

*Andreja Retelj
Brigita Kosevski Puljić*

»Potrebujemo več prakse!« Kako bodoče učiteljice in učitelji nemščine vrednotijo svoje izkušnje z mikropoučevanjem?

Pregledni znanstveni članek
UDK: 378.147:811.112.2

POVZETEK

V prispevku obravnavamo mikropoučevanje kot možnost povezovanja teorije in prakse v času študija bodočih učiteljev in učiteljic nemščine. Eden izmed ključnih elementov povezovanja teorije in prakse je pedagoška praksa na osnovnih in srednjih šolah. Iz študentskih refleksij o praksi ugotavljamo, da je študentom pridobljeno teoretično znanje zelo težko ustrezno uporabiti v praksi. Da bi omilili začetne težave in osebne stiske bodočih učiteljev, smo na Oddelku za germanistiko z nederlandistiko in skandinavistiko uvedli poseben model mikropoučevanja, v katerem so sodelovali študenti 2. letnika magistrskega pedagoškega programa. Samoevalvacija študentov o učinkih mikropoučevanja je pokazala, da je model pridobivanja prvih pedagoških izkušenj s pomočjo mikropoučevanja ustrezen, ker študentom omogoča, da preko refleksije in povratne informacije učiteljev didaktikov in študijskih kolegov ozavestijo didaktične in metodične principe sodobnega poučevanja tujega jezika in se tako bolje pripravijo na prakso v šolah.

Ključne besede: mikropoučevanje, refleksija, povratna informacija, poučevanje

“We Need more Practice!” How Future Teachers Evaluate Their Experiences with Micro-Teaching?

Review article
UDK: 378.147:811.112.2

ABSTRACT

This paper deals with micro-teaching as a possibility for combining theory and practice during the studies of future teachers of German. One of the key elements for combining theory and practice is pedagogical practicums in primary and secondary schools. From students' reflections on their practicums, we have seen that it is very difficult for students to put their theoretical knowledge into practice. In order to alleviate initial difficulties and the anxiety future teachers face, we have implemented a specific micro-teaching model at the Department of German, Dutch and Swedish; students in the second year of the MA-level pedagogical stream participated in the model. The students' self-evaluation on the effects of micro-learning showed it to be a useful model for obtaining their first pedagogical experience

because it allows students, through reflection and feedback from their didactics teachers and from their fellow students, to become aware of the didactic and methodological principles of modern foreign language teaching and thus to be better prepared for their teaching practicums.

Key words: micro-teaching, reflection, feedback, teaching

Uvod

Povezovanje teoretičnega znanja in praktičnih veščin je eden od najpomembnejših ciljev izobraževanja učiteljev. Bodoči učitelji morajo v času študija spoznati in usvojiti temeljna teoretska znanja, ki jim omogočajo, da lahko v svojem poklicu izhajajo iz znanstveno dokazanih dejstev in svoje praktično delovanje navezujejo na ustrezne teorije o učenju in poučevanju tujega jezika. Znani rek »Za dobro prakso stoji dobra teorija.« je tako pri izobraževanju bodočih učiteljev kot tudi pri izkušenih učiteljih še kako pomemben.

Zaradi nenehnih in izjemno hitrih sprememb v družbi je kakovostno izobraževanje učiteljev, ki znajo kritično vrednotiti lastno prakso, se zavedajo pomena vseživljenjskega učenja in stremijo k spreminjanju lastne prakse, izjemnega pomena. Sodobnega učitelja zato pojmujeemo kot reflektivnega oziroma razmišljujočega praktika (Schön, 1983; Valenčič Zuljan in Kalin, 2007). Da bi sploh lahko govorili o sodobnem učitelju, ki reflektira svojo poučevalno prakso in akcijsko raziskuje svoje delovanje, se mora ta že v času študija srečati in spopadati z refleksijo kot orodjem, ki mu pomaga, da se razvija na svoji poti (Kalin, 2004; Korthagen, 2004; Javornik Krečič, 2008; Aguado, 2015). K najbolj znanim opredelitvam zagotovo sodita Korthagnov model jedrne refleksije in Schönov časovni model refleksije, ki so ga opisali že številni avtorji v našem prostoru (glej npr. Jug, 2008; Pečar, 2012), zato ga na tem mestu ni treba ponovno predstavljati. Cvetek (2003) ugotavlja, da so študenti pedagoških smeri bistveno premalo usposobljeni za kritično refleksijo lastnega poučevanja, saj njihove refleksije pogosto ostajajo le na ravni poročil. Vzrok za to avtor vidi zlasti v neenakovredni (ne)povezanosti teorije in prakse v času izobraževanja učiteljev (prav tam).

Kosevski Puljić (2010) poudarja, da morajo imeti bodoči učitelji v času študija priložnost teoretično znanje preizkusiti v praksi, hkrati pa možnost, da svoje znanje reflektirajo in poglobijo. Študenti skozi refleksijo oz. samorefleksijo pridobijo določene kompetence, npr. prepoznavanje lastnega napredka pri poučevanju ter zmožnost njegovega ovrednotenja in prestrukturiranja obstoječega znanja v novo znanje. Ker imajo tudi lastna, že v šoli pridobljena prepričanja in vrednote, je nujno, da jih visokošolski učitelji navajajo na sistematično (samo)refleksijo, ki se nanaša tako na pretekle kot na trenutne izkušnje. Vsekakor je reflektivno razmišljanje proces, ki bi ga študenti morali razvijati ves čas študija pri vseh predmetih (Kosevski Puljić, 2009). Pečar (2012, str. 29), ki natančno predstavi pomen refleksije za učiteljevo profesionalno rast, poudarja, da mora biti »proces refleksije ozaveščen,

usmerjen in načrtno voden«, saj se študenti le tako lahko naučijo reflektirati svoja in druga ravnanja. Povezovanje teoretičnega znanja in praktičnega vedenja mora potekati na izkustveni ravni, saj konkretnega poučevanja ne moremo enačiti z učenjem o poučevanju (Cvetek, 2002, 2003, 2004).

