

Dr. Boža Krakar Vogel | Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta

Pedagoška praksa študentov slovenistike – pomemben gradnik profesionalnega usposabljanja

Teaching Practice Experience for Students of Slovenian Studies - Key Component of Professional Development

Ključne besede:

pedagoška praksa študentov,
profesionalna kompetenca
učitelja, nasveti za začetnike

Izvleček

V prispevku obravnavamo pedagoško prakso študentov slovenistike, pomembno sestavino razvijanja učiteljevih profesionalnih kompetenc. Skiciramo historijat te dejavnosti in v preglednicah nanizamo taksonomijo profesionalnih kompetenc učitelja slovenščine na vseh štirih ključnih področjih. Taksonomija mentorjem predstavlja napotke za svetovanje ter merila za opazovanje in ocenjevanje dela študenta na praksi in učitelja začetnika pod mentorjevim vodstvom. Povzemamo tudi dve raziskavi Maje Šebjanič Oražem, saj v našem kontekstu podajata pomembna opozorila, na katere sestavine profesionalnih kompetenc naj bodo pozorni mentorji pri vodenju študentov, vsi učitelji pa pri vodenju pouka. Dodajamo še nekaj zelo konkretnih nasvetov za študente in začetnike.

Abstract

Keywords:

student teaching practice,
teachers' professional
competencies, advice for
novice teachers

This paper focuses on teaching practice experience for students of Slovenian Studies, a crucial component in developing teachers' professional competencies. We trace its history and tabulate a taxonomy of Slovenian teachers' professional competencies in all four key areas. The taxonomy provides guidance for mentors and criteria for observing and assessing the student's work in practice and a novice teacher under supervision. The article reviews two studies by Maja Šebjanič Oražem because they provide crucial reminders of the components of professional competencies that mentors should pay attention to when advising students and that all teachers should be aware of. We add some tangible advice for students and novice teachers.

Uvod

Pedagoško prakso obravnavamo kot pomembno sestavino profesionalnega usposabljanja študentov slovenistike in usposabljanja učiteljev začetnikov ter naloge njihovih mentorjev.

Privoščimo si malce samoironije: Ne več mlada, vidno utrujena gospa v klobuku, plašču, z dvema težkima torbama in dežnikom teče na mestni avtobus, ki jo bo peljal do šole, na kateri imajo študenti¹ tisti dan nastope. Ob iztekajočih se zvokih šolskega zvonca prisopiha do prave učilnice, v kateri ozadju jo čaka skromen stol. Okrog njega raztrosi plašč, torbe, klobuk, dežnik, izvleče beležnico in začne mrzlično zapisovati potek študentovega nastopa, ki se je med tem že začel. Po koncu ure odтвори vso svojo prtljago v predmetni kabinet, jo odloži na novo lokacijo in začne z analizo pravkar videnega dogodka. Tako ji leto za letom minevajo romantični (v glavnem deževni) spomladanski meseci.

V tem anekdotičnem opisu sta izpuščena dva najpomembnejša dela teh okoliščin: študentov nastop oz. izvedba učne ure v razredu in njena analiza ob prisotnosti mentorja in kolegov. Slednja predvsem je bila² nasploh ena najpomembnejših dejavnosti pri usposabljanju bodočih učiteljev slovenščine, saj je pomenila soočenje refleksije kandidata in opazovalcev na podlagi pravkar doživete neposredne izkušnje. Poskusimo jo dopolniti z nekoliko obširnejšo razlago ti. pedagoške prakse študentov »na terenu« oz. »in vivo«.

1 Pedagoška praksa slovenistov med nekoč in danes

Na Oddelku za slovenistiko na ljubljanski filozofski fakulteti – in še prej – na skupnem Oddelku za slovanske jezike in književnosti je ves čas obstajala neka oblika pedagoške prakse.

Ob mojih profesionalnih začetkih v 80. letih so to bile hospitacije velikih skupin študentov na hospitacijskih šolah, ki jim je sledil individualni nastop oz. dva pri izbranem mentorju. Slabost tega načina je bila, da so bile hospitacijske skupine prevelike, študentsko opazovanje učnih ur preveč pasivno, nastopov pa odločno premalo celo za pridobitev občutka o pedagoškem delu, kaj šele za razvijanje profesionalnih kompetenc. V 90. letih se je ta dejavnost zato nekoliko razširila: skupine študentov so postale manjše, prisotnost na šolah bolj strnjena v nekaj dni z vmesno prekinitvijo med prvim hospitacijsko-opazovalnim in drugim hospitacijsko-

-izpitnim delom, ko so študenti zamenjali mentorja. Delo z mentorji, ki so imeli pred prihodom študentov informativni sestanek s koordinatorico na FF, je postalo bolj intenzivno, pred »pravimi« nastopi so imeli študenti tudi krajše mini nastope (»in vitro«), pisali so dnevnik prakse. Vseeno pa so ugotavljali, da je prakse za temeljito spoznavanje šolskega dela premalo. Slabost je bila še, da so te, po obsegu razširjene dejavnosti, potekale nekako »na črno« saj niso bile vključene v predmetnik tako, da bi študenti tisti čas ne imeli drugih študijskih obveznosti. In nekateri profesorji so močno negodovali, če so bili študenti zaradi prakse odsotni pri njihovih predavanjih.

