

Andragoška spoznanja, 2014, 20(1), 43–60

UDK: 37.011.3-051

DOI: <http://dx.doi.org/10.4312/as.20.1.43-60>

Znanstveni prispevek

Milena Valenčič Zuljan
Danijela Blanuša Trošelj

PROFESIONALNI RAZVOJ VZGOJITELJEV Z VIDIKA VZGOJITELJEVIH POJMOVANJ

POVZETEK

Nenehno poklicno učenje vzgojiteljev danes ni več izbira posameznih entuziastov, temveč nujnost in poklicna dolžnost slehernega vzgojitelja. Profesionalni razvoj vzgojiteljev v širšem smislu pomeni proces, ki poteka od odločitve posameznika za ta poklic oziroma od začetka izobraževanja zanj do upokojitve. V ožjem smislu pa je profesionalni razvoj vzgojitelja omejen na obdobja oziroma »kritične situacije«, v katerih se posameznik dejansko profesionalno razvija – spreminja svoja pojmovanja, stališča ter prakso delovanja. Pri raziskovanju profesionalnega razvoja razlikujemo različne pristope. Nekateri raziskovalci se usmerijo v raziskovanje faz, po katerih poteka profesionalni razvoj, druge bolj zanima raziskovanje dejavnikov, ki vpliva na razvoj, tretji dajo večjo težo oblikam poklicnega učenja.

Kako vzgojitelji pristopijo k profesionalnemu učenju, koliko izkoristijo ponujene formalne priložnosti učenja oziroma koliko se učijo iz vsakodnevnih izkušenj, je pomembno odvisno tudi od njihovega razumevanja profesionalnega razvoja. V prispevku prikazujemo rezultate empirične raziskave, ki je bila narejena na vzorcu 92 vzgojiteljev na Hrvaškem. Zanimalo nas je, kako vzgojitelji pojmujejo lasten profesionalni razvoj in ali se njihova pojmovanja spreminjajo z leti delovne dobe. Ugotovili smo, da prevladujejo nižja pojmovanja profesionalnega razvoja. Ugotovitev je pomembna za vse, ki se ukvarjajo s spodbujanjem profesionalnega razvoja, in jo je smiselno upoštevati tako pri načrtovanju kot pri izvajanju izobraževalnih programov.

Ključne besede: vzgojitelj, profesionalni razvoj, kompetence, učenje, vseživljenjsko izobraževanje

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL TEACHERS FROM THE POINT OF VIEW OF THEIR CONCEPTS - ABSTRACT

Continuous professional learning of preschool teachers today is no longer the choice of individual enthusiasts, but a necessity and a professional duty of every preschool teacher. Professional development of preschool teachers in the broadest sense means the process passing from the individual's

Red. prof. dr. Milena Valenčič Zuljan, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani,
milena.valencic-zuljan@pef.uni-lj.si

As. Danijela Blanuša Trošelj, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci, danijelabt@ufri.hr

decision of a profession or from the beginning of training to retire. In a narrower sense, the professional development of preschool teachers is limited to the period of "critical situation", during which the individual actually professionally develops - changing his or her perceptions, attitudes, and practices of action. Researching professional development, we distinguish different approaches. Some researchers focus on the research phase that affects professional development, while others are more interested in exploring the factors that influence development, while still others place greater emphasis on the forms of vocational learning. The educators' adherence to professional learning to the extent of exploiting the opportunities of formal learning or to the extent to which they learn from daily experience depends significantly on these educators' understanding of professional development. In this paper, we present the results of empirical research that was conducted on a sample of 92 preschool teachers in Croatia. We were interested in how preschool teachers thought about their own professional development and whether or not their perceptions changed over the years of work. We found that lower conceptions of professional development are prevailing. The finding is important for all who are engaged in promoting professional development and it is reasonable to consider both the design and the implementation of educational programs.

Keywords: *preschool teacher, professional development, competencies, learning, lifelong learning*

UVOD

Vzgojitelji so podobno kot drugi pedagoški delavci postavljeni pred številne poklicne izzive. Od njih se danes pričakuje kakovostno ravnanje na več področjih od poznavanja otrok in dela z njimi do sodelovanja s starši in družbeno skupnostjo. V delu z naslovom *Kompetentni vzgojitelji 21. stoletja*, objavljenem v Pedagoških standardih, ISSA (2011, str. 14), je navedeno: »vloga vzgojiteljev in učiteljev je, otroku zagotoviti podporo, da bi odrasel v odgovornega člana družbe, razvil občutek empatije in občutljivost za potrebe drugih ter tudi odprtost do različnosti, razvil veščine, potrebne za oblikovanje in izražanje svojega mnenja in stališč, in da bi z upoštevanjem poslušal in bil strpen do mnenj, različnih od njegovih, ter razvil sposobnost za nenasilno reševanje sporov«. »Čim manjši je otrok, toliko več moramo o njem vedeti« (Krstović, 2009), kajti toliko večji je razpon veščin, ki jih mora odrasla oseba obvladati, da bi otroku zagotovila optimalne možnosti za uresničitev njegovih zmogljivosti.

Vzgojitelj mora biti sposoben na podlagi znanja o učenju v zgodnjem in predšolskem obdobju ter razvoju otroka, upoštevajoč otrokovo individualnost, ustvarjati ustrezne interakcije in situacije učenja. Tako učenje otrok podpira z aktivnostmi, ki jih izbira, s spodbudami, ki jih ponuja, z ozračjem in interakcijami, ki jih v okolju sooblikuje. Nujno je tudi poznavanje družinskih vrednot in kulture, vzgojnih ciljev v družini in pričakovanj, ki jih starši gojijo za svojega otroka. Vzgojitelji načelno »nenehno obnavljajo informacije o najučinkovitejših načinih učenja otrok, najboljših metodah za uresničevanje načrtov iz kurikula in tudi spoznanja o tem, katera znanja in veščine so potrebne, da bi bili uspešni v svetu, ki se stalno spreminja« (Tankersley idr., 2012, str. 199). »Vzgojiteljska profesija je izjemno zapletena in zahteva visoko profesionalno zavest in širok razpon kompetenc, z vidika profesionalnega razvoja so še posebej pomembne kompetence za raziskovanje prakse in gradnjo nove teorije na podlagi skupnega premišljanja« (Šagud in Jurčević Lozančić,

2012, str. 140). »Podlago vzgojiteljeve profesionalne kompetence poleg teoretičnega temelja sestavlja tudi izkustveno znanje, s katerim v konkretni vzgojno-izobraževalni praksi teorijo preverja, povezuje in dopolnjuje« (Vujičić in Đapić, 2009).

Oberhuemer (2000) ugotavlja, da je v poznih 90. letih v različnih državah nastal nov profil poklicnih dejavnosti v predšolskem obdobju, kar je zahtevalo kakovostno usposobljenost vzgojiteljev ne samo za delo z otroki, temveč tudi z njihovimi starši, člani lokalne skupnosti in različnimi strokovnimi profili in združenji. Tudi Peeters in Vandenbroeck (2011) poudarjata, da so za profesionalno delovanje sodobnega vzgojitelja potrebne širše kompetence in različne lastnosti, kot so: prizadevanje za spremembe, odprta komunikacija in omogočanje vzajemnega dialoga; kritična refleksija, zmožnost soočanja z zapletenimi vprašanji z različnih zornih kotov in učenja z različnih nasprotnujočih se pogledov; ukvarjanje z nepredvidljivim in negotovim; sodelovanje v gradnji nove prakse in znanja z otroki, družinami in sodelavci.

