskimi obveznostmi.«

Slika 2.7

Ovire za udeležbo ravnateljev pri profesionalnem razvoju

Odstotek ravnateljev višje stopnje osnovnega izobraževanja glede na ovire za udeležbo pri profesionalnem razvoju



Postavke so navedene v padajočem vrstnem redu glede na odstotek ravnateljev višje stopnje osnovnega izobraževanja, ki se zelo strinjajo ali strinjajo, da določena postavka pomeni oviro za udeležbo pri profesionalnem razvoju.

Vir: OECD, TALIS 2013 Zbirka podatkov, preglednici 3.15 in 3.15.Web.

<http://dx.doi.org/10.1787/888933041402>

Vključevanje ravnateljev v dejavnosti profesionalnega razvoja kažejo, kako ravnatelji in tisti, ki jih zaposlujejo, vrednotijo ohranjanje in razvoj strokovnega znanja. Kot je bilo že navedeno, je zato, ker ravnatelji lahko vplivajo na uspeh učencev, izboljšanje vodenja šole bolj pomembno kot izboljšanje prakse posameznega učitelja (Branch idr., 2013). Zato je pomembno spodbujati zanimanje in priložnosti za nenehni profesionalni razvoj ravnateljev ter odstraniti osebne in strokovne ovire za udeležbo pri teh dejavnostih.

ZADOVOLJSTVO RAVNATELJEV NA DELOVNEM MESTU

V raziskavi TALIS so merili dva vidika, povezana z zadovoljstvom ravnateljev na delovnem mestu: zadovoljstvo s trenutnim delovnim okoljem in zadovoljstvo s poklicem. Ker sta oba vidika zelo povezana, je bila analiza opravljena z merjenjem celotnega zadovoljstva ravnateljev na delovnem mestu, v katerem sta združena oba vidika. V okviru 2.5 je opisano, kako raziskava TALIS meri zadovoljstvo na delovnem mestu.

Na sliki 2.8 je prikazano zadovoljstvo ravnateljev na delovnem mestu po državah, in kot je opisano v okviru 2.5, so odgovori razdeljeni glede na zadovoljstvo ravnateljev s poklicem in primerjavi z zadovoljstvom s trenutnim delovnim okoljem (glej tudi OECD, 2014, preglednica 3.26.Web). Zanimivo je, da je med državami več razlik pri tem, kako ravnatelji doživljajo svoj poklic, kot pri zadovoljstvu s šolo. Približno devet od desetih ravnateljev je na splošno zadovoljnih s svojo službo in so na splošno zadovoljni z delovnim okoljem na šoli. Na vprašanje o poklicu ravnatelja jih je več kot 80 % v vseh državah odgovorilo, da so zadovoljni, da so izbrali tak poklic, in da ne obžalujejo, da so postali ravnatelji.

Analiza podatkov iz raziskave TALIS kaže tudi na razmerje med pedagoškim vodenjem in porazdeljenim vodenjem ter zadovoljstvom ravnateljev na delovnem mestu (OECD, 2014, preglednica 3.19). V 20 državah so ravnatelji, ki so poročali o visoki ravni pedagoškega vodenja, pogostejše navajali, da so bolj zadovoljni na delovnem mestu, v 17 državah pa so ravnatelji, ki so

poročali o visoki ravni porazdeljenega vodenja, pogosteje navajali, da so bolj zadovoljni na delovnem mestu. S pomočjo multiple regresijske analize so bili analizirani dodatni dejavniki, ki vplivajo na zadovoljstvo ravnateljev na delovnem mestu, pri čemer je bilo zadovoljstvo

ravnateljev na delovnem mestu odvisna spremenljivka, podatki o demografskem (OECD, 2014, preglednica 3.20) in šolskem okolju (OECD, 2014, preglednica 3.21) pa neodvisni spremenljivki.

Okvir 2.5 Opis indeksov zadovoljstva ravnateljev na delovnem mestu

V raziskavi TALIS so merili dva vidika, povezana z zadovoljstvom ravnateljev na delovnem mestu: zadovoljstvo s trenutnim delovnim okoljem in zadovoljstvo s poklicem. Ravnatelji so bili posebej naprošeni, da označijo, kako zelo se strinjajo ali ne strinjajo s trditvami o svojem poklicu. Odgovori so bili od »se nikakor ne strinjam« do »se zelo strinjam«.

Prvi vidik (zadovoljstvo s trenutnim delovnim okoljem) so merili z naslednjimi trditvami:

- Rad delam v tej šoli.
- Mojo šolo bi priporočil kot dober kraj za delo.
- Zadovoljen sem s svojim delom v tej šoli.
- Na splošno sem zadovoljen s svojo službo.

Drugi vidik (zadovoljstvo s poklicem) so merili z naslednjimi trditvami:

- Prednosti tega poklica je bistveno več kot slabosti.
- Če bi se še enkrat odločal, bi spet izbral isti poklic/delovno mesto.
- Žal mi je, da sem se odločil postati ravnatelj.

Ker sta oba vidika zadovoljstva na delovnem mestu zelo povezana in se mogoče prekrivata (glej OECD, 2014, preglednica 3.37; Web), v analizi niso uporabljali ločeno rezultatov zadovoljstva na delovnem mestu.

Vir: OECD (2014), TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.

Raziskava TALIS preučuje odnos med zadovoljstvom na delovnem mestu in značilnostmi šole, kot so kraj šole, vrsta šole (javna/zasebna, vir financiranja), velikost šole (število zaposlenih in število učencev) ter sestava učencev (odstotek učencev z maternim jezikom, ki ni jezik poučevanja, odstotek učencev s posebnimi potrebami in odstotek učencev iz družbeno in ekonomsko prikrajšanih družin) (OECD, 2014, preglednica 3.21). Čeprav v večini držav te spremenljivke niso povezane z zadovoljstvom na delovnem mestu, pa se je v nekaterih državah pokazala povezanost. V Estoniji, Alberti (Kanada) in Angliji (Združeno kraljestvo) ravnatelji, ki delajo v šolah z večjim odstotkom učencev s posebnimi potrebami, običajno poročajo o manjšem zadovoljstvu na delovnem mestu, v Avstraliji in na Češkem pa je obratno. V Avstraliji so ravnatelji, ki delajo v šolah z večjim odstotkom učencev iz prikrajšanih družin, običajno poročali o manjšem zadovoljstvu na delovnem mestu. Oblikovalci politike v teh državah bi morebiti lahko razmislili o podpori, ki jo zagotavljajo ravnateljem v zahtevnejših šolah.

Opravljen je bila tudi analiza odnosa med zadovoljstvom na delovnem mestu in poročili ravnateljev o pomanjkanju virov (materialnih in kadrovskih), prestopništvu v šoli, stopnji medsebojnega spoštovanja ter deležu administrativnega in podpornega osebja v šoli (OECD, 2014, preglednica 3.22). Ugotovljeno je bilo, da je z zadovoljstvom ravnateljev na delovnem mestu najbolj povezana raven medsebojnega spoštovanja. Medsebojno spoštovanje pozitivno vpliva na zadovoljstvo ravnateljev na delovnem mestu v državah in gospodarstvih, ki so sodelovali v raziskavi TALIS, razen na Islandiji, Švedskem in v Latviji. To pomeni, da so ravnatelji običajno bolj zadovoljni na delovnem mestu, če na šoli vlada visoka raven medsebojnega spoštovanja. Če upoštevamo, da je eden od petih ali celo eden od dveh ravnateljev navajal pomanjkanje sredstev v šoli, je zanimivo, da v številnih državah te potrebe niso povezane z zadovoljstvom ravnateljev na delovnem mestu.

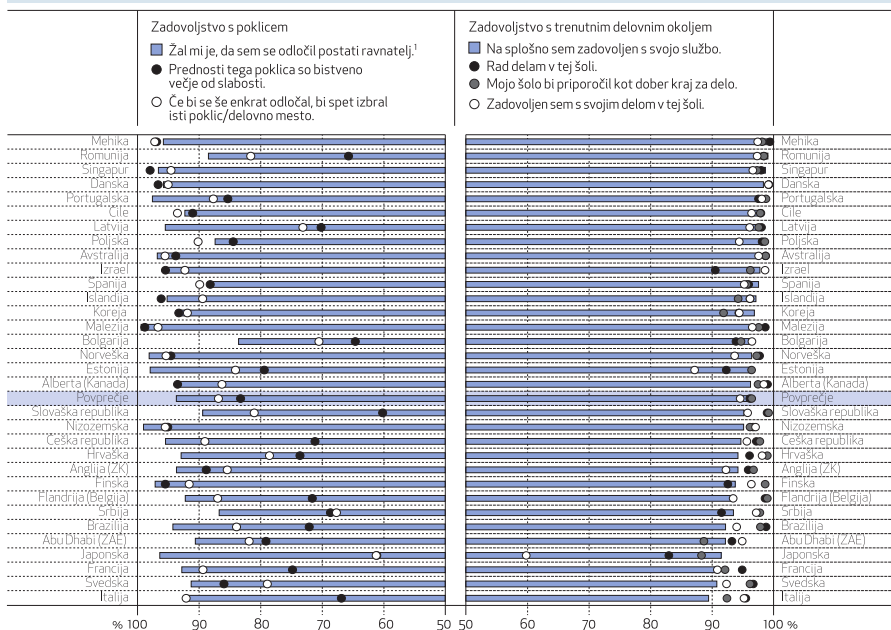
Ti podatki omogočajo nadaljnje preučevanje odnosa med zadovoljstvom ravnateljev na delovnem mestu in devetimi možnimi ovirami ravnateljeve učinkovitosti (OECD, 2014, preglednica 3.23). Te ovire so nezadosten proračun šole in virov, vladni predpisi in politika, odsotnost učiteljev, premajhna vključenost staršev, plačni sistem učiteljev, ki temelji na karieri, premalo možnosti in podpore za profesionalni razvoj ravnateljev, premalo možnosti in podpore za profesionalni razvoj učiteljev, preveč dela in velika odgovornost, premalo delitve odgovornosti z drugimi zaposlenimi na šoli.

Dejavnik, ki je najpogostejše povezan z zadovoljstvom ravnateljev na delovnem mestu, je obseg dela in odgovornosti. V 14 državah so ravnatelji, ki so kot oviro za učinkovitost navedli veliko dela, poročali tudi o manjšem zadovoljstvu na delovnem mestu. V devetih državah so ravnatelji, ki so navajali manj porazdeljenega vodenja med drugimi zaposlenimi v šoli, poročali tudi o manjšem zadovoljstvu na delovnem mestu.

Slika 2.8

Zadovoljstvo ravnateljev na delovnem mestu

Odstotek ravnateljev višje stopnje osnovnega izobraževanja, ki se strinjajo ali zelo strinjajo z navedenimi trditvami



¹ Za trditve »Zal mi je, da sem se odločil postati ravnatelj« zaradi narave vprašanja odstotek vključuje ravnatelje, ki so odgovorili »Se nikakor ne strinjam« ali »Se ne strinjam«.

Države so naštet v padajočem vrstnem redu na podlagi odstotkov ravnateljev, ki se strinjajo ali zelo strinjajo, da so na splošno zadovoljni s svojo službo.

Vir: OECD, TALIS 2013 Zbirka podatkov, preglednica 3.26 Web.

<http://dx.doi.org/10.1787/888933041421>

Malo je dejavnikov, ki so v vseh državah dosledno povezani z zadovoljstvom ravnateljev na delovnem mestu. Eden od njih je raven medsebojnega zaupanja v šoli. Ni presenetljivo, da je najpogostejši dejavnik, ki vpliva na zadovoljstvo na delovnem mestu, količina dela. Težko je zagotovo trditi, kateri drugi dejavniki so najmočnejše povezani z zadovoljstvom na delovnem mestu, ker na primer večji delež učencev iz prikrajsanih družin ali učencev s posebnimi potrebami za nekatere pomeni večje zadovoljstvo na delovnem mestu, za nekatere pa manjše. Nadaljnja raziskava razlogov za tako neskladje bi morda razkrila pomembne razlike v podpori, ki jo imajo ravnatelji v tako zahtevnih okoliščinah.

KDO SO DANAŠNJI VODJE ŠOL

Kdo so posamezniki, ki prevzamejo odgovornost za tako obsežne in pomembne naloge? Kakšno formalno pripravo in izkušnje imajo? Kaj delajo za rast in razvoj svoje strokovne prakse? Države lahko boljše razumejo vrzeli v veščinah ali izkušnjah, če bolje poznajo ozadje, veščine in izkušnje vodij šol ter preučijo njihove naloge.

Starost in spol ravnateljev

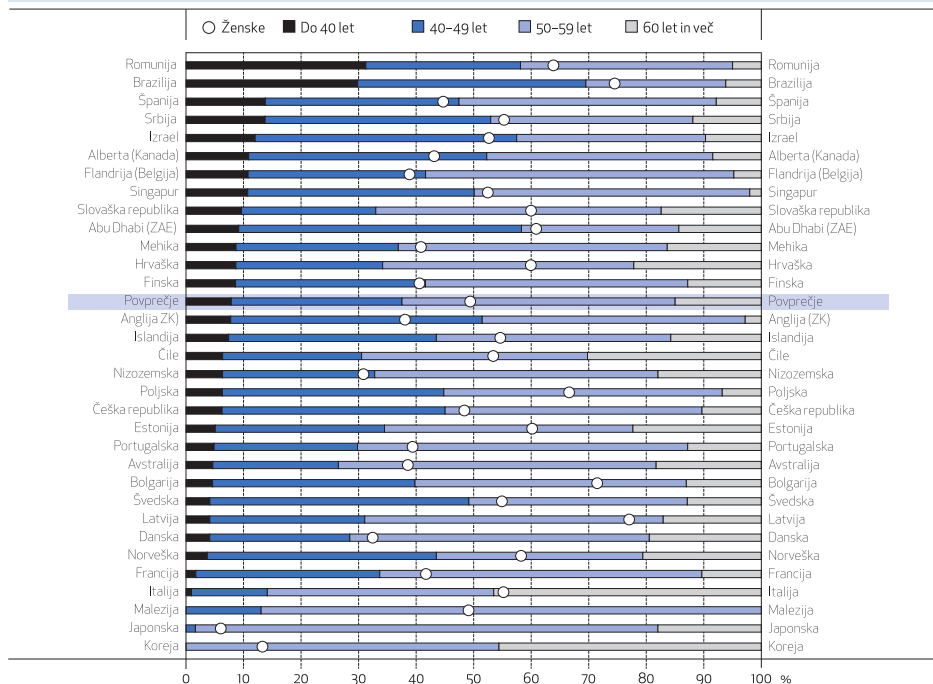
V večini držav je profil ravnateljev šol dokaj dosleden (slika 2.9). Čeprav so ravnatelji pogosto nekdanji učitelji – v povprečju je v državah in gospodarstvih, sodelujočih v raziskavi TALIS, 68 odstotkov učiteljev žensk –, je delež ravnateljic na splošno manjši od deleža ravnateljev. Med državami so velike razlike v začetnem usposabljanju ravnateljev in poznejšem razvoju strokovnih veščin.

V nekaterih državah je veliko ravnateljev poročalo, da niso bili deležni nobene priprave ali da je bila priprava na prevzem vloge vodje šole majhna ali šibka. Poleg tega je v številnih državah zaradi pomanjkanja priložnosti, zanimanja, časa, predpogojev ali spodbud malo ravnateljev sodelovalo v strokovnih mrežah, mentorstvu ali raziskovalnih dejavnostih. Ravnatelji so porabili relativno malo časa za udeležbo na seminarjih in konferencah ali za senčenje. Zaradi pomena vodenja šol bi se države zagotovo morale bolj osredotočiti na pripravo bodočih ravnateljev in na stalni strokovni razvoj ravnateljev, ki so že imenovani.

Slika 2.9

Ravnatelji po spolu in starosti

Odstotek ravnateljic višje stopnje osnovnega izobraževanja in starost ravnateljev



Države so našteve v padajočem vrstnem redu na podlagi odstotka ravnateljev, mlajših od 40 let.

Vir: OECD, TALIS 2013 Zbirka podatkov, preglednica 3.8.

<http://dx.doi.org/10.1787/888933041307>

Formalna izobrazba ravnateljev

Enako kot vplivata kakovost priprave in ravnanje učiteljev na znanje in veščine, ki jih učenci pridobijo med šolanjem, je kakovost šol v državi odvisna od priprave in ravnanja vodij šol. Branch idr. (2013) menijo, da je zato, ker ravnatelji lahko vplivajo na uspeh učencev v šoli, izboljšanje kakovosti vodenja šole pomembnejše kot izboljšanje prakse posameznega učitelja.

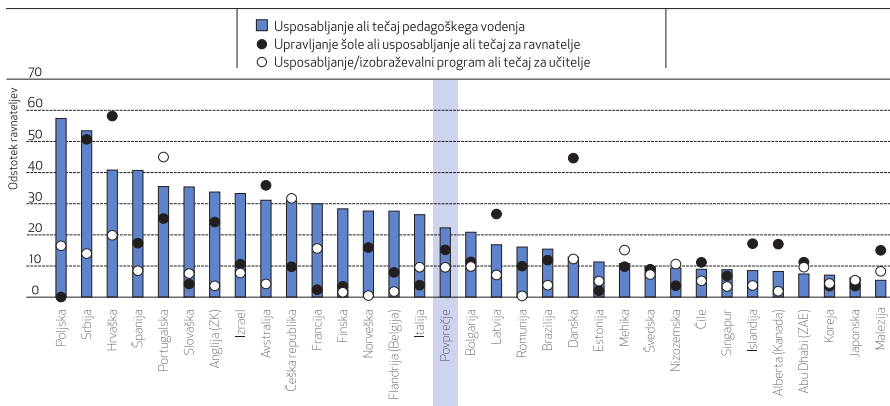
Zaradi zahtevnosti vloge in dejstva, da ravnatelji običajno svojo poklicno pot začnejo kot učitelji, ni presenetljivo, da ima večina ravnateljev (v povprečju 92 %) visokošolsko izobrazbo (ISCED 5A, ki običajno pomeni diplomino ali magisterij univerze ali podobne ustanove) (OECD, 2014, preglednica 3.9). V nekaterih državah ima relativno velik delež ravnateljev opravljen krajši, praktično naravnani visokošolski program (ISCED 5B): Čile (25 %), Hrvaška (18 %), Francija (13 %) in Flandrija (Belgija) (40 %).

V raziskavi TALIS 2013 so vodje šol prosili, naj poročajo o tem, koliko so vključeni v upravljanje šole ali v programe in seminarje za usposabljanje ravnateljev, v programe in seminarje za pripravo učiteljev in v usposabljanje ali seminarje za pedagoško vodenje (OECD, 2014, preglednica 3.10). Čeprav bi lahko predpostavljali, da priprava ravnateljev vključuje te vrste programov ali seminarjev, pa je presenetljivo velik delež vodij šol v posameznih državah poročalo, da njihova priprava tega ni vključevala (kot je prikazano na sliki 2.10).

Slika 2.10

Elementi, ki niso vključeni v formalno izobraževanje ravnateljev

Odstotek ravnateljev višje stopnje osnovnega izobraževanja, ki poročajo, da posamezni elementi niso bili vključeni v njihovo formalno izobraževanje



Države so našteve v padajočem vrstnem redu na podlagi odstotka ravnateljev, ki v formalnem izobraževanju niso bili deležni usposabljanja ali tečaja pedagoškega vodenja.

Vir: OECD, TALIS 2013 Zbirka podatkov, preglednica 3.10.

<http://dx.doi.org/10.1787/888933041326>

Povprečno je v državah in gospodarstvih, ki so sodelovali v TALIS, vsak četrti ravnatelj poročal, da se je, preden je postal ravnatelj, udeležil programa ali seminarja za upravljanje šole, 37 % jih je poročalo, da so se takega programa udeležili po tem, ko so bili imenovani na delovno mesto; 22 % se jih je take priprave udeležilo, preden so prevzeli delovno mesto, in s pripravo nadaljevalo po imenovanju za ravnatelja. Na Hrvaškem in v Srbiji pa je vsaj polovica ravnateljev poročala, da se nikoli niso udeležili programa ali seminarja za upravljanje šole ali usposabljanja za ravnatelja.

Okvir 2.6 Primer usposabljanja za vodenje šol na Danskem

Danska uvaja »poskusni« tečaj za tiste, ki želijo postati vodje šol. Danski učitelji, ki želijo postati vodje, lahko dobijo vpogled v različne vidike vodje šol na »poskusnem« usposabljanju, ki ga izvajajo lokalna šolska okrožja ali občine. Udeleženci se udeležijo enega ali več modulov v programu Diplome za vodenje v izobraževanju. Usposabljanje obsega teoretične naloge, študije primerov, osebno razmišljanje, razprave z mentorjem o kariernih priložnostih, osebne prednosti, področja razvoja in mreženje. Udeleženci morajo izpeljati projekt na svoji šoli. Tisti, ki želijo nadaljevati, se lahko udeležijo dvoletnega usposabljanja v programu Diplome iz vodenja, ki vključuje seminarje o gospodarstvu, osebnem vodenju, coachingu, izvajanju strategije, upravljanju sprememb in reševanju težav. Program vodi Center za razvoj vodenja šol, organizira pa ga Usposabljanje in razvoj lokalnih oblasti Danske, ki je center za usposabljanje in razvoj za vse občine in regije v državi.

Vir: Moos, L. (2011), *Educating Danish school leaders to meet new expectations*

Podatki kažejo, da se ravnateljji najpogosteje kot pripravo na vodenje udeležijo programov usposabljanja ali izobraževanja učiteljev (OECD, 2014, preglednica 3.10). Večina ravnateljev se teh programov udeleži, preden postanejo ravnateljji. Precejšen delež posameznikov se udeleži nekaj formalne priprave za učitelje, preden prevzamejo vlogo ravnatelja (8 %) ali pa preden sprejmejo to delovno mesto in po tem (18 %), vendar pa je 32 odstotkov ravnateljev na Češkem in 45 odstotkov ravnateljev na Portugalskem poročalo, da se nikoli niso udeležili programa ali tečaja usposabljanja učiteljev.

Priprava ravnateljev običajno vključuje programe s področja pedagoškega vodenja. Povprečno je 24 odstotkov ravnateljev poročalo, da so se take priprave udeležili, preden so prevzeli delovno mesto ravnatelja, 31 odstotkov jih je poročalo, da so se takega programa udeležili po tem, ko so bili imenovani na delovno mesto, 23 odstotkov se jih je take priprave udeležilo, preden so prevzeli delovno mesto, s pripravo pa so nadaljevali po imenovanju za ravnatelja. Vendar pa je več kot polovica ravnateljev na Poljskem in v Srbiji poročala, da se nikoli niso udeležili take priprave.

Raziskava TALIS meri tudi raven ali intenzivnost usposabljanja za vodenje, ki so se ga ravnateljji udeležili med svojim formalnim izobraževanjem. Slika 2.11 prikazuje odstotek ravnateljev, ki so poročali, da v času njihovega formalnega izobraževanja usposabljanja za vodenje ni bilo, da ga je bilo malo, povprečno ali veliko (OECD, 2014, preglednica 3.11). Raven usposabljanja s področja vodenja se meri z indeksom usposabljanja s področja vodenja, ki je pojasnjen v okviru 2.7.

Okvir 2.7 Izdelava indeksa usposabljanja s področja vodenja

Indeks usposabljanja s področja vodenja, prikazan v preglednici 3.11, je bil izdelan na podlagi vprašanja, ali je ravnateljjevo formalno izobraževanje vključevalo naslednje elemente in ali je bilo to pred prevzemom ravnateljjevega mesta ali po njem:

- program ali seminar iz upravljanja šole ali usposabljanje ali seminar za ravnatelje,
- usposabljanje/izobraževalni program ali seminar za učitelje,
- usposabljanje ali seminar iz pedagoškega vodenja.

Odgovor »nikoli« je imel oznako nič (0), odgovori, da je usposabljanje potekalo »pred«, »po« ali »pred in po« pa oznako ena (1). Oznake vsakega anketiranca so bile seštete in tako so nastale kategorije:

0 (nobenega usposabljanja),

- 1 (malo usposabljanja s področja vodenja),
- 2 (povprečno usposabljanje s področja vodenja),
- 3 (veliko usposabljanja s področja vodenja).

Vir: OECD (2014), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.

Okvir 2.8 Izbira in usposabljanje vodij šol v Singapurju

Ker v Singapurju želijo zagotoviti, da bi imeli najboljše vodje šol, neprestano ocenjujejo potencial mladih učiteljev za vodenje in jim dajejo priložnosti za razvoj njihovih vodstvenih zmožnosti. Bodoči vodje šol so izbrani izmed uspešnih učiteljev, ki že delujejo v izobraževalnem sistemu. Vsa vodstvena delovna mesta v izobraževanju so del strukture poklicne poti učiteljev. Potencialni vodje šol lahko sodelujejo v odborih, napredujejo na vodstvena delovna mesta na srednji ravni (npr. vodja oddelka) ali za določeno obdobje delajo na ministrstvu.

Uspešni potencialni vodje šol so na podlagi pogovorov in simulacij vodenja izbrani za obiskovanje programa upravljanja in vodenja v šolah na singapurskem Nacionalnem inštitutu za izobraževanje. Tisti, ki želijo postati vodje šol, lahko potem, ko so sprejeti, obiskujejo štirimesečno usposabljanje s področja vodenja. Tisti, ki želijo postati pomočniki ravnateljev, obiskujejo šestmesečni program Vodje v izobraževanju. V obeh programih so kandidati v času usposabljanja plačani. Vsako leto je za usposabljanje s področja vodenja izbranih samo 35 oseb.

