



Marjeta Kovač,
Žan Luca Potočnik

Pedagoške kompetence učiteljev

Izvleček

Danes potrebujejo učitelji športne vzgoje in drugi izvajalci športnih programov širok nabor pedagoških kompetenc. Različni raziskovalci poudarjajo, da so za učitelja pomembne predvsem naslednje pedagoške kompetence: poznavanje teorij poučevanja in učenja ter upoštevanje didaktičnih principov pri delu; poznavanje in upoštevanje učenčevih značilnosti; neprestano razvijanje kurikulumov in poučevalnih strategij; sposobnost ustrezne evalvacije procesa; oblikovanje ustvarjalnega in varnega učnega okolja; komunikacijske spretnosti in sposobnost lastnega razvoja. V prispevku so opisane poti pridobivanja pedagoških kompetenc. Študenti pridobivajo pedagoške kompetence z vajami in vrstniškimi poučevanjem v prilagojenih, simuliranih pogojih. Pri tem številni raziskovalci poudarjajo, da je treba s pedagoškimi kompetencami opolnomočiti fakultetne predavatelje, ki pogosto nimajo pedagoških izkušenj iz realnega, šolskega področja. Za študente je zato pomembnejše pridobivanje pedagoških kompetenc v realnih situacijah s praktičnim mentorstvom in usposabljanjem na šolah. Proces usposabljanja učiteljev bi se moral nadaljevati ob vstopu na trg dela z domišljnim vodenim pripravništvom. Ob spoznanju, da v študiju pridobljene kvalifikacije danes ne zadoščajo več za kakovostno delo v praksi, moramo spodbujati nenehno spopolnjevanje učiteljevih profesionalnih kompetenc z vzpostavitvijo vseživljenjskega spopolnjevanja, razvojem karierne poti posameznika in večjo profesionalizacijo učiteljskega poklica.

Ključne besede: pedagoško delo, kompetence, izobraževalni programi, pripravništvo, stalno strokovno spopolnjevanje.



Teachers' pedagogical competences

Abstract

Today, physical education teachers and other providers of sports programs need a wide range of pedagogical competences. Various researchers emphasize that the following pedagogical competencies are particularly important for a teacher: knowledge of teaching and learning theories and adherence to didactic principles at work; knowing and taking into account the student's characteristics; continuous development of curriculum and teaching strategies; the ability to adequately evaluate the process; creating a creative and safe learning environment; communication skills and the ability to develop oneself. The paper describes the ways of acquiring pedagogical competences. Students acquire pedagogical competences through exercises and peer teaching in adapted, simulated conditions. Here, many researchers emphasize that it is necessary to empower faculty lecturers with pedagogical competences, who often do not have pedagogical experience in the real, school field. For students, it is therefore more important to acquire pedagogical competences in real situations through practical mentoring pedagogical training at schools. The process of teacher training should continue upon entry into the labor market with a carefully planned and guided induction program. Realizing that the qualifications obtained in studies are no longer sufficient for quality work in practice, we must encourage the continuous improvement of teachers' professional competences by establishing lifelong training, developing the individual's career path and increasing the professionalization of the teaching profession.

Keywords: pedagogical work, competences, initial teacher education, induction program, continuous professional development.

■ Uvod

Izredno pomembno vlogo pri uresničevanju kakovostnega splošnega in profesionalnega izobraževanja različni avtorji pripisujejo učiteljem ter njihovemu pedagoškemu pristopu (Hargreaves in Fullan, 2012; Struyven in De Meyst, 2010). Zato naj bi države posvečale več pozornosti stalnemu izboljševanju izobraževalnih programov bodočih učiteljev, domišljenemu vstopu učiteljev na trg dela in sistematičnemu vseživljenjskemu spopolnjevanju (European Commission, 2013).

Korenita sprememba učiteljeve vloge ob prehodu od zgolj posredovanja znanja (transmisijski način), kar je bilo značilno za 20. stoletje, k dejanskemu usvajanju znanja (transakcijski način), kar naj bi bila temeljna značilnost 21. stoletja (Marentič Požarnik, 2000a), spreminja paradigmo učitelja, ki dobro poučuje, v smer učitelja, ki dobro spodbuja učenje (Marentič Požarnik, 2000b). Takšen učitelj pa mora doseči visoko stopnjo osebne in intelektualne zrelosti ter imeti odlično razvite pedagoške kompetence.

Koncept kompetenc se je v devetdesetih letih prejšnjega stoletja razširil na vsa področja izobraževanja. Izraz kompetenca naj bi zamenjal izraze kvalifikacije, zmožnosti, sposobnosti, znanje, spretnosti, veščine (Pekljaj idr., 2009). Danes vse bolj spoznavamo, da je koncept kompetenc večplasten, dinamičen in zapleten sistem, zato ima več vsebinskih pomenov (Westera, 2001). Kot izredno kompleksen konstrukt je bil in je še predmet preučevanja različnih disciplin, zlasti izobraževanja in menedžmenta človeških virov, pri tem pa je vsaka oblikovala svojo definicijo. Pri tem obstaja razlika v pomenu pojmov kompetence in kompetentnosti. Kompetenca je sposobnost učinkovitega delovanja v praksi, ki temelji na usvojenih veščinah in znanju (ang. *skill-based*), medtem pa kompetentnost predstavlja obnašanje posameznika (ang. *behavior-based*), ki vključuje njegovo znanje, veščine, izkušnje, motivacijo, zanesljivost, vrednote v načinih prikaza usvojenih kompetenc. V različnih definicijah se danes vse bolj uporablja le izraz kompetenca, ki nadomešča izraz kompetentnost, pri tem pa prevzema tudi njegove značilnosti.