V prvih letih 21. stoletja so se univerzitetni programi reformirali po smernicah bolonjskega študija. Tako je bil za študente pedagoških smeri vpeljan obsežen pedagoški modul, ki mu je namenjena 1/5 celotnega univerzitetnega študija pedagoških smeri, znotraj tega pa tudi obsežna pedagoška praksa. Ta je strnjena v tri do šest tednov, lahko dvodelna, da je mogoča po hospitacijskem delu priprava na izpitni del z nastopi.

2 Sodobne splošne smernice

Oglejmo si najprej nekaj splošnih smernic, ki usmerjajo prakso za aktualne študente (Govekar Okoliš idr., 2010).

Pedagoška praksa poteka na »terenu«, tj. na izbrani šoli kot komunikacija med študentom, zunanjim mentorjem in mentorjem koordinatorjem. Mentor koordinator je habilitirani učitelj s fakultete, zunanji mentor pa učitelj na šoli.

Mentor koordinator pripravi učni načrt praktičnega usposabljanja (vsebina, cilji, merila ocenjevanja, obseg, razporeditev študentov po šolah) in z njim seznani študente. Poskrbi za mrežo šol in kakovostnih zunanjih mentorjev. Te na izobraževalnih srečanjih tudi seznani z namenom pedagoške prakse študentov, z novostmi v stroki in s prenosom teoretičnih znanj v praktično usposabljanje študentov. Daje študentom možnost rednih stikov in svetovanj, občasno nadzira prakso posameznih študentov. Številni mentorji poročajo, da so pri praksi študentov tudi sami pridobili številna nova spoznanja in uporabne ideje za svoje delo.

Zunanji mentor mora biti ustrezno usposobljen, kar pridobi na izobraževalnih srečanjih na fakulteti, kjer se seznani s cilji in vsebinami prakse. Pred začetkom letnega dela pa, v skladu z učnim načrtom, pripravi vse potrebno na šoli – ustrezne prostorske in časovne pogoje, seznani vodstvo šole

1 Moška spolna oblika velja za oba spola.

2 Preteklik je uporabljen zato, ker so opisane moje spominske izkušnje. Nastopi študentov seveda potekajo še naprej.

in kolege s prihodom študentov, študente predstavi zaposlenim, spremlja študentovo delo, ga evalvira in ocenjuje.

Študent si v okviru danih možnosti izbere mentorja in poišče stik z njim ter se dogovori za čas pedagoške prakse. Aktivno spremlja mentorjevo poučevanje in pripravlja svoje nastope. O svojem delu poroča v dnevniku pedagoške prakse, v katerem poroča in evalvira dnevno delo, priloži priprave in uporabljeno gradivo ter napiše celostno sklepno evalvacijo svoje prakse. Mentor koordinator oceni delo študenta na podlagi mentorjeve ocene, študentovega dnevnika in njegovega zagovora. Praksa ima za študente dvojni učinek: seznanijo in preizkusijo se v pedagoškem delu, pridobijo številne izkušnje, ki pogosto vplivajo na poglede na dotedanji študij in na motivacijo za naprej. Izkušnje s prakse odločilno vplivajo tudi na odgovor, ali se vidijo v pedagoškem poklicu ali ne.

Po opravljenih praksah mentor skliče sestanek zunanjih mentorjev in študentov, na katerem se pogovorijo o kakovosti opravljenega dela in predlagajo morebitne izboljšave.

3 Poglavitni cilj pedagoške prakse pri pouku slovenščine

Pedagoška praksa »na terenu« je tako za študente in kasneje za učitelje začetnike, ki delujejo pod skrbništvom mentorja, namenjena razvijanju profesionalnih kompetenc za poučevanje slovenščine na vseh stopnjah in vrstah vzgojno-izobraževalnih programov. Če naj bo učinkovita, je smiselno, da je »podaljšek« dela v fakultetni predavalnici, kjer se študenti v seminarju, pri mini nastopih tudi že srečujejo s pripravo, izvedbo, opazovanjem pouka kolegov in evalvacijo teh dejavnosti. Pri tem upoštevamo teoretična izhodišča profesionalnih kompetenc učitelja slovenščine, ki jih na kratko skiciramo v nadaljevanju, obširneje pa so predstavljene v strokovni literaturi (Krakar Vogel, 2020; Šebjanič Oražem, 2022).

