

# prosvetni delavec

## Med drugim preberite

- KAKŠNI BODO TEMELJI DRUŽBOSLOVJA, str. 2
- KAKO SE ŠOLAJO UČITELJI PO SVETU, OBJAVE PISA ZA PEDAGOŠKO USMERITEV, str. 3
- TUDI USTVARJALNOST SI JE MOGOČE PRIDOBITI, str. 23
- NOVA, LEPŠA, HUMANA PODOBA, str. 23

Vladimir Kavčič  
OB DNEVU REPUBLIKE

## Za svojo prihodnost smo odgovorni predvsem sami

Čas teče, življenjske razmere pa se vztrajno slabšajo, tako rekoč iz dneva v dan. Tako v skupnem kot v zasebnem življenju smo prisiljeni opuščati zahtevnejše načrte za prihodnost, bojujemo se le še za preživetje. V takšnih življenjskih razmerah nas niti najbolj svetli mejniki preteklosti ne morejo odvrniti od skrbi za prihodnost.

Še več. Kritično se oziramo na prehojeno pot in iščemo odgovor na vprašanje, kdo je kriv, da smo zašli v krizo, kdaj so se spočela in kdaj so se začela razraščati škodljiva družbena razmerja, ki so nas pripeljala malodane v socialno bedo, ko eksistenčne stiske občutimo že prav vsi, dobra polovica državljanov te dežele pa se dobesečno že bojuje za kruh.

Letošnja politična jesen je naše občutke nelagodja stopnjevala do množičnega strahu. Vse je že kazalo, da je na politično prizorišče stopila ulica s svojimi najbolj negativnimi značilnostmi. Javne sodbe, zahteve po linču, napovedi obračunov z orožjem, slepa in nekritična privrženost »novokomponiranim«  
narodnim voditeljem, vse to je že zbuhalo spomine na podobne pojave v evropski zgodovini, za katere smo bili prepričani, da so se zdavnaj in za vselej odmaknili v pozabo, iz katere jih ne bo mogoče nikoli več priklicati. Toda ne, pol stoletja življenja v novi Jugoslaviji kot da ni ustvarilo nobenih vezi sožitja in pesimisti z zgodovinskim spominom so celo sodili, da so naša medsebojna nasprotja večja in usodnejša od tistih pred drugo svetovno vojno.

Še pred leti smo se ob vsakem 29. novembru s ponosom ozirali na preteklost in obujali spomine na zgodovinska zasedanja AVNOJ, iz katerih se je vzajemni boj jugoslovanskih narodov za svobodo prerodil v novo državno skupnost. Načela, po katerih je ta skupnost nastala in se razvijala, so bila videti trajna, in prepričani smo bili, da jih ne more nič omajati. Čeprav so posamezni glasovi že izražali nezadovoljstvo z zdajšnjim stanjem, to se je najbolj izrazito kazalo v Srbiji, ki da je bila v vsem povojnem razvoju potisnjena ob stran in ni mogla uresničiti vloge, ki ji v okviru jugoslovanske države pripada.

Sedemnajsta seja Centralnega komiteja Zveze komunistov Jugoslavije je sicer pokazala, da je avnojska formula jugoslovanskega sožitja še trdna in povezujoča, da niti najbolj drzni načrtovalci prihodnosti še ne upajo javno in glasno pretrgati zveze z njo. Toda jugoslovansko skupnost tarejo gospodarske in socialne težave, ki jih ne bo lahko premagati in glede prihodnosti prej ali slej ostajata navzoči vsaj dve, toda močno nasprotni razvojni zasnovi. Zaradi tega se bodo ta vprašanja aktualizirala in zmeraj znova bo postajal vprašljiv tudi odnos do preteklosti.

Za nas, za Slovenijo, so avnojska načela živa in aktualna. V federaciji, ki jih je uresničevala (na enem področju bolj, na drugem manj), smo dosegli razvojno raven, ki nas je približala razvitejšim sosedom in omogočila veliko, naše notranje povezanosti. Izoblikovali smo se v skupnost, ki se zaveda sama sebe, svoje preteklosti in svoje prihodnosti. Razvili smo svojo državnost in uresničujemo svojo suverenost v skladu s sodobnimi pojmovanji

urejene družbe. Naša relativna majhnost in geopolitični prostor, na katerem živimo, nas usodno povezuje s skupnostjo jugoslovanskih narodov, ki imajo podobno zgodovinsko preteklost in podobne probleme glede prihodnosti kot mi.

Razprave o ustavnih dopolnilih pa tudi mnogi dogodki političnih in državnopravnih razsežnosti so pokazali, da so v Jugoslaviji močne skupine ali celo republike, ki inajo glede nadaljnega

razvoja bistveno drugačne zasnove in pričakovanja, kot so naši.

Ni naključje, da ponekod že razmišljajo o tretji, četrti ali peti Jugoslaviji, o upravičenosti tega vprašanja pravzaprav nihče več ne dvomi, nihče ga apriori ne zavrača, čeprav so odgovori, kakšna naj bo tretja, četrti ali peta Jugoslavija, različni. V načelu naj bi bila takšna, kakršna bi ustrezala Jugoslovanom.

Kako bomo iskali odgovor na zastavljeno vprašanje in kakšne rešitve se bodo izoblikovale, je odvisno od razmerja političnih moči. Dozdajšnje razprave o jugoslovanski ustavi so pokazale, da je čas prerasel prenekatero dozdašnje zamisel, vse bolj razločni so glasovi za novo, moderno ustavo, ki naj ureja samo najbolj splošna družbena razmerja. To bo pomenilo, da bo velik del vprašanj, pomembnih za republiko, morala obravnavati in uravnjavati republiška ustava.

Zdaj je pravzaprav nastopil trenutek, ko lahko iz temeljev premislimo dosežke dosedanjega razvoja in začnemo načrtovati temelje naše prihodnosti.

Gre za uresničevanje slovenske suverenosti in prav značilno je, da se je s temi vprašanji ukvarjal Zbor slovenskih kulturnih delavcev. S tem je bila pravzaprav izražena svojevrstna nezaupnica strokam, ki se ukvarjajo z ustavno in pravno ureditvijo Jugoslavije, pa tudi tako imenovanim subjektivnim silam, ki doslej niso znale, niso mogle ali niso hotele javno obravnavati številnih bistvenih vprašanj ustavnopravnega položaja Slovenije v jugoslovanski federaciji. Postopek za spremembo zdajšnje ustave je bil že v polnem teku, ko so nas z ene in druge strani prepričevali, da pravzaprav ne gre za nič bistvenega in da je zdajšnja ureditev tako trdna, da je ni mogoče omajati.

V resnici je razprava o ustavnih spremembah pokazala vse kaj drugega. Zdajšnja zasnova federacije je sporna in nezadostna v mnogih točkah, zato je potrebna temeljite prenove.

Nekateri vidijo v zdajšnji ustavni ureditvi vzrok za sedanjo ekonomsko in družbeno krizo, to vzročno povezavo pa je težko kategorično zanikati. Če namreč trdimo, da je sistem dober, zakaj ne daje dobrih dosežkov? A tudi če pristanemo na stališče, da so krivi predvsem izvajalci sistema, se moramo spet vprašati, kakšen je sistem, da jim to dopušča. Spričo jugoslovanske raznolikosti, različnosti zgodovinskega izročila, različnih civilizacijskih navad in različnih moral, različnega odnosa do dela in do države, se lahko vprašamo, ali je za nas primeren katerikoli sistem, saj bomo zmeraj storili vse, da dokažemo njegovo nezadostnost.

Na jasnem pa si moramo biti tudi še o marsičem drugem. Uveljavljanje in vnovična potrditev avnojskih načel tudi Slovenije nista obvarovala pred gospodarskimi težavami in pred socialno krizo. Tudi sama avnojska načela ne morejo zagotoviti, da se bo zdajšnje stanje zboljšalo.

Uresničevanje narodove suverenosti mora razjasniti tudi temeljno politično dilemo o razmerju med narodom in delav-

skim razredom, saj z manipulacijo interesov delavskega razreda poskušajo na prenekaterem področju uveljaviti centralistični in unitaristični model upravljanja in gospodarjenja.

Zanimivo je, da v tem pogledu tudi zahodni opazovalci naših razmer ne doumejo, za kaj gre; izhod iz zdajšnje krize vidijo v močni središčni vlogi države.

Pri tem pač izhajajo iz svojih izkušenj in iz svojih razmer. Pri njih politični vpliv organizirajo in izvajajo razviti in gospodarsko uspešni deli države, nerazviti so v manjšini in odvisni od razvitih.

Pri nas je povsem nasprotno. Politični vpliv je v rokah nerazvitih in gospodarsko neuspešnih. Ti kar naprej ponujajo svoje načrte za izhod iz krize, pri tem pa po logiki svojega temeljnega položaja vselej dajejo prenost socialnim vidikom razvoja. Prea očmi imajo interese večine, ki hoče preživeti. Ti kar naprej vsiljujejo enakost v revščini, ta enakost pa je ob vsaki novi reformi mogoča le na nižji ravni. Dozdajšnji programi izhoda iz krize so se na koncu vedno izrodili v še večjo revščino.

Zato tudi načelno priznana in celo v ustavo zapisana suverenost slovenskega naroda še ne pomeni ničesar, če ves sistem družbenih odnosov ne ustvarja in ne zagotavlja možnosti za uresničitev takšne suverenosti. Biti suveren ne pomeni nič drugega kot biti gospodar v svoji hiši.

Kako nedorečena so pravila za vedenje v naši domači hiši in v celi federaciji, smo se v zadnjem času lahko kar večkrat zapovrstjo temeljito prepričali. Navsezadnje še tega ne vemo, ali v svojem okolju smemo uporabljati svoj jezik. In kaj nam navsezadnje pomeni slovenska ustava, če lahko katerikoli zvezni zakon ukrepa v nasprotju z njo?

In končno, kaj nam pomagajo vse še tako lepo zapisane pravice in svoboščine, če ne bomo imeli sredstev, da bi te pravice in svoboščine uresničevali, če ne moremo in ne smemo gospodariti niti s tistim, kar smo ustvarili.

Ekonomsko suverenost in neodvisnost sta pglavitni sestavini narodove suverenosti in neodvisnosti.

To so nekatera bistvena vprašanja našega časa. Moramo si jih zastavljati in moramo iskati odgovore nanja. Znašli smo se na prelomnici, ko se moramo zavedno opredeljevati za nadaljnje razvojne poti, utrjevati doseženo in razvijati nove oblike sožitja v naši širši in ožji družbeni skupnosti.

Za našo skupno prihodnost je odgovoren prav vsak naš občan, prav vsak državljan. Pozitivna dediščina avnojske Jugoslavije je tudi dozorela zavest, da smo za svojo prihodnost odgovorni predvsem mi sami.



Božidar Jakac: Slovensko-hrvaška delegacija pri ognju 18. novembra 1943, visoka jedkanica

Tokrat objavljamo reprodukcije del iz umetnikove monografije



## dogodki novosti

Po 4. členu Zakona o nagradah in priznanjih Staneta Žagarja (Uradni list SRS, št. 8/78)

razpisuje

Odbor za podeljevanje Žagarjevih nagrad in priznanj

### Žagarjeve nagrade in priznanja 1989

I. V letu 1989 bo podeljenih 7 Žagarjevih nagrad in 3 Žagarjeva priznanja.

II. Žagarjeve nagrade in priznanja bodo podeljena za izredne uspehe na vzgojno-izobraževalnem področju.

Za nagrade so lahko predlagani posamezni zaslužni delavci ali skupine delavcev, ki so dosegli izredne uspehe pri napredku vzgoje in izobraževanja, pri uveljavljanju socialističnega samoupravljanja ter druge izredne rezultate pri delu v vzgojno-izobraževalnih in vzgojno-varstvenih organizacijah združenega dela, kakor tudi v vzgojno-izobraževalnem delu na drugih področjih ali z organiziranjem vzgojno-izobraževalne dejavnosti, s strokovnimi in raziskovalnimi deli ter pri oblikovanju učnih sredstev.

Za priznanja so lahko predlagane organizacije združenega dela, delovne skupnosti, družbene organizacije in društva, ki so na področju vzgoje in izobraževanja dosegli izredne uspehe.

III. Kandidate za podelitev Žagarjevih nagrad in priznanj lahko predlagajo:

- krajevne skupnosti
- organizacije združenega dela
- samoupravne interesne skupnosti
- družbeno-politične skupnosti in organizacije
- društva in družbene organizacije
- Republiški komite za vzgojo in izobraževanje ter telesno kulturo
- Zavod SR Slovenije za šolstvo

Predlogi za podelitev nagrade je treba priložiti:

1. Podrobno utemeljitev predloga;
2. Življenjepis s podatki iz kandidatovega življenja in dela;
3. Mnenje sveta ali drugega ustreznega organa upravljanja organizacije, v kateri je kandidat zaposlen;
4. Mnenje Zavoda SRS za šolstvo oziroma njegove organizacijske enote (razen za področje visokega šolstva)
5. Mnenje KO za kadrovska vprašanja pri OK SZDL

Predlogu so lahko priložena tudi dodatna mnenja oziroma priporočila drugih organizacij, društev in priznanih strokovnjakov.

Predlogu za podelitev priznanja je treba priložiti:

1. Nadrobno utemeljitev predloga;
2. Mnenje predsedstva OK SZDL;
3. Mnenje Zavoda SRS za šolstvo oziroma njegove organizacijske enote.

Predlogu so lahko priložena tudi dodatna mnenja oziroma priporočila drugih organizacij, društev ter priznanih strokovnjakov.

IV. Odbor bo upošteval le tiste predloge, ki bodo poslani do vključno 31. 12. 1988 v zaprti kuverti na naslov:

Izobraževalna skupnost Slovenije, Ljubljana, Aškerčeva 9 – z oznako »Razpis Žagarjevih nagrad in priznanj«.

V. Slovesna podelitev Žagarjevih nagrad in priznanj bo v petek, 24. marca 1989.

### ODBOR ZA PODELJEVANJE ŽAGARJEVIH NAGRAD IN PRIZNANJ

## Še zmeraj živa pedagoška misel in praksa

### V počastitev stoletnice rojstva Antona Semjonoviča Makarenka

Na Pedagoški fakulteti v Mariboru so 11. novembra s Kolokvijem o subjektu vzgoje počastili stoletnico rojstva velikega pedagoga Antona Semjonoviča Makarenka (1888-1939). Vsebinska kolokvij je obsegala tri sklope vprašanj: subjekt vzgoje, Makarenkova pedagoška misel in praksa, zgledi novih načinov dela v sodobni osnovni šoli. Vsi trije so smiselno povezani in iz raznih zornih kotov osvetljujejo delo in misel velikega pedagoga Makarenka. Osrednja pozornost je bila namenjena obravnavi zmeraj aktualnega vprašanja o subjektu vzgoje, ki mu je tudi Makarenko namenjal največ pozornosti in ustvarjalnega truda. Subjekt vzgoje je bil na kolokvij v Mariboru obravnavan vidik Makarenkovega vzgojnega modela v praksi in teoriji. Ni dvoma, da je Makarenko postavil v središče vzgoje človeka, vendar z zelo jasnimi vrednostnimi usmeritvami in iz njih izpeljanimi oznakami vzgojnega procesa. Vse to se je močno ujelo s takratno realno sovjetsko socialistično družbo, zato je v tej praksi in teoriji, ki jo opisuje ali splošuje, tudi veliko sestavin, ki so odsev in posledica tedanjega časa in družbene resničnosti. Veliko napako bi naredili, če bi Makarenka – dialektika pedagoške prakse in njene znanstvene teorije – obravnavali nedialektično in mu zaradi tega pripisovali oznake, odprte le na zunanja znamenja vzgojne prakse, ki jo je vodil, usmerjal, spodbujal in razvijal. Subjekta vzgoje ne moremo obravnavati ne da bi upoštevali stvarne družbene razmere, zato se prav v tem pedagoškem pojavu (problemu) kaže odnos med resničnim in želenim, med sedanostjo in vizijo, med posameznikom in skupnostjo. Ob vsem tem pa je v samem položaju učencev veliko notranjih nasprotij, ki se spreminjajo in dialektično prehajajo iz enega stanja v drugo, iz

niže kakovosti v višjo. Mislim, da se je Makarenko tega močno zavedal in poudarjal vzorno zvezo med dolžnostmi in pravicami v pomenu dialektične povezanosti med svobodo in nujnostjo. Učenec mora svoj pedagoški položaj tudi sam oblikovati in razvijati. Učenec kot subjekt ni danost. To kakovost je treba doseči z delom, pri tem pa mora biti celotna vzgojno-izobraževalna praksa zasnovana in vrednostno usmerjena tako, da bo učencem takšen razvoj omogočala, jih usmerjala, spodbujala in usposabljal. Glede tega najdemo z Makarenkom veliko skupnega tako pri praktičnem ravnanju kot v pedagoških zamislih. Prav ob tej problematiki so razpravljali na kolokvij zelo živahno, polemično, in nekompromisno. To kaže, da je treba spodbuditi znanstvenokritično obravnavo Makarenkovega vzgojnega modela in pedagoške teorije, ki uvršča tega med mislece pedagoške klasike. Drugi vsebinski splet je bil bolj usmerjen v obravnavo Makarenka kot praktika in teoretika. V tem sklopu so posamezni udeleženci kolokvij osvetljevali posamezne zglede vzgojnega ravnanja in njihovo teoretično utemeljitev in splošitev. Zanimivo je razmišljanje, da je Makarenko začetnik pedagoške antropologije. Razprava o tem je nakazala in sprožila veliko novih vprašanj in obravnavalnih vidikov Makarenka.

Sporočili o letni šoli naravoslovja in uresničevanju individualizacije in diferenciacije v prvem razredu je kolokvij dobil podoba zaokrožene celote, ki jo sestavljata znanstvena teorija in uspešni zgledi na njej temelječe prakse.

Kolokvij je bil po vsebini delovno-znanstveno srečanje, po številu in sestavi udeležencev pa jugoslovansko. MARTIN KRAMAR

### KAKŠNI BODO TEMELJI DRUŽBOSLOVJA

## Neorganizirano k sistematičnemu in bistvenemu

Predmetu samoupravljanje s temelji marksizma, ki je v srednješolskih programih že štirinajst let, ni kaj zavidati. Tudi tistim, ki ga poučujejo, ne. Neprestani očitki o imenu predmeta, o nepravilnem podajanju snovi, češ, da je le-ta neprimerna, so spodbudili razpravljane na najrazličnejših ravneh. Družboslovci, učitelji, publicisti in drugi že nekaj časa ugotavljajo, da moramo ta predmet smiselno spremeniti, da bo strokovno utemeljen, zanimiv in primeren času. Programi družboslovja, ki naj bi nadomestili zdajšnji STM, naj bi obsegali vsebine temeljnih družboslovnih disciplin, teoretične psihoanalize in ekologije. Prvi osnutki teh programov so že pripravljeni. O njih so (11. novembra letos) spregovorili na Zihertovih dnevih tudi udeleženci omizja o novih programih družboslovja v srednjih šolah. Čeprav njihova mnenja niso bila povsem enotna, so se strinjali, da se je treba čimprej ogniti dozdajšnjemu modelu, ki je bil povečini neuspešen. Zanimiva je bila zamisel o katalogih znanja. Ti naj bi opredeljevali, kaj vse morajo obvladati učenci po končanem šolanju na določeni ravni. Ponokod jih že imajo (npr. Medicinska fakulteta), vpeljati pa jih bi morali tudi na drugih predmetnih področjih. Prav gotovo bi takšni katalogi preprečili podvajanje snovi – to pa se je pogosto dogajalo zlasti v družboslovju. Tudi raziskava o položaju družboslovja v osnovni in srednjih šolah, ki jo pravkar končujejo na Zavodu SRS za šolstvo, ugotavlja, da so vsebine pri predmetih precej »pomešane«.

Udeleženci omizja so določili skupini, vodil ju bo dr. Leo Šešerko, ki naj bi do konca januarja prihodnjega leta pripravili predloge novih vsebin predmeta.

Nekaj udeležencev omizja smo povprašali, kaj menijo o spreminjanju predmeta.

### Skoraj že vemo, kaj je temeljno

Slavko Gaber, Srednja družboslovna jezikovna šola Boris Zihert, Škofja Loka:

Vse, kar se zadnje čase dogaja s predmetom STM, je plod dolgoletnega negodovanja učiteljev in učencev nad tem predmetom. Z upoštevanjem njihovih pripomb smo v Skupini za obdelovanje šolskega polja pri RK ZSMS pripravili predlog drugačnega predmeta (v začetku letošnjega maja je bil objavljen v prilogi Mladine Prizma) in s tem naredili prvi korak. O našem predlogu so razpravljali že na več sestankih, in po mnogih mnenjih za in proti našemu (ali podobnemu) predlogu se zdaj že skoraj strinjamo glede tega, katero znanje je temeljno in ga je treba uvrstiti v predmetnike. STM, predmet, kakršnega smo poznali do zdaj, je pred razpadom, v ospredju predmeta v novi preobleki pa bo seveda strokovnost, več pozornosti bo namenjeno sociologiji, filozofiji, ekonomiji, obenem pa se bo uveljavila tudi psihoanaliza in še nekatera druga področja.

Maja Krajnc, Srednja šola za trgovsko dejavnost, Celje:

Ime in vsebino predmeta STM kritiziramo, odkar smo ga vpeljali v šole. Seveda smo zaradi tega tudi sociologi, politologi in drugi strokovnjaki na tem področju izgubili ugled, saj nismo imeli opore v stroki.

Na tem področju smo največ naredili s tem, ko smo v nekdanje poklicne šole uvrstili več družboslovja – žal pa smo pred letom število ur spet skrčili. Da bi se le spet vrnil nazaj, ko smo temu področju namenjali na štiriletnih šolah 210 ur in na triletnih 175 (in ne kot zdaj 140 in 105)!

Albert Avgustinčič, Srednja šola za družboslovje in splošno kulturo Vida Janežič, Ljubljana:

Presenetljivo so me učenci, ko so dejali: Pa kaj nekateri sploh hočejo? Ali vedo, kaj lahko pričakujejo od srednješolcev? Končno smo spoznali, da moramo učencu ponuditi znanje, ki ga potrebuje. Mladi pravijo, da družboslovje živijo, da so to oni sami, v njem in z njim stopajo,

hlastajo po znanju, da bi se lahko svobodneje gibal in mislil, se spopadli s predsodki, s tradicijo telesa, duha, ideologij (tako je ob omizju razmišljal učenec četrtega letnika Matej Papler). Znanje je podlaga za življenje, z njim je človek svobodnejši. V srednji šoli si učenci morajo pridobiti temeljno znanje iz družboslovja, ki jim bo pomagalo tudi pri oblikovanju vrednot in v vsakdanjem življenju. Današnji mlak učitelj pomeni, da so mnogi razočarani in jezni nad posplošitvijo, da je pri predmetu STM kar vse zanič. Videti je, ko da se vsa ta leta ne bi sploh nič dogajalo, ko da ne bi skušali narediti vse najboljše. V resnici smo imeli veliko hospitacijskih ur za Filozofsko fakulteto, Fakulteto za sociologijo, politične vede in novinarstvo ter druge, skupaj smo razmišljali, kako STM čim boljše speljati.

### Družboslovcem naravoslovje, naravoslovcem družboslovje

Terezija Osterman, Zavod SRS za šolstvo (svetovalka za področje družboslovja):

Družboslovje obsega veliko različnih ved. Nekateri imajo že dolgo tradicijo – npr. zgodovina, geografija in filozofija, druge so novejšje – npr. sociologija se je komaj dobro osamosvojila in še razvija svoje discipline. Tako bi v nekaterih srednjih šolah želeli imeti poseben predmet sociologije kulture, čeprav se s splošno sociologijo še niso seznanili. Podobno se dogaja s psihologijo – ponekod želijo imeti le psihologijo dela, niso pa še usvojili splošnih temeljev psihologije.

Idealno bi bilo, če bi lahko organizirali pouk drugače: da bi obravnavali posamezne sklope vprašanj, jih osvetlili z različnih strani, pri tem pa se bi opirali na tiste stroke, ki bi jih za določeno področje potrebovali.

Strinjam se s stališčem, ki smo ga slišali ob današnjem omizju: dajmo učencem znanje, da bodo znali sami poiskati rešitve za vse, kar jih zanima, s čimer se srečujejo, da si bodo lahko pojasnili dogajanja v naravi in družbi. Tisti, ki vedo več, so svobodnejši

in več razumejo. In nasprotno kolikor manj znaš, tem manj jasi ti je svet.

Temeljno vprašanje je, kaj naj bi naši učenci znali. Najprej bi morali odgovoriti na to in določiti vsebine, ki naj bi jih približali mladim. Potem naj bi ugotovili, katere vede se ukvarjajo z izbranimi vsebinami in tiste uvrstili v učni načrt.

Učenci si morajo pridobiti temeljno družboslovno znanje že v osnovni šoli, v srednji pa naj prihodnji družboslovci dobijo predvsem dovolj naravoslovnega znanja, saj se s tem področjem pri nadaljnem študiju v šoli ne

bodo več ukvarjali. Če bodo koliko zanemarili družboslovje, bodo to še zmeraj lahko nadomestili. Drugače pa je s prihodnjimi naravoslovci. Zanje je pomembno dobro znanje iz družboslovja, saj se bodo kasneje v študiju ukvarjali s povsem drugim področjem.

Mislim, da se metodološko slabo lotevamo spreminjanja STM in oblikovanja temeljnega družboslovja; to velja tudi za pravo drugih programov. Tudi današnja razprava je bila preveč neorganizirana, brez dobro pripravljenih izhodišč. LUČKA LEŠNIK

### DRUGI KONGRES SRBSKIH UČITELJEV

## Kakšno šolo in kakšnega učitelja potrebujemo

Bogastvo novih spoznanj, ki so se nakopičila v treh dneh dela drugega kongresa srbskih učiteljev, je kot rdeča nit povezovalo temeljno sporočilo, da je nujno nenehno pridobivanje znanja.

Družba je seveda znanje že od nekdaj zahtevala, obenem pa je – bodimo iskreni – učitelja z njo nerazumljivo politiko družbeno gmotno tudi razvrednotila. Toda o tem tokrat skorajda niso govorili.

Ni se bilo mogoče znebiti vtisa, da se pedagoški delavci čedalje bolj ogibajo pogovorov o svojem gmotnem položaju. Videti je, kot da bi dojeli vso krutost gospodarske krize in resnico, da ne morejo ostati »varno pod steklom«. Tega v resnici nikdar tudi niso hoteli, zato so znova poudarili, da so sicer pripravljeno deliti usodo z gospodarstvom, ne bodo pa sprejeli nikakršnega načrtnega zaostajanja in prav gotovo tudi ne tistih sramotnih »10 odstotkov manj«.

Tega, da tokrat ni bilo slišati patetičnih žalostink o slabem gmotnem položaju, da jih veliko ni povedalo, da zaslužijo na mesec manj starih milijonov, kot pa imajo let delovne dobe, seveda ni mogoče razumeti tako, da so učitelji klonili in se sprijaznili z revščino. Nasprotno, njihove besede nedvoumno povedo, da so se pripravljeno z zavzetim delom bojevati proti krizi. Da je to res, najbolje potrjujejo tudi sklepi vseh šestih kongresnih skupin z naslovi: Družina in družbeno okolje kot učiteljevega sodalstva pri vzgojno-izobraževalnem delu, Obzori inovacij in razvijanje izobraževalne tehnologije, Učiteljeva ustvarjalnost v reformirani osnovni šoli, Zunanjsolske dejavnosti – njihova vloga in pomen pri uresničevanju vzgojno-izobraževalnih nalog, Družbenogospodarski položaj osnovnega izobraževanja ter učiteljev in drugega pedagoškega osebja, in zadnja skupina, Učiteljsstvo in pedagoška misel v Srbiji.

V teh šestih skupinah je več kot tisoč delegatov, ki so zastopali 22 tisoč učiteljev SR Srbije, obravnavalo skoraj vse vidike položaja šole in učiteljev v naši socialistični samoupravni družbi. Iz raznih zornih kotov in zagotovito lahko rečemo, da so odgovorili na temeljno vprašanje kongresa, kakšno šolo in kakšnega učitelja potrebujemo dandanes.

Razumljivo je, da je bil kongres izrazito strokovno-znanstvene narave in da je svojevrstno razčlenil zdajšnje učiteljeve pravice in obveznosti. Učitelji so svoj »cehovski pogled« razširili in spregovorili o marsičem, tudi o Kosovu in celotnem položaju ne samo v Srbiji, temveč tudi drugje v Jugoslaviji.

Možnosti za razvijanje novosti in izobraževalne tehnologije vidijo predvsem v programiranem

pouku, v učinkovitejši učni in v skupinskih oblikah dela v boljši opremljenosti šole, v šoli v naravi, v računalniškem pouku, v pedagoških revijah in časnikih... Tudi tega niso zamislili, da je šola preveč obremenjena z informacijsko vlogo, za je veliko ustvarjalnih nalog ostalo na obrobju reforme. To je zgodilo tudi zaradi tega, da naša šola ni sledila dosežkom svetovnih gibanj v izobraževalni tehnologiji.

Ali je učitelj ustvarjalec ali ne? Učitelji so odgovorili pritrdilno. Ustvarjalnost je ena od značilnosti njihovega poklica. Razmerje niso ravno spodbudne, kljub temu pa vztrajajo pri svojih dobrih namenih. Vprašanje pa je, koliko jim pri pravilnem vzgojnem in oblikovanju osebnosti otrok pomagata družina in družbeno okolje. Razumljivo je, da celotne odgovornosti za to da ne morejo prevzeti samo učitelji, čeprav je na žalost še veliko stvari, ki so jim pripravljeno to sklopem prepustiti. Zato učitelji tudi opozarjajo, da bi brez sodelovanja staršev s šolo in njihove neposredne pomoči pri reševanju pomembnejših nalog v vzgoji otrok, marsičesa ne bi mogli opraviti tako, kot sicer. Poudarili so tudi marsikaj, kar je starši očitajo, med drugim to, da premalto sistematično spremljajo razvoj otrok, da ne upoštevajo zmeraj celotne učenceve osebnosti ter da včasih niso dovolj strpni in objektivni.

Raziskave v nižjih razredih osnovne šole so pokazale, da o šolske dejavnosti zagotovo pričakujejo zanimanje učencev v razna področja, razvijajo ustvarjalnost, spodbujajo nadarjenost, tovarištvo in kolektivnost in želijo znanje. Z novimi oblikami dela pripomorejo k večji sodelovanosti in dejavnosti učencev v delu ter k pravilnemu usmerjenju in izražanju še neodkritih sposobnosti in nagnjenj. Učitelji priznavajo, da je med njimi tudi veliko takšnih, ki za tvorstvo dejavnosti niso dovolj usposobljeni, zato zahtevajo ustrezno strokovno spopolnjevanje tudi v tega področja. Menijo, da morali obšolske dejavnosti obravnavati drugače, postale bi enakovredne rednemu pouku.

To so, na kratko, poudarili s strokovnega dela kongresa. Očitna je težnja po nenehnem osvajanju novih razsežnosti pridobivanju novega znanja, tako moramo razumeti tudi množično izraženo zahtevo, da je treba učiteljem omogočiti sokošolsko izobraževanje.

In končno, poudarimo tole človečno sporočilo, izraženo ob tej priložnosti: V tej deželi toliko časa ne bo miru, dokler bodo vsi otroci mirno spalili, dokler jih bodo morali v šoli spremljati miličniki.

BILJANA STUPAR

### Boris Lipužič član novega Evropskega komiteja WCOTP/CMOPE

Na evropski konferenci Svetovne konfederacije organizacije prosvetnih delavcev (WCOTP/CMOPE) v Dublinu na Irskem, so letošnjega oktobra sprejeli priporočila o učinkovitosti sindikalnega delovanja ter o vrednotenju učiteljev in pouka. Obravnavali so tudi teze o osnutku dokumentov Manifest o izobraževanju v Evropi in Priporočilo o prehajanju (mobilnosti) učiteljev v Evropi. Na konferenci so zbrali nov evropski komitej WCOTP/CMOPE, član tega komiteja pa je postal tudi Boris Lipužič, predsednik Zveznega odbora sindikata delavcev v vzgoji in izobraževanju, znanosti in kulturi.

V evropskem delu Svetovne konfederacije je zastopanih 50 organizacij prosvetnih delavcev iz 20 dežel, v teh pa je tri milijone članov. Za predsednika Evropskega komiteja so znova izvolili Johna Pollocka iz Škotske.



**POSEBNA IZOBRAŽEVALNA  
SKUPNOST ZA PEDAGOŠKO  
USMERITEV**

## KAKO SE ŠOLAJO UČITELJI PO SVETU

objave

### VSEBINA

- Teze komisije OECD za izobraževanje
- Sistemi izobraževanja učiteljev v posameznih državah
- Jugoslovanski sistem izobraževanja učiteljev
  - Stalno izobraževanje med delom
  - Osnutek predmetnika
  - Pedagoška delovna praksa v izobraževanju učiteljev
- Priporočila Unesca
- Sistem stalnega strokovnega spopolnjevanja pedagoških delavcev v SR Sloveniji
- Vtisi in razmišljanja
- Sklepna panelna razprava
- Besedila Pisa za pedagoško usmeritev, objavljena v Prosvetnem delavcu



Besedilo izbral in uredil:  
Jože Žlahtič  
Privedile in prevedle:  
Jelka Arh, Jelka Vintar in  
Marjana Kunej  
Redakcijska skupina:  
Barica Marentič Požarnik,  
Jasna Dominko in Jože  
Žlahtič

Slovenski kozolec, pastel, 1970

## Začetek je polovica vsega

Od 3. do 5. oktobra letos je potekala v Novem Sadu Mednarodna konferenca o izobraževanju osnovnošolskih učiteljev. Pripravil jo je Inštitut za pedagogiko novosadske filozofske fakultete v sodelovanju z Organizacijo za ekonomski razvoj in sodelovanje in njenim Centrom za raziskovanje in inovacije v izobraževanju, ki ima sedež v Parizu. Že naslov srečanja Mednarodna konferenca o izobraževanju osnovnošolskih učiteljev pove, da je bilo le-to namenjeno zlasti vprašanju izobraževanja učiteljev za razredno stopnjo osnovne šole. Konference so se udeležili zastopniki iz 15 tujih držav, iz Jugoslavije in OECD.

Na tem posvetu so obravnavali te osrednje teme:

- Osnovnošolski učitelji in njihovo izobraževanje (izzivi, naloge in pričakovanja)
- Kako naj bi v visokih šolah izobraževali osnovnošolske učitelje
- Evalvacija izobraževanja učiteljev
- Razpravljanje o jugoslovanskem modelu izobraževanja osnovnošolskih učiteljev

Sklepna razprava je potekala pod naslovom: Izobraževanje učiteljev za kakovosten pouk, potrebe in politika raziskovanja in razvoja.

Že ob prvem vprašanju so bili pogledi udeležencev zelo različni, saj imajo različne države sisteme osnovnega izobraževanja urejene dokaj raznoliko, zato so jih morali udeleženci najprej pojasniti. Tako ima vsaka država posebej urejen način šolanja učiteljev. In ne samo to; v nekaterih državah so višje in visoke šole (uporabljamo naše pojme) v sklopu univerz, drugje pa so samostojne kot posebni kolidži, akademije, pedagoški inštituti ipd. Opozorimo naj, da so v večini držav prešli na tri- ali štiriletno izobraževanje osnovnošolskih učiteljev že pred časom, drugje pa je vse šele na začetku. Vrsta držav ponuja tudi peto leto, vendar za to nimajo veliko gmočnih možnosti.

Ponekod namenjajo izredno pozornost dopolnilnemu izobraževanju in izobraževanju ob delu, in to je bila tudi nekakšna rdeča nit celotne konference. Iz razprav in predstavljenega gradiva je bilo mogoče razbrati, da izobražujejo učitelje različno, npr.: v razvitih sistemih Švedske in Norveške so vidni procesi decentralizacije. V takih deželah se oklepajo pobude učiteljev (le-ti vpeljujejo novosti v pouku), spodbujajo dopolnilno izobraževanje in namenjajo

učiteljem od tri do pet delovnih dni v šolskem letu za obvezno dopolnilno izobraževanje. Še več, brez dopolnilnega izobraževanja ni mogoče napredovati. Organizirajo središča stalnega izobraževanja v posameznih okoljih, obenem pa spodbujajo k skupinskemu strokovnemu delu. Oblik dela je torej nešteto.

V mnogih deželah (npr. v Angliji in Franciji) se mojstrsko oklepajo starih perfekcionističnih sistemov. Tem državam ustrezajo centralistične izkušnje, natančna navodila in dodelani sistemi jim niso tuji; celo nekoliko ponosni so na vse to in jih še razvijajo.

Prijetno preseneča Grčija, ki se je dokopala (ne glede na to, da so nekoč izobraževali svoje učitelje povečini v tujini) do svojevrstnega načina, ki pa je po svojih temeljnih značilnostih blizu evropskim potezam (sorodnost s slovenskim). Veliko iskanj pa tudi resničnega posluha za pobude iz tujine je čutili v Španiji in na Portugalskem (nista pripravili poročil). Kategorija zase so zagotovo Združene države Amerike, ki iščejo nove poti, oblike in vsebine. Odpovedujejo se formalističnim zasnovam in iščejo nove humanejše oblike, usmerjene k učencu, spodbujajo motivacijo, namenjajo veliko pozornost psihologiji, pedagogiki idr. Tudi v ZDA so očitne velike razlike med razvitim severom in jugom, tudi kar zadeva način in oblike izobraževanja učiteljev. Posebno poglavje je seveda nadzor in šolska administracija, ki sta glede na družbeno ureditev v vsaki državi drugačna – ponekod ju vlade podpirajo, drugje ukinjajo ali pa iščejo nekakšne vmesne oblike – odpravljajo ju pedagoški inštituti, fakultete ali kolidži – tudi na pobudo šol in staršev. V večini predstavljenih sistemov se zavzemajo za vsebinsko svetovalno delo, ki je lahko strogo centralizirano ali zgolj lokalno. Nekateri skrajno usmerjeni razpravljalci gostiteljev so se zavzemali za izjemno zaostren nadzor učiteljevega dela, vendar je ta predlog doživel hudo kritiko. Zanimivo je, da so mu nasprotovali celo predstavniki strogih sistemov.

Razprava je pokazala, da se marsikje previdno ogibajo strogim opredelitvam učiteljev in osnovnih šol ter da opuščajo okostenelost in strogost. Šolo definirajo dokaj ohlapno, saj iščejo nove vsebine in ponujajo veliko pobud. Te včasih neposredno usmerjajo celo toge vladne ustanove – v skladu z zahtevami staršev po novi kakovosti življenja in dela. Tako je na primer Don Anderson, predstavnik Centra za izobraževanje, razvoj in inovacije pri OECD, v svojem uvodu opozoril na nekatere zadeve, ki porajajo veliko dvomov in različnih mnenj. Takšna vprašanja so:

- Kako pridobivati izobrazbo na strokovnih temeljih
- Kaj pričakujejo učitelji od izobraževalnega sistema (šola kot ustanova, ki spodbuja napredek)
- Pritisk novih tehnologij, informatike in drugih ved na učitelja, učenca in šolo

- Krepitev učiteljeve vloge v vzgojno-izobraževalnem sistemu ter s tem povezana učiteljeva in učenčeva obremenjenost.

Predstavniki ZR Nemčije je npr. opozoril na gospodarski vidik izobraževanja – zlasti na to, da potrebuje izobraževanje čedalje več denarja, nekateri razpravljalci pa so razmišljali tudi o boljšem nagrajevanju, ki naj bi spodbujalo učitelje k vpeljevanju novosti in uporabi dobrih izkušenj. Večina jih meni, da je pri izobraževanju učiteljev treba nameniti posebno pozornost maternemu jeziku, naravoslovju in vzgojnemu področju, nekatera že odpravljena pa znova obuditi (npr. v večkulturnih okoljih).

V Veliki Britaniji razvijajo nov sistem izobraževanja učiteljev, v šole pa ga vpeljujejo postopoma z vsemi nadrobnostmi. Predvideli so tudi posebne štipendije, ki naj bi učitelje spodbujale k prenavljanju znanja. Drugje, npr. na Portugalskem, skušajo šolanje učiteljev pa tudi njihovo stalno izobraževanje centralizirati – šele potem bodo spreminjali sam sistem.

Opozorimo naj tudi na problematiko zasebnih osnovnih šol. Te so v nekaterih državah, npr. v Španiji, na Portugalskem, v Grčiji in drugje, zelo razširjene. Tudi na tem področju se dežele zelo razlikujejo: ponekod imajo nad takšnimi šolami natančen pregled, drugje pa ne vedo niti tega, koliko jih imajo.

Nekateri izobraževalni sistemi si prizadevajo za tako imenovano nacionalno izobraževanje, drugje pa se tega vprašanja, npr. izobraževanja večkulturnih okolij, niti ne lotevajo zaradi političnih usmeritev in teženj. Nekateri večkulturne države se še zmeraj oklepajo središč gospodarske in politične moči, različne kulture pa so zane-marjene. Razumljivo je torej, da tudi izobraževanje učiteljev za ta kulturna območja ni urejeno. To se kaže predvsem v državah, ki so v zadnjih dvajsetih letih začele opuščati polkolonialni način svojega bivanja.

Zaradi vse te raznolikosti v izobraževanju učiteljev, ki so prav gotovo zanimive tudi za širši krog bralcev, smo se odločili v tej številki Prosvetnega delavca opisati, kako se izobražujejo osnovnošolski učitelji po svetu. Pripravili smo povzetke gradiva, obravnavanega na posvetovanju v Novem Sadu, tem dodajamo tudi razmišljanja predstavnikov Unesca, opis jugoslovanskih izkušenj, prikaz vojnodskega modela in naših slovenskih izkušenj.

Bistvena vsebina konference je bila povezana s spremembami in iskanji čim primernejše poti za sodobno izobraževanje učiteljev. Večkrat so bila omenjena tudi priporočila Unesca, ki spodbujajo k čimbolj raznolikemu izobraževanju.

Gradivo objavljamo z željo, da bi nekoliko bolj odprli tudi naša vrata v svet in da bi se uresničile besede, ki jih je na tem posvetu izrekel predstavnik Grčije, gospod Georges Spyropoulos: »Začetek je polovica vsega.«

JOŽE ŽLAHTIČ



# KAKO SE ŠOLAJO UČITELJI PO SVETU

## TEZE KOMISIJE OECD ZA IZOBRAŽEVANJE

### Po novih poteh do boljših učiteljev

Gospodarske, socialne in demografske razmere v zdajšnji družbi prav gotovo niso naklonjene izobraževanju učiteljev. Kljub temu je v osnovnem in dopolnilnem izobraževanju učiteljev veliko organizacijskih in vsebinskih novosti. Na žalost so slednje v manjšini, in to zbuja zaskrbljenost, če vemo, da je kakovostno izobraževanje učiteljev pogoj za višjo raven izobraževanja in življenja.

Iz poročil posameznih držav OECD lahko razmeremo, kako po Evropi in tudi zunaj nje vidijo izobraževanje učiteljev in njegovo vlogo v družbi v prihodnosti.

#### Izobraževanje učiteljev v zdajšnjih gospodarskih in družbenih razmerah

V zapisih posameznih poročevalcev zasledimo tele skupne značilnosti:

- manjše zanimanje za učiteljski poklic
- premalo denarja za osnovno in dopolnilno izobraževanje učiteljev
- prevelika samostojnost visokošolskih ustanov, ki izobražujejo učitelje
- premalo dobrih univerzitetnih učiteljev
- institucionalna zaprtost posameznih pedagoških oddelkov.

Mnogi so pričakovali, da bo manjši vpis v visokošolske programe izobraževanja učiteljev pomenil pozitivne premike v kakovosti prihodnjih učiteljev. Vendar se je izkazalo, da so bili univerzitetni profesorji preveč zaposleni s skrbjo, kako bi ohranili svoja predavateljska mesta, da bi utegnili razmišljati tudi o tem, kako bolje pripraviti učitelje za njihov poklic.

Ponekod so posamezne oddelke ukinjali, druge združevali s sorodnimi usmeritvami, ali pa tudi ne. Nekateri pedagoški oddelki so začeli izobraževati druge vrste strokovnjakov. V nobenem od naštetih primerov pa organizacijske spremembe niso bile v prid boljšemu izobraževanju učiteljev.

V mnogih državah so pomanjkanje učiteljev skušali nadomestiti s sistematičnim dopolnilnim izobraževanjem, vendar je to nenehno spremljalo pomanjkanje denarja, ovirala pa ga je tudi tekmovalnost med posameznimi fakultetami in visokimi šolami, ki so se potegovala za organizacijo dopolnilnega izobraževanja.

Mnoge države povezujejo denarne težave z neugodnimi demografskimi gibanji. Tako je bilo zlasti tam, kjer denarja, ki so ga pridobili z racionalizacijo visokošolskih ustanov, niso takoj porabili za organizacijo dopolnilnega izobraževanja učiteljev ali kot dodatno pomoč tedanjim pedagoškim izobraževalnim ustanovam.

Krajši konec so vedno potegnile organizacije, ki niso bile v sestavi univerze, saj so le-te zaradi tradicije ohranile svoj položaj.

Če govorimo o manjšem vpisu na pedagoške oddelke visokih šol, moramo ob tem povedati, da je bila za mnoge študente, ki so se »končno« vpisali na pedagoške oddelke, to že druga ali tretja možnost v zaporedju njihovih interesov in želja. Če pač niso uspeli drugje, so se vpisali na pedagoške oddelke.

Med učitelji še zmeraj najbolj primanjkuje profesorjev matematike, fizike, naravoslovnih in tehnoloških ved. Šole so problem reševale različno, večkrat tudi brez uspeha, saj so strokovnjaki z omenjenih področij zmeraj bolj plačani v gospodarstvu.

Solske oblasti so svojo posredniško vlogo med šolami, ki zahtevajo boljše učitelje in kadrovske šolami le delno izpolnile; vzrok za to je tradicionalna monopolistična in institucionalna zaprtost visokih šol in fakultet, ki so največkrat gluhe za vse novosti in spremembe.

Toliko o osnovnem izobraževanju učiteljev.

Pri dopolnilnem izobraževanju so izkušnje še bolj raznovrstne. V nasprotju z monopolizmom visokošolskih ustanov pri osnovnem izobraževanju učiteljev, deluje na tem področju še

veliko zasebnih in državnih organizacij in društev, ki le s težavo usklajujejo in združujejo svojo dejavnost vsaj toliko, kolikor je potrebno zaradi enotnih organizacijskih in vsebinskih izhodišč.

Veliko vprašanj se poraja ob šibki strokovni zasedenosti univerzitetnih učiteljev na pedagoških oddelkih. Boljše izobraževanje učiteljev zahteva skupino ljudi z velikim strokovnim znanjem in izrednimi osebnostnimi lastnostmi. Ponujata se dve rešitvi: oblikovanje skupine strokovnjakov v ustanovi za splošnoizobraževalna in strokovna področja ali povežovanje strokovnjakov za posamezna področja iz več ustanov.

Pri obeh predlogih največkrat naletimo na pretirano zaprtost med posameznimi oddelki univerz in visokih šol ter neustrezno zakonodajo, ki s svojo ozkostjo preprečuje tesnejše sodelovanje med strokovnjaki splošnoizobraževalnih in tipično pedagoških ved.

Mnogokrat se takemu integranemu prijemu upirajo učitelji sami, zaradi različnega položaja, ki jim ga dajejo visokošolske ustanove (te so v sklopu univerz ali ne).

#### Razvoj osnovnega izobraževanja učiteljev

Kljub problemom, ki smo jih analizirali, ne moremo trditi, da se

v izobraževanju učiteljev nič ne dogaja. V nadaljevanju bomo razčlenili nekatere vidike izobraževanja učiteljev, ki so jih v svojih prispevkih navedli predstavniki posameznih držav in se vežejo na: trajanje šolanja učiteljev, izbiro kandidatov pri vpisu, predmetni pouk ter metode in oblike izobraževanja učiteljev.

#### Trajanje šolanja

O tem, koliko let naj bi trajalo izobraževanje učiteljev, je bilo napisano že veliko strokovnih in manj strokovnih razprav. Skoraj v vseh so pisci ugotavljali, da bi bilo treba zaradi množice novih znanj in informacij študij učiteljev razširiti.

Skoraj vse zahodnoevropske države so v zadnjih letih vpeljale 4-letno izobraževanje za osnovnošolske učitelje in tudi za učitelje nižjih srednjih šol, torej za vse, ki poučujejo v obveznem izobraževanju.

Večja neskladja nastajajo pri načrtovanju izobraževanja predmetnih učiteljev, predvsem pri usvajanju pedagoških vsebin. Pri predmetnih področjih ni nesoglasij. V nekaterih državah traja pedagoško usposabljanje od 6 mesecev do 1 leta, v ZDA celo predlagajo, naj se izobraževanje učiteljev predmetnega pouka podaljša od 4 na 5 let.

Ob razpravah o trajanju šolanja se pogosto pojavljajo tudi vprašanja, kdo naj šola ali izobražuje učitelja. (Teacher Training College - šola za usposabljanje učiteljev - ustreza naši bivši pedagoški akademiji). Marsikje namreč že sam tip šole, v kateri se je učitelj izobraževal, vnaprej določa tudi njegov položaj (raven univerze, visoke šole, akademije-kolidža).

