

Analize in prikazi

Percepcija pedagogov o njihovih kompetencah za delo v šolski svetovalni službi

MATEJA OZVALDIČ

● **Izvleček:** V prispevku teoretično in empirično analiziramo stanje na področju kompetenc pedagogov za delo v šolski svetovalni službi. V teoretskem delu predstavljamo, kaj razumemo pod pojmi kompetenca, kompetentnost in kompetence pedagogov. Predstavljamo enega od ključnih dejavnikov, ki vplivajo na kompetentnost pedagogov, tj. profesionalni razvoj. Profesionalni razvoj pedagogov smo podrobneje predstavili z S-modelom avtorice P. Javrh, ki nam hkrati služi kot podlaga predstavljenim izsledkom raziskave v drugem delu prispevka, s pomočjo katere smo skušali izvedeti, kako pedagogi ocenjujejo svojo kompetentnost, in preverjali njihovo mnenje o pomembnosti, ki jo pripisujejo posameznim sklopom kompetenc, zajetih v kompetenčnem modelu pedagogov po Staničiču (2001 v Ledič idr. 2013, str. 41) glede na leta delovnih izkušenj.

Ključne besede: pedagog, kompetence, kompetentnost, profesionalni razvoj, S-model.

Pedagogues' Perceptions regarding Their Competences for Working in a School Counselling Service

● **Abstract:** The article theoretically and empirically analyses the situation pertaining to pedagogues' competences for working in a school counselling service. The theoretical section explains the meaning of the terms 'competence', 'competency' and 'pedagogues' competences'. It presents one of the key factors influencing the competency of pedagogues, i.e. professional development. The professional development of pedagogues is presented in greater detail using the S-model by author P. Javrh, which simultaneously serves as a foundation for the research findings presented in the second part of the article; the research attempted to discover how pedagogues assess their competency and to learn their opinions on the importance ascribed to individual sets of competences included in the competence model for pedagogues by Staničič (2001 in Ledić et al. 2013, p. 41) with regard to their length of service.

Keywords: pedagogue, competences, competency, professional development, S-model.

Uvod

Pedagog je eden izmed profilov, ki lahko v skladu z Zakonom o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2017, člen 67) in Pravilnikom o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole (2012) opravlja delo v šolski svetovalni službi. Zaradi svoje interdisciplinarne usposobljenosti in kompetenc, ki jih pridobi med študijem ter kasneje tekom profesionalnega razvoja, lahko na mnogih področjih prispeva h kakovostnejšemu delu v vzgojno-izobraževalnih ustanovah (Resman idr. 1999, str. 255). Pedagog kot strokovnjak v šolski svetovalni službi deluje na strokovnih področjih, ki se vežejo tako na delo šole oz. vrtca nasploh oz. zagotavljanje kakovostnega vzgojno-izobraževalnega dela in procesa v celoti kot tudi na neposredno pomoč učencem/otrokom pri učenju in napredku na vseh področjih razvoja (Gregorčič Mrvar 2018). Za kakovostno izvedbo vseh nalog mora biti pedagog kompetenten oz. mora imeti razvite za to delo specifične kompetence. Od pedagoga se pričakuje, da bo kot strokovnjak za raziskovanje pedagoške teorije in prakse, za razvoj pedagoških ved in vzgojno-izobraževalne dejavnosti, za reševanje pedagoških vprašanj, ki se nanašajo na organizacijo in pedagoško vodenje institucij, za razvoj programov, načrtovanje pedagoških procesov in pedagoško svetovanje pridobil in razvijal kompetence, ki mu bodo omogočale učinkovito, uspešno in kakovostno opravljanje njegovih delovnih nalog in dejavnosti (prav tam).

Kompetence

V literaturi zasledimo različna pojmovanja in definicije kompetenc (npr. Boyatzis 1982; Definition ... 2002;

Dessler 2009; Muršak 1999, 2012; Weinert 2001). Definicije kompetenc različnih raziskovalcev se razlikujejo, saj je lahko pojem kompetenc oz. kompetentnosti uporabljen v različnih kontekstih in drugače razumljen v različnih jezikovnih oz. kulturnih, pa tudi v različnih profesionalnih okoljih (Boštjančič 2011, str. 25).

V prispevku izhajamo iz opredelitve kompetenc, ki so jo oblikovali Ledić idr. (2013), saj delo temelji na empiričnem raziskovanju, ki povzema izkušnje pedagogov na Hrvaškem in je hkrati izhodišče za naše raziskovalno delo. Ledić idr. (2013) kompetence definirajo kot notranje večdimenzionalne sposobnosti posameznika, s pomočjo katerih lahko ta pridobljeno znanje uporablja na različne načine v konkretnih okoliščinah, ki so povezane z njegovim delovnim okoljem. Kompetence

Pedagog zaradi svoje interdisciplinarne usposobljenosti in kompetenc lahko na mnogih področjih prispeva h kakovostnejšemu delu v vzgojno-izobraževalnih ustanovah.

vključujejo teoretične konstrukte, psihološke procese in sistem vrednotenja, ki jih posameznik pridobi med izobraževanjem in z izkušnjami (prav tam, str. 40).

Ob opredelitvi kompetenc je pomembno poudariti, da je narava kompetenc razvojna, kar je ena temeljnih značilnosti kompetenc po Kaslowu (2004, str. 775), saj je odvisna od posameznika in njegove stopnje strokovnega delovanja (prav tam). Posameznik z izkušnjami postaja tudi bolj kompetenten za opravljanje kompleksnejših 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 okoliščin odvisno, katere kompetence in elemente kompetenc bo posameznik potreboval in kako

jih bo uporabil 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 dodiplomskem in magistrskem izobraževanju, svetovalne filozofije, ki mu bo podlaga za izdelavo koncepta svetovanja, potreb institucije in njegove vzgojno-izobraževalne (svetovalne) prakse, ki mu bo podlaga za izdelavo modela svetovanja (Resman idr. 2000, str. 5).

