

Alenka Polak, Polona Gradišek in Barica Marentič Požarnik

Kakšen naj bo učitelj prihodnosti? Prispevek h kritičnemu premisleku ob prenovi slovenskega izobraževanja

Povzetek: Kakovost izobraževanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju ter njihov profesionalni razvoj sta v vsaki družbi pomembna dejavnika, ki vplivata na državljane, razvoj in napredek v družbi. Strokovni delavci s svojim pedagoškim ravnanjem neposredno vplivajo na otroke, učence, dijake, študente, ki bodo v prihodnosti nosilci družbenega razvoja, posredno pa vplivajo tudi na njihove starše in druge, ki sodelujejo na njihovi vzgojno-izobraževalni poti. Avtorice prispevka na podlagi strokovnih in empiričnih dognanj, dolgoletnih izkušenj z izobraževanjem učiteljev in kritičnega strokovnega premisleka izražamo svoj kritični pogled na nekatera konceptualna vprašanja s področja izobraževanja in profesionalnega razvoja slovenskih strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. Namen teoretične razprave je aktivno prispevati h kritičnemu premisleku, ki bo strokovno javnost in oblikovalce šolske politike usmerjal k analizi obstoječega stanja ter oblikovanju konkretnih rešitev z namenom izboljšanja kakovosti izobraževanja v Sloveniji. V prispevku izpostavljamo predvsem pedagoško-psihološke vidike izobraževanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju ter njihov profesionalni razvoj, pri čemer izhajamo iz sodobnih strokovnih pojmovanj aktivnega učenja in temeljnih usmeritev UNESCOve publikacije *Reimagining our futures together – a new social contract for education* (UNESCO 2021) za družbo prihodnosti. Svojo vizijo izobraževanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju utemeljujemo na štirih premisah, pri čemer v ospredje postavljamo pomembnost kritične refleksije, učiteljevih vrlin, usmerjenosti k učenju, znanju in poučevanju na višjih kognitivnih ravneh, ki naj vključujejo spodbujanje aktivnega učenja in samoregulacije učencev, širokega nabora kompetenc, pomembnosti sodelovanja in timskega dela ter sodelovalne kulture v vzgojno-izobraževalnih ustanovah.

Ključne besede: izobraževanje, profesionalni razvoj, strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju, poučevanje, timsko delo, sodelovalna kultura, vrline

UDK: 37.091

Znanstveni prispevek

Dr. Alenka Polak, docentka, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Kardeljeva ploščad 16, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: alenka.polak@pef.uni-lj.si

Dr. Polona Gradišek, docentka, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Kardeljeva ploščad 16, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: polona.gradisek@pef.uni-lj.si

Ddr. Barica Marentič Požarnik, zaslužna profesorica, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana; e-naslov: barica.marentic@guest.arnes.si

Uvod

Izobraževanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (v nadaljevanju: strokovni delavci v VI) je za vsako državo zelo pomembno družbeno-politično področje, ki pa ni vsebinsko nikoli popolnoma dorečeno. K slednjemu najbolj prispeva dejstvo, da nobena sprememba na sistemski ravni še ne pomeni takojšnje spremembe (inovacije) na kognitivni, čustveni in vedenjski, torej osebni ter na odnosni oz. socialni ravni. Šolski sistem je namreč relativno tog sistem, v katerem proces uvajanja sprememb in proces preverjanja učinkov teh sprememb zahtevata čas. K nedorečenosti tega področja prispeva tudi dejstvo, da so v središču obravnave otroci, učenci, dijaki, učitelji, starši idr., za katere je značilna raznovrstnost individualnih (učnih in drugih) potreb, interesov in posebnosti. V razpravi bomo izhajale iz predpostavke, da so le reflektivni in visoko profesionalni strokovni delavci, »razmišljujoči praktiki«, kot je po Schönu in njegovem svetovno znanem delu *Reflective practitioner – How professional think in action* (1983) v slovenskem prostoru učitelje in druge strokovne delavce, ki svoje pedagoško delo reflektivno načrtujejo, izvajajo in evalvirajo, strokovno poimenovala Marentič Požarnik (1987, 1996), zmožni upoštevati vse različne dejavnike oz. »spremenljivke« poučevanja. Čeprav so spoznanja Schöna (1983) stara že 40 let, je področje strokovne refleksije še vedno (mogoče celo vse bolj!) aktualno, spretnosti kritičnega reflektiranja pa usmerjene na področje akcijskega sodelovanja z udeležbo, učenja s pripovedovanjem zgodb, kritične analize kognicij učiteljev idr. (Schön 2000). UNESCO (2021, str. 84, prev. A. P.) poudarja, da »le ko so učitelji in drugi strokovni delavci prepoznani kot reflektirajoči – razmišljujoči praktiki in snovalci novega znanja, bodo lahko znotraj in zunaj svoje stroke prispevali k večanju obsega znanja, ki je potrebno za spreminjanje izobraževalnega okolja, izobraževalne politike, raziskovanja in pedagoške prakse«.

Pri opredeljevanju učiteljeve poklicne vloge bomo izhajali iz modela Korthagna (2009), ki je leta 2004 zasnoval in objavil »čebulni« model učiteljeve poklicne vloge. Ta daje vpogled v kompleksnost oblikovanja poklicne vloge, predstavlja pa lahko tudi osnovne ravni profesionalne refleksije, ki se pri začetnikih običajno usmerja od fokusa na zunanje »plasti« k notranjim. Čebulni model temelji na oseb-

nosti učitelja, saj t. i. jedrne plasti njegove osebnosti v nekakšnih koncentričnih krogih obdajajo njegov *Jaz* in vplivajo druga na drugo. V središču je učiteljev *Jaz*, ki je najbolj intimna »sredica« njegove osebnosti. Iz *Jaza* izhaja njegovo poslanstvo (Kaj vodi njegovo poučevanje, kaj ga navdihuje?). Poslanstvo vpliva na oblikovanje poklicne identitete (Kdo je kot učitelj?), v koncentričnem krogu navzven sledijo njegova prepričanja (V kaj verjame? Kakšna so njegova stališča?), nato kompetence (Kaj ve, zna in zmore?), vse to pa vpliva na njegovo pedagoško vedenje/ravnanje in njegove interakcije v šolskem okolju (Kako ravna in se vede do učencev, staršev, kolegov?). Vse navedene plasti so v medsebojni soodvisnosti in jih ni mogoče obravnavati neodvisno, zaradi česar jih je tudi težje raziskovati in spreminjati, pomembno pa vplivajo na poklicno identiteto in pedagoško delo (Korthagen 2009). Navedeni model bomo v nadaljevanju uporabile za utemeljevanje svojih kritičnih pogledov z vidika osnovnega cilja te razprave – odgovoriti na vprašanje, kakšen naj bo učitelj prihodnosti v času sodobnih vzgojnih in učnih ter družbenih izzivov, kar je zelo kompleksno in odprto vprašanje, oblikovanje odgovora pa v vsaki družbi nikoli dokončan proces nenehnega strokovnega raziskovanja (prim. Razdevšek Pučko 2004). Svoj kritični premislek bomo začele z učiteljevo osebnostjo, nadaljevale z njegovimi osebnimi pojmovanji (kognicijami), kompetencami ter razpravo sklenile z odnosnimi vidiki izobraževanja.

Sodobni pogledi na učenje in poučevanje kot izhodišče za izobraževanje in profesionalni razvoj strokovnih delavcev v VI

Vsa sodobna spoznanja s področja učenja izpostavljajo pomembnost aktivnega učenja učencev,¹ tega pa različne stroke pogosto zelo različno pojmujejo. V literaturi prevladujejo opredelitve, da je aktivno tisto učenje, ki učenca miselno in čustveno motivira, vodi do transformacije njegovega znanja in osebnosti. Jensen in McConchie (2020) poudarjata nujnost strokovnega zavedanja, da je učenje izrazito nevrološko pogojeno (angl. *brain-based learning*). Nevropsihološke raziskave kažejo, da smo ljudje zelo aktivni učenci, ki nenehno prilagajamo svoje notranje miselne modele, iščemo nove informacije in aktivno strukturiramo svoje učno okolje. Naša miselna aktivnost se kaže v sprejemanju informacij, njihovem posodabljanju in naši naravnosti k predvidevanju in zmanjševanju napak v procesu učenja (Rutar 2023).

