

Dr. Branka Čagran, dr. Slavko Cvetek, Marta Otič

Pedagoška praksa z vidika empirično verificirane ocene visokošolskih didaktikov

Povzetek: V uvodu pričujočega članka najprej predstavljamo ključne paradigmatične spremembe na področju izobraževanja učiteljev v sodobnem svetu in posebej novo vlogo pedagoške prakse v programih za izobraževanje učiteljev. Osrednjo pozornost namenjamo v študijskem letu 2004/05 izvedeni študiji primera, katere namen je bil osvetliti pedagoško prakso z vidika izkušenj, pričakovanj in predlogov visokošolskih didaktikov Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru. Za zbiranje podatkov smo uporabili anketni vprašalnik s prej preverjenimi merskimi karakteristikami, zbrane podatke pa obdelali na nivoju deskriptivne in inferenčne statistike. Pridobljena empirična spoznanja narekujejo potrebo po ukrepih, vezanih na prenovu pedagoške prakse. To so: uvajanje hospitacijskih (»kliničnih«) šol, prenova obstoječega modela strnjene pedagoške prakse (povečanje obsega ur prakse, časovna razporeditev prakse na vsa leta študija), usposabljanje učiteljev za mentorstvo, ustrežnejše vrednotenje dela visokošolskih didaktikov, kontinuirano izpopolnjevanje dokumentacije o pedagoški praksi, povečanje obsega pedagoško-psiholoških in didaktičnih predmetov v programih izobraževanja učiteljev. Skratka, izvedena študija primera opozarja na nujnost prenove pedagoške prakse v skladu s sodobnim, reflektivnim modelom izobraževanja učiteljev.

Ključne besede: visokošolski didaktiki, kompetence učitelja, modeli izobraževanja učiteljev, pedagoška praksa, kavzalna-eksperimentalna študija primera.

UDK: 371.13

Pregledni znanstveni prispevek

Dr. Branka Čagran, izredna profesorica, Oddelek za pedagogiko, didaktiko in psihologijo, Filozofska fakulteta Maribor, Univerza v Mariboru; el. pošta: branka.cagran@uni-mb.si

Dr. Slavko Cvetek, docent, Oddelek za anglistiko in amerikanistiko, Filozofska fakulteta Maribor, Univerza v Mariboru; el. pošta: slavko.cvetek@uni-mb.si

Marta Otič, ravnateljica, Osnovna šola Franceta Prešerna, Maribor; el. pošta: marta.otic@guest.arnes.si

1 Uvod

V tem poglavju najprej predstavljamo ključne značilnosti sodobnega izobraževanja učiteljev in zatem opišemo novo vlogo pedagoške prakse kot imanentne sestavine izobraževanja učiteljev. Poglavje končamo s kratkim pregledom ugotovitev in ocen nekaterih avtorjev o stanju na področju pedagoške prakse v izobraževanju učiteljev pri nas.

1.1 Paradigmatske spremembe na področju izobraževanja učiteljev v Evropi in svetu

Kot je znano, sodi med temeljne značilnosti sodobnih družb vse večja težavnost, nejasnost in kompleksnost pri opredeljevanju njihovih potreb, zaradi česar postaja družba vse bolj reflektivna (Beck 1986), profesionalne dejavnosti pa vse bolj odvisne od novih informacij in znanja, ki nastajajo sproti oziroma kot posledica proučevanja prakse (profesionalnih dejavnosti), ki jo opravljajo njeni pripadniki, profesionalni praktiki. Ti na podlagi tako pridobljenih spoznanj preverjajo obstoječe in oblikujejo nove principe in teorije in tako spreminjajo svojo prakso. Obsežna znanstvena literatura potrjuje pomen refleksije v sodobni profesionalni praksi, za pripadnike profesionalnih dejavnosti pa se vse bolj uveljavlja izraz »reflektivni praktik« (npr. Schön 1983, 1987; Zeichner in Liston 1987). To seveda velja tudi za učitelje in izobraževanje za učiteljski poklic oziroma profesijo.

V zadnjih dveh ali treh desetletjih smo priče velikim spremembam v razumevanju znanja, učenja in poučevanja. Bistvena značilnost teh sprememb je premik od poučevanja k učenju, od posredovanja znanja k pomoči ljudem, da (so)oblikujejo svoj proces učenja. V procesu, ki ga nekateri (npr. Johnson 2000) imenujejo »tiha revolucija«, se spreminjajo temeljne vrednote univerzitetne tradicije. Stara, t. i. »poučevajska paradigma« (paradigma, ki izhaja iz poučevanja) in iz nje izhajajoče organizacijske strukture se umikajo

novi »učenjski paradigmi«, v kateri ključne odločitve o izobraževalni politiki, programih in njihovem izvajanju izhajajo iz učenja in tistega, ki se uči. Če je v »poučevanjski paradigmi« poslanstvo visokošolske ustanove v zagotavljanju poučevanja, katerega »paradni konj« je tradicionalno predavanje, je v »učenjski paradigmi« poslanstvo visokošolske ustanove v »proizvodnji« znanja, odgovornost za končni rezultat oziroma znanje pa si skupaj delita visokošolska ustanova in študent. V učenjski paradigmi tradicionalno privilegirana predavanja vse bolj nadomeščajo pristopi, ki spodbujajo dejavno sodelovanje in študij, temu ustrezno pa se je spremenila tudi vloga, ki jo imajo visokošolski učitelji. Ti niso več samo izvedenci v svojih disciplinah, ki s predavanji posredujejo znanje, temveč so postali oblikovalci učnih okolij. Njihova naloga je proučevanje in uporaba najboljših metod za omogočanje učenja in uspešnosti študentov (Barr in Tagg 1995).

Med ključne spremembe na področju poučevanja in izobraževanja učiteljev v Evropi in svetu sodi tudi premik od tradicionalnega pojmovanja metode v smeri t. i. »postmetodnega stanja«, katerega bistvene značilnosti so spremenjeno razmerje med teoretičnim in praktičnim znanjem (oziroma med teoretiki in praktiki metode), poudarek na učiteljevi avtonomiji in pa t. i. načelni pragmatizem (angl. *principled eclecticism*), ki postavlja v središče poučevanje na podlagi znanja, razumevanja in kritičnega vrednotenja, ob tem pa poudarja pomen, ki ga ima za učitelja razvijanje t. i. občutka za »verodostojnost« (angl. *plausibility*), ki pomeni učiteljevo subjektivno razumevanje poučevanja in tega, kako poučevanje vodi do zelenega učenja oziroma znanja (Prabhu 1987, str. 173).

Kot pomembno značilnost novega stanja v poučevanju in izobraževanju učiteljev velja omeniti tudi spremenjen odnos med udeleženci v procesu poučevanja in učenja. Pri tradicionalnem poučevanju (t. i. poučevanjska paradigma) je na prvem mestu odnos med učiteljem in učenci (pedagoški odnos) in pomeni vsebina predvsem znanje, ki izhaja iz posameznih strok oziroma disciplin, v novem pristopu (t. i. učenjska paradigma) pa je na prvem mestu odnos učečega se (učenca, študenta) do vsebine poučevanja oziroma učenja (študija). Kot poudarjata Kansanen in Meri (1999), cilj poučevanja in učenja ni zgolj v doseganju učnih (kurikularnih) ciljev, torej v naučenem, temveč tudi v spremembah v ravnanju posameznika (učenca, študenta) na podlagi njegove svobodne odločitve in odziva na aktivnosti v procesu izobraževanja. V tako zastavljenem »didaktičnem trikotniku« je vloga, ki jo ima učitelj, sekundarna: gre za odnos do (primarnega) odnosa med učečim se (učencem, študentom) in vsebino. Ta odnos je, kot trdita avtorja, v samem središču pedagoške profesije, sposobnost vzpostavljanja in ohranjanja tega odnosa pa temeljni pogoj za učiteljevo profesionalnost. Slednje, namreč učiteljeva profesionalnost, pa je danes vodilni motiv izobraževanja učiteljev v sodobnem svetu.

Kljub nekaterim razlikam v razlaganju in uporabi izraza profesionalnost pa so mnenja o tem, kaj pomeni biti profesionalec, večinoma enotna. Kot ugotavlja Buchberger (2000), odlikujejo profesionalnega učitelja predvsem tele kvalitete: obsežna in raziskovalno podprta baza znanja, repertoar preverjenih oblik in načinov praktične uporabe znanja, avtonomija, kompetence, zmožnost

delovati kot kritični intelektualec, upoštevanje potreb učencev oz. študentov, odgovornost pred neodvisno profesionalno organizacijo, ravnanje v skladu z etičnim kodeksom. Za te in druge lastnosti (znanje, spretnosti, vrednote in druge kvalitete) profesionalno usposobljenega učitelja se je v sodobnem izobraževanju učiteljev Evropi in svetu uveljavil izraz *kompetence* oziroma *kompetentnost*, ki jo v sodobnem izobraževanju učiteljev razumemo kot sposobnost inteligentnega in učinkovitega ravnanja v novih in enkratnih situacijah (Schön 1983).

