

Dr. Jurka Lepičnik Vodopivec

Izkustveno učenje bodočih vzgojiteljev predšolskih otrok

Pregledni znanstveni članek
UDK 373.2

POVZETEK

Članek obravnava izkustveno učenje bodočih vzgojiteljev predšolskih otrok v teoriji in praksi s poudarkom na značilnostih nekaterih zgodovinskih modelov profesionalnega izobraževanja, zlasti reflektivnega modela, ki poudarja vlogo in pomen praktične izkušnje. Pedagoško prakso obravnava kot del profesionalnega izobraževanja bodočih vzgojiteljev, kjer gre za učenje s pomočjo konkretnih izkušenj in refleksije lastne prakse.

Ključne besede: izkustveno učenje, bodoči vzgojitelji predšolskih otrok

Learning from work-experience for future pre-school teachers

ABSTRACT

This article focuses on the theory and practice of how future pre-school teachers learn from work-experience. Emphasis was put on the characteristics of several historical models of professional education. Special emphasis was given to the reflective model, which emphasizes the importance and role of practical experience. Pedagogic praxis is regarded as a part of the professional education of future educators, where learning takes place with the help of hands on experience and reflecting on one's own practice.

Key words: experiential learning, future pre-school teachers

Uvod

Ideje o izkustvenem učenju segajo v obdobje šolskoreformnega gibanja. Predstavniki gibanja, še zlasti John Dewey in Georg Kerchensteiner (Gudjons, 1994), so skušali dokazati povezanost med aktivnostjo, mišljenjem in učenjem. S temi vprašanji se ukvarjajo tudi Jean Piaget, Kurt Lewin in David Kolb, ki vsak s svojega stališča obravnavajo povezanost med njimi (Marentič Požarnik, 2000). Potreba po iskanju tesnejšega povezovanja med teorijo in prakso se odraža v nastanku izkustvenega učenja. V zadnjih desetletjih se izkustveno učenje močno razširi in uveljavi v procesu izobraževanja učiteljev in vzgojiteljev, še zlasti pri učenju socialnih in komunikacijskih spretnosti.

Rdečo nit v različnih pojmovanjih izkustvenega učenja prepoznamo po eni strani s poudarjanjem neposredne aktivne vpletenosti posameznika v običajno, vsakdanjo življenjsko situacijo, v kateri pridobiva neposredne izkušnje, po drugi strani pa z razmišljanjem (refleksijo) o pridobljenih izkušnjah. Obe komponenti izkustvenega znanja (osebna, aktivna vpletenost posameznika v običajno, vsakdanjo življenjsko situacijo, v kateri pridobiva izkušnje, in refleksija posameznika o pridobljenih izkušnjah) skupaj z akademskim znanjem tvorita model, ki se uveljavlja kot reflektivni model profesionalnega izobraževanja vzgojiteljev/učiteljev (Cvetek, 2000). Cvetek pojasnjuje, da je z zgodovinske perspektive mogoče identificirati vsaj tri modele profesionalnega izobraževanja učiteljev. Gre za predtehnokratski oziroma mojstrski model. Njegovo bistvo je, da znanje prehaja od učitelja na učenca, da sta obvladovanje dejstev in rutinskih postopkov izjemno pomembna elementa. Za razliko od tega je v tehnokratskem modelu prisotna ostra meja med akademsko izobraženimi strokovnjaki, katerih naloge so omejene predvsem na raziskovanje dejavnosti, in uporabniki njihovih spoznanj v praksi. Tehnokratskemu modelu sledi posttehnološki model profesionalnega izobraževanja, ki temelji na ugotovitvi, da nova spoznanja nenehno spreminjajo obstoječo prakso, kar ima za posledico ustvarjanje novih spoznanj, ki vplivajo na prakso in jo spreminjajo. V takih pogojih izobraževanja se teorija in praksa podpirata in dopolnjujeta, povečuje se pomen profesionalne kompetentnosti in sposobnosti uporabe refleksije s ciljem po čim večji učinkovitosti v praksi.

Če izhajamo iz ocene, da je izkustveno učenje »oblika učenja, ki povezuje neposredno izkušnjo (doživljanje), opazovanje (percepcijo), spoznavanje (kognicijo) in ravnanje (akcijo) v neločljivo celoto« (Marentič Požarnik, 2000, str. 124), v njem prepoznamo prepletanje znanj, praktičnih ravnanj in osebnostno čustveni razvoj. Izkustveno učenje je po mnenju Marentič Požarnikove ciklični proces (v njem se razrešujejo konflikti med dialektično nasprotnimi načini spoznavanja), je celostno (holistično) prilagajanje svetu (v njem se povezujejo procesi zaznavanja, čustvovanja, razmišljanja in delovanja v neločljivo celoto) in je proces ustvarjanja znanja (saj gre za stalno preoblikovanje znanj, pojmov, idej). Je tudi vseživljenjski proces, ki se po mnenju Kolba (Marentič Požarnik, 2000) začne v času pridobivanja znanja (formalno šolanje), nadaljuje s specializacijo poklicnih oz. strokovnih znanj in zaključí z integracijo teh znanj s širšimi vrednostnimi in socialnimi razsežnostmi.

