

Maja Šebjanič, Puconci

UČITELJEVA USPOSOBLJENOST ZA KOMPETENTNO RABO PEDAGOŠKEGA GOVORA

V prispevku je opredeljena učiteljeva kompetentna raba (slovenščine kot) učnega jezika oz. pedagoškega govora v njegovi spoznavni in odnosni razsežnosti, položaj razvijanja slovenščine kot učnega govora v pripravnstvu učiteljev in pričakovani cilji strokovnega izpita glede pedagoškega govora. S pomočjo primerjalne analize pedagoških študijskih programov ljubljanske in mariborske slovenistike je prikazana tudi predvidena zmožnost pedagoškega govora pri učiteljih slovenščine po zaključenem univerzitetnem izobraževanju.

1 Pedagoška komunikacija

Komunikacija¹ je pojem, s katerim se ukvarjajo različne stroke oz. vede, vsaka s svojega zornega kota. Slovenistična stroka raziskuje komunikacijo predvsem znotraj pragmatike in teorije govornih dejanj, pa tudi znotraj didaktike književnosti in didaktike jezika. Pionirka raziskovanja jezika oz. govora v razredu je O. Kunst Gnamuš, ki je vedo, ki »raziskuje oblike govorne dejavnosti pri pouku, njihovo spoznavno zgradbo in družbene predpostavke ter na tej podlagi sklepa o vzgojno-izobraževalnih učinkih, ki jih ima sporazumevanje na mišljenje, hotenje, čustvovanje in ravnanje udeležencev sporazumevanja« (Kunst Gnamuš 1992: 7), imenovala komunikacijska didaktika.

1.1 Komunikacija v razredu

Ko je govor o razredu in o komunikaciji v razredu, imamo v mislih pouk. Ta poteka v obliki simbolične, jezikovne in nejezikovne dejavnosti. Govorno dejavnost pri pouku, njeno spoznavno zgradbo in družbene predpostavke raziskuje že prej omenjena komunikacijska didaktika, o kateri je kot prva pri nas pisala O. Kunst Gnamuš (1992).

Komunikacija v razredu je pomemben dejavnik ne le učenčevega jezikovnega oz. govornega, spoznavnega razvoja, ampak tudi socialnega in osebnostnega. Temeljiti mora na vednosti, poznavanju pravil, zakonov in načel, ki omogočajo tvorjenje zaželenih komunikacijskih vednosti. »Taka vednost je še posebej potrebna učitelju, saj svoje delo v veliki meri opravlja z govorjenjem, z rabo nejezikovnih in jezikovnih simbolov« (Kunst Gnamuš 1989: 258).

¹ Za komunikacijo se uporabljajo različne sopomenke kot sporazumevanje, sporočanje ipd. V članku bo za vse te sopomenke uporabljen termin komunikacija.



Komunikacija v razredu oz. pedagoška komunikacija, ki je pomemben dejavnik učenčevega govornega oz. jezikovnega razvoja in s tem tudi njegove osebnostne, socialne in spoznavne rasti (Kozinc 2001), poteka v učnem jeziku, v Republiki Sloveniji v šolah s slovenskim učnim jezikom je to slovenščina (Vogel 2008). Raba slovenščine kot učnega jezika v pedagoškem procesu pa učencem omogoča razvoj sporazumevalne zmožnosti v slovenščini, ki zajema zmožnost sprejemanja in razumevanja ter tvorjenja ustreznih, razumljivih in pravilnih besedil. Izhodiščnega pomena pri tem je pogovor v razredu, in sicer pogovor tako med učiteljem in učencem kot tudi med učenci samimi (Gomivnik Thuma 2009).

Kakovostna komunikacija v razredu in dobro voden pogovor v razredu oz. učiteljevo obvladanje pedagoške komunikacije pa poleg razvoja učenčeve sporazumevalne zmožnosti omogočata učiteljevo splošno uspešno delo v razredu in razvijanje kakovostnega znanja z razumevanjem pri učencih (Kozinc 2001; Marentič Požarnik 2010). Učiteljevo obvladanje komunikacije v razredu oz. jezikovne rabe na sploh pa ni samoumevna danost, ampak spretnost, ki se jo dá ozavestiti, naučiti in izboljševati (Žagar in Domajnko 2005). Ravno zaradi tega je obdobje pripravništva dobra priložnost za izpopolnjevanje pripravnika oz. učitelja začetnika v komunikaciji z učenci, in sicer pod vodstvom (primerno usposobljenega) mentorja (Marentič Požarnik 2010).

1.1.1 Učni jezik

Učni jezik je jezik, v katerem poteka pedagoška komunikacija. »To pomeni, da z njo po eni strani vodimo pouk ter vzpostavljamo odnose v razredu in zunaj njega, po drugi strani pa v njej poteka spoznavni proces [...]« (Vogel 2009: 15). V šolah Republike Slovenije je učni jezik slovenščina (na območju slovenske Istre tudi italijanščina, na dvojezičnem območju v Prekmurju pa madžarščina), ki je za večino učiteljev in učencev tudi materni/prvi jezik.

V učnem jeziku učenci pridobivajo in izkazujejo znanje, sprašujejo, izražajo mnenja in jih utemeljujejo, zagovarjajo in izražajo odnos do učnega dogajanja, razpoloženje in čustva ob tem ipd. (Gomivnik Thuma 2009), skratka razvijajo sporazumevalno zmožnost v slovenščini. Ta sovпада oz. se prekriva z razvijanjem ene ključnih kompetenc v izobraževanju, tj. sporazumevanje v maternem jeziku, ki v šolski praksi poteka pri slovenščini kot učnem predmetu in slovenščini kot učnem jeziku (Ivšek 2007). »Cilji učnega jezika se udejanjajo v pedagoškem govoru, in sicer v obeh njegovih sestavinah – spoznavnem in odnosnem govoru« (prav tam: 125), učni jezik kot pedagoški govor pa se oblikuje v učnem procesu oz. pri pouku.

1.2 Pedagoški govor

O. Kunst Gnamuš (1989: 258–259) je svojo pozornost usmerila predvsem v učiteljevo rabo jezika oz. učiteljev govor v razredu. Ta mora temeljiti na pretvorbi strokovnih vsebin v pedagoško komunikacijsko razmerje, ki je sestavljeno iz dveh temeljnih funkcij, in sicer medosebne (oz. socialne) in spoznavne (oz. kognitivne). Iz teh funkcij izhajata razmerji, ki sestavljata

govorno dejanje. To sta medosebno (oz. družbeno) in spoznavno (oz. vsebinsko). Učiteljev govor v razredu je torej dvodelen in sestoji iz odnosnega in spoznavnega govora.² O dvodelnosti komuniciranja govori tudi M. Ule (2005: 266), ki ga deli na sporočevalno in odnosno funkcijo.

1.2.1 Odnosni govor

Kakovost medosebnih odnosov vpliva na kakovost učenja, zato je temeljni namen odnosnega govora usklajevati tok zavesti, doseči menjavo idej ter soglasje glede njihove resničnosti, pravilnosti ali sprejemljivosti ter povzročiti željeno dejavnost učencev (Kunst Gnamuš 1992). Prek odnosnega govora se spoznavni proces povezuje s potezami družbenih odnosov in prek podatkov o sebi, ki jih učenec pridobiva v odnosnem govoru, oblikuje svojo samopodobo (prav tam). Skratka, z odnosnim govorom učitelj navezuje stik z učenci, oblikuje in ohranja medsebojno razmerje z njimi, tj. jih nagovarja, k čemu spodbuja, poziva, postavlja »nespoznavna« vprašanja ... (Vogel 2008: 118), torej jih z odnosnim govorom (predvsem) vzgaja (Vogel 2009: 15).

1.2.2 Spoznavni govor

Z rabo odnosnega govora torej učitelj ustvarja razmere za njegovo drugo pomembno nalogo, in sicer vodenje in usmerjanje učenčevega spoznavnega procesa (Vogel 2009: 15). Spoznavno razmerje je ujeto med dve temeljni ravnini, in sicer metajezik³ stroke in ponazorjevalne zglede oz. primere (Kunst Gnamuš 1992: 45). Spoznavni govor je torej govor stroke oz. znano-sti. Z njim učitelj usmerja oz. vodi spoznavni proces, tj. predstavlja znanje svoje stroke oz. predmeta (razlaga, ponazarja, opisuje, postavlja spoznavna oz. »učna« vprašanja ipd.), učenci pa z njim usvajajo nova spoznanja (Vogel 2008: 118) in v njem razmišljajo (razumejo, dojemajo, primerjajo nove informacije z že znanimi, jih uvrščajo v kategorije, presojujejo in utemeljujejo), skratka si gradijo novo znanje (Vogel 2009: 15). M. Ule (2005: 266) govori o podobnem vidiku komuniciranja, ki ga poimenuje sporočevalna funkcija komuniciranja. Ta zajema semantično vsebino sporočila in se torej nanaša na to, kaj sporočamo.

