

Alenka Tratnik

Ko študent demonstrator postane reflektivni partner v univerzitetnem poučevanju

Povzetek: V visokošolskem izobraževalnem kontekstu poznamo različne oblike sodelovanja med učitelji in študenti. Ko študent kot demonstrator postane sooblikovalec in aktiven partner v pedagoškem procesu, okrepimo sodelovanje med visokošolskimi učitelji in študenti, zmanjšamo vrzel med teorijo in prakso, prispevamo k raznolikosti in fleksibilnosti univerzitetnega poučevanja ter ustvarimo pomembno dodano vrednost za vse udeležene. Namen prispevka je predstaviti teoretična izhodišča za vzpostavitev demonstratorstva in načine sodelovanja študentov demonstratorjev v pedagoškem procesu na Fakulteti za organizacijske vede Univerze v Mariboru ter skozi izkušnjo študentke demonstratorke pri predmetu Angleški poslovni jezik pokazati, kako lahko dnevnik refleksij uporabimo kot orodje za analizo učnih ur in reflektiranje študentovega pedagoškega vključevanja, delovanja ter doživljanja.

Ključne besede: demonstratorstvo, študent demonstrator, dnevnik refleksij, reflektiranje, pedagoški proces

UDK: 378

Iz prakse

Uvod

Učitelji se z željo po večji fleksibilnosti učnega procesa, učinkovitejših učnih okoljih in spodbujanju uspešnejšega učenja pri svojem pedagoškem delu odločajo za različne pristope k poučevanju. Raziskave kažejo, da se uporabljeni pristopi na splošno delijo v dve večji skupini: na vsebino oz. učitelja usmerjen pristop in na učenje oz. učenca usmerjen pristop (Kember in Kwan 2000; Postareff in Lindblom-Ylänne 2008). Ob pomembnosti preusmeritve od poučevanja k učenju in potrebe po večji uporabi na učenca osredinjenih pristopov (Barr 1995; Gibbs 1981; Marentič Požarnik 2005; Simons idr. 2000; Strmčnik 2005) strokovnjaki poudarjajo tudi pomen vloge učitelja in ključnih sposobnosti, ki naj bi jih ta izkazoval, tj. sposobnost dela z različnimi učenci, sposobnost uporabe nove informacijske tehnologije, sposobnost za refleksijo, raziskovanje in evalvacijo lastnega dela (Grmek idr. 2007). Poleg naštetega je nujno tudi sodelovanje s pedagoškimi sodelavci in starši ter večje sodelovanje in povezovanje z učenci (prav tam).

Vodilo in težnja napredka sodobne pedagoške prakse sta torej v uporabi tistih poučevajskih pristopov, ki bodo v središče edukacije postavili učenca, v njegovo izhodišče pa izkušnjo učečega (Fairfield 2009; Marentič Požarnik 2008). V prispevku se bomo osredotočili na sodelovalno obliko med učiteljem in učencem, pri kateri učenec postane partner v učnem procesu. Tesnejše sodelovanje učitelja z učencem oz. v našem primeru visokošolskega učitelja in študenta ne prispeva le k bolj raznolikemu poučevanju in povečevanju kakovosti visokošolskega poučevanja (Dubovicki in Banjari 2014), temveč omogoča tudi boljše povezovanje poučevanja, učenja in raziskovanja oz. združitev teorije in raziskovanja s prakso (Tong idr. 2018).

V visokošolskem izobraževalnem kontekstu poznamo različne oblike sodelovanja oz. partnerstva med učiteljem in študentom. Enega izmed inovativnih novejših pristopov, v katerem visokošolski učitelj in študent pedagoški proces skupaj načrtujeta in v njem enakovredno sodelujeta, poznamo kot sistem študentov demonstratorjev ali demonstratorstvo. Sodelovanje, v katerem je študent demonstrator partner v poučevanju in aktiven sooblikovalec pedagoškega procesa, sodi k iniciativi evropskih držav za spodbujanje in krepitev kakovosti v visokem šolstvu (ENQA 2015) ter, kot

omenja Kotnik (2017), pomeni enega od načinov za izboljšanje aktivne udeležbe študentov v pedagoškem procesu.

V slovenskem visokošolskem izobraževalnem prostoru nimamo dolge tradicije demonstratorstva niti se sistem študentov demonstratorjev ne izvaja na vseh visokošolskih ustanovah. Prva je leta 2006 v študijski program 1. stopnje demonstratorje (pomočnike) visokošolskega učitelja vključila Fakulteta za management, članica Univerze na Primorskem. Na Univerzi v Mariboru začetki demonstratorstva segajo v leto 2012, ko je sistem študentov demonstratorjev uvedla Filozofska fakulteta, leta 2013 pa so demonstratorstvo vpeljali tudi na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Na Univerzi v Mariboru, Fakulteti za organizacijske vede (v nadaljevanju FOV) smo po vzoru že delujočega sistema na drugih fakultetah Univerze v Mariboru to obliko dela in vključevanja študentov v pedagoški proces prvič vpeljali v študijskem letu 2018/19.

V članku na kratko predstavimo teoretična izhodišča za vpeljavo sistema študentov demonstratorjev in opišemo načine sodelovanja študentov demonstratorjev v pedagoškem procesu. Podrobneje razčlenimo in skozi reflektivno izkušnjo študentke demonstratorke pokažemo na konkreten primer implementacije demonstratorstva pri predmetu Angleški poslovni jezik. V središče raziskave vpeljevanja demonstratorstva smo postavili izkustveno učenje skozi refleksijo, pri čemer smo se osredotočili na predstavitev študentkinega pedagoškega delovanja z vidika njenih izkušenj. Dnevnik refleksij je uporabljen kot instrument za spremljanje analize učne ure, refleksijo lastnega doživljanja in novih spoznanj. Pri tem so nas zanimali izkušnja sodelovanja v pedagoškem procesu, koristi in učinki tovrstnega delovanja ter možnosti, ki jih izkustveno učenje za študenta demonstratorja odpira.

