

MIKROPOUČAVANJE I PROCES STJECANJA UČITELJSKIH KOMPETENCIJA

mr. sc. Snježana Nevia MOČINIĆ, viši predavač
Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
Odjel za obrazovanje učitelja i odgojitelja
I. M. Ronjgova 1, Pula, Hrvatska
nmocinic@net.hr nmocinic@gmail.com

Sažetak: *Mikropoučavanje je jedna od tehnika za ovladavanje učiteljskim kompetencijama, kao i za njihovo usavršavanje. Radi se o radionicama zasnovanim na kratkim segmentima uvježbavanja pojedinih nastavnih umijeća, snimljenih videokamerom te poslije analiziranih u malim grupama studenata na čelu s nastavnikom metodičarem ili voditeljem vježbi. Promatrajući i ponavljajući metodičke vježbe te diskutirajući o vlastitom i tuđem iskustvu, sudionici radionice dobivaju konstruktivnu povratnu informaciju o uspješnim i neuspješnim ponašanjima u sklopu pojedinih segmenata nastavnih vještina koje čine složenu učiteljsku kompetenciju.*

Ključne riječi: *mikropoučavanje, učiteljska kompetencija, metodičke vježbe, vještina poučavanja, kritička refleksija*

UVOD

Društvo znanja postavlja nove izazove odgojno-obrazovnim institucijama, a time i učiteljskoj profesiji, koja je i dalje od presudne važnosti u procesu uvođenja inovacija u školski sustav i u provedbi modernizacije nastave. Međutim, novi uvjeti rada zahtijevaju izniman profesionalni preokret u učiteljskoj struci kako bi se ona aktivno mogla suočiti s nastalim promjenama. Za postizanje profesionalnosti učitelja adekvatne vremenu u kojem živimo prvenstveno je važno njihovo kvalitetno inicijalno obrazovanje usmjereno k razvoju uloge učitelja. Nije lako jednoznačno definirati profil učiteljskih sposobnosti i vještina koje treba razviti tijekom početnog obrazovanja, ali svakako su među najvažnijima sposobnost primjene inovativnih pristupa učenju i poučavanju, te vladanje novim vještinama kao što su suradničke, organizacijske, istraživačke i druge. Kako bismo prikazali složenost učiteljskoga profesionalnog profila, iz bezbroj postojećih popisa nastavnih umijeća navest ćemo samo nekoliko. U popisu ekspertne skupine Europske komisije (European

Communities, 2002.) nalazimo pet skupina umijeća: 1. osposobljenost za nove načine rada u razredu; 2. osposobljenost za nove radne zadatke izvan razreda, u školi i s roditeljima i drugim socijalnim partnerima; 3. osposobljenost za razvijanje novih kompetencija i novog znanja kod učenika; 4. razvijanje vlastite profesionalnosti; 5. upotreba informacijsko-komunikacijske tehnologije u formalnim situacijama učenja. Kyriacou (2001.) navodi sedam kategorija temeljnih nastavnih umijeća koja pridonose uspješnoj nastavi: 1. planiranje i priprema nastave, 2. izvedba nastavnog sata, 3. vođenje i tijek nastavnog sata, 4. razredni ugođaj, 5. disciplina, 6. ocjenjivanje učeničkog napretka, 7. osvrt i prosudba vlastitog rada. Prema mišljenju talijanske autorice Moscato (2008.), umijeće poučavanja u školskim uvjetima zahtijeva da učitelj ima: a) razvijenu komunikacijsku kompetenciju u svim njezinim aspektima, b) emotivnu sposobnost podnošenja neuspjeha u nastavnoj komunikaciji, c) sposobnost osobnog uživanja u vlastito didaktičko djelovanje, d) emotivnu sposobnost "vladanja scenom", tj. sposobnost privlačenja i dugotrajnog zadržavanja pažnje učenika, e) vladanje nastavnim gradivom, iz čega proizlazi govorna fleksibilnost, sposobnost slikovitog tumačenja, upotreba prikladnih primjera, shematskih prikaza i crteža te izražajnih gestualnih interpretacija, f) sposobnost aktivnog empatičkog slušanja učenika, g) sposobnost vođenja učenika, tj. upravljanja razredom. Svaki od navedenih popisa samo djelomično opisuje složeni, multidimenzionalni profesionalni profil učitelja. U ovom radu zadržat ćemo se isključivo na nastavnim vještinama budućih učitelja potrebnih za rad s učenicima u nastavi prirode i društva, odnosno načinu stjecanja tih vještina za vrijeme početnog obrazovanja, jer opseg rada ne dopušta opširnije tretiranje ove teme. Da bismo objasnili terminologiju upotrebljavanu u ovom radu, smatramo potrebnim definirati značenje riječi kompetencija, umijeće i vještina. Što se tiče nastavnih umijeća, prihvaćamo opis kojim se služi Kyriacou (2001.), tj. kažemo da su to smislene nastavničke aktivnosti koje potiču učenje. Većina se autora slaže kako je kompetencija kombinacija znanja, vještina i sposobnosti, te stavova prikladnih za određeni kontekst. Između ostalih, Le Boterf (2000.) smatra da kompetencija nije stanje nego proces koji se odnosi na pokretanje svih osobnih resursa (teorijskih, praktičnih, iskustvenih i socijalnih znanja) u cilju rješavanja neke konkretne problemske situacije. Stoga ćemo u ovom radu upotrebljavati termin vještine kao sastavni dio složenog pojma kompetencija, odnosno kao izolirane varijable ponašanja neposredno povezane s obavljanjem skupine zadataka kako ih opisuju Baillé i Raby (2004.).

