

Naslov članka/Article:

Izobraževanje bodočih učiteljev med željami in realnostjo

Education of Prospective Teachers – between Desires and Reality

Avtor/Author:

dr. Tatjana Resnik Planinc

CC licenca



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



Vzgoja in izobraževanje 5-6/2019, letnik 50

ISSN 0350-5065

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo
Kraj in leto izdaje: Ljubljana, 2019

Spletna stran revije:

<https://www.zrss.si/strokovne-revije/vzgoja-in-izobrazevanje/>

Dr. Tatjana Resnik Planinc

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Oddelek za geografijo

IZOBRAŽEVANJE BODOČIH UČITELJEV MED ŽELJAMI IN REALNOSTJO

Education of Prospective Teachers – between Desires and Reality

IZVLEČEK

Izobraževalci bodočih učiteljev smo neprestano soočeni s spremembami in izzivi na področju zagotavljanja kakovostnega izobraževanja študentov, ki so se odločili za poklicno pot učitelja. Prispevek osvetljuje spremembe, ki jih je v izobraževanje bodočih učiteljev prinesla bolonjska prenova, ter v nadaljevanju kritično ovrednoti dosežke projektov Partnerstvo fakultet in šol I in II, ki sta potekala sočasno z uvajanjem sprememb v programe izobraževanja bodočih učiteljev na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Avtorica ugotavlja, da je kljub velikemu koraku naprej, ki smo ga v zadnjih 15 letih naredili v smeri vsaj delnega poenotenja različnih izobraževalnih poti oz. različnega usposabljanja bodočih učiteljev, pred vsemi akterji v njihovem izobraževanju še veliko dela.

Ključne besede: izobraževanje bodočih učiteljev, kompetence, mentor, pedagoška praksa, pedagoški modul

ABSTRACT

Pre-service teacher educators are constantly confronted with changes and challenges in providing quality education to students who have opted for the career of a teacher. The article highlights the changes brought into the education of future teachers by the Bologna Process and furthermore critically evaluates the achievements of two projects dealing with the partnership between faculties and schools, which took place simultaneously with the introduction of changes in the programmes of education of future teachers at the Faculty of Arts, University of Ljubljana. The author notes that there is still a lot of work to be done despite great steps forward that have been made in the last 15 years towards at least partial unification of different educational paths or different training of pre-service teachers.

Keywords: pre-service teacher education, competencies, mentor, pedagogical practice, pedagogical module

VPLIV IZOBRAŽEVALCEV NA POJMOVANJA IN DELOVANJE DIPLOMANTOV PEDAGOŠKIH SMERI

Kot učitelji, izobraževalci bodočih učiteljev in (pogosto) starši radi razmišljamo o preteklosti kot o zlatih letih, ko je bila glavna naloga učitelja podajanje znanja, ki so ga morali učenci usvojiti, preden so lahko resnično vstopili v svet odraslih, ter posedovanje veščin, potrebnih za prenos tega znanja na mlade. Po mnenju Lidstone (2006) se je v zgodnjih letih 21. stoletja v razvitih državah pojavilo vprašanje, ali imamo za soočenje z izzivi hitrih družbenih in ekonomskih sprememb ter vedno bolj raznoliko populacijo učencev sploh dovolj učiteljev s potrebnimi znanji in veščinami. Hitreje ko se spreminja svet, v večji meri se moramo naučiti strategij preživetja v njem, in več ko se naučimo, večja je zahteva po spremembi v interakciji posameznikov v času njihovega življenja. In že smo pri vprašanju, kaj dejansko pomeni učiti se. Če sta bila učenje in poučevanje v preteklosti po mnenju mnogih izključna domena šol in univerz, pa so danes ti, ki želijo razvijati nove

oblike izobraževanja, ki bi pomagale mladim pri učenju, in tisti, ki izobražujejo bodoče učitelje, soočeni z mladimi, ki so odrasli v »digitalnem času« oziroma, kot sta stanje poimenovala Jukes in Dosaj (2003, cit. v Lidstone, 2006), »digitalni imigranti« so soočeni z »digitalnimi domorodci«. Ob soočenju s Scilo konservativizma in Karibdo inovacij je, tako Lidstone (2006), bolj smiselno iskati prednosti tehnoloških in družbenih danosti kot pa se ozirati v preteklost.