Implementacija sistema študentov demonstratorjev

Demonstratorstvo opredeljujemo kot vključevanje študentov v učni proces na visokošolskih ustanovah, kjer je študent demonstrator visokošolskemu učitelju v pomoč pri izvajanju predavanj in vaj, pri laboratorijskem in eksperimentalnem delu, lahko pa tudi pri administraciji, obveščanju študentov in dajanju študijskih nasvetov (Pravilnik o demonstratorstvu na Fakulteti za organizacijske vede 2017). Hladnik (2002) pravi, da študent demonstrator profesorju pomaga pri vajah/predavanjih ter se loti vsega, kar se profesorju zdi koristno za predmet in oddelek.

Cilji demonstratorstva so predvsem pridobivanje prvih izkušenj študentov demonstratorjev z raziskovalnim in pedagoškim delom, posredno pa z demonstratorstvom razvijamo tudi kakovost študija ter krepimo sodelovanje med študenti in profesorji (glej Demonstratorstvo). Kotnik (2017) poudarja, da je demonstratorstvo instrument, ki omogoča aktivno integracijo posameznih učiteljev in študentskih skupin z namenom doseči večjo učinkovitost in kakovost učnega procesa.

Na FOV smo naloge in dolžnosti študenta demonstratorja določili s pravilnikom ter zapisali, da je demonstrator visokošolskemu učitelju v pomoč pri predavanjih/vajah, vključni se lahko v izvedbo klasičnega pedagoškega procesa v predavalnici ali/in spletni učilnici pa tudi v različne raziskovalne projekte. Po pripravi vseh potrebnih

predpisov in strokovnih podlag smo objavili razpis za študente demonstratorje, na katerega se je že v prvem letu vpeljave demonstratorstva prijavilo več študentov, kot je bilo razpisanih mest. Izbor pri posameznem predmetu je bil narejen na podlagi intervjujev s kandidati, ocene študenta pri tem predmetu in njegove povprečne ocene na študiju, upoštevali pa smo tudi osebnostne lastnosti ter določene spretnosti in veščine študenta kandidata (npr. prilagodljivost, samostojnost, ustvarjalnost, proaktivnost, komunikacijske veščine, veščine javnega nastopanja).

Pri predmetu Angleški poslovni jezik je bilo pomembno tudi, da je študent sposoben tekočega in spontanega sporočanja in sporazumevanja v angleškem jeziku, prožne interakcije, sodelovanja v diskusijah ter je do neke mere več javnega nastopanja. Za vpeljavo demonstratorstva smo pri Angleškem poslovnem jeziku izkoristili modul v okviru dodiplomskega visokošolskega študijskega programa za redne študente. Pripravo izbrane študentke demonstratorke na pedagoški proces smo izvedli po predhodnem sestanku z mentorico, kjer smo v prvem koraku določili cilje, obseg dela in oblike sodelovanja v pedagoškem procesu. Sprejetim dogovorom je sledila priprava programa in načrta dela s podrobnim opisom in potekom učnih aktivnosti, ki jih bo študentka izpeljala v okviru učnega procesa.

Sodelovanje študentke demonstratorke pri predmetu Angleški poslovni jezik je bilo osredotočeno predvsem na izvedbo aktivnosti za razvijanje komunikacijskih spretnosti, tj. ustnega in pisnega sporočanja in sporazumevanja študentov. Konkretno je študentka sodelovala pri naslednjih aktivnostih: a) pomagala je pri izvedbi dela v skupinah, kjer je nadzorovala delo skupin, študente usmerjala, jim zastavljala vprašanja, dajala pobudo; b) samostojno je izvedla določeno aktivnost v predavalnici (npr. sodelovanje v razpravi, igro vlog); c) vodila in moderirala je diskusijo v e-učilnici (e-forum); č) študentom je dajala povratno informacijo o njihovih pisnih izdelkih; d) s profesorico je izvedla predavanje sinhrono, v obliki timskega poučevanja; e) pomagala je pri znanstvenoraziskovalnem delu, oblikovanju vprašalnika ter izvedbi raziskave o zadovoljstvu študentov demonstratorjev s sistemom demonstratorstva na FOV. Pri vseh oblikah vključevanja v pedagoški proces je bila samostojna in odgovorna sooblikovalka pedagoškega procesa, vanj se je pod vodstvom in po priporočilih učiteljice mentorice aktivno vključevala, ga podpirala, usmerjala, ga s profesorico predhodno načrtovala ter zanj dajala svoje lastne predloge. V času demonstratorstva je pisala dnevnik refleksij in tako prek akta refleksije in procesa izkustvenega učenja analizirala svoje praktično delovanje, lastne izkušnje in občutke.

