

Vpliv različnih oblik mreženja na učenje učitelja začetnika znotraj šole

O avtorici

Dr. Maja Šebjanič Oražem je zaposlena v Osnovni šoli Puconci, otrokom s posebnimi potrebami nudi dodatno strokovno pomoč; maja.sebjanic@ospuconci.si.

Povzetek

Obdobje uvajanja učitelja začetnika v pedagoški poklic pomeni obdobje intenzivnega učenja in nudi priložnost za pridobitev, razširitev in utrditev med študijem pridobljenih kompetenc za poučevanje. V tem obdobju namreč učitelj začetnik vzpostavlja stike oz. sooblikuje mreže z različnimi udeleženci in na različnih ravneh znotraj šolske skupnosti/vzgojno-izobraževalnega zavoda (z mentorjem, ravnateljem, strokovnim aktivom in drugimi). V teh primerih gre za formalne mreže, katerih namen je povezovanje za skupno načrtovanje učenja, ter tudi skupno učenje in učenje drug od drugega, izmenjavo izkušenj in pridobivanje novih izkušenj. Namen prispevka je prikazati rezultate raziskave o vplivu različnih oblik mreženja na učenje učiteljev začetnikov (pridobivanje kompetenc za poučevanje) znotraj šole. Pri tem smo izhajali iz predpostavke, da ima največji vpliv mentor, s katerim začetnik najpogosteje vzpostavlja povezave. Za raziskavo smo uporabili kavalno neeksperimentalno metodo, podatke pa smo zbirali s pomočjo anketnega vprašalnika, pripravljenega na podlagi analize strokovne literature. Predstavljeni so rezultati raziskave o mnenju učiteljev začetnikov.

Ključne besede

uvajanje v pedagoški poklic | učitelj začetnik |
kompetence za poučevanje slovenščine | mreženje znotraj šole

The impact of different forms of networking on the learning of a novice teacher within a school

Maja Šebjanič Oražem, PhD, Puconci Primary School

Abstract

Introducing a novice teacher to the teaching profession means a period of intensive learning, providing an opportunity to acquire, expand and consolidate the teaching competencies acquired during the studies. During this period, the beginner teacher establishes contacts or co-creates networks with different participants to varying levels within the school community/educational institution (with their mentor, principal, professional team, and others). In these cases, there are formal networks, the purpose of which is to connect for joint planning of learning, as well as mutual understanding and learning from each other, sharing experiences, and gaining new experiences.

The purpose of the paper is to show the results of research on the impact of different forms of networking on the learning of novice teachers (acquiring teaching competencies) within the school. In doing so, we started with the assumption that the most significant influence is exerted by the mentor with whom the beginner most often establishes connections. For the research, we used a causal non-experimental method and collected data using a survey questionnaire prepared based on an analysis of professional literature. Finally, we presented the survey's results on the opinion of beginner teachers.

Key words

*introduction to the teaching profession | beginner teacher |
competencies for teaching Slovene | networking within the school*

Izhodišča

Obdobje uvajanja učiteljev v pedagoški poklic je obdobje prehoda med dodiplomskim izobraževanjem in vstopom v poklicno življenje. Poteka po končanem univerzitetnem izobraževanju, njegov namen pa je spoznavanje dela učitelja v konkretni šolski skupnosti/vzgojno-izobraževalnem zavodu in priprava na samostojno poučevanje ter opravljanje strokovnega izpita, ki je pogoj za pričetek dela v šoli. Predstavlja pomembno obdobje z dolgoročnim vplivom na številna področja učiteljskega poklica in pomeni intenzivno obdobje učenja in začetek profesionalnega razvoja učiteljev začetnikov. V tem obdobju so namreč učitelji najbolj odprti za učenje in oblikovanje lastne pedagoške prakse, zato je eden od pomembnih ciljev uvajanja v poklic razvijanje strokovnih kompetenc za poučevanje predmeta oz. predmetnega področja (Muršak idr., 2011; Valenčič Zuljan idr., 2006, 2011). Glavni namen tega obdobja je učenje učitelja začetnika do stopnje novo kvalificiranega učitelja, sposobnega in kompetentnega za (samostojno) opravljanje poklica. Ta proces poteka z vzpostavljanjem in ohranjanjem stikov oz. mreženjem različnih udeležencev: z mentorjem, ravnateljem, strokovnimi aktivni ipd. (Douglas, 2012). Gre za t. i. formalne mreže, katerih namen je povezovanje za skupno načrtovanje učenja in skupno učenje ter učenje drug od drugega, izmenjava izkušenj in pridobivanje novih izkušenj. Mreža vključuje relativno stabilne vezi, ki jih posameznik vzpostavlja in vzdržuje s svojim socialnim okoljem. Omogočajo mu, da dostopa do različnih virov pomoči, ga povezujejo v organizacijske kontekste ipd. (Iglič, 2001).