Med ključne značilnosti sodobno zasnovanega poučevanja in izobraževanja učiteljev sodi tudi spremenjena vloga učitelja, ki ni omejena zgolj na razlago snovi ali uporabo te ali one metode, temveč obsega tudi razvoj in izdelavo učnega gradiva, analizo učnih potreb, proučevanje lastnega razreda ter usklajevanje vsebine in metodologije pouka z učenci. Za določanje kurikula in sprejemanje pedagoških odločitev je pomembnejši kot metoda kontekst, ki ga dajeta razred in šola. V teh razmerah postanejo kompetence, ki bi jih naj imel učitelj ob vstopu v poklic, poglavitno vodilo določanja vsebin študijskih programov za izobraževanje učiteljev, sezname kompetenc, ki naj bi jih med izobraževanjem pridobili študenti, prihodnji učitelji, pa so malodane obvezni element izobraževalne ponudbe visokošolskih ustanov, ki izobražujejo učitelje. Tako najdemo na primer na spletni strani Pedagoške fakultete Univerze Strathclyde v Glasgowu na Škotskem seznam kompetenc, ki jih je leta 1992 izdal Škotski urad (The Scottish Education and Industry Department) in so združene v štiri skupine. V prvi skupini so kompetence, ki se nanašajo na predmet in vsebino poučevanja (npr. znanje vsebine predmeta poučevanja, sposobnost načrtovanja učnih programov in izbire učnih sredstev), v drugi so kompetence, vezane na razred (npr. znanje in spretnosti v komuniciranju, uporabi didaktičnih strategij in strategij učnega dela učencev), tretjo skupino predstavljajo kompetence, ki se nanašajo šolo (npr. znanje o organizaciji in upravljanju šolskih sistemov), in četrto kompetence učiteljeve profesionalnosti (npr. znanje o učiteljevi odgovornosti, sposobnosti spremljanja in vrednotenja lastnega profesionalnega razvoja).

Podobni sezname kompetenc so že več kot desetletje sestavni del programov za izobraževanje učiteljev univerz na t. i. angloameriškem govornem območju (npr. Združene države Amerike, Kanada, Avstralija, Velika Britanija). Pristop k izobraževanju učiteljev, ki izhaja iz učiteljevih profesionalnih kompetenc, se je uveljavil tudi v številnih evropskih državah (npr. Nizozemska, skandinavske države, Italija, Madžarska). V to smer grede tudi prizadevanja v okviru Evropske unije (npr. projekt Tuning). Kot je razvidno iz poročila ene od ekspertnih skupin držav članic Evropske unije, naj bi bil učitelj, da bi bil kos zahtevam družbe znanja, imel pet skupin kompetenc: usposobljen, prvič, za nove načine dela v razredu (uporaba ustreznih pristopov glede na socialno, kulturno in etično različnost učencev, organiziranje optimalnega in spodbudnega učnega okolja, timsko delo z drugimi učitelji), drugič, za delo zunaj razreda (razvijanje šolskega kurikula in organizacije ter evalvacije vzgojno-izobraževalnega dela), tretjič, za razvijanje novih rezultatov učenja (državljska vzgoja učencev, pripravlanje učencev za družbo znanja, povezovanje kurikularnih kompetenc s stroko), četrtič, profesionalnost pri delu (raziskovalni pristop in usmerjenost v reševanje

problemov) in petič, uporabo informacijsko-računalniške tehnologije (<http://www.mszs.si/slo/ministrstvo/mednarodno/solstvo/pdf>).

Kljub nekaterim razlikam v pristopih k proučevanju poučevanja in izobraževanja učiteljev lahko ugotovimo, da vsi izhajajo iz predpostavke, da gre pri poučevanju za zapletene kognitivne in behavioristične procese, ki se jih ne da naučiti neposredno, na primer s predavanji na fakulteti ali branjem ustrezne literature ali pa zgolj s posnemanjem izkušenih praktikov. Za razliko od tradicionalnega pristopa, ki je bodisi izhajal iz posnemanja izkušenih učiteljev (t. i. *vajeniški model*), ali pristopa, ki temelji na načelu, da morajo študenti, prihodnji učitelji, najprej usvojiti teoretično znanje, da bi ga pozneje (pri praktičnem usposabljanju v šoli oziroma ob vstopu v poklic) uporabili v praksi (t. i. *model uporabne znanosti*), se je za izobraževanje učiteljev v skladu s prej naštetimi načeli pokazal kot najprimernejši *reflektivni model* izobraževanja (npr. Schön 1983; Wallace 1991), za katerega sta značilna dialektični odnos med teoretičnim in praktičnim delom izobraževalnih programov in tesna povezanost akademskih ustanov s šolami, v katerih se zaposlujejo diplomanti pedagoških programov. V tem kontekstu izhaja izobraževanje učiteljev iz ključnih pojavov in problemov prakse in poteka kot proučevanje in reševanje teh problemov, kar počno študenti, prihodnji učitelji, visokošolski učitelji in učitelji praktiki skupaj ob aktivni strukturni podpori ustanove, v kateri poteka izobraževanje učiteljev v skladu z njenim poslanstvom in na podlagi izdelane strategije (Cvetek 2002b). Poglavitni cilj tako zasnovanih programov za izobraževanje učiteljev je usposobiti študente za samostojno sprejemanje razumnih pedagoških odločitev in ocenjevanje učinkov, ki jih imajo te odločitve na znanje učencev in njih samih. Za doseg tega cilja morajo študenti med študijem usvojiti širok spekter pedagoškega znanja in spretnosti pa tudi sposobnost njihove uporabe, ko je to potrebno. V skladu s tem se v študijskem programu oz. kurikulu elementi celostnega znanja (t. i. makronivo) povezujejo z elementi znanja, ki izvira iz kompetenc na posameznih področjih poučevanja (t. i. mikronivo). Za tako zastavljeno povezovanje teoretičnega in praktičnega znanja in pridobivanje pedagoških (profesionalnih) kompetenc pa je nepogrešljiva vloga, ki jo imata pri tem šola in razred, ter s tem povezana vloga pedagoške prakse v programih za izobraževanje učiteljev.

1.2 Nova vloga pedagoške prakse v programih za izobraževanje učiteljev

Kot vemo, velja v sodobnih programih za izobraževanje učiteljev pedagoška praksa za osrednjo sestavino, njena vloga pa je danes bistveno drugačna kot pred leti. »Praksa« v teh programih ne pomeni posnemanja na vajeniški način, niti nekritične uporabe načel in metod, ki so jih študenti, prihodnji učitelji, prejeli na predavanjih in seminarjih na fakulteti, temveč govorimo o t. i. reflektivni praksi, v kateri študent, prihodnji učitelj, v raziskovanju svojega poučevanja (prakse) preverja veljavne principe in metode ter na tej podlagi gradi »svojo« teorijo poučevanja, ki je spet podlaga njegovi profesionalni praksi, in tako naprej (Cvetek 2002c). Spremenila se je tudi vloga šol, na katerih

študenti opravljajo pedagoško prakso, je oz. postaja podobna vlogi, ki jo ima v izobraževanju prihodnjih zdravnikov učna bolnišnica oziroma klinika, torej mesto, kjer prihaja do integracije teoretičnega in praktičnega dela študija prihodnjih učiteljev (Pritchard in Ancess 1999; SUSE, b. l.). V okolju tako zasnovane šole oziroma prakse se srečujejo in medsebojno povezujejo učitelji praktiki in visokošolski učitelji (predmetni didaktiki in drugi). S povezovanjem in skupnim delom univerzitetnih učiteljev raziskovalcev in učiteljev praktikov so zadnji bližje znanstvenemu raziskovanju, prvi pa imajo možnost povezovanja svojega raziskovanja s praktičnim okoljem. Navsezadnje, cilj pedagoške prakse je tudi v tem, da postavi standarde kakovosti v poučevanju in izobraževanju učiteljev in rabi kot okolje za preizkušanje pedagoških in didaktičnih inovacij (SUSE, b. l.).

