

**SPODBUJANJE PROFESIONALNEGA
RAZVOJA VZGOJITELJEV S POMOČJO
KOLEGIALNIH HOSPITACIJ**

Raziskovalna naloga

Novo mesto, november, 2023

Mateja Turk

POVZETEK

Vzgojitelji imajo v vrtcu pomembno vlogo, saj lahko s svojimi kompetencami, strokovnostjo in avtonomijo vplivajo na boljšo kakovost vrtca in skrbijo za napredek zadovoljstvo otrok, ki so jim zaupani. Profesionalna učeča se skupnost deluje po načelu poslušanja, razumevanja, prilagajanja in sprejemanja drugačnosti, kar nas bogati. V raziskovalni nalogi raziskujem kolegialne hospitacije kot dejavnik vzpodbujanja profesionalnega razvoja vzgojiteljev in njihov vpliv na profesionalni razvoj. Ugotavljala sem kakšno je stališče vzgojiteljev do profesionalnega razvoja, kakšne so njihove izkušnje s kolegialnimi hospitacijami ter, kje vidijo rešitve za bolj učinkovito sodelovanje. V empirični raziskavi sta sodelovala 102 strokovna delavca z območja Dolenjske in Bele krajine, ki so odgovarjali na spletni anketni vprašalnik. Raziskava je pokazala, da vzgojitelji prepoznavajo stalno učenje, izboljšanje in sledenje novostim kot ključne elemente, ki vplivajo na uspešen profesionalni razvoj. V večini vrtcev na Dolenjskem in v Beli krajini so kolegialne hospitacije razširjena praksa, vendar se izvajajo različno pogosto in z različnim načrtovanjem. Po mnenju večine vzgojiteljev imajo kolegialne hospitacije velik pomen za izmenjavo znanja in izkušenj med zaposlenimi ter prispevajo k izboljšanju vzgojno-izobraževalnega dela v vrtcu. Rezultati kažejo, da si vzgojitelji želijo večje avtonomije in upoštevanja njihovih idej pri načrtovanju in izvajanju kolegialnih hospitacij. Ugotovila sem, da bi k boljšemu sodelovanju v kolegialnih hospitacijah in s prispevkom k njihovemu profesionalnemu razvoju pripomogla večja avtonomnost vzgojiteljev ter prilagajanje njihovim individualnim preferencam.

Ključne besede: kolegialne hospitacije, profesionalni razvoj, učeča se skupnost, vzgojitelj

ABSTRACT

Educators assume a pivotal role, wielding their competencies, expertise, and autonomy to enhance the quality of nursery education, ensuring progress and satisfaction of the children entrusted to them. A professional learning community operates on the principles of attentive listening, understanding, flexible adaptation, and embracing diversity, which enriches our experiences.

I explore peer-to-peer observations as a factor in promoting educators' professional development and their impact on professional growth. The thesis delves into educators' perspectives on professional development, their experience with peer-based observations and where they see possibilities for more effective collaboration. The empirical study involved 102 professionals from the Dolenjska and Bela Krajina regions, who responded to an online questionnaire. Notably, the research showed that educators recognize continuous learning, improvement, and keeping up with innovations as pivotal factors underpinning successful professional development.

In a majority of kindergartens across Dolenjska and Bela Krajina, peer-based observations have established themselves as a customary practice, albeit their execution varies in terms of frequency and methodical approach. The majority of educators has stated that peer-to-peer observations are significant for exchanging knowledge and experiences among peers, thereby contributing substantively to improving pedagogical endeavours within kindergartens. The results indicate that educators desire greater autonomy and consideration of their ideas when planning and conducting peer-to-peer observations. The research showed that greater educators' autonomy and adapting to their individual preferences would contribute to better peer-to-peer observations and professional development.

Keywords: peer-to-peer observations, professional development, learning community, educator

Kazalo vsebine

1	UVOD	1
1.1	OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PODROČJA.....	1
1.2	NAMEN IN CILJI RAZISKOVALNE NALOGE	1
1.3	RAZISKOVALNA VPRAŠANJA, PREDPOSTAVKE IN OMEJITVE PRI OBRAVNAVANEM PROBLEMU.....	2
1.4	RAZISKOVALNE METODE	2
1.5	IZVIRNI PRISPEVEK K PRAKSI IN TEORIJI.....	2
2	VRTEC KOT UČEČA SE SKUPNOST	4
2.1	PROFESIONALNA UČEČA SE SKUPNOST	4
2.2	SODELOVALNA KULTURA.....	4
3	PROFESIONALNI RAZVOJ VZGOJITELJEV	5
3.1	NOVI POGLEDI PROFESIONALIZMA	5
3.2	MODELI PROFESIONALNEGA RAZVOJA.....	6
3.2.1	Model po Berlinerju	8
3.2.2	Ryanov model	8
3.2.3	Hubermanov model	9
3.2.4	S-model	10
3.3	PROFESIONALNI RAZVOJ KOT VSEŽIVLJENJSKO UČENJE	12
4	SPREMLJANJE PEDAGOŠKEGA PROCESA	13
4.1	POMEN SPREMLJANJA IN OPAZOVANJA PEDAGOŠKEGA PROCESA.....	13
4.2	ZAKONSKA PODLAGA SPREMLJANJA PEDAGOŠKEGA PROCESA	16
4.3	RAZLIČNE OBLIKE SPREMLJANJA PEDAGOŠKEGA PROCESA	16
4.3.1	Ravnateljve hospitacije.....	17
4.3.2	Učni sprehod	18
4.3.3	Kolegialne hospitacije.....	18
4.4	KOLEGIALNE HOSPITACIJE KOT KAKOVOSTNA OBLIKA SPREMLJANJA PEDAGOŠKEGA PROCESA	19
4.4.1	Načrtovanje in načini izvajanja kolegialnih hospitacij	20
4.4.2	Pomen pogovorov pred izvajanjem kolegialnih hospitacij in po njih	22
4.4.3	Prednosti in ovire vzgojiteljev pri sodelovanju v kolegialnih hospitacijah	23
4.4.4	Dejavniki uspešnega izvajanja kolegialnih hospitacij	23
5	OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA	25
6	CILJI RAZISKAVE IN RAZISKOVALNA VPRAŠANJA	25
7	METODOLOGIJA	26
7.1	VZOREC	26
7.2	POSTOPEK IN TEHNIKA ZBIRANJA PODATKOV	29
7.3	POSTOPEK OBDELAVE PODATKOV	30
8	REZULTATI IN INTERPRETACIJA	31
8.1	RAZUMEVANJE PROFESIONALNEGA RAZVOJA VZGOJITELJEV	31
8.2	NAČRTOVANJE KOLEGIALNIH HOSPITACIJ V VRTCU.....	34
8.3	UČENJE ALI OVIRA PRI SODELOVANJU V KOLEGIALNIH HOSPITACIJAH.....	37
8.4	KOLEGIALNE HOSPITACIJE KOT SPODBUDA K PROFESIONALNEMU RAZVOJU	40
8.5	PRISTOPI ZA BOLJ UČINKOVITO IZVAJANJE KOLEGIALNIH HOSPITACIJ	41
9	SKLEPNE UGOTOVITVE	44
10	LITERATURA	47

Kazalo slik

Slika 1: S-model, ki upošteva slovenske posebnosti razvoja učiteljeve kariere (Javrh, 2011, str. 24).....	10
Slika 2: Faze kolegijskih hospitacij (Skvarč, 2022).....	21

Kazalo tabel

Tabela 1: Omejeni in razširjeni profesionalizem (Hoyle in John, 1995, v Erčulj, 2005).....	6
Tabela 2: Učiteljev celostni razvoj (Bell, 1993, v Javornik Krečič, 2008).	13
Tabela 3: Struktura vzorca glede na starost.....	27
Tabela 4: Stališče do organizacije po principu učeče se skupnosti	31
Tabela 5: Stališče o pomembnih elementih profesionalnega razvoja.....	32
Tabela 6: Kritična faza profesionalnega razvoja	33
Tabela 7: Kategorizacija vprašanja: Kaj po vašem mnenju pomeni profesionalni razvoj?. 34	
Tabela 8: Obseg izvajanja kolegijskih hospitacij v vrtcu.....	35
Tabela 9: Pogostost opravljanja hospitacij	35
Tabela 10: Prisotnost ravnatelja na kolegijskih hospitacijah	36
Tabela 11: Sestava članov pri sodelovanju na kolegijskih hospitacijah	36
Tabela 12: Priprava protokola, opomnika	37
Tabela 13: Prednosti in ovire pri sodelovanju v kolegijskih hospitacijah.....	38
Tabela 14 : Kategorizacija vprašanja: Posebnosti glede izvajanja kolegijskih hospitacij v vrtcu?.....	40
Tabela 15: Kolegijske hospitacije kot spodbuda profesionalnega razvoja	41
Tabela 16: Načini sodelovanja v kolegijskih hospitacijah	42
Tabela 17: Kategorizacija vprašanja: Vaši predlogi in pobude za bolj učinkovito sodelovanje pri kolegijskih hospitacijah	43

Kazalo grafikonov

Graf 1: Struktura vzorca glede na spol	26
Graf 2: Struktura vzorca glede na stopnjo izobrazbe (v %)	27

Graf 3: Struktura vzorca glede na delovno mesto (v %)	27
Graf 4: Struktura vzorca glede na delovno dobo (v %).....	28
Graf 5: Struktura vzorca glede na ustanovo zaposlitve (v %)	29
Graf 6: Struktura vzorca glede na okolje zaposlitve (v %).....	29

1 UVOD

1.1 OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PODROČJA

Kolegialne hospitacije omogočajo prenos dobre prakse in izmenjavo različnih idej za delo pri vzgojno-izobraževalnem delu in s tem tudi boljši razvoj učeče se skupnosti, v kateri delujemo. Moje stališče do kolegialnih hospitacij je pozitivno, saj sem mnenja, da s to dejavnostjo spoznavamo svoja šibka in močna področja, se profesionalno razvijamo in osebno rastemo. V raziskovalni nalogi raziskujem pomen kolegialnih hospitacij v vrtcu in njihov vpliv na profesionalni razvoj ter s tem razvoj profesionalne učeče se skupnosti. Predstavljam tudi različne oblike spremljanja pedagoškega procesa s poudarkom na kolegialnih hospitacijah. V empiričnem delu raziskujem, kako vzgojitelji v vrtcu opredeljujejo pomen kolegialnih hospitacij, kako vidijo izboljšave in kako po njihovem mnenju to vpliva na profesionalni razvoj.

1.2 NAMEN IN CILJI RAZISKOVALNE NALOGE

Zavedam se, kako pomembna sta vseživljenjsko učenje in profesionalni razvoj pri poklicu vzgojitelja, ki ga opravljam. Na svoji poklicni poti vzgojitelja sem sodelovala v različnih oblikah in metodah, ki vzpodbujajo profesionalni razvoj. Za sabo imam že kar nekaj izkušenj glede hospitacij, tako ravnateljevih kot tudi kolegialnih, izkušnje pridobivam tudi v okviru vodenja aktivov ter pri mentorstvu dijakom in študentov. Vsak element mi je pomagal k razvijanju profesionalnega razvoja in osebne rasti. Hospitacije so mi v začetku poklicne poti predstavljale breme, napor, vendar so kasneje postale izziv in izboljšale spoznavanje lastnega dela. Sedaj razumem, zakaj so pomembne, saj s hospitacijami dobimo vpogled v lastno delo, ki ga s samorefleksijo izboljšujemo

Medsebojno sodelovanje zaposlenih je kot most med razvojem vzgojiteljev in organizacije. Sodelovalna kultura gradi zdrave medsebojne odnose, sodeluje pri načrtovanju življenja in dela v vrtcu ter ima občutek kolektivne pripadnosti (Lepičnik -Vodopivec, 2018).

Profesionalno učenje poteka na različne načine, formalno in skupinsko. Ne glede na način je pomembno, da je profesionalno učenje načrtovano in sodelovalno, pri tem pa igra pomembno vlogo timsko delo. Z opazovanjem, skupnim načrtovanjem izvajanja vzgojnega procesa in izmenjavo pedagoških praks vzgojitelji usmerjajo profesionalno delovanje, ki temelji na rezultatih raziskovanja lastne prakse (Novak, 2018; Hargeaves in O'Connor, 2017, v Krapše idr., 2022). Opazovanje drugih pri delu in biti opazovan včasih predstavlja tudi breme za posameznika, vendar ima na koncu prijeten občutek, da smo opazili nekaj novega, pohvalili sodelavca, kar nam da občutek pripadnosti nekemu sistemu.

Profesionalni razvoj je več kot sprememba vedenja, je proces, kjer učitelj utrjuje in vzdržuje najvišjo raven poklicne usposobljenosti, ki jo je sposoben doseči (Kalin, 2019). Seveda se z načrtovanjem, izvajanjem dejavnosti, pridobljenimi izkušnjami, dodatnim izobraževanjem bogati naša avtonomija in s tem tudi skrb za profesionalni razvoj. Na vsakem delovnem ali zasebnem koraku se od nas pričakuje učinkovito doseganje zastavljenih ciljev, vzdrževanje medsebojnih odnosov ter opravljanje obsežnih delovnih nalog, ki gradijo skupnost.

Cilj raziskave je osredotočenost na raziskovanje stališč in izkušnje vzgojiteljev do sodelovanja v kolegialnih hospitacijah. Ugotavljam v kolikšni meri kolegialne hospitacije po presoji vzgojiteljev vplivajo na njihov profesionalni razvoj. Pomemben cilj v raziskavi je tudi, kakšne spremembe bi bilo potrebno storiti, da bi bil vpliv kolegialnih hospitacij na profesionalni razvoj čim večji.

1.3 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA, PREDPOSTAVKE IN OMEJITVE PRI OBRAVNAVANEM PROBLEMU

Z raziskovalnimi vprašanji ugotavljam razumevanje pomena profesionalnega razvoja vzgojiteljev ter njihov pomen sodelovanja v kolegialnih hospitacijah. Zanimajo me posebnosti načrtovanja in izvajanja kolegialnih hospitacij v vrtcu, ter ovire in učenje pri le teh. Zastavila sem tudi odprto vprašanje o predlogih in izboljšavah pri sodelovanju v kolegialnih hospitacijah, kjer želim ugotoviti posamezne značilnosti in mnenja vzgojiteljev o boljšem sodelovanju v kolegialnih hospitacijah. Predvidevam, da bodo strokovni delavci, ki sodelujejo v raziskavi izrazili iskren pogled na sodelovanje in težave, ki jih zaznavajo.

1.4 RAZISKOVALNE METODE

V raziskavi sem uporabila kavzalno-neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja. V raziskavo so bili vključeni strokovni delavci v dolenjskih in belokranjskih vrtcih. Sodelovala sta 102 strokovna delavca. Zbiranje podatkov je potekalo s pomočjo anketnega vprašalnika, ki je bil odprtega in zaprtega tipa.

1.5 IZVIRNI PRISPEVEK K PRAKSI IN TEORIJI

Z raziskavo bi rada podala smernice in vpogled za izboljšanje ali morebitne spremembe pri sodelovanju in s tem učinkovitost kolegialnih hospitacij, ki lahko pripomorejo k profesionalnemu razvoju vzgojiteljev.

2 VRTEC KOT UČEČA SE SKUPNOST

2.1 PROFESIONALNA UČEČA SE SKUPNOST

Člani učeče se skupnosti s svojim delovanjem prispevajo k boljši vzgojno-izobraževalni organizaciji. Poznamo več ključnih značilnosti učeče se skupnosti, kot so uresničevanje vizije, raziskovanje lastne prakse, kolegialno podpiranje, kultura sodelovanja in profesionalni pogovori kot oblika učenja. Vsako razvojno načrtovanje vključuje tudi ugotavljanje trenutnega stanja. Najbolj učinkovite so tiste organizacije, ki načrtujejo iz lastnih ugotovitev in stremijo k izboljšavam. Tista organizacija, ki deluje po načelih učeče se skupnosti, spreminjanje vidi kot zagotovilo napredka in ne kot breme. S tem odkriva težave, sprejema nove izzive, določa prioritete in oblikuje strategije spreminjanja (Skvarč idr., 2019).

Učeče se skupnosti obstajajo zato, da bi zaposleni delovali v smeri uresničitve vizije institucije v dobro otrok, ki institucijo obiskujejo. Skupna vizija dosega kakovost na vseh področjih delovanja ter prispeva k učenju in razvoju vseh otrok, vsakega posameznika in strokovnega delavca ter celotnega vzgojno-izobraževalnega sistema. Vsaka učeča se skupnost se samostojno odloča, s katerim področjem se želi ukvarjati, hkrati pa se neguje konstruktivni pogled na poklic vzgojitelja. Namesto transmisijskega pogleda na prakso, kjer se strokovnim delavcem pove, kaj morajo spremeniti, se v učečih se skupnostih poudarja konstruktivni pogled na poklic vzgojitelja. Vlada zavedanje, da praksa strokovnih delavcev temelji na predhodnem znanju in izkušnjah, s katerimi strokovni delavci vstopajo v nove situacije, v katerih pridejo do novih spoznanj. Proces razvoja sodelovanja v učeči se skupnosti se začne z medsebojnim spoznavanjem. Ljudje spoznajo sebe šele v odnosu z drugimi, saj lahko s pogovori spoznavajo svoje neizkoriščene možnosti in osebne potencialne (Brajković, 2017).

Pri učeči se skupnosti ima ravnatelj pomembno vlogo, saj lahko z distribuiranim vedenjem pripomore h kakovostni in uspešni vzgojno-izobraževalni ustanovi. Distribuirano vodenje vključuje ustvarjanje ustreznega delovnega okolja in vzdušja, kjer strokovni delavci sodelujejo in sooblikujejo vodenje zavoda za doseganje boljših rezultatov. Ključne sestavine tega procesa vključujejo sodelovalno vzdušje, kolegialnost, medsebojno zaupanje in odgovornost za uspešno učenje. Glavni cilj je ustvariti primerno klimo, odnose, vzdušje in skupno vizijo, v katerih se lahko razvija distribuirano vodenje, saj so strokovni delavci pripravljeni na tak način sodelovati. Pomembno je ugotoviti, v kolikšni meri so strokovni delavci pripravljeni prevzeti vlogo vodje, odgovornost za uspeh ali neuspeh, aktivno sodelovati ter participirati, namesto da zgolj čakajo in sledijo. Prav tako je odprto vprašanje, koliko ravnatelji zaupajo strokovnim delavcem in so pripravljeni prepustiti vodenje. To zahteva premik moči in premik zavesti. Moč ravnatelja je odvisna od tega, koliko jo pripisujejo njegovi sodelavci, vendar si jo ravnatelj ustvari sam (Horvat in Pahor, 2021).

Ravnateljstvo je pomembno za dobro delovanje institucije. Ravnatelji lahko skupaj z učitelji, drugimi delavci in učenci preko svojega dela in z odnosi ustvarjajo pozitivno vzdušje, v katerem vlada medsebojna podpora, kar posledično pomeni zadovoljstvo vseh udeležencev v vzgojno-izobraževalnem procesu (Schleicher, 2019).

Za učence se skupnost, prizadevanje strokovnih delavcev za visoko raven, ustvarjalnost, nenehno refleksijo, medsebojno podporo je pomembno varno okolje, v katerem spodbujamo pedagoško radovednost, raziskovanje in napake sprejemamo kot izziv za učenje. Pri tem je vloga ravnatelja pri vodenju pogovorov po hospitacijah, izogibanju sodbam nepogrešljiva (Korošec, 2019).