Podobno kot Kaslow je značilnosti kompetenc razvil Boterf (1995 v Ličen 2004, str. 34-35), ki poudarja delovanje subjekta v situaciji, pri čemer je upoštevan tako element konteksta kot tudi razvojna narava kompetenc. Kompetence opredeli kot mešanico znanja, veščin in delovanja, ki so vedno umeščeni v neko

možnosti za uspešno izvedbo neke naloge. Naloga pa je vedno vezana na neko delovno mesto. Uspešnost izvedbe neke naloge je tako odvisna od zmožnosti izvajalca, kot možnosti, ki jih ima ta 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 (prav tam).

Kompetence pedagoga

V literaturi najdemo različne klasifikacije kompetenc pedagogov. Resman idr. (2000) so kompetence pedagoga predstavili znotraj področij, na katerih lahko v svetovalni službi največ prispeva (prav tam, str. 10-12). Splošne kot tudi predmetno specifične kompetence

pedagogov so deklarirane tudi v opisu programov študija (Študijski programi Oddelka za pedagogiko in ..., b. l.; Študijski programi Oddelka za pedagogiko ..., b. l.). Izhodišče našega empiričnega dela pa je klasifikacija kompetenc pedagogov po Staničiču (2001 v Ledić idr. 2013, str. 41; Fajdetić in Šnidarić 2014, str. 247-248), ki je na podlagi rezultatov raziskave, v kateri je proučeval kompetence »idealnega« pedagoga, opredelil najpomembnejše kompetence pedagoga, razdeljene v pet širših skupin oziroma področij (prav tam): osebne, razvojne, strokovne, medosebne in akcijske.

Osebne 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 v svoje sodelavce, 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 ter poznati informacijsko tehnologijo.

Strokovne kompetence se nanašajo na znanje pedagoga s področja vzgojno-izobraževalnega dela in svetovanja, zlasti didaktičnih načel, načrtovanja, oblik in me-

Kompetence vključujejo teoretične konstrukte, psihološke procese in sistem vrednotenja, ki jih posameznik pridobi med izobraževanjem in z izkušnjami.

kulturno okolje. Kompetenca je odraz interakcije med subjektom in okoljem, zato je fleksibilna, vsebuje dinamično druženje prilagajanja in vztrajanja subjekta v tem času in prostoru ter kulturi. Boterf poleg fleksibilnosti analizira tudi drugo lastnost kompetenc, to je prenosljivost iz ene okoliščine v drugo, ki zagotavlja kontinuiteto načina, kako človek uporablja svoje vire in kako jih nenehno konstruira. Kompetenca, kot jo opredeljuje Boterf, je dinamičen konstrukt. Kompetence niso stanje, temveč so proces, pri čemer vedenje posameznika ni le reakcija, ampak ima pri tem posebno mesto sposobnost, da človek deluje intencionalno, kar prinaša s seboj odgovornost za svoje delovanje (prav tam).

Ob zapisanem velja omeniti in poudariti še razliko med pojmom kompetenca in kompetentnost. O kompetentnosti lahko govorimo na različnih ravneh: kom-

Kompetence »idealnega« pedagoga so razdeljene v pet širših skupin oziroma področij: osebne, razvojne, strokovne, medosebne in akcijske.

petentnost kot lastnost organizacije ali podjetja in kot lastnost posameznika (Majcen 2009, str. 21). Kiauta in Markun (2003, str. 56) v svoji opredelitvi ob kompetentnosti posameznika poudarjata tudi pomen kompetentnosti delovnega mesta. Avtorja menita, da je vsem rabam besede kompetentnost skupno označevanje

strokovne informacije, uvajati inovacije v vzgojno-izobraževalno delo ter poznati informacijsko tehnologijo.

Strokovne kompetence se nanašajo na znanje pedagoga s področja vzgojno-izobraževalnega dela in svetovanja, zlasti didaktičnih načel, načrtovanja, oblik in me-

tod 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 (demokratskega 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 odstranjevati ovire pri delu pedagoškega osebja, poslušati in svetovati pri delu, izpostaviti uspehe in rezultate posameznikov, odkrito delati s sodelavci ter reševati probleme na šoli.

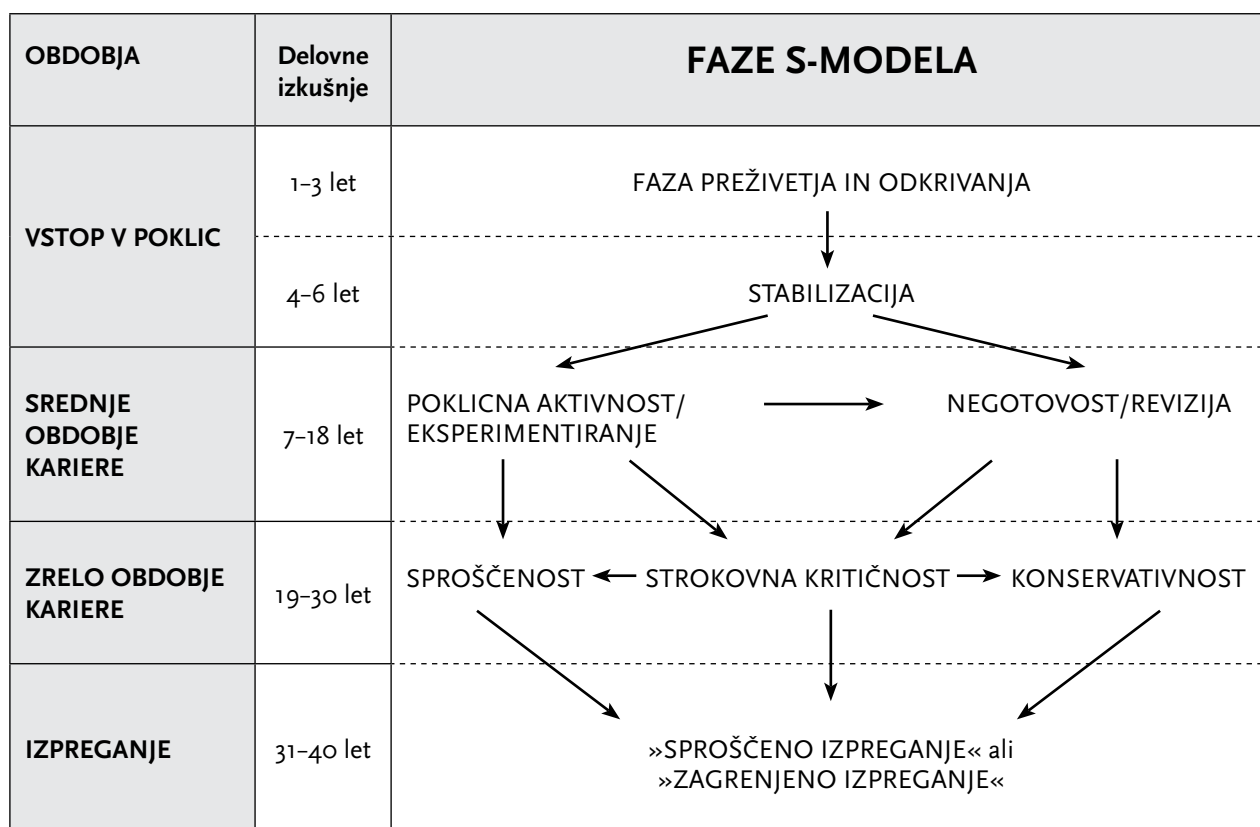
Avtorji Ledič idr. (2013, str. 54) so v svoji raziskavi osnovnemu modelu dodali še šesti sklop kompetenc, ki so ga poimenovali kompetence evropske dimenzije izobraževanja. Te se nanašajo na poznavanje postopkov prijave na programe EU, na njeno strukturo