3.1 Sestavine učiteljeve profesionalne usposobljenosti za poučevanje slovenščine

Profesionalno usposobljenost/kompetenco³ učitelja sestavljajo 4 specifične kompetence, od katerih ima vsaka podatkovno, akcijsko procesno in vrednostno sestavino. Za sloveniste so te sledeče: strokovna usposobljenost (literarno strokovna in jezikoslovna), specialnodidaktična (za poučevanje jezika in književnosti), splošna pedagoška usposobljenost in splošna razgledanost.

3.1.1 Strokovna usposobljenost

3.1.1.1 Literarnostrokovna usposobljenost: Učitelj – strokovnjak za književnost – pozna literarni sistem (tekst v kontekstu avtorja in drugih okoliščin), in sicer sinhroni in diahroni vidik; je kvalificiran bralec (zmožen strokovne interpretacije); ima bralno in književno kulturo (pozitiven odnos do branja in do književnosti kot družbeno kulturnega fenomena).

3.1.1.2 Jezikoslovna usposobljenost: Učitelj strokovnjak kaže poznavanje jezikoslovnih področij in smeri, jezikovnega sistema in jezikovnega razvoja; izkazuje ozaveščeno rabo jezika v različnih govornih položajih; ima pozitivna stališča do jezika, razvito jezikovno kulturno zavest.

3.1.2 Splošna pedagoška kompetenca

- Pomeni znanje o pouku kot procesu dejavnega spoznavanja, o dejavnostih pouka (učenec, učitelj, učna snov) o oblikah in metodah obravnave in ocenjevanja; o kurikulumu in relevantnih dokumentih.
- Pomeni tudi sposobnost učinkovitega poučevanja (vodenje komunikacije, spodbujanje strategij učenja, oblikovanje pravil obnašanja).
- Učitelj mora imeti pozitiven odnos do poučevanja (»pedagoški eros«).

3.1.3 Specialnodidaktična usposobljenost

Sestavljata jo dve področji, ki ju študenti spoznavajo pri didaktiki književnosti in didaktiki slovenskega jezika.

3.2.3.1 Literarnodidaktična usposobljenost: vključuje podatkovno znanje o didaktični strukturi (ciljih, vsebinah, metodah pouka književnosti), o fazah šolske interpretacije ali o drugih ustreznih metodičnih sistemih (npr. problemski pouk), ter izbiranje vsebin za pouk (besedil, vsebin iz literarne vede).

Akcijska sestavina pomeni prilagajanje šolske obravnave književnosti ciljem in učencem, na podlagi literarnodidaktičnega znanja.

- V okviru vrednostne sestavine pa naj bi bil učitelj zgled zavzete komunikacije z literaturo.

3.1.3.2 Analogno vse našete postavke veljajo za jezikovnodidaktično usposobljenost, torej: poznavanje didaktične strukture jezikovnega pouka, prilagajanje vsebin ciljem pouka (kritična sporazumevalna zmožnost), spodbujanje odnosa do jezika.

3 Izraza učiteljeva usposobljenost/kompetenca uporabljam sinonimno.

3.1.4 Čezpredmetne kompetence učitelja

To so sklopi usposobljenosti za razvijanje ključnih zmožnosti.⁴ Za to je potrebno povezovanje različnih predmetnih vsebin in dejavnosti. Skoznje se kaže splošna razgledanost posameznika.

- Najprej je potrebno širše poznavanje kulturnih in družboslovnih vsebin.
- Kaže se v učiteljevem vključevanju medpredmetnih povezav v pouk, v aktualizaciji, spodbujanju učenecv k dejavni udeležbi pri različnih prireditvah, seznanjanju z ustreznimi medijskimi vsebinami.
- Kaže se tudi v zavedanju, da je pouk književnosti in jezika prispevek h ključnim zmožnostim učencev

(kulturna in splošna sporazumevalna zmožnost, širše socialno-personalne zmožnosti, digitalna zmožnost, učenje učenja) in v sistematičnem spodbujanju zanimanja za ta področja pri učencih.

Pri študentih praktikantih in že delujočih učiteljih spodbujamo vse vidike profesionalnega usposabljanja. V dnevnikih prakse za študente (Krakar Vogel, Vogel, Žbogar, 2018 itn.) so enako kot v navodilih za mentorje (istih avtoric) tabele, ki so pravzaprav taksonomsko razvrščena vprašanja o kandidatovem uresničevanju podrobnejših sestavin znotraj posameznih kompetenc. Služijo kot delovno izhodišče za (samo)opazovanje in ocenjevanje učiteljevega poučevanja. Učitelj mentor na njihovi podlagi sestavi merila za evalvacijo glede na konkretno obravnavo (tudi v Krakar Vogel, 2020; Šebjanič Oražem, 2022).

