Priloga k
poročilu štev.
10-5544-553-85

PEDAGOŠKI INŠTITUT PRI UNIVERZI EDVARDA KARDELJA
V LJUBLJANI

dr.Barica Marentič Požarnik

MODERNIZACIJA METOD IZOBRAŽEVANJA PEDAGOŠKIH DELAVCEV

Ljubljana, 1985

URP: Usmerjeno izobraževanje

Tematski sklop: Razvoj sistema usposabljanja vzgojnoizobraževalnih delavcev

Izvajalec: Pedagoški inštitut pri univerzi E. Kardelja v Ljubljani

Raziskovalna naloga:

MODERNIZACIJA METOD IZOBRAŽEVANJA PEDAGOŠKIH DELAVCEV

Nosilka naloge: dr. Barica Marentič Požarnik, izr.prof. Filozofske fakultete v Ljubljani

Deskriptorji: izobraževanje učiteljev, učne metode, izkustveno učenje, dopolnilno izobraževanje

Ljubljana, 1985

16249

Narodna in univerzitetna knjižnica
Ljubljana
1. III. 1988

Povzetek

V izobraževanju učiteljev je nujno treba premostiti tradicionalno razklanost med teorijo in prakso, med "univerzitetnim" in "učiteljiščnim" izobraževanjem, med stroko in pedagogiko. Primerne metode izobraževanja igrajo tu prav posebno pomembno vlogo, saj predstavljajo hkrati model pozneješega didaktičnega ravnanja. Učitelj ne more pozneje uveljavljati metod, ki jih ni v izdatni meri doživel "na lastni koži".

V raziskavi analiziramo teoretsko humanističnopsihološko in kognitivno osnovo sodobnih metod, ki se v svetu vse širše uveljavljajo in ki imajo za cilj, omogočiti izkustveno, konstruktivno učenje, razviti pri učiteljih "premišljeno ravnanje" in integrirati "praktične" in znanstvene teorije. Kritični analizi je treba podvreči modele izobraževanja učiteljev, ki temelje enostransko bodisi na podajanju sistematiziranih spoznanj posameznih disciplin (strokovnih, pedagoško psiholoških) ločeno od praktičnega uposabljanja ali na razvijanju posameznih učnih spretnosti (v smislu CBTE ali mikropouka).

Opisno in s primeri so prikazane nekatere centralne metode in modeli izkustvenega učenja, ki pomagajo uresničevati integrativni pristop v izobraževanju učiteljev (celostno oblikovanje: intelektualno, emocionalno-socialno in akcijsko), npr. strukturirane vaje in naloge simulacije, igranje vlog, sprožilni filmi, poklicno usmerjena skupinska dinamika, integrativni trening učnega vedenja.

Posebno poglavje je posvečeno metodam in modelom takega dopolnilnega izobraževanja učiteljev, ki jih aktivira za izboljšanje lastnega dela in obravnava kot enakopravne subjekte: pedagoška delavnica, v probleme šol in učiteljev

osredotočeno dopolnilno izobraževanje in akcijsko raziskovanje lastne prakse. Končno so prikazane sestavine integrativnega izobraževanja učiteljev in pogoji za njegovo uveljavitev.

Bibliografija

1. Göttinški katalog didaktičnih modelov kot zanimiv poskus preseganja "didaktične monokulture". Sodobna pedagogika, štev. 9-lo/1982, str. 486-587.

2. Izobraževanje učiteljev med dediščino preteklosti in potrebami prihodnosti. Ali tudi "... in v kleščah sedanjosti?". Naši razgledi, 9.9.1983, str. 483-484.

3. "Kako se izobražujejo učitelji na celovški univerzi. Učinkovita notranja reforma". Prosvetni delavec, št. 14/83, str. 7.

4. V korak s sodobnimi zahtevami. Reforma izobraževanja učiteljev v Nemški demokratični republiki. Prosvetni delavec, št. 13/1984, str. 11.

5. Brez sodobno izobraževanih učiteljev ni sodobne šole. Utrinki z 9. evropske konference o izobraževanju učiteljev v Linzu. Prosvetni delavec, št. 16/1984, str. 4 (I. del) in

6. Prosvetni delavec, št. 17/1984, str. 22 (II. del).

7. Akcijsko raziskovanje - možnost, da postane učitelj subjekt pedagoškega raziskovanja in svojega izobraževanja. Vzgoja in izobraževanje, št. 6/1984, str. 8-15.

8. Tečaji iz visokošolske didaktike kot poskus aktiviranja udeležencev za izboljšanje pedagoškega dela. Sodobna pedagogika, št. 5-6/1984, str. 194-211.

9. A model for in-service pedagogical training of secondary school teachers coming from other professions. 9. ATEE-Konferenz, Linz, sept. 1984 (referat v prilogi).

PREDGOVOR

Ko razčlenjujem pobude, ki so med pred tremi leti privedle do raziskave o sodobnih metodah izobraževanja učiteljev, ne morem mimo dejstva, da sem na tem področju občutila veliko vrzel, kljub razmeroma burnim aktivnostim, ki so se v tem obdobju odvijale v slovenskem prostoru v zvezi z reformo izobraževanja učiteljev.

Šlo je za pomembne stvari - za prehod izobraževanja predmetnih (in pozneje tudi razrednih) učiteljev z višješolskega na visokošolsko izobraževanje in za združitev izobraževanja osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev istega predmeta v okviru enotnega programa. Ves čas pa sem imela nelagoden občutek, da zelo veliko energije posvečamo vedno enim in istim vprašanjem (katera institucija bo izvajala posamezne programe, koliko ur bo posvečenih enim in drugim skupinam predmetov ali posameznemu predmetu, ali bo študij enopredmeten ali dvopredmeten ipd.), da se diskusije vrte v krogu, iz katerega ni bilo videti izhoda na nov kvalitativni nivo.

Ob zavzemanju za ustreznejši delež pedagoško psiholoških predmetov v (fakultetnih) programih za izobraževanje učiteljev mi je postajal vse jasnejši pomen raznolikih aktivnih metod dela pri teh predmetih, takih, ki udeležence zadenejo "v živo", ki so vir izkušenj in razmišljanja o njih, ki odpirajo oči za nov pogled na šolsko "vsakdanjost", ki so je bili deležni že prej več kot desetletje, ki jih usposabljajo za spreminjanje te realnosti in ob tem samih sebe, ki jim pomagajo povezati teoretična spoznanja z lastnimi "vsakdanjimi teorijami" o medosebnih odnosih in situacijah v šoli in ob njej.

Pri tem navezujem na izkušnje prejšnje raziskave ("Sistematično opazovanje in mikropoučevanje s pomočjo interne TV", 198o), na izkušnje, dobljene v seminarjih za pridobitev pedagoško andragoške izobrazbe (zlasti 1982/83 in 1983/84) in v tečajih visokošolske

didaktike (od l. 1979 do 1984), kjer so mi tako srednješolski kot tudi visokošolski učitelji s svojo odzivnostjo dali potrditev za domnevo o izrednem pomenu aktivnih metod; najbolj neposredno prepričljiva pa so bila doživetja v seriji mednarodnih "pedagoških delavnic"(Hamburg-Rissen 198o, Newcastle 1981, Oslo 1982, Strunjan 1984, Dohrenbach 1985), na katerih smo najprej spoznavali razne nove pristope po metodi "lastne kože" in šele potem o njih razmišljali in razpravljali.

Želim in upam, da bodo v prihodnosti vzpostavljeni osnovni pogoji, potrebni za uvajanje sodobnejših metod pri pedagoško psihološkem,specialnodidaktičnem in praktičnem usposabljanju učiteljev (tu mislim predvsem na ugodnejše številčno razmerje med učitelji in študenti, na pridobitev asistentov za to področje, na hospitacijske šole in učitelje mentorje), in da bo učiteljski poklic tudi sicer postopno deležen tistega družbenega vrednotenja, ki mu glede na vse večjo odgovornost in zahtevnost pripada.

Sodobnejše metode lahko prispevajo svoj delež k višji profesionalni kompetentnosti učiteljev, k njihovemu zadovoljstvu s poklicem, ne morejo pa same izboljšati njihovega družbenega položaja.

Ljubljana, septembra 1985 dr. Barica Marentič Požarnik

Kazalo

stran

1.o. UVOD 1

2.o. NEKATERA PROTISLOVJA IN POMANJKLJIVOSTI V TRADICIONALNEM IZOBRAŽEVANJU UČITELJEV 6

2.1. Institucionalna razcepljenost 6

2.2. Usposabljanje za učiteljski poklic - nevarnost prakticizma 8

2.3. Univerzitetno izobraževanje učiteljev - teorija pred prakso, znanstveno pred poklicnim izobraževanjem 11

2.4. Razcepljenost in antagonizmi med sestavinami izobraževanja učiteljev 15

2.5. Seštevalno (aditivno) namesto celovitega (integrativnega) pojmovanja izobraževanja učiteljev 19

2.6. Poudarjanje vsebin pred smotri, metodami in pogoji študija učiteljev - "v znanje usmerjeno izobraževanje" 24

3.o. POMEN MODERNIZACIJE METOD V IZOBRAŽEVANJU UČITELJEV 28

3.1. Metode ali modeli izobraževanja učiteljev ... 32

4.o. METODE IN MODELI, USMERJENI V USPOSABLJANJE UČITELJEV ZA UČINKOVITO PRAKTIČNO RAVNANJE .. 43

4.1. V razvijanje spretnosti usmerjeno izobraževanje učiteljev 43

4.2. Mikropoučevanje v izvirni obliki - značilnosti, sestavine in teoretične predpostavke . 49

4.3. Kritika izvirnega mikropouka in pristopa CBTE ter nekatere izpeljanke 55

5.o. NEKATERE TEORETIČNE PREDPOSTAVKE USPOSABLJANJA UČITELJEV ZA PREMIŠLJENO RAVNANJE 64

5.1. Nova pojmovanja o prirodi učenja 64
5.2. Kognitivno teoretična osnova usposabljanja učiteljev za premišljeno ravnanje 75
6.o. METODE IN MODELI "V PREMIŠLJENO RAVNANJE" USMERJENEGA IZOBRAŽEVANJA UČITELJEV 84
6.1. Posamezne metode izkustvenega učenja 87
6.1.1. Vaje ali naloge 87
6.1.2. Simulacije 92
6.1.3. Igranje vlog 95
6.1.4. "Sprožilni filmi" kot sredstvo izkustvenega učenja ..... lol
6.2. Usposabljanje učiteljev za uspešno obvladovanje skupinskih odnosov lo5
6.2.1. Skupinska interakcija kot sredstvo izkustvenega učenja lo7
6.3. Modeli integriranega izobraževanja učiteljev 12o
6.3.1. "V ravnanje usmerjen trening učnega vedenja" po Rückriemu 12o
6.3.2. Integrativni trening učnega vedenja po Ibererju 124
7.o. METODE IN MODELI DOPOLNILNEGA IZOBRAŽEVANJA UČITELJEV KOT "USPOSABLJANJA ZA PREMIŠLJENO RAVNANJE" 13o
7.1. Predpostavke in značilnosti "v znanje usmerjenega" dopolnilnega izobraževanja učiteljev 132
7.2. Načela in značilnosti aktivnejših pristopov dopolnilnega izobraževanja učiteljev 136
7.3. Model "v šolo osredotočenega" dopolnilnega izobraževanja 144
7.4. Spremenjena vloga učitelja in vodje izobraževanja 166
7.5. Uporaba medijev v dopolnilnem izobraževanju učiteljev 168

7.6. Didaktični model "pedagoška delavnica" 173
8.o. ELEMENTI INTEGRATIVNEGA PRISTOPA V IZOBRAŽEVANJU UČITELJEV 178
8.1. Metodična integracija posameznih programskih sestavin v izobraževanju učiteljev 178
8.2. Uresničevanje načela integracije teorije in (šolske) prakse v raznih modelih izobraževanja učiteljev 186
8.3. Specialne didaktike - nevralgična točka integracije v izobraževanju učiteljev 194
8.4. Krepitev vezne vloge učiteljev mentorjev ... 199
8.5. Pedagoški centri kot sedež organizacijske integracije sestavin izobraževanja učiteljev 2o3
8.6. Usposabljanje "učiteljev učiteljev" za integrativni pristop 2o7
9.o. POVZETEK RAZISKAVE, ZAKLJUČKI IN PREDLOGI .. 21o
1o.o. SEZNAM LITERATURE 214

Seznam tabel

stran

Tabela 1: Mnenje učiteljev - diplomantov raznih fakultet o pedagoško psiholoških predmetih kot nujni sestavini visokošolskih programov za izobraževanje učiteljev 18

Tabela 2: Odgovori učiteljev na vprašanje, ali je bila med študijem specialna metodika v funkciji povezave psihologije, pedagogike in stroke 21

Tabela 3: Odgovori učiteljev na vprašanje, ali je bil teoretični del študija dovolj povezan s pedagoško prakso 22

Tabela 4: Kaj bi bilo potrebno spremeniti v študiju, da bi bili učitelji bolje usposobljeni za delo v pedagoškem poklicu? 3o

Tabela 5: Odgovori učiteljev na vprašanje, kaj je pomembno vplivalo na način in kvaliteto njihovega vzgojno-izobraževalnega dela 31

Tabela 6: Klasifikacija v visokošolskem pouku (Ritter, Rieck 198o, str. 8)..... 38

Tabela 7: Seznam učnih spretnosti (na osnovi ocen 45oo učit. v Floridi, Dick 1981) 47

1.o. UVOD

"Šola stoji in pade z učiteljem" - o tem smo načelno vsi prepričani, vendar je področje osnovnega in dopolnilnega izobraževanja učiteljev deležno premalo sistematične in trajne družbene in strokovne skrbi.

Razprave o izobraževanju in izpopolnjevanju učiteljev so bolj intenzivne, kot sicer, v obdobjih krize šolskih in izobraževalnih sistemov in v obdobjih uresničevanja reformnih načrtov, ko se postavi v ospredje vprašanje, kdo bo uresničeval reformo (Franković 1979). Tako je področje, ki bi moralo biti deležno kontinuirane pozornosti, podvrženo nihanjem in kampanjskim, ne vedno dovolj premišljenim ukrepom.

Tako smo v Sloveniji v zadnjih 15 letih vnesli v življenje in delo osnovne šole celo vrsto organizacijskih in vsebinskih novosti, ki terjajo od učitelja številna nova znanja in usposobljenosti (prim. Strmčnik 1984, str. 334-335), vztrajali pa smo med zadnjimi v Evropi (in tudi v jugoslovanskem merilu) pri dveletnem višješolskem izobraževanju ne le razrednih, ampak tudi predmetnih učiteljev.

Na drugi strani smo radikalno reformirali srednje šolstvo; uvedba usmerjenega izobraževanja l. 198o je prinesla učiteljem številne nove naloge v zvezi s spremenjenimi ali povsem novimi učnimi načrti in učbeniki, v zvezi s poučevanjem storilnostno in interesno vse bolj heterogenih skupin učencev, v zvezi z njihovim šolskim in poklicnim usmerjanjem, povezovanjem splošnoizobraževalnega, strokovno teoretičnega in poklicno praktičnega usposabljanja itd. Namesto da bi začeli učitelje novim nalogam primerno izobraževati že nekaj let pred uvedbo reforme, smo začeli intenzivneje iskati primernejše rešitve šele, ko se je reforma usmerjenega izobraževanja "preselila" s srednješolske na visokošolsko stopnjo, torej hkrati s prenavljanjem vseh visokošolskih programov (če odštejemo reforme srednjih pedagoških šol).

Nismo sicer edini, ki smo usmerili večino energije v zunanje sistemske, programske in organizacijske spremembe v šolstvu in zanemarili proces "notranje reforme" šolstva ter učitelja kot njenega bistvenega nosilca. V ZDA raste npr. v zadnjih letih nezadovoljstvo z obstoječimi modeli in pristopi v osnovnem in dopolnilnem izobraževanju učiteljev. Zvezna vlada vse bolj kritično gleda na obsežne kurikularne reforme 6o-tih let, ki so stale težke denarje, niso pa uspele individualizirati in humanizirati poučevanja niti zajeziti naraščajoče nepismenosti med mladimi. Silberman v svoji kritični analizi ameriškega šolstva ugotavlja: "Brezplodno je reformirati šole, ne da bi reformirali izobraževanje učiteljev" in dodaja: "Noben nov ukrep v šolstvu ne more biti uspešen brez ljudi, pripravljenih, da ga napravijo uspešnega" (Perlberg 1979). Celo Piaget, ki je celo svoje življenje posvetil izgradnji teorije razvoja otrokovega spoznavnega sveta, je izrazil mnenje: "Problem izobraževanja učiteljev je fundamentalen za vse prihodnje šolske reforme in dokler tega zadovoljivo ne rešimo, je brez pomena, sestavljati ambiciozne učne načrte ali konstruirati lepe teorije o tem, kaj bi bilo treba doseči" (Piaget 1973, cit. po Perlberg 1979).

Sedanja reforma izobraževanja učiteljev pri nas torej ni bila pravočasna, hkrati lahko ugotovimo, da je zajela predvsem bolj "zunanje" vidike: organizacijsko-sistemske in programsko vsebinske. Med <u>organizacijsko-sistemskimi vprašanji</u> so bila v razpravah v obdobju med 198o in 1985 v ospredju vprašanja <u>trajanja</u> tega izobraževanja (postopen prehod izobraževanja predmetnih učiteljev na štiriletno univerzitetno izobraževanje), <u>enotnosti oziroma različnosti</u> izobraževanja predmetnih učiteljev za srednjo in osnovno šolo ter <u>izvajanje</u> tega izobraževanja bodisi na specializiranih ustanovah (pedagoških akademijah oz. pedagoških visokih šolah) ali na fakultetah oz. drugih visokošolskih inštitucijah, na katerih se hkrati izobražujejo tudi drugi strokovnjaki.

Ob odločitvi, da šolamo vse predmetne učitelje na visokošolski stopnji, smo se hkrati odločili, da jih šolamo po enotnih programih (z določenimi izbirnimi elementi) bodisi na raznih fakultetah (Univerza v Ljubljani) bodisi na Pedagoški akademiji (Univerza v Mariboru). To odločitev bi morali spremljati ukrepi, ki bi zagotovili, da se v tako zasnovanem študiju bodočih učiteljev združijo pozitivne tradicije študija na pedagoških akademijah (ki so bile delno prevzete še od nekdanjih učiteljišč) in na fakultetah.

Vendar se programsko-vsebinske razprave niso sukale toliko okoli "notranje reforme" načinov in metod dela, odnosov, povezave s prakso, ampak pretežno okoli deleža (števila ur), namenjenega posameznim delom programov (ožje strokovnemu, družboslovno-jezikovnemu, pedagoško psihološkemu, specialnodidaktičnemu in šolsko praktičnemu izobraževanju).

V sklepih X. kongresa ZKJ iz leta 1974, ki se je še najbolj podrobno in vsebinsko ukvarjal s problemom izobraževanja učiteljev, je ostalo zapisano: "Izvršiti je treba radikalne spremembe v sistemu, vsebini, organizaciji in metodah dela učiteljskih šol in fakultet" (cit. po Franković 1979, str. 25). Po več kot lo letih lahko ugotovimo, da je ostala najbolj v ozadju zahteva po prenovi metod izobraževanja učiteljev.

x x x

V pričujoči raziskavi nameravam osvetliti naslednja vprašanja:

1. Katera so osnovna protislovja v izobraževanju učiteljev in kakšen je delež ustreznejših metod pedagoškega dela pri njihovem razreševanju?
2. Zakaj imajo prav pri izobraževanju učiteljev ustrezne metode pomembno vlogo?
3. Kako najustrezneje klasificirati motode (modele) v izobraževanju učiteljev?
4. Kakšne so možnosti in omejitve "v razvoj spretnosti usmerjenega" modela v izobraževanju učiteljev?
5. Kakšne so bistvene značilnosti in potenciali "v premišljeno ravnanje usmerjenega" modela v izobraževanju učiteljev?
   a) Teoretično-psihološka osnova tega modela,
   b) uporabnost, posamezne sestavine, metode, oblike ... tega modela v osnovnem (dodiplomskem) izobraževanju učiteljev,
   c) uporabnost, sestavine, variante ... tega modela v dopolnilnem izobraževanju učiteljev.

Pri iskanju odgovorov na gornja vprašanja sem se opirala na naslednje vire informacij:

- Komparativno-kritičen in analitičen študij domače, predvsem pa tuje literature,
- obiski na nekaterih tujih inštitucijah za izobraževanje učiteljev (Celovec, Graz, Göttingen, Leipzig),
- neposredne izkušnje z novimi metodami ob aktivni udeležbi na seriji mednarodnih "pedagoških delavnic" (Hamburg-Rissen 1980, Newcastle 1981, Oslo 1982, Strunjan 1984, Dohrenbach 1985),
- neposredno preizkušanje nekaterih metod in anketno zbrana mnenja učiteljev na seminarjih za pridobitev pedagoško andragoške izobrazbe (zlasti v šol. letih 1983/84 in 1984/85, v sodelovanju z doc.dr. Ano Tomić) in na tečajih iz visokošolske didaktike (serija 6 tečajev od l. 1979 do 1984, v sodelovanju s prof.dr.M. Kališnikom) ter na seminarju "Izobraževanje za nove socialne vloge" (maj 1984), ki ga je organiziral Center

za pedagoško izobraževanje FF skupaj z Izobraževalnim centrom Ljubljanske banke,

- izsledki diplomskih nalog na to tematiko, predvsem:
  Skerbinek M., Stališča učiteljev do ustreznosti svojega študija (s poudarkom na pedagoško-psiholoških sestavinah). Oddelek za pedagogiko FF, Ljubljana 1984
  Pernek Z., Rihter H., Mnenja in stališča učiteljev o faktorjih njihove poklicne socializacije. Oddelek za pedagogiko FF, Ljubljana 1984.

Empirične sestavine predstavljajo le ilustracijo teoretičnih načel in ugotovitev. Na osnovi spoznanj pričujoče raziskave pa bi bilo mogoče zgraditi našim razmeram prilagojen model in ga eksperimentalno preizkusiti v praksi.

Pri proučevanju metod sem se osredotočila na metode (modele) pedagoško psihološkega (delno tudi specialnodidaktičnega in šolskopraktičnega) usposabljanja učiteljev. Težišče ugotovitev se nanaša na predmetnega učitelja (bodisi v osnovni ali srednji šoli), nekatere od njih pa imajo splošnejši značaj, veljajo tako za razrednega učitelja kot za učitelja, ki dela v visokem šolstvu ali z odraslimi.

2.o. NEKATERA PROTISLOVJA IN POMANJKLJIVOSTI V TRADICIONALNEM IZOBRAŽEVANJU UČITELJEV

2.1. Institucionalna razcepljenost

Temeljno protislovje v izobraževanju učiteljev izvira iz tradicionalne razcepljenosti oziroma dualizma tega poklica v učitelje za "ljudsko" šolo in učitelje za "elitne" šole (gimnazije). Kljub bolj ali manj uspelim spremembam v šolskih sistemih v smeri večje enotnosti, ki jih v zadnjih desetletjih najdemo praktično v vseh deželah sveta, sledovi omenjenega dualizma še povzročajo velike probleme pri iskanju uspešnejših modelov izobraževanja učiteljev. To ugotavlja tudi študija OECD iz l. 1975, ki imenuje učiteljski poklic "divided profession" (Institutions ... 1975).

Na eni strani se učitelji za osnovno šolo šolajo na specializiranih "monotehničnih" inštitucijah (pedagoških akademijah, pedagoških visokih šolah, pedagoških koledžih ipd.), ki so se razvile postopno iz učiteljišč, spremljevalcev splošne osnovnošolske obveznosti. Kandidati, večinoma ženske, skromnejših akademskih ambicij in v povprečju nižjih socialno ekonomskih slojev, so nedvoumno usmerjeni v pedagoški poklic; tako študentje kot učitelji so relativno izolirani od "akademske skupnosti" kolegov na univerzi, ki delujejo v "prvi fronti" raziskovalnega dela. Na drugi strani pa so tesno povezani s šolami, za katere izobražujejo. Vadnice so vsaj v začetku sestavni del takih šol. Velik je poudarek na pedagoško psihološkem ter metodičnem izobraževanju, praktičnem delu tega izobraževanja (hospitacije, nastopi, strnjena praksa) in na vzgojni funkciji, ki jo podpira tudi način selekcije in režim življenja in dela.

Učitelji za elitne srednje šole (največkrat gimnazije) pa prihajajo z univerz, kjer se poglabljajo predvsem v vsebino in metodologijo matične znanosti - usposobljeni so predvsem za raziskovalno delo. Pedagoška izobrazba je minimalna in nanjo

"prave" akademske discipline običajno gledajo zviška ter jo po možnosti odrivajo na rob dogajanja. Poleg tega je tudi ta del izobrazbe predvsem teoretičen, podan v obliki predavanj ali v najboljšem primeru v seminarjih. Specialne metodike (didaktike) se uveljavljajo le tu in tam, praktičnega usposabljanja v obliki hospitacij, nastopov ipd. je malo ali nič.

Omenjena komparativna študija OECD (OECD 1975), ki je odslikala podobno stanje v praktično vseh zahodnoevropskih državah, ugotavlja tudi anahronističnost takega prepada med obema sistemoma, med katerima v preteklosti praktično ni bilo stikov; zavzema se za poskus smiselne integracije izobraževanja "za poučevanje" in "za produkcijo novih znanj", ob čemer tudi registrira boleče procese ob tej integraciji in možne stranpoti (podrobneje glej v: Marentič Požarnik 1983, str. 483; Strmčnik 1984).

2.2. Usposabljanje za učiteljski poklic - nevarnost prakticizma

Usposabljanje učiteljev v okviru učiteljišč je imelo, glede na odnos teorije in prakse, naslednje skupne značilnosti (Golli, Podhostnik, Tancer 1979, str. 34-38):

- Velik poudarek je bil na praktičnih znanjih in praktičnih vajah,
- obsežno praktično usposabljanje je bilo organizirano na vadnicah, pod vodstvom vadniških učiteljev, ki so bili izbrani in priznani praktiki,
- partnerji v tem izobraževanju (ravnatelj učiteljišča, metodiki in učitelji vadnice) so sproti sodelovali pri načrtovanju praktičnih vaj in njihovem ovrednotenju.

Vadniški učitelj je kot "mojster" demonstriral učiteljskim kandidatom vzoren pouk in jim neposredno ter v obliki pravil in nasvetov predajal svoje izkušnje. Pozorno opazovanje vzornega pouka je glavna naloga hospitacij. Kandidat pozneje na svojih nastopih skuša sam poučevati na osnovi tega, kar je videl, in na osnovi lastnih znanj in izkušenj. Obstaja sicer nevarnost posnemanja, ki je tem večja, čim manj dobi pobud, da povezuje opazovano s teoretičnimi znanji, in čim manj je takih teoretičnih znanj (v štiriletnem šolanju na stopnji srednje šole je bilo prostora za teorijo v stroki, metodikah in pedagoških predmetih razmeroma malo , zato pa je bilo precej možnosti za analizo in integracijo znanj).

V petletnih učiteljiščih se je uveljavila tudi 3-tedenska strnjena praksa, med katero je dijak opravljal hospitacije, poučeval v navzočnosti mentorja in tudi sam poučeval ter spoznaval druge oblike izobraževalnega in vzgojnega dela (priprava proslav, roditeljski sestanki, pionirska organizacija...). Vsak dijak je imel svojega mentorja, mentorji pa so bili v stiku z učitelji metodiki (Golli, Podhostnik, Tancer 1979, str. 34-36).

Po preosnovi učiteljišč v pedagoške akademije so elementi praktičnega usposabljanja ostali isti (hospitacije, nastopi, strnjena praksa), razrahljal pa se je odnos med učitelji akademije in učitelji mentorji na šolah, saj ni bilo več vadnice in učiteljev, ki bi imeli poseben status, ampak so sodelavce med učitelji posamezni učitelji pridobivali na osnovi individualnih dogovorov; mentorjev je bilo marsikdaj premalo, skupine študentov na hospitacijah, zlasti pa na strnjeni praksi, pa so bile prevelike.

Že posvet l. 1972 (Črni vrh nad Idrijo) v organizaciji ljubljanske pedagoške akademije je ugotovil:

- Da ni dovolj tesne in organske povezanosti med praktičnimi izkušnjami in teoretično obravnavo pri metodiki in pedagoško psiholoških predmetih,
- da so študenti med strnjeno prakso bolj opazovalci kot aktivni sodelavci,
- da spoznavajo predvsem standardne načine dela (frontalni pouk), ne pa novosti (npr. skupinski, programirani pouk, delo z AV pripomočki),
- da je sodelovanje z učitelji praktiki pomanjkljivo.

Način praktičnega usposabljanja, ki se je razvil na učiteljiščih, je bil premišljeno dognan in je dobro odigral svojo vlogo, ko je šlo za usposabljanje kandidatov za razmeroma statičen, nespremenljiv šolski sistem in za ustaljene načine vzgojnoizobraževalnega dela (saj je slonel pretežno na opazovanju vzornika in posnemanju ter vadenju); primeren je bil tudi za obdobje, v katerem teoretična spoznanja, bodisi v posameznih strokah ali na pedagoško psihološkem področju, niso bila tako obsežna in tudi niso tako hitro naraščala in se spreminjala.

V razmerah, v katerih pa od učitelja pričakujemo ne le prilagajanje danemu, temveč ustvarjanje novega, uvajanje novih vsebin, metod, postopkov, bi prevzemanje takega modela v nespremenjeni obliki lahko vodilo v prakticizem. Nevarnost prakticizma je

tem večja, čim manj je možnosti za sprotno analizo in ovrednotenje izkušenj, dobljenih med hospitacijami, nastopi in strnjeno prakso, z vidika spoznanj raznih disciplin; čimbolj so učitelji mentorji izbrani naključno in nimajo tesne povezave z drugimi nosilci izobraževalnega procesa; čimmanj so hospitacijske šole hkrati inovativne in povezane s konkretno visoko šolo.

2.3. Univerzitetno izobraževanje učiteljev - teorija pred prakso, znanstveno pred poklicnim izobraževanjem

Medtem ko bi (po Alfsu 1984) prej opisano izobraževanje učiteljev na učiteljiščih oziroma pedagoških akademijah, lahko imenovali "predindustrijski" način, kjer dobivajo dijaki oziroma študentje izkušnje neposredno na bodočem delovnem mestu, od bolj izkušenega vzornika ali "mojstra", pa je na univerzah oziroma posameznih fakultetah, ki izobražujejo učitelje, odnos med teorijo in prakso oziroma med znanostjo (znanostmi) in poklicnim izobraževanjem na srednjih in osnovnih šolah tak, da reproducira delitev med umskim in ročnim delom v visoko razvitih industrijskih družbah.

Izobraževanje in učenje se ne dogajata več "na mestu produkcijskega procesa" (to je na šoli), z nazornostjo, opazovanjem ter samostojnim oziroma nadziranim poskušanjem, ampak dobiva študent spoznanja o "delovnih sredstvih, načinu izvajanja, izdelkih itd." časovno in prostorsko ločeno od "kraja produkcije".

Univerzitetni študij je po tradicionalnem mnenju (ki pa ima še vedno mnogo zagovornikov) namenjen posredovanju znanstvenih disciplin in njihove metodologije, ne pa neposredni pripravi na poklicno delovanje. Mnogi celo menijo, da bi taka usmerjenost ogrozila temeljno poslanstvo univerzitetnega študija.

Resda so družboslovno-humanistične fakultete (v okvir katerih je bil vključen tudi študij naravoslovnih predmetov - matematike, fizike, biologije itd.) že zdavnaj prevzele usposabljanje gimnazijskih učiteljev kot svoje področje; vendar s tem niso hkrati prevzele elementov, značilnih in potrebnih za izobraževanje učitelja, kot so pedagoški predmeti in praktično usposabljanje, to pa zato - kot je formuliral Fischler (1981) za nemške razmere, vendar ima njegova ugotovitev splošnejšo veljavnost - ker so pod vplivom neohumanističnih idej Humboldta samozadovoljno

verjeli, da imajo posamezne stroke (npr. klasična filologija, zgodovina ...) že same vsebovan vzgojni moment (Bildung), da torej oblikujejo človeka v dobrega učitelja same po sebi. Humboldtova koncepcija iz začetka 19. stoletja ločitve univerze od vsakršne poklicne usmerjenosti, študija od oblikovanja "obrtniških talentov", ker je glavni namen študija "spoznavanje resnice", je pomenila pozitiven poskus meščanske emancipacije univerze od cerkve (Bayer, Becker 1978); vztrajanje takih pogledov še daleč v to stoletje pa pomeni zavoro pri celovitem izobraževanju učiteljev, saj skokovito narašča protislovje med vse bolj diferenciranimi in specializiranimi znanostmi, ki jih goji univerza na eni strani, in zahtevami po kvalitetni pripravi na množične poklice, predvsem na učiteljskega, na drugi strani. Rudder (1982) imenuje to osrednji problem didaktike današnje univerze.

Pri tem je seveda bistveno vprašanje, ali pojmujemo kot cilj poklicnega izobraževanja oblikovanje strokovnjaka, ki se bo čim hitreje in "brez ostanka" vključil v obstoječe delovne procese ali pa naj bi bil pod vplivom univerzitetnega študija zmožen, širše in kritično razmišljati o premisah in posledicah svojega poklicnega delovanja in ga tudi spreminjati. Univerzitetni učitelji, ki se upravičeno branijo pred prvo koncepcijo in zato izključujejo bodoče polje poklicnega delovanja svojih študentov iz razmišljanja in ravnanja, pa s tem hkrati otežujejo doseganje drugega od omenjenih ciljev.

Jedro univerzitetnega študija (gimnazijskih) učiteljev pri nas in tudi v drugih evropskih državah, predstavlja po tradiciji temeljita usposobitev v eni ali dveh znanstvenih disciplinah; temu je dodan, običajno v drugi polovici študija, eden ali več pedagoških predmetov (pri nas je bila pedagogika predmet univerzitetnih študij že v 19. stoletju - Schmidt 1960), v zadnjem času tudi eden ali dva psihološka predmeta, sledi (ne povsod!) specialna metodika (didaktika), ki vključuje minimalno število hospitacij in nastopov. Strnjena nadzorovana praksa v okviru

študija je redkost, pojavlja pa se ponekod v obdobju med diplomo in strokovnim oziroma državnim izpitom (npr. v Zahodni Nemčiji - enoletni "Referendariat" v modelu dvofaznega izobraževanja učiteljev, Busch 1984a).

Predstavniki posameznih strok na univerzah kažejo zelo neenak, čeprav največkrat podcenjevalen odnos tako do splošnih pedagoško psiholoških predmetov kot tudi do specialnih didaktik; ponekod slednje sicer vključujejo, vendar gre njihov razvoj največkrat pripisati vztrajnosti posameznih entuziastov in samoukov, drugod jih tolerirajo kot privesek študija, le malokje jih načrtno razvijajo kot enakovredne discipline, ki predstavljajo most med strokovnimi in pedagoškimi znanji.

V zavesti večine visokošolskih učiteljev je bistvo specialnih didaktik le "obrtniško" posredovanje veščin, torej usposabljanje študentov, KAKO poučevati; medtem ko tisto najvažnejše - KAJ poučevati - dajejo študentu (vedno številnejši in bolj specializirani) predmeti matičnih disciplin. "Če ne bo imel študent temeljitih osnovnih znanj, mu vsi pedagoški in didaktični napotki ne bodo pomagali, da bi bil dober učitelj", je stalen refren razprav ob oblikovanju študijskih programov tako pri nas kot tudi drugod (Rudder 1982, ugotavlja po pregledu starih zapisnikov, da se isti argumenti v razpravah o izobraževanju učiteljev ponavljajo vsaj že zadnjih 12o let). Strmčnik (1984, str. 334-335) ob podrobni analizi tega pojava pri nas meni, da je eden od vzrokov zanj obsežnost drugih študijskih in znanstvenih nalog fakultet, temu pa se pridružuje še neutemeljeno etiketiranje teh predmetov kot indoktrinarnih, režimskih, neznanstvenih ipd. V takem, često kar iracionalnem nasprotovanju predstavnikov posameznih visokošolskih disciplin pa ni skrito samo podcenjevanje pedagoškega, ampak vsakršnega poklicnega usposabljanja in prepričanje, da rabi študent najprej teorijo, potem prakso (študij "na zalogo").

Večina učiteljev pa pozneje pogreša večje praktično usmerjenost študija in tesnejšo povezanost teoretičnega dela študija s pedagoško prakso. Med učitelji - diplomanti pedagoških smeri študija v Ljubljani je bilo takih v raziskavi spomladi 1984 skoraj tretjina (62% iz osnovnih šol in 65,7% iz srednjih šol - Skerbinek 1984, str. 7o).

2.4. Razcepljenost in antagonizmi med sestavinami izobraževanja učiteljev

Razprave, ki spremljajo reforme izobraževanja učiteljev - naj bo to v tujini ali pri nas - se pravzaprav razmeroma malo posvečajo bistvenemu vprašanju, to je, kakšni so danes cilji izobraževanja učiteljev za spremenjeno šolo, za vse zahtevnejšo vlogo tako na stopnji osnovne kot tudi srednje šole in kako se mora zaradi tega spremeniti njihovo usposabljanje.

Razmeroma veliko pa je razprav prestižnega tipa - o vlogi, pomenu in relativnem obsegu stroke v primerjavi s "splošnimi" pedagoško psihološkimi predmeti ter o vlogi in obsegu specialnih didaktik. Tudi glede tega so po tradiciji velike razlike med specialnimi pedagoškimi šolami (pedagoškimi akademijami) in fakultetami s pedagoškimi smermi študija (prim. Strmčnik 1984, str. 333-335). Naj ilustriram splošen pojav na primeru nastajanja novih visokošolskih programov v Sloveniji.

Antagonizem, ki ima globoke in večsmerne korenine, je pri nas, v procesu nastajanja novih visokošolskih programov v zadnjih petih letih (1981-1985) bil še dodatno "materialno" podkrepljen z dejstvom, da je gornja meja obsega (števila ur in predmetov) v programih določena in da je od obsega odvisno finansiranje oziroma določanje potrebnega števila učiteljev in asistentov za izvedbo programov.

"Borba" za ure, ki je bila s tem vnaprej "voprogramirana" v sistem, se je med drugim odvijala v procesu sestave "jeder" pedagoško psiholoških predmetov, ki naj bi predstavljala minimalen obseg in vsebino teh področij v programih za izobraževanje učiteljev. Izhodiščno stanje je bilo, gledano v ekstremnih vrednostih, 1:8 (v številu tovrstnih predmetov v obstoječih programih) in 1:6 ali 6o:36o (v številu za to namenjenih ur). Po večmesečnih razpravah se nam je posrečilo do tolike mere premagati strokovni partikularizem (proti kateremu niso imuni niti predstavniki pedagoških in psiholoških strok na osnovi

slabih izkušenj iz preteklosti, ko je krčenje števila predmetov pomenilo khrati krčenje števila ur), da je bilo predvidenih 8 predmetov združenih v 3 predmetna področja (psihološko, pedagoško-andragoško, didaktično), ki se lahko v programih dalje členijo ali pa tudi ne, in zanje predvidenih 255 ur kot minimalni in 36o kot optimalni obseg, ter za specialne didaktike minimalni obseg med 9o in 18o ur.

Predlagana rešitev je bila v križnem ognju neštevilnih razprav na PISih, v visokošolskih organizacijah, društvih, šolah itd. Le majhen del teh pripomb je prodrl v tisk, večina je ostala v zapisnikih ali le v (nemilem) spominu udeležencev. Nosilne stroke (pedagogi, psihologi), predstavniki pedagoških akademij, šol, ravnatelji itd., so večinoma obžalovali premajhen obseg splošnih pedagoško psiholoških predmetov oziroma njihovo zmanjšanje pod prejšnji nivo na PA, predstavniki strok na univerzi in v strokovnih svetih PISov in celo znanstveniki SAZU so krcali predvideno obsežnost in splošnost teh predmetov, pomanjkljivosti dosedanjega izvajanja v obliki množičnih predavanj ter podcenjevalno gledali na njihovo vlogo pri izobraževanju učiteljev. Tipičen predstavnik stroke, v tem primeru fizike, piše o tem npr.: "Pretiravanje s številom predmetov in številom ur je nesmiselno, ker znanja in modrosti na tak način ni mogoče sorazmerno povečati. Najboljši zakonec tudi ni nujno tisti, ki se je poprej do onemoglosti naposlušal kakih predzakonskih tečajev. Če bi bile ure res odločilne, bi najboljše učitelje dobivali z naših pedagoških akademij, ki se kar dušijo v obilju pedagoških predmetov. Pa ne more biti res, kajti s teh šol neredko prihajajo diplomanti, ki se še same sebe niso naučili učiti, ker se vse preveč učijo na pamet." (Kuščer 1984).

Nekoliko drugačna težnja, ki je opazna predvsem tam, kjer so specialne didaktike že razmeroma dobro razvite, se kaže v tem, da bi specializirani, stroki prilagojeni predmeti (specialna didaktika pa tudi npr. psihologija umetniškega ustvarjanja na-

mesto razvojne in pedagoške psihologije), skoraj povsem nadomestili "splošne" pedagoške in psihološke predmete, predvsem pa didaktiko. "Da bi pedagogika lahko razvijala kakovostni vzgojno-izobraževalni proces, bi morala prodirati v temeljne družbene cilje in metodologijo strokovnih področij. Brez poznavanja metodologije strok znanstvenega mišljenja in ustvarjalnosti ni mogče razvijati. ... Zakaj metodiki, na stroko, psihologijo in pedagogiko oprti znanosti tako skopo odmerjajo ure, čeprav bo neposredna priča dogajanjem v razredu in najbolj odgovorna za lik bodočega učitelja?" (Kunst Gnamuš 1984).

V takem vzdušju je težko govoriti o sodelovanju nosilcev posameznih skupin predmetov pri izvajanju programov in pri skrbi za študentov razvoj, čeprav od takega sodelovanja (v integrativno pojmovanih sodobnih modelih izobraževanja učiteljev) bistveno zavisi uspeh študija (Marentič Požarnik 1984, priloga 6a).

Ob tem je treba omeniti, da sami učitelji, potem ko so že nekaj let v praksi, cenijo pedagoško psihološka znanja in vidijo njihov pomen. V tabeli 1 je prikazano, kako so diplomanti raznih fakultet, ki od enega do 10 let poučujejo na ljubljanskih srednjih (in delno osnovnih) šolah, odgovorili na vprašanje: "Ali menite, da morajo biti pedagoško psihološki predmeti nujna sestavina visokošolskih študijskih programov za izobraževanje učiteljev?" (Skerbinek 1984, str. 75-80).

Tabela 1: Mnenje učiteljev - diplomantov raznih fakultet o pedagoško psiholoških predmetih kot nujni sestavini visokošolskih programov za izobraževanje učiteljev

odgovor	FNT	BF	FF
- Ne, ker je za učitelje važno predvsem znanje stroke	3		1
- Ne, ker povsem zadošča specialna metodika	4		6
- Ne, ker se to lahko pridobi kasneje (v pripravništvu ipd.)	5	2	3
- Da, ker je pripravništvo slabo organizirano	1	1	8
- Da, ker je to nujno potrebno za kvalitetno vzgojnoizobraževalno delo	35	17	95
Število vseh učiteljev	48	2o	113

2.5. Seštevalno (aditivno) namesto celovitega (integrativnega) pojmovanja izobraževanja učiteljev

Medtem ko so razprave o deležu in vlogi posameznih sestavin izobraževanja učiteljev številne in burne, tako v svetu kot pri nas, pa je malo razprav in še manj konkretnih poskusov povezovanja teh sestavin s ciljem, usposobiti študenta za uspešno, teoretično zasnovano, premišljeno ravnanje v razredu. Tu gre tako za povezovanje posameznih predmetov in predmetnih področij (splošnoizobraževalnih, strokovnih, pedagoško psiholoških, specialnodidaktičnih) med seboj, npr. v obliki interdisciplinarnih seminarjev, projektov, seminarskih ali diplomskih nalog, skupnih vaj, skupnega mentorstva ... kot tudi za organsko, stalno povezovanje teorije in prakse npr. v obliki hospitacij tudi pri pedagoško psiholoških predmetih in v kritični obravnavi praktičnih primerov in situacij v okviru vaj in seminarjev že v prvi polovici študija, ne pa da je praksa časovno in prostorsko ločena od "teoretičnega" študija.

Ob nizanju, lahko bi rekli tudi trpanju v predmetnike vse številnejših premetov, v dvopredmetnem študiju tudi po 6o in več (glej osnutke oziroma predloge predmetnikov, objavljene v Prosvetnem delavcu, 12.1o.1984, 1.4.1984, 13.5.1985 i.dr.), niso predvidene praktično nobene povezovalne, "sintetične" dejavnosti (razen diplomskih nalog, ki pa opravljajo, kolikor je že to mogoče, funkcijo sinteze le v okviru dela strokovnih predmetov); molče se predpostavlja, da bo študent oziroma diplomant vse te sestavine povezal sam, v svoji glavi, in se bo na tej osnovi že znašel in obvladal naloge v vsakodnevnih stikih z učenci, tako na izobrazbenem kot tudi na vzgojnem področju v ožjem pomenu.

Tu se kaže že omenjena nemoč univerzitetnega, na znanstvenem razvoju disciplin zasnovanega študija, pri usposabljanju za konkreten poklic. Kot omenja Rudder (1982), "potekajo znanstvene discipline na univerzi po linijah, ki se sekajo šele v neskon-

čnosti". Današnje študijske reforme terjajo interdisciplinarnost, integracijo, konkretizacijo, sintezo, vsega tega pa moderna logika znanosti ne podpira.

Ker se posamezne discipline na univerzi pojmujejo kot "trdnjave", sedeži raziskovalnega dela, viri ugleda in moči svojih članov, je vsako preseganje meja posameznih disciplin težavno in tvegano početje.

Prav na področju izobraževanja učiteljev bi bila taka integracija nujno potrebna (prim. uvodni referat prof. Seela na 9. konferenci evropskega združenja za izobraževanje učiteljev v Linzu, 1984, Seel, Buchberger 1985, str. 20-22).

Partikularizem posameznih disciplin se kaže celo znotraj pedagoško psihološkega področja. Burne razprave o tem, ali morata biti v izobraževanju učiteljev razvojna in pedagoška psihologija dva ločena predmeta ali so lahko ustrezna spoznanja integrirana v okviru enega samega, problemsko usmerjenega predmeta; podobno pedagogika in andragogika; didaktika in izobraževalna tehnologija; metodologija pedagoškega raziskovanja in pedagogika itd., ob tem pa odklanjanje ideje o interdisciplinarnem pedagoško psihološkem seminarju - vse to kaže na prevladovanje stališč, da je izobraževanje učiteljev predvsem vsota ali konglomerat obstoječih disciplin.

Kako to razcepljenost, izoliranost posameznih sestavin študija, občutijo učitelji pripravniki (Referendare), dokumentira za nemške razmere široko zasnovana študija Bayerja s sodelavci (1978); v študijo so zajeli vse gimnazijske učitelje - pripravnike (Referendare) ene generacije. Od teh jih je 95% izrazilo nezadovoljstvo z obstoječim načinom pedagoškega izobraževanja, čeprav bi ena tretjina želela po količini več, a boljšega tovrstnega izobraževanja. Menijo, da so spoznanja, ki so jih dobili, pretežno v obliki predavanj (monologov univerzitetnih učiteljev) bila presplošna, premalo povezana s šolsko resničnostjo, da jim

niso razkrila resničnih protislovij in konfliktov, ki v praksi obstajajo, in načinov njihovega obvladovanja. Žele si tesnejšo zvezo med učnimi procesi v pedagoških seminarjih in hospitacijsko prakso ter s področji praktičnega delovanja v šoli. Obravnava v okviru specialnih metodik naj bi se vezala tako s posameznimi strokovnimi področji (84% odgovorov) kot tudi s splošnimi pedagoško psihološkimi predmeti (73%). Tudi strokovna izobrazba naj bi se navezovala na poklicno realnost (77%).

Na drugi strani jih precej želi, da bi imeli študentje pedagoških smeri predavanja iz stroke skupaj s študenti nepedagoških smeri (48% skupaj, 36% - ločeno, preostali neodločeni). Žele se tudi izobraževati za poučevanje na dveh sosednjih stopnjah šole (osnovna - srednja) - v 68%, le petina je proti in želi ločitev po stopnjah.

Tudi Skerbinek (1984, str. 69) je v svoji raziskavi zastavila učiteljem vprašanje, ali je bila med študijem specialna metodika v funkciji povezave psihologije, pedagogike in stroke. Odgovori so prikazani v tabeli 2.

Tabela 2: Odgovori učiteljev na vprašanje, ali je bila med študijem specialna metodika v funkciji povezave psihologije, pedagogike in stroke

	odgovori učiteljev v %	
	osnovna š.	srednja š.
DA	7%	11%
DELNO	57%	38%
NE	23%	42%
brez odg.	13%	9%

Tabela 3: Odgovori učiteljev na vprašanje, ali je bil teoretični del študija dovolj povezan s pedagoško prakso (Skerbinek 1984, str. 7o)

	odgovori učiteljev v%	
	osnovna š.	srednja š.
DA	24%	24%
NE	62%	66%
brez odg.	14%	lo%

Opomba k tabeli 2 in 3:
Zajetih je bilo 79 učiteljev osnovnih in lo2 učiteljev srednjih šol s področja ljubljanskih občin, ki so imeli med 1 in lo leti učne prakse in ki so končali fakultetni študij.

Torej tudi sami učitelji žele večjo integriranost posameznih elementov svojega študija, kar je utemeljeno tako s sodobnimi psihološkimi ugotovitvami o poteku človeškega učenja (glej poglavje o "novem pojmovanju učenja") kot tudi s pedagoško-didaktičnimi zakonitostmi in teorijo gradnje učnih načrtov. Kot omenja Hahn (1975, str. 118-119), lahko razlikujemo aditivno in integrativno koncepcijo razvijanja učnih načrtov. Pri prvi se posameznim elementom (predmetom, metodam in oblikam) priznava samostojnost in neodvisnost; smatra se, da imajo vrednost "sami po sebi", ne glede na odnos in povezanost z drugimi deli kurikuluma ali z življenjsko realnostjo otroka oziroma odraslega, ki ga izobražujemo. Spregleda se destvo, da ima lahko posamezen element (npr. skupinski pouk, programirani pouk ...) povsem drugačne učinke v eni ali v drugi kombinaciji. Integracija posameznih elementov po tej koncepciji ni odgovornost učiteljev, ampak samih udeležencev izobraževanja. Pri integrativni koncepciji učnih načrtov pa zadobi posamezen element kurikuluma svojo (npr. emancipatorično) vrednost šele v povezavi z drugimi elementi, ki mora biti načrtovana tako, da pomaga udeležencem razložiti in obvladati realnost.

Ne le pri nas, tudi v svetu, še prevladuje aditivna koncepcija sestavljanja učnih načrtov, tako na osnovnošolski, srednješolski kot tudi visokošolski stopnji. Poskusi integracije, npr. medicinskega študija, so zahtevni in uspevajo večinoma le na novo ustanovljenih visokošolskih inštitucijah. V naslednjih poglavjih bomo poskusili konkretizirati nekatere ideje o uresničevanju integracije v izobraževanju učiteljev.

2.6. Poudarjanje vsebin pred smotri, metodami in pogoji študija učiteljev - "v znanje usmerjeno izobraževanje"

Pri načrtovanju izobraževanja učiteljev (seveda ne samo tu) se nesorazmerno velika pozornost posveča, polega organizacijsko-sistemskih vprašanj, vprašanju vsebin vzgojno-izobraževalnih programov (vrste in število predmetov, število ur za posamezne predmete ...), v senci pa ostajajo smotri izobraževanja ter metode oziroma študijske oblike, s katerimi se bodo posamezni smotri (ali konkretnejši cilji študija) uresničevali.

Tako je bilo na primer v že omenjenih razpravah ob nastajanju novih vzgojno-izobraževalnih programov v letih 198o-1985 zelo veliko pripomb na število ur za posamezne predmete, nekaj tudi na podvajanju vsebin, na razdrobljenost predmetnika (preveliko število predmetov s 3o in 45 urami); le tu in tam pa se je zastavljalo vprašanje, kako bodo te ure razporejene med predavanja, vaje in seminarsko delo; kako se bo organizirala strnjena pedagoška praksa; kako velike bodo skupine pri posameznih študijskih oblikah; kako bodo organizirane aktivnosti, s katerimi bodo študentje dobljeno znanje medpredmetno povezovali, uporabljali v praktičnih situacijah, si pridobivali ustrezna stališča in spretnosti; končno, kako bodo dokazovali (razen z reprodukcijo znanja na posamičnih izpitih in morda z izdelavo seminarske in diplomske naloge), da zastavljene smotre zares obvladajo.

Oglejmo si za primer "lik diplomanta" profesorja geografije (podobno je lik diplomanta oblikovan pri profesorju zgodovine in še kje), ki vsebuje naloge in tudi smotre študija (Priloga Prosvetnega delavca, 15.4.1985, str. 16):

"Profesor geografije in ... je pedagoški delavec; njegove naloge so opredeljene s potrebami samoupravne socialistične družbe, z nalogami osnovne in srednje šole ter zahtevami geografskih in pedagoških znanosti. Njegova naloga je, da razvija učenca v ustvarjalno, samostojno, družbeno odgovorno in celostno osebnost.

Ta smoter uresničuje tako, da:

- spoznava individualnost in posebnosti vsakega učenca, spodbuja razvoj učencev, vpliva na oblikovanje učnih in poklicnih interesov,
- zna organizirati in voditi učence pri samostojnem delu, s svojimi načini dela učencem oblikuje in utrjuje učne in delovne navade,
- zna pravilno in učinkovito motivirati učence pri šolskih in drugih dejavnostih,
- zna oblikovati kolektiv, v njem razvijati samoupravne in demokratične odnose ter po kolektivu in v njem oblikovati posameznika strpno in humano reševati kritične vzgojne položaje,
- se usposobi za kritično razčlenitev svojega vzgojno-izobraževalnega dela ter na podlagi te razčlenitve in nenehnega samoizobraževanja izboljšuje svoje delo,
- usklajuje in povezuje svoje delo z drugimi učitelji, s starši, svetovalnimi in zdravstvenimi delavci, društvi, družbenopolitičnimi organizacijami, organizacijami združenega dela in krajevnimi skupnostmi.

Za uresničevanje teh nalog si diplomant med dodiplomskim študijem pridobi temeljno splošno strokovno in praktično znanje, si oblikuje potrebne osebnostne lastnosti ter se tako oblikuje v učitelja, ki s svojo strokovno in pedagoško-psihološko usposobljenostjo ter družbeno angažiranostjo zmore uresničevati smotre osnovne in srednje šole."