in način delovanja, seznanjenost z evropskimi trendi v izobraževanju, sposobnost za delo v interkulturalnih in multikulturalnih okoljih, poznavanje področja demokratičnega državljanstva in temeljnih človekovih pravic, usposobljenost za usmerjanje učencev in učiteljev k družbeni odgovornosti ter obvladovanje vsaj enega tujega jezika (Ledič in Turk 2012 v prav tam).

Profesionalni razvoj in S-model

Profesionalni razvoj je eden od temeljnih dejavnikov, ki vpliva na kakovost opravljanja dela pedagogov ter posledično tudi na njihovo subjektivno zaznavanje kompetentnosti kot tudi kompetentnosti njihovega delovnega mesta.

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. 23) profesionalni razvoj zajema dejavnosti, ki razvijajo posameznikove spretnosti, znanje, strokovnost in druge značilnosti izobraževalca; to so



Slika 1: S-model (Javrh 2011, str. 24)

¹ Avtorica izraz uporablja v generičnem smislu, kar pomeni, da je model uporaben za najširšo skupino strokovnih delavcev, ki se ukvarjajo z izobraževanjem odraslih kot tudi mladine, in s tem tudi za pedagoge (Javrh 2011, str. 23).

v najširšem pomenu začetno izobraževanje, uvajalni programi, stalno strokovno izpopolnjevanje, nadaljnje usposabljanje v delovnem okolju (prav tam). V nadaljevanju se bomo osredotočili na S-model, tj. izvirni slovenski model faznega razvoja kariere učiteljev/ izobraževalcev¹ avtorice P. Javrh, ki temelji na Hubermanovem modelu (1993 v Javrh 2008, str. 26). S pomočjo S-modela, ki ga bomo podrobneje predstavili in smo ga uporabili v empiričnem delu, lahko po glavnih ob-

2. **Faza stabilizacije:** V tej fazi hitro napreduje v razvoju poklicnih kompetenc, veliko opazuje, eksperimentira, pogloblja stroko, sodeluje v strokovnih krogih zunaj šole, poteka pa tudi kakovosten prenos znanja z enega področja na drugega. Krepi se njegovo zaupanje vase. Dokončno se ustali tako, da se formalno zaposli, kar je univerzalna značilnost faze stabilizacije. K tej ustalitvi v poklicu dobera pripomorejo pristen »stik« z vsemi udeleženci in lepa doživetja ob vstopu. Napetosti se lahko porajajo v odnosih s sodelavci, še posebno če začetnik še vedno ne najde ugodnega stika z njimi. Tudi v fazi stabilizacije se pozitivna vloga ravnatelja kaže kot izredno pomembna, saj pedagogu potrjuje, da je strokovno ustrezen delavec (Javrh 2011, str. 25-26).

Profesionalni razvoj zajema dejavnosti, ki razvijajo posameznikove spretnosti, znanje, strokovnost in druge značilnosti izobraževalca.

dobjih in fazah spremljamo, kakšne so mogoče poti od vstopa v poklic do upokojitve (Javrh 2011).

S-model kot izide opisanih poti dobro povzema, da so lahko ti zelo različni, gibljejo se lahko po bolj »zaželeni« ali »nezaželeni« strani ter »nevtralni«, lahko bi rekli »običajni« poklicni poti. Zaželeno stran poteka od stabilizacije, poklicne aktivnosti/eksperimentiranja do sproščenosti in sproščenega izpreganja. Nezaželeno linijo razvoja kariere poteka od stabilizacije, negotovosti/revizije do nemoči zagrenjenega izpreganja. Nevtralna pot kariernega razvoja pomeni ugodno uravnotežitev vseh izkušenj v zrelem obdobju (prav tam).

I. VSTOP V POKLIC

1. **Faza preživetja in odkrivanja:** Prva faza zajema obdobje vstopa v poklic, ko se novinec sooči z realnostjo ter vso raznolikostjo dela in življenja zaplete-

V fazi srednjega obdobja kariere so značilni aktivizem, predanost delu, vpeljevanje inovacij, kar sproža intenzivnejše osebno in strokovno zorenje.

nega organizma, kakršna je vzgojno-izobraževalna ustanova. Za vstopno obdobje so predvsem običajna nihanja v doživljanju, in lahko je novinec takoj na začetku nekoliko razočaran, obhajajo ga skrbi in strahovi glede tega, ali bo znal obvladati vse naloge. Začetnika zelo zaposlujejo tudi odnosi. Osrednjo vlogo in izredno velik poudarek ima odnos z mentorjem, ki mu lahko hitro postane vzornik. Dobri odnosi z vodstvom šole in predvsem pozitivna vloga ravnatelja pripomorejo k temu, da se novinec počuti končno na pravem mestu. Če doživlja, da je dobro sprejet, se odpre in dobro vključi v kolektiv, drobne neprijetnosti in zadržanost starejših strokovnih sodelavcev pa ga potiskajo v dvome, ali je na pravem mestu in v pravem poklicu.

