

Mateja Ozvaldič

Kompetence pedagogov za delo v šolski svetovalni službi

Povzetek: V prispevku teoretično in empirično analiziramo stanje na področju kompetenc pedagogov za delo v šolski svetovalni službi. V teoretskem delu predstavljamo, kaj razumemo pod pojmom kompetenca in kompetentnost, ter opisujemo kompetenčni model pedagogov, ki smo ga povzeli po hrvaškem modelu. Kompetentnost pedagogov je odvisna od več dejavnikov, eden od teh je profesionalni razvoj. V prispevku smo profesionalni razvoj predstavili z vidika začetnega izobraževanja. V empiričnem delu pa smo ugotavljali, kako pedagogi ocenjujejo lastno kompetentnost, in preverjali njihovo mnenje o pomembnosti, ki jo pripisujejo posameznim kompetencam, zajetih v kompetenčnem modelu pedagogov po S. Staničiču, glede na to, ali so program pedagogike končali na Univerzi v Ljubljani ali na Univerzi v Mariboru.

Ključne besede: pedagog, kompetence, šolsko svetovalno delo, kompetenčni model, kompetentnost, profesionalni razvoj

UDK: 37.048.2

Znanstveni prispevek

Uvod

Pedagog je eden izmed profilov, ki lahko v skladu z Zakonom o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2017, člen 67), Pravilnikom o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole (2012) in ostalimi pravilniki ločeno za različne stopnje vzgojno-izobraževalnih ustanov opravlja delo v šolski svetovalni službi. Zaradi svoje interdisciplinarne usposobljenosti in kompetenc, ki jih pridobi med študijem ter kasneje skozi profesionalni razvoj, lahko na mnogih področjih prispeva h kakovostnejšemu delu v vzgojno-izobraževalnih ustanovah.

Temeljni konceptualni dokument za šolsko svetovalno delo pri nas so Programske smernice za delo svetovalne službe (Programske smernice ... 2008, 2008 a, 2008 b), ki so bile potrjene konec devetdesetih let na Strokovnem svetu RS za splošno izobraževanje in še danes postavljajo doktrinarni in operativni temelj ter usmeritve za delo vseh profilov svetovalnih delavcev in tako tudi temeljne usmeritve za delo pedagoga (Gregorčič Mrvar 2018). Značilnosti v delovni usmeritvi profila pedagoga so ugotavljanje potreb in neposredno svetovanje otrokom in mladostnikom v projektih pomoči (individualno ali v skupinah) ter izvajanje preventivnih programov v skupinah. Poleg neposrednega dela z učenci se ukvarja še z ugotavljanjem širših značilnosti reda in režima (kulture, klime) dela vzgojno-izobraževalne institucije, išče nove ideje in predlaga ukrepe, da bi se red, režim, kultura in klima v vzgojno-izobraževalni ustanovi spreminjali. Značilno za delo pedagoga je tudi, da seznanja učitelje s sodobnimi teorijami in trendi na področju vzgoje in izobraževanja in temu ustrezno literaturo ter strokovno pripravlja in obdeluje svoje ali pobude drugih za spreminjanje (inoviranje) dela pri pouku (Resman idr. 1999, str. 255). Za kakovostno izvedbo vseh naštetih nalog mora biti pedagog kompetenten oz. mora imeti razvite za to delo specifične kompetence.

Dejstvo je, da so se od sprejetja Programskih smernic na ravni šolskega sistema uvedle številne spremembe in nove naloge, ki so pomembno vplivale na delo šolskih svetovalnih delavcev. Ker so bile Smernice za delo svetovalnih služb v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah postavljene že pred več kot desetimi leti, je po mnenju Resmana (2008, str. 6–7) čas, da se povprašamo, v kateri smeri bi bilo vredno narediti nove

korake in s tem aktualizirati delo šolskih svetovalnih delavcev v prihodnje, in tudi čas, da se ugotovi, v katerih delih smernice slej ko prej ostajajo aktualne, v katerih delih pa so morda presežene (prav tam).

Kompetence in kompetentnost

V literaturi zasledimo različna pojmovanja in definicije kompetenc (npr. Boyatzis 1982; Definition ... 2002; Dessler 2009; Muršak 1999, 2012; Weinert 2001). Definicije kompetenc se glede na različne raziskovalce razlikujejo, saj je lahko pojem kompetenc oz. kompetentnosti uporabljen v različnih kontekstih in drugače razumljen v različnih jezikovnih oz. kulturnih okoljih, pa tudi v različnih profesionalnih okoljih (Boštjančič 2011, str. 25).

V prispevku bomo izhajali iz opredelitve kompetenc po Lediću idr. (2013), saj je delo avtorjev z naslovom *Kompetencije šolskega pedagoga temelj tako teoretičnemu kot empiričnemu delu*. Ledić idr. (2013) kompetence definirajo kot notranje večdimenzionalne sposobnosti posameznika, s pomočjo katerih lahko pridobljeno znanje uporablja na različne načine v konkretnih situacijah, ki so povezane z njegovim delovnim okoljem. Kompetence vključujejo teoretične konstrukte, psihološke procese in sistem vrednotenja, ki jih posameznik pridobi z izobraževanjem in izkušnjami (prav tam, str. 40).

Ob opredelitvi kompetenc je pomembno poudariti, da je narava kompetenc razvojna, saj je odvisna od posameznika in njegove stopnje strokovnega delovanja (Kaslow 2004, str. 775). Posameznik z izkušnjami postaja tudi bolj kompetenten za opravljanje bolj kompleksnih nalog (Ledić idr. 2013, str. 39). Naslednjo značilnost kompetenc Kaslow (2004, str. 774) imenuje odvisnost od okolja (prav tam). To pomeni, da je od okolja in situacij odvisno, katere kompetence in elemente kompetenc bo posameznik potreboval in kako bodo uporabljene za uspešno opravljanje nalog (Ledić idr. 2013, str. 39). Razvojna značilnost kompetenc in njihova odvisnost od okolja potrjujeta dejstvo, da bo pedagog svoj delovni profil v vsakdanji vrtčevski in šolski svetovalni praksi oblikoval pod vplivom kompetenc, ki jih bo pridobil v diplomskem in magistrskem izobraževanju; svetovalne filozofije, ki mu bo podlaga za izdelavo koncepta svetovanja; potreb institucije in njegove vzgojno-izobraževalne (svetovalne) prakse, ki mu bo izhodišče za izdelavo modela svetovanja (Resman idr. 2000, str. 5).