Podrobnejši pregled naštetih nalog oziroma smotrov kaže, da gre v veliki meri za zmožnosti oziroma spretnosti (npr. znati pri učencih oblikovati delovne navade, jih motivirati, oblikovati kolektiv, se povezovati s starši ...), ki jih študent lahko pridobi le z ustreznimi vajami in njihovo teoretično analizo.

Daleč prevladujoča metoda posredovanja vsebin bodočim učiteljem pa je (zlasti na družboslovnih strokah v fakultetnem študiju)

visokošolsko predavanje; sledi seminarska oblika dela, ki pa se često izrodi v serijo manjših in manj kvalitetnih predavanj s strani študentov o prebrani literaturi. Vaj, praktikumov ipd. je pri pedagoško psiholoških in metodičnih pa tudi pri drugih predmetih zanemarljivo malo (stanje na obeh PA je bilo nekoliko boljše kot na pedagoških smereh fakultetnega študija). Faktorji, ki stabilizirajo tako stanje, so poleg slabih materialno kadrovskih pogojev (pomanjkanje predavateljev, zlasti asistentskega naraščaja, predavalnic, učnih pripomočkov, časa) tudi tradicija, nenavajenost univerzitetnih učiteljev na drugačne oblike dela in njihove "subjektivne teorije", da posredovanje znanj iz sistematike posameznih disciplin že samo po sebi izobražuje in vzgaja študente; med študijem osvojena znanja pa bodo študentje pozneje uporabljali pri reševanju praktičnih problemov v poklicu ("učenje na zalogo").

"V znanje usmerjeno" univerzitetno izobraževanje, ki se izvaja pretežno v obliki predavanj, vsebuje za bodoče učitelje sporočilo o načinu dela in odnosih med "dajalcem" in "sprejemnikom" informacij, ki udari močnejši pečat njihovemu poznejšemu delu kot posredovane vsebine. Zlasti pri predmetih, kot so pedagogika, didaktika, psihologija, andragogika, specialna didaktika način posredovanja ne bi smel biti v protislovju s posredovano vsebino.

Značilno za podcenjevalni odnos do tega področja v okviru fakultetnega študija je, da je bilo vsa leta zanemarjeno vzpostavljanje pogojev, potrebnih za uveljavljanje aktivnejših oblik in metod dela pri teh predmetih (zagotovitev zadostnega števila učiteljev in predvsem asistentskega naraščaja; predavalnic; opreme, predvsem demonstracijskega didaktičnega kabineta, mreže hospitacijskih šol in učiteljev mentorjev ...). Tudi kontinuiranega raziskovalno-razvojnega dela je bilo malo.

Značilno je, da na filozofski fakulteti več kot lo let ni bil zaposlen noben učitelj ali asistent za izvajanje skupnih pedagoško-psiholoških predmetov in to ob številu 4oo-6oo študentov - bodočih učiteljev v vsakem letniku. Tako so bila omogočena le

množična predavanja in enako množični izpiti, občasno pa še ti ne, kljub prizadevanjem posameznikov in l. 1978 ustanovljenega Centra FF za pedagoško izobraževanje.

x x x

Omenjena protislovja v izobraževanju učiteljev so še potencirana zaradi širših, družbeno pogojenih protislovij med vse večjimi zahtevami in pričakovanji, ki jih družba goji do učiteljev in med razmeroma nizkim družbenim statusom tega poklica, ki se kaže v finančnem in vrednostnem podcenjevanju; ti faktorji negativno vplivajo na privlačnost učiteljskega poklica za najsposobnejši del mladih, na zadovoljstvo že zaposlenih učiteljev, povečujejo fluktuacijo in zmanjšujejo motivacijo za aktivnejše sodelovanje v osnovnem in dopolnilnem izobraževanju.

Ti neugodni robni pogoji tudi postavljajo relativne meje, do katerih lahko z izboljšanjem metod izobraževanja učiteljev dvignemo ugled in privlačnost tega poklica ter prispevamo k njegovi profesionalizaciji.

Na drugi strani pa lahko, kot kažejo vedno številnejše tuje izkušnje, s pomočjo sodobnih, aktivnih metod in modelov v izobraževanju učiteljev, povežemo razne sestavine njegovega izobraževanja, premostimo prepad med teorijo in kompleksnimi zahtevami prakse in s tem pomagamo premagovati nekatera od omenjenih protislovij.

3.o. POMEN MODERNIZACIJE METOD V IZOBRAŽEVANJU UČITELJEV

Zakaj ima modernizacija metod prav v izobraževanju učiteljev posebno pomembno vlogo? Zato, ker primerne metode in oblike dela tu niso le pot ali način pridobivanja strokovnih znanj in usposobljenosti, kot je to pri visokošolskem šolanju za druge poklice, ampak so hkrati model poznejšega didaktičnega ravnanja, ki ga učitelj bolj ali manj zavestno usvoji in ki nanj često bolj odločilno vplivajo kot "nauki" o dobrem poučevanju, ki jih je slišal med študijem ali pozneje.

Že v priporočilih Unesca iz l. 1975 lahko beremo o strategijah in principih reforme izobraževanja učiteljev naslednje (Schwartz, cit. po Franković, 1979, str. 24):

- Učitelja je treba usposobiti, da analizira pedagoške situacije in to ne le teoretično, ampak tako, da se bo v njih tudi znašel,
- zavedati se mora, kateri model vzgoje in izobraževanja uresničuje, torej mora svoje delo tudi teoretsko osmisliti,
- učitelje je treba izobraževati na take načine, kot pričakujemo, da jih bodo uporabili v delu s svojimi učenci (podčrtala B.M. Požarnik),
- izobraževanje učiteljev mora biti del permanentnega izobraževanja,
- izobraziti je treba takega učitelja, ki bo vzgajal druge (t.j. učence), istočasno pa tudi sebe.

"Iste postopke, ki naj bi jih učitelj uporabljal v razredu z učenci, da bi jih resnično aktiviral, moramo uporabljati z učitelji v procesu njihovega izobraževanja" (Bell, Rendell 1984).

Poudarjanje pomena metod ne pomeni, da zanemarjamo pomen vsebin, ki jih učitelj med študijem usvaja. Vendar obstaja med vsebinami, ki naj bi jih (bodoči) učitelj usvojil, in med načinom, kako jih v visokošolskem študiju usvaja, specifična napetost

v dvojnem smislu (Huber, 1982):

1. Notranja napetost, ki izhaja iz posebnega odnosa med posredovanimi vsebinami in metodami. Med vsebinami, ki jih posredujemo v okviru pedagogike, psihologije, didaktike, specialne didaktike in načinom oziroma metodami podajanja, naj ne bi bilo neskladja. Frontalna predavanja in reprodukcija naučenega na izpitih naj ne bi bila glavna pot posredovanja spoznanj o tem, kako miselno in čustveno aktivirati učence, jih zaplesti v procese aktivnega razmišljanja, vrednotenja, reševanja problemov itd.

Učitelji naj bi "na lastni koži" doživljali procese poučevanja in učenja, ki jih bodo skušali uveljavljati in spodbujati pozneje pri svojih učencih. Zato je treba poleg frontalnega posredovanja gotovih znanj vzpostaviti še celo vrsto študijskih situacij, ki bodo sprožale kvalitetnejše, "novo" učenje. Seveda naj bi bili tudi predmeti iz strokovnih znanj (geografija, biologija) posredovani s kar se da raznolikimi metodami, zlasti pa se specialna didaktika ne bi smela le "odpredavati".

2. Zunanja napetost, ki izhaja iz protislovja med sistematičnimi, posplošenimi teoretičnimi znanji v posameznih disciplinah in kompleksnimi, često nepredvidljivimi zahtevami vsakdanje vzgojnoizobraževalne prakse, s katerimi se učitelj sooči, čim pride na šolo. Takrat se od njega terja hitro reagiranje, ki pa mora biti hkrati smotrno in teoretično utemeljeno. Če se posredovana teoretična znanja že med študijem niso stalno povezovala s praktičnimi ali vsaj praksi podobnimi situacijami, bodo ostala izolirana, neuporabna, učitelj začetnik pa se bo v svoji stiski in potrebi, da "preživi", zatekel k rigidnim vzorcem obnašanja, ki jih pozna iz časov, ko je bil še sam učenec, ali ki mu jih sugerirajo pričakovanja kolegov v zbornici.

Gornje ugotovitve lahko ilustriramo s predlogi skupine ljubljanskih srednješolskih učiteljev, kaj bi bilo potrebno spremeniti v študiju, da bi bili bolje usposobljeni za delo v peda-

goškem poklicu (tabela 4) in z odgovori skupine osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev o tem, kaj je najbolj vplivalo na način in kvaliteto njihovega vzgojno-izobraževalnega dela (tabela 5).

Tabela 4: Kaj bi bilo potrebno spremeniti v študiju, da bi bili učitelji bolje usposobljeni za delo v pedagoškem poklicu?

Rang	Trditve	f	f%	rang 2
1.	praktično bi se morali usposobiti za sodobnejše metode poučevanja	18	9o	1
2.	pri študiju bi moral biti večji poudarek na praktičnih pedagoških izkušnjah	16	8o	3
3.	študij bi moral biti izveden s sodobnimi metodami	16	8o	2
4.	imeti bi morali več metodike za predmet, ki ga poučujem	14	7o	4
5.	pri študiju bi moral biti večji poudarek na pedagoško psiholoških predmetih	1o	5o	6
6.	študij bi moral vključevati več znanstveno raziskovalnega dela	6	3o	5
7.	spremeniti bi morali sistem ocenjevanja študentov	6	3o	7
8.	pri študiju bi moral biti večji poudarek na teoretično strokovnih predmetih	3	15	8

Opomba:
Predstavljeni so odgovori vzorca 2o učiteljev s 5 ljubljanskih srednjih šol.
Vir: Pernek, Rihter 1984, str. 64.

Primerjaj skoraj istovetne rezultate v raziskavi Šeme 1984, str. 8 (odgovori 159 srednješolskih učiteljev).

Tabela 5: Odgovori učiteljev na vprašanje, kaj je pomembno vplivalo na način in kvaliteto njihovega vzgojno-izobraževalnega dela

vplivi	odgovori učiteljev (v%) osn.šola	sr.šola
samostojno izobraževanje	8o%	8o%
to, kar sem izvedel(a) med študijem	6o%	56%
nasveti kolegov učiteljev	54%	4o%
zgled lastnih učiteljev (profesorjev)	46%	45%
strokovni aktivi	46%	29%
seminarji	39%	29%
nasveti mentorja	33%	26%
nasveti ravnatelja	26%	14%
izkušnje na prejšnjem delovnem mestu	16%	19%

Opomba: Odgovarjalo je 79 učiteljev osnovnih in 1o2 učitelja srednjih šol s področja ljubljanskih občin, z 1-1o let učne prakse, ki so končali fakultetni študij.

Vir: Skerbinek 1984, str. 97.

Premoščanje prepada med teorijo in prakso je torej eden osrednjih metodičnih problemov v izobraževanju učiteljev.

3.1. Metode ali modeli izobraževanja učiteljev

Glede na to, da "na nobenem drugem področju didaktične teorije ni bilo in ni še sedaj toliko divergentčnih stališč in razlag, kot na področju učnih metod" (Poljak 198o, str. 74), nimam tu nikakor namena, celovito analizirati problem opredelitve in klasifikacije učnih metod, ampak samo poskušam zgraditi pojmovno izhodišče za obravnavo in prikaz tradicionalnih in na novo nastajajočih metod (oblik, pristopov, modelov) v osnovnem in dopolnilnem izobraževanju učiteljev.

Na področju izobraževanja učiteljev daje pojmovanje učnih metod v tradicionalnem smislu, ki mu je osnova pretežno analiza osnovnošolskega pouka, preozek okvir za uvajanje novih pristopov, ki bi celoviteje aktivirali (bodoče) učitelje in jih usposobili, da pozneje tudi oni aktivirajo ustvarjalne potenciale svojih učencev. Pobude moramo iskati v sodobnejših didaktičnih iskanjih. Ker gre za visokošolsko in dopolnilno izobraževanje, lahko poiščemo ideje tudi v visokošolski didaktiki, andragoški didaktiki in še kje. Razvijajo pa se tudi pristopi in modeli, specifični za izobraževanje učiteljev.

V tradicionalni didaktiki se učne metode opredeljujejo predvsem glede na učiteljevo ravnanje, običajno v zvezi s čim učinkovitejšim podajanjem učnega gradiva; omejujejo se na poučevanje. Tako Bakovljev (1984, str. 68): "Učne metode so načini obdelave učne snovi" ali Šilih (196, str. 135-137): ... "metoda pomeni smotrno in načrtno ravnanje, s katerim dosezamo ob minimalni porabi energije, časa in materiala maksimalne dosežke. Tudi poučevanje ali učno ravnanje je dejavnost in njegove metode se imenujejo učne metode".

Širše, ob upoštevanju učenčeve aktivnosti, opredeljuje metode Poljak (198o, str. 74): "Učne metode so načini dela pri pouku. Ker pri pouku delajo učitelji in učenci, ima vsaka metoda dvostranski pomen, tj. nanaša se na način dela učitelja in učenca.

Učitelji uporabljajo učne metode ob izvajanju posameznih etap učnega procesa, od uvajanja do preverjanja, učenci pa po istih etapah uporabljajo s svoje strani učne metode, da bi pridobili znanja in razvili sposobnosti."

Enakopravno obravnava delež učitelja in učencev v svoji opredelitvi učnih metod Filipović (1981, str. 234): "Učne metode so znanstveno in praktično preverjeni načini učinkovite (efikasne) komunikacije subjektov pouka v procesu obvladanja znanj, spretnosti, navad; v spodbujanju in optimalnem razvijanju ustvarjalnih sposobnosti in drugih pozitivnih svojstev (lastnosti) osebnosti." Meni, da uvrščamo v učne metode vse načine dela, ki so prikladni za udeležence in za doseganje možnih in zaželenih rezultatov pri delu. Torej ni bistveno (niti z znanstveno-teoretičnega niti s praktičnega vidika), ali se je določena metoda razvila v okviru drugih področij človekovega dela in jo prevzemamo ter koristno uporabljamo v pouku ali pa je nastala v pouku in je ostala kot vrednota vse do danes. S tem Filipović ne zapira seznama učnih metod oziroma ga ne jemlje kot nekaj dokončnega.

Prodanovič in Ničković vnašata v definicijo tudi element didaktične ustvarjalnosti učitelja in celovit razvoj učenčeve osebnosti, torej ne le intelektualni razvoj: "Učne metode lahko definiramo kot znanstveno verificirane načine in postopke dela učitelja (strokovnjaka) in učenca (udeleženca) v učnem procesu, s katerimi se zagotovijo optimalni pogoji za racionalen in efikasen pouk, za polno realizacijo učiteljeve oziroma strokovnjakove didaktične ustvarjalnosti, za maksimalno izražanje učenčeve oziroma udeleženčeve individualne in kolektivne aktivnosti in poln razvoj osebnosti učenca oziroma udeleženca." (Prodanović, Ničković 1976, str. 318).

Pri poučevanju oziroma modernizaciji metod izobraževanja učiteljev nam lahko pomagajo tudi andragoške ugotovitve, saj, kot opozarja A. Krajnc, se pri izobraževanju odraslih uporab-

ljajo nekatere različne metode ali pa je izpeljava istih metod (npr. predavanja) drugačna kot pri otrocih. (Krajnc 1979, str. 1o3).

Tako strokovnjaki za izobraževanje odraslih v svojih opredelitvah poudarjajo, da ne zadostuje, omejevati se na intelektualno komponento, ampak moramo vključiti širši in vseobsegajoč pomen izobraževanja in vzgoje vsestranske osebnosti; po Ogrizoviću (1966, cit. po Krajnc 1979, str. 1o3) naj izhajajo iz lika delavca-samoupravljalca, torej človeka, ki bo sposoben "projektirati in izgrajevati pot in ritem gibanja materialne in duhovne proizvodnje, ki bo subjekt ustvarjalnosti celotnega tega dogajanja". Ne glede na neoprijemljivost pojma "vsestransko razvite osebnoti" pa podobne opredelitve širijo pojmovanje pouka na celovito izobraževanje, ki sega na intelektulano, emocionalno in socialno plat osebnosti.

Tudi klasifikacija metod, kot jo uporablja obstoječa didaktična teorija, nam ne more bistveno pomagati na področju izobraževanja učiteljev. Kriterij klasifikacije je največkrat izvor spoznanj, tako da pridemo do naslednjih glavnih metod (Bakovljev 1984, str. 68):

- Kazanje ali demonstracija predmetov in pojavov,
- ustna razlaga učitelja,
- razgovor med učiteljem in učenci,
- delo s tekstom,
- laboratorijska in druga praktična dela.

Prodanović in Ničković (1976, str. 318-319) srednje tri od prej naštetih metod strneta v eno skupino (verbalno-tekstualne metode), ohranjata pa ilustrativno-demonstracijske metode in laboratorijsko-eksperimentalne metode, pri čemer vsako dalje analizirata predvsem glede na to, ali je pri njej aktiven sam učitelj ali učenci skupaj z učiteljem, učenci v skupini, učenci v paru ali samostojno ..., torej glede na socialne oblike pouka.

Poljak (198o, str. 74-75) jemlje kot kriterij klasifikacije zgodovinski razvoj didaktične teorije in prakse, kot kriterij razvrstitve pa težavnost oziroma zahtevnost izvedbe. Že pri Bakovljevu omenjenim metodam dodaja metodo risanja in pisnih izdelkov; laboratorijsko metodo pa imenuje "metoda praktičnih del", pri čemer jo opredeljuje kot "način dela učiteljev in učencev na konkretni materiji" (str. 8o) in s tem dokaj zožuje njen obseg. V širšem pomenu bi namreč tudi hospitacije in nastope v izobraževanju učiteljev lahko šteli med "laboratorijske metode" ali "metodo praktičnih del" (pri kateri pridobivajo bodoči učitelji potrebna znanja, spretnosti in stališča v "laboratoriju" - hospitacijski šoli). Ali pa gre bolj za metodo "terenskega dela"?

Krajnc (1979, str. 1o8) z andragoškega vidika klasificira metode glede na število udeležencev na metode masovnega, skupinskega in individualnega izobraževanja odraslih, čeprav omenja tudi druge klasifikacije, npr. Urbanczykovo po kriteriju izvora znanja na:

- metode, kjer je osnovni izvor znanja andragoški delavec,
- metode, kjer so glavni (ne pa edini) izvor znanja udeleženci,
- metode, kjer so izvor znanja razni pripomočki, sredstva, zunanji pojavi itd.

Ta klasifikacija nam že bolj pomaga pri osvetlitvi možnih metod izobraževanja učiteljev.

A. Krajnc poleg že prej naštetih metod (ki pa imajo v izobraževanju odraslih specifično obeležje) opisuje še metodo igranja vlog in proučevanja primerov - obe sta aktualni tudi v izobraževanju učiteljev.

Ker poteka danes izobraževanje učiteljev na visokošolski stopnji (dvoleten študij vse bolj prehaja v štiriletnega), se moramo ozreti tudi na področje visokošolske didaktike. Schmidt (1972) ne govori o metodah, ampak o oblikah visokošolskega pouka, pri čemer navaja predavanje kot temeljno obliko, obravnava pa tudi

seminarske in praktične vaje, skupinsko ter samostojno delo študentov.

Tudi v tujih virih s področja visokošolske didaktike najpogosteje naletimo na tradicionalno klasifikacijo, npr. na predavanja, diskusije in praktikume (Bligh, cit. po Rieck,Ritter 1983). Hall klasificira študijske situacije po kriteriju odprtost - zaprtost, npr. programirani pouk kot razmeroma "zaprto" situacijo in encounter skupine (trening senzitivnosti) kot "odprto" situacijo.

Huber (cit. po Rieck, Ritter 1983) klasificira visokošolske učne oblike glede na cilje - ali gre za posredovanje znanj, razvijanje stališč, senzomotoričnih spretnosti ali za izboljšanje odnosa do prakse. Entwisle (cit. po Rieck, Ritter 1983) končno povezuje študijske oblike s teorijami učenja, na katerih slonijo. Tako npr. sloni programirani pouk ali Kellerjev plan na Skinnerjevem pojmovanju učenja v smislu teorije podkrepitve, samostojne diskusijske skupine pa delujejo na osnovi teoretičnih predpostavk o učenju, ki jih razvija Rogers (glej poglavje "nove oblike učenja"!). Walter in Marks (1981, str. 178) klasificirata metode glede na to, ali omogočajo izkustveno učenje, na centralne, podporne in klasične.

V novejši nemški visokošolski didaktiki se je poleg tradicionalnih študijskih oblik uveljavila klasifikacija, narejena na osnovi učnih situacij (Lernsituationen) (Rieck, Ritter 1983, str. 367). Izhaja iz ugotovitve, da je glavni namen visokošolskega izobraževanja omogočiti udeležencem učenje, pojmovano v najširšem smislu, kot pridobivanje znanja, sposobnosti, kvalifikacij, izkušenj in stališč, na osnovi katerih bo študent oblikoval novo ali spremenjeno ravnanje v odnosu do okolja in do samega sebe. Vprašati se moramo, s pomočjo kakšnih "didaktičnih aranžmajev" ali "dramaturgije didaktičnega ravnanja" nameravamo sprožiti učenje (ali smo v tem zares uspeli, lahko sklepamo šele pozneje).

Učne situacije so časovno, prostorsko in vsebinsko omejena dogajanja, v katerih izvirajo učne izkušnje iz različnih področij izkustva (iz različnih izsekov ali dimenzij stvarnosti).

Vidik časovno in krajevno omejenega in vnaprej določenega poteka dogajanja razlikuje pojem "učna situacija" od pojma "didaktični model".

Visokošolski pouk je bil v nekaterih obdobjih preveč izključno omejen na eno izkustveno področje (npr. na učitelja ali poznеje na medije), medtem ko so bila druga zanemarjnena. Novosti v visokošolskem pouku so nastajale često kot reakcija na take enostranosti.

Izkustvena področja so v posameznih primerih učnih situacij usmerjena na: učitelja, AV medije, prakso, skupinsko interakcijo, osebnost (študenta), prihodnost in kontekst. Ker ta klasifikacija pomembno prispeva k razumevanju in sistematiziranju oblik izobraževanja učiteljev, jo navajamo v celoti.

Tabela 6: Klasifikacija učnih situacij v visokošolskem pouku (Ritter, Rieck 1980, str. 8)

izvor (pobuda) za učenje	področje izkušenj	ključni termin	izbor pripadajočih učnih situacij (US)
osebnost visok.učitelja	disciplinarno usmerjena znanost s subj. stališča visok.učit.	v učitelja usmerjene US	predavanja, vaje, kolikviji, seminarji
mediji, AV sredstva	disciplinarno usmerjena znanost z objektiviziranega zornega kota medijskega strokovnjaka	v medije usmerjene US	progr. pouk, AV sredstva, interna TV, računalnik
preizkušanje v praksi	pridobivanje praktičnih spretnosti, neposredna družbena in poklicna praksa (v konfrontaciji z znanostjo)	v prakso usmerjene US	praktikum, proučevanje, projekti, laborat. delo
odprta interakcija v učni skupini	diskurzivno posredovana znanost v učnih interakcijah, procesi v učni skupini	interakcijske US	igre vlog, tutorji, skupinski pouk, nekateri seminarji
iskanje lastne identitete	dozorevanje in razvoj osebnosti tu in zdaj, usmerjenost v prihodnost	osebnostno usmerjene US	TCI (tematsko centrirana interakcija), trening senzitivnosti, encounter skupine
prihodnji razvoj	anticipacija (vizija) razvoja in posledic znanosti, tendence družb. razvoja	v prihodnost usmerjene US	scenariji, delfi metoda , brain storming
indiv. osmišljanje in kontinuiteta učnih procesov	predelava, utrjevanje, zasidranje izkušenj in predznanja	kontekstne US	referati, samost. študij

Ob tem se pojavlja tudi vprašanje širših kategorijalnih modelov, ki bi presegli nivo posameznih metod. Te so, kot je bilo do sedaj prikazano, tolikanj raznolike in številne, da nam pri iskanju novih pristopov izobraževanja učiteljev ne nudijo zadostne opore.

Flechsig (1983, str. 54) opisuje nekatere podobne poskuse v preteklosti, npr. poskus Schwerdta iz l. 1933, da bi raznolike učne metode grupiral v lo "učnih celot" (Unterrichtsgestalten) ali poskus Langonda, da bi katalogiziral učne metode v smislu "vzorcev" (designs). Ker se je odločil za nižji nivo splošnosti, jih je zajel okoli 4o, pretežno s področja poklicnega in dopolnilnega izobraževanja.

Širšo kategorijo, kot je posamezna metoda, lahko zasledimo v Poljakovih "didaktičnih sistemih" ali strategijah pouka, s katerimi se določa struktura dela pri pouku. Mednje prišteva: hevristični, programirani, eksemplarični, problemski in mentorski pouk (Poljak 198o, str. 144), medtem ko Prodanović in Ničković (1976, str. 353) prištevata programirani pouk in učenje z reševanjem problemov med vrste pouka, kamor uvrščata tudi pouk v celodnevni šoli in individualizirani pouk.

Za naš namen ima posebno vrednost Flechsigovo pojmovanje didaktičnih modelov kot pripomočkov za analizo (rekonstrukcijo) kot tudi za ustvarjanje (konstrukcijo) nove prakse. Didaktični modeli se lahko izgradijo na različnih nivojih splošnosti:

1. Nivo elementarnih didaktičnih ravnanj ali mikrodidaktični nivo. Tako je npr. mikropouk ali projektna metoda sestavljena iz vrste mikrodidaktičnih elementov, npr. iz samostojnega branja, kratkega predavanja, dialoga, diskusije ...
2. Mezodidaktični nivo ali nivo učnih enot (npr. v obsegu 6-8 ur dela).
3. Makrodidaktični nivo, znotraj katerega se združi več sorodnih modelov (npr. oblikovanje strnjene prakse za bodoče učitelje).
4. Kategorijalni nivo, ki predstavlja okvir za konstrukcijo modelov.

Flechsig se je pri svoji predstavitvi kataloga didaktičnih modelov v Göttingenu odločil za "mezodidaktični nivo" (glej Marentič Požarnik 1982).

Didaktični model opredeljuje kot skrajšan, poenostavljen posnetek dogajanj, ki je prikazan tako, da daje pobudo za krmarjenje učiteljevega ravnanja in za interpretacijo tega dogajanja. Zato vsebuje opis elementov resničnih dejavnosti in elementov refleksije - razmišljanja o tej dejavnosti. Odigral naj bi svojo vlogo tako pri izgradnji didaktične zavesti kot tudi didaktične kompetence tistih, ki jih bodo uporabljali (pri tako pojmovanem modelu se torej ni bati, da bi navajal k avtomatičnemu ali slepemu posnemanju, saj hkratni razmislek o njegovi logiki, utemeljenosti in možnih variantah navaja k inteligentni uporabi in k smotrnemu prilagajanju vsakokratnim okoliščinam in ciljem).

Göttinški katalog vsebuje med drugim naslednje modele: raziskovalni projekt, akcijski projekt, programirani pouk, Kellerjev plan, infoteka, multimedialni učni prostor, planska igra, simulacijska igra, pedagoška delavnica (oziroma delovni seminar - workshop). (Flechsig in dr. 1978).

Modeli in praksa naj bi se stalno medsebojno oplajali. Vsako praktično ravnanje že predvideva določene modele (zamisli) pri tistem, ki deluje, le da ti niso vedno dovolj zavestno izdelani. Na drugi strani pa predpostavljajo didaktični modeli že obstoj določene prakse oziroma izkušenj in se na osnovi novih izkušenj sproti izpopolnjujejo, so "učljiv sistem".

Njihova funkcija je, spodbujati in dajati konkretno oporo in informacije pri razvijanju nove, raznolikejše učne prakse, ki je ne bi označevala "didaktična monokultura". Flechsig utemeljuje, da se je prav zato odločil za prikaz na mezodidaktičnem nivoju, to je na nivoju učnih enot; izkušnje kažejo, da je območje, na katerem lahko posamezen učitelj ali skupina osveš-

čenih praktikov uveljavi kaj novega, prav v okvir učne enote; šele v takem okviru je tudi mogoče doseči pri učencih smiselno zaokrožene rezultate. Model predstavlja celoto ("Gestalt"), ki jo sicer sestavljajo mikrodidaktični elementi (npr. razlaga, samostojni študij, diskusije), vendar je celota več kot vsota delov - elementi dobijo znotraj celote drugačen značaj in funkcijo (Flechsig 1983, str. 79).

V raziskavi bomo torej poleg ustreznih metod in načel izobraževanja učiteljev iskali predvsem ustrezne didaktične modele v pravkar opisamenm pomenu (v naši didaktični literaturi smo zasledili izraze "model" in "modeliranje" predvsem v zvezi s kibernetiko, npr. v pomenu algoritma - "veliko število istih ali podobnih situacij se lahko rešuje na isti ali podobni način po vnaprej zgrajenih modelih" - Prodanović, Ničković 1976, str. 35, ali: "matematična logika in na njej zasnovani postopki algoritmizacije, modeliranja in programiranja ..." - Prodanović, Ničković 1976, str. 134).

V visokošolskem pedagoško psihološkem in specialnodidaktičnem izobraževanju učiteljev prevladujejo metode predavanja in seminarjev, nekaj je praktične vaje ter hospitacij in nastopov, ki jih lahko pojmujemo kot varianto metode praktičnih del (po Poljaku).

Pri poskusu <u>klasifikacije modelov izobraževanja učiteljev</u> se moramo obrniti na tuje vire. Huber (1982) takole klasificira "psihološke modele" izobraževanja učiteljev:

1. Osebnostno usmerjeni modeli
1.1. v posredovanje znanja usmerjeni modeli (ki po tradiciji prevladujejo), s pomočjo predavanj in seminarskega dela,
1.2. v razvijanje spretnosti usmerjeni modeli (npr. mikropouk, praktične vaje, integrativni trening, "v kompetence usmerjeno izobraževanje učiteljev" CBTE - competency based teacher education" itd.),

1.3. v razvoj osebnosti usmerjeni modeli (razvijanje čustveno-socialne dimenzije, učiteljeve občutljivosti za socialne odnose), npr. trening senzitivnosti, skupinska dinamika.

2. Situacijsko usmerjeni modeli

2.1. v metode usmerjeni modeli (npr. hospitacije in nastopi, ki skušajo "pokriti" najpomembnejše učne metode in oblike dela v razredu - razlago, skupinski pouk, individualno delo),

2.2. v posamezne primere usmerjeni modeli (npr. analiza pisnih ali vizuelno predstavljenih problemskih oziroma konfliktnih situacij pri pouku).

3. V teoretično utemeljeno (premišljeno) ravnanje usmerjeni modeli (poskus integracije učiteljevih "naivnih" oziroma "praktičnih" teorij z znanstvenimi teorijami ob sprotnih analizah lastnih izkušenj in reakcij).

Vsak od teh modelov temelji na določenih teoretskih izhodiščih in ima svoje prednosti in šibke točke ter svoj "domet" (kaj lahko doseže in česa ne). V nadaljnjem besedilu jih bomo analizirali z vidika njihove teoretične utemeljenosti ter naših ciljev, potreb in možnosti.

4.o. METODE IN MODELI, USMERJENI V USPOSABLJANJE UČITELJEV ZA UČINKOVITO PRAKTIČNO RAVNANJE

4.1. V razvijanje spretnosti usmerjeno izobraževanje učiteljev

Kritiko obstoječega sistema izobraževanja učiteljev v ZDA (marsikaj od tega pa ima širšo veljavnost) povzema Perlberg (1979, str. 265) takole: osnovnošolski učitelji sicer dobe med študijem nekaj praktičnih napotkov ("kako delati"), premalo pa poznajo njihovo utemeljitev. Srednješolski učitelji dobe poleg strokovnih znanj le malo ali nič "profesionalne" izobrazbe, češ da se bodo do metode podajanja že pozneje sami dokopali. Uvodni filozofski, pedagoški in psihološki kurzi so skrpani in posameznih znanj in nekvalitetno podajani. Kurzi specialnih metodik z njimi niso povezani. Med nastopi in prakso ne dobe od mentorjev primerne povratne informacije, često le utrde slabe navade. Med mentorji in univerzitetnimi učitelji ni soglasja o tem, kaj predstavlja dober pouk.

Kot reakcija na tovrstne pomanjkljivosti izobraževanja učiteljev, med njimi zlasti razkorak med teorijo in prakso, med visokoletečimi, a nejasno oblikovanimi cilji in rezultati tega izobraževanja, ko so učitelji novinci prihajali na šole povsem nepripravljeni na konkretne zahteve poučevanja in vzgajanja, se je v ZDA sredi šestdesetih let razmahnil model "v spretnosti usmerjenega izobraževanja učiteljev" (Competency based teacher aducation ali na kratko CBTE; tudi "performance based teacher education" ali na kratko PBTE) s svojo izpeljanko - mikropoukom.

Glavne premise tega modela CBTE, ki ni uporaben samo za izobraževanje učiteljev, ampak za izobraževanje za katerokoli jasno opredeljivo področje človekove dejavnosti, so se razvile že mnogo prej, med obema vojnama, najprej na področju vojaškega in industrijskega izobraževanja. Gre pravzaprav za prenos principov tejlorizacije (razstavljanja dejavnosti na osnovne sestavine in njihove optimizacije z namenom čimvečje produk-

tivnosti) iz tovarn v šolo, v skladu z gledanjem, da je treba tudi v šoli doseči čim večjo učinkovitost, čim ugodnejši odnos med "inputom" in "outputom". Teoretično psihološko osnovo za te postopke pa sta ponudila Skinnerjev behaviorizem in teorija podkrepitve.

Najkompleksnejšo definicijo PBTE sta podala Gage in Winne (1975, cit. po Perlbergu 1979, str. 271):
"PBTE (performance based teacher education) ali na ravnanju zasnovano izobraževanje učiteljev je usposabljanje, s katerim pridobi (bodoči) učitelj tendence (angl. tendencies) in zmožnosti (angl. capabilities) za takšno ravnanje, ki spodbuja pri učencih doseganje učnih ciljev; učiteljevo ravnanje (performance) se nanaša na vedenje, ki ga je moč opazovati, tako besedno (ustno in pisno) kot nebesedno. Tendence se nanašajo na to, kako učitelj običajno ravna v poprečni ali normalni učni situaciji; zmožnosti pa na to, kar je učitelj zmožen napraviti, kadar se najbolj potrudi. Tako tendence kot zmožnosti ocenjujemo v smislu vnaprej točno opredeljenih nivojev obvladanja, tako da lahko smatramo, v primeru, ko učitelj ne doseže tega nivoja, da ni dovolj usposobljen na določenem področju. Pod dosežki učencev razumemo doseganje učnih ciljev raznih vrst - spoznavnih, socialno-emocionalnih in psihomotoričnih."

Glavne faze tega modela v izhodiščni obliki (pozneje so se razvile mnoge modifikacije) so naslednje:

1. Vedenje, ki se ga je treba naučiti, podrobno analiziramo in ga razstavimo v številne manj kompleksne vedenjske celote (zmožnosti, spretnosti ...),
2. te posamične celote nekdo modelira (demonstrira "vzorno" izvajanje),
3. kandidat jih vadi,
4. dobi korektivno povratno informacijo (v besedni obliki, često pa tudi v obliki video posnetka),
5. ponovno vadi (točki 3. in 4. se ponavljata, dokler ne doseže

kandidat vnaprej določenega kriterija oziroma dokler spretnosti ali dejavnosti zadovoljivo ne obvlada, torej do stopnje "mojstrstva"),

6. Posamezne komponente se integrirajo v celoto, v širše vzorce vedenja.

Učinkovitost tega pristopa temelji v prvi vrsti na identifikaciji in izboru najpomembnejših spretnosti, ki jih mora obvladati učitelj (nekateri govorijo v tej zvezi o "kritičnih spretnostih", brez katerih bi bil učitelj "funkcionalno nepismen").

Dick (1981) omenja več možnih načinov, kako priti do seznama najpomembnejših spretnosti, tako v učiteljskem kot tudi v drugih poklicih, kjer uveljavljamo "v spretnosti usmerjeno izobraževanje":

1. Neposredno opazovanje pri delu oziroma opravljanju poklica (to metodo so uporabljali predvsem za poklice v vojski in industriji, manj pa za učiteljski poklic),
2. seznami spretnosti, ki jih izdelajo eksperti za določeno področje, na osnovi dedukcije in analize učiteljevih delovnih nalog in področij,
3. seznami spretnosti, do katerih pridemo na osnovi skladnosti ocen velikega števila oziroma primernega vzorca učiteljev samih,
4. seznami spretnosti, sestavljeni na osnovi modela učiteljeve dejavnosti, v skladu s sistemskim pristopom; model vsebuje naslednje komponente: vstopne vrednosti - procesi - produkti - izstopne vrednosti - rezultati.

Primer za 3. pristop je študija na floridski državni univerzi (Dick 1981), v okviru katere so iz obstoječih seznamov učiteljevih spretnosti sestavili seznam 5o najpomembnejših (in najpogostejših) spretnosti ter ga dali v oceno vzorcu 45oo učiteljev; ti so ocenili pomembnost vsake spretnosti za svoje vsakdanje delo. V končni seznam, ki je obsegal 21 spretnosti,

so "predestilirali" tiste, za katere je več kot 85% učiteljev izjavilo, da so pomembne za njihovo poučevanje. V ilustracijo seznam objavljamo (tabela 7).

Taki seznami so potem v ZDA in drugod osnova za razvijanje postopkov preverjanja ob izpitih, na katerih dobe učitelji "licenco" za poučevanje (teaching certificate, sorodna našim strokovnim izpitom), upoštevajo pa se tudi v učnih načrtih in postopkih izobraževanja učiteljev.

Tabela 7: Seznam učnih spretnosti (na osnovi ocen 45oo učit. v Floridi, Dick 1981)

1. Zmožnost, ustno podati informacijo o dani snovi na povezan in logičen način.
2. Pisati v logičnem, lahko razumljivem stilu, s primerno slovnično in stavčno strukturo.
3. Razumeti in interpretirati sporočilo na osnovi poslušanja.
4. Zmožnost razumevanja in ravnanja z osnovnimi matematičnimi pojmi.
5. Zmožnost branja, razumevanja in ustne ter pisne interpretacije strokovne (pedagoške) literature.
6. Razumevanje vzorcev telesnega, duševnega in socialnega razvoja pri učencih, svetovanje učencem v zvezi z njihovimi potrebami na teh področjih.
7. Znati diagnosticirati začetni nivo znanj in spretnosti pri učencih za dano področje učnih ciljev ob uporabi testov, vprašanj, opazovanja in dokumentacije.
8. Identificirati dolgoročne smotre v danem predmetnem področju.
9. Sestavljati in razvrščati kratkoročne cilje za dano predmetno področje.
10. Izbrati, prilagoditi in/ali razviti učne materiale za dane učne smotre in potrebe učencev.
11. Izbrati/razviti in razvrstiti učne aktivnosti (oblike), primerne za dano serijo učnih ciljev in potreb učencev.
12. Vzpostaviti stik z učenci v razredu z uporabo besednih in/ali vizualnih motivacijskih sredstev.
13. Podati navodila za izvajanje učnih aktivnosti.
14. Sestaviti ali zbrati testne naloge za merjenje učnih dosežkov na osnovi kriterijev, ki so osnovani na ciljih.
15. Vzpostaviti postopke v razredu za uporabo in vzdrževanje učnih materialov.
16. Oblikovati pravila (standarde) vedenja v razredu.
17. Identificirati vzroke neprimernega vedenja in uporabiti primerne načine, da se ga odpravi.
18. Najti in/ali razviti postopke (sistem) za dokumentiranje pouka v razredu in individualnega napredka učencev.
19. Identificirati in/ali izkazovati vedenje, ki izraža občutek za dostojanstvo in vrednost drugih ljudi, tudi tistih iz drugih etničnih, kulturnih, jezikovnih in ekonomskih skupin.
20. Znati pomagati učencem, da razvijejo pozitivno podobo o sebi.
21. Znati pomagati učencem, da razvijejo lastne vrednote, stališča in verovanja.

Primer za 4. pristop, ki so ga prav tako razvili na osnovi projekta na floridski državni univerzi, je model s 34 stopnjami ali koraki, ki prikazuje, kaj in v kakšnem zaporedju je treba storiti, če želimo uveljaviti "competency based education" - izobraževanje, usmerjeno v razvijanje zmožnosti: katere širše in delne spretnosti so potrebne učitelju, da izvede določen program; ker zajema model celoto, od načrtovanja pouka do revizije na osnovi evalvacije, obsega tudi spretnosti, kot:

- Prilagajanje obstoječih učnih načrtov, sestavljanje podrobnih učnih načrtov in priprav,
- ovrednotenje učnih načrtov in učbenikov, ipd.

Medtem, ko je seznam spretnosti, dobljen na osnovi ocen samih učiteljev, bolj konvencionalen in vključuje predvsem spretnosti, potrebne v samem razredu, v neposrednem delu z učenci, pa vključuje seznam, dobljen na osnovi modela, bolj celovito učiteljevo dejavnost, njene komponente in tudi odnose med njimi. Tu tudi lažje vključimo nove dejavnosti, ki se med učitelji še niso širše uveljavile, in izločimo stare oziroma ne toliko potrebne. Lahko pa tak seznam zbudi med učitelji nelagodnost, ker jim je še marsikaj novo in neznano.

Preden pa je tak seznam uporaben v izobraževanju učiteljev, ga je treba še konkretizirati. Od nivoja "competencies" (širših zmožnosti) je treba priti na nivo "teaching skills" (učnih spretnosti). Učne spretnosti, za katere so razvijali programe usposabljanja, predvsem razne variante mikropouka, najprej v ZDA, nato v Kanadi, Avstraliji in v raznih evropskih deželah (ZR Nemčiji, Veliki Britaniji, Skandinaviji, Avstriji itd.), so ožje opredeljene in se nanašajo predvsem na učiteljevo delo v neposredni interakciji z učenci.

4.2. Mikropoučevanje v izvirni obliki - značilnosti, sestavine in teoretične predpostavke

Mikropouk kot oblika praktičnega usposabljanja učiteljev se je začel razvijati v sredini 6o-ih let na stanfordski univerzi (Allen 1972) in se je od tu hitro razširil v vrsto držav na vseh kontinentih. V evropskem merilu so ga še najdosledneje, v originalni obliki med prvimi začeli razvijati na Centru za nove učne postopke (Zentrum für neue Lernverfahren) v Tübingenu (Ziefreund 197o; Klinzig - Eurich, Klinzig 1981).

Mikropouk se je razvil kot reakcija na pomanjkljivosti do tedaj prevladujočih metod praktičnega usposabljanja študentov - bodočih učiteljev, to je hospitacij in nastopov. Kopičili so se dvomi (ki so jih potrjevali tudi raziskovalni rezultati), da običajne hospitacije in nastopi "le malo ali nič ne prispevajo k študentovemu poznejšemu znajdenju v razredu, da utrjujejo obstoječe, tradicionalne metode in oblike dela, da ne prispevajo k inovativnosti bodočih učiteljev in da imajo nezaželene stranske učinke (trema ipd.). (Klinzig-Eurich, Klinzig 1981, str. 11-12).

V prvotni obliki je imel mikropouk naslednje značilnosti: študent - bodoči učitelj je po temeljiti pripravi (teoretični in praktični seznanitvi z določeno spretnostjo) poučeval 5-2o minut skupino 5-8 učencev določeno vsebinsko zaokroženo, a skrčeno enoto, in se pri tem osredotočil le na eno izbrano spretnost, npr. na zastavljanje miselno zahtevnejših vprašanj ali na vodenje diskusije o spornem vprašanju. Poskusu, ki je bil običajno dokumentiran z video posnetkom, je sledila analiza s strani mentorja, kolegov in tudi samih učencev ter tudi samoanaliza s strani kandidata. Ciklus poskušanje - analiza se je potem ponavljal (običajno dva- do štiri-krat), dokler se ni dosegel vnaprej določeni minimum v obvladanju spretnosti.

Gre za varianto "laboratorijske metode" v praktičnem usposabljanju učiteljev, ki ima naslednje prednosti (Oelschläger 1982):

- Kljub temu, da je učna situacija zreducirana in "zrežirana", gre za pravo poučevanje,
- ker je omejena tako velikost skupine kot tudi obseg snovi in trajanje, ima kandidat manj težav pri normalnem nastopu in se lažje osredotoči na bistveno; vadi v razmeroma varnem okolju, v katerem posamezne napake niso tako usodne,
- mikropouk omogoča veliko mero kontrole in načrtnega variiranja situacije; tako lahko variiramo trajanje, število in starost učencev, učne spretnosti, metode itd.,
- povratna informacija je raznolika, elastična in ji lahko posvetimo mnogo večjo pozornost, kot pri običajnih nastopih. Dalje jo lahko vključimo takoj v naslednji poskus in ugotovljene pomanjkljivosti odpravimo.

Ker sem postopke mikropouka podrobno opisala že v raziskovalnem elaboratu in seriji člankov, tako kot tudi potek in rezultate eksperimentalnega preverjanja učinkovitosti mikropouka pri razvijanju spretnosti spraševanja in vodenja ustvarjalne diskusije (Marentič Požarnik 1980a, 1981a, 1981b, 1981c), se bom tu omejila na poglobljeno in kritično analizo glavnih elementov tega modela v izobraževanju učiteljev ter njegovih teoretičnih predpostavk, nato pa bom opisala nekatere variante, ki skušajo preseči pomanjkljivosti in enostranosti originalnega mikropouka.

Med glavnimi elementi in predpostavkami tega modela je treba omeniti predvsem naslednje štiri:

1. <u>Razstavitev poučevanja na elementarne učne spretnosti</u>.

Po različnih postopkih (kot smo jih opisali na začetku tega poglavja) se izberejo najpomembnejše učne spretnosti, se prevedejo v vedenjske kategorije in opremijo z navodili za

trening. Treba se je osredotočiti na tiste značilnosti učiteljevega vedenja, ki so (raziskovalno) dokazano zares učinkovite, ki vodijo pri učencih do večje koncetracije, motivacije in boljših učnih rezultatov. Dalje je potrebno v trening zajeti predvsem tiste, pri katerih kaže deficite večina učiteljev in tiste, ki predstavljajo korak naprej, novosti v običajni razredni rutini.

V ozadju tega postopka je predpostavka, da je možno kompleksno učiteljevo dejavnost razstaviti na posamezne elemente, vaditi vsakega zase, "korak za korakom", in jih nato zopet integrirati v celoto.

Mikropouk se je razvil vzporedno s spremembo v raziskovalni paradigmi pouka; medtem ko so v zgodnejših raziskavah iskali predvsem splošnejše kriterije učiteljeve učinkovitosti in njene korelate, npr. zvezo med določenimi učiteljevimi osebnostnimi in drugimi značilnostmi (nivo sposobnosti, znanj itd.) ter učnimi rezultati, so se v začetku šestdesetih let preusmerili v empirično-analitičen pristop, ki išče kavzalne zveze med posameznimi učiteljevimi ravnanji in učnimi učinki. Nekatere raziskave so dale pozitivne rezultate; tako je npr. bila ugotovljena povezanost med stopnjo indirektivnega vedenja (po Flandersu) in napredkom učencev v znanju in stališčih do predmeta, pri čemer so več pridobili nadpoprečni učenci (Soar 1972). Vrsta drugih raziskav pa je spet vodila do kontradiktornih izsledkov, tako da se je v zadnjem času težišče raziskav premaknilo od molekularnih analiz učiteljevega vedenja k bolj celovitim, molarnim, ob večjem upoštevanju učiteljeve interpretacije vsakokratne situacije, njegovih kognicij (praktičnih teorij, pričakovanj itd.), ki usmerjajo njegove vsakokratne akcije.

Pomembna predpostavka mikropouka je torej tudi, da znamo identificirati in vaditi predvsem tiste bistvene učne spretnosti, ki povzročajo ustrezne vedenjske spremembe pri učencih

in vodijo do boljših izobraževalnih in vzgojnih rezultatov.

2. Učenje s posnemanjem oziroma učenje z opazovanjem.

Kandidati morajo v skladu s klasičnim mikropoukom vnaprej točno vedeti, kaj je tisto, kar vadijo. Zato se morajo vnaprej seznaniti z značilnostmi dane spretnosti, bodisi na osnovi besednega opisa, na osnovi filma (video posnetka) ali obojega. Najprej gre torej za "učenje razlikovanja" (nem. Diskriminationslernen) med dobrim in slabim izvajanjem spretnosti in med raznimi vidiki spretnosti (npr. med vprašanji višjega in nižjega kognitivnega nivoja). Po Banduri, ki je najpodrobneje raziskoval značilnosti in učinke takega učenja, nam učenje z opazovanjem (nem. Beobachtungslernen ali tudi "učenje po modelu" - nem. Modellernen) pomaga pridobiti nove, kompleksne vzorce vedenja, prevsem tiste v socialnih situacijah, dalje pomaga spoznati posledice danega vedenja in ugotoviti, v katerih situacijah je določeno vedenje umestno (Bandura, cit. po Tausch in Tausch 1973, str. 49-7o).

Pri običajnih hospitacijah, kot ugotavljata Klinzig-Eurich in Klinzig 1981, str. 12 , se ne morejo uveljaviti nekatere pomembne predpostavke uspešnega učenja z opazovanjem, saj opazovani model (hospitacijski učitelj) med poukom izkazuje med seboj pomešane bolj in manj zaželene značilnosti vedenja, tako da študent ne more natančno razlikovati; dalje dobi premalo zgledov inovativnega vedenja.

Raziskave so pokazale, da ima usmerjanje opazovanja študentov z raznimi vnaprej pripravljenimi protokoli za sistematično opazovanje razredne interakcije pozitivne učinke na njihovo poznejše poučevanje, vendar predvsem, kadar je vključeno kot element v vajo (trening) učnih spretnosti, ne pa samo po sebi (Marentič Požarnik 198ob, str. 21-22). Pri izrazito verbalnih spretnostih (npr. zastavljanje vprašanj na višjem kognitivnem nivoju) ima tiskani (simbolični) model v obliki komentiranih protokolov učnih ur približno enak učinek kot vizualni

model (film, video posnetek - Eurich-Klinzig, Klinzig 1981, str. 304-305).

Predpostavka, da se tako kompleksnega ravnanja, kot so učne spretnosti, naučimo na osnovi opazovanja, torej velja le, če je vključen močan kognitivni element (da kandidat pozna tudi teoretično osnovo in utemeljitev dane spretnosti) in če je opazovanju priključeno še samostojno vadenje.

3. Praktično vadenje izbrane spretnosti.

Praktično vadenje izvajanja ene spretnosti v poenostavljeni situaciji (v krajšem času, z manjšo skupino učencev) ima, glede na teoretično (behavioristično) ozadje tega modela, zelo pomembno vlogo. V prvotnem modelu so kandidati poučevali predvsem manjše skupine učencev, pozneje pa so se odločali tudi za izmenično poučevanje v skupini kolegov, zlasti, če je šlo za take spretnosti, ki jih je težko vaditi z učenci (npr. spretnost ustreznega reagiranja na disciplinske probleme, na moteče učence). V tem primeru so kolegi izmenično, v smislu "igranja vlog, prevzemali vloge motečega, apatičnega itd. učenca in pozneje analizirali ravnanje in doživljanje posameznih članov skupine.

Vrsta raziskav, tudi naših, je pokazala, da je moč s takim vadenjem učinkovito izboljšati izbrane spretnosti (Marentič Požarnik 1981a, str. 247-248, 1981b) in da so učinki tudi razmeroma trajni - od nekaj mesecev do nekaj let; manj enoznačno so ugotovljeni transferni učinki - ali bo kandidat naučene spretnosti potem zares uporabljal v najrazličnejših učnih situacijah v razredu. Transferni učinki so odvisni od kompleksnosti spretnosti, od motiviranosti kandidatov, od tega, kako dobro so mikroučne aktivnosti integrirane v druge sestavine usposabljanja študentov oziroma učiteljev, koliko časa preteče med vadenjem in možnostjo za uporabo in kakšna so stališča do določene spretnosti med kolegi in mentorji, s katerimi se kandidat srečuje v praksi (čim večja je glede tega skladnost

med visokošolskimi učitelji in učitelji v praksi, tem večja je verjetnost transfera).

Nekatere raziskave so pokazale, da vaja v učnih spretnostih ugodno vpliva tudi na stališča učiteljev (premik od avtoritarnih v smer bolj demokratičnih stališč do učencev), kar prav tako lahko štejemo med transferne učinke (prim. Iberer, Scheipl 1979).

4. Povratna inforamcija o ustreznosti izvajanja spretnosti

Povratna informacija kandidatu je v skladu z originalnim modelom mikropoučevanja, ki počiva na teoriji podkrepitve oziroma modelu operativnega pogojevanja, nujna sestavina postopka, le da njena oblika variira. Prvotno je bila v ospredju predvsem primerjava video posnetka kandidatovega izvajanja s posnetkom "vzornega" modela pod vodstvom mentorja. Pozneje so ta postopek, ki lahko vodi do togega posnemanja, dopolnili z drugimi; vključili so preproste vprašalnike in ocenjevalne lestvice tako za kolege (študente) kot tudi za učence same; dali so več možnosti samemu kandidatu za samoevalvacijo, predvsem pa so enosmerne pripombe mentorja dopolnili z diskusijo med kolegi, v kateri so pretresli vzroke za dano reagiranje oziroma morebitni odmik od vzornega modela.

Na osnovi povratne informacije (ki naj bi, po Skinnerju, sledila čimprej po vaji) je kandidat izvedel drugi in nato po potrebi še tretji poskus.

O posebnostih, pogojih in teoretičnih predpostavkah uspešne uporabe video-povratne informacije razpravljajo npr. Iberer (1980) in Marentič-Požarnik, Plut (1979a).

4.3. Kritika izvirnega mikropouka in pristopa CBTE ter nekatere izpeljanke

Kritike CBTE pristopa (v spretnosti usmerjenega izobraževanja učiteljev) in izvirne oblike mikropoučevanja lahko klasificiramo na "notranje" in "zunanje".

"Notranje" izhajajo od pristašev oziroma somišljenikov, ki pa analizirajo nekatere slabosti in omejitve in se sprašujejo o izvedljivosti oziroma posplošljivosti omenjenega modela. "Zunanje" izhajajo od predstavnikov drugih teoretičnih struj (izhodišč) in izražajo dvom v same osnove, predpostavke in seveda tudi izpeljave modela.

Ker je učnih spretnosti skorajda neomejeno število, iz časovnih in praktičnih razlogov pa lahko v mikroučni trening zajamemo le omejeno število, je nujno napraviti selekcijo. V trening bi morali pritegniti le tiste najvažnejše spretnosti, ki zanesljivo označujejo dobrega, učinkovitega učitelja. Ali lahko danes z gotovostjo rečemo, katere so to?