II. SREDNJE OBDODBJE KARIERE

3. **Faza poklicne aktivnosti/eksperimentiranja:** Pedagog veliko preizkuša, eksperimentira, vpeljuje novosti; to s seboj prinaša tudi pomote in znake izgorevanja, toda brez negativnih posledic. V tej fazi so značilni aktivizem, predanost delu, vpeljevanje inovacij, kar sproža intenzivnejše osebno in strokovno zorenje. Odnos s sodelavci in ravnateljem je še vedno pomemben. Pozitivni stiki krepijo njegovo suverenost in spretnost postavljati sprejemljive zahteve. Naklonjenost okolja, v katerem dela, mu omogoča, da razvija nujno potrebne socialne spretnosti. Ta točka razvoja že omogoča pedagogu vertikalno napredovanje, ker je postal v kolektivu prepoznaven po svoji delovni zavzetosti, strokovnem znanju, pa tudi obvladovanju socialnih spretnosti. Pomemben dejavnik faze poklicne aktivnosti/eksperimentiranja je študij ali stalno strokovno izpopolnjevanje za preseiganje težav (Javrh 2011, str. 26).
4. **Faza negotovosti/revizije:** Najpomembnejša značilnost faze negotovosti je retrospektiven pogled na doseženo, ki pedagoga navdaja z resignacijo ali nostalgijo ali celo monotonostjo trenutnega položaja. Pedagog, ki vstopi v to fazo, občuti naraščajoče nezadovoljstvo ter strah pred rutino in je v tej vlogi nesrečen. Razočaranje je lahko posledica nezanimanja vodstva, soočenja z negativno podobo lika pedagoga, nizkega ugleda poklica v družbi in nizkih denarnih nagrad. Nekateri doživijo tudi »osebno ponižanje« zaradi splošnega odnosa ljudi do poklica. Posebno značilno je, da z udeleženci

ne more najti pristnega stika. Razmišlja o umiku iz poklica in spremembi kariere. Pedagog prihaja v manjše spore z okoljem, postopno pa postaja konflikt in »trmoglav«. Delo že tako dobro obvlada, da je postalo rutina. Neprožnost in togost ga ovirata na vseh področjih in grozita, da ga bosta postopno vklene v pravo nemoč, kar bo najbolj nezaželen karierna pot (Javrh 2011, str. 27).

III. ZRELO OBDOBJE KARIERE

5. **Faza sproščenosti:** V fazi sproščenosti se eksperimentiranje pedagoga nadaljuje, značilni so izzivi, iskanja in pozitivne potrditve. Stik z vsemi udeleženci je pristen, odnose pa opredeljujeta izkušnost in prava mera. Sprošča se naravna potreba biti mentor. V tem obdobju so za pedagoga pomembne teme kariera in medosebni odnosi. Vstopa v notranje kroge odločanja, na drugi strani pa se suvereno odpira navzven, v strokovne kroge zunaj šole. Posega v globino, vsebino, sistem. Pozitivne potrditve so pedagoga prepričale, da je odličen, da ima potrebne kompetence in številne specialne spretnosti. Je suveren, samostojen strokovnjak, poznajo ga kot dovršenega. Skrbi, da ohranja svežino, ima korektne odnose, čeprav jasno izraža svoja stališča in je strokovno avtonomen. Odnosi z ravnateljem so suvereni, urejeni. Sprejema večje obremenitve in vidi svoje poslanstvo (Javrh 2011, str. 27-28).
6. **Faza strokovne kritičnosti:** Zrel pedagog doživlja svoje poslanstvo, zato sprejema večje obremenitve, posega v globino in vsebino ter se pri delu kar najbolj razdaja. Njegov »stik« z vsemi udeleženci je tesen in živ. Ima zelo dinamično vizijo razvoja svoje kariere. Nadaljnje izobraževanje je velik katalizator njegovega strokovnega napredka. Še bolj posebna značilnost je angažiranost, zlasti družbena angažiranost. Kot moralno dolžnost čuti, da glasno izraža svoja stališča o dogajanju v šolstvu. Osebna rast in zadovoljstvo ga bosta vodila k osebnim izpolnitvam na karierni poti.
7. **Faza nemoči:** Poglavitna skrb v tej fazi postane upokojitve. Počuti se zgaranega, izgorelega, močno občuti vpliv starosti. Mučijo ga težave z zdravjem, pa tudi nezadovoljstvo in kritizerstvo. Ležerni pedagog dela z rutino in preudarnostjo, želi zadržati pridobljeno. Močno občuti generacijske razlike. Nima več večjih ambicij, a tudi miroval ne bo povsem, toda karierni razvoj vidi zunaj poklica. Trudi se le zadržati pridobljeno. Krepijo se občute-

nje negotovosti glede kariernega razvoja, nostalgija, nezadovoljstvo, kritizerstvo (Javrh 2011, str. 28).

IV. FAZA IZPREGANJE

Ta faza je v bistvu dvodelna - izpregajo tisti, ki so napredovali na zaželeni strani modela, pa tudi tisti, ki so zdrknili v nemoč.

»**Sproščeno**« izpreganje: Opredeljujeta ga dva dejavnika: pedagog občuti vpliv let, a skrbi, da ohranja dobro intelektualno kondicijo in pred sodelavci ne poudarja pešanja svojih moči. Njegovo izpreganje

Pedagog občuti vpliv let, a skrbi, da ohranja dobro intelektualno kondicijo in pred sodelavci ne poudarja pešanja svojih moči. Njegovo izpreganje lahko označimo kot vitalno.

lahko označimo kot vitalno. Je kakovosten mentor, ima karierne ambicije. Ne prenese večjih obremenitev, vidi napake sistema in mogoče rešitve, jasno izraža kritiko sistema, vendar je pri tem uravnotežen. Zanimajo ga širše teme/narodna identiteta. Še vedno je prisotno vprašanje kariernega razvoja, a sedaj bolj kot razmišljanje, kako naprej po upokojitvi, saj načrtuje, da bo dejaven tudi v tretjem življenjskem obdobju.