Prenovljeni študijski programi za izobraževanje učiteljev temeljijo na ciljno zasnovanih študijskih vsebinah, ki omogočajo maksimalen razvoj in usvajanje profesionalnih učiteljskih kompetenc, vendar je za uresničevanje konkretnega prenosa teoretičnih znanj v praktično vedenje potrebno še nekaj več. V našem primeru (bodoči učitelji nemščine) se je izkazalo, da je to med drugim tudi mikropoučevanje.

Mikropoučevanje (angl. *microteaching*) kot uspešen model pridobivanja praktičnih izkušenj s poučevanjem, zlasti v času študija bodočih učiteljev, so zasnovali Dwight W. Allen in sodelavci na Univerzi v Stanfordu v šestdesetih letih prejšnjega stoletja. Model se je hitro razširil po celem svetu, o čemer pričajo številni znanstveni in strokovni prispevki (glej npr. Klinzing, 2002 ali Amobi, 2005), po letu 1990 pa je aktualnost modela nekoliko usahnila. Nekakšen preporod je mikropoučevanje doživelo v zadnjem času, ko je Hattie (2013) na osnovi številnih metaanaliz ugotovil velik vpliv mikropoučevanja na učiteljevo učno uspešnost. Allen (1967) opredeli mikropoučevanje kot stopnjevalno izkušnjo s poučevanjem (angl. *scaled-down teaching encounter*), ki ima tri namene: 1. pridobivanje preliminarne izkušnje in urjenje v poučevanju v izobraževanju bodočih učiteljev, 2. raziskovalno sredstvo za ugotavljanje učinkovitosti treninga poučevanja v kontroliranih pogojih in 3. inštrument za izpopolnjevanje za izkušene učitelje.

Stanfordski model mikropoučevanja obsega od 5 do 25-minutno učno sekvenco, ki jo izvede študent učitelj v manjši skupini učencev (običajno do 5 študentov), temu sledita refleksija in kolegialna povratna informacija s strani študentov opazovalcev in učitelja, nato pa ponovno poučevanje, pri katerem poskušajo upoštevati nasvete in izboljšati lastno poučevanje (Allen, 1967). Po stanfordskem modelu lahko mikropoučevanje snemamo tudi z videokamero. Amobi (2005) navaja številne avtorje, ki so prav snemanje kratkih nastopov bodočih učiteljev in konstruktivno povratno informacijo identificirali kot ključna elementa mikropoučevanja. Iz stanfordskega modela izhajajo številne različice.

Številni avtorji (npr. Benton-Kupper, 2001; Amobi, 2005) navajajo prednosti mikropoučevanja, ki se nanašajo zlasti na kontrolirano učno okolje z manjšim številom učencev in posledično z manjšo kompleksnostjo učne situacije, na krajši čas poučevanja, na preizkušanje in urjenje specifičnih tehnik poučevanja, na manj stresno okolje, na takojšnjo povratno informacijo sodelujočih in samorefleksijo ter na možnost snemanja in naknadne analize mini nastopa. Klinzing (2002) je opravil obširno metaanalizo raziskav s področja mikropoučevanja in ugotovil, da je mikropoučevanje z vsemi njegovimi variantami lahko učinkovito tako v začetnem izobraževanju kot tudi v strokovnem izpopolnjevanju. Aguado (2015) ovrednoti samorefleksijo in kritično razmišljanje o poučevanju v času študija kot

osrednji cilj mikropoučevanja. Avtorica opozarja, da je treba že v času študija razvijati znanstveno podkrepjeno razmišljanje o lastnem poučevanju, ker je kasneje pri delu to le težko dosegljivo. Tudi Amobi (2005), ki je analizirala povratne informacije bodočih študentov po mikropoučevanju, ugotavlja, da je refleksija ključnega pomena in da sodi k višjim stopnjam mišljenja, zato je treba bodoče učitelje vzgajati in učiti, kako reflektirati poučevanje, da bodo sposobni spreminjati lastno prakso, saj ni samoumevno, da so sposobni reflektirati svoje delo. Do podobnih ugotovitev prihajajo v našem prostoru tudi npr. Polak (1995), Cvetek (2003) in Pečjak (2012).

Kot slabosti mikropoučevanja se omenjajo zlasti neavtentično poučevanje sovrstnikov, dolžina poučevanja, kontrolirano okolje, ki ni identično razredni situaciji, nemožnost ponovnega poučevanja in s tem izboljšanja prvotnega nastopa, urjenje posameznih tehnik brez poudarka na učni vsebini (He in Yan 2011). Že ob uvajanju mikropoučevanja je Seidman (1968) opozarjal, da mora mikropoučevanje preseči behavioristične vidike treninga za poučevanje potrebnih veščin in preiti v spodbujanje posameznika, da začne odkrivati lastno osebnost ter da se začne spraševati, kakšen učitelj želi postati. Mikropoučevanje naj ne bo zgolj urjenje učnih tehnik, ampak naj učitelju študentu omogoča, da teoretično znanje uporabi v praksi in začne razvijati svojo osebnost kot učitelj.

Pri načrtovanju mikropoučevanja v času študija je zato pomembno, da visokošolski didaktiki študentom mikropoučevanje ne samo omogočijo, ampak študente tudi spremljajo skozi celoten proces od načrtovanja nastopa, izvedbe, samorefleksije, sprejemanja povratne informacije in morebitnih popravkov nastopa. Prav tako je pomembno, da se študenti vnaprej pripravijo na opazovanje in podajanje povratne informacije ter refleksijo. Tudi Amobi in Irwin (2009) pozivata k ponovni sistematični uvedbi mikropoučevanja v času študija bodočih učiteljev, saj ugotavljata, da ravno mikropoučevanje bodočim učiteljem omogoča učinkovito in reflektirano pripravo na poučevanje. Cvetek (2002, 2003, 2004) navaja številne slovenske avtorje, ki so v zadnjih desetletjih preučevali stanje praktičnega usposabljanja študentov na pedagoških smereh in ki so ugotavljali, da je premalo povezovanja teoretičnega znanja s prakso in da je potrebna prevetritev tako študijskih programov kot tudi miselnosti o vlogi pedagoške prakse v izobraževanju učiteljev.