Tudi zato postavlja danes znanost o izobraževanju učiteljev v ospredje neločljivo prepletenost teorije in prakse v usposabljanju učitelja kot »razmišljujočega profesionalca«, ki je »zmožen obvladati nove izzive in se uspešno soočiti s kompleksnostjo in negotovostjo svoje profesije; ki ni niti sterilen teoretik brez stika z raziskovanjem in razmišljanjem o problemih prakse niti prakticist, ki meni, da je ob vsakodnevnem obvladovanju problemov teorija nekaj nekoristnega« (Marentič Požarnik, 2006: 5). Zaradi sprememb v družbi morajo učitelji sprejeti nekatere nove vloge, nekatere prejšnje pa spremeniti ali opustiti. Pri tem je ključnega pomena pripravljenost za spreminjanje in

prilagajanje tradicionalnih vlog novim okoliščinam (npr. mentorska vloga, organizacija učnih situacij, intenzivnejše vključevanje učencev v učni proces itd.) ter sprejemanju nekaterih novih vlog. Obenem so učitelji soočeni z vse večjim številom učencev s posebnimi potrebami, ki zahtevajo drugačne pristope v poučevanju, ter z različnimi oblikami zunanjega preverjanja znanja. Dejstvo je, da med študijem pridobljene kvalifikacije učitelju kljub vsem prenovam, ki smo jim bili priča, še vedno ne zadoščajo. Učitelj je soočen z nujnostjo sodelovanja z drugimi učitelji, strokovnimi delavci in starši, pri čemer mora biti usposobljen tudi za refleksijo, raziskovanje in evalvacijo lastnega dela. Izobraževalci naredimo veliko, če damo diplomantom za popotnico zavedanje, da bodo morali biti za prevzemanje vseh novih vlog na svoji poklicni poti odprti za spremembe in motivirani za vseživljenjsko učenje in stalen poklicni razvoj (Resnik Planinc, Kosten Zabret, 2007).

Skladno s spremenjenim pojmovanjem znanosti in znanja se spreminja tudi razumevanje profesionalne kompetentnosti strokovnjakov na posameznih področjih dejavnosti. Pojem profesionalne kompetentnosti je pogosto opredeljen kot sposobnost opravljanja zadane naloge v skladu z določenimi standardi. Slovar slovenskega knjižnega jezika (SSKJ, 1985: 388) definira *kompetenco* kot obseg oz. mero odločanja, pristojnost ali pooblastilo, za »kompetentnega« pa velja tisti, ki je »pristojen, pooblaščen; kdor temeljito pozna, obvlada določeno področje; je usposobljen, poklican«, pri čemer je kompetentnost lastnost oz. značilnost kompetentnega. Weinert (2001) govori o trojnem značaju kompetenc, saj ključne kompetence opredeljuje kot kompleksne sisteme znanja, prepričan in akcijskih tendenc, ki se gradijo na temelju dobro organiziranega področnega znanja, osnovnih veščin, splošenih stališč in spoznavnih stilov. Zaradi vsega povedanega je vključevanje ključnih kompetenc v izobraževanje učiteljev izjemno pomembno. Pri tem se je treba izogniti hotenemu ali nehotenemu enačenju izraza »kompetenca« bodisi s »pristojnostjo« bodisi s »spretnostjo« oz. večino ter upoštevati že omenjeno nujno povezanost treh sestavin: spoznavne, spretnostne in vrednostne, saj mora imeti »kompetent« učitelj poleg strokovnega znanja ter didaktičnih in psiholoških znanj oziroma veščin tudi izdelana profesionalna stališča.

Zato bi moralo izobraževanje bodočih učiteljev stremeti k:

- 1) zagotavljanju, da bodo študenti vstopali v učiteljski poklic s potrebnimi znanji/veščinami, vrednotami in kompetencami;
- 2) aktivnemu vključevanju študentov v partnerski model izobraževanja ter razvijanju profesionalnih znanj/veščin in znanj s področja medosebnih odnosov ter
- 3) spodbujanju aktivnih in participativnih učnih stilov, da bi zadostili profesionalnim in individualnim potrebam študentov in uveljavili te lastnosti v njihovi profesiji.

onalni praksi in nadaljnjem profesionalnem razvoju (Resnik Planinc, 2009).

VPLIV BOLONJSKE REFORME NA IZOBRAŽEVANJE BODOČIH UČITELJEV

S podpisom Bolonjske deklaracije junija 1999 so predstavniki ministrstev za visoko šolstvo iz 29 držav, med njimi tudi Slovenije, določili smernice razvoja evropskega visokega šolstva do leta 2010. Glavni cilj naj bi bila posodobitev in učinkovitost študija, uskladitev evropskih sistemov, mobilnost študentov in medsebojno priznavanje diplom. Bolonjski proces je bil tako začetek skupnega evropskega visokega šolstva, oblikovanje vsebine študijskih programov pa je bilo v celoti prepuščeno univerzam.

