



Miloš Tul,
Marjeta Kovač

Profesionalni razvoj učiteljev športne vzgoje

Izvleček

V današnji družbi, ki jo pogosto označujemo kot družbo znanja, imajo pomembno vlogo učitelji, ki za uspešno delovanje potrebujejo drugačne spretnosti in kompetence kot v preteklosti. Lizbonska strategija in programa *Izobraževanje in usposabljanje 2010* ter *Izobraževanje in usposabljanje 2020* predstavljajo skupen evropski odgovor na izzive globalizacije, demografske spremembe in vzpostavljanje družbe znanja. Pri tem sta bila oba programa bolj ali manj uspešna, njuna najbolj vidna posledica pa je preoblikovanje izobraževalnih programov za učiteljski poklic. Evropski izobraževalni programi naj bi bili usmerjeni od paradigme učitelja, ki dobro poučuje, v smer učitelja, ki dobro spodbuja učence, torej postaja pospeševalec učenja, večkrat z uporabo inovativnih metod in sredstev. Na podlagi izhodišč projekta AEHESIS, ki je preučeval različne poklice na področju športa, je večina evropskih držav spremenila programe izobraževanja učiteljev športne vzgoje. Raziskovalci poudarjajo, da so za današnjega učitelja športne vzgoje in njegovo profesionalizacijo pomembni odprtost za ustvarjanje zanimivih programov in inoviranje procesa poučevanja, ustrezna diferenciacija ciljev glede na značilnosti in sposobnosti učencev ter vključevanje novih tehnologij v pouk. Ob spoznanju, da v študiju pridobljene kvalifikacije danes ne zadoščajo več za kakovostno delo v praksi, morajo države spodbujati nenehno spopolnjevanje učiteljevih profesionalnih kompetenc, kar pa zahteva domišljen sistem stalnega strokovnega spopolnjevanja, dostopen vsem učiteljem.

Ključne besede: profesionalizacija, učitelji športne vzgoje, izobraževalni programi, stalno strokovno spopolnjevanje.



Vsakoletni posveti športnih pedagogov so priložnost za nova spoznanja in izmenjavo izkušenj. Foto: Marjeta Kovač.

Professional development of physical education teachers

Abstract

In the present society, which has been often described as a knowledge society, teachers play an important role, hence they are required to possess different skills and competencies to those in the past. Europe has adopted the Lisbon strategy and two European programmes *Education & Training 2010* and *Education & Training 2020* as a collective response to challenges presented by globalisation, demographic changes and the creation of knowledge society. Both programmes were relatively successful, their most visible result being the transformation of educational programmes for teaching profession. European educational programmes should be directed from the paradigm of a teacher who taught towards the direction of a teacher who encourages and facilitates learning in students with the use of innovative methods and resources. Applying the project AEHESIS as a starting point, most of the European countries changed the physical education teacher education programmes. The researchers in the field of physical education point out that the openness to creation of interesting programmes and innovation in the teaching process, appropriate differentiation of goals according to the characteristics and abilities of the students, and the integration of new teaching technologies are important qualities of modern physical education teachers and their professionalization. It could be concluded that the qualifications acquired during the studying process are no longer sufficient for a quality work in practice. Such understanding forced the governments to focus their efforts on a constant improvement of professional competences, which necessitates a well-formed system of continuing professional development available to all teachers.

Keywords: professionalization, physical education teacher, educational programmes, continuing professional development.

■ Uvod

Svet se je zaradi vplivov hitrega tehnološkega razvoja, novih komunikacijskih tehnologij in globalizacije spremenil v nedeljivo gospodarsko, politično in celo kulturno celoto (Svetlik, 2006), ki je medsebojno izjemno povezana, hkrati pa ranljiva. To novo obdobje v razvoju družbe, v katerem so potrebne drugačne spretnosti in kompetence kot v preteklosti, so poimenovali družba znanja (Bell, 1976). V družbi znanja so najpomembnejše investicije v neotipljiv, človeški in družbeni kapital, pri čemer sta glavna dejavnika znanje in ustvarjalnost (European Commission, 2003). Z vidika edukacijskih znanosti je prehod v družbo znanja vse prej kot enostaven, saj so izobraževalni programi ujeti v tokove različnih vplivov današnje izrazito kompleksne družbe. Vse bolj je aktualno tudi raziskovanje učiteljevega poklicnega delovanja, njegovega razvoja in profesionalizacije učiteljskega poklica. Da bi učiteljski poklic postal profesija (kot sta npr. medicina in pravo), so nujno potrebni dobri izobraževalni programi, profesionalizacija poučevanja in konstantni poklicni razvoj (Hargreaves in Fullan, 2012).