Gage, eden od protagonistov tega pristopa v ZDA je v svoji knjigi z značilnim naslovom "Znanstvena osnova za umetnost poučevanja" (1978, cit. po Mulcahy 1985, str. 47) izrazil precejšen optimizem, češ da "danes razmeroma dobro držimo v rokah orodja, ki so potrebna, da apliciramo to, kar vemo o znanstveni osnovi, na 'umetnost poučevanja'". Berliner, eden njegovih ožjih sodelavcev, pa resignirano ugotavlja (cit. po Perlberg 1979, str. 273): "Treba bi bilo empirično ugotoviti odnose med učiteljevim ravnanjem kot neodvisno variablo in kognitivnimi ter afektivnimi rezultati pri študentih oziroma učencih kot odvisno variablo. Teh rezultatov pa nimamo veliko. Ali zadostuje vaditi oblike ravnanja, za katere hipotetično predpostavljamo, da najbolj verjetno vplivajo na ravnanje učencev?"

Mulcahy (1985) je v svojem plenarnem referatu na 9. konferenci

Evropskega združenja za izobraževanje učiteljev povzel glavne izsledke takole: "Rezultati izobraževanja učiteljev zavise od tega, kaj vzamemo kot kriterij učiteljeve učinkovitosti; če je to količina znanja učencev, ugotovljena največkrat s testi znanja, potem kažejo rezultati, da je učinkovitejši učitelj z bolj tradicionalnim, 'direktnim' načinom poučevanja (ki natančno pripravi, sistematično podaja, preverja...); učitelji, ki jih označuje bolj 'odprt' način poučevanja, ki dopuščajo učencem več iniciative, pa dosegajo pri učencih ciser nekoliko nižji nivo izmerjenih znanj, a boljše rezultate na področju stališč do šole, učenja, določenega predmeta, več samostojnosti pri učenju in večjo radoznalost. Kaj je pomembnejše, če gledamo z vidika dolgoročnih učinkov šole in potreb po permanentnem izobraževanju?" (Mulcahy 1985, str. 44-45).

"Notranji" kritiki CBTE pristopa torej opozarjajo na to, da še ne vemo dovolj točno, katere so bistvene spretnosti, ki naj jih vadimo, pa tudi na omejeno uporabnost tega pristopa, npr. pri preverjanju usposobljenosti in morebitni selekciji že nameščenih učiteljev (v smislu strokovnih izpitov). Menijo,da na učiteljevo poučevanje vpliva množica faktorjev in da ne bi smeli dajati učiteljem "licence" za poučevanje na osnovi uspešnosti na takem treningu - podobno kot ne dajemo zdravnikom "licence" na osnovi tega, kolikšen odstotek pacientov pozdravi (Perlberg 1979, str. 273).

"Zunanje" kritike tega pristopa pa lahko v grobem razdelimo na:

a) kritike z vidika kognitivno usmerjenih raziskovalcev,
b) kritike z vidika humanistično-personalistično usmerjenih raziskovalcev,
c) kritike z vidika nove (interpretativno celostne) raziskovalne paradigme pouka v primerjavi s kavzalno-analitično.

ad a)
Kognitivno usmerjeni pedagogi in psihologi očitajo klasičnemu mikroučnemu pristopu predvsem, da je preveč usmerjen v oblikovanje in spreminjanje na zunaj vidnega ravnanja (vedenja) pri (bodočih) učiteljih, premalo pa se posveča oblikovanju znanj, pričakovanj, prepričanj, načinu načrtovanja, torej oblikovanju kognitivne sfere. Ne upošteva vloge že obstoječih "praktičnih teorij" pri oblikovanju učiteljevih neposrednih odločitev za ravnanje (o čemer bomo podrobneje govorili v naslednjem poglavju), ne skuša dovolj načrtno integrirati učiteljevih "praktičnih teorij" z znanstvenimi izsledki o učenju in poučevanju ter ga s tem usposobiti za premišljeno ravnanje (in ne le za vnaprej določeno vrsto ravnanja v praktičnih situacijah). To ima tudi večjo transferno vrednost, saj ne moremo vnaprej predvideti vseh učnih situacij, v katerih se bo učitelj znašel ter jih vaditi v za njihovo obvladovanje potrebnih učnih spretnostih. "Atomistični" naj se umakne celovitejšemu pristopu.

ad b)
Humanistično-personalistično usmerjeni raziskovalci so mnenja, da je mikroučni pristop preveč tehnicističen, da ustvarja "tehnike, ki bodo dobro funkcionirali na konkretnem nivoju", namesto tega pa potrebujemo učitelje, ki bodo celovito človeško kultivirani, ki bodo imeli poleg znanja tudi ustrezen sistem verovanj, vrednot in odnosa do učencev ter tudi občutek osebne varnosti in sprejetosti in zadostne samozavesti, kar jim bo šele omogočilo fleksibilno in humano reagiranje v skladu z zahtevami vsakokratne situacije. Ker je vsak (bodoči) učitelj osebnost zase, ne moremo vseh podvreči enakemu načinu praktičnega usposabljanja, ampak je treba vsakomur omogočiti, da si izbere in prilagodi način, ki je v skladu z njegovimi cilji; da nove izkušnje (npr. pri vaji, pri evalvaciji) vgradi v svojo obstoječo "samopodobo" in jih tako osmisli.

Vsi postopki naj bodo taki, da krepijo občutek samozavesti lastne identitete in občutek varnosti. Namesto klasičnega mikropouka stopajo v ospredje tehnike, kot so skupinska dinamika, trening senzitivnosti, "encounter" skupine, ki večajo občutljivost za odnose med posameznikom in skupino ter vplivajo na celotno osebnost.

ad c)

Skupina sodobnih interpretativno usmerjenih raziskovalcev pouka in učenja in pristašev akcijskega raziskovanja očita empirično analitičnemu raziskovalnemu pristopu (ki je tudi teoretična osnova mikropouka), da poenostavlja izredno kompleksnost učnega procesa, ki ni le sistem zvez med vzroki in učinki, ampak je splet interakcij in njihovih interpretacij med učiteljem, učenci in drugimi akterji; da obravnava tako učitelja kot učence kot pasivne objekte raziskovanja in da teži le za zunanje merljivo učinkovitostjo pouka (podrobnejšo analizo glej v članku Marentič Požarnik 1984, priloga 7). Zato bi morali že med usposabljanjem učitelje obravnavati kot enakopravne subjekte, ki naj bistveno sovplivajo na izbor in oblikovanje praktičnih izkušenj in njihovo ovrednotenje; v ta proces pa je treba pritegniti tudi učence (ali kolege, ki lahko izmenično nastopajo v vlogi učiteljev in učencev; slednje jim pomaga, da se lažje pozneje "vživijo" v svoje učence). Vodja oziroma mentor naj ne ostaja v avtoritarni poziciji; prav tako tudi model za demonstracijo zaželenega vedenja ni nekaj nedotakljivega, ampak lahko modeliranje povsem opustimo, velik poudarek pa je na skupinski diskusiji o dogajanjih in doživljanjih izvajalca posameznega učnega poskusa (ki je običajno kompleksnejši in ne zajema le posamezne spretnosti), na razlikovanju in postopni modifikaciji "praktičnih teorij", ki so vodile njegove odločitve in ravnanje med poskusom.

Čeprav izhajajo omenjene kritike iz različnih teoretičnih izhodišč, imajo nekatere stične točke:

- Terjajo bolj celovit, ne toliko atomističen pristop (menijo,

da je celota, torej dober, primerno usposobljen učitelj, več kot vsota delov, torej posameznih spretnosti).

- Velik je poudarek na skupinskih procesih (skupnem planiranju, ovrednotenju, diskusiji), ki naj jih mentor oziroma univerzitetni učitelj primerno usmerja in vodi; s tem se spreminja njegova vloga od avtoritarnega "lastnika znanja" (oziroma modela za "vzorno" izvajanje spretnosti) k vlogi svetovalca in katalizatorja procesov individualnega in skupinskega učenja.
- Večjo vlogo dajejo "subjektu, ki se uči", torej študentom - bodočim učiteljem, ki naj imajo večjo kontrolo tako pri izboru, definiciji kot tudi pri ovrednotenju določenega sklopa spretnosti.
- Večja je vloga osnovnih teoretičnih znanj, ki so osnova določeni skupini spretnosti.
- Sama izvedba (mikro)učnih poskusov je lahko mnogo bolj elastična, raznolika, posamezni postopki in faze niso več tako natančno, celo togo vnaprej določeni.
- Cilj mikroučnega treninga se je s tem premaknil z osvajanja točno vnaprej določene posamezne spretnosti v razvijanje širše učne kompetentnosti, "premišljenega ravnanja" (Handlungsfähigkeit - Rückriem 1977, str. 1o3).

Priznati je treba, da je le del teh modifikacij nastal "v naročju" klasičnega mikropouka v ZDA; druge pa predvsem zunaj njega - v Vel. Britaniji, Nemčiji, Avstriji in skandinavskih deželah. Ta premik se kaže delno tudi v terminologiji: tako v nemško govorečih deželah vse manj govore o "Lehrverhaltenstraining", ampak o "Lehrertraining" (torej ne: trening vedenja oziroma spretnosti, ampak širše pojmovan trening učiteljev - prim. Iberer 1982).

Modifikacije, ki skušajo preseči omejenosti klasičnega mikropouka, lahko (po Ibererju 1982) razdelimo na tri skupine:

a) Na močneje didaktično-metodično usmerjene,
b) na močneje skupinsko usmerjene,
c) na močneje usmerjene na osebnost kandidata.

Varianta mikropouka, ki so jo začeli razvijati v Kaliforniji skoraj hkrati z originalnimi stanfordskimi začetki, so tim. minikurzi - kompleti pripomočkov za samoizobraževanje učiteljev (Berliner 1973); učitelji lahko sami ali v paru oziroma manjši skupini razvijajo določene učne spretnosti na osnovi natančnih navodil, video posnetkov in preprostih vprašalnikov za samovrednotenje oziroma vrednotenje s strani kolegov in učencev. V letih 1966-1975 so v celoti razvili 9 minikurzov (med drugim kurze za učinkovito zastavljanje vprašanj, individualizacijo pouka matematike, organiziranje samostojnega učenja učencev, diskutiranje o nasprotnih stališčih in poučevanje branja). Pri vsakem so podrobno preizkušali učinkovitost na vse večjih skupinah učiteljev in v primeru negativnih rezultatov so razvijanje prekinili. Ker so bili kurzi namenjeni samoizobraževanju, so imeli na eni strani mnogo bolj podrobna navodila, na drugi strani pa so dopuščali večjo samostojnost učitelju pri določanju tempa in načina pridobivanja posamezne spretnosti. Razvijanje posameznega minikurza z vsemi etapami je stalo približno 12o.ooo dolarjev; ko so v okviru projekta pri OECD skušali prilagoditi minikurze za uporabo v vrsti drugih evropskih držav, so ugotovili, da stane prilagajanje skoraj prav toliko kot razvoj originalne verzije, zato so delo s takimi "mamutskimi" projekti kmalu opustili.

Zakonca Klinzig (Klinzig-Eurich, Klinzig 198o, 1981) sta nekaj tečajev (za razvijanje komunikacijskih spretnosti in za zastavljanje vprašanj višjega kognitivnega nivoja) priredila za nemške razmere in eksperimentalno preizkusila na skupini učiteljev pripravnikov (Referendare) in študentov - bodočih učiteljev. Evalvacija je pokazala ugodne rezultate glede razvoja omenjenih spretnosti, hkrati pa sta naletela pri delu na toliko praktičnih težav, da sta predlagala vrsto modifikacij originalne verzije, med drugim:

- Učitelj naj za izhodišče treninga vzame analizo (pomanjkljivosti) svojega poučevanja na osnovi video posnetkov ali preprostih vprašalnikov,

- učitelj naj samostojno določa učno pot in obliko vadenja, ki je zanj najbolj praktična (poučuje lahko skupino učencev ali tudi kolegov; najprej manjšo skupino učencev, nato ves razred ipd.),
- učitelj naj samostojno izbere oziroma sestavi instrumente in kriterije za ovrednotenje učinka vaje; v priročniku ima v ta namen le "ponudbo" širokega spektra opazovalnih lestvic, vprašalnikov, ocenjevalnih lestvic in podobnih instrumetntov,
- učitelj naj na koncu sam ali v paru s kolegom izvede ocenjevanje (samoocenjevanje).

Priporoča se torej večja elastičnost in ekonomičnost pri uporabi mikropouka v samoizobraževalne namene. Bistven vidik pa je večja samoiniciativnost učitelja, ki samostojno povezuje znanstvene izsledke z načrtnim širjenjem repertoarja svojega vedenja v učni situaciji.

Bolj upoštevajo potrebe in želje kandidatov tudi v modelu "h kandidatom usmerjenega (nem. adressatenorientiert) mikropouka na univerzi v Hannovru, o katerem je na posvetu Univerzitet danas l. 1982 poročal Oelschläger (Oelschläger 1982). Želeli so preseči mikroučne poskuse, ki jih zanimajo le objektivno merljivi učinki, zanemarjajo pa subjektivno dimenzijo, individualnost bodočega učitelja in razvijanje njegove zmožnosti, da si sam zastavlja cilje in teži k njim.

Študentom ponudijo katalog spretnosti, izmed katerih izbere vsak tiste, ki se mu zde pomembne. Študentje delajo vedno v skupinah po šest. Skupno pripravijo in izvedejo eno učno uro z učenci tiste starostne skupine, za katero so se sami odločili. Sami tudi izberejo učno temo. Odgovornost za izvedbo nosi cela skupina, ki jo običajno vodi učitelj - mentor s tiste šole, s katere so tudi učenci. Povratna inforamcija, katere sestavina so tudi video posnetki, je usmerjena v delo skupine in podana v obliki predlogov ("kaj bi lahko drugič bolje naredili").

Ob teh in podobnih razvojnih tendencah, ki se že močno odmikajo od originalne zamisli mikropouka in njene behavioristične zasnovanosti oziroma ohranjajo le nekatere njegove elemente in ki jih bomo podrobneje prikazali pozneje, je treba opozoriti tudi na premik v pomenu izraza pedagoška kompetentnost (zmožnost). V ameriški literaturi pomeni "competency" (npr. v zvezi, ki smo jo omenili na začetku poglavja - CBTE Competency Based Teacher Education) vedenjsko kategorijo, le malo širšo od posamezne učne spretnosti. Nemški avtorji pa uporabljajo izraz "didaktische Kompetenz" v mnogo širšem in ponotranjenem pomenu. Tako omenja Rückriem (1977, str. 1o3-1o4), da je didaktična kompetenca "potencial za ravnanje in vedenje, ki ga je študent pridobil na osnovi lastnih procesov učenja in poučevanja in s poglabljanjem v odnos med teorijo in prakso v didaktiki... Če pojmuje svoje poučevanje kot interakcijo, se podaja v vedno nove procese učenja in poučevanja in ob njih spreminja svoja stališča, želje, pričakovanja, interese in izkušnje". Rückriem, po Rothu, razlikuje med osebno, stvarno in socialno kompetenco (Selbstkompetenz, Sachkompetenz, Sozialkompetenz, 1977, str. 1o4).

Mikroučne variante, ki vključujejo med cilje tudi osebnostno spreminjanje, zorenje posameznika, globlje "samospoznavanje" in spoznavanje skupinske dinamike, ne vztrajajo na izvajanju poskusov z učenci, ampak poudarjajo vrednost medsebojnega poučevanja kolegov (študentov, učiteljev). Menijo, da občasno spreminjanje vloge (prehajanje iz vloge učitelja v vlogo učenca in obratno) s svoje strani oblikovalno vpliva. Nekaterih spretnosti (npr. kako reagirati na disciplinske prekrške, na motečega učenca) se itak ne da vaditi s skupinami učencev, ampak le s pomočjo igranja vlog - posamezni "učenci" dobe navodila za agresivno, apatično vedenje ipd. Po nekaj minutah se analizira vedenje in doživljanje "učitelja" in "učencev", vloge se nato zamenjajo (Grell 1978, 243-245).

Medtem ko so omenjene variante bolj skupinsko, dinamično usmerjene, sta zakonca Tausch razvila trening, ki je usmerjen predvsem

v razvijanje pozitivnih socialno-integrativnih stališč pri (bodočih) učiteljih. Kandidati vadijo klasificiranje izjav na posnetem ali zapisanem učnem dialogu na sedemstopenjski lestvici, npr. glede na dimenzijo spoštovanje - podcenjevanje učenca, toplina - hladnost. Učitelj naj stopnjuje tiste svoje aktivnosti, ki spodbujajo učence k večji aktivnosti; učencem naj zna posredovati lastne izkušnje in čustva. Vse to so lastnosti, pomembne za "v učenca usmerjeni pouk" (nem. Schülerzentrierter Unterricht - Tennstädt 1984, str. 14-15, Rückriem 1977, str. lol-lo2). Nista pa poskušala pridobljeno "socialno občutljivost" integrirati v konkretne učne situacije. Svoj postopek sta imenovala "trening izkušenj" - učitelj naj se ne spreminja na zunanje pobude, ampak na osnovi lastnih izkušenj (nem. Erfahrungstraining).

Becker (1973) pa je poudarjal predvsem analizo situacije, v kateri je določena učna spretnost uporabna in je zato svojo varianto mikropouka imenoval "situacijski trening".

x x x

Tu skicirani pristopi k izobraževanju učiteljev in njihove variante grade delno že na drugačnih teoretičnih osnovah kot klasični mikropouk. V naslednjem poglavju bomo opisali nekatera nova pojmovanja učenja nasploh in tudi razlage učiteljevega ravnanja, kar predstavlja teoretični okvir za model "v premišljeno ravnanje" usmerjenega učiteljevega usposabljanja.

5.0. NEKATERE TEORETIČNE PREDPOSTAVKE USPOSABLJANJA UČITELJEV ZA PREMIŠLJENO RAVNANJE

5.1. Nova pojmovanja o prirodi učenja

V osnovi učnih postopkov vedno leže določene, bolj ali manj eksplicitno izražene predpostavke o prirodi in pogojih procesa učenja. Danes, ko se poudarek prenaša s poučevanja na usposabljanje učencev za samostojno pridobivanje novih znanj in tudi njihovo ustvarjanje, za reševanje problemov in znajdenje v novih, v mnogočem še neznanih pogojih prihodnosti, postaja vse bolj pomembno, da je poučevanje zasnovano na čimbolj sodobnih, adekvatnih teorijah, modelih in predstavah o učenju.

Učitelji bi morali že med svojim izobraževanjam oblike aktivnega, samostojnega učenja doživeti "na lastni koži", sicer nimamo zagotovila, da go bodo znali razvijati pri svojih učencih.

Tradicionalni pouk, v katerem učitelj učencem "na obroke" posreduje gotova znanja in uspešnost naučenega meri predvsem s kvantiteto (delno s kvaliteto) zapomnjenega gradiva, se večinoma še vedno naslanja na asociativistično teorijo učenja oziroma na behavioristične variante teorije podkrepitve; v inovacijah, kot so programirani pouk ali učenje s pomočjo računalnika, pa tudi na tehnološki model teorije informacij in komunikacij. Bistvo učenja vidimo še vedno v "usvajanju znanj, spretnosti in navad", predstavo o "čistem", od predhodnih izkušenj in drugih subjektivnih faktorjev izoliranem pomnjenju pa so nam pomagale oblikovati več kot sto let stare raziskave Ebbinghausa (učenje nesmiselnih zlogov, krivulje pozabljanja).

Po Ničkoviću se pojem učenja v klasični didaktiki še vedno preveč omejuje na spoznavno (kognitivno) komponento ali se zožuje še bolj, če v učni praksi insistiramo na mehaničnem

zapomnjevanju dejstev in njihovem "magnetofonskem" reproduciranju. S tem učenje reduciramo na njegove nižje oblike (refleksno učenje, učenje z drilom, verbalistično učenje) in ga odtujujemo njegovemu človeškemu bistvu (Ničković 1975, str. 481).

Na osnovnih in srednjih šolah še vedno absolutno prevladuje frontalni pouk (med 8o% in 9o% celotnega časa), na visokih šolah pa predavanja. Po Walterju in Marksu (1981, str. 2) so skrivne predpostavke poučevanja, ki temelji predvsem na učiteljevi razlagi oziroma predavanju, naslednje:

- Učitelj je odgovoren za razlago tega, kar se je treba naučiti in stvar učenca je, da se tega nauči,
- izobrazbo pridobiš z učenjem nepovezanih predmetov,
- učna snov je v bistvu enaka za učence in učitelja,
- izobraževanje pripravlja učence na poznejše življenje, ni pa samo po sebi živa izkušnja,
- učitelj je odgovoren za pridobivanje znanj pri učencih,
- učence je treba občasno prisiliti k delu na določenih nalogah,
- znanje je bolj pomembno kot učenje, produkt važnejši od procesa,
- izobraževanje je pretežno intelektualen proces,
- bistvo učenja je v sprejemanju znanj od avtoritet,
- znanje objektivno obstaja v knjigah in glavah učiteljev, ki ga "na obroke" prenašajo v glave učencev,
- učenje je prvenstveno aditiven proces, ki sestoji v dodajanju novega na staro iz leta v leto.

Implikacije takega pojmovanja učenja so med drugim hitro pozabljanje, nizka motivacija (učenci so iz leta v leto bolj "siti" učenja), slab transfer znanj med predmeti ali iz teorije v življenjsko in poklicno prakso, hierarhični odnosi med "lastnikom" in "sprejemniki" znanj, ki se obravnavajo kot "prazne posode", ki jih je treba napolniti z znanjem. Učenci le redko zagledajo zvezo med tem, kar se uče in med svetom, v katerem živijo ali bodo živeli.

x x x

Zadnjih 15-2o let se postopno oblikujejo širše, adekvatnejše koncepcije o učenju, ki temeljijo večinoma na teoretskih predpostavkah kognitivne, humanistične in kritične psihologije. Ne gre še za dodelan celovit model, bolj za iskanja z različnih izhodišč, ki pa že kažejo nekatere skupne značilnosti.

Niti terminologija še ni ustaljena. Eni govore o "živem učenju" (lebendiges Lernen), drugi o signifikantnem ali pomembnem učenju (signifikantes, bedeutungsvolles Lernen) ali o "konstruktuvnem učenju", o izkustvenem učenju (experiential learning), pa spet o inovativnem učenju s komponentama anticipatornega in participatornega učenja. Na področju pomnjenja se uveljavlja konstruktivistični model namesto asociativistično-empirističnega.

Vsem je skupno, da ne gledajo na učenje kot na proces "pridobivanja znanj, spretnosti in navad", temveč širše kot na proces "progresivnega, trajnega spreminjanja posameznika na osnovi izkušenj", pri čemer obstoječa znanja (kognitivna struktura ali mreža) pa tudi stališča, pričakovanja, čustva posameznika in socialni kontekst, v katerem se nahaja, bistveno vplivajo na to, česa se bo naučil in kako. Subjekt, ki se uči, dobiva torej aktivnejšo, pomembnejšo vlogo.

Tako na osnovi številnih eksperimentov kognitivno usmerjeni psihologi ugotavljajo, da ni bistvo učenja v seštevanju, kopičenju gotovih znanj, dodajanju novega na staro (aditivno pojmovanje), ampak da mora vsakdo v procesu učenja znanje "na novo", samostojno konstruirati, ga povezati v svojo obstoječo mrežo pojmov, podatkov, pravil. Tako je Anderson, eden od vodilnih ameriških kognitivistov ugotovil, da je vsako učenje brez obstoječe strukturirane sheme pri posamezniku negotovo in neučinkovito in da bi učitelj moral težiti k spoznavanju ob-

stoječih shem pri učencih in k izgradnji ustreznejših (Anderson 1984). S tem je konkretiziral že starejšo Ausublovo tezo o pomembnosti kognitivne strukture, vnaprej postavljenih okvirnih shem (advance organizsers) in jasnih ter stabilnih "sidrnih idej" (anchoring ideas) v zavesti (Ausubel 1968). Učenje je torej "aktivna konstrukcija posameznikovih kognitivnih struktur" (Altrichter 1984, str. 199) in ga zato nazivajo tudi "konstruktivno učenje".

Raziskovanja "göteborške šole" (Marton, Säljö, Dahlgren i.dr., glej Dahlgren 1979, Entwisle 1981, Gibbs 1981) so empirično ugotovili, da obstajajo med študenti različne spoznavne strukture in tudi različna pojmovanja o bistvu učenja, študija, znanja. Od ekstremnih pojmovanj naj navedemo:

- pojmovanje, da je znanje nekaj, kar objektivno obstaja v literaturi, pri učiteljih..., bistvo učenja oziroma študija pa je v tem, da to znanje v več ali manj nespremenjeni obliki prenašamo v svoje glave in ga tam spravimo (uskladiščimo) za poznejšo uporabo,
- pojmovanje, da vsak od nas zase konstruira ali ustvarja znanje s pomočjo aktivnega iskanja smisla v vsebinah, ki so nam predložene; to znanje neprestano povezujemo z zunanjo realnostjo, da bi jo lahko bolje razumeli pa tudi spreminjali.

Eno ali drugo pojmovanje pri študentih bistveno različno vpliva na njihov način študija (površinski ali globinski; atomističen ali holističen pristop) in tudi na študijsko uspešnost.

V marsičem gre pri kognitivnih pogledih na učenje za širjenje in preverjanje pojmovanj o kognitivnem razvoju otrok Piagetove šole na učenje odraslih. Tako kognitivni psihologi z raznih vidikov (npr. Festinger z idejo kognitivne disonance) poudarjajo pomen kognitivnega konflikta pri učenju v smislu izgradnje vse bolj diferenciranih kognitivnih struktur. Podobno psihologi Piagetove šole opozarjajo na vlogo kognitivnega konflikta ali neravnotežja (ko otrok na osnovi obstoječih mentalnih

struktur ne more razložiti nove, diskrepantne podatke). Piciga Rojko (Bečaj 1984) razširja to spoznanje na vlogo socialno kognitivnega konflikta - ko je izvor konflikta in tudi njegovo reševanje vpeto v socialno situacijo, npr. v skupino otrok, ki si dele določene stvari. Mnogi teoretiki izkustvenega učenja, kot bomo videli, poudarjajo pomen socialnega konteksta, v katerem se učenje odvija.

Tudi konstruktivistični model spomina, ki vse bolj izpodriva tradicionalni empirično-asociativistični model po Ebbinghausu (Disibio 1982), ima v osnovi kognitivistični značaj. Za predhodnika novega modela lahko smatramo Bartletta z eksperimenti o kvalitativnih spremembah v spominu, ki nastanejo pod vplivom obstoječih znanj pa tudi predsodkov, stališč, pričakovanj. V skladu s tem modelom učenja ni kumuliranje izoliranih podatkov v spominu, ampak obstoječe kognitivne strukture (mreže oziroma vozlišča s svojimi povezavami podatkov, pojmov, pospkov, predstav - Gagne 1978) bistveno vplivajo na to, kaj si bomo zapomnili in kako bomo organizirali zapomnjeno; vplivajo tako v fazi zapomnitve kot tudi zadrževanja in priklica naučenega (proces aktivne asimilacije).

Doslednejše upoštevanje tega modela (za katerega je vse več empiričnih dokazov) pri pouku bi pomenilo, da se ne bi smeli več zadovoljevati s podajanjem izoliranih znanj, nepovezanih tako znotraj predmeta kot med posameznimi predmeti ter med učno snovjo in življenjem, ampak bi morali načrtno težiti za integracijo. Broudy (cit. po Disibio, 1982, str. 164) poudarja, da bi morala šola poleg "vedeti, da" (je npr. glavno mesto Jugoslavije Beograd) in "vedeti, kako" (se npr. pomnoži 25 z 2o) vedno bolj razvijati tudi "vedeti z" (torej z vsem dosedanjim znanjem, ki so ga učenci asimilirali v svoje obstoječe sheme in ki bistveno vpliva na sprejemanje, konstrukcijo in tudi zavračanje oziroma pozabljanje novega, čeprav doselj največkrat "mimo učnega načrta"). V ta namen bi morali najprej čimbolj natančno spoznati obstoječe, često individualno obarvane sheme,

izkušnje, pojmovanja o raznih pojavih pri učencih, in na teh "poljudnih" pojmovanjih graditi dalje (analogno z obstoječimi "praktičnimi teorijami" pri učiteljih, o katerih bomo spregovorili v naslednjem poglavju).

Z vprašanjem, kako povečati spominsko kapaciteto ob upoštevanju zakonitosti možganskega delovanja, se ukvarja tudi Buzan (1986, 1983). Svojo "prirodno metodo učenja" je zasnoval na uporabi ključnih besed in razvejanih miselnih vzorcev, namesto linearnega zapisovanja. Pri tem se sklicuje na nevrofiziološke izsledke o možganskem delovanju, na "holografsko", a ne linearno skladiščenje vtisov v možganih. Zavzema se, da bi v izobraževalnem procesu v večji meri stimulirali tudi delovanje funkcij desne možganske hemisfere (sedeža celovitega, vizualnega, spacialnega, simultanega, metaforičnega ... učenja oziroma dojemanja) in ne le doslej favorizirane leve hemisfere (verbalno, matematično-logično, analitično, sukcesivno, eksaktno učenje oziroma dojemanje). Vrsta eksperimentov že potrjuje superiornost integriranega delovanja obeh hemisfer zlasti za spodbujanje ustvarjalnosti (Jauševec 1985).

Neko drugo integracijo - integracijo žive izkušnje in učenja ter spoznavne z emocionalno in socialno sfero poudarjajo teoretiki in praktiki izkustvenega učenja. To je, po Walterju in Marksu (1981, str. 2): "zaporedje dogodkov z bolj ali manj točno opredeljenimi učnimi cilji, ki terja aktivno sodelovanje udeležencev na eni ali več točkah tega zaporedja. Osrednja ideja tega učenja je, da se najbolje naučimo stvari, če jih sami delamo, če smo dejansko aktivni".

Nekatere predpostavke izkustvenega učenja po Cantorju (cit. po Walterju in Marksu, 1981, str. 1-2):

- Učenec se zares uči samo, kadar ga učenje zanima, kadar se želi učiti,
- pomembno je, da učenci sodelujejo v načrtovanju in organizi-

ranju pouka, v konkretizaciji učnega načrta,
- učenje je integralno, celovito; pravo učenje ni seštevanje (dodajanje) izkušenj, ampak ponovno ustvarjanje (remaking) izkušnje,
- posameznik se najbolje uči, kadar lahko svobodno oblikuje svoje lastne odgovore na neko situacijo,
- učenje zavisi od tega, da odgovorov ne vemo vnaprej,
- vsak učenec se uči na svoj način,
- učenje je v veliki meri čustvena izkušnja,
- učiti se pomeni spreminjati se.

Podobno je z vidika humanistične psihologije "signifikantno učenje" tisto, ki se odvija ob celoviti aktivnosti subjekta, ki aktivira njegove spoznavne, čustvene in telesne zmožnosti ob reševanju problemov, ki so zanj osebno pomembni; posameznik sam oziroma v skupini enakopravnih članov aktivno išče potrebne informacije, jih predela in uporabi, torej v končni instanci sam usmerja proces svojega učenja (Rogers, cit. po Altrichter 1984, str. 199; Špoljar Gerbiz 1975).

Z vidika humanistične psihologije so za pomembno oziroma signifikantno učenje bistveni še naslednji pogoji oziroma značilnosti:

- "Signifikantno učenje" terja aktivnost vseh učenčevih zmožnosti (spoznavnih, čustvenih, telesnih), to pa se zgodi le, če je problem, ki ga rešuje, zanj "eksistenčno" pomemben.
- Tako učenje je vezano na konkretno življenjsko situacijo v dvojnem smislu: problem naj bo za posameznika osebno relevanten, naj izhaja iz njegovih življenjskih izkušenj in protislovij, ki jih občuti; tudi neposredna učna situacija (prostor, časovna razporeditev, socialno-emocionalni pogoji -učna klima) mora biti ugodna za tako učenje.
- Sproščeni odnosi (v nasprotju z napetimi, avtoritarnimi, hierarhičnimi ali uradnimi) so pomembni tudi zato, ker "signifikantno" učenje često privede do prestrukturiranja prejšnjih, v osebnosti zakoreninjenih shem spoznavanja, kar

je naporen proces, ki sam po sebi ogroža osebnost.
- Tako učenje postopoma prehaja v samouravnavanje ali samoupravljanje, ko je namreč učenec že toliko aktiviran, da samostojno išče informacije za rešitev določenega problema, aktivira ustrezno predznanje, delne rešitve primerja z zaželenim končnim stanjem itd.
- Nekateri avtorji poudarjajo kot bistveno sestavino tudi medosebno komunikacijo ljudi, ki delajo na istem problemu; ta komunikacija se ne omejuje le na razgovor o problemu, ampak na skupno razmišljanje in tudi delovanje. Signifikantno učenje je hkrati socialno učenje, ki briše razliko med vlogo učenca in učitelja - oba sta angažirana v enakopravnem medsebojnem sodelovanju pri iskanju rešitev (Freire 1978).

Pogled na signifikantno učenje kot na "socialno učenje" že širi pojem učenja kot individualnega procesa. V še širši družbeni okvir ga vpenja pojmovanje "inovativnega" učenja, katerega bistvena vidika sta "participatorno" in "anticipatorno" učenje (Peccei, cit. po Botkin 1979).

Mednarodna skupina strokovnjakov se je po znanem in široko diskutiranem poročilu "rimskega kluba" o Mejah rasti (ki je med prvimi opozorilo na usodne posledice nepremišljenega izkoriščanja omejenih naravnih resursov) osredotočila na "človeški element" v teh procesih; rezultat je bilo delo Učenju ni meja ali v nemškem prevodu: Človeška dilema. Prihodnost in učenje (Botkin 1979).

V tem delu uvajajo in utemeljujejo, v nasprotju s tradicionalnim, adaptivnim pojmovanjem učenja ("učenje kot spreminjanje posameznika na osnovi preteklih izkušenj") pojem inovativnega, v prihodnost usmerjenega učenja, katerega najvažnejši sestavini sta anticipacija ali predvidevanje (namesto pasivnega prilagajanja obstoječemu) in participacija (aktivno sodelovanje posameznikov) tako pri zastavljanju vprašanj in problemov kot tudi pri iskanju možnih rešitev.

Le ob razvijanju takega učenja bo možno razrešiti perečo "človeško dilemo" - rastočo neskladje med vse večjo kompleksnostjo razmer in našo zmožnostjo, da bi jih učinkovito obvladali in dojeli, da bi predvideli razne možne posledice današnjih odločitev in izbrali optimalne, ob vključitvi vrednostnih opredelitev ter prevzeli tudi odgovornost za te odločitve.

Participatorno učenje terja med drugim:

- Samostojno formuliranje novih, relevantnih problemov,
- integriranje dosegljivih znanj za njihovo reševanje, saj so pregrade med znanstvenimi disciplinami in ozka specializacija med glavnimi ovirami participativnega oziroma inovativnega učenja,
- "integrirajoče", celostno razmišljanje, saj so problemi globalni, v raznih vidikih tesno med seboj prepleteni (pomen celostnega, intuitivnega mišljenja, večje aktiviranje "desne hemisfere"),
- skupinsko sodelovanje, solidarnost, ne pa tekmovalne odnose in egoizem v procesu učenja; v medsebojni komunikaciji izdelujemo celovite rešitve in preverjamo njihov smisel,
- formuliranje več alternativnih predlogov za rešitev določenega problema,
- vključevanje vrednostnega elementa v proces reševanja problemov (še tako kompleksno računalniško reševanje problemov pa npr. izključuje etične vidike),
- spoštovanje individualne in družbene identitete in dostojanstva (posameznikov, etičnih in drugih skupin).

Anticipatorno učenje pa vključuje med drugim:

- Aktiviranje fantazije, ustvarjalnosti, ob upoštevanju dejstev, razvojnih teženj in vrednot,
- tehtanje širših dolgoročnih učinkov predloženih alternativ,
- prevzemanje odgovornosti za neko odločitev, tudi za morebitne negativne posledice,
- demokratičnost, saj odločanje za razne "scenarije prihodnosti" ni stvar strokovne elite, ampak stvar vseh.

Razen individualnega učenja omenjajo ti avtorji tudi "družbeno učenje" (Flechsig 1983, str. 13-2o) - učenje institucij, nacij, držav in celega človeštva. Omenjajo, da smo nekoč tudi npr. pojem "razvoja" uporabljali le v zvezi z individualnim razvojem (človeka, drugih organizmov), danes pa ga uporabljamo v zvezi z deželami in drugimi skupnostmi. V preteklosti so se mnoge skupnosti (dežele itd.) učile "na osnovi šoka" in zato nekatere tudi niso preživele; danes pa bi moralo prevladovati učenje na osnovi odgovornega predvidevanja.

Peccei s sodelavci (Botkin 1979, str. 28) torej takole opredeluje učenje: "Želimo, da se pojem učenja razume v smislu, ki presega konvencionalni besednjak izobraževanja (poučevanja), vzgoje in šolstva, to se pravi, v njegovem najširšem smislu. Za nas pomeni učenje, približevati si znanje kot tudi življenje, pri čemer je poudarek na človekovi iniciativi. Da bi mogli obstati v spreminjajočem se svetu, moramo pridobiti in uporabiti nove metode, nove spretnosti, nove načine ravnanja. Učenje je proces priprave na nove situacije."

Omenjena skupina raziskovalcev meni, da so sicer naravni viri na naši Zemlji omejeni, da pa so človekovi kreativni potenciali neomejeni, le da jih, pri množicah ljudi v nerazvitem svetu, ki izobraževanja sploh niso deležni, pa tudi v obstoječih šolskih sistemih razvitega sveta, po nepotrebnem zapravljamo in krnimo.

X X X

V skladu z marksističnim pogledom naj bi učenje aktiviralo pri človeku vse potenciale, ki jih ima po svojem generičnem bistvu; šolsko učenje, ki leto za letom temelji pretežno na pasivnem sprejemanju, kopičenju, "odslikavanju" od drugih posredovanih gotovih znanj, daje na eni strani razmeroma kratkotrajne, le površinske rezultate, na drugi strani pa tudi dehumanizira učence, jim ne omogoča uresničiti težnje po samouresničevanju in aktivnem urejanju svojega življenja. Obstoječi potenciali pri njih postopno zakrnijo ali pa se uresničujejo predvsem zunaj šole in pouka. Vsaj del pouka bi moral potekati z metodami, ki bi omogočale izkustveno, aktivno, konstruktivno učenje, učenje v smislu reševanja relevantnih problemov, kot to terja tudi sodobna didaktika. Švajcer (1985) opozarja, da bi morali izdelati "strategije formativnega delovanja" na učence, saj smo preveč pod vplivom pedagoškega optimizma, da že same informacije, vsebovane v učnih programih, neposredno oblikujejo učenčevo zavest. Pozabljamo, da ta zavest ni "tabula rasa", ampak kompleksna struktura, v kateri so odnosi v dinamičnem ravnotežju, in ki deluje kot močan filter pri sprejemanju oziroma zavračanju informacij.

Če naj bi učitelji spremenili svojo implicitno teorijo o bistvu učenja (ki ga še največkrat pojmujejo kot "usvajanje znanj, spretnosti in navad"), bi morali novo, signifikantno, izkustveno učenje čimvečkrat doživeti tudi "na lastni koži", kar terja bistven premik v metodah osnovnega in dopolnilnega izobraževanja učiteljev.

5.2. Kognitivno teoretična osnova usposabljanja učiteljev za premišljeno ravnanje

Kako izobraževati učitelje, da bodo postali poklicno uspešni in to v "profesionalnem smislu", torej tako, da bodo suvereno obvladali najrazličnejše izobraževalne in vzgojne metode, oblike, postopke, da jih bodo smotrno in elastično vključevali v pouk in druge dejavnosti, da bodo ustrezno ravnali tako v običajnih kot tudi v novih in obremenilnih situacijah (novi učni načrti; "težaven" razred ...), da bodo znali pri tem strniti in uporabiti znanja, ki so jih dobili med študijem in pozneje, ter tudi vsakodnevne izkušnje, povezati teorijo in prakso?

Odgovor na to temeljno vprašanje so, kot smo že opisali, nekateri iskali predvsem v natančnem izboru in sistematičnem posredovanju teoretičnih znanj, ki so učitelju potrebna (strokovna, pedagoško psihološka, specialnodidaktična i.dr.); drugi spet v praktičnem uvajanju v učne metode in postopke ("kako učiti") - bodisi na celovitejšem makronivoju (s pomočjo hospitacij in nastopov) bodisi (v novejšem času) po analitični poti, s sistematičnim treningom ali vajo v učnih spretnostih s pomočjo mikropouka in raznih njegovih variant.

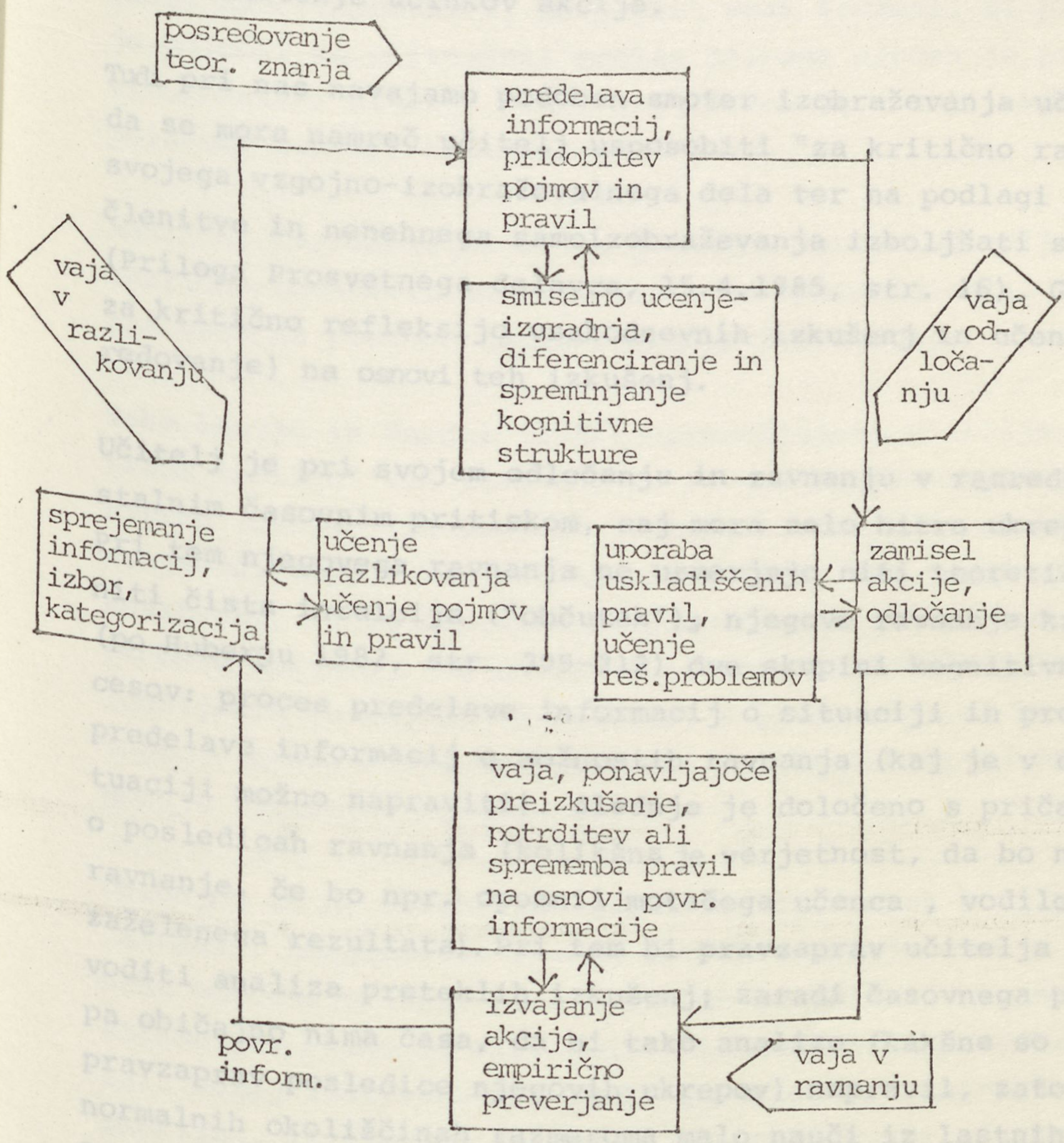
Zaradi že omenjenih enostranosti gornjih pristopov in njihove nezmožnosti, premostiti prepad med teorijo in prakso, s katero se vsakodnevno srečuje učitelj, se je v zadnjem času, zlasti v nemško govorečem prostoru (ZR Nemčija, Avstrija) pozornost prenesla z nivoja učiteljevega "izvajanja" oziroma "izvrševanja" raznih učnih spretnosti na nivo "razmišljanja" (refleksije) in načrtovanja ravnanja, torej na kognitivni nivo. To je potekalo vzporedno s paradigmatskim preobratom tudi v drugih družbenih znanostih od behavioristističnega k epistemološkemu modelu subjekta. Zlasti psihologija se je iz "znanosti o vedenju" spremenila v "znanost o ravnanju".

Tu je pomembno vlogo odigral tudi že orisani "kognitivni preobrat" v pojmovanju učenja, ki v svojem bistvu ni kumulativno "nalaganje" znanj v "praznega" sprejemnika niti le trening spretnosti, ampak je aktiven proces konstrukcije novih znanj in pojmovanj ob njihovi interakciji s prejšnjimi izkušnjami, znanji, pričakovanji, verovanji itd.

Kognitivno zasnovane teorije ravnanja (Handlungstheorien) iščejo modele za razlago, predvidevanje in tudi vplivanje na učiteljevo ravnanje. V zborniku z značilnim naslovom Predelava informacij in odločanje učiteljev in s podnaslovom "Prispevki k teoriji ravnanja v pouku" M. Hofer s sodelavci (Hofer 1981) proučuje učiteljevo vsakodnevno ravnanje kot nekaj, kar ima za učitelja določen smisel; ta smisel skuša raziskovalno rekonstruirati z učiteljeve perspektive, "od znotraj". Tako se ta skupina raziskovalcev ne ustavlja le pri analizi objektivno opazovanih vedenjskih kategorij pri pouku (ki jih behavioristično usmerjeno raziskovanje neposredno kavzalno povezuje z njihovimi učinki na učence, prim. Rosenshine, Furst 1973), ampak jo zanimajo predvsem vmesni mentalni procesi, ki usmerjajo učiteljevo ravnanje.

Thiele (1981, str. 28o-281) navaja predvsem naslednje skupine pomembnih mentalnih procesov pri učitelju (glej sliko 1):

- Sprejemanje informacij (npr. selekcija informacij, na katere je v razredu pozoren, njihova klasifikacija),
- predelava, interpretacija informacij, njihovo skladiščenje (pri predelavi informacij ponuja možen model "teorija pripisovanja", ki proučuje, katerim faktorjem pripisuje učitelj učenčev neuspeh ali disciplinski prekršek),
- zasnova akcije, odločanje (tu učitelj izbira primerno ravnanje oziroma reagiranje izmed možnih osnutkov),
- sama akcija oziroma ravnanje, katere učinki učitelju spet dajo povratno informacijo za v prihodnje (ali je s svojim ravnanjem, npr. z grajo ali spodbudo učenca) dosegel svoj namen,



Slika 1: Kognitivni model učenja in ravnanja (Woodruff, cit. po Thiele 1981, str. 281)

- ovrednotenje učinkov akcije.

Tudi pri nas navajamo podoben smoter izobraževanja učiteljev, da se mora namreč učitelj usposobiti "za kritično razčlenitev svojega vzgojno-izobraževalnega dela ter na podlagi te razčlenitve in nenehnega samoizobraževanja izboljšati svoje delo" (Priloga Prosvetnega delavca, 15.4.1985, str. 16). Gre torej za kritično refleksijo vsakodnevnih izkušenj in učenje (napredovanje) na osnovi teh izkušenj.

Učitelj je pri svojem odločanju in ravnanju v razredu pod stalnim časovnim pritiskom, saj mora zelo hitro ukrepati. Pri tem njegovega ravnanja ne usmerjajo niti teoretična znanja niti čista intuicija ("občutek"); njegovo ravnanje krmarita (po Huberju 1982, str. 309-312) dve skupini kognitivnih procesov: proces predelave informacij o situaciji in proces predelave informacij o možnostih ravnanja (kaj je v dani situaciji možno napraviti). Slednje je določeno s pričakovanji o posledicah ravnanja (kolikšna je verjetnost, da bo njegovo ravnanje, če bo npr. opomnil motečega učenca , vodilo do zaželenega rezultata). Pri tem bi pravzaprav učitelja morala voditi analiza preteklih izkušenj; zaradi časovnega pritiska pa običajno nima časa, da bi tako analizo (kakšne so bile pravzaprav posledice njegovih ukrepov) napravil, zato se v normalnih okoliščinah razmeroma malo nauči iz lastnih izkušenj. Da bi povečal racionalnost svojih odločitev in bi učno ravnanje obravnaval kot serijo postavljanja in preverjanja hipotez (podobno kot to delajo družboslovni raziskovalci), bi moral biti deležen ustreznih oblik izobraževanja, bi se moral vaditi v taki <u>razmišljujoči analizi</u> vsakodnevnih pedagoških situacij.

Od obstoječih učiteljevih (oziroma študentovih) kognicij, ki bistveno vplivajo na njegovo interpretacijo raznih učnih situacij in tudi na ravnanje v njih, so bile posebne pozornosti vrste raziskovalcev deležne tim. <u>subjektivne ali praktične teorije</u> o učenju, pouku, vzgoji, medosebnih odnosih ipd. Ne

smemo namreč pozabiti, da je bil vsak študent, še preden se je odločil za učiteljski poklic oziroma preden je prišel na visokošolski študij, približno 15.ooo ur v šoli, kjer si je polaqoma zqradil tak sistem.

Različni raziskovalci so ta pomemben skupek učiteljevih kognicij različno imenovali in tudi različno opredeljevali, vendar gre pri vseh za podobno raziskovalno perspektivo.

Tako Lauvas in Handal (1984) opredeljujeta učiteljeve "praktične teorije" kot zaseben, ne povsem zavesten (ozaveščen) sistem znanja, izkušenj in vrednot, ki uravnava praktično ravnanje učitelja v konkretnih situacijah. Gre torej za osebni konstrukt, ki se neprestano spreminja na osnovi treh komponent: osebnih izkušenj, od drugih posredovanih izkušenj in znanj (dobljenih iz knjig, od kolegov, s predavanj...) ter vrednot (npr. v zvezi z demokratskimi ali avtokratskimi odnosi), ki gornje izkušnje integrirajo.

Običajno to ni v sebi zaključen sistem, ampak kompleksen "skupek", konglomerat raznih elementov; daje osnovo praktičnemu odločanju (npr. katero metodo bo učitelj uporabil v dani situaciji, kako bo discipliniral, motiviral posameznega učenca). Poleg individualnih lahko govorimo o "skupnih" praktičnih teorijah, ki jih delijo npr. člani nekega učiteljskega kolektiva, in ki vplivajo na presojo ustreznosti ravnanja posameznega učitelja.

Altrichter (1984) govori v podobnem pomenu o "izkustvenem znanju" učiteljev.

Mandl in Huber (1983) imenujeta to "subjektivne teorije" in jih opredeljujeta kot "skupke (agregate) kognicij pri učiteljih, ki jih ti v načelu lahko uresničijo (udejanjijo), v katerih se kažejo njihovi subjektivni pogledi na doživljanje in ravnanje v razredu in ki stojijo med seboj v argumentativni

povezavi. Tako se jih da po strukturi primerjati z znanstvenimi teorijami v pedagogiki" (str. 83).

Avtorja navajata za ta in sorodne pojme še druge izraze (psihologija zdravega razuma, laične teorije, naivne teorije obnašanja, poklicne teorije učiteljev), povsod pa igrajo pomembno vlogo vsakdanje znanje in izkušnje. To smer raziskav povezujeta z raziskavami kognitivno usmerjenih psihologov, predvsem socialnih psihologov (npr. Heider, Kelly), ki proučujejo vlogo "naivnih" interpretacij vedenja v medosebnih odnosih.

Dosedanje raziskave so dokazale povezavo med temi interpretacijskimi kategorijami (subjektivnimi, praktičnimi teorijami) pri učiteljih in njihovo interakcijo z učenci, npr. s slabimi ali motečimi učenci. Če so v sebi te kognicije protislovne, vodijo do dilem v praktičnem oziroma vzgojnem ravnanju. Raziskali so tudi, kako vplivajo praktične teorije učiteljev na ocenjevanje učencev in na ravnanje v težavnih situacijah (disciplinski problemi). Manj enopomenski so zaenkrat rezultati raziskav o vplivu takih kognicij na pripravo pouka.

Mandl in Huber opozarjata tudi na metodološke probleme pri ugotavljanju in razkrivanju za ravnanje pomembnih kognicij pri učiteljih, saj niso dostopne neposrednemu opazovanju pa tudi učitelji sami se jih največkrat ne zavedajo v celoti. Eden možnih načinov je, da avdio ali video posnetke učne ure na določenih mestih prekinjamo in skušamo s pomočjo učitelja rekonstruirati namere, pričakovanja, interpretacije in druge v tistem trenutku relevantne kognicije.

Skupina raziskovalncev na univerzi v Konstanci, ki razvija "Konstanški model treninga učiteljev" (Konstanzer Treningsmodell - KTM), prav tako izhaja iz učiteljevih "subjektivnih teorij" ali "poklicnih teorij", ki so sestavljene iz skupkov znanj, intuitivnih prepričanj, čustveno podprtih domnev (o

določenem izseku šolske stvarnosti, ki so se oblikovale v njegovi individualni socializaciji (družinski, šolski, poklicni) in ki vplivajo na njegovo oblikovanje ciljev v učnih in vzgojnih situacijah, dojemanje oziroma interpretacijo določene situacije, izbor primernega ravnanja itd. (Tennstädt in sodel. 1984, str. 14-18).

V omenjeni raziskavi so se osredotočili predvsem na tisti del učiteljevih subjektivnih teorij, ki se vežejo na agresivno oziroma moteče vedenje učencev v razredu in na razne konfliktne situacije, ker bi želeli razviti model treninga, s pomočjo katerega bi učitelj, nezadovoljen s svojim reagiranjem v takih situacijah, spremenil oziroma razširil repertoar svojega ravnanja in ga napravil bolj uspešnega. Gre za "integrativen" model treninga, ki združuje tako posredovanje ustreznih teoretskih znanj kot tudi strategij uspešnega ravnanja, a osrednji element je vplivanje na učiteljeve subjektivne teorije v zvezi z agresivnim oziroma motečim vedenjem učencev (nem. agressionbezogene subjektive Theorien).

