

Danijela Rus

Pogledi mentorjev na praktično pedagoško usposabljanje študentov pedagogike

Izvirni znanstveni članek

UDK: 378.147.091.33-027.22

POVZETEK

V prvem delu prispevka predstavljamo pomen praktičnega pedagoškega usposabljanja študentov, v nadaljevanju pa se osredotočimo na obvezno praktično pedagoško usposabljanje študentov univerzitetnega dvopredmetnega študijskega programa 1. stopnje Pedagogika in dvopredmetnega pedagoškega študijskega programa 2. stopnje Pedagogika Filozofske fakultete Univerze v Mariboru. Podrobneje opišemo pomen mentorstva in vlogo mentorja pri praktičnem pedagoškem usposabljanju ter vlogo šolskega svetovalnega delavca v vzgojno-izobraževalni instituciji. V drugem delu prispevka predstavljamo rezultate raziskave, ki prinaša poglede mentorjev na praktično pedagoško usposabljanje študentov pedagogike. V raziskavi nas je zanimalo mnenje mentorjev (svetovalnih delavcev) o sposobnostih dobrega svetovalnega delavca, ocene mentorjev glede razvijanja različnih sposobnosti dobrega svetovalnega delavca pri študentih pedagogike med praktičnim pedagoškim usposabljanjem ter mnenje mentorjev glede celotnega poteka praktičnega pedagoškega usposabljanja.

Ključne besede: praktično pedagoško usposabljanje, mentorstvo, sposobnosti svetovalnega delavca, študentje pedagogike

Mentors' Views on Practical Educational Training of Students of Pedagogy

Original scientific article

UDK: 378.147.091.33-027.22

ABSTRACT

The article begins by introducing the importance of practical pedagogical training of students, whereas the focus is on mandatory practical pedagogical training of students at two programmes of the Faculty of Arts, University of Maribor: the undergraduate double-major programme Pedagogy and the postgraduate double-major teacher programme Pedagogy. The first part describes the importance of mentoring and mentor's role in the process of practical pedagogical training. The role of the school counsellor in an educational institution is also described. Research results are presented in the second part of the article. Here, the school mentors (school counsellors) were interviewed about school counsellor competencies, about the development of different counsellor competencies during the practical pedagogical training of students of Pedagogy and with the help of their mentor and about the overall opinion about the entire course of practical pedagogical training.

Key words: practical pedagogical training, mentoring, school counsellor competencies, students of Pedagogy

Uvod

Vsak študent med opravljanjem praktičnega pedagoškega usposabljanja oz. pedagoške prakse neposredno spozna svoj bodoči poklic, pri tem se uči samostojno in s pomočjo mentorja ter drugih pedagoških delavcev. Glede na Merila za akreditacijo študijskih programov za izobraževanje učiteljev (2011, 4. člen) se pedagoška praksa organizira in izvaja »po načelu reflektivne prakse in mora študentom omogočati integracijo predmetno-vsebinskega in pedagoško-profesionalnega znanja s postopnim vpeljevanjem v poučevanje in poklic učitelja«. Številni tuji in domači avtorji (Caires idr., 2012; Cvetek, 2002, 2006; Čagran idr., 2006, 2007; Gruber, 2010; Ingersoll idr., 2012; Juriševič, 2000; Juriševič in Pavliha, 2006; Lipec Stopar, 2007; Meegan idr., 2013; Trškan idr., 2015; Valenčič Zuljan, 2000; Valenčič Zuljan idr., 2011; Vršnik idr., 2015) ugotavljajo, da je praktično pedagoško usposabljanje študentov pomemben del študija. Pedagoška praksa naj bi študentom omogočala pridobivanje praktičnih pedagoških znanj in spretnosti, povezovanje teoretičnih in praktičnih vidikov poučevanja in pedagoškega dela ter graditev svojega poklicnega znanja (Cvetek, 2006). Po mnenju fakultetnih učiteljev in sodelavcev ter mentorjev (Lipec Stopar, 2007) je praktično pedagoško usposabljanje v največji meri priložnost za povezovanje teorije in prakse ter učenje praktičnih vsebin, v veliki meri seznanjanje s kulturo zavoda, z delovnimi mesti, s problematiko dela, učenje z izkušnjo, refleksija o lastnih ravnanjih in ravnanju drugih, eksperimentiranje, motivacija za nadaljnji študij ter potrditev pravilnosti izbire študija in v manjši meri tudi preverjanje in samopreverjanje usposobljenosti študenta za izvajanje poklica. Ugotovitve raziskovalcev Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani (Trškan idr., 2015) kažejo, da pedagoška praksa na omenjeni fakulteti študentom omogoča sistematično opazovanje pouka pri izbranih šolskih predmetih, usposabljanje za načrtovanje, izvajanje in ovrednotenje pouka ter samostojno izvajanje učne ure ob stalni refleksiji lastnih nastopov. O pomembnosti praktičnega pedagoškega usposabljanja študentov pričajo tudi rezultati raziskave Ingersoll idr. (2012), ki kažejo, da tisti učitelji, ki so pred začetkom poučevanja deležni večjega praktičnega pedagoškega usposabljanja, manj pogosteje zapuščajo svoj poklic po prvem letu poučevanja. Glede na raziskave v zadnjih letih (Vršnik idr., 2015; Trškan idr., 2015) tako študentje kot mentorji v splošnem navajajo zadovoljstvo z izvajanjem in potekom praktičnega pedagoškega usposabljanja, hkrati pa podajajo svoje želje in predloge po določenih spremembah. Študentje Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru, torej bodoči učitelji, so zadovoljni s pedagoško prakso v okviru fakultete in v okviru vzgojno-izobraževalne institucije ne glede na obliko usposabljanja (opazovalna praksa, integrirana praksa, vodena praksa, strnjena praksa), vendar želijo v procesu praktičnega pedagoškega usposabljanja še aktivneje sodelovati (Vršnik idr., 2015). Mentorji so pri delu s študenti čutili zadovoljstvo, hkrati pa so kot predlog za spremembo pedagoške prakse med drugim najpogosteje navedli predlog podaljšanja pedagoške prakse (Trškan idr., 2015).

Študent naj bi med praktičnim pedagoškim usposabljanjem v šoli ali drugi vzgojno-izobraževalni instituciji razvijal različne sposobnosti, te so vezane na delo znotraj institucije in na njegovo lastno profesionalnost. Študentovo delo znotraj institucije vodi in nadzoruje njegov mentor, ki najprej pripravi individualni načrt praktičnega pedagoškega usposabljanja študenta, mu med opravljanjem pedagoške prakse nudi potrebno pomoč in podporo ter ob koncu praktičnega usposabljanja poda mnenje o študentovi aktivnosti in udejstvovanju skozi celotno pedagoško prakso (Ambrosetti in Dekkers, 2010; Fischer in Andel, 2002; Javornik Krečič idr., 2007; Juriševič, 2000; Shea, 2002). Mentor je v tem pogledu voditelj, svetovalec, usmerjevalec, oseba, ki študentu pri opravljanju pedagoške prakse ponudi nov vpogled v njegov izbran poklic. Glede na medsebojno povezanost obeh vključenih (mentorja in študenta) v proces praktičnega pedagoškega usposabljanja lahko torej upravičeno predpostavljamo, da mentorjevo delo ter njegovi pogledi na svoj poklic vplivajo na študentovo trenutno in nadaljnje dožemanje študija ter s tem tudi na razvijanje posameznih sposobnosti pri študentu med praktičnim pedagoškim usposabljanjem. S tega stališča se nam poraja vprašanje, v kolikšni meri poteka razvijanje posameznih sposobnosti pri študentih med praktičnim pedagoškim usposabljanjem in s pomočjo mentorjev ter razvijanje katerih sposobnosti je bolj v ospredju.

