

*Jerneja Herzog
dr. Matjaž Duh
mag. Janja Batič*

Pedagoška praksa kot motivacija za ustvarjalno likovnopedagoško delo bodočih likovnih pedagogov

Pregledni znanstveni članek
UDK 73/76:378.091.212

POVZETEK

Na Pedagoški fakulteti v Mariboru si pri predmetu Didaktika likovne vzgoje prizadevamo, da bi kar najbolj motivirali bodoče likovne pedagoge za likovnopedagoško delo. Učitelj, ki sam ni motiviran za likovnopedagoško delo, bo zelo težko motiviral učence ali dijake. Pri tem je ključnega pomena pedagoška praksa, ki jo študentje likovne pedagogike opravljajo v tretjem in četrtem letniku študija na osnovnih in srednjih šolah. Študentje v času pedagoške prakse spoznavajo utrip šole, preizkušajo teoretična znanja v praksi, so v neposrednem stiku z učenci in učitelji ter ob tem pridobivajo vedno več izkušenj. Prav slednje lahko študentom pedagoški del študija približa in jih motivira za nadaljnje razvijanje lastne likovnopedagoške prakse ali pa je učinek povsem nasproten. V študijskem letu 2008/09 smo po opravljeni praksi na osnovni in srednji šoli izvedli anketiranje med študenti tretjih in četrth letnikov likovne pedagogike ($n = 34$). Zanimalo nas je, kakšna so stališča študentov do opravljene prakse, pridobljenih izkušenj ipd. Ugotovili smo, da študentje prakso večinoma ocenjujejo pozitivno, kljub temu pa obstajajo neka-tera področja prakse, ki bi jih bilo potrebno izboljšati.

Ključne besede: pedagoška praksa, mentorstvo, reflektivno poučevanje, likovna pedagogika

The teaching practice as motivation for future art teachers

ABSTRACT

At the Faculty of Education in Maribor we have been using didactics lectures and practical lessons as a way of motivating future art educators. Teachers who are not motivated for art education themselves will hardly be able to motivate their pupils or students. Teaching in the classroom is of key importance and is a part of the studies in the third and fourth years of university, performed at elementary and secondary schools. As a part of their practical training, students get acquainted with a school's everyday environment, try out theories in practice, interact with students and teachers and continue to gain experience. In fact, it is the latter that comes closest to the pedagogical part of their study: where students are motivated to further develop

their own art education practice. But it can also have a directly opposite effect. During the 2008/2009 study year, we interviewed students who were in the third and fourth years of art education (n = 34), after they had completed their practice in classroom teaching. We wanted to find out how these students viewed practical teaching, the experience they had gained etc. We established that students predominantly estimated their experiences in teaching as positive, yet there are still some areas that need improvement.

Key words: teaching practice, mentoring, reflective teaching, art education

Uvod

V procesu praktičnega usposabljanja je pri mentorstvu študentom najbolj pomembna vloga mentorja, saj mentor neposredno vpliva na razvoj bodočih učiteljev. Po mnenju Lidstona (2006) imajo učitelji, ki izobražujejo bodoče učitelje, dvojno odgovornost: ».../ razumeti moramo življenjske izkušnje tistih, ki naj bi postali učitelji prihodnosti, kot tudi njihovih učencev. To sta dve veliki zahtevi za vse, ki so sami poklicno zoreli v svetu, ki čeprav ni bil popoln, je vsaj dajal občutek večje stabilnosti kot svet, v katerem živimo danes« (str. 11). Učiteljeva sposobnost odzivanja na spremembe in spreminjanje lastne pedagoške prakse ter pripravljanje učencev na vseživljenjsko učenje in spremenjene razmere pomeni po besedah Valenčič Zuljanove in Kalinove (2007) eno izmed temeljnih učiteljevih poklicnih kompetenc. Devjak in Polak (2009) menita: ».../ da bi prihodnji učitelji razvili kompetence, s katerimi bodo kos pestrim zahtevam in nalogam poučevanja v sodobni šoli, morajo biti deležni takih pristopov, oblik in metod dela ter učnih situacij, ki tak razvoj podpirajo. Različni pristopi in načini poučevanja na vseh ravneh šolanja torej pomembno prispevajo k razvoju poklicnih kompetenc« (str. 7). Povezovanje znanja v skupini ekspertov »pripelje do soočanja različnih stališč, perspektiv, rešitev določenega problema, ki je lahko bistveno boljši kot rezultat posameznikove lastne konstrukcije« (Plut Pregelj, 2004, str. 22). Vse bolj pomembno postaja izobraževanje posameznika in družbe v celoti. Zanimanje o tem je zaznati tudi v številnih empiričnih študijah, ki se ukvarjajo z ugotavljanjem kakovosti izobraževanja. Kakovost izobraževanja je odvisna od dobrega učitelja, katerega naloga pa je v današnjem času posebno zahtevna, saj življenje v sodobnem globaliziranem svetu povzroča velike spremembe. Te pomembno vplivajo tudi na vlogo učitelja in na njegovo izobraževanje. Danes vemo, da je profesionalni razvoj učiteljev vseživljenjski proces, katerega začetek je dodiplomsko izobraževanje. Izobraževanje se nadaljuje s podiplomskim izobraževanjem, za katerega se odloča vse več bodočih učiteljev. Vsekakor pa se učitelji profesionalno razvijajo na svoji poklicni poti, preko nadaljnega permanentnega izobraževanja in usposabljanja, samoizobraževanja. Učitelji tako pridobivajo nove kompetence po formalni in neformalni poti. »Vseživljenjsko učenje ni več samo eden od vidikov izobraževanja in usposabljanja, postati mora vodilno načelo v celotnem kontinuumu učnih vsebin« (Devjak in Polak, 2009, str. 5). Javornik Krečičeva (2008) pa meni, da je temeljni namen strokovnega izpopolnjevanja, učitelju pomagati, dvigniti možnost razmišljajočega ravnanja med poukom in v drugih situacijah.

