BARICA MARENTIČ-POŽARNIK

NOVA POTA V IZOBRAŽEVANJU učiteljev

Barica Marentič-Požarnik NOVA POTA V IZOBRAŽEVANJU

str. 63-69
12.500—

BARICA MARENTIČ-POŽARNIK

NOVA POTA V IZOBRAŽEVANJU učiteljev

pedagoška obzorja

30 str - 34 str.

Državna založba Slovenije
Ljubljana 1987

381924

dr. Barica Marentič Požarnik
NOVA POTA V IZOBRAŽEVANJU UČITELJEV
Priročnik za učitelje

Recenzentki

mag. Cveta Razdevšek Pučko
dr. Ana Tomić

381924

23. XII. 1987 N1309

371.13/.16(035)

Katalogizacija v knjigi – CIP
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

MARENTIČ-Požarnik, Barica
Nova pota v izobraževanju učiteljev / Barica Marentič-Požarnik. – [1. natis]. – Ljubljana : Državna založba Slovenije, 1987. – (Zbirka Pedagoška obzorja)

I. POŽARNIK, Barica Marentič-

UVOD

Biti dober učitelj danes nikakor ni lahko. Na eni strani vrtoglavo raste količina znanj in zapletenost poklicnega sveta in družbenega življenja, na katerega naj bi učitelj pripravil mlado generacijo; na drugi strani postaja vse bolj jasno, da mora sama kvantitativna rast bodisi znanj ali proizvodnje preiti v novo kvaliteto celovitejšega, do prihodnosti človeštva odgovornejšega razsojanja in ravnanja. V teh razmerah aktiviranje učenčevih miselnih in čustvenih ustvarjalnih potencialov za inovativno reševanje nakopičenih problemov ni več le deklarirana naloga šole in učitelja, ampak življenjska nujnost.

Ob zavedanju zahtevnosti učiteljeve vloge so v večini razvitih dežel v zadnjih desetletjih dvignili izobraževanje učiteljev na visokošolski nivo. Tudi v Sloveniji smo se pred kratkim odločili za ta korak.

To je bila brez dvoma pomembna in daljnosežna odločitev. Burne in dolgotrajne, često izčrpavajoče razprave, ki so spremljale njeno rojevanje, pa so se vrtele bolj ali manj okoli vedno istih vprašanj: kolikšen naj bo delež posameznih predmetov v novih programih (ali poenostavljeno: koliko »stroke« in koliko »pedagogike«), katere inštitucije naj bodo odgovorne za izvajanje programov, kolikšne so razlike med predmetnim osnovnošolskim in srednješolskim učiteljem, ali naj bo program za obe enak, enopredmeten ali dvopredmeten ipd.

Ob teh sicer ne nepomembnih vprašanjih pa so ostajala povsem v senci vprašanja metod, načinov izvajanja novih programov, povezovanja spoznanj iz raznorodnih predmetov v funkcionalno celoto, teorije s šolsko prakso.

To vrzel sem še toliko bolj občutila, ker sem v dveh desetletjih raziskovalnega in praktičnega delovanja na področju izobraževanja učiteljev prišla do prepričanja, da so primerne metode tu bistvenejšega pomena kot pri izobraževanju za katerikoli drug poklic; metode v tem primeru niso le sredstvo ali pot posredovanja poklicnih vsebin in spretnosti, ampak so tudi model didaktičnega ravnanja in sporočilo o odnosih med »dajalcem« in »sprejemnikom« znanj, ki močneje vpliva na poznejše razmišljanje in ravnanje učitelja kot med študijem posredovane vsebine. Kaj sploh lahko povem 150 študentom v hladni stopničasti predavalnici o pomenu dvosmerne komunikacije med poukom?

Posledice učiteljevega dela segajo dalj v prihodnost kot pri marsikaterem drugem poklicu; a način njegovega dela v večji meri, kot to sam želi ali se tega zaveda, določa preteklost – izkušnje iz lastnega šolanja. »Spoznanje, da metode in ravnanja, ki jih vidijo pri svojih lastnih profesorjih, odsevajo dokaj močno v poznejši didaktični aktivnosti študentov – bodočih učiteljev, je v osnovi potrjeno«, je bila tudi ena osrednjih ugotovitev Unescovega seminarja v Pragi novembra 1985 na temo Univerzitetno poučevanje in izobraževanje učiteljev.

Pričujoče delo je torej poskus, predstaviti nekatera domača in mednarodna snovanja na področju posodabljanja metod izobraževanja učiteljev. Gradivo in ideje sem črpala iz ustrezne strokovne literature in izsledkov dveh opravljenih raziskav (Sistematično opazovanje razredne interakcije in mikropoučevanje ob uporabi interne TV, 1980; Modernizacija metod izobraževanja pedagoških delavcev, 1985), katerih sestavina je tudi serija kvalitetnih diplomskih nalog študentk pedagogike (naloge so navedene kot priloga k seznamu literature). Pomemben vir izpopolnjevanja pa so mi bile tudi pozitivne in negativne izkušnje

iz lastnega pedagoškega dela, ki so mi jih pomagali osmisliti in obogatiti tesni stiki s strokovnimi kolegi; tu naj omenim predvsem:

– spoznavanje novih metod, intenzivno učenje po metodi »lastne kože« in osebno rast na seriji mednarodnih »pedagoških delavnic« s področja visokošolske didaktike (Hamburg–Rissen 1980, Newcastle 1981, Oslo 1982, Strunjan 1984, Dohrenbach 1985, Hilversum 1986);

– pozitiven sprejem in množico novih pobud srednješolskih, osnovnošolskih pa tudi visokošolskih učiteljev, šolskih svetovalnih delavcev in drugih na tečajih in seminarjih, kadarkoli smo uveljavljali aktivnejše metode dela (predvsem na seminarjih pedagoškega in andragoškega izpopolnjevanja od 1980 dalje in na tečajih iz visokošolske didaktike 1979–1984); vsem sodelujočim učiteljem se na tem mestu zahvaljujem;

– sodelovanje z udeleženci dveh pedagoških delavnic na temo Izkustveno učenje in izobraževanje učiteljev (1986), ki je bilo še toliko dragocenejše, ker je šlo za »učitelje učiteljev«;

– izmenjavo izkušenj na letnih konferencah evropskega združevanja za izobraževanje učiteljev (ATEE) – Linz 1984, Tilburg 1985, Toulouse 1986.

Knjiga je torej namenjena vsem učiteljem, odprtim za nove načine dela, pa tistim, ki imajo na skrbi osnovno in dopolnilno izobraževanje učiteljev – visokošolskim učiteljem, pedagoškim svetovalcem, ravnateljem, šolskim svetovalnim delavcem, andragoškim delavcem, drugim strokovnjakom, dalje vodjem aktivov, učiteljem mentorjem in tudi študentom – bodočim učiteljem.

S tem delom ne želim le prispevati k večji kvaliteti visokošolskega izobraževanja učiteljev, ampak tudi ponuditi učiteljem in šolam ideje in pobude, da si bodo bolj sami organizirali tako dopolnilno izobraževanje, ki jim bo pomagalo reševati najbolj aktualne in boleče probleme, na katere nalete pri vsakdanjem delu. Če od učiteljev pričakujemo, da bodo v skladu s cilji samoupravne vzgoje obravnavali svoje učence kot subjekte, morajo biti tudi sami bolj subjekti in iniciatorji svojega izobraževanja, ne le objekti navodil, smernic in predavanj »od zgoraj«.

V knjigi se menjavajo bolj praktični izseki, dopolnjeni s konkretnimi primeri in ilustracijami, s teoretičnimi utemeljitvami. Eden od problemov, ki ga nisem zadovoljivo rešila in ki mogoče sploh ni rešljiv, je, kako na papirju dovolj zgovorno predstaviti metode in modele, ki so v svojem bistvu »izkustveni«. Zato lahko bralcu le svetujem, da skuša – najbolje v skupini somišljenikov – uresničiti katerega od ponujenih modelov ali idej in da se ob analiziranju dobljenih izkušenj postopno uči in izpopolnjuje svojo metodo. Ne gre torej za recepte, ki bi bili neposredno uporabljivi v vsakršnih okoliščinah. Osebno obarvane »intermezze« lahko tisti, ki mislijo, da se mora strokovno besedilo vseskozi gibati na ravni znanstvene »objektivnosti«, tudi izpustijo, brez škode za razumevanje celote.

S tem ko postavljam v žarišče metode, oblike, modele izobraževanja učiteljev, seveda ne mislim, da bo kvalitetnejša poklicna usposobljenost učiteljev že sama po sebi dvignila učiteljev družbeni položaj. Danes je, žal, zaradi premajhnega vrednotenja tudi motiviranost učiteljev za dopolnilno izobraževanje dokaj majhna. Nujno je, da si učitelji izbojujejo ustreznejše moralno in materialno družbeno priznanje za zahtevno delo, ki ga opravljajo; menim pa, da sta družbeno priznanje in poklicna usposobljenost v vzajemnem odnosu in da bodo le prizadevanja na obeh straneh hkrati postopno prispevala k boljšemu položaju, večji poklicni samozavesti in avtonomiji ter večjemu zadovoljstvu učiteljev z njihovim poklicem.

Ljubljana, marec 1987

Barica Marentič Požarnik

I. NEKATERA PROTISLOVJA IN DILEME V OBSTOJEČEM IZOBRAŽEVANJU UČITELJEV

1.0. Ni uspešne šolske reforme brez dobrih učiteljev

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

Razprave o izobraževanju in izpopolnjevanju učiteljev so bolj žive v obdobjih krize šolskih in izobraževalnih sistemov in v obdobjih uresničevanja reformnih načrtov, ko prihaja v ospredje vprašanje, kdo bo uresničeval reformo. Takó je področje, ki bi moralo biti deležno stalne pozornosti, izpostavljeno 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 zahtevajo od učitelja številna nova znanja in usposobljenosti (Strmčnik, 1984, 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 srednjega usmerjenega izobraževanja leta 1980 je prinesla učiteljem številne nove naloge v zvezi s spremenjenimi ali povsem novimi učnimi načrti in učbeniki, novimi predmeti in predmetnimi področji, v zvezi s poučevanjem storilnostno in interesno vse bolj heterogenih skupin učencev, v zvezi z njihovim šolskim in poklicnim usmerjanjem, povezovanjem splošnoizobraževalnega, strokovnoteoretičnega in poklicnopraktičnega usposabljanja. Namesto da bi začeli učitelje pripravljati na nove naloge že nekaj let pred uvedbo reforme, smo začeli snovati nove programe izobraževanja učiteljev šele, ko se je reforma usmerjenega izobraževanja »preselila« s srednješolske na visokošolsko stopnjo, torej hkrati s prenavljanjem vseh visokošolskih programov (če odštejemo reformo srednjih pedagoških šol, ki je bila zgodnejša). Izobraževanje učiteljev splošnoizobraževalnih predmetov je potekalo dokaj neenotno na raznih fakultetah in umetnostnih akademijah; povsem zanemarjeno pa je ostalo izobraževanje učiteljev strokovnoteoretičnih predmetov in praktičnega pouka.

Velik del problemov srednjega usmerjenega izobraževanja izvira poleg njegovih strukturnih pomanjkljivosti, ki jih odkriva evalvacija, iz dejstva, da učitelji niso bili pritegnjeni v snovanje sprememb v učnih načrtih in metodah kot enakopravni sodelavci, niti niso bili dovolj usposobljeni in motivirani za njihovo izvajanje. Snovalci reforme so verjeli, da bodo novi vzgojno-izobraževalni programi s smernicami, navodili, predpisi, z učbeniki in priročniki, ki so jih spremljali, vnesli v šole tudi nove, aktivne metode, individualizacijo pouka, ustvarjalno eksperimentiranje in inoviranje, enakopravnejše odnose med učitelji in učenci, pa se to, žal, ni zgodilo.

Wildt (1982) utemeljeno opozarja, da obstaja 6 med seboj povezanih ravni visokošolske (in vsakršne druge šolske) reforme:

1. raven povezanosti visokega šolstva s celotno družbeno reprodukcijo, možnostmi zaposlovanja ipd.,
2. raven visokošolskega sistema kot zaključene celote,
3. raven posameznih študijskih programov,

4. raven posameznih faz ali izsekov študija (npr. uvajalne faze, delovne prakse, stažiranja),

5. raven posameznih študijskih oblik (predavanj, seminarjev, vaj),

6. raven učnih situacij, načinov komuniciranja znotraj posameznih študijskih oblik.

Odločitve na višjih ravneh postavijo okvire za reformiranje na nižjih ravneh, ne sprožijo pa že same po sebi potrebnih procesov. Zato je sestavni del vsake uspešne reforme, da namensko spodbuja projekte prenove hkrati tudi na nižjih ravneh in zagotavlja zanje potrebne pogoje.

Če s tega vidika analiziramo reformo izobraževanja učiteljev pri nas, lahko ugotovimo ne le, da ni bila pravočasna, ampak tudi, da je zajela bolj »zunanje«, **organizacijsko-sistemske** in **programsko-vsebinske** vidike (da je segla torej nekako do tretje ravni po Wildtu). Med organizacijsko-sistemskimi vprašanji so bila v razpravah med leti 1980 in 1985 v ospredju predvsem vprašanja **trajanja** tega izobraževanja (postopen prehod izobraževanja predmetnih in razrednih osnovnošolskih učiteljev na štiriletno univerzitetno izobraževanje), **enotnosti** oziroma **različnosti** posameznih profilov, predvsem predmetnih učiteljev za srednjo in osnovno šolo, in **izvajalcev** tega izobraževanja (ali se bodo učitelji šolali na specializiranih ustanovah – pedagoških akademijah oziroma pedagoških fakultetah – ali na tistih visokošolskih ustanovah, na katerih se hkrati izobražujejo tudi drugi strokovnjaki = dilema monotehničnih in politehničnih inštitucij, o kateri bomo govorili pozneje).

Končni izid burnih razprav, ki so dosegle višek v letih 1982–84, sta bili predvsem dve pomembni in daljnosežni odločitvi:

– da preide izobraževanje vseh osnovnošolskih učiteljev na visoko stopnjo (predmetnih že z vpisnim letom 1985/86, razrednih pa v letu 1987/88),

– da se predmetni učitelji osnovne šole in srednješolski profesorji za isti predmet šolajo po enotnih programih bodisi na raznih fakultetah in obeh umetnostnih akademijah ljubljanske univerze, bodisi na Pedagoški akademiji (sedaj fakulteti) univerze v Mariboru, za nekatere predmete, ki jih fakultete ne gojijo, pa še na ljubljanski Pedagoški akademiji. S skupnimi »jedri« so bile določene tudi nekatere obvezne sestavine vseh programov pedagoške smeri študija: poleg splošno-izobraževalnih tudi pedagoško-psihološki predmeti, kultura ustnega in pisnega izražanja, specialna didaktika in pedagoška delovna praksa najmanj 4 tedne (ta določila segajo nekako na 4. od omenjenih ravni reforme po Wildtu).

Da pa bi ta reforma zares pomenila izpolnitev zgodovinske težnje slovenskih učiteljev po univerzitetni izobrazbi (podrobno razpravlja o tem Strmčnik, 1970), bi jo morali spremljati vsi tisti ukrepi, ki bi zagotovili, da bi se v tako zasnovanem študiju prihodnjih učiteljev **združile pozitivne tradicije izobraževanja na pedagoških akademijah in še prej na učiteljiščih ter na fakultetah**. Poleg prenove sistema in vsebin gre torej tudi za **prenovo metod** (»notranja reforma« metod, oblik dela, odnosov učitelj–študent, povezovanje znanstvenega s poklicnim izobraževanjem), torej za reformo na 5. in 6. ravni (po Wildtu) in za **zagotavljanje pogojev** zanjo (raziskovalno-razvojni projekti, dovolj učiteljev in asistentov, zlasti za pedagoško-psihološke predmete in specialne didaktike, primerni prostori, ureditev statusa hospitacijskih šol in učiteljev mentorjev, vzpostavitev močnega pedagoškega centra...). Temeljni preizkusni kamen vsake reforme izobraževanja učiteljev je sposobnost integracije spoznanj raznorodnih disciplin med seboj in teoretičnih spoznanj s prakso. Če pa se reforma ustavi na višjih ravneh, obstaja velika nevarnost, da se v osnovi pozitivne težnje izrodijo in da se specifičnost izobraževanja učiteljev »utopi« v akademizmu.

Sicer nismo edini, ki smo usmerili večino energije v zunanje – sistemske, organizacijske in programske spremembe v šolstvu in zanemarili proces »notranje reforme« celotnega šolstva ter izobraževanja učiteljev kot njenih bistvenih nosilcev. Kriza izobraževanja učiteljev in njihovega statusa je v zadnjih letih splošen pojav v večini evropskih držav, kot so ugotavljali npr. na 9. evropski konferenci o izobraževanju učiteljev v Linzu leta 1984 (Marentič Požarnik, 1984 c) ali na mednarodni konferenci OECD (Evropske organizacije za ekonomsko sodelovanje in razvoj) na temo Vitalna vloga učitelja v Rimu leta 1986 (Marentič Požarnik, 1986). Namesto da bi ob zmanjševanju potreb po novih

učiteljih sproščene visokošolske zmogljivosti usmerili v dvig kvalitete izobraževanja, marsikje (v ZR Nemčiji, Veliki Britaniji in drugod) zapirajo vrata teh inštitucij.

Tudi v ZDA v zadnjih letih narašča nezadovoljstvo z obstoječimi modeli in metodami v osnovnem in dopolnilnem izobraževanju učiteljev. Zvezna vlada vse bolj kritično gleda na obsežne reforme učnih načrtov (kot so npr. »nova biologija«, »nova matematika«), ki so v 60. letih stale veliko denarja, vendar se jim ni posrečilo aktivirati mladih, individualizirati in humanizirati pouka niti zajeziti naraščajoče nepismenosti med mladimi, predvsem, ker so zanemarile »subjektivni faktor« v teh projektih. 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 naredijo uspešnega.« Tudi Piaget, ki je celo svoje življenje posvetil izpopolnjevanju teorije otrokovega spoznavanja sveta, je menil: »Problem izobraževanja učiteljev je osnoven za vse prihodnje šolske reforme, in dokler tega zadovoljivo ne rešimo, je brez pomena sestavljati ambiciozne učne načrte ali si zamišljati lepe teorije o tem, kaj bi bilo treba doseči« (po Perlbergu, 1979, 264).

V sklepih X. kongresa ZKJ iz leta 1974, ki se je od vseh partijskih kongresov še najbolj vsebinsko poglobljeno ukvarjal s problemom izobraževanja učiteljev, je ostalo zapisano: »Izvršiti je treba radikalne spremembe v sistemu, vsebini, organizaciji in metodah dela učiteljskih šol in fakultet« (po Frankoviću, 1979, 25). Danes lahko ugotovimo, da smo v tej reformi še vedno na pol pota.

V nadaljevanju nameravam analizirati nekatera protislovja v izobraževanju učiteljev in poti njihovega reševanja.

1.1. **Institucionalna razcepljenost**

Eno temeljnih protislovij v izobraževanju učiteljev izvira iz tradicionalne razcepljenosti tega poklica v učitelje za »ljudsko« šolo in učitelje za »elitne« šole (gimnazije). Kljub bolj ali manj uspelim spremembam v šolskih sistemih glede večje enotnosti, ki jih v zadnjih desetletjih najdemo praktično v vseh državah sveta, sledovi omenjenega dualizma še vedno povzročajo velike probleme pri iskanju uspešnejših modelov izobraževanja učiteljev. To ugotavlja tudi primerjalna študija OECD iz leta 1975 (Institutions… 1975), ki imenuje učiteljski poklic »a divided profession« (angl. »razdeljen oziroma razdvojen poklic«).

Na eni strani se učitelji za osnovno šolo šolajo po tradiciji na specializiranih »monotehničnih« inštitucijah (pedagoških akademijah, pedagoških visokih šolah, nem. Pädagogische Hochschulen, angl. School of Education ali College of Education), ki so se razvile postopno iz učiteljišč – spremljevalcev splošne osnovnošolske obveznosti.

Kot ugotavlja omenjena študija OECD, so kandidati teh »monotehničnih« višjih ali visokih šol v povprečju iz nižjih socialno-ekonomskih slojev in skromnejših akademskih ambicij (v zadnjem času večinoma ženske) nedvomno usmerjeni v učiteljski poklic; tako študentje kot učitelji so razmeroma izolirani od »akademske skupnosti« kolegov na univerzi, ki delujejo »v prvi fronti« raziskovalnega dela in razvijanja posameznih znanosti, hkrati pa so tesno povezani s šolami, za katere izobražujejo učiteljski naraščaj. Vadnice so vsaj v začetku sestavni del takih šol. Močno poudarjajo pedagoško-psihološko in specialno-didaktično izobraževanje, praktični del izobraževanja (hospitacije, nastope, strnjeno prakso) ter vzgojno funkcijo tega izobraževanja, ki jo podpira marsikje režim selekcije kandidatov ter internatski način življenja in dela.

Na Slovenskem smo dobili prva učiteljišča leta 1863 (moško učiteljišče v Mariboru), leta 1867 (moško učiteljišče v Ljubljani) in leta 1871 (žensko učiteljišče v Ljubljani). Ta učiteljišča so bila najprej dvoletna, nato tri- in štiriletna, od leta 1929 dalje petletna (Golli idr., 1979, 32–35, Tancer, 1986, Strmčnik idr., 1970).

Leta 1947 je bila ustanovljena v Ljubljani dvoletna višja pedagoška šola za izobraževanje učiteljev predmetnega pouka, njeni naslednici in hkrati naslednici učiteljišč, ki sta prevzeli izobraževanje učiteljev za celotno osemletno osnovno šolo, pa sta bili pedagoška akademija v Mariboru (1961) in v Ljubljani (1964). Učiteljišča sama so se

preoblikovala v pedagoške gimnazije, nato v srednje šole pedagoške usmeritve (srednje pedagoške šole).

Prej naštete splošne značilnosti izobraževanja osnovnošolskih učiteljev močno veljajo tudi za naše razmere.

Učitelji za »elitne« srednje šole (gimnazije, angl. »grammar schools«) pa prihajajo po tradiciji z univerz, kjer se poglabljajo predvsem v vsebino in metodologijo matične znanosti ter se usposabljajo za raziskovalno delo. Sestavine pedagoške izobrazbe so minimalne, nanjo nosilci »pravih« akademskih disciplin običajno gledajo zviška in jo po možnosti odrivajo na rob dogajanja. Poleg tega je tudi ta del izobrazbe pretežno teoretičen, po zgledu drugih predmetov podan največ v obliki predavanj ali v najboljšem primeru na seminarjih. Specialne metodike (didaktike) se uveljavljajo le tu in tam, saj se ne morejo dokopati do statusa akademske discipline; praktičnega usposabljanja (hospitacije, nastopi) je malo ali nič. Stanje se šele v zadnjem času izboljšuje.

Omenjena komparativna študija OECD (1975), ki je prikazala 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 tem pa tudi registrira boleče procese in možne zmotne poti take integracije v raznih državah. Poleg modela integracije obstajajo tudi modeli federacije, kooperacije in izolacije (Marentič Požarnik, 1983 a); vendar, kot ugotavlja eden od ustanoviteljev berlinskega Inštituta za znanosti o pouku in za razvijanje učnih načrtov: »Integracija izobraževanja vseh učiteljev v univerzitetni sistem je logičen zaključek nad 150-letnega razvoja. Čeprav gre za ‚zakon iz nujnosti', ki se srečuje z mnogimi težavami, ločitev ni več možna.« Pomembno je, da se ob integraciji ohranijo in celo okrepijo pozitivne pridobitve vsake inštitucije, v primeru pedagoških akademij oziroma visokih šol predvsem utrjene in uveljavljene oblike šolskopraktičnega študija. Zbornik učiteljskih sindikatov v ZR Nemčiji (Bayer 1982) opozarja na nevarnost, da bi se te oblike razpustile oziroma zanemarile, kot se je to zgodilo na univerzah v Berlinu in Bremnu.

1.2. »Mojstrsko« usposabljanje za učiteljski poklic – nevarnost prakticizma

Usposabljanje učiteljev za praktično poučevanje v okviru učiteljišč (nem. seminaristische Ausbildung) je imelo naslednje glavne značilnosti (Rückriem, 1977, 99–100): Vadniški učitelj je kot »mojster« (podobno kot pri drugih obrteh) demonstriral učiteljskim kandidatom pri hospitacijah, kako naj metodično oblikujejo pouk, kako naj vzgajajo, disciplinirajo, nadzorujejo učence itd. Sam je utelešal tudi »nravstveno vedenje«, ki so ga pričakovali od učitelja. Poleg načinov ravnanja je posredoval kandidatom tudi številne recepte.

Vse to so kandidati skušali sami uresničiti pri nastopih, kjer so se skušali čimbolj ravnati po zgledu hospitacijskega učitelja. To izobraževanje je bilo blizu praksi; teoretičnih znanj iz pedagogike, psihologije in posameznih strok, ki so jih poučevali, so dobili kandidati toliko, kolikor se jih je dalo uvrstiti v štiriletni in pozneje petletni srednješolski program.

Tudi pri nas je imelo izobraževanje učiteljev v okviru učiteljišč podobne značilnosti glede na odnos teorije in prakse (Golli, Podhostnik, Tancer, 1979, 34–38):

– zelo pomembna so bila praktična znanja in praktične vaje;
– 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, učitelji metodike in vadniški učitelji) so sproti sodelovali pri načrtovanju praktičnih vaj in njihovem ovrednotenju.

V petletnem učiteljišču se je uveljavila tudi 3-tedenska strnjena praksa, med katero je dijak opravljal hospitacije, poučeval v navzočnosti mentorja in tudi brez njega 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.

Po preosnovi učiteljišč v pedagoške akademije so elementi praktičnega usposabljanja ostali enaki (hospitacije, nastopi, strnjena praksa), razrahljal pa se je odnos med učitelji akademije in učitelji mentorji na šolah, saj ni bilo več vadnice in vadniških učiteljev s posebnim statusom, ampak so zunanje sodelavce med učitelji posamezni učitelji metodike pridobivali z individualnimi dogovori. Mentorjev je bilo marsikdaj premalo, skupine študentov pri hospitacijah, zlasti pa na strnjeni praksi, so bile prevelike.

Tako so že na posvetu leta 1972 na Črnem vrhu nad Idrijo, ki ga je organizirala ljubljanska pedagoška akademija na temo praktičnega usposabljanja učiteljev, ugotovili (citiram po osebnih zapiskih):

– da ni dovolj tesne in organske povezanosti med praktičnimi izkušnjami in teoretično obravnavo pri specialnih metodikah in pedagoško-psiholoških predmetih;
– da so študentje med strnjeno prakso bolj opazovalci kot aktivni sodelavci;
– da spoznavajo med prakso predvsem standardne načine dela (frontalni pouk), ne pa novosti (skupinski, programirani pouk, uporabo AV pripomočkov);
– da je sodelovanje z učitelji praktiki pomanjkljivo.

Način praktičnega usposabljanja, kot se je v dolgih desetletjih razvil na učiteljiščih, je bil premišljeno dognan in zelo uporaben, ko je šlo za usposabljanje učiteljev za razmeroma statičen, nespremenljiv šolski sistem in za ustaljene načine vzgojno-izobraževalnega dela, saj je slonel pretežno na opazovanju in posnemanju »vzornika« ter na vadenju v praksi. Primeren je bil tudi za obdobje, v katerem teoretična spoznanja v posameznih strokah ali na pedagoško-psihološkem področju niso bila tako obsežna in tudi niso tako hitro naraščala in se spreminjala kot danes.

V razmerah pa, v katerih od učitelja ne pričakujemo več le prilagajanja danemu (ali vsaj zatrjujemo tako), temveč želimo, da bo samostojno uvajal nove vsebine, metode in postopke, da se bo znašel v novih situacijah, da bo ob svoji ustvarjalnosti tudi učence vzgajal v ustvarjalne osebnosti, bi prevzemanje takega načina izobraževanja v nespremenjeni obliki vodilo v prakticizem. Od »učiteljiščnega« izobraževanja bi morali ohraniti njegove pozitivne poteze, npr. to, da so učitelji mentorji enakopravni zunanji sodelavci visokošolskim učiteljem (v ta namen bi se morali stalno izpopolnjevati in dobiti ustrezen status) in da praktični del usposabljanja stalno spremlja in se prepleta s teoretičnim. Izkušnje, dobljene v praktičnem delu, pa naj ne bi bile vir nekritičnega »posnemanja«, temveč sprotne analize in ovrednotenja z vidika teoretičnih spoznanj in hkrati preizkusni kamen teorije (Rückriem, 1977, 100). Odpraviti pa je treba negativne strani oziroma omejenosti takega načina izobraževanja učiteljev, ki so predvsem v prenizki ravni strokovnih znanj in v izoliranosti od »glavnega toka« ustvarjanja novih spoznanj.

1.3. **Univerzitetno izobraževanje učiteljev – teorija pred prakso, znanstveno pred poklicnim izobraževanjem**

Medtem ko bi prej opisano izobraževanje učiteljev na učiteljiščih oziroma pedagoških akademijah lahko imenovali »predindustrijski« način, kjer dobivajo dijaki oziroma študentje izkušnje neposredno na prihodnjem 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 zelo 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« (Alfs, 1984).

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 osnovno 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 Fischer (1981) za nemške razmere, čeprav ima njegova ugotovitev splošnejšo veljavnost – ker so pod vplivom Humboldtovih neohumanističnih idej samozadovoljno verjeli, da posamezne stroke (npr. klasična filologija, zgodovina…) že same vsebujejo vzgojni element (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, 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, in zahtevami po kvalitetni pripravi na »profesije« (poklice, ki terjajo visoko izobrazbo), predvsem na učiteljskega, zdravniškega, pravniškega in inženirske. 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 družbene razmere in delovne procese, ali pa naj bi bil pod vplivom univerzitetnega študija zmožen širše in kritično razmišljati o družbenih razmerah in posledicah svojega poklicnega delovanja in ga tudi spreminjati. Univerzitetni učitelji, ki se upravičeno branijo pred prvo koncepcijo in zato izključujejo prihodnje 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 je po tradiciji temeljita usposobitev v eni ali dveh znanstvenih disciplinah; temu je dodanih, običajno v drugi polovici študija, en ali več pedagoških predmetov (pri nas je bila pedagogika predmet univerzitetnih študij že v 19. stoletju – Schmidt, 1960), v zadnjem času tudi en ali dva psihološka predmeta, sledi (ne povsod!) specialna metodika (didaktika), ki vključuje minimalno število hospitacij in nastopov (tabela 1). Strnjena nadzorovana praksa v okviru študija je redkost, pojavlja pa se ponekod v obdobju med diplomo in strokovnim oziroma drugim državnim izpitom (npr. v Zahodni Nemčiji – kot eno in pol do dvoletni »Referendariat« v modelu dvofaznega izobraževanja učiteljev). Pri nas do nedavna v fakultetnem študiju sploh ni bila predvidena ali pa je obsegala le 1–2 tedna.

Predstavniki posameznih strok na univerzah kažejo zelo neenak, čeprav največkrat podcenjevalen odnos do splošnih pedagoško-psiholoških predmetov in tudi do specialnih didaktik; ponekod jih 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 so 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 pri nas in tudi drugod (Rudder, 1982 ugotavlja po pregledu starih zapisnikov, da se enaki argumenti v razpravah o izobraževanju učiteljev ponavljajo vsaj že zadnjih 120 let). Strmčnik (1984, 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 pedagoških 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«).

1.4. **Razcepljenost in nasprotovanje glede sestavin izobraževanja učiteljev**

Razprave, ki spremljajo reforme izobraževanja učiteljev – naj bo to v tujini ali pri nas – se pravzaprav mnogo premalo posvečajo bistvenemu vprašanju, to je, kakšni so danes cilji izobraževanja učiteljev za vse zahtevnejšo vlogo na stopnji osnovne in tudi srednje šole in kako se mora zaradi tega spremeniti in izpopolniti njihovo usposabljanje. Prevladujejo razprave prestižnega tipa o tem, ali je za prihodnjega učitelja pomembno predvsem poznavanje stroke, ki jo bo poučeval, ali in koliko tudi znanja iz pedagoško-psiholoških predmetov, specialnih didaktik ter splošna družboslovna znanja; kako naj se relativni pomen teh sestavin, vštevši tudi strnjeno pedagoško prakso, kaže v njihovem obsegu (v smislu semestrskih ur) v študijskih programih.

Nasprotja med nosilci strokovnih predmetov in med nosilci specifično pedagoških sestavin, pa tudi znotraj »pedagoškega« področja so večsmerna: ali so pomembnejši »splošni« pedagoški predmeti ali specialne didaktike? Kakšen je relativen pomen, ki naj se kaže tudi v obsegu psihološkega in pedagoškega dela v programu? Kakšno naj bo kvantitativno razmerje med pedagogiko in andragogiko (če je ta sploh potrebna kot samostojen predmet)?

Pedagoške visoke šole oziroma akademije so si v preteklosti v svetu in pri nas izbojevale ugodnejši status pedagoških sestavin v programih (pregled stanja pri nas je prikazan v tabeli 1), a notranja nasprotja so tudi tu obstajala.

Omenjena nasprotja so bila pri nas v procesu nastajanja novih visokošolskih programov v osemdesetih letih še dodatno »materialno« podkrepljena z dejstvom, da je bila gornja meja obsega določena (na 900 ur na letnik ali 3600 ur v štiriletnem študiju) in da je bilo od obsega predmeta neposredno odvisno financiranje oziroma določanje potrebnega števila učiteljev in asistentov za izvajanje programa. Hkrati pa so morali glede na načelo Smernic (Smernice… 1983, 22), da se za pridobitev istega strokovnega naziva oziroma poklica oblikuje samo en program za pridobitev izobrazbe, sesti za zeleno mizo skupaj predstavniki pedagoških akademij in raznih fakultet ter umetnostnih akademij.

Nesoglasje je bilo torej vnaprej »programirano« in se je povsem razplamenelo v procesu sestave »jeder« pedagoško-psiholoških predmetov, ki naj bi pomenila minimalen obseg in vsebino teh znanj v programih za izobraževanje učiteljev. Izhodiščno stanje je bilo, gledano v skrajnih vrednostih, izredno heterogeno (tabela 1): nekateri programi so imeli le en tovrstni predmet, drugi do 8; po obsegu je variiral od 60 do 360 ur. Po večmesečnih razpravah se je posrečilo toliko premagati strokovni partikularizem (proti kateremu niso imuni niti predstavniki pedagoških in psiholoških strok zaradi slabih izkušenj, da pomeni krčenje števila predmetov hkrati krčenje števila ur), da je bilo prvotnih 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 360 ur kot optimalni obseg ter za specialne didaktike minimalni obseg med 90 in 180 ur (tabela 2). Izid pomeni kompromis, ki nas v mednarodni primerjavi uvršča na spodnjo mejo še sprejemljivega obsega (treba pa je ob tem tudi poudariti, da drugod visokošolski programi niso tako natrpani, da torej ne dosegajo 3600 ur v štiriletnem študiju).

Predlagana rešitev je šla skozi križni ogenj neštevilnih razprav v posebnih izobraževalnih skupnostih, celo v matični (za pedagoško usmeritev), v visokošolskih organizacijah, strokovnih društvih, šolah, na sindikatu, SZDL itd. Le majhen del pripomb je prodrl v tisk, večina je ostala v zapisnikih ali samo v (nemilem) spominu udeležencev. Predstavniki nosilnih strok (pedagogi, psihologi), pedagoških akademij, ravnatelji in učitelji osnovnih pa tudi srednjih šol so večinoma obžalovali premajhen obseg splošnih pedagoško-psiholo-

Tabela 1: *Pregled obsega pedagoško-psiholoških predmetov v študijskih programih pedagoških smeri študija (v urah) za leto 1979 na ljubljanski univerzi*

VDO	pedagoški predmet(i)	psihološki predmet(i)	specialna metodika (did.)
1. Filozofska fakulteta	90	90	40–250[1]
2. Fakulteta za sociologijo, politične vede in novinarstvo	135[2]	45[3]	135
3. Ekonomska fakulteta	90	75	90[4]
4. Biotehniška fakulteta – biologija	60	60	165
5. Fakulteta za narovoslovje in tehnologijo – matematika	120	—[5]	180
6. Fakulteta za naravoslovje in tehnologijo – fizika	60	—	300[6]
7. Fakulteta za naravoslovje in tehnologijo – kemija	60	90	210
8. Fakulteta za elektrotehniko	90	60	75
9. Akademija za glasbo	120	60	360
10. Akademija za likovno umetnost		predvidenih skupno 300 ur[4]	
11. Visoka šola za telesno kulturo	60 (+ 217[7])	120 (+ 60[7])	255[6]
Obe pedagoški akademiji	180	120	?

Opomba:
[1] Obseg močno variira med posameznimi strokami.
[2] Vključena je tudi andragogika.
[3] Vsi študentje imajo še predavanja in vaje iz socialne psihologije.
[4] Programa še ne izvajajo.
[5] Psihologija ni samostojen predmet, ampak je priključena k pedagogiki.
[6] Vštete so tudi ure šolske prakse.
[7] Usmeritev za telesno vzgojo funkcionalno motenih oseb.

Tabela 2: *Minimalno število ur in predmetov v programskih jedrih vsebin pedagoško-psiholoških predmetov v programih pedagoške smeri za pridobitev višje oziroma visoke izobrazbe (1984)*

Predmeti	Razpon
1. Psihologija (razvojna in pedagoška)	90–120 ur
2. Pedagogika (pedagogika, andragogika, pedagoška metodologija, interesne dejavnosti)	105–150 ur
3. Didaktika (z izobraževalno tehnologijo)	60–90 ur
4. Specialna metodika (enega ali dveh predmetov)	90–180 ur

Opomba: Pri »vgrajevanju« jeder v vzgojnoizobraževalne programe so fakultete večinoma upoštevale spodnjega, obe pedagoški akademiji pa gornji rob razpona.

ških predmetov v izobraževanju učiteljev oziroma njihov padec pod prejšnjo raven na pedagoških akademijah. Nasprotno so predstavniki strok v strokovnih svetih posebnih izobraževalnih skupnosti in fakultetni učitelji, zlasti npr. v naravoslovju, tarnali nad predvideno obsežnostjo teh predmetov v programih pedagoških smeri, češ da so presplošni in da ne pripomorejo dosti k oblikovanju boljših učiteljev. Znan 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 vidna npr. iz stališč Slovenske akademije znanosti in umetnosti do vprašanj reforme univerzitetnega študija (Delo, 9. 2. 1983), skuša splošne pedagoško-psihološke predmete prirediti oziroma podrediti posameznim strokam, ker jim odreka, da bi mogli sami po sebi kaj bistvenega prispevati k oblikovanosti učitelja: »Kjer se po reformnih načrtih kot skupni predmet pojavljajo v povečanem obsegu pedagogika, didaktika in andragogika, 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.«

Na področjih, kjer je specialna didaktika že razmeroma dobro razvita, so skušali delež teh predmetov zmanjšati s sklicevanjem na pomen specialne didaktike in z njo nadomeščati predvsem občo 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 mogoče 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).

Zavzemanju za specialno didaktiko ni kaj oporekati, razen da skuša doseči svoje mesto na račun že tako odrinjenih splošnih pedagoško-psiholoških predmetov.

V takem stanju je težko vzpostaviti sodelovanje nosilcev posameznih predmetov pri izvajanju programov in pri skrbi za študentov razvoj, čeprav je od takega sodelovanja bistveno odvisen uspeh študija (v integrativnih modelih izobraževanja učiteljev, o katerih bomo govorili kasneje).

1.5. Seštevalno (aditivno) namesto celovitega (integrativnega) programiranja izobraževanja učiteljev

Ena od značilnosti nastajanja visokošolskih vzgojnoizobraževalnih programov na področju izobraževanja učiteljev pa tudi drugje je kopičenje vse večjega števila izoliranih predmetov v predmetnike. Tako najdemo v predlogih predmetnikov za dvopredmetni študij pedagoških smeri tudi po 60 in več predmetov (glej npr. v Prosvetnem delavcu z dne 12. 10. 1984, 1. 4. 1984, 13. 5. 1985). Osnova za posamezne predmete visokošolskega študija so znanstvene discipline, ki jih gojijo na univerzi, in kakor postaja njihov sistem vse bolj razvejen, tako se množi število predmetov, saj želi vsaka poddisciplina oziroma njen nosilec najti svoj »prostor pod soncem«, po možnosti že v dodiplomskem študiju, v obliki obveznega, vsaj 30-urnega predmeta.

Ob tej množici predmetov pa največkrat niso predvidene nobene povezovalne, sintetične dejavnosti študentov (razen diplomskih nalog, ki se ponekod nanašajo na širše strokovno področje in ne na posamezen predmet), ki bi jim pomagale smiselno povezati znanja, dobljena pri različnih predmetih, in jih uporabiti pri razumevanju in boljšem obvladovanju realnosti. Molče se predpostavlja, da bo tako sintezo že napravil vsak študent sam, v svoji glavi.

Če prevzamemo terminologijo, ki jo omenja Hahn (1975, str. 118–119), gre pri nas izključno za **aditivno** (seštevalno) v nasprotju z **integrativno** koncepcijo študijskih programov. V skladu z njo se posameznim elementom učnega programa ali kurikuluma (predmetom, metodam, oblikam dela) priznavata samostojnost in neodvisnost, šteje se, da ima vsak vrednost »sam po sebi«, ne glede na odnos in povezanost z drugimi deli

kurikuluma ali z življenjsko realnostjo mladostnika oziroma odraslega, ki ga izobražujemo. Ne upošteva se dejstvo, da ima lahko posamezen element (določen predmet ali učna oblika – programirani pouk, skupinski pouk...) povsem drugačne učinke v eni ali drugi kombinaciji. Integracija elementov po tej koncepciji ni odgovornost sestavljalcev oziroma nosilcev programov – učiteljev, ampak samih udeležencev izobraževanja. Po integrativni koncepciji pa dobi posamezen element kurikuluma svojo (npr. emancipatorično) vrednost šele v povezavi z drugimi elementi, te povezave pa je treba vnaprej načrtovati oziroma predvideti zanje ustrezne učne situacije.

Ne le pri nas, tudi v svetu še močno prevladuje aditivna koncepcija učnih programov na osnovnošolski pa tudi na srednješolski in visokošolski stopnji; le v nižjih razredih osnovne šole najdemo nekaj zasnov integracije. Pojav, ki so ga tudi pri nas začeli poimenovati »strokovni imperializem«, je posebno močan v okviru univerzitetnega študija, kjer se posamezne znanstvene discipline pojmujejo kot »trdnjave«, sedeži raziskovalnega in pedagoškega dela, vir ugleda in moči svojih članov; vsak poskus preseganja meja posameznih disciplin je težavno in tvegano početje, često vnaprej obsojeno na neuspeh, posebno, ker je bilo večkrat zlorabljeno za ideologizacijo. Integracija medicinskega študija, ki so se je lotili marsikje, je npr. uspela le na novih univerzah, drugje so si reformatorji »skrhali zobe«.

V izobraževanju učiteljev pomeni to, da ob številnih, že omenjenih trenjih med predstavniki »strok« in »pedagogike« v študijskih programih načrtujejo posamezne predmete, da pa skorajda ni razprav in še manj konkretnih poskusov povezovanja teh sestavin, psiholoških s pedagoškimi in didaktičnimi, vseh teh s specialno-didaktičnimi in ožje strokovnimi, teorije s prakso, npr. v obliki interdisciplinarnih seminarjev, projektov, seminarskih ali diplomskih nalog, dvojnega mentorstva, obravnave praktičnih primerov iz hospitacij in prakse tudi z vidika »splošnih« pedagoških, psiholoških pa tudi sociooloških, filozofskih in drugih vidikov. Strnjena praksa je odrinjena proti koncu študija, zanjo je odgovoren le učitelj specialne didaktike (če ga na določenem strokovnem področju sploh imajo), učitelji mentorji oziroma učitelji, ki usmerjajo študente med prakso, delajo po svoje in so nepovezani z visokošolskimi učitelji – z izjemo morda specialnega metodika. Timsko načrtovanje študija, medsebojno dogovarjanje učiteljev o poteku, delnih rezultatih študija, vzrokih zastojev itd. je v glavnem neznanka. Nujnost integracije (institucionalne, predmetne, teorije in prakse...) v izobraževanju učiteljev je posebej poudaril tudi prof. Seel z graške univerze v uvodnem referatu na 9. konferenci evropskega združenja za izobraževanje učiteljev v Linzu (1984).

Tudi tu se kaže že omenjena nemoč univerzitetnega, na znanstvenem razvoju disciplin zasnovanega študija pri usposabljanju za neki množičen poklic. Kot omenja Rudder (1982), »potekajo znanstvene discipline na univerzi po linijah, ki se sekajo šele v neskončnosti«. Današnje študijske reforme potrebujejo interdisciplinarnost, integracijo, koncentracijo, sintezo – če naj bo mlada generacija usposobljena za smiselno in celovito reševanje problemov tega sveta, vsega tega pa moderna logika znanosti ne podpira.

Partikularizem posameznih disciplin se kaže tudi znotraj pedagoško-psihološkega področja. Prevladuje mnenje, naj bo učitelj deležen znanj iz čim večjega števila teh disciplin. Zelo burne so bile npr. razprave o tem, ali morata biti v izobraževanju učiteljev razvojna in pedagoška psihologija dva ločena predmeta ali pa so lahko ustrezna spoznanja integrirana v okviru enega samega, problemsko in praktično usmerjenega predmeta; podobno je bilo s pedagogiko in andragogiko, didaktiko in izobraževalno tehnologijo, metodologijo pedagoškega raziskovanja in pedagogiko ipd.

Prav tako ni našla opore ideja o interdisciplinarnem pedagoško-psihološkem seminarju, razen v novem programu visokošolskega študija razrednih učiteljev.

Mnogi vidijo edino sredstvo, s katerim bi izboljšali izobraževanje učiteljev, v dodajanju novih disciplin v njihove programe (npr. sociologije in ekonomike izobraževanja, etike, mentalne higiene, skupinske dinamike, fiziologije, šolske higiene...), ne pa v problemskem interdisciplinarnem obravnavanju problemov njihovega prihodnega poklicnega dela.

V nekaterih sodobneje zasnovanih programih v tujini, zlasti na novih in naprednih univerzah, se je uveljavilo gledanje, da študent – prihodnji učitelj ne študira pedagogike ali psihologije kot miniaturni **sistem** teh znanosti, ki mu bo kdaj pozneje morda koristil, ampak da se med študijem uči premišljeno reševati izobraževalne in vzgojne probleme **ob pomoči** ustreznih spoznanj iz pedagogike ali psihologije. Zato se nazivi predmetov v teh programih navadno ne pokrivajo z nazivi ustreznih matičnih disciplin, ampak kažejo usmerjenost v problemska področja (npr. predmet »psihosocialna situacija šolarja« na univerzi v Celovcu, ali »pogoji in problemi šolskega pouka in učenca« v Berlinu).

1.6. Mnenja učiteljev o posameznih sestavinah njihovega izobraževanja

Kako pa učitelji sami gledajo na doslej opisane dileme, protislovja in nesoglasja, ki spremljajo snovanje njihovega izobraževanja? Dejstvo je, da v procese sestavljanja, vrednotenja in spreminjanja visokošolskih programov vse preredko pritegnemo tiste, ki so jim ti programi v resnici namenjeni.

Tabela 3: *Kako pomembne so posamezne sestavine študija prihodnjih učiteljev (Skerbinek, 1987, 19)*

Sestavine študija	Učitelji osnovnih šol	Učitelji srednjih šol
– strokovne sestavine	88 %	88 %
– specialnometodične sestavine	88 %	75 %
– tekoča pedagoška praksa	82 %	68 %
– strnjena pedagoška praksa	79 %	52 %
– psihološke sestavine	79 %	69 %
– občedidaktične sestavine	73 %	59 %
– občepedagoške sestavine	65 %	61 %
– družboslovne sestavine	42 %	48 %
– andragoške sestavine	31 %	42 %

Opomba:
Navedeni so odstotki učiteljev, ki menijo, da je posamezna sestavina »pomembna« ali »zelo pomembna«. Hi-kvadrat preizkus je pokazal, da pripisujejo osnovnošolski učitelji v primerjavi s srednješolskimi večjo pomembnost strnjeni pedagoški praksi, tekoči pedagoški praksi, specialnometodičnim, didaktičnim in psihološkim sestavinam.
Prikazani so odgovori 218 učiteljev, od tega 83 osnovnošolskih in 135 srednješolskih učiteljev ljubljanskih občin.

Tabela 4: *Mnenje učiteljev – diplomantov raznih fakultet o pedagoško-psiholoških predmetih kot nujni sestavini visokošolskih programov za izobraževanje učiteljev (Skerbinek, 1987, 47).*

Odgovor	Diplomanti fakultet FNT	BF	FF
– Ne, ker je za učitelje pomembno 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	20	113

Opomba: Odgovori so klasificirani glede na fakulteto, na kateri so posamezni učitelji diplomirali, ne glede na to, ali sedaj učijo na osnovni šoli ali na srednji šoli.

Katere sestavine izobraževanja se zde učiteljem bolj in katere razmeroma manj pomembne za njihovo poklicno delo?

Kaj je po njihovem mnenju sploh najbolj odločilno vplivalo na to, kakšni učitelji so?

Kaj so v študiju pogrešali, kaj bi spremenili, če bi imeli to možnost?

Navedli bomo odgovore na ta in podobna vprašanja, kot so jih razkrile nekatere domače raziskave (Razdevšek-Pučko, 1983; Šeme, 1984; Skerbinek, 1987; Pernek, Rihtar, 1984), in nekaj izsledkov sorodne raziskave, ki jo je opravil v Zvezni republiki Nemčiji M. Bayer s sodelavci (1978).

Tabela 5: *Kaj je bilo potrebno spremeniti v študiju, da bi bili učitelji bolje usposobljeni za delo v pedagoškem poklicu?*

Spremembe	f %[1]	f %[2]	f %[3]
1. praktično bi se morali usposobiti za sodobnejše metode poučevanja,	95	90	89
2. pri študiju bi morali bolj upoštevati praktične pedagoške izkušnje,	70	80	79
3. študij bi moral biti izveden s sodobnimi metodami,	90	80	
4. imeti bi morali več metodike za predmet, ki ga poučujem,	64	70	
5. pri študiju bi morali bolj upoštevati pedagoško-psihološke predmete,	40	50	40
6. študij bi moral vključevati več znanstveno-raziskovalnega dela,	44	30	
7. spremeniti bi morali sistem ocenjevanja študentov,	28	30	
8. pri študiju bi morali bolj upoštevati teoretično strokovne predmete.	25	15	19

Opomba: V tabeli so strnjeni odgovori učiteljev iz treh različnih raziskav (v %):
[1] Šeme, 1984, 47 (odgovori 159 srednješolskih učiteljev)
[2] Pernek, Rihtar, 1984, 64 (odgovori 20 srednješolskih učiteljev)
[3] Razdevšek-Pučko, 1983

Tabela 6: *Odgovori učiteljev na vprašanje, kaj je pomembno vplivalo na način in kvaliteto njihovega vzgojno-izobraževalnega dela*

	Odgovori učiteljev		
Vplivi	osnovna šola[1]	srednja šola[1]	srednja šola[2]
– samostojno izobraževanje,	80 %	80 %	92 %
– to, kar sem izvedel(a) med študijem,	60 %	56 %	35 %
– nasveti kolegov učiteljev,	54 %	40 %	37 %
– zgled lastnih učiteljev (profesorjev),	46 %	45 %	48 %
– strokovni aktivi,	46 %	29 %	25 %
– seminarji,	39 %	29 %	33 %
– nasveti mentorja,	33 %	26 %	23 %
– nasveti ravnatelja,	26 %	14 %	18 %
– izkušnje na prejšnjem delovnem mestu	16 %	19 %	35 %

[1] Skerbinek, 1987, 46. Odgovarjali so učitelji osnovnih (79) in srednjih (102) šol s področja ljubljanskih občin, ki so končali fakultetni študij in imajo od 1 do 10 let učne prakse.
[2] Pernek, Rihtar, 1984, 51. Odgovarjalo je 60 učiteljev srednjih (strokovnih) šol.

Tabela 7: *Odgovori učiteljev na vprašanje, ali je bila med študijem specialna metodika v funkciji povezave psihologije, pedagogike in stroke (Skerbinek, 1987, 42).*

	Odgovori učiteljev	
	osnovna šola	srednja šola
DA	7 %	11 %
DELNO	57 %	38 %
NE	23 %	42 %
brez odg.	13 %	9 %

Prikazani so odgovori 79 osnovnošolskih in 102 srednješolskih učiteljev ljubljanskih občin, ki so končali fakultetni študij.

Tabela 8: *Odgovori učiteljev na vprašanje, ali je bil* **teoretični del študija dovolj povezan s pedagoško prakso** (Skerbinek, 1987).

	Odgovori učiteljev	
	osnovna šola	srednja šola
DA	24 %	24 %
NE	62 %	66 %
brez odg.	14 %	10 %

Zajetih je bilo 79 učiteljev osnovnih in 102 učiteljev srednjih šol s področja ljubljanskih občin, ki so imeli od 1 do 10 let učne prakse in ki so končali fakultetni študij.

Podatki v tabelah pa tudi pripombe, ki so jih pripisovali, kažejo, da se osnovnošolski pa tudi srednješolski učitelji zavedajo pomena vseh glavnih sestavin svoje visokošolske izobrazbe, da torej ne odrivajo v podrejen položaj pedagoško-psiholoških sestavin, kot to velikokrat delajo univerzitetni učitelji strokovnih predmetov. Kot kažejo podatki v tabeli 4, je med tistimi, ki povsem zanikajo pomen teh sestavin, le 15% diplomantov fakultete za naravoslovje in tehnologijo, 6% diplomantov filozofske fakultete in nobenega diplomanta biotehnične fakultete.

Ob tem, ko poudarjajo pomen pedagoško-psihološke izobrazbe, pa si žele aktualnih vsebin in sodobnih metod. »Študentje naj bi bili čimbolj aktivni (razgovori o konkretnih problemih, nasveti, kako reagirati v določenih situacijah). To je bolj pomembno kot pa učenje zgodovine pedagogike« (FF). (Ta in naslednji citati so iz naloge Skerbinek, 1984.) »Redkim je dan dar za delo z mladimi. Zato vsaka izobrazba na tem področju prav pride« (FF). »Študij bi te moral uvesti v delo. Tu ne mislim toliko strokovno, ampak da bi med študijem razmišljali in debatirali o vzgoji mladih, kako reagirati na ta ali oni problem, ki ga učenec postavi svojemu učitelju ali razredniku« (FNT).

Skoraj polovica vprašanih bi povečala delež teh predmetov v študiju (tabela 5), okoli dve tretjini jih bi želelo več specialne metodike, predvsem pa žele več hospitacij, nastopov, prakse (vsaj en mesec pred diplomo). »Študij daje dovolj strokovnega znanja, le da je prevelika usmerjenost v znanstveno delo, premalo praktičnega pouka, premalo konkretnih napotkov za delo v razredu, sploh za delo z mladimi, premajhna obveščenost o načinu dela in ciljih v usmerjenem izobraževanju« (FF). »Več pedagoške izobrazbe, metodike poučevanja predmeta samega že med študijem. Premalo je hospitacij, nastopov, sploh ne moreš dobiti določene slike svojega bodočega dela« (FF).

Čeprav priznavajo pomen temeljite strokovne izobrazbe za učitelja, je bilo le od 15 do 25% vprašanih učiteljev mnenja, da je treba ta del v študiju okrepiti (tabela 5).

Močna in upravičena je želja učiteljev, da bi bil študij izveden s sodobnimi metodami (od 80 do 90%, tabela 5). Kot je razvidno iz tabele 6, je imel po njihovem mnenju zgled njihovih učiteljev nanje močnejši vpliv kot cela vrsta drugih oblik izobraževanja, v nekaterih primerih celo močnejši vpliv kot vse to, kar so zvedeli med študijem.

Učitelji so tudi pogrešali tesnejšo povezanost med posameznimi sestavinami svoje izobrazbe (pedagoško-psihološko, specialno metodično, strokovno in šolskopraktično). Mnogi so boleče občutili neskladje med teorijo in prakso: »Mislim, da je bila večina znanja, ki sem ga pridobila s študijem na FF, preveč formalna. Seznanila sem se sicer z osnovnimi podatki, o delu v razredu in z razredom pa nisem zvedela praktično nič. Nekaj so mi sicer pomagale hospitacije in nastopi, vendar pa je neskladje med teorijo in prakso velikansko.«

»Vzgojno-izobraževalno delo je bilo idealizirano. Ugotovila sem, da je med teorijo in prakso, žal, ogromna razlika. Premalo sonas navajali na samostojno delo« (FF). »Študij bi moral študenta že delno usposobiti za delo, kar ga niti v najmanjši meri ne. Zato bi bilo potrebno več prakse, razgovorov, diskusij s tistimi, ki v tem poklicu delajo. Šola da

samo neke zelo splošne napotke, ki pa z dejansko prakso v večini primerov nimajo nobene zveze. Ko prvič prideš v razred, je tako, kot bi neplavalca vrgel z visokega previsa v globoko morje. Zdaj pa splavaj ali utoni.« (FF)

V marsičem podobne rezultate je dobila široko zastavljena študija M. Bayerja s sodelavci (1978), ki je zajela celotno generacijo gimnazijskih učiteljev – pripravnikov (Referendare) v ZR Nemčiji. Od teh jih je 95% izrazilo nezadovoljstvo z obstoječim načinom pedagoškega izobraževanja. Ena tretjina bi si sicer želela po količini več, a boljšega tovrstnega izobraževanja. Menijo, da so bila spoznanja, ki so jih dobili pretežno v obliki predavanj (monologov univerzitetnih učiteljev) presplošna, premalo povezana s šolsko resničnostjo, da jim niso razkrila resničnih protislovij in nesoglasij, ki obstajajo v praksi, in načinov njihovega obvladovanja.

Tudi oni boleče občutijo razcepljenost, izoliranost posameznih sestavin študija. Žele si tesnejšo povezanost med učnimi procesi v pedagoških in psiholoških seminarjih in med hospitacijsko prakso. Obravnava v okviru specialnih metodik naj bi se povezovala s posameznimi strokovnimi predmeti (84% odgovorov) in tudi s splošnimi pedagoško-psihološkimi predmeti (73% odgovorov). Tudi strokovna izobrazba naj bi se navezovala na poklicno realnost (77% odgovorov).

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 so neodločeni). Žele se tudi usposobiti za poučevanje na dveh sosednjih stopnjah šolanja (osnovna – srednja šola); 68% jih podpira to idejo, le petina je proti in želi ločitev po stopnjah.

1.7. 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 organizacijsko-sistemskim vprašanjem, vsebinam 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 posamezni smotri (ali konkretnejši cilji študija) uresničujejo.

Tako je bilo na primer v že omenjenih razpravah ob nastajanju novih vzgojno-izobraževalnih programov v letih 1980–1985 zelo veliko pripomb na število ur za posamezne predmete, nekaj tudi na podvajanje vsebin, na razdrobljenost predmetnika (preveliko število predmetov s 30 in 45 urami); le tu in tam pa se je načelo 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 (z reprodukcijo znanja na posamičnih izpitih in morda z izdelavo seminarske in diplomske naloge), da zastavljene smotre zares obvladajo.

Kako so v programih študija prihodnjih učiteljev izraženi smotri študija?

Oglejmo si za primer »lik diplomanta« profesorja geografije, ki vsebuje naloge in tudi smotre študija (priloga Prosvetnega delavca, 15. 4. 1985, 16):

»Profesor geografije… 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 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 velikokrat 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, praktičnimi izkušnjami in njihovo teoretično analizo, manj z osvajanjem strokovnih vsebin, to pa je 80 in več odstotkov študija.

Spet druge inačice »lika diplomanta« postavljajo v ospredje učiteljeve **osebnostne lastnosti**, npr. v vzgojno-izobraževalnem programu profesorja biologije... (Prosvetni delavec, 13. 5. 1985) in še v številnih drugih programih za profesorje je rečeno:

»Osebnostni profil profesorja biologije . . . mora vsebovati tele značilnosti:

a) spoznavno in akcijsko učinkovitost:

– razvitost umskih sposobnosti za razumevanje teoretskih osnov na obravnavanih področjih,

– razvitost interesov za vzgojno-izobraževalno delo (najboljše psihomotorične in senzorične sposobnosti glede na zahteve posamezne študijske smeri),

– visoko stopnjo komunikativnosti in ozaveščenosti pri delu z mladino in starši,

b) čustveno ustreznost:

– čustvena stabilnost in zmožnost prilagajanja v delu z mladino,

– veselje do opravljanja vzgojno-izobraževalnega dela,

c) družbeno (socialno) ustreznost:

– spoštovanje in upoštevanje mišljenja drugih, pripravljenost in zmožnost za skupinsko delo z drugimi (učitelji, učenci, starši in drugimi),

– ozaveščenost na podlagi etičnih vrednot socialističnega humanizma, ki se kaže v odnosu do človeka, družbe, narave in umetnosti,

– pozitiven in dejaven odnos do samoupravne socialistične družbe, do zgodovinskega boja slovenskega naroda in drugih narodov in narodnosti Jugoslavije pri uresničevanju družbenih ciljev in do naravne in kulturne dediščine.«

Sledi še podroben »poklicni profil«; v citiranem »osebnostnem profilu« pa prevladujejo lastnosti, sposobnosti, interesi, stališča, vrednote, za katere ni jasno, ali jih že predvidevajo pri študentu ob vpisu (ugotavljati pa jih je težko oziroma nemogoče) ali pa jih nameravajo razvijati med študijem (s katerimi vsebinami, predmeti, aktivnostmi, metodami?).

Učiteljeva temeljna poklicna funkcija je izredno zahtevna in kompleksna. Nemški viri navajajo štiri področja, na katerih mora učitelj doseči kompetentnost: snovno, didaktično, socialno in osebno kompetentnost. Strmčnik (1985) navaja (zlasti za osnovnošolskega učitelja) naslednje sestavine:

a) poučevanje in učenje, ki obsega vsebinsko ciljne (kurikularne) in didaktične zmožnosti učitelja za načrtovanje in uresničevanje pouka ter preverjanje njegovih rezultatov, v razmerah modernejših didaktičnih strategij, povezanih predvsem z učno tehnologijo, diferenciacijo in individualizacijo in s samoupravnejšim položajem učenca,

b) vzgajanje in socializiranje pri pouku in zunaj njega...

c) presojanje in vrednotenje vzgojno-izobraževalnih situacij, učenčevih ravnanj in storitev kot pogoj interakcijskih odnosov...

