

UNIVERZA V LJUBLJANI  
FILOZOFSKA FAKULTETA  
ODDELEK ZA PEDAGOGIKO IN ANDRAGOGIKO

DIPLOMSKO DELO

**DODIPLOMSKO IZOBRAŽEVANJE UČITELJEV IN  
NJIHOVA OCENA PRIDOBLENIH KOMPETENC**

LJUBLJANA, 2010

NATAŠA LOVŠE

UNIVERZA V LJUBLJANI  
FILOZOFSKA FAKULTETA  
ODDELEK ZA PEDAGOGIKO IN ANDRAGOGIKO

DIPLOMSKO DELO

**DODIPLOMSKO IZOBRAŽEVANJE UČITELJEV IN  
NJIHOVA OCENA PRIDOBLJENIH KOMPETENC**

Študijski program:

pedagogika – D

nemški jezik in književnost – D

Mentor: izr.prof.dr. Jana Kalin

NATAŠA LOVŠE

LJUBLJANA, 2010

## *ZAHVALA*

*Zahvaljujem se izr. prof. dr. Jani Kalin za pomoč in svetovanje pri izdelavi diplomske naloge, svojim staršem za vso podporo pri študiju ter Bojanu in vsem prijateljicam, ki so mi stali ob strani in me spodbujali.*

## POVZETEK

Beseda kompetenca postaja v sodobni družbi vedno bolj uporabljen pojem. Tudi pri izobraževanju učiteljev se veliko govori o tem, katere kompetence naj bi učitelji imeli. Čeprav ne obstaja enotna definicija pojma kompetence, pa ta predstavlja neko celoto znanja, veščin, stališč in vrednot, ki jo vsak posameznik potrebuje za vključenost v družbo, pri zaposlovanju ter osebni izpolnitvi.

V diplomski nalogi smo v teoretičnem delu najprej opisali pojmovanje kompetenc in ključnih kompetenc ter to navezali na kompetence učitelja. V nadaljevanju pa smo se osredotočili na izobraževanje učiteljev v Evropi in na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani, kjer smo podrobneje opisali predmetnik in način poučevanja na pedagoških smereh študija. Predstavili smo tudi profesionalni razvoj učiteljev, modele in načela profesionalnega razvoja učiteljev ter strokovno spopolnjevanje učiteljev, ki ima pomembno vlogo pri profesionalnem razvoju oz. delu učiteljev. V zadnjem poglavju smo predstavili še dve raziskavi s področja strokovnega spopolnjevanja učiteljev in navedli predloge Evropske unije za to področje.

V empiričnem delu diplomske naloge predstavljamo ugotovitve empirične študije o kompetencah bodočih učiteljev. V raziskavo smo vključili 113 študentov 3. in 4. letnikov pedagoških smeri na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani.

Ugotovili smo, da so se študentje pedagoških smeri odločili za ta študij predvsem zato, ker menijo, da imajo tako več možnosti za zaposlitev. Med najbolj koristnimi vsebinami pedagoškega izobraževanja je po njihovem mnenju pedagoška praksa, obseg teoretičnih vsebin pri tem študiju pa se večini študentov zdi preobsežen. O pridobljenih kompetencah in lastni usposobljenosti za poučevanje pa imajo študentje zelo različna mnenja.

**Ključne besede:** kompetence učitelja, profesionalni razvoj učitelja, strokovno izpopolnjevanje, izobraževanje učiteljev

## SUMMARY

The word competence is becoming an increasingly used term in modern society. Even in teacher education has been talked about, which competencies teachers should have. Although there is no uniform definition of competence, it represents a whole of knowledge, skills, certain attitudes and personal values, which everyone needs for social inclusion, employment and personal fulfillment.

In the theoretical part of diploma, we first described the concept of competencies and key competencies and forged it on teacher competencies. Further more, we focused on teacher education in Europe and at the Faculty of Arts, University of Ljubljana, where we described in more details the curriculum and teaching methods on teaching directions of studies. We also presented the professional development of teachers, models and principles of professional development of teachers and service teacher education, which plays an important role in the professional development or work of teachers. In the last chapter, we presented two studies in the field-service teacher education and put forward the European Union proposals in this area.

In the empirical part of the diploma, we presented the findings of empirical study about the competence of future teachers. The survey was conducted during the 113 students in 3rd and 4th year of study on teaching directions at the Faculty of Arts, University of Ljubljana.

We found out that the students chose teaching direction of study mainly because so they have more employment opportunities. Among the most useful contents of education study is in their opinion teaching practice, but the scope of theoretical contents seems too large for the majority of students. The students have a very different opinion about their acquired competencies and skills to teach.

**Keywords:** teaching competencies, professional development of teachers, teacher service training, teacher education

# KAZALO

|                                                                                                  |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>I TEORETIČNI DEL</b> .....                                                                    | <b>10</b> |
| <b>1 UVOD</b> .....                                                                              | <b>11</b> |
| <b>2 VLOGA UČITELJA</b> .....                                                                    | <b>12</b> |
| 2.1 Novi izzivi za učitelje .....                                                                | 12        |
| <b>3 POJMOVANJE KOMPETENC IN KOMPETENCE UČITELJA</b> .....                                       | <b>14</b> |
| 3.1 Opredelitve kompetenc .....                                                                  | 14        |
| 3.1.1 Ključne kompetence.....                                                                    | 16        |
| 3.2 Nove kompetence učitelja .....                                                               | 18        |
| 3.3 Pomen kompetenc v prenovi študijskih programov za izobraževanje učiteljev                    | 21        |
| 3.4 Pridobljene in želene učiteljske kompetence.....                                             | 22        |
| <b>4 IZOBRAŽEVANJE UČITELJEV</b> .....                                                           | <b>24</b> |
| 4.1 Izobraževanje učiteljev v Evropi – razlike in podobnosti .....                               | 24        |
| 4.2 Skupne kurikularne sestavine v programih izobraževanja učiteljev .....                       | 25        |
| 4.3 Skupne težnje držav Evropske unije v zadnjih letih na področju izobraževanja učiteljev ..... | 27        |
| 4.4 Prenavljanje programov izobraževanja učiteljev v EU.....                                     | 28        |
| 4.5 Izobraževanje učiteljev na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani.....                    | 31        |
| <b>5 PROFESIONALNI RAZVOJ UČITELJEV</b> .....                                                    | <b>33</b> |
| 5.1 Opredelitev profesionalnega razvoja.....                                                     | 33        |
| 5.1.1 Profesionalizacija poučevanja in izobraževanja učiteljev.....                              | 34        |
| 5.2 Načela profesionalnega razvoja .....                                                         | 35        |
| 5.3 Modeli profesionalnega razvoja .....                                                         | 37        |
| <b>6 STROKOVNO SPOPOLNJEVANJE UČITELJEV</b> .....                                                | <b>41</b> |
| 6.1 Vloga stalnega strokovnega spopolnjevanja v poklicnem razvoju učiteljev.....                 | 41        |
| 6.2 Raziskave na področju strokovnega spopolnjevanja učiteljev.....                              | 42        |
| 6.3 Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje učiteljev v državah Evropske unije.                 | 43        |
| <b>II EMPIRIČNI DEL</b> .....                                                                    | <b>45</b> |
| <b>1 OPREDELITEV PROBLEMA</b> .....                                                              | <b>46</b> |
| 1.1 Namen raziskave .....                                                                        | 46        |
| 1.2 Temeljna raziskovalna vprašanja .....                                                        | 46        |
| <b>2 METODOLOGIJA</b> .....                                                                      | <b>48</b> |
| 2.1 Raziskovalna metoda.....                                                                     | 48        |
| 2.2 Vzorec in osnovna množica .....                                                              | 48        |
| 2.3 Zbiranje podatkov.....                                                                       | 48        |
| 2.4 Seznam spremenljivk .....                                                                    | 49        |
| <b>3 OBDELAVA PODATKOV IN INTERPRETACIJA</b> .....                                               | <b>51</b> |
| 3.1 Predstavitev in interpretacija rezultatov ankete .....                                       | 52        |
| 3.1.1 Ocena študija.....                                                                         | 52        |
| 3.1.2 Mnenje študentov o koristnosti sestavin pedagoškega izobraževanja.....                     | 53        |
| 3.1.3 Mnenja študentov o spremembah ped. študija za večjo prilagojenost študija študentom.....   | 55        |

|                                                                                           |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 3.1.4 Udeležba študentov na morebitnih oblikah dodatnega strokovnega spopolnjevanja ..... | 57        |
| 3.1.5 Mnenje študentov o stopnji osvojenosti določenih kompetenc .....                    | 58        |
| 3.1.5 Stališča študentov o določenih izjavah .....                                        | 69        |
| 3.1.6 Interpretacija raziskovalnih hipotez.....                                           | 73        |
| <b>4 ZAKLJUČEK.....</b>                                                                   | <b>85</b> |
| <b>III LITERATURA.....</b>                                                                | <b>87</b> |
| <b>IV PRILOGE .....</b>                                                                   | <b>90</b> |

## SEZNAM TABEL

|                                                                                                       |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| TABELA 1: Predmetnik splošno psihološko-pedagoških predmetov na FF do študijskega leta 2009/10 .....  | 32 |
| TABELA 2: Model poklicnega razvoja po Berlinerju, Sheckleyu, Allen ter Dreyfusu. 37                   |    |
| TABELA 3: Ocena študija .....                                                                         | 52 |
| TABELA 4: Mnenje študentov o koristnosti splošnih pedagoških predmetov .....                          | 53 |
| (andragogike, pedagogike, didaktike in psihologije za učitelje). .....                                | 53 |
| TABELA 5: Mnenje študentov o koristnosti specialne didaktike in pedagoške prakse .....                | 53 |
| TABELA 6: Prilagoditve študija po mnenju študentov.....                                               | 55 |
| TABELA 7: Udeležba študentov na morebitnih oblikah dodatnega strokovnega spopolnjevanja.....          | 57 |
| TABELA 8: Mnenje študentov o stopnji pridobljene kompetence: načrtovanje učne ure .....               | 58 |
| TABELA 9: Mnenje študentov o stopnji pridobljene kompetence: izvajanje učne ure                       | 59 |
| TABELA 10: Mnenje študentov o stopnji pridobljene kompetence: spodbujanje medpredmetnih povezav ..... | 59 |
| TABELA 11: Mnenje študentov o stopnji pridobljene kompetence: vodenje razreda.                        | 60 |
| TABELA 12: Mnenje študentov o stopnji pridobljene kompetence: komunikacija z učenci .....             | 60 |
| TABELA 13: Mnenje študentov o stopnji pridobljene kompetence: sestavljanje kontrolnih nalog .....     | 61 |
| TABELA 14: Mnenje študentov o stopnji pridobljene kompetence: posredovanje strokovnega znanja .....   | 62 |

|                                                                                                                                             |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| TABELA 15: Mnenje študentov o stopnji pridobljene kompetence: prepoznavanje učencev s posebnimi potrebami .....                             | 62 |
| TABELA 16: Mnenje študentov o stopnji pridobljene kompetence: sodelovanje s sodelavci.....                                                  | 63 |
| TABELA 17: Mnenje študentov o stopnji pridobljene kompetence: motiviranje učencev .....                                                     | 64 |
| TABELA 18: Mnenje študentov o stopnji pridobljene kompetence: uporaba IKT pri pouku.....                                                    | 64 |
| TABELA 19: Mnenje študentov o stopnji pridobljene kompetence: načrtovanje lastnega profesionalnega razvoja .....                            | 65 |
| TABELA 20: Mnenje študentov o stopnji pridobljene kompetence: spodbujanje projektnega dela učencev.....                                     | 65 |
| TABELA 21: Mnenje študentov o stopnji pridobljene kompetence: ustvarjanje spodbudnega učnega okolja.....                                    | 66 |
| TABELA 22: Mnenje študentov o stopnji pridobljene kompetence: poznavanje pedagoške teorije .....                                            | 67 |
| TABELA 23: Mnenje študentov o stopnji pridobljene kompetence: poznavanje dokumentov s področja vzgoje in izobraževanja .....                | 67 |
| TABELA 24: Stopnja strinjanja z izjavo: Učitelji bi morali imeti posebne karakterne lastnosti .....                                         | 69 |
| TABELA 25: Stopnja strinjanja z izjavo: Bodoči učitelji bi morali oditi tudi na izmenjavo v tujino .....                                    | 69 |
| TABELA 26: Stopnja strinjanja z izjavo: Študentje pedagoških smeri bi morali imeti ločen študij od nepedagoških smeri v vseh letnikih ..... | 70 |
| TABELA 27: Stopnja strinjanja z izjavo: Bodoči učitelji bi morali opravljati več let pripravništva .....                                    | 71 |
| TABELA 28: Stopnja strinjanja z izjavo: Nadaljnje izobraževanje in spopolnjevanje učiteljev bi morali ukiniti.....                          | 72 |
| TABELA 29: Stopnja strinjanja z izjavo: S sprejemnimi izpiti bi morali preprečiti, da se lahko vsak dijak vpiše na pedagoški študij .....   | 72 |
| TABELA 30: Mnenje študentov o njihovi stopnji usposobljenosti za poučevanje.....                                                            | 73 |
| TABELA 31: Obrazložitev študentov, zakaj je njihova usposobljenost za poučevanje pomanjkljiva.....                                          | 75 |



|                                                                                                                           |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| TABELA 32: Mnenje študentov o tem, kako so osvojili kompetenco posredovanja strokovnega znanja .....                      | 76 |
| TABELA 33: Mnenje študentov različnih smeri o obsegu teoretičnih vsebin študija .                                         | 77 |
| TABELA 34: Obrazložitve mnenj študentov o obsegu praktičnih in teoretičnih vsebin študija .....                           | 78 |
| TABELA 35: Mnenje študentov o usposobljenosti za poučevanje in njihova ocena ustreznosti študija za bodoče učitelje ..... | 80 |
| TABELA 36: Mnenje študentov o koristnosti pedagoške prakse .....                                                          | 81 |
| TABELA 37: Razlogi za odločitev študentk in študentov za pedagoški študij.....                                            | 83 |

# I TEORETIČNI DEL

# 1 UVOD

V zadnjih letih smo pričča številnim spremembam v šolstvu, spreminja pa se tudi pojmovanje učiteljevih nalog. Da bi učitelj lahko bil kos razmeram v sodobni šoli, se mora tudi sam stalno spreminjati. Strokovno bi temu lahko rekli, da potrebuje vedno več kompetenc, da bi lahko uspešno poučeval. Eden od glavnih ciljev programov za izobraževanje učiteljev je usposobiti študente za učinkovito poučevanje na šoli. Vendar to velikokrat ne zadostuje, zato se mora učitelj tudi še v času službe dodatno izobraževati, strokovno spopolnjevati in skrbeti za svoj profesionalni razvoj. Po mojem mnenju je za vsakega učitelja zelo priporočljivo, da se tudi po končanem študiju udeležuje raznih delavnic, seminarjev ipd., kjer lahko obnovi ali pa izpopolni svoje znanje in veščine.

Če želi biti učitelj uspešen strokovnjak na svojem področju, se mora zavedati, da ni dovolj le strokovno znanje, ampak so potrebne tudi t. i. ključne kompetence, ki poleg strokovnega znanja vključujejo tudi celoto nekih veščin, stališč, vrednot in prepričanj. Le-te so v sodobni družbi vedno bolj v ospredju. Učitelj se sooča vedno znova z nepoznanimi izzivi in problemi v razredu, za katere pa ni povsem usposobljen. Zato je pomembno, da učitelj tudi sam v določenih situacijah poskuša razviti nove kompetence, ki mu bodo v pomoč tudi v prihodnosti.

Ob koncu študija za izobraževanje učiteljev veliko študentov še ne ve, ali bodo zmogli opraviti vse naloge, ki jih jim bodo naložili na delovnem mestu. Pomembno pri tem je, da profesorji in ostali strokovnjaki (npr. mentorji na šolah) študentom pomagajo pri razvijanju kompetenc, ki jih bodo potrebovali pri poučevanju.

## 2 VLOGA UČITELJA

### 2.1 Novi izzivi za učitelje

Hkrati z razvojem šol in sistema izobraževanja hitre spremembe zahtevajo *ponovno definicijo* poklicnih vlog in vlog učiteljev. Tradicionalno pojmovanje učenja kot prenosa znanja je že zastarelo, zato ga mora zamenjati bolj dinamično pojmovanje, usmerjeno v pedagoški profesionalizem (Marentič Požarnik idr. 2005, str. 7–9). To pomeni, da učitelj naj ne bi snovi le posređoval oz. razlagal, ampak bi pri tem skušal aktivirati tudi predznanje učencev ter jih vključil v oblikovanje novega znanja. Proces poučevanja naj bi bil torej dinamičen, prepleten z obojestransko komunikacijo učitelja in učencev.

Potrebno je zagotoviti, da bodo učitelji sposobni razvijati strokovno avtonomijo in da bodo postali dejavni subjekti sprememb. Če želimo to doseči, moramo zagotoviti razmere za »prenos moči« nanje. Pojavljajo se številni očitki, da so učitelji premalo dejavni in se niso sposobni prilagajati hitrim spremembam. Vendar dokler dodiplomsko izobraževanje učiteljev, ki je pogoj za izpolnjevanje pričakovanj in nalog, ne bo usposobilo učiteljev za hitre spremembe, tudi ne moremo pričakovati drugačnih rezultatov (prav tam).

Če želijo učitelji kakovostno izobraževati, bi morali pri tem upoštevati 3 vidike (Zelena knjiga 2001, str. 50–51):

1. *Učitelji naj bi se usposobili za ustvarjanje učinkovitih učnih okolij.* Pri tem se postavlja vprašanje, ali imajo učitelji v sedanjih pedagoških študijskih programih dovolj priložnosti, da si pridobijo potrebne kompetence. Za oblikovanje učnega okolja, ki spodbuja učence k razvoju, mora imeti učitelj dovolj kompetenc (npr. motiviranje učencev, spodbujanje ustvarjalnega in problemskega reševanja problemov, ustvarjanje pozitivne razredne klime ipd.). Da bi lahko učitelj učinkovito poučeval, potrebuje tudi kar nekaj izkušenj, saj je pomembno, da se zna znajti v različnih situacijah v razredu.

2. *Učitelji bi morali biti sposobni črpati iz širokega temeljnega znanja in sami preoblikovati teoretsko znanje v učne situacije.* Ali moderno izobraževanje učiteljev, usmerjeno v majhno število teoretskih disciplin, zagotavlja takšne sposobnosti? Pri tem je v ospredju pogled, da so današnji učitelji preveč »ozko« izobraženi (npr. samo za svoje specifično področje), manjka pa jim več širokega znanja z drugih področij. Učitelj z veliko splošnega znanja in svojimi izkušnjami lahko preoblikuje teoretično snov v različne učne situacije za učence. Pri tem učenci pridobijo poleg deklarativnega tudi proceduralno in strateško znanje, ki je bolj trajno in uporabno, učenci pa ga lahko uporabijo tudi v vsakdanjem življenju.
  
3. *Za obvladovanje težav pri poučevanju in učenju sta nujno potrebna kooperativno reševanje problemov ter skupinsko delo.* Ali izobraževanje učiteljev s svojo predvsem individualistično kulturo zagotavlja ustrezno učno okolje? Pri reševanju problemov je potrebno sodelovanje med učitelji in učenci kot tudi med učitelji samimi, saj si ti lahko pomagajo z izmenjavo svojih izkušenj. Učitelji naj bi učence navajali na skupinsko delo in medsebojno pomoč pri težavah, saj se bodo učenci tako naučili sodelovati z drugimi tudi kasneje v življenju (npr. v službi in doma). To pa je ena izmed pomembnih kompetenc v današnji družbi, ki stremi k individualizmu in tekmovalnosti.

Menim, da so vse tri zgoraj naštetje točke pomembne za učinkovito poučevanje. Učitelj mora pri svojem delu poskušati aktivirati učence, jih spodbujati k sodelovanju in kooperativnemu delu s sošolci; prav tako pa mora znati učencem snov približati na zanimiv način, da bi le-ti največ »odnesli« od njegovega pouka. Seveda je pri poučevanju zelo pomembna strokovna usposobljenost učitelja. Ampak ravno tolikšen pomen ima tudi ustvarjanje učinkovitega in pozitivnega učnega okolja, da bi lahko učitelj in učenci skupaj uspešno izvedli učni proces.

## 3 POJMOVANJE KOMPETENC IN KOMPETENCE UČITELJA

### 3.1 Opredelitve kompetenc

Z opredeljevanjem pojma kompetence se ukvarjajo različne vede: psihologija, ekonomija, antropologija, filozofija ... Weinert (v Pušnik, Zorman 2004, str. 9) opozarja, da v sociološkem pogledu ne obstaja enotna uporaba koncepta kompetenc niti koncepta ključnih kompetenc (Pušnik, Zorman 2004, str. 9).

Nekatere *opredelitve kompetenc*:

a) Veliki slovar tujk (CZ: Ljubljana, 2002 v Muršak 2004):

Kompetenca:

1. pristojnost, upravičenost, (uradna ali moralna) pravica do odločanja o čem, področje ali območje pristojnosti; pooblastilo
2. pristojna oblast
3. pogajanje, tekmovanje za kaj.

b) Whitty, G. (1991, str. 86–97 v Muršak 2004): Kompetentnost je zmožnost izvesti določeno delovno operacijo (nalogo) zadovoljivo, pri čemer je s kriteriji uspešne izvedbe to dejanje natančno definirano.

c) Eurydice (2002, str. 11–15 v Muršak 2004): Najprej se je ta termin nanašal na možnost izvedbe določene naloge v poklicnem izobraževanju, v zadnjem času pa se uporablja tudi v splošnem izobraževanju kot določen potencial za učinkovito vedenje v dani situaciji. Kompetenca je splošna sposobnost, ki sloni na znanju, vrednotah in izkušnjah neke osebe. To je zmožnost učinkovitega vedenja v številnih danih situacijah.

d) Posebna projektna skupina v okviru OECD je v projektu *Definicija in selekcija kompetenc* definirala kompetence kot **sposobnost uspešno doseči kompleksne zahteve v določenem kontekstu s pomočjo mobilizacije tako kognitivnih kot nekognitivnih vidikov delovanja** (Rychen in Salganik 2003 v Peklaj 2006, str. 22).

Poleg naštetih obstaja še zelo veliko število definicij kompetenc. Ker gre za zelo širok termin, s katerim se ukvarjajo številne znanosti, je težko enotno definirati kompetenco. Saj le-ta za vsakega posameznika pomeni nekaj drugega (npr. dobro izvesti neko delo oz. nalogo, učinkovito delovanje v danih situacijah, neka celota znanja in veščin ipd.). Da bi si lahko ustvarili pregled nad različnimi definicijami, moramo preučiti tudi različne avtorje, ki se s tem področjem ukvarjajo. V nadaljevanju bom predstavila definicije kompetenc Medveša in Peklajeve.