2.2 SODELOVALNA KULTURA

Ustanova, ki jo odlikuje kultura odprtosti do inovacij, sprejemanja negotovosti in izzivov, medsebojne podpore, dialoga in skupnega odločanja, se lahko nadalje razvija. Edini način, kako se šole lahko razvijajo, je skozi vseživljenjsko učenje in strokovni razvoj zaposlenih ter vzpostavljanje sodelovalnih odnosov, ki omogočajo izmenjavo idej in reševanje problemov (Vujičić in Čamber Tmbolaš, 2018). Delovno okolje s skupnimi cilji poveže ljudi v skupino, to da so ljudje samo povezani v skupino, ki opravlja posamezne naloge, še ne pomeni, da tudi sodelujejo. O sodelovalni kulturi govorimo šele takrat, ko člani določene skupine čutijo pripadnost, imajo možnost soustvarjanja, soodločanja in sodelovanja. Pravo sodelovalno kulturo dosežemo s timsko organizacijo dela. Timi imajo koordinatorko, vendar enakopravno sodelujejo pri postavljanju ciljev in načrtovanju dejavnosti. Bolj ko so skupine dobro delujoče in vključujoče, večja je njihova pripadnost (Rutar Ilc in Založnik, 2019).

Sodelovalna kultura ustanove se razvija na podlagi medsebojnih interakcij njenih članov ter interakcije članov in skupnosti. S tem se ustvarja skupna vizija znotraj ustanove za zgodnje izobraževanje, kar zagotavlja občutek namenskosti in razumevanje procesa ter cilja, ki ga je treba doseči, kar vodi v usklajevanje dejanj vzgojiteljev in vseh zaposlenih v ustanovi. Ta vizija se ustvarja, oblikuje in spreminja skozi dialog med vsemi člani ustanove, zato je pomembno, da je komunikacija odprta in spoštljiva ter, da je vzdušje spodbudno. Poudariti želimo, da je za ustvarjanje kulture odprte razprave in dialoga potrebno ustvariti varno vzdušje vzajemnega zaupanja, torej občutek psihološke varnosti vseh zaposlenih, kar je značilnost sodelovalne kulture (Vujičić in Tambolaš, 2018).

V vzgojno-izobraževalnih institucijah so cilji vzgoje in izobraževanja načrtno in sistematično uresničujemo. Znanje, sposobnosti in navade se pridobivajo na strokovno, kontinuiran in organiziran način. V sodobnih pojmovanjih je vzgojno-izobraževalna ustanova opazovana kot skupnost delovanja vseh njenih subjektov: učencev, učiteljev, staršev, strokovnih sodelavcev, drugih strokovnjakov in zaposlenih. Da bi šola lahko zadovoljila potrebe učencev, pa tudi potrebe trga dela za določenimi poklici, mora biti živa

organizacija, ki se nenehno spreminja in izboljšuje. Mora najti način, kako zadovoljiti potrebe obeh in to zahteva jasno vizijo izboljšanja šole. Kultura je usmerjena na dvigovanje kakovosti, ki temelji na skupno sprejetih vrednotah in je tesno povezana z družbo in družbenimi institucijami (Zelenika, 2021).

3 PROFESIONALNI RAZVOJ VZGOJITELJEV

3.1 NOVI POGLEDI PROFESIONALIZMA

Profesionalni razvoj lahko razumemo kot življenjski proces, kjer se prepleta proces osebnostnega dozorevanja in pridobivanja poklicnih znanj ter izkušenj (Plestenjak, 1997). Vonta (2005) profesionalni razvoj definira kot proces, kjer dosežemo uravnoteženost različnih dimenzij in s tem višjo kakovost in zadovoljstvo pri delu. Novejše definicije profesionalnega razvoja po mnenju Marcelo idr. (2009) se kažejo kot dolgoročni proces, ki temelji na konstruktivističnem pojmovanju učenja, kjer je učitelj kot aktivni subjekt in je neprestano vključen v izvajanje nalog poučevanja. Menijo, da so najučinkovitejše izkušnje tiste, ki temeljijo na konkretni situaciji in so povezane z dnevnimi dejavnostmi.

Ena od temeljnih nalog profesionalnega razvoja je skrb za nenehno poglobljanje kakovosti strokovnega dela ter njegovih poklicnih znanj. Druge temeljne naloge profesionalnega razvoja pa so povezane z osebnostnim razvojem in razvojem kompetenc na področju komunikacije (Rutar Leban, 2015). Ob različnih definicijah profesionalnega razvoja je potrebno poudariti, da je potrebno profesionalni razvoj začeti, ohranjati in spodbujati od zunaj in se zavedati, da je to proces samorazvoja vsakega posameznika na številnih področjih (Muršak idr., 2011, v Rutar Leban, 2015).

Muršak (1999) pravi, da je imel pojem profesionalnost pred slovensko osamosvojitvijo več pomenov ter, da je pokrival poklicne kvalifikacije in kompetence. Tako je poklic predstavljal tudi profesijo, ki ima etični značaj. Nekateri avtorji uporabljajo oba pojma, seveda vsak pojem z drugačnim pomenom. Marentič Požarnik (1990a, 1993, v Cvetek, 2005) se zavzema za ločevanje pojmov, saj pravi, da gre pri profesiji predvsem za zahtevne poklice (zdravnik, odvetnik, arhitekt). Med profesionalce pa imenuje tiste, ki so v svojih odločitvah samostojni, neodvisni od pritiskov in kontrole zunaj. Hoyle (1975, v Takač, 2018) opisuje vidik profesionalnosti kot profesionalizem in poklicnost. Meni, da se profesionalizem nanaša na statusne elemente posameznega poklica, medtem ko poklicnost sestavljajo elementi, kot so znanje, veščine in postopki, ki jih vzgojitelj uporablja pri svojem delu.

Erčulj (2005) pri opisovanju pomena profesionalizma ugotavlja, da so po mnenju strokovnjakov kažejo ovire v uspešnem delovanju organizacij zaradi omejenega profesionalizma. V tabeli 1 je opisan omejen in razširjen profesionalizem.

Tabela 1: Omejeni in razširjeni profesionalizem (Hoyle in John, 1995, v Erčulj, 2005)

Omejeni profesionalizem	Razširjeni profesionalizem
Svoje delo opravljamo na podlagi izkušenj.	Svoje delo razvijamo v povezavi s teorijo in prakso.
Perspektiva je omejena na tukaj in zdaj.	Perspektiva zajema širši socialni kontekst izobraževanja.
Dogodke obravnavamo posamično in osamljeno.	Dogodke obravnavamo v povezavi s politiko in vizijo organizacije.
Metode in oblike dela presojam z introspekcijo.	Metode in oblike dela presojam s kolegi ter o njih razpravljamo.
Najpomembnejša vrednota je avtonomija.	Najpomembnejše je sodelovanje.
Učitelji poučujejo in se z drugimi dejavnostmi ne ukvarjajo.	Učitelji se vključujejo v strokovne dejavnosti (druženje, raziskave ...).
Strokovna literatura ostaja na policah.	Redno prebiramo strokovno literaturo.
Stalno strokovno izobraževanje jemljemo kot dolžnost.	Stalno strokovno izobraževanje jemljemo kot nujno.
Poučevanje jemljemo kot racionalno dejavnost.	Poučevanje jemljemo kot čustveno dejavnost.

Novejše raziskave pa opredelijo pojem profesionalnosti v drugačnih pogledih. Ažman idr. (2019) ugotavljajo, da se v literaturi pojavlja obilo različnih pojmov, ki opisujejo profesionalnost in profesionalni razvoj. Terminološki labirint v zakonodaji dokazuje, da so ti pojmi nekoliko okoreli, če povzamemo pomen profesionalnega razvoja lahko rečemo, da gre pri profesionalnem razvoju predvsem za pridobivanje znanja in spretnosti za kakovostno opravljanje poklica in je ciljno naravnano v skladu s potrebami zavoda, kjer je strokovni delavec zaposlen. Pri profesionalnem razvoju gre za socialno zrelost, kar pomeni čustveno in moralno zrelost, ki se navezuje na spoštovanje družbenih dogovorov, vrednot, norm, zmožnost moralnega presojanja in upravljanje etičnih prepričanj. Osebnostni razvoj se torej nanaša na krepitev sestavin osebnostne zrelosti, ki so pomembne za opravljanje poklica. Pri osebnostnem razvoju gre torej za krepitev tistih sestavin osebnostne zrelosti, ki so pomembne za poklic strokovnega delavca in ravnatelja. Novejši dokumenti izraz profesionalni razvoj nadomeščajo s kariernim razvojem. Ko govorimo o kariernem razvoju je pomembno delovno mesto in ne samo poklic, v tem primeru pojem karierni razvoj presega pojem profesionalni razvoj, saj gre za nove trende šolstva in prihodnosti (prav tam).

3.2 MODELI PROFESIONALNEGA RAZVOJA

Profesionalni razvoj je zelo povezan z dvema dejavnikoma, ki se prepletata in vplivata drug na drugega. Prvi dejavnik je lastno spoznanje o svojem delu in drugi dejavnik načrtno pridobivanje znanja na seminarjih in v literaturi. Uporaba znanja je odvisna od lastne volje in odločitve ali bo znanje samo hranil v mislih ali ga bo uporabljal v praksi (Peček, 2015). Vzgojitelj mora poznati pedagoško in didaktično znanje ter znanje iz obče, razvojne in pedagoške psihologije. Pri vsem tem so pomembne tudi osebnostne lastnosti, kot so

demokracija, upoštevanje otrokovih pravic, kreativnost ter ljubezen do otrok (Lepičnik Vodopivec in Hmelak, 2018). Profesionalni razvoj vzgojiteljev poteka po različnih fazah, ki jih moramo upoštevati pri načrtovanju profesionalnega razvoja. Vzgojitelj, ki šele začne svojo kariero ali vzgojitelj, ki poklic opravlja že več let, sta v različnih fazah razvoja, upoštevanje obeh ravni pa vodi k boljši delovni in socialni klimi (Lepičnik Vodopivec in Hmelak, 2018).

Fullanova (1993, v Lepičnik Vodopivec, 2018) je na osnovi študije definirala 7 faz učiteljeve kariere, ki jih lahko najdemo tudi pri vzgojiteljevem poklicu:

1. Začetek kariere (čas pripravništva), kjer se pojavijo dvomi v sposobnostih, vendar te dvome kmalu prebrodi.
2. Faza stabilizacije (od četrtega do šestega leta poučevanja), ki predstavlja zavezanost poklicu ter sprejemanje obveznosti in odgovornosti.
3. Faza eksperimentiranja (od sedmega do osemnajstega leta poučevanja) gre za spremembe, kjer so želje po novih izzivih.
4. Faza umirjenosti in distance (od devetega do tridesetega leta poučevanja) kjer gre za preobrat entuziazma k umirjenosti. Gre za večje samosprejemanje, realna pričakovanja o svojih sposobnostih.
5. Faza konzervativnosti (od devetnajstega do tridesetega leta poučevanja), kjer se lahko pojavi odpor inovativnosti in nostalgija preteklosti. V medsebojnih odnosih je učitelj obzirnejši.
6. Faza odmikanja (od enaintridesetega leta do štiridesetega leta poučevanja), kjer se lahko začne umikanje od poklica ali pa postane aktivnejši in ustvarjalnejši.

Javrh (2007) je v svoji raziskavi, kjer je zasnovala svoj model profesionalnega razvoja (S-model), v katerem je izhajala iz Hubermanovega modela profesionalnega razvoja ter izvedla raziskavo, kako se model aplicira v slovenskem okolju. Pri tem je ugotovila ujemanje in ustreznost faznega modela za slovenske učitelje. V zadnji točki tega poglavja sledi podroben opis S-modela.

Vizek-Vidović (2011 v Brajković, 2019) pravi, da se modeli profesionalnega razvoja strokovnih delavcev razlikujejo po svoji usmerjenosti, saj so lahko osredinjeni na profesionalni razvoj ali na razvoj kompetenc strokovnih delavcev.

Z modeli in fazami profesionalnega razvoja in njihovimi značilnostmi od vstopa v poklic in vse do konca kariere oziroma do upokojitve se je ukvarjalo veliko tujih in domačih raziskovalcev (Marentič Požarnik, 2019). V naslednjih točkah je predstavljenih nekaj modelov profesionalnega učenja.

3.2.1 Model po Berlinerju

Berliner (1989 v Marentič Požarnik, 1993b, po Marentič Požarnik idr., 2019) omenja naslednje stopnje oziroma faze profesionalnega razvoja:

1. Učitelj novinec, ki se zaradi pomanjkanja izkušenj strogo drži postavljenih pravil kot receptov.
2. Učitelj začetnik, ki upošteva okoliščine, ki določajo, kdaj je pravilo uporabno in kdaj ne.
3. Usposobljen učitelj, ki bolje razume zvezo med sredstvi in cilji.
4. Uspešen učitelj, ki že bolj celovito presoja določene situacije in zna predvideti dogodke.
5. Učitelj izvedenec (ekspert), ki se na osnovi dolgoletnih izkušenj intuitivno in ustrezno odziva na različne situacije. Hattie (2012, v Brajković, 2017) pravi, da strokovni delavci eksperti med delom z otroki uspešno kombinirajo nove informacije ter so spretni pri prilagajanju načrtov, da bi zadovoljili cilje in potrebe otrok.

3.2.2 Ryanov model

Avtorji, ki se ukvarjajo s profesionalnim razvojem pedagoških delavcev, najpogosteje izhajajo iz Ryanovega modela (Razdevšek Pučko, 1990a, 1990b, v Devjak, Polak, 2013). Model je razdeljen na tri osnovna obdobja:

- a) Prvo **obdobje idealnih predstav**, ki nastopi takrat, ko posameznik začne razmišljati o poklicu učitelja. Sebe si predstavlja v tej vlogi v lepši luči, kot so bili njegovi učitelji. To obdobje je čas študija.
- b) Drugo obdobje imenuje **obdobje preživetja**, ki predstavlja prvo leto samostojnega poučevanja oziroma čas pripravništva. To obdobja traja tri leta, metaforično ga označujemo »tujec na tujem ozemlju«. Učiteljeva stališča iz obdobja idealnih predstav se spopadajo z realnostjo, ki jo doživlja in razmišlja o svojih sposobnostih opravljanja tega poklica. V tem obdobju pedagoški delavci ugotovijo, da so mnogi nasveti sodelavcev težko prenosljivi. Kriza tega obdobja je v veliki meri odvisna od sodelavcev, mentorja, otrok in njihovih staršev.
- c) **Tretje obdobje je obdobje izkušenosti**, ki nastopi postopoma, praviloma po treh letih poučevanja z občutki, da svoje delo lahko nadzoruje. Pedagoški delavec ima občutek samozaupanja, upošteva napotke drugih. Te značilnosti nakazujejo, da je pedagoški delavec prešel v obdobje izkušenosti, kjer je prisotno boljše predvidevanje problemov, upoštevanje različnih interesov otrok, boljša organizacija dela. Lahko pa nastopi tudi pojav strahu pred spremembami, pred ponovnim tveganjem, ki bi ga uvajanje novih metod prineslo. Pedagoškim delavcem se zdijo tradicionalne metode dela zanesljive in predvidljive (prav tam).

Hermans s sodelavci omenja še četrto obdobje, in sicer **obdobje ponovne dovzetnosti za vplivanje**, kjer učitelji začnejo reflektirati svoje delo, svoj vpliv na otroke in prispevek k njihovem napredku. V tem obdobju se počutijo osamljene, delo jih izčrpava. Želijo si novosti in sprememb zato se velikokrat odločijo tudi za nadaljevanje študija (prav tam).

3.2.3 Hubermanov model

Huberman je fazni model oblikoval na podlagi »švicarske študije« opisuje razvoj kariere, kot ga vidijo, doživljajo razlagajo učitelji sami. Pomen modela je v tem, da je opozoril na kritične točke, kjer učitelj lahko zdrsne v karieri v smer, ki si je ne želi. Nize posameznih kariernih faz vidi Huberman kot skupek spiral, ki se vračajo v izhodišče in se dvigujejo na višje ravni mnogih psiholoških področij, ki smo jih prepotovali že v preteklosti. V svojem modelu nakazuje, da so možni premiki od ene faze nazaj k drugi. Posebna zakonitost je harmonična in problematična pot razvoja kariere, ki poteka vsaka po svoji strani modela. Glede na fazo, ki jo učitelj prehaja, je mogoče oceniti in predvidevati končni izid: zadovoljstvo in smisel poklicnega življenja ali zagrenjenost ter nezadovoljstvo ob upokojitvi. Uspešnost kariere je definiriral kot učiteljevo zadovoljstvo in poudarjal, da se ti pogledi ujemajo z razvojnimi vidiki kariere. Pri Hubermanu je nosilec odgovornosti za svojo kariero učitelj sam, stalno strokovno izpopolnjevanje je v funkciji pomoči njegovim osebnim prizadevanjem, hkrati pa je spodbujevalec pozitivnih procesov v ustanovi. Ugotovil je, da za učitelje velja enotna pot od vstopa v kariero do stabilizacije. Od šestega do sedmega leta poučevanja pa so mogoče raznolike sekvence razvoja kariere. Končna faza pa je zopet enotna, to so izpreganje in umik, kritizerstvo, vedrina in pomirjenost. V modelu niso prikazane nekatere poti, ko se učitelji pomikajo proti ali stran od teh dveh polov. Določeno fazo lahko tudi preskočijo ali se vrnejo k fazi, ki so jo doživljali v zgodnjih obdobjih kariere. Filozofija novega profesionalizma njegovo videnje na videz presega, saj učitelja ne vidi kot obrtnika, pač pa kot visoko usposobljenega profesionalca, vpetega v strokovno skupnost, kjer vseskozi poteka dialog in usklajevanje med različnimi strokovnimi spoznanji. S svojo raziskavo govori o nujnem novem modelu akcijskega raziskovanja, o profesionalnem razvoju, ki potrebuje uravnoteženo strokovno podporo v vseh obdobjih kariere. Hubermanove ugotovitve glede strokovnega usposabljanja so bile usmerjene k preizkušanjem novih spoznanj pri svojem delu (Javrh, 2011).