č) svetovanje učencem, pa tudi staršem in drugim vzgojiteljem ter koordiniranje njihove dejavnosti...

d) inoviranje učnega in vzgojnega dela...

Vzgojno-izobraževalni programi so predvsem tako sestavljeni, kot da je že s pridobivanjem znanj oziroma vsebin zagotovljeno ustrezno poklicno oblikovanje oziroma usposabljanje. Prevladujoča metoda visokošolskega študija, zlasti v družboslovju, so predavanja, sledi seminarski način dela, ki pa se često izrodi v serijo manjših »predavanj« študentov o prebrani literaturi. Laboratorijskih in terenskih vaj, praktikumov, projektnega študija ipd. je bilo doslej v pedagoško-psiholoških in metodičnih pa tudi v drugih predmetih zelo malo (ali pa te oblike iz vzgojno-izobraževalnih programov niso razvidne). Oblike preverjanja se omejujejo na ustne in pisne izpite, ne zajemajo pa obvladanja kompleksnejših poklicnih spretnosti oziroma zmožnosti.

Vzroki za tako stanje so dvojni:

1. Visokošolski, zlasti fakultetni študij je po tradiciji usmerjen v to, da se študentom posredujejo sistematike posameznih disciplin; visokošolski učitelji so prepričani, da je bistveno, če študentje med študijem čimbolj temeljito sprejmejo ponujene vsebine; pozneje, v poklicu, pa jih bodo znali že sami povezati in uporabiti (študij »na zalogo«); ne zavedajo pa se, da tudi način in okoliščine, v katerih so si pridobivali znanja, bistveno sooblikujejo študente, zlasti prihodnje učitelje.

2. Visokošolske inštitucije, zlasti družboslovne, si dolga leta niso uspele zagotoviti objektivnih pogojev, potrebnih za uveljavljanje aktivnejših oblik in metod dela s študenti (poleg velikih predavalnic tudi seminarske sobe, zadostno število učiteljev in zlasti asistentov za delo v manjših skupinah, didaktična oprema, pri izobraževanju učiteljev tudi mreža hospitacijskih šol in učiteljev...). Tudi na pedagoških akademijah do nedavna ni bilo dosti bolje (Tomić, 1981). Značilno je, da na filozofski fakulteti v letih od 1965–1985 ni bil zaposlen noben asistent in le en učitelj za izvajanje skupnih pedagoško-psiholoških predmetov in to ob 400–600 študentih – prihodnjih učiteljih v vsakem letniku. V zadnjem času se stanje nekoliko izboljšuje.

2. KO JE UČITELJ (ŠE) UČENEC – POMEN USTREZNIH METOD V IZOBRAŽEVANJU UČITELJEV

Že v prejšnjem poglavju smo nekoliko odgovorili na vprašanje, zakaj imajo uporabljene metode prav v izobraževanju učiteljev posebno pomembno vlogo. Metode, oblike dela, odnosi, v katerih poteka poučevanje, tu niso le pot ali način pridobivanja strokovnih znanj in usposobljenosti, kot je to pri visokošolskem študiju za druge poklice, ampak pomenijo hkrati **model** poznejšega didaktičnega ravnanja, ki si ga učitelj bolj ali manj zavestno pridobi in ki nanj često bolj odločilno vpliva kot »nauki« o dobrem poučevanju, ki jih je slišal med študijem ali pozneje.

To so nam povedali tudi učitelji sami v omenjenih raziskavah, ko so zglede svojih učiteljev postavili po pomembnosti skoraj v isto vrsto s tem, kar so zvedeli med študijem, in višje kot razne oblike dopolnilnega izobraževanja in nasvete mentorja oziroma ravnatelja (tabela 6). Prav tako skoraj enoglasno zahtevajo, da bi se študij izvajal s sodobnimi metodami, po katerih bi se lahko zgledovali (tabela 5).

Če večina študija poteka v obliki predavanj in reproduktivnih izpitov, v hierarhičnih odnosih, v katerih je profesor »visoko zgoraj« in ima »vedno prav«, če prihodnji učitelj nikoli ni imel priložnosti sam ali s kolegi oblikovati kakega projekta in se podati na razburljivo iskanje novega, potem bo stežka aktiviral in navduševal svoje učence ali zapustil ustaljene tirnice frontalne učne oblike.

Nasprotno pa mu primerne metode, zasnovane na skupinski aktivnosti, pomagajo osebno dozoreti, utrditi poklicno identiteto in razčistiti stališča (Kdo sem? Zakaj hočem postati učitelj? Kakšen učitelj bom?), pridobiti spretnosti v uporabi raznih učnih metod, oblik in načinov podajanja in preverjanja ter gotovost in demokratičnost v medosebnih odnosih z učenci, kolegi, starši.

»Kakor se učiš, tako tudi poučuješ. To je temeljna predpostavka, ki jo hočemo uveljaviti v izobraževanju učiteljev. Izkušnje pri organiziranju lastnega učnega procesa se prenašajo na organizacijo učnega procesa pri drugih. ... Bodočemu učitelju npr. ne moremo posredovati 'teorije in prakse skupinskega pouka' na frontalen način. Če se to kljub temu zgodi, lahko pričakujemo, da učitelj pozneje že zato ne bo obvladal in uporabil te učne oblike, ker ni imel z njo povezanih enaktivnih in ikoničnih izkušenj« (Haller, Kayser, 1980, 19–20).

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

– učitelja je treba usposobiti, da bo znal analizirati 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 avtorica);

– izobraževanje učiteljev mora biti del permanentnega izobraževanja;

– izobraziti je treba takega učitelja, ki bo vzgajal druge (tj. učence), obenem pa tudi sebe.

Še bolj določno je poudarila pomen metod v izobraževanju učiteljev Unescova evropska regionalna konferenca na temo Univerzitetno poučevanje in izobraževanje učiteljev v Pragi deset let pozneje:

»Spoznanje, da metode in ravnanja, ki jih vidijo pri svojih lastnih profesorjih, odsevajo dokaj močno v poznejši didaktični aktivnosti študentov – bodočih učiteljev, je v osnovi potrjeno.« In dalje: »Na splošno je priznano, da bo postalo visoko šolstvo bolj učinkovito, če bodo tisti, ki tam poučujejo (in hkrati usposabljajo bodoče učitelje), poleg visoke znanstvene oziroma metodološke kompetentnosti na svojem strokovnem področju dobro obvladali tudi sodobne metode posredovanja znanj. Zaradi tega univerze in druge visokošolske intitucije v Evropi pospešeno razvijajo visokošolsko pedagogiko« (Marentič Požarnik, 1986).

Podobne poudarke lahko srečamo tudi v številnih referatih konferenc ATEE (Evropskega združenja za izobraževanje učiteljev), npr.: »Enake 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).

S tem ko poudarjamo pomen metod, ne pomeni, da zanemarjamo pomen vsebin, ki jih učitelj med študijem pridobiva. Vendar se moramo zavedati, da obstaja med vsebinami, ki naj bi si jih (prihodnji) učitelj pridobil, in med načinom, kako si jih v visokošolskem študiju pridobiva, specifična napetost, in to 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 pri 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 določenih znanj oblikovati še celo vrsto študijskih situacij, ki bodo sprožile kvalitetnejše, »živo« učenje. Seveda naj bi bili tudi predmeti iz strokovnih znanj (geografija, biologija) posredovani s kar se da raznoličnimi 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 vzgojno-izobraževalne prakse, s katerimi se učitelj sooči, ko pride na šolo. Takrat od njega zahtevajo 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.

2.1. Ali obstajajo metode in modeli, specifični za izobraževanje učiteljev?

Tradicionalne klasifikacije in opredelitve učnih metod so nastale pretežno na osnovi analize osnovnošolskega pouka, zato so preozek okvir za opis metod v izobraževanju učiteljev. Da bi dobili popolnejšo podobo, se moramo ozreti v visokošolsko didaktiko, andragoško didaktiko in še kam. Zajeti pa moramo tudi metode, ki so se razvile posebej v izobraževanju učiteljev.

Prvotno so se v didaktiki učne metode opredeljevale predvsem glede na **učiteljevo** ravnanje, običajno v zvezi s **podajanjem učnega gradiva**; omejevale so se na poučevanje. Tako to opredeljujeta Bakovljev (1984, 68): »Učne metode so načini obdelave učne snovi«, in Šilih (196, 135–137): ...»metoda pomeni smotrno in načrtno ravnanje, s katerim dosegamo 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 (1980, 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.«

Tudi Prodanović in Ničković (1976, 318) enakopravno obravnavata delež učitelja in učencev in 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 zagotavljajo optimalni pogoji za racionalen in učinkovit pouk, za polno realizacijo učiteljeve oziroma strokovnjakove didaktične ustvarjalnosti, za maksimalno izražanje učenčeve oziroma udeležencčeve individualne in kolektivne odgovornosti in poln razvoj osebnosti učenca oziroma udeleženca.«

Slednji dve opredelitvi vsebujeta vse elemente, potrebne za opredelitev metod v izobraževanju učiteljev. Tudi pri teh metodah gre za znanstveno in praktično verificirane postopke, ki:

– opredeljujejo aktivnost učiteljev in študentov – prihodnjih učiteljev in njihovo interakcijo,

– omogočajo optimalno doseganje zastavljenih smotrov ne le na intelektualnem področju (pridobivanje znanj), ampak tudi na spretnostnem in socialno-čustvenem področju (pridobivanje praktične usposobljenosti, stališč in vrednostne usmerjenosti, potrebne prihodnjemu učitelju),

– spodbujajo didaktično ustvarjalnost pri (visokošolskih) učiteljih in pri študentih – prihodnjih učiteljih in slednjim dajejo model za poznejše didaktično ravnanje.

Klasifikacije metod, kot jo uporablja obstoječa didaktična teorija, ne moremo neposredno prenesti na področje izobraževanja učiteljev. Merilo klasifikacije je največkrat **vir spoznanj**, tako da pridemo do naslednjih glavnih metod (Bakovljev, 1984, 68):

– kazanje ali demonstracija predmetov in pojavov,
– ustna razlaga učitelja,
– razgovor med učiteljem in učenci,
– delo z besedilom,
– laboratorijska in druga praktična dela.

Naštetim metodam bi v izobraževanju učiteljev našli naslednje analogije (in s tem zajeli vse tradicionalne metode tega izobraževanja):

Kar je v osnovni (srednji) šoli:	je v izobraževanju učiteljev:
– kazanje ali demonstracija	– opazovanje pouka, hospitacije
– ustna razlaga	– predavanje
– pogovor med učiteljem in učenci	– (seminarska) razprava
– delo z besedilom	– samostojen študij literature
– laboratorijsko-eksper. metoda	– nastopi, praktikum

Krajnc (1979, 108) z andragoškega vidika klasificira metode **glede na število udeležencev** na metode množičnega, skupinskega in individualnega izobraževanja odraslih, čeprav omenja tudi druge klasifikacije, npr. Urbanczykovo po merilu vira **znanja** na:

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

Poleg že prej naštetih metod (ki pa imajo v izobraževanju odraslih specifične značilnosti) opisuje Krajnčeva še metodo **igranja vlog** in **proučevanja primerov** – obe sta aktualni tudi v izobraževanju učiteljev.

Ker poteka danes izobraževanje učiteljev na visokošolski stopnji in ga lahko imamo za **specifičen primer visokošolske didaktike**, se moramo za primernimi opredelitvami in klasifikacijami ozreti tudi na to področje. Schmidt (1972) ne govori o metodah, ampak o

oblikah visokošolskega pouka, pri tem pa 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 merilu odprtost – zaprtost**, npr. programirani pouk kot razmeroma »zaprto« situacijo in encounter skupine (trening senzitivnosti) kot »odprto« situacijo.

Huber (cit. po Rieck, Ritter, 1983) razvršča visokošolske učne oblike **glede na cilje** – ali gre za posredovanje znanj, razvijanje stališč, senzomotoričnih spretnosti ali za izboljšanje odnosa do prakse. Entwisle 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. Walter in Marks (1981, str. 178) razvrščata metode glede na to, ali omogočajo **izkustveno učenje**, na centralne, podporne in klasične. K tej, za izobraževanje učiteljev bistveni klasifikaciji se bomo še vrnili.

V novejši nemški visokošolski didaktiki se je poleg tradicionalnih študijskih oblik uveljavila razvrstitev, 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 znanj, 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 kakšnimi »didaktičnimi aranžmaji« ali »dramaturgijo 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 z 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«, ki ga bomo obravnavali pozneje.

Visokošolski pouk je bil v nekaterih obdobjih preveč izključno omejen na eno izkustveno področje (npr. na učitelja ali pozneje na medije), medtem ko so bila druga zanemarjena. 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 razvrstitev pomembno prispeva k razumevanju in sistematiziranju oblik izobraževanja učiteljev, jo navajamo v celoti (tabela 9).

Ugotovimo lahko, da v visokošolskem izobraževanju učiteljev prevladujejo učne situacije pod 1 in 7, da so se na pedagoških akademijah uveljavile tudi v prakso usmerjene učne situacije (3), da pa imajo velik, še neizkoriščen potencial tudi druge tu omenjene učne situacije, predvsem tiste, ki razvijajo socialno in osebnostno kompetentnost prihodnjega učitelja (4, 5 in 6). Od medijev ima velike možnosti predvsem interna televizija kot sredstvo samokonfrontacije (opazovanja in analize svojih učnih poskusov).

Ob tem se pojavlja tudi vprašanje **širših kategorij**, ki bi presegle raven posameznih metod. Te so, kot je bilo do sedaj prikazano, tolikanj raznolične in številne, da nam pri iskanju novih načinov izobraževanja učiteljev ne dajejo zadostne opore.

Širšo kategorijo, kot je posamezna metoda, lahko najdemo 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, 1980, 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**

Tabela 9: *Razvrstitev učnih situacij v visokošolskem pouku (Ritter, Rieck, 1980, str. 8)*

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

kot pripomočkov za analizo (rekonstrukcijo) pa tudi za ustvarjanje (konstrukcijo) nove prakse. Didaktični modeli se lahko oblikujejo na različnih ravneh splošnosti:

1. Raven elementarnih didaktičnih ravnanj ali **mikrodidaktična** raven. Tako je npr. mikropouk ali projektna metoda sestavljena iz vrste mikrodidaktičnih elementov, npr. iz samostojnega branja, kratkega predavanja, dialoga, razprave...
2. **Mezodidaktična raven** ali raven učnih enot (npr. v obsegu 6–8 ur dela).
3. **Makrodidaktična raven**, znotraj katere se združuje več sorodnih modelov (npr. oblikovanje strnjene prakse za prihodnje učitelje).
4. **Kategorijalna raven**, ki je okvir za konstrukcijo modelov. (Flechsig, 1983)

Didaktični model opredeljuje Flechsig 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 pri oblikovanju didaktične zavesti pa 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).

Flechsig se je pri svoji predstavitvi kataloga didaktičnih modelov v Göttingenu odločil za »mezodidaktično raven« (glej Marentič Požarnik, 1982).

Göttinški katalog vsebuje med drugim naslednje modele: raziskovalni projekt, akcijski projekt, programirani pouk, Kellerjev plan, infoteko, multimedialni učni prostor,

plansko igro, učno mrežo, simulacijsko igro, pedagoško delavnico (oziroma delovni seminar – workshop), (Flechsig idr., 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, bolj raznolične učne prakse, ki je ne bi označevala »didaktična monokultura«. Flechsig utemeljuje, da se je prav zato odločil za prikaz na mezodidaktični ravni, to je na ravni učnih enot; izkušnje kažejo, da je območje, na katerem lahko posamezen učitelj ali skupina osveščenih praktikov uveljavijo kaj novega, prav v okviru učne enote; šele v takem okviru je tudi mogoče doseči pri učencih smiselno zaokrožene rezultate. Model je celota (»Gestalt«), ki jo sicer sestavljajo mikrodidaktični elementi (npr. razlaga, samostojni študij, razprava), vendar je celota več kot vsota delov – elementi dobijo znotraj celote drugačno naravo in funkcijo (Flechsig, 1983, 79). Didaktični model po Flechsigu je primerna kategorialna osnova za opis in razvrstitev načinov v izobraževanju učiteljev. Že hospitacije in nastope z vsemi njihovimi sestavinami lahko imamo za tipične didaktične modele na tem področju; podobno tudi mikropouk, pedagoške delavnice, v šole osredotočeno dopolnilno izobraževanje učiteljev itd.

Huber (1982) razvršča modele izobraževanja učiteljev po psihološkem merilu in jih zato imenuje **»psihološki modeli«**:

1. **Osebnostno usmerjeni modeli**

– **v posredovanje znanja** usmerjeni modeli (ki po tradiciji prevladujejo, zlasti v univerzitetnem izobraževanju učiteljev) in se uresničujejo predvsem s predavanji in seminarji,

– **v razvijanje spretnosti** usmerjeni modeli (npr. mikropouk, praktične vaje, integrativni trening, CBTE – »competency based teacher education« – v spretnosti usmerjeno izobraževanje učiteljev itd.),

– **v razvoj osebnosti** usmerjeni modeli, zlasti v razvijanje čustveno-socialne dimenzije, učiteljeve občutljivosti za socialne odnose, npr. trening senzitivnosti, skupinska dinamika.

2. **Situacijsko usmerjeni modeli**

– **v metode usmerjeni modeli**, npr. hospitacije in nastopi, ki skušajo »pokriti« najpomembnejše učne metode in oblike dela v razredu – razlago, razgovor, skupinski pouk, individualno delo…

– **v posamezne primere** usmerjeni modeli, npr. analiza pisno ali vizualno predstavljenih problemskih oziroma konfliktnih situacij pri pouku.

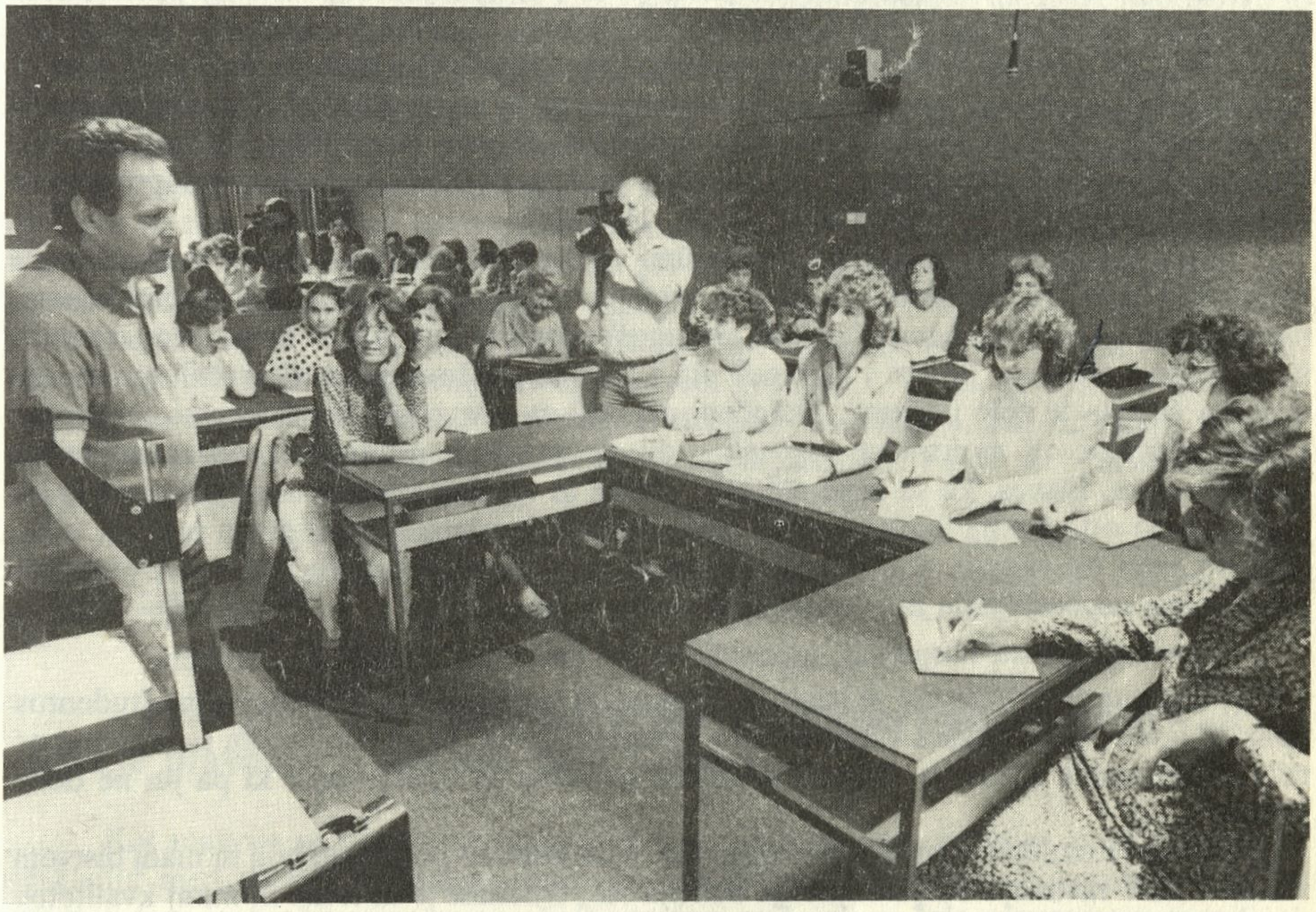
3. **V premišljeno ravnanje usmerjeni modeli**, ki so v nekem smislu sinteza prejšnjih. Ob sprotnih analizah izkušenj in reagiranja skušajo integrirati učiteljeve »praktične teorije« z znanstvenimi teorijami.

Vsak od teh modelov temelji na določenih teoretskih izhodiščih in ima svoje prednosti in šibke točke ter svoj »domet« (kaj lahko z njim dosežemo in česa ne).

Na tej točki že lahko z določeno trdnostjo odgovorimo na vprašanje, zastavljeno v naslovu: da obstajajo nekatere metode in modeli, ki so se razvili v okviru izobraževanja učiteljev in so značilni samo zanj (npr. mikropouk), seveda pa se uporabljajo tudi drugi, ki so značilni za vsakršno, zlasti družboslovno, visokošolsko izobraževanje. Kjer gre predvsem za razvijanje socialne občutljivosti in kompetentnosti, pa se razvijajo podobne metode izobraževanja v vseh tistih poklicih, pri katerih so bistvenega pomena medosebni odnosi (poleg pri učiteljih vseh stopenj tudi pri psihologih, pedagogih, andragogih, socialnih, kadrovskih delavcih, zdravnikih in medicinskih sestrah ipd.).

V nadaljnjih poglavjih se bom osredotočila predvsem na tiste načine in modele, ki so novejši in specifični za izobraževanje učiteljev: v razvijanje spretnosti, v razvoj osebnosti, predvsem socialne kompetentnosti in končno v premišljeno ravnanje usmerjeni modeli. Posebej (če se to sploh da strogo ločiti) pa bom obdelala načela in načine sodobnega, v potrebe šol in učiteljev osredotočenega **dopolnilnega** izobraževanja.

3. USPOSABLJANJE UČITELJEV ZA UČINKOVITO PRAKTIČNO RAVNANJE



3.1. Hospitacije in nastopi: tradicionalne sestavine praktičnega usposabljanja učiteljev

Hospitacije – opazovanje izkušenega učitelja pri poučevanju – in nastopi – nadzorovani poskusi samostojnega poučevanja – spadajo že od nekdaj v železni repertoar praktičnega usposabljanja učiteljev, zlasti pa od ustanovitve učiteljišč dalje (pri nas v zadnji tretjini prejšnjega stoletja).

K vsakemu učiteljišču je spadala vadnica kot vzorno urejena osnovna šola, na kateri so skrbno izbrani učitelji (vadniški učitelji) demonstrirali učiteljskim kandidatom vrsto vzorno pripravljenih učnih ur. Predpostavljalo se je, da se bo kandidat ob opazovanju pouka in njegovem razčlenjevanju pod vodstvom metodika »navzel« pravilnih načinov ravnanja v razredu. Kandidati so imeli že v Avstro-Ogrski v III. razredu učiteljišča 2 uri, v IV. razredu pa kar 7 ur tedensko praktičnih vaj. »Ravnatelj, metodiki in učitelji vadnice so izdelali za vsak teden načrt praktičnih vaj. Ta načrt je bil izdelan tako, da je prakticiral vsak učiteljski kandidat po možnosti pri vseh predmetih in v različnih razredih. Praktično so se začeli kandidati usposabljati v 3. in 4. letniku. V 3. letniku so v glavnem hospitirali, v 4. letniku pa pretežno nastopali in samostojno poučevali, pomagali pa so tudi vadniškemu

učitelju, skrbeli so za red in disciplino med odmori in se uvajali v osnovnošolsko administracijo.« (Golli idr. 1979, 33–34)

Po letu 1960, zlasti pa po ustanovitvi pedagoških akademij (1961 v Mariboru in 1964 v Ljubljani), se je zveza z vadnicami razrahljala oziroma celo pretrgala. Akademiji nista imeli več vadnice, ampak sta študente pošiljali na hospitacije in nastope k raznim učiteljem mentorjem v skladu z individualnimi ali tudi medšolskimi dogovori. Kako pereči so bili problemi praktičnega usposabljanja študentov, sta pokazala posveta, ki ju je organizirala ljubljanska pedagoška akademija (1972 v Črnem vrhu nad Idrijo, 1974 v Kranju). Kljub organizacijskim težavam sta pedagoški akademiji lahko nudili vsakemu študentu približno 10 hospitacij in po 2 nastopa v vsakem predmetu, medtem ko so bile te oblike v fakultetnem, predvsem v strokovno oziroma znanstveno usposabljanje usmerjenem študiju bodočih učiteljev zanemarjene ali so se uveljavljale le po zaslugi posameznih prodornejših učiteljev specialnih metodik.

Šele ob prehajanju šolanja vseh učiteljev na visokošolsko stopnjo je na pobudo PIS za pedagoško usmeritev oživela dolgoletna težnja, da bi uredil status hospitacijskih šol in hospitacijskih učiteljev oziroma učiteljev mentorjev. Konec leta 1986 je bil sprejet tudi ustrezen dokument (Organizacija praktičnega pedagoškega dela študentov v programih pedagoške usmeritve. Prosvetni delavec, 24. 11. 1986).

Hospitacije in nastopi, ki jih z manjšimi variantami vsebujejo sistemi izobraževanja učiteljev vsepovsod po svetu, so se kot temeljna, največkrat edina oblika praktičnega usposabljanja (če izvzamemo strnjeno pedagoško prakso) uveljavili in povsem izpolnili svojo vlogo v obdobju, ko niti v vsebinah niti v načinih poučevanja ni bilo večjih sprememb oziroma so bile te zelo počasne. Določeni napotki za ravnanje, da ne rečemo »recepti«, so se, tako kot od mojstra do vajenca v drugih poklicih, prenašali z opazovanjem in posnemanjem. Danes, ko se učne metode, oblike in vsebine tako hitro spreminjajo in ko pričakujemo od učitelja iniciativnosti, samostojnosti, uvajanja vedno novih načinov dela, je treba tako hospitacije kot nastope izpopolniti in jih dopolniti še z drugimi oblikami praktičnega usposabljanja in povezovanja teorije s prakso.

Pomanjkljivosti hospitacij, ugotovljene pri nas in na tujem, so predvsem:

– Študent na začetku ne ve natančno, kaj naj bi opazoval. Na začetku večina študentov opazuje pouk bolj s stališča učencev kot s stališča učitelja; tu so študentom sicer v pomoč razne opazovalne sheme in čimbolj natančna navodila za opazovanje, ki pa jih ne dobe vedno.

– Pouk je izredno kompleksno dogajanje, v katerem so pomešani bolj in manj bistveni vidiki. Tudi v ravnanju hospitacijskega učitelja so pomešane kvalitetne in manj kvalitetne sestavine. Analiza (za katero velikokrat primanjkuje časa) naj bi bila čimbolj poglobljena in vsestranska. Ker vodijo hospitacije skoraj izključno učitelji specialnih didaktik, usmerjajo študente predvsem v analizo metodičnih vidikov (načini podajanja, uporaba pripomočkov ipd.), manj pa v vidike odnosov med učiteljem in učenci, načinov spodbujanja ipd.

– Na hospitacijah se srečujejo študentje le z razmeroma ozkim izsekom situacij, največkrat s podajanjem nove snovi, redko s preverjanjem in ocenjevanjem, z urejanjem disciplinskih problemov, žal tudi redko z raznimi novejšimi ali netipičnimi učnimi metodami oziroma oblikami (skupinsko delo, ekskurzije ipd.).

– Hospitacije predstavljajo določeno motnjo za učitelja in učence, posebno, če so številne. Zaradi navzočnosti opazovalcev dogajanje ni povsem naravno.

– Učitelji mentorji imajo navadno premalo časa, da bi prisostvovali analizi ure.

Nastopi pa imajo naslednje pomanjkljivosti:

– Za študenta oziroma kandidata predstavljajo precejšnjo čustveno obremenitev. Večina občuti hudo tremo, zlasti pri prvem nastopu, in če se nastop ocenjuje, zaradi tega ne more uveljaviti vseh svojih zmožnosti.

– Vodenje cele učne ure in delo s 30 in več učenci je za začetnika izredno zahtevno. Študent je preplavljen z vtisi in se lahko osredotoči le na manjše število vidikov; tudi analiza se lahko osredotoči le na določene vidike posredovanja snovi in navadno ne »predela« študentove čustvene stiske oziroma zadrege.

– Vsak študent ima le majhno število nastopov; zato še v večji meri velja pripomba, izrečena že za hospitacije, da se lahko »preizkusi« le v zelo omejenem izseku učnih situacij.

– Storjenih napak študent ne more popraviti; nov nastop predstavlja spet nov položaj, kjer mora upoštevati vrsto dodatnih vidikov.

– Že normalen nastop predstavlja motnjo za učence; če pa je neuspešen, lahko celo škoduje vzgojno-izobraževalnemu procesu.

– Študent navadno ne pozna učencev, ki jih poučuje.

– Pri analizi nastopov se običajno ne povezujejo specialnodidaktični vidiki s pedagoško-psihološkimi; največkrat ima tudi tu »prvo besedo« učitelj specialne didaktike, študentovi kolegi pa dajejo le površne pozitivne pripombe.

Ko smo v okviru raziskave »Sistematično opazovanje razredne interakcije in mikropoučevanje ob uporabi interne TV« (1980) učitelje specialnih didaktik ljubljanske in mariborske pedagoške akademije vprašali, kaj dela pri nastopih študentom samim največje težave, so večinsko odgovarjali: »pomanjkljiva strokovna pripravljenost« in »pomanjkljivo poznavanje učencev, njihovega predznanja in razvojne stopnje«, v manjši meri pa: »nesproščenost«, »težave pri postavljanju vprašanj«; študentje sami so dali na prvo mesto »tremo« (pred razredom, pred poslušalci), nato »aktiviranje učencev«. Učitelji specialnih didaktik so tudi ugotavljali stereotipnost in nekritičnost študentov v pogovoru o nastopih. Od kriterijev, ki jih predvsem upoštevajo pri oceni posameznega nastopa in ki jih tudi povedo študentom, so navedli najprej »znanje stroke«, nato »metodični pristop«, slede »aktiviranje učencev«, »uporaba AV sredstev«. Le posamezniki so omenili »odnos do učencev«, »ustvarjalnost«, »znajdljivost v novem položaju«. Večina učiteljev metodike je menila, da so nastopi premalo povezani z drugimi sestavinami izobraževanja (stroka, psihološko-pedagoški predmeti), rešitev pa so videli predvsem v tem, da bi študentje pred nastopi opravili že večino izpitov.

Čeprav so hospitacije in nastopi še danes nepogrešljiva sestavina izobraževanja učiteljev, se vse bolj uveljavljajo še drugi načini kot dopolnitev, obogatitev ali tudi olajšanje prezahtevnih vidikov.

3.2. V razvijanje spretnosti usmerjeno izobraževanje učiteljev ali »učenje plavanja v plitvem delu bazena«

Kot reakcija na omenjene pomanjkljivosti izobraževanja učiteljev, med njimi zlasti neskladja 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, vzgajanja, discipliniranja učencev in doživljali pravi šok v srečanju s prakso, so začeli v šestdesetih letih zlasti v ZDA pa tudi drugod iskati učinkovitejše, bolj sistematične načine usposabljanja učiteljev.

Najširše se je uveljavil model, ki so ga poimenovali »v spretnosti usmerjeno izobraževanje učiteljev« (angl. competency based teacher education« ali na kratko CBTE, včasih imenovan tudi »performance based teacher education« ali PBTE) s svojo izpeljanko – mikropoukom. Glavna predpostavka tega modela je, da je treba kompleksno dejavnost poučevanja razstaviti na elementarnejše spretnosti in te nato ob sprotni povratni informaciji sistematično vaditi do stopnje obvladanja. Če bi lahko primerjali »v znanje usmerjeno« izobraževanje učiteljev (kakršno je prevladovalo na univerzah) z učenjem plavanja na suhem, usposabljanje s hospitacijami in nastopi, kakršno je prevladovalo na pedagoških šolah, z učenjem plavanja v globokem delu bazena, potem gre pri tem modelu za učenje plavanja v plitvem delu bazena, v poenostavljeni situaciji.

Glavne predpostavke modela CBTE, ki ni uporaben samo pri izobraževanju učiteljev, ampak pri izobraževanju 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 (razstavljanje dejavnosti na osnovne sestavine in njihove optimizacije z namenom čimvečje produktivnosti) iz tovarn v šolo, v skladu s prepričanjem, 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 povprečni 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 natančno opredeljenih nivojev obvladanja, tako da lahko v primeru, ko učitelj ne doseže tega nivoja, štejemo, 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 sestavine se povežejo v celoto, v širše vzorce učnega vedenja.

V nadaljnjem bomo podrobneje opisali mikropouk kot najbolj dosledno in v praksi razširjeno izpeljanko modela »v spretnosti usmerjenega izobraževanja učiteljev«, analizirali nekatere njegove sestavine in podmene (razstavljanje poučevanja na posamezne spretnosti, sistematično opazovanje učnega vedenja, vloga besedne in video povratne informacije…) in opisali nekatere domače eksperimente in izkušnje. Pri tem je pomembno, da kritično ovrednotimo enostranost tradicionalnega mikropouka in izluščimo, katero je tisto pozitivno jedro, ki ga velja ohraniti v izobraževanju učiteljev v prihodnje.

3.3. **Mikropoučevanje v izvirni obliki – značilnosti, sestavine in teoretične predpostavke**

Intermezzo

Moje prvo srečanje z mikropoukom je bilo pravzaprav naključno. Med študijskim bivanjem v ZDA sem v januarju 1967 obiskala stanfordsko univezro v Kaliforniji, da bi se seznanila s projektom računalniško usmerjenega pouka Patricka Suppesa. Ko sem na univerzi omenila, da me zanima tudi izobraževanje učiteljev, so me napotili k profesorju Robertu Bushu, ki je pred nekaj leti skupaj s kolegom Allenom začel razvijati in proučevati mikropouk. Z navdušenjem, ki je bilo nalezljivo, mi je razložil predpostavke in pokazal preprost studio z napravami (študentov ravno takrat ni bilo) ter me opremil s številnimi članki. Študente je tak način usposabljanja baje zelo pritegnil. Tudi učenci, ki so jih »najemali« iz bližnje šole za dolar na uro, so radi prihajali v miniaturno učilnico.

Moram reči, da je vsa stvar takrat napravila name precejšen vtis, saj je bila videti kot logičen vmesni člen med teoretičnim leporečjem, »kako bi bilo treba« v razredu delati in kaj vse upoštevati – in med pravimi, že zelo zahtevnimi nastopi.

Mikropouk kot model praktičnega usposabljanja učiteljev se je začel razvijati leta 1963 na stanfordski univerzi (Allen 1972) in se je od tod hitro razširil v večino razvitih držav na vseh kontinentih. Nastal je kot poskus izravnave pomanjkljivosti hospitacij in nastopov, saj so kazale tako izkušnje kot tudi raziskovalni razultati, da te oblike usposabljanja skoraj nič ne prispevajo k študentovi poznejši znajdljivosti v razredu, da utrjujejo obstoječe, tradicionalne načine dela v razredu in da imajo nezaželene stranske učinke, zlasti tremo.

Mikropouk je v bistvu pouk v časovno in vsebinsko skrčenem obsegu: študent poučuje le 5–15 minut skupino 5–8 učencev in se pri tem osredotoči le na eno izbrano spretnost, na primer na jasno razlaganje ali na vodenje pogovora. Spretnost mu je bila prej obrazložena in tudi demonstrirana, največkrat z video posnetkom. Navadno si sledi več takih poskusov zapovrstjo, z vmesno samoanalizo, načrtom za izboljšanje, vse dokler študent ne doseže potrebnega minimuma v obvladovanju spretnosti.

Običajno zaporedje postopkov je torej (Berliner 1973, 427):

1. Študent poučuje krajšo enoto. Ta poskus, dokumentiran z video posnetkom, je izhodišče poznejše analize in primerjav.
2. Študent se podrobneje teoretično in praktično seznani s spretnostjo, kakšne so njene značilnosti, v katerih situacijah se uporablja.
3. Študent opazuje model – izkušenega učitelja, kako obvlada spretnost (običajno po video posnetku) in demonstracijo skupaj z mentorjem analizira.
4. Študent kritično primerja video posnetek svojega prvega poskusa z modelom in sestavi predlog za izboljšanje.
5. Sledi nov poskus mikropoučevanja ob upoštevanju naučenega.
6. Študent skupaj z mentorjem primerja svoje izvajanje z modelom.

Zadnji dve točki se še večkrat, vsaj pa še enkrat ponovita, dokler študent ne doseže zadovoljivega nivoja v obvladovanju spretnosti. Čeprav se zdi postopek na prvi pogled kompliciran, pridobi študent posamezno spretnost v dveh urah. V poskuse je bila od vsega začetka vključena tudi povratna informacija samih učencev v obliki kratkega vprašalnika po vsakem poskusu.

Gre za varianto »laboratorijske metode« v praktičnem usposabljanju učiteljev, ki ima naslednje prednosti:

– kljub temu da je učna situacija zreducirana in »zrežirana«, gre za pravo poučevanje,
– ker sta omejena tako velikost skupine kot tudi obseg snovi in trajanje, ima kandidat manj težav kot pri normalnem nastopu in se laže osredotoči na bistveno,
– kandidat vadi v razmeroma varnem okolju, v katerem posamezne napake nimajo tolikšne teže,
– mikroposkusi ne predstavljajo motnje in zastojev v izobraževanju učencev,
– mikropouk omogoča veliko mero kontrole in načrtnega spreminjanja položaja. Tako lahko spreminjamo trajanje, število, starost in sposobnosti učencev, temo, učne spretnosti, metodični pristop itd.,
– povratna informacija je konkretna, raznolika in prožna ín ji lahko posvetimo mnogo večjo pozornost kot pri običajnih nastopih. Dalje jo lahko takoj v naslednjem poskusu upoštevamo in ugotovljene pomanjkljivosti odpravimo,
– video posnetek predstavlja objektivno osnovo za večkratno analiziranje in (sa-mo)vrednotenje posameznih vidikov.

Postopek mikropouka temelji na naslednjih sestavinah, katerih teoretične predpostavke bomo pozneje podrobneje in tudi kritično analizirali:

1. Razstavitev poučevanja na osnovne učne spretnosti

Pri mikropouku vadimo hkrati samo eno, ožjo ali širšo, učno spretnost, ki jo izberemo izmed mnogih glede na njeno aktualnost oziroma pomembnost. Navadno se osredotočamo na tiste značilnosti učiteljevega vedenja, ki so (raziskovalno) dokazano zares učinkovite in ki vodijo do večje koncentracije, motivacije in boljših učnih rezultatov. Dalje je potrebno vaditi tiste spretnosti, pri katerih kaže pomanjkljivosti večina učiteljev začetnikov, in tiste, ki predstavljajo korak naprej, novosti v običajni razredni rutini.

Gre torej za predpostavko, da lahko kompleksno ravnanje v razredu razstavimo in da vemo, katere so 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 natanko 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, predvsem 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, 49–70).

Pri običajnih hospitacijah, kot ugotavljata Klinzig-Eurich in Klinzig (1981, 12), se nekatere pomembne predpostavke uspešnega učenja ne morejo uveljaviti 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. 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, 304–305).

Predpostavka, da se tako kompleksnega ravnanja, kot so učne spretnosti, naučimo na podlagi 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.

4. **Povratna informacija o ustreznosti izvajanja spretnosti**

Povratna informacija kandidatu je v skladu z originalnim modelom mikropoučevanja, ki temelji 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 lastno evalvacijo, predvsem pa so enosmerne pripombe mentorja dopolnili s pogovorom med kolegi, ko so pretresli vzroke za dano reagiranje oziroma morebitni odmik od vzornega modela.

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

3.3.1. **Učinkovitost mikropouka**

Pri ugotavljanju učinkovitosti teh postopkov moramo upoštevati cilje in teoretična izhodišča.

Grell (1978, 226–228) našteva naslednje možne učinke takega urjenja:

1. kvantitativne spremembe (eni vzorci vedenja postanejo pogostejši, drugi redkejši);
2. kvalitativne spremembe: eni načini ravnanja povsem izginejo, pojavijo se novi;
3. učitelj si razširi vedenjski repertoar, obvlada več možnih načinov reagiranja v isti učni situaciji;
4. učitelj si izostri kriterije za prepoznavanje situacij, v katerih je primerno uporabiti določene spretnosti;
5. učitelj bolj natančno zaznava svoje vedenje in vedenje ter tudi potrebe, občutja učencev (ne: »so nezreli«, ampak: »morda se dolgočasijo«);
6. učiteljevo ravnanje je bolj usmerjeno v cilj, ne sledi le sprotnim dražljajem, ki jih pošiljajo učenci;
7. učiteljevo ravnanje postaja bolj prožno;
8. učitelj se bolj jasno zave pričakovanj in zahtev do učencev;
9. učitelj spregleda svoje »skrite teorije« v raznih učnih situacijah (npr. »učenci se bodo naučili le stvari, ki jim jih bom povedal«);
10. učitelj ne postane stereotipen, ampak vidi v vsaki novi učni situaciji problem, ki se ga je treba aktivno lotiti;
11. učitelj se lahko bolj natančno, v strokovnem jeziku, pogovarja o posameznih poklicnih apretnostih, pridobi ustrezno kognitivno strukturo – pojmovni okvir;
12. učitelj postane bolj zadovoljen s svojim delom in samozavesten pri obvladovanju poklicnih problemov.

Rückriem (1977) omenja med pomembnimi učinki tudi ustalitev določenih oblik vedenja, pridobitev »premišljene gotovosti« v ravnanju.

Seveda ne moremo pričakovati tako vsestranskih učinkov, če ostaja urjenje v spretnostih enkratna izkušnja, zato naj bi tak način treniranja sprejel učitelj kot trajno sredstvo poklicnega napredovanja.

Vrsta raziskav je dokazala učinkovitost urjenja v učnih spretnostih pri spreminjanju učiteljevega ravnanja. Ugotovljene so bile tudi dolgotrajne spremembe, npr. še po treh letih. Bolj kompliciran je **problem transfera** – prenosa in vključevanja tako pridobljenih spretnosti v vsakodnevni pouk. Količina transfera je odvisna od mnogih faktorjev, npr. od časa, ki preteče med treningom in možnostjo za uporabo (s tega vidika bi bilo učinkovitejše urjenje v okviru dopolnilnega usposabljanja) in od stališč mentorjev in kolegov na šoli, na katero je prišel novinec (ali se zde njim pomembne prav tiste spretnosti, ki jih je kandidat pridobil na kadrovski šoli ali ne). Copeland (1977) je npr. ugotovil, da transfera ne bo, če ima mentor na šoli o uspešnem poučevanju povsem drugačne nazore kot univerzitetni predavatelji, pa tudi sama podpora mentorja brez prejšnjega mikropoučevanja je brez zadostnega učinka.

Obstaja tudi vrsta dokazov, da trening v učnih spretnostih ugodno vpliva na stališča učiteljev (postala so manj toga, manj avtoritarna). Gimnazijski učitelji, ki so bili deležni novega modela usposabljanja, v katerega je bilo integrirano tudi dvakratno načrtno opazovanje učne situacije in dva mikroučna poskusa, so bili manj usmerjeni v kaznovalne ukrepe, bolj odprti do reform pouka, izkazovali so več zaupanja do otrok (Iberer, 1979).

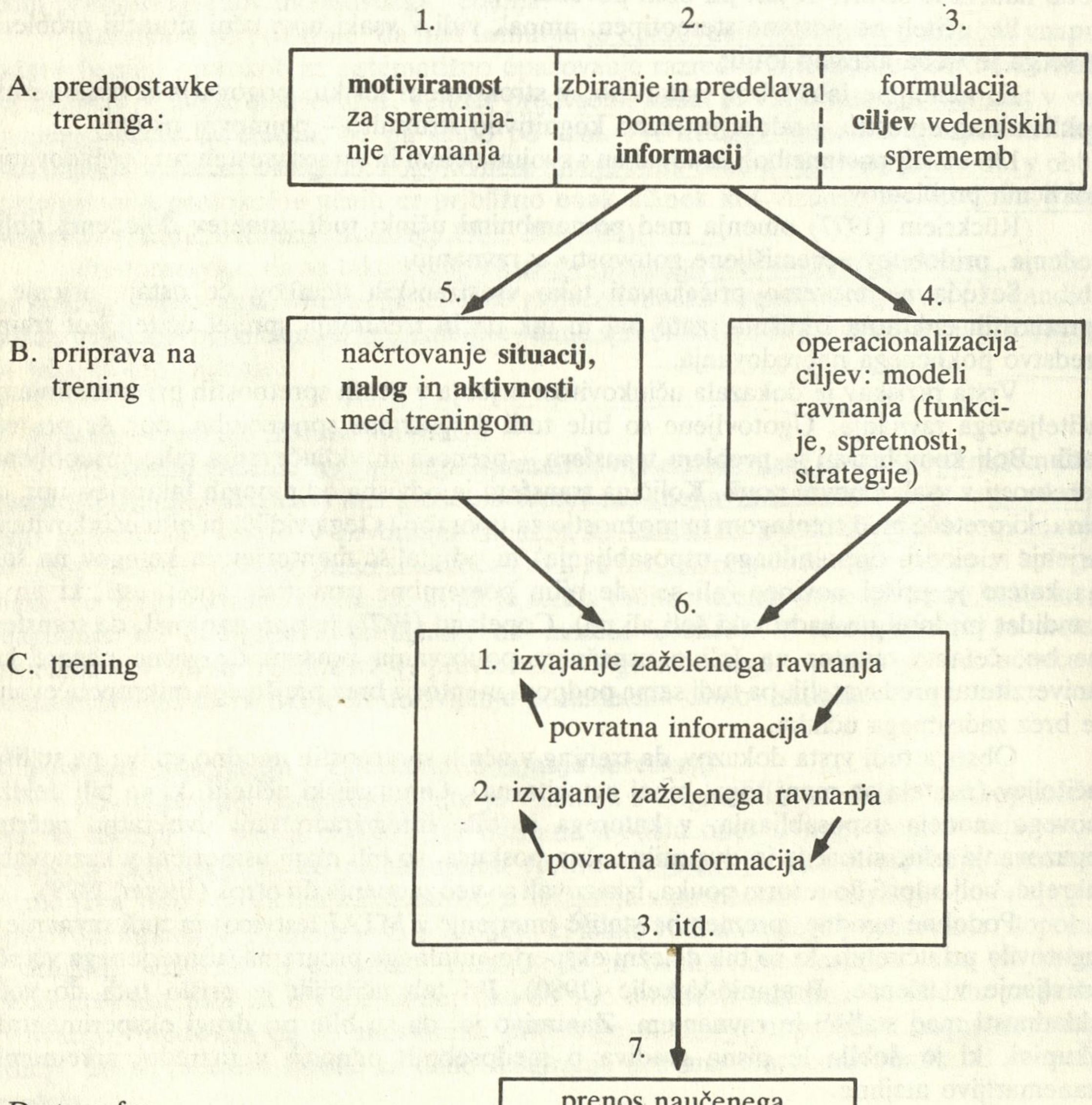
Podobne ugodne spremembe stališč (merjenje z MTAI lestvico) in tudi ravnanje je ugotovila pri učiteljih, ki so bili deležni eksperimentalnega programa, usmerjenega v večje vživljanje v učence, Bratanić-Vukelić (1980). Pri teh učiteljih je prišlo tudi do večje skladnosti med stališči in ravnanjem. Zanimivo je, da so bile pri drugi eksperimentalni skupini, ki je dobila le pisna gradiva o medosebnih odnosih v razredu, spremembe zanemarljivo majhne.

V skladu s prej prikazanim Grellovim teoretičnim modelom lahko tudi do neke mere predvidimo učinkovitost treninga pri posameznih učiteljih oziroma tipih učiteljev.

Idealno je, če je učitelj motiviran za spreminjanje svojega ravnanja, če ima primerno predznanje in izoblikovane cilje. Takemu bo trening gotovo koristil. Če pa učitelj nima priložnosti za sistematično vajo v ustreznejšem ravnanju, mu niti želje niti znanje samo po sebi ne bodo pomagale do sprememb, ampak bo ostal nepotešen, morda bo celo postal v svojem ravnanju bolj tog. Če se kdo udeleži tečaja za spreminjanje učnih spretnosti, ne da bi imel ustrezne spoznavne in motivacijske pogoje (če je npr. udeležba obvezna), bodo tako pridobljene vedenjske spremembe le kratkotrajne. Če je kdo v osnovi sicer motiviran, nima pa dovolj znanja in jasnih ciljev, bo s treningom dobil pobudo, da si pozneje sam dopolni manjkajoča znanja.

Eden od pomembnih pogojev za učinkovitost mikropouka in drugih načinov urjenja v uspešnejšem učnem ravnanju je integriranost teh oblik med druge oblike usposabljanja učiteljev, da postanejo njihov dopolnjujoči sestavni del (npr. priprava na hospitacije ali na samostojne nastope). Model take integracije v usposabljanje gimnazijskih učiteljev opisuje Seel (1979), pri nas pa bi morali primeren model šele oblikovati, npr. kot interdisciplinarni praktikum pri »splošnih« pedagoško-psiholoških predmetih.

Skica 1: *Sestavine mikroučnega modela po Grellu (1978)*



3.4. **Kaj so učne spretnosti**

Mikropouk in sorodni pristopi temeljijo na predpostavki, da je mogoče učiteljevo ravnanje razstaviti na posamezne sestavine, jih vaditi in nato ponovno sestaviti. Tako pravi Zifreund, utemeljitelj mikropouka v Zvezni republiki Nemčiji, da gre pri učnih spretnostih za »načine ravnanja, ki so pomembni za kvaliteten pouk in ki jih je mogoče izolirati, opredeliti, opazovati, vaditi, kontrolirati in ponovno integrirati« (cit. po Beckerju, 1973, 14).

Grell (1978, 187–190) opredeljuje učne spretnosti kot vzorce učiteljevega ravnanja, s katerimi obvladuje ta različne naloge in funkcije pri pouku, v raznih situacijah razredne interakcije. Te funkcije so npr. načrtovanje pouka, informiranje učencev, motiviranje, dajanje navodil, usmerjanje pri samostojnem učenju in skupinskem delu, discipliniranje, vrednotenje dosežkov. To so torej »gradbeni kamni« učiteljevega ravnanja, ki jih vključuje v pouk z določenimi nameni.

Težnja po konkretnejši opredelitvi učiteljevih spretnosti je med drugim izraz reakcije na dolge sezname idealiziranih osebnostnih lastnosti, ki označujejo dobrega učitelja in ki jih nihče ni mogel v praksi preverjati oz. uveljavljati.

Poučevanje sestoji iz praktično neomejenega števila posameznih spretnosti. Zato predstavlja poseben problem izbor najpomembnejših spretnosti, takih, brez katerih bi bil učitelj »funkcionalno nepismen«. Nekateri govorijo s tem v zvezi o »kritičnih spretnostih«.

Obstaja več 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 podlagi dedukcije in analize učiteljevih delovnih nalog in področij;
3. seznami spretnosti, do katerih pridemo na podlagi skladnosti ocen velikega oziroma primernega vzorca učiteljev samih;
4. seznami spretnosti, sestavljeni na podlagi 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 50 najpomembnejših (in najpogostejših) spretnosti ter ga dali v oceno vzorcu 4500 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. Za ponazoritev seznam objavljamo (tabela 10).

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. Zanimivi so tudi za nas, ker jih lahko primerjamo z »likom diplomanta« učiteljev, s smotri izobraževanja, kot jih razvijamo v naših razmerah.

Medtem ko je seznam spretnosti, dobljen na osnovi ocen samih učiteljev, bolj konvencionalen in vključuje predvsem spretnosti, potrebne v razredu, v neposrednem delu z učenci, pa vključuje seznam, dobljen na osnovi teoretičnega modela (4. pristop) učiteljevo dejavnost bolj celovito. Zajete so vse učiteljeve dejavnosti, od načrtovanja pouka do njegove vloge pri ovrednotenju in spreminjanju učnih načrtov. Obsega torej tudi spretnosti, kot:

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

Preden je tak seznam uporaben pri usposabljanju učiteljev, je treba posamezne v njem navedene spretnosti še konkretizirati. V ameriški literaturi ni povsem enotne opredelitve in razmejitve med nekoliko širšimi kompleksi spretnosti ali učnimi zmožnostmi (competencies) in ožjimi spretnostmi (teaching skills). V nemški literaturi pa je zlasti izraz

»pedagoška kompetentnost« (Kompetenz) drugače opredeljen kot v angleški, označuje neko širšo notranjo zmožnost ali pripravljenost za tako ali drugačno ravnanje, ne pa spretnega ravnanja samega. To je v skladu s preusmeritvijo od behavioristič nih izhodišč k psihologiji in didaktiki (premišljenega) ravnanja (Handlung), kot bo podrobneje opisano v 4. poglavju. Pedagoška kompetentnost je po Rückriemu (1977, 103–104) »zmožnost ali potencial za ravnanje, ki ga je študent oz. učitelj pridobil na podlagi lastnih procesov učenja in poučevanja, didaktičnega ravnanja in s poglabljanjem v odnos med teorijo in prakso v poučevanju... Če pojmuje svoje poučevanje kot interakcijo, se podaja v vedno nove procese učenja in poučevanja in ob njih spreminja svoja stališča, pričakovanja, interese in izkušnje«. Kljub spreminjanju in izpopolnjevanju pa ostaja v njegovem ravnanju neka doslednost, ki izvira iz samosvoje osebne identitete.

Razlikujemo naslednje sestavine učiteljeve pedagoške kompetentnosti:

- stvarno (snovno),
- didaktično (metodično),
- socialno in
- osebnostno.

Tabela 10: *Seznam učnih spretnosti (na podlagi ocen 4500 učiteljev, Dick, 1981)*

1. Zmožnost ustno podati informacijo o dani snovi na povezan in logičen način.
2. Pisati v logičnem, lahko razumljivem slogu, 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 učencev 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 podlagi kriterijev, ki so osnovani v 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 iz drugih etničnih, kulturnih, jezikovnih in ekonomskih skupin.
20. Znati pomagati učencem, da razvijejo pozitivno podobo (pojem) o sebi.
21. Znati pomagati učencem, da razvijejo lastne vrednote, stališča in prepričanja.

Grell (1978, 16) navaja med drugim naslednja izhodišča pri usvajanju učnih spretnosti:

1. učiteljevo ravnanje lahko razstavimo v posamezne spretnosti, ki jih potem vsako zase vadimo,

2. smiselno je, da občasno te spretnosti analiziramo ločeno od učnih vsebin in pomenov,

3. učitelji se morajo naučiti, da opazijo pomembne spretnosti pri sebi in drugih,

4. ne obstaja en sam »edino pravilen« vzorec učiteljevega ravnanja, ki bi bil priporočljiv v vseh situacijah; vsak učitelj se mora odločiti za najustreznejšo kombinacijo v dani situaciji (lažje pa kombinira tisti, ki obvlada posamezne sestavine – op. B.M.P.);

5. učitelj ne more pridobiti spretnosti, ki jih potrebuje pri izobraževanju in vzgajanju, če bo o njih le razpravljal.

Nekatere spretnosti so razmeroma preproste, druge bolj kompleksne. Pomembno je, da gre za vzorce ravnanja, ki jih lahko opazujemo in čimbolj natančno opišemo. Po Grellu (1978, 191–195) štejejo k opisu spretnosti vsaj naslednji vidiki:

1. opis ustreznega ravnanja,
2. nekaj različnih primerov (pri besednih spretnostih naj bodo dobesedno navedeni),
3. hipoteze o funkciji spretnosti,
4. hipoteze o situacijah, v katerih je (ali ni) smiselna uporaba te spretnosti.

Primer: Spretnost »dajanja miselnih impulzov«

1. Opis: Učitelj navede določeno trditev in čaka, da učenci zavzamejo do nje določeno stališče. Trditev naj provocira, naj nakaže nov ali protisloven vidik. Rešitev še ni nakazana.

2. Primer: »To bi se dalo rešiti še na preprostejši način«, »Kolumb ni prvi odkril Amerike«.

3. Funkcije: Učence naj spodbudi k razmišljanju. Razultate razmišljanja naj sami formulirajo, zato natančna oblika odgovora ni vnaprej določena. Do besede naj pride več učencev.

4. Situacije: Učitelj bi rad preusmeril pogovor o nekem problemu ali zvišal kritičnost učencev. Ni primerno uporabljati te spretnosti, če želi učitelj od učencev čisto določen odgovor.

Nekatere od spretnosti so pomembne pri vseh ali pri večini učnih predmetov (npr. variiranje dražljajev za vzdrževanje pozornosti učencev, podkrepljevanje učenčevih odgovorov), druge so spet specifične za posamezne predmete ali za skupino sorodnih predmetov (spodbujanje razprave o različnih pogledih naproblem je značilno predvsem za družboslovne predmete).

Ameriški učitelji-mentorji so na primer takole razvrstili po pomembnosti nekatere spretnosti poučevanja, ki so jih trenirali pionirji tovrstne dejavnosti v ZDA, sodelavci standfordskega inštituta za usposabljanje učiteljev, vse od leta 1963 dalje:

Rang	Spretnost:	
1.	odkrivajoča vprašanja	(38 %)
2.	podkrepljevanje izjav učencev	(48 %)
3.	spraševanje	(51 %)
4.	miselno zahtevna vprašanja	(34 %)
5.	vzpostavitev začetnega kontakta	(48 %)
6.	zbujanje in ohranjanje pozornosti	(34 %)
7.	dajanje povratne informacije	(38 %)
8.	uporaba dobrih primerov	(41 %)
9.	zastavljanje divergentnih vprašanj	(27 %)
10.	spodbujanje učencev k spraševanju	(30 %)

(V oklepajih so navedeni odstotki ustanov za usposabljanje učiteljev v ZDA, ki so sistematično uvajale v posamezne spretnosti.)

Da to ni neki dokončen seznam, saj je opredelitev pomembnih spretnosti poučevanja odvisna od smotrov pouka in tudi od predmetnega področja, kaže že lestvica spretnosti, ki so jo sestavili nemški metodiki, študentje in učitelji za pouk družboslovnih predmetov: na prvi mesti so postavili zastavljanje divergentnih in miselno zahtevnih vprašanj, dodali pa so še med drugim naslednje – spodbujanje sodelovanja med učenci, razpravo o nasprotnih stališčih, tišino in nebesedno komunikacijo, prikaz problema z raznih vidikov, ugotavljanje predznanja in stališč med učenci, igranje vlog (Becker, 1973, 132).

Več spretnosti se druži v **strategije** (po Grellu so to »predvidljive kombinacije oziroma vzorci posameznih spretnosti«). Tako sestoji »strategija spraševanja« iz spretnosti zastavljanja primernih vprašanj, iz (miselnih) premorov, pozivov učencev (da so čimbolj enakomerno zajeti vsi učenci) in iz primernega reagiranja na učenčev odgovor.

Usmerjenost v proučevanje in trening posameznih spretnosti se je razvila vzporedno s spremembo v paradigmi raziskovanja pouka. Medtem ko so v zgodnjejših raziskavah iskali predvsem splošnejše kriterije učiteljeve učinkovitosti in njene korelate, npr. zvezo med določenimi učiteljevimi osebnostnimi in drugimi značilnostmi (avtoritarna stališča, nivo sposobnosti, informiranosti itd.) ter učnimi rezultati, so se v začetku šestdesetih let preusmerili v empirično-analitičen pristop, ki išče vzročne povezave med posameznimi učiteljevimi aktivnostmi in učnimi učinki, npr. kakšen način učiteljeve razlage, zastavljanja vprašanj, podkrepljevanja učencev ipd., vodi do boljših učinkov pri učencih (več znanja, interesa ipd.). Nekatere raziskave so dale pozitivne rezultate; tako je bila npr. večkrat ugotovljena pozitivna povezanost med stopnjo učiteljeve indirektivnosti (po Flandersu), to je spodbujanja iniciative učencev, in med napredkom učencev v znanju in stališčih do predmeta, pri čemer so več pridobili nadpovprečni učenci (Soar, 1972). Druge raziskave so spet vodile do nasprotnih rezultatov. V zadnjem času se je težišče raziskav premaknilo od molekularnih analiz učiteljevega vedenja in razvijanja raznih elementarnih spretnosti k bolj celovitemu (molarnemu) zajemanju učiteljevega ravnanja in hkrati k upoštevanju njegove interpretacije vsakokratne situacije, h kognicijam (spoznanjem), ki ravnanje usmerjajo, kot bo podrobneje prikazano v poznejših poglavjih.

3.5. **Od naključnega k sistematičnem opazovanju pouka; od opazovanja »od zunaj« k opazovanju »od znotraj«**

Po mnenju mnogih strokovnjakov na področju usposabljanja učiteljev je nujno, da se vsak učitelj nauči kritično, selektivno in sistematično opazovati in opisovati razredno dogajanje. Ugotovljeno je, da so študentje spočetka pri opazovanju pouka zelo nebogljeni, da vsak vidi pri isti učni uri nekaj drugega, da se na začetku bolj identificirajo z učenci kot z učitelji in da so bolj pozorni na načine discipliniranja kot pa na posebnosti razlage, spraševanja in spodbujanja. Navodila, ki jih dobe študentje za opazovanje na hospitacijah, pa so navadno zelo splošna. Razlika med takim naključnim opazovanjem in med sistematičnim opazovanjem je predvsem v ponovljivosti: pri sistematičnem opazovanju težimo, da bi tudi drugi opazovalci istega dogajanja prišli do enakih oziroma podobnih ugotovitev in da rezultati opazovanja ne bi bili odvisni le od subjektivnih ali naključnih faktorjev.