■ Lizbonska strategija in programa Izobraževanje in usposabljanje 2010 ter Izobraževanje in usposabljanje 2020

V novem družbenem kontekstu, v katerem se je znašla Evropa ob razpadu različnih držav in slabši ekonomski konkurenčnosti, je bilo treba vsestransko premisliti tudi o vlogi in pomenu znanja, izobrazbe in izobraževanja v najširšem pomenu, v smeri nove paradigme, ki vključuje tudi preoblikovanje vrednot (Novak, 1995). Lizbonska strategija predstavlja skupen evropski odgovor na izzive globalizacije, demografske spremembe in vzpostavljanje družbe znanja. Njen poglobljen namen je bil ustvariti dinamično in konkurenčno Evropo za boljše življenjske pogoje njenih državljanov, pa tudi izpostaviti odločilno vlogo izobraževanja znotraj ekonomskih in socialnih politik (Allulli, 2010). Strateški program *Izobraževanje in usposabljanje 2010*, ki je vključeval temeljne cilje Lizbonske strategije, je prvič neposredno povezal ministrstva posameznih držav, pristojna za izobraževanje, v desetleten usklajen program s skupnimi cilji. Program

je vključeval: modernizacijo visokošolskega izobraževanja, učitelje, boljšo izrabo virov, dostopnost in socialno vključenost, znanost in tehnologijo, ključne kompetence, priznavanje dosežkov učencev in informacijsko komunikacijsko tehnologijo (IKT) (European Commission, 2004).

Na področju izobraževanja se je prvo desetletno obdobje 2000–2010 zaključilo z ne posebej pohvalnimi rezultati, čeprav Castagna (2010) poudarja, da so se marsikje pojavili primeri dobrih praks in spodbudnih premikov. Glavni razlogi za neuspeh so bili huda ekonomska kriza, ki je zajela svet, precejšnja ambicioznost oziroma prenašljivost pri opredeljevanju ciljev (Allulli, 2010) in politična nestabilnost (npr. v Grčiji) kot posledica nacionalnih ekonomskih šibkosti, močnih in globalnih interesov ter splošne šibkosti vladanja in evropskem prostoru (Castagna, 2010).

Drugi program *Izobraževanje in usposabljanje 2020* temelji na ugotovitvah predhodnega, v ospredju pa so prizadevanja za učinkovito sodelovanje med državami na področju izobraževanja in usposabljanja. Poudarja pomen in ključno vlogo izobraževanja in usposabljanja pri reševanju socialno-ekonomskih, demografskih, okoljskih in tehnoloških izzivov, s katerimi se Evropa in njeni državljani spopadajo danes in s katerimi se bodo morali soočiti v prihodnosti (Svet Evrope, 2009). Glavni namen programa je krepitev in spodbujanje konkurenčnosti, produktivnosti, razvojnega potenciala, socialne kohezije ter gospodarskega sodelovanja (Allulli, 2010). Obenem program opošteva izkušnje vsesplošne krize, ki je zaznamovala prvo lizbonsko obdobje. Program na novo in veliko bolj podrobno določa opredeljene cilje Lizbonske strategije, tokrat s posebnim poudarkom na specifičnih in prednostnih nalogah, načinih delovanja in preverjanja, kot so uresničevanje načela vseživljenjskega učenja in mobilnosti; izboljšanje kakovosti in učinkovitosti znanja; spodbujanje pravičnosti, socialne kohezije in aktivnega državljanstva; krepitev ustvarjalnosti in inovativnosti, vključno s podjetništvom, na vseh ravneh izobraževanja in usposabljanja (Castagna, 2010).

■ Vloga učitelja in njegove profesionalizacije v družbi znanja

Družbo znanja zaznamuje tudi korenita sprememba učiteljeve vloge ob prehodu

od zgolj posredovanja znanja (transmisivski način), kar je bilo značilno za 20. stoletje, k dejanskemu usvajanju znanja (transakcijski način), kar naj bi bila temeljna značilnost 21. stoletja (Marentič Požarnik, 2000a; Midoro, Bocconi in Pozzi, 2002). Tako se paradigma učitelja, ki dobro poučuje, premika v smer učitelja, ki dobro spodbuja učenje (Marentič Požarnik, 2000b), takšen učitelj pa mora doseči visoko stopnjo osebne in intelektualne zrelosti. Bocconi, Pozzi in Repetto (2003) sicer zaznavajo spremembe med učitelji, a poudarjajo, da so majhne, predvsem zaradi odpora do sprememb med njimi in v širšem edukacijskem okolju, kar je povezano s konservativno tradicijo šole.