Modeli mikropoučevanja na Oddelku za germanistiko z nederlandistiko FF Ljubljana

Na Oddelku za germanistiko z nederlandistiko in skandinavistiko opravljajo študenti magistrskega pedagoškega študija Nemščina obvezno prakso v osnovnih in srednjih šolah tri tedne (dvo predmetni študij) oziroma pet tednov (enopredmetni študij). Med strnjeno pedagoško prakso morajo prvi opraviti najmanj 8, drugi pa najmanj 12 samostojnih nastopov, ki jih ocenijo mentorji na šolah. Dva nastopa na šoli posebej oceni specialni didaktik. Študentke in študenti morajo opraviti tudi

najmanj 6 oziroma 12 hospitacij in napisati hospitacijske zapisnike, ki vključujejo tudi refleksijo učne ure. Celotno poročilo iz pedagoške prakse pripravijo v obliki portfolija – pedagoške mape, ki vsebuje predstavitev pouka nemščine na osnovni in srednji šoli, hospitacijske zapisnike, natančne priprave na nastope in uporabljena učna gradiva ter refleksijo pedagoške prakse.

Da bi se študentje čim bolj učinkovito pripravili na pedagoško prakso v šolah, smo preizkusili različne modele mikropoučevanja pri predmetu Pedagoška praksa 2, ki ga študenti obiskujejo v 3. semestru na pedagoški smeri magistrskega študija.

Mikropoučevanje študentov nemščine v pedagoškem modulu je na Oddelku prisotno že več let. V preteklosti so študenti poučevali svoje kolege, kar je sicer pomagalo, da so si pridobili prve izkušnje, ni pa odražalo avtentične situacije v razredu, saj so poučevali študente, ki so na podobni jezikovni ravni in so si poskušali pridobiti in razviti podobne učiteljske kompetence kot njihovi kolegi. Pri oblikovanju učinkovitejšega modela smo zato izhajali iz načela večje avtentičnosti poučevanja, zato smo poskušali zajeti takšno ciljno publiko, ki bi omogočala, da bodoči učitelji doživijo čim bolj avtentično razredno situacijo. Poleg tega smo želeli poustvariti kontinuirano poučevanje, ki bi obsegalo več učnih ur in bi odražalo realno situacijo v razredu, s čimer bi bodoči učitelji lahko uvideli pomen in vlogo natančnega načrtovanja učnega procesa in opazovali učni napredek učencev ter se seznanili z razlikami v znanju učencev.

V nadaljevanju predstavljamo dve različici mikropoučevanja, ki smo ju preizkušali.

V študijskem letu 2014/15 smo v zimskem semestru oblikovali skupino tečajnikov brez predznanja nemščine. Projekt smo poimenovali Znanje za izkušnje. Tečajniki so bili študenti prvega letnika prvostopenjskega študija, ki so se vpisali v program nemcistike ali germanistike brez predznanja nemščine. Študenti drugega letnika pedagoškega modula so zanje pripravili učni program, ki je obsegal 30 šolskih ur. Izbrali in zasnovali so potrebna učna gradiva, pripravili vsebinsko pripravo za tečaj in načrtovali posamezne učne ure ter napisali natančne učne priprave. Za poučevanje so izbrali učbenik *Alles stimmt 1*. Vsak študent je opravil eno učno uro v trajanju 45 minut. Drugi študenti so pri pouku hospitalni in po končani uri podali povratno informacijo; izpostavili so prednosti, morebitne pomanjkljivosti in podali predloge za izboljšavo. Povratno informacijo so podali tudi študenti tečajniki. Specialni didaktik je vsakega študenta spremljal od načrtovanja do izvedbe učne ure ter mu na koncu podal ustno in kasneje še pisno povratno informacijo o celotnem procesu. Po opravljenem mikropoučevanju so imeli študenti možnost individualnega pogovora z didaktikom in reflektirali svojo učno uro. Pri projektu je sodelovalo 15 študentov pedagoškega modula in 6 tečajnikov. Srečanja so potekala enkrat tedensko po dve šolski uri. Ugotovili smo, da je bila velika prednost takšne organizacijske oblike mikropoučevanja večja motiviranost tečajnikov pri pouku, saj so prišli s ciljem, da se jezika naučijo. Žal je ta motivacija kmalu poniknila, saj študenti brez predznanja niso mogli slediti rednim predavanjem na Oddelku,

kar se je poznalo pri obisku pripravljenih ur. Študenti, ki so pouk izvajali, so se morali zato preveč prilagajati in niso mogli vedno speljati vsega, kar so načrtovali. Posledično tudi niso mogli vrednotiti svojega poučevanja, kot so ga načrtovali. Kljub temu smo projekt pripeljali do konca in tako omogočili vsem študentom pridobivanje prvih izkušenj pri načrtovanju, izvedbi in refleksiji. Tudi hospitacije študentov pri teh urah so bile zelo pozitivno sprejete.

V študijskem letu 2015/16 smo ponovno oblikovali skupino tečajnikov, v kateri so sodelovali študenti 1. letnika magistrskega drugostopenjskega pedagoškega programa Francoščina in študenti 2. letnika magistrskega pedagoškega programa Nemščina. Mikropoučevanje je potekalo tako, da so najprej študenti nemščine poučevali nemščino, študenti francoščine pa so sodelovali kot učenci. Nato so študenti francoščine poučevali francoščino, študenti nemščine pa so bili njihovi učenci (glej Lah, 2015). Študenti nemščine so morali za ciljno skupino sestaviti učni načrt, izbrati in izdelati učna gradiva, določiti učne cilje in pričakovane dosežke. Za pomoč pri poučevanju so izbrali učbenik Studio d A1. Učne ure so načrtovali in izvedli v paru. Lahko so poučevali eno šolsko uro ali del šolske ure, to je približno 20 minut. Drugi študenti so pri pouku hospitalirali in ob koncu izvedene učne ure podali povratno informacijo v ustni in pisni obliki. Takojšna povratna informacija v ustni in pisni obliki so dobili tudi od didaktikov, ki so spremljali njihove nastope, in od študentov tečajnikov. V šolskem letu 2015/16 je pri mikropoučevanju sodelovalo 22 študentov in 12 študentov tečajnikov. Tečaj nemščine je potekal v treh srečanjih po 4 šolske ure. Zaradi prostorske stiske je mikropoučevanje potekalo ob četrtkih od 18.00 do 21.15. Po vsaki šolski uri smo naredili krajši odmor.