Ob zgoraj zapisanem pa velja omeniti in poudariti še razliko med pojmi kompetenca in kompetentnost. O kompetentnosti lahko govorimo na različnih ravneh: kompetentnost kot lastnost organizacije ali podjetja¹ in kot lastnost posameznika.² Kiauta in Markun (2003, str. 56) pa v svoji opredelitvi dodajata še eno raven, in sicer ob kompetentnosti posameznika poudarita tudi pomen kompetentnosti delovnega mesta. Avtorja menita, da je vsem rabam besede kompetentnost skupno

¹ Kompetentnost organizacije pomeni, da so v njej vsi viri (kompetenten kader; finančna, informacijska in tehnološka sredstva) za uspešno izpolnitev oz. doseganje ciljev (Majcen 2009, str. 21).

² Kompetentna pa je tista oseba, ki ima ustrezne kompetence za uspešno doseganje načrtovanih smotrov in ciljev (prav tam).

označevanje možnosti za uspešno izvedbo neke naloge. Naloga pa je vedno vezana na delovno mesto. Uspešnost izvedbe naloge je tako odvisna od zmožnosti izvajalca kot od možnosti, ki jih ima na svojem delovnem mestu. Zato je presoja kompetentnosti pravzaprav presoja objektivnih in subjektivnih pogojev za uspešno izvedbo nalog, torej naj bi bila usmerjena na kompetentnost izvajalca in na kompetentnost delovnega mesta. Na kompetentnost ne gledamo samo v luči enega od obeh elementov. Prave rešitve praviloma prinašajo ravnotežje med nasprotji, v tem primeru med delovnim mestom in izvajalcem (prav tam).

Kompetenčni model za pedagoge

Organizacija kompetenc v kompetenčni model ima zelo širok namen uporabe. V Sloveniji poznamo kompetenčni model psihologov, ki zajema glavne kompetence, ki jih morajo psihologi strokovnjaki razviti in dokazati, preden lahko opravljajo samostojno prakso (EuroPsy 2018). Ideja snovalcev certifikata EuroPsy je pokazala vsestransko uporabnost in prednosti oblikovanja kompetenčnega modela, saj certifikat priča o ustrezni usposobljenosti psihologa. Kdor ima certifikat, zadosti pogojem izobraževanja in nadaljnjega usposabljanja, ki enotno veljajo za vse evropske psihologe. Psiholog je s certifikatom zavezan tudi etičnemu delovanju, saj pred pridobitvijo certifikata podpiše zavezo k upoštevanju etičnega kodeksa psihologov. Udeleženci tako vedo, da so prišli k človeku, ki je usposobljen za delo z njimi, in da bodo pri njem prejeli kakovostne storitve, delodajalci pa vedo, da bodo z zaposlitvijo psihologa pridobili usposobljeno delovno moč. Tudi znotraj stroke certifikat pomaga prepoznavati, kdo je za kaj usposobljen, saj se certifikat podeljuje za tri različna področja, in če imaš certifikat za eno področje in obvladaš delo na tem področju, to še ne pomeni, da lahko naslednji dan povsem kompetentno začneš opravljati delo tudi na drugem področju psihologije. Certifikat je torej garancija kakovosti psiholoških storitev (prav tam).

Skupina evropskih strokovnjakov za področje vzgoje in izobraževanja (Supporting teacher competence ... 2013) je predstavila prednosti, ki jih ima oblikovanje kompetenčnega modela tudi na drugih področjih. Strokovnjaki izpostavljajo, da je sam proces oblikovanja kompetenčnega modela lahko način spodbujanja aktivnega vključevanja strokovnih delavcev v razvoj kompetenc. Strokovnim delavcem v vzgoji in izobraževanju, tudi pedagogom, lahko pomaga pri razvoju skupnega strokovnega diskurza, ki olajša strokovni dialog in posledično daje pomembno podporo profilu, ker prek njega družba spozna, kaj lahko pričakuje od pedagogov in kaj pedagogi pričakujejo od družbe. S tem se zagotavlja občutek varnosti v njihovih vlogah. Z oblikovanjem kompetenčnega modela lahko poudarimo strokovnost, znanja in kompetence, ki so edinstvene za pedagoge, kar jim zagotavlja jasno sliko o njihovem poklicu in njihovo vlogo v družbi. Kompetenčni model je lahko uporabljen kot instrument za ocenjevanje kompetenc, saj zagotavlja koristna merila/izhodišča pri ocenjevanju kompetentnosti bodočih in že zaposlenih pedagogov, pri oblikovanju programov začetnega izobraževanja in nadaljnjem poklicnem razvoju. Na ravni posameznika pa je lahko izhodišče za spodbujanje samorefleksije

in usmeritev v profesionalnem razvoju (Supporting teacher competence ... 2013, str. 18).

Ker kompetenčnega modela pedagogov v Sloveniji še nimamo, smo ga povzeli po hrvaškem modelu, ki ga je oblikoval Staničić (Staničić v Ledić idr. 2013). Staničićev model je po našem mnenju ustrezen za naš prostor, saj so na koncept šolskega svetovalnega dela na Hrvaškem pomembno vplivala dela slovenskih avtorjev.

Staničić (prav tam) je na podlagi rezultatov raziskave, kjer je proučeval kompetence »idealnega« pedagoga, opredelil najpomembnejše kompetence pedagoga, razdeljene v pet širših skupin oziroma področij (prav tam):

Osebnostne kompetence vključujejo osebnostne lastnosti pedagogov, ki vplivajo na obvladovanje veščin pedagoškega vodenja in svetovalnega dela. Za pedagoga je pomembno, da je iskren in dosleden pri delu, marljiv pri izvrševanju nalog, da je oseba, ki zaupa svojim sodelavcem, da je komunikativna in pristopna oseba, ki dopušča in razume različne poglede in rešitve pri delu.

Razvojne kompetence zajemajo organizacijska in vodstvena znanja ter spretnosti, ki omogočajo napredek vzgojno-izobraževalnega dela v šolski praksi. Pedagog mora imeti jasno vizijo dela šole, sodelovati pri organizaciji vzgojno-izobraževalnega procesa, pridobivati in posredovati aktualne strokovne informacije, uvajati inovacije v vzgojno-izobraževalno delo in poznati informacijsko tehnologijo.

Strokovne kompetence se nanašajo na znanje pedagoga s področja vzgojno-izobraževalnega dela in svetovanja, zlasti didaktičnih načel, načrtovanja, oblik in metod dela itd. Pedagog mora razumeti načela vzgoje in izobraževanja, razumeti smisel in pomembnost kakovostnega načrtovanja dela šole, poznati učne priprave, programe in didaktična načela.