Teoretsko i praktično obrazovanje učitelja

Većina modela obrazovanja učitelja sadrži teoretski i praktični dio, ali iako praktičnu stranu poučavanja studenti smatraju veoma vrijednom, taj je dio

obrazovanja često zanemaren, nije dovoljno isplaniran niti integriran s teoretskim dijelom (Buchberger u Vizek Vidović, 2005.). Korthagen, Longhran i Russell (2006.), kao i Carlson (1999.) i Sim (2006.), koji se dugo već bave obrazovanjem učitelja, upućuju na tri nedostatka sadašnjih obrazovnih programa za učitelje:

1. *Naglašavanje teorijskog obrazovanja.* U tradicionalnim pristupima obrazovanju učitelja prevladavaju teoretska znanja iz psihologije, pedagogije, didaktike, itd., koja se većinom prenose studentima putem predavanja *ex cathedra*. Stručno-pedagoška praksa doživljuje se samo kao prilika za primjenu teorijskih znanja, a princip "učenje iz prakse" (*learning from experience*) još se uvijek malo primjenjuje.
2. *Reality shock.* Mnoga proučavanja ističu velike poteškoće u prijelazu iz statusa studenta u status učitelja. Tim poteškoćama u početnom nastavnom radu dodaje se djelovanje "washing-out" pojave – da se sve naučeno tijekom studija briše, ili se ne primjenjuje u nastavnoj praksi.
3. *Kontradiktornost između poučavanih sadržaja i nastavnih metoda.* Konstruktivističke i sociokulturne koncepcije otvaraju nove vidike o metodama učenja i poučavanja koje su u sukobu s tradicionalnim načinom obrazovanja učitelja, u kojem i dalje prevladava prenošenje znanja.

U načelu, većina suvremenih istraživača prihvaća stajalište da se profesionalna kompetencija učitelja postiže refleksivnim promišljanjem o praktičnoj nastavi u svjetlu teorijskih paradigmi, uz kontinuiranu interakciju s profesorima metodičarima, s voditeljima stručno-pedagoške prakse, s učiteljima-mentorima i ostalim studentima. Međutim, omjer, redosljed i prevladavanje pojedinih komponenti još uvijek nisu ujednačeno definirani i prihvaćeni. Također, mnoge se nastavne vještine tijekom inicijalnog obrazovanja nauče na konceptualnoj razini, dok se proceduralna i metakognitivna razina većinom ne dostignu na zadovoljavajućem stupnju. Prema Scuratiju (1993.), postojeći obrazovni sustavi ne razvijaju kod potencijalnog učitelja naviku kontinuiranog prožimanja teorije i prakse kroz razvoj samorefleksije u cilju aktiviranja procesa samokontrole i samovrednovanja zasnovanog na racionalnim, a ne emotivnim kriterijima. Konstruktivističke teorije o spoznaji pridaju iznimnu važnost sposobnosti stalnog preispitivanja vlastitog profesionalnog djelovanja, bez straha od usporedbe i diskusije s drugima, kako bi učitelji poboljšali vlastita rješenja za razne nastavne situacije. Pri tome ne vrijedi rašireno uvjerenje da su nastavne vještine plod osobne nadarenosti, jer se one mogu razviti uz uvažavanje konstruktivnih primjedbi na ostvareni proces učenja i poučavanja. Važno je spojiti metodološku ozbiljnost s osobnom fleksibilnosti u kojoj nema prostora za destruktivnu emotivnu osjetljivost i međusobno okrivljavanje za neuspjehe. Cilj je postizanje profesionalne kompetencije koja podrazumijeva da učitelj samostalno zna

interpretirati kontekst u kojem treba djelovati, aktivirati stečena znanja, vještine i umijeća, kao i stavove i motivaciju u osmišljavanju praktične realizacije nastave. Naime, suvremeni učitelj nije klasični predavač, jer istovremeno poučava iz svojega i uči iz tuđeg iskustva, dakle indirektno upravlja učenjem na način da stvara odgovarajuće uvjete ili okruženje za njega.

Za nezadovoljavajuće stanje u početnom obrazovanju učitelja predložena su različita rješenja. Uzevši u obzir neefikasnost racionalno-tehničkog modela zasnovanog na sistemu prenošenja akademskih znanja, Schön (2006.) savjetuje da se u učiteljski kurikulum uvede refleksivna praksa. U kontekstu koji veoma sličí realnoj situaciji studenti uče kroz praktično djelovanje, tj. sudjeluju u organiziranim projektima koji imitiraju realne nastavne situacije u pojednostavnjenim uvjetima ili obavljaju stručnu praksu u školama, ali pod strogom supervizijom učitelja-mentora i/ili profesora metodičara. To znači da studenti, budući učitelji, u okviru pedagoške prakse trebaju preuzeti inicijativu i proaktivno gleditište te izbjeći dominaciju teorijskih postavki koje upućuju mlade učitelje da djeluju prema naučenim postupcima umjesto da prouče odgojno-obrazovnu situaciju i pronađu učinkovit način djelovanja. Refleksivni praktičar aktivni je pojedinac koji istražuje različite solucije i načine djelovanja kao odgovore na praktične probleme. Njega karakterizira refleksivna otvorenost, a ona se javlja kad je pojedinac voljan preispitati vlastito mišljenje i spoznati da je bilo koje stajalište do kojeg može doći u najboljem slučaju tek subjektivna zamisao. Bez obzira na to koliko njegova zamisao bila uvjerljiva ili koliko joj on bio naklonjen, ona je uvijek podložna preispitivanju i poboljšavanju.