Pomemben je celoten kontekst učiteljevega poklicnega delovanja in življenja, potrebne so različne spoznavne, socialne in moralne kompetence. Le učitelj, ki se sam razvija, v učnem procesu pomaga tudi učencem (Herzog, Duh in Batič, 2009). Neuweg (2008) meni, da se znanstveno znanje in praktična pedagoška veščina medsebojno združujeta in dopolnjujeta. Za uspešno ravnanje učitelja so, kadar govorimo o kompetencah, najprej pomembne kognitivne sposobnosti. Če ima človek razvito neko kompetenco, ne pomeni, posedovati samo potenciala, ampak je kompetenco treba tudi udejanjiti v različnih situacijah. Poučevanje je v svojem bistvu praktična dejavnost, saj študentje ne morejo začeti razvijati svojega lastnega profesionalnega razvoja, dokler ne pridejo v razred (Cvetek, 2005). Pedagoška praksa omogoča študentu, da se postopno in nadzorovano uvaja v pedagoško delo ter usposablja za poučevanje enega ali več predmetov. Tako razvija splošne intelektualne sposobnosti, s katerimi se bo lahko med zaposlitvijo prilagajal poklicnemu okolju. Pedagoška praksa predstavlja študentu, bodočemu učitelju, edino prakso in stik s praktičnim delom. Pomembno je torej, kako je praksa razumljena, načrtovana in kako jo izvajajo mentorji študentom na praksi. Študentje naj bi se v času pedagoške prakse usposobili za načrtovanje, izpeljavo in evalvacijo poučevanja izbranega predmeta oziroma predmetov. Spoznali naj bi tudi drugo pedagoško delo v razredu, šoli in širše, obvladali temeljne spretnosti komuniciranja in obvladovanja razreda ter se naučili uporabljati različne učne oblike in metode (Herzog, Duh in Batič, 2009). Kot poudarjajo nekateri avtorji (Marentič Požarnik, 2000; Grmek idr., 2007), je v aktivnost najboljših učiteljev vgrajeno bogastvo znanja v praksi. Iz tega razloga bi bilo pomembno doseči kritično maso praktičnih izkušenj med celotnim študijem in pri tem skrbeti za primerno stopnjevanost in raznolikost teh izkušenj. Ena zadnjih raziskav pri nas je pokazala, da je veliko študentov, ki se izobražujejo za poklic likovnega pedagoga, nezadovoljnih s pridobljenimi kompetencami v času študija. (Več o tem glej v Batič, Herzog in Duh, 2009.) Za mnoge avtorje velja praksa za bistveno sestavino izobraževanja učiteljev. Problem, kot pravi Cvetek (2005), ki je s tem povezan, pa vidijo v dejstvu, da so izkušnje, ki jih pridobi študent pri poučevanju, v nasprotju z ostalim delom programov za izobraževanje učiteljev. Najpomembnejšo vlogo v poteku pedagoške prakse ima mentor. Swennenova s sodelavci (2008) meni, da je delo mentorja najbolj učinkovito takrat, ko mentor in učitelj pripravnik ali študent usklajujeta zamisli o načinih poučevanja in skupaj ustvarjata potek dela. Mentor bi moral študenta na pedagoški praksi voditi kot izkušena oseba ter kot ustrezno izobražen mentor. Dober mentor študentu ne narekuje, kaj naj naredi, ampak mu pusti svobodo in s svojimi izkušnjami pomaga oblikovati boljše, kakovostnejše delo v razredu. Trenutno se veliko obsežnejših raziskav in prispevkov (Calderhead, 1996; Dymoke in Harrison, 2006; Gore in Zeihner, 1991; LaBoskey, 1994; Rodgers, 2002; Yaffe, 2003) osredotoča predvsem na potrebe učiteljev začetnikov/pripravnikov in študentov ter na drugi strani tudi mentorjev. Nekoliko manj raziskav pa se posveča reflektivni praksi in delu učitelja začetnika ali študenta. Tukaj avtorji (Korthagen, Loughran in Lunenberg 2005, v Harrison in Yaffe, 2008) pišejo predvsem o vrednosti socialnih interakcij v različnih okoljih med visokošolskimi učitelji, študenti in učitelji praktiki.