Spletni slovar slovenskega knjižnega jezika (Kompetentnost, 2014) kompetentnost razlaga kot *pristojnost* – kompetenten je nekdo, ki je pristojen. Pristojnost, prav tako po slovarju (Pristojnost, 2014), pomeni z zakonom dano pravico in dolžnost opravljati

kako (pravno) dejanje ali odločiti o čem. Nekoliko drugače kompetentnost razlaga angleški slovar (Competence, 2022), v katerem je opisana kot *sposobnost*, ki omogoča, da se opravilo opravi dobro, ali pa kot (pomembna) *spretnost*, potrebna za določeno delo.

Delitev kompetenc v ločena področja je večkrat nehvaležna in služi predvsem za analitične namene. Delimo jih lahko na ključne (splošne, generične, transverzalne), ki so pomembne za vse ljudi ne glede na poklicno orientacijo, in poklicne (specifične, profesionalne), ki jih sistematično pridobivamo v izobraževalnih procesih (Rychen in Salganik, 2003). Ne smemo pa pozabiti kros-kulturnega pogleda na poučevanje in učenje, kar zahteva prilagajanje splošnih modelov kompetenc posameznim kulturam, njihovim zgodovinskim pogojenostim in specifičnostim družbenega okolja (Tul, 2016).

■ Poklicne kompetence učiteljev

Različni avtorji navajajo, da lahko na področju učiteljevega dela poklicne kompetence, ne glede na kulturni kontekst in tradicije, razdelimo na tri podsisteme (Feiman-Nemser, 2008; Williamson McDiarmid in Clevenger-Bright, 2008):

a) Znanje in razumevanje

- predmetno znanje, ki vključuje specifične predmetne vsebine;
- pedagoško-didaktično znanje, povezano s predmetom (poznavanje ciljev, nalog in učnih kontekstov; poznavanje učenčevega predznanja in predmetno specifičnih ovir v pridobivanju znanja; strateško poznavanje metod poučevanja in kurikularnih gradiv;
- splošno pedagoško znanje (znanje o procesih poučevanja in učenja);
- kurikularno znanje (znanje o kurikulu, npr. kako načrtovati in voditi proces poučevanja specifičnih predmetnih vsebin);
- znanstvene discipline, povezane z izobraževanjem (zgodovinsko, znotrajkulturno, filozofsko, psihološko, sociološko znanje);
- kontekstualni, institucionalni, organizacijski in zakonodajni vidiki izobraževanja;
- poznavanje inkluzije in različnosti;

- učinkovita uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) v poučevanju;
- poznavanje razvojne psihologije;
- skupinsko delo in skupinska dinamika, teorije učenja, motivacijski pristopi;
- metode in načini preverjanja in ocenjevanja.

b) Spretnosti

- načrtovanje, vodenje in koordiniranje učnega procesa;
- uporaba učnih gradiv in strategij;
- spremljanje, prilagajanje in ovrednotenje poučevalnih/učnih ciljev in procesov;
- zbiranje, analiziranje in interpretacija podatkov (šolski učni uspeh, rezultati zunanjih preverjanj) z namenom strokovnih odločitev ter izboljšanja poučevanja/učenja;
- razvojno in raziskovalno delo;
- sodelovanje s sodelavci, starši, zunanjim okoljem;
- pogajalske spretnosti (politična in socialna sodelovanja);
- reflektivne, metakognitivne in znotrajosebne spretnosti za individualno učenje ter učenje v strokovnih skupinah;
- prilagajanje izobraževalnim kontekstom, ki jih označuje večrazsežnostna dinamika s povezanimi vplivi (z makro ravni vladnih zahtev prek mezo ravni šolskega konteksta do mikro ravni razredne in učenčeve dinamike).

c) Osebnostne razsežnosti, ki vključujejo prepričanja, stališča, vrednote, zavzetost

- epistemološka ozaveščenost (vprašanja o značilnostih in zgodovinskem razvoju predmetnega področja ter njegovega statusa);
- poučevanje veččin skozi vsebino;
- prenosljive spretnosti;
- nagnjenost k spremembam, prilagodljivost, stalno učenje in strokovno spopolnjevanje, vključno s študijem in raziskovanjem;
- zaveza k spodbujanju učenja vseh učencev;
- spodbujanje demokratičnega odnosa in dejavnosti učencev kot evropskih državljanov, vključno s spoštovanjem raznolikosti in večkulturnosti;

- kritični odnos do lastnega učenja (preverjanje znanja, razpravljanje, spraševanje o praktičnem delovanju);
- naklonjenost do skupinskega dela, sodelovanja in mreženja; občutek lastne učinkovitosti.

Kompetence je mogoče izmeriti in so lahko dejavniki razlik v uspešnosti med posamezniki (Schippmann idr., 2000). Merimo jih lahko prek a) samoporočanja (samoocenjevanja) z anketnimi vprašalniki; b) prek rezultatov edukacije (npr. s pedagoškimi eksperimenti, ki preučujejo rezultate poučevanja ali z ocenami kompetentnosti študentov na pedagoški praksi); c) prek opazovanja (kjer je pomembna velikost vzorca, načini opazovanja (v živo ali prek posnetkov) in ocenjevanje opazovanja).

■ Koncept pedagoških kompetenc

Med kompetencami, ki jih mora usvojiti vsak učitelj, se danes izpostavlja predvsem pedagoške kompetence. Dolgo časa se je od učitelja zahtevalo le obvladovanje veščin poučevanja, danes pa različni avtorji menijo, da je pojem pedagoških kompetenc širši od pojma poučevalnih spretnosti (Ryegård idr., 2010). Čeprav pedagoške kompetence lahko povežemo s pojmom pedagoška profesionalnost, še vedno ostaja precej nejasno, kaj sploh pedagoška kompetentnost pomeni, kako lahko inter-

pretiramo koncept pedagoške kompetentnosti in kako se njihova usvojenost odraža v konkretni praksi.