Spremembe v visokoškolskem izobraževanju v državah Evropske unije, ki jih poznamo tudi pod skupnim imenom bolonjski proces, kažejo, da dobiva pedagoška praksa v izobraževanju učiteljev zelo pomembno vlogo. V dokumentu (gl. Kelly idr. 2004), ki je izid skupnega projekta enajstih evropskih univerz oziroma ustanov za izobraževanje učiteljev, se od skupno 40 značilnosti izobraževanja tujejezikovnih učiteljev v Evropi v 21. stoletju kar nekaj teh značilnosti nanaša na pedagoško prakso, na primer: medsebojna povezanost akademskega študija in praktičnih izkušenj v poučevanju v kurikulumu, eksplicitni okvir za pedagoško prakso oz. praktikum, delo z mentorjem in razumevanje vrednosti mentorskega dela, izobraževanje na šolah zaposlenih mentorjev o mentorskem delu, usposabljanje učiteljev za reflektivno prakso, za samovrednotenje, kolegialno opazovanje in akcijsko raziskovanje. Vsaka od 40 značilnosti je v dokumentu podrobno razložena in podkrepjena s primeri (študije primerov) iz univerz oz. ustanov, ki so sodelovale v projektu. Tako na primer iz podrobnejšega opisa značilnosti pod zap. št. 3 *Eksplicitni okvir za pedagoško prakso (praktikum)* izvemo, da dobijo študenti pred začetkom prakse posebna navodila, ki se nanašajo na organizacijo pedagoške prakse v šolah in vsebujejo podroben opis sodelovanja med visokoškolsko ustanovo in šolo, pojasnilo, kako bo potekalo sodelovanje z mentorjem, informacijo o dolžnostih in pravicah v šoli, kjer bo potekala praksa, in nasvete ter napotke za spremljanje in refleksijo o izkustvu, pridobljenem na praksi. Študenti prejmejo povratno informacijo o svoji uspešnosti na praksi tako od šole oz. mentorja kot svoje visokošolske ustanove. Poglejmo še nekaj konkretnih podatkov v zvezi z organizacijo in izvajanjem pedagoške prakse na nekaterih evropskih univerzah oziroma ustanovah za izobraževanje učiteljev (prav tam, str. 26–27):

- V 120 dneh, kolikor traja pedagoška praksa, študenti ovrednotijo vsako uro, ki jo poučujejo, enako tudi mentorji po vsaki opravljeni uri pisno poročajo visokoškolski ustanovi (St Martin's College, Združeno kraljestvo).
- Pedagoška praksa poteka v štirimesečnem bloku, v tem obdobju pa lahko študenti poučujejo v več kot eni šoli. S svojimi tutorji se sestajajo na tedenskih srečanjih. Udeležujejo se srečanj s starši in sestankov učiteljev na šoli, da bi lažje in sistematično razumeli razširjeno vlogo, ki jo ima učitelj, ko ni v razredu (Univerza v Granadi, Španija).

- Študenti tesno sodelujejo s supervizorjem, ki je hkrati učitelj in učitelj učiteljev (visokošolski sodelavec). Supervizor organizira in spremlja pedagoško prakso ter deluje kot povezovalni člen med šolo in visokošolsko ustanovo. Pred začetkom prakse študent, šola in visokošolska ustanova tudi podpišejo pogodbo, v kateri so opredeljene dolžnosti in pravice vseh strani (Univerza v Benetkah, Italija).
- Pedagoško prakso sestavljajo opazovanja (prvi dveh let, iz zakonskih razlogov) in poučevanja v razredu tretje leto. Študenti imajo priložnost opazovanja in/ali poučevanja učencev na dveh ali več stopnjah (osnovna, nižja srednja, višja srednja); to povečuje njihovo zaposljivost in občutek za kontekst, v katerem poteka poučevanje in učenje (Univerza v Varšavi, Poljska).

Iz razlage in utemeljitve značilnosti pod zap. št. 4 *Delo z mentorjem in razumevanje vrednosti mentorstva* je razvidna skrb, ki jo univerze, ki so sodelovale v projektu, namenjajo mentorskemu delu; ta predstavlja bistveno vez med šolami in visokošolskimi ustanovami za izobraževanje učiteljev. Pomembno pri tem je zavedanje, da nekdo, ki je dober učitelj, ne more biti mentor, če se za to delo ni posebej usposabljal. H kakovosti mentorjevega dela bistveno prispevata njegovo sodelovanje in vključenost v delo oddelkov za izobraževanje na visokošolskih ustanovah, ki izobražujejo učitelje. Usposabljanje mentorjev lahko poteka v obliki podiplomskega izobraževanja (z možno evropsko akreditacijo) in lahko zajema koordiniranje akcijskih raziskav, oblikovanje učnega gradiva, načrtovanje učne snovi ter teoretični študij in raziskovanje na pedagoškem ali predmetnem področju.

Med evropskimi državami, ki so spričo svoje uspešnosti v poučevanju in izobraževanju učiteljev pritegnile pozornost strokovne in širše javnosti, je treba posebej omeniti Finsko. Ključni cilj programov za izobraževanje učiteljev je doseči uravnotežen razvoj učiteljeve osebnosti z bistvenim poudarkom na učiteljevem pedagoškem načinu razmišljanja, v skladu s principi, ki veljajo za raziskovalno delo. Skladno s tem ciljem se metode raziskovalnega dela ves čas študija prepletajo z drugimi predmeti študijskega programa, pomemben sestavni del študijskega programa pa je pedagoška praksa, ki se izvaja na posebnih hospitacijskih pa tudi na navadnih šolah (Kansanen 1999).

V zadnjem času je, še posebno v evropskem okviru, deležen velikega zanimanja program izobraževanja učiteljev, ki se izvaja na univerzi v Utrechtu na Nizozemskem. Program se utemeljuje v konceptu t. i. »realističnega« izobraževanja učiteljev, katerega pglavilna značilnost je v načelu t. i. vodenege odkrivanja »od prakse k teoriji« (Korthagen idr. 2001, str. 14). Program se izvaja v blokih, ki potekajo izmenično na fakulteti in šoli, nekaj časa pa je namenjenega integraciji teoretičnega in praktičnega znanja. Pedagoška praksa obsega dve stopnji: prva je t. i. triadna praksa, v kateri študenti delajo v trojicah pod vodstvom mentorjev in visokošolskih supervizorjev in traja skupaj pet tednov, druga, ta se izvaja na koncu programa, pa je t. i. samostojna zaključna praksa, ki traja tri mesece in v kateri študent samostojno poučuje ter opravlja drugo potrebno pedagoško delo, vendar v zmanjšanem obsegu 10 do 12 ur na teden, kar je približno 40 % tedenske obveznosti, ki velja za vse učitelje.

Za izobraževanje učiteljev na obeh prej omenjenih univerzah je značilen pedagoški pristop, ki je utemeljen v konstruktivistični filozofiji poučevanja in izobraževanja učiteljev in predpostavlja, da mora izobraževanje učiteljev izhajati iz obstoječih pojmovanj študentov o poučevanju. Učenje poučevanja poteka izkustveno, torej iz praktične izkušnje in strukturirane refleksije o tej izkušnji. Programov za izobraževanje učiteljev, ki se, podobno kot prej opisana, utemeljujejo v filozofiji reflektivne prakse, je v Evropi in svetu čedalje več. Vse več je dokazov (npr. Furlong in Maynard 1995; Fish 1995; Polak 1995; Cvetek 2002c), da so načela, na katerih temelji koncept izobraževanja učiteljev za reflektivno prakso, danes splošno sprejeta v pedagoški teoriji in stroki. Tega pa ne moremo reči za prakso izobraževanja učiteljev, ki se prepogosto opira na tradicionalne modele in za katero so značilni slabo povezani in nekonsistentni programi, ki ne ustrezajo potrebam profesionalne prakse (Judge 1991; Eraut 2000). Poglejmo, kako je s tem pri nas.

1.3 Pedagoška praksa v izobraževanju učiteljev v Sloveniji

V zadnjem desetletju ali dveh prispevki več slovenskih avtorjev (npr. Marentič Požarnik 1992, 1997, 2000; Razdevšek Pučko 1991, 1995, 1997; Valenčič 1991; Juriševič 1997; Papotnik 1997; Zgaga 1997; Cvetek, 2002c) kažejo, da posvečamo v Sloveniji praktičnemu usposabljanju študentov premalo pozornosti. Tako na primer Valenčič (1991) ugotavlja, da se strnjena pedagoška praksa skoraj na nobeni visokošolski ustanovi, ki izobražuje učitelje, ne izvaja v predpisanem obsegu štirih tednov oz. se sploh ne izvaja, pedagoško-psihološko in didaktično znanje študentov pa ni dovolj integrirano v njihove subjektivne teorije in tako ne vpliva ustrezno na njihovo ravnanje. Tudi Juriševič (1997) na podlagi analize pričakovanj študentov, prihodnjih učiteljev razrednega pouka, od pedagoške prakse ugotavlja, da je razumevanje narave učenja in poučevanja pri študentih še zelo preprosto, brez globlje refleksije, kar na podlagi analiz dnevnikov pedagoške prakse na študentov Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru ugotavlja tudi Cvetek (2002). Avtor tudi ugotavlja, da je poglavitni razlog za neustrezno vlogo pedagoške prakse v programih za izobraževanje učiteljev to, da v izobraževanju učiteljev v Sloveniji ni nastal paradigmatični premik od tradicionalnega modela uporabne znanosti (Wallace 1991) k reflektivnemu pristopu in modelu izobraževanja učiteljev, katerega pomembna značilnost je tudi nova konceptualizacija prakse. Ta v tem kontekstu ne pomeni »prakticiranja teorije«, temveč je praksa izvor in sestavni del teoretičnega študija v smislu »teoretiziranja prakse« na podlagi izkustva.

Marentič-Požarnikova (1992, 1997, 2000) je prepričana, da mora biti praktično profesionalno usposabljanje integralni del znanstveno usmerjenega študija; to pomeni, da študenti med študijem pridobijo ne le teoretično znanje, temveč se tudi usposobijo za profesionalno ravnanje v praktičnih situacijah. Avtorica se zavzema za sistemski pristop k profesionalizaciji učiteljev, zasnovan na razpoznavni doktrini, ki obsega tako dodiplomsko izobraževanje kot tudi pripravništvo in stalno izpopolnjevanje ob hkratnem urejanju ekonomskega

položaja in delovnih okoliščin učiteljev. Podobno se Razdevšek-Pučkova (1997) zavzema za preseganje nasprotij med akademskim in profesionalnim delom izobraževanja učiteljev in poudarja, da mora univerzitetni študij študentom, prihodnjim učiteljem, omogočiti, da se vzporedno s pridobivanjem akademske izobrazbe v svoji stroki usposobijo tudi za vstop v pedagoški poklic.