Ena najpomembnejših sprememb v strukturi visokega šolstva je bila uvedba 3 študijskih stopenj: 3-letna diplomska stopnja, 2-letna magistrska stopnja in 3-letna doktorska stopnja. Nastala je nova vrsta magisterijev, t. i. strokovni magisteriji, ki jih prej v našem visokem šolstvu ni bilo. Na magistrski stopnji naj bi študenti poglobljali znanje, pridobljeno na prvi študijski stopnji, ter se učili raziskovalnih metod in pristopov za nadaljnje samostojno raziskovanje. Izjeme v strukturi 3 + 2 + 3 so študijski programi, ki izobražujejo za poklice, regulirane z direktivami Evropske unije, ki so lahko strukturirani drugače. Nove študijske stopnje naj bi bistveno zmanjšale obremenjenost študentov. Po zaključeni prvi stopnji se lahko študenti odločijo za nadaljevanje študija na drugi stopnji ali pa za zaposlitev pred morebitnim nadaljevanjem izobraževanja. Pomembno je, da si nabirajo delovne izkušnje na svojem strokovnem področju, ne pa ob priložnostnem in pogosto strokovno nezahtevnem delu (Gider, 2009).

Novost je bila tudi reforma vsebine študijskih programov. Oporne točke pri oblikovanju novih študijskih programov so bili učni dosežki, ki so osnova za zagotavljanje kakovosti. Določili so

se za celoten študijski program, posamezen predmet in posamezno predavanje. S tem je omogočen vpogled v cilje posameznega študijskega programa. Študentu je bila omogočena tudi večja izbirnost med programi – tako znotraj programa, v katerega je vpisan, ali sorodnega študijskega programa, ki se izvaja na isti fakulteti, s čimer naj bi poglobljali znanje svoje stroke. Ima pa študent tudi možnost izbire predmetov iz drugih študijskih programov zunaj matične fakultete, s čimer širi znanje še na druga področja (Gider, 2009).

V Sloveniji se je bolonjska reforma začela v celoti uvajati v študijskem letu 2009/2010 s takratnimi 1. letniki 1. stopnje. Na področju izobraževanja bodočih učiteljev je prinesla številne spremembe, tako povsem formalnega kot tudi vsebinskega značaja. Ključna je bila uvedba Pedagoškega modula (60 kreditnih točk) v vseh programih slovenskih univerz, ki izobražujejo bodoče učitelje osnovno- in sre-

“

Profesor na

fakulteti mora biti v svojem poklicu strasten ter v njemu uživati. Ker naj bi bil strokovnjak na svojem področju, mora znati navdušiti in tudi motivirati. Do študentov mora biti iskren, empatičen, jim prisluhniti kot osebam in opaziti karakteristike, ki odlikujejo ali zavirajo posameznika, mu zaupati in s tem omogočiti napredek. Pripravljen se mora biti učiti od študentov, upoštevati njegova mnenja.

20 let, ženski spol

”

dnešolskih predmetov. Filozofska fakulteta UL je tako sprejela spodaj na kratko opisan pedagoški modul, ki je bil nato vključen v nove bolonjske programe pedagoških smeri posameznih študijev na drugi stopnji.

Pedagoški modul (FF UL)

Študent dvopredmetne pedagoške smeri mora v sklopu obveznega pedagoškega modula pridobiti skupaj 60 kreditnih točk; to pomeni, da v sklopu posamezne smeri pridobi 30 kreditnih točk. Pedagoški modul obsega dva dela:

1. Skupni del pedagoškega modula na ravni fakultete:

| |
|---|
| Psihologija za učitelje |
| Obča didaktika |
| Pedagogika - teorija vzgoje in andragogika |
| Opazovalna praksa pri obči didaktiki * |
| Opazovalna praksa pri psihologiji* |
| Opazovalna praksa pri pedagogiki in andragogiki* |
| Obvezni izbirni predmet: |
| <ul style="list-style-type: none"> · Humanistika in družboslovje · Slovenščina za učitelje · Raziskovanje učnega procesa |

* Opazovalna praksa: Predmet lahko študent izbere pri katerem koli od skupnih pedagoških predmetov, se pravi bodisi pri obči didaktiki, psihologiji ali pedagogiki in andragogiki.

2. Specialni del, ki ga načrtujejo posamezni oddelki:

| |
|---|
| Specialna didaktika |
| Pedagoška praksa v sklopu specialne didaktike |

Specialne didaktike se po lastni presoji odločajo o številu hospitacij in ocenjevalnih nastopov. Študent mora opraviti minimalno 1 teden opazovalne prakse v sklopu skupnega dela pedagoškega modula in 2 tedna pedagoške prakse v sklopu posameznih specialnih didaktik (oz. 4 tedne v primeru enopredmetnega študija).