V ta namen smo v empiričnem delu prispevka analizirali praktično pedagoško usposabljanje študentov pedagogike z vidika njihovih mentorjev, pri čemer smo podrobneje osvetlili: 1. mnenje mentorjev o sposobnostih dobrega svetovalnega delavca, 2. ocene mentorjev glede razvijanja različnih sposobnosti dobrega svetovalnega delavca pri študentih med opravljanjem praktičnega pedagoškega usposabljanja ter 3. mnenje mentorjev o celotnem poteku praktičnega pedagoškega usposabljanja.

Mentorstvo in vloga mentorja v procesu praktičnega pedagoškega usposabljanja

Mentorstvo je zahtevna in zapletena naloga, ki od posameznega pedagoškega delavca zahteva posebne veščine, hkrati pa lahko neposredno vpliva na študentove dotedanje poglede in prihodnja dejanja, njegovo družbeno uveljavitev ter na njegovo osebno rast in nadaljnji profesionalni razvoj (Fairbanks idr., 2000; Javornik Krečič, 2008; Juriševič, 2000; Magajna, 2005; Marentič Požarnik, 2010; Montecinos idr., 2002; Shea, 2002; Valenčič Zuljan idr., 2007; Zanting idr., 2001; Žalec, 2007). Shea (2002) mentorstvo opisuje kot temeljno obliko človeškega razvoja, ko ena oseba vложи svoj čas, energijo in znanje ter na ta način pomaga drugi osebi v njeni osebni rasti. V tem procesu mentor in mentoriranec skupaj raziskujeta skrite sposobnosti mentoriranca, ki mu lahko pomagajo pri pridobivanju potrebnih znanj in spretnosti v različnih situacijah. Maynard in Furlong (1994, v Zanting idr., 2001) razlikujeta tri temeljne modele učenja bodočega učitelja ob mentorju:

- a) vajeniški model – mentoriranec na podlagi opazovanja bolj izkušenega mentorja sproti osmišlja celoten proces poučevanja, pri tem usvaja spretnosti in veščine ter po mentorjevem vzoru z lastno aktivnostjo pridobiva praktične izkušnje;
- b) kompetentnostni model – mentor z opazovanjem nadzoruje mentoriranca, mu daje povratne informacije in nasvete, mentoriranec pa deluje po navodilih mentorja in neposredno tekom pedagoške prakse pridobiva potrebne veščine in znanja;
- c) refleksiivni model – mentor in mentoriranec sta v učnem procesu soustvarjalca procesa, pri čemer se mentoriranec uči kritičnega razmišljanja in vrednotenja tako lastnega kot mentorjevega dela, spoznava učni proces ter različne načine poučevanja in preko globljega reflektiranja celotnega učnega procesa pridobiva izkušnje.

Čeprav se modeli med seboj razlikujejo glede na način učenja in glede na način pridobivanja izkušenj, imajo nekaj skupnih točk (Fischer in Andel, 2002): mentorstvo poteka le med dvema osebama; v opisanem učno-socialnem okolju potekajo tudi drugi psiho-socialni procesi, pomembni za kakovostno učenje; zaupen, navdihujoč in zaupljiv odnos je temelj uspešnega pridobivanja znanja; mentorstvo prinaša korist mentorirancu, mentorju in instituciji. Wyatt idr. (1999, v Juriševič, 2000) predstavijo ključne razsežnosti mentorjeve vloge, po kateri mentor daje vzor (za poučevanje, organiziranje, vodenje), usmerja (v procesu učenja in poučevanja), sodeluje (ter je pripravljen deliti svoje izkušnje in gradivo), sporoča povratne informacije (in spodbuja refleksijo), zagotavlja priložnosti za samostojno učenje, podpira in zaupa ter omogoča spoznavanje nalog in odgovornosti učitelja. Ambrosetti in Dekkers (2010) sta na podlagi raziskovalnih člankov s področja izobraževanja učiteljev preučila vlogo mentorja s perspektive mentorjev in mentorirancev ter naredila izbor teh mnenj. Glede na njune ugotovitve (prav tam) večina mentorjev meni, da je ena izmed njihovih poglavitnih vlog predvsem zagotavljanje podpore mentorirancu, posledično pa tudi dajanje povratnih informacij, ustvarjanje prijetnega učnega okolja ter zagotavljanje ustrezne predstavitve poklica in sposobnosti, ki jih mentoriranec usvaja. V ta namen mentorji spodbujajo mentoriranca pri učenju, uporabljajo različne strategije za predstavitev dela, opazujejo mentoriranca v različnih situacijah in delajo skupaj z njim. Mentoriranci o vlogi mentorja menijo podobno kot mentorji, tj. da je mentorjeva vloga predvsem zagotavljanje podpore ter dajanje izrecnih in natančnih navodil glede dela in nalog. Mentorji to počnejo tako, da vključijo mentoriranca v delovno okolje, mu nudijo sprotno pomoč, ga obravnavajo kot sodelavca ter se trudijo za čim boljše medsebojno komunikacijo. Po mnenju mentorjev in mentorirancev je torej vloga mentorja v prvi vrsti zagotavljanje podpore in pomoči, dajanje navodil in povratnih informacij ter svetovanje mentorirancu (prav tam).

Verjamemo, da je uspešno mentorstvo odvisno od mentorja in od mentoriranca; mentoriranec si lahko pridobi potrebne izkušnje, tako da opazuje mentorja, sledi

njegovim nasvetom in se trudi za refleksijo celotnega pedagoškega procesa, medtem ko mora mentor mentoriranca voditi, mu biti tudi vzor, ga ocenjevati ter hkrati spodbujati k refleksiji tako svojih kot mentorirančevih izkušenj.

Vloga šolskega svetovalnega delavca v vzgojno-izobraževalni instituciji

Po Pravilniku o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole (2011) je svetovalni delavec lahko, kdor je končal univerzitetni študijski program defektologije, pedagogike (smer pedagogika), psihologije, socialnega dela, socialne pedagogike ali specialne in rehabilitacijske pedagogike ali kdor je končal magistrski študijski program druge stopnje psihologija, pedagogika, socialno delo, socialno delo z družino, socialno vključevanje in pravičnost na področju hendikepa, etničnosti in spola, duševno zdravje v skupnosti, socialna pedagogika, specialna in rehabilitacijska pedagogika, supervizija, osebno in organizacijsko svetovanje ali inkluzivna pedagogika. Svetovalni delavci so po izobrazbi torej psihologi, pedagogi, socialni delavci, socialni pedagogi in defektologi ter imajo ustrezno visokošolsko in pedagoško-andragoško izobrazbo.

