

Naslov članka/Article:

Moje pedagoške vloge

My Pedagogical Roles

Avtor/Author:

dr. Brigita Kosevski Puljić

CC licenca



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



Vzgoja in izobraževanje 5-6/2019, letnik 50

ISSN 0350-5065

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Kraj in leto izdaje: Ljubljana, 2019

Spletna stran revije:

<https://www.zrss.si/strokovne-revije/vzgoja-in-izobrazevanje/>

MOJE PEDAGOŠKE VLOGE

My Pedagogical Roles

IZVLEČEK

V prispevku se v uvodu skozi poklicno pot avtorice zrcalijo nekatere pomembne spremembe, ki so vplivale na lastno poučevanje in izkušensko učenje ter tako na povezovanje teoretičnega vedenja s praktičnim znanjem. Prispevek na kratko argumentira vpliv bolonjske prenove na pedagoške programe in konkretno na programe za prihodnje učitelje nemščine, dotakne se tudi nekaterih pomembnih spoznanj o izobraževanju prihodnjih učiteljic in učiteljev in prispov pri študiju, ki so jih narekovala ta spoznanja. Pri tem odkrivanju novega je bilo v nekem obdobju zelo pomembno sodelovanje pri projektu Partnerstvo fakultet in šol. Številne mentorice in redki mentorji, ki so sodelovali pri tem projektu, so še danes nepogrešljiva pomoč in podpora visokošolskim specialnim didaktičarkam in didaktikom. S pomočjo izkušenskega učenja, ki se uresničuje znotraj projektnega dela, mikropouka, včasih tudi akcijskega raziskovanja pouka in seveda s pomočjo opazovalne in strnjene pedagoške prakse, ki jo spremlja tudi samorefleksija, študentke in študenti usvajajo praktična znanja in v veliki meri tako pridobivajo tudi poklicne kompetence.

Ključne besede: študijski programi, prihodnji učitelji nemščine, učitelji učiteljev, šolska praksa, mikropouk, izkušensko učenje, refleksija

ABSTRACT

The introduction to the article presents a few important changes encountered by the author throughout her career, which have affected her own teaching practice and experiential learning, and consequently the linking of theoretical knowledge with practical knowledge. The article briefly argues the impact of the Bologna reform on pedagogical programmes, specifically on the programmes for prospective teachers of German; it also touches upon a few important findings regarding the education of prospective teachers and the study approaches which have resulted from these findings. For a while, this reform process was greatly influenced by the collaboration on the project "Partnership between Faculties and Schools". The many female mentors and rare male mentors collaborating on that project are still providing vital help and support to higher education teachers of special didactics. Through experiential learning, which is carried out during project work, micro-lessons, sometimes also action research of lessons, and, of course, through classroom observation and condensed teaching practice, accompanied by self-reflection, the pre-service teachers gain practical knowledge and, to a large extent, professional competences too.

Keywords: study programmes, prospective teachers of German, teachers of teachers, school practice, micro-lessons, experiential learning, reflection

UVOD

Odkar sem učiteljica, je minilo dolgih (ali kratkih?) štirideset let. Študij, šola, dijaki, študenti in študentke, kolegice na fakulteti, učiteljice mentorice na šolah, moje mentorice na fakulteti, vse se prepleta v bogati lepi zgodbi. Mentorstvo me spremlja že od začetkov: najprej sem bila kot začetnica sama deležna mentoriranja (kar pa ni bilo ravno tisto, kar razumemo pod tem izrazom). Ker pa sem »dobila« z mestom učiteljice nemščine eno od svojih najljubših vlog, sem vklopila vse antene in sive celice, se zagrizla v delo ter se resno posvetila svoji vlogi, ne oziraje se na »dobrohotne« nasvete starejših kolegic v zbornici. Didaktičnega znanja v času študija na žalost nisem dobila skoraj nič, saj temu takratni programi na oddelkih Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani niso bili naklonjeni. Še največ sem pridobila pri predavanjih iz psihologije za učitelje.