Z bolonjsko reformo je (v kolikor to že ni bila) postala pedagoška praksa, ki predstavlja vez med teoretičnim in praktičnim delom kurikulov, po katerih se izobražujejo bodoči učitelji, obvezen in integrativen element. Laični modeli razumevanja dogodkov in odzivanja nanje se tako preoblikujejo v profesionalne modele, saj profesionalno razmišljanje pogojuje profesionalno delovanje. Ta proces, ki se začne že v času pedagoške prakse, naj bi se kasneje nadaljeval v obdobju pripravništva, ki pa danes žal ni organizirano in izvajano tako, kot bi si želeli.

V izobraževanju bodočih učiteljev je ključnega pomena simbioza med teorijo in prakso, saj pedagoška praksa študentu omogoča povezovanje teoretičnega (akademskega znanja) s praktičnimi pedagoškimi, psihološkimi, didaktičnimi in andragoškiimi znanji. Študenta bi moral na pedagoški praksi voditi izkušen in ustrezno izobražen učitelj mentor, ker se študenti razlikujejo po osebnostnih značilnostih, strokovnem, psihološkem in strokovno-didaktičnem znanju, stilih učenja, stopnji obvladovanja soci-

alnih spretnosti in tudi po stopnji profesionalnega razvoja. Mentor mora biti zato spodoben zavestno vzpostaviti odnos pomoči, ki je prilagojen individualnosti študenta in njegovim potrebam. V Sloveniji žal še vedno ne obstaja mreža mentorskih šol in ne celostno usposabljanje učiteljev mentorjev. Za zdaj je mentoriranje neurejeno tako s sistemskega kot strokovnega vidika ter prepuščeno posameznim strokam in posameznikom. Zavedati se moramo dejstva, da se učitelj mentor ne »naredi sam«, temveč potrebuje ustrezno izobraževanje, usposabljanje, strokovno spremljanje in vrednotenje svojega dela ter, posledično, ustrezno finančno vrednotenje svojega dela.

Izobraževanje bodočih učiteljev v Sloveniji je gotovo na dobri poti, nikakor pa še ni na cilju. Čeprav vemo, da je prvi pogoj formacije kakovostnega učitelja njegovo kakovostno izobraževanje, pa se pogosto zdi, kot da vsi akterji ne zasledujemo istega cilja. Kajti če so usklajeno in dopolnjujoče se sodelovanje med specialnimi didaktikami in strokami na eni strani ter pedagoško psihologijo, didaktiko in andragogiko na drugi strani, nadgrajeno z domišljeno in kakovostno pedagoško prakso, ki ni sama sebi namen, ključnega pomena za uspešen nadaljnji razvoj izobraževanja učiteljev, pa vse zapisano (pre)pogosto naleti na ovire povsem formalnega oz. sistemskega značaja.

PARTNERSTVO FAKULTET IN ŠOL I IN II

Izobraževalci bodočih učiteljev smo ob zavedanju vsega zgoraj zapisanega z velikimi pričakovanji vstopili v projekta Partnerstvo fakultet in šol I in II (2004–2007), ki sta imela v strokovnih krogih velik odmev, a, žal, majhen »izplen«. Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani je v projekt *Partnerstvo fakultet in šol I* (PFŠ I) vstopila leta 2004, leta 2006 pa je želela z njegovim nadaljevanjem nadgraditi rezultate prvega dela. Vsi, ki delujemo na področju izobraževanja bodočih učiteljev, se zavedamo pomena učinkovitega povezovanja teorije s prakso oziroma teoretičnega znanja z njihovo aplikacijo pri neposrednem vzgojno-izobraževalnem delu, pri čemer je naš glavni cilj zagotavljanje kakovostnega sprotnega usposabljanja študentov na študijski praksi. Prvi pogoj za to je učinkovito sodelovanje med fakulteto in šolami, kjer poteka študijska praksa. Pri tem je zelo pomembno, da ima fakulteta ustrezno usposobljene učitelje mentorje, ki s svojim znanjem, izkušnjami in sposobnostmi vodenja študentov oblikujejo, načrtujejo, izvajajo, spremljajo in vrednotijo študijsko prakso, ki je izjemno pomembna tako za bodoče učitelje kot za druge strokovne delavce na področju vzgoje in izobraževanja.

Tako smo v okviru PFŠ I želeli

- 1) »dvigniti kakovost in učinkovitost izobraževanja študentov – bodočih učiteljev v skladu s sodobno (evropsko) doktrino;
- 2) opredeliti osnovne splošne in predmetno specifične kompetence bodočih učiteljev, ki jim omogočajo uspešno poučevanje v skladu s spremenjeno vlogo učitelja v sodobni šoli in ki naj bi jih izkazovali naši diplomanti;
- 3) vzpostaviti model izobraževanja, ki optimalno spodbuja razvoj teh kompetenc, ob povezovanju praktičnih spoznanj in praktičnih izkušenj;
- 4) izpopolniti in vzpostaviti model vključevanja reflektirane (sprotne in strnjene) pedagoške prakse v študij skupnih pedagoških predmetov in specialnih didaktik študentov pedagoških smeri;

- 5) vzpostaviti model partnerskega sodelovanja in vzajemnega učenja med fakulteto ter osnovno in srednjimi šolami pri načrtovanju, izvajanju in vrednotenju pedagoške prakse študentov ter
- 6) razviti model stalnega strokovnega izpopolnjevanja učiteljev mentorjev prakse kot tudi kolegialnega izpopolnjevanja fakultetnih učiteljev na pedagoških smereh študija« (Marentič Požarnik, 2006: 5–6).