*Medveš* (2004) pravi, da so kompetence globalni cilj izobraževanja, ki pomeni sintezo treh sestavin:

1. znanja v smislu obvladanja vsebin, spoznanj ter procesiranja informacij ob uporabi višjih kognitivnih procesov (vsebinsko znanje)
2. veščin, spretnosti, obvladanja postopkov in metod določene stroke ali strokovnega področja (proceduralno znanje)
3. razvoja motivacije in interesa, osebnega odzivanja posameznika ter njegove socialne vključenosti.

Vse našteje sestavine so potrebne za učinkovito učiteljevo delo, saj lahko le s prepletom vseh treh sestavin (znanje, veščine in razvoj motivacije) učitelj doseže glavni cilj izobraževanja – tj. kakovosten pouk.

Z opredelitvijo kompetenc se je ukvarjala tudi Peklajeva. Kompetence po njeni definiciji vključujejo naslednje **vidike** (Peklaj 2006, str. 24):

- spoznavne (znanje z določenega področja) Vsak posameznik poseduje neko znanje. Nekateri ljudje imajo bolj razvito deklarativno, drugi proceduralno, tretji pa strateško znanje. To je odvisno predvsem od izobraževanja in poklica, ki ga človek opravlja. Pri tem pa je pomembno, da se zavedamo, da lahko obstoječe znanje vedno znova širimo in nadgrajujemo in tako tudi osebno rastemo.
- čustveno-motivacijske (odnos, stališča, vrednote ...) Vsaka kompetenca vključuje vidik posameznikove življenjske vizije, njegovih stališč, vrednot in mnenj. Pomemben del tega so tudi odnosi do drugih ljudi in odnos do sebe. Skozi vse to se oblikuje posameznikova osebna identiteta.
- vedenjske (S tem je mišljeno, kako se človek obnaša, kakšno je njegovo vedenje v družbi, kako navezuje in ohranja stike s soljudmi ...).

Če primerjamo Medveša (2004) in Peklajevo (2006), opazimo, da oba opredelita kompetence na treh ravneh. Čeprav te ravni malo drugače poimenujeta, gre v bistvu za enake sestavine oz. ravni. Kompetence po njuni definiciji vključujejo znanja določenega področja, veščine in spretnosti ter odnos posameznika do motivacije, vrednot ...

Tudi sama menim, da ne more obstajati enotna definicija oz. opredelitev pojma kompetenc. To je zelo širok pojem, ki si ga vsak posameznik lahko razlaga malo drugače. Zame pomeni kompetenca to, da lahko uspešno opraviš neko nalogo, pri tem pa uporabiš svoje znanje, veščine, spretnosti in motivacijo tako, da prideš do končnega cilja. Več znanja in spretnosti kot imaš, bolj si kompetenten na različnih področjih. Zato je pomembno, da se že v šoli razvijajo ključne kompetence, ki jih človek kasneje potrebuje v življenju, poklicu in nenazadnje tudi na zasebnem področju, saj pojma kompetenca ne navezujem le na poklicno oz. strokovno področje, ampak tudi na druge sfere življenja.

### 3.1.1 Ključne kompetence

Kadar govorimo o kompetencah, moramo omeniti tudi »ključne kompetence, ki predstavljajo prenosljiv, večfunkcionalen paket znanja, veščin, stališč, ki jih vsi posamezniki potrebujejo za osebno izpolnitev oz. razvoj, vključenost in zaposljivost, ki bi morale biti razvite do konca obveznega izobraževanja ali usposabljanja in ki predstavljajo temelj vseživljenjskega učenja.« (Štefanc 2006, str. 67–70)

Ključne kompetence so potrebne za *uresničevanje 3 ciljev* (Pušnik, Zorman 2004):

1. osebna izpolnitev in razvoj skozi celotno življenje (Ključne kompetence morajo omogočiti, da ljudje lahko sledijo lastnim življenjskim ciljem, ki jih usmerjajo lastni interesi, nagnjenja in želja nadaljevati učenje. Pomembno je, da lahko posameznik dela v življenju tisto, kar ga veseli in se tako osebno izpopolnjuje.)
2. zaposljivost (Omogočiti vsem, da sodelujejo kot aktivni državljani in se vključujejo na trgu dela. Tako so delovno aktivni in so se sposobni sami preživljati ter skrbeti zase.)



3. vkličenost (Sposobnost vseh na trgu dela, da dobijo spodobno delo. Ključne kompetence omogočajo, da lahko vsak opravlja delo, ki ni ponižujoče oz. kakorkoli neprimerno za posameznika.).

Sistemi izobraževanja v Evropski uniji naj bi več pozornosti posvečali razvoju ključnih kompetenc na naslednjih vsebinskih področjih (prav tam):

- numeričnost in pismenost (Pomembno je, da učenci znajo uporabiti znanje tudi v vsakdanjem življenju in da so funkcionalno pismeni – npr. pravilno izpolnjevanje raznih obrazcev, pisanje prošenj za službo ipd.)
- tuji jeziki (V zadnjih letih je znanje tujih jezikov vedno bolj spoštovano in tudi zaželeno pri iskanju službe; če šolski sistemi stremijo k temu, da bi učenci znali čim več tujih jezikov, jim s tem odpirajo različne možnosti zaposlovanja.)
- učiti se učiti (Zelo pomembno je, da se učenci znajo učiti; saj če ne poznajo pravih tehnik učenja, je lahko ves njihov trud zaman; učenci lahko to kompetenco razvijejo v šoli na raznih delavnicah z učitelji ali svetovalnimi delavci.)
- družbene spretnosti (Ena od pomembnih ključnih kompetenc je tudi uspešno delovanje v družbi; učenci se morajo naučiti samostojnega funkcioniranja v družbi, kar jim potem v kasnejšem življenju lahko zelo koristi.)
- splošna kultura (Učenci naj bi poznali določene stvari o bontonu, primernem obnašanju v družbi, značilnosti svoje kulture ipd.)
- podjetnost (V današnji potrošniški družbi je zelo priporočljivo, če je človek tudi podjeten; tega se lahko naučijo tudi že otroci v šolah – preko raznih projektov, natečajev, s sodelovanjem na raznih tekmovanjih ...)
- spretnosti uporabe IKT (Le-ta je dandanes že tako razširjena, da je ena ključnih kompetenc tudi spretnost uporabe IKT. Učenci se z njo srečujejo na vsakem koraku – v šoli, doma, v okolici – , zato je pomembno, da se tudi naučijo ravnanja z njo.)
- temeljne kompetence v matematiki, naravoslovju in tehniki (Kljub razširjenosti družboslovnih smeri študija temeljne kompetence iz naravoslovnih področji še vedno ostajajo zelo pomembno področje razvoja ključnih kompetenc.).

Ključne kompetence predstavljajo neko celoto znanja in veščin, ki jo vsak posameznik potrebuje za vključenost v družbo, pri zaposlovanju ter osebni izpolnitvi. Da bi lahko ključne kompetence čim bolj razvili, moramo pri tem upoštevati različna vsebinska področja, na katerih se te kompetence lahko razvijajo.

Pomembno je, da vsi šolski sistemi stremijo k temu, da bi učenci že do konca obveznega izobraževanja imeli razvite vse temeljne kompetence, ki so potrebne za posameznikovo življenje in delo (Štefanc 2006). Če ima posameznik razvite ključne kompetence, se bo v življenju veliko lažje znašel (tako pri iskanju zaposlitve kot tudi na drugih področjih), saj bo znal svoje znanje in novo pridobljene informacije uporabiti tudi v praksi in ne le v obliki reprodukcije znanja. Z razvitimi kompetencami je lahko posameznik bolj uspešen v življenju, saj ima neko »orodje«, s katerim se lahko spopada z vsakdanjimi težavami. Zavedati se moramo, da mora imeti dandanes posameznik razvite kompetence na zelo različnih področjih (npr. tuji jeziki, uporaba IKT, funkcionalna pismenost, kompetence v naravoslovju itd.).

### **3.2 Nove kompetence učitelja**

Številni avtorji (npr. Day 1999) govorijo o »novih vlogah« današnjega učitelja. Učitelji morajo sprejeti nekatere nove vloge, nekatere opustiti ali pa jih prilagoditi.

Med najpogostejšimi »novimi kompetencami« naštevajo (prav tam):

- **preusmeritev od klasičnega poučevanja k poučevanju, ki spodbuja aktivnost učencev** (Pomembna je dvosmerna komunikacija med učenci in učiteljem, lastna aktivnost učencev, sodelovanje učencev pri načrtovanju in izvajanju učne ure, sproščeno vzdušje in pozitivna klima v razredu.)
- **usposobljenost za delo z različnimi učenci** (Učitelj mora biti sposoben delati z zelo različnimi učenci – npr. učenci s posebnimi potrebami, hiperaktivni učenci, nadarjeni učenci, manj sposobni učenci – in se jim prilagajati.)
- **sodelovanje z drugimi učitelji, drugimi strokovnimi delavci in starši** (Pri delu učitelja je zelo pomembno tudi to, da se učitelj povezuje in uspešno sodeluje z ostalimi učitelji na šoli, ravnateljem, svetovalno službo in tudi starši, saj lahko le na ta način uspešno rešuje morebitne težave z učenci.)
- **usposobljenost za refleksijo, raziskovanje in evalvacijo lastnega dela** (Učitelj mora biti sposoben reflektirati svoje delo, biti dovolj kritičen do sebe in drugih ter vedno znova izboljševati svoje delo v razredu.)

- **usposobljenost za uporabo sodobne informacijske tehnologije** (Ob tako veliki razširjenosti IKT mora biti dandanes učitelj že usposobljen za uporabo IKT pri poučevanju, saj je le-ta postala že nepogrešljiva skoraj v vsakem razredu.).

Hirvi (v Razdevšek-Pučko, Rugelj 2006) pri novih lastnostih učitelja poudari predvsem odprtost za spreminjanje, saj se mora učitelj prilagoditi novim okoliščinam in postati bolj mobilan.

Day (1999) našteva dejavnike, ki povzročajo potrebo po nenehnem izpopolnjevanju profesionalnih kompetenc: nove tehnologije, nova strokovna spoznanja, več učno in vedenjsko težavnih učencev, vse pogostejše oblike zunanjega preverjanja znanja ipd.

Vizija vseživljenjskega učenja in stalnega profesionalnega razvoja zahteva učitelja, ki je sposoben kritično razmišljati, je usposobljen za evalvacijo in zna spodbujati ter podpirati učenčev razvoj (Razdevšek-Pučko, Rugelj 2006, str. 46).

Današnja družba in šola zahtevata učitelja, ki se je sposoben prilagajati spremembam. Pomembno je, da je učitelj fleksibilen in da zna sodelovati z okolico, v kateri poučuje (starši, učenci, drugi učitelji in zunanji sodelavci šole). Sposoben mora biti reflektirati in evalvirati svoje delo, zato da bi ga lahko izboljšal. Poleg vsega pa se učitelji v rednih šolah srečujejo z vse večjim številom učencev s posebnimi potrebami. Tudi zato je nujno dodatno strokovno spopolnjevanje in izobraževanje.

Številne nove vloge učitelja silijo učitelja v to, da se mora stalno učiti in izboljševati svoje strokovno znanje ter kompetence – gre za vseživljenjsko učenje, pri čemer igra pomembno vlogo tudi profesionalni razvoj. Da bi učitelj lahko učinkovito poučeval, pa mora imeti razvit zelo širok spekter kompetenc, ki jih bom predstavila v naslednjem odstavku.

Marentič Požarnik (2006) navaja pet širših **sklopov učiteljskih kompetenc**:

1. **KOMUNIKACIJA IN ODNOSI** zajema učiteljevo sposobnost uspešne komunikacije ter razvijanja dobrih odnosov z učenci, oblikovanja spodbudnega učnega okolja in pozitivnega odnosa do učencev, spodbujanja odgovornosti in samostojnosti ter

učinkovito reševanje konfliktov. Pri vsem tem je pomembno učiteljevo spoštovanje in upoštevanje etičnih pravil delovanja.

2. UČINKOVITO POUČEVANJE zajema sposobnost povezovanja učnih ciljev, metod, vsebin in pristopov poučevanja. Pomembno je, da učitelj uporablja učne metode, ki vzpodbujajo aktivnost in samostojnost učencev. Učitelj mora učne pristope in načine preverjanja ter ocenjevanja znanja prilagoditi učencem s posebnimi potrebami. Vedno je potrebno spremljati tudi napredek učencev ter to informacijo posredovati učencem in staršem.

3. SODELOVANJE Z DELOVNIM IN DRUŽBENIM OKOLJEM predstavlja sposobnost učinkovite komunikacije z učitelji, starši, strokovnimi in drugimi delavci na šoli. To je osnova za timsko delo in partnerske odnose med šolo in okoljem. V okviru te kompetence je pomembno poznavanje zakonodajnih okvirov delovanja šole.

4. ORGANIZACIJA IN VODENJE pomeni sposobnost izvajanja administrativnih in organizacijskih nalog v zvezi z načrtovanjem, izvajanjem in vrednotenjem učnega procesa, hkrati pa tudi sposobnost opravljanja nalog razrednika.

5. PROFESIONALNI RAZVOJ je posebna učiteljeva kompetenca in pomeni sposobnost analiziranja svojega pedagoškega dela in na podlagi tega načrtovanje lastnega profesionalnega razvoja. Pri tem je pomembna učiteljeva dovezetnost in odprtost za povratne informacije kolegov ter njegova pripravljenost za vseživljenjsko učenje.

Kot lahko vidimo, se kompetence učitelja ne nanašajo samo na eno področje oz. sklop, ampak zajemajo pet sklopov. Vsak sklop moramo razvijati povezano z ostalimi sklopi, saj lahko le na ta način razvijemo učiteljske kompetence do najvišje možne točke.

Pri poklicu učitelja je poleg učinkovitega poučevanja v razredu pomembnih še veliko drugih dejavnosti. Učitelj mora biti sposoben razvijati dobre odnose z učenci, starši in sodelavci. Imeti mora razvite tudi organizacijske sposobnosti za načrtovanje, izvajanje in vodenje pedagoškega procesa, prav tako pa mora biti sposoben uravnavati svoj profesionalni razvoj. Le preko refleksije in evalviranja lastnega dela lahko vidi, katere stvari mora pri svojem delu izboljšati. Da bi učitelj lahko

kompetence iz vseh petih področij oz. sklopov uspešno razvil, je potrebno veliko prizadevanja in delovnih izkušenj.

### **3.3 Pomen kompetenc v prenovi študijskih programov za izobraževanje učiteljev**

Pri prenovi študijskih programov za izobraževanje učiteljev in pri opredeljevanju kompetenc današnjega učitelja je uporabno razlikovanje med t. i. splošnimi in specifičnimi kompetencami (Razdevšek-Pučko, Rugelj 2006, str. 14):

a) splošne oz. generične (predmetno neodvisne kompetence, ki se nanašajo na timsko delo, vseživljenjsko učenje ter komunikacijo). Npr.:

- poznavanje in razumevanje socialnih sistemov
- poznavanje in razumevanje razvojnih zakonitosti učencev
- avtonomnost, samokritičnost, samorefleksivnost
- splošna razgledanost
- komuniciranje v tujem jeziku
- ustvarjalno mišljenje ter reševanje problemov
- sposobnost komuniciranja
- sodelovalno, timsko delo
- uporaba IKT v izobraževanju ...

b) ozke oz. specifične (vezane na posamezne predmete; večinoma gre za različne vrste pismenosti). Npr.:

- poznavanje vsebine in metodike področja
- interdisciplinarno povezovanje vsebin
- usposobljenost za preverjanje in ocenjevanje znanja
- pedagoško vodenje razreda / pouka
- razumevanje in uporaba kurikularnih teorij
- uporaba splošnega in didaktičnega znanja na predmetnem področju
- usposabljanje učencev za učinkovito učenje ...

Mislilim, da je pri zelo velikem številu kompetenc smiselno razlikovanje oz. razvrščanje le-teh v skupine, saj dobimo tako nek boljši pregled nad vsemi kompetencami. Zavedati se moramo, da so pomembne tako splošne (predmetno neodvisne) kot tudi specifične (vezane na predmete) kompetence, saj se med seboj dopolnjujejo in tako tvorijo celoto. Šele s pridobitvijo obeh vrst kompetenc lahko učitelj uspešno poučuje.

### **3.4 Pridobljene in želene učiteljske kompetence**

V okviru projekta Partnerstvo fakultet in šol na Filozofski fakulteti se je oblikoval seznam 39 učiteljevih kompetenc (Peklaj, Puklek Levpušček 2006), ki vključujejo pet osnovnih področij:

1. učinkovito poučevanje (Učitelj pozna pedagoško teorijo, zakonitosti razvoja učencev, uporablja ustrezne metode poučevanja ter ima strokovno znanje o predmetih, ki jih poučuje.)
2. vseživljenjsko učenje (Pri učencih spodbuja željo in razvija strategije za vseživljenjsko učenje in informacijsko pismenost, uporablja IKT.)
3. preverjanje in ocenjevanje znanja ter spremljanje napredka učencev (Uporablja različne načine ocenjevanja, spremlja napredek učencev ter formulira ustrezne kriterije ocenjevanja.)
4. vodenje in komunikacija (Uspešno komunicira z učenci, konstruktivno rešuje konflikte in prepoznava učence s posebnimi potrebami.)
5. širše profesionalne kompetence (Načrtuje lasten poklicni razvoj, uspešno sodeluje s starši in drugimi strokovni delavci.).

V nadaljevanju bom predstavila podatke in rezultate te raziskave, ki sem jih povzela iz članka Pridobljene in želene učiteljske kompetence diplomantov in študentov Filozofske fakultete (Peklaj, Puklek Levpušček 2006, str. 29–43).

V okviru projekta Partnerstvo fakultet in šol je bila izvedena tudi raziskava, v kateri so poskušali pridobiti empirične podatke o tem, kako diplomanti in študentje pedagoških smeri ocenjujejo učiteljske kompetence, pridobljene v dodiplomskem študiju na Filozofski fakulteti.

V raziskavo je bilo vključenih 49 učiteljev različnih smeri študija na FF in 132 študentov 4. letnika pedagoških smeri. Oboji so izpolnjevali vprašalnik, kjer je navedenih 39 kompetenc.

Rezultati kažejo, da se pojavlja pomembno razhajanje v ocenah pridobljenih in želenih kompetenc tako pri učiteljih kot tudi pri študentih. Ta razkorak je relevanten in ima pomemben vpliv v pedagoški praksi.

Pri ugotavljanju *razlik med pridobljenimi in želenimi kompetencami* po velikosti razlik izstopajo: področje uporabe IKT, uporabe in spodbujanja strategij učenja, potreba po veččinah oblikovanja spodbudnega okolja ter razvijanje informacijske pismenosti pri učencih. Velike razlike se pojavljajo tudi pri kompetenci obvladovanja strategij za reševanje situacij, v katerih se pojavlja agresivno ali neprimerno vedenje, pri kompetenci prepoznavanja učencev s posebnimi potrebami ter pri kompetenci oblikovanja jasnih pravil za vedenje in disciplino v razredu.

Pri učiteljih so se pokazale največje razlike med pridobljenim in želenim stanjem na področju vseživljenjskega učenja ter vodenja in komunikacije; pri študentih pa je prej omenjeni razkorak največji na področju vodenja razreda in komunikacije, sledi mu področje učinkovitega poučevanja.

Učitelji na prvi dve mesti ne postavljajo kompetenc, ki se nanašajo neposredno na podajanje učne snovi in razlago, ampak kompetence, ki dobro razlago šele omogočajo, saj so ključne, da dosežemo ustrezne učne cilje v razredu.

Tako učitelji kot študentje menijo, da bi pri svojem delu potrebovali veliko več kompetenc, kot so jih pridobili v času študija. Po njihovih ocenah imajo dovolj znanja na področju bazičnih disciplin, premalo pa na področjih, ki se vežejo na kompleksnost dela v razredu in različnost učencev (potrebujejo didaktična, psihološka in specialno-didaktična znanja) (prav tam).

Tudi raziskava o pogledih diplomantov in študentov Filozofske fakultete na načine dela pri predmetih pedagoškega usposabljanja, ki sta jih izvedli Šteh in Kalin (2006), kaže, da so mnenja študentov in učiteljev praktikov zelo podobna v vrednotenju vsebin in načinov dela znotraj pedagoških predmetov. Oboji želijo več povezovanja teorije in prakse ter več praktičnega dela (več hospitacij, nastopov). Pomembno je poudariti, da želijo znanje pridobivati na izkustven način, preko lastne aktivnosti.

Če povzamem ugotovitve obeh študij, lahko rečem, da želijo študentje in tudi učitelji bolj praktično zasnovan študij, kjer bodo študentje svoje znanje pridobivali tudi na podlagi lastnih izkušenj in ne le predvsem iz literature.

## 4 IZOBRAŽEVANJE UČITELJEV

### *4.1 Izobraževanje učiteljev v Evropi – razlike in podobnosti*

V državah članicah Evropske unije je velika razlika v prepričanjih o sedanjem položaju izobraževanja učiteljev. Do leta 2001 ni bila izvedena nobena poglobljena raziskava o učinkih sistemov in modelov izobraževanja (Zelena knjiga 2001, str. 21-25).

V Evropi je izobraževanje učiteljev postalo množična dejavnost: več kot pol milijona študentov je vpisanih v programe za izobraževanje učiteljev v več kot tisoč institucijah (prav tam). Vendar je to izobraževanje v Evropski uniji organizirano v precej neenotne sisteme. Razlike med posameznimi državami lahko opazimo na organizacijski in strukturni ravni. Velike razlike so že med sosednjima državama Belgijo in Francijo, med angleško govorečim in skandinavskim okoljem ter celo v isti državi, npr. v Nemčiji, kjer ima vsaka dežela svoj sistem začetnega izobraževanja učiteljev.

V državah članicah se začetno izobraževanje učiteljev ponavadi deli v različne podsisteme in modele za različne profile učiteljev (npr. osnovnošolske, srednješolske, učitelje za poklicne šole ipd.) (prav tam).

**Vzroke** za strukturno raznolikost v izobraževanju učiteljev med državami gre iskati predvsem v gospodarskih okoliščinah v določenem času (npr. industrijska revolucija). Na sisteme izobraževanja so vplivale tudi politične utemeljitve ter porazdelitev moči med državo in institucijami za izobraževanje učiteljev. Poleg tega pa so imele pomembno vlogo pri modeliranju izobraževanja politične utemeljitve (konzervativne, socialdemokratske ali neoliberalne ideologije) (prav tam).



Kljub raznolikosti med programi izobraževanja učiteljev v Evropski uniji pa lahko opazimo tudi številne skupne vzorce in težnje. Večina sistemov prevzema statično »filozofijo nahrbtnika«. **Statični koncepti izobraževanja učiteljev** (Zelena knjiga 2001, str. 28):

- poudarjajo pomen začetnega izobraževanja učiteljev
- zanemarjajo pomen stalnega strokovnega izpopolnjevanja
- ne upoštevajo potreb po stalnem profesionalnem razvoju
- dajejo premalo pozornosti sistemskemu povezovanju izobraževanja učiteljev, razvoju šol in pedagoškemu raziskovanju
- ostro ločujejo med različnimi fazami izobraževanja
- možen je le določen prenos znanja in izkušenj med področji.