Metodologija

Problem in cilji raziskave

Sodobno poučevanje tujega jezika poudarja razvijanje sporazumevalne zmožnosti v tujem jeziku, osredinjenost na učenca in učenje, notranjo diferenciacijo v razredu itd. Zato mora biti pouk načrtovan in izveden tako, da dosega ne samo učne cilje, ampak razvija tudi številne druge kompetence, ki jih učenci potrebujejo za uspešno učenje in rabo tujega jezika. Študenti pedagoškega modula Nemščina se morajo zato v času študija naučiti načrtovati in izvesti pouk, ki je v skladu z najnovejšimi standardi in didaktičnimi priporočili. Hkrati pa se morajo naučiti svoja pedagoška ravnanja reflektirati. Da bi si študenti lahko pridobili prve praktične izkušnje s poučevanjem ter na izvedeno dobili ustrezno povratno informacijo, smo preizkušali različne modele mikropoučevanja. Želeli smo ugotoviti, kako študentke in študenti vrednotijo mikropoučevanje z vidika pridobivanja prvih izkušenj. Zastavili smo si naslednja vprašanja:

- Kako študenti ocenjujejo svoj napredek pri načrtovanju in izvedbi učne ure pri mikropoučevanju?

- Kako študenti vrednotijo pridobivanje praktičnih izkušenj pri poučevanju in hospitiranju?
- Kako ocenjujejo povratno informacijo s strani vseh sodelujočih?
- Katere prednosti in katere pomanjkljivosti mikropoučevanja študenti zaznavajo?
- Kateri model mikropoučevanja je ustrežnejši z vidika študentov in didaktikov?

Vzorec

V vzorcu je sodelovalo 37 študentk in študentov drugega letnika magistrskega študijskega programa Nemščina na Oddelku za germanistiko z nederlandistiko in skandinavistiko Filozofske fakultete v Ljubljani, ki so v študijskih letih 2014/15 in 2015/16 obiskovali obvezni predmet Pedagoška praksa 2. V prvem modelu je sodelovalo 15, v drugem modelu pa 22 študentk in študentov.

Pripomočki

Podatke smo zbrali z vprašalnikom, na katerega je po opravljenih nastopih odgovorilo 27 sodelujočih. Vprašalnik je obsegal 30 trditev, ki so jih udeleženci ovrednotili na 5-stopenjski Likertovi lestvici, in 2 vprašanji odprtega tipa, ki sta se nanašala na prednosti in pomanjkljivosti organizacije in izvedbe mikropoučevanja.

Rezultati in diskusija

Mikropoučevanje z vidika študentov

Zbrane rezultate smo obdelali na ravni deskriptivne statistike. Izračunali smo povprečne vrednosti (M) in standardne odklone (SD) za posamezne trditve.

Posamezna vprašanja smo združili v štiri sklope, ki se nanašajo na načrtovanje in izvedbo učne ure, praktične izkušnje, organizacijo mikropoučevanja, hospitiranje in povratno informacijo. Rezultati kažejo, da je bilo mikropoučevanje med študenti zelo dobro sprejeto in da ga ocenjujejo kot zelo uspešno, kajti vse postavke dosegajo izjemno visoke vrednosti. Le 8 vprašanj od 30 ima oceno med 3,00 in 3,99, vse druge povprečne vrednosti so višje od 4,0.

V sklop »načrtovanje in izvedba učne ure« smo uvrstili 11 trditev, ki se nanašajo na pripravo učne ure, izbiro in snovanje ustreznih učnih gradiv ter tipologijo nalog. Ugotavljamo, da so študenti z najnižjo povprečno vrednostjo 3,48 ocenili trditev pod zaporedno številko 12, ki se nanaša na časovno razporeditev učnih dejavnosti. Glede na to, da gre za prve izkušnje s poučevanjem, je ocena pričakovana, saj je časovno načrtovanje zagotovo največji izziv ne samo za študente, ampak tudi za učitelje začetnike. Druga najnižja ocena (3,78) se navezuje na izbiro tipologije nalog za posamezne jezikovne zmožnosti, tretja (3,93) pa na ubeseditev učnih ciljev. Najvišje uvrščeni trditvi, ki se navezujeta na izdelavo učne priprave (ocena 4,56) in na izbiranje učnih gradiv na spletu (ocena 4,41), potrjujeta, da mikropoučevanje lahko prispeva k boljšemu načrtovanju pouka in k izbiri kakovostnejšega in premišljenega izbranega učnega gradiva za pouk nemščine.

Preglednica 1: Sklop trditev, ki se nanašajo na načrtovanje in izvedbo učne ure

Zap. št. trditve	Trditev	M	SD
6	Znam izdelati učno pripravo.	4,56	0,64
8	Znam na spletu poiskati dobra učna gradiva.	4,41	0,69
7	Znam izdelati dodatno učno gradivo.	4,37	0,69
9	Znam umestiti dodatna učna gradiva v pouk.	4,37	0,63
23	Za pripravo sem porabil/a veliko časa.	4,33	1,04
3	Bolje znam načrtovati učno uro.	4,26	1,10
5	Izboljšal/a sem svoje znanje o načrtovanju učne ure.	4,22	0,93
10	Znam smiselno uporabljati različna učila.	4,00	0,55
4	Znam zapisati cilje učne ure.	3,93	0,83
11	Znam izbrati prave tipe nalog za posamezne jezikovne zmožnosti.	3,78	0,64
12	Znam časovno predvideti potek posamezne dejavnosti.	3,48	0,85

(M – povprečna vrednost, SD – standardni odklon)

V sklop »praktične izkušnje« smo uvrstili 6 trditev. Povprečne ocene vseh trditev potrjujejo, da študenti mikropoučevanje z vidika pridobivanja prvih praktičnih izkušenj ocenjujejo pozitivno in da je tovrstno poučevanje koristno tako z vidika priprave na pedagoško prakso v šoli kot tudi z vidika refleksije lastnega poučevanja.