Medosebne kompetence vključujejo komunikacijo, odnos z učitelji, učenci in starši, stil pedagoškega vodenja (demokratičnega vodenja) in motiviranja zaposlenih. Pedagog mora razumeti zakonitosti medosebnih odnosov ter prepoznati individualne kvalitete pedagoških in drugih delavcev.

Akcijske kompetence se nanašajo na praktično delovanje pedagoga, ocenjevanje dela in delovne uspešnosti. Pedagog mora v okviru akcijskih kompetenc ustvarjati pogoje in odpravljati ovire pri delu pedagoškega osebja, poslušati in svetovati pri delu, poudariti uspehe in rezultate posameznikov, odkrito delati s sodelavci in reševati probleme na šoli.

Ledić idr. (2013, str. 54) so v svoji raziskavi osnovnemu modelu dodali še šesti sklop kompetenc, ki so ga poimenovali »kompetence evropske dimenzije izobraževanja«. Te se nanašajo na poznavanje postopkov prijave na programe EU, njene strukture in načina delovanja, seznanjenost z evropskimi trendi v izobraževanju, sposobnost za delo v interkulturnih in multikulturnih okoljih, poznavanje demokratičnega državljanstva in temeljnih človekovih pravic ter usposobljenost za usmerjanje učencev in učiteljev k družbeni odgovornosti in obvladovanje vsaj enega tujega jezika (Ledić in Turk v prav tam).

Vpliv profesionalnega razvoja na razvoj kompetenc in kompetentnosti pedagogov

Klasifikacije temeljnih dejavnikov, ki določajo poklic in profil pedagogov po avtorjih Šporer (Šporer v Ledić idr. 2013, str. 26) in Cindić (Cindić v prav tam) ter aktualna literatura na področju šolskega svetovalnega dela (Bezić 2008; Bizjak 2014; Javrh 2014; Rožman in Čagran 2016), ki obravnava položaj svetovalnih delavcev (pedagogov) in postavlja v ospredje pomembnejše vidike opravljanja njihovega dela, kažejo, da na kakovost opravljanja dela pedagogov ter posledično tudi na njihovo subjektivno zaznavanje kompetentnosti, kot tudi na kompetentnost njihovega delovnega mesta vplivajo številni dejavniki, kot so teoretska utemeljenost in koncept šolskega svetovalnega dela, profili v svetovalni službi, prepoznavnost v družbi, profesionalna etika in številni drugi. Eden izmed dejavnikov, ki ga bomo podrobneje predstavili v nadaljevanju, je tudi profesionalni razvoj.

Profesionalni razvoj strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, tudi pedagogov, je v Beli knjigi (2011, str. 467) opredeljen kot vseživljenjski proces, ki se začne z začetnim izobraževanjem strokovnih delavcev in konča z njihovo upokojitvijo (prav tam). Po opredelitvi P. Javrh (2011, str. 7) profesionalni razvoj zajema dejavnosti, ki razvijajo posameznikove spretnosti, znanje, strokovnost in druge značilnosti izobraževalca; to so v najširšem pomenu: začetno izobraževanje, uvaljalni programi, stalno strokovno izpopolnjevanje, nadaljnje usposabljanje v delovnem okolju (prav tam). Kakovost profesionalnega razvoja pedagogov je, kot ugotavljajo avtorji Bele knjige (2011, str. 467), odvisna od kakovosti njim namenjenih izobraževalnih programov in usposobljenosti izvajalcev, od uvajanja v pedagoški poklic in od podpore (sistemske in osebne), ki jim je zagotovljena v različnih fazah profesionalnega razvoja.

Profesionalni razvoj pedagogov lahko razdelimo na tri vsebinske sklope, to so: (1) začetno izobraževanje pedagogov, (2) obdobje uvajanja v poklic (pripravnništvo in strokovni izpit) in (3) nadaljnje izobraževanje in usposabljanje pedagogov ter napredovanje v strokovne nazive. Pri njihovi opredelitvi smo izhajali iz sklopov, ki jih je področna strokovna skupina za izobraževanje pedagoških delavcev in njihov profesionalni razvoj navedla v Beli knjigi (2011, str. 467), ter iz dejavnosti, ki jih je P. Javrh (2011, str. 7) vključila v svojo opredelitev profesionalnega razvoja. Ker je v empiričnem delu profesionalni razvoj predstavljen predvsem z vidika začetnega izobraževanja pedagogov, se bomo v nadaljevanju osredotočili na predstavitev tega sklopa.

Začetno izobraževanje pedagogov

Pedagog mora za opravljanje nalog šolskega svetovalnega delavca končati eno- ali dvopredmetni magistrski študijski program. Trajanje študija, njegova struktura in osvojene kompetence so le nekateri izmed kazalnikov kakovosti začetnega izobraževanja pedagogov (Ledić idr. 2013, str. 29).

Univerzitetni pedagoški prvostopenjski študijski program traja tri leta, diplomsko izobraževanje pa dve leti. Na Filozofski fakulteti v Ljubljani se v okviru

dodiplomskega študija izvajata univerzitetni pedagoški prvostopenjski enopredmetni študijski program Pedagogika in andragogika, ki obsega 180 kreditnih točk, in univerzitetni pedagoški dvopredmetni študijski program prve stopnje Pedagogika in andragogika, ki obsega 90 kreditnih točk. Na Filozofski fakulteti v Mariboru se na prvi stopnji študija izvaja dvopredmetni študij pedagogike, ki obsega 90 kreditnih točk. Na Pedagoški fakulteti v Kopru pa se izvaja le dodiplomski program študija pedagogike, ki obsega 180 kreditnih točk. Drugostopenjski enopredmetni študijski program pedagogike v obsegu 120 kreditnih točk in dvopredmetni študijski program druge stopnje v obsegu 60 kreditnih točk se izvajata na Filozofski fakulteti v Ljubljani in na Filozofski fakulteti v Mariboru (Študijski programi Oddelka za pedagogiko in ..., b. l.; Študijski programi Oddelka za pedagogiko FF ..., b. l.; Edukacijske vede 2011).

Po uspešno opravljenih študijskih obveznostih pridobi magistrant študijskega programa Pedagogika strokovni naslov magister profesor pedagogike oz. magistrica profesorica pedagogike. S pridobljenim nazivom naj bi usvojil tako splošne kot predmetno specifične kompetence, ki so navedene v opisu programa študija pedagogike (prav tam).