1.3 Pedagoški diskurz

Za razvoj sporazumevalne zmožnosti učencev je, kot je bilo prikazano, zelo pomembna pedagoška komunikacija, zlasti učiteljevo uspešno obvladovanje pedagoškega govora. V pedagoškem procesu oz. pouku omogoča doseganje tega temeljnega cilja ustrezen pogovor v razredu, ki vključuje tako učiteljevo kot tudi govorno dejavnost učencev. Pogovor v razredu mora biti pristen in razmišljujoč, torej takšen, ki omogoča izmenjavo in razvijanje misli ter sklepanje in globlje razumevanje (Gomivnik Thuma 2009). Pouk mora biti torej dinamičen proces skupnega oblikovanja znanja (Žagar in Domajnko 2005).

Z analizo dialoga oz. pogovora v razredu se je ukvarjala O. Kunst Gnamuš (1989), ki je ugotovila, da v razredu veliko več govori učitelj kot učenci (delež učiteljevega govora v analiziranih diskurzih je bil veliko večji od deleža

² Za podrobnejšo opredelitev pedagoškega govora v njegovi spoznavni in odnosni razsežnosti glej Kunst Gnamuš 1989 ali Kunst Gnamuš 1992 in Vogel 2008 ali Vogel 2009.

³ Metajezik je jezik, v katerem učitelj upoveduje svoja spoznanja.



govora učencev) in da govorijo le nekateri učenci. Podobno je ugotovila tudi I. Kolar (2009), in sicer velik delež pogovora v razredu zavzema učiteljev govor, učenci pa večinoma le reagirajo na njegove pobude, sami pa jih dajejo izredno redko. »Učenci v razredu predvsem gledajo in poslušajo, občasno odgovarjajo in izvršujejo navodila, le redkokdaj kaj samostojno delajo, kaj vprašajo ali se obrnejo na sošolca ali na razred s svojo idejo« (prav tam: 101).

2 Učiteljeva kompetentna raba (slovenščine kot) učnega jezika

Odnos učencev do pouka slovenščine je v veliki meri (tudi po končanem šolanju) odvisen od učitelja, zato je pomembno, da je učitelj za svoje delo dobro usposobljen. Učitelj mora biti spodbujevalec dejavnega učenja in moderator kakovostnega pouka. »Eden od najpomembnejših pogojev za učiteljevo uspešnost je poleg samozvesti in veselja do dela gotovo tudi ustrezna profesionalna usposobljenost« (Krakar Vogel 2004: 28). Za poučevanje slovenščine mora imeti učitelj razvite tri razsežnosti kompetence za poučevanje: strokovno, splošnopedagoško in specialnodidaktično (prav tam: 29–37).

Strokovna usposobljenost se nanaša na poznavanje stroke, torej vsebine predmeta (jezika in književnosti), ki zajema tako teoretično kot praktično razsežnost.

Splošnopedagoško usposobljenost predstavlja učiteljevo splošno vedenje o naravi in okoliščinah njegovega dela, tj. poznavanje pouka, pedagoškega ravnanja in priprave pouka. Imeti mora znanje o pedagoški interakciji, in sicer o pouku, dejavnih pouka (učencu in učenju ter o kurikulumu), oblikah in metodah poučevanja. Učitelj mora razviti kompetence za učinkovito poučevanje, vseživljenjsko učenje, vodenje in komunikacijo, preverjanje in ocenjevanje znanja ter širše profesionalne kompetence (npr. reševanje konfliktov, spodbujanje strategij učenja, sodelovanje z učitelji, starši, širšim okoljem). V to sestavino učiteljeve usposobljenosti bi lahko uvrstili tudi njegovo rabo odnosa govora, poleg tega pa še poznavanje (slovenščine kot) učnega jezika.

Specialnodidaktična usposobljenost pa zajema teoretično poznavanje ciljev, vsebin, metod in dejavnikov pouka slovenščine (vloge učenca in učitelja) ter praktično uporabo le-teh v konkretnih okoliščinah. Ta sestavina učiteljeve usposobljenosti vključuje tudi učiteljevo rabo spoznavnega govora.

Začetno izobraževanje učiteljev na visokošolski stopnji oz. fakulteti bodočih učiteljev ne pripravlja za delo z določeno populacijo, torej ne upošteva različnih pedagoških in didaktičnih pristopov za poučevanje v različnih vrstah šol, zaradi česar učitelji začetniki oz. pripravniki ne poznajo posebnosti populacije in niso opremljeni z ustreznim znanjem o načrtovanju in izvajanju pedagoškega procesa (pouka) glede na cilje za določeno populacijo. Pri premostitvi teh težav ima »izjemno pomembno vlogo pripravišstvo, ki sicer formalno tudi ne usposablja ločeno za posamezne ciljne skupine, kljub temu pa omogoča ustrezno prilagoditev – konverzijo – posameznika na določenem področju in identifikacijo s skupino učiteljev na posamezni stopnji« (Muršak idr. 2011: 29).

To bi lahko povezali tudi z učiteljevim pedagoškim govorom, saj je eden od temeljnih ciljev pripravnništva razvoj pripravnikove komunikacijske sposobnosti in njegovo usposabljanje v slovenskem knjižnem jeziku kot jeziku pedagoške komunikacije (usvojeno slednje področje mora pripravnik izkazati tudi na strokovnem izpitu, ki mu da uradno kvalifikacijo oz. licenco za samostojno opravljanje poklica). Pripravnik naj bi razvijal predvsem lastni odnosni govor in tovrstni govor udeležencev pedagoškega procesa (tj. učencev). Ta proces poteka pod vodstvom mentorja, ki je soodgovoren za pripravnikov jezik v pedagoški komunikaciji. Pomagal naj bi mu pri razvijanju njegovega spoznavnega govora, predvsem pri rabi terminologije učnega predmeta in postavljanju natančnih trditev, definicij, ki ustrezajo naslovniku oz. učencu določene stopnje izobraževanja, njegovim jezikovnim in spoznavnim zmožnostim, ter so hkrati jezikovno primerne. Prav tako naj bi pripravniku oz. učitelju začetniku pomagal dograjevati odnosni govor in ozaveščal njegovo pomembnost ter mu svetoval in nudil pomoč pri oblikovanju njegovega odnosa do jezika v pedagoški komunikaciji (Gomivnik Thuma 2001: 393–395).

2.1 Komunikacijske kompetence učitelja

Komunikacijske spretnosti oz. kompetence učitelja so za uspešno in kakovostno opravljanje osnovne vloge, tj. učitelj kot posredovalec znanja, zelo pomembne (Marentič Požarnik 2008). Jezik kot komunikacijsko sredstvo ima tri vloge, in sicer pošilja, prenaša in sprejema pomene. Zaradi tega so za kompetentno komuniciranje potrebne naslednje dimenzije jezika in komuniciranja oz. kompetence (Ule 2005: 137–139), in sicer semantična, sintaktična in pragmatična. V jezikoslovju⁴ se s tega vidika govori o sporazumevalni zmožnosti⁵ in njenih sestavinah, ki jo je v slovensko strokovno literaturo v 80. letih 20. stoletja s t. i. komunikacijskim modelom jezikovne vzgoje vpeljala O. Kunst Gnamuš (Bešter Turk 2011). S sporazumevalno zmožnostjo se je nekaj let pozneje začela ukvarjati še M. Bešter in danes je v pedagoški praksi najpogostejše uporabljena opredelitev M. Bešter Turk in M. Križaj Ortar.

M. Bešter Turk in M. Križaj Ortar (Bešter Turk 2011: 121) sporazumevalno zmožnost razumeta kot zmožnost za sporazumevanje oz. zmožnost kritičnega sprejemanja besedil raznih vrst ter zmožnost tvorjenja ustreznih, razumljivih, pravih in učinkovitih besedil raznih vrst. Gre torej za zmožnost sporočevalca in prejemnika besedil, da sodelujeta v dvogovornem in enogovornem sporazumevanju. V razredu ti vlogi izmenjuje opravljata učitelj in učenec oz. naj bi se v teh vlogah izmenjevala, da bi se dosegli temeljni cilji pouka. Za sporazumevalno zmožnost tako pravita, da je kompleksna zmožnost, ki je sestavljena iz motiviranosti za sprejemanje in sporočanje, iz stvarnega/enciklopedičnega znanja prejemnika in sporočevalca, iz jezikovne zmožnosti prejemnika in sporočevalca, iz pragmatične/slogovne/empatične zmožnosti prejemnika in sporočevalca, iz zmožnosti nebesednega sporazumevanja prejemnika in sporočevalca ter iz metajezikovne zmožnosti prejemnika in sporočevalca (prav tam).

⁴ Z vpeljavo pojma zmožnost v jezikoslovje in njegovim uveljavljanjem ter prenosom v pedagoško prakso se podrobneje ne bomo ukvarjali. Za strnjen pregled vseh opredelitev glej Bešter Turk 2011, 114–117.