V Sloveniji žal še vedno ni mreže mentorskih šol niti celostnega usposabljanja učiteljev mentorjev. »Za zdaj mentoriranje ni urejeno s sistemskega ne strokovnega vidika in je prepuščeno posameznim strokam in posameznikom« (Resnik Planinc in Ilc, 2007, str. 60). Erčuljeva (2005) govori o izobraževalnem diskurzu, in sicer omenja problem nasprotja, kot so »nacionalna strategija vseživljenjskega učenja obenem z iskanjem strategij, kako motivirati učence/dijake za učenje, zunanje preverjanje znanja in hkrati zahteva po učencu/dijaku v središču izobraževalnega procesa, inkluzija učencev s posebnimi potrebami hkrati z zunanjo diferenciacijo v zadnji triadi devetletke, uvajanje kazalcev kakovosti s sočasno zahtevo, da šole postanejo središče sprememb« (str. 14). Vsekakor vse naštetu mentorjem pomeni veliko odgovornost, a vseeno se morajo zavedati, da le z dobrim zgledom lahko učitelji mentorji spodbudijo bodoče učitelje k nadaljnemu študiju, opravljanju obveznosti v času študija in posledično tudi k opravljanju poklica, za katerega se izobražujejo.

Pri izobraževanju bodočih učiteljev likovne vzgoje je problem mentorstva evidenten. Ta problem je nujno potrebno osvetliti s področja likovnopedagoške prakse in dela z mentorji praktiki s tega področja. Mentorji bodočim likovnim pedagogom bi vsekakor morali dajati dober zgled v času njihovega praktičnega usposabljanja. Dober zgled pa, tako Hargreaves (2003), daje tisti mentor, ki ima rad svoje delo in s tem motivira bodoče učitelje za bolj zavzeto opravljanje svojega poslanstva.

Metodologija

V okviru pedagoške prakse v študijskem letu 2008/09 smo izvedli empirično raziskavo o kompetencah, ki naj bi jih študentje 3. in 4. letnika Oddelka za likovno umetnost Pedagoške fakultete v Mariboru pridobili v času opravljanja pedagoške prakse. Uspešna pedagoška praksa nedvomno dobro vpliva na motiviranost za učiteljski poklic.

Ciljna usmerjenost raziskave je bila, ugotoviti:

- kolikšne kompetence so študentje pridobili v času opravljanja pedagoške prakse,
- kakšno je študentovo stališče do opravljanja pedagoške prakse oziroma kako je študent ocenil delo mentorja v času opravljanja pedagoške prakse.

Raziskava temelji na deskriptivni in kavzalno neeksperimentalni metodi empiričnega pedagoškega raziskovanja. Osnovno populacijo, ki smo jo preučevali, predstavljajo študentje 3. in 4. letnika Oddelka za likovno umetnost Pedagoške fakultete v Mariboru. V raziskavi je sodelovalo 34 študentov.