Preglednica 2: Sklop trditev, ki se nanašajo na praktične izkušnje

Zap. št. trditve	Trditev	M	SD
15	Poučevanje pri PP2 je bilo koristno.	4,63	0,74
16	Preko poučevanja pri PP2 sem veliko pridobil/a.	4,52	0,85
2	Lažje si predstavljam poučevanje v praksi.	4,44	0,89
1	Pridobil/a sem koristne praktične izkušnje za poučevanje v razredu.	4,41	0,89
13	Lažje se bom pripravil/a na prakso v šoli.	4,33	0,83
14	Lažje bom vzpostavil/a kontakt v razredu.	4,19	0,79

(M – povprečna vrednost, SD – standardni odklon)

Sklop »organizacija mikropoučevanja« obsega 8 trditev. Z najnižjo povprečno oceno (\bar{x}) so študenti ocenili trditev, ki se nanaša na rabo spletne učilnice, kamor so oddajali učne priprave (ocena 3,93). Najvišje so ocenili možnost mikropoučevanja na fakulteti (ocena 4,59), kar potrjuje učinkovitost mikropoučevanja z vidika povezovanja teoretičnega znanja s praktičnimi izkušnjami. S povprečno oceno 3,89, ki je druga najnižja ocena, so ovrednotili trditev pod zaporedno številko 17, ki se nanaša na število ur nastopov, kar je nekoliko kontradiktorno. Iz zadnjega vprašanja, v katerem so študenti navedli pomanjkljivosti poučevanja na fakulteti, sklepamo, da je razlog predvsem neugoden časovni termin, saj so nastopi potekali v poznih večernih urah, nekateri študenti pa so imeli takrat pedagoške obveznosti tudi čez ves dan.

Preglednica 3: Sklop trditvev, ki se nanašajo na organizacijo mikropoučevanja

Zap. št. trditve	Trditev	M	SD
29	Dobro bi bilo, da bi imeli študenti vsako leto možnost mikropoučevanja pri PP2.	4,59	0,69
18	Sodelovanje s profesoricama je bilo dobro.	4,52	0,70
30	Mikropoučevanje pri PP2 je nujno potrebno.	4,49	0,69
25	Ideje drugih bom uporabil/a tudi pri svoji praksi.	4,33	0,73
19	Profesorici sta pomagali pri pripravah na pouk.	4,19	1,11
28	PP2 je bila dobro organizirana.	4,07	0,92
24	Spletna učilnica za PP2 je koristna.	3,93	1,14
17	Želel/a bi si več ur poučevanja na fakulteti v okviru predmeta PP2.	3,89	0,93

(M – povprečna vrednost, SD – standardni odklon)

Sklop »hospitiranje in povratna informacija« obsega 6 trditvev. Z najvišjo povprečno vrednostjo (M) so študenti ocenili povratno informacijo profesoric (4,73), sledi uporaba idej pri lastnem poučevanju (4,33). Povprečna ocena 3,78 je najnižja, z njo so študenti ocenili trditev 27, ki se nanaša na lastno učenje iz hospitacij, kar sovпада s trditvijo pod zaporedno številko 22. Sklepamo, da so študenti zelo zaposleni z izvajanjem same učne ure, da ob prvih stikih s poučevanjem manj pozornosti namenjajo razmišljanju o svoji učiteljski vlogi in raziskovanju lastne osebnosti. Hkrati pa takšna ocena ni presenetljiva, saj že Kosevski Puljić (2010) in Amobi (2005) ugotavljata, da je treba pri študentih sistematično razvijati zmožnost refleksije.

Preglednica 4: Sklop trditvev, ki se nanašajo na hospitiranje in povratno informacijo

Zap. št. trditve	Trditev	M	SD
21	Povratna informacija profesoric je bila koristna.	4,73	0,79
25	Ideje drugih bom uporabil/a tudi pri svoji praksi.	4,33	0,73
26	S hospitiranjem sem pridobil/a veliko novih idej.	4,30	0,78
20	Povratna informacija sošolcev je bila koristna.	4,00	1,11
22	Pri poučevanju pri PP2 sem zvedel/a veliko o sebi.	3,96	0,81
27	Preko hospitiranja sem se naučil/a veliko o sebi.	3,78	1,01

(M – povprečna vrednost, SD – standardni odklon)

Analiza odprtega vprašanja (št. 31), ki se je nanašalo na prednosti mikropoučevanja, je pokazala, da študenti mikropoučevanje na fakulteti dojemajo zelo resno in da vidijo veliko prednosti pri tovrstnem udejstvovanju.

Kot veliko prednost študenti navajajo pomoč pri pripravah na pouk s strani didaktičarke, saj so pred mikropoučevanjem prvič načrtovali učno uro, ki so jo tudi praktično izvedli.

Zapis 1: »Prednost je seveda v tem, da smo sploh dobili možnost poučevanja na FF, kar nam je olajšalo samo prakso, torej da smo lahko nekaj ur opravili že tukaj. Poleg tega smo se ogromno naučili, pri tem sta bili v veliko pomoč profesorici (sploh pri pripravah na pouk, kar nam bo zelo pomagalo pri nadaljnjem opravljanju prakse).«

Večina študentov na drugi stopnji še nima praktičnih izkušenj, zato mikropoučevanje pogosto predstavlja prvi stik z avtentičnim poučevanjem in prvi poskus transformacije teoretičnega znanja v praktično izvedbo.

Zapis 2: »Pridobili smo veliko novih znanj in uporabnih informacij, predvsem tisti, ki s poučevanjem še nismo imeli prav veliko izkušenj.«

Zapis 3: »Prednost je to, da imamo priložnost biti v razredu in na lastni koži občutiti, kako izgleda pravo poučevanje, ter vso teorijo prenesti v prakso. Napisati pripravo, določiti učne cilje.«

Iz naslednjega zapisa je razvidno, da je za prvi nastop bodočih učiteljev pomembno varno in domače okolje, ki jim omogoča, da se brez strahu osredotočijo na svoj nastop.