Samo podaljšanje študija, tudi če se bo le-ta razširil, ne bo zboljšalo kakovosti izobraževanja, če se ne bodo vzporedno s tem spremenile tudi oblike in metode izobraževanja učiteljev.

#### Izbira kandidatov za učiteljski poklic (selekcija vpisa)

Slabšanje kakovosti izobraževanja učiteljev skušajo po svetu zaustaviti različno. Nekateri s sprejemnimi izpiti, predvsem iz matematike in maternega jezika, drugi z upoštevanjem srednješolskega spričevala. Nemogoče je izdelati neka splošna merila za omejitve ali izbiro kandidatov pri vpisu, saj so razmere od države do države različne.

Neodgovorno bi bilo trditi, da je nekdo, ki obvlada matematiko, ali materinščino, ali tuji jezik tudi dober učitelj. Posebno še, če pomislimo, koliko pri učitelju pomenijo njegove osebnostne, človeške vrline.

#### Izobraževanje za eno ali več predmetnih področij

To vprašanje je za večino držav še zmeraj bistvenega pomena. Strokovnjaki se strinjajo, da je na zdajšnji stopnji znanstvenega in tehničnega razvoja težko zagotoviti solidno strokovno znanje z več predmetnih področij, še posebno, če ta niso povezana. Večina držav se nagiba k enopredmetnemu študiju za učitelje višjih razredov osnovne šole in nižjih razredov srednje šole. Mnenja so bolj usklajena pri zasnovi učitelja razrednega pouka; ta uči vse predmete, se pa izobražuje na visoki šoli, vsaj tri leta. Če bi tudi pri razrednem učitelju prešli na študij predmetnih področij, bi morali oblikovati posebne sklope sorodnih predmetov (umetnostno področje, tehnološko področje, naravoslovje, šport).

#### »Pedagoško« izobraževanje

Če so problemi bolj ali manj razčiščeni na področju predmetnih disciplin, jih je toliko več, ki čakajo na tehtne rešitve v strokovnem pedagoškem izobraževanju. To velja predvsem za predmetne učitelje in razmerje med predmetnimi področji in pedagoškimi vsebinami. Mnogi trdijo, da za predmetnega učitelja zadostuje pedagoška delovna praksa med rednim izobraževanjem. Metodike in specialne didaktike (subject teaching skills) so bile in so še zmeraj nerazvito znanstveno področje.

Velik napredek pri razvijanju teh ved so dosegli zadnja leta Norvežani, ki so v predmetnikih bistveno več prostora kot doslej namenili splošni didaktiki in specialnim didaktikam.

Za ponazoritev bi lahko navedli eno od teorij, ki trenutno kroži med pedagogi v ZDA, in sicer geslo, da je »poučevanje umetnost in obrt hkrati, ki bolj kot na znanstvenih dognanjih temelji na intuiciji, zdravi pameti in učiteljevih izkušnjah«.

#### Smeri razvoja v dopolnilnem izobraževanju in usposabljanju učiteljev

Področje dopolnilnega izobraževanja in usposabljanja učiteljev bi ustrezno definicijo težko opredelili že na narodni, kaj šele na mednarodni ravni. Dopolnilno izobraževanje naj bi bilo učiteljeva dolžnost in pravica hkrati. Če poskušamo kljub vsemu povzeti temeljne značilnosti dopolnilnega izobraževanja učiteljev v nekaj alineah, bi lahko dejali, da dopolnilno izobraževanje učiteljev pomeni:

- poglobitev že pridobljenega znanja

- obnavljanje znanja s sodobnimi učnimi metodami

- pridobivanje novega znanja s strokovnega in splošnoizobraževalnega področja

- utrjevanje položaja in ugleda šole s krepitvijo notranjih strokovnih vezi

- učiteljev samostojen strokovni razvoj v smeri »odprtega profesionalizma«.

Vsak od naštetih vsebinskih sklopov zahteva svoj organizacijski model in svojo obliko dela. Središče učiteljevega izobraževanja je lahko šola ali pa on sam (»v šolo« ali »v učitelja« usmerjeno izobraževanje). Izobraževanje poteka lahko v skupini ali samostojno, v povezavi s sistemom samoizobraževanja; lahko je za učitelje obvezno ali prostovoljno; organizira ga šola (decentralizirano) ali pa lokalne šolske oblasti (centralizirano). Ena vrsta dopolnilnega izobraževanja lahko združuje v sebi več izobraževalnih smotrov; je na primer pogoj za učiteljevo napredovanje, prinaša večjo pedagoško učinkovitost v njegovo delo in tako pripomore k ugledu celotne šole.

Težko je predvideti, katere oblike dopolnilnega izobraževanja bodo prevladale v prihodnje. Vsekakor je nujno, da šole sam razmišljajo o tem, kaj želijo izvesti in kakšno znanje si želijo pridobiti učitelji na šoli. Šele potem ko bodo izdelale svoje programe, bodo lahko prosile za pomoč lokalne šolske oblasti, univerzo idr. To bo še posebno pomembno, če se bo vpis na pedagoške šole še nadalje zmanjševal in bo treba pedagoško »neusposobljene« strokovnjake, ki bodo pripravljene poučevati, dodatno usposabljanje. Vse več bo učiteljev, ki bodo prihajali iz socialno in kulturno nerazvitih območij. Tudi njim bo treba pomagati pri odpravljanju strokovnih in osebnostnih ovir in dvomov.

Pri kakovostnem razvijanju dopolnilnega izobraževanja učiteljev pa bodo morali tesno sodelovati vsi, ki so kakorkoli sorodno udeleženi pri njihovem poklicnem in osebnostnem oblikovanju.

#### Za sklep

Vsi, ki delajo v vzgoji in izobraževanju se strinjajo, da so učitelji tisti, ki lahko bistveno pripomorejo k uresničevanju zahtev po kakovostnem izobraževanju, ki je že nekaj let vodilo v izobraževalnih politikah OECD. Nujno je, da so vse spremembe v izobraževanju učiteljev, osnovnem in dopolnilnem znanstveno in strokovno utemeljene. Kajti nedopustno bi bilo učiteljeve moči in denar, ki ga je že tako premalo, zapravljati za kratkoročne improvizacije.



Avtoportret, olje, 1928

## TEZE KOMISIJE OECD ZA IZOBRAŽEVANJE

### Mikroračunalnik spreminja učiteljevo vlogo v razredu

Priporočila komisije OECD o vpeljevanju računalniške tehnologije v izobraževanje učiteljev odpirajo dve temeljni vprašanji:

- možnosti uporabe sodobne računalniške in informacijske tehnologije v zdajšnji zasnovi izobraževanja učiteljev
- posledice, ki jih bo imelo vpeljevanje računalnikov na učiteljevo vlogo pri prenašanju znanja in njegovo mesto v razmerju učence - učitelj.

V zahodnoevropskih deželah so začeli naglo vpeljevati računalnike v vse vrste šol v zgodnjih 80 letih. Pouk ob računalniku in s pomočjo računalnika je potekal najprej poskusno, zelo hitro pa je prerasel v vsakdanjo prakso. Tako je bilo zlasti pri matematiki, fiziki in tehniki - na področju

jih, kjer so strokovnjaki kmalu strnili svoje izkušnje v enotna izhodišča za vpeljevanje računalnikov v pouk. Zastavljalo pa se je in se še zatika pri drugih predmetnih področjih, za katera ni značilna sistematika, potrebna za delo z računalnikom.

V zadnjih letih število računalnikov na šolah še vedno narašča. Podatki kažejo, da so srednje šole v skoraj vseh evropskih državah zelo dobro opremljene z računalniško in informacijsko tehnologijo in da zanimanje za računalnike ne pojenjuje. Strokovnjaki predvidevajo, da se bo ta proces nadaljeval tudi v prihodnjih letih. (Glej preglednico).

Vpeljevanje računalniške in druge informacijske tehnologije vpliva na učitelja različno - na

njegovo delo in tudi njegovo počutje v razredu. Kaj občuti učitelj, ko ima prvič opraviti z novim učnim pripomočkom, je zelo odvisno od tega, koliko in predvsem kaj ve o računalnikih, pa tudi od njegovega strokovnega znanja in samozavesti.

Računalnik naj bi bil učitelju v pomoč pri razlagi, utrjevanju in preverjanju znanja. Za to so potrebni kakovostni programi, ki omogočajo učitelju, da uči več in bolje in da učence tudi kaj nauči.

Ni mogoče zanikati, da je računalnik prinesel novo razečnost v odnose učence-učitelj in tudi učence-učence.

Glede na dozdajšnje izkušnje pri vpeljevanju računalniške tehnologije v šole je treba upoštevati tri temeljne vidike:

1. Vpeljevanje računalnika v učni proces zahteva novo organizacijo vzgojno-izobraževalnega dela v razredu in na šoli. Če uporabljamo računalnik sistematično v vseh učnih postopkih, mora učitelj sodelovati pri zasnovi in pripravi ustreznega programa (softwara). To sodelovanje je uspešno le v dolgoročno zasnovanem skupinskem delu, kjer isti ljudje, ki so programe pripravljali, sistematično spremljajo tudi njihovo uporabnost pri praktičnem pedagoškem delu.

V teh skupinah bo učitelj skrbel za vsebinsko, programer ali strokovnjak za razumalništvo pa za tehnično izpeljavo zamisli. Tam, kjer so zgodaj začeli vpeljevati računalnike v vzgojno-izobraževalni proces, so učitelji že prevzeli novo vlogo soustvarjalcev novih metod, in oblik izobraževanja.

2. Vpeljevanje računalnikov v izobraževanje torej postavlja nove zahteve pred izobraževanje učiteljev. Poleg temeljnih informacij o računalniku in njegovem delovanju morajo učitelji razmišljati o novi organizaciji vzgojno-izobraževalnega dela v razredu in o tem, kje bi bila uporaba računalnika najbolj dobrodošla.

Eno najbolj nadrobni in kakovostnih informacij o zasnovi izobraževanja učiteljev za delo z računalniško tehnologijo je gradivo, ki ga je pripravil oddelk za izobraževanje pri Škotskem ministrstvu za šolstvo oktobra 1988.

3. Računalniška oprema je zelo draga in prav vse države, ki so se sicer navdušile za novo tehnološko opremo, imajo nenehne denarne težave. Če pa že imajo denar, se je treba odločiti, kako ga je mogoče najbolje naložiti. In prav tu se največkrat zatakne strojna oprema, programerska oprema ali izobraževanje učiteljev? Če najdemo pravilno razmerje med naštetimi področji in jih uspešno tudi notranje funkcionalno povezati, bo uspeh zagotovljen.

Kako delež so z vpeljevanjem računalniške izobraževalne tehnologije v posameznih državah članicah OECD?

V državah, ki imajo kakovostno strojno opremo (hardware), je lahko izluščiti nekaj značilnosti:



# KAKO SE ŠOLAJO UČITELJI PO SVETU

## Mikroračunalnik spreminja učiteljevo vlogo v razredu

- srednje šole so z računalniki mnogo bolj opremljene kot osnovne šole

- na obeh stopnjah izobraževanja so se zelo različno lotili učenja z računalniki.

V osnovni šoli uporabljajo računalnik predvsem kot učni pripomoček pri različnih predmetnih področjih in pri preverjanju in utrjevanju znanja, v srednjih šolah pa je najprej zažvelo novo predmetno področje - računalništvo ali kakorkoli se že imenuje.

Zadnje čase se krepijo prizadevanja za uveljavitev t. i. integrirane uporabe računalnika, in to na obeh stopnjah izobraževanja.

### Povezana uporaba računalnika v vsem učnem programu

Po računalniškem »udoru« v začetku 80. let je v šolah nastalo nekakšno zatišje. Za računalništvo je bilo sicer še zmeraj veliko zanimanja, intenzivnosti pri uporabi računalnikov v šoli pa se tudi ni povečevala.

Vzrok za to je bilo deloma pomanjkanje programske opreme, predvsem pa premajhna usposobljenost učiteljev in neustrezna organizacija šolskega dela (pomanjkanje prostora, preveč učencev v posameznih oddelkih). Učitelji so se sicer naučili računalnike za silo uporabljati, vendar so skoraj pri vseh uvajalnih seminarjih in drugih podobnih oblikah izobraževanja pogrešali »pedagoško dimenzijo« dela z računalnikom.

Za zdaj ima najboljše izkušnje pri vpeljevanju računalnikov v šole Škotska, morda prav zato, ker je že od vsega začetka največ denarja namenila prav izobraževanju in usposabljanju učiteljev. Za Škotsko je značilno tudi to, da uporabljajo računalnike tudi na številnih družboslovnih predmetnih področjih.

V nekaterih zahodnoevropskih državah so namenili bistveno pozornost zasnovi in razvoju posebnega predmetnega področja - računalništva, ki je obvezno v skoraj vseh srednjih šolah. V ta namen so v šolah opremili posebne laboratorije, pouk računalništva pa so vodili strokovnjaki za računalništvo.

Opremljenost srednjih šol z računalniki v nekaterih državah članicah UECD

Država in vrsta šole	% šol, ki imajo računalnik	Povprečno število mikrorač., v šolah, ki imajo računalnike
Avstrija (višja srednja)	100	10
Avstralija	98-100	14
Danska		
niža srednja, državne	93	10
niža srednja, zasebna	64	1
višja srednja	100	12,9
Francija Splošno izobr. Licej	100	9
	100	17
Zvezna rep. Nemčija	45-50	5
Realka	75-80	5-8
Gimnazija	100	7-12
Poklicna šola	75-80	10-12
Islandija (višja srednja)	100	12
	90-95	5-6
Nizozemska		
Niža srednja (poklicna)	100	7 (+ 11)
Splošna srednja	100	9 (+ 11)
Norveška (višja srednja)	90	8-12
Portugalska	23	4
Švedska (višja srednja)	večina šol ima vsaj 1 računalnik	> 50% več kot 4
Velika Britanija		
Anglija in Vels	100	13,4
Škotska	100	20
ZDA (majhne šole)	100	12
(srednje velike šole)	100	16
(velike šole)	100	19

Japonska - 15% nižjih srednjih šol in 83% višjih srednjih šol postopoma uvaja računalnike v pouk. Okrog 1,5% višjih srednjih šol ima več kot 20 računalnikov. Leta 1983 so višje srednje šole imle povprečno 4,2% računalnikov.

Številne raziskave kažejo, da je predmet zasnovan preveč teoretično in da daje premalo praktičnega znanja za vsakdanje delo z računalnikom.

Laho rečemo, da so bili v večini dežel začetki pri vpeljevanju računalništva zelo naključni. Šole so kupile računalnik, čeprav niso imele za to usposobljenih učiteljev, pa tudi v veljavnih predmetnikih niso bile predvidene vsebine s tega področja.

V takšnih okoliščinah so se najboljše znašli matematiki in fiziki, ki so si skupaj z nekaterimi računalniškimi navdušenci - samouki »prilastili« računalnik. Računalniki so bili tako največkrat »pod ključem« v eni od učilnic, kamor so imeli dostop le učenci iz višjih letnikov, predvsem iz tehničnih usmeritev. Računalnik je zelo malo vplival na celotno vzgojno-izobraževalno delo. Približno tako je bilo v Angliji, Walesu, ZDA.

## TEZE KOMISIJE OECD ZA IZOBRAŽEVANJE

### Učiteljeva vloga v večkulturnih družbah

Družbeno in kulturno okolje pomembno vplivata na oblikovanje temeljnih izhodišč izobraževanja učiteljev. Zapletenost družbenih odnosov v večkulturnem okolju se zrcali tudi v šolah. Od učiteljev zahteva poglobljeno znanje o naravi mednarodnih odnosov, o medsebojnem vplivanju kultur in jezikov, o procesih asimilacije, integracije, rasnega razlikovanja.

»Pojem večkulturna družba« danes ne pomeni več samo tistega, kar je včasih: okolja, v katerem žive pripadniki različnih narodov, narodnosti in etničnih skupin z različno kulturno in zgodovinsko preteklostjo, ampak dinamičen proces medsebojnega vplivanja, ki mu dajeta ton splošen gospodarski in družbeni razvoj.

V posameznih večkulturnih okoljih prevladujejo različni vplivi, družbeni, socialni, gospodarski. Nesmiselno bi bilo torej govoriti o neki enotni zasnovi izobraževanja učiteljev v večkulturnih okoljih, saj se podobno kot družbeni odnosi spreminjajo tudi odnosi v šoli in vzporedno z njimi naloge in odgovornosti učiteljev.

Družbeni odnosi v večkulturnih okoljih pa zahtevajo tudi posebno izobraževanje učiteljev.

Naše vsakdanje življenje je vpeto v nenehne družbene, gospodarske, politične spremembe. Govorimo o pluralizmu interesov, o svobodi posameznika, o alternativnih kulturnih gibanjih. Kako usposobiti učitelja, da bo kos položajem, ki se kot svet v malem vrstijo v razredu? Najpreprosteje bi bilo v predmetniku osnovnega izobraževanja učiteljev dodati nov predmet - a na žalost takega predmetnega področja, ki bi vsebovalo vse tisto znanje in izkušnje, ki bi učitelju pomagale pri vzgojnem delu v večkulturnem okolju, ni. Mnoge znanosti se dotikajo tega problema: sociologija, antropologija, psihologija, zgodovina, etnografija, jezikoslovje, vprašanja religije. Vprašanja se je treba torej lotiti medpredmetno in individualno.

Izkazalo se je, da se v večkulturnih okoljih najbolje znajdejo učitelji, ki so živeli v tujini, izhajajo iz mešanih zakonov ali so vsaj nekaj časa živeli v kolonijah. Ti učitelji so si z izkušnjami nadomestili primanjkljave v osnovni pedagoški izobrazbi.

Danes ne zadostuje več, da učitelj obvladuje »umetnost svojega poklica«, svojo stroko, umetnost je postala »biti učitelj« v nekem »konkretnem mikro-

družbenem kontekstu«, le-ta ki je lahko razred, šola, skupina mladih ljudi, izven nje.

Posebni vzgoje in izobraževanja v večkulturnih in večnacionalnih okoljih bolj neposredno zadevajo učitelja kot posameznika, člana družbenega okolja, prebivalca, kot pa celotni šolski sistem.

Bolj kot na drugih področjih izobraževanja je tu prihodnost predvsem v različnih oblikah učiteljevega samoizobraževanja, v njegovem objektivnem ocenjevanju razmer in ustreznem pedagoškem odzivanju nanje.

Nobena teorija, noben nov predmet ne more nadomestiti učiteljeve iznajdljivosti, pobudnosti in inovativnosti, ko gre za reševanje posebnih položajev v razredu.

Učiteljeva naloga je, da sproti razčlenjuje razmere v razredu, spodbuja in usmerja ustvarjalno in enakopravno komunikacijo v razredu in ob tem ugotavlja vedenjske in značajne posebnosti pri učencih. Opraviti ima z nepredvidljivimi in nevsakdanjimi odzivi posameznih učencev, z njihovimi medsebojnimi obračuni. Nauči se obvladovati različnosti in drugačnost otrok in s tem se prilagaja tudi sam.

Ugotovimo lahko, da ni skupnega imenovalca za reševanje to-

vrstnih pedagoških in vzgojnih problemov. Tudi v istih okoljih so kulturna, gospodarska in družbena gibanja v različnih razvojnih obdobjih razmere različno obarvala.

V zahodni Evropi je pojav večkulturnih okoljih predvsem posledica priseljevanja. Za narodnostno mešana območja, kjer živijo avtohtoni pripadniki narodov in narodnosti, je značilen bolj poglobljen odnos do bistvenih vprašanj narodove prvobitnosti.

Strokovnjaki menijo, da bodo po letu 1992 priseljenci temeljni družbeni problem zahodne Evrope. Kaj s tem v zvezi predlagajo strokovnjaki na področju izobraževanja učiteljev?

Predlagajo, da se je dopolnilnega šolanja učiteljev treba lotiti generično, ne z razlaganjem, s teorijo, temveč z razumevanjem problemov. Poudarek je na preučevanju kulturnih procesov, iskanju vzrokov zanje; pri tem ne gre preveč pozornosti nameniti posameznim zunanjim manifestacijam, ki so pogosto posledica različnih družbenih pritiskov. Če hočemo bolj razumeti mehanizme družbenih dogajanj v večkulturnih in večnacionalnih okoljih, jih moramo opazovati in razčleniti predvsem glede na medsebojne odnose ljudi, ki tam

živijo. Mnogi strokovnjaki menijo, da je prihodnost človeštva v mnogočem odvisna od tega, ali bomo sposobni družbene odnose in procese razumeti in jih tudi pravilno usmeriti.

Učitelj, ki se je šolal »za učitelja«, se čisto ne znajde v vlogi sooblikovalca družbenih odnosov in ostaja le pasiven opazovalec družbenih dogajanj okoli sebe.

### Spoznavnostno dojetje problema

Še v bližnji preteklosti so se šole v večkulturnih in večnacionalnih okoljih zadovoljile z metodami asimilacije in raznimi improviziranimi oblikami gojenja kulturnih vrednot otrokovega družinskega okolja. Kulturni pluralizem, ki je v zadnjem času preplaval zahodno Evropo, se zavzema za drugačno reševanje problema narodnostne identitete. Ne gre samo zato, da se »zavemo svojih korenin«, temveč da postanemo soustvarjalci v oblikovanju enakovrednih odnosov med pripadniki različnih narodov, narodnosti, etničnih skupin. Za tako sodelovanje pa je nujna visoka kulturna zavednost ljudi, ki živijo skupaj v nekem družbenem okolju. Boj za ohranjanje narod-

nostne identitete je postal svetovni proces, ki vsebuje najgloblja spoznanja o človekovi svobodi in njegovih pravicah.

Učitelj mora razumeti silnice, ki so pripeljale do pojave, ki ga nekateri imenujejo tudi preporod narodov. Le razumevanje različnosti kultur, jezikov, zgodovine bo učitelju v pomoč pri uresničevanju »vzgoje za sožitje« v večkulturnem okolju. Pri njeni zasnovi bo učitelj upošteval tale razmerja:

- jezik - kultura (sociolingvistika, vloga komunikacij)
- komunikacija - kultura (javna občila, pisne in ustne komunikacije)
- izobraževanje - kultura (vplivi kulturnega okolja na zasnovano šolskega dela, vpliv šole na kulturno dogajanje v okolju)
- učni proces - kultura (učne metode in oblike narekuje družbeno okolje, probleme vzgoje v večkulturnem okolju moramo reševati predvsem z medpredmetnimi povezavami in v sodelovanju z okoljem)

Še bolj kot na narodnostno homogenih okoljih je v večkulturnih družbah nujno, da vzgoja in šolanje sledita človeku, posamezniku, omogočata njegov osebnostni razvoj in enakovredno vraščanje v družbeno okolje.

## TEZE KOMISIJE OECD ZA IZOBRAŽEVANJE

### Nove vsebine za delo z otroki z motnjami v telesnem in duševnem razvoju

V preteklih letih je bilo večkrat slišati, da izobraževanje učiteljev ne gre v korak s potrebami sodobnega življenja in izobraževanja. Izsledki številnih raziskav so pokazali, da je bilo premalo pozornosti namenjene izobraževanju otrok z razvojnimi, osebnostnimi, telesnimi in duševnimi motnjami.

Strokovnjaki se vedno bolj zavzemajo za integracijo telesno in duševno motenih otrok v redne oddelke. Učitelji naj bi dobili temeljno znanje za delo s temi otroki že med osnovnim izobraževanjem, čeprav vemo, da so učni načrti že tako prenatrpani in da vanje ne bi smeli vnášati vseh vsebin, ki bi učitelju

slučajno lahko pomagale pri delu v razredu. Prav zato je tudi ob izobraževanju za delo z motenimi otroki treba skrbno načrtovati, katere učne vsebine bodo učitelji obravnavali med osnovnim izobraževanjem na univerzi in katere pri dopolnilnem izobraževanju.

### Kako do pedagoško učinkovite integracije telesno in duševno motenih otrok?

Problem izobraževanja otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju sega na organizacijsko, denarno, zakonodajno in ožje strokovno področje. Prav

zadnje je tesno povezano z ustrezno izobrazbo učiteljev in s prilagajanjem zdajšnjih učnih načrtov posebnim učnim sposobnostim prizadetih otrok.

O integraciji otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju so razpravljali leta 1980 v Parizu na posvetovanju z naslovom Dejavnost življenja mladih ljudi z razvojnimi, telesnimi in duševnimi motnjami. Udeleženci strokovnega srečanja so ugotovili, da problem integracije motenih otrok zaposluje večino zahodnoevropskih dežel. Strinjali so se, da je poleg organizacijskih modelov v tem trenutku najpomembnejše kakovostno izobra-

ževanje učiteljev, ki naj bi s svojo inovativnostjo, iznajdljivostjo, in ustvarjalnostjo pri prilagajanju učnih metod in oblik dela pripomogli k boljšemu učnemu uspehu otrok in preprečevanju težav, ki jih imajo prizadeti ljudje pozneje.

Večina zahodnoevropskih držav je zasnovano integriranega izobraževanja motenih otrok sprejela, zato se dodatnim vsebinam v izobraževanju učiteljev ne bo mogoče izogniti.

Iz poročil posameznih držav članic lahko razberemo, da so v večini držav skrb za tovrstno izobraževanje prevzela univerza ali pedagoški oddelki v sestavi univerz, ob pomoči lokalnih šol-

skih oblasti in inšpekcijskih služb. Najbolj izčrpne informacije o tej dejavnosti najdemo v poročilih Norveške, Velike Britanije in Avstralije. Vsem omenjenim državam so skupna tale izhodišča:

- Dopolnilno izobraževanje učiteljev za delo v integriranih oddelkih ne sme biti teoretično, ampak mora izhajati iz potreb posameznih skupin prizadetih otrok ali razmer, v razredu.
- Temeljni vir informacij za tovrstno izobraževanje naj postanejo šole z integriranimi oddelki in učitelji v njih.
- Med najuspešnejšimi metodami dela z motenimi otroki so

se izkazale vse oblike dela, ki temeljijo na igranju vlog (role playing), simulaciji in reševanju problemov.

- Prihodnji učitelji si že med študijem izberejo neko temo, učno snov in jo prilagodijo učnim sposobnostim motenih otrok.

- Dopolnilno izobraževanje učiteljev za delo z motenimi otroki mora vsebovati pedagoško delovno prakso, ki temelji na iskanju ustreznih novih oblik in metod dela (individualizacija, diferenciacija pouka).



# KAKO SE ŠOLAJO UČITELJI PO SVETU

## Nove vsebine za delo z otroki z motnjami v telesnem in duševnem razvoju

Nadaljevanje s 5. str.

### Nove razvojne poti

Ugotovili smo že, da sta kakovostno osnovno in dopolnilno izobraževanje učiteljev ključ do pedagoško uspešnega dela z integriranimi oddelki.

Dopolnilno izobraževanje učiteljev je tudi na tem področju več let rabilo le vpeljevanju novosti, ki so jih predpisale šolske oblasti in največkrat ni bilo namenjeno reševanju problemov, s katerimi so se učitelji nenehno ubadali pri neposrednem delu v razredu.

Nova zasnova izobraževanja učiteljev je usmerjena v šolo, v razred, njene temeljna naloga pa poiskati netipične, sodobne organizacijske modele vzgojno-izobraževalnega dela z motenimi otroki.

Učitelje, ki bodo uspešni pri

vpeljevanju netradicionalnih učnih oblik v učno prakso, pa bomo lahko usposobili le z netradicionalnimi metodami in oblikami dela.

Pri tem moramo upoštevati tale merila:

- Učiteji sami izdelajo načrt svojega dopolnilnega izobraževanja v sodelovanju s šolo.

- Na tem temelju šola oblikuje dolgoročen načrt izobraževanja učiteljev in pri tem upošteva potrebe učencev, učiteljev, spremembe v učnih načrtih in prednostne naloge v razvoju šole kot celote.

- Pri organizaciji izobraževanja učiteljev in drugih delavcev na šoli se šole povezujejo z lokalnimi šolskimi oblastmi.

- Šole morajo okrepiti sodelovanje s pedagoškimi oddelki pri univerzah, ki učitelje izobražujejo, da bi si tako zagotovile pomoč pri reševanju strokovnih problemov, ki se vsak dan pojavljajo v praksi.

Nešteta merila je v svoji študiji obdelal tudi avstralski strokovnjak Dempster in jih dopolnil s temi načeli:

- V dopolnilnem izobraževanju postane učitelj učenec.

- Dopolnilno izobraževanje učiteljev za delo z motenimi otroki temelji na inovativnosti in razčlenitvi posameznih pedagoških problemov.

- Izobraževanje se v celoti izvaja v šoli.

- Učiteji sami spremljajo in vrednotijo svoje izobraževanje.

- Tovrstnega izobraževanja se morajo lotiti resno.

- Dopolnilno izobraževanje spodbuja učitelje k nadaljnjemu izobraževanju.

- Izobraževanje združuje teorijo, prakso, sistemska vprašanja, znanstvenoraziskovalno delo.

- Učitelji ali organizatorji vabijo k sodelovanju zunanje sodelavce in vidne strokovnjake.

- Učitelj vrednoti pridobljeno znanje pri praktičnem delu z učenci in v primerjavi z drugimi učitelji.

Prav gotovo ima tako organizirano dopolnilno izobraževanje svojo prihodnost. Pa ne samo to. Le tisto izobraževanje, ki bo izhajalo iz konkretnega primanjkljaja v učiteljevem znanju ali iz pomanjkljivosti v organizaciji vzgojno-izobraževalnega dela, bo resnično pripomoglo h kakovosti vzgojnega dela. To velja za vse skupine učencev s posebnostmi.

Poleg omenjene zasnove do-

polnilnega izobraževanja učiteljev sta se v svetu izoblikovala še dva modela, predvsem v Veliki Britaniji. Prvi je skupinski model, v katerem skrb za izobraževanje določene skupine otrok prevzame en učitelj (designated teacher): ta zbere okrog skupino kolegov in tako skupaj, rešujejo probleme, ki se pojavljajo v pedagoški praksi. Drugi je »piramidni model«, kjer skupine strokovnjakov za posamezna področja pripravijo predavanje po posameznih območjih in tako posredujejo izkušnje drugim učiteljem.

V Avstraliji in Veliki Britaniji so tako sistematično seznanili z najnovejšimi izkušnjami »izobraževanja« otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju več kot 46000 učiteljev, ki imajo pri svojem delu v šoli opraviti

tudi z integracijo.

Ponekod v Veliki Britaniji zavzemajo za daljše, strnjene oblike dopolnilnega usposabljanja, te pripravijo posamezne fakultete. V tem primeru učitelje sklene z ravnateljem šole ustrezno fakulteto posebno pogodbo o dopolnilnem strokovnem izobraževanju. Take oblike izobraževanja trajajo navadno po en semester.

V mnogih primerih je tako organizirano dopolnilno izobraževanje preraslo v tesno strokovno sodelovanje med šolami in fakultetami, in to se kaže v skupni organizaciji neke vrste strokovnih aktivov na šolah, ki jih vodi univerzitetni profesorji. Posebna vrednost takih oblik izobraževanja je neposredno preverjanje teoretičnih izhodov v praksi.

## SISTEMI IZOBRAŽEVANJA UČITELJEV V POSAMEZNIH DRŽAVAH

ANGLIJA IN WALES

### Še zmeraj premalo učiteljev matematike in naravoslovnih predmetov

Osnovnošolski učitelji se v Angliji in Walesu izobražujejo v visokošolskih ustanovah (pedagoških akademijah). Študij traja navadno 4 leta. Za diplomante drugih visokih šol fakultet je obvezno enoletno pedagoško usposabljanje. Razredni učitelji so ponavadi izobražujejo na pedagoških akademijah, predmetni učitelji (6. do 10. razred obvezne šole) pa tudi na drugih visokih šolah. V praksi lahko diplomanti obeh vrst učijo na obeh stopnjah obveznega osnovnega izobraževanja.

Ker primanjkuje učiteljev za določena predmetna področja, poznamo še druge poti pridobivanja pedagoške izobrazbe, predvsem z različnimi oblikami dopolnilnega usposabljanja in izobraževanja.

Od leta 1984, ko je bila ustanovljena posebna strokovna komisija za potrjevanje učiteljskih izobraževalnih programov, potekajo na vseh visokih šolah priprave za vpeljavo novih programov, ki naj bi v izobraževanje učiteljev prinesli tele spremembe:

- Vsak 4-letni izobraževalni program mora vsebovati vsaj 20 tednov, pedagoške delovne prakse, triletni program pa 5.

- Metodika, splošna didaktika in specialne didaktike morajo postati enakovredne strokovnim predmetnim področjem.

- Metode in oblike učenja je treba prilagoditi starostni sestavi učencev, ki jih bo učitelj poučeval.

- Učitelja je treba ustrezno usposobiti, da se bo znal prilagajati raznoteri populaciji osnovnošolskih otrok, ki izvirajo iz različnih socialnih in kulturnih okolij, so pripadniki različnih narodov, narodnosti in etničnih skupin z najrazličnejšimi interesi in sposobnostmi.

- Dobro je, da si učitelji že pred začetkom samostojnega pedagoškega dela v razredu naberejo nekaj izkušenj pri ocenjevanju in preverjanju znanja, ki spadata med najboljčutljivejše naloge v vzgojno-izobraževalnem procesu.

- Učitelji se morajo med rednim študijem sistematično seznanjati z uporabo računalniške in informacijske tehnologije.

- Seznaniti jih moramo s prednostmi in težavami pedagoškega poklica, z učiteljevim družbenim položajem, z možnostmi njihovega strokovnega znanja.

Poleg temeljnih vsebin, ki so skupne za vse osnovnošolske učitelje, vsebujejo učni programi za razrednega in predmetnega učitelja še dodatne vsebine.

S septembrom 1989 bodo v osnovne šole v Angliji začeli vpeljevati nove učne načrte, ki bodo močno vplivali tudi na osnovno in dopolnilno izobraževanje učiteljev. V zvezi s tem je sekretariat za izobraževanje in znanost izdal posebna navodila in v njih poleg ustaljenih poti za pridobivanje ustreznih učiteljev dal več možnosti tudi šolam samim,

da glede na potrebe, ki se bodo pokazale ob vpeljevanju novih programov, same poskrbe za ustrezno usposobljene učitelje. Ena od teh poti, mogoče najzanimivejša, je akcija za pridobivanje novih učiteljev neposredno iz vrst strokovnjakov iz gospodarstva, predvsem matematikov, fizikov, tehnologov; zanje naj bi organizirali posebno vrsto pedagoškega izobraževanja, ki bo trajalo predvidoma eno leto. V tem času bi prihodnji učitelji dobivali tudi redno mesečno plačo.

### Dopolnilno izobraževanje učiteljev

Do zdaj dopolnilno izobraževanje in usposabljanje učiteljev nista bila obvezna v nobeni obliki.

Učitelji so sami organizirali različne vrste strokovnih dejavnosti v času, ko otrok ni bilo v šoli. Leta 1987 je vlada spodbudila lokalne šolske oblasti, da začno sistematično organizirati različne oblike dopolnilnega izobraževanja učiteljev. Za to dejavnost je predvidela tudi denar.

Organizacijo dopolnilnega izobraževanja in usposabljanja učiteljev so deloma prevzele vi-

soke šole v sodelovanju z nadzornimi in svetovalnimi službami in strokovnimi društvi. Zelo dejavno so pri organiziranju dopolnilnega izobraževanja sodelovali tudi osnovne šole in učitelji.

Dopolnilno izobraževanje poteka med počitnicami ali ob koncu tedna; to so predvsem oblike izobraževanja, ki ne trajajo več kot dva dni. Posebni študijski dopusti v ta namen za zdaj še niso v praksi; študijski dopust dobijo le tisti učitelji, ki se morajo zaradi spremenjenih kadrovskih potreb prešolati. To se dogaja ponavadi ob spreminjanju šolskih programov in mreže šol.

Vse več je tudi delovnih organizacij, ki ob svoji redni dejavnosti dajejo možnosti za večmesečno usposabljanje različnih vrst učiteljev (za seznanjanje z novo tehnologijo pri učiteljih strokovnih predmetov).

### Povpraševanje po učiteljih

V Angliji se v vseh letnikih izobraževanja naenkrat izobražuje približno 35000 učiteljev; največ primanjkuje matematikov, fizikov, tehnologov, učiteljev tujih jezikov in strokovnja-

kov ekonomskih ved.

Ta področja bodo še posebej deficitarna po reformi osnovnega izobraževanja leta 1989.

Za propagiranje učiteljskega poklica je angleška vlada zadnje čase namenila precej denarja. K sodelovanju je pritegnila množična občila, izdala več brošur in letakov, ki spodbujajo mlade ljudi, da bi svoje sposobnosti in ustvarjalnost namenili vzgajanju in izobraževanju drugih.

### Spremljanje in vrednotenje izobraževanja učiteljev

Vse študijske programe izobraževanja učiteljev so potrdili strokovni sveti posameznih univerz in akademij. Učne načrte sprejema poseben svet za izobraževanje učiteljev.

V letih od 1983 do 1987 so bili vsi izobraževalni programi vpeti v evalvacijske raziskave. Vse visokošolske organizacije so v tem času obiskali tudi kraljevski šolski nadzorniki. Izsledki raziskav so bili objavljeni v posebnem vladnem poročilu, in sicer v dveh različicah:

- za vsako izobraževalno ustanovo posebej in

- kot pregled celotnega sistema osnovnega izobraževanja učiteljev, kjer je bilo v vzorec zajetih 30 visokošolskih ustanov, ki izobražujejo učitelje.

V podobne raziskave bo v prihodnjem obdobju zajeto tudi dopolnilno izobraževanje in usposabljanje učiteljev.

### Vrednotenje učiteljevega dela

Vrednotenje učiteljevega dela spada med prednostne naloge, ki jih imajo v svojih načrtih lokalne šolske oblasti. To vrednotenje ne bo zaobjelo samo neposrednega učiteljevega dela v razredu, ampak tudi njegovo prizadevanost pri zunajšolskih dejavno-

stih, njegov odziv na različne oblike dopolnilnega izobraževanja in delovanje v širši družbeni skupnosti.

Vlada predvideva, da bo jeseni 1989 že lahko izdala poseben načrt za vrednotenje in nagrajevanje učiteljevega dela. Ta načrt naj bi vseboval tale merila:

- zanimanje učitelja za dopolnilno izobraževanje

- pedagoška učinkovitost v neposrednem delu v razredu

- prispevek k uspešnemu delu celotne šole

- zavzetost pri zunajšolskih dejavnostih in sodelovanje v širšim družbenim okoljem.

### Visokošolske ustanove, ki izobražujejo učitelje

Pedagoško osebje na visokošolskih organizacijah, ki izobražujejo učitelje, morajo sestavljati ljudje s širokim splošnim in poglobljenim strokovnim znanjem. Imeti morajo bogate izkušnje pri neposrednem pedagoškem delu v razredu. Pri zaposlovanju novih univerzitetnih profesorjev bi se šole morale opirati na šole v okolju, to je na svoje »uporabnike«, ki bi fakultetam in pedagoškim akademijam lahko pomagale izbirati dobre prihodnje univerzitetne učitelje. Pri izbiri le-teh imajo pomembno vlogo tudi lokalne šolske oblasti.

Večina visokošolskih organizacij, ki izobražujejo učitelje, deluje samostojno. Podatki kažejo, da je leta 1986 kar 10 šol, ki izobražujejo učitelje, prosilo za pomoč pri poučevanju nekaterih predmetnih področij druge visoke šole, predvsem politične. Dve takšni šoli sta se pozneje tudi združili. Pričakujejo, da se bo združevanje visokih šol za izobraževanje učiteljev in bližnjih univerz nadaljevalo tudi potem, ko bo sprejet zakon o visokem šolstvu, (spomladi leta 1989).

### Študijski program za razrednega in predmetnega učitelja

Predmetni sklopi	Osnovno izobr. učiteljev		enoletno dopolnilno <sup>1)</sup> pedagoško uspos.	
	razredni učitelj	predmetni učitelj	razredni učitelj	predmetni učitelj
Predmetni študij		50		
Metodika, Splošna in specialna didaktika	50	33	58	58
Strokovni predmeti				
Učne metode pri ostalih predmetih				
Pedagoška delovna praksa	17 <sup>2)</sup>	17	42	42

<sup>1)</sup> dopolnilno pedagoško usposabljanje je namenjeno diplomantom nepedagoških usmeritev;

<sup>2)</sup> 17 ur pomeni minimum

ANGLIJA IN WALES

## Kakovost – temeljno vodilo

Mnenja o tem, kdo in kakšen naj bi bil učitelj, se spreminjajo skupaj z razvojem družbe. Gospodarske in tehnološke spremembe zahtevajo nenehno zviševanje izobrazbene ravni, to pa zahteva vedno nove spremembe v izobraževalnih programih in seveda v šolanju učiteljev.

Da bi učitelji lahko kakovostno opravili dvojno vlogo – prenašalcev znanja in vzgojitel-

jev, jim moramo zagotoviti ustrezno osnovno in dopolnilno izobraževanje.

Šolanje učiteljev je bilo tudi poglavito vprašanje, o katerem se je v angleških vladnih krogih razvnela široka razprava; le-ta pomeni tudi prelomnico v sistemu načrtovanja in odločanja v šolstvu in tudi v šolanju učiteljev.

V Angliji je dolgo prevlado-

valo mnenje, da je učiteljeva temeljna naloga vsebine, ki mu jih predpisujejo učni načrti in vladni nadzorni organi, ustrezno prenašati učencem. V tem primeru je učitelj bolj ali manj pasiven prenašalec formalnih sistemskih rešitev v praksi. Ta model učiteljevega dela bi lahko poimenovali »model minimalnih pristojnosti« (minimum competency model).

Sodobnejše pojmovanje učiteljevega dela, ki se je pojavilo šele v zadnjem obdobju, pa gleda na učitelja povsem drugače. Učitelj je ustvarjalec, osrednja oseba v izobraževanju. Sam ali skupaj s svojimi stanovskimi tovariši izbira vsebine in metode dela in jih prilagaja vzgojnim in izobraževalnim potrebam posameznega razreda ali skupine učencev v njem. To je model »odprtega

strokovnega razvoja« (open professional model).

To dvojno pojmovanje učiteljeve vloge v razredu pomeni za načrtovalce izobraževanja učiteljev skoraj nepremostljivo oviro, saj je želeni izid (outcome) pri obeh modelih povsem različen.

Posredno pa je različna tudi zasnova dopolnilnega izobraževanja učiteljev, ki jo ponavadi pojmuje kot nadgradnjo os-

novnega izobraževanja učiteljev. Ob tem je treba poudariti, da je bilo dopolnilno izobraževanje učiteljev v Angliji in Walesu več let zanemarjeno, izvajali so ga le na posameznih šolah, kjer so zanj skrbeli nekateri učiteljski navdušenci. Prvi uradni dokument, ki opredeljuje dopolnilno izobraževanje učiteljev kot sestavni del šolanja pedagoškega osebja, je Dopolnilno usposab-



# KAKO SE ŠOLAJO UČITELJI PO SVETU

## Kakovost – temeljno vodilo

ljanje in izobraževanje učiteljev in njihov strokovni razvoj iz leta 1984.

Kljub priporočilom, ki jih dokument vsebuje, pa dopolnilno izobraževanje učiteljev na nacionalni ravni še zmeraj ni zažvelo. Denarja za tovrstno izobraževanje je malo, večinoma ga morajo priskrbiti lokalne šolske oblasti in šole same. Tudi z organizacijskega in vsebinskega vidika je dopolnilno šolanje učiteljev prepuščeno prizadevnosti posameznikov in iznajdljivosti šol, ki vsaka zase krojijo politiko dopolnilnega izobraževanja učiteljev.

Med posameznimi območji nastajajo velike razlike v strokovni usposobljenosti učiteljev, zato le-ti tudi sami zahtevajo, da je temeljne vsebine dopolnilnega izobraževanja treba poenotiti za vsa država. Učitelji in šole so svoje zahteve strnili takole:

- Vsaka šola mora izdelati svoj načrt izobraževanja učiteljev, le-ta pa mora upoštevati potrebe posameznih učiteljev in splošne usmeritve šole.
- Lokalne šolske oblasti morajo imeti natančne razvojne načrte dopolnilnega izobraževanja učiteljev, predvsem zato, da

bodo lahko priskrbele denar.

- Dopolnilno izobraževanje morajo voditi visoko usposobljeni strokovnjaki.
- Oblikovati je treba sistem spremljanja in vrednotenja dopolnilnega izobraževanja učiteljev.
- Pri organizaciji dopolnilnega izobraževanja se morajo šole povezovati v območne enote.
- Dopolnilno izobraževanje učiteljev mora postati prednostna naloga.

Prve dobre zadeve, ki so jih zahteve prinesle, so bile novosti pri zagotavljanju denarja za dopolnilno izobraževanje učiteljev. Mnoge denarne obveznosti, ki so jih prej izpolnjevale lokalne šolske oblasti, so prevzeli vladni organi.

Leta 1984 je bil ustanovljen Svet za izobraževanje učiteljev (C. A. T. E.), ki je začel pritiskati na lokalne šolske oblasti, te pa so medtem že dosegle vidne uspehe pri decentraliziranem sistemu izobraževanja učiteljev. Svet za izobraževanje učiteljev je bil administrativni organ, njegova največja pomanjkljivost pa je bila, da med njegovimi člani, ki jih je imenovala vlada, ni bilo

učiteljev ali strokovnjakov, ki bi sklepe Sveta preverjali v praksi. Prav zato so bile odločitve Sveta strokovno velikokrat dvomljive. Sodelovanja med svetom in šolami, lokalnimi šolskimi oblastmi in učitelji, tako rekoč ni bilo. Priporočila, ki jih je svet

izdal v dokumentu Merila za izobraževanje učiteljev je kritizirala tudi univerza. Se manj so bile z merili zadovoljne osnovne in srednje šole.

V svoji splošni zasnovi ta merila niti niso bila tako slaba, njihova praktična uporabnost pa je

bila hudo dvomljiva. Med zadevami, o katerih so najbolj zavzeto razpravljali, je bilo vprašanje predmetnega študija razrednih učiteljev, način financiranja izobraževalne dejavnosti, nejasen sistem pedagoške delovne prakse in podobno. Vprašanje je, ali bo vlada svetu podaljšala mandat. Za zdaj je vlada z njegovim delom še kar zadovoljna.

Naslednja značilnost je nenehni pritisk vladnih – centralnih šolskih oblasti na delo šolskih organov v območnih središčih. To je posledica bolj centralno urejenega sistema financiranja izobraževanja.

To obdobje je bilo za izobraževanje učiteljev v Angliji in Walesu zelo razgibano. Pretekli vladni posegi na obe področji – osnovno in dopolnilno izobraževanje učiteljev pomenijo grobo vmešavanje v sicer tradicionalno trden model »samostojnega strokovnega razvoja« posameznih območij v državi. Univerzitetni učitelji pri tem ne sodelujejo in jim ni jasno, kam to pravzaprav vodi. Lokalne šolske oblasti, ki so želele, da se država poenoti v osnovnih izhodiščih izobraževanja učiteljev, zavračajo »poenotenje podrobnosti«. Sindikati učiteljev, preobremenjeni z vprašanjem osebnih odhodkov, pa se za zdaj ne odzivajo.

### Nadaljnje usmeritve v politiki izobraževanja učiteljev

Vodilo pri oblikovanju zasnove izobraževanja učiteljev je povpraševanje po pedagoških delavcih. V preteklih letih je primanjkovalo predvsem osnovnošolskih učiteljev. Družbeni položaj učiteljev je nizek, strokovnjaki iz naravoslovnih področij zaslužijo veliko več v drugih poklicih kot pa v pedagoških.

Prav zato politika izobraževanja učiteljev ne sledi svojim temeljnimi ciljem – zagotavljanju kakovosti izobraževanja, ampak je odsev družbenih in gospodarskih potreb.

Prezgodaj bi bilo govoriti o tem, kako bodo te spremembe in usmeritve vplivale na kakovost izobraževanja. Po mnenju strokovnjakov bo treba na odgovor počakati še najmanj pet let.



Novo mesto iz Ragovega loga, črna kreda, 1925

## BELGIJA

### Nasprotja ostajajo

Vse razprave v zvezi z izobraževanjem učiteljev v Belgiji se že vrsto let zaustavljajo ob istih vprašanjih: Kje izobraževati učitelje – na univerzi ali posebnih pedagoških šolah? Kako rešiti temeljna razmerja med strokovnimi in pedagoškimi vsebinami? Čemu dati prednost – širšemu osnovnemu ali intenzivnejšemu dopolnilnemu izobraževanju? Kako spremljati in vrednotiti izobraževanje učiteljev?

Vse reforme izobraževanja učiteljev, ki so značilne za preteklih dvajset let, so le delno posegale v sistem izobraževanja učiteljev in ob tem zanemarjale celoto.

Ob izobraževanju osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev se pojavljajo tudi vprašanja šolanja drugih skupin pedagoških delavcev: učiteljev otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, učiteljev odraslih, ravnateljev šol.