Tabela 1: Struktura vzorca anketiranih študentov

Študentje	f	f %
3. letnik	19	55,9
4. letnik	15	44,1
Skupaj	34	100

Kot instrumentarij za zbiranje podatkov smo uporabili anketni vprašalnik, ki je kombinacija lestvice stališč Likertovega tipa in odprtih vprašanj, kjer smo anketirance spraševali o mentorjevem delu, izvedbi učne ure ter njegovem vključevanju kandidata študenta v učni proces.

Merske karakteristike

Uporabili smo instrument, ki se je že v okviru drugih raziskav pokazal kot instrument z ustreznimi karakteristikami. Kljub temu smo le-te v okviru naše raziskave dodatno preverili.

- Veljavnost instrumentarija sklopa ocenjevalnih lestvic smo preverili s faktorsko analizo. Glede na to, da prvi faktor pojasni 37,877 % variance, kar je več od predpostavljene spodnje meje, ki znaša 20 %, ocenjujemo, da je instrument veljaven.
- Za določanje zanesljivosti smo uporabili postopek faktorizacije. Faktorji skupaj pojasnjujejo 86,242 % variance, iz česar sledi, da je instrument zelo zanesljiv.
- Objektivnost instrumenta smo poskušali zagotoviti z enotnimi, enopomenskimi navodili, na osnovi katerih so študentje vprašalnik samostojno ocenjevali.

Raziskava je potekala v aprilu 2009. Študentom obeh letnikov smo anketne vprašalnike razdelili na prvem srečanju po praksi v sklopu rednih vaj pri predmetu Didaktika likovne vzgoje. Podatke smo statistično obdelali s pomočjo statističnega programa SPSS na nivoju deskriptivne in inferenčne statistike.

Rezultati

Najprej bomo predstavili rezultate anketnega vprašalnika t. i. tretjega dela, petstopenjske ocenjevalne lestvice. Rezultate bomo predstavili v tabeli 2.

Dobra polovica vseh anketiranih študentov (55,9 %) meni, da so v času prakse poglobili znanje o načrtovanju in izvedbi učne ure pri likovni vzgoji in/ali likovnem snovanju. Tak rezultat lahko pripišemo dejstvu, da v času prakse študentje intenzivno opravljajo nastope (tako v tretjem kot v četrtem letniku opravijo v 14 dneh 1 hospitacijo pri mentorju in 6 samostojnih nastopov) ter se dejansko srečajo z načrtovanjem in izvedbo učne ure v praksi.

Iz rezultatov vidimo, da se 52,9 % anketiranih študentov zelo strinja s trditvijo, da jih njihov mentor pri načrtovanju in izvedbi učne ure ni omejeval. Nadalje vidimo, da le nekaj več kot tretjina anketiranih študentov (38,2 %) meni, da je njihov mentor pred izvedbo nastopa natančno pregledal njihovo učno pripravo. Mentorjeva naloga je, da študenta spremlja, usmerja in mu z napotki pomaga. Pregled učne priprave je nujen način pri tovrstnem sodelovanju, zato ta rezultat vsekakor preseneča. Iz tega lahko sklepamo, da je ostalih 60 % mentorjev delo opravilo neprofesionalno, nepedagoško. Dobra polovica (55,9 %) se strinja s trditvijo, da jim je mentor v času prakse pomagal s konkretnimi napotki in nasveti. Malo manj kot polovica anketiranih študentov (41,2 %) meni, da so imeli za izvajanje nastopov pri likovni vzgoji ustrezne materialne pogoje.

Tabela 2: Rezultati frekvenčne distribucije atributivnih spremenljivk (f, f %)