Študijski programi pedagogike na Univerzi v Ljubljani in Univerzi v Mariboru se razlikujejo tako pri splošnih kot predmetno specifičnih kompetencah, in sicer glede na število deklariranih kompetenc in tudi na vsebinski ravni. Splošne in predmetno specifične kompetence so v opisih programov pedagogike zapisane za celoten študijski program, bolj natančno pa so opredeljene znotraj posameznih predmetov študijskega programa, ki ga sestavljajo obvezne in izbirne vsebine. Razlike med programi se kažejo tudi na ravni predmetnikov. Temeljne razlike ob primerjavi predmetnikov študijskih programov pedagogike v Mariboru in Ljubljani so v številu obveznih in izbirnih predmetov, na vsebinski ravni in v obremenjenosti študentov s študijem (številom ECTS glede na posamezne predmete in glede na izbirne/obvezne predmete) (Študijski programi Oddelka za pedagogiko in ..., b. l.; Študijski programi Oddelka za pedagogiko FF ..., b. l.).

V družbi hitrih in nenehnih sprememb začetno izobraževanje in usposabljanje ne moreta dati vsega znanja, spretnosti, kompetenc, ki jih pedagogi potrebujejo za odgovorno in strokovno avtonomno obvladovanje različnih vidikov svojega poklica (Vogrinc in Krek 2012, str. 17). Trg delovne sile od pedagogov, ki vstopajo nanj, zahteva čedalje večjo kompetentnost in profesionalnost. Od magistrantov, ki se zaposlujejo, se pričakuje velika mera fleksibilnosti. Učiti se morajo hitrega osvajanja novega znanja, spoznavati tehnologijo, prilagajati se morajo spremembam, do katerih prihaja pri njihovem delu in na trgu delovne sile, ob tem pa morajo dobro poznati svoje poklicne naloge in jih uspešno opravljati. V tem kontekstu se pričakuje, da bodo visokošolski programi zagotovili, da bodo magistranti čim boljše pripravljeni na delo, torej da bodo med visokošolskim izobraževanjem pridobili čim več različnih kompetenc, s katerimi bodo lahko zanimivi za delodajalce ter da se bodo lahko soočili in primerjali z vse večjo konkurenco (Melink in Pavlin 2013, str. 66).

Namen raziskave

V empiričnem delu smo izhajali iz predpostavke (prim. Ledić idr. 2013, str. 47), da so stališča pedagogov o lastni kompetentnosti in pomembnost, ki jo pripisujejo posameznim kompetencam, ključen vir informacij o kompetencah, ki so potrebne za njihovo delo in uspešno opravljanje vsakdanjih (in novih) nalog, s katerimi se srečujejo. To potrjuje tudi teza Adamčič Pavloviča (2001, str. 94.) ki piše, da je subjektivno doživljanje kompetentnosti za posameznika velikokrat pomembnejše od objektivne kompetentnosti (prav tam). S pomočjo anketnega vprašalnika smo ugotavljali, kako pedagogi ocenjujejo lastno kompetentnost in pomembnost osebnih, akcijskih, razvojnih, medosebnih, strokovnih kompetenc in kompetenc evropske dimenzije za kakovostno opravljanje svetovalnega dela glede na to, ali so študij pedagogike končali na Univerzi v Ljubljani ali Univerzi v Mariboru. Pridobljeni rezultati nam bodo v pomoč pri oblikovanju priporočil, katerim kompetencam bi bilo treba dati večji poudarek že v začetnem izobraževanju pa tudi v nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju.

V raziskavi smo iskali odgovore na več vprašanj o kompetencah pedagogov (Ozvaldič 2019), v prispevku pa se bomo ukvarjali z odgovori na naslednji raziskovalni vprašanji:

R1: Kako pedagogi v šolski svetovalni službi ocenjujejo lastno kompetentnost glede na to, ali so končali program pedagogike na Univerzi v Ljubljani ali Univerzi v Mariboru?

R2: Kako pedagogi pripisujejo pomembnost kompetencam, potrebnim za delo v šolski svetovalni službi, glede na to, ali so program pedagogike končali na Univerzi v Ljubljani ali Univerzi v Mariboru?

Postavili smo hipotezi, in sicer:

H1: Pedagogi v šolski svetovalni službi različno ocenjujejo svojo kompetentnost po posameznih sklopih kompetenc glede na to, ali so program pedagogike končali na Univerzi v Ljubljani ali Univerzi v Mariboru.

H2: Pedagogi v šolski svetovalni službi različno ocenjujejo pomembnost posameznih sklopov kompetenc za delo v šolski svetovalni službi glede na to, ali so program pedagogike končali na Univerzi v Ljubljani ali Univerzi v Mariboru.

Raziskovalna metoda

V raziskavi smo uporabili kavzalno neeksperimentalno metodo, s katero poleg deskriptivne ravni dosegamo tudi kavzalno raven spoznavanja in si pojave tudi vzorčno pojasnjujemo (Sagadin 1993, str. 12). Odločili smo se, da bomo v raziskavi kot tehniko pridobivanja podatkov uporabili anketni vprašalnik.

Instrument

Anketni vprašalnik je sestavljen iz dveh delov. Prvi del sestavljajo splošna vprašanja, s katerimi smo pridobili podatke o: spolu in starosti pedagogov; letih delovnih izkušenj v šolski svetovalni službi; vrsti študija; podatke o vrsti vzgojno-izobraževalnih institucij, kjer so pedagogi zaposleni; regiji vzgojno-izobraževalne ustanove ter podatke o številu otrok/učencev/dijakov, ki jo obiskujejo, podatke o sestavu šolske svetovalne službe in ostalih nalogah, ki jih pedagogi opravljajo ob šolskem svetovalnem delu. Drugi del v anketnem vprašalniku zajema zaprto vprašanje, sestavljeno iz šestih sklopov kompetenc, ki smo jih povzeli po Staničiču (Staničič v Ledić idr. 2013, str. 41) in v sklop medosebnih kompetenc dodali še dve kompetenci. Tako smo dobili skupaj 43 kompetenc, pri katerih so pedagogi ocenjevali svojo kompetentnost in njihovo pomembnost za delo v šolski svetovalni službi na lestvici od 1 do 4, pri čemer je 1 pomenilo povsem nekompetenten/zelo nepomembno, 2 – pomanjkljivo kompetenten/nepomembna, 3 – kompetenten/pomembna in 4 – zelo kompetenten/zelo pomembna.