Izhodišče treninga je torej rekonstrukcija subjektivnih teorij, ki jo napravi sam učitelj s pomočjo trenerja oziroma raziskovalca. V ta namen so razvili v okviru KTM (konstanškega modela) strukturno tehniko (nem. Strukturlegetehnik). Ob tonskem zapisu epizod učiteljevega reagiranja na moteče vedenje učencev se razvije polstrukturirani intervju, v katerem učitelj rekonstruira svoja razmišljanja, čustvene reakcije, predvsem pa razloge svojih odločitev v posameznih "kritičnih" trenutkih. S pomočjo raziskovalca izsledke zariše v strukturni diagram, katerega enote so ravnanja s pripadajočimi namerami, prejšnjimi pogoji in rezultati akcije (npr. ravnanja kot ignoriranje, opominjanje motečega učenca, pritegnitev k aktivnosti, grožnja s kaznijo, kaznovanje...).

Tak intervju v sproščenem vzdušju pomaga učitelju, da odkrije nejasna, često le polzavedna čustva in kognicije in namere v

svojih včasih že rutiniziranih, polavtomatskih ravnanjih v razredu; grafični prikaz pa je dokument, na osnovi katerega lahko primerja stanje pred in po treningu.

Izhodiščna rekonstrukcija oziroma diagnoza praktičnih (subjektivnih) teorij pa je pomembna tudi za načrtovanje in potek treninga. Na njeni osnovi si učitelj postavi cilje oziroma težišča treninga (v čem konkretno se želi spremeniti). Dalje lahko primerja posamezne elemente "svoje" teorije z izsledki znanosti (teorij o agresivnem vedenju ipd.), odkrije morebitna notranja nesoglasja, neskladja in neskladja z objektivno teorijo, ki se med treningom "razčistijo". Trening lahko naveže na konkretna mesta subjektivnih teorij (ki so "oprijemališča" novih spoznanj in načinov ravnanja) - nem. "sinnvolle Eingliederung"; teoretična spoznanja pa se podajajo učitelju tudi v navezavi na njemu bližjo terminologijo, "na njegov način", ker imamo s tem mnogo večje zagotovilo, da jih bo "vgradil" v svojo lastno kognitivno strukturo in tudi čustveno sprejel.

Podobno Forneck (1984) postavlja v središče svojega razpravljanja o problemih izobraževanja učiteljev "vsakdanjo zavest" (Alltagsbewusstsein) učiteljev kot trdno, diferencirano, kompleksno znanje o področju "šola", ki si ga vsakdo v glavnih potezah pridobi oziroma oblikuje v svoji življenjski zgodovini, v več tisoč urah, ki jih je preživel v šoli, preden se je vključil v ustanovo za izobraževanje učiteljev. Ta vsakdanja zavest določa učiteljeve interpretacije raznih situacij med poukom in tudi njegovo odločanje in ravnaje. Učitelj npr. takole intepretira izstopajoče vedenje neke učenke: "Namerno me izziva", čeprav bi mu znanja, ki jih je dobil pri psihologiji in pedagogiki, morala narekovati drugačno interpretacijo, zlasti ob upoštevanju dejstva, da živi učenka sama z materjo, v težki družinski situaciji, torej: morda pa išče pri učitelju pozornosti, ki je je sicer premalo deležna?

Učiteljeva interpretacija potem vpliva na ravnanje: najprej ignoriranje, potem izrekanje disciplinskih ukrepov. Vse to s svoje strani privede pri učenki do naslednje interpretacije: "Učitelj me ne mara, odklanja me, zoprna sem mu"; zato nadaljuje z neprimernim vedenjem,kar spet izzove zaostreno reakcijo s strani učitelja itd. V tem smislu lahko gledamo na velik del dogajanja pri pouku kot na splet subjektivnih interpretacij situacije in reakcij nanjo.

Forneck opozarja, da vsebuje vsakdanja zavest oziroma "praktična teorija" učiteljev ali tudi študentov - bodočih učiteljev določeno protislovje, razklanost ("Spaltung") med teoretičnimi znanji, abstrakcijami, ki jih pridobi v okviru raznih, predvsem pedagoško psiholoških predmetov med svojim poklicnim izobraževanjem in med pomeni, ki jih pripisuje konkretnim vsakodnevnim šolskim situacijam. Ker bi odpravljanje tega protislovja terjalo prevelik miselni in čustveni napor, ga večinoma puščajo na miru, "živijo z njim", torej z nekakšnim dvojnim sistemom dojemanja šolske stvarnosti; v neposrednem srečanju s konkretno šolsko prakso pa prevlada tista "vsakdanja zavest", ki se je oblikovala takorekoč celo življenje, ki je trdno zasidrana v celotni osebnosti in tudi poenostavlja reagiranje.

Tako Forneck kot drugi raziskovalci ugotavljajo, da so "subjektivne teorije" na eni strani odporne proti spreminjanju, na drugi strani pa pomembno vplivajo na učiteljevo interpretacijo in ravnanje v učni situaciji. Zato mora vsak uspešni model izobraževanja učiteljev vsebovati take konkretne metode in pristope, ki bodo pomagali integrirati "znanstvene" in "praktične" teorije pri študentih oziroma učiteljih. Nekaj primerov modelov in metod bomo prikazali v naslednjem poglavju.

Ne gre za "izgubljanje' v labirintih učiteljeve subjektivnosti", kot nekateri očitajo, temveč za integracijo razmišljanja in ravnanja, simboličnega učenja in praktičnega ravnanja, skratka, za razvijanje "premišljenega ravnaja" pri (bodočih) učiteljih.

6.o. METODE IN MODELI "V PREMIŠLJENO RAVNANJE" USMERJENEGA IZOBRAŽEVANJA UČITELJEV

Glede na pravkar opisane sodobne ugotovitve o poteku učenja ter o povezanosti med subjektivnimi teorijami, osnovanimi na bivših izkušnjah, med teoretičnimi spoznanji s področja pedagogike, didaktike, psihologije in drugih strok, in odločanjem ter ravnanjem v praktičnih učnih situacijah, lahko razumemo relativno neuspešnost tistih dosedanjih metod oziroma pristopov v izobraževanju učiteljev, ki so se enostransko usmerjale:

1. v znanje (v sistematično posredovanje temeljnih pedagoških, psiholoških, socioloških in drugih znanj, pojmov, zakonitosti, strokovne terminologije s pomočjo predavanj, literature itd.,
2. v praktično ravnanje (v razvoj konkretnih učnih spretnosti s pomočjo mikropouka, CBTE pa tudi študentovih nastopov, kadar ti postopki niso dovolj povezani niti z obstoječimi subjektivnimi teorijami in pričakovanji posameznika niti z objektivno teoretično osnovo),
3. v osebnostno-čustveni razvoj - izboljšanje "samozavedanja", občutljivosti za socialne odnose, s pomočjo treninga senzitivnosti, skupinskodinamičnega treninga, T-grup itd., kadar se ta ne navezuje na poklicno delovanje in odnose v šolski praksi (učitelj - učenci, učitelji med seboj, učitelj - starši itd.).

Novejši pristopi skušajo na razne načine povezati te elemente, "integrirati kognicijo in ravnanje" (Peters 1984) "povezati vsakdanje ravnanje in refleksijo" (Heinze 1981) ob upoštevanju naslednjih načel:

1. V delu s študenti - bodočimi učitelji je treba aktivirati in upoštevati njihove lastne izkušnje v zvezi s šolo, poučevanjem, učenjem in to na več načinov:

- da jih spodbujamo k rekonstrukciji bivših izkušenj, npr. z raznimi nalogami, dejavnostmi,
- da ustvarimo neposredno (skupno) izkušnjo, npr. z raznimi metodami izkustvenega učenja (igre vlog, simulacije, tematsko centrirana skupinska dinamika) in jo nato analiziramo,
- da zberejo izkušnje na šolah (vodene opazovalne naloge, manjša proučevanja, pomoč pri pouku posameznim učencem, lastno poučevanje ...), ki jih nato v skupini analiziramo.

2. Študente - bodoče učitelje je treba načrtno in postopno ozaveščati o elementih njihovih obstoječih subjektivnih teorij o poučevanju, vzgajanju, odnosih učitelj - učenec itd., jim prikazovati protislovja in nelogičnosti v teh "teorijah" in jih spodbuditi, da jih integrirajo z obstoječimi objektivnimi teoretičnimi spoznanji (ki pa se ob tej konfrontaciji tudi sama modificirajo oziroma bogatijo).

Po Fornecku (1984) je treba doseči dvoje:

a) "Problematizirati", pretresti obstoječo subjektivno teorijo, da se posameznik zave njene nedoslednosti, razcepljenosti,
b) Rekonstruirati novo, ustreznejšo teorijo oziroma razlago, ki bo združila subjektiven, "naiven" in znanstven pogled.

Iberer (1982, str. 388-389) omenja pri tem tri faze spreminjanja posameznika, ki jih je navedel že Lewin:

a) "Odtajanje" oziroma "odmrznitev": vzpostavitev motivacije za spreminjanje,
b) sprememba: razvoj novih načinov reagiranja na osnovi novih informacij,
c) utrjevanje, stabiliziranje, ponovna "zamrznitev" - integracija tako nastalih sprememb.

3. Ker segajo ti procesi globlje v osebnost in jo lahko čustveno prizadenejo (ogrozijo), je treba napredovati postopno in to v okviru skupine, v kateri so vzpostavljeni odnosi medsebojnega spoštovanja, topline in razumevanja. To terja posebno usposobljenost in takt vodje izobraževanja oziroma "trenerja", pa tudi dovolj majhne skupine (do 15 udeležencev).

Pri bodočih učiteljih je treba doseči, da sproti razmišljajo o učnih aktivnostih in dogajanju v razredu, kar predstavlja ključni sestavni del učiteljeve profesionalizacije, procesa, ki naj ga dvigne z "obrtniškega" na "znanstveni" nivo ter mu omogoči večjo elastičnost v ravnanju, odprtost za premišljeno preizkušanje novosti.

Spreminjanje "praktičnih teorij" in njihovo povezovanje s teoretičnimi znanji ni preprosto, ker so močno zasidrane v celotni psihični strukturi posameznika. Seminarske razprave, še manj pa predavanja o tem nikakor ne zadostujejo. Treba je najti take študijske oblike, v katerih načrtno ustvarjamo ustrezne izkušnje ter usposabljamo študente (bodoče učitelje) za njihovo vse širšo, adekvatnejšo interpretacijo. V ta namen je treba ustvariti določene pogoje tako na mikro-nivoju (nivo metod in pristopov, uporabljenih znotraj posameznih predavanj, seminarjev, vaj, hospitacij ...) kot tudi na makro-nivoju (npr. integriranje "teoretičnih" in "praktičnih" faz v celotni organizaciji študija bodočih učiteljev). V nadaljnjem bomo navedli nekaj primerov, metod in pristopov tako za mikro- kot za makro-nivo.

Od posameznih metod bomo podrobneje opisali predvsem tiste, ki jih Walter in Marks (1981) uvrščata med "centralne metode" izkustvenega učenja, kot so: strukturirane naloge, simulacije in igranje vlog ter skupinska interakcija.

Od poskusov integriranja bomo v ilustracijo navedli "integrativni trening učiteljevega vedenja" po Ibererju (Iberer 1982) in "v ravnanje usmerjeni trening učiteljevega vedenja" po Rückriemu (Rückriem 1972) ter razne kompleksnejše variante mikropoučevanja in končno prikazali, kako so te sestavine vključene v nekatere študijske programe izobraževanja učiteljev v raznih deželah.

6.1. Posamezne metode izkustvenega učenja

6.1.1. Vaje ali naloge

so aktivnosti, ki udeležence neposredno zaposlijo bodisi z vsebino izkušnje ali drugega z drugim. Sestoje iz natančno, korak za korakom opredeljenih postopkov, ki omogočajo udeležencem, da se seznanijo z raznimi spretnostmi, da izzovejo čustva in reakcije in da olajšajo udeležencu pot skozi učno izkušnjo (Walter, Marks 1981, str. 182).

Tako obstaja vrsta nalog, ki naj olajšajo medsebojno seznanitev udeležencev in ustvarjanje sproščenega vzdušja.

Primer: Vsakdo (v seminarski skupini, ki se je prvič sestala) naj skuša od svojega soseda zvedeti v nekaj minutah čimveč o njegovem delu in interesih, nato vlogi zamenjata. Končno vsak predstavi v plenumu svojega soseda namesto samega sebe.

Drugi primer: Večja skupina se razdeli v dvojice. Partnerja sedeta obrnjena s hrbtom drug proti drugemu. Eden dobi narisan geometrični vzorec in ga skuša posredovati drugemu po besedni poti, drugi ga skuša na osnovi te razlage narisati, ne sme pa ničesar vprašati. Ko vlogi zamenjata, lahko tisti, ki riše vzorec, zastavlja "oddajniku informacij" vprašanja in prosi za pojasnila.

Ta vaja lahko predstavlja "fokus" in izhodišče za diskusijo o raznih vidikih učenja in poučevanja (o pomenu sistema in nazornosti pri razlagi, o pomenu obojestranske komunikacije pri učenju itd.).

Tisti, ki v izobraževanju uporablja podobne naloge, mora biti dobro uposobljen, da pozna tudi njihov možni vpliv in domet (ne le, da jih zna korak za korakom izvesti), sicer ne bo do kraja izkoristil njihove možnosti, udeleženci (zlasti če gre

za odrasle) pa vsega skupaj ne bodo vzeli zares. Izbrane naloge morajo biti v skladu s tipom in namenom učne izkušnje, s pričakovanji udeležencev in z uposobljenostjo vodje.

Pri (bodočih) učiteljih predstavljajo primerne naloge možnost za vajo v določenih spretnostih (npr. če mora natiskani učni dialog analizirati glede na dimenzije avtoritarnost-demokratičnost, toplina-hladnost...) kot tudi izkušnjo iz medosebnih odnosov, ki se jo potem analizira, ali tudi pripomoček pri aktualiziranju prejšnjih izkušenj. Hkrati pa sam potek reševanja, zlasti če je skupinski, predstavlja izkušnjo za analizo in model možnega dela z učenci.

Tako navaja Gibbs (1981) serijo strukturiranih skupinskih nalog, namenjenih študentom ali dijakom, da bi jih privedli do razmišljanja o njihovih učnih navadah, in tudi do spreminjanja in izboljšanja teh navad. Ni treba posebej poudariti, da so te naloge izredno primerne tudi za (bodoče) učitelje; v svoji praksi sem jih uspešno uporabila s študenti in diplomanti pedagogike in z učitelji v praksi (v okviru pedagoško andragoškega izpopolnjevanja).

Naloge temeljijo na konstruktivnem oziroma kognitivnem pojmovanju učenja (glej prejšnje poglavje), v skladu s katerim ni problem, boljše ali slabše poznati razne "recepte" za uspešno učenje ali rezultate relevantnih raziskav, ampak imeti takšno ali drugačno pojmovanje učenja oziroma študija in ciljev, ki jih z učenjem zasleduješ (reproducirati snov in napraviti izpit ali bolje razumeti pojave v svetu, najti smisel v stvareh okoli sebe).

1. primer strukturirane naloge:

Pogoji uspešnega učenja (vir: Gibbs 1981, str. 11-13).

		Navodila:
1.a)	samost. delo (3 min.)	Pomislite nazaj na neko preteklo učno izkušnjo - v šoli, športu, v prostem času, kjerkoli - na nekaj, kar je bilo posebno grozno - bodisi dolgočasno ali ponižujoče, skratka - kjer bi se morali nečesa naučiti, pa se niste. Navrzite nekaj besed na papir - zakaj je bila to slaba izkušnja.
1.b)	(3 min.)	Sedaj pa napravite isto za dobro učno izkušnjo - kjer ste se veliko naučili, ste bili uspešni, vas je zanimalo, ste uživali. Kaj je bilo tisto, kar je napravilo učenje uspešno? Skicirajte nekaj značilnosti.
2.	V parih (lo min.)	Povežita vajine izkušnje. Razložita drug drugemu, zakaj je bila ena izkušnja dobra in druga slaba. Ali so kakšne podobnosti pri obeh v vidikih, ki so napravili učenje dobro, uspešno ali neuspešno? Ali sta ugotovila tudi razlike? Diskutirajta o konkretnih izkušnjah, ne o splošnih spoznanjih!
3.	Po dva para skupaj (2o min.)	Strnite izkušnje odobrih in slabih učnih doživljajih. Ali se kažejo kakšne skupne teme? Stvari, ki za celotno skupino označujejo dobro in slabo učenje? Vsaka skupina naj izvoli poročevalca, ki bo zapisoval ugotovitve v dveh stolpcih na stenski plakat: a) Stvari, ki vodijo do nezadovoljivega učenja. b) Stvari, ki vodijo do zelo zadovoljivega učenja. Zapišite toliko vidikov, kot morete.
4.	Plenum (2o min.)	Vsaka skupina naj prebere po en vidik s seznama. Drugi naj pozovejo skupino, da razloži, če česa ne razumejo. Naj razmislijo, predlagajo, kako bi ta vidik vplival tudi na sedanji študij, iščejo sorodne vidike med skupinami. To se nadaljuje, dokler je še kaj novih vidikov.
5.	Metadiskusija (2o-3o min.)	a) Kako so se počutili v posameznih fazah individualnega in skupinskega dela? b) Kako bi ugotovljena splošna spoznanja o tem, kaj spodbuja oziroma zavira uspešno učenje, lahko uporabili bodisi pri svojem učenju bodisi pri oblikovanju učnih situacij za svoje učence?

Opomba k socialnemu kontekstu metode: Naloga poteka po metodi "progresivnega podvajanja" (najprej individualno delo, nato delo v dvojicah, v četvorkah in v plenumu, ki lahko obsega od 8 pa tja do 4o oseb). To omogoča hkrati enakopravno upoštevanje individualnih prispevkov in skupinsko diskusijo ter določeno stopnjo posploševanja ob časovni ekonomičnosti (prim. metodo "skupinskega imenovanja problemov", Marentič Požarnik 1984, priloga 7).

Analiza tipičnih odgovorov največkrat pokaže velik poudarek na čustvenih in socialnih dejavnikih: pozitivno je, če sam določaš potek učenja, ga samostojno usmerjaš, če sodeluješ pri oblikovanju dejavnosti, če te upoštevajo kot človeka, če vladajo v skupini dobri odnosi, če so metode raznolike in zanimive, če vidiš smisel v naučeni dejavnosti. In obratno: negativno vplivajo na učenje slabi odnosi, strah, omalovaževanje, trema, dolgočasje, monotonija, čustven odpor do predmeta, razhajanje med modelom in vsebino ... Poudarjena je tudi jasna strukturiranost, sistem v snovi.

Uporaba te naloge (bodoče) učitelje osvesti o njihovi osebni izkušnji in pojmovanju učenja in to konfrontira z običajnim šolskim učenjem. "Kjer želimo doseči spremembe v poučevanju, moramo najprej spremeniti lastno učenje. Kot se učimo, tako tudi poučujemo" (Haller, Kaiser 198o, str. 9).

Ne gre za to, da bi udeleženci "odkrivali" povsem nove vidike, ampak za to, da svoje lastne izkušnje v zvezi z učenjem aktivirajo in jih soočijo s prevladujočim "reproduktivnim" učenjem na raznih stopnjah šolanja. To jih spodbode k razmišljanju o načinih, kako bi tudi sami kot učitelji vzpostavili ugodnejše pogoje za pravo, "živo", aktivno učenje.

Naloga je primerna tako v dodiplomskem kot v podiplomskem oziroma permanentnem izobraževanju učiteljev.

2. primer strukturirane naloge (primerne predvsem kot uvod v izpopolnjevalni seminar za učitelje): Analiza problemov v vzgojnoizobraževalnem delu.

1. Naloga (individualno delo): (lo min.)

a) Opišite dve tipični situaciji v vzgojnoizobraževalnem delu in probleme, ki se pojavljajo v teh situacijah.
Kako ste se dosedaj spoprijemali s temi problemi?
Kakšni so bili učinki (kratkotrajni, dolgotrajni)?

b) Kakšna so vaša pričakovanja v zvezi s seminarjem? Kakšne spremembe bi želeli vnesti v svoje delo oziroma ali bi sploh želeli kaj spremeniti?

2. Naloga (delo v parih): (lo min.)

a) S sodelavcem razpravljajte o svojih izkušnjah pri vzgojnoizobraževalnem delu (glej nalogo 1). Za katere situacije menita, da bi potrebovala dodatne veščine oziroma znanje? Razpravljajta o morebitnih podobnostih in razlikah v odgovorih na prvo nalogo.

3. Naloga (delo v skupinah po 6): (15-2o min.)

a) Predstavite si rezultate 1. naloge in razpravljajte o njih.
b) Določite 2-3 probleme, ki se najpogosteje pojavljajo v individualnih rezultatih in jih opišite.
c) Navedite nekaj izmed najpogostejših pričakovanj.
d) Rezultate posameznih skupinskih diskusij napišite na plakate. V vsaki skupini izberite člana, ki bo predstavil rezultate posamezne skupine.

6.1.2. Simulacije

so modeli ali predstavitve posameznih vidikov človekove izkušnje oziroma realnosti v poenostavljeni obliki, tako da tisti, ki se jih udeležijo, izkusijo "faksimile" te realnosti. Vnaprej oblikovana pravila in navodila ter pripravljena gradiva opredeljujejo nek proces ali dogodek, tako da ga ilustrirajo, podvajajo. Običajno pa niso opredeljeni cilji in posamične aktivnosti udeležencev - ti se lahko obnašajo, kot želijo, znotraj opredeljenih okvirov situacije.

Simulacije lahko klasificiramo v igre, simulacije v ožjem smislu, nesimulacijske igre in simulacije/igre. Glavne določilne značilnosti iger so: element tekmovalnosti, pravila in cilji so opredeljeni, izid pa določa spretnost, slučaj ali kombinacija obeh. Igre ne predstavljajo kakšnega drugega vidika realnosti.

Druge metode so lahko sestavni del simulacij, npr. igranje vlog, skupinska interakcija, študij primera. Poleg skupine, ki neposredno sodeluje v simulaciji, lahko določimo skupino, ki opazuje simulacijo, s čimer dobi ta situacija izkustvenega učenja pomembno dodatno sestavino.

Prvotno so se simulacije uporabljale v izobraževanju na vojaškem področju (NASA Game ipd.),na ekonomskem področju, v izobraževanju managerjev, vodilnih strokovnjakov itd. V izobraževanju učiteljev so se začele uporabljati kmalu po l. 196o (uspos. šolskih ravnateljev - "inbasket" vaja ali "mapa prispele pošte"). Pogosto se simulira tudi sestavljanje učnih načrtov za določeno šolo ali področje (igra načrtovanja - "planning game"). Učenje poteka tu v izmenjavanju delovanja in razmišljanja (refleksije). Situacija ni predstavljena le simbolično (verbalno), ampak ima bistvene poteze nekega izseka realnosti - je posnetek realnosti (Lehmann 1975, str. 127). V takem okolju lahko študent oziroma učitelj praktično

ravna in proučuje posledice svojega ravnanja neposredno, a brez negativnih posledic, ki bi jih imelo njegovo ravnanje v resnični situaciji. V simulirani situaciji sproti preverja to, česar se je naučil po simbolični poti. Druge metode so lahko sestavni del simulacije, npr. "študij primera". Skupini udeležencev simulacije predložiš problem, vzet iz "študija primera", npr. primer problematičnega učenca, o katerem se morajo odločiti, ali bo kaznovan, ali bo ponavljal razred ipd. Vsak član dobi le del podatkov, potrebnih za odločitev, tako da v procesu simulirajo skupinsko odločanje in se hkrati zavedo konteksta svojih odločitev.

Možno je tudi določiti skupino opazovalcev procesa, s čimer dobi izkustveno učenje pomembno dodatno dimenzijo.

Možni učinki, zaradi katerih so simulacije koristna sestavina v izobraževanju učiteljev (uporabljajo pa se tudi v osnovnih in srednjih šolah, zlasti pri družboslovnih predmetih): sodelovanje v simulaciji aktivno in neposredno vključi udeležence v učni proces; jih motivira, spodbudi njihovo radovednost; integrira spoznavne, čustvene in vedenjske vidike, omogoči, da hkrati zajamemo medosebno interakcijo ter večjo informiranost in izboljšanje spretnosti na nekem področju; poveča osebno samo-zavedanje in vživljanje v druge (empatijo); morebitne napake v ravnanju niso tako usodne, kot bi bile v resnični situaciji.

Vloga in kvalifikacije vodje: Vodja mora poznati značilnosti simulacij (že prej naj bi bil aktivni udeleženec iste simulacije), možne učinke, specifično koristnost v dani skupini, kraju in času; doseči mora znati primerno sproščeno skupinsko atmosfero, vnaprej prikazati, kakšno bo trajanje, zahtevnost, udeležencem mora dati potrebna gradiva, poskrbeti za primerno fizično okolje (nemotenost, sedežni red...), primerno mora reagirati na želje in potrebe udeležencev in biti pri tem topel, avtentičen.

Primeri simulacij: člani skupine dobe vso dokumentacijo o nekem učencu in se morajo odločiti za vzgojni ukrep, za ukrep ponavljanja razreda ipd. (kombinacija simulacije in študija primera). Ali: simulira se komisijsko opravljanje izpita (tričlanska komisija in kandidat) - tovrstno simulacijo smo večkrat z uspehom preizkusili na tečajih iz visokošolske didaktike. Ali: člani skupine morajo sestaviti učni načrt za določeno šolo ali situacijo (npr. učni načrt za serijo mladinskih ur na temo uspešnega učenja ali medosebnih odnosov ali zasvojenosti med mladimi). Tu se simulacija že prepleta s "plansko igro".

6.1.3. Igranje vlog

je priljubljena v izobraževanju odraslih (Krajnc 1979, str. 171-175) in tudi v izobraževanju učiteljev široko uporabna metoda izkustvenega učenja, v kateri udeleženci prevzamejo predpisano perspektivo ali način obnašanja. Gre za medosebno interakcijo, realistično vedenje v zamišljeni situaciji. Udeleženci dobe običajno le okvirna navodila, tako da ne ravnajo po scenariju, ampak prosto; v "kot da bi" situaciji ravnajo, kot da bi šlo zares .(Walter, Marks 1981, str. 193).

Igranje vlog terja, da prevzame posameznik začasno identiteto nekoga drugega in ravna, kot misli, da bi kdo drug ravnal v hipotetični situaciji. Ali pa ostane "on sam" in reagira, kot bi sam reagiral v neznani ali konfliktni oziroma obremenilni hipotetični situaciji. Metoda se uporablja sama ali v kombinaciji z drugimi (npr. s študijo primera).

Možni učinki (namen):

S sodelovanjem v igranju vlog udeleženci neposredno osredotočijo svojo pozornost na nek problem; zviša se jim občutljivost za lastna čustva, stališča in ravnanja in za te vidike pri soljudeh; ugotove, do kolike mere čustva določajo ravnanje; dvigne se motiviranost s tem, ko vso energijo mobilizirajo za reševanje problema; dobijo možnost, da uporabijo znanja, vadijo spretnosti, obvladujejo čustva - in vse to v razmeroma varni situaciji, kjer napake nimajo usodnega pomena, kot ga imajo npr. neposredno v šolskem razredu; ob celostni angažiranosti, ko so postavljeni v nove, netipične ali konfliktne vloge, dobe možnost za spreminjanje svojih ustaljenih stališč in ravnanj.

Še izrazitejši so učinki v raznih variantah, npr. vsaki osebi, ki igra določeno vlogo, stoji za hrbtom njen "drugi jaz", ki izraža njene neizgovorjene misli in čustva. Ali: na sredi dialoga se vloge zamenjajo, npr. prej avtoritarni vzgojitelj

prevzame vlogo demokratičnega.

Vloga vodje je tudi tu (podobno kot pri simulacijah) zelo pomembna, tako v fazi priprave, ko mora zagotoviti varno, prijetno, neprisiljeno skupinsko atmosfero, primeren "scenarij" in prizorišče dogajanja, kot tudi med potekom in zlasti v fazi interpretacije (angl. de-briefing), ko si udeleženci razkrijejo, kako so doživljali posamezne faze igranja vlog in ko dajo drug drugemu povratno informacijo o medsebojnem doživljanju. Končno se še pogovorijo o ustreznosti posameznih, v igri vlog predstavljenih načinih vedenja, v raznih resničnih situacijah (v odnosih do učencev, staršev, učiteljev med seboj ...), o možnih variantah, novih načinih vedenja, sklenejo, kje in kdaj bodo kaj takega poskusili ipd.

Če gre za skupino (bodočih) učiteljev, naj analiza ne seže preveč v osebno sfero, ampak naj se giblje na področju poklicne vloge.

Igranje vlog je v praksi zato večinoma uspešno, ker ustreza naravni človekovi težnji, da želi poskusiti sam razne situacije (vloge), s katerimi se identificira. To velja tako za otroke, ki v fantazijskih igrah prevzemajo razne vloge, kot tudi za odrasle, ki pa imajo le redkokdaj to priložnost, običajno se identificirajo le z opazovanjem drugih (npr. ob gledanju dram, filmov). Moč in privlačnost te metode je v njeni preprostosti in v tem, da udeleženci v njej običajno uživajo, se zabavajo, osebno tveganje je nizko.

Eno od teoretičnih razlag uspešnosti igranja vlog kot učne metode predstavlja Meadov simbolični interakcionizem, ki ugotavlja, da s tem, ko se človek prestavi "v kožo" nekoga drugega, prilagodi in razširi svoje pojmovanje, kako drugi doživljajo določeno vlogo in medsebojni odnos. S tem posameznik bolj subtilno in vsestransko pojmuje (dojame) svoj odnos z drugimi v raznih socialnih kontekstih. To bi lahko imenovali "socialna

kontekstna kompetentnost" v nasprotju z "medosebno kompetentnostjo" po Argyrisu (ki poudarja zmožnost, da odmisliš razne svoje vloge in sodeluješ s soljudmi na bolj neposreden, intimen način. "Socialna kontekstna kompetentnost" pa pomeni, da konstruktivno in učinkovito deluješ v različnih svojih vlogah, tudi v tistih, ki terjajo nizko stopnjo medosebne intimnosti (Walter, Marks 1981, str. 195-196).

Igranje vlog kot metoda se lahko uporablja v osnovnem in dopolnilnem izobraževanju učiteljev. V literaturi je bolje obdelana uporaba v okviru dopolnilnega izobraževanja. V nadaljnjem bomo prikazali za ilustracijo primer scenarija igre vlog, ki smo jo v okviru pedagoško andragoškega izobraževanja večkrat uspešno izvedli. Prikazujemo le osnovni scenarij (ni potrebno, da so vloge vedno tako natančno orisane, lahko so le nakazane), ne pa faz poznejše analize, ki jo je treba speljati z veliko takta za učenje skupine in posameznikov, če naj igra vlog doseže svoj namen.

Scenarij za igro vlog na temo: Adolescent - avtoriteta - učitelj

Osnovna situacija:

Med uro OTP je učitelj (prof. Verbič) zastavil neko vprašanje v zvezi z uporabo računalnikov učencu Stanku Marinšku. Učenec je v odgovor navedel nekaj po svojem mnenju pravilnega, kar pa ni bilo v učbeniku (učenec je navdušen računalničar, veliko bere o tem). Učitelj mu je dal slabo oceno.
Učenec mu je zabrusil: Kaj pa sprašujete stvari, ki jih še sami ne znate! Učitelj se je razjezil in mu zagrozil z ukorom po ravnatelju. Sošolci so to sprejeli z negodovanjem.

Naslednji dan so poslali k ravnatelju delegacijo, ki mu je izrazila nezadovoljstvo, nestrinjanje s takim učiteljevim ravnanjem.

Ravnatelj je sklical kratek sestanek učiteljev, ki uče v tem razredu, da se pogovore o situaciji.
(v 15 do 2o minutah naj bo razgovor končan)

Vloge:

Prof. Verbič

35, let, poučuje šele 2. leto, prej je vrsto let delal v proizvodnji. Prepričan je, da obdržiš avtoriteto med učenci le, če niti za kanec ne popustiš njihovim muham, če jih držiš "na distanci".

Kot razrednik ve, da' živi učenec Stane Marinšek sam z materjo, ker sta se starša pred kratkim ločila. Temu (pomanjkanju "trde roke") tudi pripisuje predrznost učenca, ki pa sicer pri njem nima slabih ocen.
(drugi učitelji teh podatkov o učencu ne poznajo)

Ravnatelj Kosec (55 let)

Dokaj širokih pogledov. Ravnatelj (bo) predvidoma le še eno leto želi to obdobje speljati brez večjih konfliktov v učiteljskem zboru. Na začetku se nagiblje na stran prof. Verbiča.

Prof. Irena Poljanšek (uči angl., 35 let)

Prepričana je v moč demokratskih odnosov z učenci. Nagiba celo k popustljivosti, meni, da je današnja mladina preobremenjena z obveznostmi, da ni dovolj deležna pozitivnih čustvenih vezi in odnosov v družini in šoli.
Učenec Marinšek je pri njej prav dober in ne dela nikakršnih problemov.

Prof. Meta Sajovic (4o let, uči STM)

V načelu je za demokratske, samoupravne odnose na šoli. Ima pa veliko raznih funkcij in se ji s tega sestanka zelo mudi na važno sejo, zato želi predvsem, da se vse to čimprej konča.

Prof. Gregor Mehle (52 let, uči matematiko)

Je za metodo "trde roke", za dosledno upoštevanje pravil lepega vedenja, ki jih je učenec Marinšek očitno kršil. Meni, da večina problemov izvira iz tega, ker mladina ne pozna več svojih dolžnosti, sklicuje se le na pravice, ker ni več delovne morale in spoštovanja starejših.
Ta učenec je sicer pri njem dober in ne izstopa ne tako in ne drugače.

Analiza dogajanja traja običajno dlje kot samo igranje vlog in vsebuje naslednje elemente:

- (samo)ocena izkušnje z vidika posameznikov: kako so se počutili v dani vlogi, ali so igrali sebe ali pa so eksperimentirali z različnimi načini ravnanja, kaj je med potekom vplivalo na njihovo odločanje, kako so doživljali "soigralce",
- ocena skupinske izkušnje: kako so se razvijali medosebni osnosi,
- ocena poteka in rešitve z vidika praktične uporabnosti:

ali so se razvili kakšni novi vidiki na problem, ali je rešitev zadovoljiva, ali so bili kakšni vidiki zanemarjeni (tako so npr. udeleženci gornje "igre vlog" pogrešali v skupini predstavnika oddelčne skupnosti, ki bi problem razložil z vidika učencev),

- ocena uporabnosti metode pri pedagoškem delu (z učenci, z odraslimi).

6.1.4. "Sprožilni filmi" kot sredstvo izkustvenega učenja

Sprožilni filmi (angl. triggers), ki so se razvili predvsem v Veliki Britaniji in ZDA kot uspešen pripomoček pri razvijanju socialnih spretnosti, so sestavljeni iz samostojnih, 3o do 6o sekund trajajočih prizorov medosebne interakcije, vpliva ene osebe na drugo, ki vpletejo gledalca kot del situacije (gledalec kot "kamera"). Dogodki so kratki, dvoumni in terjajo takojšen odgovor od gledalca (osebi v filmu je treba nekaj odgovoriti, npr. mladostniku, ki izjavi: "Tudi če me boste hoteli prisiliti, moj odgovor bo vedno - ne!"). Film prikaže kompleksnost in neposrednost resničnih situacij, hkrati z besedno in nebesedno komunikacijo, in to na tak način, da spodbudi študente oziroma učitelje, da analizirajo situacijo in svojo reakcijo nanjo na način, ki v tempu dogajanja v razredu ali na šoli sicer ni možen (Weil, Scofield 1984).

Sprožilni film ima torej namen:

1. Spodbuditi, da se posameznik jasneje in kritično zave svojih stališč in čustev ter stališč pri soljudeh v raznih socialnih situacijah, tudi v neprijetnih in konfliktnih,
2. spodbuditi razvoj socialnih spretnosti na osnovi integriranega učenja (ob upoštevanju sodobne zahteve po povezanosti teorije in prakse med učenjem).

Učenje gledalcev, ki je zasnovano na neposrednem izkustvu filma in subjektivni reakciji nanj, se razvija skozi več faz:

1. Gledanje (izkustvo) sprožilnega filma,
2. Razmislek, poslušanje, diskusija. Ta faza poteka običajno v trojkah: respondent (tisti, ki neposredno odgovori na "izziv" v filmu), facilitator (tisti, ki vpraša za pojasnila, utemeljitve dane reakcije) in opazovalec (tisti, ki opazuje in komentira interakcijo med prejšnjima dvema). Vloge se ob vsakem filmu zamenjajo.

3. Teoretska analiza morebitnega protislovja med teoretskimi spoznanji (kaj bi bilo na osnovi teh spoznanj treba v dani situaciji reči oziroma napraviti) in med "praktično teorijo" - kako si v resnici reagiral in zakaj (osebni, institucionalni in drugi omejitveni faktorji).
4. Razvijanje in prakticiranje socialnih spretnosti. Tu se preverijo hipoteze, postavljene v prejšnjih treh fazah. Prizor se ponovi z igranjem vlog, udeleženci preizkusijo več možnih interakcij (npr. bolj avtoritarno ali demokratično zastavljeno); skuša se povečati empatija, vključi se povratna informacija udeležencev ipd.
5. Integracija učenja. Razmišljanje in diskusija o znanjih, razumevanju in spretnostih, dobljenih v prejšnjih fazah, kaj od tega se da uporabiti v praksi in v prihodnjem učenju. Ta faza poteka običajno v večji skupini ali v plenumu.
6. Evalvacija in načrtovanje za prihodnost. Katere so še potrebe in interesi udeležencev skupine? Kako se bodo učili v naslednji situaciji (ob naslednjem sprožilnem filmu) - enako kot doslej ali bodo vnesli nekatere spremembe?

Gornji proces ob enem sprožilnem filmu traja pol do eno uro, če se vključi igranje vlog, pa še dalj. Filmski prizori, čeprav kratki, sprožijo izredno širok obseg individualnih interpretacij in projekcij (v skladu s teorijo interpersonalne percepcije). Gre za vrsto izkustvenega učenja, ki vsebuje "neposredno srečanje s pojavi, ki jih proučujemo, ne le razmišljanja o srečanju ali možnosti, da bi nekaj naredili". Sprožilni filmi ne morejo niti ne nameravajo nadomestiti nadzorovano prakso npr. pri pouku v razredu. Vsekakor pa nanjo pripravijo, obogatijo proces učenja, saj film omogoči, da se zaveš vse kompleksnosti dinamike v medosebnih interakcijah, ki jih izkusiš v vsakdanjem poklicnem življenju. Zaveš se lastnega dojemanja določenega medosebnega odnosa, razlik v svoji in tuji perspektivi pogleda na to situacijo, povečaš empatijo ali zmožnost vživljanja v sočloveka.

V primerjavi z daljšimi filmi ali video posnetki, ki se tudi (kot smo že omenili) uporabljajo v izobraževanju učiteljev, imajo kratki sprožilni filmi to prednost, da onemogočajo distanciranje, "intelektualizacijo" problema, češ, "to se mene ne tiče", ampak neposredno čustveno prizadenejo gledalca (kar so dokazale tudi fiziološke meritve), aktivirajo njegova stališča in čustva ob konkretnem problemu in s tem poglobe občutljivost za čustva, vrednote, stališča v medosebnih odnosih, zlasti v odnosih učitelj - učenec (uporabljajo pa se za vajo v medosebnih spretnostih tudi pri drugih poklicnih skupinah, npr. pri socialnih delavcih, psihologih, kadrovikih, menagerjih). Sprožilni filmi predstavljajo primerno (ne preširoko) žarišče ali fokus za razpravo o pomembnih teorijah in raziskovalnih rezultatih.

Sprožilni filmi olajšujejo integracijo ali strnitev spoznavne, čustvene in akcijske dimenzije, povečujejo zmožnost opazovanja in predvidevanja posledic določene akcije ter olajšujejo hitro, primerno reagiranje v medosebnih odnosih. Tako so v Veliki Britaniji izdelali že več serij sprožilnih filmov (običajno v video tehniki), npr. serijo na temo "adolescenca", ki vsebuje izseke o interakciji mladostnik - odrasli na področjih osamosvajanja, problemov spolnosti, mamil, identitete, odnosov z vrstniki, starši in učitelji).

Trener ali vodja izobraževanja, ki uporablja sprožilne filme, mora biti sam najprej deležen takega treninga, poleg tega pa mora biti posebej usposobljen, da se izogne možnim nevarnostim ali zavoram ob uporabi te metode; tako zavoro predstavljajo stališča udeležencev, da se ravnanja v socialnih situacijah ne da naučiti, ampak vsakdo ravna na osnovi "zdravega razuma"; dalje - zadržani, anksiozni udeleženci ne bodo pripravljeni razpravljati o svojih čustvenih reakcijah; diskusija lahko zadene ob tabuirane teme, npr. o vprašanjih avtoritete v odnosu učitelj - učenec.

Mnogi študentje, ki so preveč vajeni le običajnega predavateljskega načina dela in ki čakajo, da jim bo predavatelj "podal znanje", rabijo posebno uvajanje v samostojnejše delo, v učenje, ki ni usmerjeno v znanje, ampak v proces (angl. "process-centered"), v razvijanje empatije ipd. Vodja tega izobraževanja mora tudi spoštovati mejo med zasebno in poklicno vlogo udeležencev in omejevati interpretacije (ki lahko zaidejo na področje preveč osebnega) na področje poklicnega delovanja. Upoštevati mora tudi, da ni le enega najboljšega načina ravnanja v določenih socialnih situacijah.

Sprožilni filmi se lahko uporabljajo v osnovnem (med seminarji, vajami) in v dopolnilnem izobraževanju učiteljev. Ideja, da bi kot izhodišče razprave v dopolnilnem izobraževanju učiteljev uporabili določeno televizijsko ali radijsko oddajo (npr. o spolnih problemih pri mladih, o odnosih mladih do avtoritete...) je nekoliko podobna, le da predstavljajo take oddaje mnogo prevelik kompleks dražljajev, ki zavaja k že omenjenemu distanciranju in racionalizaciji problemov, in zmanjšuje s tem osebno zavzetost in naposrednost, kakršna je potrebna pri "socialnem učenju" te vrste. Osredotočenost na eno samo, neposredno izkušnjo in zelo skrbno vodena razprava ob kombinaciji dela v manjši in večji skupini, so odlike te metode, ki bi jo veljajo preizkusiti tudi pri nas.

6.2. Usposabljanje učiteljev za uspešno obvladovanje skupinskih odnosov

Čeprav ni dvoma, da mora učitelj pri svojem vsakdanjem delu, v primerjavi z drugimi poklicnimi skupinami, razmeroma največkrat stopati v produktivne medosebne interakcije s številnimi skupinami učencev v razredu in zunaj njega, tudi s kolegi, starši in drugimi, in da je od zmožnosti vzpostavljanja demokratičnih samoupravnih odnosov v teh interakcijah bistveno odvisna njihova poklicna uspešnost in zadovoljstvo, ni enotnega mnenja o tem, kako bi se učitelj najbolje usposobil na uspešno delovanje v skupini, kako bi pridobil potrebno "socialno kompetentnost".

Poleg tistih, ki se zavzemajo npr. za tečaje iz skupinske dinamike za vse učitelje - če že ne v osnovnem pa vsaj v dopolnilnem izobraževanju, najdemo tudi take, ki opozarjajo na škodo, ki bi jo povzročalo nekritično sprejemanje v drugih družbenih razmerah nastalih metod (prim. Trček 1985a in 1985b) in take (ti so žal v večini), ki o tem posebej sploh ne razmišljajo oziroma menijo, da se učitelji dela in odnosov v skupini in s skupinami nauče mimogrede, kot "stranski produkt" predavanj iz psihologije ali pedagogike ter na osnovi opazovanja in lastnega prakticiranja med hospitacijami, nastopi in strnjeno prakso.

Koristno bi bilo, podrobneje analizirati v Sloveniji obstoječe variante "treningov" v skupinski dinamiki z vidika njihove primernosti v izobraževanju učiteljev in sorodnih poklicnih skupin (šolskih pedagogov, psihologov, socialnih delavcev, domskih vzgojiteljev, prosvetnih delavcev i.pd.), npr. tiste, ki jih izvajajo Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, Višja šola za socialne delavce in drugi. Ker objav, v katerih bi bile obrazložene njihove teoretične predpostavke in posebnosti praktične izpeljave ter tudi dobre in slabe izkušnje praktično ni, bi bila potrebna v ta namen

posebna raziskava (ob kombinaciji intervjujev, anket in terenskega dela), kar bi presegalo okvir tega dela. Zato bom na tem mestu na osnovi študija tuje literature in lastnih izkušenj ob udeležbi in organiziranju oblik skupinskega dela z učitelji oblikovala nekatera načela in priporočila za izvajanje "skupinske dinamike za učitelje" ter to ilustrirala s konkretnimi primeri.

Nekaj podatkov o razvoju skupinskodinamičnih treningov raznih vrst pri nas podaja Mesec (1985).

6.2.1. Skupinska interakcija kot sredstvo izkustvenega učenja

Walter in Marks (1981, str. 184-193) uvrščata tudi skupinsko interakcijo med centralne metode izkustvenega učenja in ugotavljata, da je zelo razširjena in da jo po priljubljenosti prekaša samo še predavanje (njuno ugotovitev bi težko posplošili na naše razmere). Vendar menita, da je treba razlikovati situacije, v katerih predstavlja skupinska interakcija osrednjo izkušnjo (hkrati vsebino, metodo in smoter) od tistih, v katerih predstavlja skupinska interakcija le kontekst drugih metod, ki se odvijajo v skupinah (strukturirane naloge, igranje vlog, simulacije...). Zato je treba razlikovati vsaj tri situacije, v katerih ima skupinska interakcija različno vlogo in tudi zasleduje različne cilje:

1. Skupina oziroma skupinska interakcija kot osrednja izkušnja, npr. v T-grupah, encounter skupinah,
2. skupina oziroma skupinska interakcija kot kontekst, v katerem se dogaja izkustveno učenje, ki pa mu dajejo konkretno vsebino druge metode (simulacije, igre vlog, naloge, seminarska diskusija...),
3. skupina oziroma skupinska interakcija kot ambient razmišljanja po končanem učenju, ki je potekalo po drugih metodah (predavanja, mini nastopi, igre vlog, opazovanje procesa...).

V nadaljnjem bomo na kratko opisali značilnosti vsake od treh situacij in jih analizirali predvsem z vidika uporabnosti v izobraževanju učiteljev.

ad 1.
Značilen primer za skupinsko interakcijo, ki nima druge vsebine kot samo sebe, so T-grupe, katerih namen lahko strnemo v naslednje:

- Udeleženci naj se seznanijo z značilnostmi skupinskih procesov in faktorjev, ki olajšujejo ali ovirajo funkcioniranje skupine,
- bolje naj razumejo sebe in svoje ravnanje v skupini, medosebne odnose in vedenje v skupinah,
- razvijejo naj diagnostične spretnosti za identifikacijo in boljše razumevanje individualnega, skupinskega in organizacijskega (institucionalnega) vedenja.

Udeleženci morajo razviti strukturo in format skupinskega dogajanja brez bistvene pomoči vodje, sami, med potekom interakcije. Razviti je treba vzdušje zaupanja, podpore, v katerem udeleženci izražajo svoje občutke do drugih udeležencev in do skupinskih procesov "tu in sedaj"; vodja jih spodbuja, da dajejo in sprejemajo povratno informacijo; postopno se izoblikujejo skupinske norme, ki določajo obseg in meje lastnega razkrivanja čustev in povratne informacije, osnovna pravila (npr. da počakajo na vrsto).

Nehote se ob tem razvijejo močne čustvene reakcije, zaradi česar imajo take skupine močan učni potencial, predvsem v smer spodbujanja osebnostne rasti (manj v smeri pridobivanja konkretnih znanj ali spretnosti boljše medosebne interakcije - zato izraz "trening" ni najbolj ustrezen). V njih poteka čisto redefiniranje družbenih norm (norm obnašanja) ter reorganizacija interakcijskih vzorcev. Nastane "otok", "oaza", tesna povezanost članov brez običajne tekmovalne atmosfere, zato je včasih otežkočen prehod v "normalno" življenje. Pritisk na člane skupine je indirekten, zaradi odsotnosti pravil, jasnih navodil s strani vodje, kar povzroča v udeležencih določeno stopnjo anksioznosti, tesnobe, nuje po akciji; ta nuja ima v sebi potencial za premagovanje inhibicij in za

spreminjanje članov, za "snemanje mask". Proces je zelo delikaten, terja visoko usposobljenega vodjo, ki bo znal neopazno usmerjati njegovo dinamiko, "da se ne bo preveč zgodilo prehitro".

Vodja mora predvsem usmerjati povratno informacijo (ki je običajno "konfrontacijska", direktna), tako da lahko izzove nekaj anksioznosti, a po možnosti ne strahu! V skupini vlada na začetku praviloma nekaj zmede, pozneje pa se kohezivnost močno poveča.

"Encounter" skupine se razlikujejo od T-grup, ker v njih ni interakcija edini proces, ampak ga kombinirajo npr. s telesnim gibanjem,dotiki, psihodramo, fantaziranjem, plesom, glasbo..., z različnimi vajami, ki dajejo grupni interakciji čustveno vsebino in gradivo za interakcijo. Gre za obliko terapije, ki naj bi razgradila nepotrebne inhibicije. Skupinske izkušnje so lahko še bolj intenzivne in osebne kot v T-grupah. Gre za ustvarjanje "socialnih oaz", ki so dobile po l. 196o močan mentalnohigienski poudarek, a doživele tudi kritiko zaradi možnih škodljivih učinkov, komercializacije, nestrokovnosti, manipuliranja z udeleženci, prikrivanja smisla in ciljev udeležencem (Trček 1985, str. 362).

Sindikat je manjša skupina brez vodje, ki se večkrat srečuje, da bi reševala resnične ali namišljene naloge. Udeleženci se razen iz vsebine naloge učijo tudi iz medsebojnih odnosov in problemov, ki zrasejo iz medsebojnega sodelovanja. Za razliko od prejšnjih imajo sindikati konkretne vzgojne oziroma poklicne cilje (cilje, razvijati določena poklicna znanja oziroma spretnosti). Termin se uporablja v drugačnem pomenu, kot ga običajno poznamo!

ad 2.
Skupina, skupinska interakcija ali diskusija, je kontekst (okvir) za vrsto drugih metod, ki določajo vsebino izkušnje (npr. metoda simulacije, igranja vlog, predavanja, ekskurzije, hospitacije, nastopa, vaje...). Lahko se npr. vključi skupinska diskusija v uvodnem delu (kot skupinsko postavljanje ciljev, pričakovanj) ali v zaključku (povzemanje rezultatov...).

Vodja mora dati udeležencem za diskusijo jasna navodila, nato vključiti rezultate njihovih razmišljanj v celotno učno izkušnjo (npr. terja od podskupin kratka poročila, ki jih vključi). Tudi v diskusijskih skupinah je treba ustvariti sproščeno, podporno atmosfero medsebojnega zaupanja, da se olajša iskanje novega, eksperimentiranje, izražanje bolj zadržanih posameznikov. Oblikujejo se minimalna pravila (da npr. vsak udeleženec prevzame odgovornost za stopnjo svoje aktivne udeleženosti - angl.: "be your own chairman" - in da vpraša za pojasnilo, če je treba). Povratna informacija (feedback) je bolj informacijska kot konfrontacijska (v nasprotju s situacijo ad 1). Manj je čustvene zavzetosti (v pozitivnem in negativnem smislu) kot prej, manj agresivnosti, strahu. Potek interakcije se kanalizira v postavljene cilje. Stopnja aktiviranja naj bo zmerna, a stalna (poskrbeti za odmore, humor, skupne prostočasne aktivnosti...).

ad 3.
Kadar je skupina sredstvo oziroma ambient razmišljanja (analize) prej izvedene ali doživete učne izkušnje, so potrebna jasna navodila za to analizo, razmišljanje in morebitno planiranje nadaljnje izkušnje. Gre za proces sinteze naučenega in prenosa v novo (oziroma poklicno) situacijo (npr. po simulaciji, igri vlog...:"kako se to nanaša na moje delo v razredu?"). Vodja mora na tej stopnji stremeti za postopnim zmanjšanjem aktivacije udeležencev, za občutki sproščenosti - "do nečesa smo prišli", poudarek je na kognitivnih procesih. Poveča se zavzetost za nadaljnje sodelovanje skupine. Vodja

povzame posplošitve dosedanjega učenja, ki pa naj so zasidrane v čustvih in mislih, ki so jih udeleženci prinesli iz učne izkušnje. Te posplošitve naj ne bodo preštevilne, naj bodo jasno, privlačno oblikovane (npr. tudi v obliki humoristično obarvanih gesel).

x x x

Iz dosedanjega je razvidno, da obstajajo pomembne razlike zlasti med prvo in naslednjima skupinskima situacijama v ciljih, poteku, usposobljenosti vodje ... Včasih lahko vključimo T-skupino v situacijo 2, toda to je treba storiti z veliko takta in z jasnim prikazom namena in poteka udeležencem. V prvem primeru gre za "osebnostno rast", neodvisno od konkretne poklicne strukture udeležencev, za mentalnohigienske smotre; v drugem za pridobivanje poklicnih znanj in spretnosti, zlasti tudi medosebnih spretnosti, ki so posebno nujne za nekatere poklice, med drugim tudi za učiteljskega.

V zadnjih letih so se razvile oblike, ki so mnogo primernejše za to, da jih vključimo v osnovno in dopolnilno izobraževanje učiteljev, kot klasične T-grupe ali encounter grupe. Tu naj omenimo predvsem TZI-metodo (tematsko centrirana interakcija), ki jo je razvila psihoterapevtka Ruth Cohn in ki se vse bolj uporablja v osnovnem in dopolnilnem izobraževanju učiteljev, v visokošolski didaktiki in pri izobraževanju odraslih. Gre za proces z jasno formuliranimi pravili, ki naj bi vzpostavil ravnotežje med temo, individuom in grupo.

I. ilustracija: Tečaj "poklicno usmerjene skupinske dinamike" (za učitelje - razrednike v reformirani srednji šoli), vir: Jürgen, Oelkers 1975.

Tečaj je organizirala skupina pedagogov in psihologov na prošnjo učnega kolektiva neke hamburške reformirane srednje šole (Gesamtschule). Izhajali so iz ugotovitve, da "notranja reforma" učiteljevega dela v novi "skupni srednji šoli" ni možna brez novih odnosov med učitelji in učenci; da vzpostavitev teh odnosov in večje samostojnosti in odgovornosti pri učencih terja pri učiteljih, poleg "stvarne" (vsebinske) kompetentnosti tudi "socialno kompetentnost", ki pa je med študijem niso dobili. Zato naj bi se v tečaju usposobili za kvalitetnejše opravljanje razredniške, predvsem vzgojne funkcije (Tutorenarbeit).

Okvirni pogoji so bili naslednji: 24 učiteljev (ki so se tečaja udeležili prostovoljno), tim 5 moderatorjev z univerze; ob polni učni obveznosti so se udeleženci srečali trikrat za dva dni ob koncu tedna ter še lo-krat po 3 ure.