Dnevnik refleksij kot orodje za reflektiranje demonstratorstva

Refleksija v izobraževanju je razmišljanje o pedagoškem ravnanju z neke določene časovne ali situacijske razdalje oz. razmišljanje o preteklem ali trenutnem znanju in delovnih izkušnjah (Schön 1983). Reflektivna praksa je sinteza refleksije, samozavedanja in kritičnega razmišljanja (Eby v Finlay 2008, str. 5), ki posamezniku omogoča, da vsako situacijo oz. objektivni dogodek osmisli in v njem najde izziv za svoj osebni in strokovni razvoj, s kritično evalvacijo pa konstruira model strokovnega

odločanja in delovanja (Center za kakovost v vzgoji in izobraževanju, b. d.). Uporaba dnevnika refleksij omogoča, spodbuja in udejanja vlogo študenta demonstratorja kot reflektivnega praktika, ki v procesu refleksije povezuje svoje praktično udejevanje s svojimi predhodnimi teoretičnimi spoznanji, sooči se z lastnimi razumevanji in subjektivnimi teorijami, ki jih je izoblikoval v zvezi s ponavljajočimi se izkušnjami, ter jih ponovno kritično preveri (Schön 1983). Refleksija je torej pripomoček, orodje v procesu vrednotenja lastnega delovanja, posameznikovega razvoja sposobnosti ter razvijanja različnih veščin. Weaver in Chiovitti (2017) menita, da je dnevnik refleksij transformativno orodje za opolnomočenje študenta, s katerim ta vzpostavlja sodelovanje med seboj in skupnostjo ter konstruira in rekonstruira lastno znanje.

Na področju refleksije poznamo različne vsebinske ravni, razsežnosti in usmerjenosti. Reflektiranje se v obliki dnevnika refleksij lahko odvija na ravni poročanja, na ravni interpretacije, na ravni prave refleksije ali na ravni integracije osebnih in strokovnih spoznanj (Korthagen 2014; Polak 2010b). Za namen naše raziskave je bila najbolj primerna jedrna refleksija oz. poglobljena in razširjena refleksija, ki jo posameznik razvije s poglobljenim vpogledom v ozaveščanje lastnega vedenja, mišljenja in občutkov (McGregor in Cartwright 2011). Poglobljena refleksija temelji na modelu procesa refleksije, ki vključuje več ravni: 1) akcija, 2) premislek o delovanju, 3) zavedanje bistvenih vidikov, 4) ustvarjanje drugačnih metod delovanja, 5) poskus (Korthagen in Vasalos 2005, 2010).

Kot omenja Polak (2010a), refleksija zahteva dovolj (samo)kritičnosti in pripravljenosti za spremenjeno oz. izboljšano ravnanje. Je temelj za samoevalvacijo in evalvacijo vzgojno-izobraževalne institucije kot celote. Brez poglobljene osebne refleksije in sistematičnega reflektiranja lastnega delovanja ni mogoče pristno in kritično dojetje samega sebe kot kompetentnega izvajalca pedagoškega delovanja, saj je to temeljni pogoj profesionalnega razvoja vsakega posameznika in samoevalvacije vzgojno-izobraževalne institucije.

Podlago za pisanje dnevnika refleksij dajejo različna vprašanja. Omenimo jih le nekaj. Handal in Lauvas (1987) za refleksijo uporabita tri vprašanja, ki se navezujejo na opis aktivnosti (Kaj se je dogajalo/bom napravil v prihodnje?), na osebne in strokovne argumente (Zakaj sem ravnal tako/bom v prihodnje ravnal tako?) ter na etični vidik, poslanstvo in vizijo (Čemu sem ravnal na ta način/bom ravnal tako v prihodnje?). Sentočnik (2004) po drugi strani vprašanja razvršča v več ravni, in sicer na kognitivno, metakognitivno in afektivno raven. Na kognitivni ravni so vprašanja vezana na vrednotenje lastnega dela in doseganje napredka: Kaj sem se naučil? Kaj so pridobili učenci? Kakšne napredke sem pri sebi opazil danes?; na metakognitivni ravni na učni proces in njegove učinke: Kakšen je bil učni proces? Kakšen je bil učinek učnega procesa? Kako bom nova spoznanja uporabil pri svojem delu v prihodnje?; medtem ko na afektivni ravni posameznik razmišlja o svojih čustvih in občutkih: Kako sem se počutil ob današnjih aktivnostih? Kakšen je odnos do učenja (pozitiven/negativen)? Kaj nanj vpliva?

Metoda

Uporabili smo dnevnik refleksij kot strukturiran, metodičen in reflektiven instrument za analizo in refleksijo procesa poučevanja ter spremljanje izkustvenega učenja. Izhajali smo iz teze, da z uporabo dnevnika refleksij študentka demonstratorka lahko načrtuje, izvaja in evalvira svoje delovanje v pedagoškem procesu tako, da sledi cilju svobodnega, avtonomnega in kritičnega subjekta. Uporabljena je bila refleksija o akciji (Schön 1983) kot eden od ključnih načinov za analizo konkretne izkušnje, razumevanje lastnega vedenja in delovanja ter za poglobljanje učenja (Korthagen in Vasalos 2005; Sentočnik 2004).

Na temelju pregledane literature, smernic za pisanje dnevnika refleksij (Painkret 2016) in naših izkušenj pri poučevanju smo oblikovali strukturo dnevnika in vprašanja za posamezno učno enoto. Dnevnik refleksij smo kot orodje učenja in reflektiranja vpeljali v učni proces v študijskem letu 2019/2020. Študentka demonstratorka je v dnevnik beležila:

- izvedene učne aktivnosti (potek in opis dela z učnimi cilji),
- lastno interpretacijo učne ure,
- misli in občutja, vezane na učno uro,
- nova znanja, spoznanja in ugotovitve.