Ob tem je pomembno poudariti, da so dodatna usklajevanja ob vseh spremembah v šolskem sistemu potrebna med obema jezikovnimi območjema v Belgiji: francoskim (Valonci) in flamskim (Flamci).

Edino vprašanje v izobraževanju učiteljev, ki so ga v Belgiji uspešno rešili ob soglasju vseh prizadetih, je bilo podaljšanje izobraževanja učiteljev z dveh na tri leta (glej preglednico). Nov sistem izobraževanja so v Belgiji vpeljali v šolskem letu 1985/86.

Poleg sistemskih vprašanj imajo belgijske šolske oblasti nenehne težave tudi s slabimi učitelji. Kot v veliki večini zahodnoevropskih držav je tudi v Belgiji pedagoški poklic nezanimiv, zanj se praviloma odločajo le tisti, ki ne uspejo pri vpisu na uglednejše fakultete in visoke šole. Učitelji se izobražujejo na institutih pedagoškega izobraževanja, ki imajo status visokih šol, niso pa v sestavi univerze. Vzgojitelji, učitelji osnovnih šol (6 razredov) in srednjih šol (4 razredi) se izobražujejo ločeno. Kot zglede navajamo izobraževanje vzgojiteljev, osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev na francosko govorečih območjih.

#### Izobraževanje vzgojiteljev

Izobraževanje vzgojiteljev obsega: splošnoizobraževalne vsebine, specialno pedagoško izobraževanje, pedagoško delovno prakso in pripravništvo. Splošnoizobraževalno področje:

- družbenogospodarski od-

nosi, pravna ureditev, umetnost in kultura, tehnologija, filozofija sodobnega sveta

- sposobnosti komunikacije na različnih ravneh sporočanja
- uporaba AV sredstev
- usposabljanje za delo z računalniško in informacijsko tehnologijo.

Predmetna področja in specialne didaktike:

- verouk
- francoski jezik
- matematika
- spoznavanje okolja
- dejavnosti: likovna vzgoja, glasbena vzgoja, telesna vzgoja.

Splošna didaktika in pedago-

zredni učitelji še 2 tedna obvezne pedagoške delovne prakse in posebne seminarje iz splošne didaktike in metodike.

6 tednov je namenjenih drugim dejavnostim (izbirni predmeti, fakultativne vsebine).

#### Izobraževanje predmetnih učiteljev

Izobraževanje predmetnih učiteljev vsebuje:

- skupne splošnoizobraževalne osnove in
- študij predmetov ali predmetnih skupin.

Učitelj si lahko izbere en predmet, dvopredmetno ali tripredmetno povezavo predmetnih po-

fizika – kemija – biologija  
zemljepis – kemija – biologija  
zemljepis – zgodovina – družbeno-ekonomske vede

Obvezna pedagoška delovna praksa

1. leto – 2 tedna
2. leto – 4 tedne
3. leto – 12 tednov

Vloga splošnoizobraževalnega področja je predvsem v spoznavanju družbenih procesov v okolju, kjer učitelji delajo, razvijanje logičnega mišljenja, seznanjanje s kulturno in zgodovinsko preteklostjo, usposabljanje za delo z računalniško in informacijsko tehnologijo.

sko govoreče področje, posebnosti izobraževanja flamske narodne skupnosti pa bodo prikazana posebej.

#### Dopolnilno izobraževanje učiteljev

Svoje načrte v zvezi z dopolnilnim izobraževanjem in usposabljanjem učiteljev je Belgija nadrobno predstavila na 15. konferenci ministrov za izobraževanje v Helsinkih.

Sistem dopolnilnega izobraževanja učiteljev v Belgiji (govorimo za francosko govoreče območje) je decentraliziran. Pri organizaciji izobraževalnih dejavnosti sodelujejo učitelji, šole in lokalni – območni »centri permanentnega izobraževanja«. Glede na obravnavano tematiko izobraževanje obsega tri glavne sklope:

- spopolnjevanje v splošnoizobraževalnih vsebinah,
- usposabljanje za uporabo nove računalniške in druge informacijske tehnologije in seznanjanje z novostmi v učnih programih,
- reševanje vprašanj, ki so povezana z varstvom človekovega okolja (ekologija) in z varovanjem kulturne dediščine.

Dopolnilno izobraževanje učiteljev, ki ga organizirajo vladne ustanove, za učitelje ni obvezno, zato bi težko navedli kake stvarnejše podatke o odstotku učiteljev, ki se redno dopolnilno izobražujejo. Izobraževanje je brezplačno. Tiste oblike izobraževanja, ki trajajo le dan ali dva, potekajo ponavadi med šolskim letom, daljše oblike izobraževanja pa med šolskimi počitnicami. V zadnjem času je postalo za učitelje posebno zanimivo izobraževanje v neposredni proizvodnji in različnih delovnih organizacijah, kjer učitelji opravljajo nekakšno pripravništvo in se seznanjajo z najnovejšimi dosežki v tehnoloških procesih in organizaciji dela.

#### Spremljanje in vrednotenje izobraževanja učiteljev

Pred leti so v Belgiji (na francosko govorečem območju) razčlenili ustreznost osnovnega in dopolnilnega izobraževanja učiteljev. V vzorec je bilo zajetih več kot 1.600 učiteljev, in ti so v anketi povedali svoje mnenje o zdajšnji zasnovi izobraževanja učiteljev.

Analiza je pokazala več pomanjkljivosti v sistemu osnovnega in dopolnilnega izobraževa-

nja učiteljev, ki so obojem tudi temelj za oblikovanje nove zasnove izobraževanja učiteljev.

Med pomanjkljivostmi, ki so jih učitelji največkrat navedli, lahko naštejemo tele:

- Več kot 30% učiteljev meni, da kljub vsebinsko natrpanim programom med rednim študijem ne dobijo ustrezno poglobljenega znanja iz splošne didaktike in pedagoške psihologije.

- Delež pedagoške delovne prakse je ustrezen. Učitelji so zadovoljni z hospitacijskim načinom vpeljevanja v učno prakso; ob tem pa je zastopljena ustvarjalna in inovativna dejavnost v zvezi z vpeljevanjem nove učne tehnologije in sodobnih oblik in metod dela.

- Želijo si več sodelovanja s strokovnjaki z drugih področij, saj ti niso obremenjeni s stanovsko zaprtostjo, ki je velikokrat značilna za pedagoške delavce.

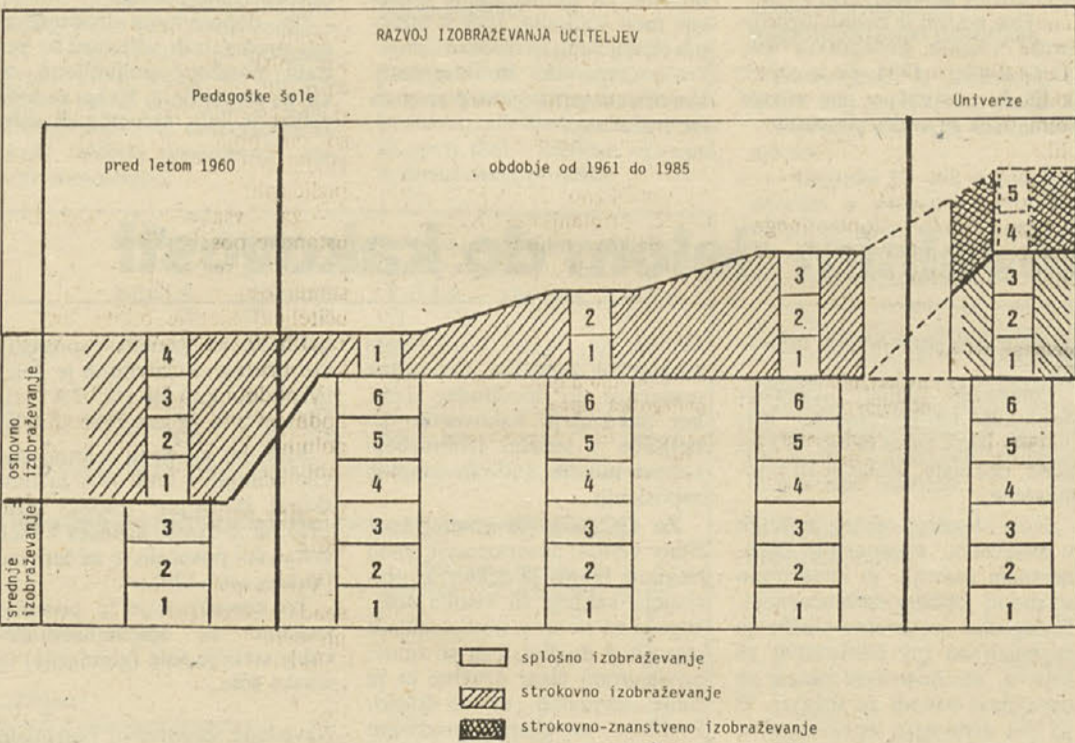
- Zastopljene so vsebine, ki pripomorejo k »oblikovanju« učitelja, njegovih človeških in moralnih vrlin, ki so bile značilne za izobraževanje učiteljev v preteklih obdobjih.

- Iz mnenj, ki so jih učitelji navedli v anketi, lahko ugotovimo, da so s svojim izobraževanjem veliko bolj zadovoljni vzgojitelji in učitelji razrednega pouka, predvsem zato, ker se teoretično in praktično usposabljanje uspešno povezuje z med njihovim rednim, to je osnovnim izobraževanjem.

Druge pomembno področje, ki so ga strokovnjaki skušali razjasniti z analizo, je bilo učiteljevo povezovanje z: učenci, z drugimi učitelji, s starši ter s svetovalnimi in nadzornimi službami.

Učitelji menijo, da je kakovost sodelovanja z vsemi omenjenimi udeleženci predvsem odvisna od učiteljeve strokovne usposobljenosti, poklicne zrelosti, sprejemljivosti in odkritosti. Tisti pedagoški delavci, ki navajajo težave pri komuniciranju z enim od naštetih sogovornikov, ponavadi le stežka navezujejo stike z ljudmi. Pomembna člena pri ustvarjanju motivacije za kakovostno pedagoško delo sta prav gotovo tudi organizacija in delovanje šole. Da bi ugotovili, kakšno vlogo ima šola kot ustanova pri osnovnem, in še posebno dopolnilnem izobraževanju učiteljev, so v Belgiji anketirali 434 ravnateljev osnovnih in srednjih šol.

Med poglavitnimi vzroki, ki



ška delovna praksa, pripravniška doba: 1. leto: 2 tedna; 2. leto: 4 tedne; 3. leto: 15 tednov

#### Izobraževanje razrednih učiteljev

traja tri leta.

Novi program je v veljavi od jeseni 1985.

Splošnoizobraževalno področje:

- temu področju so namenjene 4 ure na teden. Sestavljajo ga tile vsebinski sklopi: družbenogospodarski odnosi, pravna ureditev, umetnostno področje, tehnologija in filozofija sodobnega sveta, komunikologija.

Predmetna področja in specialne didaktike:

- verouk, francosčina, matematika, spoznavanje družbenega okolja, geografija, zgodovina, naravoslovje, likovna vzgoja, glasbena vzgoja, telesna vzgoja.
- Poleg tega imajo prihodnji ra-

dročij.

V splošnoizobraževalno področje spadajo tile vsebinski sklopi: družbenogospodarski odnosi, kultura, religija, komunikologija, francoščina, pedagoška psihologija.

#### Predmetni pouk

enopredmetni študij

telesna vzgoja – šport, prosti čas

Dvopredmetni študij:

materinščina – zgodovina

materinščina – morala z religijo

nizozemski jezik – angleščina

nizozemski jezik – nemščina

angleščina – nemščina

Pri izobraževanju razrednih učiteljev je poudarek na povezovanju med znanjem iz različnih področij, ki ga mora učitelj, ki poučuje vse predmete, povezati v logično in vsebinsko smiselno celoto. Med samimi predmeti imata prednost matematika in materni jezik.

Predmetni učitelji se odločajo med eno-, dvo- ali tripredmetnimi študijskimi skupinami. Najpogostejša je kombinacija dveh predmetov. Enopredmetna so predvsem »vzgojna« področja, na primer telesna vzgoja, likovna vzgoja, kultura oblačenja, oblikovanje. Tripredmetne kombinacije so mogoče samo pri zelo sorodnih predmetnih področjih, ki se prepletajo in dopolnjujejo (fizika-kemija-biologija).

Pri razčlenjevanju učnih programov smo se omejili na franco-



# KAKO SE ŠOLAJO UČITELJI PO SVETU

## Nasprotja ostajajo

Nadaljevanje s 7. str.

zmanjšujejo motivacijo učiteljev za dobro delo in vztrajnost pri dodatnem izobraževanju, so:

- pomanjkanje samostojnosti pri vodenju šole
- nejasna kratkoročna in dolgoročna politika razvoja šole
- neustrezna kadrovska se-

stava

- neizrazita »identiteta« šole
- nenehno zmanjševanje vsote denarja, namenjene spremljajočim dejavnostim šole
- prevelik poudarek na tehničnem in administrativnem osebju šole.

### Kako naprej?

V zvezi s sistemom izobraževanja učiteljev bo čimprej treba rešiti temeljno vprašanje: univerza ali posebna visoka pedagoška šola, kot naslednica nekdanjih učiteljskih. Družbeni, gospodarski in tehnološki razvoj govo-

rijo v prid univerze. Po drugi strani pa nam ob ugotavljanju, da imajo učitelji premalo tipičnega pedagoškega znanja znova oživlja misel na dobro, staro učiteljske.

Ze velikokrat smo poudarili, da v izobraževanju učiteljev ra-

zločujemo dva pola: splošno izobraževalno in predmetno ter pedagoško izobraževanje. Prvi, teoretični del je prav gotovo področje univerzitetnega izobraževanja. Vloge nekdanjega učiteljskega v osvajanju pedagoških vsebin pa ne more za zdaj nado-

mestiti nobena univerzitetna ustanova. S to ugotovitvijo tudi že nakazujemo rešitev: z nova takšne ustanove, ki združevala prednosti obeh pronaštetih šol. Videti pa je, bomo morali na takšno rešitev nekaj časa počakati.

BELGIJA  
FLAMSKA SKUPNOST

## Nove oblike dopolnilnega izobraževanja

Vzgojitelji v predšolskih ustanovah ter osnovnošolski in srednješolski učitelji se izobražujejo v visokošolskih pedagoških oddelkih, ki niso v sestavi univerze. Diplomanti visoke pedagoške šole dobijo tri vrste nazivov:

- vzgojitelj predšolskih otrok
- učitelj razrednega pouka
- predmetni učitelj.

Vzgojitelji se zaposlujejo v predšolskih ustanovah in so usposobljeni za varstvo in vzgojo otrok od 2,5 leta do 6 let.

Učitelji razrednega pouka učijo v nižjih razredih osnovne šole otroke od 6. do 12. leta starosti.

Predmetni učitelji so zaposleni v nižji srednji šoli (v tej so otroci od 12. do 15. leta starosti).

Obe stopnji izobraževanja sestavljata obvezno izobraževanje.

Do leta 1984/85 so se vzgojitelji, osnovnošolski in srednješolski učitelji izobraževali po dvehletnih programih. S prehodom na triletno izobraževanje so učiteljem zagotovili predvsem bolj poglobljeno strokovno in teoretično znanje, pa tudi več splošne metodike in didaktike pouka.

Splošnoizobraževalne vsebine so skupne za vse tri vrste učiteljev. Vsebujejo: materni jezik, matematiko, spoznavanje druž-

benega okolja, telesno vzgojo, glasbeno vzgojo, likovno vzgojo, osnove informatike in računalništva.

Pri izobraževanju vzgojiteljev so dodane še vsebine iz nege in otroške psihologije.

Vzgojiteljice in učitelji razrednega pouka imajo pedagoško delovno prakso izvršeno v vsa tri leta izobraževanja: 1. leto 3-4 tedne, 2. leto 5-8 tednov, 3. leto 16 tednov.

Razmerje med splošnoizobraževalnimi in pedagoškimi vsebinami se kaže iz te preglednice:

vzgojitelji predšolskih otrok	število ur na teden		
	1. leto	2. leto	3. leto
pedagoške vsebine	8	9	10
predmetna področja	21	19	14
pedagoška delovna praksa (v tednih)	3-4	5-8	16
učitelj razrednega pouka			
pedagoške vsebine	6	8	9
predmetna področja	23	20	16
pedagoška delovna praksa	3-4	5-8	16
predmetni učitelj			
pedagoške vsebine	4	5	5
predmetna področja	22	21	21
pedagoška delovna praksa	3-4	5-8	16

Pedagoško delovno prakso delimo na tri obdobja:

Obdobje opazovanja: prihodnji učitelj sodeluje pri vseh dejavnostih v razredu, se udeležuje sestankov s starši in oddelčnih konferenc učencev, vendar aktivno še ne sodeluje v vseh teh dejavnostih. To stopnjo pedagoške delovne prakse opravijo učitelji ponavadi prvo študijsko leto.

Obdobje postopnega uvajanja: na tej stopnji učitelj že aktivno sodeluje pri pouku, vodi delo posameznih skupin učencev

pri skupinskih oblikah pouka, popravlja domače naloge, sodeluje pri ocenjevanju učencev in poglablja praktično znanje iz specialne didaktike.

Obdobje samostojnega dela v razredu: prihodnji učitelj izpelje pedagoško uro v celoti, vodi pogovore s starši, sodeluje s pedagoškimi vodji na šoli.

Učitelju na vseh treh ravneh usposabljanja pomagajo učitelj mentor in pedagoški svetovalci, ki imajo na hospitacijskih šolah še posebno pomembno vlogo.

### Spremembe v osnovnem izobraževanju učiteljev

S prehodom izobraževanja učiteljev z dvehletnih na triletno programe se preobrazba izobraževanja učiteljev še ne konča. Po letu 1985, ko so se učitelji začeli izobraževati po novih programih, zaznamujemo še tele pomembnejše novosti:

- Ena od teh je racionalizacija mreže visokih pedagoških šol; od 9 šol v letu 1984, jih je danes le še 5, povprečno ena visoka pedagoška za vsako provinco

- Visoke pedagoške šole so od leta 1985 samostojne organizacije; to je posebno pomembno zaradi sistema financiranja.

- Posamezne pedagoške šole lahko izobraževalne vsebine študijskih programih razvrščajo same, tako kot najbolj ustreza notranji organizaciji šole in interesom študentov po posameznih letnikih izobraževanja; prosto razvrščanje učne snovi je velik korak k ustvarjanju šolske zasnove dela in k institucionalni identiteti šole.

- Zaradi integracije splošnoizobraževalnih vsebin, ki so za vse tri vrste učiteljev enotne, ostaja več možnosti za izbirne vsebine, ki jih prihodnji učitelji poslušajo med rednim izobraževanjem vsa tri leta.

- Kljub temu vsega znanja in informacij ne bo mogoče uvrstiti v redne predmetnike. Učitelji predlagajo, naj bi tem vsebinam namenili več časa in pozornosti pri dopolnilnem izobraževanju. Med temi vsebinami se najpogosteje pojavljajo:

- izobraževanje za delo z otroki, motenimi v telesnem in duševnem razvoju

- usposabljanje za delo v večkulturnih okoljih in z narodnostno heterogenimi skupinami otrok

- usposabljanje za zdravo življenje in pravičen telesni in duševni razvoj

- vzgoja za varnost v cestnem prometu

- odpravljanje razlik in prizadevanja za humanizacijo odnosov med spoloma, tudi v različnih možnostih za izobraževanje - računalniška in informacijska tehnologija in njen pomen za izobraževanje

### Dopolnilno izobraževanje učiteljev

Za dopolnilno izobraževanje in usposabljanje učiteljev so odgovorni pedagoški nadzorniki na posameznih območjih. Organizacija dopolnilnega izobraževanja je decentralizirana, zato je razvoj dopolnilnega izobraževanja učiteljev, ki se je v preteklih letih bistveno razmahnilo, težko prikazati v številkah. Poznamo različne oblike dopolnilnega izobraževanja: študijske dneve, strokovne aktivne učiteljev za posamezna predmetna področja, sestanke strokovnih komisij za izobraževanje, posebne vrste usposabljanja v gospodarskih organizacijah, pedagoško in strokovno usposabljanje in izobraževanje, ki ga prirejajo pedagoške in druge visoke šole.

Za zdaj še niso izdelana merila, ki bi jasneje določala koliko in kakšnih oblik izobraževanja se mora učitelj obvezno udeleževati. Kljub temu organizatorji dopolnilnega izobraževanja vodijo sezname udeležencev; kdor je pri dopolnilnem izobraževanju posebno dejaven, lahko napreduje.

80% vsega dopolnilnega izobraževanja poteka v šolah. Študijski dnevi, ki smo jih že omenili kot eno najpogostejših oblik dopolnilnega izobraževanja, so zmeraj namenjeni le eni temi. Pri izobraževanju učiteljev razrednega pouka so najpogostejše teme: varnost v prometu, učenec in računalnik, vzgoja porabnika, diferenciacija pouka.

Pri dopolnilnem izobraževanju predmetnih učiteljev so postala posebno priljubljena ciklična predavanja. Nekaj zadnjih ciklov je bilo namenjenih dife-

renciaciji in individualizaciji pouka.

Dopolnilno izobraževanje organizirano tudi za ravnatelje šol in njihove pomočnike. Temu izobraževanju so povezani predvsem z upravljanjem vzgojno-izobraževalnih ustanov, s financiranjem izobraževalne dejavnosti idr.

Poleg izobraževanja učiteljev ki poteka v šoli, smo že omenili nekatere nove oblike izobraževanja, ki potekajo v sodelovanju z gospodarstvom. Takšne oblike izobraževanja so bile doslej organizirane v oddelkih živilske industrije, v strojnih oddelkih tiskarn, kjer so se učitelji seznanili z delovanjem sodobnih računalniško vodenih strojev.

### Spremljanje in vrednotenje izobraževanja učiteljev

Spremljanje in vrednotenje celotnega vzgojno-izobraževalnega področja je pri Flamandski državnemu aparatu. Evalvacija vzgojno-izobraževalnega dela je pravzaprav skrbna na pedagoški nadzor, ki opravljajo pedagoški nadzorniki. Svoje ugotovitve sporočajo centralnim šolskim oblastem, te pa na njihovo pobudo sklicujejo posebne predmetne komisije, ki menijo, da je katere od vsebin v izobraževalnih programih treba spremeniti.

Ustanove, ki izobražujejo učitelje, se pravi visoke pedagoške šole in šole, v katerih se učitelji zaposlujejo, so slabo povezane tudi na posameznih območjih in provincah in ne sodelujejo. Vsej dotlej dokler »uporabniki in izobraževalci« ne bodo sodelovali, ni mogoče pričakovati, da bomo dobili dovolj dobrih učiteljev.

GRČIJA

## S sistematičnim raziskovalnim delom do kakovosti

Čeprav namenjajo v Grčiji izobraževanju učiteljev veliko vlogo že v vsem povojnem obdobju, se strokovnjakom na področju pedagoških znanosti, učiteljskim sindikatom in drugim še ni posrečilo rešiti problemov tako, da bi zadostili vsem potrebam in pričakovanjem.

Probleme, ki ostajajo, zaznamujejo tri temeljne značilnosti: - Izobraževanju vzgojiteljev in osnovnošolskih učiteljev je do nedavnega potekalo na pedagoških akademijah. Študijski programi so bili prenatrpani, učno delo je potekalo po zastarelih metodah dela, učitelji pa so bili sorazmerno slabo strokovno podkovani. Po novem je izobraževanje vzgojiteljev in osnovnošolskih učiteljev organizirano na posebnih pedagoških oddelkih pri univerzah. Priključitev univerzi sicer pomeni bistven napredek v kakovosti izobraževanja učiteljev, vendar pa bo odsej tudi šolanje učiteljev imelo slabosti, ki so značilne za celotno grško univerzitetno izobraževanje.

Pomanjkljivosti so tudi v izobraževanju učiteljev srednjih šol. Že od leta 1960 so za to izobraževanje značilne nenehne spremembe, ki pa za zdaj predvsem kar zadeva pedagoško stran izobraževanja, niso prinesle izboljšav.

Tretji sklop nerešenih vpra-

šanj se navezuje na dopolnilno izobraževanje učiteljev, ki je nesistematično, nepovezano in tudi preveč teoretično. Zanj ni bilo izdelanih nikakršnih strokovnih meril.

Da bi bolje razumeli nadaljnje usmeritve v izobraževanju učiteljev, si najprej oglejmo bistvene značilnosti grškega šolskega sistema.

### Organizacija in sestava šolskega sistema

Izobraževalni sistem v Grčiji obsega osnovno izobraževanje, srednje izobraževanje in različne vrste visokega izobraževanja po končani srednji šoli.

Osnovno in srednje izobraževanje spadata v zasnovo splošnega obveznega izobraževanja. K osnovnemu izobraževanju prištevamo tudi varstvo in izobraževanje predšolskih otrok.

Srednje izobraževanje sestavljajo »gimnazije« (1. stopnja srednjega izobraževanja) in »liceji« (2. stopnja srednjega izobraževanja).

Obvezno izobraževanje traja 9 let, približno do 16. leta otrokove starosti.

Učenci v osnovni šoli napredujejo iz razreda v razred avtomatično, v gimnazijah pa se pri napredovanju upoštevajo ocene iz posameznih predmetov, skupaj za vse 3 semestre. V licejih opravljajo učenci letne izpite iz

posameznih predmetnih področij.

Gimnazije dajejo učencem predvsem široko splošno izobrazbo, liceji pa se delijo na klasične, poklicne, tehnične in politehnične.

Izobraževanje otrok, motenih v duševnem, telesnem in osebno-nostnem razvoju, je integrirano v redne oblike izobraževanja. Pedagoška svetovalna služba je organizirana pri ministrstvu za šolstvo, administrativni nadzor pa opravljajo zavodi za šolstvo, ki so del državnega upravnega sistema.

Visokošolske izobraževalne ustanove delimo na visoke šole v sestavi univerz (univerzitetni tip) in visokošolske ustanove, ki delajo in so organizirane samostojno (ne-univerzitetni tip). Zadnje so predvsem tehnične in tehnološko usmerjene visoke šole.

Izobraževanje učiteljev poteka v pedagoških oddelkih pri univerzah (glej. 1. in 2. preglednico).

### Razvojne značilnosti izobraževalnega sistema v zadnjih letih

Statistični podatki kažejo, da je šolski uspeh učencev boljši na vseh stopnjah izobraževanja; to je posebno pomembno za absolutno srednjih tehniških in po-

kljnih šol, ki se po končani srednji šoli zaposlijo. Omenjene usmeritve so spodbudne zato, ker nakazujejo kakovostno izboljšavo v splošni izobrazbeni sestavi mladih ljudi in nasploh zaposlenih.

Za Grčijo je še zmeraj značilno veliko nesorazmerje med številom fantov in deklet, ki obiskujejo srednje in visoke šole. Vzroki za to so v tradicionalnih odnosih v družini, kjer so sinovi privilegirani člani družine in je za njih normalno, da se šolajo. Problem navajamo predvsem zato, ker je neposredno vplival tudi na izobraževanje učiteljev, saj vemo, da se je učiteljski poklic uvrstil med tako imenovane »ženske poklice«.

Ko govorimo o sistemu izobraževanja v Grčiji, ne smemo prezreti zasebnega sektorja, ki ob pomanjkljivosti državnega šolskega sistema še vedno trdno ohranja svoje mesto v družbi.

### Učiteljev položaj v vzgojno-izobraževalnem sistemu

3. preglednica prikazuje, koliko učiteljev je bilo zaposlenih na posameznih stopnjah izobraževanja v posameznih obdobjih.

Od vseh zaposlenih v državi je bilo leta 1971 učiteljev 1,7%, leta 1981 2,6% in leta 1986 2,8%.

Glede na število zaposlenih v družbenih dejavnostih je delež učiteljev v letu 1971 15,3%, leta 1981 17,3% in leta 1986 15,9%.

Medtem ko se je celotno število učiteljev v letih 1970 in 1986 skoraj podvojilo (indeks rasti 195), se je število učencev v vseh vrstah šol povečalo le za četrtno (indeks rasti 125).

To nesorazmerje je posebno značilno za splošnoizobraževalne srednje šole (gimnazije) in visoke šole.

Navedene ugotovitve potrjujejo tudi tile podatki:

Različne stopnje rasti pri učencih in učiteljih so pripomogle k ugodnejšemu razmerju učenci - učitelj. Seveda je to razmerje na različnih stopnjah izobraževanja različno, posebno ugodno pa je na vseh ravneh izobraževanja, ki pripada zasebnemu sektorju (glej 4 preglednico).

Ob upoštevanju omenjenih podatkov so se izoblikovali normativi o največjem številu učencev na posameznega učitelja na različnih ravneh izobraževanja: predšolski oddelki - do 35 otrok

osnovna šola - 25 učencev na enega do dva učitelja ali 30 učencev na tri ali več učiteljev, ki

poučujejo v enem razredu. srednje šole - 35 pri splošnoizobraževalnih predmetih. V visokem izobraževanju je razmerje seveda ugodnejše.

### Status učiteljev

Pri statusu učitelja ločimo: status, ki mu »pripada« zaradi njegove starosti, spola in socialnega izvora staršev;

status, ki si ga je učitelj »pri-dobil« z ustreznim izobrazbenim pedagoškim delom in delovanjem v družbenem okolju.

Starost učiteljev v osnovnih in srednjih šolah kaže 5. preglednica.

Podatki povedo, da se starostna sestava učiteljev znižuje; njihova povprečna starost je od 30 do 39 let. Učitelji, stari do 40 let, sestavljajo 70% vseh učiteljev srednjih šol in 60% učiteljev osnovnih šol. To potrjuje predvidevanja, da so srednješolski učitelji povprečno mlajši od svojih osnovnošolskih kolegov.

Zastopanost žensk med učitelji prikazuje 6. preglednica. Število žensk v učiteljskem poklicu se nenehno veča, predvsem v srednjem izobraževanju. Zelo malo je žensk v poklicnih in tehnično usmerjenih šolah, in najboljše ni posebnost grškega šolskega sistema (7. preglednica). O socialnem izvoru učiteljev



# KAKO SE ŠOLAJO UČITELJI PO SVETU

## S sistematičnim raziskovalnim delom do kakovosti

ki so že zaposleni, ni podatkov. V 8. preglednici navajamo podatke o izobrazbeni sestavi staršev prihodnjih učiteljev osnovnih in srednjih šol.

Ob sprejemu učitelja na delovno mesto se zahteva le potrdilo o njegovi formalni izobrazbi.

Učitelji so uvrščeni v t. i. skupino C (obstajata še skupini A in B). Skupini C ustreza 16. plačilni razred. Za skupino B je potrebna 2-letna delovna praksa in za skupino A 5-letne delovne izkušnje.

Osebnih dohodkov pedagoških delavcev zaostajajo za tistimi, ki jih prejema drugi delavci v upravi (sodišče, organi notranje uprave, vojska, PTT). Učitelji osnovnih in srednjih šol so od nekdanj pripadali t. i. srednjemu družbenemu sloju.

Če se njihov družbeni in gnotni položaj v bližnji prihodnosti ne bo bistveno izboljšal, se bo ta značilnost - nadaljevala tudi v prihodnjih obdobjih.

Takšno vrednotenje učiteljevega dela se razhaja tudi s te-

meljnimi priporočili U nesca o učiteljevem položaju, ki jih je podpisala tudi Grčija.

Položaj univerzitetnih učiteljev ni dosti boljši.

### Sistemi izobraževanja učiteljev osnovnih šol in vzgojiteljev

Oba profila pedagoških delavcev se izobražujeta po istem programu.

Do zadnje reforme izobraževanja učiteljev so se vzgojiteljice izobraževale v 2-letnih vzgojiteljskih šolah, osnovnošolski učitelji pa na 2-letnih pedagoških akademijah.

Z novim sistemom izobraževanja učiteljev so bili pri univerzah ustanovljeni posebni pedagoški oddelki. V prehodnem obdobju (1984-1988) je šolanje vzgojiteljev in osnovnošolskih učiteljev potekalo vzporedno v obeh ustanovah ali modelih izobraževanja, na akademijah in v oddelkih na univerzi.

Izobraževalni program je bil skupen:

tov so lahko diplomanti različnih fakultet ali umetniških akademij (materni jezik, tuji jeziki, likovna vzgoja, glasbena vzgoja, psihologija, sociologija, visokih šol (telesna vzgoja), višjih šol (gospodinjstvo).

Edina enotna zahteva je univerzitetna izobrazbena raven.

Zakoni s področja vzgoje in izobraževanja predpisujejo za učitelje strokovnih predmetov poleg visoke strokovne izobrazbe tudi ustrezno pedagoško usposobljenost.

Diplomanti visokih tehniških in drugih šol si pridobivajo pedagoško znanje po končanem študiju na matični fakulteti ali visoki šoli.

Za dopolnilno pedagoško izobraževanje so bile organizirane posebne šole za dopolnilno pedagoško izobraževanje učiteljev strokovnih predmetov.

Pedagoško usposabljanje traja različno dolgo: en semester za diplomante visokih šol za družboslovne znanosti (ekonomija, sociologija) in eno leto za diplomante visokih šol tehničnih in tehnoloških usmeritev.

### Sestava osebja na pedagoških oddelkih

Eden temeljnih vzrokov za ustanovitev pedagoških oddelkov pri univerzah je bila sorazmerno šibka kadrovska sestava učiteljev na nekdanjih pedagoških akademijah.

Na visokih šolah in fakultetah učijo redni in izredni profesorji, asistenti, docenti in lektorii.

Univerzitetne profesorje sprejema svet univerze; le-ta predlaga kandidate, ki so v svetu dobili več kot dve tretjini glasov v potrditve ministrstvu za šolstvo. Redni profesorji so imenovani na stalna delovna mesta za nedoločen čas, drugi pa glede na potrebe za določen čas, navadno za 4 do 5 let.

Na visokih tehniških šolah, ki niso v sestavi univerze, morajo vsi na novo imenovani profesorji opraviti 2-letni poskusni staž; če so uspešni, jih sprejme svet visoke šole in jih prav tako predlaga v potrditev ministrstvu za izobraževanje.

Vsi univerzitetni profesorji morajo imeti doktorat, dovolj bogato bibliografijo znanstvenih in strokovnih člankov. Navadno so vpeti tudi v različne razvojne in znanstvene projekte.

### Obveznosti učiteljev

Osnovna obveznost učiteljev je njihova učna obveznost v razredu.

Vrsta pedagoškega delavca	Tedenska obveznost v urah (1)
osnovna šola	20-24
ravnatelj šole (2)	25-30
učitelji	
srednja šola	3-8
ravnatelj (3)	14
pomočnik ravnatelja	18-21
učitelj splošnoizobraževalnih predmetov (4)	18-22
učitelj praktičnih predmetov (4)	26
yodja tehnične osebeja	28
tehnično osebeja	
višje in visoko izobraževanje	4 ure 30 min
univerzitetni profesorji (redni)	14-16 ur
drugi	

Opombe: (1) za uro se šteje 45 minut (pedagoška ura)  
(2) odvisno od števila učiteljev  
(3) odvisno od velikosti šole  
(4) odvisno od delovne dobe in starosti

### Dopolnilno izobraževanje učiteljev

Po šolskih reformah v letu 1976 in še posebno po uveljavitvi nove zakonodaje v letu 1981 je dopolnilno izobraževanje učiteljev postalo sestavni del šolskega sistema. Razvoj tega področja izobraževanja učiteljev kaže 9 preglednica.

Temelj nadaljnega razvoja dopolnilnega izobraževanja učiteljev je Zakon o dopolnilnem izobraževanju učiteljev, ki je bil sprejet leta 1985.

Zakon predvideva naslednje dejavnosti:

**1. Izobraževanje učiteljev začetnikov** ima vlogo uvajalnega usposabljanja z naslednjimi temeljnimi cilji:

- obnoviti in dopolniti teoretično in praktično znanje, ki so si ga učitelji pridobili med rednim študijem;
  - uglasiti različno znanje iz metodike in didaktike pouka in ga prilagoditi dogajanju v razredu;
  - seznaniti učitelje z najnovejšimi znanstvenimi spoznanji in dosežki pedagoške znanosti.
- Ta oblika izobraževanja pomeni ponavadi tudi učiteljevo pripravniško dobo.

### 2. Redno letno dopolnilno izobraževanje in usposabljanje učiteljev

Namenjeno je učiteljem, ki imajo vsaj pet let učne prakse.

Temeljni cilji tega izobraževanja so:

- ohraniti živ stik z novejšimi dosežki v pedagoški znanosti, specialnih didaktikah, pedagoški psihologiji in razvojni psihologiji otroka in mladostnika;
- sproti seznanjati učitelje s problematiko vzgojno-izobraževalnega dela, ki ni neposredno vezana na njihovo predmetno področje: organizacijske in sistemske spremembe v šolstvu, nagrajevanje učiteljev, družbene in politične razmere.

### 3. Občasne oblike izobraževanja

To izobraževanje je name-

njeno vsem učiteljem. Poteka različno, predvsem takrat, ko je učitelje treba seznaniti z novostmi na področju učnih načrtov, učbenikov in didaktičnih kompletov, zakonodajnimi spremembami v šolstvu in družbenih dejavnostih nasploh.

Vse našteje oblike izobraževanja so za učitelje obvezne. Med svojo odsotnostjo so učitelji upravičeni do nadomestila osebne dohodka, šole pa jim morajo povrniti tudi potne in druge izdatke.

Nosilci organizacije in vsebinske priprave vseh vrst dopolnilnega izobraževanja učiteljev so:

- pedagoški inštitut
- območna izobraževalna središča (centri)
- pedagoški svetovalci.

Delo vseh treh ustanov je povezano, vsaka od njih ima svoje naloge in odgovornosti.

**Glavne naloge pedagoškega svetovalca**, ki je imenovan za najmanj štiri leta ali največ 12 let (tri mandatna obdobja), so:

- sodelovanje z učitelji na šolah pri načrtovanju vzgojnoizobraževalnega dela in uresničevanju izobraževalnih ciljev
- pomoč učitelju pri odpravljanju težav, ki se pojavljajo v učiteljevi vsakdanji praksi;
- pomoč pri vpeljevanju novosti v učni proces
- svetovanje pri strokovnih vprašanjih
- sodelovanje pri organizaciji strokovnih aktivov učiteljev
- sodelovanje z območnimi šolskimi organi, vodstvom šole in gospodarskimi organizacijami pri reševanju denarnih težav;
- skupaj z vodstvom šole ugotavlja učinkovitost učiteljevega pedagoškega dela.

Zakonodaja določa: pedagoške svetovalce za predšolsko in osnovnošolsko izobraževanje, pedagoške svetovalce za splošnoizobraževalne predmete v srednjih šolah, pedagoške svetovalce za strokovna področja v srednjih šolah.

Pedagoški inštitut, ki je v zdaj veljavni šolski zakonodaji nadomestil prejšnji Center za razvoj dopolnilnega izobraževanja učiteljev (leta 1985), je samostojna

ustanova, vezana na Ministrstvo za izobraževanje in je njegovo posvetovalno telo.

Temeljne naloge Pedagoškega inštituta so:

- opravlja raziskovalno delo v osnovnem in srednjem izobraževanju
- predlaga spremembe v šolskem sistemu in organizaciji izobraževalnega dela
- spremlja razvoj izobraževalne tehnologije, njen vpliv na pedagoško učinkovitost vzgojnoizobraževalnega dela in skrbi za sistematično uvajanje učne tehnologije v šolsko prakso
- vpeljuje nove izobraževalne programe in daje pobude za teme, ki spadajo v dopolnilno izobraževanje učiteljev
- načrtuje metodologijo spremljanja in vrednotenja šolskih programov v osnovnem in srednjem izobraževanju.

Raziskave Pedagoškega inštituta so pomagale tudi pri prehodu izobraževanja učiteljev na univerzitetno raven.

**Območni centri dopolnilnega izobraževanja učiteljev** imajo v primerjavi s pedagoškimi svetovalci in Pedagoškim inštitutom bolj poudarjeno organizacijsko nalogo. Usklajujejo delo med šolami, pedagoškimi svetovalci, pedagoškim inštitutom; povezujejo posamezna področja z vladnimi organi v državi.

Mnenja strokovnjakov v zvezi z vlogo območnih centrov so bila različna; ustanavljanju centrov so nasprotovali predvsem tisti, ki so se zavzemali za večjo samostojnost šol in učiteljev pri načrtovanju in uresničevanju dopolnilnega izobraževanja. Prevelika centralizacija sistema dopolnilnega izobraževanja učiteljev bi namreč lahko omejevala pobudnost posameznikov in šol pri reševanju njihovih šolskih težav.

Ena temeljnih nalog, o katerih govori tudi Zakon o dopolnilnem izobraževanju učiteljev, je namreč sprotno odpravljanje težav, ki se pojavljajo v pedagoški praksi.

### Spremljanje in vrednotenje izobraževanja učiteljev

Evalvacijske raziskave v osnovnem in srednjem izobraževanju morajo zajeti predvsem te vsebinske sklope:

- socialni izvor učiteljev in njihov vpliv na družbeni položaj učiteljev;
- razlike v kakovosti in obsegu znanja med posameznimi pedagoškimi oddelki univerz po Grčiji
- spremljanje in vrednotenje dopolnilnega izobraževanja učiteljev.

Že ob razmišljanjih o učiteljevem položaju v družbi in materialnem vrednotenju njegovega dela smo poudarili, da izvirajo starši prihodnjih učiteljev iz revnejših socialnih plasti. Te ugotovitve potrjuje tudi podatek, da ima le 5% staršev študentov, ki so se odločili za učiteljski poklic.

Nadaljevanje na 10. str.

Predmetno področje	Tedensko število ur	
	1. letnik	2. letnik
<b>Pedagoške vsebine</b>		
Teorija izobraževanja	2	
Uvod v filozofijo (izobraževanja)	1	1
Primerjalna pedagogika	1	
Sociologija vzgoje	1	
Eksp. pedagogika s statistiko	1	
Zgodovina izobraževanja (novogrš.)		1
Specialno izobraževanje		1
Metodologija	2	3
Pedagoška delovna praksa		5
<b>Psihološke vsebine</b>		
Uvod v psihologijo	2	
Razvojna psihologija	2	
Diferencialna psihologija		2
Pedagoška psihologija		2
<b>Splošnoizobraževalne vsebine</b>		
Religija	2	1
Grški jezik s književnostjo	2	3
Zgodovina grške civilizacije	2	
Kulturno izročilo		1
Matematika	2	2
Naravoslovje z ekologijo	2	3
Gospodinjstvo	1	1
Umetnostna vzgoja		
Likovna vzgoja	2	2
Glasbena vzgoja	2	2
Tuji jezik	2	2

Pedagoške akademije so bile ukinjene s šolskim letom 1987/88. Uradni naziv za novo institucijo je Pedagoški oddelki za izobraževanje predšolskih in osnovnošolskih učiteljev. To so samostojni oddelki v sestavi univerze.

Pedagoške oddelke so odprli pri vseh grških univerzah.

Univerzitetni izobraževalni programi so delno sestavljeni iz vsebin prejšnjih učnih načrtov, veliko pa je tudi novih predmetov. Učne vsebine so porazdeljene v t. i. »študijske enote«. Katere enote so obvezne za pridobitev diplome, določajo pedagoški oddelki posameznih univerz samostojno.

### Število študijskih enot, ki so potrebne za pridobitev diplome po posameznih grških univerzah

Vsebina programa	Število študijskih enot, ki so potrebne za pridobitev diplome po posameznih grških univerzah							
	KRETA		TESALON		PATER		JANINA ATENE	
	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(2)	(2)
Pedagoško-psihološke sociološke vede (A)	(4)	57	(4)	65	48	75	48	48
Naravoslovje, družboslovje (B)	(4)	54	(4)	57	39	51	57	72
Izbirni predmeti	(4)	21	(4)	-	46	21	-	-
Metodika, didaktika, ped. del. praksa	18	24	40	27	24	31	39	32
SKUPAJ ENOT	156	156	172	149	157	178	144	152

(1) izobraževanje vzgojiteljev - (2) izobraževanje osnovnošolskih učiteljev - (3) izbor je mogoč med A in B - (4) števila enot ni mogoče natančno določiti

### Študijski program šole za dopolnilno pedagoško izobraževanje učiteljev strokovnih predmetnih področij

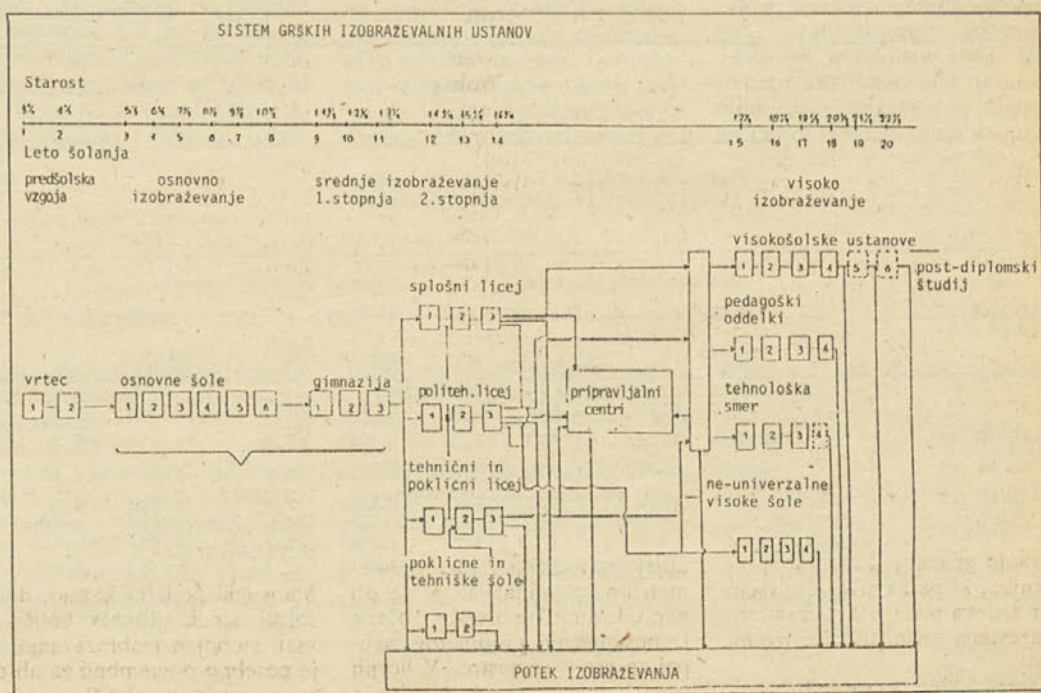
Področje	Tedensko število ur		
	1. semester	2. semester	skupaj
Vzgojno-izobraževalna načela z metodiko	2	2	4
Vzgojno-izobraževalni smotri pri strokovnih predmetih		2	2
Organizacija pouka	2		2
Učna tehnologija (AV)	3		3
Laboratorijsko delo in specializirane učilnice		2	2
Vrednotenje vzgojno-izobraževalnega dela z osnovami statistike	3		3
Raziskovalno delo na temelju statističnih raziskav		2	2
Računalnik pri pouku		2	2
informatika in programiranje	2		2
učenje z računalnikom		2	2
Pedagoška psihologija s temelji splošne psihologije		2	2
Psihologija mladostnika s temelji razvojne psihologije	2		2
Psihologija dela		2	2
Poklicno usmerjanje		3	3
Upravljanje v šolstvu	2		2
Organizacija in sestava strokovnega poklicnega izobraževanja		2	2
Filozofija izobraževanja	2		2
Sociologija izobraževanja		2	2
Temelji prava	2		2
Pedagoška delovna praksa	2	3	5
SKUPAJ	23	24	47

### Izobraževanje srednješolskih učiteljev

Navadno v srednjem izobraževanju ločujemo učitelje splošnoizobraževalnih predmetov (matematika, materni jezik, tuji je-

zik, glasbena in likovna vzgoja), ki jih učijo v splošnoizobraževalni srednji šoli (gimnaziji) in učitelje strokovnih predmetov.

Izobrazbena sestava obeh vrst učiteljev je zelo različna. Učitelji splošnoizobraževalnih predme-



1. preglednica



# KAKO SE ŠOLAJO UČITELJI PO SVETU

## S sistematičnim raziskovalnim delom do kakovosti

Nadaljevanje z 9. str.

višjo ali visoko izobrazbo. Večji delež staršev ima osnovno šolo ali nepopolno osnovno šolo, nezamisljiv pa je tudi odstotek nepismenih (glej 8. preglednico). Prihodnji učitelji torej prihajajo iz družbeno in gospodarsko nerazvitih območij, bo pa prav gotovo tudi posredno vplivalo na njihovo pedagoško in ustvarjalno delo v razredu.