⁵ Eden od temeljnih ciljev pouka slovenščine je razvijanje sporazumevalne zmožnosti v slovenskem (knjižnem) jeziku, tj. razvijanje, vrednotenje in doživljanje neumetnostnih in umetnostnih besedil ter tvorjenje besedil raznih vrst (Učni načrt OŠ 2011 in Učni načrt GIM 2008).



Poleg njune opredelitve se je v pedagoški praksi uveljavila še opredelitev po *Skupnem evropskem jezikovnem okviru: učenje, poučevanje, ocenjevanje* (kratica SEJO; v nadaljevanju SEJO 2011), po katerem je sporazumevalna zmožnost imenovana sporazumevalna jezikovna zmožnost, ki jo sestavljajo tri delne zmožnosti: jezikovna (vključuje leksikalno, slovnično, semantično, fonološko, pravopisno in pravorečno zmožnost), sociolingvistična (nanaša se na družbene in kulturne okoliščine rabe jezika) in pragmatična (zadeva funkcionalno rabo razpoložljivih jezikovnih virov oz. sestoji iz diskurzivne in funkcijske zmožnosti ter zmožnosti načrtovanja) (Bešter Turk 2011: 120).

M. Ule (2005: 140–141) pravi, da mora imeti učitelj poleg vseh omenjenih kompetenc za kompetentno jezikovno komuniciranje razvito tudi spretnost sprejemanja besednih sporočil/besedil, tj. poslušanja (in branja). V jezikoslovju in slovenistični strokovni literaturi zmožnost sprejemanja sporočil oz. besedil ni posebna zmožnost, ampak so vse omenjene delne zmožnosti sestavni del sporazumevalne zmožnosti oz. zmožnosti za sporazumevanje⁶ in kot take potrebne tako pri tvorjenju kot pri sprejemanju besedila (Bešter Turk 2011: 121).

2.2 Učiteljeva usposobljenost za rabo učnega jezika

V šolah Republike Slovenije s slovenskim učnim jezikom ima slovenščina, kot je bilo prikazano, tri glavne vloge: je prvi/materni jezik ali drugi jezik/ jezik okolja, (osrednji jezikovni) učni predmet in učni jezik. Slednja vloga se nanaša na pedagoško komunikacijo ne le pri pouku slovenščine, ampak na pouk vseh učnih predmetov. Pedagoška komunikacija je pomemben dejavnik učenčevega govornega oz. jezikovnega in osebnostnega, socialnega in spoznavnega razvoja, zaradi tega je zelo pomembno, da je komunikacija v razredu kakovostna. Zanj je odgovoren v prvi vrsti učitelj, ki vodi in usmerja učni proces učencev, zato mora biti učitelj ustrezno usposobljen za rabo učnega jezika.

Učiteljeva usposobljenost za rabo učnega jezika se nanaša na učiteljevo uspešno obvladovanje pedagoškega govora v vseh njegovih razsežnostih, torej tako njegovega spoznavnega kot odnosnega vidika. Pedagoški govor učitelj (predvsem teoretično, manj praktično) spozna v času svojega univerzitetnega študija, vendar je pomembno, da svoje znanje izpopolnjuje in se v njem uri. Dober začetek in izhodišče za usposabljanje za kompetentno rabo učnega jezika je obdobje pripravništva, ko naj bi pod vodstvom mentorja učitelj začetnik razvijal svoj spoznavni govor, ki je ustrezen učencem določene stopnje izobraževanja, in oblikoval oz. dograjeval svoj odnosni govor.

Raba slovenščine kot učnega jezika v pedagoškem procesu učencem prav tako omogoča razvoj sporazumevalne zmožnosti v slovenščini, ki jo sestavljajo jezikovna, sociolingvistična in pragmatična zmožnost. Gre torej za zmožnost sporočevalca in prejemnika besedil, da sodelujeta v dvogovornem in enogovornem sporazumevanju, pri čemer je običajno pobudnik sporazumevalnega procesa učitelj, ki sporazumevanje tudi vodi in usmerja. Učitelj mora zaradi tega znati vzpostaviti ugodno razredno klimo in učence spodbuditi k dejavnosti oz. pogovoru, kar pa je del kompleksne komunikacijske spretnosti.

⁶ Sporazumevanje je izmenjevanje sporočil/besedil med ljudmi in vključuje tako sporočanje/tvorjenje (tj. dejavnost sporočevalca) kot razumevanje/pretvorjanje (tj. dejavnost naslovnika) sporočila/besedila (Križaj Ortar in Bešter 1994: 7).

3 Razvijanje slovenščine kot učnega govora v pripravništvu učiteljev

V času pripravništva in pred strokovnim izpitom⁷ so pripravniku za ozaveščanje o vlogi slovenščine oz. učnega jezika omogočene tri možnosti, in sicer skrb za ustrezno uresničevanje pedagoškega govora ob nastopih (gre za pridobivanje izkušenj pri razvijanju komunikacijskih sposobnosti), pogovori oz. strokovne konzultacije z mentorjem (vključujejo tudi svetovanje ustrezne strokovne literature s tega področja) ter udeležba na izobraževanju in usposabljanju iz slovenskega knjižnega jezika izven šole (na posebej organiziranih seminarjih).

3.1 Slovenščina na strokovnem izpitu

Na strokovnem izpitu se preverja kandidatovo znanje iz slovenskega knjižnega jezika, pridobljeno s samoizobraževanjem in izobraževanjem ter usposabljanjem zunaj šole, in njegovo izkustveno znanje, pridobljeno v času pripravništva in priprav na strokovni izpit pod vodstvom mentorja.⁸

Kandidatovo znanje iz slovenskega jezika v času pripravništva se ugotavlja na podlagi kandidatovih priprav na nastope, ki se ocenjujejo, prav tako pa tudi njegovo praktično obvladovanje knjižnega jezika, ki ga izpraševalec ugotavlja pri samem ustnem izpitu. Preverja in ocenjuje se predvsem kandidatovo obvladovanje pedagoškega oz. strokovnega govora (spoznavnega in odnosnega) in njegova usposobljenost za tvorjenje ustreznih, razumljivih in pravičnih besedil. »Preverjanje in ocenjevanje kandidatove usposobljenosti v slovenskem knjižnem jeziku kot jeziku pedagoškega sporazumevanja se smiselno povezuje s kandidatovim predmetnim oz. strokovnim področjem, za katero se usposablja, in z ravno,⁹ na kateri opravlja strokovni izpit« (*Katalog znanja iz slovenskega knjižnega jezika za strokovni izpit* 2004: 3; v nadaljevanju *Katalog* 2004).

Učitelj mora opravljeti strokovni izpit iz slovenskega jezika na 1. ravni, zato bo v nadaljevanju prostor namenjen vsebinam, ciljem in standardom za to raven. Za 1. raven se predvideva uporaba slovenistične strokovne terminologije in poznavanje definicij, zajeti in izpostavljeni pa so še »pomembni vidiki pedagoške komunikacije, kot so: vljudnost in spoštljivost, spodbude za govorno dejanje, pogovorne menjave (dvosmerno sporazumevanje), ločevanje trditev od vrednostnih sodb, utemeljevanje trditev, zastavljanje odprtih vprašanj (omogočajo skladenjsko razvite odzive učencev), ustrezna raba terminologije ter implicitno in eksplicitno izrekanje namena« (Gomivnik Thuma 2009: 41). Poudarki so torej na ravni ustreznosti pedagoškega sporazumevanja v konkretnih okoliščinah in pravilnosti ter načelih zastavljanja oz. tvorjenja ustreznih vprašanj v pedagoškem procesu.

Katalog predvideva, da naj bi se kandidat (tj. pripravnik oz. učitelj začetnik) pri sporazumevanju z učenci zavedal, da je sporazumevanje družbeno oz. medosebno dejanje, ki je usmerjeno k drugemu (naslovniku), in da je uspeh sporazumevanja odvisen od govorčevega oz. piščevega upoštevanja naslovnika in sporazumevalnih načel ter od motiviranosti naslovnika za sodelovanje. Kandidat naj bi se prav tako zavedal, da je pedagoški govor dvodelen,

⁷ Več o organizaciji pripravništva in strokovnem izpitu glej Šebjanič 2014 (v tisku).

⁸ V nadaljevanju bodo v skladu z namenom in temo članka predstavljene predvsem vsebine, vezane na pedagoško komunikacijo oz. pedagoški govor in rabo učnega jezika.

⁹ Standardi v Katalogu so pripravljene na treh ravneh: 1. raven opravljajo vzgojitelji, učitelji na razredni stopnji, učitelji na predmetni stopnji, učitelji splošnoizobraževalnih in učitelji strokovnoteoretičnih predmetov v poklicnih in srednjih strokovnih šolah ter gimnazijah, svetovalni delavci in knjižničar ter organizator izobraževanja odraslih; 2. raven je namenjena pomočniku vzgojitelja, učitelju praktičnega pouka in veščin, korepetitorju, inštruktorju in laborantu; 3. raven pa opravljajo organizator obveznih izbirnih vsebin, organizator praktičnega pouka, organizator zdravstveno-higienskega režima in organizator prehrane (*Katalog* 2004: 4).



tj. sestavljen iz spoznavnega in odnosnega govora, in vedel, da učencem v razredu ne posreduje le svojih vednosti o nečem, temveč tudi svoje hotenje do njih, svoje vrednotenje oz. doživljanje stvarnosti ipd. (Katalog 2004: 9).