Izkušenejši vodje šol mentorirajo nedavno imenovane vodje; kot del singapurske strategije neprestanih izboljšav so ravnatelji občasno premeščeni na druge šole. Izkušeni vodje šol lahko postanejo šolski nadzorniki, kar je prvi korak v vodstveni vlogi na ravni sistema.

Vir: Mourshed, M., C. Chijioke in M. Barber (2010), *How the world's most improved school systems keep getting better*, McKinsey and Company.

Več kot 80 odstotkov udeležencev v Čilu, Estoniji, na Japonskem, v Koreji, na Nizozemskem in v Singapurju je poročalo, da so kot del svojega formalnega izobraževanja imeli veliko priprav s področja vodenja. Ravnateljev, ki so poročali, da so imeli veliko priprav za vodenje, je bilo manj na Hrvaškem (32 %), Danskem (43 %), Poljskem (41 %), Portugalskem (40 %) in v Srbiji (36 %), vključno s številnimi ravnatelji, ki so poročali, da med formalnim izobraževanjem niso imeli nobenih priprav za vodenje ali za ravnatelje.

Okvir 2.9 Programi za vodenje na Finskem in Norveškem

Finska je leta 2010 začela izvajati program v 76 izobraževalnih omrežjih z namenom preoblikovati model razvoja vodenja šol v državi. Glavni cilj programa je, da bi šole prevzele večjo odgovornost za razvoj zaposlenih in pri tem upoštevati potrebe posameznikov in šole oziroma njenih zaposlenih. Učiteljem tako daje tudi možnost, da izdelajo in izvajajo svoj program profesionalnega razvoja. V začetku je bil program namenjen vodjem šol, učiteljem, starejšim od 55 let, in osebam, ki se v zadnjih letih niso udeleževale dejavnosti profesionalnega razvoja. Program spodbuja sodelovanje in uporabo inovativnih učnih metod in umešča profesionalni razvoj v okvir šole.

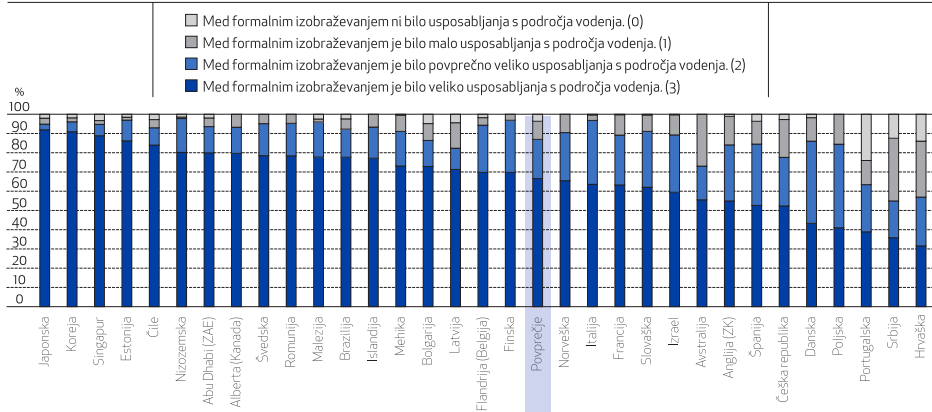
Leta 2009 so norveške osrednje oblasti uvedle nov dvoletni program za razvoj veščin pedagoškega vodenja za ravnatelje šol. Program zajema učenčeve učne izide in okolje, poslovanje, sodelovanje in organizacijo, usmerjanje učiteljev, razvoj in spremembe ter identiteto vodenja. Na začetku je bil namenjen novim ravnateljem šol z manj kot dvema letoma izkušenj, bo pa ponujen tudi izkušenejšim vodjem.

Vir: Hamalainen, K., K. Hamalainen in J. Kangasniemi (2011), *2011 Annual Conference of the Association for Teacher Education in Europe*, 24.–28. avgust 2011; 12. december 2011, Osaava verme, 3. julij 2011, <http://kti.jyu.fi/kti/verme/osaavaverme>; in OECD (2011).

Slika 2.11

Formalno izobraževanje ravnateljev, vključno z usposabljanjem za vodenje

Delež ravnateljev višje stopnje osnovnega izobraževanja, ki so poročali, da so se med formalnim izobraževanjem udeležili usposabljanja s področja vodenja



¹ Indeks usposabljanja s področja vodenja je bil izdelan iz naslednjih spremenljivk: 1) program ali seminar o upravljanju šole ali usposabljanja za ravnatelje, 2) usposabljanje/izobraževalni program ali seminar za učitelje in 3) usposabljanje ali seminar s področja pedagoškega vodenja. Odgovor »nikoli« je imel oznako nič (0), odgovori, da je usposabljanje potekalo »pred«, »po« ali »pred in po«, pa oznako ena (1). Oznake vsakega anketiranca so bile sešete in tako so nastale kategorije: 0 (brez usposabljanja), 1 (malo usposabljanja za vodenje), 2 (povprečno veliko usposabljanja za vodenje) in 3 (veliko usposabljanja za vodenje). Države so našteje v padajočem vrstnem redu na podlagi odstotka ravnateljev, ki so bili v formalnem izobraževanju deležni veliko usposabljanja s področja vodenja.

Vir: OECD, TALIS 2013 Zbirka podatkov, preglednica 3.11.

<http://dx.doi.org/10.1787/888933041345>

Čeprav imajo je različne poti do odličnosti v pripravi ravnateljev dobre strani, pa bi oblikovalci politike morali pri njihovi pripravi pregledati vzorčne programe. Študija vzorčnih programov za razvoj močnih vodij, ki jo je opravil Stanford Educational Leadership Institute, je ugotovila, da imajo nekatere skupne lastnosti (okvir 2.10).

Okvir 2.10 Značilnosti vzorčnih programov za vodenje

Po naročilu Wallace Foundation so na Stanford Educational Leadership Institute opravili študijo, v kateri so preučili osem vzorčnih programov, namenjenih usposabljanju vodij v izobraževanju. Namenjeni so bodisi ravnateljem bodisi tistim, ki želijo to postati. Za vse t.i. vzorčne programe začetne priprave je bilo značilno:

- celovit in skladen učni načrt, usklajen s strokovnimi standardi,
- filozofija in izobraževalni program, ki sta izrecno osredotočena na pedagoško vodenje in izboljšanje šol,
- poučevanje, usmerjeno na udeležence, ki povezuje teorijo in prakso in spodbuja razmišljanje,
- predavatelji, ki dobro poznajo svoje področje in imajo izkušnje iz vodenja šol,
- profesionalna podpora v skupinah udeležencev ter formalizirano mentorstvo in svetovanje, ki ga izvajajo ravnatelji strokovnjaki,
- strog in ciljno usmerjen izbor udeležencev, da so udeleženci usposabljanja učitelji, ki imajo potencial za vodenje,
- dobro organizirano pripravništvo iz poslovođenja pod vodstvom izkušenih ravnateljev.

Vir: Darling-Hammond idr. (2007).

POSLEDICE POLITIKE

Težko si je predstavljati, da ima posameznik strokovno znanje in izkušnje na vseh področjih, potrebno za uspešno vodenje šole, zlasti zato, ker se nekateri šolski sistemi neprestano spreminjajo in šole postajajo bolj neodvisne. Vodje šol morajo biti vizionarji, ki lahko navdihujejo, motivirajo in razvijajo svoje sodelavce. Zelo dobro morajo poznati najnovejše prakse poučevanja, učenja in ocenjevanja, biti morajo občutljivi in spretni vodje človeških virov, ki znajo dati zaposlenim take povratne informacije, da spodbujajo rast. Poleg tega mora biti sodobni ravnatelj sposoben združiti starše, deležnike skupnosti, učence in učitelje ter oblikovati skupnost, ki se zavzema za dobrobit učencev šole. V nekaterih primerih morajo biti tudi izkušeni poslovneži, ki znajo ustvarjalno uporabljati vire šole za dosego najsmotnejših in najučinkovitejših ciljev. Države morajo razmisliti, kako usposabljanje in razvijati ljudi, da bodo uspešni v tej zahtevni vlogi; vodje šol morajo sami najti pravo ravnovesje med različnimi odgovornostmi, ki jih imajo.

Omogočiti, da imajo učitelji svojo vlogo pri odločanju na ravni šole

Vodenje učiteljev je pomembno zaradi različnih razlogov. V vseh državah in gospodarstvih, ki so sodelovali v TALIS, so učitelji, ki so poročali, da so imeli možnost sodelovati pri odločitvah v šoli, poročali tudi o večjem zadovoljstvu na delovnem mestu; v večini držav so ti učitelji poročali tudi o večjem zaupanju v svojo sposobnost poučevanja (samoučinkovitost). Poleg tega je od obsega pristojnosti, pri katerih učitelji lahko sodelujejo pri odločanju, odvisno tudi, kako so doživljali, da družba vrednoti poučevanje kot poklic. Koliko lahko učitelji sodelujejo pri odločanju, pa je močno in pozitivno vplivalo tudi na njihovo mnenje o tem, kako družbe vrednoti njihov poklic.

Porazdeljeno vodenje ni pomembno samo zaradi zmanjšanja bremena, ki ga imajo vodje šol, ampak je lahko koristno tudi za učitelje. Učitelji sodelujejo pri odločitvah na ravni šole, ker so verjetno bližje učencem in staršem, bolj poznajo izvajanje učnega načrta, ocenjevanje in dosežke učencev kot ravnatelji. Oblikovalci politike bi morali razmisliti o močnejšem spodbujanju porazdeljenega vodenja v šolah in o porazdeljenem odločanju na sistemski ravni.

Spodbujati prakso porazdeljenega vodenja

Ker je ravnateljevo vodenje tako pomembno za delovanje šole in ker je dokazan vpliv ravnateljev na poučevanje, je pomembno, da poklic ravnatelja pomeni zadovoljstvo in da bo tako tudi v bodoče. Ravnatelji, ki čutijo, da na njihovi šoli prevladuje ozračje medsebojnega zaupanja, so poročali o večjem zadovoljstvu na delovnem mestu. Ravnatelji lahko prek svojega dela in odnosov, ki jih vzpostavijo z učitelji, nepedagoškimi delavci in učenci, pomagajo ustvariti pozitivno vzdušje, v katerem vlada medsebojna podpora, kar ima vzruten vpliv njihovo zadovoljstvo.

Zato je uspešna strokovna praksa verjetno odvisna tudi od osebnostnih lastnosti ter socialnih in medosebnih veščin. Vendar morajo osebnostne lastnosti ter socialne in medosebne veščine dopolnjevati vizija in vrednote ter znanje in razumevanje; uporabljati jih je treba pri učenju in poučevanju, za lastni profesionalni razvoj in razvoj drugih, izboljševanje in inovativnost, upravljanje šole ter dejavnosti in delo s skupnostjo.

Razvoj formalnih programov za pripravo vodij šol pred prevzemom delovnega mesta

Ravnatelji imajo številne in zapletene odgovornosti; kljub temu so med državami velike razlike v tem, koliko se ravnatelji udeležujejo programov seminarjev o upravljanju šole oziroma usposabljanj za ravnatelje, koliko sodelujejo pri usposabljanju in izobraževalnih programih za učitelje in koliko se udeležujejo usposabljanj ali seminarjev s področja pedagoškega vodenja. Številni ravnatelji so poročali, da njihova priprava ni vključevala ničesar od tega. Sčasoma bodo države spoznale, da se zaradi kakovostnih programov strokovne priprave za ravnatelje zagotovo izboljšujejo šole in tudi dosežki učencev.

Zagotavljanje priložnosti in odpravljanje ovir za stalni strokovni razvoj ravnateljev

Na ohranjanje in posodabljanje strokovnega znanja in prakse vplivajo številni dejavniki, vključno z možnostmi, ki so na voljo, ter s časom in zmožnostjo, ki sta potrebna da jih lahko izkoristimo. Delež ravnateljev, ki so poročali, da so v zadnjih 12 mesecih pred raziskavo sodelovali v dejavnostih profesionalnega razvoja, in povprečno število dni udeležbe so zelo različni. V številnih državah je velik del ravnateljev poročal, da ni bilo na voljo primernih možnosti za profesionalni razvoj in nobene spodbude za udeležbo. V več kot ducatu držav so ravnatelji izjavili, da je njihov urnik dela v nasprotju s priložnostmi za profesionalni razvoj. Države bi si morale prizadevati za zmanjšanje ovir zanj, uskladiti priložnosti, ki jih podpira država z dolgoročnimi izobraževalnimi cilji države (OECD, 2013), in določiti cilje za zelo kakovostno strokovno učenje. Ker delo ravnateljev vpliva na dosežke vseh učencev v šoli, bi morala biti prednostna naloga ravnateljev izboljšanje prakse in izkoriščanje možnosti za profesionalni razvoj, ki so na voljo.

Na področju profesionalnega razvoja je veliko prednostnih področij; pedagoško vodenje na primer lahko izboljša dosežke učencev:

- z vzpostavitvijo ciljev šole, ki jim morajo doseči vsi učenci,
- z zagotavljanjem, da so ti cilji v izobraževalnem programu jasno izraženi in podprti z ustreznim učnim gradivom,
- z zavedanjem, da so učenci, starši in učitelji odgovorni za te dosežke,
- s spodbujanjem in coachingom učiteljev, da uporabljajo strategije poučevanja, ki izboljšujejo učne dosežke za vse učence,
- z ocenjevanjem napredka učencev na pomembnih področjih v različnih obdobjih v času šolanja (Ungerleider, 2006; Ungerleider, 2003; Willms, 2000; Willms, 1998; Woessman 2001).

Zagotoviti, da se ravnatelji udeležijo usposabljanja in da imajo možnosti prevzeti pedagoško vodenje

Lahko rečemo, da je pedagoško vodenje, ki se osredotoča na poučevanje in učenje v šoli, najpomembnejša ravnateljeva naloga. Podatki TALIS kažejo, da tisti ravnatelji, ki poročajo o višjih ravneh pedagoškega vodenja, tudi bolj verjetno razvijajo načrt razvoja za svojo šolo (13 držav), opazujejo poučevanje v razredu kot del formalnega ocenjevanja učiteljev (20 držav) in poročajo o višji ravni medsebojnega spoštovanja med sodelavci v šoli (17 držav). Ravnatelji, ki so poročali o višjih ravneh pedagoškega vodenja, so poročali tudi, da porabijo več časa za kurikulum in naloge, povezane s poučevanjem, ter o večjem zadovoljstvu na delovnem mestu.

Vendar pa je vsak peti (22 %) ravnatelj poročal, da kot učitelj nikoli ni sodeloval pri pedagoškem vodenju, 31 odstotkov pa jih je poročalo, da so v takem vodenju sodelovali šele, ko so postali ravnatelji.

Države morajo pregledati usposabljanje s področja pedagoškega vodenja za ravnatelje in kako ravnatelji dejansko prevzamejo vodstveno vlogo v šoli. Potrebna je več usposabljanja na področju vodenja učenja, ravnatelje je treba opozarjati na pomen pedagoškega vodenja, usposabljanje mora biti del začetnega usposabljanja ravnateljev.

OPOMBE

¹V analizi sta bili kategoriji »pogosto« in »zelo pogosto« združeni v kategorijo »pogosto«. Kategoriji »nikoli ali redko« in »včasih« sta bili združeni v kategorijo »ne pogosto«.

Opomba glede Izraela

Statistične podatke za Izrael so posredovali izraelski organi, ki so za te podatke tudi odgovorni. To, da OECD uporablja te podatke, ne posega v status Golanske planote, vzhodnega Jeruzalema in izraelskih naselij na Zahodnem bregu v smislu mednarodnega prava.

LITERATURA IN VIRI

Biniaminov, I. in N. S. Glasman (1983), School determinants of student achievement in secondary education, *American Educational Research Journal*, Vol. 20/2, str. 251–268.

Branch, G. F., E. A. Hanushek in S. G. Rivkin (2013), School leaders matter: Measuring the impact of effective principals, *Education Next*, Vol. 13/1, str. 63–69.

Darling-Hammond, L. idr. (2007), *Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs*, Stanford Educational Leadership Institute, Stanford University, Stanford, CA.

DuFour, R. (2004), What is a professional learning community?, *Educational Leadership*, Vol. 61/8, str. 6–11.

Epstein, R. M. in E. M. Hundert (2002), Defining and assessing professional competence, *Journal of the American Medical Association*, Vol. 287/2, str. 226–235.

Gerrard, S. (2012), A response to raven, *The Psychology of Education Review*, Vol. 36/1, str. 27–30.

Goode, W. J. (1969), The theoretical limits of professionalism, v A. Etzioni (ur.), *The Semi-Professions and Their Organizations: Teachers, Nurses, and Social Workers*, Free Press, New York, NY.

Grissom, J. A., S. Loeb in B. Master (2013), Effective instructional time use for school leaders: Longitudinal evidence from observations of principals, *Educational Researcher*, Vol. 42/8, str. 433–444.

Harris, A. (2012), Distributed leadership: Implications for the role of the principal, *Journal of Management Development*, Vol. 31/1, str. 7–17.

Harris, A. (2008), *Distributed Leadership: Developing Tomorrow's Leaders*, Routledge, London.

Huang, F. L. in T. R. Moon (2009), Is experience the best teacher? A multilevel analysis of teacher characteristics and student achievement in low performing schools, *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, Vol. 21, str. 209–234.

Jepsen, C. in S. Rivkin (2009), Class size reduction and student achievement: The potential tradeoff between teacher quality and class size, *Journal of Human Resources*, Vol. 44/1, str. 223–250.

- Jeynes, W. H.** (2011), *Parental Involvement and Academic Success*, Routledge, New York, NY.
- Larson, M. S.** (1977), *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis*, University of California Press, Berkeley, CA.
- Leithwood, K., B. Mascall in T. Strauss** (2009), *Distributed Leadership According to the Evidence*, Routledge, London.
- Lieberman, A. in L. Miller** (2004), *Teacher Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- MacNeil, A. J. in D. Prater** (1999), Teachers and principals differ on the seriousness of school discipline: A national perspective, *National Forum of Applied Educational Research Journal*, Vol. 12/3, str. 1–7.
- Moos, L.** (2011), Educating Danish school leaders to meet new expectations?, *School Leadership & Management*, Vol. 31, Issue 2.
- Mourshed, M., C. Chijioke in M. Barber** (2010), How the world's most improved school systems keep getting better, McKinsey and Company.
- OECD** (2014), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.
- OECD** (2013), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

POGLAVJE 3

KREPITEV UČITELJEVEGA ZAUPANJA V SVOJE SPOSOBNOSTI



To poglavje obravnava učiteljevo samoučinkovitost – učiteljevo zaupanje v svojo sposobnost poučevanja. Na podlagi podatkov iz mednarodne raziskave poučevanja in učenja TALIS to poglavje preučuje dejavnike, ki lahko vplivajo na učiteljevo samoučinkovitost, vključno z okoljem v razredu, odnosi s sodelavci in učenci, ocenjevanjem in s povratnimi informacijami, s sodelovanjem z drugimi učitelji ter prepričanji in praksami učiteljev.

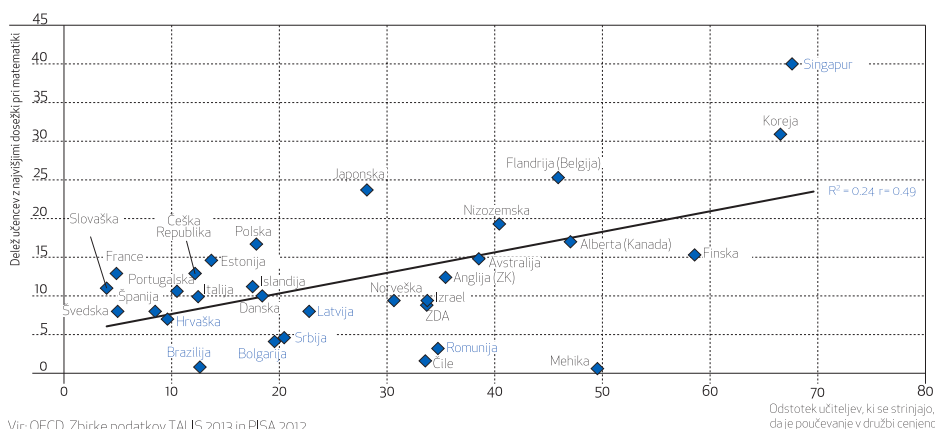
Podatki raziskav PISA in TALIS dokazujejo, da so najuspešnejši izobraževalni sistemi v državah/gospodarstvih, v katerih družba ceni poklic učitelja (slika 3.1).

Vendar pa raziskava TALIS 2013 kaže, da manj kot vsak tretji učitelj verjame, da družba ceni učiteljski poklic (slika 3.2). Razen v eni od držav in gospodarstev, ki so sodelovali v TALIS, je obseg, v katerem učitelji lahko sodelujejo pri odločanju, zelo močno in pozitivno povezan z verjetnostjo, da so učitelji poročali, da družba ceni poučevanje kot poklic.

Slika 3.1

Odnos med vrednotenjem poklica učitelja in deležem najvišjih dosežkov pri matematiki

Odnos med stališčem učiteljev višje stopnje osnovnega izobraževanja o vrednotenju poklica v družbi in deležem najvišjih dosežkov pri matematiki v PISA 2012



Vir: OECD, Zbirke podatkov TALIS 2013 in PISA 2012.

<http://dx.doi.org/10.1787/888933199422>

Odstotek učiteljev, ki se strinjajo, da je poučevanje v družbi cenjeno

Pri preučevanju samoučinkovitosti učiteljev (zaupanje učiteljev v svojo sposobnost poučevanja) in dejavnikov, ki oblikujejo občutek samoučinkovitosti, raziskava TALIS ugotavlja:

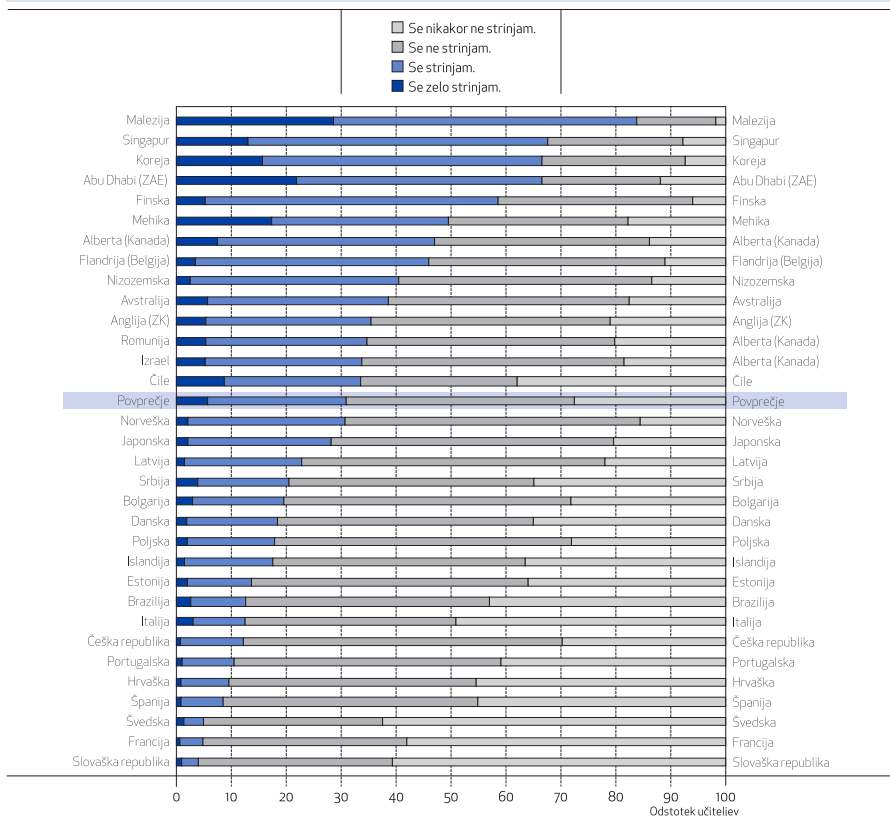
- V vseh državah in gospodarstvih, ki so sodelovali v raziskavi TALIS, so učitelji, ki so poročali, da so imeli možnost sodelovati pri odločitvah v šoli, poročali tudi o večjem zadovoljstvu na delovnem mestu in v večini držav tudi o večji samoučinkovitosti. V vseh državah je posebno močna povezava med zadovoljstvom učiteljev na delovnem mestu in sodelovanjem učiteljev pri odločitvah v šoli.
- Z več izkušnjami pri poučevanju se večja tudi občutek samoučinkovitosti, vendar se v nekaterih primerih zmanjšuje zadovoljstvo na delovnem mestu. V 26 državah so o večji samoučinkovitosti učitelji z več kot petimi leti delovnih izkušenj poročali pogostejše kot njihovi sodelavci z manj izkušnjami; v 12 državah pa so poročali o manjšem zadovoljstvu na delovnem mestu.
- Zahtevne okoliščine v razredu lahko vplivajo na učiteljev občutek samoučinkovitosti in na zadovoljstvo na delovnem mestu. Skoraj vseh državah je zlasti večji odstotek učencev z vedenjskimi težavami povezan z velikim padcem zadovoljstva na delovnem mestu.
- V skoraj vseh državah je učiteljevo razumevanje, da ocenjevanje in povratne informacije vodijo k spremembam pri poučevanju, povezano z večjim zadovoljstvom na delovnem mestu; vendar je v vseh državah in gospodarstvih, ki so sodelovali v raziskavi TALIS, razumevanje, da so ocenjevanje in povratne informacije namenjeni samo administrativnim zadevam, povezano z manjšim zadovoljstvom na delovnem mestu.