Pripravištva v tistem obdobju nismo opravljali, naredila sem samo strokovni izpit. Kot učiteljica tujega jezika sem imela sicer prednost, da sem se lahko dokopala do več tuje literature kot kolegice z drugih področij, pa vendar je bilo to premalo. Včasih teoretičnega znanja preprosto nisem znala povezati s tistim, kar se je dejansko dogajalo v razredu. Ali pa sem za dogajanje med poukom zaman iskala ustrezne rešitve v strokovni literaturi. Večinoma sem na začetku ravnala zgolj intuitivno. Kar je bilo seveda včasih tudi slabo. Ampak zgodilo se je nekaj drugega. Dijaki – v srednji strokovni šoli sem petnajst let poučevala samo fante – so postali moji »mentorji«. Od njih sem se na začetku največ naučila. Ko sem zaznala nelagodje v njihovem vedenju, videla njihove velike oči, kadar sem začela razlagati morfolgijo, namesto da bi jim razložila slovnični pojem na njim primeren didaktični način, ko so postajali vse bolj nemirni, sem vedela, da sem na napačni poti. Tako sem

začela iskati rešitve za izboljšanje svoje vloge in za zadovoljstvo svojega občinstva, ki ni nikoli aplavdiralo iz vljudnosti ali sočutja. Seveda sem vedela, da je moja primarna naloga iskati najboljše poti za doseganje učnih ciljev, torej znanja nemščine. Vprašanje, ki mi je nenehno rojilo po glavi, ni bilo kaj, koliko, kdaj, to mi je bilo že jasno, temveč je bilo »kako«. Ta »kako« me spremlja še danes pri delu s študentkami in študenti, s katerimi razbijamo nekatere preživete mite o učenju in poučevanju tujih jezikov. Skupaj ustvarjamo nove, sodobne, za katere pa vemo, da tudi niso in ne smejo biti večni, saj nova (spo) znanja in vedenja, ki izhajajo iz znanosti, družbe in posameznika, spreminjajo tudi učenje in poučevanje tujih jezikov. Mnogo svojih bivših študentk srečujem v šolah, kjer kot učiteljice nemščine uspešno povezujejo teorijo s prakso in svoje pridobljene izkušnje, kompetence delijo s študentkami in študenti, ki so pri njih na pedagoški praksi. Torej so tudi uspešne mentorice, ki študentom pomagajo doživeti šolsko resničnost in se poskusiti v reševanju prvih zagat pri pouku. Ker pri didaktiki nemščine skrbimo za celostnost učenja, nekatere od njih prihajajo tudi na fakulteto, kjer predstavijo kakšne že preizkušene pristope, s katerimi se intenzivneje ukvarjajo (npr. ustvarjalni gib, dramska pedagogika, prosto delo, celostni učni pripomočki, lutke ipd.). In krog je sklenjen.

V prispevku bodo na kratko predstavljene spremembe v izvajanju študijskih programov za bodoče učiteljice in učitelje nemščine na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Te spremembe so nastale zaradi novih lingvističnih teorij in posledično njihovega vpliva na tujejezične didaktike, ki so bile marsikdaj že prej deležne posodobitev kot druge specialne didaktike. Programi so dobili nov zagon tudi s projektom Partnerstvo fakultet in šol, ki je potekal med letoma 2004 in 2007. Mentorstvo na šolah je pridobilo na pomenu in z njim tudi strnjena pedagoška praksa naših študentov in študentk. Le-ta se je pod vplivom bolonjske prenove podaljšala in tudi vsebinsko postala zahtevnejša. Znotraj programov so se posodabljali metode in pristopi ter oblike dela, na podlagi rezultatov večletnih evalvacij programov in potreb študentk in študentov pa so se na novo definirale profesionalne kompetence za učiteljski poklic.

RAZVOJ MAGISTRSKIH ŠTUDIJSKIH PROGRAMOV ZA IZOBRAŽEVANJE PRIHODNIH UČITELJIC IN UČITELJEV NEMŠČINE

Kot smo že omenili, so nova teoretična spoznanja vplivala tudi na študijske programe. Le-ti so se prilagodili novim priporočilom Sveta Evrope o učenju in poučevanju tujih jezikov in v okviru tega tudi upoštevali Skupni evropski jezikovni okvir. Znotraj obeh magistrskih programov za bodoče učitelje in učiteljice so se na novo uredili obvezni in izbirni predmeti. Tako je nove programe obogatilo pred-

vsem zaradi potrebe po določenih poglobljenih specialno-didaktičnih znanjih več novih izbirnih predmetov, kot so npr. preverjanje in ocenjevanje, informacijsko-komunikacijska tehnologija pri pouku nemščine, razvijanje jezikovnih zmožnosti in ustvarjalno pisanje pri pouku nemščine. Ob teh predmetih so ostali tudi obvezni temeljni predmeti didaktika nemščine, pedagoška praksa 1 in pedagoška praksa 2, raziskovanje tujejezičnih učnih procesov, zgodnje učenje in poučevanje tujega jezika. Slednja dva se izvajata ciklično kot obvezna izbirna predmeta za oba letnika ma-