Poleg tradicionalnih učnih metod, med katere uvrščamo predavanja in delo z

besedilom, v izkustvenem učenju po Walterju in Marksu (1981), tako navaja Marentič Požarnikova (1987, 2000), prevladujejo osrednje in podporne učne metode. Osrednje metode izkustvenega učenja so simulacije, igra vlog, strukturirane naloge; podporne pa opazovanje procesa, čas za razmislek, vizualizacija, metode projektov, študij primera. Avtorica navaja Klipperta (1986), ki razvršča metode izkustvenega učenja glede na to, kje je izkušnja pridobljena. Loči med (šolsko) stvarnostjo (ekskurzije, metode projektov, poizvedovanja v šolski praksi, hospitacije, nastopi, razvijanje učnih lističev in drugih pripomočkov, strnjena praksa itd.) in simulirano stvarnostjo, kamor uvršča simulacije, igre vlog itd.

Glavni cilj izobraževanja učiteljev je po mnenju Marentič Požarnikove (1987) poleg obvladovanja stroke, teoretične podkovanosti v pedagogiki, psihologiji, didaktiki in drugih vedah obvladovanje različnih metod, tehnik, pristopov, vključevanje različnih pripomočkov ipd. Pomembno pa je tudi usposabljanje učitelja za ravnanje, ki temelji na znanju, ki je pretehtano ali, kot pravi avtorica, *premišljeno ravnanje*. Če k navedenemu dodamo še teoretično podkovanost v predšolski pedagogiki, razvojni psihologiji in metodikah, lahko cilje izobraževanja apliciramo na področje izobraževanja vzgojiteljev. Po mnenju avtorice je premišljeno ravnanje »ključni sestavni del profesionalizacije učiteljevega poklicnega študija, saj gre za proces, ki učitelja dvigne z obrtniškega na znanstveni nivo« (str. 86). Dober vzgojitelj je torej tisti, ki sproti analizira pridobljene izkušnje in se iz njih uči. To je pogoj za njegovo fleksibilnost v ravnanjih in avtonomnost v odločanju ter za odprtost za premišljeno ravnanje in ustvarjalen pristop k poučevanju. Ker vzgojiteljevo ravnanje in odločanje v vrtcu usmerjajo različne subjektivne teorije in druge kognicije, je v procesu izobraževanja vzgojiteljev potrebno doseči, da se te teorije med seboj povezujejo in bogatijo z znanstvenimi teorijami. To pa je mogoče le z načrtnim in premišljenim vključevanjem povezovanja teh teorij v metode in organizacijo izobraževanja vzgojiteljev.

Nesporno je, da bodoči vzgojitelji ne morejo začeti razvijati svojega lastnega profesionalnega znanja, dokler ne stopijo v stik s prakso in ne doživijo dinamike, ki se odvija v pedagoškem procesu. V Evropi in svetu obstajajo različni modeli izobraževanja učiteljev in vzgojiteljev, zato sta različna tudi obseg in časovna razporeditev pedagoške prakse v študijskih programih. Praksa je organizirana ali na koncu ali v sredini programa ali pa je bolj ali manj enakomerno porazdeljena v drugi polovici študija. Tako Handal in Lauvas (Cvetek, 2000) ugotavljata, da takrat, ko praksa poteka na koncu programa, sčasoma pride do opaznega razhajanja med teorijo in prakso. Tako se pedagoško osebje specializira ali za teorijo ali za prakso, komunikacija med enimi in drugimi učitelji se poslabša, razlike v statusu začnejo tako naraščati, praktični del izobraževanja pa postane v glavnem naloga zunanjih sodelavcev in začetnikov. Odnos med teoretičnim in praktičnim delom programov za izobraževanje učiteljev avtorja razumeta kot dialektičen in ne kot vprašanje ustreznega zaporedja ter poudarjata, da mora biti pedagoška praksa vključena v študijski program z določenim namenom in s ciljem premostitve razkoraka med teorijo in prakso. Cilji pedagoške prakse vključujejo integracijo pedagoških veščin, pridobivanje samozavesti, sposobnost navezovanja stikov in spo-

znavanje učencev, otrok, spoznavanje administrativnih obveznosti vzgojitelja ipd. Pedagoška praksa je za mnoge študente tudi čas dramatičnih sprememb in stališč do učenja in poučevanja.