»**Zagrenjeno**« izpreganje: Pedagog je zgaran, nostalgičen, ni več suveren in zadovoljen. Izdaja ga zdravje; s temi težavami se mora veliko ukvarjati. Težko pričakuje upokojitve (tudi predčasno), saj je izžet, in po upokojitvi gotovo ne bo več poučeval. Ker je karierno neizpolnjen, je zagrenjen in kritizerski. Sprijaznjen je s svojim položajem. O sebi kot pedagogu nima pozitivne podobe, pa tudi o šoli nasploh ima slabo mnenje. Ne načrtuje, da bi bil v tretjem življenjskem obdobju strokovno dejaven (Javrh 2011, str. 28-29).

Rezultati raziskave

V empiričnem delu smo izhajali iz predpostavke (prim. Ledič idr. 2013, str. 47), da so stališča pedagogov o lastni kompetentnosti in pomembnosti, 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 Pavlovič (2001, str. 94), ki ob objektivni kompetentnosti poudarja, da je za človeka pomembna tudi subjektivna kompetentnost (prav tam). S pomočjo anketnega vprašalnika smo ugotavljali, kako pedagogi ocenjujejo lastno kompetentnost in pomembnost osebnih, akcij- >

skih, razvojnih, medosebnih, strokovnih kompetenc in kompetenc evropske dimenzije za kakovostno opravljanje svetovalnega dela glede na leta delovnih izkušenj v šolski svetovalni službi.

Raziskovalna metoda

V raziskavi smo uporabili kavzalno neeksperimentalno metodo, s pomočjo katere poleg deskriptivnega nivoja dosegamo tudi kavzalni nivo spoznavanja in si pojave tudi vzorčno pojasnjujemo (Sagadin 1993, str. 12). V raziskavi smo se odločili, da bomo kot tehniko pridobivanja podatkov uporabili anketni vprašalnik.

Instrument

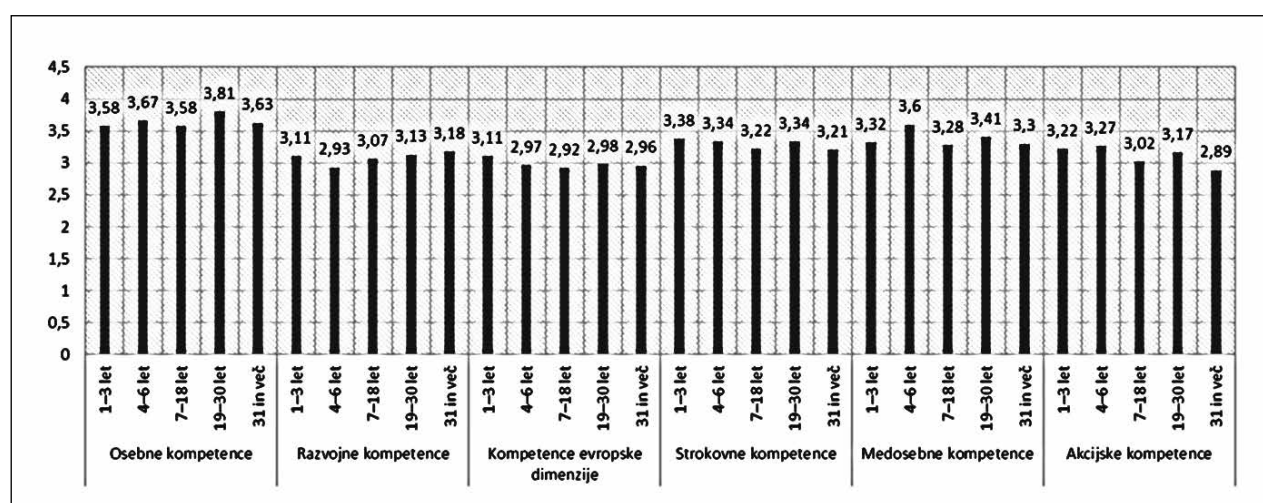
Anketni vprašalnik je sestavljen iz dveh delov. Prvi del sestavljajo splošna vprašanja, s katerimi smo pridobili podatke o spolu in starosti pedagogov, letih delovnih izkušenj v šolski svetovalni službi, vrsti študija, vrsti vzgojno-izobraževalnih institucij, v katerih so pedagogi zaposleni, regiji, v kateri se nahaja vzgojno-izobraževalna ustanova, ter podatke o številu otrok/učencev/dijakov, ki obiskujejo vzgojno-izobraževalno ustanovo ter podatke o sestavi šolske svetovalne službe in drugih nalogah, ki jih pedagogi opravljajo ob šolskem svetovalnem delu. Drugi del v anketnem vprašalniku zajema zaprto vprašanje, ki je sestavljeno iz šestih sklopov kompetenc, ki smo jih povzeli po Staničiču (2001 v Ledič idr. 2013, str. 41), in v sklop medosebnih kompetenc dodali še dve kompetenci ter tako zajeli vse posamezne udeležence v vrtcu oz. šoli,² s katerimi pedagogi sodelujejo oz. jim pomaga-

jo. 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 pomenila povsem nekompetenten-a/zelo nepomembna, 2 - pomanjkljivo kompetenten-a/nepomembna, 3 - kompetenten-a/pomembna in 4 - zelo kompetenten-a/zelo pomembna.

Anketni vprašalnik smo s pomočjo svetovalk Zavoda RS za šolstvo po elektronski pošti poslali na bazo elektronskih naslovov vseh šolskih svetovalnih delavcev, ki jo hranijo na zavodu. Anketo smo delili tudi v skupine, ki združujejo pedagoške delavce na socialnih omrežjih. Anketiranje je potekalo od maja do julija 2018.

Vzorec

Raziskava je bila opravljena na neslučajnostnem vzorcu, ki ga sestavlja 84 pedagogov - 3 moškega (3,6 %) in 81 ženskega spola (96,4 %). Največ anketiranih pedagogov je zaposlenih na srednji šoli (36,3 %), sledijo pedagogi na osnovnih šolah (29,3 %), pedagogi, zaposleni na osnovni šoli s podružnico/podružnicami/vrtcem (18,6 %), v vrtcu (13,3 %) in najmanj na osnovnih šolah s prilagojenim programom (2,7 %). V raziskavo smo zajeli pedagoge, stare med 26 in 62 leti, povprečna starost anketirancev je 42,17 leta. Pedagoge smo v skladu z razdelitvijo S-modela po P. Javrh (2011) glede na leta delovnih izkušenj razvrstili v pet skupin. Največ, kar polovica anketiranih pedagogov, spada v fazo srednjega obdobja kariere (7-18 let), 13 anketiranih pedagogov ima 4-6 let delovnih izkušenj (15,5 %), 11 pedagogov ima 31 in več let delovnih izkušenj (13,1 %) in najmanj pedagogov, tj. 9, spada v fazo preživetja in odrivanja



Graf 1: Skupne povprečne ocene kompetentnosti pedagogov po posameznih sklopih kompetenc, glede na leta delovnih izkušenj

² Izraz udeleženec vključuje otroke, učence, vajence, dijake, vzgojitelje, učitelje, vodstvo vzgojno-izobraževalne ustanove in starše (Programske smernice 2008, str. 5).