- Pozitivni medosebni odnosi z vodjem šole, drugimi učitelji in učenci lahko pripomore k zmanjševanju škodljivih učinkov, ki jih imajo lahko zahtevni razredi na zadovoljstvo učiteljev s svojim delom ali na občutke samoučinkovitosti. Zlasti odnosi med učitelji in učenci so zelo povezani z zadovoljstvom učiteljev na delovnem mestu.
- Sodelovanje med učitelji, bodisi prek strokovnega učenja ali sodelovalnih praks, je povezano z višjimi ravni samoučinkovitosti in zadovoljstvom na delovnem mestu. Učitelji, ki so poročali, da sodelujejo v sodelovalnih strokovnih učnih dejavnostih petkrat ali večkrat na leto, so poročali tudi o znatno višjih ravneh samoučinkovitosti (v skoraj vseh državah) in večjem zadovoljstvu na delovnem mestu (v dveh od treh držav/gospodarstev, ki so sodelovali).

Slika 3.2

Stališča učiteljev o tem, kako družba ceni poklic učitelja

Odstotek učiteljev višje stopnje osnovnega izobraževanja glede strinjanja s trditvijo »Mislim, da družba ceni učiteljski poklic«



Države so našteve v padajočem vrstnem redu na podlagi odstotkov učiteljev, ki se zelo strinjajo ali strinjajo s trditvijo, da družba ceni učiteljski poklic. Vir: OECD, TALIS 2013 Zbirka podatkov, preglednici 7.2. in 7.2.Web.

<http://dx.doi.org/10.1787/888933042219>

ZAKAJ JE SAMOUČINKOVITOST POMEMBNA

Podatki raziskave PISA kažejo, kako samoučinkovitost učencev – prepričanje v lastne sposobnosti – močno vpliva na njihove učne dosežke in vedenje. Podobno obstajajo dokazi, da učiteljev občutek samoučinkovitosti – prepričanje v svoje sposobnosti poučevanja, vključevanja učencev in obvladovanja razreda – vpliva na dosežke in motivacijo učencev ter na prakso, zavzetost, zavezanost, zadovoljstvo na delovnem mestu in vedenje učitelja v razredu (Skaalvik in Skaalvik, 2007; Tschannen-Moran in Woolfolk Hoy, 2001; Tschannen-Moran in Barr, 2004; Caprara idr. 2006). Nizek občutek samoučinkovitosti je na primer povezan s tem, da imajo taki učitelji več težav z disciplino učencev, so bolj pesimistični glede učenja učencev, na delovnem mestu doživljajo več stresa in so manj zadovoljni (Caprara idr., 2003; Caprara idr., 2006; Klassen in Chiu, 2010; Collie idr., 2012). V raziskavi TALIS so učiteljem zastavili več vprašanj o določenih vidikih občutka samoučinkovitosti (glej okvir 3.1).

Okvir 3.1 Indeksi samoučinkovitosti in zadovoljstva učiteljev na delovnem mestu

Raziskava TALIS meri tri vidike učiteljeve samoučinkovitosti: obvladovanje razreda, poučevanje in vključenost učencev. Podobno raziskava TALIS meri dva vidika zadovoljstva učiteljev na delovnem mestu: zadovoljstvo s trenutnim delovnim okoljem in zadovoljstvo s poklicem.

Učinkovitost pri obvladovanju razreda

- Nadzor nad motečim vedenjem v razredu.
- Jasno izražanje svojih pričakovanj glede vedenja učencev.
- Učenci spoštujejo pravila v razredu.
- Umiritev učenca, ki je moteč ali glasen.

Učinkovitost pri poučevanju

- Oblikovanje dobrih vprašanj za učence.
- Uporaba različnih strategij ocenjevanja.
- Drugačna razlaga, če so na primer učenci zmedeni.
- Izvajanje alternativnih strategij poučevanja.

Učinkovitost pri vključevanju učencev

- Prepričati učence, da verjamejo, da jim gre v šoli lahko dobro.
- Pomagati učencem, da cenijo učenje.
- Motivirati učence, ki kažejo malo zanimanja za šolsko delo.
- Pomagati učencem, da kritično razmišljajo.

Zadovoljstvo s trenutnim delovnim okoljem

- Če bi bilo mogoče, bi šel na drugo šolo.
- Rad delam v tej šoli.
- Mojo šolo bi priporočil kot dober kraj za delo.
- Na splošno sem zadovoljen s svojo službo.

Zadovoljstvo s poklicem

- Prednosti biti učitelj je bistveno več kot slabosti.
- Če bi se še enkrat odločal, bi spet izbral poklic učitelja.
- Žal mi je, da sem se odločil postati učitelj.
- Zanima me, ali bi bilo bolje, če bi si izbral drug poklic.

Vir: OECD (2014), TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.

Posamezne trditve, ki sestavljajo indekse, opisane v okviru 3.1, so zanimive same po sebi. Slika 3.3 kaže, da je v večini držav in gospodarstev, ki so sodelovali v raziskavi TALIS, večina učiteljev poročala o visoki ravni prepričanja o samoučinkovitosti. Povprečno 80 do 92 odstotkov učiteljev iz vseh držav je poročalo, da učence lahko pogosto prepričajo, da verjamejo, da jim gre v šoli lahko dobro, jim pomagajo, da cenijo učenje, svojim učencem zastavljajo dobra vprašanja, obvladujejo moteče vedenje v razredu, jasno izražajo svoja pričakovanja glede vedenja učencev, pomagajo učencem, da kritično razmišljajo, jih prepričajo, da spoštujejo pravila v razredu, pomirijo motečega učenca, uporabljajo različne strategije ocenjevanja in razložijo na drug način, če so učenci zmedeni.¹ Motiviranje učencev, ki jih šolsko delo manj zanima (70 %), in izvajanje alternativnih strategij poučevanja (77 %) pa sta za učitelje v vseh državah/gospodarstvih, ki so sodelovali v raziskavi TALIS, relativno težje dosegljiva.

Vendar v nekaterih državah učitelji znatno in dosledno manj od povprečja verjamejo v svoje sposobnosti na teh področjih. V primerjavi s povprečjem raziskave TALIS so zlasti učitelji na Japonskem poročali o nižji stopnji zaupanja v svoje sposobnosti na omenjenih področjih. Povprečje sega na Japonskem od nizkih 16 odstotkov učiteljev, ki so prepričani, da lahko učencem pogosto pomagajo kritično razmišljati, do visokih 54 odstotkov učiteljev, ki menijo, da lahko razložijo drugače, če so učenci zmedeni. Tudi učitelji na Češkem so poročali o šibkejšem u svoje sposobnosti na nekaterih področjih.

Tako je na primer samo 30 odstotkov učiteljev na Češkem prepričanih, da lahko motivirajo svoje učence, ki jih šolsko delo ne zanima, 39 odstotkov pa jih meni, da lahko učencem pomagajo, da cenijo učenje. Vzorci so manj dosledni med učitelji na Hrvaškem, Norveškem in v Španiji; vendar je v vseh teh državah 53 odstotkov ali manj učiteljev pozitivno odgovorilo na eno ali več trditev, ki se uporabljajo za merjenje samoučinkovitosti.

Slika 3.3 (1/2)

Samoučinkovitost učiteljev

Odstotek učiteljev na višji stopnji osnovnega izobraževanja, ki menijo, da lahko storijo na navedenih področjih »kar precej« ali »veliko«

	Pripricati učence, da verjamejo, da jim v šoli lahko gre dobro		Pomagati učencem, da cenijo učenje		Oblikovanje dobrih vprašanj za učence		Nadzor nad motečim vedenjem v razredu		Motivirati učence, ki kažejo malo zanimanja za šolsko delo		Jasno izražanje svojih pričakovanj glede vedenja učencev	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
Avstralija	86,9	(1,1)	81,3	(1,4)	86,0	(0,8)	86,7	(0,7)	65,8	(1,3)	93,4	(0,8)
Brazilijs	96,5	(0,2)	94,8	(0,3)	97,5	(0,2)	89,7	(0,5)	87,6	(0,6)	96,8	(0,3)
Bolgarija	91,7	(0,7)	94,9	(0,5)	82,3	(0,9)	86,4	(0,8)	67,8	(1,2)	97,1	(0,4)
Čile	90,6	(0,9)	91,0	(1,0)	91,3	(0,9)	90,7	(1,1)	82,9	(1,1)	93,3	(0,8)
Hrvaška	68,6	(1,0)	52,1	(0,9)	90,3	(0,5)	83,0	(0,7)	50,7	(1,0)	93,6	(0,4)
Ciper*	95,8	(0,5)	94,2	(0,6)	95,1	(0,5)	93,3	(0,7)	85,3	(0,9)	96,2	(0,5)
Češka republika	50,5	(0,9)	39,0	(1,0)	70,9	(1,0)	77,1	(0,9)	30,0	(1,0)	71,9	(0,9)
Danska	99,0	(0,2)	96,6	(0,6)	96,3	(0,5)	96,3	(0,6)	82,5	(0,9)	98,8	(0,3)
Estonija	81,3	(0,8)	86,0	(0,6)	74,4	(0,9)	76,7	(1,0)	75,0	(0,9)	86,9	(0,7)
Finska	83,9	(0,8)	77,3	(0,8)	90,1	(0,5)	86,3	(0,8)	60,4	(1,1)	92,7	(0,5)
Francija	95,2	(0,5)	87,1	(0,7)	93,8	(0,5)	94,6	(0,5)	76,6	(0,9)	97,7	(0,3)
Islandija	88,6	(1,0)	82,5	(1,1)	96,1	(0,5)	89,9	(0,9)	72,1	(1,3)	91,2	(0,9)
Izrael	92,1	(0,5)	85,4	(0,9)	89,8	(0,8)	85,0	(0,9)	74,9	(1,1)	94,1	(0,5)
Italija	98,0	(0,3)	95,6	(0,3)	93,8	(0,5)	93,5	(0,5)	87,3	(0,7)	93,4	(0,5)
Japonska	17,6	(0,7)	26,0	(0,9)	42,8	(1,0)	52,7	(1,0)	21,9	(0,8)	53,0	(1,0)
Koreja	78,7	(1,0)	78,3	(0,9)	77,4	(0,9)	76,3	(1,1)	59,9	(1,0)	70,5	(1,1)
Latvija	91,0	(0,8)	78,6	(1,2)	93,5	(0,6)	85,2	(1,0)	64,8	(1,5)	94,3	(0,6)
Malezija	95,9	(0,4)	98,0	(0,3)	95,8	(0,4)	96,3	(0,4)	95,2	(0,4)	92,2	(0,5)
Mehika	87,8	(0,6)	91,0	(0,6)	85,2	(0,8)	86,0	(0,7)	79,1	(0,9)	87,4	(0,8)
Nizozemska	90,0	(0,9)	70,2	(1,6)	88,2	(1,1)	89,2	(0,9)	62,5	(1,5)	95,3	(0,6)
Norveška	79,9	(1,0)	60,9	(1,9)	79,0	(1,4)	83,8	(0,7)	38,8	(1,0)	89,7	(0,7)
Poljska	80,7	(0,8)	67,7	(1,0)	79,4	(0,8)	88,3	(0,9)	59,8	(1,1)	94,6	(0,6)
Portugalska	98,9	(0,2)	99,0	(0,2)	98,2	(0,3)	96,1	(0,3)	93,8	(0,5)	96,9	(0,4)
Romunija	97,9	(0,4)	95,1	(0,5)	98,9	(0,2)	97,8	(0,3)	88,7	(0,7)	98,5	(0,2)
Srbija	84,9	(0,6)	76,1	(0,7)	90,0	(0,7)	86,1	(0,6)	63,4	(0,9)	91,9	(0,5)
Singapur	83,9	(0,7)	81,5	(0,8)	81,2	(0,7)	79,5	(0,7)	72,1	(0,9)	89,0	(0,6)
Slovaška	92,5	(0,5)	88,5	(0,7)	94,5	(0,4)	91,1	(0,7)	84,9	(0,8)	96,9	(0,4)
Španija	71,1	(1,0)	74,1	(0,9)	86,3	(0,7)	81,5	(0,8)	53,4	(1,1)	90,1	(0,7)
Švedska	93,9	(0,5)	76,6	(1,0)	82,0	(0,8)	84,9	(0,8)	64,1	(1,0)	90,6	(0,6)
Poddržavni subjekti												
Abu Dhabi (ZAE)	96,3	(0,5)	95,4	(0,6)	94,8	(0,5)	94,4	(0,7)	94,9	(0,5)	96,7	(0,4)
Alberta (Kanada)	87,0	(0,9)	79,2	(1,1)	84,1	(1,0)	86,9	(0,9)	60,6	(1,3)	95,4	(0,5)
Anglija (ZK)	93,0	(0,6)	87,0	(0,8)	89,8	(0,9)	88,7	(0,8)	75,7	(0,9)	95,6	(0,5)
Flandrija (Belgija)	93,1	(0,5)	81,6	(0,8)	95,1	(0,4)	96,4	(0,4)	77,7	(0,9)	97,2	(0,3)
Povprečje	85,8	(0,1)	80,7	(0,2)	87,4	(0,1)	87,0	(0,1)	70,0	(0,2)	91,3	(0,1)
Združene države Amerike	83,7	(1,1)	74,9	(1,3)	88,0	(1,2)	86,2	(1,1)	61,9	(1,4)	94,9	(0,6)

*Glej opombe na koncu tega poglavja.

Vir: OECD, TALIS 2013, zbirka podatkov

<http://dx.doi.org/10.1787/888933047463>

Slika 3.3 (2/2)

Samoučinkovitost učiteljev

Odstotek učiteljev na višji stopnji osnovnega izobraževanja, ki menijo, da lahko storijo na navedenih področjih »kar precej« ali »veliko«

	Pomagati učencem kritično razmišljati		Prepričati učence, da spoštujejo pravila v razredu		Pomiriti učenca, ki je moteč ali glasen		Uporaba različnih strategij ocenjevanja		Drugačna razlaga, na primer če so učenci zmedeni		Izvajanje alternativnih strategij poučevanja v mojem razredu	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
Avstralija	78,4	(1,3)	89,4	(0,9)	83,6	(1,1)	86,3	(1,1)	94,0	(0,7)	82,7	(1,0)
Braziliya	95,1	(0,3)	91,7	(0,4)	90,2	(0,5)	91,3	(0,5)	97,7	(0,2)	87,9	(0,6)
Bolgarija	82,5	(0,9)	96,1	(0,4)	87,9	(0,8)	87,8	(0,8)	95,9	(0,4)	69,6	(1,1)
Čile	90,2	(0,9)	92,8	(1,0)	89,2	(1,0)	89,3	(0,9)	95,3	(0,6)	88,9	(1,0)
Hrvaška	77,9	(0,7)	83,1	(0,6)	81,2	(0,7)	84,6	(0,6)	96,4	(0,4)	92,3	(0,5)
Ciper*	94,6	(0,6)	96,2	(0,6)	90,2	(0,7)	87,3	(0,9)	97,2	(0,4)	88,1	(0,9)
Češka republika	51,8	(1,2)	76,4	(1,0)	77,1	(1,0)	72,0	(1,1)	85,2	(0,8)	52,2	(1,1)
Danska	92,8	(0,7)	94,9	(0,7)	94,3	(0,6)	79,5	(1,1)	98,0	(0,4)	86,6	(1,1)
Estonija	74,8	(0,9)	83,5	(0,8)	73,9	(0,9)	72,3	(0,9)	78,6	(0,9)	59,8	(1,1)
Finska	72,8	(1,0)	86,6	(0,8)	77,1	(0,9)	64,2	(1,1)	76,9	(0,9)	68,2	(1,1)
Francija	88,7	(0,7)	98,2	(0,3)	94,9	(0,5)	88,3	(0,7)	98,5	(0,2)	82,2	(0,8)
Islandija	74,6	(1,2)	92,1	(0,8)	88,2	(1,0)	85,7	(1,0)	91,8	(0,8)	77,4	(1,2)
Izrael	77,6	(1,1)	86,6	(0,8)	81,0	(0,8)	75,0	(1,3)	92,5	(0,5)	77,8	(1,0)
Italija	94,9	(0,4)	96,7	(0,3)	89,7	(0,6)	90,9	(0,6)	98,3	(0,2)	91,3	(0,5)
Japonska	15,6	(0,6)	48,8	(1,1)	49,9	(1,1)	26,7	(0,8)	54,2	(0,8)	43,6	(0,9)
Koreja	63,6	(1,1)	80,5	(1,0)	73,1	(1,1)	66,6	(1,2)	81,4	(0,9)	62,5	(1,1)
Latvija	83,0	(1,1)	92,0	(0,8)	81,2	(0,9)	90,1	(0,7)	91,4	(0,7)	62,1	(1,4)
Malezija	91,9	(0,5)	98,0	(0,3)	96,8	(0,3)	88,6	(0,6)	95,8	(0,4)	89,5	(0,5)
Mehika	88,8	(0,7)	85,0	(0,7)	78,0	(1,0)	83,9	(0,8)	93,7	(0,4)	87,5	(0,8)
Nizozemska	77,8	(1,2)	90,6	(0,9)	86,7	(0,9)	66,7	(1,6)	93,0	(0,8)	62,2	(1,3)
Norveška	66,6	(1,8)	85,6	(0,9)	84,3	(0,8)	73,4	(1,6)	87,8	(1,1)	66,0	(1,5)
Poljska	77,5	(0,8)	91,3	(0,7)	87,2	(0,8)	86,7	(0,6)	87,4	(0,6)	66,0	(1,0)
Portugalska	97,5	(0,3)	97,5	(0,2)	95,2	(0,4)	98,3	(0,3)	99,2	(0,2)	95,9	(0,3)
Romunija	93,4	(0,6)	97,7	(0,4)	97,7	(0,3)	98,0	(0,3)	99,4	(0,2)	93,2	(0,6)
Srbija	84,3	(0,7)	91,1	(0,5)	85,6	(0,6)	86,3	(0,7)	95,3	(0,4)	74,1	(0,8)
Singapur	74,9	(0,7)	83,5	(0,6)	75,3	(0,7)	71,6	(0,9)	88,5	(0,6)	72,8	(0,8)
Slovaška	90,2	(0,8)	95,3	(0,4)	92,2	(0,6)	92,0	(0,6)	95,1	(0,4)	80,6	(0,8)
Španija	78,9	(0,9)	83,8	(0,8)	73,7	(0,9)	87,0	(0,6)	96,5	(0,4)	83,2	(0,8)
Švedska	75,1	(0,9)	86,5	(0,7)	82,7	(0,8)	81,4	(0,8)	95,1	(0,5)	71,7	(0,9)
Poddržavni subjekti												
Abu Dhabi (ZAE)	93,1	(0,7)	96,5	(0,5)	93,4	(0,8)	93,2	(0,6)	96,6	(0,4)	95,1	(0,6)
Alberta (Kanada)	82,2	(1,0)	91,1	(0,9)	84,7	(1,0)	86,1	(0,9)	94,3	(0,6)	84,0	(0,8)
Anglija (ZK)	81,4	(1,0)	93,3	(0,6)	86,3	(0,7)	90,2	(0,7)	96,7	(0,4)	84,6	(1,0)
Flandrija (Belgija)	87,4	(0,7)	96,6	(0,4)	95,4	(0,5)	80,7	(1,1)	97,7	(0,3)	73,2	(1,1)
Povprečje	80,3	(0,2)	89,4	(0,1)	84,8	(0,1)	81,9	(0,2)	92,0	(0,1)	77,4	(0,2)
Združene države Amerike	83,0	(1,0)	89,3	(1,1)	81,6	(1,4)	82,6	(1,0)	92,9	(0,7)	82,5	(0,9)

*Glej opombe na koncu tega poglavja.

Vir: OECD, TALIS 2013, zbirka podatkov

<http://dx.doi.org/10.1787/888933047463>

Prepričanja učiteljev, povezana z njihovim zadovoljstvom na delovnem mestu, je prikazan na sliki 3.4 (OECD, 2014, preglednica 7.2). Povprečno je 91 odstotkov učiteljev iz vseh držav poročalo o splošnem zadovoljstvu na delovnem mestu, 93 odstotkov vseh je poročalo, da so zadovoljni s svojim delom v trenutni šoli, 84 odstotkov bi jih svojo šolo priporočilo kot dober kraj za delo, 90 odstotkov pa jih je poročalo, da radi delajo v svoji sedanjí šoli. Vendar pa je skladno z ugotovitvami glede elementov, ki merijo samoučinkovitost, samo 50 odstotkov učiteljev na Japonskem poročalo, da so zadovoljni s svojim delom v trenutni šoli, 62 odstotkov bi jih svojo šolo priporočilo kot dober kraj za delo. Kljub temu je več kot tri četrtine (78 %) učiteljev na Japonskem poročalo, da radi delajo v svoji sedanjí šoli.

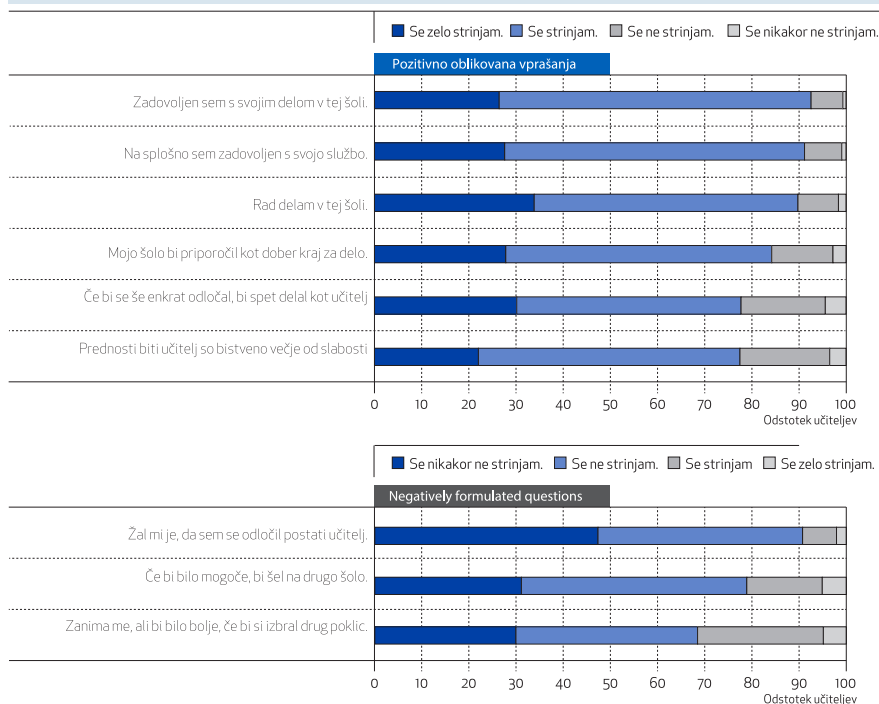
V povprečju je okrog 77 odstotkov učiteljev poročalo, da prinaša biti učitelj bistveno več prednosti kot slabosti; tako je poročalo samo 60 odstotkov učiteljev v Braziliji, na Češkem, v Franciji in na Slovaškem.

Vendar so kljub tem rezultatom učitelji iz teh štirih držav poročali, da bi spet postali učitelji, če bi poklic izbirali še enkrat. Približno 70 odstotkov ali več učiteljev v teh državah je poročalo, da bi spet postali učitelji, če bi izbirali še enkrat (povprečje TALIS je 78 %).

Slika 3.4

Zadovoljstvo učiteljev na delovnem mestu

Odstotek učiteljev na višji stopnji osnovnega izobraževanja glede na stopnjo strinjanja z naslednjimi trditvami



Trditve so naštete v padajočem vrstnem redu na podlagi odstotkov učiteljev, ki se strinjajo ali zelo strinjajo s pozitivno oblikovanimi trditvami. Pri negativno oblikovanih trditvah je vrstni red obraten, kar pomeni, da je v padajočem vrstnem redu na podlagi odstotkov učiteljev, ki se nikakor ne strinjajo ali ne strinjajo s trditvijo.

Vir: OECD, TALIS 2013 Zbirka podatkov, preglednici 7.2 in 7.2.Web.

<http://dx.doi.org/10.1787/888933042200>

Kot je bilo že navedeno, povprečno manj kot vsak tretji učitelj v državah/gospodarstvih verjame, da družba ceni učiteljski poklic (slika 3.2). To je že sama po sebi pomembna ugotovitev, ker dojemanje, ali je poklic cenjen, lahko vpliva na zaposlovanje in vztrajanje kandidatov v poklicu. Vendar pa so med državami in gospodarstvi, ki so sodelovali v TALIS, velike razlike. Tako dojemanje prevladuje zlasti med učitelji na Hrvaškem, v Franciji, na Slovaškem, v Španiji in na Švedskem, kjer manj kot 10 odstotkov učiteljev verjame, da je poučevanje cenjeno. V Koreji, Maleziji, Singapurju in v Abu Dhabiju (Združeni arabski emirati) pa večina učiteljev čuti drugače: najmanj dva od treh učiteljev v teh državah in gospodarstvih sta poročala, da družba vrednoti poučevanje kot poklic.