Ryegård idr. (2010) opredeljujejo pedagoško kompetentnost kot znanje, sposobnost in hotenje vodenja učenca skozi pedagoški proces tako, da bo ta čim bolj učinkovit; v širšem kontekstu pa je za uspešnost poučevanja pomembno upoštevati obseg, širino in globino posredovanja učne snovi, predvsem pa spodobnost načrtovanja, spodbujanja, vodenja in razvoja učenja ter poučevanja in reflektivnega opazovanja procesa (Slika 1). Poučevanje mora temeljiti na znanstvenih spoznanjih pedagoške stroke (kako se poučuje, kako se učenci učijo), predmetnega področja in predmetne didaktike (Hattie in Marsh, 1996), vključevati pa mora tudi ožje in širše okolje, v katerem poteka pouk (Ryegård idr., 2010), ter upoštevanje omejujočih dejavnikov. Zato mora učitelj kritično razmišljati o sebi in svojih praksah, neprestano izboljševati svoje poučevanje ter skrbeti za osebni profesionalni razvoj (Ryegård idr., 2010). Pri tem avtorji opozarjajo, da razvoj pedagoških kompetenc posameznega učitelja ni mogoč brez hkratnega razvoja celotne institucije, kjer dela (Brust Nemet, 2018). Države pa morajo določiti, kaj so minimalni standardi pedagoške kompetentnosti, ki jih mora doseči učitelj ob zaključku študija in kasneje znotraj svojega profesionalnega

razvoja (Ryegård idr., 2010; Struyven in De Meyst, 2010).

Po mnenju različnih avtorjev (Brust Nemet, 2018; Capel, 1997; Hattie in Marsh, 1996; Peklaj idr., 2009; Ryegård idr., 2010; Stančič, 2001) naj bi imel uspešen učitelj naslednje pedagoške kompetence:

a. **Odlično poznavanje teorij poučevanja in učenja ter upoštevanje didaktičnih principov.** To zahteva ne le dobro poznavanje vsebine predmeta, pač pa tudi izbor ustreznih strategij poučevanja (od primernih metodičnih postopkov, uporabe pripomočkov do organizacije učinkovitega učnega procesa) glede na značilnosti učencev. Kompetentnega učitelja označuje odprtost za ustvarjanje zanimivih programov in inoviranje procesa poučevanja, ustrezna diferenciacija ciljev in vsebin glede na značilnosti in sposobnosti učencev ter vključevanje novih tehnologij v pouk.

b. **Poglobljeno poznavanje učenčevih značilnosti in njihovih medsebojnih interakcij.** Učitelj se mora zavedati, da ima vsak učenec svoje sposobnosti in zmožnosti, ki jih mora prepoznati, da lahko ustrezno načrtuje in izpelje učni proces ter nudi učencu ustrezne podpore pri njegovem učenju. Le če bo poučevanje prilagojeno učencu in bo potekalo v spodbudnem socialnem okolju, bo ta lahko uspešen.

c. **Neprestani razvoj kurikuluma.** Učitelj pripravi letni program in posamezne učne ure glede na uradni kurikulum, pri tem pa upošteva sposobnosti, znanja in potrebe učencev ter učno okolje in čas, ki ga ima na voljo. Hkrati mora biti sposoben prilagoditi program nenačrtovanim situacijam (vreme, poškodbe, bolezni ...) in ga obogatiti tudi z dodatnimi dejavnostmi glede na interese učencev, tradicijo in možnosti, ki jih ponuja ožje okolje. Program mora razvijati, tako da bo aktualen glede na spremembe ožjega in širšega okolja.

d. **Sposobnost ustrezne evalvacije procesa.** Ovrednotenje učenca mora temeljiti na ovrednotenju doseženih standardov, zapisanih v učnih načrtih, hkrati pa mora učitelj upoštevati tudi učenčeve zmožnosti in njegov napredek. Hkrati mora biti učitelj sposoben samorefleksije (kritičnega ovrednotenja svojega dela) in neprestanega iskanja možnosti za izboljšanje pedagoškega procesa.

Model pedagoških kompetenc



Slika 1. Model pedagoških kompetenc (Ryegård idr., 2010)

e. **Oblikovanje ustvarjalnega in varnega učnega okolja.** V ustreznem okolju bo proces potekal tekoče in učinkovito, hkrati pa bo udeležencem zagotavljal zadovoljstvo ob vidnem napredku na različnih področjih, ne le učnem.

f. **Komunikacijske spretnosti.** Proces poučevanja bo učinkovit le ob interakciji med učiteljem in učencem, pri tem pa mora biti komunikacija dvo- ali večsmerna. Učitelj mora pripeljati učenca do zanj najvišje ravni znanja in kritičnega ter reflektivnega razmišljanja.

g. **Sposobnost lastnega razvoja.** Učitelj mora načrtovati svoj poklicni razvoj s pomočjo teorije in javnosti svojega dela. Zavedati se mora, da je poučevanje kompleksna in večplastna dejavnost, ki zahteva dobro pedagoško, psihološko ter didaktično teoretično znanje, zato mora neprestano spremljati znanstvena spoznanja širše pedagoške in svoje predmetne stroke ter se neprestano strokovno spopolnjevati.

■ Pridobivanje pedagoških kompetenc in zaznane težave

Razvoja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju ne moremo prepustiti naključju, saj je to vseživljenjski proces (Peklaj idr., 2009; European Commission, 2010), ki poteka v treh fazah. Prva je faza začetnega izobraževanja, v katero uvrščamo vso izobraževanje, s katerim je pogojen začetek opravljanja poklica. Izobraževalni programi naj bi za uspešno in uravnoteženo delo zagotovili ustrezno teoretično znanje predmeta, spretno poučevanje in izkušnje iz prve roke. Po končanem študiju nastopi druga faza uvajalnega usposabljanja za samostojno delo (t. i. pripravništvo), ko bi morali imeti diplomanti možnost teoretično znanje čim prej prenesti v prakso (European Commission, 2015a). Med poukom, ko se ukvarjajo s socialnimi praksami, spoznavajo šolske rutine in zakonodajne okvire delovanja, pridobivajo učne spretnosti, razvijajo občutek pripadnosti svojemu poklicu in si gradijo avtonomno učiteljsko osebnost (Alves idr., 2019; Furlong in Maynard, 1995). Ko se obdobje pripravništva zaključi, nastopi tretja, najdaljša faza, to je nadaljnje spopolnjevanje in usposabljanje samostojnega učitelja.