Cvetek (2000) ocenjuje, da je finski model pedagoške prakse podoben pedagoški praksi, ki se izvaja na pedagoških fakultetah v Sloveniji na smeri predšolska vzgoja. Po tem modelu se začne praksa že v prvem letniku, ko študenti opazujejo otroke različnih starosti, skupinsko dinamiko ter interakcijo v oddelku. Postopno se vsebina prakse razširi na različna področja vzgojiteljevega dela s ciljem, da se študenti razvijejo v avtonomne vzgojitelje. Vsako obdobje organizirane prakse se povezuje s poglobljenim teoretičnim študijem, ki se nanaša na vsebino, predvideno za tisto obdobje. Praksa poteka tako na posebnih hospitacijskih šolah kot na navadnih šolah, vendar za učitelje, ki so mentorji študentom, veljajo posebne zahteve.

Problem

Vprašanja, s katerimi se soočamo v teoriji in praksi koncipiranja in izvajanja programov izobraževanja bodočih vzgojiteljev, so pogosto povezana s profesionalizacijo vzgojiteljevega poklicnega študija in s tem tudi s problematiko zastopanosti izkustvenega učenja v programih izobraževanja bodočih vzgojiteljev.

V prispevku obravnavamo izkustveno učenje bodočih vzgojiteljev. V zvezi s tem nas zanima: Ali je izkustveno učenje zastopano v programih izobraževanja bodočih vzgojiteljev? Ali na izkustvenem učenju temelječe izobraževanje bodočih vzgojiteljev omogoča, da bo postal razmišljujoči praktik? Kako se modeli profesionalnega izobraževanja vzgojiteljev spreminjajo skozi čas?

Metode

Pri preučevanju navedenega problema in iskanju odgovorov na zastavljena raziskovalna vprašanja smo se opirali na deskriptivno, komparativno in zgodovinsko metodo neeksperimentalnega pedagoškega raziskovanja.

Izobraževanje bodočih vzgojiteljev z vidika izkustvenega učenja in z vidika modelov profesionalnega izobraževanja

Začetki izobraževanja vzgojiteljev pri nas

Pri analizi programov izobraževanja bodočih vzgojiteljev smo se opirali na Klippertovo (1986) razvrstitev metod izkustvenega učenja, ki jih navaja Marentič Požarnikova (1987). Zanimalo nas je, ali so v programih izobraževanja vzgojiteljev zastopane metode izkustvenega učenja (hospitacije, nastopi in strnjena praksa).

Če torej poskušamo ugotoviti, katere od navedenih metod izkustvenega učenja se pojavljajo v programih izobraževanja vzgojiteljev skozi čas, lahko ugotovimo,

da so na slovenskem ozemlju že pred stoletji delovale zasebne in javne šole, ki so jih vodili učitelji brez pedagoške izobrazbe. Z vladnim odlokom iz leta 1808 (Pavlič, 1991) je bilo določeno, da morajo imeti poleg ustrezne izobrazbe tudi ustrezno pedagoško prakso. Po poročanju Pavličeve so šolske oblasti na Slovenskem leta 1872 sprejele ustrezne ukrepe, s katerimi so pedagoški praksi določile pomembno vlogo v procesu izobraževanja. Tako je z ministrskim ukazom o otroških vrtcih iz tega leta bilo določeno, da morajo bodoči vzgojitelji opraviti dveletno prakso v otroškem vrtcu, preden začnejo samostojno delati v vrtcu. Avtorica ugotavlja, da je podobno odredbo prinesel Zakon o narodnih šolah iz leta 1929, ki je določil, da se lahko stalno zaposlijo tiste osebe, ki po šolanju na učiteljski uspešno opravijo dveletno prakso v vrtcu in ustrezen izpit. Zakon o narodnih šolah iz leta 1933 in 1934 pa je dotedanjo obvezno dveletno pedagoško prakso bodočih vzgojiteljev skrajšal na eno leto. Ne razpolagamo s podatki, kako je potekala pedagoška praksa, dejstvo pa je, da je bila organizirana po zaključku šolanja, da se je izvajala v vnaprej določenih vrtcih vadnicah, ki so delovali v okviru učiteljskih, in da jo je moral bodoči vzgojitelj opraviti, preden je pridobil pravico do samostojnega dela v vrtcu. Praktično usposabljanje bodočih vzgojiteljev se je izvajalo pod vodstvom izšolanih in izkušenih učiteljev oz. vzgojiteljev. Razmerje med trajanjem izobraževanja in trajanjem prakse kaže na oceno, da so bili praktična znanja in praktične vaje za bodočega vzgojitelja zelo pomembni.