Za kakovostno opravljanje poklicnih nalog vzgojitelji po eni strani potrebujejo rutinizirane spretnosti ravnanja, po drugi strani pa morajo biti sposobni refleksije. Terhart (1997) poudarja, da je z vidika profesionalnega razvoja posameznika nujna njegova zmožnost povezovanja rutine in refleksije. Da bi bilo vzgojiteljevo profesionalno ravnanje kakovostno, mora biti rutina čim bolj kontekstualna, kar vključuje nujnost reflektivnega osvetljevanja učinkovitih vsakdanjih rutin. Schwartz, Bransford in Sears (2005) ob analizi različnih raziskav učenja učencev, učiteljev, tehničnih strokovnjakov ... s podobnega vidika poudarijo pomen adaptivne ekspertnosti nasproti rutinske ekspertnosti. Pojem adaptivne ekspertnosti povzamejo po avtorjih Hatano in Inagaki (1986, po Schwartz, Bransford in Sears, 2005). Pri adaptivni ekspertnosti gre za medsebojno povezanost dveh dimenzij: dimenzije učinkovitosti, kjer je posameznik uspešen pri reševanju standardnih (rutinskih) nalog, in dimenzije inovativnosti, kjer je ključnega pomena zmožnost spreminjanja obstoječega. Za eksperta nikakor ni dovolj le ena dimenzija. Nekateri vzgojitelji z več leti delovnih izkušenj so lahko na primer izjemno uspešni v običajnih rutinskih nalogah, odpovedo pa pri novih izzivih, ki niso neposredno povezani z njihovimi dosedanjimi izkušnjami. Na drugi strani se lahko zgodi, da imajo denimo študenti bodoči vzgojitelji ob začetku izobraževanja zelo izvirne ideje, vendar ne vidijo ustreznih poti za njihovo udejanjanje oziroma nimajo spretnosti za njihovo uresničitev. Zato je torej za eksperta nujna enakovredna zastopanost obeh dimenzij, doseganje tega pa zahteva prepletanje rutine in refleksije.

MODELI PROFESIONALNEGA RAZVOJA VZGOJITELJEV

Profesionalni razvoj vzgojitelja opredeljujemo kot proces signifikantnega in vseživljenjskega izkustvenega učenja, pri katerem posamezniki osmišljajo svoja pojmovanja in spreminjajo svojo prakso delovanja; gre za proces, ki vključuje posameznikovo osebnostno, ožje poklicno in socialno dimenzijo in pomeni napredovanje v smeri kritičnega, neodvisnega ter odgovornega odločanja in ravnanja (Valenčič Zuljan, 1999 in 2001).

Pri raziskovanju profesionalnega razvoja pedagoških delavcev razlikujemo različne pristope. Nekateri raziskovalci se usmerijo v raziskovanje faz, po katerih poteka profesionalni razvoj, in oblikovanje tako imenovanih linearnih faznih modelov (Fuller, 1969; Kagan, 1992; Katz, 1972; Berliner, 1992), druge bolj zanima raziskovanje dejavnikov, ki vplivajo na razvoj, tretji dajo večjo težo oblikam in načinom poklicnega učenja (Scheckley in Allen, 1991; Kolb, 1991).

Ko obravnavamo profesionalni razvoj vzgojiteljev, je treba omeniti avtorico Katzevo, ki je med prvimi naredila empirično raziskavo in opredelila fazni model profesionalnega razvoja vzgojiteljev (Katz, 1972). Oblikovala je štiri razvojne faze. Prvo je poimenovala faza preživetja in zajema prvo leto poklicnega delovanja. Kot je razvidno že iz poimenovanja faze, je glavna skrb vzgojiteljev v tem obdobju namenjena temu, kako preživeti vodenje skupine oziroma opravljanje osnovne poklicne naloge. Vzgojitelj je pogosto anksiozen in ta občutek še dodatno krepi nerealno podobo o lastnih zmožnostih oziroma razliko med pričakovanim rezultatom poklicnega delovanja in dejanskim delom in dogajanjem v skupini. Vzgojitelj začetnik si postavlja številna vprašanja o lastnem delu in poklicni vlogi, ključnega pomena zanj pa je sprejetost pri kolegih. V tej fazi vzgojitelji še zlasti potrebujejo »podporo, razumevanje, spodbudo, sprejetost in občutek ‚udomačenosti‘ v vlogi vzgojitelja ter jasne smernice« (Katz, 1972, str. 51). Pri zadovoljevanju teh potreb ima pomembno vlogo mentor. S kakovostnim mentorstvom se lahko te potrebe zadovoljijo neposredno v skupini, ki začetniku zagotavlja vpogled v kompleksne vzorce vedenja in specifična znanja, ki so potrebna za njihovo reševanje. V fazi preživetja je za profesionalni razvoj vzgojitelja začetnika pomembno redno, načrtno in kontinuirano spremljanje.

V drugi fazi, ki se začne po izteku prvega leta dela, vzgojitelj pridobi višjo stopnjo gotovosti in postane bolj samozavesten. Zaveda se, da lahko poklicno preživi zaradi svojih zmožnosti. V tej fazi vzgojitelj povezuje in sintetizira pridobljene izkušnje. Gre za obdobje konsolidacije, integriranosti v poklic. Bolj se usmeri na posameznega otroka, priznava odstopanja od tipičnih vzorcev razvoja otrok določene starosti. Vzgojitelj razmišlja o konkretnih situacijah in postopkih, povezanih s posameznim otrokom. Podpora mentorja, ravnateljev ali kolegov je še vedno pomembna, a ta podpora spreminja svojo obliko in prerašča v medsebojno sodelovanje. Vzgojitelji v tej fazi reflektirajo lastno prakso, jo raziskujejo in v sodelovanju z drugimi pridobivajo nove vpoglede oziroma odgovore na postavljena vprašanja. Poglobljeno znanje o otrocih in kontekstu jim omogoča smiselno razlago izkušenj in oblikovanje rešitev za probleme v praktičnih situacijah. Potrebe vzgojiteljev so zdaj povezane z informacijami o specifičnih potrebah otrok, zato je v tem obdobju poudarek na sodelovanju in posvetovanju s strokovnim timom vrtea.

Sledi tretja faza, faza obnove. V njej vzgojitelj čuti utrujenost, zlasti zaradi ponavljajočih se rutin. Zanimivo je, da se to dogaja že v tretjem in četrtem letu poklicnega delovanja. Naravni cikli praznikov in njihovega obhajanja lahko s ponavljanjem istih dejavnosti in možnosti pri vzgojitelju povzročijo monotonost in nezadovoljstvo. Zato mora vzgojitelj najti način, da osveži in obnovi ponavljajoče se vsebine z novimi materiali,

pristopi, tehnikami ... S tega vidika so primerne delavnice, kjer vzgojitelji izmenjajo izkušnje z drugimi vzgojitelji. To jim lahko da nov zagon, ideje in motivacijo, da spremenijo in posodobijo lastno prakso. Vzgojitelj v tej fazi je lahko dejaven na konferencah, se bolj poglobi v strokovno literaturo, pregleduje različne vire, se vključuje v različna združenja in dela v nevladnih organizacijah, išče internetne povezave. Pri delu z otroki ima na tej stopnji potrebo po iskanju različnih načinov dokumentiranja in spremljanja otrokovega napredka.

In kot zadnja sledi stopnja zrelosti, ki pri nekaterih lahko nastopi že po treh letih, pri drugih pa veliko kasneje. Vzgojitelji v tej fazi profesionalnega razvoja zaupajo v lastne sposobnosti poklicnega delovanja, počutijo se »udobno« v svoji poklicni vlogi. Njihovo razmišljanje je globlje in sega prek vzgojno-izobraževalnega procesa. Vzgojitelji raziskujejo naravo učenja, rast in razvoj, razmišljajo o vplivu vzgojno-varstvenih institucij na družbo, o svojem poklicu in poslanstvu. To je priložnost za razvoj kompetenc s ciljem doseganja višje stopnje usposobljenosti.