Učitelji začetniki se na začetku svoje poklicne poti soočajo s številnimi izzivi, zato potrebujejo oporo in podporo starejših kolegov, v prvi vrsti svojih mentorjev, ki jim pomagajo pri njihovem uvajanju v pedagoško delo (*Key Data on Teachers and School Leaders in Europe*, 2013). Poleg mentorja ima pomembno vlogo pri uvajanju učitelja začetnika v pedagoški poklic in s tem velik vpliv na njegovo učenje ravnatelj. Ravnatelj določi mentorja učitelju začetniku, sodeluje pri pripravi programa uvajanja, spremlja potek uvajanja začetnika, poleg tega pa učitelju začetniku predstavi šolo, šolski sistem, šolsko dokumentacijo in učiteljski kolektiv, ga vključi v kolektiv in aktivnosti na šoli, opazuje, spremlja napredek, hospitira njegovim nastopom in poda končno oceno njegove usposobljenosti ter mu pomaga pri pripravi na strokovni izpit (Bizjak, 2004; Pravilnik o pripravništvu strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja, 2006; Valenčič Zuljan idr., 2007b).

Šolski kolektiv oz. starejši kolegi naj bi sodelovali z učitelji začetniki in jim pomagali pri razvoju njihovih profesionalnih kompetenc, s tem pa se razvijali tudi sami. Na ta način se razvijajo in krepijo medsebojni stiki in podpora, timsko delo, odprtost, profesionalnost ipd. (Bizjak, 2004).

Pomemben vpliv na učenje učitelja začetnika ima zlasti mentor. Z njim naj bi začetnik vzpostavil kakovosten medosebni odnos, ki se v pedagoški stroki imenuje mentoriranje, ter ga spodbujal pri vzpostavljanju stikov z drugimi strokovnimi delavci in ravnateljem ter vzpostavljanju različnih oblik mrež. Mentoriranje je videno kot t. i. učno partnerstvo, ki podpira in spodbuja (profesionalno) učenje (A Learning Guide, 2010; Koki, 1997); njegov poglavitni cilj je obojestransko (vzajemno) profesionalno izboljšanje in olajšanje vstopa v poklic. Je eden od najučinkovitejših načinov učenja iz praktičnih izkušenj (Muršak idr., 2011) in hkrati ključna strategija uvajanja začetnikov v pedagoški poklic (A Learning Guide, 2010). Mentor v času uvajanja začetnika vodi, usmerja, spodbuja, mu daje naloge, ga postavlja pred nove izzive in mu organizira možnost za pridobivanje izkušenj ter svetuje v delovnih situacijah (Koki, 1997). Po drugi strani mu tudi pomaga, olajša delo in učenje ter ga varuje pred napakami in drugimi posledicami neizkušenosti (Valenčič Zuljan idr., 2007a, 2007b) ter je model poučevanja (Puklek Levpušček, 2007).

Navedene mreže, tj. ravnatelj, mentor in učitelj začetnik, svetovalna služba in učitelj začetnik, učiteljski zbor ali manjše skupine učiteljev in učitelj začetnik, učitelj začetnik sooblikuje z vzpostavljanjem povezav z namenom pridobivanja informacij o šolski skupnosti oz. konkretnem vzgojno-izobraževalnem zavodu, njegovih deležnikih, klimi, pravilih, viziji ..., ki so potrebne za pripravo na uspešen vstop v učiteljski poklic oz. za uspešno poučevanje, vodenje učenja, organiziranje učnega procesa in poučevanja itd.

Metode

Namen prispevka je prikazati rezultate raziskave¹ o vplivu teh različnih oblik mreženja na učenje učiteljev začetnikov (torej pridobivanje kompetenc za poučevanje, konkretno za učitelje slovenščine) znotraj šole. **Temeljno raziskovalno vprašanje je torej bilo, katere oblike mreženja so najbolj vplivale na učenje učiteljev začetnikov.** Pri tem smo izhajali iz predpostavke, da ima največji vpliv mentor, s katerim začetnik vzpostavlja povezave,

¹ Raziskava z naslovom Vloga obdobja pripravišstva pri pridobivanju kompetenc za poučevanje slovenščine je potekala v okviru doktorskega študija na Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani pod mentorstvom red. prof. dr. Bože Krakar Vogel. V prispevku prikazujemo le del rezultatov raziskave (več v Šebjanič Oražem, 2016).

poleg njega pa še ravnatelj. Navedeno smo raziskovali s **kvantitativno raziskovalno metodo, in sicer s kavzalno neeksperimentalno metodo**. Za zbiranje podatkov smo uporabili anketni vprašalnik, ki smo ga pripravili na podlagi analize strokovne literature.

Osnovno množico so sestavljali učitelji začetniki, ki so se v pedagoški poklic uvajali na delovnem mestu učitelja slovenščine. Izbor vzorca je bil neslučajnostni, in sicer je bil za raziskavo izbran vzorec z namenskim izborom. Namenski vzorec smo izbrali glede na njegovo značilnost oz. lastnosti, pomembne za raziskavo. Vzorec je bil izbran glede na izobrazbo, saj smo vključili le učitelje slovenščine (Kožuh, 2003). V raziskavi je sodelovalo 72 učiteljev začetnikov, ki so se v poklic uvajali med letoma 2010 in 2014. Dobra polovica anketiranih (61 %) se je v poklic uvajala v osnovni šoli, dobra četrtina (28 %) v gimnaziji, ostali pa so se uvajali bodisi v poklicni ali strokovni šoli bodisi v srednji tehniški šoli.

Vprašalnik je zajemal štiri sklope vprašanj. V prvem sklopu so bili splošni podatki o anketirancih in šoli, na kateri so opravili obdobje uvajanja; vprašanja drugega sklopa so se nanašala na organizacijo in potek uvajanja (med drugim o podpori učitelju začetniku pri izzivih z vodenjem procesa učenja in poučevanja ter dela v razredu, razvijanju mreže z ravnateljem, mentorjem, svetovalno službo, pedagoškim aktivom); tretjemu sklopu smo namenili največ prostora in anketirance povprašali o razvijanju njihovih profesionalnih kompetenc za poučevanje slovenščine (predvsem o tem, koliko pozornosti so namenili posameznim vrstam kompetenc pri pripravi na pouk in po čigavem nasvetu); četrti sklop vprašanj pa se je nanašal na njihovega mentorja v obdobju uvajanja (o njihovem sodelovanju z mentorjem, začetnih pričakovanjih do mentorja, podpori, ki so je bili deležni pri izpolnjevanju nalog, ipd.).

Rezultati

V raziskavi nas je med drugim zanimalo, kakšno oporo so učitelji začetniki imeli pri soočanju s težavami, torej kako so obvladovali/se spopadali z izzivi pri poučevanju in delu v razredu. Iz podatkov o deležu učiteljev začetnikov, ki so odgovorili na vprašanje, sklepamo, da je največji delež učiteljev

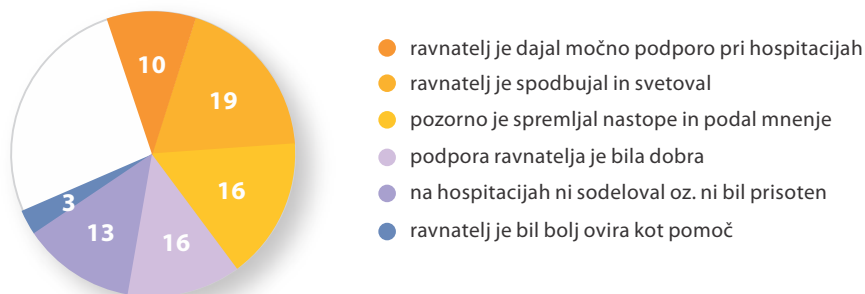
1 Raziskava z naslovom Vloga obdobja pripravnništva pri pridobivanju kompetenc za poučevanje slovenščine je potekala v okviru doktorskega študija na Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani pod mentorstvom red. prof. dr. Bože Krakar Vogel. V prispevku prikazujemo le del rezultatov raziskave (več v Šebjanič Oražem, 2016).

začetnikov vzpostavljali povezave z mentorjem (41 %). Manj kot četrtnina (20 %) jih meni, da so se za takšno pomoč povezovali s kolektivom; najmanj pa se jih je v ta namen povezovalo z ravnateljem (8 %).



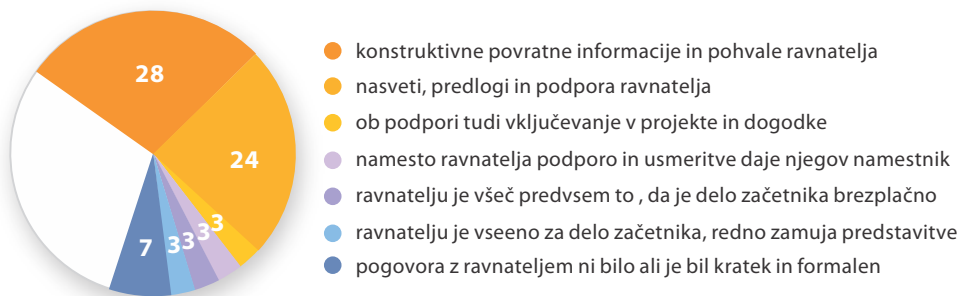
Graf 1: Pogostost povezav učiteljev začetnikov v iskanju opore pri svojem delu

Posamezne mreže smo raziskali tudi nekoliko podrobneje. Tako smo ugotavljali, kako je ravnatelj z neposrednim delom z učiteljem začetnikom pomagal in pripomogel k uresničevanju temeljnega cilja uvajanja, tj. k učenju učitelja začetnika oz. njegovemu razvoju profesionalnih kompetenc za poučevanje slovenščine. Med anketiranci v vzorcu se je največkrat (19 %) pojavil odgovor, da je ravnatelj učitelje začetnike spodbujal in jih usmerjal oz. jim svetoval. Pri nekoliko manj začetnikih je ravnatelj vestno in pozorno spremljal njihove nastope ter jih na koncu komentiral in podal konstruktivno mnenje (16 %). Še manj (13 %) jih je navedlo, da je bila podpora ravnatelja dobra (brez utemeljitve odgovora) in da ravnatelj na hospitacijah ni sodeloval oz. ni bil prisoten na njihovih nastopih (prav tako 13 %). Slabih 10 % je bilo takih učiteljev začetnikov, ki so prejeli močno ravnateljevo podporo pri hospitacijah. Posamezniki (po 3 %) pa so poročali tudi, da ravnatelj ni vedno prišel pravočasno na hospitacije (večkrat je zamudil, na zadnjo hospitacijo pa ga niti ni bilo), da je bil prej ovira kot pa pomoč, saj je začetniku s svojimi opazkami med uro zniževal avtoriteto.



Graf 2: Vloga ravnatelja pri uvajanju učitelja začetnika in njegovem profesionalnem razvoju

Anketiranci, ki so imeli podporo ravnatelja pri posebnem pogovoru, ki sledi opravljeni učni uri oz. nastopu pred ravnateljem kot obvezni sestavini uspešnega zaključka uvajanja in prijavi na strokovni izpit, so najpogosteje prejeli konstruktivne povratne informacije in pohvale (28 %). Nekoliko manj (24 %) jih je od ravnatelja dobilo nasvete, predloge oz. usmeritve, močno podporo in dostopnost ravnatelja ter njegovo zaupanje vanje. Malo (po 7 %) je bilo takih začetnikov, ki bodisi posebnega pogovora z ravnateljem ni imelo bodisi je bil ta kratek, pedagoško neutemeljen. Posamezni začetniki (po 3 %) so navedli, da je ravnatelj podpiral njegove aktivnosti, jih vključeval v projekte in priprave različnih dogodkov. Redka je bila tudi praksa, da učitelj začetnik ni imel stikov z ravnateljem, ampak z njegovim namestnikom, ki je bil zelo razumevajoč in ga je tudi sam usmerjal ter mu svetoval (prav tako 3 %). Med odgovori se je pojavil tudi ta, da je bilo ravnatelju vseh predvsem to, da je delal brezplačno², ter da je bilo ravnatelju vseeno in da je zamuja (oboje po 3 % anketirancev).



Graf 3: Odziv ravnatelja po nastopu učitelja začetnika

Oblikovanje mrež s člani strokovnega aktiva je potekalo zlasti preko sodelovanja v različnih oblikah strokovnega dela, in sicer s skupnim načrtovanjem učnega procesa in dejavnosti, s posvetovanjem in sodelovanjem na sestankih (v vseh primerih po 14 %). Poleg tega so začetniki sodelovali tudi pri samem pedagoškem delu (pri bralni znački, pri učnih urah in na izobraževanjih za sloveniste).

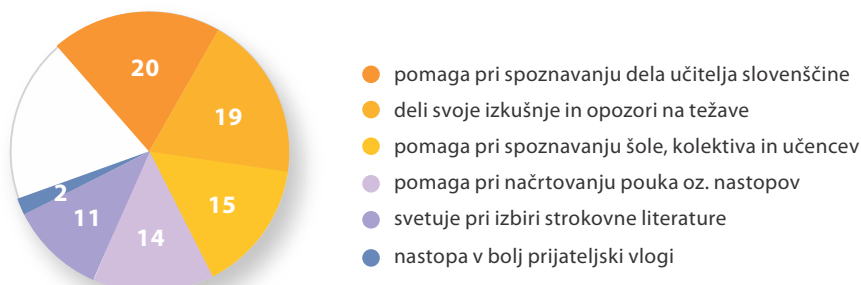
Največji delež učiteljev začetnikov meni, da so se s strokovnimi delavci svetovne službe mrežili z namenom sodelovanja in posvetovanja pri reševanju konkretnih težav ter pri razlagi socialnega ozadja učencev (16 %

² Pojem »brezplačno delo« se nanaša na volontersko (neplačano) pripravništvo, ki je bilo v času raziskovanja še uveljavljeno. Volontersko pripravništvo, ki je bilo ena aktualnih možnosti pridobivanja izkušenj učiteljev začetnikov, je bilo s sklepom vlade 11. 12. 2014 odpravljen.

anketiranih). Po en anketirani začetnik (tj. 3 %) je navedel še druge strokovne razprave in oblike dela, npr. seznanjanje z vzgojnim načrtom in pravili hišnega reda, pogovarjanje o različnih oblikah pomoči učencem in izvajanje dodatne strokovne pomoči za tuje dijake.

Največ prostora smo namenili vprašanjem o mentorju in njegovi skrbi za učenje učitelja začetnika. Ugotovili smo, da je bilo 44 % začetnikov pri izpolnjevanju nalog deležnih mentorjevega usmerjanja in svetovanja. Manj anketirancev je imelo pri tem proste roke (18 %), najmanj jih je moralo slediti mentorjevemu avtoritativnemu vodenju (3 %). Anketirani učitelji začetniki so svoje sodelovanje z mentorjem v povprečju ocenili kot odlično (19 %) oz. dobro (18 %). Malo je bilo takih, ki so sodelovanje z mentorjem ocenili kot slabo (4 %). Je pa res, da na to vprašanje več kot polovica anketiranih (58 %) ni odgovorila, zato je ocena sodelovanja z mentorjem nekoliko pomanjkljiva.

Največ učiteljev začetnikov (20 %) je od svojega mentorja pričakovalo, da jim bo pomagal pri spoznavanju dela učitelja slovenščine, nekoliko manj (19 %) pa jih je pričakovalo, da bo mentor z njimi delil svoje izkušnje oz. da jih bo opozoril na težave pri poučevanju, torej jim na nek način prihranil negativne izkušnje. Sledili sta pričakovanji, da jim bo mentor pomagal pri spoznavanju šole, učencev in kolektiva (15 %) in da jim bo mentor pomagal pri načrtovanju pouka oz. nastopov (14 %). Še manj jih je pričakovalo, da jim bo mentor svetoval pri izbiri strokovne literature (11 %). Zelo malo pa je bilo začetnikov, ki so pričakovali, da jim bo mentor bolj prijatelj (2 %). Podobna pričakovanja do mentorja so navedli tudi učitelji začetniki v prej omenjeni raziskavi Valenčič Zuljan idr. (2006, 142), in sicer so izpostavili pomen mentorjeve pomoči (zlasti strokovne pri opravljanju obveznosti obdobja uvajanja, svetovanje, uvedbo v poklic in seznanitev z delom), kot npr. skupno načrtovanje in analiza nastopov, opozarjanje na napake, posredovanje praktičnih nasvetov in izkušenj, pomoč pri iskanju literature ipd.



Graf 4: Pričakovanja in predstave učiteljev začetnikov glede vloge mentorja

Med ocenami anketiranih učiteljev začetnikov glede usposobljenosti mentorja za opravljanje ključnih nalog in vlog mentorja učitelju začetniku prevladuje odlična (22 %) oz. dobra ocena (12 %). Zelo malo jih je usposobljenost ocenilo kot slabo (6 %). Tudi na to vprašanje pa večina učiteljev začetnikov (60 %) ni odgovorila, zato je tudi ta ocena pomanjkljiva. V povprečju so učitelji začetniki v našem vzorcu usposobljenost mentorja za opravljanje ključnih nalog in vlog mentorja učitelju začetniku ocenili odlično oz. dobro (podobno tudi v raziskavi Valenčič Zuljan idr. iz leta 2006 in v raziskavi P. Javrh iz leta 2007 ter v naši manjši empirični raziskavi, Šebjanič, 2014). Čeprav je na vprašanje odgovorila le slaba polovica anketiranih, se nam rezultat ne zdi ravno spodbuden, saj stroka (npr. Javrh, 2007; Muršak idr., 2011; Rebolj, 2006; Valenčič Zuljan idr., 2007a) opozarja na pomen mentorjeve usposobljenosti za opravljanje vlog in nalog, ki jih ima v času uvajanja začetnika v poklic. Pri tem naj bi imele ključno vlogo fakultete, ki bi pripravile sezname kompetenc za učitelje začetnike in mentorja ter organizirale »usposabljanja mentorjev za opravljanje specifične vloge mentorstva učiteljem pripravnikom« (Valenčič Zuljan idr., 2006, 157).

Diskusija z zaključki

Učitelj začetnik v času uvajanja v pedagoški poklic vzpostavlja različne mreže. Čeprav se vsebine sodelovanja v teh mrežah razlikujejo, imajo skupen namen. To je načrtovanje učenja in tudi skupno učenje ter učenje drug od drugega, izmenjava izkušenj in pridobivanje novih izkušenj. Tako v mreži z mentorjem in ravnateljem sodeluje pri načrtovanju in izvedbi programa uvajanja, tj. opredelitvi strokovnih, splošnih pedagoških, specialnodidaktičnih in drugih kompetenc, potrebnih za samostojno poučevanje. Sodeluje z namenom seznanjanja z organizacijo in delovanjem šole, spoznavanja šolske dokumentacije in drugih predpisov, z namenom seznanjanja s kolektivom in tudi učenci, njihovimi (razvojnimi in drugimi) značilnostmi itd. V mreži s strokovnim aktivom sodeluje z namenom razvijanja zmožnosti timskega dela, medpredmetnega sodelovanja, razvojno-raziskovalnega delovanja, medsebojnega hospitiranja ipd. S svetovalno službo pa začetnik vzpostavlja povezave v mrežo z namenom strokovne razprave o individualnih razlikah učencev, tj. socialnih, psiholoških, razvojnih, kulturnih in ekonomskih, njihovih močnih in šibkih področij ter načinih za doseganje optimalnih zmožnosti vseh učencev.

S pomočjo anketnega vprašalnika smo ugotovili, da je bilo vključevanje ravnatelja v mreže prisotno zlasti preko neposrednega spremljanja začetnikovega pedagoškega dela (hospitacij in razgovora po njih), vključevanje strokovnih delavk šolske svetovalne službe pa skozi strokovne razprave o učencih in njihovem delu. Oblikovanje mrež s strokovnim aktivom je potekalo preko sodelovanja v različnih oblikah strokovnega dela. Največ povezav je večina anketiranih učiteljev začetnikov vzpostavila s svojim mentorjem, kakor ugotavljajo tudi druge primerljive raziskave (npr. Javrh, 2007). Ta jim je nudil oporo na različnih ravneh (organizacijski, moralni, strokovni in osebnostni), med njima se je vzpostavil poseben medosebni (kolegialni) odnos, mentor jim je predstavljal referenčno točko identifikacije, merilo kakovosti učitelja (slovenščine) in imel najbolj neposreden vpliv na njihovo učenje ter razvoj kompetenc za (samostojno) poučevanje. Več kot polovica anketiranih učiteljev začetnikov ni odgovorila na vprašanja o kakovosti mreženja z mentorjem in njegove usposobljenosti za to nalogo. V nadaljnjih raziskavah bi bilo dobro ugotoviti, zakaj je temu tako. Kot izziv bi bilo tudi proučevanje, kako začetnik sodeluje v različnih oblikah mrež, ki so predstavljene v prispevku, npr. v strokovni razpravi, s hospitacijami in razgovori, s skupnim razvojem gradiv oz. pristopov vodenja učenja.

Literatura

- *A Learning Guide for Teacher Mentors*. (2010). Department of Education and Early Childhood Development, Melbourne.
<http://www.education.vic.gov.au/Documents/about/programs/partnerships/learningguide.pdf>
- Bizjak, C. (2004). *Organizacija pripravnishva na šoli*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Douglas, A. S. (2012). Creating expansive learning opportunities in schools: the role of school leaders in initial teacher education partnerships. *European Journal of Teacher Education* 35 (1): 3–15.
- Iglič, H. (2001). Socialni kapital, socialna omrežja in politično vedenje: empirična študija. *Družboslovne razprave* 17 (37–38): 167–190.
- Javrh, P. (2007). Fazni model razvoja kariere slovenskih učiteljev. *Sodobna pedagogika* 58 (5): 68–87.
- *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe*. (2013). Education, Audio-visual and Culture Executive Agency (WACEA, Eurydice and Police Support), Bruselj.
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151EN.pdf

- Koki, S. (1997). The Role of Teacher Mentoring in Educational Reform. V *PREL Briefing Paper. Pacific Resources for Education and Learning*. Office of Educational Research and Improvement, ZDA.
<http://www.nmu.edu/Webb/ArchivedHTML/UPCED/mentoring/docs/Rol e-mentor.pdf>
- Kožuh, B. (2003). *Statistične metode v pedagoškem raziskovanju*. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- Muršak, J., idr. (2011). *Poklicni razvoj učiteljev*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- *Pravilnik o pripravnštvu strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja*. Uradni list RS, št. 23/06, 72/07 in 38/14.
<http://www.uradnilist.si/1/objava.jsp?urlid=200623&stevilka=901>
- Puklek Levpušček, M. (2007). Kompetence učiteljev – mentorjev študentov. V *Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev*, ur. C. Peklaj, 49–57. Univerza v Ljubljani, Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Rebolj, B. (2006). Vloga učitelja praktika kot mentorja pri pedagoški praksi. V *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev*, ur. C. Peklaj, 165–172. Univerza v Ljubljani, Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Šebjanič, M. (2014). Pripravnštvo profesorjev slovenščine v Sloveniji in Avstriji. *Jezik in slovstvo* 59 (1): 83–95.
- Šebjanič Oražem, M. (2016). Vloga obdobja pripravnštva pri pridobivanju kompetenc za poučevanje slovenščine. Doktorska disertacija. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Valenčič Zuljan, M., idr. (2006). *Učitelj mentor v sistemu pripravnštva*. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Valenčič Zuljan, M., idr. (2007a). *Izzivi mentorstva*. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Valenčič Zuljan, M., idr. (2007b). *Spodbujanje profesionalnega razvoja učiteljev pripravnikov: priročnik*. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta in Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Valenčič Zuljan, M., idr. (2011). *Sistemske vidike izobraževanja pedagoških delavcev*. Pedagoški inštitut.