Kandidat naj bi praktično obvladal načela dvosmernega sporazumevanja, npr. znal začeti pogovor, voditi pogovor, spodbujati učence k odzivanju, pa tudi k vodenju pogovora (tj. k prevzemanju vloge govorca). Govorno sporazumevanje naj bi sprejemal kot del pedagoškega sporazumevanja, poleg tega pa naj bi skrbel za svoj glas in obvladal natančno izreko (Katalog 2004: 11–13).

3.2 Pozornost, namenjena slovenščini

Pedagoški govor in učiteljeva raba učnega jezika v času pripravništva sta znotraj vsebine programa pripravništva omenjena le enkrat, in sicer je predvideno usposabljanje pripravnika v slovenskem knjižnem jeziku kot jeziku pedagoške komunikacije. Zajet je še znotraj priprave na strokovni izpit, nikjer pa ni natančno navedeno, niti koliko pozornosti je potrebno pedagoškemu govoru in učnemu jeziku v času pripravništva nameniti niti na kakšen način (pripravnikom je zagotovljena možnost udeležbe na izobraževanju in izpopolnjevanju iz slovenskega knjižnega jezika na seminarju, ki zajema priprave na strokovni izpit, vendar je uresničevanje in izraba te možnosti prepuščena ravnatelju). Iz tega lahko sklepamo, da je skrb za pedagoški govor in slovenščino kot učni jezik bolj ali manj prepuščena učitelju pripravniku in njegovemu mentorju ter njunemu čutu oz. odnosu do jezika.

3.2.1 Vloga mentorja pri razvoju pripravnikove kompetentne rabe pedagoškega govora

Mentor je oseba, ki pripravnika spodbuja, mu daje naloge, ga postavlja pred nove izzive in mu organizira možnost za pridobivanje izkušenj. Po drugi strani pa mu tudi pomaga, olajša delo in učenje ter ga varuje pred napakami in drugimi posledicami neizkušenosti (Valenčič Zuljan idr. 2007: 11). Mentor je tisti, ki s svojo vlogo, tj. kompleksno in odgovorno delo (Rebolj 2006: 166), najbolj neposredno vpliva na razvoj učitelja začetnika oz. pripravnika (Javornik Krečič 2008: 41). Za svoje delo oz. uspešno opravljanje svoje pomembne vloge potrebuje ustrezno znanje in usposobljenost za svoje delo (poučevanje) ter ustrezne sposobnosti oz. kompetence za opravljanje vloge mentorja (Muršak idr. 2011: 49; Rebolj 2006: 166).

Mentor mora imeti izkušnje in znanje, biti mora potrpežljiv in fleksibilen, imeti mora posluš za delo s pripravniki. Bil naj bi učinkovit vodja, ki zna izzivati in spodbujati motivacijo pri svojem pripravniku. Svojega varovanca mora spodbujati, se z njim pogovarjati, ga usmerjati, sistematično opazovati in analizirati njegovo delo ter konstruktivno posredovati povratno informacijo o svojih opažanjih ipd. (Muršak idr. 2011: 51; Rebolj 2006: 165; Valenčič Zuljan idr. 2007: 11–12). Iz teh nalog, ki jih ima mentor, izhaja naslednjih šest funkcij mentorja: model, informator, svetovalec, ocenjevalec, organizator in povezovalc (Muršak idr. 2011: 52; Rebolj 2006: 167). P. Javrh (2007) je s svojo kvalitativno raziskavo ugotovila, da so imeli učitelji novinci dobrega mentorja, ki jih je uvajal v poklic in spretnosti, ki jih med formalnim

šolanjem niso mogli pridobiti. Ta jim je bil tudi vzornik, ki so ga opazovali in si na podlagi njegovega načina dela ustvarili kriterije kakovosti svojega pedagoškega delovanja.

Tudi z vidika učnega jezika in rabe pedagoškega govora ima mentor pomembno nalogo in vlogo. S svojim zgledom in pogovorom o jezikovnih zadregah mora namreč motivirati pripravnika (če ta nima dovolj razvitega odnosa) za razmišljanje o učnem jeziku in pedagoškem govoru ter ga spodbuditi h konkretnim dejavnostim. Mentor naj bi prav tako pripravniku pomagal dograjevati odnosni govor in ga ozaveščal o njegovi pomembnosti. Pomagal naj bi mu tudi pri razvijanju spoznavnega govora, in sicer pri rabi terminologije učnega predmeta in postavljanju natančnih trditev in definicij, ki ustrezajo naslovniku, njegovim jezikovnim in spoznavnim zmožnostim ter so hkrati jezikovno primerne (Gomivnik Thuma 2001).

3.3 Jezikovno znanje in raba učnega jezika učiteljev pripravnikov

Že konec 80. let prejšnjega stoletja so se pojavile težnje po posebnem jezikovnem izobraževanju bodočih učiteljev predmetnega pouka, saj so analize in raziskave jezikovnega znanja mladih učiteljev kazale zaskrbljujoče podatke. Izobraževanje učiteljev številnih področij (tudi) po bolonjski prenovi študijskih programov ne predvideva nobenega posebnega jezikovnega izobraževanja bodočih učiteljev predmetnega pouka, čeprav so se argumentirane težnje po njem pojavljale že kar pred precej leti.

Raziskave (prim. Majdič 1988: 237–244) so opozorile na problematiko učnega jezika v vzgojno-izobraževalnem procesu, in sicer na šibko in zelo pomanjkljivo jezikovno kultiviranost mladih učiteljev. Izpostavile so, da ima slaba jezikovna ozaveščenost učiteljev negativne posledice tako pri jezikovni vzgoji kot tudi pri vzgojnih prizadevanjih šole nasploh. Posebej izrazite primanjkljaje so ugotovili na področju pravopisa, pravorečja in zvrstnosti, znotraj slednjega nezadostno poznavanje razlik med socialnimi zvrstmi jezika in okoliščinami rabe le-teh. Nekaj krivde za stanje in zmedo na tem področju so pripisovali navodilom takratnega zavoda za šolstvo učiteljem glede rabe materinščine v osnovni šoli, glavni vzrok pa so videli v umanjkanju izobraževanja bodočih učiteljev o slovenščini kot učnem jeziku.

Omenjena raziskava in še nekatere druge analize ter problemi sporazumevanja v razredu (v Kozinc 2001: 373–387) so spodbudili projekt *Prenova pouka slovenščine*, znotraj katerega se je posebna skupina ukvarjala s podprojektom *Slovenski jezik v pedagoški komunikaciji* (Kozinc 1995). Skupina je med drugim želela prispevati k ozaveščanju o maternem jeziku kot dejavniku identifikacije in vplivati na izboljšanje komunikacije v razredu. Analizirali so tudi izobraževalne programe za učitelje in sklepali, da so se pomanjkljivosti v pedagoški komunikaciji pojavile, ker se na večini fakultet bodočih učiteljev ni poučevalo o slovenščini. Med splošnoizobraževalnimi ali pedagoškimi predmeti ni bilo predmeta, ki bi vključeval bodisi vsebine o knjižnem jeziku bodisi o komunikaciji v razredu. Raziskovalci so kot argument kritike izpostavili pomen obvladovanja pedagoške komunikacije za učiteljevo uspešno delo v razredu in otrokov oz. mladostnikov osebni in



socialni razvoj ter njegovo znanje in uspeh. Poleg tega so izpostavili še, da so vsebine, usvojene v srednješolskem izobraževanju, precej drugačne, kot bi bile vsebine na fakulteti, saj bi bile le-te namenjene uspešnemu delovanju učitelja v razredu na različnih stopnjah šol. Kot primer dobre prakse navajajo nekatere fakultete, ki tovrstne vsebine ponujajo v okviru različnih predmetov, in tudi evropske študijske programe, ki vključujejo omenjene vsebine v posebne študijske predmete (Kozinc 2001).

V nadaljevanju analize A. Kozinc (2001: 381) povzema ocene izpraševalcev, da se je jezikovna uzaveščenost in delno tudi kultiviranost učiteljev začetnikov po osamosvojitvi Slovenije in spremembah v študijskih programih za izobraževanje učiteljev ter razmahu seminarjev (zlasti za pripravnike) in spremembah v Pravilniku o strokovnem izpitu precej popravila. Težave mladih učiteljev so opazili v znanju pravopisa in pravorečja. Čeprav pa se površnosti slednje zavedajo in poznajo teorijo o rabi različnih zvrsti jezika, je v praksi ne obvladajo oz. jim povzroča težave.