3.2 Obrazci za analitično spremljanje pouka književnosti/slovenščine

3.2.1 Metodični sistem šolske interpretacije

Teoretski okvir	Opazanja pri uri in pri analizi; kaj od navedenega opazate, podajte kakšen konkreten primer.
Motivacija • doživljajsko-spoznavna, • doživljajsko-izkušenska, • problemsko-ustvarjalna.	
Napoved besedila in njegova umestitev • ali so podatki zapisani (naslov, ime avtorja, čas nastanka, smer ...), urejeni v viden sistem – tabla, prosojnice ..., • ali je učiteljičina/učiteljeva razlaga interaktivna, • ali uporablja slikovna, AV idr. ponazorila, • ali je odlomek/besedilo umeščen v celoto (v tekst, v kontekst – napoved težjih pojmov, izrazov, delov vsebine, zapis tujih imen ...).	
Interpretativno branje • ali je za učence prepričljivo, ali sledijo branju, • ali je dobro pripravljeno, ustrezno naravi besedila, • ali je estetsko, • kdo je bral besedilo.	
Premor in izražanje doživetij • ali učiteljica naredi premor po branju, • ali daje z uporabo različnih učnih oblik priložnost za izražanje doživetja večini učencev ali vsem, • ali izkoristi doživetja učencev pri nadaljnjem razčlenjevanju.	
Razčlenjevanje besedila • ali učenci dosežejo razumevanje besedilnih informacij (s prevajanjem, obnavljanjem), • ali pri analizi sestavin besedila učiteljica izhaja iz konkretnih mest v besedilu, D in spoznanj učencev, ali iz LT⁵ pojmov, • ali učenci ugotavljajo tudi odnose med sestavinami, njihovo vlogo v besedilu, prispevek k literarnosti (torej tudi: koliko je figur, kaj pomenijo, kako oblikujejo sporočilo ...), • ali so literarnoteoretične definicije podane stopenjsko (zaznavanje pojava v besedilu, pomenska razlaga, poimenovanje, definicija, preizkušanje na novem primeru), • ali so novi pojmi uporabljeni na novem primeru.	

4 O ključnih zmožnostih in pouku književnosti gl. Jožef Beg, J. (2019). *Razvijanje ključnih zmožnosti pri pouku književnosti v gimnaziji*. Zveza društev Slavistično društvo Slovenije.

5 D: doživljanje, LT: literarna teorija, LZ: literarna zgodovina

Sinteza in vrednotenje - ali so učenci izrazili samostojen odnos do besedila, celosten pogled in vrednotenje, - so to storili opisno ali ustvarjalno, - ali je nastala tabelska slika, miselni vzorec ali druga oblika, vračanja k besedilni celoti.	
Nove naloge - ali so učenci dobili domačo nalogo za samostojno delo, možnost za dopolnitev pogleda na obravnavano temo (ob istem besedilu, novem besedilu, kontekstu), - ali je učitelj/-ica napovedal/-a, kaj od obravnave bo treba znati za oceno, - ali je učitelj/-ica preveril/-a izdelane domače naloge, - ali je učitelj/-a pri uri tudi ocenjeval/-a, je predstavil/-a merila.	

3.2.2 Celostni književnodidaktični vidik – cilji, vsebine, metode obravnave

Splošni vtis ali učitelj/-ca usklajuje cilje, vsebine in metode?	Kaj glede tega opažamo pri uri, dobre in slabe strani (konkretni primeri)?
Cilji - ali so zapisani v pripravi na podlagi didaktične prognoze, - kateri so prednostni, - ali so zajete dejavnosti višjega ali nižjega nivoja (kaj, kje, kdaj; kako, zakaj), - ali so bili učenci seznanjeni s cilji?	Ali se zapisani cilji ujemajo z uresničenimi?
Vsebine – didaktizacija - ali je obseg snovi primeren, - ali je primerna zahtevnost izbranega teksta in konteksta, - ali je besedilo umeščeno v sobesedilo, - katere vsebinske vire uporabljajo učenci (učbenik, kopije ... – gledajo v učbeniku samo besedilo ali tudi spremna besedila, komentarje, vaje ...), - ali uporablja učitelj/-ca pri uri še kakšne druge vire (leksikon, zemljevide ...), - ali so učenci usmerjeni še h kakšnim dodatnim vsebinam, - ali so zajete medpredmetne povezave?	Kaj od naštetega v prvem stolpcu opažamo?

3.2.3 Strokovni vidik

Ali učitelj/-ica obvlada učno snov:

TEORIJA	RAVANJE PRI POUKU
- dobro pozna (je prebral/-a) lit. besedilo (odlomek, celoto), - pozna LZ in kulturološki kontekst, - pozna LT določilnice besedila, - je kvalificiran bralec/-lka (interpretira, vrednoti, uporablja strokovno znanje pri razčlembi besedila), - uporablja knjižni pogovorni jezik, zlasti pri spoznavnem govoru, - kakšna je kakovost jezika v pripravi?	Kaj od naštetega smo prepoznali pri uri (napake, strokovna negotovost; primerna težavnost, sistematičnost, uporaba virov, terminologije, strokovnih argumentov – primer ...)?