Na temelju rezultatov PFŠ I smo nato definirali osnovni namen PFŠ II – oblikovati model izobraževanja učiteljev mentorjev z vsemi ključnimi elementi, ki jih model vključuje:

- 1) sistemski predlogi za izvajanje tega modela v praksi;
- 2) nabor profesionalnih kompetenc;
- 3) nabor minimalnih standardov za praktično izobraževanje bodočih učiteljev;
- 4) povezava fakultete s šolami in le-teh med seboj pri tem izobraževanju;
- 5) ustrezno mesto in status učiteljev mentorjev.

Eden izmed najpomembnejših ciljev projekta PFŠ II je bil vsekakor oblikovanje usklajenega predloga nabora kompetenc diplomantov pedagoških smeri študija in kompetenc študenta praktikanta ob koncu praktičnega usposabljanja v okviru pedagoške prakse ter kompetenc učitelja mentorja – strokovnega sodelavca fakultete za izvajanje študijske prakse, saj se učiteljskega izobraževanja in kompetenc dela z ljudmi ne da oblikovati v izoliranem akademskem okolju, ampak samo v neposredni povezavi z institucijami, ki izvajajo izobraževanje, torej v partnerstvu med učitelji na fakulteti in mentorji na šolah. Na temelju predhodno oblikovanega in usklajenega predloga nabora kompetenc učitelja mentorja smo za doseganje zastavljenih ciljev med drugim pripravili tudi seminarje za usposabljanje učiteljev mentorjev študentom na študijski/pedagoški praksi. Udeleženci seminarjev so pridobivali tako splošna kot tudi specialno-didaktična znanja, ki jih učitelj mentor potrebuje za neposredno delo s študentom. Na temelju pridobljenih znanj, vedenj, izkušenj, mnenj in vrednotenj smo izdelali predlog modela izobraževanja učiteljev mentorjev, ki bi bil eden izmed temeljev našega nadaljnega dela in sodelovanja s šolami.

V sklopu projekta je tako potekala priprava dokumentacije za uveljavljanje modela izvajanja študijske/pedagoške prakse. Zaradi raznolikosti študijskih smeri na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani in različne umeščenosti študijske/pedagoške prakse znotraj dodiplomskega izobraževanja učiteljev smo želeli poenotiti načrtovanje, izvajanje in vrednotenje študijske/pedagoške prakse. Ob tem smo težili k oblikovanju vzorčne mreže šol za izvajanje študijske/pedagoške prakse, ki bi v praksi zaživela s pomočjo

- 1) izvajanja programov profesionalnega usposabljanja oz. izpopolnjevanja za učitelje mentorje – strokovne sodelavce fakultet za izvajanje pedagoške prakse,

- 2) priročnika in drugih gradiv na različnih nosilcih za uresničitev modela v praksi ter
- 3) razvoja in izvajanja novih programov profesionalnega usposabljanja in izpopolnjevanja z uporabo sodobne učne tehnologije, pri čemer smo imeli v mislih predvsem vzpostavitev spletne učilnice ter vzpostavitev spletnega mesta za uresničevanje modela v praksi.

S projektom smo poskušali postaviti minimalne standarde za praktično izobraževanje bodočih učiteljev, povezati fakulteto oziroma fakultete s šolami in med seboj pri tem izobraževanju ter dati ustrezno mesto in status učiteljem mentorjem, ki v tem procesu sodelujejo in so tako ključni nosilci in partnerji, ki zagotavljajo kakovost bodočih učiteljev. Obenem pa pri tem ne smemo zanemariti vloge in pomena dela univerzitetnih učiteljev in asistentov, ki na splošnem pedagoško-didaktičnem in specialnodidaktičnem področju izobražujejo bodoče učitelje. Njihova vloga in pomen sta bila v preteklosti pogosto podcenjena tako s strani matičnih strok kot same znanstvene sfere. Kajti ravno pomanjkanje »znanstvenosti« je bil pogost očitke, s katerim so se soočali izobraževalci bodočih učiteljev. Posledice tako ozkega in neupravičenega vrednotenja njihovega dela še danes odsevajo v neustreznem izvajanju izobraževanja bodočih učiteljev na eni strani ter neustreznem vrednotenju dela njegovih nosilcev.