3.5.1. **Sistematično opazovanje pouka**

Pri sistematičnem opazovanju je potrebno, da predmet oziroma vidike opazovanja določimo vnaprej, jih razmejimo in točno opišemo. Glede na načine zapisovanja opažanj razlikujemo:

1. **sisteme kategorij** (če zapišemo dogodek v razredu vsakokrat, ko se primeri),
2. **sisteme znakov** (če zapišemo dogodek v danem časovnem obdobju le enkrat, ne glede na pogostnost pojavljanja),

3. ocenjevalne lestvice (ko ocenimo pogostost dogodka oziroma intenzivnost določene značilnosti le enkrat, navadno takoj po koncu opazovane učne ure).

Pri prvih dveh vrstah sistemov so časovni intervali, v katerih zapisujemo, razmeroma kratki (npr. vsake 3 ali 5 sekund). Postavke, ki so osnova zapisovanja, se razlikujejo predvsem po stopnji interpretacije, sprotnega vrednotenja, ki jo zahtevajo. Na enem koncu kontinuuma so ožje kategorije, usmerjene v konkretne oblike vedenja (npr. »Učenec dvigne roko«, »Učitelj prikima«, na drugem koncu so kategorije, kot: »Učitelj je sistematičen«, nekako v sredi pa: »Učitelj uporabi učenčevo idejo«, »Učitelj pohvali učenca«. (O vrstah in vlogi ocenjevalnih lestvic podrobneje razpravlja Sagadin, 1977, 120–134.)

Da se npr. odločimo za oceno stopnje učiteljeve »sistematičnosti«, moramo združiti vrsto posameznih informacij, kot so: učitelj riše na tablo preglednice, pri razlagi se drži določenega zaporedja, opozarja na bistveno, »rdeča nit« ostaja med razlago vidna. Celo

Tabela 11: *Flandersova analiza razredne interakcije (FIAS) – 10 kategorij*

GOVOR UČITELJA	REAGIRANJE	1. Sprejema učenčeva čustva; sprejema pozitivne in negativne čustvene reakcije, ne da bi učenca zastrašili. Predvideva čustvene reakcije ali se spominja prejšnjih. 2. Hvali ali spodbuja učenčevo aktivnost ali vedenje. Šali se, da bi zmanjšal napetost, vendar ne na račun drugih. Prikimava, daje pripombe, kot npr.: »No ?« »Dalje !«... 3. Sprejema ali uporabi učenčevo idejo, jo razvije, razjasni ali naprej zgradi. Če pa vnese vanjo pretežno svojo idejo, je to kategorija 5.
	INICIATIVA	4. Zastavlja vprašanja v zvezi z vsebino ali postopki, z namenom, da dobi odgovor. 5. Razlaga; podaja dejstva ali svoja mnenja o snovi ali postopkih; izraža lastne ideje, zastavlja retorična vprašanja. 6. Daje navodila, zapovedi; učenec jim mora slediti, jih izpolniti. 7. Kritizira ali se sklicuje na svojo avtoriteto; vse z namenom, da izboljša učenčevo neprimerno vedenje; opominja, graja, ozmerja; utemeljuje, zakaj dela to, kar ravnokar dela; sklicuje se na lastno osebo.
GOVOR UČENCA	REAGIRANJE	8. Reaktivne izjave učencev: odgovori na učiteljeva vprašanja. Učitelj daje pobudo za učenčevo izjavo, oblikuje in omejuje celotno situacijo. Učenec je omejen v izražanju idej, domislic.
	INICIATIVA	9. Samostojne izjave učencev: izražajo nove ideje, predstave, stališča – spontano ali kot odziv na učiteljevo pobudo. Važno je, da imajo možnost prostega razvijanja miselnega zaporedja, da presegajo vnaprej dano strukturo.
		10. Molk in zmeda: odmori, krajša obdobja tišine ali zmede, ko opazovalec ne more razumeti komunikacije.

»pohvala« ni enopomenska vedenjska kategorija, saj se je treba npr. odločiti, ali uvrstimo med pohvale tudi izjave (»to si zares dobro naredil«), ki so izražene v sarkastičnem tonu, dalje rutinsko besedico: »dobro« za vsako učenčevo izjavo, ali le prave, razširjene pohvale. Angleški avtorji razlikujejo v tem smislu tri opazovalne kategorije: »low inference«, »moderate inference« in »high inference« – z nizko, zmerno in visoko stopnjo sklepanja na osnovi predpostavk.

Razumljivo je, da bosta objektivnost in zanesljivost opazovanja pri ožjih, izrazito vedenjskih kategorijah večji: hkrati pa lahko podvomimo v veljavnost takih kategorij – ali z njimi zajamemo dogodke, najpomembnejše za rekonstrukcijo uspešnega poučevanja ali pa to bolj dosežemo s sicer bolj subjektivnimi, a bistvenejšimi in širšimi kategorijami, ki jih zajamemo z ocenjevalnimi lestvicami?

Tabela 12: *Sistem kategorij besedne interakcije – VICS po Amidonu in Hunterju*

	Kategorije
UČITELJEVA INICIATIVA	učitelj 1. **Razlaga,** izraža svoje ideje, stališča 2. **Daje navodila** za delo učencev 3. **Zastavlja ozka vprašanja** – odgovor je predvidljiv 4. **Zastavlja široka, odprta vprašanja** – odgovora ne moremo točno predvideti
UČITELJEVO REAGIRANJE	učitelj 5. **Sprejema** a) **misli** (omeni, povzame, razloži, pohvali… misli enega ali več učencev) b) **vedenje** (npr. pohvali način dela, sodelovanje, izdelek učenca) c) **čustva** (sprejme, komentira ali vsaj odslika čustva učencev, npr. »razumljivo, da ste razburjeni«) 6. **Odklanja** a) **misli,** ideje učencev (kritika, ignoriranje) b) **vedenje** učencev (kritika, graja) c) **čustva** učencev (npr. »to še ni razlog za slabo voljo«)
REAGIRANJE UČENCEV	7. Učenec **odgovarja učitelju** a) predvidljivi odgovori b) nepredvidljivi (širši, izvirni) odgovori 8. Učenec **odgovori součencu**
INICIATIVA UČENCA	9. **Učenec začne razgovor z učiteljem** (ga nekaj vpraša, predlaga, da idejo, izrazi mnenje) 10. Učenec **začne razgovor s součencem**
	11. a) **tišina** (npr. razmišljanje o odgovoru) b) **zmeda** (ki preprečuje nadaljnjo učno aktivnost ali njeno nadaljnje sistematično spremljanje)

Doslej je nastalo približno 120 sistemov kategorij in znakov za opazovanje razredne interakcije (v celoti ali po posameznih vidikih) in več sto ocenjevalnih lestvic. Seveda se moramo zavedati, da noben sistem ne zajema vseh vidikov učnega ravnanja, ampak le abstrahirano podobo nekaterih vidikov.

Med najpogosteje uporabljenimi sistemi kategorij je FIAS (Flanders Interaction Analysis Schedule, glej tabelo 12), s svojimi številnimi izpeljankami, npr. VICS (Verbal Interaction Category System) Amidona in Hunterja, tabela 13. Slednji v primerjavi s FIAS vzpostavlja večje ravnotežje med kategorijami, namenjenimi učitelju in učencem in vključuje medsebojno komuniciranje učencev. Omenimo lahko še Bellackov sistem opazovanja in Medleyev Oscar (Observation Schedule and Record).

V nadaljevanju se bomo podrobneje ukvarjali predvsem s Flandersovim sistemom, ki je doživel prav v usposabljanju učiteljev najširšo uporabo in ga je mogoče z dodajanjem in združevanjem kategorij prožno prilagajati vsakokratnim potrebam. Omejuje se na besedno interakcijo, ki jo zajema v sedmih glavnih kategorijah, namenjenih učiteljevi iniciativi in reagiranju, ter v dveh kategorijah, ki zajemata odzivanje in iniciativo učencev (tabela 12). Opazovalec zapisuje vsake 3 sekunde znake h kategorijam, kot se pojavljajo. Zapis se lahko interpretira na različne načine – bodisi neposredno ali pa se izračuna frekvenca pojavljanja posameznih kategorij in določeni indeksi oziroma razmerja med kategorijami. Med indeksi ima za Flandersa največji pomen »indeks indirektnosti«, ki ga označuje razmerje med kategorijami »posrednega učiteljevega vplivanja« (1, 2 in 3) ter »neposrednega vplivanja« (6 in 7). Čim višji je ta indeks, tem bolj je učitelj v svojem ravnanju »indirekten«. »Indirektnost« je sorodna demokratskemu, socialno-integrativnemu odnosu do učencev (ni pa z njim istovetna), medtem ko je »direktnost« sorodna avtoritarnemu odnosu. Vpogled v zaporedje dogajanja nam daje matrika, v katero vnašamo pare kategorij. Tako lahko takoj ugotovimo npr., kolikokrat je učenčevemu odgovoru sledila učiteljeva pohvala, kolikokrat naslednje vprašanje, razlaga ipd. Justin (1985) je s pomočjo podobne matrike analiziral interakcijske vzorce pri pouku predmeta samoupravljanje s temelji marksizma in prišel do zanimivih ugotovitev glede nesimetričnosti in drugih značilnosti tipične interakcije v razredu.

Opazovalci se morajo temeljito izuriti v prepoznavanju in sprotnem uvrščanju kategorij. Vaja naj bo postopna – najprej v razlikovanju dveh do treh najizrazitejših kategorij, nato se postopno dodajajo še druge. Najprej naj opazovalec vadi na dobesednih zapisih (protokolih) izbranih odlomkov razredne komunikacije, nato na odlomkih video posnetkov, ki jih lahko, če želi, večkrat opazuje, šele potem »v živo«. Po naših izkušnjah so študentje pedagogike obvladali tako opazovanje po 2–3 urah vaje v razredu.

Če so opazovalci dobro izurjeni, sta **objektivnost** in **zanesljivost** opažanj dokaj visoki, čeprav gre za kategorije, ki zahtevajo določeno stopnjo širše sprotne interpretacije. V našem eksperimentu, o katerem bomo poročali pozneje, je bila zadovoljiva tako objektivnost (skladnost med dvema opazovalkama) kot tudi zanesljivost (ugotovljena s ponovnim kodiranjem istih video posnetkov po dveh mesecih).

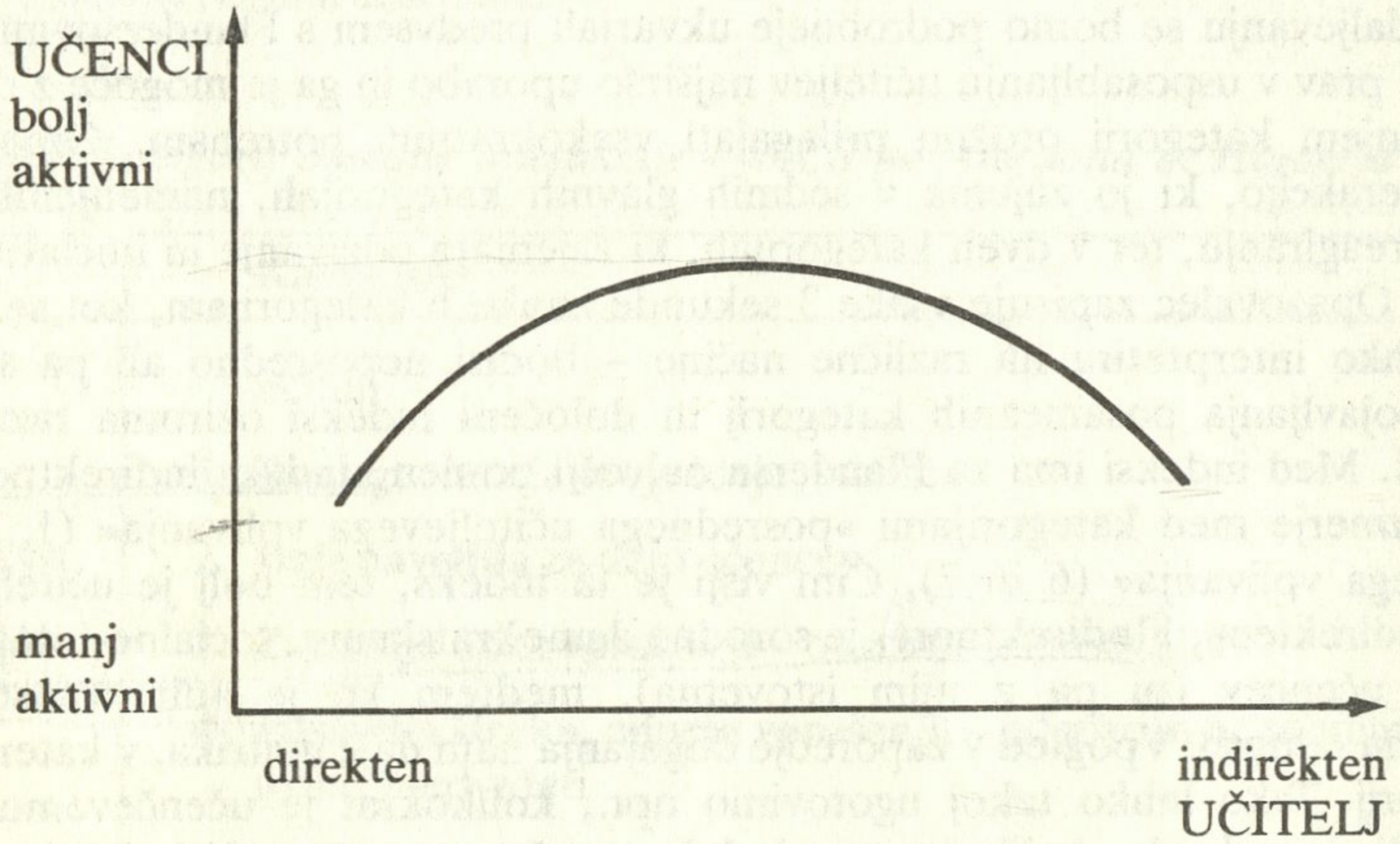
O **veljavnosti** tega kot tudi drugih sistemov opazovanja ne moremo govoriti nasploh, ampak jo moramo vsakokrat presojati glede na namen določenega opazovanja oziroma raziskovanja. Za **vsebinsko veljavnost** je odločilna teoretična osnova opazovalnega sistema, ki jo pri Flandersu predstavlja teza, da je za učenje ugodnejše, če učitelj več posredno spodbuja, hvali učence in razvija njihovo iniciativo, kot če učenci le sledijo njegovim navodilom. O **konstruktni veljavnosti** nam kaj več povedo primerjave med ravnanjem učitelja in aktivnostjo učencev. Takih raziskav je bilo veliko; ene so se bolj omejevale na neposredno reagiranje učencev v razredu (ali bodo učenci manj direktnih učiteljev zares bolj iniciativni), druge pa na dolgoročnejše učinke učiteljevega ravnanja (na kvaliteto doseženega znanja, na interese učencev ipd.).

Povzetek tovrstnih raziskav podaja Soar (1972). Ena od bistvenih ugotovitev je, da je za rezultate, ki jih učitelj dosega, pomembna njegova prožnost – da zna med poukom prilagajati nivo svoje direktivnosti ciljem pouka (če gre npr. za konkretnejšo snov, kot je učenje slovničnih vzorcev, bo učinkovitejši direktni način; če gre za abstraktnejšo, bolj

kompleksno snov ali če želimo učence spodbuditi k ustvarjalnosti, naj bo odnos manj direkten, saj se ustvarjalnost lahko razmahne le v sproščeni, igrivi atmosferi).

Med učiteljevo direktnostjo in učinki pri učencih obstaja torej nelinearna povezanost, kar smo ugotovili tudi v naši raziskavi (Ostrouška, Žorž, 1979). »Več« ne pomeni vedno že »bolje«, pač pa je optimalna točka odvisna od ciljev pouka. Pomembna spremenljivka so tudi sposobnosti učencev. Pri preverjanju učnega načrta »nove biologije« so npr. sposobni učenci več pridobili od nedirektivnega pouka kot manj sposobni.

Skica 2: *Odnos med učiteljevo indirektnostjo in učenčevo aktivnostjo (Ostrouška, Žorž 1979)*



Sistemi opazovanja imajo pri usposabljanju učiteljev naslednje funkcije:

1. učitelj dobi s tem povratno informacijo o svojem učnem ravnanju, kar mu pomaga pri načrtnem izboljšanju;
2. učitelj dobi sistem kategorij za strokoven opis pomembnih vidikov dejavnosti v razredu, kar omogoča tudi uspešnejše strokovno sporazumevanje,
3. učitelj dobi model, zgled ustreznega ravnanja.

Grell (1978, 132-137) razlikuje na tem področju primarno in sekundarno povratno informacijo. **Primarna povratna informacija** sestoji iz signalov, ki jih učitelj zbira sproti, medtem ko poučuje (npr. iz sodelovanja, izrazov obraza, nemirnosti in drugih vedenjskih značilnosti učencev). Te informacije so sicer nepogrešljive, so pa dokaj nezanesljive, saj ima učitelj praviloma »slepe pege«, kadar opazuje sebe in učinek svojega delovanja na učence. Poleg tega je izredno težko biti udeležen v dogajanju, ga celo usmerjati, in hkrati opazovati. Čeprav ima tako opazovanje lahko določene pozitivne učinke, ne more učitelju bistveno pomagati, da bi se izluščil iz okvira običajnega.

Pri **sekundarni povratni informaciji** pa kdo drug zbira podatke o poteku pouka z namenom, da bi jih potem pokazal učitelju, ki želi spremeniti nekatere vidike svojega ravnanja. Tako opazovanje (ki naj bi potekalo v sproščeni situaciji, najbolje da bi ga izvajal kolega), je lahko naključno (nestrukturirano) ali pa sistematično, ob uporabi kakšnega od prej omenjenih sistemov analize razredne interakcije.

Naključno opazovanje nam da le kvalitativne podatke, sistematično opazovanje in kodiranje po določenih kategorijah pa tudi kvantitativne. Rezultat naključnega opazovanja naj bo protokol poteka učne ure, delno z dobesednimi zapisi dialogov, delno s pripombami, kako bi ura še lahko potekala, kaj je bilo posebno posrečeno in kaj moteče. Zelo pomembno je, kakšen je razgovor, ki sledi opazovanju, in na kakšen način se učitelju prikažejo rezultati opazovanja. Za izhodišče razgovora naj učitelj sam prebere protokol, da ima ob pripombah nanj prvo iniciativo. Bolje je, da se razgovor osredotoči na enega ali dva vidika kot na vse vprek. Tema se lahko že vnaprej določi, npr. način učiteljevega podkrepljevanja učencev. Izhodišče razgovora naj bodo pozitivni vidiki.

Z uporabo kakšnega od sistemov kategorij nam postanejo očitne posebnosti pouka, ki bi sicer ostale skrite. Opazovalec in učitelj prediskutirata pogostost posameznih kategorij, zaporedje pojavljanja in podobno. Dobljene vrednosti ne primerjata z nekakšnimi »idealnimi« modeli, ampak s prvim vtisom učitelja ali opazovalca, s posnetki prejšnjih ur ali z nameni učitelja. Učitelj je npr. nameraval spodbujati učence k večji iniciativnosti, iz matrike pa se je pokazalo, da je le enkrat pozitivno reagiral na samostojen prispevek učenca.

Obstaja vrsta raziskovalnih dokazov, da uvajanje študentov v interakcijsko analizo v določenih okoliščinah pozitivno vpliva na njihovo poučevanje. (Podrobneje o tem glej v članku Marentič Požarnik, 1980 b.)

Tudi analiziranje tipične interakcije oziroma komunikacije med poukom nam da zanimive rezultate. Prikaza nekaterih izsledkov proučevanja na tem področju ne smemo vzeti kot nekakšne recepte ali norme za to, kako naj bi pouk potekal, ampak predvsem kot pobudo za razmišljanje, ali je taka komunikacija v skladu z našimi cilji, ali bi se jo dalo v določenih situacijah s pridom povsem drugače oblikovati. Zakaj skupna značilnost ugotovljenih interakcijskih vzorcev je velika uniformiranost, stereotipnost, ne oziraje se na starost učencev, učni predmet in okolje, v katerem so bili rezultati dobljeni. Od neštevilnih teoretično možnih vzorcev interakcije se v razredu odvijajo le nekateri; najpogostejšega lahko zreduciramo na preprosto zaporedje: učitelj informira – zastavi (ozko) vprašanje – učenec odgovori.

Flanders je že leta 1967 postavil na osnovi številnih opazovanj »zakon dveh tretjin«: približno dve tretjini govora v razredu odpade na učitelja, ena tretjina pa na vse učence skupaj (glede na poprečno število 30 učencev v razredu ima torej vsak učenec 50 do 60-krat manjšo možnost, da kaj pove, kot učitelj). Od učiteljevega govora odpadeta spet dve tretjini na razlago, dajanje navodil in kritiko. Najpogostejša učenčeva besedna aktivnost pa je odgovarjanje na zastavljena vprašanja (cit. po Grellu, 1978, 62).

Spanhel (1979) je v svoji raziskavi uporabljal drugačen sistem opazovanja, kot je Flandersov, a rezultati so podobni: pri 50 učnih urah je ugotovil v povprečju 400 »govornih aktov« na uro, od tega jih je približno 240 odpadlo na učitelja.

Vršič in Luzar (1978) sta s sistematičnim opazovanjem razredne interakcije v 18 učnih urah pri raznih predmetih na stopnji predmetnega pouka v osnovni šoli našli podobno

Tabela 13: *Delež posameznih vidikov razredne interakcije po Flandersu*

kategorija štev.	vidik interakcije	% časa
	UČITELJEVO REAGIRANJE	
1.	učitelj sprejema učenčeva čustva	0,8 %
2.	učitelj hvali, spodbuja	2,2 %
3.	učitelj sprejema, uporabi učenčevo idejo	4,5 %
	UČITELJEVA INICIATIVA	
4.	učitelj zastavlja vprašanja	17,8 %
5.	učitelj razlaga, informira	21,1 %
6.	učitelj daje navodila	2,8 %
7.	učitelj kritizira, graja	1,5 %
	REAGIRANJE UČENCEV	
8.	učenci odgovarjajo na vprašanja	21,1 %
	INICIATIVA UČENCEV	
9.	samostojne izjave učencev	5,1 %
10.	MOLK, ZMEDA	10,2 %

Opomba: podatki so bili dobljeni na osnovi sistematičnega opazovanja razredne interakcije (po Flandersu) pri 18 učnih urah na predmetni stopnji osnovne šole, pri petih različnih predmetih (Vršič, Luzar 1978).

situacijo (tabela 13); učiteljev govor je obsegal 62,6% celotnega učnega časa, na vse učence je odpadlo 27,2% komunikacije, 10,2% je zavzemala tišina oziroma zmeda. Tudi notranja struktura učiteljevega govora je bila podobna, kot navaja Flanders: približno 60% je odpadlo na razlago, dajanje navodil in kritiziranje (tega je bilo razmeroma malo).

Tudi pri nastopih študentov PA smo ugotovili podobno stanje, ko smo spremljali besedno interakcijo pri 28 študentih geografije med njihovim prvim in drugim nastopom (Oderlap, Dijak, 1978). V posameznih skupinah je obsegal govor študenta – bodočega učitelja med 63 in 80%, govor učencev pa od 10 do 28%. V drugem nastopu se je količina govora učencev nekoliko povečala.

Tipična razredna interakcija je močno asimetrična tudi v tem smislu, da je iniciator nesorazmerno velikega deleža aktivnosti učitelj; učenci večinoma le reagirajo na njegove pobude, medtem ko so pobude učencev izredno redke. Učenci v razredu predvsem gledajo in poslušajo, občasno odgovarjajo in izvršujejo navodila, le redkokdaj kaj samostojno delajo, kaj vprašajo ali se obrnejo na sošolca ali na razred s svojo idejo.

Iz tabele 13 lahko razberemo nekaj tovrstnih podatkov: v opazovanih 18 učnih urah so bili učenci le 5,1% časa »iniciatorji« dogajanja, ko so izražali svoje ideje in predloge (sem štejemo tudi take odgovore na zastavljena vprašanja, ki so razširili osnovno misel in vnesli vanjo nove elemente). Učitelj je na to iniciativo reagiral 4,5% časa tako, da je izražene ideje sprejel, pohvalil, uporabil itd. (k temu lahko prištejemo 3% učiteljeve pohvale in sprejemanja učenčevih čustev).

Največji del učiteljeve besedne komunikacije zavzema razlaganje, sledi zastavljanje vprašanj, ki jih je nasploh med poukom zelo veliko (to so bodisi vprašanja med razlago, pri utrjevanju in preverjanju). Učitelj zastavi v štirih urah pouka na dan povprečno med 300 in 400 vprašanj. V naši raziskavi (Luzar, Vršič, 1978) so učitelji zastavili povprečno vsako učno uro 86 vprašanj (pri čemer je število variiralo od 15 do 164 vprašanj na uro). Študentje geografije so zastavili povprečno 50 vprašanj v 35-minutnem izseku učnega nastopa, v katerem so bili opazovani, pri čemer se je število vprašanj (od 45 na 55) med prvim in drugim nastopom celo povečalo (Oderlap, Dijak, 1978).

Torej ne gre za to, da bi morali učitelji povečati število vprašanj, ampak bi morali večjo pozornost posvetiti njihovi kvaliteti in nivoju. Zaskrbljujoče je dejstvo, da je velika večina učiteljevih vprašanj na nizkem intelektualnem nivoju, takih, ki zahtevajo le reprodukcijo naučenih dejstev oziroma podatkov in sprožajo pri učencih le kratke, vnaprej predvidljive odgovore; zelo malo pa je vprašanj, ki bi učence spodbujala k razmišljanju, povezovanju in uporabi spoznanj, h kritičnemu vrednotenju ali k originalnim, divergentnim odgovorom.

Na tem mestu ne bomo navajali možnih klasifikacij vprašanj, ker smo to podrobneje prikazali v posebni publikaciji (Marentič Požarnik, Plut, 1980). Omenimo naj le nekatere izsledke. V raziskavi Luzar, Vršič (1978) je bilo »višjih« vprašanj približno 20%, v raziskavi Oderlap, Dijak (1978) pri nastopih študentov geografije pa približno 27%. Gall (1970) povzema iz številnih ameriških raziskav, da zahteva okoli 60% učiteljevih vprašanj le reprodukcijo dejstev, 20% vprašanj spodbuja učenca k razmišljanju in 20% vprašanj je organizacijskih (pri nas smo dobili tu nižji odstotek).

Splošen je tudi problem maloštevilnosti učenčevih vprašanj. To ugotavlja že Flanders (po Grellu, 1978), pri čemer je po njegovem do 80% učenčevih vprašanj »postopkovnih« (»v kateri zvezek naj to zapišemo?«) in le 20% takih vprašanj, ki kažejo, da učenec razmišlja v zvezi s snovjo, da si želi dodatnih pojasnil ipd. Spanhel (1979) je v že omenjeni raziskavi pri 50 učnih urah ugotovil na uro 43 učiteljevih vprašanj in le 2,5% vprašanj učencev. Tudi tu je nad 60% učiteljevih vprašanj zahtevalo le spominske podatke, 4% vrednotenje pojavov; prav nobenega vprašanja ni bilo, ki bi zahtevalo divergentno, izvirno mišljenje.

V raziskavi Luzar, Vršič (1978, 39–41) so našteli v 18 urah 1553 učiteljevih vprašanj in le 23 vprašanj učencev (od tega 6 organizacijskih in 9 vprašanj pri uri družbenomoralne vzgoje).

Nadaljnja splošna značilnost tipične razredne interakcije je **»emocionalna sterilnost«**: »V šoli je komaj kaj možnosti za analiziranje in diferenciranje čustev. Nasprotno, učitelj

usmerja velik del svoje energije v to, da »potlači«, tabuira in ignorira svoja čustva in čustva učencev« (cit. po Grellu, 1978, 63). Podatki tabele 13 po svoje potrjujejo to ugotovitev, saj sočustveno obarvane kategorije (1 in 2 v pozitivnem ter 7 v negativnem smislu) izredno skromno zastopane.

Rezultati tujih in domačih raziskav o razredni interakciji in komunikaciji, o katerih smo poročali, zajemajo seveda le del problematike odnosov med učiteljem in učenci. Nismo zajeli nebesedne komunikacije, nismo upoštevali razlik med učnimi predmeti, oblikami in metodami, med tipi učnih ur itd. V frontalni učni obliki prevladuje drugačen komunikacijski vzorec kot v skupinski (pri čemer spet ne moremo mimo dejstva, da poteka med 80 in 90% učnih ur frontalno), ure razlage bodo vsebovale drugačna vprašanja kot ure preverjanja itd. Tudi nismo zajeli vseh vidikov; pomembno bi bilo npr. opazovati, kolikokrat učitelj z učenci skupaj načrtuje učne aktivnosti ali koliko sodelujejo učenci pri ocenjevanju.

Ali gre pri naštetih vidikih zares za tiste, ki pomembno prispevajo k boljšemu poučevanju? Posreden odgovor na to nam dajo izsledki zgodnje raziskave Amidona in Giammata (1967, cit. po Grellu, 1978, 65). V tej raziskavi so primerjali učno interakcijo skupine nadpovprečno dobrih učiteljev s skupino povprečnih. Ugotovili so med drugim, da eni in drugi približno enako hvalijo, da pa dobri učitelji hvalijo predvsem takrat, kadar pokažejo učenci samostojno iniciativo. Tudi razlagajo eni in drugi približno enako veliko, le da dobri učitelji pogosteje dopuščajo, da jih med razlago učenci prekinjajo s pripombami in vprašanji (pri dobrih učiteljih je več takih prekinitev in vsakršne drugačne iniciativnosti učencev). Dobri učitelji na splošno dvakrat pogosteje sprejemajo in uporabljajo učenčeve ideje, zastavljajo manj ozka vprašanja, dajejo dvakrat manj navodil in manj kritizirajo. Ali pa nas ti in podobni rezultati približajo bistvu dobrega pouka?

3.5.2. **Od opazovanja »od zunaj«, k opazovanju »od znotraj«**

Podatki, dobljeni z analizo razredne interakcije, kažejo na precejšnje neskladje med deklariranimi cilji, novimi pojmovanji učiteljev in učenčeve vloge ter dogajanjem v razredu. Lahko jih vzamemo kot **eno od izhodišč** za podrobnejše proučevanje, za osveščanje učiteljev in tudi za zboljševanje stanja.

Če pa se v celoti omejimo na uporabo instrumentov objektivnega, sistematičnega opazovanja, se hitro pokažejo njihove pomanjkljivosti in enostranosti, na kar v novejšem času opozarjajo predvsem zagovorniki teoretičnega preobrata od »psihologije vedenja« k »psihologiji (premišljenega) ravnanja« (glej poglavje »Teoretična osnova usposabljanja učiteljev za premišljeno ravnanje«).

Ne smemo pozabiti, da je osnovno teoretsko izhodišče takih sistemov opazovanja le predvsem behavioristično, končni cilj pa ugotoviti »objektivne« vzročne povezave med analitično ugotovljenimi variablami – učiteljevim vedenjem, učenčevim vedenjem in učnimi rezultati. Prav to, kar je v prvem obdobju razvoja sistemov objektivnega opazovanja štelo kot prednost (vnaprejšnje določanje čim ožjih, enakopomenskih kategorij vedenja, izločanje subjektivnih kriterijev opazovalca), se je v novem teoretičnem okviru izkazalo kot omejenost. Ob tem so se raziskovalcem zastavljala naslednja vprašanja:

– Ali je opazovanje sploh lahko popolnoma objektivno, zlasti opazovanje socialnih odnosov?

– Ali ne vpliva prisotnost opazovalca že sama na dogajanje, npr. povzroča tremo, napetost, pri učitelju in učencih?

– Ali naj opazovalec vnaprej pove, kaj vse bo opazoval – in s tem tvega, da se bo predmet opazovanja spremenil – ali pa naj svoj namen zamolči in s tem učitelja in učence spremeni v objekte opazovanja?

– Če je glavni namen osveščanje učiteljev oziroma študentov – kako doseči, da bo učitelj (študent) tisti, ki bo obdržal kontrolo nad zbiranjem, sporočanjem in uporabo podatkov opazovanja?

– In najvažnejše: Ali nam rezultati objektivnega opazovanja, izraženi s pogostostjo pojavljanja posameznih vedenjskih kategorij, kaj povedo o namerah, ciljih, pričakovanjih,

sprotnih interpretacijah in doživljanju udeležencev razredne interakcije, o tem, kaj je pravzaprav posamezne načine vedenja sprožilo in usmerjalo, kar pa je v skladu s sodobnim pojmovanjem bistvenega pomena.

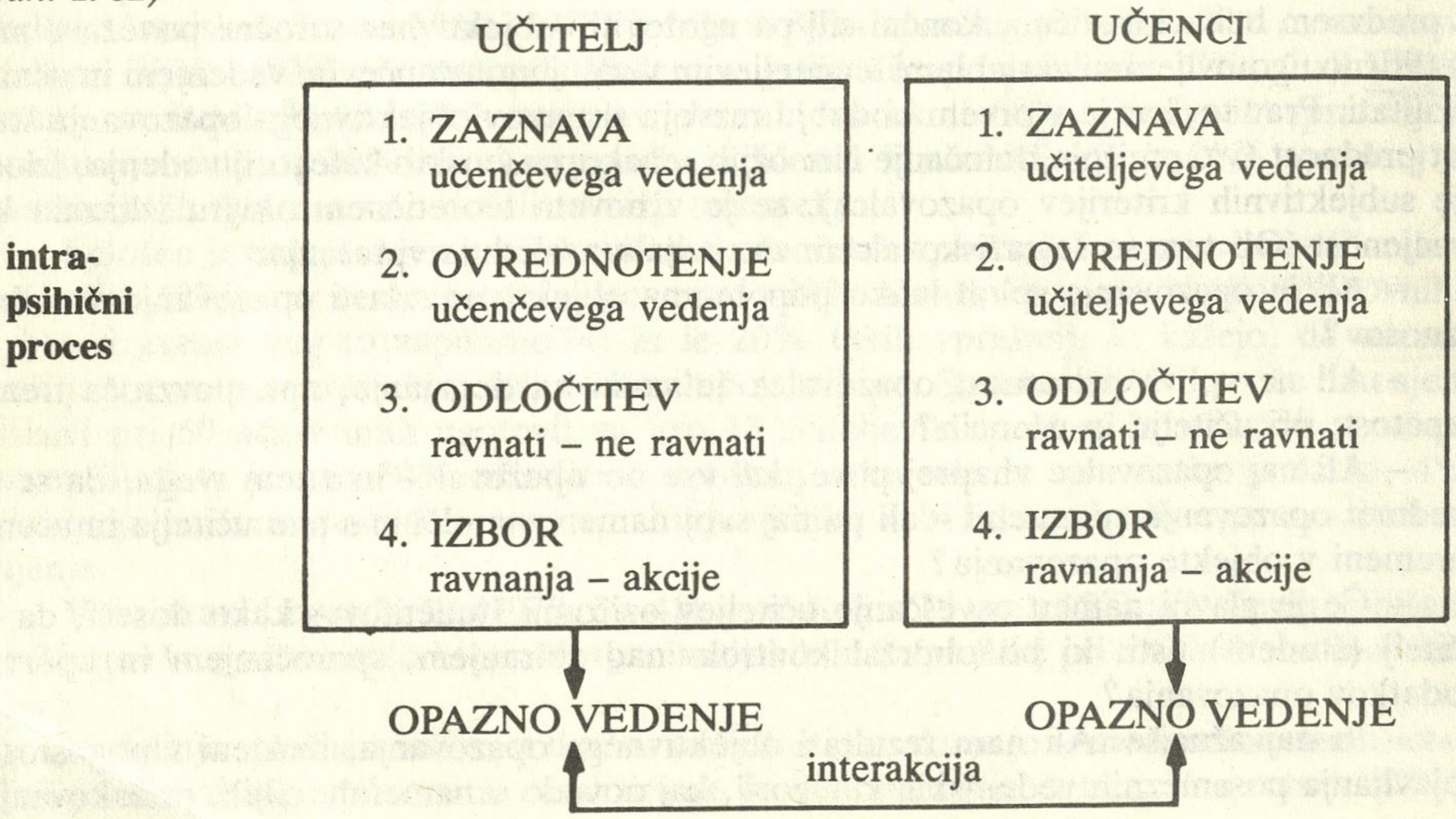
Da bi odpravili omenjene pomanjkljivosti, se v novejšem času uveljavljajo oblike opazovanja, ki skušajo povezati perspektivo opazovalca, učitelja in učencev na dogajanje v razredu ter s tem vključuje v analizo interakcije to, kar se dogaja »v glavah« udeležencev. V ilustracijo naj navedemo postopek **triangulacije**, ki se je razvil v okviru akcijskega raziskovanja (skica 3), ki izhaja iz predpostavke, da vsak predstavnik »trikotnika« vidi le en del resničnega dogajanja v razredu. Učitelju so jasne predvsem njegove namere in pričakovanja; jasneje pa naj bi se zavedal tudi svojih dejanj in (nameravanih in nenamera-vanih) učinkov na učence. Opazovalec naj bi pomagal to samozavedanje taktno in postopno poglobiti, da ne bi pri učitelju prekomerno narasla napetost oziroma tesnobnost. To je občutljiv postopek, saj vemo, kako učitelji običajno neradi puščajo v razred opazovalce, kaj šele, da bi v učencih videli »ocenjevalce« svojega dela. (»Triangulacijski trikotnik ni enakostraničen; učitelji se ustrašijo, če učenci predlagajo kakšno idejo«, je ugotovil eden od udeležencev razprave o triangulaciji pri nas.) Zato mora ocenjevalec napredovati postopno, učitelju sproti razgrniti namen vsakega koraka in dobiti njegov pristanek.

Opazovalec npr. skupaj z učiteljem analizira vzorce komunikacije v razredu, ki jih je posnel na magnetofon, vendar ne ocenjevalno (kaj je bilo dobro, kaj slabo), ampak predvsem z namenom odkriti vzorce komunikacije, ki so verjetno vplivali na odzivnost učencev. Nato opazovalec (z učiteljevim dovoljenjem) intervjuva 3–4 učence, ki ob predvajanju odlomkov z magnetofonskih posnetkov povedo, kako so doživljali posamezne epizode. Z dovoljenjem učencev potem opazovalec sporoči njihove izjave učitelju in zgradi s tem most medsebojnega razumevanja, pri čemer postane postopoma sam kot posrednik nepotreben. Primer: učitelj želi spodbuditi učence k pogovoru s spodbujevalnimi vprašanji, pa kljub temu ni odziva. Triangulacija pokaže, da so se zdela vprašanja učencem prelahka in da so jih tudi, glede na to, kako jih je učitelj zastavljal, doživeli kot formalnost: menili so, da v resnici ne pričakuje od njih odgovora.

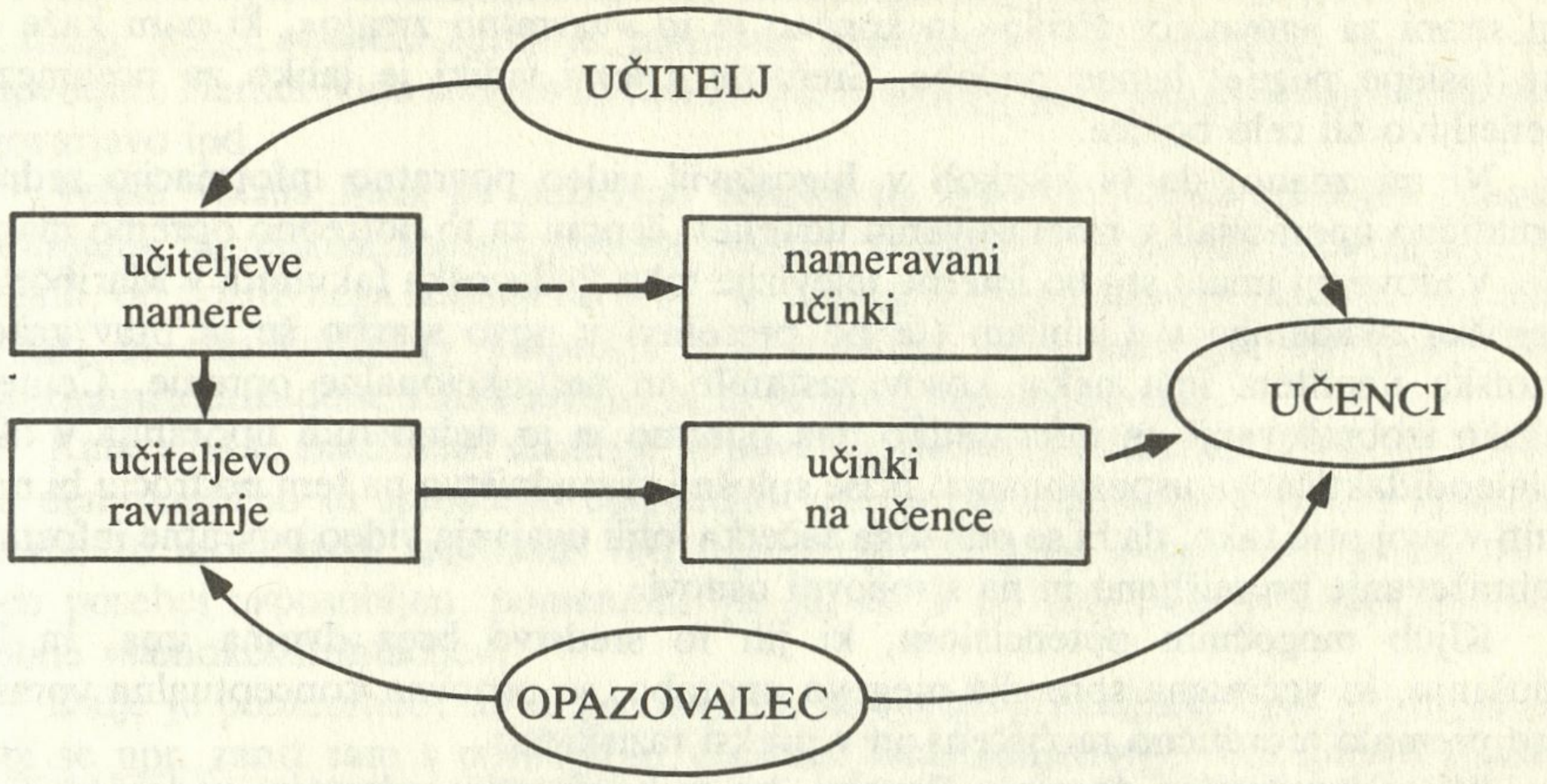
Pri takem opazovanju, ki je običajno sestavni del akcijskega raziskovalnega pristopa, se združita raziskovalni (preverjanje hipotez) in izobraževalni (osveščanje, spreminjanje učiteljev) namen.

Najugodneje je, če nastopa v vlogi opazovalca »kritičen prijatelj« (kolega z iste šole); raziskovalec, svetovalec, šolski svetovalni delavec, vodja aktiva ali ravnatelj pa le,

Tabela 14: *Interakcija med učiteljem in učenci na podlagi modela »psihologije ravnanja« (Wahl 1982)*



Skica 3: *Osnovna shema »triangulacije« (povzeto po Elliottu, 1982)*



če zna stopiti v pristen odnos enakopravnega sodelovanja, tako da se vlogi lahko tudi zamenjata. Vlogi »svetovalca« in »inšpektorja« v tej situaciji nista združljivi.

3.6. Česa se naučimo z opazovanjem samih sebe ali: vloga video povratne informacije v izobraževanju učiteljev

Že od samih začetkov je igrala video sestavina pri mikropouku in sorodnih pristopih pomembno vlogo, bodisi kot prikazovanje »idealnega« izvajanja določene učne spretnosti na začetku ali kot prikazovanje mikroučnih poskusov z namenom analize, kateri vidiki so potrebni izboljšanja.

V dobrih 20 letih, odkar obstaja mikropouk, se je tehnična osnova video snemanja in ponovnega predvajanja posnetkov močno izpopolnila in tudi poenostavila. V razvitem svetu bi že težko našli ustanovo za izobraževanje učiteljev, ki ne bi imela svojega studija za interno televizijo, katerega naloga je med drugim, da omogoča študentom ponovno opazovanje lastnih učnih poskusov. Seveda se »konzervirani« video posnetki značilnih učnih epizod lahko uporabljajo v izobraževanju učiteljev še na mnoge druge načine; predstavljajo bogato demonstracijsko osnovo k predavanjem in seminarjem iz pedagoško psiholoških, specialnodidaktičnih predmetov (možnost ponovnega prikazovanja in analize epizod v razredu in zunaj njega, ki so sicer redkejše, težje dostopne neposrednemu opazovanju ipd.). Eno od možnih uporab, to je »sprožilne filme« (kratke posnetke čustveno obarvanih ali konfliktnih medosebnih situacij, ki so osnova postopkom za večanje socialne občutljivosti), bomo opisali pozneje.

Tu nas zanima le ena, specifična uporaba video tehnike, in sicer kot sredstva za **opazovanje in konfrontacijo s samim seboj** in za spreminjanje oziroma izboljševanje lastnega vedenja. Ta uporaba seveda ni omejena na izobraževanje učiteljev; v svetu najdemo množične primere uporabe takega samoopazovanja pri treningu športnikov, pri vajah pevcev in igralcev, pri usposabljanju za najrazličnejše socialne in zdravstvene, menedžerske, bančne, trgovske in sorodne poklice, v svetovalnem in psihoterapevtskem delu in še kje.

Prav v pedagoških akademijah in drugih ustanovah za izobraževanje učiteljev se je video tehnika pred dobrim desetletjem množično pojavila kot »deus ex machina«, ki naj bi nenadoma razrešila vse probleme praktičnega usposabljanja učiteljskih kandidatov.

Da se ne bi iz uporabe tega »božanskega stroja« izcimila »božanska komedija« ali celo »človeška tragedija« (kot opozarja avstrijski pedagog Iberer), je treba čimbolj spoznati njegovo delovanje in vpliv.

Nekateri primerjajo delovanje video povratne informacije z »učinkom zrcala«. To pa je površno in netočno. Na eni strani gre za »časovno zamaknjeno« zrcalno sliko, na drugi strani za »govoreče zrcalo« in končno je to »vzvratno zrcalo«, ki nam kaže sicer skrite (»slepe pege«) lastne podobe. Srečanje s temi vidiki je lahko za posameznika presenetljivo ali celo boleče.

Ni mi znano, da bi kjerkoli v Jugoslaviji video povratno informacijo redno in sistematično uporabljali v izobraževanju učiteljev, čeprav za to potrebno opremo marsikje imajo. V Sloveniji imata studio interne televizije tako Pedagoška fakulteta v Mariboru kot Pedagoška akademija v Ljubljani (ta po preselitvi v novo stavbo še ni prav zaživel); Filozofska fakulteta ima nekaj kosov zastarele in nefunkcionalne opreme, Center za kemijsko izobraževanje in informatiko ima opremo in jo delno tudi uporablja v okviru specialnodidaktičnega usposabljanja. Naše splošno zamudništvo na tem področju bi morali obrniti v svoj prid tako, da bi se od vsega začetka lotili uvajanja video povratne informacije v izobraževanje premišljeno in na strokovni osnovi.

Kljub mogočnim potencialom, ki jih to sredstvo brez dvoma ima, in kljub navdušenju, ki večinoma spremlja njegovo uporabo, so osnovna konceptualna vprašanja še vse premalo teoretično razčiščena in v praksi raziskana:

– kaj se pravzaprav dogaja v človeku, ko se konfrontira z lastnim vedenjem v neki situaciji?

– ali taka konfrontacija bistveno pripomore k spreminjanju v zaželeni smeri – in pod katerimi pogoji se to zgodi?

– od katerih značilnosti same situacije pa tudi posameznika so odvisni učinki?

– kako se lahko izognemo morebitnim nezaželenim učinkom (prevelikemu stresu, anksioznosti, negativizmu)?

Doslej najobsežnejši, čeprav ne več najnovejši pregled mednarodnih raziskav in izkušenj s tega področja, posebej v izobraževanju učiteljev, najdemo pri Fullerju in Manningu (1973); prikaz povezave teoretičnih izhodišč s praktičnimi izkušnjami pa pri Ibererju (1980), ki je uveljavil uporabo video povratne informacije pri izobraževanju učiteljev na graški univerzi. Na osnovi teh virov in lastnih, zaenkrat še skromnih izkušenj lahko zarišem okvirne odgovore na prej omenjena vprašanja.

Kaj se pravzaprav dogaja v človeku (posebej pa še v učitelju), ko se opazuje na video zaslonu ali na filmskem platnu? Bežne izkušnje te vrste smo imeli že skoraj vsi. Vemo, da je to, zlasti v začetku, čustveno vznemirljiva izkušnja. Osredotočimo se nase, najprej na svoj videz, s katerim smo zadovoljni ali pa tudi ne. Tudi pri uporabi video povratne informacije v izobraževanju učiteljev so najprej ugotavljali ta »kozmetični učinek«, ki izgine po drugem ali tretjem opazovanju, ko se šele posameznik lahko bolj osredotoči na samo učno situacijo.

Običajno se pod vplivom opazovanja samega sebe ne poveča samospoštovanje, poveča pa se pravilnost zaznavanja sebe, zlasti če kombiniramo samoopazovanje s povratno informacijo učencev. Poveča se realizem v samoocenjevanju, delno tudi motiviranost za spreminjanje lastnega vedenja.

Ali pod vplivom opazovanja samih sebe študentje (učitelji) zares izboljšajo svoje izvajanje? Večinoma da, če gre za razmeroma specifične oblike vedenja, ki so pod vplivom zavestne kontrole (ne pa razni tiki, jecljanje ipd.). Včasih se izboljšajo tudi kompleksnejše oblike vedenja. Nekatere raziskave so dokazale trajnost tako nastalih sprememb, druge pa spet ne; očitno je to odvisno od mnogih dejavnikov.

Včasih pride po opazovanju lastnega poučevanja celo do začasnega poslabšanja nekaterih vidikov. Zakaj? Ker z opazovanjem ponovno osredotočiš pozornost na stvari, ki si jih delal avtomatično, taka »deavtomatizacija« pa zmoti prej utečene rutine. Na drugi strani pa je prav to pogoj za spreminjanje: da se zaveš, da ponovno razmisliš in da poskusiš nove načine, da bi se znebil slabih navad (npr. standardnega ponavljanja učenčevih odgovorov, prekinjanja učencev). Gre za proces »odtajanja«, o katerem bomo še govorili.

Od katerih značilnosti posameznika so odvisne reakcije na samoopazovanje in učinki? V veliki meri od stopnje samospoštovanja, od podobe, ki jo ima kdo o sebi. Na osebe, ki imajo zelo nizko samospoštovanje, ki mislijo o sebi in svojih sposobnostih slabo,

ki so visoko anksiozne, lahko konfrontacija s samim seboj vpliva negativno. Včasih reagirajo celo s tesnobnostjo, s šokom, ne želijo več sodelovati. Že vnaprej pričakujejo, da jih bodo tudi drugi slabo ocenili. Torej je potrebna previdnost – sodelovanje naj bo vedno prostovoljno. Neradi bodo sodelovali tudi ljudje, ki so zelo nezadovoljni s svojo zunanjostjo, z izgovarjavo ipd.

Velika večina ljudi pa pozitivno reagira na tako samokonfrontacijo. Zmožnost spreminjanja in velikost spremembe sta odvisni od njihovih siceršnjih sposobnosti, zlasti besednih, od pozitivnega stališča do sebe, do naloge in do poučevanja nasploh, od osebne odprtosti in elastičnosti (v nasprotju z dogmatično in avtoritarno osebnostjo, ki jo nesorazmerno prizadene vsaka kritika in ki se upira spremembam).

Katere pa so **značilnosti situacije**, ki povečajo možnost pozitivnih učinkov? Pomembno je demokratično in sproščeno empatično vzdušje, ki zagotavlja osnovno **»psihološko varnost«**. To mora znati zagotoviti vodja (»učitelj učiteljev«, svetovalec), ki naj bo v ta namen posebej usposobljen, pomembno pa je, da je bil prej tudi sam večkrat deležen podobne »samokonfrontacije«.

Dalje je pomembno, da se posameznik ne omeji le na opazovanje video posnetka (da bi se npr. zaprl sam s posnetkom v sobo). Tako opazovanje, kot kažejo raziskave, praktično nima učinka. Opazovanje mora imeti **fokus ali žarišče**, to pomeni, da vodja z navodili ali vprašanji usmerja opazovanje in opozarja posameznika npr. na neskladje med nameravanim in dejanskim vedenjem. Na določenih mestih lahko tudi ustavlja posnetek in z metodo »spodbujenega priklica« izziva misli, občutja, namere posameznika v danem trenutku. To se kombinira s povratno informacijo drugih udeležencev (učencev oziroma kolegov, če so bili v vlogi učencev). »Ta pripomba me je prizadela«, je povratna informacija, ne pa: »Mislim, da ste me želeli spraviti v zadrego.« Dajanje mnenj, izražanje stališč, ocen udeležencev **ni** povratna informacija v ožjem smislu!

Zakaj je tako žarišče potrebno? Zato, ker je pogoj za vsako spreminjanje človeka zavedanje oziroma doživetje neskladja, diskrepance med zaželenim in dejanskim, med pričakovanji oziroma idealom osebe in tem, kar zagleda pred seboj. Ta diskrepanca (nekateri govore tudi o disonanci) mora biti zmerna, nima učinka niti, če je premajhna, niti, če je prevelika. Ena glavnih sposobnosti, ki jo mora razviti vodja video treninga, je torej nastavitev primerne »globinske ostrine« oziroma žariščne razdalje, če si izposodimo primero iz fotografiranja. Isto izvajanje lahko namreč opazuješ na različnih nivojih poglobljenosti in z različno stopnjo kritičnosti, pri čemer je treba upoštevati osebnost in sprejemljivost kandidata.

Treba je tudi razložiti osebi (in drugim v skupini), da so začasne motnje in celo poslabšanje že utečenega izvajanja normalna sestavina spreminjanja. Potrebno pa je dati tudi možnost za vajo, da kandidat to, kar je občutil kot svojo pomanjkljivost, postopno odpravi, zmanjša diskrepanco in pridobi primernejše načine vedenja. Škodljiv je torej pritisk, da mora napake takoj in brez izjeme popraviti.

Neskladja ali diskrepance v izvajanju so lahko različnih vrst: med pričakovanji posameznika in opazovanim izvajanjem, med opazovanji posameznika in njegovega vodje oziroma učitelja, med cilji posameznika in cilji vodje, med namerami posameznika in vplivi na učence itd. V dopolnilnem izobraževanju naj bi se razvili postopki, s katerimi bi si učitelji **sami** lahko postavili oziroma določali »žarišče« lastnega izboljševanja.

Teoretične razlage delovanja in učinkov video povratne informacije v izobraževanju učiteljev lahko razdelimo na tri skupine:

1. Prva izhaja iz **teorij učenja** (predvsem iz Skinnerjeve teorije podkrepitve in Bandurovega »učenja z opazovanjem« oziroma imitacijo). Tu morajo biti cilji vaje podrobno, operativno opredeljeni, pomemben je vzorni model, ki ga učitelj oziroma študent opazuje in nato v svojem učnem poskusu posnema, nujna sestavina pa je tudi selektivna vodjeva podkrepitev. Poudarek je na zunaj vidnih spremembah obnašanja, ki bodo zmanjšale diskrepanco med zaželenim in resničnim vedenjem. Učitelj mora doseči boljšo kontrolo nad svojim vedenjem.

2. **Humanistično-psihološka** oziroma osebnostno-dinamična teoretska izhodišča bolj poudarjajo aktivno vlogo tistega, ki se uči. Pomembna je njegova predstava o sebi,

samozavest, zlasti pa realizem v postavljanju ciljev in v doživljanju diskrepance med nameravanim in resničnim vedenjem. Dopušča se večja avtonomnost pri predelavi podatkov video povratne informacije (opušča se npr. »vzorni model«), glavni cilj pa niso spremembe v vedenju, ampak povečano samozavedanje in realizem v postavljanju ciljev. Po Rogersu bi moral človek s pomočjo (video) samokonfrontacije priti do bolj elastične, manj toge predstave o sebi, tako da ne bi diskrepantnih informacij več doživljal kot ogrožanje samospoštovanja in jih zato izrival iz zavesti, ampak bi jih uporabil za konstruktivno spreminjanje vedenja.

3. **Kognitivistična teoretska izhodišča** razlagajo vpliv povratne video informacije predvsem na osnovi teorije pripisovanja ali atribucije. Poudarjajo, da sta tako čustvena reakcija (veselje, razočaranje) po uspehu oziroma neuspehu kot tudi sprememba vedenja odvisni predvsem od tega, kateremu vzroku pripišemo dosežek oziroma diskrepanco med dosežkom in ciljem. Video povratna informacija, ki omogoči, da začasno zamenjamo perspektivo opazovalca in opazovanega, poveča pripisovanje dosežkov samemu sebi in s tem pripravljenost za spreminjanje svojega ravnanja.

Fuller in Manning poudarjata, da se ta tri teoretska izhodišča dopolnjujejo in ne izključujejo in da moramo v postopke pri uporabi video povratne informacije v izobraževanju učiteljev vključiti prvine vseh teh treh teorij.

V skladu z **marksističnim pojmovanjem** dialektične povezanosti zavesti in akcije nas tudi ne morejo zadovoljiti enostranski postopki razvijanja bodisi samo učnih spretnosti, bodisi samo znanj in zavedanja. Prav pri uporabi video povratne informacije pa lahko integriramo spoznavne, dinamične (motivacijske), osebnostne, socialno-psihološke (skupinske) in akcijske vidike.

Tehnična osnova je lahko zelo preprosta. V skrajnem primeru zadostuje prenosna kamera, ki omogoča snemanje tudi pri dnevni svetlobi, in monitor za ponovno predvajanje. Zaželen je laborant, v mnogih primerih pa se nauče vseh potrebnih tehničnih postopkov študentje oziroma učitelji sami, pri čemer se počutijo tudi bolj sproščene. Če je v učnem mikroposkusu poudarek na besedni komunikaciji, zadostuje včasih že avdio povratna informacija (magnetofonski posnetek). Snemanje mikroučne situacije je tehnično dosti manj zahtevno kot snemanje celega razreda, saj gre za majhno skupino (5–8 udeležencev).

Možne prednosti uporabe video povratne informacije v izobraževanju učiteljev so torej naslednje:

– učna situacija se objektivizira; kandidat, kolegi in vodja (mentor) jo lahko skupaj opazujejo,

– učni proces pri kandidatu se intenzivira, ker ne gre več le za besedne pripombe opazovalcev,

– gre za močan vir informacij o tistih vidikih sebe in svojega ravnanja, ki ga drugi vidijo, sam pa ga običajno ne vidim; zlasti je to pomembno, če gre za negativne informacije, ki jih drugi ne morejo ali nočejo izraziti na sprejemljiv način,

– čustveno vzburjenje, ki spremlja opazovanje sebe, poveča motivacijo za sprejetje povratne informacije in za spreminjanje,

– poveča se občutek odgovornosti kandidata za izboljšanje svojega poučevanja,

– posnetek predstavlja dokumentacijo, ki jo lahko pozneje sistematiziramo in proučujemo.

Ne smemo pa pozabiti tudi na možne negativne posledice, do katerih pride, če to mogočno sredstvo uporabljamo nestrokovno ali na osebnostno neprimernih kandidatih:

– osebe, ki so nesamozavestne, ranljive in ki se iz raznih vzrokov ne morejo spreminjati, nič ne pridobijo, ampak jim ta izkušnja lahko tudi škoduje,

– strah pred osmešenjem,

– psihična obremenitev, če je diskrepanca med opazovanim in tem, kar se želi doseči, prevelika.

Iz vsega tega sledi, da mora imeti vodja tovrstnega izobraževanja veliko izobrazbe, izkušenj in takta in da se uporaba ne sme izroditi v modno igračkanje, »ker pač aparature imamo«.

Intermezzo

Sama sem prvič doživela, kako je, če se srečaš s seboj in svojim poučevanjem na video zaslonu, na tečaju, organiziranem v okviru celovškega kongresa o visokošolski didaktiki leta 1979. Pod vodstvom znanega izraelskega strokovnjaka za CBTE (v razvoj učnih spretnosti usmerjen trening) Perlberga nas je nekaj prostovoljcev pripravilo kratka predavanja za kolege; posneli so naše podajanje kot tudi naše reakcije med svetovalnimi pripombami »mentorja« (o tem, kako dejavnost izboljšati) in med pripombami kolegov – »učencev«.

Od nebesednih vtisov povratne informacije mi je šlo najbolj do živega, ko sem se soočila z begom pred neprijetnimi pripombami – z begom oči namreč: kako človek dosledno pogleda stran, kadar nečesa »noče videti«. Od besednih pripomb kolegov pa se mi je naslednja za trajno vtisnila v spomin – in me še danes spremlja v predavalnico: »Med tvojim predavanjem sem imel občasno občutek, da nisi več tu, da nas zapuščaš in se izgubljaš v svojih mislih; potem si se nenadoma – kot padalec – znašla spet med nami.«

Sledila je imenitna izkušnja ob eksperimentalnem preizkušanju mikropouka s skupino študentov Pedagoške akademije, še v starih prostorih na Krekovem trgu. Inženir Tomše je znal delati čudeže v miniaturnem studiju, v katerem so se gnetli študentje v vlogi učiteljev, osnovnošolci s šole T. Čufar pa študentje pedagogike kot eksperimentatorji, pregreti od žarometov in delovne vneme. Osnovnošolci so opazovali posnetke minilekcij za nagrado, študentke so ob tem spoznavale, kaj bi lahko v svojem poučevanju še izboljšale. Žal trenutno (v letu 1987) ne deluje v Sloveniji noben tak studio, v katerem bi lahko preizkušali možnost uporabe video posnetkov za izboljšanje učne komunikacije.