gistrskega študija in tudi za enopredmetni in dvopredmetni študij. Vsekakor predstavljajo ti predmeti veliko pridobitev za pedagoški študij, saj lahko zdaj študentke in študenti poglobljeno delajo pri posameznih temah in dobijo tako s teoretičnega kot tudi praktičnega vidika mnogo širši pogled v določeno problematiko. Ne gre samo za kopičenje ur in predmetov, saj se zavedamo, da so vedno nujne povezave na dveh ravneh, in sicer med teorijo in prakso, torej med vedenjem in znanjem na eni strani in med temami samimi na drugi strani. Povezovanje in refleksija o tem je tukaj nenehno prisotna, saj izvajata posamezne dele programa dve didaktičarki, ki tudi sicer tesno sodelujeta in se dopolnjujeta pri podajanju snovi, pri povezovanju teorije in prakse, ki je ključnega pomena pri izobraževanju za učiteljski poklic (Kosevski Puljić 2005). To v našem primeru ni samo floskula. Zato je še težje razumeti probleme, ki nastajajo pri povezovanju specialnih didaktik z znanji in vedenji pri skupnih

psihološko-pedagoških predmetih. Že davnega leta 1987 se je prof. ddr. Marentič Požarnik v svoji knjigi Nova pota v izobraževanju učiteljev zavzemala za večje sodelovanje vseh izobraževalcev prihodnjih učiteljev in učiteljic in ugotavljala, da samo povečano število ur za posamezni predmet ni zagotovilo za uspešno usvajanje znanja in da vse poti vodijo vedno k »integrativnemu modelu izobraževanja« (Marentič Požarnik, 1987: 13).

Zakaj je torej razen povezovanja med posameznimi strokami, ki so pomembne za izobraževanje učiteljev, pomembno tudi povezovanje teorije in prakse? Zavedamo se, da ni »samodejnega« preskoka iz teoretičnega v praktično znanje. Pri tem imajo pomembno vlogo vsi izobraževalci bodočih učiteljic in učiteljev (Marentič Požarnik, 1992), ki včasih sami ustvarjajo prepad med teorijo in prakso – kjer ga sicer ni –, ker je njihova teorija preveč abstraktna in daleč stran od bistvenih vprašanj učiteljske profesije. Posledica takšnega odnosa do teorije in prakse so učiteljice ali učitelji, ki se odvrnejo od teorije, ker nimajo z njo kaj početi, in se ukvarjajo samo s prakso, ki temelji izključno na subjektivnih teorijah. Le-te so razvidne iz njihovih mnenj na seminarjih stalnega strokovnega izobraževanja, kjer jim je kakršna koli »teorija« popolnoma odveč in čakajo le na »recepte«, s katerimi bi lahko neposredno »postregli« svojim dijakom ali učencem v razredu. O refleksiji tukaj sploh ne moremo govoriti. Vendar opažamo, da se zadnjih nekaj let ta odnos spreminja v prid razumevanju, da prepada pravzaprav ni in da obstajata pač teorija in praksa, ki se medsebojno prepletata, ter da za vsako prakso stoji tudi

“

Univerzitetni

učitelj mora biti po mojem mnenju prijazen, odkrit, dosleden in zavzet. Mora se videti, da živi za svoj poklic, da ga opravlja z veseljem in ga to tudi izpolnjuje. Navodila, ki jih poda, morajo biti prijazna in konkretna, študentu mora dati povratne informacije o njegovem delu.

19 let, ženski spol

”

teorija za izobraževanje, ki je kompleksna, saj posega na številna znanstvena področja. Glede na lastne izkušnje pri sodelovanju z mnogimi učiteljicami tujega jezika v osnovni in srednji šoli lahko še enkrat potrdim, da je večina že zdavnaj presegla vse te ovire pri povezovanju znanja in vedenja o poučevanju in učenju in da kot mlade mentorice uspešno sodelujejo v izobraževanju bodočih učiteljic in učiteljev nemščine v času, ko so ti pri njih na pedagoški praksi.