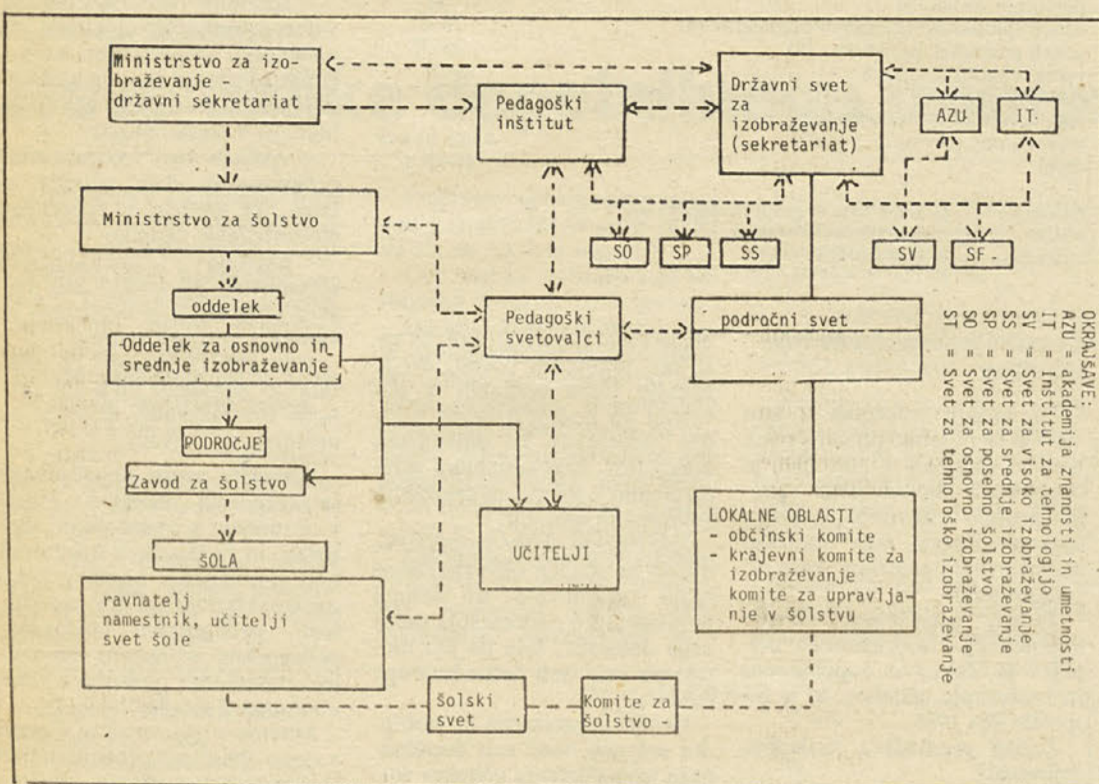
valo na njihovo pedagoško in ustvarjalno delo v razredu.

V pedagoške oddelke se lahko vpišejo vsi, ki so uspešno končali srednjo šolo; to so največkrat učenci, ki nimajo sposobnosti in nagnenosti za »zahtevnejše« programe. Študente, ki jim pedagoški poklic ne ustreza, pa med

študijem skoraj ni mogoče usmeriti drugam.

Omenili smo že, da pedagoški oddelki pri posameznih univerzah same izbirajo število in vsebino študijskih enot, ki so obvezne za pridobitev diplome. Zaradi tega sta kakovost in obseg znanja absolventov različnih univerz zelo različna. In če upo-

DELOVANJE GRŠKEGA SOLSKEGA SISTEMA



2. preglednica

Raven in vrsta šole	1970/71		1975/76		1980/81		1984/85		1986/87	
	Štev.	%	Štev.	%	Štev.	%	Štev.	%	Štev.	%
predšolska	2.748	100,0	4.137	100,0	6.514	100,0	7.472	100,0	7.371	100,0
- državna	2.333	84,9	3.526	85,2	5.975	91,7	7.137	95,5	7.071	95,9
- privatna	415	15,1	611	14,8	539	8,3	335	4,5	300	4,1
osnovna šola	29.336	100,0	31.016	100,0	37.315	100,0	37.942	100,0	36.301	100,0
- državna	26.870	91,6	28.049	90,4	34.738	93,1	35.709	94,1	34.169	94,1
- privatna	2.466	8,4	2.967	9,6	2.577	6,9	2.233	5,9	2.132	5,9
srednja šola splošno izobr.	12.958	100,0	18.719	100,0	31.737	100,0	39.776	100,0	41.321	100,0
- državna	11.406	88,0	17.179	91,6	30.866	97,3	38.871	97,7	39.857	96,5
- privatna	1.552	12,0	1.540	8,2	871	2,7	905	2,3	1.464	3,5
- tehnična	4.915	100,0	7.503	100,0	6.036	100,0	8.441	100,0	7.547	100,0
- državna	2.171	44,2	4.662	62,1	5.104	84,6	7.478	88,6	6.805	90,2
- privatna	2.744	55,8	2.841	37,9	932	15,4	963	11,4	742	9,8
visokošolsko										
a) univerze	3.162	-	5.810	-	6.924	-	6.778	-	7.028	-
b) druge visoke šole										
- splošne	321	-	370	-	205	-	171	-	68	-
- tehnične	(4)	-	1.013	100,0	3.030	100,0	4.786	100,0	4.762	100,0
- državne	(4)	-	870	85,9	2.852	94,1	4.493	93,9	4.546	95,5
- privatne	(4)	-	143	14,1	178	5,9	293	6,1	216	4,5
SKUPAJ										
državne	53.440	100,0	68.568	100,0	91.761	100,0	105.366	100,0	104.398	100,0
privatne	46.263	86,6	60.466	88,2	86.664	94,4	100.637	95,5	99.544	95,4
	7.177	13,4	8.102	11,8	5.097	5,6	4.729	4,5	4.854	4,6

3. preglednica

Starostne skupine	Osnovno izobraževanje				Splošno srednje izobraževanje			
	1973/74		1984/85		1973/74		1984/85	
	število	%	število	%	število	%	število	%
do 29 let	7.400	24,7	9.634	25,4	4.931	29,7	8.348	21,2
od 30-39 let	10.251	34,3	11.127	29,3	6.573	39,6	19.424	49,3
od 40-44 let	5.517	18,4	4.173	12,4	2.130	12,8	4.402	11,2
od 45-49 let	3.402	11,4	5.162	13,6	1.292	7,8	3.864	9,8
od 50-54 let	2.322	7,8	5.179	13,7	655	4,0	2.202	5,6
več kot 55 let	1.027	3,4	2.127	5,6	1.014	6,1	1.151	2,9
Skupaj	29.921	100,0	37.942	100,0	16.595	100,0	39.391	100,0

5. preglednica

Razmerje - učenec - učitelj (število učencev na učitelja)

Raven izobraževanja	1970/71	1975/76	1980/81	1984/85	1986/87
1. Predšolsko					
državne	31,9	26,3	23,3	21,5	19,6
privatne	30,5	25,7	25,2	25,3	25,2
2. Osnovnošolsko					
državne	31,5	30,8	24,3	23,4	23,2
privatne	26,7	24,8	22,3	24,1	24,4
3. Srednješolsko					
a) splošnoizobr.					
državne	33,8	27,7	19,6	17,3	17,9
privatne	31,9	34,4	29,0	26,9	13,7
1. stopnja					
državne	(1)	(1)	21,3	18,2	17,8
privatne	(1)	(1)	33,2	29,3	14,4
2. stopnja					
državne	(1)	(1)	16,9	15,8	15,7
privatne	(1)	(1)	24,8	21,7	13,1
b) tehnično					
državne	18,6	15,4	16,0	12,3	14,7
privatne	27,9	21,4	19,9	9,8	12,3
4. Visokošolsko					
a) Univerzitetno					
državne	22,9	16,4	12,4	16,4	16,7
b) ne-univerzitetno					
-splošnoizobr. državne	12,2	11,9	32,1	75,1	73,1
-tehnične					
državne	(2)	14,3	9,4	9,5	14,0
privatne	(2)	35,0	14,6	4,1	2,8

4. preglednica

Raven in vrsta šole	1970/71	1975/76	1980/81	1984/85
1. Osnovno izobraževanje	47,4	47,0	47,8	47,9
2. Srednje izobraževanje				
a) splošnoizobraževalne	48,7	53,2	55,3	56,4
b) tehnične in poklicne	14,5	17,5	22,8	35,0
3. Visokošolske organizacije				
a) univerzitetne organ.	29,0	35,6	35,3	27,5
b) druge visoke šole				
- splošne šole	37,1	39,5	32,2	32,7
- tehnične šole	(1)	17,5	25,4	32,4
Skupaj	43,3	43,8	47,0	48,1

6. preglednica

Predmet	1970/71			1984/85		
	Število učiteljev		% žensk	Število učiteljev		% žensk
	skupno	ženske		skupno	ženske	
Tehnologija	1.538	338	22,0	2.795	914	32,7
Knjičevnost	5.539	3.321	60,0	15.947	11.748	73,7
Matematika	1.601	266	16,6	5.927	1.447	24,4
Fizika-kemija	1.468	561	38,2	5.275	1.682	31,9
Tuji jeziki	983	830	84,4	3.836	3.472	90,5
Telesna vzgoja	1.178	570	48,4	3.182	1.326	41,7
Drugo	651	429	65,9	2.429	1.719	70,8
SKUPAJ	12.958	6.315	48,7	39.391	22.308	56,7

ednice



## KAKO SE ŠOLAJO UČITELJI PO SVETU

## S sistematičnim raziskovalnim delom do kakovosti

Izobrazbena raven staršev prihodnjih učiteljev

Prihodnji učitelji za področja:	Leto	Izobrazbena raven													
		Skupaj		Visoka		Srednja		Osnovna		Nepopolna osnovna		Nepismeni		Neznane	
		Očetje	Matere	Očetje	Matere	Očetje	Matere	Očetje	Matere	Očetje	Matere	Očetje	Matere	Očetje	Matere
1. predšolska vzgoja	1970/71	224	7	2	11	4	145	104	56	79	5	35	-	-	
	1972/73	928	20	9	47	18	577	432	242	319	20	99	14	21	
	1974/75	2.343	31	8	90	39	863	635	316	492	30	145	13	24	
	1976/77	697	29	10	67	41	437	334	154	240	10	72	-	-	
	1978/79	772	52	25	89	67	487	417	139	212	5	56	-	-	
Skupaj 1970/71	1978/79	3.964	147	54	304	164	2.509	1.922	907	1.372	70	407	27	45	
2. Osnovna šola	1970/71	2.726	47	16	111	45	1.703	1.266	650	855	67	465	60	79	
	1972/73	2.295	59	17	97	50	1.543	1.157	545	727	43	329	8	13	
	1974/75	2.497	69	29	139	64	1.601	1.197	611	864	70	333	7	10	
	1976/77	2.002	84	42	193	105	1.211	945	463	609	43	210	8	11	
	1978/79	2.389	149	75	276	203	1.302	1.104	543	770	39	237	-	-	
Skupaj 1970/71	1978/79	11.909	408	181	816	467	7.520	5.669	2.812	3.905	262	1.574	91	113	
3. Srednja šola	1970/71	18.298	2.234	540	4.255	3.431	6.690	8.059	7.594	3.764	311	1.439	214	265	
	1972/73	21.302	2.609	772	4.960	4.032	12.030	11.408	3.308	5.321	312	1.588	163	261	
	1974/75	24.216	3.575	1.309	6.270	5.212	10.985	10.969	3.054	5.044	272	1.122	60	60	
	1976/77	24.216	3.575	1.309	6.270	5.212	10.985	10.969	3.054	5.044	272	1.122	60	60	
Skupaj 1970/71	1978/79	65.096	8.410	2.621	15.405	13.175	31.705	31.236	8.956	14.129	895	4.149	437	586	

8. preglednica

Število učiteljev osnovnih in srednjih šol, ki so se dopolnilno izobraževali v letih 1973/74 in 1984/85

	Pridobitev osnovne izobrazbe		Pridobitev dr. naslovov		Skupno število učiteljev				A/B (%)					
					redno izobraž.		dop. izobraž.							
	doma	na tujem	druge vrste diplomo	doktorat	1973/74	1984/85	1973/74	1984/85						
1. Osnovno izobraževanje	1.518	3.963	90	242	225	1.076	3	30	1.836	5.311	29.921	37.940	6,1	14,0
- državno	1.496	3.894	69	213	194	1.004	1	26	1.760	5.137	26.997	35.707	6,5	14,4
- privatno	22	69	21	29	31	72	2	4	76	174	2.924	2.233	2,6	7,8
2. Srednje izobraževanje (1. in 2. stopnje)	517	1.452	249	731	343	3.427	59	365	1.168	5.795	16.595	39.391	7,0	14,7
- državno	490	1.329	122	640	225	3.362	29	262	866	5.413	15.016	38.486	5,8	14,1
- privatno	27	123	127	91	118	65	30	103	302	382	1.579	905	19,2	42,2

9. preglednica

Število študij s prehodom na univerzitetno raven podaljšal na 4 leta, lahko predvidevamo, kolikšne razlike v izobrazbi in usposobljenosti učiteljev lahko nastanejo.

Velike razlike so tudi v številu ur, namenjenih pedagoški delovni praksi. Zato ob zdajšnjem stanju skorajda ni mogoče načrtovati enotnega pripravniškega programa za učitelje začetnike. Temeljna naloga spremljanja in

vrednotenja na tem področju naj bi bilo vsaj delno poenotenje izobraževalnih programov na pedagoških oddelkih.

Če tega ne bo mogoče doseči, bodo usahnile tudi pridobitve, ki jih je v izobraževanje učiteljev

prinesla priključitev pedagoških oddelkov k univerzam.

Dopolnilno izobraževanje učiteljev doslej še ni bilo vpeto v nobeno od sistematičnih evalvacijskih raziskav. Spremljanje in vrednotenje dopolnilnega izo-

brazevanja učiteljev bo poleg programov usposabljanja ugotavljalo tudi učinke dopolnilnega izobraževanja na neposredno učiteljevo delo v razredu, njegovo inovativnost, ustvarjalnost in objektivnost.

Sistematično in objektivno ugotavljanje učiteljevega odnosa do pedagoškega dela bo tudi ena od poti, kako tiste pedagoške delavce, ki jim delo z mladimi nikakor ne gre, usmeriti na druga področja dela.

## FRANCIJA

## Sodelovanje med univerzo in pedagoškimi šolami

Podobno kot v vseh drugih evropskih deželah je tudi v Franciji izobraževanje učiteljev doživelo veliko sprememb, vendar te niso obrodile pričakovanih sadov. Med pomembnejše novosti v preteklih desetih letih lahko omenimo podaljšanje izobraževanja učiteljev, tesnejše povezovanje z univerzo in posodobitev teoretičnih vsebin v študijskih programih za vse vrste izobraževanja.

Omenjene spremembe so posledica reforme osnovnega izobraževanja in podaljšanja obveznega šolanja do 16. leta otrokove starosti ter demokratizacije izobraževanja.

V središču sprememb izobraževanja učiteljev se znašlo učiteljske.

Ta matična ustanova za izobraževanje učiteljev je od leta 1968 doživljala nenehne spremembe: zmanjšanje vpisa predmetnih učiteljev, ki so se začeli izobraževati na visokih šolah za izobraževanje učiteljev, vpeljevanje sistema dopolnilnega izobraževanja, obvezno sodelovanje z univerzo in s tem delitev odgovornosti za izobraževanje učiteljev. Ko je po letu 1968 opuščila šolanje predmetnih učiteljev, sta njen razvoj in povezovanje z univerzo vedno bolj usmerjala prid univerzitetnega izobraževanja učiteljev. Leto 1986 pomeni prehod izobraževanja učiteljev na univerzitetno raven in tem prelomnico v njihovem šolanju.

Prvi večji primanjkljaji v znanju in usposobljenosti učiteljev, ki so končali učiteljske, so se pokazali ob vpeljevanju »nove matematike« in novih spoznanj v jezikoslovju. To se je pokazalo v začetku sedemdesetih let. Ko je bilo leta 1971 prvič organizirano sistematično dopolnilno izobraževanje učiteljev, je leto potekalo najprej na učiteljskih.

Izkazalo se je, da so učitelji premalo usposobljeni za tovrstno izobraževanje odraslih zato so organizacijo dopolnilnega izobraževanja prenesli na univerzo in druge visokošolske ustanove.

## Leto 1979 in spremembe v izobraževanju učiteljev razrednega pouka

S posebno odločbo ministrstva za izobraževanje je bilo določeno, da se osnovnošolski učitelji (razredna stopnja) izobražujejo po tri letnih programih. Pri izobraževanju in usposabljanju učiteljev so sodelovale tudi univerze, ki so bile odgovorne predvsem za splošnoizobraževalno in drugo nepedagoško usposabljanje.

Učne vsebine so bile oblikovane v posebne vsebinske sklope (enote). Kdor si je hotel pridobiti diplomu je moral uspešno zagovarjati 30 enot: 20 enot v sklopu izobraževanja na matični šoli (učiteljski) in 10 na univerzitetni ravni. Vsaki od vsebinskih enot je bilo namenjenih 70 ur, če seštejemo teoretične in praktične predmete. Poleg vseh 30 vsebinskih enot so imeli prihodnji učitelji še obvezno pedagoško delovno prakso.

Kot smo že omenili, je imela ta formalna, »usmerjena« delitev odgovornosti za izobraževanje učiteljev med učiteljskim in univerzitetno posledice za ves nadaljnji razvoj izobraževanja učiteljev.

## Spremembe v razvoju izobraževanja učiteljev od 1979 do 1985

Za to obdobje je značilna prava poplava zakonskih določil in pravnih predpisov, ki naj bi uvedli izobraževanje učiteljev. Izdanih je bilo kar 38 različnih predpisov, prepovedi, priporočil

in zakonskih sprememb. Ni težko ugotoviti, da je tako ravnanje odgovornih za področje izobraževanja učiteljev povzročilo pravo zmedo - med prihodnjimi učitelji, profesorji na učiteljskih, na univerzah, in tistimi v šolah. Študenti so se počutili negotovo in kmalu so izgubili veselje do učiteljskega poklica. Temu so se pridružila še neugodna demografska gibanja, v osnovne šole se je vpisovalo manj otrok, to pa je pomenilo, da za vse učitelje ne bo kruha - četudi se jim bo posrečilo prebiti skozi birokratske pasti.

Mimo vseh zakonodajnih predpisov pa se je v tem času okrepilo sodelovanje med pedagoškimi šolami in univerzami zlasti na naravoslovno-matematičnem področju v zgodovini in zemljepisju ter filozofiji. Sodelovanje je bilo predvsem dosežek prizadevanj posameznih učiteljev obeh vrst ustanov, ki so s svojim zgledom in strokovnostjo pomagali premagovati formalne institucionalne ovire. Pogosto so profesorji pedagoških šol kot izredni profesorji predavali tudi na fakultetah. Ko so na vseh visokošolskih ustanovah pospešeno začeli odpirati različne razvojne oddelke, so večino novih delovnih mest zasedli prav nekdanji profesorji pedagoških šol.

## Razvoj izobraževanja učiteljev od leta 1986

Od leta 1986 se učitelji osnovnih šol (učitelji razrednega pouka in predmetni učitelji) izobražujejo po štiri letnih programih. Prvi dve leti izobraževanja (temeljni splošne izobrazbe in strokovna predmetna področja) potekata na univerzi, celotno pedagoško izobraževanje pa na pedagoških šolah, in to zadnji dve leti.

Ker se je študij na pedagoških

šolah skrčil s treh let na dve leti je približno 300 učiteljev izgubilo zaposlitev. Bolj kot samo podaljševanje študija je na kakovost izobraževanja vplivalo to, da sta

## Bistvene značilnosti študijskega programa za izobraževanje učiteljev:

Splošna pedagogika, metodika, splošna in specialna didaktika 319 ur  
Pedagoška delovna praksa 567 ur  
Francosčina 150 ur  
Matematika 135 ur  
Tehnologija, informatika 190 ur  
Zgodovina, zemljepis, pravna in ekonomska ureditev 120 ur  
Upravljanje in socialna politika 81 ur  
Izbirne vsebine 100 ur

Ob navajanju števila ur za posamezne vsebinske sklope je treba poudariti, da študentje poslušajo predavanja iz posameznih predmetov kot »čistih strokovnih ved«, brez kakršnekoli medpredmetne povezave ali priljubljenosti učiteljev, pa bo občutilo več rodov učencev. Politizacija tega povsem šolskega vprašanja je zrahljala ustvarjalne vezi, ki so bile pred nenehnimi administrativnimi posegi v izobraževanje učiteljev v zadnjih dvajsetih letih značilne za francosko visoko šolstvo. To je še posebno zaskrbljivo zato, ker posredno vpliva tudi na dopolnilno izobraževanje in usposabljanje učiteljev.

Mnogi so pričakovali, da bo vloga univerze pri izobraževanju učiteljev zboljšala učiteljev družbeni in socialni položaj. Za zdaj se tudi ta pričakovanja niso uresničila. Zanimanje za učiteljski poklic še zmeraj upada. Tako drugje po svetu tudi v Franciji strokovnjaki tehničnih, tehnoloških in naravoslovnih ved zaslužijo veliko več v gospodarstvu kot v šolstvu. Učiteljevanje postaja vse bolj ženski poklic, vendar se ženske odločajo zanj bolj zaradi emancipacije in gmotne neodvisnosti kot pa zaradi samega veselja do tovrstnega dela.

Družba pričakuje od tistih, ki so odgovorni za razvoj izobraževanja učiteljev v Franciji, trden,

prvi dve leti izobraževanja v celoti potekali na univerzi in ne kombinirano - na obeh izobraževalnih ustanovah, - tako kot po reformi leta 1979.

## Nerešena vprašanja in nadaljnji razvoj

Zakonodajca, ki je v veljavi, nakazuje dve rešitvi:

- poglobitev pedagoškega znanja in močnejšo »profesionalizacijo« poklica  
- poglobitev akademskega znanja, to je večjo znanstvenost in trdnost teoretičnega znanja.

Katerakoli od obeh rešitev se bo uveljavila - vsaka bo še poglobila prepad med ustanovama, ki za zdaj še vzajemno izobražujeta učitelje. Edina možna rešitev, ki bi lahko pomenila korak naprej, bi bila dialektična zdru-

tevanje obeh zamisli. Do take rešitve pa je še daleč.

## Sklep

Kakšna bo usoda izobraževanja učiteljev v Franciji v prihodnjih nekaj letih, je torej uganka. Če skušamo poiskati primerjave v drugih evropskih deželah, bomo težko našli kaj podobnega. Zdajšnje sistemske rešitve v izobraževanju so tako ozke, da ne dopuščajo zasilnih popravkov. Vse razprave se zaustavijo ob vprašanju prestiža in preglaševanja.

V poročilu, kot je to, je težko razčleniti vse vzroke, ki so pripeljali do tako brezizhodnega stanja. Samo nizevanje mnenj in razlogov ni dovolj. Prav gotovo vzroki ne tičijo samo v šolskih ustanovah. Poiskati jih moram v neodločnosti in omahovanju najvišjih organov, ki so odgovorni za delovanje nekega sistema - sistema izobraževanja učiteljev.

Morda je eden od vzrokov za zdajšnje stanje tudi neuspeh poizkus ustanovitve univerzitetnih pedagoških inštitutov za izobraževanje učiteljev, leta 1982. Vse, kar je od tega poskusa ostalo so bile razne pedagoške vsebine bolj poudarjeni pa so akademski predmeti. Kaj mislijo centralne šolske oblasti s takimi odločitvami? V letu 1987/88 nameravajo celo ukiniti raziskovalne naloge, ki so jih skupaj opravljali univerzitetni profesorji in predavatelji pedagoških šol. Prav to pa je bilo eno najuspešnejših področij sodelovanja med obema vrstama ustanov. Vzrok za takšno odločitev gotovo ni samo pomanjkanje denarja.

Pot, po kateri bo mogoče izpeljati izobraževanje učiteljev v Franciji, je zelo negotova. Zlasti zato, ker Francija ta trenutek nima jasne usmeritve za nadaljnji razvoj izobraževanja.

## IRSKA

## Večji poudarek izbirnim vsebinam

Obvezno izobraževanje na Irskem obsega 6 razredov osnovne šole, 3 razrede nižje srednje šole. Srednja šola je lahko splošnoizobraževalna, poklicna ali t. i. mestna šola.

Za obe stopnji obveznega izobraževanja se učitelji šolajo ločeno, saj zanje veljajo različna izobrazbena merila:

A) Izobraževanje učiteljev osnovne šole (razredi 1-6)

Od leta 1977 lahko v prvih

šestih razredih osnovne šole učijo diplomanti dve letnih pedagoških akademij (Teachers Training Colleges), ki so uspešno končali enoletno obvezno pripravniško dobo.

B) Izobraževanje učiteljev nižje srednje šole (razredi 6-9)

Učitelji višjih razredov obveznega izobraževanja oz. nižje srednje šole se izobražujejo na dva načina:

- konsektivno, kar pomeni,

da po diplomi na filozofski ali ekonomski fakulteti oz. eno od naravoslovnih tri letnih visokih šol eno leto poslušajo še predavanja iz pedagogike in metodike pouka in si tako pridobijo visoko pedagoško izobrazbo;

- s hkratnim študijem na eni od štirih letnih visokih šol, ki sicer niso v sestavi univerz, vendar imajo priznano univerzitetno izobrazbeno raven: gospodinjstvo, religiozna vzgoja, telesna

vzgoja ter gradbeništvo, kmetijstvo, strojništvo in umetnost in oblikovanje.

Za oba izobrazbena profila je obvezno enoletno pripravništvo.

Program izobraževanja učiteljev, ki učijo v nižjih razredih obvezne osnovne šole (1-6) temelji na pedagoških vsebinah, ki jih lahko razdelimo v tri velike skupine:

TEORIJA (psihologija, filo-

zofija, sociologija, zgodovina) VSEBINA (učni načrti, predmetniki, specialna metodološka področja)

METODE (priprave na pouk, organizacija dela v razredu, ocenjevanje, upravljanje in financiranje).

V ta pedagoški del programa spada tudi 16-tedenska učna praksa.

Poleg pedagoškega dela, zajema program izobraževanja učiteljev tudi tale splošnoizobraževalna področja:

- irski jezik s književnostjo

- angleški jezik s književnostjo

- matematika

- zgodovina

- geografija

- glasbena vzgoja

- francoski jezik in filozofija.

Razmerje med strokovnimi

Nadaljevanje na 12. str.



# KAKO SE ŠOLAJO UČITELJI PO SVETU

predmeti (pedagoške vsebine) in splošnoizobraževalnimi vsebinami je 80% : 20%.

Program izobraževanja učiteljev višjih razredov obveznega osnovnega izobraževanja (nižje srednje šole) zajema 3 glavne vsebinske sklope:

**Teorija izobraževanja** (filozofija, psihologija, sociologija, zgoštevina, oblikovanje kurikuluma, razvoj vzgojno-izobraževalnih sistemov)

**Strokovni predmeti** s področja pedagogike metodike (pedagogika, specialne didaktike, metode mirko poučevanja, razredna interakcija, vrednotenje in ocenjevanje znanja, napredovanje)

**Učna praksa** pod mentorstvom in ob strokovni pomoči učiteljev in pedagoških svetovalcev (inšpektorjev).

Razmerje med strokovnimi pedagoškimi vsebinami in splošnoizobraževalnimi predmetnimi področji je pri tej kategoriji učiteljev različno glede na to, ali so se izobraževali v okviru univerze (1. skupina) ali v ustanovah, ki sestavi univerze (2. skupine). Pri zadnjih je delež strokovnih pedagoških predmetov za petino večji.

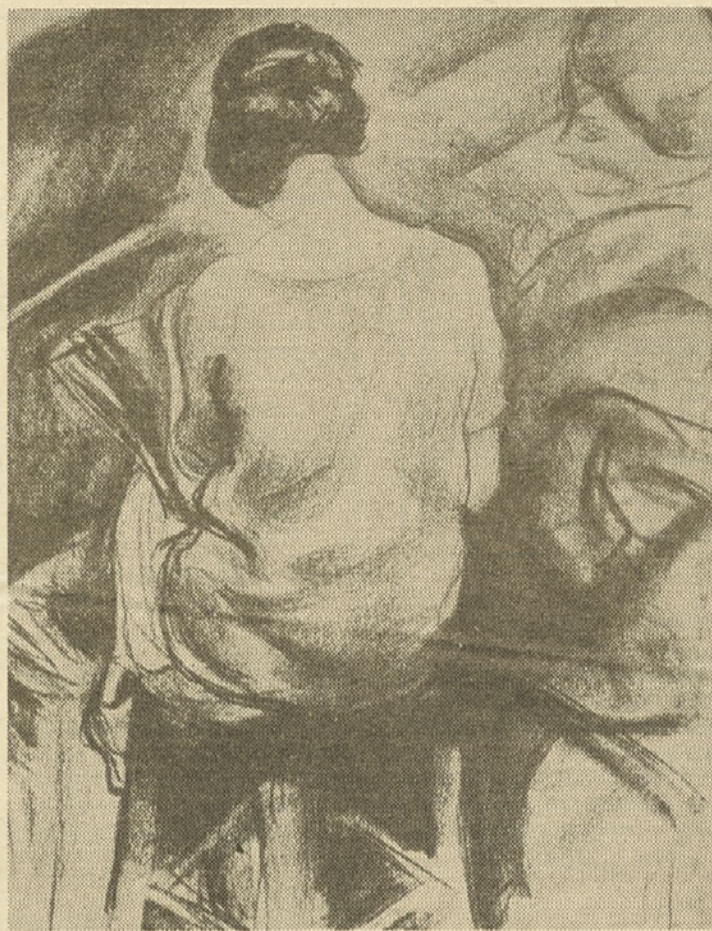
Poleg izbirnih predmetov, ki jih študenti izbirajo med vsemi

naštetimi vsebinami, so se nekateri pedagoške šole specializirale za določene aktualne teme, ki jih lahko poslušajo tudi študenti drugih šol:

- enakopravnost med spoloma otroci iz ekonomsko in socialno ogroženih okolij
- izobraževanje telesno prizadetih otrok
- kriminaliteta, vandalizem in droge med mladimi

Med glavne značilnosti sistema izobraževanja učiteljev, ki je na Irskem v veljavi od leta 1977, lahko štejemo:

- večji poudarek na strokovnih pedagoških vsebinah
- boljša zastopanost izbirnih predmetov v vseh letnikih izobraževanja
- daljša učna praksa pod mentorstvom izkušenih učiteljev in pedagoških svetovalcev
- možnosti dopolnilnega ali dodatnega praktičnega usposabljanja za tiste učitelje, ki imajo težave pri neposrednem pedagoškem delu v razredu.
- uvajanje novih oblik in metod izobraževanja (delo v skupinah, uvajanja računalnika in vzgojno-izobraževalno delo, boljša opremljenost učilnic, širše možnosti uporabe ardivizualnih sredstev).



Pariške tovarišice na akademiji, črna kreda, 1925

## Dopolnilo izobraževanja učiteljev

Dopolnilo izobraževanja učiteljev na Irskem ni sistematično organizirano in za učitelje tudi ni obvezno.

Skrb za dopolnilno izobraževanje pri ministrstvu, razna učiteljska društva in posamezniki, predani učiteljskemu poklicu. Dopolnilno izobraževanje je navadno organizirano v počitnicah in traja po pot dni.

Večinski delež pri organizaciji dopolnilnega izobraževanja učiteljev je prevzel ministrstvo za šolstvo, ki daje v ta namen tudi največ denarja.

Dopolnilno izobraževanje je vezano na posamezna predmetna področja - irski jezik, angleški jezik, matematika, zadnje čase pa je največ dopolnilnega izobraževanja namenjeno vpeljevanju računalnika v izobraževalni proces.

Različne oblike izobraževanja, ki jih organizirajo razna strokovna društva in časopisi, razvojni oddelki pri posameznih fakultetah in inštitutih, si morajo učitelji plačati sami.

## Povpraševanje po pedagoških delavcih

Na Irskem učiteljev za obe

stopnji osnovnega izobraževanja ne primanjkuje, zadnje časa pa nekateri - zato ker je v šolah manj otrok ostajajo celo brezposelni.

## Spremljanje in vrednotenje izobraževanja učiteljev.

Edino merilo učinkovitosti sistema osnovnega izobraževanja učiteljev je uspešnost ali neuspešnost učitelja med njegovim pripravniškim stažem. To pa je za celotno sliko o ustreznosti nekoga šolskega sistema prav gotovo premalo.

Tudi za spremljanje in vrednotenje dopolnilnega izobraževanja učiteljev do zdaj ni bilo izdelanih posebnih meril.

Zadnje čase so se uveljavili anketni vprašalniki, ki jih morajo učitelji izpolniti ob koncu seminarja oziroma katerekoli druge oblike dopolnilnega izobraževanja.

## Ustanove, ki izobražujejo učitelje

Zadnji kakovostni premik v organizaciji izobraževanja učiteljev je bila priključitev pedagoških akademij univerzam (leta 1974); s tem je bila učiteljem priznana univerzitetna izobraževalna raven.

## NORVEŠKA

# Temeljni nalogi izobraževanja srednješolskih učiteljev - za delo in nadaljnje šolanje

Vse bistvene spremembe v norveškem šolstvu so se zgodile v zadnjih 10 letih. Leta 1974 je bilo vpeljano 9-letno obvezno šolanje, ki zajema tudi obdobje, ki ga v večini drugih evropskih držav označujemo kot nižje srednje šole. V osnovno šolo torej hodijo otroci od 7. do 15. leta starosti. Z zakonom o srednjem izobraževanju so bili v izobraževanje po končani obvezni šoli uvedeni novi učni programi, ki obsegajo splošnoizobraževalne vsebine ter splošne in ozkostrokovne predmete.

Temeljna naloga srednjega izobraževanja je torej dvojna: izobraževanje za delo in nadaljnje šolanje.

Učence mora usposobiti za poklic in življenje in jim omogočiti vstop v najrazličnejše oblike nadaljnega izobraževanja.

- Srednje izobraževanje ima 9 usmeritev:
- splošnoizobraževalno
  - ribištvo
  - likovna in uporabna umetnost
  - gospodinjstvo
  - obrt in industrija
  - komercialna in pisarniško poslovanje
  - telesna vzgoja in šport
  - zdravstveno in socialno varstvo
  - pomorstvo

Vsaka usmeritev ima več skicij, učenci pa lahko usmeritev spremenijo ali vzamejo nekaj predmetov in ene in nekaj iz druge usmeritve.

Norvežani so pripravljali sedanjno zasnovano srednjega izobraževanja več let. Spremembe so vpeljale najprej poskusno. Nove priprav je bil Svet za inovacije v izobraževanju. Po ukinitvi le-tega sta odgovornost za nove programe prevzela sveta za srednje in osnovno izobraževanje. Ob preobrazbi srednjega izobraževanja so se strokovnjaki povsem strinjali predvsem v teh načelih:

- Vsi mladi ljudje stari od 16 do 19 let, imajo enake možnosti za izobraževanje na srednji šoli.
- Pogoj za vpis v srednjo šolo je uspešno končana obvezna šola;
- Šolanje mora biti organizirano tako, da učenci lahko pridejo iz ene usmeritve v drugo, ne da bi pri tem izgubili študijsko leto.
- Izobraževanje v srednji šoli

mora zagotoviti učencu enakomerno porazdeljeno teoretično in strokovno znanje.

Pomembno je, da so šole enakomerno razmeščene po deželi in dostopne vsem mladim.

Treba je poudariti, da večina od naštetih usmeritev omogoča neposredno zaposlovanje po končani šoli.

## Izobraževanje srednješolskih učiteljev

Učitelji se izobražujejo v dveh ustanovah: na univerzi in na visokih pedagoških šolah. Delovanje obeh vrst ustanov spada pod ministrstvo za izobraževanje in znanost. Kakšno izobrazbo morajo imeti učitelji različnih vrst šol, je predvideno v posebnem zakonu o izobraževanju učiteljev, ki ga je ministrstvo sprejelo leta 1973.

Norveški učitelji se lahko izobražujejo na treh ravneh:

- v 3-letnih visokih pedagoških šolah vzgojitelji predšolskih otrok in učitelji osnovne šole.

Po istih programih se lahko šolajo tudi učitelji splošnih strokovnih predmetov v srednjem izobraževanju, pedagogi, ki delajo v šolskih svetovalnih službah;

- v 4-letnih izobraževalnih programih učitelji splošnoizobraževalnih predmetov v srednji šoli, učitelji nekaterih strokovnih predmetov v srednjem izobraževanju;

- v 6-letnih programih profesorji estetske vzgoje, političnih ved, naravoslovnih ved, jezikoslovja in nekaterih drugih splošnoizobraževalnih predmetov v srednji šoli.

To zadnjo stopnjo izobrazbe morajo končati tudi ravnatelji šol. Ob tem je treba poudariti, da so učitelji plačani po stopnji pridobljene izobrazbe in ne glede na vrsto šole, v kateri poučujejo. Seveda ni nujno, da profesorji poučujejo le na srednjih šolah. Najdemo jih tudi v vseh višjih razredih osnovne šole. Prav tako določena smer izobraževanja ne pomeni, da se mora učitelj zaposliti prav v tej smeri. Mogoče so tudi najrazličnejše povezave.

## Poti izobraževanja učiteljev

Na Norveškem se učitelji izobražujejo v teh ustanovah:

- učiteljišče, kjer se izobražujejo vzgojiteljice; študij traja 3 leta; z dodatnim letom šolanja si lahko absolventni učiteljišča pridobijo naziv profesor;

- učiteljišče, ki traja tri leta in kjer si z dodatnim letom izobraževanja lahko pridobiš naziv predmetnega učitelja;

- višje učiteljske šole trajajo tri leta in so namenjene izobraževanju učiteljev strokovnih predmetov;

- visoke šole za izobraževanje učiteljev, izobražujejo profesorje splošnih strokovnih predmetov;

- univerze, študij na teh traja od 4,5 do 5,5 let, izobražujejo pa profesorje.

Največ učiteljev splošnoizobraževalnih predmetov na srednji šoli, kar 41%, se izobražuje na univerzi. Učitelji, ki poučujejo v usmeritvi obrt in industrija, morajo poleg formalne izobrazbe obvladati tudi praktično stran te dejavnosti. Navadno si pridobijo potrebno strokovno izobrazbo s posebnim praktičnim usposabljanjem v gospodarstvu. Ti učitelji sestavljajo 34% vseh srednješolskih učiteljev. Drugi učitelji, teh je 25%, se izobražujejo v območnih visokih pedagoških šolah. To so predvsem učitelji ožjih strokovnih predmetov.

Za diplomante univerzitetnih študijskih smeri, ki se želijo zaposliti v šoli, pripravljajo univerze posebne pedagoške seminarje. Programi teh seminarjev sestavljajo izbrane vsebine iz splošne in specialne didaktike, pedagogike in delovno pedagoško prakso. V te pedagoške izobraževalne programe se lahko vpišejo kandidati, ki so že končali študij na fakulteti ali nepedagoški visoki šoli.

Kakšno stopnjo izobrazbe morajo imeti učitelji za posamezne šole, določi ministrstvo za izobraževanje.

Do leta 1987 so bila najrazličnejša priporočila in pravilniki o stopnji izobrazbe, ki se zahteva za učitelje na različnih ravneh izobraževanja. Ker ta merila niso bila enotna, so bile med učitelji velike razlike v osnovni izobrazbi in tudi strokovni pedagoški usposobljenosti. Učiteljska sestava je bila zelo pestra na srednjih šolah, manj pri splošnoizobraževalnih področjih in toliko bolj pri splošno- in ozkostrokovnih predmetih. Ta raznoli-

kost bo nekoliko omejena z novim pravilnikom, se bo obvezno pedagoško usposabljanje diplomantov fakultet skrčilo na en semester. To pomeni, da bodo morale univerze, ki izobražujejo učitelje, nekatere pedagoške vsebine uvrstiti že v redne študijske programe. Nova pravila o zahtevani izobrazbi učiteljev bodo povzročila največ težav učiteljem ozkostrokovnih predmetov. Tu teh priporočil ne bo mogoče tako hitro uresničiti, saj bodo v nasprotnem primeru šole ostale brez učiteljev za ta pred-

Število učiteljev v posameznih usmeritvah in posameznih vrstah šol	Srednje šole (liceji)		
	prof	predm. učit.	razr. uč
usmeritve			
splošnoizobraževalno področje	41,0%	59%	18%
ribolov in pomorstvo	5,4%	25%	54%
uporabna umetnost	3,4%	5%	71%
gospodinjstvo obrt in industrija	34%	6%	69%
ekonomika in pisarniško poslovanje	8,8%	13%	71%
telesna vzgoja in šport	0,5%	7%	70%
zdravstveno in soc. varstvo	1,4%	9%	70%

V odstopke ni zajeto administrativno osebje.

Podatki kažejo, da je večina pedagoških delavcev z najvišjo izobrazbo, to je profesorjev (skupaj 75%), zajetih v dva programa: splošnoizobraževalnega in program obrt in industrija.

## Spremljanje in vrednotenje izobraževanja učiteljev

Čprav je bilo o izobraževanju opravljenih že veliko raziskav o učinkovitosti in ustreznosti izobraževalnega sistema, pa v njih doslej nikoli niso neposredno obravnavali učitelja in njegovega prispevka. Ko učitelj dobi svoje delovno mesto na šoli, ga nihče več ne vpraša o njegovih sposobnostih.

Na Norveškem ne poznajo pedagoškega nadzora in svetovanja niti za učitelja niti za vzgojno-izobraževalno organizacijo. Pri ministrstvu za šolstvo in znanost sicer obstaja Svet za izobraževanje učiteljev, ki ima nalogo samostojno pregledujejo in ocenjujejo ustreznost svojih izobraževalnih programov, vendar ne sistematično. Te oblike evalvacije bi lahko imenovali notranja evalvacija. Nekaj podobnega razvijajo tudi univerze, kjer se izobražujejo učitelji. Zunanje evalvacijske zasnove, ki bi vse te delne raziskave povezala v sistem, pa pedagoška ali šolska praksa na Norveškem ne pozna. Ob različnih spremembah v organizaciji izobraževanja na vseh ravneh in še posebno ob vpeljevanju novih učnih načrtov in predmetnikov šolske ustanove same čutijo potrebo po načrtnem spremljanju vpeljevanja novosti v prakso.

Z znanstveno poglobljenimi raziskavami o ustreznosti učnih in študijskih programov bi se tudi pri izobraževanju učiteljev lahko ognilo ponavljanju napak, ki pogosto jemljejo učiteljem moč, vladi pa denar.

## Sklep

Če bi pogledali, koliko je bilo v preteklih desetih letih napisanega o izobraževanju učiteljev, bi bili prav gotovo presenečeni nad tem, kako majhen del vseh teh zamisli je našel pot v pedagoško prakso.

Poseben problem je gotovo izobraževanje srednješolskih učiteljev, in o tem bodo potrebne tudi dodatne raziskave. Izobraževanje učiteljev splošnoizobraževalnih predmetnih področij je precej jasno, problematično ostaja izobraževanje učiteljev strokovnih predmetov. Poglobiti bo treba pedagoško znanje učiteljev, ki prihajajo z univerz, in strokovnjakov tehničnih usmeritev, ki prihajajo iz različnih gospodarskih panog in neposredne proizvodnje. Univerze se bodo morale sprijazniti s tem, da bo marsikatero znanje iz pedagogike in metodike postalo sestavni del univerzitetnih študijskih programov. Tako bi vsi učitelji, ki prihajajo v šole z univerzitetno izobrazbo, imeli enotno pedagoško izobrazbo.

## Razvojne usmeritve

Izobraževanje učiteljev se v zadnjih šestih letih ni bistveno spremenilo. Lahko bi rekli, da se širša družba za položaj učitelja

metna področja.

Pravila o zaposlovanju učiteljev pa so prinesla še eno prednost: šole izbirajo kandidate same in tako laže dolgoročno načrtujejo v svojih programih, kakšne učitelje bodo v prihodnosti potrebovale.

tudi ni kaj dosti zanimala. Sistem pedagoškega izobraževanja je bil deležen le manjših lepotnih popravkov, ti pa niso pripomogli k boljšemu izobraževanju učiteljev in posredno tudi niso zboljševali kakovosti splošnega izobraževanja na Norveškem. Zda poteka nekaj raziskav, ki naj bi potrdila mnenja strokovnjakov, da je nujno podaljšati izobraževanje učiteljev na vseh stopnjah, kjer se ti izobražujejo.

Bolj občutne kot v sistemu osnovnega izobraževanja učiteljev so spremembe v nenehnem (permanentnem) izobraževanju učiteljev. To dejavnost so spodbudile nekatere tehnološke spremembe in novosti, predvsem razvoj računalniške tehnologije in različnih informacijskih sredstev.

Ob vseh teh vprašanjih, povečanih z vsebinskimi in organizacijskimi spremembami v šolstvu, pa je treba poudariti, da je sorazmerno visoko stopnjo dosegle demokratizacija odnosov v šolstvu. Šole, posebno tiste, ki šolajo učitelje, so dosegle visoko stopnjo samostojnosti, ki pozitivno vpliva na življenje v šoli in na oblikovanje prihodnjih učiteljev.

Izobraževanje učiteljev srednjih šol ni povsem sledilo spremembam, ki so bile značilne za razvoj srednjega izobraževanja po letu 1974, ko je bil sprejet novi zakon o srednjem izobraževanju. To velja še posebej za mlajše, v katere je na Norveškem zajeta velika večina mladostni-



# KAKO SE ŠOLAJO UČITELJI PO SVETU

Nadaljevanje z 12. str.

kov med 16. in 19. letom starosti. Svet srednjih šol je že kmalu po spremembah v srednjem šolstvu opozoril na to, da se bo glede na nove srednješolske programe moralo spremeniti tudi izobraževanje učiteljev. Na žalost tega ni našel na ustrežno podporo Sveta pedagoških šol, ki se ni dovolj poglobljeno sez-

nanil s problematiko srednjih šol. Vendar krivde za razmere v šolstvu in izobraževanju učiteljev ni mogoče pripisovati izobraževalnim ustanovam in organizacijam. Izobraževanju učiteljev bi morala nameniti več pozornosti vsa družba. Le tako morda še lahko ohranimo to, kar odlikuje norveški šolski sistem - kakovostno osnovno izobraževanje, obvezno šolanje. Podobne raziskave, kot so bile pred

leti opravljene za osnovno izobraževanje in so pokazale pravilno pot v razvoju obveznega izobraževanja, bi morali narediti tudi o izobraževanju učiteljev. V ta namen naj bi se okrepilo tudi sodelovanje z drugimi evropskimi državami, ki morda že imajo izkušnje tudi na tem področju. Tesnejše morajo postati strokovne vezi in sodelovanje med vsemi, ki skrbijo za izobraževanje učiteljev. Razviti je treba takšne

oblike sodelovanja, kjer bodo vse ustanove imele enakovreden položaj pri sprejemanju strokovnih in organizacijskih rešitev. Ob takšnem sodelovanju bodo pedagoške izobraževalne organizacije lažje razvijale različne oblike raziskovalnih dejavnosti, ki so bile v izobraževanju učiteljev preveč zapostavljene. Ko govorimo o raziskovalnem delu, se moramo ustaviti tudi pri denarju. Mnoga prizadevanja za preobrazbo izobraževanja učite-

ljev so se razblinila prav zaradi pomanjkanja denarja. Predvsem bi moralo biti financiranje izobraževalnih dejavnosti veliko bolj prožno. Z izsledki raziskav velikokrat zamujamo prav zato, ker denarja, ki je sicer namenjen izobraževanju, zaradi administrativnih pravil, ni mogoče porabiti. Izobraževanje učiteljev, še posebej tistih, za ožja strokovna področja, je tesno povezano z gospodarstvom in z njegovim

»posluhom« za izobraževanje. Za zdaj je kakovostnega sodelovanja med šolstvom in gospodarstvom premalo. Gospodarske organizacije se premalo zavajajo, kako pomembno je kakovostno izobraževanje za njihov razvoj. Kljub vsemu se tudi na tem področju kažejo pozitivne spremembe. Zato je tudi že skrajni čas, če vemo, da je bilo izobraževanje učiteljev uvrščeno med prednostna področja v razvoju družbenih dejavnosti.

## SVEDSKA Iz enakih izobrazbenih izhodišč v teoriji in praksi

Zadnje spremembe v izobraževanju osnovnošolskih učiteljev na Švedskem se navezujejo na vpeljavo novih predmetnikov in učnih načrtov v 9-letno obvezno izobraževanje, ki jih je švedsko ministrstvo za šolstvo sprejelo že leta 1969. Leta 1974 je bila imenovana posebna komisija za reformo izobraževanja osnovnošolskih učiteljev, ki je pripravila predlog sistemskih in vsebinskih sprememb. Menjava vlade v zgodnjih 80. letih je reformo precej upočasnila, spopolnjeni predlog sprememb pa je švedski parlament sprejel šele leta 1985. Izobraževanje učiteljev po novih programih se je začelo v študijskem letu 1988/89.

Nova zasnova daje več možnosti izobraževanju študentov, ki jim švedščina ni materinščina; glede na njihove jezikovne primanjkljaje se študij ustrežno podaljša; - Vrzeli v znanju in pedagoški usposobljenosti učiteljev, ki so se izobraževali po starih programih, je treba nadomestiti s sistematičnim dopolnilnim izobraževanjem in z ustreznimi prerazporeditvijo učiteljev. Poenotenje zasnove izobraževanja za vse učitelje obveznega osnovnega izobraževanja naj bi poleg večje učinkovitosti pedagoškega dela pripomoglo tudi k postopnemu ukinjanju notranje delitve osnovnošolskega izobraževanja na nižje, nižje in višje srednje itn. in pripomoglo k notranji-vsebinski utrditvi osnovnega izobraževanja in učinkovitejšemu doseganju njegovih temeljnih ciljev - zagotoviti kakovostne osnovne izobrazbe.

in pedagoškim vodstvom šol. Pogoj za vpis V visokošolsko izobraževanje učiteljev se lahko vpišejo vsi tisti, ki imajo pogoje za vpis na univerzo.