Strokovnjaki različnih disciplin priznavajo, da ta pojem različnim ljudem in strokam pogosto pomeni zelo različne stvari. Tako ugotavljajo, da izraz aktivno učenje ni dovolj jasen (Lombardi idr. 2021); da raziskave, ki merijo vpliv aktivnega učenja na učne dosežke učencev, večinoma temeljijo na tehnikah samoporočanja učencev (Hartikainen idr. 2019); da je mogoče aktivno učenje zagotavljati s številnimi različnimi strategijami (Shaikh in Algannawar 2018); da je pripravljanje in

1 Z izrazom učenec imamo v mislih vse učeče se subjekte, od predšolskih otrok do odraslih v procesu vseživljenjskega učenja, izraz bomo uporabljale v moški obliki, pri čemer imamo v mislih vse spole.

zagotavljanje aktivnega učenja v virtualnem okolju za izvajalce in uporabnike časovno zahtevno, da terja veliko potrpežljivosti, razvite IKT-spretnosti in izkušnje, povzroča pa tudi veliko frustracij študentov, povezanih s kakovostjo internetne povezave ter dostopom do učnega gradiva (Khan idr. 2017); da metode aktivnega učenja najpogosteje temeljijo na participaciji učencev in sodelovalnih oblikah učenja (Lombardi idr. 2021).

Daouk idr. (2016) povzemajo opredelitve aktivnega učenja po različnih avtorjih (Bean 2011; Cook-Sather 2011; Hermann 2013; Fink 2003 vse v Daouk idr. 2016); tako naj bi aktivno učenje vključevalo govorjenje, poslušanje, pisanje in reflektiranje; izražanje samega sebe; povezovanje idej med seboj in organiziranje lastnih misli; poslušanje in pogovarjanje na neko temo, odgovarjanje na vprašanja učitelja ter razlaganje nečesa nekemu drugemu; odzivanje na pisne naloge, v katerih je potrebno pojasnjevanje v smeri navodil *analiziraj, argumentiraj, opiši, zapiši kritiko, razvsti, povzemi, poišči napačna ali nasprotujoča si sporočila* ipd. Šteh (2004) je poudarila, da terja spodbujanje aktivnega učenja pouk, ki ni več le transmisija (znanja), ampak živa transakcija med udeleženci pouka, ki končno vodi do transformacije – spreminjanja pojmovanj. McConnell idr. (2017) med metode/tehnike, ki omogočajo aktivno učenje v razredu, uvrščajo delo s študijami primera, reševanje problemov, izdelovanje pojmovnih map in miselnih vzorcev, pisanje kratkih esejev, vrstniške inštrukcije, igre vlog, poučevanje z uporabo modelov idr. ter menijo, da naj bi učitelji v svoje pedagoško delo uvajali takšne metode dela, ki bodo pri učencih spodbujale višje ravni miselnih procesov, tj. analizo, sintezo in vrednotenje. Camacho in Legare (2015) poudarjata, da le s tehnikami aktivnega učenja lahko »zagotavljamo učencem jasnejše možnosti za razvijanje njihovih sposobnosti in stališč, potrebnih za učno uspešnost v 21. stoletju« (str. 43). Wentzel (2019) pa zagovarja predvsem potrebo po individualizaciji učenja, pri čemer mora biti učitelj zmožen zapletene konstrukte poučevati s pomočjo vodene diskusije, oblikovanja pojmovnih mrež, iskanja implikacij, ki jih ima neka tema za prakso, samopojasnjevanja, obravnavanja napačnih pojmov idr. Avtorice menimo, da je v skladu s sodobnimi dognanji o procesu učenja, ki poudarjajo interaktivno delovanje kognitivnih, socialnih in čustvenih, fizičnih ter fizioloških dejavnikov učenja, zlasti pomembno, da je pouk zastavljen predvsem kot izkustveno učenje (Marentič Požarnik idr. 2019) in usmerjen v raziskovalno ter sodelovalno naravnano učenje, kar zagotavlja participacijo učencev, visoko raven njihove aktivnosti pri pouku in njihovo samoregulacijo učenja (Boekaerts idr. 2000; Pečjak in Košir 2003; Peklaj 2010; Tomec idr. 2006).

Tudi v UNESCOVI publikaciji *Reimagining Our Futures Together – A New Social Contract for Education* (UNESCO 2021) je pomen aktivnega učenja in sodelovanja zelo poudarjen. Avtorji UNESCOVE publikacije (2021, str. 80) menijo, da mora »nova socialna pogodba na področju izobraževanja«, s čimer opredeljujejo z mednarodnim konsenzom določene prioritete, za katere naj si prizadevamo do leta 2050, temeljiti na učiteljih kot »centrih razvoja«, ki z medsebojnim sodelovanjem in timskim delom pri učencih sistematično razvijajo novo znanje, katerega dolgoročni cilj je transformacija družbe. Omenjeno preoblikovanje družbe se dogaja zlasti pod velikim vplivom hitrega tehnološkega napredka, ki na številnih področjih spreminja naša življenja.

Da »se vse začne pri učiteljih«, je bilo v zadnjih desetletjih nešteto krat omejeno v številnih strokovnih delih domačih in tujih avtorjev, ki so v učiteljih videli zelo pomemben dejavnik kakovostnega izobraževanja in razvoja družbe, eksplicitno pa je poudarjeno tudi v odmevnih publikacijah Evropske komisije in drugih (Eurydice 2018, 2020; Schleicher 2019; Zelena knjiga o izobraževanju v Evropi 2000 idr.), v katerih so izpostavljene temeljne vrednote vzgoje in izobraževanja zelo skladne z usmeritvami UNESCO (2021), npr. izobrazba kot vrednota sama po sebi, pravičnost in enakopravnost, ekološki, socialni, gospodarski in kulturni trajnostni razvoj.

V nadaljevanju prispevka bomo svojo razpravo oblikovale kot kritično analizo z vizijo razvoja izobraževanja strokovnih delavcev, oblikovano v štiri izbrane premise, za katere menimo, da morajo biti v ospredju kadrovskega vidika prenove sistema vzgoje in izobraževanja v Sloveniji, in sicer da morajo biti učitelji: (1) avtonomne osebnosti z razvitimi vrtilinami; (2) pri poučevanju morajo biti usmerjeni k učenju, znanju in poučevanju na višjih kognitivnih ravneh in spodbujati samoregulacijo učencev; (3) njihovo pedagoško delo mora spremljati nenehna kritična (samo)refleksija glede pridobljenih in razvitih kompetenc, pomembno pa je tudi, da (4) se sistematično spodbujajo vsakršne oblike sodelovanja, timsko delo in oblikovanje sodelovalne kulture v razredih, šolskih kolektivih in družbi. V svoji razpravi se usmerjamo na vse profile strokovnih delavcev v VI. Kljub zavedanju in upoštevanju pomembnih posebnosti različnih profilov strokovnih delavcev menimo, da imajo vsi našeti enotno poslanstvo, zato bomo svoj kritični pogled in vizijo prenove izobraževanja strokovnih delavcev oblikovale kot prenosljiv model, ki lahko prispeva h kritičnemu premisleku o izobraževanju v Sloveniji.

Strokovni delavci v VI kot avtonomne osebnosti z ozaveščenimi in razvitimi vrtilinami

V uvodu omenjen čebulni model kritične refleksije (Korthagen 2009) poudarja, da je jedro učiteljeve poklicne vloge njegova osebnost, ki se kaže v osebnostnih lastnostih. Na tem mestu ne bomo poglobljeno analizirale učiteljeve osebnosti z vidika psiholoških dejavnikov osebnosti, temveč se bomo posvetile vrtilinam – tj. pozitivnim osebnostnim lastnostim, ki imajo dokazano pomemben vpliv na učence. Z namenom spodbuditi kritičnega pogleda na osebnost učiteljev in drugih strokovnih delavcev se bomo v nadaljevanju naslonile na temeljna spoznanja in empirične ugotovitve s področja pozitivne psihologije kot relativno nove paradigme v psihologiji, ki se usmerja na proučevanje pozitivnih čustev, pozitivnih lastnosti (vrtilin) in pozitivnih institucij (Seligman in Csikszentmihalyi 2000).

Znotraj pozitivne psihologije se je izoblikovala klasifikacija vrtilin (Peterson in Seligman 2004), ki vključuje 24 vrtilin, uvrščenih okrog šestih temeljnih vrtilin: modrost in znanje, človečnost, pogum, pravičnost, zmernost, transcendentnost. Raziskava na vzorcu slovenskih učiteljev (Gradišek 2014) je pokazala, da so učiteljeve vrtiline človečnosti (ljubezen in prijaznost) in transcendentnosti (upanje, hvaležnost, humor in duhovnost) ter vrtilini vnema in sodelovanje v pozitivni

statistični povezanosti z učinkovitim vodenjem razreda in zadovoljstvom učencev z učiteljem. Za učiteljevo poklicno vlogo sta pomembni zlasti vrlini upanje in vnema, ki empirično dokazano (Gradišek 2015) pri učiteljih prispevata k večjemu zadovoljstvu z delom in življenjem, pa tudi k izrazitejšemu doživljanju dela kot poslanstva, večjemu zadovoljstvu učencev in učinkovitejšemu vodenju razreda. Učitelj, ki poučuje z navdušenjem in energijo, pritegne pozornost učencev in jih laže motivira za učenje, učitelj z izraženim upanjem in optimistično naravnostjo pa učencem sporoča, da vanje verjame in jim zaupa, da se bodo vestno učili, s čimer vpliva tudi na oblikovanje pozitivne samopodobe učencev (prav tam). Upanje je povezano s konceptom pedagoškega oz. vzgojnega optimizma (Woolfolk Hoy idr. 2008), pri čemer avtorji poudarjajo, da naj bi učitelj v svoje učence verjel, vedel, česa so zmožni, ter jim zaupal, da bodo uspešno opravili dodeljene naloge. Že Gogala (1966) je poudarjal, da naj bi bil učitelj optimističen in s pozitivnimi pričakovanji usmerjen v prihodnost, kar naj bi pozitivno delovalo na osebni razvoj učencev – ti naj bi želeli upravičiti učiteljeva pričakovanja, hkrati pa naj bi zaradi spodbudnega okolja lahko razvili tudi nove spretnosti, s čimer naj bi se razvijala optimizem učencev in njihova pozitivna (tudi učna) samopodoba.