(1-3 let) ter zrelega obdobja kariere (19-30 let) (10,7 %).

V raziskavi smo iskali odgovore na več vprašanj o kompetencah pedagogov (Ozvaldič 2019), v prispevku pa bomo iskali odgovore na dve raziskovalni vprašanji:

R1: Kako pedagogi v šolski svetovalni službi ocenjujejo lastno kompetentnost glede na leta delovnih izkušenj?

R2: Kako pedagogi pripisujejo pomembnost kompetencam, potrebnim za delo v šolski svetovalni službi glede na leta delovnih izkušenj?

Izhajajoč iz raziskovalnih vprašanj smo preverjali dve hipotezi. V prvi smo predvidevali, da pedagogi v šolski svetovalni službi različno ocenjujejo svojo kompetentnost pri posameznih sklopih kompetenc glede na leta delovnih izkušenj. Hipotezo smo preverjali s testom ANOVA.

Zaradi razvojne narave kompetenc, ki jo med drugimi utemeljuje Kaslow (2004, str. 755) in Ledič idr. (2013, str. 30), smo predpostavljali, da pedagogi z več leti delovnih izkušenj postajajo tudi kompetentnejši za delo v šolski svetovalni službi. Pa vendar enofaktorska analiza variance (ANOVA) ni pokazala statistično pomembnih razlik povprečnih ocen kompetentnosti, ki jo pedagogi glede na leta delovnih izkušenj pripisujejo posameznim sklopom kompetenc za delo v šolski svetovalni službi.

Že v teoretičnem delu smo s pomočjo S-modela (Javrh 2011) izpostavili, da so poti profesionalnega razvoja lahko zelo različne, gibajo se lahko proti bolj ali manj zaželeni smeri. Pridobljeni rezultati iz vzorca pedagogov, ki smo jih zajeli v raziskavo, kažejo, da so sklopu osebnih kompetenc vsi pedagogi ne glede na leta delovnih izkušenj pripisali visoko oz. najvišjo povprečno oceno kompetentnosti glede na druge sklope kompetenc ($\bar{x} \geq 3,58$).

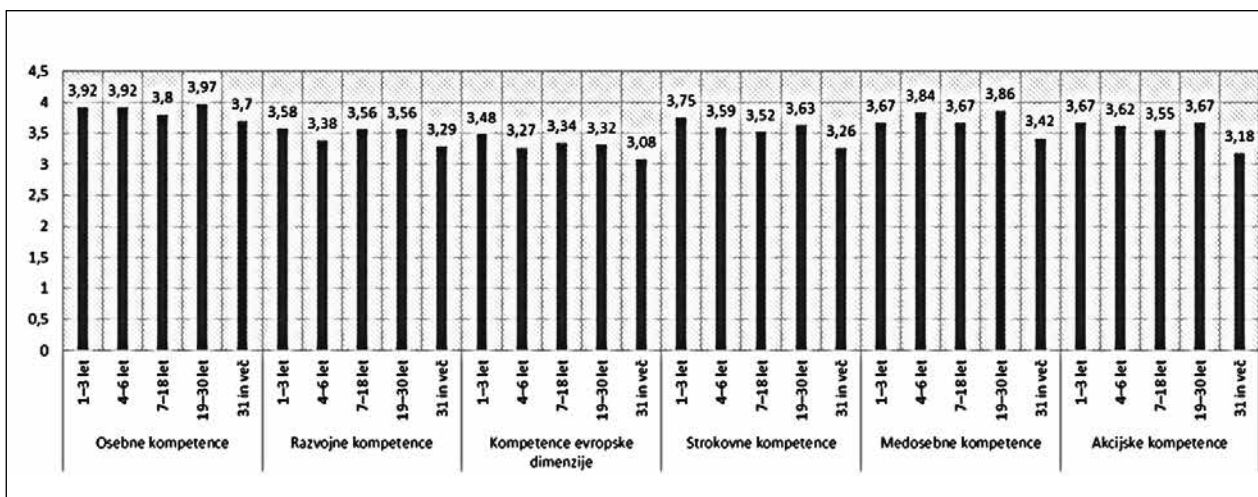
Pri sklopu razvojnih kompetenc se najbolj kompetentno v zajetem vzorcu pedagogov glede na leta delovnih izkušenj ocenjujejo pedagogi z 31 in več leti delovnih izkušenj. Razvojne kompetence zajemajo organizacijska in vodstvena znanja ter spretnosti, ki omogočajo napredek vzgojno-izobraževalnega dela v šolski praksi (Staničič 2001 v Fajdetič in Šnidarič 2014, str. 248). Značilnosti faze izpreganja, ko pedagog postane kakovosten mentor, vidi napake sistema, jasno izraža kritiko sistema, vendar je pri tem uravnotežen (Javrh 2011, str. 28), mu omogočajo, da ima jasnejšo vizijo dela šole, da posreduje pridobljene aktualne strokovne informacije ter uvaža inovacije v vzgojno-izobraževalno delo (Staničič 2001 v Ledič idr. 2013, str. 41).

Pri sklopu kompetenc evropske dimenzije se skupne povprečne ocene lastne kompetentnosti med anketiranimi pedagogi glede na leta delovnih izkušenj gibajo med ocenama 2,92 in 2,98. Izstopa le nekoliko višja skupna povprečna ocena pedagogov z 1 do 3 let delovnih izkušenj ($\bar{x} = 3,11$).