Zato smo želeli poleg predlogov sistemskih, organizacijskih in normativnih sprememb, potrebnih, da model izobraževanja bodočih učiteljev zaživi v praksi (normativi, licenca, sistem izobraževanja mentorjev, obnovljivost licence, vrednotenje dela mentorjev) ter predloga sodelovanja šol kot učne

baze (razvoj partnerstva z različnimi šolami) v sodelovanju z drugimi partnerskimi fakultetami podati tudi sistemske, organizacijske in normativne rešitve za presežanje trenutnega stanja na področju fakultetnega izobraževanja bodočih učiteljev z vidika nosilcev oziroma izvajalcev le-tega. Težili smo k večji usklajenosti in primerljivosti med posameznimi strokami, pri čemer popolna enakost zaradi suverenosti in specifičnosti posameznih strok seveda ni bila naš cilj.

Glavni cilji projekta PFŠ II so bili tako usmerjeni v

- 1) (pre)vrednotenje organizacije pedagoške prakse, tako po finančni kot tudi po kadrovske plati (napredovanje);
- 2) uvedbo portfolia študenta kot reference za diplomante;
- 3) uvedbo enotedenske opazovalne prakse, ki ji sledi razpršena pedagoška praksa;
- 4) rešitev problema individualne obremenitve študentov in učiteljev in
- 5) določitev normativov za spremljanje pedagoške prakse.

Ob tem smo se zavedali, da je za doseganje zastavljenih ciljev eden od prvih pogojev priznanje ustreznega mesta in statusa tako univerzitetnih izobraževalcev bodočih

“

Univerzitetni

profesor mora korektno obravnavati vse učence, strukturirano podajati snov, objektivno izpitno ocenjevati, uporabljati različne učne metode, dinamično razlagati, ne imeti vzvišenega odnosa do študentov, razvijati kritičnost do snovi, upoštevati, da učenje ni le preizkus dobrega spomina, imeti mora spoštljiv odnos do študentov, dajati jasna navodila s konkretnimi primeri, pri posamezniku mora iskati znanje, ne pa neznanja.

21 let, ženski spol

”

učitelj kot tudi učitelj mentorjev na osnovnih in srednjih šolah.

MED POTREBAMI IN REALNOSTJO

Kot že omenjeno, je bila ena izmed zelo pomembnih pridobitev projektov nabor profesionalnih kompetenc (Peklaj, Puklek Levpušček, 2006; Marentič Požarnik in sod., 2007). S projektom smo postavili minimalne standarde za praktično izobraževanje bodočih učiteljev, povezali sodelujoče fakultete s šolami in med seboj ter dali ustrezno mesto in status učiteljem mentorjem, ki v tem procesu sodelujejo in so tako ključni nosilci in partnerji, ki zagotavljajo kakovost bodočih učiteljev. V PFŠ II je nastalo tudi več inovativnih produktov (spletna učilnica; priročnik/učbenik Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev; različna gradiva; znanstvena monografija Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev; zbornik Systemske rešitve sodelovanja mentorjev v izobraževanju bodočih učiteljev; program izobraževanja učiteljev mentorjev – strokovnih sodelavcev fakultet za izvajanje pedagoške prakse ter model aktivnega partnerstva fakultet in šol).

Vse naštetu s pridom uporabljamo še danes. Vendar se tu pozitivni del zgodbe konča.

Status učiteljev mentorjev kot zunanjih strokovnih sodelavcev fakultete pri izobraževanju študentov pedagoške smeri doslej ni bil in žal, še vedno ni sistemsko urejen. Pred več kot 10 leti smo preučili odnos med sedanjim sistemom napredovanja v nazive (ki dodeljuje naziv *mentor* po kriterijih, ki so le rahlo vezani na gornjo funkcijo) in predlogom, ki bi spodbujal pridobitev naziva oziroma licence za čim bolj profesionalno delo s študenti ob pogojih, ki naj bi jih tak učitelj izpolnjeval (vrsta in obseg izpopolnjevanja, raziskovalno razvojno delo, izkazan uspeh v delu s študenti oz. v sodelovanju s fakulteto). Obenem smo preučili tudi načine stimuliranja učiteljev, da tak status pridobe in obdržijo (na ravni zmanjšane učne obveznosti, financiranja, vključevanja nekaterih oblik izpopolnjevanja v kreditni sistem študija itd.). Pri načrtovanju sistemskih rešitev smo sodelovali tudi z drugimi fakultetami in s tujimi strokovnjaki – eksperti na tem področju.