Podobna je tudi ugotovitev s seminarja, ki zajema priprave na strokovni izpit, V. Gomivnik Thuma (2001: 388–396). Ugotavlja namreč, da se raven jezikovne kompetence pri mlajših udeležencih v primerjavi s starejšimi dviga in da je okvirno poznavanje jezikovnih pravil večinoma na ustrezni ravni, težave pa se pojavijo, ko je treba pravila uporabiti samostojno. V nadaljevanju poudarja pomembno vlogo mentorja pri pripravnikovem strokovnem usposabljanju in pripravah na strokovni izpit, in sicer tako v okviru predmeta, ki ga poučujeta, kot tudi na ravni jezika v pedagoškem sporazumevanju.

Kot je razvidno iz prikaza analiz in raziskav o jezikovnem znanju in rabi pedagoškega govora učiteljev pripravnikov, se je stanje na tem področju spremenilo in popravilo na bolje. Ali je stanje zadovoljivo, iz teh prikazov težko sklepamo, je pa mogoče iz težav, ki jih omenjajo (uporaba teorije v praksi), slutiti, da bi se dalo in bilo potrebno na tem področju še precej napredovati. Tudi vzrokov za izboljšanje jezikovnega znanja in rabe pedagoškega govora pri učiteljih začetnikih iz prikazanih analiz in raziskav ne moremo natančno razbrati. Iz nakazanih sprememb, ki so se zgodile v izobraževanju bodočih učiteljev in uvajanju učiteljev pripravnikov v pedagoško delo (torej pripravištvu), je mogoče slutiti glavni vzrok za spremembe. Ta bi lahko tičal ravno v spremembah izobraževanja bodočih učiteljev, zato bosta v nadaljevanju analizirana študijska programa, in sicer za izobraževanje učiteljev slovenščine. Analizirana bosta z vidika predvidenih kompetenc (zmožnosti), ki naj bi jih diplomanti v času izobraževanja pridobili na področju pedagoškega govora in komunikacije v razredu. Ob vsem tem se je treba zavedati, da je možen vzrok za izboljšanje stanja na področju jezikovnega znanja in rabe pedagoškega govora čisto drugje, in sicer v družbenih spremembah in politiki izobraževanja, predvsem spremembah v pogledu na materni in učni jezik.

4 Predvidena zmožnost pedagoškega govora pri učiteljih slovenščine

Koncept pripravništva predvideva, da naj bi v obdobju pripravništva pripravnik razvijal svoj spoznavni govor, ustrezen učencu določene stopnje izobra-

ževanja, in razvijal ter dograjeval lastni odnosni govor, skratka naj bi razvijal in dograjeval svoj pedagoški govor. To pomeni, da bi moral imeti učitelj začetnik iz časa univerzitetnega izobraževanja usvojeno temeljno znanje o pedagoškem govoru.

O predvideni zmožnosti pedagoškega govora pri učiteljih (predvsem začetnikih) slovenščine lahko sklepamo na podlagi specialnodidaktičnih in splošnopedagoških predmetov pedagoškega študijskega programa slovenistike, ki po bolonjski reformi poteka v okviru magistrskega študija 2. stopnje. Univerzitetno izobraževanje učiteljev slovenščine v Republiki Sloveniji poteka na treh univerzah, in sicer na Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, na oddelku Slovanski jeziki in književnosti Filozofske fakultete Univerze v Mariboru in na Oddelku za slovenistiko Fakultete za humanistične študije Univerze v Kopru.

V nadaljevanju bosta analizirana pedagoška študijska programa ljubljanske in mariborske filozofske fakultete, in sicer v obeh primerih enopredmetna, saj dvopredmetna pedagoška študijska programa zajemata iste specialnopedagoške in splošnopedagoške predmete kot enopredmetna. Analiza v nadaljevanju bo dvodelna, in sicer bodo v prvem delu predstavljene vsebine, kjer je učiteljev pedagoški govor posebej omenjen ali ki so neposredno povezane s komunikacijo; v drugem delu pa bodo nekoliko bolj pregledno predstavljeni drugi predmeti.¹⁰

4.1 Analiza splošnopedagoških in specialnodidaktičnih predmetov

4.1.1 Predvidene komunikacijske kompetence

V opisu posameznega študijskega programa so najprej navedene predvidene kompetence, ki se pridobijo s programom.¹¹ Na kratko bodo povzete predmetnospecifične oz. specialnodidaktične kompetence, vezane na pedagoško komunikacijo in pedagoški govor.

Na Filozofski fakulteti v Ljubljani pedagoški magistrski študijski program slovenistike 2. stopnje predvideva, da diplomanti s končanim študijem pridobijo naslednje specialnodidaktične kompetence:

- sposobnost ustreznega in razumljivega preoblikovanja in posredovanja jezikoslovnih in literarnovednih spoznanj učencu;
- sposobnost uporabljanja ustrezne strategije spremljanja učenčeve sporazumevalne zmožnosti;
- sposobnost spodbujanja učencev za sporazumevanje v slovenščini ter za vseživljenjsko razvijanje sporazumevalne zmožnosti.

Na mariborski filozofski fakulteti pedagoški magistrski študij 2. stopnje predvideva naslednje predmetnospecifične kompetence, ki se pridobijo s programom:

- komunikacijske kompetence, ustrezne sporočanjским položajem in ustreznim oblikam besedil;
- sposobnost za pridobivanje in nadgrajevanje jezikovne zmožnosti pri učencih/dijakih;

¹⁰ Podrobnosti o študijskih programih so dostopne na URL: <http://www.ff.uni-lj.si/1/Oddelki-in-studij/Oddelki/Oddelek-za-slovenistiko/Druge-stopnje.aspx> in <http://www.ff.uni-mb.si/oddelki/slovanski-jeziki-in-knjizevnosti/studijski-programi.dot> (uporabljeno 2014-03-22).

¹¹ Predstavitvi pedagoških magistrskih študijskih programov 2. stopnje se nekoliko razlikujeta v natančnosti opisa oz. v njegovi razdelanosti. Študijski program ljubljanske filozofske fakultete predstavlja posebej splošne kompetence, ki se pridobijo s programom, ki so razdeljene na splošne kompetence in splošne učiteljske kompetence; posebej pa predstavlja predmetnospecifične kompetence, ki so razdeljene na slovenistične in specialnodidaktične (znotraj slednjih bodo povzete tiste, ki so skladne s cilji seminarske naloge). Študijski program mariborske filozofske fakultete kompetence prav tako razdeli v dve skupini, in sicer splošne kompetence, ki se pridobijo s programom, in predmetnospecifične kompetence. Ti skupini nista posebej razdelani, tako da se kompetence, relevantne za prikaz v seminarski nalogi, nahajajo znotraj slednje skupine.



- sposobnost uzaveščanja slovenščine kot maternega, državnega, uradnega jezika in jezika okolja.

4.1.2 Splošnopedagoški in specialnodidaktični predmeti

Podrobna analiza splošnopedagoških in specialnodidaktičnih študijskih predmetov bo pokazala, katere vsebine o učiteljevem pedagoškem govoru oz. o pedagoški komunikaciji so predvidene in zajete v študijskem programu in naj bi jih torej učitelji začetniki, ki bodo začeli opravljati pripravništvo, že imeli usvojene.

Na Filozofski fakulteti v Ljubljani se tovrstne vsebine nahajajo znotraj predmetov in njihovih vsebin, prikazanih v tabeli 1.

Na mariborski filozofski fakulteti so splošnopedagoški in specialnodidaktični predmeti, ki zajemajo vsebine pedagoškega govora oz. pedagoške komunikacije, prikazani v tabeli 2.

▼ **Tabela 1:** Splošnopedagoški in specialnodidaktični predmeti na Filozofski fakulteti v Ljubljani

Predmet	Vsebine
Psihologija za učitelje	• <i>Komunikacija in vodenje razreda</i>
Didaktika	• <i>Vloga komunikacije v pouku</i>
Opazovalna praksa pri didaktiki	• <i>Značilnosti in pogoji za kakovostno uveljavljanje komunikacije na vsebinski ravni</i> • <i>Didaktični pomen kakovostne komunikacije na medosebni ravni</i>
Didaktika književnosti	• <i>Sestavine učiteljeve usposobljenosti za poučevanje književnosti</i>
Opazovalna praksa pri didaktiki slovenskega jezika in didaktiki književnosti	• <i>Težave v komunikaciji med učiteljem in učenci zaradi nezadostne strokovne in/ali specialnodidaktične usposobljenosti učitelja</i>
Didaktika slovenskega jezika	• <i>Slovenščina kot jezik pedagoške komunikacije – odnosni in spoznavni govor</i> • <i>Razvijanje kognitivne, pragmatične in metakognitivne zmožnosti</i> • <i>Razvijanje jezikovne (poimenovalne, upovedovalne, pravorečne/ pravopisne) in metajezikovne zmožnosti</i> • <i>Sodelovanje v pogovoru</i>
Pedagoška praksa pri didaktiki slovenskega jezika	Praktično opazovanje teoretično usvojenih vsebin in aktivno sodelovanje v učnem procesu – praktični nastopi
Pedagoška praksa pri didaktiki književnosti	
Izbirni raziskovalni seminar iz didaktike slovenskega jezika	• <i>Didaktika prvega/maternega jezika kot uporabna veda</i> • <i>Interdisciplinarnost didaktike slovenskega jezika kot prvega/maternega jezika: prispevek psiholingvistike, sociolingvistike, teorije sporazumevanja</i> • <i>Integracija spoznanj psihologije, splošne didaktike in pedagogike</i>
Izbirni raziskovalni seminar iz didaktike književnosti	• <i>Književnodidaktična interakcija (učitelj – učenec – književnost – kurikularne okoliščine) kot osrednji predmet in usmeritev raziskovanja</i>
Poučevanje slovenščine kot tujega jezika	• <i>Komunikacijski pristop pri poučevanju slovenščine kot tujega jezika</i>