PEDAGOŠKA PRAKSA V ČASU ŠTUDIJA

V pedagoških programih nemščina (enopredmetni študij) in nemcistika (dvopredmetni študij) se študentke in študenti pripravljajo na učiteljski poklic. Večina predmetov na drugi stopnji pomeni pripravo na postopno usvajanje učiteljskih kompetenc. Bistvena pri tem sta predmeta pedagoška praksa 1 in pedagoška praksa 2. Prvi je namenjen prvemu letniku magistrskega študija in obsega predavanja, seminar in vaje, ki vsebujejo tudi temeljito pripravo na opazovanje šolske prakse. Ta poteka najprej v obliki videoposnetkov na seminarju in vsebuje vse tiste elemente, ki se kasneje uresničujejo tudi pri opazovanju pouka v živo. Študentke in študenti dobijo natančno izdelana navodila, kaj naj opazujejo in kako. Najprej opazujejo globalno, pri čemer poskušajo pridobiti prve veščine za opazovanje nasploh. Opažamo, da imajo v začetku težave s pozornostjo. V manjših skupinah si zapisujejo opazovano in poskušajo razbrati posamezne faze učne ure, učne cilje, metode, oblike dela in po opazovanju o tem poročajo. Pri tem se medsebojno dopolnjujejo. Tukaj večinoma še ne posegajo v posamične elemente učne ure, kot so uporaba tujega jezika, raba slovenščine, motivacija (uvodna motivacija, vzdrževanje motivacije skozi celotno uro pouka), interakcija v razredu, razumevanje snovi, postavljanje vprašanj pri učitelju, popravljanje napak, tempo učne ure, utrjevanje nove snovi, ustrezna razporeditev učne snovi itd. V bistvu najprej preverjajo, ali lahko s pomočjo predhodno pridobljenega teoretičnega prepoznavajo določene elemente pri pouku in kako se ti udeležujejo v resničnosti. Tukaj se po navadi zgodi prvi AHA moment v smislu »no, pa je le koristna tudi teorija«. Sledijo detajlirana opazovanja in poglobljene analize pouka. Študentke in študenti sami pripravijo določene faze učne ure, formulirajo učne cilje, metode in oblike dela, določijo tempo svojega dela, jezikovna sredstva za določeno stopnjo učenja nemščine (od A1 do B2), primerna učna sredstva in učila ter to predstavijo pri seminarju. V e-učilnico oddajo svoje pisne priprave, refleksije o opazovanju, samorefleksije o svojem mininastopu ipd. in jih po potrebi popravijo glede na povratno informacijo s strani didaktičarke in kolegic ali kolegov. V okviru vaj ali seminarja izpeljejo z didaktičarko tudi praktično nalogo v šoli, in sicer učne postaje, projektno delo ali kaj podobnega. Vse to terja veliko samostojnega dela, sodelovanja in medsebojnega načrtovanja. Izkušnjsko učenje, samorefleksija o opravljenem delu in evalvacija

so vedno prisotni. Za to ne sme nikoli zmanjkati časa. Tega se sedanje študentke in študenti tudi sami zavedajo in to tudi pričakujejo.

Pri pedagoški praksi 2 v drugem letniku magistrskega študija se dogaja nadgradnja že pridobljenih kompetenc, kar predstavlja neposredno pripravo na strnjeno pedagoško prakso v drugem letniku. Določeni elementi, ki se obravnavajo pri pouku, se natančno analizirajo, dodajajo se

vsebine glede na posamezne jezikovne zmožnosti, izdelane vaje in preostale naloge za preverjanje znanja. Tako svoje znanje povezujejo s kompetenca-mi, ki so bile pridobljene pri preostalih predmetih, na didaktiki nemščine ali širše. Študentke in študenti sestavljajo tudi že prve vprašalnike v zvezi s poukom, sodelovanje s šolami oz. z mentorji ali mentoricami se vzpostavi že pred uradnim odhodom na strnjeno pedagoško prakso.

Pred sedmimi leti smo na začetku drugega letnika uvedli model mikropoučevanja. Najprej so študentke in študenti poučevali svoje kolegice in kolege, kar je sicer pomagalo, da so si pridobili prve izkušnje, ni pa odražalo avtentične situacije v razredu, saj so poučevali »učence«, ki so bili na podobni jezikovni ravni. Pri oblikovanju modela smo zato izhajali iz načela čim večje avtentičnosti poučevanja, zato smo poskušali zajeti takšno ciljno skupino, ki bi omogočala, da bodoči učitelji in učiteljice doživijo situacijo, ki je čim

bolj podobna tisti v razredu. 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.