Zanimljivo istraživanje na području inicijalnog obrazovanja učitelja proveli su Korthagen, Loughran i Russell (2006.), koji su analizirali sisteme obrazovanja učitelja na tri različita sveučilišta, u Nizozemskoj, Austriji i Kanadi, gdje i sami rade na učiteljskim visokoškolskim institucijama. Na osnovi provedenih istraživanja i analize mnogih primjera dobre nastavne prakse sastavili su teorijski okvir od sedam vodećih načela u kreiranju sveučilišnih obrazovnih programa za buduće učitelje. Iako su krenuli s proučavanjem različitih sredina, došli su do spoznaje da je svima zajednička važnost koja se pridaje učenju iz prakse, iz čega zaključuju da se učiteljska profesionalna kompetencija gradi na promišljanju o vlastitom iskustvu u interakciji s drugima. Spomenuti se istraživači slažu da pedagoške teorije koje se razvijaju i prenose u okviru učiteljskih studijskih programa potječu, u većini slučajeva, iz refleksije studenata o doživljenom iskustvu poučavanja. Te teorije, nastale kao rezultat upoznavanja specifičnih obilježja određene školske sredine, osnova su za promišljanje i diskusiju o izboru načina djelovanja u konkretnoj nastavnoj situaciji. Karakteristike tih teorija nisu samo racionalne prirode nego sadrže i emocionalnu osjetljivost studenata

prema odgojno-obrazovnim situacijama, vode računa o društvenim odnosima i poštovanju vrijednosti vezanih za tu situaciju. Predloženi teorijski okvir Korthagena, Loughrana i Russella (2006.) traži ponovno razmatranje procesa obrazovanja učitelja, uz holističku primjenu svih sedam načela. Njihov prijedlog za izmjenu učiteljskih studija ne predviđa stroga apstraktna pravila o strategijama poučavanja kojih se treba pridržavati nego upućuje na smjernice koje bi trebale voditi sveučilišnu nastavu, metodičke vježbe i stručnu praksu studenata. Spomenuta načela grupirana su u tri područja koja, prema ovim autorima, čine tri osnovne komponente svakog programa učiteljskog studija:

- shvaćanje učenja i znanja,
- struktura nastavnog programa i nastavne prakse,
- kvaliteta sveučilišnih nastavnika i organizacije studija.

Prvo područje sadrži tri načela, od kojih prvo po redu traži da se nastavne aktivnosti oblikuju usmjeravajući pažnju na učenje iz prakse. Iskustvo stečeno u praksi služi za izgradnju profesionalnih znanja uz zajednički napor nastavnika i studenata. Nastavnici moraju kontinuirano poticati studente na osvješćivanje načina na koji pojedini oblik poučavanja djeluje na učenje, te na shvaćanje ciljeva zbog kojih je određen oblik poučavanja planiran i ostvaren. Takav način rada podrazumijeva razvijenu uzajamnu suradnju studenata, kao i studenata i nastavnika u prepoznavanju i obrazlaganju razloga i potreba koji utječu na nastavu. Ovakvim se pristupom prevladava onaj tradicionalni, u kojem se najprije uče pedagoške teorije a zatim se primjenjuju u praksi. Problematiziranjem odgojno-obrazovnih situacija u stvarnim kontekstima omogućuje se studentima eksperimentiranje složenosti nastavnih situacija, čime se smanjuje opasnost od pojave "reality shocka".

U još je većem sukobu s tradicionalnim pristupom drugo načelo koje predlažu ovi autori: uvoditi inovacije u obrazovni program učitelja ne znači predlagati nove pedagoško-didaktičke teorije, nego je bitno izmijeniti samu ideju o pedagoškoj teoriji i načinima njezina nastajanja. Uvjerenje da su pedagoške teorije rezultat istraživanja izvršenih negdje drugdje te da ih treba prenijeti studentima, znači promovirati ideju da promišljanja o nastavnom iskustvu nisu bitna u stvaranju profesionalne kompetencije. Nasuprot tome, zadaća nastavnika treba biti stvaranje obrazovnih konteksta u kojima studenti zajednički grade vlastite pedagoške teorije pod vodstvom iskusne osobe.

Na prethodnim razmatranjima temelji se treće načelo, to jest zahtjev da se u učiteljskim obrazovnim programima pažnja posveti studentu i njegovoj potrebi da stekne vještine poučavanja umjesto da glavna preokupacija bude ostvarivanje nastavnog programa. To znači da bi trebalo osigurati više sati metodičkih vježbi,

tijekom kojih bi studenti eksperimentirali različite oblike i strategije poučavanja i učenja, a zatim bi analizirali nastala iskustva tražeći njihova teorijska tumačenja. Prema Schönu (2006.), ako se vježbe simulacije nastave ponude u pravo vrijeme, i ako se studentima pruži mogućnost povezivanja teorijskih znanja i praktičnih iskustava, sveučilišni će nastavnici ostvariti ciljeve obrazovanog programa, a studenti će moći aktivno upravljati svojim učenjem. Isti autor idealnim vremenom za provođenje vježbi refleksivne prakse smatra sredinu ciklusa školovanja.

Kako bi se bolje shvatila načela drugog područja o strukturi programa i nastavnoj praksi, korisno je zamisliti studente – buduće učitelje, kao profesionalce u začetku koji, uz pomoć iskusne osobe, mogu upravljati vlastitim profesionalnim razvojem. U tom smislu poželjna je visokoškolska nastavna praksa u skladu s četvrtim načelom, a ono se odnosi na usvajanje profesionalnog znanja kroz aktivnosti istraživanja u obliku zajedničke refleksije i rasprave o brojnim i složenim iskustvima učenja i poučavanja s kojima se studenti susreću u vlastitom obrazovnom procesu, bilo kao učenici ili kao budući učitelji. Promišljanje o doživljenim iskustvima omogućuje njihovu reinterpetaciju i uklapanje u nove teorijske okvire, potiče nova tumačenja, kao i pretvaranje subjektivnih razmišljanja u iskusna znanja. Ovako organizirana nastava u potpunosti se razlikuje od one u kojoj sveučilišni nastavnik usmjerava proces konstrukcije znanja studenata u frontalnoj nastavi. Zajednički stečena znanja nisu nova za nastavnika, ali je postupak njihova stvaranja sasvim drukčiji jer su za njih odgovorni sami studenti. S aktivnostima zajedničkog proučavanja nastavnih strategija povezano je uspostavljanje međusobnog partnerstva nastavnika, studenata, učitelja i stručnih suradnika.