Prej omenjene ugotovitve, ki večinoma izhajajo iz mednarodnih primerjalnih analiz in raziskav, so dobile potrditev tudi v ugotovitvah nekaterih slovenskih empiričnih raziskav. Tako na primer Papotnik (1997) z obsežno raziskavo, izpeljano med visokošolskimi didaktiki z namenom ocenjevanja vzgojno-izobraževalne vrednosti usposabljanja študentov razrednega in predmetnega pouka z vidika njihove prakse, ugotavlja, da je pedagoška praksa prekratka, da študenti in njihovi mentorji posvečajo premalo pozornosti dejavnostim zunaj razreda, da so poročila študentov o opravljeni praksi zelo skopa, da so mentorji marsikje preslabo usposobljeni in da je premalo povezovanja med predmetnimi didaktiki, učitelji pedagoško-psiholoških predmetov, učitelji strokovnoteoretičnih predmetov in mentorji na šolah. Podobno ugotavlja Cvetek (2002c) v raziskavi, opravljeni v sklopu evalvacije programa za izobraževanje učiteljev angleškega jezika. Kot izhaja iz ugotovitev raziskave (racionalne in empirične evalvacije), je obseg prakse oziroma celotnega praktičnega usposabljanja študentov bistveno premajhen, organizacija in izvedba pedagoške prakse pa nista ustrezno institucionalizirana v smislu vzpostavitve formalnega in partnerskega odnosa med Pedagoško fakulteto oziroma Univerzo v Mariboru in izbranimi osnovnimi in srednjimi šolami. Za izvajanje pedagoške prakse tudi ni ustreznih standardov, vezanih na naloge sodelujočih (študentov, visokošolskih učiteljev, učiteljev mentorjev) ter kriterije uspešnosti študentov in financiranja.

Obe prej omenjeni empirični raziskavi sta pomembno osvetlili obstoječe stanje v izvajanju pedagoške prakse študentov na Univerzi v Mariboru in hkrati opozorili na razhajanje med načeli, zapisanimi v programskih in razvojnih dokumentih Univerze in Pedagoške fakultete, ter njihovim uresničevanjem. V luči teh in drugih ugotovitev ter dokumentov in smernic, vezanih na prenovo visokošolskega izobraževanja in v tem okviru izobraževanja učiteljev v Sloveniji po bolonjskih kriterijih, se kaže potreba po pridobitvi novih odgovorov tako na stara kot nova vprašanja s ciljem, da bi razvoj izobraževanja učiteljev in spremembe, ki se napovedujejo, imeli empirično verificirano podlago.

2 Namen empirične raziskave

V okviru projekta Partnerstvo fakultet in šol¹ smo v študijskem letu 2004/05 izpeljali empirično raziskavo oblike študije primera, da bi osvetlili obstoječo pedagoško prakso, kakor jo zaznavajo visokošolski didaktiki Pedagoške fakultete v Mariboru, in sicer z vidika:

¹ Gre za projekt, ki ga sofinancirata Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada ter Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije.

- zadovoljstva didaktikov z delom partnerjev (študentov, mentorjev, ravnateljev) na pedagoški praksi;
- pričakovanj didaktikov, vezanih na model pedagoške prakse, ter delo študentov in didaktikov na pedagoški praksi;
- predlogov didaktikov za zvečanje učinkovitosti pedagoške prakse.

Ker so v raziskavo vključeni na eni strani didaktiki eno- in dvopredmetnih univerzitetnih pedagoških programov ter na drugi didaktiki univerzitetnega programa razrednega pouka, smo vlogo omenjenih dveh usmeritev (predmetna in razredna) tudi statistično kontrolirali.

3 Raziskovalna vprašanja

3.1 Vprašanja, vezana na zadovoljstvo didaktikov z delom partnerjev

1. Kako so didaktiki zadovoljni z delom študentov med pedagoško prakso?
2. Kako so didaktiki zadovoljni z delom mentorjev med pedagoško prakso?
3. Kako so didaktiki zadovoljni z delom ravnateljev šol, na katerih poteka pedagoška praksa?

3.2 Vprašanja, vezana na pričakovanja didaktikov od modela pedagoške prakse

1. Kako pomembna je pedagoška praksa za študente?
2. Koliko ur povprečno na dan naj bodo študentje prisotni v šoli med pedagoško prakso?
3. Kakšna naj bosta obseg in časovna razporeditev pedagoške prakse?
4. Na katerih šolah naj bi študentje opravljali pedagoško prakso?

3.3 Vprašanja, vezana na pričakovanja didaktikov od dela študentov in didaktikov

1. V katerih pedagoških dejavnostih, ki potekajo ob pouku med prakso, naj bi študentje sodelovali?
2. Katero znanje naj študentje med opravljanjem pedagoške prakse pridobijo oziroma poglobijo?
3. Kakšna je pomembnost predvidenih nalog študentov in didaktikov, vezanih na pedagoško prakso?

3.4 Kaj bi bilo potrebno po mnenju didaktikov spremeniti za zvečanje učinkovitosti pedagoške prakse?

Analiza zastavljenih raziskovalnih vprašanj je na nivoju statističnega preverjanja razlik glede na didaktikovo usmeritev (razredna, predmetna).

4 Metodologija

Izvedena študija primera je oblika *deskriptivne* in *kavzalnoneeksperimentalne metode* empiričnega pedagoškega raziskovanja. V njej so sodelovali didaktiki eno- in dvopredmetnih univerzitetnih pedagoških programov ter programa Razredni pouk Pedagoške fakultete Maribor v študijskem letu 2004/05. V celoti vzeta skupina sodelujočih didaktikov ($n = 20$) predstavlja na nivoju inferenčne statistične obdelave zbranih podatkov *enostavni slučajnostni vzorec didaktikov iz hipotetične osnovne množice*.

Podatki so zbrani z *anketnim vprašalnikom*, ki vsebuje dva sklopa vprašanj. V prvem so vprašanja, vezana na izkušnje didaktikov, v drugem pa vprašanja, vezana na njihova pričakovanja. Razen enega so vsa anketna vprašanja zaprtega tipa. Poleg omenjenih anketnih vprašanj so v vprašalniku še sklopi petstopenjskih numeričnih ocenjevalnih lestvic. Uporabljen anketni vprašalnik ima zagotovljene potrebne merske karakteristike. Tako je njegova *veljavnost* zasnovana na presoji izvedencev za vsebinsko in oblikovno plat vprašalnika ter ugotovitvah njegove sondažne uporabe. *Zanesljivost* temelji na natančnih navodilih in enopomenskih, specifičnih vprašanjih zaprtega tipa ter sondaži, ki je pokazala, da korekcije s tega vidika niso potrebne. *Objektivnost* pa je zagotovljena v fazi zbiranja podatkov z individualno, nevedeno izvedbo anketiranja in v fazi vrednotenja z možnostjo objektivnega razbiranja odgovorov vprašanj zaprtega tipa ter ocenjevalnih lestvic.

Podatke, zbrane z anketnimi vprašanji zaprtega tipa ter ocenjevalnimi lestvicami, smo obdelali na *deskriptivnem nivoju* (tabelarični prikazi frekvenčnih distribucij spremenljivk, aritmetične sredine ocen, rangov) ter na *nivoju inferenčne statistike* (za analizo frekvenc χ^2 -preizkus z razmerjem verjetij, angl. »Likelihood Ratio«, za analizo rangov Mann-Whitneyev U-preizkus). Pri odprtih vprašanjih smo uporabili postopek kategorizacije in signiranja ter urejanja izpeljanih kategorij v ranžirno vrsto.

5 Rezultati in interpretacija

Prvo poglavje namenjamo predstavitvi rezultatov analize zadovoljstva visokošolskih učiteljev didaktikov z delom partnerjev pedagoške prakse (5.1), drugo njihovim pričakovanjem (5.2), vezanim na pedagoško prakso, tretje (5.3) pa predlogom didaktikov za zvečanje učinkovitosti pedagoške prakse.

5.1 Analiza zadovoljstva z delom partnerjev

Učitelji didaktiki so izrazili nivo zadovoljstva z delom študentov na praksi, delom mentorjev študentov in ravnateljev.