Glede na Programske smernice (Čačinovič Vogrinčič, 2008) se svetovalni delavec z vzpostavljanjem svetovalnega odnosa in na strokovno avtonomni način vključuje v kompleksno reševanje pedagoških, psiholoških in socialnih vprašanj vzgojno-izobraževalnega dela v ustanovi in sodeluje z vsemi udeleženci procesa ter zunanjimi institucijami. Preko osnovnih dejavnosti (dejavnosti pomoči, razvojne in preventivne dejavnosti ter dejavnosti načrtovanja in evalvacije) pomaga vsem udeležencem v procesu ter sodeluje na različnih področjih vsakdanjega življenja v instituciji. Resman (1996) pojasnjuje, da pa svetovalna služba svoje vloge ne sme videti le v neposredni svetovalni pomoči učencem pri premagovanju razvojnih in šolskih zadreg, temveč mora svoje delo zastaviti tako, da tudi s poseganjem v šolski prostor in z razvijanjem tega prostora učencem posredno pomaga odpirati možnosti za njihovo rast in razvoj, saj so ravno značilnosti šolskega življenja ter potrebe učencev, učiteljev, vodstva in staršev izhodišče svetovalnega dela na šoli.

Da bi šolski svetovalni delavec svoje svetovalno delo opravljal profesionalno, mora upoštevati nekatera načela, ki mu predstavljajo osnovno orientacijo: načelo strokovnosti in strokovnega izpopolnjevanja, načelo strokovne avtonomnosti, načelo interdisciplinarnosti, strokovnega sodelovanja in povezovanja, načelo aktualnosti, načelo razvojne usmerjenosti, načelo fleksibilnega ravnotežja med osnovnimi vrstami dejavnosti svetovalne službe, načelo celostnega pristopa, načelo sodelovanja v svetovalnem odnosu ter načelo evalvacije lastnega dela (Čačinovič Vogrinčič, 2008). Šolski svetovalni delavci pri svojem delu uporabljajo različna znanja, sposobnosti in spretnosti, ki jim pomagajo pri vzpostavitvi, ohranitvi in okrepitvi celostnega programa šolske svetovalne službe (ASCA School Counselor

Competencies, 2008). Tako se povezujejo z vsemi, ki so vključeni v proces (z učenci, starši, šolskim osebjem in skupnostjo) pri načrtovanju, organiziranju, izvajanju in vrednotenju vzgojno-izobraževalnega procesa ter na naslednjih področjih: osebna rast in razvoj, individualno svetovanje, svetovanje skupinam, povezovanje z drugimi institucijami, analiziranje in ocenjevanje, raziskovanje in vrednotenje, poklicna orientacija in profesionalni razvoj (Who Are School Counselors?, 2008). Glede na spremembe današnjega šolskega sistema, ki vplivajo tudi na delo svetovalnega delavca ter od njega zahtevajo različna znanja iz različnih ved, je pri opravljanju šolskega svetovalnega dela med drugim potrebno tudi povezovanje znanja z različnimi vedami (kot so pedagogika, psihologija, socialno delo, pravo ...) ter znanja in spretnosti pri vzpostavljanju in razvijanju medosebnih odnosov (Privošnik in Urnac, 2009).

Vsebina in delež praktičnega usposabljanja študentov pedagogike

Študentje tretjega letnika univerzitetnega dvopredmetnega študijskega programa 1. stopnje Pedagogika in študentje prvega letnika dvopredmetnega pedagoškega študijskega programa 2. stopnje Pedagogika Filozofske fakultete Univerze v Mariboru v okviru svojega študija opravljajo obvezno praktično pedagoško usposabljanje. Tovrstno usposabljanje naj bi študentom pedagogike omogočalo pridobiti izkušnje, na podlagi katerih bi teoretična znanja, pridobljena na fakulteti, sistematično povezovali s praktičnimi izkušnjami, pridobljenimi med obvezno pedagoško prakso. Pedagoško delo študentov oz. pedagoški praktikum je pri omenjenih študijskih programih sestavljen iz opazovalnega in predmetnega praktikuma (iz hospitacij, nastopov in pedagoške prakse); poteka v strnjeni in razpršeni obliki (v dogovorjenem obdobju in ob dogovorjenih dnevih); učne hospitacije, nastopi in pedagoška praksa se izvajajo na osnovnih in srednjih šolah ter na drugih vzgojno-izobraževalnih institucijah. Tematika, s katero se seznanjajo študentje pedagogike med opravljanjem praktičnega usposabljanja, zajema področje svetovanja in vodenja v izobraževanju ter področje učenja in poučevanja. Študentje univerzitetnega dvopredmetnega študijskega programa prve stopnje Pedagogika se tako že od začetka študija seznanjajo s pedagoškimi vsebinami ter posredno tudi z delom svetovalnega delavca in njegovimi nalogami, neposredno pa lahko svoja dotedanja teoretična znanja uporabijo šele v 3. letniku med opravljanjem obvezne pedagoške prakse oziroma praktičnega pedagoškega usposabljanja. Po evropskem sistemu za nabiranje in prenos kreditnih točk (ECTS), pri čemer 1 kreditna točka pomeni 25 do 30 ur obremenitve študenta (Merila za kreditno vrednotenje študijskih programov po ECTS, 2004), znaša delež praktičnega pedagoškega usposabljanja v univerzitetnem dvopredmetnem študijskem programu 1. stopnje Pedagogika 3 kreditne točke ali 3,3 % študijskega programa, v dvopredmetnem pedagoškem študijskem programu 2. stopnje Pedagogika pa

znaša omenjen delež 7 kreditnih točk ali 11,7 % študijskega programa (Predlog za akreditacijo, 2014, Vloga za pridobitev soglasja k študijskemu programu Filozofske fakultete Univerze v Mariboru 2009, 2010).

Namen in cilji raziskovanja

V empirični raziskavi smo raziskovali praktično pedagoško usposabljanje študentov tretjega letnika univerzitetnega dvopredmetnega študijskega programa 1. stopnje Pedagogika in študentov prvega letnika dvopredmetnega pedagoškega študijskega programa 2. stopnje Pedagogika Filozofske fakultete Univerze v Mariboru s strani njihovih mentorjev ter z vidika razvijanja različnih sposobnosti dobrega svetovalnega delavca pri študentih med praktičnim pedagoškim usposabljanjem.

Glavni cilji raziskovanja so bili:

- pridobiti mnenje mentorjev o sposobnostih dobrega svetovalnega delavca;
- pridobiti ocene mentorjev glede razvijanja različnih sposobnosti dobrega svetovalnega delavca pri študentih med opravljanjem praktičnega pedagoškega usposabljanja in s pomočjo mentorjev;
- primerjati mnenje mentorjev o sposobnostih dobrega svetovalnega delavca z njihovimi ocenami glede razvijanja različnih sposobnosti dobrega svetovalnega delavca pri študentih med opravljanjem praktičnega pedagoškega usposabljanja in s pomočjo mentorjev;
- pridobiti mnenja mentorjev glede celotnega poteka praktičnega pedagoškega usposabljanja.