3.7. **Kritike izvirnega mikropouka in pristopa CBTE**

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 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 mikroučnega pristopa v ZDA, je v svoji knjigi z značilnim naslovom »Znanstvena osnova za umetnost poučevanja« (1978, cit. po Mulcahy-ju, 1985, 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 Perlbergu, 1979, 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 so odvisni 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 sicer 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, 44–45)

»Notranji« kritiki CBTE pristopa torej opozarjajo na to, da še ne vemo dovolj natančno, katere so bistvene spretnosti, ki naj jih vadimo, opozarjajo 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 pozdravijo (Perlberg, 1979, 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** psihologi in pedagogi očitajo klasičnemu mikroučnemu pristopu predvsem, da je preveč usmerjen v oblikovanje in spreminjanje na zunaj vidnega **vedenja**, reagiranja pri (bodočih) učiteljih, premalo pa se posveča oblikovanju znanj, pričakovanj, prepričanj, načinu načrtovanja akcije, torej oblikovanju notranjih kognitivnih (spoznavnih) procesov in pojavov. Ne upošteva procesov, ki se pred vsako pomembno odločitvijo ali po njej odigravajo »v učiteljevi glavi«, in ne skuša vplivati na te procese. Le s tem bi učitelja usposabljali za bolj premišljeno ravnanje v novih situacijah, medtem ko daje klasični mikropouk bolj »recepte« za vnaprej določeno vrsto ravnanja v praktičnih situacijah. Kognitivno usmerjen pristop bi imel večjo transferno vrednost, saj ne moremo vnaprej predvideti vseh učnih situacij, v katerih se bo učitelj kdaj znašel, in ga izuriti v njihovem obvladovanju. Kognitivisti zahtevajo, da se »atomistični« pristop umakne bolj celovitemu.

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 znanj in spretnosti tudi ustrezen sistem prepričanj, vrednot in odnosa do učencev ter tudi občutek osebne sprejetosti in samozavesti, kar jim bo šele omogočalo fleksibilno in humano ravnanje v skladu z zahtevami vsakokratne situacije. Ker je vsak (bodoči) učitelj osebnost zase, ne moremo vseh podvreči enakemu načinu in vsebini praktičnega usposabljanja. Učitelj ali študent naj bo pri določanju ciljev vaje, načina, kriterijev ovrednotenja relativno avtonomen. Omogočiti mu je treba, da nove izkušnje vgradi v svojo obstoječo »samopodobo« in jih tako osmisli. Vsi postopki naj bodo taki, da krepijo občutek samozavesti, lastne identitete in 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 raziskovalno-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 d). 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; to 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 skupinskem pogovoru 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.

3.8. **Nekatere izpeljanke originalnega mikropouka**

Na podlagi omenjenih kritik pa tudi na podlagi nakopičenih izkušenj so se izoblikovale nekatere variante originalnega mikropouka, bolj ali manj oddaljene od prvotne verzije.

Priznati je treba, da je le del teh izpeljank nastal v zibelki klasičnega mikropouka, to je v ZDA. Večina je nastala zunaj njih – v Veliki Britaniji, Nemčiji, Avstriji in skandinavskih deželah. Ta premik se kaže delno tudi v terminologiji; tako v nemško govorečih deželah vse manj govore o »Lehrverhaltenstraining« (LVT), ampak bolj o »Lehrertraining« (torej ne več trening učnega vedenja oziroma spretnosti, ampak širše pojmovan trening učiteljev – prim. Iberer, 1982).

Izpeljanke, ki skušajo premagati omejenosti klasičnega mikropouka, lahko po Ibererju (1982) razudelimo v tri skupine:

a) na močneje didaktično-metodično usmerjene,
b) na močneje skupinsko-dinamično usmerjanje,
c) na močneje usmerjene v osebnost kandidata.

Varianta mikropouka, ki so jo začeli razvijati v Kaliforniji skoraj hkrati z originalnimi stanfordskimi začetki, so t. i. **minikurzi** – kompleti pripomočkov za samoizobraževanje učiteljev (Berliner, 1973); učitelji lahko sami ali v paru oziroma manjši skupini razvijajo določene učne spretnosti na podlagi natančnih navodil, video posnetkov in preprostih vprašalnikov za samovrednotenje oziroma vrednotenje, ki ga opravijo kolegi in učenci. V letih 1966–1975 so v celoti razvili 9 minikurzov (med drugim kurze za učinkovito zastavljanje vprašanj, individualizacijo pouka matematike, organiziranje samostojnega učenja učencev, razpravljanje o nasprotnih stališčih in poučevanju 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 120.000 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, 1980, 1981) sta v Tübingenu 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) ter 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 sprememb prvotne verzije, med drugim:

– učitelj naj za izhodišče treninga vzame analizo (pomanjkljivosti) svojega poučevanja na podlagi 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 instrumentov,
– učitelj naj na koncu sam ali 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 Univerza danes v Dubrovniku l. 1982 poročal Oelschläger (1982). Želeli so preseči mikropoučne 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 vsa skupina, ki jo običajno vodi učitelj – mentor s tiste šole, s katere so tudi učenci. Povratna informacija, katere sestavina so tudi video posnetki, je usmerjena v delo skupine in podana v obliki predlogov (»kaj bi lahko drugič bolje naredili«). Gre torej za varianto **skupinskega nastopa**, ki se v zadnjem času široko uveljavlja. (Tamir iz Izraela, 1984, poroča o skupinskih nastopih pri pouku biologije. Študentje pripravijo, izvedejo in analizirajo učno uro v trojkah.)

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, 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, kot smo že omenili.

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 tako 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 skupinskodinamično 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). Nista pa poskušala pridobljene »socialne občutljivosti« integrirati v konkretne učne situacije. Svoj postopek sta imenovala **»trening izkušenj«** – učitelj naj se ne spreminja na zunanje pobude, ampak na podlagi lastnih izkušenj (nem. Erfahrungstraining).

Tu skicirani pristopi grade svoje postopke na drugačnih, širših osnovah kot klasični mikropouk:

– 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 obvladanja spretnosti.

– Večja je vloga 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 natančno vnaprej določene posamezne spretnosti v razvijanje širše učne kompetentnosti, »premišljenega ravnanja«, o čemer bomo več spregovorili v 4. poglavju.

3.9. **Izkušnje v zvezi s preizkušanjem mikropouka pri nas**

V okviru raziskave Sistematično opazovanje razredne interakcije in mikropoučevanje (Marentič Požarnik, 1980) smo izvedli v letih 1978–1980 dva eksperimenta, s katerima smo želeli preveriti učinkovitost mikropouka v naših razmerah. Ker sta eksperimenta, vključno s teoretično zasnovo, podrobneje prikazana v člankih (Marentič Požarnik, 1981 b in 1981 c), se bom tu omejila na najosnovnejše informacije.

1. primer: ***Vpliv mikropouka na razvijanje spretnosti spraševanja***

V prvem eksperimentu smo preverjali učinkovitost mikropouka pri razvijanju spretnosti spraševanja, ki spada med najpomembnejše učiteljeve spretnosti. Učitelj zastavi dnevno od 300 do 400 vprašanj, s katerimi lahko spodbudi učence k razmišljanju ali pa tudi zavre njihovo razmišljanje. To je, kot so pokazale številne raziskave, v veliki meri odvisno od kognitivnega nivoja zastavljenih vprašanj. Učitelji, ki zastavljajo več miselno zahtevnih vprašanj, seveda ob upoštevanju predznanja in miselne razvitosti učencev, poglobijo pri njih razumevanje učne snovi. Preliminarne raziskave pri nas so pokazale, da je vprašanj višjega nivoja na predmetni stopnji osnovne šole zelo malo, komaj petino vseh zastavljenih vprašanj (Oderlap, Dijak, 1978). To se sklada tudi s tujimi izsledki.

Poleg oblikovanja posameznih vprašanj je pomemben tudi celoten način ali strategija spraševanja: Ali kliče učitelj vedno iste učence, ali ponavlja vprašanja in odgovore učencev, ali daje premalo časa za razmislek, ali prekinja učenca in takoj kopiči nova vprašanja, ali ne daje nobene povratne informacije ipd.

V eksperimentu smo torej želeli ugotoviti, ali se študentje – bodoči učitelji z vajo v smislu mikropouka lahko razvijejo v uspešnejše »spraševalce« – ali bodo uporabljali več vprašanj višjega kognitivnega nivoja in primernejšo strategijo spraševanja.

Uporabili smo pedagoški eksperiment s tremi modalitetami eksperimentalnega faktorja:

1. najprej je vsak študent poučeval skupino 4 učencev po 10 minut o poljubno izbrani temi brez posebne vnaprejšnje priprave;
2. nato so študentje dobili teoretične napotke o nivojih, vrstah vprašanj in spretnosti spraševanja v obliki polprogramiranega učbenika (predelan učbenik je pozneje izšel kot posebna brošura: Marentič Požarnik, Plut, 1980 c) in se lotili drugega poskusa z novo skupino učencev; po drugem poskusu so dobili študentje povratno informacijo od eksperimentatorjev in kolegov in si ogledali tudi video posnetek svoje mini lekcije,
3. v tretjem poskusu so lahko upoštevali tako teoretične napotke kot dobljeno povratno informacijo.

Eksperiment sta vodila študentki pedagogike kot sestavni del svoje diplomske naloge (Cerar, Klun, 1979). Za opazovanje učne interakcije, nivoja vprašanj in strategije spraševanja sta uporabili Flandersov sistem analize razredne interakcije, ki sta ga razširili v skladu z namenom raziskave, tako da sta posebej beležili učiteljeva vprašanja višjega in nižjega nivoja in tudi odgovore učencev višjega in nižjega nivoja. Poleg tega sta izdelali tudi protokol strategije spraševanja in vprašalnik za študente o stališčih do mikropouka.

V eksperimentu je sodelovalo 23 študentk in 1 študent Pedagoške akademije v Ljubljani, od tega 17 iz naravoslovno-matematičnih in 7 iz družboslovno-jezikovnih skupin.

Sodelovanje je bilo prostovoljno, zato lahko predvidevamo, da je šlo za nadpovprečno motivirano skupino študentov. Eksperiment je potekal v prostorih Pedagoške akademije v Ljubljani na Krekovem trgu, kjer je bil takrat nameščen studio interne televizije. Tehnično stran eksperimenta (video snemanje in ponovno predvajanje) je uspešno vodil ing. Jože Tomše, organizacijsko pa prof. C. Razdevšek Pučko. Iz bližnje šole Toneta Čufarja so prihajali učenci 7. razreda, ki so bili tudi dokaj motivirani za sodelovanje v eksperimentu, saj so se za nagrado lahko opazovali na video zaslonih. Skupine 4 učencev so bile heterogene po spolu in učnem uspehu, vendar se nam je zgodilo, da so v 1. poskusu poslali iz šole pretežno odlične učence (ki so lažje nadoknadili izostanek od pouka), v 2. in 3. pa so prevladovali prav dobri oziroma dobri učenci. To je verjetno do neke mere vplivalo na rezultate eksperimenta.

Študentje so si sami izbrali poljubno temo za 10-minutno lekcijo in so se nanjo tudi pisno pripravili. Teme niso bile tesno povezane z učnim načrtom 7. razreda, imele pa so določeno izobrazbeno in vzgojno vrednost (npr. o morju, gibanju Zemlje, varstvu okolja, odnosu do starejših, izbiri poklica).

Zasnova eksperimenta se je v nekaterih potezah razlikovala od klasičnega mikropouka, predvsem v tem, da smo se odrekli prikazovanju »vzornega« video modela na začetku, ki bi lahko študente utesnjeval, pač pa smo raje dali študentom poglobljeno teoretično osnovo v obliki že omenjenega polprogramiranega učbenika. S tem so dobili študentje primeren »kognitivni okvir« za izvajanje izbranih spretnosti; te pa so bile tudi razmeroma kompleksne, ni šlo le za eno ozko zamejeno spretnost.

Od izhodiščnega behavioristično zasnovanega modela smo se odmaknili tudi v obliki povratne informacije, ki je nista dajala samo eksperimentatorja, ampak je potekala v skupinskem pogovoru obeh eksperimentatork in po 4 študentov, ki so pravkar imeli za sabo drug za drugim mikroučne poskuse. Vzdušje je bilo sproščeno, demokratično, namen pogovora je bil, da študent v sproščeni in ne ocenjevalni ali tekmovalni skupinski situaciji zazna morebitno neskladje med svojimi cilji in dialogom z učenci, kar lahko potem v naslednjem poskusu popravi. V nasprotju s klasičnim mikropoukom tretji poskus ni sledil takoj, ampak šele naslednjega dne, da je imel vsak študent dovolj časa za razmislek in načrtovanje novega poskusa.

Da bi ugotovili razlike med podatki v 1., 2. in 3. poskusu, smo jih pri vsakem študentu posebej razvrščali od najvišjega do najnižjega. S pomočjo Friedmanovega preizkusa dvosmerne analize variante s stopnjami (Sagadin 1977, 62–66) smo preverjali hipotezo, da glede učinkovitosti ni razlik med tremi modalitetami eksperimentalnega

Tabela 15: *Nekateri rezultati eksperimentalnega preverjanja učinkov mikropouka na spretnost spraševanja*

Opazovani vidik spretnosti	Poskusi			Razlike			
	1.	2.	3.	D	d_{12}	d_{23}	d_{13}
1. vprašanja višjega nivoja (%)	29,2	48,0	63,9	0,01	n. p.	0,05	0,001
2. manj zaželena in negativna vprašanja (%) vseh vprašanj nižjega nivoja	60,0	57,2	55,6	0,01	—	—	0,001
3. % vprašanj med razlago	45,4	55,8	55,5	—	—	—	—
4. % vprašanj z ustrezno strategijo	54,9	66,2	84,6	0,01	0,01	0,01	0,001
5. % vprašanj s povratno informacijo	73,4	80,3	91,7	0,01	—	0,02	0,001
6. iniciativa učencev (% od celotnega govora učencev)	32,8	21,1	12,1	—	—	—	—
7. % aktivne (razmišljujoče) tišine	2,7	3,1	6,6	0,001	—	0,05	0,05

D – razlika med vsemi tremi poskusi
d_{12} – razlika med 1. in 2. poskusom
d_{23} – razlika med 2. in 3. poskusom
d_{13} – razlika med 1. in 3. poskusom

faktorja. V primeru, ko smo z izračuni hi-kvadratov ničelno hipotezo zavrnili, smo primerjali še po dva in dva poskusa (1. in 2., 2. in 3., 1. in 3.) s pomočjo Nemenyjevega preizkusa (Sagadin, 1977, 63).

Eksperiment je pokazal, da je mogoče s pomočjo mikropouka razviti oziroma izboljšati pri študentih bodočih učiteljih vrsto elementov spretnosti spraševanja. Študentje od 1. do 3. poskusa niso zvišali števila zastavljenih vprašanj, kar tudi ni bil namen, ampak so izboljšali njihovo kvalitetno strukturo in strategijo spraševanja. Potrdili smo večino zastavljenih raziskovalnih hipotez.

Pomembno se je povečal delež vprašanj višjega nivoja (od 29% na 64%), ki so spodbujala učence k razmišljanju. Da se je to res zgodilo, kaže podatek, da je približno polovici vprašanj višjega nivoja sledil tudi odgovor višjega nivoja, kar je pomemben dosežek, ker so v 3. poskusu prevladovali učenci s slabšimi učnimi uspehi. Vzporedno s tem se je manjšal delež vprašanj nižjega nivoja, predvsem manj zaželenih in negativnih (npr. sugestivnih) vprašanj.

V mnogih vidikih se je zboljšala strategija spraševanja: doslednejše pozivanje učencev, dajanje premora za odgovore (povečal se je delež aktivne, razmišljujoče tišine), vprašanja so bila ustrezneje porazdeljena med vse učence, povratna informacija je bila pogostejša. Sicer je šlo v večini primerov za bežno povratno informacijo (prikimanje, »dobro«, »v redu«), le v približno četrtini primerov za razširjeno, kar je utemeljeno v posebnosti mikroučne situacije, v kateri študentje ne poznajo dobro učencev, ki jih poučujejo, in tudi čas je kratko odmerjen.

V večini vidikov je bilo izboljšanje večje med 2. in 3. kot med 1. in 2. poskusom. To kaže, da je samo prebiranje in analiziranje pisnih navodil (polprogramiranega priročnika) razmeroma manj vplivalo na ravnanje študentov kot kombiniran vpliv mikroučne izkušnje, opazovanja, kako se učenci odzivajo, diskusije v skupini kolegov pod vodstvom eksperimentatorjev in analize video posnetkov.

Težko je reči, kateri od faktorjev je najbolj vplival na spremembo ravnanja študentov. Ko so oni sami razvrščali te faktorje po pomembnosti, so prvo mesto nedvoumno dodelili pogovoru, sledita video povratna informacija in priročnik. Ker gre za razmeroma kompleksno spretnost oziroma kombinacijo več spretnosti, je razumljivo, da daje šele kumulirano delovanje več eksperimentalnih faktorjev zaželene rezultate.

Kot kažejo tudi tuje izkušnje, ima izredno pomembno vlogo kolegialna skupinska analiza, ki pomeni hkrati odmik od klasičnega mikropouka (tam ima glavno vlogo pri povratni informaciji video posnetek in učitelj oziroma eksperimentator). Tej sestavini smo pri načrtovanju eksperimenta posvetili premajhno pozornost, saj nista bila npr. eksperimentatorja posebej uvedena v to, kako naj vodita skupinsko analizo oziroma diskusijo. Kljub temu se je ta spontano razvila v najpomembnejši eksperimentalni faktor. Žal je po 3. poskusu ostalo za to diskusijo v večini primerov premalo časa (bližal se je konec semestra, študentje so bili obremenjeni z drugimi dolžnostmi).

Edini nepričakovani rezultat je bilo znižanje deleža samoiniciativnega govora učencev v 2., še bolj pa v 3. poskusu. Učenci so bili vse manj pripravljeni spregovoriti spontano, brez neposrednega poziva. K temu je na eni strani prispevala strategija spraševanja z doslednejšim pozivanjem in zahtevnejšimi vprašanji, na drugi strani pa manjša razgledanost učencev (ki so bili, kot že omenjeno, v 2. in 3. skupini slabši po učnem uspehu kot v 1.).

Posebej je treba poudariti izredno pozitivno stališče sodelujočih študentov do mikroučne izkušnje. Skoraj vsi so izrazili pozitivno mnenje o mikropouku. Le ena študentka je pokazala (začasen) odpor do povratne informacije (morda tudi eksperimentatorka ni bila najbolj spretna v izrekanju kritičnih pripomb). V anketi je 83% študentov menilo, da je mikropouk koristna dopolnilna oblika praktičnega usposabljanja bodočih učiteljev, 91% jih je menilo, da bi jo morali sprejeti kot stalno dopolnilno obliko. Dopolnilno – to pomeni, da mikropouk ne more nadomestiti nobene od obstoječih oblik praktičnega usposabljanja (hospitacije, nastopi, strnjena praksa), lahko pa se mednje učinkovito vključi, npr. v fazo med hospitacije in samostojne nastope. Od nekontroliranih motečih faktorjev v eksperimentu je največ študentov omenjalo pasivnost učencev, zlasti v 3. poskusu, medtem ko

večine ni motila prisotnost eksperimentatorjev, snemalca ali kolegov, niti niso občutili treme pred snemanjem. Študentje so se dobro počutili, saj smo jih vključevali kot aktivne, enakopravne partnerje v celoten proces, niso bili le objekti treninga, kot je to v klasičnem mikropouku.

Nismo pa ugotavljali dolgoročnejših učinkov eksperimentalnih faktorjev niti transfernih učinkov – ali so študentje kakšne elemente tu pridobljenih spretnosti prenesli v poznejše nastope in poučevanje (o tem, da so bile študentke, ki so sodelovale v eksperimentu, posebno uspešne pri nastopih, imamo le ustno zagotovilo učitelja specialne metodike pouka geografije). Tudi nismo zaenkrat napravili naslednjega koraka – da bi podobne vaje kot sestavni del praktičnega usposabljanja postale stičišče sodelovanja učiteljev pedagoško-psiholoških predmetov, specialne didaktike ter učiteljev mentorjev na šolah.

2. primer: ***Vpliv mikropouka na razvijanje spretnosti vodenja ustvarjalne diskusije***

V tem eksperimentu smo skušali proučiti, koliko lahko študentje s pomočjo mikropouka izboljšajo svojo spretnost vodenja ustvarjalne razprave, to je pogovora, ki v sproščenem vzdušju spodbuja učence, da ob danem problemu razmišljajo v razne smeri. Za razvoj ustvarjalnega mišljenja pri učencih je nedvomno pomembno, da poteka učni razgovor v razredu občasno v tej obliki, da učitelj spodbuja učence k iskanju neobičajnih, originalnih rešitev, novih zvez med pojavi, in jih s tem osvobaja togosti in stereotipnosti v mišljenju.

Ta varianta učnega razgovora je na naših šolah razmeroma zanemarjena. V raziskavi Vršič, Luzar (1978) je bilo npr. ugotovljeno, da so učitelji med vsemi vprašanji zastavili le 2,4% takih, ki so omogočala originalne odgovore.

Po metodologiji je ta eksperiment precej podoben prejšnjemu, zato bomo opozorili predvsem na razlike med obema. Tudi tokrat je vsaka od 24 študentk – prostovoljk poučevala skupino 4 učencev trikrat zapovrstjo o izbrani temi:

– prvič brez vsake posebne priprave in navodil, šlo je za ugotavljanje izhodiščnega stanja,

– pred drugim poskusom so dobile teoretične napotke v obliki pisnih navodil za vodenje ustvarjalne diskusije, predvsem za zastavljanje divergentnih vprašanj,

– temu poskusu je sledil sistematičen skupinski razgovor o kvaliteti poskusa, spremljan z odlomki video povratne informacije; dobljene izkušnje so študentke potem upoštevale pri 3. poskusu.

Razlika med obema eksperimentoma je bila predvsem v tem, da so študentke poučevale tokrat 15 in ne 10 minut (za razvoj ustvarjalnega pogovora je potrebnega nekaj več časa) in da so se po svojih nagnjenjih razvrstile v skupine po 3.

Eksperiment sta vodili študentki pedagogike v okviru diplomske naloge (Apolonio, Rezar, 1980). Za spremljanje mikroučne interakcije sta uporabili modificirani sistem Flandersove interakcijske analize (FIAS) in »shemo« za opazovanje poteka ustvarjalne diskusije. Shemo, pri sestavljanju katere je sodeloval doc. dr. D. Žagar, so sestavljale pomembne kategorije učiteljeve in učenčeve komunikacije v okviru ustvarjalne razprave. Večina kategorij je razvidna iz tabele 15.

Pri klasificiranju vprašanj in odgovorov na konvergentna in divergentna smo se oprli na Guilfordov opis značilnosti konvergentne in divergentne miselne produkcije (cit. po Kvaščevu, 1976, 35–45). Pri konvergentni produkciji gre za najdenje edino pravilnega odgovora oziroma rešitve, ki zadovoljuje dane pogoje oziroma zahteve. Primer konvergentnega vprašanja: Koliko ur telovadbe imate na teden? ali: Kako daleč je od Zemlje do Lune?

Pri divergentni produkciji gre za proizvajanje različnih in novih informacij na podlagi danih podatkov. Pomembne sestavine te produkcije so originalnost (sposobnost dajanja novih, neobičajnih, duhovitih in redkih odgovorov), fleksibilnost (sposobnost variiranja zornega kota reševanja in najdenja več načinov reševanja) in fluentnost – sposobnost produciranja velike količine idej oziroma odgovorov v časovni enoti.

Divergentna vprašanja so torej tista, ki spodbujajo divergentno produkcijo pri učencih, npr.: Kako bi očistili zrak v Ljubljani? ali: Kakšna bi bila telovadba na Luni? Primer odgovora: Delal bi rekordne sklece v brezzračnem prostoru.

V eksperimentu so sodelovali učenci 6. razreda OŠ Tone Čufar in Ledina. Skupine po 4 učenci so bile med seboj izenačene po učnem uspehu in rezultatih na dveh besednih podtestih Torranceovega testa za merjenje ustvarjalnosti. Kljub tej izenačenosti so proti koncu eksperimenta pokazale nekatere skupine manj motiviranosti za sodelovanje (npr. če jim je zaradi eksperimenta odpadla ura telesne vzgoje).

Rezultate, ki jih v zgoščeni obliki prikazujemo v tabeli 16, smo statistično obdelali podobno kot pri prejšnjem eksperimentu.

Tabela 16: *Nekateri rezultati eksperimentalnega preverjanja učinkov mikropouka na spretnost vodenja ustvarjalnega pogovora*

Opazovani vidik spretnosti	Poskusi			Razlike			
	1.	2.	3.	D	d_{12}	d_{23}	d_{13}
1. divergentna vprašanja (%)	25,9	77,6	88,2	0,01	0,001	—	0,001
2. provokativna vprašanja (%)	19,8	35,0	45,3	0,01	—	—	0,02
3. spodbujanje originalnih odgovorov (%)	26,7	32,6	40,7	—	—	—	—
4. divergentni odgovori učencev (%)	55,5	87,1	93,6	0,01	0,01	—	0,001
5. originalni odgovori učencev (%)	3,3	18,2	35,2	0,01	—	—	0,001
6. daljši odgovori (%)	44,3	61,3	60,4	—	—	—	—
7. samostojne izjave (%)	23,0	31,5	29,9	—	—	—	—
8. fleksibilnost odgovorov (%)	1,9	5,1	4,0	—	—	—	—
9. delež učiteljevega govora (%)	45,1	33,6	34,7	0,05	0,05	—	0,05
10. delež govora učencev (%)	52,1	62,9	60,3	0,05	0,05	—	0,05
11. delež aktivne tišine (%)	0,8	0,9	2,1	—	—	—	—

D – razlika med vsemi tremi poskusi
d_{12} – razlika med 1. in 2. poskusom
d_{23} – razlika med 2. in 3. poskusom
d_{13} – razlika med 1. in 3. poskusom

Pod vplivom mikropoučevanja se je od poskusa do poskusa bistveno izboljšala učna interakcija v nekaterih vidikih, ki so osrednjega pomena za razvijanje ustvarjalnega pogovora. Tako so študentje – bodoči učitelji v 2. in 3. poskusu zastavili bistveno več divergentnih vprašanj; povečal se je tudi delež provokativnih vprašanj. V skladu s tem se je pri učencih povečal delež divergentnih in originalnih odgovorov. Učenci so nasploh več govorili (povečal se je delež govora učencev v primerjavi z deležem učiteljevega govora, ki pa že tudi na začetku ni bil posebno visok – 45%, medtem ko se pri običajnem pouku giblje med 60 in 70%). V nekaterih vidikih je bil napredek manjši in ni dosegel statistične pomembnosti, npr. učiteljevo spodbujanje originalnih odgovorov ali daljši, samostojnejši, bolj fleksibilni odgovori učencev. Tudi delež aktivne (razmišljujoče) tišine se ni bistveno povečal.

V primerjavi s prejšnjim eksperimentom je bil tu napredek v večini vidikov večji med 1. in 2. kot med 2. in 3. poskusom. Torej je imelo na študente razmeroma večji vpliv to, kar se je zgodilo med 1. in 2. poskusom (skupinska in individualna obdelava priročnika) kot intervencija med 2. in 3. poskusom (video povratna informacija in pogovor). Morda gre pri zastavljanju divergentnih vprašanj za bolj enovito spretnost, ki jo je lažje dojeti na kognitivnem nivoju s pomočjo pisnih navodil, kot pa je spretnost zastavljanja vprašanj na višjem kognitivnem nivoju in pravilne strategije spraševanja, kjer gre za cel splet delnih spretnosti, ki jih lahko obvladaš le z večkratnim poskušanjem.

Ko so študentje sami razvrščali pomembnost posameznih faktorjev na uspešnost mikropouka, so sicer tudi v tem eksperimentu na prvo mesto uvrstili skupinski pogovor.

Priročnik je v primerjavi s 1. eksperimentom prešel s 3. na 2. mesto, sledi video povratna informacija (tabela 17).

Pogovor se je v nekaterih skupinah (3 študentke in obe eksperimentatorki) dobro razmahnil, drugje spet ne; ponovno lahko ugotovimo, da bi se morali vodje eksperimenta še bolj skrbno vnaprej pripraviti na vodenje takega pogovora in da bi mu bilo treba dodeliti dovolj časa.

V anketi so študentje tudi v 2. eksperimentu izrazili zelo pozitivno stališče do mikropouka. Tako jih 17 od 18 (ki so izpolnjevali anketo) meni, da jim bo ta izkušnja koristila pri poznejšem učnem delu; 14 od 18 bi jih sprejelo mikropouk kot dopolnitev k drugim oblikam praktičnega usposabljanja na pedagoški akademiji. Bili pa so mnenja, da dva poskusa (prvi je bil le sondažen) ne zadostujeta za pridobitev neke učne spretnosti, zato naj bi bili to 3 ali 4 poskusi, ali pa naj bi sam študent odločal, koliko poskusov mu je še potrebnih.

Nekaj nad polovica vprašanih študentov bi uvrstila mikropouk **pred** hospitacije, učne nastope in učno prakso, drugi pa **po** hospitacijah ali **vzporedno** z drugimi oblikami.

Tabela 17: *Mnenje študentov o tem, kateri faktorji so najbolj vplivali na uspešnost mikroučnih poskusov*

	1. eksperiment		2. eksperiment	
	%	stopnja	%	stopnja
1. pogovor	30,4	1	27,7	1
2. video povratna informacija	19,2	2	19,9	3
3. priročnik	18,0	3	21,7	2
4. rastoča privajenost na okoliščine	17,2	4	15,7	4
5. poučevanje iste teme	15,1	5	15,1	5

3. primer: ***Vpliv mikropouka na izpopolnjevanje v spretnosti motiviranja*** *(Ovsenk, Rožanc, 1983)*

V eksperimentu je sodelovalo 18 študentov Filozofske fakultete, od tega 12 študentov pedagogike in 6 študentov geografije. Vsak je poučeval po 10 minut svoje kolege o poljubno izbrani temi, najprej brez posebne priprave, drugič pa na podlagi pisnih navodil (kaj vse vpliva na motiviranost učencev med poukom), izkušnje iz prvega nastopa, opazovanja poučevanja kolegov in povratne informacije vodij eksperimenta ter kolegov.

Študentje – učitelji so v 2. poskusu posvetili večjo pozornost načinu izvajanja mikrolekcije in ne le vsebini. Z raznolikimi sredstvi so motivirali »učence« za sodelovanje med mikropoučevanjem (elementi presenečenja, humorja, uganke itd.). Med »učenci« se je povečala stopnja napetosti oziroma vzburjenja na začetku mikrolekcije ter med samo lekcijo. Izboljšala se je nebesedna komunikacija (mimika, kretnje, očesni kontakt pri »učiteljih«), kar je povečalo njihovo prepričljivost. Stopnjo izboljšanja besedne interakcije sta eksperimentatorki ugotavljali s sistematičnim opazovanjem (in analizo magnetofonskih posnetkov lekcij) na osnovi VICS (glej str. 41). Primerjava prvega in drugega poskusa pri vsakem »učitelju« je pokazala statistično pomembno izboljšanje v vrsti vidikov:

– povečal se je delež samoiniciativnega govora »učencev«,
– povečal se je delež »razmišljajoče« tišine,
– več je bilo širokih vprašanj in tudi širokih odgovorov: »učenci« so nasploh več govorili in bili v svojih odgovorih bolj ustvarjalni,
– povečal se je delež »učiteljevih« odzivov na »učenčeve« odgovore in pobude,
– povečal se je delež interakcije med »učenci« samimi.

Napredek se je pokazal tudi v samooceni »učitelja« in v oceni »učencev« (ocenjevalne lestvice, ki so jih izpolnjevali po mikrolekciji.

V nekaterih vidikih je bil napredek majhen, kar pa ni bilo niti presenetljivo; treba je upoštevati, da so bile v tem eksperimentu že izhodiščne vrednosti dokaj visoke, saj je

šlo za visoko motivirane študente (prostovoljce), ki so imeli zelo pozitivna stališča in ustvarjalen odnos do dela v šoli. Poleg tega so zlasti študentje pedagogike imeli npr. o motivaciji že precej teoretičnega predznanja.

Posebna skrb je bila posvečena odnosom med člani skupine. Možnosti za vzpostavljanje sproščenega, demokratičnega vzdušja so bile idealne (majhna skupina, člani skupine so se med seboj poznali, samostojnost posameznih članov). Poleg tega so se člani skupine menjavali v vlogi učitelja in učenca. Kako je na uspešnost mikropouka vplivalo dejstvo, da so študentje poučevali svoje kolege in ne »pravih« učencev? Pravzaprav zelo pozitivno, saj so v skupini vsi razmišljali, pojasnjevali, postavljali vprašanja, drug drugemu dajali povratno informacijo, priznavali napake, sprejemali kritike. Napredek »učitelja« ni bil odvisen le od njegove domiselnosti in ustvarjalnosti, ampak od ustvarjalnosti slehernega »učenca«.

V končni anketi so se študentje o tem takole izrazili: »V specifični situaciji, kjer si 'učitelji' in 'učenci' menjajo vloge, se lahko veliko naučiš ne le v vlogi 'učitelja', ampak tudi v vlogi 'učenca'«, in dalje:

»Med svojimi kolegi je zelo prijetno uriti določeno spretnost« (sproščenost, demokratično vzdušje).

Faktorje, ki so vplivali na uspešnost njihovega poučevanja v 2. poskusu, pa so razvrščali takole:

1. pogovor v skupini
2. opazovanje poučevanja pri kolegih
3. lastno poučevanje
4. teorija o motivaciji in odnosih.

Podobne rezultate (da je pogovor najpomembnejši dejavnik učenja) smo dobili že večkrat.

Nasploh so po koncu eksperimenta izrazili študentje zelo pozitiven odnos do mikropoučevanja: 16 od 18 bi se jih naslednje leto spet udeležilo podobnih mikrolekcij. Večina bi to obliko tudi sprejela kot nujno sestavino usposabljanja bodočih učiteljev, ki sicer ne more nadomestiti nobene od obstoječih oblik, lahko pa jih bistveno dopolni.

4. primer: ***Mini nastopi v okviru pedagoškega usposabljanja visokošolskih učiteljev***

Pomemben sestavni del tečajev iz visokošolske didaktike v letih 1979–1984 (podrobnejši opis zasnove in poteka tečajev glej Marentič Požarnik, 1985 b) je bila vsakokrat tudi serija 3 mini nastopov, ki so potekali po naslednji shemi: tečajniki so se razdelili v skupine po 6–9 članov; vsaka skupina je pripravila po en 15–20 minut trajajoč mini nastop, bodisi kot

- običajno visokošolsko predavanje,
- problemsko predavanje,
- pogovor o nasprotujočih si stališčih.

Tema naj bi bila strokovna, nivo podajanja pa prilagojen nekako prvemu letniku študija. Eden od članov skupine je nato izvedel mini nastop (primeri tem: Nikotin in zdravje, Arhitektura za gibalno ovirane prebivalce), drugi člani skupine so po pripravljeni shemi opazovali interakcijo, člani obeh drugih skupin pa so bili »študentje«.

V analizi, ki je trajala od 30 do 40 minut za vsak mini nastop, je najprej »učitelj« izrazil svoja občutja in stopnjo zadovoljstva z opravljenim mini nastopom (ali je šlo vse tako, kot si je zamislil, kaj ga je spodbujalo in kaj oviralo…), nato so »študentje« analizirali svoje doživljanje, vtise, in končno so še opazovalci sporočili rezultate opazovanja. Temu pogovoru, vezanemu na konkretno izkušnjo, je sledilo vsakokrat širše razpravljanje o problemih visokošolskih predavanj, seminarjev, pogovorov, spodbujanja aktivnosti študentov ipd., ki je bila navadno zelo živa in plodna.

Učinkovitosti teh mini nastopov nismo eksaktno ugotavljali, saj tudi ni bil glavni namen urjenje v posameznih spretnostih, ampak izostritev občutljivosti za razne vidike visokošolske učne interakcije, za problematiko predavanj ipd. Neposredna izkušnja je bila mnogo boljše žarišče in izhodišče razpravljanja kot uvodno predavanje ali branje literature.

Udeleženci so mini nastope uvrstili zelo visoko med razne oblike dela na tečaju (na 2. mesto pred simulacije, vaje, predavanja, projekte in študij literature).

Obžalovali so, da ni dovolj časa, da bi vsak udeleženec prišel na vrsto s samostojnim poskusom in da bi lahko poskus tudi ponavljali.

Mini nastopi so se torej uspešno uveljavili tudi v pedagoškem usposabljanju visokošolskih učiteljev, čeprav v varianti, ki je že precej oddaljena od originalne oblike mikropouka.

Da so osnovna stališča do novih metod pri nas pozitivna, kažejo tudi odgovori specialnih metodikov v raziskavi Gollijeve s sodel. (1979, 87). Na vprašanje, ali mislijo, da je mikropouk koristen, jih je 77% odgovorilo pritrdilno (na ljubljanski PA, kjer so se s postopki že delno seznanili, je bil odstotek še dosti višji – kar **20** od **21** jih je podprlo uvajanje tovrstnih novosti).

Tudi v okviru eksperimentalne raziskave »Sistematično opazovanje razredne interakcije in mikropoučevanje s pomočjo interne TV« smo naleteli pri učiteljih ljubljanske in mariborske PA na zelo pozitiven odziv, opozarjali so le na neustrezne objektivne pogoje (velike skupine študentov na enega učitelja, premalo časa) in na specifičnosti nekaterih področij (npr. specialni pedagogi). Navajamo le dve značilni izjavi učiteljev specialne metodike:

»Mikropouk bi moral biti osnova za metodično oblikovanje učiteljev.« »Kar človek sam **doživi**, je zanj najbolj poučno. Menimo, da je mikropouk izvrstna novost. Lahko pomeni učenje **tehnike** poučevanja. Tehniko svojega dela mora obvladati (ne samo poznati) vsak delavec, vsak umetnik. Prav to je tisto, kar se **da** naučiti – kot: orator fit (magister nascitur). Menim, da je vredno poskusiti pri vseh predmetih.« (Podrobneje so stališča učiteljev PA prikazana v članku Marentič Požarnik, 1981).

Kompleksno zasnovana vaja v učnih spretnostih bi morala postati tudi sestavni del dopolnilnega usposabljanja učiteljev za vse stopnje šol (vključno z visokošolskimi). Tovrstni seminarji se še vse preveč omejujejo na množična predavanja o tem, kako bi bilo treba delati po novem; aktivnega preizkušanja, analiziranja in diskusije o rezultatih pa je mnogo premalo.

4. NEKATERE TEORETIČNE PREDPOSTAVKE USPOSABLJANJA UČITELJA ZA RAZMIŠLJAJOČEGA PRAKTIKA

4.1. Nova pojmovanja o naravi učenja

Učenje rabi svoj, seveda, čas,
k pouku že pripravljene pa vidim vas.

(Faust, II. del, 2. dej., Mefisto bakalavrom)

Kako se sam učitelj uči, kako pojmuje in doživlja proces učenja, postaja eden najpomembnejših dejavnikov uspešnega poučevanja. V osnovi učnih postopkov vedno leže določene, bolj ali manj jasno izražene predpostavke o naravi in pogojih procesa učenja. Danes, ko se poudarek prenaša s poučevanja na usposabljanje učencev za samostojno pridobivanje novih znanj in tudi za njihovo ustvarjanje, za reševanje problemov in znajdenje v novih, v mnogočem še neznanih razmerah prihodnosti, postaja še bolj pomembno, da je poučevanje zasnovano na čimbolj sodobnih in ustreznih teorijah, modelih in predstavah o učenju.

Učitelj bi se moral zavedati, kakšne oblike in nivoje učenja želi s svojimi postopki sprožiti v učencih, in pod katerimi pogoji mu to uspeva. Že med svojim izobraževanjem bi moral oblike samostojnega, problemskega učenja sam doživljati, sicer nimamo zagotovila, da ga bo znal razvijati pri svojih učencih.

Kaj je torej bistvo učenja? Prosim bralca, da se na tem mestu za nekaj trenutkov ustavi in si zapiše ali zamisli nekaj asociacij, ki se mu prve zbude, ko sliši besedo »učenje«.

Ko smo podobne preizkuse večkrat naredili med študenti ali učitelji, se je izkazalo, da obstaja nekakšno nesorazmerje med pojmovanjem »šolskega« in siceršnjega, življenjskega učenja. Najpogostejše asociacije na besedo učenje so bile: šola, knjiga, branje, ponavljanje, znanje, ocena, strah . . , dokaj redkejše: spoznavanje, odkrivanje, kultura, užitek . . . Naše predstave o učenju še vedno obvladujejo izkušnje iz tradicionalne šole.

Tradicionalni pouk, v katerem učitelj učencem »na obroke« posreduje določena znanja in uspešnost naučenega meri predvsem s kvantiteto (delno s kvaliteto) zapomnjenega gradiva, se večinoma še vedno, zavestno ali ne, naslanja na asociativistično teorijo učenja oziroma na behavioristične inačice 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 vztrajamo 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, 481).

Na osnovnih in srednjih šolah še vedno absolutno prevladuje frontalni pouk (med 80% in 90% celotnega časa), na visokih šolah pa predavanja. Po Walterju in Marksu (1981, 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 bistu 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 seštevalen (aditiven) proces, ki sestoji v dodajanju novega na staro iz leta v leto.

Posledice 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. (To je bilo zapisano, preden so – značilno – na slovenjegraškem srečanju leta 1986 srednješolci uporabili prav iste besede, ko so odklonili tak način poučevanja.) Učenci le redko zagledajo zvezo med tem, kar se uče, in med svetom, v katerem živijo ali bodo živeli.

Zadnjih 15–20 let se postopno oblikujejo širša, ustreznejša pojmovanja o učenju, ki temeljijo večinoma na teoretskih predpostavkah kognitivne, humanistične in kritične psihologije. Ne gre še za celovit model, bolj za iskanje z različnih izhodišč, ki pa že kažejo nekatere skupne značilnosti.

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

Vsem novim pojmovanjem 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 njegov socialni okvir bistveno vplivajo na to, česa se bo naučil in kako. Subjekt, ki se uči, dobiva torej aktivnejšo, pomembnejšo vlogo.

4.1.1. **Kognitivno pojmovanje učenja**

Kognitivno usmerjeni psihologi na osnovi številnih eksperimentov ugotavljajo, da ni bistvo učenja v seštevanju, kopičenju določenih 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.

Ausubel kot najvidnejši predstavnik kognitivnega pojmovanja učenja, ki je raziskoval predvsem zakonitosti smiselnega besednega učenja (Ausubel, 1968), je opozoril na naslednje posebnosti učenja, ki jih je treba upoštevati pri poučevanju in samostojnem učenju:

– na potek učenja bistveno vpliva predznanje posameznika, njegova kognitivna struktura, kot mreža spoznanj, ki se v duševnosti postopno preoblikuje in bogati od otroštva do starosti,

– bistvena sestavina kognitivne strukture so osvojeni pojmi; kognitivna struktura v spominu je organizirana hierarhično, v obliki semantičnih mrež, ki ponazarjajo odnose med nadrejenimi in podrejenimi, bolj ali manj sorodnimi pojmi,

– pri smiselnem učenju si mora posameznik zavestno prizadevati, da na bistven in zakonit način (in ne mehanično) poveže novo znanje s tistim, ki ga že ima. V ta namen mora v novi snovi izluščiti bistvene pojme in jih vključiti v mrežo že obstoječih,

– rezultat takega bistvenega povezovanja novega z že obstoječim znanjem je nujno pri vsakomer nekoliko drugačen, tudi če gre za isto snov, saj je tudi kognitivna struktura pri vsakem posamezniku različna; tako pridemo do učenja »s svojimi besedami«, medtem ko je dobesedno učenje rezultat mehanskega, nebistvenega »nalaganja« novega na staro, kar se hitro pozabi in ni uporabljivo v novih situacijah ali pri reševanju problemov,

– novo znanje se postopno **podreja** najbolj jasnim in stabilnim pojmom že obstoječih znanj (proces subsumiranja v »sidrne ideje« – anchoring ideas) in se lahko tudi izkrivi, če so obstoječi pojmi nejasni ali napačni (npr. mešanje pojmov temperature in toplote, teže in mase pri učenju fizike),

– sestavine te posebne kognitivne strukture se pri vsakomer neprestano razvijajo, tako v smer vse večje diferenciranosti (bogatejši, točnejši, številnejši pojmi) kot tudi integracije (povezovanje prej ločenih pojmov),

– pri navezovanju novih znanj na že obstoječa je posamezniku v bistveno pomoč, če dobi na začetku (npr. poglavja v učbeniku) pregleden prikaz glavnih idej in pojmov v bolj splošni obliki (pomen kognitivnega okvira v smislu »vnaprejšnjega organizatorja« – angl. »advance organiser«). Te predstavljajo kognitivni most med novim in že obstoječim.

Tudi Anderson (1984) je z raziskavami ugotovil, da je vsako učenje, ki se ne navezuje na obstoječe urejene, strukturirane spoznavne sheme pri posamezniku, negotovo in neučinkovito. To pomeni, naj učitelj spozna obstoječe sheme (pojmovne strukture, mreže, »zemljevide«) pri učencih, za kar poznamo že vrsto postopkov, in da postopno gradi ustreznejše. Učenje je torej »aktivna konstrukcija posameznikovih spoznavnih struktur« (Altrichter, 1984, 199) in ga zato imenujemo tudi **konstruktivno učenje**.

Raziskovanja »göteborške šole« (Marton, Säljö, Dahlgren idr., glej Entwisle, 1981, Gibbs, 1981) so ugotovila, 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, zlasti pri izpitih,

– 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 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 novih, diskrepantnih podatkov). Mnogi teoretiki izkustvenega učenja, kot bomo videli, poudarjajo pomen socialnega okvira, v katerem učenje poteka, in pomen diskrepance med obstoječimi kognitivnimi strukturami in novimi spoznanji.

Tudi **konstruktivni model spomina**, ki vse bolj izpodriva tradicionalni empirično-asociativistični model po Ebbinghausu, ima v osnovi kognitivni značaj. Za predhodnika novega modela lahko štejemo 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, postopkov, predstav – Gagné, 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).

Bistvo priklica torej največkrat ni v tem, da izbrskamo neki podatek iz spominskega skladišča, ampak gre za aktivno (re)konstruiranje ob vzajemnem vplivanju novega in obstoječega, poleg spoznanj pa vplivajo tudi pričakovanja, stališča, čustveni odnosi, tudi predsodki.

Doslednejše upoštevanje tega modela (za katerega je vse več empiričnih dokazov) pri pouku bi pomenilo, da se ne bi smeli več zadovoljevati s podajanjem in preverjanjem 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, 164) poudarja, da bi morala šola poleg »vedeti, da« (je npr. glavno mesto Jugoslavije Beograd) in »vedeti, kako« (se npr. pomnoži 25 z 20) 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 doslej 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 dlje (podobno, kot moramo upoštevati obstoječe »subjektivne teorije« in pojmovanja o poučevanju pri izobraževanju učiteljev).

Z vprašanjem, kako povečati spominsko in sploh mentalno kapaciteto ob upoštevanju zakonitosti možganskega delovanja, se ukvarjata tudi Buzan (1980, 1983) in Russell (1986). Tako »naravna metoda učenja« ob sklicevanju na najnovejše nevrofiziološke izsledke o možganskem delovanju (npr. o »holografskem« dojemanju in spominskem skladiščenju) poudarja tesno asociativno povezovanje vidnih predstav z besednim gradivom, predvsem pa uporabo ključnih besed in razvejanih miselnih vzorcev namesto linearnega zapisovanja. Pri nas metodo miselnih vzorcev uveljavlja v šolah Gabrijelčič (1985).

V skladu s sodobnimi izsledki bi morali v izobraževalnem procesu tudi v večji meri spodbujati funkcije doslej zanemarjene desne možganske hemisfere (ki je sedež celovitega, vizualno-prostorskega, hkratnega, metaforičnega, intuitivnega dojemanja oziroma mišljenja) v povezavi z levo, v besedno, linearno logično-analitično, matematično-eksaktno učenje usmerjeno hemisfero. Vrsta eksperimentov potrjuje prednost usklajenega delovanja obeh hemisfer zlasti za spodbujanje ustvarjalnosti (Jaušovec, 1985, Russell 1986).

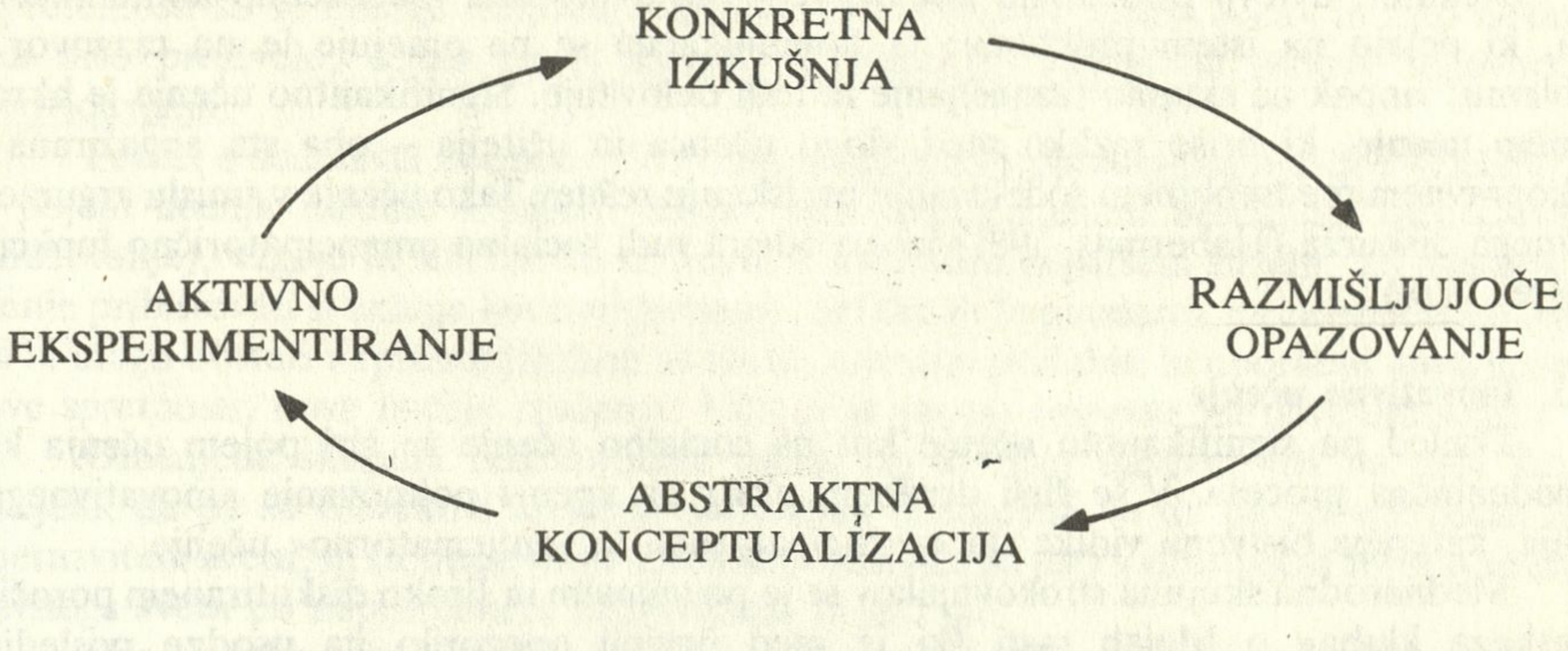
4.1.2. **Izkustveno učenje**

Kar slišim, pozabim,
kar vidim, si zapomnim,
kar naredim, razumem in znam.

(Kitajski pregovor)

Teoretiki in praktiki izkustvenega učenja poudarjajo pomen neke druge integracije – integracije žive izkušnje z abstraktnim razmišljanjem in posploševanjem ter spoznavnega s čustvenim in socialnim področjem pri učenju. Po Walterju in Marksu (1981, 2) je izkustveno učenje »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 najbolj naučimo stvari, če jih sami delamo, če smo dejansko aktivni«.

Po Kolbu je učenje cikličen proces, v katerem se vrstijo oziroma prepletajo štiri aktivnosti:



Pri tem ni nujno, da začnemo učni ciklus vedno pri isti fazi; med posamezniki so razlike v učnem stilu glede na to, katero od gornjih faz najraje vzamejo kot izhodišče. Pomembno pa je, da učne situacije oblikujemo tako, da spodbujajo prehajanje od ene do druge faze. Pomanjkljivost sodobnega poučevanja, zlasti na višjih stopnjah šolanja in v izobraževanju odraslih, je, da največkrat ponudijo učno snov na nivoju »abstraktne konceptualizacije« – pojmov, zakonitosti, teorij, v pričakovanju, da jih bodo udeleženci že kdaj pozneje uporabili v svojem življenju ali poklicnem delovanju.

Tudi psihološke teorije učenja so bolj usmerjene v razlaganje, kako se novo formalno (teoretično) znanje povezuje z obstoječim formalnim znanjem, kot v vprašanje, kako se povezuje izkustveno s formalnim znanjem. Prav to vrzel pa skušajo izpolniti teorije in metode izkustvenega učenja.

Nekatere predpostavke izkustvenega učenja (Walter, Marks, 1981, 12):

– učenec se zares uči samo, kadar ga učenje zanima, kadar se želi učiti,
– pomembno je, da učenci sodelujejo v načrtovanju in organiziranju 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 je odvisno 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.

Za pomembno oziroma signifikantno učenje so bistveni še naslednji pogoji oziroma značilnosti:

– Signifikantno učenje zahteva aktivnost vseh učenčevih zmožnosti (spoznavnih, čustvenih, telesnih), to pa se zgodi le, če je problem, ki ga rešuje, zanj »eksistenčno« pomemben.

– Tako učenje je povezano s konkretno življenjsko situacijo v dvojnem smislu: problem naj bo za posameznika osebno pomemben, naj izhaja iz njegovih življenjskih izkušenj in protislovij, ki jih občuti; pa 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. Tako učenje v smislu argumentativnega diskurza (Habermas, 1981) lahko odigra tudi socialno emancipatorično funkcijo (Freire, 1978).

4.1.3. **Inovativno učenje**

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.

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 virov) osredotočila na »človeški element« v teh procesih; rezultat je bilo delo Učenje ni meja ali v nemškem prevodu: Človeška dilema. Prihodnost in učenje (Botkin, 1979).

V nasprotju s tradicionalnim, adaptivnim pojmovanjem učenja (»učenje kot spreminjanje posameznika na osnovi preteklih izkušenj«) v tem delu uvajajo in utemeljujejo 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« – rastoče 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 (npr. na področju energetike, surovin, nekontroliranega širjenja industrije, pozidave rodovitnih zemljišč, miru in vojne...).

Participatorno učenje terja med drugim:

– samostojno oblikovanje novih, pomembnih 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, etničnih 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, 13–20) – učenje institucij, narodov, držav in vsega 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, 28) torej takole opredeljuje 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.

Ker je delovanje učiteljev bolj kot delovanje marsikatere druge poklicne skupine usmerjeno v prihodnost, je tako pojmovanje učenja zanje še posebej pomembno.

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 določenih znanj, daje razmeroma kratkotrajne, le površinske rezultate, hkrati 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 inovativno učenje, učenje v smislu reševanja življenjsko pomembnih problemov, kot to zahteva tudi sodobna didaktika.

Če naj bi učitelji spremenili metode dela in svojo implicitno teorijo o bistvu učenja (ki ga še največkrat pojmujejo kot »usvajanje znanj, spretnosti in navad«), bi morali novo, pomembno, izkustveno učenje čimvečkrat tudi doživeti, zaradi česar pa je nujen bistven premik v metodah osnovnega in dopolnilnega izobraževanja učiteljev.

4.2. Teoretične osnove usposabljanja učiteljev za premišljeno ravnanje

Kako izobraževati učitelje, da bodo postali poklicno uspešni in to v »profesionalnem« smislu, torej tako, da bodo temeljito 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 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, povezovati 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 idr.); 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 evropskem prostoru, 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 v družbenih znanostih od behaviourističnega k epistemološkemu modelu subjekta. Zlasti psihologija se je iz »znanosti o vedenju« spremenila v »znanost o ravnanju«

oziroma »delovanju«. Pri tem pomeni **vedenje** reakcijo posameznika na zunanje dražljaje, **ravnanje** oziroma delovanje pa v cilj usmerjeno, smotrno aktivnost, pri kateri človek sproti presoja razlike med stanjem in cilji, s tem v skladu napravi načrt, tehta in izbira med več možnostmi za akcijo in rezultate preverja ter uporablja za krmarjenje nadaljnjega vedenja (v nem. razlikujejo med Verhalten in Handlung, v angl. med behavior in action).

Ta preobrat pomeni tudi drugačno pojmovanje človeka v raziskovalnem procesu – človek ni več le »organizem«, ki se odziva predvsem na dražljaje iz okolja, ampak subjekt, ki je usmerjen v prihodnost, ki razmišlja, ki si postavlja cilje in izdeluje hipoteze, ki rešuje probleme in pri tem predeluje kompleksne informacije, torej subjekt, katerega vedenje vsaj teži k racionalnosti (Groeben, 1981, 17–18). To gledanje je tudi v skladu z marksističnim pojmovanjem človeka kot avtonomnega subjekta.

Medtem ko se je empirično analitično raziskovanje, ki je bilo bolj pod vplivom behavioristične miselnosti, usmerjalo predvsem na proučevanje vidikov vedenja, ki jih je možno opazovati »od zunaj«, s sistematičnim opazovanjem, se nove, hermenevtične raziskovalne strategije usmerjajo v proučevanje »pogleda od znotraj« – kakšen smisel ima ravnanje za delujočega, kako on vidi in interpretira namene, utemeljitve, posledice neke akcije (glej podpoglavje o sistematičnem opazovanju).

Prav pri raziskovanju učiteljevega ravnanja in pri usposabljanju učiteljev za bolj premišljeno ravnanje v razredu se je omenjeni preobrat v strategiji raziskovanja izkazal za posebno plodnega, zlasti če skušamo novo paradigmo povezati s prejšnjo oziroma dopolnjevati subjektivne interpretacije v pouku z empirično dokazanimi povezavami.

Kognitivno (spoznavno) zasnovane **teorije ravnanja** iščejo modele za razlago in predvidevanja učiteljevega ravnanja pa tudi za vplivanje nanj. V zborniku z značilnim naslovom »Predelava informacij in odločanje učiteljev« (podnaslov: Prispevki k teoriji ravnanja pri pouku) M. Hofer s sodelavci (Hofer Hg., 1981) npr. proučuje učiteljevo vsakodnevno ravnanje kot nekaj, kar ima v vsakem primeru za učitelja določen smisel. Ta smisel skuša raziskovalno rekonstruirati z učiteljeve perspektive, »od znotraj«. Tako se ta skupina raziskovalcev ne ustavlja pri analizi objektivno opazovanih vedenjskih kategorij pri pouku (ki jih behavioristično oziroma empirično-analitično raziskovanje neposredno vzročno povezuje z njihovimi učinki na učence, prim. Rosenshine, Furst, 1973), ampak jo zanimajo predvsem **vmesni mentalni procesi, ki usmerjajo učiteljevo ravnanje**. Izboljšanje učiteljevega ravnanja lahko dosežemo po njihovem mnenju predvsem z vplivanjem na te mentalne procese, z osveščanjem učiteljev, da bodo bolj premišljeni v svojem ravnanju.

Tudi pri nas večkrat navajamo podobne smotre izobraževanja učiteljev, npr. da se mora 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, 16). Gre torej za to, da učitelj kritično razmisli o svojih izkušnjah in se nenehno uči oziroma napreduje na osnovi teh izkušenj.

Kateri pa so tisti pomembni mentalni procesi, ki usmerjajo učiteljevo ravnanje?

4.3. Nekatere sestavine za učiteljevo ravnanje pomembnih kognicij ali »kaj se dogaja v učiteljevi glavi«

4.3.1. Subjektivne ali praktične teorije

Od obstoječih učiteljevih kognicij, ki bistveno vplivajo na njegovo razlago raznih učnih situacij in tudi na ravnanje v njih, so bile v novejšem času deležne posebne pozornosti raziskovalcev predvsem t. i. **subjektivne ali praktične teorije** o učenju, poučevanju, vzgoji, medosebnih odnosih ipd.

Ne smemo namreč pozabiti, da je bil vsak študent, še preden se je začel poklicno izobraževati na visokošolski stopnji, približno 15.000 ur v šoli, kjer si je pod vplivom ponavljajočih izkušenj zgradil sistem stališč, prepričanj, mnenj itd. o tem, kaj se pri pouku dogaja, kaj je »normalno«, kakšni so medosebni odnosi, metode, postopki ipd.

Primeri takih »praktičnih teorij«:

– »če si z učenci preveč demokratičen, začnejo to takoj izkoriščati;

– »pri skupinskem pouku so aktivni le posamezni učenci, vsi drugi živijo na njihov račun«;

– »slabe učence graja manj prizadene kot dobre«;

– »če ne bi bilo ocenjevanja, se učenci ne bi ničesar več učili«;

– »reševanje problemov pri pouku vzame preveč časa, zato se ga ne splača uvajati«.

Lahko pa se »praktične teorije« nanašajo tudi na posameznega učenca; če napravi npr. napako učenec A, je to iz površnosti, učenec B pa ima prenizke sposobnosti in snovi ne razume, ipd.

Različni raziskovalci so ta pomembni 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 ... Vrednote (npr. v zvezi z demokratskimi ali avtokratskimi odnosi) pa gornje izkušnje povezujejo.

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 pri njihovem nastanku 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.

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 ravnanje. Učitelj npr. takole interpretira posebno 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 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 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 zahtevalo 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 tako rekoč 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 uspešen 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 ravnanja« pri (bodočih) učiteljih.

Wahl (1981, 51–53) omenja med kognicijami, ki krmarijo učiteljevo ravnanje, še učiteljeva pričakovanja, stališča, implicitne teorije osebnosti in vzorec pripisovanja vzrokov določenim pojavom ali učnim rezultatom. Oglejmo si podrobneje posamezne izmed njih.

4.3.2. Učiteljeva pričakovanja

Spoznanje, da gojijo učitelji do različnih učencev v razredu različna pričakovanja in da to vpliva na njihovo ravnanje ter tudi na učenčevo uspešnost v pričakovani smeri, ni novo in je bilo predmet številnih raziskav.