Prva faza: pridobivanje pedagoških kompetenc v formalnem izobraževanju bodočih učiteljev

Bodoči učitelj se ob začetku študija poda na dolgo in razburljivo pot, kako postati učinkovit učitelj, ki svoje učence spodbuja k učenju, jim nudi ustrezne podpore in jim svoje znanje predaja z ljubeznijo. Da bi se razvil v dobrega učitelja, je pomembno, da razume sebe, pozna svoja stališča, vrednote, prepričanja in verjame v to, kar počne (Capel, 1997). Med študijem pridobiva pedagoške kompetence na dva načina, z opazovanjem svojih predavateljev, univerzitetnih učiteljev in sodelavcev, ter s praktičnim pedagoškim usposabljanjem (PPU). Pri tem se pojavljajo številne težave. Prva težava je gotovo dejstvo, da hitre družbene, kulturne, demografske, ekonomske in tehnološke spremembe (predvsem nove komunikacijske tehnologije), pospešena globalizacija in spremembe nekaterih tradicionalnih vrednot zahtevajo neprestano prilagajanje posameznih poklicnih kompetenc, s tem pa tudi neprestano preoblikovanje izobraževalnih programov. Ti zaradi dolgotrajnih, predvsem birokratskih postopkov zelo počasi sledijo zgoraj naštetim izzivom, večina celo za njimi močno zaostajajo.

Na drugo težavo opozarjajo Ryegård idr. (2010), ki ugotavljajo, da so pedagoške kompetence visokošolskih učiteljev izjemno pomanjkljive, saj številne njihče posebej ne pripravi na pedagoško delo, prav tako pa največkrat evalvacije univerz oziroma postopki habilitacije univerzitetnih učiteljev le v manjši meri (enkratno) ali pa sploh ne vključujejo ocenjevanja njihovih pedagoških kompetenc. Zato so se v študiji *Strateški razvoj pedagoških kompetenc* švedski avtorji osredotočili na to, kako ovrednotiti pedagoške kompetence visokošolskih učiteljev, kako jih evidentirati in razvijati, pri tem pa so v končnem poročilu predstavili številne primere dobrih praks, ki so jih razvile posamezne univerze, vključene v projekt (Ryegård idr., 2010). Podobnega projekta se je v letu 2019 lotila tudi Univerza v Ljubljani v okviru projekta *Inovativno učenje in poučevanje za kakovostne kariere diplomantov in odlično visoko šolstvo* (INOUP, 2019), ki visokošolskim učiteljem ponuja številna usposabljanja za izboljšanje njihove pedagoške kompetentnosti. To je še kako pomembno pri pedagoških študijskih programih, saj je delo visokošolskih učiteljev pomemben vzor pri pridobivanju pedagoških kompetenc v izobraževanju bodočih pedagoških delavcev.

Tretja težava je gotovo premajhna usposobljenost učiteljev-mentorjev, ki spremljajo bodoče učitelje na PPU v šolah. Eden pomembnejših delov študijskih programov bodočih učiteljev je poudarjeno povezovalje teoretičnih principov, ki jih študenti spoznajo v času študija, s prakso. Modeli izobraževanja učiteljev so doživeli v zadnjih dveh desetletjih velike spremembe, za katere je značilen preobrat od tradicionalnih pristopov, usmerjenih v doseganje ciljev izobraževanja, h kompetenčnim pristopom, kar pa zahteva domišljen sistem PPU (Prokou, 2008). Zato je PPU eden najpomembnejših delov edukacijskih študijskih programov. Skladno z evropskimi zahtevami naj bi PPU v izobraževanju učiteljev obsegalo vsaj 15 kreditnih točk (KT) (Peklaj idr., 2009). V okviru PPU študenti v različnih avtentičnih situacijah ob pomoči učiteljev-mentorjev na različnih stopnjah šolanja razvijajo pedagoški način razmišljanja in delovanja, ki ne temelji le na občutkih in predhodnih implicitnih zaznavah, ampak je podprt z argumenti, ki izhajajo iz raziskovalnih spoznanj in teoretičnih konceptov (Kovač idr., 2009). Poleg praktičnih izkušenj, ki jih pridobijo z uporabo didaktičnih tehnik, študenti spoznajo, kako in zakaj poučevati, s kakšnimi pristopi in na kakšen način ter se navajajo na samostojnost v pedagoškem ravnanju (Capel, 1997; Stanulis idr., 2018). Vodeno PPU ponuja sposobnost reševanja kontekstualiziranih problemov z uporabo znanja, spretnosti in samoodgovornostjo. S pomočjo učiteljev-mentorjev in usmerjenih evalvacijskih postopkov spoznajo tudi svoje prednosti in pomanjkljivosti, kar jim pomaga pri oblikovanju v avtonomno učiteljsko osebnost (Furlong in Maynard, 1995). Čeprav imajo mentorji pomembno vlogo pri nudenju podpore študentu, Wang (2001) opozarja, da obstaja pomembna razlika med kakovostnim poučevanjem in dobrim mentorskim delom. Tudi učitelji-mentorji morajo pridobiti posebne pedagoške kompetence, saj morajo študentu posredovati konkretne izkušnje, mu pomagati pri vključevanju in upravljanju razreda v različnih situacijah, mu postopno predajati odgovornost in ga ustrezno motivirati ne le za izvedbo pouka, ampak tudi za raziskovanje novih priložnosti za izboljšave pri poučevanju (European Commission, 2015b; Majerič idr., 2010).