Metodologija

Raziskovalna metoda

Uporabili smo deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja.

Raziskovalni vzorec

Raziskava temelji na priložnostnem (neslučajnostnem) vzorcu mentorjev, ki so bili mentorji študentom tretjega letnika univerzitetnega dvopredmetnega študijskega programa 1. stopnje Pedagogika ter študentom prvega letnika dvopredmetnega pedagoškega študijskega programa 2. stopnje Pedagogika Filozofske fakultete Univerze v Mariboru v šolskem letu 2011/12. Zajeti vzorec opredeljujemo na nivoju rabe inferenčne statistike kot enostavni slučajnostni vzorec iz hipotetične populacije.

Anketiranje je potekalo v marcu in maju 2012. Vprašalnike z dodanimi praznimi kuvertami smo razdelili študentom, ki so v osnovnih in srednjih šolah ter drugih vzgojno-izobraževalnih institucijah opravljali praktično pedagoško usposabljanje; ti so vprašalnike ob koncu pedagoške prakse dali svojim mentorjem ter jih prosili

za sodelovanje v raziskavi. Študentje so nam izpolnjene vprašalnike predali na skupnem srečanju na fakulteti po končanem praktičnem pedagoškem usposabljanju. V anketiranju je sodelovalo 13 anketirancev. Kljub manjšemu deležu anketiranih mentorjev ocenjujemo, da je vzorec primeren za obdelavo, saj je anketiranje potekalo takoj po koncu praktičnega pedagoškega usposabljanja, ko naj bi bili vtisi mentorjev glede usposabljanja še sveži.

Vsebinsko-metodološke značilnosti vprašalnika

V uvodnem delu vprašalnika je bil predstavljen namen anketiranja, navodila za izpolnjevanje pa so bila navedena pri posamezni točki ankete. Uvodnemu delu vprašalnika je sledil dvojni sklop petstopenjskih ocenjevalnih lestvic – v prvem sklopu so mentorji ovrednotili 15 sposobnosti dobrega svetovalnega delavca, v drugem sklopu pa so ocenjevali, v kolikšni meri so po njihovem mnenju študentje med opravljanjem praktičnega pedagoškega usposabljanja in z njihovo pomočjo razvijali navedenih 15 sposobnosti dobrega svetovalnega delavca. V zadnjem delu vprašalnika je bilo vprašanje odprtega tipa, v njem so mentorji podali mnenje glede celotnega poteka praktičnega pedagoškega usposabljanja.

Veljavnost anketnega vprašalnika smo zagotovili s pregledom strokovnjakov vsebinske in oblikovne strani anketnega vprašalnika. Pri sestavljanju vprašanj v anketnem vprašalniku smo bili pozorni, da so bila navodila za izpolnjevanje izražena natančno, vprašanja pa zapisana enopomensko in dovolj specifično. Za *zanesljivost* vprašalnika smo uporabili Cronbachov koeficient alfa ($\alpha_1 = 0,737$), ki potrjuje srednjo oziroma veliko zanesljivost vprašalnika – vprašanja zaprtega tipa omogočajo objektivno razbiranje odgovorov (brez spreminjanja informacij pod vplivom subjektivne presoje). *Objektivnost* v fazi anketiranja temelji na nevedenem anketiranju.

Obdelava podatkov

Podatke smo statistično obdelali v skladu z nameni in predvidevanji raziskave s pomočjo statističnega programskega paketa SPSS za Windows. Podatke ocenjevalnih lestvic smo najprej ponderirali: deskriptivno izraženim stopnjam smo priredili numerične vrednosti (od ocene 1, ki je pomenila najnižjo oceno pomembnosti, do ocene 5, ki je pomenila najvišjo oceno pomembnosti) ter jih v nadaljevanju tabelarično prikazali. Z osnovno deskriptivno statistiko smo izračunali povprečno vrednost posamezne spremenljivke ter aritmetične vrednosti spremenljivk posameznega sklopa razporedili od najvišje do najnižje vrednosti. Odgovore pri vprašanjih odprtega tipa smo uredili, ustrezno združili ter interpretirali.

Rezultati in interpretacija

V opravljeni raziskavi so anketirani mentorji z ovrednotenjem 15 navedenih sposobnosti najprej podali mnenje o sposobnostih dobrega svetovalnega delavca (preglednica 1), nato pa ovrednotenjem istih 15 sposobnosti podali svoje ocene glede razvijanja teh sposobnosti pri študentih med opravljanjem praktičnega

pedagoškega usposabljanja in z njihovo pomočjo (preglednica 2). Sledi primerjava mnenj mentorjev o sposobnostih dobrega svetovalnega delavca z njihovimi ocenami glede razvijanja teh sposobnosti pri študentih ter v zadnjem delu prispevka predstavitev mnenj mentorjev glede celotnega poteka praktičnega pedagoškega usposabljanja.

Mnenje mentorjev o sposobnostih dobrega svetovalnega delavca

Preglednica 1: Razporeditev povprečnih vrednosti od najvišje do najnižje v mnenju mentorjev o sposobnostih dobrega svetovalnega delavca

Sposobnost dobrega svetovalnega delavca	Povprečna vrednost (\bar{x})
timsko sodelovanje z drugimi pedagoškimi delavci v ustanovi	4,9231
vodenje svetovalnih pogovorov	4,8462
zaznavanje in sprejemanje različnih oblik drugačnosti (senzibilnost)	4,8462
sodelovanje s starši	4,7692
timsko sodelovanje z zunanjimi institucijami in strokovnjaki	4,7692
vživljanje v drugo osebo (empatija)	4,6923
kritično ovrednotenje svojega dela	4,5385
uporaba različnih virov strokovne pomoči	4,5385
vodenje in usmerjanje učenca (ali npr. študenta na praksi)	4,4615
koordinacija	4,4615
razvijanje zavesti o pomenu vseživljenjskega izobraževanja in strokovnega izpopolnjevanja	4,3077
poglobljeno razmišljanje o lastnem delu (samorefleksija)	4,2308
opazovanje vzgojno-izobraževalnega procesa	4,2308
analiza in vrednotenje vzgojno-izobraževalnega procesa	4,1538
uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije	3,8462

Iz preglednice 1 je razvidno, da so mentorji najvišjo oceno po pomembnosti glede sposobnosti dobrega svetovalnega delavca pripisali sposobnosti »timsko sodelovanje z drugimi pedagoškimi delavci v ustanovi« ($\bar{x} = 4,923$). Zelo visoko ovrednotene so tudi naslednje sposobnosti: »vodenje svetovalnih pogovorov« ($\bar{x} = 4,8462$), »zaznavanje in sprejemanje različnih oblik drugačnosti« ($\bar{x} = 4,8462$), »sodelovanje s starši« ($\bar{x} = 4,7692$), »timsko sodelovanje z zunanjimi institucijami in strokovnjaki« ($\bar{x} = 4,7692$) in »vživljanje v drugo osebo« ($\bar{x} = 4,6923$). Najmanj pomembna sposobnost dobrega svetovalnega delavca po mnenju mentorjev je sposobnost »uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije« ($\bar{x} = 3,8462$), med slabše ovrednotenimi so tudi sposobnosti: »analiza in vrednotenje vzgojno-izobraževalnega procesa« ($\bar{x} = 4,1538$), »opazovanje vzgojno-izobraževalnega procesa« ($\bar{x} = 4,2308$) ter »poglobljeno razmišljanje o lastnem delu« ($\bar{x} = 4,2308$).