Izobraževanje vzgojiteljev po drugi svetovni vojni

Po drugi svetovni vojni (leta 1945) v Ljubljani začne delovati prva štiriletna srednja strokovna šola za vzgojitelje. Izobraževanje poteka po okvirnem predmetniku, ki obsega estetsko-vzgojne, splošnoizobraževalne in pedagoške predmete. Iz prvega veljavnega predmetnika 4-letnega šolanja (Pavlič, 1984) je razvidno, da je pedagoška praksa vključena v sklop pedagoških predmetov in obsega 5 ur tedenske obveznosti v tretjem in 10 ur tedenske obveznosti v četrtem letniku. Pedagoška praksa se izvaja v tako imenovanih hospitacijskih vrtcih, kjer poteka pod vodstvom mentorja. Poleg hospitacij in nastopov sodijo v sklop obveznosti tudi druge dejavnosti na področju sodelovanja s starši, druženja v strokovne aktivne itd. Glede na dejstvo, da je pedagoška praksa integrirana v sklop pedagoških predmetov in da poleg hospitacij in nastopov posega na druga področja življenja in dela vrtcev, slutimo, da gre pri tem za težnjo po povezovanju posameznih predmetov oz. skupine predmetov s pedagoško prakso.

Zaradi velikega števila predmetov in ur so šolske oblasti v letu 1956 uvedle 5-letno šolanje, ki je prineslo novosti tudi na področju pedagoške prakse. Predmetnik 5-letnega šolanja tako poleg splošnoizobraževalnih predmetov obsega tudi estetsko-vzgojne, zdravstvene in pedagoško-psihološke predmete. V slednjih, ki predstavljajo skupaj 56 % celotnega programa, je predvidena tudi pedagoška praksa. Tako postaja pedagoška praksa znova pomembna prvina oblikovanja spretnosti, navad, stališč, veččin bodočih vzgojiteljev in njihove osebnostne rasti. Pedagoška praksa je organizirana v obliki hospitacij v prvi polovici ter v obliki nastopov v drugi polovici četrtega in v prvi polovici petega leta izobraževanja. Pedagoška

praksa se izvaja v hospitacijskih vrtcih pod vodstvom mentorjev. V tem obdobju se povečuje težnja po povezovanju predmetov s pedagoško prakso iz prejšnjega obdobja, saj postane pedagoška praksa del estetsko-vzgojnih, zdravstvenih in pedagoško-psiholoških predmetov.

Izobraževanje vzgojiteljev po reformi pedagoškega izobraževanja

Z reformo izobraževanja pedagoških delavcev v letu 1975 uvedejo pedagoške šole znova 4-letno šolanje za vzgojitelje. Tako v času od leta 1975 do leta 1981, ko začne veljati Zakon o usmerjenem izobraževanju, šolanje vzgojiteljev poteka po različnih variantah 4-letnega programa. Čeprav v predmetnikih in učnih načrtih ni konkretne navedbe ur pedagoške prakse, se večtedenska pedagoška praksa izvaja ves čas. Glede na dejstvo, da program vzgojiteljske šole, po katerem so se izobraževali bodoči vzgojitelji v letu 1977, ni bil zaključen (predvideval je izvedbo 5. letnika), in glede na oceno, da v času do jeseni 1979 ni možno izvesti postopka za uvedbo nove študijske smeri na Pedagoški akademiji v Ljubljani in Mariboru, so šolske oblasti sprejele sklep, po katerem so absolventi 4-letnega izobraževanja lahko začeli opravljati delo vzgojitelja v vrtcu kot pripravnika pod pogojem, da so jim zagotovljeni ustrezno mentorstvo, ustrezen program strokovnega izpopolnjevanja v času pripravništva in ob koncu le-tega možnost za opravljanje strokovnega izpita (Stražar, 1984). Vzgojitelji pripravniki se zaposlujejo v različnih vrtcih; ti prevzemajo vlogo hospitacijskih vrtcev, ki se ukinjajo. To obdobje lahko v razvoju izkustvenega učenja skozi pedagoško prakso prepoznamo kot manj ugodno, saj bodoči vzgojitelji niso imeli nikakršnih možnosti za preverjanje svojih konkretnih izkušenj in njihovo potrditev v teoriji. Z uvedbo Zakona o usmerjenem izobraževanju (1981) je bila uvedena delovna pedagoška praksa v 2., 3. in 4. letniku; skupaj je trajala 9 tednov ali 360 ur in se je izvajala v vrtcih.