Za učitelje je pomembno tako razvijanje vrtilin pri učencih (aktivno ozaveščanje, spodbujanje in sistematično razvijanje pozitivnih vidikov osebnosti vsakega otroka) kot ozaveščanje in (samo)razvijanje vrtilin učiteljev v smeri izkazovanja »najboljših vidikov« učiteljeve osebnosti, ki se kažejo skozi učiteljevo poučevanje (Gradišek 2020, 2021). Tudi Korthagen in Vasalos (2009) poudarjata pomen učiteljevega zanosa, predanosti, navdih, torej učiteljevih »jedrnih lastnosti«, za uspešnost njegovega poučevanja.

Rezultati raziskave Gradišek (2014) so npr. pokazali, da učenci pri svojih učiteljih slovenščine v največji meri prepoznavajo ljubezen do učenja, pogum, vnemo, timsko delo in kritično mišljenje. V omenjeni raziskavi se je izkazalo, da za vrline sodelovanje, upanje, duhovnost, prijaznost, hvaležnost, ljubezen, cenjenje odličnosti, humor in ljubezen do učenja velja, da jih učitelji, pri katerih so te bolj izražene, tudi bolj spodbujajo pri svojih učencih. Vrline so v statistično pomembni pozitivni povezanosti tudi z vodenjem razreda, zlasti vrline hvaležnost, upanje, humor in duhovnost, ljubezen in prijaznost, sodelovanje in vnema. Pomembno torej izstopajo učiteljeve vrline človečnosti in transcendentnosti, za katere se je izkazalo, da jih učenci pri svojih učiteljih dobro prepoznavajo, da učitelji spodbujajo razvoj teh vrtilin v razredu in da so v pomembni pozitivni povezanosti z učinkovitim vodenjem razreda. Navedenim vrtilinam bi bilo torej smiselno v izobraževanju učiteljev v prihodnosti posvečati več pozornosti. V raziskavi Gradišek (2014) so bile vrline učiteljev v statistično pomembni pozitivni povezanosti tudi z učnim uspehom učencev, npr. ocena pri slovenščini je bila v pozitivni statistični povezanosti z naslednjimi vrtilinami, ki so jih pri učiteljih (slovenščine) prepoznali njihovi učenci: pristnost, ljubezen, socialna in osebna inteligentnost, odpuščanje, upanje in modrost – kar pomeni, da so imeli učenci učiteljev z bolj izraženimi prej navedenimi vrtilinami višje ocene pri slovenščini. Najvišji koeficienti povezanosti med vrtilinami in učno uspešnostjo so bili pri vrtilinah: spodbujanje vnema in humorja, spodbujanje cenjenja odličnosti, upanja, poguma in radovednosti.

Rezultati slovenskih dijakov in dijakinj v mednarodni primerjalni študiji PISA 2022 (2023) so v primerjavi z vrstniki in vrstnicami iz držav OECD ponovno nakazovali na slabšo kakovost odnosov učencev z učitelji in učiteljicami na šoli. V tej smeri so ugotovitve Gradišek (2014), ki kažejo, da so z zadovoljstvom učencev z učiteljem v pozitivni povezanosti naslednje vrline učiteljev: vnema, ljubezen, upanje, hvaležnost, sodelovanje, humor in prijaznost, na področju izobraževanja učiteljev zelo pomembne. Učenci torej poročajo o večjem zadovoljstvu s tistimi učitelji, za katere je značilno, da so energični, optimistični, da dobro delujejo v timu, se znajo pošaliti in cenijo pozitivne medosebne odnose. Gradišek (prav tam) je proučevala tudi odnos med zadovoljstvom učencev ter vrlinami, ki jih pri svojem učitelju prepoznajo učenci, in tistimi vrlinami, ki jih učitelj spodbuja v razredu. Rezultati kažejo, da so vse vrline, ki jih učenci prepoznajo pri učitelju, in vse vrline, ki jih učitelji spodbujajo pri učencih, so v največji povezanosti z zadovoljstvom učencev. Podrobnejši pregled kaže, da imajo največjo povezanost z zadovoljstvom učencev vrline vodenje, ljubezen, ustvarjalnost, vztrajnost in perspektiva, ki jih pri učitelju prepoznajo njegovi učenci. Izmed vrlin, ki jih učitelj spodbuja pri učencih, pa so z zadovoljstvom učencev v najmočnejši povezanosti humor, radovednost, ustvarjalnost, cenjenje odličnosti in prijaznost (prav tam). Učenci v raziskavi so poročali o večjem zadovoljstvu z učitelji, pri katerih so bolj izražene predvsem vrline ljubezen, prijaznost, humor, ustvarjalnost in timsko delo. Z izkazovanjem vrlin se pri učiteljih odražata tudi njihovo zadovoljstvo z življenjem in vpletenost v razredne aktivnosti oz. v delo z učenci. Pomembna pa je tudi ugotovitev (prav tam), da na učno uspešnost učencev ne vplivajo le dejavniki, povezani z učiteljevim vodenjem razreda, temveč tudi dejavnik na ravni posameznega učitelja, tj. njegovo zadovoljstvo z delom. V zvezi z osebnostjo učitelja si je torej treba prizadevati za večjo ozaveščenost strokovnih delavcev o pomembnosti učiteljeve osebnosti, zlasti vrlin kot pozitivnih osebnostnih lastnosti, in o njihovem vplivu na poučevanje, pa tudi o načinih, kako jih pri sebi in drugih (npr. učencih, kolegih) sistematično prepoznavati, načrtno spodbujati in razvijati. Slednje velja zlasti za tiste vrline učiteljev, ki empirično dokazano prispevajo k učinkovitejšemu učenju in samo-regulaciji učencev, k njihovi boljši samopodobi in samouresničitvi na različnih interesnih področjih.

Hattie (2013) pa je na podlagi sinteze več kot 900 metaanaliz, povzetih iz 52.000 raziskav, ugotovil pozitiven vpliv učiteljeve čustvene zavzetosti oz. ljubezni do učnih vsebin in učencev ter strasti do poučevanja in učenja na učne rezultate učencev. Ugotovil je, da osebnost učitelja močno vpliva na realna pričakovanja učencev do samih sebe, na dobre odnose med učiteljem in učenci, na uvajanje učencev v strategije uspešnega učenja in dajanje sprotne povratne informacije učencem o njihovih dosežkih, pa tudi učitelju o njegovem delu, na uvajanje problemskega pouka in načrtno širjenje besedišča.

Učiteljeva osebnost pa se ne more izraziti v njegovem poučevanju, če se ta ne zaveda svoje avtonomije in v skladu z njo ne deluje pedagoško. »Problem avtonomije učiteljev je neposredno povezan tudi s stopnjo njegove strokovne usposobljenosti«, je bilo že pred prehodom v devetletno osnovno šolo poudarjeno v izhodiščih kurikularne prenove (Izhodišča ... 1996, str. 14), kar predstavlja no-

tranjo mejo njegove avtonomije, zunanji okviri pa so določeni z zakoni, pravilniki in izvajanjem kontrole nad njimi (Šteh in Marentič Požarnik 2005). Naj na tem mestu poudarimo, da je avtonomija strokovnih delavcev v VI zelo kompleksen pojem, ki ga avtorice vsekakor povezujejo tudi z njihovo osebnostjo, vendar se mu v tem prispevku nimamo namena zelo poglobljeno posvetiti.