Vse navedene sposobnosti so glede na petstopenjsko ocenjevalno lestvico zelo visoko oziroma visoko ovrednotene, razlike med njimi pa majhne (največja

povprečna vrednost: $\bar{x} = 4,9231$, najmanjša povprečna vrednost: $\bar{x} = 3,8462$). Sklepamo, da se mentorjem vse sposobnosti zdijo podobno zelo pomembne oziroma pomembne in potrebne kot sposobnosti dobrega svetovalnega delavca. Kljub majhnim razlikam med povprečnimi vrednostmi pa lahko iz rezultatov razberemo, da mentorji veliko pomembnost pripisujejo tistim sposobnostim svetovalnega delavca, ki jih le-ta uporablja v poglavitnih dejavnostih svetovalne službe, kot so: svetovanje učencem, staršem, učiteljem in drugim delavcem v instituciji, timsko sodelovanje, delo s pomoči potrebnimi učenci (ASCA School Counselor Competencies, 2008).

Ocene mentorjev glede razvijanja različnih sposobnosti svetovalnega delavca pri študentih med opravljanjem praktičnega pedagoškega usposabljanja in s pomočjo mentorjev

Preglednica 2: Razporeditev povprečnih vrednosti od najvišje do najnižje v oceni mentorjev glede razvijanja različnih sposobnosti študentov tekom pedagoške prakse in s pomočjo mentorjev

Sposobnost dobrega svetovalnega delavca	Povprečna vrednost (\bar{x})
zaznavanje in sprejemanje različnih oblik drugačnosti (senzibilnost)	4,0769
opazovanje vzgojno-izobraževalnega procesa	3,6923
vživljanje v drugo osebo (empatija)	3,6923
vodenje in usmerjanje učenca (ali npr. študenta na praksi)	3,6154
kritično ovrednotenje svojega dela	3,6154
razvijanje zavesti o vseživljenjskem izobraževanju ter stalnem strokovnem popolnjevanju	3,6154
timsko sodelovanje z drugimi pedagoškimi delavci v ustanovi	3,5385
analiza in vrednotenje vzgojno-izobraževalnega procesa	3,4615
vodenje svetovalnih pogovorov	3,3846
koordinacija	3,3846
poglobljeno razmišljanje o lastnem delu (samorefleksija)	3,3846
uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije	3,3077
uporaba različnih virov strokovne pomoči	3,0769
timsko sodelovanje z zunanjimi institucijami in strokovnjaki	2,8462
sodelovanje s starši	2,7692

Podatki v preglednici 2 kažejo, da so po ocenah mentorjev študentje pedagogike med praktičnim pedagoškim usposabljanjem in z njihovo pomočjo najbolj razvijali sposobnost »zaznavanje in sprejemanje različnih oblik drugačnosti« ($\bar{x} = 4,0769$), v veliki meri pa tudi naslednje sposobnosti: »opazovanje vzgojno-izobraževalnega procesa« ($\bar{x} = 3,6923$), »vživljanje v drugo osebo« ($\bar{x} = 3,6923$), »vodenje in usmerjanje učenca ali npr. študenta na praksi« ($\bar{x} = 3,6154$), »kritično ovrednotenje svojega dela« ($\bar{x} = 3,6154$) ter »razvijanje zavesti o vseživljenjskem izobraževanju ter stalnem strokovnem izpopolnjevanju« ($\bar{x} = 3,6154$). Po oceni mentorjev so študentje pedagogike med praktičnim pedagoškim usposabljanjem najmanj razvijali sposobnost »sodelovanje s starši« ($\bar{x} = 2,7692$), med nizko ovrednotenimi sposobnostmi so tudi: »timsko sodelovanje z zunanjimi institucijami in strokovnjaki«

($\bar{x} = 2,8462$), »uporaba različnih virov strokovne pomoči« ($\bar{x} = 3,0769$) ter »uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije« ($\bar{x} = 3,3077$).

Glede na dobljene rezultate lahko sklepamo, da so študentje pedagogike sposobnost »sodelovanje s starši« razvijali najmanj zato, ker so bili pretežno v stiku z učenci in s pedagoškimi delavci v ustanovi. Predvidevamo, da do stikov s starši v večji meri prihaja med mentorji in starši ter v posebnih primerih, ko je zaželen pomoč svetovalnega delavca. In kljub temu, da je namen praktičnega pedagoškega usposabljanja študentov pedagogike med drugim tudi prisostvovanje v trenutnih, nepričakovanih in zapletenih situacijah, v katerih je potrebno takoj ukrepati oziroma najti najboljšo trenutno rešitev za vse vpletene, je udeležba študentov v omenjenih situacijah mnogokrat omejena.

Primerjava mnenj mentorjev o sposobnostih dobrega svetovalnega delavca z njihovimi ocenami glede razvijanja različnih sposobnosti svetovalnega delavca pri študentih med opravljanjem praktičnega pedagoškega usposabljanja in s pomočjo mentorjev

Primerjava rezultatov v preglednici 1 in preglednici 2 kaže, da so povprečne vrednosti v preglednici 2 (največja vrednost: $\bar{x} = 4,0769$, najmanjša vrednost: $\bar{x} = 2,7692$) manjše kot povprečne vrednosti v preglednici 1 (največja vrednost: $\bar{x} = 4,923$, najmanjša vrednost: $\bar{x} = 3,8462$). Glede na to, da so študentje pedagogike šele na začetku svoje poklicne poti in bodo verjetno nekatere sposobnosti začeli pridobivati in razvijati šele z začetkom opravljanja svojega poklica, so dobljeni rezultati pričakovani. Kljub temu lahko na podlagi rezultatov, predstavljenih v preglednici 2, sklepamo, da so študentje med opravljanjem praktičnega pedagoškega usposabljanja sodelovali v različnih dejavnostih, ki so jim v relativno podobnem razmerju omogočale razvoj mnogih sposobnosti, ki naj bi jih imel dober svetovalni delavec, ter da bodo v nadaljevanju svoje poklicne poti omenjene sposobnosti lahko le še dodatno razvijali.