Trditve		Se nikakor ne strinjajam	Se ne strinjajam	Ne vem, se ne morem odločiti	Se strinjajam	Se zelo strinjajam	Skupaj
V času prakse sem poglobil/a znanje o načrtovanju in izvedbi učne ure pri likovni vzgoji in/ali likovnem snovanju.	f	0	0	0	19	15	34
	f %	0	0	0	55,9	44,1	100
Pri načrtovanju in izvedbi učne ure me mentor/ica ni omejeval/a.	f	0	1	4	11	18	34
	f %	0	2,9	11,8	32,4	52,9	100
Pred izvedbo vseh mojih nastopov pri likovni vzgoji (likovnem snovanju ...) je mentor/ica natančno pregledal/a pripravo.	f	2	4	2	13	13	34
	f %	5,9	11,8	5,9	38,2	38,2	100
V času prakse mi je mentor/ica pomagal/a s konkretnimi napotki in nasveti.	f	0	1	2	12	19	34
	f %	0	2,9	5,9	35,3	55,9	100
Za izvajanje nastopa pri predmetu likovna vzgoja (likovno snovanje ...) sem imel/a ustrezne materialne pogoje.	f	1	2	1	16	14	34
	f %	2,9	5,9	2,9	47,1	41,2	100
Mentor/ica je pripravil/a zelo zanimivo hospitacijsko uro.	f	1	7	5	14	7	34
	f %	2,9	20,6	14,7	41,2	20,6	100
Uvodna motivacija je pri tej uri učence (dijake) zelo pritegnila in navdušila.	f	2	6	7	14	5	34
	f %	5,9	17,6	20,6	41,2	14,7	100
Mentor/ica je jasno podal/a likovni problem.	f	0	4	7	13	10	34
	f %	0	11,8	20,6	38,2	29,4	100
Mentor/ica je učencem (dijakom) prikazal/a vsaj eno kakovostno reprodukcijo likovnega dela umetnika.	f	7	4	1	8	14	34
	f %	20,6	11,8	2,9	23,5	41,2	100
Mentor/ica je uporabil/a vsaj en sodobni učni medij (npr. računalnik, LCD-projektor ...).	f	8	4	3	6	13	34
	f %	23,6	11,8	8,8	17,6	38,2	100

Mentor/ica je nazorno demonstriral/a likovno tehniko in njene izrazne možnosti.	f	7	4	10	6	7	34
	f %	20,6	11,8	29,4	17,6	20,6	100
Mentor/ica je oblikoval/a primerno in estetsko tabelsko sliko.	f	9	6	4	6	9	34
	f %	26,5	17,6	11,8	17,6	26,5	100
Na tabelski sliki so bila jasno zapisana merila za vrednotenje.	f	10	4	12	3	5	34
	f %	29,4	11,8	35,3	8,8	14,7	100
Mentor/ica je podal/a zelo natančne napotke za delo.	f	3	1	7	10	13	34
	f %	8,8	2,9	20,6	29,5	38,2	100
Med praktičnim delom učencev je mentor/ica del svoje pozornosti namenil/a urejevanju pedagoške dokumentacije in delu, ki ni bilo vezano na učno uro.	f	11	6	9	3	5	34
	f %	32,4	17,6	26,5	8,8	14,7	100
Mentor/ica je brez težav vzdrževal/a motiviranost za delo.	f	1	7	4	15	7	34
	f %	2,9	20,6	11,8	44,1	20,6	100
Mentor/ica je z učenci izvedel/izvedla vrednotenje po vnaprej določenih merilih.	f	7	3	7	11	6	34
	f %	20,6	8,8	20,6	32,4	17,6	100
S potekom in izvedbo prakse sem zelo zadovoljen/zadovoljna.	f	0	1	1	16	16	34
	f %	0	2,9	2,9	47,1	47,1	100

Tudi pri vprašanih odprtega tipa smo zasledili problem slabe opremljenosti razredov, šole in pomanjkanje materiala. Šole, ki sprejmejo študente na praktično usposabljanje, na pedagoško prakso, bi morale zagotoviti ustrezno opremljene razrede za nemoteno delo tako mentorjev kot študentov. Nadalje se 41,2 % vseh anketiranih študentov strinja s trditvijo, da je mentor pripravil zelo zanimivo hospitacijsko uro. Enak odstotek anketiranih se strinja s trditvijo, da je uvodna motivacija pri hospitacijski uri učence (dijake) zelo pritegnila in navdušila. Glede na to, da mentor izbere temo za hospitacijsko uro, ki mu najbolj ustreza, sta ta podatka precej zaskrbljujoča.