Madison, Ohio - slovenska hiša, črna kreda, 1929

### Organizacija izobraževanja osnovnošolskih učiteljev

Osnovni program ima 2 usmeritvi: za učitelje nižjih razredov (1-7) in učitelje višjih razredov (4-9). V prvi usmeritvi lahko učitelji izbirajo med družboslovno-jezikovno in naravoslovno matematično skupino predmetov v drugi usmeritvi pa med temi skupinami predmetov: jezikovno, družboslovno, naravoslovno, naravoslovno-matematično in jezikovno umetnostno (glej predmetnik). Po istem študijskem programu se bodo izobraževali tudi učitelji, ki bodo poučevali odrasle. Zanje bo pripravljena alternativna podskupina predmetov v okviru 1. usmeritve. Glede na specifične zahteve posameznih okolij bodo v okviru posameznih usmeritev možna odstopanja do 10%. Ob vsebinah, ki so navedene v predmetnikih, je treba poudariti, da redno izobraževanje učiteljev predstavlja le en del v zasnovi nenehnega izobraževanja in

Predmet	Usmeritev razred 1-7		Usmeritev razred 4-9			umet. + ost. pr.
	šved./soc.	ma/nar.	šved./jez.	soc.	nar.	
švedščina	25	15	60	5	5	60
angleščina			40			(40)
angl./prakt. + umetn. področje	15	15				
nemš./franc. jezik - narod. družb. predm. zgodovina			40			(40)
verska vzg. družb. ured. geografija				95		
matematika znanost + tech.	5	15				30 (40)
fizika kemija biologija tehnologija	10					
prakt. pouk + umetnost. področje lik. umet. tel. vzg. glasb. vzg.	10	10				
prakt. pouk + umetnost. področje razvoj otroka lik. umet. gospodinj. glasb. vzg. ročna dela						40-80
izbirni pred. specializacija				40	40	30 20
sp. ped. podr. pedagogika metodologija učna praksa	40	40	40	40	40	40
skupno št. točk	(20)	(20)	(20)	(20)	(20)	(20)
1 točka = 1 študijski teden	140	140	180	180	180	140-180

1 točka = 1 študijski teden  
140 točk = 3,5 leta (7 semestrov)  
180 točk = 4 leta (8 semestrov)

Absolventi vseh različnih programov si pridobijo diplomu druge stopnje visokošolske izobrazbe. V spričevalu sta navedeni tudi usmeritev in predmetna skupina, ki ju je kandidat izbral.

### Učna praksa v razredu

Vsak študent mora med rednim študijem opraviti tudi obvezni del učne prakse. Največkrat je to v končnih semestrih. Študentje si izberejo mentorja na šoli, kjer bodo opravljali hospitacije. Učitelj mentor spremlja študenta vso učno prakso, ki poteka v strnjeni obliki (v večini primerov) in traja 2 do 12 tednov. Pri daljših oblikah to pomeni skoraj en semester rednega študija.

### Zaposlovanje učiteljev

Približno dve tretjini vseh učiteljev čaka na ustrežno delovno mesto na šoli povprečno več kot dve leti. Povprečna starost učiteljev, ki se javljajo na delovna mesta je 25 let.

### Dopolnilno izobraževanje učiteljev in njihov strokovni razvoj

Denar za izvajanje dopolnilnega izobraževanja učiteljev zagotavlja vlada. Lokalne šolske oblasti morajo vsaj 60% sredstev, ki jih prejmejo za dopolnilno izobraževanje, nameniti tistim rednim oblikam dopolnil-

nega izobraževanja, ki jih organizirajo fakultete in visoke šole. Šole lahko porabijo preostali del v različne namene. Nekaj denarja prispevajo tudi univerze in šole same. Razmerje med višino sredstev, ki jih prispevajo za dopolnilno izobraževanje lokalne šolske oblasti in univerze, je v grobem 10:1.

V različne oblike dopolnilnega izobraževanja je zajeto okrog 12% vseh zaposlenih učiteljev. Dopolnilno izobraževanje je organizirano v strnjeni obliki in lahko traja od enega do 20 tednov. O tem, kateri profili učiteljev se bodo izobraževali in kje, odločajo lokalne šolske oblasti. Poleg omenjenih dejavnosti šole same organizirajo razne oblike obveznega dopolnilnega izobraževanja. Temu je namenjenih povprečno 5 dni na leto.

Kot smo že omenili, je večji del dopolnilnega izobraževanja vezan na fakultete in visoke šole, okrog 30% pa ga izvajajo tudi v različnih oblikah izobraževanja na daljavo.

Vsebinsko in organizacijsko shemo dopolnilnega izobraževanja predvidevajo šole na osnovi enotnih izhodišč, ki jih posredujejo lokalne šolske oblasti, v svojih letnih delovnih načrtih. Med vsebinami, ki so bile v preteklem obdobju največkrat na programu dopolnilnega izobraževanja učiteljev, lahko omenimo temo Šolski sistemi »po učenčevi meri« ter poglobljene razprave iz posameznih segmentov predmetnih področij, kot so matematika, naravoslovje, švedski jezik itn.

### Povpraševanje po učiteljih

Zadnjih nekaj let povpraševanje po učiteljih na Švedskem upada predvsem zato, ker je v osnovnih in nižjih srednjih šolah čedalje manj otrok. Da bi zajezili rast nezaposlenosti med učitelji (ta se je prvič pojavila kot resen problem že v letih 85-87), je bilo v študijskem letu 1987/88 število vpisnih mest na visokih pedagoških šolah zmanjšano skoraj za polovico. Po drugi strani pa po letu 1984 število otrok spet narašča; to pomeni, da bo število otrok po letu 1990 kontinuirano večje, večje pa bo tudi število učiteljev, ki se bodo upokojili. Da bi preprečili pomanjkanje učiteljev v tem obdobju, je treba število vpisnih mest v študijskem letu 1989/90 povečati za okoli 600.

### Spremljanje in vrednotenje izobraževanja učiteljev

Oblikovanje ustreznega instrumentarija za spremljanje in vrednotenje reformnih posegov v izobraževanje učiteljev je sestavni del reforme. Vzporedno z osrednjim pro-

jektom spremljanja bodo potekali delni projekti v različnih okoljih.

V evalvacijskih raziskavah bodo sodelovali tudi učitelji-pripravniki v prvem letu poučevanja.

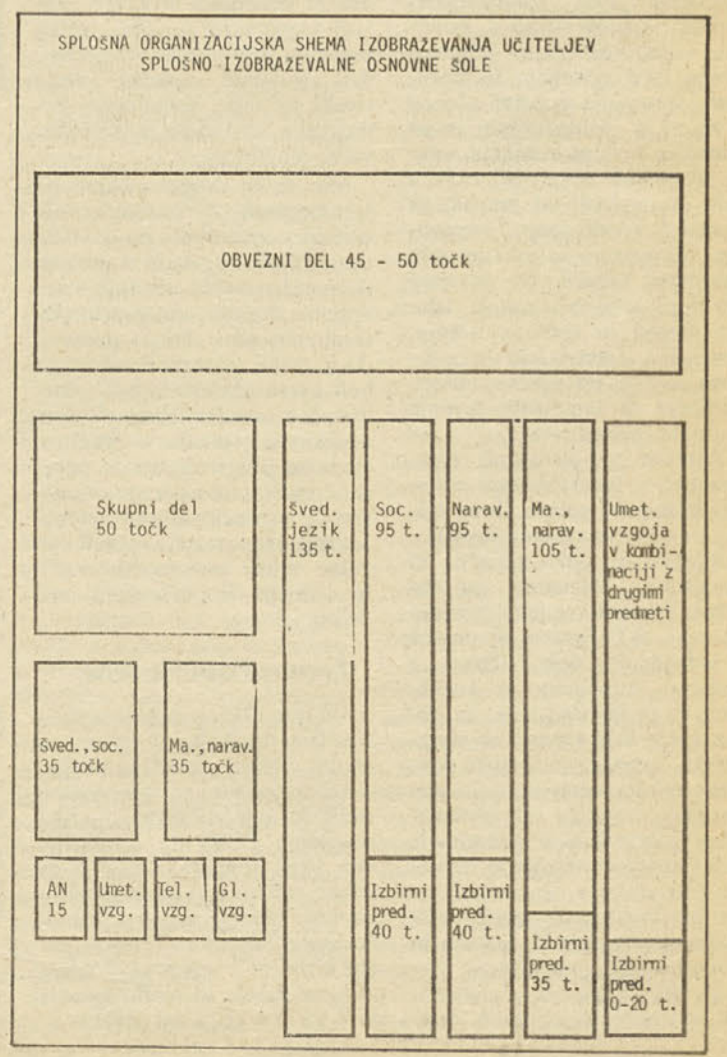
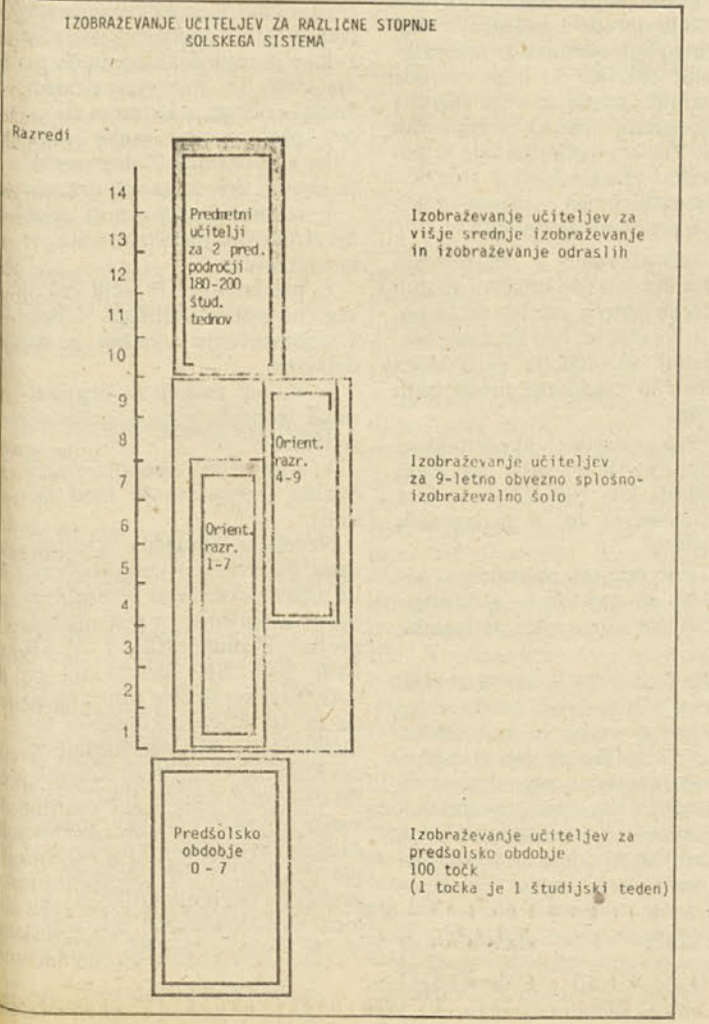
Omenjenim raziskavam je bilo namenjeno zelo veliko denarja; izsledki evalvacijskih raziskav bodo pripomogli k učinkovitosti nadaljnega razvoja rednega in dopolnilnega izobraževanja učiteljev.

Pedagoško osebje na visokih šolah za izobraževanje učiteljev

Za profesorje, asistente in lektorje na pedagoških oddelkih univerz veljajo isti izobrazbeni pogoji kot za vse druge smeri visokega izobraževanja.

Glede na predmet, ki ga predavajo, ločimo med profili profesorjev za:

- strokovna predmetna področja (matematika, fizika, jezik itn.)
- področje didaktike in metode pouka
- splošna pedagoška vprašanja in teorijo izobraževanja
- mentorji v hospitacijskih oddelkih, kjer študentje opravljajo obvezno učno prakso.





# KAKO SE ŠOLAJO UČITELJI PO SVETU

## ZDA Za bolj poglobljene študijske programe

Reforma izobraževanja učiteljev v ZDA je vezana na preobrazbo celotnega sistema izobraževanja, ki se izvaja postopoma že od leta 1983.

S spremembami v zasnovi izobraževanja učiteljev naj bi dosegli predvsem:

- večje možnosti za izbiro med kandidati, ki se odločajo za učiteljski poklic;

- poglobljen študij pedagogike in specialnih didaktik;

- več pedagoške delovne prakse (vsaj 1 semester), ki je lahko enakovredno porazdeljena na ves čas študija;

- učitelji naj bi opravljali posebno obliko pedagoške delovne prakse tudi po končanem študiju (približno leto dni), v sodelovanju z učiteljem-mentorjem in hospitacijskim učiteljem;

- ustanovitev hospitacijskih šol, lahko tudi središč (centrov) strokovno pedagoško izobraževanje je treba omogočiti tudi tistim univerzitetno izobraženim ljudem, ki imajo veselje in sposobnosti za učiteljski poklic.

Zahteve, ki smo jih našli, imajo vzroke v zdajšnjem sistemu in organizaciji izobraževanja.

Spremljanje vpisa v pedagoške šole v zadnjih letih kaže, da se za učiteljski poklic odloča veliko mladih ljudi, ki nimajo ustreznega poprejšnjega in notranje motivacije za pedagoško delo. Lahko bi rekli tudi drugače: ker so na drugih visokih šolah vpisni pogoji zahtevnejši, se na pedagoške šole vpisujejo predvsem manj sposobni študentje. Problema so se v posameznih državah ZDA lotili različno: z vpeljevanjem sprejemnih izpitov, z upoštevanjem učnega uspeha srednjih šol. Strokovnjaki menijo, da bodo bistveni prispevek h kakovostni rasti pedagoškega osebja prinesli »strokovni izpiti« po končani pripravniški dobi, ki jo nameravajo tudi uzakoniti.

Eno od gesel, ki ga pogosto lahko zasledimo v ameriškem strokovnem tisku je: »Zahtevamo bolj izobražene učitelje.« Po ameriškem pojmovanju je temelj izobraženega učitelja kakovostna splošna izobrazba. Šele zanjo pride na vrsto vse drugo, kar spada k »pedagoškemu« poklicu.

Vse to je posledica prepričanja, ki je doslej prevladovalo tudi v strokovnih krogih, da je dovolj, če učitelj obvlada »svoj« predmet. In kaj pravzaprav pomeni obvladati »svoj« predmet? Čeprav vemo, da je, na primer za predmetnega učitelja, v današnji poplavi novega znanja in informacij težko ohraniti stik z najnovejšimi spoznanji, je tudi zelo poglobljeno strokovno znanje premalo za uspešno vzgojno-izobraževalno delo v razredu. Večkrat je celo tako, da preveč teorije škoduje nazornosti pouka. Kakšno bi bilo najprimernejše razmerje med učiteljevo predmetno usposobljenostjo in strokovnim pedagoškim znanjem, je z zdajšnjim instrumentarjem težko ugotoviti.

Ena od zahtev, ki jih skušajo izpolniti v spremenjenem sistemu izobraževanja učiteljev v ZDA je torej večja sistematičnost in poglobljenost študijskih programov iz metodike, splošne didaktike in specialnih didaktik.

Doslej so bile omenjene vede mnogokrat le »privesek« splošnoizobraževalnim predmetom, ki so jih študentje izbrali za svoj študij.

Izobraževanje učiteljev se mora bolj kot doslej nasloniti na prakso, to je na pedagoško delovno prakso, ki mora prežemati celotno osnovno izobraževanje učiteljev; v študijskih programih za vse smeri in vrste izobraževanja učiteljev je treba povečati število ur, ki so namenjene pedagoški delovni praksi prihodnjih učiteljev. Strokovne komisije, ki so bile imenovane pri različnih šolskih organih v posameznih državah, predlagajo, da bi za neposredno pedagoško prakso prihodnjih učiteljev v hospitacijskih razredih namenili en študijski semester. Najbrž je res, da učitelje živ stik z razredom bistveno vpliva na to, ali bo študent vztrajal pri svoji prvotni poklicni odločitvi ali ne. Pravočasno spoznanje, da ni primeren za delo v razredu, prihrani razočaranje in težke trenutke njemu in otrokom v razredu.

V zahtevah po daljši pedagoški delovni praksi so si enotni vsi - učitelji, prihodnji učitelji, učitelji-mentorji in vladni oddelki za izobraževanje po posameznih državah.

Če naj bi podaljšanje delovne pedagoške prakse izpolnilo naša pričakovanja, je nujno treba spodbuditi tudi izobraževanje hospitacijskih učiteljev in učiteljev-mentorjev. Po izkušnjah nekdanjih študentov - zdajšnjih učiteljev je poleg kakovostne in široke osnovne pedagoške izo-

brazbe najpomembnejše prva »vzorčna« hospitacijska ura. Izkušnje pa kažejo, da je učiteljev, ki »znajo učiti« in so to pripravljeno pokazati tudi »pred občinstvom«, sorazmerno malo. Slab učitelj-mentor ali pa slab hospitacijski učitelj lahko v trenutku uniči vso motivacijo, ki jo je prihodnji učitelj prinesel s seboj v razred.

Pomanjkanje dobrih učiteljev prihodnjih učiteljev povzroča več let hude težave in videti je, da bo tako tudi v prihodnje. S podobnimi težavami, se ubadajo, tudi vse visoke šole, ki izobražujejo učitelje. Delen vzrok za to je tudi neustrezno vrednotenje in nagrajevanje učiteljevega dela.

Med strokovnjaki, ki se spoznajo na vprašanja izobraževanja učiteljev, se zelo pogosto sliši mnenje, da bi bilo izobraževanje učiteljev treba podaljšati na 5 let.

Tako bi lažje uresničili zamisli o daljši pedagoški delovni praksi, pridobili bi več možnosti za poglobljen študij specialnega pedagoškega znanja in posredno vplivali tudi na boljši socialni in materialni položaj učiteljev, ki bi si s 5-letnim študijem pridobili višjo izobrazbeno raven (M. E. Degree-Master of Education Degree).

Rdeča nit, ki se vleče skozi vsa razglabljanja o reformi izobraževanja učiteljev v ZDA, je vprašanje učinkovite pedagoške delovne prakse. Kot smo že nekajkrat omenili, je prehod od teorije k praksi - iz fakultete v razred najpomembnejše obdobje v oblikovanju učitelja. V vsej

dozdajšnji praksi izobraževanja učiteljev, strokovnjakom na področju pedagoškega šolstva ni uspelo oblikovati enotne zasnove učiteljevega pripravništva ali vpeljevanje v pedagoško prakso. Ob podaljševanju študija in ob ustanavljanju sistema hospitacijskih šol, ki je že predvideno v dolgoročnih načrtih za vzgojo in izobraževanje, bo oblikovanje enotnih izhodišč v zvezi s pripravništvom učiteljev prednostna naloga.

Zaposlovanje diplomantov drugih, nepedagoških visokih šol v izobraževanju je aktualno po vsem svetu, tudi v ZDA, kjer si šolske oblasti prizadevajo, da bi to prakso tudi uzakonile. To velja predvsem za področja, kjer nenehno primanjkuje učiteljev - matematika, naravoslovje, tuji jeziki.

### Kako naprej (namesto sklepa)

Za večino reformnih posegov v šolstvo velja, da prepogosto običijo na ravni sistemskih in organizacijskih sprememb in ne prinesejo stvarnih kakovostnih premikov. Veliko je vzrokov, ki kažejo, da bo tako tudi pri zdajšnji reformi izobraževanja učiteljev. Predvsem zato, ker je zelo težko ali pa celo nemogoče ustreči vsem: učiteljem praktikom, šolam, šolskim oblastem, kadrovskim šolam in družbi, ki zahteva sposobnega, razgledanega učitelja. Že po tradiciji je v ZDA reforma izobraževanja učiteljev »priljubljen šport«, kjer lahko vsakdo »pristavi svoj lonček«. Če povečamo število ur,

namenjenim pedagoški delovni praksi, se bodo pritoževali zagovorniki teorije in nasprotno. Tako se mnoge strokovne razprave končajo z nesporazumi o številu ur v predmetnikih, namesto da bi reševali vsebinska vprašanja o temeljnih vzgojno-izobraževalnih ciljih.

Tudi ob zdajšnji preobrazbi izobraževanja učiteljev se je ponovila napaka, da sami »izvajalci« učitelji, prihodnji učitelji in kadrovske šole niso bili enakovredno pritegnjeni k razpravam o vseh pomembnejših spremembah. Zato večina rešitev, ki jih za zdaj ponujajo dokumenti, še zmeraj temelji na domnevah in predvidevanjih.

Kljub ugotovitvam, ki smo jih nakazali v poročilu, se še najdejo teoretiki, ki se jim ne zdi potrebno, da bi morali imeti »posebne« pedagoške šole in menijo, da bi učitelje lahko izobraževali na drugih fakultetah in visokih šolah. Seveda so ta mnenja v manjšini. Prevladuje prepričanje, da zahteva uspešno podajanje znanja veliko več od še tako poglobljenega strokovnega (predmetnega) znanja.

Kakšen vpliv bo imela preobrazba izobraževanja učiteljev na učinkovitost celotnega izobraževalnega sistema?

Mnogi poznavalci šolskih razmer v ZDA se bojijo, da bodo dosežki revnejši od pričakovanih. Eden od pomembnih vzrokov za to je splošno nezanimanje za učiteljski poklic. In če ne bo kandidatov oziroma če ne bodo ustrezali vpisnim pogojem, bodo morali merila spet znižati. In spet se bo vse začelo znova.

## JUGOSLOVANSKI SISTEM IZOBRAŽEVANJA UČITELJEV

# Postopoma do sodobno visokošolsko izobraženih učiteljev

Zahteve po sodobnih spremembah v izobraževanju učiteljev izvirajo iz potreb družbeno-gospodarskega, tehnološkega, kulturnega in izobraževalno-znanstvenega razvoja in še posebno iz potrebe po neposrednejšem povezovanju izobraževanja in celotnega sveta dela. Takšne spremembe nalagajo tudi učitelju zahtevnejše naloge v sodobni šoli in družbi. Vpeljevanje novosti v izobraževanje spreminja tudi izobraževalni proces: demokratizacijo odnosov v izobraževanju, posebno odnos med učiteljem in učencem, spreminja položaj učenca v vzgoji in izobraževanju in ga postavlja v vlogo subjekta, zato se mora tudi učitelj pri svojem delu preusmeriti od prenašanja znanja k spodbujanju, svetovanju, usmerjanju in usklajevanju dejavnosti mladih, pri odkrivanju in pridobivanju znanja, učenijski metod in načinov učenja, razvijanju ustvarjalnih sposobnosti učencev ter njihovemu usposabljanju za samoizobraževanje in stalno izobraževanje.

Zahteve po ustreznih spremembah v izobraževanju učiteljev izvirajo iz potreb, da se učitelj pripravi na celotno vzgojno-izobraževalno delo: za učne in zunajšolske dejavnosti, za obvezne, fakultativne in izbirne dejavnosti, za frontalno, skupinsko in individualno delo z učenci, za dodatno, dopolnilno in korektivno in pedagoško delo, za povezovanje šole s krajevno skupnostjo, uresničevanje širše kulturne in družbene funkcije idr. Priprava učiteljev za sistematično spoznavanje in spremljanje individualnega razvoja in napredovanja učencev, za uresničevanje individualizacije vzgojno-izobraževalnega dela in razvoja in individualnih sposobnosti vsakega učenca zahteva, da se učitelj usposobi za uporabo defe-

renciranih vsebin, metod in oblik dela. K temu naj bi pripomoglo tudi usposabljanje učiteljev za odpravljanje represivnosti šole, togih odnosov z učenci in kolegi, formalizma, razredno-urnega predmetnega sistema itn.

Spremenjeno izobraževanje učiteljev je potrebno tudi zato, da bodo znali uporabljati nove informacijske tehnologije in usposabljati učence za uporabo teh postopkov in sredstev tudi na drugih področjih življenja. Zaradi vsega tega se mora učitelj nenehno izobraževati ter spremljati sodobne dosežke svoje stroke in vede, psihologije, pedagogike, metodike in izobraževalne tehnologije.

Vse te in druge zahteve po spremembah v izobraževanju učiteljev opozarjajo, da je treba ustvariti tak sistem, ki bi povezal dozdajšnje dobre izkušnje s sodobnim znanstvenim in tehnološkim razvojem. To pa pomeni, da je treba ustvariti širok in gibek sistem izobraževanja učiteljev, ki bo omogočal navpično in vodoravno prehodnost, imel racionalno programiranje in povezane vsebine in ustrezno organizacijo institucionalnega izobraževanja ter razvite spodbujevalne oblike samoizobraževanja in stalnega izobraževanja med delom.

### Zasnova osnove šole

Od leta 1945, z začetkom socialistične družbene ureditve, so organi oblasti začeli namenjati posebno pozornost osnovnemu izobraževanju. Zvezna ljudska skupščina FLRJ je ustanovila leta 1954 posebno Komisijo za šolsko reformo, ki naj bi izdelala zasnovo novega vzgojno-izobraževalnega sistema. Tako je nastal laborator z naslovom Predlog sistema vzgoje in izobraževanja v FLRJ in ta je postal podlaga za



V Rogu v bunkerju, lavirana risba s tušem, 1943

Splošni zakon o šolstvu, ki je bil sprejet leta 1958. Ta zakonski dokument je utemeljil zasnovo osnovnega izobraževanja v Jugoslaviji. Osnovno izobraževanje je bilo razdeljeno na dve področji: razredni pouk (od 1. do 4. razreda za učence od 7. do 10. leta) in predmetni pouk (od 5. do 8. razreda za učence od 11. do 15. leta). Osemletna osnovna šola v Jugoslaviji, ki je bila konceptualno programsko in organizacijsko utemeljena kot enotna, je vse od leta 1958 ohranjala svoj položaj v sistemu izobraževanja, svojo dolžino trajanja, naravo in vlogo.

V zadnjih tridesetih letih so se pojavljale težave v programskem in širšem pedagoškem povezovanju med osnovno šolo in srednjimi šolami. Konceptijska, organizacijska in programska razvejenost srednjih šol pa tudi njihova premajhna usklajenost s programom šole, je povzročila številna neskladja.

Čeprav se v omenjenem obdobju zasnova osnovnega izobraževanja ni spremenila, pa je bilo v osnovno šolo vpeljanih

precej novosti: prenovljene so bile programske vsebine vseh dejavnosti, šolskih in zunajšolskih, predružačeno je bilo pedagoško-didaktično oblikovanje vzgojnega dela, pedagoško delo je bilo bolj ustrezno zasnovano itn.

Kljub napredku pa ponekod te spremembe vendarle niso izpolnile družbenih in strokovnih pričakovanj. Napredek vzgoje in izobraževanja so ovirali številni socialni pa tudi strokovni in znanstveni razlogi. Kronično pomanjkanje denarja za posodabljanje opreme in objektov, za nagrajevanje pedagoških delavcev pa tudi neustrezna usmerjenost pedagoških in psiholoških ved v življenjske probleme šolske prakse in neustrezno organizirano izobraževanje in usposabljanje učiteljev, vse to je zaviralo posodabljanje in napredek vzgojno-izobraževalnega dela.

Vsebine osnovnega izobraževanja so se spremenile po letu 1958 z drugačno klasifikacijo vzgojno-izobraževalnih področij, to je z diferenciacijo obveznega in fakultativnega dela v učnih načrtih.

### IZOBRAŽEVANJE UČITELJEV

#### Zakonodaja o izobraževanju učiteljev

Petletno učiteljske za učitelje razrednega pouka in dveletne pedagoške šole za učitelje predmetnega pouka za osnovno izobraževanje je bilo treba po Predlogu sistema... nadomestiti s pedagoškimi akademijami, enotnimi šolami za izobraževanje učiteljev.

Splošni zakon o šolstvu iz leta 1958 je opredelil pedagoške akademije kot ustanove za izobraževanje učiteljev za nižje razrede (razredni pouk) in višje razrede (predmetni pouk) osemletnih šol. Takšno izobraževanje je potekalo v dveh oddelkih - za učitelje razrednega pouka in za učitelje predmetnega pouka.

Izobraževanje v akademijah traja dve leti (po končani srednji šoli) za učitelje predmetnega pouka, in šest let (po končani osemletki) za učitelje razrednega pouka in vzgojitelje predšolskih otrok.

Prvo pedagoško akademijo so odprli v SR Hrvaški na Reki 1960/61, leta 1962/63 pa je bilo v Jugoslaviji že 18 pedagoških akademij.

Te so odpirali postopoma, ponekod so prerasla v akademije učiteljske ali pa višje pedagoške šole.

Po letu 1974 je vsaka zvezna enota v Jugoslaviji dobila svoje zakone o vzgoji in izobraževanju. Ti so urejali vsa območna vprašanja dela, organizacije in razmerij v vzgojno-izobraževalni dejavnosti. Predmetnike in učne načrte so sprejemali republiški ali pokrajinski organi - pedagoški sveti.

Politika uresničevanja vzgojno-izobraževalnega dela se je začela usklajevati z Družbe-

nimi dogovori republik in pokrajin.

Družbeni dogovor o enotnih temeljih izobraževanja in usposabljanja učiteljev in sodelavcev (vseh kategorij), ta naj bi zagotovil enotne družbene in strokovne standarde na vsem ozemlju SFRJ, so sklenile leta 1985 vse zvezne enote, institucije za financiranje izobraževanja (sisi), pa tudi ustanove za izobraževanje učiteljev (univerze).

Udeleženci dogovora so se strinjali, da je mogoče pozitivno zakonodaja v vsaki zvezni enoti (republikli ali pokrajini) uskladiti z določili tega dokumenta do julija 1988. To delo vodi Koordinacijski odbor, v katerem sta po dva predstavnika vsake republike ali pokrajine. Z dogovorom se enotno določa za vse države:

1. izobrazbena raven, tj. stopnja strokovne izobrazbe učiteljev in sodelavcev;
2. predmetniki in učni načrti vzgojno-izobraževalnega dela v izobraževanju učiteljev in sodelavcev;
3. skupni temelji za organiziranje izobraževanja učiteljev in sodelavcev;
4. strokovno spopolnjevanje (stalno izobraževanje med delom).

Navedena določila Družbenega dogovora o izobraževanju učiteljev za osnovno izobraževanje se uresničujejo v posameznih zveznih enotah različno. V SR Črni gori, SR Makedoniji in SAP Kosovo se šele pripravljajo na to, da bodo zakonodajno usklajili; v SR Hrvaški usklajevanja še ni bilo, ker imajo Republiški družbeni dogovor o izobraževanju in vzgoji učiteljev, uresničevanje tega pa ovira pomanjkanje denarja: V SR Sloveniji se praksa ne razlikuje veliko od določil jugoslovanskega dogovora: V SR Srbiji so zadeve usklajili



# KAKO SE ŠOLAJO UČITELJI PO SVETU

## Postopoma do sodobno visokošolsko izobraženih učiteljev

Nadaljevanje s 14. str.

Spremembam in dopolnitvami zakona o osnovni vzgoji in izobraževanju; SAP Vojvodina je svoj zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o vzgoji in izobraževanju leta 1986 uskladila z določili dogovora, v SR Bosni in Hercegovini pa ugotavljajo, da načelno ni neskladja med določili jugoslovanskega dogovora in določili v pozitivni zakonodaji te republike. pripravlja pa se na preobrazbo fakultet za učitelje, temu pa naj bi sledilo usklajevanje.

Stopnja strokovne izobrazbe je določena takole: za učitelje razrednega pouka višja (pedagoška akademija) ali visokošolska izobrazba (pedagoška fakulteta ali fakulteta za izobraževanje učiteljev); za učitelje predmetnega pouka visoka izobrazba (na fakultetah, ki izobražujejo tudi učitelje) ali višja izobrazba (osebje s prej končano višjo pedagoško šolo); za strokovne sodelavce visoka izobrazba (pedagog, psiholog, andragog) ali višja izobrazba (npr. socialni delavec); za sodelavce pri pouku srednja strokovna izobrazba.

Vprašanje navpične prehodnosti v izobraževanju učiteljev od srednje k višji ali visoki stopnji je v republikah in pokrajinah različno urejeno. V SAP Vojvodini in SR Srbiji si učitelji pridobijo po štiritletnem šolanju v srednji šoli pedagoške stroke ustrezno diplomu o končanem srednjem izobraževanju ter tako lahko postanejo sodelavci pri pouku. Diploma omogoča tudi navpično prehodnost na pedagoško akademijo in fakultete, ki izobražujejo učitelje. V SR Makedoniji in SAP Kosovu srednje izobraževanje ni sklepne narave, temveč se nadaljuje kot šestletno učiteljsko izobraževanje. Ugotavljajo pa, da takšno šestletno izobraževanje v pedagoški akademiji, čeprav je s strokovnega vidika upravičeno, povzroča pri zaposlovanju težave, v nekaterih okoljih pa se deli na dve ločeni ravni (srednjo in višjo), ki ju je mogoče navpično povezovati. V SR Hrvaški so ohranili nepretrgano šestletno izobraževanje učiteljev razrednega pouka.

Učitelji za osnovno izobraževanje v Jugoslaviji si morajo torej pridobiti višjo izobrazbo - to velja za učitelje razrednega pouka - in visoko izobrazbo - učitelji predmetnega pouka. Samo v SR Sloveniji si pridobivajo vsi učitelji za delo v vseh razredih osemletne osnovne šole od leta 1987/88 po končanem srednjem pedagoškem programu visokošolsko izobrazbo. Podobne rešitve (zvišanje izobraževanja učiteljev razrednega pouka na visokošolsko raven) pripravljajo tudi v SAP Vojvodini. Čeprav so v SR Hrvaški predvideli visokošolsko izobraževanje učiteljev že pred desetimi leti, pa stvarne razmere zahtevajo, da se le-to ohranja na višji stopnji.

### STROKOVNO SPOPNJEVANJE UČITELJEV

#### Stalno izobraževanje med delom

Strokovno spopolnjevanje učiteljev je pravica in dolžnost vsakega subjekta v vzgojno-izobraževalnem delu.

Po družbenem dogovoru iz leta 1985 se morajo učitelji in sodelavci, ki imajo ustrezno stopnjo strokovne usposobljenosti in so v delovnem razmerju, ali pa si med rednim izobraževanjem niso pridobili psihološke, pedagoške, metodične in andragoške izobrazbe, dopolnilno pridobiti znanje iz teh področij. Tovrstno dopolnilno izobraževanje pa v vsej državi ni enotno niti po programskih vsebinah niti po rokih, do katerih je treba to obveznost izpolniti. Dogovor nalaga, da je to treba opredeliti z zakoni.

Nekatere zvezne enote (republike SR Slovenija, SR Hrvaška, SR Makedonija in SR Bosna in Hercegovina) so v svoji zakonodaji določile roke za pridobitev te dopolnilne izobrazbe. Le-ti pa se gibljejo časovno od enega do treh let. V drugih republikah (SR Srbija, SR Črna gora, SAP Vojvodina, ne pa SAP Kosovo) je za to predpisana zakonska obveznost, ne pa tudi rok, do katerega je treba to obveznost izpolniti. V omenjenih zveznih enotah roki niso določeni z zakonom, ker morajo vsi učitelji in sodelavci obvezno opraviti strokovni izpit že na začetku svoje poklicne poti.

Strokovno spopolnjevanje učiteljev in sodelavcev, ki so si pridobili ustrezno začetno izobrazbo za delo v vzgoji in izobraževanju, poteka v dveh oblikah: individualni in skupinski.

Individualno spopolnjevanje poteka kot stalno samoizobraževanje na temelju programa individualnega spopolnjevanja po določilih posebnega dokumenta šole, v kateri je učitelj zaposlen.

Poleg te splošne oblike individualnega spopolnjevanja, ki je predvidena kot nenehno obnavljanje znanja v organizacijah za začetno izobraževanje učiteljev (pedagoške akademije, fakultete), poteka prvo leto dela še posebna oblika tovrstnega usposabljanja - kot vpeljevanje učiteljev ali sodelavcev v vzgojno-izobraževalno prakso. Vodita ga mentor in komisija, uresničuje pa se v šoli, v kateri začetnik dela ob programu, ki ga verificirajo pristojni organi republik ali pokrajin.

Skupinsko strokovno spopolnjevanje se uresničuje s seminarji, svetovanji, kolokvijami in v skupinah. Po dogovoru so nosilci obveznega strokovnega spopolnjevanja:

- šola, v kateri je učitelj zaposlen
- organizacije za začetno izobraževanje učiteljev (pedagoške akademije, fakultete)
- republiško-pokrajinski območni prosvetni zavodi s svetovalno-nadzorno vlogo (zavodi za prosvetno-pedagoško službo ali zavodi za šolstvo)
- strokovna združenja in aktivni učiteljev.

Pogoji, sredstva in načini individualnega in skupinskega spopolnjevanja učiteljev so določeni s posebnim dokumentom šole, v kateri so le-ti zaposleni, obveznosti strokovnega spopolnjevanja pa so uvrščene v redni delovni čas (42-urni delovni teden). Denar za te dejavnosti zagotavljajo samoupravne interesne skupnosti.

Posebna oblika individualnega strokovnega spopolnjevanja - vpeljevanje v vzgojno-izobraževalno prakso v prvem letu (ta je predvidena z dogovorom) se uresničuje v SR Hrvaški, SR Makedoniji, SR Bosni in Hercegovini in SAP Kosovu. Čeprav strokovni izpit z dogovorom ni predviden, je kot posebna oblika preverjanja strokovne usposobljenosti mladih učiteljev uveljavljen v SAP Vojvodini, SR Srbiji, SR Sloveniji in SR Črni gori. Pripravniki si pridobijo pravico do opravljanja strokovnega izpita po prvem letu dela - po končani pripravniški dobi. Če začetnik po petih letih dela v šoli ne opravi strokovnega izpita, ne more več poučevati. Izpit je sestavljen iz strokovnega dela, ki ga mora kandidat zagovarjati pred posebno strokovno komisijo. V komisiji so strokovnjaki z ožjih strokovnih področij, pedagogike, psihologije in iz šolske zakonodaje.

Čeprav je stopnja udeležbe pri uresničevanju strokovnega spopolnjevanja po dogovoru enakomerno porazdeljena med nosilce te obveznosti, pa v praksi ni tako. Razčlenitve o uresničevanju teh določil dogovora, opravljene v SAP Vojvodini, so pokazale, da pri tem opravilo sodeluje predvsem šola, kjer so začetniki zaposleni in območni (repu-

bliško-pokrajinski) zavodi za prosvetno-pedagoško službo. Ustanove za začetno izobraževanje učiteljev (pedagoške akademije in fakultete) do zdaj niso veliko sodelovale pri dolgoročnem spopolnjevanju. Zelo pomembno pa je sodelovanje univerzitetnih učiteljev pri skupinskih oblikah strokovnega spopolnjevanja (priprava in izpeljava predavanj na seminarjih, posvetih ipd.).

V nekaterih zveznih enotah so nosilci strokovnega spopolnjevanja osnovnošolskih učiteljev središča (centri) za spopolnjevanje. V SR Srbiji so na primer centri za spopolnjevanje učiteljev in inovacije v sestavi medobčinskih zavodov za napredek vzgoje in izobraževanja pa tudi Sektor za inovacije in spopolnjevanje učiteljev pri Republiškem zavodu za napredek vzgoje in izobraževanja.

V SAP Vojvodini so učna središča za stalno kolektivno spopolnjevanje učiteljev in sodelavcev pri vzgojno-izobraževalnih organizacijah (šolah), njihova naloga pa je zboljševati vzgojno-

goslaviji in v svetu. Pokazalo se je, da je izobraževanje učiteljev zadnjih dvajset let zaostajalo za potrebami, čeprav so si mnogi pedagoški delavci v tem času pridobili višjo izobrazbo s šolanjem ob delu.

V strokovnih združenjih in na strokovnih posvetih o izobraževanju učiteljev in reformi izobraževalnega sistema so znova oživele zahteve po šolanju učiteljev na univerzitetni ravni. Takšno izobraževanje naj bi zvišalo učiteljevo splošno strokovno in splošno kulturno raven ter pripomoglo k višji stopnji znanstvene zasnovanosti njegovega dela pa tudi k njegovemu popolnejšemu praktičnemu usposabljanju. Ob tem naj bi se rešilo tudi vprašanje učiteljevega statusa in odpravilo neupravičeno nižje vrednotenje njegovega dela in prispevka k vzgoji in izobraževanju mladine. In končno: univerzitetno izobraževanje učiteljev naj bi pripomoglo k večji enotnosti v sistemu izobraževanja učiteljev, še posebno pa zboljšalo kakovost in učinkovitost enotne osemletne osnovne šole.



Pohod XIV. divizije na Pohorje, sitotisk po visoki jedkanici, 1946

izobraževalni proces - po predmetih (to opravljajo kot medobčinske ustanove).

#### Model prenovljenega izobraževanja

Izobraževanje učiteljev bo imelo tudi v prihodnje temeljne značilnosti celotne priprave za vzgojno-izobraževalno delo. Vsebovati pa bo moralo tudi posebno značilnost: od narave meril in načina izbire kandidatov prek določenih programskih vsebin in posebnih dejavnosti, oblik in metod teoretičnega in praktičnega usposabljanja do posebnih učiteljevih nalog in vlog, ki izvirajo iz razvojnih značilnosti mladine in vzgojno-izobraževalnih zahtev (standardov) na tej ravni izobraževanja.

Pri snovanju univerzitetnega izobraževanja učiteljev je treba najprej upoštevati družbeno in strokovno opredelitev, da je splošna funkcija osnovne šole zagotoviti vsem učencem skupno, enotno, vsestransko sodobno izobraževanje in vzgojo. To se najbolj celotno uresničuje z učiteljevim delom, naj prav učitelj uresničuje naloge in vsebine vseh predmetov, področij in de-

javnosti, skrbi za potrebno korelacijo in medsebojno povezanost vsebine in dela.

Učitelj pa je tudi - in to je še posebno pomembno - poleg staršev za učence najpomembnejši vzorec identifikacije in gibalno socializacije. Pri predmetnem pouku v višjih razredih osnovne šole (še bolj pa pri kasnejšem šolanju) se ta učiteljev vpliv porazdeli po predmetnih področjih v togem razredno-urnem sistemu in dejavnostih. V obdobju začetnega sistematičnega izobraževanja otrok je celosten vzgojni vpliv še posebno pomemben za vsestranski razvoj osebnosti. To potrjujejo tudi ugotovitve psihologov o tem, kako pomembne so zgodnje sociokulturne razmere in spodbude za kasnejši otrokov razvoj.

Pri izobraževanju učiteljev je posebno pomembna priprava za uresničevanje njegovih zahtevnih nalog in vlog. Celotnost učiteljevega dela izvira zlasti iz narave in razvojnih značilnosti otrok v prvih letih sistematičnega vzgajanja in izobraževanja, iz zahtevnih vzgojno-izobraževalnih ciljev, nalog in standardov, ki jih postavlja družba, iz težav, ki nastajajo pri njihovem uresničevanju, ter iz spoznanj, da je resnične uspehe mogoče doseči samo z uresničevanjem vsebin, oblik, metod in ravni vzgojno-izobraževalnega dela z razvojnimi možnostmi učencev. S svojim delom in sposobnostjo, da spodbudi in pritegne učence k dejavnosti in spodbudi njihove ustvarjalne zmogljivosti, učitelj veliko pripomore k njihovu razvoju, vzgoji in izobraževanju. Temelji, ustvarjeni na začetku izobraževanja, pa so pomemben dejavnik kasnejšega razvoja in izobraževanja mladine.

Usposabljanje učiteljev za vpeljevanje novosti (inovacij), za izpeljavo diferenciacije in individualizacije v vzgojno-izobraževalnem delu, za spodbujanje učencev k dejavni vlogi, k temu da postanejo subjekti vzgoje in izobraževanja, da si pridobijo metode učinkovitega učenja, k vzgoji kritičnosti, ustvarjalnosti in spodbujanju zanimanja za nova spoznanja ter za delo - vse to pa je temelj za vsebinske spremembe izobraževalnega procesa. Navedena učiteljeva priprava naj bi torej vplivala ne samo na njegovo delo pri pouku, temveč tudi pri drugih vzgojno-izobraževalnih dejavnostih, s tem pa bi dosegli pozitiven prenos tudi na druge dejavnosti učencev.

K istemu cilju bi morale biti usmerjeno tudi usposabljanje učiteljev za vzgojno-izobraževalno delo kot interakcijski proces: za skupno delo z učenci, za ustvarjanje sodelovanja in demokratičnega ozračja v razredu in šoli ter za odpravljanje represivnosti, dela po ustaljenih vzorcih, formalizma in tradicionalizma, v odnosih in delu z učenci. Svobodna, zdrava, zavedna in ustvarjalna osebnost pa se lahko razvija samo v ozračju svobodne in spodbujevalne dejavnosti. Zgodnji in pozitivni vplivi in razvoj mladih v takem socialnem ozračju so tudi razvojna in vzgojno-izobraževalna podlaga, ki bo vplivala na kasnejši socialni, čustveni in intelektualni razvoj učencev.

Pri učiteljevem izobraževanju je pomembna tudi njegova priprava za sodelovanje z družino in predšolsko ustanovo, za povezovanje s starši in vzgojiteljem, s šolskim psihologom, pedagogom in z drugimi učitelji, ki poučujejo v nižjih razredih nekaterih predmetov (jezik družbenega okolja, glasbeno, likovno in telesno vzgojo, tudi jezik), z učiteljske svoje šole, pa tudi z ustanovami in posamezniki v samem kraju in širšem družbenem okolju - posebno pri uresničevanju kulturne vloge šole.

Dozdajšnji način izobraževanja je učitelja premalo pripravljala za korektivno pedagoško

delo z učenci z motnjami v razvoju. Ker pa odkrivanje teh motenj, pa tudi pravočasno strokovno korektivno delo tudi pri rednem izobraževanju lahko precej zmanjša ali celo odpravi te motnje - ne da bi bil otrok odstranjen iz rednega oddelka, je ta vidik učiteljevega izobraževanja nujno včleniti v začetno poklicno usposabljanje.

Pomembno področje je tudi priprava učitelja za delo v večkulturni, večnarodni in večjezikovni skupnosti - kakšna je Vojvodina in Jugoslavija nasploh. Širše medkulturne težnje izobraževanja v drugih deželah pa tudi bogate izkušnje, pridobljene pri uresničevanju različnih oblik skupne vzgoje in izobraževanja, dvojjezičnega pouka in širše pedagoške dejavnosti z učenci pripadniki različnih narodnosti v Jugoslaviji potrjujejo, da je večkulturna skupnost pomemben družbeni okvir izobraževanja in pogoj za socializacijo mladih. Tudi izsledki znanstvenih raziskav potrjujejo, da je izobraževanje pripomore k boljšemu medsebojnemu spoznavanju in zblizevanju mladine, pa tudi k razvijanju njihove mednarodne vrednostne usmeritve - obenem z ohranjanjem narodne, kulturne in jezikovne identitete.

Glede na vse te zahtevne naloge in vloge učiteljeve dejavnosti je treba predvideti v učiteljevem izobraževanju takšne spremembe, ki bodo zagotovile široko družbenoekonomsko, splošno kulturno in naravoslovno-matematično izobraževanje na marksistični podlagi, mu dajale potrebno psihološko, pedagoško in metodično znanje in ga tudi praktično usposobile, da bo uspešno opravljal svoje delo pri pouku, pri obšolskih ter drugih vzgojnih in družbenih dejavnostih.

Ker zdajšnji sistem izobraževanja učiteljev - v danih časovnih, kadrovskih, programsko-organizacijskih in gmotno-tehničnih razmerah ne ustreza niti zdajšnjim niti prihodnjim potrebam za usposabljanje tovrstnega osebja, je učiteljevo izobraževanje nujno organizirati za na univerzitetni ravni, se pravi, da mora trajati štiri leta. To pomeni, da je treba sodobno zasnovati predmetnik in učni načrt izobraževalnega dela, pritegniti k sodelovanju ustrezne učitelje na univerzitetni ravni in vidne mentorje praktike za pripravo prihodnjih učiteljev v hospitacijskih šolah, učiteljevo izobraževanje pa organizirati prožno (s teoretičnimi predavanji, vajami, interdisciplinarnimi seminarji, praktikumi, izbirnimi in fakultativnimi dejavnostmi, s spoznavanjem in spremljanjem individualnega razvoja učencev v hospitacijski šoli, s hospitiranjem in samostojno pedagoško prakso, s prostočasnimi in obveznimi dejavnostmi). V ta namen bo treba zagotoviti tudi potrebne gmotno-tehnične možnosti in priskrbiti sodobno učno opremo, tako v visokošolski ustanovi za izobraževanje učiteljev kot tudi v njeni hospitacijski šoli.