Dodatne analize bolje osvetljujejo dejavnike, ki naj bi vplivali na dojemanje učiteljev na tem področju.² Povezava s spolom se zdi šibka, ker samo v devetih državah poučevanje dojemajo kot cenjen poklic učitelji bolj kot učiteljice. Pomembno vlogo pri oblikovanju tega prepričanja imajo lahko izkušnje: v 13 državah učitelji z več kot petimi leti delovnih izkušenj menijo, da je njihov poklic manj cenjen, kot njihovi sodelavci z manj izkušnjami (OECD, 2014, preglednica 7.3).

Zanimivo je, da je v 28 državah in gospodarstvih, ki so sodelovali v raziskavi TALIS, obseg sodelovanje učiteljev pri odločanju zelo močno povezan z njihovim dojemanjem, da družba ceni poučevanje kot poklic. V Bolgariji, na Hrvaškem in v Latviji so učitelji, ki so bili vključeni v proces odločanja na svoji šoli, trikrat pogosteje poročali, da je poučevanje poklic, ki je v družbi cenjen, učitelji v Čilu pa so tako poročali petkrat pogosteje.

Številne države so uvedle politike za povečevanje ugleda učiteljskega poklica, da bi tako preprečili škodljive učinke negativnega dojemanja poučevanja (Schleicher, 2011). Države bodo morda želele opraviti dodatne analize izvora teh negativnih dojemaj, da bi ugotovile, zakaj je na ta način ogrožen prav učiteljski poklic.

SAMOUČINKOVITOST IN ZADOVOLJSTVO UČITELJEV NA DELOVNEM MESTU V POVEZAVI Z OKOLJEM V RAZREDU

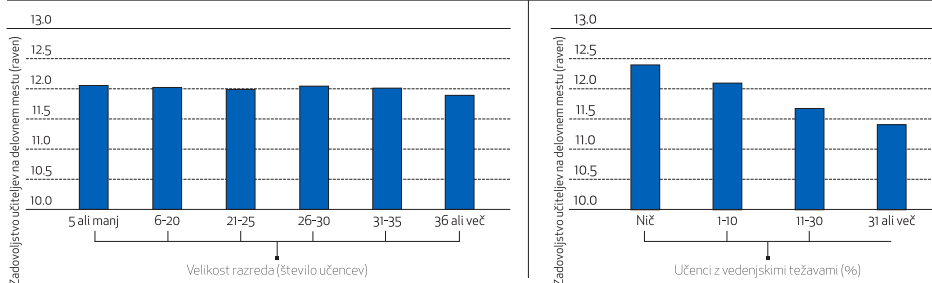
Nekatere značilnosti razreda lahko delo učiteljev naredijo še zahtevnejše. Poučevanje v razredih, v katerih ima večina učencev različne ravni dosežkov, posebne potrebe ali vedenjske težave, lahko vpliva na samoučinkovitost in zadovoljstvo učitelja na delovnem mestu, zlasti če ni ustrezno pripravljen ali nima ustrezne podpore (Major, 2012). Večina empiričnih dokazov na tem področju je iz študij, ki obravnavajo učitelje učencev s posebnimi potrebami. Raziskava TALIS ugotavlja, da je poučevanje učencev s posebnimi potrebami eno od področij, za katerega so učitelji menili, da bi potrebovali največ profesionalnega razvoja. Druge študije so pokazale, da učitelji učencev s posebnimi potrebami običajno poročajo o manjšem zadovoljstvu na delovnem mestu in manjši samoučinkovitosti; obstaja večja verjetnost, da bodo zapustili šolo ti učitelji kot tisti, ki poučujejo v razredih brez takih učencev. To velja zlasti, če poučujejo učence z vedenjskimi in čustvenimi težavami (Emery in Vandenberg, 2010; Katsiyannis idr., 2003). Poleg tega se učitelji, ki poučujejo otroke s čustvenimi težavami, soočajo z dodatnim stresom, ker nimajo posebnih veščin in/ali izkušenj, ki so potrebne za poučevanje otrok s takimi težavami (Henderson idr., 2005).

V tem delu poglavja obravnavamo povezave med učinkovitostjo in zadovoljstvom učitelja na delovnem mestu ter velikostjo razreda in njegovimi zahtevnimi značilnostmi. Šteje se, da so razredi zahtevni, če ima več kot 10 odstotkov učencev v razredu nizke dosežke ali če ima več kot 10 odstotkov učencev vedenjske težave.³ Razredi, v katerih je več kot 10 odstotkov učencev učno nadarjenih, prav tako sodijo v to kategorijo, saj je poučevanje učencev s tako različnimi sposobnostmi v enem razredu zelo zahtevno (Major, 2012).

Slika 3.5

Zadovoljstvo učiteljev na delovnem mestu in sestava razreda

Raven zadovoljstva učiteljev na delovnem mestu na višji stopnji osnovnega izobraževanja glede na število učencev v razredu in odstotek učencev z vedenjskimi težavami¹



¹ Podatke o velikosti razreda in učencih z vedenjskimi težavami navajajo učitelji in se nanašajo na naključno izbrani razred, v katerem trenutno poučujejo.

Vir: OECD, TALIS 2013, zbirka podatkov

<http://dx.doi.org/10.1787/888933042200>

Mogoče je presenetljivo, da ima velikost razreda samo minimalen učinek na učinkovitost poučevanja ali zadovoljstvo učiteljev na delovnem mestu, in to samo v nekaj državah (OECD, 2014, preglednici 7.6 in 7.7). Drugi podatki iz raziskave TALIS kažejo, da so z učiteljevo samoučinkovitostjo in zadovoljstvom na delovnem mestu najbolj povezane značilnosti učencev v razredu, in ne njihovo število. Primer je predstavljen na sliki 3.5, na kateri je prikazana primerjava med minimalnim učinkom velikosti razreda na učiteljevo zadovoljstvo na delovnem mestu in močnim vplivom poučevanja učencev z vedenjskimi težavami.

Povezave med lastnostmi zahtevnih razredov ter samoučinkovitostjo in zadovoljstvom učitelja na delovnem mestu so zanimive v vseh državah in gospodarstvih, ki so sodelovale v raziskavi TALIS. V številnih državah/gospodarstvih so učitelji, ki poučujejo v razredih z več kot vsakim desetim učencem z nizkimi dosežki ali vedenjskimi težavami, poročali o znatno nižji samoučinkovitosti in manjšem zadovoljstvu na delovnem mestu (OECD, 2014, preglednici 7.6 in 7.7). Negativna povezava med poučevanjem več učencev z nizkimi dosežki in samoučinkovitostjo je opažena samo v 9 državah, negativna povezava med poučevanjem te vrste učencev in zadovoljstvom na delovnem mestu pa v 24 državah. Poučevanje razredov, v katerih je več učencev z vedenjskimi težavami, je povezano z nižjo samoučinkovitostjo v 16 državah in z manjšim zadovoljstvom na delovnem mestu v 29 državah. Te povezave s samoučinkovitostjo so najmanj zmerno močne v 7 državah, povezave z zadovoljstvom na delovnem mestu pa so najmanj zmerno močne v 24 državah (OECD, 2014, preglednici 7.6.Web in 7.7.Web). Nasprotno je poučevanje v razredih z več kot enim učeno nadarjenim učencem povezano z večjo samoučinkovitostjo učiteljev v 17 državah in večjim zadovoljstvom na delovnem mestu v 23 državah.

SAMOUČINKOVITOST UČITELJEV IN ODNOSI S SODELAVCI IN Z UČENCI

Učiteljevo zaznavanje vzdušja v šoli, sodelovalna kultura in vodenje šole imajo velik vpliv na raven stresa, samoučinkovitost in zadovoljstva na delovnem mestu (Collie idr., 2012; Demir, 2008). Ugotovljeno je bilo na primer, da je stres zaradi vedenja učencev negativno povezan z učiteljevo samoučinkovitostjo, stres, povezan z delovno obremenitvijo in učiteljevo samoučinkovitostjo pa je neposredno povezan z zadovoljstvom učitelja na delovnem mestu (Collie idr., 2012; Klassen in Chiu, 2010; Taylor in Tashakkori, 1994). Te odnose še krepi ta pedagoško in porazdeljeno vodenje, ki tudi zmanjšujeta učiteljev občutek izoliranosti in povečujeta pripadnost delu za skupno dobro (Wahlstrom in Louis, 2008; Pounder, 1999).

Kljub temu so odnosi, ki jih imajo učitelji z drugimi učitelji (v vprašalniku TALIS to merijo z različnimi oblikami sodelovanja), vodji šole in učenci, še bolj pomembni od sloga ravnateljevega vodenja (Louis, 2006). Poleg učiteljevega občutka samoučinkovitosti pri sposobnosti obvladovati svoj razred (okvir 3.1) se zdi, da so dobri odnosi s sodelavci in z učenci najpomembnejši dejavniki, ki vpliva na zadovoljstvo učitelja na delovnem mestu in njegovo samoučinkovitost (Holzberger idr., 2013; Caprara idr. 2006; Klassen in Chiu, 2010).

V tem delu poglavja se odnosi učitelj – vodja preučujejo ločeno od odnosov učitelj – učitelj in učitelj – učenec. Obravnavana sta dva vidika odnosa učitelj – vodja: koliko možnosti imajo učitelji, da sodelujejo pri odločanju v šoli, in pedagoško vodenje njihovih ravnateljev (okvir 3.2). Obravnavan je tudi vpliv, ki ga imajo lahko ti odnosi na povezave med zahtevnimi razredi ter samoučinkovitostjo in zadovoljstvom na delovnem mestu (OECD, 2014, preglednici 7.6 in 7.7).

V vseh državah, kjer so učitelji poročali o bolj pozitivnih odnosih z učenci in sodelovalnih odnosih z drugimi učitelji, so poročali tudi o znatno višjih ravneh samoučinkovitosti (OECD, 2014, preglednica 7.8). Zdi se, da je v številnih državah povezava močnejša pri odnosih učitelj – učitelj kot pri odnosih učitelj – učenec.

Sodelovalni odnosi med učitelji so tudi šibko do zmerno povezani z večjim zadovoljstvom na delovnem mestu (OECD, 2014, preglednica 7.9), medtem ko so odnosi učitelj – učenec močno povezani z večjim zadovoljstvom na delovnem mestu. Dejansko je v številnih primerih povezava učitelj – učenec dva- do trikrat močnejše povezana z zadovoljstvom na delovnem mestu kot odnos učitelj – učitelj. Na splošno se zdi, da so pozitivni odnosi učiteljev z drugimi učitelji v šoli zlasti pomembni za izboljšanje učiteljevega občutka samoučinkovitosti, pozitivni odnosi učiteljev z učenci pa imajo največji vpliv na zadovoljstvo učiteljev na delovnem mestu.

V 20 državah so učitelji, ki se strinjajo, da zaposleni v njihovi šoli imajo priložnost sodelovati pri odločitvah, svojo samoučinkovitost ocenili boljše (OECD, 2014, preglednica 7.8). Med odločanjem v šoli in zadovoljstvom na delovnem mestu pa je bilo opaziti celo bolj enotno in močnejšo povezavo. Možnost sodelovanja pri odločanju v šoli je zelo povezana z velikim izboljšanjem zadovoljstva učiteljev na delovnem mestu v vseh državah (OECD, 2014, preglednica 7.9). V nasprotju s pregledano literaturo pa je presenetljivo, da je pedagoško vodenje, kot je bilo merjeno v raziskavi TALIS, šibko povezano s samoučinkovitostjo in zadovoljstvom učiteljev na delovnem mestu.

Okvir 3.2 Opis odnosov v šoli

Vodenje šole merimo z eno postavko o porazdeljenem vodenju in enim indeksom o pedagoškem vodenju. Odnose učitelj – učenec in odnose učitelj – učitelj merimo z dvema indeksoma, kot je opisano spodaj.

Porazdeljeno vodenje

- Ta šola daje zaposlenim priložnost, da aktivno sodelujejo pri odločitvah šole.

Pedagoško vodenje

- Ukrepal sem, da bi podprl sodelovanje med učitelji pri razvijanju novih načinov poučevanja.
- Ukrepal sem, da bi zagotovil, da učitelji prevzamejo odgovornost za izboljševanje svojih veščin poučevanja.
- Ukrepal sem, da bi zagotovil, da se učitelji čutijo odgovorne za učne dosežke svojih učencev.

Odnosi učitelj – učenec

- V tej šoli se učitelji in učenci običajno dobro razumejo.
- Večina učiteljev meni, da je dobrobit učencev pomembna.
- Večino učiteljev v tej šoli zanima, kaj imajo povedati učenci.
- Če učenec rabi dodatno pomoč, mu jo šola zagotovi.

Odnosi učitelj – učitelj

- Skupno poučevanje v istem razredu.
- Opazovanje poučevanja drugih učiteljev in povratne informacije.
- Vključevanje različnih razredov in starostnih skupin v skupne dejavnosti (npr. projekti).
- Izmenjava učnega gradiva s sodelavci.
- Razpravljanje o učnem razvoju posameznih učencev.
- Delo z drugimi učitelji na šoli, da se zagotovijo skupni standardi pri vrednotenju za ocenjevanje napredka učencev.
- Udeleževanje konferenc tima.
- Sodelovanje v sodelovalnem strokovnem učenju.

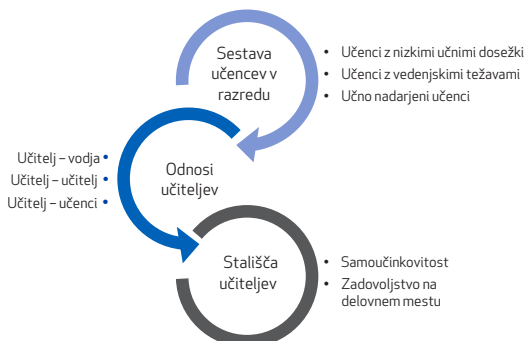
Vir: OECD (2014), TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.

Kako odnosi učiteljev s sodelavci in učenci lahko omilijo vpliv sestave razreda

Dobri odnosi med učitelji in sodelavci ter med učitelji in učenci lahko zmanjšajo negativni vpliv zahtevnih razredov na samoučinkovitost in zadovoljstvo učiteljev na delovnem mestu (OECD, 2014, preglednici 7.6 in 7.7). Slika 3.6 prikazuje odnose, ki so obravnavani spodaj.

Slika 3.6

Vpliv sestave razreda na stališča in odnose učiteljev



Vir: OECD (2014), TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.

Še vedno velja, da učitelji, ki delajo v razredih, v katerih je vsaj 10 % učencev z nizkimi dosežki, običajno poročajo o manjši samoučinkovitosti in manjšem zadovoljstvu na delovnem mestu tudi, če upoštevamo podatke o odnosih v šoli. V številnih državah pa je ta povezava vedno šibkejša (glej OECD, 2014, preglednici 7.8.Web.1 in 7.9.Web.1 za odnose učitelj – učenec in učitelj – učitelj, in OECD, 2014, preglednici 7.8.Web.2 in 7.9.Web.2 za odnose učitelj – vodja, stolpci, označeni s svetlo modro).⁴

Pri zadovoljstvu na delovnem mestu je povezava skoraj v vseh državah šibkejša. V teh primerih lahko odnosi, ki jih imajo učitelji z ravnateljem, s svojimi sodelavci in z učenci, zmanjšajo negativne vplive na samoučinkovitost in zadovoljstvo na delovnem mestu, povezano z delom v razredih z večjim deležem učencev z nizkimi dosežki.

Na splošno se zdi, da odnosi v šoli ne vplivajo na moč povezav med poučevanjem v razredih z velikim deležem učencev z vedenjskimi težavami in samoučinkovitostjo učiteljev. Vendar pa je bilo skoraj v vseh državah poučevanje v razredih z velikim deležem učencev, ki se obnašajo neprimerno, močno povezano z manjšim zadovoljstvom na delovnem mestu; zdi se, da pozitivni odnosi v šoli zmanjšujejo moč te povezave (OECD, 2014, preglednice 7.8.Web.1, 7.8.Web.2, 7.9.Web.1 in 7.9.Web.2).

SAMOUČINKOVITOST UČITELJEV IN NJIHOV PROFESIONALNI RAZVOJ

Povzetki raziskav o učinkovitem profesionalnem razvoju učiteljev, ki sta jih naredila Darling-Hammond in Richardson (2009), kažejo, da se uspešni programi izvajajo v obliki sodelovalnega učenja. Osredotočeni so na vsebine poučevanja in biti morajo uporabni za njihovo delo v razredu. Ker so prepričanja učiteljev, kot je na primer njihov občutek samoučinkovitosti, pomemben dejavnik pri učenju učencev, postajajo vedno pomembnejši pri načrtovanju in izvajanju dejavnosti profesionalnega razvoja. Študije so pokazale, da krepijo učiteljeva prepričanja o samoučinkovitosti in s tem prepričanja o učenju učencev tiste oblike profesionalnega razvoja, ki so osredotočene na tri sestavine samoučinkovitosti učiteljev: obvladovanje razreda, poučevanje in vključevanje učencev – (Rosenfeld in Rosenfeld, 2008; Ross in Bruce, 2007a; Powell-Moman in Brown-Schild, 2011; Karimi, 2011).

Študije so še vedno nejasne glede tega, ali trajanje programa in leta učiteljevih izkušenj prispevajo k temu, kakšen vpliv lahko program profesionalnega razvoja na učiteljevo samoučinkovitost in dosežke učencev (Lumpe idr., 2012; Wayne idr., 2008; Powell-Moman in Brown-Schild, 2011; Rosenfeld in Rosenfeld, 2008). Prav pri mentorstvu pa se zdi, da so zlasti za nove učitelje čas, preživet z mentorjem, sodelovanje v dejavnostih profesionalnega razvoja, ki ga podpira mentor, ter kakovost mentorjeve interakcije zelo povezani s samoučinkovitostjo učiteljev in z razvojem učinkovitih sodelovalnih odnosov (LoCasale-Crouch idr., 2012). Obstajajo različne oblike profesionalnega razvoja. Lahko so formalno organizirane dejavnosti, ki vključujejo začetne programe, mentorstvo, opazovanje v razredu, delavnice in konference. Lahko so tudi bolj neformalno organizirane dejavnosti, ki vključujejo mentorski odnos, v katerem je učitelj lahko mentor ali pa je mentoriran. V tem delu poglavja zato obravnavamo povezavo med udeležbo učiteljev v različnih vrstah in vidikih profesionalnega razvoja, njihovo samoučinkovitostjo in zadovoljstvom na delovnem mestu.

V približno vsaki četrti državi so učitelji, ki sodelujejo v mentorskih dejavnostih, poročali tudi o večjem zadovoljstvu na delovnem mestu. V sedmih državah so učitelji, ki so bili mentorirani, poročali o večjem zadovoljstvu na delovnem mestu, biti mentor pa je bilo povezano z večjim zadovoljstvom na delovnem mestu v osmih državah (OECD, 2014, preglednica 7.11). Moč povezave med biti mentor in večjim zadovoljstvom na delovnem mestu je zmerna v šestih od teh držav in močna na Švedskem.

V 14 državah, ki so sodelovale v programih mentoriranja, opazovanja ali coachinga kot del formalnega usposabljanja, obstaja pozitivna povezava s samoučinkovitostjo. V sedmih državah obstaja šibka, a še vedno pozitivna povezava med temi oblikami profesionalnega razvoja in zadovoljstvom na delovnem mestu.

Te ugotovitve kažejo, da je biti mentor ali biti mentoriran povezano z izboljšanjem zadovoljstva učiteljev na delovnem mestu, vendar pa ne kažejo dosledne povezave s samoučinkovitostjo učiteljev. Dejavnosti profesionalnega razvoja, ki so del formalnega usposabljanja, so pozitivno povezane z zadovoljstvom na delovnem mestu le v nekaj državah, so pa pozitivno povezane s samoučinkovitostjo učiteljev v dvakrat toliko državah.⁵

Okvir 3.3 Razvoj učiteljev na Finskem

Na Finskem je razvoj učiteljev celovit proces, ki se začne z začetnim izobraževanjem. To poteka na univerzah od leta 1971, zahteva se magisterij, vključno z magistrsko nalogo. Tako postanejo učitelji razmišljujoči strokovnjaki, ki aktivno razvijajo svoje delo, strokovne veščine in metode, tako kot to delajo raziskovalci, ker njihovo začetno izobraževanje temelji na raziskavah.

Finska nima uvajalnega sistema na državni ravni. Izvajalci izobraževanja in posamezne šole so pri organizaciji podpore za nove učitelje avtonomne in zato so med šolami velike razlike pri uvajanju. Zavedajo se, da je potreba po podpori novim učiteljem vse večja in vzpostavljene so že številne različne prakse mentorstva. Razvit je bil poseben model mentorstva skupin kolegov, ki ga izvaja Osaava Verme, finska mreža za uvajanje učiteljev kot del sedemletnega nacionalnega programa Osaava (2010–2016), ki ga financira Ministrstvo za izobraževanje in kulturo. Cilj programa je motivirati izvajalce izobraževanja in posamezne ustanove, da prevzamejo večjo odgovornost in delujejo proaktivno pri dejavnostih razvoja zaposlenih z mreženjem in medsebojnim sodelovanjem. in medsebojnega sodelovanja.

Vir: Ministrstvo za izobraževanje Finska, 2014.

SAMOUČINKOVITOST UČITELJEV TER OCENA IN POVRATNE INFORMACIJE, KI JIH DOBIJO

Ocene in povratne informacije, ki jih dobijo učitelji, lahko uporabimo za prepoznavanje in pohvalo učiteljevih prednosti, hkrati pa so izziv za učitelje, da se v svoji pedagoški praksi ukvarjajo s svojimi slabostmi. Ocene in povratne informacije imajo velik vpliv na poučevanje v razredu, učiteljevo motivacijo in stališča, pa tudi na dosežke učencev. Ocene in povratne informacije imajo še posebej pomembno vlogo pri zadovoljstvu učiteljev na delovnem mestu in občutku samoučinkovitosti. Čeprav se še nobena raziskava ni neposredno ukvarjala s tem, lahko pričakujemo, da je učinek povratnih informacij in ocene zelo različen, odvisno je, od kod prihaja. Učitelji na primer pravijo, da imajo ocene učencev zanje majhno vrednost, povratne informacije drugih učiteljev pa so na splošno najbolj koristne pri izboljševanju praks (Wininger in Birkholz, 2013; Ross in Bruce, 2007b; Michaelowa, 2002).

Obstaja veliko načinov in pristopov za ocenjevanje učiteljev in povratne informacije. Pomembno je vedeti, ali učitelji dobijo povratne informacije samo od ene osebe in kakšne vrste so: ali gre za povratne informacije, kot so rezultati anketiranja ali rezultati testov učencev, ali za povratne informacije o obvladovanju razreda. Pomembno je tudi učiteljevo doživetje vpliva ocenjevanja, na primer, ali učitelji menijo, da ima ocenjevanje neposreden vpliv na njihovo poučevanje ali pa gre samo za administrativno nalogo. V okviru 3.4 je pojasnjeno, kako so bile postavke v vprašalniku TALIS o ocenjevanju in povratnih informacijah zgoščene v šest meril, ki jih obravnavamo v tem delu poglavja.

Okvir 3.4 Merila ocenjevanja in povratnih informacij

Uporablja se šest meril ocenjevanja in povratnih informacij.

Število ocenjevalcev

Prvo merilo ugotavlja, ali je učitelj ocenjeval več kot en ocenjevalec.

Vrste povratnih informacij

Naslednja tri merila ugotavljajo vrste ali vire povratnih informacij, ki jih dobijo učitelji. Odgovori učiteljev so bili razdeljeni v kategorije glede na to, ali so poročali, da so povratne informacije, ki so jih dobili, vključevale zmeren ali velik pomen naslednjih treh elementov:

- ankete za učence,
- rezultati testov učencev,
- povratne informacije o obvladovanju vedenja učencev v razredu.

Učiteljevo dojemanje ocenjevanja in povratnih informacij

Zadnji dve merili se nanašata na učiteljevo dojemanje ocenjevanja in povratnih informacij. Prvo merilo se nanaša na odgovore učiteljev o tem, koliko se strinjajo, da je njihova ocena vplivala na poučevanje. Drugo merilo se nanaša na odgovore učiteljev o tem, koliko se strinjajo, da je bilo ocenjevanje izvedeno predvsem zaradi administrativnih namenov.

Vir: OECD (2014), TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.

V 13 državah/gospodarstvih so učitelji, ki so imeli vsaj dva ocenjevalca, poročali tudi o večji samoučinkovitosti (OECD, 2014, preglednica 7.12). V 23 državah/gospodarstvih so učitelji, ki so imeli vsaj dva ocenjevalca, poročali tudi o večjem zadovoljstvu na delovnem mestu (OECD, 2014, preglednica 7.13). V večini primerov je povezava šibka do zmerna. Povratne informacije iz anket za učence so v skoraj vseh državah in gospodarstvih, ki so sodelovali v TALIS, povezane z večjo samoučinkovitostjo, v 20 državah pa z zadovoljstvom na delovnem mestu. Te ugotovitve lahko razložimo na dva načina. Učitelji lahko povratne informacije dobijo iz anket učencev, kar jim pomaga, da bolj zaupajo v svoje sposobnosti in so bolj zadovoljni na delovnem mestu. Možno pa je tudi, da učence anketirajo učitelji, ki bolj zaupajo v svoje sposobnosti in so bolj zadovoljni s svojo vlogo.