5.1.1 Zadovoljstvo z delom študentov

Usmeritev Odgovori	Razredna	Predmetna	Skupaj
Nezadovoljni	2	0	2
Malo zadovoljni	1	0	1
Srednje zadovoljni	6	7	13
Zelo zadovoljni	1	3	4
Skupaj	10	10	20
Izid χ^2 -preizkusa	$\chi^2 = 5,282$; $g = 3$; $\alpha = P = 0,152$		

Preglednica 1: Števila (f) didaktikov po nivoju zadovoljstva z delom študentov na praksi glede na usmeritev (razredna, predmetna) ter izid χ^2 -preizkusa

Večina didaktikov (65 %) tako razredne kot predmetne usmeritve je z delom študentov srednje zadovoljna. Med njimi glede tega ni statistično značilnih razlik ($\alpha = 0,152$), opazimo pa, da so med malo oziroma nezadovoljnimi, zanimivo, le didaktiki razrednega pouka, med zelo zadovoljnimi pa razen enega zgolj didaktiki predmetne usmeritve. Ali so morda v ozadju ugotovljene razlike višja pričakovanja didaktikov razredne usmeritve glede na predmetno? To je vprašanje, ki ostaja na tem mestu nerazrešeno. Lahko pa dodamo, da so didaktiki izraženo zadovoljstvo utemeljili predvsem s trudom in ustvarjalnostjo študentov, nezadovoljstvo pa z njihovo strokovno in emocionalno-motivacijsko nepripravljenostjo (pomanjkljiv transfer pridobljenega didaktičnega znanja v prakso, doživljanje prakse kot »nujnega zla«).

5.1.2 Zadovoljstvo z delom mentorjev

Usmeritev Odgovori	Razredna	Predmetna	Skupaj
Nezadovoljni	1	0	1
Malo zadovoljni	3	1	4
Srednje zadovoljni	5	6	11
Zelo zadovoljni	1	3	4
Skupaj	10	10	20
Izid χ^2 -preizkusa	$\chi^2 = 3,570$; $g = 3$; $\alpha = P = 0,312$		

Preglednica 2: Števila (f) didaktikov po nivoju zadovoljstva z delom učiteljev mentorjev študentom glede na usmeritev (razredna, predmetna) ter izid χ^2 -preizkusa

Z delom mentorjev je dobra polovica (55,0 %) didaktikov srednje zadovoljna, enako število (20,0 %) pa je tistih, ki so na eni strani zelo zadovoljni ter na drugi strani malo oziroma nezadovoljni. Statistično značilnih razlik med didaktiki glede usmeritve, kakor kaže izid χ^2 -preizkus, ni ($\alpha = 0,312$), opazimo pa, tako kot pri zadovoljstvu s študenti, nekoliko višjo stopnjo zadovoljstva pri didaktiki predmetne kot razredne usmeritve. Slednji predvsem opozarjajo na nemotiviranost nekaterih mentorjev za celostno delo s študenti (ob pouku

še vodenje študentov pri drugih pedagoških dejavnostih ter administrativnih opravilih).

5.1.3 Zadovoljstvo z delom ravnateljev

Usmeritev Odgovori	Razredna	Predmetna	Skupaj
Nezadovoljni	1	0	1
Malo zadovoljni	2	4	6
Srednje zadovoljni	6	5	11
Zelo zadovoljni	1	1	2
Skupaj	10	10	20
Izid χ^2 -preizkusa	$\chi^2 = 2,157$; $g = 3$; $\alpha = P = 0,570$		

Preglednica 3: Števila didaktikov po nivoju zadovoljstva z delom ravnateljev glede na usmeritev (razredna, predmetna) ter izid χ^2 -preizkusa

Tudi po zadovoljstvu z delom ravnateljev se didaktiki statistično značilno ne razlikujejo ($\alpha = 0,570$), večina je z njihovim delom srednje (55 %) in manj (30 %) zadovoljna. Moti jih zlasti nezainteresiranost nekaterih (pogosteje srednjih kot osnovnih šol) ravnateljev za spremljanje izvajanja pedagoške prakse študentov (ni uvodnega sprejema, predstavitve delovanja šole kot celote, povabil v kolektiv).

5.2 Analiza pričakovanj

Proučevali smo pričakovanja didaktikov, vezana na:

- model pedagoške prakse ter
- delo študentov in didaktikov na pedagoški praksi.

5.2.1 Opredelitev modela pedagoške prakse

Kazalniki pričakovanega modela pedagoške prakse so mnenja didaktikov o:

- nujnosti pedagoške prakse,
- urah dnevne prisotnosti študentov na šoli med prakso,
- obsegu in časovni razporeditvi pedagoške prakse,
- izboru šol izvajanja pedagoške prakse.

5.2.1.1 Mnenje o nujnosti pedagoške prakse

Usmeritev Odgovori	Razredna	Predmetna	Skupaj
Da	10	10	20
Ne	0	0	0
Skupaj	10	10	20
Izid χ^2 -preizkusa	/		

Preglednica 4: Števila (f) didaktikov po odgovoru na vprašanje: »Ali je pedagoška praksa za študente nujno potrebna sestavina njihovega študija?« glede na usmeritev (razredna, predmetna) ter izid χ^2 -preizkusa

Vsi, tako didaktiki predmetne kot razredne usmeritve, menijo, da je pedagoška praksa nujno potrebna sestavina študija. Svojo opredelitev utemeljujejo na prvem mestu z metodično-didaktičnega vidika (praksa kot priložnost pridobivanja potrebnih, nepogrešljivih izkušenj komuniciranja z učenci v razredu, doživljanja delovne discipline ali nediscipline).

5.2.1.2 Mnenje o urah dnevne študentove prisotnosti v šoli

Usmeritev Odgovori	Razredna	Predmetna	Skupaj
Do 3 ure na dan	0	3	3
4 in več ur na dan	10	7	17
Skupaj	10	10	20
Izid χ^2 -preizkusa	$\chi^2 = 3,529$; $g = 1$; $\alpha = P = 0,060$		

Preglednica 5: Števila (f) didaktikov po odgovoru na vprašanje: »Koliko ur povprečno na dan naj bi bil po vašem mnenju študent prisoten v šoli med opravljanjem pedagoške prakse?« glade na usmeritev (razredna, predmetna) ter izid χ^2 -preizkusa

Med didaktiki različnih usmeritev prevladuje (85 %) mnenje, da naj bi bili prisotni 4 ur in več na dan oziroma, kot so sami dopolnili predloženi odgovor, toliko časa kot učitelj mentor, torej, kolikor traja pedagoški proces in druge učiteljeve dejavnosti na šoli. Izraženo pričakovanje večine didaktikov je v skladu z navodili (Dnevnik pedagoške prakse, 2005) ter slednjič z zakonskimi določili (Zakon o visokem šolstvu, 2004, 37. člen).

Izid χ^2 -preizkusa kaže, da med didaktiki glade na usmeritev sicer ni statistično značilne razlike, obstaja pa izrazita tendenca ($\alpha = 0,060$) v smeri pogostejšega dopuščanja nižjega števila ur med didaktiki predmetne usmeritve oziroma višjega med tistimi v programu razrednega pouka. Ta ugotovitev vodi k domnevi, da pripisujejo pedagoški praksi v programu izobraževanja učiteljev večji pomen oziroma težo didaktiki razredne kot predmetne usmeritve.

5.2.1.3 Mnenje o obsegu in časovni razporeditvi pedagoške prakse

Usmeritev Odgovori	Razredna	Predmetna	Skupaj
Sedanja strnjena praksa je ustrezna	0	2	2
Praksa bi naj potekala v 3. in 4. letniku celo leto	1	1	2
Praksa bi naj potekala vsa leta študija	9	7	16
Skupaj	10	10	20
Izid χ^2 -preizkusa	$\chi^2 = 3,023$; $g = 2$; $\alpha = P = 0,221$		

Preglednica 6: Števila (f) didaktikov po odgovoru na vprašanje: »Kaj menite o obsegu in časovni razporeditvi pedagoške prakse?« glade na usmeritev (razredna, predmetna) ter izid χ^2 -preizkusa

V mnenju o časovni razporeditvi prakse med didaktiki različnih usmeritev se statistično značilno ne razlikujejo ($\alpha = 0,221$). Z izjemo dveh didaktikov (zanimivo, spet le predmetne usmeritve) vsi drugi menijo, da sedanja strnjena praksa ne zadostuje. Po mnenju večine (80,0 %) naj bi potekala vsa leta študija, na primer po naslednji shemi:

- v 1. letniku: opazovalna praksa, in sicer strnjena enotedenska ali integrirana (npr. enkrat na teden);
- v 2. letniku: uvajalna praksa (ob opazovanju še vključevanje študenta v pouk kot učiteljevega asistenta), in sicer strnjena dva- do tritedenska ali integrirana;
- v 3. in 4. letniku: strnjena praksa (ob hospitacijah še večje število nastopov), in sicer tri- do štiritedenska v 3. letniku ter več kot štiritedenska (npr. osem) v 4. letniku.

Naši visokošolski učitelji didaktiki se torej zavzemajo za postopni, sistematični način uvajanja študentov v prakso (od opazovanja, tandemskega in timskega poučevanja do samostojnega poučevanja), kar je v skladu z nekaterimi sodobnimi, na konstruktivizmu utemeljenimi pristopi tako v Evropi kot v anglosaških državah (gl. Cvetek 2002a, str. 126–129, 2002b, str. 129–135).