V pomoč pri analizi učne ure so ji bila naslednja vprašanja:

- Katere učne cilje sem želela doseči?
- Kako mi je to uspelo in zakaj?
- Katere strategije poučevanja so bile učinkovite in zakaj?
- Kako ocenjujem svojo vlogo pri izpeljavi učne ure?
- Kateri drugi dejavniki so vplivali na potek ure in kako?
- Kaj je bilo zame novo?
- Česa sem se naučila?
- Katere izkušnje bom uporabila v prihodnje in kako?

Rezultati in razprava

Raziskovanje začetnih pričakovanj

Pred vključitvijo v demonstratorstvo smo raziskali študentkina pričakovanja glede sodelovanja z mentorico in študenti. Študentka je povedala, da se je za vključitev v sistem demonstratorstva odločila, ker je sodelovanje v pedagoškem procesu »namigovalo na izkustveno učenje, ki s spodbujanjem drugačnega razmerja med profesorjem in učečim presega tradicionalne okvire učenja in poučevanja«. Spodbudo za sodelovanje ji je dodatno dajala tudi želja po novih intelektualnih in čustvenih izzivih, ki naj bi po njenem mnenju temeljili na načelu »learning by doing«. Poleg popestitve študija je pričakovala, da ji bodo pridobljene izkušnje odprle vrata do novih kariernih priložnosti. Menila je, da bo »z aktivno vpletenostjo

v učni proces doživela svet pedagoškega dela z drugega brega, dobila vpogled v sistem hierarhije na fakulteti, pridobila nova znanja, razvila kompetence za delo, spletla nova poznanstva za prihodnost ter postala čustveno in intelektualno bolj zrela«. Študentka je pred vključitvijo v pedagoški proces spregovorila tudi o svojih občutkih, dvomih in strahovih, s čimer smo po Sentočnik (2004) zajeli afektivno raven. Študentka je zapisala, da se je bala neuspeha in da jo je skrbelo, da ne bo »kos nalogi«. Prisoten je bil strah, da bo mentorica od nje pričakovala (pre)visoko znanje angleščine in da ne bo dopuščala napak. Spraševala se je, ali bi lahko s svojim pomanjkljivim znanjem preveč posegla v profesorčin način poučevanja oz. bi lahko z napakami pri govorjenju v angleščini zmanjšala kakovost učne ure in se osmešila pred študenti.

Reflektiranje pedagoškega delovanja

Študentka demonstratorka je za vsako učno uro zapisala učne cilje, cilje komunikacijskih dejavnosti, učne vsebine in potek učne ure. Cilji so bili usmerjeni v razvijanje komunikacijskih veščin ter sporočajskih in sporazumevalnih spretnosti, v vodenje in usmerjanje študentov pri skupinskem delu, povzemanje in spodbujanje oz. preusmerjanje pogovora, vodenje in moderiranje diskusije v predavalnici in spletni učilnici, vzpostavljanje učinkovite komunikacije, spodbujanje aktivnejšega sodelovanja, posredovanje povratne informacije, graditev, v usvajanje, utrjevanje in nadgrajevanje poslovnega besedišča. Drugi cilji so bili še: ustvarjanje zanimanja za temo, graditev razumevanja, ohranjanje pozornosti, socializacija.

Po študentkinem mnenju so bili postavljeni cilji doseženi pri vseh urah; te so potekale dinamično in dvosmerno. Študenti so se na urah dobro odzivali, aktivno so sodelovali v predavalnici in spletni učilnici, bili so motivirani za delo, kar se je kazalo v zanimivih razpravah, njihovem postavljanju vprašanj in dejavnem sodelovanju, ki se je večkrat nadaljevalo še po poteku časa za določeno aktivnost. Študentka demonstratorka je opazila, da njeno sodelovanje dviguje raven motivacije in stopnjo komunikacije med študenti ter med njo in študenti. Izkazalo se je tudi, da prispeva pomemben delež k ustvarjanju pozitivne učne klime, kar ji je uspelo tako, da ni le opazovala ali kontrolirala dela študentov, temveč se je tudi sama vanj dejavno vključila. Tako je pozorno poslušala pogovore, v njih sodelovala in jih po potrebi (pre)usmerjala. Pri svojih nadaljnjih sodelovanjih v pedagoškem procesu je opazila, da se je povečalo tudi sodelovanje sicer bolj zadržanih, tihih študentov. Kot je zapisala, je opazila, da je njihova »napetost ob moji vključitvi v pogovor hitro popustila«. Na podlagi navedenega menimo, da ima demonstratorstvo nedvomno pomembne koristi za pedagoški proces. Tudi Kotnik (2017) poudarja, da demonstratorstvo prispeva k boljšemu delovnemu vzdušju v učilnici, k večji učinkovitosti in kakovosti pedagoškega dela, pospeši pa tudi sodelovanje znotraj študentske skupine.

Nasploh je študentka demonstratorka metodo pogovora ocenila kot tisto strategijo poučevanja, ki je bila po njenem mnenju najbolj učinkovita, saj ji je kar

najbolj omogočila, da se vključi v delo in bolje spozna študente. Njena pozitivna naravnost za sodelovanje in aktivno vključevanje sta bili poglavitni značilnosti tudi pri vodenju spletnih forumov in diskusij v predavalnici, kjer je študente motivirala za vključevanje v izmenjavo mnenj in jih spodbujala k sodelovanju z moderiranjem, dajanjem pozitivne povratne informacije, pohvalo in postavljanjem dodatnih vprašanj. Pokazalo se je, kot ugotavlja tudi Iain (1995, str. 42), da je študentka demonstratorica eden »najdragocenejših virov, ki so na voljo študentom«, še posebej, kadar ti potrebujejo spodbudo za delo in sodelovanje.