3.2.4 Splošni pedagoški vidik – učiteljeve splošne pedagoške kompetence

TEORIJA	RAVANJE PRI POUKU
Ali učitelj/-ica - učinkovito komunicira z učenci, razvija pozitivno skupinsko ozračje ter dobre odnose pri pouku, - oblikuje jasna pravila za vedenje in disciplino v razredu, - uporablja širok repertoar učnih oblik in metod, - upoštevata razvojne in osebnostne značilnosti učencev, - daje konstruktivno povratno informacijo in preveri popravek učenca, - uporablja različne ustrezne načine preverjanja in ocenjevanja, - je sposoben/-a samoopazovanja in analize, - skrbi za poklicni razvoj, upošteva nasvete kolegov in strokovnjakov?	Kaj od naštetega opazimo pri učni uri in pri pogovoru (primer)?

3.2.5 Kompetence za razvijanje ključnih zmožnosti učencev (Šebjanič Oražem, 2022, str. 120–121)⁶

a) Sporazumevalna zmožnost v maternem jeziku	Kaj od naštetega opažamo pri delu učitelja
Razmislek o rabi jezika pri drugih predmetih in v drugih okoliščinah	
Uporaba jezikovnega znanja pri analizi um. besedil, izpis ključnih besed, glasno branje ...	
Izkoriščenost učbenikov za branje večpredstavnostnih besedil	
b) Kulturna zavest	
Opozarjanje na aktualne kulturne dogodke	
Povezovanje kulturnega dogajanja pri nas in po svetu nekoč in danes	
Ustvarjanje osebne knjižnice	
Sodelovanje pri kulturnih dejavnostih v šoli in izven nje	
Pomen kulture za našo identiteto	
Vsebina in oblika medijskih sporočil	
c) Širše socialne in osebnostne zmožnosti	
Povezovanje vsebine prebranega z osebnimi moralnimi ali socialnimi izkušnjami	
Spoznavanje drugih in drugačnih, kritičen odnos do sovražnega govora	
Pogovor o pomenu nacionalne in medkulturne zavesti	
č) Digitalna zmožnost	
Usmerjanje v raziskovanje učnih vsebin s pomočjo spleta	
Sprejemanje (poslušanje/gledanje) literarnih in kulturnih vsebin na spletu	
Kritično doajemanje spletnih strani z »učno snovjo« za učence	
d) Učenje učenja	
Opozarjanje na uporabo različnih strategij učenja	
Priprava izpiskov	
Samostojno učenje iz učbenika	
Priprava predstavitev pred razredom	

Sklepna opažanja

Kaj je bilo pri uri dobro?

Kaj je najmanj uspelo?

Naučil/-a sem se, da ...

⁶ Prve štiri preglednice so v Dnevniku pedagoške prakse ..., ki so ga sestavile sodelavke Katedre za didaktiko slovenščine I. 2018. Tole citiramo po Šebjanič Oražem, 2022, zaradi česar so razlike v formulacijah in grafiki tabelaričnih prikazov.

4 Ugotovitve raziskav o značilnostih pedagoške prakse

Na katerih točkah tega seznama sestavin posameznih kompetenc je v praksi mogoče opaziti največ primanjkljajev, je v dveh kvantitativnih empiričnih raziskavah med mentorji in mentoriranci predstavila Maja Šebjanič Oražem (2022). Čeprav se rezultati nanašajo na populacijo učiteljev začetnikov, je, po naših razčlembah dnevnikov prakse, marsikaj prenosljivo tudi na prakso študentov. Obe raziskavi sta zato zelo koristen vademekum ne le za mentorje, ampak za vse učitelje slovenščine, saj opozarjata na (v splošnem zadovoljivo) kakovost pouka slovenščine, hkrati pa na točke, kjer ga je mogoče še izboljšati. Dejavnosti, ki jim začetniki in študenti posvečajo po mnenju mentorjev najmanj in največ pozornosti, smo okrepili, zato da bi bili tako mentorji kot drugi učitelji in študenti nanje najbolj pozorni.