V svetu je bil povod za poživitev zanimanja za tovrstne probleme izid študije Pygmalion v razredu (Rosenthal, Jacobson, 1968), ki je dokazovala, da izmišljeni podatki, ki jih dobi učitelj o možnosti posameznega učenca za razvoj sposobnosti (za nekaj naključno izbranih učencev v vsakem razredu so rekli učiteljem, da imajo možnost za sicer nekoliko kasnejši, a velik »razcvet« sposobnosti), že v enem šolskem letu pomembno vplivajo na dvig inteligenčnih sposobnosti pri teh učencih. Kljub metodološki kritiki, zasnovani na temeljiti ponovni statistični analizi zbranih podatkov (ki je ovrgla dobljene rezultate glede IQ, ne pa tudi glede učnih uspehov in večje samozavesti teh učencev), se interes za to vprašanje pri raziskovalni in širši javnosti ni več polegel. Vrsta ponovitev podobnega eksperimenta ni dala enotnih rezultatov – ene so potrdile »hipotezo pričakovanja«, druge pa ne (pregled podobnih raziskav podajajo Braun, 1976 in Brophy, Good, 1976).

Pomembno pa je, da se je pozornost raziskovalcev v novejšem času preusmerila s površinskih interpretacij (o nekakšnem »magičnem« neposrednem vplivu pričakovanj na sposobnosti) na proučevanje načinov oziroma poti vplivanja učiteljevih pričakovanj na učence ter tudi na poglobljenejšo analizo učinkov pričakovanj na dosežke, lastno vrednotenje učencev ipd.

Danes se raziskave grupirajo okoli naslednjih treh skupin vprašanj (glej skico 4!):

1. Na kakšni osnovi se sploh oblikujejo pričakovanja v učiteljevi duševnosti? Bistveno je, da razlikujemo med raziskavami, ki se opirajo na **umetno ustvarjena** pričakovanja, ko dajo eksperimentatorji učiteljem izmišljene podatke, npr. o sposobnostih njihovih učencev ali celo celotne dosjeje izmišljenih učencev, in med raziskavami, ki proučujejo vpliv učiteljevih pričakovanj, kot se postopno oblikujejo **v naravni situaciji.**

2. Na kakšne načine učitelji svoja pričakovanja sporočajo učencem, kako jim dajo vedeti, ali od njih mnogo ali malo pričakujejo? Pozornost raziskovalcev se tu prenaša

predvsem na neposredno opazovanje vzorca razredne interakcije, vsakodnevnega odnosa učitelj – učenec; pomembno pa je tudi, kako pričakovanja vplivajo na ocenjevanje.

3. Po kakšnih mehanizmih učenci ta pričakovanja internalizirajo, sprejmejo za svoja, tako da vplivajo na njihovo mnenje o sebi, na pričakovanja do sebe, na ravnanje v razredu in končno na dosežke?

1. **Kako se oblikujejo učiteljeva pričakovanja?**

Pričakovanja moramo nasploh razlikovati od teženj k cilju, od aspiracij (ko gre za to, kaj želimo, da bi se zgodilo); tu predvidevamo, da se bo nekaj zgodilo, ob upoštevanju okoliščin. Pričakovanje torej vsebuje oceno realnosti, je pa kljub temu lahko bolj ali manj realistično, če se oblikuje glede na nebistvene ali pomanjkljive podatke.

Učitelj najprej oblikuje na osnovi prejšnjih izkušenj in raznih podatkov o učencih nivo pričakovanja do celotnega razreda, nato pa pričakovanja do posameznih učencev v smislu odklonov od razrednega povprečja. Viri oblikovanja teh pričakovanj so često pomanjkljivi in ne vedno bistveni, vsekakor pa so zelo raznoliki: rezultalti inteligenčnih testov, spol in zunanjost učenca, narodnost in rasa, socialno-ekonomski položaj učenčeve družine, prejšnji učni uspehi tega učenca in tudi njegovih starejših bratov in sester, razni drugi podatki iz dosjeja (oziroma iz matičnega lista) iz prejšnjih let, nekateri vidiki učenčevega vedenja v razredu, učenčeve osebnostne značilnosti (učitelji gojijo višja pričakovanja do učencev, ki so jim po njihovem mnenju osebnostno bolj podobni).

Long in Henderson (1974) poročata na primer, da je na pričakovanje elementark, ali se bo dani učenec (predstavljen s kratkim izmišljenim opisom) naučil pisati in brati do konca šolskega leta, daleč najmočneje vplivala informacija o učenčevi šolski zrelosti, merjeni s testom, potem šele informacija o nivoju učenčeve pozornosti in aktivnega sodelovanja. Avtorja zaključujeta, da nekateri učitelji precenjujejo napovedno veljavnost raznih testov in bi jih bilo treba glede tega poučiti.

S spolom učencev so povezana različna pričakovanja. V neki raziskavi (cit. po Finn, 1972) so pri skupini učiteljev, ki so bili prepričani, da se dečki nasploh težje naučijo brati, dečki res ob koncu leta dosegli nižje rezultate v branju kot deklice, medtem ko pri skupini učiteljev brez takih pričakovanj podobnih razlik ni bilo.

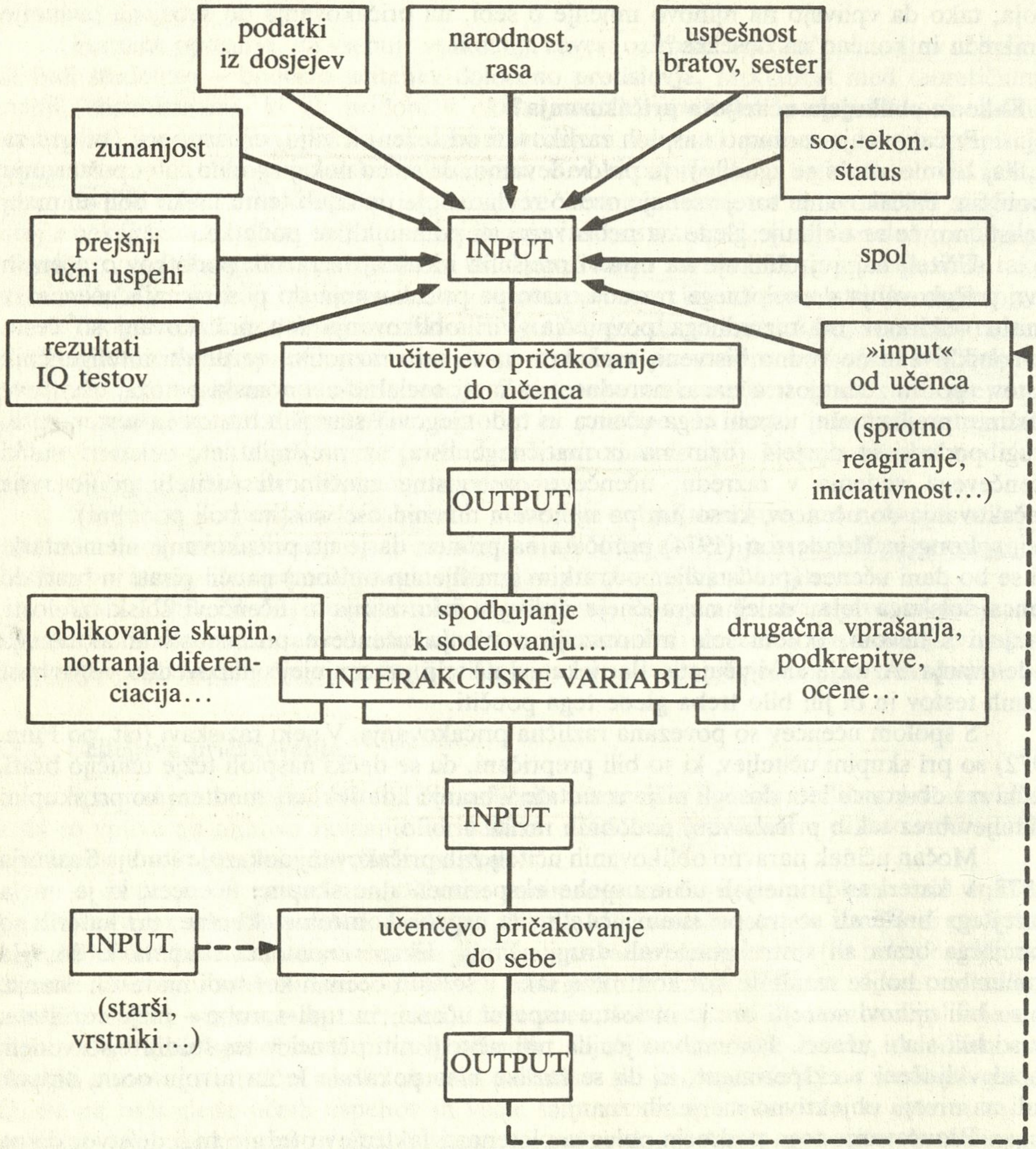
Močan učinek naravno oblikovanih učiteljevih pričakovanj dokazuje študija Seaverja (1973, v kateri so primerjali učne uspehe eksperimentalne skupine učencev, ki je imela starejšega brata ali sestro pri istem učitelju, in uspehe kontrolne skupine, pri katerih so starejšega brata ali sestro poučevali drugi učitelji. Eksperimentalna skupina je dosegla pomembno boljše rezultate kot kontrolna tako v šolskih ocenah kot tudi na testih znanja, če so bili njihovi starejši bratje in sestre uspešni učenci, in tudi narobe – nižje rezultate, če so bili slabi učenci. Pomembno je, da niti učitelji niti učenci v tej študiji niso vedeli, da so vključeni v eksperiment, in da se razlike niso pokazale le na nivoju ocen, ampak tudi na nivoju objektivno merjenih znanj.

Proučevanje tega področja poleg zapletenosti faktorjev otežuje tudi dejstvo, da na učiteljeva pričakovanja ne vplivajo razni podatki, npr. o učenčevem IQ ali prejšnjem uspehu, izolirano, ampak v povezavi s podatki o spolu, zunanjosti, rasi itd. Cooper s sodelavci (1975) je na primer dokazal, da učitelji pričakujejo, da bodo črnci in učenci z nižjim socialno-ekonomskim statusom manj inteligentni in manj ambiciozni pri šolskem delu, da bodo dosegli nižje uspehe, da pa so za njihove neuspehe bolj odgovorni »zunanji faktorji« – sreča, težavnost naloge, medtem ko so pri učencih iz srednjega socialno-ekonomskega sloja pomembnejši »notranji« faktorji – sposobnosti in lasten napor, da so torej bolj sami odgovorni za uspeh, ki ga dosežejo. V smislu motivacijske »teorije pripisovanja« povzročajo ti pogledi razlike v učiteljevem obravnavanju učencev in tudi v odzivanju učencev na (ne)uspehe.

2. **Kako vplivajo učiteljeva pričakovanja na učence?**

Vpliv je lahko neposreden, če se do njih v razredu drugače obnašajo, jih drugače spodbujajo, ocenjujejo, posreden pa, če sooblikujejo učenčeva pričakovanja do sebe, njegovo samovrednotenje.

Skica 4: *Teoretični model zveze med učiteljevimi pričakovanji do učenca in učenčevimi pričakovanji do sebe (modificirano po Braunu, 1976)*



Brez dvoma vplivajo učiteljeva pričakovanja na **ocenjevanje** učencev, le da je težko predvideti smer vpliva; če je učitelj prepričan, da je učenec zelo sposoben, bo tudi njegov povprečni izdelek visoko ocenil; lahko pa ga bo ocenil tudi slabše, češ – »od tebe sem pričakoval kaj boljšega« (analogija s halo učinkom in učinkom kontrasta).

Finn (1972) je na primer v svoji raziskavi, v kateri je predložil 300 učiteljem v oceno prosti spis, opremljen z raznimi izmišljenimi kombinacijami značilnosti učencev, ugotovil, da so učitelji višje ocenili spis, če so mislili, da je izdelek visoko sposobnega in sicer dobrega učenca, a nižje, če so mislili, da je izdelek bele deklice (v primerjavi z učenci črnci).

V raziskavi Gabrijelčič, Lavrenčič (1976) je 100 učiteljev ocenilo isto matematično nalogo pomembno slabše, če so dobili zraven informacijo, da je to izdelek učenca z nekoliko podpovprečnimi sposobnostmi; nekoliko pa so dvignili oceno ob informaciji, da izhaja učenec iz težkih socialno ekonomskih razmer. Ista tendenca, čeprav ni dosegla statistične pomembnosti, se je pokazala pri ocenjevanju prostega spisa. Nekateri učitelji

so se te tendence zavedali, kar kažejo njihove pripombe (»pri oceni – 3 – sem upoštevala, iz kakšnega okolja izhaja učenka, sicer bi ji dala 2« ipd.).

Drugačen in mnogo bolj zaskrbljujoč je izsledek raziskave Toličiča in Zormana (1977): »Razlike med učenci iz različnih socialno ekonomskih skupin so večje v šolskih ocenah kot v dosežkih v testih znanja... Rezultati so pokazali, da subjektivno ocenjevanje prizadene predvsem otroke nekvalificiranih in delno tudi kvalificiranih delavcev. Ti dobijo namreč nekoliko nižje ocene, kot bi jih dobili, če bi jih določali na podlagi dosežkov v testih znanja... Nasploh imajo do teh otrok prenizka pričakovanja, zato jih premalo spodbujajo in tudi slabše ocenjujejo« (465). Neskladje s prej omenjenimi rezultati lahko pripišemo predvsem različni situaciji – eno je izolirana informacija o neznanem učencu, na katero učitelj mnogo bolj zavedno in načrtno reagira, in umetno ustvarjeno pričakovanje, drugo pa so kompleksna pričakovanja v naravni šolski situaciji, katerih učinka se učitelji najverjetneje ne zavedajo, ki pa so – v tem primeru, žal – mnogo bolj vplivna.

Posebej zanimive za obravnavani problem so raziskave, ki segajo neposredno v razred in skušajo ugotoviti, kako različna pričakovanja vplivajo na samo interakcijo med učiteljem in učenci. Brophy in Good (1970) sta na primer ugotovila, da učitelji učence, ki jih imajo za »dobre«, pogosteje pohvalijo za pravilen odgovor in redkeje kritizirajo za slabega, da jim bolj vztrajno pomagajo pri oblikovanju pravilnega odgovora (ponove vprašanje v isti ali podobni obliki, počakajo, dajo namig), pri »slabih« pa hitro pokličejo drugega učenca ali sami povedo odgovor. Pri »slabih« tudi pogosteje opustijo vsakršno povratno informacijo – v 15 % primerov (pri »dobrih« le v 3 % primerov). V tej raziskavi so kontrolirali dejstvo, da najdemo med dobrimi in slabimi učenci objektivne razlike, ki niso nujno rezultat učiteljevih pričakovanj (npr. dobri pogosteje dvignejo roko, več sprašujejo, kvalitetneje odgovarjajo). »Slabi« že tako redkeje pravilno odgovorijo, a še njihovi pravilni odgovori so manjkrat pozitivno podkrepljeni.

Rothbart s sodelavci (1971) je ugotovil, da učitelj posveča v razredu več časa in pozornosti tistim učencem, od katerih več pričakuje, in da ti tudi več govorijo (ni pa našel pomembnih razlik v količini pozitivnih podkrepitev). Glede na to, da ima učitelj že tako malo časa, da bi se posvetil vsakemu od 30 in več učencev, je vprašanje, ali je prav, da je razredna interakcija tako neenakomerno razporejena.

Posebno izrazite vplive učiteljevih pričakovanj so ugotovili v situacijah individualnega poučevanja oziroma inštruiranja in mikropoučevanja. V Beezovi raziskavi (cit. po Duseku, 1976) so študentje, ki so zapovrstjo učili po enega predšolskega otroka iz kulturno prikrajšanega okolja, dobili o nekaterih izmišljene informacije, da imajo dobre možnosti za prilagoditev v šoli, o drugih pa nasprotne informacije. Otroke iz prve skupine so skušali študentje več naučiti in so jih više ocenili tako glede inteligentnosti kot tudi drugih lastnosti; ti otroci so se res naučili večjega števila simbolov kot otroci iz druge skupine. Rubowits in Maehr (cit. po Duseku, 1976) pa sta učiteljskim kandidatkam, ki so učile skupine 4–5 učencev 6. in 7. razreda, dala izmišljene dosjeje o posebni nadarjenosti dveh učencev iz vsake skupine. To sicer ni vplivalo na količino, ampak na kvaliteto pozornosti – od »nadarjenih« so kandidatke več zahtevale pa tudi hvalile so jih pogosteje.

V raziskavi, ki je bila pri nas opravljena v okviru diplomske naloge (Božič, Šilc, 1978; Marentič Požarnik, 1979), so skušali ugotoviti, ali obstajajo kakšne razlike v interakciji učiteljev z dobrimi in slabimi učenci predvsem glede tega, kako učitelj reagira na iniciative dobrih in slabih učencev. Tu so teoretično tri možnosti: ali se bolj odziva na iniciativo slabih učencev in skuša s tem nadoknaditi slabše možnosti, ki jih imajo (»model kompenzacije«), ali se prilagaja pobudam učencev, ne glede, ali gre za dobre ali za slabe učence (»model adaptacije«), ali pa v interakciji daje prednost dobrim učencem (»model negativne adaptacije«). S sistematičnim opazovanjem (z diadno modifikacijo Flandersove interakcijske analize) smo zajeli po 10 učnih ur v štirih tretjih razredih osnovne šole. Opazovali smo le interakcijo učiteljic s po petimi »dobrimi« in »slabimi« učenci v razredu. Kriterij uvrstitve učenca je bila izjava učiteljice, kateri učenci bodo najverjetneje do konca šolskega leta dosegli dober in kateri slab učni uspeh.

Rezultati so v osnovi potrdili »model adaptacije«; na najpreprostejšo vrsto učenčeve iniciative: dviganje rok na učiteljevo vprašanje so se učiteljice odzivale tako, da so večkrat poklicale tiste učence, ki so se večkrat javljali, to pa so bili seveda dobri učenci. Analiza je pokazala tudi, kako frustrativna je tipična razredna komunikacija: učenec mora v povprečju sedem do osemkrat dvigniti roko, da je enkrat poklican. Slabi učenci so bili poklicani v povprečju enkrat v učni uri, dobri pa dvakrat.

Dobri učenci so v opazovanih urah dali v povprečju trikrat več idej in predlogov kot slabi, učiteljice pa so štirikrat pogosteje uporabile kakšno njihovo idejo v primerjavi s slabimi učenci. Razlika ni bila statistično pomembna, torej se je spet uveljavil »model adaptacije«. Nasploh pa je bilo iniciative učencev in reagiranja učiteljic nanje zelo malo; če enakomerno porazdelimo tovrstno interakcijo med učence in ure (čeprav so obstajale glede tega velike razlike med učiteljicami), potem je vsak dober učenec imel teoretično možnost, da učiteljica opazi in uporabi kakšno njegovo idejo, enkrat na 10 učnih ur, slab učenec pa le enkrat na 40 ur!

3. Kako na učenca vplivajo različna učiteljeva pričakovanja?

Omenili smo že, da gre na eni strani za neposredne, na drugi pa za mnogo usodnejše in daljnosežnejše posredne vplive, ko učenec ta pričakovanja internalizira – sprejme za svoja, tako da vplivajo na njegovo mnenje o sebi, na samovrednotenje, na pričakovanja do sebe, na obnašanje v razredu in končno tudi na dosežke. Tu so sicer velike osebnostne razlike med učenci – eni so bolj, drugi manj občutljivi za dojemanje drobnih čustvenih nians v razredni komunikaciji. Pomembna je tudi stopnja verodostojnosti osebe, ki izraža pričakovanja, navadno pa je učitelj v učenčevih očeh zelo verodostojna oseba.

Dalje je pomembno, koliko je učenčeva podoba o sebi že utrjena – ali je prepričan o sebi, da je »dober, sposoben učenec« ali »len, počasen učenec« in koliko se sklada ta podoba s pričakovanji drugih (eni menijo, da lahko ob večjem neskladju pričakujemo večje spremembe). Tudi velika količina in doslednost besedno ali nebesedno izraženih učiteljevih pričakovanj bolj prispeva k spremembam v učenčevem samovrednotenju in ravnanju. Žal postane sčasoma velikokrat potrjeno nizko mnenje o sebi močno odporno proti spremembam kljub nasprotnim dokazom – če učenec misli o sebi, da je »top« ali »len«, bo v novih situacijah ravnal s tem v skladu, ker bi mu neskladje ogrozilo lastno, čeprav negativno obarvano identiteto.

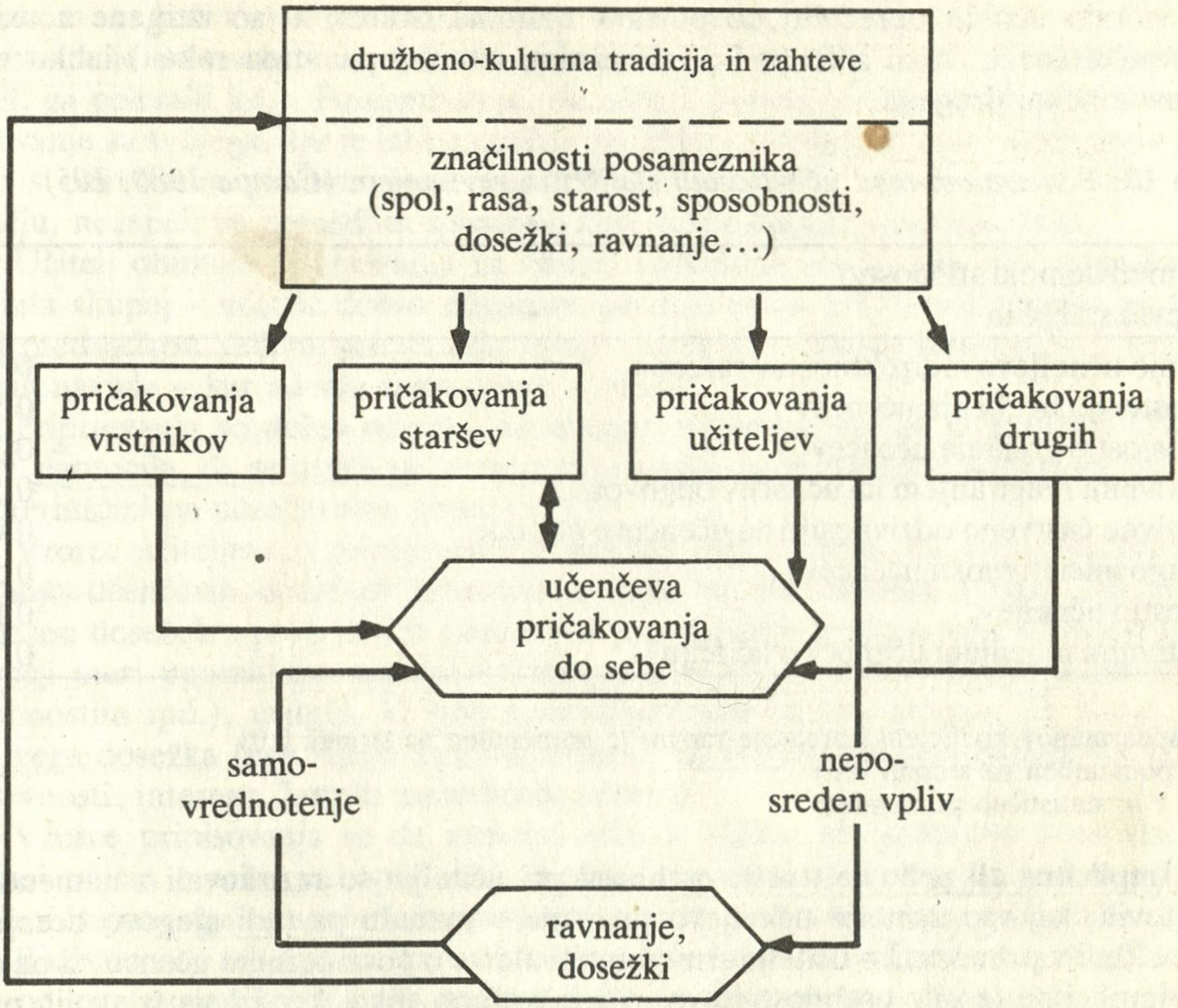
»Ljudje navadno neradi sprejmemo dokaze o tem, da smo boljši ali slabši od tistega, za kar smo se sami odločili, da bomo« (po Braunu, 1976). Učenec, ki ima o sebi negativno podobo, bo vsako ravnanje učitelja ali součenca gledal skozi negativen notranji filter: celo če ga učitelj pred vsemi pohvali, bo mislil, da ga je želel le osmešiti. Tudi svoje morebitne uspehe bo pripisoval bolj sreči ali naključju kot lastnim naporom ali sposobnostim, kar bo, kot že prej omenjeno, v skladu s teorijo pripisovanja stabiliziralo njegov odnos do (ne)uspehov. Vse to bo prej ali slej tudi vplivalo na učne dosežke, ne pa toliko na sam nivo sposobnosti, kot sta predvidevala Rosenthal in Jacobson.

Ne smemo pozabiti, da učitelj ni edini vir pričakovanj. Izredno pomemben je splet odnosov med učenci, njihovi kriteriji medsebojnega vrednotenja in status, ki ga posameznik med njimi uživa. Cohenova (1972) domneva, da često tudi učitelj nehote prevzame kriterije učencev in drugače ravna z učenci, ki uživajo med vrstniki velik ugled in vpliv. Da na medsebojno vrednotenje učencev tako ali drugače vplivajo učiteljevi kriteriji, pa je tudi znano. Tu so tudi pričakovanja staršev in širšega okolja, skratka, cele »mreže pričakovanj« (skica 5), ki je tem vplivnejša, čimbolj je v sebi skladna.

Temu, da si učitelj ustvarja ob svojih učencih določena pričakovanja, se ni mogoče izogniti. Pomembno pa je, da so ta pričakovanja čimbolj realistična, zasnovana na lastnih opažanjih ali primerno interpretiranih ugotovitvah strokovnjakov (npr. šolskih svetovalnih delavcev) in ne rezultat nepredelanih predsodkov ali nejasnih slutenj. Učitelj naj bi se tudi zavedal, kako močan vpliv ima na učence njegovo namerno ali tudi nezavedno izražanje pričakovanj, posebno takih, ki ogrožajo otrokovo samospoštovanje.

Pedagoška stališča učiteljev lahko pojmujemo kot dispozicije ali pripravljenost za različno ravnanje v vzgojnih situacijah. Stališča, ki imajo svojo spoznavno, čustveno in

Skica 5: *»Mreža« pričakovanj do učenca (po Finnu, 1972)*



akcijsko sestavino, torej s svoje strani krmarijo ravnanje, vendar zveza med stališči in ravnanjem ni neposredna.

Najbolj podrobno so bila doslej raziskana stališča učiteljev na dimenziji avtoritarnost-demokratičnost. V ta namen se je uveljavila lestvica stališč Likertovega tipa MTAI (Minnesota Teacher Attitude Inventory) in njena nemška inačica (Konstanzer Fragebogen). Za naše razmere jo je v svoji disertaciji priredila M. Bratanić (1980), ki je ugotavljala, ali načrtno uvajanje učiteljev v kvalitetnejšo vzgojno interakcijo tudi kaj vpliva na njihova stališča, lestvico pa je v raziskavi uporabila tudi Razdevšek Pučko (1983).

Čampa (1980) je v diplomski nalogi skušala preveriti, do kolike mere učiteljeva stališča vplivajo na njegovo ravnanje in odnos v razredu. Z lestvico stališč avtoritarnosti – demokratičnosti s 50 postavkami (za naše razmere prirejen vprašalnik (MTAI) je ugotovila stališča 20 učiteljev 7. razreda osnovne šole. Primeri postavk (do katerih so se morali učitelji opredeliti v smislu petstopenjske ocenjevalne lestvice):

- učenci se morajo naučiti, da brez obotavljanja ubogajo učitelja,
- plahost je pri otroku še vedno boljša kot drznost,
- načelno otroci ne bi smeli govoriti brez dovoljenja,
- v glavnem imajo otroci učitelja s »trdo roko« celo rajši,
- osnovnošolci so večinoma še premladi, da bi že lahko odločali sami.

Dobljene rezultate je primerjala s posebnostmi učiteljeve razredne interakcije, predvsem s stopnjo njegove indirektivnosti (posrednega vodenja) v skladu s Flandersovo interakcijsko analizo. Podatkom sistematičnega opazovanja je dodala še mnenja učencev o vsakem učitelju, ki so ga izrazili s tem, da so vsakega učitelja uvrstili glede na stopnjo »strogosti« oziroma »demokratičnosti« v eno od treh podrobneje opisanih skupin.

Rezultati (tabela 18) so pokazali dokaj tesno povezanost med stopnjo učiteljeve demokratičnosti, kot jo je izkazal na lestvici stališč, in nekaterimi pomembnimi značilnostmi njegovega ravnanja v razredu in odzivanja na učenčeve pobude. Tudi učenci so bolj pozitivno ocenili učitelje z bolj demokratičnimi stališči.

Zanimivo je, da v tujih podobnih raziskavah niso ugotovili tako izrazite zveze med stališči in ravnanjem učiteljev. Mnogi tudi menijo, da imajo lestvice stališč to pomanjkljivost, da se morajo učitelji opredeliti do postavk oziroma trditev, ki so iztrgane z resnične, konkretne situacije, in si zato pod posameznimi izrazi (npr. »trda roka«) lahko vsakdo predstavlja nekaj drugega.

Tabela 18: *Povezanost med učiteljevimi stališči in ravnanjem (Čampa 1980, 105)*

Zveza med demokratičnostjo učiteljevih stališč in	r
– stopnjo učiteljeve indirektnosti v razredu	$0{,}55^{xx}$
– pogostostjo hvaljenja učencev	$0{,}51^{x}$
– pogostostjo grajanja učencev	$-\ 0{,}38^{x}$
– pozitivnim reagiranjem na učenčev odgovor	$0{,}56^{xx}$
– pozitivno čustveno odzivnostjo na učenčeve pobude	$0{,}66^{xx}$
– stopnjo iniciativnosti učencev	$0{,}55^{xx}$
– starostjo učiteljev	0,12 n.p.
– pozitivnim mnenjem učencev o učitelju	$0{,}75^{x}$

^{xx}r – (Spearmanov koeficient korelacije ranga) je pomemben na stopnji 0,01
^{x}r – je pomemben na stopnji 0,05
n. p. – r ni statistično pomemben

Implicitne ali prikrite teorije osebnosti pri učiteljih so raziskovali z namenom, da bi ugotovili, kaj vse usmerja učiteljevo ravnanje v razredu pa tudi njegovo ocenjevanje učencev. Tudi v primeru, ko učitelj razmeroma malo ve o posameznem učencu, si na osnovi svoje »implicitne teorije osebnosti« ustvari zaokroženo sliko, ker izhaja iz svojih predpostavk, katere osebnostne lastnosti »spadajo skupaj«, npr. površnost, lenoba, nezainteresiranost… pri slabih učencih; pridnost, sposobnost, pripravljenost pomagati… pri dobrih učencih. Učiteljem npr. predložijo v parih nasprotne lastnosti, on pa se mora odločiti za enega od parov, ko opisuje resničnega ali izmišljenega učenca; ali pa po svoje opiše osebnostne lastnosti učencev po določenem konkretnem dogodku v razredu. Dobljene opise podvržejo matematični, tudi faktorski analizi in s tem ugotovijo, katere so glavne dimenzije osebnosti v zavesti posameznega učitelja.

Pripisovanje vzrokov določenim učenčevim dejanjem ali tudi doseženim rezultatom pomembno vpliva na učiteljevo ravnanje in tudi na nadaljnja pričakovanja ter ocenjevanje učencev. Isti rezultat (izdelek) bo npr. učitelj drugače ocenil, če meni, da je rezultat skrajnih učenčevih naporov, kot če meni, da je učenec zelo sposoben in je ta rezultat dosegel mimogrede.

V skladu s teorijo pripisovanja so raziskovalci pripisane vzroke določenih dejavnosti ali dosežkov kmalu razvrstili na »stalne« in »spremenljive« ter na »notranje« in »zunanje«. Med prve štejejo npr. sposobnosti (v zavesti učiteljev so učenčeve sposobnosti v veliki meri nespremenljiv faktor), med druge srečo, naključje; sposobnosti in tudi prizadevnost ali napor štejejo med notranje, težavnost naloge in naključje pa med zunanje faktorje. Učitelj bo drugače reagiral, če meni, da dela učenec pri pisanju mnogo napak, ker je malomaren, kot pa, če meni, da ima pomanjkljive sposobnosti.

Seveda lahko učitelj isti dosežek pripiše več faktorjem, od katerih imajo eni spodbujajoč, drugi ovirajoč vpliv (npr. učenec dobro piše matematično nalogo **zaradi** svoje nadarjenosti, a **kljub** slabim delovnim navadam – princip kompenzacije). Na tak način razlaga učitelj predvsem dogodke ali dosežke, ki so v nasprotju s pričakovanji (da npr. slab učenec dobro odgovarja ali obratno). V neki raziskavi je Hofer s sodelavci (Hofer, Dobrick, 1981, 115–118) ugotovil, da učitelji dober dosežek sicer slabega učenca utemeljujejo v večji meri z naključjem (»kljub temu da ni nadarjen, mu je uspelo«), dober dosežek introvertiranega, občutljivega učenca z večjo stopnjo koncentracije in prizadevnosti; slab dosežek takega učenca s tem, da kljub naporu ni zmogel pretežavne naloge.

Vzročna pripisovanja so torej subjektivna pripisovanja (atribucije) vzrokov raznim dogodkom v okolju. Učitelj bo pripisoval vzroke predvsem zanj pomembnim dogodkom in pojavom: učenčevim dosežkom, stopnji sodelovanja, motenju pouka itd. Od vzorca pripisovanja je odvisno, kako bo ukrepal (ali bo učenca opomnil, mu nekaj ponovno razložil, ga pohvalil itd.). Pomembno je, da učenci postopoma sprejmejo učiteljev vzorec pripisovanja za svojega, kar je lahko usodno predvsem za plahe in manj motivirane učence – tiste s povečanim strahom pred neuspehom; če se npr. njihov uspeh često pripiše naključju, neuspeh pa prenizkim sposobnostim, bodo izgubili zaupanje vase.

Učitelj oblikuje pripisovanja na osnovi opazovanj (če se npr. dva dogodka često pojavljata skupaj – učenec dobro odgovori, pri tem pa ni prepisoval), lahko pa tudi na osnovi predsodkov. Večkrat gre za cele verige vzrokov – »učenec slabo zna« – ker »nima delovnih navad« – ker »doma nima prave vzgoje«...

Pripisovanja so delno odvisna od učnega predmeta. Hofer in Dobrick (1981, 22) sta npr. ugotovila, da se uspeh pri matematiki v večji meri pripisuje sposobnostim, uspeh pri materinščini pa učenčevemu prizadevanju.

Vzorec učiteljevega pripisovanja je odvisen tudi od tega, ali uporablja pri svojem presojanju učenčevih dosežkov pretežno socialni ali individualni kriterij (ali primerja posamezen dosežek s povprečjem skupine ali s prejšnjimi rezultati tega učenca). Učitelji, ki v večji meri uporabljajo socialni kriterij, pripisujejo dosežke bolj stabilnim vzrokom (sposobnostim ipd.), učitelji, ki bolj uporabljajo individualni kriterij, pa iščejo vzroke učenčevega dosežka (npr. njegovega napredka) bolj v spremenljivih vidikih – v učenčevi prizadevnosti, interesu, lastnih metodičnih naporih.

Vzorce pripisovanja se da razložiti tudi z vidika, ali podpirajo pozitivni ali pa negativni pojem o sebi (samopodobo). Seveda si posameznik utrjuje ugodno podobo o sebi, če običajno pripiše uspehe lastnim sposobnostim, neuspehe pa zunanjim faktorjem.

Raziskave so tekle tudi o tem, ali lahko ugotovimo v učiteljevih vzorcih pripisovanja težnjo po samoopravičevanju, da namreč dobre uspehe učencev pripisujejo v večji meri lastnim učnim spretnostim, odgovornost za slabe učne uspehe pa naprtijo učencem samim (njihovim osebnostnim lastnostim, premajhni prizadevnosti.. .) ali njihovemu družinskemu okolju. Raziskave zaenkrat še niso dale enotnih rezultatov. Tako je analiza rezultaltov prej omenjene Hoferjeve raziskave (Hofer, Dobrick, 1981, 125) pokazala, da so učitelji dobre uspehe pripisali v pretežni meri učencem samim (v 71% kombinaciji njihovih sposobnosti, naporov in interesa), le 12% uspeha so pripisali svoji »umetnosti poučevanja«. Če je dober učenec odpovedal, so to v 27% pripisali zunanjim okoliščinam (pretežka naloga), v 13% sebi. Če je slab učenec enkrat dobro znal, so 29% vzrokov pripisali njegovi sposobnosti, le 15% svoji kvaliteti podajanja snovi.

V popolnem nasprotju s tem so Hurelmannovi rezultati (Hurelmann, 1979, cit. po Hoferju, 1981, 125): na osnovi dolgih intervjujev s 40 učitelji osnovnih šol in gimnazij je ugotovil, da vidijo ti učitelji glavni vzrok šolskega neuspeha svojih učencev v njihovih pomanjkljivih učnih in delovnih navadah, te pa po njihovem izvirajo iz osebnostnih lastnosti učencev, njihove družinske vzgoje in zunajšolskega okolja. Učitelji si ne pripisujejo nobenega vpliva niti na neuspeh niti na uspešnost svojih učencev. »Učitelji si ustvarijo polje zaznavanja, v katerem je njihova odgovornost za učno neuspešnost enaka ničli.« V neki drugi raziskavi (Hofer, Dobrick, 1981, 126) so predvsem učitelji, ki poučujejo šele prvo leto, iskali vzroke za učne neuspehe pretežno pri sebi; v drugem letu poučevanja ne več tako izrazito; po tretjem letu pa je osem izmed desetih učiteljev enakomerno porazdelilo vzroke za neuspešnost med sebe, druge in objektivno situacijo; pri preostalih, ki so še vedno iskali vzroke pretežno v sebi, pa se je povečala pogostost psihosomatskih simptomov napetosti in strahu (nespečnost, glavoboli itd.).

Pri nas tovrstnih raziskav še nimamo, čeprav bi bile aktualne in potrebne. Bečaj (1985) meni, da se povprečni učitelj čuti »neznansko odgovornega« tako za učne kot vzgojne probleme pri učencih, iz česar izvirajo občutki krivde in nemoči.

Učiteljevi vzorci pripisovanja na različne načine vplivajo na učiteljevo ravnanje v razredu, npr. na to, kako pohvali, pograja posameznega učenca, ali ga ignorira, ali mu da podrobno povratno informacijo, mu pokaže veselo presenečenje ali, nasprotno,

razočaranje. Vzorci pripisovanja vplivajo tudi na že omenjena učiteljeva pričakovanja in s tem posredno na učenčevo podobo o sebi; če npr. učitelj pripisuje učenčev neuspeh premajhnemu naporu in mu reče nekaj takega, kot: »Ti bi pa lahko več dosegel«, se učenec ob tem znaku zaupanja v njegove sposobnosti sčasoma zares bolj potrudi. To je bilo tudi eksperimentalno potrjeno: korelacija med pogostostjo pripisovanja prizadevnosti in padcem strahu pred neuspešnostjo je v neki raziskavi znašala 0,83 (Hofer, Dobrick, 1981, 153).

4.4. Metodološki problemi razkrivanja učiteljevih za ravnanje pomembnih kognicij

Mnogi raziskovalci opozarjajo na nemajhne metodološke probleme pri razkrivanju za ravnanje pomembnih kognicij pri učiteljih, saj te niso dostopne neposrednemu opazovanju pa tudi učitelji sami se jih navadno ne zavedajo v celoti (Mandl, Huber, 1983, Wahl, 1981 in drugi). Wahl opozarja, da tradicionalne raziskovalne metode oziroma tehnike, s katerimi navadno razkrivamo učiteljeva stališča, pričakovanja, implicitne teorije osebnosti ali vzorce pripisovanja, ki temelje na anketnih vprašalnikih, lestvicah stališč ali izmišljenih primerih (dobrega, sposobnega učenca, ki da enkrat slabši odgovor ipd.) in na poznejši statistično-matematični analizi (korelacijski, faktorski ipd.), utesnjujejo učiteljevo izrazno moč, ga silijo v opredeljevanje do trditev ali situacij, ki so že vnaprej dane in daleč od konkretnega učnega dogajanja, in ga s tem silijo v vlogo objekta. Statistična obdelava pa še nadalje izkrivi oziroma reducira do nespoznavnosti prispevek posameznega učitelja.

Če želimo zares priti do tistih kognitivnih procesov, ki neposredno vplivajo na učiteljevo ravnanje v konkretnih situacijah, se mora med učiteljem in raziskovalcem vzpostaviti **enakopraven partnerski odnos**, odnos dveh subjektov. Učitelj mora imeti možnost, da svobodno razvija svoje misli, rekonstruira svoj miselni tok med nekim učnim dogajanjem v sproščenem vzdušju medsebojnega zaupanja. Primernejše so torej »naturalistične«, kvalitativne metode, med katerimi lahko, po Wahlu, razlikujemo tiste, ki zajemajo kognicije, bolj **oddaljene** od konkretnega ravnanja (pripovedni intervju, tehnike konstrukcije, tehnika polaganja strukture, sistematično variiranje zgodb), in tiste, ki zajemajo kognicije, **bližje** konkretnemu ravnanju (tehnika glasnega razmišljanja, spodbujenega priklica, retrospektivnih komentarjev in strukturiranega dialoga).

Pripovedni intervju je povsem odprt; učitelja spodbudimo, da razkrije, kako dojema svojo življenjsko oziroma poklicno situacijo kot celoto, svoje perspektive (npr. učitelj pripravnik v prvem letu službovanja, učitelj po reformi...). S tem dobimo prvi vpogled v doživljanje življenjske realnosti pri skupini učiteljev, vpogled, ki je nujno še splošen, osebno prizadet, kjer se med objektivna dogajanja mešajo pretiravanja, opravičevanja, obtoževanja. Posamezne kognicije lahko podrobneje proučimo nato v nadaljnji fazi.

Raziskovalec se mora s simpatijo »vživeti v kožo« spraševanih učiteljev, jim razkriti cilje raziskave, vzpostaviti z njimi simetričen odnos in ne posegati v pripoved. Tovrsten pristop se veliko uporablja v sociooloških raziskavah poklicne socializacije (npr. »prvo leto v službi«).

Tehnike konstrukcije pomagajo učitelju konstruirati svoje posamezne razlage (npr. vzrokov za neki pojav) v mrežo, strukturo, ne da bi ga vnaprej utesnjevali z anketnimi vprašalniki. Najprej našteje vzroke za neki pojav (npr. za agresivnost pri posameznem učencu ali za odklonjenost posameznega učenca – pojav »črne ovce« v razredu), nato jih skuša razvrstiti v mrežo oziroma strukturo. Po Feldmanovi »metodi za določanje vsakdanjih teorij pri profesionalcih« (cit. po Wahlu, 1981, 60) predlože učitelju že kartice, na katerih so navedene možne razlage ali vzroki za določen pojav (npr. pojav »črne ovce«). Učitelj jih po svoji presoji razvrsti v bolj pomembne, srednje pomembne in nepomembne in poveže s puščicami (če meni, da gre za enosmerno vplivanje), z obojestranskimi puščicami, če gre za vzajemno vplivanje, s plusi ali minusi, če gre za ugodne ali neugodne vplive ipd. Kartice premešča, dokler ne pride do strukture, ki ga zadovolji. To tehniko označujejo tudi kot **subjektivno analizo poti** (nem. subjektive Pfadanalyse).

Tehnika polaganja strukture (nem. Struktur-Lege-Technik ali kratko SLT) jemlje za izhodišče intervju z učiteljem. Iz intervjuja je treba izluščiti osrednje pojme subjektivne učiteljeve teorije in jih zapisati na kartice raznih barv (glede na to, ali gre za definicijo, odvisnost, povezavo med pojmi...). Učitelj potem te kartice sam razvrsti (polaga), tako da dobi strukturo odnosov med predpogoji – vzroki – posledicami – obojestranskimi vplivi ipd. Učitelj ima tu na voljo velik manevrski prostor, saj lahko vnese svoje celotno znanje, s katerim razpolaga, in tudi opravičuje svoje ravnanje.

To tehniko so med drugim uporabili kot izhodišče v okviru integrativnega programa za trening učiteljev v obvladovanju agresivnosti in motenj med poukom na univerzi v Konstanci (das Konstanzer Trainingsmodell – KTM, Tennstädt s sodel., 1984). Na osnovi magnetofonskega zapisa učne epizode motečega učenčevega vodenja in učiteljeve reakcije raziskovalec in učitelj skupaj v enakopravnem dialogu rekonstruirata učiteljevo subjektivno teorijo: kaj je učitelj mislil, čutil, nameraval v določenem trenutku, kako je interpretiral moteče vedenje in kako je to vplivalo na njegovo ukrepanje (ali učenec moti, ker želi biti deležen več učiteljeve pozornosti, ali ga izziva in se želi »pomeriti« z njim?). Prva interpretacija bo vodila učitelja do tega, da učenca dodatno zaposli, druga do opominjanja ali celo kaznovanja. Končni prikaz strukture je grafičen in nudi diagnozo učiteljevih krepkih in šibkih točk ter tudi morebitnih protislovij in nedoslednosti v njegovi »subjektivni teoriji« (npr. – učitelj kaznuje, ne da bi mogel rekonstruirati, kaj želi s kaznovanjem pravzaprav doseči, razen tega, da razbremeni lastno napetost). S tem predstavlja izhodišče za trening, a že sam proces rekonstrukcije je korak na poti k ozaveščanju o ravnanju, ki je delno že rutinsko in avtomatizirano.

Sistematično variiranje zgodb je tehnika, pri kateri predložijo učiteljem zgodbice iz šolske vsakdanjosti, pri katerih določeno značilnost sistematično variirajo (npr. učenec se agresivno obnaša, pri tem pa je ali ni čustveno razburjen, ima ali nima namena škodovati, ima ali nima povoda, je ali ni napravil škode...). Učitelj opredeli v vsakem primeru, ali gre za agresivno ravnanje ali ne. Tako se postopno rekonstruira njegov pojem agresivnosti.

Pomanjkljivost postopka je v tem, da učitelj tu ni osebno prizadet, da zgodbice le delno simulirajo situacije, s katerimi se sam vsak dan srečuje, in da njegova interpretacija zgodbic in resničnih situacij v razredu ni nujno identična.

Naslednja serija tehnik je povezana z resničnim učiteljevim ravnanjem, da bi se izognila gornjim pomanjkljivostim:

Tehnika glasnega razmišljanja se je v psihologiji uveljavila že ob proučevanju miselnih procesov, ki spremljajo reševanje problemov. Seveda učitelj ne more prekinjati pouka in vmes »glasno razmišljati«, lahko pa to stori npr. medtem, ko sestavlja pripravo za pouk. Opazovalec posname glasno razmišljanje na magnetofon, potem ga skupaj analizirata in prideta s tem do nekaterih kognitivnih procesov, ki usmerjajo učiteljevo pripravo. Podatki so »sveži«, ker jih učitelj jemlje neposredno iz kratkoročnega spomina. Seveda nekoliko težje verbalizira vizualne podatke (svoje predstave).

Spodbujeni priklic (po Bloomu): učitelj skuša po poslušanju magnetofonskega zapisa ali gledanju video posnetka svoje učne ure izraziti misli, občutke, osnove za odločitve, za izbor izmed več alternativ, ki jih je v danem trenutku imel. Ker je preteklo že več ur, mora črpati informacije že iz dolgotrajnega spomina, kar pomeni, da so se medtem že mnoge porazgubile. Zato je ta metoda uspešna le pri učiteljih, ki so se vadili v načrtnem samoopazovanju.

Tehnika retrospektivnih komentarjev je podobna prejšnji. Učitelj in raziskovalec si skupaj ogledata zapis učne ure. Učitelj sam odloči, katere epizode bi želel komentirati, nato skuša z »naknadnim glasnim mišljenjem« rekonstruirati, kaj je tisti trenutek razmišljal. Časovni presledek med poučevanjem in rekonstrukcijo naj bo po možnosti čim krajši. Problem je v tem, da se v učiteljevi rekonstrukciji običajno že mešajo različne kognicije: tiste, ki usmerjajo, spremljajo, razlagajo in opravičujejo določeno ravnanje.

Tehnika strukturiranega dialoga skuša gornjo pomanjkljivost odpraviti, ne da bi utesnila učiteljevo iniciativo ali zmanjšala enakopravnost dialoga med učiteljem in raziskovalcem. Prosti introspekciji ob opazovanju izseka iz učne ure (»Opišite s svojimi besedami, kaj ste si v tej situaciji mislili«) sledi vódena introspekcija, med katero

raziskovalec usmerja učiteljeve izjave (»Kaj bi se po vašem zgodilo, če na tem mestu ne bi opomnili učenca?«) in ga spodbudi, da sam razdeli kognicije v tiste, ki so vodile ravnanje, in tiste, ki opravičujejo ravnanje. Po Wahlu (1981) se na podoben način obdelajo posnetki najmanj osmih učnih ur za posameznega učitelja, temu pa sledi še učiteljevo »igranje vlog« na nedokončan prizor iz njemu neznanega razreda, kar se tudi analizira. Rezultat je grafično prikazana struktura učiteljevih kognicij (predvidevanj, mnenj, pričakovanj, pravil), ki vodijo njegovo ravnanje.

Razkrivanje kognicij, ki usmerjajo učiteljevo ravnanje, je torej metodološko zahteven in dolgotrajen proces. Terja nove pristope, ki še niso do kraja domišljeni. Je pa to nujna izhodiščna faza v usposabljanju oziroma treningu učiteljev, ki želi učitelja osvestiti o nedoslednostih in vrzelih v njegovih »subjektivnih teorijah« in mu pomagati, da jih zamenja oziroma integrira z objektivneje dognanimi teorijami in pravili ravnanja v razredu.

4.5. Thielejev kognitivni model učiteljevega ravnanja

Thiele (1981, 279–295) jemlje za osnovo usposabljanja učiteljev naslednji kognitivni model učenja in ravnanja (ker v njem povezuje vidike, ki so drugod prikazani posamič, ga v glavnih potezah predstavljamo v celoti):

1. **Sprejemanje informacij** – učitelj mora znati izbrati za svoje ukrepanje pomembne informacije, jih klasificirati in strukturirati. Kaj se mu bo od vse množice informacij, ki se vsak trenutek porajajo med poukom, zdelo pomembno, je odvisno od njegovih ciljev, stališč, pričakovanj, subjektivnih teorij. Kako pa bo te informacije kategoriziral, uvrstil za poznejše ravnanje, je odvisno od njegove obstoječe mreže pojmov in pravil, ki jih je doslej usvojil (npr. pojmi pozitivne in negativne podkrepitve, miselnega impulza, pravila o tem, kdaj učenca pohvaliti in kdaj grajati...). Neposredna opažanja mora znati pojmovno predelati, če naj uporabi teoretična spoznanja in s tem vzpostavi vez med teorijo in prakso.

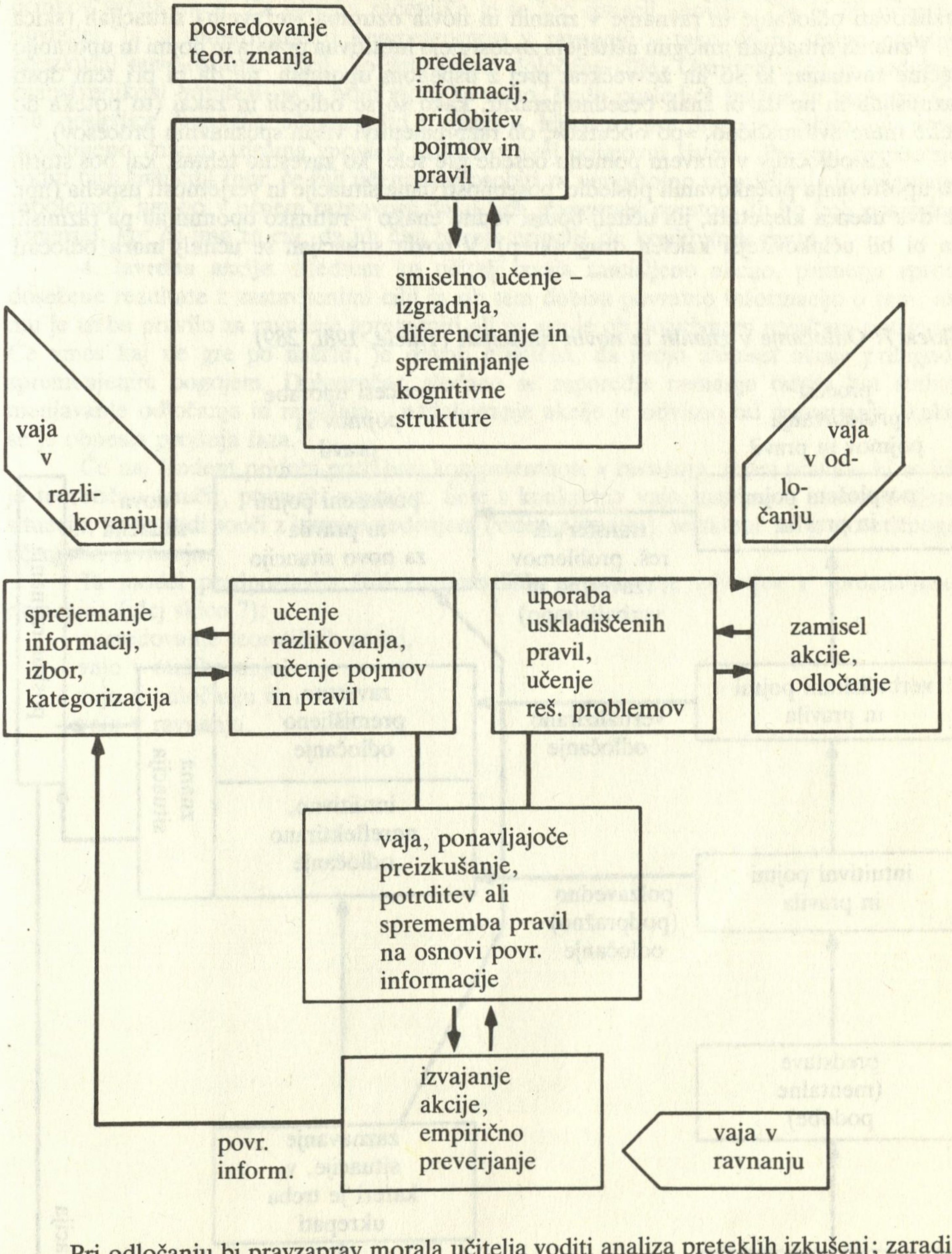
Le tisti, ki ima jasen sistem pojmov in pravil, lahko dobro, diferencirano opazuje potek pouka. Obstoječi sistemi opazovanja pouka so tu lahko v oporo. Jasnejše pojme lahko študent (ali učitelj) pridobi z vajo, v kateri se uči sistematično razlikovati in kategorizirati razne vidike učiteljevega in učenčevega vedenja v razredu (**učenje razlikovanja**). Opazovanje daje konkretno gradivo, če pojme pridobivamo po induktivni poti. Pravila za vedenje v razredu pa običajno pridobimo z razlago.

2. **Predelava informacij** – sem štejemo procese, s pomočjo katerih učitelj pridobljene informacije uskladišči, organizira in integrira v svoj kognitivni sistem. Povezati jih mora z že obstoječimi informacijami, pri čemer se morajo implicitne ali subjektivne teorije postopno nadomestiti z eksplicitnimi in znanstvenimi, da bi učitelj pridobil uspešnejše pristope ali strategije reševanja problemov pri pouku. V procesu predelave informacij pridobimo tudi nove pojme in pravila, ki potem usmerjajo naše odločanje. S tem dobi učitelj »tehnološko znanje« – pod katerimi pogoji bo sprožil določene učinke pri učencih.

3. **Zamisel akcije in odločanje.** Smotrno odločanje pri pouku je po Thieleju osnovna, drugim nadrejena učna spretnost in odločilna predpostavka premišljenega ravnanja, vendar je bila vaja v racionalnem odločanju doslej v učiteljskem izobraževanju zanemarjena.

Vaja naj bi učitelju pomagala, da bi se dovolj hitro in z gotovostjo odločal. V razredu je učitelj pri svojem odločanju in ravnanju pod stalnim časovnim pritiskom, saj mora zelo hitro ukrepati. Njegovo ravnanje krmarita (po Huberju, 1982, 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), to pa je določeno s pričakovanji o posledicah ravnanja (kolikšna je verjetnost, da bo določeno ravnanje – če bo npr. opomnil motečega učenca – vodilo do zaželenega rezultata). Pomembna je tudi učiteljeva presoja, kakšen manevrski prostor (nem. Freiraum) mu je v njegovem ravnanju na voljo. Glede na to se bo učitelj npr. odrekel fizičnemu kaznovanju; odrekel pa se bo tudi problemsko zastavljeni nalogi, če meni, da bo s tem izgubil preveč časa, v razporejanju časa pa ga omejuje natrpan učni načrt.

Skica 6: *Kognitivni model učenja in ravnanja (Woodruff, cit. po Thieleju, 1981, 281)*

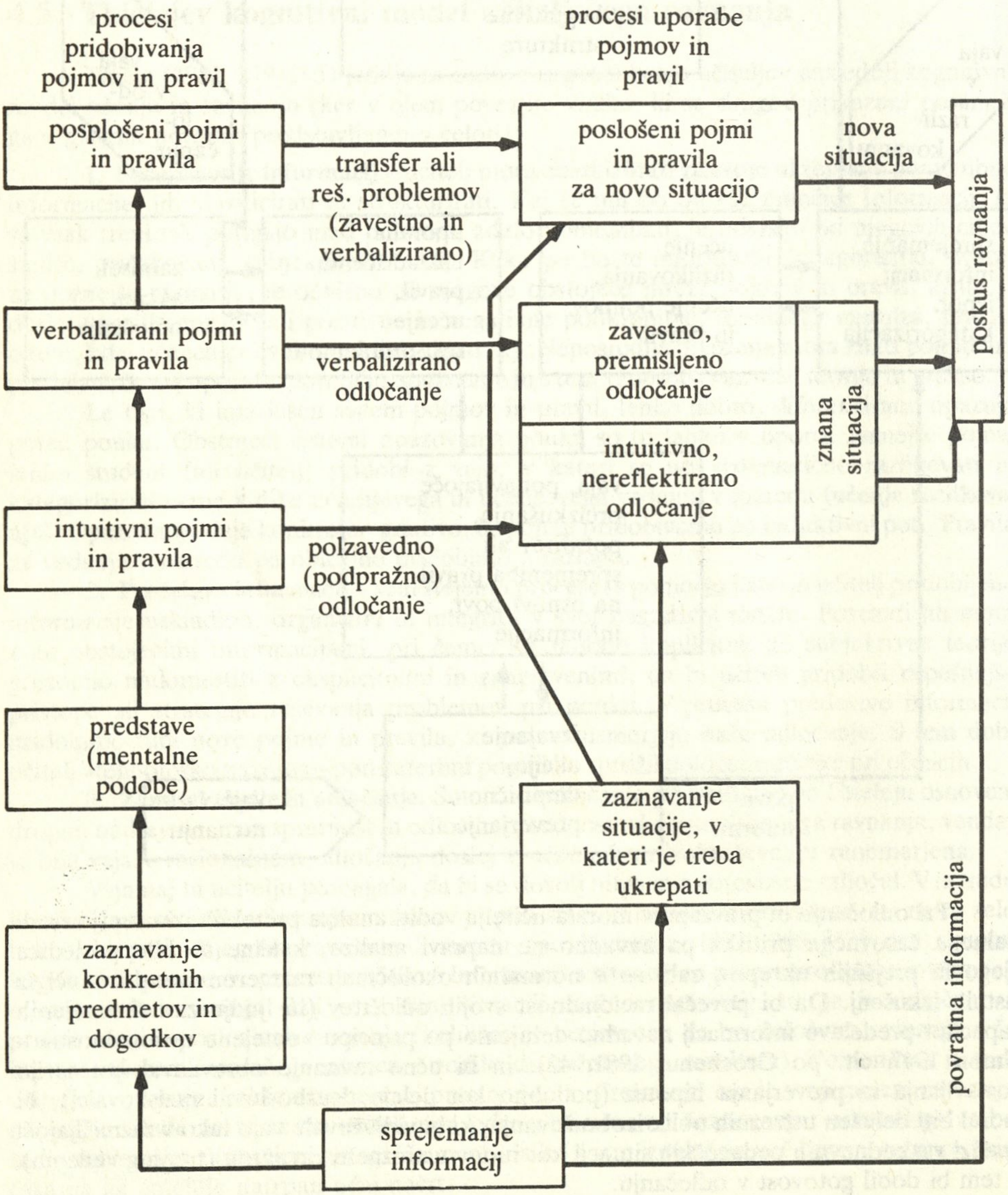


Pri odločanju bi pravzaprav morala učitelja voditi analiza preteklih izkušenj; zaradi stalnega časovnega pritiska pa navadno ne napravi analize, kakšne so bile posledice njegovih prejšnjih ukrepov, zato se v normalnih okoliščinah razmeroma malo nauči iz lastnih izkušenj. Da bi povečal racionalnost svojih odločitev (in ljudje zaradi omejenih kapacitet predelave informacij navadno delujemo po principu »omejene racionalnosti« – Simon 1947, cit. po Groebenu, 1981, 42), in bi učno ravnanje obravnaval kot serijo postavljanja in preverjanja hipotez (podobno kot delajo družboslovni raziskovalci), bi moral biti deležen ustreznih oblik izobraževanja, ki bi vključevale vajo tako v razmišljajoči **analizi** vsakodnevnih pedagoških situacij kot tudi v ustreznem **ravnanju** (trening vedenja). S tem bi dobil gotovost v odločanju.

Vsaka odločitev je rezultat ugotovljenega neskladja med JE in NAJ BI stanjem. Učiteljevo ravnanje naj bi to neskladje zmanjšalo oziroma omililo. Pri tem je treba razlikovati odločanje in ravnanje v znanih in novih oziroma »težavnih« situacijah (skica 7). V znanih situacijah mnogim učiteljem zadostujejo intuitivna pravila in pojmi in uporabijo načine ravnanja, ki so jih že večkrat prej z uspehom uporabili, ne da bi pri tem dosti razmišljali in ne da bi znali besedno izraziti, kako so se odločili in zakaj (to poteka do neke mere avtomatično, »po občutku«, ob razbremenitvi višjih spoznavnih procesov).