Po drugi strani pa je študentka opazila, da so na potek učnih ur vplivali tudi drugi dejavniki. Pri sebi je v prvem delu semestra zaznala občutek nelagodja pri izražanju v tujem jeziku in strah pred delanjem napak pred študenti. Z njenimi besedami: »Opazila sem, da pri govorjenju v angleščini ne smem razmišljati o svojih govornih napakah, saj me to dodatno stresira, kar negativno vpliva na mojo samozavest in obenem poslabša celotno situacijo.« Glede sodelovanja študentov je zapisala, da so bili ti na uvodnih srečanjih malenkost zmedeni, saj niso povsem razumeli njene vloge oz. »niso vedeli, kako lahko pomagam pri vodenju ur poslovne angleščine ob skoraj isti starosti in enakovrednem znanju angleščine«. Ko so spoznali, da se njeno znanje angleščine ne razlikuje bistveno od njihovega, pa so dobili zagon in dovolj poguma, da tudi sami izrazijo mnenje in predstavijo svoj pogled na obravnavano temo. Ustvarilo se je bolj sproščeno ozračje in sodelovalno učno okolje. Po njenem mnenju so se »študenti bolj sprostili« tudi, ko so izvedeli, da jih ne bo ocenjevala, temveč da je njena naloga predvsem spodbujanje, podpiranje in motiviranje študentov k aktivnejšemu sodelovanju na predavanjih in vajah. Po drugi strani pa je bilo študentki ob mentoričini razjasnitvi njene vloge v predavalnici veliko težje ohraniti pridobljeno spoštovanje. Študentka je pri tem zaznala, da se je prvotna zmedenost pri študentih hitro spremenila v radovednost, ta pa v drznost. »Ko je uvodna sramežljivost študentov popustila, so ti s preveč osebnimi vprašanji želeli spremeniti odnose,« je zapisala. »Študenti so začeli povsem spontano preizkušati meje mojega znanja, nekateri tudi mojega potrpljenja.«

Študentkina razmišljanja nasploh so skozi celoten proces pisanja dnevnika refleksij kazala na visoko raven izražanja na osebni ravni doživljanja, osebne vpletenosti in subjektivnosti, ki so po Polak (2010a) ključne značilnosti refleksije. Študentka je pogosto razmišljala o svoji vlogi, občutkih in o postavljanju meja do študentov. Spraševala se je, kako tanka je lahko meja med strokovnostjo in prijateljskim odnosom do študentov, saj je spoznala, da je demonstrator »lahko most med študenti in profesorjem, vezni člen, ki omogoča, da se toga hierarhična struktura počasi rahlja in dobiva novo, za študente perspektivnejšo obliko«. Bila je ponosna nase, da je do študentov ohranila profesionalen in spoštljiv odnos. Zanimivo se ji je zdelo tudi, da se ne boji pokazati svojega pomanjkljivega znanja, kar ji je vlilo dodatno samozavest, ta pa se je pri študentih odražala v njihovem aktivnejšem sodelovanju na predavanjih.

Na vprašanji, kaj je bilo novo in česa se je naučila, je zapisala, da je v prvi vrsti izboljšala razumevanje in nadgradila znanje strokovnega predmeta, pridobila nove izkušnje, se izpopolnila v javnem nastopanju, se učila predavati, dodatno je razvijala

še sposobnosti učinkovite komunikacije, podpore, usmerjanja, organizacije, prilaganja in usklajevanja. Ko je reflektirala in analizirala delo v skupinah, je navedla, da je opazila, da se nekateri člani skupine bolj, drugi manj vključujejo, pri čemer je razmišljala tudi o tem, da bo njena naloga v prihodnje, da bolje obvlada skupinsko dinamiko, da manj aktivne študente spodbudi, naj zberejo pogum in premagajo strah pred govorjenjem v angleščini. S tem je izvedla drugo in tretjo raven procesa refleksije (premislek o delovanju in zavedanje bistvenih vidikov), ki po Korthagen in Vasalos (2005, 2010) sledita akciji (prva raven) in dajeta podlago za ustvarjanje drugačnih načinov delovanja.

Pri ocenjevanju svoje vloge pri izpeljavi učnih ur je ugotavljala, da je bila najuspešnejša pri izvedbi diskusij in dela v manjših skupinah v predavalnici, kjer se je ustvarilo »najbolj sproščeno vzdušje«, »malo manj pa sem se počutila uporabno« pri aktivnostih v spletni učilnici, kjer »kaj dosti k energiji in vzdušju nisem mogla prispevati«. Občutek manjšega prispevka k poučevanju in učenju v spletnem okolju pa študentke ni odvrnil od sodelovanja, saj je opazila, da lahko študenti v e-učilnici razvijajo večjo samostojnost pri učenju jezikov. Ugotovila je, da ima, na primer, pri sodelovanju na e-forumu študent več svobode in bolj »proste roke pri vodenju smeri pogovora«, saj ga ne obremenjuje nadzor profesorja.