Peto načelo usmjereno je upravo k isticanju važnosti zamjene hijerarhijskih međusobnih odnosa ravnopravnim odnosima u akademskoj sredini. Naučiti poučavati podrazumijeva učenje u ravnopravnoj zajednici s drugima, a to zahtijeva promjenu organizacijske kulture i škole i sveučilišta. Partnerstvo, kao pokretač promjena, trebalo bi biti profesionalni cilj, ali i deontološki princip nastavnika i učitelja-mentora u učiteljskom obrazovnom programu. Ako je partnerstvo i suradnja odsutno tijekom inicijalnog obrazovanja, mladi učitelji neće biti u stanju aktivno i konstruktivno sudjelovati u raspravama s kolegama, tvrde Russell, McPherson i Martin (2001.).

Zadnja dva načela ističu važnost načina na koji se izvodi stručno-pedagoška praksa. Šesto načelo ističe nužnost dobro organizirane i efikasne suradnje između sveučilišta, škole-vježbaonice i budućih učitelja. Ne radi se o suradnji ograničenoj na vrijeme obavljanja stručne prakse nego o kontinuiranoj suradnji posvećenoj promišljanju o ciljevima i metodama rada, o zajedničkom planiranju i ostvarivanju obrazovnih programa uz stalan proces renoviranja i aktualizacije

didaktičkih postupaka. U odnosu na sadašnje stanje u akademskom svijetu, ovakvo razmišljanje podrazumijeva temeljite promjene, u prvom redu rušenje izoliranosti pojedinca i prevladavanja interesa pojedinih grupa, te uspostavljanje uzajamnog povjerenja.

Osim organizacijskih promjena u ustanovi, i svaki pojedini nastavnik trebao bi postati pozitivan model poučavanja za budućeg učitelja. Loughran i Berry (2005.) smatraju da sposobnost prikazivanja pedagoških teorija, objašnjavajući ih sebi i obrazlažući ih drugima, čini poželjnu profesionalnu kompetenciju koju bi trebali razviti i nastavnici i studenti, budući učitelji. Ako je namjera nastavnika obrazovati reflektivnog praktičara, on u prvom redu mora biti takav, te problematizirati i diskutirati zajedno sa studentima o vlastitim strategijama poučavanja. Sveučilišni nastavnik mora sam primijeniti nove strategije poučavanja, a ne samo pružati informacije o njima tijekom predavanja *ex cathedra*. Poželjno je dakle argumentirati vlastita pedagoška razmišljanja i protumačiti stavove i emocije koje prate nastavno djelovanje, koristeći se osobnim iskustvom kao predmetom proučavanja. Time se članovima studijske grupe pruža jedan od oblika metakognitivnog učenja i stvara značajan kontekst u kojem studenti sami pronalaze veze između metoda poučavanja i učenja, pripreme i izvedbe, osobnih namjera i realnog ostvarenja. Bez ovakve temeljite promjene u ponašanju nastavnika budući učitelji neće biti sposobni analizirati i po potrebi izmijeniti vlastite pedagoške koncepcije, promišljati o osobnim iskustvima učenja i poučavanja, uzeti u obzir alternativna rješenja, pronaći primijenjene teorije u okviru praktične nastave te tumačiti nastavnu praksu u svjetlu pedagoško-didaktičkih teorija.

Mikropoučavanje i njegova uloga u stjecanju učiteljskih vještina

U procesu uvođenja aktivnog učenja nastavnih vještina mnogi autori (Vare, 1993.; Koch, Torkar, 2004.; Kilic, 2010.) ponovno otkrivaju mikropoučavanje kao pedagošku praksu koja nudi studentima inicijalnoga učiteljskog studija i učiteljima početnicima mogućnost sistematskog razvijanja vještine poučavanja i efikasnije stjecanje stručne osposobljenosti. Tehniku mikropoučavanja razvili su 1960-ih godina XX. stoljeća Dwight Allen i suradnici (prema Ballanti, 1980.) na sveučilištu Stanford upravo radi efikasnijeg obrazovanja učitelja. Radi se o vođenom postupku učenja specifičnih nastavnih vještina u pojednostavnjenim uvjetima, tj. u kraćim vremenskim razdobljima, s manjim brojem učenika i manje zahtjevnim sadržajima. Razvoj vještina poučavanja odvija se učinkovitije ako se svaka od njih identificira i prakticira pojedinačno te poslije poveže u zajedničku cjelinu s drugim nastavnim vještinama (Trott, 1977.). Sastavni je dio ove tehnike snimanje videokamerom kraće metodičke vježbe te naknadna