Maynard in Furlong (1994) opisujeta tri temeljne modele učenja bodočega učitelja ob mentorju: vajeniški, kompetenčni in reflektivni model. Pri tem so omenjeni modeli običajno prisotni v različnih delih

študentovega PPU v različnih deležih. Če je pri vajeniškem modelu temeljna mentorjeva naloga vzorno poučevanje, je pri kompetenčnem poleg tega vključeno še mentorjevo opazovanje študenta in dajanje povratnih informacij, reflektivni model pa poudarja vlogo mentorja kot soraziskovalca lastnega in študentovega poučevanja. Pri PPU študentov Fakultete za šport Univerze v Ljubljani, ki ga opravijo v izbranih šolah pod vodstvom učiteljev-mentorjev (v obsegu 17 KT), se opiramo na kompetenčni model, v katerem smo osredotočeni na sistematično opazovanje študenta pri delu in posredovanje povratnih informacij na različne načine. Zato s posebnim obrazcem *Spremljava didaktične usposobljenosti študentov na praktičnem pedagoškem usposabljanju* (Kovač idr., 2009) usmerjamo učiteljevo opazovanje študentovega dela, spremljava pa omogoča ovrednotenje učinkovitosti PPU in končno oceno kompetentnosti študentov na petstopenjski merilni lestvici; enak obrazec izpolnijo tudi študenti, s čimer jih usmerjamo k samoevalvaciji in reflektivnemu razmišljanju o napredku v lastni kompetentnosti. S tem zasledujemo tako formalne (spodbujanje mentorjev k sistematičnemu, a kritičnemu, selektivnemu opazovanju študentov), kot vsebinske cilje (priprava in ravnanje študenta, uporaba učnih metod in oblik, pripomočkov, odzivanje učencev, dinamika pouka ...).

Ker vsi učitelji-mentorji opazujejo študente po enotnem protokolu in jih ovrednotijo na merilni lestvici ob začetku ter na koncu študentovega pedagoškega usposabljanja, lahko izdelamo profil napredka študenta. Ocena začetnega stanja pomaga učitelju-mentorju, da se osredotoči pri delu s študentom predvsem na tista področja, kjer je opazil, da ima študent težave. Iz profila napredka študent vidi svoja močna področja in svoje šibke točke, mentor pa mu svetuje, kako naj izboljša določene spretnosti. Ker v PPU vključujemo tudi samoevalvacijo, izdelajo svoj profil tudi študenti; tako lahko s primerjavo ovrednotenja, ki ga opravi mentor, ugotovijo, v kolikšni meri so bili kritični do svojega usposabljanja. S pomočjo analize osebnih profilov študentov pa učitelji na Fakulteti za šport nato ugotavljamo, kje so pomanjkljivosti v pripravi študentov na bodoči poklic. Analize kažejo (Ašanin Gole, 2019; Bizjak Slanič, 2013; Kovač idr., 2009), da obstajajo statistično značilne razlike v usvojenosti posameznih kompetenc pred PPU in po njem tako v didaktičnih znanjih načrtovanja, izpeljave in evalvacije pouka,

kot v psihopedagoških znanjih in spretnostih vodenja razreda. Če smo leta 2007, ko so imeli študenti Fakultete za šport Univerze v Ljubljani PPU le v obsegu 10 KT, ugotavljali, da večina študentov ni uporabljala sodobnih didaktičnih pristopov, posebej IKT, in didaktičnih pomagal, ter da je bilo PPU učinkovito predvsem za pridobivanje osnovnih poklicnih kompetenc študentov (Bizjak Slanič, 2013; Kovač idr., 2009), smo leta 2019 ugotovili, da večina študentov, ne glede na spol, ob zaključku študija usvoji večino potrebnih pedagoških kompetenc na zelo visoki ravni (Ašanin Gole, 2019).

Druga faza: razvoj pedagoških kompetenc ob vstopu na trg dela

Po pridobljeni izobrazbi je zgodnja poklicna podpora (t. i. pripravništvo) drugi korak v učiteljevem poklicnem razvoju. Evropska komisija (European Commission, 2010) ugotavlja, da je bila v zadnjih letih dana precejšnja pozornost izobraževalnim programom in programom stalnega strokovnega spopolnjevanja, zelo malo pozornosti pa je posvečenega uvajanju učiteljev v učiteljski poklic. Vsak učitelj-začetnik, ki se prvič samostojno sreča s realnostjo šolske prakse, bi moral dobiti tri vrste podpor: osebno (pomoč pri oblikovanju profesionalne identitete in odnosa do učencev in staršev), socialno (postal naj bi del šolske učee se skupnosti in član svojega profesionalnega združenja) in profesionalno (gradev pedagoških kompetenc).

Programi za učitelje-začetnike bi morali vključevati (European Commission, 2010):

- podporo mentorjev (visoko kompetentnih specialistov) in drugih sodelavcev,
- zmanjšano učno obveznost brez znižanja dohodka,
- dostop do podpornih virov,
- sodelovanje v vodenem mentorskem programu,
- možnost sistematičnega povezovanja teorije s prakso.

Številne evropske države imajo obvezno pripravništvo, spet druge ga sploh nimajo, nekatere ponujajo možnost različnih pristopov, prav tako pa so podpore učiteljem-začetnikom različne (MacPhail idr., 2019). Različni pristopi povzročajo, da je za številne učitelje vstop na trg dela stresen, zato doživljajo t. i. »šok prakse« oz. »šok realnosti« (Stokking idr., 2003). Po poročilih Organizacije za gospodarsko sodelovanje in razvoj (European Commission, 2010) je delež učiteljev-začetnikov, ki prav zaradi

tega zapustijo učiteljski poklic, v nekaterih državah okoli 10 %.

