

**Andreja Retelj**Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani  
andreja.retelj@gmail.com

UDK 811.112.2'243:373.5(497.4)

DOI: 10.4312/vestnik.6.221-234

## **POUK NEMŠČINE V GIMNAZIJAH SKOZI PRIZMO METOD IN PRISTOPOV K POUČEVANJU**

### **1 UVOD**

Didaktiko tujih jezikov že od nekdaj zaznamuje nenehno iskanje po najboljših in najuspešnejših metodah, ki bi hitro in s kar se da malo napora, pripeljale do visoke ravni znanja tujih jezikov. Vsaka nova metoda je poskušala odpraviti slabosti in pomanjkljivosti prejšnje, vendar se nobena izmed številnih preizkušenih metod ni uveljavila kot univerzalna metoda, ki bi vsakega učenca, ne glede na njegove osebnostne lastnosti in kontekst učenja ter jezikovne cilje, uspela pripeljati do željenega cilja. Prabhu (1990) razmišlja, da je nesmiselno in zgrešeno razglabljati o tem, katere metode so dobre in katere slabe, saj ima vsaka metoda pozitivne in negativne plati, poleg tega pa je uspeh posamezne metode odvisen od številnih dejavnikov, ki pogojujejo učni kontekst. Izbiro najboljših metod Prabhu pogojuje z učiteljevo strokovno usposobljenostjo (ang. *Teacher's plausibility*) oziroma z njegovo avtonomno odločitvijo, kdaj, kako in zakaj izbrati posamezno metodo.

Kumaravadivelu (1994, 2003) opisuje dogajanje na področju poučevanja tujih jezikov kot postmetodično stanje, ki ga zaznamujejo iskanje alternative metodam poučevanja, učiteljeva avtonomija in načelni pragmatizem. Neuspeh metod, ker »ne izhajajo iz prakse v razredu in eksperimentov, ampak so umetno prenešene v razred« (Kumaravadivelu 1994: 29), lastno raziskovanje učiteljeve prakse in učiteljeva samorefleksija poučevanja so izhodišča, na katerih je avtor osnoval svoj »strateški okvir za poučevanje drugega [oziroma tujega] jezika« (prav tam), ki obsega 10 makrostrategij, izpeljanih iz teoretičnega, empiričnega in pedagoškega znanja povezanega z učenjem/poučevanjem J2. Kumaravadivelu jih definira z maksimizacijo priložnosti za učenje, poenostavitvijo vodene interakcije, minimalizacijo napak pri razumevanju, aktivacijo raziskovalnega učenja, spodbujanjem jezikovnega zavedanja, kontekstualizacijo jezikovnega vnosa, integracijo jezikovnih spretnosti, spodbujanjem učenčeve avtonomije, povečanjem kulturne zavesti in družbenim pomenom naučenega.

Tudi Brown (2002) je prepričan, da mora poučevanje po različnih metodah zamenjati tak pristop k poučevanju, za katerega je značilno, da je po svoji naravi dinamičen, se spreminja skupaj z učiteljem, sloni na principih in je usmerjen k ugotavljanju učenčevih

potreb, ustreznemu zadovoljevanju teh potreb ter naposled k ugotavljanju učinkov poučevanja, ki jih kažejo učenčevi rezultati. Brown tako predstavi nov pristop, ki ga poimenuje »pristop k jezikovni pedagogiki« (2002: 11) in ga opredeli z 12 načeli. To so: avtomatičnost, smiselno učenje, potrditev pričakovanj, intrinzična motivacija, strateški vložek v učenje, jezikovni ego, samozavest, pripravljenost na riziko, jezikovno-kulturna povezava, vloga materinščine, metajezik in komunikativna kompetenca. Tako kot Prabhu tudi Kumaravadivelu in Brown stavita na učiteljevo teoretično in praktično znanje, organizacijske in druge sposobnosti ter spretnosti in mu zaupata, da bo znal načrtovati in izvesti pouk tujega jezika tako, da bo pri izbiranju najučinkovitejše metode znal presoditi, ali je v določenem kontekstu resnično najprimernejša.