Na podlagi navedenega ocenjujemo, da lahko že zgodaj, v okviru izobraževanja bodočih vzgojiteljev, odkrijemo metode hospitacij (bodoči vzgojitelj opazuje izkušenega vzgojitelja pri izvajanju usmerjenih aktivnosti), nastopov (bodoči vzgojitelj pod nadzorom izkušenega vzgojitelja izvaja usmerjeno aktivnost) in strnjene prakse. Te tri metode predstavljajo jedro praktičnega usposabljanja vzgojiteljev za učinkovito ravnanje v praksi praktično ves čas. Tudi z ukinitvijo vrtcev vadnic se ohranijo te metode, čeprav se izvajajo v vrtcih, za katere se sproti dogovarjajo šole in vrtci. Res pa je, da omenjene metode same po sebi še ne pomenijo izkustvenega učenja, še zlasti če gre pri tem za metodo opazovanja, demonstriranja, posnemanja in ponavljanja. K temu je potrebno dodati še, da se je usposabljanje za praktično ravnanje vzgojiteljev razvilo postopoma in v skladu s potrebami tedanjega časa, ki ni zahtevalo fleksibilnosti v ravnanju vzgojitelja, avtonomnosti, odprtosti in ustvarjalnega pristopa, temveč je bilo naravnano na dokaj ustaljene postopke pri vzgojnem delu z otroki. V vsem tem obdobju, od prvih zametkov profesionalnega izobraževanja bodočih vzgojiteljev preko 4-letnega programa za izobraževanje vzgojiteljev (v letu 1945) pa vse do uvedbe visokošolskega strokovnega programa (v letu 1995), je za pedagoško prakso bodočih vzgojiteljev značilno, da se je raz-

vijala od izrazito mojstrskega modela, ki je bil značilen na začetku profesionalnega izobraževanja vzgojiteljev pri nas, do tehnokratskega modela, ki je bil značilen v kasnejšem obdobju. Slednje je še posebej izrazito v obdobju po reformi pedagoškega šolstva, ko se zrahlja odnos med učitelji na šolah in vzgojitelji mentorji v vrtcih, ko se poveča razkorak med teorijo in prakso in ko se vloga bodočih vzgojiteljev omeji na zgolj opazovanje usmerjenih dejavnosti.

Začetki izobraževanja vzgojiteljev na višji stopnji

Po letu 1960 se v Jugoslaviji začnejo priprave na ustanavljanje akademij za izobraževanje vzgojiteljev. V letu 1961 se tovrstne višje šole ustanavljajo v vseh republikah razen v Sloveniji. Te ideje so ponovno oživele v letu 1978, svojo realizacijo pa doživijo leta 1984, ko se na Pedagoško akademijo v Ljubljani in Mariboru na Oddelku za predšolsko vzgojo vpiše prva generacija izrednih študentov. Leto kasneje akademiji vpišeta prvo generacijo rednih študentov. Šolanje na akademiji traja štiri semestre (2 leti). V času izobraževanja vzgojiteljev na višji stopnji se pedagoška praksa izvaja 4 tedne, in sicer v drugem letniku, v vrtcih s pomočjo vzgojiteljev mentorjev. V tem obdobju se nadaljuje razkorak med teorijo in prakso, še več, meja med njima postaja še večja. Hospitacije, nastopi in pedagoška praksa predstavljajo še naprej osrednje jedro praktičnega usposabljanja bodočih vzgojiteljev. Hospitacije in nastopi potekajo po ustaljenih vzorcih iz preteklosti. Še vedno je veliko opazovanja, posnemanja in ponavljanja. Pri hospitacijah nastopijo še druge pomanjkljivosti, npr.: v množici dogodkov bodoči vzgojitelj ne ve natančno, kaj naj opazuje; hospitacija se običajno izvaja na relativno ozkem segmentu dela, tj. na usmerjeni dejavnosti; hospitacije so za udeležence moteče, kar ima za posledico lahko drugačno vedenje opazovanih; po hospitaciji običajno ne sledi analiza. Tudi nastopi so lahko moteči, še zlasti če upoštevamo, da povzroča nastop pri bodočem vzgojitelju čustveno nelagodje, ki ga občuti kot tremo. Moteče je tudi trajanje nastopa, saj 45 minut, kolikor običajno traja nastop, predstavlja zanj velik fizični in psihični napor, še zlasti če gre za razigrane ali nemirne otroke. Svoje pa prispeva tudi nepoznavanje otrok in njihovih značilnosti, kar predstavlja dodatno oviro pri nastopih.