Danes predstavljajo vključevanje inovacij v pouk in hkratni raziskovalni pristopi učiteljev nujno podlago za izvajanje kakovostnega vzgojno-izobraževalnega procesa (Fullan, 1992; Valenčič Zuljan, 1996). Zato je med novimi vlogami učitelja posebej pomembna odprtost za spreminjanje, prilagajanje novim okoliščinam in vključevanje novih tehnologij v pouk (Hirvi, 1996). Hirvi (1996) trdi, da današnji učitelj izgublja nekatere tradicionalne vloge, saj ni več pretežno edini vir informacij, sprejema pa različne druge vloge, kot so mentorska, organizacijska in spodbujevalna. Day (1999) navaja, da naj bi bil učitelj 21. stoletja avtoriteta in spodbujevalec znanja, idej, spretnosti, razumevanja in vrednot, ki naj bi jih pridobili učenci. Bil naj bi ekspert na področju učinkovitega učenja in poznavalec spektra metod poučevanja, sposoben naj bi bil kritičnega razmišljanja v odnosu do izobraževalnih programov in njihovih ciljev ter pripravljen spodbujati in motivirati vsakega učenca. Obenem naj bi bil sposoben ocenjevati napredek in izobraževalne potrebe v najširšem pomenu. Avtor se zaveda določenih pomanjkljivosti zgornje, sicer ambiciozne slike in kritično ugotavlja odsotnost učiteljevega vseživljenjskega učenja, torej njegovega osebnega razvoja. Poudarja pomen in potrebo po stalnem strokovnem spopolnjevanju, potrebo po sodelovanju z učenci, sodelavci, starši in okoljem pri sooblikovanju in zagotavljanju kakovostne kulture učenja. Zato je po njegovem mnenju smiselno, da države vlagajo v:

- učitelja in njegove nove vloge;
- učitelja kot osebnost; Day navaja, da same spretnosti pri poučevanju danes niso dovolj; dobro poučevanje je namreč tudi znotrajosebna in medosebna dejavnost.
- partnerstvo pri učenju;

Meje med formalnim in neformalnim učenjem se brišejo, vpliv IKT pa spremeni pristope do učenja in poučevanja. Učitelj tako postaja svetovalec za učenje, torej je v ospredju učenčevo učenje in ne le učiteljevo poučevanje.

– stalen profesionalni razvoj;

Učenci imajo pravico, da jih poučujejo dobri učitelji, ki so seznanjeni z najnovejšimi spoznanji stroke in različnih znanosti. Pojmovanje povezanosti med učiteljevim profesionalnim razvojem in razvojem šole mora postati dinamično in holistično. Razvoj šole temelji predvsem na razvoju učiteljev in njihove profesionalne samopodobe, saj so dobri učitelji nenadomestljivi pri izboljšanju učenčevih učnih dosežkov.

V kontekstu novih vlog učitelja Day (1999) izpostavlja še pojem *nova profesionalizacija*, ki vključuje učiteljevo naklonjenost do uvajanja sprememb oz. inovacij, kritičnost pri pridobivanju novih informacij, razvijanje znanja, spretnosti ter emocionalne vidike, ki so pomembni za profesionalno mišljenje, načrtovanje in delo z učenci. Pomembna je tudi komunikacija na različnih ravneh in na različne načine: med kolegi, sodelavci, z učenci, starši, zdravniki, trenerji, širšim okoljem.

■ Vpliv bolonjske reforme na športno vzgojo in izobraževanje strokovnega kadra na športnovzgojnem področju

Bolonjska reforma je vplivala tudi na športno vzgojo¹, tako glede pojmovanja name na predmeta kot tudi izobraževanja strokovnih kadrov. Hardman (2007) je izpostavil problem osnovne konceptualizacije predmeta, ki zavzema različne družbene in kulturne pomene znotraj posameznih članic Evropske unije (EU). Navaja, da je trenutno stanje športne vzgoje zelo odvisno od po-

¹V Evropi uporabljajo za ta predmet različna imena, npr. *physical education*; *physical education and sport* (*éducation physique et sportive*; *educación física y del deporte*); *health and physical education*; *movement*; *educazione motoria*; *sport*; *tjelesna i zdravstvena kultura*; *tjelesni odgoj* ipd. V Sloveniji se področje v vrtcu imenuje gibanje, predmet v osnovnošolskem izobraževanju se od leta 2013 imenuje šport, v srednješolskem pa se od leta 1996 imenuje športna vzgoja. V članku uporabljamo izraz športna vzgoja, ker se tako imenuje študijski program na Fakulteti za šport, diplomanti pa dobijo naziv magister profesor športne vzgoje.

litične volje posameznih vlad, ki s težavo in prepočasi prenašajo zamisli in ideje deklaracij, resolucij, smernic, programov, projektov itd., sprejetih na evropski ravni, v prakso. Poudarja pa, da je eden najpomembnejših dejavnik kakovostne športne vzgoje prav učitelj, ki poučuje ta predmet, zato opozarja na zagotavljanje kakovosti izobraževalnega procesa bodočih učiteljev. Pri tem posebej opozarja na pomen sistematične samoevalvacije izobraževalnih programov in izobraževalnega procesa bodočih učiteljev ter oblikovanje in upoštevanje strokovnih standardov. Ključnega pomena pri ocenjevanju izobraževalnih programov za učitelje športne vzgoje in njihove strokovne kompetentnosti je po njegovem mnenju ravno določitev standardov oz. pričakovanj, zlasti za učitelje začetnike. Posebej poudarja tudi pomembnost vseživljenjskega učenja oz. sistematičnega stalnega strokovnega spopolnjevanja, problem dela z otroki s posebnimi potrebami, posebej ob njihovem všolanju v večinski šolski sistem, in problem inkluzije glede na multikulturnost, ki je ena od značilnosti EU (pri športni vzgoji se lahko kaže npr. v problemih pri poučevanju plavanja za muslimanska dekleta, njihovih oblačilih za športno vzgojo ipd.).