V takšnih pojmovanjih se skriva predpostavka, da lahko začetno izobraževanje učiteljev bodoče učitelje usposobi za vse naloge učiteljskega poklica v celoti, sočasno pa razvije v njih sposobnost za reševanje sprotnih problemov. Ker današnja družba ni statična in smo del hitro spreminjajočega se okolja, te predpostavke niso ustrezne.

Ugotovitve o pomanjkljivostih statičnih konceptov so v večini držav Evropske unije pripeljale do uvajanja vseobsegajočih modelov stalnega strokovnega izpopolnjevanja, ki pa so večinoma ostali kot dodatki k programom začetnega izobraževanja, saj strokovno spopolnjevanje večinoma ostaja ločeno od kurikulumov začetnega izobraževanja učiteljev (Zelena knjiga 2001, str. 29).

## **4.2 Skupne kurikularne sestavine v programih izobraževanja učiteljev**

Nekatere kurikularne sestavine so skupne večini modelov začetnega izobraževanja učiteljev v državah Evropske unije (Zelena knjiga 2001, str. 32):

- *študij pedagoških ved* (didaktike, pedagoške psihologije in zgodovine pedagogike, filozofije)

- *akademski študij disciplin*, relevantnih za poučevanje predmetov iz šolskega kurikula
- *študij specialne didaktike ali študij področne didaktike*
- *praksa poučevanja*.

Različna pomembnost teh sestavin kurikulov in njihove različne kombinacije so pripeljale do tega, da v Evropski uniji poznamo cele vrste sistemov in modelov izobraževanja učiteljev.

Na splošno razlikujemo naslednje *vrste kurikularnih struktur v izobraževanju učiteljev* (Plevnik idr. v Pomembne teme v izobraževanju 2005, str. 31):

1. VZPOREDNI MODEL izobraževanja učiteljev, v katerih je potrebno hkrati študirati vse omenjene sestavine
2. MODULARNI MODEL izobraževanja učiteljev, v katerih se lahko študentje pogosto sami odločajo o zaporedju vsebin
3. ZAPOREDNI MODEL izobraževanja učiteljev, v katerih je akademski študij pred strokovnimi predmeti
4. INTEGRIRANI MODEL izobraževanja učiteljev, ki so osredotočeni na integriran študij strokovno pomembnih tem in problemov, relevantnih za poučevanje in učiteljski poklic.

Raziskave o učinkovitostih in učinkih različnih modelov kažejo na številne probleme (Zelena knjiga 2001, str. 33):

- kurikuli za izobraževanje učiteljev so večinoma organizirani okrog zgradbe akademske discipline
- cilji profesionalnega izobraževanja učiteljev ostajajo nejasni, zato tudi rezultati niso povsem zadovoljivi
- v nekaterih državah (npr. Avstrija in Irska) so tradicionalni kurikuli za izobraževanje učiteljev doživeli le nekaj manjših, neznatnih sprememb
- Nemčija je začela tudi pri izobraževanju učiteljev uveljavljati precej tradicionalne akademske zasnove izobraževanja učiteljev
- v skandinavskih državah z močno razvitimi profesionaliziranimi strukturami izobraževanja učiteljev bi bili cilji lažje dosegljivi, če bi bili kurikuli bolj integrativni
- v programih za razvoj učiteljev pogosto manjkajo raziskave

- naravnost k reševanju problemov, projektov, učnih procesov je precej šibka
- novejši kurikuli za začetno izobraževanje učiteljev ne odražajo vedno spreminjajoče se vloge učiteljev niti njihovih novih nalog.

Glede na zgoraj naštetе probleme oz. pomanjkljivosti različnih modelov izobraževanja učiteljev v Evropi menim, da bi morali sisteme izobraževanja bolj poenotiti. Čeprav je nemogoče vzpostaviti enoten sistem izobraževanja učiteljev po vsej Evropi zaradi političnih, zgodovinskih, družbenih in drugih razlogov, pa bi se vseeno morali ozreti na dosedanje raziskave in izkušnje različnih držav ter pregledati pozitivne in negativne strani njihovih izobraževalnih sistemov. Na podlagi tega pa oblikovati nove programe, ki bi bili bolj prilagojeni potrebam bodočih učiteljev.

### ***4.3 Skupne težnje držav Evropske unije v zadnjih letih na področju izobraževanja učiteljev***

Zgoraj omenjene pomanjkljivosti programov so privedle do nekaterih sprememb in novosti na področju izobraževanja učiteljev (prav tam, str. 35–37):

1. Trajanje programov začetnega izobraževanja učiteljev se je podaljšalo. To velja zlasti za začetno izobraževanje vzgojiteljev za predšolsko vzgojo, saj ti programi ponavadi sedaj trajajo 3 leta (v Franciji in na Portugalskem še dlje). Najkrajši programi začetnega izobraževanja osnovnošolskih učiteljev trajajo sedaj 3 leta (razen v Avstriji), za srednješolske učitelje pa najmanj 4 leta.
2. Pogoji za vpis v izobraževanje učiteljev so čedalje bolj strogi. V večini držav morajo imeti kandidati za vpis javno veljavno zaključno spričevalo srednje šole, ki ga lahko dobijo po najmanj enajstih letih šolanja.
3. V številnih državah so vpeljali nove sisteme začetnega izobraževanja za osebe s posebnimi potrebami in poklicno izobraževanje.
4. Težnja po prehajanju vseh vrst začetnega izobraževanja učiteljev v visoko šolstvo, na fakultete in univerze.
5. Mnogi programi začetnega izobraževanja so postali bolj formalizirani.
6. Povezave med programi izobraževanja učiteljev in šolskimi kurikuli so postale tesnejše (npr. Anglija in Wales).

7. V zadnjih letih so mnogim programom dodali več za poklic pomembnih predmetov (npr. več študija pedagoških ved, več praktičnih vsebin in več prakse).
8. Na Finskem, Portugalskem in Švedskem se je izboljšala prehodnost med izobraževanjem različnih vrst učiteljev ter različnimi institucijami.
9. V Avstriji in Nemčiji pa razdrobljenost začetnega izobraževanja učiteljev za različne vrste nižjih srednjih šol še naprej ostaja problem.

Z zgoraj navedenimi težnjami držav Evropske unije na področju izobraževanja učiteljev se strinjam. Mislim, da je potrebno, da se vpis na te študijske programe omeji in študij podaljša na vsaj 4 leta. Prav tako je po mojem mnenju zelo potrebno povezovanje fakultet s šolami oz. šolskimi kurikuli, saj so tako študijski programi bolj prilagojeni potrebam in zahtevam šol. Koristno je tudi vpeljevanje novih programov izobraževanja za učitelje učencev s posebnimi potrebami.

#### ***4.4 Prenavljanje programov izobraževanja učiteljev v EU***

Reforme izobraževanja učiteljev v EU so usmerjene v (Zelena knjiga 2001, str. 69–71):

- a) poglobljeno definiranje problemov in zagotavljanje primernih vhodnih podatkov za reševanje problemov, to pa omogoča strokovno odločanje o reformah in izboljšavah izobraževanja učiteljev
- b) pospeševanje dialoga med vsemi akterji pri izobraževanju učiteljev (npr. strokovna skupnost, nosilci odločanja in politiki) na evropski, nacionalni, regionalni in lokalni ravni.

Pri reformah izobraževanja je pomembno, da pri njih sodelujejo vsi akterji, ki so z izobraževanjem povezani (politika, učitelji, šole ...). Le preko skupnega dialoga lahko najdemo najboljše rešitve. Pri reševanju problemov pa je vedno potrebno najprej definirati problem in zagotoviti dovolj podatkov (npr. izsledki raziskav, razprave) za njegovo reševanje. Šele nato se reforme izobraževanja lahko začnejo.

Ker v sedanjem izobraževanju učiteljev v EU obstajajo precejšnje razlike, so imeli v nadaljevanju predstavljeni predlogi za reformo izobraževanja učiteljev od leta 2001 dalje v vsaki državi članici drugačen pomen (prav tam, str. 70–75).

### *1. Odbori za reformo izobraževanja učiteljev*

Ker v preteklosti pri reformah izobraževanja učiteljev niso vedno upoštevali najsodobnejšega znanja za uspešno in učinkovito izobraževanje učiteljev, je EU predlagala ustanovitev nacionalnih odborov ali delovnih skupin za reformo izobraževanja učiteljev, v katerih bodo zastopani vsi akterji.

### *2. Konkretni reformni projekti*

Stopnja avtonomije, ki jo imajo institucije pri razvijanju lastnih kurikulov, se zelo razlikuje od države do države EU. Ker včasih ozko zasnovane nacionalne smernice ne dovoljujejo sprememb (reform, programov, kurikulov) in ovirajo napredek, so v EU predlagali povečanje strokovne avtonomije institucij za izobraževanje učiteljev ter zagotovitev ustrezne pomoči za konkretne projekte pri reformi.

### *3. Sklepanje partnerstev*

Sodelovanje med učiteljsko stroko, šolami in izobraževanjem učiteljev na vseh stopnjah je pogoj za kakovostno izobraževanje in usposabljanje. Vendar kljub temu v številnih državah članicah obstaja velika razdrobljenost v izobraževanju učiteljev. Zato je EU predlagala partnerstvo med institucijami za začetno izobraževanje učiteljev in šolami, kjer bi ti bodoči učitelji lahko opravljali prakso in pripravništvo.

### *4. Akcijski načrt za stalno strokovno spopolnjevanje in nadaljnje izobraževanje*

Da bi se učitelji lahko spoprijeli z izzivi, ki jih prinašajo hitre spremembe, je nujno potrebno stalno strokovno spopolnjevanje in nadaljnje izobraževanje učiteljev. Vendar kljub temu v nekaterih članicah EU lahko zasledimo nasprotovanje učinkovitemu zagotavljanju stalnega strokovnega spopolnjevanja in nadaljnega izobraževanja, zato strokovnjaki predlagajo, naj se pripravijo koherentni nacionalni akcijski načrti. Ti načrti naj upoštevajo potrebo po večji povezanosti med programi za izobraževanje učiteljev na različnih stopnjah.

### *5. Koherentni raziskovalni in razvojni programi, povezani z izobraževanjem in delom učiteljev*

Ker so problemi v zvezi s temelji znanja v izobraževanju učiteljev vse bolj očitni, bi bilo treba razviti napredne modele raziskovalnih dejavnosti v institucijah za izobraževanje učiteljev. Ustrezne raziskovalne in razvojne strukture v teh institucijah bi zagotovo pripomogle k napredku.

### *6. Študijska središča za izobraževanje in usposabljanje.*

Ker so v večini držav članic programi izobraževanja in usposabljanja učiteljev zelo nepovezani, EU predlaga ustanavljanje študijskih središč za izobraževanje in usposabljanje na univerzah. Ta središča bodo povezovala začetno izobraževanje, pripravništvo, stalno strokovno izobraževanje, nadaljnje izobraževanje ter razvoj.

### *7. Dobri izobraževalci učiteljev*

Kakovost izobraževanja učiteljev je v veliki meri odvisna od kvalifikacij tistih strokovnjakov, ki poučujejo bodoče učitelje. V večini držav EU zahtevajo za te učitelje precej nizke formalne kvalifikacije, zato je bila predlagana revizija strokovnih kvalifikacij izobraževalcev učiteljev, strožja merila zanje ter priprava ustreznih programov za njihov razvoj.

### *8. Avtonomne strokovne organizacije*

Če želimo povečati usklajenost učiteljskega poklica z drugimi univerzitetnimi poklici, moramo spodbujati ustanavljanje nacionalnih državnih strokovnih organizacij za učitelje. Le-te bi lahko prevzele odgovornost za zagotavljanje in izboljševanje kakovosti strokovnih storitev učiteljev.

Evropska unija je z zgoraj navedenimi ukrepi želela zmanjšati razlike v izobraževanju učiteljev med članicami EU. Ti ukrepi se nanašajo predvsem na povečanje sodelovanja med stroko in šolami (oz. fakultetami in šolami), saj bi lahko le na ta način študentom omogočili daljšo pedagoško prakso in pripravništvo. V ospredju je tudi nadaljnje spopolnjevanje in izobraževanje učiteljev, ki postaja zaradi hitrih družbenih sprememb vse bolj nujen del izobraževanja učiteljev. V veliko pomoč pri izboljšanju kakovosti izobraževanja učiteljev pa naj bi bila tudi študijska središča za

izobraževanje, razvojni programi in visoko usposobljeni visokošolski učitelji. Tudi v Sloveniji sledimo tem predlogom EU, saj želimo imeti kakovosten sistem izobraževanja učiteljev. Zavedati se moramo, da lahko le z ukrepi na različnih področjih, ki se med seboj dopolnjujejo, dosežemo boljšo kakovost izobraževalnih programov za učitelje. Če stroka vlaga samo v eno področje, to še ne pomeni, da se bo kakovost dvignila. Pri teh ukrepih je pomembno sodelovanje vseh akterjev, ki so s področjem izobraževanja učiteljev povezani. To so: država, stroka, fakultete oz. visokošolski zavodi, šole in nenazadnje tudi pedagoški delavci, saj le-ti podajo realno sliko o tem, kakšni diplomanti prihajajo na šole. Poleg povezovanja vseh akterjev pa je smotrno tudi povezovanje med različnimi državami, ki si lahko s svojimi dosedanjimi izkušnjami pomagajo med seboj ter poskušajo najti najbolj optimalne rešitve.

#### ***4.5 Izobraževanje učiteljev na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani***

V tem poglavju bom na kratko opisala, kako poteka izobraževanje učiteljev na Filozofski fakulteti v Ljubljani.

Z letošnjim študijskim letom (2009/10) se je sicer začel izvajati nov prenovljeni »bolonjski« program študija, ki ima tudi spremenjen program izobraževanja učiteljev, vendar sem se odločila za predstavitev prejšnjega programa, saj bom za empirični del diplomske naloge sestavila anketo za študente 4. letnika pedagoških smeri, ki so bili vključeni še v prejšnji program. Menim, da je to bolj smotrno in ima bolj direktno povezavo z empiričnim delom.

Študentom na tej fakulteti, ki se želijo usposobiti za poučevanje na srednjih in/ali osnovnih šolah ter drugih izobraževalnih zavodih, so bile na voljo pedagoške smeri študija, ki so ali enopredmetne ali pa dvopredmetne. Za smer so se morali študentje odločiti že ob vpisu v 1. letnik, sprememba iz pedagoške v nepedagoško smer pa je bila možna tudi ob vpisu v 2. letnik.

Študijski programi so obsegali splošne pedagoško-psihološke predmete, specialne didaktike izbranih strok ter strnjeno pedagoško prakso (Marentič Požarnik 2005, str. 21–23).

V *skupnih pedagoško-psiholoških predmetih* v 2. in 3. letniku so se prepletala predavanja, vaje in seminarji na tak način, da so študenta spodbudila k povezovanju teorije in njihovih izkušenj (temu so bile namenjene predvsem vaje, seminarske naloge pa so omogočile študentom boljši vpogled in seznanitev z določeno tematiko). *Specialne didaktike* v 3. in 4. letniku so predstavljale osrednje področje pedagoškega usposabljanja, saj so se pri njih povezovala znanja iz posameznih strok s splošno pedagoškimi znanji. Te didaktike so obsegale poleg predavanj in vaj tudi hospitacije na osnovnih in srednjih šolah, skupinske in samostojne nastope ter nadzorovano strjeno pedagoško prakso. Na hospitacijah in praksi so študentje prvič dobili praktične izkušnje v samostojnem poučevanju ter uporabili svoje strokovno-teoretično znanje tudi v praksi. Učitelji specialnih didaktik so delovali v okviru posameznih oddelkov (prav tam).

**TABELA 1: Predmetnik splošno psihološko-pedagoških predmetov na FF do študijskega leta 2009/10.**

| Predmeti                | letnik | PRED (ur) | SEM (ur) | VAJE (ur) | Skupaj (ur) |
|-------------------------|--------|-----------|----------|-----------|-------------|
| Psihologija za učitelje | 2.     | 45        | 30       | 15        | 90          |
| Pedagogika              | 3.     | 15        | 15       | /         | 45          |
| Didaktika               | 3.     | 30        |          | /         | 60          |
| Andragogika             | 3.     | 15        | 15       | 30        | 30          |
| Didaktika predmeta      | 3., 4. | /         | /        | /         | 60–120      |
| Pedag. praksa           | 3., 4. | /         | /        | /         | 2 tedna     |

Vir: Marentič Požarnik (2005).

Pri izvajanju opisanega programa so se pojavljali problemi zaradi kadrovskih, prostorskih in drugih težav. Skupine pri skupnih pedagoško-psiholoških predmetih so prevelike, premalo je aktivnega dela v manjših skupinah, študentom se obveznosti v urniku velikokrat križajo ipd. (prav tam). Potrebno bi bilo tudi več usklajevanja med



učitelji različnih predmetov o načinih in vsebinah izvajanja pedagoškega dela, saj so med specialnimi didaktikami velike razlike v celotnem obsegu ur za posamezne dejavnosti kot tudi v izvedbi. Pri nekaterih predmetih poteka strjena pedagoška praksa, drugje pa je prisotna le v manjšem obsegu ali pa je sploh ni.

Če želimo pedagoško usposabljanje študentov opreti na uveljavljen model oblikovanja učitelja kot razmišljajočega praktika bomo morali modelu povezovanja teoretičnega in praktičnega dela izobraževanja posvetiti več pozornosti. Študentom je potrebno nuditi kakovostne praktične izkušnje na šolah in drugih izobraževalnih ustanovah ter ga usmerjati, da jih poveže s teorijo in s tem razvije potrebne kompetence za uspešno poklicno delovanje (prav tam).

Dodiplomsko izobraževanje učiteljev usposablja študente za poklic učitelja. Da bi študentje lahko dobili še več praktičnih izkušenj, ki so potrebne za učinkovito poučevanje, bi se morali dosednji sistemi preoblikovati in v ospredje postaviti praktično izobraževanje v obliki več ur pedagoške prakse, hospitacij, vaj ipd. (Zelena knjiga 2001). Ker želim izvedeti, kako študentje gledajo na obseg teoretičnih in praktičnih vsebin študija ter kako ocenjujejo določene sestavine pedagoškega izobraževanja na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani, sem ta vprašanja vključila tudi v vprašalnik, katerega ugotovitve so predstavljene v empiričnem delu naloge.

## **5 PROFESIONALNI RAZVOJ UČITELJEV**

### ***5.1 Opredelitev profesionalnega razvoja***

Valenčič Zuljan (2001, str. 131) opredeljuje »učiteljev profesionalni razvoj kot proces signifikantnega in vseživljenjskega učenja, pri katerem učitelji osmišljajo in razvijajo svoja pojmovanja ter spreminjajo svojo prakso poučevanja; gre za proces, ki vključuje osebnostno, poklicno in socialno dimenzijo in pomeni učiteljevo napredovanje v smeri kritičnega, neodvisnega, odgovornega odločanja in ravnanja.«

### 5.1.1 Profesionalizacija poučevanja in izobraževanja učiteljev

Gibanje za profesionalizacijo poučevanja in izobraževanja učiteljev se je pojavilo v 60. letih prejšnjega stoletja. Razlogi so naslednji (Zelena knjiga 2001, str. 30):

- pomanjkljivosti v uspešnosti in učinkovitosti tradicionalnih modelov izobraževanja učiteljev (npr. tradicija učiteljskih in akademska tradicija)
- novi izzivi, pomembni za izobraževanje in usposabljanje
- prepričanje o dobrobiti moderne znanosti (npr. moč v znanosti utemeljene pedagoške prakse in tehnologije)
- sociološki dejavniki, kamor spada prehod na visokošolsko izobraževanje in preobrazba učiteljskega poklica v akademski poklic
- močna potreba po šolski reformi.

V različnih evropskih državah ima pojem »profesionalizacije« različne pomene. V učiteljskem poklicu pomeni tako pedagoško usposobljenost kot tudi sociološke vidike »profesionalizma« (prav tam).

Oba vidika pa zajemata (prav tam):

- *bogat izbor empirično preverjenih praks*, ki izboljšujejo procese učenja, študija in poučevanja
- *široko splošno raziskovalno utemeljeno znanje* o poučevanju in učenju
- *omogočajo kompetentno in avtonomno profesionalno ravnanje učiteljev* kot intelektualcev, ki ravnajo v skladu z interesi svojih učencev, svojim etičnim kodeksom in odgovornostjo do avtonomnih strokovnih organizacij.

**Glavne sestavine programa za izobraževanje učiteljev** so (Zelena knjiga 2001, str. 32):

- študij znanstvenih disciplin pedagoškega poklica (pedagoških ved, didaktike in specialne didaktike, psihologije, pedagoške sociologije ...), tesno povezanih s pedagoškim raziskovanjem, katerih glavni cilj je razvijati profesionalne sposobnosti za reševanje problemov
- poklicni etični kodeks
- pester izbor preverjenih praks za učenje
- vodena praksa

- integracija študija pedagoških ved, drugih akademskih študijev ter praktičnega študija
- poglobljen študij na akademskih področjih, ki so pomembne za šolske predmete in kurikule.

Zaradi družbenih in drugih sprememb se je v številnih poklicih že v prejšnjem stoletju začelo govoriti o profesionalnem razvoju. In tako se je razvilo tudi gibanje za profesionalizacijo učiteljskega poklica, ki je nastalo zaradi različnih razlogov (navedeni pod točko 5.1.1). S tem gibanjem so se začeli nato spreminjati tudi programi za izobraževanje učiteljev, v katere so bili vključeni še novi vidiki oz. sestavine (npr. poklicni etični kodeks).

Poskusi profesionalizacije izobraževanja učiteljev so pripeljali do številnih pozitivnih učinkov in izboljšav (npr. večja povezanost fakultet s šolami, več študijske prakse ipd.) pri izobraževanju učiteljev in poučevanju v šolah v večini držav Evropske unije (npr. Finska, Portugalska, Švedska itd.).

## **5.2 Načela profesionalnega razvoja**

Valenčič Zuljan (2001, str. 125–129) povzema po Clark (1992), Bell (1993) in Terhart (1997) šest načel, ki so pomembna pri oblikovanju ugodnega koncepta za spodbujanje poklicnega razvoja:

1. *Učitelj je aktiven oblikovalec in usmerjevalec svojega poklicnega razvoja.* Izhodišče, ki narekuje smernice učiteljevega poklicnega razvoja je, da je potrebno odgovornost za učiteljev poklicni razvoj zaupati učiteljem. Učiteljev poklicni razvoj najbolj spodbuja tisti model, ki izhaja iz učiteljeve definicije učnih potreb, ki podpira njegovo reflektivno delovanje.
2. *Poklicni razvoj je celosten proces rasti, ki zajema in povezuje osebno, socialno in ožjo poklicno raven.* (Socialna dimenzija pomeni sodelovanje s sodelavci in nadrejenimi na delovnem mestu; osebna dimenzija predstavlja osebne značilnosti delavca, pomembne za opravljanje nekega poklica; poklicna dimenzija pa pomeni, da neko delo opravljamo dovolj odgovorno in s

potrebnim strokovnim znanjem.) Socialna, osebna in poklicna dimenzija se prepletajo na različnih nivojih. Ti so: nivo analize, nivo uvajanja neke spremembe in nivo utrjevanja te spremembe.