Visokošolski strokovni program

Vsa ta spoznanja in nova vedenja o učenju in poučevanju nasploh, pa tudi dejstvo, da se od vzgojitelja zahteva, da samostojno odloča o vsebinah, metodah in postopkih dela z otroki, da s svojo ustvarjalnostjo spodbuja razvoj ustvarjalnosti otrok, da je fleksibilen in avtonomen v svojih ravnanjih, snovalcem programov za izobraževanje bodočih vzgojiteljev narekujejo drugačne programe. Na teh idejah se oblikuje visokošolski strokovni program, ki ga izvajamo na Pedagoški fakulteti v Ljubljani in Mariboru od leta 1995, od leta 2000 pa tudi na Pedagoški fakulteti v Kopru in ki poleg hospitacij, nastopov in strnjene prakse uvaja integrirano pedagoško prakso. Šolanje traja tri leta, ob koncu študent doseže visoko strokovno izobrazbo in naziv diplomiran vzgojitelj predšolskih otrok.

V veljavnem predmetniku Vzgojitelj predšolskih otrok predstavlja integrirana praksa 285 ur ali 12,7 % vsega predmetnika, kar pomeni, da študenti posameznega letnika en dan v tednu preživijo v vrtcu, kjer predvsem načrtno opazujejo, spoznavajo in analizirajo delo v oddelku.

Posebno mesto zavzemajo hospitacije in nastopi s konkretnimi nalogami pri posameznih študijskih predmetih. Poleg hospitacij, nastopov in integrirane prakse študenti v vrtcu opravljajo tudi 6 tednov strnjene prakse (180 ur). Ta praksa ni vključena v predmetnik. Namen strnjene prakse v drugem in tretjem letu študija je, da študent spozna vrtec kot institucijo, delo vzgojitelja in probleme pri tem delu ter da preizkuša svoje sposobnosti in v času študija pridobljena znanja. Pri praksi v zadnjem letu študija študent bolj ali manj samostojno (pod mentorstvom) vodi oddelek in s tem preveri svojo usposobljenost za delo.

Hospitacije, nastopi in integrirana praksa potekajo v izbranih vrtcih, strnjena praksa pa v teh vrtcih ali v vrtcih po izbiri študenta ali nosilca programa.

Cilj integrirane prakse je spoznavanje dela vzgojitelja pri vsakdanjem delu, čim bolj neposredno približati delo in življenje v vrtcu, spoznavanje otrok ter seznanitev s praktičnim delom, delno ali popolnoma samostojnim izvajanjem aktivnosti pod mentorstvom oziroma budnim strokovnim očesom vzgojitelja mentorja. Osnovni namen je tudi sprotno preverjanje in uporaba pridobljenih teoretičnih spoznanj in refleksija dogajanj v praksi.

Ure, namenjene praksi, so razdeljene med študijske predmete in se izvajajo kot opazovalne vaje, vzorčni nastopi vzgojiteljev in nastopi študentov v vrtcu. Posebno mesto zavzemajo nastopi pri posameznih metodikah ter seminarske naloge integrirane prakse, ki se navezujejo na neposredno delo v vrtcu, v katerem študent spoznava pomen opazovalne tehnike, tehnike vrednotenja in dokumentiranja.

Usposabljanje študentov v vrtcu ni stihijsko in prepuščeno le odločitvam mentorjev, temveč poteka po dogovoru med učitelji in mentorji oziroma na osnovi sporazuma med pedagoško fakulteto in vrtcem. V tako koncipiranem programu je izražena želja po prepletanju in združevanju:

- znanj, ki jih bodoči vzgojitelji pridobivajo pri temeljnih predmetih s pomočjo predavanj, seminarjev, študija literature itd.,
- praktičnih ravnanj, ki jih pridobijo preko hospitacij in nastopov,
- osebnostnega razvoja, na katerega vplivamo s pomočjo različnih oblik socialnega učenja, treningov socialnih veščin ipd.

Z analizo veljavnega predmetnika (Papotnik in Rajtmajer (ur.) 1996) smo prišli do ocene, da visokošolski strokovni program Predšolska vzgoja omogoča pridobivanje akademskih (44,45 % ur) in izkusvenih znanj (55,55 % ur). S tega vidika lahko sklepamo, da je program uravnotežen. Bodoči vzgojitelji pridobivajo izkusvena znanja na seminarskih in laboratorijskih vajah, na integrirani in strnjeni pedagoški praksi, z nastopi in hospitacijami. Integrirana pedagoška praksa predstavlja v

veljavnem predmetniku 285 ur oz. 12,7 % celotnega predmetnika in poteka od 1. do 3. letnika skozi vse študijsko leto, v vsakem letniku en dan v tednu.