Z namenom, da na ravni EU preučijo izobraževalne programe za poklice na področju športa, je nastal projekt AEHESIS (2006). Njegov cilj je bil opredeliti nove referenčne skupne standarde za oblikovanje in poenotenje izobraževalnih programov za poklice na štirih področjih športa: športna vzgoja; zdravje in kondicijska priprava; športni management; športno treniranje. Standardi temeljijo na predpostavkah bolonjske deklaracije, ciljih Lizbonske strategije, Evropski agendi za vzgojo in izobraževanje ter na Evropskem okviru za poklicne kvalifikacije (Petry, Froberg, Madella in Tokarski, 2008). Eden pomembnejših zaključkov tega raziskovalnega projekta je bila opredelitev specifičnih izobraževalnih modelov za vsako posamezno poklicno področje, ki vključujejo tudi pričakovana znanja in kompetence bodočih diplomantov. Raziskovalna skupina je v sklepnem poročilu izpostavila tudi pomen sodelovanja med evropskimi izobraževalnimi ustanovami, podala smernice za preoblikovanje izobraževanja, upoštevajoč programe vseživljenjskega strokovnega spopolnjevanja, in priporočila sistematično uporabo šeststopenjskega modela pri opredelitvi specifičnih poklicev na športnem področju, vključno s specifičnimi nalogami, delokrogom in kompetencami (Petry idr., 2008).

V delu projekta AEHESIS (2006), povezanega s športno vzgojo, so z analizo takrat veljavnih evropskih izobraževalnih programov za učitelje športne vzgoje ugotovili, katere pričakovane kompetence vključujejo, nato pa so opredelili profesionalni profil učitelja, ki poučuje ta predmet, a z različnimi funkcijami: *poučevanje športne vzgoje*; *poučevanje športne vzgoje in izpeljava zunajšolskih dejavnosti* ter *poučevanje športne vzgoje, ki vključuje tudi dejavnike zdravja in spodbuja oblikovanje ustreznega življenjskega sloga* (Hardman, Klein, Patriksson, Rychtecky in Da Costa, 2008). Na podlagi tega so predlagali model splošnih in specifičnih študijskih dosežkov (znanj in kompetenc), ki naj bi jih vključevali bodoči izobraževalni programi (Tabela 1).

Ob bolonjski prenovi je tudi ljubljanska Fakulteta za šport spremenila svoje študijske programe. Primerjava kompetenc, ki naj bi jih zagotavljal diplomantom spremenjen program Športna vzgoja (tako na prvi kot drugi stopnji), s kompetencami, ki jih priporočajo Hardman idr. (2008) v okviru projekta AEHESIS, in analiza vsebin predbolonjskega univerzitetnega program Športna vzgoja in obeh bolonjskih programov Športna vzgoja kažeta, da so programi Fakultete za šport ustrezno prilagojeni današnjim zahtevam poklica učitelja športne vzgoje (Tul, 2016). Ob prenovi se je povečalo število ur, namenjenih pedagoško-didaktičnim vsebinam, število ur praktičnega pedagoškega usposabljanja, za vse študente so bili dodani novi predmeti, ki so usmerjeni v pridobivanje specifičnih kompetenc za delo z učenci s posebnimi potrebami in mlajšimi otroki (v predbolonjskem programu sta bila predmeta s podobno vsebino le izbirna), za upravljanje športnih programov v šoli in zunaj nje in za komunikacijo med različnimi deležniki izobraževanja. Študenti prek posebnih praktikumov spoznajo tudi, kako posamezne športe približati različnim učencem in jih izvajati med poukom na inovativen način (Tul, 2016).

■ Težave s profesionalizacijo učiteljev, ki poučujejo športno vzgojo

Pri profesionalizaciji poklica učitelja športne vzgoje se pojavljajo različne težave. Eno od njih predstavljajo različni profili učiteljev, ki imajo različna znanja za poučevanje predmeta in različno predstavo o

Tabela 1

Model splošnih in specifičnih študijskih dosežkov, ki naj bi jih zagotavljali študijski programi za poklic učitelja športne vzgoje (Hardman idr., 2008)

Splošna znanja

- poznavanje in razumevanje učenčevih razvojnih značilnosti (telesni, gibalni, psihološki in socialni razvoj) in individualnih potreb;
- poznavanje učnega načrta (cilji, vsebine, študijski dosežki) in ključnih didaktičnih konceptov (izbirnost, ekstrakurikularnost, medpredmetnost ...);
- poznavanje pedagoških pristopov in didaktičnih procesov ter veščin, ki vključujejo evalvacijo učenčevega napredka (evalvacija znanja, oblikovanje povratne informacije, učenčevo reflektivno razmišljanje, ustrezna sposobnost sprejemanja odločitev in pobud ter prilagajanja vedenja);
- znanja in veščine, kako spodbujati učenčevo učenje, napredek in razvoj;
- poznavanje družbeno odgovornih vedenj (etičnost, strokovnost, varnost);
- poznavanje šolskega sistema kot celote in šole kot socialne institucije;
- sposobnost varnega delovanja med pedagoškim procesom.