Katzeva (1972) ob opisovanju profesionalnega razvoja vzgojitelja v prvih petih letih poklicnega delovanja uporablja izraz dozorevanje. Poudarek njenega modela je na vprašanjih, potrebah, dilemah in skrbeh, s katerimi se posameznik srečuje v različnih fazah profesionalnega razvoja, ter na oblikah učenja, ki so v posameznih fazah profesionalnega razvoja najbolj funkcionalne. Podobne, »linearne« fazne modele profesionalnega razvoja vzgojiteljev navajata tudi VanderVan (1988, po Fleet in Petterson, 2001) in znana organizacija NAEYC (1993). VanderVan pri tem opisuje razvojno pot posameznika od *začetnika* do *vplivnega* profesionalca, pri čemer faze temeljijo na razvoju »profesionalizma« posameznika. V primerjavi s Katzevo (1972) in VanderVanom (1988, po Fleet in Petterson, 2001) pa se NAEYC v modelu profesionalnega razvoja osredotoča na *kvalifikacijske standarde*. Razvoj vzgojiteljev ta organizacija opredeljuje v šestih stopnjah, od najnižje, po kompetencah osnovne, do najvišje, ki lahko vključuje tudi kvalifikacije na ravni doktorata.

Podobno kot je Katzeva (1972) oblikovala fazni model profesionalnega razvoja vzgojiteljev, je Fullerjeva (1969) med prvimi opredelila fazni model profesionalnega razvoja učiteljev. Izhajala je iz predpostavke, da učitelje v različnih fazah profesionalnega razvoja vznemirjajo različna vprašanja, dileme in skrbi. Na prvi stopnji učitelje vznemirjajo skrbi, povezane z njimi samimi in lastno poklicno vlogo, v drugi fazi sledijo vprašanja, ki so povezana s poklicnimi *nalogami*, medtem ko se v *zadnji* fazi skrb učitelja usmeri na *vpliv, ki ga ima na učenje in razvoj vsakega posameznega učenca*. Začetniki se v prvi fazi sprašujejo, ali ravnajo ustrezno in kakšno mnenje imajo drugi o njih in njihovih postopkih. V drugi fazi prevladuje vprašanje »zakaj otroci delajo to, kar delajo«, v zadnji fazi pa »kako to, kar delam, vpliva na otrokov razvoj in njihovo korist« (Fuller, 1969, str. 214).

Ob linearnih faznih modelih profesionalnega razvoja si lahko postavimo različna vprašanja, recimo: ali so začetniki res tako homogena skupina, da zanje veljajo ista načela začetnega delovanja; ali vsi pripadniki poklica napredujejo v enakem zaporedju korakov;

koliko in kako vplivajo na profesionalni razvoj posameznikovo delovno okolje, mentor in drugo; ali kakovost okolja enako vpliva na vse posameznike; ali vsi dosežejo najvišjo stopnjo ekspertnosti; koliko »trajna« je ekspertnost posameznika v hitro spreminjajočem se svetu in podobno.

Številni raziskovalci nasprotujejo faznim modelom profesionalnega razvoja. Sheridan in sodelavci (2009, str. 7) jim očitajo, da so zastavljeni linearno, kar je po njihovem mnenju v nasprotju z novimi pogledi na profesionalni razvoj, ki profesionalni razvoj pojmujejo kot kompleksen proces, nepredvidljiv in odvisen od konteksta (Fleet in Petterson, 2001). Po mnenju Sheridana in sodelavcev fazne modele določajo fiksni koraki, po katerih vzgojitelj pri razumevanju svoje prakse in načinov delovanja prehaja od začetnika do strokovnjaka. Razvijanje novih praks razumejo kot proces, ki poteka na treh ravneh:

- a) ozaveščenost o strategijah (seznanjenost z njimi), ki pripomorejo, da otrok doseže pomembne rezultate;
- b) uporaba te strategije (na začetku še nespretno in nerodno);
- c) uporaba pretanjenih veščin (avtomatično in zanesljivo) (Sheridan idr., 2009, str. 7).

Čeprav ti avtorji kritizirajo fazne modele profesionalnega razvoja, jim s tem, ko opisuje napredek pri vzgojiteljevem poklicnem delovanju skozi več ravni, deloma tudi sami sledijo.

Naslednjo kritiko faznih modelov profesionalnega razvoja vzgojiteljev Sheridan in sodelavci (2009, str. 7) namenjajo usmerjenosti modelov v osmišljanje procesov, s katerimi profesionalci osvajajo nove pojme in veščine, pri čemer se po njihovem mnenju pozablja na vsebinski pomen teh veščin. Z drugimi besedami, večina faznih modelov je osredotočenih v generične procese razvoja, ki so med profesionalci različnih profesij dokaj identični, manj pa v kontekstualne variable (tj. disciplino, okolje) ter vsebino (tj. v konkretne spretnosti, ki si jih posameznik pridobi). Do določene stopnje se z avtorji strinjamo. Ravno z vidika profesionalnosti vzgojiteljskega poklica je ključnega pomena njegovo raziskovanje in upoštevanje njegovih specifičnosti. Po drugi strani pa bi bilo profesionalno neodgovorno zanemariti obilo kakovostnih raziskovalnih izsledkov o modelih profesionalnega razvoja drugih profesij (od bolj oddaljenih, kot je denimo medicina, do vsebinsko sorodnih, kot je denimo učiteljski poklic). Menimo, da je potrebno oboje: spoznati modele profesionalnega razvoja različnih profesij in se nanje nasloniti ter raziskovati razvoj vzgojiteljev.

Ob bok faznim modelom Dall'Alba in Sandberg (2006) kot enega izmed možnih alternativnih pogledov na profesionalni razvoj vzgojiteljev navajata razvoj kompetenc. Z njunega stališča se kompetence razvijajo z izkustvenim učenjem, praktično uporabo v resničnih situacijah oziroma v situacijskem kontekstu. Ob tem je treba poudariti, da tudi razvoj kompetenc ne pomeni dejanskega nasprotja faznim modelom, saj tudi razvoj kompetenc poteka po določenih korakih oziroma fazah. Fleet in Petterson (2001) prav tako poskušata predlagati alternativno perspektivo faznim modelom. Profesionalce v zgodnjem in predšolskem obdobju razumeta kot »učence«, ki skozi proces v

danem času gradijo svoje znanje, in sicer s spiralnim angažmajem na različnih področjih teorije in prakse. Profesionalca opredelita »kot lastnika osebnega profesionalnega znanja, z intelektualnim in emocionalnim vlaganjem v morebitni prispevek k razvoju« (prav tam, str. 3), kar pa linearni fazni modeli profesionalnega razvoja po njunem mnenju zanemarjajo.

Zavedati se je treba, da oblikovanje modela nujno pomeni posploševanje in shematizacijo bistvenega, saj je njegov glavni namen ravno enostavnejši prikaz temeljnih dejavnikov v medsebojni povezavi. Faznim modelom profesionalne rasti očitajo enodimenzionalnost, zanemarjanje celosti in medsebojne povezanosti dejavnikov znotraj raziskovanega pojava (Valenčič Zuljan, 2012). Večina modelov poskuša slediti časovni dimenziji, vendar je pri tem pogosto poudarjen kvantitativni vidik, na primer leta delovne dobe (Kagan, 1992), medtem ko ostane ob strani kakovost izkušenj, ki pomeni bolj verodostojno podlago za določanje in napovedovanje profesionalnega razvoja.