Okvir 3.5 Uporaba povratnih informacij učiteljev in učencev na Norveškem

Po večletnem sodelovanju sta Norveška dijaška organizacija in Izobraževalna zveza Norveške razvili priporočila za ocenjevanje učiteljev. Namen sodelovanja je bil razviti zbirko dogovorjenih načel, ki so lahko podlaga za dijaške ankete o poučevanju v posameznih razredih in se jih lahko lokalno prilagodi. Na podlagi priporočil mora anketa:

- biti osredotočena na prakso poučevanja in ne učitelja kot posameznika;
- vključevati samooceno dijaka in oceno sošolcev, da bi lahko analizirali, kako prizadevanje in motivacija dijakov vplivajo na učno okolje;
- vključevati vprašanja o pristopih k poučevanju, ki so relevantna za dijakovo učenje, kot na primer prilagoditve, povratne informacije dijakom in vprašanja o splošnih pogojih, kot so gradiva in fizični pogoji;
- biti anonimna, da bi zagotovili, da dijaki odgovarjajo pošteno;
- biti analizirana skupaj z učitelji in dijaki, saj le tako lahko izboljšujejo v razredu in učne dosežke.
- Temu mora slediti poročilo o analizi rezultatov in dogovorjenih spremembah v prihodnje, ki ga skupaj izdelajo dijaki in učitelj. Poročilo skupaj z ustreznimi podatki prejme učitelj neposredno nadrejeni.

Vir: Norwegian Directorate for Education and Training (2011), cit. v Nusche, idr. (2011), OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Norway 2011, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264117006-en>.

V 24 državah/gospodarstvih so učitelji, ki so prejeli povratne informacije o rezultatih testov učencev, poročali o večji samoučinkovitosti (OECD, 2014, preglednica 7.12). Ta vrsta povratnih informacij je povezana z večjim zadovoljstvom na delovnem mestu v 17 državah/gospodarstvih (OECD, 2014, preglednica 7.13). Prejemanje povratnih informacij o obvladovanju razreda je pozitivno povezano s samoučinkovitostjo v 17 državah udeleženkah. V 23 državah so učitelji, ki so prejeli povratne informacije o obvladovanju razreda, poročali o večjem zadovoljstvu na delovnem mestu, in v polovici od teh držav je povezava močna.

V 10 državah/gospodarstvih so učitelji, ki so poročali, da povratne informacije vplivajo na njihovo poučevanje, navajali večjo samoučinkovitost (OECD, 2014, preglednica 7.12). Skoraj v vseh anketiranih državah in gospodarstvih je občutek, da ocenjevanje in povratne informacije vplivajo na prakse poučevanja, pozitivno povezan z zadovoljstvom na delovnem mestu (OECD, 2014, preglednica 7.13). Nasprotno pa v 14 državah/gospodarstvih učitelji, ki menijo, da so njihovo ocenjevanje in povratne informacije samo administrativna zadeva, pogosto navajajo nižjo samoučinkovitost; v vseh sodelujočih državah/gospodarstvih so učitelji, ki ocenjevanje in povratne informacije dojemajo na ta način, navajali manjše zadovoljstvo na delovnem mestu. Ta negativna povezava z zadovoljstvom na delovnem mestu je v večini držav močna; šibka je le v Braziliji.

SAMOUČINKOVITOST UČITELJEV TER NJIHOVA PREPRIČANJA IN PRAKSA

Da bi svoje učence opremili z veščinami in kompetencami, ki jih potrebujejo za 21. stoletje, učitelje po vsem svetu spodbujajo k uporabi raznolikih praks poučevanja, od tradicionalnih (kot je prenos informacij) do sodobnejših, konstruktivističnih načinov poučevanja. Te oblike poučevanja in učenja pomagajo pri razvoju veščin, da učenci lahko obvladujejo zapletenejšo okoliščino ter omogočajo bolj neodvisno in stalno učenje. Povečevale naj bi tudi motivacijo in dosežke učencev (Nie in Lau, 2010; Guthrie idr. 2000; Hacker in Tenent, 2002; Nie idr., 2013). Raziskave, ki zagovarjajo konstruktivistične pristope, kažejo, da je samoučinkovitost učiteljev večja med tistimi, ki uporabljajo tehnike konstruktivizma, kot med učitelji, ki uporabljajo tehnike sprejemanja ali

transmisije. (Luke idr., 2005; Nie idr., 2013). Vieluf idr. (2012) so z uporabo podatkov raziskave TALIS 2018 poročali, da je vpliv transmissijskega poučevanja v primerjavi s konstruktivističnimi pristopi odvisen od različnih dejavnikov, kot so predmet poučevanja in spremenljivke v razredu. Dejansko je bilo ugotovljeno, da med drugim z večjo samoučinkovitostjo ni povezana uporaba ene ali druge prakse same po sebi, pač pa gre za uporabo raznolikih praks.

Podatki raziskave TALIS kažejo, da so v večini držav konstruktivistična prepričanja pozitivno povezana z večjo samoučinkovitostjo in večjim zadovoljstvom učiteljev na delovnem mestu (OECD, 2014, preglednici 7.14 in 7.15). Učitelji, ki so navajali bolj konstruktivistična prepričanja, so poročali tudi o večji samoučinkovitosti in nekoliko večjem zadovoljstvu na delovnem mestu.

Število ur poučevanja v tipičnem tednu je bolj povezano z učiteljevo samoučinkovitostjo kot z zadovoljstvom na delovnem mestu – čeprav gre za obrano sorazmerni odnos. Vse te povezave so šibke (OECD, 2014, preglednici 7.14.Web.2 in 7.15.Web.2).

V skoraj vseh državah/gospodarstvih velja, da več časa ko učitelji porabijo za ohranjanje discipline v razredu, manj samoučinkovitosti in zadovoljstva na delovnem mestu navajajo. Zdi se, da je čas, ki ga porabijo za administrativne naloge v razredu, šibko in negativno povezan z zadovoljstvom na delovnem mestu v približno polovici anketiranih držav, s samoučinkovitostjo pa je negativno povezan v 12 državah (OECD, 2014, preglednici 7.14.Web.4 in 7.15.Web.4).

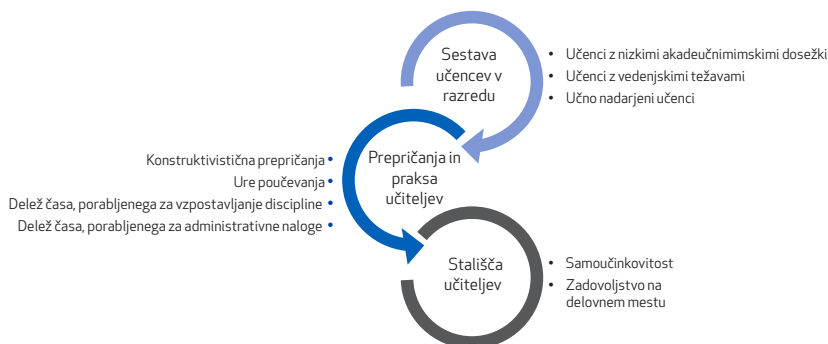
Kako prepričanja in praksa učiteljev uravnavajo vpliv sestave razreda na občutek samoučinkovitosti in zadovoljstvo na delovnem mestu

Delež časa, ki ga učitelji porabijo za vzpostavljanje discipline v razredu, ima najpomembnejšo vlogo v odnosu med sestavo razreda in samoučinkovitostjo ter zadovoljstvom učiteljev na delovnem mestu

(OECD, 2014, preglednica 7.14.Web.3). Med učitelji, ki poučujejo več učencev z nizkimi dosežki in so obenem navajali manjšo samoučinkovitost, je vpliv deleža časa, ki ga porabijo za ohranjanje discipline v razredu, v celoti negativen v Italiji, Srbiji, Španiji in na Švedskem, manjši je tudi v Braziliji, Franciji, Mehiki, na Portugalskem in v Romuniji. Ali povedano drugače, z nižjo samoučinkovitostjo ni povezano poučevanje v razredih z več učenci z nižjimi dosežki, ampak občutek samoučinkovitosti znižuje večji delež časa, ki ga učitelji porabijo za ohranjanje discipline v razredu.

Slika 3.7

Vpliv sestave razreda na stališča, prepričanja in prakso učiteljev



Vir: OECD (2014), TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.

Podobne so ugotovitve pri učiteljih, ki delajo v razredih z večjim deležem učencev z vedenjskimi težavami in ki so navajali nižje ravni samoučinkovitosti. Delež časa, ki ga ti učitelji porabijo za ohranjanje discipline v razredu, v celoti negativno vpliva v desetih državah; na Poljskem, v Romuniji in Abu Dhabiju (Združeni arabski emirati) se ta vpliv zmanjša, če upoštevamo deleža časa, porabljenega za vzpostavljanje discipline v razredu. To pomeni, da je v številnih državah odnos med poučevanjem v zahtevnih razredih (tj. razredih z več učenci z nižjimi dosežki ali učenci z vedenjskimi težavami) in samoučinkovitostjo učiteljev mogoče pojasniti z dolžino časa, ki ga učitelj porabi za ohranjanje discipline v razredu (OECD, 2014, preglednica 7.15.Web.3).

SAMOUČINKOVITOST UČITELJEV IN NJIHOVE STROKOVNE SODELOVALNE PRAKSE

Na splošno formalno sodelovalno učenje vključuje redno srečevanje učiteljev zaradi skupne odgovornosti za uspeh učencev v šoli (Chong in Kong, 2012). Čeprav vse večje število dejavnosti profesionalnega razvoja učiteljev vključuje različne oblike sodelovanja, dokazi o pogojih za uspešno sodelovanje in pozitivne rezultate, povezane s sodelovalnimi praksami, ostajajo relativno redki in nedokončni (Nelson idr., 2008). Vendar pa so raziskovalci opisali zelo veliko različnih struktur in procesov za ustvarjanje sodelovalne kulture med učitelji v šoli (Erickson idr., 2005; Nelson idr., 2008).

Empirični dokazi kažejo, da sodelovanje med učitelji lahko poveča njihovo učinkovitost, kar vpliva na boljše dosežke učencev in ohranja pozitivno ravnanje učiteljev (Liaw, 2009; Puchner in Taylor, 2006). V meta študiji Cordingley idr. (2003) poročajo, da je sodelovalni profesionalni razvoj povezan s pozitivnim učinkom na obseg praks in strategij poučevanja in na zmožnost učiteljev, da jih prilagajajo potrebam učencev. Prav tako je povezano z njihovim samospoštovanjem in samoučinkovitostjo. Obstajajo tudi dokazi, da so dejavnosti sodelovalnega strokovnega razvoja povezane s pozitivnim vplivom na učne procese učencev, motivacijo in dosežke.

Okvir 3.6 Sodelovalna evalvacija na Danskem

Na Danskem ocenjevanje učiteljev ni zakonsko urejeno in ni državnih zahtev za vrednotenje dela učiteljev. Dejanske prakse ocenjevanja učiteljev so določene lokalno z možnim vplivom občinskih zahtev ali smernic. V skladu z zakonom o ljudski šoli je ravnatelj odgovoren za kakovost poučevanja ter za splošno administrativno in pedagoško vodenje šole, vključno s profesionalnim razvojem učiteljev. Zato je v glavnem odgovoren tudi za oblikovanje, uvedbo in organizacijo postopkov ocenjevanja učiteljev. Zdi se, da dejanske prakse ocenjevanja učiteljev v danskih šolah temeljijo na kulturi, v kateri vodje šol zaupajo svojim učiteljem, ocenjevanje poteka v obliki pogovora med ravnateljem in učiteljem ali med učitelji, postopki pa so opredeljeni v sodelovanju z njimi.

Delo v danskih šolah je vse bolj organizirano tako, da spodbuja timsko delo. Delo temelji na timih učiteljev (npr. razredni tim, tim letnikov, tim oddelkov, tim predmetov), ki si delijo odgovornost za organizacijo dela. Zaradi tega učitelji veliko sodelujejo celo pri formalnem napredovanju. Tako nekatere šole organizirajo ocenjevanje učiteljev v timih. V takih pogojih učitelji resnično sodelujejo pri spodbujanju kakovosti poučevanja v šoli. V ljudskih šolah je zelo pogosto načrtovanje, učenje in izmenjava znanja potekajo v timih učiteljev. Druge tipične dejavnosti sodelovanja med učitelji so medsebojna spremljava in razprave o napredku in razvoju posameznega učenca. V skladu z zakonom o ljudski šoli je ravnatelj šole odgovoren za kakovost poučevanja v svoji šoli v mejah, ki jih nalagajo odločitve mestnega in šolskega sveta.

Vir: Shewbridge, C. idr. (2011), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Denmark 2011*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264116597-en>.

Raziskava TALIS preučuje povezave med številnimi sodelovalnimi praksami ter samoučinkovitostjo in zadovoljstvom učiteljev na delovnem mestu. Uporabljeni so bili zlasti naslednji kazalniki za sodelovalno prakso: skupno poučevanje v istem razredu, opazovanje in povratne informacije o poučevanju drugih učiteljev, sodelovanje v skupnih dejavnostih različnih razredov in starostnih skupin ter udeležba v sodelovalnih oblikah profesionalnega učenja. Število učiteljev, ki so poročali, da se udeležujejo teh dejavnosti petkrat ali večkrat na leto, so primerjali z učitelji, ki se takih dejavnosti udeležujejo redkeje.

Učitelji iz skoraj vseh držav, ki so poročali, da sodelujejo v teh vrstah sodelovalnih dejavnosti petkrat ali večkrat na leto, so navajali tudi višjo samoučinkovitost. V polovici držav je ta povezava zmerno močna (OECD, 2014, preglednica 7.16). Zlasti močno povezanost so zaznali v Bolgariji, Čilu, Estoniji, na Finskem, v Izraelu in Koreji.

Podobno kot rezultati o samoučinkovitosti učiteljev je bil skoraj v vseh državah zaznan pozitiven odnos med sodelovanjem učiteljev in zadovoljstvom na delovnem mestu (OECD, 2014, preglednica 7.17). Nekateri odnosi so še posebej močni. Na primer učitelji v Čilu in Estoniji, ki poučujejo v razredih skupaj z drugimi učitelji, so navajali večje zadovoljstvo na delovnem mestu (OECD, 2014, preglednica 7.17.Web). V osmih državah so učitelji, ki opazujejo poučevanje drugih učiteljev, navajali tudi večje zadovoljstvo na delovnem mestu.

Povezava je v teh državah zmerno močna. Zdi se, da je največja povezava z zadovoljstvom na delovnem mestu udeležba v različnih sodelovalnih oblikah profesionalnega učenja petkrat ali večkrat na leto. V dveh tretjinah anketiranih držav/gospodarstev je taka udeležba povezana z bistveno večjim zadovoljstvom na delovnem mestu. Od tega je v 12 državah izkazana močna povezava; posebej močna povezava je bila zaznana v Braziliji in Čilu. To pomeni, da so učitelji, ki se pogosteje udeležujejo dejavnosti sodelovalnega učenja, pogosteje navajali večje zadovoljstvo na delovnem mestu kot učitelji, ki se tega ne udeležujejo.

Okvir 3.7 Priprava učiteljev na vodenje izboljšav na Japonskem

Japonska tradicija študije, v kateri skupine učiteljev preučujejo pouk in kako ga izboljšati, deloma z analizo napak učencev, je eden od najučinkovitejših mehanizmov za samorefleksijo učiteljev ter orodje za nenehno izboljševanje. Opazovalci japonskih osnovnih šol že dolgo ugotavljajo doslednost in temeljitost poučevanja matematike. Zanima jih način, kako učitelj vodi razpravo o matematičnih zamislih, tako pravih kot nepravilnih, da učenci lahko razumejo koncept. Tem študijam pouka pogosto sledijo javne t.i. raziskovalne učne ure. Ko se na primer v nacionalnem kurikulumu pojavi nov predmet, skupine učiteljev in raziskovalcev skupaj pregledajo raziskave in učni načrt ter svoje zamisli izpilijo v poskusnih razredih. To poteka leto pred javno raziskovalno učno uro, ki jo lahko na daljavo spremlja na stotine učiteljev, raziskovalcev in oblikovalcev politike.

Tradicija študije pouka na Japonskem pomeni tudi, da japonski učitelji niso sami. Disciplinirano delajo skupaj, da izboljšajo svoje poučevanje. To pomeni, da učitelji, katerih praksa zaostaja za najboljšimi, lahko vidijo, kakšna mora biti dobra praksa. Kolegi učitelji vedo, kdo dela slabo, in razpravljajo o njem. Tiste s slabšimi rezultati na ta način spodbudijo, da izboljšajo svoje delo. Ker struktura vzhodnoazijskega učiteljskega poklicadopušča možnost postati učitelj mojster in napredovati po lestvici ugleda in odgovornosti, se dobrim učiteljem splača postati še boljši.

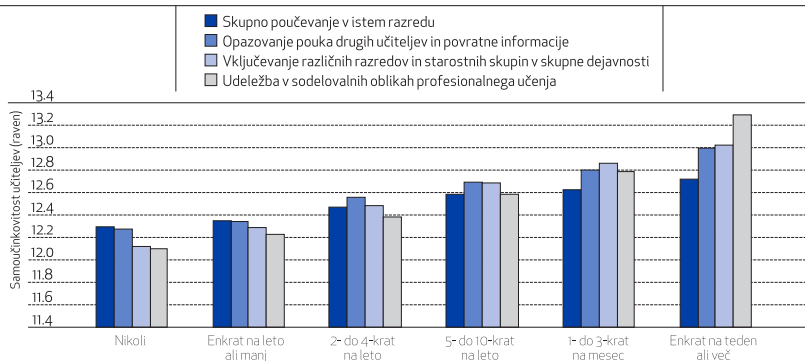
Vir: OECD (2011), *Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>.

Na slikah 3.8 in 3.9 so prikazani odnosi med sodelovalnimi praksami ter samoučinkovitostjo in zadovoljstvom učiteljev na delovnem mestu kot povprečje v različnih državah. Če pogledamo države in gospodarstva iz raziskave TALIS, pogostejša udeležba v sodelovalnih dejavnostih pomeni večji občutek samoučinkovitosti.

Slika 3.8

Samoučinkovitost učiteljev in strokovno sodelovanje

Raven samoučinkovitosti učiteljev glede pogostosti strokovnega sodelovanja učiteljev za naslednje postavke na višji stopnji osnovnega izobraževanja



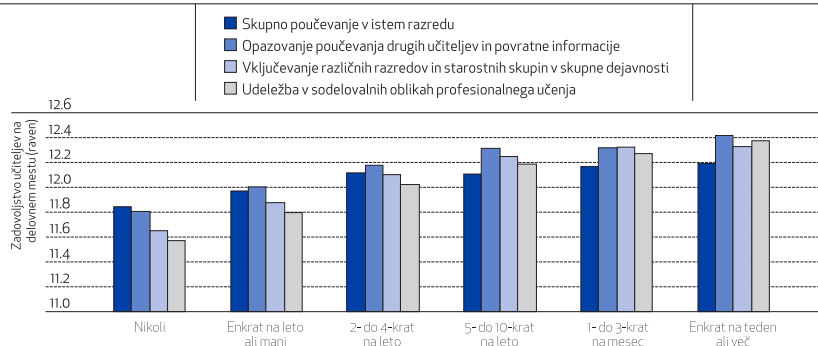
Vir: OECD, TALIS 2013, zbirka podatkov

<http://dx.doi.org/10.1787/888933042295>

Slika 3.9

Zadovoljstvo učiteljev na delovnem mestu in strokovno sodelovanje

Raven zadovoljstva učiteljev na delovnem mestu glede pogostosti strokovnega sodelovanja učiteljev za naslednje postavke na višji stopnji osnovnega izobraževanja



Vir: OECD, TALIS 2013, zbirka podatkov

<http://dx.doi.org/10.1787/888933042314>

Povezava med strokovnim sodelovanjem in zadovoljstva na delovnem mestu se izravna, če učitelji pogostejše sodelujejo v sodelovalnih dejavnostih. Na splošno pa se zdi, da je vključevanje v sodelovalne prakse povezano z večjo samoučinkovitostjo in zadovoljstvom učiteljev na delovnem mestu v vseh državah in gospodarstvih, ki so sodelovali v raziskavi TALIS.

PRIPOROČILA ZA IZOBRAŽEVALNO POLITIKO

Koncepta samoučinkovitosti in zadovoljstva učiteljev na delovnem mestu sta za šole in izobraževalne sisteme bolj pomembna, kot je mogoče ugotoviti s površnim branjem. Z drugimi besedami, ne gre samo za to, da so učitelji zadovoljni in imajo o sebi in svojem poučevanju dober občutek, čeprav je seveda tudi to pomembno. Raziskave kažejo pozitivne povezave med samoučinkovitostjo in zadovoljstvom na delovnem mestu ter dosežki učencev. Visoke ravni samoučinkovitosti so povezane tudi z motivacijo učencev in drugim pozitivnim ravnanjem učiteljev. Obratno pa so nizke ravni samoučinkovitosti lahko povezane z večjim stresom in težavami pri delu z učencem neprimernim vedenjem. Podatki raziskave TALIS tudi kažejo, da v večini držav izboljšanje učiteljevega občutka samoučinkovitosti nekoliko verjetneje povzroči večje zadovoljstvo na delovnem mestu kot obratno. Zadovoljstvo na delovnem mestu je pomembno samo po sebi, ker je povezano z ravnijo predanosti učiteljev in obratno se pravi tudi s sposobnostjo šol, da zadržijo najboljše učitelje.

Naše poročilo torej kaže, da je devet od desetih učiteljev zadovoljnih s svojo službo, in da od 70 do 92 odstotkov učiteljev zaupa v svoje sposobnosti na merjenih področjih. Največje razlike se pojavijo na ravni države. Razlike v poročanih ravneh učinkovitosti in zadovoljstva na delovnem mestu prihajajo iz različnih virov, odvisno od države, vendar imajo v vseh državah/gospodarstvih zahtevni razredi veliko vlogo pri tem. To ni presenetljivo, saj učitelj preživi veliko časa v razredu, zato je (oziroma bi moralo biti) to njegovo najpomembnejše delo. Če porabi preveč časa za vzpostavljanje discipline ali če se velik del učencev neprimerno obnaša, je normalno, da tak učitelj manj verjame v svoje sposobnosti in da je njegovo dožemanje poklica manj pozitivno. Podatki raziskave TALIS podpirajo to ugotovitev.

Na srečo podatki raziskave TALIS ugotavljajo tudi pozitivne vplive na učiteljev občutek samoučinkovitosti in njegovo zadovoljstvo na delovnem mestu, ki lahko pomagajo pri razvoju politike ali programa na teh področjih. Novo poročilo, ki temelji na podatkih raziskave TALIS (Burns in Darling-Hammond, 2014),

tudi predlaga politike, ki lahko podpirajo in krepijo poučevanje ter vodijo k visoko kakovostnemu učenju za učence.

Razvijanje učiteljevih kompetenc za obvladovanje učencev, ki se obnašajo neprimerno

Podatki raziskave TALIS kažejo, da tako kot delež učencev z vedenjskimi težavami narašča, učitelji navajajo manj zadovoljstva na delovnem mestu. Poleg tega v večini držav/gospodarstev učitelji, ki porabijo več časa za to, da v razredu ohranijo mir, poročajo o nižjih ravneh samoučinkovitosti in zadovoljstva na delovnem mestu. Nadaljnja analiza teh povezav ugotavlja, da negativne odnose med samoučinkovitostjo in zadovoljstvom na delovnem mestu in specifične dejavnike v razredu lahko pojasnimo tudi s poročili učiteljev o tem, koliko časa porabijo za ohranjanje discipline v razredu. Z drugimi besedami, na učiteljevo samoučinkovitost in zadovoljstvo na delovnem mestu ne vpliva delež učencev z vedenjskimi težavami ali učencev z nizkimi dosežki, ampak čas, ki ga učitelj porabi za obvladovanje razreda, pa naj si gre za to ali drugo skupino učencev. Čeprav je nemogoče določiti, kaj je vzrok in kaj posledica, pa analize kažejo, da bi bilo treba razvijati učiteljeve kompetence, s čimer bi lahko zmanjšali vpliv vedenjskih težav učencev na poučevanje in učenje. To pa ne bi koristilo samo učiteljem, ampak tudi učencem. Profesionalni razvoj, ki se osredotoča na strategije vodenja razreda in poučevanja, koristi zlasti novim učiteljem, koristna pa bi bila tudi dodatna pomoč v razredu ali pedagoška pomoč učiteljem, ki poučujejo zelo zahtevne razrede. Prav tako je pomembno zagotoviti, da imajo učitelji med začetnim izobraževanjem dovolj dolgo prakso poučevanja v različnih šolah. Le tako bi začetniki lahko začeli poučevati šele, ko bi razvili dovolj kompetenc za delo v razredu. Fleksibilnejše oblike dela v razredu, kot je na primer timsko poučevanje, bi učiteljem omogočile razporediti naloge poučevanja in ohranjanja discipline.

Razvoj medsebojnih odnosov v šoli

Podatki raziskave TALIS kažejo, da medosebni odnosi lahko zelo zmanjšajo negativne učinke zahtevnih okoliščin v razredu, s katerimi se soočajo učitelji. Poleg tega so odnosi, ki jih imajo učitelji z učenci, zelo povezani z zadovoljstvom učiteljev na delovnem mestu.