Primerjava rezultatov v preglednici 1 in preglednici 2 pokaže tudi naslednjo podobno oziroma enako stopnjo pokrivanja (do največ tri mesta razlike pri razporeditvi v razpredelnicah) mnenj in ocen mentorjev: zelo visoko ovrednotena je sposobnost »zaznavanje in sprejemanje različnih oblik drugačnosti (senzibilnost)«; visoko ovrednoteni sta sposobnosti »vživljanje v drugo osebo (empatija)« in »kritično ovrednotenje svojega dela«; srednje visoko ovrednotena je sposobnost »koordinacija«; nizko ovrednoteni sta sposobnosti »poglobljeno razmišljanje o lastnem delu (samorefleksija)« in »uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije«. Za razliko od podobne oziroma enake stopnje pokrivanja ocen mentorjev pa primerjava pokaže tudi izrazito neenako stopnjo pokrivanja mnenj in ocen mentorjev (več kot deset mest razlike pri razporeditvi v razpredelnici), in sicer pri sposobnostih »sodelovanje s starši« in »opazovanje vzgojno-izobraževalnega procesa«. Sposobnost »sodelovanje s starši« je visoko ovrednotena v preglednici 1 (mnenje mentorjev o sposobnostih dobrega svetovalnega delavca) in nizko ovrednotena v preglednici 2 (ocene mentorjev glede razvijanja različnih

sposobnosti študentov), medtem ko je sposobnost »opazovanje vzgojno-izobraževalnega procesa« v obeh preglednicah ovrednotena ravno obratno, in sicer visoko ovrednotena v preglednici 2 (ocene mentorjev glede razvijanja različnih sposobnosti študentov) in nizko ovrednotena v preglednici 1 (mnenje mentorjev o sposobnostih dobrega svetovalnega delavca). Sklepamo, da se mentorjem zdi sposobnost »sodelovanje s starši« pomembna sposobnost dobrega svetovalnega delavca ter hkrati taka sposobnost, ki jo študentje pedagogike med praktičnim pedagoškim usposabljanjem zelo slabo razvijajo. Predvidevamo, da do opisanega nasprotja prihaja predvsem zaradi tega, ker študentje praktično pedagoško usposabljanje opravljajo na institucijah po vnaprej pripravljenem individualnem načrtu praktičnega pedagoškega usposabljanja (Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru, 2013) in le v dogovorjenem (omejenem) obdobju, ko stiki s starši niso pogosti oziroma študentje pri tem niso prisotni (glej razlago pod preglednico 2).

Mnenja mentorjev glede celotnega poteka praktičnega pedagoškega usposabljanja

Mentorji so v zadnjem delu vprašalnika odgovarjali na odprto vprašanje o tem, kakšno je njihovo mnenje glede celotnega poteka praktičnega pedagoškega usposabljanja; iz odgovorov je mogoče razbrati, da so se njihova pričakovanja po večini izpolnila. Mentorji so navedli, da so študentje med praktičnim pedagoškim usposabljanjem svoje naloge dosledno in marljivo izpolnjevali, bili delovni, vedoželjni, vestni, pridni, polni energije in optimizma, medtem ko so jim mentorji sami skušali čim bolj podrobno predstaviti delo svetovalne službe ter jih vključevati v različne aktivnosti. Večina mentorjev je izpostavila, da je praktično pedagoško usposabljanje trajalo premalo časa, da bi se lahko v celoti poglobili tako v delo s študenti kot v razvijanje nekaterih navedenih sposobnosti pri študentih. Opažanja mentorjev so, da so študentje med praktičnim pedagoškim usposabljanjem razvijali različne sposobnosti, a v manjši meri, kot je bilo načrtovano. Nekaj mentorjev je poudarilo, da je celotni potek praktičnega pedagoškega usposabljanja odvisen tudi od samega študenta, njegove pripravljenosti, vedoželjnosti, kritičnosti in samoiniciativnosti.

Sklep

V teoretičnem delu prispevka smo nakazali pomen praktičnega pedagoškega usposabljanja ter podrobneje opisali praktično pedagoško usposabljanje študentov univerzitetnega dvopredmetnega študijskega programa 1. stopnje Pedagogika in dvopredmetnega pedagoškega študijskega programa 2. stopnje Pedagogika na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru, ki med pedagoško prakso pridobivajo mnoge izkušnje, pomembne za njihovo kasnejšo profesionalno usposobljenost (Lipec Stopar, 2007). Pomembno vlogo v praktičnem pedagoškem usposabljanju nosi mentor, ki je študentu med pedagoško prakso na instituciji v pomoč, vodilo in podporo (Juriševič, 2000). Kot bodoči pedagogi se študentje pedagogike v največji meri odločajo za opravljanje praktičnega pedagoškega usposabljanja v

institucijah, v katerih so njihovi mentorji po izobrazbi pedagogi. S tega stališča je v teoretičnem delu poudarjena tudi vloga šolskega svetovalnega delavca v vzgojno-izobraževalni instituciji – ta temelji predvsem na medsebojnem sodelovanju, koordinaciji in vsestranski pomoči vsem, ki so vključeni v vzgojno-izobraževalni proces (Čačinovič Vogrinčič, 2008).

Z opravljeno raziskavo smo želeli osvetliti praktično pedagoško usposabljanje študentov pedagogike, kot ga vidijo mentorji študentov, pri tem pa nas je predvsem zanimalo, v kolikšni meri poteka razvijanje posameznih sposobnosti pri študentih med praktičnim pedagoškim usposabljanjem in s pomočjo mentorjev ter razvijanje katerih sposobnosti je bolj v ospredju. Po mnenju mentorjev med najpomembnejše sposobnosti dobrega svetovalnega delavca spadajo: »timsko sodelovanje z drugimi pedagoškimi delavci v ustanovi«, »vodenje svetovalnih pogovorov«, »zaznavanje in sprejemanje različnih oblik drugačnosti (senzibilnost)«, pa tudi »sodelovanje s starši«, »timsko sodelovanje z zunanjimi institucijami in strokovnjaki« in »vživljanje v drugo osebo (empatija)«. Čeprav so mentorji sposobnost »uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije« kot sposobnost dobrega svetovalnega delavca ovrednotili najnižje, je razlika med najvišjo in najnižjo ovrednoteno sposobnostjo zelo majhna, povprečne vrednosti posameznih ovrednotenih sposobnosti pa zelo visoke. To nakazuje, da mentorji vsem naštetim sposobnostim pripisujejo zelo visoko podobno in zelo podobno pomembnost. Nadalje, mentorji ocenjujejo, da so študentje pedagogike med praktičnim pedagoškim usposabljanjem in z njihovo pomočjo v največji meri razvijali naslednje sposobnosti dobrega svetovalnega delavca: »zaznavanje in sprejemanje različnih oblik drugačnosti (senzibilnost)«, »opazovanje vzgojno-izobraževalnega procesa«, »vživljanje v drugo osebo (empatija)«, tudi vodenje in usmerjanje učenca (ali npr. študenta na praksi)«, »kritično ovrednotenje svojega dela« ter »razvijanje zavesti o vseživljenjskem izobraževanju ter stalnem strokovnem izpopolnjevanju«. Sposobnosti, ki so ju študentje pedagogike med praktičnim pedagoškim usposabljanjem in s pomočjo mentorja najmanj razvijali, sta po ocenah mentorjev »timsko sodelovanje z zunanjimi institucijami in strokovnjaki« ter »sodelovanje s starši«. Tudi pri tem sklopu ocen mentorjev je razlika med najvišjo in najnižjo ovrednoteno sposobnostjo majhna, povprečne vrednosti posameznih ovrednotenih sposobnosti pa visoke, iz česar sklepamo, da so študentje med praktičnim pedagoškim usposabljanjem v veliki in podobni meri razvijali vse našete sposobnosti. Kljub temu pa dobljeni rezultati nakazujejo, da bi pri opravljanju praktičnega pedagoškega usposabljanja študentov pedagogike bilo treba bolj poudariti razvijanje tudi tistih sposobnosti pri študentih, ki so jih po mnenju mentorjev študentje najmanj razvijali, v tem primeru sposobnosti, ki se navezujejo na timsko sodelovanje z zunanjimi institucijami ter na sodelovanje s starši. Kajti glede na Programske smernice (Čačinovič Vogrinčič, 2008) je sodelovanje z vsemi udeleženci procesa ter z zunanjimi institucijami ena izmed pomembnih nalog svetovalnega delavca, zato menimo, da je ravno

praktično pedagoško usposabljanje najustreznejša priložnost za še bolj poglobljeno razvijanje tovrstnih sposobnosti.