▼ **Tabela 2:** Splošnopedagoški in specialnodidaktični predmeti na Filozofski fakulteti v Mariboru

Predmet	Vsebine
Didaktika	• <i>Pouk: odnosi in komunikacija</i>
Didaktika slovenskega jezika 1	• <i>Komunikacijsko naravnani jezikovni pouk: iz rabe za rabo</i> • <i>Dejavniki pouka jezika: učiteljeva usposobljenost za pouk jezika</i>
Didaktika slovenskega jezika 2	• <i>Sporazumevalna zmožnost in razvijanje le-te</i> • <i>Razvijanje pragmatične, jezikovne, bralne, pravorečne, pravopisne ... zmožnosti</i>
Didaktika slovenskega jezika 3	• <i>Kompetence učiteljev slovenskega jezika in razvijanje lastne profesionalnosti</i>
Didaktika slovenske književnosti 1	• <i>Pridobivanje recepcijske zmožnosti</i> • <i>Dejavniki pouka književnosti: učiteljeva usposobljenost za pouk književnosti (literarnostrokovna, književnodidaktična in splošna pedagoška)</i>
Didaktika slovenske književnosti 2	• <i>Motivacija in učenje književnosti</i> • <i>Motivacija za doživetje literarnega besedila</i> • <i>Branje, bralec, književnost</i>
Didaktika slovenske književnosti 3	• <i>Kompetence učiteljev književnosti in razvijanje lastne profesionalnosti</i>
Disciplina in vodenje razreda	• <i>Izhodišča in dejavniki učinkovitega vodenja razreda za vzpostavljanje in vzdrževanje discipline v razredu in spodbujanje odgovornega vedenja učencev</i>
Interdisciplinarna opazovalna praksa	Vsebine se smiselno navezujejo na vsebine skupnih pedagoško psiholoških predmetov v pedagoškem modulu: Pedagogika, Didaktika, Psihologija razvoja in učenja ter Delo z otroki s posebnimi potrebami
Pedagogika	• <i>Učiteljeve kompetence</i> • <i>Vzgojno-izobraževalna komunikacija</i>
Pedagoški praktikum Slovenska književnost 1	• <i>Razvoj spretnosti različnih vrst komunikacije – pisna, verbalna ...</i> Praktično opazovanje teoretično usvojenih vsebin in aktivno sodelovanje v učnem procesu – praktični nastopi
Pedagoški praktikum Slovenska književnost 2	
Pedagoški praktikum Slovenski jezik 1	
Pedagoški praktikum Slovenski jezik 2	

Splošnopedagoški in specialnodidaktični predmeti študijskih programov obeh fakultet so zelo podobni, prav tako tudi njihova poimenovanja. Prikazani predmeti obeh fakultet bodisi neposredno bodisi posredno zajemajo vsebine, vezane na učiteljevo usposobljenost za kompetentno rabo pedagoškega govora. V največji meri so pri študijskem programu ljubljanske



filozofske fakultete vsebine o učnem jeziku, pedagoškem govoru (v obeh njegovih razsežnostih – spoznavni in odnosni) in pedagoški komunikaciji ter sporazumevalni zmožnosti zajete znotraj didaktike slovenskega jezika. To dejstvo ne preseneča in je bilo pričakovano, saj se didaktika slovenskega jezika med drugim ukvarja predvsem s temi vsebinami. Na mariborski filozofski fakulteti pa je teh vsebin nekoliko manj oz. iz opisa predmetov ni razvidno, v kolikšni meri je tem vsebinam posvečena pozornost.

Didaktika slovenskega jezika na Filozofski fakulteti v Ljubljani zajema vse omenjene vsebine učiteljeve usposobljenosti za kompetentno rabo pedagoškega govora, in sicer:

- slovenščina kot jezik pedagoške komunikacije – odnosni in spoznavni govor;
- razvijanje kognitivne, pragmatične in metakognitivne zmožnosti;
- razvijanje jezikovne (poimenovalne, upovedovalne, pravorečne/pravopisne) in metajezikovne zmožnosti;
- sodelovanje v pogovoru.

Podobne vsebine zajema tudi didaktika slovenskega jezika na Filozofski fakulteti v Mariboru, kjer se predmet sicer izvaja kot trije predmeti oz. nadaljevanja. Didaktika slovenskega jezika 1 in didaktika slovenskega jezika 2 tako zajemata naslednje vsebine:

- dejavniki pouka jezika – učiteljeva usposobljenost za pouk jezika;
- sporazumevalna zmožnost in razvijanje le-te;
- razvijanje pragmatične, jezikovne, bralne, pravorečne, pravopisne ... zmožnosti.

Ostale navedene vsebine splošnopedagoških in specialnodidaktičnih predmetov se nanašajo predvsem na učiteljeve kompetence oz. njegovo usposobljenost za poučevanje slovenščine (tako jezikovnega kot tudi književnega dela predmeta) in profesionalni razvoj učitelja ter komunikacijo pri pouku oz. v razredu. Skupna predmetom obeh fakultet je tudi aplikacija teoretičnih vsebin v praksi in študentovo aktivno sodelovanje v učnem procesu ter sodelovanje z učitelji praktiki.

4.2 Pregled drugih predmetov

V drugem delu bodo pregledno predstavljeni še drugi predmeti pedagoških magistrskih študijskih programov 2. stopnje, ki zajemajo vsebine, vezane na pedagoški govor oz. na pedagoško komunikacijo.

Na ljubljanski filozofski fakulteti se tovrstne vsebine nahajajo znotraj predmetov, prikazanih v tabeli 3.

Na Filozofski fakulteti v Mariboru so vsebine, vezane na pedagoški govor oz. pedagoško komunikacijo, znotraj predmetov, prikazanih v tabeli 4.

Nabor drugih predmetov študijskih programov obeh fakultet, ki bodisi zajemajo bodisi se dotikajo vsebin, vezanih na učiteljevo usposobljenost za kompetentno rabo pedagoškega govora, je širok in obsežen. Poimenovanja predmetov niso tako identična kot pri splošnopedagoških in specialnodidaktičnih predmetih, kar pa se niti ne zdi tako nenavadno, so pa vsebine v nekaterih segmentih podobne, v nekaterih pa se precej razlikujejo. Tako

▾ **Tabela 3:** Drugi predmeti na Filozofski fakulteti v Ljubljani

Predmet	Vsebine
Govorjeni diskurz	• <i>Predstavitev metod različnih družboslovnih in humanističnih ved (npr. komunikologija, pedagogika itd.), katerih skupna točka je preučevanje diskurza</i>
Književnost za šolsko rabo	• <i>Sodobne oblike pouka književnosti: komunikacijski in problemsko-ustvarjalni pouk</i>
Poglavja iz pragmatike	• <i>Makropragmatična vprašanja (npr. medkulturna komunikacija, diskurz in ideologija)</i> • <i>Komunikacijska dinamika</i>
Poglavja s področja slovenščine kot drugega/tujega jezika	• <i>Pojmi s področja uporabnega jezikoslovja, sociolingvistike in psiholingvistike</i> • <i>Koncepti jezikovnega znanja in razvoja sporazumevalne zmožnosti</i> • <i>Opazovanje, merjenje in opisovanje sporazumevalne zmožnosti</i> • <i>Govorci slovenščine kot tujega jezika in vmesni jeziki</i> • <i>Interkulturalnost, multikulturalnost in pouk slovenščine kot tujega jezika</i>
Uporabna psiholingvistika	Področja oz. vsebine psiholingvističnega raziskovanja in aplikacija na pedagoško prakso • <i>Usvajanje in poučevanje jezika, interakcija med otrokom in odraslim</i> • <i>Dejavniki, ki vplivajo na razvoj jezikovne zmožnosti</i> • <i>Dejavniki, ki vplivajo na učenje jezika</i> • <i>Vloga učitelja v razvoju govora</i> • <i>Jezikovna zmožnost, ki jo sestavljata slovnična in pragmatična zmožnost</i> • <i>Psiholingvistična teorija sprejemanja in razumevanja besedila: obe receptivni sporazumevalni zmožnosti (branje in poslušanje)</i> • <i>Opis postopkov procesa razumevanja izrekov in besedila: analiza po ravninah, od zaznave, ki je predstopnja v procesu razumevanja jezika, do prepoznavanja, razčlenjevanja ali skladenjske interpretacije, semantične in pragmatične interpretacije</i> • <i>Mentalni leksikon: produktivni in receptivni</i> • <i>Psiholingvistični model procesa tvorjenja izreka in širše besedila: obe produktivni dejavnosti (govorjenje in pisanje)</i> • <i>Napake pri tvorjenju izrekov oz. besedil, ki so odvisne od konteksta (pedagoške komunikacije)</i>
Ustvarjalno branje in pisanje	• <i>Značilnosti literarnega branja</i> • <i>Vrste bralcev glede na bralni razvoj in bralne zmožnosti</i> • <i>Govorna interpretacija literarnih besedil kot ustvarjalna dejavnost, faze priprave nanjo in njene oblike: interpretativno branje, recitacija, medijsko (odrsko, filmsko) posredovanje literarnih besedil</i> • <i>Kreativno/ustvarjalno in poustvarjalno pisanje ter pisanje drugotnih besedil (esej, kritika, recenzija ...)</i> • <i>Faze pisnega procesa in priprave na pisanje</i>
Znanstvena in strokovna terminologija	• <i>Razločevanje strokovne od znanstvene terminologije predvsem na podlagi pojmovne zahtevnosti denotata – posledično na podlagi delne različnosti tvornih prvin govornega dejanja</i>