3. *Učiteljev poklicni razvoj je proces sodelovanja, ki obsega tako razvoj posameznika kot institucije.* Pri poklicnem razvoju je pomembno srečevanje in delo učiteljev v majhnih skupinah, kjer učitelji skupaj načrtujejo učni proces in rešujejo strokovne probleme.
4. *Poklicni razvoj je povezovanje učiteljevih pojmovanj in spretnosti ravnanja.* Poklicni razvoj na področju učiteljevih pojmovanj zajema spoznavanje, sprejemanje ter ponotranjenje višjih pojmovanj poučevanja in učenja.
5. *Profesionalizacija je vseživljenjski proces učenja.* Učiteljev profesionalni razvoj je proces vseživljenjskega učenja, pri katerem ima izkustveno učenje zelo pomembno vlogo. Učitelj se vedno znova uči ob novih izzivih in iskanju odgovorov nanje.
6. *Učitelj je kritični in avtonomni profesionalec.* V konceptu učitelja kot kritičnega in avtonomnega profesionalca se etična odgovornost in strokovna učinkovitost povezujeta kot neločljivo povezani kompetenci poklicnega ravnanja. Učitelj je ozaveščen o sebi kot o osebnosti in profesionalcu.

Učiteljev profesionalni razvoj lahko uspešno poteka le, če so upoštevana vsa ta načela. Učitelj se mora zavedati, da se uči vse življenje in da mora biti pri svojem poučevanju kritični profesionalec. Njegov poklicni razvoj je celosten proces rasti in proces sodelovanja med institucijo ter posameznikom. Kljub vsemu pa je učitelj sam usmerjevalec lastnega poklicnega razvoja in tega se mora zavedati. Zato je pomembno, da se učitelj vedno znova uči iz lastnih izkušenj ter opazuje lastno prakso. Tako lahko odpravi pomanjkljivosti in izboljša svoje poučevanje.

### 5.3 Modeli profesionalnega razvoja

Poznamo različne modele profesionalnega razvoja učiteljev. V nadaljevanju bom predstavila 4 modele, ki so najbolj uveljavljeni.

#### a) FAZNI MODELI BERLINERJA, SHECKLEYA, ALLEN IN DREYFUSA

Naslednje modele in njihov opis sem povzela po članku Milene Valenič Zuljan (2001).

**TABELA 2: Model poklicnega razvoja po Berlinerju, Sheckleyu, Allen ter Dreyfusu.**

| Stopnja usposobljenosti                  | Zaznavanje in celostna ocena situacije, odločitev za akcijo        | Usmerjenost                                            | Ravnanje                                                     | Proces učenja                         |
|------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|---------------------------------------|
| <b>1. učitelj novinec</b>                | nesituacijsko zaznavanje, analitična ocena in racionalna odločitev | razumevanje temeljnih pravil                           | togo upoštevanje pravil, neobčutljivost na kontekst          | 90 % sprejemanja, 10 % učenja         |
| <b>2. učitelj začetnik</b>               | situacijsko zaznavanje, analitična ocena, racionalna odločitev     | usmerjenost v kontekst, razvijanje celostnega ravnanja | od pravil k situaciji (Pri odločanju že upošteva situacijo.) | 70 % sprejemanja, 0 % preoblikovanja  |
| <b>3. usposobljeni učitelj (praktik)</b> | situacijsko zaznavanje, analitična ocena, racionalna odločitev     | razvijanje splošnih principov                          | od situacije k načrtu, splošni načrt o odločanju             | 50 % sprejemanja, 50 % preoblikovanja |
| <b>4. uspešni učitelj (strokovnjak)</b>  | situacijsko zaznavanje, analitična ocena, racionalna odločitev     | povezovanje izkušenj v enovit scenarij                 | od načrta k intuiciji                                        | 30 % sprejemanja, 70 % preoblikovanja |
| <b>5. ekspert</b>                        | situacijsko zaznavanje, intuitivna ocena in odločitev              | oblikovanje predelane intuicije                        | akcija in situacija pomenita enako                           | 10 % sprejemanja, 90 % preoblikovanja |

Vir: Valenič Zuljan (2001).

Zgoraj predstavljena shema je povzetek značilnosti učiteljevega razvoja po modelih Berlinerja, Sheckleya, Allen ter Dreyfusa.

Učiteljev profesionalni razvoj poteka preko petih faz, v katerih učitelj postopoma napreduje v sposobnosti konkretnega in večdimenzionalnega prepoznavanja problemov, celostnega razmišljanja ter spretnosti uspešnega reševanja problemskih situacij. Učitelj napreduje od togega, na situacijo neobčutljivega ravnanja (novinec) k vse bolj fleksibilnemu ravnanju, pri katerem upošteva tudi izkušnje in kontekst situacije.

Vsaka višja faza je bolj kompleksna in zahtevnejša, vendar zaradi različnih razlogov ne prehajajo vsi učitelji v višje faze. Nekateri učitelji ostanejo vedno na fazi učitelja novinca, saj se osredotočijo na metode poučevanja, ne pa na napredek učencev. Najvišje stopnje kompetentnosti (učitelj ekspert) ne dosežejo vsi učitelji, pa tudi tisti, ki jo, ne delujejo vedno na tej stopnji. Učiteljevo poklicno napredovanje po fazah ni linearno in avtomatično, ampak je pri vsakem učitelju specifičen proces.

Ker gre za fazni model poklicne rasti (poudarjeno je število let delovne dobe, kakovost izkušenj pa je zanemarjena), se pojavljajo očitki o enodimenzionalnosti in zanemarjanju medsebojne povezanosti dejavnikov. Kljub temu pa so fazni modeli veliko prispevali k osvetljevanju učiteljevega profesionalnega razvoja (Valenič Zuljan 2001).

## b) RYANOV MODEL

Pri poklicnem razvoju pedagoških delavcev je najpogosteje uporabljen prav ta model, ki je zasnovan na delitvi učiteljevega poklicnega razvoja na 3 osnovna obdobja (Vonk in Schraz v Cenčič, Polak, Devjak 2005, str. 102–103):

1. Obdobje idealnih predstav se začne, ko posameznik resno razmišlja o učiteljskem poklicu ter si sebe predstavlja v učiteljski vlogi (obdobje študija oz. dodiplomskega poklicnega usposabljanja).

2. Obdobje preživetja predstavlja prvo leto samostojnega poučevanja, ki lahko traja tudi tri leta. Učitelj je zelo zaposlen z reševanjem problemov v razredu, vodenjem razreda. Sprašuje se o svojih sposobnostih za poučevanje in odkrije, da je v preteklosti svojo vlogo preveč idealiziral. V tem obdobju učitelji kmalu ugotovijo, da so mnogi nasveti sodelavcev težko prenosljivi v njihovo pedagoško prakso.

3. Obdobje izkušenosti se začne postopoma, ko učitelj dobi občutek, da ima nadzor nad razredom ter da je oblikoval vrsto aktivnosti in rutin poučevanja. To obdobje je povezano tudi z občutki samozaupanja in pripravljenosti učitelja, da upošteva in primerno uporabi nasvete drugih učiteljev. Te značilnosti naj bi bile znak, da je učitelj sedaj prešel v obdobje izkušenosti, za katerega je značilno: boljše predvidevanje problemov, učinkovitejše priprave na pouk, ustaljeni načini poučevanja ter upoštevanje lastnih in učenčevih interesov, želja in potreb ...

Učitelj svojo poklicno pot začne že na fakulteti, kjer si sebe kot učitelja predstavlja v idealizirani podobi. Ko začne poučevati, vidi, da je realnost drugačna, kot si jo je predstavljal. Srečuje se z mnogimi problemi in poskuša preživeti. Po nekaj letih pa pridobi izkušnje, ki mu pomagajo pri poklicnem delu. Ko učinkovito usklajuje vse potrebe in zahteve delovnega mesta s seboj in učenci, mu je uspelo preiti na naslednjo fazo – to je faza izkušenosti. Sedaj lahko kot avtonomen in samostojen profesionallec gradi na svoji karieri in izboljšuje svojo prakso, pri čemer se lahko nasloni tudi na svoje sodelavce.

#### c) TRIFAZNI MODEL FRANCIS FULLER

Ta model je eden prvih empiričnih poskusov opredeljevanja poklicnega razvoja. Fullerjeva je učiteljev razvoj povezala s spreminjanjem učiteljevega razmišljanja o poklicnih skrbah in dilemah. Razvoj naj bi potekal v treh fazah:

1. faza preživetja
2. faza izkušenosti
3. faza, v kateri se učiteljevo zanimanje usmeri predvsem v vpliv, ki ga ima njegovo ravnanje na učence.

Pri tem modelu je prepoznavna podobnost med 1. fazo tega modela in 2. fazo Ryanovega modela ter med 2. fazo tega modela in 3. fazo Ryanovega modela, saj imajo te faze iste značilnosti. Razlika pa je v 3. fazi trifaznega modela Francis Fuller, kjer je učitelj ponovno dovzeten za vplivanje ter začne reflektirati svoje delo, svoj vpliv na učence in svoj prispevek k njihovem razvoju. Rutino nadomesti težnja po odkrivanju in spoznavanju novega. Učitelj preizkuša nove metode dela in se zopet intenzivno vključuje v programe poklicnega spopolnjevanja.

#### d) TERHARTOV MODEL

Terhart (v Valenčič Zuljan 2001) pa pogleda na profesionalni razvoj učiteljev še z druge strani.

Avtor poudarja, da je za profesionalni razvoj učitelja potrebno veliko več kot le »poučevanje za današnji dan«. Pomemben je zelo širok kontekst učiteljevega poklicnega življenja in delovanja. Pri tem so potrebne številne socialne, spoznavne in druge kompetence (npr. sposobnost samorefleksije, sodelovanje s starši, učitelji in drugimi strokovnimi sodelavci, sposobnost lastnega razvoja), ki pripomorejo k profesionalnemu razvoju in dolgoročnemu kakovostnemu poučevanju.

Terhart govori o *profesionalnem razvoju v ožjem in širšem smislu* (prav tam):

- v ožjem pomenu je učiteljev poklicni razvoj omejen le na poučevanje oz. na tista kritična obdobja, v katerih se posameznik v resnici razvija (možno je, da nekateri učitelji ne napredujejo leta in leta)
- v širšem pomenu pa se učiteljev poklicni razvoj začne z vstopom v proces izobraževanja in konča z upokojitvijo.

Profesionalni razvoj vidi kot razvoj treh dimenzij: kognitivne, moralne in praktične dimenzije. V vseh treh se razvoj dogaja v stalnem prepletanju refleksije in rutine (prav tam).

Obstaja več različnih modelov profesionalnega razvoja (zgoraj so predstavljeni trije najbolj pogosto uporabljeni), vsem pa je skupno, da profesionalni razvoj učitelja razdelijo v več faz oz. obdobj. Število in poimenovanja faz so večinoma različna, vendar lahko pri vseh opazimo, da podobno opisujejo najprej učitelje novince in nato še druge faze v profesionalnem razvoju učitelja. Ponavadi predstavlja končna faza tisto obdobje profesionalnega razvoja, v katerem je učitelj že ekspert s številnimi izkušnjami na svojem področju.



## 6 STROKOVNO SPOPOLJNEVANJE UČITELJEV

### ***6.1 Vloga stalnega strokovnega spopolnjevanja v poklicnem razvoju učiteljev***

Zaradi hitrih sprememb, ki od učiteljev zahtevajo nenehno pridobivanje novih znanj in spretnosti, je potrebno učiteljem omogočiti tudi nadaljnje izobraževanje in strokovno spopolnjevanje. Le-to naj bi bilo povezano z učiteljevim konkretnim delom. Strokovno spopolnjevanje je namenjeno razširjanju in poglobljanju znanja, pridobljenega v času dodiplomskega študija in v času zaposlitve. Omogoča pa tudi pridobivanje novega znanja, spretnosti in veščin, ki jih učitelj na določeni stopnji poklicnega razvoja še nima. (Pomembne teme v izobraževanju učiteljev 2005, str. 108–109).

Učitelji so sestavni del dinamike in hitro spremenljive družbe. Zaradi različnih dejavnikov (raznovrstnost učnih, vzgojnih in drugih potreb učencev; snovna in didaktična zahtevnost; interdisciplinarna narava učne snovi, novi strokovni ali osebni izzivi ...) se v njih pojavljajo nove potrebe po dodatnem znanju: znanju, pridobljenem v programih za izpopolnjevanje izobrazbe ali v programih profesionalnega usposabljanja (Cenčič, Polak, Devjak 2005, str. 101–103).

Z novimi znanji in izkušnjami učitelji skozi čas spreminjajo in preoblikujejo odnos do dela, učencev in predmeta, ki ga poučujejo. Z njimi spreminjajo tudi svoje subjektivne teorije, ki se navadno kažejo kot neko vodilo za pedagoško ravnanje v konkretnih situacijah (prav tam).

Nadaljnje izobraževanje in strokovno spopolnjevanje mora biti zasnovana tako, da upoštevat v prejšnjem poglavju omenjene značilnosti in faze poklicnega razvoja učiteljev. V prvem obdobju idealnih predstav, ki je vezano na dodiplomski študij, bodoči učitelj še nima veliko neposrednih praktičnih izkušenj.

Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje pa lahko že v naslednjem obdobju (tj. obdobje preživetja) spodbudi osebni in strokovni razvoj. Vsebina različnih oblik nadaljnega izobraževanja mora biti prilagojena potrebam in pričakovanjem učiteljev (npr. področje oblikovanja dobre razredne klime, vzdrževanje discipline ...),

psihološko pa naj bo naravnana k spodbujanju in večanju učiteljeve samozavesti, k utrjevanju njegove avtonomije in avtoritete v razredu.

V tretjem obdobju (obdobje izkušenosti) pa bi morale nadaljnje izobraževanje ponuditi predvsem nove izzive oz. načine za poučevanje. Temelj vseh programov strokovnega spopolnjevanja bi moral še naprej ostati izkušensko, problemsko in sodelovalno učenje (prav tam, str. 103–105).

Ob hitro spreminjajoči se družbi se spreminja tudi učiteljski poklic. Da bi učitelji lahko sledili tem spremembam, ni dovolj več le dodiplomski študij, ampak vse bolj v ospredje stopa dodatno strokovno spopolnjevanje učiteljev. Le-to omogoča pridobivanje novih kompetenc, ki so potrebne za opravljanje različnih nalog učitelja. Strokovno spopolnjevanje nudi učiteljem poglobitev obstoječega znanja in veščin, poleg tega pa še pridobitev novih spretnosti. Pri nadaljnjem spopolnjevanju pa je pomembna tudi povezanost z načeli poklicnega razvoja (oba morata biti usklajena). V naslednjem poglavju bom predstavila raziskave na tem področju.

## ***6.2 Raziskave na področju strokovnega spopolnjevanja učiteljev***

Raziskave potrjujejo, da se učitelji v Sloveniji pogosto udeležujejo različnih programov strokovnega spopolnjevanja in se tako profesionalno razvijajo (Cenčič, Polak, Devjak 2005). Ponudba programov pa žal ni velika.

V nadaljevanju bom predstavila povzetek rezultatov raziskave o udeležbi slovenskih pedagoških delavcev v programih nadaljnega izobraževanja ter programih za spopolnjevanje izobrazbe. V tej raziskavi, ki je potekala v šolskem letu 2004/05 na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, je sodelovalo 425 pedagoških delavcev iz 88 pedagoških institucij. Med anketiranimi je bila večina žensk, skoraj polovica vseh sodelujočih je bila zaposlena več kot 20 let (prav tam).

Izsledki raziskave kažejo, da se slovenski pedagoški delavci držijo načela vseživljenjskega učenja, saj se udeležujejo programov profesionalnega usposabljanja. Programov se udeležujejo vsi pedagoški delavci, ne glede na stopnjo njihovega profesionalnega razvoja. Njihove želje in potrebe po vsebinah

izobraževanja se povezujejo s sodobnimi trendi v Evropi (IKT, disciplina, integracija ipd.). Anketirani pedagoški delavci pa tudi želijo povezati profesionalno učenje in učenje na osebostnem področju (prav tam).

Omenjena raziskava je konkretno pokazala, kako se dejanske izobraževalne potrebe pedagoških delavcev povezujejo z različnimi obdobji njihovega poklicnega razvoja. Njene ugotovitve pa so pomemben temelj za didaktično in vsebinsko načrtovanje in izvajanje programov nadaljnega izobraževanja in spopolnjevanja (prav tam, str. 105–112).

*Druga raziskava* (Marentič Požarnik idr. 2005), ki je potekala od januarja do aprila 2002, je evalvacijska študija o tem, do kolikšne mere se učitelji v prenovljeni devetletni šoli čutijo bolj avtonomne v svojih odločitvah, bolj strokovno usposobljene in strokovno uspešne. Vprašalnike je izpolnilo več kot 300 osnovnošolskih učiteljev in 70 profesorjev. Učitelji ocenjujejo, da so najbolj usposobljeni na področju uvajanja vsebinskih novosti pri predmetu, za vzpostavljanje sodelovalne klime in dobrih odnosov v razredu, pa tudi za uvajanje raznolikih učnih metod in oblik. Najnižje so se ocenili pri usposobljenosti za integracijo otrok s posebnimi potrebami, kjer so bili deležni tudi malo strokovnega usposabljanja. Med področji, kjer bi učitelji najbolj potrebovali spopolnjevanje, so preverjanje in ocenjevanje znanja, reševanje vzgojnih problemov ter integracija otrok s posebnimi potrebami.

Učitelji v obeh raziskavah so izrazili podobna mnenja in potrebe. Pridobiti oz. poglobiti želijo pedagoško-psihološko znanje za delo z učenci s posebnimi potrebami, zato potrebujejo dodatna izobraževanja in spopolnjevanja. Prav tako pa želijo razviti spretnosti za uporabo IKT tehnologije.

### ***6.3 Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje učiteljev v državah Evropske unije***

Začetki stalnega strokovnega spopolnjevanja segajo v začetek šestdesetih let prejšnjega stoletja. V državah članicah Evropske unije (v nadaljevanju EU) so razvili

veliko število različnih modelov stalnega strokovnega spopolnjevanja (Zelena knjiga 2001, str. 63–65):

1. V poznih šestdesetih letih so bili ti modeli v večini primerov usmerjeni v tradicionalne koncepte prenašanja znanja na posameznega učitelja (modeli deficita).
2. Pozneje so bili vpeljeni modeli, ki so bili usmerjeni predvsem na strokovno avtonomijo učiteljev (uvajanje učiteljskih centrov, ki so jih vodili učitelji sami).
3. Sledilo je uvajanje v šole usmerjenega stalnega strokovnega spopolnjevanja. Koncepte, namenjene posameznikom, so vse bolj dopolnjevali sistemski pristopi.
4. V prihodnosti bodo za stalno strokovno spopolnjevanje potrebne nove oblike šolskih oz. v šolo usmerjenih dejavnosti, pri katerih bodo izobraževalci učiteljev sodelovali z zaposlenimi na šoli.
5. V nekaterih izobraževalnih programih so za učitelje uvedli t. i. *profile profesionalnega razvoja*, pri tem pa so učiteljem zagotovili strokovno spopolnjevanje za različna obdobja poklicne poti.
6. Vse več pozornosti se posveča neformalnemu učenju v stroki in formalnim oblikam stalnega strokovnega spopolnjevanja.
7. V zadnjih letih imajo močan vpliv tudi *evropski projekti*, ki jih vodijo učitelji z vsaj treh šol v različnih državah EU ter *vseevropski programi stalnega strokovnega spopolnjevanja*, ki jih financira program Socrates.
8. Internet je postal močno orodje za stalno strokovno spopolnjevanje.

Tako kot je izobraževanje v zadnjih štiridesetih letih doživelo veliko sprememb, spreminjalo pa se je tudi strokovno spopolnjevanje. Prav je, da gre tudi to področje v korak s časom. Danes je pomemben dejavnik pri strokovnem spopolnjevanju internet, ki je omogočil lažji dostop do teh programov. Menim, da so evropski projekti, ki povezujejo učitelje različnih držav EU, zelo dober način, pri katerem si učitelji lahko izmenjujejo izkušnje ter se tako strokovno spopolnjujejo. Pozitivno je tudi, da v ospredje stopa avtonomija učiteljev in neformalno učenje.

## II EMPIRIČNI DEL

# 1 OPREDELITEV PROBLEMA

## 1.1 Namen raziskave

Dodiplomsko oz. začetno izobraževanje učiteljev daje bodočim učiteljem prva in hkrati tudi osnovna znanja za poučevanje. V raziskovalnem delu diplomske naloge sem poskušala ugotoviti, kakšna so mnenja študentov pedagoških smeri (bodoči učitelji) na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani o njihovem pedagoškem usposabljanju. Zanimalo me je, ali menijo, da so dovolj usposobljeni za poučevanje, česa bi se po njihovem mnenju še morali naučiti, kako ocenjujejo študij glede na obseg teoretičnih vsebin, ali je obseg pedagoškega programa po njihovem mnenju dovolj velik, katere oblike pedagoškega izobraževanja se jim zdijo koristne ipd. Poleg tega sem želela izvedeti tudi, zakaj so se odločili za pedagoški študij.

## 1.2 Temeljna raziskovalna vprašanja

- Zakaj so se študentje<sup>1</sup> odločili za pedagoško smer študija?
- Kako študentje ocenjujejo študij na pedagoški smeri?
- Koliko je ta študij po mnenju študentov ustrezen za bodoče učitelje?
- Kaj bi morali po mnenju študentov spremeniti, da bi bil študij še bolj prilagojen študentom?
- Kakšna je po mnenju študentov njihova stopnja usposobljenosti za bodoče poučevanje?
- V kolikšni meri so študentje po lastni oceni pridobili različne kompetence?
- Kakšnih oblik dodatnega strokovnega spopolnjevanja in izobraževanja učiteljev bi se študentje v času zaposlitve udeležili?
- V kolikšni meri se študentje strinjajo z naslednjimi izjavami:
  - a) *Učitelji bi morali imeti posebne karakterne lastnosti.*
  - b) *Bodoči učitelji bi morali opravljati več let pripravništva.*
  - c) *Študentje pedagoških smeri bi morali imeti ločen študij od nepedagoških smeri v vseh letnikih.*

---

<sup>1</sup> Pri tem so mišljeni študentje in študentke 4.letnika pedagoške smeri na Filozofski fakulteti v Ljubljani.

- d) *Bodoči učitelji bi morali oditi tudi na izmenjavo v tujino.*
- e) *Nadaljnje izobraževanje in spopolnjevanje učiteljev bi morali ukiniti.*
- f) *S sprejemnimi izpiti bi morali preprečiti, da se lahko vsak dijak vpiše na pedagoški študij.*
- V kolikšni meri so študentje po lastni oceni pridobili kompetenco posredovanja strokovnega znanja?
  - Ali se študentje enopredmetnih pedagoških smeri razlikujejo od študentov dvopredmetnih pedagoških smeri v oceni primernosti obsega teoretičnih vsebin študija?
  - Ali se študentje, ki ocenjujejo svojo stopnjo usposobljenosti za poučevanje kot zelo dobro, razlikujejo v mnenju o ustreznosti študija od tistih študentov, ki ocenjujejo svojo stopnjo usposobljenosti za poučevanje kot zelo slabo?
  - Katere vsebine/predmete pedagoškega izobraževanja študentje ocenjujejo kot zelo koristne?
  - Ali se študentke in študentje pedagoških smeri razlikujejo v odločitvi za pedagoško smer študija?