Specifična znanja

- poznavanje splošne didaktike športnovzgojnega procesa;
- poznavanje didaktike posameznih športov, ki so v učnem načrtu;
- poznavanje razvoja in načinov implementacije učnega načrta športne vzgoje;
- poznavanje medicinskih, fizioloških, biomehanskih vidikov športa ter razumevanje in aplikacija njihovih principov pri gibanju;
- poznavanje športne vzgoje oziroma športa v družbi ter njenega zgodovinskega, kulturnega in sociološkega razvoja;
- psihološki in sociološki vidik vključevanja v športno dejavnost;
- organizacijske sposobnosti in znanja za izvedbo šolskih in zunajšolskih športnih programov.

Splošne kompetence

- sposobnost načrtovanja kurikula in prenosa znanja z vrsto učnih postopkov;
- učinkovito upravljanje z razredom s sposobnostjo odzivanja in vodenja, spreminjanja učencev in obvladovanja konfliktov na poučen način, da se s tem razvijejo tudi njihove prakse delovanja v spreminjajočem se svetu;
- aplikacija vrste pedagoških in didaktičnih procesov ter tehnik/veščin poučevanja/učenja, ki zagotavljajo diferenciacijo učnih nalog in slogov poučevanja, ki ustrezajo tako nalogam kot učencem;
- učinkovito načrtovanje in določanje pričakovanj;
- preverjanje, vrednotenje in spremljanje formativnega napredka in dosežka;
- učiteljevo upravljanje lastnega delovanja in razvoja;
- upravljanje razvoja pedagoškega osebja in drugih odraslih;
- upravljanje virov;
- oblikovanje politik delovanja in strateškega vodenja.

Specifične kompetence

- dejavno prizadevanje za zagotavljanje enakih možnosti ob spoštovanju principov vključevanja in diferenciacije pri poučevanju športne vzgoje;
- sposobnost dokazovanja kompetenc v načrtovanju in presojanju učnega načrta športne vzgoje ter zaznavanje potrebe po razvoju učnega načrta, ki povezuje teorijo s prakso;
- aplikacija vrste praktičnih spretnosti in veščin poučevanja športne vzgoje;
- sposobnost sinteze in prenosa znanja ter razumevanja za kritično analizo in evalvacija raziskovanja ter praks teorije športne vzgoje;
- povezava ciljev športne vzgoje z bolj splošnimi kurikularnimi cilji;
- priprava, izpeljava in poročanje o projektih, povezanih s športno vzgojo.

njegovi pomembnosti. Tako v EU predmet poučujejo učitelji športne vzgoje specialisti, ki so končali enopredmetni študij, učitelji specialisti, ki so končali dvo- ali večpredmetni študij in poučujejo dva ali tri predmete, in učitelji razrednega pouka², ki poučujejo vse predmete v posameznem razredu. V tretji raziskavi o položaju športne vzgoje v svetu so Hardman, Murphy, Routen in Tones (2014) ugotovili, da je za poučevanje športne vzgoje v osnovni šoli potrebna v večini držav sveta prva stopnja visokošolske ali univerzitetne izobrazbe, za poučevanje v srednjih šolah pa druga stopnja (magistrski program). Na ravni primarnega šolanja (1. do 4. razred osnovne šole) poučuje na svetovni ravni 53 % učiteljev športne vzgoje specialistov, na evropski pa 57 %; na ravni sekundarnega šolanja (od 5. razreda osnovne šole dalje in srednja šola) se njihov delež povzpne na 90 %, v Evropi pa na 94 % (Hardman idr., 2014, str. 46).

Evropske študije o položaju športne vzgoje (Kougoumtzis, Patriksson in Strahlman, 2011; Onofre idr., 2012a, 2012b; European Commission/Euriydice, 2013) opozarjajo še na druge težave pri profesionalizaciji poklica: problematično uresničevanje ciljev pouka na primarni stopnji šolanja zaradi pomanjkljivega znanja in kompetenc učiteljev razrednega pouka za poučevanje športne vzgoje, premajhno število učiteljev, prevelike skupine in visoka povprečna starost učiteljev. Raziskovalci ugotavljajo tudi, da v številnih državah zaradi ekonomske krize v zadnjem desetletju skoraj niso zaposlovali mladih učiteljev, starejši pa so zaradi povečanih zahtev (večje skupine, večje število ur tedenske obremenitve) in številnih novosti, za katere niso pripravljeni (uporaba IKT, velika raznolikost učencev ipd.) manj motivirani za poučevanje. Kot pomanjkljivost učiteljev športne vzgoje specialistov posebej opozarjajo tudi na usmerjenost določenih učiteljev v preslikavo tekmovalnega športa na področje športne vzgoje in sočasno popoldansko trenersko delo (Hardman idr., 2014, str. 49).