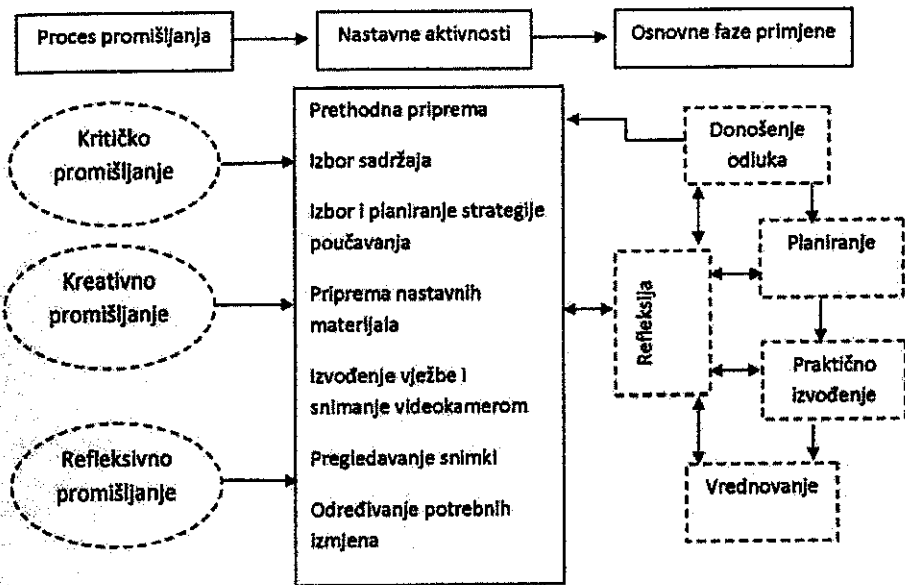
kritička analiza videosnimke i diskusija studenta izvoditelja, studenata u ulozi učenika i nastavnika metodičara. Time bi se prevladala odvojenost aktualne prakse i pedagoške teorije omogućena refleksijom i samorefleksijom (Schön, 2006.) kao načinom propitivanja i istraživanja različitih nastavnih vještina, što je vrlo zahtjevan i dugotrajan, ali nužan proces.

Prema konzultiranim autorima (Ballanti, 1980.; Vare, 1993.; Galassi, 2007.; Kilić, 2010.), prednosti su primjene mikropoučavanja:

- mogućnost izvođenja vježbe u pojednostavnjenim uvjetima: manja grupa, poznati ambijent, manje zahtjevan sadržaj, jedna nastavna vještina, vježba ostvarena u kraćim vremenskim terminima (10-ak minuta, a ne cijeli školski sat);
- fokusirati se na pojedinu nastavnu vještinu i analizirati je uz pomoć članova grupe iiskusne osobe – profesora metodičara;
- kritički promatrati vlastito ponašanje i razviti sposobnost konstruktivne samorefleksije i autokritike u interakciji s drugima;
- iskoristiti dobivene povratne informacije o manje uspješnim ponašanjima za poboljšanje vlastitih nastavnih umijeća;
- uvježbati sve slabe točke poučavanja prije izvođenja nastavnog sata u školi.

Primjena tehnike mikropoučavanja nalazi svoje opravdanje i u konstruktivističkoj teoriji o učenju. Naime, obrazovanje učitelja utemeljeno na konstruktivističkim osnovama čini važnijim to kako studenti uče od toga kako sveučilišni nastavnik poučava, jer studenti grade svoja znanja na temelju vlastitog iskustva. Znanje studenata rezultat je procesa mišljenja i rekonstrukcije rezultata tog procesa uz aktivno posredovanje njihovih prethodnih znanja (Mušanović, 2009.), što čini učenje dinamičkim procesom tijekom kojeg se pojedinac mijenja i razvija određene vještine. Također, polazeći od analize procesa učenja, konstruktivizam pozicionira studenta kao subjekt odgojno-obrazovnog procesa, što je jedan od najvažnijih ciljeva visokoškolske reforme.

Slika 1. Mikropoučavanje usmjereno na studenta (pril. prema Kilic, 2010.)



Metodologija istraživanja

Cilj istraživanja bio je ispitati može li uvođenje pedagoške prakse mikropoučavanja utjecati na efikasnije usvajanje nastavnih vještina i tako unaprijediti izvođenje praktičnih vježbi u nastavi Metodike prirode i društva. Za ostvarivanje cilja provedeno je akcijsko istraživanje koje je ograničeno na područje u kojem se provodi akcija i na uzorak ispitanika na koji se akcija odnosi (Fajgelj, 2004.). U istraživanju su aktivno sudjelovali studenti četvrte godine učiteljskog studija Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli i autorica ovog rada tijekom zimskog semestra 2009./10. akademske godine. Kao kriteriji uspješnosti akcijskog istraživanja postavljene su sljedeće vrijednosti: učenje iz prakse, nastava usmjerena na studenta, kritičko promišljanje o iskustvu.

Postupak istraživanja

Nakon kratkih teorijskih uputa o svrsi primjene mikropoučavanja studenti su se podijelili u grupe od 5-6 članova, u kojima je naizmjenice jedan student trebao izvoditi vježbu, a ostali glumiti učenike. Nakon što su izabrali nastavnu vještinu i sadržaj, slijedila je priprema planirane strategije i potrebnih didaktičkih sredstava

i pomagala. Tijekom više susreta jedna je studentica snimala videokamerom svako izvođenje vježbe u trajanju od desetak minuta. Tijekom narednih susreta pregledane su snimke vježbi nakon kojih su studenti izvoditelji vježbe i svaki član grupe pažljivo pratili izvedbu i napisali dva pozitivna komentara i dva savjeta o mogućnostima poboljšanja izvedbe. Kao završna faza provedena je diskusija o svakoj vježbi pojedinačno i predloženim sugestijama ili pohvalama za dobra rješenja, uz eventualno upućivanje na ponavljanje vježbe te donošenje zaključaka o mikropoučavanju (Galassi, 2007.).

Tijekom pregledavanja snimki studenti su pratili strukturu poučavanja: vladanje nastavnim gradivom, vladanje izabranom nastavnim strategijom, logičnost i povezanost koraka u realizaciji poučavanja, upotrebu odgovarajućih primjera, slikovitog tumačenja, gestualnih interpretacija i sl.; upotrebu odgovarajućih nastavnih sredstava i pomagala, osobno uživljavanje u vlastito didaktičko djelovanje, reakciju na neuspjeh u nastavnoj komunikaciji i sl. (Galassi, 2007.; Moscato, 2008.).