Izpostavil je nekaj predlogov:

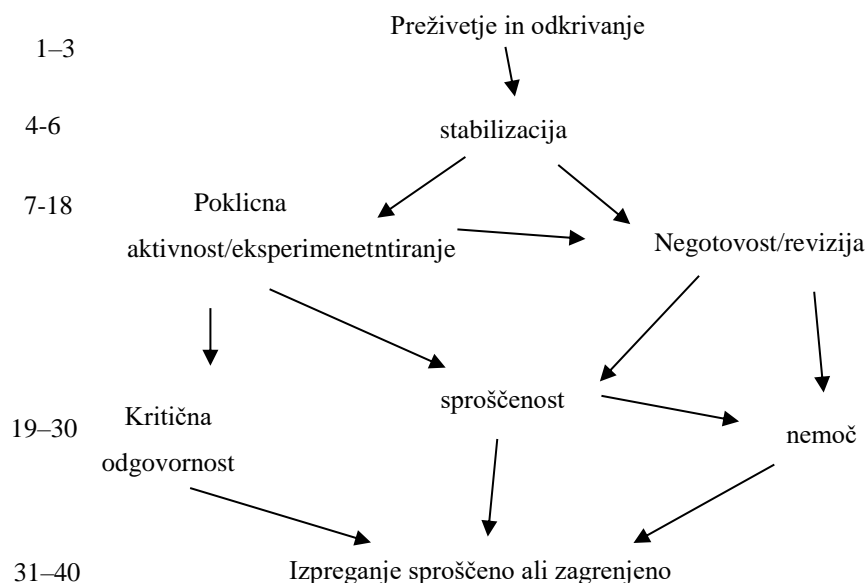
1. Učitelji morajo imeti dostop do večjega števila ljudi, ki jim lahko pomagajo pri razvoju kompetenc.
2. Mreženje med šolami in sodelovanju s strokovnjaki in sodelovati v projektih.
3. S strokovnim usposabljanjem je potrebno zajeti in obvladati obe skrajnosti, pasivno skupino učiteljev in tisto, ki spontano eksperimentira. Gre za samostojno preizkušanje novih vsebin, modelov, ki jih je spoznal med sodelovanjem.

- Učiteljeve delavne razmere bi morale spodbujati sodelovanje med učitelji in neformalno eksperimentiranje. Vodstvo šole bi si moralo prizadevati, da učitelje iztrgajo iz izolacije, za kar pa so potrebna precejšna sistematična strokovna prizadevanja (prav tam).

Eros (2011) opisuje Hubermanov model, ki je razdeljen v sedmih stopnjah: vstop v kariero, stabilizacija, eksperimentiranje, revizija, sproščenost, konzervativnost ter izpreganje. Model opisuje kot nelinearen napredek skozi različne stopnje med stabilizacijo in odklonom, kar omogoča učiteljem, da se premikajo v različne smeri ali celo preskočijo določene stopnje. Učitelji se lahko vrnejo k stopnji eksperimentiranja še predno napredujejo v fazo sproščenosti.

3.2.4 S-model

S-model je prikazan podobno shematično, kot ga je poskušal narediti Huberman. V S-modelu zlahka opazimo »zaželeno« in »nezaželeno« stran modela, pokaže pa tudi »nevtralno« običajno poklicno pot. S-model dobro opisuje oblikovanje treh značilnih učiteljev, ki jih lahko opazujemo v zreli karieri.



Slika 1: S-model, ki upošteva slovenske posebnosti razvoja učiteljeve kariere (Javrh, 2011, str. 24)

Sledi podrobnejša opredelitev posameznih komponent S-modela.

- Obdobje preživetja in odkrivanja

Faza preživetja in odkrivanja trajajo prva leta poklicnega življenja in so za učitelja lahko precej stresna. Pogosto imajo kar nekaj težav, preden dosežejo ravnotežje med poklicnimi in domačimi obveznostmi. V tem obdobju je zelo pomembno, da ima učitelj dober odnos z ravnateljem in kolektivom. Avtorica opozarja na pomembnost vloge ravnatelja in mentorja, ki je za pripravnika poglobitnega pomena, saj lahko pripomore v učiteljevi poklicni samopodobi (Javrh, 2011).

2. Obdobje stabilizacije

V fazi stabilizacije začetnik napreduje v razvoju poklicnih kompetenc, veliko opazuje, eksperimentira, se pogloblja v stroko, sodeluje v strokovnih timih, hkrati pa poteka prenos z enega področja na drugega. Dokonča ustalitev se zaključi s formalno zaposlitvijo. Tudi v tem obdobju je zelo pomemben vpliv ravnatelja, saj lahko učitelju potrjuje, da je strokovno ustrezen delavec (Javrh, 2011).

3. Obdobje poklicne aktivnosti ali eksperimentiranja

V fazi eksperimentiranja učitelj preizkuša novosti ter vpeljuje novosti, čeprav to s seboj prinaša tudi izgorelost, vendar brez negativnih posledic. V tem obdobju so prisotni aktivizem, predanost delu in vpeljevanje inovacij, kar povzroča intenzivnejše osebno in strokovno zorenje. Tudi v tem obdobju je odnos s sodelavci in ravnateljem izredno pomemben, saj pozitivni stiki krepijo njegovo suverenost in spretnost v pravilnem odločanju. V nadaljevanju je pomembno vertikalno napredovanje ali pa znanje porazdeli na paralelno kariero. V tem obdobju je pomembno stalno strokovno izobraževanje ali nadaljevanje študija (Javrh, 2011).

4. Faza negotovosti ali revizije

Značilnost te faze je retrospektiven pogled na doseženo, pojavlja pa se nostalgija in monotonost trenutnega položaja. Učitelj lahko doživi tudi osebni poraz, ki je povezan z njegovim delom, ki pa ga ne predela zlahka. V takšnih primerih je zelo pomembna samoevalvacija, ki je nujna za nadaljnje delo. Učitelji kažejo nezadovoljstvo ter imajo znake izgorelosti. Razočaranje je posledica nezanimanja vodstva, soočanje z negativno podobo, nizkega ugleda poklica v družbi in nizkih denarnih nagrad. Včasih v tem obdobju učitelji razmišljajo o umiku iz tega poklica ter o spremembi svoje kariere (Javrh, 2011).

5. Obdobje kritične odgovornosti

Kritične odgovornosti Hubermanov model ne prepozna – zrel učitelj doživlja svoje poslanstvo, sprejema večje obremenitve, posega v globino ter se delu razdaja. Učitelj ima dinamično vizijo razvoja svoje kariere, vendar se prilagaja okoliščinam. Gre za angažiranost, kjer se glasno izraža o svojih stališčih do šolstva (Javrh, 2011).

6. Obdobje sproščenosti

Eksperimentiranje se v tej fazi nadaljuje, zanj so značilni izzivi iskanja in pozitivne potrditve. Stik z učenci je pristen, opredeljujeta pa ga izkušnost in prava mera. Zanj so pomembni medsebojni odnosi, vstopa v notranje kroge odločanja, odpira pa se tudi v zunanje strokovne kroge zunaj šole. Kariera v tem obdobju lahko povzroči tudi beg od doma. Za blaženje učinkov staranja razvija strategije za blažitev. Posega v globino, vsebino in sistem, kariero pa vidi v projektih zunaj poučevanja ali v študiju. Učitelj ima potrebne kompetence in številne specialne spretnosti ter je strokovno avtonomen. V tem obdobju je učitelj resnično izpolnjen (Javrh, 2011).

7. Obdobje nemoči

V tej fazi postane glavna skrb učiteljev misel na upokojitev. Učitelj se počuti zgaranega, izgorelega. Mučijo ga težave z zdravjem, nezadovoljstvo in kritizerstvo. Nima več velikih ambicij, vendar se trudi zadržati pridobljeno (Javrh, 2011).

8. Obdobje izpreganja

Ta faza ima dve značilnosti, ki jih poimenujemo sproščeno ali zagrenjeno izpreganje (Javrh, 2011). Obdobje sproščenega izpreganja je faza, ko se pri učitelju opazijo leta, vendar tega ne poudarja pred sodelavci. Je kakovosten mentor in ima še vedno karijerne ambicije. Ne prenese več večjih obremenitev, vidi napake sistema in morebitne rešitve, jasno izraža kritiko sistema, vendar je pri tem uravnotežen. Njegovi načrti se usmerjajo na dejavnosti v tretjem življenjskem obdobju. V Fazi zagrenjenega izpreganja pa se opazi učiteljevo zgaranost, nostalgijo in nezadovoljstvo. Težko pričakuje upokojitev in ne namerava nadaljevati s poučevanjem. O sebi nima pozitivne podobe, tudi o šoli ima slabo mnenje (Javrh, 2011).

3.3 PROFESIONALNI RAZVOJ KOT VSEŽIVLJENJSKO UČENJE

Greenhaus in Callanan (2006, v Ažman idr., 2018) sta profesionalni razvoj opisala kot vseživljenjski proces, ki ga upravljamo z učenjem in delom z namenom, da dosežemo osebno trdno prihodnost, ki se bo razvijala v željeni smeri.

Profesionalno učenje je načrtovan in usmerjen vseživljenjski proces (Krapše idr., 2019; Devjak idr., 2009). Avtorji opisujejo, da se vseživljenjski proces začne z dodiplomskim izobraževanjem, se nadaljuje s podiplomskim izobraževanjem, samoizobraževanjem ter pridobivanjem novih kompetenc po formalni ali neformalni poti. Bell (1993, v Javornik Krečič, 2008) opisuje profesionalni razvoj kot celovit proces rasti ter ga razdeli na tri dimenzije: socialni razvoj, poklicni razvoj ter osebni razvoj. Podroben opis je opisan v tabeli 2.

Tabela 2: Učiteljev celostni razvoj (Bell, 1993, v Javornik Krečič, 2008)

Dimenzije profesionalnega razvoja		
Socialni razvoj	Poklicni razvoj	Osebnostni razvoj
Zaznavanje izolacije kot ovire, pomanjkljivosti.	Spreminjanje poučevanja.	Občutenje poklicnih problemov.
Izoblikovanje pozitivnega stališča o sodelovanju kot pomembnemu načinu za poklicno rast.	Razvoj ideje in ugotavljanje novih načinov poučevanja.	Razjasnjevanje misli in občutkov o ovirah, ki jih prinaša spremenjena praksa.
Uvajanje sodelovalnih interakcij med učitelji.	Vzpodbujanje drugih aktivnosti razvoja.	Prevzemanje odgovornosti za svoj poklicni razvoj.

Zelo podobno opisuje vseživljenjski proces profesionalnega razvoja tudi Javrhova (2011), ki ga ravno tako povezuje z osebno, socialno in poklicno ravno ter ga deli na avtonomni profesionalizem, kolegialni profesionalizem in postmoderno obdobje. V predprofesionalnem obdobju opisuje učitelja, kako vzdržuje pozornost in disciplino učečih. Pri avtonomnem profesionalizmu gre za izobraževalni proces, ki spodbuja razcvet aktivnih metod. Kolegialni profesionalizem se povezuje z naraščajočo kompleksnostjo učiteljevega dela, kjer je prisotno povezovanje med kolegi. V postprofesionalnem obdobju pravi, da gre za vpliv globalizacije in vse večje tekmovalnosti, kjer gre za natančno opredeljene standarde znanja, kar pa ogroža kolegialni profesionalizem (prav tam).

Poklicni razvoj vzgojiteljev vidimo kot vseživljenjski proces učenja in razvoja na osebnem, socialnem in ožjem strokovnem področju. Pomembno je, kako vzgojitelj vidi svojo usposobljenost, kako ocenjuje možnosti za svoje poklicno napredovanje v smeri kritičnega, neodvisnega in odgovornega odločanja. Odnos do sebe in do drugih, pogled na različne odnose, izkušnje, ki temeljijo na znanju, odnos do učne vsebine in način podajanja znanja, vse to vpliva na pomembnost izkušenj, ki vplivajo na njegovo vseživljenjsko učenje (Kalin in Čepić, 2019). Devjak in Polak (2013) pravita, da kakovostno učenje, ki temelji na načelu vseživljenjskega učenja in presega tradicionalno učenje, lahko omogoča učenje in celostni razvoj posameznih darov.

4 SPREMLJANJE PEDAGOŠKEGA PROCESA

4.1 POMEN SPREMLJANJA IN OPAZOVANJA PEDAGOŠKEGA PROCESA

Spremljanje uspešnosti dela zaposlenih je strateški pristop, s katerim zagotavljamo dolgoročno uspešnost organizacije, tako da izboljšamo kakovost dela. Posredno vlogo uporabnikov v vzgoji in izobraževanju imajo učenci oziroma otroci, posredno pa tudi starši. Sposobnost organizacije, da izboljša odnose in ohrani oziroma izboljša zadovoljstvo vseh zaposlenih, je pomemben dejavnik. Zato lahko sklepamo, da je spremljanje procesa povezan

z interesi organizacije ter zadovoljstvom in razvojem posameznika (Lovrenčič, 2006, v Lešnik, 2021).

Cilji, ki spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela opredeljujejo v razvojni vlogi, so zelo pomembni, saj gre za odgovornost in nadzor ravnatelja do strokovnih delavcev. Obiski in drugo zbiranje podatkov je lahko nenapovedano, pogovori pa so potrebni za izboljšanje načina dela strokovnih delavcev. V programu Vodenje za učenje se poudarja ravnateljeve in medsebojne hospitacije. Večina ravnateljev meni, da s hospitacijami bolje spoznajo učiteljevo delo. Učitelji pa spremljanje svojega dela razumejo kot potrditev dobre prakse ali kot priložnost, da jim ravnatelj svetuje, kakšne spremembe lahko uvedejo (Erčulj, 2013).

Vodenje za učenje pogosto povežemo s spremljanjem in opazovanjem pedagoškega dela, kar je ena od nalog ravnatelja. Spremljanje mora biti skrbno načrtovano, redno izvajano, njihov pomen in namen pa je večplasten. V Sloveniji se ravnatelji spremljanja in opazovanja pedagoškega dela lotevajo na več načinov, saj poenotenje ni možno zaradi posebnosti posameznih organizacij. Osnovni namen vsem pa je prispevati dodano vrednost h kakovostnemu učenju in poučevanju ter zagotavljati varno in spodbudno učno okolje (Lešnik, 2021).

Razvoj izobraževanja temelji na spremembah, ki so usmerjene v zagotavljanje kakovostnega procesa v varnem in spodbudnem učnem okolju. To je pogojeno tudi s spremembami izvajanja pouka, kjer lahko strokovni delavci vnašajo nove pristope. Zato se vse spremembe, ki temeljijo na izboljšanju kakovosti procesa, začnejo s predhodnim učenjem in profesionalnim razvojem vzgojiteljev (Skvarč, 2022).

Ravnateljevo spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela uvrščamo med najbolj prepoznavne oblike vodenja za učenje. V Sloveniji je dolgo časa veljalo, da ravnatelj opravlja svojo pedagoško vlogo le takrat, ko spremlja delo strokovnih delavcev. Danes vemo, da ta vloga zajema številne druge procese in dejavnosti. Nekatere so opredeljene v zakonodaji, mnoge pa skrite, pa vendar zelo pomembne na primer oblikovanje in razvijanje kulture učenja (Erčulj, 2013).

Pogoji za uspešno opazovanje in spremljanje so:

- Zgraditi zaupanje med strokovnimi delavci.
- Povezati delavca s prednostnimi nalogami organizacije in ga vključiti v letni načrt.
- Uskladiti potrebe posameznika in potrebe organizacije.
- Uravnotežiti odgovornost in strokovni razvoj.
- Nenehno preverjati uspešnost procesa.
- Kot končni cilj postaviti kakovost učenja (Bush in Bell, v Erčulj 2005).

Ob spremljanju pedagoškega procesa in povratni informaciji pedagoškim delavcem se poudarja pomen kakovosti učenja in uspešno načrtovanje profesionalnega razvoja (OCDC,

2013, v Erčulj, 2020). Podobno mišljenje sta imela tudi Everard in Morris (1996 v Širec, 2013), ki sta poudarjala, da so ustrezno načrtovane in izpeljane hospitacije, tako ravnateljeve kot kolegialne, pomemben element profesionalnega razvoja tako strokovnih delavcev kot organizacije. Podobno razmišlja tudi Ambroževa (2019), ki poudarja, da naj bi hospitacije strokovnemu delavcu dale povratno informacijo o njegovem poučevanju in naj bi temeljile na izboljšanju njegove pedagoške prakse, načrtovanje izboljšav pa prispeva k profesionalni rasti strokovnih delavcev.

Raziskava TALIS (2009) poroča o pozitivnih učinkih hospitacij in povratnih informacijah učiteljev, vendar le, če učitelji doživijo pozitivno izkušnjo. Pozitivni učinki so vezani na oblikovanje listovnika, refleksijo in strokovne razprave. V raziskavi OECD (2013) so ugotovili, da neustrezno opravljene hospitacije slabo vplivajo na učiteljevo motivacijo in njegovo delo, zlasti če jo ravnatelj izvaja kot administrativno obveznost Erčuljeva (2020) Bevc idr. (2002) poudarjajo, da morajo ravnatelji in strokovni delavci sprejeti sodelovalni način kot kakovost, ki se prenaša neposredno v pedagoško delo in sledi profesionalni rasti.

Veliko vprašanj se poraja o tem, ali je bolje, da so hospitacije napovedane ali nenapovedane. Nekateri ravnatelji imajo pomisleke, da so napovedane hospitacije preveč umetne, vendar pogovora ne moremo doseči, če strokovni delavec na hospitacijo ni bil pripravljen. Avtorici (Erčulj, 2013; Ambrož, 2019) se strinjata z mišljenjem, da mora ravnatelj vedeti, ali hoče učiteljevo delo spremljati ali le nadzirati, učitelji pa morajo biti seznanjeni z namenom in cilji hospitacije.

Nekateri ravnatelji menijo, da bi morda z nenapovedanimi hospitacijami videli »realno sliko« dogajanja, vendar ravnateljeva navzočnost v vsakem primeru spremeni dinamiko dela, poleg tega pri strokovnih delavcih vzbudi občutek nadzora in nezaupanja, kar dolgoročno ne prispeva k razvoju (Zupančič, 2020).

V praksi spremljanje pedagoškega dela imenujemo hospitacije. Goslinh (2002, v Širec, 2013) opisuje tri modele hospitiranih dejavnosti. Prvo imenuje evalvacijsko, kjer gre za ravnateljevo hospitacijo, drugo poimenuje razvojno, kjer na bi potekalo hospitiranje svetovalcev Zavoda za šolstvo in tretjo model kolegialnih hospitacij, ko učitelj hospitira pri kolegu učitelju (prav tam). Z metodološkega vidika pa Jones in Somekh (2005, v Erčulj, 2013) govorita o strukturiranem in nestrukturiranem opazovanju ter o senčenju, vendar poudarjata, da je največ strukturiranega opazovanja, razen takrat kadar želi dobiti ravnatelj splošno sliko o strokovnem delavcu in ni pozoren samo na določene dejavnike.

4.2 ZAKONSKA PODLAGA SPREMLJANJA PEDAGOŠKEGA PROCESA

Spremljanje dela strokovnih delavcev je vsebina vodenja za učenje, ko govorimo o vodenju v vzgoji in izobraževanju. Hospitacije so opredeljene kot ravnateljeva naloga v slovenski zakonodaji (Erčulj, 2020). Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2007) v 49. členu opredeljuje ravnateljeve naloge, ki se nanašajo na prisostvovanje pri vzgojno-izobraževalnem delu vzgojiteljev oziroma učiteljev, spremljanje njihovega dela in svetovanje. Leta 2008 je Državni zbor RS sprejel Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o organizaciji in financiranju in dodal še eno alinejo, ki pravi, da » je odgovoren za zagotavljanje in ugotavljanje kakovosti s samoevalvacijo in pripravo letnega poročila o samoevalvaciji šole oziroma vrtca.« Ravnatelj kot vodja izobraževalne ustanove je zavezan k različnim nalogam, ki mu jih nalaga zakonodaja in eden zelo pomemben je tudi odgovornost za spremljanje zaposlenih. (Deutch, 2019). Zakon o sistemu plač v javnem sektorju (ZSPJS) opisuje delavno uspešnost strokovnega delavca, katero mora oceniti enkrat letno. Delavcu to omogoča napredovanje v višje razrede. Delovna uspešnost se ocenjuje na podlagi rezultatov dela, samostojnosti, ustvarjalnosti in natančnosti pri opravljanju dela, zanesljivosti pri opravljanju dela, kvalitetnega sodelovanju in organizaciji dela.