Naštejmo nekaj takih ugotovitev iz knjige Maje Šebjanič Oražem (2022):

4.1 Prva raziskava (2016)

- Mentorji ocenjujejo, da imajo na področju temeljnih strokovnih kompetenc učitelja slovenščine začetniki ustrezno oz. zelo ustrezno literarno znanje (56,7 % : 43,3 %), nekoliko slabše jezikoslovno znanje (56,7 % : 38,3 in 5 % neustrezno), da je splošna kulturna razgledanost kar v 13, 3 % negativna, zelo ustrezna pa v 33 %. V 5 % sta neustrezni tudi interpretativna in sporazumevalna zmožnost, zelo ustrezen pa je odnos do predmeta (v 65 %). **Največji primanjkljaj** je torej na področju **splošne kulturne razgledanosti, najmanjši** pa pri **literarnem znanju** in odnosu do predmeta (Šebjanič Oražem, 2022, str. 124).
- V okviru splošnih pedagoških kompetenc je po mnenju mentorjev pri začetnikih **najšibkejša poznavanje pravilnikov** in kurikularnih dokumentov (51,2 %), sledita ocenjevanje znanja in delo z nadarjenimi učenci (4,7 %), najbolj **ustrezno** pa je načrtovanje in **oblikovanje priprave** (60,4 %, n. d.: 126).
- Specialno didaktične kompetence začetnikov pa mentorji ocenjujejo takole: **najmanj ustrezno** je po njihovem mnenju razvijanje **razumevanja in kritičnega branja** (28,2 %).
Na drugem mestu po neustreznosti je spodbujanje samostojnega razmisleka o lastnem sporazumevanju (17,9 %).
Zahtevno je še povezovanje analize sloga z vsebino in sporočilom (25,6 % neustrezno). Težavno se zdi

tudi spodbujanje in izkoriščanje izražanja doživetij za nadaljnjo obravnavo besedila (14,4 %) in izhajanje iz konkretnih mest pri analizi besedil (15,4 %). **Najbolje** pa začetniki **obvladajo začetno motivacijo**, kjer ni negativnih odgovorov mentorjev, zelo ustrezno pa jih ocenjuje kar 59 %. Zelo ustrezno je v visokem odstotku tudi napovedovanje besedila in umeščanje v kontekst (53,8 %) in interpretativno branje (46,2 %, vse v n. d.: 130–131).

- Pri razvijanju ključnih zmožnosti je največ **neustreznih** odgovorov **pri učenju učenja** (28,9 %). Težavno se za začetnike zdi tudi razvijanje socialnih in osebnostnih zmožnosti (21 % neustreznih), blizu temu rezultatu je tudi razvijanje kulturne zmožnosti (18,4 % neustreznih).
- Najbolje** se začetniki odrežejo pri razvijanju digitalnih zmožnosti učencev, npr. pri **raziskovanju vsebin na spletu**. Tu je kar 52,6 % zelo ustreznih in 47,4 % ustreznih ocen (n. d.: 132–133).

4.2 M. Šebjanič Oražem je opravila I. 2019 še kontrolno raziskavo med mentorji študentom in mentorji začetnikom.

- Pokazalo se je, da mentorji čutijo **primanjkljaje** kandidatov zlasti na področju **razvijanja sporazumevalne zmožnosti učencev** (govorjenja in poslušanja) in razvijanja odnosa do predmeta slovenščina.
- Študenti in začetniki so **šibkejši** tudi pri razvijanju višjih taksonomskih ravni – razumevanje in **kritično branje, izražanje doživetij** učencev **kot izhodišče** za razmišljanje, izhajanje iz konkretnih mest v besedilu, razmislek o lastnem razumevanju, interpretativno branje. Mentorji morajo zato usmerjati mentorirance k postavljanju kakovostnih vprašanj učencem, ki spodbujajo kakovostne miselne dejavnosti in sodelovanje (npr. uporaba nalog v berilih). Pomembno je tudi učinkovitejša ponavljanje slovnčnih vzorcev in njihova raba v novih primerih. Med ključnimi zmožnostmi se mentorjem zdi najpomembnejše usposabljanje kandidate za razvijanje sporazumevalne zmožnosti učencev (opozarjanje na rabo jezika pri drugih predmetih) in zmožnosti učenja učenja (n. d.: 151–153).
- Kandidati – učitelji začetniki – so po lastnem mnenju – v okviru specialnodidaktičnih kompetenc **največ** pozornosti namenjali **uvodni motivaciji**, pre-

moru po branju in **izražanju** učenčevih **doživetij** (93 %). **Najmanj** pozornosti pa so posvečali **novim nalogam** za samostojno delo (59 %) in **samostojni sintezi** ter izražanju učenčevega odnosa do vsebine (53 %, n. d.: 113). Zanimivo je mnenje začetnikov, da so bili na posamezne dejavnosti pozorni na lastno pobudo, ne pa po nasvetu mentorja (80 %). M. Šebjanič Oražem to razume na dva načina: bodisi kot »zavedanje učiteljev začetnikov o pomembnosti poučevanja po metodičnem sistemu šolske interpretacije oz. kot njihovo dovolj dobro teoretično pripravljenost na poučevanje ... bodisi kot dejstvo, da so mentorji bolj človeška, kolegialna kakor didaktična opora učiteljem začetnikom« (113–114).