Postopek zbiranja in obdelave podatkov

Anketni vprašalnik smo s pomočjo svetovalk Zavoda RS za šolstvo po elektronski pošti poslali na bazo e-naslovov vseh šolskih svetovalnih delavcev, ki jo hranijo na Zavodu RS za šolstvo. Anketo smo delili tudi v skupinah, ki povezujejo pedagoške delavce na družbenih omrežjih. Izvajanje anketiranja je potekalo od maja do julija 2018.

Podatke, pridobljene z anketnim vprašalnikom, smo obdelali s programom SPSS. Pri kvantitativni obdelavi podatkov smo tako izračunali aritmetične sredine in s t-testom preizkušali hipoteze o razliki med aritmetičnimi sredinami. Pri ocenjevalnih lestvicah, ki so vključene v drugi del anketnega vprašalnika in so po svoji naravi ordinalne, smo zaradi večje nazornosti pri prikazovanju rezultatov in lažje primerjave posameznih spremenljivk te obravnavali kot intervalne.

Vzorec

Neslučajnostni vzorec tako sestavlja 84 pedagogov, trije so moški (3,6 %) in 81 žensk (96,4 %). Največ anketiranih pedagogov je zaposlenih na srednji šoli (36,3 %), sledijo pedagogi na osnovni šoli (29,3 %), pedagogi na osnovni šoli s podružnico/podružnicami/vrtcem (18,6 %), v vrtcu (13,3 %) in najmanj na osnovni šoli s prilagojenim programom (2,7 %). V raziskavo smo zajeli različno stare pedagoge, od 26 do 62 let, povprečna starost anketirancev je 42,17 leta. V skladu z razdelitvijo S-modela po P. Javrh (2011) smo pedagoge glede na leta delovnih izkušenj razvrstili v pet skupin. Največ, kar polovica anketiranih, sodi v srednje obdobje kariere (7–18 let), 13 anketiranih ima 4 do 6 let delovnih izkušenj (15,5 %), 11 pedagogov ima 31 in več let delovnih izkušenj (13,1 %), najmanj, tj. 9, pa jih sodi v fazo

preživetja in odrivanja (1–3 let) ter zrelega obdobja kariere (19–30 let) (10,7 %). V raziskavi je sodelovalo 19 pedagogov, ki so študij pedagogike končali na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru, in 65 pedagogov, ki so študij pedagogike končali na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Od 65 pedagogov, ki so študij končali na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani, jih je 35 (53,8 %) opravilo enopredmetni študijski program pedagogike in 30 (46,2 %) dvopredmetnega. Od 19 pedagogov, ki so študij končali na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru, jih je 18 (94,7 %) opravilo dvopredmetni študijski program pedagogike in 1 (5,3 %) enopredmetnega.

Rezultati z diskusijo

V raziskavi smo preverjali dve hipotezi. V prvi smo predvidevali, da pedagogi v šolski svetovalni službi različno ocenjujejo svojo kompetentnost po posameznih sklopih kompetenc glede na to, ali so program pedagogike končali na Univerzi v Ljubljani ali Univerzi v Mariboru.

OCENE KOMPETENTNOSTI	Vrednost Levenovega preizkusa		t-test	g	A
	F	α			
Osebnostne kompetence	1,328	0,253	-,700	82	0,486
Razvojne kompetence	0,109	0,742	-1,260	82	0,211
Kompetence evropske dimenzije	0,029	0,866	-2,621	82	0,010
Strokovne kompetence	3,494	0,065	-2,477	82	0,015
Medosebne kompetence	1,037	0,311	-1,574	82	0,119
Akcijske kompetence	0,202	0,655	-2,009	82	0,48

Preglednica 1: Levenov preizkus in t-test ocen kompetentnosti po sklopih kompetenc med pedagogi glede na to, ali je bil program študija pedagogike opravljen na Univerzi v Ljubljani ali Univerzi v Mariboru

Analiza rezultatov kaže, da se je statistično pomembna razlika med povprečnimi vrednostmi kompetentnosti pedagogov glede na to, ali so program pedagogike končali na Univerzi v Ljubljani ali Univerzi v Mariboru, pokazala pri sklopu kompetenc evropske dimenzije na ravni $\alpha = 0,010$, sklopu strokovnih kompetenc na ravni $\alpha = 0,015$ in akcijskih kompetenc na ravni $\alpha = 0,048$.

Pri sklopu kompetenc evropske dimenzije so pedagogi ne glede na to, ali so program pedagogike končali na Univerzi v Ljubljani ali Univerzi v Mariboru, lastno kompetentnost ocenili z najvišjimi povprečnimi ocenami pri kompetenci Poznavanje vsaj enega tujega jezika ($\bar{x} = 3,34$, $\bar{x} = 3,53$), najnižjo povprečno oceno lastne kompetentnosti pa so pripisali kompetenci Poznavanje postopka prijave na programe EU ($\bar{x} = 1,97$, $\bar{x} = 2,58$).

Pri sklopu strokovnih kompetenc se je pokazalo, da se anketirani pedagogi, ki so študij končali na Univerzi v Mariboru, pri vseh strokovnih kompetencah počutijo kompetentne oz. zelo kompetentne, saj so vse povprečne ocene višje od 3,00 (kompetenten). Podobno velja za pedagoge, ki so študij končali na Univerzi v Ljubljani, razen pri naslednjih kompetencah: Poznavanje izdelave pedagoških instrumentov (za evalvacijo) ($\bar{x}$ = 2,88), Poznavanje sistemskega spremljanja dela vzgojiteljev/učiteljev ($\bar{x}$ = 2,71), Poznavanje izdelave učnih priprav in didaktičnih načel vzgojno-izobraževalnega dela ($\bar{x}$ = 2,97) in Poznavanje oblik vrednotenja in evalvacije vzgojno-izobraževalnega procesa ($\bar{x}$ = 2,92), kjer so pedagogi lastno kompetentnost ocenili z nekoliko nižjimi ocenami. Pretekle analize (prim. Bezić idr. v Vogrinc in Krek 2013, str. 31) so ugotovile, da so zlasti načrtovanje, spremljanje in evalvacija dela svetovalne službe šibko področje dela svetovalnih delavcev (prav tam). Tudi Vogrinc in Krek sta v svoji raziskavi prišla do ugotovitev, da svetovalni delavci v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah evalvacijo vsakdanjega življenja in dela v vrtcu oz. evalvacijo vzgojno-izobraževalnega dela umeščajo med manj pomembne naloge šolske svetovalne službe (prav tam, str. 35–37). Vendar je iz Programskih smernic (2008) razvidno, da so dejavnosti načrtovanja in evalvacije opredeljene kot temeljne dejavnosti svetovalne službe in so pomembne za operacionalizacijo, vrednotenje ter zagotavljanje celostnosti in kontinuiranosti prispevka svetovalne službe pri reševanju individualnih, skupinskih in drugih kompleksnih problemov vrtca oz. šole. Prav zato so bistven pogoj za kakovostno opravljeno delo in ustvarjalni razvoj tako same svetovalne službe kot vrtca oziroma šole v celoti.