Zatim su pratili interakciju s učenicima: sposobnost privlačenja i zadržavanja pažnje učenika; poticanje motivacije za rad; poticanje sudjelovanja u radu; aktivno empatičko slušanje učenika; prilagođenost komunikacije potrebama i mogućnostima učenika; vođenje učenika i sl.

Posebna je pažnja posvećena praćenju verbalne i neverbalne komunikacije. U verbalnoj komunikaciji pažnja se usmjeravala na način predstavljanja; na uspostavljanje odnosa s učenicima, tečnost izlaganja, postavljanje i odgovaranje na pitanja, na energičnost izraženu izrazima lica, raznolikošću razgovora, fleksibilnošću tjelesnog držanja, dinamičnošću izmjenjivanja aktivnosti itd.; pratilo se pokazivanje znakova naklonosti, širenje pozitivne energije i naglašavanje pozitivnog, uspostavljanje zajedništva i sl. Što se tiče neverbalne komunikacije, pažnju je trebalo usmjeriti na ritmičko-melodičku stranu govora: boju glasa, brzinu i intenzitet izgovaranja riječi, povisivanje i snizivanje glasa, duže ili kraće stanke među riječima, te govor tijela: kretanje ruku, izraz lica, kontakt očima, upotreba prostora, držanje tijela, pri čemu se vodilo računa da pokazuju zainteresiranost sljedećim neverbalnim znakovima: kontakt pogledom, smiješak, raširene ruke, otvoreno držanje, fizička blizina, a o zatvorenosti, nezainteresiranosti i napetosti svjedoče prekrížene ruke, fizičko udaljavanje, mrk pogled (Bratanić, 1997.).

U pisanju primjedbi i vođenju diskusije također se tražilo poštovanje određenih pravila: zasnovati kritiku na vidljivim primjerima ponašanja, a ne na subjektivnom mišljenju o osobi, izraziti konkretnu a ne općenitu kritiku, opisati ponašanje a ne vrednovati i osuđivati, opisati nešto što student ili studentica mogu poboljšati, izbjegavati zaključke o razlozima, namjerama ili osjećajima izvođača (<http://www.facdevblog.niu.edu/microteaching.html>).

Rezultati istraživanja i diskusija

U početnom obrazovanju učitelja praktična nastava u školama-vježbaonicama i stručna praksa čine temeljno iskustvo za stjecanje profesionalnog znanja, ali ne pripremaju studente za ulazak u razred. Nakon prvih trenutaka odbijanja zbog preopterećenosti drugim obvezama, uvođenje mikropoučavanja, kao novog načina uvježbavanja nastavnih vještina u okviru Metodike prirode i društva, prihvaćeno je s oduševljenjem. Naime, sudionici istraživanja shvatili su važnost praktičnog iskustva u pojednostavnjenim uvjetima i većinom su pozitivno ocijenili mikropoučavanje, kao što je vidljivo u sljedećim izjavama. *“Sviđa mi se ovakav način rada zbog toga što kasnijim pregledavanjem snimaka onog što smo napravili možemo uočiti pogreške koje smo učinili... te ih ispraviti u kasnijem radu”*; *“Projekt je zanimljiv! Tematika je prikladna za naš faks..., puno je bolje od klasičnog načina predavanja koji se provodi na ovom faksu. Iako smo temu prošli, bilo je korisno, lijepo smo se zabavili i, što je najvažnije od svega, projekt nije bio monoton”*; *“Dobro je što student može odmah uvidjeti 'leži' li mu ovo zanimanje”*; *“Ovakav način rada dobar je i koristan za studente prije njihova odlaska pred učenike zbog toga što mogu na jedan veoma ekonomičan način uvidjeti prednosti i nedostatke svog načina rada pred učenicima (u ovom slučaju studentima) i tako poboljšati i unaprijediti način poučavanja.”*

Jedna od najcjenjenijih prednosti mikropoučavanja mogućnost je pogreške bez neugodnih posljedica te aktivno učenje i razvoj stručnog napredovanja: *“Imamo pravo pogriješiti”*; *“Mogli smo pogriješiti i greška nam je oproštena”*; *“Omogućava uviđanje grešaka u ponašanju i dobivanje ideja za kvalitetno izvođenje nastavnog sata”*; *“Bolja je priprema za pravi sat jer već znaš kako će otprilike izgledati”*; *“S vježbom prije nastupa u školi stječemo veće samopouzdanje ... i možemo ispraviti greške ako nam se javljaju”*; *“Na snimkama vidiš svoje greške, odnosno stvari koje možda inače ne bi primijetio.”*

Vježbe simulacije potiču na učenje iz prakse uz kontinuirano osvješćivanje teorijskih postavki i kritičko promišljanje o doživljenom iskustvu. Razvoj sposobnosti refleksije o vlastitom iskustvu čini osnovu za analizu donesenih odluka za vrijeme planiranja i izvođenja vježbe. *“Većina učitelja – studenata temeljito se pripremila za izvođenje vježbe i aktivno su sudjelovali u ulozi učitelja/učenika”*; *“Mogli smo vidjeti puno snimaka, sve su zanimljive”*; *“Možemo pogledati sami sebe i nakon toga procijeniti hoćemo li uvažiti prijedloge i kritike ili nećemo. Odgovarajući na pitanja naših kolega, učimo se reagirati u svakojakim situacijama”*; *“Oslobađa od treme i napetosti.”*

Međusobna suradnja i učenje iz tuđeg iskustva također su uočene prednosti ovakvih metodičkih vježbi. Sposobnost analize postupno se izoštrava, pronalaze se alternativna rješenja i uči se prihvaćati tuđe primjedbe na svoj rad: *“Dobivamo*

dotatne savjete od ostalih studenata. Ovaj oblik rada trebalo bi provoditi na svim metodikama"; "Potiče se suradnja među studentima te se polako počinje shvaćati naš budući posao"; "Ovakav je način rada zanimljiv i mislim da bi se kao takav trebao provoditi ranije kroz naše visoko školovanje."