Današnja družba zahteva tudi nenehno spopolnjevanje učiteljevih profesionalnih kompetenc zaradi novih spoznanj na področju stroke, novih tehnologij in vse večjega števila vedenjsko, učno ter zdravstveno problematičnih učencev, ki zahtevajo drugačne učne pristope (Day, 1999). Učitelje je treba opremiti tudi za prevzem novih vlog (Hirvi, 1996), kot so mentorska (npr. pri športni vzgoji svetovanje ob manj

²Ang. *general teacher*.

ustreznem gibalnem razvoju), organizacijska (npr. individualizacija vadbe za učenca s posebnimi potrebami ali zdravstvenimi težavami, vključevanje koncepta medpredmetnega povezovanja v pouk) in spodbujevalna (npr. vključevanje učencev v šolske in zunajšolske športne programe, spodbujanje samostojne vadbe doma). Ob zavedanju, da bodo spremenjeni izobraževalni programi dali učinke šele v prihodnosti (Kougioumtzis idr., 2011) in da kompetence današnjih učiteljev športne vzgoje niso ustrezne za razvoj predmeta tako na ožjih (npr. spremenjen življenjski slog današnjih otrok in mladine, zmanjšanje gibalne kompetentnosti in povečanje deleža prekomerno prehranjenih otrok, nujnost vključevanja sodobnejših športnih vsebin v pouk) (Hardman in Marshall, 2009; Kougioumtzis idr., 2011; Kovač, Sloan in Starc, 2008; Tul, 2016) in širših družbenih področjih, kot sta denimo globalizacija ali multikulturalnost (Carvalho, 2007; Van Ginkel, 2011), je pomembno povečati strokovno znanje tistih učiteljev, ki poučujejo v današnji praksi.

Na svetovni ravni v 70 % vseh držav, vključenih v zadnjo raziskavo o položaju športne vzgoje v svetu, zahtevajo spopolnjevanje učiteljev, na evropski ravni pa le v 64 % (Hardman idr., 2014), kar je manj, kot je bilo ugotovljeno v podobni raziskavi leta 2009 (Hardman in Marshall, 2009). Tudi Tul ugotavlja (2016), da je zaradi gospodarske krize sistem strokovnega spopolnjevanja učiteljev športne vzgoje v Sloveniji in Italiji v zadnjem desetletju zelo okrnjen, saj se učitelji skoraj ne udeležujejo dodatnih spopolnjevanj. To sproža pomisleke, saj so potrebe po stalnem pridobivanju novih znanj temeljna značilnost ustrezne profesionalizacije posameznega poklica.

■ Sklep

Spremenjena družba zahteva, da je današnji učitelj pobudnik sprememb (ang. *change-agent*), spodbujevalec učenja, učitelj, ki skrbi za svoj osebni in profesionalni razvoj, učitelj, ki je del razvijajoče se (učence se) organizacije (Niinisto, 1996). Zato se sodobne družbe ne prestopajo sprašujejo o spremenjenih vlogah učiteljev v 21. stoletju in oblikovanju ter izvajanju politik na področju njihovega izobraževanja in spopolnjevanja, da bodo zagotovile ustrezno profesionalizacijo njihovega dela.

Učitelj športne vzgoje mora danes poglodbeno poznati svoj predmet, hkrati pa se naj zaveda, da je narava njegovega poklica

interdisciplinarna, saj povezuje znanja svojega predmetnega področja z znanji s področja edukacijskih ved in z razumevanjem socio-kulturnih dimenzij vzgoje. Hkrati mora biti računalniško pismen, ustvarjalen, znati mora reševati probleme, ustrezno komunicirati, upoštevati mora raznolikost učencev in spremembe v učnem okolju (obvladovanje družbene, kulturne in etnične raznolikosti učencev, organizacija učnih okolij za heterogene in vedenjsko zahtevne skupine učencev) in povezovati svoje delo z delom zunaj razreda (v šoli/društvu, sodelovanje s starši, trenerji, zdravniki) ter vključevati IKT v formalne učne situacije in celotno strokovno prakso. Pri tem pa se mora zavedati, da ga nove tehnologije ob primerni vključitvi v učni proces le razbremenijo nekaterih rutinskih poslov, da tako pridobi čas za spoznavanje in motiviranje posameznih učencev, nikakor pa ga ne morejo nadomestiti v njegovem osnovnem poslanstvu.