- Kandidati so v okviru sporazumevalne zmožnosti **najbolj** opozarjali na **rabo učbenikov** za branje večpredstavnostnih besedil (60 %), **najmanj** pa na **povezovanje jezikovnega in književnega** pouka (43,3 %).
- V okviru razvijanja kulturne zavesti so začetniki **najmanj** pozornosti namenili **ustvarjanju domače knjižnice** (47 %), prav toliko kot opozorilom na **pomen kulture za našo identiteto**. Opozorjanju na aktualne kulturne dogodke se je posvečalo 53 % začetnikov, prav toliko kot vsebini in obliki medijskih sporočil, polovica pa je spodbujala kulturne dejavnosti učencev v šoli in zunaj nje.
- Bolj so bili začetniki pozorni na razvijanje širših socialnih in osebnostnih zmožnosti – spoznavanju **drugih in drugačnih** ob branju besedili (63,3 %) in povezovanju vsebine prebranega z osebnimi moralnimi in socialnimi izkušnjami (60 %).
- Pri razvijanju digitalne zmožnosti je le polovica opozarjala na kritično dojetje spletnih vsebin z učno snovjo za učence, več pa **raziskovanju** učnih vsebin s **pomočjo spleta** (60 %).
- Učenje učenja so začetniki pri učencih spodbujali z **izdelavo miselnih vzorcev** in izpiskov (60 %), **najmanj** pozornosti pa so namenili **predstavitvi pred razredom** (46,7 %, n. d.: 121–122).

Avtorica zaključuje z mislijo, da bi bilo treba razvijanju ključnih zmožnosti posvečati več sistematične pozornosti, k čemur lahko svoj delež prispevajo mentorji in tudi širše šolsko okolje (vodstvo, kolektiv). – Po mojem mnenju bi bilo potrebno razvijanje ključnih zmožnosti, posebno sporazumevalne in kulturne, vključiti v vzgojni načrt šole, kjer teh vsebin skoraj ni.

5 Iz naših opazovanj

Povedno analizo Maje Šebjanič Oražem, ki empirično kaže, na katerih področjih je usposabljanje študentov in učiteljev začetnikov bolj, na katerih pa manj doseglo svoj namen, naj sklenem z nekaj lastnimi opazovanji v vlogi mentorice koordinatorice pedagoške prakse:

- Študenti na zaključnih razgovorih z mentorjem koordinatorjem prakso v veliki večini zelo pohvalijo (enako tudi učitelji začetniki svoje delo z mentorjem). Pridobijo vpogled v delo učitelja in razvijejo dobro komunikacijo z mentorjem. Kljub težavam ugotavljajo, da jih pedagoško delo zelo veseli in težko čakajo na zaposlitev. Pri pregledu zvečine skrbno izdelanih dnevnikov prakse pa sem opazila še nekatere stvari, ki jih omenjam v nadaljevanju:
- Dogaja se, da so operativni cilji v pripravi zapisani zelo splošno, prepisani iz učnega načrta, ne pa vezani na konkretno besedilo oz. vsebino, npr.: Učenci razvijajo recepcijsko sposobnost, ločijo glavne in stranske književne osebe, prepoznavajo motive za ravnanje književnih oseb, razčlenjujejo *dogajanje na dogajalne enote* ... namesto npr.: *Učenci poslušajo glasno branje odlomka Tavčarjeve novele Tržačan, dokazujejo razumevanje z verižnim obnavljanjem besedila po dogajalnih enotah, ugotavljajo glavno osebo in motive za njeno ravnanje* ...
- V pripravah in v dnevnikih je kar veliko jezikovnih napak, kar je treba upoštevati pri oceni strokovne usposobljenosti kandidata. Je pa zato sama priprava na potek posamezne ure skrbno načrtovana in natančno opisana ter opremljena s številnimi prilogami (miselni vzorci, slikovno gradivo idr.). Tudi sklepna samoevalvacija študentov po nastopu in celostna evalvacija prakse sta zvečine izčrpni in kakovostni.
- Dejstvo, da študenti za svoje nastope večinoma dobivajo odlične ocene, pa kaže na neustrezne mentorjeve kriterije. Utemeljitev ocen se velikokrat naslanjajo samo na to, kako so učenci sodelovali in kako ustrezna je priprava. Mentorjem zato svetujemo dvojce: da bolj upoštevajo preglednice z merili za analizo posameznih sestavin kompetenc in da se udeležujejo srečanj z mentorjem koordinatorjem pred začetkom in ob koncu prakse.
- Redki študenti so imeli priložnost prisostvovati tudi ocenjevanju, popraviti nekaj pisnih nalog ali poskušati oblikovati ustno oceno.