Model mikropoučevanja, v katerem sodelujejo naše študentke in študenti ter študenti in študentke s francistike, izvajamo že šest let. Poteka tako, da študentke in študenti vzajemno poučujejo v krajših sekvencah nemščino oz. francoščino. Pod vodstvom didaktičark z obeh oddelkov se pripravijo na svoj mininastop, napišejo ustrezno pripravo, ustvarijo naloge, vaje, pripomočke in izvedejo desetminutne nastope pred kolegicami in kolegi, ki opazujejo njihov pouk in jim na koncu dajo tudi povratno informacijo. Prav tako dobijo tudi povratno informacijo od »učenk in učencev« ter od didaktičark.

Leta 2016 smo naredili evalvacijo projekta mikropoučevanja in med drugim ugotovili, da študenti in študentke v mikropoučevanju vidijo predvsem veliko vrednost v konstruktivni povratni informaciji, v implementaciji teoretičnega znanja v prakso, v izkušnjah s pisanjem učnih priprav, določanjem učnih ciljev, v kritični samorefleksiji (Retelj, Kosevski Puljić, 2016: 150). Manjka pa tukaj avtentična situacija v razredu s »pravimi učenkami in učenci«.

Treba je dodati, da mikropoučevanje ni nov pristop v izobraževanju. S tem so se nekateri didaktiki in pedagogi ukvarjali že v sedemdesetih letih. Pri nas je o tem veliko pisala prof. ddr. Barica Marentič Požarnik, in to predvsem

“

Dober

univerzitetni učitelj predava ob Power Pointu in ne da ga le da v prepisovanje, v uro vključi kakšno vajo, opazuje vzdušje v razredu in nanj ustrezno reagira, podaja zgodbe, primere, šale, učencem daje potrditve in pohvale, spodbuja sodelovanje, je dobre volje in kaže ljubezen do predmeta oz. poklica, je strukturiran.

19 let, ženski spol

”

o vplivu mikropouka na razvijanje spretnosti spraševanja (Marentič Požarnik, 1987: 50–60).

Omenili smo že, da z vsakoletnimi evalvacijami strnjene pedagoške prakse didaktičarke dobimo zelo izčrpne povratne informacije od praktikantk in praktikantov, pa tudi od mentoric in mentorjev. Iz odgovorov v vprašalnikih lahko razberemo, ali smo se med letom pravilno odločili za način dela s študenti, poudarili najpomembnejše, izbrali ustrezne aktivnosti, skratka, ali smo dosegli učne cilje. Študenti in študentke so večinoma so navdušeni nad prakso, večina je zadovoljna z informacijami pred prakso, tudi pridobljene kompetence lahko uporabijo med prakso. Mnogo bolj izčrpne povratne informacije pa dobimo iz refleksij, ki jih oddajo študenti v portfeljih.

Študentke in študenti velikokrat razmišljajo o svojem delovanju med poukom, se sprašujejo, kaj bi bilo, če bi uporabili kakšno drugo učno strategijo, če bi določeno snov, predvsem slovnično strukturo, drugače razložili ali pa manj vodili dijake ali učence pri ugotavljanju nekega slovničnega pravila. Nekateri se celo spomnijo, kaj je bilo o tem rečeno pri predavanjih, seminarju ...

»Vedno sem mislila, da če nekaj poudarim, moram to glasno povedati in nekajkrat ponoviti, da si bodo učenci to zapomnili. Pa so me še vedno čudno gledali. Potem pa nisem bila več prepričana, ali je to prav ali ne. Ko je eden vprašal, kako to mislim, kar razlagam, mi je postalo jasno, da niso razumeli moje razlage. V tistem trenutku sem se spomnila na vajo pri seminarju, kjer smo vadili spremembo strategije. In potem sem vedela, da moram spremeniti strategijo! Kar odleglo mi je.«

Študent opisuje izkušnjo s celotno prakso:



To je dragocena izkušnja, ki razširi obzorja. Ko sem tako stal pred učenci, sem se zavedel, kaj pomeni biti učitelj in kakšna odgovornost je to, ne samo za to, da jih nekaj naučim, ampak da tudi vzgajam. /.../ »Vprašal sem se, kaj pomeni imeti dober odnos. Na vsak način moraš biti pravičen in prijazen, vendar moraš hkrati obdržati določeno distanco. Učenci so si zelo različni. Tudi vsak razred je drugačen. Tu ne obstaja »copy-paste«. In nekaj časa traja, da spoznaš razred. Za to je med prakso premalo časa. Zato pa moraš biti fleksibilen, se tudi prilagoditi, vendar postaviti kljub temu določene meje.