Da bi bili učitelji kos tej nalogi, ki ni samo težka, ampak nosi tudi izjemno veliko odgovornost, potrebujemo v prvi vrsti kvalitetno izobraževanje učiteljev tako v času šolanja bodočih učiteljev kot tudi kasneje pri njihovem delu. Peklaj s sodelavci (2009: 14) ugotavlja, da »[z]ačetno izobraževanje učiteljem ne more zagotoviti znanja in spretnosti, ki jih potrebujejo za poučevanje v celotni poklicni karieri, ampak je pridobivanje novega znanja učiteljeva vseživljenjska naloga, ki potrebuje ustrezne vire in sistemsko podporo na nacionalni ravni.«

Izbiri krovnega pristopa k poučevanju nemščine v Sloveniji določa Učni načrt za nemščino za gimnazije (2008) (dalje učni načrt), ki priporoča komunikacijski pristop. Prav tako učni načrt predlaga, vsebinsko obogateno poučevanje, medpredmetne in kroskurikularne povezave, ki v Evropi nastopajo pod imenom pristop CLIL (ang. *Content and Language Integrated Learning*). Učitelja pri poučevanju nemščine učni načrt s smernicami in priporočili usmerja, vendar mu ne zapoveduje, kako naj poučuje. Pri izbiri metod je učitelj zato avtonomen in po lastni presoji uvaja metode, ki jih pozna in izbira glede na specifične jezikovne in druge cilje pouka tujega jezika. Ker v veliki meri vodijo izbiri metod in pristopov k poučevanju subjektivne teorije o poučevanju in izkušnje, ne moremo zgolj na podlagi smernic učnega načrta sklepati, kako metodično pester je pouk nemščine pri nas.

Učni načrt odseva temeljne principe Skupnega evropskega referenčnega okvirja (dalje SEJO), ki ga je Svet Evrope izdal leta 2001 in je postal eden poglobitvinih dokumentov, ki opredeljujejo učenje, poučevanje in vrednotenje tujejezikovnega znanja. Slovenski prevod smo dobili leta 2011. Učni načrt predpisuje med drugim splošne cilje pouka nemščine, specifične jezikovne cilje, ključne kompetence za vseživljenjsko učenje, sporazumevalne kompetence in pričakovane dosežke. Prav tako predlaga učne teme, medpredmetne povezave in daje didaktično-metodične napotke za pouk po načelih komunikativnega pristopa. Kompetentni učitelj nemščine naj bi v skladu s priporočili učnega načrta in dosedanjimi teoretičnimi dognanji poučeval tako, da bi si dijaki pridobili trajnostno in kvalitetno ter uporabno znanje tujega jezika, ki bi lahko uporabili za izražanje svojih sporazumevalnih namer (SEJO, 2011).

## 2 RAZISKAVA

### 2.1 Opis problema

S pričujočo raziskavo smo želeli izvedeti, katere metode in pristopi k poučevanju dejansko zaznamujejo pouk nemščine v slovenskih gimnazijah. Ker je komunikacijski pristop, ki ga predlaga učni načrt, izrazito eklektičen po svoji naravi, lahko učitelji pod okriljem tega pristopa vpeljujejo različne metode, nihče pa pravzaprav ne ve, katere. Da bi izvedeli, kako dobro učitelji nemščine v Sloveniji poznajo različne metode in v kakšnem deležu jih uvajajo v pouk, smo izvedli anketo med gimnazijskimi učitelji nemščine.

### 2.2 Metodologija

#### 2.2.1 Instrumenti

Za potrebne raziskave smo razvili anketni vprašalnik, ki je sestavljen iz devetih vprašanj. V prvem delu vprašalnika smo si pridobili nekaj splošnih podatkov o anketirancih, v drugem delu smo učitelje spraševali o pomenu teorije za njihovo vsakdanje delo in načinu pridobivanja strokovnega znanja, v tretjem delu vprašalnika pa so učitelji ocenili, kako pogosto uvajajo v pouk posamezne metode in pristope ter kaj še vpliva na njihov pouk. Podatke smo obdelali na ravni deskriptivne statistike in jih izrazili s frekvencami ( $f$ ,  $f\%$ ), aritmetičnimi sredinami ( $M$ ) in standardnimi odkloni ( $\sigma$ ).

#### 2.2.2 Udeleženci v raziskavi

Na osrednjem študijskem srečanju gimnazijskih učiteljev nemščine, ki je potekalo avgusta 2011 v Novem mestu, smo razdelili 92 anketnih vprašalnikov in dobili 64 v celoti izpolnjenih vprašalnikov, ki smo jih nato analizirali. Vzorec tako predstavlja 64 učiteljev nemščine, ki poučujejo v gimnazijah.