Nedostatak koji studenti najviše zamjeraju ovom obliku rada njegovo je kasno uvođenje, nakon što su već proživjeli svoja prva iskustva poučavanja u realnoj situaciji: "Da je provedeno ranije, pridonijelo bi opuštanju u javnom nastupu"; "Ovo istraživanje trebalo je napraviti puno ranije, recimo kada su nam počele metodike"; "Istraživanje se trebalo dogoditi ranije... jer smo već održali svoja prva predavanja." Ovom primjedbom studenti upućuju na potrebu uvođenja izmjena u postojeći nastavni program učiteljskog studija kako bi se metodike svih kolegija započinjale istovremeno, ili se uvelo ostvarivanje ovakvih vježbi u kolegij Didaktike, koja se sluša na drugoj godini studija.

Druga vrsta uočenih nedostataka nemogućnost je potpunog uživanja u ulogu učenika odnosno učitelja: "Koliko god se studenti trudili glumiti djecu, to nikad neće biti to, jer djeca su puno spontanija i reagiraju na nama (ponekad) neshvatljiv način"; "Jedini je nedostatak, po mom mišljenju, taj što se studenti ne mogu u potpunosti uživjeti u ulogu učenika."

Treća vrsta uočenih nedostataka mikropoučavanja ovisnost je o funkcioniranju tehnologije, bilo za snimanje, bilo za pregledavanje snimki. "Ako nam zakaže tehnologija, u nemogućnosti smo imati pregled napravljenih snimaka i gubimo vrijeme"; "Tehnologija je zakazala kod snimanja četvrte grupe."

Zanimljive su primjedbe sudionika o nastavnim vještinama svojih kolega, bilo da se radi o pohvalama ili sugestijama za poboljšanje. Najčešće izabrane strategije poučavanja bile su igra s pravilima i vođeni razgovor, s obzirom na to da su studenti trebali pripremiti vježbu koristeći se sadržajima iz nastavnog programa za prvi razred osnovne škole: "Zabavna igra, opuštajuća, a istodobno traži koncentraciju, odličan način ponavljanja gradiva"; "Igru ne bih mijenjala, no možda bih dodala različite zadatke kako bi bila zanimljivija"; "Učenici bi mogli stajati da se osjećaju slobodniji, ali i zbog toga što je ova igra savršena da se malo razgibaju"; "Igra je bila veoma zanimljiva i primjerena za sat ponavljanja. Igra je dobar izbor jer se učenici opuste i kroz igru bolje pamte."

Primjedbe na ponašanje i verbalnu ili neverbalnu komunikaciju studenata u ulozi učitelja u nekim su slučajevima dosta općenite, a ponekad vrlo precizne; "Bilo bi dobro da je učiteljica obradi teme pristupila s više entuzijazma i energije"; "Osjeća se lagana napetost učiteljice. Izvedba je monotona"; "Učiteljica je vedra i vesela"; "Učiteljica je sigurna u ono što govori i radi. Energična je, zanimljiva i zabavna"; "Studentica je bila smirena i opuštena, ali u isto vrijeme zanimljiva i energična"; "U ulozi učiteljice izbacila bih poštapalicu 'ovoga', nisam bila svjesna da je upotrebljavam dok sam održavala sat."

Priprema nastavnog sata i odnos s učenicima analizirani su pažljivo, s konkretnim primjerima pozitivnog ponašanja ili sugestijama za poboljšanje, čemu je pridonijelo iskustvo studenata iz predavanja održanih u okviru drugih metodika: *"Odlično je pripremila sat s puno aplikacija"*; *"Učenici su uključeni u rad"*; *"Dobra komunikacija s djecom"*; *"Trebala je maknuti ono što smeta u vidnom obzoru učenika"*; *"Prekratak uvod, trebalo je bolje objasniti"*; *"Učiteljica je trebala uvidjeti pogrešku u igri"*; *"Svi su učenici aktivni"*; *"Nedostajalo je dinamike. Samo je jedna učenica stavljala otpad na kamion"*; *"Slika je na kraju ploče umjesto na sredini. Frižider je stavila u nebo"*; *"Trebala je upotrebljavati više nastavnih sredstava."*

Svojim su primjedbama studenti uputili na potrebu za promjenom u organizaciji i izvođenju nastave metodike i početnih metodičkih vježbi, i pokazali spremnost na ozbiljnu suradnju u uvođenju inovacija ako ih smatraju korisnima za svoj profesionalni razvoj.