Kot zanimivost se pokaže, da so se kot najbolj kompetentne pri sklopu strokovnih kompetenc v vzorcu raziskave ocenili pedagogi z najmanj leti delovnih izkušenj ($\bar{x} = 3,38$), kot najmanj kompetentne pa pedagogi z največ leti delovnih izkušenj ($\bar{x} = 3,21$), vendar te razlike niso tako velike, da bi bile statistično pomembne.

Tudi iz skupnih povprečnih ocen lastne kompetentnosti, ki jo pedagogi glede na leta delovnih izkušenj pripisujejo sklopu medosebnih kompetenc, vidimo, da se anketirani pedagogi ne glede na leta delovnih izkušenj na tem področju počutijo kompetentne oz. zelo kompetentne ($\bar{x} \geq 3,28$).

Iz skupnih povprečnih ocen je tudi razvidno, da se na področju akcijskih kompetenc najbolj kompetentno ocenjujejo pedagogi, ki smo jih zajeli v vzorec raziska-



Graf 2: Skupne povprečne ocene pomembnosti pedagogov po posameznih sklopih kompetenc glede na leta delovnih izkušenj

ve, s 4 do 6 leti delovnih izkušenj ($\bar{x} = 3,27$), kar lahko povežemo s fazo stabilizacije S-modela po P. Javrh (2011, str. 25-26), to je faza, ko pedagogi pridobijo zaupanje vase, se poglobljajo v stroko in eksperimentirajo (prav tam). Najmanj kompetentno se ocenjujejo anketirani pedagogi z 31 in več leti delovnih izkušenj ($\bar{x} = 2,89$), ki so v fazi izpreganja.

Pedagogi z manj leti delovnih izkušenj, tj. 1 do 3 let, so pri vseh sklopih kompetenc pripisali visoke povprečne ocene lastni kompetentnosti ($\bar{x} \geq 3,11$), kar bi lahko povezali s temeljnimi značilnostmi faze preživetja in odkrivanja S-modela P. Javrh (2008, str. 28), to so začetni entuziazem in uživanje v delu ter ponos ob pripadnosti strokovnemu timu pedagogov začetnikov (prav tam).

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 leta delovnih izkušenj. Hipotezo smo preverjali s testom ANOVA.

Enofaktorska analiza varianc pri nobenem od sklopov kompetenc ni pokazala statistično pomembnih razlik ocen pomembnosti za delo v šolski svetovalni službi med pedagogi glede na leta delovnih izkušenj, zato tudi druge hipoteze ne moremo potrditi.

Skupne povprečne ocene pomembnosti, ki jo pedagogi pripisujejo osebnim kompetencam za delo v šolski svetovalni službi glede na leta delovnih izkušenj so zelo visoke ($\bar{x} \geq 3,70$). Zanimiv je podatek, da so najnižjo oceno pomembnosti osebnih kompetenc za delo v svetovalni službi pripisali pedagogi z največ leti delovnih izkušenj ($\bar{x} = 3,70$).

Razvojne kompetence so ovrednotene kot pomembne oz. zelo pomembne za delo v šolski svetovalni službi, saj so skupne povprečne ocene pomembnosti pedago-

gov ne glede na leta delovnih izkušenj med ocenami 3,38 in 3,58. Ponovno izstopa skupina pedagogov z največ leti delovnih izkušenj, ki je pomembnost ocenila z najnižjo skupno povprečno oceno ($\bar{x} = 3,29$).

P. Javrh (2008) opozarja, da bi posebno pozornost morali nameniti zagrenjenim strokovnim delavcem in tistim, ki so na najboljši poti, da postanejo takšni. Opozori tudi na dejstvo, da bo treba več storiti za izboljšanje sistemskih pogojev v razvoju kariere, pred-

de na leta delovnih izkušenj pripisujejo kompetencam evropske dimenzije za delo v šolski svetovalni službi, je iz skupnih povprečnih ocen pomembnosti kompetenc evropske dimenzije za delo v šolski svetovalni službi razvidno, da te pri našem vzorcu pedagogov upadajo z leti delovnih izkušenj, kar pomeni, da so anketirani pedagogi z najmanj leti delovnih izkušenj ocenili kompetence evropske dimenzije z najvišjo povprečno oceno pomembnosti ($\bar{x} = 3,48$), medtem ko so jim pedagogi z največ leti delovnih izkušenj pripisali najnižjo oceno pomembnosti ($\bar{x} = 3,08$). Izjema so le pedagogi s 4 do 6 leti delovnih izkušenj ($\bar{x} = 3,27$).

Sklep

Raziskava je pokazala, da so pedagogi ne glede na leta delovnih izkušenj pri vseh sklopih kompetenc oeni-

Treba je posebej omeniti uporabnost medgeneracijskega učenja in sodelovanja, pri čemer je pomemben prenos znanja tako od pedagogov z več leti delovnih izkušenj na pedagoge z manj let delovnih izkušenj kot obratno.

li tako lastno kompetentnost kot tudi njihovo pomembnost za delo v šolski svetovalni službi z visokimi oz. zelo visokimi ocenami, kar posredno govori o tem, da kompetence pedagogov po Staničiču (2011 v Ledić idr. 2013) veliko povedo o obsegu in pomembnosti posameznih

nalog, s katerimi se pedagogi srečujejo pri svetovalnem delu.

P. Javrh (2008) opozarja, da bi posebno pozornost morali nameniti zagrenjenim strokovnim delavcem in tistim, ki so na najboljši poti, da postanejo takšni. Opozori tudi na dejstvo, da bo treba več storiti za izboljšanje sistemskih pogojev v razvoju kariere, pred-

vsem v zgodnjem in zrelem obdobju poklicnega življenja. Predstavljeni model nakazuje nujnost sprememb takrat, ko se posameznik pomika proti manj željeni smeri, in ponuja odgovore, kako doseči premik v željeno smer (prav tam). Kljub temu da pedagoge neredko označujejo za odgovorne za spremljanje in vključevanje novih smernic razvoja dela šole (Turk in Ledič 2013, str. 187), so se najnižje ocene kompetentnosti kot tudi pomembnosti pokazale pri sklopu razvojnih kompetenc in kompetenc evropske dimenzije, kar kaže na izzive, s katerimi se bo v prihodnje srečeval sistem vzgoje in izobraževanja v Sloveniji.