Pri sklopu akcijskih kompetenc, kjer se je pokazala statistično pomembna razlika glede na univerzo, so pedagogi najvišjo povprečno oceno lastne kompetentnosti ne glede na to, ali so program pedagogike končali na Univerzi v Ljubljani ali Univerzi v Mariboru, pripisali akcijski kompetenci Usposobljenost za obravnavanje konfliktov ($\bar{x}$ = 3,23, $\bar{x}$ = 3,53). Slednje lahko povežemo z ugotovitvami dosedanjih analiz, ki kažejo, da svetovalni delavci menijo, da med nalogami, predvidenimi v Programskih smernicah, zapostavljajo razvojno-proučevalno delo, in to na račun dejavnosti pomoči (Škarič idr. v Bezić 2008, str. 76). Kot piše Resman (2008, str. 11), pritiski šolskega vsakdanjika od svetovalnih delavcev zahtevajo, da se takoj in sproti ukvarjajo s posamezniki ali skupinami učencev, ki se soočajo s problemi v osebno-stnem, šolskem, socialnem in poklicnem razvoju. Avtor v nadaljevanju opozarja na nevarnost, da se svetovalni delavec na račun dejavnosti pomoči odreče preventivnim dejavnostim, kar je zlasti pomembno, ker je zanje značilno, da so obrnjene k vsem otrokom/učencem/dijakom. Njihov namen je vzpostavljane pogojev in stanj, ko težave ne bi nastajale oz. bi bili udeleženci pripravljeni na njihovo obvladovanje in razreševanje (Resman 2008, str. 11). Pri ocenah lastne kompetentnosti izstopa tudi nizka povprečna ocena, ki so jo pedagogi s študijem, končanim na Univerzi v Ljubljani, pripisali kompetenci Usposobljenost za uvajanje inovacij in sprememb v delo šole ($\bar{x}$ = 2,88). Tako nizka ocena je presenetljiva, saj je ena od ključnih kompetenc, ki jo Resman idr. (2000, str. 10) izpostavljajo pri profilu pedagoga ta, da kot strokovnjak za metodologijo pedagoškega raziskovanja pomaga drugim strokovnim delavcem pri uvajanju pedagoških inovacij in reinovacij, pri izvajanju akcijskih raziskav na področju spreminjanja obstoječe prakse poučevanja in v procesih spodbujanja

kakovostnega učenja. Njegova naloga je, da skupaj z drugimi strokovnimi delavci načrtuje in izvaja evalvacijo učinkov novosti, ki so posledica novih zakonskih in upravnih ali strokovnih rešitev (prav tam). Pedagogi so najnižjo povprečno oceno lastne kompetentnosti ne glede na to, ali so program pedagogike končali na Univerzi v Ljubljani ali Univerzi v Mariboru, pripisali akcijski kompetenci Usposobljenost za pripravo, vodenje in vrednotenje projektov ($\bar{x}=2,86$, $\bar{x}=3,00$).

Pri ostalih sklopih kompetenc t-test ni pokazal statistično pomembnih razlik, kljub temu pa v rezultatih vzorca pedagogov v naši raziskavi vidimo manjše razlike, in sicer anketirani pedagogi, ki so študij končali v Mariboru, lastno kompetentnost ocenjujejo z nekoliko višjimi povprečnimi ocenami tudi pri sklopu osebnih, razvojnih in medosebnih kompetenc, vendar se razlike niso izkazale kot statistično pomembne. Razlike v ocenah kompetentnosti med pedagogi glede na to, ali so program pedagogike končali na Univerzi v Ljubljani ali Univerzi v Mariboru, smo pričakovali, saj se odstopanja kažejo že na deklarativni ravni med programi (predmetnik, splošne in specifične kompetence, število kreditnih točk, nosilci predmetov, literatura ipd.). Zaznana kompetentnost vključuje prepričanje posameznika o lastnih sposobnostih, da lahko izpelje določene naloge do cilja (Kolić-Vehovec idr. 2008, str. 90). Skladno s to opredelitvijo predvidevamo, da pedagogi, ki so študij končali na Univerzi v Mariboru, zaradi višjih povprečnih ocen lastne (zaznane) kompetentnosti pri sklopu kompetenc evropske dimenzije, strokovnih in akcijskih kompetenc bolj zaupajo v lastne zmožnosti/spodobnosti oz. imajo boljše prepričanje o tem, da lahko uspešno opravijo naloge in dosežejo zastavljene cilje, kot pedagogi, ki so študij končali na Univerzi v Ljubljani. Zagotovo bi bilo smiselno raziskovanje tematike nadaljevati in bolj natančno proučiti tudi s pomočjo kvalitativnih metod.

V raziskavi smo v okviru druge hipoteze predvidevali, da pedagogi v šolski svetovalni službi različno ocenjujejo pomembnost posameznih sklopov kompetenc za delo v šolski svetovalni službi glede na to, ali so program pedagogike končali na Univerzi v Ljubljani ali Univerzi v Mariboru. Hipotezo smo preverjali s t-testom.

OCENE POMEMBNOSTI	Vrednost Levenovega preizkusa		t-test	g	A
	F	A			
Osebnе kompetence	3,109	0,082	-,925	82	0,358
Razvojne kompetence	0,020	0,887	-1,357	82	0,178
Kompetence evropske dimenzije	0,040	0,841	-1,723	82	0,089
Strokovne kompetence	1,283	0,261	-1,984	82	0,051
Medosebne kompetence	3,062	0,084	-1,569	82	0,121
Akcijske kompetence	2,583	0,112	-1,839	82	0,070

Preglednica 2: Levenov preizkus in t-test ocen pomembnosti kompetenc med pedagogi glede na to, ali so program študija pedagogike končali na Univerzi v Ljubljani ali Univerzi Mariboru

Sklep

Skladno z rezultati lahko predpostavljamo, da velika pomembnost, ki jo pedagogi pripisujejo vsem kompetencam, posredno govori o tem, da kompetence veliko razkrivajo o obsegu in pomembnosti posameznih nalog, s katerimi se pedagogi srečujejo pri svetovalnem delu. Če sprejmemo to logiko, lahko sklepamo, da je za pedagoge najpomembnejše, da so usposobljeni za samostojno delo in prilagajanje novim pedagoškim situacijam ter da so sposobni etično in moralno razsojati ter biti odprti in empatični v komunikaciji. Ob tem pa je pomembno poudariti, da so tudi drugi sklopi kompetenc ocenjeni kot pomembni za delo v šolski svetovalni službi. Čeprav so pedagogi neredko označeni kot tisti, ki so odgovorni za spremljanje in vključevanje novih smernic razvoja dela šole (Turk in Ledič 2013, str. 187), pa so se najnižje povprečne ocene lastne kompetentnosti kot tudi pomembnosti kompetenc pokazale pri sklopu kompetenc evropske dimenzije, kar kaže na izzive, s katerimi se bo sistem vzgoje in izobraževanja v Sloveniji srečeval v prihodnje.