V Sloveniji smo imeli do leta 2007 uspešen sistem pripravništva. Gospodarska kriza in posledično zmanjšana finančna podpora sta najprej povzročili ukinitve sofinanciranja pripravniških mest in vpeljavo volonterskega (brezplačnega) pripravništva, saj so le tako učitelji-začetniki dobili možnost pristopa k strokovnemu izpitu. Ko je sodišče prepovedalo volontersko pripravništvo, je leta 2014 pristojno ministrstvo vpeljalo vzporedni sistem, ki omogoča učiteljem-začetnikom, da:

- opravijo poseben 10-mesečni uvodni pripravniški program (udeležba na seminarjih, delavnicah; polovična učna obveznost; hospitacije pri učitelju-mentorju), a se v program lahko vključi le 300 učiteljev različnih predmetov letno; ali
- poučujejo 840 ur kot učitelji-začetniki (celoten tedenski obseg ur), pri tem pa se to število ur zmanjša za tretjinski delež priznanih ur PPU v času študija (za področje športne vzgoje to pomeni 170 ur) in največ dodatnih 80 ur, ki jih je posameznik opravil na področju vzgoje in izobraževanja med študijem (vodenje interesnih programov, sodelovanje v šoli v naravi, nadomeščanje učiteljev ...).

V tem uvodnem obdobju mora učitelj-začetnik dokazati svojo usposobljenost s petimi nastopi v različnih razredih, ki jih opazujeta in ocenjujeta učitelj-mentor in ravnatelj. Po zaključku uvajanja morajo vsi učitelji-začetniki uspešno opraviti teoretični strokovni izpit na pristojnem ministrstvu (Pravilnik o strokovnem izpitu strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja, 2015).

Tretja faza: razvoj pedagoških kompetenc v procesih stalnega strokovnega spopolnjevanja

Razvoj šole temelji predvsem na razvoju profesionalne samopodobe učiteljev, saj so dobri učitelji, ki so seznanjeni z najnovejšimi spoznanji stroke in različnih znanosti, nenadomestljivi pri izboljšanju učenčevih učnih dosežkov (Brust Nemet, 2018; Day, 1999). Ne le spoznanja na področju stroke, pač pa tudi nove tehnologije in vse večje število vedenjsko, učno ter zdravstveno problematičnih učencev, migrantov in priseljencev iz drugih kulturnih okolij, zahtevajo nenehno spopolnjevanje učiteljevih profesionalnih kompetenc. Učitelje je treba opremiti tudi za prevzem novih vlog, kot so mentorska (npr. pri športni vzgoji svetova-

nje ob manj ustreznem gibalnem razvoju), organizacijska (npr. individualizacija vadbe za učenca s posebnimi potrebami ali zdravstvenimi težavami, vključevanje koncepta medpredmetnega povezovanja v pouk, vključevanje zunanjih ponudnikov športnih programov v šolski vsakdan) in spodbujevalna (npr. vključevanje učencev v šolske in zunajšolske športne programe, spodbujanje samostojne vadbe doma, spodbujanje staršev k dejavnejšemu preživljanju prostega časa).

Učitelj tako postaja vseživljenjski učenec (Armour in Yelling, 2007), ki kompetence pridobiva na tri, med seboj prepletene načine: skozi formalno, neformalno in informalno učenje. Formalno učenje se nanaša na organizirane oblike usposabljanja in izobraževanja, ki jih ponujajo politična (ministrstvo, pristojno za izobraževanje) in strokovna (zavodi, odgovorni za razvoj šolstva, fakultete) telesa. Neformalno učenje poteka v organiziranih oblikah, ki niso vezane na izobraževalni sistem, in predstavljajo dodatno spopolnjevanje učitelja. Informalno učenje pa se odvija vsakodnevno, skozi družbeno interakcijo, z osebnimi izkušnjami in prek medijev.

Raziskovalci ugotavljajo, da kompetence današnjih učiteljev športne vzgoje niso vedno ustrezne za razvoj predmeta (Kougioumtzis idr., 2011) tako na ožjih (npr. spremenjeni življenjski slogi današnjih otrok in mladine, zmanjšanje gibalne kompetentnosti in povečanje deleža prekomerno prehranjenih otrok, nujnost vključevanja sodobnejših športnih vsebin v pouk) (Kougioumtzis idr., 2011; Kovač idr., 2008) in širših družbenih področjih (npr. globalizacija, multikulturalnost, uporaba digitalnih orodij) (Tul idr., 2019). Zato je pomembno prepoznati pomanjkljivosti in povečati strokovno znanje tistih učiteljev, ki poučujejo v današnji praksi. Na svetovni ravni so v 70 % vseh držav, vključenih v zadnjo raziskavo o položaju športne vzgoje v svetu, zahtevali stalno strokovno spopolnjevanje učiteljev, na evropski ravni pa le v 64 %, kar je manj, kot je bilo ugotovljeno v podobni raziskavi leta 2009 (Hardman idr., 2014). Tudi Tul (2016) ugotavlja, da je bil zaradi gospodarske krize sistem strokovnega spopolnjevanja učiteljev športne vzgoje v Sloveniji in Italiji v zadnjem desetletju zelo okrnjen, saj je skoraj petina učiteljev športne vzgoje (19,8 %; 17,6 % slovenskih in 22,6 % italijanskih) poročalo, da se niso udeležili nobenega seminarja. To sproža pomisleke, saj so potrebe po stalnem pridobivanju novih

znanj temeljna značilnost ustrezne profesionalizacije posameznega poklica.

Trenutno stalno strokovno spopolnjevanje v Sloveniji ni obvezno, je pa vključeno v sistem napredovanja učiteljev. Seminarje razpisuje pristojno ministrstvo, izvajalci so lahko različni (določene izvajalce, ki so izbrani za vsako leto razpisane prednostne teme, ministrstvo tudi sofinancira). Glede na trajanje seminarja (8-24 ur) so ti ovrednoteni s točkami, ki jih udeleženec lahko uporabi za napredovanje v višji naziv. Ugotavljamo pa, da je seminarjev bistveno manj in da je udeležba precej manjša, kot je bila pred dvema desetletjema, saj je glavni motiv za udeležbo pridobivanje točk in ne dodatnih kompetenc. Zanimivo je, da sta prav pretekli leti ob pouku na daljavo pokazali možnosti novih pristopov. Ob ponovnem odpiranju šol je tako Fakulteta za šport Univerze v Ljubljani organizirala celodnevni seminar prek spletne platforme, ki je pritegnil več kot 800 udeležencev, predvsem učiteljev športne vzgoje, pa tudi ravnatelje in razredne učitelje (SLOfit, 2021). Izjemno se je povečal tudi obisk spletnih strani SLOfit na svet (www.slofit.org), kjer so dobili učitelji različne informacije in nasvete ter primere dobrih praks o poučevanju športne vzgoje na daljavo, poučevanju po vračanju v šole, ko je možnost okužbe še zelo velika, prav tako pa je zaživela tudi Facebook skupina *Športni pedagogi Slovenije*, kjer več kot 2400 članov deli svoje izkušnje, primere dobrih praks in mnenja o športni vzgoji (Potočnik idr., 2021).