Nova zasnova izobraževanja učiteljev mora zagotoviti tudi navpično prehodnost učiteljev s končano pedagoško akademijo - če si ti želijo pridobiti univerzitetno izobrazbo - pa tudi vodoravno prehodnost v okviru sorodnih strokovnih profilov, ki kršni so: šolski pedagog, učitelj in morda tudi šolski psiholog, ki zahteva posebne programe na univerzitetni ravni, namenjene navedenim profilom kadrov s skupno osnovno splošno izobraževalnih in splošno strokovnih vsebin. Vsebine ožjega strokovnega področja naj bi izvirale iz posebnih značilnosti del in vloge učiteljev in sodelavcev vsakega profila. Z močnejšim programskim povezovanjem izobraževanja teh kadrov bi dosegli polg večje vodoravne gibljivosti in navpične prehodnosti do najvišje

Nadaljevanje na 16. str.



# KAKO SE ŠOLAJO UČITELJI PO SVETU

## Postopoma do sodobno visokošolsko izobraženih učiteljev

Nadaljevanje s 15. str.

ravni izobraževanja - v sklopu vsakega strokovnega profila - tudi racionalizacijo šolske mreže in bolj zavzeto sodelovanje pedagoškega in znanstvenega osebja.

Kje naj bi potekalo univerzitetno izobraževanje učiteljev, za zdaj še ni jasno. V Vojvodini bi ga lahko organizirali v okviru Inštituta za pedagogiko pri Filozofski fakulteti v Novem Sadu. V tem inštitutu, kjer se izobražuje

jejo pedagogi in psihologi, so si pridobili že precej izkušenj pri izobraževanju tovrstnega osebja, imajo pa tudi primerne kadrovske in gnotne možnosti. Izobraževanje bi lahko potekalo tudi v drugih inštitutih filozofske fakultete; ti bi lahko z medsebojnim sodelovanjem zagotovili uresničevanje dela programa, posebno za splošno izobraževalno in deloma za splošno strokovno področje. Izobraževanje za ožje strokovno področje

s praktičnim usposabljanjem učiteljev bi bilo mogoče organizirati v sodelovanju z nekaterimi zdajšnjimi pedagoškimi akademijami in hospitacijskimi šolami.

Pri iskanju ustreznih rešitev se poraja tudi misel, da bi morda lahko ustanovili posebno fakulteto za izobraževanje učiteljev ali za izobraževanje učiteljev in vzgojiteljev za predšolsko vzgojo ali pa da bi pedagoške akademije prerasle v visokošolske ustanove za usposabljanje učiteljev.

vzgojno-izobrazbene osnove srednjega izobraževanja pedagoške stroke z jezikovno umetnostnim, družbenoznanstvenim naravoslovno-znanstvenim in matematičnim izobraževanjem. Zato je treba univerzitetno izobraževanje učiteljev obravnavati v nepretrgani povezavi s poklicno-usmerjenim izobraževanjem pedagoške stroke na srednji stopnji. Le-to je tudi zasnovano kot splošno izobraževalni temelj s prvimi splošno strokovnega izobraževanja za višješolsko in visokošolsko izobraževanje učiteljev različnih strokovnih profilov.

Splošno strokovno področje izobraževanja naj bi dalo učiteljem znanstvena in strokovna spoznanja iz psihologije, pedagogike ter drugih družbenih, humanističnih in naravoslovno-matematičnih ved ter jih s predavanji, vajami, poskusi, raziskavami, interdisciplinarnimi seminarji in raznolikimi oblikami raziskovalnega in skupinskega dela pripravilo na vzgojno-izobraževalno delo. To področje ima nekaj ožjih celot:

Psihološko in pedagoško izobraževanje - v tem prevladujejo vsebine razvojne in psihološke psihologije, didaktike in šolske pedagogike, ter psihologije in pedagogike otrok z motnjami v razvoju in druge vsebine pedagoških ved, ki pripravljajo učitelje na prihodnje delo, znanje pa naj bi pridobivali na interdisciplinarnih seminarjih.

Drugi programski sklop naj bi sestavljale vsebine maternega jezika in književnosti, književnost za otroke in matematike; to naj bi bila temeljna izobraževalna področja, ki naj bi pomembno vplivala na razvoj osebnosti učencev in njihovih ustvarjalnih zmogljivosti.

Tretja skupina predmetov naj bi dala učitelju znanstvene temelje družbenega in naravoslovno-matematičnega izobraževanja. Pri snovanju vloge in vsebine teh ved naj bi se uresničili zlasti dve nalogi: prva, z znanstvenimi spoznanji naj bi obogatili in pojasnili vsebine učnih načrtov nižjih razredov osnovne šole (posebno vsebine predmeta spoznavanje narave in družbe); druga, prihodnji učitelji naj bi se kot večstranski strokovnjaki že med začetnim poklicnim izobraževanjem usposobili za interdisciplinarni prijem pri ugotavljanju in razlagi programskih vsebin.

Tako bi z interdisciplinarnimi seminarji nastajale možnosti, da bi odpravili dozdajšnje razdrobljenost predmetov in programskih vsebin, obenem pa prepuščali prihodnjim učiteljem, da bi lahko, čeprav manj usposobljeni od svojih profesorjev - sami včenjevali različne vsebine ter jih »prevajali« in spet »uporabljali« v praksi.

Interdisciplinarni seminarji bi temeljili na splošnem in splošno strokovnem izobraževanju, ki so metne učitelje (za višje razrede osnovnih šol in srednje šole) so se zllili v enega, izvajajo pa ga bodisi različne fakultete ali oddelki univerze, ki izobražujejo tudi druge strokovne profile - politehnični model, bodisi pedagoške akademije - monotehnični model).

V Sloveniji, kjer so se ti novi študijski programi vpeljevali od 1985/86 (nekoliko za drugimi deli države), imamo primere obeh procesov:

- Pedagoška akademija Univerze v Ljubljani je prenehala izobraževati predmetne učitelje (za višje razrede osnovne šole), ki so se vključili v študijske programe različnih fakultet (Filozofska, Fakulteta za naravoslovje in tehnologijo, Fakulteta za telesno kulturo itd.), pridobila pa je štiri letni študijski program za razredni pouk.

- Pedagoška akademija univerze v Mariboru se je spreminila v Pedagoško fakulteto in izvaja tako študijske programe za razredni pouk (1. do 4. razred OŠ) kot za predmetne učitelje (višji razredi OŠ).

Spodbudili interdisciplinarni prijem pri preučevanju in razlagi programskih vsebin.

V skladu s sodobnimi težnjami in prakso - le-ta se uveljavlja v posameznih deželah OECD pravi tudi že pri nas - o integraciji otrok z motnjami v razvoju v redne šole in razrede, se vpljuje tudi posebni tečaj iz psihologije in pedagogike; le-ta so teoretična in praktična priprava učitelja za korektivno vzgojno delo.

Ožje strokovno področje ima vlogo metodičnega izobraževanja s šolskim delom; pri tem gre za obravnavo programskih vsebin predmetov, ki se poučujejo v nižjih razredih osnovne šole pravi tudi za metodične priprave neresničevanje pedagoških programov vzgojno-izobraževalnega dela.

Čeprav je to področje usmerjeno predvsem na metodično pripravo učiteljev in šolsko delo, je z njim mogoče zagotoviti tudi posebne vsebine za poglobljeno in interdisciplinarno spoznavanje posebnih programskih celot. K istemu smotru lahko pripomorejo posamezne fakultativne dejavnosti.

Ožje strokovno področje pa je seveda temelj za nadaljnje praktično usposabljanje prihodnjih učiteljev s hospitacijami in nepretrgano samostojno pedagoško prakso zunaj hospitacijskih šol.

Fakultativne dejavnosti omogočajo višjo stopnjo programske diferenciacije in individualizacije učiteljevega izobraževanja ter poglobljeno preučevanje posameznih znanstvenih, umetnostnih in drugih področij ter določeno specializacijo. Prihodnji učitelji se lahko tudi dodatno pripravljajo za delo v večkulturnih in večjezikovnih okoljih in za širše medkulturno izobraževanje.

Prikazani model univerzitetnega izobraževanja in usposabljanja učiteljev (predmetnih učiteljev za delo z učenci v prvih štirih razredih osemletne osnovne šole) bodo - preden gredo v uporabo - dve leti preučevali izvedenci pa tudi širši krog pedagoških, znanstvenih in kulturnih delavcev. Vpeljevali ga bodo postopoma, in sicer tako, da bodo nekaj let vpisovali manj studentov in tako že sproti odpravljali morebitne napake in pomanjkljivosti, ki se bodo pokazale pri predmetniku in učnem načrtu vzgojno-izobraževalnega dela. Hkrati ko se bo povečevalo število vpisanih studentov na fakultete za izobraževanje učiteljev, pa bodo usihale zdajšnje pedagoške akademije.

OPOMBA

Predstavljeno besedilo govori o razmišljanjih v SAP Vojvodina. Razprave o tem vprašanju so potekale v Sloveniji že v letih 1980 do 1985. Kot je znano, se visokošolski študij »razredni učitelj« pri nas izvaja že drugo šolsko leto na PA Ljubljana in Pedagoški fakulteti Maribor. Razpravljanje na Slovenskem je bilo dokaj burno, vsebinsko pa zaokroženo leta 1985. Osnutek predmetnika objavljamo za ponazoritev in primerjavo s slovenskim programom.

### Osnutek predmetnika

Izobraževalno področje	Število ur	Semestri
<b>I SPLOŠNO DRUŽBENO PODROČJE</b>		
1. Sociologija	90	I, II
2. Socialistično samoupravljanje	60	III
3. SLO in DS	120	I-IV
4. Tuji jezik	120	I-IV
5. Telesna vzgoja <sup>1)</sup>	120	I-IV
<b>II SPLOŠNO STROKOVNO PODROČJE</b>		
6. Interdisciplinarni seminar iz splošne psihologije in pedagogike	60	I, II
7. Razvojna psihologija	90	III, IV
8. Pedagoška psihologija	90	III, IV
9. Šolska pedagogika	90	V, VI
10. Didaktika	90	V, VI
11. Psihologija otrok z motnjami v razvoju	30	VII
12. Specialna pedagogika	30	VIII
13. Materni jezik s književnostjo	120	I-IV
14. Književnost za otroke	90	V, VI
15. Matematika	90	V, VI
16. Interdisciplinarni seminar iz zgodovine in geografije	60	IV
17. Interdisciplinarni seminar iz fizike, kemije in biologije	75	V
18. Informatika	60	V, VI
<b>III OŽJE STROKOVNO PODROČJE</b>		
19. Metodika pouka maternega jezika	210	V-VIII
20. Metodika pouka matematike	180	V-VIII
21. Metodika pouka spoznavanje narave in družbe	180	V-VIII
22. Glasbena kultura z metodiko pouka	120	V-VIII
23. Likovna kultura z metodiko pouka	120	V-VIII
24. Metodika pouka telesne kulture	90	V-VIII
25. Metodika pouka tehničnega izobraževanja	60	V-VIII
26. Metodika vzgoje	60	IV
27. Igranje (klavir, violina, kitara)	120	I-IV
<b>IV OBVEZNI PRAKTIČNI TEČAJI</b>		
- Smučanje		
- Plavanje		
- Uporaba AV- sredstev		
<b>V OBVEZNE ZUNAJŠOLSKE DEJAVNOSTI</b>		
- Zbor ali orkester		
<b>VI FAKULTATIVNE DEJAVNOSTI</b>		
- Jezik družbenega okolja	120	I-II
- Drugi tuji jezik ali jezik naroda in narodnosti	60	III-IV
<b>VII FAKULTATIVNE ZUNAJŠOLSKE DEJAVNOSTI</b>		
- Kulturno-umetniške sekcije		
- Znanstvene sekcije		
- Tehnične sekcije		
- Športne sekcije		
- Dvojezična pedagoška dejavnost		
- Dejavnosti za varstvo človekovega okolja		
<b>VIII PEDAGOŠKA PRAKSA</b>		
- Hospitiranje		
- 1 teden v III. semestru	25	
- 1 teden v IV. semestru	25	
- 2 tedna v V. semestru	50	
- 2 tedna v VI. semestru	50	
- Samostojna pedagoška praksa		
- 3 tedne v VII. semestru	75	
- 4 tedne v VIII. semestru	100	
<b>IX DIPLOMSKI IZPIT</b>		
- pisno domače delo in ustni zagovor		

### PRIPOMBA:

<sup>1)</sup> Ure telesne vzgoje se ne štejejo v število ur; študenti ne opravljajo izpita iz tega predmeta.

<sup>2)</sup> Študenti ne opravljajo izpitov s področij in dejavnosti pod IV, V, VI, VII in VIII.

### BARICA MARENTIČ POŽARNIK

## Pedagoška delovna praksa v izobraževanju učiteljev

»Ko sem prvič stopil v razred, sem se počutil kot neplavalec, pahnjem s pečine v gubino morja; prešinilo me je - zdaj plavaj ali utoni.«

To je le ena od številnih podobnih trditvev iz raziskave o odnosu učiteljev začetnikov do izobraževanja, ki so ga bili deležni na univerzi (Skerbinek 1987, citirala Marentič Požarnik 1987, 15 - 16). Ko jo je slišal eden od univerzitetnih učiteljev, je vzkliknil: »To preprosto ni res!«

Oboje spozarja na dvoje, in sicer na pomanjkljivosti zdajšnjega univerzitetnega (=visokošolskega) izobraževanja glede na praktične vidike strokovnega izobraževanja prihodnjih učiteljev in na prepričanje predavateljev, da je čisti predmetno - usmerjeni študij temelj uspešnega poučevanja.

V obdobju, ko se odgovornost za izobraževanje učiteljev prenaša s pedagoške akademije na različne oddelke ali fakultete univerze, je takšna usmeritev za stanje v Jugoslaviji značilna. Kadar razčlenjujemo razmerja med teorijo in prakso v izobraževanju učiteljev, bi vsekakor morali omenjeni dejstvi upoštevati.

Poleg tega splošnega trenda so med šestimi republikami naše večinacionalne dežele precejšnje razlike v organizaciji šol, v predmetih, študijskih programih, v izvajanju sprememb pa tudi v izobraževanju učiteljev (vzgojnega ministrstva za vzgojo in izobraževanje ni).

Nemogoče je podati pregled vseh teh razlik v kratkem sestavku o nadrobnotih o jugoslovanskem šolskem sistemu glej Leitner, Marentič Požarnik

1986). Opis stanja, ki sledi, velja povečini za republiko Slovenijo, le tu in tam se dotakne razmer v drugih delih države.

### Novije spremembe v sistemu izobraževanja učiteljev

Do nedavnega so se učitelji za celotno osemletno šolanje izobraževali na dvehletnih višjih šolah, tako imenovanih pedagoških akademijah, učitelji splošnoizobraževalnih predmetov v srednjih šolah, tj. nekdanjih gimnazijah (od 9. do 12. leta šolanja), pa so se izobraževali na ustreznih oddelkih ali fakultetah univerze. V osemdesetih letih je vse bolj prevladala težnja po profesionalizaciji v izobraževanju učiteljev v skladu z zahtevno: »Vsak učitelj, ne glede na stop-

njo ali tip šole, bi moral imeti štiri letno visoko izobrazbo.«

Tako se je trajanje izobraževanja za razrednega učitelja (od 1. do 4. razreda OŠ) podaljšalo od dveh na štiri leta začenši v Sloveniji leta 1987/88. Druge republike naj bi sčasoma sledile. Izobraževanje je ostalo v pristojnosti pedagoških akademij, ki so svoj dvehletni študijski program podaljšale v štiri letni visokošolski program in se včasih ustrezno preimenovali (iz pedagoške akademije v pedagoško fakulteto). Ker je njihova primarna naloga še naprej izobraževanje pedagoškega osebja tudi vzgojitelje za predšolsko vzgojo, razrednih učiteljev, nekaterih predmetnih učiteljev in specialnih pedagogov, spadajo med tako imenovane »monotehnične« ustanove. Študijski programi za pred-

metne učitelje (za višje razrede osnovnih šol in srednje šole) so se zllili v enega, izvajajo pa ga bodisi različne fakultete ali oddelki univerze, ki izobražujejo tudi druge strokovne profile - politehnični model, bodisi pedagoške akademije - monotehnični model).

V Sloveniji, kjer so se ti novi študijski programi vpeljevali od 1985/86 (nekoliko za drugimi deli države), imamo primere obeh procesov:

- Pedagoška akademija Univerze v Ljubljani je prenehala izobraževati predmetne učitelje (za višje razrede osnovne šole), ki so se vključili v študijske programe različnih fakultet (Filozofska, Fakulteta za naravoslovje in tehnologijo, Fakulteta za telesno kulturo itd.), pridobila pa je štiri letni študijski program za razredni pouk.

gram za razredni pouk.

- Pedagoška akademija univerze v Mariboru se je spreminila v Pedagoško fakulteto in izvaja tako študijske programe za razredni pouk (1. do 4. razred OŠ) kot za predmetne učitelje (višji razredi OŠ).

Positivne posledice podaljšane izobraževanja za osnovnošolske učitelje so očitne: temeljitejša znanstvenoteoretična in strokovna izobrazba. Ali to pomeni tudi večjo povezanost med teorijo in prakso, bomo še videli. Pa tudi razlike med položajem osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev ne bodo izginile, dokler se bodo razlikovali dohodku enih in drugih.

Seveda je prehod od monotehničnega v politehnični model privedel tudi do nekaterih dobro znanih tveganj, posebno kar za



# KAKO SE ŠOLAJO UČITELJI PO SVETU

## Pedagoška delovna praksa v izobraževanju učiteljev

deva izobraževanje srednje skupine učiteljev (za višje razrede OS).

Razpravo o študijskem programu so namreč otežili nasprotujoči si predlogi o pravilnem razmerju med znanstvenoteoretičnimi in strokovnimi predmeti (psihologija, pedagogika, specialna didaktika...).

Posledica je bil manjši delež strokovnih predmetov v študij-

skem programu, posebno v »politehničnem« modelu. V nekdanjem dveletnem študijskem programu na pedagoških akademijah je strokovno izobraževanje zajemalo približno tretjino v štiri letnih programih, pa je gledano absolutno, njegov obseg ostal enak, kar pomeni manjše v odnosu do drugih delov programa.

Sestava strokovnega dela študijskega programa za prihodnje

učitelje v višjih razrednih osnovnih šolah na obeh univerzah to dobro prikazuje (celotni štiri letni študijski program ima največ 3600 ur; študentje se večinoma izobražujejo v dveh predmetnih področjih z izjemo študija matematike, telesne vzgoje, glasbe in likovne vzgoje, ki so lahko samostojna predmetna področja

študij. To sta pomembna vira praktičnih izkušenj, ki močno vplivajo na kasnejše poučevanje (glej tudi seminar Unesca o univerzitetnem izobraževanju in usposabljanju učiteljev v Pragi 1987).

In kaj se zgodi po diplomi? Na novo diplomirani učitelji morajo biti takoj kos celotni pedagoški obveznosti - tj. 24 do 26 ur na teden. Dobijo sicer kolega mentorja na isti šoli, toda pomoč in podpora, ki so jo deležni, je zelo različna. Kajti tudi mentor ima polno pedagoško obveznost, za delo s pripravnikom pa ne dobi ne strokovnega usposabljanja ne plačila. Po prvem ali najkasneje po drugem letu poučevanja mora novi učitelj opraviti izpit, ki ga določa Republiški komite za vzgojo in izobraževanje ter telesno kulturo. Izpit obsega peda-

goški nastop v razredu, ki ga spremljajo izpraševalci. Skupaj ga razčlenijo, posebno z metodološkega vidika, nato pa sledijo vprašanja iz zakonodaje in uprave.

Univerza v ta proces ni sistemsko vključena, vendar so posamezni univerzitetni učitelji lahko imenovani za izpraševalce.

### 1. preglednica

Delež srednješkolskih učiteljev, ki predlagajo te spremembe v izobraževanju učiteljev:

Spremembe	%
- več vaje v novih učnih metodah	95 %
- vzorčne metode bi morali uporabljati med celotnim trajanjem univerzitetnega študija	90 %
- večji delež praktičnih izkušenj v poučevanju	70 %
- več specialnih didaktik	64 %
- študente bi bilo treba bolj pritegniti k znanstvenemu delu	44 %
- več splošne izobrazbe, pedagogike, psihologije	40 %
- boljši sistem ocenjevanja študentov	28 %
- več znanstveno-teoretičnih predmetov	25 %

Na vprašanja je odgovorilo 159 srednješkolskih učiteljev.

V drugem vprašanju (Skerbinček 1984, cit. Marentič Požarnik 1987, 16-17) smo želeli od vzorca osnovnoškolskih in srednješkolskih učiteljev (79 oz. 102) z manj kot 10 leti delovnih izkušenj zvedeti, kaj menijo o povezanosti teoretičnih in praktičnih pri študiju. Večini (62% osnovnoškolskih in 66% srednješkolskih učiteljev) se je zdela ta povezanost nezadovoljiva, samo 24 jih je bilo z njo zadovoljnih.

»Znanje, ki sem si ga pridobil med študijem, je bilo preveč formalno, neskladje med teorijo in prakso je ogromno.« Takšnih odgovorov je bilo kar precej. Večina je tudi menila (23% osnovnoškolskih in 38% srednješkolskih učiteljev), da so bile specialne didaktike samo deloma ali pa sploh ne združujoča sila med splošnopedagoškimi in znanstveno-teoretičnimi predmeti.

### Položaj in vloga specialnih didaktik

Zakaj imajo učitelji specialnih didaktik (nemško Fachdidaktik) težave, kadar nastopajo v vlogi povezovalcev teorije in prakse pa tudi med znanstveno-teoretičnimi in strokovnimi sestavinami izobraževanja učiteljev?

Večina teh učiteljev pride v visokošolske organizacije potem, ko nekaj let uspešno poučuje v osnovni ali srednji šoli. Navadno nimajo veliko znanja iz psihologije ali pedagogike. Navadno imajo ali se pripravljajo na magistrski študij iz specialne didaktike ali iz svoje znanstvene stroke.

Zelo redki imajo doktorat, kajti skoraj nobena znanstveno-teoretična panoga ne priznava specialne didaktike za samostojno znanstveno področje. Po drugi strani pa je doktorat iz pedagogike »rezerviran« za diplomirane pedagoge (to se nanaša na učitelje specialne didaktike za razredno stopnjo osnovne šole). Interdisciplinarni študij za doktorat je za zdaj še neuresničljiv.

Tako torej ostajajo učitelji specialnih didaktik na obrobju svojih oddelkov ali fakultet kot »predavatelji«, ne pa »profesorji«. Čutijo se odtrgane od učiteljev strokovnih predmetov v drugih oddelkih. Morda je nekoliko boljše v »monotehničnih« pedagoških akademijah in fakultetah.

Oddelki naravoslovnih znanosti, ki so naklonjeni eksperimentalnemu delu, imajo ponavadi bolj pozitiven odnos do praktičnega usposabljanja študentov. Dovolijo, da dobi študij metode v študijskem programu večji delež ur (od 105 do 280) kot družboslovje in jeziki (75 do 105 ur), kažejo pa omalovažujoč odnos do splošne psihologije in pedagogike.

Študentje naravoslovja imajo ponavadi veliko laboratorijskih vaj in dela v naravi, pa tudi izkušnje v solskem okolju. Cilj takšnega dela ni usposobitev prihodnjega učitelja za skupinsko delo,

### Kaj menijo učitelji o vlogi prakse pri študiju?

Z vprašalnikom smo želeli zvedeti od srednješkolskih učiteljev, kaj bi v študiju spremenili, da bi bili študentje bolj pripravljeni za poučevanje. (Šeme 1984, cit. v Marentič Požarnik 1987 a 16) Izidi (1. preglednica) kažejo, da vzemajo praksa in praktične izkušnje pomembno mesto.

ampak pridobitev spretnosti za delo z laboratorijsko opremo za opravljanje različnih poskusov, vodenje učencev v naravo, pripravljanje terarija idr.

Projektno delo, pri katerem sodelujejo različne skupine univerzitetnih učiteljev pedagogov, je nujen korak k integraciji. Skupna pedagoška delavnica za eksperimentalno učenje se je, kar zadeva integracijo, v našem primeru izkazala kot koristna pot za »izobraževanje izobraževalcev«. (Marentič Požarnik 1987 b)

### Šole za prakso in učiteljski praktiki

V preteklosti je imela vsaka pedagoška akademija pri nas svojo hospitacijsko šolo za pedagoško prakso. Sčasoma je bila ta odpravljena, odgovornost za praktično pedagoško delo pa so naložili učiteljem specialnih didaktik, ki bi morali z osebnim stikom in s prijateljskim pripravljanjem pridobiti osnovnošolske in srednješkolske učitelje, ki so bili pripravljani delati s študenti. Ti učitelji praktiki sklenejo z ustanovami za izobraževanje učiteljev pogodbo o medsebojnem sodelovanju, to pa lahko kadar koli prekinejo.

Opravljenemu delu jim plačajo (glede na število študentov, ure nadzorstva), nimajo pa zmanjšane pedagoške obveznosti niti posebnega usposabljanja za to delo.

Trenutno smo priče težnjam po ponovnem ustvarjanju mreže šol za pedagoško prakso, v skladu s trditvijo: »Tako kot študentje medicine potrebujejo prakso na kliniki, tudi prihodnji učitelji ne morejo brez nadzorovane prakse v šoli.« Precej vprašanj v zvezi s tem ostaja brez odgovora. Vprašanje je tudi, kako bo s financiranjem. Ali bo zdaj, ko vsepovsod primanjkuje denarja, mogoče ustvariti in vzdrževati mrežo hospitacijskih šol za usposabljanje učiteljev, za njihovo pedagoško prakso ipd.

### Sklepi

V obdobju, ko se izobraževanje učiteljev podaljšuje in se odgovornost zanj prenaša s monotehničnih šolskih ustanov na politehnične, so bili opuščeni mnogi tradicionalni modeli praktičnega izobraževanja na pedagoških akademijah, nove oblike se pa še niso ustalile.

V izobraževanju učiteljev je precej različnih oblik pridobivanja praktičnih izkušenj (praktične vaje iz »splošnih« pedagoških predmetov, opazovanje pedagoškega dela v razredu, nastopi - poskusi poučevanja, nepreršana praksa). Kljub temu pa v tem trenutku med praktičnimi izkušnjami in drugimi sestavinami študija ni dovolj interakcije in povezanosti.

Ali je vse to kaj povezano s tradicionalnimi pogledi univerzitetnih učiteljev, ki cenijo teorijo bolj kot prakso in ki so vajeni sodelovanja?

vrščajo bistveno drugače kot specialni didaktiki in metodiki. Le-ti so menili, da sta glavna problema študentov premajhno strokovno znanje predmeta in šibko poznavanje poprejšnjega znanja učencev in njihove razvojne stopnje, študentje pa so postavljali na prvo mesto »nesproščenost« in »tremo«, na drugo pa »nesposobnost aktivirati učence«.

V isti raziskavi so učitelji specialne didaktike navedli kot glavna merila pri ocenjevanju nastopov študentov »strokovno znanje predmeta«, »učne metode«, ki so jih uporabili, »aktiviranje učencev« in »ustrezno rabo učnih sredstev«. Le nekaj jih je omenilo tudi odnos do učencev, iniciativnost, ustvarjalnost in podobne vidike.

Na splošno opazamo med psihološko-pedagoškimi in specialno didaktičnimi vidiki premalo povezanosti pri pripravi in vrednotenju nastopov. Učitelji specialne didaktike so usmerjeni v strokovno znanje predmeta in v metodiko, in študentov ne spodbujajo k takšni povezavi. Učitelji splošnih pedagoških predmetov pa študentov ne povezujejo s šolami.

Pedagoška fakulteta v Mariboru je zato, da bi premostila ta prepad, pred nedavnim vpeljala »interdisciplinarni seminar«, kjer študentje, ki nastopijo skupinsko, nato pod skupnim vodstvom učiteljev splošnih pedagoških in psiholoških predmetov in specialnih didaktikov svoje praktične izkušnje razčlenijo.

4. Neprertrgano praktično delo na šolah je zagotovljeno z novimi programi za predmetne učitelje (4 tedne) in učitelje razrednega pouka (6 tednov). Poprej to delo ni bilo redna oblika univerzitetnega izobraževanja, obstajalo je le na pedagoških akademijah. Proti koncu študija naj bi študent med prakso v šoli prevzel nekatere pedagoške obveznosti v šoli (npr. opazovanje, pripravo in izvedbo določenega števila pedagoških ur, od 3 do 10 na predmet). Poleg tega naj bi se seznanili z drugimi vidiki šolskega življenja in učiteljevih dolžnosti (interesne dejavnosti učencev) sodelovanje med učitelji in starši, aktivni učiteljev in konference načrtovanja šolskega dela.

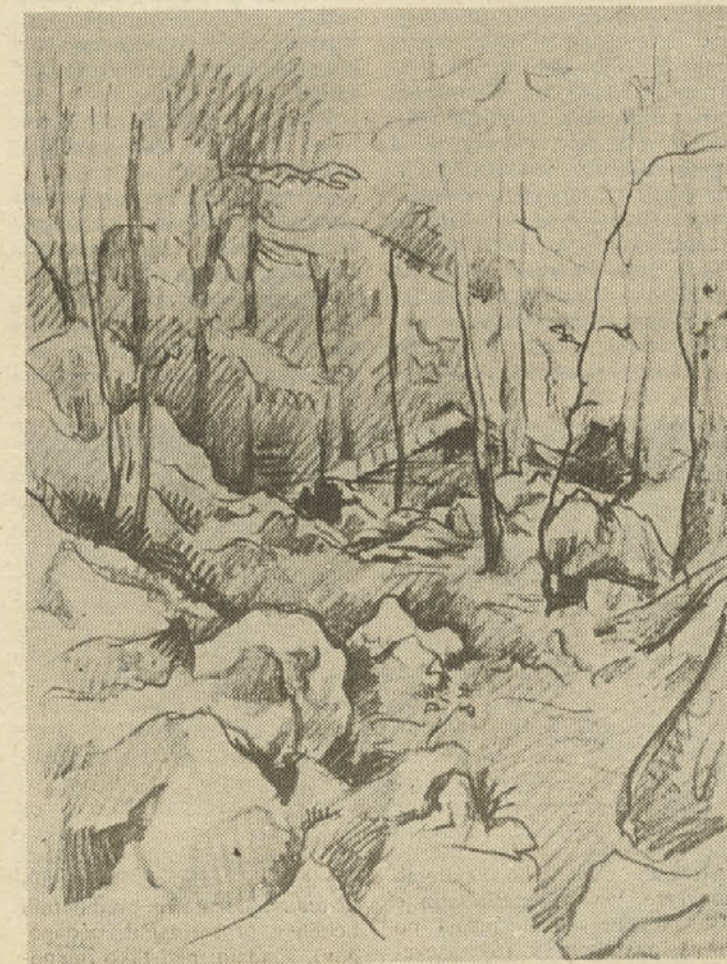
Po končani praksi pripravijo študentje poročilo, ki ga oceni in razčleni metodik in ki je včasih predstavljeno na seminarju. Ker je to nova prvina študijskega programa na fakultetah, je izkušen malo, za mnoge učitelje znanstveno-teoretičnih predmetov pa bolj »nadloga«, ki študente odvrta od resnega študija, kot pa pomembna možnost izobraževanja in usposabljanja.

Po drugi strani pa nekateri učitelji na pedagoških akademijah gledajo na prakso preveč pragmatično, ko pričakujejo, da bo le izpila temeljne spretnosti poučevanja, ne vidijo pa v njej možnosti za kritično presojanje zdajšnje in za združevanje različnih sestavin študija.

Končno ne smemo zanemariti metodike kot take pa tudi ne celotnega ozračja, ki prežema



Odkrivanje skrivnosti življenja, pastel, 1919-1920



Baraka IOOF na Bazi 20, črna kreda, 1943

Poleg tega: dvakrat dvotedensko neprertrgano praktično pedagoško delo na šolah (učitelji razrednega pouka dobe obsežnejše izobraževanje).

Praktične sestavine v izobraževanju učiteljev (delež prakse...)

Kolikšen je resnični delež praktičnega izobraževanja v študijskem programu in v kakšnih oblikah se pojavlja?

1. Praktične vaje iz splošnih strokovnih predmetov, posebno iz psihologije in didaktike. Do nedavnega so bili ti predmeti usmerjeni v predavanja, zadnje čase pa so pod vplivom novih zasnov učenja (na podlagi eksperimenta, pomensko učenje) in novih vzorcev pridobivanja sposobnosti za poučevanje (konfrontacija in integracija nadomestili s strukturiranimi vajami o učnem procesu, razčlenitvi skupinskih procesov, preučevanjem primerov, ocenjevanjem analog idr.

Nekateri seminarji so bili izvedeni v obliki mini učnih ur, ki so jih pripravili posamezni študentje, njihovi kolegi pa so jih nato ocenili kot »integrirano izobraževanje« (Iberer 1982). Različica mikropoučevalnega priprave se je razvila tudi v seriji poskusov (Marentič Požarnik 1987, 55-61).

2. Vaje v opazovanju in razčlenjevanju učnih ur (nemško Hospitationen) so del metodike (predavanja o specialnih didaktikah). Število takšnih hospitacij je od predmeta do predmeta oziroma od učitelja do učitelja zelo različno. Novejši pregled pokaže razlike od 4 do 18 opazovanj na vsakega študenta za določen predmet. Navadno študentje najprej opazujejo izkušene učitelje, kasneje pa svoje kolega pri poskusih poučevanja. V nekaterih primerih dobijo študentje samo splošne napotke za opazovanje, v drugih opazovalne liste z vprašanji odprtega tipa z visokoinferenčnimi vprašanji, ki niso formalizirana po Flanderju.

Po vsaki učni uri študentje skupaj z učiteljem specialne didaktike analizirajo učno uro, včasih tudi v navzočnosti učitelja praktika. Prihodnji razredni učitelji opazujejo do 40 učnih ur na vseh predmetnih področjih.

3. Poskusni nastopi študentov (nemško Lehrversuche) so pomemben del praktičnega usposabljanja študentov in imajo že dolgoletno tradicijo. Vsak študent pripravi svoj nastop (navadno dva za vsako predmetno usmeritev) v sodelovanju z učiteljem praktikom in metodikom. Praktik mu daje vse potrebne informacije o učencih, ki jih bo poučeval, včasih pa mu tudi omogoči, da je navzoč pri eni ali dveh učnih urah v razredu, kjer bo študent izvedel nastop.

Nastop opazujejo učitelj praktik, metodik in skupina študentovih kolegov, ki v začetku nimajo svojega mnenja ali so nekritični (metodikova opomba).

V raziskavi o težavah, ki jih imajo študentje med prvim nastopom, smo ugotovili, da jih študentje po pomembnosti raz-



# KAKO SE ŠOLAJO UČITELJI PO SVETU

PRIPOROČILA UNESCA

## Obeti za izobraževanje in usposabljanje pedagoških delavcev

Lahko bi rekli, da je obdobje, v katerem živimo, prelomnica v sistemu izobraževanja učiteljev. To lahko trdimo glede na izobraževanje učiteljev v Evropi. Po eni strani so nam že na voljo izsledki raziskav, s katerimi so strokovnjaki spremljali in ovrednotili spremembe v izobraževanju v preteklem desetletju; po drugi strani pa se Evropa spoprijema z novimi izzivi, ki jih ponuja Evropska gospodarska skupnost. Lahko pričakujemo, da bo leta 1992 Evropa enotnejša kot je bila kdajkoli poprej, izobraževanje in tudi usposabljanje učiteljev pa bo organizirano in zasnovano na mednarodni ravni. Zaradi tesnejšega mednarodnega sodelovanja, pogostejše izmenjave izkušenj med strokovnjaki za splošne in specialne pedagoške vsebine in odpravljanje razlik v sistemu izobraževanja postaja zasnova izobraževanja v vseh evropskih državah podobna. Za zgled lahko povemo, da so v preteklih dveh desetletjih v vseh evropskih deželah prešli na štiriletno visokošolsko izobraževanje razrednih in predmetnih učiteljev. O podobnih spremembah razmišljajo na Švedskem, o tem razpravljajo tudi v Španiji in Italiji.

Razvojne usmeritve v preteklem obdobju razčlenjuje poročilo, ki je sočasno izšlo pri Evropskem svetu in Evropski gospodarski skupnosti. Približno prav tedaj so bile v posebni resoluciji konference ministrov za izobraževanje, ki je bila v Helsinkih, navedene temeljne poti nadaljnega izobraževanja učiteljev.

V tem poročilu, ki smo ga poimenovali Obeti za izobraževanje in usposabljanje učiteljev, se bomo najprej ozrli nekoliko nazaj, na spremembe, ki so bile za šolanje učiteljev značilne v preteklih letih. Zatem bomo razčlenili zdajšnje stanje in se seznanili z rešitvami, ki jih v izobraževanju učiteljev ponuja t. i. »odprta Evropa«.

Še prej pa tale opomba: izobraževanje vsebuje predšolsko, osnovnošolsko, srednješolsko izobraževanje, poklicno izobraževanje in visoko šolstvo, idr.

V svojih raziskavah sem se osredotočil predvsem na srednje izobraževanje, zato bom prav tej stopnji šolanja v svojem poročilu namenil največ pozornosti.

### Razvoj izobraževalnega sistema

Razvoj izobraževanja je sestavni del celotnega družbenega razvoja. Družbene razmere in spremembe v njej se z rahlo časovno zamudo redno zrcalijo tudi v izobraževanju. Tako je vsaka razvojna stopnja v izobraževanju odsev določenega zgodovinskega trenutka in družbenih razmer.

Durkheim, slavni francoski sociolog iz začetka tega stoletja, je izobraževanje definiral takole: »Izobraževanje je vpliv odraslih na tiste, ki še niso zreli za življenje v družbi. V resnici je izobraževanje bolj naklonjeno ohranjanju preteklih izkušenj kot sprejemanju novosti, opira se na trdne osnove in zadržano sprejema znanstveno še nepreverjene resnice. Zato nikoli ne more biti vzvod za hitre družbene spremembe, ampak ostaja le njihov odsev. Prav zato je za vse spremembe v izobraževanju značilna časovna zamuda; posledica te je, da izobraževanje nikdar v celoti ne izpolnjuje pričakovanih družbenih in posameznih potreb.«

Šolanje se je podaljšalo na devet let, približno do 16. leta otrokove starosti.

Osnovno, to je obvezno izobraževanje v skoraj vseh evropskih deželah obsega 6-letno osnovno šolo (od 6. do 12. leta otrokove starosti) in 3-letno nižjo srednjo šolo (od 12. do 15. ali 16. leta otrokove starosti). V osnovni šoli (primary education) poučujejo predvsem razredni učitelji vse predmete, v nižji srednji šoli pa predmetni učitelji enega ali bolj pogosto dva predmeta. V letih od 1970 do 1980 se je zelo povečalo tudi zanimanje za nižje in višje srednješolsko izobraževanje med mladimi nad 16 leti starosti. Statistični podatki Evropske gospodarske skupnosti kažejo, da se je število teh učencev od 50% v letu 1970 povečalo na 63% v letu 1980. Posledica povečane vpisa na obe stopnji srednjega izobraževanja je velika raznolikost srednjega izobraževanja, ki ostaja problem tudi na zdajšnji stopnji razvoja srednjega izobraževanja.

Vse vsebinske spremembe v izobraževanju spremlja tudi spremenjen odnos do posameznih predmetov in do učenca, ki vse bolj postaja »subjekt« v izobraževanju. Kljub temu je znanje, ki si ga pridobijo učenci med obveznim izobraževanjem, še zmeraj preveč teoretično in abstraktno in v praksi ni kaj prida uporabno. Številna prizadevanja naprednih pedagogov, kot so Dewey, Montessori, Rudolf Steiner, Helen Parkhurst, na tem področju niso rodila sadov.

Raziskave, ki so bile opravljene na področju srednjega izobraževanja potrjujejo domneve, da je pouk v srednjih šolah izredno tradicionalno zasnovan, prevladuje frontalna metoda dela, odnos med učitelji in učenci je statičen in enostranski. Ugotovimo lahko, da so vse spremembe v izobraževanju v večini primerov ostajale le na površini, v sistemu in zunanji organizaciji šolstva, neposrednega učnega procesa pa so se komaj dotaknile.

Spremembe v vsem izobraževanju in v šolanju učiteljev v preteklih letih, v primerjavi z reformo izobraževanja v sedemdesetih letih, ne poudarjajo več to-

zaostalih okolij, njihova prihodnost pa bo veliko odvisna od sodelovanja šole in ustreznih socialnih služb. Nobena družba si ne sme dovoliti, da bi take učence prepustila cesti.

Druga bistvena sprememba v osnovi izobraževanja je posledica ogromne količine novega znanja in informacij. Po drugi svetovni vojni govorimo o »eksploziji« znanja, količina le-tega se vsako desetletje podvoji, v nekaterih znanstvenih vejah pa gre to še hitreje; kar je veljavno danes, je jutri že zastarelo. Lahko si predstavljamo, kako vpliva takšen razvoj znanosti na pred-

srednje izobraževanje pomenita le temeljno izobrazbo, to pa je treba nadgraditi z ustreznim rednim sistemom dopolnilnega izobraževanja in samoizobraževanja, ki traja vse življenje. Prav vse, kar smo povedali, velja tudi za učitelja, njegovo strokovno rast in razvoj.

Spremeniti je treba zasnovano jedro učnih programov (core curriculum), temeljne izobraževalne smotre; izobraževanje ni več namenjeno pridobivanju množice faktografskega znanja, temveč obvladovanju tehnik in metod izobraževanja in usposabljanja za vstop v svet informacij, za njihovo učinkovito uporabo in selekcijo.

Solski programi pa se spreminjajo izredno počasi. Tako je skoraj v vseh evropskih državah. To je posledica nesoglasij in neskladij med načrtovalci programov, učitelji in politiki, ki ne morejo uskladiti svojih mnenj o tem, kaj spada k jedru predmetnika in kaj ne. Učitelji so za take razmere le krivi delno, novostim se upirajo predvsem zato, ker merila za to, kaj je pedagoška novost, kaj pa samo »lepota sprememba«, nikoli niso bila izdelana. Mnogi so bili prizadeti ob spoznanju, da dandanes ni mogoče povsem »obvladati« določenega področja, torej tudi predmeta, ki so si ga izbrali. To nam potrjujejo tudi najnovejše izkušnje pri vpleljanju računalnikov v pedagoški proces. Veliko vrst znanja (tip znanja), ki ga mora dobivati današnja mladina, se popolnoma razlikuje do tistega, ki so ga morali obvladovati njihovi učitelji.

To spoznanje nam bo pomagalo pojasniti, zakaj se v gospodarstvu in tudi drugje, pogosto razburjajo, da imajo absolventi različnih šol, ko začno delati, pomankljivo znanje s tega ali z onega področja. V zdajšnjem razvoju so že štiri leta dovolj, da znanje zastari.

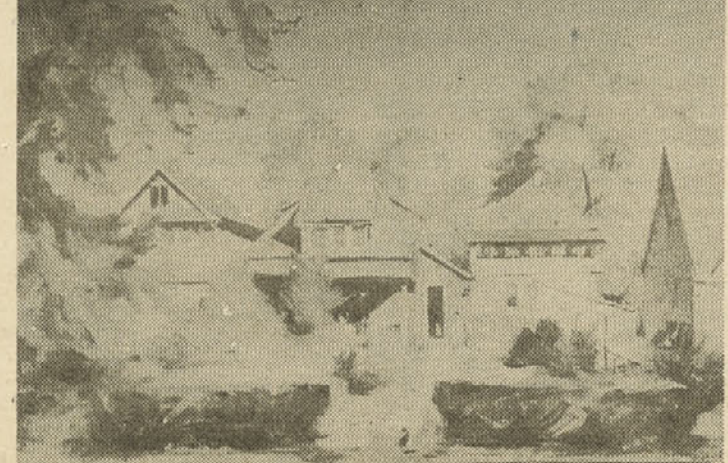
Da bi omilili neskladje med količino novega znanja in učnimi programi, bi morali spremeniti predvsem dvoje:

– izdelati učinkovite metode, s katerimi bi bilo mogoče pridobljeno teoretično znanje v kratkem času in učinkovito uporabiti v praksi ali pa ga prilagoditi različnim področjem;

– usposobiti učence in učitelje za učinkovito iskanje informacij, za delo z viri informacij, ter njihovo prilagajanje raznovrstnim potrebam; velik poudarek je treba nameniti pravilni izbiri informacij in nadzoru nad njihovim hranjenjem in razširjanjem.

Tretja vrsta sprememb spada k t. i. »industrializaciji« srednjega izobraževanja. To pomeni, da je velik del vzgojnoizobraževalnega sistema namenjen produkciranju in reproduciranju abstraktnih znanj, preoblikovanju splošnoizobraževalnih vsebin, ki so si jih učenci pridobili med obveznim šolanjem, v uporabno znanje, kakršno bodo potrebovali pri delu. Zaradi širjenja obveznega šolanja je izobraževanje kmalu postalo eden glavnih porabnikov denarja. Potrebna je bila racionalizacija, ta pa je prizadela predvsem srednje izobraževanje. Šolstvo je bilo vse bolj uklesčeno v različne standarde in normative.

K takemu razvoju izobraževanja so pripomogli tudi številni izsledki raziskav v raznih evropskih deželah; po drugi svetovni vojni je postalo izobraževanje le eden od bistvenih pogojev za hitrejšo gospodarsko rast. Tem pričakovanjem so bile prilagajene tudi vsebine predmetnikov posameznih šol. Ta vidik se je še posebno izrazil v gospodarski krizi proti koncu sedemdesetih let. To razmerje izvajalec uporabnik vzgojnoizobraževalnih »storitev« je tudi v zadnjem času vse bolj poudarjeno. Vse razprave najuglednejših izobraževalnih politikov se sučejo okrog nekaj ključnih besed: input, output, učinkovitost, donosnost in na to temo je uglasena tudi ve-



Slovenske hiše v Clevelandu, pastel, 1958

čina evalvacijskih raziskav v izobraževanju.

Čeprav oblikovalci izobraževalnih politik tega velikokrat priznavajo, pa najpomembnejša naloga izobraževanja že dolgo ni več strokovni in osebni razvoj učenca kot posameznika, temveč upoštevanje njegovih osebnih nagnjenj in interesov. Izobraževanje je prilagojeno potrebam družbe, njenemu gospodarskemu in tehnološkemu razvoju. Tako je v večini evropskih držav.

V mnogih državah so oblikovali t. i. minimalne standarde znanja nastajajo nacionalni in mednarodni dogovori o kakovosti izobraževanja in njenih učinkih. Učenci in učitelji niso več samo človeška bitja, ampak predvsem objekti v rokah določene industrijske veje, ki ji pravimo tudi izobraževanje. Tudi zanj začenjajo veljati tržna merila cene, ponudbe in povpraševanja. Te značilnosti bi lahko strnili takole:

– prilagajanje izobraževalnih programov povpraševanju po določenih izobrazbenih profilih v zadnjem času velja to predvsem za naravoslovno-matematična področja, računalniško in informacijsko tehnologijo. Vsakdo, ki želi dobiti kolikor toliko ustrezno delovno mesto, mora odločiti za tovrstni študij, to velja tudi za dekleta, ki zaradi emancipacijskih nagibov odločajo za matematiko in računalništvo, čeprav jih to sploh ne veseli;

– razvoj izobraževalnih metod, znotraj katerih se učenci lahko samostojno izobražujejo; ta oblika izobraževanja je sicer prinesla pri organiziranju izobraževanja velik prihranek, pa tudi slabe strani. Za tako delo je potrebna naslednja standardizacija znanja, ki ne upošteva individualnih posebnosti učencev. Preprečuje tudi ponavljanje posameznih razredov, to pa pomeni dodaten prihranek denarja. Pri nas na Nizozemskem od koder prihajam, kar 50% srednješolcev vsaj enkrat ponavlja razred. Lahko si zamislimo kolikšen izdatek je to.

Posledice sprememb v izobraževanju v preteklih desetih letih se kažejo v dveh ključnih problemih: povečani brezposelnosti med mladimi, v zastoju gospodarstva in v politiki zaposlovanja. Menijo, da je za oboje kriva tudi neustrezna izobraževalna politika.

Spremembe v politiki izobraževanja niso pomagale odpraviti neenakosti v izobraževalnih možnostih. Mladi iz revnejših socialno ogroženih okolij, so med brezposelnimi še zmeraj v večini. Navdušenje nad spremembami v izobraževalnem sistemu je kmalu splahnelo in tudi nekateri pozitivni izsledki evalvacijskih raziskav niso mogli spremeniti splošnega mnenja, da izobraževanje ni ustrezno. O nekaj velja, da je učinkovito tisto izobraževanje, ki prinaša pozitivne spremembe v splošno gospodarsko in družbeno življenje. Če teh sprememb ni »čutili« v vsakdanjem življenju, nobena teoretična razglabljanja ne zaležejo. Ker izobraževanje ni izpolnilo pričakovanih, je zanj tudi čedalje manj denarja. Če grajamo izobraževanje, grajamo tudi učitelje. Prav pedagoški delavci so največkrat tisti, ki jih lahko odkrito napadamo in ki so mnogokrat krivi tudi za vse, kar so zaskrbeli tisti, ki skrb za razvoj izobraževalnega sistema in vzgojnoizobraževalnih programov. Vse to vpliva na družbeni položaj učiteljev in na vrednotenje njihovega pedagoškega in družbenega prispevka. Lahko rečemo, da ta trenutke učiteljski poklic ne spada več med družbeno »priznane« in »cenjene« poklice.