Tabela 4: Drugi predmeti na Filozofski fakulteti v Mariboru

Predmet	Vsebine
Družbeno jezikoslovje	<i>Slovenski jezik v sočasnem sporazumevalnem prostoru</i>
Elektronska komunikacija	<i>Umestitev elektronske komunikacije med komunikacijske vrste</i> <i>Elektronsko komuniciranje in odstopanje od jezikovne norme in jezikovnih pravil</i> <i>Oblikovanje sporočila v elektronskem komuniciranju s posebnim načinom prepletanja jezikovnega in nejezikovnega</i>
Evropske smernice za jezikovno izobraževanje	<i>Temeljni pojmi: prvi jezik, drugi jezik, tuji jezik; domači/tuji govorec; vmesni jezik; enojezičnost, dvojezičnost, večjezičnost</i> <i>Jezikovno zavedanje in toleranca, modeli jezikovne zmožnosti, pomen medkulturne komunikacije</i> <i>Jezikovna in družbena raznolikost v večkulturni družbi</i> <i>Pomen družbene kohezije/integracije, večinski in manjšinski jeziki</i> <i>Slovenščina kot manj razširjeni jezik: zavedanje pomena polne funkcionalnosti jezika</i> <i>Smernice v evropski jezikovni politiki na področju jezikov: evropske institucije</i> <i>Orodja za opis ravni jezikovnega znanja: jezikovna mapa (portfolio), sporazumevalni prag, skupni evropski referenčni okvir za jezike</i> <i>Uresničevanje evropskih smernic v Sloveniji</i> <i>Pristopi k jezikovnemu izobraževanju: zgodnje učenje jezikov, »evropski razredi«, razvoj jezikov za posebne (poklicne, akademske) potrebe – praksa v Sloveniji</i>
Izbrana poglavja iz slovenskega jezika	<i>Pregled osnovnih ciljev sodobnega jezikovnega pouka v osnovni in srednji šoli z vidika leksikoloških vprašanj</i> <i>Problematična mesta jezikovne rabe</i>
Jezik otrok in mladine	<i>Elementi psiholingvistike</i> <i>Teorije usvajanja jezika</i> <i>Osnovni dejavniki, ki vplivajo na usvajanje jezika</i> <i>Usvajanje, učenje in poučevanje jezika</i> <i>Jezikovna zmožnost</i> <i>Mejniki v razvoju jezikovne zmožnosti</i> <i>Merljivost jezikovne zmožnosti</i> <i>Ločevanje med zmožnostjo – performanco – testno performanco</i>
Narečja pri pouku slovenskega jezika	<i>Narečje kot jezik komunikacije otrok</i> <i>Vloga narečij pri pouku slovenskega jezika pri slovenskih manjšinah v zamejstvu</i>
Pravopisna in pravorečna normativnost v sodobnih besedilih slovenskega jezika	<i>Pravopisna in pravorečna normativnost v prepletu z učnim načrtom in učnimi gradivi pri pouku slovenskega jezika</i>
Pristop k besedilu	<i>Pristopi k analiziranju besedil: teorija govornih dejanj, pragmatično jezikoslovje, konverzacijska analiza, sociolingvistika interakcije, (kritična) analiza diskurza, etnografija sporočanja</i> <i>Komunikacijski stik</i>

Predmet	Vsebine
Pristop k besedilu	• <i>Besedilo vs. diskurz vs. jezik</i> • <i>Besedila na področju šolstva: besedila, ki jih tvori učitelj/ravnatelj/izobraževalna institucija v okviru svojega dela</i>
Slovensko pravopisje in pravorečje v luči šolskih besedil	• <i>Besedilne vrste v učnih načrtih za slovenski jezik osnovnih in srednjih šol s poudarkom na oblikovanju in tvorbi ter na hkratnem upoštevanju pravopisne in pravorečne norme</i> • <i>Problematična mesta pravopisne in pravorečne rabe v konkretnih primerih različnih vrst besedil</i>
Slovenščina kot učni jezik in jezik komunikacije v razredu	• <i>Opredelitev jezika s strukturnega, funkcionalističnega, sociološkega in ontološkega vidika</i> • <i>Proces komuniciranja (sporazumevanje): uvezenje (enkodiranje) in interpretiranje (dekodiranje) sporočila oz. besedila glede na vsakokratno stvarno sestavo sporočenega: govorjeno besedilo</i> • <i>Sporazumevanje v vzgojno-izobraževalnih ustanovah kot posebno, edinstveno zaradi načina izražanja zahtev, vloge tretje replike v sekvenci itd.</i> • <i>Vloga učitelja kot (so)ustvarjalca spodbudnega okolja za učenje jezika</i> • <i>Sporočajska zmožnost: teorije o razvoju govora, jezik in govor, govorni razvoj otrok in mladostnikov</i>
Spoznavanje jezika in komunikacije v razredu	• <i>Opredelitev komunikacije (sporazumevanja), sestavine komunikacijskega sistema, oblike komunikacije (verbalna in neverbalna)</i> • <i>Komunikacija (sporazumevanje): sporočanje in sprejemanje (dejavniki sporočanja, sprejemanje besedil kot dejanje prejemnika), stvarna sestava besedil (govorjeno besedilo)</i> • <i>Slovenščina kot učni jezik, učni jezik na dvojezičnih šolah v Sloveniji: slovenščina kot drugi jezik v šolah z italijanskim in madžarskim učnim jezikom, model dvojezičnega vzgojno-izobraževalnega dela</i> • <i>Govorna razvitost: teorije o razvoju govora, jezik in govor, govorni razvoj otrok in mladostnikov</i>
Strokovni jezik pri pouku	• <i>Pregled osnovnih ciljev pouka različnih predmetnih področij v povezavi z jezikovnim razvijanjem sporazumevalne zmožnosti učencev oz. dijakov (jezikovna in pragmatična zmožnost)</i> • <i>Pregled, sprejemanje in razčlenjevanje neumetnostnih besedil, tvorjenje in interpretiranje glede na namen, okoliščine in vsebino</i> • <i>Problematična mesta jezikovne rabe</i>
Šolski esej	• <i>Nujnost učiteljeve praktične usposobljenosti: ustvarjanje pogojev za esejističen odnos do problema itd.</i>

npr. ljubljanska filozofska fakulteta posebej zajema vsebine s področja poučevanja slovenščine kot drugega/tujega jezika in psiholingvistike z aplikacijo na pedagoško prakso v posebnem predmetu; mariborska filozofska fakulteta pa zajema v posebnih predmetih vsebine s področja jezika otrok in mladine ter evropskih smernic za jezikovno izobraževanje.

Na mariborski filozofski fakulteti zajemajo vsebine s področja slovenščine kot učnega jezika in jezika razredne komunikacije ter spoznavanja jezika



in komunikacije v posebnih predmetih in ne znotraj didaktike jezika kot na ljubljanski filozofski fakulteti, ki jo na mariborski fakulteti poučujejo v treh delih oz. predmetih. V Mariboru se pri didaktikah jezika, kot se zdi iz pregleda vsebin predmetov, vsebine podvajajo in tako ostajajo precej splošne, specifične vsebine kot slovenščina kot učni jezik ipd. pa se nahajajo znotraj posebnih predmetov.