Strokovni delavci v VI z osebnimi pojmovanji učenja, znanja in poučevanja na višjih kognitivnih ravneh

K oblikovanju poklicne vloge učitelja pomembno prispevajo posameznikova osebna pojmovanja o poučevanju, učenju, znanju, dobrem učitelju idr. (Marentič Požarnik 1996, 1998a, 1998b, 2018; Javornik in Ivanuš-Grmek 2007; Polak 1997, 2008). Osebna pojmovanja se povezujejo med seboj v relativno stalne zveze pojmovanj – v t. i. subjektivne teorije, ki se oblikujejo že zgodaj v procesu pridobivanja znanja in izkušenj, izgrajevanja osebnosti in vrednot, pri čemer imajo pomembno vlogo tudi učitelji, ki so učitelje poučevali v osnovni in srednji šoli (Polak 2021). Naj na tem mestu povzamemo le bistvena spoznanja, ki so jih na področju osebnih pojmovanj in iz njih sestavljenih subjektivnih teorij v slovenskem pedagoškem prostoru prispevale različne pretekle strokovne razprave in raziskave (Batistič Zorec 2004, 2005; Marentič Požarnik 1998a; Polak 1996, 1997; Šteh Kure 1999; Turnšek 2006, 2008; Valenčič Zuljan in Blanuša Trošelj 2014), v prihodnosti pa bi bilo treba temu področju posvetiti še več strokovne in raziskovalne pozornosti. Prej navedeni avtorji na podlagi svojega raziskovalnega dela ugotavljajo, da so subjektivne teorije deloma ali popolnoma zakrite (implicitne), neozaveščene, neizražene oz. neverbalizirane, da se najpogosteje kažejo v obliki osebnih prepričanj, predstav in shem, ki pomagajo posamezniku opredeliti in razumeti svet okoli njega in imajo ključno vlogo pri usmerjanju posameznikove kognitivne dejavnosti ter vedenja. Vsak posameznik jih oblikuje, nadgrajuje in spreminja pod vplivom lastnega doživljanja procesa izobraževanja, lastnih pozitivnih in negativnih učnih izkušenj. Pri študentih pedagoških smeri se intenzivneje oblikujejo predvsem v procesu ponotranjanja strokovnih spoznanj in znanstvenih dognanj (znanstvenih teorij) v okviru pedagoško naravnanih študijskih predmetov ter zlasti s konkretnimi izkušnjami s poučevanjem med študijsko pedagoško prakso. Učitelji svoja osebna pojmovanja in iz njih oblikovane (sestavljene) subjektivne teorije o učenju, znanju in poučevanju »udejanjajo« v poučevanju učencev s svojo specifično organizacijo dela v razredu, komunikacijo in nalogami za učence, njihova pojmovanja pa vplivajo tudi na spodbujanje participacije otrok pri pouku in samoregulacije pri učenju (Polak 1996).

Sistematično ozaveščanje o pomembnosti višjih ravni osebnih pojmovanj o znanju, učenju in poučevanju se mora začeti čim bolj zgodaj v profesionalnem razvoju, torej že v času začetnega, dodiplomskega izobraževanja, ko se prihodnji učitelji in drugi strokovni delavci najbolj intenzivno poklicno oblikujejo. Proces (pre)oblikovanja osebnih pojmovanj in na njih zgrajenih subjektivnih teorij o poučevanju je mogoče sistematično spodbujati. V tem procesu je pomembno

teoretično poznavanje različnih ravni osebnih pojmovanj in na njihovi podlagi oblikovanih subjektivnih teorij (Fox 1983; Marentič Požarnik 1996, 1998a, 1998b, 2018; Polak 1997; Rutar Leban idr. 2015; Šteh Kure 1999; Valenčič Zuljan 2012). Na tem mestu je nujno omeniti Foxov model osebnih pojmovanj in iz njih oblikovanih subjektivnih teorij (Fox 1983), v katerem jih avtor deli na dve nižji in dve višji ravni. Nižje ravni osebnih pojmovanj vključujeta poučevanje kot prenašanje znanja in poučevanje kot oblikovanje navad učenca, pri čemer ima središčno vlogo učitelj, saj ta določa, katero znanje in koliko znanja je potrebnega za zadovoljitev postavljenih kriterijev ocenjevanja. V opisanih dveh ravneh osebnih pojmovanj prepoznamo predvsem transmissijski model poučevanja in sistematično urjenje (trening) določenih spretnosti (npr. gibalnih, jezikovnih, spoznavnih). Pri višjih dveh ravneh osebnih pojmovanj o poučevanju, tj. pri pojmovanju poučevanja kot vodenja pri odkrivanju in pojmovnem spreminjanju ter pri pojmovanju poučevanja kot spodbujanja razvoja učenca, pa ima središčno vlogo učenec, saj ta svoje znanje aktivno konstruira in išče priložnosti za svoj razvoj. Pouk, ki vključuje poučevanje v skladu z osebnimi pojmovanji oz. subjektivnimi teorijami na višjih ravneh (poučevanje kot vodenje učenca pri odkrivanju in poučevanje kot razvoj učenca), torej postavlja učenca v bolj središčno vlogo, saj je pouk organiziran kot zagotavljanje spodbud za učenčevo pojmovno spreminjanje in za razvoj njegovih potencialov (Marentič Požarni 1998a, 2004, 2005). Premik k višjim ravnam osebnih pojmovanj je mogoče usmerjati tudi s sistematičnim ozaveščanjem lastnih osebnih pojmovanj o poučevanju ter prepoznavanjem značilnosti posameznih ravni subjektivnih teorij pri učiteljih, ki so nas poučevali v preteklosti (Polak 2021). Predvsem pa je treba prihodnje učitelje in strokovne delavce spodbuditi tudi k samostojnemu oblikovanju lastne vizije, v kakšne učitelje se želijo osebno in profesionalno oblikovati. Tako avtonomno oblikujejo svojo poklicno identiteto, s tem pa jih navajamo tudi na prevzemanje odgovornosti za lasten profesionalni razvoj (Korthagen 2009).

Empiričnih ugotovitev o ravneh osebnih pojmovanj slovenskih učiteljev je manj, kot bi jih potrebovali za jasne ugotovitve, zlasti je problem v tem, da raziskave na tem področju ne temeljijo na enotni metodologiji, ki bi omogočala primerjavo v času. Raziskava iz leta 1996 (Polak 1996) je na vzorcu različnih profilov učiteljev in z metodo analize vsebine odgovorov na odprta vprašanja pokazala, da med osebnimi pojmovanji znanja, učenja in poučevanja prevladujejo nižje ravni osebnih pojmovanj, in sicer *učenje in poučevanje kot prenašanje znanja* in znanje, ki je pridobljeno z memoriranjem ter kopičenjem podatkov (61 %). Evalvacijska študija prvega triletja devetletne osnovne šole (Polak 2008) pa je 20 let kasneje pokazala premik v smeri višjih ravni osebnih pojmovanj učiteljev, zlasti v smeri pojmovanj znanja in učenja kot uporabe znanja v drugačnih situacijah in učenja kot lastnega odnosa in izražanja lastnega mnenja ter manjše pomembnosti kopičenja podatkov in dejstev. Premik osebnih pojmovanj poučevanja je bil opazen v smeri pojmovanja poučevanje kot *spodbujanje učenčevega razvoja in poučevanje kot vodenje učenca pri njegovem »odkrivanju«* sveta. Rutar Leban idr. (2015) pa so subjektivne teorije proučevale za analizo osebnih pojmovanj učiteljev v poklicnih in strokovnih šolah o njihovem lastnem učenju in ugotovile, da ti v povprečju izražajo zelo veliko strinjanje s trditvijo, da je *znanje aktivna konstrukcija*, veliko manjše strinjanje pa s tem, da je *znanje reprodukcija*. Menimo, da je za kritično presojo

obstoječe prakse poučevanja v slovenskih šolah pomembno najprej raziskati ravni osebnih pojmovanj o učenju, znanju in poučevanju, ki prevladujejo med učitelji in drugimi strokovnimi delavci v VI, na njihovi osnovi pa si prizadevati, da bi bila ta pojmovanja na višjih kognitivnih ravneh, saj ta pomembno usmerjajo učiteljevo pedagoško delo z učenci.

Strokovni delavci v VI kot razmišljujoči praktiki s širokim naborom kompetenc

S prenavo visokošolskega sistema smo v izobraževanje strokovnih delavcev v VI vnesli generične in specifične kompetence kot tiste temeljne usmeritve, h katerim naj bodo naravnani študijski cilji in dosežki (Peklaj 2020; Razdevšek Pučko in Rugelj 2006). Pri uvajanju kompetenčnega pristopa je bilo na začetku tudi nekaj nesporazumov, češ da gre pri kompetencah le za merljive spretnosti, kasneje pa se je pedagoška stroka poenotila, da se pri kompetencah nujno povezujejo spoznavne, spretnostne in vrednostne sestavine (Marentič Požarnik 2018). V preteklih nacionalnih projektih, npr. projekt Partnerstvo fakultet in šol (2004–2007), ki so spremljali bolonjsko prenavo, in na podlagi številnih empiričnih raziskav so bili oblikovani različni nabori generičnih in predmetno specifičnih kompetenc (prim. Marentič Požarnik 2006, 2020; Peklaj 2006, 2020; Peklaj idr. 2009; Razdevšek Pučko in Rugelj 2006, Tancig in Devjak 2006; Zgaga 2006). Vsekakor pa ostaja vedno aktualno vprašanje, kako pogosto učitelji te kompetence izkazujejo pri svojem delu. Ena najosnovnejših, a hkrati zelo zapostavljenih kompetenc je učiteljeva zmožnost vodenja dialoškega pouka. Ta obsega zastavljanje miselno izzivalnih odprtih vprašanj, čas za razmislek, pozorno poslušanje in pristen odziv na odgovore učencev, spodbujanje učencev k spraševanju in medsebojni diskusiji (Alexander 2006; Marentič Požarnik in Plut Pregelj 2009).