Študentki je bil prvi del semestra velik izziv, saj je hotela narediti dober vtis. Ugotavljala je, da je želela govoriti karseda tekoče angleško in se izogibati delanju napak med govorjenjem. Ko je pridobila zaupanje in spoštovanje študentov, se je počutila odlično. Ugotovila je, da zna kaj hitro ločiti med študenti z več in tistimi z manj znanja, z boljšimi in šibkejšimi sporazumevalnimi spretnostmi. Tako je glede spodbujanja študentov k pogovoru zabeležila: »Moj cilj je, da jih med pogovorom poslušam in ne prekinjam. Menim, da bi morala bolj prisluhniti študentom in ne toliko razmišljati o tem, kaj bom povedala, ko končajo stavek. Vsekakor je to zahtevna naloga, včasih je tudi težko počakati do konca, saj se študenti v pogovoru zapletejo. Tako nastane neprijetna tišina, ki odvzema pogum govorniku, ostali pa se zaradi nje prav tako umikajo in izogibajo izpostavljanju. Ponovno je izziv poiskati pravi čas reagiranja, dovolj hitro, da ohranimo pogovor, in ne prehitro, da sogovorca ne demotiviramo.«

Ugotovimo lahko, da so spoznanja, ki jih je študentka pridobila v procesu reflektiranja, vodila k razmislekom za prilagoditev ter izboljšanje delovanja in ravnanja v naslednjih urah. Študentka je prek vprašanj, ki so jo usmerjala k samorefleksiji in evalvaciji učne ure, na strukturiran način analizirala konkretno izkušnjo, ozavestila vzorce lastnega delovanja ter oblikovala sklepe za delovanje v naslednjih urah, v katerih je nato nove ideje tudi preizkusila. Tako je izvedla vse stopnje reflektivnega krožnega procesa, ki vodijo od razmišljanja, načrtovanja in sprejemanja odločitev do delovanja, analiziranja in vrednotenja poučevanja (Pollard 2002). Prav kritična ocena in presoja praktičnega delovanja z namenom izboljšanja prakse sta po Finlay (2008) najpomembnejši sestavini ne le refleksije, temveč tudi procesa vseživljenjskega učenja.

Izkušnje, ki jih je študentka prilagodila in uporabila na podlagi predhodnih spoznanj, so se navezovale predvsem na metodo pogovora in kakovost izvedbe diskusije, ki je bila po njenem mnenju pogojena tudi z odzivnostjo in aktivnostjo

študentov. Opazila je, da se je večkrat zgodilo, da so študenti izgubili rdečo nit pogovora, ker je postavila preveč ohlapna vprašanja. Prav tako je opazila, da manj aktivnim študentom velikokrat zastavlja sugestivna vprašanja, ki nakazujejo ustrezen odgovor. Spoznala je, da takšen pristop sicer hitreje spodbudi vključitev introvertiranega študenta, vendar mu ne da dolgoročnega zadovoljstva, saj ve, da ni uporabil lastnega mnenja. »Spoznala sem, da sugestivna vprašanja res le začasno rešijo nelagodje introvertiranih učencev. Takšna vprašanja niso primerna, saj govorcem odvzamemo možnost, da bi izrazili lastno mnenje in obogatili razpravo,« je zapisala in kot opomnik zabeležila, da se mora izogibati takšnim vprašanjem in študentom omogočiti več svobode in časa za razmislek.

V naslednjih refleksijah je uspešnost svojega poučevanja opisala takole: »V primeru dela z bolj pasivnimi skupinami študentov ali ko prevladuje večji delež tihih študentov v predavalnici, sem večji del pozornosti namenila vpeljavi ustreznih vodilnih vprašanj. Popolnoma spontano sem uporabila sprožilce diskusije oz. preprosta vprašanja, ki niso bila nujno povezana z obravnavano temo, so pa sprostila ozračje in spodbudila razgovor.« Na podlagi analize prakse in kognicije je ugotovila, da se je naučila zastavljati jasna in konkretna vprašanja. O vodenju razprave je v nadaljevanju demonstratorstva razmišljala takole: »Razprava mi je predstavljala res velik izziv, saj sem morala ves čas postavljati vprašanja, s katerimi sem govorce vračala na osnovno temo pogovora oz. naš cilj. Opazila sem, da sem se proti koncu diskusije naučila postavljati bolj smiselna vprašanja, ki puščajo študentu prosto izbiro odgovora. Učim se tudi, da pri vključevanju manj zgovornih oz. introvertiranih študentov ne uporabljam tišine, saj ta uniči pozitivno učno ozračje in zaustavi dinamično razpravo. Opažam, da se manj aktivni študenti v pogovor lažje vključijo z vprašanji, ki niso specifično vezana na temo. Prav tako menim, da je pri spodbujanju vključevanja študentov v pogovor izrednega pomena prav pozitiven pristop, kjer jih s pohvalami spodbudim, da so bolj samozavestni in da se tudi kasneje v pogovor samostojno vključijo.«

V zaključni evalvaciji je študentka zapisala, da so jo aktivnosti znotraj vloge demonstratorstva spodbudile k aktivnemu sodelovanju, prilagajanju ter jo vsesplošno obogatile z novimi znanji, izkušnjami in veščinami. Ugotovila je, da pomembnost in odgovornost vloge demonstratorja s seboj prinaša vrsto izzivov in nalog, s katerimi se pri svojem študiju še ni srečala, vendar po drugi strani demonstratorstvo pomeni in omogoča celovito učenje, saj se prek novih izkušenj znanje povezuje in dvigne na nove ravni. Tako je poleg bolj tekočega govorjenja in pisanja v angleščini izgubila strah pred javnim nastopanjem, tudi timsko delo ji ne povzroča več težav, naučila se je voditi razpravo v predavalnici in spletni učilnici. Med drugimi veščinami je izpostavila: »Postala sem bolj odgovorna, znam si postaviti delovne prioritete, ne bojim se sprememb in hitre improvizacije, znam razporejati svoj čas in inovativno pristopiti k težavam.« Poleg novega znanja in veščin je razvila lastne potencialne, povečala sta se njena samozaupanje in disciplina. Na podlagi povedanega lahko potrdimo, da je reflektivno poučevanje pristop, ki ga Javornik Krečič (2008, str. 9) opredeljuje kot prakso oz. pristop k praksi, ki omogoča, da posameznik postane »bolj spreten, bolj sposoben, boljši profesionalec«. V našem primeru je študentki demonstratorki reflektivno poučevanje omogočilo prav to, da je prek analiziranja,

spoznavanja, zavedanja in ovrednotenja lastne prakse stopila na pot lastnega spreminjanja.