Zapis 4: »Svojo prvo izkušnjo s poučevanjem lahko pridobiš na domačem terenu, kjer prebiješ led, spoznaš sebe, svoje prednosti in pomanjkljivosti, dobiš nove ideje. V vsakem pogledu zelo uporabna izkušnja.«

Dobro organizirano mikropoučevanje in hospitiranje pri pouku omogoča razvijanje refleksije in kritičnega vrednotenja tako lastnega poučevanja kot tudi poučevanja sošolcev. Mikropoučevanje s hospitiranjem se je izkazalo kot odlična priložnost za povezovanje teoretičnega znanja s prakso, o čemer priča tudi naslednji zapis:

Zapis 5: »Največjo prednost vidim v tem, da s takim načinom dela lahko pridobiš veliko, ampak res veliko različnih idej, na kakšen način se lotiti obravnave določene snovi v razredu. Fino je tudi, da še pred pravo prakso spoznaš, da je timing velikokrat problematičen in da je treba zelo dobro načrtovati učno uro. Super se mi zdi to, da lahko opazuješ res veliko različnih učnih ur, si ustvariš neko mnenje o sami izvedbi ure, razmišljaš o tem, ali bi ti mogoče določeno snov, ki jo je predstavil sošolec, predstavil na nek drug način oziroma ali se ti je ta način, za katerega se je odločil sošolec, zdel sprejemljiv in bi ga tudi ti z veseljem uporabil pri pouku.«

Veliko vrednost vidijo študenti v povratni informaciji tako s strani učitelja kot s strani študentov, ki jih poučujejo, in študentov kolegov, ki pouk opazujejo. Da lahko študenti veliko pridobijo tudi iz ne najboljše pripravljenih učnih ur, priča naslednji zapis:

Zapis 6: »Odlično se mi je zdelo tudi to, da se v eno uro niste vmešavali in ste jo pustili tako, kot je, zato da smo resnično videli, kaj pomeni, če učne ure ne načrtuješ dobro oziroma kakšna naj učna ura ne bi bila. Iz napak se učimo!«

Študenti torej kot bistvene prednosti mikropoučevanja izpostavljajo: prve praktične izkušnje, implementacijo teoretičnega znanja v prakso, izkušnje s pisanjem učnih priprav, določanje učnih ciljev, načrtovanje pouka, samorefleksijo in konstruktivno povratno informacijo. Podobne prednosti navaja tudi Ralph (2014), ki je učinkovitost mikropoučevanja raziskoval med svojimi študenti.

Zadnje vprašanje (št. 32) se je nanašalo na pomanjkljivosti mikropoučevanja na fakulteti. Študenti so izpostavili zlasti neugoden čas izvedbe mini nastopov, saj so

bili vsi nastopi v poznih večernih urah. Kot pomanjkljivost so navedli tudi strah pred sošolci, kar je razvidno iz naslednjega zapisa:

Zapis 7: »Morda ni vedno avtentična situacija, ker nas je poleg profesorice opazovalo veliko število sošolcev. To je tudi vplivalo na nas in nas delalo še bolj živčne.«

Čeprav smo študente vnaprej pripravili na dajanje povratne informacije, so nastopajoči izpostavili, da kolegialna kritika ni vedno primerno ubesedena in konstruktivna.

Zapis 8: »Kolege je potrebno še bolj opozarjati, kako naj dajejo povratno informacijo, saj je bila ta pogosto neprimerna – predvsem v prostorčku za „kaj bi lahko nekdo izboljšal“.«

Študenti so izrazili tudi željo, da bi vsi nastopi trajali celo uro, saj bi na tak način pridobili več izkušenj kot s krajšimi nastopi, kar še dodatno potrjuje smiselnost mikropoučevanja v času študija.

Mikropoučevanje z vidika didaktikov

Povezovanje teoretičnega znanja in praktičnih veščin bodočih učiteljev predstavlja visokošolskim didaktikom poseben izziv. Da je vloga teoretičnega znanja, ki ga študenti pridobijo med študijem, izjemno pomembna, se kaže tudi v tem, da so brez dobrih teoretskih temeljev spremembe poučevanja in lasten profesionalni razvoj učitelja skorajda nemogoči. Nič manj pa ni pomembno tudi pridobivanje praktičnih veščin in tehnik za obvladovanje konkretnih učnih situacij v razredu. Da bi študentom omogočili pridobitev praktične izkušnje s poučevanjem še pred opravljanjem pedagoške prakse v šolah, smo na Katedri za didaktiko nemščine preizkusili različne modele mikropoučevanja in prišli do ugotovitev, ki jih predstavljamo v nadaljevanju.

Prvi in najstarejši model mikropoučevanja je obsegal mini nastope pred svojimi kolegi. Na ta način so študenti in študentke sicer izkusili prve pedagoške izzive, vendar se je izkazalo, da je tak način precej enoznačen, saj simulacija pred kolegi ni predstavljala avtentične razredne situacije.

Nato smo v študijskem letu 2014/15 pripravili pouk za študente prvega letnika prvostopenjskih programov Germanistika in Nemcistika brez predznanja nemščine. Model mikropoučevanja z zaključeno skupino študentov brez predznanja je predstavljal avtentično učno situacijo, študenti so se preizkusili v pripravi učnega programa, načrtovanja učnih sklopov, izvedbi mini nastopov in kolegialnem hospitiranju. Študenti so si sicer pridobili dragocene izkušnje in spoznali številne vidike poučevanja, vendar se je tak model izkazal za prenapornega in premalo nadzorovanega. Ker nismo mogli zahtevati obvezne prisotnosti tečajnikov pri učnih urah, se je prepogosto dogajalo, da študenti načrtovanega niso mogli izvesti, saj tečajniki niso prišli na ure ali pa so se jih udeležili v zelo majhnem številu (eden ali dva). Študenti posledično niso mogli dobiti korektnih povratnih informacij o izvedbi načrtovanega, saj so se morali prilagoditi dani situaciji in načrtovano v veliki meri spremeniti. Ker je večina študentov še brez izkušenj poučevanja, so

tovrstne nepredvidljive situacije tako z vidika motivacije kot z vidika prednosti mikropoučevanja dokaj neugodne.

V študijskem letu 2015/16 smo se povezali s študenti magistrskega drugostopenjskega programa Francoščina in pripravili pouk nemščine za njih. Na ta način smo uspeli oblikovati skupino učencev brez predznanja ali z nekaj znanja nemščine, ki je redno obiskovala pouk. Študenti nemščine so lahko izpeljali načrtovane učne dejavnosti in se uživali v pouk. Učna situacija je bila avtentična, zato so študenti nemcistike lahko hitro ugotovili svoje šibke in močne točke. Študenti francoščine, ki so sodelovali kot učenci in so tudi sami bodoči učitelji, so jim lahko dali povratno informacijo, ki se je pokazala za zelo dragoceno.