Iz tabele lahko tudi razberemo, da se 67,6 % študentov zelo strinja ali pa strinja s trditvijo, da je mentor jasno podal likovni problem. Rezultat kaže, da slaba tretjina mentorjev tega ni storilo, da torej ti mentorji ne upoštevajo osnovnih zakonitosti načrtovanja in izvedbe učne ure, s tem pa so zelo slab zgled študentom. Nadalje se 41,2 % anketiranih študentov zelo strinja s trditvijo, da je mentor prikazal vsaj eno kakovostno reprodukcijo umetnika. Na drugi strani pa se kar 20,6 % študentov nikakor ne more strinjati s to trditvijo. Podatek je zaskrbljujoč, če vemo, da ravno preko kakovostnih reprodukcij učence/dijake ustrezno in dobro motiviramo za kakovostno likovnopedagoško delo. Ugotavljamo, da se kar 38,2 % anketiranih študentov zelo strinja s trditvijo, da je mentor uporabil vsaj en sodobni učni medij, vendar je tak rezultat najverjetneje posledica odgovorov četrth letnikov. V srednji šoli veliko učiteljev uporablja powerpoint predstavitve za podajanje snovi pri umetnostni zgodovini in drugih predmetih in tak način podajanja učne snovi postaja ustaljena praksa. Na drugi strani pa se kar 23,5 % študentov nikakor ne more strinjati s to trditvijo. Glede na relativno dobro opremljenost osnovnih šol z IKT, čudi podatek, da učitelji le-teh ne uporabljajo. Pri preverjanju nazornosti demonstracije likovne tehnike zbrani podatki kažejo, da se je s to trditvijo zelo strinjalo dobra petina anketiranih (20,6 %) in ravno toliko anketiranih se s to trditvijo nikakor ni strinjalo. Ta rezultat kaže na veliko pomanjkljivost pri pedagoškem delu mentorjev, saj vemo, da je načelo nazornosti eno bistvenih načel pri poučevanju likovnih vsebin.

Z naslednjim sklopom vprašanj smo preverjali uporabo tabelske slike in podajanje napotkov za realizacijo likovnih nalog. Med anketiranimi študenti se jih dobra četrtina (26,5 %) zelo strinja s trditvijo, da je mentor oblikoval primerno estetsko tabelsko sliko, enak odstotek pa se s to trditvijo nikakor ne more strinjati. Kar 29,4 % anketiranih se nikakor ne more strinjati s trditvijo, da so bila jasno zapisana merila za vrednotenje. Tabelska slika je osnova za vizualizacijo likovne naloge in mora vsebovati vse potrebne informacije za njeno kakovostno rešitev. Estetsko oblikovana tabelska slika pa je mnogokrat tudi dodatno motivacijsko sredstvo. Rezultati ankete kažejo na nerazumljivo površnost učiteljev pri koncipiranju in uporabi tega didaktičnega sredstva. Nekoliko bolje so mentorji podali natančne napotke za delo, saj se je s to trditvijo zelo strinjalo 38,2 % in strinjalo 29,5 % anketiranih študentov.

V večini primerov se študentje nikakor niso strinjali (32,4 %) ali se niso strinjali (17,6 %) s trditvijo, da je mentor med praktičnim delom del svoje pozornosti namenil urejevanju pedagoške dokumentacije in dela, ki ni bilo vezano na učno uro. Ta rezultat, čeprav ni idealen, vsekakor zadovoljuje.

Glede motiviranosti kažejo podatki na to, da se 20,6 % zelo strinja in kar 44,1 % anketiranih študentov strinja s trditvijo, da je mentor brez težav vzdrževal motiviranost učencev/dijakov za delo. Glede sklepne faze didaktične enote – vrednotenja so se anketirani študentje v 32,4 % strinjali in v 17,6 % zelo strinjali s trditvijo, da je mentor z učenci izvedel vrednotenje po vnaprej določenih merilih. Preostalih 50 % anketiranih študentov pa tega ni zaznalo. Vprašamo se lahko, kaj je bila vsebina vrednotenja, kakšna je bila komunikacija in kaj so od tega odnesli učenci/dijaki pri polovici spremljanih hospitacijskih ur.

Kljub mnogim pomanjkljivostim, ki so jih študentje zaznali pri pedagoškem delu njihovih mentorjev, pa se slaba polovica vseh anketiranih študentov (47,1 %) zelo strinja in v enakem odstotku strinja, da so s potekom in izvedbo pedagoške prakse zelo zadovoljni. Le majhen odstotek študentov (5,8 %) z izvedbo pedagoške prakse ni bil zadovoljen.

Nadalje bomo predstavili rezultate drugega dela anketnega vprašalnika, kjer so študentje odgovarjali na vprašanji odprtega tipa.

Ob vprašanju Opišite, razložite in pojasnite, kaj vam je bilo pri opravljanju pedagoške prakse najbolj všeč je največ študentov (70,6 %) menilo, da sta jim bila najbolj všeč pridobivanje izkušenj in stik z učenci (dijaki). To je pričakovan odgovor, saj se konkretno z učenci in dijaki srečujejo le pri opravljanju nastopov. Všeč jim je bil tudi odnos z mentorjem (44,1 %) in odnos z učenci (dijaki) (23,5 %). Manj študentom so bili všeč zaupanje in sprejetost kolektiva učiteljev (11,8 %) ter šolski utrip (11,8 %). Velikokrat so študentje zapisali preplet vseh odgovorov. Izbrali smo le najbolj pogoste odgovore.