5.2.1.4 Mnenje o izbiri šol

Usmeritev Odgovori	Razredna	Predmetna	Skupaj
Na šoli, ki si jo študent sam izbere	2	2	4
Na šoli, ki jo izbere didaktik	0	3	3
Na hospitacijskih (kliničnih) šolah	8	5	13
Skupaj	10	10	20
Izid χ^2 -preizkusa	$\chi^2 = 4,857$; $g = 2$; $\alpha = P = 0,088$		

Preglednica 7: Števila (f) didaktikov po odgovoru na vprašanje: »Na katerih šolah naj študentje opravljajo pedagoško prakso?« glede na usmeritev (razredna, predmetna) ter izid χ^2 -preizkusa

Učitelji didaktiki se večinsko (65 %) zavzemajo za tako imenovane hospitacijske (»klinične«) šole in le malo je takih, ki prepuščajo izbor študentom (20 %) oziroma sebi (15 %). Kakor kaže izid χ^2 -preizkusa, med didaktiki glede na usmeritev ni statistično značilne razlike, obstaja pa tendenca ($\alpha = 0,088$), da je zavzemanje za klinične šole značilnejše za didaktike razredne kot predmetne usmeritve, slednji pa so edini, ki izbor šol pripisujejo sebi. Tudi s tega vidika, kakor mnenja didaktikov o obsegu in časovni razporeditvi prakse (gl. točko 5.2.1.3), smemo sklepati, da zaznavajo didaktiki razredne usmeritve bolj kot predmetne potrebo po posodabljanju pedagoške prakse.

5.2.2 Delo študentov in didaktikov na pedagoški praksi

Analizirali smo nivo pomembnosti, ki ga didaktiki pripisujejo:

- sodelovanju študentov v pedagoških dejavnostih ob pouku,

- znanju študentov, pridobljenem oziroma poglobljenem med prakso,
- predvidenim nalogam didaktikov med pedagoško prakso.

5.2.2.1 Pomembnost sodelovanja študentov v pedagoških dejavnostih ob pouku

Didaktiki so predložene dejavnosti, ki potekajo na šoli poleg pouka med prakso, rangirali po pomembnosti sodelovanja v smeri od 1 (najpomembnejše) do 5 (najmanj pomembne).

Rang	Dejavnosti	$\bar{\chi}$
1	učna pomoč učencem	1,800
2	šolski projekti	2,600
3	interesne dejavnosti	3,200
4	raziskovalno delo	3,650
5	delavnice na šoli	3,750

Preglednica 8: Ranžirna vrsta dejavnosti ob pouku po povprečni ($\bar{\chi}$) pomembnosti sodelovanja študentov

Med navedenimi dejavnostmi je po oceni didaktikov najpomembnejše sodelovanje študentov pri dajanju učne pomoči učencem (po pripisu enega od didaktikov je na tem mestu tudi delo z nadarjenimi učenci). Temu sledijo šolski projekti in interesne dejavnosti. Najnižjo pomembnost pa pripisujejo raziskovalnemu delu ter delavnicam na šoli. Kaže se torej, da dajejo didaktiki prednost bolj stalnim, kontinuiranim dejavnostim (npr. dajanje učne pomoči) kot komplementarnim, priložnostnim (npr. raziskovalno delo, delavnice).

Kakšne so razlike med didaktiki glede na usmeritev, je razvidno iz naslednje preglednice.

Dejavnosti	Usmeritev	Povprečni rang \bar{R}	U	$\alpha = 2P$
Šolski projekti	razredna	9,75	42,5	0,555
	predmetna	11,25		
Delavnice	razredna	13,00	25,0	0,048
	predmetna	8,00		
Interesne dejavnosti	razredna	9,35	38,5	0,357
	predmetna	11,65		
Raziskovalno delo	razredna	9,50	40,0	0,427
	predmetna	11,50		
Učna pomoč učencem	razredna	11,65	38,5	0,345
	predmetna	9,35		

Preglednica 9: Izidi Mann-Whitneyevega preizkusa razlik med didaktiki glede na usmeritev (razredna, predmetna) po pripisovanju pomembnosti sodelovanja študentov v pedagoških dejavnostih ob pouku

Statistično značilne razlike med didaktiki glede na usmeritev obstajajo samo v primeru delavnic ($\alpha = 0,048$). Kakor je razvidno iz povprečij (\bar{R}), so didaktiki predmetne usmeritve tisti, ki pripisujejo višji pomen sodelovanju študentov v delavnicah kot didaktiki razredne usmeritve. Hipotetično pripisujemo to pogostejšemu izvajanju delavnic v višjih razredih.

5.2.2.2 Pomembnost znanja, pridobljenega oziroma poglobljenega med prakso

Tudi v tem primeru so didaktiki rangirali po pomembnosti pridobitve predložene sklope znanja v smeri od najpomembnejših (1) k manj pomembnim (6).

Rang	Znanje	$\bar{\chi}$
1	didaktični pristopi	1,650
2	didaktične strategije	2,500
3	preverjanje in ocenjevanje znanja	3,350
4	notranja učna diferenciacija	3,600
5	delo z učenci s posebnimi potrebami	4,400
6	zunanja učna diferenciacija	5,350

Preglednica 10: Ranžirna vrsta znanja, pridobljenega oziroma poglobljenega med prakso po povprečni ($\bar{\chi}$) pomembnosti

Didaktiki ocenjujejo, da so didaktični pristopi (učne metode, učne oblike) in zatem didaktične strategije (npr. projektno učno delo, timsko delo, izkustveno učenje, raziskovalni pouk) tisto najpomembnejše znanje, ki naj ga študent pridobi oziroma poglobi med izvajanjem pedagoške prakse. Temu sledita proces preverjanja in ocenjevanja znanja ter notranja učna diferenciacija. Delo z učenci s posebnimi potrebami, še zlasti pa zunanja učna diferenciacija pa sta sklopa znanja, katerega pridobitev oziroma poglobitev med prakso je po mnenju didaktikov manjšega pomena. Domnevno je v ozadju takšne razvrstitve dejstvo, da imajo študentje med pedagoško prakso več priložnosti za soočanje z različnimi didaktičnimi strategijami in pristopi, manj pa za delo z učenci s posebnimi potrebami in zunanjo diferenciacijo.

Sledijo rezultati preverjanja razlik med didaktiki glede na usmeritev.

Znanje	Usmeritev	Povprečni rang	U	$\alpha = 2P$
Didaktične strategije	razredna	11,55	39,5	0,406
	predmetna	9,45		
Didaktični pristopi	razredna	9,65	41,5	0,426
	predmetna	11,35		
Preverjanje in ocenjevanje znanja	razredna	9,40	39,0	0,381
	predmetna	11,60		
Delo z učenci s posebnimi potrebami	razredna	10,30	48,0	0,868
	predmetna	10,70		
Notranja učna diferenciacija	razredna	9,55	40,5	0,453
	predmetna	11,45		
Zunanja učna diferenciacija	razredna	10,90	46,0	0,709
	predmetna	10,10		

Preglednica 11: Izidi Mann-Whitneyevega preizkusa razlik med didaktiki glede na usmeritev (razredna, predmetna) po ocenjevanju pomembnosti pridobitve posameznih sklopov znanja

V nobenem primeru ne gre za razlike med didaktiki razredne in predmetne usmeritve, ki bi bile statistično značilne. Kaže se torej obstoj precej homogenega ocenjevanja pomembnosti pridobitve različnih sklopov znanja.

5.2.2.3 Pomembnost nalog didaktikov med pedagoško prakso

Didaktiki so pomembnost predvidenih, njim pripadajočih nalog (gl. Dnevnik strnjene pedagoške prakse, 2005) ocenili z ocenami od 1 (najnižja) do 5 (najvišja ocena).

Najprej predstavljamo naloge, urejene po pomembnosti v ranžirni vrsti, zatem namenimo pozornost odkrivanju razlik med didaktiki glede na usmeritev.

Rang	Naloge	$\bar{\chi}$
1	Didaktik po praksi organizira razgovor s študenti	4,900
2	Didaktik seznanja študente z novostmi prenove šole	4,650
3	Didaktik obiskuje praktikante	3,750
4	Didaktik piše mnenja o delu študentov na praksi	3,600
5	Didaktik usklajuje obiske drugih učiteljev fakultete	3,100

Preglednica 12: Ranžirna vrsta nalog didaktikov med pedagoško prakso po povprečni ($\bar{\chi}$) pomembnosti

Na vrhu ranžirne vrste z visoko povprečno oceno pomembnosti ($\bar{\chi} = 4,9$) je pogovor didaktika s študenti po praksi, kar kaže, da se didaktiki zavedajo

pomena študentove kritične refleksije lastne prakse ter njene evalvacije. Organizirani razgovori so prav gotovo prava priložnost zanj.

Na drugem mestu, prav tako z visokim povprečjem, je didaktikovo seznanjanje študentov z novostmi vsebinske in systemske prenove šole, kar priča, da se didaktiki kot visokošolski učitelji, raziskovalci zavedajo svojih strokovnih kompetenc v procesu prenove pedagoške prakse.

V sredini ranžirne vrste, in to s skoraj za oceno nižjim povprečjem od prejšnjega, je didaktikovo obiskovanje praktikantov ($\bar{\chi} = 3,75$). Takšna, torej nižja ocena pomembnosti je razumljiva, in sicer je predvsem posledica na eni strani kratkotrajnosti pedagoške prakse in na drugi velikega števila študentov, pa geografske razpršenosti študentov na praksi in slednjič tudi dejstva, da pedagoška praksa ni posebej ovrednotena in s tem tudi didaktiki za to delo, ki praviloma prisega njihovo redno delovno obveznost, niso dodatno finančno stimulirani (gl. Cvetek, 2002a, str. 133).