Z vidika začetnega izobraževanja pedagogov je zanimiv podatek, da so se med pedagogi glede na to, ali so študij pedagogike opravili na Univerzi v Ljubljani ali na Univerzi Mariboru, pokazale statistično pomembne razlike pri ocenah lastne kompetentnosti na področju kompetenc evropske dimenzije, strokovnih in akcijskih kompetenc. Pri interpretaciji teh rezultatov je treba upoštevati določene omejitve. V raziskavi so odgovarjali pedagogi, ki že delujejo v praksi in so si torej nekatere kompetence lahko razvili skozi različne načine dodatnega usposabljanja in izpopolnjevanja. Z metodološkega vidika izstopa podatek, da je bilo od 84 respondentov samo 19 (22,61 %) takih, ki so študirali na Univerzi v Mariboru, velika večina respondentov (65 oz. 77,38 %) je bila torej z Univerze v Ljubljani. Ob tem pa je pomembno poudariti, da gre za samoocenjevanje, katerega omejitev je v subjektivnosti pridobljenih ocen, saj je ocenjevalec tesno povezan s predmetom ocenjevanja in običajno nagnjen k (praviloma) boljšim ocenam, kot bi jih dal neodvisni ocenjevalec (Cukon Mavec 2006).

Pedagogi pridobivajo in razvijajo kompetence na različne načine (Ledič idr. 2013, str. 47), zato smisel nadaljnjega proučevanja tematike vidimo v raziskovanju, kje in kako so pedagogi pridobili kompetence, natančneje koliko je k pridobivanju in razvoju kompetenc pedagogov prispeval študij pedagogike, koliko delo in koliko programi dodatnega usposabljanja in izobraževanja ter drugi načini. Zaradi številnih prednosti, ki jih ima oblikovanje kompetenčnega modela, podpiramo oblikovanje takšnega modela tudi v našem okolju. Tudi svetovalni delavci so enotnega mnenja, da je treba jasno opredeliti in oblikovati kompetenčni model za svetovalne delavce, ki bo izhajal iz sprejetih konceptualnih rešitev, kot jih določajo smernice za delo šolske svetovalne službe (Gregorčič Mrvar 2013, str. 113).

Ob koncu bi opozorili na nevarnost uvajanja sprememb zgolj v smeri prilagajanja kompetentnosti in kompetenc pedagogov (novim) nalogam in potrebam njihovega delovnega mesta. Kompetentnost je namreč veliko bolj dvostranska in zahteva poleg prilagajanja pedagoga oz. njegove kompetentnosti tudi prilagajanje dejavnosti oz. delovnega mesta pedagoga (Kiauta in Markun 2003, str. 57). Mnogi pedagogi na svojem delovnem mestu nimajo možnosti za realizacijo vseh svojih

kompetenc zaradi vrste težav, ki jih iz leta v leto močnejše ovirajo pri uresničevanju programskih smernic – nove delovne naloge, problem udejanjanja fleksibilnega ravnotežja treh osnovnih dejavnosti, večja usmerjenost v pomoč posamezniku idr. (Bizjak 2014, str. 50–51). Velja pa tudi obratno, na mnogih delovnih mestih so pedagogi, ki nimajo kompetenc, da bi realizirali vse naloge in zahteve, ki jim jih nalaga delovno mesto. Problematičnost vidimo predvsem pri tistih pedagogih, ki morajo zasilno premoščati primanjkljaje različnih strokovnih profilov v izobraževalnih ustanovah, s čimer se izgublja njihova jasna profesionalna vloga (Javrh 2014, str. 12). Tako kot dinamika družbe vpliva na akcije svetovalnih delavcev in na naravo dela, bi morala ob strokovnih priporočilih to zaznati tudi stroka, ki ureja zakonodajo tega področja (Privošnik in Urbanc 2009, str. 418).

Literatura in viri

- Adamčič Pavlovič, D. (2001). Samospoštovanje z vidika vedenjsko kognitivne terapije. *Psihološka obzorja*, 10, št. 1, str. 91–96.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Bezić, T. (2008). Razvoj in spremljanje delovanja mreže svetovalnih služb. *Sodobna pedagogika*, 59, št. 2, str. 60–80.
- Bizjak, C. (2014). Vizija delovanja svetovalne službe in kompetence za svetovalno delo v aktualnih družbenih razmerah in prihodnosti : zapisnik z okrogle mize (Celje, 11. 4. 2014). Šolsko svetovalno delo: revija za svetovalne delavce v vrtcih, šolah in domovih, 18, št. 3/4, str. 49–55.
- Boštjančič E. (2011). *Merjenje kompetenc metoda ocenjevalnega centra v teoriji in praksi*. Ljubljana: Planet GV.
- Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. New York: JohnWiley&Sons.
- Cukon Mavec, N. (2006). *Priprava samoocenitve pri neposrednih in posrednih proračunskih uporabnikih*. Ljubljana: Računsko sodišče RS. Dostopno na: http://www.unp.gov.si/fileadmin/unp.gov.si/pageuploads/notranji_nadzor/priprava_samoocenitve_01.pdf (pridobljeno 12. 2. 2019).
- Definition and Selection of Competencies (DeSeCo). (2002). *Theoretical and Conceptual Foundations*. Strategy Paper, OECD, DEELSA/ED/CERI/CD (2002). Dostopno na: <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.34116.downloadList.87902.DownloadFile.tmp/oecd-deseco-strategy-paper-deelsa-ed-cericd-20029.pdf> (pridobljeno 5. 7. 2018).
- Dessler, G. A. (2009). *Framework for Human Resources Management*. Upper Saddle River, New York: Prentice-Hall.
- Edukacijske vede. (2011). Dostopno na: [https://www.pef.upr.si/izobrazevanje/dodiplomski_studij_1%20stopnje/edukacijske_vede_\(un\)/](https://www.pef.upr.si/izobrazevanje/dodiplomski_studij_1%20stopnje/edukacijske_vede_(un)/) (pridobljeno 15. 3. 2018).
- EuroPsy (2018). Dostopno na: <http://www.europsy.si/osnovno/> (pridobljeno 20. 2. 2019).
- Gregorčič Mrvar, P. (2013). Sklepi okrogle mize Pomen svetovalne službe za kakovostno vzgojo in izobraževanje. *Sodobna pedagogika*, 64, št. 1, str. 112–114.
- Gregorčič Mrvar, P. (2018). *Pedagog in šolska svetovalna služba*. Osnutek prispevka za Sodobno pedagogiko (interno gradivo).