Cilji:

- da postanejo udeleženci občutljivi za psihosocialne pogoje šolskega dela, da zvišajo zavest o svoji vlogi in ravnanju,
- da se usposobijo za diagnozo socialnega vedenja v šoli (ponavljajočih se vzorcev vedenja, interakcij, konfliktov itd.),
- da socialno ravnanje izkusijo, spoznajo (analizirajo) in se ga nauče na tej osnovi tudi načrtno spreminjati.

Te cilje je moč doseči v različnih, med seboj povezanih fazah treninga. V glavnem gre za tri faze ali sestavine tečaja: samoizkustvo, socialna kompetentnost in razredništvo. Pomembno je, da gre v tem tečaju za "v poklic usmerjeno skupinsko dinamiko", ki jo določajo štirje kriteriji (Jürgen, Oelkers 1975, 35-37):

- splošna uporabnost teorije skupinske dinamike (dinamizmi, ki nastopajo v grupi tečajnikov, se lahko prenesejo tudi npr. v razred kot grupo, interakcijska pravila imajo splošnejšo veljavnost).
- razlikovanje med terapijo in treningom: trening pomeni načrtno spoznavanje poteka socialnih odnosov v skupinah in preoblikovanje teh spoznanj v spremenjeno ravnanje v skupini; ne gre za globlje psihološke spremembe, kot jih ima za cilj terapija. Tečaj te vrste posreduje vpoglede na nivoju, ki je razpoznaven in obvladljiv tudi v poklicnem polju udeležencev, ob tem, da jih khrati opozori na meje teh vpogledov.
- učenje ob osebni prizadetosti (nem. Selbstbetroffenheit): med lastno prizadetostjo in zmožnostjo, "prizadeti" druge (vplivati nanje) obstaja vzajemen odnos. Običajno smo le udeleženci, včasih tudi "žrtve" skupinskih dogajanj, ne da bi razumeli njihovo bistvo in znali nanje vplivati. V takem tečaju pa poteka skupinsko učenje, ki poveča občutljivost za skupinske procese in tudi zmožnost, da nanje vplivaš (tako učenje ni možno npr. na osnovi predavanja ali branja literature).
- transfer v poklicno situacijo s pomočjo treninga skupine - v tem se tak poklicno usmerjen tečaj razlikuje od "svobodnih" tečajev skupinske dinamike, saj je problem transfera osrednjega pomena: kako oblikovati dodatne učne procese, ki so potrebni, da to, česar se naučiš v lastni skupini (eksemplarično), lahko preneseš na drugo področje, v katerem vladajo v osnovi podobni skupinski mehanizmi, vendar pod posebnimi pogoji.

Omenjeni trije sestavni deli tečaja so imeli naslednje funkcije in značilnosti:

1. Samoizkustvo. Udeleženci pridobijo osnovne kvalitete za spremenjeno ravnanje v skupini: občutljivost za potek procesov (npr. nastanek skupine, odvisnost skupine od vodje,

pomen posameznih vlog ...), dokazovanje (opazovanje, protokoliranje) teh procesov, razmišljanje o skupnih izkušnjah, analiza dokumentiranih procesov, nadomestitev "prostorazumskih" s teoretsko utemeljenimi razlagami. Najprej se morajo torej vzpostaviti skupinski odnosi in izkušnje (npr. z ogledom filma, z igranjem vlog, s skupinskimi nalogami, s poročanjem o izkušnjah iz šole), nato se ta skupna izkušnja analizira. Ob tem se skupina nauči zelo pomembnega sredstva učenja o skupini, namreč metasituacijske diskusije (meta-nivo interakcije, diskusija o diskusiji, diskusija o procesih v skupini).

Faze poteka so: spoznavanje sebe v skupini, spoznavanje skupine in objektiviranje spoznanj (njihovo navezovanje na teoretične pojme in zakonitosti).

2. Socialna kompetentnost -pridobivanje vpogledov in zmožnosti, da bolje spoznaš in obvladaš socialno dogajanje na raznih področjih praktičnega šolskega dela. V prejšnjem delu je imela poklicna dejavnost ilustrativen značaj, sedaj dobi osrednjo vlogo. Vpogledi v splošne dejavnike socialnega dogajanja, ki so jih udeleženci dobili v prejšnji fazi, se sedaj prenesejo v analizo specifičnega dogajanja v šoli kot instituciji. Pojavljajo se trije osrednji elementi: dojetje vsakdanje socialne resničnosti (s pomočjo raznih oblik opazovanja in registriranja), razlaga socialnega dogajanja (analiza registriranih dogajanj s pomočjo teorije) in ravnanje - spremenjeno, ustreznejše praktično ravnanje (bolj humano, demokratično, solidarno) na osnovi dogajanja prejšnjih dveh faz.

Smatra se, da je predpogoj za vsakršno spreminjanje samokritična analiza obstoječe prakse (ne pa sprejemanje učnih programov, predavanj, receptov od drugih), vpogled v pogoje dane prakse in v pogoje njenega spreminjanja. Gre za potrpežljivo, dolgotrajno učenje v več fazah, kjer uspeh ni vnaprej zagotovljen; izkušnje in vpoglede dobivaš v lastnem

delu kot tudi v tečajni skupini (vaje, diskusije, simulacije ...). Delo poteka v treh fazah: faza interakcije (nivo neposredne interakcije v vsakdanji praksi, npr. med dvema udeležencema: učitelj - učenec, učitelj - učitelj). Gre za najbolj reduciran nivo skupinskega dogajanja, ki ga v tečaju običajno vzpostavijo z igro vlog in njeno analizo. Naslednji je nivo skupine, ki je nekoliko manj reduciran in bolj abstrakten ter ga je težje v tečaju ponazoriti in zajeti (npr. s sociogrami). Udeleženci analizirajo skupine, kot so: šolski razred, učiteljski zbor, starši na roditeljskem sestanku. Tretji nivo je nivo institucije (šole), ki je najmanj konkreten in potrebuje za razlago svojega funkcioniranja največ faktorjev. Osrednja institucija je šola, a v analizo so pritegnjene tudi druge: družina, krajevna skupnost, delovna organizacija - tiste, ki pridejo s šolo v kontakt; ti kontakti in izkušnje z njimi se analizirajo.

Končno se skuša priti do sinteze, kako so interakcijski in skupinski procesi odvisni od institucionalnega okvira.

3. Vloga razrednika, (ki naj bi v reformirani nemški srednji šoli prevzel večjo vlogo v socialnem učenju oziroma vzgoji učencev, v svetovanju učencem pri izbiri predmetov in smeri v nadaljnjem šolanju, jim pomagal v šolskih in osebnih težavah, ki se kopičijo v storilnostno usmerjenem šolskem sistemu (vse več simptomov čustvene in socialne stiske - strah, regres, agresivnost, izolacija, psihosomatski simptomi, opuščanje šolanja ...). Ali lahko skupina učencev oziroma matični razred pomaga pri razvoju in stabilizaciji osebne identitete? Ali lahko opravlja terapevtsko oziroma kompenzacijsko funkcijo ob problemih, ki jih delno povzroča šola sama, delno pa širši družbeni faktorji? Ti problemi niti v nemškem okviru niso še enotno rešeni. Zato je imel ta del tečaja predvsem nalogo, učiteljem pomagati, da pridobe tiste kompetence, ki so potrebne, da bodo v treh

urah na teden (kolikor jih ima razrednik za opravljanje svojih poslov), "zlezli" iz običajne učiteljske vloge in znali bolje prepoznati in reševati probleme svojih učencev in to predvsem v okviru matičnega razreda kot utrjene skupine (na osnovi vpogledov in spretnosti, dobljenih v prejšnjih dveh delih tečaja).

II. ilustracija: Seminarji za skupinsko pedagogiko v Avstriji (Huber, Springer 1984)

Tudi avstrijsko društvo za skupinsko pedagogiko in politično vzgojo prireja (neobvezne) dopolnilne seminarje za učitelje. Izhaja iz načela, da mora skupinska dinamika za učitelje upoštevati njihovo specifično poklicno vlogo oziroma situacijo, da torej ne gre za vajo "skupinske interakcije" v prazno.

Razpisujejo tri vrste seminarjev, ki grade vsebinsko drug na drugem, se medsebojno pogojujejo in izpopolnjujejo:

1. Uvod v skupinsko pedagogiko in metodo socialnega učenja (1 teden). Udeleženci se seznanijo s socialnim dogajanjem v skupinah različnih velikosti, spoznajo njihov vzgojni pomen. Osrednja točka je spoznavanje pomena in preverjanje funkcije avtoritete v učnem dogajanju. Analizirajo tudi organizacijske in socialno-psihološke pogoje za delovno uspešnost skupine; prepoznavajo konflikte individualne in socialne narave in se nauče izdelati uspešne metode reševanja konfliktov.

2. Nadaljevalni seminar skupinske pedagogike (3 dni). Tu poglobljeno vadijo posamezne metode skupinske pedagogike, npr. organizacijo skupinskega dela učencev (kdaj, kako, pod katerimi pogoji ga organizirati?), dalje igranje vlog, igre načrtovanja (vaja in analiza njihove uporabnosti v pouku).

3. Seminar "šola kot organizacija" (1 teden).
   Vsakodnevne izkušnje kažejo, da učitelj ne more uresničiti demokratičnega stila dela z učenci brez intenzivnega sodelovanja z drugimi kolegi. Do zadovoljivega sodelovanja pa je običajno zelo težko priti. Zato se 3. seminar ukvarja s temeljito analizo šole kot organizacije, z različnimi vlogami in hierarhičnimi odnosi v tej instituciji in končno z načini (strategijami) izboljšanja možnosti sodelovanja v vsakodnevnem življenju šole in šole z okoljem.

III. ilustracija: Učna situacija "Izdelovanje filma"
(Schulmeister 1980)

To učno situacijo so na Interdisciplinarnem centru za visokošolsko didaktiko v Hamburgu že večkrat uspešno uporabili v tečajih iz visokošolske didaktike.

V 2. ali 3. dnevu petdnevnega tečaja naročijo skupini visokošolskih učiteljev, da izdelajo video film na eno od tem:
- Napoved tečaja o visokošolski didaktiki za kolege,
- o kakšni znanstveni temi,
- o poljubni temi, ki jo sami izberejo.

Vsaka skupina približno 8 udeležencev ima na voljo vse AV pripomočke in 2 uri časa. Namen te vaje je na prvi pogled, naučiti se ob praktičnem primeru izdelati AV pripomoček za študij. Toda pravi namen (ki ga na začetku udeležencem tudi povedo) je, da se spodbudi živa skupinska interakcija, ki jo bodo potem analizirali v feed-back krogu v skladu s pravili skupinske dinamike.

Po približno 2 urah skupine druga drugi pokažejo izdelke. Nato vsaka skupina zase pod vodstvom vodje organizira krožek povratnih informacij o skupinski interakciji po naslednjem razporedu:

1. Vsak član pove o svojih občutkih, ki jih je ob začetku dela imel v skupini,
2. vsak član pove, kako je percipiral druge člane, njihovo vlogo v sodelovanju (po principu "vročega stola"),
3. vsak pove, kako je percipiral oblike sodelovanja, kako so se oblikovale posamezne odločitve itd.

Za večino članov je to prvič, da se srečajo s skupinsko dinamiko, zato je ta sestavina tečaja običajno zelo uspešna.

Pomembno je, da ta učna situacija kombinira uvajanje v uporabo AV sredstev in skupinsko dinamiko: prva izkušnja je osnova za drugo. Na tak način dobi situacija povsem drug značaj in opravi še tretjo koristno funkcijo za tečaj, to je, da olajša interakcijo med udeleženci v preostalem delu tečaja. Običajno so v podobnih vajah o AV sredstvih skupinski procesi podrejeni funkciji, ostanejo potlačeni (nepredelani). Na drugi strani pa vaje v skupinski dinamiki velikokrat izhajajo iz "umetnih" nalog, kot so: NASA ali "zidanje stolpa" ali "določanje barv".

Opomba avtorice: Na pedagoški delavnici v Newcastlu (1981) sem bila med udeleženci te učne situacije v mednarodni sestavi skupine. Doživela sem jo kot izredno produktivno učno situacijo, ki ni uporabna le v visokošolski didaktiki, ampak v delu z učitelji sploh.

IV. ilustracija je vzeta s področja specialne didaktike (kjer žal običajno ne posvečajo pozornosti medosebnim oziroma skupinskim odnosom, ampak le korektnemu posredovanju snovi).

O na skupinskem delu temelječem praktikumu iz specialne didaktike pouka biologije poroča Tamir (1984). Delo poteka v naslednjih fazah:

- Učitelj prikaže "vzorno" učno uro problemskega pouka pri biologiji. Uro posnamejo na video in jo potem analizirajo s študenti.
- Študentje v skupinah po 3-4 izberejo eno od učnih enot iz "nove" biologije (ki so že opremljene z diapozitivi, filmi in drugimi pripomočki).
- Skupina pripravi učno uro (45 minut) in jo razdeli na 3-4 dele.
- Študentje drug za drugim poučujejo pripravljeno temo skupini 15-25 srednješolcev, ki v ta namen pridejo na univerzo. Uro posnamejo na video.
- Po uri sledi analiza oziroma povratna informacija. Elementi: vtisi učencev, kako so doživljali učno uro, predvajanje video posnetka, ki ga ustavijo, čim posamezen študent to želi. V diskusijo zajamejo vidike in probleme, kot se pojavljajo med izvajanjem (npr. pomen nebesedne komunikacije, način razlage, zastavljanja vprašanj, aktiviranja učencev ...).
- Vsak član študentskega tima ovrednoti učno uro na lo-stopenjski ocenjevalni lestvici, učitelj mentor podobno ovrednoti pripravo in izvedbo.

Avtor vidi prednost pred klasičnim mikropoukom v naslednjem: Timska priprava in izvedba ure pomeni za študentje dragoceno izkušnjo skupinskega sodelovanja, kar jim bo prišlo prav tudi pozneje; analiza in morebitne kritične pripombe niso usmerjene v posameznika; ker se vidiki uspešnega poučevanja analizirajo takrat, ko se pojavljajo in ne kot izolirane, vnaprej določene učne spretnosti, je olajšan transfer - zmožnost poznejše uporabe v konkretnih situacijah. Študentje se uvedejo v problemski pouk pri biologiji in se seznanijo z ustreznimi učnimi pripomočki in postopki.

6.3. Modeli integriranega izobraževanja učiteljev

6.3.1. "V ravnanje usmerjen trening učnega vedenja" po Rückriemu (1977)

Ta trening poteka v majhnih, seminarskih skupinah študentov (okoli 15), ki so izmenično hkrati učenci in učitelji. Vsaka dvourna seminarska enota (skozi 2 semestra) poteka v treh delih:

1. "situacijski pouk" - študent, član seminarske skupine, "poučuje" svoje kolege približno 2o minut o poljubno izbrani temi, ki jo skuša didaktično čimbolj dobro in izvirno oblikovati,
2. sledi diskusija o didaktičnih vidikih posredovanja na osnovi pravkar doživetega primera, ob pomoči video posnetkov,
3. končno se vključi "diskusija o diskusiji" kot metakomunikacija (kako je proces potekal, kako so se posamezni člani počutili, kakšna je bila skupinska interakcija v prejšnjih dveh fazah), ki naj razvije občutek avtonomije in poveča socialno kompetentnost članov. Tu gre za primer "poklicno usmerjene skupinske dinamike".

Cilj in smisel tega treninga, ki ga je Rückriem z uspehom izvajal z več generacijami študentov , bodočih učiteljev, je v tem, da pridobi kandidat gotovost v didaktičnem ravnanju in da se usposobi za "samostojno krmarjenje" učnega ravnanja - za uvajanje novih prijemov, alternativnih možnosti, na osnovi analize dogajanja.

S tem ko študent predstavi temo kolegom, se sreča s problemi zastavljanja učnih ciljev, izbora in razporeditve snovi, z uporabo primernih učnih oblik, metod in pripomočkov ter z medsebojno odvisnostjo teh dimenzij in to neposredno, ob lastni aktivnosti in odzivih kolegov ("procesna evalvacija").

Ob uporabi Brunerjevih kategorij meni Rückriem, da za pridobitev uspešnega učnega vedenja ne zadostujejo predavanja in branje literature (simbolični nivo) niti opazovanja in hospitacije (ikonični nivo), ampak je potrebno aktivno ravnanje, delovanje v vlogi učitelja in učenca (enaktivni nivo) in nato analiza (predelava) te izkušnje. V čem ima tak postopek prednost pred pravim poučevanjem pravih učencev v razredu (nastopi) ali v situaciji mikropoučevanja?

S tem ko posameznik izmenično doživlja vlogo učitelja in učenca, se zave prepletenosti oziroma medsebojne povezanosti vedenja obojih, bolje spozna kompleksnost obeh vlog, zlasti kompleksnost učiteljevih odločitev in ravnanja. Izhodišče predstavlja ugotovitev, da je pouk proces komunikacije, v katerem vedno hkrati posredujemo snov (vsebino) in tudi odnose med osebami, ki v pouku sodelujejo. Med poukom se odvija socialna interakcija visoke stopnje kompleksnosti, ki jo je treba v treningu ohraniti (v mikropouku pa gre za preveliko poenostavljanje). Pri tem pa je omogočena takojšnja analiza posameznih vidikov s perspektive vseh udeležencev.

Skupina mora biti majhna (do 15 udeležencev), ker so le v njej možne smiselne socialne interakcije, ki jih je mogoče tudi ponazoriti, napraviti "vidne". Vsaj v izobraževanju učiteljev je treba upoštevati dejstvo, da so procesi poučevanja in učenja lahko plodni le v majhnih skupinah, če upoštevamo, da je pouk vedno hkrati socialen proces.

Trening učnega ravnanja ni nekakšno "plavanje na suhem", v katerem bi preverjali, kako se da teoretične principe prenesti v prakso. Teorija ni nekaj vnaprej danega, ampak se pridobiva v praksi, med reševanjem aktualnih problemov poučevanja. Trening učnega vedenja je vedno hkrati akcijsko raziskovanje, v katerem tako "učitelj" kot "učenci" skupaj raziskujejo proces, postavljajo hipoteze in jih preverjajo. Ne

izhajajo iz vnaprej danega sezȟama ali kataloga spretnosti, ki naj jih "učitelj" uporabi na svojih učencih kot "objektih" poučevanja (kot se to dogaja v klasičnem mikropouku). Študentje sicer pritegujejo k razlagi pojavov teoretične pojme in principe, vendar tudi spoznavajo meje njihove veljavnosti. Gre za obliko integriranega treninga, ker ni usmerjen niti v pridobivanje izoliranih učnih spretnosti (klasični mikropouk) niti v pridobivanje socialnih spretnosti, izoliranih od vsebin obravnavanih (skupinska dinamika, T-grupe). Študent naj bi pridobival, v uravnoteženem procesu, hkrati stvarno, didaktično, socialno in osebno (individualno) kompetentnost.

Ta trening se običajno uvršča v prvo polovico študija, pred uvajanje v kvalitetno posredovanje vsebin svoje stroke (specialnodidaktični vidik). Predstavlja usposabljanje za premišljeno ravnanje v učni situaciji ob interdisciplinarni integraciji "splošnih" pedagoških, psiholoških, didaktičnih in andragoških znanj.

Vloga učitelja oziroma vodje je v tem treningu seveda precej drugačna od običajne vloge univerzitetnega učitelja na "klasičnem" visokošolskem seminarju, kjer še vedno nastopa kot "lastnik" in posredovalec znanj, študentje pa kot sprejemniki teh znanj.

Cilj delovanja vodje je, omogočiti vsakemu študentu, da izboljša svoje učno ravnanje. V ta namen mora ustvariti primerno skupinsko atmosfero (sproščeno), spodbujati diskusijo z indirektnimi vprašanji, držati ravnotežje med produktivno negotovostjo in gotovostjo v skupini. Skupino opazuje, večino časa posega indirektno, tudi z nebesednimi spodbudami. Prizadeva si, da bi povečal pripravljenost članov za komuniciranje, za prevzemanje določenih nalog. Organizacijo (npr. členitev dvournega srečanja na tri faze) prepušča članom skupine.

S tem je "prvi med enakimi", ne pa nekakšna očetovska figura, ne nastopa avtoritarno, a skrbi za produktiven potek treninga. Ne predava, ne teoretizira; izraža mnenja ob konkretnih dogodkih podobno kot člani skupine. Članom skuša približati izkušnjo, da lahko pridobiš globlje razumevanje pojavov s tem, da določene situacije doživiš in potem o njih diskutiraš. Vodja sicer pomaga, daje na voljo učne pripomočke, tekste, ni pa razočaran, če študentje njegove ponudbe ne sprejmejo.

Tak indirekten način sicer frustrira tiste študente, ki so vajeni pasivne vloge in želijo "nekaj slišati, kar bi si lahko zapisali". Vodje takega seminarja je potrebno posebej usposobiti. Z uspehom so v tej vlogi delovali tudi študentje višjih letnikov in asistenti.

6.3.2. Integrativni_trening_učnega_vedenja po Ibererju (1982)

"Integrativni trening učnega vedenja" po Ibererju (Iberer 1982) združuje trening vedenja v učni situaciji (ob upoštevanju izobraževalnih in vzojnih sestavin) in kontrolirano samoizkustvo (nem. Selbsterfahrung, angl. sensitivity training) udeležencev v skupini. V središču treninga leži problem medosebnih odnosov med poukom. Ravnotežje med "osebnim" in "skupnim" skuša doseči tako, da na eni strani upošteva potrebe in izkušnje udeležencev, na drugi strani vzpostavlja izkušnje, tipične za učiteljevo delo, največkrat v obliki igre vlog (odnosi učitelj - učenci, učenci med seboj, učitelj - starši, učitelji med seboj, učitelj - ravnatelj itd.).

Teoretično osnovo tega pristopa predstavlja sinteza med pojmovanji učenja v skladu s humanistično psihologijo (Rogers), tematsko usmerjeno interakcijo (TZI - tematisch zentrierte Interaktion - Cohn) in med modelom pridobivanja socialnih spretnosti (Argyle).

Cilj takega integrativnega treninga je, da zberejo udeleženci lastne izkušnje v intenzivni, vsebinsko na učno oziroma vzgojno problematiko usmerjeni skupinski učni situaciji, in da neposredno potem te izkušnje osmislijo na osnovi znanstvenih spoznanj, da bodo pozneje tudi sami znali podobne učne procese sprožati, voditi in usmerjati. Učni procesi naj bi se humanizirali, potekali naj bi v skupini, v kateri je vzpostavljena optimalna učna situacija; udeleženci naj dobe dovolj komunikacijskega prostora, pota komunikacije naj bodo "razkrita" ("prozorna" za vse). Sestavina integrativnega treninga so tudi video posnetki.

V nadaljnjem bomo nekoliko podrobneje prikazali posamezne faze "štirifaznega modela" (glej skico); trening poteka v okviru visokošolskega seminarja v manjši skupini, običajno

v 5-urnih časovnih blokih. Študentje poučujejo druq drugega, niso predvideni "pravi" učenci (s podobno utemeljitvijo, kot smo jo srečali v prejšnjem primeru, pri Rückriemu, 1977).

1. Faza srečanja: udeleženci se srečajo druq z druqim (kratka medsebojna predstavitev v obliki igre); nato se zberejo in aktualizirajo osebne izkušnje v zvezi z izbranim učiteljskim poklicem: vsak v nekaj stavkih navrže svoje resnične ali zamišljene probleme, ki jih je imel ali jih pričakuje v svojem poučevanju (druga možnost: da vsak pisno zabeleži, kaj od treninga pričakuje oziroma ne pričakuje). Vodja treninga pomaga tako akcentuirati in strukturirati navedene probleme oziroma pričakovanja, da se iz njih izoblikujejo širša problemska področja oziroma cilji treninga, aktualni tako za posamezne člane kot za celotno skupino. Pomembno pa je, da cilji treninga niso togo vnaprej določeni (s strani vodje), ampak da udeleženci pri njihovem oblikovanju aktivno sodelujejo. To je tudi ena od razlik med integrativnim treningom in klasičnim mikropoukom. Ko je tako opravljeno srečanje s problemom, se izvede še srečanje z video snemanjem (da ne bi pozneje srečanje z aparaturami in samim snemanjem obremenjevalo udeležencev). Zato se običajno posname faza individualnega izražanja pričakovanj, ob opazovanju se razprši trema in zaskrbljenost, "kakšen bom videti na ekranu".

2. Faza akcije: Udeleženci dobe nalogo v zvezi s prihodnjim poklicem; v danem primeru se je obnesla naloga: "Oblikujte prvih 5 minut srečanja z novim razredom", ki je na eni strani dovolj odprta, na drugi strani časovno zamejena, a vendar predstavlja zaključeno celoto. Na drugi strani se v tej situaciji pokažejo odnosi med učiteljem in učenci v dokaj čisti luči, prvih pet minut je tudi zelo pomembnih za vso nadaljnjo interakcijo.

Prvih pet minut oblikujejo študentje kot "igro vlog", v kateri se menjavajo v vlogi učitelja in študentov (ena sku-

pina v pol ure pripravi zasnovo, eden od njih jo predstavi udeležencem druge skupine, člani matične skupine pa so opazovalci. Kot pripomoček dobe študentje naslednja vprašanja: Kako se bom predstavil? Kako si predstavljam sodelovanje z učenci? Kako predstavim svoj predmet?

Pri 15 študentih pomeni to: 1 učitelj, lo učencev in 4 opazovalci (ki primerjajo dejanski potek z načrtovanim). Predstavitev "prvih 5 minut" se posname na video.

Kljub prijateljskim odnosom v skupini predstavlja tak poskus tveganje in premagovanje strahu za udeleženca. V drugi polovici treninga se je izkazal za uspešnega tim. "kontrastni pouk", to je, da dobe udeleženci možnost, svojo vlogo nalašč prikazati v negativni luči (npr. izrazito avtoritarnega učitelja).

3. Faza integracije: Analizirajo se strategije reševanja problemske naloge ("prvih 5 minut pouka") v treh etapah: pred, med in po gledanju video zapisa. Pred gledanjem je faza delitve vtisov ("sharing"), v katerem "učitelj" in nato še "učenci" drug drugemu povedo, kako so čutveno doživljali izkušnjo, koliko so zadovoljni (stopnja diskrepance med doživetjem in ciljem) kot predstopnja samo-konfrontacije). Pomembno je, da prevladujejo neposredna "jaz" - sporočila in ne "mi" - sporočila.

Med gledanjem video posnetka doživi posameznik diskrepance med čustveno doživetim in resnično opazovanim dosežkom, kar naj bi bila spodbuda k nadaljnjemu učenju. Opazovanje video posnetka samega sebe je mogočen vir povratne informacije o tistih vidikih sebe, ki jih drugi opazijo, jaz sam pa ne (o vlogi video povratne informacije v izobraževanju učiteljev glej članek Marentič Požarnik 1979a). Drugi udeleženci in vodja so razbremenjeni naloge, da bi omenjali napake, ki so vidne na samem posnetku.

Po končanem gledanju posnetka sledi razgovor, v katerem se dobljene informacije predelajo. Ugodno je, če lahko "učitelj" sam določi, o katerih vidikih svojega ravnanja želi dobiti povratno informacijo od drugih udeležencev (za razliko od klasičnega mikropouka, v katerem je vodja določal te vidike oziroma so že izhajali iz primerjave "vzornega" izvajanja spretnosti z dejanskim izvajanjem). S tem se uresniči tudi pomemben vidik uspešne povratne inforamcije, da je namreč konkretna in vsebinsko zamejena in ne splošna, globalna. Doživetje diskrepance med zaželenim in resničnim ravnanjem je lahko močna učna spodbuda za spreminjanje, v primeru ugodnjih osebnostnih in situacijskih faktorjev. Med prve lahko štejemo pozitiven koncept o sebi in visoko storilnostno motivacijo, med druge pa atmosfero medsebojnega zaupanja in podpiranja in poudarjanje drugih možnih načinov ravnanja. Od vsega tega zavisi, ali se bo diskrepanca predelala na produktiven ali na neproduktiven način (beg v obrambne mehanizme, kot: racionalizacija, resignacija, odklanjanje cilja ...).

4. <u>Faza potrjevanja</u> ali uveljavljanja naučenega v praksi. V ta namen je treba doživeto izkušnjo še teoretično predelati, jo povezati s teoretičnimi vzorci razlage, posplošiti in sistematizirati. Izkušnjo je treba povezati z odgovarjajočimi teoretičnimi pojmi, kot so: interakcija, učiteljeva vloga, povratna informacija ...

Končno je tu osrednji problem "integrativnega treninga", to je problem transfera naučenega na prihodnje šolske situacije. Prvi korak v to smer je diskusija o prenosu naučenega v šoli, pri čemer se upoštevajo tudi družbeni, socialnopsihološki in drugi pogoji, v katerih šola živi in dela.

S to fazo je "integrativni trening" končan, ni pa seveda še končan proces učenja bodočega učitelja. Naučeno bo utrjeval še v specialnodidaktičnih seminarjih in vajah ter na samos-

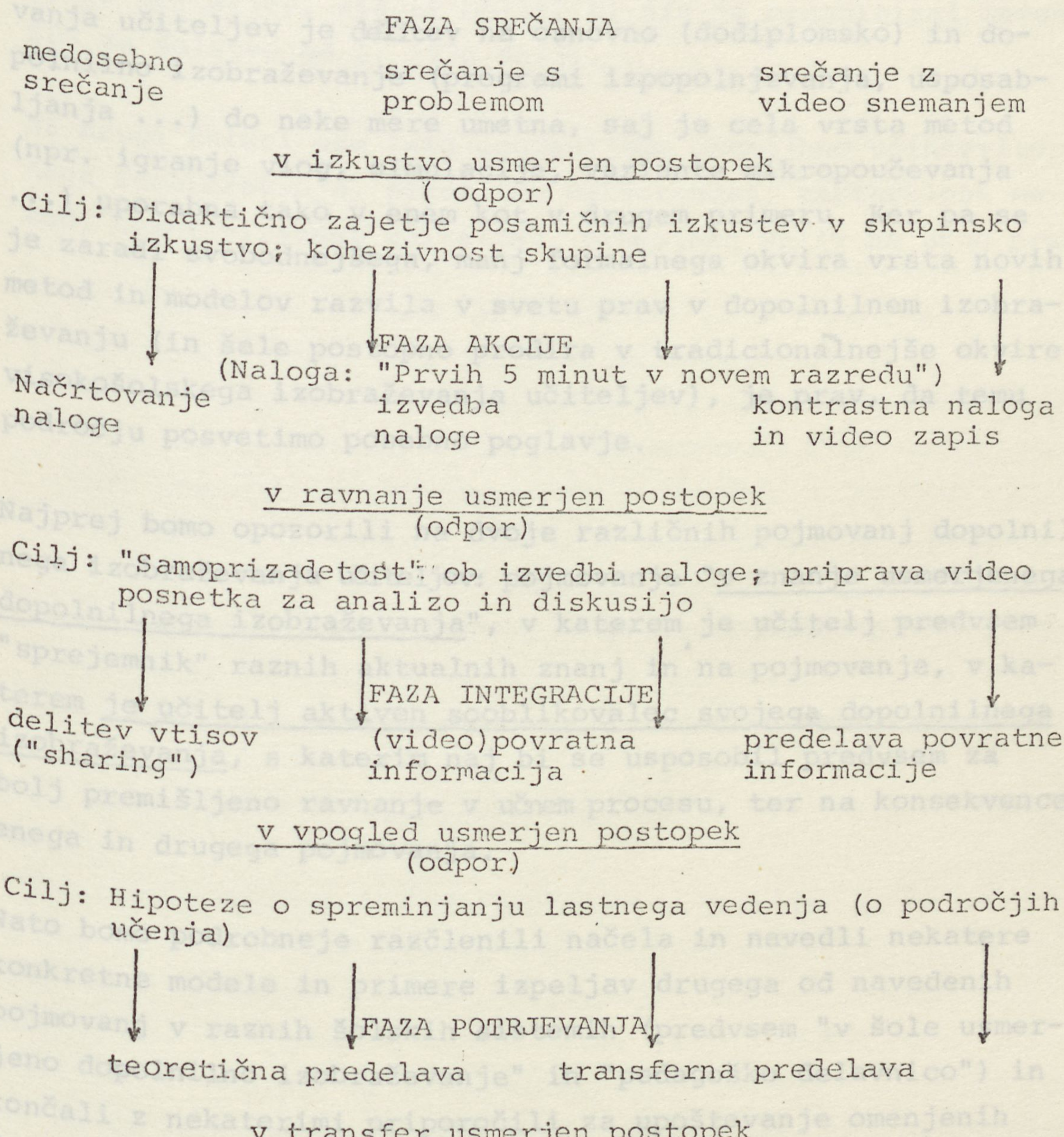
tojnih nastopih (na katerih običajno preveč enostransko prevladuje osredotočenost na snov in metode, zanemarjen pa je odnos učitelj - učenec).

Uspeh "integrativnega treninga" (ki se v opisani obliki že vrsto let uveljavlja kot sestavina izobraževanja učiteljev graške univerze), je v veliki meri odvisen od usposobljenosti vodje. Najbolje je, da se ta sam nekajkrat udeleži takega treninga, ob tem pa skuša razviti naslednje zmožnosti:

- spretnost pri nastavljanju "globinske ostrine" v posameznih fazah treninga (npr. da zna primerno dozirati diskrepanco),
- spretnost v vlogi "opazovalca, ki ne vrednoti", ampak na indirekten način vpliva na skupino - njegovi napotki so ponudba, ki jo udeleženci tudi lahko odklonijo,
- lastne izkušnje z video posnetki svojih učnih poskusov in njihovo analizo.

Znati mora ravnati tako s strahom kot tudi z odpori pri udeležencih.

Skica 1: Shematičen prikaz poteka "integrativnega treninga učnega ravnanja" (Iberer 1982, str. 389)



7.o. METODE IN MODELI DOPOLNILNEGA IZOBRAŽEVANJA UČITELJEV KOT "USPOSABLJANJA ZA PREMIŠLJENO RAVNANJE"

Pri iskanju ustreznejših metod, oblik in modelov izobraževanja učiteljev je délitev na osnovno (dodiplomsko) in dopolnilno izobraževanje (programi izpopolnjevanja, usposabljanja ...) do neke mere umetna, saj je cela vrsta metod (npr. igranje vlog, simulacije, variante mikropoučevanja ...) uporabna tako v enem kot v drugem primeru. Ker pa se je zaradi svobodnejšega, manj formalnega okvira vrsta novih metod in modelov razvila v svetu prav v dopolnilnem izobraževanju (in šele postopno prodira v tradicionalnejše okvire visokošolskega izobraževanja učiteljev), je prav, da temu področju posvetimo posebno poglavje.

Najprej bomo opozorili na dvoje različnih pojmovanj dopolnilnega izobraževanja učiteljev: pojmovanje "v znanje usmerjenega dopolnilnega izobraževanja", v katerem je učitelj predvsem "sprejemnik" raznih aktualnih znanj in na pojmovanje, v katerem je učitelj aktiven sooblikovalec svojega dopolnilnega izobraževanja, s katerim naj bi se usposobil predvsem za bolj premišljeno ravnanje v učnem procesu, ter na konsekvence enega in drugega pojmovanja.

Nato bomo podrobneje razčlenili načela in navedli nekatere konkretne modele in primere izpeljav drugega od navedenih pojmovanj v raznih šolskih sistemih (predvsem "v šole usmerjeno dopolnilno izobraževanje" in "pedagoško delavnico") in končali z nekaterimi priporočili za upoštevanje omenjenih širših izhodišč pri razvoju dopolnilnega izobraževanja učiteljev pri nas.

Na eni strani posvečamo uveljavljanju načela permanentnega izobraževanja učiteljev pri nas veliko pozornost tako v družbenopolitičnih dokumentih in zakonodaji kot tudi v praksi

na nivoju prirejanja raznih seminarjev in predavanj. Elaborat M. Velikonje (Velikonja, 1984) vsebuje npr. izčrpen pregled in analizo družbenopolitičnih osnov, zakonodajnih določb in tudi dosedanjega razvoja permanentnega izobraževanja učiteljev, zlasti oblik, ki jih je organiziral Zavod SRS za šolstvo od l. 197o dalje.

Na drugi strani vsa leta ugotavljamo premajhno učinkovitost tega izobraževanja, preveliko uniformnost, zastarelost metod, nemotiviranost učiteljev, premajhen vpliv na učno prakso.

7.1. Predpostavke in značilnosti "v znanje usmerjenega" dopolnilnega izobraževanja učiteljev

Največji del dopolnilnega izobraževanja učiteljev pri nas in še marsikje izhaja iz dveh, včasih izraženih, včasih pa prikritih (implicitnih) predpostavk:

1. Da obstaja določen fond znanj (strokovnih, metodičnih družboslovnih, pedagoško psiholoških, andragoških), ki se zaradi razvoja znanosti stalno spreminja in bogati in ki ga je treba postopno "prenesti" učiteljem: to pa jih bo neposredno usposobilo za boljše delo (predpostavka neposredne zveze med vedenjem in ravnanjem),
2. da obstajajo v učiteljevem znanju in usposobljenosti deficiti, bodisi zaradi vrzeli v osnovnem izobraževanju, zaradi hitrega razvoja znanosti in družbenih odnosov ali tudi zaradi reform oziroma sprememb, inovacij v šolskem sistemu, učnih načrtih, metodah, učbenikih ipd. Naloga dopolnilnega izobraževanja je predvsem, izpolniti te vrzeli in usposobiti učitelja, da bo sledil omenjenim spremembam in da bo kos novim nalogam in uvajanju inovacij.

Tako pravi Zakon o usmerjenem izobraževanju (1981) v 2o5. členu:

"Delavci v usmerjenem izobraževanju imajo pravico in dolžnost, da stalno razširjajo, poglabljajo, posodabljajo in dopolnjujejo svoja splošna, družbenopolitična, pedagoška, andragoška in strokovna znanja zato, da bi stalno izpopolnjevali svoje delovne in druge sposobnosti in delovne zmožnosti in da bi lahko uresničevali svojo odgovornost za stalen razvoj kvalitete in strokovnosti dela v svojih temeljnih organizacijah. V ta namen oblikujejo in sprejemajo programe za izpopolnjevanje in programe za usposabljanje ter organizirajo in izvajajo izobraževanje po teh programih" (str. 226-227).

Od glavnih skupin ciljev dopolnilnega izobraževanja učiteljev, kot so jih oblikovali svetovalci Zavoda SRS za šolstvo (na predavanju avtorice, dne 11.1o.1984), jih je 12 od 18 seglo na področje znanj (npr. informiranost o znanstvenih dosežkih, interdisciplinarno seznanjanje z novostmi v stroki in pedagoško-psihološki znanosti, nadgrajevanje znanj, pridobljenih v kadrovski šoli; osvežitev, poglobitev, dopolnitev znanja, informiranost o znanstvenih dosežkih, aktualna spoznanja, pridobivanje znanj in specialnih metodik), le 6, torej ena tretjina, jih je seglo na druga področja (motivirati in spodbujati učitelje za uvajanje novosti, medsebojna izmenjava izkušenj, usposabljati za ustvarjalno uporabo znanj, vzpodbujati k samoizobraževanju).

Pri tem se "znanje" pojmuje kot objektivna danost, neodvisna od učečega se, njegovih izkušenj, problemov in konkretne situacije. Posledica omenjenih predpostavk je, da dajemo velik poudarek programiranju vsebin dopolnilnega izobraževanja (sestavljanju in sprejemanju programov). Dalje vztrajajo kot glavne oblike dopolnilnega izobraževanja tečaji, predavanja in seminarji, na katere vabimo razne strokovnjake (z univerz ali inštitutov) ali funkcionarje, ki so z imenovanimi novostmi v znanju ali predpisih "na tekočem" in jih odpredavajo "sprejemnikom znanja", torej učiteljem (ravnateljem, šolskim svetovalnim delavcem ...). Daleč prevladujoča metoda je torej predavanje, ki mu (ne vedno) sledi diskusija, včasih je vključeno tudi skupinsko reševanje nalog, še redkeje demonstracija (npr. laboratorijskih vaj) ali hospitacija z analizo.

Tako tudi osnovni dokument za permanentno izobraževanje učiteljev (Osnove programa ... 1984) iz sosednje republike Hrvatske daleč največ prostora in pozornosti posveča razčlenitvi vsebin (iz stroke, metodike, pedagogike, psihologije, obrambe in zaščite ...), precej pove tudi o organizacijskih

in finančnih vidikih, a zelo malo o oblikah in metodah. Od oblik navaja individualne (samoizobraževanje) in skupinske oblike (strokovni aktivi, seminarji, posveti in konzultativno-dopisni način), pri čemer, predvsem zaradi finančnih problemov, postavlja v prvi plan individualno samoizobraževanje in delo v strokovnih aktivih. Glede metod omenja le, da je treba pri izvajanju izobraževalnega procesa upoštevati predznanje in izkušnje kandidatov, tako da se jim s kombinacijo predavanja in razgovora in drugače omogoči aktivno sodelovanje v delu (str. 4).

Posch (1983) pregledno analizira prednosti in pomanjkljivosti takega "v znanje usmerjenega" dopolnilnega izobraževanja učiteljev. Med prednostmi omenja predvsem:

- Take oblike dopolnilnega izobraževanja je razmeroma lahko organizirati iz enega centra,
- v razmeroma kratkem času lahko učiteljem ponudimo veliko količino informacij,
- kot izvajalce lahko povabimo vrhunske strokovnjake z določenih področij,
- izravnamo lahko deficite, ki se pojavijo ob novih znanstvenih dosežkih ali novi šolski zakonodaji in organizaciji,
- učitelji se lahko nauče novih znanj, povezav, dobe pregled čez določeno področje,
- čimbolj je področje znanj jasno zarisano, tem lažje je na to tudi navezati izpite in druga preverjanja znanj.

Od pomanjkljivosti pa je treba poudariti:

- Razdaljo med splošnimi znanji in konkretno praktično situacijo učiteljev, njihovimi izkušnjami,
- "odpor" učiteljev do sprejetja spoznanj, ki niso prilagojena njihovi situaciji,
- utrjevanje pasivnega stališča učiteljev, saj v takih oblikah ni prostora za njihove izkušnje, vprašanja, ideje.

Torej lahko na podajanju znanja temelječe dopolnilno izobraževanje, v katerem so cilji, programi in vsebine izdelani vnaprej, način izvajanja pa je v rokah predavatelja, doseže le nekatere razmeroma omejene cilje (informiranje o novostih, dopolnjevanje deficitov v znanju). Če so nam pomembni tudi drugi cilji, npr. usposobitev in motiviranje učiteljev za kvalitetnejše vzgojnoizobraževalno delo, večja inovativnost in ustvarjalnost učiteljev, večje zadovoljstvo s poklicem, potem je treba učitelje pritegniti kot aktivne soustvarjalce tako v programiranje kot v izvajanje dopolnilnega izobraževanja in pri tem posvetiti kar največ pozornosti poleg vsebine tudi ustreznim metodam, oblikam in odnosom.

7.2. Načela in značilnosti aktivnejših pristopov dopolnilnega izobraževanja učiteljev

Učitelji obiskujejo dopolnilno izobraževanje iz različnih pobud in z različnimi pričakovanji, zato bi morale biti tudi oblike tega izobraževanja raznolike. Knab (1981) omenja naslednje skupine motivov:

- Dobiti strokovno oporo oziroma pomoč pri vsakodnevnih odločitvah pri pouku in zunanj njega,
- izpolniti primanjkljaje v znanju,
- dobiti potrditev za svoja prizadevanja,
- bolje razumeti vsakodnevno prakso oziroma dogajanje,
- dobiti potrebno distanco do vsakodnevnih problemov,
- premagati poklicno izoliranost, priti v stik z ljudmi, ki imajo podobne probleme, z njimi izmenjati izkušnje.

Utemeljitev dopolnilnega izobraževanja lahko zato le delno iščemo v hitrem zastarevanju znanj ali v deficitih učiteljevega znanja, predvsem pa v izredni kompleksnosti izobraževalne in vzgojne dejavnosti, v kateri stalno prihaja do protislovij med zahtevami in resničnostjo. V pouku se učitelj neprestano srečuje s povsem novimi situacijami in problemi, ki bi jih želel reševati čimmanj rutinsko in čimbolj konstruktivno in premišljeno. V teh situacijah (npr. v delu s težavnimi ali motečimi učenci) se odloča na osnovi dosedanjih "praktičnih teorij" (ki smo jih že omenili), v katere je delno vgradil tudi znanje, dobljeno med študijem. Dopolnilno izobraževanje naj bi mu pomagalo dvigniti možnost razmišljajočega ravnanja med poukom in v drugih šolskih situacijah, v nasprotju z rutinskim.

Če želimo, da sproži dopolnilno izobraževanje učiteljev pri njih tako "konstruktivno učenje" in s tem spremembe v njihovem vsakodnevnem ravnanju in odnosih do učencev, potem mora imeti to izobraževanje določene značilnosti oziroma mora potekati po določenih principih.

V naslednjem pregledu smo vzeli za osnovo principe, ki jih navajata Altrichter in Posch (1983), pri čemer smo njun seznam razširili in prilagodili našim razmeram:

1. Aktivnost udeležencev

Pri dopolnilnem izobraževanju je treba spodbuditi aktivnost učiteljev ob zanje pomembnih problemih. Zato je treba pri načrtovanju raznih tečajev in seminarjev posebno pozornost posvetiti ustvarjanju situacij, ki bodo spodbudile aktivnosti udeležencev, in ne le izboru tem in predstavitvi informacij s strani predavateljev. Vsaka aktivnost traja določen čas, zato udeležencev ne smemo "zasuti" z informacijami in pustiti na koncu predavanj komaj simboličnih 15 minut za diskusijo.

Pod "aktivnostjo" mislimo tu tako na miselno aktivnost (predavanje kot pobuda za razmišljanje o pomembnih problemih) kot tudi na načrtovanje konkretnih dejavnosti ob reševanju resničnih relevantnih problemov. Pri večini obstoječih seminarjev je aktivnost učiteljev zreducirana na poslušanje in zapisovanje, kar seveda ne izključuje razmišljanja pri nekaterih; potrebno pa bi bilo oddeliti čas, v katerem bi učitelji po skupinah novo znanje povezali z obstoječim znanjem, ga uredili, uvrstili in navezali tudi na konkretne probleme svojega poučevanja.

2. "Samoupravljanje" v procesu dopolnilnega izobraževanja

Učitelji naj se nauče sami "krmariti" proces svojega permanentnega izobraževanja: sami formulirati svoje probleme (ne le reševati od drugih formulirane oziroma vnaprej dane probleme), izdelati načine njihovega reševanja in ovrednotiti uspešnost reševanja. S tem postopno učitelji, učiteljski kolektivi, strokovni aktivi, društva, sami vzamejo v roke svoje dopolnilno izobraževanje (kar je tudi intencija Zakona o usmerjenem izobraževanju in bistvo "podružbljanja" permanentnega izobraževanja.

V začetku pri tem sicer rabijo pomoč organizatorja oziroma predavatelja, ki pa ne nastopa več v funkciji posredovalca gotovih informacij, ampak je bolj katalizator, iniciator, spodbujevalec učiteljev, da si sestavijo svoj program in predvidijo potek izobraževanja.

Tako pojmovanje dopolnilnega izobraževanja pomeni pomembno sestavino profesionalizacije učiteljskega poklica - učitelji postopno sami prevzamejo iniciativo za svoje dopolnilno izobraževanje, proces njihovega izobraževanja vodi do samoiziobraževanja in samovzgoje, postanejo subjekti svojega (dopolnilnega) izobraževanja. Če vse to uveljavimo v (dopolnilnem) izobraževanju učiteljev, potem bo večja verjetnost, da bodo učitelji te cilje uresničevali v delu s svojimi učenci.

3. Usmerjenost v resnične probleme

V središču dopolnilnega izobraževanja naj ne bodo problemi, ki jih je predavatelj zase že rešil ali pozna rešitve, ki jih ponuja "znanost", ampak živi problemi udeležencev, ki jih prinaša šolski vsakdan in ki nastajajo iz protislovja med zahtevami, ki se postavljajo pred šole in učitelje, in konkretnimi razmerami in pogoji dela. Hkrati naj bodo to problemi, ki so obvladljivi na nivoju šole.

Učitelj se najuspešneje izobražuje ob reševanju problemov v smislu "akcijskega raziskovanja" (Marentič Požarnik 1984, priloga). Ne študira npr. pedagogike, psihologije, didaktike, ampak proučuje in rešuje svoje probleme na osnovi spoznanj pedagogike, psihologije, didaktike. Predavatelj posreduje učiteljem znanja, čim jih ti potrebujejo oziroma želijo, ne pa "na zalogo". Osvesti jih tudi za določene dimenzije problema, ki ga mogoče sami ne vidijo in jim pomaga interpretirati izsledke.

Primerne rešitve za svoje probleme lahko najde le učitelj sam oziroma ob pomoči kolegov, ker le on pozna vse podrobnosti in okoliščine svoje situacije in ker bo moral te rešitve z lastnim ravnanjem uveljaviti v razredu; ne more se identificirati s "tujimi" rešitvami, če so še tako teoretično utemeljene. Gre za "raziskujoče učenje" (nem. Forschungslernen) h kakršnemu naj bi spodbujal tudi svoje učence.

4. Vezanost na konkretno situacijo

Vsak učiteljev problem je "vsajen" v kontekst konkretne situacije (odnosov učitelj - učenci - učiteljski kolektiv - ravnatelj - starši - šolski svetovalni delavci - svetovalci itd.), šola je spet vpeta v določeno širše socialno okolje - kraj, občino. Gre za tradicijo odnosov, razmer in možnosti, ki se jih ne da poljubno spreminjati (zato v odmorih na seminarjih često slišimo: "Predavatelj je to lepo povedal, vendar je pri nas drugače").

Dopolnilno izobraževanje naj po možnosti jemlje za izhodišče konkretno situacijo, zato naj se tudi odvija na posamezni šoli (pojmu "v šolo osredotočenega dopolnilnega izobraževanja" - schulnahe Lehrerfortbildung, school-centred INSET, bomo posvetili posebno podpoglavje). "Uspešno dopolnilno izobraževanje je treba zastaviti tam, kjer želimo doseči določene inovacije oziroma spremembe" (Howey, OECD, 1980),

Teoretična spoznanja lahko učinkovito uporabimo v praksi le, če to prakso vsestransko proučimo - analiziramo razmere, ki tvorijo učiteljev vsakdan (socialna struktura in značilnosti učencev, odnosi v kolektivu, opremljenost šole, razpoloženje do uvajanja novosti ...). Sam učitelj tudi najbolje ve, kaj mu "leži", katere so njegove krepke in šibke točke v poučevanju, na kaj lahko vpliva in na kaj ne ipd.

Konkretna situacija kot izhodišče pa ne pomeni, da se v dopolnilnem izobraževanju gibljemo le v okviru konkretnega. Samo učenje terja razmišljujočo distanco do konkretnosti, vpogled pri učitelju, da je njegov način razmišljanja oziroma ravnanja le eden izmed mnogih. Katalizator za takšno razširitev perspektive pa je predavatelj oziroma vodja izobraževanja.

5. Komunikacija in sodelovanje

Običajno v seminarje za učitelje komunikacija med učitelji ni posebej vplanirana, če odštejemo stereotipen poziv na diskusijo ob koncu predavanja; to diskusijo pa često "monopolizirata" eden ali dva bolj zgovorna učitelja ali tudi ravnatelj. Več razlogov pa govori za to, da mora biti komuniciranje in sodelovanje udeležencev "ob skupnih problemih" (torej ne kakršnokoli) načrtno vgrajeno v razne oblike dopolnilnega izobraževanja.

Komuniciranje je bistvena sestavina učiteljeve poklicne vloge. Ne smemo pozabiti, da je narava samega znanja oziroma učenja socialna - do pomembnega (signifikantnega) učenja pride, ko si ljudje izmenjajo svoje perspektive na določen problem, si povedo stališča, predloge, rešitve, argumentirano zagovarjajo svoje poglede in so tudi odprti za argumente drugih ("argumentativna validacija").

Nekateri ugotavljajo, da je učiteljev poklic kljub številnim socialnim stikom v bistvu "samoten" - ko zapre vrata razreda za seboj, ostane sam s svojimi učenci; razmeroma malo ima priložnosti, da bi spregovoril s kom o svojih problemih, bojaznih, skrbeh pa tudi o uspehih v vsakodnevnem delu, za katere je tudi razmeroma redko deležen priznanj. Komunikacija v zbornicah med odmori itd. se le redko suče okoli strokovnih vprašanj.

Če se v dopolnilnem izobraževanju ustvari sproščena skupinska atmosfera, učitelji radi sprejmejo priložnost za medsebojno izmenjavo mnenj, izkušenj, problemov, rešitev. To se nam je empirično potrdilo pri treh različnih skupinah udeležencev: študentje PA, ki so sodelovali v eksperimentu v zvezi z mikropoukom, so v zaključni anketi omenili med faktorji, ki so največ pripomogli k njihovemu učenju, "diskusijo v skupini" na 1. mestu - temu pa so sledili faktorji: video povratna informacija, polprogramirani priročnik, rastoča privajenost na okoliščine, poučevanje iste teme (Marentič Požarnik 1981, str. 366).

Udeleženci serije seminarjev za pridobitev pedagoško andragoške izobrazbe v študijskem letu 1983/84 so prav tako najpogosteje omenili "možnost za izmenjavo izkušenj" kot sestavino seminarjev, od katere so se največ naučili. In končno so udeleženci šestih zaporednih tečajev iz visokošolske didaktike (univerzitetni učitelji in asistenti) takole razvrstili sestavino tečajev, iz katerih so se razmeroma največ naučili (podrobneje glej v Marentič Požarnik 1985):

rang		% z oceno "zelo koristno"
1	diskusija med udeleženci	75
2	mini-nastopi	5o
3	simulacija (izpita)	5o
4	vaje, naloge	33
5	predavanja	32
6	projekti udeležencev	32
7	študij literature	3o
8	vmesno testiranje	17

6. Kolegialno učenje

V dopolnilnem izobraževanju učiteljev lahko uveljavimo načelo kolegialnega učenja (po Fleshingu, 1978) pod predpostavko, da so udeleženci pri svojem delu že pridobili različne izkušnje in kvalifikacije in lahko izmenično nastopajo v vlogi učitelja in učenca ter se učijo drug z drugim in drug od drugega. To je pomembno zlasti na razmeroma novih dejavnostih, na katerih še ni "specialistov" v tradicionalnem smislu te besede (pomislimo samo na nova predmetna področja v usmerjenem izobraževanju, kot so umetnostna ali zdravstvena vzgoja).