■ Zaključek

V današnji družbi, ki jo pogosto označujemo kot družbo, ki se sooča z izzivi globalizacije, demografskimi spremembami in vzpostavljanjem novih znanj, kot digitalno družbo, ki pa v veliki meri razmišlja še analogno, kot družbo, ki ceni lepoto in mladost, obenem pa jo označuje izrazito staranje prebivalstva in sedeče življenje ter številne, s takšnim načinom povezane zdravstvene težave, imajo pomembno vlogo učitelji športne vzgoje. Današnji učitelj je pobudnik sprememb (ang. change-agent), spodbujevalec učenja, učitelj, ki skrbi za svoj osebni in profesionalni razvoj, učitelj, ki je del razvijajoče se (učeče se) organizacije (Niinisto, 1996). Zato se sodobne družbe neprestano sprašujejo o spremenjenih vlogah učiteljev v 21. stoletju in oblikovanju ter izvajanju politik na področju njihovega izobraževanja in spopolnjevanja, da bodo

zagotovile ustrezno profesionalizacijo njihovega dela.

Med učiteljevimi kompetencami so gotovo v ospredju pedagoške kompetence, ki mu omogočajo, da s pomočjo postavljenih ciljev in okvirjev poučevanja skozi stalni razvoj poučevalnih praks in z osebno profesionalno rastjo podpira in spodbuja učenje učencev na najboljši način. Učitelj pa mora biti tudi kritičen opazovalec svojega poučevanja in delovanja v šolskem in širšem okolju. Pedagoško kompetentni učitelj je tako uspešen načrtovalec, poučevalec, organizator, vodja, mediator, socialni graditelj skupnosti in kritično razmišljajoč praktik, ki se zna odzivati na izzive sodobne šole (Brust Nemet, 2018). Svojo kompetentnost pridobi skozi procese formalnega izobraževanja, ki morajo vključevati dovolj pedagoških vsebin in različne načine PPU. Ob vstopu na trg dela mora imeti vsak učitelj možnost pridobivanja dodatnih kompetenc skozi sisteme pripravnštva pod mentorskim vodstvom, posebej pa je treba poudariti tudi pomen vseživljenjskega spopolnjevanja, ki zagotavlja, da se učitelj seznanja z različnimi novostmi na ožjem in širšem področju delovanja. Ker se učenci v prostem času vključujejo v športne programe zunaj šole in se srečujejo tudi z usposobljenimi delavci na področju športa, ki običajno nimajo pedagoške izobrazbe in nikakršnih pedagoških kompetenc, bi morali razmišljati o njihovem sistematičnem pridobivanju v programih usposabljanja, mentorski pomoči pri začetkih samostojnega dela in stalnih spopolnjevanjih ne le na ožjem strokovnem, pač pa predvsem na širšem, pedagoškem področju.

■ Literatura

1. Alves, M., MacPhail, A., Queiros, P. in Batista, P. (2019). Becoming a physical education teacher during formalised school placement: A rollercoaster of emotions. *European Physical Education Review*, 25(3), 893–909. doi.org/10.1177/1356336X18785333
2. Armour, K. in Yelling, M. (2007). Effective Professional Development for Physical Education Teachers: The Role of Informal, Collaborative Learning. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26(2), 177–200. DOI:10.1123/JTPE.26.2.177
3. Ašanin Gole, T. (2019). *Analiza praktičnega pedagoškega usposabljanja študentov Fakultete za šport na srednjih šolah*. [Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport]. Repozitorij UL. <https://repozitorij.uni-lj.si/lzpis-Gradiva.php?id=107553>.