Predlagali smo osnovno usposabljanje učiteljev mentorjev v obsegu od 8 do 24 ur na izvedbo ter najmanj 48 ur skupno (dve izvedbi po 24 ur). Na temelju analize dotedanjih izkušenj je bilo v projektu ugotovljeno, da je to spodnja meja, ki še zadosti potrebam in zahtevam izobraževanja. Zelo pomembno je, da so usposabljanja zasnovana izkustveno. Kot naslednji korak smo predlagali oblikovanje programa usposabljanja, ki bi bil daljši (med 120 in 150 urami) in namenjen manjšemu številu mentorjev ter bi zagotavljal znanja in veščine za zahtevnejše naloge (raziskovanje, koordiniranje itd.). Pri tem smo poudarjali pomen vseživljenjskega učenja, tako mentorjev na šolah in

v drugih vzgojno-izobraževalnih institucijah za nadaljnje izobraževanje (izobraževanje odraslih) kot univerzitetnih učiteljev, ter povezovanje v »učee se skupnosti«.

Poudarjali smo tako potrebo po formalizaciji sodelovanja »fakulteta – takratno Ministrstvo za šolstvo in šport – šole in druge vzgojno-izobraževalne institucije« za nadaljnje izobraževanje odraslih kot tudi nujnost zagotavljanja materialnih pogojev (npr. oprema učilnice, kabineta). Ugotovili smo tudi, da se kot prednost izkazuje situacija, kjer je na eni šoli več mentorjev, njihovo delo pa je s strani vodstva šole pozitivno sprejeto.

Poudarjali smo nujnost vzpostavitve mreže mentorskih šol oz. mentorskih vzgojno-izobraževalnih institucij za nadaljnje izobraževanje (npr. ljudske univerze), da bi tako z ramen univerzitetnih učiteljev vsaj delno odvezli breme iskanja učiteljev, ki so pripravljani prevzeti naloge in delo mentorjev. Obenem smo jasno zapisali, da to delo učiteljev ni ustrezno vrednoteno. Predlagali smo, da se za organizacijo, izvedbo in evalviranje celotne pedagoške prakse učitelju mentorju prizna ustrezno zmanjšana tedenska urna obveznost. Nadomestitev določenega števila rednih pedagoških ur z mentorskim delom bi bilo treba z odgovornimi ustrezno doreči. Predvidevali smo, da bi bilo to z več vidikov bolj sprejemljivo kot pa zagotoviti ustrezno finančno nagrajevanje za opravljeno delo. Učitelji in izobraževalci z ljudskih univerz, ki so sodelovali v projektu, so

večinsko podprli prvo možnost, vsi pa so se strinjali, da je nujno treba urediti ustrezno vrednotenje njihovega dela kot učiteljev mentorjev. Po ocenah tako udeležencev kot izvajalcev se je predlog izkazal za primeren, ustrezen in zagotavljajoč ustrezne standarde.

Čeprav smo v poročilih naročniku projektov Ministrstvu za šolstvo in šport jasno predstavili svoje izsledke in pobude, pa dlje od nekaj pogovorov, v katerih so sodelovali poleg sodelujočih v projektih tudi dekani njihovih fakultet z vseh treh slovenskih univerz, nismo prišli. Takrat še ločeni Ministrstvo za šolstvo in šport ter Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo kljub našim pobudam nista nikoli sedli za skupno mizo in poiskali skupne, za vse vpletene konstruktivne rešitve. Tako ostajamo danes, kljub združitvi obeh ministrstev in kljub številnim pobudam za razrešitev položaja, s katerim nismo zadovoljni ne izobraževalci bodočih učiteljev in ne učitelji mentorji na šolah, na istem kot pred desetimi leti.

Iz prakse: Mnenje bodočih učiteljev geografije na FF UL

Didaktika geografije je bila na Oddelku za geografijo FF UL kot samostojni predmet pod imenom metodika pouka geografije vpeljana pred 62 leti. Kot univerzitetni predmet se je razvijala postopno; nadgrajevala se je vsebina predmeta, spreminjalo se je število ur predmeta, ure predavanj, seminarjev in vaj, prav tako pa se je spreminjalo tudi samo ime predmeta. Kljub občasnim zastojem pa je bilo zlasti od sedemdesetih let prejšnjega stoletja zaznati postop-

“

Fakultetni

učitelj mora snov in navodila podajati na razumljiv način, ne sme biti preveč tog, mora malo razgibati predavanja, uspešno mora pripraviti na izpit in tudi odpredavati tisto, kar bo zahteval na izpitu. Zdi se mi, da če na izpitu pade okoli pol študentov, ni bil uspešen pri razumljivem podajanju snovi in bi moral način spremeniti. Hkrati pa se mora zavedati, da ne obstaja le njegov predmet.