Vodje morajo zagotoviti dovolj priložnosti in podpore za razvijanje pozitivnih odnosov na šoli. Podpora je lahko v obliki virov, kot je fizični prostor, kjer se učitelji lahko srečujejo, čas po pouku ali pomoč pri drugem administrativnem delu, kar bi učiteljem omogočalo, da se srečujejo in razvijajo odnose z učenci in s sodelavci. Prav tako mora biti vodstveni tim pripravljen na sodelovanje z učitelji. Vladne politike lahko dajo vodjem šol organizacijsko svobodo, da razvijejo strategije na teh področjih in da spremenijo urnik ali prostorske pogoje. Mogoče pa je najbolj pomembno, da morajo biti učitelji odprti in pripravljeni sodelovati s sodelavci, z vodji in učenci.

Vzpostavitev smiselnih sistemov ocenjevanja in povratnih informacij

V vseh državah/gospodarstvih, ki so sodelovali v raziskavi TALIS, je pojmovanje, da ocenjevanje in povratne informacije vodijo k spremembam pri poučevanju, povezano z večjim zadovoljstvom učiteljev na delovnem mestu; pojmovanje, da so ocenjevanje in povratne informacije namenjeni samo administrativnim zadevam, pa je povezano z manjšim delovnim zadovoljstvom.

Oblikovalci izobraževalne politike bi zato morali podpirati sisteme ocenjevanja učiteljev in povratnih informacij, ki so dejansko povezani z izboljšanjem poučevanja.

Spodbujanje sodelovanja med učitelji z dejavnostmi profesionalnega oziroma z izmenjavo prakse pri delu z učenci

Sodelovanje med učitelji ni pomembno samo zaradi razvijanje pozitivnih medosebnih odnosov, ki imajo dokazano vpliv na samoučinkovitost in zadovoljstvo učiteljev na delovnem mestu, ampak zato, ker so dragoceni sami po sebi. Podatki raziskave TALIS jasno kažejo, da učiteljem koristi celo minimalen obseg sodelovanja s sodelavci. Podatki kažejo tudi, da imata udeležba v sodelovalnih oblikah profesionalnega razvoja ali vključevanje v sodelovalne prakse petkrat ali večkrat na leto,

pozitiven učinek na samoučinkovitost in zadovoljstvo učiteljev na delovnem mestu. V šolo bi lahko vpeljali oziroma bi morali vpeljati številne sodelovalne prakse, navedene v raziskavi TALIS, kot so opazovanje poučevanja drugih učiteljev in posredovanje povratnih informacij ali timsko poučevanje v istem razredu. Te dejavnosti imajo različne cilje. Gre za zagotavljanje profesionalnega razvoja za učitelje tam, kjer delajo, in za druge vire povratnih informacij zanje. Vodje šol bi na primer morali sestaviti fleksibilnejše urnike, ki bi omogočili več timskega poučevanja.

OPOMBE

1. Učitelji so odgovorili, da so te dejavnosti lahko izvajali »kar precej« ali »veliko«, kar je bilo tukaj združeno v »pogosto«.
2. Te analize so bile sestavljene iz binarnih logističnih regresij za vsako državo posebej. Združena skupina »Se nikakor ne strinjam – Se strinjam« je bila izbrana kot referenčna kategorija za analizo občutka učiteljev, da je poučevanje v družbi cenjen poklic.
3. Podobno so bile razmejitvene točke določene s pregledom porazdelitve odgovorov in izbiro točke, na kateri je bila ohranjena smiselnost reprezentativnosti odgovorov in zadostna variabilnost.
4. Zaradi razlik pri analiziranju so v poročilu OECD, 2014, preglednice 7.8 do 7.15, temeljni koeficienti sestave razreda nekoliko drugačni od koeficientov, uporabljenih v OECD, 2014, preglednici 7.6 in 7.7.
5. V dodatni analizi (o kateri tukaj ne pišemo) se zdi, da po upoštevanju strokovnega razvoja ni doslednih ali pomembnih razlik v korelaciji sestave razreda s samoučinkovitostjo in zadovoljstvom na delovnem mestu.

Opomba glede Cipra

Opomba Turčije: Informacije v tem dokumentu, ki se nanašajo na Ciper, se nanašajo na južni del otoka. Noben organ ne zastopa turških in grških Ciprčanov na otoku. Turčija priznava Turško republiko Severni Ciper (TRNC). Dokler Združeni narodi ne bodo našli primerne rešitve, bo Turčija ostala na svojem stališču glede »problema Cipra«.

Opomba vseh držav članic Evropske unije, OECD in Evropske unije: Republiko Ciper priznavajo vse članice Združenih narodov razen Turčije. Informacije v tem dokumentu se nanašajo na območje, ki je pod nadzorom vlade Republike Cipra.

Opomba glede Izraela

Statistične podatke za Izrael so posredovali izraelski organi, ki so tudi odgovorni za te podatke. To, da OECD uporablja te podatke, ne posega v status Golanske planote, vzhodnega Jeruzalema in izraelskih naselij na Zahodnem bregu v smislu mednarodnega prava.

Opomba glede Združenih držav Amerike

Podatki iz Združenih držav Amerike so v tem poročilu pod črto in niso vključeni v izračune za mednarodno povprečje, in sicer zato ker Združene države niso izpolnile mednarodnih standardov za stopnje udeležbe. Glej prilogo A k OECD, 2014, *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*.

LITERATURA IN VIRI

Burns, D. in L. Darling-Hammond (2014), *Teaching Around the World: What Can TALIS Tell Us?*, Stanford Center for Opportunity Policy in Education, Stanford.

Caprara, G. V. idr. (2006), Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level, *Journal of School Psychology*, Vol. 44/6, str. 473–490.

Caprara, G. V. idr. (2003), Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 95/4, str. 821–832.

Chong, W. H. in C. A. Kong (2012), Teacher collaborative learning and teacher self-efficacy: The case of lesson study, *Journal of Experimental Education*, Vol. 80/3, str. 263–283.

Collie, R. J., J. D. Shapka in N. E. Perry (2012), School climate and socio-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 104/4, str. 1189–1204.

Cordingley, P. idr. (2003), The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning, v *Research Evidence in Education Library*, EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London, London.

Darling-Hammond, L. in N. Richardson (2009), Teacher learning: What matters?, *Educational Leadership*, Vol. 66/5, str. 46–53.

Demir, K. (2008), Transformational leadership and collective efficacy: The moderating roles of collaborative culture and teachers' self-efficacy, *Egitim, Arastirmalari – Eurasian Journal of Educational Research*, Vol. 33, str. 93–112.

Emery, D. W. in B. Vandenberg (2010), Special education teacher burnout and ACT, *International Journal of Special Education*, Vol. 25/3, str. 119–131.

Erickson, G. idr. (2005), Collaborative teacher learning: Findings from two professional development projects, *Teacher and Teacher Education*, Vol. 21, str. 787–798.

Guthrie, J. T., A. Wigfield in C. VonSecker (2000), Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 92, str. 331–341.

Hacker, D. J. in A. Tenent (2002), Implementing reciprocal teaching in the classroom: Overcoming obstacles and making modifications, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 94, str. 699–718.

Henderson, K. idr. (2005), Teachers of children with emotional disturbance: A national look at preparation, teaching conditions, and practices, *Behavioral Disorders*, Vol. 31/1, str. 6–17.

Holzberger, D., A. Philipp in M. Kunter (2013), How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis, *Journal of Educational Psychology*, prva spletna publikacija, april 29, 2013, <http://dx.doi.org/10.1037/a0032198>.

Karimi, M. N. (2011), The effects of professional development initiatives on EFL teachers' degree of self-efficacy, *Australian Journal of Teacher Education*, Vol. 36/6, str. 50–62.

Katsiyannis, A., D. Zhang in M. A. Conroy (2003), Availability of special education teachers, *Remedial and Special Education*, Vol. 24/4, str. 246–253.

Klassen, R. M. in M. M. Chiu (2010), Effect on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 102/3, str. 741–756.

Liaw, E. C. (2009), Teacher efficacy of pre-service teachers in Taiwan: The influence of classroom teaching and group discussions, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 25, str. 176–180.

- LoCasale-Crouch, J. idr.** (2012), The role of the mentor in supporting new teachers: Associations with self-efficacy, reflection, and quality, *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, Vol. 20/3, str. 303–323.
- Louis, K. S.** (2006), Changing the culture of schools: Professional community, organizational learning, and trust, *Journal of School Leadership*, Vol. 16, str. 477–487.
- Luke, A. idr.** (2005), *Innovation and Enterprise in Classroom Practice: A Discussion of Enabling and Disabling Pedagogical Factors in P5 and S3 Classrooms*, Centre for Research in Instruction and Practice, Singapore.
- Lumpe, A. idr.** (2012), Beliefs about teaching science: The relationship between elementary teachers' participation in professional development and student achievement, *International Journal of Science Education*, Vol. 34/2, str. 153–166.
- Major, A. E.** (2012), Job design for special education teachers, *Current Issues in Education*, Vol. 15/2, <http://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/900/333>.
- Michaelowa, K.** (2002), *Teacher Job Satisfaction, Student Achievement, and the Cost of Primary Education in Francophone Sub-Saharan Africa*, Hamburg Institute of International Economics.
- Nelson, T. H. idr.** (2008), A culture of collaborative inquiry: Learning to develop and support professional learning communities, *Teachers College Record*, Vol. 110, str. 1269–1303.
- Nie, Y. idr.** (2013), The roles of teacher efficacy in instructional innovation: Its predictive relations to constructivist and didactic instruction, *Educational Research for Policy and Practice*, Vol. 12/1, str. 67–77.
- Nie, Y. in S. Lau** (2010), Differential relations of traditional and constructivist instruction to students' cognition, motivation, and achievement, *Learning and Instruction*, Vol. 20, str. 411–423.
- Nusche, D. idr.** (2011), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Norway 2011*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264117006-en>.
- OECD** (2014), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.
- OECD** (2011), *Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>.
- Pounder, D. G.** (1999), Teacher teams: Exploring job characteristics and work-related outcomes of work group enhancement, *Educational Administration Quarterly*, Vol. 35/3, str. 317–348.
- Powell-Moman, A. D. in V. B. Brown-Schild** (2011), The influence of a two-year professional development institute on teacher self-efficacy and use of inquiry-based instruction, *Science Educator*, Vol. 20/2, str. 47–53.
- Puchner, L. D. in A. R. Taylor** (2006), Lesson study, collaboration and teacher efficacy: Stories from two-school based math lesson study groups, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 22, str. 922–934.
- Rosenfeld, M. in S. Rosenfeld** (2008), Developing effective teacher beliefs about learners: The role of sensitizing teachers to individual learning differences, *Educational Psychology*, Vol. 28/3, str. 245–272.
- Ross, J. in C. Bruce** (2007a), Professional development effects on teacher efficacy: Results of a randomized field trial, *Journal of Educational Research*, Vol. 101/1, str. 50–60.
- Ross, J. in C. Bruce** (2007b), Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 23, str. 146–159.
- Schleicher, A.** (2011), *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264113046-en>.

Shewbride, C. idr. (2011), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Denmark 2011*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264116597-en>.

Skaalvik, E. M. in S. Skaalvik (2007), Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 99/3, str. 611–625.

Taylor, D. L. in A. Tashakkori (1994), Predicting teachers' sense of efficacy and job satisfaction using school climate and participatory decision making, predstavljeno na Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, Januar 1994, San Antonio, TX.

Tschannen-Moran, M. in M. Barr (2004), Fostering student achievement: The relationship between collective teacher efficacy and student achievement, *Leadership and Policy in Schools*, Vol. 3/3, str. 187–207.

Tschannen-Moran, M. in A. Woolfolk Hoy (2001), Teacher efficacy: Capturing an elusive construct, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 17/7, str. 783–805.

Vieluf, S. idr. (2012), *Teaching Practices and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS*, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123540-en>.

Wahlstrom, K. L. in K. S. Louis (2008), How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility, *Educational Administration Quarterly*, Vol. 44, str. 458–495.

Wayne, A. J. idr. (2008), Experimenting with teacher professional development: Motives and methods, *Educational Researcher*, Vol. 37/8, str. 469–479.

Wininger, S. R. in P. M. Birkholz (2013), Sources of instructional feedback, job satisfaction, and basic psychological needs, *Innovative Higher Education*, Vol. 38, str. 159–170.

The background of the page features a large, diagonal photograph of a man in a dark shirt, looking intently at a chalkboard filled with handwritten text. The image is partially obscured by a large white triangle on the left and a purple triangle at the bottom right.

POGLAVJE 4

INOVACIJE ZA USTVARJANJE UČNIH OKOLIJ 21. STOLETJA



Inovacije v izobraževanju ne pomenijo le več tehnologije v razredih, pomenijo spremembo pristopov k poučevanju, da učenci lahko pridobijo veščine, ki jih potrebujejo za uspeh v konkurenčnih svetovnih gospodarstvih. Na podlagi študije OECD Inovativna učna okolja to poglavje opisuje, kako nekatere šole za zagotavljanje boljšega poučevanja za boljše učenje učitelje in učence razdelijo v drugačne skupine, sestavijo drugačen urnik učenja in spremenijo pedagoške pristope ter kombinacijo teh pristopov.

Zaradi tempa in obsega sprememb v 21. stoletju doživljamo vedno močnejši pritisk na posameznike in družbe, da bi postali bolj prilagodljivi in neprestano učili. Izobraževalni sistemi morajo mlade ljudi opremiti z veščinami in kompetencami, ki jim omogočajo aktivno udeležbo v hitro spreminjajočem se svetu danes in v prihodnje. Ali so okolja, v katerih se učenci vseh starosti učijo, dovolj inovativna, da lahko sledijo vsem tem zahtevam?

To poglavje temelji na študiji Inovativna učna okolja, ki jo je opravil OECD. Osredotoča se na inovativne načine organiziranosti učenja, ki bi pozitivno vplivala na izobraževalne reforme. Študija ugotavlja, da so šole in izobraževalni sistemi najmočnejši in najučinkovitejši, ko:

- postavijo učence v središče, spodbujajo njihovo zavzetost in razvijajo razumevanje lastnega učenja;
- zagotavljamo, da je učenje socialno in pogosto sodelovalno;
- se uglasijo z motivacijo učencev in se zavedajmo pomena čustev za učenje;
- se zavedajo razlik med posamezniki, vključno s predznanjem;
- so zahtevni do vsakega učenca, vendar jih ne preobremenijo z delom;
- je ocenjevanje skladno s cilji, pri čemer so močno poudarjene formativne povratne informacije;
- spodbujajo horizontalne povezave med dejavnostmi in predmeti v šoli in zunaj nje.

Študija ugotavlja tudi, da je za izvajanje teh načel treba razviti tri dodatne dejavnike: močno osredotočenost na »pedagoška jedra« šol in drugih okolij in v okviru tega inovacije, vodenje na vseh ravneh za spodbujanje učenja za 21. stoletje in delo z drugimi prek mreženja in partnerstev, da se razširijo meje in gradi strokovna kompetentnost.

Inovacije v »pedagoških jedrih« v šolah in učnih okoljih pomenijo preoblikovanje organizacijskih odnosov in dinamike, da postanejo primernejši za 21. stoletje. V številnih primerih to pomeni ponovni razmislek o organizacijskih vzorcih, ki so značilni za večino današnjih šol. To so: osamljen učitelj, razred, ločen od ostalih razredov, vsak s svojim učiteljem, poznan razredni urnik in administrativno zasnovane enote. Premislek je potreben tudi glede tradicionalnih pristopov k učenju in organizacije razreda. To ne pomeni, da morajo vse šole v državah OECD strogo slediti temu vzorcu; številne sploh niso več take. V spodaj opisanih študijah primerov so pregledali obstoječe prakse in ustvarili nova učna okolja z razdelitvijo učiteljev in učencev v drugačne skupine, drugačnim urnikom učenja in/ali spremembo pedagoških pristopov ter kombinacijo teh ukrepov.

DRUGAČNA RAZDELITEV IZOBRAŽEVALCEV IN UČITELJEV V SKUPINE

Študije primerov so osvetlile tri glavne razloge, zaradi katerih je treba spremeniti konvencionalno obliko en učitelj na skupino učencev. Sodelovalno načrtovanje, skupno delo in skupne strategije profesionalnega razvoja (tj. timsko delo kot organizacijska norma) prinašajo koristi. Drugič, poučevanje v timu omogoča več različnih možnosti poučevanja. In tretjič, nekatere skupine učencev s timskim poučevanjem lahko veliko pridobijo, ker takrat, ko poučuje samo en učitelj, morda ne bi bili deležni zadostne pozornosti.

V nekaterih primerih sodelovanje lahko opišemo kot del splošne kulture učeče se organizacije.

Všoli Lakes South Morang P-9 School (Victoria, Avstralija) timi poučujejo interdisciplinarno, med seboj se dopolnjujejo, pri čemer učitelji načrtujejo in poučujejo skupaj, izvajajo pa tudi coaching drug drugega. To je podprto s sistemom enotnega shranjevanja podatkov in dokumentacije, ocenjevanje itd. Izkušeni učitelji tudi izvajajo coaching drugim učiteljem o različnih pristopih k poučevanju, ki ustrezajo različnim učnim stilom.

Lobdeburgschule, Jena (Turingija, Nemčija): Pred dvajsetimi leti so učitelji uvedli timsko delo kot strukturni element. Timi razpravljajo o organizacijskih in pedagoških temah ter o praksah učenja in dela. V začetku devetdesetih let 20. stoletja so ustanovili »jutranji krožek«, ko se vsi učenci zberejo in se pogovarjajo o različnih vidikih življenja v šoli.

Učitelji v *Quality Learning Center and Enquiry Zone, Mordialloc College (Victoria, Avstralija)* so včasih »poučevali po navodilih« pomočnika ravnatelja v enem samem razredu za zaprtimi vrati. To se je spremenilo. Sedaj odpirajo svoje razrede in delajo v timih kot vzor sodelovanja. Poleg tega delijo dobro prakso – ne samo s svojimi sodelavci, ampak tudi z učenci in s širšo skupnostjo.

Okvir 4.1 Želene značilnosti sodobnih učnih okolij

Uvajajte inovacije z uporabo elementov in dinamike »pedagoškega jedra« skladno s strategijami dizajnerskega mišljenja in z »učnimi načeli«.

Postanite »formativna organizacija« z dizajnerskimi strategijami in z ustreznim vodenjem, ki ga podpirajo bogate informacije o učenju in učinkoviti kanali povratnih informacij.

Odprite se partnerstvom za rast in ohranitev socialnega in strokovnega kapitala.

Spodbujajte učinkovitost za 21. stoletje z učnimi načeli inovativnih učnih okolij.

Vir: OECD (2013a), *Innovative Learning Environments*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264203488-en>.

Sodelovalno načrtovanje, organizacija in profesionalni razvoj

Sodelovalno poučevanje v timu spodbuja neformalno refleksijo in povratne informacije. Kadar učitelji redno delajo skupaj, postane sodelovanje orodje za zapisovanje, učenje in deljenje dobre prakse. To je popolnoma skladno z razvojem »strokovnih skupnosti učenja«, v katerih učitelji skupaj analizirajo načine poučevanja in vsebino učnih ur z namenom stalnega izboljševanja prakse.

Strokovno učenje je prednostna naloga v *Community Learning Campus (CLC), Olds High School (Alberta, Kanada)*. Večina ga je vgrajenega v vsakodnevne dejavnosti, kot so poučevanje v timu, oblikovanje učnega načrta (multidisciplinarni timi učiteljev, ki delajo skupaj, da oblikujejo celosten in večdisciplinarni kurikulum), skupno načrtovanje učnih ur in sestanki timov. Učitelji se udeležujejo tudi skupnih oblik učenja, ki jih pripravi šola ali okrožje.

V *CEIP, Andaluzija (Španija)*, je sodelovalno delo učiteljev in učencev pomemben dejavnik. Odrasli v šoli (učitelji, družine in prostovoljci) so organizirani v delovne skupine, komisije, srečanja, učiteljske zbornice itd. Ta kultura timskega dela je prisotna tudi v razredu, v katerem pogosto več odraslih dela skupaj v istem razredu.

V *Jenaplan-Schule, Jena (Turingija, Nemčija)*, učitelji sodelujejo na rednih srečanjih, kot so konference učiteljev vseh razredov. Na tedenskih srečanjih timov se pogovarjajo o pomembnih temah za prihajajoči teden in razvijajo vsebino predmeta, gradiva in metode, ki jih bodo uporabljali.

- *Če vsi moji učitelji ne sodelujejo med seboj, če se ne učijo skupaj, če ne odprejo svojih razredov, ne bomo mogli doseči globokega učenja in sodelovanja, za katera si prizadevamo. Vsi moramo ves čas delati skupaj in se vsak dan skupaj učiti.*

• Ravnatelj Community Learning Campus (CLC), Olds High School (Alberta, Kanada)

Prerazporeditev učiteljev v drugačne skupine zaradi uvajanja drugačnih kombinacij učenja in poučevanja

Številne študije primerov omenjajo timsko poučevanje, ki omogoča različne pristope enega ali več učiteljev v velikih skupinah učencev. Treba je povedati, da v izobraževanju malo ni vedno boljše. Velike skupine učencev je nekaj časa poučujejo skupaj frontalno, nato pa se razdelijo v skupine in uporabijo drugačne pristope.

Namesto enega učitelja v razredu s 30 učenci v *Cramlington Learning Village* (Združeno kraljestvo) nekatere predmete poučujeta dva učitelja v razredu s 60 učenci. To poveča fleksibilnost urnika in omogoča učiteljem, da učence razdelijo v skupine, da lahko vzporedno uporabijo različne metode. Omogoča tudi medpredmetno povezovanje, ki ga na primer izvajata učitelj naravoslovja in medijev. Tako lahko učitelji več predmetov uresničujejo fleksibilnost brez dodatnih stroškov. Poučevanje v timu je lahko tudi vzor, saj sprošča ustvarjalne energije sodelovanja, ki prinesejo nove načine učenja, ki pritegnejo učence.

V *CEIP (Španija)* razred redno delijo v skupine štirih ali petih učencev. Učna ura je sestavljena iz dejavnosti, ki trajajo od 15 do 20 minut in jih spremlja učitelj ali druga odrasla oseba. Ko poteče čas, namenjen eni dejavnosti, se odrasli premaknejo k drugi skupini, tako da vsako učno uro preživijo nekaj časa z vsako skupino. Vsaka skupina izvaja drugačno dejavnost, splošna tema vseh dejavnosti pa je enaka.

Timsko poučevanje izvajajo pri skoraj vseh učnih urah v *Europäische Volksschule Dr. Leopold Zechner* (Dunaj, Avstrija). Veliko učiteljev govori jezik priseljencev, ki so v razredu.

Timsko poučevanje posebnih ciljnih skupin učencev

Posebne skupine učencev, ki v velikih skupinah ne bi bili deležni posebne pozornosti, veliko pridobijo s timskim poučevanjem..

V *Europaschule (Linz, Avstrija)* dva učitelja v razredu poskrbita za bolj individualno pozornost do učencev. En učitelj se na primer posveti vsebini in pojasni naloge, učitelj za posebne potrebe pa se bolj osredotoči na socialna vprašanja, pomaga v procesih oblikovanja skupin in poskrbi za tiste, ki potrebujejo posebno pozornost.

V *Hauptschule (St. Marein bei Graz, Avstrija)* so v razredih učenci različnih starosti, nekaj je tudi učencev s posebnimi potrebami. Namesto delitve učencev v skupine po sposobnostih učitelji diferencirajo v okviru razreda in osnovno poučevanje za ves razred kombinirajo z dodatnimi vsebinami za bolj motivirane učence ali z dodatno podporo za manj motivirane.

V *Dobbantó (Springboard, Madžarska)* z učenci neprestano dela tri do pet učiteljev; 40 odstotkov časa sta v razredu prisotna dva od njih. Na splošno s skupino delajo učitelj družboslovja, naravoslovec in učitelj strokovnega predmeta; vsaj eden od njih ima izkušnje pri poučevanju učencev s posebnimi izobraževalnimi potrebami.

V *CEIP (Španija)* ne pošljejo učencev z nizkimi dosežki iz razreda, ampak vsak dan v razred pride še en učitelj za dve uri, ko so organizirane fleksibilne skupine. Tako je manj neprimerne vedenja in učenci z nizkimi dosežki izboljšajo svoj učni uspeh.

Večja vidnost

Ko učitelji delajo skupaj v timih, se drug od drugega učijo tehnik in praks, ker jih končno lahko vidijo (večja vidnost), saj niso več skriti za vrati razreda. Vidnost se še poveča, ko to postane praksa v vsej organizaciji in ne samo med posameznimi učitelji, ki sodelujejo (Hattie, 2009). Čeprav je taka praksa lahko za učitelje na začetku neprijetna, pa je del narave inovacij. Pred njihovo uvedbo je namreč treba prekiniti stare načine dela in navade.

Učitelji v *John Monash Science School (Victoria, Avstralija)* so navedli veliko prednosti »vemo, kaj drugi delajo«. Tako se lahko učijo drug od drugega, ter »imamo boljši občutek za to, kaj se učijo učenci« in kako je mogoče povezovati različna predmetna področja. To je za učitelje nov način dela, ker so bili tradicionalno navajeni na zaprta zasebna območja in osebne pisalne mize.