- Javrh, P. (2011). *Razvoj učiteljeve poklicne poti Učno gradivo 2*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Javrh, P. (2014). Stabilna poklicna identiteta svetovalnih delavcev v času sprememb. Šolsko svetovalno delo: revija za svetovalne delavce v vrtcih, šolah in domovih, 18, št. 3/4, str. 9–14.
- Kaslow, N. J. (2004). Competencies in professional psychology. *American Psychologist*, 59, str. 774–781. Dostopno na: https://www.researchgate.net/publication/8172134_Competencies_in_Professional_Psychology (pridobljeno 17. 7. 2018).
- Kiauta M. in Markun B. (2003). Kompetentnost, kako jo razumemo in kako presoјamo? V: D. Žargi, S. Dolinšek, Z. Lekič, M. Kiauta, M. in N. Malovrh. *S kompetentnostjo do osebne kakovosti: zbornik referatov*. Ljubljana: Slovensko združenje za kakovost, str. 56–58.
- Kolić-Vehovec, S., Pečjak, S., Ajdišek, N. in Rončević, B. (2008). Razlike med spoloma v (meta)kognitivnih in motivacijsko emocionalnih dejavnikih bralnega razumevanja. *Psihološka obzorja*, 17, št.4., str. 89–116.
- Ledić, J., Staničić, S. in Turk, M. (2013). *Kompetencije školskih pedagooga*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Majcen, M. (2009). Competence in rezultati dela: uporaba in razvijanje kompetenc v delovnem procesu za doseganje ciljev. *HRM: strokovna revija za ravnanje z ljudmi pri delu*, 7, št. 29, str. 42–47.
- Melink, M. in Pavlin, S. (2013). *Vloga učenja in poučevanja v visokošolskih programih s perspektive zaposlitvenih karier slovenskih diplomantov*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Muršak, J. (1999). Kvalifikacije, kompetence, poklici: poskus sinteze. *Sodobna pedagogika*, 99, št. 2, str. 28–46.
- Muršak, J. (2012). *Temeljni pojmi poklicnega in strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Ozvaldič, M. (2019). *Kompetence pedagogov za delo v vzgojno-izobraževalnih ustanovah*. Magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole* (2012). Uradni list RS, št. 4 (14.01.2012). Dostopno na: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV10943> (pridobljeno 12.12.2018).
- Privošnik, N. in Urbanc, K. (2009). Svetovalna služba v spremembah vzgoje in izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, 60, št. 1, str. 410–419.
- Programske smernice svetovalna služba v osnovni šoli*. (2008). Dostopno na: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/ministrstvo/Publikacije/Programske_smernice_OS.pdf (pridobljeno 11. 1. 2019).
- Programske smernice predšolska vzgoja v vrtcu*. (2008 a). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Programske smernice program srednješolskega izobraževanja*. (2008 b) Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Resman, M., Bečaj, J., Bezić, T., Čačinovič Vogrinčič, G. in Musek, J. (1999). *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Resman, M., Kroflič, R. in Bezić, T. (2000). Pedagog in pedagoško svetovanje. Šolsko svetovalno delo, 5, št. 3, str. 5–14.

- Resman, M. (2008). Svetovalno delo v vrtcih in šolah : uvodna beseda k tematskemu delu razprav. *Sodobna pedagogika*, 58, št. 2, str. 6–25.
- Rožman, L. in Čagran B. (2016). Delovno zadovoljstvo šolskih svetovalnih delavcev v Sloveniji. *Šolsko svetovalno delo: revija za svetovalne delavce v vrtcih, šolah in domovih*, 20, št. 1/2, str. 63–70.
- Sagadin, J. (1993). *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Supporting teacher competence development for better learning outcomes* (2013). Dostopno na: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf (pridobljeno 14. 2. 2018).
- Študijski programi Oddelka za pedagogiko FF UM. Dostopno na: <http://www.ff.um.si/oddelki/pedagogika/studijski-programi.dot> (pridobljeno 15. 3. 2018).
- Študijski programi Oddelka za pedagogiko in andragogiko FF UL. Dostopno na: <http://www.pedagogika-andragogika.com/studij> (pridobljeno 15. 3. 2018).
- Turk, M. in Ledić, J. (2013). Kompetencije evropske dimenzije u obrazovanju: stavovi studenata. *Pedagogijska istraživanja*, 10, št. 2. str. 187–201.
- Turk, M. in Ledić, J. (2014). Europska dimenzija u obrazovanju: izazov za školske pedagoge? *Pedagogijska istraživanja*, 11, št. 2. str. 271 – 280.
- Vogrinc, J. in Krek, J. (2012). *Delovanje svetovalne službe*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta v Ljubljani.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: a Conceptual Clarification. V: *Defining And Selecting Key Competences*. Seattle: Hogrefe and Huber Publishers.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja*. (2017). Uradni list RS, št. 25 (19. 5. 2017). Dostopno na: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO445> (pridobljeno 12.12.2018).

Mateja OZVALDIČ (Slovenia)

COMPETENCES OF SCHOOL PEDAGOGUES FOR SCHOOL COUNSELLING

Abstract: In this paper, we perform a theoretical and empirical analysis of the state of affairs in the field of school pedagogues' competences for their work as school counselors. In the theoretical part of the paper the concept of competence is described, followed by the analysis of Croatian competence model for pedagogues. Competency of pedagogues depends on several factors, one of them being professional development. Therefore, professional development is described from the perspective of initial education of pedagogues. In the empirical research, presented in the second part of the paper, we were interested in how do pedagogues assess their own competence and what degree of importance they ascribe to particular competencies that are part of the competency model prepared Croatian pedagogue S. Staničić, dependent on whether they have attained their master's degree in pedagogy at the University of Ljubljana or University of Maribor.

Key words: pedagogue, competences, school counseling, competency model, competency, professional development