### **1.3 Raziskovalne hipoteze**

- 1. *Po mnenju študentov je njihova stopnja usposobljenosti za bodoče poučevanje dobra.***
- 2. *Po mnenju študentov so popolnoma osvojili kompetenco posredovanja strokovnega znanja.***
- 3. *Študentje enopredmetnih in dvopredmetnih pedagoških smeri se razlikujejo v oceni primernosti obsega teoretičnih vsebin študija.***
- 4. *Študentje, ki bolje ocenjujejo svojo stopnjo usposobljenosti za poučevanje, bolje ocenjujejo tudi ustreznost študija za bodoče učitelje.***
- 5. *Študentje ocenjujejo pedagoško prakso kot zelo koristno sestavino pedagoškega izobraževanja.***

**6. Študentke pedagoških smeri so se za študij odločile zato, ker bi rade postale učiteljice, študentje pa zato, ker imajo tako več možnosti za zaposlitev.**

## **2 METODOLOGIJA**

### **2.1 Raziskovalna metoda**

Raziskava je zasnovana kot kvantitativna empirična raziskava. Uporabili smo deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja (Sagadin 1993).

### **2.2 Vzorec in osnovna množica**

Uporabila sem priložnostni vzorec, v katerega sem zajela 130 študentov 4. letnika pedagoških smeri na Filozofski fakulteti v Ljubljani. V vzorcu je bilo 82,3 % žensk in 17,7 % moških. Študentov enopredmetnih smeri je bilo 39,8 %, 60,2 % pa študentov dvopredmetnih smeri.

Osnovna množica je hipotetična in jo sestavljajo enote, ki so podobne enotam tega vzorca.

### **2.3 Zbiranje podatkov**

Podatke sem zbirala z anonimnim vprašalnikom, ki sem ga oblikovala skupaj z mentorico. Večino vprašanj sem napisala sama ter nekatere od njih potem skupaj z mentorico tudi preoblikovala. Pri vprašanju o kompetencah pa sem si pomagala z vprašalnikom »Pridobljene in želene učiteljske kompetence diplomantov in študentov Filozofske fakultete« avtoric Peklaj in Puklek Levpušček (Peklaj, Puklek Levpušček



2006). Večina vprašanj je zaprtega tipa, 4 vprašanja pa so kombiniranega tipa (glej PRILOGO A).

Anketne vprašalnike sem osebno razdelila študentom naslednjih smeri študija: germanistika, anglistika, zgodovina, sociologija, španščina ter francoščina. Anketiranje je potekalo v januarju 2010. Razdelila sem 122 anketnih vprašalnikov, vrnjenih pa sem dobila 113 vprašalnikov.

## **2.4 Seznam spremenljivk**

1. spol
2. smer študija
3. odločitev za pedagoški študij
4. splošna ocena študija
5. ocena obsega teoretičnih vsebin pri študiju
6. mnenje o koristnosti predavanj, vaj in seminarjev iz didaktike za bodoči poklic
7. mnenje o koristnosti predavanj, vaj in seminarjev iz pedagogike za bodoči poklic
8. mnenje o koristnosti predavanj in seminarjev iz andragogike za bodoči poklic
9. mnenje o koristnosti predavanj, vaj in seminarjev iz psihologije za učitelje za bodoči poklic
10. mnenje o koristnosti specialne didaktike za bodoči poklic
11. mnenje o koristnosti pedagoške prakse za bodoči poklic
12. mnenje o ustreznosti študija za bodoči poklic
13. mnenje o več praktičnih vsebinah med samim študijem za večjo prilagojenost študija študentom
14. mnenje o več predavanjih specialne didaktike za večjo prilagojenost študija študentom
15. mnenje o več predavanjih pri didaktiki za večjo prilagojenost študija študentom
16. mnenje o več predavanjih pri pedagogiki za večjo prilagojenost študija študentom

- 17.mnenje o več predavanjih pri andragogiki za večjo prilagojenost študija študentom
- 18.mnenje o več seminarjih za večjo prilagojenost študija študentom
- 19.mnenje o več vajah v okviru splošnih pedagoških predmetov za večjo prilagojenost študija študentom
- 20.mnenje o več urah hospitacij, več nastopov za večjo prilagojenost študija študentom
- 21.mnenje o bolj kakovostni, daljši pedagoški praksi za večjo prilagojenost študija študentom
- 22.mnenje o drugih spremembah za večjo prilagojenost študija študentom
- 23.ocena stopnje usposobljenosti študentov za poučevanje
- 24.ocena pridobljene kompetence: učinkovito načrtovanje učne ure
- 25.ocena pridobljene kompetence: učinkovito izvajanje učne ure
- 26.ocena pridobljene kompetence: spodbujanje medpredmetnih povezav
- 27.ocena pridobljene kompetence: učinkovito izvajanje učne ure
- 28.ocena pridobljene kompetence: vodenje razreda
- 29.ocena pridobljene kompetence: komunikacija z učenci
- 30.ocena pridobljene kompetence: sestavljanje kontrolnih nalog
- 31.ocena pridobljene kompetence: posredovanje strokovnega oz. profesionalnega znanja
- 32.ocena pridobljene kompetence: prepoznavanje učencev s posebnimi potrebami
- 33.ocena pridobljene kompetence: sodelovanje z drugimi strokovnimi sodelavci na šoli
- 34.ocena pridobljene kompetence: motiviranje učencev za učenje in sodelovanje pri pouku
- 35.ocena pridobljene kompetence: uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) pri pouku
- 36.ocena pridobljene kompetence: načrtovanje lastnega profesionalnega razvoja
- 37.ocena pridobljene kompetence: spodbujanje projektnega in raziskovalnega dela učencev
- 38.ocena pridobljene kompetence: oblikovanje spodbudnega učnega okolja
- 39.ocena pridobljene kompetence: poznavanje pedagoške teorije

40. ocena pridobljene kompetence: poznavanje temeljnih dokumentov s področja vzgoje in izobraževanja
41. lastna udeležba na seminarjih dodatnega strokovnega spopolnjevanja in nadaljnega izobraževanja učiteljev
42. lastna udeležba na delavnicah dodatnega strokovnega spopolnjevanja in nadaljnega izobraževanja učiteljev
43. lastna udeležba na podiplomskem študiju na fakulteti
44. lastna udeležba na dodatnih strokovnih izobraževanjih učiteljev
45. lastna udeležba na drugih oblikah dodatnega strokovnega spopolnjevanja in nadaljnega izobraževanja učiteljev
46. stopnja strinjanja z izjavo: Učitelji bi morali imeti posebne karakterne lastnosti.
47. stopnja strinjanja z izjavo: Bodoči učitelji bi morali opravljati več let pripravništva.
48. stopnja strinjanja z izjavo: Študentje pedagoških smeri bi morali imeti ločen študij od nepedagoških smeri v vseh letnikih.
49. stopnja strinjanja z izjavo: Bodoči učitelji bi morali oditi tudi na izmenjavo v tujino.
50. stopnja strinjanja z izjavo: Nadaljnje izobraževanje in spopolnjevanje učiteljev bi morali ukiniti.
51. stopnja strinjanja z izjavo: S sprejemnimi izpiti bi morali prepričati, da se lahko vsak dijak vpiše na pedagoški študij.

### **3 OBDELAVA PODATKOV IN INTERPRETACIJA**

Podatke sem predstavila z absolutnimi frekvencami in strukturnimi odstotki, odgovori so prikazani tudi v tabelah. Vsakemu raziskovalnemu vprašanju nato sledi tudi interpretacija rezultatov in njihovo posploševanje na osnovno množico. Izračunala sem aritmetično sredino in hi-kvadrat preizkus hipoteze neodvisnosti. Kadar pogoji za uporabo hi-kvadrata niso bili izpolnjeni, sem uporabila Kullbackov preizkus.

### 3.1 Predstavitev in interpretacija rezultatov ankete

#### 3.1.1 Ocena študija

TABELA 3: Ocena študija.

|                       | število   | odstotek    |
|-----------------------|-----------|-------------|
| zelo dobro            | 15        | 13,3        |
| <b>dobro</b>          | <b>52</b> | <b>46,0</b> |
| niti dobro niti slabo | 38        | 33,6        |
| slabo                 | 6         | 5,3         |
| zelo slabo            | 2         | 1,8         |
| skupaj                | 113       | 100,0       |

Največ študentov (46,0 %) je ocenilo pedagoški študij na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani kot dober, sledi ocena »niti dobro niti slabo« s 33,6 %. 13,3 % anketiranih meni, da je pedagoški študij zelo dober (13,3 %). Zelo majhna deleža pa predstavljata odgovora »slabo« (5,3 %) in »zelo slabo« (1,8 %).

Take deleže je bilo tudi pričakovati, saj večina študentov ponavadi ocenjuje študij kot dober, veliko pa jih meni, da bi se določene stvari dalo še izboljšati. Zelo malo pa je takih študentov, ki s študijem sploh niso zadovoljni, saj verjetno ne bi vztrajali tako dolgo pri njem, če bi se jim zdel tako slab.

Pri tem vprašanju bi lahko v kakšni drugi raziskavi še naprej ugotavljali, s čim točno so študentje pri študiju zadovoljni in kaj jih moti. S tem bi dobili še bolj konkretne odgovore (npr. preveč predavanj splošnih pedagoških predmetov, premalo prakse ipd.).

### 3.1.2 Mnenje študentov o koristnosti sestavin pedagoškega izobraževanja

**TABELA 4: Mnenje študentov o koristnosti splošnih pedagoških predmetov (andragogike, pedagogike, didaktike in psihologije za učitelje).**

|                       | nekoristna |       | manj koristna |       | koristna |       | zelo koristna |       |
|-----------------------|------------|-------|---------------|-------|----------|-------|---------------|-------|
|                       | f          | f (%) | f             | f (%) | f        | f (%) | f             | f (%) |
| <b>andragogika</b>    | 11         | 9,7   | 51            | 45,1  | 42       | 37,2  | 9             | 8,0   |
| <b>pedagogika</b>     | 13         | 11,5  | 43            | 38,1  | 42       | 37,2  | 15            | 13,3  |
| <b>didaktika</b>      | 9          | 8,0   | 30            | 26,5  | 54       | 47,8  | 20            | 17,7  |
| <b>psih. za učit.</b> | 0          | 0,0   | 16            | 14,2  | 65       | 57,2  | 32            | 28,3  |
| <b>skupaj</b>         | 33         | 29,2  | 140           | 123,9 | 203      | 179,6 | 76            | 67,3  |

Najpogostejši odgovor na vprašanje o koristnosti andragogike je, da je manj koristna (45, 1 %). Sledi odgovor »koristna« (37,2 %), najmanjša deleža pa predstavljata odgovora »nekoristna« (9,7 %) in »zelo koristna« (8,0 %).

Večina študentov (57,5 %) meni, da je predmet psihologija za učitelje koristen. Sledi odgovor »zelo koristna« z 28,3 %, najmanj anketiranih pa je obkrožilo odgovor »manj koristna« (14,2 %). Nihče ni obkrožil odgovora »nekoristna«.

Največ študentov ocenjuje didaktiko kot koristno (47,8 %). Sledita odgovora »manj koristna« (26,5 %) in »zelo koristna« s 17,7 %. Anketirani pa so najmanjkrat obkrožili odgovor »nekoristna« (8,0 %).

Skoraj isti delež študentov meni, da je pedagogika »manj koristna« (38, 1 %) in »koristna« (37,2 %). Na tretjem mestu je odgovor »zelo koristna« (13,3 %), najmanj pogost odgovor pa je »nekoristna« (11,5 %).

**TABELA 5: Mnenje študentov o koristnosti specialne didaktike in pedagoške prakse.**

|                     | nekoristna |       | manj koristna |       | koristna |       | zelo koristna |       |
|---------------------|------------|-------|---------------|-------|----------|-------|---------------|-------|
|                     | f          | f (%) | f             | f (%) | f        | f (%) | f             | f (%) |
| <b>spec.didakt.</b> | 0          | 0,0   | 8             | 7,1   | 46       | 40,7  | 59            | 52,2  |
| <b>ped.praksa</b>   | 0          | 0,0   | 1             | 0,9   | 11       | 9,7   | 101           | 89,4  |
| <b>skupaj</b>       | 0          | 0,0   | 9             | 8,0   | 57       | 50,4  | 160           | 141,6 |

Pri koristnosti specialne didaktike je najpogostejši odgovor »zelo koristna« (52,2 %). Drugi najpogostejši odgovor je »koristna« (40,7 %). Zelo malo študentov je

odgovorilo, da je ta vsebina pedagoškega izobraževanja manj koristna (7,1 %), nihče pa, da ni koristna.

Pedagoško prakso večina študentov (89,4 %) ocenjuje kot zelo koristno. Zelo majhna deleža pa predstavljata odgovora »koristna« (9,7 %) in »manj koristna« (0,9 %). Nihče od anketiranih pa ne meni, da je ta sestavina nekoristna.

Če povzamemo odgovore študentov na vprašanje o koristnosti različnih vsebin pedagoškega izobraževanja, lahko rečemo, da največji delež študentov kot najbolj koristno ocenjuje pedagoško prakso (kar 89,4 %), sledi pa še specialna didaktika s 52,2 %. Odgovor, da je vsebina nekoristna, so največkrat anketirani pripisali pedagogiki (11,5 %), andragogiki (9,7 %) in didaktiki (8,0 %).

Splošni pedagoški predmeti so sodeč po teh rezultatih v očeh študentov manj koristni kot pedagoška praksa in specialna didaktika. Študentje menijo, da so veliko več znanja in izkušenj pridobili prav pri zadnjih dveh oblikah pedagoškega izobraževanja. Kljub temu pa se moramo vprašati, zakaj študentje tako menijo. Ali so jim predavanja pri splošnih pedagoških predmetih preveč teoretična? Seveda pa je potrebno po drugi strani vedeti, da vsak bodoči učitelj potrebuje tudi nekaj teoretičnega pedagoškega znanja, na katerem lahko gradi vse ostalo. In študentje se tega verjetno še ne zavedajo dovolj, zato se jim zdijo teoretične vsebine nepomembne. Pri delu učitelja je potrebno prepletanje teoretičnega znanja in praktičnih izkušenj – in to študijska kombinacija splošnih pedagoških predmetov in specialne didaktike ter pedagoške prakse tudi daje oz. omogoča.

### 3.1.3 Mnenja študentov o spremembah ped. študija za večjo prilagojenost študija študentom

**TABELA 6: Prilagoditve študija po mnenju študentov.**

|                                           | DA (f) | DA (f %) | NE (f) | NE (f %) | skupaj (f) | skupaj (f %) |
|-------------------------------------------|--------|----------|--------|----------|------------|--------------|
| več praktičnih vsebin                     | 99     | 87,6     | 14     | 12,4     | 113        | 100,0        |
| več predavanj spec.didakt.                | 21     | 18,6     | 92     | 81,4     | 113        | 100,0        |
| več predavanj didaktike                   | 0      | 0,0      | 113    | 100,0    | 113        | 100,0        |
| več predavanj pedagogike                  | 5      | 4,4      | 108    | 95,6     | 113        | 100,0        |
| več predavanj andragogike                 | 3      | 2,7      | 110    | 97,3     | 113        | 100,0        |
| več vaj pri splošnih pedagoških predmetih | 17     | 15,0     | 96     | 85,0     | 113        | 100,0        |
| več hospitacij                            | 60     | 53,1     | 53     | 46,9     | 113        | 100,0        |
| daljša pedagoška praksa                   | 65     | 57,5     | 48     | 42,5     | 113        | 100,0        |
| drugo                                     | 14     | 12,4     | 99     | 87,6     | 113        | 100,0        |

Kar 87,6 % študentov meni, da bi za večjo prilagojenost študija potrebovali več praktičnih vsebin, 12,4 % le-teh pa meni ravno nasprotno.

18,6 % študentov meni, da bi z več predavanji iz specialne didaktike dosegli večjo prilagojenost študija študentom, 81,4 % anketiranih pa ni za to.

Vsi anketirani študentje (100,0 %) so si enotni v mnenju, da za večjo prilagojenost študija ni potrebnih več predavanj pri didaktiki.

Večina študentov (95,6 %) meni, da z več predavanji pri pedagogiki ne bi izboljšali prilagojenosti študija, 4,4 % pa jih meni nasprotno.

Skoraj vsi anketirani (97,3 %) se strinjajo, da ne potrebujejo več predavanj pri andragogiki.

Velik delež študentov (85,0 %) je mnenja, da z več vajami pri splošnih pedagoških predmetih ne bi dosegli večje prilagojenosti študija študentom, 15 % pa jih meni ravno drugače.

Pri odgovoru »več hospitacij« pa sta si deleža tistih, ki so obkrožili ta odgovor (53,1 %), in tistih, ki ga niso (46,9 %), zelo blizu.

Malo več kot polovica vseh študentov (57,5 %), vključenih v raziskavo, meni, da bi daljša pedagoška praksa pripomogla k večji prilagojenosti študija, 42,5 % pa jih meni, da ne bi.

Le 12,4 % anketiranih je pod drugo možnost odgovora za večjo prilagojenost študija študentov navedlo, da bi morali biti teorija in praksa bolj povezani.

Če celostno pogledamo na mnenja študentov za večjo prilagojenost študija študentom, opazimo, da jih največ meni, da bi morali dodati več praktičnih vsebin (87,6 %), podaljšati pedagoško prakso (57,5 %) in povečati število ur hospitacij (53,1 %). Veliko anketiranih pa misli, da z več predavanji pri didaktiki (100,0 %) in pedagogiki (95,6 %) ne bi dosegli večje prilagojenosti študija.

Tukaj se zopet pokaže, da anketirani študentje slabše ocenjujejo potrebnost splošnih pedagoških predmetov, zato tudi ne želijo imeti več ur pri omenjenih predmetih. Nasprotno pa želijo imeti več praktičnega izobraževanja, kjer lahko dobijo konkretne izkušnje in napotke za poučevanje (npr. hospitacije, pedagoška praksa ipd.). Študentje torej veliko bolj podpirajo praktične sestavine oz. oblike študija, bolj teoretično usmerjene (kot so npr. predavanja pri splošnih pedagoških predmetih) sestavine pa ne.

Če bi želeli upoštevati mnenja študentov za večjo prilagojenost študija študentom, bi morali povečati predvsem obseg praktičnih vsebin.



### 3.1.4 Udeležba študentov na morebitnih oblikah dodatnega strokovnega spopolnjevanja

**TABELA 7: Udeležba študentov na morebitnih oblikah dodatnega strokovnega spopolnjevanja.**

| oblika                       | DA (f) | DA (f %) | NE (f) | NE (f %) | skupaj (f) | skupaj (f %) |
|------------------------------|--------|----------|--------|----------|------------|--------------|
| udeležba na seminarjih       | 85     | 75,2     | 28     | 24,8     | 113        | 100,0        |
| udeležba na delavnicah       | 84     | 74,3     | 29     | 25,7     | 113        | 100,0        |
| podiplomski študij           | 37     | 32,7     | 76     | 67,3     | 113        | 100,0        |
| dodatna krajša izobraževanja | 70     | 61,9     | 43     | 38,1     | 113        | 100,0        |
| drugo                        | 1      | 0,9      | 112    | 99,1     | 113        | 100,0        |

Kar 75,2 % študentov bi se udeležilo seminarjev, ki so organizirani za učitelje, 24,8 % pa se jih ne bi.

Večina anketiranih (74,3 %) bi sodelovala na raznih delavnicah za učitelje, 25,7 % pa ne.

Le slaba tretjina anketiranih (32,7 %) razmišlja o nadaljevanju študija na podiplomski stopnji, 67,3 % študentov pa ne misli nadaljevati študija.

38,1 % študentov se ne bi želelo udeležiti krajših izobraževanj za učitelje, 61,9 % pa bi se jih.

Skoraj vsi anketirani (99,1 %) niso obkrožili odgovora »drugo«, le 0,9 % študentov pa bi se udeležilo še kakšne druge oblike dodatnega strokovnega izobraževanja.

Pri vprašanju o udeležbi študentov na morebitnih oblikah dodatnega strokovnega izobraževanja smo opazili največjo pripravljenost za sodelovanje na seminarjih (75,2 %) in delavnicah za učitelje (74,3 %). Kar velik odstotek vprašanih (67,3 %) pa se ne misli vpisati na podiplomski študij na fakulteti.

Odgovori anketiranih kažejo na to, da se študentje zavedajo pomena nadaljnega strokovnega spopolnjevanja in izobraževanja, pri tem pa so pripravljeni večinoma sodelovati le na krajših oblikah le-tega. Za daljše in tudi zahtevnejše nadaljnje izobraževanje v obliki podiplomskega študija pa se jih veliko verjetno ne bo odločilo,

saj ob redni zaposlitvi le-ta zahteva še veliko dodatnega dela in truda. Rezultati spodbudno kažejo, da študentje dajejo pomen vseživljenjskemu učenju, ki je prav pri poklicu učitelja zelo pomemben. Vsak študent bi moral stremeti k temu, da bo kot bodoči učitelj svoje znanje in veščine stalno spopolnjeval in dograjeval ter tako skrbel za svoj profesionalni razvoj.

### 3.1.5 Mnenje študentov o stopnji osvojenosti določenih kompetenc

**TABELA 8: Mnenje študentov o stopnji pridobljene kompetence: načrtovanje učne ure.**

|                   | število   | odstotek    |
|-------------------|-----------|-------------|
| nisem osvojil     | 7         | 6,2         |
| deloma osvojil    | 18        | 15,9        |
| <b>osvojil</b>    | <b>61</b> | <b>54,0</b> |
| popolnoma osvojil | 27        | 23,9        |
| skupaj            | 113       | 100,0       |

Večina študentov (54,0 %) meni, da so osvojili kompetenco načrtovanja učne ure. 23,9 % jih misli, da so to kompetenco popolnoma osvojili, sledita pa še odgovora »deloma osvojil« (15,9 %) in »nisem osvojil« (6,2 %).

Študentje 4. letnika pedagoških smeri so do našega anketiranja večinoma že opravili pedagoško prakso, tako da so se seznanili s pisanjem učnih priprav in to kompetenco večinoma osvojili oz. vsaj deloma osvojili. To kompetenco pa bodo študentje popolnoma osvojili in obvladali šele takrat, ko bodo pri svojem poučevanju načrtovali več učnih ur. Med pedagoško prakso je učnih nastopov premalo, da bi se študentje lahko samostojno naučili načrtovati učni proces, zato so v pomoč mentorji. Le-ti študentom s svojimi izkušnjami in nasveti pomagajo pri tem.