Za odločitev v pravem pomenu besede gre šele, ko zavestno tehtaš, kaj boš storil, ob upoštevanju pričakovanih posledic, posebnosti dane situacije in verjetnosti uspeha (npr. če dva učenca klepetata, jih učitelj bodisi vedno enako – rutinsko opomni ali pa razmisli, da bi bil učinkovitejši kakšen drug ukrep). V novih situacijah se učitelj **mora** odločati

Skica 7: *Odločanje v znanih in novih situacijah (Thiele, 1981, 289)*



premišljeno, na osnovi analize, postavljanja domnev, načrtnega preizkušanja in spremljanja učinkov svojih akcij. Za učitelja začetnika je še več situacij »novih«. Da bi jih uspešno obvladal, bi si moral zgraditi kompetentnost v ravnanju – tako da bi stalno načrtno preizkušal **nove** osnutke akcij, ko želi doseči določene cilje. Osnutek akcij je podoben znanstvenikovi hipotezi: »Če bom storil to in to, bodo posledice takšne in takšne.« Če mu posledice (reakcije učencev itd.) njegovo hipotezo potrdijo, bo lahko na novo pridobljeno znanje oziroma vpogled vključil v svoj pojmovni sistem. Pri tem ga morajo voditi tudi širši cilji (npr. če želi učence usposobiti za samostojno razmišljanje in reševanje problemov, jim bo v učnem razgovoru dajal širši manevrski prostor, jih bo bolj posredno usmerjal, kot če ima za cilj, da jih čim hitreje pripelje do konkretnih znanj.

4. **Izvedba akcije**. Medtem ko učitelj izvaja zamišljeno akcijo, primerja sproti dosežene rezultate z zastavljenimi cilji in ob tem dobiva povratno informacijo o tem, ali mu je treba pravilo za ravnanje spremeniti ali pa mu je ob pozitivnem rezultatu potrjeno. Če vmes kaj ne gre po načrtu, je dovolj elastičen, da svojo zamisel akcije prilagodi spremenjenim pogojem. Dolgoročno gledano se zaporedje ravnanja odvija kot stalno menjavanje odločanja in ravnanja – nadaljevanje akcije je odvisno od preverjanja, kako se je obnesla prejšnja faza.

Če naj študent pridobi potrebno kompetentnost v ravnanju, mora pravila, ki se jih je teoretično naučil, preveriti v praksi. Šele s konkretno vajo, najprej v poenostavljeni situaciji, ko se tudi sooči z lastnim vedenjem (video posnetki), se sklene krog teoretičnega učenja in ravnanja.

Ta model predpostavlja štiri oprijemališča za uvajanje učiteljev v »premišljeno ravnanje« (glej skico 7):

- posredovanje teoretičnih znanj,
- vajo v razlikovanju,
- vajo v odločanju in
- vajo v ravnanju.

5. METODE IN MODELI V PREMIŠLJENO RAVNANJE USMERJENEGA IZOBRAŽEVANJA UČITELJEV

Glavni cilj izobraževanja učiteljev ni le temeljito obvladanje stroke niti obvladanje najrazličnejših učnih metod, tehnik, pripomočkov niti le temeljita teoretična podkovanost v pedagogiki, psihologiji, didaktiki, specialni didaktiki in vrsti drugih disciplin; ključni sestavni del profesionalizacije učiteljevega poklicnega študija – procesa, ki naj ga dvigne z »obrtniškega« na »znanstveni« nivo, je usposabljanje učitelja za »premišljeno ravnanje«. Dober učitelj je »razmišljujoči praktik«, ki sproti analizira svoje vsakodnevne izkušnje in se iz njih uči. To mu omogoča elastičnost v ravnanju, avtonomno odločanje ob upoštevanju zastavljenih smotrov in vsakokratnih posebnosti učencev, odprtost za premišljeno uvajanje novosti, ustvarjalen pristop k poučevanju.

Kot smo ugotovili v prejšnjem poglavju, krmarijo učiteljevo ravnanje in odločanje v razredu predvsem različne »subjektivne teorije« in druge kognicije (pričakovanja, pripisovanja…). V procesu usposabljanja je treba doseči, da se te teorije povezujejo in oplajajo z »znanstvenimi teorijami«. Tako povezovanje je treba načrtno vgraditi v metode in organizacijo usposabljanja, ker do tega ne pride spontano. S tega zornega kota lahko razumemo relativno neuspešnost raznih dosedanjih metod in postopkov v izobraževanju učiteljev, ki so se enostransko usmerjali:

1. **v znanje** (v sistematično posredovanje temeljnih pedagoških, psiholoških, sociooloških, specialnodidaktičnih in drugih znanj, pojmov, zakonitosti, terminologije… s pomočjo predavanj, seminarjev, študija literature),
2. **v praktično ravnanje** – v razvoj konkretnih učnih spretnosti s pomočjo pristopa CBTE (glej 3. poglavje), mikropouka pa tudi študentskih nastopov in praktičnega poučevanja,
3. **v osebnostno-čustveni razvoj** – izboljšanje samozavedanja, občutljivosti za socialne odnose (s pomočjo raznih oblik skupinskodinamičnega treninga, nevezanega na poklicno delovanje in vlogo).

Številne raziskave, npr. Buiting (1986), kažejo, da študentje pri opisu in razlagi svojih odločitev med praktičnim poučevanjem sploh ne uporabljajo pojmov in spoznanj, ki so jih pridobili prej pri teoretičnih pedagoško-psiholoških predmetih, da torej dobljena teoretična znanja često ne vplivajo na praktično ravnanje.

Novejši pristopi, o katerih bo govor v tem poglavju, skušajo na razne načine povezati te elemente, »integrirati kognicijo in ravnanje« (Peters 1984), »povezati vsakdanje ravnanje in refleksijo« (Heinze 1981), »izkustveno s formalnim znanjem« (van Helden 1986), »subjektivne in znanstvene teorije« (Forneck 1984).

Čeprav so ti pristopi izredno raznoliki, lahko iz njih izluščimo nekatera skupna načela:

1. V delu s študenti – bodočimi učitelji je treba za izhodišče vzeti njihove lastne izkušnje v zvezi s šolo, poučevanjem, učenjem. Te izkušnje med študijem aktiviramo ali izzovemo na različne načine:
   - da študente spodbudimo k sistematičnemu priklicu ali rekonstrukciji izkušenj iz lastnega šolanja in k skupinski razpravi o njih (z raznimi nalogami, vprašanji),
   - da ustvarimo neposredno (skupno) izkušnjo npr. z raznimi metodami izkustvenega učenja (igre vlog, simulacije, tematsko centrirana skupinska dinamika) in jo nato analiziramo,

– da zberejo študentje 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 sestavinah njihovih obstoječih subjektivnih teorij o poučevanju, vzgajanju, odnosih učitelj – učenec itd., jim prikazovati protislovja in nelogičnosti v teh »teorijah« in jih spodbuditi, da jih povežejo z obstoječimi objektivnimi teoretičnimi spoznanji (ki pa se ob tem soočenju tudi sama spreminjajo oziroma bogatijo).

Po Fornecku (1984) je treba doseči dvoje:

– **»problematizirati«**, pretresti obstoječo subjektivno teorijo, da se posameznik zave njene nedoslednosti, razcepljenosti;

– **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:

– »odtajanje« oziroma **»odmrznitev«**: vzpostavitev motivacije za spreminjanje,

– sprememba: **razvoj novih načinov reagiranja** na osnovi novih informacij,

– utrjevanje: stabiliziranje, **ponovna »zamrznitev«** in 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 zahteva posebno usposobljenost in taktnost vodje izobraževanja, pa tudi dovolj majhne skupine (do 15 udeležencev).

4. Razkrivanje obstoječih subjektivnih teorij in njihovo spreminjanje je možno le v odnosu **enakopravnega** svetovanja oziroma dialoga med »trenerjem« (učiteljem učiteljev) in (bodočimi) učitelji. Trener mora razložiti pravila in namen, izogibati se mora vsiljevanju svojega (»znanstvenega«) mnenja kot edino pravilnega.

5. Uporabiti je treba čimbolj **raznolike** študijske oblike in metode ter ustvariti take študijske situacije, ki ne bodo omogočale le, če prevzamemo Brunerjevo poimenovanje, »simboličnega« učenja (učenje pojmov in teorij po predavanjih in iz literature), ampak tudi »ikonično« učenje (na osnovi neposrednega opazovanja ali opazovanja video posnetkov) ter končno »enaktivno« učenje – učenje ob aktivnem poskušanju (nadzorovana vaja z analizo). Ne zadostuje, da študent (ali učitelj) spozna protislovja ali vrzeli v svojih »subjektivnih teorijah« in jih izpopolni oziroma zamenja, ampak mora svoje nove kognicije znati uveljaviti v svojem ravnanju, kar pa zahteva **načrtno vajo**.

Spreminjanje praktičnih teorij, pričakovanj, stališč v zvezi s poučevanjem in njihovo povezovanje s teoretičnimi znanji nikakor ni preprosto, ker so omenjene kognicije močno zasidrane v celotni psihični strukturi posameznika. Seminarske razprave, še manj pa predavanja o teoretičnih spoznanjih nikakor ne zadostujejo. Treba je najti take študijske oblike, v katerih načrtno ustvarjamo ustrezne izkušnje ter usposabljamo študente za njihovo vse bolj poglobljeno interpretacijo.

V ta namen je treba ustvariti določene pogoje tako na mikronivoju (nivo metod, oblik, interakcije znotraj posameznih predavanj, vaj, seminarjev, hospitacij...) kot tudi na makronivoju (npr. prepletanje in integriranje »teoretičnih« in »praktičnih« faz v celotni organizaciji študija bodočih učiteljev).

Že iz dosedanjega je razvidno:

– da morajo tudi splošni pedagoško psihološki predmeti vsebovati vaje, temelječe na izkustvenem učenju,

– da ni dovolj, če seminarji sestoje le iz »monologov« posameznih študentov o prebrani literaturi,

– da je treba med predavanja vpletati krajše vložke skupinskega razmišljanja in razpravljanja o namerno izzvanih sedanjih in preteklih učnih izkušnjah,

– da predstavljajo lahko same izkušnje v visokošolskem učnem procesu gradivo za analizo in razmišljanje (meta-analiza).

5.1. Metode, ki temeljijo na izkustvenem učenju

Izkustveno učenje, kot smo omenili že v prejšnjem poglavju, se ne omejuje na sprejemanje od drugih posredovanih izkušenj in posplošenih znanj, ampak vzame za izhodišče aktivnost, doživljanje, delovanje udeležencev v konkretni situaciji.

Walter in Marks (1981), ki se sicer nista posebej ukvarjala z izobraževanjem učiteljev, a sta izdelala doslej najbolj sistematičen pregled metod, faz, mehanizmov in pogojev izkustvenega učenja, razvrščata metode izkustvenega učenja v osrednje, podporne in klasične.

– Med **osrednje** metode prištevata: razne vrste simulacij in igranja vlog, strukturirane naloge, skupinsko interakcijo in telesno gibanje.

– **Podporne** metode (ki se na različne načine navezujejo na osrednje metode) so: opazovanje procesa, čas za razmislek, fantaziranje, uporaba avdiovizualnih sredstev in raznih vprašalnikov, metoda projektov in terenske izkušnje oziroma ekskurzije.

– **Klasične** metode, ki imajo najdaljšo tradicijo, so predavanje, branje (delo s teksti), pisne naloge in študij primerov.

V izobraževanju učiteljev spadajo med osrednje metode tudi razne inačice mikropouka oziroma treninga v poučevanju.

Klippert (1986) pa razvršča metode glede na to, ali je učna izkušnja dobljena v (šolski) stvarnosti ali v simuliranem modelu stvarnosti.

Vir izkušnje je

(šolska) stvarnost:	simulirana stvarnost:
– ekskurzije – metoda projektov – poizvedovanja v šolski praksi – hospitacije – nastopi – razvijanje učnih lističev in drugih pripomočkov – strnjena praksa itd.	– simulacije – igre vlog – načrtovalne igre – interakcijske igre – debate za : proti – »preplavljanje možganov« (brain storming) itd.

Meje med obema področjema ni vedno lahko potegniti, saj pomeni npr. za študenta, če poučuje svoje kolege v mikroučni situaciji, to resnično in ne simulirano učno situacijo. Kolegi pa lahko »igrajo« sebe (kar tudi ni simulacija) ali pa določeno vlogo (npr. nedisciplíniranega ali nezainteresiranega učenca).

Faze izkustvenega učenja:

1. Načrtovanje

Izkustveno učenje zahteva veliko vnaprejšnjih priprav, celo več kot tradicionalne metode. Gre za:

– ugotavljanje učnih potreb udeležencev, njihovih obstoječih zmožnosti, pričakovanj,

– načrtovanje same izkušnje, vključno s potrebnim gradivom in pripomočki (v skladu z Murphyjevim zakonom: »Če je možno, da gre kaj narobe, se bo to tudi zgodilo, in to v najneprimernejšem trenutku«).

2. Uvodna faza

a) Splošni del (ta faza naj bo tem daljša in temeljitejša, čim globlje bo aktivnost segla v osebnost):

– izzovemo udeležence, da razkrijejo svoja pričakovanja do te učne izkušnje, kot posamezniki ali po manjših skupinah,

– ustvarimo primerno skupinsko ozračje (s kakšno sproščujočo aktivnostjo, ki »prebije led«);

– razgrnemo »pravila vedenja«, predvsem naj upoštevajo navodila in se odprejo izkušnji, tudi če v začetku ne uvidijo njenega smisla, ker bodo le tako zares kaj pridobili (škodljivo stališče: »Bom le sedel nekje zadaj in opazoval, kaj se bo zgodilo« ali: »Saj to je že vse znano«);

– opozorimo, naj bodo usmerjeni predvsem v proces, ki ga bo posamezna aktivnost sprožila, in ne toliko v konkretno vsebino ali končni produkt (npr. diskusije) – obratno stališče, kot ga imamo običajno;

– uspeh aktivnosti bo odvisen tudi od pripravljenosti udeležencev, da odkrito dajejo in sprejemajo povratno informacijo drug od drugega;

– za uspeh so enako odgovorni vodja in udeleženci.

b) Posebni del: uvajanje konkretne aktivnosti, jasna opredelitev ciljev in podrobna navodila o tem, kaj naj naredijo, koliko časa imajo za to, v dovolj prepričljivem tonu (medlost ali prepuščanje odločanja posameznikovi dobri volji v tej fazi ne pride v poštev).

Jasna navodila naj tudi preprečijo tesnobo in negotovost nekaterih. Udeležencem razdelimo vloge, jih opozorimo, da so pozorni na svoja občutja in da se vzdrže prehitre sodbe o vrednosti aktivnosti.

3. **Faza aktivnosti:**

– razporeditev udeležencev v skupine in po prostoru, razdelitev gradiv;

– gladko prehajanje med posameznimi fazami z novimi navodili, opozorila, ko se bližajo časovne meje;

– vodja se lahko sam vključi v aktivnost (kot »model«), hkrati pa mora pozorno spremljati dogajanje, ne da bi se vanj brez potrebe mešal.

Problemi in nevarnosti te faze: nekateri udeleženci se radi »potegnejo v kot«, ne žele tvegati, ali da navodila niso dovolj jasna, da ni materialov, da je premalo časa (napaka začetnikov!), da se razvijejo destruktivne situacije.

4. **Faza analize:**

To je izredno nujna faza, brez katere bi bila prejšnja aktivnost (npr. igra vlog) le »družabna zabava«. Potrebna je razprava, ki uredi in osmisli izkušnjo. Med prejšnjo in to fazo naj ne bi bilo odmora, ker se sicer porazgubi energija, ki jo je aktivnost sprožila med udeleženci. Razprava naj zajame **vsebino** in **proces** izkušnje (Pozor! Z vsebino je mišljena uporabljena metoda, npr. igra vlog, in ne npr. konkretni konflikt med učiteljem in učencem, ki je bil odigran). Vodja ponudi »vozni red« analize.

Analiza procesa vsebuje **delitev** (posredovanje) lastnih občutkov v posameznih fazah aktivnosti (pomen odprtosti!), **povratno informacijo** (od opazovalcev, lahko tudi od vodje) in **reagiranje** na delitev in povratno informacijo. Povratna informacija (npr. o posameznih epizodah iz mini predavanja) mora biti specifična in temeljiti na »jaz-trditvah« (»Meni je bil začetek tvojega predavanja nejasen« in ne: »Predaval si nerazumljivo«).

Vodja ne sme dopustiti, da bi se razprava izgubila v nepomembnih podrobnostih prejšnje aktivnosti.

5. **Faza povzetka in transfera:**

Nobena druga faza ne zahteva tako aktivne vloge vodje kot ta. Vodja vodi razpravo, a hkrati deli svoja občutja in izkušnje z udeleženci. Namen te faze je, da udeleženci povežejo celotno izkušnjo s svojimi prejšnjimi izkušnjami in pojmovanji, hkrati pa tudi s teoretičnimi ugotovitvami, ki jih vodja lahko pregledno prikaže tudi v kratkem predavanju (to predavanje naj bo tesno navezano na izkušnjo). Potrebno je:

– da udeleženci razvijejo kognitivno strukturo, s pomočjo katere bodo organizirali in osmislili izkušnjo;

– da zagledajo, kako so bile posamezne sestavine aktivnosti povezane z zastavljenimi cilji;

– da razmislijo o možni uporabi podobnih aktivnosti v svoji nadaljnji praksi in jim dajo s tem dodatni smisel (transferna diskusija).

V transferni diskusiji vodja lahko konkretizira načrte in dogovore za nadaljnje individualno in skupinsko delo udeležencev s podobnimi postopki; hkrati pa opozori na razlike med to situacijo (z možnostjo odprtega izražanja čustev, mnenj...) in med običajnimi življenjskimi in poklicnimi situacijami. Udeleženci naj razvijejo realistične cilje in ne naivnega pričakovanja, da bodo sedaj rešili vse svoje probleme.

Če je faza povzetka prekratka in udeleženci ne morejo izkušnje osmisliti in povezati s svojimi pojmovanji, bodo odšli zmedeni in razočarani, celotna izkušnja se jim ne bo zdela pomembna.

6. **Faza evalvacije:**

Vodja skuša s pomočjo udeležencev določiti, kako učinkovita je bila celotna učna izkušnja, in sicer sproti (formativno, zaradi sprotnega krmarjenja oziroma zboljševanja) in na koncu (sumativno). Pri tem kombinira subjektivne in objektivne vire informacij: lastna opazovanja o reakcijah udeležencev, o naraščanju znanj in spretnosti, o spremembah oziroma razširitvi stališč... in mnenja ter odgovore udeležencev samih (kako so se počutili, česa so se naučili, kaj jim je bilo všeč, kaj jih je oviralo, kaj so pogrešali, kaj predlagajo za prihodnje podobne aktivnosti.. .). Evalvacija je lažja, če so bili cilji jasno postavljeni. Glavni rezultati evalvacije (npr. na karticah, na panóju...) naj bodo na vpogled vsem kot osnova za načrtovanje nadaljnjih aktivnosti.

Pogoji za uspešen potek izkustvenega učenja po kateri od naštetih metod (nekateri so bili omenjeni že v opisu faz):

– podporno, sprejemajoče skupinsko vzdušje, ki sprosti udeležence, omogoči odprto izražanje mnenj in občutij, zmanjša morebitne odpore;

– primerno okolje in materiali (možnost poljubnega razmeščanja pohištva, uporaba folij, kartic, plakatov in drugih pripomočkov dobrega sprotnega medsebojnega komuniciranja);

– omogočanje občasne zasebnosti (da posameznik lahko nemoteno dela ali razmišlja) in dela v parih, v manjših skupinah itd.;

– usposobljenost in osebne značilnosti vodje, ki naj bi aktivnost, ki jo vodi, poznal teoretično (značilnosti, logistične zahteve, možni učinki), pa tudi iz lastne izkušnje; ki je hkrati enakopraven udeleženec s toplim, avtentičnim odnosom do udeležencev in ki zna ohraniti pregled in distanco, da zna produktivno usmerjati energijo udeležencev.

Možni učinki. Metode izkušenjskega učenja aktivno in neposredno vključijo udeležence v učni proces. To spodbuja motivacijo, dviga osebno zavzetost, prizadetost, poveča osebno zavedanje in vživljanje (empatijo) v druge ljudi, razgrne protislovja med lastno in tujo izkušnjo, med pričakovanji in dogajanjem, med cilji in procesi... in s tem pomaga spreminjati utrjena stališča; razširi perspektivo pogleda na »vsakdanje« pojave; poveže prej ločene vidike (spoznavni, čustveni, akcijski); pomaga pridobiti razne spretnosti, zlasti sporazumevalne (komunikacijske).

V nadaljnjem bomo prikazali v ilustracijo najprej nekaj primerov uporabe posameznih metod izkušenjskega učenja v izobraževanju učiteljev (strukturirane naloge, simulacije, igre vlog, uporaba AV sredstev), nato pa se bomo podrobneje ustavili pri tistih, ki usposabljajo učitelja za humane, demokratične medosebne odnose.

5.1.1. Strukturirane vaje ali naloge

To 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, 182).

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

1. primer: ***Predstavljanje v parih***

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

2. primer: ***Poučevanje risanja***

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. Nato pari naštevajo vidike, ki so podpirali ali ovirali komunikacijo.

Ta vaja lahko predstavlja »žarišče« in izhodišče za razgovor o raznih vidikih učenja in poučevanja (o pomenu sistema in nazornosti pri razlagi, o pomenu obojestranske komunikacije pri učenju itd.). Namesto risanja je predmet poučevanja lahko tudi serija besed v tujem jeziku, tajni kod ipd.

Tisti, ki v izobraževanju uporablja podobne naloge, mora biti dobro usposobljen, 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 usposobljenostjo vodje.

Pri (bodočih) učiteljih lahko s primernimi nalogami vadimo določene spretnosti (npr. če morajo natiskani učni dialog analizirati glede na dimenzije avtoritarnost-demokratičnost, toplina-hladnost...). Hkrati pa sam potek reševanja, zlasti če je skupinski, predstavlja izkušnjo skupinskega sodelovanja 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 praksi smo jih uspešno uporabili s študenti pedagogike in drugih strok 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 bistveno boljše ali slabše poznati razne »recepte« za uspešno učenje ali rezultate raziskav o učenju, ampak se oprijeti takšnega ali drugačnega pojmovanja učenja oziroma študija in ciljev, ki jih z učenjem zasleduješ (ali je važno znati, reproducirati snov in napraviti izpit ali bolje razumeti pojave v svetu, najti smisel v stvareh okoli sebe).

3. primer: ***Pogoji uspešnega učenja*** (vir: Gibbs, 1981)

	Navodila:
1. a) samostojno delo (3 min.)	Pomislite na neko preteklo učno izkušnjo – v šoli, športu, v prostem času, kjerkoli – 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 enako 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. Vparih (10 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**? Razpravljajta o konkretnih izkušnjah, ne o splošnih spoznanjih!
3. Po dva para skupaj (20 min.)	Strnite izkušnje o dobrih 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 (20 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 (20–30 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« ali »snežene kepe« (najprej individualno delo, nato delo v dvojicah, v četvorkah in v plenumu, ki lahko obsega od 8 pa tja do 40 oseb). To omogoča hkrati enakopravno upoštevanje individualnih prispevkov in skupinsko diskusijo ter določeno stopnjo posploševanja ob časovni ekonomičnosti (prim. metodo »skupinskega imenovanja problemov« v poglavju o akcijskem raziskovanju).

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, 1980, 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 si tudi sami kot učitelji ustvarili ugodnejše pogoje za pravo, »živo«, aktivno učenje.

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

4. primer: ***Strukturirane naloge*** (primerne predvsem kot uvod v izpopolnjevalne seminarje za učitelje)

Analiza problemov v vzgojno-izobraževalnem delu

1. *Naloga (individualno delo):* (10 min.)

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

– 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):* (10 min.)

– S sodelavcem razpravljajte o svojih izkušnjah pri vzgojno-izobraževalnem 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):* (15–20 min.)

– Predstavite si rezultate 1. naloge in razpravljajte o njih.

– Določite 2–3 probleme, ki se najpogosteje pojavljajo v individualnih rezultatih in jih opišite.

– Navedite nekaj najpogostejših pričakovanj.

– Rezultate posameznih skupinskih razgovorov napišite na plakate. V vsaki skupini izberite člana, ki bo predstavil rezultate posamezne skupine.

5.1.2. Simulacije in igre

Mejo med obema metodama je težko potegniti. Simulacija je verjetno širši pojem; glavne značilnosti iger so element tekmovalnosti, pravila in cilji so vnaprej opredeljeni, izid pa določa spretnost, naključje ali kombinacija obeh. Simulacije so modeli ali predstavitve posameznih izsekov izkušenj oziroma resničnosti v poenostavljeni obliki, tako da tisti, ki se jih udeležijo, izkusijo »faksimile« te resničnosti. Vnaprej opredeljena pravila in navodila ter pripravljena gradiva do neke mere določajo, kaj se bo dogajalo, vendar ne v vseh podrobnostih. Udeleženci se lahko znotraj opredeljenih okvirov obnašajo, kot želijo, in samostojno vplivajo na potek dogodkov.

Obema metodama je skupno, da ustvarjata situacijo, v kateri udeleženci sami aktivno rešujejo neki problem ali sodelujejo.v aktivnosti, namesto da bi o njej le razpravljali ali slišali »iz druge roke«. S tem oblikujejo neposredno izkušnjo, ki jo lahko potem analizirajo, spreminjajo, ocenjujejo, raziskujejo druge možne rešitve itd., brez tveganja, ki je značilno za ravnanje in odločanje v resnični situaciji.

Prvotno so simulacije uporabljali v izobraževanju na vojaškem področju (simuliranje strateških odločitev, NASA Game itd.), nato na ekonomskem področju (izobraževanje vodilnih poslovnežev, managerjev), v izobraževanju pilotov (vožnje na simulatorjih). V izobraževanju učiteljev in ravnateljev so jih začeli uporabljati kmalu po letu 1960 (npr. »in-basket« vaja – »reševanje prispele pošte«). Uveljavljajo pa se tudi v osnovnošolskem in srednješolskem pouku, zlasti pri družboslovnih predmetih.

Prednosti in možni učinki

Pri simulacijah poteka učenje v izmenjavanju delovanja, odločanja in razmišljanja – analize. Problemska situacija ni predstavljena le simbolično, v besedni obliki, ampak ima bistvene poteze nekega izseka resničnosti, je posnetek resničnosti. To mnogo bolj mobilizira čustveno energijo udeležencev, napravi učenje osebno. Znotraj postavljenega okvira se lahko študent oziroma učitelj odloča po svoje, tudi eksperimentira z različnimi načini odločanja, in proučuje posledice svojega ravnanja sicer neposredno (povratna

informacija od skupine), a brez negativnih posledic, ki bi jih imelo njegovo ravnanje v resnični situaciji. Kontroliramo lahko faktor časa s tem, da določene odločitve (procese), ki sicer trajajo tedne in mesece, pospešimo, druge pa upočasnimo ali prekinemo in vmes analiziramo.

Sodelovanje v simulaciji aktivno in neposredno vključi udeležence v učni proces; jih motivira, spodbudi njihovo radovednost; poveže spoznavne, čustvene in vedenjske vidike, pomaga pri pridobivanju socialnih in drugih spretnosti. Izboljša spoznavanje samega sebe (»Zakaj sem se tako odločil?«) in vživljanje v druge – empatijo.

Druge metode so lahko sestavni del simulacij: igre vlog, študij primera (npr. simuliranje odločanja o vzgojnih ukrepih ali ponavljanju v primeru »problematičnega učenca«), skupinska interakcija, opazovanje procesa. Če vključimo opazovalce, dobi učenje s simulacijo pomembno dodatno dimenzijo.

Pogoji uspešne izvedbe so: temeljita vnaprejšnja priprava (gradiv, poteka), dobro usposobljen vodja, dovolj velik prostor, oprema (v nekatere simulacije se v zadnjem času z uspehom vključujejo računalniki), ne prevelika skupina. Ti pogoji hkrati pomenijo omejitve; kljub navidezni preprostosti toniso metode, ki bi jih lahko uporabljali improvizirano.

Primeri uporabe simulacij v izobraževanju učiteljev (primeri so nakazani samo v obliki skic, za praktično uporabo jih je treba mnogo natančneje izdelati):

1. primer: ***Simulacija diskusije***

Namen: Dobiti neposrednejši vpogled v dejavnike uspešne diskusije, pridobiti nekatere spretnosti diskutiranja in opazovanja.

Skupina 12–15 udeležencev se razdeli na dve podskupini (če je udeležencev več, se razdelijo na večje število vzporednih podskupin).

Uvodna faza (20 min.):

Ena podskupina pripravi diskusijo o poljubni temi in določi vodjo. Pripravi tudi vidike opazovanja poteka diskusije. Druga podskupina pripravi (na osnovi literature, izkušenj) seznam 6–8 kriterijev za uspešno diskusijo.

Faza izvedbe (20 min.):

Vodja izvede diskusijo med člani druge podskupine, medtem ko so člani prve podskupine opazovalci. Razdelijo si opazovalne vloge (opazovanje vsebinskih, formalnih vidikov, vloge posameznih udeležencev, vodje...).

Faza analize (40 min.):

– kako so se v posameznih obdobjih počutili vodja in udeleženci,
– ugotovitve opazovalcev o poteku,
– strnitev ene in druge perspektive, ovrednotenje diskusije glede na postavljene kriterije (morda: predlog za izboljšanje, ponovna izvedba predlagane variante),
– možnost uporabe dobljenih spoznanj in te metode v poklicni praksi udeležencev.

2. primer: ***Simulacija ustvarjalne diskusije*** (brain storming)

poteka podobno, le da se med diskusijo čim hitreje in spontano spodbuja »deževanje idej«, tudi »norih«, brez sprotnega ovrednotenja. Ideje se sproti zapisujejo in se ovrednotijo in klasificirajo šele na koncu.

3. primer: ***Simulacija ocenjevanja pisnih izdelkov***

Namen: da se udeleženci natančneje zavedo dejavnikov, ki vplivajo na ocenjevanje pri njih in pri drugih in da se nauče oblikovati in uporabljati kriterije ocenjevanja.

Vsak udeleženec dobi v ocenjevanje enega ali več tipičnih izdelkov učencev, npr. prostih spisov (Ana Tomić, ki je vajo predstavila na pedagoški delavnici »Izkustveno učenje v izobraževanju učiteljev«, je s pridom uporabila kot »nevtralno« gradivo za ocenjevanje

izdelke iz vaje »poučevanje risanja«. Prednost je v tem, da izdelke te vrste lahko primerjamo z idealno predlogo, hkrati pa ocenjevanje ne terja posebnega strokovnega predznanja.

Po fazi neodvisnega ocenjevanja primerjajo udeleženci ocene za isti izdelek in napravijo razpredelnico. V razpravi iščejo vzroke za razpršenost ocen. Nato po skupinah izdelajo kriterije ocenjevanja in izdelke še enkrat ocenijo glede na kriterije.

4. primer: ***Simuliranje izpita***

V tečajih iz visokošolske didaktike smo večkrat uspešno izvedli simulacijo komisijskega izpita (tričlanska komisija in kandidat), v kateri je bil scenarij do neke mere vnaprej določen (pristranost članov komisije, strogost ali popustljivost…) ali pa tudi ne. Ta simulacija se po nekaterih značilnostih približuje igri vlog.

5. primer: ***Simuliranje odločanja v učiteljskem zboru***

Namen je odvisen delno od vsebine simulacije (odločanje o uvajanju neke didaktične novosti, o dodelitvi priznanja za »izredne pedagoške dosežke«, o nabavi didaktične ali druge opreme…). Če gre za simulacijo odločanja o vzgojnem ukrepu ali o ponavljanju razreda, dobe udeleženci vrsto vnaprej pripravljenih informacij o tem učencu – a ne vsi vseh.

6. primer: ***Simuliranje sestavljanja učnih, letnih idr. načrtov***

(npr. načrt za serijo mladinskih ur o tehnikah uspešnega učenja), tu gre za **načrtovalne igre** (angl. planning game). Udeleženci dobijo okvirne informacije o ciljih, o razpoložljivih finančnih sredstvih, o značilnostih inštitucije, za katero sestavljajo načrt, o ovirah in omejitvah (npr. kadrovskih).

Ta simulacija dobi pomen tekmovalne igre, če sestavlja načrt neodvisno več skupin, posebna žirija pa medtem pripravi seznam ocenjevalnih kriterijev in potem predložene osnutke oceni ter razglasi »zmagovalca«.

5.1.3. Igranje vlog

Tudi ta metoda je priljubljena in široko uporabna v izobraževanju odraslih (Krajnc, 1979, 171–175) in tudi v izobraževanju učiteljev. V njej udeleženci prevzamejo predpisano perspektivo ali način obnašanja drugih ljudi. Gre za medosebno interakcijo, realistično vedenje v zamišljeni situaciji. Udeleženci dobe navadno 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, 193). Znana je tudi uporaba te metode v psihoterapevtske in psihohigienske namene, kot psihodrama.

Igranje vlog terja, da prevzame posameznik začasno identiteto nekoga drugega in ravna, kot misli, da bi kdo drug ravnal v dani situaciji. Ali pa ostane »on sam« in reagira, kot bi sam reagiral v neznani ali konfliktni oziroma obremenilni zamišljeni situaciji. Metoda se uporablja sama ali v kombinaciji z drugimi (npr. s študijo primera) predvsem za učenje na področju medosebnih odnosov.

Možni učinki:

S sodelovanjem v igranju vlog udeleženci neposredno osredotočijo svojo pozornost na neki 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 analize, 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 večinoma uspešno zato, 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 prevzamejo 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 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 zahtevajo nizko stopnjo medosebne intimnosti (Walter, Marks, 1981, 195–196).

Igranje vlog se lahko uporablja v osnovnem in dopolnilnem izobraževanju učiteljev. V literaturi je bolje obdelana uporaba v okviru dopolnilnega izobraževanja. V igri vlog lahko simuliramo odnose med učiteljem in učenci, domskim vzgojiteljem in gojenci, učiteljem in starši (približati učenčev problem neuvidevnemu staršu), med učitelji samimi, med ravnateljem in učitelji... Pri tem razlikujemo:

– **zaprto** (fiksno) igro vlog, v kateri so vloge posameznikov vnaprej dokaj natančno uokvirjene (stališča, osebnostne poteze, življenjska zgodovina...), do neke mere je tudi določen izid;

– **odprto** (svobodno) igro vlog, v kateri niti vloge niti potek niso vnaprej točno določeni. Posameznik se lahko odziva kot »on sam« in se prilagaja nastali situaciji.

V nadaljnjem bomo prikazali za ilustracijo primer »polodprtega« scenarija igre vlog, ki smo jo v okviru pedagoško andragoškega izobraževanja večkrat uspešno izvedli. Prikazujemo le osnovni scenarij vloge. (Ni potrebno, da so vloge vedno natančno orisane, lahko so le nakazane).

Primer igre vlog na temo: Adolescent – avtoriteta – učitelj

Trajanje: 15 min. priprava (vsak udeleženec dobi opis osnovne situacije in svoje vloge), 20 min. izvedba, 40 min. analiza.

Osnovna situacija:

Med uro OTP je učitelj (prof. Verbič) zastavil neko vprašanje v zvezi z uporabo računalnikov učencu Stanku Marinšku. Učenec je v odgovoru 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 20 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 se 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 (40 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 neko drugo 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.
Drugi udeleženci dogajanje opazujejo in analizirajo, sami pa vanj ne posegajo.

Analiza dogajanja poteka po naslednjih fazah:

1. (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«,
2. ocena skupinske izkušnje: kako so se razvijali medosebni odnosi,
3. ocena poteka in rešitve z vidika praktične uporabnosti: ali so se razvili kakšni novi vidiki glede na problem, ali je rešitev zadovoljiva, ali so bili kakšni vidiki zanemarjeni (tako so npr. v enem primeru udeleženci gornje »igre vlog« poklicali v skupino predstavnika oddelčne skupnosti, ki bi problem razložil z vidika učencev),
4. ocena širše uporabnosti metode pri pedagoškem delu (z učenci, z odraslimi).

5.2. Uporaba tehničnih pripomočkov v izkustvenem učenju

Avdiovizualni pripomočki se uporabljajo v izkustvenem učenju na najrazličnejše načine: od preprostega ponazarjanja in pospeševanja izmenjave pogledov med člani skupine (kartice, panóji, plakati, grafofolije) pa vse do možnosti, da na video posnamemo in ponovno predvajamo posamezne faze aktivnosti za analizo.

Na specifično uporabo video povratne informacije v izobraževanju učiteljev smo opozorili že v 3. poglavju. Tu bomo navedli še dva primera, ki ponazarjata raznolike možnosti uporabe video tehnike.

1. primer: ***»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, 30 do 60 sekund trajajočih prizorov medosebne interakcije, vpliva ene osebe na drugo, ki vpletejo gledalca kot del situacije (gledalec kot »kamera«). Dogodki so kratki, namerno dvoumni in zahtevajo takojšen odgovor od gledalca (osebi v filmu je treba takoj 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 hitrem 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 reagira), spraševalec (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. teoretsko analizo 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 lahko 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. integracijo 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 navadno v večji skupini ali v plenumu;
6. evalvacijo 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. 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 nadzorovane prakse 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 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. Sprožilni filmi predstavljajo primerno (ne preširoko) žarišče za razpravo.

Sprožilni filmi olajšujejo strnitev spoznavnega, čustvenega in akcijskega področja, 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 (navadno 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; razprava lahko zadene na tabuirane teme, npr. o vprašanjih spolnosti.

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, 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 neposrednost, 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 veljalo preizkusiti tudi pri nas.

2. primer: ***Učna situacija »Izdelovanje filma«*** *(Schulmeister 1980)*

To učno situacijo so uspešno uporabljali predvsem v tečajih iz visokošolske didaktike, namenjene visokošolskim učiteljem različnih strok, primerna pa je tudi za dopolnilno izobraževanje učiteljev. Kaže, kako lahko združimo usposabljanje v nekaterih drugih spretnostnih (npr. v uporabi izobraževalne tehnologije) z usposabljanjem za kvalitetnejše medosebne odnose, tako da prva izkušnja (skupinsko izdelovanje AV pripomočkov) predstavlja osnovo za drugo. Na tak način dobi situacija povsem drugo naravo in opravi še tretjo koristno funkcijo: olajša interakcijo med udeleženci v celotnem tečaju.

Običajno so med vajami v uporabi AV sredstev (ali med drugimi vajami) skupinski odnosi v podrejenem položaju, ostanejo nepredelani. Vaje v skupinski dinamiki pa spet velikokrat izhajajo iz umetnih nalog, kot so »zidanje stolpa«, »izdelovanje papirnatih klobukov« ali »določanje barv«.

Učno situacijo oblikujejo tako, da v 2. ali 3. dnevu petdnevnega tečaja naročijo udeležencem, da izdelajo video film na eno od izbranih tem:

- napoved tečaja o visokošolski didaktiki kolegom na fakulteti,
- o kakšni strokovni temi,
- o poljubni temi.

Vsaka skupina približno 8 udeležencev ima na voljo potrebne AV pripomočke in 2 uri časa. Namen vaje je dvojen in to udeležencem na začetku tudi povedo: da se nauče uporabljati video aparature in izdelati učni pripomoček ter da se spodbudi živa skupinska interakcija, ki jo potem analizirajo v skladu s pravili skupinske dinamike:

1. Vsak član po vrsti pove o svojih občutkih, ki jih je ob začetku dela in v naslednjih fazah imel v skupini.

2. Drugi člani povedo o vsakem kolegu (ki izmenično sede v sredino kroga – princip »vročega stola«), kako so njegovo vlogo dojemali v posameznih fazah.

3. Vsak po vrsti pove, kako je dojel oblike sodelovanja, vzdušje v skupini, kako so se oblikovale posamezne odločitve ipd.

Po izjavah članov je ta sestavina tečaja zelo uspešna in jim ostane v spominu kot izrazita in produktivna izkušnja.

5.3. Usposabljanje učiteljev za humane, demokratične medosebne odnose

Vrsta že doslej opisanih metod, zlasti igranje vlog, je namenjena razvijanju učiteljeve »socialne kompetentnosti« – ustreznemu, premišljenemu ravnanju v odnosih z učenci pa tudi s kolegi, starši in drugimi, s katerimi prihaja v stik (v skladu z mednarodnimi študijami prednjači učiteljev poklic pred vsemi drugimi po številnosti in hkrati poglobljenosti socialnih stikov). V tem poglavju pa se bomo posebej osredotočili na to vprašanje.

Učiteljeva »socialna kompetentnost« je poleg »snovne kompetentnosti« (obvladanje vsebin strok, ki jih podaja), »didaktične kompetentnosti« (obvladanje postopkov in metod priprave, podajanja, preverjanja znanj) in »osebne kompetentnosti« zelo pomembna sestavina njegove poklicne vloge, ki pa jo nekateri omalovažujejo, zlasti če gre za učitelje starejših učencev (srednješolcev). (Zanimivo je opazovati, kako so marsikateri univerzitetni učitelji trdno prepričani, da je npr. za srednješolskega učitelja bistveno predvsem temeljito znanje stroke, vse dokler nimajo sami otroka v srednji šoli; tedaj postanejo naenkrat učiteljeve lastnosti, kot so strpnost, spoštovanje otrokove individualnosti, vživljanje v razvojne težave, humanost in podobne, zelo pomembne.)

V učiteljevem delovanju bi lahko razlikovali med »področjem učenja« in »področjem življenja« (Hermans s sodel., 1981). V prvem šta osrednji dejavnosti poučevanje in učenje – gre za učne predmete, ocene, domače naloge in druge zadolžitve. Za drugo področje pa so najpomembnejši odnosi in interakcija med udeleženci, medtem ko opravljajo gornje naloge. Tu gre za vprašanje vodenja, avtoritete, urejanja konfliktov, vrednot, pričakovanj, motiviranja, čustev, razredne klime, zavzetosti ipd. Ti dve področji sta seveda med seboj povezani – če učitelj ne zna primerno organizirati »področja življenja«, če pride v odnosih in ozračju razreda do resnih motenj, potem tudi »področje dela« ne bo potekalo v redu.

Sami učenci niso v zadregi, če jih vprašamo, kakšen je idealen učitelj. Pomembno jim je, da dobro obvlada in zanimivo razlaga snov, a nič manj, da je z njimi v dobrih demokratičnih odnosih, da upošteva njihova mnenja in predloge, da jim je pripravljen pomagati in jim zna prisluhniti ter jih razumeti. Poglobiti naj bi se znal v njihove probleme. Od človeških kvalitet pa učenci najbolj čisłajo smisel za humor, da se zna učitelj razveseliti in nasmejati (Tomić, 1987).

Pri nas pomen teh vidikov učiteljeve vloge za samoupravno vzgojo sicer poudarjamo, a ne vprašamo se, kako jih učitelj med svojim šolanjem ali pozneje ob vseh storilnostih in drugih pritiskih lahko pridobi in uresniči. Poljak (1981, 14 in dalje) npr. opozarja, da se v sodobni didaktiki pozornost prenaša s strategij posredovanja znanj (ki jemljejo učenca kot objekt poučevanja) na celovit dialektičen proces demokratičnega, samoupravnega komuniciranja, ki ga sestavljajo informacije in interakcija udeležencev – učitelja in učencev. »Komunikacijska didaktika« postavlja v središče poučevanje in učenje kot socialen proces. Ena od bistvenih določilnic samoupravljanja je demokratično komuniciranje z značilnostmi, kot so:

- prehod od asimetrične k simetrični komunikaciji,
- prehod od enosmerne k dvosmerni komunikaciji,
- prehod od zaprte k odprti komunikaciji,
- uveljavljanje reverzibilnosti komunikacije (da so učiteljeva sporočila učencem taka, da bi jih tudi oni lahko namenili učitelju, ne da bi s tem kršili pravila lepega vedenja).

Poljak poudarja, da je usposabljanje učencev za različne načine uspešnega komuniciranja predpostavka njihovega usposabljanja za samoupravljanje. Temu bi bilo treba dodati, da bi bilo treba tudi učitelje usposobiti za demokratično komuniciranje (in z njimi samimi demokratično komunicirati – prim. vlogo prosvetnih svetovalcev ali po starem inšpektorjev, ravnateljev, občinskih in drugih politikov itd.).

Učitelj bi moral znati individualizirati ne le učne metode in postopke, ampak tudi odnose do učencev; tako je posvet o »drugačnosti otrok v osnovni šoli« (Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, sept. 1986) opozoril na pomen humanih odnosov zlasti do občutljivih, plahih, manj uspešnih, čustveno motenih učencev, učencev v razvojnih stiskah ipd.

Bratanić (1980) izhaja iz teze, da je vzgojno delovanje možno in uspešno le na »višjih stopnjah interakcijske odvisnosti«, pri čemer razlikuje naslednje stopnje:

– akcijsko-reakcijska stopnja (verige vprašanj in odgovorov brez čustvenega vživljanja),
– stopnja na ravni empatične odvisnosti – čustvenega vživljanja,
– recipročnost v interakciji – izmenično prevzemanje vlog, medsebojno vplivanje.

Tezo, da pomeni razvijati učiteljeve sposobnosti komuniciranja na višjem nivoju interakcijske odvisnosti hkrati usposabljati ga za uspešnejše vzgojno delovanje, je avtorica tudi eksperimentalno preverila.

Kljub vsestransko utemeljeni nujnosti, da mora biti učitelj zmožen vzpostavljati kvalitetne medosebne odnose, usposabljanje za to področje zanemarjamo. Kje so vzroki za to?

– Mnogi so prepričani, da gre tu za »prirojene« osebnostne lastnosti ali vsaj za take sposobnosti, ki jih pridobiš že mnogo prej, preden se odločiš za učiteljski poklic; da poznejše usposabljanje nanje ne more bistveno vplivati,
– nekateri to prepuščajo pedagoško-psihološkim predmetom v učiteljevem usposabljanju in menijo, da bo učitelj pridobil »socialno kompetentnost« kot stranski produkt poslušanja predavanj in opravljanja izpitov pri teh predmetih. Žal samo poznavanje pedagoško-psiholoških zakonitosti tu ne pomaga, kot smo že večkrat poudarili.

Da bi to vrzel izpolnili, se nekateri zavzemajo za uvajanje skupinskodinamičnih treningov tako v osnovno kot v dopolnilno izobraževanje učiteljev. Treba je tudi povedati, da je ponudba tovrstnih treningov raznih institucij in tudi posameznikov iz leta v leto večja (pregled podaja Mesec 1985). Pomanjkljivost je v tem, da iniciative doslej niso bile proučene, dokumentirane in prikazane javnosti na tak način, da bi lahko primerjali njihovo teoretsko zasnovo, cilje in potek ter pretehtali njihovo primernost za izobraževanje učiteljev.

Večinoma namreč ti treningi niso bili posebej namenjeni učiteljem, ampak pripadnikom najrazličnejših poklicev, vendar tuje izkušnje kažejo, da so rezultati mnogo boljši, če upoštevamo specifičnosti učiteljskega poklica. Manjše je tudi tveganje, ki se mu sicer izpostavljamo ob nekritičnem povzemanju tujih modelov, zlasti tistih, ki segajo zelo globoko v osebnost (prim. Trček, 1985 a, 1985 b).

V tem poglavju bomo skušali odgovoriti na tale vprašanja:

1. Kakšno naj bo uvajanje v »skupinsko dinamiko« za učitelje? Ali splošneje: Kako usposabljati učitelje za ustvarjanje demokratičnih, humanih medosebnih odnosov?
2. Kako takšno usposabljanje vgraditi v obstoječe vzgojno-izobraževalne programe?
3. Kako ga vključiti v dopolnilno izobraževanje učiteljev?

Izhajali bomo iz pojmovanja skupinske interakcije kot sredstva izkustvenega učenja. Nato bomo prikazali nekaj konkretnih primerov oblikovanja takih modelov usposabljanja učiteljev in pretehtali njihovo uporabnost v naših razmerah. Prepričana sem, da se pri nas nekateri podobni modeli že v praksi uveljavljajo, le da se o njih premalo piše in govori, tako da jih nisem mogla dokumentirano vključiti v ta pregled.

5.3.1. **Skupinska interakcija kot sredstvo izkustvenega učenja**

Walter in Marks (1981, 184–193) uvrščata skupinsko interakcijo med osrednje 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 vsaj tri situacije, v katerih ima skupinska interakcija različno vlogo in z njo 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 za razmišljanje** 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. Skupinska interakcija kot osrednja izkušnja

Značilen primer za skupinsko interakcijo, ki nima druge vsebine kot samo sebe, so T-grupe (imenovane po začetnici besede trening), 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;

– razvijajo naj diagnostične spretnosti za identifikacijo in boljše razumevanje individualnega, skupinskega in organizacijskega (institucionalnega) vedenja.

Udeleženci morajo razviti strukturo skupinskega dogajanja brez bistvene pomoči vodje, sami, med potekom interakcije. Razviti je treba vzdušje zaupanja, podpore, v katerem uzdeleženci 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 glede spodbujanja osebnostne rasti (manj glede pridobivanja konkretnih znanj ali spretnosti boljše medosebne interakcije, zato izraz »trening« ni najbolj ustrezen). V njih poteka često ponovno opredeljevanje 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 zaradi odsotnosti pravil in jasnih navodil vodje posreden, kar povzroča v udeležencih določeno stopnjo anksioznosti, tesnobe, nuje po akciji; ta nuja ima v sebi potencial za premagovanje zavor in za spreminjanje članov, za »snemanje mask«. Proces je zelo občutljiv in zahteva visoko usposobljenega vodjo, ki bo znal neopazno usmerjati njegovo dinamiko, »da se ne bo preveč stvari 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 povezanost močno poveča.

»Encounter« skupine se razlikujejo od T-grup, ker v njih ni edini proces interakcija, ampak jo kombinirajo npr. s telesnim gibanjem, dotiki, psihodramo, fantaziranjem, plesom, glasbo..., z različnimi vajami, ki dajejo interakciji čustveno vsebino in konkretno gradivo. Gre za obliko terapije, ki naj bi razgradila nepotrebne zavore. Skupinske izkušnje so lahko še bolj intenzivne in osebne kot v T-grupah. Gre za ustvarjanje »socialnih oaz«, ki so dobile po 1960 močan mentalnohigienski poudarek, a doživele tudi kritiko zaradi možnih škodljivih učinkov, komercializacije, nestrokovnosti, manipuliranja z udeleženci, prikrivanja smisla in ciljev udeležencem (Trček, 1985, 362).

Izraz »encounter« pomeni »srečanje«, v tem primeru intenzivno, tesno medosebno srečanje.

Ugotovimo lahko, da skupinskodinamični trening te vrste (v okviru T-grup ali encounter skupin), kjer predstavlja skupinska interakcija osrednjo izkušnjo in tako rekoč edino vsebino in hkrati cilj, sicer lahko, če je pravilno izveden, prispeva k osebnostni rasti in socialni občutljivosti tako učiteljev kot kogarkoli drugega; da pa ni neposredno usmerjen v učiteljeve poklicne potrebe in ni niti mogoče niti izvedljivo, da bi ga vključevali kot reden ali nujen sestavni del v osnovno ali dopolnilno izobraževanje učiteljev.

ad 2. Skupinska dinamika kot okvir izkustvenega učenja

Skupina, skupinska interakcija ali diskusija je **kontekst** (okvir) za vrsto drugih metod, ki določajo vsebino izkušnje (npr. metode simulacije, igranje vlog, predavanja, ekskurzije, hospitacije nastopa, vaje...).

Vodja mora dati udeležencem za diskusijo jasna navodila, nato vključiti rezultate njihovih razmišljanj v celotno učno izkušnjo (npr. zahteva 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 sam prevzame odgovornost za stopnjo svoje aktivne udeleženosti in da vpraša za pojasnilo, če čuti potrebo. Povratna informacija je bolj informacijska kot konfrontacijska (v nasprotju s to situacijo v T-skupinah). 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. Skupina kot ambient za analizo

Kadar je skupina sredstvo oziroma **ambient za razmišljanje** (analizo) 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 aktivizacije udeležencev, za občutki sproščenosti, češ, »do nečesa smo prišli«, poudarek je na **kognitivnih procesih**. Poveča se zavzetost za nadaljnje sodelovanje skupine. Vodja povzame posplošitve dosedanjega učenja, ki pa naj bodo 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 ali celo karikatur).

Iz dosedanjega je razvidno, da obstajajo pomembne razlike zlasti med prvo in naslednjima skupinskima situacijama v ciljih, poteku, usposobljenosti vodje... Včasih lahko vljučimo T-skupino v 2. situacijo, toda to je treba storiti z veliko takta in udeležencem jasno prikazati namen in potek. V prvem primeru gre za »osebnostno rast«, neodvisno od konkretne poklicne strukture udeležencev, za mentalnohigienske smotre; v drugem za pridobivanje poklicnih znanj in spretnosti.

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-skupine ali encounter skupine. Tu naj omenimo predvsem TZI-metodo (tematsko usmerjena 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.

Metoda tematsko usmerjene interakcije poudarja tako avtonomijo kot interdependenco (soodvisnost) članov skupine in se opira na naslednja didaktična načela:

1. načelo: »Vsakdo je svoj vodja« (nem. das Chairman-Postulat)

Vsak član skupine je hkrati vodja, to je predstavnik svojih interesov in interesov drugih. Priznati si mora svoja občutja in želje, vključno z željo, da bi se rad česa naučil,

da bi se rad spremenil. Vsako situacijo v skupini jemlje kot ponudbo za samostojne zavestne odločitve (ali bo npr. sodeloval v razpravi ali se bo umaknil v ozadje). Učinkovitost učenja je odvisna od stopnje lastne odgovornosti za to, koliko in česa se želim naučiti. To načelo je utemeljeno v pojmovanju, da je lastno učenje nekaj, česar ne moreš »delegirati« na druge; učiš in spreminjaš se le, če odgovorno razvijaš lastne zmožnosti.

2. načelo: »Motnje imajo prednost«

V vsakem komunikacijskem procesu pride do motenj v komunikaciji, ki povzročajo jezo, padec koncentracije, apatijo, frustracije pri udeležencih. Največkrat udeleženci take motnje ignorirajo ali potlačijo, ker se bojijo, da bi jih sicer označili za nergače ali nevrotike.

V tematsko usmerjeni interakciji pa udeležence spodbudijo, da so pozorni na taka občutja in da jih tudi takoj sporočijo drugim, če mislijo, da ovirajo njihovo učenje. Izjave, kot: »Ne razumem več, kaj se dogaja«, »Ni mi všeč način razpravljanja«, »Moti me, da drugim ne pustiš do besede«, pomenijo, da vnašam svoja občutja in potrebe v komunikacijo. S tem pomagam drugim do večje občutljivosti za dogajanje in hkrati povečam možnosti za učenje vseh.

3. načelo: »Integracija«

Gre predvsem za integracijo »akademskega« (na vsebino oziroma tematiko usmerjenega), »psihološkega« (na posameznika usmerjenega) in »skupinskodinamičnega« učenja. Za razliko od čistih T-skupin tu poudarjajo: »Omalovaževanje mišljenja in znanja ni manj destruktivno kot zaničevanje čustev in občutljivosti za druge« (Fuhr, 1979, 106). Gre za ponovno integracijo učenja in življenja, medtem ko v učilnicah in predavalnicah prevladuje »mrtvo«, nebistveno učenje. Učenje novih znanj naj bo postavljeno v neposreden odnos do človekove trenutne resničnosti in življenjske zgodovine.

4. načelo: »Ravnotežje«

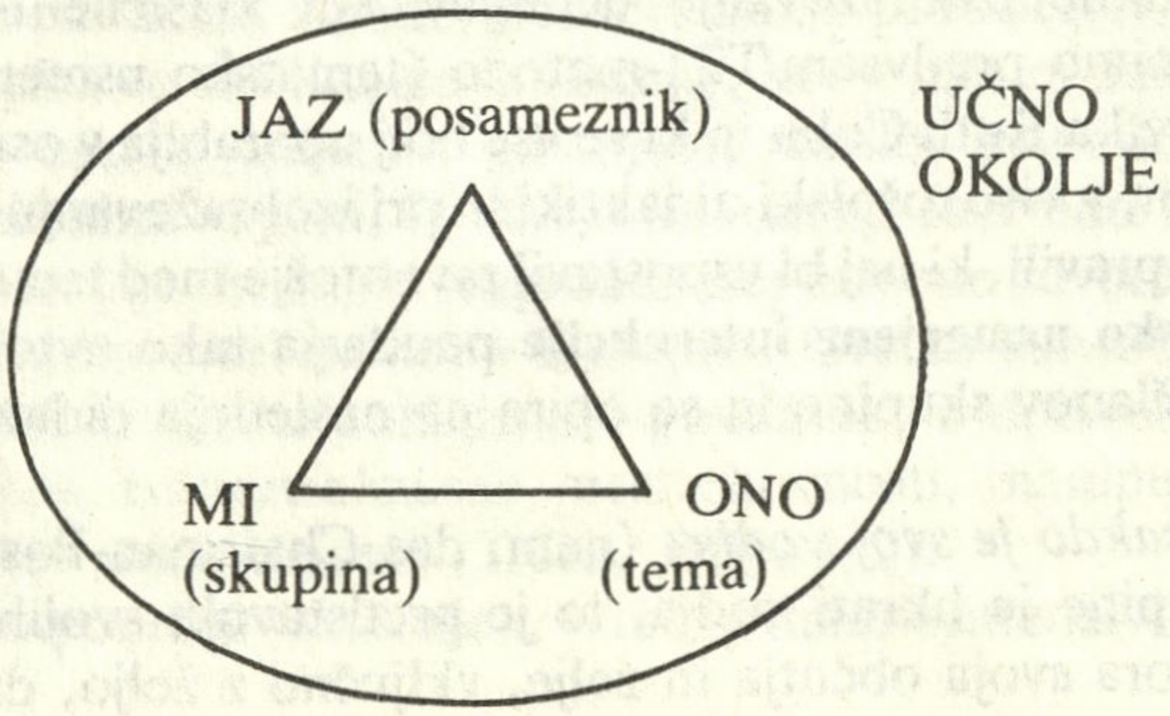
Gre za dinamično uravnovešanje pozornosti med posameznikom, temo (nalogo) in skupino.

Prav tako se skuša doseči v učenju ravnotežje med telesnim, čustvenim, razumskim in duhovnim, med dajanjem in sprejemanjem, med poslušanjem in govorjenjem, med aktivnostjo in mirovanjem, med kreativnim, igrivim in abstraktnim učenjem, med zunanjo zaposlenostjo in razmišljanjem, med delom v plenumu, v majhnih skupinah in posamič.

Seveda se v posameznih fazah težišče premika, enkrat je na temi, drugič na skupini, na enem ali drugem od prej naštetih vidikov. Dolgoročno pa moramo težiti, da vzpostavimo ravnotežje.

Omenjena načela so rabila kot pobuda vrsti modelov, seminarjev in delavnic v osnovnem in dopolnilnem izobraževanju učiteljev, ki jih opisujemo na naslednjih straneh.

Skica 8: *Načelo ravnotežja v modelu tematsko usmerjene interakcije (R. Cohn)*



Visokošolski študij bodočih učiteljev v vsakem primeru poteka v okviru večjih ali manjših skupin. To dejstvo pa ostaja v mnogih primerih neizkoriščeno za usposabljanje študentov glede večje socialne občutljivosti in kompetentnosti. Vzrokov zato je več:

– Prevelike skupine, v katerih se ne more razviti smiselna socialna interakcija (na predavanjih, zlasti pri skupnih predmetih, so to skupine po 100 in več študentov, na seminarjih obsegajo skupine, vsaj po normativih, 30 študentov, kar pa je tudi še preveč za poglobljeno interakcijo; mnogi avtorji navajajo kot idealno število za poglobljeno interakcijo in njeno analizo skupino med 12 in 15 člani, za nekatere namene pa naj skupina ne preseže 5 članov).

– Nestalne skupine, ki se spreminjajo od predmeta do predmeta, iz letnika v letnik.

– Pomanjkanje primernih smiselnih skupinskih aktivnosti in zadolžitev (nalog, problemov, projektov), ki bi skupino povezale v skupnem delu. Seminarska in diplomska dela, nastopi – vse to je običajno individualno.

– Skupinski procesi, tudi ko se razvijejo, se običajno ne analizirajo in tematizirajo posebej, pozornost je osredotočena na vsebino obravnavane teme (npr. med seminarsko diskusijo).

– Sami visokošolski učitelji so premalo usposobljeni in osveščeni za vodenje, usmerjanje in analizo skupinske interakcije.

V nadaljnjem bomo prikazali nekaj primerov usposabljanja študentov in že zaposlenih učiteljev za produktivno socialno oziroma učno interakcijo, integriranega v druge oblike izkustvenega učenja.

1. primer: ***V ravnanje usmerjen trening učnega vedenja***

Ta trening po Rückriemu (1977) poteka v majhnih seminarskih skupinah študentov (okoli 15), ki so izmenično hkrati učenci in učitelji. Vsaka dveurna enota dvosemestrskega seminarja poteka v treh delih:

1. **»Situacijski pouk«** – študent, član seminarske skupine, »poučuje« svoje kolege približno 20 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.

Cilj in namen tega treninga v smislu »poklicno usmerjene skupinske dinamike«, 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«). V čem ima tak postopek prednost pred pravim poučevanjem pravih učencev v razredu (nastopi) ali pred klasičnim mikropoučevanjem?

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 poteka 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 seznama 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 spoznavajo tudi meje njihove veljavnosti. Gre za obliko integriranega treninga, ki ni usmerjen niti v pridobivanje izoliranih učnih spretnosti (klasični mikropouk) niti v pridobivanje socialnih spretnosti, izoliranih od obravnavanih vsebin (skupinska dinamika, T-grupe). **Študent naj bi pridobival v uravnoteženem procesu hkrati stvarno, didaktično, socialno in osebno kompetentnost.**

Ta trening navadno uvrščajo v prvo polovico študija, **pred** uvajanje v kvalitetno posredovanje vsebin konkretne stroke (specialno-didaktični vidik). Predstavlja usposabljanje za premišljeno ravnanje v učni situaciji ob interdisciplinarni integraciji »splošnih« pedagoških, psiholoških in didaktičnih 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 sproščeno skupinsko atmosfero, 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 dveurnega 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 poglobijo razumevanje pojavov s tem, da določene situacije doživljajo in potem o njih diskutirajo. Vodja sicer pomaga, daje na voljo učne pripomočke, tekste, ni pa razočaran, če študentje njegove ponudbe ne sprejmejo.