Izkazalo se je, da študenti magistrskega študijskega programa Nemščina mikropoučevanje ocenjujejo kot zelo učinkovito. Iz analize rezultatov vprašalnika je mogoče ugotoviti, da preko mikropoučevanja študenti pridobijo dragocene izkušnje pri načrtovanju učne ure, pisanju priprav, izbiri ustreznih učnih gradiv ... Prav tako se je mikropoučevanje izkazalo kot ustrezen model za pridobivanje praktičnih izkušenj. Zelo pozitivno študenti vrednotijo tudi organizacijo mikropoučevanja v sklopu predmeta Pedagoška praksa 2. Čeprav sama organizacija mikropoučevanja za didaktike ni ravno mačji kašelj, saj se je treba uskladiti glede načina izvedbe, časovnega intervala skupnih ur, najti ustrezen prostor, s študenti izdelati načrt za pouk, jim pomagati pri pripravi učnih ur, sodelovati pri samem izvajanju ur, podati povratno informacijo in naknadno še s posamezniki natančneje analizirati nastop, rezultati kažejo, da je to resnično neprecenljiva izkušnja, ki lahko pripomore, da študenti že pred prakso v šolah prebijajo led in kasneje veliko učinkoviteje opravljajo prakso.

Najpomembnejše pa je dejstvo, da jih takšen način poučevanja spodbuja h kritični refleksiji tako lastnega poučevanja kot tudi poučevanja kolegov. Naše ugotovitve kažejo, da mikropoučevanje s hospitacijami lahko prispeva k povezovanju teorije in prakse na dveh ravneh, in sicer kot učinkovita priprava na učne situacije v razredu, saj v precejšnji meri simulira avtentično situacijo ter, kar je bistvenega pomena, daje študentom uvid v pomen poznavanja teoretskih ozadij za učinkovito načrtovanje pouka glede na metodične in didaktične principe in jim omogoča, da v času študija razvijejo pozitiven odnos do vseživljenjskega učenja, izpopolnjevanja in raziskovanja ter spreminjanja svojega dela. O pozitivnih učinkih mikropoučevanja na področju družboslovja poroča tudi Židan (2015), ki predstavlja, kako se z mikropoučevanjem spopadajo študenti sociologije.

Na Katedri za didaktiko nemščine ugotavljamo, da se je model mikropoučevanja, pri katerem se povežeta dva tujejezična oddelka pedagoških smeri, izkazal za najuspešnejšega, saj so študenti uvideli smisel poučevanja, zaradi kontinuitete in redne udeležbe so lahko izvedli načrtovane nastope in jih samovrednotili ter prejeli povratno informacijo vseh udeleženi. Zaradi hospitiranja pri učnih urah so pridobili celosten pogled na izvajanje učnega procesa, se urili v dajanje povratne informacije, bogatili lastno zakladnico idej za pouk in spremljali učni napredek.

O prednostih povezovanja med Oddelkoma poroča tudi Lah (2015). V prihodnje bomo poskušali nadaljevati s tovrstnim povezovanjem in se trudili odpraviti pomanjkljivosti.

Zaključek

Modeli mikropoučevanja, ki smo jih preizkušali na Katedri za didaktiko nemščine v preteklih letih, kažejo na veliko voljo in željo, da študenti pridobljeno teoretično znanje že v času študija povezujejo tudi s praktičnimi znanji. Didaktiki smo se iz vseh treh modelov mikropoučevanja veliko naučili, vsako leto smo model izboljševali glede na odzive študentov in lastna opažanja. Ugotavljamo, da je model mikropoučevanja, pri katerem se povežeta dva oddelka pedagoških študentov, z vidika organizacije, izvedbe in koristi tako za študente kot za didaktike najbolj ustrezen. S prispevkom želimo apelirati na specialne didaktike tujih jezikov in jih spodbuditi k medsebojnemu povezovanju. Čeprav začetki morda niso najlažji, se je tak način izkazal za koristnega in učinkovitega pri vseh sodelujočih. Treba je le ugrizniti v jabolko, ki pa zagotovo ne bo kislo!

Andreja Retelj

Brigita Kosevski Puljič

„Wir brauchen mehr Praxis!“ Wie bewerten angehende DaF-Lehrkräfte ihre Erfahrungen mit Microteaching?

Die sich immer wieder verändernden gesellschaftlichen Herausforderungen verlangen eine Lehrerbildung, in der die angehenden Lehrkräfte während des Studiums mit solchen professionellen Kompetenzen ausgestattet werden, anhand derer sie ihr theoretisches Wissen erfolgreich mit dem praktischen Handeln verbinden. Durch die grundlegenden theoretischen Wissensbestände sollte ihnen ermöglicht werden, dass sie im Beruf immer wieder auf wissenschaftlich bewiesene Tatsachen zurückgreifen und ihr praktisches Tun an entsprechende fremdsprachliche Lehr- und Lerntheorien anknüpfen können. Dabei sollte immer wieder hervorgehoben werden, dass, wie schon lange bekannt ist, hinter einer guten Praxis auch immer eine gute Theorie steht. Das gilt natürlich nicht nur für angehende Lehrende, sondern auch für diejenigen, die schon mehr Erfahrung mit dem Unterrichten haben.

Die Selbstreflexion und kritische Distanz gegenüber dem Unterrichten wird bei vielen Autoren als Hauptziel beim Microteaching angesehen. Deshalb ist es von großer Wichtigkeit schon während des Studiums ein wissenschaftlich fundiertes Reflektieren einzusetzen und zu entwickeln, weil es später im Beruf nur schwer erworben werden kann. Weil aber Reflexionswissen zu den höheren Denkstufen

gehört, müssen die Studierenden darin auch erzogen und geschult werden. Nur so können sie dann später ihre Handlungsweise in der Praxis auch verändern (Amobi 2005, Aguado 2015).