Ko je bil leta 1995 ustanovljen Inšpektorat RS za šolstvo in šport, je dobil pristojnost za opravljanje inšpekcijskega nadzora nad izvajanjem zakonov, ki urejajo organizacijo in opravljanje dejavnosti vzgoje in izobraževanja v vrtcih in osnovnih šolah. Pred tem je bilo spremljanje pedagoškega dela naloga ZRSSŠ, kjer so lahko nenapovedano ali napovedano vstopali v šolski prostor in tako nadzorovali strokovne delavce. Po letu 1995 je zakonodajalec pristojnost hospitiranja zaupal ravnateljem, nadzira pa jih Inšpektorat RS za šolstvo (Gajšek, 2019).

Opazovanje pouka ali hospitacije razumemo kot individualno spremljanje in usmerjanje pedagoškega procesa. Gre za obliko izboljšav z dolgo tradicijo. Uveljavljena je že ob samih začetkih formalnega šolstva, ki je povezan z nalogo države, da s pomočjo ravnateljev vsem otrokom zagotovimo dobro poučevanje in možnost problemskega učenja. Hospitacije so prepričanje, da je kakovost pedagoškega dela odvisna od ravnateljeve prisotnosti pri spremljanju pedagoškega procesa (Koren, 2007).

4.3 RAZLIČNE OBLIKE SPREMLJANJA PEDAGOŠKEGA PROCESA

Hospitacije morajo biti povezane s prednostnimi cilji učenja, da lahko uresničujemo njihov namen. Cilje določimo skupaj s strokovnimi delavci. Ko so cilji določeni, se sestavi opomnik, ki vključuje kazalnike glede na izbrane cilje. Opomniki so najboljši, če so podprti iz kazalnikov z dodatnimi lestvicami. Pogovori morajo temeljiti na dejstvih, ki smo jih opazili. Opomnik morajo dobro poznati tudi opazovalci, zato da imajo lahko možnost spremeniti, dopolniti ali odvzeti določene kriterije. Pogovor po opravljeni hospitaciji naj

poteka kmalu po opazovanju. Strokovni delavec opravi svojo refleksijo kar je osnova za konstruktiven pogovor po hospitaciji. (Erčulj in Zavašnik, 2020). Na podlagi opažanj in ugotovitev, ki jih ravnatelj pridobi s spremljanjem pedagoškega dela se lažje načrtuje profesionalni razvoj strokovnih delavcev, kar vpliva na kontinuiran razvoj strokovnih kompetenc, kar oblikuje razvojni načrt z namenom odpravljanja primanjkljajev in izboljšanje rezultatov (Lešnik, 2021).

V nadaljevanju bom opisala oblike spremljanja, ki se pogosto uporabljajo v šoli in vrtcih. Najbolj znana oblika spremljanja so ravnateljeve hospitacije, sledijo ji kolegialne hospitacije, v določenih organizacijah pa uporabljajo tudi obliko učnega sprehoda.

4.3.1 Ravnateljeve hospitacije

Ravnateljeve hospitacije lahko opredelimo kot obveznost, kot dejavnik procesa spreminjanja vzgojno-izobraževalne prakse v organizaciji, proces spremljanja pedagoškega dela strokovnega delavca, vpogled v kakovost pedagoškega dela celotne organizacije, izhodišče za vnašanje sprememb v vzgojno-izobraževalno delo (Širec, 2013). Kako naj bi potekale hospitacije, ne opredeljuje noben pravilnik, gre torej za avtonomnost ravnatelja. Jasni morajo biti cilj, namen in oblikovan opomnik (Erčulj, 2020). Da bi postale in ostale hospitacije trajna oblika izpopolnjevanja strokovnih delavcev, so pomembna dejstva, ki jih navaja Širec (2019):

- prepričanje sodelujočih, da je hospitiranje pomembno za nenehno izboljševanje lastnega vzgojno-izobraževalnega dela,
- pravšnja mera kritičnosti in samokritičnosti do lastnega dela,
- sposobnost pozornega opazovanja in poslušanja,
- prepričanje, da je priprava temeljita in poglobljena,
- odprtost za drugačne prijeme, metode in oblike dela.

Kot primerjavo lahko navajamo povzetek ciljev, ki jih navaja O'Leary (2014), ki jih zasledimo v angleških šolah. Ti cilji so:

- zbrati podatke za celovito evalvacijo oziroma samoevalvacijo šole,
- oceniti kakovost dela glede na standarde, ki jih določa šolska inšpekcija,
- izboljšati kakovost učenja in poučevanja,
- spodbujati kulturo izboljševanja,
- opredeliti izobraževalne potrebe strokovnih delavcev.

V naš šolski sistem bi lahko vnesli zadnje tri cilje, dodati je potrebno še ravnateljevo profesionalno in formalno odgovornost za spremljanje pedagoškega dela. Pomembno je, da so pogovori po hospitaciji povezani z letnimi pogovori, kjer se spodbuja refleksija delavca (Erčulj idr., 2008). V Sloveniji ni celovitih raziskav o praksi ravnateljevih hospitacij, vendar

so se zadnja leta zbirali podatki v okviru modula Ravnatelj kot pedagoški vodja, kjer se je pokazalo, da je največja šibka točka načrtovanje. Načrtovanje največkrat določi ravnatelj sam v skladu z letnim načrtom brez posveta s strokovnimi delavci. Kot močno področje so izpostavili pogovor po hospitaciji, kjer se spodbuja refleksija. Vprašanje o tem, v kolikšni meri ravnateljeve hospitacije pripomorejo k spreminjanju oziroma izboljšanju prakse strokovnih delavcev, se je izvedla raziskava v šolskem letu 2014/15, kjer je bilo vključenih 8 osnovnih šol. Iz intervjujev se je razbralo, da je doživljanje ravnateljevih hospitacij odvisno od odnosa med ravnateljem in strokovnim delavcem in posledično tudi zaupanje povratni informaciji ravnatelja, kar vpliva na profesionalni razvoj delavcev. Zlasti mlajši strokovni delavci doživljajo ravnateljeve hospitacije kot stresne, vendar jih razumejo kot priložnost za razvoj njihovega napredka. Strokovnim delavcem je predvsem pomemben motivacijski vidik, torej potrditev, da dobro delajo. Zaradi ravnateljevih hospitacij strokovni delavci ne spreminjajo svoje prakse, večji vpliv strokovni delavci pripisujejo strokovnim razpravam in izmenjavi dobrih praks. Pomembni dejavniki za dobro opravljeno ravnateljevo hospitacijo so priprava strokovnih delavcev na hospitacije, pogovor po opazovanju ter ravnateljeva strokovna moč (Enčulj in Zavašmik Arčnik, 2015).

Čeprav se hospitacijske dejavnosti odvijajo v večini držav po svetu kot pri nas, o učinkovitosti hospitacij na spremljanje vzgojno-izobraževalnega dela nimajo preveč ugodnega mnenja ne ravnatelji ne učitelji. Ravnatelji tarnajo, da imajo premalo časa in znanja o spremljanju vzgojno-izobraževalnega dela, učitelji pa ravnatelja pri pouku sprejemajo predvsem kot motnjo in ne kot kritičnega prijatelja (Širec, 2019).

4.3.2 Učni sprehod

Učni sprehod je učinkovita metoda kolegialnega podpiranja, ki vključuje opazovanje delovnega procesa v več oddelkih v kratkem času. Poudarek je na pogovoru, ki sledi po opazovanju. Skupina opazovalcev v posameznem oddelku se zadrži nekaj minut. Obiskovni potrebni napovedati vnaprej, strokovnim delavcem pa ni potrebno oddajati priprav. Pred učnim sprehodom se opazovalci dogovorijo, na kateri element se bodo osredotočili. Po opazovanju se vsi opazovani in opazovalci zberejo v skupnem prostoru in opravijo pogovor, ki se osredotoča na močna vprašanja, ki spodbujajo k razmišljanju o lastnem delu, procesih učenja, odnosu do učenja, motivaciji (Skvarč idr., 2019).

4.3.3 Kolegialne hospitacije

Medsebojna hospitacija pomeni opazovanje, pri katerem strokovnega delavca opazuje drug strokovni delavec, običajno prijatelj. S tem dobi strokovni delavec čustveno podporo in prožne informacije. Strokovni delavci se tako največ naučijo drug od drugega in od kolegov lažje sprejemajo kritične opazke (Tomić, 2002).

Tudi v današnjem času avtorji, kot so Visione, 2019; Marentič Požarnik, 2019; Širec, 2013 podobno opisujejo kolegialne hospitacije, kjer poudarjajo, da je ta oblika spremljanja pedagoškega procesa vse bolj pomemben del profesionalnega učenja in stalnega strokovnega izpopolnjevanja, kjer udeleženci poročajo o številnih pozitivnih izkušnjah, večjemu občutku povezanosti in sodelovanju v instituciji. Hkrati pa strokovnemu delavcu omogočajo različne možnosti za učenje dopolnjujejo tradicionalne metode učenja drug od drugega in s tem pripomorejo k učeči se skupnosti. Ross (2013) opisuje kolegialnost kot ustvarjanje struktur, kjer se učitelji učijo drug od drugega in s tem pomagajo prepoznavati njihove uspehe in hkrati povečati samoučinkovitost.

Za kolegialne hospitacije veljajo podobna načela in koraki kot za ravnateljeve hospitacije. Njihov namen so učenje v dialogu, individualna in vzajemna refleksija, širše izkušnje ter boljše učenje in poučevanje. Opazovanci in opazovalci so enakovredni, izmenjujejo poglede, se skupaj učijo. Pomembna je zaupnost v skupini, ki jo razvijamo s konstruktivnimi povratnimi informacijami brez sodb. Pomembna je tudi organizacijska kultura, kjer je učenje cenjeno, strokovni delavci pa se o njej pogovarjajo (Erčulj idr., 2015).

V nadaljevanju bom predstavila kolegialne hospitacije, ki prispevajo k boljši kakovosti vrtca, boljšim medsebojnim odnosom ter dobri izmenjavi prakse pri vzgojno-izobraževalnem delu.

4.4 KOLEGIALNE HOSPITACIJE KOT KAKOVOSTNA OBLIKA SPREMLJANJA PEDAGOŠKEGA PROCESA

V okviru projekta OBJEM in NA-MA-POTI je bila izvedena raziskava, kjer so potekale različne oblike srečanj, izobraževanj in usposabljanj k skupnemu učenju v timskem delu. Pri tem raziskovanju je bila pomembna oblika kolegialno podpiranje. Ko govorimo o kolegialnih hospitacijah, mislimo s tem na sodelavce, za katere velja, da imajo skupne cilje oziroma interese in kjer verjamemo, da lahko bolje dosežemo določene cilje z medsebojnim sodelovanjem in učenjem. Opazovanje spremljanje procesa je le ena od faz v celotnem procesu, saj je opazovanje ena metoda zbiranja podatkov, ki služi kot osnova za strokovne pogovore usmerjene v reševanje dilem, strokovnih izzivov, s katerimi se srečujemo kolegi pri svojem delu. Zato so strokovni pogovori pomembni za profesionalni razvoj (Skvarč, 2022).

Kolegialne hospitacije so razvojno naravnane, posamezni koraki, kot je pogovor po hospitaciji med opazovalci in opazovancem, spodbujajo refleksijo, ki je že oblika profesionalnega razvoja. Pomanjkljivosti, ki se pojavijo pri kolegialnih hospitacijah, lahko evalviramo in ustrezno ukrepamo, da izboljšamo pedagoško delo. Za dobre rezultate sta pomembna ustrezna priprava in usposobljenost opazovalcev (Dominko, 2019).

4.4.1 Načrtovanje in načini izvajanja kolegialnih hospitacij

Ločimo formativni in sumativni vidik medsebojnih hospitacij (Macquarie University, 2010, v Širec, 2013). Formativni vidik pomeni osredotočenost na pridobivanje informacij o potrebi izboljšanja pedagoškega dela, sumativni vidik pa je v glavnem usmerjen v kakovost in podpiranje evalviranja pedagoškega dela.

Erčulj (2020) je zapisala cilje, ki usmerjajo pravilen potek kolegialnih hospitacij:

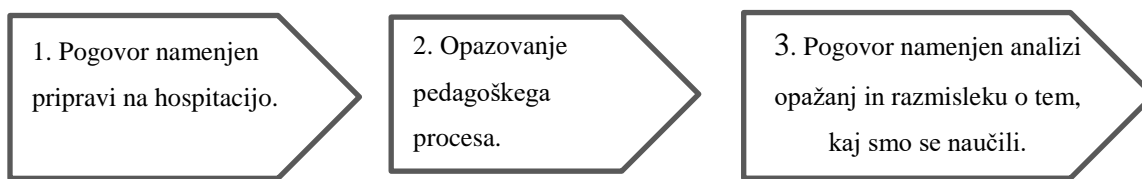
- Teoretična priprava udeležencev, dogovori o tem, kaj se bo opazovalo, razviti je potrebno opomnik za opazovanje, ki mora biti kratek, jasen in razumljiv.
- Pomembna je sestava skupine strokovnih delavcev, ki mora biti glede na temperament, starost, predmetna področja, pedagoške izkušnje dovolj raznolika.
- Termini za hospitacijo morajo biti načrtovani tako za izvedbo kot pogovore po hospitaciji.
- Pogovor po opazovanju mora biti usmerjen in poteka v okviru dogovorjenih vidikov opazovanj.
- Na pogovoru morajo sodelovati vsi udeleženci. Opazovalci komentirajo povratne informacije in odgovarjajo na vprašanja.
- Udeleženci morajo biti usposobljeni za dajanje in sprejemanje povratnih informacij, ki pa morajo biti konstruktivne. Pohvaliti je potrebno tisto, kar je bilo pozitivno in opozoriti na pomanjkljivosti, ki smo jih opazili, s tem omogočimo premik k boljši praksi (prav tam).

Načrtovanje in priprava na kolegialno hospitacijo

Načrtovanje posameznih ciljev na področju predšolske vzgoje so povezani z nacionalnimi cilji, cilji lokalne skupnosti, zavoda in posameznih strokovnih delavcev. Pri načrtovanju je potrebno vpletenim predstaviti namen dejavnosti, njihovo vlogo v procesu ter spodbuditi razpravo o trenutnem stanju. V kolegialnih hospitacijah lahko sodeluje tudi več strokovnih delavcev. Vodstveni tim ima vlogo, da spodbuja delavce k dejavni vlogi in prilagaja postopke, da se bolje približajo zastavljenemu cilju. Med načrtovanjem je potrebno povezati in izkoristiti zmožnosti obstoječega (Erčulj, 2020).

Skvarčeva (2022) opisuje kolegialne hospitacije, ki prispevajo k profesionalni rasti vseh sodelujočih v treh fazah:

1. pogovor namenjen pripravi hospitacije,
2. opazovanje pouka,
3. pogovor namenjen analizi opažanj in razmisleku o tem, kaj smo se naučili.



Slika 2 : Faze kolegijskih hospitacij (Skvarč, 2022)

Ne glede na to, katero možnost izberemo, je učinkovitost druge faze odvisna od kakovostne izvedbe vseh treh faz. Kolegijske hospitacije so tako uspešne le, če so udeleženci pripravljene tako opazovati kot tudi sodelovati v strokovnih pogovorih. Kakovost izvedbe je tako pogojena z mnogimi veščinami, kot so sodelovalno učenje, komunikacijske veščine, veščine opazovanja in kritičnega mišljenja in postavljanje močnih vprašanj (Skvarč, 2022).

Opazovanje pedagoškega procesa in povratna informacija sta zahtevni nalogi, ki ju morajo opravljati usposobljeni opazovalci. Strokovni delavci morajo poznati namen spremljanja, kazalnike, po katerih se spremlja opazovanje, in načela konstruktivne povratne informacije (Erčulj, 2020).

Opazovalni list oziroma opomnik

Opomnik za samorefleksijo je zelo pomemben, saj pomaga pri pogovoru po kolegijski hospitaciji. Samorefleksija omogoča uvid v morebitne spremembe in napredek pri poučevanju.

V okviru programa Šola za ravnatelje Vodenje za učenje se je v letih 2015 in 2016 oblikoval opomnik, kjer so bili zajeti vsi pomembni dejavniki za kolegijske hospitacije. Po enem letu izvajanja se je izkazalo, da sta ustrezna sestava timov in postavitev ustreznega vodje najpomembnejši komponenti za uspešno izvedbo kolegijskih hospitacij (Dominko, 2020).

Tomičeva (2002) je oblikovala priporočila za oblikovanje dobrega opomnika:

- biti mora povezan s cilji hospitacije,
- biti mora preprost in razumljiv,
- omogočati mora natančno opazovanje brez presoj in mnenj,
- omogočati mora hitro in natančno zapisovanje.

Opazovanje pedagoškega procesa lahko poteka naključno ali sistematično. Pri naključnem opazovanju pojava ne pišemo, ga ne izzovemo in se nanj ne pripravimo. Opazovalci zabeležijo le tisto, kar jim zbudi pozornost. Takšna opazovanja so subjektivna in nenatančna, zato so zapisi pogosto izraženi kot sodbe, kar pa ne krepi profesionalnega razvoja (Deutch, 2019). Veliko boljše opazovanje od naključnega pa je sistematično opazovanje, kjer so prednosti predvsem v ciljih, ki so skupaj z udeleženci določeni vnaprej. Vsebina je natančno

razmejena in opažanja so zapisana takoj z uporabo opomnika, ki je objektivni (Tomić, 1990).

4.4.2 Pomen pogovorov pred izvajanjem kolegijskih hospitacij in po njih

V nadaljevanju bom opisala potek pogovorov pred opravljeni hospitaciji in po njej, ki je izrednega pomena pri načrtovanju kolegijskih hospitacij.

Strokovni pogovor pred opazovanjem

V strokovnem pogovoru, ki je namenjen pripravi na opazovanje, sodelujejo vsi strokovni delavci, ki bodo udeleženi pri opazovanju in izvajanju kolegijskih hospitacij. Na pogovoru se določi cilje in namen opazovanja, na katere dejavnike bodo pri opazovanju pozorni in katera področja bodo izpostavljena. Pri določanju smernic prvega pogovora si lahko pomagamo s seznamami, lestvicami, opomniki. V pogovoru pred opazovanjem opazovalci sprejmejo odločitev, ali bodo pri opazovanju vsi usmerjali pozornost na isti vidik oziroma področje ali si bodo področja opazovanja razdelili in opazovali več različnih vidikov (Skvarč, 2022). Erčuljeva (2020) opozarja, da mora pogovor po hospitaciji temeljiti na dejstvih, ki smo jih opazili ter, da je potrebno opomnike na pogovoru pred hospitacijo uskladiti ter jih skupno oblikovati.