Bistvene predpostavke kolegialnega učenja so:
- Demokratski odnosi in procesi odločanja,
- vzajemno spoštovanje dogovorjenih pravil,
- priznavanje in vključevanje različnih zmožnosti in znanj,
- enakovrednost vseh udeležencev in oblikovanje pretežno simetrične komunikacije,
- odprta, sprejemajoča skupinska klima, v kateri ni elementov strahu.

Načelo kolegialnega učenja daje možnost za samouresničevanje posameznika v socialnih situacijah. Prispeva tudi k humanizaciji izobraževalnega in delovnega okolja, saj razgrajuje neupravičeno konkurenčno, tekmovalno vzdušje in daje možnost za solidarno kritiko. V tem okviru se sprejema drugačnost članov glede njihovih izkušenj, znanj, doživljanja in interpretacij socialnih situacij. To načelo je najlažje uresničljivo v okviru delovnih seminarjev oziroma "pedagoških delavnic", o katerih bo še govor.

7. Učenje ob izdelovanju izdelkov

To je staro, že od Pestalozzija dalje znano načelo, ki se je uveljavilo predvsem v usposabljanju na obrtniškem in umetniškem področju (kiparske delavnice, filmske delavnice ipd.), velja pa, da ga bolj načrtno uveljavimo tudi na področju do-

polnilnega izobraževanja učiteljev.

Gre za integracijo učenja in izdelovanja npr. podrobnega učnega načrta, priprav, učnih pripomočkov, skript. Udeleženci tu dožive smisel in uspešnost svojega učnega procesa neposredno ob izdelku in ob tem tudi pridobivajo nove vpoglede, spretnosti in znanja. Neposredno izkustveno lahko preverijo, kaj so napravili in česa so se naučili.

Običajni "predavateljski" seminarji pa predstavljajo predavatelja kot "lastnika" in "posredovalca" znanj v hierarhično višji položaj in onemogočajo kolegialno učenje.

7.3. Model "v šolo osredotočenega" dopolnilnega izobraževanja

Z namenom, da bi uresničili v prejšnjem poglavju razčlenjene principe dopolnilnega izobraževanja učiteljev, se je v zadnjih lo letih v mnogih evropskih deželah pa tudi v ZDA, Kanadi in Avstraliji uveljavil model "v šole osredotočenega dopolnilnega izobraževanja učiteljev" (angl. school focused in-sevice training ali "school centred INSET", sor. school-internal teacher training, nem. Schulzentrierte Lehrerfortbildung, glej: Howey 198o, Bünder 1984, Goger 1984, Iberer 1981, Drevvatne, Myhra 1984).

Projekt pri OECD/CERI je v letih 1975-198o spremljal razvoj in uspešnost tega modela v 9 državah. Iz zaključnega poročila (Howey, 198o) povzemamo opredelitev, posebnosti, ugotovitve in priporočila te mednarodne študije:

V šolo osredotočeno dopolnilno izobraževanje opredeljuje kot "kontinuirane izobraževalne aktivnosti, osredotočene na interese, potrebe in probleme, ki so neposredno povezani z učiteljevo vlogo in odgovornostjo v konkretnem šolskem okolju (ene ali več šol)" (Howey, 198o, str. 17).

Pri tem ni vsaka strokovna diskusija na šoli med kolegi ali uvajanje novinca v šolsko delo že "v šolo osredotočeno dopolnilno izobraževanje". Da bi lahko govorili o tem modelu, morajo biti izpolnjeni določeni pogoji:

- Da imajo učitelji ekspliciten namen, da se izobražujejo in za nekaj novega usposobijo,
- da ne gre le za navodila, "kako nekaj narediti" (npr. ob uvajanju novih učbenikov), ampak za spodbudo h globlji, razmišljajoči analizi, ki omogoča ustrezno ravnanje tudi v spremenjenih okoliščinah,

- da stopijo učitelji začasno iz svoje običajne perspektive in "od zunaj" analizirajo svoje delovne naloge; v ta namen je potrebno pritegniti zunanjega strokovnjaka, ki prinese nove pobude,
- da to ni enkratno predavanje ali nekaj med seboj nepovezanih predavanj, ampak načrten in dolgoročen proces, ki traja od nekaj mesecev do 2-3 let in je usmerjen v spreminjanje učiteljeve vloge, v osvajanje novih znanj, stališč in tudi spretnosti, potrebnih za uvajanje novosti, hkrati pa tudi v učiteljevo osebnostno rast in poklicni razvoj.

Ali je nujno, da se to izobraževanje odvija na samih šolah?

Marsikje so se odločili za izobraževanje na šolah (npr. v avstrijskem zveznem projektu - Goger 1984, Iberer 1981), drugod pa so se zbrali učitelji z več šol, le da so tudi tu učitelji in šole same opredelile področje zanimanja oziroma problemov, ki bi jih želele globlje spoznati, raziskati in se usposobiti za njihovo reševanje. Izobraževanje na sami šoli ima sicer določene prednosti (izbiranje za šolo relevantnih problemov, skupina je že seznanjena in "uigrana"), na drugi strani pa lahko ostane ujeto v ozko perspektivo interpretacije problemov, se "vrti v krogu", ignorira širše vidike, ostane odvisna npr. od avtoritativnega ravnatelja. Težko je tudi na ta način zajeti večje število šol (pomanjkanje usposobljenih izvajalcev!) in koordinirati njihove dejavnosti.

Dopolnilno izobraževanje učiteljev in razvijanje učnih načrtov.

V šole usmerjeno dopolnilno izobraževanje se je razvilo predvsem z namenom, da bi intenzivirali sodelovanje učiteljev pri razvijanju in konkretizaciji učnih načrtov (Howey, 1980, str. 5), zato nekateri govore tudi o "kurikularno usmerjenem dopolnilnem izobraževanju" (Curriculumorientierte Lehrerfortbildung, Dallmann 1976). Ugotovili so namreč, da centralno sestavljeni in predpisani okvirni učni načrti še ne dajejo nobenega zagotovila, da bo pri pouku zares prišlo do zaželenih

sprememb. "Šola je središče razvijanja podrobnih učnih načrtov. Tu pa ima osrednjo vlogo učitelj. Vse predloge za spremembe učnih načrtov v srednjem šolstvu je treba preizkusiti v razredih in uveljavili se bodo le, če ima učitelj praktik sredstva, podporo, usposobljenost in samozaupanje, da jih bo uveljavil ... Razvijanje učnih načrtov in samorazvoj učiteljev sta neločljivo povezana procesa, zato terjamo močne programe dopolnilnega izobraževanja v smislu na šolah zasnovanega razvijanja učnih načrtov." (Howey 198o, str. 2). Tu gre na eni strani za skupinsko delo pri razvijanju ustreznih učnih gradiv, na drugi strani pa za razvijanje znanj, stališč in spretnosti, ki jih učitelj potrebuje, da bo intencije učnih načrtov tudi v praksi uveljavil. Če npr. terjamo, da učitelji uvajajo laboratorijsko delo učencev, skupinsko delo, seminarsko delo, timski pouk ..., jih moramo pritegniti v take oblike dopolnilnega izobraževanja, ki jim bodo pomagale, da v skupini kolegov, ob reševanju konkretnih problemov, ob izmenjavi izkušenj praktičnega delovanja, razvijejo potrebna znanja in spretnosti. Pri tem ne zadostujejo niti posamezna predavanja zunanjih strokovnjakov niti priročniki, ki jih učitelji vsak zase študirajo, ampak je bistvenega pomena občasna možnost za skupinsko delo in diskusijo. Menjavati se morajo obdobja "akcije in refleksije" (uvajanja določenih novosti v razredu in analize, razmišljanja o učinkih, rezultatih raznih sprememb). Izkušnje mnogih dežel namreč kažejo, da uvajanje novih učnih načrtov, kljub gradivom, ki jih spremljajo (učbeniki, priročniki, priporočila) ne prinese novih metod in pristopov v razredu, če se učitelji za to načrtno ne usposabljajo.

Konkretne oblike takega izobraževanja so lahko različne; Ingvarson (V: Howey, 198o, str. 11-12) iz Avstralije omenja naslednje:

- Krajši periodični sestanki na šoli,

- daljše strokovne konference (1-3 dni) celotnega učiteljskega zbora, pod vodstvom zunanjih strokovnjakov,
- vikend seminarji,
- obiski ekspertov na šoli,
- izmenjava obiskov in hospitacij z drugimi šolami,
- poglobljeno razvijanja gradiv za pouk posameznih predmetov (študijski dopust manjši skupini učiteljev v trajanju od 2-5 tednov),
- študijski dopusti posameznim učiteljem za enega do dva semestra, z opredeljeno delovno oziroma študijsko nalogo,
- dolgoročnejše akcijsko raziskovanje na eni ali več šolah (2-3 leta),
- daljša serija srečanj na isto temo,
- metoda projektov.

Pri tem prihaja Ingvarson do ugotovitve, ki je bila potrjena že večkrat (tudi pri nas): učitelji so pri vseh oblikah izpopolnjevanja ocenili kot najpomembnejšo sestavino svoje strokovne rasti čas, ki so ga preživeli drug z drugim v smiselni komunikaciji ob problemih. Učitelji so torej drug drugemu najpomembnejši vir informacij in spodbud, če vzpostavimo za tako izmenjavo informacij primeren okvir.

Eden od najbolj perečih problemov, ki ga posamezne dežele različno rešujejo glede na stopnjo centraliziranosti družbenega in posebej šolskega sistema je, kako združiti pri dopolnilnem izobraževanju učiteljev centralno planiranje (npr. sprememb v učnih načrtih) in decentralno izvajanje. Kje najti dovolj ustreznih strokovnjakov, če se dopolnilno izobraževanja izvaja na šolah? Kako doseči, da tako izobraževanje ne bo ostalo fragmentarno in nepovezano? Ena od rešitev, ki jo omenja tudi Dallman (1976), je usposobitev potrebnega števila učiteljev - inovatorjev (ali <u>multiplikatorjev</u>, mentorjev), ki potem neposredno delajo s skupinami učiteljev na šolah.

Primeri v šole osredotočenega dopolnilnega izobraževanja učiteljev

Goger (1984) opisuje konkretizacijo avstrijskega projekta v Burgenlandu. Vsem šolam so poslali vabilo za sodelovanje, odzvalo se je skupno 125 učiteljev. Dopolnilno izobraževanje je potekalo na mesečnih konferencah učiteljskega zbora (vsaka je trajala približno 3 ure). Želeli so uveljaviti naslednja načela:

- Soodločanje učiteljev pri načrtovanju in izvajanju dopolnilnega izobraževanja,
- spodbuditi učitelje, da razmišljajoče pristopijo k problemom svojega šolskega vsakdana (k problemom izobraževanja, vzgoje, medsebojne komunikacije ...),
- skupinsko sodelovanje učiteljev.

Na prvi konferenci so opredelili tematiko, ki jo bodo proučevali (največkrat so bili to problemi v zvezi z odnosi učitelj-učenci in delo s slabšimi učenci). Nato so se oblikovale skupine, ki so izdelale načrt za podrobnejšo analizo in reševanje določenega problema. Na vsaki nadaljnji konferenci so poročale ostalim o izsledkih.

Vodja pa je imel naslednjo vlogo:

- Dajal je pobude za planiranje, spodbujal k natančni formulaciji ciljev dela skupin,
- prinašal je relevantno literaturo (članke, knjige),
- svetoval je ob problemih in zastojih pri delu,
- spremljal skupinske procese, po potrebi vanje posegal in pomagal konstruktivno reševati konflikte,
- pomagal je ustvariti vzdušje sodelovanja in poguma za eksperimentiranje.

Evalvacija projekta s pomočjo lestvice stališč (Konstanzer Fragebogen) je pokazala, da so ob koncu učitelji, ki so

sodelovali, imeli bolj demokratična stališča kot tisti, ki niso (v drugih dimenzijah se stališča niso spremenila, saj je tudi eksperiment trajal le eno leto); v končni anketi je 72% učiteljev izrazilo mnenje, da so jim te konference koristile, 82%, da sedaj bolje poznajo probleme svojih kolegov, 61% - da sedaj v sodelovanju s kolegi bolje obvladujejo probleme, 47%, da so bolj občutljivi za skupinske procese v razredu in odnose z učenci. Sodelovanje z vodjo je 67% učiteljev označilo kot dobro ali zelo dobro. Eden od splošnih zaključkov projekta je, da se učitelji le težko pripravijo k temu, da bi odprto diskutirali o svojih problemih s kolegi, saj prevladuje mnenje: "Dober učitelj ne sme imeti problemov". Na drugi strani se je izkazalo, da je taka oblika primerna predvsem za poglabljanje znanj, kvalitetnejše analiziranje in spreminjanje ravnanj in stališč v zvezi z vzgojnimi problemi.

Bünder (1984) je predstavil šele načrt projekta "Materija, energija in okolje", v katerem skušajo v obliki "school internal INSET" povezati učiteljevo učenje in poučevanje. Predvidevajo, da bi sodelovalo 2o učiteljev iz ene ali dveh šol, ki bi v seriji popoldanskih srečanj pod vodstvom strokovnjakov izdelali posamezne primere učnih enot s področja povezanosti družbenih vidikov in naravoslovja, jih nato v svojih razredih preizkušali in poročali o rezultatih.

Drevvatne in Myhra (1984) poročata o v šole osredotočenem modelu izobraževanja poklicnih in tehničnih učiteljev, ki od leta 1976 poteka na Norveškem. V začetni fazi se je izobraževanje (v bistvu gre za "pedagogizacijo" učiteljev strokovnotehničnih predmetov) preveč osredotočalo na teorijo (planiranje učnih načrtov, izvajanja pouka, razvijanja učnih materialov ...). Tega tehnično izobraženi strokovnjaki, zlasti pa mojstri, niso bili vajeni, zato niso bili posebno motivirani. Pozneje so prešli na obliko tečaja, v

katerem je bilo teoretično znanje zasnovano v praktičnih, konkretnih akcijah in problemih teh učiteljev. Udeleženci so delali na problemih, ki so jih sami izkusili pri poučevanju in so jih sami definirali ter s tem prevzeli odgovornost za svoje pedagoško izobraževanje.

Faze tega tečaja:

- Orientacijska faza, v kateri so udeleženci analizirali svojo lastno šolo kot organizacijo in ob tem razvili osnovne komunikacijske in skupinske spretnosti,
- izbor problema, na katerem bodo podrobneje delali (mini-projekt, ki traja 2-3 tedne), največkrat v skupinah od 3-5. Projekt uvedejo v svoj pouk in spremljajo učinke ter tudi reakcijo svojih kolegov,
- izbor večjega razvojnega projekta (faza specializacije), ki ga v skupini podrobno analizirajo, zlasti možne alternative reševanja (faze divergentnega mišljenja se menjavajo s fazami analitičnega mišljenja). Tudi tu uvajajo v razred razne novosti, spremljajo okoliščine in rezultate.
- "Notranja evalvacija" projektov s strani drugih udeležencev tečaja, sprejemanje njihovih idej, izmenjava izkušenj,
- "Zunanja evalvacija" (s strani zunanjega "izpraševalca") - ta faza je namenoma na koncu, da ne bi ohromila ustvarjalnega preizkušanja med tečajem. Potrebna pa je zaradi obstoječe zakonodaje, ki terja izpitno preverjanje pedagoške izobrazbe teh učiteljev.

Vzporedno s temi fazami poteka študij literature ter tudi serija manjših predavanj (o učenju, reševanju problemov, ustvarjalnosti, teoriji komunikacij ...).

Poročevalca poudarjata, da niti dva teh tečajev nista bila enaka glede izbora in pristopa k problemom.

Še kratek opis projekta COLFS (kurikularno usmerjenega dopolnilnega izobraževanja), ki ga je izvajal pedagoški center v Berlinu (Dallmann 1976). Projekt je bil namenjen kurikularni prenovi stvarnega pouka (pri nas: spoznavanje narave in družbe) v osnovni šoli s posebnim poudarkom na medpredmetni obravnavi in povezovanju naravoslovnih in družboslovnih vsebin ter na življenjski bližini, hkrati pa so ob tem skušali zasnovati in preizkusiti nov koncept dopolnilnega izobraževanja učiteljev.

Glavne značilnosti tega koncepta:

- Dopolnilno izobraževanje poteka neposredno na šolah, kjer učitelji skupno, pod strokovnim vodstvom, načrtujejo razne kurikularne elemente za svojo rabo,
- izhodišče razprav in dela "kolegialnih skupin" na posameznih šolah so "didaktični polizdelki" in informativna besedila, ki so jih pripravili strokovnjaki pedagoškega centra v Berlinu, v sodelovanju z učitelji inovatorji,
- delo "kolegialnih skupin" so usmerjali posebej usposobljeni "učitelji inovatorji" (lo takih učiteljev, vsak je delal s skupino lo-15 učiteljev na šolah, tako da je bilo v projekt zajetih med llo in 13o učiteljev z 2o različnih šol; ti učitelji so imeli v času projekta le polovično učno obveznost.

Učitelji inovatorji so bili deležni "snovnega" (na področju družboslovnega in naravoslovnega pouka v osnovni šoli), didaktičnega in psihološkega usposabljanja (vodenje skupin, skupinska dinamika). Občasno so se sestajali z učitelji na šolah, kjer so iz predloženih "polizdelkov" nastajali izdelki, priprave, učni pripomočki ipd., vmes pa so se inovatorji, skupaj s 4 strokovnjaki Pedagoškega centra, sestajali na svojem plenumu, kjer so izmenjavali izkušnje v delu z učitelji in se odločali za naslednje korake.

Pokazalo se je, da je sistematično usposabljanje "učiteljev učiteljev", torej tistih, ki izobražujejo učitelje, pomemben vezni člen za uspešno dopolnilno izobraževanje.

Osnovni problem: kako učiteljem približati namere novih učnih načrtov na način, ki bo res vplival na njihovo poučevanje, je bil v tem projektu razmeroma uspešno razrešen.

Primer "projektno usmerjenega" dopolnilnega izobraževanja učiteljev opisuje Aregger (1977) v švicarskih osnovnih šolah. Pri tem omenja, da ima metoda projektov v izobraževanju učiteljev nekoliko drugačno obliko kot pri učencih. Nekatere značilnosti:

- Aktivno, raziskujoče učenje,
- analiza in nadaljnje razvijanje izkušenj iz lastne prakse,
- sodelovanje predstavnikov različnih poklicnih skupin (učitelji, učenci, starši, svetovalci, upravne strukture ...),
- delo, usmerjeno v dovolj jasno oblikovane cilje; rezultat so tudi izdelki, koristni za šolsko prakso (podrobni učni načrti, učni pripomočki ...),
- razvojno-inovativni značaj projektov,
- delo naj bi kontinuirano teklo vsaj 3 leta.

Omenjene principe ilustrira na primeri dopolnilnega izobraževanja učiteljev in učiteljic gospodinjstva v Švici.

Pogosta organizacijska oblika so tim. intervalni seminarji (Knab, 1981), torej dva ali več zaporednih seminarjev na isto temo, prvi je posvečen načrtovanju določene akcije, drugi pa izmenjavi in ovrednotenju izkušenj, ki so jih nabrali v vmesnem praktičnem uvajanju akcije (pripomočka, metode ...).

Podobno intervalno obliko je imel tudi seminar Inštituta za

šolsko pedagogiko celovške univerze "Pedagogika in didaktika stroke za učitelje", namenjen učiteljem angleščine, zgodovine in matematike (Marentič Požarnik 1984).

Na tem kot tudi na drugih podobnih seminarjih se uveljavlja načelo interdisciplinarnosti: strokovnjaki s področja pedagogike, psihologije, didaktike itd. ne nastopajo kot ločeni predavatelji, ampak sodelujejo med seboj in z učitelji in prispevajo vsak s svojega strokovnega vidika delež k skupnemu reševanju problemov.

Značilna za tovrstne seminarje je tudi dolgotrajna in temeljita priprava (poteka, gradiv).

Ni pa bistveno, ali se "v šole osredotočeno dopolnilno izobraževanje učiteljev" odvija na posameznih šolah ali kje drugje. Bistveno je, da se odziva na ugotavljanje potrebe šole in učiteljev in da imajo pri njegovem načrtovanju in poteku učitelji pomembno aktivno vlogo.

Tudi britanski avtor Alexander (1984) zavrača togo dihotomno razmišljanje, češ da je vsak tečaj, ki se organizira na šolah, že a priori relevanten, vsak drug, ki ga organizirajo npr. univerze, pa a priori nerelevanten. Tečaj na šoli je dober, če motivira in usposobi učitelje za reševanje problemov, in slab, če pri obravnavi ignorira širše vidike, če se zapira v lastne štiri stene in nima jasnih ciljev.

Tečaji na univerzah pa so torej lahko za učitelje nerelevantni, kadar strokovnjaki govore "svoj jezik" in se ne ozirajo na izražene želje in potrebe učiteljev ter žele le posredovati čimveč snovi. Lahko pa tak tečaj omogoča poglobljen študij na področju, ki ga učitelj izbere, stran od pritiska vsakodnevne rutine, daje svoboden prostor za preizkušanje idej in širjenje perspektiv ob produktivnih kontaktih z učitelji drugih šol.

Zato predlaga Alexander tridimenzionalno klasifikacijo oblik dopolnilnega izobraževanja učiteljev (v smislu kocke), po naslednjih dimenzijah (kombinacije pa dajo več loo tipov izobraževanja):

1. <u>Fokus in cilji</u>:
1.1. Potrebe posameznega učitelja,
1.2. potrebe skupine učiteljev,
1.3. potrebe učiteljskega kolektiva,
1.4. potrebe ravnatelja,
1.5. potrebe šol v nekem kraju,
1.6. potrebe celega šolskega sistema neke dežele.
(Potrebe učencev in potrebe družbe kot celote so v določenem smislu inkorporirane v vse gornje skupine).

2. <u>Kontrola in odločanje</u>
Kdo finansira, odloča o vsebini, poteku, učinkovitosti?

2.1. Učitelj,
2.2. skupina učiteljev,
2.3. skupina šol,
2.4. center ali inštitut za dopolnilno izobraževanje učiteljev,
2.5. šolski inšpektorji (šolske svetovalne službe),
2.6. univerzitetni učitelji.

3. Značilnosti organizacije in izvedbe
3.1. Formalen tečaj, ki se zaključi s spričevalom,
3.2. neformalen tečaj,
3.3. seminar,
3.4. posvet,
3.5. pedagoška delavnica,
3.6. obisk zunanjega strokovnjaka na šoli,
3.7. projekt skupine učiteljev,
3.8. lokacija: na lastni šoli, na drugi šoli, na centru, na univerzi ali sedežu inšpektorske službe ...

x x x

Ugotovimo lahko, da bi imel našim razmerma prilagojen koncept "v šole osredotočenega" dopolnilnega izobraževanja učiteljev pomembno vlogo pri "notranji reformi" oziroma prenovi odnosov, oblik in metod dela tako v osnovnih kot v srednjih šolah.

Načrtovanje in izvajanje raznih oblik dopolnilnega izobraževanja gre sedaj vse preveč mimo konkretnih interesov in potreb učiteljev in šol. Številne oblike permanentnega izobraževanja učiteljev, ki jih organizira republiški Zavod za

šolstvo, so usmerjene predvsem v neposredno usposabljanje učiteljev za uvajanje reformnih novosti (novih učnih načrtov ...) in ne morejo upoštevati posebnosti dela na posameznih šolah; velikokrat gre za uvajanje novosti "od zgoraj navzdol", brez zadostnega aktiviranja ustvarjalnih potencialov učiteljev in brez upoštevanja posebnosti šol v posameznih okoljih in njihovih konkretnih problemov.

Seminarji, ki jih (še vedno v premajhnem obsegu) organizirajo visokošolske ustanove, ki izobražujejo učitelje, največkrat odslikavajo bolj znanstveno-strokovne interese posameznih predavateljev in se manj obračajo na aktualne probleme udeležencev.

Še največ možnosti za upoštevanje potreb in interesov šol in učiteljev imajo v svoji izobraževalni vlogi šolski, medšolski, predmetni, občinski in drugi aktivi, ki pa se tudi razmeroma redko sestajajo, zlasti na nekaterih področjih, dalje se zapirajo v ozke predmetnostrokovne meje in često niso optimalno organizirani in povezani (Velikonja, 1984, str. 1o3-1o4). Odgovornost, ki jo novi Zakon o usmerjenem izobraževanju nalaga učiteljem za lasten strokovni razvoj, bo ostala na papirju, če ne bomo ponudili učiteljem konkretnih modelov, jih zanje usposobili (učitelji-mentorji) in dali tudi pogoje (izobraževalni centri, študijski dopusti itd.) za tako izpopolnjevanje.

Ilustracija:

Zasnova in izvedba tečajev za pridobitev pedagoško andragoške izobrazbe (Center FF za pedagoško izobraževanje, 1983/84 in 1984/85).

a) Cilji in izhodiščna načela tečajev

Kot glavni cilj smo si zastavili, da bi s pomočjo spoznanj in izkušenj na seminarju učitelji zvišali svojo zmožnost, učinkovito reševati vsakodnevne izobraževalne in vzgojne probleme v delu z učenci, pri pripravi, izvedbi in ovrednotenju pouka, pri izbiri učnih pripomočkov, metod itd. Hkrati naj bi ob teh vsakodnevnih odločitvah učitelji pridobili razmišljajoč odnos, pozitivno stališče do uvajanja in preizkušanja novosti v svojem pedagoškem delu in do nadaljnjega (samo)izobraževanja in izpopolnjevanja pedagoško-andragoških znanj.

Da bi omogočili učiteljem čim kvalitetnejše učenje, smo se pri izvedbi oprli na naslednje konceptualno izhodišče:

- Učenje ni le kopičenje znanj, ampak proces aktivnega reševanja problemov. Največ se naučimo, ko postopno, ob pritegovanju potrebnih informacij, rešujemo za nas pomembne probleme. Zato je treba učitelje spodbuditi, da bodo aktivno sooblikovali svoje izobraževanje, da bodo udeleženi v procesu participatornega, raziskujočega učenja (če naj bi tako učenje potem tudi razvijali pri svojih učencih). Izhodišče obravnave zato ni bil sistem posameznih, v programu zastopanih disciplin, ampak aktualni problemi, kot so jih na uvodnem srečanju in pozneje, individualno ali skupinsko, formulirali udeleženci.
  Primeri problemov: delo z različno sposobnimi učenci, motiviranje učencev, ocenjevanje, avtoriteta - avtoritarnost, učne navade in uvajanje v učenje iz učbenikov.

Formulacije problemov so bile tudi za predavatelje vir spoznanj o problematiki na novo uvedenega usmerjenega izobraževanja.

Osnovno vprašanje torej ni bilo: Kaj se lahko naučim iz pedagogike (psihologije, andragogike, didaktike ...), ampak: katera spoznanja iz pedagogike itd. mi lahko pomagajo pri reševanju mojih problemov?

- V izobraževalnem procesu se je treba tesno nasloniti na obstoječe izkušnje učiteljev, s primernimi postopki pomagati, da izrazijo svoje "subjektivne" oziroma "praktične" teorije, stališča, vrednote v zvezi z raznimi vzgojnimi in drugimi vprašanji, da se zavedo morebitnih protislovij in nesoglasij v teh "teorijah" in jih skušajo konfrontirati in povezati z "znanstvenimi" teorijami. Zato je bil velik poudarek na diskusijah, strukturiranih vajah, igranju vlog ipd. in na razmišljajoči analizi podatkov, ki so jih dale te aktivne metode.

- Glede na to, da je učenje v svojem bistvu komunikativen in kooperativen proces, so bile v potek seminarja namerno vgrajene možnosti za medsebojno izmenjavo izkušenj učiteljev z različnih šol in različnih strok. V končni evalvaciji so to možnost učitelji zelo visoko ocenili kot dragocen del seminarja.

- Uspešno učenje vključuje celotno osebnost - je kompleksna kognitivna, čustvena in socialna izkušnja. Zato smo v seminarju težili za tem, da ne bi bilo nasprotja med vsebino in načinom podajanja, da bi predavatelji ne le govorili o tem, ampak vzpostavljali skupinsko vzdušje in medosebne odnose, kakršne želimo, da bi tudi učitelji vzpostavljali v svojih razredih in kakršni spodbujajo uspešno učenje. V ta namen smo se tudi pri udeležencih, ki so se redno udeleževali srečanj, odrekli klasični obliki izpitnega preverjanja.

b) Okoliščine pri izvajanju tečajev

Ko govorimo o izvajanju tečajev za pridobitev pedagoško andragoške izobrazbe, mislimo na olajševalne in zaviralne okoliščine, povezane s prostorsko-kadrovskimi pogoji in na okoliščine, ki so povezane s kandidati oziroma udeleženci tečajev.

Tečaji, ki so se izvajali v Ljubljani, so bili v prostorih Filozofske fakultete. Ker Center za pedagoško izobraževanje nima lastne učilnice, smo za potrebe tečaja iskali prazne prostore, zato udeleženci niso imeli stalnega prostora, kar je neugodno vplivalo na potek tečajev. Tečaji izven Ljubljane pa so bili na kaki srednji šoli ali pa nam je delavska univerza dala na voljo svoje učilnice. Pogosto so bili prostori neogrevani v zimskem času, saj ob sobotah šol ne ogrevajo.

Do študijskega leta 1983/84 so tečaje za pridobitev pedagoško andragoške izobrazbe izvajali učitelji z oddelka za pedagogiko in oddelka za psihologijo Filozofske fakultete, kot delo, ki so ga opravljali ob svoji redni obveznosti. Pred dvema letoma je Centru uspelo pridobiti habilitiranega učitelja za pedagogiko in didaktiko in v študijskem letu 1984/85 še učitelja za psihologijo s polovičnim časom. Ta kadrovska okrepitev centra je ugodno vplivala tako na obseg dela centra, kakor tudi na kvaliteto izvedenih tečajev.

Dokler center ni imel stalnega učitelja, so bili tečaji organizirani v strnjeni obliki enkrat letno v Ljubljani. Kadrovska okrepitev centra pa je omogočila, da so se tečaji organizirali preko celega študijskega leta v Ljubljani in izven nje.

Potrebe po pedagoško-andragoškem izobraževanju so v zadnjih letih močno narasle in prav ti dislocirani tečaji (v Pos-

tojni, Celju, Novi Gorici in Mariboru) so omogočili velikemu številu učiteljev, da si manjkajočo izobrazbo pridobijo v roku, ki ga je določil Zakon o usmerjenem izobraževanju. Z dislociranimi tečaji smo to izobraževanje približali potrebam prakse, znižali stroške vzgojnoizobraževalnim organizacijam in dosegli, da udeležba na tečaju za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe ni bistveno motila rednega pedagoškega dela na šolah. V zadnjih dveh študijskih letih je bilo izvedenih osem tečajev in to: štirje v Ljubljani in štirje izven Ljubljane. Celotno izobraževanje je zahtevalo velik napor za izvajalce in udeležence. Za izvajalce je to delo pomenilo odpoved vseh vikendov, saj so se tečaji izvajali pretežno ob petkih popoldne in ob sobotah.

Pridobivanje pedagoško-andragoške izobrazbe pa močno obremenjuje tudi učitelje oziroma udeležence, ki so večinoma preobremenjeni z rednim pedagoškim delom. Njihova poprečna učna obveznost znaša 3o ur tedensko pri delu z mladino. K temu je treba še dodati delo z odraslimi, ki si srednješolsko izobrazbo pridobivajo ob delu. Zaradi narave šolskega dela in zaradi pomanjkanja tega profila učiteljev jim vodstva šol ne morejo nuditi nobene študijske ugodnosti. Na šolah z izmenskim poukom so udeležencem priredili le urnik za petek popoldne tako, da so svojo učno obveznost opravili v prvih urah in so se potem vključili v tečaj.

Program za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe je v zadnjih dveh letih financirala PIS za pedagoško usmeritev. Minimalno kotizacijo so prispevale šole le za kritje stroškov študijskega gradiva.

V pedagoško andragoško izobraževanje se udeleženci niso vključili prostovoljno, temveč so jih prijavila šolska vodstva, ker jih je v to silil Zakon o usmerjenem izobraževanju. Zato ob začetku študija niso bili ustrezno motivirani.

Mnogim se je zdelo to izobraževanje odveč, saj v pedagoški praksi prevladuje mnenje, da je dober tisti učitelj, ki brezhibno obvlada stroko.

Kvalitetna izvedba tečajev, kot je npr. problemska obravnava učne vsebine, analiza lastne prakse, seminarski referati, mnogotere vaje, so negativna stališča do tega izobraževanja spremenila. Izmenjava izkušenj, zanimive diskusije pa so pri vseh tečajnikih dvignile motivacijo in tudi ublažile napor, saj so mnogi ob sklepu tečaja zapisali: "Veselili smo se petkov in sobot, zdaj nam bo nekaj manjkalo". Ali kot je napisala neka udeleženka: "Če bi vedela, da je ta seminar (za razliko od drugih!) tako prijeten in poučen, bi se ga verjetno udeležila že prej". Kazalec, da jih je tečaj pritegnil, da so postali zainteresirani za tovrstno izobraževanje, je tudi želja mnogih, da bi se taki tečaji nadaljevali.

c) Značilnosti udeležencev

V štud. letu 1983/84 in 1984/85 se je v tečaj za pridobitev pedagoško andragoške izobrazbe vpisalo 241 kandidatov. Pretežna večina je sproti študirala in v enem semestru uspešno zaključila študij. Center za pedagoško izobraževanje je v zadnjih dveh letih izdal 217 potrdil in od tega 151 v preteklem študijskem letu. Že ta podatek kaže, da je osip relativno nizek. Študijski čas se podaljša predvsem tistim kandidatom, ki si pridobivajo pedagoško izobrazbo za učitelje kemije, biologije in za predmet samoupravljanje s temelji marksizma, ker morajo opraviti številne vaje in poskuse ali pa še dodatne izpite iz nekaterih predmetov na FSPN.

V vsaki tečajni skupini je bilo približno 3o udeležencev. Po izobrazbeni strukturi so bile skupine zelo heterogene. Skupno pa si je pedagoško-andragoško izobrazbo pridobilo:

3o ekonomistov	7 kem. tehnologov
3o elektro ing.	6 agronomov
24 strojnih ing.	5 ing. matematike
2o gradbenih ing.	4 tekstilni tehnologi
17 biologov	4 pravniki
13 kemikov	3 geografi
11 sociologov	3 psihologi
9 ing. lesarstva	3 novinarji
8 živilskih tehnologov	3 org. dela
	2 za SLO in DS
	2 metalurga, 2 stomatologa,
	2 ing. geodezije in po eden
	iz farmacije, veterinar, geolog,
	montanistik, umet. zgod., kipar
	in zdravnik splošne medicine.

Udeleženci tečajev se niso razlikovali le po izobrazbenih smereh, ampak tudi po letih pedagoške prakse. Tako so bili v posameznih skupinah taki, ki so poučevali nad lo let in tudi začetniki. Pretežna večina kandidatov (8o%) je imela opravljen tudi strokovni izpit.

d) Oblike in metode dela

Tečaje za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe smo didaktično zasnovali tako, da se je frontalno, skupinsko in samostojno delo smiselno prepletalo glede na naravo učne vsebine. Ob uveljavljenih didaktičnih sistemih so se uporabljale različne metode v vseh možnih variantah tako, da je bilo teoretičnega predavanja relativno malo. Frontalna predavanja so pripravili tudi tečajniki, ki so opisovali ali razlagali rezultate svojih "opazovalnih" nalog.

Udeleženci so se najbolj ogreli za metodo razgovora in diskusije, kjer se je skupina razdelila in je del udeležencev

po predhodni pripravi razpravljal o določenem aktualnem problemu, npr. o metodah v vzgoji, o delu s starši, o načrtovanju vzgojnega dela, o oblikovanju kolektiva itd. Drugi del tečajnikov pa je diskusijo po navodilu spremljal in jo po določenih ocenjevalnih kriterijih tudi ovrednotil (meta-diskusija). Ocenjevalni kriteriji so bili naslednji: Kako je skupina obravnavala problem, ali je izluščila temeljne sestavine, do kakšnih povzetkov in utemeljitev je prišla, česa ni obdelala, kje se je najbolj odmaknila od bistva itd.

Pri psihologiji so dobili vrsto manjših poučevalnih nalog, ki so jih izvedli v svojih razredih in rezultate prinesli spet na tečaj ter jih medsebojno primerjali. Področja proučevanja: razvitost učnih navad pri učencih, motiviranost (za šolo nasploh, za posamezne učne predmete), lastnosti, ki jih učenci cenijo ali ne marajo pri svojih učiteljih, problemi in predlogi učencev v zvezi z ocenjevanjem, problemi mladostnikov. Ob primerjavi rezultatov se je običajno razvila živa diskusija. Za mnoge udeležence so bili rezultati, npr. odgovori učencev na posamezna vprašanja, vir presenečenja in tudi pobud za razgovore z učenci in za druge ukrepe za spreminjanje prakse. Torej je šlo za več kot le za utrditev in konkretizacijo posameznih psiholoških pojmov.

Seznanili so se tudi z metodo učenja z miselnimi vzorci, tako da so v skupinskem delu sami izdelali vzorce za nekatera poglavja iz knjige Marentič Požarnik: Dejavniki in metode uspešenga učenja.

Pri pedagogiki je bila uporabljena metoda proučevanja primerov, npr. obravnavanje disciplinskih prekrškov učencev, vodenje oddelčne konference učencev, razreševanje sporov med učiteljem in starši ipd. Pri didaktiki so udeleženci

poslušali posnete primere učnih ur in jih po pisnih navodilih analizirali z različnih vidikov: ocenjevali so akcije učitelja, čas aktivnosti učitelja in učencev, vprašanja in uveljavljanje didaktičnih načel, kot so npr. ekonomičnost, sistematičnost, vzgojnost pouka ipd.

Pri psihologiji, didaktiki in pedagogiki je bila v vseh tečajih uporabljena metoda igranja vlog. Udeleženci so igrali: konferenco razrednega učiteljskega zbora, roditeljski sestanek, učno uro in izpit pred komisijo. Tudi pri tej metodi je bila skupina razdeljena, kjer so eni igrali vloge po navodilih, drugi so spremljali delo "igralcev" tudi po pisnih navodilih. Sklepne analize so bile zelo zanimive in so udeležence zelo razgibale in jim omogočile globlji vpogled v pedagoško problematiko.

V dveh skupinah smo simulirano učno uro tudi snemali z interno televizijo in ob analizi posnetka razčlenili didaktično učno vsebino. Pestrost oblik in metod učnega dela je tečajnike močno pritegnila, zdele so se jim zanimive in zatrjevali so, da so se na ta način največ naučili. Nekateri so te metode in oblike sproti vnašali v svojo pedagoško prakso in o uspehih tudi poročali.

e) Evalvacija - učinki na udeležence

Analiza anket, ki so jih udeležencei izpolnili ob zaključku tečaja nam kaže, da je tečaj pozitivno vplival na udeležence. Tako so nekateri zapisali, da so jim učenci povedali, da so se spremenili v pozitivnem smislu. Številne so bile pohvale, kot npr.: "Do sedaj se mi še noben seminar ni zdel tako zanimiv. Predlagam, da bi se še nadalje izpopolnjevali v tej smeri in na tak način". ... "Tako izpolnjevanje bi moralo biti redno organizirano za vse srednješolske učitelje" itd.

f) Evalvacija - učinki na izvajalce

Tečaji za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe pa so sevé učinkovali tudi na učitelje - izvajalce. Izkušenj je sicer veliko, toda osnovna je le v tem, da učitelji sprejemajo pedagoško-didaktično učno vsebino, če jo lahko problemsko spoznajo ob različnih oblikah in po pestrih učnih metodah, v distribuiranem času in v manjših skupinah.

7.4. Spremenjena vloga učitelja in vodje izobraževanja

V tako pojmovanem dopolnilnem izobraževanju učitelj ni več le sprejemnik gotovih znanj, vodja izobraževanja oziroma "predavatelj" pa ni več le posredovalec gotovih znanj, vnaprej določenih z učnimi načrti (zato tudi ni potrebno niti izvedljivo, da bi imel vsak program dopolnilnega izobraževanja učiteljev vnaprej točno določeno vsebino).

Učitelj se spreminja v raziskovalca, reševalca problemov, eksperimentatorja, inovatorja (v smislu "akcijskega raziskovanja", Marentič Požarnik 1984) in se uči v procesu premišljenega reševanja problemov. Vodja izobraževanja pa ustvarja ugodne okoliščine in spodbuja ta proces, informira pa le toliko in takrat, kot to terja narava problema.

Drevvatne in Myhra (1984) omenjata naslednje pomembne naloge vodje dopolnilnega izobraževanja učiteljev:

- Ustvariti mora tako učno okolje, ki bo sproščeno, sprejemajoče, odprto, ki bo omogočalo izražanje novih idej, eksperimentiranje, ustvarjalen pristop; okolje, ki daje udeležencem prostor za ekspanzijo jaza, ki nudi psihološko varnost in svobodo, zmanjšuje strah pred poskušanjem in tveganjem napak in stimulira osebnostni razvoj.
- Odstranjevati mora bariere ustvarjalnosti, kot so: prezgodnja evalvacija in nekonstruktivna kritika, časovni pritisk za dosežki, pritisk h konformnosti, prevelik vpliv statusno višje stoječih v skupini itd.
- Vodja podpira skupino v njenem razvoju in ji pomaga formulurati probleme.
- Spodbuja, da se skupina uči iz lastnega delovnega procesa in da se posameznik kaj nauči o sebi iz analize svojega sodelovanja v skupini (pomen občasne meta-analize procesov).
- Skuša prav vse pritegniti k aktivnemu sodelovanju.

- Skupino usposobi za kvalitetno medosebno interakcijo.
- Postopno oblikuje samoodgovornost skupine, da bo funkcionirala tudi, ko sam ne bo več prisoten.
- Usmerja člane skupine v samostojen študij relevantne strokovne literature v zvezi s problemi, ki jih obdelujejo.

Trening skupine v meta-komunikaciji ima pomembno vlogo. V osnovi mora vodja izhajati iz stališča, da je vsak človek in vsaka organizacija (šola) zmožna spreminjanja oziroma razvoja.

Kako priti do zadostnega števila takih strokovnjakov? Kako prepričati in usposobiti univerzitetne učitelje, ki sodelujejo pri dopolnilnem izobraževanju učiteljev, da ne bodo le predavatelji, ampak tudi ustvarjalci potrebne skupinske učne klime? To so problemi, s katerimi se otepajo tudi drugod po svetu. Tako je bila npr. 17. letna konferenca BAK (vsenemškega združenja vodij učiteljskih seminarjev) v Loccumu v celoti posvečena temi "izobraževanja izobraževalcev" (nem. die Ausbildung der Ausbilder), predvsem tistih, ki skrbijo za učitelje v prvem letu pripravništva (Referendariat) (Slama 1984). Tudi Unesco je izobraževanju "učiteljev učiteljev" posvetil že več konferenc (naslednja je načrtovana za 26.-29.11.1985 v Pragi). Koristno je, predvidene strokovnjake same vključiti v tako aktivno obliko izobraževanja (npr. v pedagoško delavnico), da jo najprej dožive, nato analizirajo in ugotove, katere pristope bi tudi sami lahko uporabili. Pomembno je tudi, izobraziti določeno število "inovatorjev" ali "multiplikatorjev" izmed samih učiteljev na šolah.

7.5. Uporaba medijev v dopolnilnem izobraževanju učiteljev

Glede na množičnost in družbeno pomembnost učiteljskega poklica so v mnogih deželah poskusili v dopolnilno izobraževanje učiteljev vključiti sredstva množičnega obveščanja, poleg tiska predvsem radio in televizijo (npr. Fernuniversität Hagen, Open University v Vel. Britaniji, Funkkolleg, DIFF Tübingen).

Ni naš namen, tu prikazati pregled omenjenih poskusov, ampak predvsem zasledovati zvezo med cilji, teoretično koncepcijo in izvedbo.

Tudi ob vključevanju množičnih medijev v izobraževanje učiteljev se srečamo z dvema različnima izhodiščema oziroma izhodiščnima vprašanjema:

1. Katera znanja (iz obstoječe zakladnice znanj iz psihologije, pedagogike, didaktike, specialnih metodik ...) posredovati učitelju, da bo bolje obvladoval svoje naloge?
2. Kako pomagati učiteljem oziroma jih spodbuditi, da bodo spremenili svoje individualne sisteme "praktičnih teorij", interpretacije konkretnih situacij, da bodo samostojno proučevali svojo konkretno vzgojno situacijo in jo skušali spremeniti?

1. ilustracija: Poljska televizijska terija "psihologija za učitelje" (Wosinski, 1984)

Pri prvem poskusu so izhajali iz predpostavke, da rabi učitelj čimveč znanj o psihičnem razvoju otroka, o značilnostih učenja itd., da bo bolje vzgajal. Pritegnili so skupino eminentnih univerzitetnih profesorjev psihologije, ki so oblikovali znanja, reprezentativna za posamezne panoge psihologije in jih podali na televiziji v seriji predavanj. Učitelji pa so serijo odklonili, ker ni bila povezana z njihovimi problemi

in šolskimi situacijami, ker je bila kompliciṛana, "na visokem nivoju" in ni izkoristila specifične možnosti televizijskega medija.

V novi seriji "Psihološki problemi učiteljskega poklica" (ki je potekala od l. 1981 do 1983) pa so se odločili za diametralno nasprotno izhodišče. Poudarek so prenesli z vsebine na metodo.

Namen je bil, opreti se na "naivne psihološke teorije" učiteljev, na njihove interpretacije konkretnih situacij, in jih od tu voditi k samostojnemu "psihološkemu raziskovanju" lastne vzgojne situacije, k bolj poglobljeni interpretaciji vzrokov ravnanja njihovih učencev, kolegov in samih sebe, k ovrednotenju lastnih krepkih in šibkih točk.

Torej niso izhajali iz predpostavke "prazne steklenice" (ki jo je treba napolniti z znanjem), kot to počno nekateri univerzitetni in drugi predavatelji, ampak so gradili na obstoječih pojmovanjih in izkušnjah učiteljev.

Da bi v tem uspeli, so morali uveljaviti drugačno TV serijo: izhodišče so bile konkretne problemske situacije v razredu ali zunanj njega. Nanje se je navezala diskusija psihologov, učiteljev, staršev, učencev in drugih, ki sicer ni dala končnega odgovora, le nakazala razne možne dimenzije. Oddaje so spremljali poljudno pisani eseji. Ciklus v prvem letu je bil usmerjen na samorefleksijo učiteljev o lastni vlogi, motivaciji za poklic, emocionalnih reakcijah do učencev, poklicnih stresih itd. V drugem letu je serija obravnavala izbrane didaktične probleme pri pouku nekaterih predmetov in razredov, v tretjem letu pa so se ukvarjali z zunajšolsko dejavnostjo učitelja, s sodelovanjem s starši ipd. Evalvacija je pokazala ugodne rezultate, saj so bili učitelji zadovoljni, da so predstavljali izhodišče resnični problemi in

ne psihološke teorije. Najboljši del oddaj so bili po njihovem mnenju vložki iz razredov s komentarji.

2. ilustracija: "Problemi učencev - problemi učiteljev"
(TV šola za učitelje - Fernsehkolleg, DIFF Tübingen)

Skupina strokovnjakov je v okviru Nemškega inštituta za študij na daljavo (DIFF) v Tübingenu zasnovala "trening učiteljev za obvladovanje težavnih situacij v razredu". Cilji treninga:

- Večja občutljivost za skrbi, probleme, bojazni in pričakovanja učencev, za razlike med njimi v tem pogledu; za učinek lastnega vedenja na različne učence; zmožnost, spremeniti perspektivo in zagledati določen problem z očmi prizadetega učenca, njegovih staršev, sošolcev itd.,
- kompetentnost - zmožnost analiziranja učenčevih problemov in obvladovanje širokega repertoarja pedagoških in didaktičnih ukrepov,
- refleksivnost - učitelj naj zna oceniti pomembne situacije pred poukom in pomembne interakcije med njim in to oceno vzeti kot osnovo za lastno planiranje,
- gotovost v ravnanju - učitelj naj z vajo pridobi določeno rutino, a hkrati naj poveča zmožnost, da spreminja ravnanje na osnovi izkušenj. To pomeni, da se mora znebiti prevelikih dvomov in samoobtoževanja, kar hromi ravnanje.

Katere spretnosti mora učitelj pridobiti v ta namen?

- Zmožnost analize težavnih učnih situacij (kdaj mora takoj poseči v določen konflikt v razredu in kdaj ne),
- pridobivanje in izboljševanje raznih možnosti ravnanja (odložitev reševanja, oblikovanje in preverjanje hipotez o vzrokih, iskanje alternativnih možnosti ravnanja).

Pri oblikovanju treninga so uporabili naslednje medije:

- serijo TV oddaj (4 na temo "pomanjkljivo sodelovanje", 4 na temo "slabi učni uspehi" in 5 na temo "motenje pouka"), ki so jo javno prikazovali v l. 1979. V posameznih oddajah so ponazorili primere težavnih situacij v razredu in ravnanje učiteljev in učencev, takoj nato pa diskusijo med znanstveniki in učitelji o tem primeru,
- vprašanja po telefonu, 2 uri po vsaki oddaji; strokovnjaki so odgovarjali učiteljem,
- spremna gradiva - zvezki z dodatnimi informacijami, literaturo, navodila za analizo situacij, z nalogami za opazovanje v lastnem razredu. Gradivo naj bi bilo osnova diskusije in praktičnega dela v študijskih krožkih, ki naj bi se oblikovali na posameznih šolah,
- vprašalniki kot povratna informacija sestavljalcev oddaj.

Po končani seriji oddaj in predelavi gradiv naj bi učitelji v dvojicah ali manjših skupinah na podoben način analizirali problemske situacije v svojih razredih, predvideli ustrezne načine ravnanja, ga preizkušali in o rezultatih poročali drug drugemu.

Primer problemske situacije: Poučujete materinščino v drugem razredu srednje šole. Na začetku šolskega leta želite z učenci (15 deklet in 2o fanotv), ki jih še ne poznate, govoriti o učnih vsebinah. Zato ste sestavili seznam tem, ki jih bo treba nujno obravnavati in dodali nekaj tistih, ki bi jih lahko obravnavali. Učence pozovete, naj navedejo še nekaj tem, ki bi jih zanimale. Na to ni nobenega odziva in ko še vztrajate, dobite od učencev odgovor: "To vse skupaj nas ne zanima".

Kako bi ravnali v taki situaciji? Izberite izmed naštetih možnosti tisto, ki je najbližja vašemu običajnemu ravnanju, in utemeljite izbor:

1. Za to se sploh ne bi zmenili in bi sami izbrali dodatne teme,
2. Učence bi strogo pogledali drugega za drugim in jim predočili, da je to zadnjikrat, da jim ponujate kakšno odločanje med poukom,
3. Učencem bi ponovno predočili možnosti, ki se jim odpirajo, če bi se sami odločili za posamezne teme. Najprej bi to poskusili razložiti celemu razredu, nato posameznim učencem, ki kažejo bolj zainteresiran videz,
4. Ne pustite, da vas nezanimanje razreda spravi s tira, ampak svojo ponudbo potrpežljivo ponovite v naslednjih urah.
5. Druge možnosti:

(Sledi teoretična razlaga posameznih načinov ravnanja, nato pa naloga: "Ocenite vsako od naštetih načinov ravnanja kot bolj ali manj ugodno in utemeljite svojo oceno!" Iz utemeljitev izpeljejo in razložijo avtorji priročnika pojem "subjektivnih" in "vsakdanjih" teorij ter jih primerjajo z "znanstvenimi" teorijami, ki veljajo pri razlagi vedenja "lenega" ali "plahega" učenca. Sledi opis nove situacije, v kateri lahko učitelji preverijo svoje znanje, ko oblikujejo hipoteze za razlago določenega vedenja pri učencih in različne možne načine ukrepanja).

7.6. Didaktični model "pedagoška delavnica"

Opredelitev: Gre za izobraževalno obliko, ki se je uveljavila najprej v umetnosti ("jazz workshop", kiparska delavnica ...), angl. workshop, nem. Werkstattseminar, franc. atélier. V Websterjevem slovanju (196o, cit. po Flechsig 1978, str. 33o) je izraz "workshop" opredeljen kot "tečaj ali seminar, ki poudarja prosto diskusijo, izmenjavo idej, demonstracijo dejavnosti in praktične rezultate uveljavljanja določenih spretnosti in principov. Namenjen je predvsem odraslim, ki so že zaposleni na določenem področju, predvsem v družboslovju in umetnosti".

V šolstvu se je ta oblika razvila v okviru delovne šole, ki primerja pouk z delavnico, v kateri izdelujejo učenci umske in materialne izdelke pod vodstvom učitelja, ki organizira delovne procese podobno kot mojster v obrtniški delavnici (Karsten 193o, cit. po Flechig 1978). Pri nas uvaja Mlinšek (1985, str. 2o) za to obliko izraz "delovni seminar".

Raznim avtorjem je skupno, da s to didaktično obliko povezujejo praktično dejavnost udeležencev in to, da so učni procesi v končni fazi usmerjeni v izdelovanje določenih izdelkov. Ta oblika se je v dopolnilnem izobražcvanju učiteljev že močno uveljavila (Fuhr, 1979).

Didaktična načela. Bistveni sta (po Flechsigu, 1978) predvsem dve:

- kolegialno učenje,
- učenje ob izdelovanju izdelkov.

Fuhr (1979) dodaja še dve, posebno če gre za dopolnilno izobraževanje učiteljev:

- kvalificirano delovanje,
- avtodidaktično učenje.

Kvalificirano delovanje pomeni, da gre za izpopolnjevanje v dejavnosti, ki ni improvizirana in ki jo lahko opravlja le nekdo, ki ima določena znanja in sposobnosti. To je delo, povezano z odgovornimi odločitvami.

Za učitelja to pomeni, da ne dela le rutinsko, da na eni strani obvlada "pravila" in osnovne spretnosti svojega poklica, na drugi strani se v okviru "metodične svobode" odgovorno, samostojno odloča, je ustvarjalen, ima določeno mero poklicne avtonomije. Kvalificirano didaktično ravnanje je cilj učiteljeve profesionalizacije.

Avtodidaktično učenje pomeni, da gre za tako dopolnilno izobraževanje, ki ga posameznik sam izbere in krmari; da se vključi v pedagoško delavnico prostovoljno in jo tudi zapusti, če vidi, da ne ustreza njegovim interesom. V njej pa naveže nove probleme, aktivnosti in spoznanja na svoje dosedanje izkušnje, potrebe, na svojo dosedanjo poklicno biografijo in v kontaktih s kolegi preverja svoje rešitve in spoznanja.

Faze (po Fuhru, 1979):

1. Uvodna faza

Udeleženci pedagoške delavnice v veliki meri sami organizirajo potek; včasih dajo potencialni udeleženci tudi sami iniciativo, da se seminar organizira, včasih pa da iniciativo določena institucija (npr. center za dopolnilno izobraževanje). V tej fazi se določi:

- okvirna tema,
- kdo bo povabljen,
- okvirni pogoji - čas, kraj, trajanje (običajno je to enotedenski strnjeni dislocirani seminar, med katerim lahko udeleženci nemoteno živijo in delajo skupaj),
- tim organizatorjev.