Učenje na daljavo v *Lok Sin Tong Leung Wong Wai Fong Memorial School (Hong Kong, Kitajska)* daje učencem možnost, da se učijo od svojih vrstnikov v različnih šolah, učiteljem pa omogočajo, da opazujejo učne ure in izmenjujejo informacije s svojimi kolegi, ki fizično niso blizu. Smart Classroom je napreden tehnološki razred, ki učiteljem omogoča, da pri poučevanju uporabljajo številne različne medije. Je tudi živa povezava z drugimi partnerskimi šolami.

PREOBLIKOVANJE SKUPIN UČENCEV

Eden od najpogostejših načinov inovativnih učnih okolij, o katerih pišemo, je drugačna razvrstitev učencev, tako da se pomešajo mlajši in starejši. V zelo majhnih šolah je tako mešanje neizogibno.

Razvrščanje učencev različnih starosti v isto skupino

Študije primerov šol navajajo različne razloge za mešanje različnih starostnih skupin učencev: spodbuda za učenje, način spodbujanja različnosti in stikov, ki se sicer verjetno ne bi razvili, omogočiti poučevanje vrstnikov. To pa je tudi uspešen način za zmanjšanje ustrahovanja ter spodbujanje dobrih socialnih odnosov.

V *danski Lisbjerg School* imajo dve veliki skupini otrok. V prvi so otroci stari od 6 do 9, v drugi pa od 10 do 13 let. Učenci so razdeljeni tudi v manjše skupine s po 12 učenci različnih starosti. Poučevanje je diferencirano, izmenjujeta se poučevanje v večjih in manjših skupinah. Vsak učenec sledi svoji učni poti (ki se imenuje »učenčeva zgodba«) in svoje delo dokumentira v različne listovnike.

V *Community of Learners Network (Britanska Kolumbija, Kanada)* učitelji v tradicionalni šolski strukturi ustvarjajo inovativne pristope k poučevanju in učenju; v razredih osnovne šole (K-7) na primer so učenci razdeljeni v skupine po starosti, učitelji sodelujejo z različnimi letniki. Premaknili so fizične in učne strukture, kar povečuje sodelovanje med učenci različnih starosti. Spremenili so tudi strukture moči, da so učence vključili kot glavne vire v izobraževanju sovrstnikov – in učiteljev.

V *Presteheia (Kristianssand, Norveška)* se skupine razlikujejo po starosti učencev in velikosti, vendar običajno štejejo od 33 do 54 učencev. Čas v velikih skupinah porabljajo za gradnjo odnosov med učenci, ki se sicer ne bi družili. To zmanjšuje primere ustrahovanja v šoli in povečuje občutek varnosti in zaupanja. Učenci tudi lažje najdejo nekoga, s komer lahko vzpostavijo zaupen odnos, ker lahko izbirajo med več vrstniki. Učitelji in drugi zaposleni se razporejajo fleksibilno.

- *Zame je najpomembnejše pri učenju v skupinah različnih starosti to, da daje učencu učni »zagon«.*
- *Vedno je uspešno. Otrokom uspeh daje veliko moč, in to velja tudi za tista področja učenja, na katerih niso tako sposobni. Učna spodbuda, ki jo krepijo uspehi, je nenadomestljiva.*
- Učitelj, Jenaplan-Schule, Jena (Turingija, Nemčija)

Nekatere študije primera so zelo majhne šole z razredi, v katerih so učenci različnih starosti. Namenoma uporabljajo heterogenost kot podlago za individualizirano izobraževanje, spodbujanje sodelovanja in avtonomno učenje.

Gesamtschule Schupberg (Boll, Švica) je majhna šola z učilnico, v kateri so učenci več razredov in z različnimi kognitivnimi in fizičnimi sposobnostmi. Šola poudarja heterogenost skupine učencev in to heterogenost šteje kot spodbuden in motivacijski vpliv na socialni in kognitivni razvoj otrok. Vseh 20 učencev od 1. do 9. razreda je v šoli z eno učilnico. Čeprav so skupaj v razredu, so učne dejavnosti prilagojene njihovi trenutni stopnji razvoja, kar je izziv za nadarjene učence, šibkejši pa postanejo bolj samozavestni.

Manjše skupine v večjih

Številine inovativne šole delujejo v »hišnem« sistemu, kar omogoča organizacijo ki jo je lažje upravljati in spodbuja bolj »družinsko naravnano« vključenost učencev.

Šola Community Learning Campus (CLC), Olds High School (Alberta, Kanada) upošteva načelo, da je učenje družbeno prizadevanje. Fizično ter programsko je organizirana v štiri učne skupnosti, ki se imenujejo štirikotniki. Ti zagotavljajo različna učna okolja za številne različne sestave skupin. Vsak štirikotnik ima ime po barvi: rdeči, zeleni, modri in zlati. Rdeči štirikotnik sestavljajo učenci 9. razreda. Je edini, ki vsebuje en sam letnik. Drugi trije so sestavljeni iz mešanice učencev 10., 11. in 12. razreda. Učenci v vseh treh letih šolanja ostanejo v istem štirikotniku z isto skupino učiteljev.

Ključni del sodelovalnega okolja v *Australian Science and Mathematics School* (Južna Avstralija, Avstralija) je program mentorske skupine. Vsak učenec je ves čas šolanja član iste skupine, sestavljene iz učencev različnih letnikov. Vsak dan se skupina mentorjev sestane za 40 minut. Njihova ključna vloga je »zagotoviti, da učenci čutijo, da so del šole«, in »zagotoviti skrb in usmerjanje prek močnih odnosov učenec – učitelj«.

V šoli *Colegio Karol Cardenal de Cracovia* (Santiago, Čile), enota ni »hiša« ali »družina« ali »štirikotnik«, ampak »ministrstvo« kot v nacionalni ali regionalni vladi. Vsako ministrstvo ima ministra, ki je učenec, učitelja svetovalca, ministra starša, vodje skupnostnih oddelkov, župana razreda in namestnika sekretarja.

»Predsednik« je izvoljen med politično kampanjo, imajo volilne skrinjice in opazovalce volitev. Učenec, ki dobi največji delež glasov, postane predsednik šolske vlade, učenec, ki je drugi po številu glasov, pa postane generalni sekretar predsednika.

Sodelovalno učenje je pomembna značilnost številnih inovativnih mest. V nekaterih primerih je formalizirano. Ustanovijo namreč posebne skupine učencev, ki so znatno manjše od zgoraj opisanih hiš ali skupin mentorjev. V primeru šole iz Hong Konga namenoma v manjših skupinah mešajo učence različnih sposobnosti.

Šola Lok Sin Tong Leung Wong Wai Fong Memorial School (Hong Kong, Kitajska) je prestrukturirala vse razrede od 1. do 6. razreda osnovne šole in učence razdelila v majhne skupine, v katerih so običajno trije ali štiri učenci. Te heterogene skupine so oblikovane glede na učne dosežke. Vsaka od njih je sestavljena iz bolj in manj sposobnih učencev. Taka heterogenost skupin krepi sodelovalno učenje, saj učenci v skupnem delu izboljšujejo svoje učenje in učenje sošolcev v skupini.

Šola *Mevo'ot HaNegev Kibbutz Shoval* (Izrael) deluje na podlagi projektne pedagogike – v projektih obravnavajo določene probleme ali vprašanje, ki je lahko teoretično, praktično ali oboje. Učenci so razdeljeni v delovne skupine s tremi do štirimi člani in preučujejo temo ali podtemo predmeta.

SPREMENJEN URNIK UČENJA: INOVACIJE PRI NAČINU PORABE ČASA

Urniki določajo strukturo šolskega dne, tedna ali cikla; šolski urnik je osrednje organizacijsko orodje v šolah po vsem svetu. Številni izobraževalci na čas še vedno gledajo kvantitativno, tj. kot na nekaj, česar ima nekdo več ali manj, in z njim neposredno povezujejo učenje. Pri inovativni izrabi časa pa se nanj gleda bolj kvalitativno.

Urniki, fleksibilnost in raba časa

Porazdelitev in načrtovanje dejavnosti v času je poznan del šolskega življenja. Številna tukaj opisana učna okolja so na novo organizirala učenje v manj, a daljših obdobjih, deloma zaradi večje fleksibilnosti, zlasti pa zaradi povečanja priložnosti za globlje učenje.

Šola *Mevo'ot HaNegev Kibbutz Shoval* (Izrael) ima krajši šolski teden (5 dni) in daljše učne ure (60 minut), kot je običajno v Izraelu. S temomogoči učencem poglobljanje v učenje. Število predmetov na teden so zmanjšali od osmih na štiri ali pet; odnosi med učitelji in učenci so postali bolj učence osebni, učenje je usmerjeno k razumevanju, pouk je postal bolj individualen in avtonomen, učitelji mentorirajo in jih podpirajo.

V šoli *John Monash Science School* (Victoria, Avstralija) vsak dan razen srede začnejo s 15-minutnim srečanjem skupine mentorjev. Urnik je izdelan v štirih blokih na dan in v desetdnevnem ciklu. Vsak blok traja 75 minut, kar po ravnateljevih besedah omogoča »priložnost za globoko učenje«.

Urnik šole *Community Learning Campus (CLC), Olds High School* (Alberta, Kanada) je sestavljen iz petih 70-minutnih blokov z 10-minutnimi odmori. Eden od blokov se imenuje fleksibilni blok (Flex Period). Učenci so pojasnili, da imajo dovolj časa, da pojedjo, in tudi dovolj časa, da delajo domačo nalogo ali kaj drugega, kar bi radi počeli. V tem času je zanje dostopen tudi učitelj.

Ker se nekatere predstavljene šole odmikajo od standardnega učnega načrta, ki temelji na predmetih, nas seveda ne preseneča, da se to odraža tudi v njihovih urnikih.

V španskih šolah je čas organiziran glede na predmete, na *Instituto Escuela Jacint Verdaguer* pa urnik temelji na metodah poučevanja. Osnova so tri področja, združena v in »učno piramido«. Ključnim področjem je namenjenega 25 odstotkov časa, 25 odstotkov individualnemu delu in avtonomiji, 40 odstotkov sodelovalnemu delu in preostalih 10 odstotkov medosebnemu.

Tako kot v vseh madžarskih poklicnih šolah šolsko leto tudi v *Dobbantó (Springboard) (Madžarska)* traja 36 tednov, dnevni in tedenski urniki pa so zelo različni. Približno 60 odstotkov učnega časa je namenjenega splošnemu izobraževanju, 40 odstotkov pa razvoju kompetenc, povezanih z delom.

Številne šole že uporabljajo čas bolj fleksibilno kot tradicionalne. Fleksibilnost gre z roko v roki z individualiziranimi učnimi načrti in izobraževalnimi filozofijami, katerih cilj je šolo napraviti manj birokratsko.

V *Europaschule (Avstrija)* ni šolskega zvonca, ker menijo, da zvok prekine učenje. Učitelji začetno in končajo učno uro ali odmor takrat, ko se jim to zdi primerno.

Namesto 45-minutnega ritma in poučevanja predmetov, kar je običajno v nemškem šolskem sistemu, *Jenaplan-Schule, Jena (Turingija, Nemčija)* uvaja odprt in prilagodljiv pouk. Učenci imajo v svojih urnikih dovolj fleksibilnosti in prostega časa, da delajo in se učijo v svojem tempu, se ukvarjajo s stvarmi, ki jih zanimajo, uporabljajo svojo ustvarjalnost in razvijajo svoje socialne veščine. Cilj take organizacije so učenci, ki sami sebe razumejo kot aktivne in neodvisne in zato lahko uživajo sadove svojih prizadevanj.

• *V Makor Chaim ne verjamejo v togo strukturo 45-minutnih učnih ur. /.../ Ni pomembno, koliko besed izreče učenec ali učitelj, temveč, ali se je učenje v resnici zgodilo. Za to je treba vzpostaviti procese, ki so podobni tistim v resničnem življenju, v katerem so poleg situacije, ko odrasli poučujejo mladino, tudi situacije, ko mladi preiskujejo, preiskujejo in se učijo v sodelovanju s sošolci.*

• Raziskovalec, Makor Chaim (Life source) – Yeshiva High School (Izrael)

Nekateri opisanih inovativnih učnih okolij dajejo učencem priložnost, da »pospešijo« svoje učenje. Obstajajo mednarodni dokazi, da to daje boljše rezultate (Hattie, 2009).

V *Australian Science and Mathematics School (Južna Avstralija, Avstralija)*, se učenci 10. razreda lahko učijo predmete iz 11. ali 12. razreda, učenci 12. razreda pa lahko obiskujejo prvi letnik Univerze Flinders University kot del 12-letnega šolanja. Šola se odziva na učne potrebe svojih najbolj motiviranih in nadarjenih učencev tako, da jim omogoča, da sami določijo tempo učenja in odpravijo omejitve tradicionalne organizacije šolskega leta.

Šolski dan pa lahko osmislijo tudi različni obredi rednih refleksij ali načrtovanja. V številnih šolah, ki smo jih prepoznali kot inovativne, začnejo in sklenejo šolski dan ali teden s kakim posebnim trenutkom. Primeri:

V *Projektschule Impuls, Rorschach (Bern, Švica)* se dan začne z »jutranjim krožkom«, ko si učenci podajajo »govorčev kamen« in lahko govorijo o svojih občutkih ali mislih. Dan je skrbno organiziran. Pouk se začne z uro tujega jezika, ki ji sledi delo v skupinah po učnem načrtu, nato sledi obdobje absolutne tišine, ki ga merijo s peščeno uro in traja 25 minut. V tem času so učenci na svojih mestih, ne govorijo in se ne sprehajajo.

V *Courtenay Gardens Primary School (Victoria, Avstralija)* je postal osrednja točka dela v šoli multimedijски program, ki vključuje oddajo radia CGPS Morning Show in projekt izdelave filma. Oddajo vsako jutro vodi skupina starejših učencev, ki se za to prijavijo in se udeležijo posebnega usposabljanja. Iz t.i. multimedijskega razreda posredujejo vsem v šoli informacije o tekočem dnevu; oddajo lahko spremljajo ob 9. uri na zaslonih v vseh razredih, v zbornici in ob vходу v šolo. Za oddajo naredijo natančno snemalno knjigo, ki vključuje pregled novic o šoli, vključno z rojstnimi dnevi učencev in zaposlenih, informacije o dežurnih učiteljih, vremenu, »minuto za matematiko«, javljanje po telefonu iz razredov ter film, ki so ga posneli učenci.

Organizirano učenje zunaj rednega pouka

V inovativnih učnih okoljih sistematično organizirajo učenje in podporo učencem zunaj rednega pouka. Obstaja veliko več primerov, kot jih navajamo v nadaljevanju. So pa povsod, kjer uporabljajo virtualne e-razrede, prekinili tradicionalno tesno povezavo med osebnim stikom in organiziranim učenjem.

Združenje Entre Amigos v *Pollgono Surje* odgovorno za organizacijo občolskih dejavnosti, ki jih izvaja prek uradnih razpisov mestnega sveta Sevilje. Izbrane organizacije so od 8. ure odgovorne za »jutranjo uro« kot pomoč staršem, ki gredo v službo zgodaj, večinoma na tržnice. Večerne občolske dejavnosti se začnejo ob 15. in končajo ob 17. uri, čeprav je *CEIP (Španija)* običajno odprt tudi pozneje.

Lok Sin Tong Leung Wong Wai Fong Memorial School (Hong Kong, Kitajska) ima organizirane številne dejavnosti pred, med poukom in po njem. Tisti, ki morajo biti v šoli zgodaj, se lahko pridružijo programu Branje je zabavno, ki se začne ob 7.15 in traja eno uro. Učenci lahko izberejo različne knjige in si jih izmenjujejo. Poleg dejavnosti v času kosila se učenci lahko pridružijo skupini učencev vrtnarjev, ki med odmorom skrbijo za rastline v šolskem vrtu in v vrtu skupnosti. Vsako popoldne imajo učenci 40 minut samostojnega učenja, ko delajo domačo nalogo. Ob koncu šolskega dne sta dve uri namenjeni mentorskemu pouku o učnih in ustvarjalnih predmetih.

V *obogatitvenih programih, Osnovna šola Rodica (Slovenija)*, organizira številne umetnostne, raziskovalne, mednarodne, jezikovne in družabne dejavnosti, ki spodbujajo ustvarjalno razmišljanje, konstruktivistično učenje in raznolike poti do znanja. Dopolnjujejo redne programe in so organizirani večinoma zunaj rednih ur pouka, popoldne ali ob sobotah.

ŠIRJENJE UPORABE RAZLIČNIH UČNIH METOD

V inovativnih učnih okoljih učitelji uporabljajo različne pedagoške pristope poučevanja in učenja. Številni temeljijo na raziskovanju in sodelovalnem delu, ki sta ključna pri pripravi učencev za učenje v prihodnje in usvajanju veščin za 21. stoletje. V celoti izkoriščajo možnosti komunikacijskih in informacijskih tehnologij. Pomembno je, da učitelji uporabljajo čim več pedagoških pristopov. Inovacija ne pomeni uporabe ene same nove metode poučevanja ali ene vrste tehnologije, temveč uporabo kombinacije pristopov in tehnik, vključno s frontalnim poučevanjem.

Učenje, ki temelji na raziskovanju

..... *Pristopi, ki temeljijo na raziskovanju in dizajnersko zasnovano učenje, so pomemben način za spodbujanje komunikacije, sodelovanja, ustvarjalnosti in globokega razmišljanja. /.../ Na raziskovanju temelječe učenje je zahtevno. Zelo je odvisno od znanja in veščin učiteljev, ki ga poskušajo izvajati. /.../ Učitelji potrebujejo čas in skupnost, ki jih podpira pri organizaciji trajnega projektnega dela. Za vodenje razširjenih projektov v razredu je potrebnega veliko pedagoškega znanja, da smo lahko zares osredotočeni na »delo z razumevanjem« in ne na »delo zaradi dela«.*

..... Brigid Barron in Linda Darling-Hammond, v prispevku k pregledu OECD, *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice* (2010: 215).

V številnih primerih inovativne prakse, ki smo jih preučevali, so učenci vključeni v učenje, ki temelji na projektih. Spodbujajo jih, da pridobivajo znanje, medtem ko vadijo veščine, kot so postavljanje hipotez, znanstveno poizvedovanje, samospremljanje in (včasih na spletu) literarna analiza. V nekaterih šolah so prešli od poučevanja posameznih predmetov k bolj interdisciplinarnemu učenju, ki povezuje znanje in veščine z različnih področij.

V *Jenaplan-Schule, Jena (Turingija, Nemčija)* razlikujejo med poučevanjem skupine učencev (glasba, umetnost, šport, ročna dela/delo z lesom ipd. ter družboslovje), skupinskim delom učencev in projektnimi skupinami učencev v naravi (zemljepis/zgodovina, nemščina in etika/religija). V vseh skupinah učencev je osrednja oblika dela projektno delo, ki traja po sto minut trikrat na teden.

Problemsko učenje je pomemben del dela učencev pri naravoslovju, družboslovju in tehnologiji na *Instituto Escuela Jacint Verdaguer (Španija)*. Vse delo je načrtovano timsko in poteka skupinsko

ali individualno. Prvi korak k rešitvi problema je razumevanje problema. Organizacija učnih prostorov, urnik, dejavnosti, izleti in delavnice podpirajo ta način dela.

V *Matthew Moss High School, Innovation Unit (Anglija (Združeno kraljestvo))* se timi učencev enkrat na teden ukvarjajo z raziskovalnim projektom. Učitelji najprej predstavijo izziv, ki lahko zajema različne vsebine; od tega, kako visoko lahko vržemo jajce, da se ne razbije, ko pade na tla, do naravne katastrofe ali preučevanja družinske zgodovine migracij. Učenci zberejo informacije o temi in opišejo raziskovalni projekt; ko učitelj odobri predlog, vse šolsko leto raziskujejo. V tem procesu lahko sami po svoje organizirajo raziskavo, učitelji jim pri tem samo pomagajo v obliki pouka ali predlagajo dodatne vire znanja.

Metoda raziskovalnega cikla, ki jo uporabljajo v Britanski Kolumbiji, formalizira faze poizvedovanja in cikle, kot je prikazano na sliki 4.1.

V *Community of Learners Network (Britanska Kolumbija, Kanada)* oblikujejo učitelji široka raziskovalna vprašanja, ki se lahko nanašajo na različne učne cilje. Učenci pridobivajo znanje s frontalnim poukom in v različnih sodelovalnih procesih pridobivanja informacij, kot so raziskave, »sestavljanke«, literarni krožki, informacijski krožki, izkušnje na terenu in predstavitve gostov. Pomembna značilnost so v tej fazi so »srečanja v krogu«, na katerih učitelji soustvarjajo in podpirajo učenje učencev v majhnih skupinah. Srečanjem v majhnih skupinah sledi pisanje refleksij in predstavitve v obliki miselnih vzorcev, kako razvijajo učenci razumevanje.

Slika 4.1

Mreža skupnosti učencev v raziskovalnem ciklu



Vir: OECD (2012), *Inventory Case Study Community of Learners Network*, www.oecd.org/edu/ceri/50301622.pdf.

Po tej fazi učenci znajo sami oblikovati raziskovalna vprašanja, ki sovpadajo s širšimi raziskovalnimi vprašanji. S svojim raziskovanjem, pogosto pomagajo sošolcem pri učnih izkušnjah. Napredek dosežejo s povratnimi informacijami na več ravneh. Zanašajo se nase, na podporo sovrstnikov in učitelja. Po uspešnem raziskovanju organizirajo praznovanje učenja, imenovano Festival učenja, na katerega povabijo družine, sošolce in predstavnike lokalne skupnosti, da jim predstavijo svojo učno izkušnjo. Po končanem ciklu se začne nov, v katerem je zaporedje dejavnosti enako. Tako postanejo učenci bolj avtonomni pri svojem učenju in postopoma prevzamejo zahtevnejše raziskovalne projekte.

Avtentično učenje

Številna inovativna učna okolja vključujejo avtentične in smiselne učne izkušnje, zato želijo učence vključiti v delo s problemi iz resničnega življenja, omogočajo praktične izkušnje in v učne dejavnosti vključujejo zgodovinsko, naravno in kulturno okolje učencev. Pri avtentičnem poučevanju so osrednji problemi »iz resničnega življenja«, ki se učencem zdijo zanimivi, ker so bolj relevantni, kompleksni in zahtevni kot poenostavljeni problemi, ki si jih izmislijo učitelji in ker so bolj povezani z razvojem veščin 21. stoletja.

Centre for Studies on Design at Monterrey (CEDIM), The Atelier of Ideas, Monterrey (Nuevo León, Mehika), sodeluje s podjetji in z ustanovami, da jim posredujejo projekte »iz resničnega sveta«, ki jih potem učenci rešujejo, in sicer od viharjenja možganov do končne evalvacije, inštruktorji pa so v tem procesu svetovalci. Proces obsega tri glavne korake: zasnova projekta – izdelava načrta, da bo projekt obrodil sadove, sodelovalno delo – skupno delo zaradi optimizacije procesa in rezultatov, in evalvacija, ki jo opravijo učitelji, sošolci, posamezni učenec in zunanja agencija, ki je predlagala projekt.

V *Breidablikk Lower Secondary School (Norveška)* so bili tri leta vključeni v projekt, v katerem učenci gradijo hiše v merilu 1 : 20. Igrojo vloge zidarja, vrtnarja, električarja, bančnika, nepremičninskega agenta in drugih. V ta namen šola sodeluje s predstavniki različnih podjetij. Učenci uporabljajo enaka digitalna orodja kot arhitekti, hiše so opremljene z elektriko in ročno izdelanim pohištvo. Vsi projekti morajo biti okoljsko vzdržni.

Delo s problemi iz resničnega življenja je pogosto povezano s praktičnimi izkušnjami. V nekaterih primerih praktične izkušnje pomenijo, da za pogovor v razredu ali prek videokonference povabijo govorca tujega jezika, ali pa učenci sodelujejo v mednarodnih dogodkih, pri katerih lahko slišijo in govorijo jezik, ki se ga učijo.

Praktične izkušnje lahko pomenijo tudi vodenje majhnega podjetja, kjer na primer izdelujejo in prodajajo domače izdelke ali se ukvarjanje s težavami, ki jim jih povzročajo stranke. Učenci tako po naravni poti pridobijo izkušnje v dejavnostih, kot so trženje, računovodstvo ali storitve za stranke, pa tudi pri organizaciji, usklajevanju in timske delu.

Mypolonga Primary School (Južna Avstralija, Avstralija) ima trgovino, ki jo vodijo učenci in v kateri turistom in obiskovalcem prodajajo domače izdelke in izdelke, ki jih dobijo od lokalne skupnosti. V poslovanje, obrt in turizem so vključeni vsi učenci; starejši enkrat na teden delajo skupaj z mlajšim pripravnikom v trgovini. Učenci opravljajo različne naloge, pri čemer pridobivajo veščine s področja jezika, matematike, umetnosti, obrti in gostoljubja.

Avtentične učne dejavnosti pogosto vključujejo dejavnike neposrednega okolja učencev. Tako lahko učenci raziskujejo svet okrog sebe in se učijo o kulturni in zgodovinski dediščini kraja, v katerem živijo.