Zaključak

Primjena tehnike mikropoučavanja važno je i korisno iskustvo za sudionike i voditeljicu istraživanja jer su potvrđeni kriteriji uspješnosti akcijskog istraživanja. Prema izjavama studenata, vježbe simulacije nastave u pojednostavnjenim uvjetima trebale bi postati polazna točka za primjenu prethodno usvojenih činjeničnih i konceptualnih znanja, u ranijim godinama učiteljskog studija. Temeljne prednosti mikropoučavanja odnose se na ostvareno učenje iz prakse, na nastavu usmjerenu na studente uz minimalne intervencije voditeljice, na provedeno kritičko promišljanje o doživljenom iskustvu. Naime, uživljanje u ulogu učitelja pruža mogućnost početnog otkrivanja poteškoća koje sa sobom nosi vještina poučavanja i organizacije nastave te potiče aktivno iskustveno učenje. Pružanje prilike za primjenu raznih strategija učenja i poučavanja, umjesto prenošenja informacija o njima tijekom predavanja, stavlja studente u središte nastavnog procesa, što je jedan od najvažnijih ciljeva visokoškolske reforme prema Bolonjskoj deklaraciji. Međusobna interakcija studenata, u skladu s principima konstruktivizma, pozitivno utječe na razvoj nastavnih vještina jer kroz zajedničko promišljanje potiče shvaćanje razloga o izboru nastavne strategije, o potrebi raznovrsnog nastavnog materijala, pomaže u razumijevanju osobnih stavova i uvjerenja o poučavanju i učenju, u prepoznavanju pozitivnih i negativnih aspekata osobne verbalne i neverbalne komunikacije i sl. Možemo zaključiti kako mikropoučavanje smanjuje opasnost od pojave "reality shocka" i brisanja naučenog tijekom studija.

Literatura

1. Baillé, J., Raby, F. (2004.), *Competences et realites cognitives*, http://web.upmf-grenoble.fr/sciedu/fraby/Microsoft_Word_baillerabycompetence.pdf, preuzeto 27. 11. 2009.
2. Ballanti, G. (1980.): *Il comportamento insegnante*, Roma: Armando editore.
3. Bratanić, M. (1997.): *Susreti u nastavi. Mikropedagoški pristup*, Zagreb: Školska knjiga.
4. Buchberger, F., The Teachin Practice Component of Initial Teacher Education as a Powerful Learning Environment, u: Vizek Vidović, V. [ured.] (2005.), *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*, Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
5. Carlson, H. L., From practice to theory: A social constructivist approach to teacher education, in: *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 5, n. 2, 1999., 203-218.
6. *Education and training in Europe: diverse systems, shared goals for 2010. The work program on the future objectives of education and training systems* (2002.), Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
7. Fajgelj, S. (2004.): *Metode istraživanja ponašanja*, Beograd: Centar za primijenjenu psihologiju.
8. Galassi, C. (2007.): *Il tirocinio: il ruolo del microteaching nel processo riflessivo dell'esperienza*, http://www.consvt.en/PDF/07_SIS_Macerata_Galassi.PDF, preuzeto 29. prosinca 2009.
9. Kilic, A., Learner-centered micro teaching in teacher education, in: *International Journal of Instruction*, January 2010, vol. 3, n. 1, 77-100.
10. Koch, V., Torkar, G. (2004.): Model mikropoučavanja in organiziranost pedagoške prakse na Irskem, u: *Pedagoška obzorja*, br. 1, 2004., 113-120.
11. Korthagen, A. F., Loughran, J., Russell, T. (2006.), Developing fundamental principles for teacher education programs and practices, in: *Teaching and Teacher Education*, 22, 2006., 1020-1041.
12. Loughran, J., Berry, A. (2005.): Modelling by teacher educators, in: *Teaching and Teacher Education*, 21, 2005., 193-203.
13. Moscato, M., T. (2008.): *Diventare insegnanti. Verso una teoria dell'insegnamento*, Brescia: Edizioni La Scuola.
14. Mušanović, M., *Konstruktivistička teorija i obrazovni proces*, preuzeto 29. prosinca 2009. god. <http://www.skretnica.com/marko>.
15. Russell, T., McPherson, S., Martin, A. K. (2001.): Coherence and Collaboration in Teacher Education Reform, in: *Canadian Journal of Education*, 26, n. 1, 2001., 37-55.
16. Schön, D. A. (2006.): *Formare il professionista riflessivo*, ed. ital. a cura di Striano, M., trad. Capperucci, D., Milano: Franco Angeli.

17. Scurati, C., Giordan, A., Elliott, J. (1993.): *La ricerca-azione*, Torino: Bollati Boringhieri.
18. Sim, C. (2006.): Preparing for professional experiences – incorporating pre-service teachers as communities of practice, in: *Teaching and Teacher Education*, 22, 2006., 77-83.
19. Trott, A. J. (1977.): *Microteaching – An Examination. Selected Microteaching Papers*, Edited by A. J. Trott. The Association of Programmed Learning and educational Technology. Rushden, str. 9-16.
20. Vare, J. W., (1993.): *Co-Constructing the Zone: A Neo-Vygotskian View of Microteaching*, preuzeto 23. siječnja 2009. <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED360285>.
21. Vizek Vidović, V. [ured.] (2005.): *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*, Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
22. *What is microteaching?* <http://www.facdevblog.niu.edu/microteaching.html>, preuzeto 27. prosinca 2009.

UDC 371.14:371.381
Preliminary communication
Accepted: 24th January 2011
Confirmed: 20th May 2011

MICROTEACHING AND THE PROCESS OF ACQUIRING TEACHING COMPETENCES

Snježana Nevia MOČINIĆ, M.A., Senior Lecturer
"Juraj Dobrila" University in Pula
Teacher and Pre-school Teacher Training Department
I. M. Ronjgova 1, Pula, Croatia
E-mail addresses: nmocinic@net.hr nmocinic@gmail.com

Summary: *Microteaching is one of the techniques of acquiring essential teaching competences and of perfecting them. It consists of workshops based on small training sessions of certain teaching skills, recorded by video camera and later analyzed by small groups of students headed by a teacher, methodologist or a practice supervisor. By observing and repeating the teaching-method practice and by discussing their own and others' experience, the participants of the workshop get constructive feedback about successful and unsuccessful behavior in certain segments of teaching skills that form a complex teacher's competence.*

Key words: *microteaching, teaching competence, teaching-method practice, teaching skills, critical reflection*