2. Informativna faza

Organizacijski tim obvesti potencialne udeležence o organizacijskih pogojih, vsebinski zasnovi in pričakovanem poteku; udeleženci pa (pisno) informirajo drug drugega o svojih izkušnjah, interesih in pričakovanjih glede seminarja.

3. Faza oblikovanja in zamejitve tematskega področja

Udeleženci se, potem ko se sestanejo, dogovore, za katero področje praktičnega delovanja hočejo razširiti svoje kompetence, dogovore se za vsebinsko in organizacijsko oblikovanje seminarja: oblikujejo konkretne cilje, pravila poteka, npr. razdelitev delovnega in prostega časa, pravila vedenja v socialni interakciji; kakšna bo evalvacija (način, kriteriji, nosilci evalvacije poteka in izdelkov seminarja).

4. Specifikacija tem in področij

Okvirna tematika se tu razčleni in specificira. Tako se npr. konkretno naštejejo "problematične" praktične situacije, za katere bodo skušali udeleženci oblikovati rešitve; predstavijo in prediskutirajo se vzorci reševanja določenih problemov, sestavi se katalog problemov, ki so skupni vsem udeležencem in izberejo se tisti, ki jih žele (in zmorejo, glede na časovne in druge pogoje) obravnavati na tem seminarju.

5. Priprava virov in ponudba izkušenj in kompetenc udeležencev

Organizira se "informacijski center", ki vsebuje informacijske vire - kopije člankov, knjige, učbenike in potrebne pripomočke za izdelavo izdelkov (napravo za razmnoževanje, za izdelavo plakatov, folij, video filmov ...). Vsak udeleženec tudi predstavi, npr. na osnovi stenskega plakata, svoje specifične izkušnje in kompetence, tako da kolegi v skupini za vsakega zvedo, za katero področje je "ekspert".

6. Preoblikovanje tem in problemov v produktne cilje

Organizacijski vodja predlaga udeležencem, kakšni bi bili možni končni izdelki glede na izbrane probleme. Udeleženci

predloge prediskutirajo, dodajo svoje, in se zedinijo za "produktne cilje". Primer: v pedagoški delavnici z temo: "Notranja diferenciacija in delo v majhnih skupinah pri pouku modernih jezikov" so se udeleženci zedinili za naslednje produktne cilje:

- Izdelava instrumenta za analizo težav, ki nastopijo pri skupinskem pouku,
- instrument za evalvacijo (npr. kontrolni seznam za samokontrolo učencev v skupinskem pouku),
- navodila učiteljem za izvedbo konkretne učne enote v obliki skupinskega pouka,
- obrazec za pripravo učne ure skupinskega pouka,
- dokumentacija za roditeljski sestanek (kako staršem prikazati pomen in rezultate skupinskega dela učencev).

7. V produkte usmerjena obdelava problemov

Glede na specifične interese in pričakovanja se oblikujejo delovne skupine, od katerih vsaka prevzame eno delno nalogo. Skupine načrtujejo proces, v katerem bodo izdelale izdelek, poiščejo v ta namen potrebne informacije (v informacijskem centru, pri vodji seminarja, "ekspertu", ipd.) in izdelajo eno ali več variantnih rešitev, pri tem pa navedejo tudi odprte probleme.

8. Medsebojna predstavitev produktov, diskusija in praktično preizkušanje

Udeleženci predstavijo in prediskutirajo drugo za drugo predlagane rešitve (izdelke), predlagajo dopolnitve in izboljšave, dajo dodatne informacije. Če je to možno, posamezne rešitve tudi poskusno uporabijo; če je npr. skupina razvila določeno igro kot pripomoček pri pouku angleščine, jo drugi v skupini takoj praktično preizkusijo.

9. Evalvacija pedagoške delavnice

Seminar ovrednoti skupina, ki so jo udeleženci na začetku izbrali izmed sebe, po potrebi sodeluje "ekspert". V to ovrednotenje pritegnejo: česa so se udeleženci naučili

(kakšne spretnosti, kvalifikacije so pridobili), kvaliteto izdelkov, proces socialne interakcije, skupinskega sodelovanja, delovno klimo.

8.o. ELEMENTI INTEGRATIVNEGA PRISTOPA V IZOBRAŽEVANJU UČITELJEV

8.1. Metodična integracija posameznih programskih sestavin v izobraževanju učiteljev

"Izobraževanje učiteljev, ki ne zagotavlja vsebinske in organizacijske integracije pedagoških predmetov, specialne didaktike in stroke, ne more zase trditi, da je uspešno. Prepušča študentu, da integrira izolirano ponujene vsebine vsakokratnih znanstvenih disciplin, da jih izbira z vidika prihodnjih poklicnih zahtev - ki jih študent komajda more poznati in oceniti glede na njihov prispevek k učni kompetentnosti. Študij učiteljev pa mora biti usmerjen na pedagoško poklicno dejavnost in se ne sme skrčiti na stranski produkt soudeleženih znanstvenih disciplin, pri čemer bi moral študent sam opraviti integracijo, ki ji visokošolski učitelji niti vsebinsko niti organizacijsko niso kos." (Roth 1984).

Tudi pri nas naletimo na težnje po večji funkcionalni povezanosti posameznih sestavin v izobraževanju učiteljev. Značilno v tej zvezi je mnenje naše najvišje znanstvene inštitucije, Slovenske akademije znanosti in umetnosti: "Kjer se po reformnih načrtih kot skupni predmet pojavljajo v povečanem obsegu predmeti pedagogike, didaktike in andragogike, je nujno doseči njihovo konkretno povezanost z visokošolskim študijem stroke, ker bo sicer ta predmetni sektor ostal na ravni najsplošnejših pedagoško-didaktičnih kategorij, ki so abstraktno-formalne, ne pa vsebinsko in metodično zares funkcionalne; takšne pa so lahko samo, če so aplicirane na znanstveno področje same stroke in temu prirejene. V nasprotnem primeru lahko tudi ti predmeti zaidejo v obliko splošnih izobraževalnih tečajev na razmeroma nizki znanstveno-problemski ravni, s čimer bi postali za študenta

tudi praktično nefunkcionalni." (Delo, 9.2.1985)

Zanimivo je, da vidi ta predlog rešitev le enosmerno, v tesnejši navezanosti "splošnih" predmetov na posamezne stroke oziroma znanstvene discipline, pri čemer bi lahko le "diktat" ene discipline zamenjal "diktat" druge. Študentu pa s tem ne bi bilo bistveno pomagano v tem, da bi se med študijem naučil analizirati in obvladovati poklicne situacije ter v njih uveljavljati strokovna znanja.

V svojih pripombah in predlogih (Pripombe in predlogi k reformi visokošolskega študija ter k visokošolskim programom za izobraževanje pedagoških delavcev, PI Ljubljana, december 1984) raziskovalci Pedagoškega inštituta podobno obžalujejo, da programi, namenjeni izobraževanju pedagoških delavcev, niso sestavljeni v smislu komponibilnosti in interdisciplinarnosti, integrativnosti, individualizirane izbirnosti in medinstitucionalne povezanosti programov, smeri in posameznih predmetov, zlasti zato, ker so vsi osnutki programov sestavljeni za maksimalno število pedagoških ur, in s tem ne omogočajo nobene elastičnosti.

"Učna snov, kakršno posredujemo študentu, pa ni izvedena iz dejavnosti, temveč iz znanstvenih disciplin (z izjemo obveznih praks). ... Ker je torej učna snov dedukcija znanosti, je potrebno vsaj vzgojno-izobraževalni proces kot dejavnost organizirati tako kot osnovno dejavnost, iz katere so znanstvene discipline izvedene" (Pripombe in predlogi ... 1984, str. 9). In dalje: "Učitelj bo svoje učence poučeval in vzgajal po takšnih metodah in vzgojnih stilih, po kakršnih je bil vzgajan sam" (ibidem, str. 13). Zato predlagajo, naj bo "vsak študent v lastnem vzgojno-izobraževalnem procesu na srednji in visoki šoli pedagoške usmeritve deležen enakih tipičnih metodičnih pristopov, postopkov, uporabe učne tehnologije, skupinskega dela in drugih dejavnosti,

ki jih bomo od njega zahtevali, da jih izvaja v praksi, vključno z analizami in osvetlitvami učnih ur, socialnih interakcij ipd. ter ovrednotenjem izvedenih dejavnosti (ibidem, str. 14).

Od konkretnih predlogov Pedagoškega inštituta za uresničevanje interdisciplinarnega oziroma integrativnega pristopa v izvajanju teh programov je omeniti predvsem, poleg ustreznih materialnih pogojev, interdisciplinarni pedagoško-psihološki seminar ter timski pouk (da se učitelji specialnih didaktik ter predmetov pedagoško psihološke skupine srečujejo v skupnih dejavnostih).

Kunst Gnauš (1985) posebej poudarja, da je treba študij na pedagoški smeri izpeljati iz strukture bodoče dejavnosti (študentov) in ne iz strukture obstoječih (zaprtih, razdrobljenih, nepovezanih) disciplin. Predstavlja svojo zamisel integrativnega interdisciplinarnega modela pedagoškega usposabljanja učiteljev, v katerem jemlje kot izhodiščne sestavine učiteljevega bodočega dela, kot so vzgojnost in vrednostnost pouka, motivacija učencev, spoznavnost pouka, oblike, metode in sredstva učenja in poučevanja ... Vsako od teh sestavin naj bi obdelali v sodelovanju strokovnjakov za pedagoška, psihološka in specialnodidaktična vprašanja. Tudi opazovanje učnih ur bi potekalo z vidika omenjenih sestavin učiteljevega dela. Poleg tega bi pri organiziranju povezave študija s šolsko prakso sodelovali poleg učitelja specialne didaktike tudi učitelji splošnih pedagoško psiholoških predmetov.

O že preizkušenem timskem pristopu k študentovemu učnemu nastopu poroča Plemenitaš (1984). Učitelji razvojne in pedagoške psihologije, didaktike, pedagogike in metodike predmeta so na mariborski PA skupno analizirali pripravo študentk na stopnji razrednega pouka in nato tudi skupno anali-

zirali video posnetek nastopa. To je bil le enkraten poskus, širša uveljavitev takega pristopa pa bi terjala večje število učiteljev in sodelavcev za to področje (spremembe v normativih), dalje drugačno razporeditev študijskih obveznosti (spremembe v predmetniku in urniku), predvsem pa večjo odprtost in usposobljenost visokošolskih učiteljev za sodelovanje (Plemenitaš 1984).

Običajno se le redko dogaja, bodisi pri nas ali v svetu, da bi visokošolski učitelji hospitirali drug pri drugem, skupno načrtovali razne oblike dela s študenti in jih tudi skupno analizirali in ovrednotili rezultate (skoraj edina oblika tovrstnega sodelovanja so komisijski diplomski izpiti).

Od radikalnejših oblik interdisciplinarne integracije oziroma integracije teorije in prakse v pedagoškem študiju lahko omenimo projektni pouk ali metodo projektov, ki se je uveljavila predvsem na nekaterih tujih, reformno usmerjenih univerzah. Busch (Busch 1984b, str. 6) opredeljuje projekte kot študijsko obliko, v kateri skušajo učitelji in študenti skupno, interdisciplinarno, z znanstvenimi metodami in spoznanji, obdelati kakšen konkreten, družbeno pomemben problem. Torej: vprašanja, ki si jih zastavlja projekt, niso poljubna, ampak takšna, da so relevantna za boljšo usposobitev študentov. Busch dalje omenja, da je Kilpatrik, eden od utemeljiteljev projektne metode, že v članku iz l. 1918 omenil, da je to hkrati "problemska metoda in nujen vezni člen med vzgojo in življenjem, če želimo mlade usposobiti za načrtno ravnanje".

Busch opisuje, kako so v okviru enofaznega modela izobraževanja učiteljev (ELAB) na univerzi v Oldenburgu skušali z metodo projektov integrirati teoretične in poklicnopraktične elemente študija bodočih učiteljev. Načrtovanje in

izvajanje projektov je potekalo po načelu "raziskujočega učenja" (forschendes Lernen); cilj sodelovanja učiteljev, asistentov in študentov na projektu ni le pridobivanje znanj in spretnosti, ampak tudi raziskovanje in spreminjanje oblik, v katerih se to pridobivanje dogaja.

Projektni študij, ki poteka v Oldenburgu od leta 1974, ima naslednje bistvene značilnosti:

- pedagoški projekti izhajajo iz realističnih problemov pedagoške poklicne prakse,
- obdelujejo kompleksne in še nerešene probleme,
- organizirajo in zasnujejo jih sami učitelji, asistenti in študentje v sodelovanju z učitelji na šolah,
- potekajo v skupinski obliki, po fazah: najdenje problema, reševanje problema, ovrednotenje rešitve.

Pri tem delu se nujno prekoračijo tradicionalne meje med študijskimi predmeti in disciplinami, saj pri izvajanju sodelujejo univerzitetni učitelji in asistenti splošnih pedagoško psiholoških, družboslovnih, strokovnih predmetov in specialnih didaktik.

Posamezen projekt traja 2-3 semestre in obsega 4-6 ur tedenskega dela. Znanja, spretnosti in metode, ki so potrebne za izvajanje projekta, se podajajo v spremljajočih predavanjih, ki pa nimajo dominantne vloge. Tako so pripravljalna dela za projekt "Nemška demokratična republika v pouku družboslovja" potekala na tedenskih srečanjih skozi 2 semestra po naslednji strukturi:

- 3o minut predavanja,
- 2o minut diskusije,
- 7o minut skupinskega dela,
- 3o minut ovrednotenja rezultatov v plenumu.

Pri projektu so sodelovali učitelji politologije, učitelji specialne didaktike za družbene vede, 2 učitelja pedagogike in 7 učiteljev družboslovja (na predmetni stopnji osnovne šole). Med projektom so skupno pripravili 6-tedensko učno enoto o Nemški demokratični republiki (pri čemer so se skušali izogniti prejšnjim enostranostim in predsodkom v obravnavi te teme in upoštevati pedagoško-psihološke zakonitosti), ter spremljali in v strnjenem 2-dnevnem seminarju ovrednotili izvajanje na šolah. Sestavni del projekta je bila tudi dobro pripravljena enotedenska ekskurzija v NDR.

Uspešnost projektne metode in njeno širjenje zavisi tudi od tega, ali znajo tisti, ki so jo dobro izvedli, učinkovito posredovati svoje izkušnje drugim kolegom na univerzi. Za izvajanje je potrebno seveda zagotoviti tudi ustrezen čas, ki ga pa v natrpanih visokošolskih urnikih žal primanjkuje tudi pri nas (morda bi po projektni metodi lahko potekalo delo v "diplomskih seminarjih", ki jih nekateri predmetniki predvidevajo).

Roth (1984) poroča o podobnem, a po obsegu skromneje zastavljenem projektnem delu v smislu timskega šolskopraktično usmerjenega raziskovanja, ki skuša ob sodelovanju učiteljev izboljšati šolsko prakso in učiteljem olajšati delo. Po nekaterih potezah je podobno akcijskemu raziskovanju, saj prakso ne le spoznava, ampak jo skuša tudi spreminjati.

Tudi to delo je interdisciplinarno, saj je "le raziskovanje, ki povezuje pedagoge, psihologe in specialne didaktike, kos kompleksnim problemom na področju šole" (Roth 1984). Zanimiva je Rothova ugotovitev, da če tak projekt vodi le specialni didaktik, bo premalo upošteval značilnosti pedagoške situacije in posameznikov, ki se v njej nahajajo; niti situacija niti posamezniki "se ne legitimirajo in strukturirajo

le specialnodidaktično". Poleg pedagogov in psihologov pa je seveda možno pritegniti tudi predstavnike drugih disciplin.

Nekaj primerov:

- Sestavljanje vaj za ponavljanje in utrjevanje določenih izsekov snovi, zlasti tistih, v katerih kaže večina učencev vrzeli (npr. pri prehodu iz osnovne v srednjo šolo),
- sestavljanje sredstev za diagnozo pomanjkljivosti v znanju pri posameznem učencu,
- analiza učbenikov in delovnih zvezkov (npr. glede primernosti za določeno starostno stopnjo),
- prilagajanje učnih načrtov in pripomočkov posebnim skupinam učencev (npr. takim, ki se težje učijo).

V naših razmerah bi se lahko vsaj elementi projektnega dela izvajali v skupinskih seminarskih nalogah (z dvojnim mentorstvom, npr. učitelja pedagogike ali psihologije ter specialne didaktike) ali v okviru diplomskih nalog z dvojnim mentorstvom (učitelj specialne didaktike in stroke ali pedagogike oziroma psihologije oziroma didaktike in stroke).

Tovrstnih izkušenj je malo. Osebno imam nekaj spodbudnih izkušenj s sodelovanjem pri interdisciplinarno zastavljenem magistrskem študiju pedagoške smeri, pri katerem je dvojno mentorstvo prišlo do izraza vsaj v zastavitvi magistrske teme in njenem zagovoru. Primeri tem: Programirani pouk pri zgodovini, Slovenska lirika v gimnazijskem pouku, AV sredstva pri pouku kemije.

V povzetku lahko torej navedemo naslednje možne, že več ali manj preizkušene načine metodične integracije v izobraževanju učiteljev:

- timski pouk,

- interdisciplinarni seminarji,
- projektna metoda,
- dvojno mentorstvo pri seminarskih in diplomskih nalogah,
- sodelovanje nosilcev "splošnih" pedagoško psiholoških predmetov pri strnjeni praksi.

8.2. Uresničevanje načela integracije teorije in (šolske) prakse v raznih modelih izobraževanja učiteljev

Kot smo že spoznali, skušajo novi modeli izobraževanja učiteljev na različne načine preseči tudi pomanjkljivosti tradicionalnega univerzitetnega izobraževanja učiteljev, ki je potekalo po načelu: "najprej teorija, potem praksa", pri čemer je prepuščalo absolventu samemu, kako se bo na osnovi znanj, ki jih je pridobil, znašel v šoli in v razredu. Podobno se skušajo novi modeli izogniti nevarnosti prakticizma v tradicionalnem pedagoškem šolstvu, ki je poudarjalo predvsem usposabljanje na osnovi posnemanja vzornikov - izkušenih učiteljev.

Teorija in praksa morata biti tesno vzajemno prepleteni ves čas študija in sicer ne le v smislu, da študent v praksi uporablja in preverja prej pridobljena teoretična spoznanja, ampak tudi, da se nauči razmišljati ob praksi, analizirati protislovja, razkorak med smotri, deklariranimi ideali in resničnostjo. Ob izkušnjah, ki jih pridobiva v praksi, sproti prinaša pred teorijo vprašanja, probleme in kritične izzive ter ob tem dopolnjuje teorijo in se usposablja za spreminjanje obstoječe prakse, v skladu z marksističnim pojmovanjem dialektičnega odnosa med teorijo in prakso.

Pod "pedagoško prakso" razumemo na eni strani sam visokošolski pedagoški proces (potek predavanj, seminarjev, mikroučnih in drugih vaj, odnosi med učitelji, asistenti in študenti ter med študenti samimi kot vir izkušenj, na drugi strani pa seveda pedagoški proces na (osnovnih in srednjih) šolah, na katerih bodo študentje učiteljevali.

Ker smo o ustreznem metodičnem oblikovanju posameznih sestavin visokošolskega pedagoškega procesa za bodoče učitelje in njihovi integraciji doslej že marsikaj povedali, bomo tu podrobneje opisali še nekaj načinov vključevanja praktičnih šolskih izkušenj v izobraževanje učiteljev. Izhajali bomo iz treh primerov reformiranega izobraževanja učiteljev, po enega iz ZRN (Oldenburg), NDR (Leipzig) in Avstrije (Celovec). (Podrobneje v: Busch 1984a, Marentič Požarnik 1984 in Marentič Požarnik 1983).

Poklicno šolsko prakso, njeno spoznavanje in obvladovanje, vključujejo v sodobnih modelih izobraževanja učiteljev vsaj v treh fazah:

1. V prvi fazi, običajno v prvi polovici študija, opravijo študentje "praktikum", največkrat v obliki opazovalnih in manjših proučevalnih nalog (nem. Erkundungen) - npr. analiza socialnih odnosov v razredu, načinov učiteljevega spodbujanja učencev, vzrokov neuspešnosti posameznega učenca, proučevanje pogojev socializacije...

Praktikum poteka bodisi v obliki serije obiskov na šolah (v leipziškem modelu je 5o ur šolskopraktičnih vaj razporejenih na lo peturnih obiskov na šolah) ali v obliki strnjenega krajšega bivanja na šoli (v oldenburškem modelu dvakrat po štiri tedne). Praktikum vodijo učitelji psihologije in pedagogike, v sodelovanju z učitelji mentorji na šolah. Običajno je vsakemu učitelju dodeljena manjša skupina študentov (v celovškem modelu, ki predstavlja nekakšen optimum, le 3-4 študentje). Tu še ni poudarka na problemih poučevanja določenih predmetov oziroma vsebin, ampak na spoznavanju in razčlenjevanju pojavov in odnosov v razredu in širše v šolskem življenju s pedagoško psihološkihvidikov ter na boljšem spoznavanju sebe samega in svoje motivacije.

Medpredmetna integracija se uveljavlja v obliki skupnega načrtovanja praktikuma (univerzitetni učitelji pedagogike in psihologije) ter analize izkušenj z vidika več disciplin.

Funkcijo te faze lahko zajamemo v naslednje točke:

- Študentje izkušnje, ki jih dobijo ob vodenem opazovanju in preučevanju majhnega izseka šolske stvarnosti, soočijo s teorijo in jih kot vprašanja ali probleme prinesejo nazaj v teorijo - v seminar ali na predavanje,
- dobe vpogled v področje svojega prihodnjega delovanja (v razredu in tudi širše - stiki s starši, konference učiteljskega zbora, oddelčne skupnosti ...),
- ob opazovanjih preverijo in utrdijo osnovne pedagoške in psihološke pojme, zavedo pa se tudi svojih "praktičnih teorij" pri razlagi raznih pojavov,
- dobe prve konkretne izkušnje z vidika učitelja, se nauče postopno opazovati dogajanje z očmi učitelja,
- si dokončno preverijo in okrepijo motivacijo za učiteljski poklic,
- pridobe kritično distanco do vsakdanje šolske stvarnosti in osnovne zmožnosti razmišljujoče analize (refleksije).

2. V drugi fazi vključevanja, ki je razporejena običajno v drugo polovico študija (v celovškem modelu je koncentrirana v 5. semester), se težišče prenese na didaktično metodične probleme poučevanja izbranih predmetov, zato jo skupno načrtujeta učitelj obče in specialne didaktike, potrebno pa je tudi tesno sodelovanje z učitelji mentorji na šolah (nem. Betreuungslehrer, Kontaktlehrer). Ponekod skušajo uveljaviti načelo, da pride ista skupina študentov k istemu učitelju mentorju tako v 1. kot v 2. fazi prakse (Celovec).

Skupina študentov dobi najprej preprostejše, nato vse zahtevnejše naloge v razredu (pomoč učitelju mentorju v posameznih fazah učne ure ali v delu s posameznimi učenci;

poučevanje celo učno uro; več ur; ves teden).

Ta faza poteka v obliki hospitacij, vaj in nastopov ter strnjene prakse na šoli (Celovec: dvakrat po dva tedna, Oldenburg celo dvakrat po 6 tednov).

Strnjena pedagoška praksa je pri nas že dalj časa vključena v delo tako srednjih pedagoških šol (dvakrat po 1 teden) kot tudi v dvoletne programe pedagoških akademij (po 2 oziroma 3 tedne), manj dosledno pa v visokošolski študij pedagoških smeri na fakultetah in umetnostnih akademijah.

V novih vzgojnoizobraževalnih programih pedagoških smeri sta ji dodeljena najmanj dvakrat po 2 tedna (žal je to manj, kot v večini tujih programov za izobraževanje učiteljev). Stanje in probleme na tem področju pri nas je temeljito raziskala l. 1979 D. Golli s sodelavci in navedla tudi vrsto konkretnih predlogov, od katerih so mnogi še danes aktualni (v prostem povzetku):

- praksa naj obseže vse prvine vzgojnoizobraževalnega dela v sodobni šoli, stike med šolo in družbo in izvenšolske elemente vzgojnoizobraževalnega sistema,
- študente je treba spodbujati k vse večji samostojnosti, ustvarjalnosti, jih usposabljati za samoocenjevanje,
- uskladiti vsebinsko in časovno teoretični in praktični del programa,
- študentje naj bodo teoretično pripravljeni na prakso (tu bi lahko pripomnili, da naj se študentje usposabljajo za teoretično refleksijo praktičnih izkušenj, kar ne pomeni vedno tudi zaporedja: najprej teorija, potem praksa, opomba B.M.P.),
- uporaba primernih učnih sredstev in simuliranih situacij,
- raziskovalna oblika prakse,
- usklajanje dela univerzitenih učiteljev in učiteljev mentorjev na šolah,

- oživitev vadnic.

V novejšem času skušajo marsikje uveljaviti skupinsko delo študentov vsaj v prvem delu prakse (da npr. skupina 3-4 študentov skupaj pripravi in izvede učno uro, tudi analiza je usmerjena v delo skupine). V drugem delu pa je študent samostojnejši.

3. faza, med katero se bodoči učitelj dokončno usposobi za samostojno praktično delo, traja običajno od pol do poldrugega leta. Bistvena razlika med raznimi sistemi je prav v tem, ali štejejo to fazo še kot del univerzitetnega študija ali pa poteka po diplomi in ni več v pristojnosti univerzitetnih učiteljev, ampak bodisi šolskih upravnih organov (ministrstev) ali posebnih, v ta namen ustanovljenih seminarjev (kot je to v Zvezni republiki Nemčiji, kjer so vsi izvajalci te faze združeni v BAK: Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fach-leiter, glej npr. Mitteilungen ... 1984). V enem ali drugem primeru pa ima kandidat - začetnik znižano učno obveznost (za polovico ali še več), svojega mentorja in občasna skupinska seminarska srečanja s kolegi, običajno enkrat tedensko, na katerih pretrese probleme in poglobi teorijo.

V reformiranem pedagoškem študiju od l. 1984 dalje v Nemški demokratični republiki je 3. faza v celoti integrirana v univerzitetni študij. Tako je skoraj celo peto leto študija namenjeno "velikemu pedagoškemu praktikumu", med katerim je študent neposredno dodeljen šoli, na kateri poučuje najprej le nekaj ur na teden, nato vse več, pod neposrednim vodenjem in sodelovanjem mentorja. Vmes ima še nekaj tednov teoretičnega študija na univerzi, opraviti mora še nekaj izpitov in izdelati diplomsko delo.

V Zvezni republiki Nemčiji prav oblikovanje te faze študija že vrsto let predstavlja jabolko spora med pristaši "enofaznega" in "dvofaznega" modela izobraževanja učiteljev. "Enofazni model", ki integrira pol- do enoinpol-letno praktično usposabljanje (pripravništvo) učiteljev v sam visokošolski študij, je pri srcu progresivnejšim (predvsem socialistično usmerjenim) političnim krogom in so ga začeli v prejšnjem desetletju uveljavljati v deželah, v katerih so imeli za to politično oporo. Največ izkušenj s tem so si nabrali na univerzi v Oldenburgu, kjer je projekt ELAB (Einphasige Lehrerausbildung) potekal celih deset let (1974-1984); ko pa je na spodnjem Saškem prevzela krmilo krščansko demokratska stranka, je bil prekinjen (Busch 1984a).

Sedaj tradicionalni dvofazni model, v katerem je praktično usposabljanje ločeno od univerze, in ki ohranja dualizem mer teorijo in prakso, v Zvezni republiki Nemčiji spet pridobiva na veljavi.

Pri nas je, s sistemom pripravništva, prav tako uveljavljen neke vrste "dvofazni model", ki ločuje teoretični in praktični del izobraževanja učiteljev. Mentorstvo največkrat ni najbolje urejeno (prim. nizke ocene vpliva mentorjev na delo učiteljev - začetnikov, tabela 5), učitelji mentorji niso za svoje delo posebej usposobljeni in niso povezani z univerzitetnimi učitelji; ti spet sodelujejo v fazi pripravništva le, v kolikor jih izvajalec "kontrole" nad uspešnostjo te faze, Republiški komite za vzgojo, izobraževanje in telesno kulturo, pritegne v komisije na strokovnih izpitih. Glavno pomanjkljivost te faze pa vidim v tem, da mora učitelj v pripravniški fazi takoj prevzeti polno učno obveznost - in marsikje še več kot to. V tem pogledu odstopamo v negativnem smislu tako od enofaznega kot od dvofaznega modela izobraževanja učiteljev drugod po svetu, kjer ima na začetku učitelj znižano učno obveznost.

Analogija z medicinskim študijem (tri faze vključevanja prakse: predklinika, klinika, stažiranje) pokaže, da tam mnogo bolj resno jemljejo vlogo praktičnega usposabljanja in da so zdravniki na klinikah enakovredni partnerji v izvajanju pedagoškega procesa. Do prave integracije vseh sestavin študija (predklinične, klinične, praktične) pa se tudi v medicini razen v redkih primerih, še niso dokopali.

Ob tem je treba omeniti še razliko med "vzporednim" in "zaporednim" modelom izobraževanja učiteljev. Pri prvem poteka izobraževanje v matičnih strokah (običajno v dveh) in poklicno pedagoško-psihološko ter metodično izobraževanje vzporedno vsa leta ali vsaj v drugi polovici študija. Pri drugem pa sledi poklicno pedagoško (teoretično in praktično) izobraževanje v celoti po diplomi iz matičnih strok. Slednji model je običajnejši v Veliki Britaniji, ZDA in skandinavskih deželah, pa tudi pri izobraževanju učiteljev strokovno teoretičnih (tehniških in podobnih) predmetov. Njegova prednost je v tem, da se lahko poklicno pedagoško izobraževanje oblikuje bolj avtonomno, brez običajnih konkurenčnih konfliktov s "strokami"; slabost pa je v tem, da ni mogoče uveljaviti stalnega prepletanja in povezovanja raznih sestavin študija, torej integrativnega pristopa. Poklicno izobraževanje te vrste traja najmanj eno študijsko leto in je sestavljeno iz teoretičnih kurzov in nadzorovane prakse, ki traja v drugi polovici te faze tudi po več mesecev.

Primerjalne študije v deželah, v katerih imajo hkrati obe varianti, zaenkrat niso mogle dokazati bistvenih prednosti enega ali drugega modela. Tako so na Portugalskem, kjer poteka na 3 univerzah izobraževanje učiteljev po zaporednem, na treh pa po vzporednem (integriranem) modelu, z obširnimi vprašalniki in intervjuji ugotavljali motive za izbor

pedagoškega študija oziroma poklica. Pri tem so ugotavljali sicer nekatere razlike v posameznih motivih, ne pa v strukturi odnosa med notranjimi (uživa v delu z mladino, rad poučuje, se zanima za uvajanje novosti v šolo ...) in zunanjimi (plača, status poklica, želja staršev ...) motivi (Valente, Barrios 1985).

8.3. Specialne didaktike - nevralgična točka integracije v izobraževanju učiteljev

Celovit oris problematike specialnih didaktik (metodik), njihovega statusa, vloge, področja in metod delovanja, bi daleč presegel namen tega poglavja. Na tem mestu se bom omejila le na vlogo, ki jo specialna didaktika oziroma njeni nosilci lahko odigravajo v integrativnem konceptu izobraževanja učiteljev, in razne dileme in ovire, ki se pri tem pojavljajo.

V integrativnem konceptu izobraževanja učiteljev se specialni didaktiki na eni strani povezujejo z učitelji splošnih pedagoških, psiholoških in tudi družboslovnih predmetov in skupaj z njimi načrtujejo del šolsko praktičnih izkušenj (1. del praktikuma v šolah) ter posamezne projekte in seminarje. Povezujejo se z učitelji na šolah, na drugi strani pa tudi z visokošolskimi učitelji posameznih matičnih disciplin (npr. zgodovine, jezikov) pri načrtovanju nekaterih študijskih izkušenj, kot so projekti, seminarske, diplomske naloge z dvojnim mentorstvom.

Pogoji za tako delo so poleg elastičnosti v izvajanju študijskih programov in usposobljenosti oziroma pripravljenosti za timski pouk tudi določeni objektivni pogoji (primerna kadrovska zasedba - asistenti, administrativna pomoč pri organizaciji prakse in povezav s šolami) in jasna strokovna identiteta ter primerno opredeljen položaj visokošolskih didaktik in njihovih nosilcev v visokošolskih organizacijah.

Slednji pogoj žal niti v svetu, še manj pa pri nas v večini strokovnih področij ni uresničen. Nejasnost strokovne identitete in položaja specialnih didaktik se kaže na več načinov:

- V neenotnem poimenovanju. Pri nastajanju novih vzgojno-izobraževalnih programov v visokem šolstvu se je ta neenotnost pokazala v pestrosti nazivov za ta predmet, kot: specialna metodika (pouka zgodovine), (elementi matematike) z metodiko, didaktika (geografije), metodologija (kemijskega) izobraževanja, teorija (jezikovne) vzgoje itd. Kunst Gnamuš (1984) upravičeno zavrača tradicionalno poimenovanje "specialna metodika". V nemško govorečih deželah se uveljavlja izraz "Fachdidaktik". V različnem poimenovanju se skrivajo tudi različni pogledi na vlogo te stroke kot znanstvene discipline. Razlika v predvidenem obsegu (od 9o do 7o5 ur) tudi po svoje odraža neenotnost (ugotovitev strokovnega sveta SRS, 13.6.1985).
- V neenotnem statusu učiteljev; ti so ponekod izenačeni z učitelji "veščin", kot je telesna vzgoja oziroma umetnostnih predmetov, kar pomeni, da imajo naziv (višjega) predavatelja in zanje ni predvideno raziskovalno delo in podiplomski študij oziroma habilitacija. Spet v drugih strokah se od njih terja (in se jim tudi omogoča) raziskovalno delo, magistrski in doktorski študij (interdisciplinarni magisteriji "izobraževalne smeri") ter so normalno vključeni v postopek izvolitev v nazive univerzitetnih učiteljev (docent, izredni, redni profesor).
- V neenotni organiziranosti oziroma institucionalni zasidranosti. Največkrat so specialne didaktike nekakšen "privesek" stroke, nujno zlo (Iberer opisuje situacijo specialnih didaktikov na graški univerzi kot: "geduldetes Schattendasein"); ponekod obstajajo, po zaslugi dolgoletnih prizadevanj prodornih posameznikov, samostojne katedre za specialno metodiko (didaktiko), kjer se postopno oblikujejo ekipe učiteljev, asistentov pa tudi informacijsko-dokumentacijska služba, didaktični kabineti, povezave s šolami ipd. Na drugi strani kontinuuma so posamezni predavatelji ali celo le honorarci, ki imajo le malo povezav in vpliva med učitelji strokovnih predmetov.

V Nemčiji, Angliji in drugod se je uveljavila oblika centrov oziroma inštitutov, ki združujejo specialne didaktike vseh strok ter tudi učitelje splošnih pedagoških in psiholoških predmetov za potrebe cele univerze (npr. na univerzi v Cambridgu). Po Poschu (1982) jim ta status relativne avtonomije vliva samozaupanje in nudi manevrski prostor za produktivno raziskovalno delo, v katerem se na enakopravni osnovi povezujejo s kolegi iz posameznih strok. Ambivalenten odnos strok do specialnih didaktik se npr. na naši Filozofski fakulteti kaže v dejstvu, da jih prištevajo k "splošnim pedagoškim in psihološkim predmetom", ko gre za konkretizacijo obsega 2o% "splošnih" vsebin v programih oziroma za "seštevanje ur", sicer pa jih štejejo med strokovne predmete posameznih oddelkov.

Specialne didaktike bodo lahko odigrale svojo integrativno vlogo v izobraževanju učiteljev le, če bodo izgradile jasno strokovno identiteto in dobile osnovne pogoje za raziskovalno in pedagoško delo.

Ko so v letu 1981 v Avstriji izvedli široko zasnovan intervju o položaju in nalogah specialnih didaktik, so ponudili vprašancem med drugim naslednjih 5 opredelitev specialne didaktike (Posch 1982):

a. Specialna didaktika je identična s stroko,
b. Specialna didaktika je element stroke, vsebuje tista znanja, ki jih je treba posredovati v šoli,
c. Specialna didaktika zadeva tehnike (načine) posredovanja strokovnih vsebin,
d. Specialna didaktika se ukvarja z refleksijo (raziskovanjem) strokovnega znanja in metod glede našolske cilje,
e. Specialna didaktika se ukvarja s procesi posredovanja in interakcije v pouku brez razvidnega odnosa do strokovnega znanja.

Največ vprašancev z različnih fakultet in visokih šol se je odločilo za srednjo varianto, torej za specialno didaktiko kot stroko o tehnikah oziroma načinih posredovanja vnaprej danih vsebin. Verjetno tudi pri nas rezultat ne bi bil dosti drugačen, saj je v diskusijah v zvezi z visokošolskimi programi pedagoških smeri prevladalo mnenje, da dajejo posamezni predmeti matične stroke študentu znanje o tem, KAJ bo poučeval (to mnenje vsebuje poenostavljeno izenačevanje znanstvenih disciplin s šolskimi predmeti), specialna didaktika pa o tem, KAKO bo poučeval. Tudi v mnogih učnih načrtih specialnih didaktik najdemo le obravnavo posameznih učnih tem, izvajanje eksperimentov ipd.

Posch kritično ugotavlja, da bi reduciranje specialne didaktike na "tehnologijo posredovanja" pomenilo poudarek na prenašanju gotovih znanj na učence, na kopičenju dejstev, poudarjanju spoznavnega na račun celovitega razvoja učencev. V tem primeru bi bila specialna didaktika tudi le podrejen privesek drugih strok in ne samostojna, enakovredna znanstvena disciplina. V resnici pa to je disciplina, katere teoretični in praktični interesi so usmerjeni na proučevanje ciljev in pogojev ter vzpostavljenj optimalnih situacij za učenje in poučevanje določenega predmeta ali področja. Pri tem želi vzpostaviti pogoje za aktiviranje čim širših učenčevih potencialov ob upoštevanju psiholoških, pedagoških, didaktičnih in drugih zakonitosti, in ne le v poenostavljeni obliki posredovati znanstvene izsledke. Prispevek določene znanosti k človekovemu napredku tudi vrednostno opredeljuje, ob razvijanju odgovornosti učencev. Po Gönnerju je specialna didaktika mejna znanost, vendar ne znanost "iz dveh polovic" ali "med dvema stoloma", ampak celovita znanost "sui generis" (Gönner 1978). Na področju osnovnega in dopolnilnega izobraževanja učiteljev ima integrativno vlogo, tako pri povezovanju splošnih pedagoško-psiholoških in strokovnih kot tudi teoretičnih

in praktičnih elementov študija. V svoji organizacijski vlogi ima res pragmatičen značaj, ni pa le preprost nauk o poučevanju določene stroke ali obrtniški pripomoček pri pouku.

8.4. Krepitev vezne vloge učiteljev mentorjev

V integrativno zasnovanem izobraževanju učiteljev imajo učitelji mentorji na šolah izredno pomembno vlogo, v povezovanju teoretičnega in praktičnega dela uposabljanja pa celo ključno vlogo. Da bi ta vloga prišla do izraza, bi bilo treba "porušiti zid, ki deli univerzo in šole" (Alfs, 1984) in obravnavati učitelje mentorje kot enakopravne zunanje sodelavce visokošolskih učiteljev (predvsem učiteljev specialne didaktike pa tudi splošnih pedagoško-psiholoških predmetov in drugih). To pomeni, da je učitelj mentor vsakdanji gost na študijskih seminarjih, na katerih študentje obravnavajo praktične izkušnje (opazovanja, poučevanja, samostojno poučevanje), učitelj specialne didaktike ali pedagogike pa prihaja na šole, ko študentje tam opravljajo nastope in strnjeno prakso ali tudi sicer, po možnosti pa tudi sam občasno poučuje. Kot ugotavlja Buchberger s sodelavci (1978), bi morali biti funkciji učitelja mentorja in univerzitetnega učitelja, ki ima na skrbi šolskopraktično usposabljanje, v idealnem primeru zamenljivi. V praksi pa je tako, da eni in drugi celo nimajo usklajenih pogledov glede osnovnih vprašanj poučevanja, discipliniranja učencev ipd., tako da mora včasih "študent za vsakega od njiju pisati posebno pripravo".

V doslej najtemeljitejši empirični študiji o vlogi in izobraževanju učiteljev mentorjev pri nas (Golli s sodelav. 1979) ugotavljajo, da si učitelji mentorji žele intenzivnejših stikov z vodjo prakse med strnjeno prakso študentov, da žele več predhodnih dogovarjanj. Medtem ko učitelji mentorji največkrat prisostvujejo nastopom študentov, v 56% primerov niso prisotni pri analizi nastopov. Pri mentorskem delu jih ovira pomanjkanje časa, neopredeljenost mentorskih nalog in prevelike skupine študentov. Nad tri četrtine učiteljev specialne metodike je mnenja, da bi bilo

treba uveljaviti mentorski naziv. Tudi sami učitelji mentorji so večinsko (v nad 9o% primerov) izrazili pripravljenost vsaj za krajše izpopolnjevalne seminarje.

Tudi v svetu vse bolj prodira mnenje, da je danes vloga mentorjev toliko spremenjena in zahtevnejša, da terja posebno usposabljanje. Po tradicionalnem gledanju je mentor predvsem "vzorni učitelj", ki študentom demonstrira za vsako temo "najboljši" način poučevanja, da ga oni lahko čimbolj zvesto posnemajo. Pri tem njihovem samostojnem poskušanju jih ocenjuje in popravlja.

Danes pa ima učitelj mentor širše funkcije oziroma naloge (tu so mišljeni tako učitelji, ki sodelujejo pri začetnem seznanjanju študenta s prakso ob krajših obiskih in hospitacijah kot tudi tisti, ki ga usmerjajo med nastopi in strnjeno prakso in končno v obdobju pripravništva; v nemščini srečamo za to različne izraze: Praxislehrer, Kontaktlehrer, Betreungslehrer). Buchberger s sodelavci (1978) omenja naslednje funkcije učitelja mentorja (Praxislehrer):

- funkcijo modela, ki prikazuje čimbolj raznolike, tudi inovativne načine izvajanja pouka,
- funkcijo posredovalca vrste informacij v zvezi s pripravo pouka, potekom pouka, izborom učnih sredstev in pripomočkov, zunajšolskih aktivnosti, organiziranja šolskega dela, formalnih in neformalnih norm v kolektivu ipd.,
- funkcijo svetovalca študentom, ki zna svoje mnenje in povratno informacijo študentom o njihovem delu izraziti na tak način, da spodbuja pozitivne spremembe v ravnanju in stališčih, ne da bi jih z nekonstruktivno kritiko prizadel. Gre za odnos medsebojnega razumevanja in spoštovanja in hkrati za obvladanje vrste tehnik in načinov opazovanja, analize pouka, skupinske obravnave krepkih in šibkih točk,

- funkcijo ocenjevalca, ki študenta hkrati uvaja v kriterije ocenjevanja učnih in drugih aktivnosti in s tem v samoocenjevanje,
- funkcijo organizatorja prakse (časovna razporeditev za razne študente, individualizacija na osnovi ugotovitev o tem, kakšne informacije in spretnosti so posameznemu študentu posebno potrebne).

Za tako razvejano funkcijo bi moral biti učitelj mentor ustrezno dopolnilno usposobljen in to ne le na področju obvladanja osnovne stroke in metodike, kot nekateri mislijo. Tudi se ne sme tako usposabljanje omejiti na serijo predavanj in razprav, ampak mora temeljiti na razmišljujoči analizi praktičnih izkušenj. V ilustracijo navajamo program za izobraževanje učiteljev mentorjev, ki so ga zasnovali na univerzi v Innsbrucku (Buchenberger 1985).

To izobraževanje poteka hkrati iz splošnih pedagoških predmetov in specialne didaktike, je samo torej integrativno zasnovano. Učitelji naj se pri tem nauče, razvijati raziskujoč pristop (v smislu akcijskega raziskovanja), torej pripravljenost, preizkušati v pouku nove pristope in k takemu poskušanju opogumljati tudi študente. Pomembna sestavina programa je, naučiti se svetovati študentom.

Innsbruški program poteka v manjših skupinah (8-lo učiteljev mentorjev iste stroke), ki jih vodijo po en učitelj pedagogike in specialne didaktike. Faze:

1. faza: Vsak od učiteljev mentorjev izvede učno uro, drugi ga pri tem opazujejo in nato analizirajo. Nato tudi diskutirajo o kriterijih analize (da se zavedo "subjektivnih teorij" o poučevanju). Načelo: "Če naj kdo druge usmerja, mora prenesti, da se o njegovem delu diskutira". To je zahtevna faza, ki je nekateri ne prenesejo in izstopijo iz programa.

2. faza: Po en učitelj in en študent pripravita pouk na neko temo. (še ne izvedeta). Namen te faze je, da razčistijo kriterije za oceno priprave ob primerjavi zasnove pri enem in pri drugem.

3. faza: Študent izvaja pouk na pripravljeno temo, drugi opazujejo. Nato učitelj mentor (v prisotnosti drugih članov skupine) analizira uro in svetuje študentu. Končno diskutirajo o načinu njegovega svetovanja.

4. faza: Psihodinamska obdelava odnosov, bojazni, pričakovanj v skupini (po načelih TZI: tematsko centrirane interakcije).

Program so zelo pozitivno ocenili tisti učitelji, ki so v njem zdržali do konca; drugi menijo, da je zlasti v osebnostno-socialnem smislu zelo zahteven.

Pravzaprav že intenzivno sodelovanje z visokošolskimi učitelji (pedagogike, psihologije, didaktike, specialne metodike) pri načrtovanju, izvajanju in ovrednotenju študentovih praktičnih izkušenj lahko predstavlja obliko dopolnilnega izobraževanja.

Status učitelja mentorja je lahko stalen in začasen. V mnogih deželah (Avstrija, Nemčija) izbirajo mentorje na osnovi vsakoletnega razpisa izmed najboljših učiteljev z večletno prakso. Prednost pri izboru imajo tisti, ki so se že v prejšnjih letih dobro izkazali v tej vlogi in ki so opravili program uposabljanja. Ponekod imajo mentorji v času opravljanja svoje funkcije znižano učno obveznost, drugod dobe za to delo denarno nagrado. Pomembno je tudi, da so jim zagotovljeni primerni delovni pogoji (prilagoditve urnika, ne prevelike skupine študentov; na strnjeni praksi lahko mentor kvalitetno poskrbi za 3-4 študente hkrati).

8.5. Pedagoški centri kot sedež organizacijske integracije sestavin izobraževanja učiteljev

Pedagoške visoke šole (fakultete, akademije, "colleges of education" itd.), ki so v celoti posvečene izobraževanju učiteljev, imajo v sebi večje možnosti za integrativen pristop, čeprav ni nujno, da te možnosti tudi uresničijo.

Prenos odgovornosti za izobraževanje (predmetnih) učiteljev na posamezne fakultete in oddelke pa terja tako organizacijsko rešitev, ki bo zagotavljala usklajanje in povezovanje nosilcev raznih sestavin tega izobraževanja znotraj univerze ter med univerzo in osnovnimi ter srednjimi šolami. Tako koordinativno telo, pa naj ga imenujemo center ali kako drugače, bi moralo v svoji dejavnosti povezovati vse ali vsaj nekatere od naštetih dejavnosti oziroma funkcij v izobraževanju učiteljev:

- sestavine pedagoško-psihološkega (in družboslovnega) izobraževanja bodočih učiteljev,
- specialnodidaktično izobraževanje,
- organiziranje strnjene pedagoške prakse, povezovanje s hospitacijskimi šolami in učitelji metnorji,
- zbiranje, preizkušanje in razvijanje sodobne izobraževalne tehnologije (didaktični kabinet),
- informacijsko-dokumentacijska služba s področja izobraževanja učiteljev,
- raziskovalno-razvojno delo na področju izobraževanja učiteljev,
- organiziranje in spremljanje dopolnilnega izobraževanja učiteljev.

Tako najdemo (po Weissu, 1976) v reformnih modelih posameznih dežel Zvezne republike Nemčije naslednje oblike:

- Didaktični center (univerze v Göttingenu, v Trierju),
- Center za pedagoško poklicno prakso (univerza Bremen, Oldenburg),
- Centralni inštitut za izobraževanje učiteljev (po eden na vsaki univerzi v Berlinu),
- Poklicno usmerjeni univerzitetni center (univerza v Frankfurtu).

Ponekod se koordinacija odvija na nivoju posameznih skupin strok, npr. na Inštitutu za didaktiko naravlosvnih znanosti (Kiel).

Seveda ne kaže zamolčati težav, ki jih imajo v zadnjem času inštitucije za izobraževanju učiteljev in s tem tudi tovrstni centri v velikem delu Evrope, zaradi zmanjševanja števila učiteljev in s tem manjših potreb po učiteljih, zaradi gospodarske krize in zmanjševanja izdatkov za šolstvo, zaradi političnih premikov v desno ipd.

Pri nas imamo podoben center le na zagrebški univerzi. Tam je bil leta 1972 ustanovljen Center za pedagoško izobraževanje, ki je bil ob reformi visokošolskih programov za izobraževanje učiteljev preimenovan v Oddelek za pedagoško izobraževanje in priključen pedagoškemu TOZDu Filozofske fakultete. Center oziroma oddelek opravlja pedagoško, raziskovalno-razvojno in publicistično delo na področju pedagoško psihološkega izobraževanja učiteljev in vzgojiteljev, vključno učiteljev strokovnoteoretičnih predmetov, izvaja pa tudi tečaje iz visokošolske didaktike (Marentič Požarnik 1979).

Že s tem, da v isti instituciji združuje vseh lo-12 učiteljev, katerih primarna naloga je izvajanje splošnih pedagoško psiholoških predmetov za potrebe vseh visokošolskih organizacij zagrebške univerze, je zagotovljena določena mera usklajanja in dogovarjanja. Na drugi strani pa se ti

nosilci "specializirajo" na delo s študenti določene visokošolske organizacije oziroma stroke (npr. akademije za glasbo, za likovno umetnost) in tam spletajo vezi strokovnega sodelovanja. Seveda stanje tudi tu ni idealno; kot smo razbrali iz občasnih strokovnih stikov, je zlasti povezanost sodelavcev tega oddelka z učitelji specialnih didaktik prešibka in le slučajna. Poleg tega obstaja precejšnja fluktuacija kadrov z Oddelka za pedagoško izobraževanje na Oddelek za pedagogiko, saj je delo na prvem hkrati napornejše in "v akademskih krogih" še vedno manj cenjeno kot delo s študenti pedagogike oziroma psihologije.

Na beograjski univerzi so učitelji pedagoško psiholoških predmetov razkropljeni po posameznih visokošolskih organizacijah. Le filozofska fakulteta ima za svoje interne potrebe posebej Center za psihološko in Center za pedagoško izobraževanje, ki pa nista samostojni organizacijski enoti.

Tudi na Filozofski fakulteti v Ljubljani leta 1978 ustanovljeni Center za pedagoško usposabljanje (l. 1984 je bil preimenovan v Center za pedagoško izobraževanje) predstavlja zaenkrat le koordinativno telo, ki je dobil lastna minimalna sredstva in pogoje dela le za izvajanje programa izpopolnjevanja za pridobitev pedagoško andragoške izobrazbe v skadu z ZUI (za učitelje z visoko izobrazbo). Druge razbe v skadu z ZUI (za učitelje z visoko izobrazbo). Drugih, po statutu naloženih mu nalog, pa ni mogel opravljati v polnem obsegu, saj za to ni imel pogojev.

Ob nastajanju novih visokošolskih programov za izobraževanje učiteljev smo sodelavci Centra skupaj s Pedagoško akademijo v Ljubljani, izdelali zamisel Centra, ki bi lahko odigral nujno potrebno integrativno vlogo znotraj ljubljanske univerze v reformiranem izobraževanju predmetnih učiteljev. Koncept, katerega bistvene sestavine navajamo v

prilogi (priloga 2), je naletel delno na pozitiven odziv (strokovni sveti PIS), delno pa na vrsto pomislekov, predvsem ker presega institucionalno zakoličene meje med posameznimi disciplinami visokošolskega študija.

Ni nujno, da je usklajanje izobraževanja predmetnih učiteljev znotraj univerze organizirano po enotnem kopitu; menim pa, da je nujno, na nek način zagotoviti kvalitetno izvajanje pedagoških sestavin programov (kadri, prostori...) in njihovo medsebojno povezovanje.

8.6. Usposabljanje "učiteljev učiteljev" za integrativni pristop

Od subjektivnih pogojev za uveljavljanje integrativnega pristopa v izobraževanju učiteljev je prav gotovo najpomembnejši pripravljenost in usposobljenost tistih visokošolskih učiteljev, ki delajo z bodočimi učitelji, da uveljavljajo raznolike in nove metode in oblike dela, da vzpostavljajo s študenti demokratične odnose, da se tesno povezujejo z osnovnimi in srednjimi šolami in da uveljavljajo timski pouk - skupno načrtovanje in spremljanje posameznih študijskih oblik. Eni tudi menijo, da je predhodna nekajletna praksa na šoli, za katero usposabljajo svoje študente, poleg strokovne in znanstvene kvalifikacije na pedagoško psihološkem oziroma specialnodidaktičnem področju pomemben pogoj uspešnega dela "učitelja učiteljev".

Tudi v mednarodnem merilu že dalj časa ugotavljajo strateško vlogo teh, ki "učijo učitelje", saj učitelji nedvomno v kasnejšem delu reproducirajo metode in odnose, kakršnih so bili deležni v svojem prejšnjem šolanju; živ zgled ima večjo težo kot besedno prepričevanje. V ilustracijo pomena, ki ga pripisujejo temu vprašanju, navedimo, da je Unesco kot eno težiščnih tem svojega delovanja v letih 1984/85 izbral prav temo: "pomagati izboljšati poklicne spretnosti osebja, ki so po svojem položaju multiplikatorji na ključnih področjih izobraževanja" in v ta namen načrtoval evropski regionalni seminar na temo "Univerzitetno poučevanje in usposabljanje učiteljev: prispevki inovacij v vsebini in metodah nadaljnjega pedagoškega usposabljanja teh, ki poučujejo učitelje (teacher educators)" (Praga, nov. 1985). Namen seminarja je:

- dobiti pregled, kakšne so prevladujoče metode dela univerzitetnih učiteljev, ki izobražujejo učitelje (ali še

vedno prevladujejo predavanja ipd.),
- ugotoviti, kakšne so izkušnje v posameznih evropskih deželah pri dviganju pedagoške usposobljenosti te skupine univerzitetnih učiteljev - nosilci, financiranje, vsebina in metode dela, status in obveznost takega usposabljanja, motivacija udeležencev, načrtovanje teh aktivnosti za prihodnost,
- pradlagati, kako bi se dalo pozitivne izkušnje razširiti (diseminirati).