Glavni namen slehernega raziskovanja je čim bolj poglobljeno spoznavanje pojava, v našem primeru profesionalnega razvoja, v čim večji kompleksnosti in celosti. Raziskovanje profesionalnega razvoja vzgojiteljev v širšem kontekstu, ki opisuje razvoj profesionalnih kompetenc in pojasnjuje temelje uspešnega poklicnega delovanja in učenja (kako poteka, kaj ga spodbuja, kaj ovira, kako premagovati te ovire), nam pomaga razumeti rast pri vzgojiteljih. Ugotovitve pa so seveda podlaga za iskanje načinov, kako spodbuditi vzgojiteljevo profesionalno rast.

Raziskovanje profesionalnega razvoja bi torej moralo biti čim bolj celostno. Vključevati bi moralo profesionalno rast, ki zajema ožjo poklicno, osebnostno in socialno dimenzijo ter pomeni napredovanje v pojmovanjih in načinih ravnanja, z upoštevanjem značilnosti posameznika in okolja ter njunih vzajemnih vplivov. Dosedanje raziskave večinoma osvetljujejo posamezne vidike profesionalnega razvoja z različnih izhodišč, na primer fazna modela Fullerjeve (1969) in Katzeve (1972) se osredotočata na spreminjanje posameznikovega razmišljanja, naklonjenosti in odprtosti za spreminjanje svoje prakse, Berliner (1992) prinaša kognitivni okvir razvoja od novince do eksperta, Chickering (1991) izhaja iz osebnostnega razvoja posameznika, Kolb (1991) poudarja pomen izzivov iz okolja. Nekatere raziskave bolj osvetljujejo posamezne dejavnike profesionalnega razvoja, druge se bolj osredotočajo na kontekst poklicnega delovanja (izkustveno učenje) ali možnosti napredovanja. Kljub poudarjanju celosti in kompleksnosti profesionalnega razvoja ostaja to bolj normativno izhodišče, ki ni popolnoma raziskano v okviru ene raziskave, temveč nam skozi sintetiziranje ugotovitev različnih raziskav omogoča oblikovanje hipotetičnega modela. Čeprav se strinjamo s kritikami linearnih faznih modelov profesionalnega razvoja, da je zaradi različnosti posameznikov in različnosti njihovega delovnega okolja ter drugih spremljajočih osebnih dejavnikov nemogoče napovedati linearen potek razvoja, ki bi bil za vse enak, po enakem zaporedju, pa vendar pomeni profesionalno učenje napredovanje v določenih smereh, po določenih skupnih korakih, kar deloma upravičuje uporabo modelov profesionalnega razvoja. Po pregledu strokovne literature profesionalnega razvoja vzgojiteljev in

učiteljev lahko sklenemo, da se tej postavki celostnosti in hkrati sintetiziranju specifičnosti korakov (faz) profesionalnega razvoja najbolj približujejo razvejeni fazni modeli (Sammons idr., 2007). Ti po eni strani sledijo nekemu zaporedju korakov od začetnika do eksperta, obenem pa raziskujejo različne dejavnike in pogoje kakovostnega učenja ter upoštevajo različne specifičnosti okolja in posameznika ter tako oblikujejo fazni model profesionalnega razvoja, ki je večsmerno razvejen.

KAJ SPODBUJA UČENJE VZGOJITELJEV, NJIHOVO SPREMINJANJE IN RAZVOJ

Kljub različnim pogledom raziskovalcev na fazne modele profesionalnega razvoja pa za vse, ki nastopajo v vlogi spodbujevalcev profesionalnega razvoja (izobraževalci vzgojiteljev, vodstveni delavci, mentorji ...), ostajajo aktualna naslednja vprašanja: kakšno je kakovostno učenje vzgojiteljev; kateri pogoji morajo biti izpolnjeni, da vzgojitelji spreminjajo lastno pedagoško prakso, lastna prepričanja in pojmovanja; kaj spodbuja njihov profesionalni razvoj.

NAEYC (1993) navaja devet smernic učinkovitega profesionalnega razvoja vzgojiteljev. Poudarja, da je profesionalni razvoj vzgojiteljev učinkovit, kadar:

- je to trajen proces;
- temelji na ustreznih teoretičnih podlagah ter je strukturiran kot celosten in sistematičen program;
- izhaja iz učečega se posameznika, se opira na njegove dosežke, izkušnje in trenutni kontekst njegove vloge;
- je strukturiran tako, da promovira jasno povezavo med teorijo in prakso;
- imajo izvajalci različnih ponujenih izobraževalnih programov ustrezno znanje in izkušnje;
- se pri izobraževanju uporablja aktiven in interaktiven pristop, ki udeležence spodbuja, da se učijo tudi drug od drugega;
- pripomore k samospoštovanju posameznika, njegovi poklicni usposobljenosti in gotovosti;
- ponuja možnost za uporabo pridobljenega znanja, spodbuja profesionalno refleksijo ter posameznikom omogoča opazovanje profesionalnega ravnanja in prejemanje povratnih informacij;
- je posameznik vključen v načrtovanje in projektiranje osebnega profesionalnega razvojnega programa.

Hill (2009) ugotavlja, da se skoraj vsi vzgojitelji v Združenih državah Amerike udeležujejo katere izmed oblik izobraževanja, vendar večina pri tem izpolni le zakonski minimum. Ugotavlja tudi, da se pogosto kljub udeležbi različnih izobraževanj vzgojitelji pravzaprav ne razvijajo v smeri načrtovanega. Funkcionalen profesionalni razvoj je po Hillu (2009) tisti, ki daje pozitivne rezultate v praksi. Pri tem je treba poudariti, da pozitivni rezultati ne pomenijo le pridobivanje neke konkretne spretnosti, ki jo učeči se vpelje po

izobraževanju, temveč tudi spremenjene poglede, prepričanja, razumevanje kontekstualne situacije lastnega poklicnega delovanja, kar vodi k širšim in dolgoročnejšim spremembam pedagoške prakse. Kakovostno profesionalno učenje lahko poteka po različnih poteh, pri čemer ni vsaka v enaki meri funkcionalna za vsakega posameznika. Kljub temu obstajajo splošne usmeritve učinkovitega profesionalnega učenja. Po mnenju Hilla (2009) so pomembne štiri postavke: kakovost vsebine, zmogljivost ponudnika storitve, kakovost prenosa in povezanost vsebine izobraževanja s prakso.

Izhajajoč iz teoretičnih podmen in raziskav o profesionalnem razvoju (Berliner, 1992; Kolb, 1991; Chickering, 1991; Valenčič Zuljan, 1999; Devjak in Polak, 2007; Valenčič Zuljan in Vogrinc, 2007), dejavnikov pedagoškega inoviranja (Fullan, 1992; Valenčič Zuljan in Kalin, 2007; Kalin in Valenčič Zuljan, 2007) ter kognitivno-konstruktivističnega pristopa k poklicnemu učenju (Richardson, 1997; Marentič Požarnik, 1993a, 1993b, 2000; Valenčič Zuljan, 1999, 2001), lahko v grobem razlikujemo dva pristopa k profesionalnemu razvoju pedagoških delavcev: tradicionalnega in reflektivnega.

Pristopa slonita na različnem razumevanju narave poklica in poklicnega učenja, kar se nadalje kaže v različnem razumevanju dejavnikov, ki so potrebni za profesionalni razvoj posameznika.