Zaključek

Dnevnik refleksij, ki smo ga kot orodje raziskovanja uporabili za analizo pedagoškega procesa, preučevanje lastnega doživljanja in novih spoznanj, je študentki demonstratorki pomenil nov izziv ter ji odprl drugačen pogled na strokovni predmet, pedagoški proces, poučevanje in učenje. Izkušnja študentke, ki je s poglobljenimi zapisi učnih dogodkov in lastnimi uvidi opisala svoje delovanje in doživljanje sodelovanja v pedagoškem procesu, je bila zanjo pozitivna. Prispevala je k nadgradnji in utrjevanju že pridobljenega znanja, k pridobivanju izkušenj na področju pedagoškega dela ter bila priložnost za razvijanje učne prakse. Pisanje dnevnika refleksij ji je omogočilo aktiven in intenziven proces reflektiranja, krepilo samorefleksijo in spodbujalo kritično razmišljanje.

Izkazalo se je, da je vpeljava demonstratorstva pri predmetu Angleški poslovni jezik v učni proces vnesla večjo dinamiko, ugodno je vplivala na stopnjo motivacije študentov in nakazala možnost drugačnega pristopa k izvedbi pedagoškega procesa. Demonstratorstvo je imelo pozitivne učinke za vse vpletene v učni proces (demonstratorko, študente, institucijo), okrepilo je sodelovanje in povezovanje med študentko demonstratorko in študenti ter pripomoglo k pozitivni in neformalni učni klimi. Menimo, da tovrstno sodelovanje študenta demonstratorja z visokošolskim učiteljem pomembno podpira osebni in strokovni razvoj študenta, omogoča razvijanje različnih veščin ter pozitivno vpliva na študenta kot akterja v pedagoškem procesu. Ugotovitve in izkušnje uvedbe demonstratorstva z uporabo dnevnika refleksij ter nakazana možnost drugačnega pristopa k poučevanju delujejo kot spodbuda za tovrstne aktivnosti vsem, ki sodelujejo v podobnih oblikah univerzitetnega poučevanja.

Vključevanje študentov demonstratorjev v univerzitetno poučevanje nedvomno ponuja nove izzive in odpira nova raziskovalna vprašanja. Predmet nadaljnjih raziskav bi tako lahko bili študenti kot udeleženci pedagoškega procesa, pri čemer bi veljalo raziskati, kakšna so njihova pričakovanja, in pridobiti povratno informacijo o tem, kako zadovoljni so s študentom demonstratorjem, kakšni so pozitivni in negativni učinki sodelovanja na učno uro, kako sodelovanje vpliva na odnos do predmeta, motivacijo študentov, oceno. Nadalje bi bilo zanimivo dobiti vpogled tudi v zadovoljstvo učitelja mentorja ter raziskati možnosti vpeljave določenega modela timskega poučevanja v univerzitetno poučevanje. S tem in z nadaljnjimi raziskavami bi lahko dobili globlji vpogled v pomen prispevka študentov demonstratorjev za univerzitetno poučevanje, za določeno študijsko področje in za visokošolsko izobraževanje nasploh.

Literatura in viri

- Barr, T. (1995). From teaching to learning – a new paradigm for undergraduate education. *Change*, nov.–dec., str. 13–26.
- Center za kakovost v vzgoji in izobraževanju Korak za korakom. (b. d.). Dostopno na: <https://www.korakzakorakom.si/z-refleksijo-do-profesionalne-rasti-in-kakovostnejse-prakse> (pridobljeno 17. 3. 2021).
- Demonstratorstvo. (b. d.). Dostopno na: <http://www.ff.um.si/oddelki/psihologija/studenti.dot> (pridobljeno 17. 3. 2021).
- Dubovicki, S. in Banjari, I. (2014). Odnos študentov do kakovosti visokošolskega pouka. *Sodobna pedagogika*, 65, št. 2, str. 80–97.
- European association for quality assurance in higher education (ENQA). (2015). *Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area*. Dostopno na: http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/05/ESG_endorsed-with-changed-foreword.pdf (pridobljeno 22. 7. 2020).
- Fairfield, P. (2009). *Education after Dewey*. London: Continuum.
- Finlay, L. (2008). *Reflecting on reflective practice*. PBL paper 52. Dostopno na: <http://ncsce.net/wp-content/uploads/2016/10/Finlay-2008-Reflecting-on-reflective-practice-PBPL-paper-52.pdf> (pridobljeno 9. 4. 2021).
- Gibbs, G. (1981). *Teaching students to learn. A student-centred approach*. Milton Keynes: The Open University Press.
- Grmek, M. I., Krečič, M. J., Kolnik, K. K. in Kotnik, E. K. (2007). Učitelji mentorji in visokošolski učitelji o kompetencah študentov – bodočih učiteljev. *Pedagoška obzorja*, 22, št. 1–2, str. 29–42.
- Handal, G. in Lauvas, P. (1987). *Promoting reflective teaching: supervision in action*. Milton Keynes: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Hladnik, M. (2002). *Praktični spisovnik ali Šola strokovnega ubesedovanja: Vademekum za študente slovenske književnosti, zlasti za predmet Uvod v študij slovenske književnosti*. Dostopno na: http://lit.ijs.si/sp_d.htm (pridobljeno 16. 8. 2020).
- Iain, A. (1995). Demonstrating. V: F. Forster, D. Hounsell in S. Thompson (ur.). *Tutoring and demonstrating: A handbook*. Edinburgh: Centre for Teaching, Learning and Assessment: The University of Edinburgh, str. 39–49.
- Javornik Krečič, M. (2008). Reflektivno poučevanje – Značilnosti, modeli in pristopi. *Pedagoška obzorja*, 23, št. 1, str. 3–18.
- Kember, D. in Kwan, K. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28, str. 469–490.
- Kotnik, Ž. (2017). Empowering students for quality study as demonstrators. *EDULEARN17 Proceedings*, str. 626–632.
- Korthagen, F. A. J. (2014). Promoting core reflection in teacher education: Deepening professional growth. V: L. Orland-Barak in C. J. Craig (ur.). *International teacher education: Promising pedagogies*. Bingley, UK: Emerald, str. 73–89.
- Korthagen, F. A. J. in Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11, št. 1, str. 47–71.