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

2. primer: ***Integrativni trening učnega vedenja***

»Integrativni trening učnega vedenja« po Ibererju (1982) združuje trening vedenja v učni situaciji (ob upoštevanju izobraževalnih in vzgojnih 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), že opisano tematsko usmerjeno interakcijo (TZI – Ruth 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 9); trening poteka v okviru visokošolskega seminarja v manjši skupini (12–15 udeležencev), običajno v 5-urnih časovnih blokih. Študentje poučujejo drug drugega, niso predvideni »pravi« učenci (s podobno utemeljitvijo, kot smo jo srečali v prejšnjem primeru).

1. **Faza srečanja:** udeleženci se **srečajo drug z drugim** (kratka medsebojna predstavitev v obliki igre); nato 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 izluščiti 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, 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 razpršita 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. V tej situaciji se 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 skupina 4–5 udeležencev 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, 10 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 za udeleženca tveganje in premagovanje strahu. V drugi polovici treninga se je izkazal za uspešnega t.i. »kontrastni pouk«, to je, da dobe udeleženci možnost svojo vlogo nalašč prikazati v negativni luči (npr. izrazito avtoritarnega učitelja).

3. **Faza integracije:** strategije reševanja problemske naloge (»prvih 5 minut pouka«) se analizirajo v treh etapah: pred in med gledanjem video zapisa in po njem. Pred gledanjem je faza delitve vtisov (»sharing«), v katerem »učitelj« in nato še »učenci« drug drugemu povedo, kako so čustveno 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« – ali »ti« sporočila. (Ne: »Govoril si nerazumljivo« ali: »Nismo te razumeli«, ampak: »Na začetku te nisem dobro razumel«).

Med gledanjem video posnetka doživi posameznik neskladje 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, on sam pa ne. 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 (v nasprotju s klasičnim mikropou-

kom, 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 informacije, da je namreč konkretna in vsebinsko zamejena in ne splošna, globalna. Doživetje razkoraka med zaželenim in resničnim ravnanjem je lahko močna učna spodbuda za spreminjanje, v primeru ugodnih **osebnostnih in situacijskih faktorjev**. Med prve lahko štejemo pozitiven pojem o sebi in visoko storilnostno motivacijo, med druge

Skica 9: *Shematičen prikaz poteka »integrativnega treninga učnega ravnanja« (Iberer 1982, 389)*

FAZA SREČANJA

medosebno srečanje | srečanje s problemom | srečanje z video snemanjem

v izkustvo usmerjen postopek
(odpor)

Cilj: Didaktično zajetje posamičnih izkustev v skupinsko izkustvo; kohezivnost skupine

FAZA AKCIJE

(Naloga: »Prvih 5 minut v novem razredu«)

načrtovanje naloge | izvedba naloge | kontrastna naloga in video zapis

v ravnanje usmerjen postopek
(odpor)

Cilj: »Samoprizadetost« ob izvedbi naloge; priprava video posnetka za analizo in diskusijo

FAZA INTEGRACIJE

delitev vtisov (»sharing«) | (video) povratna informacija | predelava povratne informacije

v vpogled usmerjen postopek
(odpor)

Cilj: Hipoteze o spreminjanju lastnega vedenja (o področjih učenja)

FAZA POTRJEVANJA

teoretična predelava | transfèrna predelava

v transfer usmerjen postopek
(odpor)

Cilj: Stabilizacija, utrjevanje novega vedenja in prenos v druge situacije

pa atmosfero medsebojnega zaupanja in podpiranja in poudarjanje drugih možnih načinov ravnanja. Od vsega tega je odvisno, ali se bo to neskladje predelalo na produktiven ali na neproduktiven način (beg v obrambne mehanizme, kot so: racionalizacija, resignacija, odklanjanje cilja...).

4. **Faza potrjevanja** 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 ustreznimi 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 samostojnih nastopih.

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« analize v posameznih fazah treninga,
– spretnost v vlogi »opazovalca, ki ne vrednoti«, ampak na indirekten način vpliva na skupino – njegovi napotki so ponudba, ki jo udeleženci lahko tudi odklonijo,
– znati mora ravnati tako s strahom kot tudi z odpori pri udeležencih.

3. primer: ***Šolskopraktični študij na univerzi v Bielefeldu*** (Projektgruppe... 1982)

Medtem ko predstavljata prejšnja dva primera »laboratorijsko usposabljanje« v smislu, da se odvijajo socialni procesi v seminarskih prostorih univerze, pa združuje bielefeldski projekt delo v seminarjih s proučevanjem šolske prakse, načrtovanjem in izvajanjem pouka. Ob tem se povezujejo učitelji pedagogike, psihologije, didaktike, specialne metodike in učitelji mentorji (Kontaktlehrer) na šolah.

Ta primer uvrščamo na to mesto, ker daje okviru trisemestrskega pedagoškega usposabljanja prav tako velik poudarek kot uvajanju v proučevanje, načrtovanje, izvajanje pouka, usposabljanju za skupinsko sodelovanje in za ovrednotenje skupinskih procesov.

Večja seminarska skupina študentov je razdeljena na manjše stalne skupine (6–8 članov). Te dobijo problemske naloge v treh delih usposabljanja:

1. »proučevanje« (Erkundung) samostojno formuliranih problemov na osnovi opazovanja pouka,
2. pred-didaktikum: načrtovanje in priprava pouka v sodelovanju z mentorjem,
3. didaktikum: samostojno poučevanje določene učne enote v obsegu 6–8 učnih ur.

Proces reševanja za študente smiselnih problemov poteka znotraj socialnih struktur (majhne skupine, seminarski plenum), v katerih študentje prevzemajo razne vloge in opravljajo različne funkcije. Razen med seboj stopajo v socialne odnose tudi z visokošolskimi učitelji, z učitelji mentorji na šolah in seveda z učenci. Skupinske strukture so tukaj **hkrati sredstvo in predmet učnih procesov**. Namen je, da študentje hkrati s pedagoško-didaktičnimi spoznanji, izkušnjami in spretnostmi pridobe naslednje:

– povečajo svojo sposobnost za smotrno interakcijo pri skupinskem reševanju problemov (s tem se poveča verjetnost, da bodo take procese spodbujali tudi pri svojih učencih),
– se nauče medsebojnega sodelovanja pri pomembnih didaktičnih odločitvah, pri čemer čimbolj samostojno usmerjajo proces interakcije,
– začno razmišljati o socialni plati učnih procesov in postanejo občutljivejši za probleme interakcije,
– pridobe zmožnost uravnavanja skupinskih procesov.

Skupine so pri svojem delu dokaj samostojne. Tako npr. vsaka skupina na osnovi opazovanja v določenem razredu sama izbere problem, ki ga želi podrobneje proučiti, način proučevanja in obliko zaključnega poročila.

Zaključno poročilo v posameznih fazah je dvodelno: obsega vsebinske in skupinsko-interakcijske vidike. Pri analizi študentje dobijo shemo s trojnimi vidiki:

– **skupinskodinamični vidiki** (potek razjasnjevanja odnosov in konfliktov v skupini, usklajevanje razlik v individualnih pogledih glede na cilje in metodo dela, urejanje teženj enih članov po dominaciji in drugih, da se izmaknejo sodelovanju itd.),

– **stvarnotematski vidiki** (načrtovanje, izvedba in ovrednotenje opazovalne naloge in učne priprave),

– **delovno-organizacijski vidiki** (kako si je skupina razdelila delo, ali je vsakokrat določila vodjo diskusije oziroma sestanka, kako je prihajala do odločitev, kako si je porazdelila čas).

Praktični preizkus modela, ki je potekal v letih 1976–1979 (po integraciji pedagoške visoke šole s fakulteto), je pokazal vrsto prednosti, saj so študentske skupine zavzeto obdelovale smiselno zaokrožene probleme. Pokazalo pa se je tudi, zlasti glede samostojnosti v usmerjanju skupinskih procesov, da potrebuje skupina na začetku takó spoznavno osnovo (osnovne pojme, opazovalno shemo) kot tudi »motivacijski sunek« zunanjega opazovalca, da začne npr. »odnosno diskusijo«. Diskusija, ki razčiščuje težnje po dominaciji ali pasivnosti posameznih članov skupine, ki razkriva interese in občutja posameznih članov, namreč ni vedno prijetna, rojeva negotovost, poleg tega pa študentje z drugih visokošolskih predavanj in seminarjev prinesejo previdnost oziroma težnjo, da se čimmanj osebno izpostavljajo.

Torej mora vodja na začetku oblikovati delovanje skupine z določenimi pravili, ji tudi dati zgled za meta-komunikacijo, razgrniti pred njimi pomen raznih svojih dejanj, šele nato naj se »potegne nazaj« in da skupini večjo samostojnost.

V taki skupini naj se ohrani ravnotežje med komunikacijo, povezano s socialnimi procesi (metakomunikacija) in med vsebinsko komunikacijo (npr. o obravnavanih didaktič-nih problemih).

Podobno načelo, da namreč pri izobraževanju učiteljev na raznih seminarjih povezujemo dve funkciji: učenje določenih strokovnih vsebin z učenjem oziroma analizo socialne interakcije, najdemo na številnih univerzah, ki so posodobile svoj študijski proces, npr. na celovški univerzi za izobraževalne vede (Marentič Požarnik 1983 b). Da bi se poglobili socialni procesi, tudi tu ostajajo študentje po možnosti v isti skupini tako v »uvajalni praksi« (pod vodstvom učitelja pedagogike oziroma didaktike) kot tudi v »fazi praktičnega urjenja« (pod vodstvom učitelja specialne didaktike). Obakrat imajo tudi istega učitelja mentorja na šoli.

Z istim namenom se vse širše uveljavljajo tudi **skupinski nastopi**, pri katerih skupina (običajno 3–4 študentje) v sodelovanju načrtuje in izvede eno ali več učnih ur. Tudi analiza je skupinska pod vodstvom učitelja. Pri tem se omilijo nekatere že prej omenjene pomanjkljivosti običajnih nastopov, kjer študentovo usposobljenost neredko ohromi trema.

4. primer: ***Skupinski nastopi pri specialni didaktiki pouka biologije*** (Tamir, 1984)

– 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, če 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 desetstopenjski ocenjevalni lestvici, učitelj mentor podobno ovrednoti pripravo in izvedbo.

Avtor vidi prednost pred klasičnim mikropoukom v naslednjem: Timska priprava in izvedba ure pomeni za študente dragoceno izkušnjo skupinskega sodelovanja, kar jim bo prišlo prav tudi pozneje; analiza in morebitne kritične pripombe niso usmerjene na 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, hkrati se izurijo v socialni interakciji in njeni analizi.

Naslednji primeri segajo v dopolnilno izobraževanje učiteljev.

5. primer: ***Tečaj »poklicno usmerjene skupinske dinamike« za učitelje – razrednike v reformirani srednji šoli***

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« (Gesamtschule) ni možna brez novih odnosov med učitelji in učenci; da vzpostavitev teh odnosov in spodbujanje večje samostojnosti in odgovornosti pri učencih zahteva 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 (Jürgen, Oelkers 1975).

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 10-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.

Pomembno je, da gre v tem tečaju za **»v poklic usmerjeno skupinsko dinamiko«**, ki jo določajo **štirje kriteriji:**

– **Splošna uporabnost teorije skupinske dinamike** (dinamizmi, ki nastopajo v skupini tečajnikov, se lahko prenesejo tudi npr. v razred kot skupino, 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 terapij. Tečaj te vrste posreduje vpoglede na nivoju, ki ga udeleženci razpoznavajo in obvladujejo tudi poklicno, hkrati jih opozarja 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 podlagi 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.

Tri glavne faze tečaja imajo 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 »prosto-razumskih« s teoretsko utemeljenimi razlagami. Najprej se morajo torej uveljaviti 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 samoizkustva 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 bila poklicna dejavnost ilustrativne narave, 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 podlagi dogajanja prejšnjih dveh faz.

Osnovni pogoj za vsakršno spreminjanje socialnega ravnanja je 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 na treh ravneh: **raven neposredne interakcije** v vsakdanji praksi, npr. med dvema udeležencema: učitelj – učenec, učitelj – učitelj. Gre za najnižjo raven skupinskega dogajanja, ki jo v tečaju običajno vzpostavijo z igranjem vlog in njegovo analizo. Naslednja je **raven skupine**, ki je nekoliko bolj abstraktna, ter jo je v tečaju težje ponazoriti in zajeti (npr. s sociogrami). Udeleženci analizirajo skupine, kot so: šolski razred, učiteljski zbor, starši na roditeljskem sestanku. Tretja raven je **raven institucije** (šole), ki je najmanj konkretna in potrebuje za razlago svojega funkcioniranja največ faktorjev. Osrednja institucija je šola, a v analizo pritegnejo tudi druge: družino, krajevno skupnost, delovne organizacije – tiste, ki prihajajo s šolo v stik; ti stiki in izkušnje z njimi, morebitni zastoji, zavore, se analizirajo.

Končno skušajo 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 ima ta del tečaja predvsem nalogo učiteljem pomagati, da pridobe tiste zmožnosti, ki so potrebne, da bodo v treh urah na teden (kolikor jih ima nemški razrednik za opravljanje svojih poslov) »zlezli« iz običajne učiteljske vloge in znali bolje prepoznavati in reševati probleme svojih učencev in to predvsem v okviru matičnega razreda kot utrjene skupine (na podlagi vpogledov in spretnosti, dobljenih v prejšnjih dveh delih tečaja).

6. primer: ***Seminarji za skupinsko pedagogiko v Avstriji***

Avstrijsko društvo za skupinsko pedagogiko in politično vzgojo prireja že več let 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 (Huber, Springer, 1984).

Razpisujejo tri vrste seminarjev, ki grade vsebinsko drug na drugem, so pogoj drug drugemu in se 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 uporabljati 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?), nadalje igranje vlog, igre načrtovanja (vaja in analiza njihove uporabnosti pri pouku).

3. **Seminar »Šola kot organizacija«** (1 teden). Številne izkušnje kažejo, da učitelj ne more uveljaviti demokratičnega stila dela z učenci, če ne sodeluje z drugimi kolegi in nima opore v njih. Do zadovoljivega sodelovanja pa je navadno zelo težko priti, na tako sodelovanje se učitelji med šolanjem tudi ne pripravijo. Zato se 3. seminar ukvarja s temeljito analizo šole kot organizacije, z različnimi vlogami in hierarhičnimi odnosi v tej instituciji (učitelji, ravnatelj, vodje aktivov itd.) in končno s konkretnimi načini, kako izboljšati sodelovanje učiteljev v vsakodnevnem življenju šole in sodelovanje šole z okoljem.

7. primer: ***Trening večje učinkovitosti za učitelje*** (Bečaj 1985)

Domači poskusi izpopolnjevanja učiteljev v izboljševanju medosebnih odnosov v zadnjem času niso več tako redki, so pa v literaturi bolj skopo dokumentirani.

Bečaj (1985) je pred nekaj leti v okviru Svetovalnega centra za otroke, mladostnike in starše v Ljubljani začel s treningom za učitelje v skladu s konceptom popularnega ameriškega psihologa Gordona (Gordon, 1983). Učitelji v skupinah po 8–10 se srečujejo enkrat tedensko po 2 uri skozi 10 tednov. Izhodišče treninga so problemi, ki jih imajo v komunikaciji in svojih odnosih z učenci.

Na tečaju se seznanijo z raznimi tehnikami komunikacije (npr., da se nauče poslušati učence, jim jasno povedati, katero njihovo vedenje jih moti ipd.). Te tehnike med posameznimi srečanji tudi v razredu preizkušajo in nato na tečaju poročajo o svojih izkušnjah. Tako so srečanja praviloma posvečena analizi primerov, ki jih prinesejo s seboj. Tečaji so torej izkustveno usmerjeni v konkretne poklicne probleme. Eden od ciljev je tudi razbremeniti učitelje pretiranih občutkov krivde in odgovornosti za razvoj in uspešnost učencev.

Omenim naj še model vzgajanja bodočih pedagogov za vzgojno delo v skupini Pančića in Ujhelji (1984), ki ga nazivajo: »Kako me ti vidiš?«

6. SODOBNE METODE IN MODELI DOPOLNILNEGA IZOBRAŽEVANJA UČITELJEV

Še tako dobro organizirano visokošolsko izobraževanje lahko da učitelju le »pribor za preživetje«; nadaljnja uspešnost, kvaliteta poučevanja in odnosov z učenci, zadovoljstvo s poklicem pa je v največji meri odvisno od stalnega dopolnilnega izobraževanja učiteljev. To ni potrebno le zaradi stalnega spreminjanja in napredovanja vsebin predmetov, ki jih učitelji poučujejo, in zaradi stalnih družbenih, znanstvenih, tehničnih in poklicnih sprememb, ampak tudi zaradi vedno novih problemov, izobraževalnih in vzgojnih, s katerimi se srečujejo v vsakodnevnem delu z učenci in ki naj bi jih znali premišljeno in ustvarjalno reševati.

Tako je bilo na otvoritvi jubilejne X. konference evropskega združenja za izobraževanje učiteljev (ATEE) v Tilburgu 1985, ki je bila tematsko v celoti posvečena dopolnilnemu izobraževanju učiteljev, rečeno: »Udeleževanje raznih oblik dopolnilnega izobraževanja se šteje vedno bolj kot bistveni sestavni del učiteljskega poklica. V večini evropskih dežel razvijajo poleg osnovnega izobraževanja tudi vse več aktivnosti na področju dopolnilnega izobraževanja, ki omogoča učiteljem, da poglobijo in razširijo svoja znanja in zmožnosti. V skladu s tem začetno in nadaljevalno izobraževanje obravnavajo vedno bolj kot neločljivo celoto, inštitucije za izobraževanje učiteljev pa se vedno bolj aktivirajo na področju dopolnilnega izobraževanja« (Vonk, de Vreede 1986, 14).

Pri nas je to področje sicer načelno vsa leta deležno precejšnje pozornosti (elaborat M. Velikonja, 1984, vsebuje 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).

V praksi pa se vse bolj občuti premajhna učinkovitost tega izobraževanja, premajhen vpliv na učno prakso, prevelika uniformnost in zastarelost metod, odsotnost sistema, ki bi povezal najrazličnejše nosilce in iniciative, nemotiviranost velikega dela učiteljev za poklicno izpopolnjevanje pa tudi neurejeno finansiranje, ki skuša vse večji delež stroškov prevaliti na šole in učitelje v smislu neposredne svobodne menjave dela.

Od kompleksne problematike bom na tem mestu razčlenila predvsem pomen ustreznih metod, načel in pristopov za uspešno dopolnilno izobraževanje. Zavedati se moramo namreč tudi tu tesne povezanosti med cilji in metodami; če imamo za cilj, da so učitelji boljše informirani o določenih strokovnih novostih, potem zadostuje predavanje, morda spremljano z diskusijo. Če pa želimo, da bi učitelji stalno razvijali in spopolnjevali svoje delo, bili pri svojem delu ustvarjalni, osebno rasli, uvajali tudi razne novosti, potem morajo biti metode v skladu s tem take, ki bi mnogo bolj aktivirale učitelje in jih pritegovale kot enakopravne partnerje v načrtovanje dopolnilnega izobraževanja, v izmenjavo izkušenj pri reševanju **zanje** pomembnih problemov. Dopolnilno izobraževanje, ki je v prvi vrsti »transmisija« raznih smernic in navodil »od zgoraj«, take vloge ne more odigrati.

6.1. 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 predpostavk:

1. 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. V učiteljevem znanju in usposobljenosti obstajajo **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.

Zakon o usmerjenem izobraževanju (1981) v 205. členu pravi tako:

»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« (226–227).

Od glavnih skupin ciljev dopolnilnega izobraževanja učiteljev, kot so jih oblikovali svetovalci Zavoda SRS za šolstvo (na predavanju, ki sem ga imela dne 11. 10. 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 iz specialnih metodik), le 6, torej ena tretjina, jih je segla na druga področja (motivirati in spodbujati učitelje za uvajanje novosti, medsebojna izmenjava izkušenj, usposabljati za ustvarjalno uporabo znanj, spodbuda 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**). Kot glavne oblike dopolnilnega izobraževanja se še vedno uveljavljajo 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.

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, celo 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.

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,
– čim bolj je področje znanj jasno zarisano, tem lažje je na to tudi navezati izpite in druga preverjanja znanj.

Od **pomanjkljivosti** pa je treba poudariti, da obstaja:
– razdalja 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 vzgojno-izobraževalno 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.

6.2. 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:
– učitelji naj dobijo strokovno oporo oziroma pomoč pri vsakodnevnih odločitvah pri pouku in zunaj njega,
– izpolnijo primanjkljaje v znanju,
– dobijo potrditev za svoja prizadevanja,
– bolje razumejo vsakodnevno prakso oziroma dogajanje,
– dobijo potrebno distanco do vsakodnevnih problemov,
– premagajo poklicno izoliranost, pridejo v stik z ljudmi, ki imajo podobne probleme, z njimi izmenjajo izkušnje.

Utemeljitev dopolnilnega izobraževanja lahko zato le delno iščemo v hitrem zastarevanju znanj ali v deficitih učiteljevega znanja, mnogo bolj pa v izredni kompleksnosti izobraževalne in vzgojne dejavnosti, v kateri stalno prihaja do protislovij med zahtevami in resničnostjo. Pri pouku se učitelj neprestano srečuje s povsem novimi situacijami in problemi, ki bi jih želel reševati čim manj rutinsko in čim bolj konstruktivno in premišljeno. V teh situacijah (npr. v delu s težavami 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 preko **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 vsakodnevnih 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 učitelji, učiteljski kolektivi, strokovni aktivi, društva postopno sami vzamejo v roke svoje dopolnilno izobraževanje (kar je tudi bistvo demokratizacije oziroma »podružbljanja« permanentnega izobraževanja, v katerem naj bi se utrdila samoupravna vloga učiteljev).

V začetku pri tem sicer potrebujejo pomoč organizatorja oziroma predavatelja, ki pa ne nastopa več v funkciji posredovalca 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 samoizobraževanja 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 tudi 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«. Ne študira npr. pedagogike, psihologije, didaktike, ampak proučuje in rešuje svoje probleme na osnovi spoznanj pedagogike, psihologije, didaktike. Predavatelj posreduje učiteljem znanja, če 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 (odnos 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 tudi poteka 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 sestavljajo 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 zahteva **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 in skupina učiteljevih kolegov.

5. *Komunikacija in sodelovanje*

Običajno v seminarjih za učitelje komunikacija med učitelji ni posebej načrtovana, 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« po Habermasu).

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 (tabela 17).

Tabela 18: *Ocena koristnosti posameznih oblik dela na tečajih visokošolske didaktike*

Rang	% z oceno »zelo koristno«
1. diskusija med udeleženci	75
2. mini nastopi	50
3. simulacija (izpita)	50
4. vaje, naloge	33
5. predavanja	32
6. projekti udeležencev	32
7. študij literature	30
8. vmesno testiranje	17

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, iz katere so se največ naučili. In končno so udeleženci šestih zaporednih tečajev iz visokošolske didaktike (univerzitetni učitelji in asistenti) takole razvrstili sestavine tečajev, iz katerih so se razmeroma največ naučili – tabela 18 (podrobneje glej v Marentič Požarnik, 1985).

6. *Kolegialno učenje ali vzajemno učenje poklicnih kolegov*

V dopolnilnem izobraževanju učiteljev lahko uveljavimo načelo kolegialnega učenja (po Flechsigu, 1978) ob predpostavki, 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 pri 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:

– demokratični 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. Pedagoški svetovalci naj bi bili usposobljeni za sprožanje kolegialnega učenja, ki pa je seveda onemogočeno v hierarhičnih, »kontrolnih« odnosih (prim. osnutek novega zakona o pedagoški službi, 1986).

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 dopolnilnega 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.

Iz povedanega je razvidno, da je dopolnilno izobraževanje, ki sproža živo, konstruktivno učenje, ki spreminja udeležence in njihovo vsakodnevno prakso, v veliki meri socialen proces oziroma se morajo v njem na smiseln način prepletati socialne in individualne faze. Mnenje (ki ga marsikje podpirajo prav zaradi cenenosti take oblike), da je mogoče velik del dopolnilnega izobraževanja prevreči na ramena samih učiteljev v obliki samostojnega predelovanja strokovne literature, ne vzdrži strokovne kritike. Samoizobraževanje je plodno predvsem, kadar spremlja skupinsko reševanje problemov, izmenjavo izkušenj, kadar se v literaturi iščejo odgovori na vprašanja, sprožena na tečajih in seminarjih.

Seveda pa je samoizobraževanje, ki ga uravnava učitelj sam, dragocenejše od predavanj, na katerih vsebino in potek učitelj ne more vplivati.

Intermezzo

Včasih zazvoni telefon. Na oni strani zaskrbljen ravnatelj ali šolska pedagoginja – katera od bivših študentk. Ali bi jim lahko prišla kaj predavat na šolo? Vprašam, zakaj ne

bi tega prevzela kar sama, saj kot šolska pedagoginja bolje pozna razmere na svoji šoli. Ne, bolj zaleže, če pride kdo »od zunaj«.

O čem pa bi želeli imeti predavanje? Včasih povedo temo: o motivaciji, ocenjevanju, učnih navadah. Včasih prepuste izbor meni – naj pač predavam o tem, s čimer se pravkar ukvarjam. Pa bo to vaše učitelje zanimalo? Bo, saj znate zanimivo predavati. Veste, povabili smo že te in te (naštejejo nekaj znanih imen iz naše pedagoške srenje), pa so bili zadovoljni. Nato zaprosim ravnatelja, naj prej med učitelji poizve, katere stvari jih najbolj žulijo, in naj mi predloži seznamček osnovnih problemov. Potem me ni več klical.

V zbornici se prve minute počutim nelagodno. Iz oči »zvestih poslušalcev« (na srečo se takih najde nekaj v vsaki skupini) lovim potrditev, da je to »tisto«, kar so pričakovali, kar potrebujejo. Včasih – za boljši štart – zaprosim, da na listke zapišejo kaj o svojih problemih, pozitivnih in negativnih izkušnjah, npr. v zvezi z motiviranjem učencev. Očitajoče si nekateri sposojajo kulije pri sosedih, češ – prišli smo poslušat, zdaj pa še to. Analize ob skupni obdelavi odgovorov včasih pokažejo zanimive stvari. Marsikdo prvič izve, kaj vse njegovi kolegi poskušajo, kako se lotevajo problemov.

Po vsaki razpravi, pa če je še tako živa, ostane občutek nedokončanega dela. Eni so se zelo poglobili, drugi so celo sklenili kaj v razredu poskusiti, spremeniti. Ali se bomo še kdaj tako srečali, da si povemo, kaj je iz tega nastalo? Toda – program pedagoško-psihološkega izpopolnjevanja je za letos izpolnjen. Mojega – in njihovega – časa tudi ni preveč. Čaka nas vsakodnevna rutina.

6.3. **Model »v šolo osredotočenega« dopolnilnega izobraževanja**

Z namenom, da bi uresničili v prejšnjem poglavju razčlenjene principe dopolnilnega izobraževanja učiteljev, se je v zadnjih 10 letih v mnogih evropskih deželah pa tudi v ZDA, Kanadi in Avstraliji uveljavil model »v šole osredotočenega dopolnilnega izobraževanja učiteljev« (angl. school focussed in-sevice training and »school centred INSET«, sor. school-internal teacher training, nem. Schulzentrierte Lehrerfortbildung, glej: Howey, 1980, Bünder, 1984, Goger, 1984, Iberer, 1981, Drevvatne, Myhra, 1984).

Projekt pri OECD/CERI je v letih 1975–1980 spremljal razvoj in uspešnost tega modela v 9 državah. Iz zaključnega poročila (Howey, 1980) 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, 1980, 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:

– Učitelji se izrecno želijo izobraževati in za nekaj novega usposobiti.

– 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.

– Učitelji stopijo začasno iz svoje običajne perspektive in »od zunaj« analizirajo svoje delovne naloge; v ta namen je potrebno pritegniti zunanjega strokovnjaka, ki prinese nove pobude, raziskovalne rezultate, izkušnje od drugod.

– Ne gre za enkratno predavanje ali nekaj med seboj nepovezanih predavanj, ampak za načrten in dolgoročen proces, ki traja od nekaj mesecev do nekaj 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.

Konkretne oblike v šole usmerjenega dopolnilnega izobraževanja so lahko različne. Ingvarson (V: Howey, 1980, 11–12) iz Avstralije omenja naslednje:

– krajši periodični sestanki na šoli, ki sestavljajo tematski ciklus,

– daljše strokovne konference (1–3 dni) celotnega učiteljskega zbora pod vodstvom zunanjih strokovnjakov,
– vikend seminarji,
– obiski ekspertov na šoli, npr. enkrat mesečno skozi 1–2 leti,
– izmenjava obiskov in hospitacij z drugimi šolami,
– poglobljeno razvijanje gradiv za pouk posameznih predmetov (študijski dopust manjši skupini učiteljev v trajanju od 2–5 tednov),
– študijski dopusti posameznim učiteljem za semester, dva 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 ustvarimo za tako izmenjavo informacij primeren okvir.

Eden najbolj perečih problemov, ki ga posamezne dežele glede na stopnjo centraliziranosti družbenega in posebej šolskega sistema različno rešujejo, je, kako pri dopolnilnem izobraževanju učiteljev združiti centralno planiranje (zlasti sprememb v učnih načrtih) in decentralno izvajanje. 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.

V šole usmerjeno dopolnilno izobraževanje se je razvilo med drugim tudi z namenom, da bi pospešili sodelovanje učiteljev pri razvijanju in konkretizaciji učnih načrtov (Howey, 1980, 5), zato nekateri govore tudi o **»kurikularno usmerjenem dopolnilnem izobraževanju«** (Curriculumorientierte Lehrerfortbildung, Dallmann, 1976).

»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 zahtevamo močne programe dopolnilnega izobraževanja v smislu na šolah zasnovanega razvijanja učnih načrtov.« (Howey, 1980, 2)

Tu gre za skupinsko delo pri razvijanju ustreznih učnih gradiv in za razvijanje znanj, stališč in spretnosti, ki jih učitelj potrebuje, da bo smotre učnih načrtov tudi v praksi uveljavil. Če npr. zahtevamo, 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, spretnosti in pripomočke. 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.

Opisali bomo nekaj **primerov v šole osredotočenega dopolnilnega izobraževanja učiteljev**:

1. primer: ***»Avstrijski projekt«***

Goger (1984) opisuje konkretizacijo »avstrijskega projekta« na Gradiščanskem. 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,
– spodbujanje učiteljev, da bi se razmišljajoče lotili problemov svojega šolskega vsakdana (problemov izobraževanja, vzgoje, medsebojne komunikacije...),
– skupinsko sodelovanje učiteljev.

Na prvi konferenci so učitelji opredelili tematiko, ki jo bodo proučevali (največkrat so bili to problemi v zvezi z odnosi učitelj–učenci in delno s slabšimi učenci). Nato so se oblikovale skupine, ki so izdelale načrt za podrobnejšo analizo in reševanje določenega problema. Na vsaki nadaljnji konferenci so poročali 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 je 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.« Izkazalo se je tudi, da je taka oblika primerna predvsem za poglabljanje znanj, kvalitetnejše analiziranje in spreminjanje ravnanj in stališč v zvezi z vzgojnimi problemi.

2. primer: ***Norveški projekt pedagoškega usposabljanja strokovnih učiteljev***

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, izvajanje pouka, razvijanje 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 obravnavali probleme, ki so jih sami izkusili pri poučevanju in so jih sami opredelili ter s tem prevzeli odgovornost za svoje pedagoško izobraževanje.

Faze tečaja:

– Orientacijska faza, v kateri so udeleženci analizirali svojo lastno šolo kot organizacijo in ob tem razvili osnovne komunikacijske in skupinske spretnosti.
– Izbor problema, ki ga bodo podrobneje obravnavali (miniprojekt, 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, izvajajo jo drugi udeleženci tečaja, sprejemanje njihovih idej, izmenjava izkušenj.
– »Zunanja evalvacija« (izvaja jo zunanji »izpraševalec«) – ta faza je namenoma na

koncu, da ne bi ohromila ustvarjalnega preizkušanja med tečajem. Potrebna pa je zaradi obstoječe zakonodaje, ki zahteva 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. Osrednje mesto v tem tečaju zavzema »metoda projektov«, podobno kot v naslednjem primeru.

3. primer: ***»Projektno usmerjeno« dopolnilno izobraževanje učiteljev v Švici***

Aregger (1977) opisuje dopolnilno izobraževanje učiteljev in učiteljic gospodinjstva v Švici, ki je bilo zasnovano na »metodi projektov«. Ta ima v izobraževanju učiteljev nekoliko drugačne značilnosti kot pri učencih.

Delo je potekalo 3 leta. Učitelji gospodinjstva so pri izdelavi podrobnih učnih načrtov in učnih pripomočkov sodelovali z učenci, starši, svetovalci in šolsko upravo. Posamezni projekti so bili razvojno-inovativne narave, za izhodišče pa so služile izkušnje iz lastne prakse.

4. primer: ***COLFS projekt,*** Berlin

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 (Dallmann 1976).

Glavne značilnosti:

– 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«** (10 takih učiteljev, vsak je delal s skupino 10–15 učiteljev na šolah, tako da je bilo v projekt zajetih 110 do 130 učiteljev z 20 različnih šol); ti učitelji so imali 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.

5. primer: ***»Pedagogika in specialna didaktika za učitelje«*** (projekt dopolnilnega izobraževanja gimnazijskih učiteljev na celovški univerzi, Havranek, 1984)

V tem vseavstrijskem projektu, namenjenem razvijanju novega sistema dopolnilnega izobraževanja gimnazijskih učiteljev materinščine, angleščine, zgodovine in matematike, so bili posebej pozorni na načela **aktivne udeležbe** učiteljev (učitelj naj ni le »konzument«, ampak »producent« svojega dopolnilnega izobraževanja) in **interdisciplinarnost**: v pripravi, ki je bila izredno temeljita in dolgotrajna, in izvedbi so skupaj z učitelji ves čas tesno sodelovali strokovnjaki s področja pedagogike, psihologije, specialnih didaktik pa tudi lingvisti, zgodovinarji. Strokovnjaki torej niso nastopali kot posamični predavatelji, ki bi vsak s svojega področja ponujali izdelane rešitve, ampak le kot svetovalci pri razvijanju učinkovitejših »strategij ravnanja« učiteljev. Na seminarjih niso predstavili

nobenih informacij, za katere niso bili posebej naprošeni in ki niso bile potrebne za reševanje učnih problemov udeležencev.

Izhodišče dopolnilnega izobraževanja niso bile vnaprej pripravljene teme, ampak problemi lastnega poučevanja, ki so jih udeleženci oblikovali na prvem srečanju; delno so bili pedagoško-psihološke, delno bolj specialnodidaktične narave (npr. pri učiteljih angleščine motiviranje učencev za pouk tujega jezika, upoštevanje interesov, odnos med načrtovanjem in ustvarjalnostjo, širjenje besednega zaklada, možnosti za pouk književnosti, uporabnost didaktičnih iger pri pouku angleščine...). Imeli naj bi možnost predlagane rešitve obdelati in preveriti pri lastnem poučevanju, zato je projekt potekal v obliki **intervalnih seminarjev**: hrbtenico so sestavljali trije petdnevni, med seboj povezani seminarji v treh zaporednih šolskih letih; v vmesnem času pa so se udeleženci srečevali v manjših »regionalnih skupinah« pod vodstvom posameznih članov strokovnega tima, v katerih so prenašali in naprej razvijali izkušnje, dobljene na seminarjih.

Analiza rezultatov je pokazala, da je tako zastavljeno izpopolnjevanje učiteljev doseglo svoj namen: vsi udeleženci razen enega nameravajo nadaljevati v začeti smeri; izoblikovale so se samoiniciativne skupine, ki se srečujejo, izdajajo učne pripomočke, ena je organizirala študijsko potovanje v Anglijo, druga izdaja ciklostiran časopis za vzdrževanje nadaljnjih strokovnih stikov in izmenjavo izkušenj. Učitelji so vzeli svoje dopolnilno izobraževanje v lastne roke. Pripomniti pa je treba, da je bilo potrebno za to nekaj časa: med prvim seminarjem je bila stopnja samostojnosti še nizka, mnogi so bili zbegani, ko so morali sami oblikovati probleme, ki naj bi jih obravnavali. Šele med drugim in tretjim seminarjem ter v regionalnih skupinah so ustvarili zvezo med lastnim poučevanjem in delom v projektu. Postopno se je povečala tudi pripravljenost diskutirati in pisati o problemih, ki jih občutijo pri svojem poučevanju.

Eno od pomembnih vprašanj pri »v šole usmerjenem« dopolnilnem izobraževanju je, kje najti dovolj ustreznih strokovnjakov oziroma kako jih usposobiti? Kako doseči, da tako izobraževanje ne bo ostalo fragmentarno in nepovezano? Ena od rešitev, ki smo jo srečali v nekaterih od opisanih primerov, je, da se med samim potekom usposobi potrebno število **učiteljev – inovatorjev** (ponekod jim pravijo tudi **multiplikatorji** ali mentorji), ki potem dalje delajo z manjšimi skupinami učiteljev na šolah. Univerzitetni in drugi strokovnjaki pa se usposabljajo pravzaprav med samo timsko pripravo, izvajanjem in ovrednotenjem tovrstnih projektov. Prav **fazi priprave** in **ovrednotenja** oziroma analize izkušenj sta navadno mnogo temeljitejši, kot jih poznamo pri nas, ko često celotna priprava sestoji iz sestavljanja urnika in dogovorov s posamičnimi predavatelji, ki ne vedo, kaj bo delal tisti pred njimi in za njimi, in ki se z drugimi niti ne srečajo na skupnem sestanku, da bi se pogovorili o konceptu in metodah seminarja.

Ali je nujno, da »v šole usmerjeno dopolnilno izobraževanje« poteka na šolah? Marsikje to izobraževanje zares poteka v zbornicah, kar ima svoje prednosti (možnost obravnave konkretnih problemov, manjši stroški in izguba časa za šolo in učitelje, udeleženci so že seznanjeni in »uigrani«), pa tudi slabosti (ob neurejenih odnosih na šoli, ob avtoritarnem ravnatelju ipd. lahko iniciative hromijo, obravnava »teče v krogu«, ostane ujeta v ozko perspektivo udeležencev in ignorira širše vidike). Težko je ob pomanjkanju usposobljenih izvajalcev na tak način tudi zajeti večje število šol in usklajevati njihove dejavnosti.

Pomembno je, da tudi na seminarjih, na katerih se zberejo učitelji z več šol, obravnavajo probleme, ki jih izberejo in opredelijo udeleženci, in da v presledkih med srečanji (intervalni seminarji!) določene rešitve, pripomočke itd. uporabijo v svojem okolju in prihodnjič o tem poročajo.

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 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 Alexander predlaga tridimenzionalno klasifikacijo oblik dopolnilnega izobraževanja učiteljev (v smislu kocke) po naslednjih dimenzijah (kombinacije pa dajo več 100 tipov izobraževanja):

1. **Potrebe in cilji**
- potrebe posameznega učitelja,
- potrebe skupine učiteljev,
- potrebe učiteljskega kolektiva,
- potrebe ravnatelja,
- potrebe šol v nekem kraju,
- potrebe celega šolskega sistema neke dežele.

(Potrebe učencev in potrebe družbe kot celote so v določenem smislu vsebovane v vseh gornjih skupinah potreb).

2. **Kontrola in odločanje**

Kdo financira, odloča o vsebini, poteku, preverja učinkovitost?
- učitelj,
- skupina učiteljev,
- skupina šol,
- center ali inštitut za dopolnilno izobraževanje učiteljev,
- šolski inšpektorji (šolske svetovalne službe),
- univerzitetni učitelji.

3. **Organizacija in izvedba**
- formalen tečaj, ki se zaključi s spričevalom,
- neformalen tečaj,
- seminar,
- posvet,
- pedagoška delavnica,
- obisk zunanjega strokovnjaka na šoli,
- projekt skupine učiteljev,
- lokacija: na lastni šoli, na drugi šoli, na centru, na univerzi ali sedežu inšpektorske službe...

Ugotovimo lahko, da bi našim razmeram prilagojen koncept »v šole osredotočenega« dopolnilnega izobraževanja učiteljev imel 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 Zavod SRS za šolstvo s svojimi enotami, so usmerjene predvsem v neposredno usposabljanje učiteljev za uvajanje reformnih novosti (novih učnih načrtov, učbenikov...) 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, torej za »transmisijsko funkcijo« dopolnilnega izobraževanja.

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. Kadrovskim šolam je zakon o usmerjenem izobraževanju sicer »naložil« dopolnilno izobraževanje učiteljev, niso pa jim bili za to dodatno dejavnost zagotovljeni pogoji.

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 na predmetni stopnji zapirajo v ozke predmetnostrokovne meje in često niso optimalno organizirani in povezani (Velikonja, 1984, 103–104). Odgovornost, ki jo zakon o usmerjenem izobraževanju nalaga učiteljem za njihov strokovni razvoj, bo ostala na papirju, če ne bomo ponudili učiteljem konkretnih modelov, jih zanje usposobili (učitelji-mentorji ali vodje aktivov) in ustvarili tudi pogoje (izobraževalni centri, študijski dopusti itd.) za tako izpopolnjevanje.

V potrebe šol in učiteljev osredotočeno dopolnilno izobraževanje že samo po sebi bolj motivira udeležence kot tradicionalni predavateljski seminarji; uveljaviti pa bi morali tudi druge oblike motiviranja, zlasti možnost napredovanja v nazivih na temelju opravljenega izobraževanja in njegovih rezultatov.

6.4. Akcijsko raziskovanje kot model dopolnilnega izobraževanja učiteljev

Intermezzo

Že vrsto let me v moji raziskovalni in pedagoški dejavnosti obhaja nelagodnost ob vprašanju: Ali in do kolike mere najdejo rezultati raziskovanja vzgoje in izobraževanja pot v pedagoško prakso? Ali v resnici pomagajo spreminjati na bolje postopke, stališča, učne metode, položaj učiteljev? Pod kakšnimi pogoji, po kakšnih poteh? Po poteh strokovnih člankov, publikacij, kongresnih referatov? Koliko učitelji sploh berejo (večkrat ne posebno privlačno in dostopno napisane članke in elaborate, posejane z množico tabel, strukturnih odstotkov, hi-kvadratov, korelacijskih koeficientov)? In če berejo, do kolike mere občutijo dobljene izsledke kot pomembne in uporabne pri reševanju svojih konkretnih vzgojno-izobraževalnih problemov? Ali so učinkovitejši inovacijski projekti, katerih rezultat so razna učna gradiva, učbeniki, priročniki, v katere so »vgrajeni« znanstveni izsledki? Spominjam se, da sem te probleme razgrnila na posvetu pedagogov v Sarajevu leta 1969 (glej članek Marentič Požarnik, 1969). Prisotni so burno ploskali, a na koncu so mi v razgovoru razodeli, da niso razumeli od povedanega skoraj nič, ker sem govorila v slovenščini, da so hoteli s ploskanjem izraziti odobravanje, da se v pedagogiki uveljavljajo že tako mladi raziskovalci... Tako smo npr. leta 1985 na posvetu v Beogradu o pedagoškem eksperimentu (žal takim posvetom le redko prisostvuje kak učitelj) ugotavljali spet podobne probleme: da je praksa vse premalo sprejemljiva za rezultate eksperimentalnega raziskovanja.

Morda pa lahko »akcijsko raziskovanje«, v katerem učitelj ni več le »objekt« raziskovanja in sprejemnik rezultatov dopolnilnega izobraževanja, premosti ta prepad? Ta ideja mi je dozorela med »pedagoško delavnico« na temo »Akcijsko raziskovanje v šolah«, ki so jo na celovški univerzi priredili britanski raziskovalci.

O akcijskem raziskovanju (angl. action research, nem. Aktionsforschung, tudi Handlungsforschung, aktivierende Schulforschung, Praxisforschung – Heinze et al, 1981, franc. rechèrche d'action) govorimo, če proučujemo neko socialno situacijo z namenom, da jo izboljšamo, in to ne kdaj pozneje, ampak že med samim raziskovanjem. Gre za poskus prevladovanja klasičnega neskladja med raziskovanjem kot spoznavanjem stvarnosti in praktičnim ravnanjem – akcijo – kot spreminjanjem te stvarnosti.

Termin je uvedel že leta 1946 psiholog Kurt Lewin, znan sicer predvsem po svoji »teoriji polja« in po obsežnih socialnopsiholoških raziskavah načinov vodenja v otroških skupinah, v članku Akcijsko raziskovanje in problemi manjšin (cit. po Klafki, 1973, 8). Bil je nezadovoljen z obstoječim psihološkim raziskovanjem, v katerem predstavljajo ljudje le »poskusne osebe«, posamezni primeri pa le gradivo za klasifikacijo, abstrahiranje in kvantifikacijo.

Kljub zgodnjim začetkom pa akcijsko raziskovanje razmeroma dolgo ni postalo sestavni del razmišljanja in instrumentarija raziskovalcev na področju vzgoje in izobraževanja, saj se pred letom 1970 ne pojavlja v razpravah niti kot geslo v pedagoških enciklopedijah; izjema je belgijski raziskovalec de Landsheere, ki je 1969 v svojem »uvodu v pedagoško raziskovanje« zapisal, da je »akcijsko raziskovanje v sedanjem trenutku kljub še nedozoreli metodologiji naše največje upanje za progresivno in temeljno prenovo našega šolstva, kot edino možno sredstvo, da bi z njim zgradili most med znanstvenim raziskovanjem, ki teži k splošno veljavnemu, in med dnevno prakso« (cit. po Klafki, 1973, 5).

V sedemdesetih letih pa se je akcijsko raziskovanje uveljavilo na sociološkem, politološkem, antropološkem, etnološkem, psihološkem in tudi pedagoškem področju.

Terhart (1978, 1982) šteje akcijsko raziskovanje med strategije »interpretativnega raziskovanja«, ki se je razvilo kot reakcija na enostranosti in pomanjkljivosti empirično-analitičnega raziskovanja (vzgoje in izobraževanja), kot so: težnja k objektivnosti, ki omogoča ponavljanje raziskovalnih postopkov drugih raziskovalcev, a hkrati izloča oziroma kontrolira vse subjektivne variable, npr. individualne izkušnje, pričakovanja in interese tako učiteljev kot učencev, vrednostne sodbe; težnje h kvantifikaciji; izoliranje pomembnih variabel, njihovo kontroliranje ali kontrolirano spreminjanje; dajanje prednosti umetnim laboratorijskim situacijam; izločanje spreminjanja stvarnosti iz samega procesa raziskovanja.

Privrženci akcijskega raziskovanja kritizirajo med drugim tudi dejstvo, da raziskovanje v umetno zreduciranih situacijah (zreduciranih npr. na zveze med ukrepi in učinki, sredstvi in nameni) ne upošteva specifično človeškega pri udeležencih raziskave, to je pri učiteljih in učencih (analogija z agrotehničnimi eksperimenti, v katerih primerjamo razvoj rastlinic, vzgajanih v različnih pogojih), jih obravnava kot »raziskovalne objekte«, ki imajo zelo omejen vpliv na dogajanje in v primeru, da bi to motilo potek, niso niti dobro poučeni o namenu raziskave.

Empirično analitično raziskovanje predvsem primerja razne učne metode in postopke in skuša odkriti vzročne zveze med ukrepi in učinki, kar vse naj bi pripomoglo k večji izobraževalni in vzgojni učinkovitosti; izhaja torej iz teorije pouka, ki gleda v osnovi na pouk kot na **strukturo vzročno povezanih variabel**, pri tem pa kljub uvajanju vse bolj zapletenih strategij in modelov (multivariantni eksperimenti, kibernetski modeli, interakcijske analize, faktorsko-analitične študije) ne daje odgovorov na bistvena vprašanja, ampak le »vedno hitreje stopica na mestu« (Terhart, 1978, 4).

Mikropouk in sorodni modeli izobraževanja učiteljev temeljijo, kot smo že omenili, na modelu in izsledkih empirično analitičnega raziskovanja. (Bodoči) učitelji sistematično vadijo tiste načine ravnanja, ki so, kar je eksperimentalno dokazano, učinkovitejši in ki bodo pri učencih »povzročili« zaželene učinke (npr. sistematična razlaga – pozornejše spremljanje – boljša zapomnitev).

Interpretativno raziskovanje ponovno posveča osrednjo pozornost aktivnim udeležencem učnega procesa, to je učencem in učiteljem. Na pouk ne gleda kot na splet vzročnih zvez med ukrepi in učinki, ampak kot na **kompleksno interakcijo skupin in posameznikov v določenem socialnem okolju** (Heinze et al., 1981, 23), kot na povezanost interakcij in njihovih interpretacij. Kako bo učna interakcija potekala in kakšne učinke bo imela, ni odvisno od vnaprej predvidljivega reagiranja na določene dražljaje, ampak od tega, kako aktivni posamezniki vidijo, interpretirajo določeno situacijo, kakšne namene imajo in kakšne namene predvidevajo pri drugih. Ravnajo torej na osnovi pomenov, ki jih situacija zanje ima in ki se stalno spreminjajo.

V sklopu interpretativnega oziroma akcijskega raziskovanja igrajo pomembno vlogo tiste učiteljeve kognicije, predvsem »subjektivne« oziroma »praktične« teorije, ki uravnavajo njegovo vsakodnevno ravnanje in odločanje pri pouku in katerih vlogo smo v 4. poglavju tudi že podrobneje opisali.

V procesu akcijskega raziskovanja se v medsebojni komunikaciji te »praktične teorije« korigirajo, tudi bogatijo in izpopolnjujejo, tako pri učiteljih kot pri učencih, pri starših (če so v raziskavo vključeni) kot tudi pri raziskovalcih. Ti vstopajo sicer v raziskovanje s svojimi »znanstvenimi« teorijami, hipotezami, raziskovalnimi problemi, ki

pa niso (v nasprotju s tradicionalnim empiričnim raziskovanjem) že vnaprej dokončno oblikovani, ampak se med raziskavo preoblikujejo in precizirajo.

Akcijsko raziskovanje izhaja s stališča, da je znanstveno delovanje posebna oblika praktičnega oziroma moralnopolitičnega ravnanja, katerega namen je že **med raziskavo** spreminjati raziskovalno polje – vse njegove udeležence, vključno z raziskovalcem samim. Namen akcijskega raziskovanja je doseči večjo osveščenost vseh sodelujočih, bolj razmišljajoč odnos do lastne prakse, konstruktivno kritičen odnos do družbenih protislovij med željami in resničnostjo. Tu se presega delitev na objektivno (znanstveno) ravnanje, ki ga vodi metodološka logika, in na praktično ravnanje, ki ga vodijo vrednostne sodbe.

Vse to terja **spremembe v vlogi raziskovalca, v vlogi učitelja** in v njunih medsebojnih odnosih. Če želi raziskovalec določeno socialno situacijo spoznati in tudi spreminjati (ter ob tem spreminjati sebe), se mora, kolikor je mogoče, vživeti vanjo, jo zagledati s perspektive udeležencev (v tem primeru predvsem učiteljev in učencev), skuša naj jo razumeti in ne le razložiti (Terhart 1982, 146). Odnos med vsemi udeleženci mora biti zato čimbolj enakopraven, komunikacija med raziskovalcem in učitelji pa od vsega začetka čimbolj »simetrična«, dvosmerna. Učitelji ves čas aktivno sodelujejo pri formuliranju problemov, hipotez, iskanju rešitev, pri sestavljanju in uporabi instrumentov. Tako se postopno premagujeta razklanost in hierarhičen odnos med »elito« znanstvenikov kot »lastnikov« resnice in med vsemi drugimi, ki so le »predmet raziskovanja«. Pomembno je, da je komunikacija od vsega začetka »prozorna«, pregledna, vsem sodelujočim razumljiva, da se ne zateka po nepotrebnem v strokovni žargon oziroma da se vsakršne nejasnosti sproti razjasnijo. Akcijsko raziskovanje je dinamično, potek se sproti prilagaja nastali situaciji in težnjam udeležencev. Elliot s sodelavci (1982), ki na pedagoškem inštitutu v Cambridgeu intenzivno razvija akcijsko raziskovanje, govori o **spiralnem poteku** akcijskega raziskovanja (skica 10).

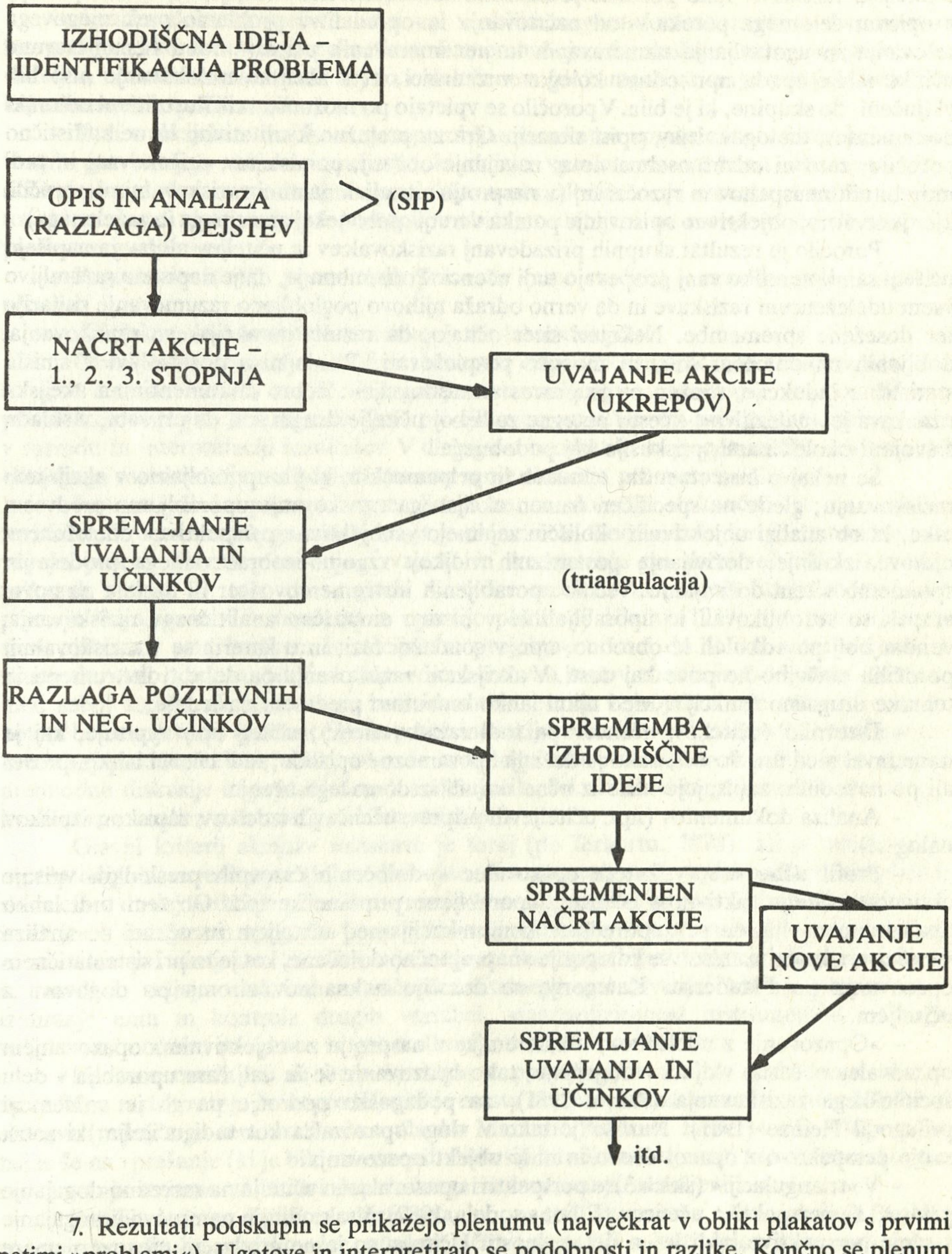
V fazi identifikacije problema igrajo pomembno vlogo učitelji in učiteljski kolektivi. Vrsta postopkov, med njimi postopek »skupinskega imenovanja problemov«, pomaga, da se problemi, ki jih učitelji najprej nejasno, skoraj fiziološko občutijo, razgrnejo v taki obliki, da je dostopna proučevanju in akciji.

»Skupinsko imenovanje problemov« ali na kratko SIP (angl. nominal group technique ali NGT) je v bistvu varianta tehnike »brainstorming« (preplavljanja možganov), omogočila pa naj bi neki skupini (npr. učiteljem v zbornici ali aktivu), da vsak član enakopravno prispeva svoj pogled, kljub temu pa se na koncu izluščijo najtehtnejši problemi in predlogi za njihovo reševanje. Izhodišče razprave je lahko odprto vprašanje (»Katere probleme občutite pri pouku kot najbolj pereče?«) ali že delno zamejeno (»Kateri problemi se pojavljajo pri upoštevanju individualnih razlik med učenci?«).

Identifikacija problemov po tem postopku poteka po naslednjih fazah:

1. Izhodiščna naloga ali problem se predstavi vsej skupini, ki se nato razdeli v podskupine po 5–10 članov.
2. Člani skupine vsak zase, v tišini, približno 10 minut razmišljajo in si zapišejo vse probleme oziroma ideje na dano temo ter si jih razvrstijo po pomembnosti.
3. Sestavljanje skupnega seznama problemov oziroma idej: vsak član po vrsti, najbolje v smeri urnega kazalca, pove enega od »svojih« problemov, ki ga zapisovalec dobesedno zapiše, ne da bi ga v tej fazi drugi člani popravljali ali spreminjali. Zapisovanje poteka toliko časa, dokler se pojavi še kakšen vidik (15–20 minut).
4. V seznam se na predlog članov vnašajo razjasnitve, dopolnitve, spremembe formulacij. Sorodne postavke se lahko tudi združujejo, vendar se morajo »avtorji« s tem strinjati (15 minut).
5. Vsak član zase rangira in točkuje postavke v tako nastalem seznamu po pomembnosti, in sicer tako, da izbere prvih 5, pripiše prvi 5 točk, drugi 4, tretji 3 in tako dalje.
6. V seznam se vpišejo točke vseh članov skupine, tako da se ugotovi skupni rang problemov.

Skica 10: *»Spiralni« potek akcijskega raziskovanja (povzeto in prirejeno po Elliottu, 1982)*



7. Rezultati podskupin se prikažejo plenumu (največkrat v obliki plakatov s prvimi petimi »problemi«). Ugotove in interpretirajo se podobnosti in razlike. Končno se plenum zedini za enega ali dvoje problemov, ki ju bodo najprej obravnavali in reševali.

Podoben postopek se ponovi v fazi opredeljevanja rešitev in načrtovanja akcije. Ob tem se oblikujejo tudi delovne hipoteze.

Sledi uvajanje dogovorjenih ukrepov in spremljanje učinkov. Učinki se spremljajo z različnimi, predvsem kvalitativnimi tehnikami, v katerih sodelujejo poleg raziskovalca tudi učitelji in učenci. Če prvotni ukrepi niso zadovoljivo rešili problema, se analizirajo vzroki za to in na podlagi analize se sodelavci odločijo za spremenjeno ali drugačno akcijo.

Glede na spiralni potek akcijskega raziskovanja je težko reči, kdaj je taka raziskava zares končana. Ko je učitelj ali skupina učiteljev mnenja, da so problem do določene

stopnje zadovoljivo rešili, je priporočljivo, da strnejo svoje ugotovitve in izkušnje v poročilo o akcijski raziskavi. Tako poročilo je navadno zasnovano kot študij primera (case study) z opisom celotnega poteka – od načrtovanja in opredelitve problema prek njegovega reševanja in ugotavljanja nameravanih in nenameravanih učinkov. Med nenameravane učinke lahko spada npr. odnos kolegov v zbornici, ki v akcijsko raziskovanje niso bili vključeni, do skupine, ki je bila. V poročilo se vpletajo po možnosti tudi ilustrativni odlomki dokumentov, dialogov, izjav, opisi situacij. Gre za pretežno kvalitativno in ne statistično poročilo, zato ni odveč osebna nota, navajanje občutij, pomislekov, pričakovanj in tudi morebitnih neuspehov in razočaranj (v nasprotju s tradicionalnimi raziskovalnimi poročili, kjer je stvarno, objektivno opisovanje poteka v tretji osebi nekaj običajnega in zaželenega).

Poročilo je rezultat skupnih prizadevanj raziskovalcev in učiteljev ali pa ga napišejo učitelji sami, neredko vanj prispevajo tudi učenci. Pomembno je, da je napisano razumljivo vsem udeležencem raziskave in da verno odraža njihovo poglobljeno razumevanje situacije ter dosežene spremembe. Nekateri sicer očitajo, da rezultatov akcijskega raziskovanja, dobljenih na določeni šoli, ni mogoče posploševati. Resda niso posplošljivi v smislu statistične indukcije, možen pa je proces »transdukcije«: dobro dokumentirana akcijska raziskava je »nalezljiva« – često potegne za seboj učitelje drugih šol, da pri sebi, v skladu s svojimi okoliščinami, poskusijo kaj podobnega.

Še nekaj o **instrumentih, tehnikah in pripomočkih**, ki jih uporabljamo v akcijskem raziskovanju; glede na specifičen namen akcijskega raziskovanja uporabljamo predvsem take, ki ob analizi objektivnih okoliščin zajamejo »subjektivne perspektive« udeležencev, njihove izkušnje, doživljanje posameznih vidikov vzgojno-izobraževalnega procesa in sprememb v tem doživljanju. Večina uporabljenih instrumentov sicer ni nastala na novo, ampak so se oblikovali in uporabljali že v okviru empirično analitičnega raziskovanja, vendar bolj poredko ali le obrobno, npr. v sondažni fazi, in o katerih se v raziskovalnih poročilih običajno ne pove kaj dosti. V akcijskem raziskovanju pa dobe ti instrumenti in tehnike drugačno funkcijo. Med njimi lahko omenimo predvsem naslednje:

– Dnevniki (učiteljev, učencev pa tudi raziskovalcev); učitelj npr. zapisuje, kaj je nameraval med uro doseči, kako je doživljal posamezne epizode; tudi učenci lahko, prosto ali po navodilih, zapisujejo vtise iz učne ure ali iz domačega učenja.

– Analiza dokumentov (npr. učiteljevih priprav, učenčevih izdelkov, zapiskov, izpiskov, nalog…).

– Profil učne ure, v katere opazovalec v določenih časovnih presledkih vpisuje aktivnost učitelja, aktivnost učencev, uporabljene pripomočke ipd. Ob tem tudi lahko analizira ponavljajoča se zaporedja v komunikaciji med učiteljem in učenci – »analiza vzorcev«, v kateri pa niso vse kategorije vnaprej točno določene, kot je to pri sistematičnem opazovanju po Flandersu. Kategorije se določijo naknadno oziroma po dogovoru z učiteljem.