Nekaj poudarkov

Analiza magistrskih pedagoških študijskih programov slovenistike 2. stopnje na Filozofski fakulteti v Ljubljani in Mariboru je pokazala, da imajo učitelji začetniki ob začetku opravljanja pripravništva (predvsem teoretično) usvojena znanja o komunikaciji v razredu oz. pedagoški komunikaciji, pedagoškem govoru (tako odnosnem kot spoznavnem), učnem jeziku in sporazumevalni zmožnosti. Te vsebine spoznavajo predvsem v okviru specialno-didaktičnih predmetov, zlasti didaktike slovenskega jezika, nekoliko pa se vsebine povezujejo in nadgrajujejo tudi v okviru drugih študijskih predmetov. Rezultati analize kažejo, da naj bi učitelji začetniki vstopili v pedagoški poklic (kar poteka v okviru pripravništva) z ustrezno teoretično podlago, ki bi jo lahko pod vodstvom (ustrezno usposobljenega) mentorja nadgrajevali in oblikovali ustrezno učencem določene stopnje izobraževanja. Usvojene vsebine, obravnavane v seminarski nalogi, se preverjajo in ocenjujejo tudi na strokovnem izpitu, ki predstavlja zaključeno celoto uvajanja v pedagoški poklic in kvalifikacijo za samostojno opravljanje dela. Na strokovnem izpitu se preverja in ocenjuje predvsem kandidatovo obvladovanje pedagoškega oz. strokovnega govora (spoznavnega in odnosnega) in njegova usposobljenost za tvorjenje ustreznih, razumljivih in pravičnih besedil.

POVZETEK

Pedagoška komunikacija kot pomemben dejavnik razvoja učenčeve sporazumevalne zmožnosti, ki jo sestavljajo jezikovna, sociolingvistična in pragmatična zmožnost, poteka v šolah Republike Slovenije s slovenskim učnim jezikom v slovenščini. Izhodiščnega pomena pri doseganju tega temeljnega cilja pouka slovenščine je pogovor v razredu, zato mora biti učitelj zanj ustrezno usposobljen. Obvladanje pedagoške komunikacije je spretnost, ki se jo dá oza-vestiti, naučiti in izboljševati. Učitelj se z vsebinami o pedagoški komunikaciji, pedagoškem govoru, učnem jeziku in sporazumevalni zmožnosti seznani že v času svojega univerzitetnega izobraževanja. Dobra priložnost za (praktično) izpopolnjevanje učitelja začetnika v komunikaciji z učenci je obdobje pripravništva, ki poteka pod vodstvom mentorja. Ta naj bi pripravniku pomagal pri razvijanju njegovega spoznavnega in odnosnega govora. Učiteljeva usposob-

ljenost za kompetentno rabo pedagoškega govora zajema namreč ravno te sestavine: jezik pedagoške komunikacije oz. učni jezik ter spoznavni in odnosni govor. Te vsebine učitelj (predvsem teoretično) spozna že v času svojega univerzitetnega izobraževanja, (praktično) utrjuje in nadgrajuje pa jih predvsem z vstopom in uvajanjem v poklic, tj. s pripravništvom.

Viri in literatura

- Bešter Turk, Marja, 2011: Sporazumevalna zmožnost – eden izmed temeljnih ciljev pouka slovenščine. *Jezik in slovstvo* 56/3–4. 111–130.
- Drugostopenjski pedagoški magistrski študijski program Slovenistika. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta [2013] [online]. [uporabljeno 2013-12-23]. Dostopno na URL: http://www.ff.uni-lj.si/Portals/0/Dokumenti/Studij/Druga%20stopnja/PredstavitveniZborniki/PedagoskiEnopredmetni/Slovenistika-ENOP_PED.pdf.
- Gomivnik Thuma, Vida, 2001: Slovenski jezik v pedagoškem sporazumevanju. Pripravniki in mentorji – razvoj jezikovne zmožnosti v procesu izobraževanja in usposabljanja. Ivšek, Milena (ur.): *Materni jezik na pragu 21. stoletja*. Zbornik mednarodnega simpozija *Materni jezik na pragu 21. stoletja*, Portorož, 2.–4. december 1999. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 388–396.
- Gomivnik Thuma, Vida, 2009: Učni jezik in strokovni izpit. Vzgoja in izobraževanje 40/2. 41–44.
- Ivšek, Milena, 2007: Učni jezik v procesu izobraževanja. Žakelj, Amalija idr. (ur.): *Kurikul kot proces in razvoj*. Zbornik prispevkov s posveta, Postojna, 17.–19. 1. 2007. 122–131.
- Javrh, Petra, 2007: Fazni model razvoja kariere slovenskih učiteljev. *Sodobna pedagogika* 58/5. 68–87.
- Javornik Krečič, Marija, 2008: Pomen učiteljevega profesionalnega razvoja za pouk. Ljubljana: i2 založba.
- Katalog znanja iz slovenskega knjižnega jezika za strokovni izpit [2004] [online]. [uporabljeno 2013-12-23]. Dostopno na URL: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/kadri/pdf/strokovni_ipit_katalog_slovenski_jezik.pdf.
- Kolar, Ines, 2009: Odnosni govor in njegova vloga pri pouku slovenskega jezika v srednji šoli. Diplomsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko in Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- Kozinc, Alenka, 1995: Podprojekt Slovenski jezik v pedagoški komunikaciji. *Jezik in slovstvo* 41/1–2. 89–98.
- Kozinc, Alenka, 2001: Slovensčina v pedagoškem sporazumevanju. Ivšek, Milena (ur.): *Materni jezik na pragu 21. stoletja*. Zbornik mednarodnega simpozija *Materni jezik na pragu 21. stoletja*, Portorož, 2.–4. decembra 1999. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 373–387.
- Krakar Vogel, Boža, 2004: Poglavlja iz didaktike književnosti. Ljubljana: DZS.
- Križaj Ortar, Martina, in Bešter, Marja, 1994: Besedilo kot izhodišče in cilj. Križaj Ortar, Martina, Bešter, Marja, in Kržišnik, Erika: *Pouk slovenščine malo drugače*. Trzin: Založba Different, d. o. o. 7–22.
- Kunst Gnamuš, Olga, 1989: Jezikovna komunikacija v razredu. *Sodobna pedagogika* 40/5–6. 257–269.
- Kunst Gnamuš, Olga, 1992: Sporazumevanje in spoznavanje jezika. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Majdič, Viktor, 1988: Jezikovno znanje učiteljev pripravnikov. Žagar, France (ur.): *Usposabljanje razrednih učiteljev pri nas*. Zbornik prispevkov. Ljubljana: Pedagoška akademija. 237–244.
- Marentič Požarnik, Barica, 2008: Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.



- Marentič Požarnik, Barica, 2010: Pogovor v razredu kot nepogrešljivo sredstvo za razvijanje razumevanja in mišljenja. Ivšek, Milena (ur.): Jeziki v izobraževanju. Zbornik prispevkov konference, Ljubljana, 25.–26. septembra 2008. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 246–268.
- Muršak, Janko idr., 2011: Poklicni razvoj učiteljev. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Rebolj, Barbara, 2006: Vloga učitelja praktika kot mentorja pri pedagoški praksi. Peklaj, Cirila (ur.): Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete. 165–172.
- Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje [2011] [online]. [uporabljeno 2014-03-17]. Dostopno na URL: <http://www.europass.si/files/userfiles/europass/SEJO%20komplet%20za%20splet.pdf>.
- Šebjanič, Maja, 2014 (v tisku). Pripravnništvo profesorjev slovenščine v Sloveniji in Avstriji. Jezik in slovstvo 59/1. 83–95.
- Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina [2011] [online]. [uporabljeno: 2014-02-03]. Dostopno na URL: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf.
- Učni načrt. Slovenščina. Gimnazija: splošna, klasična, strokovna gimnazija (2008) [online]. [uporabljeno 2014-02-03]. Dostopno na URL: http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_slovenscina_gimn.pdf.
- Učni načrti predmetov. Enopredmetni pedagoški študijski program 2. stopnje Slovenski jezik in književnost (2013) [online]. [uporabljeno 2013-12-23]. Dostopno na URL: <http://www.ff.uni-mb.si/oddelki/slovanski-jeziki-in-knjizevnosti/studijski-programi.dot>.
- Ule, Mirjana, 2005: Psihologija komuniciranja. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede (Knjižna zbirka Psihologija vsakdanjega življenja).
- Valenčič Zuljan, Milena, idr., 2007: Spodbujanje profesionalnega razvoja učiteljev pripravnikov: priročnik. Ljubljana: Pedagoška fakulteta in Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Vogel, Jerca, 2008: Slovenščina kot učni predmet in učni jezik v šolah s slovenskim učnim jezikom v RS. Ivšek, Milena (ur.): Jeziki v izobraževanju. Zbornik prispevkov konference, Ljubljana, 25.–26. septembra 2008. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 117–128.
- Vogel, Jerca, 2009: Slovenščina v šoli – le poseben učni predmet ali sestavni del vsakega predmeta? Vzgoja in izobraževanje 40/2. 15–21.
- Vogel, Jerca, 2011: Slovenščina kot učni jezik – samoumevna danost ali posebna jezikovna zmožnost? Nolimal, Fani (ur.): Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi. Zbornik prispevkov konference, Brdo, 25. in 26. oktober 2011. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 111–120.
- Žagar, Igor, in Domajnko, Barbara, 2005: Retorični model pedagoškega diskurza. Šolsko polje 16/1–2. 49–70.