Največ študentov je na vprašanje Opišite in pojasnite, kaj vam je bilo pri opravljanju pedagoške prakse najmanj všeč oz. vam je povzročalo največ težav odgovorilo, da jim ni bila všeč nedisciplina v šoli (29,4 %). Nedisciplina je na naših šolah neizogiben problem in velikokrat se študentje ob prvem stiku z realno situacijo kar prestrašijo in so v skrbeh, da nalogam in tovrstnim situacijam ne bodo kos. Nekaj študentov (17,7 %) je motila slaba opremljenost razredov in šole. Tehnično brezhibno opremljena učilnica za likovno vzgojo je temelj za kakovostno likovnopedagoško delo. Kot negativno so študentje ocenili tudi čas, namenjen praksi, prekratko obdobje v času študija, namenjeno praksi (14,8 %). To je razumljivo, saj je resnično premalo praktičnega dela, ki najbolj kaže na naravo poklica, za katerega se izobražujejo. Študente je zmotila tudi papirologija, ki je zajemala tako učiteljevo delo kot študentovo pripravo na izvajanje nastopov (14,8 %). Tudi pri tem vprašanju smo izbrali le najbolj pogoste odgovore.

Razprava

Iz rezultatov raziskave lahko povzamemo, da stanje na področju pedagoške prakse z vidika likovne vzgoje in ostalih predmetov z likovno vsebino v osnovni in srednji šoli ni dobro. Analiza rezultatov pričujoče raziskave kaže na dokaj pomanjkljivo strokovno in pedagoško znanje mentorjev in površen odnos do likovnopedagoškega dela. Res je, da mentorji trenutno v obstoječem šolskem sistemu za

svoje mentorstvo niso posebej nagrajevani in so verjetno zato tudi manj motivirani. Lahko celo trdimo, da jim mentorstvo študentom prinese dodatne naloge in obveznosti, da jih spremljanje študentov dodatno obremenjuje pri strokovnem in pedagoškem delu, ki se v obsegu nedvomno nadgrajuje in povečuje. Z vsem naštetim pa kljub vsemu težko opravičimo pomanjkljivo pripravljeno hospitacijsko uro.

Z odgovori anketiranih študentov, ki se nanašajo na pridobljeno znanje v času prakse, na delo mentorja pri vodenju in usmerjanju študentov ter na materialne pogoje za izvedbo pouka likovne vzgoje, smo lahko deloma zadovoljni. Manj pa smo lahko zadovoljni z odgovori, ki opisujejo mentorjevo neposredno izvedbo učne ure. Učitelji mentorji sami izbirajo vsebine hospitacijskih ur, torej izbirajo področja in likovne naloge, za katere menijo, da so optimalne in primeren vzor bodočim učiteljem. Mentorji za to obliko pedagoške prakse študentov običajno pripravijo preverjene vsebine, s preverjeno didaktično artikulacijo. Pomanjkljiva motiviranost učencev/dijakov, slabo predstavljen likovni problem, zelo pomanjkljiva vizualizacija likovne naloge in neposreden kontakt s kakovostnimi umetniškimi likovnimi deli (reprodukcijami), slaba demonstracija likovne tehnike in zanemarjanje tabelske slike pa so vsekakor elementi, ki odločilno posegajo v kakovost izvedbe didaktične enote. Vsekakor bi v tej fazi mentorstva od izkušenih učiteljev pričakovali več.

S trenutnim stanjem na področju mentorstva študentom na pedagoški praksi v luči likovnopedagoške stroke torej ne moremo biti zadovoljni. Mentorstva študentom na pedagoški praksi bo v prihodnje potrebno še bolj intenzivno spremljati in nujno bo poiskati način, kako ga izboljšati. Še nekoliko bolj objektivno spremljanje mentorstva bi dobili z longitudinalno raziskavo, ki bi zajemala stališča več generacij in s tem tudi pokazala objektivnejše rezultate o trenutnem stanju na področju mentorstva študentom likovne pedagogike. To bi bila tudi osnova za razmislek o spremembah in programih za mentorje. Prepričani smo, da je dober zgled, dobro strokovno delo mentorja najbolj izpostavljen člen motivacije pri nadaljnjem izobraževanju študentov, ob zaključevanju študija ter kasneje na poklicni poti. Problem, ki ga trenutno najbolj vidimo, je v dodatnem strokovnem izpopolnjevanju mentorjev preko različnih oblik vseživljenjskega učenja in izobraževanja.