– »Opazovanje z udeležbo«, v katerem se v nasprotju z »objektivnim« opazovanjem opazovalec občasno vključi v dogajanje; tako opazovanje se že dalj časa uporablja v delu sociološkega raziskovanja (Adam 1981), za pedagoško področje pa ga je v Nemčiji prilagodil Heinze (1981). Razlika je tako v vlogi opazovalca kot tudi učitelja, ki sooči svojo perspektivo z opazovalčevo in ni le objekt opazovanja.

– V »triangulaciji« (skica 3)se perspektivi opazovalca in učitelja na razredno dogajanje pridruži še perspektiva učencev (Elliot s sodel., 1982). Vsak od njih namreč vidi dogajanje s svoje perspektive, vidi le en del realnosti. Učitelju so jasne predvsem njegove namere in pričakovanja, jasneje pa naj bi se zavedal tudi svojih dejanj in njihovih (nameravanih in nenameravanih) učinkov na učence. Opazovalec naj bi pomagal to »samozavedanje« poglobiti, ne da bi pri učitelju prekomerno zrasla napetost in tesnobnost. To je občutljiv postopek, saj vemo, kako neradi običajno učitelji puščajo v razred opazovalce, kaj šele, da bi v učencih videli »ocenjevalce« svojega dela. Zato je treba učitelju razgrniti namen vsakega koraka pri zbiranju podatkov in dobiti od njega pristanek. Primer: Opazovalec analizira vzorce komunikacije med učiteljem in učenci in hkrati snema uro na magnetofon. Po končani uri z učiteljevim pristankom intervjuva 3–4 učence, ki ob predvajanju konkretnih odlomkov ure povedo, kako so tiste epizode doživljali. Z dovoljenjem učencev

potem sporoči njihove izjave učitelju in zgradi s tem most medsebojnega razumevanja, pri čemer postane postopoma sam kot posrednik nepomemben.

– Analiza dokumentacije o učni uri v obliki magnetofonskih zapisov, diapozitivov, fotografij, lahko tudi video posnetkov. Pomembno je, da skušajo tako opazovalec kot učitelj in učenci rekonstruirati, kaj so v določenem (dokumentiranem) trenutku doživljali, kaj nameravali, pričakovali.

– Tudi v akcijskem raziskovanju uporabljamo anketne vprašalnike in intervjuje, le da v njih prevladujejo odprta vprašanja, ki dajejo vprašancem možnost, da samostojno oblikujejo proučevano področje in poglobljeno obrazložijo svoja mnenja. Analiza rezultatov, ki so zaradi dolgotrajnosti postopkov običajno dobljeni na manjšem številu oseb, je predvsem kvalitativna.

– Pogoste so študije posameznih primerov (case studies) – razreda, šole, projekta, učitelja.

– Akcijsko raziskovanje je terensko in ne laboratorijsko.

Občasno se uporabljajo tudi instrumenti empirično-analitičnega raziskovanja, kot so testi znanja, lestvice stališč, kategorije sistematičnega opazovanja, vendar vedno s pristankom učiteljev, ki tudi sodelujejo pri njihovem morebitnem prilagajanju, pri uporabi v razredu in interpretaciji rezultatov. V dialogu o rezultatih, ki je pomemben sestavni del akcijskega raziskovanja, se poglobi razumevanje situacije pri vseh sodelujočih.

Instrumenti in postopki spremljanja se ne določijo dokončno že na začetku raziskave. Proces akcijskega raziskovanja je dinamičen, fluiden, tako kot je dinamičen sam vzgojni proces. Proces planiranja, izvajanja in vrednotenja gre skozi več ciklov, kot smo prikazali v skici 10, tako da se glede na delne rezultate in mnenja udeležencev lahko pozneje vključijo novi instrumenti in opustijo planirani. Klafki (1973) npr. poroča, da so se v njihovem »marburškem inovacijskem projektu« učenci do tolike mere vključili v skupinsko delo, da niso bili več pripravljeni reševati testov znanja individualno, ne da bi med seboj sodelovali; zato so se individualnim testom v projektu raje začasno odrekli, kot da bi z merjenjem ogrožali cilje in potek inovacijske raziskave. Pri uporabi instrumentov ima torej prednost etični vidik, tako da nobenega instrumenta ne vključijo brez skupne predhodne diskusije in pristanka vseh sodelujočih. Pri obdelavi in prikazu rezultatov ima kvalitativna analiza prednost pred kvantitativno.

Glavni kriterij akcijske raziskave je torej (po Terhartu, 1978): ali je raziskovanje uspelo dvigniti osveščenost (in medsebojno obveščenost) vseh sodelujočih o »implicitni slovnici« – doslej prikritih pravilih ravnanja oziroma »praktičnih teorijah« v učni situaciji, in ali je ob dobljenem vpogledu pomagalo uveljaviti konkretne spremembe na bolje. Torej ni smiselno pri akcijskem raziskovanju neposredno uporabljati kriterijev kvalitete, ki so se razvili in veljajo v okviru empirično-analitičnega raziskovanja, kot so: objektivnost, izoliranje enih in kontrola drugih variabel, standardiziranost instrumentov, notranja veljavnost, možnost prognoze in generalizacije dobljenih rezultatov.

Na tem mestu se ne bom spuščala v podrobnejšo analizo razlik med obema modeloma raziskovanja in v opredeljevanje mesta akcijskega raziskovanja v metodološkem sistemu (nekaj tega sem razčlenila v članku Marentič Požarnik 1984, 14–15). Odgovorim naj le še na vprašanje (ki je bilo v tovrstnih diskusijah tudi zastavljeno), kako lahko akcijsko raziskovanje štejemo za model dopolnilnega izobraževanja učiteljev.

Sodelovanje v akcijskem raziskovanju pomeni intenzivno učno izkušnjo za vse sodelujoče: učitelje, raziskovalce, učence; učitelj se tu uči »skozi delo« in ne »ob delu«, kot je nekdo pripomnil. Ob aktivnem reševanju svojih problemov se osvešča o vzgibih svojih dejanj, ki sicer zapadejo v rutino, dobiva razmišljajoč odnos do lastne prakse, spodbudo za poglobljen študij o določenih vprašanjih (se obrača k teoriji iz potrebe), za vnašanje sprememb v svoje delo in njihovo spremljanje, nauči se izzvati in sprejemati povratne informacije od svojih učencev, strokovno diskutirati in izmenjavati izkušnje s svojimi kolegi in drugimi strokovnjaki. Vse to pa so bistveni elementi sodobno pojmovanega dopolnilnega izobraževanja učiteljev, usmerjenega v oblikovanje premišljenega ravnanja. Ni treba posebej poudariti, da pomeni sodelovanje v akcijskem raziskovanju tudi pomembno obliko dopolnilnega izobraževanja za same raziskovalce, ki ob soočanju teoretičnih

izhodišč, načel, hipotez s prakso, ob dialogu z učitelji bogate tako teoretična izhodišča kot tudi sami sebe.

Akcijsko raziskovanje, ki povezuje proces spoznavanja, praktičnega delovanja in kompleksnega učenja sodelujočih v enovito celoto, bi lahko postalo eden od vzvodov razvijanja učnih metod, oblik, odnosov v naši šoli – vanj pa bi se morali vključiti kot katalizatorji primerno usposobljeni šolski svetovalni delavci, pedagoški svetovalci, ravnatelji, vodje aktivov in seveda čimbolj množično učitelji sami.

6.5. 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 slovarju (1960, cit. po Flechsigu, 1978, 330) 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 1930, cit. po Flechsigu, 1978). Pri nas uvaja Mlinšek (1985, 20) 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 izobraževanju učiteljev že močno uveljavila (Fuhr, 1979).

Cilji in naloge pedagoške delavnice. Cilj pedagoške delavnice je vzpostaviti okoliščine za spreminjanje in izboljšanje vsakodnevne delovne prakse udeležencev in ob tem spreminjanje udeležencev samih. O tem, katere vidike svojega dela žele izboljšati, odločajo udeleženci. Seveda bodo na te odločitve poleg njihovih individualnih želja in interesov vplivale tudi družbene in institucionalne zahteve. Če pa so udeležencem naloge postavljene »od zgoraj« in to takšne, katerim sami ne vidijo smisla in pri katerih uvajanju v prakso sami niso udeleženi, potem je osnovni namen delavnice ogrožen.

Torej ne moremo uporabiti modela delavnice (kvečjemu kakšne njegove posamezne značilnosti), kadar bi želeli v prakso vnesti določene novosti po naročilu kakšne administrativne ali raziskovalne inštitucije.

Naloga pedagoške delavnice je torej dvojna:

1. **Izdelati izdelke**, ki so pozneje uporabni v praksi in ki so osnova nadaljnjega razvijanja učnih postopkov in ravnanja. To so lahko konkretne rešitve posameznih problemov, učne priprave, testi, vprašalniki, podrobni učni načrti, navodila in naloge za učence, priročniki za učitelje ipd.

2. Nadalje **razviti znanja in usposobljenost** udeležencev in njihovo zmožnost, da sami krmarijo svoje učenje. Med delovanjem delavnice se udeleženci jasneje zavedo svojih stališč do učenja, svojih vzorcev ravnanja, in jih zavestno prepustijo procesu spreminjanja.

Didaktična načela. Bistveni sta (po Flechsigu, 1978) predvsem dve, (ki smo ju v tem poglavju že razložili):

- 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 stvar improvizacije, ampak jo lahko opravlja le tisti, 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 s temo »Notranja diferenciacija in delo v majhnih skupinah pri pouku modernih jezikov« so se udeleženci zedinili za naslednje produktne cilje (Fuhr, 1980):

– 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.

V najboljšem primeru načrtujejo tudi nadaljnje sodelovanje posameznih podskupin pri reševanju konkretnih problemov (»podporne skupine« – support groups, »mreže sodelavcev« – networks); v tem primeru lahko govorimo o »permanentni delavnici«.

Fuhr (1979, 80) predlaga naslednje **kategorije ovrednotenja** (evalvacije) pedagoške delavnice:

1. **zveza z zunajdidaktičnim okoljem** (z lastno delovno prakso udeležencev),
2. **preglednost** (razvidnost, prozornost) poteka za udeležence: da jim je v vsaki fazi jasna zveza med cilji, dejavnostmi in načini vrednotenja,
3. **krmarjenje:** da udeleženci lahko sproti vplivajo na potek, korigirajo smer,
4. **povratna informacija:** vsak udeleženec dobiva sproti od drugih raznovrstne povratne informacije o poteku svojega učenja,
5. **odnos do celotne osebnosti:** ali so dejavnosti zajele pri udeležencih tako spoznavni kot čustveni, socialni, spretnostni vidik; kakšna je bila učna klima, medsebojni odnosi, oblikovanje prostega časa, učno okolje, hrana…

Evalvacija naj bi enakopravno zajela vstopne pogoje (motivacija, zmožnost udeležencev) kot tudi potek oziroma proces in izdelke – rezultate.

Pogoji za uspešno izvedbo pedagoške delavnice. Najprej – kaj uspešno izvedbo **otežuje ali onemogoča**?

– **Obveznost udeležbe.** Potek je bistveno otežen, če pridejo udeleženci, ker morajo, in ne iz lastne želje oziroma interesa. Pri tem pa ni tako bistvena struktura njihove motivacije: ali pridejo, ker žele dvigniti svojo usposobljenost zaradi možnosti napredovanja v poklicu ali ker jih zanima obravnavana tema ali pa sodelovanje v skupini kolegov.

– **Izpitno preverjanje** oziroma vnaprej postavljeni storilnostni kriteriji. Specifičnih ciljev, ki naj bi jih dosegli, ni mogoče postaviti vnaprej in enotno za vse udeležence, saj bodo ti glede na potek dela dosegli različne cilje. Udeleženci lahko sicer med samim potekom postavijo cilje, lahko se tudi odločijo, da bodo kontrolirali svoje učne dosežke; vendar to ne sme biti obveza, postavljena od zunaj.

– **Hierarhični odnosi v skupini,** npr. med »eksperti« in učitelji. Če nimajo vsi udeleženci delavnice v osnovi enakega statusa, je oteženo kolegialno učenje, ki lahko poteka le v odprtem, sproščenem delovnem vzdušju. Kadar se znajdejo skupaj posamezniki, ki so sicer na svojih delovnih mestih v položajih nadrejenosti – podrejenosti (učitelji – ravnatelji – svetovalci – predstavniki komitejev…), je tako vzdušje včasih težko doseči.

Če bi terjalo vzpostavljanje enakopravnih odnosov preveč globoke skupinskodinamične posege, ki jih potek delavnice običajno ne predvideva, je bolje, da se odrečemo takim »mešanim« skupinam.

Od **subjektivnih pogojev** za uspešen potek delavnice (sestava, usposobljenost udeležencev) lahko omenimo še, da je pomembno predvsem, da imajo udeleženci vsaj nekaj podobnih praktičnih izkušenj in podobnih težav ter da žele svojo prakso spremeniti. Ni pa nujno, da izhajajo iz istih delovnih področij (glej opis primera 1!) ali da imajo enako stopnjo informiranosti in izkušenj. Le skrajne razlike niso zaželene, saj bi oblikovanje skupne osnove za sporazumevanje zahtevalo preveč časa in energije.

Porazdelitev vlog (vodja seminarja, vodja skupinskega dela ali diskusij, poročevalci evalvatorji...) je stvar dogovora med potekom in ni nekaj statičnega.

Seveda je zaželeno, da bi bil vodja delavnice za tako delo usposobljen, to pomeni, da je s potekom in načeli delovanja seznanjen tako teoretično kot praktično (da je bil že prej član ene ali več delavnic). Še bolje je, če je v skupini še več takih udeležencev. Neposredna izkušnja je tu nenadomestljiva in v nekem smislu »neprenosljiva«. Zato so opisi posameznih primerov, ki sledijo, le poskus približati delček dogajanja in vzdušja, ne morejo pa nadomestiti izkušnje.

Objektivni pogoji (čas, prostor itd.):

Trajanje: Posamezna delavnica naj ne bi obsegala manj kot 12 ur delovnega oziroma učnega časa, ker se le tako lahko zaključi ciklus od priprave do izdelave na določenem problemskem področju. Idealna je celotedenska (5-dnevna) delavnica. Zaradi kontinuitete dela v posameznih delovnih fazah niso priporočljive delovne enote, krajše od treh ur.

Prostor: Potreben je večji delovni prostor, v katerem se lahko zberejo udeleženci na plenarni del, in delovni prostori ali vsaj kotički za nemoteno delo skupin (celotno število udeležencev naj po naših izkušnjah ne bi preseglo 25). Nujno je premakljivo pohištvo, da si udeleženci lahko oblikujejo delovno okolje po svoje.

Priporočljivo je, da poteka delavnica zunaj kraja bivanja udeležencev, saj se s tem lahko delno integrirajo delovne in prostočasne aktivnosti, kar pospešuje nastanek dobre delovne klime in medsebojno učenje. Kjer to ni mogoče, naj načrtujejo udeleženci vsaj npr. skupno kosilo, družabni večer ali delovni sprehod v okolico.

Sredstva in pripomočki naj omogočijo vizualno predstavitev problemov, delnih rezultatov, predstavitev informacijskih virov ipd. Velike, marsikdaj neizkoriščene potenciale imajo najpreprostejša sredstva (tu se lahko marsikaj naučimo od vzgojiteljic in elementark): tabla, flanelograf, plakati, raznobarvne kartice, flomastri... dalje grafoskop, zaželena je možnost tipkanja in kserokopiranja pa tudi avdio in video snemanja in reproduciranja.

Informacijski center ima zalogo knjig, revij, neobjavljenih besedil, izdelkov in polizdelkov udeležencev v zvezi z izbranim problemom.

Primer 1: ***Pedagoška delavnica »Izobraževanje za različne socialne vloge«***

Čas: 24.–26. 5. 1984 (skupno 16 delovnih ur)
Kraj: Izobraževalni center Ljubljanske banke
Udeleženci: 22 (fakultetni učitelji, sodelavci Izobraževalnega centra LB, Centra za intenzivne tečaje tujih jezikov itd.)
Vodji: Brigitte Berendt, Freie Universität, Berlin
Roy Cox, UniversityTeaching Methods Unit, London
Namen: (kot je bil vnaprej sporočen udeležencem):
– teoretično spoznati in praktično preizkusiti pristope v izobraževanju, ki omogočajo povezavo teorije in poklicne prakse v usposabljanju za različne socialne vloge in odnose,
– prikazati metode izobraževanja, s katerimi ustvarjamo konkretne situacije (simulacije situacij, igranje vlog, uporaba video povratne informacije), v katerih reakcije in dogajanje analiziramo.

Intermezzo

Ob pripravah pedagoške delavnice so naju s kolegico Hildo Vogrič navdajali mešani občutki, saj oblika delavnice pri nas ni bila uveljavljena, med prijavljenci pa so bili strokovnjaki z najrazličnejših strokovnih in delovnih področij. Ali bomo našli skupen jezik, v pravem in prenesenem smislu, saj naj bi delo potekalo v angleščini oziroma nemščini?

Vendar sta znala »predavatelja«, ki imata za seboj nešteto podobnih tečajev iz visokošolske didaktike, kmalu »prebiti led« z neposrednim nastopom, z iskrenim zanimanjem za probleme udeležencev in z doslednim upoštevanjem njihovih pobud in želja. Z natančnimi navodili sta jih vpregla v delo in kmalu so bile stene pokrite z velikimi plakati – z rezultati »možganske nevihte« in dela skupin, ki so med seboj primerjale in komentirale rezultate. Postopno sta vodja stopala vedno bolj v ozadje – vse je potekalo kakor »samo od sebe«. Prav tako vodenje pa je najzahtevnejše!

Še nekaj detajlov iz poteka:

Vodja sta se odločila za »polodprto planiranje«; predložila sta preliminarni program, udeleženci pa so oblikovali pričakovanja v skladu z naslednjim navodilom (najprej individualno, nato v skupinah s sorodnimi interesi):

1. Opišite dve tipični situaciji in dva komunikacijska problema v vašem delu!
2. Kaj pričakujete od te delavnice?

Primeri problemov (ki so si bili kljub različnim poklicnim področjem udeležencev dokaj podobni):

- poučevanje velikih skupin,
- motiviranje študentov.

Primeri pričakovanj:

- kako organizirati skupinsko delo študentov,
- kako aktivirati študente,
- kako dobiti povratno informacijo od študentov.

Nato smo soočili navedene probleme in pričakovanja s »ponudbo« obeh vodij (z izkušnjami, gradivi, ki sta jih prinesla). S pomočjo glasovanja smo razvrstili teme, največ glasov je dobila tema »simulacija vodenja diskusije«, poleg te so prišle v program še 3 aktivnosti.

Pri »simulaciji vodenja diskusije« so bili udeleženci razdeljeni v 3 skupine, od katerih je vsaka (na osnovi literature) imela za nalogo:

1. oblikovati 8 pravil za uspešno vodenje diskusije,
2. pripraviti diskusijo na poljubno temo in izbrati izmed sebe nekoga, ki jo bo vodil.

Vsak vodja je vodil diskusijo med člani drugih dveh skupin, »njegovi« člani pa so opazovali potek in ga ocenjevali v skladu s postavljenimi kriteriji (za ilustracijo: imeli smo diskusije o infekcijskih boleznih, o dopolnilnem izobraževanju in o selektivni ali odprti univerzi). Pri analizi diskusij smo uporabili tri različne metode, kako izzvati povratno informacijo od članov diskusijske skupine:

1. spontana povratna informacija o tem, kako so se počutili med diskusijo,
2. povratna informacija na karticah s + oziroma –, skupna analiza,
3. vodja sam pove, v katerih vidikih želi povratno informacijo, udeleženci ga ocenjujejo po teh vidikih z ocenami 1–5 (npr. koliko novega so izvedeli, ali je imel z njimi dober kontakt, ali je bil namen diskusije jasen…).

Vključili smo tudi (na prvo mesto) video povratno informacijo, samooceno (oziroma lasten občutek vodje) in končno tudi oceno po 8 vnaprej pripravljenih kriterijih.

Končna evalvalcija delavnice: udeleženci so lepili kartice pod naslove: kaj boste lahko uporabili, kaj ste pogrešali, kaj želite, da temu sledi, splošne opombe. Naj navedemo nekaj teh splošnih opomb:

- vsebina se je elastično prilagajala potrebam udeležencev,
- dragocena je možnost, da sam izkusiš postopke,

– vodja sta predstavljala zgled dobrih metod in odnosov,
– bilo je osvežilno,
– heterogena skupina je dobro funkcionirala,
– dobil sem vpogled v to, kako sam funkcioniram v taki skupini,
– škoda, da je konec!

Marsikatero od idej smo (v prilagojeni obliki) uporabili tudi v dveh delavnicah na temo »Izkustveno učenje v izobraževanju učiteljev« (febr. in junij 1986), ki sta v organizaciji Centra Filozofske fakultete za pedagoško izobraževanje in ob sodelovanju ljubljanske pedagoške akademije združili skupino tistih, ki imajo na skrbi izobraževanje učiteljev, da bi jim dale novih idej in pobud za njihovo delo. Posebno uspela pa je 3. delavnica v tej seriji (junij 1987) ob sodelovanju mariborske pedagoške fakultete, ki jo je Večer (12. 6. 1987) pospremil s komentarjem: »Učitelji se igrajo učenje.«

6.6. **Didaktični model »mreža«**

Ta model, ki bi ga lahko imenovali tudi »strokovnjaki se uče od strokovnjakov« (Flechsig idr., 1978, 244–255), v izobraževanju učiteljev še ni bil širše uporabljen ali o tem vsaj nisem zasledila zapisov v literaturi; možno pa ga bi bilo uveljaviti glede na osnovno deficinijo, da gre tu za vzajemno učenje iz izkušenj ob obvladovanju raznih poklicnih oziroma življenjskih situacij in problemov.

»Mreža« (nem. Netzwerk, angl. network) nastane, ko iniciativna skupina ugotovi, da je na nekem področju več strokovnjakov, ki se ukvarjajo s podobnim problemom in bi radi izmenjavali izkušnje; ni nujno, da so vsi iz iste stroke. Gre lahko za problem, kot je biološko vrtnarjenje ali podvodna fotografija; pri učiteljih pa npr. za spodbujanje učencev k raziskovalnemu delu (učenci-raziskovalci), za uveljavljanje novosti v preverjanju in ocenjevanju ipd.

Vsak udeleženec »mreže« je hkrati sprejemnik, uporabnik, ustvarjalec in razdeljevalec znanj in izkušenj. Koordinacijska točka v smislu »poštnega predala« zbere naslove potencialnih udeležencev in kratke opise njihove dejavnosti in problemov, dosedanjih izkušenj in znanj, in jih posreduje vsem udeležencem. Če kdo zaprosi za nasvet, mu ga je tisti, ki določene izkušnje ima, dolžan dati; a sprejemnik nasveta je dolžan sporočiti, kakšne so bile njegove izkušnje pri uporabi nasveta.

S tem se bogati fond dinamičnega, živega znanja, ki se zares uporablja in koristi širšemu krogu ter se ob tem preverja. Udeležencem daje možnost, da se rešijo poklicne izolacije, tudi specialistične izolacije in da bogatijo svoje izkušnje tudi z izkušnjami drugih. Pomemben vidik je **simetričnost** socialnih odnosov, tako da se ljudje v vlogi »izvedenca« in »učenca« stalno izmenjujejo. Gre za demokratično obliko permanentnega izobraževanja, ki jo neposredno vzdržujejo potrebe in izkušnje udeleženih strokovnjakov.

6.7. **Primeri multimedialnega pristopa 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 prikazati celovit pregled omenjenih poskusov, ampak na dveh primerih 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. primer: ***Poljska televizijska serija »Psihologija za učitelje«*** (Wosinski, 1984)

Pri prvotni zasnovi serije so izhajali iz predpostavke, da potrebuje učitelj čimveč znanj o psihičnem razvoju otroka, o značilnostih učenja itd., da bo bolje vzgajal. Pritegnili so skupino znamenitih 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 kompliciranа, »na visokem nivoju« in ni izkoristila specifične možnosti televizijskega medija.

V novi seriji »Psihološki problemi učiteljskega poklica« (ki je potekala od 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 tod 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 zunaj njega. Nanje se je navezala diskusija psihologov, učiteljev, staršev, učencev in drugih, ki sicer ni dala končnega odgovora, le nakazala je 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. primer: ***»Problemi učencev – problemi učiteljev«*** (televizijska 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 leta 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 sestavljalcem 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 20 fantov), 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 vsemu razredu, nato posameznim učencem, ki bi kazali 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 »lenih« ali »nezainteresiranih« učencev. 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. NAMESTO ZAKLJUČKA – VIZIJA INTEGRIRANEGA IZOBRAŽEVANJA UČITELJEV

Misel, ki smo jo skušali kot rdečo nit potegniti skozi prejšnja poglavja – da moramo namreč v izobraževanju učiteljev zagotoviti tesno povezovanje in prepletenost vseh sestavin ter študente aktivirati miselno, čustveno in dejavno, je znani nemški pedagog in psiholog Heinrich Roth izrazil takole:

»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 sam 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)

Skica 11 nakazuje nekatere nujne povezave med študijem prihodnjih učiteljev, ki pa so velikokrat še bolj želja kot resničnost. V nadaljnjem bom na kratko konkretizirala nekatere oblike, metode in zaželene smeri teh povezav (skica 11).

1. **V dodiplomskem študiju**

A. Povezovanje posameznih predmetov in predmetnih skupin **med seboj** (pedagoško psiholoških – družboslovnih – specialnodidaktičnih – strokovnih).

Nekateri načini in oblike tega povezovanja:

– timski pouk kot skupno (v parih) načrtovanje in/ali izvajanje izbranih ključnih tem s študenti, z vidika več strok (npr. teme o motivaciji, ocenjevanju, učenju učenja, odnosih med učiteljem in učenci, odnosi učitelj – šola – družba…),

– kolegialne hospitacije (med učitelji, asistenti različnih strok), po dogovoru, ob izbranih temah,

– predavatelj druge stroke kot gost na seminarjih,

– interdisciplinarni seminarji (npr. v skupini študentov obdela vsak temo z vidika druge stroke, skupna analiza),

– seminarske naloge z dvojnim mentorstvom.

Dejavnosti, ki bi tesneje povezale učitelje raznih strok, so predvsem:

– skupne raziskovalno-razvojne naloge oziroma projekti (na področju vzgoje in izobraževanja),

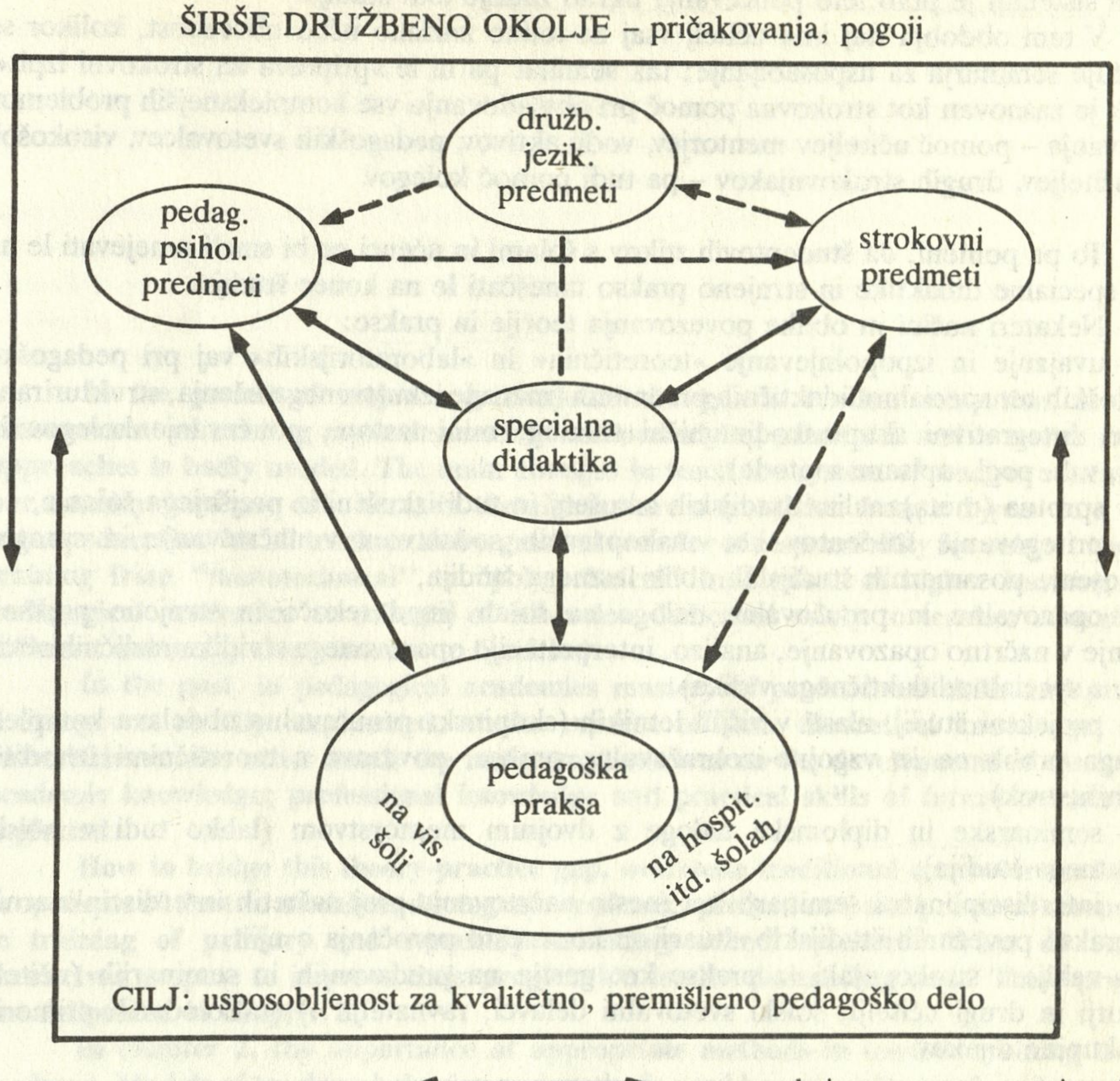
– izmenjava pedagoških in drugih izkušenj na skupnih, interdisciplinarno zastavljenih »delavnicah«, posvetih,

– uveljavljanje skupinskih nastopov; analiza nastopov z vidika več strok (tudi npr. s pedagoško-psihološkega, jezikovnega).

Eden od pomembnih pogojev za uveljavljanje prej naštetih interdisciplinarnih dejavnosti: vzpostavitev **specialnih didaktik** kot enakovrednih povezovalnih disciplin, možnosti za habilitacijo teh učiteljev, ustanavljanje kateder.

B. Povezovanje posameznih predmetov in študija v celoti s **pedagoško prakso**; pri tem pojmujemo pedagoško prakso, ob analizi katere se študenti uče, v dvojnem smislu:

Skica 11: Potrebne povezave sestavin v izobraževanju učiteljev



kot spontane (ali namerno izzvane) izkušnje v visokošolskem študiju in v prejšnjem šolanju – ter izkušnje, dobljene med tekočo in strnjeno prakso med študijem. Povezanost med teorijo in prakso naj bi bila stalna in dialektična, dvosmerna: študent se usposobi za kritično analizo in premišljeno ravnanje v praksi, hkrati pa so mu praktične izkušnje izhodišče za kritično osvetljevanje in dopolnjevanje teoretičnih spoznanj.

Med pogoji za uveljavljanje gornjega je nedvomno vzpostavitev stalne **mreže hospitacijskih šol** in ureditev **statusa učitelja mentorja** kot potencialno enakopravnega zunanjega strokovnega sodelavca pri izvajanju študija. Stiki med visokošolskimi učitelji in učitelji mentorji naj bi bili tesni, številni in večstranski. Tu gre tako za interdisciplinarno zastavljeno dopolnilno izobraževanje učiteljev mentorjev kot za njihovo sodelovanje pri raziskovalno-razvojnih projektih, pri analizi nastopov in hospitacij, na seminarjih. Mentor ima izredno pomembno in večstransko vlogo: je hkrati model ali zgled dobrega poučevanja, posredovalec vrste informacij, svetovalec študentom, njihov ocenjevalec (obvlada naj umetnost konstruktivne kritike!) ter pogosto tudi organizator prakse (Buchberger s sodel. 1978).

2. **V obdobju pripravništva**

Integrativni pristop pomeni, da se tudi v izredno občutljivem obdobju pripravništva (prvo leto poučevanja), ko se učitelj pod vodstvom mentorja na šoli praktično usposablja

za razne vidike svoje vloge, ne sme pretrgati vsakršna vez s prejšnjim študijem; v nekaterih šolskih sistemih je prvo leto poučevanja hkrati zadnje leto študija.

V tem obdobju naj ima učitelj vsaj za toliko znižano učno obveznost, kolikor se udeležuje seminarja za usposabljanje; tak seminar pa ni le »priprava na strokovni izpit«, ampak je zasnovan kot strokovna pomoč pri obvladovanju vse kompleksnejših problemov poučevanja – pomoč učiteljev mentorjev, vodij aktivov, pedagoških svetovalcev, visokošolskih učiteljev, drugih strokovnjakov – pa tudi pomoč kolegov.

To pa pomeni, da študentovih stikov s šolami in učenci ne bi smeli omejevati le na okvir specialne didaktike in strnjeno prakso umeščati le na konec študija.

Nekateri načini in oblike povezovanja teorije in prakse:

– uvajanje in izpopolnjevanje »teoretičnih« in »laboratorijskih« vaj pri pedagoško psiholoških ter specialnodidaktičnih predmetih (metode izkustvenega učenja, strukturirane naloge, integrativni skupinskodinamični trening, mini-nastopi, poučevanje kolegov in druge, v 5. pogl. opisane metode),

– sprotna (meta)analiza študijskih izkušenj in tudi izkušenj iz prejšnjega šolanja,

– pritegovanje študentov kot enakopravnih sodelavcev v načrtovanje in sprotno vrednotenje posameznih študijskih oblik lastnega študija,

– opazovalne in proučevalne naloge na šolah (med tekočo in strnjeno prakso), uvajanje v načrtno opazovanje, analizo, interpretacijo opazovanega z vidika različnih strok (ne le s specialnodidaktičnega vidika),

– projektni študij, zlasti v višjih letnikih (skupinska proučevalna obdelava kompleksnejšega problema iz vzgojno-izobraževalne prakse, povezava s teoretičnimi izhodišči različnih strok),

– seminarske in diplomske naloge z dvojnim mentorstvom (lahko tudi v smislu projektnega študija),

– interdisciplinarni seminarji kot mesto načrtovanja prej naštetih interdisciplinarnih in s prakso povezanih študijskih situacij in kot mesto poročanja o njih,

– vabljeni strokovnjaki iz prakse kot gostje na predavanjih in seminarjih (učitelji mentorji in drugi učitelji, šolski svetovalni delavci, ravnatelji...); v določenih primerih tudi skupine dijakov.

3. V procesu dopolnilnega izobraževanja

Tudi tu naj se disciplinarna in institucionalna razdrobljenost umakneta interdisciplinarno zasnovanim oblikam, širši in usklajeni ponudbi, iz katere učitelj lahko izbira to, kar najbolj potrebuje za svojo poklicno rast, pristopu, v katerem učitelj ni več le sprejemnik »gotovih« znanj različnih znanosti, ampak aktiven sooblikovalec svojega izpopolnjevanja. Gre za delovno povezovanje vseh, ki kakorkoli delujejo na področju dopolnilnega izobraževanja učiteljev.

Čeprav mora temeljno integriranje v osnovnem in dopolnilnem izobraževanju učiteljev potekati na nivoju posameznih visokošolskih inštitucij, iščejo – pri nas in v svetu – učinkovitejše oblike povezovanja iniciativ tudi v ustanavljanju **pedagoških (didaktičnih) centrov**, ki imajo na skrbi tudi raziskovalno-razvojno in informacijsko dejavnost na tem področju.

Integrirano izobraževanje učiteljev, kot smo ga v skopih obrisih zarisali v tem poglavju, posamezne sestavine in njihovo teoretično zasnovanost pa podrobneje opredelili že prej, predstavlja izziv tako visokemu šolstvu kot tudi širši družbeni skupnosti. Ali bodo znali posamezni univerzitetni učitelji, oddelki, fakultete premagovati tradicionalne pregrade med znanstvenimi disciplinami ter med visokim, srednjim in osnovnim šolstvom in se povezovati v iskanju novega? Ali bo družbeno ozračje odprto in naklonjeno uveljavljanju novega, ki terja ugodnejše kadrovske in materialne pogoje (na področju, ki je bilo po tradiciji bolj »poceni«, kot npr. tehniški ali medicinski študij), več prostora za smotrno eksperimentiranje, boljše vrednotenje pedagoškega poklica nasploh?

SUMMARY

In the period of major organisational changes in teacher education, a critical reassessment of existing methods, models and underlying principles and a search for new approaches is badly needed. The main changes in teach the system of teacher education in our country (and not only here) in the eighties are a transition from a 2-year to a 4-year higher education for all teachers and a gradual transfer of responsibility for subject teachers' training from "monotechnical" to "polytechnical" institutions of higher learning (from pedagogical academies or colleges of education dedicated solely to teacher education to different university departments or faculties).

In the past, in pedagogical academies mastery of professional skills and practical training was heavily emphasized, at the expense of basic theoretical knowledge; at the universities on the other hand, the main emphasis was on the development of disciplinary academic knowledge; professional knowledge and practical skills of future teachers were neglected.

How to bridge this theory-practice gap, overcome traditional controversies between proponents of the two models and integrate academic, professional and practical components in training of primary and especially secondary school teachers? What do teachers themselves propose to improve their preparation for the demanding task? These problems are delineated in chapter 1.

In chapter 2, the importance of appropriate methods in teacher training is being analysed. Models of teaching behavior and methods used by university teachers have greater impact on student teachers than verbal persuasion; therefore, knowledge-oriented methods (especially lectures) have to be supplemented by skill-oriented, method-oriented and personnaly-oriented approaches.

In practical teacher training, the traditional classroom observations and teaching attempts by students have been in the last 20 years or so supplemented by different versions of microteaching. Theoretical background and main characteristics of the traditional microteaching model are being critically analysed in chapter 3 (like: learning by doing, the role of model, the role of immediate feed-back, including videofeedback, the concept of teaching skills and competencies, the role of objective systematic observation as different from observation "from within").

There follows a description of some variations of microteaching which abandonned the narrow behavioristic startingpoint in favour of a more cognitive, humanistic and interpretative approach. A series of experiments with student teachers at the university in Ljubljana, aimed at the development of questionning skills, skills of creative discussion and of motivating students, has shown favorable results.

In chapter 4, theoretical basis for a broader, interpretative-humanistic approach to teacher training is being delineated. The teachers have to be exposed to the experience of an active, significant, innovative, participatory learning, in order to be able to incite to such learning their pupils.

The final aim of teacher training is not to give him necessary knowledge and skills, but to develop him as a "reflective practitionner" who is able to become aware of the existing "practical theories" which guide his classroom decisions, who is also able to modify them when necessary. The emphasis is thus on teacher's thinking, his relevant cognitions

(expectations, attitudes, implicit theories, attributions and especially subjective theories) and on ways of disclosing and modifying them during training.

Some methods and approaches in accordance with this aim are presented in chapter 5. The emphasis is on different "central methods" of experiential learning, like structured exercises, simulations, role plays and especially on group interaction, oriented to the development of social competence of (future) teacher. Some examples of professionally oriented group interaction programmes are described in detail.

How can these principles that respect the teacher as the active, autonomous subject of his own education, be followed not only during pre-service, but also during the in-service training (chapter 6)? "Knowledge-centered" INSET has to be supplemented by different forms of "teacher-centered" and "school-centered" models of in-service training, aimed to activate teachers to solve creatively and in joint action different problems they meet in teaching and in living with pupils. Action research in schools can be regarded as one of the powerful means of in-service teacher training, combining research, action and learning of all participants. Didactic models of "workshop" and "network" can be used with some groups of teachers. Media, like TV, can be combined into a multimedia approach to enhance the effectiveness and enlarge the scope of this type of INSET.

Finally (chapter 7), main features of an integrative model of pre-service teacher training are presented, which still has to be verified in practice.

"Training of teacher trainers" is one of the important prerequisits of a better teacher education. This book presents an attempt to fill in the gap in this area and is dedicated to student teachers, practicing teachers and teacher trainers.

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, 5–10.

AREGGER K., Projektorientierte Lehrerfortbildung. Die Schweizer Schule 21/1977, 688–694.

AUSUBEL D. P., Educational Psychology. 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. Quelle & Meyer, Heidelberg 1973.

BEČAJ J., Dober učitelj – nedosegljiv ideal. Sodobna pedagogika, št. 7–8/1985, 317–320.

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.

BRATANIĆ-VUKELIĆ M., Osposobljavanje nastavnika za intenzivniju interakciju u odgojnom djelovanju. Doktorska disertacija, Zagreb 1980.

BRAUN C., Teacher expection: Sociopsychological dynamics. Review of Educational Research, 2/1976, 185–214.

BROPHY J. E., T. L. GOOD, Lehrer-Schüler-Interaktion. Urban & Schwarzenberg, München 1976.

BUCHBERGER F., J. RIEDL (Hg.): Kommentar zum Lehrplan der Pädagogischen Akademie. Wien 1985.

BÜNDER W. et al., School-internal 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.

BUSCH F. W., Projektstudium – ein hochschuldidaktischer Ansatz zur Verbindung von Theorie und Praxis in der Lehrerausbildung. Referat na 9. konferenci ATEE, Linz, sept. 1984 b.

BUZAN T., Delaj z glavo. Dopisna delavska univerza UNIVERZUM, Ljubljana 1980.

BUZAN T., Izkoristi svoj um. DDU Univerzum, Ljubljana 1983.

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, Schoolfocussed Teacher Education. Referat na 9. konferenci ATEE, Linz sept. 1985.
DICK W. in dr., Deriving Competencies: Consensus Versus Model Building, Educ. Researcher, 8/1981, 5–10.
DISIBIO M., Memory for Connected Discourse: A Constructivist View. RER, 2/1982, 149–174.
DUSEK B. J., Do teachers bias children's learning? Review of Educational Research, 4/1975, 661–684.
ENTWISTLE N., Styles of Learning and Teaching. John Wiley & Sons, New York , 1981.
FILIPOVIĆ N., Didaktika. Svijetlost, Sarajevo, 1981.
FINN J. D., Expectations and the educational environment. Review of Educational Research, 3/1972, 387–410.
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 didaktischer 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.–30. 6. 1978, Sombor. Novi Sad, 1979, 17–29.
FREIRE P., Pedagogy of the oppressed. Penguin Books, 1978.
FUHR R., Das didaktische Modell Werkstattseminar. Göttinger Monographien 5, Göttingen 1979.
GABRIJELČIČ M., Učimo se z miselnimi vzorci. DZS, Ljubljana 1985.
GAGNÉ R. M., R. T. WHITE, Memory Structures and Learning Outcomes. RER, 2/1978, 187–222.
GIBBS G., Teaching students to learn. A student-centred approach. Open Univ. Press, 1981.
GOGGER R., Schulzentrierte projektorientierte Lehrerforbildung. 9. ATEE Konferenz, Linz 1984.
GOLLI D., K. PODHOSTNIK, M. TANCER, Pedagoška praksa študentov v učiteljski usmeritvi. Pedagoški inštitut Ljubljana, oktober 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 1980.
HAVRANEK G., Das Fernstudiesprojekt »Pädagogik und Fachdidaktik für AHS-Lehrer: Englisch«. F. Buchberger, H. Seel, Hrsg., Lehrerbildung für die Schulreform, ATEE, Brüssel/Linz 1985, 207–216.
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-Focussed In-Service Education, Clarification of a new concept and strategy. Synthesis Report, OECD/CERI, Paris 1980.
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., J. SCHEIPL, Die Änderung der avtoritativen Einstellung angehender Lehrer an AHS im Rahmen einer alternativen pädagogischen Ausbildung. Erziehung und Unterricht, 10/1979, 584–590.
IBERER G., Der Videorecorder als Lernhilfe. Bericht aus dem Institut für Erziehungswiss. der Universität Graz, Graz 1980.
IBERER G., Integratives Lehrverhaltentraining. Pädag. Institut der Universität Graz, 1982.
JAUŠOVEC N., Uporaba izsledkov hemisferičnosti v izobraževalni praksi. Sodobna pedagogika, 3–4/1985, 103–112.
JUSTIN J., Metoda interakcijske analize. Pedagoški inštitut Ljubljana, 1984.
KLINZING-EURICH, G. H. KLINZING, Adaption and Evaluation of Minicourses in West Germany. AERA Boston 1980 (ERIC ED 186384).
KLINZIG-EURICH G., H. G. KLINZIG, Lehrfertigheiten und ihr Training. Lexika-Verlag 7252 Weil der Stadt 5, 1981.
KLIPPERT T., Erfahrungslernen in der Lehrerausbildung. Betrifft: Erziehung, 3/1986, 36–41.
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, 10. 8. 1984 a.
KUNST GNAMUŠ O., Še o zasnovi pedagoškega usposabljanja predmetnih učiteljev, Prosvetni delavec, št. 18/1984 b.
KUŠČER I., Samoprisila na univerzi. Naši razgledi, 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.
LONG B. H., E. H. HENDERSON, Certain determinants of academic expectancies among southern and non-southern teachers, American Educational Research journal, 2/1974, 137–147.
MANDL H., G. L. HUBER, Subjektive Theorien von Lehrern. DIFF, Universität Tübingen. Forschungsberichte 19/1982.
MARENTIČ POŽARNIK B., Nekateri problemi uveljavljanja rezultatov raziskovanja v pedagoški praksi. Sodobna pedagogika, 3–4/1969, 258–263.
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. 1–2/1979 a, 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 Vojvodine, Novi Sad 1979 b, str. 526–535.
MARENTIČ POŽARNIK B., Sistematično opazovanje razredne interakcije in mikropoučevanje ob uporabi interne TV. Raziskovalna naloga. FF Ljubljana, 1980 a.

MARENTIČ POŽARNIK B., Kaj nam razkrije sistematično opazovanje razredne interakcije. Vzgoja in izobraževanje, št. 6/1980 b, str. 15–24.
MARENTIČ POŽARNIK B., L. PLUT, Kakšno vprašanje, takšen odgovor. Zavod SRS za šolstvo, Ljubljana 1980 c.
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. 7–8/1981 b, str. 354–368.
MARENTIČ POŽARNIK B., Vpliv mikropouka na razvijanje spretnosti ustvarjalne diskusije. Sodobna pedagogika, št. 9–10/1981 c, str. 436–448.
MARENTIČ POŽARNIK B., Göttinški katalog didaktičnih modelov kot zanimiv poskus preseganja »did. monokulture«. Sodobna pedagogika, št. 9–10/1982, 486–487.
MARENTIČ POŽARNIK B., Izobraževanje učiteljev med dediščino preteklosti in potrebami prihodnosti. Naši razgledi, 9. 9. 1983, str. 483–484.
MARENTIČ POŽARNIK B., Kako se izobražujejo učitelji na celovški univerzi. Učinkovita notranja reforma. Prosvetni delavec, št. 14/83 b, 7.
MARENTIČ POŽARNIK B., Tečaji za visokošolske didaktike kot poskus aktiviranja udeležencev za izboljšanje pedagoškega dela. Sodobna pedagogika, 5–6/1985 b, 194–211.
MARENTIČ POŽARNIK B., Podiranje rekordov? Naši razgledi, 6. 7. 1984 a.
MARENTIČ POŽARNIK B., V korak s sodobnimi zahtevami. Reforma izobraževanja učiteljev v Nemški demokratični republiki. Prosvetni delavec, št. 13/1984 b, 11.
MARENTIČ POŽARNIK B., Brez sodobno izobraževanih učiteljev ni sodobne šole. Utrinki z 9. evropske konference o izobraževanju učiteljev v Linzu. Prosvetni delavec, št. 16/1984 c,4 (I. del) in št. 17, 12. 11. 1984 c, 22 (II. del).
MARENTIČ POŽARNIK B., Akcijsko raziskovanje – možnost, da postane učitelj subjekt pedagoškega raziskovanja in svojega izobraževanja. Vzgoja in izobraževanje, št. 6/1984 d, 8–15.
MARENTIČ POŽARNIK B., A model for in-service pedagogical training of secondary school teachers coming from other professions. 9. ATEE-Konferenz, Linz, sept. 1984 e (referat).
MARENTIČ POŽARNIK B., Za večjo moč razmišljanja in ravnanja. Učiteljevo strokovno spopolnjevanje v svetu. Prosvetni delavec, št. 16/1985 a, 5.
MARENTIČ POŽARNIK B., Vitalna vloga učitelja. Kvaliteta izobraževanja. Sobotna priloga Dela, 5. 7. 1986.
MESEC B., Sedem tančic skupinske dinamike. Naši razgledi, 30. 8. 1985, str. 472–473 in 13. 9. 1985, str. 505–506.
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, Brüsel/ Linz, 1985, 36–49.
NIČKOVIĆ R., Učenje kao suštinski problem didaktike. Pedagoški rad, št. 9–10/1975, 481–486.
OEHLSCHLÄGER H., Pädagogische Technologie als Grundlage für die Entwicklung eines adressatenorientierten Microteaching-Modells. Univerzitet danas, Dubrovnik, avg. 1982.
PANČIĆ 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.
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., Specialna didaktika v izobraževanju učiteljev. Vzgoja in izobraževanje, št. 2/1986, 16–19.
PRODANOVIĆ T., R. NIČKOVIĆ, Didaktika. Zavod za izdavanje udžbenika, Zagreb 1976.
RAKIĆ, B., Procesi i dnamizmi vaspitnog djelovanja, Svijetlost, Sarajevo 1976, 336.
RAZDEVŠEK PUČKO C., Vpliv psiholoških in socialno ekonomskih dejavnikov na študijski uspeh, trajanje študija in poklicno uspešnost študentov PA v Ljubljani, magistrsko delo, odd. za psihologijo FF.
RECK W., U. P. RITTER, Lernsituationen in der Hochschulausbildung. V: Enzyklopedie Erziehungswiss. Bd. 10, L. HUBER, Hrsg. Klett-Cotta 1983, 367–400.
ROGERS C., Lernen in Freiheit, Kösel, München 1974.
ROSENSHINE B., N. FURST, The use of direct observation in study of teaching. V: Travers R. Ed., Second Handbook of Research on Teaching. Rand McNally & Comp., Chicago 1973, str. 122–183.
ROSENTHAL R., L. JACOBSON, Pygmalion in the classroom. Holt, Reinhart & Winston, New York 1968.
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.
SAGADIN J., Osnovne statistične metode za pedagoge. FF Ljubljana, PZE za pedagogiko, 1977.
SCHMIDT V., Pedagogika kot učni predmet filozofskih študij na Slovenskem v prvi polovici 19. stoletja. Zbornik Filozofske fakultete, Ljubljana 1960.
SEEL H., Lehrerbildung für die Schulreform. ATEE, Brüssel/Linz 1985.
SKERBINEK M., Kako ljubljanski učitelji ocenjujejo svoj višješolski oziroma visokošolski študij. Sodobna pedagogika, št. 1–2/1987.
SLAMA H., Die Ausbildung der Ausbilder. Erziehungswissenschaft und Beruf, 5. Sonderheft 1984, Merkur Verlag Rinteln.
SOAR R., Teacher behaviour related to pupil growth. International Review of Education, XVIII, št. 4/1972, str. 508–528.
STOJAKOVIĆ P., Razvijanje sposobnosti učenja. Svjetlost, Sarajevo 1981.
STRMČNIK idr., Osnovna šola na Slovenskem 1869–1969. Slovenski šolski muzej, Ljubljana 1970.
STRMČNIK F., Kdo bo prevzel zgodovinsko odgovornost? (K nameravani reformi učiteljskega izobraževanja.) Sodobna pedagogika, št. 9–10/1984, 325–347.
ŠEME M., Vloga srednješolskega učitelja in struktura njegovih izobrazbenih vsebin v poklicu. Vzgoja in izobraževanje, št. 3/1984, str. 6–11.
ŠILIH G., Očrt splošne didaktike. DZS, Ljubljana 1961.
ŠPOLJAR GERBIZ K., Nedirektivna nastava – teorija i postupak. Pedagoški rad, 9–10/1975, 474–490.
TAMIR P., Innovative approaches to teacher education. 9. ATEE Conference, Linz 1984.
TANCER M., Maribor – žarišče napredne pedagoške misli. Prispevek na VI. kongresu jugoslovanskih pedagogov, Maribor 1986.
TAUSCH R., A. M. TAUSCH, Erziehungspsychologie. 7. Aufl. Hogrefe Vlg., Göttingen 1973.
TENNSTÄDT K. CH., W. RIMELE, F. KRAUSE, Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM): Entwurf eines integrativen Lehrertainingsprogramms zur Bewältigung von

Aggression und Störung im Unterricht auf der Basis subjektiver Theorien. Forschungsbericht 7, Universität Konstanz 1984.

THIELE H., Zur Beeinflussung des Entscheidungsverhaltens im Unterricht. V: Hofer M., Hrsg., Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern. Beiträge zu einer Handlungstheorie des Unterrichtens. Urban/Schwarzenberg, München 1981, 278–311.

TOLIČIČ I., L. ZORMAN, Okolje in uspešnost učencev. Državna založba Slovenije, Ljubljana 1977.

TOMIĆ A., O šolski reformi po drugačni plati. »Šola kot produkcijski sistem«, v katerem »pedagogi mesijo narodovo testo«? Naši razgledi, 4/1987, 93–94.

TRČEK J., Skupinska dinamika, pedagogika in duševna higiena. O uvoženi, skrivnostni in tudi »komercialni« (kvazi) terapiji I. Naši razgledi, 7. 6. 1985, 330 in 21. 6. 1985, 361–362.

VALENTE M. O., A. BARRIOS, Reasons for becoming a teacher. 10. konferenca ATEE, Tilburg sept. 1985.

VELIKONJA M., Sistemska in organizacijsko-didaktična zasnova stalnega strokovnega izpopolnjevanja pedag. delavcev. PI, Ljubljana april 1984.

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.

WILDT J., Ebenen der Professionalisierung in der Lehrerausbildung. V: Bayer M. u. a., Hg., Alternativen in der Lehrerausbildung. Rowohlt, Reinbek b. Hamburg 1982.

WOSINSKI M., Psychologie im Fernstudium für Lehrer: Grundsätze und ihre Realisierung. Predavanje na celovški univerzi, 22. 3. 1984.

ZIEHFREUND W., Training des Lehrerverhaltens mit Fernseh-aufzeichnungen. Micro-teaching als ein Beitrag zu einer Reform der Lehrerausbildung. Betrifft: Erziehung, št. 6/1970, 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)m 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. 2–20.

Predvsem preudarni reformni ukrepi na univerzi. Sobotna priloga Dela, 9. 2. 1985, str. 23.

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.

Usmerjeno izobraževanje. Zakon s komentiranjem in izvršilnimi predpisi ter smernicami za oblikovanje vzgojno-izobraževalnih programov. ČZ Uradni list Slovenije, Ljubljana 1981.

Diplomske naloge na oddelku za pedagogiko FF Ljubljana, katerih rezultati so omenjeni ali uporabljeni v knjigi:

APOLLONIO D., I. REZAR, Učinkovitost mikropouka – kot oblike praktičnega usposabljanja bodočih učiteljev – pri usvajanju učne spretnosti vodenja ustvarjalne diskusije. Ljubljana 1980

BIZJAK I., Metodološki problemi sistematičnega opazovanja pouka. Ljubljana 1979

BOŽIČ J., A. ŠILC, Vpliv učiteljevih pričakovanj na razredno interakcijo. Ljubljana 1978

CERAR I., J. KLUN, Učinkovitost mikropouka – kot oblike praktičnega usposabljanja bodočih učiteljev – pri usvajanju učne spretnosti spraševanja. Ljubljana 1979

GABRIJELČIČ M., M. LAVRENČIČ, Vpliv učiteljevega pričakovanja na ocenjevanje. Ljubljana 1976
ODERLAP Z., H. DIJAK, Nekatere značilnosti razredne interakcije pri nastopih študentov PA. Ljubljana 1978
OSTROUŠKA M., M. ŽORŽ, Vpliv nekaterih faktorjev na aktivnost in iniciativnost učencev v situaciji mikropoučevanja. Ljubljana 1979
OVSENK M., T. ROŽANC, Vpliv mikropouka na učiteljevo izpopolnjevanje v spretnosti motiviranja. Ljubljana 1983
PERNEK Z., RIHTER H., Mnenja in stališča učiteljev o faktorjih njihove poklicne socializacije. Ljubljana 1984
SKERBINEK M., Stališča učiteljev do ustreznosti svojega študija. Ljubljana 1984
VRŠIČ M., N. LUZAR, Analiza vprašanj pri pouku nekaterih družboslovnih predmetov v osnovni šoli. Ljubljana 1978

KAZALO

UVOD 3

1. NEKATERA PROTISLOVJA IN DILEME V OBSTOJEČEM IZOBRAŽEVANJU UČITELJEV 5
1.0. Ni uspešne šolske reforme brez dobrih učiteljev 5
1.1. Institucionalna razcepljenost 7
1.2. »Mojstrsko« usposabljanje za učiteljski poklic – nevarnost prakticizma 8
1.3. Univerzitetno izobraževanje učiteljev – teorija pred prakso, znanstveno pred poklicnim izobraževanjem 9
1.4. Razcepljenost in nasprotovanja glede sestavin izobraževanja učiteljev 11
1.5. Seštevalno (aditivno) namesto celovitega (integrativnega) programiranja izobraževanja učiteljev 13
1.6. Mnenja učiteljev o posameznih sestavinah njihovega izobraževanja 15
1.7. Poudarjanje vsebin pred smotri, metodami in pogoji študija učiteljev – »v znanje usmerjeno izobraževanje« 18

2. KO JE UČITELJ (ŠE) UČENEC – POMEN USTREZNIH METOD V IZOBRAŽEVANJU UČITELJEV 21
2.1. Ali obstajajo metode in modeli, specifični za izobraževanje učiteljev? 22

3. USPOSABLJANJE UČITELJEV ZA UČINKOVITO PRAKTIČNO RAVNANJE 27
3.1. Hospitacije in nastopi: tradicionalne sestavine praktičnega usposabljanja učiteljev 27
3.2. V razvijanje spretnosti usmerjeno izobraževanje učiteljev ali »učenje plavanja v plitvem delu bazena« 29
3.3. Mikropoučevanje v izvirni obliki – značilnosti, sestavine in teoretične predpostavke 30
3.3.1. Učinkovitost mikropouka 33
3.4. Kaj so učne spretnosti 35
3.5. Od naključnega k sistematičnemu opazovanju pouka; od opazovanja »od zunaj« k opazovanju »od znotraj« 38
3.5.1. Sistematično opazovanje pouka 38
3.5.2. Od opazovanja »od zunaj« k opazovanju »od znotraj« 45
3.6. Česa se naučimo z opazovanjem samih sebe ali: vloga video povratne informacije v izobraževanju učiteljev 47
3.7. Kritike izvirnega mikropouka in pristopa CBTE 51
3.8. Nekatere izpeljanke originalnega mikropouka 53
3.9. Izkušnje v zvezi s preizkušanjem mikropouka pri nas 55

4. NEKATERE TEORETIČNE PREDPOSTAVKE USPOSABLJANJA UČITELJEV ZA RAZMIŠLJAJOČEGA PRAKTIKA 63
4.1. Nova pojmovanja o naravi učenja 63
4.1.1. Kognitivno pojmovanje učenja 64
4.1.2. Izkustveno učenje 66
4.1.3. Inovativno učenje 68
4.2. Teoretične osnove usposabljanja učiteljev za premišljeno ravnanje 69
4.3. Nekatere sestavine za učiteljevo ravnanje pomembnih kognicij ali »kaj se dogaja v učiteljevi glavi« 70
4.3.1. Subjektivne ali praktične teorije 70
4.3.2. Učiteljeva pričakovanja 72
4.4. Metodološki problemi razkrivanja učiteljevih za ravnanje pomembnih kognicij 80
4.5. Thielejev kognitivni model učiteljevega ravnanja 82

5. METODE IN MODELI V PREMIŠLJENO RAVNANJE USMERJENEGA IZOBRAŽEVANJA UČITELJEV 86
5.1. Metode, ki temeljijo na izkustvenem učenju 88
5.1.1. Strukturirane vaje ali naloge 90
5.1.2. Simulacije in igre 93
5.1.3. Igranje vlog 95
5.2. Uporaba tehničnih pripomočkov v izkustvenem učenju 97
5.3. Usposabljanje učiteljev za humane, demokratične medosebne odnose 100
5.3.1. Skupinska interakcija kot sredstvo izkustvenega učenja 101

6. SODOBNE METODE IN MODELI DOPOLNILNEGA IZOBRAŽEVANJA UČITELJEV 114
6.1. Predpostavke in značilnosti »v znanje usmerjenega« dopolnilnega izobraževanja učiteljev 114
6.2. Načela in značilnosti aktivnejših pristopov dopolnilnega izobraževanja učiteljev 116
6.3. Model »v šolo osredotočenega« dopolnilnega izobraževanja 120
6.4. Akcijsko raziskovanje kot model dopolnilnega izobraževanja učiteljev 126
6.5. Didaktični model »pedagoška delavnica« 132
6.6. Didaktični model »mreža« 137
6.7. Primeri multimedialnega pristopa v dopolnilnem izobraževanju učiteljev 137

7. NAMESTO ZAKLJUČKA – VIZIJA INTEGRIRANEGA IZOBRAŽEVANJA UČITELJEV 140

POVZETEK – SUMMARY 143

SEZNAM LITERATURE 145

Narodna in univerzitetna knjižnica Ljubljana

NARODNA IN UNIVERZITETNA
KNJIŽNICA
00000035406

Zbirka **Pedagoška obzorja**
Barica Marentič Požarnik
Nova pota v izobraževanju učiteljev
Priročnik za učitelje
Likovno in grafično uredila Marjanca Prelog
Izdala in založila Državna založba Slovenije
Urednik Pavel Vozlič
Za založbo Uroš Istenič
Natisnila tiskarna Tone Tomšič
Ljubljana 1987
Naklada 1200 izvodov
Prvi natis

Narodna in univerzitetna knjižnica
v Ljubljani

381924

pedagoška obzorja