Strokovni pogovor po opazovanju

Po spremljanju dela je zelo pomembna povratna informacija strokovnemu delavcu, ki naj bi bila blagodejna in učinkovita. Opazovanec mora imeti možnost, da pove svoje videnje in presojo, iz katere se razvije konstruktiven pedagoški dialog, ki spodbuja uvajanje sprememb na različnih ravneh (Dominko, 2019). Za pogovor po hospitaciji se morajo pripraviti vsi sodelujoči strokovni delavci. Pri pogovoru je zelo pomembna samorefleksija, ki je osnova za konstruktivni pogovor po hospitaciji (Erčulj, 2020). V pogovoru po opazovanju sodelujoči predstavijo svoja opažanja, ki so jih zaznali. Vodja skupine skrbi, da so vsa opažanja povezana z dejstvi, vključenostjo in sodelovanjem vseh udeleženi ter, da kolegi ne izrekajo mnenj, ki so povezana s sodbami. Strokovni delavec, ki je hospitacijo izvajal, posluša pogovor med kolegi in se vanj vključuje tudi sam. Opazovalci strokovnemu delavcu, ki je izvajal dejavnost, postavijo močna vprašanja, to so odprta vprašanja, ki spodbujajo k razmišljanju o lastni praksi in izboljšanju prakse. Z dobro postavljenimi močnimi vprašanji lahko opazovan strokovni delavec pride do ugotovitev o svojem delu in o tem, kaj bo lahko v prihodnje izboljšal in nadgradil pri svojem delu. Ključen je zadnji korak, ki spodbuja sodelujoče o tem, kaj so s kolegijsko hospitacijo pridobili, kaj so se naučili in kakšna je dodana vrednost za posameznika (Skvarč, 2022).

Konstruktivni pogovor sta opisovala tudi Tuytens in Devos (2017, v Erčulj, 2020), ki pravita, kako pomemben je reflektivni dialog, kjer lahko potrdimo dobro prakso, vplivamo na prepričanja o učenju ter na izboljšanje svoje prakse.

4.4.3 Prednosti in ovire vzgojiteljev pri sodelovanju v kolegijskih hospitacijah

Do kolegijskih hospitacij ima veliko strokovnih delavcev zadržke in strahove, večinoma izhajajo iz predhodnih izkušenj s hospitacijami. Ko govorimo o kolegijskih hospitacijah, mislimo s tem na sodelavce, za katere velja, da imajo skupne cilje oziroma interese in kjer verjamemo, da lahko bolje dosežemo določene cilje z medsebojnim sodelovanjem in učenjem (Skvarč, 2022). Debeljak (2012) meni, da so strokovni delavci kolegijske hospitacije dobro sprejeli in, da bi jih bilo potrebno razširiti na sodelavce, saj s tem načinom strokovni delavci razmišljajo o novih načinih dela. Nasprotno mišljenje ima Šemrl (2005), ki navaja, da so strokovni delavci kolegijskim hospitacijam še manj naklonjeni kot ravnateljstvom, ker niso pripravljeni deliti svojih izkušenj, izmenjati mnenj, timsko sodelovati, predvsem pa se bojijo kritike. Ob tem opozarja na težave individualizma posameznih učiteljev in neprilagodljivost na spremembe današnjega časa.

Ovire, ki se pojavljajo pri kolegijskih hospitacijah, so predvsem povezane z napačnim dojetjem njihovega pomena. Mnogi avtorji (Dominko, 2019, Tomić, 2002, Širec, 2013; Korošec, 2019) menijo, da strokovni delavci razumejo hospitacije kot nadzor in opozarjanje na napake pri pedagoškem delu in jih ne razumejo kot dejavnik kakovosti. Tomić (2002) omenja tudi problem, kjer strokovni delavci težko sprejemajo konstruktivno kritiko in imajo vprašanja o nagrajevanju o uspešnosti strokovnih delavcev. Ovire lahko nastanejo tudi pri neprimerni komunikaciji pri pogovorih po opravljeni hospitaciji. Širec (2019) med razlogi za nezaželenost kolegijskih hospitacij našteva: slabo samopodobo učiteljev, pomanjkanje samozavesti, nezaupanje v lastno delo, strah pred ocenjevanjem, strah pred izpostavitvijo, dodatno psihično in fizično obremenitev.

Prednosti, ki jih strokovni delavci pri sodelovanju v kolegijskih hospitacijah, četudi jih ravnostno ne sprejemajo z navdušenjem, so, da medsebojne hospitacije odpirajo nove poglede na njihovo delo in s tem prinašajo nove rešitve. Prav tako ugotavljajo, kako kakovostno je njihovo delo, razmišljajo o njem in dobijo potrditev, da delajo prav (Zgonc, 2019).

4.4.4 Dejavniki uspešnega izvajanja kolegijskih hospitacij

Erčuljeva (2020) poudarja pomen zgledov, ki so dobra motivacija za vključevanje v kolegijske hospitacije čim več strokovnih delavcev. Gre za zelo pomemben dejavnik, ki vpliva na profesionalni razvoj strokovnih delavcev, saj s tem izboljšujejo svoje delo, da bi bilo otrokom oziroma učencem boljše (Erčulj, 2013). Tudi Širec (2013) se strinja s trditvijo,

da kolegialne hospitacije močno vplivajo na kakovost pedagoškega dela ter s tem pomagajo k odnosom v organizaciji.

Medsebojne hospitacije so namenjene medsebojnemu učenju strokovnih delavcev, izboljšujejo pa tudi medsebojne odnose in sodelovanje zaposlenih (Jensen, 2011, v Erčulj in Zavašnik, 2020). Visone (2019) z raziskavo poudarja pomen kolegialnih hospitacij, kjer se nadgradi tisto, kar smo se naučili izven organizacije. Gre za dopolnitev in sinergijo učenja, ki pripomore k boljšemu profesionalnemu razvoju. Kolegialne hospitacije vplivajo na izboljšanje učnih rezultatov učencev ter vplivajo tudi na učitelja. Pri tem je pomembno pozitivna klima na delavnem mestu, kjer se čuti zaupanje in pripravljenost strokovnih delavcev za sodelovanje, učenje in uvajanje sprememb. Dobro izvedene kolegialne hospitacije povečajo motivacijo strokovnih delavcev pri nadaljnjem pedagoškem delu (Ambrož, 2019).

Raziskave TALIS kažejo, da ima udeležba v sodelovalnih oblikah profesionalnega razvoja in vključevanje v sodelovalne prakse pozitiven učinek na samoučinkovitost in zadovoljstvo na delovnem mestu. V šole bi morali vpeljati številne sodelovalne prakse, kot so opazovanje drugih učiteljev pri neposrednem delu, posredovanje povratnih informacij, timsko poučevanje (Schleicher, 2019).

EMPIRIČNI DEL

5 OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA

Na profesionalni razvoj vzgojiteljev vplivajo različni dejavniki, kot so poklicno zadovoljstvo, notranja motivacija, medsebojno učenje in želja po poklicnem učenju ter napredovanju (Valenčič Zuljan in Blanuša Trošelj, 2014). Kolegialne hospitacije lahko izkoristimo kot element profesionalnega razvoja učiteljev ter razvoj kolektiva in šole. Vse to ima pomemben vpliv na kakovost poučevanja in učenja. Hospitacije namreč pomagajo učitelju, da izboljšuje svoje delo, delovne odnose in omogočajo razvoj posameznikove kariere (Everard in Morris, 1996 v Širec 2013). Namen kolegialnih hospitacij je razvojne narave, saj učitelji tako izmenjujejo praktične izkušnje, ko spoznavajo delo svojih kolegov, in se hitreje strokovno izpopolnjujejo. Mnogi ravnatelji ugotavljajo, da se kolegialne hospitacije kljub pozitivnemu učinku niso uspele trajno zadržati. Razlog vidijo predvsem v slabi samopodobi učiteljev, strahu pred kolegi ocenjevalci ter v preveliki psihični in fizični obremenitvi zaradi dodatnega pripravljanja na hospitacijski nastop (Širec, 2019).

V raziskovalni nalogi ugotavljam, kako vzgojitelji vidijo vzajemnost profesionalnega razvoja in kolegialnih hospitacij. Kateri dejavniki so njim pomembni za njihovo profesionalno rast in kakšen imajo odnos do kolegialnih hospitacij.

6 CILJI RAZISKAVE IN RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

Oblikovala sem naslednje raziskovalne cilje, ki se navezujejo na profesionalni razvoj in pomen kolegialnih hospitacij. Cilji raziskave so:

- Raziskati stališča in izkušnje vzgojiteljev do sodelovanja v kolegialnih hospitacijah.
- Ugotoviti, v kolikšni meri kolegialne hospitacije po presoji vzgojiteljev vplivajo na njihov profesionalni razvoj.
- Ugotoviti, kakšne spremembe bi bilo potrebno storiti, da bi bil vpliv kolegialnih hospitacij na profesionalni razvoj čim večji.

RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

V skladu s cilji sem si zadala naslednja raziskovalna vprašanja:

R1: Kako vzgojitelji razumejo profesionalni razvoj?

R2: Kakšne so izkušnje in posebnosti načrtovanja ter izvajanja kolegialnih hospitacij v vrtcu?

R3: Ali vzgojiteljem sodelovanje v kolegialnih hospitacijah predstavlja oviro ali učenje?

R4: Na kakšen način lahko po mnenju vzgojiteljev sodelovanje v kolegialnih hospitacijah spodbuja profesionalni razvoj?

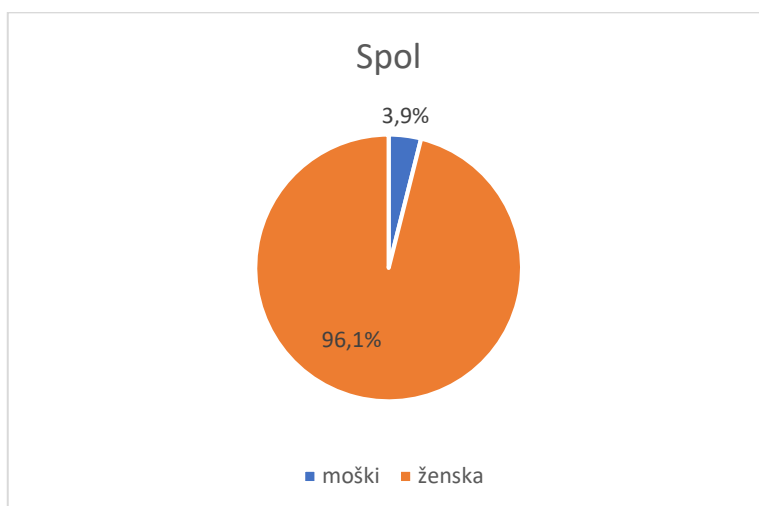
R5: Kakšen pristop izvajanja kolegialnih hospitacij bi vzgojitelje pritegnil k bolj učinkovitemu sodelovanju?

7 METODOLOGIJA

V raziskavi sem uporabila kavzalno-neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja.

7.1 VZOREC

V raziskavi sem uporabila neslučajnostni in priložnostni vzorec. Vzorec zajema strokovne delavce (vzgojitelje, pomočnike vzgojiteljev, ravnatelje, svetovalne delavce) z območja Dolenjske in Bele krajine, ki delujejo na področju vrtca in šole. Končni vzorec raziskave zajema 102 anketiranca, ki sta v celoti izpolnila anketni vprašalnik. Nepopolno izpolnjenih vprašalnikov nisem vključila v obdelavo podatkov.



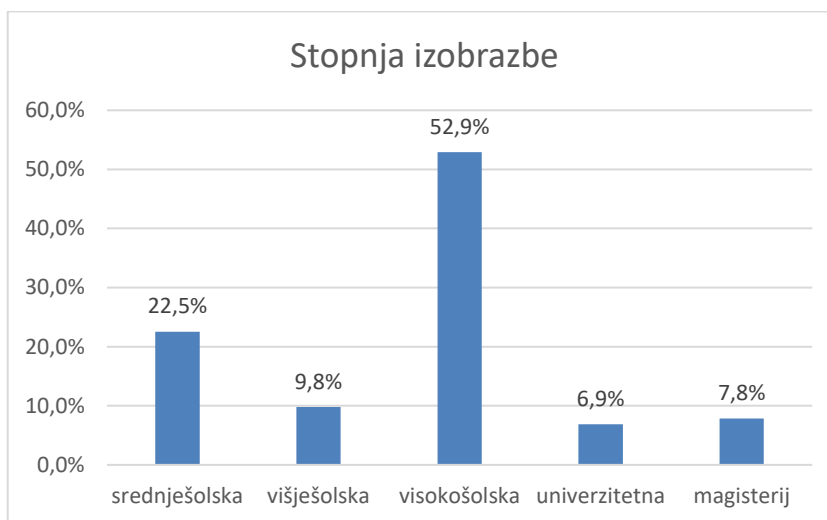
Graf 1: Struktura vzorca glede na spol

V raziskavi je sodelovalo 96,1 % žensk in 3,9 % moških. Vsi pa so zaposleni na območju Dolenjske in Bele krajine.

Tabela 3: Struktura vzorca glede na starost

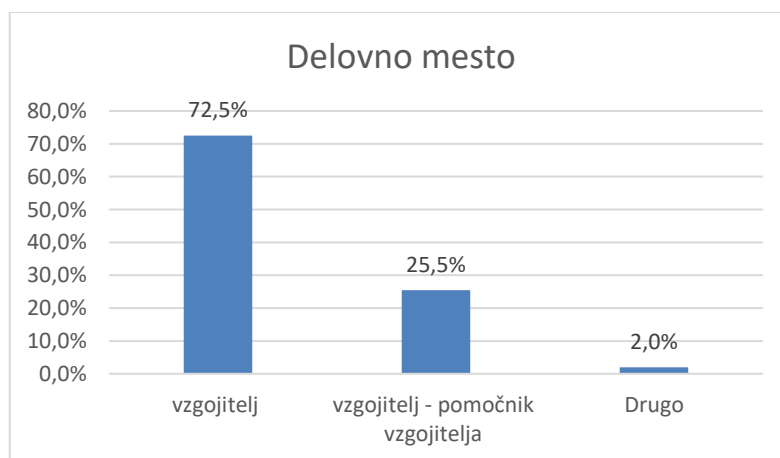
	N	Povprečje	SD
Starost	102	40,54	9,250

Povprečna starost anketirancev je 40,54 let (SD = 9,250).



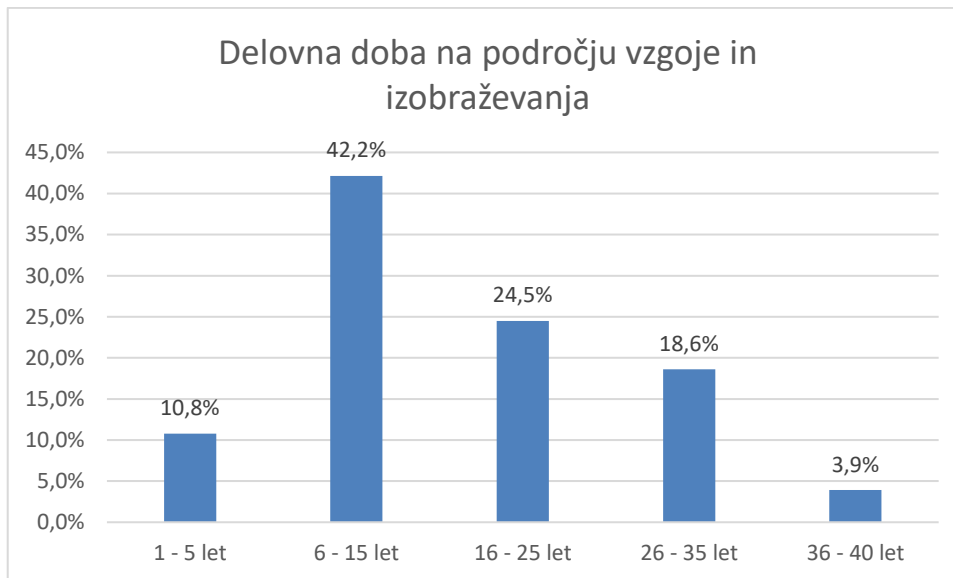
Graf 2: Struktura vzorca glede na stopnjo izobrazbe (v %)

Na grafu 2 je prikaz stopnje izobrazbe strokovnih delavcev, ki so izpolnjevali anketni vprašalnik. Podatki prikazujejo, da ima večina strokovnih delavcev visokošolsko izobrazbo (52,9 %), 22,5 % jih ima srednješolsko izobrazbo, 9,8 % ima višješolsko izobrazbo, 7,8 % magisterij in 6,9 % univerzitetno izobrazbo.



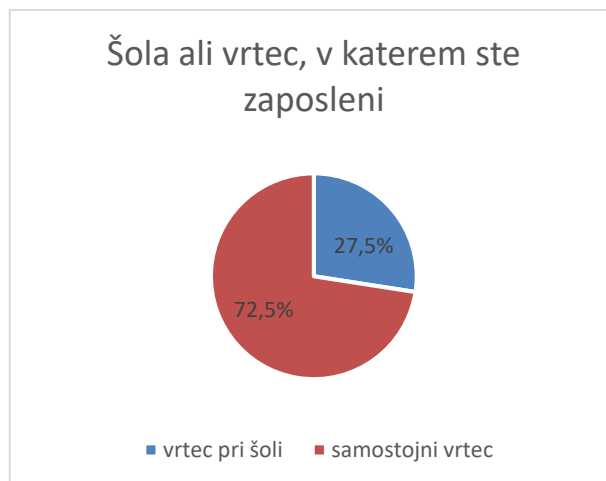
Graf 3: Struktura vzorca glede na delovno mesto (v %)

Struktura vzorca glede na delavno mesto je prikazana na grafu 3. Večina jih je zaposlenih na delovnem mestu vzgojitelja (72,5 %), 25,5 % jih dela kot pomočnik vzgojitelja, 2,0 % anketirancev pa sta navedla odgovor pod drugo. Pod drugo so anketiranci navedli delavno mesto ravnatelja, učitelja in svetovalnega delavca.



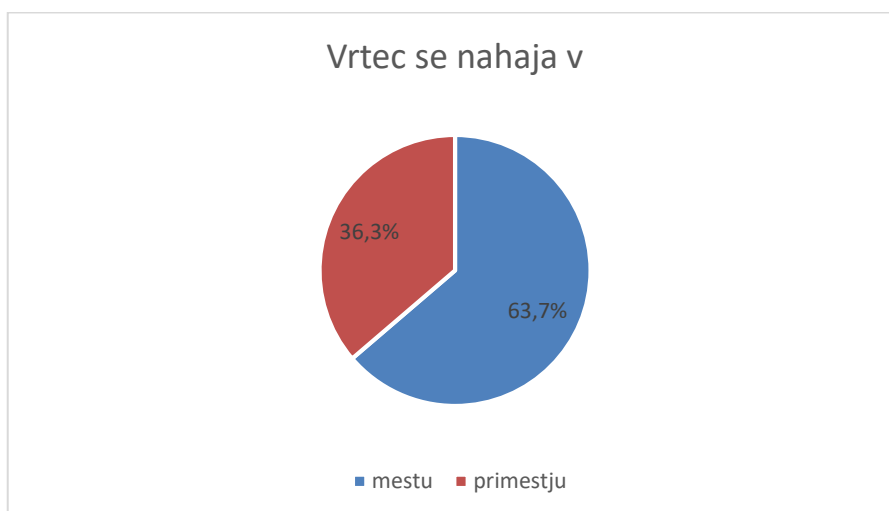
Graf 4: Struktura vzorca glede na delovno dobo (v %)

Iz grafa 4 je razvidno, da so v raziskavi sodelovali strokovni delavci z različnim številom let delovne dobe v vzgoji in izobraževanju. Največ anketirancev ima od 6 do 15 let delovne dobe na področju vzgoje in izobraževanja (42,2 %), 24,5 % ima od 16 do 25 let delovne dobe na tem področju, 18,6 % ima od 26 do 35 let delovne dobe, 10,8 % ima od 1 do 5 let delovne dobe in 3,9 % ima od 36 do 40 let delovne dobe v vzgoji in izobraževanju.