### 2.3 Rezultati in interpretacija

Najprej podajamo analizo prvega dela vprašalnika, kjer smo si pridobili podatke o spolu, številu let dela v šoli in modulih, v katerih učitelji poučujejo. Sledi analiza drugega dela vprašalnika, ki podaja sliko o vlogi poznavanja teoretskih dognanj za učiteljevo vsakdanje delo v šoli. Zaključujemo z analizo tretjega dela vprašalnika, s pomočjo katerega poskušamo interpretirati, kakšna je realna slika implementacije metod in pristopov v pouk nemščine v gimnazijah.

Anonimni anketni vprašalnik je rešilo 60 učiteljic in 4 učitelji, skupaj 64 anketirancev, ki učijo nemščino v gimnazijah (glej tabela 1). Ker je delež moških tako majhen, smo se odločili, da v nadaljevanju pridobljenih podatkov ne bomo ločevali po spolu.

Tabela 1: Delež in število sodelujočih glede na spol

Vprašanje 1: Spol anketirancev	f	f %
Ženske	60	94
Moški	4	6
Skupaj	64	100

Tabela 2 prikazuje naš vzorec učiteljev glede na čas zaposlitve v šoli. Manj kot eno leto izkušenj imajo večinoma učitelji pripravniki, ti predstavljajo 3 %. Sledijo učitelji začetniki, ki poučujejo do 3 leta. Teh je 6 %. 14 % učiteljev poučuje od 4 do 10 let. Največji delež predstavljajo učitelji, ki poučujejo med 11 in 15 let. Teh je 33 %. Sledijo učitelji, ki poučujejo od 16 do 25 let in predstavljajo 32 %. Več kot 25 letne izkušnje ima 13 % anketirancev. Ugotovimo lahko, da imamo le majhen delež učiteljev, ki imajo manj kot 3 leta delovnih izkušenj in morda pri vpeljevanju raznolikih metod in samorefleksiji še niso zelo suvereni. Manjši del učiteljev, 13 %, je pred upokojitvijo in morda niso najbolj naklonjeni spreminjanju svoje dolgoletne prakse. Velika večina učiteljev torej sodi v skupino, za katero domnevamo, da je suverena pri vpeljevanju različnih metod in da tako na podlagi teoretičnih dognanj kot izkušenj iz prakse, znajo in so pripravljeni preizkušati različne metode pri svojem pouku.

Tabela 2: Delež in število učiteljev glede na delovni stalež v šoli

Vprašanje 2: Koliko let poučujete nemščino?	f	f %
manj kot eno leto	2	3
1-3	4	6
4-10	9	14
11-15	21	33
16-25	20	32
Več kot 25	8	13
Skupaj	64	100

Ker lahko na izbiro pristopov in metod pri pouku nemščine vplivajo tudi znanja, ki si jih učitelji pridobivajo na izobraževanjih iz drugih predmetnih področij, smo želeli izvedeti, ali poučujejo tudi druge predmete. Tabela 3 prikazuje, da velika večina učiteljev poučuje samo nemščino (f=50). Tisti učitelji, ki so izbrali odgovor DA, poučujejo še angleščino (f=8), zgodovino (f=1), sociologijo (f=1), slovenščino (f=2), ruščino (f=1) in zgodovino (f=1). Ker večina učiteljev poučuje samo nemščino, sklepamo, da na pristope k poučevanju nemščine znanja specialnih didaktik drugih predmetov in posledično izobraževanja, ki se jih učitelji udeležujejo v okviru študijskih skupin za posamezne predmete, nimajo pomembnega vpliva.

Tabela 3: Delež in število učiteljev glede na poučevanje predmetov v šoli

Vprašanje 3: Ali poučujete kakšen tudi drug predmet na šoli?	f	f %
Da, ..... (navedi)	14	22
Ne	50	78
Skupaj	64	100

Večina sodelujočih učiteljev poučuje nemščino kot drugi tuji jezik ( $f=39$ ), le manjši delež učiteljev poučuje nemščino samo kot prvi tuji jezik ( $f=2$ ), nemščino kot prvi in kot drugi tuji jezik hkrati poučuje tretjina učiteljev ( $f=23$ ).