Dejstvo, da sodi pisanje mnenja o delu študentov med naloge, za katere se didaktiki čutijo manj poklicane, ne preseneča. Didaktiki z občasnimi, če sploh, obiski ne morejo spoznati dela študentov na praksi v potrebnem obsegu in globini ter ga na tej podlagi vrednotiti.

Na zadnjem mestu z najnižjim povprečjem ($\bar{\chi} = 3,1$) je didaktikovo usklajevanje obiskov drugih učiteljev fakultet. Očitno gre za danes, v obstoječem modelu strnjene pedagoške prakse težko izvedljivo, deklarativno nalogo, o upravičenosti katere pa seveda ne dvomimo.

Pozornost namenimo še odkrivanju razlik med didaktiki glede na usmeritev.

Naloge	Usmeritev	\bar{R}	U $\alpha = 2P$
Didaktik seznanja študente z novostmi prenove šole	razredna	10,35	48,5 0,888
	predmetna	10,65	
Didaktik obiskuje praktikante	razredna	8,30	28,0 0,083
	predmetna	12,70	
Didaktik usklajuje obiske drugih učiteljev fakultete	razredna	9,35	38,5 0,357
	predmetna	11,65	
Didaktik po opravljeni praksi organizira razgovor s študenti	razredna	9,50	40,0 0,146
	predmetna	11,50	
Didaktik piše mnenja o delu študentov na pedagoški praksi	razredna	6,90	14,0 0,005
	predmetna	14,10	

Preglednica 13: Izidi Mann-Whitneyevega preizkusa razlik med didaktiki glede na usmeritev (razredna, predmetna) po ocenjevanju pomembnosti posameznih nalog didaktikov med pedagoško prakso

Statistično značilna razlika med didaktiki glede na usmeritev se kaže samo pri pisanju mnenja o delu študentov na pedagoški praksi ($\alpha = 0,005$). Omenili smo že, da je to tista izmed nalog, ki jo didaktiki ocenjujejo niže (gl. preglednico 12), kar očitno, kakor kaže izid Mann-Whitneyevega preizkusa, še zlasti velja za didaktike razredne usmeritve. Ob tem kaže še izpostaviti ugotovljeno

tendenco razlike ($\alpha = 0,083$) v obiskovanju praktikantov, in sicer tudi to nalogo po pomembnosti nižje ocenjujejo didaktiki razredne usmeritve. Očitno gre za dve nalogi, ki ju zlasti slednji, torej didaktiki razredne usmeritve v sedanjih razmerah (če ponovimo: zgolj dvo- oziroma tritedenska praksa, veliko študentov, geografska razpršenost študentov, neustrezno vrednotenje dela didaktika med prakso) težko kakovostno uresničujejo.

5.3 Analiza predlogov didaktikov za zvečanje učinkovitosti pedagoške prakse

Zapisane odgovore didaktikov smo kategorizirali in signirali, nato pa izpeljane kategorije rangirali po pogostosti njihovega pojavljanja oz. njihovi »nasičenosti« s posameznimi empiričnimi postavkami.

Rang	Kategorije	f
1	Prenova obstoječega modela pedagoške prakse	12
2	Usposabljanje mentorjev študentov na praksi	10
3	Drugačno – ustreznejše vrednotenje dela didaktikov, vezanega na pedagoško prakso	8
4	Povečanje obsega pedagoško-psiholoških in didaktičnih predmetov	7

Preglednica 14: Ranžirna vrsta kategorij predlogov

Kakor je razvidno iz preglednice, je po mnenju didaktikov najprej treba spremeniti obstoječi model strnjene pedagoške prakse (dvotedenske v 3. in 4. letniku za študente eno- in dvopredmetnih programov oziroma tritedenske v 4. letniku za študente razrednega pouka), in sicer predlagajo povečanje obsega (ur) ter časovno razporeditev prakse na vsa leta študija. Pri tem posebej opozorijo na nekatere uspešne evropske modele izobraževanja učiteljev (npr. integrirani model Univerze v Utrechtu na Nizozemskem), ki so utemeljeni na konstruktivistični paradigmi in omogočajo študentom izkustveno reflektivno učenje poučevanja, s tem pa njihov razvoj kot reflektivnih praktikov lastne, nenehno spreminjajoče se profesionalne prakse.

Na drugem mestu, prav tako z visoko frekvenco, opozarjajo didaktiki na potrebo po usposabljanju mentorjev za delo s študenti, kakor narekujejo sodobna pojmovanja učenja in poučevanja. Predlagajo izvedbo seminarja za pridobitev naziva mentor.

Naslednji, tretji predlog se nanaša na spremembo obstoječega vrednotenja dela didaktikov, ki je neustrezno spričo časa, ki ga didaktiki porabijo za pregled priprav, za pogovore s študenti ter obiske največkrat večjega števila krajevno razpršenih študentov na praksi.

Na zadnjem mestu, a s precej podobno težo kot prejšnji predlogi je predlog didaktikov o povečanem deležu pedagoško-psiholoških in didaktičnih predmetov glede na predmete »čiste stroke«. To je po mnenju didaktikov podlaga za boljše – bolj profesionalno pripravo študentov na delo v razredu od dosedanje.

Naj sklenemo: iz izpeljanih kategorij predlogov je moč zaznati zavzemanje didaktikov za spremembe, in sicer v skladu s sodobnimi pristopi izobraževanja

učiteljev v Evropi in v svetu, po povečanju pomena pedagoško-psiholoških in didaktičnih predmetov, še zlasti pa pomena pedagoške prakse kot torišča usposabljanja študentov prihodnjih učiteljev za prevzem nalog pripadajoče, spreminjajoče se profesije.

5 Sklep

Izvedli smo empirično raziskavo, zato da bi na eni strani osvetlili zadovoljstvo didaktikov z delom sodelujočih v pedagoški praksi in na drugi njihova pričakovanja ter predloge, vezane na izvajanje pedagoške prakse. Pričujoča raziskava je kavzalno-neeksperimentalna študija primera, v kateri so sodelovali visokošolski učitelji – didaktiki razredne in predmetne usmeritve Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru v študijskem letu 2004/05, ki kot v celoti vzeta skupina predstavljajo enostavni slučajnostni vzorec iz hipotetične osnovne množice. Podatke, zbrane z anketnim vprašalnikom s preverjenimi merskimi karakteristikami, smo obdelali na nivoju deskriptivne (frekvenčne distribucije, aritmetične sredine) in inferenčne statistike (χ^2 -preizkus, Mann-Whitneyev U-preizkus).

Strukturirano, po posameznih sklopih raziskovalnega problema povzema mo *temeljna empirična spoznanja*, pri čemer se zavedamo, da so le-ta vezana na mali vzorec iz hipotetične osnovne množice z nizko reprezentativnostjo:

(1) Večina didaktikov je z delom študentov, mentorjev in ravnateljev srednje zadovoljna, če pa izražajo nižje zadovoljstvo, je to pogosteje kot na študente, vezano na delo mentorjev (nižja pripravljenost za vodenje študentov pri različnih dejavnostih, ki potekajo ob pouku) in delo ravnateljev (odsotnost aktivnega sodelovanja). Statistično značilnih razlik med didaktiki razredne in predmetne usmeritve nismo odkrili, zaznali pa obstoj nekoliko pogostejšega nezadovoljstva z delom mentorjev in še bolj študentov pri didaktiki programa razredni pouk.

(2) Vsi didaktiki vidijo v pedagoški praksi nepogrešljivo sestavino študijskega programa za izobraževanje učiteljev. Večinsko se zavzemajo za večji obseg prakse ter njeno razporeditev na vsa leta študija, in to na šolah s statusom »kliničnih šol«, v katerih bi naj bili študentje med prakso povprečno vsak dan v obsegu mentorjeve obveznosti. Statistično značilne razlike med didaktiki glede na usmeritev ni, če pa razlike obstajajo, so v smeri pogostejšega izražanja potreb didaktikov razrednega pouka po presežanju obstoječega modela prakse s sodobnim (evropskim, anglosaškim), na konstruktivizmu zasnovanim modelom.

(3) Didaktiki pričakujejo, in sicer precej homogeno glede na usmeritev, da študentje med prakso pridobijo oziroma poglobijo predvsem znanje o didaktičnih pristopih (npr. učne metode, učne oblike) in strategijah (npr. projektno, timsko delo, izkustveno učenje), med dejavnostmi, ki potekajo med prakso ob pouku, pa pripisujejo največji pomen dajanju učne pomoči učencem. Po oceni didaktikov so med predvidenimi, njim pripadajočimi nalogami najpomembnejši pogovori

didaktikov s študenti po praksi ter seznanjanje študentov z novostmi vsebinske in sistemske prenove šole. Pri tem se kaže, da didaktiki razredne glede na predmetno usmeritev bodisi statistično značilno ($\alpha < 0,05$) ali vsaj na nivoju tendence ($\alpha < 0,10$) niže ocenjujejo upravičenost izvedbe obiskov praktikantov in pisanja mnenj o delu študentov na praksi.

