

Jasminka Ledić, Stjepan Staničić in Marko Turk: *Kompetence šolskih pedagogov*

Filozofska fakulteta Univerze na Reki je oktobra 2013 izdala monografijo z naslovom *Kompetence šolskih pedagogov*, ki je za nas zanimiva predvsem zato, ker njihova doktrina šolskega svetovalnega dela in dela šolskega pedagoga temelji na podobnih osnovah kot naša. To se opazi tudi po tem, da se pisci opirajo tudi na dela slovenskih avtorjev. Delo temelji na empiričnem raziskovanju, ki povzema izkušnje šolskih pedagogov, in na podlagi le-teh oblikuje tudi priporočila in predloge za konceptualno in realno (praktično) dopolnjevanje teorije in prakse dela šolskega pedagoga.

V prvem, *teoretičnem delu* je najprej orisan *razvoj koncepta dela šolskega pedagoga*, ki naj bi v petdesetletni zgodovini šel v dve smeri. Eno smer so zagovarjale in tudi poskušale uresničevati šolske oblasti (uprave), ki so želele pedagoga narediti za svojo podaljšano roko (upravno-nadzorna vloga), drugo smer pa je izoblikovala znanost (pedagogika), ki je šolskega pedagoga videla kot strokovnjaka za analizo šolskega in vzgojno-izobraževalnega procesa; predstavlja si ga v vlogi a) razvoja učencev in b) razvoja šole. Avtor tega dela s pomočjo dokumentov (zakonov, predpisov ter znanstvenih in strokovnih del) analizira najpomembnejše etape v skoraj petdesetletnem razvoju dela šolskega pedagoga.

Področja dela šolskega pedagoga so eden izmed najpomembnejših kazalnikov koncepta dela. Avtorji opozarjajo, da ni enotnega kriterija klasifikacije (sistema, sistemizacije) del šolskega pedagoga. Kriterij je lahko operativen, instruktiven ali pa študijsko-analitičen. Kriterij, ki klasificira delo pedagoga glede na subjekt, ki se mu ponudi pomoč (učenec, učitelj, starši), je drugačen od kriterija, ki klasificira glede na pedagogovo prevladujoče področje dela v šoli: npr. načrtovanje dela šole, spremljanje in razvoj pouka, delo s starši, poklicno usmerjanje itd.

Različni pristopi so posledica različnih konceptov avtorjev, različnih ciljev in tudi potreb šole. Svetovalni delavec namreč ne more in ne sme ignorirati potreb šole in njenega razvoja ter potreb učencev in staršev. Svoje strokovno delo mora prilagajati potrebam, ne da bi se pri tem odrekal strokovnosti in strokovnemu pristopu pri delu. Ob tem pa avtorji opozarjajo na napako pri načrtovanju (pro-

gramiranju) dela. Ne zgodi se prav redko, da se teoretična klasifikacija področij dela, ki se prepoznava tudi v šolskih dokumentih, prepisuje kot akcijski načrt dela šolskega pedagoga. Le-ta mora pri načrtovanju (programiranju) dela upoštevati konkretne šolske razmere in potrebe, kar pa ne pomeni, da na nacionalni ravni ni poenotenega koncepta (doktrine) svetovalnega dela.

V monografiji je posebej predstavljena klasifikacija področij pedagogovega dela, kot je bila zapisana že v besedilu avtorjev iz leta 2001 – *Koncepcija razvojne pedagoške djelatnosti*. Področja dela šolskega pedagoga so: (1) priprava in uresničevanje programa vzgojno-izobraževalne ustanove, (2) neposredno sodelovanje v vzgojno-izobraževalnem procesu, (3) spremljanje in vrednotenje vzgojno-izobraževalnega procesa, njegovih udeležencev in uresničevanje rezultatov, (4) usposabljanje in strokovno izpopolnjevanje vzgojno-izobraževalnih delavcev ter (5) informacijska in dokumentacijska dejavnost. V nadaljevanju se vsako področje podrobneje predstavi. Avtorji poudarjajo, da šolski pedagog program uresničuje skupaj z drugimi strokovnimi delavci na šoli, zlasti z učitelji in ravnatelji. Ugotavlja se, da je šolski pedagog desna roka ravnatelja pri načrtovanju, spremljanju in evalvaciji dela šole ter da je zlasti na večjih šolah pomembnejša (učinkovitejša) njegova pomoč učencem, če težišče dela prenaša na sodelovanje z učitelji. To pa seveda ne pomeni, da se odreka individualnemu delu s posameznimi učenci in neposrednemu vzgojno-izobraževalnemu delu.