Učne situacije so v okviru navedenega predmetnika načrtovane tako, da omogočajo študentom prehod od abstraktne konceptualizacije, to je od spoznavanja pojmov, zakonitosti in teorij, preko aktivnega eksperimentiranja in konkretne izkušnje do razmišljujočega opazovanja. Uresničevanje cikličnega učenja oz. Kolbov proces učenja (Marentič Požarnik, 1987) se začne v 1. letniku s predavanji, nadaljuje z aktivnim eksperimentiranjem in konkretno izkušnjo, ki jo študent uresničuje preko integrirane pedagoške prakse v vrtcu, do razmišljujočega opazovanja, ki se delno uresničuje v vrtcu, kjer študent in mentor evalvirata delo, ter na fakulteti, kjer študenti predstavljajo svoje izkušnje drugim študentom in profesorjem, nosilcem posameznega predmeta. Tako se prepletajo vse štiri aktivnosti Kolbovega modela cikličnega učenja. Na ta način lahko študent v življenjskih situacijah sproti preverja svoje teoretično znanje s poznavanjem otrok, njihovih specifičnosti, podobnosti in raznolikosti, ki jih je pridobil na predavanjih, seminarjih, s študijem literature, v strokovnem dialogu ipd. Z izkustvenim učenjem dopolnjuje in širi svoja teoretična znanja, ki jih vzporedno pridobiva na predavanjih, s študijem literature o poznavanju otrok, ko v teoriji preverja opažene aktivnosti, razmišljanja in čustvovanja otrok. Tako koncipirana pedagoška praksa nudi študentu možnost, da na najbolj enostaven način povezuje pridobljena teoretična znanja s praktičnimi izkušnjami ter tako povezuje in preverja teorijo v praksi in obratno, da praktične izkušnje in spoznanja povezuje s teoretičnimi znanji. Pri tem je povsem jasno, da bo teorija razumljivejša, če bo prepletena s prakso, in da bo praksa imela večjo veljavo, če bo podkrepljena s teorijo. Nadalje pedagoška praksa omogoča študentu pridobivanje praktičnih izkušenj. Gre namreč za pedagoško zakonitost, po kateri se človek nečesa najbolje nauči, če je sam dejaven. Študenti se učijo vzgoje z vzgojo. Torej se učijo preko lastnih izkušenj, ki jih je mogoče pridobiti samo z lastno aktivnostjo. Ne nazadnje integrirana pedagoška praksa študentu nudi že na začetku študija možnost preverjanja lastne pripravljenosti za delo. S samostojnim delom v oddelku spoznava in preverja samega sebe, svoje občutke, zmožnosti in interese. Hkrati ugotavlja svoje spretnosti pri koordiniranju in usmerjanju skupine otrok, navezuje stike z otroki, kolegi, starši in drugimi ter tako spoznava, kje se bo moral v prihodnje še strokovno poglobljati. Tako koncipirana integrirana pedagoška praksa študentom omogoča signifikantno učenje, kjer razvijajo spoznano, čustveno in psihomotorično področje svoje osebnosti, kjer je učenje povezano s konkretno življenjsko situacijo, kjer prevladujejo sproščeni medsebojni odnosi in kjer študenti samostojno iščejo informacije za reševanje določenega problema (Marentič Požarnik, 1987). Seveda pa se ob tem postavlja vprašanje, kako dejansko študenti in mentorji doživljajo integrirano pedagoško prakso, ali jo doživljajo kot možnost za razvoj navedenih vidikov študentove osebnosti, v kateri je dovolj možnosti za učenje s konkretno vsakdanjo situacijo, in ali v teh pogojih prevladujejo sproščeni medsebojni odnosi.

Z vidika modelov profesionalnega izobraževanja vzgojiteljev lahko ugotovimo, da smo korak naprej od tehnološkega modela in že skoraj v posttehnološkem

modelu izobraževanja vzgojiteljev. Da bomo dosegli to stopnjo, pa je po naši oceni potrebno še precej dela predvsem na področju tesnejšega povezovanja posameznih študijskih predmetov s pedagoško prakso. Pri tem pedagoško prakso razumemo kot možnost za pridobivanje spontanih in načrtovanih izkušenj v času šolanja nasploh in še posebej pridobivanje izkušenj med integrirano in strnjeno prakso. Na tak način bo povezanost med teorijo in prakso dvosmerna in dialektična, bodoči vzgojitelji pa bodo usposobljeni za kritično analizo in premišljeno ravnanje v praksi. Tako pridobljene praktične izkušnje pa služijo bodočim vzgojiteljem kot temelj za razvoj kritičnosti in dopolnjevanje že osvojenih teoretičnih spoznanj.