(4) Po mnenju didaktikov je za zvečanje učinkovitosti prakse treba:

- spremeniti obstoječi model strnjene pedagoške prakse (povečati obseg prakse, prakso časovno razporediti skozi na leta študija);
- zagotoviti formalno usposabljanje mentorjev;
- spremeniti obstoječe vrednotenje dela visokošolskih didaktikov (upoštevati povečan obseg dela med prakso ter stroške, vezane na obiske krajevno razpršenih študentov na praksi);
- povečati obseg pedagoško-psiholoških in didaktičnih predmetov.

Pridobljena empirična spoznanja narekujejo potrebo po naslednjih ukrepih:

- uvajanje hospitacijskih (»kliničnih«) šol, torej šol s formalno usposobljenimi mentorji, z dobrimi prostorskimi pogoji za izvajanje prakse ter kakovostno osnovno in sodobno (elektronsko) didaktično opremo;
- prenova obstoječega modela pedagoške prakse v smeri povečanja obsega ur prakse ter časovne razporeditve na vsa leta študija;
- usposabljanje učiteljev za mentorstvo s spričevalom o pridobitvi naziva »učitelj mentor pedagoške prakse«;
- vrednotenje dela visokošolskih didaktikov v smeri upoštevanja povečanega obsega dela in stroškov, vezanih na obisk študentov na praksi;
- povečanje obsega pedagoško-psiholoških in didaktičnih predmetov v programu izobraževanja učiteljev razredne in predmetne usmeritve;
- stalno izpopolnjevanje dokumentacije o pedagoški praksi (dnevnik pedagoške prakse) v skladu s potrebami uporabnikov (študentov, mentorjev, didaktikov) in z razvojem visokošolske didaktike ter predmetnih didaktik.

Če sklenemo: v pričujoči raziskavi smo pridobili pomembne smernice preseganja obstoječega tradicionalnega modela izobraževanja učiteljev s profesionaliziranim (gl. Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi, 2002, str. 53–67). Sedaj je pred nami odgovorna naloga – iskanje poti in sredstev za njegovo uresničevanje.

Literatura

- Barr, R. B., Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change Magazine*, 27 (6), str. 13–25.
- Beck, U. (1986). *Risk Society; Towards a New Modernity* (prev. Mark Ritter, izv. naslov *Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag). London: Sage Publications.
- Buchberger, F. (b. l.). The Teaching Practice Component of Initial Teacher Education as a Powerful Learning Environment. Pridobljeno 17. 7. 2006, s <http://www.pa-linz>.

- ac.at/team/homepage/BuchbergerF/19%20FB%20Practicec.pdf.
- Cvetek, S. (2002a). Pedagoška praksa in njen pomen za izobraževanje učiteljev. *Pedagoška obzorja*, 17 (3–4), str. 124–139.
- Cvetek, S. (2002b). Argumenti za prenovu izobraževanja učiteljev. *Sodobna pedagogika*, 53 (5), str. 124–134.
- Cvetek, S. (2002c). Razvoj profesionalnega izobraževanja v začetnem izobraževanju učiteljev angleškega jezika. Doktorska disertacija, Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Cvetek, S. (2003). Refleksija in njen pomen za izobraževanja učiteljev. *Sodobna pedagogika*, 54 (1), str. 124–143.
- Dnevnik strnjene pedagoške prakse (2005). Pridobljeno 16. 4. 2006, s [http:// www.pfmb.uni-mb.si/obrazci.htm](http://www.pfmb.uni-mb.si/obrazci.htm).
- Eraut, M. (2000). Teacher Education Designed or Framed. *International Journal of Educational Research*, 33 (5), str. 557–574.
- Fish, D. (1995). *Quality Learning for Student Teachers: University Tutor's Educational Practices*. London: David Fulton Publishers.
- Furlong, J. in Maynard, T. (1995). *Mentoring Student Teachers: The Growth of Professional Knowledge*. London: Routledge.
- Johnson, K. E. (2000). Innovations in TESOL Teacher Education: A Quiet Revolution. V: Johnson, K. (ur.), *Teacher Education Case Studies in TESOL Practice Series* (str. 357–365). Oslo College: Association for Teacher Education in Europe (ATEE).
- Judge, H. G. (1991). Teacher Education and the Universities. *European Journal of Teacher Education*, 14 (3), str. 257–267.
- Juriševič, M. (1997). Vloga pedagoške prakse v osebostnem in strokovnem razvoju bodočih učiteljev. V: *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje* (str. 158–165). Univerza v Ljubljani: Filozofska fakulteta; Univerza v Mariboru: Pedagoška fakulteta; Ministrstvo za šolstvo in šport RS.
- Kansanen, P. (1999). Research-Based Teacher Education/Raziskovalno zasnovano izobraževanje učiteljev. V: *Izobraževanje učiteljev za prenovljeno šolo/Teacher Education for Changing School*, str. 135–142. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Kansanen, P. in Meri, M. (1999). The Didactic Relation in the Teaching-Studying-Learning Process. *TNTEE Publications*, 2 (1), str. 107–116.
- Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C. in McEvoy, W. (2004). *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference (Final Report)*. Report to the European Commission Directorate General for Education and Culture.
- Korthagen, F. A. J. et al. (2001). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marentič Požarnik, B. (1992). *Izobraževanje učiteljev v svetu in pri nas: Primerjalna analiza in predlogi za spremembe v naših razmerah*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Marentič Požarnik, B. (1997). *Filozofija, doktrina in praksa izobraževanja učiteljev. V: Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje*, str. 9–18. Univerza v Ljubljani: Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru: Pedagoška fakulteta, Ministrstvo za šolstvo in šport RS.
- Marentič Požarnik, B. (2000). Profesionalizacija izobraževanja učiteljev – nujna predpostavka uspešne prenove. *Vzgoja in izobraževanje*, 31 (4), str. 4–11.

- Papotnik, A. (1997). Strnjena pedagoška praksa. *Vzgoja in izobraževanje*, XXVIII (6), str. 14–20.
- Polak, A. (1995). Kaj nam razkrivajo dnevniki pedagoške prakse: Vsebinske ravni pisanja kot kazalniki zmožnosti strokovne refleksije učitelja. *Vzgoja in izobraževanje*, 26 (2), str. 19–22.
- Pollard, A. (1997). *Reflective Teaching in the Primary School: A Handbook for the Classroom*. London: Cassell.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Pritchard, F. in Ancess, J. (1999). *The Effects of Professional Development Schools: A Literature Review*. The National Center for Restructuring Education, Schools, and Teaching (NCREST), Teachers College, Columbia University.
- Razdevšek Pučko, C. (1991). Sodobni trendi v izobraževanju učiteljev. *Vzgoja in izobraževanje*, 22 (4), str. 9–13.
- Razdevšek Pučko, C. (1995). Smo z izobraževanjem učiteljev že v Evropi? *Vzgoja in izobraževanje*, 26 (6), str. 3–7.
- Razdevšek Pučko, C. (1997). Zakaj in kako spremeniti izobraževanje učiteljev. V *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje* (str. 19–29). Univerza v Ljubljani: Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru: Pedagoška fakulteta, Ministrstvo za šolstvo in šport RS.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco, Oxford: Jossey-Bass Inc.
- SUSE (Stanford University School of Education). Clinical work. (b. l.). Pridobljeno 18. 7. 2006, s <http://suse-step.stanford.edu/secondary/clinical.htm>.
- Valenčič, M. (1991). Prispevek strnjene pedagoške prakse k študentovi profesionalizaciji. *Vzgoja in izobraževanje*, 22 (3), str. 18–28.
- Wallace, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zakon o visokem šolstvu (2004). Uradni list Republike Slovenije, št. 100.
- Zeichner, K. M. in Liston, D. P. (1987). Teaching Student Teachers to Reflect. *Harvard Educational Review*, 57 (1), str. 23–48.
- Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi (2001). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.
- Zgaga, P. (1997). Izobraževanje učiteljev kot del sistema visokega šolstva. V: *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje*, str. 46–58. Univerza v Ljubljani: Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru: Pedagoška fakulteta, Ministrstvo za šolstvo in šport RS.

ČAGRAN Branka, Ph.D., CVETEK Slavko, OTIČ Marta

EMPIRICALLY VERIFIED VIEWS ON TEACHING PRACTICE HELD BY UNIVERSITY-BASED TEACHER EDUCATORS

Abstract: In the introduction to this paper, the authors first describe some paradigmatic changes in teacher education in the modern world, and specifically the new role of teaching practice in teacher education programmes. The main part of the paper presents the findings of a case study implemented in the 2004/2005 academic year, which aimed to investigate the current teaching practice at the Faculty of Education at the University of Maribor, as viewed by university-based teacher-educators according to their experience, expectations and proposals for changes. The data were collected by means of a questionnaire containing previously validated measurement characteristics and processed at the level of descriptive and inferential statistics. The obtained empirical results show the need for measures aimed at the renewal of teaching practice. The findings of the case study call for the renewal of teaching practice in accordance with the modern, reflective model of teacher education.

Keywords: university-based teacher educators, teacher competencies, models of teacher education, teaching practice, causal-nonexperimental case study