6 Nekaj priporočil študentom za nastope pri književnem pouku navajam še iz dnevnika prakse (2018), saj je koristno, če jih preberejo tudi mentorji

- Pred vsakim nastopom si izdelajte didaktično prognozo (zakaj besedilo obravnavati pri pouku – literarnost, mesto v sistemu, kaj bo učencem težko, kje so lahko vrata v identifikacijo) in na tej podlagi izpeljite operativne cilje in pot obravnave. Pri tem se vprašajte, česa naj bi se učenci pri uri naučili in kaj boste delali med uro, da boste to dosegli.
- Vključite v uro čim več dejavnosti učencev – branje, pisanje, govorjenje, poslušanje. To bo lažje, če boste del ure organizirali skupinsko ali individualno, pri čemer boste lahko upoštevali tudi ev. posebne potrebe posameznih učencev.
- Pripravo napišite tako, da jo boste dejansko lahko uporabljali pri uri, torej vključite vanjo tudi vso vsebino, tabelsko sliko, delovne liste, elektronske povezave ipd.
- Predvidite čas za posamezno fazo učne ure.
- Pred »zaresnim« nastopom preizkusite učno uro v prisotnosti kolega, ki ima vlogo naslovnika – učencev. Za lažje delo upoštevajte še naslednje:
- Obravnava nove snovi traja 30–35 min.
- V zadnjem delu ure je domača naloga, navodila za domače delo (kaj bo treba znati) – do 5 min. Če ostane čas, ne končajte ure pred zvonjenjem. Imejte pripravljeno še kakšno vajo za utrjevanje ali kakšno dodatno besedilo, ki dopolnjuje pravkar obravnavano.
- Nobena ura književnosti naj ne mine brez branja literarnega besedila – tudi ob obravnavi literarne zgodovine – ali že prebranega domačega branja.
- Besedila, ki jih analiziramo pri pouku, se nujno berejo interpretativno (estetsko, glasno). Temu lahko sledi ponovno samostojno tiho branje (pesmi). Nujno je izražanje vtisov in njihovo upoštevanje pri nadaljnjem razčlenjevanju.
- Analiza naj se začne z obnovo/povzemanjem (s postopki za razumevanje vsebine – za kaj gre?), nato pa se nadaljuje ob ponovnem branju besedila po segmentih, v katerih se ugotavljajo posebnosti vsebine in oblike. Sproti nastaja sistematičen zapis na tabli – na skupnem

mestu so zapisane dobljene ugotovitve o temi, pa o motivih, o idejah, slogu, zgradbi, avtorju in opozorila na definicije pojmov (definicije so v učbeniku). Učenci naj čim več govorijo v celih stavkih. Frontalno, skupinsko, individualno delo naj se pri uri menjajo.

- Sinteza je učenčev samostojen povzetek snovi in vrednotenje besedila, v kateri se vračamo k celoti besedila in umetniškemu doživetju, ki je najpomembnejša sestavina komunikacije z umetnostjo.
- Nove naloge: branje izbirnega besedila, samostojna interpretacija po vzorcu, preizkušenem pri obravnavi, reševanje nalog iz učbenika – ne dajati samo nalog »ustvarjalnega« pisanja.
- Pri preverjanju/ocenjevanju izhajamo iz vprašanj o besedilu in preverjamo tudi glasno branje⁷ (nekaj vrstic). Povežemo z vprašanji o kontekstu.

7 Sklep

Pedagoška praksa slovenistov ima za njihovo začetno usposabljanje neprecenljivo vrednost. Prav tako pa tudi za nas mentorje, ki prav tako pridobivamo dragocene izkušnje in spoznanja, ki si jih prizadevamo vgraditi v nadaljnje delo s študenti (in tudi učitelji začetniki). Na katerih točkah moramo biti najbolj pozorni, ob že opravljenih raziskavah tudi precej dobro vemo. Prav tako nas veseli, da je med našimi akademskimi kolegi v odnosu do prakse čedalje manj predsodkov in vzvišenosti do te »neakademske« dejavnosti v okviru univerzitetnega izobraževanja učiteljev, ki se podobno kot medicinci in še marsikdo svojega znanja ne morejo »nalesti« samo v predavalnicah.

Viri in literatura

Govekar Okoliš, M., Kranjčec, R., Gruden, U. (2010). *Praktično usposabljanje študentov v delovnih organizacijah in primeri dobrih praks*. Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

Jožef Beg, J. (2019). *Razvijanje ključnih zmožnosti pri pouku književnosti v gimnaziji*. Zveza društev Slavistično društvo Slovenije.

Krakar Vogel, B., Vogel, J., Žbogar, A. (2018). *Dnevnik ... pedagoške prakse*. Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko.

Krakar Vogel, B. (2020). *Didaktika književnosti pri pouku slovenščine*. Rokus Klett.

Šebjanič Oražem, M. (2022). *Usposobljenost učitelja za poučevanje slovenščine*. Zveza društev Slavistično društvo Slovenije.

7 Preverjanje glasnega branja je mogoče v primeru, da učenci nimajo odločbe o motnjah v govornem izražanju.