Študentka reflektira svoje vedenje in občutke med prvim nastopom, ko ji je zmanjkalo poguma in se ji je naenkrat zazdelo, da lahko učenci berejo njene misli:



Zdelo se mi je, kot da sem prozorna, da vidijo skozi mene, da me dobesedno prebirajo. Takoj zatem sem postala rdeča kot kuhan rak. Hotela sem se skriti, pa nisem imela kam. Ali pa kar zbežati ... Res imam še vedno težave z nastopanjem pred publiko ... Sprašujem se, ali sem sploh za ta poklic ... Nekateri pravijo, da to delo ni težko. Pojma nimajo. Toliko vprašanj se poraja v glavi.

Po pogovoru z mentorico, ki ji je pomagala pri premagovanju začetnega strahu, so bili nastopi iz ure v uro bolj samozavestni in zato tudi uspešni.



Mislim, da mi je ura uspela. Posebej sem pazila na to, da sem imela vse pripravljeno, pa saj sem doma zvadila uro pred babico in dedkom in bratom ... Tako dobro so sodelovali, da sem naredila še dodatne vaje, ki sem jih pripravila za načrt B.

Študenti in študentke ugotavljajo, da je zanje strnjena pedagoška praksa zelo pomembna in pozitivna izkušnja (to so navedli vsi vprašani študenti in študentke). Z vpogledom v pedagoško prakso je večina dobila potrditev, da si je izbrala pravi študij in pravi poklic. Dragoceno je tudi spoznanje, kako kompleksen je poklic učitelja in kakšne zmožnosti so potrebne za njegovo uresničevanje.

Ko se študenti in študentke vrnejo s pedagoške prakse, so spremenjeni. Vedno znova opažamo, da v tistih petih ali šestih tednih hitreje dozori, odrastejo. Zdaj res vedo, kaj pomeni stati v razredu in poučevati. Sicer pa znajo tudi povedati, koliko dela so imeli s pisanjem priprav, sestavljanjem nalog, iskanjem ustreznega gradiva in pisanjem celotnega portfelja. Na naše vprašanje, če je bilo česa preveč, večina odgovori: »Ničesar. Bilo je kvečjemu premalo. Še bi lahko ostali na šoli.« Na vprašanje, kaj bi pa še posebej radi delali, nekateri odgovorijo: »Raziskovali bi, kaj se resnično dogaja v glavah učencev, kaj še lahko izboljšamo, vprašali bi jih, kaj jim je bilo pri pouku najbolj všeč, da bi vedeli za naprej.«

Takšni odgovori nam dajo misliti, da smo na pravi poti. Vendar to ne pomeni, da se bomo tukaj ustavili. Še veliko dela nas čaka.

MENTORSTVO KOT POSLANSTVO

Sodelovanje razmišljujočih praktikov kot učiteljev mentorjev v izobraževanju prihodnjih učiteljev in učiteljic nemščine je odločilnega pomena za povezovanje teoretičnega védenja in praktičnega znanja

Iz rezultatov raziskave o učiteljih mentorjih študentom pri pedagoški praksi je razvidno, da mentorji v vedno večji meri pridobivajo ustrezne mentorske kompetence in da kljub nezadovoljstvu s svojim statusom z veseljem in z zavzetostjo opravljajo svoje delo. Vemo, da so učiteljice mentorice in zelo redki mentorji ključni člen med študijem na fakulteti in praktičnim usposabljanjem v šoli, ki so ga deležni študenti in študentke pedagoških programov druge stopnje (Kosevski Puljić 2005a).

Da imamo danes dovolj izobraženih mentoric in mentorjev, je zagotovo največja zasluga projekta Partnerstvo fakultet in šol, ki ga je izvedel Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete v Ljubljani z nosilko projekta prof. ddr. Marentič Požarnik v letu 2004/2005, v katerem so sodelovali učitelji mentorji in učiteljice mentorice iz dvajsetih partnerskih osnovnih in srednjih šol, učitelji splošnih psiholoških in pedagoških predmetov, specialne didaktičarke s Filozofske fakultete in tudi predstavniki Zavoda RS za šolstvo. V okviru projekta je bilo izdanih tudi nekaj odmevnih publikacij. Zaključno dejanje prvega projekta je bila konferenca, na kateri so sodelovali tudi strokovnjaki iz drugih držav. Med konferenco je potekala takrat tudi okrogla miza z naslovom »Partnerstvo kot vzvod sprememb v izobraževanju učiteljev?«, na kateri so prisostvovali tudi učitelji drugih fakultet pri nas.