Shema 1: Dejavniki razlikovanja med tradicionalnim in reflektivnim modelom vzgojiteljevega profesionalnega razvoja

Dejavniki	Tradicionalni pristop	Refleksivni pristop
1. Pojmovanje poklicne vloge	Pasiven – izvrševalec	Aktiven – razmišljajoč in avtonomen profesionallec
2. Pobuda za poklicno učenje in razvoj	Od zunaj – ni vzgojiteljeva	Od znotraj – vzgojiteljeva
3. Usmerjenost razvoja	Ravnanje Rutine, pridobljene po modelu	Pojmovanja in ravnanja Rutina in refleksija
4. Socialni vidik	Individualni proces	Sodelovalni proces kolegialnega učenja
5. Časovna dimenzija in didaktična organizacija učenja	Začetno izobraževanje in občasni seminarji za nabiranje novih idej	Vseživljenjsko izobraževanje Konstruktivistični pristop

POJMOVANJE POKLICNE VLOGE

Pojmovanje poklica kot tehnično racionalne dejavnosti temelji na širšem splošnem modelu razumevanja poklica in strokovnega profesionalnega ravnanja in odločanja. Vzgojitelji, tako kot je to značilno za strokovnjake drugih predmetnih področij, se od začetnika do eksperta razvijajo po določenih poteh. Tehnicistično pojmovanje poklica temelji na pozitivističnem razumevanju znanosti in je podkrepljeno z zaupanjem v neomejen tehnološki napredek, ki naj bi človeku prinašal blaginjo. Za tehnično racionalni model je značilno, da profesionalno (kvalificirano) praktično ravnanje zoži na spretnost uporabe teoretičnega znanja pri reševanju problemov (oblikovanje, presojanje ...).

Strokovnjak je oseba s posebnim strokovnim znanjem, ki je prenosljivo blago in ga kot takega prenaša uporabnikom, ti pa ga uporabljajo pri razreševanju konkretnosti. Znanost oblikuje neke splošne teoretične rešitve, šolstvo jih prenaša učencem, ti pa jih bodo v prihodnosti uporabili za reševanje konkretnih problemov. V tej tehnološki perspektivi razumevanja poklica in uspešnega poklicnega ravnanja so razvidni elementi pragmatizma in funkcionalnotehničnega razumevanja izobraževanja (Bell, 1993, str. 19). V tako pojmovani družbi je bila sprva vloga šolstva v služanju (trenutnemu) tehnološkemu razvoju in v utrjevanju socialnih okvirov, manj pa v spodbujanju avtonomnega kritičnega posameznika in spreminjanju razmer. Gre za preprost model učinkovitosti s preprosto merljivimi rezultati. Tako je bilo tudi permanentno izobraževanje sprva predvsem dejavnik pospeševanja gospodarske rasti.

Schon (1983) pa je z delom Razmišljajoči praktik ali kako profesionalci razmišljajo v akciji oblikoval alternativni pojem profesionalizma, ki ga je postavil nasproti tehnični racionalnosti. Schon dokazuje, da poklicno znanje pedagoškega delavca (*knowledge in action*) prej najdemo v njegovem poklicnem delu in v preišljevanju o njem kot pa v posebni vrsti teoretičnega mišljenja, ki ga imenuje tehnična racionalnost. Poudarja, da se poklicno znanje pedagoškega delavca razvija v »neredu osrednjega področja – akcije«, ki se ne ujema s prevladujočim modelom tehnične racionalnosti (Grimmett, 1988, str. 9). Zanj profesionallec ne pomeni eksperta s posebnim strokovnim znanjem na najvišji ravni posplošenosti, temveč poudarja kot bistveno lastnost poklicne kompetence sposobnost »refleksije v akciji«, ki poteka v kompleksnih, negotovih in nepredvidljivih okoliščinah. S tega vidika je pomembno oblikovati vzgojitelja kot refleksivnega praktika.

POBUDA ZA PROFESIONALNI RAZVOJ

V tradicionalnem modelu profesionalnega razvoja je pobuda za vzgojiteljev profesionalni razvoj prihajala od zunaj – poudarja se potreba po spreminjanju vzgojitelja, zanemarjena pa ostanejo vprašanja, kot so: kako o tem spreminjanju razmišljajo vzgojitelji, kakšno je njihovo stališče do izobraževanja, kakšne so njihove potrebe in želje, pomisleki, skrbi ... Predpostavk, kot sta denimo pedagoške delavce je treba prisiliti v razvoj (Clark, 1995) ali izobraževanje je namenjeno zapolnjevanju primanjkljajev v znanju in spretnostih, temeljijo na pojmovanju pedagoških delavcev kot pasivnih, konservativnih, ne dovolj poklicno kompetentnih. Gre za širši kontekst razumevanja profesionalnega razvoja pedagoških delavcev, ki ima izrazito negativno konotacijo in zato ne more zagotoviti ustreznih razmer za uspešno učenje, podporo in njihov razvoj.

Refleksivni model vzgojiteljevega profesionalnega razvoja postavlja v ospredje, da prihaja pobuda za razvoj »od znotraj«, in temelji na zaupanju v vzgojitelje. Clark (1995, str. 124) je opozoril na nevarnost, da bi učiteljev poklicni razvoj poimenovali z novo terminologijo, medtem ko bi pod tem še vedno ohranil stare pojmovne okvire in tradicionalno razumevanje narave dela, kar velja tudi za poklic vzgojitelja.

Usmerjenost profesionalnega razvoja

V tradicionalnem modelu je bilo poklicno spreminjanje razumljeno kot proces, narejen na vzgojiteljih (z njimi), in je bilo usmerjeno predvsem v spreminjanje ravnanja in pridobivanje ustreznih spretnosti, ki so se v raziskavah pokazale kot uspešne. Kagan (1992) navaja, da so bile v 60. in 70. letih narejene številne raziskave o spreminjanju pedagoških delavcev na delavnicah in v izobraževalnih programih z večinoma kvantitativno metodologijo. V njih so bili pozorni predvsem na spremembe v vedenju in ravnanju, le v malo raziskavah pa so poskušali zasledovati dolgoročne in širše učinke izobraževanja.

Refleksivni model vzgojiteljevega profesionalnega razvoja ne zajema le vzgojiteljevih ravnanj in po modelu pridobljenih spretnosti, temveč tudi njegova stališča, pojmovanja, prepričanja. Ključnega pomena za profesionalni razvoj je, da vzgojitelj »predela« svoje pojmovanje poklicne vloge ter da razume in dojame »okvirno poklicno situacijo« – kaj pospešuje in kaj ovira njegov profesionalni razvoj, kateri dejavniki vplivajo spodbudno in kateri zaviralno. Za profesionalni razvoj vzgojitelja je zelo pomembna sposobnost razmišljanja o delovanju, pri kateri gre za »krožno konverzacijo s problemom« (Schon, 1983), in sicer z določitvijo in opredelitvijo problema in s preoblikovanjem problemske situacije ter postavitvijo hipotez za ravnanje v praksi, za kar je še posebej dragoceno akcijsko raziskovanje (Vogrinc, Zuljan, 2009).

Socialni vidik

V tradicionalnem modelu je bil poudarek na učenju posameznika, medtem ko je pri refleksivnem modelu v ospredju socialni vidik (kolegialno učenje) – proces sodelovanja in kooperativnega učenja, ki vključuje tako razvoj posameznika kot tudi razvoj institucije. Za profesionalni razvoj je dragoceno, da posameznik ni prepuščen samemu sebi, temveč da ima možnost sodelovanja s kolegom ali »zunanjim« svetovalcem, ki mu bo v vlogi kritičnega prijatelja v procesu »razmišljanja v delovanju in o delovanju« pomagal analizirati pedagoško akcijo in okvirno situacijo. Marentič Požarnikova (1987) kot bistvene predpostavke kolegialnega učenja navaja: demokratične odnose in procese odločanja, vzajemno spoštovanje dogovorjenih pravil, priznavanje in vključevanje različnih možnosti in znanj, pretežno simetrično komunikacijo in enakovrednost vseh udeležencev ter odprto sodelujočo klimo.