V poglavju *Predpostavke profesionalnosti šolskega pedagoga* je šolski pedagog definiran kot profesionallec, ki ima določeno specifično znanje in je pri reševanju nekaterih šolskih vprašanj nenadomestljiv. Določajo (opredeljujejo) ga razvitost teorije in tehnologije, pravica (monopol) do strokovne (pedagoško svetovalne) ekspertize, prepoznavnost v družbi, organiziranost in profesionalna etika.

Eno od osrednjih poglavij teoretičnega dela monografije je razprava o *kompetencah šolskega pedagoga*. Avtorji opozorijo na aktualnost termina v današnjem času, naštejejo avtorje, ki dajejo »kompetentne« definicije kompetenc, in zapišejo tudi svojo definicijo. Menijo, da so kompetence notranja večdimenzionalna sposobnost posameznika, da osvojeno znanje v konkretnih situacijah uporabi na različne načine. Kompetence so povezane z delovnim okoljem, vključujejo pa teoretične konstrukte, psihološke procese in sistem vrednot, ki jih posameznik osvoji s pomočjo izkušenj ter vzgoje in izobraževanja.

Struktura kompetenc temelji najprej na analizi tekstov različnih avtorjev, ki na kratko obravnavajo usposabljanje šolskega pedagoga za uresničevanje šolskih vzgojno-izobraževalnih ciljev (Silov, Mijatović, Resman, Čulum, Podgórecki, Zdziunaite, Trnavac), in še posebej na analizi Staničičeve razprave o kompetencah ravnatelja, ki je bila objavljena tudi v *Sodobni pedagogiki* (Staničić 2002). Staničičeva klasifikacija je dovolj široka in utemeljena tako, da jo je mogoče uporabiti za klasifikacijo kompetenc različnih strokovnih profilov v šolstvu oziroma vzgojno-izobraževalnem sistemu. To je razlog, da je bila uporabljena tudi pri empiričnem raziskovanju kompetenc šolskega pedagoga.

Staničić kompetence deli v pet širših skupin oziroma področij: (1) strokovno-pedagoške kompetence, (2) kompetence, ki se nanašajo na medčloveške odnose in delo z ljudmi (socialne kompetence), (3) organizacijsko-razvojne kompetence, (4)

poznavanje šolskega poslovanja oziroma upravno-administrativne kompetence in (5) delovno-izvršilne (akcijske) kompetence. Na podlagi študija in analize literature so bila ta področja razčlenjena na 41 kompetenc. Temu osnovnemu seznamu je bilo dodanih še sedem značilnosti, ki so jih poimenovali »kompetence evropske dimenzije izobraževanja«. Poskušali so namreč ugotoviti, ali pedagog tudi lahko kaj prispeva k procesom povezovanja Hrvaške v evropski izobraževalni (šolski) prostor.

Dejstvo je, da je *empirično raziskovanje* tega vprašanja pokazalo, da so se šolskim pedagogom kompetence, povezane z vstopanjem Hrvaške v Evropsko unijo, zdele najmanj pomembne. Tak rezultat je bil pričakovan. Te (politične) kompetence pravzaprav presegajo temeljno poslanstvo šolskega pedagoga, to je pomoč učencem, staršem, učiteljem in vodstvu šole pri njihovem usposabljanju za življenje in delo.

Empirična raziskava je bila usmerjena v ugotavljanje pomembnosti naštetih kompetenc za delo pedagoga, oceno dodiplomskega študija, ki usposablja šolske pedagoge, in oceno programov strokovnega izpolnjevanja, ki se vsako leto organizirajo v obliki raznih predavanj, tečajev in seminarjev.