Graf 5: Struktura vzorca glede na ustanovo zaposlitve (v %)

Graf 5 prikazuje podatke o prostoru ustanove. Večina je zaposlena v samostojnem vrtcu (72,5 %), 27,5 % pa v vrtcu pri šoli.



Graf 6: Struktura vzorca glede na okolje zaposlitve (v %).

Večina strokovnih delavcev, ki so izpolnjevali anketni vprašalnik, v grafu 6 navaja, da se vrtec, v katerem so zaposleni, nahaja v mestu (63,7 %), 36,3 % pa pravi, da v primestju.

7.2 POSTOPEK IN TEHNIKA ZBIRANJA PODATKOV

Zbiranje podatkov je potekalo s pomočjo anketnega vprašalnika. Anketni vprašalnik je bil avtorsko oblikovan. Vprašalnik je razdeljen na tri dele. V prvem delu se vprašanja nanašajo na splošne demografske podatke (spol, starost, mesto zaposlitve, stopnja izobrazbe, delavna

doba). Drugi del vprašanj je namenjen izkušnjam v sodelovanju v kolegijskih hospitacijah. V zadnjem delu se vprašanja nanašajo na pomen profesionalnega razvoja in vpliva kolegijskih hospitacij nanj. Vprašanja so bila zaprtega in odprtega tipa. Pri vprašanjih odprtega tipa sem odgovore kategorizirala in jim določila ustrezne kode.

7.3 POSTOPEK OBDELAVE PODATKOV

Pridobljene podatke sem obdelala s pomočjo programa IBM SPSS Statistics 23. Uporabljena je bila deskriptivna statistika. Izračunala sem povprečje in standardni odklon ter frekvenčni prikaz rezultatov. Grafe sem oblikovala s pomočjo programa Microsoft Excel. Zbrane podatke pri odprtih vprašanjih sem vsebinsko razčlenila na enote kodiranja. Enote kodiranja sem smiselno preoblikovala v pojme in jih nato poenostavila v smiselne kategorije. Rezultati so predstavljeni v grafih in tabelah.

8 REZULTATI IN INTERPRETACIJA

8.1 RAZUMEVANJE PROFESIONALNEGA RAZVOJA VZGOJITELJEV

Pri prvem raziskovalnem vprašanju (RV1) me je zanimalo, kako vzgojitelji razumejo profesionalni razvoj. Odgovore na omenjeno raziskovalno vprašanje sem iskala s preučevanjem njihovih stališč na tem področju. V prvem in drugem vprašanju sem oblikovala lestvico stališč, ki so temeljile na njihovem mnenju o delovanju organizacije po principu učeče se skupnosti ter o pomenu profesionalnega razvoja. Pri trditvah je bilo mogoče izbrati le enega od odgovorov (ocene na lestvici Likertovega tipa), kjer so anketiranci izražali stopnjo strinjanja. Izračunan je bil standardni odklon, povprečje ter minimalne in maksimalne vrednosti. V tretjem vprašanju so anketiranci izbirali najbolj kritično fazo profesionalnega razvoja. Dobljeni rezultati so predstavljeni v nadaljevanju.

Tabela 4: Stališče do organizacije po principu učeče se skupnosti

	N	Povprečje	SD	Minimum	Maksimum
Ali imate občutek, da organizacija, v kateri ste zaposleni, deluje po principu profesionalne učeče se skupnosti?	102	3,86	0,821	sploh se ne strinjam	popolnoma se strinjam

Večina anketiranih vzgojiteljev ima pozitiven odnos do delovanja njihove organizacije kot profesionalne učeče se skupnosti, saj se večina vzgojiteljev vsaj deloma strinja s tem, da organizacija deluje po načelu profesionalne učeče se skupnosti (3,86). Hkrati pa je pomembno opozoriti, da so mnenja razpršena, saj je standardni odklon 0,821, to pomeni, da obstaja nekaj variabilnosti v tem, kako vzgojitelji razumejo učečo se kulturo organizacije, saj se nekateri močneje strinjajo s tem načelom, medtem ko drugi bolj ostajajo nevtralni ali se celo ne strinjajo. Iz rezultatov lahko potrdim, da se v večini anketiranci strinjajo s trditvijo Korošca (2019), ki pravi, da je za učečo se skupnost pomembno prizadevanje strokovnih delavcev za visoko raven, ustvarjalnost, medsebojno podporo, v kateri spodbujamo pedagoško radovednost, raziskovanje in napake sprejemamo kot izziv za učenje.

V nadaljevanju so anketiranci označili trditev o pomenu profesionalnega razvoja.

Tabela 5: Stališče o pomembnih elementih profesionalnega razvoja

ateri elementi profesionalnega razvoja so vam najpomembnejši?	N	Povprečje	SD	Minimum	Maksimum
vseživljenjsko učenje	102	4,18	0,723	manj pomembno	najbolj pomembno
reševanje problemov	102	4,16	0,540	manj pomembno	najbolj pomembno
socialna zrelost	102	3,94	0,577	manj pomembno	najbolj pomembno
moralno presojanje	102	3,90	0,637	manj pomembno	najbolj pomembno
kompetence	102	3,81	0,625	manj pomembno	najbolj pomembno

Tabela 5 ponuja dodatni vpogled v stališče vzgojiteljev do pomembnih elementov profesionalnega razvoja. Podatki so predstavljeni v lestvice od 1 do 5, kjer 1 pomeni »nepomembno«, 5 pa »najbolj pomembno«. Anketirani v povprečju menijo, da je najbolj pomemben element profesionalnega razvoja vseživljenjsko učenje ($M = 4,18$, $SD = 0,723$) in reševanje problemov ($M = 4,16$, $SD = 0,540$). Zelo pomembni so jim tudi socialna zrelost ($M = 3,94$, $SD = 0,577$), moralno presojanje ($M = 3,90$, $SD = 0,637$), kompetence ($M = 3,81$, $SD = 0,625$). Iz podatkov lahko sklepam, da vzgojitelji cenijo »vseživljenjsko učenje« in »reševanje problemov« kot najpomembnejše elemente. To kaže na njihovo zavedanje o nenehnem učenju in razvijanju sposobnosti za učinkovito reševanje izzivov v njihovem poklicu. Prav tako sta jim pomembna »socialna zrelost« in »moralno presojanje«, kar kaže na njihov poudarek na razvijanju družbenih veščin in etičnih načel v svojem poklicu.

Na podlagi teh rezultatov bi lahko sklepali, da vzgojitelji prepoznavajo pomen učenja, reševanja problemov, socialne zrelosti in moralnega presojanja pri svojem profesionalnem razvoju. Te kompetence so jim pomembne, kar kaže na njihovo zavzetost za izboljšanje svojega dela in kakovostne skrbi za otroke, ki so jim zaupani. Prav tako se zavedajo, da so kompetence in samoevalvacija pomembna elementa, ki pa trenutno niso postavljena v ospredje njihovega stališča. Rezultate lahko primerjamo s trditvijo Greenhaus in Callanan (2006, v Ažman idr., 2018), ki opisujeta profesionalni razvoj kot vseživljenjski proces, ki ga dosegamo z učenjem in delom z namenom, da dosežemo prihodnost, ki se bo razvijala v željeni smeri.

V tabeli 6 so prikazani rezultati mnenja anketirancev o kritičnih fazah profesionalnega razvoja.

Tabela 6: Kritična faza profesionalnega razvoja

		f	f %
Profesionalni razvoj poteka po določenih fazah. Katera faza je po vašem mnenju najbolj najtežja?	čas študija	4	3,9
	prva tri leta poklicnega dela	56	54,9
	od 3 let do 18 let poklicnega dela	21	20,6
	od 18 do 30 let poklicnega dela	5	4,9
	nekaj let pred upokojitvijo	16	15,7
	Skupaj	102	100,0

Vprašanje postavljeno v tabeli 6 se je nanašalo na prepoznavanje najtežje ali najbolj kritične faze v profesionalnem razvoju vzgojiteljev. Večina anketirancev meni, da je najbolj kritična oziroma najtežja faza profesionalnega razvoja v prvih treh letih poklicnega dela (54,9 %). To kaže na to, da se vzgojitelji soočajo s posebnimi izzivi v zgodnjih letih svoje kariere, ko se prvič spopadajo s praktičnim delom v vzgoji in izobraževanju. V času od 3 do 18 let poklicnega dela je izpostavljena kritična faza za 20,6 % anketirancev. Ta faza se nanaša na srednje obdobje profesionalnega razvoja vzgojiteljev, kjer se lahko pojavijo novi izzivi in

priložnosti za razvoj na delovnem mestu. Nekaj let pred upokojitvijo je prav tako pomembna faza, saj jo je označilo 15,7 % anketirancev. To pomeni, da se vzgojitelji zavedajo pomembnosti in izzivov, s katerimi se srečujejo v zadnjih letih svoje poklicne poti, ko se pripravljajo na upokožitev in razmišljajo o prenosu svojega znanja in izkušenj na naslednjo generacijo vzgojiteljev. Iz rezultatov lahko sklepamo, da gre za ujemanje z modeli profesionalnega razvoja. S-model, Hubermanov model (Javrh, 2011) in Model po Lilian G. Katz (Valenčič Zuljan in Blanuša Trošelj, 2014) opisujejo obdobje preživetja in odkrivanja, omenjajo fazo preživetja, kjer gre za stresno obdobje, anksioznost ter dodatno skrb o lastnih zmožnostih.

Pri naslednjem vprašanju so anketiranci odgovarjali, kako razumejo profesionalni razvoj. Rezultati, razdeljeni na kategorije in posamezne kode, so prikazani v tabeli 7.

Tabela 7: Kategorizacija vprašanja: Kaj po vašem mnenju pomeni profesionalni razvoj?

Kategorije	kode	f	f %
Pomen profesionalnega razvoja	Vseživljenjsko in izkustveno učenje ter izobraževanje in izpopolnjevanje.	35	36
	Strokovnost na svojem področju, nadgrajevanje kompetenc ter sledenje novostim ter smernicam stroke.	23	23,7
	Napredovanje in izzivi.	3	3,1
	Avtonomnost, samoiniciativnost, samorefleksija ter razvoj na osebostnem področju.	23	23,7
	Doslednost.	1	1
	Timsko delo.	2	2
	Spreminjanje prakse na podlagi preteklih izkušenj ter povezovanje s teoretičnimi spoznanji.	5	13,5
	Iskanje rešitev problemov.	1	1
	Odgovornost.	2	2
	Sprejemanje drugačnosti in drugega mnenja.	2	2
	Skupaj		97

Najpomembnejši vidiki profesionalnega razvoja, ki so jih anketiranci omenjali, so »Vseživljenjsko in izkustveno učenje ter izobraževanje in izpopolnjevanje (36 %). To kaže, da je po njihovem mnenju poudarek na stalnem učenju in pridobivanju novih znanj ključen za profesionalni razvoj. Zelo pomemben vidik, ki so ga navedli, je tudi »Strokovnost na svojem področju, nadgrajevanje kompetenc ter sledenje novostim ter smernicam stroke.« (23,7 %) in »Avtonomnost, samoiniciativnost, samorefleksija ter razvoj na osebostnem področju.« (23,7 %). Iz navedb lahko sklepam, da vzgojiteljem veliko pomeni nenehno

izobraževanje, sledenje novim trendom in smernicam v svoji stroki ter nadgrajevanje svojih kompetenc skozi vse življenje. Zelo pomemben vidik je tudi »Spreminjanje prakse iz preteklih izkušenj ter povezovanje s teoretičnimi spoznanji.« (13,5 %), kar kaže na pomembnost prilagajanja in izboljševanja dela skozi refleksijo ter integracijo teoretičnega znanja. V tabeli so navedeni tudi drugi vidiki, ki so manj pogosto omenjeni, a so kljub temu prispevali k celotnemu razumevanju profesionalnega razvoja.

Ugotovili smo (R1), da ima po mnenju anketiranih vzgojiteljev profesionalni razvoj mnoge vidike ter, da je njegov pomen raznolik. Stalno učenje, vseživljenjsko učenje, izboljšanje in sledenje novostim ter razvoj strokovnosti so ključni elementi, ki so ključni za uspešen in napreden profesionalni razvoj. Ugotovitve so povezane s trditvijo, ki jo je zapisal Tot (2019), ki pravi, da je profesionalni razvoj trajen proces, ki vodi k razvoju učiteljeve profesionalne kompetentnosti. Učiteljeva poklicna pot temelji na osebnih izkušnjah, formalnem in neformalnem učenju, v stalnih spremembah, kjer je prostor za njegove ideje.

8.2 NAČRTOVANJE KOLEGIALNIH HOSPITACIJ V VRTCU

Pri raziskovalnem vprašanju (R2) so me zanimale izkušnje vzgojiteljev pri sodelovanju in organizacijski potek kolegialnih hospitacij. V naslednjih tabelah so prikazani rezultati posameznih vprašanj, ki prikazujejo njihove izkušnje pri kolegialnih hospitacijah.

Tabela 8: Obseg izvajanja kolegialnih hospitacij v vrtcu

		f	f %
Kolikokrat se v vašem vrtcu izvajajo kolegialne hospitacije?	več kot enkrat letno	21	20,6
	enkrat letno	60	58,8
	enkrat na 3 leta	13	12,7
	nikoli	8	7,8
	skupaj	102	100,0

Kot je razvidno v tabeli 8 več kot polovica anketirancev navaja, da se v njihovem vrtcu izvajajo kolegialne hospitacije enkrat letno (58,8 %), približno petina 20,6 % jih navaja, da več kot enkrat letno, 12,7 % jih pravi, da enkrat na 3 leta, 7,8 % pa nikoli. Podatki prikazujejo, da so kolegialne hospitacije v večini dolenjskih in belokranjskih vrtcih že stalnica in že utečena praksa.

Tabela 9: Pogostost opravljanja hospitacij

	N	Povprečje	SD	Minimum	Maksimum
Koliko hospitacij ste pri kolegih opravili v zadnjih 3 letih?	102	1,76	2,270	0	20

Tabela 9 prikazuje podatke opravljenih hospitacij pri kolegih, kjer je razvidno, da so strokovni delavci pri kolegih v zadnjih treh letih v povprečju opravili 2 hospitaciji ($M=1,76$; $SD=2,270$). Standardni odklon je precej visok, kar kaže na razpršenost podatkov. Nekateri niso opravili nobene hospitacije, nekateri pa so jih opravili kar 20. 20 hospitacij je opravila ravnateljica, kar pomeni, da je ravnateljica prisotna na vseh kolegijskih hospitacijah, po tem pa lahko sklepamo, da to niso kolegijske hospitacije, ampak ravnateljice.

Tabela 10: Prisotnost ravnatelja na kolegijskih hospitacijah

		f	f %
Pri katerih hospitacijah je prisoten ravnatelj?	na vseh	41	40,2
	na ravnateljicinih	47	46,1
	na kolegijskih	14	13,7
	skupaj	102	100,0

Iz tabele 10 je razvidno, da je prisotnost ravnatelja na kolegijskih hospitacijah precej razširjena. Najpogosteje je ravnatelj prisoten na vseh hospitacijah (40,2 %), kar kaže na njegovo aktivno vključenost in nadzor pri teh srečanjih. Prav tako pogosta je prisotnost ravnatelja na hospitacijah, ki jih izvaja sam (46,1 %). To kaže na poudarek na sodelovanju in evalvaciji njegovega dela. V manjšem deležu pa je ravnatelj prisoten tudi na kolegijskih hospitacijah (13,7 %), kar pomeni, da se vključuje tudi v hospitacije drugih vzgojiteljev ali strokovnih delavcev. Njegova prisotnost omogoča boljšo povezavo med vzgojitelji ter s tem podpira proces kontinuiranega razvoja vzgojno-izobraževalnega dela. Rezultati so pokazatelj strinjanja s trditvijo Otića (2006, v Lešnik 2021), ki pravi, da ravnatelj s spremljanjem dela strokovnih delavcev opazuje njihov napredek, novosti ter podaja povratno informacijo o opazovanem delu.

Če se navežemo na kolegijsko hospitacijo, kjer naj bi bili opazovalci vzgojitelji lahko ta podatek predstavlja težavo pri sodelovanju vzgojiteljev. V nadaljevanju pri iskanju odgovora na R3 so prikazani rezultati, ki potrjujejo moje mišljenje.

Tabela 11: Sestava članov pri sodelovanju na kolegijskih hospitacijah

		f	f %
Kako se v vašem vrtcu sestavi člane, ki sodelujejo v kolegijskih hospitacijah? Glede na:	starostno skupino oddelka	35	34,3
	po presoji vzgojitelja	9	8,8
	po presoji ravnatelja	41	40,2
	drugo	17	16,7
	skupaj	102	100,0

Tabela 11 prikazuje odgovore anketirancev o sestavi članov, ki sodelujejo v kolegialnih hospitacijah. Največ anketirancev navaja, da se v njihovem vrtcu sestavi člane, ki sodelujejo v kolegialnih hospitacijah po presoji ravnatelja (40,2 %), 34,3 % jih navaja, da glede na starostno skupino oddelka, 16,7 % je navedlo odgovor drugo, 8,8 % pa jih navaja, da po presoji vzgojitelja.

Pod drugo so vzgojitelji navedli zanimive izkušnje:

»Vsak vzgojitelj si izbere drugega vzgojitelja.«

»Člane sestavi ravnatelj.«

»Vsakič so tri ogledovalke vzgojiteljice in ravnateljica, ki v enem dnevu opravijo tri kolegialne hospitacije, katere si same naključno izberejo.«

»Pred leti smo jih izvajali hkrati ob ravnateljevih, udeležil si se ene hospitacije po svoji presoji.«

Iz navedb lahko sklepam, da je praksa sestave članov in poteka kolegialnih hospitacij zelo raznolika.

Tabela 12: Priprava protokola, opomnika za izvajanje kolegialnih hospitacij

		f	f %
Načrtovanje kolegialnih hospitacij poteka po določenem protokolu, z zastavljenimi cilji in opomniki, ki jih pripravi:	ravnatelj	34	33,3
	vodja kolegialne skupine	26	25,5
	vsi sodelujoči	33	32,4
	drugo	9	8,8
	skupaj	102	100,0

Tretjina anketirancev v tabeli 12 navaja, da ravnatelj pripravi zastavljene cilje in opomnike za načrtovanje hospitacij, 32,4 % jih navaja, da jih pripravijo sodelujoči, 25,5 % navaja vodjo kolegialne skupine, 8,8% pa je navedla odgovor pod drugo. Iz rezultatov je razvidno, da je samo načrtovaje protokola, ciljev in opomnikov v vrtcih različno ter, da v večini vrtcev načrte pripravi ravnatelj, vodja skupine in ne vsi sodelujoči. Erčuljeva (2020) pravi, da naj bi v kolegialnih hospitacijah sodelovali vsi soudeleženci, da vodstveni delavci spodbujajo delavce k dejavni vlogi in prilagajanju posameznih postopkov. Lahko trdim, da bi posamezni vrtci morali posvetiti več pozornosti k vključevanju vseh sodelujočih pri pripravi načrta kolegialnih hospitacij.