K razvoju kompetenc prispevajo poleg izkušenj v lastnem šolanju tudi izkušnje med študijem. Pomembno je, da študenti že med študijem izkusijo metode in odnose, kakršne naj bi pozneje sami razvijali z učenci. Pomembni so dobro vodene hospitacije in nastopi, različne metode in pristopi, ki posameznika miselno aktivirajo, kot so projektno učno delo, poglobljene seminarske razprave, mini nastopi (t. i. mikropouk) z (video)povratno informacijo, igre vlog in simulacije, pisanje poklicne avtobiografije, različni ustvarjalni pristopi, kot je risanje »reke poklicnega razvoja« (Marentič Požarnik 1987, Marentič Požarnik in Lavrič 2011; Marentič Požarnik idr. 2019). Še bolj kot izkušnje med študijem pa prispevajo izkušnje, pridobljene v praksi, in razmislek ob njih, pri čemer ima posebno vlogo tudi izmenjava izkušenj s kolegi (Devjak in Polak 2007; Hattie 2013). Kar 95,5 % učiteljev poklicnih in strokovnih šol je v raziskavi iz leta 2015 (Kozina idr. 2015) menilo, da so bili zlasti koristni neuradni pogovori s sodelavci o tem, kako izboljšati svoje poučevanje. Menimo, da so posebej dragocene izkušnje strokovnih delavcev na tistih šolah, ki so vpete v učeče se skupnosti in kjer se lahko strokovni delavci učijo tudi drug od drugega (Krajnc in Valenčič Zuljan 2014; Jordan 2018; Žarkovič Adlešič 2018). V skladu z metaanalizami Hattieja (2013) sodijo med

načine izpopolnjevanja, ki najbolj vplivajo na spreminjanje učiteljevega ravnanja v razredu in na učne rezultate – mikropouk, vezan tudi na video in avdio povratne informacije, in praktične vaje; manj učinkovita pa so predavanja, razprave in tiskana učna gradiva.

Poleg kompetenc, ki posegajo na kognitivno in didaktično področje (Valenčič Zuljan in Kalin 2020), je zelo pomembno, da pri (prihodnjih) učiteljih sistematično razvijamo tudi socialno-čustvene kompetence (Malešević 2018, Kozina 2020; Vidmar idr. 2018; Vršnik-Perše idr. 2020), saj poučevanje v skladu s subjektivnimi teorijami na najvišji ravni, tj. pojmovanjem poučevanja kot vzajemnega učenja in razvoja (Fox 1983; Marentič Požarnik 1998a, 1998b), temelji na konstruktivni interakciji med učenci in učitelji, za katero pa je treba imeti dobro razvite odnosne kompetence. Ugotovitve projekta *Hand in hand* so pokazale, da so udeleženci sistematičnega usposabljanja na tem področju po programu izkazali večje zavedanje o pomembnosti socialno-čustvenih vidikov pouka, so pa hkrati s tem povečali svojo strokovno občutljivost in postali do sebe v presojanju lastnih kompetenc na tem področju tudi bolj kritični (Kozina 2020).

Za kakovostno razvijanje in udejanjanje pedagoških kompetenc v praksi je treba nenehno (samo)kritično reflektirati lastno pedagoško delo, zlasti pa pomembnost sprotne strokovne refleksije poudarjati v izobraževanju učiteljev (Marentič Požarnik idr. 2019; Polak 2017). Najpomembnejše pa se nam zdi pri strokovnih delavcih v VI vzpostaviti trajno zavedanje o vlogi vseživljenjskega učenja oz. stremljenja k nenehnemu profesionalnemu razvoju (Marentič Požarnik 1996; Muršak idr. 2011; Valenčič Zuljan 2008, 2012; Valenčič Zuljan idr. 2007, 2011). Omenjeni cilj je pomembno sistemsko podpirati z dostopnostjo in pestrim naborom možnosti različnih oblik nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, pri čemer pa je pomembno to področje pogosteje in poglobljeno kritično evalvirati in analizirati in vzpostaviti sistem evropsko primerljivega kakovostnega stalnega strokovnega izpopolnjevanja (tj. daljše izvedbe, pestrejšie oblike in metode dela, poglobljena obravnava, delno obvezne vsebine), zasnovanega na aktivnem izkustvenem učenju in tudi na aktivnem vključevanju učiteljev, usmerjenega zlasti v ugotovljene »nevralgične točke« v učiteljevi profesionalnosti (European Commission/EACEA/Eurydice 2018). K uspešnejšemu razvijanju kompetenc strokovnih delavcev v VI veliko prispevajo tudi kompetence izobraževalcev učiteljev, ki bi jih bilo treba še bolj sistematično razvijati (Polak 2019; van der Klink idr. 2017).

Strokovni delavci v VI kot timsko naravnani spodbujevalci sodelovalnih oblik učenja in sodelovalne kulture

UNESCOVO poročilo (2021) v posebnem poglavju izpostavlja pomembnost sodelovalne naravnosti učiteljskega poklica (angl. *teaching as a collaborative profession*) (UNESCO 2021, str. 81). Kakovost timskega dela in sodelovalna kultura institucije sta neposredno povezana pojava; s timskim delom se vzpostavljajo intrapersonalni in interpersonalni procesi (npr. zaupanje, spoštovanje, pozitivna soodvisnost, delitev dela, prevzemanje različnih vlog za doseganje skupnih ciljev,

komunikacija), ki oblikujejo psihosocialno dinamiko v timu (Gordon 2018; Polak 2007), s katero člani tima postopoma oblikujejo sodelovalno kulturo v timu in zunaj njega (Polak 2015).

Pomen sodelovanja vseh deležnikov v sistemu vzgoje in izobraževanja je v slovenskem pedagoškem prostoru pogosto v ospredju, saj ima sodelovanje v naši družbi vsaj na deklarativni ravni pozitiven vrednostni pomen, kritično strokovno vprašanje pa je, koliko je dejansko takega sodelovanja v pedagoški praksi in kako se to konkretno kaže v pedagoškem procesu. Empirične ugotovitve nakazujejo, da je tega še vedno manj, kot bi si želeli (Havaj in Polak 2014; Krajnc in Valenčič Zuljan 2014), zlasti je premalo timskega poučevanja oz. timskega izvajanja pedagoškega dela neposredno v razredu (Havaj in Polak 2014).

Potreba po sistematičnem uvajanju timskega dela v šolsko prakso in sistematičnem izobraževanju na tem področju je bila eksplicitno prvič poudarjena že med letoma 1991–1994, ko je na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani potekal projekt *Drugače v drugačno šolo*, v okviru katerega so bili prvič eksperimentalno preverjeni različni modeli timskega poučevanja v pedagoški praksi. Ugotovitve omenjenega projekta (Razdevšek Pučko 1994) so potrdile številne prednosti, ki jih ima timsko delo učiteljev, zlasti timsko poučevanje, za učence, strokovne delavce in institucijo; timsko delo je bilo kasneje v prvem razredu devetletne osnovne šole tudi zakonsko predpisano. Konkretne smernice za izobraževanje učiteljev na tem področju so se oblikovale v okviru mednarodnega projekta *Tempus-Respect*, ki je potekal na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani (Razdevšek Pučko 1998; Polak 1998, 1999). V okviru prenove visokošolskih študijskih programov ob prehodu na bolonjski študij je bila na Univerzi v Ljubljani zmožnost za timsko delo uvrščena med generične in prenosljive kompetence ter vključena v učne načrte večine študijskih predmetov na pedagoških smereh študija (Razdevšek Pučko in Rugelj 2006), zasnovani pa so bili tudi nekateri dodiplomski in podiplomski študijski predmeti, ki direktno izobražujejo in usposablajo za timsko delo (Polak 2014, 2023b). V slovenski praksi je bila empirično potrjena tudi učinkovitost različnih metod in oblik dela v izobraževanju za timsko delo (Polak 2006, 2014, 2023a, 2023b, 2023c). Pozitivne učinke, ki jih ima sistematično izobraževanje za timsko delo na profesionalni razvoj (tudi prihodnjih) strokovnih delavcev v VI, potrjujejo tudi številne tuje raziskave (Burell idr. 2015; Gast idr. 2017; Kolb in Kolb 2009), zato ga bi bilo smiselno v prihodnje sistematično uvajati na vseh fakultetah, ki usposablajo učitelje.