20 let, ženski spol

”

no in vedno močnejšo povezanost didaktike geografije z geografsko znanostjo kot njenim sestavnim delom. Z bolonjsko reformo je stroki uspelo predmet nadgraditi in razširiti tako v vsebinskem kot izvedbenem smislu. Nov program se je začel izvajati v študijskem letu 2012/2013 v 1. letniku drugostopenjskega magistrskega pedagoškega dvopredmetnega študijskega programa geografija (Marentič Požarnik in sod., 2007).

Na oddelku že več kot 25 let sistematično zbiramo mnenja študentov o njihovem zadovoljstvu s programom pedagoškega izobraževanja (intervjuji, ankete, pogovori, (samo) evalvacije in (samo)refleksije študentov) z namenom ugotoviti, kaj delamo dobro in kje so možnosti nadaljnjih izboljšav. Vsa ta leta študenti kljub zahtevnosti programa z vidika velikega deleža samostojnega dela in posledično velike časovne obremenitve poudarjajo pomen hospitacij na šolah, ocenjevalnih nastopov in pedagoške prakse v celoti. Skorajda brez izjeme trdijo, da bi je moralo biti še več (zanimivo, da so bili takega mnenja tako pred bolonjsko prenovo kot po njej), kajti za njih je stik z realnimi situacijami, prenos teorije v prakso ob strokovni in kolegialni podpori mentorjev na šolah izjemno pomemben. Kompetence, pridobljene med študijem, načeloma vrednotijo zelo pozitivno; pogosto pa izražajo željo po večjem deležu strokovnih geografskih znanj ter znanj in veščin s področja same šolske geografije in manjšem ter bolj s specialnimi didaktikami usklajenem deležem vsebin s področja splošnega dela pedagoškega modula.

KAKO NAPREJ

Vse zapisano govori v prid nadaljnjemu tesnemu sodelovanju med izvajalci predmetov skupnega dela pedagoškega modula in izvajalci specialnodidaktičnih predmetov na eni strani ter vsemi preostalimi deležniki v procesu izobraževanja bodočih učiteljev z Ministrstvom za izobraževanje, znanost in šport na čelu.

Če želimo postati visoko razvita, na znanju temelječa inovativna družba, ne smemo zanemariti ključne vloge

in mesta učitelja. Zato so bila oblikovana tudi splošna evropska načela za izobraževanje učiteljev, ki poudarjajo da je učiteljski poklic visoko kvalificiran poklic, v katerem se povezuje znanje strok in pedagoško-psiholoških znanj, da je to poklic, ki zahteva vseživljenjsko učenje, ki temelji na stalnem obnavljanju znanja in raziskovanju lastne učne prakse, ter da je to mobilni poklic, ki se odvija med različnimi nivoji izobraževanja, med gospodarstvom in izobraževanjem ter med različnimi državami, in ne nazadnje, da je to poklic, ki se oblikuje v sodelovanju s partnerji in vsemi zainteresiranimi udeleženci.

VIRI IN LITERATURA

Gider, K. (2009). Bolonjska reforma se letos uvaja v celoti. <https://www.student.si/studij-in-kariera/bolonjska-reforma-se-letos-uvaja-v-celoti/> (dostopno 3. 8. 2019).

Lidstone, J. (2006). Theory and practice in teacher education. V: Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev (ur. Peklaj, C.), 2006, 11-18.

Marentič - Požarnik, B., Puklek Levpušček, M., Resnik Planinc, T., Ilc Klun, M., Kosevski Puljič, B., Židan, A., Covekar-Okoliš, M., Peklaj, C. (ur.) (2007). Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

Marentič Požarnik, B. (2006). Predgovor. V: Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev (ur. Peklaj, C.), 2006, 5-6.

Peklaj, C., Puklek Levpušček, M. (2006). Pridobljene in želene kompetence diplomantov in študentov Filozofske fakultete. V: Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev (ur. Peklaj, C.), 2006, 29-44.

Resnik Planinc, T., Kosten Zabret, S. (2007). Vpliv geografskega kurikula na kompetence učitelja geografije. V: Dela, 27, str. 183-197.

Resnik Planinc, T. (2009). Poročilo ob zaključku projekta PFŠ II: Model izobraževanja učiteljev - mentorjev (osebni vir).

Resnik Planinc, T. (2009). Poročilo ob zaključku projekta PFŠ II: Predlogi sistemskih rešitev za izvajanje pedagoške prakse na nivoju fakultete in na nivoju celotnega izobraževalnega sistema (osebni vir).

Slovar slovenskega knjižnega jezika. Druga knjiga I-Na, (1985). Ljubljana: Slovenska akademija znanosti in umetnosti, Inštitut za slovenski jezik.

Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. V: Defining and Selecting Key Competencies (ur. Rychen, D. S., Salganik, L. H.), Seattle, WA, Hogrefe and Huber Publishers, str. 45-65.