4. Bizjak Slanič, K. (2013). Is practical pedagogical training of physical education students sufficiently effective? *Croatian Journal of Education*, 15(3), 11–37.
5. Brust Nemet, M. (2018). A Correlation Between Teachers' Social and Pedagogical Competencies and School Culture. *Sodobna pedagogika*, 69(3), 142–155. <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-2NTMTTE0F>
6. Capel, S. (1997). *Learning to teach physical education in the secondary school: A companion to school experience*. Psychology Press.
7. Day, C. (1999). *Professional development of teachers*. Open University Press.
8. Competence. (2022). V *Dictionary.com*. <https://www.dictionary.com/browse/competence>
9. Kompetenčnost. (2014). V *Slovar slovenskega knjižnega jezika* (2. dopolnjena in deloma prenovljena izd.). <https://fran.si/iskanje?View=1&hs=1&Query=kompetentnost>
10. European Commission (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers*. https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf
11. European Commission (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*.
12. https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf
13. European Commission (2015a). *The European higher education area in 2015: Bologna process implementation report*. <https://op.europa.eu/s/w85y>
14. European Commission (2015b). *The teaching profession in Europe: Practices, perceptions and policies. Eurydice report*. <https://op.europa.eu/s/w85x>
15. Feiman-Nemser, S. (2008). Teacher Learning. How do Teachers learn to teach? V M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser in D. McIntyre (ur.), *Handbook of research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts* (str. 696–705). Routledge.
16. Furlong, J. in Maynard, T. (1995). *Mentoring Student Teachers: The Growth of Professional Knowledge*. Routledge.
17. Hardman, K., Murphy, C., Routen, A. in Tonnes, S. (2014). *World-wide Survey of School Physical Education. Final report*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000229335.locale=en>
18. Hargreaves, A. in Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press.
19. Hattie, J. in Marsh, H. W. (1996). The relationship between teaching and research: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(4), 507–542. <https://doi.org/10.3102/00346543066004507>
20. INOVUP (Inovativno učenje in poučevanje za kakovostne kariere diplomantov in odlično visoko šolstvo). (2019). <http://www.inovup.si/o-projektu>
21. Kougioumtzis K., Patriksson G. in Strahlman, O. (2011). Physical Education teachers' professionalization: A review of occupational power and professional control. *European Physical Education Review*, 17(1), 111–129. <https://doi.org/10.1177/1356336X11402266>
22. Kovač, M., Sloan, S. in Starc, G. (2008). Competencies in physical education teaching: Slovenian teachers' views and future perspectives. *European Physical Education Review*, 14(3), 299–323. <https://doi.org/10.1177/1356336X08095668>
23. Kovač, M., Jurak, G., Slanič, K. in Majerič, M. (2009). Spremljiva praktičnega pedagoškega usposabljanja študentov Fakultete za šport. *Šport*, 57(1/2), 13–19.
24. MacPhail, A., Tannehill, D. in Avsar, Z. (2019). *European physical education teacher education practices: initial, induction, and professional development*. Meyer & Meyer Sport.
25. Majerič, M., Strel, J. in Kovač, M. (2010). Analysis of motives for mentoring students in practical pedagogical training. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Gymnica*, 40(2), 17–25.
26. Maynard, T. in Furlong, J. (1994). Learning to teach and models of mentoring. V D. McIntyre, H. Hagger, M. Willkin (ur.) *Mentoring: perspective on school-based teacher education* (str. 69–85). Kogan Page.
27. Marentič Požarnik, B. (2000a). *Psihologija učenja in pouka*. Državna založba Slovenije.
28. Marentič Požarnik, B. (2000b). Profesionalizacija izobraževanja učiteljev: nujna predpostavka uspešne prenove. *Vzgoja in izobraževanje*, 31(4), 4–11.
29. Niinisto, K. (1996). Change Agent Teacher – Becoming a Teacher in a Developing Organisation. V S. Tella (ur.), *Teacher education in Finland* (str. 145–150). University of Helsinki.
30. Peklaj, C., Kalin, J., Pečjak, S., Puklel Levpušček, M., Valenčič Zuljan, M. in Ajdišek, N. (2009). *Učiteljske kompetence in doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli*. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
31. Pravilnik o strokovnem izpitu strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja (2015). *Uradni list RS*, št. 23/06, 81/07, 105/08, 38/14 in 64/15.
32. Pristojnost. (2014). V *Slovar slovenskega knjižnega jezika* (2. dopolnjena in deloma prenovljena izd.). <https://fran.si/iskanje?View=1&Query=pristojnost>
33. Potočnik, Ž. L., Meh, K., Kovač, M., Starc, G., Leskošek, B. in Jurak, G. (2021). Dejavnosti raziskovalne skupine SLOfit med epidemijo COVID-19. *Šport*, 69(1–2), 241–250.
34. Prokou, E. (2008). The emphasis on employability and the changing role of the university in Europe. *Higher Education in Europe*, 33(4), 387–394.
35. Ryegård, Å., Apelgren, K. in Olsson, T. (ur.). (2010). *A Swedish Perspective on Pedagogical Competence*. Uppsala University, Division for Development of Teaching and Learning.
36. Rychen, D. S. in Salganik, L. H. (2003). *Key Competencies for a successful life and a well-functioning society*. Hogrefe & Huber.
37. Schippmann, J. S., Ash, R. A., Battista, M., Carr, L., Eyde, L. D., Hesketh, B., Kehoe, J., Pearlman, K., Prien, E.P. in Sanchez, J. I. (2000). The practice of competency modeling. *Personnel Psychology*, 53(3), 703–740. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2000.tb00220.x>
38. Stokking, K., Leenders, F., de Jong, J. in van Tartwijk, J. (2003). From student to teacher: reducing practice shock and early dropout in teaching the profession. *European Journal of Teacher Education*, 26(3), 329–350. <https://doi.org/10.1080/0261976032000128175>
39. Stančič, S. (2001). Kompetencijski profil školskega pedagoga. *Napredak*, 142(3), 279–295.
40. Stanulis, N. R., Wexler, J. L., Pylman, S., Guenther, A., Farver, S., Ward, A., Croel-Perrien, A. in White, K. (2018). Mentoring as More Than »Cheerleading« Looking at Educative Mentoring Practices Through Mentors' eyes. *Journal of Teacher Education*, 70(5), 567–580.
41. Struyven, K. in De Meyst, M. (2010). Competence-Based Teacher Education: Illusion or Reality? An Assessment of the Implementation Status in Flanders from Teachers' and Students' Points of View. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1495–1510. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.05.006>
42. Tul, M. (2016). *Primerjava kompetentnosti učiteljev športne vzgoje iz Slovenije in severovzhodne Italije* [Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport]. <http://www.fsp.uni-lj.si/COBISS/Dr/Doktorat22M-00300TulMilos.pdf>
43. Tul, M., Leskošek, B. in Kovač, M. (2019). The professional competencies of physical education teachers from North-Eastern Italy. *CEPS Journal*, 9(1), 103–120.
44. SLOfit (2021). *Varna športna vzgoja med epidemijo, SLOfit predstavitev* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=M8uexd2hWTO>
6. Wang, J. (2001) Contexts of mentoring and opportunities for learning to teach: a comparative study of mentoring practice. *Teaching and Teacher Education*, 17(1), 51–73.
7. Westera, W. (2001). Competences in education: a confusion of tongues. *Journal of Curriculum Studies*, 33(1), 75–88.
8. Williamson McDiarmid, G. in Clevenger-Bright, M. (2008). Rethinking Teacher Capacity. V M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, in D. McIntyre (ur.). *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring questions in changing contexts* (str. 134–156). Routledge.

prof. dr. Marjeta Kovač
Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport
marjeta.kovac@fsp.uni-lj.si