Iz opisa posameznih faz je razvidno, da je bolj kot časovna dimenzija delovnih izkušenj pomembna kakovost oz. predznak (+/-), ki jim ga pripisujejo, saj bolj zadovoljni pedagogi prispevajo k večji produktivnosti ter uspešnosti dela, kar pa ponovno prispeva k večjemu zadovoljstvu njih samih (Rožman in Čagran 2016, str. 64). Ob tem pa S-model postavlja pod vprašaj temeljno značilnost kompetenc, tj. razvojno značilnost oz. natančneje tezo Ledič idr. (2013, str. 39), ki se glasi, da posameznik z izkušnjami postaja tudi kompetentnejši za opravljanje kompleksnejših nalog (prav tam). Ali so pe-

dagogi, ki se gibljejo po »nezaželeni poti« profesionalnega razvoja, z leti kompetentnejši za opravljanje nalog? Ali sebe ocenjujejo kot bolj kompetentne od mlajših ko-

Dejstvo, da je razvoj kompetentnosti pedagogov v prvi vrsti odgovornost stroke in pedagogov samih, pa vendar je jasno, da je za to potrebna tudi podpora drugih.

legov, predvsem tistih, ki se gibljejo v »želeno smer«?

Na koncu bi omenili dejstvo, da je razvoj kompetentnosti pedagogov v prvi vrsti odgovornost stroke in pedagogov samih, pa vendar je jasno, da je za to potrebna tudi podpora drugih - od šolske politike do koncepta dela na nacionalni ravni in na ravni vsake šole, njenega vodstva, pa tudi staršev in učiteljev, s katerimi morajo sodelovati. Zaradi uvedbe številnih sprememb in novih nalog na ravni šolskega sistema, ki so pomembno vplivale na delo šolskih svetovalnih delavcev, bo v prihodnje le s stalnim razvijanjem študijskih programov, programov permanentnega strokovnega izobraževanja in raziskovanja lastne prakse pri razvijanju kompetenc mogoče uspešno uresničevati vedno zahtevnejše naloge, ki čakajo vzgojno-izobraževalne ustanove (Resman 2014, str. 107).

Viri in literatura

- 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.
- 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: John Wiley & Sons.
- Definition and Selection of Competencies (DeSeCo). (2002). *Theoretical and Conceptual Foundations*. Strategy Paper, OECD, DEELSA/ED/CERI/CD(2002)9. Dostopno na <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.34116.downloadList.87902.DownloadFile.tmp/oecd-deseco-strategy-paper-deelsa-ed-ceri-cd-2002-9.pdf> (pridobljeno 5. 7. 2018).
- Dessler, G. A. (2009). *Framework for Human Resources Management*. Upper Saddle River, New York: Prentice-Hall.
- Fajdetič, M. in Šnidarič, N. (2014). Kompetencije stročnog suradnika pedagoga u suvremenoj pedagoškoj praksi. *Napredak*, 155, št. 3, str. 237-260.
- Gregorčič Mrvar, P. (2018). *Pedagog in šolska svetovalna služba*. Osutek prispevka za Sodobno pedagogiko (interno gradivo).
- Javrh, P. (2008). *Spremljanje in načrtovanje razvoja kariere učiteljev po S-modelu*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Javrh, P. (2011). *Razvoj učiteljeve poklicne poti*. Učno gradivo 2. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- 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 presoajamo?. V: *S kompetentnostjo do osebne kakovosti: zbornik referatov*. Ljubljana: Slovensko združenje za kakovost, str. 56-58.
- Ledič, J., Staničič, S. in Turk, M. (2013). *Kompetencije šolskih pedagogov*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Ličen, N. (2004). Kakšne kompetence potrebujejo andragogi? : vseživljenjskost učenja in kompetence, ki sestavljajo profesionalno vlogo andragoga ali andragoginje. *Andragoška spoznanja: prva slovenska revija za izobraževanje odraslih*, 10, št. 3, str. 32-46.
- Majcen, M. (2009). Kompetence 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.
- Muršak, J. (1999). Kvalifikacije, kompetence, poklici: poskus sinteze. *Sodobna pedagogika*, 99, št. 2, str. 28-46.

17. Muršak, J. (2012). *Temeljni pojmi poklicnega in strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
18. Ozvaldič, M. (2019). *Kompetence pedagogov za delo v vzgojno-izobraževalnih ustanovah*. Magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
19. *Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole* (2012). Uradni list RS, št. 4 (14. 1. 2012). Pridobljeno s <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV10943>.
20. *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 20. 12. 2017).
21. 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.
22. Resman, M., Kroflič, R. in Bezić, T. (2000). Pedagog in pedagoško svetovanje. *Šolsko svetovalno delo*, 5, št. 3, str. 5-14.
23. Resman, M. (2014). Jasminka Ledić, Stjepan Staničić in Marko Turk: Kompetence šolskih pedagogov. *Sodobna pedagogika*, 65, št.1, str. 104-107.
24. 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.
25. Sagadin, J. (1993). *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
26. Štremfel, U. (2013). *Nova oblika vladavine v Evropski uniji na področju izobraževalnih politik*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede.
27. Študijski programi Oddelka za pedagogiko FF UM. Dostopno na <http://www.ff.um.si/oddelki/pedagogika/studijski-programi.dot> (pridobljeno 15. 3. 2018).
28. Študijski programi Oddelka za pedagogiko in andragogiko FF UL. Dostopno na <http://www.pedagogika-andragogika.com/studij> (pridobljeno 15. 3. 2018).
29. Turk, M. in Ledić, J. (2014). Europska dimenzija u obrazovanju: izazov za školske pedagoge? *Pedagogijska istraživanja*, 11, št. 2, str. 271-280.
30. Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: a Conceptual Clarification. V: *Defining And Selecting Key Competences*. Seattle: Hogrefe and Huber Publishers.
31. *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* (2017). Uradni list RS, št. 25 (19. 5. 2017). Pridobljeno s <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO445>.

Iz digitalne bralnice ZRSS

www.zrss.si/strokovne-resitve/digitalna-bralnica



V digitalni bralnici lahko dve leti po izidu prelistate strokovne revije, ki so izšle pri Zavodu RS za šolstvo in so vam BREZPLAČNO dosegljive tudi v PDF obliki.

Prijetno strokovno branje vam želimo.