Ključni cilj, ki si ga je med trinajstimi cilji s področja vseživljenjskega učenja postavil projekt, je bil izboljšanje izobraževanja in usposabljanje učiteljev in njihovih izobraževalcev. Vsi, ki smo bili takrat vpeti v izobraževanje prihodnjih učiteljev in učiteljic na FF UL, vemo, kaj se je dogajalo v naslednjih letih. Organizirali smo veliko seminarjev za bodoče učiteljice mentorice in učitelje mentorje. Seveda smo se najprej izobrazili sami, da smo lahko posredovali določena znanja tudi njim. Učiteljice in učitelji so začeli raziskovati svoj pouk, se učiti drug od drugega, končno smo doživljali na šolah kolegalno hospitacijo, se učili skupaj opazovati in vrednotiti pouk ter sodelovati v akcijskem raziskovanju. Na okroglih mizah so po določenem času sodelovali s svojimi rezultati, ugotovitvami, kako izboljšati svoj pouk in kako vsa ta znanja s pomočjo pridobljenih mentorskih kompetenc posredovati dalje. Vsi skupaj smo dosegli spremembe. In to sta nam dala projekt in entuziazem, ki je vel iz nas. Verjeli smo, da bomo lahko premikali gore. Nismo verjeli, da ni moč premakniti šolske politike. Vendar smo se tukaj uštel. Mentorice in mentorji na šolah še vedno nimajo urejenega statusa. Še tisto malo, kar so imeli, so jim vzeli: možnost, da imajo zaradi mentorstva zmanjšano učno obveznost. Še vedno pa imamo na fakulteti programe stalnega strokovnega spopolnjevanja

in vsako leto ponudimo dva ali tri seminarje za učitelje in učiteljice nemščine. Tudi za prihodnje šolsko leto smo razpisali seminar za mentorje in mentorice, saj verjame-mo, da so samo »dobro usposobljeni mentorji in mentorice kos pomembni in odgovorni nalogi vpeljati praktikante in praktikantke v šolski vsakdan«. (Kosevski Puljić, 2007: 75).

SKLEP

V zadnjih dvajsetih letih se je v pedagoških programih za bodoče učiteljice in učitelje veliko spremenilo. Spremembe na podlagi bolonjske reforme so zelo vplivale na organizacijo samega študija. Takrat je bilo zaradi tega veliko hude krvi. Nekateri so jemali vse preveč dobesedno. Osebo mislim, da nam je ta reforma prinesla veliko pozitivnih sprememb, sploh če pogledamo tujejezične študije. Študenti in študentke odhajajo na izmenjave, naši predvsem v Nemčijo in Avstrijo, študirajo po en semester ali dva semestra na tujih univerzah, k nam prihajajo študenti in študentke iz tujine. Bogastvo različnih kultur in posledično prilagajanje tej različnosti je tudi eno samo učenje! Študentke in študenti, ki odhajajo študirat v tujino, sestavijo skupaj z nami študijski program, v okviru katerega poskušamo najti predmete, seminarje, ki so podobni našim, tako da se jim kreditne točke tukaj priznajo. Tudi učiteljice in učitelji na fakultetah veliko več kot prej predavamo na tujih univerzah, si izmenjujemo mnenja s tujimi kolegicami in kolegi ter se učimo drug od drugega.