Da aus den Reflexionen der Studierenden, die sie nach ihrem absolvierten Schulpraktikum schreiben, hervorgeht, dass sie gerade mit der Umsetzung des während des Studiums erworbenen Wissens in den Unterricht Probleme haben, wurde am Lehrstuhl für Didaktik Deutsch als Fremdsprache an der Abteilung für Germanistik mit Niederlandistik und Skandinavistik beim Kurs „Schulpraktikum“ ein neues Microteaching-Modell des eingeführt, und zwar:

Die DaF-Lehramtsstudierenden des dritten Semesters im Masterstudium sollten die Studierenden des Lehramtsstudiums für Französisch in der deutschen Sprache unterrichten. Dadurch wurde eine authentischere Unterrichtssituation geschaffen, als wenn die DaF-Studierenden ihre eigenen Lehramtskollegen unterrichten würden, die sich auf dem gleichen Sprachniveau befinden. Die Französischstudierenden konnten nämlich kein oder fast kein Deutsch. Die Unterrichtsentwürfe für die Lehrproben wurden nach dem DaF-Lehrwerk Studio d A1 geplant und von den Hochschuldidaktikerinnen betreut.

Dieses Microteaching-Modell hat sich als erfolgreich erwiesen, was auch die Ergebnisse der Evaluierung nach den Lehrproben zeigten. Nach jeder Lehrprobe bekamen die Studierenden seitens der Hochschuldidaktikerinnen und aller beteiligten Studierenden ein sofortiges Feedback. Dabei wurde den Studierenden auch immer wieder die Möglichkeit gegeben, ihre eigenen sowie die Lehrproben der Kollegen kritisch zu reflektieren. Sie bewerteten es auch positiv, dass die ersten Lehrproben in einer gewohnten Umgebung stattfanden, in der sie sich sicher fühlten und wo sie sich auf die Lehrproben im bevorstehenden Schulpraktikum vorbereiten konnten.

Das Microteaching mit Hospitationen ermöglicht den Lehramtsstudierenden also, sich aktiv mit der Unterrichtsplanung, der Stoffauswahl, dem Sprachniveau der Lernenden, mit den didaktischen und methodischen Prinzipien auseinanderzusetzen und dabei ihre Unterrichtstätigkeit kritisch zu reflektieren.

LITERATURA

Aguado, K. (2015). Forschendes Lernen und Lehren als Strategien zur Professionalisierung der Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern. V S. Hoffmann, A. Storch (ur.), *Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und -didaktik. Festschrift für Frank G. Königs zum 60. Geburtstag* (str. 297–308). Tübingen: Narr Verlag.

Allen, D. W. (1967). *Micro-Teaching: Description*. Stanford University Press. Pridobljeno s <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED019224.pdf>

Amobi, F. A. in Irwin, L. (2009). Implementing on-campus microteaching to elicit preservice teachers' reflection on teaching actions: Fresh perspective on an established practice. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 9 (1), 27–34.

- Amobi, F. A. (2005). Preservice teachers' reflectivity on the sequence and consequences of teaching actions in a microteaching experience. *Teacher Education Quarterly*, 32 (1), 115–130.
- Benton-Kupper, J. (2001). The microteaching experience: student perspectives. *Education*, 121, 830–835.
- Cvetek, S. (2002). Pedagoška praksa in njen pomen za izobraževanje učiteljev. *Pedagoška obzorja*, 17 (3/4), 125–139.
- Cvetek, S. (2003). Refleksija in njen pomen za profesionalno usposobljenost učiteljev. *Sodobna pedagogika*, 54 (1), 104–121.
- Cvetek, S. (2004). Kompetence v poučevanju in izobraževanju učiteljev. *Sodobna pedagogika*, 55 (posebna izdaja), 144–160.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“. Hohengehren: Schneider.
- He, C. in Yan, C. (2011). Exploring authenticity of microteaching in pre-service teacher education programmes. *Teacher Education*, 22 (2), 291–302.
- Javornik Krečič, M. (2008). *Pomen učiteljevega profesionalnega razvoja za pouk*. Ljubljana: Založba i2.
- Jug, A. (2008). Subjektivne teorije kot kazalnik kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela. *Sodobna pedagogika*, 59 (2), 44–58.
- Kalin, J. (2004). »Izkušnja-refleksija-delovanje« v procesu profesionalnega razvoja učiteljev. V B. Marentič Požarnik (ur.), *Konstruktivizem v šoli in v izobraževanju učiteljev* (str. 597–613). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Klinzing, H. G. (2002). Wie effektiv ist Microteaching? Ein Überblick über fünfunddreißig Jahre Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (2), 194–214.
- Kosevski Puljič, B. (2009). Das reflexive Praktikum als Prinzip der Lehrerbildung. *Pismo*, 7 (1), 164–177.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher (Towards a more holistic approach in teacher education). *Teaching and Teacher Education*, 20 (1), 77–97.
- Kosevski Puljič, B. (2010). Lehrerausbildung und das reflektive Denken zwischen Wissen und Handeln. *Odgojne znanosti*, 12 (1), 119–129.
- Lah, M. (2015). „Med prakso sem spoznal, da sem študij dobro izbral“ – evalvacija pedagoške prakse prve generacije študentov bolonjskega študija francoščine. *Vestnik za tuje jezike*, 7 (1), 289–304.
- Pečar, M. (2012). Refleksija pedagoške prakse kot pomemben dejavnik spodbujanja profesionalnega razvoja prihodnjih učiteljev. V J. Vogrinc in I. Devetak (ur.), *Sodobne teme na področju edukacije* (str. 15–32). Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/1186/1/Vogrinc,Devetak_Sodobne teme.pdf
- Polak, A. (1995). Kaj nam razkrivajo dnevnik pedagoške prakse: Vsebinske ravni pisanja kot kazalniki zmožnosti strokovne refleksije učitelja. *Vzgoja in izobraževanje*, 26 (2), 19–22.
- Ralph, E. G. (2014). The Effectiveness of Microteaching: Five Years' Findings. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJH SSE)*, 1 (7), 17–28.

Seidman, E. (1968). *Microteaching in English Education: Some basic Questions*. Pridobljeno s <http://www.ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/Journals/EE/1968/EE1968-1Micro.pdf>

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.

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

Židan, A. (2015). *Temeljne značilnosti postmoderne didaktike družboslovja*. Ljubljana: Založba FDV.

*Dr. Andreja Retelj, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani,
andreja.retelj@ff.uni-lj.si*

*Dr. Brigita Kosevski Puljič, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani,
brigita.kosevskipuljic@ff.uni-lj.si*