LITERATURA

- Batič, J., Herzog, J. in Duh, M. (2009). Stališča študentov likovne pedagogike do pridobljenih splošnih in predmetnospecifičnih kompetenc. *Revija za elementarno izobraževanje*, 2 (2–3), 55–67.
- Couper, M., Ryan, M., Gay, J. in Perry, C. (1998). *Our journeys in teacher education: Using narrative to understand the lives of women teacher educator*. Paper presented at the American Assotiation for Research in Education (AERA) Conference. San Diego.
- Couper, M., Ryan, M., Gay, J. in Perry, C. (1999). Responding creativity to chelenges in teacher education: Four women teacher educators tell their stories. *Asian-Pacific Journal of Teacher Education*, 27 (2), 143–158.
- Cvetek, S. (2005). *Poučevanje kot profesija, učitelj kot profesionalec*. Radovljica: Didakta.
- Devjak, T. in Polak, A. (2009). Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje kot dejavnik razvoja učiteljevih kompetenc. *Vzgoja in izobraževanje*, 40 (3), 5–12.
- Dillabough, J. A. in Acker, S. (2002). Globalisation, womenžs work and teacher education: a Crossnational analysis. *International Studies in Sociology of education*, 12 (3), 227–260.
- Duchame, E. (1993). *The lives of teacher educators*. New York: Teacher Collage Press.
- Erčulj, J. (2005). Učiteljev profesionalizem. V J. Erčulj (ur.), *V učence usmerjeno poučevanje*. Zbirka Mreže učečih se šol 2. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. Maidenhead, Philadelphia: Open University Press.
- Harrison, J. in Yaffe, E. (2008). Teacher Educators and Reeflective Practice. V A. Swennen in M. van der Klink (ur.), *Becoming a Teacher Educator. Theory and Practice for Teacher Educators* (str. 145–161). Amsterdam.
- Herzog, J., Duh, M. in Batič, J. (2009). The role of mentoring in the education of prospective classroom teachers. V *The teaching based on the Bologna Process: zbornik prispevkov* (str. 269–275). Subotica: College of Nursey School Teachers.
- Javornik Krečič, M. (2008). *Pomen učiteljevega profesionalnega razvoja*. Ljubljana: i2 družba za založništvo, izobraževanje in raziskovanje.
- Neuweg, H. G. (2008). Grundlagen der Lehrer/innen/Kompetenc. *Odgojne znanosti*, 10(15), 13–21.
- Plut Pregelj, L. (2004). Konstruktivistične teorije znanja in šolska reforma: učitelj v vlogi učenca. V B. Marentič Požarnik (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* (str. 17–40). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Center za pedagoško izobraževanje.
- Pšunder, M. (2009). Mladi potrebujejo dobre učitelje in mentorje: pomen kakovostnih medosebnih odnosov (pedagoško-andragoški pristop). V: *Kako izboljšati povezovanje teorije, raziskovanja in prakse na področju mentorstva v zdravstveni negi / Jesenska šola mentorstva z mednarodno udeležbo*, Jesenice, 15. in 16. 09. 2009. -Jesenice : Visoka šola za zdravstveno nego = College of Nursing, 2009
- Resnik Planinc, T. in Ilc, M. (2007). Pedagoška praksa. V C. Peklaj (ur.), *Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev* (str. 59–75). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
-

Swennen, A., Shagir, L. in Cooper, M. (2008). Becoming a teacher Educator: Vices of Beginning Teacher Educators. V A. Swennen in M. van der Klink (ur.), *Becoming a Teacher Educator. Theory and Practice for Teacher Educators* (str. 91–102). Amsterdam.

Valenčič Zuljan, M. in Kalin, J. (2007). Učitelj – temeljni dejavnik v procesu inoviranja pedagoške prakse. *Sodobna pedagogika*, 58 (2), 162–179.

Elektronski naslov: jerneja.herzog@uni-mb.si
matjaz.duh@uni-mb.si
janja.batic@uni-mb.si

Založniški odbor je prispevek prejel 6. 12. 2009.

Recenzentski postopek je bil zaključen 18. 12. 2009.