Zaradi povečanega števila ur in vsebin na Katedri za didaktiko nemščine imajo študentke in študenti na voljo več časa, da usvajajo znanja neposredno na predavanjih, seminarjih in vajah s pomočjo sodobnejših pristopov, s projektnim delom, delavnicami, interaktivnim delom, skupinskim delom in sodelovanjem med posameznimi didaktikami. V prihodnje bi si želeli še več raziskovalnega učenja, ki prav tako omogoča premostitve med védenjem in praktičnim znanjem. Truditi se bo treba, da bo le-to čim bolj interdisciplinarno in ne samo na temelju skupnih interesov nekaj učiteljev, temveč tudi institucionalizirano, npr. med centri za izobraževanje, šolami in fakultetami. Pri tem ne moremo mimo tega, da se glede na konstruktivistično razumevanje od prihodnjih učiteljev in učiteljic tudi na osebni ravni pričakuje, da jih stvari zanimajo, da nekaterim fenomenom želijo priti do dna. Raziskovalno učenje v smislu spirale akcija-refleksija, kot ga poznamo že pri Schönu (1983) in Altrichterju (2003), je kot nalašč za to. Tako bi lahko pri večini preprečili ta še vedno v glavah prisotni prepad med teorijo in prakso, ki ga lahko zapolni prav akcijsko oz. raziskovalno učenje.

Spremembe v naših pedagoških programih so pomenile udejanjanje novih idej na podlagi prejšnjih izkušenj vseh udeleženi v izobraževanju. Vesela sem, da na Katedri za didaktiko nemščine vedno veje svež veter. Za to s svojim profesionalnim entuziazmom ter s strokovno in znanstve-

“

Univerzitetni

učitelj naj poskuša pripraviti k samostojnemu razmišljanju - ne da predmet »izklopiš«, ko greš skozi vrata predavalnice, ampak, da o njem še razmišljaš. Študente naj čustveno vznemiri, da jim da neko novo izkušnjo, saj imamo za suhoparno pridobivanje znanja knjige in ne potrebujemo profesorjev. Naj se trudi čim bolj individualno spoznati in delati s študenti.

20 let, moški spol

”

no odličnostjo skrbijo predvsem mlade moči. Zatočnost preživetih idej puščamo za sabo, s seboj pa jemljemo vse tisto, kar je bilo v teh zadnjih dvajsetih letih vrednega, kar je iz nas naredilo to, kar smo danes, učitelji učiteljev, in kar so iz nas pomagali narediti tisti, ki so bili naši učitelji. Pravzaprav so bile večinoma učiteljice.

Kmalu se bo končalo uradno obdobje mojih pedagoških vlog. Toda dokler bom imela sogovornike in sogovornice, ki razmišljajo o prihodnosti razvoja pedagoškega študija, o izboljšanju razmer za vse, ki sodelujejo pri tem, ki so še vedno na tekočem z aktualnimi spremembami, vidim pred sabo živahno prihodnost. Hvala vam za vse, moje drage učiteljice in dragi učitelji!

VIRI IN LITERATURA

Altrichter, H. (2003). *Forschende Lehrerbildung. Begründungen und Konsequenzen des Aktionsforschungsansatzes für die Erstausbildung von LehrerInnen*. V: Obolenski, A. in Meyer, H. (ur.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kosevski Puljič, B. (2005). Teorija in praksa v začetnem izobraževanju učiteljev nemščine – most preko deroče reke. Prispevek na konferenci z mednarodno udeležbo Partnerstvo in mentorstvo učiteljev. Bled: 22–24. 9. 2005.

Kosevski Puljič, B. (2005a). Izobraževanje učiteljev tujih jezikov z vidika povezovanja teorije in prakse. *Vestnik*, 39 (1/2): 67–73.

Kosevski Puljič, B. (2007). Opazovanje pouka in povratna informacija. V: Peklaj, C. (ur.) *Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Marentič Požarnik, B. (1987). Nova pota v izobraževanju učiteljev. *Pedagoška obzorja*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Marentič Požarnik, B. (1992). Kako se učijo učitelji? Kognitivni pogled na učiteljev profesionalni razvoj in posledice za izobraževanje učiteljev. *Vzgoja in izobraževanje*, 24 (1): 12–13.

Retelj, A., Kosevski Puljič, B. (2016). »Potrebujemo več prakse!« Kako bodoče učiteljice in učitelji nemščine vrednotijo svoje izkušnje z mikropoučevanjem? V: *Revija za elementarno izobraževanje*, letnik 9, št. 4.

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

e-publikacije Zavoda RS za šolstvo na portalu BIBLOS

www.biblos.si

Na portalu Biblos objavljamo tri publikacije in vas vabimo k nakupu oz. izposoji.



Različni avtorji in avtorice
Geografija v šoli



Različni avtorji in avtorice
Zgodovina v šoli



Zora Rutar Ilc, Blanka Tacer, Brigita Žarkovič Adlešič
Kolegialni coaching: priročnik za strokovni in osebni razvoj