**TABELA 9: Mnenje študentov o stopnji pridobljene kompetence: izvajanje učne ure.**

|                   | število   | odstotek    |
|-------------------|-----------|-------------|
| nisem osvojil     | 9         | 8,0         |
| deloma osvojil    | 27        | 23,9        |
| <b>osvojil</b>    | <b>64</b> | <b>56,6</b> |
| popolnoma osvojil | 13        | 11,5        |
| skupaj            | 113       | 100,0       |

Največji delež anketiranih (56,6 %) meni, da so osvojili kompetenco izvajanja učne ure. Drugi najpogostejši odgovor je »deloma osvojil« (23,9 %), sledita pa še odgovora »popolnoma osvojil« (11,5 %) in »nisem osvojil« (8,0 %).

Pri tej kompetenci bi lahko zapisali podobno interpretacijo kot pri načrtovanju učne ure. Študentje so to kompetenco z učnimi nastopi med prakso pridobili, niso pa je mogli popolnoma osvojiti, ker je takih nastopov premalo. Šele ko začne učitelj poučevati in je vsak dan v razredu, lahko popolnoma osvoji to kompetenco. V razredu prihaja do nepredvidljivih situacij, ki jih učitelj začetnik še ne pozna. Šele sčasoma se učitelj nauči, kako reagirati v takih primerih.

**TABELA 10: Mnenje študentov o stopnji pridobljene kompetence: spodbujanje medpredmetnih povezav.**

|                   | število   | odstotek    |
|-------------------|-----------|-------------|
| nisem osvojil     | 16        | 14,2        |
| deloma osvojil    | 37        | 32,7        |
| <b>osvojil</b>    | <b>50</b> | <b>44,2</b> |
| popolnoma osvojil | 10        | 8,8         |
| skupaj            | 113       | 100,0       |

Pri kompetenci »spodbujanje medpredmetnih povezav« je največ študentov obkrožilo odgovor »osvojil« (44,2 %). 32,7 % študentov misli, da so deloma osvojili to kompetenco. Najmanj pogosta odgovora pa sta »nisem osvojil« (14,2 %) in »popolnoma osvojil« (8,8 %).

V zadnjem času medpredmetno povezovanje vedno bolj stopa v ospredje (vir: učni načrt za nemščino v gimnazijah). Učitelji naj bi pri svojem poučevanju povezovali svoje predmetno področje še z ostalimi področji (sami ali pa s pomočjo drugih učiteljev). Ker so se študentje s tem verjetno srečali tudi na praksi in o tem veliko slišali na fakulteti, menijo, da so to kompetenco osvojili. Vendar jo bodo popolnoma lahko osvojili šele takrat, ko se bodo kot učitelji sami preizkusili v tem.

**TABELA 11: Mnenje študentov o stopnji pridobljene kompetence: vodenje razreda.**

|                   | število   | odstotek    |
|-------------------|-----------|-------------|
| nisem osvojil     | 17        | 15,0        |
| deloma osvojil    | 33        | 29,2        |
| <b>osvojil</b>    | <b>44</b> | <b>38,9</b> |
| popolnoma osvojil | 19        | 16,8        |
| skupaj            | 113       | 100,0       |

38,9 % anketirancev meni, da so osvojili kompetenco »vodenje razreda«. S 29,2 % je drugi najpogostejši odgovor »deloma osvojil«. Nato sledita še odgovora »popolnoma osvojil« (16,8 %) in »nisem osvojil« (15,0 %).

Tudi tukaj največji delež študentov meni, da so to kompetenco osvojili. Ker so bili večinoma med njihovimi nastopi na praksi v razredu prisotni tudi mentorji (učitelji), mislim, da te kompetence niso mogli popolnoma osvojiti. Šele ko si kot učitelj sam z učenci, lahko vidiš, kako znaš voditi in disciplinirati razred.

**TABELA 12: Mnenje študentov o stopnji pridobljene kompetence: komunikacija z učenci.**

|                   | število   | odstotek    |
|-------------------|-----------|-------------|
| nisem osvojil     | 10        | 8,8         |
| deloma osvojil    | 25        | 22,1        |
| <b>osvojil</b>    | <b>57</b> | <b>50,4</b> |
| popolnoma osvojil | 21        | 18,6        |
| skupaj            | 113       | 100,0       |

Tudi pri kompetenci »komunikacija z učenci« je najpogosteje obkrožen odgovor »osvojil« (50,4 %). 22,1 % vseh anketiranih meni, da so deloma osvojili to kompetenco. 18,6 % jih je to kompetenco po njihovem mnenju popolnoma osvojilo, 8,8 % pa je ni osvojilo.

Komunikacija z učenci je zelo pomemben dejavnik pri uspešnem poučevanju. Saj če učitelj ne more doseči oz. ne dopusti obojestranske komunikacije z učenci, zelo težko vzpostavi pozitivno klimo v razredu. Ta pa ima velik vpliv na odnose med učiteljem in učenci. Zato je po mojem mnenju ena najpomembnejših kompetenc učitelja dobra komunikacija z učenci.

**TABELA 13: Mnenje študentov o stopnji pridobljene kompetence: sestavljanje kontrolnih nalog.**

|                       | število   | odstotek    |
|-----------------------|-----------|-------------|
| nisem osvojil         | 25        | 22,1        |
| <b>deloma osvojil</b> | <b>51</b> | <b>45,1</b> |
| osvojil               | 29        | 25,7        |
| popolnoma osvojil     | 8         | 7,1         |
| skupaj                | 113       | 100,0       |

Največ študentov (45,1 %) meni, da so le deloma osvojili kompetenco sestavljanja kontrolnih nalog. S podobnima deležema sta drugi in tretji najpogostejši odgovor »osvojil« (25,7 %) in »nisem osvojil« (22,1 %). Anketirani pa so se najmanjkrat odločili za odgovor »popolnoma osvojil« (7,1 %).

To kompetenco učitelj najlažje pridobi s praktičnimi izkušnjami. Ko sestavi že veliko kontrolnih nalog, točno ve, katere naloge so primerne za učence, katere so pretežke, koliko časa jih bodo učenci reševali ipd. Študentje se pri specialnih didaktikah učijo tudi o teh stvareh. Vendar praktičnih izkušenj nimajo veliko, zato le redki anketirani menijo, da so jo popolnoma osvojili. Veliko pa jih meni, da potrebujejo še veliko prakse, da jo bodo osvojili.

**TABELA 14: Mnenje študentov o stopnji pridobljene kompetence: posredovanje strokovnega znanja.**

|                   | število   | odstotek    |
|-------------------|-----------|-------------|
| nisem osvojil     | 5         | 4,4         |
| deloma osvojil    | 29        | 25,7        |
| <b>osvojil</b>    | <b>62</b> | <b>54,9</b> |
| popolnoma osvojil | 17        | 15,0        |
| skupaj            | 113       | 100,0       |

Pri kompetenci posredovanja strokovnega znanja je s 54,9 % najpogostejši odgovor »osvojil«, sledi mu odgovor »deloma osvojil« s 25,7%. 15,0 % študentov je mnenja, da so popolnoma osvojili to kompetenco, le 4,4 % vprašanih pa je obkrožilo odgovor »nisem osvojil«.

Pri posredovanju strokovnega znanja gre predvsem za to, da ima učitelj dovolj strokovnega znanja ter da zna razlago prilagoditi razvojni stopnji učencev. Saj če učitelj razlaga neko snov preveč strokovno, jo učenci ne bodo mogli razumeti in se jim bo snov zdela težka. Učitelj mora torej najti ravnovesje med težavnostjo snovi in predznanjem učencev. Vse to pa študent z zelo malo izkušnjami težko oceni. Za pridobitev teh znanj so potrebne tudi praktične izkušnje v razredu.

**TABELA 15: Mnenje študentov o stopnji pridobljene kompetence: prepoznavanje učencev s posebnimi potrebami.**

|                       | število   | odstotek    |
|-----------------------|-----------|-------------|
| nisem osvojil         | 26        | 23,0        |
| <b>deloma osvojil</b> | <b>49</b> | <b>43,4</b> |
| osvojil               | 26        | 23,0        |
| popolnoma osvojil     | 12        | 10,6        |
| skupaj                | 113       | 100,0       |

43,4 % študentov meni, da so deloma osvojili kompetenco prepoznavanja učencev s posebnimi potrebami. Z istim odstotkom (23,0 %) mu sledita odgovora »nisem osvojil« in »osvojil«. Najmanj pogost odgovor pa je »popolnoma osvojil« (10,6 %).

Z zakonskimi določili, vključiti čimveč otrok s posebnimi potrebami v redno šolo, se posledično učitelji na teh šolah srečujejo z vedno več učenci, ki imajo posebne potrebe (gibalno ovirani otroci, gluhonemi, slabovidni, otroci z disleksijo, otroci z vedenjskimi motnjami itd.) Zato je pomembno, da se učitelj tudi sam informira o značilnostih in potrebah teh učencev, se posvetuje s svetovalnim delavcem in specialnim pedagogom (če ga imajo na šoli) ter poskuša prilagajati pouk tem učencem. Pri vsem tem pa gre za stalno prilagajanje in vseživljenjsko učenje.

**TABELA 16: Mnenje študentov o stopnji pridobljene kompetence: sodelovanje s sodelavci.**

|                       | število   | odstotek    |
|-----------------------|-----------|-------------|
| nisem osvojil         | 28        | 24,8        |
| <b>deloma osvojil</b> | <b>47</b> | <b>41,6</b> |
| osvojil               | 29        | 25,7        |
| popolnoma osvojil     | 9         | 8,0         |
| skupaj                | 113       | 100,0       |

Pri kompetenci sodelovanja s sodelavci je največ študentov (41,6 %) obkrožilo odgovor »deloma osvojil«. 25,7 % anketiranih jih meni, da so osvojili to kompetenco. Sledita pa še odgovora »nisem osvojil« s 24,8 % in »popolnoma osvojil« s 8,0 %.

Sodelovanje s sodelavci je zopet ena takih kompetenc, ki jih posameznik najlažje osvoji, ko je že redno zaposlen. Študent na praksi težko vzpostavi pravo sodelovanje z ostalimi učitelji na šoli. Pri poklicu učitelja je timsko sodelovanje med sodelavci velikega pomena, saj si učitelji lahko izmenjajo izkušnje, si pomagajo, se podpirajo med seboj, poleg tega pa ustvarjajo pozitivno delovno klimo.

**TABELA 17: Mnenje študentov o stopnji pridobljene kompetence: motiviranje učencev.**

|  |                   | število   | odstotek    |
|--|-------------------|-----------|-------------|
|  | nisem osvojil     | 2         | 1,8         |
|  | deloma osvojil    | 23        | 20,4        |
|  | <b>osvojil</b>    | <b>58</b> | <b>51,3</b> |
|  | popolnoma osvojil | 30        | 26,5        |
|  | skupaj            | 113       | 100,0       |

Večina študentov (51,3 %) meni, da so osvojili kompetenco motiviranja učencev. Drugi najpogostejši odgovor je »popolnoma osvojil« (26,5 %), sledita pa mu še odgovora »deloma osvojil« (20,4 %) ter »nisem osvojil« (1,8 %).

Učitelj, ki osvoji kompetenco motiviranja učencev, ima veliko lažje delo v razredu kot pa tisti učitelj, ki učencev ne zna spodbuditi k delu in sodelovanju pri pouku. Motivacija učencev je zelo pomemben dejavnik uspešne izvedbe učne ure. Študentje večinoma menijo, da so to kompetenco osvojili, vendar jo bodo izpopolnili šele takrat, ko bodo sami stali pred učenci. Tako bodo spoznali, da so si učenci oz. razredi med seboj zelo različni, zato je potrebno uporabljati različne »metode« motiviranja.

**TABELA 18: Mnenje študentov o stopnji pridobljene kompetence: uporaba IKT pri pouku.**

|  |                   | število   | odstotek    |
|--|-------------------|-----------|-------------|
|  | nisem osvojil     | 13        | 11,5        |
|  | deloma osvojil    | 23        | 20,4        |
|  | <b>osvojil</b>    | <b>41</b> | <b>36,3</b> |
|  | popolnoma osvojil | 36        | 31,9        |
|  | skupaj            | 113       | 100,0       |

Malo več kot tretjina (36,3 %) vseh anketirancev je mnenja, da so osvojili kompetenco uporabe IKT pri pouku. Malo manj anketiranih (31,9 %) je obkrožilo odgovor »popolnoma osvojil«. Sledita še odgovora »deloma osvojil« s 20,4 % in »nisem osvojil« s 11,5 %:



IKT je za današnjo generacijo študentov že nekaj povsem vsakdanjega, zato pri uporabi le-te (sodeč po rezultatih ankete) večinoma nimajo velikih težav.

**TABELA 19: Mnenje študentov o stopnji pridobljene kompetence: načrtovanje lastnega profesionalnega razvoja.**

|  |                   | število   | odstotek    |
|--|-------------------|-----------|-------------|
|  | nisem osvojil     | 15        | 13,3        |
|  | deloma osvojil    | 39        | 34,5        |
|  | <b>osvojil</b>    | <b>49</b> | <b>43,4</b> |
|  | popolnoma osvojil | 10        | 8,8         |
|  | skupaj            | 113       | 100,0       |

43,3 % študentov meni, da so osvojili kompetenco načrtovanja lastnega profesionalnega razvoja. 34,5 % jih meni, da so jo le deloma osvojili. Najmanj pogosto pa sta bila izbrana odgovora »nisem osvojil« (13,3 %) in »popolnoma osvojil« (8,8 %).

Študentje so že na fakulteti seznanjeni s pomenom vseživljenjskega učenja ter potekom profesionalnega razvoja učiteljev. Menim, da se večina študentov zaveda, da se mora vsak učitelj pri svojem delu stalno popolnjevati in skrbeti za lasten profesionalni razvoj. Ob teoretični podlagi, ki jo študentje pridobijo med študijem, kasneje pri svojem delu lažje to tudi uresničijo.

**TABELA 20: Mnenje študentov o stopnji pridobljene kompetence: spodbujanje projektnega dela učencev.**

|  |                       | število   | odstotek    |
|--|-----------------------|-----------|-------------|
|  | nisem osvojil         | 13        | 11,5        |
|  | <b>deloma osvojil</b> | <b>46</b> | <b>40,7</b> |
|  | osvojil               | 43        | 38,1        |
|  | popolnoma osvojil     | 11        | 9,7         |
|  | skupaj                | 113       | 100,0       |

Pri kompetenci spodbujanja projektnega dela učencev je največji delež študentov izbral odgovor »deloma osvojil« (40,7 %). Na drugem mestu sledi odgovor »osvojil« (38,1 %), najmanjkrat pa so študenti obkrožili odgovora »nisem osvojil« (11,5 %) in »popolnoma osvojil« (9,7 %).

Študentje se že med samim študijem (predvsem pri specialnih didaktikah) seznanijo s pomenom spodbujanja projektnega dela učencev. Ta način dela večino učencev bolj motivira za delo in učenje, saj delajo na nekem projektu, ki jim je osebno zanimiv ali pa pomemben. Med prakso študentje verjetno niso mogli popolnoma osvojiti te kompetence, saj izvedba projektov traja daljše časovno obdobje. Vendar lahko s teoretično podlago in željo po takem načinu dela to kompetenco kmalu izpopolnijo.

**TABELA 21: Mnenje študentov o stopnji pridobljene kompetence: ustvarjanje spodbudnega učnega okolja.**

|                   | število   | odstotek    |
|-------------------|-----------|-------------|
| nisem osvojil     | 5         | 4,4         |
| deloma osvojil    | 26        | 23,0        |
| <b>osvojil</b>    | <b>60</b> | <b>53,1</b> |
| popolnoma osvojil | 22        | 19,5        |
| skupaj            | 113       | 100,0       |

Večina anketiranih (53,1 %) meni, da so osvojili kompetenco ustvarjanja spodbudnega učnega okolja. Z veliko manjšimi deleži pa sledijo odgovori »deloma osvoji« (23,0 %), »popolnoma osvojil« (19,5 %) in »nisem osvojil« (4,4 %).

Tako kot motiviranje učencev igra pomembno vlogo pri uspešnem poučevanju tudi spodbudno učno okolje. Učenci se v takem okolju bolje počutijo in so tudi bolj motivirani za učenje. Pozitivna klima v razredu pa ne vpliva dobro le na učence, ampak tudi na učitelja.

Študentje lahko to kompetenco razvijejo že med predstavitvami svojih seminarjev pred kolegi na fakulteti, dodatno pa še med nastopi pri študijski praksi. Te kompetence po mojem mnenju ne smemo zanemariti, saj lahko vpliva tudi na druge dejavnike poučevanja.

**TABELA 22: Mnenje študentov o stopnji pridobljene kompetence: poznavanje pedagoške teorije.**

|                   | število   | odstotek    |
|-------------------|-----------|-------------|
| nisem osvojil     | 6         | 5,3         |
| deloma osvojil    | 37        | 32,7        |
| <b>osvojil</b>    | <b>42</b> | <b>37,2</b> |
| popolnoma osvojil | 28        | 24,8        |
| skupaj            | 113       | 100,0       |

Pri kompetenci poznavanja pedagoške teorije je na prvem mestu odgovor »osvojil« (37,2 %), sledita mu odgovora »deloma osvojil« (32,7 %) in »popolnoma osvojil« (24,8 %). Najmanj študentov (le 5,3 %) pa meni, da niso osvojili te kompetence.

Učitelj mora pri svojem delu poznati pedagoško teorijo, saj predstavlja podlago praktičnemu poučevanju. Študentje pedagoških smeri se že od 2. letnika dalje seznanjajo s pedagoško teorijo in jo do konca študija v večini tudi osvojijo. Tisti študentje, ki pa menijo, da je niso dovolj osvojili, pa se lahko po končanem študiju še sami dodatno izobražujejo s prebiranjem strokovne literature, obiskovanjem raznih delavnic in seminarjev na to temo ...

**TABELA 23: Mnenje študentov o stopnji pridobljene kompetence: poznavanje dokumentov s področja vzgoje in izobraževanja.**

|                   | število   | odstotek    |
|-------------------|-----------|-------------|
| nisem osvojil     | 16        | 14,2        |
| deloma osvojil    | 36        | 31,9        |
| <b>osvojil</b>    | <b>42</b> | <b>37,2</b> |
| popolnoma osvojil | 19        | 16,8        |
| skupaj            | 113       | 100,0       |

37,2 % vprašanih je pri kompetenci poznavanja dokumentov s področja vzgoje in izobraževanja obkrožilo odgovor »osvojil«. 31,9 % jih meni, da so deloma osvojili to kompetenco. Najmanj pogosta odgovora pa sta »popolnoma osvojil« s 16,8 % in »nisem osvojil« s 14,2 %.

Tudi poznavanje dokumentov s področja vzgoje in izobraževanja je nujno za vsakega učitelja. Ti dokumenti predstavljajo pravno osnovo in okvire za pedagoško delo, katerih se mora vsak učitelj držati. Študentje se z nekaterimi dokumenti seznanijo že med študijem (npr. ZOFVI), nekatere pa morajo preučiti kasneje za opravljen strokovni izpit.

Če povzamemo: pri vprašanju o pridobljenih kompetencah so študentje sami sebe najbolje ocenili pri kompetenci uporabe IKT pri pouku (31,9 %), poznavanju pedagoške teorije (24,8 %) in poznavanju dokumentov s področja vzgoje in izobraževanja (16,8 %). To pa verjetno zato, ker so se skozi celoten pedagoški študij ukvarjali s področjem vzgoje in izobraževanja in so te kompetence lahko res dobro razvili.

Najslabše pa so se anketirani ocenili pri naslednjih kompetencah: sodelovanje s sodelavci (24,8 %), prepoznavanje učencev s posebnimi potrebami (23,0 %) in sestavljanje kontrolnih nalog (22,1 %), saj menijo, da jih niso osvojili. Takšne odgovore je bilo tudi pričakovati, saj študentje večinoma še niso imeli priložnosti dalj časa poučevati, da bi zadnje tri naštetе kompetence lahko pridobili.

Day (1999) poudarja odprtost učitelja za spreminjanje in prilagajanje novim okoliščinam. Ta lastnost je zelo pomembna, saj se mora učitelj novinec naučiti veliko novih stvari in pridobiti nove kompetence, ki jih še ni pridobil med samim študijem. Med študijem se študentje naučijo nekih osnov, na katerih bodo lahko potem gradili v svojem poklicu. Pri tem pa se bodo morali znati zelo hitro učiti in prilagajati novim okoliščinam – in tako bodo pridobili tudi številne nove kompetence oz. jih izpopolnili.

### 3.1.5 Stališča študentov o določenih izjavah

**TABELA 24: Stopnja strinjanja z izjavo: Učitelji bi morali imeti posebne karakterne lastnosti.**

|                       | število   | odstotek    |
|-----------------------|-----------|-------------|
| se sploh ne strinjam  | 2         | 1,8         |
| deloma se ne strinjam | 20        | 17,7        |
| <b>se strinjam</b>    | <b>51</b> | <b>45,1</b> |
| se zelo strinjam      | 40        | 35,4        |
| skupaj                | 113       | 100,0       |

Z izjavo, da bi morali imeti učitelji posebne karakterne lastnosti, se največ študentov strinja (45,1 %). 35,4 % vprašanih se zelo strinja in 17,7 % se deloma ne strinja. Najmanj pogost odgovor pa je »se sploh ne strinjam« (1,8 %).

Odgovori anketiranih pomenijo, da se večinoma ne strinjajo, da bi učitelji morali imeti posebne karakterne lastnosti. Pri tem gre verjetno za to, da le-te po njihovem mnenju ne igrajo tako pomembne vloge pri poklicu učitelja; bolj pomembni so namreč strokovna usposobljenost, znanje in izkušnje. Če bi želeli preverjati, ali imajo študentje pedagoških smeri primerne karakterne lastnosti, bi bilo to zelo težko izmerljivo. Poleg tega pa tudi težko enotno določimo za vse učitelje, kakšno osebnost naj bi imeli, saj je ta dimenzija učiteljskega poklica zelo subjektivna.

**TABELA 25: Stopnja strinjanja z izjavo: Bodoči učitelji bi morali oditi tudi na izmenjavo v tujino.**

|                              | število   | odstotek    |
|------------------------------|-----------|-------------|
| se sploh ne strinjam         | 18        | 15,9        |
| <b>deloma se ne strinjam</b> | <b>34</b> | <b>30,1</b> |
| se strinjam                  | 31        | 27,4        |
| se zelo strinjam             | 30        | 26,5        |
| skupaj                       | 113       | 100,0       |

Največ študentov (30,1 %) se deloma ne strinja, da bi bodoči učitelji morali oditi na izmenjavo v tujino. S podobnima deležema sledita odgovora »se strinjam« (27,4 %) in »se zelo strinjam« (26,5 %). Najmanj študentov (15,9 %) pa se s to izjavo sploh ne strinja.