- Korthagen, F. A. J. in Vasalos, A. (2010). Going to the core: Deepening reflection by connecting the person to the profession. V: N. Lyons (ur.). *Handbook of reflection and reflective inquiry*. New York: Springer, str. 529–552.
- McGregor, D. in Cartwright, L. (2011). *Developing reflective practice: A guide for beginning teachers*. Open University Press.
- Marentič Požarnik, B. (2005). Spreminjanje paradigme poučevanja in učenja ter njenega odnosa – eden temeljnih izzivov sodobnega izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, 56, št. 1, str. 58–75.
- Marentič Požarnik, B. (2008). Konstruktivizem na poti od teorije spoznavanja do vplivanja na pedagoško razmišljanje, raziskovanje in učno prakso. *Sodobna pedagogika*, 36, št. 4, str. 28–51.
- Painkret, S. (2016). *Smernice za pisanje dnevnika*. Dostopno na: http://psy.ff.uni-lj.si/media/datoteke/Smernice_za_dnevnik.pdf (pridobljeno 16. 8. 2020).
- Polak, A. (2010a). Refleksija pedagoškega dela v vrtcu: razsežnosti in pomen za profesionalni razvoj. V: T. Devjak, M. Batistič Zorec, J. Vogrinc, D. Skubic in S. Berčnik (ur.). *Pedagoški koncept Reggio Emilia in kurikulum za vrtece: podobnosti v različnosti*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 431–444.
- Polak, A. (2010b). *Samoevalvacija kot nujni spremljevalec razvoja pedagoških delavcev*. Prosojnica, 7. posvet iz prakse za prakso. Dostopno na: http://www.supra.si/posvet_OS/PPT/Alenka_Polak.pdf (pridobljeno 10. 4. 2021).
- Pollard, A. (2002). *Reflective teaching: effective and evidence-informed professional practice*. London: Continuum.
- Postareff, L. in Lindblom-Ylänne, S. (2008). Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction*, 18, št. 2, str. 109–120.
- Pravilnik o demonstratorstvu na Fakulteti za organizacijske vede*. (2017). Senat Fakultete za organizacijske vede univerze v Mariboru. Dostopno na: https://fov.um.si/sites/default/files/upload/news/documents/pravilnik_o_demonstratorstvu_na_fov_um.pdf (pridobljeno 16. 8. 2020).
- Sentočnik S. (2004). Kritična refleksija: predpogoj za učiteljevo avtonomijo in spodbuda kakovostnemu učenju. V: B. Marentič Požarnik (ur.). *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje, FF, str. 583–597.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: TempleSmith.
- Simons, R., Linden, J. J. in Duffy, T. (2000). *New learning*. Netherlands: Kluwer Academic Publisher.
- Strmčnik, F. (2005). Temeljni pedagoško didaktični trendi današnje in prihodnje šole. *Sodobna pedagogika*, 56, št. 4, str. 158–170.
- Tong, V. C. H., Standen, A. in Sotiriou, M. (ur.). (2018). *Shaping higher education with students: Ways to connect research and teaching*. London: UCL Press.
- Weaver, K. in Chiovitti, R. (2017). Empowering learners through online reflective journaling in graduate nursing theories education. *EDULEARN17 Proceedings*, 9th International conference on education and and new learning technologies. Dostopno na: <https://library.iated.org/view/WEAVER2017EMP> (pridobljeno 14. 3. 2021).

Alenka TRATNIK (University of Maribor, Slovenia)

WHEN A STUDENT DEMONSTRATOR BECOMES A REFLECTIVE PARTNER IN UNIVERSITY TEACHING

Abstract: In the context of higher education, partnerships between teachers and learners can take many forms. By incorporating a method of demonstration in which a student demonstrator becomes a co-creator and active partner in higher education teaching, we strengthen student-faculty collaboration in higher education, reduce a theory-practice gap, contribute to the diversity and flexibility of university teaching, and create added value for all parties involved. This paper presents the theoretical background for the introduction of the system of student demonstrators at the University of Maribor, Faculty of Organizational Sciences, as well as the teaching methods and different forms of participation of student demonstrators in the pedagogical process. The experience of a student demonstrator who participated in a Business English course is described. We show how a reflective journal can be used as a tool for analysing lessons and reflecting on student pedagogical engagement, behaviour, and experiences.

Keywords: demonstratorship, student demonstrator, reflective journal, reflecting, pedagogical process

Email for correspondence: alenka.tratnik@um.si