To je področje, kjer se stikata visokošolska didaktika in izobraževanje učiteljev. Domače izkušnje, ki smo jih pridobili v zvezi s prirejanjem tečajev iz visokošolske didaktike (Marentič Požarnik 1984) kažejo, da je bil spontan interes za udeležbo na teh tečajih zlasti velik med predstavniki nekaterih strok (npr. razne panoge medicine), med drugimi zmeren (npr. strojništvo, ekonomija, kemija, biotehnika) in prav nikakršen med nosilci predmetov, specifičnih za izobraževanje učiteljev.

Delno lahko to pripišemo neprilagojenosti tečajev prav tej populaciji (šlo je za <u>osnove</u> visokošolske didaktike), delno pa prevladujočemu prepričanju, da univerzitetni učitelji tega področja (nosilci pedagoško psiholoških in tudi specialnodidaktičnih predmetov) sodobne metode visokošolskega poučevanja že a priori obvladajo.

Menim, da bi bilo koristno, za to skupino učiteljev organizirati seminar v obliki "pedagoške delavnice", v kateri bi si medsebojno neposredno demonstrirali razne nove metode, pripomočke, nove oblike vaj ipd., nato pretresli to izkušnjo (v smislu izkustvenega učenja), jo teoretsko osmislili in ugotovili njeno širšo uporabnost. Predpostavljam, da bi taka enakopravna izmenjava konkretnih izkušenj, njihovo dograjevanje in teoretsko podzidavanje, postopno pripomoglo

k napredku in timskemu sodelovanju na področju metod izobraževanja učiteljev. Šele konkreten odziv na ponudbo takega seminarja in njegov potek bi pokazal, ali je ta predpostavka točna.

9.0. POVZETEK RAZISKAVE, ZAKLJUČKI IN PREDLOGI

Ob sedanji, dokaj radikalni reformi pedagoškega šolstva v SR Sloveniji (prehod izobraževanja z višješolske na visokošolsko stopnjo, združitev izobraževanja osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev istega predmeta v okviru enotnega programa) je bila pozornost razprav in ukrepov usmerjena predvsem v "zunanje" - organizacijsko-sistemske in programsko-vsebinske vidike, kot so: trajanje izobraževanja, izvajalci (pedagoške akademije ali fakultete), delež posameznih predmetov in predmetnih skupin v programih (trenja pri določanju deleža specialno strokovnih, družboslovnih, pedagoško psiholoških, specialnodidaktičnih znanj in šolske prakse); zanemarjena pa so bila vprašanja "notranje reforme" - oblikovanja študijskega procesa (metode, oblike, odnosi) ter pogojev, ki so za uveljavitev reforme potrebni.

Analiza tradicionalne "razklanosti" v izobraževanju učiteljev tako v svetu kot pri nas (razcep med univerzitetnim oziroma fakultetnim izobraževanjem na eni strani in med izobraževanjem na učiteljiščih oziroma pedagoških akademijah ali visokih šolah na drugi strani; med vlogo "stroke" in "pedagogike") razkrije, da gre v bistvu za razklanost v pojmovanju učiteljeve vloge, vloge teorije (znanosti) in prakse, razmišljanja in ravnanja. Tu najdemo tako težnjo po prakticizmu, ki reducira praktično usposabljanje učiteljev na posnemanje "vzornih" učiteljev kot tudi "akademizem", ki poudarja le pomen znanj - obvladovanja vsebin vse številnejših znanstvenih disciplin. Pri tem se uveljavlja aditivno (seštevalno) namesto integrativnega (celovitega) programiranja in izvajanja, ter načelo "najprej teorija, potem praksa", kar še poglablja omenjeno razcepljenost.

Primeren organizacijski okvir, zlasti pa ustrezne metode in modeli izobraževanja učiteljev igrajo odločilno vlogo pri premagovanju te razklanosti, pri premoščanju protislovja med sistematičnimi, posplošenimi teoretičnimi znanji v posameznih disciplinah in med kompleksnimi, često nepredvidljivimi zahtevami in problemi vsakdanje vzgojnoizobraževalne prakse. To tudi pomeni, da se morata med študijem teorija in praksa sproti obojestransko prežemati. Le tako lahko usposobimo učitelja za njegovo zahtevno vlogo, katere bistvo zdaleč ni več le v prenašanju znanj oziroma posredovanju informacij mladim.

Metode in odnosi, v katerih poteka izobraževanje, so bistveno večjega pomena pri izobraževanju učiteljev kot pri izobraževanju drugih strokovnjakov, kot so ugotovili v vrsti dežel in povzeli tudi v priporočilih Unesca. Sodobne metode, ki udeležence vsestransko aktivirajo, tu niso le pot ali način pridobivanja strokovnih znanj in usposobljenosti, ampak so hkrati tudi model poznejšega didaktičnega ravnanja, ki ga učitelj bolj ali manj zavestno usvoji in ki nanj često bolj odločilno vplivajo kot "nauki" o dobrem poučevanju, ki jih je slišal med študijem. Med vsebinami, ki jih posredujemo v okviru pedagoško psiholoških in drugih predmetov, in načinom oziroma metodami podajanja, naj ne bi bilo neskladja. Učitelji naj bi "na lastni koži" doživljali procese poučevanja in učenja, ki jih bodo pozneje skušali spodbujati pri učencih.

V raziskavi smo najprej postavili teoretičen okvir za kritično analizo in klasifikacijo sodobnih metod izobraževanja učiteljev; tu gre za sodobno pojmovanje učenja kot za analizo faktorjev, ki vplivajo na učiteljevo "premišljeno ravnanje" v razredu.

Sodobne psihološke ugotovitve o naravi in poteku procesa učenja presegajo tradicionalno (behavioristično oziroma asociativistično) pojmovanje o učenju kot sukcesivnem nalaganju znanj v "prazen organizem", ampak poudarjajo živo, izkustveno učenje, katerega osrednja komponenta je aktiviranje obstoječih izkušenj, kognitivne strukture, stališč, in njihova integracija z novimi spoznanji. Tako - kognitivno oziroma humanistično pojmovano učenje - se odvija ob celoviti spoznavni, čustveni in telesni aktivnosti subjekta, ob reševanju znanj pomembnih problemov, v okviru demokratično vodene skupine.

Če naj bi usposobili učitelja za "premišljeno ravnanje", bi mu morali med izobraževanjem načrtno pomagati, da se ozavesti o svojih subjektivnih ali praktičnih teorijah v zvezi s poučevanjem in šolo (ki so nastale na osnovi osebnih izkušenj in bistveno vplivajo na poznejše ravnanje), da spozna njihove nedoslednosti in jih integrira z "znanstvenimi" teorijami.

Pristopi v smislu "v razvijanje spretnosti usmerjenega izobraževanja učiteljev" (CBTE) in raznih izpeljav mikropouka so sicer razvili tehnologijo razvijanja praktičnih učiteljevih spretnosti oziroma vedenja, v svoji izvirni obliki pa so zanemarili kognitivno komponento. Zato jih je treba ustrezno modificirati, da jih lahko kot sestavino vključimo v integrativni model izobraževanja učiteljev.

Opisno in s primeri prikazujemo nekatere centralne metode in modele izkustvenega učenja, ki uresničujejo zgoraj opisane teoretske predpostavke, in sicer: strukturirane vaje in naloge, simulacije, igranje vlog, sprožilne filme, poklicno usmerjeno skupinsko dinamiko in integrativni trening učnega vedenja.

Nekatera omenjenih načel se lažje kot v osnovnem izobraževanju, ki je vezano na tradicijo univerzitetnega "predavateljskega" izobraževanja,uresničujejo v dopolnilnem izobraževanju učiteljev; tu naj bi sodobne metode in modeli temeljili na aktivni vlogi udeležencev, na usmerjenosti v reševanje problemov v konkretni situaciji ter na skupinski, enakopravni komunikaciji in sodelovanju. Posebej opisujemo model akcijskega raziskovanja, "v šole osredotočenega dopolnilnega izobraževanja" (school-focussed INSET) in pedagoške delavnice (workshop).

Končno so prikazane sestavine integrativnega pristopa v izobraževanju učiteljev in pogoji, ki so potrebni za njegovo uveljavitev, med drugim: meddisciplinsko povezovanje, timski pristop, metoda projektov, tesno sodelovanje visokošolskih učiteljev med seboj ter s hospitacijskimi šolami in učitelji mentorji, urejanje statusa in primerno dopolnilno usposabljanje učiteljev mentorjev, pedagoško izpopolnjevanje univerzitetnih učiteljev, ki izobražujejo bodoče učitelje, razvoj specialnih didaktik, zmanjšana učna obveznost učiteljev pripravnikov in sodelovanje med šolo in univerzo v njihovem usposabljanju, zagotovitev zadostnega števila "učiteljev učiteljev" ter vzpostavitev organizacijske osnove za koordinacijo in integracijo omenjenih sestavin in nosilcev študija (pedagoški centri).

Predlagani integrativni pristop bi bilo treba empirično preizkusiti.

lo.o. SEZNAM LITERATURE

ALEXANDER R., Towards a Conceptual Framework for School-focussed INSET. 9. ATEE Konferenz, Linz 1984

ALFS G., Das Unterrichtsvorhaben in der einphasigen Lehrerausbildung (ELAB) - Versuch einer Erkenntnistheoretischen Annäherung. Referat na 9. konferenci ATEE, Linz, sept. 1984

ALTRICHTER H., Die Kunst, zu lehren - und damit aufzuhören. Zur Förderung bedeutungsvollen Lernens an der Hochschule. In: Persönlichtkeitsentwicklung durch Begegnung. Deuticke, Wien 1984, 198-225

ANDERSON R.C., Some Reflections on the Acquisition of Knowledge. Educ. Researcher, Nov. 1984, 5-lo

AREGGER K., Projektorientierte Lehrerfortbildung. Die Schweizer Schule 21/1977, 688-694

AUSUBEL D.P.,Educ. Psych. A cognitive view. New York, 1968

BAYER M., Lehrerausbildung und pädagogische Kompetenz. Frankfurter Beiträge zur Lehrerausbildung. Frankfurt/Main 1978

BECKER G.E., Optimierung schulischer Lernprozesse durch situatives Lehrtraining. Qurlle & Meyer, Heidelberg 1973

BEČAJ J. (in sodel.), Psihologija v vzgojnoizobraževalnem procesu. Rkp., Ljubljana 1984

BELL RENDELL, School Life to-day, ATEE, Copenhagen 1984, 245-266

BERLINER D., Zur Ausbildung von Lehrern - eine Methode, die sich auf affektive Erfahrungen, technische Fertigkeiten und Protokolmaterialien gründet. V: Edelstein W., D. Hopf, Hrsg., Bedingungen des Bildungsprozesses. Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1973, 421-445

BOTKIN J.W. et al, Lernen oder untergehen. Psychologie heute, Sept. 1979, 43-49

BÜNDER W. et al., School-in-ternal teacher training (school-internal INSET) demonstrated by the example "Matter, Energy and the Environment". 9. ATEE Konferenz, Linz 1984

BUSCH F.W., Auf die Mühen der Gebirge folgen die Mühen der Ebene. Oder: noch einmal über (einphasige) Lehrerausbildung an der Universität Oldenburg. V: Lütje J., Hrsg., Universität Oldenburg. Entwicklung und Profil. Oldenburg 1984 a

BUCH F.W., Projektstudium - ein hochschuldidaktischer Ansatz zur Verbindung von Theorie und Praxis in der Lehrerausbuldung. Referat na 9. konferenci ATEE, Linz, sept. 1984 b

BÜCHBERGER F., J. RIEDL (Hg.): Kommentar zum Lehrplan der Pädagogischen Akademie. Wien 1985

BUZAN T., Delaj z glavo. Dopisna delavska univerza UNIVERZUM, Ljubljana 198o

BUZAN T., Iskoristi svoj um. DDU Univerzum, Ljubljana 1983

DAHLGREN L.O., Understanding Students' understanding. 3rd EARDHE - congress, Jan. 26, 1979, Klagenfurt

DALLMANN G:, Curriculumorientierte Lehrerfortbildung für den Sachunterricht (COLFS Projekt) am Pädagogischen Zentrum, Berlin. V: Aregger K., Hrsg., Lehrerfortbildung. Weinheim, Basel 1976, 119-147

DREVVATNE R., H. MYHRA, Schoolfocused Teacher Education. Referat na 9. konferenci ATEE, Linz Sept. 1985

DICK W. in dr., Deriving Competencies: Consensus Versus Model Building. Educ. Researcher, 8/1981, 5-1o

DiSIBIO M., Memory for Connected Discourse: A Contructivist View. RER, No. 2/1982, 149-174

ENTWISTLE N., Styles of Learning and Teaching. John Wiley Sons, New York 1981

FILIPOVIĆ N., Didaktika. Svjetlost, Sarajevo 1981

FISCHER H. in sodel., Integrierte Lehrerbildung in Berlin. Strukturplan für ein Zentralinstitut für Unterrichtswissenschaft und Curriculumentwicklung an der FU Berlin. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1981

FLECHSIG K.H., H. BURFEIND, W. SCHMIDT, Erstfassung eines Katalogs did. Modelle. Göttingen, 4/1978

FLECHSIG K.H., Der Göttinger Katalog Didaktischer Modelle. Theoretische und methodologische Grundlagen. Göttingen, 1983

FORNECK J.H., Soziale Kompetenz und Alltagsbewustsein. F.W. Busch, K. Spelling, Hrsg., Schulleben heute. Materialien der 8. ATEE Konferenz, Oldenburg, Kopenhagen 1984, 204-229

FRANKOVIĆ D., Savremene koncepcije i perspektive obrazovanja nastavnika. Zbornik s posveta 27.-3o.6.1978, Sombor. Novi Sad, 1979, 17-29

FREIRE P., Pedagogy of the oppressed. Pequin Books, 1978

FUHR R., Das didaktische Modell Werkstattseminar. Göttinger Monographien 5, Göttingen 1979

GAGNE R.M., R.T. WHITE, Memory Structures and Learning Outcomes. RER. Spring 1978, N. 2, 187-222

GIBBS G., Teaching Students to learn. A student-centred approach. Open Univ. Press, 1981

GOGER R., Schulzentrierte projektorientierte Lehrerfortbildung. ATEE Konferenz, Linz 1984

GOLLI D., K. PODHOSTNIK, M. TANCER, Pedagoška praksa študentov v učiteljski usmeritvi. Pedagoški inštitut Ljubljana, okt. 1979

GÖNNER R., Die Bedeutung der Fachdidaktik in der allgemeinen Didaktik aus pädagogischer Sicht. Referat Salzburg, maj 1978

GORDON Th., Trening večje učinkovitosti za učitelje. Priredil: Janez Bečaj. Svetovalni center, Ljubljana 1983

GRELL J., Techniken des Lehrerverhaltens. 8. Aufl., Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1978

HAHN V., Der Einbau von Spielen in Curricula. V: K. Frey, Hrsg., Curriculum Handbuch. Piper Vlg, München, 1975, 117-125

HALLER H.D., B. KAISER, Lehrer, werde Lerner. Über die Qualifikation für didaktisches Handeln. Kösel Verlag, München 198o

HEINZE Th., F. LOSER, F. THIEMANN, Praxisforschung. Wie Alltagshandeln und Reflexion zusammengebracht werden können. Urban & Schwarzenberg, München 1981

HOFER M., Hg., Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern. Beiträge zu einer Handlungstheorie des Unterrichtens. Urban & Schwarzenberg, München 1981

HOWEY R., School Focused In-Service Education, Clarification of a new concept and strategy. Synthesis Report, OECD/CERI, 198o (Pariz)

HUBER G.L., Psychologische Modelle der Lehrerbildung. Unterrichtswissenschaft 4/1982, 300-312

HUBER G., I. SPRINGER, Selbstorganisierte Lehrerfortbildung. Referat na 9. konferenci ATEE, Linz Sept. 1984

IBERER G., Schulzentrierte Lehrerfortbildung in Burgenland. Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Graz. Film in spremljajoči tekst. Predavanje na FF, maj 198o

IBERER G., J. SCHEIPL, Die Änderung der avtoritativen Einstellung angehender Lehrer an AHS im Rahmen einer alternativen pädagogischen Ausbildung. Erziehung und Unterricht, 1o/1979, 584-59o

IBERER G., Der Videorecorder als Lernhilfe. Bericht aus dem Institut für Erziehungswiss. der Universität Graz, Graz 198o

IBERER G., Integratives Lehrverhaltentraining. Pädag. Institut der Univ. Graz, 1982

JAUŠOVEC N., Uporaba izsledkov hemisferičnosti v izobraževalni praksi. Sodobna pedagogika št. 3-4/1985, str. 1o3-112

JUSTIN J., Metoda interakcijske analize. Pogl. iz projekta PI, 1984

KLINZING-EURICH, G.,H.G.KLINZING, Adaption and Evaluation of Minicourses in West Germany. AERA Boston 198o (ERIC ED 186384)

KLINZIG- EURICH G., H.G. KLINZIG, Lehrfertigheiten und ihr Training. Lexika-Verlag 7252 Weil der Stadt 5, 1981

KNAB D., Lehrerfortbildung zwischen Analyse und Konstruktion. Unterrichtswissenschaft, 1/1981, 7-14

KRAJNC A., Metode izobraževanja odraslih. DE Ljubljana 1979

KUNST GNAMUŠ O., Še o pedagoško-psiholoških jedrih. NR, 1o.8.1984

KUNST GNAMUŠ O., Še o zasnovi pedagoškegausposabljanja predmetnih učiteljev. Prosvetni delavec, št. 18/1984, str. 4

KUŠČER I., Samoprisila na univerzi. NR, 22.6.1984

KVAŠČEV R., Psihologija stvaralaštva, BIGZ Beograd 1976

LEHMANN J., Der Einbau von Simulationsspielen in den Unterricht. V: K. Frey, Hrsg., Curriculum Handbuch. R. Piper Vlg., München, 1975, 125-134

MANDL H., G.L. HUBER, Subjektive Theorien von Lehrern. DIFF, Universität Tübingen, Forschungsberichte 19/1982

MARENTIČ POŽARNIK B., Nekatere značilnosti usposabljanja učiteljev za novo vlogo. Vzgoja in izobraževanje, št. 5/1972, str. 18-26

MARENTIČ POŽARNIK B., Metoda analize razredne interakcije in njen prispevek k oblikovanju uspešnega učitelja. Sodobna pedagogika, št. 3-4/1975, str. 82-93

MARENTIČ POŽARNIK B., Vpliv učiteljevih pričakovanj na razredno interakcijo in učenčevo uspešnost. Društvo psihologov Slovenije, Ljubljana 1978, 239-248

MARENTIČ POŽARNIK B., L. PLUT, Video povratna informacija in učenje. Televizija v šoli, št. 1-2/ 1979a, str. 12-15

MARENTIČ POŽARNIK B., Analiza razredne interakcije i vežbe u sticanju nastavnih veština kao most izmedju teorije i prakse u osposobljavanju nastavnika. Zbornik simpozijuma u Somboru. Pedag. Zavod Vijvodine, Novi Sad 1979b, str. 526-535

MARENTIČ POŽARNIK B., Sistematično opazovanje razredne interakcije in mikropoučevanje ob uporabi interne TV. Raziskovalna naloga. FF Ljubljana, 198o a

MARENTIČ POŽARNIK B., Kaj nam razkrije sistematično opazovanje razredne interakcije. Vzgoja in izobraževanje, št. 6/198ob, str. 15-24

MARENTIČ POŽARNIK B., Novi pristopi v povezovanju teorije in prakse pri razvijanju učnih spretnosti (bodočih) učiteljev. Sodobna pedagogika, št. 5-6/1981a, str. 235-249

MARENTIČ POŽARNIK B., Eksperimentalno preverjanje učinkovitosti mikropouka pri razvijanju spretnosti spraševanja. Sodobna pedagogika, št. 7-8/ 1981b, str. 354-368

MARENTIČ POŽARNIK B., Vpliv mikropouka na razvijanje spretnosti ustvarjalne diskusije. Sodobna pedagogika, št. 9-1o/1981c, str. 436-448

MARENTIČ POŽARNIK B., Göttinški katalog didaktičnih modelov kot zanimiv poskus preseganja "did. monokulture". Sodobna pedagogika, št. 9-1o/1982, 486-487

MARENTIČ POŽARNIK B., Izobraževanje učiteljev med dediščino preteklosti in potrebami prihodnosti. Naši razgledi, 9.9.1983, str. 483-484

MARENTIČ POŽARNIK B., Podiranje rekordov? NR, 6.7.1984

MARENTIČ POŽARNIK B., Tečaji iz visokošolske didaktike kot poskus aktiviranja udeležencev za izboljšanje pedagoškega dela. Sodobna pedagogika, 5-6/1983, str. 194-211

MESEC B., Sedem tančic skupinske dinamike. NR, 3o.8.1985, str. 472-473 in 13.9.1985, str. 5o5-5o6

MLINŠEK D., Prenašanje znanja na seminarjih v gozdarstvu. VTOZD gozdarstvo BF, Ljubljana 1985

MULCAHY D.G., Teacher effectiveness and its implications for teacher education. V: F. Buchberger, H. Seel, Hrsg., Lehrerbildung für die Schulreform. ATEE, Brüssel/Linz, 1985, 36-49

NIČKOVIĆ R., Učenje kao suštinski problem didaktike. Pedagoški rad, št. 9-lo/1975, 481-486

OEHLSCHLÄGER H., Pädagogische Technologie als Grundlage für die Entwicklung eines adressatenorientierten Microteaching-Modells. Univerzitet danas, Dubrovnik, avg. 1982

PANČIČ I., Z. UJHELJI, Vaspitanje budućih pedagoga za vaspitni rad kroz grupu "Kako me ti vidiš?". Referat na VIII. kongresu psihologov Jugoslavije, Hercegnovi, maj 1984

PERLBERG A., I. KREMER, R. LEWIS, Towards new teacher education models. British Journal of Teacher Education, 3/1979, 263-281

PERNEK Z., RIHTER H., Mnenja in stališča učiteljev o faktorjih njihove poklicne socializacije. Oddelek za pedagogiko FF, Ljubljana 1984

PETERS J., Reflection: A key concept in teacher education. Referat na 9. ATEE konferenci, Linz, sept. 1984

PLEMENITAŠ J., Timski pristop k učni praksi in skupinsko študijsko delo študentov razrednega pouka pedagoške akademije. Referat na VIII. jug. kongresu psihologov, Hercegnovi, maj 1984

POSCH P., Fachdidaktik in der Lehrerausbildung. 1982 (koncept za članek)

PRODANOVIĆ T., R. NIČKOVIĆ, Didaktika. Zavod za izdavanje učbenika, Zagreb 1976

RIECK W., U.P. RITTER, Lernsituationen in der Hochschulausbildung. V: Enzyklopedie Erziehungswiss. Bd. 1o, L. HUBER, Hrsg. Klett-Cotta 1983, 367-4oo

ROGERS C., Lernen in Freiheit. Kösel, München 1974

ROSENSHINE B., N. FURST, The use of direct observation in study teaching. V: Travers R. Ed., Second Handbook of Research on Teaching. Rand McNally&Comp., Chicato 1973, str. 122-183

ROTH L., Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik, Fachwissenschaft in der Lehrerausbildung - Integrationsversuch in Lehrprojekten und empirischer schulpraktischer Forschung. 9. ATEE Konferenz, Linz, sept. 1984

RÜCKRIEM N., Lehrerverhaltenstraining. Wege zur Selbstausbildung. Otto Maier Verlag, Ravensburg 1977

RUDDER H., Hrsg. Die Lehrerbildung zwischen pädagogischer Hochschule und Universität. Probleme des Lehrerstudiums. Vlg. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 1982

SCHMIDT V., Pedagogika kot učni predmet filozofskih študij na Slovenskem v prvi polovici 19. stoletja. Zbornik Filozofske fakultete, Ljubljana 196o

SEEL H., Lehrerbildung für die Schulreform. ATEE, Brüssel/ Linz, 1985

SKERBINEK M., Stališča učiteljev do ustreznosti svojega študija (s poudarkom na pedagoško-psiholoških sestavinah). Dipl. naloga na Oddelku za pedagogiko, Ljubljana, junij 1984

SLAMA H., Die Ausbildung der Ausbilder. Erziehungswissenschaft und Beruf, 5. Sonderheft 1984, Merkur Verlag Rinteln

SOAR R., Teacher-Behavior related to pupil growth. International Review of Education, XVIII, št. 4/1972, str. 508-528

STOJAKOVIĆ P., Razvijanje sposobnosti učenja. Svjetlost, Sarajevo 1981

STRMČNIK F., Kdo bo prevzel zgodovinsko odgovornost? (K nameravani reformi učiteljskega izobraževanja). Sodobna pedagogika, št. 9-1o/1984, 325-347

ŠEME M., Vloga srednješolskega učitelja in struktura njegovih izobrazbenih vsebin v poklicu. Vzgoja in izobraževanje, št. 3/1984, str. 6-11

ŠPOLJAR GERBIZ K., Nedirektivna nastava - teorija i postupak. Pedagoški rad, 9-1o/1975, 474-49o

TAMIR P., Innovative approaches to teacher education. 9. ATEE Conference, Linz 1984

TENNSTÄDT K. Ch., W. RIMELE, F. KRAUSE, Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM): Entwurf eines integrativen Lehrertrainingsprogramms zur Bewältigung von Aggression und Störung im Unterricht auf der Basis subjektiver Theorien. Forschungsbericht 7, Universität Konstanz 1984

TAUSCH R., A.M. TAUSCH, Erziehungspsychologie. 7. Aufl. Hogrefe Vlg., Göttingen 1973

THIELE H., Zur Beeinflussung des Entscheidungsverhaltens im Unterricht: Eine empirische Untersuchung zu einem theoriegeleiteten Lehrertraining. V: Hofer M., Hrsg., Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern. Beiträge zu einer Handlungstheorie des Unterrichtens. Urban/Schwarzenberg, München 1981, 278-311

TRČEK J., Skupinska dinamika, pedagogika in duševna higiena. O uvoženi, skrivnostni in tudi "komercialni" (kvazi)terapiji I. Naši razgledi, 7.6.1985, str. 33o in 21.6.1985, str. 361-362

VALENTE M.O., A. BARRIOS, Reasons for becoming a teacher. 1o. konferenca ATEE, Tilburg, sept. 1985

VELIKONJA M., Sistemska in organizacijsko-didaktična zasnova stalnega strokovnega izpopolnjevanja ped. delavcev. Elaborat. PI, Ljubljana, april 1984

Visokošolski vzgojno izobraževalni programi. Predlogi za delegatsko razpravo. Priloga Prosvetnega delavca, 15.4.1985

WALTER G.A., S.E. MARKS, Experiential Learning and Change. John Wiley Sons, New York 1981

WEIL S., A. SCHOFIELD, Integrating theory and practice: the use of trigger video within professional education and training. Paper on SRHE Conference, London 1984

WOSINSKI M., Psychologie um Fernstudium für Lehrer: Grundsätze und ihre Realisierung. Predavanje na celovški univerzi, 22.3.1984

ZIEHFREUND W., Training des Lehrverhaltens mit Fernseh-aufzeichnungen. Microteaching als ein Beitrag zu einer Reform der Lehrerausbildung. Betrifft: Erziehung, št. 6/197o, str. 15-19

Institutions responsible for teacher training. Issues and new trends in some European countries and in North America. OECD, Paris 1975

Mitteilungen des Bundesarbeitskreises der Seminar- und Fachleiter e.V. (BAK), 1/1984. Merkur Vlg. Rinteln 1984

Osnove programa permanentnog obrazovanja odgajatelja, nastavnika, stručnih saradnika i suradnika. Vjesnik Rep. komiteta za prosvjetu, kulturu, fizičku i tehničku kulturu SR Hrvatske. Zagreb, 11/1984, str. 2-2o

Predvsem preudarni reformni ukrepi na univerzi. Sobotna priloga Dela, 9.2.1985, str. 23

Priloge Prosvetnega delavca, 12.1o.1984, 1.4.1984, 13.5.1985

Pripombe in predlogi k reformi visokošolskega študija ter k visokošolskim programom za izobraževanje pedagoških delavcev. Pedagoški inštitut pri Univerzi E. Kardelja v Ljubljani, dec. 1984

9. ATEE - KONFERENZ - LINZ / 1984

3. 9. - 7. 9. 1984

B. MARENTIC POZARNIK / LJUBLJANA :

A MODEL FOR IN - SERVICE PEDAGOGICAL TRAINING OF SECONDARY SCHOOL TEACHERS COMING FROM OTHER PROFESSIONS

Paper presented at the 9 th ATEE - Conference

CONFERENCE WORKING GROUP 3 B

Barica Marentič Požarnik, Ph.D.
Assoc.prof. Philosophical Faculty
University of Ljubljana, Yugoslavia

A model for in-service pedagogical training of secondary school teachers coming from other professions

A contribution to the 9th Annual Conference of the ATEE, Linz, 3.-9.9.1984

General background

The reform of the secondary school (for the 15-19 olds) which started in Yugoslavia in 1974 and was put into practice in Slovenia for the first generation of youngsters in 1981/82, set forward new tasks and responsibilities for teachers, but was not accompanied by a corresponding reform of the teacher training system.

Let me first, for a better understanding of the problems, faced by the teachers, describe briefly the aims and main features of this "bold and imaginative" reform (see OECD Review, 1981, p. 63).

Its main aims were:

- to relate educational change more closely to social and economic development,
- to ensure that each student will be qualified to take up a job at the end of every phase of secondary schooling or to continue his studies on the level of higher education (no dead ends),
- to integrate general and vocational education,
- to enable each student to make a wise choice about the field of study and his future carrier.

To achieve these aims, the "tripartite" division of the former secondary school system, built on the 8-year elementary school:

1. 4-year gymnasium which prepared for university entrance,
2. 4-year technical schools which prepared for middle technical and management occupations and
3. 3-year vocational training schools which prepared for skilled and semi-skilled manual jobs,

was replaced by a single type of multi-purpose school. This should also eliminate any overt forms of social selection.

The curricula of these new, "vocationally directed" secondary schools, consist of a combination of general and vocational subjects, general subjects dominating in the first and second year (up to 75% of curricula), vocational subjects being increasingly important from the second to the last year of secondary schooling (this describes the situation in Slovenia; som other federal republica found different solutions, like devoting the first two years entirely to general education as an extension of the 8-year elementary school).

The students have to make their vocational choice (about the field they want to work in, like: health, administration, electronics, chemistry... , not about the level of schooling) at the point of entrance to the secondary school, vocational orientation and counselling being extensive in the last two years of the elementary school . Some transfers or changes are possible after the first or even second year provided that there are vacancies. The decision about the level of schooling (whether they go to the 3-year or the 4-year programmes) is made by the teachers of the school after the second year, mainly on the basis of achievement in the "critical" subjects.

Who are the secondary school teachers, where do they come from? As expected, most teachers for the new, reformed secondary school come from the previous three types of secondary school, but teachers for the new vocational subjects are increasingly being recruited from the workforce (industry etc.). Besides, a good deal of (practical) instruction is given at enterprises by their own, more or less pedagogically qualified members. On the whole, there are in school two thirds of full-time teachers and one third part-time teachers (mostly in vocational subjects).

According to the new Law (Zakon ..., 1981), all secondary school teachers (except trainers in practical work) should hold a four-year university degree: the actual proportion holding it is currently 85%. But professional education of secondary school teachers has been traditionally neglected or peripheral in most university faculties and departments. Sometimes it has been reduced to one or two minor subjects. There are only some exceptions, due to the efforts of the few outstanding university teachers interested in methods of teaching of their particular subject.

In general, secondary school teachers can get their professional training in two ways:

1. During their university studies (most teachers of general subjects),
2. During in-service training, after having completed university studies and for three years after having been employed in school.

Neither group of teachers is being at the moment however adequately prepared to cope with the tasks and problems they face in the new secondary schools.

These problems stem from:

- new curricula and new subjects (like: art education, health education, self-management), some requiring major reorientation and retraining),
- new textbooks, new media (like newly equipped laboratories for experiments in natural sciences),
- "new" student body, very heterogeneous groups of students, coming from a very varied socioeconomic family background, with varied knowledge and abilities, varied vocational and educational aspirations etc. (in the former, "tripartite" school system, the groups were more homogeneous),
- new tasks and expectations for teachers, like: interdisciplinary approach and team teaching, linking of theory with vocational practice (students spend at least 2 weeks of every year in corresponding industry, commerce or public service),
- tasks in connection with school and vocational orientation and guidance (decisions about orientation to 3-year or 4-year courses, after the second year).

Other problems, described also in the national evaluation study (1984), are:

- overburdened curricula,
- too many different subjects in every year (12-14, some with only two lessons per week, which means that some teachers have to cope with "individual differences" of 2oo or more pupils),
- large classes (up to 33-36 pupils),
- lack of qualified teachers for some subjects, like mathematics, physics, some vocational subjects, which usually means that these teachers have to carry much more than the usual weekly teaching load of 22-24 lessons and to teach also subject matter for which they are not adequately prepared.

Aims and format of the in-service professional training of the secondary school teachers

In 1981 started a new programme of professional training for those secondary school teachers coming from other professions and are now employed as full-time or part-time teachers. They are supposed to acquire a teaching certificate within three years after having started to teach.

This programme consists of the following subject matter areas:

- Foundations of Psychology (6o hours),
- Foundations of Pedagogics and Andragogy (6o hours),
- General didactics (6o hours),
- Teaching methods (special didactics) (9o-18o hours).

Methods of work are not specified to any great extent, except for the admonition that "the training should take into account practical teaching experience of the candidates and rely up to one third on guided self-study of the relevant literature".

The Center for Pedagogical Training (Center za pedagoško

izobraževanje) at the Philosophical Faculty in Ljubljana was licenced to carry out this programme for secondary school teachers in Slovenia. The experiences with former similar courses, with teachers being passive recipients of lectures on the prescribed subject matter, were not encourageing. Besides, teachers of this generation were confronted with numerous new problems in the reformed secondary schools and they expected some help. Thus, our small team formulated the following main aim of this course in 1983/84:

To enable teachers to cope more effectively with their day to day teaching problems , in their relationships and interaction with students and also in their curriculum and media decisions. Further aim was to encourage innovative and reflective attitude in teachers and incite in them the wish for further professional development.

To achieve this aim, we started, in planning the course, from the following conceptual framework of learning and teaching:

- Learning is not a mere accumulation of knowledge but also a process of active problem solving (Altrichter, Posch, 1984). Teachers have to be actively involved in the process of their education, in the form of "participatory learning" have to be (re)acquainted with the experience of being active, exploratory learners themselves, encouraged to take the role of researcher, experimenter (elements of "action research" paradygm, Elliot).

- The important component of such learning are teachers' "practical teaching theories", that help them to cope with everyday problems, that is "integrated but ever-changing system of knowledge, experience and values, relevant for teaching practice at any particular time" (Lauvas, Handal 1984; Huber, 1982). The course should enable teachers to reflect on their "practical theories", to confront and, if possible, to integrate them with "official" pedagogical and psychological theories.

- As learning is seen as a "communicative and cooperative" process (Altrichter, Posch, 1984), the course should give opportunity for the exchange of experiences between teachers and for reflection on these common experiences.

- Effective learning involves the whole personality, is a complex cognitive, emtive and social experience. Therefore, the over-all learning climate and good interpersonal relationships are of importance. There should be a basic congruence between content and method, the lecturers have to demonstrate good relationships and techniques, not only talk about them.

These ideas were confronted with severe limiting factors, like:

- Limited personnel capacities:, except for one full-time member, this was an "over time" job (for three university teachers). Only two had some previous experience in running "participatory learning" courses .

- Restraints on time and energy of participants (they attended the course in afternoons and on week-ends, after a full-time teaching load. Some had even to travel 2-3 hours every time.

- Motivation and initial expectations of participants were on the average quite low, because of earlier negative experiences ("pedagogy is just a lot of unrelevant talking") and because this was a mandatory course,

- Limitations of the programme itself which prescribed certain content, duration and certification procedure. It was actually initial professional education, occuring in in-service time, so that some basic concepts and knowledge had to be provided first.

- Candidates came from different schools, only in some cases there was a group from the same school who could better carry out school embedded tasks and plan for the actual transfer of the new experiences.

Description of the two courses in 1983/84

Participants and timing

1. group (24 participants): The group met on the average twice weekly, from October 1983 to April 1984.

2. group (27 participants): The group met for a 5-day block in January, then twice weekly from February 1984 to May 1984

The participants had their university dyplomas from the following fields: 19 in natural sciences, 17 in technical fields, 15 in social sciences. Most of them had 1-3 years of teaching experience, about one half had working experience.

Phases:

1. Introductory phase
2. Pedagogy-psychology-andragogy
3. Didactics, methods of teaching
4. Assessment, evaluation of the course

1. Introductory phase

The first afternoon meeting was devoted to mutual introduction and to the planning of work. The two lecturers (one in psychology and one in pedagogy) helped the members of the group to get to know each other and to formulate expectations. Then, the time-table and the format of the subsequent meetings was being negotiated. In the first group, the introductory phase was not very fruitful, the "de-freezing process" took quite a long time.

2. Phase: Psychology, pedagogy, andragogy

The themes pf psychology and pedagogy were taken in parallel, andragogy subsequently. For every theme, a variety of approaches, methods and media was planned to promote active participation and links to actual experiences. The approaches in the second group were changed and improved on the basis of the experience from the first group.

At the beginning, every major theme (like: motivation for learning, study habits and skills, the adolescent pupil, relationships teachers-pupils-parents, discipline problems...) was introduced in two alternative ways:

- by short, informative or introductory lectures (between 3o and 4o minutes) accompanied by hand-outs with outline of central concepts, principles and guides for the stuy of literature,
- by smaller reading assignements from one week to another.

In both cases, a plenary or group discussion was being organised around these themes (first in pairs and then in plenum or as a "fish-bowl" discussion), with some "meta-discussion" following.

In the second half of the meetings, when participants have accumulated some basic knowledge, the analysis of their experiences was increasingly brought into the group, by help of the following approaches:

- case study method, "critical incident" technique,
- role playing (of a pupil-teacher self-management meeting, conference of teachers discussing school orientation of pupils or a case of a problem pupil),
- small school-embedded surveys (interviews, questionnaires, in their classrooms, about attitudes, problems, views of their pupils). Results were brought to the group, compared and discussed. Some of them came as a real surprise to the teachers themselves as they have shaken some of their beliefs about pupils.

In the later years, the procedure was reversed.

3. Phase: Didactics, methods of teaching

The group got well consolidated at that time. The accent moved to problems of teaching (planning, carrying out, assessment) in general and finally to teaching in different subjects.

The introductory lectures, hand-outs and the study of literature still remained an element, but were given less weight. Other important elements were:

- Group tasks (like: classifying, formulating of objectives, questions for students, criteria for assessment; analysis of written and avdio-recordings from classroom discourse),
- Visits to schools, mutual observations,
- Demonstration of micro-teaching.

In the last part, groups of teachers of similar subjects were formed. Departments which had "special methods courses" themselves, like Biology, took care of some groups, others remained here. Every teacher had to prepare a lesson which was being observed and analysed by the group of colleages and one lecturer. This part will hopefully be fully developed when "special methods" courses will become a regular part of university study programmes.

4. Phase: Assessment, evaluation of the course

Because of the certification procedure, some form of assessment of individual candidates had to be maintained. The traditional oral and written examinations would be in a contradiction to the whole process; so we replaced the usual 10-point grading scale with a pass-fail and took into account following criteria: active participation in the process and "products" of each candidate in this process - school-embedded surveys, preparations of lessons etc. Only those who were prevented (by illness etc.) from regular active participation, had traditional exams.

There was also a (formative and summative) evaluation of the course by the participants. After the 2. and 3. phase, they gave written answers on two open-ended questions, with subsequent discussion:

1. What did you like about the course, what was useful for your further work?
2. What did you dislike, what changes do you propose for the next course?

ad 1. Nearly everyone mentioned the following aspects:
- useful, many practical examples, theory and practice closely linked, known problems in a new light,
- discussions, exchange of information and experiences between colleages (much more useful than mere lecturing)

About one half mentioned also:
- open attitude of the lecturers that enabled democratic, open but also critical dialogue about problems,
- good, close group relationships.

Some other views: None of the usual gap between "preaching" and doing (for many the first experience of this kind) ; enthusiasm and optimism of the lecturer; stress on the complex moral-emotional, not just cognitive development ("my students as personalities are now much closer to me"); I came afraid, but was pleasantly surprised,"would now like to continue on my own;"the first course that was really interesting."

ad 2. Too much information at once, too "crammed" (especially the 5-days'block); the room was too small.
They proposed: more group work and more discussions, more application to different subjects, to organise similar discussions in a school ("older colleagues who had their pedagogical training many years ago would profit from such a work").

Despite the very positive evaluations - caused perhaps more by the contrast with the usual in-service courses than by inherent qualities - much still has to be done. We shall include also some long-term evalutaions from the participants and, in later groups, also some feed-back from pupils.

On the other hand, the learning process was reciprocal. Lecturers themselves learned much about educational and didactical problems specific to the new reformed secondary school, like difficulties in coping with lack of motivation and aspirations in pupils who did not manage to get into the school of their first choice and with orientation procedures based on achievement only. These and similar informations from teachers and students could become a part of the fedd-back to the central evaluation board who now relies too heavily on the quantitative data and statistical surveys.

Further plans: to build on the experiences in designing similar subsequent courses (3-4 each year) and to offer workshops to schools and groups of teachers on topics mentionned by our participants (like: how to plan a lesson, how to evaluate pupils' progress).

The described form of the in-service pedagogical training represents at the moment a feasible solution for this, up to now completely neglected group of teachers. But in the future it has to be replaced by a regular (part-time) two semester study, with teachers being relieved partly from their teaching duties.

Literature

Altrichter H., P. Posch, Konstruktives Lernen in der Lehrerfortbildung. In: Forschungskommision (Hrsg): Didaktische Reflexion und Wissenschaft in einer sich ändernden Welt. Böhlau, Klagenfurt 1984

Bayer H., Lehrerausbildung und pädagogische Kompetenz. Eine Untersuchung über normative, institutionelle und curriculare Merkmale der pädagogischen Ausbildung von Sekundarschullehrern. Frankfurt/Main, 1978

Elliot J., Developing Hapotheses about Classroom from Teachers practical Constructs. Ford Teaching Project, Cambridge Institute of Education (mimeographed report)

Huber G.L., Psychologische Modelle der Lehrerbildung. Unterrichtswissenschaft, N. 2/1982, 3oo-312

Knab D., Lehrerfortbildung zwischen Analyse und Konstruktion. Unterrichtswissenschaft, N. 1/1981, 7-14

Lauvas P., G. Handal, Practical teaching theories. Oslo, 1984 (manuscript)

Marentič Požarnik B., Novi pristopi v povezovanju teorije in prakse pri razvijanju učnih spretnosti (bodočih) učiteljev. Sodobna pedagogika št. 5-6/1981, 235-25o (New approaches in linking theory and practice in developing teaching skills)

In-service education and training of teachers: Toward new policies. School focused in-service education. Clarification of a new concept and strategy. OECD/CERI, 198o

Program izpopolnjevanja za pridobitev pedagoško andragoške izobrazbe. Objave skupščine in str.sveta PIS za ped.usm. 1/1981

Report on the conditions, problems and policy of education in the SFR Yugoslavia. Interrepublic Committee for Cooperation with OECD on the field of Education, Beograd 198o

Savremene koncepcije i perspektive obrazovanja nastavnika. Pedagoški zavod Vojvodine, Novi Sad 1979 . 764 pp. (Report from a Symposium on teacher education, Sombor, Yug., 1978)

Usmerjeno izobraževanje. Zakon s komentarjem in izvršilnimi predpisi ter smernicami za oblikovanje vzgojnoizobraževalnih programov. Časopisni zavod Uradni list SR Slovenije, Ljubljana 1981 (the Law on Sec. Education)

Vzgoja in izobraževanje, št. 1-2/1984 (Official report on the evaluation of the first two years of the reformed secondary education)

Yugoslavia. OECD Review of National Policies ifor Education. OECD Paris, 1981

Priloga 2

Osnutek, dec. 1984

Razvoj Centra FF za pedagoško izobraževanje

v izvajanju novih programov za predmetne učitelje (profesorje)

1. Utemeljitev

Ob uvajanju novih vzgojnoizobraževalnih programov, ki predvidevajo enotno izobraževanje predmetnih učiteljev (profesorjev) za osnovno in srednjo šolo, je treba nujno zagotoviti organizacijske, kadrovske in druge pogoje za kvalitetno izvajanje pedagoško psiholoških predmetov in specialnih didaktik, sicer obsežni reformni posegi v izobraževanje pedagoških delavcev ne bodo dosegli svojega namena.

Omenjeni predmeti imajo pomembno formativno vlogo pri usposabljanju učiteljev za vzgojno in izobraževalno delo v šoli in za uresničevanje širših družbenih nalog šole. Zato ne zadostuje, da se študentje z določenimi vsebinami seznanjajo na predavanjih, ampak naj bi se, ob aktivnih oblikah in metodah dela, usposobili za poglobljeno in kritično analiziranje šolske prakse, za obvladovanje vse zahtevnejših vzgojnoizobraževalnih situacij in za ustvarjalno uvajanje novosti v svoje delo.

V ta namen je potrebno zagotoviti možnosti za aktivno seminarsko in praktično delo študentov v manjših skupinah, za interdisciplinarno povezovanje pedagoških, psiholoških, specialnodidaktičnih in strokovnih znanj (npr. timski pouk ob analizi hospitacij, nastopov in strnjene prakse ter ob skupno mentorstvo ob seminarskih in diplomskih nalogah) ter za stalno povezovanje teorije in prakse (možnosti za obiskovanje šol z opazovalnimi in praktičnimi nalogami, za zadostno število nastopov in hospitacij ter za nadzorovano strnjeno prakso - potreba po mreži hospitacijskih šol in po usposobljenih učiteljih mentorjih).

Potreben je tudi povezovalni element med visokošolskimi organizacijami, ki bodo izobraževale predmetne učitelje (profesorje) - poleg FF bodo to FSPN, FNT, BF, FTK, ALU in AG; doslej so se vsi predmetni učitelji za osnovno šolo izobraževali na eni instituciji. Ne smemo tudi pozabiti, da se je v tem času močno spremenila srednja šola in v njej odnosi med splošnoizobraževalnimi ter strokovno-teoretičnimi predmeti. Treba je poskrbeti tudi za kvalitetno pedagoško psihološko usposabljanje diplomantov tistih fakultet, ki same ne predvidevajo pedagoških smeri študija, veliko število njihovih diplomantov pa poučuje (npr. FE, FS, FAGG, EF) ter z permanentno izobraževanje učiteljev.

Predlagamo, da se Center FF za pedagoško izobraževanje preoblikuje tako, da bo lahko opravljal naštete naloge. Ob ustanovitvi (statutarni sklep z dne 12.4.1978) so sicer bile Centru namenjene podobne naloge, zaradi omejenih možnosti (na voljo ima le pol tajniškega mesta in od letos eno in pol predavateljsko mesto) pa je lahko zadovoljivo opravljal le nekatere od njih, predvsem izvajanje programa za pridobitev pedagoške izobrazbe za diplomante drugih fakultet in tečajev iz visokošolske didaktike. Do neke mere nam je uspelo tudi razviti delovne in strokovne stike s specialnimi didaktiki naše in drugih fakultet, z učitelji mentorji ter s sorodnimi centri pri nas in v tujini (glej poročila iz prejšnjih let). Pri izvajanju skupnih pedagoško psiholoških predmetov na FF je lahko le opozarjal na kadrovski deficit, sodelovanje z drugimi fakultetami pa je potekalo pretežno na osnovi individualnih dogovorov.

2. Naloge

Center v bodoči organizacijski obliki in sestavi bi lahko opravljal naslednje naloge:

2.1. kvalitetno izvajanje skupine pedagoško psiholoških predmetov za potrebe FF in po dogovoru tudi drugih visokošolskih organizacij ljubljanske univerze, v skladu s programi za pridobitev ustrezne usposobljenosti (profesorjev) in s obstoječimi normativi),

2.2. usklajanje dela in razvoja specialnih didaktik, strokovna obravnava skupnih vprašanj, uveljavljanje tirnskih oblik dela s študenti (povezovanje skupnih predmetov, specialnih didaktik in strokovnih predmetov); po dogovoru skrb za tiste specialne didaktike, ki jih matične stroke ne namenjajo razvijati (npr. za nekatere strokovnoteoretične predmete),

2.3. izvajanje programa izpopolnjevanja za pridobitev pedagoško andragoške izobrazbe za diplomante drugih fakultet,

2.4. organiziranje in usklajanje izvajanja strnjene pedagoške prakse, vzdrževanje stikov s hospitacijskimi šolami in učitelji mentorji,

2.5. organiziranje in izvajanje permanentnega izobraževanja učiteljev na pedagoško psihološkem področju, posebej za učitelje mentorje,

2.6. pedagoško izpopolnjevanje visokošolskih asistentov in učiteljev

2.7. sodelovanje pri interdisciplinarnem magistrskem študiju specialnih didaktik,

2.8. spodbujanje in izvajanje raziskovalnega, razvojnega in publicističnega dela na omenjenih področjih, prirejanje strokovnih srečanj, predavanj in diskusij,

2.9. povezovanje s podobnimi inštitucijami pri nas in v tujini, zbiranje strokovne dokumentacije.

3. Organizacijski okvir ter kadrovski in materialni pogoji

3.1
Za uresničevanje naštetih nalog je potrebno najti organizacijski okvir, v katerem bo Center relativno samostojno združeval sredstva, po normativih namenjena izvajanju omenjenih sestavin vzgojnoizobraževalnih programov na naši in drugih fakultetah oz. visokih šolah. Le to bi mu omogočalo, da pridobi zadostno število pedagoških delavcev za kvalitetno izvajanje skupnih pedagoško psiholoških predmetov, ne da bi te nastavitve posegale v možnosti razvoja drugih strok oz. predmetnih področij.

3.2. Kadrovski pogoji
Če izhajamo iz obstoječih normativov in predvidimo izvajanje predavanj v skupinah po 100 študentov sorodnih strok, izvajanje seminarjev in vaj pa v skupinah 30 študentov iste stroke (to bi omogočalo tudi vsebinsko in organizacijsko usklajanje in povezovanje pedagoško psiholoških, specialnodidaktičnih in strokovnih sestavin študija) in če upoštevamo obstoječe stanje (kadrovsko so pokrite le 4 tedenske ure psihologije ter program pridobivanja pedagoško andragoške izobrazbe), potem bi do 1987 potrebovali naslednje število novih pedagoških delavcev:

- za izvajanje psiholoških predmetov (FF): 3 učitelji (asist.)
- za izvajanje pedagoških predmetov (FF): 4 učitelji (asist.)
- za izvajanje psih. predmetov (druge fak.): 1-2 učitelja
- za izvajanje ped. predmetov (druge fak.): 3 učitelje
- za izvajanje spec. didaktik: potrebe predvidijo posam. stroke

Skupno za izvajanje pedagoško psihološkega dela programa: 10-11 pedagoških delavcev.

Poleg tega je za opravljanje organizacijsko tajniških poslov (v zvezi z organizacijo pedagoške prakse, stikov s šolami, seminarjev itd.) potreben vsaj še en sodelavec.

Če bi se izkazalo za smotrno, da imajo nekatere visokošolske organizacije lastne učitelje za te predmete, potem bi se Center z njimi strokovno povezoval, tako kot se namerava povezovati tudi s Pedagoško akademijo v Ljubljani, z Zavodom SRS za šolstvo, s Pedagoškim inštitutom in Centrom za razvoj univerze.

Oddelek za pedagogiko in oddelek za psihologijo FF pa bi morala poskrbeti za načrtno in pospešeno podiplomsko izobraževanje ustreznih kandidatov.

3.3. Materialni pogoji

1 velika in 2-3 manjše (seminarske) predavalnice
1 pisarniški prostor
1 didaktični kabinet (z osnovno didaktično tehnologijo ter video in računalniško opremo)
kot demonstracijski in vadbeni prostor za študente in učitelje
4 kabineti za predavatlje
sredstva za vzpostavitev sodelovanja z zadostnim številom hospitacijskih šol (in učiteljev mentorjev)

Obravnavano na seji
FS FF dne 17.12.1984

CPI, jan. 85

Priloga 4

Kadrovske potrebe za izvajanje pedagoško psiholoških predmetov na FF v skladu z normativi

predmet	štud. oblika	ur	let.	št. štud.	vel. skupin	št. skupin	pred. ur	sk.
PSIHOLOGIJA za učitelje	pred.	45	I	6oo	1oo	5	225	
	vaje	15	I	6oo	15	36	54o	1215
	seminar	3o	II	5oo	3o	15	45o	
PEDAGOGIKA	pred.	15	II	5oo	1oo	4	6o	285
	seminar	15	II	5oo	3o	15	225	
ANDRAGOGIKA	pred.	15	III	5oo	1oo	4	6o	285
	seminar	15	III	5oo	3o	15	225	
DIDAKTIKA	pred.	3o	III	5oo	1oo	4	12o	72o
	vaje	1o	III	5oo	15	3o	3oo	
	seminar	2o	III	5oo	3o	15	3oo	
INTERESNE DEJAVN DEJAVNOSTI	pred.	15	IV	5oo	1oo	5	75	525
	vaje[x]	3o	IV	5oo	15.	3o	9oo	

[x] vaje lahko izvajajo tudi učitelji (asistenti) posameznih strok. predmetov, zato smo v seštevku upoštevali le polovičen obseg)

Kadrovske potrebe znašajo torej:

- za psihologijo: 1215 ur - 12o ur (ki so trenutno pokrite),
  ostane 1o95ur ali 2 učiteljski in 2 asistentski mesti
- za ped. predmete: 1815 ur - 21o ur (odobreno učit. mesto),
  ostane 16o5 ur ali 3 učiteljska in 3 asistentska mes

Pri tem smo računali, v skladu z gornjo mejo normativov, na učitelja 21o ur in na asistenta 33o ur letne pedagoške obveznosti. Nismo pa računali potrebe za izbirne predmete iz tega sklopa (ped. tehnol. it

Kadrovske potrebe na drugih visok. organizacijah (ped. smeri študija

Teh potreb ni mogoče povsem točno predvideti, odvisne so tudi od tega, koliko bodo posamezne VDO s ped. smermi študija (FNT, BF, ALB, AG, FSPN, FTK, EF) same razpisovale učiteljska mesta za te predmete. Če bi se skupine študentov smiselno združevale in če bi izvajali te predmete v obsegu dogovorjenega minimuma in z aktivnimi štud. oblikami, bi potrebovali najmanj še 2 učitelja za psih. in 3 za ped. predmete.

Narodna in univerzitetna knjižnica
v Ljubljani

1-16249