Zaradi številnih prednosti, ki jih imata timski pristop dela in sodelovalna kultura, je v prihodnje nujno nameniti večjo pozornost tudi ozaveščanju vodstev vzgojno-izobraževalnih institucij o njihovi vlogi na tem področju, saj je prav vodstvo pomemben dejavnik oblikovanja kulture na šoli (De Neve in Devos 2017; Polak 2011, 2015; Poom-Valickis idr. 2022; Žarkovič Adlešič 2018), ki mora za vse deležnike VI predstavljati spodbudno učno okolje. Sodobna šola je z vidika pozitivne psihologije videna kot ena ključnih t. i. pozitivnih institucij. Te so opredeljene kot institucije (npr. šole, vrtci, različni zavodi), ki s svojo organizacijsko strukturo omogočajo posameznikom uspeh oz. »razcvet« (angl. *to flourish*) in promovirajo dobre medsebojne odnose oz. dobro razredno in šolsko klimo (Budzińska 2018;

Chang idr. 2022; Seligman in Cziksentsmihalyi 2000), kar predstavlja spodbudno učno okolje za vse.

Sklep

Poklicna vloga strokovnih delavcev v VI je kompleksna, zato od njih zahteva številne kompetence. Različni vsebinski sklopi učiteljeve poklicne vloge se med seboj tesno prepletajo, predvsem pa so pod vplivom tudi drugih dejavnikov, npr. statusa, ki ga ima poklic v družbi, strokovne avtonomije, delovnih razmer. Menimo, da bi bilo treba vse dejavnike za namene prenove izobraževanja poglobljeno raziskati z različnih vidikov: (a) z vidika systemske ureditve, (b) z vidika kritičnih pogledov strokovnih delavcev kot udeležencev programov in (c) z vidika njihovih vplivov na poučevanje strokovnih delavcev ter posledično na učenje učencev. Poleg strokovno utemeljenih predlogov za spremembe potrebujemo tudi učinkovite strategije za uveljavljanje teh sprememb v praksi ter systemsko podporo šolske politike, da se bodo te z večjo verjetnostjo in bolj uspešno uresničile v praksi. Pomembno vlogo lahko odigrajo zlasti šole, ki delujejo kot »učee se skupnosti« in v katerih se prepozna sodelovalna šolska kultura. Prenova izobraževanja mora temeljiti na ukrepih za dvig strokovne usposobljenosti, avtonomije in strokovne samozavesti strokovnih delavcev. Podobni predlogi se sicer nenehno oblikujejo tudi v raznih strokovnih skupinah, vsebovala jih je tudi *Bela knjiga* (2011), a jih je v preteklosti šolska politika prepogosto prezrla in niso bili realizirani. Pri snovanju prenove je nujno izhajati iz dosedanjih domačih in tujih raziskav ter evalvacijskih študij, pomembno pa je tudi prisluhniti kritikam, izkušnjam in predlogom različnih poklicnih profilov strokovnih delavcev v VI ter na podlagi kritične analize vseh ugotovitev oblikovati predloge za spremembe, tako z namenom izboljšanja razmer, v katerih delujejo, njihovega nagrajevanja kot tudi z vzpostavljanjem »socialnega dialoga« med različnimi deležniki sistema vzgoje in izobraževanja. Strokovne delavce v VI je treba na podlagi njihovega lastnega raziskovanja in sodelovanja v projektih usposobiti za »ustvarjalce novega znanja« (UNESCO 2021), pa tudi za predstavljanje dobrih izkušenj in izsledkov kolegom na šoli in v širši javnosti. Le s skupnim in vzajemnim prizadevanjem vseh deležnikov vzgoje in izobraževanja se bo lahko uresničila vizija UNESCA, da je biti strokovni delavec v VI *sodelovalno naravnana poklic*. Z medsebojnim strokovnim sodelovanjem lahko učencem in ostalim udeležencem sistema VI zagotavljamo potrebno strokovno podporo, da bodo udeleževali svoje učne in druge potenciale, se oblikovali v zrele osebnosti ter aktivno sooblikovali družbo prihodnosti (UNESCO 2021).

Literatura in viri

- Alexander, R. (2006). *Towards dialogic teaching. Rethinking classroom talk*. Cambridge: Dialogos UK Ltd.
- Batistič Zorec, M. (2004). Subjektivne teorije vzgojiteljic in kurikularna prenova vrtcev. *Sodobna pedagogika*, 55, št. 2, str. 128–139.

- Batistič Zorec, M. (2005). Pojmovanja v otroštvu in vzgoja kot dejavnik prikritega kurikula. V: B. Vrbovšek (ur.). *Prikriti kurikulum v kurikulumu – rutina ali izziv v vrteu*. Ljubljana: Supra, str. 25–30.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R. in Zeidner, M. (ur.). (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego, California: Academic Press.
- Budžinska, K. (2018). Positive institutions: A case study. *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, 4, št. 2, str. 33–54.
- Burell, A. R., Cavanagh, M., Young, S. in Carter, H. (2015). Team-based curriculum design as an agent of change. *Teaching in Higher Education*, 20, št. 8, str. 753–766.
- Chamacho, D. J. in Legare (2015). Opportunities to create active learning techniques in the classroom. *Journal of Instructional research*, št. 4, str. 38–45.
- Chang, E. C., Downey, C., Yang, H., Zettler, I. in Muyan-Yılık, M. (ur.). (2022). *The international handbook of positive psychology. A global perspective on the science of positive human existence*. Cham: Springer.
- Daok, Z., Bahous, R. in Bacha, N. N. (2016). Perceptions on the effectiveness of active learning strategies. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 8, št. 3, str. 360–375.
- De Neve, D. in Devos, G. (2017). How do professional learning communities aid and hamper professional learning of beginning teachers related to differentiated instruction? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23, št. 3, str. 262–283.
- Devjak, T. in Polak, A. (2007). *Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje delavcev v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2018). *Teaching careers in Europe: access, progression and support*. Eurydice report. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2020). *Teachers in Europe – Careers, development and well-being*. Brussels: Publications Office of the European Union. Dostopno na: <https://data.europa.eu/doi/10.2797/997402> (pridobljeno 2. 2. 2024).
- Fox, D. (1983). Personal theories of teaching. *Studies in Higher Education*, 8, št. 2, str. 151–163.
- Gast I., Schildkamp K. in van der Veen J. T. (2017). Team-based professional development interventions in higher education: a systematic review. *Review of Educational Research*, 87, št. 4, str. 736–767.
- Gogala, S. (1966). *Obča metodika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Gordon, J. (2018). *The power of positive team*. New Jersey: Wiley.
- Gradišek, P. (2014). *Vrline učiteljev, vodenje razreda in zadovoljstvo pri pouku – perspektiva učiteljev in učencev* [doktorska disertacija]. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Gradišek, P. (2015). Upanje in vnema – pomembna napovednika zadovoljstva učiteljev. V: T. Devjak (ur.). *Partnerstvo Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani in vzgojno-izobraževalnih inštitucij 2015*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 23–32. Dostopno na: http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Posvet/Partnerstvo_Posvet-PeF-2015_strokovna-monografija.pdf. (pridobljeno 8. 2. 2024).
- Gradišek, P. (2020). Vrline in poslanstvo učitelja v odnosu do njegovega pedagoškega dela v razredu. V: T. Devjak, S. Gaber, S. Berčnik in V. Tašner (ur.). *Vsak otrok si zasluži najboljšega učitelja* [Zbirka Sledi]. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, str. 73–89.
- Gradišek, P. (2021). Samorazvijanje vrlin – pot do sebe in do dobrih odnosov z učenci. *Vzgoja in izobraževanje*, 52, št. 1/2, str. 12–17.