Največji delež anketirancev je delno za to, da bi bodoči učitelji morali oditi tudi na izmenjavo v tujino. Pri tem gre za iskanje pozitivnih in negativnih strani izmenjave. Po eni strani bi bodoči učitelji nabrali tako veliko novih in verjetno tudi drugačnih izkušenj s poučevanjem, saj bi se srečevali z drugačnimi šolskimi sistemi, drugimi kulturami, jeziki ipd. Tako bi lahko prinesli v Slovenijo tudi praktične informacije o tem, kaj se v tujini v praksi obnese in kaj ne, kakšne so prednosti tujih šolskih sistemov in kakšne so njihove pomanjkljivosti. Po drugi strani pa se študentje verjetno sprašujejo, kako bi se znašli v tujini, ali bi imeli dovolj finančnih sredstev, kako bi komunicirali v tujem jeziku (v primeru, da ne znajo tujega jezika), kako bi doživljali oddaljenost od družine ipd. Vse to so za večino ljudi bolj negativne strani izmenjave v tujini, vendar imamo kljub temu prek programa Erasmus kar nekaj študentov, ki odhajajo na študijsko izmenjavo v tujino in si tako naberejo novih izkušenj že med študijem.

**TABELA 26: Stopnja strinjanja z izjavo: Študentje pedagoških smeri bi morali imeti ločen študij od nepedagoških smeri v vseh letnikih.**

|                             | število   | odstotek    |
|-----------------------------|-----------|-------------|
| <b>se sploh ne strinjam</b> | <b>42</b> | <b>37,2</b> |
| deloma se ne strinjam       | 33        | 29,2        |
| se strinjam                 | 21        | 18,6        |
| se zelo strinjam            | 17        | 15,0        |
| skupaj                      | 113       | 100,0       |

Najpogostejši odgovor pri tej trditvi je bil »se sploh ne strinjam« (37,2 %). 29,2 % študentov se deloma strinja s tem, da bi imeli študentje pedagoških smeri ločen študij od nepedagoških smeri v vseh letnikih. 18,6 % anketirancev je obkrožilo odgovor »se strinjam«, 15,0 % pa odgovor »se zelo strinjam«.

Največ anketirancev se ne strinja, da bi imeli študentje pedagoških smeri ločen študij od nepedagoških smeri v vseh letnikih študija, verjetno zato, ker menijo, da se študija ne razlikujeta tako zelo močno. Verjetno mislijo, da je dosedanja ločitev pedagoških in nepedagoških smeri ustrezna (torej le pri določenih predmetih) in je ni potrebno spreminjati. Poleg tega pa je veliko predmetov tudi bolj teoretično usmerjenih in pri teh pedagoška usmeritev ni postavljena v ospredje. Na koncu pa jim je mogoče pomembno tudi druženje študentov obeh smeri na skupnih predavanjih.

**TABELA 27: Stopnja strinjanja z izjavo: Bodoči učitelji bi morali opravljati več let pripravništva.**

|  |                              | število   | odstotek    |
|--|------------------------------|-----------|-------------|
|  | se sploh ne strinjam         | 21        | 18,6        |
|  | <b>deloma se ne strinjam</b> | <b>58</b> | <b>51,3</b> |
|  | se strinjam                  | 27        | 23,9        |
|  | se zelo strinjam             | 7         | 6,2         |
|  | skupaj                       | 113       | 100,0       |

Večina študentov (51,3 %) se deloma strinja, da bi bodoči učitelji morali opravljati več let pripravništva, 23,9 % pa se jih s tem strinja. 18,6 % študentov se s to izjavo sploh ne strinja, najmanj pogost odgovor pa je bil »se zelo strinjam« (6,2 %).

Študentje so s svojimi odgovori pokazali, da se zavedajo prednosti in pomanjkljivosti več let pripravništva. Na eni strani pomeni to, da bi učitelji začetniki lahko pridobili veliko več izkušenj, preden bi začeli sami poučevati. Med pripravništvom bi se lahko s problemi obrnili na svojega mentorja, ki bi jim s svojimi izkušnjami lahko pomagal rešiti določene situacije. Na drugi strani pa pomeni več let pripravništva tudi nižjo plačo, kar večini mladih verjetno ne ustreza in se želi zato čimprej zaposliti. Poleg vsega je problem tudi v tem, da večina pripravništev v pedagoških poklicih sedaj ni plačana (le nekaj jih štipendira država) in to bi morali v primeru podaljšanja pripravništva na več let zagotovo spremeniti.

**TABELA 28: Stopnja strinjanja z izjavo: Nadaljnje izobraževanje in spopolnjevanje učiteljev bi morali ukiniti.**

|  |                             | število    | odstotek    |
|--|-----------------------------|------------|-------------|
|  | <b>se sploh ne strinjam</b> | <b>104</b> | <b>92,0</b> |
|  | deloma se ne strinjam       | 3          | 2,7         |
|  | se strinjam                 | 6          | 5,3         |
|  | skupaj                      | 113        | 100,0       |

Kar 92,0 % vseh anketiranih se sploh ne strinja, da bi morali nadaljnje izobraževanje in spopolnjevanje učiteljev ukiniti. Zelo majhna deleža pa imata odgovora »se strinjam« (5,3 %) in »deloma se ne strinjam« (2,7 %).

Skoraj vsi vprašani menijo, da je nadaljnje izobraževanje in spopolnjevanje učiteljev nujno za poklic učitelja, zato se ne bi strinjali z njuno ukinitvijo. Učiteljski poklic je eden takih poklicev, kjer je potrebno stalno prilagajanje novim okoliščinam, dodatno izobraževanje in spopolnjevanje na raznih delavnicah oz. seminarjih ter tudi pridobivanje novih kompetenc. Day (1999) opozarja na to, da mora učitelj vedno znova sprejemati nove vloge, nekatere opustiti ali pa jih prilagoditi. Da bi torej učitelj lahko »šel v korak s časom«, je dodatno izobraževanje in spopolnjevanje nujno. In tega se zavedajo tudi študentje.

**TABELA 29: Stopnja strinjanja z izjavo: S sprejemnimi izpiti bi morali preprečiti, da se lahko vsak dijak vpiše na pedagoški študij.**

|  |                             | število   | odstotek    |
|--|-----------------------------|-----------|-------------|
|  | <b>se sploh ne strinjam</b> | <b>50</b> | <b>44,2</b> |
|  | deloma se ne strinjam       | 30        | 26,5        |
|  | se strinjam                 | 17        | 15,0        |
|  | se zelo strinjam            | 16        | 14,2        |
|  | skupaj                      | 113       | 100,0       |

Največ študentov (44,2 %) je obkrožilo odgovor »se sploh ne strinjam«, sledi odgovor »deloma se ne strinjam«. 15,0 % anketiranih se strinja z izjavo, da bi s sprejemnimi



izpiti morali preprečiti, da se lahko vsak dijak vpiše na pedagoški študij; 14,2 % pa se jih s tem zelo strinja.

Največji delež anketiranih ni bil izražen zato, da bi na pedagoški študij uvedli sprejemne izpite, ampak najverjetneje zato, ker se potem nekateri dijaki (bodoči študentje) ne bi mogli vpisati na ta študij samo zato, ker ne bi imeli dovolj visokih ocen oz. ne bi uspešno opravili sprejemnih izpitov. In tako bi lahko nekdo, ki ima zelo veliko željo postati učitelj, ostal brez željenega poklica. Po drugi strani pa bi fakulteta s sprejemnimi izpiti lahko preprečila prevelik vsip študentov po 1. letniku študija, saj bi že pred začetkom študija postavila take zahteve, ki so potrebne za dokončanje študija. In tako bi lahko izbrali le tiste najboljše študente, katerim bi se lahko profesorji zaradi manjšega števila študentov lahko tudi bolj posvečali. Tako bi lahko dosegli večjo kakovost študija ter nenazadnje tudi boljše znanje diplomantov.

Pri zgoraj navedenih (provokativnih) izjavah lahko opazimo, da se večina študentov (92,0 %) zaveda pomena nadaljnjega strokovnega spopolnjevanja in izobraževanja učiteljev, zato ga ne bi ukinili. Prav tako veliko anketiranih (51,3 %) meni, da bi morali učitelji opravljati več let pripravništva, 44,2 % pa se sploh ne strinja z vpeljavo sprejemnih izpitov na pedagoški študij.

### 3.1.6 Interpretacija raziskovalnih hipotez

*\*HIPOTEZA 1: Po mnenju študentov je njihova stopnja usposobljenosti za bodoče poučevanje dobra.*

**TABELA 30: Mnenje študentov o njihovi stopnji usposobljenosti za poučevanje.**

| usposobljenost za poučevanje | število   | odstotek    |
|------------------------------|-----------|-------------|
| zelo dobra                   | 5         | 4,4         |
| <b>dobra</b>                 | <b>62</b> | <b>54,9</b> |
| pomanjkljiva                 | 44        | 38,9        |
| zelo slaba                   | 2         | 1,8         |
| skupaj                       | 113       | 100,0       |

Preizkus hipoteze enake verjetnosti:

|          |        |
|----------|--------|
| $\chi^2$ | 92,628 |
| g        | 3      |
| $\alpha$ | 0,000  |

Vrednost  $\chi^2$  je statistično pomembna ( $\chi^2 = 90,628$ ;  $g = 3$ ;  $\alpha = 0,00$ ). Preizkus hipoteze enake verjetnosti je pokazal, da niso vsi odgovori enako verjetni, zato hipotezo enake verjetnosti zavrnem in sprejemem nasprotno hipotezo, ki pravi, da v osnovni množici prevladuje odgovor dobra usposobljenost za poučevanje.

Večina študentov (54, 9 %) meni, da je njihova usposobljenost za poučevanje dobra. Sledi odgovor, da so pomanjkljivo usposobljeni (38,9 %). Skoraj neznatni delež pa predstavljata odgovora zelo dobra (4,4 %) in zelo slaba (1,8 %) usposobljenost za poučevanje.

Glede na pridobljene podatke lahko **prvo hipotezo**, ki pravi, da je po mnenju študentov njihova usposobljenost za poučevanje dobra, **potrdim**.

Menim, da večina študentov ob skorajšnjem zaključku svojega študija meni, da so dobro pripravljeni na svoje bodoče delo, vendar pa bi mogoče lahko kje še kaj izboljšali. V štirih letih študija si študentje pridobijo veliko strokovnega znanja, ki ga lahko posredujejo naprej učencem, od 2. letnika dalje pa v okviru pedagoških predmetov spoznavajo »zakonitosti« pedagoškega dela. V okviru pedagoške smeri študija se izvajajo naslednji predmeti: psihologija za učitelje, didaktika, pedagogika, andragogika ter specialna didaktika oz. didaktika predmeta. Pri vsaki specialni didaktiki pa morajo opraviti študentje še obvezno pedagoško prakso, katere trajanje se lahko razlikuje od oddelka do oddelka (Marentič Požarnik 2005).

Tudi iz lastnih izkušenj in izkušenj svojih kolegov pa lahko povem, da se študentje največ naučijo oz. pridobijo prav iz pedagoške prakse, kjer morajo sami poučevati in se znajti v še neznanih situacijah v razredu. In ravno to je tisto, iz česar se lahko človek največ nauči.

**TABELA 31: Obrazložitev študentov, zakaj je njihova usposobljenost za poučevanje pomanjkljiva.**

| <b>vzrok</b>                          | <b>število</b> | <b>odstotek</b> |
|---------------------------------------|----------------|-----------------|
| premalo pedagoške prakse              | 32             | 72,7            |
| osebna nepripravljenost na poučevanje | 3              | 6,8             |
| nepovezovanje teorije in prakse       | 9              | 20,5            |
| <i>skupaj</i>                         | <i>44</i>      | <i>100,0</i>    |

Ob visokem deležu študentov (38,9 %), ki menijo, da je njihova usposobljenost za poučevanje pomanjkljiva, bi se morali malo zamisliti. Kaj bi bilo potrebno še spremeniti v zasnovi pedagoškega programa, da bi le-ta še bolj uspešno pripravila študente na poučevanje. V obrazložitvi svojega odgovora so ti študentje večinoma pisali o tem, da bi želeli imeti še več pedagoške prakse (72,2 %), da še niso pripravljeni na poučevanje (6,8 %) ter da bi morali profesorji bolj povezovati teorijo s prakso – preveč je namreč teorije (20,5 %).

Pri tem se je potrebno zavedati, da pedagoška praksa in praktične vsebine študija res veliko prispevajo k dejanski pripravljenosti na poučevanje. Ravno praktične izkušnje lahko študente naučijo, kako se je potrebno znati pri delu v razredu. Teoretično znanje prispeva k strokovni usposobljenosti za poučevanje, vendar veliko težo predstavljajo tudi izkušnje, ki pa jih študentje večinoma lahko pridobijo le na pedagoški praksi. Zato bi bilo tudi po nasvetih Zelene knjige (2001) smiselno pedagoško prakso razširiti oz. podaljšati.

Če povzamem, lahko rečem, da je po mnenju študentov večina dobro pripravljena na bodoči poklic učitelja, kar pa seveda še ne pomeni, da niso potrebne stalne izboljšave pedagoških programov.

*\*HIPOTEZA 2: Po lastni oceni so študentje popolnoma osvojili kompetenco posredovanja strokovnega znanja.*

**TABELA 32: Mnenje študentov o tem, kako so osvojili kompetenco posredovanja strokovnega znanja.**

| strokovno znanje  | število   | odstotek    |
|-------------------|-----------|-------------|
| nisem osvojil     | 5         | 4,4         |
| deloma osvojil    | 29        | 25,7        |
| <b>osvojil</b>    | <b>62</b> | <b>54,9</b> |
| popolnoma osvojil | 17        | 15,0        |
| skupaj            | 113       | 100,0       |

Preizkus hipoteze enake verjetnosti:

|          |        |
|----------|--------|
| $\chi^2$ | 63,956 |
| g        | 3      |
| $\alpha$ | 0,000  |

Vrednost  $\chi^2$  je statistično pomembna ( $\chi^2 = 63,956$ ;  $g = 3$ ;  $\alpha = 0,00$ ). Preizkus hipoteze enake verjetnosti je pokazal, da niso vsi odgovori enako verjetni, zato hipotezo enake verjetnosti zavrnem in sprejemem nasprotno hipotezo, ki pravi, da v osnovni množici prevladuje odgovor »osvojil«.

Največji delež študentov (54,9 %) je odgovoril, da so osvojili kompetenco posredovanja strokovnega znanja. Sledita odgovora deloma osvojil (25,7 %) in popolnoma osvojil (15,0 %). Zelo majhen delež študentov pa je obkrožil odgovor nisem osvojil (4,4 %).

Ker je največ študentov (54,9 %) odgovorilo, da so osvojili kompetenco posredovanja strokovnega znanja, moram **drugo hipotezo zavrni**, saj le-ta trdi, da so študentje popolnoma osvojili to kompetenco.

Pekljaj in Puklek Levpušček (2006) navajata seznam 39 učiteljevih kompetenc, ki vključujejo pet osnovnih področij:

- učinkovito poučevanje
- vseživljenjsko učenje
- preverjanje in ocenjevanje znanja ter spremljanje napredka učencev

- vodenje in komunikacija
- širše profesionalne kompetence.

V zadnje področje spada tudi kompetenca posredovanja strokovnega znanja, ki je po mojem mnenju med najpomembnejšimi kompetencami učitelja. Saj če učitelj nima dovolj strokovnega znanja, ne more uspešno poučevati svojih učencev. Zato je pedagoški študij na Filozofski fakulteti v Ljubljani zasnovan tako, da daje velik poudarek strokovnemu izobraževanju študentov, na tem pa potem profesorji razvijajo pedagoško znanje.

S tem, ko ima učitelj veliko strokovnega znanja, je tudi bolj fleksibilen pri svojem poučevanju in delu v razredu. Učitelj lažje prilagaja svoje znanje učencem, ga preoblikuje ter ga poskuša učencem približati na zanimiv način. Z dovolj strokovnega znanja lahko tudi bolj učinkovito poučuje ter razvija še ostale profesionalne kompetence. Pomembno je, da je učitelj ekspert na svojem področju, poleg tega pa pozna tudi druga področja (ima neko splošno znanje), kajti le tako lahko spodbuja tudi medpredmetno povezovanje.

*\*HIPOTEZA 3: Študentje enopredmetnih in dvopredmetnih pedagoških smeri se razlikujejo v oceni obsega teoretičnih vsebin študija.*

**TABELA 33: Mnenje študentov različnih smeri o obsegu teoretičnih vsebin študija.**

| obseg teoretičnih vsebin & študij | preveč obsežen |          | ravno primeren |          | premalo obsežen |          | skupaj  |          |
|-----------------------------------|----------------|----------|----------------|----------|-----------------|----------|---------|----------|
|                                   | število        | odstotek | število        | odstotek | število         | odstotek | število | odstotek |
| enopredmetni                      | 34             | 75,6     | 10             | 22,2     | 1               | 2,2      | 45      | 100,0    |
| dvopredmetni                      | 37             | 54,5     | 29             | 42,6     | 2               | 2,9      | 68      | 100,0    |

Preizkus hipoteze neodvisnosti:

|          |                 |          |                            |
|----------|-----------------|----------|----------------------------|
|          | <b>vrednost</b> | <b>g</b> | <b><math>\alpha</math></b> |
| $\chi^2$ | 4,382           | 2        | 0,036                      |

Med odgovori študentov različnih smeri študija o obsegu teoretičnih vsebin študija so se pokazale statistično pomembne razlike ( $\chi^2 = 4,382$ ;  $g = 2$ ;  $\alpha = 0,036$ ).

Iz zgornje tabele je razvidno, da največ študentov tako enopredmetnih kot dvopredmetnih pedagoških smeri meni, da je obseg teoretičnih vsebin študija preveč obsežen (dvopredmetni 54,4 % in enopredmetni 75,6 %). Ravno tako je drugi najpogostejši odgovor pri obeh smereh študija odgovor ravno primeren (dvopredmetni 42,6 % in enopredmetni 22,2 %). Zelo majhen delež pa predstavlja odgovor premalo obsežen (dvopredmetni 2,9 % in enopredmetni 2,2 %).

Iz podatkov v tabeli lahko **tretjo hipotezo**, ki pravi, da se študentje enopredmetnih in dvopredmetnih pedagoških smeri razlikujejo v oceni obsega teoretičnih vsebin študija, **potrdim**, saj je bistveno večji delež enopredmetnih študentov, ki meni, da je obseg teoretičnih vsebin prevelik.

**TABELA 34: Obrazložitve mnenj študentov o obsegu praktičnih in teoretičnih vsebin študija.**

| <b>obrazložitev</b>                              | <b>število</b> | <b>odstotek</b> |
|--------------------------------------------------|----------------|-----------------|
| preveč teorije                                   | 58             | 51,3            |
| preveč nepomembnih informacij                    | 15             | 13,2            |
| potreben večji poudarek na praktičnih vsebinah   | 22             | 19,5            |
| premalo obsežen pedagoški del študija            | 9              | 8,0             |
| poudarek na prenosu strokovnega znanja na učence | 9              | 8,0             |
| <i>skupaj</i>                                    | <i>113</i>     | <i>100,0</i>    |

Pri utemeljitvah tega odgovora so bile najpogostejše obrazložitve: preveč je teorije in premalo prakse (51,3 %); preveč je »balasta« in nepomembnih stvari (13,2 %), zato se izgubi pregled nad pomembnimi stvarmi; treba bi bilo dajati večji poudarek praktičnim in uporabnim vsebinam (19,5 %); pedagoški del študija je premalo obsežen (8,0 %); poudarek bi moral biti tudi na tem, kako prenesti strokovno znanje na učence (8,0 %).

Večina anketiranih je kritična in meni, da bi morali pri študiju dobiti veliko več praktičnih izkušenj in informacij, ki bi jim pomagale pri bodočem poklicu. Nekateri bi celo radi videli, da bi se pedagoški študij razširil in tako omogočil boljšo pripravljenost na poučevanje.

Veliko študentov misli, da je obseg teoretičnih vsebin preobsežen in bi moral biti del tega prenešen na pedagoški del študija. Čeprav pa to ne pomeni, da teoretične vsebine niso pomembne. Saj so ravno teoretične vsebine podlaga praktičnim in tega se moramo zavedati. V Zeleni knjigi (2001) je poudarjeno, da bi moral biti učitelj sam zmožen preoblikovati teoretično znanje v učne situacije. Pri tem je v ospredju pogled, da so današnji učitelji preveč ozko usmerjeni le v svoje področje, manjka pa jim splošnega znanja in izkušenj, s katerimi bi lahko učenci pridobili tudi proceduralno in strateško znanje. Naš cilj mora torej biti najti pravo ravnovesje med teoretičnimi in praktičnimi vsebinami na eni strani ter splošnim znanjem in izkušnjami na drugi strani.

Tudi Medveš (2004) in Peklajeva (2006) poudarjata, da so glavni cilj izobraževanja učiteljev pridobljene kompetence, ki pomenijo neko celoto znanja, veščin in vedenjskih vzorcev, zato je potrebno pri iskanju pravega ravnovesja med teoretičnimi in praktičnimi vsebinami študija upoštevati tudi to. Kajti teoretične vsebine razširjajo in poglobljajo strokovno znanje študentov, praktične izkušnje pa razvijajo njihove spretnosti in socialne veščine za poučevanje.

*\*HIPOTEZA 4: Študentje, ki bolje ocenjujejo svojo stopnjo usposobljenosti za poučevanje, tudi bolje ocenjujejo ustreznost študija za bodoče učitelje.*

**TABELA 35: Mnenje študentov o usposobljenosti za poučevanje in njihova ocena ustreznosti študija za bodoče učitelje.**

| ustreznost študija           |              | zelo ustrezen |       | ustrezen |         | deloma ustrezen |        | neustrezen |      |
|------------------------------|--------------|---------------|-------|----------|---------|-----------------|--------|------------|------|
|                              |              |               |       |          |         |                 |        |            |      |
| usposobljenost za poučevanje | zelo dobra   | 0             | 0,0%  | 5        | 100,0 % | 0               | 0,0%   | 0          | 0,0% |
|                              | dobra        | 10            | 16,1% | 39       | 62,9%   | 13              | 21,0%  | 0          | 0,0% |
|                              | pomanjkljiva | 4             | 9,1%  | 13       | 21,0 %  | 26              | 59,1 % | 1          | 2,3% |
|                              | zelo slaba   | 0             | 0,0%  | 0        | 0,0%    | 2               | 100,0% | 0          | 0,0% |
| skupaj                       |              | 14            | 12,4% | 57       | 50,4%   | 41              | 36,3%  | 1          | 0,9% |

Kullbackov preizkus:

|            | vrednost | g | $\alpha$ |
|------------|----------|---|----------|
| $2\hat{I}$ | 30,000   | 9 | 0,000    |

Med odgovori študentov o njihovi usposobljenosti za poučevanje in njihovi oceni ustreznosti študija za bodoče učitelje so se pokazale statistično pomembne razlike ( $2\hat{I} = 30,000$ ;  $g = 9$ ;  $\alpha = 0,000$ ).

Če primerjamo te študente še z ostalimi, opazimo, da največ tistih, ki ocenjuje svojo usposobljenost za poučevanje kot dobro (62,9 %), meni, da je študij ustrezen za bodoče učitelje. Odgovor deloma ustrezen študij (59,1 %) pa je prevladujoč pri tistih študentih, ki menijo, da so pomanjkljivo usposobljeni za poučevanje. Pri študentih, ki menijo, da so slabo pripravljeni na poklic učitelja, pa je edini odgovor delna ustreznost študija.