Na podlagi dobljenih rezultatov smo ugotavljali podobnost in povezavo med mnenjem mentorjev o tem, katere sposobnosti naj bi imel dober svetovalni delavec, in njihovimi ocenami o tem, katere sposobnosti dobrega svetovalnega delavca so razvijali študentje pedagogike med praktičnim pedagoškim usposabljanjem. Razporeditve povprečnih vrednosti posameznih sposobnosti so pokazale podobno oziroma enako visoko stopnjo ovrednotenja naslednjih sposobnosti: »zaznavanje in sprejemanje različnih oblik drugačnosti (senzibilnost)«, »vživljanje v drugo osebo (empatija)«, »kritično ovrednotenje svojega dela« in »koordinacija«. Dobljeni rezultati kažejo, da se mentorjem zdijo navedene sposobnosti pomembne kot sposobnosti dobrega svetovalnega delavca ter da so te sposobnosti po njihovem mnenju študentje med praktičnim pedagoškim usposabljanjem tudi razvijali. Glede na teoretična izhodišča (ASCA School Counselor Competencies, 2008; Čačinovič Vogrinčič, 2008) so sposobnosti, kot so senzibilnost, empatija, samokritičnost in koordinacija, ravno ene izmed pomembnih sposobnosti svetovalnega delavca za njegovo uspešno in kakovostno delo, zato opisano podobnost pri rezultatih ocenjujemo kot pozitivno ter sklepamo, da se pričakovanja mentorjev na teoretični ravni neposredno uresničujejo pri njihovem delu, v tem primeru pri praktičnem pedagoškem usposabljanju študentov. Mnenja mentorjev o celotnem poteku praktičnega pedagoškega usposabljanja so si podobna; večina mentorjev je zelo zadovoljnih s potekom, saj so pohvalili zavzetost študentov pedagogike za delo in udejstvovanje v različnih dejavnostih, medtem ko so se sami trudili študentom čim bolj približati svoje delo oziroma bodoči poklic. Mnogi mentorji so kot slabost trenutno organiziranega praktičnega pedagoškega usposabljanja izpostavili predvsem prekratko obdobje, ki je namenjeno usposabljanju, ter izpostavili, da je za osvojitve ocenjenih sposobnosti pri študentih potrebno mnogo več časa, dela, učenja ter skupnega sodelovanja s študenti.

Danijela Rus

Mentors' Views on Practical Educational Training of Students of Pedagogy

During practical pedagogical training at a school or in another educational institution student of Pedagogy should develop certain competencies that refer to the work in the institution as well as his own professionalism. The student's work in the educational institution is guided and supervised by his mentor, who prepares an individual plan of practical pedagogical training, provides him the necessary assistance, help and support during the entire course. Furthermore, at the end of the training the mentor writes a review concerning the student's activities and his commitment throughout the practical pedagogical training (Ambrosetti and Dekkers 2010, Fischer and Andel 2002, Shea, 2002). In this context it is of interest to what extent students develop different competencies during the practical pedagogical

training, which competencies are rated with higher significance and, finally, to what extent the development of those competencies depends on the mentor.

In the theoretical part of this paper the focus is drawn to certain important aspects of mentoring and practical pedagogical training (Ambrosetti and Dekkers 2010, Fischer and Andel 2002, Ingersoll et al. 2012, Shea 2002, Zanting et al. 2001). The performed survey and its results highlight both topics in detail. According to the results of the survey, the mentors see the following competencies as the most significant in characterizing a good (competent) counsellor: team collaboration with external institutions and experts, leading counselling conversations, detecting and accepting various forms of otherness, working with parents and empathizing with other persons. The surveyed mentors also evaluated certain counsellor competencies, which were developed during the practical pedagogical training as well as with the mentor's support (American School Counselor Association, 2013). Here, the highest average rating is assigned to the following competencies: detecting and accepting various forms of otherness, observing the educational process, empathizing with other persons, leading and guiding a child and a student and critically evaluating one's own work. According to the presented mentors' opinion about significant counsellor competencies and their opinion about the development of those competencies during the practical pedagogical training of students of Pedagogy, it can be stated that the opinion and ratings largely correspond. The described conformity of the results is regarded as a positive fact. Moreover, the mentors' expectations on theoretical level are presumed to be directly implemented into their pedagogical work, in this case, into their work with students during the training. Most mentors are satisfied with the entire course of practical pedagogical training, as they praised the students' commitment in various activities, while in parallel trying to familiarize the students with their future career. The mentors also stated that establishing the significant competencies of a good counsellor requires a lot of time, effort, learning, as well as cooperation of student and mentor. In their opinion, the main weakness of the currently arranged practical pedagogical training is the short time duration of the entire course of training.

The aim was to highlight the process of practical pedagogical training based on the synthesis of some theoretical knowledge. Furthermore, the analysis of the presented survey shall provide information that serves as additional guidance for future and improved work of all participants in the process of practical pedagogical training (Meegan et al. 2013, Malik and Ajmal 2010, Smith 2010, Ucgun 2011, Zanting et al. 2001). With the obtained results we highlight the mentioned training process through mentors' views only. Therefore it would be logical to extend the research problem and to obtain more information about this topic by surveying students and university professors as well. The comparison of all three parties could give us a more comprehensive picture about the competencies of a good (competent) counsellor, about the development of different counsellor competencies during the practical pedagogical training of students of Pedagogy and especially the basis for

further planning and work for all involved in the process of practical pedagogical training.

LITERATURA

ASCA *School Counselor Competencies*. The American School Counselor Association. Pridobljeno s <https://www.schoolcounselor.org/asca/media/asca/home/SCCompetencies.pdf>

Ambrosetti, A. in Dekkers, J. (2010). The Interconnectedness of the Roles of Mentors and Mentees in Pre-service Teacher Education Mentoring Relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 35 (6), 42–55.

Caires, S., Almeida, L. in Vieira, D. (2012). Becoming a Teacher: Student Teachers' Experiences and Perceptions about Teaching Practice. *European Journal of Teacher Education*, 35 (2), 163–178.

Cvetek, S. (2002). Pedagoška praksa in njen pomen za izobraževanje učiteljev. *Pedagoška obzorja*, 17 (3/4), 125–139.