- Hartikainen, S., Rintala, H., Pylväs, L. in Nokelainen, P. (2019). The concept of active learning and the measurement of learning outcomes: A review of research in engineering higher education. *Education sciences*, 9, št. 4, str. 276.
- Hattie, J. (2013). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Havaj, P. in Polak, A. (2014). Timsko delo izvajalcev dodatne strokovne pomoči in osnovnošolskih učiteljev. V: T. Devjak (ur.). *Sodobni pedagoški izzivi v teoriji in praksi*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, str. 123–138.
- Izhodišča kurikularne prenove*. (1996). Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.
- Javornik, M. in Ivanuš-Grmek, M. (2007). Vpliv dodiplomskega izobraževanja učiteljev na njihova pojmovanja učenja in poučevanja. *Sodobna pedagogika*, 58, št. 1, str. 30–48.
- Jensen, E. in McConchie, I. (2020). *Brain-based learning. Teaching the way students really learn*. London: Corvin Press, Sage Publications Ltd. (tretja izdaja).
- Jordan, H. (2018). Ali se lahko učitelji učimo drug od drugega? *Vzgoja in izobraževanje*, 49, št. 1/2, str. 36–43.
- Khan, A. Egbue, O., Palkie, B. in Madden, J. (2017). Active learning: engaging students to maximize learning in an online course. *The Electronic Journal of e-Learning*, 15, št. 2. str. 107–115.
- Kolb, A.Y. in Kolb, D. A. (2009). Experiential learning theory: a dynamic, holistic approach to management learning, education and development. V: S. J. Armstrong in C. V. Fukami (ur.). *The Sage handbook of management learning, education and development*. Thousand Oaks: Sage Publications Ltd., str. 42–68.
- Korthagen, F. (2009). Praksa, teorija in osebnost v vseživljenjskem učenju. *Vzgoja in izobraževanje*, 40, št. 4, str. 4–14.
- Korthagen, F. in Vasalos, A. (2009). Kakovost od znotraj kot ključ profesionalnega razvoja. *Vzgoja in izobraževanje*, 40, št. 1, str. 15–21.
- Kozina, A. (ur.). (2020). *Social, emotional and intercultural competencies form inclusive school environment across Europe – Relationships matter*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Kozina, A., Kelava, P. in Ivanuš Grmek, M. (2015). Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje. V: T. Vršnik Perše (ur.). *Strokovni delavci v poklicnem in strokovnem izobraževanju in njihov profesionalni razvoj*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Digitalna Knjižnica – Documenta – 10, str. 87–99.
- Krajnc, S. in Valenčič Zuljan, M. (2014). The impact of collegial cooperation of pre-school teachers on professional development of individuals and organization. *Research in Pedagogy (Istraživanja u Pedagogiji)*, 4, št. 2, str. 11–23.
- Lombardi, D., Shipley, T. F., Bailey, J. M., Bretones, P. S., Prather, E. E., Ballen, C. J., Knight, J. K., Smith, M. K., Stowe, R. L., Cooper, M. M., Prince, M., Atit, K., Uttal, D. H., LaDue, N. D., McNeal, P. M., Ryker, K., St. John, K., van der Hoeven Kraft, K. J. in Docktor, J. L. (2021). The curious construct of active learning. *Psychological Science in the Public Interest*, 22, št. 1, str. 8–43.
- Malešević, T. (2018). Pomen dobrih socialnih odnosov med učitelji in učenci in učiteljeve odnose kompetence. *Vzgoja in izobraževanje*, 49, št. 3/4, str. 17–24.
- Marentič Požarnik, B. (1987). *Nova pota v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B. (1996). Spodbujanje kakovosti učiteljevega znanja in učenja. V: B. Marentič Požarnik (ur.). *Kakovost preduniverzitetnega izobraževanja* (zbornik s posveta). Ljubljana: ZRSŠ, str. 19–31.
- Marentič Požarnik, B. (1998a). Kako pomembna so pojmovanja znanja, učenja in poučevanja za uspeh kurikularne prenove (prvi del). *Sodobna pedagogika*, 39, št. 3, str. 244–261.

- Marentič Požarnik, B. (1998b). Kako pomembna so pojmovanja znanja, učenja in poučevanja za uspeh kurikularne prenove (drugi del). *Sodobna pedagogika*, 39, št. 4, str. 360–370.
- Marentič Požarnik, B. (2004). Konstruktivizem – kažipot ali pot do kakovostnejšega učenja učiteljev in učencev? V: B. Marentič Požarnik (ur.). *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* (zbornik). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete in Slovensko društvo pedagogov, str. 41–62.
- Marentič Požarnik, B. (2006). Uveljavljanje kompetenčnega pristopa terja vizijo pa tudi strokovno utemeljeno strategijo spreminjanja pouka. *Vzgoja in izobraževanje*, 37, št. 1, str. 27–33.
- Marentič Požarnik, B. (2008). Konstruktivizem na poti od teorije spoznavanja do vplivanja na pedagoško razmišljanje, raziskovanje in učno prakso. *Sodobna pedagogika*, 59, št. 4, str. 28–51.
- Marentič Požarnik, B. (2018). *Psihologija učenja in pouka. Od poučevanja k učenju*. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B. (2020). *Moje življenje, moje učenje*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Marentič Požarnik, B. in Lavrič, A. (2011). Kako se učijo učitelji: (video)povratna informacija kot spodbuda za učiteljev profesionalni razvoj. *Vzgoja in izobraževanje*, 46, št. 1, str. 7–15.
- Marentič Požarnik, B. in Plut Pregelj, L. (2009). *Moč učnega pogovora*. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B., Kalin, J., Šteh, B. in Valenčič Zuljan, M. (2005). *Učitelji v prenovi – njihova strokovna avtonomija in odgovornost*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Marentič Požarnik, B., Šarić, M. in Šteh, B. (2019). *Izkustveno učenje*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- McConnell, D. A., Chapman, L., Douglas Czajka, C., Jones, J. P., Ryker, C. D. in Wiggen, J. (2017). Instructional utility and learning efficacy of common active learning strategies. *Journal of Geoscience Education*, 65, št. 4, str. 604–625.
- Muršak J., Javrh, P. in Kalin, J. (2011). *Poklicni razvoj učiteljev*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Pečjak, S. in Košir, K. (2003). Pojmovanje in uporaba učnih strategij pri samoregulacijskem učenju pri učencih osnovne šole. *Psihološka obzorja*, 12, št. 4, str. 49–70.
- Pekljaj, C. (ur.). (2006). *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Pekljaj, C. (2010). Samoregulacija učenja in kaj lahko stori učitelj. *Vzgoja in izobraževanje*, 41, št. 1, str. 5–11.
- Pekljaj, C. (ur.). (2020). *Teacher competencies and educational goals*. Aachen: Shaker Verlag.
- Pekljaj, C., Kalin, J., Pečjak, S., Puklek Levpušček, M. in Valenčič Zuljan, M. (2009). *Učiteljske kompetence in doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Peterson, C. in Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues* (A handbook and classification). Oxford: Oxford University Press.
- PISA 2022. (2023). Dostopno na: <https://www.gov.si/novice/2023-12-05-znani-rezultati-mednarodne-raziskave-bralne-matematicne-in-naravoslovne-pismenosti-pisa-2022> (pridobljeno 12. 2. 2024).
- Polak, A. (1996). *Subjektivne teorije učiteljev in študentov pedagoških smeri glede na smer izobrazbe in pedagoške izkušnje* (neobjavljeno magistrsko delo). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Polak, A. (1997). Izobraževanje učiteljev v smeri razvijanja višjih ravni subjektivnih teorij.

- V: K. Destovnik in I. Matović (ur.). *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje: stanje, potrebe, rešitve*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, str. 491–496.
- Polak, A. (1998). Timsko delo v šoli, zakaj, kdo in kako? V: M. Peček (ur.). *Evropski trendi v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, str. 151–56.
- Polak, A. (1999). Izobraževanje učiteljev/vzgojiteljev za timsko delo v šoli – izkušnje in nove perspektive. V: J. Hytönen, C. Razdevšek Pučko in G. Smith (ur.). *Izobraževanje učiteljev za prenovljeno šolo*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, str. 81–88.
- Polak, A. (2006). Različne metode in oblike dela kot spodbujevalci aktivnega učenja v usposabljanju učiteljev za timsko delo. V: S. Tancig in T. Devjak (ur.). *Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, str. 30–44.
- Polak, A. (2007). *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Modrijan.
- Polak, A. (ur.). (2008). *Učitelji, učenci in starši o prvem triletju osnovne šole*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Polak, A. (2011). Vloga vodstva šole pri spodbujanju in razvijanju timskega dela učiteljev. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 9, št. 2, str. 37–56.
- Polak, A. (2014). Timsko delo v dodiplomskem in podiplomskem izobraževanju specialnih in rehabilitacijskih pedagogov kot spodbujevalec refleksije in profesionalnega razvoja. V: T. Devjak (ur.). *Partnerstvo Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani in vzgojno-izobraževalnih institucij*. Dostopno na: <http://pefprints.pef.uni-lj.si/2498/> (pridobljeno 19. 9. 2023).
- Polak, A. (2015). Timsko delo kot dejavnik oblikovanja sodelovalne šolske kulture. V: T. Taštanoska (ur.). *Zbornik konference KEKS*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 109–117. Dostopno na: <http://www.zrss.si/pdf/Zbornik-prispevkov-keks2015.pdf>. (pridobljeno 19. 9. 2023).
- Polak, A. (2017). Pisne refleksije kot formativno orodje za samooblikovanje poklicne vloge (bodočih) pedagoških delavcev in profesionalni razvoj. *Vzgoja in izobraževanje*, 48, št. 5/6, str. 17–26.
- Polak, A. (2019). Učitelji prihodnjih pedagoških delavcev kot modeli poučevanja in profesionalnega odnosa – pričakovanja študentov kot namig za kritično refleksijo. *Vzgoja in izobraževanje*, 50, št. 5/6, str. 16–23.
- Polak, A. (2021). Učitelji, ki so nas poučevali, kot dejavnik (zglede?) v procesu oblikovanja poklicne vloge. *Vzgoja in izobraževanje*, 52, št. 1/2, str. 6–11.
- Polak, A. (2023a). Elementi pozitivne psihologije pri tiskem delu in v izobraževanju za timsko delo. *Vzgoja in izobraževanje*, 54, št. 1/2, str. 16–22.
- Polak, A. (2023b). Izobraževanje in usposabljanje pedagoških delavcev za timsko delo kot udejanjanje osnovnih didaktičnih načel. V: D. Štefanc in J. Kalin (ur.). *Sodobna šola in pouk v luči didaktične zapuščine Franceta Strmčnika*. Ljubljana: Založba Univerze v Ljubljani, str. 141–183.
- Polak, A. (2023c). Systematically guided reflection on teamwork as an opportunity to enhance the personal and professional development of student teachers. V: A. Lipovec in J. Usenik (ur.). *Perspectives on teacher education and development*. Maribor: University of Maribor, University Press, str. 89–111
- Poom-Valickis, K., Eisenschmidt, E. in Leppiman, A. (2022). Creating learning-centred school culture: views of Estonian school leaders. *CEPS Journal*, 12, št. 2, str. 217–237.
- Razdevšek Pučko, C. (ur.). (1994). *Drugače v drugačno šolo – učiteljica asistentka v prvem razredu. Teoretična izhodišča, izkušnje in evalvacija projekta*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