Empirični podatki so pokazali, da so med šolskimi pedagogi (v osnovnih in srednjih šolah) najbolj ocenjene (potrebne in zaželeno) kompetence za opravljanje neposrednega svetovalnega dela z učenci (tako se je izreklo 90,9 % vseh pedagogov). Šolski pedagogi se zavedajo, da so na šoli predvsem zaradi učencev. Ko se je primerjalo pedagoge na osnovni in na srednji šoli, se je izkazalo, da se njihovi odgovori glede kompetenc v 13 primerih statistično pomembno razlikujejo. V osnovnih šolah je bolj uveljavljen razvojni (inovacijski) koncept dela (v primerjavi s srednjimi šolami). Analiza kompetenc in razlik pove, da v osnovni šoli zaposleni pedagogi dajejo prednost kompetencam, ki se nanašajo na razvojne aktivnosti, na projekte raziskovanja, usmerjenost k učencem s posebnimi potrebami ter na usposobljenost za interdisciplinarno in timsko delo.

Pri analizi deleža *univerze pri oblikovanju kompetenc* se je izkazalo, da je visokošolsko izobraževanje največ prispevalo k usposobljenosti pedagogov za komunikacijsko odprtost in empatičnost, k usposobljenosti za etično in moralno presojanje, k osvajanju znanj za izdelavo učnih priprav in didaktičnih načel dela, k usposobljenosti za raziskovanje pedagoške teorije in prakse ter poznavanje strukture nacionalnega izobraževalnega sistema. Povedali pa so tudi, da jih je univerzitetni študij slabo pripravil za opravljanje nekaterih nalog, kot je usposobljenost za delo z nadarjenimi učenci, poznavanje izdelave razvojnih strategij šole in usposobljenost za sodelovanje z okolico.

Glede vloge in *deleža dodatnega strokovnega izpopolnjevanja* šolski pedagogi menijo, da je tovrstno izpopolnjevanje največ prispevalo k usposobljenosti za komunikacijsko odprtost in empatijo, k usposobljenosti za načrtovanje osebnega in profesionalnega razvoja in za vseživljenjsko učenje, k usposobljenosti za vodenje svetovalnega dela z učenci, k usposobljenosti za prilagajanje novim pedagoškim situacijam in k poznavanju načrtovanja dela šole. Programi strokovnega izobraževanja imajo sicer več funkcij, najpomembnejša pa je usposabljanje pedagogov za obvladovanje novih nalog, aktualnih situacij in novih potreb, ki jih ne more predvidevati program študijskega izobraževanja. Zato so programi te vrste »vseživljenjski« spremljevalec strokovnega usposabljanja pedagogov. Brez njih ni dinamičnega razvoja kompetenc.

Navsezadnje so pedagogi zapisali stališča in dali predloge za študij, ki izhajajo iz njihovih pedagoških izkušenj. Zanimivo je, da so v marsičem podobni predlogom, ki jih pogosto slišimo tudi v Sloveniji (glej *Bezić 2008*), npr. v času študija je treba bolj povezati teorijo s prakso, potrebnih je več hospitacij in praktičnega dela po šolah, šolski pedagog ne more biti »deklica za vse«, zato je treba natančneje definirati naloge, preobremenjenost z administrativnimi deli itd.

Avtorji monografije se zavedajo, da je 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 osnovne in srednje šole. Zavedajo se, da profesionalizma šolskih pedagogov namesto njih samih ne morejo razvijati drugi, ampak so sami odgovorni za razvoj stroke. Vendar pa je – kot je razvidno iz komentarjev pedagogov – jasno, da je za to potrebna tudi podpora drugih: od šolske politike do koncepta dela vsake posamezne šole in njenega vodstva, pa tudi staršev in učiteljev, s katerimi morajo sodelovati.

Dr. Metod Resman

Literatura in viri

- Bezić, T. (2008). Razvoj in spremljanje delovanja mreže svetovalnih služb. *Sodobna pedagogika*, 59, št. 2, str. 60–80.
- Staničić, S. (2002). Kompetenčni profil »idealnega« ravnatelja: stališča in empirični rezultati. *Sodobna pedagogika*, 53, št. 1, str. 168–182.