Sklep

Iz navedenega ocenjujemo, da se v programih izobraževanja bodočih vzgojiteljev že zelo zgodaj pojavijo posamezne metode izkustvenega učenja, ki pa zaradi nepovezanosti izgubijo svoj značaj. Poskuse izkustvenega učenja zasledimo v aktualnih programih izobraževanja vzgojiteljev, čeprav je izvedba celotnega ciklusa še vedno vprašljiva. Med odprtimi vprašanji je tudi problematika sodelovanja med učitelji na fakulteti in mentorji v vrtcih pri vseh etapah izkustvenega učenja. Da bi pedagoško prakso bodočih vzgojiteljev obravnavali kot pomembno možnost izkustvenega učenja, bo potrebno razmisliti o možnostih tesnejšega povezovanja med učitelji, mentorji in študenti v celotnem procesu pedagoške prakse (pred in med izvedbo ter po njej). Ta namreč v sebi združuje možnosti prvega stika študenta z življenjem v vrtcu, preverjanja teoretičnih znanj v praksi in obratno, možnosti povezovanja teorije s prakso, izkustvenega učenja in pridobivanja praktičnih izkušenj ter sprotne preverjanja lastne usposobljenosti za delo v vrtcu.

Ali lahko torej pričakujemo, da bodo bodoči vzgojitelji postali razmišljujoči praktiki? Odgovor na vprašanje je kompleksen in obsežen, saj gre pri tem za povezovanje znanj, praktičnih ravnanj in osebnostnega razvoja v neločljivo celoto. Za načrtno in postopno ozaveščanje bodočih vzgojiteljev s sestavinami njihovih obstoječih subjektivnih teorij o učenju, poučevanju, vzgajanju, odnosih med vzgojitelji in otroki ter med vzgojitelji in starši, odkrivanju protislovij in nelogičnosti v obstoječih ravnanjih in spodbujanju povezovanja teh teorij z obstoječimi objektivnimi teoretičnimi spoznanji bo potrebno pri delu z bodočimi vzgojitelji v obstoječih in novih programih izobraževanja več časa nameniti spodbujanju k sistematičnemu priklicu ali rekonstrukciji izkušenj iz preteklosti in ustvarjanju pogojev za pridobivanje novih izkušenj na fakulteti in v vrtcu. V ta namen bo potrebno še dosledneje slediti uresničevanju medsebojnega povezovanja predmetov ter povezovanja le-teh s pedagoško prakso, ki jo razumemo, tako kot Marentič Požarnikova (1987), v dvojem smislu – kot spontane ali izzvane izkušnje, pridobljene v času izobraževanja, ter kot izkušnje, pridobljene med integrirano in strnjeno pedagoško prakso. Pomembno pri tem pa je, da se ohranja povezanost med teorijo in prakso, da je le-ta dvosmerna in dialektična. V tem procesu se bodoči vzgojitelj usposobi za kritično analizo svojega dela in premišljeno ravnanje v praksi. Praktične izkušnje pa služijo kot podlaga za razvoj lastne kritičnosti do teoretičnih spoznanj in kot možnost za njihovo dopolnjevanje.

Pri tem pa ne moremo spregledati potrebe po uvajanju metod izkustvenega učenja (strukturirane naloge, študije primerov, igre vlog in simulacije, mini nastopi, treningi socialnih in komunikacijskih spretnosti ipd.) v okvir posameznih predmetov in predmetnih področij.

LITERATURA

- Gudjons, H. (1994). *Pedagogija. Temeljna znanja*. Zagreb: Educa.
- Cvetek, S. (2000). Profesionalnost v profesijo profesorjev. V M. Kramar in M. Duh (ur.), *Didaktični in metodični vidiki nadaljnjega razvoja izobraževanja*. Zbornik prispevkov z mednarodnega znanstvenega posveta v Mariboru, 25 in 26. novembra 1999 (str. 245–251). Maribor: Pedagoška fakulteta, Oddelek za pedagogiko, psihologijo in didaktiko.
- Marentič Požarnik, B. (1987). *Nova pota v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Pavlič, S. (1984). *150 let predšolskih ustanov in 35 let srednje vzgojiteljske šole v Ljubljani*. Ljubljana: Slovenski šolski muzej.
- Pavlič, S. (1991). *Predšolske ustanove na Slovenskem 1834–1945*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Papotnik, A. in Rajtmajer, D. (ur.). (1996). *Visokošolski strokovni program Predšolska vzgoja*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Stražar, B. (1984). Uveljavljanje zakona o usmerjenem izobraževanju v izobraževanje vzgojiteljev predšolskih otrok. V S. Pavlič, *150 let predšolskih ustanov in 35 let srednje vzgojiteljske šole v Ljubljani*. Ljubljana: Slovenski šolski muzej.

E-mail: jurka.lepicnik@uni-mb.si