Za ustrezno profesionalizacijo poklica učitelja športne vzgoje je tako treba sproti preverjati in prilagajati izobraževalne programe za bodoče učitelje ter vanje vključevati nove kompetence, ki bodo opremili učitelja za delo v zelo raznolikih pogojih družbe znanja. Hardman idr. (2014) so zato v zaključku raziskave o položaju športne vzgoje v svetu opozorili, da se morajo študijski programi neprestano prilagajati izzivom prakse, zagotavljati morajo dovolj praktičnega usposabljanja v konkretnih, šolskih primerih, bodoče učitelje pa morajo spodbujati tudi k raziskovanju in inoviranju šolske prakse. Pri tem pa fakultete ne smejo spregledati, da morajo tudi učitelji bodočih učiteljev imeti ustrezna znanja in dobro poznati šolski prostor.

Stalni profesionalni razvoj zahteva od učitelja vseživljenjsko učenje, ki naj bo usmerjeno v učiteljevo kritično razmišljanje o spremembah v družbi in njihovih posledicah na učenčev razvoj, v iskanje in zagotavljanje priložnosti za razvoj posameznega učenca, v spodbujanje in podpiranje učenca v procesu učenja in oblikovanja zdravega življenjskega sloga. Gotovo bo moral slovenski šolski sistem (ponovno) ponuditi učiteljem domišljen in dostopen sistem stalnega strokovnega spopolnjevanja, kakršnega je pred desetletjem že imela Fakulteta za šport na področju športne vzgoje. Le tako bodo učitelji povečali raven strokovnosti pri poučevanju ali reševanju problemov in prevzemali večjo odgovor-

nost za svoje delo (Schratz, 2005), hkrati pa dvigovali ugled svojega poklica.

■ Literatura

1. AEHESIS (2006). *Rapporto del terzo anno*. Roma: Comitato Olimpico Nazionale Italiano.
2. Allulli, G. (2010). *Dalla strategia di Lisbona a Europa 2020*. Pridobljeno iz <http://www.sociologia.uniroma1.it/users/allulli/da%20lisbona%20a%20europa%202020.pdf>
3. Bell, D. (1976). *The coming of post-industrial society*. New York: Basic Books.
4. Bocconi, S. (2005). Le aree di competenza di un insegnante nella società della competenza. *TD Tecnologie didattiche*, 36(3), 36-44.
5. Bocconi, S., Pozzi, F. in Repetto, M. (2003). Comunità di insegnanti pionieri in Europa. *TD Tecnologie Didattiche*, 30(3), 25-34.
6. Carvalho, M. H. (2007). The contribution of education and training to social inclusion and social integration. Referat predstavljen leta 2007 na *Symposium on the Future Perspectives of European Education and Training for Growth, Jobs and Social Cohesion*. Bruselj, 18-19.6.2007. Pridobljeno iz http://www.researchgate.net/publication/228499161_The_contribution_of_education_and_training_to_social_inclusion_and_social_integration.
7. Castagna, B. (2010). Educazione e formazione in Europa 2020. *Enaip Formazione in Lavoro*, 3/2010.
8. Day, C. (1999). *Developing Teachers, The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
9. European Commission (2003). Directorate-General for Education and Culture; Working Group »Improving Education of Teachers and Trainers«. *Implementation of »Education & Training 2010«*. Work Programme. Brussels: European Commission.
10. European Commission (2004). *Implementation of »Education and training 2010«*. Work programme. Progress report. Brussels: European Commission.
11. European Commission/Eurydice (2013). *Physical Education and Sport at School in Europe. Report*. Brussels: Eurydice.
12. Fullan, M. (1992). *The Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
13. Hardman, K. (2007). *Current Situation and prospects for physical education in the European Union*. Directorate General Internal Policies of the Union, Policy Department Structural and Cohesion Policies, Culture and Education, IP/B/CULT/IC/2006/10. 12 February.
14. Hardman, K. in Marshall, J. J. (2009). *World-wide Survey II of School Physical Education. Final Report*. Berlin: ICSSPE.