Kako bo v prihodnje, je predvsem odvisno od tega, ali bodo učitelji pripravljani sprejeti izziv, ki jim ga ponuja zdajšnja stopnja družbenega razvoja.



# KAKO SE ŠOLAJO UČITELJI PO SVETU

## Obeti za izobraževanje in usposabljanje pedagoških delavcev

odzvati se novim znanstvenim in tehnološkim zahtevam, prednostnim, ki jih prinaša razvoj računalniške in informacijske tehnologije in kulturna preobrazba človeštva.

### Razvoj izobraževanja učiteljev

V izobraževanju učiteljev v preteklih dveh desetletjih ločimo dve obdobji: prvo od leta 1960 do 1975 in drugo od leta 1975 do danes. Vsakdo ima svoje značilnosti.

Leta od 1960 do 1975 pomenijo obdobje reform, ki jih zaznamuje dvojje:

Prvo je povezano z reformo srednjega izobraževanja, s prehodom od izobraževanja »za vse« na izobraževanje »za vse«. Zaradi širjenja zasnove srednjega izobraževanja se je zelo povečalo število učencev v srednjih šolah in s tem tudi povprašanje po učiteljih. Naglo so se ustanovljale pedagoške akademije ali podobne učiteljske šole, napis je bil velik, selekcije skoraj nobene. Šole niso imele veliko učencev, ali nekega predmeta, plohi niso mogle imeti ali pa so morale zaposliti neustrezno izobraženega učitelja. Število učiteljev se je naglo povečevalo, predvsem tudi na račun njihove kakovosti.

Posledice te ekspanzije šolanja učiteljev v začetku sedemdesetih let je čutili še danes. Mnogi učitelji po svojih strokovnih sposobnostih in človeških lastnostih niso primerni za vzgojno-izobraževalno delo. Problem je še bolj pereč, če pomislimo, da skoraj vsi ti učitelji niso še niti na položju svoje poklicne poti.

Drugi sklop vprašanj v zvezi z razvojem izobraževanja učiteljev v prvem obdobju pa je povezan v vpeljavanjem strokovnih pedagoških vsebin v učni program: pedagogike, splošne in specialne didaktike idr. Znanje teh področij je postalo pogoj za pridobitev diplome in seveda delovnega mesta. To razvojno obdobje imenujemo velikokrat tudi »profesionalizacija« pedagoškega poklica. Ideja, naj se učitelji po svojem izobraženem položaju izenači z zobozdravnikom, advokatom, duhovnikom je seveda pomenila veliko novost pri zasnovi predmetnikov in celotnih izobraževalnih programov za šolanje učiteljev. Nekateri so v teh procesih videli pogoj za večjo kakovost izobraževanja, drugi pa tudi učiteljev boj za njezov družbeni položaj.

Lahko rečemo, da prizadevanjem za enotnejše izobraževanje učiteljev na obeh stopnjah obveznega šolanja niso zmeraj sledile ustrezne spremembe v zasnovi visokošolskih učnih programov za učitelje. Mnogi so bili prepričani, da bodo kakovost izobraževanja že same organizacijske spremembe.

Resnica je prav nasprotna: Ohranjanje kakovosti v izobraževanju zahteva tudi nenehno vzdrževanje učiteljeve izobraževalne ravni, ki je ni mogoče zagotoviti samo z njegovim osnovnim izobraževanjem. Rekli smo že, da so v preteklem desetletju skoraj vse evropske države podaljšale izobraževanje učiteljev in ga začele izvajati na višji izobraževalni ravni. Prenovljeni so bili tudi šolski programi. Pedagoške šole so se začele bolj povezovati s šolami pri organizaciji in zasnovi dopolnilnega izobraževanja učiteljev. To je najbrž tudi vzrok, da bo v naslednjem obdobju prav ta oblika izobraževanja prevzela vodilno vlogo pri nadaljnjem razvoju izobraževanja in usposabljanja učiteljev. Po letu 1975 so bistveno vplivali na razvoj izobraževanja učiteljev trije pojavi: prvič, upadanje gospodarske dejavnosti in kot posledica manj denarja za izobraževanje, drugič, manj otrok na vseh stopnjah izobraževanja - v skoraj vseh evropskih

deželah, tretjič, brezposelnost učiteljev.

Preveč učiteljev za osnovno in srednje izobraževanje je močno vplivalo na odločitve vlad zahodnih držav v zvezi z nadaljnjim izobraževanjem učiteljev. To se je pokazalo tudi v tehle primerih:

- ukinjanje pedagoških akademij in drugih ustanov za izobraževanje učiteljev. Tako je bilo na primer v Veliki Britaniji in na Nizozemskem, pa tudi v Zahodni Nemčiji. Na Nizozemskem na pedagoških šolah ne bo na voljo več kot 1000 vpisanih mest na leto, skupaj za osnovno in srednje izobraževanje;

- strožji vpisni pogoji, šole zahtevajo bolj kakovostno izobraževanje učiteljev idr. Strožja merila izvirajo predvsem iz ocen v spričevalih, torej so spet predvsem formalistična. S takšnimi postopki naj bi pritegnili v učiteljski poklic najboljše študente;

- ker je bilo preveč učiteljev in premalo denarja za šolstvo, so se zelo znižali osebni dohodki učiteljev v skoraj vseh evropskih državah, ali pa so kvečjemu ostali na enaki ravni. Tudi zato je postal učiteljski poklic za mlade neprivlačen.

V mnogih državah se je odnos do pedagoških poklicev bistveno spremenil predvsem zaradi ekonomskih odnosov, ki so se začeli uveljavljati v šolstvu. Zamislite o posebnem »poslanstvu« učiteljskega poklica so se razblinile. Za mnoge mlade ljudi, ki sicer radi delajo z otroki, je pedagoško delo pač eden od načinov, kako zaslužiti denar. Zaradi nizkih plač in majhnih možnosti za strokovno napredovanje in napredovanje na družbeni lestvici pa se za ta poklic odloča vse manj, nadpovprečno nadarjenih mladih ljudi. Med učitelji je največ tistih, ki so srednje izobraževanje končali z dobrim ali zadostnim uspehom. Tako stanje so se enkrat razčlenili na nedavni konferenci evropskih ministrov za izobraževanje in ponovno poudarili, kako odločilna je učiteljeva vloga pri ustvarjanju nove kakovosti izobraževanja in pri uspešnem vključevanju mladih v poklic. Bistveno je torej privabiti najboljše učence v pedagoški poklic in jim pomagati, da bodo uspešni. In tako so bila oblikovana tudi temeljna izhodišča o nadaljnjem izobraževanju učiteljev, ki so jih sprejeli na lanski ministrski konferenci v Helsinkih.

Nekaj bo treba storiti tudi z osebni dohodki učiteljev. Za zdaj je zelo malo možnosti, da bi se v današnjih zmaterializiranih družbenih odnosih osebni dohodki učiteljev, ki spadajo v skupino družbenih - torej neproizvodnih dejavnosti, kaj bistveno zvišali. Če ne bomo mogli izboljšati učiteljevega gnotnega položaja, se bo tudi pri nas zgodilo tako kot v Ameriki, kjer je pedagoški poklic pri vseh šele druga poklicna možnost. To bi bila za izobraževanje v Evropi daleč najslabša rešitev.

### Kako daleč smo zdaj v Evropi?

Razvoj izobraževanja učiteljev sledi podobnim temeljnimi razvojnim težnjam. Ločimo tri temeljne vrste programov, po katerih se usposablja učitelji. To so:

- izobraževalni programi za učitelje osnovnih šol in vzgojitelje v predšolskih ustanovah; učitelji osnovne šole so predvsem razredni učitelji, čeprav zadnje čase ponekod v višjih razredih osnovne šole učijo tudi predmetni učitelji;

- izobraževanje učiteljev višjih razredov osnovne šole, ki jim pravimo tudi predmetni učitelji; ti učitelji učijo ponekod lahko tudi na razredni stopnji, ker so povečini usposobljeni za dve predmetni področji;

- izobraževanje učiteljev višje srednje šole; ti se navadno izobražujejo na univerzi in ni nujno, da ravno na pedagoških oddelkih.

Oglejmo si značilnosti vseh treh programov.

Temeljna značilnost v razvoju izobraževanja razrednih učiteljev je podaljševanje in razširjanje študijskih programov: v Avstriji od štirih semestrov na šest, na Finskem od štirih na pet, v Franciji najprej z dveh let na tri leta, in leta 1986 še na dve dodatni leti univerzitetnega študija. Na Švedskem se je izobraževanje podaljšalo z dveh let in pol na tri leta in pol.

Narava in organizacija ustanov, v katerih se izobražujejo razredni učitelji, se med posameznimi deželami zelo razlikujeta. V večini švicarskih kantonov so to višje srednje šole, na Finskem, na primer, pa samostojne univerze. Na Danskem, Šved-

hodnje jeseni učitelji izobraževali takole: razredni učitelji (od 1. do 7. razreda) po enih, in učitelji višjih razredov (od 4. do 9. razreda) po drugih programih, obe pa bosta imeli skupen temeljni izobraževalni program. Tako se počasi izgublja ostra meja med obema stopnjama poučevanja in tudi izobraževanja učiteljev. Podobne spremembe so načrtovane tudi na Nizozemskem, kjer bodo tako povezali izobraževanje predšolskih in osnovnošolskih učiteljev - šolanje otrok od 4. do 12. leta starosti.

Z razvojem predmetnega izobraževanja se je v mnogih deželah pokazal primanjkljaj v splošni strokovni usposobljenosti razrednih učiteljev, posebno na naravoslovno-matematičnem področju. Strokovnjaki, ki se ukvarjajo z razvojem vzgojnoizobraževalnih programov, so večkrat poudarili, da bi morali v predmetnike izobraževanja razrednih učiteljev vpeljati več naravoslovnih in tehničnih vsebin.

močna tradicija konsekutivnega načina izobraževanja, se izvaja izobraževanje učiteljev po obeh modelih. Tako trenutno izobražujejo učitelje v Švici.

Druga značilnost izobraževanja predmetnih učiteljev je podaljševanje izobraževanja od treh na štiri leta, ponekod celo na pet let. Daljše trajanje izobraževanja predmetnih učiteljev je prineslo tele spremembe:

- odpravljanje institucionalne zaprtosti med ustanovami, ki izobražujejo razredne in predmetne učitelje; lep primer je Skandinavija;

- razvijanje izobraževanja za posamezne starostne skupine otrok in ne za posamezne vrste šol;

- odpravljanje prevelikih razlik med izobraževanjem razrednega in predmetnega učitelja, torej med nižjim in višjim srednjim izobraževanjem. To lahko pomeni prvi korak v integraciji izobraževanja učiteljev za celotno srednje izobraževanje.

Cilji reforme izobraževanja predmetnih učiteljev so povečini tile:

- poglobljanje specializacije in

- večja pozornost pedagoškim vsebinam izobraževanja.

Prvo pomeni večje učiteljevo strokovno znanje, drugo pa predvsem več pedagoške delovne prakse v osnovnem in dopolnilnem izobraževanju učiteljev.

Učitelji (višjega) srednjega izobraževanja se ponavadi izobražujejo na univerzi ali na enakovrednih visokošolskih ustanovah. Tu prevladuje konsekutivni model študija, prihodnji učitelj mora najprej končati svoj osnovni (predmetni) študij, šele potem se lahko začne pedagoško usposabljanje. Učitelj na (višjih) srednjih šolah lahko poučuje samo en predmet, kot na primer na Nizozemskem, v Veliki Britaniji, Franciji in Italiji ali dva predmeta kot na Norveškem, ali pa celo dva ali tri, kot v Švici in na Švedskem.

Tudi tu se odpirajo mnoga nerешena vprašanja. Omenimo samo dve temeljni: razmerje med teorijo in praktično, uporabno vrednostno znanje in povezovanje med visokošolsko ustanovo, kjer se šolajo učitelji in šolskim okolišem, kjer bo učitelj zaposlen. To povezovanje je še posebno pomembno zaradi praktičnega izvajanja pedagoške delovne prakse. Na tem področju imata že precej bogate izkušnje Nizozemska in Velika Britanija.

### Bližnja prihodnost

In še o razmišljanjih za prihodnost. Na zadnji ministrski konferenci o izobraževanju, ki je bila leta 1987 v Helsinkih, je bila glavna razprava namenjena prav osnovnemu in dopolnilnemu izobraževanju učiteljev in njenemu nadaljnjemu razvoju. Sestanek so udeleženci sklenili z oblikovanjem temeljnih izhodišč o nadaljnjem razvoju izobraževanja učiteljev na vseh stopnjah izobraževanja. Predlagali so nove oblike sodelovanja med evropskimi državami na tem področju in izdelali načrt nalog, ki naj bi jih v zvezi z izobraževanjem učiteljev izvedel Evropski svet.

Temeljne usmeritve v nadaljnjem razvoju izobraževanja in usposabljanja učiteljev:

1. Široka zasnova obveznega izobraževanja, večje izobraževalne potrebe, različna kulturna ozadja, spremembe v sestavi in odnosih v družini, integracija otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju - torej izredno raznotera populacija osnovnošolskih otrok zahteva visoko usposobljenega, ustvarjalnega učitelja, ki bo s svojo inovativnostjo diferenciranimi in individualiziranimi metodami delal z učenci vzgajati, jim svetovati in jih motivirati za učenje in uspešen vstop v življenje.

Da bi bil učitelj vsem tem zah-

tevnim nalogam kos, ga moramo skozi vse izobraževanje usposabljanje za to, da bo znal svoje delo v razredu prilagajati posebnostim individualnih učencev in skupin učencev z diferenciacijo učnih vsebin, nivojskega pouka in ustrezne organizacije učnega procesa v razredu.

2. Računalniška in informacijska tehnologija postajata del šolskega vsakdanjika. Njuna uporaba pri vzgojno-izobraževalnem delu in njena učinkovitost pa je zelo odvisna od ustrezne usposobljenosti učiteljev. Zato je treba osnovno računalniško opismenjevanje vpeljati v vse učne programe osnovnega izobraževanja učiteljev. Temeljno znanje iz računalniške in informacijske tehnologije morajo postati tudi pogoj za delo v šoli.

3. Odprtost šole v okolje in sodelovanje z vsemi dejavniki, ki vplivajo na razvoj šole, zahteva od učitelja nove organizacijske sposobnosti in poznavanje zakonitosti temeljnih družbenih procesov. V družbenem okolju se pojavljajo mnogi dejavniki, ki vplivajo na razvoj otroka: množična občila, industrijska in gospodarska gibanja. Učitelj mor biti tisti, ki zna vse te vplive pravilno usmeriti, zavarovati otroka in mladostnika pred škodljivimi vplivi in mu pomagati pri odpravljanju nasprotij z družbenim okoljem.

Učitelj se mora zavedati, da ni le pasivni opazovalec družbenih dogajanj okoli sebe, ampak mora s svojim znanjem, izkušnjami in zaradi odgovornosti, ki mu jih nalaga položaj v vzgoji in izobraževanju mladih ljudi, vplivati na čimbolj human razvoj odnosov v družbi.

Da bi dobili za učitelje čim boljše ljudi, predlagajo ministrstva tele ukrepe in spremembe:

- izboljšanje družbenega položaja učiteljev;

- večjo pozornost je treba nameniti pedagoški delovni praksi učiteljev, razvoju njihovih osebnih sposobnosti in družbene dejavnosti;

- zagotoviti je treba sistematično dopolnilno izobraževanje učiteljev za vse življenje, vendar ne na račun učencev in šolskih ur;

- učitelje je treba spodbujati, da si pridobivajo delovne in strokovne izkušnje tudi zunaj šole, v industriji in gospodarstvu;

- učiteljem je treba dati več možnosti, da sami ocenjujejo svoje delo in da popravijo pomanjkljivosti v neposrednem delu z učenci;

- ponovno je treba pregledati, kakšno dopolnilno izobraževanje potrebujejo učitelji mentorji, ravnatelji, pedagoški nadzorniki in svetovalci in šolski administrativni delavci.

To, kar smo zapisali v tem poročilu, velja na splošno za vse evropske države. V naših razmišljanjih seveda nismo mogli upoštevati posebnosti posameznih držav in družbenih skupnosti; to morda ni niti toliko pomembno, če upoštevamo predvidevanja za leto 1992, ki smo jih navedli že v uvodu. To je leto, ko naj bi v Evropi začele veljati zakonitosti »odprtega trga«, ko za promet, delo, izobraževanje, strokovno spopolnjevanje ne bo več državnih meja. Tedaj lahko pričakujemo živahno »preseljevanje« in izmenjavo učencev, učiteljev, profesorjev, med vsemi evropskimi državami. To bo pomenilo tudi poenotenje izobraževalnega sistema v Evropi. Učitelji se bodo izobraževali zunaj svoje matične dežele, učenci bodo lahko več let preživeli v tujini in ne bodo imeli težav pri prehajanju z ene šole na drugo in na druge izobraževalne ustanove. Izobraževanje nasploh in izobraževanje učiteljev bo »evropeizirano«, postalo bo večjezično in večkulturno. Tak razvoj bo prav gotovo tudi doslej največji izziv za izobraževanje učiteljev.

HANS VONK



Arabka v Gabesu, rdeča kreda, 1925



# KAKO SE ŠOLAJO UČITELJI PO SVETU

## Sistem stalnega strokovnega spopolnjevanja pedagoških delavcev v SR Sloveniji

Zasnovo permanentnega izobraževanja, ki jo je sprejela naša družba, moramo začeti uresničevati tudi, ko gre za delavce v vzgoji in izobraževanju. To zahtevajo nagel razvoj znanosti, hitri in mnogovrstni preobrazbeni procesi v izobraževanju, pomembne spremembe v učni tehnologiji (npr. vpeljevanje videa in računalništva), potrebe po drugačnih metodah in oblikah dela vzgojiteljev in učiteljev idr. Nujno je, da se učitelji, ki so temeljni prenašalci znanja in organizatorji učnih oblik, med prvimi seznanjajo s spremembami in novostmi in ta spoznanja prenašajo na učeči se rod, mladino in odrasle.

V SR Sloveniji smo tako v letu 1988 oblikovali zasnovo sistema stalnega strokovnega spopolnjevanja pedagoških delavcev. Zasnova je bila družbeno verificirana. V nadaljnjem besedilu jo želimo predstaviti strokovni javnosti.

Ob načrtovanju in organizaciji prihodnjega sistema stalnega strokovnega spopolnjevanja je treba upoštevati mnogovrstne potrebe, ki jih narekuje razvoj posameznih znanosti in strok, posebno razvoj pedagoške in andragoške znanosti, pa tudi pomanjkljivosti, ki se kažejo v pedagoški praksi. Ob tem moramo poznati posebnosti različnih profilov pedagoških delavcev. V SR Sloveniji je v vzgojno-izobraževalnih organizacijah stalno zaposlenih okrog 2600 pedagoških in andragoških delavcev, od tega 4000 v vrtcih, nekaj več kot 13000 v osnovni šoli, okrog 5500 v srednjih šolah, 1000 v glasbenih šolah, 1600 v organizacijah za usposabljanje otrok v telesnem in duševnem razvoju, v domovih za učence 500, pa še nad 800 v delavskih univerzah in verificiranih izobraževalnih centrih in delovnih organizacijah. Znotraj teh kategorij so še podkate-

gorije, če upoštevamo predmetno razčlenjenost. Veliko potreb izvira iz stopnje poklicne usposobljenosti, z ravni pedagoške in andragoške usposobljenosti. Obenem je treba predvideti različni razvojni ritem posameznih področij našega vzgojno-izobraževalnega sistema. Sistem stalnega strokovnega spopolnjevanja pedagoških delavcev mora upoštevati vse to bogastvo in raznolikost potreb, zato mora biti enovit v globalnih ciljih, vendar pa se mora prožno odzivati in prilagajati različnim potrebam in možnostim.

### Različne vrste nadaljevalnega izobraževanja

Pod pojmom nadaljevalno izobraževanje mislimo na vse izobraževanje (izobraževanje za pridobitev izobrazbe, spopolnjevanje, usposabljanje) po začetku dela.

V vzgojno-izobraževalnih organizacijah potekajo različne vrste izobraževanja, spopolnjevanja in usposabljanja v nadaljevalnem izobraževanju pedagoških delavcev, med drugim so to zlasti:

1. Programi izobraževanja, ki jih morajo pedagoški delavci končati, da lahko še naprej opravljajo vzgojno-izobraževalno delo. **Pedagoško-andragoško izobrazbo** si morajo pridobiti pedagoški delavci, ki si je niso pridobili že med rednim študijem (to so največini učitelji strokovnoteoričnih predmetov v srednjih šolah). **Specialno pedagoško izobrazbo** si morajo pridobiti učitelji in vzgojitelji, zaposleni v organizacijah za usposabljanje otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju.
2. Programi stalnega strokovnega spopolnjevanja in usposabljanja pedagoških delavcev. S temi programi pedagoški de-

lavci posodabljaajo svoje znanje, spremljajo razvoj stroke, psihološkega in pedagoškega znanja (specialne didaktike) in se seznanjajo s spremembami v programih, z novimi učbeniki, učno tehnologijo ipd.

3. Programi spopolnjevanja in usposabljanja za nove naloge v šolah.

To so zlasti programi za:

- usposabljanje vodstvenih delavcev
- usposabljanje pedagoških delavcev, pripravnikov
- usposabljanje mentorjev, to je mentorjev pripravnikom in hospitacijskih učiteljev, ki sodelujejo pri izvedbi nastopov študentov pedagoških šol in pri strnjeni pedagoški praksi.

4. Programi za pridobitev zahtevne izobrazbe

Mnoga predmetna področja poučujejo učitelji z neustrezno strokovno izobrazbo, prav tako majhen pa je dotok učiteljev iz visokih šol. Rešitev do boljše izobrazbene sestave učiteljev je v spodbujanju študija ob delu.

Visoke šole morajo razviti so-

doben študij ob delu, da se bodo vanj vpisovali učitelji, ki nimajo ustrezne izobrazbe za poučevanje.

5. Programi podiplomskega izobraževanja pedagoških delavcev

Vzgojno-izobraževalne organizacije vse bolj potrebujejo tudi vrhunsko usposobljene pedagoške delavce, ki bodo sposobni razvijati nove vsebine, metode in tehnike vzgojno-izobraževalnega dela.

### Nosilci in izvajalci izobraževanja

Med temeljne izvajalce strokovnega spopolnjevanja pedagoških delavcev spadajo:

- višje in visoke šole, ki izobražujejo prihodnje pedagoške delavce, morajo načrtovati in izvajati vsebine spopolnjevanja, ki jih zahteva razvoj posameznih znanosti in strok;

- služba za preučevanje in razvoj vzgoje in izobraževanja (Zavod SR Slovenije za šolstvo) je odgovorna za načrtovanje in

izvajanje spopolnjevanja in usposabljanja pedagoških delavcev, ki je neposredno povezano s preobrazbenimi procesi, z uvajanjem nove programske, didaktično-metodične in organizacijske zasnove osnovnega in srednjega izobraževanja, ter za funkcionalno usposabljanje vodstvenih delavcev, učiteljev pripravnikov in mentorjev pripravnikom;

- drugi izvajalci izobraževanja so še marksistični centri, družbene in družbenopolitične organizacije, društva, svetovalni centri in drugi, ki ponudijo šolam svoj izobraževalni program.

V prihodnosti je mogoče razviti tudi drugo različico izpeljave programov, in sicer da programi strokovnega spopolnjevanja pedagoških delavcev nastajajo in se izvajajo v posebnih centrih (ali inštitutih) za spopolnjevanje učiteljev; tako je že mnogokje po svetu in tudi v nekaterih jugoslovanskih republikah. V centrih, ki so sodobno opremljeni, je del stalnega osebja (programerji, organizatorji, pedagogi - andragogi, didaktiki), dodatno pa sodelujejo pri posameznih programih zunanji sodelavci. V centrih je smotno razvijati zlasti programe za tista predmetna področja, za katera matične kadrovske šole nimajo ustreznih kadrovskih in prostorskih zmogljivosti ali pa jim ni veliko do dopolnilnega izobraževanja svojih diplomantov.

3. Izvajalci izobraževanja soke šole, Zavod SRS za šolstvo idr.) se morajo kadrovske okoliščine in strokovno usposobiti za zahtevno nalogo.

4. Pospešiti je treba razvoj specialnih didaktik za posodobitve metode dela v izobraževanju učiteljev.

5. V republiki je treba predeti usmerjevalno in usklajevalno telo (programski svet).

6. Načrtovati moramo programi spopolnjevanja usposabljanja.

7. Zagotoviti moramo dovolj denarja.

Samo stalno usposabljanje motiviranje učiteljev za boljše delo bo omogočilo kakovostno šolo - takšno, kakršna družba pričakuje.

daljške oblike (50 do 100 ur) strokovnega spopolnjevanja. tem se bo pedagoški delavec obvezno udeleževal še drug oblik usposabljanja in spopolnjevanja, ki je povezano z njegovimi nalogami in interesi ter izobraževanje povezoval s svojim izobraževanjem.

Da bi lahko začel sistem stalnega strokovnega spopolnjevanja delovati, so potrebne nekatere operativne priprave.

1. Pedagoške delavce moramo postopoma pridobivati stalno izobraževanje z ustreznimi motivacijskimi sredstvi. Strokovno spopolnjevanje mogoče povezati s sistemom predovanja v stroki.

2. Izdelati je treba enoten formacijski sistem pedagoških delavcev (stalno moramo spremljati npr. izobrazbeno sestavo pedagoških delavcev, njihovo delovno in šolsko prakso, primete, ki jih poučujejo idr.) vanj uvrstiti tudi podatke o hovem strokovnem spopolnjevanju in usposabljanju.

3. Izvajalci izobraževanja soke šole, Zavod SRS za šolstvo idr.) se morajo kadrovske okoliščine in strokovno usposobiti za zahtevno nalogo.

4. Pospešiti je treba razvoj specialnih didaktik za posodobitve metode dela v izobraževanju učiteljev.

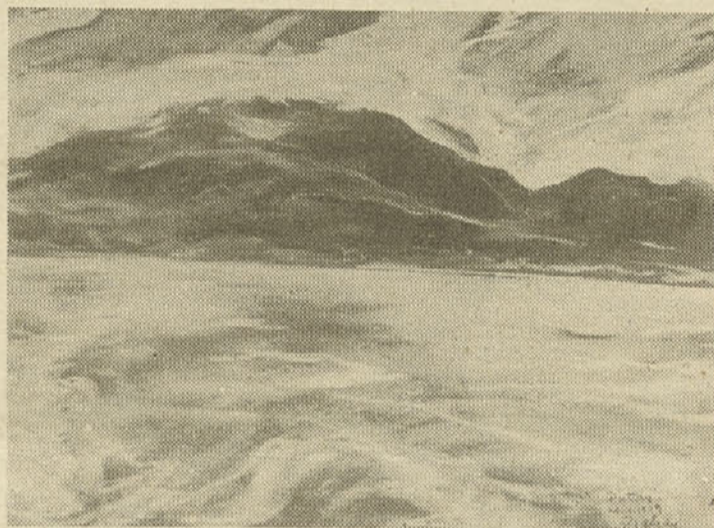
5. V republiki je treba predeti usmerjevalno in usklajevalno telo (programski svet).

6. Načrtovati moramo programi spopolnjevanja usposabljanja.

7. Zagotoviti moramo dovolj denarja.

Samo stalno usposabljanje motiviranje učiteljev za boljše delo bo omogočilo kakovostno šolo - takšno, kakršna družba pričakuje.

MARIJA VELIKONJA



Patras v Grčiji - na poti v ZDA, pastel, 1929

## VTISI IN RAZMIŠLJANJA

### Ugotavljati prednostne lastnosti vsakogar in vseh

Zivimo v času skorajda neverjetnega poleta znanosti. Vsak dan nas presenečajo številna nova spoznanja in odkritja. Slepo zaupamo v znanost, navdaja nas z zaupanjem, v nas poraja občutek varnosti, zanesljivosti, trdnosti in upanja, da bomo z njeno pomočjo premagali vse ovire, da se bomo izkopal iz krize in našli izhod iz zadreg; da pomenijo gospodarske in politično-socialne krize samo trenutek, kratkotrajen predih, ki bo razgibal človeške intelektualne in ustvarjalne zmogljivosti z novo močjo, da bomo v rasti in napredku našli nove izhode in možnosti ter dosegli novo kakovost.

Vendar se je izkazala morala znanosti za dvočlono, saj ni samo pripomogla k človekovemu napredku in poletu, temveč je privedla človeštvo tudi na rob katastrofe.

V zadnjih dveh desetletjih smo se znašli v energetski krizi. Ugotovili smo, da klasični energetski viri niso neomejeni, in da to lahko privede razviti svet ne le v zastoj, temveč tudi v nazadovanje in k negativnim razvojnim usmeritvam. K takšnemu položaju so veliko pripomogla prav znanstvena odkritja z industrializacijo, urbanizacijo in tehničnim napredkom. Znanost s tehničnim napredkom nas je privedla na rob ekološke katastrofe: povzročila zastrupitve voda, ozračja, uničuje varnostno ozonsko plast v stratosferi, nekaovostna pridelava hrane ogroža človekovo zdravje in njegov obstoj. Človeštvo vodi k napredku, razvija civilizacije, obenem pa tudi uničuje. Vsaka novost, vsako

odkrite je vpreženo v uničevalni stroj in sodobni svet vlaga več denarja v uničevanje, v vojne, v medsebojna obračunavanja kot v zviševanje življenjske ravni in v napredek.

Vsemu temu ni videti konca. Ni upanja da bi se ljudje streznili in se zavedli kritičnega stanja. Namesto da bi skušali zmanjševati nasprotja med območnimi državnimi in nacionalnimi skupnimi interesi in koristmi vseh, se nasprotja povečujejo: nasprotja med bogatimi in revnimi, med privilegiranimi in zapostavljenimi, med tistimi, ki izkoriščajo, in tistimi, ki so izkoriščani. Vse to in še marsikaj zmanjšuje možnosti za trezno iskanje izhodov iz kritičnih razmer, v katerih smo se znašli. Tistim, ki imajo prednosti, privilegije, moč, oblast, dobrine - gmotne ali kakršneoli druge - je več do tega, da prednosti obdržijo, kot pa da vsem skupaj tudi zagotovijo nekoliko varnejšo in zanesljivejšo prihodnost. Videti pa je, da drugačni prijemov - takšnih, ki bi temeljili na večjem in boljšem sodelovanju in takšnega iskanja izhodov, ki bi bili manj egoistični in usmerjeni dolgoročneje, ne le v zdajšnje prednosti, ni mogoče pričakovati na hitro, čez noč. Uresničijo se lahko le z dolgoročnejšimi procesi, odvisni pa so od zmanjševanja nasprotij med ljudmi, od človekovega položaja, zavednosti in kulture. Pri tem so upanja uprta v mlade rodove in zato tudi v vzgojo in izobraževanje. Ni naključje, da deluje danes po svetu več mednarodnih združenj, ki preučujejo vzgojo in izobraževanje, ki poskušajo usmerjati in spodbujati

narodna strokovna združenja in državne oblasti v zvezi z vzgojo in izobraževanjem. Nevedno je med temi mednarodnimi združenji najuglednejša Organizacija združenih narodov UNESCO, ki že ves povojni čas namenja veliko pozornost vprašanjem vzgoje in izobraževanja po vsem svetu. Omenim naj EARDHE (Evropsko združenje za raziskovanje in razvoj visokega šolstva) in OECD/CERI (Center za pedagoško raziskovanje in inovacije), ki je pripravila oktobra 1988 v Novem Sadu sestanek, na katerem je sodelovala tudi delegacija iz Slovenije.

Pozornost vseh pedagoških združenj pa je zdaj usmerjena predvsem v tele sklope vprašanj: ● Kako se znajti v prihodnji v svetu, katerega razvoja zaradi hitrega spreminjanja in nenehno novih odkritij ni mogoče napo-

vedovati? Kako zasnovati npr. izobraževanje in vzgojo za prihodnjih 20 let, kb pa ne vemo natančno, kakšno pot bo ubral svet?

● Kakšnega človeka oblikovati, katere zmogljivosti v njem prebujati in pospeševati in kakšne predmete mu posredovati, da bo hotel in zmozel zastaviti zdajšnje negativne tokove in jih preusmeriti v pozitivne?

● Kako povezati sodobno antropološko, psihološko, socialno in pedagoško znanje in povečati kakovost in učinkovitost vzgojno-izobraževalnega procesa?

Mednarodna konferenca o usposabljanju učiteljev za delo v vzgojno-izobraževalnem procesu v Novem Sadu, od 3. do 5. oktobra 1988, je potekala v znamenju navedenih problematik sklopov, čeprav si je zasta-

vila tudi bolj konkretne cilje, kot so npr. novi izzivi v izobraževanju učiteljev, posebnosti začetnega (dodiplomskega) izobraževanja in usposabljanje ob delu (permanentno izobraževanje) in pa evalvacija učiteljevega delovanja. Konferenca se je omejila na probleme izobraževanja in usposabljanja učiteljev v obveznem - osnovnošolskem izobraževanju.

Površen opazovalec bi lahko dobil vtis, da ni prinesla nič takšnega, s čimer se ne bi v zadnjih letih ukvarjali tudi pri nas, s čimer se ne bi spopadli v šolstvu in v širšem družbenem prostoru, ob čemer se ne bi porajale zadrege in iz katerih ne bi iskali izhodov. Tako so opozorili na vprašanje financiranja in gmotnega položaja šol in učiteljev, na samostojnost šol in učiteljev, njihovo odvisnost od politike in oblasti, zapiranje šol ali njihovo večjo vraščenoost v širše socialno okolje, na vprašanje, ali usposabljanje učiteljev za en predmet, za dva ali več. Govorili so o tem, kako dolgo naj traja začetno, dodiplomsko izobraževanje učiteljev, da bi bilo lahko dovolj kakovostno, in tudi o tem, ali je bolje usposabljanje učiteljev v posebnih učiteljskih šolah ali pa na ustreznih fakultetah v sklopu univerze. Posebno pozornost so namenili pedagoško-psihološkemu usposabljanju učiteljev in pa razmerju med tovrstnim znanjem in znanjem iz ožje stroke: značilna vprašanja, s katerimi smo se zavzeto ukvarjali v osemdesetih letih, posebno tedaj, ko so nastajali novi visokošolski programi. Nič novega, bi torej lahko rekli.

posebno zato, ker tudi drugje svetu na ta vprašanja ne odpravljajo enako, ker njihovi odsvori niso trdna stališča, ki bi temeljila na nespornih ugotovitvah in izsledkih znanstvenih raziskav. Pa vendar bi bile te ocene prepovršne in premljene. Opozoriti želim le na nekatere zadeve in primerjave, se vsiljujejo in ki jih je bilo mogoče zaznati brez globljih razčlenitev.

Drugje po svetu, še posebej v razvitejših državah, se mnogi hitreje kot pri nas s šolskim sistemom prilagajajo sodobnim družbenim razmeram, hitreje se odzivajo na novosti, na drugačne spodobne in socialne razmere na drugačne družbene potrebe. Šolstvo večinoma ne zaostaja za družbenimi tokovi in jim tudi sledi, temveč poskuša iti korak pred njimi. Reforme in novosti, ki jih vpeljujejo, temeljijo na izsledkih številnih znanstvenih raziskav, stroka ima pri manjših večjih posegih v šolski sistem ločilo vlogo.

Pri iskanju rešitev in izhodov se zanesljivo uveljavljajo predne alternative - morda zaradi pomembnejše vloge stroke.

Konferenca je ob znanih vprašanjih navrgla množico zamisli, izvirnih rešitev, dala pa je tudi pregled najnovejših, najsoodnejših smeri razvoja in pobud pri reševanju problemov. Tokrat predstavim le nekatere temeljne zamisli M. A. Pretčaja, direktorja Pedagoške šole v Amiensu (v Franciji), sodelavca raziskovalca v Nacionalnem inštitutu za pedagoška raziskovanja. Potrdilo, ki je nekakšen povzetek pri-



V oazi Nefta v Tuniziji, pastel, 1928



# KAKO SE ŠOLAJO UČITELJI PO SVETU

## Ugotavljati prednostne lastnosti vsakogar in vseh

pevkov različnih držav - odgovorov na vprašalnik, ki so ga izpolnjevali udeleženci konference, obravnava vprašanje večkulturne politike in njenih posledic na učiteljevo vlogo in nalogo. Po morda nekoliko subjektivni oceni je to poročilo, ki je bilo pripravljeno za konferenco, najpomembnejša in najbolj zaokrožena novost, ki je dajala ton vsem razpravam na srečanju v Novem Sadu.

Sodobne družbe so ne glede na geografski, politični in nacionalni izvor večkulturne. V njih se uveljavljata tako imenovani kulturalizem in multikulturalizem. Zanj je značilna zahteva po enakopravnosti z upoštevanjem razlikosti, uveljavljata se kulturni in vrednostni relativizem, razpadajo norme in standardi, kot posledica prehoda od splošnega (univerzalnega) k posameznemu. Družbe se členijo v podskupine, te pa porajajo izvirne podkulture. V takšnih razmerah posameznika ni mogoče opisati s statističnimi in končnimi značilnostmi, pač pa v dinamičnem procesu identifikacije. Zato se referentne točke stalno spreminjajo in skorajda ni mogoče predvideti vedenja drugih oseb. Niso več sprejemljive teorije kulture, pri kateri so po-

udarjeni biološki dejavniki in rasne razlike ter deterministična linearna vzročnost. Multikulturalizem potiska v ospredje kulturo in računa z nasprotji, tem pa želi odvzeti klasični negativen pomen; konflikt priznava za temeljno dejavnost človekovega in družbenega napredka. Kulturni pluralizem in multikulturalizem pomenita dinamični in dialektični sodobni pogled na družbo in na človeka, pogled, ki priznava hkrati podobnost in različnost, splošno in posamezno, kontinuiteto in spremembo.

To je izhodišče, kakršno se nam kaže v obrisih in se v številnih okoljih že močno uveljavlja. Ne upoštevati takšne zasnove pomeni zanikati socialna razmerja, ki jih je mogoče zaznavati in ki se bodo v prihodnje še bolj izrazila. Za šolo, ki naj bi oblikovala človeka jutrišnjega dne, je to izziv in naloga, da uveljavi razmerja po multikulturološkem modelu, da po tem modelu organizira delo in za takšno zasnovo uporabi tudi pedagoške delavce. To je zasnova, ki dosledno uveljavlja individualizacijo, ki priznava razlike, v katerih ne vidi pomanjkljivosti in ovir za sožitje, temveč prednosti in kulturno bogastvo. Izhaja iz predpostavke, da je vsakršno

pretirano poudarjanje in razčlenjevanje razlik med učenci (ljudmi) odvečno in škodljivo, ker poraja stigmatizacijo, predsodke, rasizem, razraščanje nacionalizma, medsebojno primerjanje, razlikovanje in segregacijo. Identifikacija kategorij v razredu ali v šoli, kot so fantje in dekleta, pripadniki različnih socialnih plasti, priseljenci, emigranti, različne etnične skupine, umsko podpoprečni, vedenjsko moteni, zelo inteligentni in nadarjeni, otroci z govornimi težavami, pa tisti s telesnimi napa-

kami in kulturno prikrajšani, zavrti in razviti, črnolasi in plavolasi; vse to prispeva k represiji, k neenakosti in neenakopravnosti, po drugi strani pa k težnjam po uniformnosti in enakih merilih. Uveljavljanje enakih meril pomeni spricho neenakosti oziroma različnosti med učenci v resnici neenakost in neenakopravnost. Zato se moramo v današnji šoli zavzemati za celostni prijem, za posebna razmerja s posebnimi pravili in normami. Prav je, da se uveljavlja integracijski skupnostni model, pri ka-

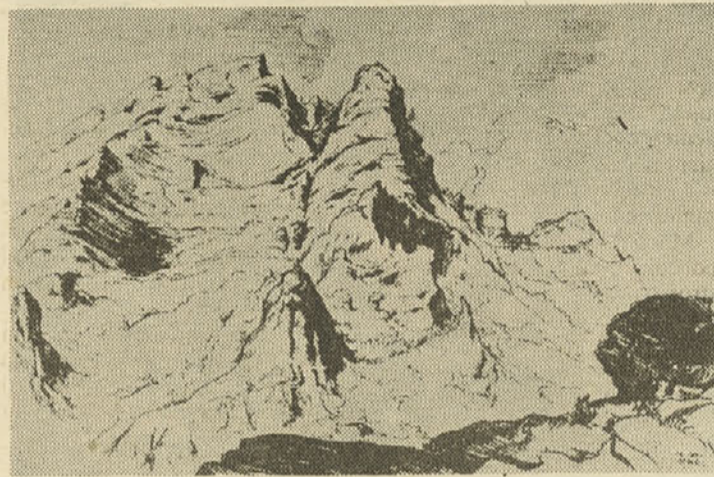
terem ne namenimo pozornosti razlikam med učenci, prednostim ali pomanjkljivostim posameznih podskupin, pač pa prednostim in kakovostnim lastnostim vsakega posebej in vseh. Pozornost kaže usmerjati na lastnosti, ki ljudi povezujejo, in ne v tiste, ki jih ločujejo. Učencev v razredu ali v šoli ne smemo vrednotiti po odtujenih, arbitrarnih, administrativnih merilih; ki jih določajo šolske oblasti; boljše je upoštevati zmogljivosti vsakega razreda in šole.

Čas, v katerem živimo in v katerem se uveljavlja multikulturalizem, zahteva od šole novo strategijo, ponovno opredelitev socialnih razmer in drugačno načrtovanje. Če se potreba po uveljavljanju in sodelovanju, strpnosti, sožitju, sprotne reševanju nasprotij, iskanju ravnotežja med vsemi subjekti v skupini - v razredu in v šoli. Razredi, v katerih ustvarja učitelj red in disciplino z avtoriteto in s tem pokrije vse razlike in socialne napetosti, so v sodobni šoli anahronizem. Hkrati z razlikami in socialnimi napetostmi so namreč tako zadušene vse prednosti, zmogljivosti in ustvarjalna moč, ki jo premore raznolika skupina v razredu. Če pa hoče učitelj dati zmogljivostim v razredu pravi

polet, če hoče iz vseh danih nastopiti ustvarjati ravnotežje in delovne razmere, mora sprejeti vzgojno funkcijo in njegova usposobljenost za stroko za delovanje v razredu nikakor ne zado- stuje. Brez vrednostnih - humanih razsežnosti, brez znanja o subjektih (posameznikih in skupinah) in brez kakovostnega odnosa s subjekti, učitelj nalogam v sodobni šoli ne more biti kos.

To so le nekatere misli iz poročila, ki ga je pripravil M. A. Preteč. V njem je podal zaokroženo zasnovo, le-to pa so fragmentarno nakazovali sicer številni razpravljavci, ki so nadrobneje predstavili in razvili posamična dela. Zasnova poskuša s sodobnimi potrebami in utemeljitvami znova uveljaviti vzgojno vlogo šole, ki jo je le-ta v preteklosti zaradi vse večje storilnostne usmerjenosti začela opuščati. Ker je to problem, s katerim smo se v osemdesetih letih, še posebno pa zadnji dve leti veliko ukvarjali, nam bodo morda razmišljanja uglednega francoskega pedagoga, raziskovalca in teoretika pomagala reševati vprašanja naše šole v našem kulturnem prostoru.

VINKO SKALAR



Kanjon Neretve, jedkanica, 1946

## «Vojvodinski model» - sodoben in sprejemljiv

Sklepna panelna razprava izvedencev OECD o »vojvodinskem modelu« izobraževanja razrednih učiteljev (Novi Sad, 5. 10. 1988)

Namen triurne panelne razprave zadnjega dne konferencie, v kateri so sodelovali prof. Carpentier (Francija), prof. Spyropoulos (Grčija), dr. Sykes (ZDA), prof. Barica Marentič Požarnik (Jugoslavija), in jo vodil prof. Anderson (Avstralija), je bil vsestransko, analitično, tudi kritično osvetliti predlagani »vojvodinski model«, ga primerjati s mednarodnimi izkušnjami in opozoriti, na kaj je treba predvsem paziti pri njegovem uresničevanju v praksi.

Uvodoma sta soavtorja »vojvodinskega projekta« dr. Acigan in dr. Djordjević še enkrat zarisala temeljne namene in dileme pri sestavljanju zasnove in programa za štiritletno izobraževanje razrednih učiteljev. Ker dozdajšnje dveletno izobraževanje razrednih učiteljev ne more več pripraviti učiteljev na vse večje zahteve, ki se postavljajo prednje, so želeli zvišati raven njihovega teoretičnega znanja pa tudi praktične usposobljenosti. V program so uvrstili tudi načine povezovanja različnega znanja (tri interdisciplinarne seminarje). Prizadevali so si za ravnotežje, ki ne bi pomenilo niti pretirane »scientizacije« niti pretirane »pedagogizacije« študija. Pri tem pa so bile razprave o optimalnem deležu posameznih sestavin dolge in burne in še niso končane.

Nadaljnjo težavo pri snovanju programa je pomenila dokajšnja nerazvitost specialnih didaktik kot znanosti, saj so te v jugoslovanskem merilu brez razloga zapostavljene. V predloženem modelu so skušali uveljaviti določeno raven specializacije, torej možnost, ki je pri nas vse predradka, da študent nekatere predmete izbira, upoštevati pa so morali tudi večkulturnost vojvodinskega okolja.

Vodja panela prof. Anderson razpravo osredotočil okoli štirih temeljnih vprašanj, o katerih najprej povedali mnenje in tudi pomisleke tuji udeleženci, nato pa tudi jugoslovanski predstavniki; na koncu pa se je razprava odprla vsem udeležencem za posveto.

Što je za tale vprašanja:

- Kakšno je optimalno ravnotežje med posameznimi sestavinami izobraževanja (razrednih učiteljev)?
- Ali spada izobraževanje učiteljev bolj na »večnamenske« ali na »specializirane« visokošolske ustanove?
- Koliko časa naj traja študij razrednega učitelja - ali je štiri leta dovolj, pre malo ali preveč?
- Razmerje med izobraževanjem učiteljev za razredni in predmetni pouk - kolikšna naj bo podobnost?

Ravnotežje med sestavinami izobraževanja učiteljev

Člani panela so uvodoma menili, da je v predloženem modelu

sveta skozi prizmo posameznih znanosti niti sodobna znanost ne more odgovoriti na bistvene dileme in probleme, če iz analitičnega spet ne preide tudi na celostno, holistično dojetje. Tako se npr. predstavniki posameznih naravoslovnih ved ne morejo strinjati glede zasnove integriranega pripravljavanja razrednega učitelja na poučevanje predmeta spoznavanje narave, ampak si raje za to namenjene predmete razkosajo po urah.

Prava interdisciplinarnost ne pomeni trivializacije znanosti, ampak možnost za bolj poklicno reševanje posameznih problemov, ki presegajo pristojnosti posamezne panoge. Takšno sodelovanje je zlasti pri izobraževanju razrednih učiteljev nujno, ne bo pa se uresničilo spontano. Zato so mednarodni strokovnjaki predlagali, naj se pri uresničevanju programa predvidijo mehanizmi, ki bodo spodbujali interdisciplinarno povezovanje in stalno povezovanje teorije s prakso. Kot zglede so omenili »programski svet«, ki sproti razprava o izvajanju programa, v njem pa so univerzitetni visokošolski učitelji in učitelji in ravnatelji (hospitacijskih) osnovnih šol in študenti.

Ali naj se učitelji izobražujejo na »specializiranih« ali na »večnamenskih« ustanovah?

V drugih deželah gre pogosteje za vprašanje: ali spada izobraževanje učiteljev na univerzo ali na zunajuniverzitetne visokošolske ustanove politehničnega tipa. Ker spadajo pri nas vse visokošolske organizacije vsaj formalno v okvir univerze, se vprašanje zastavlja v nekoliko drugačni obliki: ali naj se učitelji izobražujejo v ustanovah, ki so namenjene le-temu (kot so razne pedagoške akademije, fakultete in visoke šole) ali pa na raznih fakultetah, ki hkrati izobražujejo strokovnjake za druga področja: raziskovanje, industrijo, umetnostna področja...

Prednost prve od obeh rešitev je v tem, da imajo »monotehnične« ustanove tipa pedagoških akademij že daljšo tradicijo v izobraževanju učiteljev, čeprav ne na visokošolski stopnji; da študente ne le izobražujejo, ampak jih (vsaj poskušajo) tudi

širše socializirati, vzgajati; da so tesno povezane s šolami, za katere izobražujejo učitelje; da so pri sestavljanju in izvajanju programov bolj neodvisne in jih lahko bolj priokrožijo poklicnim potrebam. Nevarnost, na katero so opozorili člani panela, pa je nekakšna izoliranost in samozadostnost učiteljev in študentov, ki nimajo dovolj priložnosti, da bi prišli v stik z drugimi strokami, zamislili in poklicnimi področji.

»Ne more se dobro končati, če učitelj vse svoje življenje prebije v šolah iste vrste - najprej kot učenec, nato kot študent in končno kot učitelj.« se je glasilo eno od opozoril. Tako npr. v Franciji zahtevajo, naj vsakdo pred vpisom na dveletni pedagoški študij konča katerikoli dveletni višješolski študij - da pridobi širšo razgledanost in navade intelektualnega dela.