Pod drugo so anketiranci navedli nekaj odgovorov, ki se navezujejo na sam potek in njihove občutke pri izvajanju ali opazovanju kolegialnih hospitacij:

»Manj je več, zaupati v delo in profesionalnost vzgojitelja.«

»Menim, da na kolegialnih hospitacijah ne bi smela biti prisotna ravnateljica. Zakaj se jim potemtakem reče kolegialne?«

»Premalo soodločanja vseh sodelujočih.«

»Žal mi je, da je korona vplivala na kolegialne hospitacije, ki se niso smele izvajati, zdaj pa je utečen sistem kar propadel.«

Rezultati prikazujejo, da kar 16,6 % anketirancev meni, da prisotnost ravnatelja na kolegialnih hospitacijah vzgojiteljem povzroča stres. Težave vidijo tudi v tem, da

Iz rezultatov je razvidno, da v večini vrtcev med kolegialnimi hospitacijami prisoten ravnatelj, kar vzgojitelji

Rezultati R2 so pokazali, da so kolegialne hospitacije v vrtcih precej razširjena praksa, vendar se izvajajo različno pogosto glede na posamezne vrtce. Podatki prikazujejo, da je najpogostejša pogostost izvajanja enkrat letno, v nekaterih vrtcih tudi večkrat letno. Prisotnost ravnatelja na hospitacijah prikazuje njegovo pripadnost, saj je prisoten pri večini izvajanih hospitacij, čeprav nekaterim vzgojiteljem to ne ugaja. Sestava članov, ki sodelujejo na hospitacijah, pa je odvisna od različnih kriterijev, kot sta starostna skupina oddelka in presoja ravnatelja. Podatki prikazujejo, da se pri načrtovanju kolegialnih hospitacij pogosto uporabljajo protokoli in opomniki, pri čemer ima ravnatelj ali vodja kolegialne skupine pogosto pomembno vlogo pri njihovi pripravi. Pri teh ugotovitvah bi vodstvo moralo slediti ciljem skupinskega dela in sodelujočim v kolegialnih hospitacijah bolj prisluhniti pri njihovih idejah in željah. Ugotovljeno lahko povežemo s teoretičnimi ugotovitvami Ambroža (2019), ki pravi, da je pri kolegialnih hospitacijah izredno pomembna pozitivna klima na delavnem mestu, kjer se čuti zaupanje in pripravljenost delavcev za sodelovanje, učenje in uvajanje sprememb.

8.3 UČENJE ALI OVIRA PRI SODELOVANJU V KOLEGIALNIH HOSPITACIJAH

Pri tretjem raziskovalnem vprašanju (R3) me je zanimalo mnenje vzgojiteljev o prednostih in ovirah pri sodelovanju v kolegialnih hospitacijah.

Za odgovarjanje na raziskovalno vprašanje R3 sem uporabila trditve, s katerimi sem raziskala mnenja vzgojiteljev o prednostih in ovirah pri sodelovanju v kolegialnih hospitacijah. Oblikovala sem lestvico stališč, ki so temeljile na njihovem mnenju o prednostih in ovirah pri sodelovanju. Izračunani so bili standardni odklon, povprečje ter minimalne in maksimalne vrednosti. V nadaljevanju so predstavljeni rezultati.

Tabela 13: Prednosti in ovire pri sodelovanju v kolegialnih hospitacijah

	N	Povprečje	SD	Minimum	Maksimum
Pri kolegialnih hospitacijah gre za izmenjavo dobre prakse.	102	4,02	0,867	sploh se ne strinjam	popolnoma se strinjam

Pri sodelovanju v kolegijskih hospitacijah sem raje v vlogi opazovalca kot izvajalca.	102	3,73	0,924	sploh se ne strinjam	popolnoma se strinjam
V kolegijskih hospitacijah sodelujem bolj sproščeno kot pri ravnateljevih.	102	3,30	1,124	sploh se ne strinjam	popolnoma se strinjam
Kolegijske hospitacije pozitivno vplivajo na medsebojne odnose med strokovnimi delavci.	102	3,23	0,911	sploh se ne strinjam	popolnoma se strinjam
Kolegijske hospitacije mi predstavljajo breme, saj jih razumem kot nadzor in opozarjanje na moje napake.	102	3,08	1,240	sploh se ne strinjam	popolnoma se strinjam

Strokovni delavci so na trditve (tabela 13) odgovarjali po 5-stopenjski lestvici (1 – sploh se ne strinjam, 2 – se ne strinjam, 3 – niti se ne strinjam, niti se strinjam, 4 – se strinjam, 5 – popolnoma se strinjam). Anketiranci so se najbolj strinjali (4,02) z izjavo »Pri kolegijskih hospitacijah gre za izmenjavo dobre prakse.«, kar kaže, da vzgojitelji prepoznajo pomembnost izmenjave dobrih praks pri sodelovanju v kolegijskih hospitacijah. Nizek standardni odklon (0,867) pomeni, da so mnenja med vzgojitelji pri tej izjavi relativno enotna. Sledila je izjava »Pri sodelovanju v kolegijskih hospitacijah sem raje v vlogi opazovalca kot izvajalca.« (3,73), s katero so se anketiranci delno strinjali. Razpršenost mnenj, kot kaže večji standardni odklon (0,924), kaže na večjo variabilnost v mnenjih glede te izjave. Pri izjavi »V kolegijskih hospitacijah sodelujem bolj sproščeno kot pri ravnateljevih.« je bilo strinjanje še nekoliko manjše (3,30), kar nakazuje, da vzgojitelji ne dojemajo kolegijskih hospitacij kot bolj sproščeni od ravnateljevih hospitacij. Visok standardni odklon (1,124) kaže na precej razpršena mnenja. Pri izjavi »Kolegijske hospitacije pozitivno vplivajo na medsebojne odnose med strokovnimi delavci.« gre za povprečno mnenje (3,23), kar pomeni, da se večina vzgojiteljev ne strinja s to izjavo. Pri zadnji izjavi »Kolegijske hospitacije mi predstavljajo breme, saj jih razumem kot nadzor in opozarjanje na moje napake.« gre za najnižje povprečno mnenje (3,08) med vsemi izjavami. Podatki prikazujejo, da imajo vzgojitelji zadržke glede kolegijskih hospitacij in jih označujejo kot breme. V tem primeru se podatki ne ujemajo z mnenjem Debeljakove (2012), ki meni, da so strokovni delavci kolegijske hospitacije dobro sprejeli ter, da s tem načinom razmišljajo o novih načinih dela.

Pri naslednjem vprašanju so anketiranci imeli možnost navesti posebnosti glede izvajanja kolegijskih hospitacij v njihovem vrtcu. Rezultati, razdeljeni na kategorije in posamezne kode, so prikazani v tabeli 14.

Tabela 14 : Kategorizacija vprašanja: Posebnosti glede izvajanja kolegičnih hospitacij v vrtcu?

Kategorije	kode	f	f %
Posebnosti glede izvajanja kolegičnih hospitacij	Prisotnost ravnatelja med kolegično hospitacijo vzgojiteljem povzroča stres	13	17,6
	Dobro počutje in podpora kolegov	5	6,7
	Nerealno dogajanje v vrtcu	12	16,2
	Pomočnice vzgojiteljic so v oddelku same	12	16,2
	Evalvacijski sestanek z vsemi sodelujočimi	6	8,1
	Snemanje dejavnosti in analiziranje posnetkov	9	12,1
	Pomanjkanje konstruktivne kritike	5	6,7
	Izbira kolegov za hospitacijo	4	5,4
	Nimamo kolegičnih hospitacij	8	10,8
Skupaj		74	100

Rezultati prikazujejo, da kar 17,6 % anketirancev meni, da prisotnost ravnatelja na kolegičnih hospitacijah vzgojiteljem povzroča stres. Veliko vzgojiteljic (16,2 %) vidi težave tudi v tem, da so pomočnice vzgojiteljic v času, ko vzgojiteljica hospitira drugo kolegico, v oddelku same. Velik delež anketirancev (16,2 %) meni, da so kolegične hospitacije nerealni pokazatelj dogajanja v vrtcu. S podobno trditvijo se strinja tudi Zupančičeva (2020), ki pravi, da nekateri ravnatelji menijo, da bi morda z nenapovedanimi hospitacijami videli »realno sliko« dogajanja, vendar ravnateljeva navzočnost v vsakem primeru spremeni dinamiko dela, poleg tega pri strokovnih delavcih vzbudi občutek nadzora in nezaupanja, kar dolgoročno ne prispeva k razvoju. Anketiranci so podali tudi nekaj primerov (12,1 %) o izvedbah kolegičnih hospitacij v njihovih vrtcih, in sicer snemanje določenih dejavnosti, kjer vzgojitelji te posnetke predstavljajo na strokovnih aktivih. S predlogi te kategorizacije lahko razberemo, da bi se morala organizacija prilagoditi in pripraviti drugačne pristope pri izvajanju kolegičnih hospitacij, saj bi s tem zadovoljila potrebe in pričakovanja vzgojiteljev.

Ugotovili smo (R3), da vzgojitelji prepoznajo prednosti kolegičnih hospitacij kot izmenjavo dobrih praks, vpliv na medsebojne odnose in možnost sodelovanja kot opazovalci. Podatki kažejo strinjanje s Skvarčevo (2022) trditvijo, ki poudarja, da so kolegične hospitacije pomembne za doseganje skupnih ciljev z medsebojnim sodelovanjem in učenjem. Vendar pa podatki prikazujejo, da obstajajo tudi ovire, kot je dojetje hospitacij kot nadzora in občutenega bremena, kar prikazuje strinjanje s pogledi mnogih avtorjev (Dominko, 2019; Tomić, 2002; Širec, 2013; Korošec, 2019) ki menijo, da strokovni

delavci razumejo hospitacije kot nadzor in opozarjanje na napake pri pedagoškem delu in ga ne razumejo kot dejavnik kakovosti.

8.4 KOLEGIALNE HOSPITACIJE KOT SPODBUDA K PROFESIONALNEMU RAZVOJU

S četrtem raziskovalnim vprašanjem (R4) sem ugotavljala, kako prispevajo kolegialne hospitacije profesionalnem razvoju vzgojiteljev.

Tabela 15: Kolegialne hospitacije kot spodbuda profesionalnega razvoja

	N	Povprečje	SD	Minimum	Maksimum
S sodelovanjem v kolegialnih hospitacijah razvijam sprejemanje konstruktivne kritike, razvijam sposobnosti za samorefleksijo ter nadgrajujem timsko sodelovanje.	102	3,98	0,731	sploh se ne strinjam	popolnoma se strinjam
Pri sodelovanju v kolegialnih hospitacijah pridobim in delim nova znanja, kompetence, spoznam nove metode dela, ki jih lahko uporabljam pri svojem delu.	102	3,95	0,813	sploh se ne strinjam	popolnoma se strinjam
S sodelovanjem v kolegialnih hospitacijah se zavedam, da lahko naredim doprinos k moji učeči se skupnosti.	102	3,92	0,805	sploh se ne strinjam	popolnoma se strinjam
S sodelovanjem v kolegialnih hospitacijah dobim potrditev, da delam dobro.	102	3,79	0,871	sploh se ne strinjam	popolnoma se strinjam

Tabela 15 prikazuje rezultate udeležencev anketiranja o njihovih izkušnjah s sodelovanjem v kolegialnih hospitacijah kot spodbudo k profesionalnemu učenju. Trditve so razporejene na lestvici od 1 do 5, kjer 1 pomeni »sploh se ne strinjam«, 5 pa »popolnoma se strinjam«. Anketirani se v povprečju strinjajo, da s sodelovanjem v kolegialnih hospitacijah razvijajo sprejemanje konstruktivne kritike, razvijajo sposobnosti za samorefleksijo ter nadgrajujejo timsko sodelovanje ($M = 3,98$, $SD = 0,731$). Standardni odklon kaže na relativno majhno razpršenost rezultatov in skoraj vsi udeleženci so se nahajali na zgornjem delu lestvice, kar kaže, da so se v večini strinjali s to izjavo. Pri trditvi, ki se nanaša na pridobivanje novih znanj in kompetenc, kjer spoznavajo nove metode dela preko sodelovanja v kolegialnih hospitacijah ($M = 3,58$, $SD = 0,813$), so se udeleženci nekoliko manj strinjali. Tretja trditev, da se zavedajo, da s sodelovanjem v kolegialnih hospitacijah lahko naredijo doprinos k njihovi učeči se skupnosti ($M = 3,92$, $SD = 0,805$), je podobno ovrednotena kot prva izjava, kar pomeni, da se anketiranci v večini strinjajo s to izjavo. Zadnja izjava govori o potrditvi,

ki jo udeleženci prejmejo preko kolegialnih hospitacij glede kakovosti njihovega dela. Pri tej izjavi je povprečna ocena nekoliko nižja (3,79), kar pomeni, da so se delno strinjali. Standardni odklon (0,871) je najvišji med vsemi izjavami, kar pomeni, da se kar nekaj anketirancev ni strinjalo s to izjavo.

S temi rezultati lahko odgovorimo na četrto raziskovalno vprašanje (R4), ki potrjuje Plaskanovo (2019) trditev, da so ustrezno načrtovane in izvedene hospitacije priložnost za profesionalni razvoj strokovnih delavcev ter vzgojno-izobraževalnega zavoda. Podatki kažejo, da se v večini vzgojitelji zavedajo pomembnosti sodelovanja v kolegialnih hospitacijah ter ga razumejo kot nadgradnjo lastnega učenja. Anketiranci pozitivno ocenjujejo sodelovanje v kolegialnih hospitacijah in prepoznavajo koristnost pri razvoju različnih veščin, pridobivanju znanj ter prispevanju k učeči se skupnosti. Raziskava sledi mnenju Erčuljeve (2013), ki poudarja, da so kolegialne hospitacije pomemben dejavnik, ki vpliva na profesionalni razvoj strokovnih delavcev, saj s tem izboljšujejo svoje delo, da bi bilo otrokom oziroma učencem boljše.

8.5 PRISTOPI ZA BOLJ UČINKOVITO IZVAJANJE KOLEGIALNIH HOSPITACIJ

Pri zadnjem raziskovalnem vprašanju (R5) me je zanimalo mnenje vzgojiteljev o različnih pristopih, ki bi jih bolj pritegnil k učinkovitemu sodelovanju. Pri iskanju tega odgovora sem uporabila vprašanja, kjer so anketiranci označili strinjanje s posameznimi trditvami, ki opisujejo različne načine sodelovanja v kolegialnih hospitacijah. Pri odprtem vprašanju so imeli anketiranci možnost izraziti mnenje in ideje za boljše sodelovanje v kolegialnih hospitacijah.

Tabela 16: Načini sodelovanja v kolegialnih hospitacijah

		f	f %
Na kakšen način menite, da bi se kolegialnih hospitacij z veseljem udeležilo več strokovnih delavcev?	Možnost izbire kolegov pri opazovanju in izvajanju	54	52,9
	Raje bi videl/videla, da me opazuje samo eden od kolegov.	44	43,1
	Finančna vzpodbuda – nagrajevanje.	37	36,3
	Želim si, da me na kolegialnih hospitacijah opazuje tudi ravnatelj ali pedagoški vodja	5	4,9
Skupaj		140	100

V tabeli 16 so prikazani rezultati, ki prikazujejo, na kakšen način bi vzgojitelji bolj z veseljem sodelovali v kolegialnih hospitacijah. Anketiranci menijo, da bi se kolegialnih hospitacij z veseljem udeležilo več strokovnih delavcev, če bi imeli možnost izbire kolegov pri opazovanju in izvajanju (52,9 %) in če bi jih opazoval samo eden od kolegov (43,1 %). To kaže na željo po večjem zaupanju v procesu opazovanja in željo po večji zasebnosti in zmanjšanem pritisku, ki ga morda občutijo med opazovanjem s strani več kolegov. S to

možnostjo bi se udeleženci počutili bolj sproščeno in sodelovali bolj konstruktivno. 36,3 % anketirancev meni, da bi finančna vzpodbuda ali nagrajevanje povečalo privlačnost kolegijskih hospitacij, kar pomeni, da bi finančni stimulansi lahko pripomogli k večji motivaciji za sodelovanje in vlaganju truda v izboljšanje lastnega dela.

Tabela 17: Kategorizacija vprašanja: Vaši predlogi in pobude za bolj učinkovito sodelovanje pri kolegijskih hospitacijah

Kategorije	kode	f	f %
Predlogi za bolj učinkovito sodelovanje na kolegijskih hospitacijah.	Brez nadzora ravnatelja pri opazovanju, saj je potem vzdušje bolj sproščeno, brez pritiskov.	18	18,9
	Kot spodbuda za delo in ne kazen za slabo opravljeno delo.	3	3,1
	Možnost izbire, če želiš sodelovati (ne vsako leto).	12	12,6
	Možnost izbire kolegov, področja in dejavnosti izvajanja.	22	23,1
	Predstavitvev hospitacije v obliki video posnetka na strokovnih aktivih.	6	6,3
	Pri hospitaciji se ne pokaže realna slika vsakdana, ni načina, da bi sodeloval z veseljem.	7	7,3
	Večkratno izvajanje, da postane bolj sproščeno.	4	4,2
	Podajanje konstruktivne kritike, nič ne delamo narobe, samo drugače.	5	5,2
	Pomemben je cilj in namen opazovanja.	1	1
	Sodelovanje upoštevanje idej vseh udeležencev pri načrtovanju in izvedbi.	17	17,8
Skupaj		95	100

Predlogi in pobude, ki so prikazane v tabeli 17, se v veliki meri dopolnjujejo z rezultati prejšnjega anketnega vprašanja. Tabela prikazuje kategorijo, ki je predstavljena s kodami, pri čemer vsaka koda vsebuje določeno število navedb in odstotek pojavljanja med navedbami.

Najbolj pogost predlog za bolj učinkovito sodelovanje je »Možnost izbire kolegov, področja in dejavnosti.« (12,6 %). To pomeni, da si vzgojitelji želijo, da bi si lahko sami izbirali

kolege, s katerimi bi sodelovali pri opazovanju in izmenjavi dobrih izkušenj ter sami predlagali področja dejavnosti. Naslednji pomembni predlog, ki so ga navedli je »Brez nadzora ravnatelja pri opazovanju, saj je potem vzdušje bolj sproščeno, brez pritiskov.« (18,9 %), kar poudarja pomembnost neodvisnosti in avtonomije ter bolj sproščenega sodelovanja pri kolegialnih hospitacijah. Zelo velik odstotek odgovorov (17,8 %) je tudi pri predlogu »Sodelovanje upoštevanje idej vseh udeležencev pri načrtovanju in izvedbi.«, kar pomeni, da bi morali vsi udeleženci sodelovati pri načrtovanju in izvajanju hospitacij, da bi bilo sodelovanje bolj učinkovito in smiselno.

Ugotovila sem (R5), da bi bolj učinkovito sodelovanje pri kolegialnih hospitacijah zahtevalo pristope, ki vključujejo večjo avtonomijo in izbiro sodelujočih. Pomembno je ustvariti sproščeno in spodbudno vzdušje ter omogočiti udeležencem, da izberejo kolege za opazovanje, saj bi s tem povečali stopnjo zaupanja in sodelovanja. Finančne vzpodbude ali nagrade pa lahko služijo kot spodbuda za večjo udeležbo.

9 SKLEPNE UGOTOVITVE

Kolegialne hospitacije se zadnja leta v vrtcih pogosto pojavljajo kot kakovostna oblika spremljanja pedagoškega dela. Glavni namen je pridobivanje novih metod in oblik dela s pomočjo izmenjave dobre prakse. Kolegialne hospitacije spodbujajo učenje, krepijo medsebojne odnose, stremijo k boljšemu sodelovanju in s tem pripomorejo k boljši učeči se skupnosti. Če so kolegialne hospitacije dobro načrtovane s strani vseh sodelujočih, gre za pomemben dejavnik, ki vpliva na profesionalni razvoj strokovnih delavcev.

Ena od temeljnih nalog profesionalnega razvoja je skrb za nenehno poglobljanje kakovosti strokovnega dela ter njihovih poklicnih znanj. Druge temeljne naloge profesionalnega razvoja so povezane z osebnim razvojem in razvojem kompetenc na področju komunikacije (Rutar Leban, 2015).

Iz raziskave je razvidno, da vzgojitelji pozitivno ocenjujejo delovanje organizacije kot profesionalne učeče skupnosti in se zavedajo pomena vseživljenjskega učenja ter reševanja problemov za svoj profesionalni razvoj. Pomembna jim je tudi socialna zrelost in moralno presojanje. Rezultati prikazujejo, da ima profesionalni razvoj mnoge vidike in da je njegov pomen raznolik. Stalno učenje, izboljšanje in sledenje novostim so ključni elementi, ki jih prepoznavajo kot ključne za uspešen in napreden profesionalni razvoj.

Ob spremljanju pedagoškega procesa in povratni informaciji pedagoškim delavcem se poudarja pomen kakovosti učenja in uspešno načrtovanje profesionalnega razvoja. (OCDC, 2013, v Erčulj, 2020). Na podlagi opazanj in ugotovitev, ki jih ravnatelj pridobi s spremljanjem pedagoškega dela se lažje načrtuje profesionalni razvoj strokovnih delavcev, kar vpliva na kontinuiran razvoj strokovnih kompetenc, kar oblikuje razvojni načrt z namenom opravljanja primanjkljajev in izboljšanje rezultatov (Lešnik, 2021). Kolegialne hospitacije so v današnjem času poudarjene kot pomemben del profesionalnega učenja in stalnega strokovnega izpopolnjevanja, kjer številni udeleženci poročajo o pozitivnih izkušnjah, večjemu občutku pripadnosti in sodelovanju v instituciji (Visione, 2019; Marentič Požarnik, 2019; Širec, 2013). V raziskavi sem ugotovila, da so v večini vrtcev na Dolenjskem in v Beli Krajini kolegialne hospitacije precej razširjena praksa, vendar se izvajajo različno pogosto in z različnim načrtovanjem. Pri načrtovanju se pogosto uporabljajo protokoli in opomniki, pri čemer ima ravnatelj ali vodja kolegialne skupine pogosto pomembno vlogo pri njihovi pripravi. Rezultati prikazujejo, da so kolegialne hospitacije pomemben del delovanja vrtca, saj omogočajo izmenjavo znanja in izkušenj med zaposlenimi ter prispevajo k razvoju in izboljšanju vzgojno-izobraževalnega dela v vrtcu.

Ovire, ki se pojavljajo pri kolegialnih hospitacijah, so povezane z napačnim dojetjem njihovega pomena oziroma različnim mišljenjem vzgojiteljev ali vodstvenih delavcev. Iz raziskave je razvidno, da večino vzgojiteljev moti, da je na kolegialnih hospitacijah prisoten ravnatelj ali pedagoški vodja. Rezultati kažejo kako imajo vzgojitelji različne poglede na

sodelovanje v kolegialnih hospitacijah, kar pomeni, da je morda potrebno upoštevati individualne razlike in želje pri načrtovanju in izvajanju. Da bi izboljšali učinkovitost, je priporočljivo, da se pripravi okolje, ki spodbuja odprto komunikacijo in izmenjavo mnenj, ter se obravnavajo morebitni pomisleki in občutki nadzora, ki ga nekateri vzgojitelji s tem povezujejo.

Raziskave TALIS kažejo, da ima udeležba v sodelovalnih oblikah profesionalnega razvoja pozitiven učinek na samoučinkovitost in zadovoljstvo na delovnem mestu. V šole bi morali vpeljati številne sodelovalne prakse, kot so kolegialne hospitacije (Svhleicher, 2019). Glede na to raziskavo lahko trdim, da so v raziskavi vzgojitelji naklonjeni tej obliki sodelovanja, vendar pa menijo, da bi morali bolje upoštevati njihove ideje in mnenja pri samem načrtovanju in izvajanju tovrstnih oblik sodelovanja. Pri četrtem raziskovalnem vprašanju me je zanimalo, na kakšen način lahko po mnenju vzgojiteljev kolegialne hospitacije spodbujajo profesionalni razvoj. Ugotovila sem, so vzgojitelji mnenja, da kolegialne hospitacije pozitivno vplivajo na kakovost dela ter na profesionalni razvoj. Glede na pridobljene rezultate lahko sklepam, da vzgojitelji pozitivno sprejemajo sodelovanje v kolegialnih hospitacijah, da s tem razvijajo sposobnosti za refleksijo, pridobivajo nova znanja, delijo dobro prakso ter spoznavajo nove oblike dela ter da s sodelovanjem prispevajo k uspešni učeči se skupnosti. Vseeno pa imajo še nekoliko zadržkov pri sodelovanju, kjer vidijo nekaj ovir, predvsem v upoštevanju njihovih mnenj, želja in različnih interesov pri sami izvedbi. Iz pridobljenih rezultatov se pri odgovorih na več raziskovalnih vprašanj opazuje, da vzgojiteljem prisotnost ravnatelja ali pomočnika ravnatelja na kolegialnih hospitacijah povzroča stres, kar bi bilo smiselno razmisliti o prisotnosti ravnatelja na tovrstnih hospitacijah. Iz pridobljenih rezultatov lahko sklepamo, če je ravnatelj prisoten na kolegialnih hospitacijah to ni več kolegialna hospitacija temveč ravnateljeva hospitacija. Namen kolegialne hospitacije anketiranci vidijo v izmenjavi izkušenj, prenosu različnih znanj in ne nadzoru nad njihovim delom.

Kakovost izvedbe je pogojena z mnogimi veščinami, kot so sodelovalno učenje, komunikacijske veščine, veščine opazovanja in kritičnega mišljenja ter postavljanja močnih vprašanj (Skvarč, 2022). S to izjavo lahko povežemo zadnjo ugotovitev, ki se mi zdi izredno pomembna in se navezuje na predloge bolj učinkovitega sodelovanja v kolegialnih hospitacijah. Rezultati kažejo, da bi bilo potrebno zagotoviti večjo avtonomijo sodelujočih, da so kolegialne hospitacije prilagojene individualnim preferencam ter, da se upoštevajo različni pristopi glede specifične potrebe posameznega vzgojitelja. Konstruktivna kritika in povratna informacija bi morali biti osrednji del procesa, saj bodo pomagali izboljšati delo in spodbuditi rast.

Kolegialne hospitacije lahko povežemo s sodelovalno kulturo, kot jo omenjata Rutar Ilc in Založnik (2019), saj je zelo pomembno, da sodelujoči člani čutijo pripadnost, imajo možnost soodločanja, soustvarjanja in sodelovanja. Pravo sodelovalno kulturo dosežemo s timsko organizacijo dela. Iz rezultatov je razvidno, da bi z upoštevanjem želja in potreb vzgojiteljev

povečali privlačnost sodelovanja v kolegijskih hospitacijah. Pomembno je, da so pristopi dobro razumljeni in podprti na ravni celotne vzgojno-izobraževalne ustanove. Rezultati ponujajo vpoglede in smernice za izboljšanje sodelovanja in učinkovitosti kolegijskih hospitacij. Sodelujoči in ravnatelji lahko te predloge upoštevajo pri načrtovanju in izvajanju kolegijskih hospitacij, kar bo koristilo celotni učni skupnosti.

Na podlagi teh podatkov bi bilo koristno izvesti nadaljnje raziskave za boljše razumevanje vzgojiteljevega doživetja profesionalnega razvoja ter raziskati morebitne povezave med doživetjem in njihovimi izkušnjami ter doseganjem ciljev v njihovem poklicu.

10 LITERATURA

1. Ambrož, A. (2019). Ravnateljve in medsebojne hospitacije v osnovni šoli. V S. Čagran, J. Erčulj in B. Likon (ur.), *Iz prakse za učinkovito ravnateljstvo*, Zbornik strokovnih prispevkov (str. 182–198). Šola za ravnatelje.
2. Ažman, T., Zavašnik, M., Lovšin, M., Avguštin, L. in Peček, P. (2019). *Vodenje kariere. Priročnik za ravnatelje*. Šola za ravnatelje.
3. Bevc, V., Fošnarč, A., in Sentočnič, S. (2002). *Spremljanje in vrednotenje pedagoškega dela strokovnih delavcev*. Zavod RS za šolstvo.
4. Brajković, S. (2017). *Profesionalne učeče se skupnosti strokovnih delavcev v vrtcih in osnovnih šolah*. Pedagoški inštitut Ljubljana.
5. Cvetek, S. (2005). *Poučevanje kot profesija, učitelj kot profesionallec*. Didakta.
6. Debeljak, M., Dominko, C, Gombač, T., Keršnik, J., Krajnik, K. in Vehovec, M. (2012). Medsebojne hospitacije kot strategija vodenja in učenja. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 10(3), 61–75.
7. Deutch, S. (2019). Uvajanje medsebojnih hospitacij v srednjih šolah. V S. Čagran, J. Erčulj in B. Likon (ur.), *Iz prakse za učinkovito ravnateljstvo*, Zbornik strokovnih prispevkov (str. 162–170). Šola za ravnatelje.
8. Devjak, T. in Polak, A. (2013). *Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje delavcev v vzgoji in izobraževanju*. Pedagoška fakulteta v Ljubljani.
9. Devjak, T., Pavlin, S. in Polak, A. (2009). The development of primary teachers competencies as a basic to introduce the study programmes of undergraduate teacher education. *Hacettepe Egitim Dergisi*, 37, 60–69.
10. Dominko, C. (2019). Uvajanje medsebojnih hospitacij v srednjih šolah. V S. Čagran, J. Erčulj in B. Likon (ur.), *Iz prakse za učinkovito ravnateljstvo*, Zbornik strokovnih prispevkov (str. 265–279). Šola za ravnatelje.
11. Erčulj, J, Kenda, P., Matelič Nunčič, N., Nemeč, E., Pačnik, H., Pignar, N. in Rupnik, M., (2008). Refleksija in spodbujanje profesionalnega razvoja učiteljev. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 6(2), 55–70.
12. Erčulj, J. (2005). *V učence usmerjeno poučevanje*. Šola za ravnatelje.
13. Erčulj, J. (2013). Ravnateljevo spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela v kontekstu vodenja za učenje. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 11(3), 47–49.
14. Erčulj, J. (2020). Hospitacije v vlogi spremljanja dela strokovnih delavcev. V J. Erčulj in M. Zavašnik (ur.), *Spremljanje dela strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju: Izzivi in priložnosti* (str. 63–82). Šola za ravnatelje.
15. Erčulj, J. in Zavašnik Arčnik, M. (2015). *Izbrana poglavja iz vodenja v vzgoji in izobraževanju*. Šola za ravnatelje.
16. Eros, J. D. (2011). The Career Cycle and the Second Stage of Teaching: In for Policy and Professional Development. *Arts Education Policy Review*, 112(2), 65–70.
17. Gajšek, R. (2019). Koraki pri spremljanju pouka v osnovni šoli. V S. Čagran, J. Erčulj in B. Likon (ur.), *Iz prakse za učinkovito ravnateljstvo*, Zbornik strokovnih prispevkov (str. 212–258). Šola za ravnatelje.
18. Horvat, S. in Pahor, R. (2021). Stališča ravnateljev in strokovnih delavcev o distribuiranem vodenju. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 19(3), 3–18.

19. Javornik Krečič, M. (2008). *Pomen učiteljevega razvoja za pouk. I 2 družba za založništvo, izobraževanje in raziskovanje. I2.*
20. Javrh, P. (2011). *Poklicanost. Učno gradivo 2. Razvoj učiteljeve poklicne poti.* Andragoški center Slovenije.
21. Javrh, P. (2007). Fazni modeli razvoja kariere slovenskih učiteljev. *Sodobna pedagogika*, 58 (5), 68-86.
22. Kalin, J. in Čepić, R. (2019). *Teachers professional development. Status and transversal competencies.* Ljubljana University Press, Faculty of Arts: University of Rijeka.
23. Korošec, M. (2019). Posebnosti hospitacij v vrtcu. V S. Čagran, J. Erčulj in B. Likon (ur.), *Iz prakse za učinkovito ravnateljstvo, Zbornik strokovnih prispevkov* (str. 38–65). Šola za ravnatelje.
24. Krapše, T., Rupnik Vec, T., Čop, J., Jerman, O., Likon, B., Majkus, D., Stadler, L., Strmšek, A., Vulič, I. in Zule, E. (2019). *Profesionalno učenje in delovanje učiteljev. Kakovost v vrtcih in šolah.* Šola za ravnatelje.
25. Lepičnik Vodopivec, J. L. in Štemberger, T. (2018). *Implicit pedagogy for Optimized Learning in Contemporary Education.* IGI Global Hershey.
26. Lešnik, V. (2021). Vloga hospitacij v pedagoškem vodenju ravnateljev. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 19(2), 71–89.
27. Marcelo, C. (2009). Professional Development of Teachers: past and future. *Sisifo/Educational Science Journal*, 08, 5–20.
28. Marentič Požarnik, B. (2019). *Psihologija učenja in pouka.* DZS.
29. Muršak, J. (2002).
30. O'Leary, M. (2014). *Classrom Observation.* Routledge..
31. Pedagoška fakulteta Ljubljana. (b. d.). *Predstavitveni zbornik študijskega programa predšolska vzgoja.* <https://pef.um.si/studij/1-stopnja/predsolska-vzgoja-vs>
32. Plaskan, L. (2019). Pomen načrtovanja in povratnih informacij pri hospitacijah v vrtcu. V S. Čagran, J. Erčulj in B. Likon (ur.), *Iz prakse za učinkovito ravnateljstvo, Zbornik strokovnih prispevkov* (str. 111–132). Šola za ravnatelje.
33. Plestenjak, M. (1997). Vrtec-študentovo učno okolje. V K. Destovnik in I. Matovič (ur.), *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje: stanje, potrebe, rešitve: zbornik prispevkov*, 84-93. Pedagoška fakulteta.
34. Ross, J. A. (2013). Teacher efficacy. V J. Hattie in E. M. Andreman (ur.), *International guide to student achievement* (str. 266–267). Routledge.
35. Rutar Ilc, Z. in Založnik, P. (2017). Vodenje skupinskih procesov in sodelovanja v učeči se skupnosti. V Z. Kos in A. Nagode (ur.), *Učitelji, raziskovalci lastne prakse* (str. 84–93). Zavod RS za šolstvo.
36. Rutar Leban, T. (2015). Profesionalni razvoj v vzgoji in izobraževanju. V T. Vršnik Perše (ur.), *Strokovni delavci v poklicnem in strokovnem izobraževanju in njihov profesionalni razvoj* (str. 45–51). Pedagoški inštitut.
37. Schleicher, A. (2019). *Šole za učence 21. stoletj. Močni vodje, samozavestni učitelji, inovativni pogledi.* Šola za ravnatelje.
38. Skvarč, M. (2022) Moč kolegialnih hospitacij. Opazovati, povezovati, sodelovati, učiti se drug od drugega. V S. Mršnik in J. Bone (ur.), *Pomen kolegialnih hospitacij, mreženj in delovanja projektnih timov za razvojno delovanje vrtca in šole* (str. 42–63). Zavod RS za šolstvo.

39. Skvarč, M., Čuk, A. in Rutar Ilc, Z. (2019). *Tudi učitelji smo učenci*. Zavod RS za šolstvo.
40. Širec, A. (2013). Uvajanje ravnateljstev in kolegialnih hospitacij pri spremljanju aktivnega učenja otrok in učencev. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 26(3), 71–96.
41. Širec, A. (2019). *Ravnateljstevska skrb za učenje*. Založba Obzorja.
42. Šola za ravnatelje (b. d.). Vodenje za učenje. <https://solazaravnatelje.si/index.php/dejavnosti/vodenje-za-ucenje>
43. Takač, D. (2018). *Profesionalnost i profesionalni razvoj učitelja/nastavnika/stručnih suradnika*. Hrvatska akademija i istraživačka mreža-CARNET. https://pilot.e-skole.hr/wp-content/uploads/2018/6/Prirucnik_Profesionalnost-i-profesionalni-razvoj-ucitelja-nastavnika-i-strucnih-suradnika.pdf
44. Tomić, A. (2002). *Spremljanje pouka*. Zavod RS za šolstvo.
45. Tot, D. (2019). Usmjerenost razvijanju novih dimenzija učenja i učinkovitog profesionalnog razvoja učitelja. *Radovi Zavoda za znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru*, (13), 197–2017. <https://doi.org/10.21857/y6z0lb84gm>
46. Valenčič Zuljan, M. in Blanuša Trošelj, D. (2014). Profesionalni razvoj vzgojiteljev z vidika vzgojiteljevih pojmovanj. *Andragoška spoznanja*, 20(1), 43–60.
47. Visione, J. D. (2019) What teachers never have time to do: peer observation as professional learning. *Professional Development in Education*, 48(2), 203–2017. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1694054>
48. Vonta, T. (2005). Profesionalni razvoj vzgojiteljice v funkciji njene avtonomnosti., v: Malej, R. (Ur.). *Strokovna avtonomija vzgojitelja: zbornik/XV. Strokovni posvet*, 13-32. Pedagoški inštitut.
49. Vujičić, L. in Čamber Tambolaš, A. (2018). Education Paradigm and Professional Development of the Culute of Education Institution. V J. Lepičnik Vodopivec, L. Jančec in T. Štemberger (ur.), *Implicit Pedagogy for Optimized Learning in Contemporary Education* (str. 77–103). IGI Global, Hershey.
50. Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanje/ZOFI/ (2007). *Uradni list RS*, št. 16 (23.2.2007). <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2007-01-0718?sop=2007-01-0718>
51. Zakon o sistemu plač v javnem sektorju/ (ZSPJS/(2009). *Uradni list RS*, št.108 (28.12.2009). <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2009-01-4891?sop=2009-01-4891>
52. Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2008). *Uradni list RS*, št. 36 (28. 3. 2008). Pridobljeno s: <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2008-01-1460?sop=2008-01-1460>
53. Zelenika, T. (2021). Uloga školskoga pedagoga u oblikovanju kulture škole. *Suvremena pitanja. Čaopis za prosveto i kulturo*, (32), 10–19.
54. Zupančič, J. (2020). Ciljno vodenje - od načrtovanja do poročanja. V J. Erčulj in M. Zavašnik (ur.), *Spremljanje dela strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju: Izzivi in priložnosti* (str. 82–101). Šola za ravnatelje.