Časovna dimenzija in organizacija

Tradicionalni model profesionalnega razvoja je temeljil na predpostavki, da se pedagoški delavec dokončno poklicno razvije do diplome. Pojmovanje profesionalnega razvoja pedagoških delavcev (učiteljev in vzgojiteljev) naj bi se po mnenju Liebermana (1991) razširilo ob koncu 70. let, ko se nanj ne gleda več kot zgolj na spremembe v posameznikovem vedenju in ravnanju, dosegljive z informiranjem, ponujanjem inovacij, enkratnih delavnic in dopolnilnega izobraževanja, ki se ga posamezniki udeležijo, da bi si nabrali novih idej ali se izurili v nekaterih spretnostih, temveč se zanimanje raziskovalcev usmeri na kognicije.

Za kakovostno profesionalno učenje je pomemben čas oziroma količina izobraževanja. Da bo učenje posameznika vplivalo na njegov profesionalni razvoj in delovanje v praksi, mora

biti procesno in dlje časa trajajoče, zajemalo naj bi 20 ali več ur kontaktnega časa oziroma neposrednega pedagoškega dela (Fullan, 1992; Rosenholtz, 1991, po Desimone, 2009). Poleg obsega izobraževanja je zelo pomembna oblika oziroma didaktična izpeljava izobraževanja. Z vidika didaktične izpeljave je pomembno, da izobraževanje spodbuja signifikantno učenje ter omogoča intenzivno miselno in čustveno aktivnost. Za doseganje aktivnosti posameznika je pomembno, da je poklicno učenje povezano s posameznikovimi poklicnimi problemi, da je usmerjeno v dejanske poklicne izzive (Altrichter in Posch, 1983, po Marentič Požarnik, 1987). Sodobni modeli spodbujanja profesionalnega razvoja temeljijo na kognitivno-konstruktivističnem pristopu. Eno izmed pomembnih izhodišč pri načrtovanju izobraževanja in spodbujanja profesionalnega razvoja je poznavanje posameznika, njegovega predznanja, stališč in pojmovanj, vključno s pojmovanji profesionalnega razvoja.

METODOLOGIJA

Oprelitev raziskovalnih vprašanj

Zanimalo nas je, kako vzgojitelji opredeljujejo lasten profesionalni razvoj in ali je njihovo pojmovanje profesionalnega razvoja povezano z leti delovne dobe.

Vzorec

V raziskavi je uporabljen naključni vzorec, ki ga je sestavljalo 92 vzgojiteljev predšolskih otrok z območja Splita, Varaždina, Čakovca in Zagreba z okolico, večinoma ženskega spola (trije moški). Starost vzgojiteljev je najmanj 21 in največ 61 let, povprečna starost je tako 36 let. Delovna doba anketirancev je v razponu od nič do največ 39 let. Med njimi je 15 pripravnikov. Povprečna delovna doba je 11,32 leta.

Postopek pridobivanja in obdelave podatkov

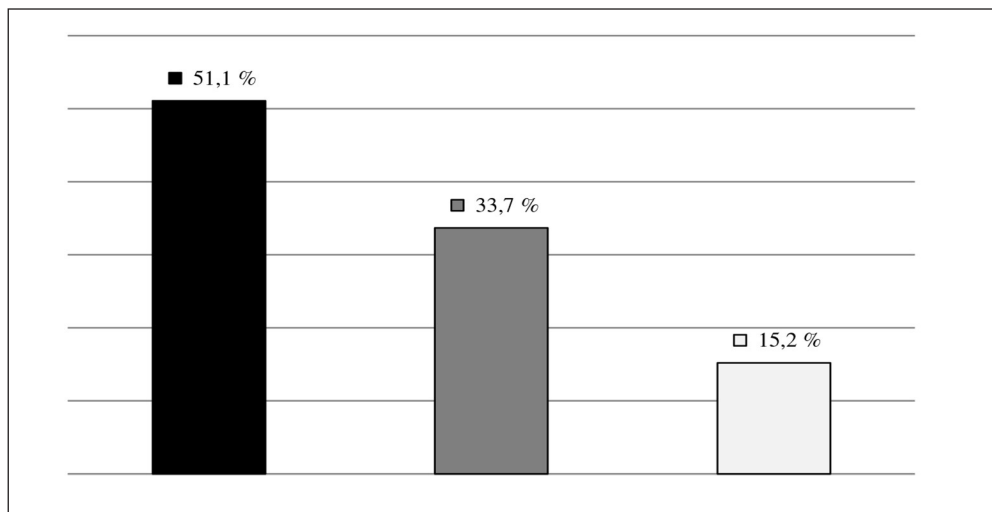
Odgovore smo pridobili z vprašanji odprtega tipa. V nadaljevanju smo dobljene odgovore kategorizirali. Pojmovanja vzgojiteljev o lastnem profesionalnem razvoju smo glede na stopnjo refleksivnosti oziroma ozaveščenosti bodisi samega procesa učenja bodisi name-na profesionalnega razvoja uvrstili v tri kategorije.

- Prva kategorija: enodimenzionalna, preprosta opredelitev, večinoma je poudarjen en vidik.
- Druga kategorija: opredelitev, kjer je podrobneje opredeljen bodisi proces učenja bodisi pomen profesionalnega razvoja vzgojitelja.
- Tretja kategorija: opredelitev, ki na bolj refleksivni ravni povezuje oba vidika razvijanja in kompetentnega delovanja v praktični situaciji.

REZULTATI IN INTERPRETACIJA

V nadaljevanju bomo prikazali, kakšna pojmovanja imajo vzgojitelji o lastnem profesionalnem razvoju.

Grafični prikaz 1: Zastopanost posameznih kategorij vzgojiteljevih pojmovanj lastnega profesionalnega razvoja



Iz zgornjega prikaza je razvidno, da pri opredeljevanju vzgojiteljev glede lastnega profesionalnega razvoja prevladuje prva kategorija (51,1 odstotka). Polovica vzgojiteljev pri opredeljevanju profesionalnega razvoja navaja preprosta, nerazčlenjena pojmovanja ali posamezne vidike razvoja:

- »nenehno, stalno izpopolnjevanje«, »vseživljenjsko učenje«, »napredovanje – razvoj«, »permanentno razvijanje«, »kontinuirano napredovanje«, »da se stalno učimo in napredujemo v procesu dela«;
- »razvoj kompetenc«, »kontinuiran razvoj kompetenc«, »izpopolnjevanje kompetenc«,
- »napredovanje v stroki«, »kvalitetno delo«;
- »pridobivanje in uporaba novih znanj«, »zvedeti čim več informacij za uspešno delo«, »spremljati napredek, biti v koraku s časom«;
- »motivacija in delo na sebi«, »motivacija za branje strokovne literature«.

S 33,7-odstotnim deležem sledi druga kategorija, v katero smo uvrstili pojmovanja, kjer je bodisi podrobneje opredeljen proces poklicnega učenja in razvijanja ali pa je na zelo enostaven način naveden namen profesionalnega učenja – vpliv na pedagoško prakso:

- »profesionalni razvoj pomeni imeti znanje in veščine z različnih področij, seznanitev z novimi spoznanji, spremljanje sprememb v življenju, družbi itd., biti v toku/‘in‘«;
- »kontinuirano spremljanje novosti, prilagajanje času, v katerem živimo, usvajanje novih znanj«;
- »stalno izobraževanje, spremljanje najnovejših raziskav s področju razvoja otrok, dobro sodelovanje s kolegi, ki imajo več delovnih izkušenj«;
- »razvijanje kompetenc dobrega vzgojitelja, izboljšanje neposrednega dela z otroki, s kolegicami in starši«;

- »profesionalni razvoj ni nikoli dokončan proces; je dinamičen stalen proces vseživljenjskega učenja, delo na sebi, pridobivanje in izboljšanje kompetenc«;
- »profesionalni razvoj zame pomeni kontinuirano nadgrajevati znanje in sposobnosti za čim kakovostnejše opravljanje dela«.

V tretjo kategorijo smo uvrstili pojmovanja, ki v ospredje postavljajo pomen raziskovanja, refleksije, premišljenega spreminjanja ali pa so bolj sestavljena in združujejo oba vidika, tako proces posameznikovega učenja kot posledice njegovega spreminjanja za pedagoško prakso:

- »raziskovanje vzgojne prakse s pomočjo drugih vzgojiteljev, razvijanje lastne teorije, ki se preverja in tudi nastaja v praksi; skupna razprava vzgojiteljev, nepretrgan profesionalni in osebni razvoj, transformacija v ‚vseživljenjskega učenca‘; možnosti za čim boljše razumevanje otroka in celotnega konteksta njegovega učenja«;
- »na temelju že doseženih znanj iskanje, kreativno osmišljanje, uporaba, preverjanje, primerjava različnih znanstvenih teorij s svojo prakso, prilagajanje potrebam otrok v zgodnjem obdobju, ki omogočajo dober odprt temelj skladnega razvoja sposobnosti tudi v prihodnjem izobraževalnem procesu«;
- »zame to pomeni, da nenehno delam na sebi, na usvajanju novih znanj in veščin, da imam vpogled v znanstvena dejstva, povezana z vzgojo in izobraževanjem predšolskih otrok, in vse to skupaj vključuje/zahteva vseživljenjsko učenje«;
- »ozaveščanje lastnih postopkov pri delu, premišljanje o načinu, kako izboljšati kakovost svojega dela, razvijati svoja znanja in veščine in širiti svoja spoznanja«;
- »premišljanje pedagoške (lastne) prakse, spremljanje in dokumentiranje otrokovih aktivnosti in prizadevanje za izboljšanje prakse«;
- »razumevanje otrok, njihovih potreb, prepoznavanje njihove razvojne stopnje; razvoj kritičnega mišljenja, samoevalvacija, refleksija. Napredek na vseh področjih, potrebnih za delo v vrtcu«.

Tretja kategorija, v katero so vključena pojmovanja, ki se najbolj približujejo sodobnemu refleksivnemu pristopu profesionalnega razvoja vzgojiteljev, je najbolj skromno zastopana (15,2 odstotka). To pomeni, da bi bilo treba več spodbud nameniti ozaveščanju vzgojiteljev o njihovem pojmovanju poklicne vloge in profesionalnega razvoja ter njihovem ustreznem spreminjanju, tako na ravni institucij, kjer so vzgojitelji zaposleni, kot v času njihovega izobraževanja.

Nadalje nas je zanimalo, ali so pojmovanja vzgojiteljev glede lastnega profesionalnega razvoja statistično pomembno povezana z leti delovne dobe.

Preglednica 1: Vzgojiteljeva pojmovanja lastnega profesionalnega razvoja v povezavi z delovno dobo

Delovna doba vzgojitelja (v letih)	Pojmovanja profesionalnega razvoja			Skupaj
	Prva kategorija	Druga kategorija	Tretja kategorija	
0 do 1	5	5	4	14
	35,70 %	35,70 %	28,60 %	100,00 %
	10,60 %	16,10 %	28,60 %	15,20 %
1 do 5	13	8	4	25
	52,00 %	32,00 %	16,00 %	100,00 %
	27,70 %	25,80 %	28,60 %	27,20 %
6 do 19	14	8	5	27
	51,90 %	29,60 %	18,50 %	100,00 %
	29,80 %	25,80 %	35,70 %	29,30 %
20 in več	15	10	1	26
	57,70 %	38,50 %	3,80 %	100,00 %
	31,90 %	32,30 %	7,10 %	28,30 %
	47	31	14	92
	51,10 %	33,70 %	15,20 %	100,00 %
	100,00 %	100,00 %	100,00 %	

Ugotovili smo, da med pojmovanji profesionalnega razvoja vzgojiteljev in leti delovne dobe ni statistično pomembne povezave (Likelihood Ratio = 5,942, $g = 6$, $p = 0,430$).

SKLEP

Na profesionalni razvoj vzgojiteljev lahko vplivajo številni dejavniki, kot so poklicno zadovoljstvo, notranja motivacija vzgojitelja oziroma želja po poklicnem učenju in napredovanju, njegov pogled na smiselnost ponujenega izobraževanja, zmožnost prenosa na izobraževanju posredovanega v lastno pedagoško prakso, kultura institucije in usmerjenost zaposlenih v medsebojno učenje, pomembno vlogo pa imajo tudi njihova pojmovanja profesionalnega razvoja. Ugotovili smo, da pri vzgojiteljih, zajetih v raziskavo, prevladuje najnižja kategorija pojmovanj profesionalnega razvoja, kjer gre za nediferencirana, preprosta pojmovanja, ki ne zrcalijo razmisleka o procesu lastnega učenja in o njegovem namenu. Z najmanjšim deležem pa so zastopana pojmovanja, v katerih je prepoznaven neki vidik premisleka o procesu posameznikovega učenja in posledicah njegovega profesionalnega spreminjanja za lastno pedagoško prakso. Poznavanje pojmovanj je izhodiščna točka v procesu kakovostnega

izobraževanja odraslih. Izhajajoč iz naših ugotovitev, bi bilo za kakovostno poklicno učenje skupine učečih se iz prve skupine treba še dodatno okrepiti utemeljitev pomena nekega izobraževanja in poklicnega učenja za posameznika, da bi začutili njegovo smiselnost in dolgoročni pomen. To ne pomeni zgolj razlaganje pomena vsebine izobraževanja, temveč v skladu s kognitivno-konstruktivističnim pristopom učenja oblikovati situacije kognitivnega konflikta, kjer bi učeči se zaznali razhajanje med svojim trenutnim znanjem in pogledi ter znanjem in stališči, ki so potrebni za razreševanje različnih problemskim poklicnih situacij (Valenčič Zuljan idr., 2007). Za oblikovanje situacij kognitivnega konflikta, ki bodo ustrezno prilagojene različnim posameznikom, ter za njihovo ustrezno razreševanje je med drugim zelo pomembno ravno poznavanje pojmovanj učečega se (Valenčič Zuljan, 2007). Za profesionalni razvoj vzgojitelja bodisi v okviru formalnega izobraževanja bodisi učenja v okviru opravljanja vsakdanjih poklicnih nalog v delovni organizaciji je torej nujno načrtno spodbujati refleksijo o temeljnih vprašanjih, kot so: kako poteka kakovostno učenje otrok, kakšna je vloga vzgojiteljev, kakšna znanja in spretnosti vzgojitelj za to potrebuje, kako si jih razvija in podobno. To lahko poteka v različnih situacijah, na primer v procesu mentorstva pripravniku, ob kolegialnem mentoriranju dveh kolegov ali ob hospitaciji vodstvenega delavca. Kot sredstvo spodbujanja refleksije lahko služi tudi modeliranje in glasno razmišljanje izobraževalca v nekem programu, mentorja ali vodstvenega delavca o njihovem razreševanju konkretnih konfliktnih situacij. Še posebej pa je za spodbujanje poglobljenega profesionalnega razmisleka in razvijanje navad refleksije dragoceno akcijsko raziskovanje.

LITERATURA

- Bell, B. (ur.) (1993). *I know about LiSP but how do I put it into practice? Final report of the learning in science project (teacher development)*. Hamilton: University of Waikato.
- Berliner, D. C. (1992). The Nature of Expertise in Teaching.. V F. Oser, A. Dick in J.L. Patry (ur.), *Effective and Responsible Teaching: The New Synthesis* (str. 227–249). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Chickering, A. W. (1991). *Classroom teaching. Personal development and professional competence*. London: Roads to the Learning Society.
- Clark, M. (1995). *Thoughtful teaching*. London: Cassell.
- Dall'Alba, G. in Sandberg, J. (2006). Unveiling professional development: A critical review of stage models. *Review of Educational Research*, 76, 383–412.
- Devjak, T. in Polak, A. (2007). *Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje delavcev v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, 38(3), 181–199.
- Fleet, A. in Patterson, C. (2001). *Professional growth reconceptualized: Early childhood staff searching for meaning*. Pridobljeno s <http://ecrp.uiuc.edu/v3n2/fleet.html>
- Fullan, M. (1992). *The meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207–226.
- Grimmett, P.P. (1988). The Nature of Reflection and Schon's Conception in Perspective. V P. P. Grimmett in G. L. Erickson, (ur.), *Reflection in Teacher Education* (str. 5–17). New York in London: Teachers College Press.

- Hill, H. C. (2009). *Fixing Teacher Professional Development*. *Phi Delta Kappa, March*. Pridobljeno s <http://www.kappanmagazine.org/content/90/7/470.short>
- Kagan, D. D. (1992). Professional Growth Among Preservice and Beginning Teacher. *American Educational Research Journal*, 2, 129–169.
- Kalin, J. in Zuljan Valenčič, M. (2007). Teacher perceptions of the goals of effective school reform and their own role in it. *Educational Studies*, 33(2), 163–175.
- Katz, L. G. (1972). Developmental Stages of Preschool Teachers. *The Elementary School Journal*, 73(1), 50–54. Pridobljeno s <http://www.jstor.org/stable/1000851>
- Kolb, D. A. (1991). *The challenges of advanced professional development*. New York: Prentice-Hall.
- Kompetentni odgajatelji 21. stoljeća, ISSA-na definicija kvalitetne pedagoške prakse (2011). Pridobljeno s <http://www.korakpokorak.hr/upload/vrtici/praksa-kvaliteta-izvrsnost/issa-standardi-brosura-za-web.pdf>
- Krstović J. (2009). *Održi sveučilišnog obrazovanja odgajatelja na koncept novog profesionalizma: izazovi i dileme*. Pridobljeno s http://www.ecnsi.hr/wp-content/uploads/2011/02/ECNSIzd2009pedagogija_hrv.pdf
- Lieberman, A. (1991). Staff Development as Culture Building. *CARN*, 99–108.
- Marentič Požarnik, B. (1987). *Nova pota v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B. (1993a). Kako se učijo učitelji?: Kognitivni pogled na učiteljev profesionalni razvoj in posledice za izobraževanje učiteljev. *Vzgoja in izobraževanje*, 24(1), 13–25.
- Marentič Požarnik, B. (1993b). Akcijsko raziskovanje – spodbujanje učiteljevega razmišljanja in profesionalne rasti. *Sodobna pedagogika*, 44(7–8), 347–359.
- Marentič Požarnik, B. (2000). Profesionalizacija izobraževanja učiteljev – nujna predpostavka uspešne prenove. *Vzgoja in izobraževanje*, 31(4), 4–11.
- National Association for the Education of Young Children (1993). *A Conceptual Framework for Early Childhood Professional Development. A position statement of the National Association for the Education of Young Children*. Pridobljeno s <http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PSCONF98.PDF>
- Oberhuemer, P. (2000). *Conceptualizing the Professional Role in Early Childhood Centers: Emerging Profiles in Four European Countries*. Pridobljeno s <http://ecrp.uiuc.edu/v2n2/oberhuemer.html>
- Peeters, J. in Vandenbroeck, M. (2011) Professionalization, leadership and management in the early years. V L. Miller in C. Cable, (ur.), *Critical Issues in the Early Years, Professionalization, leadership and management in the early years* (str. 62–76). London: SAGE Publications.
- Richardson, V. (ur.) (1997). *Constructivist teacher education: Building new understandings*. London: The Falmer Press.
- Sammons, P., Day, C., Kington, A., Gu, Q., Stobart, G. in Smees, R. (2007). Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: key findings and implications from a longitudinal mixed-method study. *British Educational Research Journal*, 33(5), 681–701.
- Shekley, B. G. in Allen, G. J. (1991). Experiential Learning: A Key to Adult Development. V L. Lamdin (ur.), *Roads to the Learning Society* (str. 99–109). Chicago: The Council for Adult and Experiential Learning.
- Schon, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith London.
- Schwartz, D. L., Bransford, J. D. in Sears, D. (2005). Efficiency and innovation in transfer. V J. Mestre (ur.), *Transfer of learning from a modern multidisciplinary perspective* (str. 1–51). Greenwich: Information Age Publishing.
- Sheridan, S. M., Pope Edwards, C., Marvin, C. A. in Knoche, L. L. (2009). Professional Development in Early Childhood Programs: Process Issues and Research Needs. *Early Educ Dev*, 20(3), 377–401. doi: 10.1080/10409280802582795

- Šagud, M. in Jurčević-Lozančić, A. (2012) Značenje kritičke refleksije i samorefleksije za istraživanje i unapređivanje pedagoške prakse. V M. Ljubetić in B. Mendeš, (ur.). *Prema kulturi (samo)vrednovanja ustanove ranog i predškolskog odgoja – izazov za promjene*. Split: Nomen Nostrum Mudnić.
- Tankersley, D., Brajković, S., Handžar, S., Rimkiene, R., Sabaliauskiene, R., Trikić, Z. in Vonta, T. (2012). *Teorija u praksi – priručnik za profesionalni razvoj odgajatelja*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
- Terhart, E. (1997). *Professional Development of Teacher: the Situation in Germany*. Kiel: ISATT.
- Valenčič Zuljan, M. (1999). *Kognitivni model poklicnega razvoja študentov razrednega pouka* (Doktorska disertacija). Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Ljubljana.
- Valenčič Zuljan, M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 2, 122–141.
- Valenčič Zuljan, M. in Kalin, J. (2007). Učitelj – temeljni dejavnik v procesu inoviranja pedagoške prakse. *Sodobna pedagogika*, 58(2), 162–179.
- Valenčič Zuljan, M. (2007). Students' conceptions of knowledge, the role of the teacher and learner as important factors in a didactic school reform. *Educational Studies*, 33(1), 29–40.
- Valenčič, M. in Vogrinc, J. (2007). A mentor's aid in developing the competences of teacher trainees. *Educational studies*, 33(4), 373–384.
- Valenčič Zuljan, M., Vogrinc, J., Bizjak, C., Krištof, Z. in Kalin, J. (2007). *Izzivi mentorstva*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Valenčič Zuljan, M. (2012). *Profesionalne poti pedagoških delavcev*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Vogrinc, J. in Zuljan, M. V. (2009). Action research in schools – an important factor in teachers' professional development. *Educational Studies*, 35(1), 53–63.
- Vujičić, L. in Đapić, K. (2009). Obrazovanje odgajatelja refleksivnog praktičara u kontekstu integracijskog pristupa kao načela rada s djecom rane i predškolske dobi. V L. Vujičić in M. Duh (ur.), *Interdisciplinarni pristup učenju put ka kvalitetnijem obrazovanju djeteta* (str. 253–271). Rijeka: Zambelli.