Iz podatkov v tabeli lahko četrto hipotezo, ki trdi, da študentje, ki bolje ocenjujejo svojo stopnjo usposobljenosti za poučevanje, tudi bolje ocenjujejo ustreznost študija za bodoče učitelje, **potrdim**.

Mislím, da obstaja neka povezanost med oceno lastne usposobljenosti za poučevanje ter med oceno ustreznosti študija. Tisti, ki menijo, da so zelo dobro oz. dobro pripravljeni na bodoči poklic, imajo večinoma tudi boljše mnenje o ustreznosti



študija. V nasprotju pa tisti študentje, ki se ocenjujejo kot slabo pripravljene na poučevanje, za to krivijo študij. Po mojem mnenju bi moral vsak študent objektivno razmisliti o tem, koliko je tudi sam v času študija naredil, zato da bi postal dober učitelj. Je pa res, da včasih k slabi pripravljenosti študentov na poučevanje prispeva tudi zasnovanost samega študija.

V programe za izobraževanje učiteljev bi moral biti vključen poglobljen študij določenega strokovnega področja, ki je povezan s pedagoškim raziskovanjem in znanostjo. Pomembna je tudi pedagoška praksa, kjer se študentje naučijo veliko praktičnih stvari in tako integrirajo študij s prakso, pri vsem tem pa ne gre pozabiti tudi na seznanjanje bodočih učiteljev s poklicnim etičnim kodeksom (Zelena knjiga 2001). Moramo se zavedati, da zelo veliko različnih »sestavlin« oz. delov študija prispeva h končnemu cilju – tj. razvoju kompetenc študentov. Da bi lahko dosegli ta cilj, moramo vse te sestavine študijskega programa zasnovati tako, da se medsebojno dopolnjujejo in skupaj tvorijo neko celoto znanja, spretnosti, vedenjskih veščin itd. To pa je tudi podlaga za bodoči poklic.

Pri zasnovi študija naj bi torej upoštevali vse naštetih sestavine in jih poskušali preplesti tako, da bi študente dobro pripravila na poučevanje.

*\*HIPOTEZA 5: Študentje ocenjujejo pedagoško prakso kot zelo koristno sestavino pedagoškega izobraževanja.*

**TABELA 36: Mnenje študentov o koristnosti pedagoške prakse.**

| <b>koristnost prakse</b> | <b>število</b> | <b>odstotek</b> |
|--------------------------|----------------|-----------------|
| manj koristna            | 1              | 0,9             |
| koristna                 | 11             | 9,7             |
| <b>zelo koristna</b>     | <b>101</b>     | <b>89,4</b>     |
| skupaj                   | 113            | 100,0           |

Preizkus hipoteze enake verjetnosti:

|          |         |
|----------|---------|
| $\chi^2$ | 161,062 |
| g        | 2       |
| $\alpha$ | 0,000   |

Vrednost  $\chi^2$  je statistično pomembna ( $\chi^2 = 161,062$ ;  $g = 2$ ;  $\alpha = 0,00$ ). Preizkus hipoteze enake verjetnosti je pokazal, da niso vsi odgovori enako verjetni, zato hipotezo enake verjetnosti zavrnem in sprejemem nasprotno hipotezo, ki pravi, da v osnovni množici prevladuje odgovor zelo koristna.

Največ anketiranih študentov (89,4 %) meni, da je pedagoška praksa zelo koristna sestavina pedagoškega izobraževanja. 9,7 % vprašanih je odgovorilo, da je pedagoška praksa koristna, 0,9 % pa nekoristna sestavina pedagoškega izobraževanja.

Ker odgovor zelo koristna prevladuje, lahko **peto hipotezo**, ki trdi, da študentje ocenjujejo pedagoško prakso kot zelo koristno sestavino pedagoškega izobraževanja, **potrdim**.

Med ostalimi sestavinami pedagoškega izobraževanja (splošni ped. predmeti in specialna didaktika) je bila ta sestavina najbolj ocenjena.

Na splošno bi lahko ocenili pedagoško prakso kot zelo koristno sestavino pedagoškega izobraževanja, saj študente sooči z realnostjo v bodočem poklicu. Hirvi (v Razdevšek-Pučko, Rugelj 2006) pri učiteljih poudarja predvsem odprtost za spreminjanje, saj se mora učitelj stalno prilagajati novim okoliščinam in zato je pedagoška praksa idealna izkušnja. Študent se mora na ped. praksi soočiti z nepoznanimi in nepredvidljivimi situacijami, ki so del poučevanja. In ravno v razredu se lahko najbolj nauči, kako se soočiti s tem. Prav tako pa Marentič Požarnik (2006) navaja pet širših sklopov kompetenc, od katerih se jih lahko kar nekaj naučimo oz. izboljšamo iz praktičnih situacij (npr. komunikacija in odnosi z učenci, sodelovanje z delovnim in družbenim okoljem, organizacija in vodenje ped. procesa).

Menim, da bi morala biti ped. praksa daljša in obsežnejša, saj bi tako študentje lahko pridobili še veliko več praktičnih izkušenj, kot pa so jih do sedaj. Seveda so tudi splošni pedagoški predmeti in specialna didaktika zelo koristni predmeti za bodoče učitelje, vendar ne morejo študentom posredovati take vrste izkušenj, kot si jih lahko pridobijo v razredu, med učenci. Prav tako lahko študentje med ped. prakso poleg poučevanja spoznavajo še dogajanje na šoli in v zbornici, se seznanijo z vodenjem šolske dokumentacije ter pripravami na pouk ipd.

Da bi fakultete lahko organizirale daljšo ped. prakso, bi bilo potrebno izboljšati in poglobiti sodelovanje med fakultetami in šolami. To bi študentom olajšalo iskanje mentorjev oz. šol, kjer bi jih bili pripravljeni sprejeti na prakso. Tudi v Zeleni knjigi (2001) je navedeno, da je sklepanje partnerstev (sodelovanje med učiteljsko stroko, šolami in izobraževanjem učiteljev na vseh stopnjah) pogoj za kakovostno izobraževanje in usposabljanje. Vendar kljub temu v številnih državah članicah obstaja velika razdrobljenost v izobraževanju učiteljev. Zato je EU predlagala partnerstvo med institucijami za začetno izobraževanje učiteljev in šolami, kjer bi ti bodoči učitelji lahko opravljali prakso in pripravništvo.

*\*HIPOTEZA 6: Študentke pedagoških smeri so se za študij odločile zato, ker bi rade postale učiteljice, študentje pa zato, ker imajo tako več možnosti za zaposlitev.*

**TABELA 37: Razlogi za odločitev študentk in študentov za pedagoški študij.**

| spol   | odločitev za študij | število   | odstotek    |
|--------|---------------------|-----------|-------------|
| moški  | učitelj             | 8         | 40,0        |
|        | <b>zaposlitev</b>   | <b>11</b> | <b>55,0</b> |
|        | drugo               | 1         | 5,0         |
|        | <i>skupaj</i>       | 20        | 100,0       |
| ženski | učitelj             | 38        | 40,9        |
|        | <b>zaposlitev</b>   | <b>53</b> | <b>57,0</b> |
|        | drugo               | 2         | 2,2         |
|        | <i>skupaj</i>       | 93        | 100,0       |

Preizkus hipoteze neodvisnosti:

|          |       |
|----------|-------|
| $\chi^2$ | 1,081 |
| g        | 3     |
| $\alpha$ | 0,782 |

Med odgovori študentov in študentk o odločitvi za študij se niso pokazale statistično pomembne razlike ( $\chi^2 = 1,081$ ;  $g = 3$ ;  $\alpha = 0,782$ ).

Če primerjamo odgovore študentk in študentov, lahko iz tabele razberemo, da so se oboji v največji meri odločili za ta študij zaradi večjih možnosti za zaposlitev (moški 55,0 % in ženske 57,0 %). Zopet je drugi najpogostejši odgovor (»ker bi rad postal

učitelj/-ica) enak pri obeh spolih (moški 40,0 % in ženske 40,9 %). Le 1 študent in 2 študentki pa so obkrožili odgovor drugo.

**Šesto hipotezo**, ki pravi, da so se študentke pedagoških smeri za študij odločile zato, ker bi rade postale učiteljice, študentje pa zato, ker imajo tako več možnosti za zaposlitev, **lahko delno potrdim**. Ta hipoteza velja samo za študente, za študentke pa ne, saj se je večina za ta študij odločila zaradi večjih možnosti za zaposlitev in ne zaradi želje postati učiteljica.

Verjamem, da veliko dijakov ob vpisu na fakultete še ne ve točno, kateri poklic jih najbolj veseli. Zato se ponavadi odločijo za neko področje, ki jih zanima, pri tem pa gledajo tudi na to, kje so največje možnosti za zaposlitev. Iz tega razloga se verjetno veliko študentov na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani odloči za pedagoško smer študija, ker imajo tako večje možnosti za zaposlitev kot na nepedagoški smeri.

V Zelene knjigi (2001) je zapisano, da je ena od skupnih teženj držav Evropske unije v zadnjih letih na področju izobraževanja učiteljev tudi omejitev vpisa v programe za izobraževanje učiteljev, saj bi se s tem radi izognili tistim, ki se vpišejo na ta študij mogoče samo zaradi statusa. Prav tako pa naj bi se podaljšali tudi programi začetnega izobraževanja učiteljev.

S podobnimi ukrepi naj bi se študij izboljšal in prispeval k boljši usposobljenosti bodočih učiteljev za poučevanje.

## 4 ZAKLJUČEK

V zadnjem času se vse več govori o kompetencah, pri tem pa niso izvzete niti kompetence (bodočih) učiteljev. Da bi lahko učitelj čim bolj uspešno poučeval, mora že v času svojega študija poleg širjenja svojega strokovnega znanja razvijati tudi zelo različne spretnosti, veščine in vedenjske vzorce. Zato so tudi na pedagoških smereh študija na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani za osrednji cilj izobraževanja postavili razvoj kompetenc. Z opredelitvijo tega pojma in tem področjem so se ukvarjali in se še ukvarjajo številni slovenski in tuji avtorji (npr. Štefanc, Medveš, Muršak, Marentič Požarnik, Hirvi, Day ...). Kljub temu še vedno ne obstaja enotna definicija kompetence, lahko pa jo opredelimo kot celoto nekih znanj, vrednot, stališč in vedenjskih vzorcev, ki so pomembni pri zaposljivosti, vključenosti v družbo in osebni izpolnitvi.

Študentje pedagoških smeri študija se velikokrat čutijo premalo usposobljene za poučevanje (to je pokazala tudi naša študija), saj jim manjka praktičnih izkušenj in spretnosti. Da bi lahko študente bolje pripravili na poklic učitelja, bi bilo potrebno vzpostaviti tudi boljše sodelovanje med šolami in fakultetami, kar bi omogočalo daljšo in bolj kakovostno pedagoško prakso. Prav tako so študentje izrazili tudi potrebo po več praktičnih vsebinah in boljšem povezovanju teorije s prakso. Pri vprašanju o pridobljenih kompetencah so sami sebe najbolje ocenili pri kompetenci uporabe IKT pri pouku, poznavanju pedagoške teorije in poznavanju dokumentov s področja vzgoje in izobraževanja, najslabše pa pri naslednjih kompetencah: sodelovanje s sodelavci, prepoznavanje učencev s posebnimi potrebami in sestavljanje kontrolnih nalog. Takšne odgovore je bilo tudi pričakovati, saj študentje večinoma še niso imeli priložnosti dalj časa poučevati, da bi zadnje tri kompetence lahko pridobili.

Ker je v štirih letih študija težko dobro pripraviti študente na bodoči poklic, igra zelo pomembno vlogo pri razvoju kompetenc učitelja tudi nadaljnje strokovno spopolnjevanje in izobraževanje. Kar študentje ne morejo pridobiti oz. niso pridobili s tekom študija, lahko potem pridobijo z udeležbo na raznih seminarjih, delavnicah, podiplomskem študiju ipd. Anketirani študentje v raziskavi so izrazili največjo pripravljenost za sodelovanje na seminarjih in delavnicah za učitelje.

Da pa bi lahko učitelji potem te na novo pridobljene izkušnje, znanje in spretnosti tudi praktično uporabili v svojem poklicu, morajo skrbeti tudi za lasten profesionalni razvoj, ki vedno poteka v več fazah. V prvem obdobju je vsak učitelj novinec, šele nato pa z leti poučevanja, pridobljenimi izkušnjami in spretnostmi prehaja na višje stopnje profesionalnega razvoja. Najvišja raven predstavlja učitelj ekspert, ki je pri svojem poučevanju zelo intuitiven, odločen in fleksibilen.

Vsak študent, ki želi postati učitelj, bi se moral zato zavedati, da se z zaključenim študijem učenje ne konča, ampak traja celo življenje. Uspešen učitelj je lahko zato samo tisti, ki se prilagaja novim situacijam, išče izboljšave in novosti pri svojem poučevanju, pri tem pa stalno pridobiva tudi nove kompetence.

### III LITERATURA

Cenčič, M., Polak, A., Devjak, T. (2005): Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje pedagoških delavcev ter njihov profesionalni razvoj. *Sodobna pedagogika*, let. 56, št. 5, str. 100–113.

Day, C. (1999): *Developing Teachers, The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.

Kalin, J. (2006): Učitelj in učenci med vzgojno-izobraževalnimi cilji in kompetencami. *Vzgoja in izobraževanje*, let. 37, št. 1, str. 50–55.

Marentič Požarnik, B. (2005): Zamisli o preoblikovanju izobraževanja na pedagoških smereh študija na Filozofski fakulteti. V: *Pomembne teme v izobraževanju*. Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo in šport, str. 21–29.

Marentič Požarnik, B. (2006): Kompetence v izobraževanju. *Vzgoja in izobraževanje*, let. 37, št. 1, str. 27–33.

Marentič Požarnik, B., Kalin J., Šteh, B., Valenčič Zuljan, M. (2005): Učitelji v prenovi – njihova strokovna avtonomija in odgovornost. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Medveš, Z. (2004): Kompetence – razmislek o razvoju koncepta splošne izobrazbe. *Vzgoja in izobraževanje*, let. 35, št. 3, str. 4–9.

Muršak, J. (2001): Kompetence kot osnova razvoja sodobnih sistemov poklicnega izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, št. 4, let. 30, str. 66–79.

Muršak, J. (2004): Kompetence v funkciji osnov za pripravo izobraževalnih programov. *Vzgoja in izobraževanje*, št. 3, let. 35, str. 40–44.

Peklaj, C. (2006): Definiranje učiteljskih kompetenc – začetni korak za prenovo pedagoškega študija. V: Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 19–28.

Peklaj, C., Puklek Levpušček, M. (2006): Pridobljene in željene učiteljske kompetence diplomantov in študentov Filozofske fakultete. V: Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 29–43.

Plevnik, T. idr. (2005): Pomembne teme v izobraževanju učiteljev. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Pušnik, M., Zorman, M. (2004): Od znanja h kompetencam. Vzgoja in izobraževanje, let. 35, št. 3, str. 9–18.

Razdevšek-Pučko, C., Rugelj, J. (2006): Kompetence v izobraževanju učiteljev. Vzgoja in izobraževanje, let. 37, št. 1, str. 46–50.

Sagadin, J. (1993): Poglavlja iz metodologije pedagoškega izobraževanja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.

Štefanc, D. (2006): Koncept kompetence v izobraževanju: definicije, pristopi, dileme. Sodobna pedagogika, let. 57, št. 5, str. 66–85.

Šteh, B., Kalin J. (2006): Pogledi diplomantov in študentov Filozofske fakultete na načine dela pri predmetih pedagoškega usposabljanja. V: Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 79–90.

Valenčič Zuljan, M. (2001): Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. Sodobna pedagogika, let. 52, št. 2, str. 122–141.



Valenčič Zuljan, M., Vogrinc, J. (2007): Učiteljeva poklicna vloga in učiteljeve kompetence. V: Izzivi mentorstva. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani, str. 13–27.

Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi (2001): Kakovostno izobraževanje učiteljev za kakovost v vzgoji, izobraževanju in usposabljanju: tematsko omrežje o izobraževanju učiteljev. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost, šport.

## **IV PRILOGE**

Seznam prilog:

Priloga A: Anketni vprašalnik

## Anketni vprašalnik

Sem absolventka nemškega jezika in pedagogike na Filozofski fakulteti v Ljubljani. V okviru diplomske naloge raziskujem, kakšne so kompetence študentov pedagoških smeri (bodočih učiteljev) na FF. Zlasti me zanimajo vaša stališča in mnenja o dosedanjem pedagoškem študiju.

Anketni vprašalnik je anonimen, odgovori bodo uporabljeni le za namene diplomske naloge.

Za sodelovanje se že vnaprej zahvaljujem.

Nataša Lovše

### 1. SPOL (ustrezno obkroži).

M    Ž

### 2. Smer študija (napiši na črto).

---

### 3. Zakaj si se odločil/-a za pedagoško smer študija (obkroži samo EN odgovor)?

- a) ker bi rad/-a postal/-a učitelj/-ica
- b) ker imam več možnosti za zaposlitev
- c) ker na drug študij nisem bil/-a sprejet/-a
- d) drugo.

### 4. Kako ocenjuješ študij na pedagoški smeri?

- a) zelo dobro
- b) dobro
- c) niti dobro niti slabo
- d) slabo
- e) zelo slabo.

Prosim, utemelji svoj odgovor (odgovor napiši na črto).

---

---

### 5. Kaj meniš o obsegu teoretičnih vsebin pri pedagoškem študiju na FF?

- a) preveč obsežen
- b) ravno primeren
- c) premalo obsežen.

Prosim, utemelji svoj odgovor (odgovor napiši na črto).

---

---

### 6. Koliko je po tvojem mnenju ta študij ustrezen za bodoče učitelje?

- a) zelo ustrezen
- b) ustrezen
- c) deloma ustrezen
- d) neustrezen.

**7. V spodnji tabeli ustrezno označi, koliko so bile katere vsebine pedagoškega izobraževanja (upoštevaj vse skupaj: predavanja, vaje, seminarji) po tvojem mnenju koristne za tvoj bodoči poklic.**

| <b>Oblika</b>                                        | zelo koristni | koristni | manj koristni | nekoristni |
|------------------------------------------------------|---------------|----------|---------------|------------|
| <i>a) splošni pedagoški predmeti</i>                 | /             | /        | /             | /          |
| didaktika                                            |               |          |               |            |
| andragogika                                          |               |          |               |            |
| pedagogika                                           |               |          |               |            |
| psihologija za učitelje                              |               |          |               |            |
| <i>b) specialna didaktika oz. didaktika predmeta</i> |               |          |               |            |
| <i>c) pedagoška praksa</i>                           |               |          |               |            |

**8. Kaj bi po tvojem mnenju morali spremeniti, da bi bil pedagoški študij še bolj prilagojen študentom – bodočim učiteljem (možnih je več odgovorov)?**

- a) več praktičnih vsebin med samim študijem
- b) več predavanj specialne didaktike
- c) več predavanj pri didaktiki
- d) več predavanj pri pedagogiki
- e) več predavanj pri andragogiki
- f) več seminarjev
- g) več vaj v okviru splošnih pedagoških predmetov
- h) več ur hospitacij, več nastopov
- i) bolj kakovostna, daljša pedagoška praksa
- j) drugo \_\_\_\_\_ (napiši na črto).

**9. Kako ob skorajšnjem koncu svojega študija presojaš svojo stopnjo usposobljenosti za poučevanje (obkroži samo EN odgovor)?**

- a) zelo dobra
- b) dobra
- c) pomanjkljiva
- d) zelo slaba.

Prosim, utemelji svoj odgovor.

**10. Kakšnih oblik dodatnega strokovnega spopolnjevanja in nadaljnega izobraževanja učiteljev (v času zaposlitve) bi se ti udeležil/-a (možnih je več odgovorov)?**

- a) seminarji
- b) delavnice
- c) podiplomski študij na fakulteti
- d) dodatna krajša izobraževanja
- e) drugo.

**11. V kolikšni meri si med študijem pridobil/-a spodaj naštete kompetence? V tabeli z lestvico ustrezno označi s križcem (4 – sem popolnoma osvojil/-a, 3 – sem osvojil/-a, 2 – sem deloma osvojil/-a, 1 – nisem osvojil/-a).**

| <i>kompetenca</i>                                                  | <i>4</i> | <i>3</i> | <i>2</i> | <i>1</i> |
|--------------------------------------------------------------------|----------|----------|----------|----------|
| učinkovito načrtovanje učne ure                                    |          |          |          |          |
| učinkovito izvajanje učne ure                                      |          |          |          |          |
| spodbujanje medpredmetnih povezav                                  |          |          |          |          |
| vodenje razreda                                                    |          |          |          |          |
| komunikacija z učenci                                              |          |          |          |          |
| sestavljanje kontrolnih nalog                                      |          |          |          |          |
| posredovanje strokovnega oz. profesionalnega znanja                |          |          |          |          |
| prepoznavanje učencev s posebnimi potrebami                        |          |          |          |          |
| sodelovanje z drugimi strokovnimi sodelavci na šoli                |          |          |          |          |
| motiviranje učencev za učenje in sodelovanje pri pouku             |          |          |          |          |
| uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) pri pouku   |          |          |          |          |
| načrtovanje lastnega profesionalnega razvoja                       |          |          |          |          |
| spodbujanje projektnega in raziskovalnega dela učencev             |          |          |          |          |
| oblikovanje spodbudnega učnega okolja                              |          |          |          |          |
| poznavanje pedagoške teorije                                       |          |          |          |          |
| poznavanje temeljnih dokumentov s področja vzgoje in izobraževanja |          |          |          |          |

**12. Pri spodaj naštetih trditvah označi svojo stopnjo strinjanja z izjavo.**

| <i>trditev</i>                                                                       | <i>se zelo strinjam</i> | <i>se strinjam</i> | <i>deloma se ne strinjam</i> | <i>se sploh ne strinjam</i> |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|--------------------|------------------------------|-----------------------------|
| Učitelji bi morali imeti posebne karakterne lastnosti.                               |                         |                    |                              |                             |
| Bodoči učitelji bi morali opravljati več let pripravništva.                          |                         |                    |                              |                             |
| Študentje pedagoških smeri bi morali imeti ločen študij od nepedagoških smeri v vseh |                         |                    |                              |                             |

|                                                                                              |  |  |  |  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|
| letnikih.                                                                                    |  |  |  |  |
| Bodoči učitelji bi morali oditi tudi na izmenjavo v tujino.                                  |  |  |  |  |
| Nadaljnje izobraževanje in spopolnjevanje učiteljev bi morali ukiniti.                       |  |  |  |  |
| S sprejemnimi izpiti bi morali preprečiti, da se lahko vsak dijak vpiše na pedagoški študij. |  |  |  |  |

Hvala za sodelovanje.

## **Izjava o avtorstvu**

Nataša Lovše, rojena 10.12.1986, izjavljam, da sem avtorica diplomskega dela z naslovom *Dodiplomsko izobraževanje učiteljev in njihova ocena pridobljenih kompetenc*, ki sem ga napisala pod mentorstvomizr. prof. dr. Jane Kalin.

Ljubljana, junij 2010

Podpis: