

Maja Šebjanič Oražem

**USPOSOBLJENOST UČITELJA ZA
POUČEVANJE SLOVENŠČINE**

A decorative graphic consisting of intricate, light grey floral and vine-like swirls that radiate from a central dark green circle. The number '22' is printed in white inside this circle.

22

Slavistična knjižnica

Maja Šebjanič Oražem

**Usposobljenost učitelja
za poučevanje
slovenščine**

Zveza društev Slavistično društvo Slovenije

Ljubljana, 2022

Slavistična knjižnica, 22

Maja Šebjanič Oražem

Usposobljenost učitelja za poučevanje slovenščine

Izdala Zveza društev Slavistično društvo Slovenije

(<https://zdsds.si>), zanjo dr. Matej Šekli

Ljubljana, april 2022

Naklada: 250 izvodov

Prevod povzetka: Ivana Zidanšek

Recenzentki: zasl. prof. dr. Boža Krakar Vogel, izr. prof. dr. Jerica Vogel

Urednica zbirke: red. prof. dr. Irena Novak Popov

Tehnični urednik: Matjaž Zaplotnik

Računalniški prelom in oblikovanje: Matjaž Zaplotnik

Tisk: Birografika Bori, Ljubljana

Cena: 13 €. Knjigo lahko naročite na e-naslovu predsedstvo@zdsds.si.

Imetnik materialnih pravic na tem delu je Zveza društev Slavistično društvo Slovenije. To delo je ponujeno pod licenco Creative Commons

Priznanje avtorstva-Deljenje pod enakimi pogoji 4.0 Mednarodna licenca.



Knjiga je izšla s podporo Javne agencije za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije v okviru javnega razpisa za sofinanciranje izdajanja znanstvenih monografij.

CIP - Kataložni zapis o publikaciji

Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

811.163.6:37.091.3

ŠEBJANIČ Oražem, Maja

Usposobljenost učitelja za poučevanje slovenščine / Maja Šebjanič Oražem ; [prevod povzetka Ivana Zidanšek]. - Ljubljana : Zveza društev Slavistično društvo Slovenije, 2022. - (Zbirka Slavistična knjižnica / Slavistično društvo Slovenije, ISSN 2670-4447 ; 22)

ISBN 978-961-6715-38-6

COBISS.SI-ID 58603011

Kazalo

Uvod	9
1 Sistemski okvir uvajanja učiteljev začetnikov v pedagoški poklic.....	15
1.1 Sistemska urejenost v Evropi in formalna urejenost v Sloveniji.....	16
1.2 Pomen uvajanja v pedagoški poklic z vidika profesionalnega razvoja	17
2 Uvajanje učiteljev začetnikov v pedagoški poklic v praksi	21
2.1 Dejavniki in dejavnosti pri uvajanju v pedagoški poklic	21
2.1.1 Ravnatelj	22
2.1.2 Šolski kolektiv	23
2.1.3 Mentor.....	23
2.1.3.1 Značilnosti mentorja.....	24
2.1.3.2 Vloga in naloge mentorja	25
2.1.3.3 Vloga in naloge mentorja v naših dokumentih in strokovni literaturi.....	27
2.2 Analiza predpisov sistemskih aktov s smernicami za spremembe	29
2.3 Raziskava o uvajanju učiteljev začetnikov v pedagoški poklic in raziskava o kompetencah mentorja	31
2.3.1 Metodologija	31
2.3.2 Opis inštrumenta	31
2.3.3 Vzorca	32
2.3.4 Rezultati raziskav	38
2.3.4.1 Učitelji začetniki o organizaciji in poteku uvajanja v pedagoški poklic.....	38
2.3.4.2 Učitelji začetniki o podpori šolskega okolja.....	44
2.3.4.2.1 Vodstvo – ravnatelj	44
2.3.4.2.2 Strokovni aktiv, pedagoški kolektiv in svetovalna služba	48

6 USPOSOBLJENOST UČITELJA ZA POUČEVANJE SLOVENŠČINE

2.3.4.3 Učitelji začetniki o mentorjevi skrbi in podpori	52
2.3.4.4. Učitelji slovenščine o kompetencah mentorja učitelju začetniku	59
2.4 Smernice za spremembe v praksi	63
2.4.1 Vodstvo – ravnatelj	64
2.4.2 Strokovni aktiv, pedagoški kolektiv in svetovalna služba.....	65
2.4.3 Mentor.....	66
3 Kompetence učitelja slovenščine.....	69
3.1 Opredelitev kompetenc učitelja v strokovni literaturi.....	69
3.2 Opredelitev kompetenc učitelja začetnika v predpisih s področja uvajanja v pedagoški poklic	73
3.3 Profesionalne kompetence učitelja za poučevanje slovenščine.....	78
3.3.1 Temeljna strokovna usposobljenost	80
3.3.1.1 Literarnostrokovna usposobljenost.....	80
3.3.1.2 Jezikoslovna usposobljenost	80
3.3.2 Splošna pedagoška usposobljenost	81
3.3.3 Specialnodidaktična usposobljenost učitelja materinščine.....	82
3.3.3.1 Književnodidaktična usposobljenost za poučevanje po metodičnem sistemu šolske interpretacije.....	84
3.3.3.2 Jezikovnodidaktična usposobljenost za poučevanje po sistemu celostne obravnavne neumetnostnega besedila	88
3.3.4 Kompetence za razvijanje čezpredmetnih ciljev oz. ključnih zmožnosti učencev	95
3.3.4.1 Sporazumevalna zmožnost v maternem jeziku – bralna pismenost.....	96
3.3.4.2 Kulturna zavest	98
3.3.4.3 Širše osebne in socialne zmožnosti.....	99
3.3.4.4 Digitalna zmožnost.....	100
3.3.4.5 Učenje učenja.....	101
3.4 Raziskavi o kompetencah učitelja začetnika za poučevanje slovenščine	102
3.4.1 Metodologija	102
3.4.2 Opis inštrumentov	102
3.4.3 Vzorci.....	103
3.4.4 Analiza strokovne literature o kompetencah učitelja začetnika s smernicami za spremembe	103

3.4.5 Rezultati raziskav o kompetencah za poučevanje slovenščine.....	104
3.4.5.1 Učitelji začetniki o lastni usposobljenosti za poučevanje slovenščine	104
3.4.5.2 Mentorji o usposobljenosti učiteljev začetnikov za samostojno poučevanje slovenščine.....	123
3.4.5.3 Učitelji slovenščine o profesionalnih kompetencah, potrebnih za poučevanje slovenščine.....	139
3.4.6 Predlog za spremembe v praksi.....	151
4 Smernice za pridobivanje kompetenc za poučevanje slovenščine v praksi	155
4.1 Pregled profesionalnih kompetenc za poučevanje slovenščine	155
4.2 Smernice za oblikovanje programa uvajanja v pedagoški poklic za učitelje slovenščine	160
4.3 Primer programa	161
4.4 Priporočila za razvijanje v praksi manj upoštevanih profesionalnih kompetenc.....	165
4.4.1 Področja splošnih pedagoških kompetenc.....	165
4.4.2 Področja specialnodidaktičnih kompetenc	166
4.4.2.1 Književnodidaktične kompetence	166
4.4.2.2 Jezikovnodidaktične kompetence.....	167
4.4.3 Področja ključnih zmožnosti	168
Viri in literatura	171
Povzetek	181
Summary.....	184
Kazalo preglednic.....	187
Kazalo grafov	190
Kazalo slik	191
O avtorici	192
Iz recenzij.....	193
V Slavistični knjižnici je doslej izšlo.....	205

Uvod

Učitelj je pri pouku slovenščine eden pomembnih dejavnikov učenčevega razvoja – tj. njegovega učenja in usvajanja ciljev predmeta. Za uspešno obvladovanje vseh dejavnikov pouka, ki prispevajo k predmetnim (in tudi čezpredmetnim) ciljem, mora biti učitelj ustrezno usposobljen. Gre za t. i. profesionalno usposobljenost, ki zajema profesionalne kompetence za poučevanje slovenščine. Njihovo usvajanje se začne v obdobju študija pedagoške smeri, najintenzivnejše pa postane ob vstopu v pedagoški poklic, ki se za večino začne s t. i. obdobjem uvajanja v pedagoški poklic.

Uvajanje učiteljev v pedagoški poklic¹ kot obdobje prehoda med dodiplomskim izobraževanjem, ki zajema začetno izobraževanje in usposabljanje (bodočih) učiteljev za njihov poklic, in vstopom v poklicno življenje v vlogi popolnoma usposobljenih in kvalificiranih učiteljev predstavlja pomembno obdobje z dolgoročnim vplivom na številna področja učiteljskega poklica. Vpliva na profesionalni razvoj učiteljev ter na njihovo poklicno učinkovitost in zadovoljstvo, poleg tega pa je pomembno tudi zato, ker so v tem obdobju profesionalnega razvoja učitelji najbolj odprti za učenje in oblikovanje lastne pedagoške prakse ter širše poklicno oblikovanje. Eden od pomembnih ciljev uvajanja v poklic je razvijanje strokovnih kompetenc za poučevanje predmeta oz. predmetnega področja, kar prispeva h kakovostnejši

¹ V monografiji uporabljamo sinonimne izraze, in sicer *uvajanje učiteljev začetnikov v pedagoški poklic* in *pripravištvo* ter *učitelj začetnik* in *pripravnik* (v obeh primerih gre za učitelja, ki po zaključenem študiju na dodiplomski stopnji prvič vstopa v pedagoški poklic, je torej še brez izkušenj s poučevanjem). Za to smo se odločili, ker je bilo v času prvega raziskovanja omenjene teme (v letih 2013–2015) uvajanje v pedagoški poklic urejeno v obliki pripravništva, ki ga je leta 2014 zamenjala t. i. prva zaposlitev na področju vzgoje in izobraževanja kot plačana oblika uvajanja v pedagoški poklic v okviru *Operativnega programa za izvajanje Evropske kohezijske politike v obdobju 2014–2020*. Sistemski akti, ki urejajo uvajanje začetnikov v pedagoški poklic, pa so ostali veljavni še iz časa pripravništva.

profesionalni usposobljenosti učiteljev (Bela knjiga 2011, Valenčič Zuljan idr. 2006).

Ustreznost uvajanja v pedagoški poklic v praksi zagotavlja več dejavnikov, kot so sistemski predpisi o uvajanju v pedagoški poklic in konkretno okolje oz. organizacija uvajanja v pedagoški poklic (pripravištva), mentorjeva usposobljenost za opravljanje svoje vloge, vodstvo šole, dostop učiteljev začetnikov do ustreznih virov pomoči, podpore in izobraževanja, spodbujanje začetnikov k sistematičnemu povezovanju teorije in prakse, zmanjšan obseg njihove delovne obveznosti, ustrezna podpora drugih sodelavcev (Valenčič Zuljan idr. 2007a, 2011).

Pregled dosedanjih domačih in tujih raziskav s področja pridobivanja kompetenc za poučevanje in pomena samega uvajanja učiteljev začetnikov v pedagoški poklic za njihov profesionalni (strokovni) razvoj kaže, da pri nas še ni bila opravljena raziskava, ki bi predstavila celosten nabor predmetnospecifičnih kompetenc za poučevanje slovenščine. Te so zdaj predstavljene le fragmentarno z vidika usposobljenosti za poučevanje književnosti (Krakar Vogel 2004) oz. jezika (Vogel 2010b). Prav tako še ni bila opravljena raziskava, ki bi preverila možnosti, dejavnike in pogoje za razvijanje učiteljevih kompetenc v obdobju uvajanja v pedagoški poklic. To je zelo pomembno obdobje za usposabljanje učiteljev zaradi daljšega trajanja, posebnega načina organiziranja in učenja, tj. učnega partnerstva oz. mentoriranja (Muršak idr. 2011) in drugih pogojev. Pomen in potrebo oblikovanja kompetenc, »ki bi jih moral obvladovati pripravnik, da dobi licenco za samostojno opravljanje dela« (Valenčič Zuljan idr. 2006: 157) in ki »predstavljajo osnovo za pripravo programa pripravištva in tudi za oblikovanje končne ocene« (prav tam), so izpostavile tudi domače raziskave o uvajanju v pedagoški poklic.

Za izkoriščanje priložnosti, ki jih nudi sistematično organizirano uvajalno obdobje učiteljev začetnikov v pedagoški poklic pod vodstvom izkušenega praktika, ni dovolj le delo v konkretnih šolskih okoliščinah, ampak mora biti to delo vnaprej načrtovano z vidika temeljnih ciljev usposabljanja. Za uspešnost vstopa učiteljev začetnikov v poklic je namreč pomembno, da opredelimo, katere kompetence mora pridobiti na začetku poklicne poti, da bi čim učinkoviteje uresničeval cilje pouka slovenščine.

Zlasti v začetnem obdobju poklicnega delovanja imajo učitelji največ težav sami s sabo: kaj naj počnejo in kako naj dosegajo zastavljene cilje. Zaradi tega je ključno opredeliti kompetence, ki jim bodo

pomagale, da se bodo lahko uspešno spopadali z izzivi pri načrtovanju pouka, izvedbi posameznih dejavnosti oz. poučevanju nasploh. Predvsem slovenisti, ki poučujejo dvopodročni predmet (slovenski jezik in književnost), se srečujejo s številnimi težavami pri poučevanju, kot je vsebinska priprava učnih ur (npr. kako strniti informacije oz. koliko snovi zajeti v učni uri) in njihova izvedba (npr. kako podatke predstaviti na čim bolj zanimiv način; Šebjanič 2014a). Omenjena dejstva so razlog, zakaj moramo opredeliti sestavine posameznih kompetenc, ki jih morajo učitelji začetniki razviti (nadgraditi, razširiti) ob pomoči izkušenega kolega, tj. svojega pripravniškega mentorja.

Za namene pričujoče monografije smo želeli ugotoviti, ali je uvajanje učiteljev slovenščine v pedagoški poklic ustrezno kakovostno, tj. tako, da v njem zadovoljivo pridobivajo, utrjujejo, poglobljajo in razvijajo profesionalne kompetence za samostojno poučevanje slovenščine kot maternega/prvega jezika. Izvedeti smo želeli, ali obstoječa ureditev uvajanja učiteljev slovenščine v poklic omogoča kakovostno pripravo na samostojno poučevanje slovenščine, ali jim je mentor pri tem v podporo oz. ali je mentor ustrezno usposobljen za vlogo, ki jo ima v tem procesu. Zanimalo nas je tudi, katere osebnostne lastnosti, znanja in veščine/kompetence mora imeti mentor in katerim sestavinam profesionalnih kompetenc za poučevanje slovenščine je pri pripravi programa uvajanja začetnika v pedagoški poklic potrebno posvetiti posebno pozornost.

Zanimala nas je prisotnost oz. odsotnost posameznih dejavnosti pri pouku slovenščine in kdo je učitelje začetnike pri tem spodbujal: mentor, kolektiv, ravnatelj ali pa so se morali znajti sami. Poleg tega nas je zanimalo tudi, kako so se usposabljali za pisno in ustno preverjanje in ocenjevanje znanja ter razvijanje čezpredmetnih ciljev, kot so bralna pismenost, kulturna zavest, širše socialne zmožnosti, digitalna pismenost ipd. Naš cilj je bil tudi raziskati, kako mentorji ocenjujejo posamezne kompetence učiteljev začetnikov in kaj menijo o njih ter katere kompetence mentorji potrebujejo za uspešno uvajanje začetnika v pedagoški poklic in katere sestavine kompetenc za poučevanje slovenščine so ključne.

V monografiji uporabljamo naslednje (temeljne) pojme, ki jih na tem mestu zaradi lažjega branja in razumevanja vsebine na kratko opredeljujemo.

Kompetenca je kompleksen pojem. Sestavljajo ga znanja, spretnosti razumevanja, vrednote, ravnanja in želje, torej kognitivni (spoznavni) in nekognitivni vidiki delovanja. V zvezi z učiteljevimi

kompetencami so nas zanimala tista razsežnosti in vidiki, ki omogočajo učiteljem začetnikom soočanje s kompleksnimi zahtevami v šolskem okolju. Gre za t. i. predmetnospecifične, profesionalne (specialnodidaktične) kompetence za poučevanje slovenščine, ki izhajajo tudi iz didaktične strukture predmeta, še posebej iz ciljev pouka slovenščine, in jih mora učitelj začetnik usvojiti in razviti na začetku svojega poklicnega delovanja – v obdobju uvajanja v pedagoški poklic. Zaradi tega smo iz nabora kompetenc izbrali tiste, ki jih stroka poudarja (Peklaj 2006, Krakar Vogel 2004). Na tem mestu moramo poudariti, da glede izrazov sposobnost, spretnost, zmožnost, kompetenca še vedno obstaja veliko zmede. V pričujočem delu uporabljamo naslednjo opredelitev: sposobnost pomeni lastnost posameznika za večje opravljanje dejavnosti, pridobljena z učenjem (npr. sposobnost literarnega branja). **Zmožnost** pomeni enako kot kompetenca, torej kompleksen preplet znanja, sposobnosti in vrednostnih opredelitev posameznika, ki omogoča uspešno delovanje na določenem področju. V tem okviru se pojavlja še en termin, in sicer **spretnost**, ki je sopomenka terminu veščina in kot taka zajeta znotraj širšega termina kompetenca/zmožnost.

Uvajanje v pedagoški poklic (pripravnništvo) je obdobje prehoda med začetnim izobraževanjem in usposabljanjem učiteljev in njihovim vstopom v poklicno življenje v vlogi popolnoma usposobljenih učiteljev.

Pouk slovenskega/prvega jezika in književnosti je splošnoizobraževalni dvopodročni šolski predmet, ki zajema jezikovni in književni pouk, v okviru katerega se učenci »usposabljujejo za učinkovito govorno in pisno sporazumevanje v slovenskem jeziku, razvijajo zavest o pomenu materinščine² in slovenščine, o slovenščini kot državnem in uradnem jeziku, o njenem položaju v Evropski uniji in njeni izrazni razvitosti na vseh področjih javnega in zasebnega življenja« (Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina 2018: 6, v nadaljevanju UN OŠ 2011; Učni načrt. Slovenščina, gimnazija 2008: 5, v nadaljevanju UN GIM 2008).

Pričujoča monografija je zasnovana po načelu od splošnega k specifičnemu, kar pomeni, da v začetku monografije prikazujemo analizo sistemskih aktov in drugih predpisov, ki urejajo uvajanje učitelja začetnika v pedagoški poklic. Nadaljujemo s prikazom

² Za večino učencev v Republiki Sloveniji je slovenščina materni/prvi jezik.

dejavnikov in dejavnosti uvajanja v pedagoški poklic in na koncu kompetence učitelja za poučevanje slovenščine ter njihovo uresničevanje v šolski praksi.

Vsako poglavje je zgrajeno iz teoretičnega uvoda oz. razlage temeljnih pojmov, čemur sledi predstavitev raziskav, opravljenih v letu 2015 in 2019, in njunih rezultatov, poglavje pa zaokrožijo smer-nice/usmeritve za spremembe v praksi.

Monografija je namenjena tako študentom – bodočim učiteljem slovenščine, učiteljem začetnikom, njihovim mentorjem in vsem ostalim, ki poučujejo slovenščino kot materni/prvi jezik, saj je na enem mestu zbran in opisan celoten nabor profesionalnih kompetenc učitelja slovenščine.

Na tem mestu bi se še rada zahvalila vsem, ki so tako ali drugače prispevali k nastanku monografije. Cenjeni mentorici in recenzentki, red. prof. dr. Boži Krakar Vogel, za vse konstruktivne strokovne nasvete, usmeritve in predvsem spodbude za pripravo pričujočega dela. Najlepša hvala tudi recenzentki in spoštovani profesorici, izr. prof. dr. Jerici Vogel, za branje monografije in zapis recenzije. Iskrena hvala tudi spoštovani kolegici, dr. Jožici Jožef Beg za strokovni pregled monografije in vse dragocene nasvete, ki so prispevali h končni obliki monografije. Hvala tudi urednici, red. prof. dr. Ireni Novak Popov, ki je sprejela monografijo za objavo. In nenazadnje hvala tui domačim za potrpežljivost in moralno podporo pri pisanju. Hvala vam.

1 Sistemski okvir uvajanja učiteljev začetnikov v pedagoški poklic

Dodiplomsko izobraževanje, za katerega se v strokovni literaturi uporablja tudi izraz začetno izobraževanje, kot poudarjajo številni avtorji, bodočim učiteljem ne more zagotoviti znanja in spretnosti ter vseh kompetenc,³ ki jih potrebujejo za poučevanje, in jih pripraviti za vse situacije, s katerimi se v poklicu soočajo (*Supporting teacher competence development for better learning outcomes* 2013, v nadaljevanju *Supporting*; Peklaj idr. 2009, Ulvik, Smith in Helleve 2009). Pri kakovostni pripravi bodočih učiteljev na strokovno avtonomno in odgovorno poklicno ravnanje je zelo pomembno **uvajalno obdobje** v učiteljski poklic,⁴ ki pomeni intenzivno obdobje učenja in začetek profesionalnega razvoja učiteljev začetnikov (Valenčič Zuljan idr. 2006, 2011).

Uvajalno obdobje učiteljev v pedagoški poklic⁵ M. Valenčič Zuljan idr. (2006: 12, po *Začetno izobraževanje in usposabljanje ter vstopanje v poklicno delo* 2005: 71) opredeljujejo kot »obdobje

³ Izraz *kompetenca* pomeni sposobnost, zmožnost uspešnega opravljanja določenega dela (Muršak 1999). V pedagoški stroki v slovenskem prostoru se uporablja izraza *kompetenca* in *sposobnost/zmožnost* kot sinonima, zato ju bomo tudi mi uporabljali kot sinonima. V slovenistični stroki se je bolj uveljavil termin *zmožnost*, vendar se v zadnjem času vedno bolj uporablja tudi termin *kompetenca*.

⁴ Poleg kompetenčno naravnane usposabljanja študentov pedagoških poklicev in vključevanja dobro organizirane in osmišljene pedagoške prakse v študijski proces (Valenčič Zuljan idr. 2006: 9).

⁵ Do leta 2014 se je pri nas imenovalo *pripravnništvo*, v tuji strokovni literaturi s tega področja pa je poimenovano različno, na primer *teacher apprentice* (Nilssen 2010), kar bi lahko prevedli kot *vajeništvo učiteljev*, v splošnem pa ga najdemo pod terminom *teacher induction* oz. *uvajanje učitelja (začetnika v pedagoški poklic, priprava M. Š. O.)*.

prehoda med začetnim izobraževanjem in usposabljanjem učiteljev in njihovim vstopom v poklicno življenje v vlogi popolnoma usposobljenih učiteljev.« Obenem je zadnja faza začetnega izobraževanja in usposabljanja (poleg univerzitetnega izobraževanja) in zajema pomoč, **mentorstvo** in **formalno evalvacijo**. Po končanem pripravništvu dobijo kandidati potrdilo o pridobljenem pedagoškem znanju in spretnostih, potrebnih za opravljanje učiteljskega poklica (prav tam).

1.1 Sistemska urejenost v Evropi in formalna urejenost v Sloveniji

Evropski odbor za izobraževanje (*European Trade Union Committee for Education* oz. ETUCE) vidi pripravništvo kot »način sistematične podpore v procesu poklicnega učenja novih članov, ki vstopajo v poklic« (Valenčič Zuljan idr. 2011: 45, po ETUCE 2008: 9), in zatorej »naj bi bilo enoletno pripravništvo, ki vključuje sistematično vodenje in podpiranje pripravnika,⁶ pravica in dolžnost vsakega pedagoškega delavca« (prav tam).

Uvajanje v pedagoški poklic tako kot drugi izobraževalni sistemi v evropskih državah (pa tudi ostalih državah sveta) ni povsod enako urejeno. Kakšna je ureditev v določeni državi, je razvidno iz pregleda *Evropskega informacijskega omrežja za izmenjavo podatkov o izobraževanju* EURYDICE iz leta 2010 (v Valenčič Zuljan idr. 2011).

V Sloveniji je uvajanje v pedagoški poklic določeno in organizirano v okviru ministrstva, pristojnega za šolstvo. Natančneje je opredeljeno v *Pravilniku o pripravništvu strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja* (2006, v nadaljevanju *Pravilnik o pripravništvu*), in sicer kot »načrtovano, organizirano in strokovno vodeno praktično usposabljanje [...],« v okviru katerega se »pripravnik po predpisanem programu **seznani z vsemi oblikami dela**, za katero se glede na svojo izobrazbo usposablja, ter se **pripravi za samostojno opravljanje** dela in na **strokovni izpit**.« Podobno organizacijo pripravništva imajo tudi nekatere druge evropske države (Avstrija, Nemčija in Portugalska), nekatere pa na državni ravni nima-

⁶ Za pripravnika so v tuji strokovni literaturi, ki raziskuje obdobje pripravništva oz. uvajanja začetnika v poklic, uporabljani različni termini, npr. *student teacher* (Nilssen 2010), kar bi lahko prevedli kot (*učitelj*) pripravnik, *trainee* (Douglas 2012) oz. pripravnik, *teacher trainee* (Feiman-Nemser idr. 1990) prav tako *učitelj pripravnik*.

jo sistemsko urejenega in organiziranega pripravništva (npr. Belgija, Bolgarija, Češka, Danska, Madžarska, Poljska, Slovaška, Finska, Švedska). V nekaterih drugih državah je pripravništvo namenjeno zgolj uvajanju v pedagoški poklic (Estonija, Ciper), v drugih (Francija, Luksemburg) pa je meja med začetnim (dodiplomskim) izobraževanjem in pripravništvom zabrisana (*Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju* 2011: 491, v nadaljevanju *Bela knjiga* 2011; Valenčič Zuljan idr. 2011: 45).

Kot je razvidno iz povzetka nekaterih sistemskih ureditev pripravništva, imajo le nekatere države skladno sistemsko organizirano pripravništvo, veliko pa jih bodisi nudi bodisi zahteva druge ukrepe za bodoče učitelje, ki jim pomagajo premostiti težave, s katerimi se srečujejo pri vstopu v poklic, in zmanjšujejo možnost za njihov izstop iz pedagoškega poklica. Formalni podporni ukrepi za začetnike v obdobju uvajanja v poklic se med sabo razlikujejo in lahko vključujejo pomoč pri učnih pripravah in njihovi evalvaciji, srečevanje z mentorji in diskusijo o problemih ali opazovanje razreda. Lahko pa ima država na sistemski ravni posebej zasnovan program usposabljanja za začetnike. Tudi trajanje uvajanja je v državah različno, lahko traja 10 mesecev, najpogosteje pa eno ali dve leti (prav tam).

V Sloveniji morajo imeti strokovni delavci z ustrezno izobrazbo za delo v šoli opravljen strokovni izpit. Po formalnem izobraževanju na fakulteti in pridobljenem nazivu *profesor*⁷ (lahko tudi z ustreznim programom pedagoško-andragoškega izpopolnjevanja, v kolikor končajo katerega od študijskih programov, ki ne daje pedagoško-andragoškega znanja) se praktično usposabljaajo za samostojno delo v okviru pripravništva, pozneje pa svoje znanje in kompetence nadgrajujejo z nadaljnjim izobraževanjem in usposabljanjem.

1.2 Pomen uvajanja v pedagoški poklic z vidika profesionalnega razvoja

Uvajanje učiteljev v poklic se razlikuje od dodiplomskega študija⁸ in izobraževanja ob delu oz. t. i. nadaljnega izobraževanja in

⁷ Po bolonjski reformi študijskih programov pridobijo naziv *magister profesor* in je enakovreden nazivu *profesor*.

⁸ Po bolonjski reformi je za pridobitev licence za učitelja zahtevana končana druga stopnja univerzitetnega izobraževanja (magistrski študij).

usposabljanja in bi kot tako moralo biti videno kot del kontinuuma in ne kot izolirana faza (Smith in Ingersoll 2004). Ima več pomembnih **ciljev** (Valenčič Zuljan idr. 2011: 44–45, po *European Commission Staff Working Document SEC 2010: 538*):

- začetniku nudi podporo na strokovni (razvijanje strokovnih kompetenc) ter osebni in socialni ravni;
- prispeva h kakovostnejši profesionalni usposobljenosti;
- prispeva k zmanjšanju izstopanja iz pedagoškega poklica;
- spodbuja izobraževalno kulturo v institucijah;
- omogoča in zagotavlja povratne informacije institucijam, ki usposablajo pedagoške delavce (pri nas torej fakultetam).

Obdobje uvajanja v pedagoški poklic s svojimi cilji ima dolgoročen vpliv na učiteljski poklic: vpliva tako na učiteljevo **poklicno učinkovitost** in **profesionalni razvoj** kot tudi na **poklicno zadovoljstvo** oz. dolžino poklicne kariere (Muršak idr. 2011, Ulvik, Smith in Helleve 2009, Valenčič Zuljan idr. 2006, Wang, J. Odell in A. Schawille 2008). Kot tako pomeni intenzivno obdobje učenja in profesionalnega razvoja učitelja začetnika (Valenčič Zuljan idr. 2006) ter nudi priložnost za utrditev in podporo učiteljevega učenja v praksi in sodelovanja znotraj šolske skupnosti (Löfström in Eisenschmidt 2009).

Pomen uvajanja učiteljev začetnikov v pedagoški poklic poudarja tudi *Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi* (2001: 63, v nadaljevanju Zelena knjiga 2001), saj se ob uvajanju v šolsko delo in učiteljski poklic pozitivni učinki začetnega izobraževanja učiteljev začetnikov med prvo zaposlitvijo velikokrat izničijo. **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, v nadaljevanju Key Data 2013). Podobno kaže na pomen uvajanja tudi Bela knjiga (2011: 467, 489), in sicer ga vidi kot pomemben segment z dolgoročnim vplivom na profesionalni razvoj učitelja. Pomen uvajanja pedagoških delavcev v poklic poudarjajo tudi številni drugi avtorji in raziskave (npr. Javrh 2007, Krakar Vogel 2006b, Muršak idr. 2011, Valenčič Zuljan idr. 2007b, 2011, Valenčič Zuljan in Marentič Požarnik 2014).

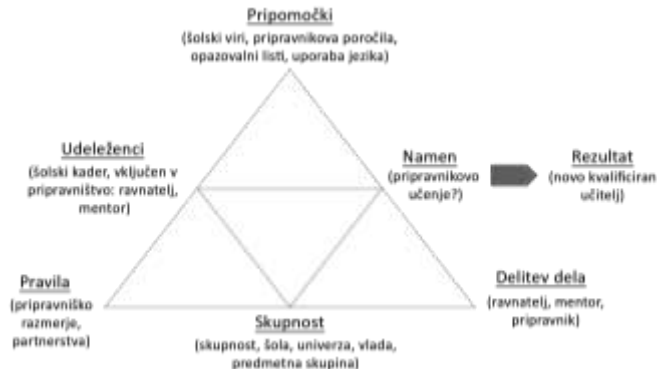
Uvajanje v pedagoški poklic kot prvo obdobje (skupaj z izobraževanjem na fakulteti) v profesionalnem razvoju učiteljev je tudi najbolj občutljivo in odločilno v učiteljevi poklicni socializaciji (Ja-

vornik Krečič 2008: 38), saj so v tem obdobju učitelji še zlasti odprti za učenje in spreminjanje lastne prakse ter širše profesionalno oblikovanje (Valenčič Zuljan idr. 2011). Na učitelje začetnike tako vplivata kontekst, v katerem uvajanje v poklic (pripravnništvo) poteka, in kakovost mentorja (Valenčič Zuljan idr. 2007b: 8–9). Kakovost samega uvajanja pa je odvisna od različnih dejavnikov, kot so npr. sistemska umestitev in organizacija uvajanja, ravnatelj in celotna zbornična skupnost, osrednji in najpomembnejši pa je mentor (Valenčič Zuljan idr. 2006).

2 Uvajanje učiteljev začetnikov v pedagoški poklic v praksi

2.1 Dejavniki in dejavnosti pri uvajanju v pedagoški poklic

Škotski raziskovalec uvajanja začetnikov v pedagoški poklic Douglas (2012: 5) je na podlagi hevristično zasnovane raziskave dejavnike in dejavnosti, ki se odvijajo v tem obdobju, ponazoril z opisno shemo (Slika 1).



Slika 1: Shema dejavnikov in dejavnosti v obdobju uvajanja v pedagoški poklic

V obdobju uvajanja učiteljev začetnikov v pedagoški poklic se med sabo prepletajo številni dejavniki in dejavnosti, ki so razvidni iz Douglasove sheme. Udeleženci uvajanja (pripravnik/učitelj začetnik, mentor in ravnatelj) morajo za izpolnjevanje svojih vlog najprej vzpostaviti medsebojne odnose oz. razmerja in pravila, ki se jih morajo držati, da bodo lahko dobro sodelovali in prispevali vsak svoj delež k

uspešnemu uvajanju začetnika v poklic. Njihov glavni namen je neke vrste pripravnikovo učenje, katerega rezultat bo novo kvalificiran učitelj, ki bo sposoben in kompetenten za opravljanje učiteljskega poklica. Pri tem je pomembno, kako si udeleženci uvajanja razdelijo dela, saj ima vsak od njih določene naloge, ki jih mora izpolniti. Za izpolnjevanje svojih nalog in opravljanje dela si pomagajo z različnimi pripomočki, kot so različna šolska dokumentacija (npr. letni delovni načrt šole, letna priprava učitelja ipd.), opazovalni listi itd. Zelo pomembna je tudi ustrezna komunikacija med udeleženci in njihov dober medsebojni odnos. Pomemben dejavnik uvajanja v pedagoški poklic je še celotna skupnost, v kateri udeleženci delujejo, saj je vse njihovo delovanje vpeto tako v šolsko skupnost kot tudi v okolje, v katerem delujejo. Posredno sta dejavnika še univerza in državna raven oz. pristojno ministrstvo, ki regulirata in usmerjata uvajanje pripravnika v poklic.

Predstavljena shema se precej sklada z opredelitvami in ureditvijo uvajanja začetnikov v pedagoški poklic v Sloveniji. Kar je treba posebej izpostaviti, je Douglasov poudarek, da sta glavni namen in cilj udeležencev uvajanja **pripravnikovo učenje** do stopnje novo kvalificiranega učitelja, sposobnega in kompetentnega za **(samostojno) opravljanje poklica**. Ta proces pa poteka z medsebojnim sodelovanjem udeležencev uvajanja (to so pripravnik/učitelj začetnik, mentor, ravnatelj in ostali člani šolskega kolektiva) in z njihovim (vestnim) izpolnjevanjem nalog, ki jih imajo v obdobju uvajanja. V tem obdobju učitelji začetniki potrebujejo različne vire pomoči, opore in spodbude. Potrebujejo jih tako na osebni, socialni kot tudi strokovni ravni (*Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teacher* 2010).

Tudi slovenski model uvajanja v pedagoški poklic z veljavno zakonodajo, pravilniki in drugimi akti ter strokovna literatura predpisujejo udeležencem uvajanja podobne naloge in jim nalaga odgovornost za njihovo uresničevanje.

2.1.1 Ravnatelj

Ravnatelj ima s svojo funkcijo v šoli (je pedagoški vodja in najvišja avtoriteta na šoli) v obdobju uvajanja v pedagoški poklic pomembno vlogo in iz predpisov izhajajoče različne naloge. Njegova temeljna odgovornost je, da je potek uvajanja skladen s predpisi in zakonodajo. Ravnatelj je glavni organizator uvajanja na šoli, saj določi oz. imenuje mentorja in druge nosilce posameznih nalog, 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 in še marsikaj (Bizjak 2004, Pravilnik o pripravništvu 2006, Valenčič Zuljan idr. 2007b).

2.1.2 Šolski kolektiv

Tudi šolski kolektiv,⁹ njegova odprtost, pozitivnost in podpora je pomemben dejavnik uspešnega uvajanja začetnikov v pedagoški poklic in razvoja njihovih profesionalnih kompetenc za poučevanje. 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: 18–19). Resman (2005) v zvezi s tem opozarja, da so učitelji začetniki velikokrat obremenjeni s prostorsko in psihološko izolacijo in da »starejši kolegi včasih celo privoščljivo pustijo mlajše, da gredo skozi vse tiste težave, skozi katere so morali tudi sami« (prav tam: 85).

2.1.3 Mentor

Mentor kot eden najpomembnejših dejavnikov uvajanja začetnika v pedagoški poklic je zaupanja vreden vodja in **pozitiven vzornik** (*Mass Mentoring Partnership*). Je oseba, ki 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).

Mentorjeva vloga je kompleksna in odgovorna (Rebolj 2006), saj naj bi s svojim profesionalnim delom služil kot zgleden model učiteljeve vloge v izobraževanju (Koki 1997) in tako najbolj neposredno vpliva na razvoj bodočega učitelja (Javornik Krečič (2008). Za

⁹ V raziskavi šolski kolektiv zajema strokovni aktiv, pedagoški kolektiv in šolsko svetovalno službo.

uspešno opravljanje svoje naloge potrebuje ustrezno strokovno znanje, mora biti usposobljen za pedagoško delo in mora imeti razvite kompetence za opravljanje mentorstva (Muršak idr. 2011, Rebolj 2006, Valenčič Zuljan idr. 2011).

Mentorja učitelju začetniku običajno določi ravnatelj, zato je pomembno, da je njegova vloga ustrezno sistemsko urejena (npr. njegova delovna obremenitev, financiranje ipd.). Od učiteljev mentorjev se pričakuje, da se za opravljanje svoje mentorske vloge dodatno izobražujejo. V nekaterih državah je tovrstno izobraževanje sistematično organizirano in so se ga učitelji dolžni udeležiti. V državah, kjer izobraževanje za mentorje ni sistematično urejeno, se jih učitelji udeležujejo prostovoljno (Valenčič Zuljan idr. 2011).

2.1.3.1 Značilnosti mentorja

Mentor mora imeti izkušnje in znanje, biti mora potrpežljiv, fleksibilen in empatičen ter predan in dober poslušalec (*A Learning Guide for Teacher Mentors* 2010, v nadaljevanju *A Learning Guide* 2010; *Mass Mentoring Partnership*), imeti mora posluh za delo z začetniki. Bil naj bi učinkovit vodja, ki zna izzivati in spodbujati motivacijo pri učitelju začetniku. 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, Rebolj 2006, Valenčič Zuljan idr. 2007b).

Mentor je odgovoren tudi za **socializacijo** mentoriranja (učitelja začetnika) v delovno okolje, organizacijo oz. šolo in poklic (Mullen 2012). Velja za udeleženca, čigar izkušnje, opazovanja in interpretacije so visoko cenjene ter pomagajo drugim razumeti razmerje med poučevanjem in učenjem (Parker-Katz in Bay 2008).

Za opravljanje mentorske vloge je bistvenega pomena **kakovosten medosebni odnos** med mentorjem in mentorirancem, ki ga morajo mentorji spodbujati, ter skrb za ustrezno komunikacijo. Predpogoj za učinkovito in kakovostno medosebno komuniciranje pa je skrb za jasnost in natančnost izražanja (Mullen 2012, Valenčič Zuljan idr. 2007a). Prav tako je za uspešno opravljanje razvijanje in ohranjanje kakovostnega odnosa z začetnikom poleg mentorjeve sposobnosti in pripravljenosti poslušati pomembno, da ima mentor na razpolago čas.

Dobrega mentorja strokovnjaki opredeljujejo kot nekoga, s komer učitelj novinec/začetnik sodeluje in se z njim pogovarja o delu

učencev, je dober poslušalec in fleksibilen. Prav tako omogoča refleksijo in ustvarja priložnosti ter prepozna začetnikove težave (Löfström in Eisenschmidt 2009: 683, po Harrison idr. 2006). V Angliji je mentor šolski supervizor, ki se z učiteljem začetnikom poglobljeno pogovarja o njegovem napredku in (dnevnem) poučevanju (Douglas 2012). Mentor pa mora imeti seveda tudi ustrezno kvaliteten profesionalne kompetence učitelja, sicer ne more biti zgled.

Izkušnje z mentoriranjem na Havajih so identificirale naslednje pomembne **značilnosti dobrega** (učitelja) **mentorja** (Koki 1997: 3):

- številne interpersonalne spretnosti za usklajevanje različnih poklicnih srečanj in situacij;
- dobro poznavanje nabora poučevalnih metod, drugačnih načinov učenja ter stilov poučevanja in učenja, ki vplivajo na učenčeve dosežke;
- sposobnost uporabe tehnik spodbujanja lastnega vodenja in odgovornosti začetnika;
- spretnost učinkovitega komuniciranja, ki spodbuja rast in zadovoljitev čustvenih, socialnih in kognitivnih potreb novincev;
- poznavanje in razumevanje stopnje učiteljevega razvoja znotraj konteksta učenja odraslih.

2.1.3.2 Vloga in naloge mentorja

Iz opredelitev mentorja in njegovih značilnosti izhajajo **naloge**, ki jih ima mentor v obdobju uvajanja začetnika v pedagoški poklic. Njegova poglobljena naloga je vzpostavitev posebnega odnosa s svojim varovancem, učiteljem začetnikom. Ta odnos stroka imenuje **mentoriranje**.

Mentoriranje je učno partnerstvo, kompleksno razmerje, ki podpira in spodbuja profesionalno učenje (A Learning Guide 2010, Koki 1997); njegov poglobljen cilj je obojestransko (vzajemno) profesionalno izboljšanje in olajšanje vstopa v poklic, namen pa je posameznikov profesionalni razvoj. Mentoriranje 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).

Uspeh mentoriranja sloni na obojestranskem »navdušenju« mentorja in začetnika glede specifičnega področja, zato je mora biti mentoriranje vzajemno, dinamično, razmišljujoče in mora temeljiti na

profesionalni podpori. Mentoriranje predstavlja kompleksno spretnost in ni samoumevna danost, ampak je ta medosebni odnos oz. razmerje potrebno postopoma graditi. Grajenje mentorskega odnosa poteka v **treh fazah** oz. stopnjah (A Learning Guide 2010):

- seznanitev: potreben je čas za vzpostavitev skupne osnove, razumevanj in pričakovanj obeh udeležencev odnosa ter njuno redno srečevanje;
- komunikacijska pričakovanja: gre za oblikovanje osnovnih pravil odnosa;
- raziskovanje dejstev: pogovor o tem, kaj mentor želi doseči in česa ne, o strategijah za doseg ciljev ter stilih in povratnih informacijah.

Z namenom uspešnega grajenja odnosa z mentorirancem se mora mentor poslužiti določenih strategij, ki mu omogočajo in olajšajo vzpostavitev mentoriranja. Mentor mora (prav tam):

- razumeti potrebe in čustva – mentoriranec se mora počutiti varno, imeti občutek pripadnosti in cenjenosti v kolektivu, mora imeti dobro mnenje o sebi in imeti svobodo za rast in sodelovanje;
- imeti jasne in deljene standarde in cilje – pomembno je, da so mentorji in začetniki jasni glede standardov in pričakovanj, ki spremljajo njihove vloge znotraj mentoriranja in prav tako znotraj konteksta celotne šole (o tem je potrebno govoriti in se dogovoriti že na začetku odnosa);
- pogovarjati se o grajenju odnosa – sporočila so posredovana ne le z izbiro besed, ampak tudi z nebesednimi prvinami, kot so npr. ton, barva in višina glasu ter čas posredovanja, govorica telesa in obrazna mimika;
- biti osredotočen na dosežke – pomembno se je osredotočiti na to, kar je bilo narejeno dobro in na kar je treba biti ponosen (to daje samozavest in potrjuje, da so začetniki cenjeni kot člani kolegialne skupnosti);
- pustiti povedati zgodbo in jo slišati – to se navezuje na mentorjevo zmožnost biti dober in strpen poslušalec.

V obdobju uvajanja v pedagoški poklic in procesu mentoriranja je torej najpomembnejše **oblikovanje** zaupnega **odnosa** med mentorjem in začetnikom. Ko je zaupanje vzpostavljeno, je mogoče težave izpostaviti in z njimi se lahko spoprijema bolj učinkovito (prav tam). S tem so pred mentorja postavljene tudi številne naloge, ki jih opravlja. Mnogi raziskovalci izpostavljajo naslednje pomembne naloge, ki jih

ima mentor v obdobju uvajanja novinca v učiteljski poklic (*Mass Mentoring Partnership*):

- mentor mora vzpostaviti pozitiven odnos oz. razmerje z mentorirancem, kar vključuje vzpostavljanje zaupanja in spoštovanja ter ohranjanje rednih pogovorov in dosledno podporo z mentorirancem;
- mentorirancu mora pomagati razviti poklicne, vodstvene in komunikacijske spretnosti, doseči osebne, izobraževalne in poklicne cilje;
- mentorirancu mora biti vir podpore in vodenja v procesu uvajanja v poklic, ključno pri vsem tem pa je, da je pripravljen opravljati naloge mentorja in biti mentorirancu dostopen oz. na razpolago.

2.1.3.3 Vloga in naloge mentorja v naših dokumentih in strokovni literaturi

P. Javrh (2007) je v analizi svoje kvalitativne raziskave navedla, da so učitelji novinci poročali, da so imeli dobrega mentorja, ki jih je uvajal v poklic in spretnosti, ki jih med formalnim šolanjem niso mogli pridobiti. Bil jim je tudi **vzornik**, ki so ga občudovali in jim je predstavljal referenčno točko kakovosti. Zaradi tesnega stika z mentorjem so si začetniki postavili **merila odličnosti** in spoznavali **strokovne** in človeške lastnosti, potrebne za **kakovostno opravljanje dela**.

Mentor (v Sloveniji) po Pravilniku o pripravništvu (19. člen) opravlja naslednje naloge:

- »pripravi program pripravništva;
- svetuje pripravniku pri izvajanju nalog, ki jih mora izvesti v skladu s programom;
- sodeluje z ravnateljem vrtca oz. šole, šolsko svetovalno službo, ustreznimi strokovnimi aktivimi in drugimi strokovnimi organi vrtca oz. šole, pri organizaciji in izvedbi nalog programa pripravništva;
- svetuje pripravniku pri načrtovanju, organizaciji in izvedbi praktičnih nastopov oz. drugih oblik neposrednega vzgojno-izobraževalnega dela, ki ga spremlja in analizira ter pripravniku sproti posreduje povratne informacije;
- spremlja pripravnikove priprave in njegov dnevnik glede na potek izvedbe ostalih delov programa pripravništva;

- izdela poročilo o pripravnikovi usposobljenosti za samostojno opravljanje dela in pripravi oceno praktičnih nastopov, ki jih pripravnik uveljavlja za pristop k strokovnemu izpitu v skladu s pravilnikom, ki ureja strokovni izpit na področju vzgoje in izobraževanja;
- ob zaključku pripravništva v sodelovanju z ravnateljem poroča o spremljavi pripravništva;
- opravlja druge naloge, povezane s programom pripravništva.«

Iz nalog, ki jih ima mentor, njegovih (osebnostnih) značilnosti in kompetenc izhaja naslednjih **šest vlog mentorja**: model, informator, svetovalac, ocenjevalec, organizator in povezovalac (Muršak idr. 2011: 52, Rebolj 2006: 167). Značilnosti posamezne vloge so (prav tam):

- vloga **modela** se nanaša na kakovosten prikaz načina poučevanja, ki naj bi bilo čim bolj raznoliko in inovativno;
- kot **informator** bi moral mentor začetnika informirati o učencih, razredih, šoli, kolektivu, izboru učnih metod in pripomočkov, o formalnih in neformalnih normah ter pričakovanjih;
- vlogo **svetovalca** naj bi mentor izpolnjeval med pripravo učnih ur, zlasti pa po opravljenih nastopih s kakovostno povratno informacijo preko natančne analize;
- vloga mentorja kot **ocenjevalca** se nanaša tako na opravljene nastope kot tudi na uvajanje začetnika v kriterije samoocenjevanja;
- kot **organizator** mentor svojemu mentorirancu pripravi program uvajanja in mu časovno ter organizacijsko razporeja njegove dejavnosti in obveznosti;
- kot **povezovalac** praktičnih izkušenj s teoretičnim znanjem in kot povezovalac med začetnikom in šolskim kolektivom skrbi za to, da bi se njegov mentoriranec čim bolj vključil v šolsko okolje.

Valenčič Zuljan idr. (2007b: 126) po Fullertonu in Malderezu (1999) povzemajo naslednje vloge mentorja: model, vključevalec v šolsko kulturo, sponzor, podpornik in izobraževalec. Vloga mentorja kot **modela** je enaka kot pri prej omenjenih avtorjih, vloga vključevalca v šolsko kulturo pa se ujema s prej omenjeno vlogo povezovalca. Mentorjeva vloga **sponzorja**, ki jo lahko razumemo kot pokroviteljstvo oz. omogočanje dejavnosti, izvedbo nečesa, se prekriva z vlogo

svetovalca in organizatorja, prav tako vloga podpornika. Vloga mentorja kot **izobraževalca** je obsežna in bi jo lahko našli znotraj prej omenjene mentorjeve vloge ocenjevalca in povezovalca (praktičnih izkušenj s teoretičnim znanjem).

Mentorjeve vloge bi se dalo opredeliti še podrobneje, kajti vsaka naloga, ki jo opravlja, zahteva različne vloge. Tako ima npr. v procesu analize vlogo svetovanja, sodelovanja in treninga (Valenčič Zuljan idr. 2007a).

2.2 Analiza predpisov sistemskih aktov s smernicami za spremembe

Z analizo sistemskih aktov (*Pravilnik o pripravništvu strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja* 2006, *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* 2007) smo skušali ugotoviti, kakšne zahteve predpisujejo za obdobje uvajanja učitelja začetnika v pedagoški poklic.

Ugotovili smo, da ti predpisujejo zlasti **splošne formalne in vsebinske pogoje** uvajanja v pedagoški poklic. Tako *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* (2007), ki je krovni zakon, in *Pravilnik o pripravništvu strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja* (2006), ki je temeljni dokument o uvajanju, določata trajanje in (formalno) organizacijo ter vsebino uvajanja. V nadaljevanju pravilnik določa še naloge, izobraževanja in usposabljanja začetnikov ter naloge mentorja. S temi ugotovitvami smo potrdili našo hipotezo, da sistemski akti in smernice strokovne literature predpisujejo splošne formalne in vsebinske pogoje uvajanja učitelja začetnika v pedagoški poklic, vsebinskih plati profesionalnega razvoja, kamor sodijo tudi predmetnospecifične kompetence (glede na program in predmet), ne dotikajo pa se vsebinskih plati profesionalnega razvoja.

Pravilnik o pripravništvu določa tudi naloge mentorja v obdobju pripravnništva (19. člen), ki pa se nanašajo pretežno na organizacijsko-izvedbene naloge (priprava programa uvajanja, spremljanje in analiza začetnikovega dela, izdelava poročil ipd.) in naloge svetovalne narave (svetovanje začetniku pri izvajanju nalog programa uvajanja ter pri načrtovanju, organizaciji in izvedbi praktičnih nastopov itd.). Vse to so pomembni vidiki, saj določajo splošne formalne in vsebinske pogoje uresničevanja ciljev uvajanja v pedagoški poklic, umanjajo pa vidiki profesionalnega razvoja učitelja začetnika, zlasti poudarek

mentorjevega usmerjanja učitelja začetnika v razvoj predmetnospecifičnih kompetenc za poučevanje glede na izobraževalni program in predmet, za poučevanje katerega se pripravnik usposablja. Ti vidiki predmetnospecifičnih kompetenc so resda nakazani v členu, ki opredeljuje, katera področja pridobivanja kompetenc naj vključuje program uvajanja,¹⁰ in določa, da naj se pri pripravi programa upošteva predmet in predmetno oz. strokovno področje, za katero se učitelj začetnik usposablja (17. člen), vendar bi morala biti med nalogami mentorja v pravilniku še posebej navedena ta pomembna naloga. Na ta način bi namreč odpravili navidezno ločenost mentorja od uresničevanja enega najpomembnejših ciljev uvajanja učiteljev začetnikov v pedagoški poklic.

Naš predlog v zvezi s sistemskimi akti je, da bi jih bilo potrebno dopolniti z naslednjimi podatki (konkretnije na primeru uvajanja učiteljev slovenščine):

- med nalogo mentorja »svetuje pripravniku pri načrtovanju, organizaciji in izvedbi praktičnih nastopov« (19. člen) bi bilo smiselno dodati še, da *mentor začetnika usmerja v relevantno strokovno literaturo, ustrezno ravni oz. smeri/programu izobraževanja in njegovim ciljem in ki mu je lahko v pomoč pri pripravi na pouk*. Mentor bi tako učitelja začetnika pri pripravi, npr. na pouk književnosti, usmeril v priročnike za poučevanje po metodičnem sistemu šolske interpretacije (Krakar Vogel 2004) ali načelih sistemske didaktike (Krakar Vogel in Blažić 2013) ali v osvetlitev pouka z vidika specifičnih učencev in različne metode dela z umetnostnimi besedili (Žbogar 2013);
- poleg tega bi še dodali, da *mentor pri učitelju začetniku spodbuja kritično refleksijo in spodbuja k diskusiji o ravni njegovih profesionalnih kompetenc*.

¹⁰ Kompetence, ki naj bi jih učitelj začetnik razvil, pridobil oz. utrdil v tem obdobju, prikazujemo v poglavju 3.2.

2.3 Raziskava o uvajanju učiteljev začetnikov v pedagoški poklic in raziskava o kompetencah mentorja

Poglavitni cilj raziskave leta 2015, katere rezultate prikazujemo, je bil ugotoviti, ali je obstoječa ureditev uvajanja učiteljev slovenščine v poklic ustrezno kakovostna, da lahko razvijejo, utrdijo in poglobijo kompetence, potrebne za poučevanje slovenščine. Zanimalo nas je torej, ali uvajanje omogoča kakovostno pripravo na samostojno poučevanje slovenščine, ali jim je mentor pri tem v podporo oz. ali je mentor ustrezno usposobljen za vlogo, ki jo ima v tem procesu.

Raziskavo smo konec leta 2019 nadgradili in dopolnili z raziskavo o kompetencah učitelja slovenščine, potrebnih za opravljanje vloge mentorja učitelju začetniku. Namen te raziskave je bil ugotoviti, kako učitelji slovenščine sami ocenjujejo pomembnost posameznih osebnostnih lastnosti, spretnosti, znanj in nalog mentorja učitelju začetniku.

2.3.1 Metodologija

V tem delu sta bili obe raziskavi kvantitativni, zato smo uporabili kvantitativne metode raziskovanja. Uporabili smo **kavzalno neeksperimentalno raziskovalno metodo**, s pomočjo katere smo skušali poiskati vzročno-posledične povezave in proučevane pojave vzročno pojasnjevati (Sagadin 1993: 12).

2.3.2 Opis inštrumenta

Kot inštrument za raziskovanje smo uporabili **anketna vprašalnika**, ki smo ju za namene raziskave sestavili na podlagi strokovne in znanstvene literature o kompetencah učitelja slovenščine ter mentorja učitelju začetniku. Anketni vprašalnik za učitelje začetnike iz leta 2015 je bil sestavljen iz štirih vsebinskih sklopov. Prvi sklop vprašanj je zajemal splošne podatke o anketirancih, in sicer vrsto pripravništva in vrsto šole, na kateri je potekalo pripravništvo. Drugi sklop vprašanj je zajemal organizacijo in potek uvajanja, tretji sklop¹¹ pa vprašanja, vezana na profesionalne kompetence za poučevanje slovenščine.

¹¹ Rezultate prikazujemo v poglavju 3.4.

Zadnji sklop vprašanj je zajemal vprašanja o mentorju med uvajanjem v pedagoški poklic. Vprašanja so bila tako odprtega kot zaprtega tipa.

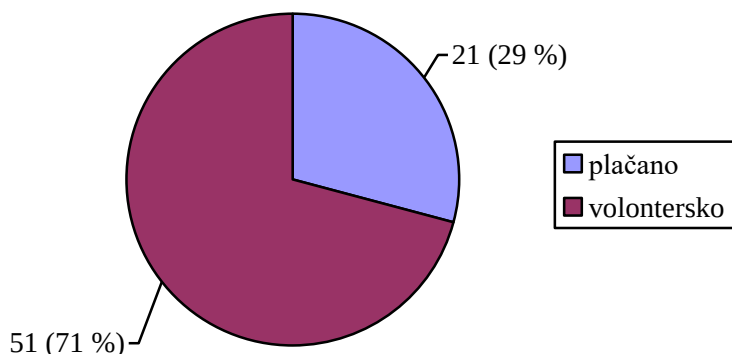
Anketni vprašalnik za učitelje slovenščine iz leta 2019 je bil sestavljen iz splošnih demografskih vprašanj (spol, delovna doba, izobrazba ...), ocenjevalnih lestvic, vezanih na kompetence mentorja učitelju začetniku, in ocenjevalnih lestvic o pomembnosti vključevanja posameznih vidikov pouka slovenščine v program uvajanja v pedagoški poklic za učitelje začetnike.

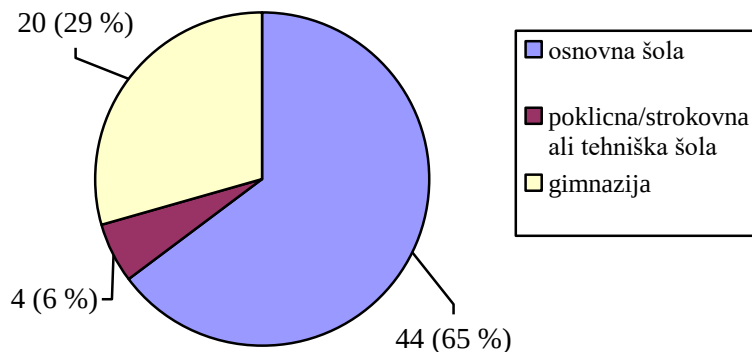
2.3.3 Vzorca

Osnovno množico v prvi raziskavi 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 ga 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, 2013).

V raziskavi je skupno sodelovalo 72 učiteljev začetnikov, ki so imeli uvajanje urejeno v obliki pripravništva in so ga opravljali med letoma 2010 in 2014, vendar niso vsi odgovorili na vsa vprašanja, zato je ponekod skupno število odgovorov manjše. V ta namen smo tudi strukturne odstotke mestoma izračunali na podlagi vseh sodelujočih, na nekaterih mestih pa na podlagi dejanskih odgovorov, odvisno od smiselnosti pri sami interpretaciji rezultatov.

Graf 1: Vrsta pripravništva

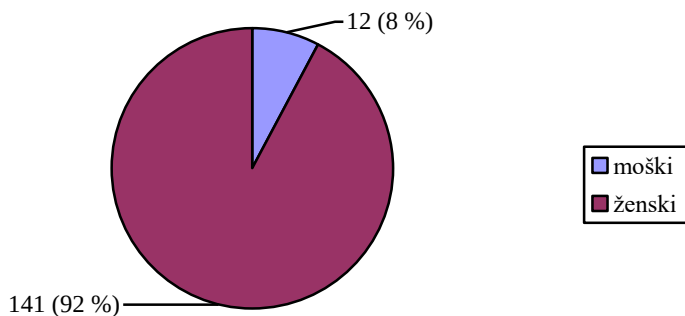


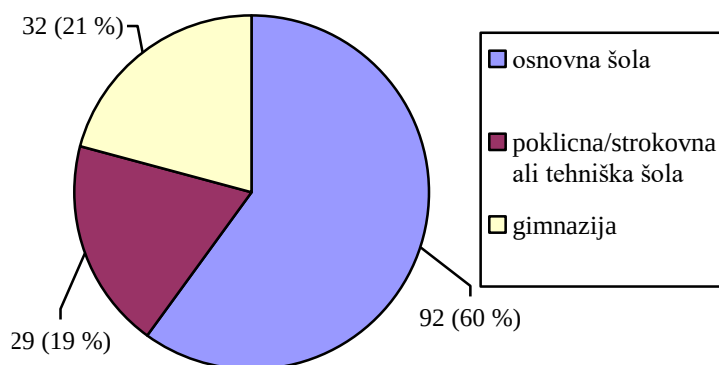
Graf 2: Vrsta šole, na kateri je potekalo pripravništvo

Od 72 anketiranih učiteljev začetnikov jih je 51 (70,8 %) opravljalo volontersko pripravništvo, 21 (29,2 %) pa plačanega.

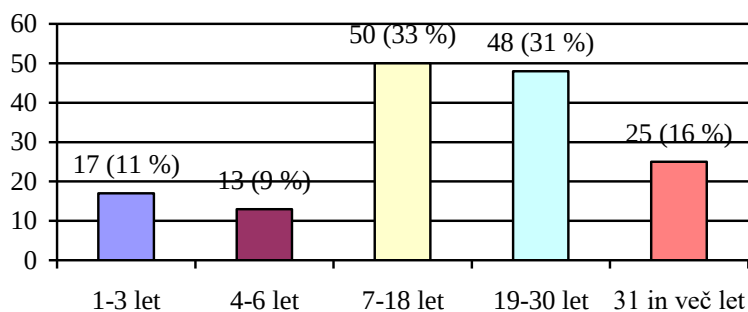
Dobra polovica anketiranih (44 oz. 61,1 %) je pripravništvo opravljala v osnovni šoli, dobra četrtina (20 oz. 27,8 %) pa v gimnaziji. Štirje anketirani (5,6 %) so pripravništvo opravljali v poklicni ali strokovni šoli oz. srednji tehniški šoli.

V raziskavi leta 2019 je bila osnovna množica ena in so jo sestavljali vsi učitelji slovenščine. Izbor vzorca druge raziskave je bil prav tako neslučajnostni, izbran z **namenskimi izborom**, saj smo vključili **učitelje slovenščine**, ki so se odzvali povabilu za sodelovanje. Njihovi podatki so prikazani v nadaljevanju.

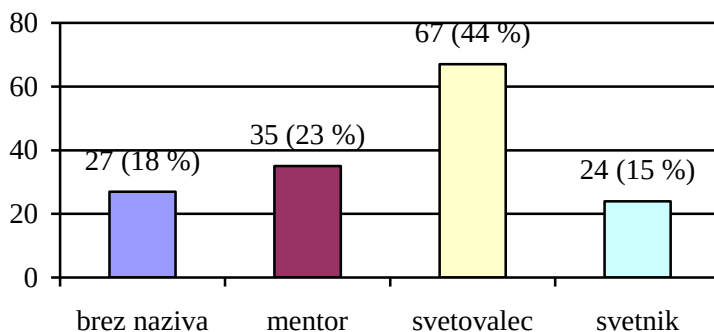
Graf 3: Spol anketiranih učiteljev slovenščine

Graf 4: Vrsta šole

Skupno je v anketi sodelovali 153 učiteljev slovenščine, od tega jih je bila večina ženskega spola (141 oz. 92,2 %). Največ anketiranih učiteljev slovenščine poučuje učence od 6. do 9. razreda v osnovni šoli (92 oz. 60,1 %); sledijo učitelji gimnazije (32 oz. 20,9 %), nekoliko manj pa je učiteljev ostalih srednjih šol (29 oz. 19 %).

Graf 5: Leta poučevanja učiteljev slovenščine**Preglednica 1:** Povprečna delovna doba

N	min	max	M	SD
153	1	41	18,30	11,09

Graf 6: Naziv¹² učiteljev slovenščine

Leta poučevanja smo skladno s strokovno literaturo s področja profesionalnega razvoja učitelja (Javrh 2007, Kalin in Čepić 2019) razdelili v pet skupin:

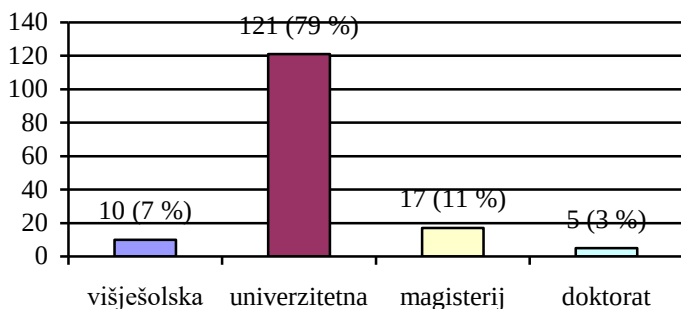
- vstop v proces poučevanja (do 3 let);
- stabilizacija v stroki (od 4 do 6 let poučevanja);
- poklicna aktivnost in eksperimentiranje ali neželjeno drsenje v negotovost (od 7 do 18 let poučevanja);
- sproščenost ali (vse večja) nemoč (od 19 do 30 let poučevanja);
- sproščeno ali zagrenjeno postopno izpreganje (od 31 do 40 let poučevanja).

Največ anketiranih učiteljev slovenščine (50 oz. 32,7 %) je v prvi skupini, tj. v srednjem obdobju kariere, ki traja od 7. do 18. leta poučevanja. Povprečna delovna doba anketiranih je 18,3 let, pri čemer je najkrajša delovna doba 1 leto, najdaljša pa 41 let.

V času poučevanja si je največji delež učiteljev slovenščine (67 oz. 43,8 %) pridobil naziv svetovalec, nekoliko manj (35 oz. 22,9 %) pa naziv mentor. Sledijo učitelji, ki naziva še nimajo (27 oz. 17,6 %), najvišji naziv – svetnik¹³ – pa ima 24 (tj. 15,7 %) anketiranih učiteljev slovenščine.

¹² Naziv učiteljev ureja Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive (2002 in poznejše spremembe).

¹³ Spremembe Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive od 1. 9. 2020 uvaja četrti naziv, tj. višji svetnik.

Graf 7: Stopnja dokončane izobrazbe**Preglednica 2:** Smer izobrazbe učiteljev slovenščine

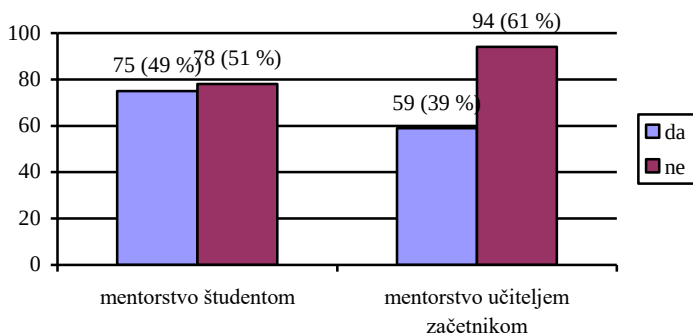
Smer izobrazbe	f	f %
slovenščina (enopredmetna)	52	34,0
slovenščina–primerjalna književnost	19	12,4
slovenščina–zgodovina, umetnostna zgodovina	17	11,1
slovenščina–pedagogika	10	6,5
slovenščina–sociologija	10	6,5
slovenščina–slovanski jeziki (srbohrvaščina, makedonščina, ruščina)	6	3,9
slovenščina–angleščina	5	3,3
slovenščina–nemščina	5	3,3
slovenščina–etnologija	3	2,0
slovenščina–knjižničarstvo	3	2,0
slovenščina–matematika	3	2,0
slovenščina–italijanščina, španščina	3	2,0
slovenščina–geografija	1	0,7
slovenščina–novinarstvo	1	0,7
slovenščina–teologija	1	0,7
slovenščina–družbeno moralna vzgoja	1	0,7
slovenščina–filozofija	1	0,7
slovenščina–pedagogika–sociologija	1	0,7
brez odgovora	11	7,2
Skupaj	153	100,0

* Zaradi zaokroževanja vsota strukturnih odstotkov ni 100,0, ampak 100,4.

Velika večina učiteljev slovenščine (121 oz. 79,1 %) ima dokončano univerzitetno stopnjo izobraževanja. Znanstveni magisterij je dokončalo 17 (tj. 11,1%) anketiranih učiteljev, višješolsko izobraževanje¹⁴ 10 (oz. 6,5 %) in doktorat pet (kar je 3,3 %) vseh anketiranih.

Smer dodiplomskega izobraževanja učiteljev slovenščine je raznolika. Največji delež (34 oz. 34 %) jih je dokončalo enopredmetni študijski program slovenistike. Sledijo dvopredmetni študijski programi: 19 (12,4 %) kombinacija slovenščine s primerjalno književnostjo, 17 (11,1 %) z zgodovino oz. umetnostno zgodovino in po 10 (6,5 %) s pedagogiko in s sociologijo. Precej pogoste so še veze z drugimi slovanskimi jeziki (šest oz. 3,9 %) ter z angleščino ali nemščino (oboje po pet oz. 3,3 %).

Graf 8: Mentorstvo študentom na praksi in učiteljem začetnikom



Med anketiranimi učitelji slovenščine je 49,0 % takih, ki so že bili mentorji študentom pedagoške smeri slovenistike na praksi, 51,0 % pa jih ni bilo. Mentorjev učiteljem začetnikom je bilo še nekoliko manj, in sicer 59 ali 39,0 %. Število mentorjev začetnikom v raziskavi leta 2019 je sicer podobno številu mentorjev v raziskavi iz leta 2015, tako da sta ta dva vzorca po številčnosti oz. zastopanosti primerljiva in lahko rezultate med sabo primerjamo ter posplošujemo z dokaj veliko zanesljivostjo.

¹⁴ Do leta 1991 so se bodoči osnovnošolski učitelji slovenščine izobraževali tudi na višješolskem študijskem programu, ki ga je izvajala Pedagoška akademija v Ljubljani. Leta 1991 se je šola preimenovala v Pedagoško fakulteto, vendar na njej ne izvajajo slovenističnih študijskih programov.

2.3.4 Rezultati raziskav

2.3.4.1 Učitelji začetniki o organizaciji in poteku uvajanja v pedagoški poklic

Za uspešnost vstopa v pedagoški poklic so pomembni pogoji, ki jih imajo učitelji začetniki. V prvi vrsti sta pomembna organizacija in potek njihovega uvajanja v poklic, zato smo raziskali, s katerimi težavami so se soočali začetniki ob uvajanju v poklic.

Preglednica 3: Težave, s katerimi so se učitelji začetniki soočali

Težave	f	f %
S prilagoditvijo v šolo in njeno kulturo	9	5,5
S prilagoditvijo v kolektiv	8	4,8
S pomanjkanjem vsebinskega, predmetnega, strokovnega znanja	11	6,7
S pripravo učne ure	14	8,5
Z izvedbo učne ure	11	6,7
S pomanjkanjem podpore s strani mentorja	6	3,6
S poklicno izolacijo (nesprejemanjem s strani ostalih članov kolektiva)	5	3,0
Z delovno preobremenjenostjo	16	9,7
S pomanjkanjem poznavanja učencev (njihovega razvoja, socialnega statusa)	21	12,7
Z nepoznavanjem načinov vodenja učencev oz. oddelka	16	9,7
Z nepoznavanjem načinov komunikacije z učenci	8	4,8
Z nepoznavanjem sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT)	4	2,4
Z nepoznavanjem izobraževalnega sistema (kurikula, zakonodaje, predpisov ipd.)	22	13,3
Z nepoznavanjem učnega načrta slovenščine	9	5,5

* Zaradi zaokroževanja vsota strukturnih odstotkov ni 100,0, ampak 99,9.

Kot je razvidno iz preglednice, so imeli učitelji začetniki v vzorcu med uvajanjem v poklic **največ težav** zaradi **nepoznavanja izobraževalnega sistema** (22 odgovorov oz. 13,3 %), in sicer kurikula, zakonodaje, predpisov ipd., ter zaradi **nepoznavanja učencev, njihovega razvoja in socialnega statusa** (21 odgovorov oz. 12,7 %). S 16 odgovori (9,7 %) sledita delovna preobremenjenost in nepozna-

vanje načinov vodenja učencev oz. oddelka. Nekoliko manj težav (11 odgovorov oz. 6,7 %) so anketiranci imeli zaradi pomanjkanja vsebinskega, predmetnega, strokovnega znanja ter z izvedbo učne ure. Devet (5,5 %) jih je imelo težave s prilagoditvijo v šolo in njeno kulturo ter z nepoznavanjem učnega načrta slovenščine. Z osmimi odgovori (4,8 %) sledita prilagoditev v kolektiv in nepoznavanje načinov komunikacije z učenci. Šest anketiranih (3,6 %) je imelo težave s pomanjkanjem mentorjeve podpore, pet (3,0 %) s poklicno izolacijo (nesprejemanjem s strani ostalih članov kolektiva) in štirje (2,4 %) z nepoznavanjem sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije. Pod »drugo« so učitelji začetniki v vzorcu navedli naslednje težave:

- Z nepoznavanjem delovanja šole (kako poteka podaljšano bivanje, izbirni predmeti, varstvo vozačev in druge aktivnosti poleg pouka; N = 1).
- Mentor pogosto vse najraje opravi sam, tako da mi ni predajal določenih nalog in zadolžitev. Kot pomanjkljivost bi izpostavil tudi ti, da po mentorjevem mnenju moja prisotnost na govorilnih urah ni bila smiselna (N = 1).
- Z neplačilom za delo (N = 1).
- Finančne težave (N = 1).
- Nisem imel težav (N = 1).

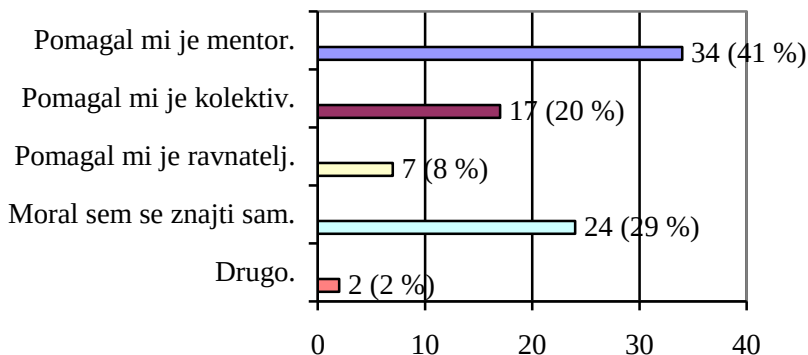
Rezultati raziskave kažejo, da učitelji začetniki čutijo kot največjo oviro nepoznavanje izobraževalnega sistema in pomanjkanje poznavanja učencev, ne pa preobremenjenost z dnevnimi dodatnimi zadolžitvami, ki so bile izpostavljene v naši sondažni raziskavi (Šebjanič 2014a). Nekateri vidike rezultatov naše raziskave lahko primerjamo z raziskavo M. Valenčič Zuljan idr. (2006).¹⁵ Zaznane težave začetnikov v času uvajanja v poklic so razvrstili v tri kategorije (prav tam: 133–135). **Največ težav** so pripravniki imeli **znotraj kategorije svoje usposobljenosti**, in sicer z obvladovanjem učencev, disciplino in nemotiviranostjo oz. njihovo nezainteresiranostjo. Sledile so težave z načrtovanjem oz. pripravo učnih ur ter ocenjevanjem učenčevega znanja in napredka. Učitelji začetniki v omenjeni raziskavi so imeli težave še z diferenciacijo in individualizacijo pouka ter (pre)poznavanjem različnih učencev in načinov ravnanja z njimi. Prav

¹⁵ V okviru raziskave so podrobneje raziskovali in preverjali uspešnost in učinkovitost slovenskega modela uvajanja pripravnikov ter ugotavljali potrebe, izkušnje in pričakovanja pripravnikov, njihovih mentorjev in ravnateljev v času pripravništva (Valenčič Zuljan idr. 2006: 60).

tako so imeli težave s pomanjkanjem poznavanja šolske dokumentacije, šolskega sistema in zakonodaje ter s pomanjkanjem usposobljenosti za delo s starši. Udeleženi v raziskavi so izpostavili zlasti problem preobremenjenosti začetnikov zaradi nadomeščanj učiteljev, ki so ga raziskovalci uvrstili v kategorijo organizacijski vidiki. Znotraj te kategorije so identificirali še eno težavo, ki je mi nismo zasledili, in sicer pomanjkljivo informiranje o uvajanju v poklic/pripravnistvu, strokovnem izpitu ipd. Tako kot v naši raziskavi tudi v tej raziskavi učitelji začetniki niso poročali o večjih težavah v odnosu z mentorjem in ostalimi člani kolektiva. So pa prav tako kot naši anketirani začetniki poročali o slabem plačilu (naši učitelji začetniki pa o neplačilu za delo, saj je bilo v času uvajanja/pripravnistva naših anketiranih začetnikov manj plačanih pripravniških mest kot v času pripravništva anketirancev raziskave M. Valenčič Zuljan idr.).

Zanimalo nas je tudi, kakšno oporo so učitelji začetniki imeli pri soočanju s težavami. V ta namen smo jih vprašali, kako so obvladovali oz. kako so se spopadali z izzivi pri poučevanju in delu v razredu.

Graf 9: Obvladovanje/spopadanje z izzivi pri poučevanju oz. delu v razredu



Pri tem vprašanju so imeli anketiranci možnost izbrati več možnih odgovorov, zaradi česar je skupno število odgovorov večje od števila anketiranih. **Najpogostejše** (34 oz. 40,5 % odgovorov) je učiteljem začetnikom v vzorcu pri obvladovanju oz. spopadanju z izzivi pri poučevanju in delu v razredu **pomagal njihov mentor**. Z dobro četrtino (24 oz. 28,6 %) sledi odgovor »Moral sem se znajti sam«. Sledita pomoč kolektiva (17 oz. 20,2 %) in pomoč ravnatelja (sedem oz. 8,3 %). Dva odgovora sta bila »drugo«, vendar učitelji začetniki niso pripisali, kdo jim je pomagal.

Kot je torej razvidno iz rezultatov ankete, so učiteljem začetnikom pri obvladovanju oz. spopadanju z izzivi pri poučevanju oz. delu v razredu pomagali mentorji. Angažiranost kolektiva pri pomoči začetnikom je bila še nekoliko manjša, kar se sklada z Resmanovo (2005: 85) ugotovitvijo, da starejši kolegi mlajšim ne pomagajo dovolj.

Če na kratko strnemo ugotovitve naše raziskave v primerjavi z raziskavo M. Valenčič Zuljan idr. iz leta 2006, lahko rečemo, da glede uvajanja v pedagoški poklic še zmeraj ostajajo **velike težave zlasti na sistemski ravni**: nepoznavanje izobraževalnega sistema, zakonodaje, predpisov, prav tako pa nedoslednost pri izvajanju uvajanja, saj so učitelji začetniki, pa tudi njihovi mentorji, pogosto preobremenjeni z nadomeščanji, mentorji pa povrh vsega še z drugimi obveznostmi in tako nimajo dovolj časa za začetnika. Na vse to stroka opozarja že dalj časa (Valenčič Zuljan idr. 2006: 135). Poleg teh moramo izpostaviti še nekatere vidike splošnih pedagoških kompetenc, in sicer zlasti **slabo poznavanje učencev** tako z vidika njihovega razvoja kot z vidika različnosti, kar pa je problem, ki bi ga bilo potrebno rešiti na ravni dodiplomskega izobraževanja.

Zanimalo nas je tudi, katere so po mnenju učiteljev začetnikov največje prednosti in pomanjkljivosti uvajanja v pedagoški poklic.

Preglednica 4: Prednosti uvajanja v poklic

Prednosti uvajanja	f	f %
Dobrodošla praksa, izkušnje in zgled, veliko se naučiš.	13	39,4
Prvi pravi resen vpogled in stik z delom, ki ga opravlja učitelj, neposredna vključitev v dejanski šolski prostor.	11	33,3
Odlična priložnost opazovati in delati s strokovnjakom, ki poskrbi za neposredno seznanjanje s celotnim učnim procesom in preostalim delom na šoli ter za koristne nasvete in spodbudo.	3	9,1
Uvajanje v pedagoški proces ob pomoči mentorja.	2	6,1
Če imaš dobrega mentorja, je super.	2	6,1
Pripravištvu je zelo dobra popotnica za naprej.	1	3,0
Ni prednosti.	1	3,0
Skupaj	33	100,0

13 anketiranih (39,4 %), ki je podalo svoje mnenje, meni, da je uvajanje v pedagoški poklic **dobrodošla praksa**, da **so se veliko naučili, dobili veliko izkušenj in dober zgled**. 11 učiteljev začetnikov (33,3 %) je podobnega mnenja, in sicer vidijo uvajanje kot **prvi resen**

vpogled in stik z delom, ki ga opravlja učitelj, in neposredno vključitev v dejanski šolski prostor. Trije anketirani učitelji začetniki (9,1 %) menijo, da je uvajanje v poklic odlična priložnost za opazovanje in delo s strokovnjakom, ki poskrbi za neposredno seznanjanje s celotnim učnim procesom in preostalim delom na šoli ter dá koristne nasvete in spodbudo. Po dva anketiranca (6,1 %) sta kot prednost pripravištva navedla uvajanje v pedagoški proces ob pomoči mentorja in da je pripravištvo super, če imaš dobrega mentorja. En učitelj začetnik (3,0 %) je mnenja, da je pripravištvo dobra popotnica za naprej, eden (3,0 %) pa, da pripravištvo nima prednosti.

Preglednica 5: Pomanjkljivosti uvajanja v poklic

Pomanjkljivosti uvajanja	f	f %
Neplačano delo.	14	38,9
Prevelika obremenjenost pripravnika z dodatnimi zadolžitvami, ki niso povezana z delom učitelja slovenščine (pripravniki so »deklica za vse«).	5	13,9
Stroški (zdravstveno zavarovanje, stroški strokovnih ekskurzij, stanovanje ...) so na plečih drugih ljudi, bodisi staršev bodisi partnerja.	4	11,1
Pomanjkljivosti ni bilo, saj so me na šoli lepo sprejeli ter bili v vseh pogledih poštene do mene.	3	8,3
Podrejenost ostalim učiteljem, ker smo samo pripravniki za delovno mesto učitelja in smo zato manjvredni.	2	5,6
Pripravištvo se ne šteje v delovno dobo.	2	5,6
Delitev na plačano in volontersko.	1	2,8
Kratkotrajnost.	1	2,8
Vse, kar učitelj mora vedeti za delovanje izven razreda, je povedano mimogrede.	1	2,8
Nezaupanje staršev v strokovno usposobljenost.	1	2,8
Čas pripravištva bi bil lahko že v času dodiplomskega študija (v absolventskem obdobju).	1	2,8
Zunanji pritiski (npr. da bo mentor dobil plačilo za moje pripravištvo šele, ko ga bom opravil).	1	2,8
Skupaj	36	100,0*

* Zaradi zaokroževanja vsota strukturnih odstotkov ni 100,0, ampak 100,2.

Kot največjo pomanjkljivost slabih 40 % (14) učiteljev začetnikov, ki so podali svoje mnenje, navaja, da je uvajanje v pedagoški poklic **neplačano delo**. Podobno menijo še štirje anketirani začetniki (11,1 %), ki pravijo, da so stroški, kot so zdravstveno zavarovanje,

stroški strokovnih ekskurzij, stanovanja ipd., »na plečih drugih ljudi, bodisi staršev bodisi partnerja«. Pet učiteljev začetnikov (13,9 %) meni, da je začetnik **preveč obremenjen z dodatnimi zadolžitvami**, ki niso povezane z delom učitelja slovenščine, da so začetniki »deklica za vse«. Trije učitelji začetniki v vzorcu (8,3 %) pomanjkljivosti niso doživeli, saj so jih na šoli lepo sprejeli in bili v vseh pogledih poštene do njih. Dva učitelja začetnika (5,6 %) menita, da je pomanjkljivost uvajanja ta, da so začetniki podrejeni ostalim učiteljem, saj so samo pripravniki za delovno mesto učitelja in so zato manjvredni. Da se uvajanje ne šteje v delovno dobo, sta kot pomanjkljivost navedla dva začetnika (5,6 %). Po eden učitelj začetnik (2,8 %) glede pomanjkljivosti uvajanja navaja:

- Delitev na plačano in volontersko.
- Kratkotrajnost.
- Vse, kar učitelj mora vedeti za delovanje izven razreda, je povedano mimogrede.
- Nezaupanje staršev v strokovno usposobljenost.
- Čas pripravištva bi lahko bil že v času dodiplomskega študija (v absolventskem obdobju).
- Zunanji pritiski (npr. da bo mentor dobil plačilo za moje pripravištvo šele, ko ga bom opravil).

Učiteji začetniki torej čutijo večjo oviro v volonterstvu¹⁶ (torej neplačanem delu) kakor v preobremenjenosti z dnevnimi dodatnimi zadolžitvami, ki so bile izpostavljene v naši sondažni raziskavi (Šebjanič 2014a). Negativno mnenje o volonterskem pripravištvu kot načinu vstopanja v pedagoški poklic je podala tudi večina učiteljev (za primerjavo: večina ravnateljev ocenjuje volontersko pripravištvo kot ustrezen način vstopanja v pedagoški poklic) v raziskavi M. Valenčič Zuljan idr. (2011: 54–55).

¹⁶ Volontersko (neplačano) pripravištvo je odpravljeno. »Vlada Republike Slovenije je na svoji 13. redni seji dne 11. 12. 2014 sprejela sklep, da sklepanja novih pogodb o volonterskem pripravištvu v javnem sektorju ne podpira, in ministrstvom in vladnim službam naložila, da novih pogodb ne sklepajo.« (<http://www.mizs.gov.si/si/storitve/izobrazevanje/pripravnistvo/>) Volontersko pripravištvo je bilo do leta 2014 ena od aktualnih možnosti za pridobivanje izkušenj učiteljev začetnikov.

2.3.4.2 Učitelji začetniki o podpori šolskega okolja

V obdobju uvajanja učitelja začetnika v pedagoški poklic se med sabo prepletajo številne dejavnosti, zato učitelj začetnik potrebuje različne vire pomoči, opore in spodbude. Potrebuje jih tako na osebnostni, socialni kot tudi strokovni ravni (*Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teacher* 2010). Kot smo že večkrat omenili, na razvoj profesionalnih kompetenc za poučevanje vplivajo številni dejavniki (udeleženci uvajanja): ravnatelj, šolski kolektiv, mentor.¹⁷ Pri tem je pomembno, kako si udeleženci uvajanja razdelijo delo, saj ima vsak od njih določene naloge, ki jih mora izpolniti (Douglas 2012).

S pomočjo rezultatov anketnega vprašalnika za učitelje začetnike smo v sklopu vprašanj o organizaciji in poteku uvajanja v poklic ugotovljali tudi, kakšnih spodbud s strani šolskega okolja (vodstva, kolektiva, predmetnega aktiva) so bili začetniki deležni pri usvajanju predmetnospecifičnih kompetenc za poučevanje slovenščine.

2.3.4.2.1 Vodstvo – ravnatelj

Ravnatelj kot pedagoški vodja in najvišja avtoriteta na šoli ima v obdobju uvajanja učitelja začetnika v pedagoški poklic pomembno vlogo. Zanj zakonodaja predpisuje različne naloge. Njegova temeljna naloga je **skrb za skladnost poteka uvajanja začetnika s predpisi in zakonodajo**, je glavni organizator uvajanja na šoli, neposredno dela z učiteljem začetnikom in še marsikaj drugega (Bizjak 2004, Valenčič Zuljan idr. 2007b). V obdobju pripravništva je ravnatelj »v vlogi svetovalca in ocenjevalca pripravnika ter nadzornika nad izvajanjem pripravništva [...]« (Valenčič Zuljan idr. 2006: 47) in ravno od ravnatelja je torej odvisno, kako kakovostno bo uvajanje, ki je pomembno obdobje v profesionalnem razvoju učitelja (prav tam). V naši raziskavi smo ugotavljali, kako je ravnatelj z neposrednim delom z učiteljem začetnikom pomagal in pripomogel k uresničevanju temeljnega cilja uvajanja, tj. k razvoju profesionalnih kompetenc za poučevanje slovenščine.

Preglednica 6: Podpora ravnatelja pri hospitacijah

Podpora ravnatelja pri hospitacijah	f	f %
Ravnatelj me je spodbujal in usmerjal oz. mi svetoval.	6	19,4

¹⁷ Skrb in podporo mentorja bomo predstavili v samostojnem podpoglavju.

Ravnatelj je vestno in pozorno spremljal moje nastope ter jih na koncu komentiral in podal konstruktivno mnenje.	5	16,1
Dobra.	4	12,9
Ni sodeloval oz. ni bil prisoten.	4	12,9
Močna podpora.	3	9,7
Opravil je vse potrebne hospitacije.	2	6,5
Z ravnateljem sva po vsaki hospitaciji skupaj evalvirala potek učne ure.	1	3,2
Ravnatelj je bil na hospitacijah pozoren na vse faze učne ure ter na ostale dejavnike, ki vplivajo na pouk.	1	3,2
Ravnateljevo podporo sem čutil, čeprav je imel pri vsaki hospitaciji svoje pripombe o izpeljavi ure.	1	3,2
Ravnatelj žal ni vedno prišel pravočasno na hospitacije (večkrat je zamudil, na zadnjo hospitacijo pa ga niti ni bilo).	1	3,2
Prej ovira kot pa pomoč, saj mi je s svojimi opazkami med uro zniževal avtoriteto.	1	3,2
Umetno vljuden, v resnici mu je bilo vseeno.	1	3,2
Nizka podpora.	1	3,2
Skupaj	31	100,0*

* Zaradi zaokroževanja vsota strukturnih odstotkov ni 100,0, ampak 99,9.

Med anketiranci v vzorcu se je največkrat (6-krat oz. 19,4 % vseh odgovorov) pojavil odgovor, da je **ravnatelj učitelje začetnike spodbujal in jih usmerjal oz. jim svetoval**. Pri petih anketiranih začetnikih (16,1 %) je ravnatelj **vestno in pozorno spremljal njihove nastope** ter jih na koncu komentiral in podal konstruktivno mnenje. Štirje začetniki (12,9 %) so navedli, da je bila podpora ravnatelja dobra, niso pa utemljili svojega odgovora. Prav tako pa so štirje anketiranci (12,9 %) navedli, da ravnatelj na hospitacijah ni sodeloval oz. ni bil prisoten na njihovih nastopih. Trije učitelji začetniki (9,7 %) so prejeli močno ravnateljevo podporo pri hospitacijah, dva (6,5 %) pa sta navedla le, da je ravnatelj opravil vse potrebne nastope, odgovora pa nista utemljila. Po enkrat (3,2 %) so se pojavili naslednji odgovori:

- Z ravnateljem sva po vsaki hospitaciji skupaj evalvirala potek učne ure.

- Ravnateljstvo podpora sem čutil, čeprav je imel pri vsaki hospitaciji svoje pripombe o izpeljavi ure.
- Ravnatelj žal ni vedno prišel pravočasno na hospitacije (večkrat je zamudil, na zadnjo hospitacijo pa ga niti ni bilo).
- Ravnatelj je bil na hospitacijah pozoren na vse faze učne ure ter na ostale dejavnike, ki vplivajo na pouk.
- Prej ovira kot pa pomoč, saj mi je s svojimi opazkami med uro zniževal avtoriteto.
- Umetno vljuden, v resnici mu je bilo vseeno.
- Nizka podpora.

Na tem mestu velja omeniti naloge, ki jih ima ravnatelj v obdobju uvajanja učitelja začetnika v pedagoški poklic in ki jih poudarja stroka, in sicer da ravnatelj (poleg ostalih nalog) spremlja napredek in hospitira začetnikovim nastopom (Bizjak 2004, Valenčič Zuljan idr. 2007b). Del ravnateljev iz naše raziskave se te svoje naloge dobro zaveda in jo vestno izpolnjuje, del jih pa tej nalogi ne posveča posebne pozornosti.

Preglednica 7: Podpora ravnatelja pri posebnem pogovoru

Podpora ravnatelja pri posebnem pogovoru	f	f %
Konstruktivne povratne informacije in pohvale.	8	27,6
Svetovanje, predlogi, usmerjanje.	7	24,1
Močna podpora, zaupanje, dostopnost.	6	20,7
Ni bilo posebnega pogovora.	2	6,9
Kratek pogovor, pedagoško neutemeljen.	2	6,9
Ravnatelj je podpiral moje aktivnosti, me vključeval v projekte, priprave različnih dogodkov.	1	3,4
Nisem imel stikov z ravnateljem, pač pa z namestnikom ravnatelja, ki je bil zelo razumevajoč in me je tudi sam usmerjal ter mi svetoval.	1	3,4
Všeč mu je bilo predvsem to, da sem delal brezplačno.	1	3,4
Ravnatelju je bilo vseeno, zamujal je.	1	3,4
Skupaj	29	100,0*

* Zaradi zaokroževanja vsota strukturnih odstotkov ni 100,0, ampak 99,7.

Med anketiranci, ki so navedli podporo ravnatelja pri posebnem pogovoru, je bil najpogostejši odgovor (osem oz. 27,6 % anketiranih, ki so na vprašanje odgovorili), da so prejeli **konstruktivne povratne informacije** in pohvale. Sedem učiteljev začetnikov (24,1 %) je od ravnatelja dobilo **nasvete, predloge** oz. **usmeritve**, šest (20,7 %) pa močno podporo in dostopnost ravnatelja ter njegovo zaupanje vanje. Po dva anketirana začetnika (6,9 %) bodisi posebnega pogovora z ravnateljem nista imela bodisi je bil ta kratek, pedagoško neutemeljen. Eden učitelj začetnik v vzorcu (3,4 %) je navedel, da je ravnatelj podpiral njegove aktivnosti, ga vključeval v projekte in priprave različnih dogodkov, en začetnik (3,4 %), da 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 je en učitelj začetnik (3,4 %) navedel, da je bilo ravnatelju všeč predvsem to, da je delal brezplačno, eden (3,4 %) pa, da je bilo ravnatelju vseeno in da je zamujal.

S pomočjo rezultatov raziskave smo ugotovili, da je bila praksa glede ravnateljeve podpore učiteljem začetnikom pri hospitacijah deljena: del ravnateljev je vestno prihajal na hospitacije in jih podpiral, spodbujal, usmerjal in jim svetoval, del ravnateljev pa na hospitacije ni prihajal, učiteljev začetnikov ni podpiral in jih je s svojo prisotnostjo oz. vmesnimi opazkami oviral pri njihovih izvedbah učnih ur na nastopih. Prav tako je bila praksa glede ravnateljeve podpore začetniku pri posebnem pogovoru deljena: večina učiteljev začetnikov je pri posebnem pogovoru imela močno ravnateljevo podporo, ravnateljji so jim bili dostopni za pogovor in zaupanja vredni. Nekateri učitelji začetniki pa so imeli s podporo ravnatelja pri posebnem pogovoru negativne izkušnje: bodisi posebnega pogovora sploh niso imeli bodisi je bil ta kratek, pedagoško neutemeljen.

Glede na pomen, ki ga stroka (npr. Bizjak 2004, Valenčič Zuljan idr. 2007b) na podlagi raziskav pripisuje ravnatelju, rezultati naše raziskave niso ravno spodbudni. Čeprav na vprašanji, vezani na ravnateljeve vloge in naloge, nismo dobili veliko odgovorov, je delež pozitivnih odgovorov v povprečju nizek. Takšen rezultat se nam zdi zaskrbljujoč, saj je ravno **ravnatelj tista avtoriteta**, ki mora **s svojim odnosom in zgledom** biti **vzor** tako v prvi vrsti mentorju učitelja začetnika kot tudi vsem ostalim članom kolektiva. Ne nazadnje to ni le njegova formalna naloga, ampak začetniki od njega pričakujejo tudi, da bo spremljal njihovo delo (hospitiral pri njihovih nastopih), evalviral njihovo delo, analiziral nastope, jih podpiral ipd. (Valenčič Zuljan idr. 2006).

2.3.4.2.2 Strokovni aktiv, pedagoški kolektiv in svetovalna služba

Pomemben dejavnik razvoja profesionalnih kompetenc za poučevanje (slovenščine) predstavlja tudi kolektiv šole. Na pomen sodelovalnega odnosa med učiteljem začetnikom in ostalimi člani šolskega kolektiva opozarjata naša stroka (npr. Bizjak 2004, Muršak idr. 2011, Valenčič Zuljan idr. 2006) in tuja literatura (npr. *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teacher* 2010). Kolektiv šole smo v naši raziskavi razdelili na tri dele (strokovni aktiv, pedagoški kolektiv in svetovalna služba), v tem delu pa bomo rezultate in ugotovitve predstavili strnjeno za vse tri skupaj.

Preglednica 8: Način vključevanja v strokovni aktiv

Način vključevanja v strokovni aktiv	f	f %
Sodelovanje na sestankih.	5	13,9
Sodelovanje pri skupnem delu aktiva (načrtovanje učnega procesa in dejavnosti).	5	13,9
Posvetovanje/pogovarjanje.	5	13,9
Brez večjih težav/zadovoljivo.	5	13,9
Prisotnost brez vključevanja.	5	13,9
Sodelovanje pri delu (bralna značka, vodenje učnih ur, udeležba na izobraževanjih za sloveniste).	2	5,6
Nisem se vključeval.	2	5,6
Odlično (pomagali so mi pri strokovnih vprašanjih in s primeri testov).	2	5,6
Udeležba na sestankih aktiva slovenistov.	1	2,8
Dobrodošla bi bila večja podpora.	1	2,8
Med prostimi urami.	1	2,8
Prevzemanje njihovega dela (npr. organizacija in vodenje prireditev, mentorstvo pesniške zbirke, nadomeščanje ur ob odsotnosti posameznega člana aktiva).	1	2,8
Kolikor je bila nuja.	1	2,8
Skupaj	36	100,0*

* Zaradi zaokroževanja vsota strukturnih odstotkov ni 100,0, ampak 100,3.

Po pet učiteljev začetnikov v vzorcu (13,9 %), ki so na vprašanje odgovorili, je kot način vključevanja v strokovni aktiv navedlo:

- **Sodelovanje** na sestankih.
- Sodelovanje pri skupnem delu aktiva (načrtovanje učnega procesa in dejavnosti).
- **Posvetovanje**/pogovarjanje.

- Brez večjih težav/zadovoljivo.
- Prisotnost brez vključevanja.

Dva anketirana učitelja začetnika (5,6 %) sta se v strokovni aktiv vključevala s sodelovanjem pri delu (bralna značka, vodenje učnih ur, udeležba na izobraževanjih za sloveniste). Prav tako sta dva (5,6 %) navedla, da se v strokovni aktiv nista vključevala, in dva, da odlično (»Pomagali so mi pri strokovnih vprašanjih in s primeri testov«). Učitelji začetniki so še bili udeleženi na sestankih aktiva slovenistov (en začetnik oz. 2,8 %) in med prostimi urami (en oz. 2,8 %). Eden anketiranec (2,8 %) je navedel, da bi bila dobrodošla večja podpora, in eden (2,8 %) »Kolikor je bila nuja«. Prav tako je eden (2,8 %) navedel, da je prevzemal njihovo delo (npr. organizacija in vodenje prireditev, mentorstvo pesniške zbirke, nadomeščanje ur ob odsotnosti posameznega člana aktiva).

Preglednica 9: Način vključevanja v pedagoški kolektiv

Način vključevanja v pedagoški kolektiv	f	f %
Sodelovanje na pedagoških in drugih konferencah, sestankih in izobraževanjih, projektih.	11	26,8
Pogovarjanje, svetovanje, spodbujanje, pomoč.	6	14,6
Dobro, brez večjih težav.	6	14,6
V pedagoški kolektiv nisem bil vključen oz. zelo malo, nisem bil enakovreden, njihov odnos do pripravnikov je bil neprimeren.	4	9,8
Ob druženju v zbornici (npr. pred poukom, med prostimi urami).	3	7,3
Bil sem pripravnik na svoji bivši šoli, zato sem kolektiv poznal.	2	4,9
Preko različnih oblik dela (prevzemanje vodenja in spremstva na ekskurzijah, izletih, športnih dneh, nadomeščanje, spremstvo učencev na tehniškem dnevu, knjižnica).	2	4,9
Neuradno druženje.	2	4,9
Kolikor je bila nuja.	2	4,9
Večkrat sem bil v pasivni vlogi, razen kadar mi je ravnatelj naložil vodenje zapisnika, česar se je posluževal skoraj vedno.	1	2,4
Sodelovanje pri opravljanju vseh nalog.	1	2,4
Sodelovanje z učitelji.	1	2,4
Skupaj	41	100,0*

* Zaradi zaokroževanja vsota strukturnih odstotkov ni 100,0, ampak 99,9.

Anketirani učitelji začetniki so se v pedagoški kolektiv vključevali zlasti tako, da so **sodelovali na pedagoških in drugih konferencah, sestankih in izobraževanjih ter pri projektih** (11 oz. 26,8 %). Po šest učiteljev začetnikov v vzorcu (14,6 %) poroča, da so se v pedagoški kolektiv vključevali dobro, brez večjih težav ter da so se pogovarjali s kolektivom, od njih dobili nasvete, pomoč in spodbude. Štirje anketirani začetniki (9,8 %) v pedagoški kolektiv niso bili vključeni oz. so bili vanj vključeni zelo malo. Poročajo tudi, da niso bili enakovredni in da je bil odnos pedagoškega kolektiva do njih neprimeren. V pedagoški kolektiv so se trije začetniki (7,3 %) vključevali ob druženju v zbornici, npr. pred poukom in med prostimi urami. Dva anketiranca (4,9 %) sta navedla, da sta bila pripravnika na svoji bivši šoli in sta zato kolektiv dobro poznala, dva (4,9 %) sta se v pedagoški kolektiv vključevala preko različnih oblik dela (prevzemanje vodenja in spremstva na ekskurzijah, izletih, športnih dneh, nadomeščanje, spremstvo učencev na tehniškem dnevu, knjižnica), dva (4,9 %) sta se vanj vključevala z neuradnim druženjem in dva (4,9 %) sta se v pedagoški kolektiv vključevala, »Kolikor je bila nujna«. Eden anketirani učitelj začetnik (2,4 %) je navedel, da je večkrat bil v pasivni vlogi, razen kadar mu je ravnatelj naložil vodenje zapisnika, eden (2,4 %), da je sodeloval pri opravljanju vseh nalog, in eden (2,4 %), da je sodeloval z učitelji, ni pa navedel, na kakšen način.

Preglednica 10: Način vključevanja v svetovalno službo

Način vključevanja v svetovalno službo	f	f %
Sodelovanja je bilo bolj malo, nisem imel stikov.	14	45,2
Sodelovanje, posvetovanje pri reševanju težav, razlagi socialnega ozadja.	5	16,1
Seznanil sem se z delom šolske svetovalne službe, sodeloval sem pri pripravi individualiziranih programov za učence s posebnimi potrebami ter pri načrtovanju taborov za nadarjene učence.	2	6,5
Dobro, vendar premalo.	2	6,5
Seznanjanje z vzgojnim načrtom in pravili hišnega reda.	1	3,2
Pred strokovnim izpitom sem šel tja po nasvete.	1	3,2
Pripravljaj sem razne raziskave, izvajal sem ankete, lektoriral.	1	3,2

Izvajal sem DSP za tuje dijake.	1	3,2
S šolsko pedagoginjo sem se pogovarjal o različnih oblikah pomoči učencem.	1	3,2
Pomagali so mi s posameznimi nasveti, čeprav na bolj konkretna vprašanja nisem dobil konkretnega odgovora (npr. kako pomagati otrokom z disleksijo, avtizmom).	1	3,2
Po potrebi sem pomagal v šolski svetovalni službi in tako spoznal še to plat delovanja šole.	1	3,2
Zelo dobro.	1	3,2
Skupaj	31	100,0*

* Zaradi zaokroževanja vsota strukturnih odstotkov ni 100,0, ampak 99,9.

Od 31 anketiranih, ki so navedli, na kakšen način so se vključevali v svetovalno službo, jih je 14 (45,2 %) navedlo, da je bilo **sodelovanja bolj malo** oz. da ni imelo stikov. Pet učiteljev začetnikov v vzorcu (16,1 %) se je v svetovalno službo vključevalo **preko posvetovanja pri reševanju težav ali razlagi socialnega ozadja**. Dva anketiranca (6,5 %) sta se seznanila z delom šolske svetovalne službe in sodelovala pri pripravi individualiziranih programov za učence s posebnimi potrebami ter pri načrtovanju taborov za nadarjene učence. Prav tako sta dva anketirana začetnika (6,5 %) odgovorila, da sta se v svetovalno službo vključevala dobro, a poudarila, da premalo. S po enim odgovorom (3,2 %) sledijo:

- Seznanili so me z vzgojnim načrtom in pravili hišnega reda.
- Pred strokovnim izpitom sem šel tja po nasvete.
- Pripravljal sem razne raziskave, izvajal sem ankete, lektorial.
- Izvajal sem DSP za tuje dijake.
- S šolsko pedagoginjo sem se pogovarjal o različnih oblikah pomoči učencem.
- Pomagali so mi s posameznimi nasveti, čeprav na bolj konkretna vprašanja nisem dobil konkretnega odgovora (npr. kako pomagati otrokom z disleksijo, avtizmom).
- Po potrebi sem pomagal v šolski svetovalni službi in tako spoznal še to plat delovanja šole.
- Zelo dobro.

Rezultati raziskave so pokazali, da je praksa glede vključevanja učiteljev začetnikov v šolski kolektiv različna. **Najbolje** so se začetniki v našem vzorcu **vključevali v strokovni aktiv**, pa še v tega ne vsi

enako. Nekateri so se vanj vključevali kot enakovredni člani, nekateri pa kot neenakovredni oz. celo neke vrste »stažisti«, ki so zgolj fizično prisotni v strokovnem aktivu. V **pedagoški kolektiv** so se začetniki naše raziskave v povprečju **vključevali s sodelovanjem na pedagoških in drugih konferencah, sestankih in izobraževanjih, projektih**. Nekateri učitelji začetniki so bili v pedagoškem kolektivu bodisi v pasivni vlogi bodisi v vlogi suplenta in so prevzemali različna dela; nekateri v pedagoški kolektiv sploh niso bili vključeni oz. so bili vanj vključeni zelo malo; nekatere od njih pa celo niso sprejemali kot enakovredne člane pedagoškega kolektiva in so imeli do njih neprimeren odnos. Tudi sodelovanje učiteljev začetnikov s **šolsko svetovalno službo** je bilo **šibko**, saj je del anketirancev navedel, da stikov sploh ni imel.

Nizko podporo šolskega okolja oz. strokovnega aktiva in pedagoškega kolektiva bi lahko povezali tudi s šibkejšo angažiranostjo ravnatelja v sam proces uvajanja, saj je ravnatelj avtoriteta in daje zgled svojim zaposlenim. Vsekakor pa bi bilo potrebno tudi ostale člane šolskega kolektiva seznaniti z izrednim pomenom, ki ga ima uvajanje v pedagoški poklic ne samo za učitelja začetnika, ampak tudi za njih same. Morda starejši (izkušeni) kolegi (pre)malo zaupajo svojim mlajšim (neizkušnim) kolegom in imajo občutek, da vse vedo in da se od mlajših neizkušenih kolegov, ki so šele prišli s fakultete in še nimajo dovolj prakse, ne morejo ničesar naučiti. Ob tem vsekakor pozabljajo na dejstvo, da se izobraževanje tudi na dodiplomski ravni ves čas spreminja, saj sledi praksam v šolstvu, in se dopolnjuje z novimi (raziskovalnimi) spoznanji (Krakar Vogel 2013a, 2020). Razna srečanja učiteljev praktikov v okviru študijskih skupin in (nadaljnja) usposabljanja na predmetnem področju nudijo veliko priložnosti za osveščanje pedagoških delavcev o pomenu uvajanja učitelja začetnika v pedagoški poklic. Poleg tega pa bi moralo tudi vodstvo (ravnatelj) seznanjati in spodbujati kolektiv k podpiranju začetnikovega usvajanja profesionalnih kompetenc.

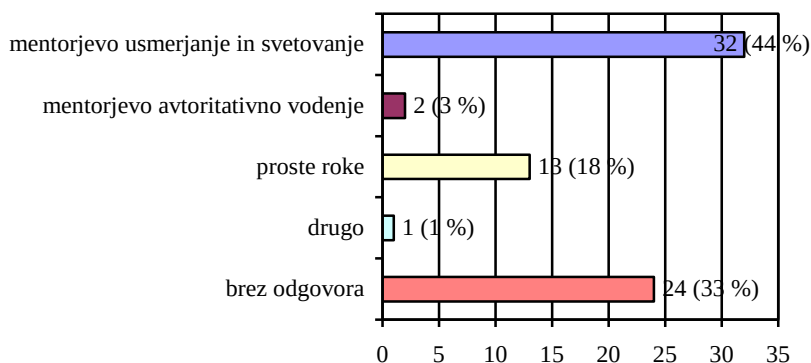
2.3.4.3 Učitelji začetniki o mentorjevi skrbi in podpori

Ker stroka (Javornik Krečič 2008, Koki 1997, *Mass Mentoring Partnership*, Muršak idr. 2011, Rebolj 2006, Valenčič Zuljan idr. 2007a, 2007b) mentorja zaradi neposrednega vpliva na učitelja začetnika in s tem povezanega razvoja njegovih profesionalnih kompetenc za poučevanje (slovenščine) pojmuje kot enega najpomembnejših

dejavnikov obdobja uvajanja v poklic in ker so tudi v manjši empirični raziskavi, ki smo jo izvedli (Šebjanič 2014a),¹⁸ učitelji začetniki poudarili velik pomen mentorjeve skrbi za vstop v poklic in njihov poklicni razvoj, smo v naši raziskavi odgovorom učiteljev začetnikov o mentorjevi skrbi namenili kar nekaj prostora in vprašanj.

a) Organizacijska in moralna podpora

Graf 10: Oblika podpore, ki so jo dobili učitelji začetniki pri izpolnjevanju nalog

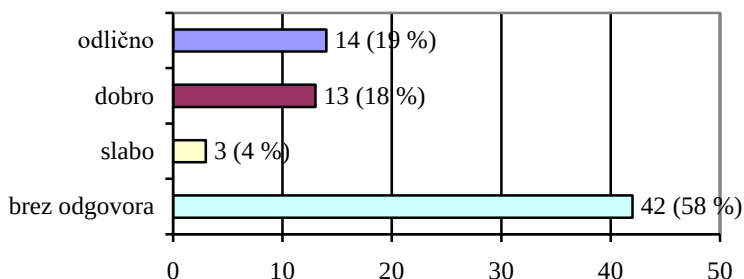


Slaba petina (13) anketirancev je imela **pri izpolnjevanju nalog proste roke**, le dva (2,8 %) anketiranca pa sta morala slediti mentorjevemu avtoritativnemu vodenju. Pri tem vprašanju 24 začetnikov (33,3 %) ni odgovorilo na vprašanje.

Raziskava torej kaže, da so mentorji naših anketiranih učiteljev začetnikov dobro opravili vlogo svetovalca oz. sponzorja, ki jo stroka poudarja kot eno od najpomembnejših (Koki 1997, Muršak idr. 2011, Rebolj 2006, Valenčič Zuljan idr. 2007b). Omenjeni avtorji za mentorja pravijo, da je oseba, ki učitelja začetnika vodi, usmerja, spodbuja in mu svetuje. Vsa ta ravnanja so predvsem odvisna od posameznega mentorja in njegove osebnosti oz. njegovih značilnosti.

Eden od kazalcev kakovostnega mentorstva v obdobju uvajanja v poklic je mentor in njegova usposobljenost za opravljanje ključnih nalog in vlog mentorja učitelju začetniku.

¹⁸ V raziskavi smo se oprli na izsledke in rezultate drugih raziskav, in sicer P. Javrh (2007), B. Krakar Vogel (2006b) in Muršaka idr. (2011).

Graf 11: Ocena sodelovanja z mentorjem

Anketirani učitelji začetniki so svoje **sodelovanje z mentorjem** ocenili kot **odlično** (14 oz. 19,4 %) oz. **dobro** (13 oz. 18,1 %). Le trije začetniki (4,2 %) so sodelovanje z mentorjem ocenili kot slabo. Na to vprašanje več kot polovica anketiranih (42 oz. 58,3 %) ni odgovorila, tako da je ocena sodelovanja z mentorjem nekoliko pomanjkljiva.¹⁹

Preglednica 11: Začetna pričakovanja učiteljev začetnikov do mentorja

Začetna pričakovanja do mentorja	f	f %
Pričakoval sem, da mi bo mentor pomagal pri spoznavanju šole, učencev in kolektiva.	18	15,3
Pričakoval sem, da mi bo mentor pomagal pri spoznavanju dela učitelja slovenščine.	24	20,3
Pričakoval sem, da mi bo mentor pomagal pri načrtovanju pouka oz. nastopov.	17	14,4
Pričakoval sem, da bo mentor z mano delil svoje izkušnje.	22	18,6
Pričakoval sem, da me bo mentor opozoril na »pasti« oz. težave pri poučevanju.	22	18,6

¹⁹ Na tem mestu se odpira vprašanje, zakaj 60 % anketirancev ni hotelo odgovoriti na vprašanje o mentorjevi usposobljenosti (kompetencah). Možnosti je več: morda se v molku več kot polovice skriva nezmožnost oceniti starejšega mentorja ali pomanjkljivo sodelovanje, iz katerega bi bila ocena sploh možna, saj se 58 % vprašanih ni hotelo izjasniti o kakovosti sodelovanja. Nizek delež odgovorov je lahko tudi odraz, da sodelovanje ni bilo skladno s pričakovanji in prepričanju, kakšen naj bo dober mentor. Lahko je pa to odraz sistemsko slabo urejenega področja in je torej morda povezano s tem, da uvajanje začetnika v poklic zakonsko ni ustrezno urejeno (ne upošteva mentorstva kot dodatnega dela učitelja in se mu delovna obveza ne zmanjša ipd.) ali specifičirano na predmetna področja.

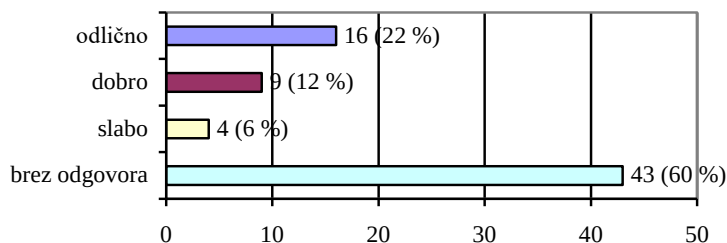
Pričakoval sem, da mi bo mentor svetoval pri izbiri strokovne literature.	13	11,0
Drugo: Šolo sem poznal, ker sem jo obiskoval in je v mojem domačem kraju. Mentor je bil tudi moj učitelj. Pričakoval sem, da bo mentor bolj prijatelj.	2	1,7
Skupaj	118	100,0*

* Zaradi zaokroževanja vsota strukturnih odstotkov ni 100,0, ampak 99,9.

24 učiteljev začetnikov (20,3 %) je **od svojega mentorja pričakovalo**, da jim bo pomagal pri spoznavanju dela učitelja slovenščine, nekoliko manj (22 oz. 18,6 %) 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. Da jim bo mentor pomagal pri spoznavanju šole, učencev in kolektiva, je pričakovalo 18 anketiranih učiteljev začetnikov (15,3 %). S 17 (14,4 %) odgovori sledi pričakovanje anketirancev, da jim bo mentor pomagal pri načrtovanju pouka oz. nastopov, s 13 (11,0 %) pa, da jim bo mentor svetoval pri izbiri strokovne literature. Pod drugo sta dva (1,7 %) anketiranca odgovorila, da sta pričakovala, da jima bo mentor bolj prijatelj oz. da je šolo poznal, saj jo je obiskoval in je v njegovem domačem kraju, mentor pa je bil njegov učitelj.

Podobna pričakovanja do mentorja so navedli tudi učitelji začetniki v prej omenjeni raziskavi M. Valenčič Zuljan idr., in sicer so izpostavili pomen mentorjeve pomoči (zlasti strokovne pri opravljanju obveznosti obdobja uvajanja, svetovanje, uvedbo v poklic in seznaniitev z delom), kot npr. skupno načrtovanje in analiza nastopov, opozarjanje na napake, posredovanje praktičnih nasvetov in izkušenj, pomoč pri iskanju literature ipd. (2006: 142).

Graf 12: Ocena usposobljenosti mentorja



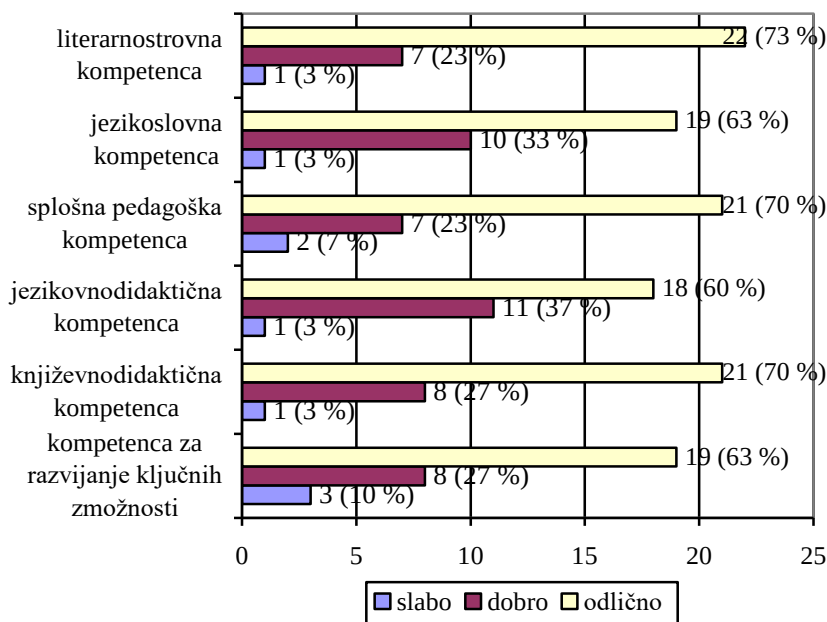
Med ocenami anketiranih učiteljev začetnikov **glede usposobljenosti mentorja za opravljanje ključnih nalog in vlog** mentorja učitelju začetniku prevladuje **odlična** (16 oz. 22,2 %) oz. **dobra** (9 oz. 12,5 %) **ocena**, štirje začetniki (5,6 %) pa so jo ocenili kot slabo. Tudi na to vprašanje večina učiteljev začetnikov (43, tj. 59,7 %) ni odgovorila, zato je tudi ta ocena pomanjkljiva in je rezultat daleč od spodbudnega.

Naša raziskava je prinesla podobne rezultate kot raziskava M. Valenčič Zuljan idr., ki je ugotovila, da »so po mnenju pripravnikov mentorji v povprečju dobro usposobljeni za posamezne naloge, ki jih imajo v času mentorstva pripravniku« (2007b: 55). Podobno pa je ugotovila še ena slovenska raziskava (Javrh 2007), in sicer so učitelji novinci/začetniki navedli, da so imeli dobrega mentorja, ki jih je uvažal v poklic in spretnosti, ki jih med formalnim izobraževanjem niso mogli pridobiti.

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 M. Valenčič Zuljan idr. iz leta 2006 in v raziskavi P. Javrh iz leta 2007 ter v naši manjši empirični raziskavi, Šebjanič 2014a). 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).

b) Profesionalna podpora

Za dobrega mentorja je značilno, da ima izkušnje, ki so visoko cenjene in pomagajo drugim (učitelju začetniku) razumeti razmerje med poučevanjem in učenjem (Parker-Katz in Bay 2008), in da (začetniku) služi kot (zgleden) model učiteljeve vloge v izobraževanju (Koki 1997). Da bi lahko to svojo vlogo dobro opravil, mora imeti tudi dovolj strokovnega oz. specialnodidaktičnega znanja.

Graf 13: Ocena mentorjevih profesionalnih kompetenc²⁰

Od 72 anketiranih učiteljev začetnikov je mentorjeve profesionalne kompetence ocenilo le 30 (41,7 %) anketirancev. Od teh je **mentorjevo literarnostrokovno kompetenco** slabe tri četrtnine začetnikov (22, tj. 73,3 %) ocenilo kot odlično, 7 (23,3 %) dobro in eden (3,3 %) kot slabo. **Jezikoslovno kompetenco** jih je 19 (63,3 %) ocenilo odlično, 10 (33,3 %) dobro in eden (3,1 %) slabo. 21 anketirancev (70,0 %) je **splošno pedagoško kompetenco** mentorjev za organizacijo in vodenje pouka ocenilo kot odlično, sedem (23,3 %) dobro in dva (6,7 %) slabo. Kot odlično je **jezikovnodidaktično kompetenco** mentorjev za poučevanje jezika ocenilo 18 učiteljev začetnikov (60,0 %), kot dobro 11 (36,7 %) in kot slabo eden (3,3 %). Tudi **književnodidaktično kompetenco** mentorjev za poučevanje književnosti je kar 21 anketiranih začetnikov (70,0 %) ocenilo odlično, osem (26,7 %) dobro in eden (3,3 %) slabo. Mentorjevo **kompetenco za razvijanje ključnih zmožnosti** jo je z odlično oceno ocenilo 19 (63,3 %), z dobro osem (16,7 %) in slabo trije (10,0 %) učitelji začetniki.

²⁰ Opredelitev profesionalnih kompetenc učitelja slovenščine je v poglavju 3.3.

Z **najvišjim odstotkom odličnih ocen** so torej učitelji začetniki ocenili **mentorjevo literarnostrokovno kompetenco**, sledili pa sta splošna pedagoška kompetenca za organizacijo in vodenje pouka ter književnodidaktična kompetenca za poučevanje književnosti.²¹ Z najmanjšim deležem odličnih ocen so ocenili mentorjevo jezikoslovno kompetenco in jezikovnodidaktično kompetenco za poučevanje jezika ter kompetenco za razvijanje ključnih zmožnosti. To so hkrati kompetence, ki so jim tudi sami posvečali manj pozornosti. Kot možen vzrok, čeprav neposredne povezave nismo mogli ugotoviti, smo na podlagi pregledane strokovne literature in virov s področja specialnodidaktičnih kompetenc za poučevanje slovenščine videli v dejstvu, da so književnodidaktične kompetence in metodika poučevanja literature neprimerljivo bolj raziskane. Na voljo je precej gradiva oz. priročnikov, ki se jih lahko poslužujejo učitelji pri pripravi (npr. *Poglavja iz didaktike književnosti* B. Krakar Vogel, *Didaktika književnosti šri pouku slovenščine* B. Krakar Vogel, *Sistemska didaktika književnosti v teoriji in praksi* B. Krakar Vogel in M. M. Blažić, *Iz didaktike slovenščine* A. Žbogar). Tudi jezikovnodidaktične kompetence so dobro raziskane, poleg domače najdemo namreč tudi kar nekaj tuje strokovne literature (*Competence and Performance in Language Teaching* Richardsa iz leta 2011, ki zajema podroben opis kompetenc za poučevanje jezika), vendar nismo našli gradiv oz. priročnikov za poučevanje jezika. S proučevanjem jezikovnodidaktičnih kompetenc se v našem prostoru ukvarja kar nekaj strokovnjakov, v preteklosti O. Kunst Gnamuš (1992), zdaj pa J. Vogel, s posameznimi vidiki jezikovnodidaktičnih kompetenc, zlasti z vidika njihovega razvoja pri pouku, pa še M. Križaj Ortar in M. Bešter Turk ter T. Jelenko.

Rezultati, ki smo jih prikazali, so nam omogočili potrditev naše raziskovalne hipoteze v delu, da imajo učitelji začetniki dobre izkušnje z mentorjevo organizacijsko skrbjo in moralno podporo. Zaskrbljujoč pa se zdi nizek delež odgovorov začetnikov o usposobljenosti mentorja, kar lahko kaže bodisi na slabo sistemsko urejenost področja, ki ni specificirano na posamezna predmetna področja, bodisi na po-

²¹ Raziskava med učitelji slovenščine v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole M. Kerndl (2015), s pomočjo katere je avtorica ugotavljala, kako ocenjujejo pridobljena znanja oz. kompetence za poučevanje književnosti v času študija oz. univerzitetnega izobraževanja, kaže nekoliko drugačne rezultate kot naša. Učitelji so sicer mnenja, da so v času študija pridobili dobre (literarno)strokovne kompetence, primanjkljaje pa čutijo na področju specialnodidaktičnih kompetenc.

manjkljivo sodelovanje z mentorjem in nezmožnost ocenitve sodelovanja.

2.3.4.4. Učitelji slovenščine o kompetencah mentorja učitelju začetniku

V raziskavi leta 2019 smo se osredotočili zlasti na kompetence mentorja učitelju začetniku. V ta namen smo učiteljem slovenščine dali v ocenjevanje pomembnost posameznih osebnostnih lastnosti mentorja učitelju začetniku. Ocenjevalne lestvice so bile Likertovega tipa in so zajemale pet stopenj: 1 – popolnoma nepomembna, 2 – nepomembna, 3 – ne morem se opredeliti, 4 – pomembna in 5 – zelo pomembna.

Preglednica 12: Ocena osebnostnih lastnosti mentorja

Osebnostna lastnost	Povprečna ocena (M) ²²	Število (N)	Standardni odklon (SD) ²³
Zaupnost	4,33	145	0,83
Dostopnost	4,78	145	0,55
Potrpežljivost	4,59	145	0,69
Fleksibilnost	4,63	145	0,62
Empatičnost	4,47	145	0,74
Komunikativnost	4,68	145	0,63
Strokovnost	4,88	145	0,45

Učiteljem slovenščine sta najpomembnejši osebnostni lastnosti mentorja učitelju začetniku **strokovnost** in **dostopnost**, ki so ju ocenili z najvišjima ocenama (4,88 oz. 4,78). Z nekoliko nižjima ocenama (4,68 oz. 4,63) so ocenili **komunikativnost** in **fleksibilnost**. Še nekoliko nižje sta ocenjeni **potrpežljivost** (povprečna ocena 4,59) in **empatičnost** (4,47). Najnižje (4,33) so ocenili **zaupnost**.

Največji poudarek torej dajejo lastnostima, vezanima na neposredno izvajanje pedagoškega dela ter na osebni in profesionalni stik z učiteljem začetnikom. Rezultati naše raziskave so podobne raziskavi

²² Povprečna ocena je aritmetična sredina, tj. »kvocient med vsoto vseh vrednosti in številom enot v množici« (Kožuh 2003: 49).

²³ Standardni odklon nam pove, koliko ocena v povprečju odstopa od aritmetične sredine navzgor in navzol.

P. Javrh (2007), ki je ugotovila, da so med najbolj cenjenimi osebnostnimi lastnostmi mentorja učitelju začetniku tiste, vezane na kakovostno pedagoško delo in uvajanje tistih spretnosti, ki jih učitelji začetniki med formalnim izobraževanjem niso mogli pridobiti. Tuja strokovna literatura (npr. *Mass Mentoring Partnership*) kot temelj mentrojevih osebnostnih lastnosti izpostavljajo zaupnost, potrpežljivost, fleksibilnost in epmatičnost. Gre za osebnostne lastnosti, ki niso neposredno vezane na poučevanje, a so kljub temu pomemben element pouka. V tem segmentu se pogled slovenskih učiteljev nekoliko razlikuje od pogleda učiteljev drugod po svetu, razlogi za to pa so lahko različni: bodisi je pri nas v zaupanju implicirana privatnost oz. nejavnostv, v angleščini pa bolj verodostojnost.

Preglednica 13: Ocena spretnosti mentorja

Spretnost	Povprečna ocena (M)	Število (N)	Standardni odklon (SD)
Učinkovito komuniciranje	4,82	142	0,50
Priprava načrta učenja oziroma dejavnosti učitelja začetnika	4,44	142	0,72
Podpora učitelju začetniku pri pripravi na pouk oziroma izvajanje dejavnosti	4,64	142	0,63
Sistematična analiza dela učitelja začetnika	4,51	142	0,72
Konstruktivna povratna informacija učitelju začetniku o njegovem delu	4,82	142	0,50
Spremljanje napredka učitelja začetnika	4,57	142	0,65

Med spretnostmi mentorja učitelju začetniku so učitelji slovenščine najvišje (povprečna ocena 4,82) ocenili spretnosti **učinkovitega komuniciranja** in **podajanje konstruktivne povratne informacije** učitelju začetniku o njegovem delu. Ti spretnosti sta močno povezani med seboj, saj se učinkovito komuniciranje odraža tudi s spretnostjo konstruktivnega podajanja povratnih informacij, prav tako pa ju stroka opredeljuje med ključnimi v obdobju uvajanja in prav tako za sam odnos mentoriranja (Koki 1997, Mullen 2012, Valenčič Zuljan idr. 2007a). Z nekoliko nižjo oceno (4,64) so ocenili **podporo** učitelju začetniku **pri pripravi na pouk** oz. izvajanje dejavnosti ter spremlja-

nje napredka učitelja začetnika. Sledila je spretnost **sistematične analize dela** učitelja začetnika (4,51) in najnižje ocenjena (4,44) spretnost **priprave načrta učenja** oz. dejavnosti učitelja začetnika. Priprava načrta oz. programa uvajanja učitelja začetnika v pedagoški poklic je eden ključnih korakov pri uvajanju učitelja začetnika v pedagoški poklic in tudi ena od osrednjih nalog mentorja, kakor navaja stroka (npr. Bizjak 2004) in kakor narekuje tudi zakonodaja (Pravilnik o pripravništvu).

Preglednica 14: Ocena znanj mentorja

Znanje	Povprečna ocena (M)	Število (N)	Standardni odklon (SD)
Poznavanje izobraževalnega sistema za učitelje (potek študija, prakse ...)	4,16	135	0,81
Poznavanje vsebine študijskega programa in med študijem pridobljenih kompetenc učitelja začetnika	4,00	135	0,83
Poznavanje dejavnikov učenja učitelja začetnika, poteka profesionalnega razvoja in oblikovanja poklicne identitete učitelja začetnika (npr. spoznavanje in razumevanje pedagoškega dela, spremembe kognitivnih procesov)	4,27	135	0,72
Poznavanje sistema uvajanja učitelja začetnika v pedagoški poklic (zakonodajni predpisi – pravilniki)	4,19	135	0,83

Učitelji slovenščine so z najvišjo oceno (4,27) ocenili znanje mentorja glede **poznavanja dejavnikov učenja učitelja začetnika, poteka profesionalnega razvoja in oblikovanja poklicne identitete učitelja začetnika** (npr. spoznavanje in razumevanje pedagoškega dela, spremembe kognitivnih procesov). Z nekoliko nižjo oceno (4,19 oz. 4,16) so ocenili **poznavanje sistema uvajanja učitelja začetnika v pedagoški poklic** (zakonodajni predpisi – pravilniki) in poznavanje izobraževalnega sistema za učitelje (potek študija, prakse ...). Z najnižjo oceno (4,00) so učitelji slovenščine ocenili **poznavanje vsebine študijskega programa** in med študijem **pridobljenih kompetenc**

učitelja začetnika. Znanje s slednjega področja se neposredno povezuje s spretnostjo mentorja za pripravo načrta učenja učitelja začetnika oz. njegovega programa uvajanja v pedagoški poklic, ki so ga prav tako ocenili z najnižjo oceno. Z vidika pomembnosti programa uvajanja, kakor smo že navedli, bi bilo potrebno poglobljeno poznavanje tudi vsebine študijskega programa in med študijem pridobljenih kompetenc, saj bi na tej osnovi lahko gradili in pripravili kakovosten program uvajanja, s čimer bi prispevali k usvajanju spretnosti in pridobivanju kompetenc ravno na tistih področjih profesionalnih kompetenc, na katerih so učitelji začetniki najšibkejši.

Preglednica 15: Ocena nalog mentorja

Naloga	Povprečna ocena (M)	Število (N)	Standardni odklon (SD)
Prikaz načina poučevanja učitelju začetniku in dela učitelja slovenščine nasploh	4,67	133	0,60
Informiranje učitelja začetnika o učencih, razredih, šoli, kolektivu	3,97	133	1,00
Seznanjanje učitelja začetnika s šolo, njeno kulturo, kolektivom, učenci (njihovim razvojem, socialnim statusom), z načini vodenja in komunikacije z učenci	3,43	133	0,85
Informiranje o učnih metodah, pripomočkih, strokovni literaturi, učnem načrtu ...	4,48	133	0,77
Pomoč učitelju začetniku pri pripravi učnih ur in izpolnjevanju obveznosti	4,34	133	0,81
Analiza opravljenih učnih ur/nastopov s kakovostno povratno informacijo	4,77	133	0,52
Usmerjanje učitelja začetnika v samovrednotenje lastnega dela	4,57	133	0,62
Organizacija uvajanja začetnika v pedagoški poklic (priprava programa, časovna razporeditev dejavnosti in obveznosti ...)	4,42	133	0,63

Ocenjevalna lestvica nalog mentorja učitelju začetniku je nekoliko bolj razgibana, kot so bile ostale. Tako so z najvišjo oceno (4,77) ocenili nalogo **analiza opravljenih učnih ur/nastopov** s kakovostno povratno informacijo. Ostale naloge so ocenili tako: **prikaz načina poučevanja učitelju začetniku** in dela učitelja slovenščine nasploh (4,67); **informiranje** o učnih metodah, pripomočkih, strokovni literaturi ... (4,48); **usmerjanje** učitelja začetnika **v samovrednotenje lastnega dela** (4,57); **organizacija uvajanja** začetnika v pedagoški poklic (priprava programa, časovna razporeditev dejavnosti in obveznosti ...; 4,42); ter **pomoč učitelju začetniku pri pripravi učnih ur** in izpolnjevanju obveznosti (4,34). Z najnižjima ocenama (3,97 oz. 3,43) so ocenili **seznanjanje učitelja začetnika s šolo, njeno kulturo, kolektivom, učenci** (njihovim razvojem, socialnim statusom), z načini vodenja in komunikacije z učenci ter informiranje učitelja začetnika o učencih, razredih, šoli, kolektivu.

Če prikazane rezultate primerjamo s težavami, ki so jih navajali učitelji začetniki, je bilo nepoznavanje učencev in načinov vodenja oddelka uvrščeno zelo visoko, višje kot priprava in izvedba učne ure. Učitelji praktiki pa so navedli, da so učiteljem začetnikom najbolj potrebne informacije o konkretni izvedbi pouka in potrebnem znanju. Za primerjavo: o pomanjkanju strokovnega znanja kot težavi se je izreklo le 11 oz. 6,7 % začetnikov. To nakazuje, da se spreminjajo prioritete od začetnikov, ki so ravninokar zaključili dodiplomsko izobraževanje, do splošne populacije učiteljev slovenščine o nalogah mentorja.

Po mnenju učiteljev slovenščine so najpomembnejše naloge mentorja učitelju začetniku vezane na konkretno delo učitelja slovenščine, torej na prikaz načina poučevanja in dela učitelja slovenščine nasploh, analizo opravljenih učnih ur in usmerjanje učitelja začetnika v samovrednotenje lastnega dela. Ne zdita se jim tako pomembni nalogi organizacija uvajanja in pomoč učitelju začetniku pri pripravi učnih ur, najmanj pa seznanjanje začetnika s šolo in informiranje o učencih, razredih in kolektivu, kar pa je glede na spoznanja stroke (primer mentor kot informator in organizator, Muršak idr. 2011 in Rebolj 2006; oz. mentor kot vključevalec v šolsko kulturo, Valenčič Zuljan idr. 2007b) med pomembnejšimi nalogami mentorja.

2.4 Smernice za spremembe v praksi

S pomočjo rezultatov anketnega vprašalnika za učitelje začetnike smo v sklopu vprašanj o organizaciji in poteku uvajanja v pedagoški poklic ugotovili, da v splošnem učitelji začetniki niso bili

deležni spodbud šolskega okolja (vodstva, kolektiva, predmetnega aktiva) pri usvajanju predmetnospecifičnih kompetenc za poučevanje slovenščine in da čutijo večjo oviro kakor v preobremenjenosti z dnevnimi dodatnimi zadolžitvami, ki so bile izpostavljene v predhodni raziskavi (Šebjanič 2014a), v volonterstvu, torej neplačanem delu. Tako smo našo hipotezo delno potrdili v delu, ki se nanaša na šibko podpiranje (spodbujanje) usvajanja predmetnospecifičnih kompetenc za poučevanje slovenščine in profesionalni razvoj učiteljev začetnikov.

V obdobju uvajanja v pedagoški poklic se med sabo prepletajo številne dejavnosti, zato učitelj začetnik potrebuje različne vire pomoči, opore in spodbude. Potrebuje jih tako na osebnostni, socialni kot tudi strokovni ravni (*Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teacher* 2010). Na razvoj profesionalnih kompetenc za poučevanje vplivajo številni dejavniki (udeleženci uvajanja): ravnatelj, šolski kolektiv, mentor.²⁴ Pri tem je pomembno, kako si udeleženci uvajanja v pedagoški poklic razdelijo dela, saj ima vsak od njih določene naloge, ki jih mora izpolniti (Douglas 2012).

2.4.1 Vodstvo – ravnatelj

Z raziskavo smo ugotovili, da je bila praksa glede ravnateljeve podpore učiteljem začetnikom pri hospitacijah deljena: del ravnateljev je vestno prihajal na hospitacije in jih podpiral, spodbujal, usmerjal in jim svetoval, del ravnateljev pa na hospitacije ni prihajal, začetnikov ni podpiral in jih je s svojo prisotnostjo oz. vmesnimi opazkami oviral pri njihovih izvedbah učnih ur na nastopih. Prav tako je bila praksa glede ravnateljeve podpore učiteljem začetnikom pri posebnem pogovoru deljena: večina jih je pri imela močno ravnateljevo podporo, ravnatelji so jim bili dostopni za pogovor in zaupanja vredni. Nekateri začetniki pa so imeli s podporo ravnatelja pri posebnem pogovoru negativne izkušnje: bodisi posebnega pogovora sploh niso imeli bodisi je bil ta kratek, pedagoško neutemeljen.

Glede na pomen, ki ga stroka (npr. Bizjak 2004, Valenčič Zuljan idr. 2007b) na podlagi raziskav pripisuje ravnatelju, bi predlagali, da bi se ravnatelje na njihove pomembne vloge (svetovalec in ocenjevalec učitelja začetnika ter nadzornik izvajanja uvajanja) in iz nje izhajajoče naloge (npr. spremljanje poteka pripravnštva, opazovanje

²⁴ Skrb in podporo mentorja bomo predstavili v samostojnem podpoglavju.

pouka, svetovanje in pogovori z učiteljem začetnikom ipd.) na (vsakoletnih) srečanjih ravnateljev (na kratko in strnjeno) posebej spomnilo in opozorilo. Takšna srečanja se nam namreč zdijo dobra priložnost, da bi strokovnjak s področja uvajanja ravnateljem posredoval ključne informacije tako o pomenu tega obdobja za uspešen vstop začetnika v poklic kot tudi o njegovem pomenu z vidika profesionalnega razvoja ter vlogah in nalogah ravnatelja, ki jih imajo v tem obdobju.

2.4.2 Strokovni aktiv, pedagoški kolektiv in svetovalna služba

Rezultati raziskave so pokazali, da je praksa glede vključevanja učiteljev začetnikov v šolski kolektiv različna. Najbolje so se začetniki v našem vzorcu vključevali v strokovni aktiv, pa še v tega ne vsi enako. Nekateri so se vanj vključevali kot enakovredni člani, nekateri pa kot neenakovredni oz. celo neke vrste »stažisti«, ki so zgolj fizično prisotni v strokovnem aktivu. V pedagoški kolektiv so se učitelji začetniki naše raziskave v povprečju vključevali s sodelovanjem na pedagoških in drugih konferencah, sestankih in izobraževanjih, projektih. Nekateri začetniki so bili v pedagoškem kolektivu bodisi v pasivni vlogi bodisi v vlogi suplenta in so prevzemali različna dela; nekateri v pedagoški kolektiv sploh niso bili vključeni oz. so bili vanj vključeni zelo malo; nekatere od njih pa celo niso sprejemali kot enakovredne člane pedagoškega kolektiva in so imeli do njih neprimeren odnos. Tudi sodelovanje učiteljev začetnikov s šolsko svetovalno službo je bilo šibko, saj je del začetnikov navedel, da stikov sploh ni imel.

Vsi ti rezultati, čeprav je na vprašanja o šolskem kolektivu v povprečju odgovorila le polovica anketiranih, niso najbolj zadovoljivi. Kažejo zlasti na to, da se šolski kolektiv, kakor smo že navedli, premalo zaveda pomena učiteljev začetnikov v šoli nasploh in pozitivnih vidikov, ki jih ti prinesejo v šolo. S sodelovanjem z učiteljem začetnikom in z razvijanjem njegovih profesionalnih kompetenc se namreč razvijajo tudi starejši kolegi sami, kakor opozarja stroka (Bizjak 2004, Valenčič Zuljan idr. 2006). Šolsko okolje premalo podpira oz. spodbuja usvajanje predmetnospecifičnih kompetenc za poučevanje slovenščine in pripravnikov profesionalni razvoj, ampak bolj sledi aktualnim pragmatičnim potrebam šolskega dela.

Nizko podporo šolskega okolja oz. strokovnega aktiva in pedagoškega kolektiva bi lahko povezali tudi s šibkejšo angažiranostjo ravnatelja v sam proces uvajanja, saj je avtoriteta in daje zgled svojim

zaposlenim. Vsekakor pa bi bilo potrebno tudi ostale člane šolskega kolektiva seznaniti z izrednim pomenom, ki ga ima obdobje uvajanja ne samo za učitelja začetnika, ampak tudi za njih same. Morda starejši (izkušeni) kolegi (pre)malo zaupajo svojim mlajšim (neizkušenim) kolegom in imajo občutek, da vse vedo in da se od mlajših neizkušenih kolegov, ki so šele prišli s fakultete in še nimajo dovolj prakse, ne morejo ničesar naučiti. Ob tem vsekakor pozabljajo na dejstvo, da se izobraževanje tudi na dodiplomski ravni ves čas spreminja, saj sledi praksam v šolstvu, in se dopolnjuje z novimi (raziskovalnimi) spoznanji (Krakar Vogel 2013a, 2020). Razna srečanja učiteljev praktikov v okviru študijskih skupin in (nadaljnja) usposabljanja na predmetnem področju nudijo veliko priložnosti za osveščanje pedagoških delavcev o pomenu uvajanja. Poleg tega pa bi moralo tudi vodstvo (ravnatelj) seznanjati in spodbujati kolektiv k podpiranju usvajanja profesionalnih kompetenc učitelja začetnika.

Kar se tiče sodelovanja učiteljev začetnikov s šolsko svetovalno službo, pa vidimo možnost premoščanja večje težave, s katero so se anketirani začetniki v času uvajanja v poklic soočali: s pomanjkanjem poznavanja učencev, zlasti njihovega razvoja in socialnega statusa. Šolska svetovalna služba bi namreč lahko učiteljem začetnikom posredovala za njih ključne informacije, ki bi jim olajšale delo z učenci.

2.4.3 Mentor

Analiza rezultatov raziskave je pokazala, da je bilo največ učiteljev začetnikov v našem vzorcu pri izpolnjevanju nalog deležnih mentorjevega usmerjanja in svetovanja, velik delež pa je imel proste roke in jih je lahko izpolnjeval po svojem preudarku. Takšen rezultat kaže, da so mentorji naših anketiranih začetnikov svojo vlogo svetovalca oz. sponzorja, ki jo stroka (npr. Koki 1997, Muršak idr. 2011, Rebolj 2006, Valenčič Zuljan idr. 2007b) poudarja kot eno najpomembnejših, dobro opravili. Mentor naj bi bil skratka oseba, ki učitelja začetnika (med drugim) vodi, ga usmerja, spodbuja in mu svetuje.

Eden od kazalcev kakovostnega mentorstva v obdobju uvajanja v pedagoški poklic je, kot smo že večkrat omenili, mentor in njegova usposobljenost za opravljanje ključnih nalog in vlog mentorja učitelju začetniku. V povprečju so začetniki v našem vzorcu usposobljenost mentorja za opravljanje ključnih nalog in vlog mentorja učitelju začetniku ocenili odlično oz. dobro (podobno tudi v raziskavi M. Valenčič Zuljan idr. iz leta 2006 in v raziskavi P. Javrh iz leta 2007 ter

v naši manjši empirični raziskavi, Šebjanič 2014a). Čeprav je na vprašanje odgovorila le slaba polovica anketiranih, se nam zdi rezultat 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 učitelja začetnika v pedagoški poklic. Pri tem naj bi imele ključno vlogo fakultete, ki bi pripravile sezname kompetenc za učitelja začetnika in za mentorja ter organizirale »usposabljanja mentorjev za opravljanje specifične vloge mentorstva učiteljem pripravnikom« (Valenčič Zuljan idr. 2006: 157).

3 Kompetence učitelja slovenščine

Začetno izobraževanje učiteljev na visokošolski stopnji (fakulteti) bodočih učiteljev ne pripravlja za delo z določeno populacijo, saj ne upošteva različnih pedagoških in didaktičnih pristopov za poučevanje v različnih izobraževalnih programih. Učitelji začetniki torej 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 pripravišтво, 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).

3.1 Opredelitev kompetenc učitelja v strokovni literaturi

Termin **kompetenca** je mogoče opredeliti na različne načine, odvisno od področja, znotraj katerega ga uporabljamo. Na področju vzgoje in izobraževanja in zlasti učiteljskega poklica ter učiteljeve vloge v razredu je, kot pravi in povzema B. Marentič Požarnik (2007: 13, po Perrenoud 2001), »posebno primerna opredelitev, da gre za **zmožnost** posameznika, da aktivira, uporabi in poveže pridobljeno znanje v kompleksnih, raznovrstnih in nepredvidljivih situacijah.« Ko raziskujemo področje kompetenc učiteljev, na splošno zasledimo precej podobne in prekrivajoče se opredelitve. Kompetenca je opredeljena kot kombinacija znanja, spretnosti, razumevanja, vrednot, ravnanj in želje oz. kot kompleksni akcijski sistemi, uporabni v različnih kontekstih, ki se jih lahko učimo in jih lahko razvijamo (Caena 2011, Peklaj idr. 2009, *Supporting* 2013).

Najbolj uveljavljena in razširjena opredelitev kompetenc, ki jo povzemajo tudi številni strokovnjaki s področja raziskovanja kompetenc učiteljev, je v študiji *Definicija in selekcija kompetenc* –

teoretične in konceptualne osnove oz. DeSeCo (2005), nastali v okviru OECD. Ta definira kompetence kot **sposobnost** doseči kompleksne zahteve v določenem kontekstu s pomočjo mobilizacije kognitivnih (spoznavnih) in nekognitivnih vidikov delovanja. Poleg teh vidikov vključuje še motivacijske in čustvene vidike našega delovanja (Peklaj 2006: 23).

Koncept kompetence v poučevanju torej zajema naslednje značilnosti (*Supporting* 2013):

- vsebuje tako skrito in eksplicitno znanje, spoznavne in praktične spretnosti kot tudi stališčne in odnosne kompetence (motivacijo, prepričanja, vrednote in čustva);
- učitelju omogoča soočanje s kompleksnimi zahtevami;
- daje učitelju moč, da ravna profesionalno (strokovno) in ustrezno situaciji;
- pomaga učitelju, da se uspešno (doseganje želenih rezultatov) in učinkovito loteva nalog;
- lahko se dokaže oz. izkaže.

Temeljna značilnost kompetenc je torej, da se jih lahko **učimo** in jih **razvijamo**. Z namenom zagotavljanja kakovostnega in zahtevam učiteljskega poklica ustreznega začetnega izobraževanja in usposabljanja za bodoče učitelje, uvajanja začetnikov v učiteljski poklic in nasploh njihovega poklicnega delovanja, ki med drugim zajema profesionalni razvoj učitelja kot enega temeljnih dejavnikov kakovosti izobraževalnega sistema, so tako pri nas kot v tujini nastajali številni projekti, raziskave in strokovne razprave. Pri nas so to projekt *Partnerstvo fakultet in šol* na ljubljanski in mariborski filozofski fakulteti, drugod po Evropi pa *Supporting teacher competence development for better learning outcomes* (2013). Te raziskave, študije in strokovne razprave so med drugim oblikovale seznam kompetenc, ki jih morajo učitelji razviti, da bodo pri svojem delu v razredu oz. pri poučevanju uspešni.

Seznami kompetenc so dolgi, ponekod glede na njihove lastnosti razdeljeni v skupine, v splošnem pa gre za dve vrsti profesionalnih kompetenc učiteljev (Razdevšek Pučko in Rugelj 2006: 35):

- **splošne/generične/predmetno neodvisne** kompetence in
- **ozke/specifične/predmetnospecifične** kompetence.²⁵

²⁵ Na to opredelitev in delitev se opiramo in jo upoštevamo v pričujoči monografiji.

Znotraj teh dveh skupin najdemo različne vrste kompetenc in njihovih opredelitev, ki jih avtorji povzemajo bodisi po raziskavah o kompetencah bodisi po smernicah evropskih institucij.

Tako npr. v okviru splošnih oz. predmetno neodvisnih kompetenc C. Razdevšek Pučko in Rugelj (2006: 34, po Eurydice 2003) povzemata pet področij kompetenc učitelja:

- »poučevanje z uporabo sodobne izobraževalne tehnologije;
- integracija otrok s posebnimi potrebami;
- delo s skupinami različnih otrok, tudi iz multikulturnih [okolij];
- menedžment šole in različna administrativna opravila;
- konfliktni menedžment [tj. obvladovanje sporov, konfliktnih situacij in njihovo razreševanje].«

B. Marentič Požarnik (2007: 16) pri splošnih kompetencah učitelja razlikuje pet področij kompetenc:

- »komunikacija in odnosi;
- učinkovito poučevanje;
- organizacija, vodenje;
- sodelovanje z delovnim in družbenim okoljem;
- profesionalni razvoj.«

C. Peklaj (2006: 25, po Rychen 2003) za namene projekta *Partnerstvo fakultet in šol* na Filozofski fakulteti v Ljubljani, na katerega so se oprli številni raziskovalci področja kompetenc učitelja, navaja naslednjih pet področij predmetno neodvisnih kompetenc:

- »učinkovito poučevanje;
- vseživljenjsko učenje;
- vodenje in komunikacija;
- preverjanje in ocenjevanje znanja ter spremljanje napredka učencev;
- širše profesionalne kompetence.«

Navedene opredelitve bomo strnili v sintetični pregled, saj se kompetence namreč večinoma prekrivajo, sinteza pa je izhodišče za našo razpravo in raziskavo. Posamezne delne kompetence navedenih področij predmetno neodvisnih kompetenc povzemamo po C. Peklaj (prav tam: 27–28). **Učinkovito poučevanje** je sestavljeno iz delnih kompetenc učitelja in zajema:

- strokovno znanje predmeta, ki ga učitelj poučuje;

- učiteljevo usposobljenost za preoblikovanje strokovno-predmetnih vsebin ter načrtovanje, izvedba in evalvacija pouka (vključno z uporabo različnih metod in oblik pouka);
- poznavanje učencev (njihovega razvoja, zakonitosti učenja, razlik med njimi ipd.);
- poznavanje pedagoške teorije in didaktičnih zakonitosti;
- poznavanje temeljne dokumentacije ipd.

Kompetenca razvijanja zmožnosti vseživljenjskega učenja vključuje:

- učiteljevo kompetenco uporabe različnih metod za spodbujanje motivacije učencev na različnih področjih učenja;
- uporabo in razvijanje učenja učenja;
- uporabo IKT in razvijanje informacijske pismenosti ter komunikacijskih in socialnih veščin pri učencih.

Vodenje in komunikacija je kompetenca učiteljevega:

- učinkovitega komuniciranja z učenci in razvijanja pozitivnih odnosov z njimi;
- oblikovanja razrednih pravil in vzpostavljanja discipline;
- soočanja z neprimernim vedenjem in konflikti ter njihovim razreševanje;
- prilagajanja dela individualnim posebnostim učencev (diferenciacija in individualizacija);
- prepoznavanja močnih in šibkih področij učencev (tudi učencev s posebnimi potrebami) ter po potrebi sodelovanja s strokovnjaki in zunanjimi institucijami.

Kompetenca preverjanja in ocenjevanja znanja ter spremljanja napredka učencev zajema učiteljevo zmožnost:

- oblikovanja in uporabe ustreznih kriterijev ocenjevanja njihovega znanja ter
- posredovanja konstruktivne povratne informacije tako učenecem kot njihovim staršem.

Kot širše profesionalne kompetence C. Peklaj navaja:

- učiteljevo razvijanje pozitivnega odnosa do učencev, spoštovanje učencev in spodbujanje pri doseganju učnih ciljev (lahko bi rekli »pedagoški eros«);
- učinkovito komunikacijo s starši in drugimi;
- sodelovanje z drugimi učitelji in pedagoškimi delavci na šoli;

- nadaljnje izobraževanje in usposabljanje itd.

Pri opredelitvah kompetenc učitelja je mogoče zaslediti še eno ločevanje kompetenc, in sicer:

- kompetence, vezane na pouk, in
- kompetence, vezane na učiteljev profesionalni razvoj (*Supporting* 2013).

Kompetence, vezane na pouk, naj bi se po tej opredelitvi osredotočale na vlogo učitelja v razredu, ki je neposredno povezana s spretnostjo poučevanja, torej s profesionalnim znanjem in spretnostmi. Kompetence, vezane na učiteljev profesionalni razvoj, pa zajemajo učiteljev profesionalizem na individualni, šolski ravni, na ravni lokalne skupnosti in profesionalne mreže (prav tam). Omenjena sklopa kompetenc učitelja sta med seboj povezana, saj učitelji v okviru lastnega profesionalnega razvoja preko osmišljanja novo pridobljenih profesionalnih znanj razvijajo svoja pojmovanja in na podlagi teh spreminjajo svojo poklicno prakso (Valenčič Zuljan idr. 2011).

3.2 Opredelitev kompetenc učitelja začetnika v predpisih s področja uvajanja v pedagoški poklic

Eden od pomembnih ciljev obdobja uvajanja v pedagoški poklic je zagotovo **poglobitev** kompetenc, pridobljenih v času dodiplomskega izobraževanja, in **pridobivanje kompetenc**, potrebnih za začetek dela v šoli in delo v učiteljskem poklicu nasploh. Ob koncu tega obdobja mora učitelj začetnik poleg pridobljenega teoretičnega znanja, predvidenega za strokovni izpit, izkazati tudi usvojitev potrebnih kompetenc. Za pridobivanje kompetenc učitelja začetnika je soodgovoren mentor, ki je izkušeni učitelj in ki mora pridobivanje teh kompetenc vnaprej predvideti in načrtovati. Načrtuje jih ob oblikovanju **programa uvajanja**, pri čemer sta mu v pomoč Pravilnik o pripravništvu in priročnik *Organizacija pripravnništva na šoli* (Bizjak 2004). Bela knjiga se kompetenc, ki se razvijajo v obdobju pripravnništva, ne dotika.

Pravilnik o pripravništvu (17. člen) za program uvajanja v pedagoški poklic predpisuje področja, na katerih naj učitelj začetnik pridobiva kompetence, prikazana v Preglednici 16.

Preglednica 16: Področja pridobivanja kompetenc v obdobju uvajanja v poklic

Znanja in razumevanja:
– poznavanje predmetnega področja in vsebin kurikula oz. učnih načrtov; – razumevanje in uporaba metodike ter predmetne oz. specialne didaktike; – razumevanje in uporaba osnov izobraževalnih ved, procesov poučevanja in učenja; – poznavanje razvojne psihologije; – poznavanje skupinske dinamike, inkluzivnosti in različnosti; – poznavanje postopkov in metod vrednotenja in ocenjevanja.
Spretnosti učinkovitega poučevanja:
– letna in sprotna priprava; – ustrezno načrtovanje ciljev; – obvladovanje načel in postopkov načrtovanja, izvajanja in vrednotenja učnega procesa; – ustrezna uporaba vzgojnih pristopov in učnih pripomočkov; – uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije pri pouku; – oblikovanje varnega in spodbudnega učnega okolja z uporabo različnih učnih metod in strategij; – organizacija dela v razredu (načrtovanje, izvajanje, spremljanje in vrednotenje učnega procesa); – usmerjanje dela učencev doma; – spremljanje, preverjanje in ocenjevanje napredka učencev v skladu s cilji; – vodenje komunikacije med poukom; – upoštevanje razvojnih značilnosti ter individualnih razlik učencev; – delo z nadarjenimi učenci; – delo z učenci z učnimi težavami; – delo z učenci s posebnimi potrebami.
Sodelovanje z delovnim in družbenim okoljem:
– sodelovanje z drugimi delavci na šoli; – sodelovanje v strokovnem aktivu, pedagoških konferencah in drugih strokovnih delovnih skupinah; – sodelovanje s starši; – sodelovanje s svetovalnimi službami, z drugimi šolami in institucijami ter strokovnjaki na vzgojno-izobraževalnem in drugih področjih.

Prepričanja, vrednote in stališča:
– zavest o razvoju predmetnega področja ter njegovem položaju v povezavi z drugimi področji; – sposobnost samorefleksije; – usmerjanje lastnega strokovnega razvoja v procesu vseživljenjskega učenja; – tvorno sodelovanje v razvojno-raziskovalnih projektih; – spodbujanje učenja vseh učencev; – spodbujanje demokratičnosti pri učencih, vključno s spoštovanjem različnosti in multikulturalnosti.
Organizacija in vodenje:
– poznavanje organizacije in delovanja šole, vključno s šolsko dokumentacijo; – poznavanje poklica in predpisov, ki urejajo delovanje šole (zakoni in pravilniki); – učinkovito vodenje učencev in oddelčne skupnosti učencev (razredništvo); – sposobnost za timsko delo; – učinkovito reševanje problemov.

V pomoč mentorju pri pripravi programa uvajanja začetnika v pedagoški poklic je tudi priročnik o organizaciji pripravništva (Bizjak 2004: 21–28), ki za to obdobje izpostavlja kompetence in njihove vsebine, ki naj bi jih pridobil učitelj začetnik.

Preglednica 17: Kompetence učitelja in njihove dimenzije

Strokovno obvladovanje predmeta:
– obvladovanje vsebine, konceptov in spretnosti posameznega strokovnega področja; – razumevanje povezanosti predmeta poučevanja s preostalimi predmeti v učnem načrtu in predmetniku; – poznavanje in razumevanje nacionalnega kurikula in ciljev predmeta; – poglobljeno obvladovanje strokovnega področja (za strokovno področje značilnih načinov razvijanja spretnosti ipd., poznavanje združenj, revij itd., ki se nanašajo na strokovno področje).
Načrtovanje in vodenje pouka:
– oblikovanje primernih dolgoročnih in kratkoročnih učnih ciljev (spretnost oblikovati učne cilje in sposobnost prilagajanja učnih ciljev značilnostim posameznikov in skupin);

- oblikovanje med seboj povezanih in skladnih priprav;
- načrtovanje in izvajanje pouka, upoštevajoč didaktična načela;
- oblikovanje primernih zahtev in pričakovanj do učencev (razumevanje značilnosti posameznih razvojnih stopenj, delo z učenci s posebnimi potrebami in z nadarjenimi učenci);
- uporaba različnih učnih metod in oblik, primernih za posamezno razvojno stopnjo učencev, njihovo predznanje in učne stile;
- primerno podajanje vsebine učne ure;
- skrb za razvoj jezikovnih in komunikacijskih spretnosti učencev;
- izbira in uporaba primernih učnih sredstev, vključno z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo.

Organizacija dela v razredu:

- individualizacija in diferenciacija učnih ciljev in dela pri pouku;
- organizacija in vzdrževanje ciljno usmerjenega in organiziranega delovnega okolja (dobra organizacija časa, učinkovito usklajevanje časa in tempa dela);
- razvijanje in uporaba primernih ukrepov za ohranjanje učinkovitega delovnega okolja (uporaba pohval in spodbud, obveščanje učencev o njihovih dosežkih in vedenju s konstruktivnimi povratnimi informacijami);
- ohranjanje zanimanja učencev in njihove motivacije (organizacija primernih priložnosti za učenje, uporaba motivacijskih tehnik).

Ocenjevanje in beleženje napredka učencev:

- ocenjevanje znanja učencev glede na uradno dogovorjene kriterije;
- ocenjevanje znanja posameznega učenca glede na določene standarde znanja;
- sistematično ocenjevanje in beleženje napredka vsakega učenca (razumevanje in uporaba formativnih in sumativnih načinov preverjanja in beleženja dosežkov učencev);
- uporaba različnih načinov vrednotenja znanja pri poučevanju (razumevanje pomembnosti učiteljevega samoocenjevanja in povratnih informacij drugih, tudi učencev);
- razumevanje pomena rednega ocenjevanja na temelju dogovorjenih kriterijev;
- razumevanje pomena sprotne obveščanja učencev o njihovem napredku.

Kritična samorefleksija:
– analiza svojega poučevanja v razredu; – razumevanje pomena samoocenjevanja (sposobnost sprejeti in upoštevati povratne informacije in ocene drugih); – poznavanje svojih profesionalnih potreb in možnosti za njihovo zadovoljitev (iskanje lastnih močnih področij, ugotavljanje svojih profesionalnih potreb, poznavanje možnosti za zadovoljitev in uresničitev svojih strokovnih potreb, ustreznih institucij in drugih virov).
Nadaljnji strokovni razvoj:
– razumevanje šole kot institucije in njenega mesta v lokalni skupnosti (poznavanje izobraževalnega sistema v Sloveniji in institucij, ki podpirajo izvajanje vzgoje in izobraževanja, razumevanje organizacije, vodenja in načinov delovanja šole, vloge organov upravljanja, staršev in širše skupnosti pri delu šole, vpliv šole na lokalno skupnost); – odgovornost za osebni, moralni in socialni razvoj učencev; – sposobnost razvijanja kakovostnih delovnih odnosov s kolegi in starši (konstruktivno sodelovanje v strokovnih diskusijah med kolegi, na konferencah in drugih strokovnih srečanjih, sposobnost sodelovanja s starši in organiziranja različnih oblik sodelovanja, razvijanje komunikacijskih sposobnosti in učinkovitega dela v skupini); – ozaveščenost o individualnih razlikah učencev (poznavanje socialnih, psiholoških, razvojnih in kulturnih dimenzij in razlik); – sposobnost prepoznavanja močnih področij učencev, nadarjenih učencev in učencev s posebnimi potrebami; – samokritičnost pri vrednotenju učnega procesa (sposobnost kritične samorefleksije); – pripravljenost za nenehen razvoj svoje poklicne kariere.

Prikazane kompetence učitelja začetnika so splošne oz. predmetno neodvisne in naj bi jih učitelj začetnik ob delu v šolskem okolju usvojil do zaključka uvajalnega obdobja. **Predmetnospecifične kompetence** kot sestavine učiteljevega strokovnega dela pa naj bi pridobil, razširil in utrdil ob načrtovanju in pripravi pouka oz. učnih ur v konkretnem učnem okolju in ob drugih strokovnih zadolžitvah (Bizjak 2004: 29–31).

3.3 Profesionalne kompetence učitelja za poučevanje slovenščine

Medtem ko je seznamov splošnih oz. predmetno neodvisnih kompetenc, ki so skupne učiteljem vseh predmetnih področij, veliko, je seznamov predmetnospecifičnih kompetenc (za učitelje slovenščine oz. učitelje prvega/maternega jezika) veliko manj. Pri pregledu domačih raziskav in strokovnih razprav o kompetencah učitelja materinščine oz. slovenščine, ki je predmet pričujoče raziskave, smo zasledili le tri specialne didaktičarke, ki se ukvarjajo s kompetencami učitelja slovenščine. To so B. Krakar Vogel (2004, 2011, 2013, 2014a, 2014b, 2015 in 2020) in A. Žbogar²⁶ (2011, 2013 in 2014), ki se ukvarjata z raziskovanjem kompetenc za poučevanje književnosti, ter J. Vogel (2010a, 2010b, 2011 in 2014), ki se ukvarja z raziskovanjem kompetenc za poučevanje jezika.²⁷ Tudi tuja strokovna literatura nam ne prinaša veliko raziskav in strokovnih razprav o kompetencah učitelja materinščine oz. jezika nasploh. Zasledimo lahko le opredelitev specifičnih kompetenc jezikovnih učiteljev (Richards 2011) in opredelitev kompetenc za poučevanje literature oz. književnosti (Krakar Vogel 2004, po Rosandić 1991), veliko več razprav pa se nanaša na samo izobraževanje učiteljev jezika, npr. seznam kompetenc, ki naj bi jih do konca študija razvili učitelji tujega jezika (smernice za programe izobraževanja učiteljev na Škotskem, v Cvetek 2004), ali predstavitev (treh skupin opisov) evropskega profila izobraževanja učiteljev jezika (v Caena 2011).

Richards kompetence, ki jih potrebujejo učitelji jezika za učinkovito poučevanje, imenuje jezikovnospecifične kompetence. Te vključujejo sposobnost oz. zmožnost (Richards 2011: 3):

- jasno razumeti besedilo;
- ponuditi dobre jezikovne modele;
- ohranjati rabo ciljnega (tj. učnega, pripisala M. Š. O.) jezika v razredu;

²⁶ Kot temeljni cilj pouka slovenščine navaja razvoj sporazumevalne zmožnosti oz. jezikovne pismenosti, in posebej pri pouku književnosti sposobnost literarnega branja in ustvarjalnega pisanja. Poleg teh dveh omenja še kulturno zmožnost in širše socialne zmožnosti (Žbogar 2013).

²⁷ S kompetencami učitelja na splošno (v okviru komunikacijske didaktike) in s kompetencami učitelja slovenskega jezika se implicitno ukvarja tudi O. Kunst Gnamuš (1992).

- podati razlage in navodila v ciljnem jeziku;
- prikazati primere besed in slovničnih struktur;
- uporabljati primeren razredni jezik (v smislu ustrezne socialne zvrsti jezika, pripisala M. Š. O.);
- selekcionirati raziskave jezika;
- nadzorovati in opazovati lasten govor in natančno ter pravilno pisati;
- podati ustrezno povratno informacijo o učenčevem jeziku;
- poskrbeti za obogatitev praktične rabe jezika učencev, razširitev besedišča, zapletenih skladenjskih vzorcev, kompleksnejših besedil.

Razlikuje torej med dvema vrstama kompetenc učiteljev jezika: poučevalnimi spretnostmi in pedagoškimi spretnostmi. Medtem ko so znotraj prve skupine kompetence, skupne vsem učiteljem, najdemo znotraj pedagoških spretnosti kompetence, ki so specifične za učitelje jezika in jim omogočajo (prav tam: 20):

- analizirati možne učne vsebine (npr. učne vire, vrste besedil in podobno) in opredeliti primere, v katerih se lahko uporabljajo kot vir poučevanja;
- opredeliti posebne jezikovne cilje (npr. na področju govora, besedišča, branja, pisanja itd.), ki se lahko dosežejo iz izbrane vsebine;
- predvideti težave, ki se lahko pojavijo, in načine za njihovo reševanje;
- sprejemati ustrezne odločitve o času, vrstnem redu in pripravi.

B. Krakar Vogel profesionalne kompetence učitelja slovenščine že v *Jeziku in slovstvu* 1993/94 (176) imenuje razsežnosti učiteljeve usposobljenosti za poučevanje (književnosti). Podobno jih imenuje še v *Poglavjih iz didaktike književnosti* (2004: 28–29) in v *Didaktiki književnosti pri pouku slovenščine* (2020: 35). Njena opredelitev, ki je prenosljiva na definiranje profesionalnih kompetenc za poučevanje slovenščine v celoti, vsebuje tri sklope: **matično strokovno** (tj. literarnostrokovno in jezikoslovno oz. slovenistično), **splošno pedagoško** in **specialnodidaktično usposobljenost**. Ta opredelitev prav tako zajema delitev na splošne oz. generične in ozke oz. specifične kompetence, bolj znane v pedagoški stroki,²⁸ zato jo uporabljamo v pričujoči monografiji.

²⁸ Navedene v poglavju 3.1.

3.3.1 *Temeljna strokovna usposobljenost*

Za poučevanje slovenščine kot dvopodročnega šolskega predmeta, ki zajema jezikovni in književni pouk, mora imeti učitelj slovenščine ustrezno strokovno oz. predmetno znanje, tj. slovenistično, ki zajema tako poznavanje književnosti in literarne vede kot jezika in jezikoslovja, in biti strokovno usposobljen na teh dveh področjih.

3.3.1.1 *Literarnostrokovna usposobljenost*

B. Krakar Vogel (2004, 2015) kot literarnostrokovno učiteljevo usposobljenost za poučevanje književnosti razume ravnanje z literarnostrokovnim znanjem v okoliščinah pedagoškega procesa. Temeljne literarnostrokovne kompetence zajemajo:

- **poznavanje vsebine predmeta** – literarni sistem skozi čas (tekst, njegov proizvajalec, bralec, posrednik, obdelovalec) in vloge teh elementov sistema skozi čas;²⁹
- **ustrezne sposobnosti** – kvalificirano branje (branje z uporabo strokovnega znanja in razpravljanje, uporaba vedenja v novih primerih, kritičnost, javna predstavitev);
- **pozitivna stališča do predmeta** – književnosti (bralna in književna kultura).

3.3.1.2 *Jezikoslovna usposobljenost*

Drugi del profesionalnih kompetenc učitelja slovenščine predstavlja jezikoslovna usposobljenost, s katero se ukvarja J. Vogel (2010a, 2010b), posredno pa (pretežno v 90. letih 20. stoletja) tudi O. Kunst Gnamuš (1992).³⁰ Jezikoslovna usposobljenost zajema znanje o slovenskem jeziku (Krakar Vogel, Vogel in Žbogar 2014):

- **poznavanje jezikoslovnih področij in smeri** – sprejemanje (razumevanje in vrednotenje) besedil, tvorjenje besedil, pravoпись in pravorečje, besedoslovje in skladnja, besediloslovje, pragmatika in sociolingvistika, zgodovina slovenskega knjižnega jezika;

²⁹ Terminologijo B. Krakar Vogel navaja po Dović 2004.

³⁰ Za jezikovno didaktiko O. Kunst Gnamuš (1992: 7) pravi, da (v ožjem smislu) »pojasnjuje smotre, vsebino in metode jezikoslovnega spoznavanja slovenskega jezika kot učnega predmeta.«

- **ustrezne sposobnosti** – učiteljeva kompetentna in ozaveščena raba jezika v različnih govornih položajih,³¹ kritičnost in uporaba znanja v novih situacijah (npr. pri izbiri in uporabi učnih gradiv);
- **odnosne kompetence** – pozitivna stališča do jezika oz. razvita jezikovna kulturna zavest.

3.3.2 Splošna pedagoška usposobljenost

Splošne pedagoške oz. generične kompetence, ki so neodvisne od predmetnega področja, B. Krakar Vogel (2004, 2015) opisuje takole:

- **znanje o pedagoški interakciji** oz. pouku (je proces dejavnega spoznavanja), o **dejavniki** (o učencu in učenju, kurikulumu), o **oblikah in metodah poučevanja** (frontalna, individualna, skupinska, predavanje oz. razlaga, dialoške metode, vrste vprašanj ...);
- **sposobnosti oz. spretnosti** za učinkovito poučevanje (vodenje in komunikacija, preverjanje in ocenjevanje, spodbujanje strategij učenja, oblikovanje jasnih pravil za disciplino, reševanje konfliktov, sodelovanje z učitelji, starši, širšim okoljem ...);
- **pozitivna stališča do pedagoškega poklica** (»pedagoški eros«).

O strokovnih delitvah splošnih pedagoških kompetenc smo razpravljali v predhodnem poglavju. V nadaljevanju nas bodo zanimale tiste, ki se nanašajo na poučevanje slovenščine. Za učitelja začetnika pravijo, da mora razviti številne zmožnosti in kompetence, ki mu omogočajo uspešnost in učinkovitost pri delu, saj se v hitro spreminjajočem se svetu in družbi znanja, v kateri je pomembno vseživljenjsko učenje, zelo hitro spreminjajo tudi učiteljeve naloge in vloge. Učitelj začetnik mora imeti za samostojno poučevanje razvito dvojno kompetenco, ki sestoji iz (Muršak idr. 2011: 27):

- dela, vezanega na posamezno področje oz. stroko, in
- dela, vezanega na učiteljevo pripravo za pedagoško delo.

Razvito mora imeti torej zmožnost za:

- sodelovanje pri reševanju problemov;

³¹ Zlasti pedagoškega govora (več o tem v Šebjanič 2014b).

- sodelovanje ter skupinsko, projektno in raziskovalno delo;
- sprejemanje in uvajanje sprememb (inoviranje svojega pedagoškega dela).

Za namene raziskave in pričujoče monografije smo se odločili iz naborov splošnih pedagoških kompetenc izbrati tiste, ki so poudarjene v slovenistični stroki (Krakar Vogel 2004, Kunst Gnamuš 1992, Vogel 2010a) in so po naših izkušnjah v času obdobja uvajanja v pedagoški poklic najbolj relevantne, ki torej zadevajo neposredno komunikacijo med poukom (to sta spoznavni in odnosni govor),³² ocenjevanje znanja, ravnanje z učenci in starši, poznavanje predpisov in dokumentacije, seznanjenost z učnim načrtom in letnim delovnim načrtom mentorja. Na podlagi različnih virov smo te kompetence v raziskavi razdelili na naslednje:

- načrtovanje pouka (ciljev v letni in sproti pripravi, domačega dela) in uporaba učnih oblik;
- raba pedagoškega govora;
- preverjanje in ocenjevanje znanja učencev;
- delo z različnimi skupinami učencev (z nadarjenimi učenci, z učenci z učnimi težavami in z učenci s posebnimi potrebami);
- oblikovanje pravil v razredu;
- delo s starši;
- poznavanje sistemskih aktov (pravilnikov, šolske dokumentacije, kurikula, učnih načrtov);
- odnosne kompetence (odnos do poučevanja).

3.3.3 Specialnodidaktična usposobljenost učitelja materinščine

V naši raziskavi smo zajeli predvsem **akcijsko dimenzijo** obeh vrst **specialnodidaktičnih kompetenc**, torej metode/pristope/strategije poučevanja jezika in književnosti, saj je to tisti del, ki ga učitelji začetniki najprej srečajo: skozi dejavnosti učitelja namreč poteka neposredna pedagoška komunikacija in se neposredno uresničuje temeljna cilja pouka slovenščine, tj. razvijanje sporazumevalne zmožnosti učencev ter njihovega dejavnega stika z literaturo in z besedili različnih vrst.

³² Več o učiteljevi usposobljenosti za kompetentno rabo pedagoškega govora v Šebjanič 2014b.

Kot temeljni cilj književnega pouka B. Krakar Vogel (2004) navaja dejaven stik/komunikacijo z literaturo različnih zvrsti, žanrov, časov, znotraj tega pa naslednje taksonomske kategorije: funkcionalni cilji (kamor uvršča književne sposobnosti: branje, ustvarjalno pisanje in raziskovanje),³³ izobraževalni cilji (sem spada književno znanje: literarna teorija, literarna zgodovina, poznavanje besedil in kulturne vsebine) in vzgojni cilji (znotraj njih bralna in književna kultura).

Temeljni cilj jezikovnega pouka³⁴ pri slovenščini (Bešter Turk 2011, Križaj Ortar in Bešter 1994, Učni načrt GIM 2008, Učni načrt OŠ 2018, Vogel 2010b) je razvoj sporazumevalne zmožnosti oz. zmožnosti kritičnega sporazumevanja, znotraj tega pa naslednja tri področja slovenskega jezika: sporazumevalna zmožnost (v ožjem pomenu), jezikovna zavest (tj. »zavestna raba jezikovnih prvin v določenem kontekstu in zmožnost razmisleka o svoji (ali tuji) jezikovni dejavnosti«, Vogel 2015: 180) in (jezikovna) kulturna zavest (»zavedanje, da kultura in družba pomembno sooblikujeta sporočila in določata sporazumevalne vloge ter izbiro jezikovnih prvin«; prav tam). Vsa tri področja prispevajo h kritični sporazumevalni zmožnosti in imajo hkrati tri dimenzije: kognitivno, emotivno in aktivnostno (Vogel 2014, 2015).

Za doseganje navedenih ciljev sta v naši didaktiki slovenščine razvita dva analogna in specifikam pedagoške interakcije na obeh področjih prilagojena metodična sistema. Za pouk književnosti je to metodični sistem šolske interpretacije, za pouk jezika pa celostna obravnava govornega položaja.

Specialnodidaktične kompetence učitelja slovenščine v bistvu pomenijo usposobljenost za vodenje pouka skozi faze obeh metodičnih sistemov. Ker smo v naši raziskavi opazovali, kako jih imajo možnost razvijati učitelji začetniki, jih bomo pregledno prikazali v posebnih tabelah.

³³ Kot najpomembnejše funkcionalne cilje književnega pouka navaja zmožnost literarnega branja, torej »sposobnost interpretacije na ravni doživljanja, razumevanja in vrednotenja literarnih besedil« (Krakar Vogel 2014b: 237).

³⁴ V jezikovni didaktiki so se po letu 2000 (ob novih družbenih razmerah) uveljavili novejši pogledi in nove jezikoslovne smeri (teorija sporazumevanja in ekolingvistika), ki so pomembno vplivale na pouk slovenskega jezika. Učni načrt za slovenščino je tako postal zasnovan (bolj) kompetenčno, temeljni cilj pouka slovenščine pa kritična sporazumevalna zmožnost (podrobneje o tem v Vogel 2015).

3.3.3.1 Književnodidaktična usposobljenost za poučevanje po metodičnem sistemu šolske interpretacije

Po B. Krakar Vogel (2004, 2015) specialno- oz. književnodidaktične kompetence zajemajo:

- **poznavanje dejavnikov pouka** (vloge učenca, učitelja, književnosti pri pouku predmeta) in didaktične strukture (taksonomija ciljev, metode, vsebine pouka);
- **uporabo tega znanja pri poučevanju;**
- **kritično spremljanje lastnega dela**, odzivanje na rešitve kurikula (učitelj kot razmišljujoči praktik).

Z obvladovanjem navedenih sestavin učitelj lahko kakovostno razvija literarnobralno zmožnost, in sicer doživljanje, razumevanje, sintezo z vrednotenjem, utrjevanje in uporabo znanja (Jožef Beg 2013, 2019). Pri pouku književnosti se razvijata zlasti **literarno branje** in **literarna zmožnost**, ki sta sestavini sporazumevalne zmožnosti oz. jezikovne pismenosti in »vključujeta elemente kulturne in medkulturnih zmožnosti, pa tudi širših socialnih kompetenc« (Žbogar 2014: 551). Za razvijanje teh zmožnosti obstajajo različne pedagoške spodbude: predbralne, medbralne in pobralne strategije, ki se razporejajo v metodičnih sistemih (zaporedjih korakov) za delo z učenci. Tako je osrednja naloga učitelja slovenščine, da »učenca s premišljenimi strategijami vodi na poti dejavnega stika z literaturo, tako da jo ta preizkuša, opazuje, o njej razmišlja, svojo izkušnjo ubeseduje, primerja spoznanja, jih razvršča in ponotranja ter se na novih izhodiščih loteva nove izkušnje z njo« (Krakar Vogel 2004: 56).

Temeljna metoda dela z besedilom oz. komunikacije z literaturo ter razvijanja zmožnosti za interpretacijo je **šolska interpretacija**, ki spodbuja doživljanje in doživljajsko odzivanje na prebrano, razumevanje s povzemanjem prebranega, z opisovanjem in s pripovedovanjem ter z opazovanjem jezikovnih sredstev in razpravljanjem o njegovih učinkih na bralca, vrednotenje in utemeljevanje ugotovitev, primerjanje, razvrščanje literature itd. (Jožef Beg 2014). Učitelj mora za uspešno uresničevanje ciljev književnega pouka slovenščine obvladovati (imeti razvite kompetence za) poučevanje po metodičnem sistemu šolske interpretacije (Krakar Vogel 2004).

Metodični sistem šolske interpretacije³⁵ je zaporedje korakov oz. faz obravnave literarnega besedila »na vseh spoznavno-sprejemnih stopnjah, z namenom razvijati funkcionalne, izobraževalne in vzgojne cilje pouka književnosti« (prav tam: 110), in zajema skupno branje in obravnavo literarnih besedil, torej komunikacijo med literaturo, učenci in učiteljem. Učencem omogoča razvijati doživljanje, razumevanje in vrednotenje literature po posameznih fazah, zato mora učitelj obvladati poučevanje v teh (sedmih) fazah:

- uvodna motivacija;
- napoved besedila in njegova umestitev;
- interpretativno branje;
- premor po branju in izražanje doživetij;
- razčlenjevanje besedila;
- sinteza in vrednotenje;
- nove naloge.

»Prve štiri [faze] so namenjene predvsem spodbujanju doživljajskega, celostnega sprejemanja pri bralcu pred prvim branjem, med njim in po njem, uvrščanju besedila v širši kontekst, potreben za razumevanje, naslednje pa bolj analitičnemu in kritičnemu odzivanju ob drugem branju besedila, ter novemu samostojnemu branju (istega ali drugega besedila)« (prav tam: 79).

Opredelitve posameznih faz in načini oz. primeri njihovih izvedb (dejavnosti) so po B. Krakar Vogel (2004: 79–106, Krakar Vogel idr. 2014: 15–16) povzeti in navedeni tabelarično.

Preglednica 18: Faze metodičnega sistema šolske interpretacije

Namen	Izvedba/dejavnosti
1) Uvodna motivacija	
Začetna faza, namenjena pripravi na delo z umetnostnim besedilom; ustvarjanje zanimanja in razpoloženja.	– Doživljajsko-spoznavna (<i>Kaj že veste o Francetu Bevku? O kom oz. o čem najpogosteje piše? ...</i>); – doživljajsko-izkušnjska (<i>Kaj si predstavljate ob besedi mama? Ste gledali film Sreča na vrvi? Kaj vam je bilo</i>

³⁵ Sistem se naslanja na Rosandića (1991: 169), ki za interpretacijo literarnega besedila predvideva naslednje zaporedje korakov: kratek uvod; branje besedila (učitelj bere ali govori besedilo na pamet); obravnava sestavin prebranega besedila; ponovno branje z analizo podrobnosti; povzetki oz. sklepi; branje besedila (besedilo berejo učenci); učenje besedila na pamet.

	<i>najbolj všeč? ...</i>); – problemsko-ustvarjalna (npr. zapolnjevanje praznih mest, povezovanje elementov besedila, povezovanje razstavljenega besedila, sklepanje iz sobesedila ...).
2) Napoved besedila in njegova umestitev	
Seznaniš z nekaterimi stvarnimi določilnicami novega literarnega besedila in konteksta, da se olajša razumevanje, odstrani spoznavne ovire pri estetskem doživljanju ob prvem branju in da učencem informacije o besedilu in njegovem avtorju.	– Napoved naslova in avtorja, zapis podatkov na tablo ali na prosojnici; – oznaka besedila (vrsta, vsebina oz. kratka motivnotematska in slogovnokompozicijska oznaka); – opozoritev na težje razumljive izraze, dele besedila ali neznanke v kraju in času dogajanja; – kratka predstavitev avtorja in okoliščin nastanka, sprejetost besedila v času ipd.
3) Interpretativno branje	
Glasno, semantično ustrezno (logično) in čustveno izrazno, estetsko branje literarnega besedila v razredu, s katerim se spodbuja literarno estetsko doživetje.	Bralec je pripravljeni učitelj (vnaprejšnja priprava): – vsebinska priprava (interpretacija besedila); – (pol)tiho branje s pozornostjo na jezikovno organiziranost (ločila, težki sklopi, intonacija, tempo ... – kaj brati hitro, počasi, po tihem, na glas, kje poudariti ...); – glasno branje doma; – branje pred učenci; – upoštevanje vrste besedila (lirsko, dramsko, starejše verzno, daljše – segmentirano branje); – individualno tiho branje.
4) Premor po branju in izražanje doživetij	
Namen je urejanje učenčevih prvih vtisov o prebranem besedilu po branju ter izražanje doživetij in učiteljevo opazovanje zunanjih reakcij in vzdušja po branju.	– Premor po branju; – priložnost za izražanje doživetja, čustev, predstav, povezovanje z lastno izkušnjo, identifikacija z osebo, zaznavanje dogajanja, posameznih motivov in povezav (<i>Vam je všeč? Ste vajeni takšnega branja? Kako si predstavljate osebe, prostor, čas dogajanja? ...</i>); – uporaba različnih učnih oblik (npr. opisno,

	(po)ustvarjalno – verbalno, slikovno, gibalno ...); – izkoriščanje doživetja učencev pri nadaljnjem razčlenjevanju.
5) Razčlenjevanje besedila z izhajanjem iz doživetij učencev	
Prehod od sestavin, ki so jih učenci najprej opazili, k manj opaženim in prezrtim (ugotavljanje zgodbe, teme, motivov, ideje ...).	– Razumevanje vsebine besedila in njegovih delov (obnavljanje, prevajanje vsebine – odgovor na vprašanje <i>Za kaj gre?</i>); – razumevanje oblike (kako je izražena vsebina): opazovanje slogovnih sredstev in njihove vloge v besedilih (z izbiro besed, besednih zvez, prenesenih pomenov, obliko stavkov, glasovnim slikanjem, zgradbo besedila, sprotno uporabo pojmov na novem primeru).
6) Sinteza in vrednotenje	
Združevanje spoznanj v novo celoto, opredeljevanje, sinteza učenčevih doživetij in spoznanj o besedilu (organiziranje v shemo in shranjevanje v dolgoročni spomin ter vrednotenje oz. ocenjevanje in aktualizacija besedila, kaj mu pomeni in zakaj).	– Učenčevo samostojno izražanje (samostojna predstavitev) odnosa do besedila, celosten pogled in vrednotenje; – opisna: ubeseditev strnjenega povzetka, govorni nastop, referat, pisno besedilo (poročilo, kritika, esej); – ustvarjalna: uprizoritev, recital, dramatizacija, slika, uglasbitev ...; – nastajanje miselnega vzorca, tabelske slike, preglednice, strnjenega zapisa.
7) Nove naloge	
Sklepni del spoznavnega kroga izkušenskega učenja, ponovno dejavno preizkušanje pridobljenega znanja v novi situaciji. Prepletanje s fazo sinteze in vrednotenja – spodbujanje dejavnosti, ki še niso prišle na vrsto.	– Dejavnosti ob že prebranem besedilu ali ob novem besedilu; – samostojno povzemanje znanega, interpretativne dejavnosti ob novem besedilu, ustvarjalnost; – lahko kot domača naloga, ki se preveri pri pouku; – možnost za dopolnitev pogleda na obravnavano temo (ob istem besedilu, novem besedilu, kontekstu); – napoved, kaj bo treba znati za oceno (npr.

	glasno brati besedila iz obravnavanega tematskega sklopa, jih vsebinsko in oblikovno razlagati, pokazati poznavanje avtorja, dobe, primerjati s kakim drugim avtorjem, uvrstiti v širši kulturni okvir ...).
--	--

Učiteljeva glavna naloga pri pouku književnosti je torej spodbujanje komunikacije učencev z literaturo, saj je (s)poznavanje literature pri književnem pouku »podlaga za celosten razvoj tistih ključnih zmožnosti, pri katerih je literatura ključna sestavina – predvsem sporazumevalne, kulturne in širših socialnih zmožnosti« (Krakar Vogel 2013b: 3). Zaradi tega mora učitelj poznati faze metodičnega sistema šolske interpretacije in strategije za izvajanje dejavnosti v posamezni fazi.

Še zlasti glede na pomen višjih faz znanja B. Krakar Vogel (2013) poudarja velik pomen interpretativnega branja (tj. »vnaprej pripravljenega, semantično in estetsko ustreznega glasnega branja«; prav tam: 6), obenem pa dodaja, da učencem ne »zaleže nobena analiza, če pogovor o besedilu ni razmišljujoče opazovanje, utemeljeno na doživetju [...]« (prav tam). Pomembna je tudi aktualizacija prebranega besedila in učenčeva umestitev tega med svoje izkušnje in spoznanja.

Še največ kompetenc mora imeti učitelj razvitih za vodenje faze razčlenjevanja besedila ter njegovo sintezo in vrednotenje. Pri teh fazah učence uči rabe strategij za razumevanje besedila (npr. z obnavljanjem, iskanjem motivov in podrobnosti dogajanja, prevajanjem iz verzov v prozo ipd.; Krakar Vogel 2014a). Kot zelo pomembno B. Krakar Vogel (prav tam) poudarja spodbujanje učencev k (bodisi domačemu bodisi šolskemu) dodatnemu samostojnemu razmišljujočemu opazovanju besedila, in sicer s ponovnim samostojnim branjem, razčlenbo besedila, reševanjem problemov ipd. Za uspešno izvedbo navedenih dejavnosti v fazi novih nalog mora učitelj slovenščine razviti ustrezne kompetence.

3.3.3.2 Jezikovnodidaktična usposobljenost za poučevanje po sistemu celostne obravnave neumetnostnega besedila

Analogno s književnodidaktično usposobljenostjo bomo jezikovnodidaktično opredelili kot učiteljevo obvladovanje faz celostne obravnave neumetnostnega besedila, ki vodijo do temeljnega cilja jezikovnega pouka pri slovenščini. Poleg jezikovnega znanja sta to

razvita (**kritična**) **sporazumevalna zmožnost** učencev in razvita **jezikovna kultura** (Vogel 2003, 2010b, 2014, 2015). Sporazumevalno zmožnost slovenistična stroka pojmuje kot zmožnost za sporazumevanje, in sicer kot »zmožnost kritičnega sprejemanja besedil raznih vrst ter zmožnost tvorjenja ustreznih, razumljivih, pravilnih in učinkovitih besedil raznih vrst [...]« (Bešter Turk 2011: 121). Sestavljena je iz naslednjih, med seboj soodvisnih in sočasno delujočih delnih zmožnosti (Bešter Turk 2011, Vogel 2012, 2015):

- motivacije za sprejemanje in sporočanje;
- kognitivne zmožnosti (stvarno oz. enciklopedično znanje prejemnika in sporočevalca);
- jezikovne, tvarne zmožnosti prejemnika in sporočevalca (sestavljajo jo poimenovalna, skladijska, pravorečna in pravopisna zmožnost ter besedilna ali diskurzivna zmožnost);
- pragmatične (sociolingvistične, slogovne oz. empatične in namerne ali ilokucijske) zmožnosti prejemnika in sporočevalca;
- zmožnosti nebesednega sporazumevanja prejemnika in sporočevalca (oz. strateške zmožnosti);
- metajezikovne in metakognitivne zmožnosti prejemnika in sporočevalca.

Učitelj mora za poučevanje jezika imeti še ustrezno jezikoslovno znanje in odnos do jezika. Pri pouku jezika učenci svoji starosti primerno načrtno in sistematično razvijajo sporazumevalno zmožnost v okviru komunikacijskega modela pouka, kakor ga imenuje slovenistična stroka, in sicer s sodelovanjem v različnih sporazumevalnih dejavnostih. To so poslušanje, govorjenje, branje in pisanje. Ker pa »gre za komunikacijski pouk, je „izhodišče in cilj“ pouka besedilo [...]« (Bešter Turk 2011: 124). J. Vogel (2010b: 111) ob tem opozarja, da za dosego razvite sporazumevalne zmožnosti »ni dovolj razvijati samo metajezikovno zmožnost in opisovati jezikovni sistem, ampak se morajo učenci skozi dejavno izkušnjo srečevati z besedili različnih vrst, jih opazovati, analizirati in šele nato opisovati ter tvoriti svoja lastna.« Razvijanje kritične sporazumevalne zmožnosti zahteva deloma prilagojen »tradicionalni« komunikacijski pouk (Vogel 2015).

Za uspešno uresničevanje ciljev jezikovnega pouka slovenščine mora torej učitelj obvladati temeljno metodo pouka sodobnega slovenskega jezika, ki jo J. Vogel (2010a) imenuje **celostna obravnava**

neumetnostnega besedila oz. govornega položaja in ki poteka preko (osmih) faz³⁶ učne enote (ure, sklopa, projekta):³⁷

- priprava na delo z besedilom: zajema motivacijo, umestitev (lahko v sistem, pogosteje pa v zunajjezikovni kontekst) in napoved besedila (včasih pa tudi načrtovanje strategij, določitev ciljev ...);
- sprejemanje oz. tvorjenje besedila;
- razčlemba besedila: preverjanje razumevanja besedila (pomenska, tj. vsebinsko-tematska, naklonska, ki zajema namen besedila, in pragmatična analiza ter vrednotenje);
- jezikovna (besedno-slovnična), besedilna in tvarna analiza;
- sinteza: oblikovanje (novih) definicij;
- ponavljanje in utrjevanje;
- razmislek o lastnem/tujem sporazumevanju, usvojenem znanju ipd. ter vrednotenje lastne/tuje jezikovne zmožnosti in odpravljanje napak ali refleksija o lastnem sporazumevanju;
- nove naloge (Krakar Vogel, Vogel in Žbogar 2014, Vogel 2015).

Ker ustrezno ravnanje v teh fazah predstavlja temeljne sestavine jezikovnodidaktičnih kompetenc učitelja slovenščine, jih predstavljamo v preglednici (Krakar Vogel idr. 2014: 21–22, Vogel 2010a, 2015).

³⁶ Te so usklajene s t. i. Kolbovim krogom izkušnjskega učenja, ki ga sestavljajo: neposredna izkušnja, razmišljujoče opazovanje, posploševanje (abstraktna konceptualizacija) in aktivno preizkušanje. »Stopnje jezikovnega pouka so tako:

- sodelovanje v sporazumevalnem dogodku (sprejemanje/tvorjenje besedila);
- njegovo opazovanje in opisovanje;
- strnitev/posplošitev ugotovitev;
- na podlagi le-teh vrednotenje novih besedil/sporazumevalnih dogodkov ali samostojno tvorjenje besedil določene besedilne vrste« (Vogel 2003: 25).

³⁷ J. Vogel (2010b: 131–132) opozarja, da »sestavin sporazumevalne zmožnosti ni mogoče razvijati posamično, [...] temveč moramo upoštevati načela motivacije za sporazumevanje, kontekstualnosti in identifikacije, metakognicije oziroma meta-komunikacije in celostnosti, [...] [zato] je tista enota, ki nam šele omogoča doseganje tako opredeljene sporazumevalne zmožnosti, t. i. učni sklop. To je namreč širša, problemsko in projektno zasnovana učna enota, ki se zaradi kompleksnosti ne prekri-va z eno samo učno uro.«

Preglednica 19: Faze obravnave neumetnostnega besedila

Namen	Izvedba/dejavnosti
1) Priprava na delo z besedilom	
Zbuditi zanimanje učencev za obravnavo besedila in dati nekaj temeljnih informacij o besedilu. Pred tem poskrbeti za ustrezno izbiro besedila ali govornega položaja. Sledi usmeritev pozornosti na besedilo oz. govorni položaj.	– Izbira tematsko in jezikovno-slogovno ustreznega besedila oz. govornega položaja za obravnavo; – motivacija oz. seznanitev učencev s problemom (spoznavna, izkušnjsko-doživljajska ali celostna problemska motivacija); – umestitev besedila in načrtovanje strategij oz. reševanja problema (vpeljava v »dogajalni svet«, postavitve v določeno vlogo, seznanitev s temo besedila, opredelitev namena oz. cilja sporazumevalne dejavnosti in predvidevanje korakov do rešitve); – napoved besedila.
2) Sporazumevalna izkušnja/dejavnost	
Neposredna izkušnja – sporazumevalna dejavnost (branje, poslušanje ali gledanje), pri kateri sočasno poteka več dejavnikov in procesov, ki vplivajo drug na drugega.	– Z dejavnostmi pred in med sporazumevalno dejavnostjo usmerjanje učenčeve pozornosti, njegovega sledenja podatkom in njihovemu predelovanju ipd.; – usmerjanje v branje zapisanega besedila: spoznavanje in uporaba različnih vrst branja in bralnih tehnik (glasno branje, tiho branje, branje z razumevanjem in vrednotenjem) ter bralnih strategij (informativno ali orientacijsko branje, kurzorno ali diagonalno branje – selektivno branje, statično ali študijsko (podrobno) branje); – usmerjanje v poslušanje govornega besedila: razčlenjevalno in razločevalno poslušanje ter zmožnost poslušanja z razumevanjem in poslušanja z vrednotenjem; – usmerjanje v tvorjenje besedila, npr. sodelovanje v pogovoru (igra vlog), tvorjenje besedila določene (že znane) vrste, kontekstualno smiselna raba določenih jezikovnih vzorcev ...

3) Razumevanje besedila (vsebinska, tematska, naklonska, pragmatična razčlemba)	
Prepoznavanje raznovrstnih podatkov v prebranem oz. poslušanem besedilu.	– Oblikovanje nalog, vprašanj ipd. za vsebinsko razčlemba (na vseh treh ravneh): npr. dobesedno razumevanje s prepoznavanjem besed v besedilu, in enostavnih dejstev, podatkov (vprašanja <i>kdo, kdaj, kateri, koliko, kaj je to</i> itd., npr. <i>Kje v ponedeljek prometne razmere niso bile nemogoče? S kom se je novinarka vozila? Katere prometne navade veljajo zgodaj zjutraj?</i> ...), razumevanje povezanosti med posameznimi deli besedila in njihova razlaga; – tematska razčlemba: dojemanje bistva oz. poglobitve ideje besedila (teme, potem oz. ključnih besed, bistvenih podatkov in sporočila); – naklonska razčlemba: prepoznavanje, določanje eksplicitno/neposredno ali implicitno/posredno izraženega namena besedila; – pragmatična oz. okoliščinska razčlemba: prepoznavanje, določanje neposrednih/osebnih okoliščin sporazumevanja (npr. sporočevalec, naslovnik, kraj in čas sporočanja, družbena vloga in čustveno stanje sporočevalca, njegovo družbeno in čustveno razmerje do naslovnika) in razumevanje njihove vloge; – prepoznavanje in razumevanje širšega družbeno-kulturnega konteksta in njegovega vpliva na sporazumevanje.
4) Jezikovna (besedno-slovnična), besedilna, tvarna in metajezikovna razčlemba	
Razvijanje jezikovne zmožnosti – ustrezna uporaba besedil različnih vrst in jezikovnih sredstev v raznovrstnih okoliščinah.	– Izhajanje iz celotnega besedila oz. konkretnega govornega položaja, ki so ga učenci razčlenili/opisali z vsebinskega in kontekstualnega vidika; – jezikovna (besedno-slovnična) razčlemba: besednovrstna, stavčnočlenska in stavčna analiza;

	– odkrivanje in razumevanje pomena in vloge določenega jezikovnega sredstva v konkretnem besedilu; – besedilna razčlemba: odkrivanje in razumevanje značilnosti posamične besedilne vrste ter poznavanje splošnih značilnosti različnih besedilnih vrst; – tvorna razčlemba: prepoznavanje oz. poznavanje pravopisnih oz. pravorečnih/izgovornih značilnosti besedila; – metajezikovna razčlemba: poznavanje in zavestno izbiranje izraznih možnosti, ki nam jih ponuja jezik za izražanje enakega namena, razmerja.
5) Sinteza – oblikovanje definicij	
Razvijanje metajezikovne zmožnosti, tj. sinteza ugotovitev in izpeljava definicije oz. pravila (deduktivno ali induktivno) in umestitev novega znanja v sistem.	– Pridobivanje temeljnih jezikoslovnih pojmov (definiranje, vadenje izrazov); – umeščanje na novo usvojenih pojmov v jezikovni sistem in systemska razmerja z drugimi (so- ali protipomenskimi, enako- ali drugofunkcijskimi ...) pojmi; – prepoznavanje navedenih pojmov v besedilih in poimenovanje z ustreznimi jezikoslovnimi izrazi.
6) Ponavljanje in utrjevanje	
Uporaba različnih nalog in pristopov z namenom spodbujanja uporabe pridobljenih jezikoslovnih pojmov v konkretnem primeru.	– Poznavanje oz. znanje: učenci navedejo, povedo, opišejo, opredelijo, poimenujejo ...; – razumevanje: v besedilu prepoznajo besede, dejstva, podatke; jezikovne pojme ponašajo s primeri iz besedila, prepoznavajo jezikovna sredstva v besedilu ...; – uporaba: dokažejo uporabnost svojega znanja, če so zmožni na podlagi naučenih pojmov, pravil, zakonitosti uporabiti besede ali podatke ali jezikovna sredstva v novih primerih.
7) Razmislek o sporazumevanju in usvojenem znanju	
Kritično mišljenje (metakognicija) izkaže z vrednostno sodbo o rabi	– Razmišljanje o lastnem ali tujem sporazumevanju; – spoznavanje/razumevanje vloge in položaja

določenega jezikovnega sredstva, argumentu, načinu razvijanja teme, besedilu ipd.	slovenskega jezika oz. njegovih različic ter orientacija v slovenskem jezikovnem okolju; – vrednotenje, utemeljevanje presoje in mnenja ob izoblikovanih merilih; – spodbujanje z vprašanji in utemeljevanjem mnenja (npr. <i>Ali se ti je zdelo besedilo zanimivo? Obkroži ustrezen odgovor in svojo odločitev utemelji.</i>).
8) Nove naloge	
Ustvarjalna uporaba, v kateri učenci znanje ustvarjalno uporabijo pri sprejemanju ali tvorjenju novega besedila.	– Oblikovanje kompleksnejših dejavnosti (npr. projektne), ki omogočajo povezavo in prenos znanja v nove/drugačne situacije, oblike ...

Temeljni cilj in glavna naloga učitelja pri jezikovnem pouku je torej razvijanje učenčeve (kritične) sporazumevalne zmožnosti preko dejavnosti v posameznih fazah obravnave neumetnostnega besedila oz. govornega položaja. Učitelj tako v skladu s komunikacijskim modelom pouka jezika načrtuje dejavnosti posamezne učne ure oz. učnega sklopa ter učence usmerja in vodi, da »opazujejo in primerjajo dane jezikovne pojave, razmišljajo o njih, prepoznajo njihove značilnosti, predstavljajo svoje ugotovitve, jih utemeljujejo in posplošujejo [...] ter (ob učiteljevi pomoči) oblikujejo definicije ali pravila« (Bešter Turk 2011: 127). S premišljeno načrtovanimi dejavnostmi aktivnega sodelovanja učencev učitelj spodbuja dosego višjih faz znanja, saj učenci sklepajo, povezujejo in ustvarjalno uporabljajo znanje ter na ta način aktivirajo višje miselne procese (prav tam).

J. Vogel (2004: 45) pravi, da »za razvijanje razumevanja in vrednotenja [...] besedila pri pouku slovenščine kot prvega jezika ni dovolj le sprejemanje, ampak morajo temu slediti pomenska, naklonska, okoliščinska, vrednotenjska, tvorna, jezikovna ter metajezikovna razčlemba.« Z drugimi besedami: sporazumevalno izkušnjo je »treba nadgraditi z opazovanjem, posploševanjem ter [...] preizkušanjem tako oblikovanih ugotovitev« (prav tam). Zatorej J. Vogel poudarja, da mora biti razvijanje sporazumevalne zmožnosti celostno³⁸ in mora

³⁸ Po načelih Kolbovega kroga (Vogel 2004).

potekati po načelih spoznavanja oz. grajenja novega znanja, in sicer od neposredne (praktične) izkušnje, preko opazovanja (in razčlenjevanja, razumevanja) do opisovanja (in metakognitivnih dejavnosti ter posploševanja) in ponovnega (aktivnega) preizkušanja (Vogel 2004: 45, 2010b: 125). Učitelj mora za dosego teh ciljev poznati faze celostne obravnave neumetnostnega besedila in imeti razvite kompetence za izbiro ustreznih strategij za izvajanje dejavnosti v posamezni fazi.

3.3.4 Kompetence za razvijanje čezpredmetnih ciljev oz. ključnih zmožnosti učencev

Čezpredmetni cilji nam pomenijo prizadevanje za razvoj tistih posameznikovih ključnih zmožnosti, ki jih je sicer smotno razvijati pri določenem šolskem predmetu zaradi njegove specifične didaktične strukture, učinkujejo pa na širšo posameznikovo usposobljenost za delo in znajdevanje v različnih življenjskih situacijah.

Pri slovenščini se po ugotovitvah strokovnjakov (Jožef Beg 2019, Krakar Vogel 2008, Vogel 2010b) razvijajo skoraj vse ključne zmožnosti oz. kompetence, predvsem pa naslednje:

- **sporazumevalna zmožnost**³⁹ (v maternem jeziku);
- **kulturna zmožnost** oz. zavest (tudi jezikovna kulturna zavest; Vogel 2014);
- **medosebne, medkulturne, socialne in državljanske zmožnosti**.⁴⁰

J. Jožef Beg (2013, 2019) dodaja še **digitalno zmožnost** (uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije) in **učenje učenja** (uporabo različnih strategij branja in učenja).

³⁹ Več o tem smo pisali v podpoglavju 3.3.3.2. Na tem mestu velja omeniti, da lahko učitelj spodbuja razvoj sporazumevalne zmožnosti v maternem jeziku s spodbujanjem razmisleka o ustreznosti rabi jezika pri drugih predmetih in v drugih okoliščinah, ne le pri slovenščini, in uporabo jezikovnega znanja (npr. skladišne analize) pri razčlenjevanju umetnostnih besedil (Krakar Vogel 2015). Podobno s sodobnejšimi jezikoslovnimi spoznanji o večrazsežnosti jezika opozarja tudi J. Vogel (2010b: 113), ki pravi, da »se pri pouku prvega/maternega jezika ne moremo omejevati le na učinkovito rabo oz. sporazumevalni uspeh [...] v konkretnih okoliščinah, temveč moramo upoštevati vse razsežnosti jezika in učencem omogočiti, da zavestno uporabljajo in spoznavajo jezik v vseh [...] vlogah ter o njem (in o svoji rabi) razmišljajo.«

⁴⁰ B. Krakar Vogel (2008: 16) jih imenuje širše socialne zmožnosti.

Podlaga za celosten razvoj ključnih zmožnosti (to so predvsem sporazumevalne, kulturne in širše osebnostne in socialne zmožnosti), pri katerih sta literatura in jezik ključni sestavini, je (s)poznavanje umetnostnih besedil pri književnem pouku (Krakar Vogel 2013b), pa tudi neumetnostnih besedil pri jezikovnem pouku.

J. Jožef Beg (2014) prihaja do ugotovitve, da je razvijanju čezpredmetnih ciljev kot ključnih zmožnosti potrebno posvečati pri pouku slovenščine zavestno pozornost. Za to obstaja vrsta strategij, katerih uresničevanje avtorica natančno razčlenjuje. B. Krakar Vogel pa opozarja predvsem na naslednje:

- za razvijanje bralne pismenosti bi bila potrebna boljša izkoriščenost učbenikov pri pouku slovenščine, povezovanje strategij jezikovnega in književnega pouka, raznovrstnost oblik pouka in domače naloge (Krakar Vogel 2012), več pozornosti bi bilo potrebno nameniti tudi tesnemu oz. natančnemu branju, brati bi bilo treba učencem vsebinsko in oblikovno ustrezna zahtevna literarna in neliterarna besedila oz. odlomke iz njih, branje odlomkov pa mora biti vodeno in se mora dogajati na različne načine (glasno branje učitelja in učencev, samostojno tiho branje, sprotno razreševanje in razlaganje nejasnih mest v besedilu ipd.; Krakar Vogel 2014c);
- za razvijanje kulturne zavesti in drugih ključnih zmožnosti bi bilo potrebno vključiti aktualizacije prebranih literarnih besedil (znotrajpredmetne, medpredmetne in nadpredmetne aktualizacije), načrtovati medpredmetno povezovanje (npr. z zgodovino, kulturologijo, likovno in glasbeno umetnostjo, pa tudi z drugimi literarnimi besedili in z jezikovnim poukom), spodbujati vrednotenje književnega sistema kot dela širšega družbenega dogajanja (Krakar Vogel 2008, 2011).

V empirični del raziskave smo zato vključili tudi nekaj vprašanj o tem, kako so učitelji začetniki usmerjali pozornost na uresničevanje čezpredmetnih ciljev oz. razvijanje ključnih zmožnosti.

3.3.4.1 Sporazumevalna zmožnost v maternem jeziku – bralna pismenost

Razvita sporazumevalna zmožnost je temeljni cilj jezikovnega pouka. Več vidikov smo obdelali v prejšnjem podpoglavju (3.3.3.2),

na tem mestu pa bomo opredelili bralno pismenost kot njen sestavni del.⁴¹ Didaktika slovenščine jo razume »kot **predmetni**⁴² in **čezpredmetni cilj** pouka, torej kot zmožnost, za katero se potrebno znanje, spretnosti in stališča pridobivajo pri slovenščini, učinki pa so vsesplošni in vseživljenjski« (Krakar Vogel 2014a: 25). Razvoj bralne pismenosti lahko učitelj pri pouku slovenščine spodbuja z različnimi motivacijskimi pristopi, npr. z glasnim ali tihim razrednim branjem, s spodbujanjem predbralnih, medbralnih in pobralnih strategij, oblikovanjem lestvic priljubljenih knjig ipd., obstajajo pa še drugi učinkovitejši pristopi, ki v praksi večinoma niso izkoriščeni (prav tam). Bralno razumevanje razvijamo z naslednjimi dejavnostmi (Pečjak in Gradišar 2012):

- pred branjem: motivacija, aktiviranje predznanja učencev (*Kaj že vem?*), določitev namena/cilja (*Kaj želim izvedeti?*), spoznavanje zgradbe besedila (*Kaj je značilno za posamezno besedilno vrsto?*) in napoved dogajanja/vsebine;
- med branjem: določanje strategije (*Kako bom to izvedel/-a?*), spremljanje razumevanja (*Ali dosegam cilje?*) in morebitno spreminjanje strategije, označevanje novih/neznanih in bistvenih informacij;
- po branju: ugotavljanje oz. preverjanje razumevanja z vprašanji/nalogami ter uporabo različnih bralnih učnih strategij (*Kaj sem se naučil/-a? Kaj zdaj vem?*), povzemanje vsebine (priprava povzetkov in izpiskov), iskanje dodatnih informacij

⁴¹ Opredelitev bralne pismenosti je več. Npr. *Pisa 2009. Prvi rezultati* (2010: 7) jo razume kot »razumevanje, uporaba, razmišljanje o napisanem besedilu ter zavzetost ob branju tega, kar bralcu omogoča doseganje postavljenih ciljev, razvijanje lastnega znanja in potencialov ter sodelovanje v družbi.« O bralni pismenosti (tj. bralnem razumevanju oz. zmožnosti branja) in o načinih razvijanja bralnega razumevanja je v slovenskem prostoru pisala predvsem S. Pečjak (2010). Pismenost omenjena avtorica (prav tam: 15) pojmuje »kot kompleksno sposobnost, ki vključuje številne spretnosti in sposobnosti branja, pisanja [...]« To so:

- sposobnost branja besed oz. tehnika branja;
- sposobnost oblikovanja pomena oz. razumevanja prebranega s pomočjo različnih kognitivnih in metakognitivnih strategij;
- sposobnost tvorjenja učinkovitih sporočil, prilagojenih (različnim) okoliščinam;
- razvoj pozitivnih stališč in motivacije za branje.

Bralno pismenost pa vidi kot temeljni element vseh (vrst) pismenosti.

⁴² Posebna kategorija bralne pismenosti je literarnobralna pismenost (Krakar Vogel 2014a), o kateri smo že pisali v podpoglavju 3.3.3.1.

(*Česa nisem izvedel/-a? Kje bom to izvedel/-a?*) in razmislek o lastnem branju (*Zakaj sem/nisem bil/-a uspešen/-šna?*).

V raziskavi smo se zato posvetili vprašanju, kako so učitelji začetniki pozorni na naslednje sestavine bralne pismenosti (Krakar Vogel 2014a): vsestranska in dosledna uporaba učbenikov in beril za raznovrstno branje doma in v šoli, usmerjanje učencev k uporabi strategij tesnega, podrobnega branja, uporabo jezikoslovnega znanja (pomensko-slovnične razčlembe) pri obravnavi umetnostnih besedil in povezovanje strategij jezikovnega in književnega pouka nasploh (npr. dolgo glasno branje ne le pri umetnostnih besedilih, ampak tudi pri neumetnostnih, izpisovanje ključnih besed tudi pri umetnostnih besedilih ipd.).

3.3.4.2 Kulturna zavest

Kulturna zavest⁴³ je posebna kompleksna kvaliteta posameznika, »ki vključuje poznavanje pojavov visoke in množične kulture, razpravljanje o njih, [...] njihovo kritično vrednotenje ter pozitiven odnos do lastne in drugih kultur« (Krakar Vogel 2011: 272). Na ta način pomembno sooblikuje celosten vrednostni sistem posameznika in družbe ter vpliva na zavest o lastni in družbeni identiteti. Pri pouku slovenščine jo razvijamo procesno in stopenjsko, in sicer preko:

- **znotrajpredmetnih aktualizacij**, npr. z umeščanjem besedila v razvoj slovenske in svetovne književnosti ter povezovanjem slovenske književnosti s svetovno, primerjava dogajanja pri nas in po svetu v istem času;
- **medpredmetnih aktualizacij** z obravnavo medijskih predelav literarnih besedil, poznavanjem temeljnih izraznih področij umetnosti in kulture, samoizražanjem skozi različne medije; in
- **nadpredmetnih aktualizacij** s krepitvijo pomena naše kulture za identiteto posameznika, pozitivnim odnosom do vseh

⁴³ Obstajata dve pojmovanji kulture: ena kulturo pojmuje ožje, kot posledico akulturacije oz. vzgoje (bolj tradicionalno pojmovanje), in širše (vključuje navade, tehnične pridobitve, praktično življenje itd., torej civilizacijo – sodobnejše pojmovanje). Mi se držimo tradicionalnejše distinkcije, ki jo je opredelil že Karel Ozvald v *Kulturni pedagogiki* leta 1927, najdemo pa jo tudi v sodobni literaturi, npr. Peter Burke *Kaj je kulturna zgodovina* iz leta 2007.

oblik kulturnega izražanja, spodbujanjem zanimanja za kulturno življenje (Jožef Beg 2013, Krakar Vogel 2011).

Ta cilj lahko torej učitelj slovenščine najbolj učinkovito dosega neposredno pri pouku književnosti z metodičnim sistemom šolske interpretacije in njemu ustreznimi strategijami ter z opozarjanjem na aktualne kulturne dogodke, povezovanjem kulturnega dogajanja pri nas in po svetu v določenem času, spodbujanjem ustvarjanja osebne knjižnice (Krakar Vogel 2015).

Znotraj kulturne zavesti J. Vogel (2014: 3) navaja še **jezikovno kulturno zavest**, ki jo pojmuje kot del »širše jezikovne zavesti, ki se nanaša na identifikacijsko vlogo jezika in kulturno zaznamovanost vsakega jezikovnega delovanja« in se razvija znotraj kulturne zavesti. Za slednjo pravi, da se navezuje na kulturo na splošno in se odraža v jeziku kot temeljnem elementu kulture, saj v njem poteka govorna dejavnost oz. vse oblike sporazumevanja. Ker razvijanje jezikovne kulturne zavesti ni sestavina razvijanja funkcionalne sporazumevalne zmožnosti, hkrati pa je nujna sestavina kritične sporazumevalne zmožnosti, mora učitelj razmišljati, kako bi ti dve zmožnosti lahko povezal (prav tam).

3.3.4.3 Širše osebnostne in socialne zmožnosti

Pod terminom širše osebnostne in socialne zmožnosti B. Krakar Vogel (2008: 16) razume **medosebne, medkulturne, socialne in državljanske zmožnosti**. Sem med drugim uvršča poznavanje državnega jezika in evropskih sosedov, občutek pripadnosti državi, empatijo, toleranco, kritično sprejemanje medijev, strpnost do drugačnih vrednot, ver in narodnosti ipd. Razvoj teh zmožnosti učitelj slovenščine uresničuje prek različnih dejavnosti v okviru tako jezikovnega kot književnega pouka. Slednji nudi veliko možnosti ob delu z literarnimi besedili, in sicer z zaznavanjem kulturnih, etičnih, duhovnih in drugih razsežnosti ter preko tekstno-kontekstnih primerjav, presoje in medpredmetnih povezav (Učni načrt OŠ 2018, Učni načrt GIM 2008), pri jezikovnem pouku pa tudi s povezovanjem vsebine prebranega z osebnimi moralnimi ali socialnimi izkušnjami in pogovorom o pomenu slovenskega jezika in kulture za našo nacionalno identiteto.

Kot smo že prej navedli, se pri slovenščini razvija sporazumevalna zmožnost, sporazumevanje pa se odvija v različnih (družbenih) okoliščinah, ki se nenehno spreminjajo. Učitelj pri jezikovnem pouku

ob obravnavi različnih besedilnih vrst in s spodbujanjem razmisleka o lastnem in tujem sporazumevanju spodbuja učence k razvoju osebnih, estetskih, kulturnih in splošnih etičnih stališč (Vogel 2010b), kar vse spada med širše osebnostne in socialne zmožnosti. Za te dejavnosti mora učitelj razviti ustrezne kompetence.

V naši raziskavi smo ugotavljali, kako so učitelji začetniki pri načrtovanju in izvajanju pouka slovenščine pozorni na spoznavanje drugih in drugačnih ob branju besedil, na povezovanje vsebine prebranega z osebnimi moralnimi ali socialnimi izkušnjami in na pomen nacionalne in medkulturne zavesti.

3.3.4.4 Digitalna zmožnost

Digitalna zmožnost oz. pismenost, kakor je poimenovana v evropski definiciji, vključuje **varno in kritično uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije** pri delu, v prostem času in pri sporazumevanju, in sicer z uporabo računalnikov za iskanje, ocenjevanje, shranjevanje, proizvodnjo, predstavitev in izmenjavo informacij ter za sporazumevanje in sodelovanje v skupnih omrežjih po internetu. Informacijsko-komunikacijska tehnologija močno vpliva »tudi na kulturo učenja in poučevanja, saj si danes težko predstavljamo sodoben pouk brez uporabe informacijske tehnologije. S spreminjanjem učenja in poučevanja informacijsko-komunikacijska tehnologija prispeva k usvajanju ostalih ključnih zmožnosti, zato je naloga šole, da z različnimi dejavnostmi spodbuja kritično rabo interneta in drugih informacijskih sistemov v vzgojne in izobraževalne namene« (Jožef Beg 2019: 54).⁴⁴ Pri pouku književnosti lahko učitelj učence usmerja v raziskovanje učnih vsebin s pomočjo spleta in jih usmerja v sprejemanje, poslušanje oz. gledanje posnetkov literarnih in kulturnih vsebin na spletu (Krakar Vogel 2015). Pri pouku jezika pa morajo e-besedila postati tudi osnovni vir, saj zaradi svojih specifik (npr. večpredstav-

⁴⁴ Spomladi leta 2020 se je pouk zaradi pandemije »preselil« na splet, saj so šole zaprle svoja vrata in začele izvajati pouk na daljavo. Ta je potekal na daljavo tudi od konca oktobra 2020 do sredine februarja 2021. Zlasti v spomladanskem času, ko učitelji na situacijo niso bili pripravljeni, so se soočali s številnimi dilemami in težavami glede izvedbe pouka na daljavo. Učitelji so morali premagati morebitni odpor do digitalne tehnologije v šolske namene in to kompetenco z dodatnim izobraževanjem in samoizobraževanjem zelo nahirito okrepiti. Najizrazitejše težave so se ob pretirani rabi IKT kot nadomestlu za pouk v živo pokazale pri upadanju motivacije, v pomanjkljivem in neutrujenem znanju, odsotnosti kakovostnih takojšnjih povratnih informacij, preverjanju znanja itd.

nost, hipertekst in odpiranje povezav, prepletanje oz. »motnje« z drugimi besedili, kot so oglasi ipd., interaktivnost oz. možnost neposrednega besednega odziva) zahtevajo drugačno branje (Grosman 2010). »[P]ojmovanje branja elektronskih besedil izhaja iz nasprotja osnovnemu linearnemu branju tiskanih besedil, ki jih beremo od besede do besede, od povedi do povedi, od vrstice do vrstice in od prve do zadnje strani ter v slovenščini z levega roba strani proti desnemu« (prav tam: 19).

V raziskavi smo učiteljem začetnikom zastavili vprašanja o njihovem usmerjanju učencev v raziskovanje učnih vsebin s pomočjo spleta, sprejemanje (poslušanje oz. gledanje) posnetkov literarnih in kulturnih vsebin na spletu in kritično doajmanje spletnih strani z »učno snovjo« za učence.

3.3.4.5 Učenje učenja

Kompetenca učenje učenja pomeni sposobnost **»učiti se in vztrajati pri učenju, organizirati lastno učenje,** [...] vključuje [pa] zavest o lastnem učnem procesu in potrebah, prepoznavanje priložnosti, ki so na voljo, in sposobnost premagovanja ovir za uspešno učenje. [...] Z učenjem učenja učenci nadgrajujejo svoje predhodne izkušnje z učenjem in življenjske izkušnje v različnih okoliščinah [...]« (Jožef Beg 2019: 49, po *Uradni list Evropske unije* 2006), razvijajo pa tudi »svojo zmožnost samostojnega učenja/sporazumevanja v novih okoliščinah skozi vse življenje« (Vogel 2010b: 128). Učenje učenja lahko učitelj spodbuja z opozarjanjem na samostojno učenje iz učbenika, izdelovanjem izpiskov in uporabo različnih učnih strategij (npr. izdelavo miselnih vzorcev, uporabo bralnih učnih strategij, iskanjem ključnih besed ipd.). K učenju učenja neposredno prispeva tudi faza metakognicije, ki učence spodbuja k razmisleku o lastnem sporazumevanju, uporabljenih strategijah, razlogih za uspeh ali neuspeh, ustrezno ali neustrezno odzivanje ipd.

Pri raziskovanju te kompetence smo bili pozorni na to, ali so učitelji začetniki opozarjali učence na uporabo različnih strategij učenja (npr. na samostojno učenje iz učbenika, pripravo izpiskov, miselnih vzorcev) in pripravo predstavitev pred razredom (npr. referat, govorni nastop, razlaga posnetkov).

3.4 Raziskavi o kompetencah učitelja začetnika za poučevanje slovenščine

V tem poglavju predstavljamo rezultate in ugotovitve raziskav o kompetencah učitelja za poučevanje slovenščine, ki sta potekali v letu 2015 in 2019. Naša pozornost je bila leta 2015 usmerjena zlasti v razvijanje profesionalnih kompetenc za poučevanje slovenščine v obdobju uvajanja učitelja začetnika v pedagoški poklic. Z raziskavo leta 2019 smo želeli naše rezultate in ugotovitve ponovno preveriti in podkrepiti s podatki o potrebnih kompetencah učitelja začetnika za poučevanje slovenščine.

3.4.1 Metodologija

Raziskava iz leta 2015 je zajemala analizo strokovne literature, ki je bila tudi osnova za pripravo anketnih vprašalnikov za učitelje začetnike in njihove mentorje. Za raziskavo leta 2019 smo prav tako uporabili nekatere vidike omenjene analize, ki pa smo jo nadgradili z novjšimi spoznanji.

Glavnina obeh raziskav je bila kvantitativna, zato smo tudi v tem delu uporabili kvantitativne metode raziskovanja, in sicer **kavzalno neeksperimentalno raziskovalno metodo** (Sagadin 1993).

3.4.2 Opis inštrumentov

Sklop vprašanj anketnega vprašalnika iz leta 2015, ki je bil vezan na profesionalne kompetence za poučevanje slovenščine, je zajemal vprašanja o temeljnih strokovnih kompetencah, splošnih pedagoških kompetencah, književnodidaktičnih kompetencah za izvedbo pouka po metodičnem sistemu šolske interpretacije, jezikovnodidaktičnih kompetencah za izvedbo pouka po metodi celostne obravnave neumetnostnega besedila in kompetencah za razvijanje ključnih zmožnosti učencev.

Anketni vprašalnik za mentorje je zajemal štiri ocenjevalne lestvice, ki smo jim dodali vprašanja odprtega tipa (zanimal nas je njihov komentar na posamezen proučevani vidik). Ocenjevalne lestvice so zajemale oceno mentorjev o usposobljenosti učiteljev začetnikov na posameznih področjih temeljnih strokovnih in splošnih pedagoških kompetenc učitelja slovenščine, na področju specialnodidaktičnih kompetenc učitelja slovenščine in o usposobljenosti začetnikov za razvijanje ključnih zmožnosti pri slovenščini.

Raziskavo smo leta 2019 nadgradili z vprašalnikom za vse učitelje slovenščine. Anketni vprašalnik je zajemal 5-stopenjske ocenjevalne lestvice Likertovega tipa (1 – popolnoma nepotrebno, 2 – nepotrebno, 3 – ne vem, 4 – potrebno in 5 – zelo potrebno), na kateri so učitelji ocenjevali potrebo po vključitvi posameznih vidikov profesionalnih kompetenc za poučevanje slovenščine v program uvajanja učiteljev začetnikov.

3.4.3 Vzorci

Osnovni množici v raziskavi leta 2015 sta bili dve, in sicer so eno sestavljali že prej omenjeni **učitelji začetniki** na delovnem mestu učitelja slovenščine, drugo pa **učitelji mentorji**. V raziskavi je sodelovalo 60 mentorjev učiteljem začetnikom, od katerih vsi niso v celoti izpolnili anketnega vprašalnika, zato frekvence povsod niso 60, ampak manj, kar pa smo posebej označili. Strukturne odstotke smo izračunali na podlagi dejanskih odgovorov.

V raziskavi leta 2019 je bila osnovna množica ena in so jo sestavljali vsi učitelji slovenščine, kar smo že predstavili v podpoglavju 2.3.3.

3.4.4 Analiza strokovne literature o kompetencah učitelja začetnika s smernicami za spremembe

Podobno kot sistemski akti in drugi predpisi tudi strokovna literatura, kot je npr. priročnik *Organizacija pripravnništva na šoli* (Bizjak 2004), opredeljuje in navaja razvijanje kompetenc v obdobju pripravnništva. Natančneje smo prikazali, katere kompetence in njihove vsebine, ki naj bi jih učitelj začetnik pridobil, so za obdobje uvajanja v poklic izpostavljene: strokovno obvladovanje predmeta, načrtovanje in vodenje pouka, organizacija dela v razredu, ocenjevanje in beleženje napredka učencev, kritična samorefleksija, nadaljnji strokovni razvoj (prav tam). Predstavljene kompetence so splošne oz. predmetno neodvisne in naj bi jih učitelj začetnik usvojil do zaključka uvajalnega obdobja. Za predmetnospecifične kompetence, ki so sestavine učiteljevega strokovnega dela, pa je predvideno, da naj bi jih začetnik pridobil, razširil in utrdil ob načrtovanju in pripravi pouka oz. učnih ur v konkretnem učnem okolju in ob drugih strokovnih zadolžitvah (prav tam: 29–31). Predstavljena strokovna literatura se torej dotika predmetnospecifičnih kompetenc učitelja za poučevanje posameznega predmeta, vendar tudi ta le na kratko in na splošni ravni.

V nobeni literaturi oz. v nobenem viru nismo zasledili konkretnih smernic za mentorje, kako naj poteka usvajanje predmetno-specifičnih kompetenc. Zavedamo se, da je predmetov v posameznih izobraževalnih programih veliko, vendar obstajajo nekatere podobnosti med predmetno sorodnimi področji, zato bi se dalo osnovati vsaj nekaj smernic, kako naj mentorji učiteljev začetnikov spodbujajo razvijanje (razširjanje, poglobljanje) predmetnospecifičnih kompetenc na posameznih predmetnih področjih.

V ta namen bomo ob koncu monografije za poučevanje materinščine oz. prvega jezika ter jezikov nasploh na podlagi izsledkov naših raziskav prikazali predlog za oblikovanje programa uvajanja učitelja začetnika v pedagoški poklic s poudarkom na razvijanju specialnodidaktičnih kompetenc za poučevanje slovenščine.

3.4.5 Rezultati raziskav o kompetencah za poučevanje slovenščine

3.4.5.1 Učitelji začetniki o lastni usposobljenosti za poučevanje slovenščine

Največ vprašanj v raziskavi smo učiteljem začetnikom zastavili glede vseh sestavin profesionalnih kompetenc učitelja slovenščine. Zaradi obsežnosti sestavin posameznih kompetenc nekatere rezultate predstavljamo opisno, brez preglednic s frekvencami.

a) Temeljne strokovne kompetence

Preglednica 20: Pozornost na sestavine temeljnih strokovnih kompetenc

Vsebina	Pozornost						Skupaj	
	Vedno		Včasih		Nikoli		f	f %
	f	f %	f	f %	f	f %		
Dobra seznanjenost s celotnim literarnim besedilom za obravnavo in njegova umestitev v prostor in čas	34	85,0	6	15,0	0	0,0	40	100,0

Kritična strokovna interpretacija (ob pomoči strokovne literature) besedila oz. odlomka pred obravnavo in na njeni podlagi priprava didaktične prognoze	24	60,0	15	37,5	1	2,5	40	100,0
Razmislek o tem, kako pridobiti učence za branje besedil	24	60,0	14	35,0	2	5,0	40	100,0
Ogled kulturne prireditve ali obisk knjižnice skupaj z učenci	8	20,0	26	65,0	6	15,0	40	100,0
Izpopolnitev jezikoslovnega znanja pred obravnavo	25	61,0	13	31,7	3	7,3	41	100,0
Področje: – sprejemanje (razumevanje in vrednotenje) besedil;	37	92,5	2	5,0	1	2,5	40	100,0
– tvorjenje besedil;	30	75,0	10	25,0	0	0,0	40	100,0
– pravopis;	37	92,5	3	7,5	0	0,0	40	100,0
– pravorečje;	29	70,7	12	29,3	0	0,0	41	100,0
– besedoslovje;	26	65,0	14	35,0	0	0,0	40	100,0
– skladnja;	31	77,5	9	22,5	0	0,0	40	100,0
– besediloslovje;	28	70,0	12	30,0	0	0,0	40	100,0
– pragmatika;	21	52,5	19	47,5	0	0,0	40	100,0
– sociolingvistika;	19	47,5	20	50,0	1	2,5	40	100,0
– zgodovina slovenskega knjižnega jezika	18	45,0	21	52,5	1	2,5	40	100,0

Na vprašanje, ali so **pri načrtovanju vsebin pouka bili pozorni na posamezne sestavine temeljnih strokovnih kompetenc**, je večina anketiranih učiteljev začetnikov odgovorila, da so bili vedno pozorni

na večino sestavin temeljnih strokovnih kompetenc. Tako jih je 34 (85,0 %) bilo vedno pozornih **na dobro seznanjenost s celotnim literarnim besedilom za obravnavo in njegovo umestitev v prostor in čas**, včasih šest (15,0 %) in nobeden (0,0 %) nikoli.

Na **kritično strokovno interpretacijo** (ob pomoči strokovne literature) besedila oz. odlomka pred obravnavo in na **pripravo didaktične prognoze** na njeni podlagi je bilo vedno pozornih 24 anketirancev (60,0 %), včasih 15 (37,1 %) in nikoli eden (2,5 %).

Podobno pogosto so pozornost namenili **razmisleku o tem, kako pridobiti učence za branje besedil**: vedno 24 (60,0 %), včasih 14 (35,0 %) in nikoli dva (5,0 %).

Pri naslednji sestavini so rezultati popolnoma drugačni. Tako je na ogled kulturne prireditve ali obisk knjižnice skupaj z učenci bilo 26 anketiranih učiteljev začetnikov (65,0 %) pozornih včasih, osem (20,0 %) vedno in šest (15,0 %) nikoli.

Kar se tiče **izpopolnitve jezikoslovnega znanja pred obravnavo**, je rezultat spet podoben prejšnjim: 25 začetnikov v vzorcu (61,0 %) je bilo na ta vidik pozornih vedno, 13 (31,7 %) včasih in trije (7,3 %) nikoli. Največ anketiranih učiteljev začetnikov je svoje jezikoslovno znanje pred obravnavo vedno izpopolnilo na področju sprejemanja besedil in pravopisa (obakrat 37 oz. 92,5 %), sledita področje skladnje (31 oz. 77,5 %) in področje tvorjenja besedil (30, tj. 75,0 %). 29 učiteljev začetnikov v vzorcu (70,7 %) je bilo na izpopolnitev svojega jezikoslovnega znanja vedno pozornih na področju pravorečja, 28 (70,0 %) na področju besediloslovja, 26 (65,0 %) na področju besedoslovja in 21 (52,5 %) na področju pragmatike. Pri načrtovanju vsebin pouka je pozornost na izpopolnitev svojega jezikoslovnega znanja na področju zgodovine slovenskega knjižnega jezika včasih namenila dobra polovica anketiranih učiteljev začetnikov (21) in včasih na področju sociolingvistike polovica anketirancev (20).

Iz predstavljenih rezultatov sklepamo, da so se učitelji začetniki na nastope oz. pouk jezika **vsebinsko dobro pripravili**, saj so pri načrtovanju vsebin pouka skoraj na vseh področjih vedno izpopolnili svoje jezikoslovno znanje. Prav tako je bila večina pri načrtovanju nastopov oz. pouka književnosti vedno pozorna tako na dobro seznanjenost s celotnim literarnim besedilom za obravnavo in njegovo umestitev v prostor in čas kot tudi na kritično strokovno interpretacijo (ob pomoči strokovne literature) besedila oz. odlomka pred obravnavo in na pripravo didaktične prognoze na njeni podlagi.

Spodbudno se nam zdi, da je bil velik delež anketirancev, ki so na vprašanje odgovorili, pri načrtovanju vsebin pouka vedno pozoren na pomembnejše sestavine temeljnih strokovnih kompetenc, na katere opozarja tudi stroka (Krakar Vogel 2013b). To sta zlasti razmislek o tem, kako pridobiti učence za branje besedil, kar je bistvena sestavina literarnobralne zmožnosti, ki se ne more razvijati brez motivacije za branje; in kritična strokovna interpretacija, saj analiza ni učinkovita, »če pogovor o besedilu ni razmišljujoče opazovanje, utemeljeno na doživetju [...]« (prav tam: 6).

Pri načrtovanju so anketirani učitelji začetniki **na lastno pobudo** namenili pozornost na večino sestavin temeljnih strokovnih kompetenc:

- na dobro seznanjenost s celotnim literarnim besedilom za obravnavo in njegovo umestitev v prostor in čas 39 anketirancev (88,6 %);
- na razmislek o tem, kako pridobiti učence za branje besedil 34 (81,0 %);
- na izpopolnitev jezikoslovnega znanja pred obravnavo 33 začetnikov (76,7 %); in
- na kritično strokovno interpretacijo (ob pomoči strokovne literature) besedila oz. odlomka pred obravnavo in na pripravo didaktične prognoze na njeni podlagi 32 (76,2 %).

Tudi na vseh področjih jezikoslovnega znanja so začetniki v vzorcu navedli, da so pozornost izpopolnitvi svojega znanja namenili na podlagi lastne pobude. Pri načrtovanju ogleda kulturne prireditve ali obiska knjižnice skupaj z učenci so rezultati glede nasveta bolj enakomerno razporejeni: 17 anketirancev (37,8 %) jih je bilo na to vsebino pozornih po opozorilu mentorja, 15 (33,3 %) na lastno pobudo in 13 (28,9 %) zaradi drugih vzrokov.

b) Splošne pedagoške kompetence

Preglednica 21: Pozornost na vidike splošnih pedagoških kompetenc

Dejavnost	Pozornost						Skupaj	
	Vedno		Včasih		Nikoli		f	f %
	f	f %	f	f %	f	f %		

Ustrezno načrtovanje ciljev v letni in sprotni pripravi	26	72,2	9	25,0	1	2,8	36	100,0
Ustrezen pedagoški govor:	33	91,7	2	5,6	1	2,8	36	100,0
– spoznavni;								
– odnosni	33	91,7	2	5,6	1	2,8	36	100,0
Razmerje med govorom učitelja in učencev.	31	86,1	4	11,1	1	2,8	36	100,0
Uporaba učnih oblik:	27	75,0	9	25,0	0	0,0	36	100,0
– frontalni pouk;								
– skupinsko delo;	24	66,7	11	30,6	1	2,8	36	100,0*
– individualno delo	26	72,2	10	27,8	0	0,0	36	100,0
Ustno ocenjevanje	20	54,1	12	32,4	5	13,5	37	100,0
Sestavljanje navodil in ocenjevanje spisa/eseja	19	52,8	12	33,3	5	13,9	36	100,0
Sestavljanje in ocenjevanje nalog testnega tipa	21	58,3	12	33,3	3	8,3	36	100,0**
Delo z nadarjenimi učenci	11	30,6	15	41,7	10	27,8	36	100,0*
Delo z učenci z učnimi težavami	19	52,8	13	36,1	4	11,1	36	100,0
Delo z učenci s posebnimi potrebami	17	47,2	13	36,1	6	16,7	36	100,0
Oblikovanje pravil za disciplino v razredu	18	50,0	12	33,3	6	16,7	36	100,0
Načrtovanje domačega dela	23	63,9	11	30,6	2	5,6	36	100,0*
Sodelovanje s starši	12	33,3	15	41,7	9	25,0	36	100,0
Poznavanje pravilnikov in šolske dokumentacije	14	38,9	21	58,3	1	2,8	36	100,0
Poznavanje učnih načrtov	28	75,7	9	24,3	0	0,0	37	100,0
Poznavanje mentorjevega letnega delovnega načrta	20	55,6	14	38,9	2	5,6	36	100,0*

Odnos do poučevanja	29	80,6	7	19,4	0	0,0	36	100,0
Drugo	5	13,8	6	16,7	25	69,4	36	100,0**

* Zaradi zaokroževanja vsota strukturnih odstotkov ni 100,0, ampak 100,1.

** Zaradi zaokroževanja vsota strukturnih odstotkov ni 100,0, ampak 99,9.

Pri skoraj vseh dejavnostih splošnih pedagoških kompetenc so učitelji začetniki odgovorili, da so bili vedno pozorni na:

- **ustrezen pedagoški govor** (tako spoznavni kot odnosni) 33 (91,7 %);
- **razmerje med govorom učitelja in učencev** 31 (86,1 %);
- **odnos do poučevanja** 29 (80,6 %);
- **poznavanje učnih načrtov** 28 (75,7 %);
- **ustrezno načrtovanje ciljev v letni in sproti pripravi** 26 (72,2 %);
- **uporabo učnih oblik**, in sicer frontalni pouk 27 (75,0 %), skupinsko delo 24 (66,7 %) in individualno delo 26 (72,2 %);
- **načrtovanje domačega dela** 23 (63,9 %);
- **poznavanje mentorjevega letnega delovnega načrta** 20 (55,6 %);
- **ustno ocenjevanje** 20 (54,1 %);
- **sestavljanje in ocenjevanje nalog testnega tipa** 21 (58,3 %);
- **sestavljanje navodil in ocenjevanje spisa/eseja in na delo z učenci z učnimi težavami** 19 (52,8 %);
- **oblikovanje pravil za disciplino v razredu** 18 (50,0 %); in
- **delo z učenci s posebnimi potrebami** 17 (47,2 %).

Včasih so bili pri načrtovanju pouka začetniki v vzorcu pozorni na poznavanje pravilnikov in šolske dokumentacije (21 oz. 58,3 %) ter na delo z nadarjenimi učenci in na sodelovanje s starši (oboje 15 oz. 41,7 % učiteljev začetnikov).

Anketiranci so bili na večino vidikov pozorni **na lastno pobudo**. Po opozorilu mentorja so bili pozorni na sestavljanje in ocenjevanje nalog testnega tipa (21 oz. 48,8 %) in na sodelovanje s starši (17 oz. 44,7 %). V enaki meri so bili na lastno pobudo in po opozorilu mentorja pozorni na sestavljanje navodil in ocenjevanje spisa/eseja (oboje 19, tj. 44,2 %).

Iz predstavljenih rezultatov je razvidno, da je bil večji odstotek nepozornosti začetnikov le pri dveh sestavinah, in sicer pri delu z nadarjenimi učenci (10 oz. 27,8 %) in pri sodelovanju s starši (devet, tj.

25,0 %). Takšen rezultat bi lahko povezali z odgovori učiteljev začetnikov v vzorcu pri vprašanju o težavah, s katerimi so se v času uvajanja v pedagoški poklic soočali, in vprašanju o vključevanju v delo s starši. Učitelji začetniki so na ti vprašanji namreč odgovorili, da so imeli večje težave z nepoznavanjem učencev in njihovega razvoja ter da (večinoma) niso bili vključeni v delo s starši. Zaradi tega verjetno tudi niso bili toliko pozorni na omenjeni sestavini splošnih pedagoških kompetenc.

c) Književnodidaktične kompetence za izvedbo pouka po metodičnem sistemu šolske interpretacije

Preglednica 22: Pozornost na vidike književnodidaktičnih kompetenc za izvedbo pouka po metodičnem sistemu šolske interpretacije

Faza pouka	Pozornost						Skupaj	
	Vedno		Včasih		Nikoli		f	f %
	f	f %	f	f %	f	f %		
Izbira uvodne motivacije glede na besedilo in učence	31	93,9	2	6,1	0	0,0	33	100,0
Vrsta motivacije (spoznavna, izkušnjsko-doživljajska, problemska)	24	72,7	9	27,3	0	0,0	33	100,0
Pestrost pristopov pri umeščanju besedila v kontekst, npr. kratka učiteljeva razlaga;	24	72,7	9	27,3	0	0,0	33	100,0
– uporaba slikovnih, avdio-vizualnih in drugih ponazoril;	22	66,7	11	33,3	0	0,0	33	100,0
– usmerjanje učencev v samostojne predstavitve informacij na podlagi različnih pisnih virov;	14	42,4	17	51,5	2	6,1	33	100,0

– usmerjanje na vključevanje spletne informacije;	12	35,3	20	58,8	2	5,9	34	100,0
– še kakšna možnost (opišite)	5	15,2	10	30,4	18	54,5	33	100,0*
Interpretativno branje (vnaprejšnja priprava, estetskost branja)	26	76,5	7	20,6	1	2,9	34	100,0
Premor po branju in izražanje učenčevih doživetij	31	93,9	2	6,1	0	0,0	33	100,0
Uporaba različnih učnih oblik za spodbujanje izražanja doživetja večine učencev ali vseh	27	81,8	6	18,2	0	0,0	33	100,0
Izkoriščanje doživetij učencev za nadaljnje razčlenjevanje	24	72,7	9	27,3	0	0,0	33	100,0
Razumevanje vsebine besedila in njegovih delov	31	96,9	1	3,1	0	0,0	32	100,0
Analiza oblike	28	87,5	4	12,5	0	0,0	32	100,0
Opazovanje besed, besednih zvez, pomenov in sloga v besedilu	28	87,5	4	12,5	0	0,0	32	100,0
Opazovanje skladenjske zgradbe	17	53,1	15	46,9	0	0,0	32	100,0
Opazovanje glasovnega slikanja v besedilu	20	62,5	12	37,5	0	0,0	32	100,0
Opazovanje zgradbe besedila	24	75,0	8	25,0	0	0,0	32	100,0
Uporaba novih pojmov in terminov na novem primeru	21	65,6	11	34,4	0	0,0	32	100,0
Samostojna sinteza in izražanje odnosa	19	59,4	13	40,6	0	0,0	32	100,0
Način oblikovanja sinteze (npr. s tabelsko	21	65,6	10	31,3	1	3,1	32	100,0

sliko, miselnim vzorcem)								
Možnost dopolnitve učenčevega pogleda na obravnavano temo (ob istem besedilu, novem besedilu, kontekstu)	15	46,9	16	50,0	1	3,1	32	100,0
Nove naloge za samostojno delo z besedilom	20	62,5	12	37,5	0	0,0	32	100,0
Predstavitev in razlaga meril za preverjanje in ocenjevanje znanja za posamezno obravnavano besedilo	12	37,5	16	50,0	4	12,5	32	100,0
Doslednost pri preverjanju domače naloge	24	75,0	6	18,8	2	6,3	32	100,0*

* Zaradi zaokroževanja vsota strukturnih odstotkov ni 100,0, ampak 99,9.

Med odgovori anketirancev glede pozornosti na posamezne faze pouka književnosti prevladuje odgovor vedno.

Najbolj so bili učitelji začetniki pozorni na **izbiro uvodne motivacije glede na besedilo in učence, premor po branju in izražanje učenčevih doživetij ter razumevanje vsebine besedila in njegovih delov** (po 31 anketiranih začetnikov, tj. 93,9/96,9 %).

Z 28 odgovori (87,5 %) sledita **fazi analiza oblike in opazovanje besed, besednih zvez, pomenov in sloga v besedilu**.

Na **uporabo različnih učnih oblik za spodbujanje izražanja doživetja večine učencev ali vseh** je bilo vedno pozornih 27 začetnikov (81,8 %).

26 (76,5 %) jih je bilo vedno pozornih na **interpretativno branje** (vnaprejšnje pripravljanje, estetskost branja), po 24 (75,0 %) na **opazovanje zgradbe besedila** in na doslednost pri preverjanju domače naloge, po 24 (72,7 %) na vrsto motivacije, na pestrost pristopov pri umeščanju besedila v kontekst s kratko učiteljevo razlago in na **izkoriščanje doživetij učencev za nadaljnje razčlenjevanje**.

Na pestrost pristopov pri umeščanju besedila v kontekst z uporabo slikovnih, avdio-vizualnih in drugih ponazoril je bilo vedno

pozornih 22 anketiranih začetnikov (66,7 %) in na uporabo novih pojmov in terminov na novem primeru ter na **način oblikovanja sinteze** 21 učiteljev začetnikov v vzorcu (65,6 %). Po 22 začetnikov (62,5 %) je bilo vedno pozornih na opazovanje glasovnega slikanja⁴⁵ v besedilu in na **nove naloge za samostojno delo z besedilom**, 19 (59,4 %) na **samostojno sintezo in izražanje odnosa** in 17 (53,1 %) na **opazovanje skladenjske zgradbe**.

Prevladujoč odgovor včasih je pri usmerjanju učencev v samostojne predstavitve nekaterih informacij na podlagi različnih pisnih virov (17 oz. 51,5 %) in pri pestrosti pristopov pri umeščanju besedila v kontekst z usmerjanjem na povezovanje spletne informacije (20 oz. 58,8 %).

Na možnosti dopolnitve učenčevega pogleda na obravnavano temo (ob istem besedilu, novem besedilu, kontekstu) in na predstavitev in razlago meril za preverjanje in ocenjevanje znanja za posamezno obravnavano besedilo je svojo pozornost včasih namenila polovica anketiranih učiteljev začetnikov (obakrat 16), ki je odgovorila na zastavljeno vprašanje.

Rezultati anketnega vprašalnika glede pozornosti na posamezne vidike književnodidaktičnih kompetenc so sicer na prvi pogled spodbudni, vendar se nam zdi problematično, da je npr. pozornost **samostojni sintezi**, dopolnitvi učenčevega pogleda na besedilo, **predstavitvi meril za ocenjevanje** v razmerju do drugih vidikov glede na pomen višjih faz znanja opazno **manjša**. Tudi **samostojnemu delu učencev** z besedilom in **razmišljajočemu opazovanju** besedila so začetniki namenjali manj pozornosti, kakor bi jo pričakovali glede na opozorila B. Krakar Vogel (2004, 2014, 2014a) o pomenu teh kompetenc in teh faz pouka.

Tudi na vprašanje, po čigavem nasvetu so pri poučevanju književnosti bili pozorni na posamezne vidike pouka, so učitelji začetniki navedli, da so bili na vse posamezne faze pouka pozorni na **lastno pobudo**. Tako je pri večini faz odgovorilo 80,0 % ali več začetnikov. Podatke lahko razumemo bodisi kot dobro osveščenost in zavedanje učiteljev začetnikov o pomembnosti posameznih književnodidaktičnih kompetenc za poučevanje po metodičnem sistemu šolske interpretacije oz. kot njihovo dovolj dobro (teoretično) pripravljenost na

⁴⁵ To je zelo specifična faza šolske interpretacije, ki je mogoča samo ob določenih (lirskih, simbolističnih) besedilih, zato je rezultat razumljivo nizek.

poučevanje, saj sicer ne bi vedeli, kaj lahko vključijo v pouk, bodisi kot dejstvo, da so mentorji bolj človeška, kolegialna kakor didaktična opora učiteljem začetnikom.

č) Jezikovnodidaktične kompetence za izvedbo pouka po metodi celostne obravnave neumetnostnega besedila

Preglednica 23: Pozornost na vidike jezikovnodidaktičnih kompetenc za izvedbo pouka po metodi celostne obravnave neumetnostnega besedila

Faza pouka	Pozornost						Skupaj	
	Vedno		Včasih		Nikoli		f	f %
	f	f %	f	f %	f	f %		
Priprava na delo z neumetnostnim besedilom	26	83,9	5	16,1	0	0,0	31	100,0
Tematsko-vsebinska in jezikovno-slogovna ustreznost besedila za učence	26	83,9	5	16,1	0	0,0	31	100,0
Izbira uvodne motivacije glede na besedilo oz. govorni položaj (spoznavna, doživljajsko-izkušnjska, problemska)	25	80,6	6	19,4	0	0,0	31	100,0
Umestitev besedila in načrtovanje strategije reševanja problema (npr. seznanitev s temo besedila, opredelitev namena oz. cilja sporazumevalne dejavnosti)	25	80,6	6	19,4	0	0,0	31	100,0
Pestrost pristopov pri sprejemanju besedila, npr.: tiho branje;	18	58,1	12	38,7	1	3,2	31	100,0

– glasno branje;	22	71,0	9	29,0	0	0,0	31	100,0
– vključevanje avdio-vizualnih posnetkov;	15	48,4	15	48,4	1	3,2	31	100,0
– usmerjanje na spletne vire	13	41,9	17	54,8	1	3,2	31	100,0*
– medpredmetno povezovanje	13	41,9	16	51,6	2	6,5	31	100,0
– še kakšna možnost (opišite)	6	19,4	10	32,3	15	48,4	31	100,0**
Pomenska (vsebinsko-tematska) razčlemba besedila:								
– dobessedno razumevanje (npr. prepoznavanje podatkov, besed, dejstev);	26	83,9	5	16,1	0	0,0	31	100,0
– interpretacijsko razumevanje (npr. dojemanje bistva besedila, povzemanje vsebine);	25	80,6	6	19,4	0	0,0	31	100,0
– uporabno, kritično, ustvarjalno razumevanje (npr. preoblikovanje besedila, ugotavljanje odnosov)	24	77,4	7	22,6	0	0,0	31	100,0
Prepoznavanje namena besedila	27	87,1	4	12,9	0	0,0	31	100,0
Prepoznavanje okoliščin sporazumevanja (npr. sporočevalca, naslovnika, kraja in časa sporočanja)	27	87,1	4	12,9	0	0,0	31	100,0
Jezikovna razčlemba: izhajanje iz celotnega besedila/konkretnega govornega položaja	21	67,7	10	32,3	0	0,0	31	100,0
Razumevanje pomena in vloge določenega	20	64,5	11	35,5	0	0,0	31	100,0

jezikovnega sredstva v besedilu								
Uporaba jezikovnih sredstev v različnih okoliščinah	20	64,5	10	32,3	1	3,2	31	100,0
Prepoznavanje oz. poznavanje slovničnih značilnosti besedila (oblikoslovnih, skladenjskih)	23	74,2	8	25,8	0	0,0	31	100,0
Spodbujanje učencev k samostojnemu oblikovanju pravila ali definicije	16	51,6	15	48,4	0	0,0	31	100,0
Raba ustreznih jezikoslovnih izrazov	26	83,9	4	12,9	1	3,2	31	100,0
Preverjanje razumevanja oz. znanja učencev	24	77,4	7	22,6	0	0,0	31	100,0
Uporaba znanja v novih primerih	22	71,0	9	29,0	0	0,0	31	100,0
Razmišljanje o lastnem in tujem sporazumevanju	17	54,8	13	41,9	1	3,2	31	100,0*
Utemeljevanje sodb in mnenj	23	74,2	8	25,8	0	0,0	31	100,0
Razmišljanje o usvojenem znanju	17	54,8	13	41,9	1	3,2	31	100,0*
Reševanje novih nalog oz. problemov	24	77,4	7	22,6	0	0,0	31	100,0
Raznovrstnost nalog glede na: – dejavnosti učencev;	22	71,0	8	25,8	1	3,2	31	100,0
– kognitivno zahtevnost	18	58,1	11	35,5	2	6,5	31	100,0**

* Zaradi zaokroževanja vsota strukturnih odstotkov ni 100,0, ampak 99,9.

** Zaradi zaokroževanja vsota strukturnih odstotkov ni 100,0, ampak 100,1.

Anketirani učitelji začetniki so skoraj pri vseh fazah pouka po metodi celostne obravnave neumetnostnega besedila vedno namenili pozornost posameznim vidkom jezikovnodidaktičnih kompetenc. Tako so največ pozornosti namenili **prepoznavanju namena besedila** in **prepoznavanju okoliščin sporazumevanja**, kot so

sporočevalec, naslovnik, kraj in čas sporočanja (oboje po 27-krat oz. 87,1 %). Vedno je po 26 anketirancev (83,9 %) pozornost namenilo:

- **pripravi na delo z neumetnostnim besedilom;**
- **tematsko-vsebinski in jezikovno-slogovni ustreznosti besedila za učence;**
- **pomenski (vsebinsko-tematski) razčlembi besedila z dobesednim razumevanjem** (npr. prepoznavanjem podatkov, besed, dejstev);
- **pomenski razčlembi z interpretacijskim razumevanjem** (npr. dojemanjem bistva besedila, povzemanjem vsebine); in
- **rabi ustreznih jezikoslovnih izrazov.**

Po 25 anketiranih pripravnikov (80,6 %) je vedno pozornost namenilo izbiri uvodne motivacije glede na besedilo oz. govorni položaj, umestitvi besedila in **načrtovanju strategij oz. reševanja problema** (npr. seznanitvi s temo besedila, opredelitvi namena oz. cilja sporazumevalne dejavnosti) in **pomenski razčlembi besedila z interpretacijskim razumevanjem**, kot je dojetje bistva besedila in povzemanje vsebine.

S 24 odgovori (77,4 %) sledijo pozornost fazi pomenske razčlembe z uporabnim, kritičnim ali ustvarjalnim razumevanjem (npr. preoblikovanjem besedila in ugotavljanjem odnosov), fazi preverjanja razumevanja oz. znanja učencev in fazi reševanja novih nalog oz. problemov. 23 učiteljev začetnikov (84,2 %) pa je bilo vedno pozornih na utemeljevanje sodb in mnenj.

Pozornost pestrosti pristopov pri sprejemanju besedila z glasnim branjem je vedno namenilo 22 začetnikov (71,0 %), prav toliko pa še uporabi znanja v novih primerih in raznovrstnosti nalog glede na dejavnosti učencev. Z 21 odgovori (67,7 %) sledi jezikovna razčlemba, in sicer izhajanje iz celotnega besedila oz. konkretnega govornega položaja, z 20 (64,5 %) pa razumevanje pomena in vloge določenega jezikovnega sredstva v besedilu in uporabe jezikovnih sredstev v različnih okoliščinah.

18 učiteljev začetnikov v vzorcu (58,1 %) je bilo vedno pozornih na pestrost pristopov pri sprejemanju besedila s tihim branjem in na raznovrstnost nalog glede na kognitivno zahtevnost. 17 (54,8 %) jih je pozornost vedno posvetilo razmišljanju o lastnem in tujem sporazumevanju ter razmišljanju o usvojenem znanju. 16 začetnikov (51,6 %)

je bilo vedno pozornih na spodbujanje učencev k samostojnemu oblikovanju pravila ali definicije.

Učitelji začetniki so pozornost pestrosti pristopov pri sprejemanju besedila z usmerjanjem na spletne vire namenili včasih (17 oz. 54,8 %). Prav tako so včasih namenili pozornost pestrosti pristopov pri sprejemanju besedila z medpredmetnim povezovanjem (16, tj. 51,6 %). Pri pestrosti pristopov pri sprejemanju besedila z vključevanjem avdio-vizualnih posnetkov so odgovori enakomerno zastopani: 15 učiteljev začetnikov v vzorcu (48,4 %) jih je namenilo vedno in prav toliko včasih.

Prikazani podatki kažejo, da so bili učitelji, ki so na vprašanje odgovorili, pozorni na večino faz pouka jezika oz. vse vidike jezikovnodidaktičnih kompetenc za izvedbo pouka po metodi celostne obravnave neumetnostnega besedila, vendar moramo tudi pri jezikovnodidaktičnih kompetencah opozoriti na vidike, ki se nam glede na priporočila stroke (Bešter Turk 2011, Vogel 2004, 2010b) zdijo problematični.

Glavni poudarek pouka jezika je na **opazovanju, primerjanju in opisovanju jezikovnih pojavov**, ki jih je potrebno nadgraditi z utemeljitvami in posplošitvami (Bešter Turk 2011) ter posplošitve preizkušati (Vogel 2004). Učitelji začetniki v našem vzorcu so sami **neposredni izkušnji** posvečali **dovolj pozornosti**, vendar so pri razčlenjevanju besedila veliko več pozornosti namenjali pomenski, naklonski in okoliščinski razčlembi, **manj** pa **vrednotenjski, tvarni, jezikovni** ter **metajezikovni**, ki so zelo pomembne za (celostni) razvoj sporazumevalne zmožnosti. Lahko rečemo, da so pri delu začetnikov z neumetnostnim besedilom umanjale posamezne pomembne faze dela z neumetnostnim besedilom (npr. razmišljanje o jezikovnih sredstvih in njihovem razumevanju, posploševanje ter razmišljanje o usvojenem znanju, lastnem in tujem sporazumevanju).

Tudi na vprašanje, po čigavem nasvetu so bili pri poučevanju jezika pozorni na posamezne vidike pouka, niso odgovorili vsi učitelji začetniki v vzorcu, ampak dobra polovica. Na posamezne vidike jezikovnodidaktičnih kompetenc za izvedbo pouka po metodi celostne obravnave neumetnostnega besedila so bili začetniki, ki so na vprašanje odgovorili, **pozorni na lastno pobudo** – v vseh primerih je delež teh več kot 70,0 %.

Prikazan rezultat pozornosti učiteljev začetnikov na posamezne vidike jezikovnodidaktičnih kompetenc za izvedbo pouka po metodi celostne obravnave neumetnostnega besedila lahko razumemo (podobno kot pri vidikih književnodidaktičnih kompetenc) kot njihovo dobro teoretično pripravljenost na poučevanje ali pa kot dejstvo, da so mentorji bolj človeška, kolegialna kakor didaktična opora učiteljem začetnikom.

Če na kratko povzamemo bistvene ugotovitve glede pozornosti učiteljev začetnikov pri poučevanju na posamezne vidike specialnodidaktičnih kompetenc, tako književno- kot tudi jezikovnodidaktičnih, vidimo nekaj pomanjkljivosti. Kar se tiče književnodidaktičnih kompetenc, je bila **pozornost** začetnikov na tiste vidike, ki zagotavljajo usvajanje osrednjih ciljev pouka književnosti in s tem **višjih faz znanja** (samostojno delo učencev z besedilom, razmišljujoče opazovanje besedila, samostojna sinteza in dopolnitve učenčevega pogleda na besedilo), bistveno **manjša** v primerjavi z drugimi vidiki. S temi dejavnostmi lahko učitelj uspešneje spodbuja učenčevo višjo miselno aktivnost, ki pripomore k večji motivaciji za pouk književnosti in ne nazadnje k dolgotrajnejšemu znanju.

Tudi pri jezikovnodidaktičnih kompetencah moramo opozoriti na nekatere pomanjkljivosti v pozornosti učiteljev začetnikov pri poučevanju jezika. Kot smo že omenili, je za razvoj sporazumevalne zmožnosti ključnega pomena, da poteka celostno, v prepletenosti in povezovanju vseh vrst razčlemb neumetnostnega besedila, pri tem pa ne smejo umanjkat faze, v katerih je **poudarek na učenčevem opazovanju, razmisleku** in **utemeljevanju** ugotovitev. Tako je pomembno, da se pozornost učitelja začetnika usmeri tudi v vrednotenjsko, stvarno, jezikovno in metajezikovno razčlemba ter v razmišljanje učencev o jezikovnih sredstvih in njihovem razumevanju, o usvojenem znanju, lastnem in tujem sporazumevanju.

d) Kompetence za razvijanje ključnih zmožnosti učencev

Preglednica 24: Pozornost na razvijanje ključnih zmožnosti učencev

Ključna zmožnost	Pozornost						Skupaj	
	Vedno		Včasih		Nikoli		f	f %
	f	f %	f	f %	f	f %		

a) Sporazumevalna zmožnost v maternem jeziku								
Spodbujanje razmisleka o rabi jezika pri drugih predmetih in v drugih okoliščinah, ne le pri slovenščini	11	36,7	18	60,0	1	3,3	30	100,0
Uporaba jezikovnega znanja (npr. skladišne analize) pri razčlenjevanju umetnostnih besedil	11	36,7	16	53,3	3	10,0	30	100,0
Povezovanje strategij jezikovnega in književnega pouka (npr. dolgo glasno branje neumetnostnih besedil in izpis ključnih besed pri obravnavi umetnostnih besedil)	13	43,3	13	43,3	4	13,3	30	100,0*
Izkoriščenost učbenikov za branje večpredstavnostnih besedil	11	36,7	18	60,0	1	3,3	30	100,0
b) Kulturna zavest								
Opozarjanje na aktualne kulturne dogodke	16	53,3	12	40,0	2	6,7	30	100,0
Povezovanje kulturnega dogajanja pri nas in po svetu v preteklosti in sedanjosti	10	33,3	19	63,3	1	3,3	30	100,0*
Ustvarjanje osebne knjižnice	6	20,0	10	33,3	14	46,7	30	100,0
Sodelovanje pri kulturnih dejavnostih v šoli in zunaj nje	13	43,3	15	50,0	2	6,7	30	100,0
Pomen kulture za našo identiteto	14	46,7	12	40,0	4	13,3	30	100,0
Vsebina in oblika medijskih sporočil	12	40,0	16	53,3	2	6,7	30	100,0

c) Širše socialne in osebnostne zmožnosti								
Povezovanje vsebine prebranega z osebnimi moralnimi ali socialnimi izkušnjami	18	60,0	11	36,7	1	3,3	30	100,0
Spoznavanje drugih in drugačnih	19	63,3	10	33,3	1	3,3	30	100,0*
Pogovor o pomenu nacionalne in medkulturne zavesti	16	53,3	9	30,0	5	16,7	30	100,0
č) Digitalna zmožnost								
Usmerjanje v raziskovanje učnih vsebin s pomočjo spleta	10	33,3	18	60,0	2	6,7	30	100,0
Usmerjanje v sprejemanje (poslušanje/gledanje posnetkov) literarnih in kulturnih vsebin na spletu	11	36,7	17	56,7	2	6,7	30	100,0**
Kritično dojemanje spletnih strani z »učno snovjo« za učence	9	30,0	15	50,0	6	20,0	30	100,0
d) Učenje učenja								
Opozarjanje na uporabo različnih strategij učenja: – samostojno učenje iz učbenika;	13	43,3	16	53,3	1	3,3	30	100,0*
– priprava izpiskov, miselnih vzorcev;	18	60,0	12	40,0	0	0,0	30	100,0
– priprava predstavitev pred razredom (npr. referat, govorni nastop, razlaga posnetkov)	14	46,7	12	40,0	4	13,3	30	100,0

* Zaradi zaokroževanja vsota strukturnih odstotkov ni 100,0, ampak 99,9.

** Zaradi zaokroževanja vsota strukturnih odstotkov ni 100,0, ampak 100,1.

Razvijanju sporazumevalne zmožnosti v maternem jeziku s spodbujanjem razmisleka o rabi jezika pri drugih predmetih in v

drugih okoliščinah, ne le pri slovenščini, in **izkoriščenosti učbenikov za branje večpredstavnostnih besedil** je pozornost včasih namenilo 18 učiteljev začetnikov (60,0 %). 16 anketiranih začetnikov (53,3 %) je včasih namenilo pozornost razvijanju sporazumevalne zmožnosti v maternem jeziku z uporabo jezikovnega znanja pri razčlenjevanju umetnostnih besedil. Povezovanju strategij jezikovnega in književnega pouka je 13 učiteljev začetnikov (43,3 %) pozornost namenilo vedno in prav toliko včasih.

Razvijanju kulturne zavesti je **z opozarjanjem na aktualne kulturne dogodke pozornost** vedno namenilo 16 anketirancev (53,3 %). 19 učiteljev začetnikov (63,3 %) je pozornost povezovanju kulturnega dogajanja pri nas in po svetu v preteklosti in sedanjosti namenilo včasih, 16 (53,3 %) vsebini in obliki medijskih sporočil, 15 (50,0 %) pa sodelovanju pri kulturnih dejavnostih v šoli in zunaj nje. Razvijanju kulturne zavesti z opozarjanjem na pomen kulture za našo identiteto je vedno pozornost namenilo 14 začetnikov (46,7 %), 12 (40,0 %) pa včasih. Najmanj pozornosti so anketiranci namenili ustvarjanju osebne knjižnice, in sicer jih 14 (46,7 %) ni nikoli.

Več pozornosti so učitelji začetniki v namenili razvijanju širših socialnih in osebnostnih zmožnosti. Vsem dejavnostim so pozornost namenili pretežno vedno: **spoznavanju drugih in drugačnih ob branju besedil** 19 (63,3 %), **povezovanju vsebine prebranega z osebnimi moralnimi ali socialnimi izkušnjami** 18 (60,0 %) ter pogovoru o pomenu nacionalne in medkulturne zavesti 16 (53,3 %).

Manj pozornosti so učitelji začetniki namenili razvijanju digitalne zmožnosti, vsem dejavnostim včasih: **usmerjanju v raziskovanje učnih vsebin s pomočjo spleta** 18 (60,0 %), usmerjanju v sprejemanje (poslušanje/gledanje posnetkov) literarnih in kulturnih vsebin na spletu 17 (56,7 %) in kritičnemu dojemanju spletnih strani z »učno snovjo« za učence 15 (50,0 %).

Na razvijanje učenja učenja z opozarjanjem na uporabo različnih strategij učenja, kot je **priprava izpiskov in miselnih vzorcev**, je bilo vedno pozornih 18 anketiranih začetnikov (60,0 %) in na pripravo predstavitev pred razredom (npr. referat, govorni nastop, razlaga posnetkov) 14 (46,7 %). Opozarjanju na samostojno učenje iz učbenika je 16 učiteljev začetnikov (53,3 %) namenilo pozornost včasih.

Prikazani rezultati nam kažejo, da začetniki kompetencam za razvijanje ključnih zmožnosti učencev niso posvečali večje pozornosti. Strokovnjaki, ki se ukvarjajo z razvijanjem ključnih zmožnosti kot

čezpredmetnih ciljev (npr. Jožef Beg 2014, 2019), pa opozarjajo, da bi bilo treba pri pouku slovenščine razvijanju teh zmožnosti posvetiti zavestno pozornost. Stroka (Krakar Vogel 2008, 2011, 2012, 2014c) namreč priporoča vrsto strategij tako za razvijanje bralne pismenosti kot tudi za razvijanje kulturne zavesti in drugih ključnih zmožnosti pri slovenščini. Še zlasti bi lahko učitelji začetniki skušali vsaj nekoliko **več pozornosti** namenjati **razvijanju sporazumevalne zmožnosti v maternem jeziku**, saj predstavlja eno ključnih kompetenc na področju izobraževanja. Zaradi razmaha sodobne tehnologije (tudi učne) in razširjenosti njene uporabe pa bi bilo smotno posvetiti večjo pozornost še digitalni zmožnosti.

Na dejavnosti, ki prispevajo k razvijanju posameznih ključnih zmožnosti, so bili učitelji začetniki **pozorni na lastno pobudo**. V večini primerov je delež teh večji od 70,0 %. Sledi opozorilo mentorja, nekajkrat pa so bili vzroki tudi drugje, in sicer pri razvijanju kulturne zavesti z ustvarjanjem osebne knjižnice, pri razvijanju digitalne zmožnosti s kritičnim dojemanjem spletnih strani z »učno snovjo« za učence in pri učenju učenja s pripravo predstavitev pred razredom.

Predstavljeni rezultati anketnega vprašalnika za učitelje začetnike nakazujejo, da večino dejavnosti po svojem mnenju opravijo na lastno pobudo. Sledi nasvet mentorja in nato drugo. Iz teh podatkov sklepamo, kakšna je vloga šolskega okolja (vodstva, kolektiva, predmetnega aktiva), namreč, da to ne spodbuja razvoja profesionalnih, posebno predmetnospecifičnih kompetenc. S tem lahko še dodatno podkrepimo našo predpostavko, da šolsko okolje premalo podpira (spodbuja) usvajanje predmetnospecifičnih kompetenc za poučevanje slovenščine in pripravnikov profesionalni razvoj.

3.4.5.2 Mentorji o usposobljenosti učiteljev začetnikov za samostojno poučevanje slovenščine

Da bi dobili čim boljšo sliko kompetenc učiteljev začetnikov za poučevanje slovenščine, smo glede usposobljenosti na posameznih področjih profesionalnih kompetec prosili za oceno in mnenje mentorje učiteljem začetnikom.

a) Področja temeljnih strokovnih kompetenc učitelja slovenščine

Preglednica 25: Ocena mentorjev o usposobljenosti učiteljev začetnikov na področjih temeljnih strokovnih kompetenc učitelja slovenščine

Področje	Ocena						Skupaj	
	Zelo ustrezen/-na		Srednje ustrezen/-na		Neustrezen/-na		f	f %
	f	f %	f	f %	f	f %		
Literarnozgodovinsko in literarnoteoretično znanje	26	43,3	34	56,7	0	0,0	60	100,0
Jezikoslovno znanje	23	38,3	34	56,7	3	5,0	60	100,0
Splošna kulturna razgledanost	20	33,3	32	53,3	8	13,3	60	100,0*
Interpretativna zmožnost	15	25,0	42	70,0	3	5,0	60	100,0
Sporazumevalna zmožnost (poslušanje, govorjenje)	19	31,7	38	63,3	3	5,0	60	100,0
Odnos do predmeta	39	65,0	20	33,3	1	1,7	60	100,0

* Zaradi zaokroževanja vsota strukturnih odstotkov ni 100,0, ampak 99,9.

Literarnozgodovinsko in literarnoteoretično znanje učiteljev začetnikov je dobra polovica mentorjev v vzorcu (34, tj. 56,7 %) ocenila kot **srednje ustrezno**, 26 (43,3 %) kot zelo ustrezno in nobeden kot neustrezno. Podobno so ocenili tudi njihovo **jezikoslovno znanje**, in sicer prav tako dobra polovica (34 oz. 56,7 %) kot **srednje ustrezno** in 23 (38,3 %) kot zelo ustrezno. Da je jezikoslovno znanje učiteljev začetnikov neustrezno, so ocenili trije mentorji (5,0 %). **Splošna kulturna razgledanost** začetnikov je po mnenju 32 mentorjev (53,3 %) **srednje ustrezna**, 20 (33,3 %) zelo ustrezna in osem (13,3 %) neustrezna. 42 (70,0 %) mentorjev ocenjuje, da je interpretativna zmožnost učiteljev začetnikov srednje ustrezna, četrtnina anketiranih mentorjev (15) jo ocenjuje kot zelo ustrezno in trije (5,0 %) kot neustrezno. **Sporazumevalna zmožnost** začetnikov je po oceni 38 mentorjev v vzorcu (63,3 %) **srednje ustrezna**, 19 (31,7 %) zelo ustrezna in treh (5,0 %) neustrezna. Glede **odnosa učiteljev začetnikov do predmeta** je 39 anketiranih mentorjev (65,0 %) ocenilo,

da je **zelo ustrezen**, 20 (33,3 %) srednje ustrezen in le eden (1,7 %), da je neustrezen.

O literarnozgodovinskem in literarnoteoretičnem znanju učiteljev začetnikov mentorji menijo, da je ustrezno, a je še vedno potrebno veliko dela; da jim manjkajo izkušnje podajanja in da določena področja manj obvladajo oz. imajo pomanjkljivo znanje; da se še niso srečali z določenimi pojmi; da je različno od posameznika in fakultete, s katere prihajajo; in pa tudi da obvladajo veliko teorije in da so se za nastop pripravili, in to znanje izkazali.

Mnenje mentorjev o jezikoslovnem znanju začetnikov je, da je ustrezno, a pri pripravah potrebujejo pomoč in več prakse; da imajo določene vrzeli in ne poznajo terminologije; da sta posebej slabi slovnično in pravopisno znanje, nekoliko šibkejša so tudi pri besednih vrstah in skladnji, zato se ob nejasnih primerih rado zaplete; nekateri pa da je teoretično dobro oz. da imajo veliko znanja.

Za splošno kulturno razgledanost učiteljev začetnikov mentorji pravijo, da je odvisna od posameznika; da je v splošnem ustrezna oz. da imajo širok spekter, glede na to, da so v fazi učenja; nekateri da je zelo slaba oz. da ni široke razgledanosti; da so nekateri zelo ozko usmerjeni v svoj predmet in da ne kažejo interesa, da bi vrzeli zapolnili; da je nekateri sploh nimajo razvite, se ne udeležujejo kulturnih prireditev; in da na splošno premalo berejo, pogosto samo internetne strani, ki pa ne nudijo poglobljenih razprav.

O interpretativni zmožnosti začetnikov mentorji menijo, da je ustrezna oz. dobra; da jim včasih zmanjka izkušenj iz življenja, da bi kako situacijo še bolj približali učencem; da imajo premalo prakse in zato težave pri tem, kako interpretacijo prilagajati stopnji učenca; da se na začetku težje pripravijo do vpletanja čustev in je zato premalo tovrstnega odzivanja; da je odvisno od besedila, zlasti sodobnejša jim povzročajo več težav in so nesiguri, potrebujejo potrditev; spet drugi da je doživljajska in strokovna.

Glede sporazumevalne zmožnosti učiteljev začetnikov mentorji prav tako menijo, da je ustrezna/dobra; da se včasih pojavlja narečno govorjenje/pogovorni jezik oz. da jim pri govorjenju dela težave knjižna izreka; da imajo premalo izkušenj; da so pogosto nepotrpežljivi in skačejo v besedo učencem, kasneje pa se stanje izboljša; da je pogosto neprilagojena situaciji in da pri poslušanju niso dovolj pozorni; ter da imajo začetniki pogosto občutek, da so predavatelji, da morajo otroke naučiti, namesto da bi jim prepustili

samostojno pot do znanja oz. preveč želijo povedati sami, manj izvlečejo od učencev.

O odnosu začetnikov do predmeta pa mentorji menijo, da je ustrezen/dober, praviloma pozitiven in da so običajno zainteresirani oz. da so ljubitelji materinščine, imajo pozitiven odnos do vsebin in so zelo zavzeti; po drugi strani pa nekateri mentorji menijo, da se ustrašijo obsega snovi, ki ga morajo dnevno poznati in da ni več tistega pedagoškega erosa, ki je v razredu še vedno potreben; da so občutili pomanjkanje motivacije pri učiteljih začetnikih, saj večina želi predvsem opraviti strokovni izpit.

b) Področja splošnih pedagoških kompetenc učitelja slovenščine

Preglednica 26: Ocena mentorjev o usposobljenosti učiteljev začetnikov na področjih splošnih pedagoških kompetenc učitelja slovenščine

Dejavnost	Ocena						Skupaj	
	Zelo ustrezen/-na		Srednje ustrezen/-na		Neustrezen/-na		f	f %
	f	f %	f	f %	f	f %		
Načrtovanje ciljev in oblikovanje priprave	14	29,2	29	60,4	5	10,4	48	100,0
Uporaba različnih oblik in metod pouka	15	31,3	23	47,9	10	20,8	48	100,0
Ocenjevanje znanja učencev	2	4,2	26	54,2	20	41,7	48	100,0
Delo z različnimi učenci (npr. nadarjenimi učenci in učenci s posebnimi potrebami)	4	8,3	24	50,0	20	41,7	48	100,0
Oblikovanje pravil v razredu	5	10,4	25	52,1	18	37,5	48	100,0

Poznavanje pravilnikov in ostale zakonodaje	5	10,4	18	37,5	25	52,1	48	100,0
Odnos do poučevanja	25	52,1	21	43,8	2	4,2	48	100,0

Usposobljenost učiteljev začetnikov na področjih splošnih pedagoških kompetenc učitelja slovenščine je ocenilo 48 mentorjev v vzorcu (80,0 %). 29 (60,4 %) jih je kot **srednje ustrezno** ocenilo usposobljenost začetnikov za **načrtovanje ciljev in oblikovanje priprave**, 24 (29,2 %) kot zelo ustrezno in pet (10,4 %) kot neustrezno.

Usposobljenost učiteljev začetnikov za **uporabo različnih oblik in metod pouka** je 23 anketiranih mentorjev (47,9 %) ocenilo kot **srednje ustrezno**, 15 (31,3 %) kot zelo ustrezno in 10 (20,8 %) kot neustrezno.

Dobra polovica mentorjev (26) ocenjuje usposobljenost začetnikov za **ocenjevanje znanja** učencev kot **srednje ustrezno**, 20 (41,7 %) kot neustrezno in le dva (4,2 %) kot zelo ustrezno.

Podobno mentorji v vzorcu ocenjujejo tudi usposobljenost učiteljev začetnikov za **delo z različnimi učenci**, kot npr. nadarjenimi in učenci s posebnimi potrebami, in sicer polovica (24) kot **srednje ustrezno**, 20 (41,7 %) kot neustrezno in le štirje (8,3 %) kot zelo ustrezno.

Usposobljenost učiteljev začetnikov za **oblikovanje pravil v razredu** 25 anketiranih mentorjev (52,1 %) ocenjuje **srednje ustrezno**, 18 (37,5 %) neustrezno in le desetina (5) zelo ustrezno.

Kar se tiče **poznavanja pravilnikov in ostale zakonodaje**, ga več kot polovica mentorjev v vzorcu (25) ocenjuje kot **neustrezno**, 18 (37,5 %) kot srednje ustrezno in le pet (10,4 %) kot zelo ustrezno.

Odnos učiteljev začetnikov **do poučevanja** pa je dobra polovica (25) mentorjev ocenila kot **zelo ustrezen**, 21 (43,8 %) kot srednje ustrezen in le dva (4,2 %) kot neustrezen.

Kot vidimo, so vsa področja splošnih pedagoških kompetenc učitelja slovenščine, razen poznavanje pravilnikov in ostale dokumentacije, ki so jo ocenili kot neustrezno, in odnos do poučevanja, ki so ga ocenili kot zelo ustrezen, mentorji ocenili kot srednje ustrezno. Učitelji začetniki sami so poročali, da so se soočali s težavami na navedenih

področjih splošnih pedagoških kompetenc učitelja slovenščine. Največ težav so imeli s poznavanjem pravilnikov in ostale zakonodaje, pomanjkanje znanja pa so čutili tudi pri delu z različnimi učenci (soočali so se z nepoznavanjem učencev in njihovega razvoja), pri pripravi na pouk in pri sami izvedbi učnih ur.

Mnenje mentorjev glede usposobljenosti učiteljev začetnikov za načrtovanje ciljev in oblikovanje priprave je, da jim manjka celostni pogled na učni načrt oz. da ne poznajo učnega načrta in temeljnih pojmov, kot so operativni cilji in standardi znanja, manjka jim sistematičnost, ne poznajo ne vertikale ne horizontale, zato jim je to zelo težko in potrebujejo pomoč in usmerjanje; da se izgubljajo v podrobnostih, ne znajo presoditi, kaj je primerno za določeno stopnjo izobraževanja, zato nanizajo preveč ciljev za uro; da je odvisno, kakšne nastope so imeli priložnost spoznati v času svojega študija; da pogosto naredijo tisto, kar so slišali na študiju; da imajo premalo izkušenj in so premalo fleksibilni; niso ravno veščji; nekateri pa da se trudijo in poiščejo strokovno literaturo.

O usposobljenosti učiteljev začetnikov za uporabo različnih oblik in metod pouka mentorji menijo, da jih ne poznajo oz. da nimajo izkušenj/potrebovali bi prakso/več izkušenj, da teoretične podlage niso usvojene in bi potrebovali več pedagoških znanj; nekateri menijo, da je ustrezna oz. da obvladajo; da jih poznajo kar nekaj, a se bolj varne počutijo pri frontalnem delu in golem podajanju snovi, zato prevladuje frontalni pouk; da izhajajo iz teorije, saj teoretično osnovo poznajo; poleg tega tudi, da je uporaba IKT tehnologije marsikomu še zelo tuja; po drugi strani pa da je preveč poudarka na računalniku. Menijo tudi, da so mlajši dovtetnejši za nove oblike in inovativni. Ena od mentoric pa je mnenja, da bi bilo hudo, če ne bi bila boljša od starejših kolegov.

O usposobljenosti učiteljev začetnikov za ocenjevanje znanja učencev so mentorji navedli, da je to najtrši oreh oz. da jim je težko, ker nimajo izkušenj; da imajo težave pri oblikovanju navodil/vprašanj za ocenjevanje in s postavljanjem kriterijev ter pri usklajevanju ciljev, ki jih določena naloga pokriva (ne poznajo Bloomove taksonomije),⁴⁶ in z določanjem ustrezne ocene, zlasti težko jim je ocenjevati spise; da imajo težave pri razlikovanju težjih in lažjih nalog ter manjši »obču-

⁴⁶ Bloomova taksonomija zajema šest hierarhičnih stopenj glede na spoznavne procese. Od najnižje do najvišje si sledijo: znanje, razumevanje, uporaba, analiza, sinteza in vrednotenje (podrobneje v Rutar Ilc 2004).

tek«, koliko naj otroci znajo; da s prakso pridobijo občutek, saj na področju ocenjevanja potrebuje učitelj nekaj kilometrine; nekateri menijo, da bi morali med študijem o tem izvedeti več, saj o tem vedo zelo malo ali nič.

Glede usposobljenosti učiteljev začetnikov za delo z različnimi učenci mentorji menijo, da ne poznajo realnosti/takih učencev in da bi morali med študijem izvedeti več; drugi menijo, da obvladajo teorijo, ki je ne znajo prenesti v prakso in potrebujejo navodila, usmeritve; da se večina s tem problemom sooči prvič, ko je v razredu, in se jim zdi prilagajanje posamezniku, ki odstopa od povprečja, nenavadno. Mentorji menijo, da nekateri imajo občutek za to, da vidijo nadarjene. Ker se lovijo še z osnovami, je po mnenju mentorjev pričakovano, da je tu še več težav.

O usposobljenosti začetnikov za oblikovanje pravil v razredu mentorji pravijo, da pravila lahko postavijo, ko dobijo nekaj izkušenj; da so po navadi preveč tolerantni in prehitro spustijo meje (so preveč popustljivi) oz. da jih marsikaj ne moti; da pravila povzemajo po mentorju in da med študijem o tem niso kaj dosti slišali. Pogosto so premalo jasni in se zanašajo na literaturo ter da jim je težko, ker so na novo, in jih učenci preizkušajo. Mentorji menijo, da je to odvisno od posameznika/značaja; da nekateri takoj vzpostavijo pravila obnašanja v razredu, nekateri pa jih, morda zaradi svojega značaja, nikoli ne uspejo dosledno izvajati.

Mnenje mentorjev o poznavanju pravilnikov in ostale zakonodaje je, da šele z uvajanjem v poklic/pripravami na strokovni izpit dobijo malo boljši vpogled oz. se natančno srečajo z vsemi pravilniki in zakoni, hkrati pa se to prehitro spreminja, da bi se za vselej naučil, potrebno je spremljanje sprememb.

Glede odnosa učiteljev začetnikov do poučevanja pa mentorji menijo, da imajo veliko željo/voljo do dela, učenja in so zavzeti oz. pripravljeni delati; da vsi so polni entuziazma; da začetnik pride v šolo poln nekih pričakovanj, vendar ga dejanska situacija v razredu hitro postavi na trdna tla; spet drugi da so nepripravljeni na disciplinske težave, probleme učencev ipd.; da jih je strah prepustiti delo učencem. Mentorji menijo, da neke prave ljubezni ni, kar pa po njihovem mnenju ni nujno slabo. Menijo, da je bil nekdanj ustreznejši, sedaj želijo predvsem ugajati učencem, vsaj sprva, nato pa ugotovijo, da tako ne gre vedno in je treba retoriko kdaj tudi poostriti, da je namen dosežen. Nekateri učitelji začetniki pa, kot poročajo mentorji, obupajo.

Če na kratko povzamemo, učiteljem začetnikom torej po mnenju mentorjev manjka zlasti celosten pogled na kurikulum in učni načrt; dobro pa je njihovo strokovno teoretično znanje, a imajo premalo izkušenj, zaradi česar potrebujejo več spodbude pri načrtovanju in izvedbi pouka.

c) Področja specialnodidaktičnih kompetenc učitelja slovenščine

Preglednica 27: Ocena mentorjev o usposobljenosti učiteljev začetnikov na področjih specialnodidaktičnih kompetenc

Vodenje pouka po metodičnem sistemu za književni in jezikovni pouk	Ocena						Skupaj	
	Zelo ustrezen/-na		Srednje ustrezen/-na		Neustrezen/-na		f	f %
	f	f %	f	f %	f	f %		
Izbira besedila za obravnavo	11	28,2	26	66,7	2	5,1	39	100,0
Priprava učencev na delo z besedilom (uvodna motivacija)	23	59,0	16	41,0	0	0,0	39	100,0
Napoved besedila in njegovo umeščanje v kontekst	21	53,8	17	43,6	1	2,6	39	100,0
Sprejemanje besedila in interpretativno branje	18	46,2	21	53,8	0	0,0	39	100,0
Spodbujanje izražanja doživetja učencev in izkoriščanje uporabe estetskih doživetij za nadaljnje razčlenjevanje	13	33,3	20	51,3	6	15,4	39	100,0
Usmerjanje pozornosti na razumevanje vsebine z obnavljanjem, prevajanjem	13	33,3	23	59,0	3	7,7	39	100,0

Izhajanje iz konkretnih mest v besedilu pri njegovi analizi	10	25,6	23	59,0	6	15,4	39	100,0
Povezovanje analize sloga z vsebino in sporočilom	6	15,4	23	59,0	10	25,6	39	100,0
Razvijanje razumevanja in kritičnega branja	9	23,1	19	48,7	11	28,2	39	100,0
Oblikovanje definicij	17	43,6	20	51,3	2	5,1	39	100,0
Tvorjenje besedil	11	28,2	27	69,2	1	2,6	39	100,0
Ponavljanje in utrjevanje	18	46,2	19	48,7	2	5,1	39	100,0
Uporaba jezikovnih sredstev v različnih okoliščinah	15	38,4	22	56,4	2	5,1	39	100,0*
Sinteza naučenega	16	41,0	20	51,3	3	7,7	39	100,0
Oblikovanje raznolikih nalog ob besedilu	8	20,5	27	69,2	4	10,3	39	100,0
Spodbujanje samostojnega razmisleka o lastnem sporazumevanju	8	20,5	24	61,5	7	17,9	39	100,0*
Zastavitev novih nalog za delo z besedilom	8	20,5	25	64,1	6	15,4	39	100,0

* Zaradi zaokroževanja vsota strukturnih odstotkov ni 100,0, ampak 99,9.

Usposobljenost učiteljev začetnikov za **izbiro besedila za obravnavo** je kot **srednje ustrezno** ocenilo 26 anketiranih mentorjev (66,7 %), kot zelo ustrezno 11 (28,2 %) in kot neustrezno dva (5,1 %).

Kot **zelo ustrezno** je usposobljenost začetnikov za **pripravo učencev na delo z besedilom** oz. uvodno motivacijo ocenilo 23 mentorjev (59,0 %), kot srednje ustrezno 16 (41,0 %) in nobeden kot neustrezno.

Usposobljenost začetnikov za **napoved besedila in njegovo umeščanje v kontekst** je 21 anketiranih mentorjev (53,8 %) ocenilo kot **zelo ustrezno**, 17 (43,6 %) kot srednje ustrezno in le eden (2,6 %) kot neustrezno.

21 mentorjev v vzorcu (53,8 %) je usposobljenost začetnikov za **sprejemanje besedila in interpretativno branje** ocenilo **srednje ustrezno**, 18 (46,2 %) zelo ustrezno in 0 (0,0 %) neustrezno.

Usposobljenost učiteljev začetnikov na naslednjem področju specialnodidaktičnih kompetenc, tj. **spodbujanje izražanja doživetja učencev in izkoriščanje uporabe estetskih doživetij za nadaljnje razčlenjevanje**, je 20 mentorjev v vzorcu (51,3 %) ocenilo kot **srednje ustrezno**, 13 (33,3 %) kot zelo ustrezno in šest (15,4 %) kot neustrezno.

23 anketirancev (59,0 %) je usposobljenost učiteljev začetnikov za **usmerjanje pozornosti na razumevanje vsebine z obnavljanjem ali prevajanjem** ocenilo z oceno **srednje ustrezno**, 13 (33,3 %) z oceno zelo ustrezno in trije (7,7 %) z oceno neustrezno.

Usposobljenost začetnikov za **izhajanje iz konkretnih mest v besedilu pri njegovi analizi** je prav tako 23 mentorjev v vzorcu (59,0 %) ocenilo kot **srednje ustrezno**, 10 (25,6 %) kot zelo ustrezno in šest (15,4 %) kot neustrezno.

Tudi usposobljenost začetnikov za naslednje področje specialnodidaktičnih kompetenc, in sicer za **povezovanje analize sloga z vsebino in sporočilom**, je 23 anketiranih mentorjev (59,0 %) ocenilo **srednje ustrezno**, 10 (25,6 %) neustrezno in šest (15,4 %) zelo ustrezno.

Usposobljenost učiteljev začetnikov za **razvijanje razumevanja in kritičnega branja** je 19 mentorjev (48,7 %) ocenilo kot **srednje ustrezno**, 11 (28,2 %) kot neustrezno in 9 (23,1 %) kot zelo ustrezno.

20 anketirancev (51,3 %) je kot **srednje ustrezno** ocenilo usposobljenost začetnikov za **oblikovanje definicij**, 17 (43,6 %) kot zelo ustrezno in le dva (5,1 %) kot neustrezno.

Usposobljenost učiteljev začetnikov za **tvorjenje besedil** je 27 mentorjev v vzorcu (69,2 %) ocenilo **srednje ustrezno**, 11 (28,2 %) zelo ustrezno in le eden (2,6 %) neustrezno.

Glede usposobljenosti začetnikov za **ponavljanje in utrjevanje** so ocene mentorjev sledeče: 19 (48,7 %) jih je ocenilo kot **srednje ustrezno**, 18 (46,2 %) kot zelo ustrezno in le dva (5,1 %) kot neustrezno.

22 anketirancev (56,4 %) je usposobljenost učiteljev začetnikov za **uporabo jezikovnih sredstev v različnih okoliščinah** ocenilo

srednje ustrezno, 15 (38,4 %) zelo ustrezno in dva (5,1 %) neustrezno.

Usposobljenost učiteljev začetnikov za **sintezo naučenega** je 20 mentorjev v vzorcu (51,3 %) ocenilo kot **srednje ustrezno**, 16 (41,0 %) kot zelo ustrezno in 3 (7,7 %) kot neustrezno.

Kot **srednje ustrezno** je usposobljenost začetnikov za **oblikovanje raznolikih nalog ob besedilu** ocenilo kar 27 anketiranih mentorjev (69,2 %) in kot zelo ustrezno osem (20,5 %), kot neustrezno pa štirje (10,3 %).

Usposobljenost začetnikov za **spodbujanje samostojnega razmisleka o lastnem sporazumevanju** je 24 mentorjev (61,5 %) ocenilo **srednje ustrezno**, 8 (20,5 %) zelo ustrezno in kar sedem (17,9 %) neustrezno.

Zadnje področje specialnodidaktičnih kompetenc, ki so ga mentorji v vzorcu ocenjevali, to je **zastavitev novih nalog za delo z besedilom**, jih je 25 (64,1 %) ocenilo kot **srednje ustrezno**, osem (20,5 %) kot zelo ustrezno in šest (15,4 %) kot neustrezno.

Prikazani in opisani rezultati kažejo, da se ocena mentorjev glede usposobljenosti začetnikov na posameznih področjih specialnodidaktičnih kompetenc učitelja slovenščine razlikuje od mnenja učiteljev začetnikov, ali so bili nanje pozorni pri poučevanju. Učitelji začetniki so namreč navedli, da so bili vedno pozorni na večino sestavin. Kako pa so mentorji komentirali posamezno sestavino specialnodidaktičnih kompetenc učiteljev začetnikov, prikazujemo v nadaljevanju.

Mentorji menijo, da učitelji začetniki potrebujejo pomoč mentorja, saj nimajo izkušenj z izbiro besedil za obravnavo in ne vedo točno, kako naj izbirajo; po drugi strani pa nekateri menijo, da večina zna izbrati ustrezna besedila. Da se učitelj usposobi za izbiro gradiva, so po mnenju mentorjev nujno potrebne pedagoške izkušnje z različno nadarjenimi učenci in poznavanje primernosti teh gradiv za posamezne skupine učencev.

O pripravi učencev na delo z besedilom je mnenje mentorjev deljeno. Nekateri menijo, da so začetniki pri motivacijah v glavnem izvirni oz. da se znajdejo; da jo po navadi dobro domislijo in skrbno pripravijo; da so ustvarjalni/raznoliki – skratka da so za uvodno motivacijo zelo dobro usposobljeni, saj imajo s tega področja odlična

predavanja in prakso. Po drugi strani pa nekateri menijo, da nimajo dovolj strokovnega znanja in da jim manjka idej.

Sprejemanje besedila in interpretativno branje učiteljev začetnikov so mentorji skromno komentirali. Navedli so le, da je odvisno od posameznika oz. njegove talentiranosti; da je ustrezno in strokovno; da se znajdejo; in da imajo nekateri težave oz. da njihovo interpretativno branje ni bilo najboljše.

Glede usposobljenosti začetnikov za spodbujanje izražanja doživetij učencev in izkoriščanje uporabe estetskih doživetij za nadaljnje razčlenjevanje mentorji menijo, da so za to potrebne izkušnje, a so zadovoljivo usposobljeni. Menijo, da je na začetku to nekoliko težje, ker so besedila kompleksna, da ne zmorejo vsega uvideti naenkrat in da pridobijo to sposobnost v času pripravnštva. Navajajo tudi, da največkrat tega ne znajo povezati z nadaljnjim razčlenjevanjem, da se pustijo »zapeljati« učenec ali pa zelo hitro preidejo na razlago in ne pritegnejo dovolj učencev k sodelovanju.

Mnenje mentorjev o usmerjanju pozornosti na razumevanje vsebine z obnavljanjem, prevajanjem je, da potrebujejo prakso/izkušnje; da pogosto želijo to napraviti sami in premalo usmerjajo na besedilo.

O izhajanju iz konkretnih mest v besedilu pri njegovi analizi so mentorji navedli, da učitelji začetniki nimajo dovolj izkušenj oz. se še morajo naučiti; da so negotovi, nenatančni in preveč pomagajo. Navajajo, da to pogosto ostane na ravni dobesečnega razumevanja ali naučenega. Učenca, ki drugače interpretira, ne znajo voditi do sprejemljivega odgovora ali od njega zahtevati utemeljevanje, zato je dobro, da jih mentor opozori na mesta, ki jih sami spregledajo.

Tudi o povezovanju analize sloga z vsebino in sporočilom je mnenje mentorjev, da začetnikom manjkajo izkušnje in širina; da se redko kdaj dotaknejo sloga, zlasti pri epiki in dramatiki; in da je dobro, da jih mentor opozori na spregledane elemente.

Glede razvijanja razumevanja in kritičnega branja mentorji navajajo, da jim prav tako manjkajo izkušnje oz. da se (še) učijo. Mentorji menijo, da je to najtežji del poučevanja, zato zmorejo le redki. Po mnenju mentorjev učitelji začetniki na začetku ne utegnejo uvideti vsega.

Učitelji začetniki po mnenju mentorjev oblikujejo definicije strokovno/s pomočjo priročnikov. Na splošno definicije obvladajo in jih radi posredujejo. Učenci so na tem področju šibki, zato jih začetnik

redko pripelje do tja, pogosto pa so vse potrebne definicije že v delovnih zvezkih, učbenikih.

Mentorji o o tvorjenju besedil menijo, da je v glavnem ustrezno/dobro, deloma jezikovno pomanjkljivo; da nekateri potrebujejo prakso/izkušnje oz. morajo imeti primere za zgled. Ker še nimajo veliko izkušenj, težje ugotovijo, na katere stvari je treba učence posebej opozoriti, ne vedo, kje učenci običajno delajo največ napak.

Glede ponavljanja in utrjevanja mentorji navajajo, da je ustrezno, a običajno učitelj začetnik to oceni šele s prakso. To fazo učitelji začetniki vključujejo redno, navajajo, da mentorji prej pozabijo na to fazo kot začetniki. Klasično ponavljanje in utrjevanje izvajajo, le vprašanja so premalo raznolika.

Mnenje mentorjev o uporabi jezikovnih sredstev v različnih okoliščinah je, da je primerno/ustrezno. Nekateri navajajo, da jim manjka praksa/izkušnje in da se večina prilagodi okoliščinam.

Tudi za sintezo naučenega mentorji navajajo, da jo učitelji začetniki obvladajo, zmožnost izpopolnijo s prakso, a se trudijo in jo skušajo povzeti z učenci, čeprav je to težji del obravnave.

Glede oblikovanja raznolikih nalog ob besedilu mentorji menijo, da to pridobijo z izkušnjami/prakso oz. da se še morajo naučiti; da potrebujejo pomoč, da imajo kar težave. Mentorji navajajo, da učitelji začetniki ponovijo na kratko na koncu, ne preverjajo pa, koliko so učenci razumeli. Nekateri začetniki pa so pri tem zelo ustvarjalni.

Mnenje mentorjev o spodbujanju samostojnega razmisleka o lastnem sporazumevanju je, da se to dogaja redko oz. da to zmorejo le nekateri, večini manjkajo izkušnje ali pa jim zmanjka časa, naslednjič je že »mimo«, učenci pa so pogosto pri tem povsem neaktivni.

Glede zastavitve novih nalog za delo z besedilom mentorji navajajo, da je to brez izkušenj težko; da se tega učijo sproti; da so redko izvirni in potrebujejo pomoč. Nekateri začetniki pa delajo tako, kot so sami doživljali v svojem šolanju.

Mentorji so torej, kot je razvidno, deljenega mnenja: bodisi menijo, da so začetniki na posameznih področjih specialnodidaktičnih kompetenc premalo izkušeni, bodisi da je njihova usposobljenost na posameznih področjih ustrezna oz. da obvladajo navedeno področje. Kot najustreznejšo usposobljenost na posameznih področjih specialnodidaktičnih kompetenc ocenjujejo pripravo učencev na delo z besedilom, napoved besedila in umeščanje besedila v kontekst. To so

uvodne faze pouka, s katerimi glede na rezultate vprašalnikov učitelji začetniki nimajo večjih težav, saj ne zahtevajo večjega miselnega napora. Več težav pa se pojavlja pri samem sprejemanju besedila in interpretativnem branju, ki ga stroka (Krakar Vogel 2013b) posebej poudarja, saj je ključno za nadaljnje faze pouka. Glede nadaljnjih dejavnosti, ki sledijo interpretativnemu branju, so zato v povprečju mentorji mnenja, da je manj ustrezno in da učitelji začetniki potrebujejo več izkušenj oz. da morajo še pridobiti ustrezne kompetence.

č) Razvijanje ključnih zmožnosti pri slovenščini

Preglednica 28: Ocena mentorjev o usposobljenosti učiteljev začetnikov za razvijanje ključnih zmožnosti pri slovenščini

Ključna zmožnost	Ocena						Skupaj	
	Zelo ustrezen/-na		Srednje ustrezen/-na		Neustrezen/-na		f	f %
	f	f %	f	f %	f	f %		
Kulturna zavest (npr. opozarjanje na aktualne kulturne dogodke, spodbujanje kulturnega udejstvovanja učencev)	9	23,7	22	57,9	7	18,4	38	100,0
Socialne in osebnostne zmožnosti (npr. povezovanje vsebine prebranega z osebnimi izkušnjami, pogovor o pomenu slovenskega jezika in kulture)	6	15,8	24	63,2	8	21,1	38	100,0*
Sporazumevalna zmožnost (npr. spodbujanje razmisleka o rabi jezika pri drugih predmetih in v drugih okoliščinah)	5	13,2	27	71,1	6	15,8	38	100,0*

Digitalna zmožnost (npr. usmerjanje v raziskovanje učnih vsebin s pomočjo različnih medijev, v kritičen odnos do učnih vsebin za učence na spletu)	20	52,6	18	47,4	0	0,0	38	100,0
Učenje učenja (npr. opozarjanje na uporabo različnih strategij branja in učenja ter učbenikov)	6	15,8	21	55,3	11	28,9	38	100,0

* Zaradi zaokroževanja vsota vmesnih odstotkov ni 100,0, ampak 100,1.

22 anketiranih mentorjev (57,9 %) ocenjuje usposobljenost učiteljev začetnikov za **razvijanje kulturne zavesti** pri slovenščini kot **srednje ustrezno**, devet (23,7 %) kot zelo ustrezno in sedem (18,4 %) kot neustrezno.

Usposobljenost za **razvijanje socialnih in osebnostnih zmožnosti** je 24 anketirancev (63,2 %) ocenilo **srednje ustrezno**, 8 (21,1 %) neustrezno in šest (15,8 %) zelo ustrezno.

27 (71,1 %) jih usposobljenost za **razvijanje sporazumevalne zmožnosti** ocenjuje kot **srednje ustrezno**, šest (15,8 %) kot neustrezno in pet (13,2 %) kot zelo ustrezno.

Glede usposobljenosti za **razvijanje digitalne zmožnosti** pa so ocene mentorjev nekoliko bolj enakomerno razporejene, in sicer jih več kot polovica (20) ocenjuje kot **zelo ustrezno** in 18 (47,4 %) kot zelo ustrezno, kot neustrezno pa nobeden.

Usposobljenost začetnikov za **razvijanje učenja učenja** pa dobra polovica mentorjev v vzorcu (21) ocenjuje **srednje ustrezno**, 11 (28,9 %) neustrezno in šest (15,8 %) zelo ustrezno.

Glede kulturne zavesti učiteljev začetnikov mentorji menijo, da je odvisna od posameznika oz. njegove razgledanosti in da imajo premalo izkušenj. Mentorji menijo, da tega ne utegnejo ob toliki novi snovi za poučevanje, zato se dogaja redkeje oz. se vključuje le občasno. Začetniki so bolj usmerjeni na pouk in učno snov, čeprav nekateri vključujejo tudi aktualne dogodke in spodbujajo učence h kulturnemu udejstvovanju.

Mnenje mentorjev o socialnih in osebnostnih zmožnostih učiteljev začetnikov je, da jim manjka življenjskih izkušenj/prakse in poznavanja vertikale ter zmožnosti učencev v posameznem obdobju. Tega se začetniki sproti učijo in si pridobivajo izkušnje.

Za sporazumevalno zmožnost učiteljev začetnikov mentorji navajajo, da jo pridobijo z izkušnjami. Nekateri so navedli, da je za razmislek o rabi jezika pri drugih predmetih in v drugih okoliščinah na voljo premalo časa oz. da zanj ni bilo priložnosti. Mentorji so navedli tudi, da je to pogosto uporabljena metoda, ker zadnja leta razvijajo medpredmetne povezave.

Za digitalno zmožnost začetnikov pravijo, da so veliko bolje podkovani kot starejši mentorji; da se učitelji začetniki zavedajo prednosti in pasti uporabe spleta; in da ga dobro obvladajo. So pa mentorji izrazili tudi to, da niso dovolj kritični oz. da imajo nekaj težav pri posredovanju izkoriščanja spletnih vsebin učencem.

Za učenje učenja mentorji poročajo, da se to pri pouku redkeje izvaja oz. da ni časa za to/premalo priložnosti. Večina začetnikov učencem ne zna pokazati, kako naj se učijo jezika ali književnosti, saj nimajo niti dovolj izkušenj niti niso iznajdljivi.

Mentorji so torej v splošnem mnenja, da **učiteljem začetnikom zlasti manjkajo izkušnje** oz. da je usposobljenost začetnikov za razvijanje posameznih ključnih zmožnosti odvisna od posameznika; glede digitalne zmožnosti pa navajajo, da so celo veliko bolje podkovani od mentorjev. Če primerjamo mnenje mentorjev o usposobljenosti začetnikov za razvijanje ključnih zmožnosti pri slovenščini in poročanje učiteljev začetnikov, ali so bili pri pouku pozorni nanje, vidimo precej podobnosti. Učitelji začetniki razvijanju teh zmožnosti niso posvečali večje pozornosti, mentorji pa so usposobljenost začetnikov za razvijanje ključnih zmožnosti pri slovenščini ocenili kot srednje ustrezno. V povprečju so mentorji mnenja, da tudi na teh področjih začetnikom manjkajo bodisi življenjske bodisi delovne izkušnje. Rezultati vprašalnikov se razhajajo le pri digitalni zmožnosti, saj so mentorji v povprečju **digitalno zmožnost učiteljev začetnikov ocenili kot zelo ustrezno**, začetniki pa so pozornost njenemu razvijanju pri pouku v povprečju ocenili z vrednostjo včasih.

Če na kratko povzamemo mnenja mentorjev o usposobljenosti učiteljev začetnikov na vseh področjih profesionalnih kompetenc učitelja slovenščine, lahko rečemo, da so **začetniki na področjih temeljnih strokovnih in specialnodidaktičnih kompetenc srednje**

ustrezno oz. dobro teoretično usposobljeni,⁴⁷ vendar pa menijo, da jim **manjkajo** zlasti **izkušnje** in **prenos teoretičnega znanja v prakso** ter **selekcija strokovnega znanja** pri podajanju snovi. Po njihovem mnenju so **manj usposobljeni** na **področjih splošnih pedagoških kompetenc** in **kompetenc za razvijanje ključnih zmožnosti pri slovenščini**, saj določenih področij, npr. uporabe različnih oblik in metod pouka ter dela z različnimi učenci, poznavanja zmožnosti učenčev, ne poznajo dovolj. Mentorji pa so izpostavili **zelo dobro usposobljenost začetnikov** na **področjih digitalne zmožnosti**.

Mentorji tako svojo vlogo vidijo bolj aktivno kakor začetniki, saj menijo, da so njihove spodbude učiteljem začetnikom pri izvedbi dejavnosti na posameznih področjih profesionalnih kompetenc, ki je njihova šibkejša točka, kakovostne. V zvezi s tem smo ugotovili kontradiktornost podatkov, saj začetniki menijo, da so pri izvedbi dejavnosti na posameznih področjih samostojni oz. da so bili nanje pozorni na lastno pobudo, medtem ko mentorji vidijo njihovo samostojnost drugače. Po drugi strani pa učitelji začetniki usposobljenost mentorjev ocenjujejo z odlično oceno.

S pomočjo predstavljenih rezultatov smo lahko potrdili našo hipotezo, da so učitelji začetniki po mnenju mentorjev dobro pripravljeni na področju strokovnih in specialnodidaktičnih kompetenc, slabše pa na področju čezpredmetnih, splošnih pedagoških kompetenc in v praksi, kjer potrebujejo njihove nasvete.

3.4.5.3 Učitelji slovenščine o profesionalnih kompetencah, potrebnih za poučevanje slovenščine

Z raziskavo leta 2019 smo želeli ugotoviti, kako učitelji slovenščine ocenjujejo potrebo po vključitvi posameznih profesionalnih kompetenc učitelja slovenščine v program uvajanja učitelja začetnika v pedagoški poklic. Da bi rezultate raziskave lahko primerjali z raziskavo iz leta 2015, smo v vprašalnik vključili iste kompetence. Vprašalnik je bil v tem delu podobno zasnovan kot vprašalnik za mentorje učiteljem začetnikom leta 2015, razlika je bila le v ocenjevalnih stopnjah, ki jih je bilo v tem vprašalniku pet, kakor smo že opisali v podpoglavju 3.4.2. Učitelji slovenščine so na petstopenjski lestvici

⁴⁷ Raziskava M. Kerndl (2015), omenjena v opombi 19, je prav tako pokazala, da so učitelji usvojili dobre (literarno)strokovne kompetence, šibkejši pa so na področju specialnodidaktičnih kompetenc, kar se pri nas ni pokazalo.

ocenjevali, v kolikšni meri bi bilo potrebno pri pripravi programa/načrta uvajanja učitelja začetnika nameniti pozornost posameznim vidikom profesionalnih kompetenc učitelja slovenščine.

a) Področja temeljnih strokovnih kompetenc učitelja slovenščine

Preglednica 29: Ocena pomembnosti vključitve temeljnih strokovnih kompetenc

Področje	Povprečna ocena (M)	Število (N)	Standardni odklon (SD)
Literarnozgodovinsko in literarnoteoretično znanje	4,41	133	0,76
Jezikoslovno znanje	4,55	133	0,73
Splošna kulturna razgledanost	4,57	133	0,67
Interpretativna zmožnost	4,59	133	0,57
Sporazumevalna zmožnost (poslušanje, govorjenje)	4,65	133	0,59
Odnos do predmeta	4,73	133	0,52

Učitelji slovenščine ocenjujejo, da bi bilo v program uvajanja učitelja začetnika v pedagoški poklic na področju temeljnih strokovnih kompetenc najpomembneje vključiti področje **odnosa do predmeta** (M = 4,73). Z nekoliko nižjo oceno so ocenili **sporazumevalno zmožnost** (tako poslušanje kot tudi govorjenje; povprečna ocena 4,65). S približno podobnimi povprečnimi ocenami sledijo interpretativna zmožnost (M = 4,59), splošna kulturna razgledanost (M = 4,57) in jezikoslovno znanje (M = 4,55). Najnižje (povprečna ocena 4,41) so ocenili literarnozgodovinsko in literarnoteoretično znanje.

Če primerjamo te ocene z rezultati anketnega vprašalnika za mentorje učiteljem začetnikom iz leta 2015, vidimo, da se njihove ocene popolnoma razlikujejo. Mentorji so namreč kot **najbolj ustrezno** ocenili usposobljenost učiteljev začetnikov na področju **odnosa do predmeta** (tako je ocenilo 65,0 % anketiranih mentorjev) in kot **najšibkejšo** zmožnost začetnikov na področju **splošne kulturne razgledanosti** (13,3 % mentorjev).

Za nekoliko bolj natančno primerjavo smo izračunali še povprečne ocene učiteljev slovenščine, ki so bili mentorji študentom na pedagoški praksi, mentorji učiteljem začetnikom in obojim.

Preglednica 30: Ocena pomembnosti vključitve temeljnih strokovnih kompetenc po skupinah

Področje	Mentorji študentom (M₁)	Število (N₁)	Mentorji začetnikom (M₂)	Število (N₂)	Mentorji obojim (M₃)	Število (N₃)
Literarnozgodovinsko in literarnoteoretično znanje	4,21	75	4,32	59	4,27	45
Jezikoslovno znanje	4,33	75	4,46	59	4,36	45
Splošna kulturna razgledanost	4,43	75	4,56	59	4,51	45
Interpretativna zmožnost	4,45	75	4,61	59	4,60	45
Sporazumevalna zmožnost (poslušanje, govorjenje)	4,47	75	4,64	59	4,58	45
Odnos do predmeta	4,45	75	4,66	59	4,60	45

Kot najbolj potrebno področje temeljnih strokovnih kompetenc pri vključitvi v program uvajanja začetnika v poklic so učitelji slovenščine, ki so bili mentorji študentom, ocenili **sporazumevalno zmožnost** ($M = 4,47$). Učitelji, ki so bili mentorji začetnikom, so z najvišjo oceno ocenili **odnos do predmeta** ($M = 4,66$). Tisti učitelji, ki so bili mentorji tako študentom kot začetnikom, pa so z enako visokima ocenama ($M = 4,60$) ocenili **interpretativno zmožnost** in **odnos do predmeta**. Z najnižjo povprečno oceno, tj. 4,21, 4,32 in 4,27, so vse skupine ocenile literarnozgodovinsko in literarnoteoretično znanje. Povprečne ocene primerjalnih skupin so torej podobne povprečnim ocenam celotnega vzorca.

b) Področja splošnih pedagoških kompetenc učitelja slovenščine

Preglednica 31: Ocena pomembnosti vključitve splošnih pedagoških kompetenc

Področje	Povprečna ocena (M)	Število (N)	Standardni odklon (SD)
Načrtovanje ciljev in oblikovanje priprav	4,35	131	0,69
Uporaba različnih oblik in metod pouka	4,54	131	0,62
Ocenjevanje znanja učencev	4,45	131	0,70
Delo z različnimi učenci (nadarjenimi učenci, učenci z učnimi težavami in učenci s posebnimi potrebami)	4,51	131	0,67
Oblikovanje pravil v razredu	4,40	131	0,73
Poznavanje pravilnikov in ostale zakonodaje	4,20	131	0,76
Poznavanje posebnosti programa, učnega načrta, standardov znanj	4,50	131	0,67
Kolegialno opazovanje in kritično prijateljevanje	4,20	131	0,82
Sodelovanje s starši	4,10	131	0,94
Odnos do poučevanja	4,65	131	0,71

Da bi bilo potrebno v program uvajanja v pedagoški poklic na področju splošnih pedagoških kompetenc potrebno vključiti **odnos do poučevanja**, ocenjujejo učitelji slovenščine z najvišjo oceno, tj. 4,65. Temu področju sledijo **uporaba različnih oblik in metod pouka** (povprečna ocena 4,54), **delo z različnimi učenci** (z nadarjenimi, učnimi težavami in s posebnimi potrebami; M = 4,51) in **poznavanje posebnosti programa, učnega načrta, standardov znanj** (povprečna ocena 4,50). Ostala področja so ocenili takole: ocenjevanje znanja učencev (4,45), oblikovanje pravil v razredu (4,40) ter načrtovanje ciljev in oblikovanje priprav (4,35). Z enakima povprečnima ocenama (tj. 4,20) sledita poznavanje pravilnikov in ostale zakonodaje ter kolegialno opazovanje in kritično prijateljevanje. Najnižje (M = 4,10) so ocenili sodelovanje s starši.

Tudi področja splošnih pedagoških kompetenc so učitelji mentorji v raziskavi leta 2015 ocenili popolnoma nasprotno. Kot **zelo ustrezen** so ocenili **odnos** učiteljev začetnikov **do poučevanja** (več kot polovica

mentorjev, ki je odgovorila na vprašanje, in sicer 52,1 %). Z enakim deležem (52,1 %) so kot **najmanj ustrezno** ocenili usposobljenost učiteljev začetnikov na področju **poznavanja pravilnikov in ostale zakonodaje**, kar je sicer precej primerljivo oceni raziskave iz leta 2019. So pa glede poznavanja pravilnikov in ostale zakonodaje učitelji mentorji menili, da začetniki dobijo podrobnejši vpogled vanje in se z njimi natančneje seznanijo ob pripravi na strokovni izpit ter da se prehitro spreminja, da bi se vsega naenkrat naučili, zato je potrebno spremljanje sprememb. Glede na povprečno oceno druge raziskave sklepamo, da so učitelji slovenščine podobnega mnenja.

Preglednica 32: Ocena pomembnosti vključitve splošnih pedagoških kompetenc po skupinah

Področje	Mentorji študentom (M₁)	Število (N₁)	Mentorji začetnikom (M₂)	Število (N₂)	Mentorji obojim (M₃)	Število (N₃)
Načrtovanje ciljev in oblikovanje priprav	4,16	75	4,31	59	4,27	45
Uporaba različnih oblik in metod pouka	4,37	75	4,46	59	4,47	45
Ocenjevanje znanja učencev	4,25	75	4,36	59	4,31	45
Delo z različnimi učenci	4,32	75	4,39	59	4,40	45
Oblikovanje pravil v razredu	4,7	75	4,27	59	4,22	45
Poznavanje pravilnikov in ostale zakonodaje	3,89	75	4,10	59	3,98	45
Poznavanje posebnosti programa,	4,25	75	4,42	59	4,38	45

učnega načrta, standardov znanj						
Kolegialno opazovanje in kritično prijateljevanje	3,96	75	4,07	59	4,02	45
Sodelovanje s starši	3,69	75	3,90	59	3,78	45
Odnos do poučevanja	4,36	75	4,49	59	4,40	45

Učitelji slovenščine, ki so bili mentorji študentom na pedagoški praksi, in učitelji, ki so bili mentorji tako študentom kot začetnikom, so kot najbolj nujno področje splošnih pedagoških kompetenc, ki bi ga bilo treba vključiti v program uvajanja učitelja začetnika, ocenili **uporabo različnih oblik in metod pouka** (povprečni oceni 4,37 in 4,47). Za razliko od njih pa so učitelji slovenščine, ki so bili samo mentorji učiteljem začetnikom, z najvišjo oceno ($M = 4,49$) ocenili **odnos do poučevanja**. Se pa vse skupine učiteljev strinjajo, da je najmanj potrebno vključiti področje sodelovanja s starši (povprečne ocene so: 3,69, 3,90 in 3,78). Ker pa je to področje, ki ga začetniki ne obvladajo, mentorji in ravnatelj jih k temu ne spodbujajo, je vprašanje, ali se to kompetenco da praktično prenesti z mentorja na začetnika

Kot je razvidno iz prikazanih rezultatov, se najvišja ocena področja splošnih pedagoških kompetenc pretežno sklada z oceno v celotnem vzorcu, prav tako pa je enaka najnižja ocena področja splošnih pedagoških kompetenc.

c) Področja specialnodidaktičnih kompetenc učitelja slovenščine

Preglednica 33: Ocena pomembnosti vključitve specialnodidaktičnih kompetenc

Področje	Povprečna ocena (M)	Število (N)	Standardni odklon (SD)
Izbira besedila za obravnavo	4,32	129	0,74
Priprava učencev na delo z besedilom (uvodna motivacija)	4,48	129	0,70
Napoved besedila in njegovo umeščanje v kontekst	4,37	129	0,71

Sprejemanje besedila in interpretativno branje	4,59	129	0,63
Spodbujanje izražanja doživetja učencev in izkoriščanje uporabe estetskih doživetij za nadaljnje razčlenjevanje	4,62	129	0,66
Spodbujanje razmišljujočega opazovanja besedila z uporabo nalog v berilu/učbeniku	4,48	129	0,74
Usmerjanje pozornosti na razumevanje vsebine z obnavljanjem, prevajanjem	4,44	129	0,68
Izhajanje iz konkretnih mest v besedilu pri njegovi analizi	4,60	129	0,57
Povezovanje analize sloga z vsebino in sporočilom	4,43	129	0,64
Razvijanje razumevanja in kritičnega branja	4,81	129	0,42
Oblikovanje definicij	3,98	129	0,80
Tvorjenje besedil	4,55	129	0,66
Ponavljanje in utrjevanje	4,45	129	0,73
Uporaba jezikovnih sredstev v različnih okoliščinah	4,47	129	0,64
Sinteza naučenega	4,55	129	0,60
Oblikovanje raznolikih nalog ob besedilu	4,44	129	0,59
Spodbujanje samostojnega razmisleka o lastnem sporazumevanju	4,60	129	0,59
Zastavitev novih nalog za delo z besedilom	4,37	129	0,66
Usmerjanje v rabo različnih gradiv (tudi e-gradiv, e-besedil)	4,26	129	0,82
Dajanje rednih domačih nalog	3,71	129	1,02

Kot najpomembnejše področje specialnodidaktičnih kompetenc, ki bi ga bilo potrebno vključiti v program uvajanja učitelja začetnika, so slovenisti s povprečno oceno 4,81 ocenili **razvijanje razumevanja in kritičnega branja**. Sledijo **spodbujanje izražanja doživetja učencev in izkoriščanje uporabe estetskih doživetij za nadaljnje razčlenjevanje** (povprečna ocena 4,62), **izhajanje iz konkretnih mest v besedilu pri njegovi analizi** ($M = 4,60$) in **spodbujanje**

samostojnega razmisleka o lastnem sporazumevanju (prav tako 4,60) ter **sprejemanje besedila in interpretativno branje** ($M = 4,59$). Ostala področja so ocenili z naslednjimi ocenami: tvorjenje besedil in sinteza naučenega (obe področji s povprečno oceno 4,55); priprava učencev na delo z besedilom (uvodna motivacija) in spodbujanje razmišljujočega opazovanja besedila z uporabo nalog v berilu/učbeniku (prav tako oboje s povprečno oceno 4,48); uporaba jezikovnih sredstev v različnih okoliščinah s povprečno oceno 4,47; ponavljanje in utrjevanje ($M = 4,45$); usmerjanje pozornosti na razumevanje vsebine z obnavljanjem, prevajanjem in oblikovanje raznolikih nalog ob besedilu (oboje povprečna ocena 4,44); povezovanje analize sloga z vsebino in sporočilom s povprečno oceno 4,43. Z enakima povprečnima ocenama (tj. 4,37) so ocenili napoved besedila in njegovo umeščanje v kontekst ter zastavitev novih nalog za delo z besedilom. Sledita izbira besedila za obravnavo s povprečno oceno 4,32 in usmerjanje v rabo različnih gradiv (tudi e-gradiv, e-besedil ...) s povprečno oceno 4,26. Z najnižjima ocenama so ocenili oblikovanje definicij ($M = 3,98$) in dajanje rednih domačih nalog ($M = 3,71$).

Prikazani rezultati raziskave iz leta 2019 kažejo tudi na področjih specialnodidaktičnih kompetenc nekoliko drugačno sliko kot rezultati raziskave iz leta 2015. Takrat so namreč mentorji kot **najustreznejši** ocenili zmožnosti učiteljev začetnikov na področju **priprave učencev na delo z besedilom** (uvodne motivacije; 59,0 % mentorjev, ki so odgovorili na vprašanje) in **napoved besedila in njegovo umeščanje v kontekst** (53,8 % anketirancev). Rezultati pa se skladajo na enem področju, in sicer **razvijanje razumevanja in kritičnega branja**: v raziskavi leta 2015 so mentorji (28,2 %) to področje usposobljenosti začetnikov ocenili kot najmanj ustrezno, v raziskavi leta 2019 kot najbolj potrebno pri vključitvi v program uvajanja učitelja začetnika v pedagoški poklic.

Preglednica 34: Ocena pomembnosti vključitve specialnodidaktičnih kompetenc po skupinah

Področje	Mentorji študentom (M_1)	Število (N_1)	Mentorji začetnikom (M_2)	Število (N_2)	Mentorji obojim (M_3)	Število (N_3)
Izbira besedila za obravnavo	4,11	75	4,19	59	4,20	45

Priprava učencev na delo z besedilom	4,27	75	4,39	59	4,36	45
Napoved besedila in njegovo umeščanje v kontekst	4,12	75	4,27	59	4,22	45
Sprejemanje besedila in interpretativno branje	4,41	75	4,59	59	4,56	45
Spodbujanje izražanja doživetja učencev ...	4,45	75	4,54	59	4,56	45
Spodbujanje razmišljujočega opazovanja besedila z uporabo nalog v berilu/učbeniku	4,33	75	4,44	59	4,42	45
Usmerjanje pozornosti na razumevanje vsebine z obnavljanjem, prevajanjem	4,20	75	4,32	59	4,27	45
Izhajanje iz konkretnih mest v besedilu pri njegovi analizi	4,35	75	4,51	59	4,47	45
Povezovanje analize sloga z vsebino in sporočilom	4,25	75	4,36	59	4,33	45
Razvijanje razumevanja in kritičnega branja	4,57	75	4,69	59	4,67	45
Oblikovanje definicij	3,76	75	3,78	59	3,73	45
Tvorjenje besedil	4,37	75	4,44	59	4,47	45
Ponavljanje in utrjevanje	4,21	75	4,24	59	4,22	45

Uporaba jezikovnih sredstev v različnih okoliščinah	4,49	75	4,31	59	4,33	45
Sinteza naučenega	4,37	75	4,46	59	4,42	45
Oblikovanje raznolikih nalog ob besedilu	4,27	75	4,31	59	4,31	45
Spodbujanje samostojnega razmisleka o lastnem sporazumevanju	4,40	75	4,49	59	4,47	45
Zastavitev novih nalog za delo z besedilom	4,19	75	4,17	59	4,22	45
Usmerjanje v rabo različnih gradiv	4,05	75	4,24	59	4,18	45
Dajanje rednih domačih nalog	3,56	75	3,71	59	3,62	45

Vse skupine učiteljev slovenščine, tj. učitelji, ki so bili mentorji študentom, učitelji, ki so bili mentorji začetnikom, in učitelji, ki so bili mentorji obojim, so kot področje specialnodidaktičnih kompetenc, ki bi ga bilo potrebno vključiti v program uvajanja učitelja začetnika v pedagoški poklic, z najvišjo oceno ($M_1 = 4,57$, $M_2 = 4,69$ in $M_3 = 4,67$) ocenili **razvijanje razumevanja in kritičnega branja**, torej enako kot celoten vzorec učiteljev slovenščine in učitelji mentorji v raziskavi leta 2015. Tudi najnižja ocena področja specialnodidaktičnih kompetenc posameznih skupin učiteljev se sklada z oceno celotnega vzorca: kot najmanj potrebno ocenjujejo dajanje rednih domačih nalog ($M_1 = 3,56$, $M_2 = 3,71$ in $M_3 = 3,62$).

Zanimalo nas je, ali tudi v osnovni množici prevladuje razvijanje razumevanja in kritičnega branja kot najvišja ocena. V ta namen smo izvedli χ^2 -preizkus hipoteze enake verjetnosti, ki nam je dal takšen rezultat: $\chi^2 = 85,804$ ($g = 2$; $\alpha = 0,000$). Vrednost preizkusa je statistično pomembna, zato lahko hipotezo enake verjetnosti, ki pravi, da so vse ocene v osnovni množici enako pogoste, zavrnilo s tveganjem, manjšim od 0,00 %, in sprejmemo alternativno hipotezo, da je tudi v osnovni množici najvišja povprečna ocena pri odgovoru razvijanje razumevanja in kritičnega branja. To pomeni, da je **v praksi** to

področje specialnodidaktičnih kompetenc pri učiteljih začetnikih **najšibkejš**e in bi mu bilo potrebno pri pripravi programa uvajanja začetnika v pedagoški poklic nameniti posebno pozornost in ga načrtno razvijati.

č) Razvijanje ključnih zmožnosti pri slovenščini

Preglednica 35: Ocena pomembnosti vključitve ključnih zmožnosti

Področje	Povprečna ocena (M)	Število (N)	Standardni odklon (SD)
Kulturna zavest (npr. opozarjanje učencev na aktualne kulturne dogodke, spodbujanje kulturnega udejstvovanja učencev)	4,46	126	0,63
Socialne in osebnostne zmožnosti (npr. povezovanje vsebine prebranega z osebnimi izkušnjami učencev, pogovor o pomenu slovenskega jezika in kulture)	4,63	126	0,59
Sporazumevalna zmožnost (npr. spodbujanje razmisleka učencev o rabi jezika pri drugih predmetih in v drugih okoliščinah)	4,65	126	0,54
Digitalna zmožnost/pismenost (npr. usmerjanje učencev v raziskovanje učnih vsebin s pomočjo različnih medijev, v kritičen odnos do učnih vsebin za učence na spletu)	4,44	126	0,61
Učenje učenja (npr. opozarjanje učencev na uporabo različnih strategij branja in učenja, rabo učbenikov)	4,64	126	0,60

Pri kompetencah za razvijanje ključnih zmožnosti v slovenščini so z najvišjo oceno glede pomembnosti vključitve v program uvajanja učitelja začetnika v pedagoški poklic učitelji slovenščine ocenili področja **sporazumevalna zmožnost** (M = 4,65), **učenje učenja** (M = 4,64) in **socialne in osebnostne zmožnosti** (M = 4,63). Sledi kulturna

zavest s povprečno oceno 4,46 in z najnižjo 4,44 digitalna zmožnost/pismenost.

Mentorji učiteljem začetnikom so v raziskavi leta 2015 kot **zelo ustrezno** ocenili **digitalno zmožnost** učiteljev začetnikov (52,6 % anketirancev), kot **neustrezno** pa zmožnost **učenje učenja** (28,9 %). Glede slednje so rezultati raziskave iz leta 2019 precej podobni. Zanimivo pa je, da so učitelji slovenščine kot precej pomembno pri vključitvi v program uvajanja učitelja začetnika ocenili tudi področje digitalna zmožnost, glede katere so mentorji učiteljem začetnikom leta 2015 menili, da so učitelji začetniki na tem področju zelo dobro podkovani, veliko bolje kot njihovi starejši kolegi, skratka da to področje obvladajo. Ker je generacija učiteljev začetnikov pripadnica t. i. »Y« generacije,⁴⁸ ki je praktično rasla s sodobno informacijsko-komunikacijsko tehnologijo (z njo so se prvič seznanili v času šolanja in jo uporabljajo od vstopa v poklic), bi pričakovali, da so na tem področju dobro usposobljeni in da imajo ustrezno razvit, kritičen odnos do spletnih vsebin ter posledično znajo prenesti/približati znanje na tem področju na mlajše generacije, torej na učence.

Preglednica 36: Ocena pomembnosti vključitve ključnih zmožnosti po skupinah

Področje	Mentorji študentom (M ₁)	Število (N ₁)	Mentorji začetnikom (M ₂)	Število (N ₂)	Mentorji obojim (M ₃)	Število (N ₃)
Kulturna zavest	4,23	75	4,37	59	4,33	45
Socialne in osebne zmožnosti	4,45	75	4,44	59	4,53	45
Sporazumevalna zmožnost	4,47	75	4,53	59	4,53	45
Digitalna zmožnost	4,23	75	4,41	59	4,40	45
Učenje učenja	4,43	75	4,53	59	4,58	45

⁴⁸ Psihologija dela glede na čas rojstva opredeljuje značilnosti posameznih generacij in njihovo funkcioniranje na delovnem mestu (več o tem: <https://psihologijadela.com/2016/09/23/generacije-na-delovnem-mestu/>, dostop: 19. 12. 2020). Za primerjavo: generacija »Z« so učenci, ki se v času nastanka pričujoče monografije šolajo in so obdani s tehnologijo (računalništvom in svetovnim spletom) na vseh korakih življenja in so praktično od rojstva računalniško pismeni (več o tem v Pečjak 2019).

Na področju ključnih zmožnosti so učitelji slovenščine, ki so bili mentorji študentom, ocenili kot najbolj potrebno za vključitev v program uvajanja učitelja začetnika področje **sporazumevalna zmožnost** ($M = 4,47$). Učitelji, ki so bili mentorji začetnikom, so z enako oceno, tj. 4,53, ocenili dve področji, in sicer **sporazumevalna zmožnost** in **učenje učenja**. Da bi bilo potrebno vključiti področje **učenje učenja**, pa z najvišjo oceno ($M = 4,58$) ocenjujejo učitelji slovenščine, ki so bili mentorji tako študentom na praksi kot učiteljem začetnikom. Kot vidimo, se ocene tudi na področjih ključnih zmožnosti skladajo tako z vzorcem vseh učiteljev slovenščine kot z vzorcem učiteljev mentorjev iz raziskave leta 2015.

3.4.6 Predlog za spremembe v praksi

Z raziskavo leta 2019 smo dobili nekoliko širši in bolj poglobljen vpogled v potrebe uvajanja učitelja začetnika v pedagoški poklic na področju profesionalnih kompetenc za poučevanje slovenščine.

Raziskava je pokazala, da učitelji slovenščine čutijo pomankljivo usposobljenost učiteljev začetnikov zlasti na akcijskih dimenzijah vseh štirih skupin profesionalnih kompetenc za poučevanje slovenščine, ki so ključne za uresničevanje temeljnih ciljev pouka slovenščine. Na področju temeljnih strokovnih kompetenc izstopata področji odnos do predmeta in sporazumevalna zmožnost (tako govorjenje kakor tudi poslušanje). Odnos do predmeta se gradi že od ranega otroštva, zato bi bilo potrebno privzgajati pomen slovenskega jezika in književnosti mladim posameznikom že od vrtca naprej, najpomembnejšo vlogo pa zagotovo odigra čas osnovnega šolanja, kjer je lahko ravno učitelj tisti, ki s svojim zgledom prispeva k odnosu do slovenščine. Tako se ta krog (so)vplivanja sklene. Kar se tiče sporazumevalne zmožnosti, pa menimo, da bi bilo potrebno nameniti več pozornost govorjenju in poslušanju, ki sta temeljna in zahtevna procesa (Plut Pregelj 2012), že v času študija in pedagoške prakse. Bodoče učitelje bi bilo potrebno v teh spretnostih načrtno uriti pri nastopih pod vodstvom izkušenega učitelja mentorja, in sicer z načrtnim in sistematičnim opazovanjem zglednih didaktičnih komunikacij izkušenih učiteljev praktikov.

Učitelji slovenščine so ocenili, da so učitelji začetniki šibkejši tudi na naslednjih področjih splošnih pedagoških kompetenc: odnos do poučevanja, uporaba različnih oblik in metod pouka, delo z različnimi učenci (nadarjenimi, z učnimi težavami in s posebnimi

potrebami) in poznavanje posebnosti programa, učnega načrta, standardov znanj. Pri uporabi različnih oblik in metod pouka ter poznavanju posebnosti programa, učnega načrta in standardov znanj pa igra ključno vlogo ravno učitelj mentor, ki bi moral biti seznanjen s pomankljivo usposobljenostjo učiteljev začetnikov na teh področjih in mu pri pridobivanju teh spretnosti načrtno pomagati od začetka uvajanja, ko so učitelji začetniki najbolj dojemljivi za novosti, spremembe in pripravljeni na učenje. Pri spoznavanju dela z različnimi učenci pa lahko poleg mentorja začetniku pomagajo tudi drugi strokovni delavci šole, zlasti svetovalna služba, pa tudi ravnatelj in ostali člani kolektiva.

Na področju specialnodidaktičnih kompetenc so učitelji slovenščine izrazili potrebo po večjem poudarku naslednjim področjem: razvijanje razumevanja in kritičnega branja, spodbujanje izražanja doživetja učencev in izkoriščanje uporabe estetskih doživetij za nadaljnje razčlenjevanje, izhajanje iz konkretnih mest v besedilu pri njegovi analizi, spodbujanje samostojnega razmisleka o lastnem sporazumevanju ter sprejemanje besedila in interpretativno branje. Gre za tiste akcijske dimenzije pouka jezika in književnosti, ki omogočajo doseganje t. i. višjih taksonomskih stopenj znanja. Sprejemanje besedila in interpretativno branje spadata med temeljni dejavnosti pouka slovenščine, na podlagi katerih gradimo vse nadaljnje dejavnosti. V ta namen je potrebno učitelja začetnika usmerjati v pripravo na interpretativno branje, ker ima med drugim močno motivacijsko vlogo, saj spodbuja nadaljnje delo z besedilom in predstavlja zgled za govorno nastopanje. Učitelj se mora na interpretacijo vnaprej pripraviti, in sicer po enakih korakih, kot se bodo učenci pripravljali na lastno govorno interpretacijo (Jožef Beg 2019). Še največ pozornosti pri pripravi programa uvajanja učitelja začetnika v pedagoški poklic pa je potrebno po mnenju učiteljev slovenščine nameniti razvijanju razumevanja in kritičnega branja, ki je naslednja stopnja v učnem procesu. Učitelja začetnika je potrebno od začetka dela v šoli usmerjati v pripravo različnih miselnih dejavnosti, s katerimi spodbujamo razumevanje bistva sporočila, poglobljeno analizo in sintezo (Krakar Vogel 2020). Ob tem je začetnike potrebno usmerjati tudi v postavljanje kakovostnih vprašanj, ki spodbujajo izražanje učencevih doživetij besedila, in aktivno poslušanje učencev, da bi njihova doživetja izkoristili za nadaljnje razčlenjevanje, pri čemer je potrebno učence usmerjati v (razmišljujoče) opazovanje besedila in izhajanje iz konkretnih mest pri analizi. V tem segmentu se dejavnosti že deloma

nanašajo na najvišjo taksonomsko stopnjo v procesu spoznavanja, tj. vrednotenje in razmislek o lastnem sporazumevanju.

Raziskava je pokazala še potrebe po vključevanju sporazumevalne zmožnost in učenja učenja na področju ključnih zmožnosti. Gre zlasti za spodbujanje razmisleka učencev o rabi jezika pri drugih predmetih in v drugih okoliščinah ter opozarjanje učencev na uporabo različnih strategij branja in učenja ter samostojno rabo učbenikov. Razvoj začetnikovih kompetenc na teh področjih lahko spodbujamo z usmerjanjem v znotrajpredmetno in medpredmetno povezovanje: povezovanje strategij jezikovnega in književnega pouka (npr. tvorba besedilnih vrst in slogovnih postopkov, obravnavanih pri pouku jezika, ob branju literarnih besedil in obratno, navezovanje na literarna besedila in kontekstne vsebine; Krakar Vogel 2020) in sistematično opazovanje rabe jezika pri drugih predmetih (npr. analiza govora učencev pri drugih predmetih, priprava referatov/seminarskih nalog ipd.). Ker učenje učenja poteka tako pri pouku jezika kot književnosti (ob obravnavah besedil oz. govornih položajev in njihovega konteksta) na vseh spoznavno-sprejemnih stopnjah, lahko začetnikove kompetence na teh področjih razvijamo z zavestnim usmerjanjem pozornosti na uporabo bralnih in učnih strategij učencev pri delu z besedili vseh vrst tudi pri ostalih šolskih predmetih.

4 Smernice za pridobivanje kompetenc za poučevanje slovenščine v praksi

Kot smo nakazali že v analizi in priporočilih za izboljšave določil sistemskih aktov in strokovne literature, nismo zasledili konkretizacije za uresničevanje temeljnega cilja uvajanja začetnika v poklic, tj. pridobivanje, poglobljanje in razširjanje profesionalnih oz. predmetnospecifičnih kompetenc za poučevanje posameznega predmeta. V priročniku *Organizacija pripravništva na šoli* (Bizjak 2004) je zgled za pripravo programa uvajanja in za časovno razporeditev pridobivanja posameznih kompetenc, ki pa jih omenjeni priročnik natančneje ne razčleni. Po tem zgledu in po smernicah spremenjenega modela uvajanja M. Valenčič Zuljan idr. (2006: 157–162) smo pripravili primer programa uvajanja v pedagoški poklic, namenjenega učiteljem slovenščine, s poudarkom na pridobivanju predmetnospecifičnih kompetenc. Na enak način pa lahko mentorji v sodelovanju z učitelji začetniki pripravijo program za razvijanje ostalih kompetenc z vidika sodobnejših spoznanj pedagoške stroke (primer programa v priročniku C. Bizjak bi bilo potrebno po našem mnenju nekoliko osvežiti z novejšimi pristopi).

4.1 Pregled profesionalnih kompetenc za poučevanje slovenščine

Na podlagi analize strokovnih virov opredeljujemo profesionalne kompetence za poučevanje slovenščine kot maternega/prvega jezika in s tem nadgrajujemo dosedanje opredelitve kompetenc učitelja slovenščine. Kompetence in njihove sestavine po skupinah zaradi večje preglednosti prikazujemo v preglednici.

Preglednica 37: Kompetence učitelja za poučevanje slovenščine in njihove sestavine

Temeljne strokovne kompetence
Literarnostrokovne kompetence: – poznavanje vsebine pouka književnosti: literarna besedila, literarni sistem v preteklosti in sedanjosti, njegove tekstne in kontekstne sestavine – avtor in doba, bralec, posrednik (npr. prevajalec, založnik, učitelj), preučevalec (kritik, znanstvenik; več v Dović 2004); – ustrezne sposobnosti: kvalificirano branje in javna kritična strokovna interpretacija; – pozitivna stališča do branja in književnosti: bralna in književna kultura. Jezikoslovne kompetence: – poznavanje vsebine pouka jezika: jezikovni sistem, jezikoslovna področja in smeri; – ustrezne sposobnosti: kompetentna in ozaveščena raba jezika v različnih govornih položajih, kritičnost in uporaba znanja v novih situacijah; – odnosne kompetence: pozitivna stališča do jezika, razvita jezikovna kulturna zavest.
Splošne pedagoške kompetence
Splošnodidaktične kompetence: – poznavanje pouka/pedagoške interakcije in njegovih dejavnikov: vloge učitelja in učenca, kurikula (npr. učnih načrtov), pravilnikov in šolske dokumentacije; – poznavanje metodike: učnih oblik in metod poučevanja; – ustrezna priprava na pouk (letna in sprotna): načrtovanje ciljev in dejavnosti. Kompetence, vezane na poučevanje: – poznavanje vloge učitelja v razredu, načinov vodenja oddelka, komunikacije z učenci in oblikovanja pravil; – poznavanje razvoja učencev; – delo s skupinami različnih učencev: nadarjenimi, učenci z učnimi težavami in s posebnimi potrebami, multikulturne skupine; – spodbujanje strategij učenja; – raba pedagoškega govora (spoznavnega in odnosnega);

- uporaba ustreznih gradiv in sodobne učne tehnologije;
- preverjanje in ocenjevanje napredka in znanja učencev (vključno s sestavljanjem navodil za pisne preizkuse);
- načrtovanje domačega dela.

Kompetence, vezane na učiteljev profesionalni razvoj:⁴⁹

- sodelovanje z učitelji (timsko delo), starši, širšim okoljem;
- skrb za lasten profesionalni razvoj: nadaljnje izobraževanje in usposabljanja, spremljanje novosti predmetnega področja ipd.

Odnosne kompetence:

- pozitivna stališča do pedagoškega poklica in poučevanja (»pedagoški eros«).

Specialnodidaktične kompetence

Književnodidaktične kompetence:

- poznavanje dejavnikov pouka:
 - vloge učenca, učitelja in literature/umetnostnih besedil pri pouku književnosti,
 - didaktične strukture (vsebin, ciljev, oblik in metod pouka);
- uporaba tega znanja pri poučevanju:
 - spodbujanje komunikacije učencev z literaturo, tj. uvodna motivacija, napoved besedila in njegova umestitev, interpretativno branje, premor po branju in izražanje doživetij, razčlenjevanje besedila (z izhajanjem iz doživetij učencev), sinteza in vrednotenje ter nove naloge (vse faze metodičnega sistema šolske interpretacije),
 - izbira ustreznih pristopov in strategij za obravnavo umetnostnega besedila po sistemu šolske interpretacije (razmišljujoče opazovanje na podlagi doživetja besedila, spodbujanje rabe različnih strategij za razumevanje besedila, podrobna analiza besedila, sinteza ugotovitev in vrednotenje),
 - uporaba različnih učnih oblik in metod ter njihovo prilagajanje (različnostim) učencev (diferenciacija in individualizacija),
 - oblikovanje, predstavitev in razlaga meril za preverjanje in ocenjevanje znanja za posamezno obravnavano besedilo,
 - spodbujanje aktualizacije prebranega besedila in učenčeve umestitve med svoja doživetja in izkušnje,

⁴⁹ Poimenovanje smo povzeli po *Supporting teacher competence development* (2013), zajemajo pa učiteljevo usposobljenost na individualni in šolski ravni ter ravni lokalne skupnosti in profesionalne mreže, torej učiteljev profesionalni razvoj.

→ spodbujanje k dodatnemu samostojnemu razmišljujočemu opazovanju besedila,

→ spodbujanje k branju novega besedila na podlagi pridobljenih strategij,

→ spodbujanje k metarefleksiji in ustvarjalnosti;

– kritično spremljanje lastnega dela in dela kolegov;

– odzivanje na kurikularne rešitve (učitelj kot razmišljujoči praktik).

Jezikovnodidaktične kompetence:

– poznavanje dejavnikov pouka:

→ vloge učenca in učitelja pri pouku jezika oz. razvijanju sporazumevalne zmožnosti,

→ didaktične strukture (vsebin, ciljev, oblik in metod pouka jezika);

– uporaba tega znanja pri poučevanju:

→ izbira ustreznih gradiv glede na učence in cilje,

→ izbira ustreznih besedil oz. govornih položajev/sporazumevalnih dejavnosti,

→ spodbujanje učencev k dejavnemu stiku z besedili različnih vrst in sodelovanju v različnih sporazumevalnih dejavnostih (poslušanje, govorjenje, branje in pisanje),

→ izbira ustreznih strategij in pristopov za obravnavo neumetnostnega besedila po sistemu celostne obravnave – dejavno opazovanje besedil različnih vrst, analiza oz. razčlemba besedil z različnih vidikov (tematsko-vsebinska in sporočilna/idejna, jezikovna, izrazna in meta-jezikovna razčlemba – opazovanje in primerjanje danih jezikovnih pojavov, razmišljanje o njih, prepoznavanje njihovih značilnosti in opisovanje značilnosti),

→ spodbujanje in usmerjanje v tvorjenje besedila določene (že znane) vrste, kontekstualno smiselno rabo določenih jezikovnih vzorcev,

→ spodbujanje k razmisleku o lastnem in tujem sporazumevanju (vključno z utemeljevanjem sodb in mnenj),

→ usmerjanje v spoznavanje/razumevanje vloge in položaja slovenskega jezika oz. njegovih različic ter orientacijo v slovenskem jezikovnem okolju,

→ uporaba različnih učnih oblik in metod ter njihovo prilagajanje (različnostim) učencev (diferenciacija in individualizacija),

→ spodbujanje bralnega razumevanja z uporabo različnih dejavnosti/bralnih učnih strategij;

– kritično spremljanje lastnega dela in dela kolegov;

– odzivanje na kurikularne rešitve (učitelj kot razmišljujoči praktik).

Kompetence za razvijanje čezpredmetnih ciljev/ključnih zmožnosti učencev

Sporazumevalna zmožnost v maternem jeziku:

- a) kompetence za spodbujanje razvijanja jezikovne zmožnosti:
 - spodbujanje razmisleka o rabi jezika pri drugih predmetih in v drugih družbenih okoliščinah,
 - povezovanje strategij jezikovnega in književnega pouka,
 - spodbujanje uporabe jezikoslovnega znanja pri razčlenjevanju umetnostnih besedil;
- b) kompetence za razvijanje splošnobralne pismenosti:
 - uporaba različnih motivacijskih pristopov za branje (glasno/tiho razredno branje),
 - spodbujanje uporabe različnih bralnih strategij (pred branjem, med njim in po branju, tesno, podrobno branje),
 - spodbujanje vsestranske uporabe različnih beril in učbenikov za raznovrstno branje (tako v šoli kot doma),
 - spodbujanje kritičnega branja in uporabe e-gradiv;
- c) kompetence za razvijanje literarnobralne sposobnosti:
 - spodbujanje različnih oz. spoznavno-sprejemnih stopenj literarne-ga branja (doživljajskega, kritičnega/kognitivnega in ustvarjalnega).

Kulturna zavest:

- a) kompetence za razvijanje splošne kulturne zavesti:
 - uporaba znotrajpredmetnih povezav (umeščanje obravnavanega besedila v razvoj slovenske in svetovne književnosti, povezovanje kulturnega dogajanja pri nas in po svetu v preteklosti in sedanjosti),
 - uporaba medpredmetnih povezav (obravnavanje medijskih predelav literarnih besedil, vsebine in oblike medijskih sporočil, spodbujanje samoizražanja skozi različne medije),
 - uporaba nadpredmetnih povezav (spodbujanje zanimanja za kulturno življenje, krepitev pomena naše kulture za identiteto posameznika, opozarjanje na aktualne kulturne dogodke, spodbujanje ustvarjanja osebne knjižnice in sodelovanja na kulturnih dejavnostih v šoli in izven nje), aktualizacij;
- b) kompetence za razvijanje jezikovne kulturne zavesti:
 - opozarjanje na pomen jezika kot temeljnega elementa kulture,
 - širjenje jezikovne zavesti,
 - poudarjanje identifikacijske vloge jezika in kulturne zaznamovanosti vsakega jezikovnega delovanja.

Širše socialne in osebnostne zmožnosti:

a) kompetence za razvijanje medosebnih in medkulturnih zmožnosti:

- povezovanje vsebine prebranega z osebnimi moralnimi ali socialnimi izkušnjami,
- spoznavanje drugih in drugačnih ter spodbujanje empatije, tolerance, strpnosti do drugačnih vrednot, ver in narodnosti, načinov življenja, navad, običajev ipd. ob branju umetnostnih in neumetnostnih besedil;

b) kompetence za razvijanje socialnih zmožnosti:

- spodbujanje kritičnega sprejemanja medijev in njihovih sporočil,
- kritično vrednotenje dejavnosti raznih družbenih skupin;

c) kompetence za razvijanje državljskih zmožnosti:

- pogovor o pomenu narodne zavesti, poznavanje državnega jezika in evropskih jezikov,
- razvijanje občutka pripadnosti državi.

Digitalna zmožnost/pismenost (učencev):

kompetence za rabo sodobne učne/informacijske tehnologije:

- poznavanje sodobne tehnologije in možnosti njene uporabe pri načrtovanju pouka, učenju in poučevanju,
- iskanje podatkov,
- priprava domačih in seminarskih nalog,
- izmenjava informacij,
- raziskovanje učnih vsebin s pomočjo spleta in podobno,
- varna in kritična raba informacijskih sistemov,
- kritično dojemanje spletnih strani z »učno snovjo za učence«.

Učenje učenja:

kompetence za učenje o (lastnem) učenju:

- opozarjanje na samostojno učenje iz učbenika,
- priprava izpiskov in izdelava miselnih vzorcev,
- priprava predstavitev pred razredom,
- uporaba različnih učnih strategij (bralnih učnih strategij, iskanje ključnih besed ipd.).

4.2 Smernice za oblikovanje programa uvajanja v pedagoški poklic za učitelje slovenščine

Pri pripravi programa uvajanja v pedagoški poklic bi bilo treba posebno pozornost nameniti predmetnospecifičnim kompetencam,

zlasti specialnodidaktičnim, s pomočjo katerih lahko učitelj uspešno uresničuje cilje pouka slovenščine. Zanje C. Bizjak (2004) predvideva, da naj bi jih učitelj začetnik pridobil, razširil in utrdil ob načrtovanju in pripravi pouka oz. učnih ur v konkretnem učnem okolju in ob drugih strokovnih zadolžitvah. Temu lahko dodamo še *na podlagi programa uvajanja v pedagoški poklic in ob pomoči, usmerjanju in svetovanju mentorja*. Za učitelje slovenščine smo opredelili dve vrsti specialnodidaktičnih kompetenc in njunih sestavin, saj gre za dvopodročni predmet. To so književno- in jezikovnodidaktične kompetence. Za sestavine omenjenih kompetenc je potrebno predvideti konkretne dejavnosti, s katerimi se lahko razvijajo, pri tem pa upoštevati značilnosti vsake posamezne sestavine.

4.3 Primer programa

Na podlagi popisa profesionalnih kompetenc in podanih smernic za oblikovanje programa uvajanja učiteljev začetnikov v pedagoški poklic za učitelje slovenščine smo pripravili vzorec programa, ki predstavlja, na kakšen način se lahko oblikuje načrt razvoja profesionalnih kompetenc za poučevanje slovenščine ter katera priporočila, dejavnosti in pripomočke lahko vsebuje. Pri tem priporočamo, da se program pripravi v sodelovanju mentorja z učiteljem začetnikom (lahko pa pri tem sodeluje in pomaga še kdo, npr. ravnatelj, člani strokovnega aktiva ipd.), prav tako pa tudi evalvira (skupno) doseganje oz. nedoseganje posameznih ciljev in je tako podlaga za mentorjevo ocenno obvladovanja posameznih kompetenc in končne ocene usposobljenosti za samostojno poučevanje. Tako naj bi bil učitelj začetnik vključen v načrtovanje ciljev, določanje načinov uresničevanja in kazalnikov njihove uresničenosti ter na njihovi podlagi v evalvacijo program uvajanja. Pomen skupnega oblikovanja programa poudarja tudi pedagoška stroka (Valenčič Zuljan idr. 2006), saj takšen program »predstavlja podlago za kakovostno pripravnštvo« (prav tam: 151).

V obliki preglednice prikazujemo vzorec, v nadaljevanju pa nakazujemo vrste in področja profesionalnih kompetenc učitelja slovenščine, na katere naj bodo mentorji zaradi slabosti v sedanji praksi posebej pozorni. Pri tem navajamo tudi nekaj strokovne literature v našem prostoru, s katero si lahko mentor in učitelj začetnik pomagata pri pripravi in uresničevanju programa. Načrt in evalvacija programa pa se lahko oblikujeta tudi drugače, npr. kot portfolijo, kar je predlagala že stroka (Valenčič Zuljan idr. 2006).

Preglednica 38: Vzorec programa uvajanja v pedagoški poklic za učitelje slovenščine

Vrsta in področje kompetenc (in cilji)	Način uresničevanja/razvoja kompetenc		Evalvacija razvoja		Komentar	Podpis (začetnika in mentorja)
	Dejavnosti	Strokovna literatura ⁵⁰	Uresničeni cilji v okviru načrtovanega	Druge kompetence – potrebe in opozorila		
Temeljne strokovne kompetence						
<u>1. Literarnostrokovne kompetence:</u> – interpretativna zmožnost, – odnos do predmeta	Vnaprejšnje temeljito pripravljanje na interpretacijo, opazovanje mentorja	Poglavja (Krakar Vogel 2004), Didaktika (Krakar Vogel 2020)				
<u>2. Jezikoslovne kompetence:</u> – sporazumevalna zmožnost (govorjenje, poslušanje), – odnos do predmeta	Seznanjanje s pomenom poslušanja učencev, zavestno usmerjanje v poslušanje, priprava in vadenje govora	Zmožnost (Vogel 2010), Poslušanje (Plut Pregelj 2012)				
Splošne pedagoške kompetence						
<u>1. Splošnodidaktične kompetence:</u> – poznavanje pravilnikov in ostale zakonodaje, – posebnosti programa, – učnega načrta in standardov znanj,	Seznanjanje z gradivi, predpisi, strokovno literaturo, sodelovanje pri mentorjevi pripravi letne priprave in sprotnih priprav ...	Kakšnega (Razdevšek Pučko 2004), Kompetence (Razdevšek Pučko in Rugelj 2006), Učiteljske (Peklaj idr. 2009)				

⁵⁰ Navajamo samo začetek naslova in avtorja. Seznam literature je na koncu.

– načrtovanje ciljev in dejavnosti v okviru letne priprave in sprotnih priprav						
<u>2. Kompetence, vezane na poučevanje:</u> – uporaba različnih oblik in metod pouka, – delo z različnimi učenci, – odnos do poučevanja	Seznanjanje z oblikami in metodami pouka, ki so učinkovite pri učencih določene starosti in programa, spremljanje novosti, ki so učinkovite pri poučevanju, sodelovanje s svetovalno službo in seznanjenje s pristopi za delo z različnimi učenci	<i>Poslušanje</i> (Plut Pregelj 2012), <i>Iz didaktike</i> (Žbogar 2013), <i>Formativno</i> (Holcar Brunauer idr. 2017)				
<u>3. Kompetence, vezane na učiteljev profesionalni razvoj:</u> – sodelovanje z učitelji (timsko delo), – kolegialno opazovanje, – sodelovanje s starši in širšim okoljem, – nadaljnje izobraževanje in usposabljanje, spremljanje novosti predmetnega področja ...	Opazovanje ur mentorja, tudi ur kolegov iz strokovnega aktiva, stik s svetovalno službo, starši ...	<i>Kakšnega</i> (Razdevšek Pučko 2004), <i>Supporting</i> (2013)				

Specialnodidaktične kompetence					
1. Književnodidaktične kompetence: – razumevanje in kritično branje, – spodbujanje izražanja doživetja učencev, izhajanje iz konkretnih mest, – spodbujanje razmišljujočega opazovanja besedil z uporabo nalog v berilu, – spodbujanje samostojne sinteze ...	Natančno in podrobno branje, celostno in podrobno razčlenjevanje posameznosti in odnosov, kritično branje, oblikovanje novih nalog ob istem besedilu ...	<i>Poglavja</i> (Krakar Vogel 2004), <i>Iz didaktike</i> (Žbogar 2013), <i>Sistemska</i> (Krakar Vogel in Blažić 2013), <i>Didaktika</i> (Krakar Vogel 2020)			
2. Jezikovnodidaktične kompetence: – razumevanje in kritično branje, – spodbujanje oblikovanja definicij in ponavljanja slovničnih vzorcev, – rabe slovničnih vzorcev v novih primerih, – spodbujanje samostojnega razmisleka o lastnem sporazumevanju, – usmerjanje v rabo različnih gradiv (tudi e-gradiv in e-besedil) ...	Opazovanje mentorjevih strategij dela z besedilom oz. govornim položajem, razčlenjevanje besedila oz. govornega položaja z različnih vidikov, opazovanje njegove skladenjske zgradbe, uporaba pridobljenega znanja v novih in raznolikih nalogah, načrtno opazovanje lastnega sporazumevanja ...	<i>Besedilo</i> (Križaj Ortar in Bešter 1994), <i>Zmožnost</i> (Vogel 2010), <i>Razvijanje</i> (Jelenko 2010), <i>Sodobnejše</i> (Vogel 2012), <i>Jezikovni</i> (Križaj in Bešter Turk 2018)			

Kompetence razvijanje čezpredmetnih ciljev/ključnih zmožnosti učencev						
– seznanjanje z rabo jezika v drugih okoliščinah, – opozarjanje na rabo različnih bralnih in učnih strategij, – usmerjanje v rabo različnih strategij učenja ...	Načrtno in sistematično seznanjanje z rabo jezika v drugih okoliščinah, uporaba različnih strategij branja gradiv različnih vrst, samostojno učenje in priprava izpiskov, izdelava miselnih vzorcev ...	<i>Književna</i> (Krakar Vogel 2006a), <i>Bralne</i> (Pečjak in Gradišar 2012), <i>Jezikovna</i> (Vogel 2014), <i>Razvijanje</i> (Jožef Beg 2019)				

4.4 Priporočila za razvijanje v praksi manj upoštevanih profesionalnih kompetenc

4.4.1 Področja splošnih pedagoških kompetenc

Znotraj splošnih pedagoških kompetenc smo pri učiteljih začetnikih ugotovili težave na področjih splošnodidaktičnih kompetenc, in sicer **slabo poznavanje učnih načrtov in ciljev** posameznih programov ter **standardov znanj** na posameznih ravneh izobraževanja, prav tako pa **slabo poznavanje zakonodaje, pravilnikov in ostale šolske dokumentacije**. Za premoščanje vrzeli na teh področjih predlagamo seznanjanje učiteljev začetnikov z učnim načrtom, cilji in standardi znanj ter zakonodajo, pravilniki in ostalo šolsko dokumentacijo, potrebno za delovanje v praksi, in sicer že na začetku uvajanja v poklic. Pri tem ima najpomembnejšo vlogo mentor, ob njem pa še ravnatelj in ostali člani strokovnega aktiva.

Na področju kompetenc, vezanih na poučevanje, imajo začetniki **največ težav z oblikovanjem razrednih pravil, z delom z različnimi učenci** zaradi nepoznavanja njihovih značilnosti in razvoja ipd. ter s **preverjanjem in ocenjevanjem napredka in znanja učencev**. V zvezi s temi kategorijami predlagamo bolj pozorno postopno seznanjanje učitelja začetnika z učenci, njihovimi značilnostmi ter oblikami in metodami dela

z njimi (vključno s spoznavanjem oz. izpopolnjevanjem poznavanja strategij, tehnik diferenciacije in individualizacije, torej načinov in dobrih praks), pri čemer začetniku pomagata mentor in šolska svetovalna služba.

Sledi naj seznanjanje učitelja začetnika z načini oblikovanja razrednih pravil ter z načini preverjanja in ocenjevanja napredka in znanja učencev ter pomoč (podpora) začetniku pri navedenih dejavnostih.

Mentor bi moral omogočati učitelju začetniku tudi razvijanje nekaterih slabše razvitih kompetenc, vezanih na učiteljev profesionalni razvoj. To so zlasti sodelovanje z učitelji in timsko delo, ki ju lahko začetnik razvije ob (enakovrednem) vključevanju v strokovni aktiv in pedagoški kolektiv. Pri tem mu morata pomagati tako mentor kot ravnatelj, ob opazovanju pouka in drugih članov kolektiva, ob sodelovanju s šolsko svetovalno službo ipd. Sem sodi tudi sodelovanje s starši, ki ga učitelj začetnik lahko spozna z opazovanjem mentorjevega sodelovanja s starši in lastnim vključevanjem vanj.

4.4.2 Področja specialnodidaktičnih kompetenc

Učitelji začetniki so nekoliko slabše usposobljeni tudi na posameznih (pomembnih) področjih specialnodidaktičnih kompetenc, čeprav so mentorji njihovo specialnodidaktično usposobljenost v splošnem ocenili kot srednje ustrezno. Kompetence znotraj te kategorije smo v skladu z dvopodročno organiziranostjo predmeta slovenščina razdelili na književnodidaktične in jezikovnodidaktične.

4.4.2.1 Književnodidaktične kompetence

Na področju književnodidaktičnih kompetenc smo ugotovili **slabšo razvitost kompetenc za spodbujanje razmišljujočega opazovanja besedil na podlagi doživetja besedila** ter kompetence za **spodbujanje analize besedil z razumevanjem njegovih posameznih sestavin, sinteze ugotovitev in vrednotenja**.

Prav tako smo ugotovili **šibkost kompetenc za uporabo nalog v berilih in šibko spodbujanje rabe različnih strategij branja** (npr. podrobno, tesno branje od vrstice do vrstice, prevajanje verzov v prozo in podobno) ter **branja novih besedil na podlagi pridobljenih strategij**, na kar opozarja tudi stroka (Krakar Vogel 2014a, 2020).

Razvoj kompetence učitelja za spodbujanje analize besedil z razumevanjem posameznih njegovih sestavin, sinteze ugotovitev in vrednotenja lahko spodbujamo z usmerjanjem v celostno in podrobno razčle-

njevanje posameznosti in odnosov v besedilu. Zgled je predlog A. Zupan Sosič (2014: 58–59) z »dvostopenjsko strukturo literarnega branja (in interpretacije), v kateri se obe stopnji in procesi, kot so zaznavanje, doživljanje, analiziranje, pojasnjevanje, razlaganje, primerjanje, vrednotenje in opomenjanje,⁵¹ prepletajo, dopolnjujejo in zaokrožujejo [...]«

Ob navedenih dejavnostih se lahko s spodbujanjem celostnega izkoriščanja beril razvija tudi kompetenca za uporabo nalog v berilih in usmerjanje učiteljev začetnikov v oblikovanje novih nalog ob istem besedilu, s čimer se spodbuja ne le ustvarjalnost učencev, ampak tudi učiteljev samih.

Kompetenco za spodbujanje rabe različnih strategij branja pri začetnikih lahko razvijamo s seznanjanjem in z usmerjanjem v različne vrste branj glede na zahtevnost besedil na posamezni ravni izobraževanja, pri čemer je potrebno pozornost nameniti tudi novim načinom branj, ki so prisotni v sodobnem času. Gre za t. i. e-knjige, ki zahtevajo drugačno branje. A. Zupan Sosič (prav tam: 56) ga imenuje »elektronsko« branje. Za podrobnejši opis in izvedbo navedenih dejavnosti so v našem prostoru na voljo naslednji priročniki in strokovna literatura: *Poglavja iz didaktike književnosti* (B. Krakar Vogel 2004), *Iz didaktike slovenščine* (A. Žbogar 2013), *Sistemska didaktika v teoriji in praksi* (B. Krakar Vogel in M. M. Blažić 2013), *Tesno branje kot dodatna podpora učencem z bralnimi težavami* (B. Krakar Vogel 2014c), *Literarno branje* (A. Zupan Sosič 2014), *Didaktika književnosti pri pouku slovenščine* (B. Krakar Vogel 2020).

4.4.2.2 Jezikovnodidaktične kompetence

Na področju jezikovnodidaktičnih kompetenc smo zaznali **šibkejše kompetence za spodbujanje oblikovanja definicij in ponavljanja slovnih vzorcev ter rabo v novih primerih**. Šibkejšo pozornost smo zaznali tudi na področju **usmerjanja v rabo različnih gradiv** (tudi e-gradiv in e-besedil).

Nekoliko manj usposobljeni so učitelji začetniki še na področju kompetenc za **spodbujanje samostojnega razmisleka o lastnem sporazumevanju učencev**.

⁵¹ Te procese po B. Krakar Vogel (2004) v didaktiki književnosti uvrščamo v zmožnost/kompetenco literarnega branja, ki se razvija v okviru metodичnega sistema šolske interpretacije.

Kompetence za spodbujanje oblikovanja definicij lahko razvijamo z usmerjanjem k dejavnemu stiku in dejavnemu opazovanju besedil različnih vrst oz. različnih govornih položajev/sporazumevalnih dejavnosti ter h kritičnemu branju, pri čemer je lahko v pomoč uporaba različnih motivacijskih pristopov (npr. izbira aktualnih tem, vključevanje sodobne učne tehnologije ipd.).

K navedenim kompetencam lahko dodamo še kompetence za spodbujanje bralnega razumevanja z uporabo različnih dejavnosti/bralnih učnih strategij. Razvoj kompetenc za spodbujanje ponavljanja slovnčnih vzorcev in njihovo uporabo v novih primerih lahko uresničujemo z usmerjanjem v pripravo in uporabo raznovrstnih nalog, tudi interaktivnih s pomočjo i-tabel, spletnih aplikacij ipd. Kompetence za spodbujanje samostojnega razmisleka o lastnem sporazumevanju učencev bi lahko razvijali z usmerjanjem učiteljev začetnikov v načrtovanje namenov učenja skupaj z učenci, z oblikovanje kriterijev in meril vrednotenja ter sprotim spremljanjem.⁵²

Pri načrtovanju in uresničevanju dejavnosti je lahko v pomoč naslednje gradivo avtoric v našem prostoru: *Besedilo kot izhodišče in cilj* (M. Križaj Ortar in M. Bešter 1994), *Razvijanje razumevanja in vrednotenja govornega besedila* (J. Vogel 2004), *Zmožnost kritičnega sporazumevanja kot temeljni cilj jezikovnega izobraževanja v šoli* (J. Vogel 2010), *Razvijanje sporazumevalne zmožnosti* (T. Jelenko 2010), *Sporazumevalna zmožnost – eden izmed temeljnih ciljev pouka slovenščine* (M. Bešter Turk 2011), *Sodobnejše pojmovanje sporazumevalne zmožnosti kot izhodišče za prenovo jezikovnega dela izpita iz slovenščine na splošni maturi* (J. Vogel 2012), *Formativno spremljanje v podporo učenju. Priročnik za učitelje in strokovne delavce* (A. Holcar Brunauer idr. 2017), *Jezikovni pouk: čemu, kaj in kako?* (M. Križaj in M. Bešter Turk 2018).

4.4.3 Področja ključnih zmožnosti

S pomočjo raziskave smo ugotovili tudi šibke kompetence na področju ključnih zmožnosti, in sicer na področju spodbujanja kritičnega branja in kritičnega sprejemanja sporočil medijev ter rabe

⁵² Gre za didaktične smernice zadnjih nekaj let, ki poudarjajo pomen sprotne- ga/formativnega spremljanja. Že vrsto let so na Zavodu Republike Slovenije za šolstvo projekti, katerih namen je aktivna učenčeva vključenost v vse faze načrtovanja in izvedbe pouka.

e-gradiv, pa tudi usmerjanja v rabo različnih strategij učenja in na področju poznavanja zmožnosti učencev.

Kompetence za spodbujanje kritičnega branja lahko prav tako kot spodbujanje razmišljujočega opazovanja besedil razvijamo z usmerjanjem v celostno in podrobno razčlenjevanje posameznosti ter iskanjem vzročno-posledičnih odnosov v besedilu in z vrednotenjem.

Razvoj kompetenc kritičnega sprejemanja sporočil medijev in rabe e-gradiv bi pri začetnikih lahko razvijali z vključevanjem sodobne informacijske tehnologije v pouk slovenščine, in sicer preko raziskovanja učnih vsebin, gradiv in besedil s pomočjo spleta ter opozarjanja in usmerjanja na kakovostne spletne vire.

Usmerjanje v rabo različnih strategij učenja bi lahko razvijali z vključevanjem učitelja začetnika v načrtovanje, pripravo in izvedbo dejavnosti v okviru obeh metodičnih sistemov obravnave besedil. Ob tem bi bilo potrebno nameniti dovolj časa in pozornosti neposrednemu delu učencev z besedili ter njihovi rabi različnih strategij učenja v raznovrstnih okoliščinah in ob besedilih različnih vrst.

K razvoju omenjenih kategorij kompetenc bi lahko prispevali še z usmerjanjem učencev v samostojno učenje ter demonstracijo možnih načinov priprave izpiskov in izdelave miselnih vzorcev, torej na splošno z različnimi bralnimi učnimi strategijami.

Kompetence na področju poznavanja zmožnosti učencev bi lahko razvijali s postopnim seznanjanjem in opozarjanjem učiteljev začetnikov na (razvojne in druge) značilnosti učencev v posameznem obdobju.

Načrtovanju, pripravi in izvedbi navedenih in drugih dejavnosti je v našem prostoru na voljo naslednja strokovna literatura: *Književna vzgoja in ključne kompetence* (B. Krakar Vogel 2006a), *Zmožnost kritičnega sporazumevanja kot temeljni cilj jezikovnega izobraževanja v šoli* (J. Vogel 2010b), *Bralne učne strategije* (S. Pečjak in A. Gradišar 2012), *Razvijanje ključnih zmožnosti pri pouku književnosti v gimnaziji* (J. Jožef Beg 2019).

Viri in literatura

A Learning Guide for Teacher Mentors (2010). Melbourne: Department of Education and Early Childhood Development. Dostopno na: <http://www.education.vic.gov.au/Documents/about/programs/partnerships/learningguide.pdf> (datum dostopa: 3. 6. 2014).

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2011.

Marja Bešter Turk. Sporazumevalna zmožnost – eden izmed temeljnih ciljev pouka slovenščine. *Jezik in slovstvo* 56/3–4 (2011): 111–130.

Cvetka Bizjak. *Organizacija pripravnništva na šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2004.

Cvetka Bizjak. *Vloga učitelja pri spodbujanju samoevalvacije učenca*. https://www.zrss.si/projektiess/skladisce/pkp/podprojekt3/Gradivo%20predavatelj_je_v_PPT/U%C4%8Denje%20u%C4%8Denja/2010-2011/d_bizjak_vloga%20u%C4%8Ditelja%20pri%20spodbujanju%20samoevalvacije%20u%C4%8Denca.pdf.

Francesca Caena. *Literature review. Teachers' core competences. Requirements and development*. Bruselj: European Commission; Directorate-General for Education and Culture, Lifelong learning: policies and programme; School education; Comenius (Education and Training 2020, Thematic Working Group »Professional Development of Teachers«), 2011. [Http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-competences_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-competences_en.pdf).

Slavko Cvetek. Kompetence v poučevanju in izobraževanju učiteljev. *Sodobna pedagogika* 55/posebna izdaja (2004): 144–160.

Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teacher: a handbook for policymakers. Bruselj: Directorate-General for Education and Culture, 2010. [Http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf).

Alaster Scott Douglas. Creating expansive learning opportunities in schools: the role of school leaders in initial teacher education partnerships. *European Journal of Teacher Education* 35/1 (2012): 3–15.

Marijan Dovič. *Sistemske in empirične obravnave literature*. Ljubljana: Založba ZRC SAZU, 2004.

Sharon Feiman-Nemser idr. *Are Mentor Teachers Teacher Educators?* Boston: American Educational Research Association, 1990. [Http://education.msu.edu/NCRTL/PDFs/NCRTL/ResearchReports/Rr9211.pdf](http://education.msu.edu/NCRTL/PDFs/NCRTL/ResearchReports/Rr9211.pdf).

Meta Grosman. Kakšne pismenosti potrebujemo za 21. stoletje. *Sodobna pedagogika* 61/1 (2010): 16–27.

Ada Holcar Brunauer idr. *Formativno spremljanje v podporo učenju. Priročnik za učitelje in strokovne delavce*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2017.

Marija Javornik Krečič. *Pomen učiteljevega profesionalnega razvoja za pouk*. Ljubljana: i2 založba, 2008.

Petra Javrh. Fazni model razvoja kariere slovenskih učiteljev. *Sodobna pedagogika* 58/5 (2007): 68–87.

Tanja Jelenko. *Razvijanje sporazumevalne zmožnosti*. Maribor: Obzorja, 2010.

Jožica Jožef Beg. Razvijanje ključnih zmožnosti z nalogami in vprašanji v učbenikih za književnost v gimnaziji in štiriletnih strokovnih šolah. *Slovenščina v šoli* 16/2 (2013): 34–45.

Jožica Jožef Beg. Pogledi na literarno zmožnost v didaktiki književnosti. *Jezik in slovstvo* 59/1 (2014): 69–81.

Jožica Jožef Beg. *Razvijanje ključnih zmožnosti pri pouku književnosti v gimnaziji*. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije, Slavistična knjižnica 20, 2019.

Jana Kalin in Renata Čepić. *Poklicni razvoj učiteljev. Ugled in transverzalne kompetence*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete; Reka: Pedagoška fakulteta, 2019.

Milena Kerndl. Književnodidaktične kompetence učiteljev slovenščine med študijem in prakso. *Jezik in slovstvo* 60/3–4 (2015): 65–74.

Key Competences for Lifelong Learning. European Reference Framework. Luksemburg: Office for Official Publications of the

European Communities, 2007. <http://www.alfa-trall.eu/wp-content/uploads/2012/01/EU2007-keyCompetencesL3-brochure.pdf>.

Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. Bruselj: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (WACEA, Eurydice and Police Support), 2013. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151EN.pdf.

Stan Koki. The Role of Teacher Mentoring in Educational Reform. *PREL Briefing Paper. Pacific Resources for Education and Learning*. ZDA: Office of Educational Research and Improvement, 1997, 1–6. <http://www.nmu.edu/Webb/ArchivedHTML/UPCED/mentoring/docs/Role-mentor.pdf>.

Kolektivna pogodba za dejavnost vzgoje in izobraževanja. Uradni list RS, št. 52/1994. <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=199452&stevilka=1937>.

Boris Kožuh. *Statistične metode v pedagoškem raziskovanju*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, 2003.

Boris Kožuh. *Knjiga o statistiki*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2013.

Boža Krakar Vogel. Razsežnosti učiteljeve usposobljenosti za poučevanje književnosti. *Jezik in slovstvo* 39/5 (1993/94): 175–188.

Boža Krakar Vogel. *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS, 2004.

Boža Krakar Vogel. Književna vzgoja in ključne kompetence. *Slovenščina v šoli* 37/1 (2006a): 66–69.

Boža Krakar Vogel. Prispevek k razpravam o pedagoškem študiju slovenistike. V: C. Peklaj (ur.). *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, 2006b, 95–102.

Boža Krakar Vogel. Prenova srednješolskega književnega pouka v luči aktualnih vzgojno-izobraževalnih tendenc. *Slovenščina v šoli* 12/3 (2008): 13–27.

Boža Krakar Vogel. Razvijanje kulturne zmožnosti pri pouku slovenščine. V: S. Kranjc (ur.). *Meddisciplinarnost v slovenistiki*.

Simpozij Obdobja 30. Ljubljana: Filozofska fakulteta, 2011, 271–277.

Boža Krakar Vogel, Jerca Vogel in Alenka Žbogar. *Priročnik za učitelje – mentorje pri pedagoški praksi (študijsko leto 2010/11)*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, Katedra za didaktiko slovenščine, 2011.

Boža Krakar Vogel. Bralna pismenost in književni pouk. V: B. Krakar Vogel (ur.). *Slavistika v regijah – Koper*. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije, 2012, 193–203.

Boža Krakar Vogel. Razvoj slovenistične didaktike književnosti. *Slavistična revija* 61/1 (2013a): 157–167.

Boža Krakar Vogel. Sistemska didaktika književnosti – od teorije k praksi. *Slovenščina v šoli* 16/2 (2013b): 2–11.

Boža Krakar Vogel. Bralna pismenost med teoretičnimi načeli in poučevalno prakso. *Slovenščina v šoli* 17/3–4 (2014a): 25–35.

Boža Krakar Vogel. Spodbujanje literarne recepcije v vzgoji in izobraževanju: didaktične ambicije in praktični učinki. V: A. Žbogar (ur.). *Recepcija slovenske književnosti. Simpozij Obdobja 33*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, 2014b, 233–242.

Boža Krakar Vogel. Tesno branje kot dodatna podpora učencem z bralnimi težavami. *Slovenščina v šoli* 17/3–4 (2014c): 117–121.

Boža Krakar Vogel in Milena Mileva Blažić. *Sistemska didaktika književnosti v teoriji in praksi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 2013.

Boža Krakar Vogel, Jerca Vogel in Alenka Žbogar. *Dnevnik pedagoške prakse pri didaktiki slovenskega jezika in didaktiki književnosti 2014/2015*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, 2014.

Boža Krakar Vogel. *Didaktika književnosti. Gradivo za predavanja*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Katedra za didaktiko slovenskega jezika in književnosti, 2015.

Boža Krakar Vogel. *Didaktika književnosti pri pouku slovenščine*. Ljubljana: Založba Rokus Klett, 2020.

Martina Križaj Ortar in Marja Bešter. Besedilo kot izhodišče in cilj. V: M. Križaj Ortar, M. Bešter in E. Kržišnik. *Pouk slovenščine malo drugače*. Trzin: Založba Different, d. o. o., 1994, 7–22.

- Martina Križaj in Marja Bešter Turk. *Jezikovni pouk: čemu, kaj in kako?* Ljubljana: Založba Rokus Klett, 2018.
- Olga Kunst Gnamuš. *Sporazumevanje in spoznavanje jezika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije, 1992.
- Erika Löfström in Eve Eisenschmidt. Novice teachers' perspectives on mentoring: The case of the Estonian induction year. *Teaching and Teacher Education* 25 (2009): 681–689.
- Barica Marentič Požarnik. Vloga mentorja pri spodbujanju profesionalne rasti študentov – prihodnjih učiteljev. V: C. Peklaj (ur.). *Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, 2007, 7–48.
- Mass Mentoring Partnership*. Mentoring 101 Train the Trainer Curriculum, 2013.
[Http://www.mentoring.org/downloads/mentoring_573.doc](http://www.mentoring.org/downloads/mentoring_573.doc).
- Carol A. Mullen. Mentoring: An Overview. V: S. J. Fletcher in C. A. Mullen (ur.). *SAGE Handbook of Mentoring and Coaching in Education*, 2012, 7–23.
- Janko Muršak. Kvalifikacije, kompetence, poklici: poskus sinteze. *Sodobna pedagogika* 50/2 (1999): 28–45.
- Janko Muršak idr. *Poklicni razvoj učiteljev*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2011.
- Vivi Lisbeth Nilssen. Guided Planning in First-Year Student Teachers' Teaching. *Scandinavian Journal of Educational Research* 54/5 (2010): 431–449.
- Michelle Parker-Katz in Mary Bay. Conceptualizing mentor knowledge: Learning from the insiders. *Teaching and Teacher Education* 24 (2008): 1259–1269.
- Sonja Pečjak. Pouk književnosti v osnovni in srednji šoli pri generaciji »Z« – psihološka perspektiva. *Jezik in slovstvo* 64/1 (2019): 57–63.
- Sonja Pečjak. *Psihološki vidiki bralne pismenosti. Od teorije k praksi*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2010.
- Sonja Pečjak in Ana Gradišar. *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2012.
- Cirila Peklaj. Definiranje pedagoških kompetenc – začetni korak za prenovo pedagoškega študija. V: C. Peklaj (ur.). *Teorija in praksa*

v *izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, 2006, 19–28.

Cirila Peklaj idr. *Učiteljske kompetence in doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2009.

Pisa 2009. *Prvi rezultati*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 2010. [Http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PI SA/PISA2009/PISA2009_prviRezultati.pdf](http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PI_SA/PISA2009/PISA2009_prviRezultati.pdf).

Leopoldina Plut Pregelj. *Poslušanje: način življenja in vir znanja*. Ljubljana: DZS, 2012.

Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive. Uradni list RS, št. 54/2002. [Http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200254&stevilka=2686](http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200254&stevilka=2686).

Pravilnik o pripravnštvu strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja. Uradni list RS, št. 23/2006. [Http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200623&stevilka=901](http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200623&stevilka=901).

Pravilnik o strokovnem izpitu strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja. Uradni list RS, št. 23/2006. [Http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200623&stevilka=901](http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200623&stevilka=901).

Pripravnštvo. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport Republike Slovenije. [Http://www.mizs.gov.si/si/storitve/izobrazevanje/pripravnistvo/](http://www.mizs.gov.si/si/storitve/izobrazevanje/pripravnistvo/).

Melita Puklek Levpušek. Kompetence učiteljev – mentorjev študentov. V: C. Peklaj (ur.). *Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, 2007, 49–57.

Cveta Razdevšek Pučko. Kakšnega učitelja potrebuje (pričakuje) današnja (in jutrišnja) šola? *Sodobna pedagogika* 55/posebna izdaja (2004): 52–74.

Cveta Razdevšek Pučko in Jože Rugelj. Kompetence v izobraževanju učiteljev. *Vzgoja in izobraževanje* 37/1 (2006): 34–41.

Barbara Rebolj. Vloga učitelja praktika kot mentorja pri pedagoški praksi. V: C. Peklaj (ur.). *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, 2006, 165–172.

- Metod Resman. Zakaj razvijanje timov in timske kulture na šoli? *Sodobna pedagogika* 56/3 (2005): 80–95.
- Jack C. Richards (2011). *Competence and Performance in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press, 2011. [Http://www.cambridge.org/other_files/downloads/esl/fourcorners/Pedagogical_Books/Competence-and-Performance-Combined.pdf](http://www.cambridge.org/other_files/downloads/esl/fourcorners/Pedagogical_Books/Competence-and-Performance-Combined.pdf).
- Dragutin Rosandić. *Metodika književne vzgoje*. Maribor: Obzorja, 1991.
- Zora Rutar Ilc. *Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2004.
- Janez Sagadin. *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, 1993.
- Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Bruselj: European Commission, Education and Training (Thematic Working Group »Teacher Professional Development«), 2013. [Http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf).
- Maja Šebjanič. Pripravnštvo profesorjev slovenščine v Sloveniji in Avstriji. *Jezik in slovstvo* 59/1 (2014a): 83–95.
- Maja Šebjanič. Učiteljeva usposobljenost za kompetentno rabo pedagoškega govora. *Slovenščina v šoli* 17/2 (2014b): 2–21.
- Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2011. [Http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf](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). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2008. [Http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_slovenscina_gimn.pdf](http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_slovenscina_gimn.pdf).
- Marit Ulvik, Kari Smith in Ingrid Helleve. Novice in secondary school – the coin has two sides. *Teaching and Teacher Education* 25 (2009): 835–842.
- Milena Valenčič Zuljan. Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika* 52/2 (2001): 122–141.

Milena Valenčič Zuljan idr. *Učitelj mentor v sistemu pripravnništva*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2006.

Milena Valenčič Zuljan idr. *Izzivi mentorstva*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2007a.

Milena Valenčič Zuljan idr. *Spodbujanje profesionalnega razvoja učiteljev pripravnikov: priročnik*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta in Ministrstvo za šolstvo in šport, 2007b.

Milena Valenčič Zuljan idr. *Sistemiški vidiki izobraževanja pedagoških delavcev*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 2011.

Milena Valenčič Zuljan in Barica Marentič Požarnik. Induction and Early-career Support of Teachers in Europe. *European Journal of Education* 49/2 (2014): 192–205.

Jerica Vogel. Izhodišča sodobnega pouka slovenskega jezika v gimnaziji in novosti pri maturitetnem izpitu. V: B. Krakar Vogel (ur.). *Seminar slovenskega jezika, literature in kulture. Zbornik predavanj. 39. seminar slovenskega jezika, literature in kulture, Ljubljana, 30. 6.–19. 7. 2003*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete, 2003, 19–36.

Jerca Vogel. Razvijanje razumevanja in vrednotenja govorjenega besedila. *Jezik in slovstvo* 49/2 (2004): 37–56.

Jerca Vogel. Slovenščina kot učni predmet in učni jezik v šolah s slovenskim učnim jezikom v RS. V: M. Ivšek (ur.). *Jeziki v izobraževanju. Zbornik prispevkov konference, Ljubljana, 25.–26. septembra 2008*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2008, 117–128.

Jerca Vogel. *Jezikovna didaktika 2010/2011. Interno gradivo predavanja*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, Katedra za didaktiko slovenskega jezika in književnosti, 2010a.

Jerca Vogel. Zmožnost kritičnega sporazumevanja kot temeljni cilj jezikovnega izobraževanja v šoli. V: M. Ivšek (ur.). *Pot k jezikovni politiki v izobraževanju*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2010b, 106–135.

Jerca Vogel. Slovenščina kot učni jezik – samoumevna danost ali posebna jezikovna zmožnost? V: F. Nolimal (ur.). *Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi. Zbornik prispevkov konference, Brdo, 25. in*

26. oktober 2011. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2011, 111–120.
- Jerca Vogel. Sodobnejše pojmovanje sporazumevalne zmožnosti kot izhodišče za prenovo jezikovnega dela izpita iz slovenščine na splošni maturi. *Jezik in slovstvo* 57/1–2 (2012): 67–81.
- Jerca Vogel. Jezikovna kulturna zavest pri pouku maternega/prvega jezika. *Jezik in slovstvo* 59/4 (2014): 3–14.
- Jerca Vogel. Modeli jezikovnega pouka pri predmetu slovenščina od leta 1990 do danes. *Jezik in slovstvo* 60/3–4 (2015): 173–183.
- Ana Vovk Korže, Nataša Vihar in Andreja Nekrep. *Partnerstvo fakultet in šol kot spodbuda profesionalnemu razvoju učiteljev*. Maribor: Pedagoška fakulteta, 2007.
- Jian Wang, Sandra J. Odell in Sharon A. Schawille. Effects of Teacher Induction on Beginning Teachers' Teaching. A Critical Review of the Literature. *Journal of Teacher Education* 59/2 (2008): 132–152.
- Zakon o delovnih razmerjih* (ZDR-1). Uradni list RS, št. 21/2013. [Http://www.uradni-list.si/1/content?id=112301](http://www.uradni-list.si/1/content?id=112301).
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* (ZOFVI). Uradni list RS, št. 16/2007. [Http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200716&stevilka=718](http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200716&stevilka=718).
- Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi: kakovostno izobraževanje učiteljev za kakovost v vzgoji, izobraževanju in usposabljanju: tematsko omrežje za izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, 2001.
- Alojzija Zupan Sosič. Literarno branje. *Jezik in slovstvo* 59/4 (2014): 47–65.
- Alenka Žbogar. *Iz didaktike slovenščine*. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije, 2013.
- Alenka Žbogar. Literarno branje in mladostniki. V: A. Žbogar (ur.). *Recepcija slovenske književnosti. Simpozij Obdobja* 33. Ljubljana: Filozofska fakulteta, 2014, 551–557.

Povzetek

Monografija *Usposobljenost učitelja za poučevanje slovenščine* se posveča vprašanju pridobivanja kompetenc za (samostojno) poučevanje slovenščine in uvajanju učiteljev začetnikov v pedagoški poklic. Predstavlja najpomembnejše predpise sistemskih aktov, ki urejajo uvajanje učitelja začetnika v pedagoški poklic, dejavnike in dejavnosti v tem obdobju, kakor jih opredeljujeta tako zakonodaja kot strokovna literatura. S pomočjo analize smo ugotovili, da so vse smernice v strokovni literaturi in v sistemskih aktih splošne narave. Usmeritev za posamezne predmete ali predmetna področja ne predlagajo, kakor smo predvidevali pred začetkom raziskave.

V nadaljevanju se posveča opredelitvam kompetenc učitelja in profesionalnim kompetencam učitelja slovenščine kot materega/prvega jezika. Ker doslej še ni bil opravljen popis vseh profesionalnih kompetenc učitelja slovenščine, torej tako za poučevanje jezika kot tudi za poučevanje književnosti, smo pripravili in podrobneje opisali nabor vseh kompetenc, ki učitelju slovenščine omogočajo uresničevanje ciljev pouka slovenščine.

Vsako poglavje monografije je namenjeno prikazu in interpretaciji rezultatov empirične raziskave o pridobivanju kompetenc za poučevanje slovenščine. Rezultati raziskave v tem delu kažejo, da je bila naša predpostavka, da spodbud šolskega okolja (vodstva, kolektiva, svetovalne službe, predmetnega aktiva) pri usvajanju predmetnospecifičnih kompetenc za poučevanje slovenščine v splošnem učitelji začetniki niso bili deležni. Ugotovili smo tudi, da začetniki čutijo večjo oviro v nepoznavanju izobraževalnega sistema in učencev kakor v preobremenjenosti z dnevnimi dodatnimi zadolžitvami, ki so bile izpostavljene v naši sondažni raziskavi (Šebjanič 2014a).

V nadaljevanju raziskave smo glede pozornosti učiteljev začetnikov pri poučevanju na posamezne vidike specialnodidaktičnih kompetenc, tako književno- kot tudi jezikovnodidaktičnih, ugotovili nekaj pomanjkljivosti. Kar se tiče književnodidaktičnih kompetenc, je

bila pozornost začetnikov na vidike, ki zagotavljajo usvajanje osrednjih ciljev pouka književnosti in s tem višjih faz znanja (to so npr. pozornost samostojnemu delu učencev z besedilom in njihovo razmišljujoče opazovanje besedila, pozornost samostojni sintezi in dopolnitvi učenčevega pogleda na besedilo), bistveno manjša v primerjavi z ostalimi vidiki. S temi dejavnostmi lahko učitelj uspešneje spodbuja učenčevo višjo miselno aktivnost, ki pripomore k večji motivaciji za pouk književnosti in ne nazadnje k dolgotrajnejšemu znanju.

Tudi pri jezikovnodidaktičnih kompetencah smo zaznali nekatere pomanjkljivosti v pozornosti učiteljev začetnikov pri poučevanju jezika. Za razvoj sporazumevalne zmožnosti je ključnega pomena, da poteka ta razvoj celostno, v prepletenosti in povezovanju vseh vrst razčlemb neumetnostnega besedila, pri tem pa ne smejo umanjkat faze, v katerih je poudarek na učenčevem opazovanju, razmisleku in utemeljevanju ugotovitev. Tako je pomembno, da se začetnikova pozornost usmeri tudi v vrednotenjsko, stvarno, jezikovno in metajezikovno razčlemba ter v razmišljanje učencev o jezikovnih sredstvih in njihovem razumevanju, o usvojenem znanju, lastnem in tujem sporazumevanju.

Podatke, da so bili učitelji začetniki na (skoraj) vsa področja specialnodidaktičnih kompetenc pri poučevanju pozorni na lastno pobudo, lahko razumemo kot dobro osveščenost in zavedanje začetnikov o pomembnosti posameznih književnodidaktičnih kompetenc za poučevanje po metodičnem sistemu šolske interpretacije oz. jezikovnodidaktičnih kompetenc za izvedbo pouka po metodi celostne obravnave neumetnostnega besedila oz. kot dovolj dobro (teoretično) pripravljenost začetnikov na poučevanje. V nasprotnem primeru ne bi vedeli, kaj lahko vključijo v pouk. Lahko pa te podatke razumemo kot dejstvo, da so mentorji bolj človeška, kolegialna kakor didaktična opora učiteljem začetnikom.

Na podlagi predstavljenih rezultatov sklopa vprašanj o profesionalnih kompetencah za poučevanje slovenščine in o mentorju smo ugotovili, da imajo učitelji začetniki dobre izkušnje z mentorjevo organizacijsko skrbjo in moralno podporo, manj pa s spodbujanjem v ravnanje in v poglobljeno refleksijo o uresničevanju profesionalnih kompetenc, kakor smo predpostavljali. Vendar so ugotovitve kontraktorne, saj začetniki mentorjevo usposobljenost za opravljanje ključnih nalog v obdobju uvajanja v pedagoški poklic in mentorjeve profesionalne kompetence ocenjujejo kot odlične, za večino dejavnosti

pri posameznih vidikih profesionalnih kompetenc za poučevanje slovenščine pa menijo, da so jih izvedli na lastno pobudo.

V zvezi z našo predpostavko o vlogi mentorja pri razvijanju profesionalnih kompetenc lahko dodamo, da mentorji svojo vlogo vidijo bolj aktivno kakor učitelji začetniki. Menijo, da so njihove spodbude kakovostne, čeprav začetniki teoretično znanje imajo. Poleg tega pa ocenjujejo učitelje začetnike drugače, kot se ocenjujejo sami. Pokazalo se torej je, da so učitelji začetniki čutili močno mentorjevo organizacijsko in moralno podporo; glede profesionalne pa menijo, da so samostojni, a da so mentorji odlično usposobljeni, mentorji pa svojo pomoč ocenjujejo bolje. Prikazani podatki kažejo, da je bila pravilna naša predpostavka glede mnenja mentorjev o dobri pripravljenosti učiteljem začetnikom na področju strokovnih in specialnodidaktičnih kompetenc, slabši pa na področju čezpredmetnih, splošnih pedagoških kompetenc in v praksi, kjer potrebujejo njihove nasvete.

Rezultate prve raziskave je skoraj v celoti potrdila še druga raziskava, s katero smo želeli nadgraditi in dopolniti z raziskavo o kompetencah učitelja slovenščine, potrebnih za opravljanje vloge mentorja učitelju začetniku.

Na njihovi podlagi smo izdelali predlog sprememb za uvajanje začetnikov v pedagoški poklic, s poudarkom na v praksi manj upoštevanih profesionalnih kompetencah za poučevanje slovenščine, ter konkreten primer/vzorec programa uvajanja v pedagoški poklic, ki lahko tako učiteljem začetnikom kot njihovim mentorjem služi kot pomoč in smernica pri načrtovanju pridobivanja kompetenc za (samo)stojno poučevanje slovenščine.

Summary

The monograph titled *Competences for Teaching Slovene* is focused on both the concept of acquiring teacher competences for (autonomous) Slovene teaching and the guidance for the novice teachers into a teaching profession. It provides the most significant education acts that govern the initiation of the beginning teacher into a teaching position and addresses the aspects and actions defined by both the legislation and the professional literature connected to the process. The analysis has shown the presence of generalization in systemic acts and professional literature and the absence of specific instruction related to separate subjects or subject areas as predicted prior to the start of the survey.

It also deals with defining both teacher competences and the professional competences for teaching Slovene as the mother tongue/first language. Since a record of all the professional competences of the Slovene teacher, that is language teaching and literature teaching, has not been completed so far, we have prepared and described a detailed set of all the competences that enable achieving the goals of teaching Slovene.

Each chapter of the monograph is intended to present and interpret the results of the empirical research on the acquisition of competencies for teaching Slovene. The central part of the monograph focuses on presentation and interpretation of the results based on an empirical research on acquiring competences for teaching Slovene. The results related to this part of the research show that our hypothesis is correct; on the whole, the trainees did not receive incentives on behalf of the school professionals (management, school staff, school counselling, teacher workgroups) in order to acquire subject-specific competences for teaching Slovene. We have also found that the trainees see a bigger hurdle in incomprehension of the education system and students than in experiencing workload and daily extra duties (Šebjanč 2014a).

In the continuation of the researches, we have identified some shortcomings regarding the trainees' focus on aspects related to specific didactic competences, both literary and linguistic. In terms of literary-didactic competencies the trainees' attention on acquiring the main goals of literary teaching and thus higher levels of thinking (providing independent student work with a text, enabling contemplative observation of it, paying attention to independent synthesis and advancing the students' perception of the text), was significantly lower than other aspects. Through these activities, the teacher can more successfully encourage the student's higher mental activity, which helps to increase students' motivation for literature and, last but not least, enable long-lasting knowledge.

Even with linguistic-didactic competences, we have identified some deficiencies in the trainees' focus in language teaching. For the development of communicative abilities it is crucial that they are being developed holistically, through intertwining and interconnection of all sorts analysis of non-literary texts, without neglecting the stages where the emphasis is on the student's observation, reflection and argumentation of the findings. It is so important that the trainee directs his/her attention also on the evaluation, creation, linguistic and meta-linguistic analysis, as well as to the students' thinking about the language tools and their usage, the acquired knowledge as well the communication of everybody involved.

According to the data analysis the trainees pay attention to (almost) all the areas of special didactic competences self-initially. We can conclude that the trainees are well aware of the importance of both individual literary didactic competences for teaching in alignment with the methodological teaching system of interpretation and linguistic didactic competences for teaching according to holistic interpretation of non-literary texts, i.e. they possess sufficient (theoretical) preparation to approach to teaching. They would not otherwise know what to include in their lessons. However, information of this kind can be interpreted as the fact that the mentors appear to represent more human, collegial aspect than a didactic support for teacher trainees.

Based on the preserved results of a set of questions on professional competences for teaching Slovene and on the mentorship, we have found that the trainee teachers have positive experience with the mentor's organizational care and moral support, and less with his/her encouragement to conduct and carry out an in-depth self-reflection on

fulfilling professional competencies, just as was assumed. However, the findings are contradictory, since the trainees evaluate the mentor's ability to perform the key mentor tasks during the time of traineeship and mentor's professional competencies as excellent, and for most activities in certain aspects of professional competences for teaching Slovene they consider to have been implemented on their own initiative.

In reference to our hypothesis about the role of the mentor during the development process of acquiring professional competencies, we can add that the mentors perceive their role as more active than the trainees do. They believe their incentives are of high quality, even though the trainees possess theoretical knowledge. In addition, they evaluate trainees differently than they evaluate themselves. It turned out, therefore, that the novice teachers felt a strong mentor organizational and moral support; in terms of the professional support, the trainees believe that they are independent, but that the mentors are qualified; the mentors evaluate their help better. The data presented show that our assumption regarding the mentors' opinion on the trainees' being well prepared in the field of professional and specialist didactic competences, and performing the poor preparedness in the field of trans-subject, general pedagogical competences and in practice, where their advice is needed, was correct.

The results of the first research were almost completely confirmed by the second research, which was ment to upgrade and supplement the research on the competencies of a Slovene language teacher, necessary for performing the role of a mentor to a trainee teacher.

Based on the proposals for quality initiation of the trainee teachers to the teaching profession, with an emphasis on applicatory neglected professional competences for teaching Slovene, and with a concrete example/sample program for introducing them to the teaching profession this can serve as a help and guidance for novice teachers planning the acquisition of competences for (autonomous) Slovene teaching.

Kazalo preglednic

Preglednica 1: Povprečna delovna doba.....	34
Preglednica 2: Smer izobrazbe učiteljev slovenščine.....	36
Preglednica 3: Težave, s katerimi so se učitelji začetniki soočali....	38
Preglednica 4: Prednosti uvajanja v poklic	41
Preglednica 5: Pomanjkljivosti uvajanja v poklic	42
Preglednica 6: Podpora ravnatelja pri hospitacijah	44
Preglednica 7: Podpora ravnatelja pri posebnem pogovoru	46
Preglednica 8: Način vključevanja v strokovni aktiv	48
Preglednica 9: Način vključevanja v pedagoški kolektiv	49
Preglednica 10: Način vključevanja v svetovalno službo	50
Preglednica 11: Začetna pričakovanja učiteljev začetnikov do mentorja.....	54
Preglednica 12: Ocena osebnostnih lastnosti mentorja	59
Preglednica 13: Ocena spretnosti mentorja	60
Preglednica 14: Ocena znanj mentorja	61
Preglednica 15: Ocena nalog mentorja.....	62
Preglednica 16: Področja pridobivanja kompetenc v obdobju uvajanja v poklic.....	74
Preglednica 17: Kompetence učitelja in njihove dimenzije	75
Preglednica 18: Faze metodičnega sistema šolske interpretacije	85
Preglednica 19: Faze obravnave neumetnostnega besedila.....	91

Preglednica 20: Pozornost na sestavine temeljnih strokovnih kompetenc	104
Preglednica 21: Pozornost na vidike splošnih pedagoških kompetenc	107
Preglednica 22: Pozornost na vidike književnodidaktičnih kompetenc za izvedbo pouka po metodičnem sistemu šolske interpretacije	110
Preglednica 23: Pozornost na vidike jezikovnodidaktičnih kompetenc za izvedbo pouka po metodi celostne obravnave neumetnostnega besedila.....	114
Preglednica 24: Pozornost na razvijanje ključnih zmožnosti učencev	119
Preglednica 25: Ocena mentorjev o usposobljenosti učiteljev začetnikov na področjih temeljnih strokovnih kompetenc učitelja slovenščine	124
Preglednica 26: Ocena mentorjev o usposobljenosti učiteljev začetnikov na področjih splošnih pedagoških kompetenc učitelja slovenščine	126
Preglednica 27: Ocena mentorjev o usposobljenosti učiteljev začetnikov na področjih specialnodidaktičnih kompetenc	130
Preglednica 28: Ocena mentorjev o usposobljenosti učiteljev začetnikov za razvijanje ključnih zmožnosti pri slovenščini..	136
Preglednica 29: Ocena pomembnosti vključitve temeljnih strokovnih kompetenc	140
Preglednica 30: Ocena pomembnosti vključitve temeljnih strokovnih kompetenc po skupinah	141
Preglednica 31: Ocena pomembnosti vključitve splošnih pedagoških kompetenc	142
Preglednica 32: Ocena pomembnosti vključitve splošnih pedagoških kompetenc po skupinah.....	143

Preglednica 33: Ocena pomembnosti vključitve specialnodidaktičnih kompetenc	144
Preglednica 34: Ocena pomembnosti vključitve specialnodidaktičnih kompetenc po skupinah	146
Preglednica 35: Ocena pomembnosti vključitve ključnih zmožnosti	149
Preglednica 36: Ocena pomembnosti vključitve ključnih zmožnosti po skupinah	150
Preglednica 37: Kompetence učitelja za poučevanje slovenščine in njihove sestavine	156
Preglednica 38: Vzorec programa uvajanja v pedagoški poklic za učitelje slovenščine.....	162

Kazalo grafov

Graf 1: Vrsta pripravništva.....	32
Graf 2: Vrsta šole, na kateri je potekalo pripravništvo.....	33
Graf 3: Spol anketiranih učiteljev slovenščine.....	33
Graf 4: Vrsta šole	34
Graf 5: Leta poučevanja učiteljev slovenščine.....	34
Graf 6: Naziv učiteljev slovenščine.....	35
Graf 7: Stopnja dokončane izobrazbe.....	36
Graf 8: Mentorstvo študentom na praksi in učiteljem začetnikom...	37
Graf 9: Obvladovanje/spopadanje z izzivi pri poučevanju oz. delu v razredu.....	40
Graf 10: Oblika podpore, ki so jo dobili učitelji začetniki pri izpolnjevanju nalog	53
Graf 11: Ocena sodelovanja z mentorjem	54
Graf 12: Ocena usposobljenosti mentorja	55
Graf 13: Ocena mentorjevih profesionalnih kompetenc.....	57

Kazalo slik

Slika 1: Shema dejavnikov in dejavnosti v obdobju uvajanja v pedagoški poklic.....	21
---	----

O avtorici

Maja Šebjanič Oražem je leta 2012 diplomirala iz slovenščine in pedagogike na FF UL. Tam je julija 2016 pod mentorstvom red. prof. dr. Bože Krakar Vogel doktorirala iz didaktike slovenščine. Za doktorsko disertacijo *Vloga obdobja pripravnništva pri pridobivanju kompetenc za poučevanje slovenščine* je prejela posebno priznanje Slavističnega društva Slovenije za najboljšo doktorsko študentko. Od leta 2013 je zaposlena v Osnovni šoli Puconci. Leta 2018 je pridobila naziv svetovalka. Njeno raziskovalno delo je usmerjeno v proučevanje didaktične izvedbe sodobnega pouka slovenščine in kompetence učitelja za poučevanje slovenščine kot maternega/prvega jezika.

Piše in objavlja članke v strokovnih revijah, kot sta *Jezik in slovstvo* in *Slovenščina v šoli*. Njena vidnejša prispevka s področja didaktike slovenščine sta *Pripravnništvo profesorjev slovenščine v Sloveniji in Avstriji* in *Učiteljeva usposobljenost za kompetentno rabo pedagoškega govora*. Je soavtorica učbeniškega kompleta za slovenščino v 7. in 9. razredu.

Aktivno sodeluje na nacionalnih in mednarodnih konferencah, na katerih predstavlja svoje raziskovalno in praktično delo (npr. *Usposobljenost pripravnikov za razvijanje bralne pismenosti* na mednarodnem posvetu Partnerstvo PeF UL in vzgojno-izobraževalnih institucij ter *Usposobljenost učiteljev začetnikov za poučevanje materinščine* na Mednarodnem znanstvenem srečanju mladih humanistov, *Usposobljenost učiteljev začetnikov za spodbujanje branja literature pri učencih* na Mednarodni konferenci mladih slavistov v Budimpešti, *Oblikovanje poklicne identitete učiteljev slovenščine* na Znanstveni konferenci Pedagoškega inštituta Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju, *Sporazumevalna zmožnost in komunikacijske spretnosti učiteljev začetnikov* na Simpoziju Obdobja).

Iz recenzij

Majo Šebjanič Oražem (M. Š. O.) v monografiji zanima vprašanje, kako usposobiti učitelje slovenščine na začetniški stopnji profesionalnega razvoja za učinkovito poučevanje. Izhaja iz trditve, da je pogoj za to pridobivanje vseh potrebnih profesionalnih kompetenc. Toda specifičen razvoj profesionalnih kompetenc za poučevanje določenega predmeta ni utemeljen v sedanjih zelo splošnih sistemskih aktih in predpisih, ki urejajo pripravljalno obdobje učiteljev začetnikov. Pomanjkanje konkretnjših smernic je bil zato pomemben motiv za izdelavo pričujoče monografije.

Razreševanje izhodiščnega vprašanja pa avtorico vodi v znanstveno raziskovalno poglobljanje na dveh področjih. Prvo je obravnavano v tretjem poglavju, *Kompetence učitelja slovenščine*. V njem M.Š.O. teoretično, ob pomoči razpoložljive domače in tuje literature, opredeljuje profesionalne kompetence, ki jih potrebuje učitelj slovenščine za kakovostno poučevanje v celotnem poučevalnem obdobju, intenzivno pa se poglobljajo pri začetnikih. Poleg teoretične utemeljitve avtorica predstavi tudi celosten nabor (taksonomijo) profesionalnih kompetenc učitelja slovenista, ki jih razvrsti v štiri temeljna področja: strokovne kompetence (jezikoslovne in literarno strokovne), splošne pedagoške (nespecifične, generične, potrebne pri poučevanju vseh predmetov), specialno didaktične (s področja didaktike slovenskega jezika in književnosti) ter kompetence za razvijanje ključnih zmožnosti učencev (sporazumevalne, kulturne idr.).

Ta celostna predstavitev profesionalnih kompetenc učitelja za poučevanje materinščine oz. prvega jezika pomeni pomembno inovacijo in prispevek k slovenski specialni didaktiki. Po našem vedenju pa je edinstvena tudi v mednarodnem prostoru, v katerem kljub naštevanju učiteljevih kompetenc za poučevanje (zlasti tujega) jezika tak celosten nabor ne obstaja. Hkrati ta predstavitev pomeni izhodišče za nadaljnje raziskovanje in prakso usposabljanja učiteljev v univerzitetnem izobraževanju ter v obdobju začetnega profesionalnega razvoja.

Da to drži, dokazuje avtorica v nadaljnjih poglavjih svoje knjige. V poglavju *Raziskavi o kompetencah učitelja začetnika za poučevanje slovenščine* predstavlja cilje, metodologijo, potek in rezultate dveh empiričnih raziskav o razvijanju posameznih sestavin profesionalnih kompetenc pri začetnikih. V prvi (2015) so na vprašalnik odgovarjali učitelji začetniki in njihovi mentorji, v drugi (2019), pa samo učitelji, ki so bili mentorji bodisi študentom bodisi začetnikom ali pa obojim. Ugotovitve, dosledno ponazorjene s tabelaričnimi prikazi pogostnosti pojavljanja odgovorov, pokažejo sestavine začetnikovih kompetenc, ki se razvijajo dovolj skrbno, kakor tiste, ki pomenijo šibka mesta. Ponaorimo:

- Učitelji začetniki (pripravniki) v šolskem okolju niso bili deležni sistematičnih spodbud za razvijanje predmetnospecifičnih kompetenc, so pa bili na splošno zadovoljni s podporo ravnatelja in vključevanjem v šolsko okolje.

- Pozornost so pripravniki bolj posvečali nižjim, ne višjim ravnem dejavnost učencev – pri književnem pouku npr. premalo samostojnemu delu učencev z besedilom, samostojni sintezi in vrednotenju. Pri jezikovnem pouku prav tako razmisleku o vrednosti jezikovnih sredstev, samostojnemu vrednotenju besedil.

- Pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti kot ključne zmožnosti učencev so bili učitelji začetniki le v dobri tretjini pozorni na povezovanje jezikovnega in književnega pouka ali na opozorila učenecem na ustrezno rabo jezika zunaj pouka slovenščine.

- Kulturno zavest so le v 20 % spodbujali s priporočili za osebno knjižnico, v okviru razvijanja socialnih zmožnosti pa so najbolj spodbujali razumevanje drugih in drugačnih, najmanj pa nacionalno zavest.

- Ne glede na razmeroma majhno vlogo mentorjev pri razvijanju predmetnospecifičnih kompetenc pa začetniki sodelovanje z mentorjem ocenjujejo kot odlično, čeprav usmerjeno predvsem v kolegialno svetovanje o praktičnih splošno pedagoških vprašanjih in moralno podporo.

- Mentorji pa po drugi strani strokovno usposobljenost priprav za poučevanje obeh področij ocenjujejo kot srednje ustrezno. Posebej slabi sta slovnično in pravopisno znanje, pozornost oblikovanju definicij, vadenju slovničnih vzorcev. Enako menijo o splošni razgledanosti. Mentorji opozarjajo še na slabšo interpretativno zmožnost za doseganje ravni kritičnega branja, slabšo zmožnost pripravnikov za obravnavo poezije, sodobnih besedil, premajhno literarno doživljajsko senzibilnost in šibko izražen odnos do predmeta.

Ugotovitve, preverjene v dveh kvantitativnih raziskavah, so pomembne smernice tako za nadaljnje raziskovanje kakor tudi za izobraževanje učiteljev bodisi na univerzitetni bodisi na ravni začetniškega profesionalnega usposabljanja.

Prav za slednje avtorica v zaključnem, 4. poglavju oblikuje tudi smernice in priporočila za ravnanje v praksi (*Predlog za oblikovanje programa uvajanja učitelja začetnika v pedagoški poklic s poudarkom na razvijanju specialnodidaktičnih kompetenc za poučevanje slovenščine*).

Predlog lahko štejemo kot zasnovo priročnika za usposabljanje učiteljev začetnikov, po katerem bi se lahko pripravljali na strokovni izpit. Podaja namreč zamisel, kako naj mentor in učitelj začetnik skupaj oblikujeta individualni program usposabljanja, temelječ na pozornosti celostnemu profesionalnemu razvoju. K temu avtorica dodaja nekaj pomembnih priporočil, ki izhajajo iz njenih raziskav in podaja strokovno literaturo, v kateri so posamezne teme podrobno obdelane.

Avtoričin razgled po domači in tuji strokovni literaturi, bodisi pedagoški bodisi matično strokovni ali specialno didaktični, je temeljit, kot kaže seznam literature in virov. Sledi mu zgledna ureditev prilog in kazalo preglednic, grafov, slik.

Monografija je napisana v zglednem jeziku, vsebuje povzetek v slovenščini in angleščini avtorica pa je vestno upoštevala pripombe recenzentov in urednice. Z vsem navedenim ustreza merilom za oblikovanje znanstvene monografije.

Zaradi prikazanih kvalit, tj. teoretično izčrpne in do uporabnosti izpeljanega prikaza učiteljskih predmetnospecifičnih kompetenc ter zaradi poučnega vpogleda v konkretno poučevalno prakso učiteljev začetnikov in mentorjev podpiram natis monografije dr. Maje Šebjanič Oražem.

Zasl. prof. dr. Boža Krakar Vogel

Pomen monografije

Znanstvena monografija Maje Šebjanič Oražem *Usposobljenost učitelja za poučevanje slovenščine* prinaša na **160 straneh** razpravljalnega dela prvi celostni pogled v področje pripravnštva oz. uvajanja učiteljev začetnikov v poklic učitelja slovenščine, torej predmeta, ki jih zaradi svoje dvopodročnosti postavlja pred nekatere specifične dodatne zahteve. S tem zapolnjuje vrzel v slovenskem splošno- in predmetnodidaktičnem prostoru, saj poglobljeno raziskuje pomembno obdobje prehoda med dodiplomskih izobraževanjem in vstopom v poklicno življenje v vlogi usposobljenih in kvalificiranih učiteljev slovenščine, ki vpliva tako na profesionalni razvoj učitelja kot na njegovo učinkovitost pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti ter oblikovanju kompetentnega bralca, ter na podlagi ugotovitev predlaga smernice za njegovo izboljšanje. Razkriva pa tudi nekatere šibke točke tako v dodiplomskem izobraževanju kot v poučevalni praksi, ki bi jih bilo smiselno upoštevati pri oblikovanju študijskih programov in programov stalnega strokovnega spopolnjevanja.

Splošni opis monografije

Avtorica je ob izbiri teme in njenem raziskovanju izhajala iz prepričanja, da za izkoriščanje priložnosti, ki jih ponuja sistematično organizirano uvajalno obdobje učiteljev začetnikov v pedagoški poklic pod vodstvom izkušenega praktika, ni dovolj le delo v konkretnih šolskih okoliščinah, ampak mora biti to delo vnaprej načrtovano z vidika temeljnih ciljev usposabljanja. Da bi jih definirala, v monografiji sistematično strukturirano predstavi vse pomembne vidike uvajanja v pedagoški poklic.

Monografija je vsebinsko zasnovana po načelu od splošnega k specifičnemu in vsebinsko notranje razdeljena na dva obširnejša dela. Prvi postavi sistemski in organizacijski okvir uvajanja v pedagoški poklic z analizo sistemskih aktov in drugih predpisov ter s prikazom dejavnikov in dejavnosti uvajanja v pedagoški poklic. S tem postavi razpravo o stopanju diplomanta magistrskega pedagoškega študija slovenistike v vlogo učitelja slovenščine v širši kontekst. Drugi del pa vsa spoznanja konkretizira in jih naveže na dvopodročni predmet slovenščina s splošnimi, specifičnimi in čezpredmetnimi cilji. V njem je v ospredju pojem kompetenc, ki jih učitelj slovenščine potrebuje za poučevanje jezika in književnosti ter za doseganje širših ciljev, in njihovo uresničevanje v šolski praksi. Delitev poglavij na podpoglavja kaže, da je avtorica pri tem dosledno upoštevala in prepletala vse tri temeljne razsežnosti pedagoškega raziskovanja: teoretično, empi-

rično in aplikativno. Poglobljenost teoretičnega uvida potrjuje obsežna **literatura (obsega 12 strani)**; preiščlenost in tehtnost empiričnih ugotovitev pa izhaja iz **dveh raziskav, opravljenih v letih 2015 in 2019**. Obe je avtorica samostojno načrtovala ter ju izvedla na podlagi izvirnega raziskovalnega inštrumenta – anketnega vprašalnika. V njiju je mnenje o usposobljenosti učiteljev začetnikov za poučevanje slovenščine primerjalno raziskovala na treh ciljnih skupinah: učiteljih začetnikih, učiteljih mentorjih ter enotni skupini učiteljev slovenščine, kar daje celostno sliko in rezultatom podeljuje veljavnost.

Zlasti dragocena nadgradnja je končno poglavje *Smernice za pridobivanje kompetenc za poučevanje slovenščine v praksi*, sestavljeno iz treh vsebinskih delov: strnjenege pregleda profesionalnih kompetenc za poučevanje slovenščine, kjer so prvič sistematično, jasno strukturirano predstavljene predmetnodidaktične kompetence; primera programa uvajanja učiteljev začetnikov v pedagoški poklic; ter priporočil za razvijanje v praksi manj upoštevanih profesionalnih kompetenc.

Potencialni bralci monografije

Monografija je namenjena študentom – bodočim učiteljem slovenščine, učiteljem začetnikom, njihovim mentorjem in vsem ostalim, ki poučujejo slovenščino kot materni/prvi jezik, saj je na enem mestu zbran in opisan celoten nabor profesionalnih kompetenc učitelja slovenščine. Še posebej s predlogi sprememb in sklepnim poglavjem pa postaja temeljno delo tudi za vse, ki izobražujejo učitelje slovenščine na dodiplomski stopnji (predmetne didaktike, pedagoške, splošne didaktike, učitelje pedagoške psihologije), za načrtovalce sistema uvajanja v pedagoški poklic in za pripravljalce programov tega uvajanja v strokovnih institucijah.

Podrobnejše ugotovitve o vsebini, terminologiji, strokovni ustreznosti

Monografija je koherentno zastavljena, tako da avtorica po uvodnem delu najprej predstavi vpetost uvajanja v pedagoški poklic učitelja slovenščine v sistemski okvir, v osrednjem, najobsežnejšem delu predstavi dejavnike in dejavnosti tega procesa ter kompetence, ki jih mora v njem učitelj slovenščine razviti; razpravo pa zaokroži s predlogom spremenjenega oz. dopolnjenega modela, ki dosledno izhaja iz ugotovitev razpravljalnega teoretičnega in empiričnega dela.

1. V **uvodu** poleg razlogov za raziskavo in ciljev monografije avtorica jasno opredeli temeljne pojme in pomenska razmerja med njimi:

sopomenska pojma *kompetenca* in *zmožnost* ter podpomenski pojem *spretnost*; *uvajanje v pedagoški poklic* (oz. pripravništvo); *pouk slovenskega/prvega jezika in književnosti*. Morda – ne pa nujno – bi bilo smiselno na tem mestu pojasniti tudi pojem *bralne pismenosti* in utemeljiti njegovo sopomenskost s *sporazumevalno zmožnostjo*, saj se na njuno razmerje v jezikoslovju gleda nekoliko drugače kot v psihološki literaturi s področja bralnih strategij in zmožnosti.

2. V **prvem poglavju** *Sistemiški okvir uvajanja učiteljev začetnikov v pedagoški poklic* sta na kratko primerjalno predstavljeni sistemska urejenost v Evropi in formalna urejenost v Sloveniji, ob opredelitvi pomena uvajanja učitelja v pedagoški poklic pa so izpostavljene tudi razlike med dodiplomskim pedagoškim študijem, uvajanjem učiteljev začetnikov v poklic ter samostojnim poučevanjem, kar avtorica vidi kot kontinuum in ne kot posamezne, med seboj ločene faze. S tem je utemeljila odločitev, da raziskuje pomanjkljivosti trenutnega modela in predlaga njegove posodobitve, saj je na sistemski ravni zasnovan kot smiseln prehod iz študija v vlogo samostojnega učitelja. Hkrati pa nakazuje možnosti za poglobljeno primerjalno raziskavo sistemov od dodiplomskega izobraževanja do prevzemanja vloge samostojnega učitelja v Sloveniji in v šolskih sistemih, ki so tudi glede na raziskave najuspešnejši, predvsem z vidika razvijanja tistih kompetenc, ki se kažejo v slovenskem sistemu kot najmanj razvite.
3. V **tretjem poglavju** *Uvajanje učiteljev začetnikov v pedagoški poklic v praksi* so najprej teoretično predstavljeni dejavniki in dejavnosti pri uvajanju v pedagoški poklic. Pri tem avtorica izhaja iz Douglassove sheme, s katero ponazarja dejavnike in dejavnosti v obdobju pripravništva, saj se večinoma sklada z opredelitvami in ureditvijo uvajanja začetnikov v pedagoški poklic v Sloveniji. V središče pozornosti je je smiselno postavljena vloga mentorja – učitelja slovenščine, ki prevzema vlogo t. i. pozitivnega vzornika – s primerjalno predstavitvijo njegovih predvidenih značilnosti, vloge in nalog v tuji strokovni literaturi (Koki) ter v slovenskih dokumentih in strokovni literaturi (Javrh, Muršak, Rebolj, Valenčič Zuljan). Predstavitev dejavnikov je dopolnjena z analizo predpisov sistemskih aktov ter nadgrajena s smernicami za spremembe, povezane predvsem z upoštevanjem predmeta in njegovih strokovnih področij. Te smernice so izvirni in neposredno uporabni del razprave, bi bilo pa bralca morda smiselno opozoriti, da so izoblikovane predvsem za področje književnosti, nekoliko manj za področje jezika.

Na podlagi študija virov in samostojne izpeljave oblikovana predstavitel vloga uvajanja v učiteljski poklic in dejavnikov, ki v tem procesu sodelujejo, je v praksi preverjena z dvema raziskavama.

- Ob **raziskavi o uvajanju učiteljev začetnikov v pedagoški poklic**, izvedeni leta 2015, v kateri je na vprašanja, povezana z dejavniki in dejavnostmi odgovarjalo 72 učiteljev začetnikov, je avtorica v skladu s cilji monografije sistematično poudarjala ugotovitve, ki bi morale pomembno vplivati na nadaljnjo formalno in vsebinsko zasnovo uvajanja v učiteljski poklic. Ugotovila je, da so imeli učitelji začetniki na splošno največ težav s poznavanjem izobraževalnega sistema in splošnimi pedagoško-psihološkimi kompetencami, nekaj manj pa s predmetnospecifičnimi kompetencami. Z vidika opravljanje vloge različnih deležnikov pa je anketa pokazala potrebo po natančnejši določitvi njihovih nalog. Pokazalo se je tudi, da imajo učitelji začetniki dobre izkušnje z mentorjevo organizacijsko skrbjo in moralno podporo, a so hkrati nizko ovrednotili njihovo usposobljenost, pri čemer je opazna razlika med predmetnospecifičnimi literarnostrokovno in književnodidaktično kompetenco na eni strani, ki je ovrednotena najvišje, ter jezikoslovno in jezikovnodidaktično kompetenco, ki je ovrednotena z najnižjim deležem odličnih ocen.
- V leta 2019 izvedeni **raziskavi o kompetencah učitelja slovenščine, potrebnih za opravljanje vloge mentorja učitelju začetniku** je sodelovalo 153 učiteljev slovenščine, med katerimi jih je bila polovica že v vlogi mentorja študentom na praksi oz. učiteljem začetnikom. Anketiranci so na podlagi svoje izkušnje o tem, kako jim je usposabljanje za učiteljski poklic omogočilo prestop v samostojno vlogo učitelja slovenščine, zelo visoko ocenili pomen osebnostnih lastnosti mentorja, še posebej njegovih strokovnosti in komunikativnosti. Med spretnostmi mentorja pa so kot tisti, ki sta se pokazali v največji meri, ocenili učinkovito komuniciranje in konstruktivno povratno informacijo, manj uspešni pa so slovenski učitelji mentorji pri eni ključnih dejavnosti – pripravi načrta učenja. Veliko nižje kot posamezne spretnosti so na splošno ocenili učiteljevo znanje o sistemu uvajanja učitelja v pedagoški poklic in predvsem njegovo poznavanje vsebine študijskega programa oz. med študijem pridobljenih kompetenc.

Z izbiro različnih skupin udeležencev začetnega uvajanja so empirični podatki, pridobljeni na podlagi izvirnih vprašalnikov, ki sta bila uporabljena kot raziskovalni inštrument, kljub samoovrednotenju pridobili veliko veljavnost. Avtorica jih je smiselno uporabila kot izhodišče za oblikovanje smernic za spremembe v praksi. Te je

podobno kot predstavitev v teoretičnem delu strukturirano predstavila z vidika posameznih deležnikov: vodstva oz. ravnatelja; strokovnega aktiva, pedagoškega kolektiva in svetovalne službe; mentorja.

4. V četrtem poglavju *Kompetence učitelja slovenščine* avtorica opredeli sestavine učiteljeve kakovostne profesionalne usposobljenosti, ki do zdaj pregledno, sistematično in celostno v slovenskem prostoru še niso bile predstavljene. Pregled dosedanjih domačih in tujih raziskav s področja pridobivanja kompetenc za poučevanje in pomena samega uvajanja učiteljev začetnikov v pedagoški poklic za njihov profesionalni (strokovni) razvoj kaže, da so bile te zdaj predstavljene le fragmentarno z vidika usposobljenosti za poučevanje književnosti (Krakar Vogel 2004) oz. jezika (Vogel 2010b).

Tudi pri predstavitvi kompetenc avtorica izhaja iz temeljnega načela strukture celotne monografije, tj. od splošnega k posebnemu. Tako na podlagi tuje in slovenske strokovne literature najprej opredeli sklope splošnih oz. predmetno neodvisnih učiteljevih kompetenc ter jih primerja z opredelitvijo kompetenc učitelja začetnika v predpisih s področja uvajanja v pedagoški poklic. Ker je v nasprotju s številnimi seznanji teh kompetenc strokovne literature o kompetencah učitelja materinščine manj oz. je zgolj fragmentarna, je eden temeljnih prispevkov pričujoče monografije za predmetnodidaktično vedo na sploh prva sistematično strukturirana opredelitev učiteljevih kompetenc, razdeljenih na naslednja področja: temeljna strokovna usposobljenost, in sicer literarnostrokovna in jezikoslovna; splošna pedagoška usposobljenost, specialnodidaktična usposobljenost, in sicer književnodidaktična usposobljenost za poučevanje po metodičnem sistemu šolske interpretacije ter jezikovnodidaktična usposobljenost za poučevanje po sistemu celostne obravnave neumetnostnega besedila; kompetence za razvijanje čezpredmetnih ciljev oz. ključnih zmožnosti učencev. Znotraj vsakega področja so kompetence dosledno predstavljene po naslednji strukturnih elementih: znanje, sposobnosti oz. spretnosti, pozitivna stališča. Čeprav je smiselno opise kompetenc sčasoma razširiti, denimo splošno pedagoške z učiteljevo digitalno zmožnostjo ter predmetnospecifične s kompetencami za izvedbo drugih metod (npr. problemsko-procesnih), ne zgolj analitično induktivne, in čeprav ostajajo nekatera razmerja nekoliko nedorečena (denimo sopomensko sopostavljanje sporazumevalne zmožnosti z bralno pismenostjo, ki jo tudi izhodiščni avtorici S. Pečjak in B. Krakar Vogel povezujeta predvsem z zmožnostjo pisnega sporazumevanje), pomeni ta opredelitev pomemben in utemeljen avtoričin prispevek k slovenistični stroki.

Na podlagi študija virov oblikovane spiske kompetenc je avtorica v podpoglavjih 3.4.3 in 3.4.5 dopolnila oz. preverila z **rezultati obeh raziskav**. Za večjo koherentnost besedila bi morda predlagali, da se podpoglavje 3.4.4 umesti pred poglavje 3.4.3. V anketi iz 2015 so učitelji začetniki ter 60 mentorjev odgovarjali na sklop vprašanj o usposobljenosti učiteljev začetnikov za poučevanje slovenščine, njihovi odgovori pa so bili v raziskavi iz 2019 dopolnjeni z odgovori vseh učiteljev. Kot kažejo rezultati, učitelji začetniki menijo, da so največ pozornosti pri jezikovnem pouku namenjali razvijanju sprejemanja (razumevanju in vrednotenju besedil) ter pravopisu, pri književnem pouku pa dobri seznanjenosti s celotnim literarnim besedilom za obravnavo ter njegovi umestitvi v prostor in čas. Čeprav je primerjava področji nekoliko otežena zaradi različnih kategorij (za pouk književnosti so večinoma navedene kompetence, za pouk jezika pa vsebinske enote oz. jezikoslovna področja), so rezultati povedni. Kažejo namreč, da so bili ob uvajanju v učiteljski pouk anketiranci usmerjeni predvsem v neposredne, operativne cilje učne ure, manj pa v doseganje splošnih in širših ciljev pouka slovenščine. Med vidiki splošnih pedagoških kompetenc so bili najbolj pozorni na ustrezen pedagoški govor, saj je to del njihove jezikoslovne usposobljenosti, manj pa na druge vidike, še posebej na delo z nadarjenimi učenci. Kar se tiče književnodidaktičnih in jezikovnodidaktičnih kompetenc, avtorica opozarja, da učitelji začetniki več pozornost namenjajo procesom na nižjih ravneh kognitivne zahtevnosti oz. opazovanju, opisovanju in analizi podrobnosti, manj pa razvijanju kritičnosti, spodbujanju k lastni refleksiji in samorefleksiji ter ustvarjalnemu prenosu znanja in spretnosti. Hkrati po svojem mnenju pozornost na različne sestavine kompetenc usmerjajo na lastno pobudo, brez mentorjevega vodenja. Samoovrednotenje učiteljev začetnikov je komplementarno dopolnjeno z mnenjem mentorjev, ki so kompetence učiteljev začetnikov presojali na podlagi štirih vprašanj, oblikovanih kot lestvice stališč. Pri tem so veliko bolje ocenili splošne strokovne kompetence učitelja slovenščine kot njegove splošne pedagoške kompetence, predvsem na področjih ocenjevanja znanja in dela z različnimi skupinami učencev. Primerjava ocene mentorjev o dejanski kompetentnosti učiteljev začetnikov (poudarek je predvsem na književnodidaktičnih kompetencah) in vlogi mentorjev s(samo)oceno učiteljev začetnikov pa kaže nekaj pomembnih razlik in s tem utemeljuje metodološko zasnovo raziskave z dvema temeljnima ciljima skupinama.

V anketi iz leta 2019 so učitelji slovenščine predstavljali svoje mnenje o tem, katere profesionalne kompetence so potrebne za poučevanje slovenščine. Na podlagi sinteze vseh ugotovitev avtorica

opozori na nekaj temeljnih vprašanj sodobnega pouka materne- ga/prvega jezika in književnosti: eksplicitno izpostavi potrebo po večji vključitvi čustveno-vrednotnih oz. vzgojnih/odnosnih ciljev, povezanih z jezikom in književnostjo, v UN za vrtec, OŠ in SŠ, v proces usposabljanja za učiteljski poklic pa tudi odnosnih ciljev, povezanih s poučevanjem; poudari zahtevo po vključevanju kompetenc za razvijanje kritičnega razumevanja besedil, spodbujanja samostojnega razmisleka ter vključevanje tistih akcijskih komponent, ki omogočajo doseganje višjih kognitivnih ravni znanja, predvsem samostojne sinteze in ustvarjalnosti.

5. Zlasti pomemben prispevek tako z vidika predmetnodidaktične stroke kot z vidika prakse je končno **poglavje *Smernice za pridobivanje kompetenc za poučevanje slovenščine v praksi***, sestavljeno iz treh vsebinskih delov. Prvi del je strnjen pregled profesionalnih kompetenc za poučevanje slovenščine, kjer so prvič sistematično, jasno strukturirano predstavljene specialnodidaktične kompetence. Pri tem avtorica na podlagi ugotovitev raziskav utemeljeno in suvereno preseže metodološke omejitve veljavnih UN, ki spodbujajo predvsem metodo šolske interpretacije ter indukcije z analizo pri delu z neumetnostnim besedilom, ter kompetence zastavi prožneje, tako da jih je mogoče prenašati na različne metodične modele sodobnega pouka materinščine. Drugi del je primer programa uvajanja učiteljev začetnikov v pedagoški poklic, v katerem avtorica v obliki preglednice predstavi načrt tega dela usposabljanja, saj je pomanjkanje le-tega glede na rezultate raziskave ena temeljnih pomanjkljivosti mentorjevega dela. Tretji del pa so priporočila za razvijanje v praksi manj upoštevanih profesionalnih kompetenc po posameznih področjih, ki mentorju in pripravniku znotraj krovnega načrta pomagajo usmerjati delo in pozornost. Pri tem jima kot oporo navede tudi dostopno strokovno literaturo s področja predmetnospecifičnih kompetenc.

Sklep

Monografija dr. Maje Šebjanič Oražem *Usposobljenost učitelja za poučevanje slovenščine* je izvirno znanstveno delo, v katerem je avtorica ob jasno zastavljenih raziskovalnih vprašanjih na podlagi ustrezno izbranih raziskovalnih metod oblikovala prvi celostni pogled v področje pripravnštva oz. uvajanja učiteljev začetnikov v poklic učitelja slovenščine. Monografija ne prinaša zgolj prvega celostnega pogleda, temveč je vanj vključenih tudi nekaj za predmetnodidaktično in splošno pedagoško-psihološko vedo pomembnih novosti: z vidika

teorije predmetne didaktike je pomemben prispevek spisek analitično razčlenjenih in sistematično predstavljenih kompetenc učitelja slovenščine. Z vidika evalvacije trenutne prakse sta empirični raziskavi razkrili pomanjkljivosti v izobraževanju učiteljev (poudarjanje dejavnosti na nižjih ravneh kognitivne zahtevnosti, premalo spodbujanja kritičnosti in samorefleksije), ki se deloma prekrivajo z razlogi za slabše dosežke učencev v mednarodnih raziskavah. Končno z oblikovanjem programa uvajanja v pedagoški poklic ponudi rešitev, ki bi omogočala slabosti odpravljati. Ugotovitve monografije zato niso samo primerno izhodišče za prenovu uvajanja učitelja slovenščine v pedagoški poklic, temveč bo ugotovitve monografije nujno vključevati v usposabljanje učiteljev od začetnega študija do stalnega strokovnega spopolnjevanja, na njihovi podlagi pa bi bilo vredno premisliti tudi o ustrezni zasnovi UN.

Izr. prof. dr. Jerica Vogel

V Slavistični knjižnici je doslej izšlo

Slovenska slovnica za tretji in četrti razred srednjih in sorodnih šol. Sestavili: dr. Anton Breznik, dr. Anton Bajec, dr. Rudolf Kolarič, dr. Mirko Rupel, Anton Sovre in Jakob Šolar. Ljubljana: SD v Ljubljani, 1940. [Izven zbirke.]

Silva Trdina. *Besedna umetnost, 2: Literarna teorija.* Ljubljana: MK, 1958, 1961, 1965 (SK: učbeniki, 1).

Janko Jurančič. *Južnoslovanski jeziki.* Ljubljana: DZS, 1957 (SK). 118 str.

Vera Brnčič. *N. A. Dobroľubov.* Ljubljana: DZS, 1956 (SK). 96 str.

France Dobrovoljc in Zvone Verstovšek. *Dve imenski kazali* [Imensko kazalo k Cankarjevim *Zbranim spisom* od I. do XXI. zvezka. Imensko kazalo k Prijateljevi monografiji *Janko Kersnik, njegovo delo in doba*]. Ljubljana: DZS, 1955 (SK. Bibliografska dela, 1). 79 str.

Marja Boršnik. *Kratek bibliografski pregled slovenskega slovstva.* Ljubljana: DZS, 1955 (SK. Bibliografska dela, 2). 101 str.

Alenka Gložančev. *Imena podjetij kot jezikovnokulturno vprašanje.* Ljubljana: Rokus, 2000 (SK, 3). 167 str.

Zoltan Jan. *Poznavanje slovenske književnosti v Italiji po letu 1945.* Ljubljana: Rokus in ZSDSD, 2001 (SK, 4). 269 str.

Zoltan Jan. *Cankar, Kosovel, Zlobec in Ljubka Šorli pri Italijanih / Bibliografski dodatek:* [Slovenska književnost pri Italijanih po drugi svetovni vojni]. Ljubljana: Rokus in ZSDSD, 2001 (SK, 5). 153 str.

Marija Mercina. *Proza Cirila Kosmača: Uvod v lingvostilistično analizo.* Ljubljana: Rokus in ZSDSD, 2003 (SK, 6). 175 str.

Drago Unuk. *Zlog v slovenskem jeziku.* Ljubljana: Rokus in ZSDSD, 2003 (SK, 7). 324 str.

Peter Jurgec. *Samoglasniški nizi v slovenščini: Fonološko-fonetična analiza*. Ljubljana: Rokus, 2005 (SK, 8). 224 str.

Kozma Ahačič. *Izvirne slovenske pesmi Jovana Vesela Koseskega: Vsebinski opis, okoliščine nastanka, pregled ocen, jezik, tekstnokritični aparat ter diplomatični in kritični prepis pesmi 1818–1852*. Ljubljana: ZSDSDS, 2006 (SK, 9). 195 str.

Martina Ožbot. *Prevajalske strategije in vprašanje koherence ob slovenskih prevodih Machiavellijevega Vladarja*. Ljubljana: ZSDSDS, 2006 (SK, 10). 164 str.

Katarina Podbevšek. *Govorna interpretacija literarnih besedil v pedagoški in umetniški praksi*. Ljubljana: ZSDSDS, 2007 (SK, 11). 305 str.

Barbara Pregelj. *Zgledno omledno: Trivialno v slovenski postmoderni književnosti*. Ljubljana: ZSDSDS, 2007 (SK, 12). 210 str.

Alenka Jensterle - Doležal. *V krogu mitov: O ženski in smrti v slovenski književnosti*. Ljubljana: ZSDSDS, 2008 (SK, 13). 147 str.

Petra Kodre. *Vzgoja za krepitev zavesti o narodni pripadnosti pri pouku književnosti v 20. stoletju*. Ljubljana: ZSDSDS, 2008 (SK, 14). 170 str.

Mateja Pezdirc Bartol. *Najdeni pomeni: Empirične raziskave recepcije literarnega dela*. Ljubljana: ZSDSDS, 2010 (SK, 15). 280 str.

Urška Perenič. *Empirično-sistemsko raziskovanje literature: Konceptualne podlage, teoretski modeli in uporabni primeri*. Ljubljana: ZSDSDS, 2010 (SK, 16). 240 str.

Mojca Stritar. *Korpusi usvajanja tujega jezika*. Ljubljana: ZSDSDS, 2012 (SK, 17). 264 str.

Alenka Žbogar. *Iz didaktike slovenščine*. Ljubljana: ZSDSDS, 2013 (SK, 18). 176 str.

Irena Novak Popov. *Novi sprehodi po slovenski poeziji*. Ljubljana: ZSDSDS, 2014 (SK, 19). 352 str.

Jožica Jožef Beg. *Razvijanje ključnih zmožnosti pri pouku književnosti v gimnaziji*. Ljubljana: ZSDSDS, 2019 (SK, 20). 284 str.

Aleksander Skaza. *Lev Nikolajevič Tolstoj in problemi sodobne ruske literature*. Ljubljana: ZSDSDS, 2017 (SK, 21). 121 str.



Zveza
društev
Slavistično
društvo
Slovenije