Če pa se na drugi strani učiteljsko izobraževanje vključuje v razne fakultete, pride sicer v tesen stik s siceršno akademsko kulturo, naleti pa na drugi strani na »univerzitetno podkulturo«, v kateri je, žal, pedagoško usposabljanje v hierarhiji ved in poklicev čisto spodaj in se kot tako tudi obravnava. Nevarno je, da se izobraževanje učiteljev loči od prakse, saj univerzitetni učitelji, v svojem precejevanju teorije ne spoznavajo, kako zelo pomembno je stalno prepletanje teorije in prakse. Študent bo domel bistvo marsikatero teorije šele tedaj, če bo v njej našel rešitev za problem, ki ga je začutil pri praksi, v tem primeru v stikih z učenci na hospitacijskih šolah. »Močna povezava študija učiteljev z osnovnimi šolami je tako zelo pomembna kot povezava s klinikami za študente medicine.«

Tako je sicer večina razpravljalcev govorila v prid »večnamenskim« ustanovam, poudarjala pa je, kako pomembna je zadostna količina prakse in tesnih povezav fakultet s hospitacijskimi šolami in učitelji mentorji, ki morajo postopoma dobiti status enakopravnih sodelavcev univerzitetnih učiteljev.

Problem je tudi v tem, da univerzitetni učitelji čisto sami niso zglede novih, aktivnih metod, ki navajajo študente na samostojno, problemsko razmišljanje in kakršne naj bi ti pozneje uveljavljali v osnovnošolskem po-

uku. Množična predavanja, ki na univerzah še prepogosto prevladujejo, seveda ne morejo pripomoči bistveno k prenovi osnovnošolskih metod dela. Poskusi usposabljanja »učiteljev učiteljev« za kakovostnejše metode pa so zahtevni in so le v nekaterih primerih dali pozitivne dosežke.

Ob »vojvodinskem modelu« je bilo opozorjeno tudi na neskladje med cilji študija razrednega učitelja in med naravo končnega izpita. Neustrezno je, če se diplomatska naloga in njen zagovor sučeta okoli teoretičnih vprašanj posameznih disciplin. Učitelj naj bi se usposobil predvsem za raziskovanje lastne prakse in neposrednega šolskega okolja za »akcijsko raziskovanje« - in predvsem v to naj bi bile usmerjene diplomske naloge

Ali je štiri leta študija za razrednega učitelja dovolj, pre malo, preveč?

Člani panela niso imeli pomislekov o tem, ali je Vojvodina storila prav, ko se je odločila za štiritletno izobraževanje razrednih učiteljev, saj se je s tem pridružila številnim razvitejšim državam, ki tako ali vsaj triletno izobraževanje že dolgo imajo.

Štiritletni študij pa naj bi pomenil ne le podaljšanja zdajšnjega, ampak novo kakovost. Člani panela niso spregledali, da je štiritletni program, podobno kot prej dveletni, natrpan s skoraj 30-tedenskimi urami študijskih obveznosti. To pa sili v srednješolski način dela (v slabem pomenu), onemogoča poglobljen, samostojen visokošolski študij. Žal to ni značilno samo za ta program, ampak za vse jugoslovanske visokošolske programe.

Ali bo zaradi podaljšanja ta študij manj privlačen za študente nižjega socialno-ekonomskega položaja? Mednarodni strokovnjaki so menili, da je manjši vpis v takih primerih le začasen; dolgoročno pa štiritletni študij postopoma povečuje ugled učiteljskega poklica, čeprav je ta odvisen tudi od družbenega ozračja in podpore.

Čeprav se študij podaljšuje na štiri leta, bi bilo vsekakor treba dosti skrbneje načrtovati pripravnost učiteljev - prvo leto v poklicu, ki pomeni most med študijem in poklicnim življenjem in je odločilno za poznejšo uspešnost.

Vsak učitelj pripravnik naj dobi skrbno mentorstvo ter tedenske seminarje (pod vodstvom univerze ali kakšne druge ustanove) ob bistveno zmanjšani učni obveznosti.

Kakšno naj bo razmerje med izobraževanjem razrednih in predmetnih učiteljev?

V svetu se marsikje ta dva profila zblížujeta, tako da se pripravljata na istih ustanovah in imata do polovice programa skupnega. To naj omili prehod med razrednim in predmetnim poukom, ki ga marsikje tako učenci kot učitelji občutijo kot šok. Na Švedskem so npr. nedavno vpeljali »izobraževanje s prekrivanjem« - ene učitelje usposabljuje za delo od 1. do 7. razreda, druge pa od 4. do 9. razreda osnovne šole.

»Prakso, da imajo skoraj povsod po svetu učitelji tem manj izobrazbe, čim mlajše učence poučujejo, lahko označite za noro.« je menil eden od razpravljalcev. Enako zahtevno, če ne še zahtevnejše, je poučevati mlajše učence kot starejše.

V »vojvodinskem modelu« še ni bilo odločeno, ali se bodo razredni učitelji izobraževali skupaj s predšolskimi vzgojiteljicami ali s šolskimi pedagogi ali s predmetnimi učitelji; menijo le, naj bi bila to samostojna šola in ne oddelk neke fakultete. Tuji strokovnjaki so menili, da bi se morali učitelji za enotno osemletno šolo izobraževati skupaj, sicer bomo dobili znotraj iste šole dve različni »podkulturi«.

Namesto sklepa

Panelna razprava je v bistvu podprla predloženi »vojvodinski model« in hkrati opozorila, da ga ne moremo - kot neko vesoljsko ladjo - graditi oddaljeno od zdajšnjih razmer in tradicije. Povsem normalno je pričakovati, da ne bo že ob prvem poskusu vse brezhibno delovalo. Zato je treba uresničevanje programa skrbno spremljati in ga dopolnjevati, če bo potrebno z akcijskim raziskovanjem. Na tej točki smo ponudili tudi sodelovanje in izmenjavo izkušenj s Slovenijo, saj gre za doslej edina dva primera takega izobraževanja razrednih učiteljev v Jugoslaviji.

BARICA MARENTIČ POŽARNIK



# KAKO SE ŠOLAJO UČITELJI PO SVETU



9. november 1943 – slovenska avnojska delegacija, visoka jedkanica, 1964

## BESEDILA PISA ZA PEDAGOŠKO USMERITEV, OBJAVLJENA V PROSVETNEM DELAVCU

Posebna izobraževalna skupnost za pedagoško usmeritev je na konferenci v Novem Sadu od 3. do 5. oktobra letos predstavila tole že sprejeto in slovenski pedagoški javnosti predstavljeno gradivo:

### A Teoretični prispevki

1. Za boljše izobraževanje učiteljev, Prosvetni delavec, 20. 6. 1988
2. Pedagoški poklici in poti do njih, Prosvetni delavec, 11. 1. 1988

### B Dokumenti

1. Organizacija praktičnega pedagoškega dela študentov v programih pedagoške usmeritve in hospitacijske šole, Prosvetni delavec, 24. 11. 1986
2. Programska zasnova za oblikovanje vzgojno-izobraževalnih programov, Prosvetni delavec, 11. 5. 1987

### C Programi

1. Srednji pedagoški vzgojno-izobraževalni program (izvleček), Prosvetni delavec, 8. 6. 1987
2. Vzgojno-izobraževalni program za pridobitev pedagoško-andragske izobrazbe (drugi ponatis), Prosvetni delavec, 28. 5. 1984
3. Vzgojno-izobraževalni program za učitelja razrednega pouka na visoki stopnji, PA Ljubljana in PA Maribor, junij 1987
4. Visokošolski vzgojno-izobraževalni programi, Prosvetni delavec, april-maj 1985:
  - Slovenski jezik s književnostjo, VIS
  - Angleški jezik in književnost, VIS
  - Nemški jezik in književnost, VIS
  - Matematika, VIS – enopredmetni
  - Matematika, VIS – dvopredmetni
  - Fizika, VIS – dvopredmetni
  - Pedagogika, VIS
  - Geografija, VIS – enopredmetni, dvopredmetni, geografija z geologijo

J. Ž.

Uredil Jože Žlahtič,  
iz angleščine in francoščine prevedla Jelka Arh,  
članek B. Marentič Požarnik iz angleščine prevedla Jelka Vintar,  
iz srbohrvaščine prevedla Marjana Kunej.  
Lektorirala Marjana Kunej.  
Tehnično uredila Tea Dominko



delo  
šola

# Tudi ustvarjalnost si je mogoče pridobiti

Prihodnje leto bo v samozaložbi izšla nova knjiga dr. Vida Pečjaka z značilnim naslovom **POTI DO IDEJ** in s podnaslovom **TEHNIKE USTVARJALNEGA MIŠLENJA V GOSPODARSKIH ORGANIZACIJAH, ŠOLAH, ZNANOSTI IN DRUGJE**. Pomanjkanje ustvarjalnosti je eden od ključnih problemov naše družbe in ravno tukaj bi lahko šolstvo marsikaj izboljšalo. Oglejmo si odlomek iz uvodnega poglavja.

V tuji, zlasti ameriški literaturi o ustvarjalnosti pogosto beremo navodila, kaj storiti, kako ravnati, da bomo čim ustvarjalnejši. Morda se zdijo marsikateremu bralcu smešna, češ kako je mogoče učiti nekoga ustvarjalnosti, ko pa je človek ustvarjal ali neustvarjal vendar po svoji navi. Če pa je ustvarjalnost mogoče tudi pridobiti, je to mogoče kvečjemu z dolgotrajnim pedagoškim procesom, pod pogojem, da ga začnemo dovolj zgodaj v življenju. Vse to je res, toda na drugi strani marsikdo svojih ustvarjalnih zmogljivosti ne more izživeti zaradi vsemogočih ovir, napačnih stališč, nevednosti, neustreznih navad, neprijetnega pouka, avtokratskih odnosov v šoli idr. Navodila za ustvarjalno delo in tehnike ustvarjalnega učenja ne naučijo ustvarjalnosti nikogar, ki mu to prija, sprožijo pa ustvarjalnost pri marsikomu, ki jo ima v sebi, a je ne zna ali ne more sprostiti. Seveda bi bilo preveč pričakovati čudeže. Tako ne prihajamo do velikih idej, ki pretresajo svet, toda pri delu in učenju niso nič manj pomembne številne drobne ideje, brez katerih prav tako ne bi bilo napredka.

Tukaj je nekaj navodil, ki sem jih odkril pri različnih avtorjih, nekateri pa sem dodal sam.

1. Ko beremo literaturo, ne prestanimo misliti na to, kar beremo. Skušajmo spremeniti vsebino, obračajmo pomen stavkov, iščimo nasprotja, postavljajmo se na nasprotna stališča. Sestavljajmo iz posameznih tez nove teze, skušajmo spodnesti argumente itn.

V šoli pa je posebno pomembno, da se učenci zgodaj naučijo na tak način brati literaturo. Žal prevladuje enosmerno branje, pri katerem učenec misli samo na to, kar je zapisano. Učitelj bi lahko veliko prispeval k spreminjanju bralnih navad.

2. Ne berimo samo tega, kar je ozko povezano z našim področjem ali s problemom, ki ga rešujemo. Berimo tudi literaturo, ki se samo posredno veže z njim. Preučimo sorodno področja in probleme, četudi se ne zdi, da rešitev izhaja iz njih.

Tudi ta navada je šibka točka učencev. Ko berejo kemijo, ne mislijo na fiziko, ko pa berejo fiziko, ne mislijo na biologijo, čeprav so pojavi med seboj povezani.

3. Opazujmo okolje iz različnih vidikov. Bodimo pripravljani, da po potrebi preusmerimo opazovanje na drugi vidik. Skušajmo v njem odkriti nepopolnosti, nedokončanosti, vprašanja, probleme. Bodimo pozorni tudi na običajne predmete in pojave in jih skušajmo videti na neobičajen način.

Učitelj, ki želi spodbuditi otrokovo ustvarjalnost, bi moral opozarjati na različne vidike stvarnosti in zahtevati, da jih učenec tudi sam odkrije.

4. Sprejemajmo objektivna dejstva (npr. v stroki, delovni organizaciji, učnem gradivu), vendar ne ostanimo pri njih. Mislimo, kako bi jih spremenili, dopolnili, obrnili, uporabili na različne načine.

Mnogi učenci so prepričani, da ne smejo vnašati v gradivo ničesar svojega, kar je posledica preveč avtoritarnega poučevanja. Dober učitelj jih za vsak do-  
datek pohvali.

5. Ogibajmo se konformističnega vedenja. Najlaže se ga ogibamo, če se zavedamo, da mu

radi zapadamo. Konformizem je nekritično prilagajanje lastnih opažanj, mnenj, stališč in mišljenja drugim ljudem ali posameznikom z družbeno močjo. Brž ko opazimo, da smo se jim podredili, se popravimo. Nekonformizem pa ne pomeni antikonformizma oz. odklanjanja drugih stališč in mnenj za vsako ceno.

V šoli se pojavlja konformizem otrok do učitelja in otrok med seboj, zlasti do neformalnih vodij. Učitelj ga zmanjša s tem, da pohvali samosvoje vedenje, npr. izdelek, ki se razlikuje od vseh drugih.

6. Nobeni tezi povsem ne verjemimo, ohranjajmo dvom, ki pa nas ne sme razorožiti. Kadarkoli naletimo na kako za nas pomembno trditve, se vprašajmo: »Ali je dobra? Kaj so njene pomanjkljivosti? Zakaj ne bi bilo drugače?«

Učenci na splošno preveč verjamejo temu, kar jih učimo. Zato jih navajajmo na dvom. Takšno samospraševanje naj postane njihova navada.

7. Identificirajmo divergentne misli in izvirne ideje pri sebi in drugih ljudeh. Nikogar, ki pride k nam z nenavadno idejo, ne zavrnimo vnaprej. Vedno pogledimo, ali je kaj v njej. S tem pridobivamo posluš za ustvarjalnost ne samo pri drugih ljudeh, temveč tudi pri sebi.

Še posebno pomembno je, da učitelj ne zavrača učencev s čudnimi idejami. Vedno naj jih poslušajo. Tudi če ima ideje za napačne, naj jih pohvali za samosvojo misel in pri tem opozori na napako v njih.

8. Ogibajmo se blokov v mišljenju, če pa se pojavijo, se jih skušajmo znebiti. Bloki so neustrezne navade, rutina in okviri, ki jih povzročajo pretirane izkušnje. Skušajmo stopiti iz svoje strokovnosti in misliti, kot bi mislil nestrokovnjak ali strokovnjak druge stroke.

Tudi učenci doživljajo bloke, kadar se gradiva, ki ga sicer dobro poznajo, iz kakršnegakoli razloga ne morejo spomniti. Učitelj naj ima posluš za te težave in naj učencev ne imenuje »le-  
nuhi«.

9. Posebna ovira je lepljivost idej. Ko odkrijemo kako rešitev, se je ne moremo znebiti. Postanemo nesposobni, da bi preskočili na drugo, ustrežnejšo ali izvirnejšo rešitev. Včasih pomagajo proste asociacije, ki jih zbuja problem, analogije z drugimi področji ali iskanje nasprotij. Če pa je tudi to zaman, za nekaj časa odložimo problem.

Učitelj naj z nasveti pomaga učencem premagati lepljive ideje. Znani so primeri, da je učenec desetkrat napisal nalogo in vsakokrat storil isto, v bistvu preprosto napako.

10. Kadar najdemo dobro idejo, pogledimo še druge možnosti. Morda so druge boljše, morda so izvirnejše. Nadaljujmo s iskanjem dodatnih idej, dokler moremo.

V šoli naj se učitelj na zadovolji s prvo rešitvijo, marveč naj, če je le mogoče, zahteva še druge. Posebno primerne so naloge, ki jih je mogoče rešiti na več načinov (npr. prosti spisi z več konci).

11. Bodimo pripravljani na jalova obdobja, ko dolgo časa ne dokopljemo do izvirne rešitve, četudi se trudimo. Psihologi govorijo o procesu inkubacije, pri čemer podatki na neki način zorijo, ne da bi se tega zavedali.

Tem obdobjem sledijo ustvarjalna obdobja z mnogimi dobrimi idejami

12. Dobra priprava je pol rešitve. Z intenzivnim proučevanjem vseh vidikov problema se pripravljamo na stanje, v katerem se porajajo ideje in izvirne rešitve.

Brez solidnega znanja tudi ustvarjanje ni mogoče. Zato spodbujanje ustvarjalnosti ne pomeni zanemarjanje znanja. Vendar mora biti relevantno, sicer ne pripomore k reševanju problemov.

13. Toda izvirne rešitve se navadno ne pojavijo za pisalno ali delovno mizo, temveč v vsakdanjih življenjskih okoliščinah. Zato na sprehodu, med vožnjo z avtom, v kopalnici, v postelji pred spanjem ali po prebujanju in v podobnih situacijah od časa do časa za trenutek pomislimo na problem. Pri tem ne smemo biti miselno napeti, boljše je rahlo sproščeno stanje. Skušajmo sprostiti domišljijo.

Teško bi bilo od učencev zahtevati, naj v kopalnici mislijo na učno gradivo. Lahko pa uporabijo pot v šolo in podobne prilagoditve.

14. Ideje, ki se nam pojavijo v nepričakovanih okoliščinah, takoj zapišimo. Nekateri dobri misleci imajo vedno pri sebi notes za zapisovanje idej. Tri črti idej pripravimo zato, ker jih pozabimo. Ko jo zapišemo, jo skušajmo obdelati naprej. Lahko jo obdelate s pogovorom z drugimi ljudmi.

To navodilo bi težko uporabili v šoli. Kljub temu lahko učence opozorimo na spominsko brisanje idej. Morda jim bo kasneje kdaj prišlo prav.

15. Ne zavržimo ideje prehitro. Bodimo pozorni na nenavadne, na videz neumne ali celo vulgarne ideje. V njih se pogosto skriva izvirna rešitev. Treba jo je le malo obrniti. Koristno je, če namerno iščemo to, kar je nenavadno, smešno, šokantno in po-

## V znamenju Petkovška

Opazovati Vrhniko, s pogledom iskati spomenik Cankarju in druge imenitosti kraja, ki so povezane s kulturo in velikim pisateljem, je zmeraj zanimivo. V petek, 14. oktobra popoldne, je bilo na Cankarjevem trgu posebno živahno. Otroci, udeleženci 7. pionirske Petkovškove kolonije, so okrog spomenika pisatelju postavili improvizirano razstavo likovnih del, ki so jih ustvarili v koloniji. Ogledovali, ocenjevali in občudovali so jih udeleženci kolonije, njihovi učitelji likovnega pouka in Vrhničani. To je bil nenavaden in zanimiv kulturni dogodek. Ko se je stemnilo, so organizatorji znosili slike v izložbena okna bližnjih trgovin, in tam so bile razstavljene še nekaj dni.

Enodnevne Petkovškove likovne kolonije že več jeseni zapored organizira za šolanje osnovnih šol notranjska osnovna šola Ivan Cankar z Vrhnike pod pokroviteljstvom Industrije usnja Vrhnika. Na letošnje, 7. pionirsko Petkovškovo kolonijo je bilo vabljenih 14 osnovnih šol. Poleg domače osnovne šole se je kolonije udeležilo še 9 šol. Najzanimivejši gostje so bili iz Državne srednje šole Ivan Cankar iz Trsta.

V meglinem jutru so otroci oboroženi s slikarskimi pripomočki iskali motive za slikanje po Stari Vrhniki, v obratih in v okolici tovarne usnja, v Močilniku in pri sveti Trojici. Treba je bilo napraviti sliko z vrhniškim motivom v akvarelu, temperi ali gvašu. Slikali so do zgodnjega popoldneva. Tržačani so pod vodstvom mentorice Nade Doljak vnesli v svoje slike kos obmorskega razpoloženja s pre-

tem prilagodimo rešitev problemu.

Vse to velja tudi za učence! Za ustvarjalnost je potrebna navada nenavadnega mišljenja. Zato jo spodbujamo s pohvalami in nagradami, namesto da otroka zavrnemo: »To, kar govoriš, so neumnosti!«

16. Iščimo analogije na drugih področjih. Skušajmo odgovoriti na vprašanje, kako rešujejo podobne probleme druge stroke. Posebno narava je bogat vir analogij. Če rešujemo kot problem, pomislimo, kako ga rešuje narava.

Ker se otroci učijo v šolah različne predmete, ni težko iskati analogije, ki jih povezujejo. Otroci tudi dobro opazujejo naravo. Zlasti na izletih, na obisku živalskega vrta in podobnih primerih iščimo analogije.

17. Izogibajmo se enostranskih, pavšalnih vrednostnih sodb pri sebi in drugih, npr.: »To je odlično! To je slabo! Zanič! Ne gre! Ni normalno! Ni pametno!« Sodbe podajamo tedaj, kadar preverjamo rešitev, vedno pa morajo biti argumentirane.

Z omalovažujočimi sodbami posebno radi pitamo otroke in jih opozarjamo na njihovo nevednost. Posledica je upad ustvarjalnosti.

18. Čim več razpravljajmo o problemih in rešitvah z drugimi strokovnjaki. Mnenje upoštevajmo kot možnost, nikoli pa kot najboljšo varianto.

To naj velja tudi za šolo. Mnenje učitelja naj bo za otroka samo možnost, ne pa edina zveličavna rešitev problema.

19. Ustvarjanju koristi samoanaliza. Ocenimo svojo ustvarjalnost. Kje je pomanjkljiva? Naučimo samoocenjevati tudi mladino. Samoocenjevanje naj bo stvarno. Pretirana samogreja ali samohvala pelje v duševne težave.

20. Uporabljajmo tehnike ustvarjalnega mišljenja. Uporabljajmo jih tudi v šolah pri pedagoškem procesu.

sojno svetlostjo. Tehnično dosledno in z občutkom za prostor so bila izvedena dela varovancev Milana Trušnovca iz Idrije. Z neposrednostjo, ki je že samo po sebi prva kakovostna značilnost otroškega likovnega dela, so presenetili otroci 3. in 4. razreda z Vrhnike, ki obiskujejo likovni krožek učiteljice Jane Majer. Bilo je nekaj zelo dobrih realizacij motivov ob vodi, ki so jih naslikali otroci z Vrhnike, učenci Dušana Muca. Največjo likovno kakovost kolonije pa pomenijo slike učencev z Vrhnike, ki jih je vodila Lučka Selan. Med njim se še posebno oblikujejo po izrazni moči in občutku za likovne vrednosti slike učencev šole s prilagojenim programom: Duška Sep, Gorazda Bošnjak, reprodukcija freske Tatjane Voljč in Zlatka Frankovič.

Osupli in pretreseni smo nad izrazno močjo otroškega ustvarjanja, nad veliko željo otrok, da bi se izkazali, čeprav kolonija ni bila tekmovalna. Otroška likovna dela, ki so bila razstavljena pod spomenikom Ivanu Cankarju, so bila vsa po vrsti močno ekspresivna, včasih tehnično nedodelana, a vseeno zgovorna. Nobene krize ni v teh delih, nobene depresije. Vse je eno samo pričakovanje, ena sama zartost v prihodnost. V tistih likovnih delih, ki so boljša od drugih, se zrcali učiteljeva moč. Česa potrebujejo šolarji bolj kakor dobrega učitelja?

Razstava bo potovala po šolah, ki so se udeležile kolonije in tako še naprej opravljala kulturno in vzgojno poslanstvo.

JOLANDA PIBERNIK

OB 20-LETNICI ZAVODA V ČRNI

## Nova, lepša, humana podoba

Lahko de je le naključje, lahko pa je tudi plod našega prizadevnega dela, da združujemo praznovanje 20-letnice zavoda z največjo pridobitvijo vse od tistega 20. februarja leta 1968, ko je prag našega zavoda prestopil prvi nam zaupani otrok: ob 20-letnici se zavod namreč ovija v novo, lepšo, humano podobo. V zadnjem letu in pol smo zbrali veliko družbenega denarja, da smo prostore in premo posodobili, in jih prilagodili temeljnemu namenu in tako ustvarili kar najbolj primerne življenjske razmere gojencev in delovne raz-

Tako smo zapisali na prve strani almanaha, ki ga izdajamo ob 20-letnem praznovanju našega dela. Dela, ki ga lahko danes ocenjujem kot težko, toda smotrno, obremenjujoče, toda humano.

Nič koliko solza in iskrenega smeha, jeze in zadovoljstva, sprejetja in odklanjanja je v teh 20-tih letih šlo skozi naše roke, srca in duše.

Če merimo teh 20 let z dnevi, meseci in leti, je to za človeka in njegovo družbo razmeroma kratko obdobje. Če pa merimo ta čas z vsemi človeškimi usodami, ki so se prepletale v tem obdobju med nami in bile povezane s skoraj vsemi še tako oddaljenimi predeli naše slovenske dežele, bi težko premerili konec s koncem. Tako kot sta neizmerljivi širina in globina človeške duše, njena temnost in radost, tako neizmerljive so vse usode, hrepeneče radosti, zasanjane žalosti, prekipevajoča pričakovanja, boleča razočaranja, ki so v danosti slepe človeške usodnosti povežala v vseh trenutkih 20-tih let prizadete otroke, njihove starše in delavce zavoda. V tem spletu nobena izmed usod nikoli ni bila osamljena. Druga drugo so oplajale z radostjo človeškega življenja in z bolečino trpečega spoznanja ter tako druga drugo plemenitile, spodbujale in vsemu navkljub dajale smisel človeškim življenjem.

DAMJANU IN SONJI, katerih oči v vseh dolgih letih niti enkrat niso ugledale svojih dragih domačih. Te na videz tako odsotne oči, pa vsem nam, ki jih zmoremo spregledati, izpričujejo nenasitno potrebo po ljubezni in sprejetju.

IRMI IN NIKU, ki sta svoj mali omejeni svet obogatila s tistim najlepšim, kar je dano človeku: z ljubeznijo. Kdor koli od nas ju je videl, opazoval in vsaj malo poskušal razumeti, ta nikoli ne bo poskušal v imenu neke nerazumljene morale omejevati ali celo prepričati te ljubezni.

VSEM TISTIM MATERAM, OČETOM, BRATOM IN SESTRAM, katerih slepa bolečina ob spoznanju trajne in usodne prizadetosti njihovega najdražjega ni in ne bo nikoli prešla čustvenega praga; to bi omogočalo vzajemno sodelovanje v čustvenem in razumskem razvoju njihovega prizadetega družinskega člana.

ŽELJKU, PETRU, PA DANIELI IN PAVLI, katerim v prerokovanju njihove prihodnosti ni bila dana samo prizadetost, temveč tudi nesrečno in predvsem neosmišljeno življenje. Danes pa se, vsemu navkljub, potrjujejo z aelom svojih rok, se veselijo malih človeških radosti in

včasih jasneje kot marsikatera tako imenovana zdrava oseba vidijo smisel in doživljajo polnost svojega življenja.

VELIKI, VELIKI VEČINI PLEMENITIH STARŠEV (delavcev, kmetov, intelektualcev), ki so odprli svoja srca ter grozljivost brezupa in bolečine zamenjali za upanje, ustvarjeno na resničnem in iskrenem spoznanju drugačnosti njihovih otrok; na spoznanju, da je ta drugačnost nespremenljiva; a da se da, tudi z njo, zadovoljno in srečno živeti. Iz te drugačnosti so se rojevala in se iz dneva v dan, znova in znova rojevajo, najplemenitejša čustva ljubezni in medsebojnega popolnega in trajnega sprejetja med starši in njihovimi otroci. Toliko ljubezni in navezanosti, kot je je spočete iz te drugačnosti, svet še ni videl.

In ne nazadnje, so v celotnost vsega povedanega vpeti delavci zavoda; delavci, ki so v teh 20-tih letih povezovali in spremljali vse te človeške usode. Veliko se jih je zamenjalo v teh letih; veliko jih je ostalo. Da ostanesh, ni dovolj samo to, da potrebuješ službo; tudi ni dovolj, da samo želiš opravljati humano delo, nekому pomagati. V tem času, ko so delavci prihajali in odhajali od tistih, ki so ostali pri nas na delu samo dan, dva, ali nekaj tednov pa do tovarišic Cilke, Genice, dveh Rozk in Marije, ki vztrajajo vseh 20 let, smo se nekaj velikega naučili: samo ljudje, v katerih duše je vsajena neka posebnost, nevsakdanjost in resnična človeška predanost: pomagati človeku, pomagati nebogljenu bitju so lahko bili in so pri tem svojem delu, zadovoljni. Samo takšen človek, človek z iskrenim nasmehom na ustih, pa lahko daje to, kar od njega iz dneva v dan, znova in znova, pričakujejo vprašujoče oči, stegnjene roke, jok, smeh, izbruh jeze, napačnost, zadovoljstvo, nežnost prizadetega otroka. Vsem tem in takšnim delavcem iskrena zahvala in priznanje za ljubezen, znanje in del sebe - vse to so namreč vložili v naše skupno poslanstvo.

Vse to in predvsem to je naš zavod: to je in ni šola, to je in ni bolnišnica, to je in ni internat, to je in ni dom: je to vse, a nič od tega.

Je bil, je, in še posebej si zelo želimo, da bi bil tudi v prihodnje toplo, prijetno in nadvse človeško zavetišče vsem otrokom in njihovim najbližjim: da bi usoda, ki si je ni nihče želel, čimbolj uspešno preobrnila v tista majhna, vsakdanja človeška zadovoljstva, ki napolnjujejo človekovo življenje in mu dajejo upravičeno spoznanje, da je bil današnji dan lep, in upanje, da bo jutrišnji še lepši.

MARIJAN LAČEN

Veliko stvari lahko počaka, vendar ne otrok. Otroku ne moremo reči - jutri. Njegov čas je danes. (Gabrijela Mistral, Nobelova nagrajenka)



V samozaložbi bo januarja 1989 izšla knjiga dr. Vida Pečjaka

## POTI DO IDEJ

Knjiga bo imela plastificirane platnice, kakih 200 strani ter številne slike in grafikone. Izšla bo v zelo nizki nakladi in zato jo bo mogoče kupiti le z naročilnicami in s predplačilom.

Knjiga opisuje glavne tehnike ustvarjalnega mišljenja, kot so jih razvili predvsem v podjetjih in v izobraževalnih ustanovah v razvitih deželah. Učijo nas producirati ideje, ki rešujejo različne probleme ustvarjalno.

Tehnike je mogoče uporabljati na vseh področjih dela, izobraževanja in življenja, npr. v industriji, šolah, znanstvenih organizacijah, zdravstvu idr. V šolah za reševanje metodičnih, didaktičnih, učnih in socialnih problemov, npr. kako izboljšati znanje učencev, kako dvigniti ustvarjalnost pouka, kako izboljšati sodelovanje s starši itn.

Večina tehnik je skupinskih in jih uporabljamo v majhnih delovnih ali učnih skupinah. Nekatere so individualne, nekatere pa skupinske ali individualne.

Knjiga opisuje mnogo resnični primerov uporabe teh tehnik v domači praksi in v tujini.

Ima 20 poglavij, ki poleg obsežnega uvoda o načinih ustvarjalnega mišljenja opisujejo 27 tehnik. Med njimi so: nevihta možganov, sinektika, možgansko zapisovanje, nominalna grupna tehnika, tehnika prisilnih povezav, tehnika W. Bionika, razlagalno-strukturno modeliranje, lista atributov, morfološka analiza, metoda miselnih vzorcev idr. Marsikatero od njih je mogoče uporabljati tudi kot metodo ustvarjalnega poučevanja v šolah na vseh stopnjah.



### NAROČILNICA ZA ZASEBNIKE

NAROČAM \_\_\_\_\_ IZVODOV KNJIGE »POTI DO IDEJ«.  
CENO \_\_\_\_\_ DIN BOM PORAVNAL V 15 DNEH.  
KNJIGA STANE 50.000 DIN.

NAROČNIK (ime in priimek) \_\_\_\_\_

NASLOV \_\_\_\_\_

PODPIS: \_\_\_\_\_ DATUM: \_\_\_\_\_

NAROČILNICO IN DENARNO POŠTNO NAKAZNICO POŠLJITE NA NASLOV: VID PEČJAK, 61104 LJUBLJANA, pp 23.



### NAROČILNICA ZA DELOVNE ORGANIZACIJE

NAROČAMO \_\_\_\_\_ IZVODOV KNJIGE »POTI DO IDEJ«.  
CENO \_\_\_\_\_ DIN BOMO PORAVNALI V 15  
DNEH PO PREJEMU RAČUNA.

KNJIGA STANE 50.000 DIN.

NAROČNIK (ime organizacije) \_\_\_\_\_

NASLOV \_\_\_\_\_

PODPIS: \_\_\_\_\_ DATUM: \_\_\_\_\_

NAROČILNICO POŠLJITE NA NASLOV: VID PEČJAK, 61104 LJUBLJANA, pp 23. TAKOJ NATO PREJMETE RAČUN, NAKAR NAKAZETE DENAR NA ŽIRO RAČUN: 50100-620-107-05-1010115-3119/28.

Na podlagi določil Zakona o osnovni šoli in Statuta GLASBENE ŠOLE LJUBLJANA VIČ-RUDNIK, Ljubljana, Emonska 10

razpisna komisija pri svetu šole razpisuje prosta dela in naloge individualnega poslovnega organa

#### — RAVNATELJA ŠOLE

#### Pogoji:

Kandidat mora imeti:

- visoko ali višjo izobrazbo glasbene smeri in 5 let delovnih izkušenj
- strokovni izpit,
- organizacijske sposobnosti za opravljanje del in nalog ravnatelja šole,
- in ustrezati merilom po 64. členu Druženega dogovora o oblikovanju in izvajanju kadrovske politike na območju ljubljanskih občin.

Mandat traja 4 leta.

Kandidati naj pošljejo prijave z dokazili o izpolnjevanju razpisnih pogojev, s kratkim življenjepisom in z opisom dozdajšnjega dela razpisni komisiji Glasbene šole Ljubljana Vič-Rudnik v osmih dneh po objavi razpisa.

O izbiri jih bomo obvestili najkasneje v 30 dneh po poteku razpisnega roka.

Po sklepu zbora delavcev

#### VIZ TOZD GLASBENE ŠOLE SLOVENSKE KONJICE

razpisuje prosta dela in naloge

- UČITELJA FLAVTE za nedoločen čas
- UČITELJA KITARE za nedoločen čas

Začetek dela takoj, ker sta dozdajšnja delavca odšla na drugo delovno mesto.

Učitelj flavte bo po svoji sposobnosti poučeval še drug predmet, ker učencev za flauto ni dovolj za polno učno obveznost. Za enega izmed kandidatov s predpisano izobrazbo je na voljo družinsko ali samsko stanovanje.

Prijave z dokazili o izobrazbi pošljite v 15 dneh po objavi razpisa.

## SEJEM UČILA 88 V BEOGRADU

# Oprema za športno vzgojo

Kadar govorimo o opremi za športno vzgojo, se moramo zavedati, da je le-ta v drugačnem položaju kot druga učila. Lahko bi rekli, da je za šolo še posebno pomembna. Če to oznako »prevedemo« v vsakdanji jezik, kaj hitro ugotovimo, da telovadnico, to največjo učilnico, v resnici zapostavljamo, skratka, da jo opremimo samo tedaj, ko je nova, kasneje pa dobe prednost drugi, za šolo pomembnejši pripomočki. Da je to res, kažejo telovadnice, pa tudi položaj pedagogov telesne vzgoje povečini ne obeta, da se bo vse skupaj kaj kmalu zboljšalo.

Če si nekoliko natančneje ogledamo vzroke tudi za slabo delo telesnovzgojnih pedagogov in nespodbudne razmere, v katerih ti delajo, se nam misli zaustavijo ob odprtem trgu, ki bi prav gotovo veliko zanesljiveje postavil stvari na pravo mesto – tudi med učitelji. Tako pa telesnovzgojnim pedagogom ne preostane nič drugega, kot da se čim bolj zavzeto in strokovno, pa tudi čim hitreje lotijo ureditve programa **Slovenski, postanimo športni narod!**

Animacijska video kaset, ki je bila prikazana na sejmu Učila 88 v Beogradu, je bila povod za globlja in širša razmišljanja in pogovore s telesnovzgojnimi pedagogi drugih narodnosti (slovenski pa ne obiskujejo Beograda zaradi sejma učil), ki nam zavidajo postavljeni cilj, pa tudi način, s katerim ga želimo doseči do leta 2000. Sami se le poredko zavedamo prednosti, ki nam jih bo dajal že zasnovani informacijski sistem (telesnovzgojni karton) ter polemiziramo o pomenu športnih razredov, namesto da bi se z vso vneto povežali ob programih, ki nas združene lahko postavijo v povsem drugačen položaj.

Nobeden od drugih šolskih predmetov nima toliko možnosti, da bi postal predmet posebne družbenega pomena kot

prav telesna vzgoja, posebno v dobi prostega časa, ki prihaja.

Šola bo pač morala obogatiti svoje učne načrte, s tem pa se športni vzgoji odpirajo možnosti, da bo postala posamezniku vodilo za vse življenje, za sam način življenja. Stroka je pred veliko nalogo, ki pa je v začetku vzgojnega procesa usmerjena zgolj v željo in pričakovanja. Nadaljevanje bo tem lažje, kolikor bolj bodo vrste strnjene in kolikor bolj bo delo čutili tudi navzven.

Če se s temi željami sprehidimo po sejmu in če vzamemo svojo vlogo zares, smo pred dvojno nalogo: prva bo izbira ponujene opreme, druga pa akcija za to, da bi nastanek opreme, ki jo pogrešamo, šele spodbudila. Prvo nalogo je namesto vas opravila Komisija za ocenjevanje razstavljenih eksponatov ter odlični novosti – lahkim polivalentnim blazinam prisodila v skupini učil priznanje »srebrno tablo«. In če smo čisto iskreni: druga razstavljenjena oprema ne zasluži niti, da bi jo omenili – ne po namembnosti ne po novosti. Izbira je bila torej lahka. Jugoslovanski izdelovalci športne opreme se zaradi neatraktivnega trga tujih izdelovalcev počutijo izredno varno in vse kaže, da jim manjka pobud – drugi del naloge je očitno težji.

Način, kako doseči pretok novosti v obe smeri, je torej tesno sodelovanje vseh, ki jim je kaj do zboljšav na tem področju. Doslej sta našli obe strani dovolj tehničnih razlogov. Izdelovalci pravijo, da bi opombe sicer upoštevali, če bi jih dobili, uporabniki pa so zvesti učnim načrtom, ki s svojo vkalupljenostjo režejo krila svežim zamislim. Zato tem bolj velja vodilo, da delo rešuje – seveda če dosežke izpostavimo tržnim zakonitostim. To pa velja za obe strani.

JANEZ URBANC

Na podlagi 32. člena Zakona o osnovni šoli in Smernic za oblikovanje vzgojno-izobraževalnih programov v usmerjenem izobraževanju ob-javlja

#### Zavod SR Slovenije za šolstvo

#### RAZPIS ZA AVTORJE UČBENIKOV

v vzgojno-izobraževalnem programu

#### POSLOVNO-FINANČNA IN TRGOVINSKA DEJAVNOST

Politična ekonomija  
Ekonomika SFRJ  
Gospodarsko poslovanje s korespondenco 1  
Gospodarsko poslovanje s korespondenco 3  
Gospodarsko poslovanje s korespondenco (za smer prodajalec)

Avtorji bodo prejeli vsa potrebna navodila o osnovni, vsebini, obsegu in tehnični oblikovalnosti učbenikov.

Rok prijave je 20 dni po objavi razpisa. Prijave pošljite na **Zavod SR Slovenije za šolstvo – Oddelek za učbenike, Poljanska cesta 28, Ljubljana.**

Ta številka stane 1600 din

Zdor delavcev ČZO Prosvetni delavec razpisuje dela in naloge referenta za naročnine za določen čas (od 1. od 31. 12. 1989 – nadomeščanje delavke, ki bo na porodniškem dopustu). Prijavite se v 8 dneh po objavi razpisa na naslov: ČZO Prosvetni delavec, Poljanski nasip 28, 61104 Ljubljana.

Komisija za delovna razmerja  
**OSNOVNE ŠOLE BRATOV MRAVLJAKOV,**  
Vrnjačke Banje 10, Titovo Velenje

razpisuje prosta dela in naloge:

- PREDMETNEGA UČITELJA TEHNIČNE VZGOJE za nedoločen čas, s polnim delovnim časom.

Pogoji: PRU tehnične vzgoje z opravljenim strokovnim izpitom, lahko tudi pripravnik.

Kandidati naj pošljejo prijave z dokazili o izpolnjevanju pogojev na naslov šole v osmih dneh po objavi razpisa.

Izbrani kandidat lahko sklene delovno razmerje takoj po izbiri.

## V spomin

# Srečko Kodre

Od Srečka Kodreta smo se poslovili v ponedeljek, 24. oktobra 1988, na Krki. Nenadna smrt mu je pretrgala nit življenja v soboto, 22. oktobra. Znanec, prijatelj in nekdanji sodelavec, ki smo to zvedeli, sprva nismo mogli verjeti, da našega Srečka, polnega načrtov in izredne volje do življenja, ni več.

Rodil se je leta 1928 v Šmartnem pri Litiji. Izredno mlad je postal kurir v NOB. Takoj po vojni je začel sodelovati pri obnovi domovine. Ko se je bilo treba odločiti, po kakšni poti bo šlo njegovo življenje, se je brez oklevanja odločil za vzgojo in izobraževanje mladega rodu. Leta 1953 je prišel iz Trebnjega na Osnovno šolo 7. korpusa v Žužemberk. Tu se je poročil z učiteljico Mimico, in na tej št. sta delala vse do upokojitve. Mlad, sposoben in poln poleta je Srečko poprijel za vsako delo v šoli in kraju. Prva leta je poučeval le otroke od 1. do 4. razreda, pozneje pa je postal uspešen učitelj likovne in tehnične vzgoje na višji stopnji.

Poleg pouka je namenil veliko časa interesnim dejavnostim učencev. Zelo uspešno je vodil tehnični, fotografski, likovni in filatelistični krožek. Ne v šoli, ne v kraju ni bilo prireditve, na kateri ne bi nastopil dramski krožek pod Srečkovim vodstvom. Učenci so ob njegovem mentorstvu pripravili veliko razstav svojih izdelkov, udeleževali so se različnih tekmovanj, tudi repu-

bliških. Poleg tega da je postal osnovnošolce, je razdal znanje tudi odraslim. Več let bil glavni pobudnik in usmerjevalec dela Ljudske tehnike KUD Žužemberk. Z ženo Mimico sta v domačini igralci igrali pripravila veliko iger za ški oder. Tudi družbenopolitično delo v krajevni skupnosti ni mimo njega. Bil je delavec v ZZB, SZDL, DPM, Partizani v svetu in skupščini KS, poprijel je tudi pri gasilcih in lovcih. uspešno delo je dobil večkrat, grad, pohval, priznanj in odličij.

Njegova velika ljubezen je bila narava, in vanjo je po naporu delu pogosto zahajal. Čeprav veliko delal, ni nikoli pozabil družino.

Srečko Kodre se je upokojil leta 1979. Tudi potem ni opustil družbenopolitičnega dela. Z njega leta si je zgradil v Veliki Lesah hišo, vanjo se je preselil in se kaj kmalu dobro vključil v novo okolje. Z ljudmi je navezal stike, znal jim je prislušniti in upoštevati njihova mnenja. Številno spremstvo na začetku poti in poslovlilni govori so pokazali, kako smo ga cenili in spoštovali radi.

Delavci Osnovne šole 7. korpusa Žužemberk se bomo spominjali kot pozornega sodelavca, dobrega svetovalec, tovariša in človeka z veliko sluha za pravičnost.

SLAVKA ANDREJČIČ

## Manko Golar

Pomurski šolarji in učitelji smo dobro poznali šolnika in pesnika Manka Golarja. Učiteljeval je v rojstni Prlekiji, od ktere se ni mogel ločiti. Tudi starost je preživel v romantiki gradu v Gornji Radgoni, letošnjega oktobra pa je njegova beseda utihnila – beseda šolnika in beseda pesnika domače zemlje.

Manko se je rodil znanemu slovenskemu pesniku Cvetku Golarju leta 1911. Izbral si je učiteljski poklic, saj je, kot je rad pozneje pripovedoval, zmeraj želel ljudem pomagati in tudi kaj dati. Po učiteljski v Ljubljani se je vrnil v Ljutomer in dobil prvo delovno mesto v sosednjih Križevcih. Kmalu je začutil, da bi moral znanje spopolniti. Zato se je vpisal na višjo pedagoško šolo v Zagrebu. To pa v tistih časih ni bilo tako preprosto: tri leta zapored si moral imeti odlično oceno nadzornika, z odličnim uspehom opraviti strokovni izpit in imeti še kakšnega »strica«. Golar je leta 1939 diplomiral na slavistiki in germanistiki. Učiteljevanje je nadaljeval na Ptuj, pozneje pa se spet zaposlil na meščanski šoli v Ljutomeru.

Vojno je preživel v izgnanstvu, nato v internaciji na Rabu, Gonarsu, Monigu in nazadnje v Ljubljani. Po vojni se je preselil v rojstno Prlekijo in tam učiteljeval in ravnateljaval (v Ljutomeru, Gornji Radgoni in Radencih).

Ob učiteljevanju je Golar našel čas še za poezijo. Prvo pesem je objavil, ko je bil na učiteljski. Največ je pisal za mlade. Leta 1952 je napisal igro Jelka žari, leta 1963 pa še Pionir Marko. Znani sta tudi njegovi pesniški zbirki za otroke Gode čriček (1958) in Jaše k nam zeleni Jurij (1969). Odraslim je namenil pesmi v zbirki Pozabljeni dan (1967), zbirke Počastimo domo-

vino (1981) pa so bili še posebej veseli prireditelji proslav.

Otrokom se je priljubil in približal s krajsimi humoreskami. V knjižici so izšle Okrogle o V. žencih (1973) in Veržele (1982), ne zaostajajo pa tudi zgodbe o Bobiju (Bobi v laško ujetništvu, 1985). Letos je izšla njegova zadnja knjiga Deček z jabolki, v njej je najbolj prava pripoved o očetu. V slovenski književnosti je malo piscev, ki bi tako pomenljivo govorili o svojem očetu.

Več kot petdeset njegovih pesmi so uglasili. Kot zborovodnik mladinskega pevskega zbora s svojim zborom dvakrat nastopil pred predsednikom Titom.

Še bi lahko pisal o Manku Golarju, tem veselem in razigranem preleškem šolniku. Tudi on nam še povedal, kako je njegovo oče tovariševal s Cankarjem z Murnom, s Kettejem in z pančičem, pa tudi z drugimi. Najvidnejši predvojni kulturni delavci iz vse Slovenije so prihajali na obiske k očetu Cvetku v Ljutomer, Manko pa jim stregel z vinom in poslušal njihovo modrovanje.

V enem od pisem je zapisal: »Ob vsem tem pa si mislim: koga neki naj še živijo murnički, pa polčki in klopotci?!« nato: »... potem pride jes s svojimi črički, klopotci in brtvami in murni – ostal jim bom naprej zvest, saj so bili toliko moji zvesti prijatelji in življenjski spremljevalci. Ali bi bilo pošteno, če bi pozabil nanje?!«

Ali bi bilo pošteno, da bi pozabil nanj, ki nam je toliko dal in zapustil v pesmih našim otrokom in otrokom prihodnjih dni? Eno je gotovo: Manko Golar bo živel med nami v svojih delih in s hvaležnostjo se bomo spominjali.

FRANC KUZMIČ

prosvetni  
delavec

Ustanovitelj: Republiški odbor Sindikata delavcev vzgoje, izobraževanja in znanosti ter izobraževalna skupnost Slovenije – izhaja štirinajstredno med šolskim letom.

Izdajateljski svet CZP Prosvetni delavec: predsednik Aleš Golja, Tea Dominko, Marjana Kunej, Jože Miklavc.

Vida Nered, Alenka Pučko, Marija Skalar, Janez Sušnik, Stanko Šimenc, Slava Šarc.

Direktor: Stanko Šimenc.

Uredniški odbor: Geza Čahuk, Tea Dominko, Jure Gartner, Marjana Kunej, Barica Marentič-Požarnik, Veljko Troha, Stanko Šimenc, Marija Velikonja, Majda Vujovič.

Uredništvo: Stanko Šimenc, glavni urednik, Marjana Kunej, odgovorna urednica, Lučka Lešnik, novinarka – urednica, Tea Dominko, tehnična urednica. Naslov uredništva in uprave: Poljanski nasip 28, tel.: 315-585, poštni predal 21, Ljubljana 61104. Rokopisov in fotografij ne vračamo.

Naročnina za leto 1988 znaša 12000 din za posameznike in 20000 din za organizacije. Za upokojene prosvetne delavce in študente pedagoških smeri znaša naročnina 9000 din na leto. Posamezna številka stane 800 din.

Številka tekočega računa: 50101-603-46509.

Tiska ČTP Ljudska pravica, ISSN 0033-1643  
Po mnenju Republiškega komisija za vzgojo in izobraževanje je časnik »Prosvetni delavec« prost temeljnega prometnega davka od prometa proizvodov (glej 7. točko 1. odstavka člena zakona o obdavčevanju proizvodov in storitev v promtu).