Liikkeelle! (On the Move!), Heureka, Finnish Science Centre (Finska), spodbuja učence k raziskovanju vsakodnevnega okolja na področju naravoslovja. Tako proučujejo kakovost zraka in raven hrupa pod vodstvom ustreznih strokovnjakov in organizacij. Učenci v bližini šole postavijo merilno enoto, skupaj s centrom za poučevanje naravoslovja izdelajo analize, obdelajo podatke in objavijo rezultate na interaktivnem zemljevidu na spletni učni platformi. Z učenci iz drugih šol in s široko mrežo strokovnjakov se nato pogovarjajo o rezultatih.

Avtentično učenje pogosto vključuje več krogov pregleda rezultatov in spreminjanja, dokler ne dosežejo želenega rezultata, ki je lahko razstava, predstava na odru ali listovnik. Ko učenci svoje delo predstavijo pravemu občinstvu, govorimo o javnem učenju, hkrati pa je to tudi proslavljanje učenja. (Barron in Darling-Hammond, 2010). gre za predstavo, so učenci motivirani, da zadevo res obvladajo, saj resnično občinstvo zahteva razumljivo predstavitev. Predstavitve so učni dogodki same po sebi: priprava zahteva veščine, kot sta organizacija in motivacija skupine ter učinkovito komuniciranje z občinstvom. Spet govorimo o kompetencah 21. stoletja.

V *CEDIM, The Atelier of Ideas, Monterrey (Nuevo León, Mehika)*, učenci predstavijo lokalnim podjetjem in javnim in/ali zasebnim ustanovam svoje projekte, ki odražajo zahteve pravega podjetja in skupnosti. Tako je za učence ocena njihovega dela veliko bolj avtentična in smiselna.

Predstavitev je praznovanje, s katerim se sklene vsak raziskovalni cikel. Postalo je bistveni element učnega procesa v *Community of Learners Network* (Britanska Kolumbija, Kanada). Sošolce, vodje šol, družine in člane lokalne skupnosti povabijo, da si ogledajo izdelke učencev in se z njimi pogovarjajo o učnih izkušnjah.

V *Europäische Volksschule Dr. Leopold Zechner* (Avstrija) do tretjega razreda ocenjujejo na način, ki se imenuje listovnik uspeha s komentarjem. Učenci dvakrat na leto predstavijo svoje dosežke staršem in učiteljem v poglobljeni razpravi, ki traja 30 minut. Učenci predstavijo delo, ki so ga opravili, in odgovarjajo na vprašanja učiteljev ali dokazujejo učenje z reševanjem problemov, ko se čutijo dovolj sposobne, da to počnejo pred starši.

Pedagoške možnosti »tehnološko bogatih« okolij

Čeprav tehnologija nikakor ni pogoj za projektno delo, pa je lahko v veliko pomoč (OECD, 2010). Lahko je orodje, ki ga potrebujejo v zaključni fazi raziskovanja. Z digitalnimi kamerami zbirajo podatke v realnem času, prenosni računalniki pa omogočajo enostaven dostop do iskanja na spletu in mobilno delo z računalnikom. Tehnologija lahko ponudi platformo za učenje z raziskovanjem, omogoča sodelovalni delovni prostor za posamezne učence, skupine, razrede ali mreže učencev. Lahko je tudi mehanizem za razvijanje učenja z raziskovanjem, na primer učenja z igrami ali spletnimi simulacijami ali pri organizaciji učenja z raziskovanjem, saj tako učenci delajo na zanje zanimiv in relevanten način (Groff, 2012).

Tehnologija lahko spodbuja sodelovanje in motivacijo, učenje, ki ga vodijo učenci, interaktivnost, personalizacijo in fleksibilnost, vendar je vse to mogoče tudi brez nje. Se pa nekatere oblike učenja zares močno opirajo na tehnologijo.

Okvir 4.2 Pristopi k poučevanju in učenju, ki so odvisni od tehnologije

Posebej kompleksne učne izkušnje: Napredek simulacijske tehnologije na primer omogoča, da vsak učenec lahko secira prašičje srce – to bi bilo v resničnem življenju težko.

Komunikacija in sodelovanje na daljavo: Učenci in šole se z lahkoto povežejo in delijo informacije ter sodelujejo s pomočjo brezplačnih orodij, kot je Skype. Lahko pa se skupina učencev, ki jih zanima selitveni vzorec določene ptice, lahko priključi spletni skupini, ki jo mentorira strokovnjak.

Mobilnost in dostop do obsežnih gradiv: Tehnologija omogoča dostop do izobraževalnih programov in izkušenj v obsegu, ki prej ni bil mogoč in je bil dostopen samo na omejenih lokacijah, kot je na primer univerzitetna knjižnica.

Vir: Groff, J. (2012), *Technology-Rich Innovative Learning Environments*,

www.oecd.org/edu/cei/Technology-Rich%20Innovative%20Learning%20Environments%20by%20Jennifer%20Groff.pdf.

V številnih primerih so uporabljali metodo izdelave filma, kar ne bi bilo mogoče brez tehnologije. Učenci so vključeni v celoten proces od zamisli do načrtovanja, snemanja knjige in besedila do produkcije in prikaza.

V *Miwon Elementary School* (Gyeonggi-do, Koreja) prostovoljci iz petega in šestega razreda izberejo teme, ki zanimajo njih in njihove starše, in posnamejo film. Eden izmed njih je prikazoval težave, do katerih prihaja v večkulturni družbi, in možne rešitve. Projekt je podprlo korejsko združenje za snemanje ustvarjalnih filmov Changshi. Od leta 2006 so filmi učencev prejeli številne nagrade, vključno z nagrado mladinskega filmskega festivala in 7. korejsko filmsko nagrado. Učenci, ki so sodelovali, so bili povabljeni na multikulturni izobraževalni seminar in na 7. korejski mladinski filmski festival.

Community/School Film Festival at the Manchester Primary School (Victoria, Avstralija) ima za vključiti cilj učence osnovne šole v kurikulum, tako da jih spodbujajo, naj posnamejo kratke filme.

Izdelavo filma razumejo kot interdisciplinarno dejavnost, ki vključuje fleksibilno gibanje po šoli in skupinska pogajanja. Razumejo jo kot metodo, s katero učenci dokažejo razumevanje. Projekt doseže vrhunec na pravem filmskem festivalu, ki omogoči izmenjavo virov, strokovnega znanja in izkušenj.

- *Z učenci šestega razreda pripravimo tedenski program, ki se imenuje OndAventura (Pustolovščina na valovih). Z radijskim programom jim želimo omogočiti razvoj jezikovnih veščin: učenci se izražajo, pripraviti morajo program, napisati besedilo in vse to nadzira učitelj. Radijska delavnica poteka na radijski postaji v šoli, ki je tako kot vsi šolski prostori na voljo tudi širši skupnosti.*

Vodja študija, CEIP (Španija)

Mešane metode dela z učenci

- *V dobro zasnovanem učnem okolju je na voljo veliko priložnosti za fromtalno poučevanje kot ene od številnih metod za postopno uvajanje vsebine. Metodo uporabljamo ki se lahko uporablja skupaj z drugimi, manj neposrednimi pristopi. /.../ Z učnimi okolji, v katerih potekajo v kontekstu in ob pravem času različne učne dejavnosti, poudarjamo, da morajo učenci med šolanjem izkusiti številne različne metode in načine dela.*

Istance in Dumont (2010: 328)

Organizacija učenja je zapletena, potrebnih je veliko odločitev, ki jih pogosto sprejmejo učitelji sami ali skupaj z drugimi. Vodenje učenja namreč pomeni, kje in kdaj ter s kom so določene metode dela ustrezne in kako naj bodo prilagojene. V primerih, ki jih navajamo v nadaljevanju, del dneva vključuje dejavnosti za vso skupino. Učitelj, ki vodi razred, pri tem smiselno prepleta druge metode in oblike.

V *Lobdeburgschule* (Turingija, Nemčija) se tipični teden učenca prvega razreda začne s ponedeljkovim »jutranjim krožkom«, v katerem se pogovarjajo o različnih temah. Nato učenci delajo v paru po svojem individualnem načrtu, včasih s pomočjo učitelja in z uporabo različnih delovnih listov in gradiva, pripravljenega za pomoč (»prosto delo«). Nato sledi »epohalni projekt«, se pravi projektno delo. Učenci se približno en teden ukvarjajo z isto temo. Gre za medpredmetno povezovanje, izbirajo pa med temami turingijskega učnega načrta. Na začetku projekta učitelj da osnovne informacije, oblikujejo vprašanja o temi, ob katerih delajo v majhnih delovnih skupinah. Konec tedna predstavijo rezultate. Naslednje učne ure so organizirane po predmetih, vendar učenci tudi med temi lahko sami usmerjajo svoje učenje. Šolski teden se konča z »zaključnim krogom« v petek popoldne.

V *Mordialloc College* (Victoria, Avstralija) je čas za dnevne pohode (od 11.00 do 13.00) priložnost za delavnice in seminarje za učence. Povezujejo jih s temeljnimi vsebinami učnega načrta, vključno z bralno in matematično pismenostjo. Vodniki vodijo delavnice s področij, ki upoštevajo specifične potrebe učencev. Kasneje so to glavne vsebine neposrednega poučevanja, običajno organizirane za skupine 15 ali več učencev.

Predmetnik v *Jenaplan-Schule, Jena* (Turingija, Nemčija), vključuje obvezne predmete, zahteva pa tudi veliko raziskovanja in razvoja, ki ga izvajajo posamezni učenci.

V *Instituto Escuela Jacint Verdaguer* (Španija) učitelje še vedno štejejo kot najboljši vir informacij pri branju, pisanju in matematiki. Tako vlogo morajo izbrati za tiste učence, ki ne bi bili sposobni sami oziroma pravočasno odkrivati ključnih konceptov.

Tradicionalne metode poučevanja lahko kombiniramo z e-učilnico za pridobivanje, utrjevanje in ocenjevanje znanja (*Internetna učilnica, Osnovna šola Škofja Loka, Slovenija*). Učna gradiva, ki jih učitelji pripravijo vnaprej, zbirajo v e-učilnici, da jih lahko učenci uporabljajo neposredno. Poučevanje v e-učilnici poteka prek interaktivne table in prenosnikov. E-učilnice omogočajo takojšnje individualne povratne informacije. Lahko so v obliki sporočila, ocene ali preizkusa znanja pred napredovanjem na naslednjo stopnjo.

Tudi v učnih okoljih, ki so se namenoma odmaknili od tradicionalnih oblik poučevanja in organizacije pouka, so za določene predmete še vedno najbolj primerni konvencionalni pristopi, čeprav učitelji poskušajo učence vključiti bolj aktivno. Različne pedagogike je mogoče realizirati prek različnih medijev

in okolij, kot je na primer e-učilnica, ki omogoča širši nabor možnosti poučevanja in učenja. Učna okolja so odvisna tudi od povsem osebnih učiteljevih nagnjenj in izbire, ki pa morajo biti usklajena s siceršnjimi načini poučevanja. Še enkrat bi radi poudarili, da inovativna učna okolja ne morejo nadomestiti vseh dosedanjih načinov poučevanja, ampak spodbujajo širok nabor pristopov, usklajenih s širšimi učnimi strategijami.

PRIPOROČILA ZA IZOBRAŽEVALNO POLITIKO

Pedagoške spremembe, opisane v tem poglavju, kažejo, da:

- vsi udeleženci razvijejo znanje, stališča in veščine, kadar se vključijo v napredne oblike poučevanja in učenja;
- organizacijske in sistemske strukture ter infrastruktura, vključno s tehnološko, omogočajo razcvet inovativnega poučevanja in učnih okolij;
- se nove kompetence in strokovno znanje pridobijo in delijo sodelovalno, horizontalno in tudi vertikalno v okviru formalnih sistemov;
- učenje, ki poteka zunaj formalnega šolanja, ustvarja nova partnerstva in »hibride« oziroma kombinacije, ki omogočajo tako učenje;
- so učenci sami aktivni partnerji v učenju;
- širše vzdušje in kultura podpirata inovacije.

Priporočila za izobraževalno politiko o inovativnih učnih okolij, opisanih v tem poglavju, lahko povzamemo kot: ustvarjanje skupnosti in razvijanje zmožnosti, sodelovanje in komunikacija, spodbudni pogoji in ozračje ter skladnost.

Ustvarjanje skupnosti in razvijanje zmožnosti

Predstavljeni načini dela v razredu, torej na mikro ravni, zagotavljajo, da učenje ostaja temeljna dejavnost šole, kar zveni obetavno. K sreči rušijo »pravila« oziroma organizacijske kulture, v katerih učitelji delajo večinoma izolirani drug od drugega in so bolj osredotočeni na ohranjanje statusa quo in manj na zagotavljanje najboljših pogojev za učenje učencev (Tyack in Cuban, 1995). Spodbuditi moramo sodelovalne dejavnosti, opazovanje in spremembe. Učitelje moramo navajati na sistematično opazovanje svojih sodelavcev v timu in sodelovanje v skupnih razpravah o tem, kako izboljšati poučevanje in učenje. Poznamo primere, kot so Študije pouka ali Preučevanje učenja, ki jih povezujemo zlasti z Japonsko in Hong Kongom (Kitajska) in ju povzemata Cheng in Mo (2013). Sem spadajo tudi »jedrne rutine«, ki jih predlagajo Lauren Resnick in njeni sodelavci v delu *O naravi učenja: Uporaba raziskav za navdih prakse*, v katerem so navedeni primeri skupnih "učnih sprehodov" (Resnick idr., 2010). Jasna politična vloga je spodbujati znanje, ravnanje in podporo, da bi omogočali razcvet takih praks. Širiti je treba informacije o zglednih praksah, spodbujati strokovno učenje ter razvijati potrebne veščine pri učiteljih in ravnateljih.

• Če premišljeno izberemo in dobro izvajamo določene organizacijske postopke, lahko z njimi močno preoblikujemo šolske prakse. Resnick in Spillane (2006) sta uveljavila izraz jedrna rutina za organizacijske postopke, ki lahko preoblikujejo šolsko prakso s »sejanjem« in »razmnoževanjem« novih oblik dela. /.../ Jedrne rutine delujejo s povezovanjem in prepletanjem drugih rutin v organizaciji. S tem ne poskušamo izriniti trenutnih praks, temveč na novo uveljaviti že znane načine dela in jim dati drug smisel. /.../ [s] z zelo jasno določenimi koraki, logiko teh korakov in zahtev za vsakega od njih. Za to pa so potrebna usposabljanja in tudi določena orodja.

• Resnick idr. (2010: 293)

Sodelovanje in komunikacija

Tehnologija je postala sestavni del odnosov, partnerstev in načel, vključenih v učna okolja (Istance in Kools, 2013). Če želimo, da šole postanejo formativne organizacije, je njena vloga pri organiziranju

podatkov in povratnih informacij o učenju izjemno pomembna. Tudi porazdeljeno vodenje je lahko zelo odvisno od tehnologije, in sicer za medsebojno komunikacijo in sodelovanje ter učenje učiteljev z uporabo spletnih gradiv, sodelovalnih platform in družbenih medijev. Tehnologija pogosto pomaga tudi graditi partnerstva ter deliti izkušnje in znanje. To je zlasti jasno in pomembno pri mreženju z drugimi učnimi okolji.

Politika spodbujanja inovacij pri uporabi tehnologije v izobraževanju zahteva visoko razvite pristope k uporabi digitalnih gradiv in tehnološke infrastrukture. Hkrati pa samo prisotnost tehnologije v razredu v obliki računalnikov ali tablic v šoli ali mobilnih telefonov v žepih učencev sama po sebi ni dovolj. Izobraževanje mora biti še vedno »usmerjeno na učenca«, ne pa da »da ga poganja tehnologija« (Mayer, 2010).

Idealno bi bilo, da bi se vsi primarni deležniki izobraževanja združili in tako vnašali duh inovativnosti v celotni izobraževalni sistem, ne le na posamezna področja. Učitelji lahko igrajo ključno vlogo kot katalizatorji za spremembe, vključiti morajo tudi druge partnerje. Michael Fullan (2011) imenuje mnoge pobude v tradicionalnih reformah »napačna gibalna« sprememb. Govori o pritiskih glede odgovornosti, kakovosti prestopov pri posameznih učiteljih in vodjih, pa tudi o tehnologiji in razdrobljenih strategijah. Fullan pravi, da ne omogočajo spremembe kulture in repofesionalizacije v šolah; pogosto zmanjšujejo motivacijo učiteljev in vodij šol. »Prava« gibalna so osredotočene na povezavo učenje – poučevanje – ocenjevanje, socialni kapital poklica in povezovanje pedagogike s tehnologijo.

Učna okolja 21. stoletja bi si morala neprestano prizadevati za ustvarjanje širših partnerstev in povezav. Partnerji krepijo zaposlene, vire in mesta za učenje kot neke vrste »kapitalske naložbe«. Gre za socialni, intelektualni in strokovni kapital, od katerega je odvisna uspešna učna organizacija (Hargreaves in Fullan, 2012). To je še bolj pomembno, ko primanjkuje virov in se pričakuje, da bo z manj narejenega več.

Ustvarjanje pogojev, ki spodbujajo inovativnost

Močno vodenje je najpomembnejše za podporo učenja v 21. stoletju (OECD, 2013b). Takšno mora biti vodenje na mikro ravni, v šolah, nato pa razširjeno navzven z mrežami in partnerstvi na širši izobraževalni sistem. Spremembe morajo nastajati na podlagi dokazov. Formativne povratne informacije morajo živeti v učilnicah in prodirati v celotni izobraževalni sistem. Informacije o učenju, bi bilo treba posredovati različnim deležnikom in jih vključiti v prenavljanje strategij za učenje in še večjo inovativnost. To pomeni, da bi morali biti vzpostavljeni procesi samoevalvacije in da bi bilo treba znanje deliti. Pomeni tudi, da bi bilo treba neprestano razvijati bazo znanja na osnovi smiselnih raziskav, ki vključujejo svet politike in prakse. Vendar pa »bogastvo podatkov« o strategijah učenja, učencih in učnih dosežkih hitro pomeni »preobremenjenost z informacijami«, če jih ne spremenimo v smiselno znanje, ki omogoča ustrezno ravnanje.

Za razvoj inovativnejših učnih okolij je bistveno, da z mreženji in partnerstvi razvijamo vmesno raven. Čeprav je to večinoma odvisno dejavnosti na lokalni ravni, pa lahko vplivamo na politiko prek ustvarjanja znanja, informacij, spodbud, krepitve zmoglosti. Ustrezno upravljanje šol je lahko spodbuda za razvoj mreženja. Za ustvarjanje okolja, ki spodbuja inovacije v izobraževanju na ravni sistema, morajo cveteti mreže, strategije in povezave na vmesni, torej lokalni ravni.

Zagotavljanje skladnosti

Kompleksnost sodobnih učnih sistemov in potreba vključiti tiste, ki so najbolj neposredno odgovorni za poučevanje in učenje, pomeni, da je vodenje od zgoraj navzdol postalo neustrezno. Politika bi zato morala pomagati ustvariti pogoje in vzdušje, ki spodbujajo sodelovanje in krepijo zmoglosti. Treba bi bilo podpirati mreže in skupnosti, osredotočene na učenje, ter zagotoviti skladnost s splošnimi izobraževalnimi strategijami. Tako lahko uskladimo tudi odgovornost do inovativnih izboljšav, ki jih opisujemo v tej knjigi.

Vendar pa je treba zagotoviti tudi jasno vlogo političnega vodstva. Številne strategije so namreč odvisne od načina vodenja in vladne politike. Spodbujanje inovativnosti mora dobiti legitimnost s strani ministrstev in izobraževalnih agencij v celotnem sistemu. Idealno bi bilo, da bi vodstva na lokalni ravni od mrež in partnerstev do izobraževalnih organov na osrednji in na lokalni ravni delovala skupaj in ustvarila odzivne učne sisteme 21. stoletja.

Opomba glede Izraela

Statistične podatke za Izrael so posredovali izraelski organi, ki so za te podatke tudi odgovorni. To, da OECD uporablja te podatke, ne posega v status Golanske planote, vzhodnega Jeruzalema in izraelskih naselij na Zahodnem bregu v smislu mednarodnega prava.

LITERATURA IN VIRI

- Barron, B. in L. Darling-Hammond (2010), Prospects and challenges for inquiry-based approaches to learning, v H. Dumont, D. Istance in F. Benavides (ur.), *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264086487-en>.
- Cheng, E. C. in M. L. Lo (2013), Learning Study: its origins, operationalisation, and implications, *OECD Education Working Papers*, No. 94, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5k3wj0s959p-en>.
- Dumont, H., D. Istance in F. Benavides (ur.) (2010), *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264086487-en>.
- Fullan, M. (2011), Choosing the wrong drivers for whole system reform, *Seminar Series Paper* 204, Centre for Strategic Education, Melbourne.
- Groff, J. (2012), *Technology-Rich Innovative Learning Environments*, OECD, Paris, www.oecd.org/edu/ceeri/Technology-Rich%20Innovative%20Learning%20Environments%20by%20Jennifer%20Groff.pdf.
- Hattie, J. (2009), *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Related to Student Achievement*, Routledge, London.
- Hargreaves, A. in M. Fullan (2012), *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*, Teachers College Press, London and New York, NY.
- Istance, D. in M. Kools (2013), Innovative learning environments as an integrating framework for technology in education, *European Journal of Education*, Vol. X, št. 1, str. 43–57.
- Istance, D. in H. Dumont (2010), Future Directions for Learning Environments in the 21st Century, v H. Dumont, D. Istance in F. Benavides (ur.), *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264086487-en>.
- OECD (2013a), *Innovative Learning Environments*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264203488-en>.
- OECD (2013b), *Leadership for 21st Century Learning*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264205406-en>.
- OECD (2010), *Inspired by Technology, Driven by Pedagogy: A Systemic Approach to Technology-based School Innovations*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264094437-en>.
- Mayer, R. E. (2010), Learning with Technology, v H. Dumont, D. Istance in F. Benavides (ur.), *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264086487-en>.
- Resnick, L. B., idr. (2010), Implementing Innovation: from visionary models to everyday practice, v H. Dumont, D. Istance in F. Benavides (ur.), *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264086487-en>.
- Tyack, D. in L. Cuban (1995), *Tinkering Toward Utopia: A Century of Public School Reform*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

ORGANIZACIJA ZA GOSPODARSKO SODELOVANJE IN RAZVOJ

Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj (OECD) je enkraten forum za skupno delovanje vlad pri reševanju gospodarskih, socialnih in okoljskih izzivov globalizacije. Razen tega ima OECD vidno mesto v prizadevanjih za razumevanje in pomoč vladam pri odzivanju na nov razvoj in probleme na področju upravljanja podjetij, informacijskega gospodarstva in starajočega se prebivalstva. Organizacija zagotavlja okolje, v katerem lahko vlade primerjajo svoje politične izkušnje, iščejo odgovore na skupna vprašanja, prepoznajo dobro prakso delajo na koordinaciji domače in mednarodne politike.

Države članice OECD so Avstralija, Avstrija, Belgija, Češka, Čile, Danska, Estonija, Finska, Francija, Grčija, Islandija, Irska, Italija, Izrael, Japonska, Kanada, Koreja, Luksemburg, Madžarska, Mehika, Nemčija, Nizozemska, Nova Zelandija, Norveška, Poljska, Portugalska, Slovaška, Slovenija, Španija, Švedska, Švica, Turčija, Združeno kraljestvo in Združene države Amerike. Komisija Evropske skupnosti sodeluje pri delu OECD.

Pred svoje založbe OECD na široko diseminira izsledke statističnih obdelav podatkov, ki jih organizacija zbira, pa tudi raziskav na področju gospodarstva ter socialne in ekonomske problematike kot tudi svoje konvencije, smernice in standarde, ki jih potrjujejo države članice.



Mednarodno srečanje na vrhu o učiteljskem poklicu

ŠOLE ZA UČENCE 21. STOLETJA

MOČNI VODJE, SAMOZAVESTNI UČITELJI, INOVATIVNI PRISTOPI

Uspešni izobraževalni sistemi spodbujajo vodenje na vseh ravneh in s tem spodbujajo učitelje in ravnatelje, ne glede na njihov formalni položaj, da so inovativni v razredu in šoli ter v sistemu kot celoti. Ta publikacija predstavlja povzetek ugotovitev mednarodne raziskave poučevanja in učenja TALIS in programa mednarodne primerjave dosežkov učenk in učencev PISA, ki so bila temelj mednarodnega srečanja na vrhu o učiteljskem poklicu 2015 s tremi temami: vodenje šol, samoučinkovitost učiteljev in inovativnost v izobraževanju. Vsebuje tudi primere z vsega sveta, kako nekatere šole uvajajo inovativne načine poučevanja in učenja, da bi učence bolje opremile z veščinami, ki jih potrebujejo za polno vključitev v globalna gospodarstva 21. stoletja.

Vsebina

Poglavje 1: Odzivne šole za učence 21. stoletja

Poglavje 2: Spodbujanje učinkovitega vodenja šol

Poglavje 3: Krepitev učiteljevega zaupanja v svoje zmožnosti

Poglavje 4: Inovacije za ustvarjanje učnih okolij 21. stoletja



Vodenje in upravljanje
inovativnih učnih okolij



Šola za ravnatelje



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,
ZNANOST IN ŠPORT



EVROPSKA UNIJA
EVROPSKI
SOCIALNI SKLAD

Publikacija je dostopna na <http://dx.doi.org/10.1787/9789264231191-en>

To delo je objavljeno v knjižnici OECD, ki vključuje vse knjige OECD, publikacije in statistične zbirke podatkov.

Več informacij je na www.oecd-ilibrary.org