Cvetek, S. (2006). Model pedagoške prakse v programih za izobraževanje učiteljev. V C. Peklaj (ur.), *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev* (str. 137–148). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). *Programske smernice. Svetovalna služba v gimnazijah, nižjih in srednjih poklicnih šolah ter strokovnih šolah in v dijaških domovih*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Čagran, B., Cvetek, S. in Otič, M. (2006). Vloga pedagoške prakse v programih za izobraževanje učiteljev. V C. Peklaj (ur.), *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev* (str. 121–136). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

Čagran, B., Cvetek, S. in Otič, M. (2007). Pedagoška praksa z vidika empirično verificirane ocene visokošolskih didaktikov. *Sodobna pedagogika*, 58 (1), 50–74.

Fairbanks, C. M., Freedman, D. in Kahn, C. (2000). The Role of Effective Mentors in Learning to Teach, *Journal of Teacher Education*, 51 (2), 102–112.

Fischer, D. in van Andel, L. (2002). Mentoring in Teacher Education—towards innovative School Development. Paper presented at the 27th Annual Conference of ATEE in Warsaw, Poland. Pridobljeno s https://comenius.de/english/thematic_issues/pdf-files/fischer2-warsaw-2002.pdf

Gruber, G. (2010). The Teaching Practice for Romanian Students in Social Sciences: The Romanian Students' Teaching Practice on Civic Culture. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 5 (6), 321–329.

Ingersoll, R., Merrill, L. in May, H. (2012). Retaining Teachers: How Preparation Matters. *Educational Leadership*, 69 (8), 30–34.

Javornik Krečič, M., Ivanuš Grmek, M., Kolnik, K. in Konečnik Kotnik, E. (2007). Pomen mentorstva v času dodiplomskega izobraževanja in mentorjeve kompetence. *Pedagoška obzorja*, 22 (3–4), 3–12.

Javornik Krečič, M. (2008). *Pomen učiteljevega profesionalnega razvoja za pouk*. Ljubljana: i2.

- Juriševič, M. (2000). Kakovostno mentorstvo – pomemben steber v izobraževanju prihodnjih učiteljev. *Vzgoja in izobraževanje*, 31 (5), 4–7.
- Juriševič, M. in Pavliha, K. (2006). Učenje bodočih učiteljev med pedagoško prakso. *Razredni pouk*, 9 (1–2, junij 2007), 51–52.
- Lipce Stopar, M. (2007). *Praktično pedagoško usposabljanje. Specialna in rehabilitacijska pedagogika*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Magajna, Z. (2005). Praktično usposabljanje študentov v očeh mentorjev v zavodih in učiteljev pedagoške fakultete. V T. Devjak (ur.), *Partnerstvo fakultete in vzgojno-izobraževalnih zavodov: izobraževanje – praksa – raziskovanje* (str. 186–203). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Malik, S. in Ajmal, F. (2010). Levels, causes and coping strategies of stress during teaching practice. *Journal of Law & Psychology*, 1 (1), 17–24.
- Marentič Požarnik, B. (2010). Kompleksnost mentorjeve vloge terja kakovostno usposabljanje s poudarkom na spodbujanju refleksije. *Vzgoja in izobraževanje*, 41 (6), 20–26.
- Meegan, S., Dunning, C., Belton, S. in Woods, C. (2013). Teaching practice: University supervisors' experiences and perceptions of a cooperating physical education teacher education programme. *European Physical Education Review*, 19 (2), 199–214.
- Merila za akreditacijo študijskih programov za izobraževanje učiteljev*. (2011). Uradni list Republike Slovenije, št. 94/11. Pridobljeno s <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=MERI41>
- Merila za kreditno vrednotenje študijskih programov po ECTS*. (2004). Uradni list Republike Slovenije, št. 124/04. Pridobljeno s <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=MERI23#>
- Montecinos, C., Cnudde, V., Ow, M., Solis, M. C., Suzuki, E. in Riveros, M. (2002). Relearning the Meaning and Practice of Student Teacher Supervision through Collaborative Self-Study. *Teaching and Teacher Education*, 18 (7), 781–793.
- Maynard, T. in Furlong, J. (1994). Learning to teach and models of mentoring. V D. McIntyre, H. Hagger in M. Wilkin (ur.), *Mentoring: Perspectives on school-based teacher education* (str. 69–85). London: Kogan Page.
- Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole*. (2011). Uradni list Republike Slovenije, št. 109/11, 10/12, 92/12, 49/13 in 75/15.
- Predlog za akreditacijo*. (2014). Pridobljeno s <http://www.ff.um.si/dotAsset/53814.pdf>
- Privošnik, N. in Urbanc, K. (2009). Svetovalna služba v spremembah vzgoje in izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, 60 (1), 410–419.
- Resman, M. (1996). Položaj in naloge šolskega pedagoga. V H. Vrgoč (ur.), *Pedagogija i hrvatsko školstvo: jučer i danas, za sutra* (str. 415–422). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Shea, F. G. (2002). *Mentoring: How to Develop Successful Mentor Behaviors*. Third edition. Axzo Press.
- Smith, K. (2010). Assessing the Practicum in teacher education – Do we want candidates and mentors to agree? *Studies in Educational Evaluation*, 36 (1/2), 36–41.

- Trškan, D., Komidar, L. in Hrovat, L. (2015). *Kazalniki kakovosti pedagoške prakse na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Ucgun, D. (2011). Assessment of the turkish teacher training process through academicians' views. *Education*, 132 (1), 115–132.
- Valenčič Zuljan, M. (2000). Začetna opazovalna pedagoška praksa in študentova profesionalna rast. *Pedagoška obzorja*, 15 (1–2), 11–24.
- Valenčič Zuljan, M., Vogrinc, J., Bizjak, C., Krištof, Z. in Kalin, J. (2007). *Izzivi mentorstva*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Valenčič Zuljan, M., Vogrinc, J., Cotič, M., Fošnarič, S. in Peklaj, C. (2011). *Sistemski vidiki izobraževanja pedagoških delavcev*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Vloga za pridobitev soglasja k študijskemu programu Filozofske fakultete Univerze v Mariboru*. (2009, 2010). Akreditacija dvopredmetnega pedagoškega študijskega programa druge stopnje Pedagogika. Univerza v Mariboru. Pridobljeno s <http://www.ff.um.si/dotAsset/56046.pdf>
- Vršnik Perše, T., Ivanuš Grmek, M., Bratina, T. in Košir, K. (2015). Students' satisfaction with teaching practice during pre-service teacher education. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 17 (2), 159–174.
- Who Are School Counselors?* American Counseling Association, American School Counselor Association, National Education Association. Pridobljeno s <http://www.schoolcounselor.org/asca/media/asca/home/WhoAreSchoolCounselors.pdf>
- Wyatt, F. R., Meditz, N., Reeves, M. in Carr, M. K. (1999). A Cohort Model for Supervision of Preservice Teachers Developed by Mentor Teachers. *Teawayching and Change*, 6 (3), 314–328.
- Zanting, A., Verloop, N. in Vermut, J. D. (2001). Student teachers' beliefs about mentoring and learning to teach during teaching practice. *British Journal of Educational Psychology*, 71 (1), 57–80.
- Žalec, N. (2007). Mentorji sodobnosti. V J. Rapuš Pavel, B. Dekleva in Š. Razpotnik (ur.), *Modeli mentorstva pri vključevanju ranljivih skupin* (str. 18–22). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.