15. Hardman, K., Murphy, C., Routen, A. in Tones, S. (2014). *World-wide Survey of School Physical Education. Final Report 2013*. Paris: UNESCO. Pridobljeno iz <http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>
16. Hardman, K., Klein, G., Patriksson, G., Rychtecky, A. in Da Costa, F. C. (2008). Implementation of the Bologna Process and Model Curriculum Development in Physical Education. V K. Petry, K. Froberg, A. Madella in W. Tokarski (ur.), *Higher Education in Sport in Europe. From labour Market demand to Training Supply* (str. 56–79). UK: Meyer in Meyer Ltd.
17. Hargreaves, A. in Fullan, M. (2012). *Professional capital: transforming teaching in every school*. New York, London: Teachers College Press.
18. Hirvi, V. (1996). Change-Education-Teacher Training. V S. Tella (ur.), *Teacher education in Finland* (str.11–19). Helsinki: University of Helsinki.
19. Hytönen, J. (1996). The Development of Modern Finnish Teacher Education. V Teacher Education in Finland: Present and Future trends and Future Challenges. *Studia Pedagogica*, 11, 1–10. Helsinki: Department of Teacher Education, University of Helsinki.
20. Izobraževanje in usposabljanje 2010. Delovni program komisije Evropske unije. Pridobljeno iz http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/izobrazevanje_in_usposabljanje_2010/
21. Kougioumtzis, K. Patriksson, G. in Strahman, O. (2011). Physical Education teachers' professionalization: A review of occupational power and professional control. *European Physical Education Review*, 17(1),111–129.
22. Kovač, M., Sloan, S. in Starc, G. (2008). Competencies in physical education teaching: Slovenian teachers' views and future perspectives. *European Physical Education Review*, 14(3), 299–323.
23. Marentič Požarnik, B. (2000a). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
24. Marentič Požarnik, B. (2000b). Profesionalizacija izobraževanja učiteljev: nujna predpostavka uspešne prenove. *Vzgoja in izobraževanje*, 31(4), 4–11.
25. Midoro V., Bocconi, S. in Pozzi, F. (2002). ULEARN A project for building a European community of pioneer teachers. V D. Passey in M. Kendall (ur.), *TeLe-LEARNING, The Challenge for the third millennium* (str. 109–112). Boston: Kluwer Academic Publishers.
26. Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
27. Niinisto, K. (1996). Change Agent Teacher – Becoming a Teacher in a Developing Organisation. V S. Tella (ur.), *Teacher education in Finland* (str. 145–150). Helsinki: University of Helsinki.
28. Novak, B. (1995). *Šola na razpotju*. Radovljica: Didakta.
29. Onofre, M., Marques, A., Moreira, R., Holzweg, M., Repond, R.-M. in Scheuer, C. (2012a). Physical Education and Sport in Europe: from individual reality to collective desirability (part 1). *International Journal of Physical Education*, XLIX(2), 31–35.
30. Onofre, M., Marques, A., Moreira, R., Holzweg, M., Repond, R.-M. in Scheuer, C. (2012b). Physical Education and Sport in Europe: from individual reality to collective desirability (part 2). *International Journal of Physical Education*, XLIX(3), 17–30.
31. Pajer, F. (3.-5.9.2004). La formazione degli insegnanti. Referat predstavljen leta 2004 na mednarodnem posvetu "Università di tendenza" v Rimu. Izvleček pridobljen 12.6.2010 iz <http://www.olir.it/areetematiche/78/documents/Pajer.pdf>.
32. Pavlin, S. in Svetlik, I. (2008). *Razvoj profesionalnih kompetenc v slovenskem visokošolskem prostoru: elementi in izhodišča*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
33. Petry, K., Froberg, K., Madella, A. in Tokarski, W. (2008). *Higher Education in Sport in Europe. From labour Market demand to Training Supply*. UK: Meyer in Meyer Ltd.
34. Perrenoud, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare*. Roma: Aniciasrl.
35. Razdevšek Pučko, C. (2004). Kakšnega učitelja potrebuje (pričakuje) današnja (in jutrišnja) šola? *Sodobna pedagogika*, 55, 121. Posebna številka.
36. Schratz, M. (2005). *Kaj je „evropski učitelj“?* A Discussion Paper European Network on Teacher Education Policies. Pridobljeno iz <http://www.pafeldkirch.ac.at/entep/papers.php>.
37. Svet Evrope (2009). *Informacije institucij in organov Evropske unije. Sklepi sveta z dne 12.maja 2009 o strateškem okviru za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju* (ET 2020) (2009/C 119/02). Pridobljeno iz <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2009:119:FULL&from=SL>.
38. Svetlik, I. (2006). O kompetencah. *Vzgoja in izobraževanje*, 37(1), 4–12.
39. Tul, M. (2016). *Primerjava kompetentnosti učiteljev športne vzgoje iz Slovenije in severovzhodne Italije*. Doktorska disertacija, Ljubljana: Fakulteta za šport.
40. UNESCO (2001). *Teachers for tomorrow's schools*. Pridobljeno iz http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/wei01_en.pdf.
41. Valenčič Zuljan, M. (1996). Dejavniki učiteljevega inoviranja lastne pedagoške prakse. *Sodobna pedagogika*, 47(9/10), 438–451.
42. Van Ginkel, H. (2011). Več kot tradicija in ambicija: internacionalizacija v visokem šolstvu. V K. Miklavič (ur.), *Poti internacionalizacije. Politike, trendi in strategije v visokem šolstvu v Sloveniji* (str. 8–27). Ljubljana: Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja.

Prof. dr. Marjeta Kovač
Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport
Gortanova 22, Ljubljana
marjeta.kovac@fsp.uni-lj.si