- Razdevšek Pučko, C. (1998). Preoblikovanje izobraževanja razrednih učiteljev –predstaviteljev projekta Tempus Respect. V: M. Peček Čuk (ur.). *Evropski trendi v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, str. 9–15.
- Razdevšek Pučko, C. (2004). Kakšnega učitelja potrebuje (pričakuje) današnja (in jutrišnja) šola? *Sodobna pedagogika*, 55, posebna številka, str. 52–74.
- Razdevšek Pučko, C. in Rugelj, J. (2006). Kompetence v izobraževanju učiteljev. V: S. Tancig in T. Devjak (ur.). *Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, str. 30–44.
- Rutar, D. (2023). Developing higher cognition through predictive processing. *Sodobna pedagogika*, 74, št. 3, str. 148–166.
- Rutar Leban, T., Javornik Krečič, M. in Vršnik Perše, T. (2015). Subjektivne teorije in pojmovanja učiteljev. V: T. Vršnik Perše (ur.). *Strokovni delavci v poklicnem in strokovnem izobraževanju in njihov profesionalni razvoj*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Digitalna knjižnica – Documenta – 10, str. 103–121.
- Schleicher, A. (2019). *Šole za učence 21. stoletja. Močni vodje, samozavestni učitelji, inovativni pristopi*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Schön, D. A. (1983). *Reflective practitioner: How professional think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (ur.). (2000). *The reflective turn – case studies in and on educational practice*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Seligman, M. E. P. in Cziksentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *American Psychologist*, 55, št. 1, str. 5–14.
- Shaikh, B. in Algannawar, A. (2018). Active learning strategies in classroom using ICT tool. *Aarhat Multidisciplinary International Education Research Journal (AMIERJ)*, 4, št. 1, str. 89–95.
- Šteh, B. (2004). Koncept aktivnega in konstruktivnega učenja. V: B. Marentič Požarnik (ur.). *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 149–164.
- Šteh, B. in Marentič Požarnik, B. (2005). Teachers' perception on professional autonomy in the environment of systematic change. V: D. Beijaard (ur.). *Teacher professional development in changing conditions*. Dordrecht: Springer, str. 349–363.
- Šteh Kure, B. (1999). Pojmovanja učenja, poučevanja in znanja in povezavi z učnim procesom in uspehom. *Sodobna pedagogika*, 50, št. 1, str. 250–265.
- Tancig, S. in Devjak, T. (ur.). (2006). *Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Evropski socialni sklad.
- Tomec, E., Pečjak, S. in Peklaj, C. (2006). Kognitivni in metakognitivni procesi pri samoregulaciji učenja. *Psihološka obzorja*, 15, št. 1, str. 75–92.
- Turnšek, N. (2006). Subjektivne teorije vzgojiteljic o učenju v vrtcu. V: V. Udovič Medved, M. Cotič in D. Felda (ur.). *Zgodnje učenje in poučevanje otrok*. Koper: Univerza na Primorskem, znanstveno-raziskovalno središče, Založba Annales, str. 99–111.
- Turnšek, N. (2008). *Subjektivne teorije o otroštvu in vzgoji*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Turnšek, N. (2016). Teachers' implicit theories on child participation in preschool. *Athens Journal of Education*, 3, št. 1, str. 7–18.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together – A new social contract for education*. Dostopno na: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707> (pridobljeno: 19. 12. 2023).
- Valenčič Zuljan, M. (2008). *Učitelj na putu profesionalnog razvoja od početnika do eksperta*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača »Mihajlo Palov«.

- Valenčič Zuljan, M. (2012). *Profesionalne poti pedagoških delavcev*. Vršac: Visoka škola strokovnih študija za obrazovanje vaspitača »Mihailo Palov« – Vršac.
- Valenčič Zuljan, M. in Blanuša Trošelj, D. (2014). Profesionalni razvoj vzgojiteljev z vidika vzgojiteljevih pojmovanj. *Andragoška spoznanja*, 20, št. 1, str. 43–60.
- Valenčič Zuljan, M. in Kalin, J. (2020). *Učne metode in razvoj učiteljeve metodične kompetence*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Valenčič Zuljan, M., Cotič, M., Fošnarič, S., Peklaj, C. in Vogrinc, J. (2011). Izobraževanje strokovnih delavcev in njihov profesionalni razvoj. V: *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, str. 465–518.
- Valenčič Zuljan, M., Vogrinc, J., Brank, M., Pohar, H. Krištof, Z. in Bizjak, C. (2007). *Spodbujanje profesionalnega razvoja učiteljev pripravnikov*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- van der Klink, M., Kools, K., Avissar, G., White, S. in Sakata, T. (2017). Professional development of teacher educators: what do they do? Findings from an explorative international study. *Professional Development in Education*, 43, št. 2, str. 1–16.
- Vidmar, M., Kozina, A., Veldin, M. in Mlekuž, A. (2018). Čustvene in socialne kompetence strokovnih delavcev: (spregledani) dejavnik v razvoju strokovnih delavcev ter učencev. *Učiteljev glas, priloga revije Vzgoja in izobraževanje*, 5, št. 2, 18–25.
- Vršnik-Perše, T., Kozina, A., Vidmar, M., Veldin, M., Pivec, T., Mlekuž, A. in Štremfel, U. (2020). Socialne, čustvene in medkulturne kompetence učiteljev: napovedna vrednost za zadovoljstvo z delom. *Sodobna pedagogika*, 71, št. 3, str. 52–74.
- Wentzel, A. (2019). *Teaching complex ideas. How to translate your expertise into great instruction*. New York: Routledge.
- Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K. in Kurz, N. M. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24, št. 4, str. 821–835.
- Zelena knjiga o izobraževanju v Evropi. Kakovostno izobraževanje učiteljev za kakovost v vzgoji, izobraževanju in usposabljanju*. (2000). Umeå: Umeå Universitet.
- Zgaga, P. (ur.). (2006). *Posodobitev pedagoških študijskih programov v mednarodnem kontekstu*. Evropski socialni sklad, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Žarkovič Adlešič, B. (2018). PROLEA: profesionalno učenje v učeči se skupnosti. *Vzgoja in izobraževanje*, 59, št. 1/2, str. 2–16.

Alenka POLAK (University of Ljubljana, Faculty of Education, Slovenia)

Polona GRADIŠEK (University of Ljubljana, Faculty of Education, Slovenia)

Barica MARENTIČ POŽARNIK (University of Ljubljana, Faculty of Arts, Slovenia)

WHAT SHOULD THE TEACHER OF THE FUTURE BE LIKE? A CONTRIBUTION TO CRITICAL REFLECTION ON THE REFORM OF SLOVENIAN EDUCATION

Abstract: The quality of education and the professional development educational professionals are important factors in any society, influencing both the citizens, and the development and progress of society. Teachers and other educational professionals have a direct influence on children, pupils and students, who will be the future actors of social development. Indirectly, they also influence their parents and all others involved in their education. Based on the literature review, the authors of this paper critically comment on some conceptual issues in the field of education and professional development of teachers and other educational professionals. The paper aims to make an active contribution to a critical discussion that will encourage the professional audience and school policy makers to analyse the current situation and propose some concrete solutions to improve the quality of education in Slovenia. The paper highlights the educational-psychological aspects of teacher education and professional development, starting from modern professional concepts of active learning and the basic guidelines of the UNESCO publication *Reimagining our futures together – a new social contract for education* (UNESCO, 2021) for the society of the future. We base our vision of training professionals in education on four premises that we emphasise, such as the importance of critical reflection, character strengths, focus on learning, knowledge and teaching at higher cognitive levels, the importance of promoting active learning methods, teacher teamwork and a collaborative culture in educational institutions.

Keywords: character strengths, competencies, collaborative culture, education, education professionals, professional development, teamwork

Email for correspondence: alenka.polak@pef.uni-lj.si