Tabela 4: Delež in število učiteljev glede na modul poučevanja nemščine

Vprašanje 4: Nemščino poučujem kot	f	f %
Prvi	2	3
Drugi	39	61
Oboje	23	36
Skupaj	64	100

V drugem delu vprašalnika smo učitelje spraševali o pomenu poznavanja teoretskih dognanj za njihovo vsakdanje delo in kako ter kje se dodatno usposablja in izobražuje. Ker na izbiro učiteljevega pristopa k poučevanju v veliki meri vpliva poznavanje teoretskih ozadij, zato smo želeli ugotoviti, kakšno vlogo učitelji nemščine pripisujejo poznavanju teorije iz področja didaktike tujih jezikov. Učitelji so na Likertovi lestvici od 1 do 5 ocenjevali pomen teorije za njihovo delo. Ugotavljamo, da 48 % učiteljev poznavanju teorije pripisuje srednje pomembno vlogo, 38 % zelo pomembno, 11 % učiteljev navaja, da ima teorija komajda pomen za njihovo delo, 4 % pa ji ne pripisujejo nobenega pomena. Na podlagi odgovorov sklepamo, da se večina učiteljev pri delu v praksi zaveda pomena poznavanja teorije za kakovostno poučevanje.

Tabela 5: Delež in število učiteljev glede na pomen poznavanja teorije

Vprašanje 5: Ocenite na lestvici od 1 do 5, kako pomembno je poznavanje teorije iz področja didaktike za vaše delo.	f	f %	M	$\sigma$
1 (nepomembno)	2	4	3,20	0,75
2	7	11		
3	31	48		
4	0	0		
5 (zelo pomembno)	24	38		
Skupaj	64	100		

Nadalje nas je zanimalo, kje so si učitelji teoretično znanje pridobili. Iz tabele 6 je razvidno, da si je največ anketirancev teoretično znanje pridobilo že v času študija in nato na seminarjih Zavoda RS za šolstvo, Filozofske fakultete, Ministrstva za šolstvo in drugih seminarjih. Ta podatek pove, da učitelji nemščine svoje teoretsko znanje, ki so ga pridobili na fakulteti, obnavljajo in nadgrajujejo tudi v času zaposlitve ter sledijo novostim na strokovnem področju. Nekaj učiteljev ( $f=13$ ) si je teoretično znanje pridobil samo v času študija. Nihče od udeležencev ni izbral možnosti, da si teoretske podlage ni pridobil. Ugotavljamo torej, da se učitelji nemščine strokovno izpopolnjujejo in glede na ponudbo, ki jo dajejo seminarji, spremljajo novosti na področju didaktike tujih jezikov.

*Tabela 6: Delež in število učiteljev glede na izvor pridobljenega teoretičnega znanja*

<b>Vprašanje 6: Kje ste si pridobili teoretično znanje o poučevanju tujih jezikov?</b>	<b>f</b>	<b>f %</b>
a. Nisem si ga pridobil.	0	0
b. S samostojnim študijem (branje strokovne literature)	2	3
c. Na fakulteti in na stalnih strokovnih spopolnjevanjih Zavoda RS za šolstvo, MŠŠ, Filozofskega fakultete in drugih ustanov	47	74
d. Samo na fakulteti v okviru študija	13	20
e. Drugo	2	3
<i>Skupaj</i>	<i>64</i>	<i>100</i>

Ker je didaktika tujih jezikov sorazmerno mlada disciplina, smo želeli izvedeti, kako pogosto učitelji sami spremljajo strokovno literaturo s tega področja. Na lestvici od 1 do 5 so učitelji ocenili, kako pogosto berejo strokovno literaturo. Tabela 7 prikazuje, da 3 % anketirancev nikoli ne berejo strokovne literature, 19 % skoraj nikoli, 61 % včasih, 14 % pogosto in 3 % zelo pogosto. Ker odgovori na vprašanje 6 kažejo na to, da se učitelji precej dodatno izobražujejo na različnih seminarjih, sklepamo, da teme, ki jih obravnavajo, v večini zadostujejo njihovim potrebam. Ravno tako sovпада količina samoizobraževanja z odgovori, ki jih učitelji navajajo pri pomenu poznavanja teorije, kjer večina učiteljev pripisuje pomenu poznavanja teorije srednjo vrednost (glej Tabela 5).

*Tabela 7: Delež in število učiteljev glede na pogostost samoizobraževanja*

<b>Vprašanje 7: Kako pogosto berete strokovno literaturo iz področja didaktike tujih jezikov?</b>	<b>f</b>	<b>f %</b>	<b>M</b>	<b><math>\sigma</math></b>
1. Nikoli	2	3	2,88	0,68
2. Redko	12	19		
3. Včasih	39	61		
4. Pogosto	9	14		
5. Zelo pogosto	2	3		
<i>Skupaj</i>	<i>64</i>	<i>100</i>		

V tretjem delu vprašalnika smo učitelje vprašali, kako pogosto vpeljujejo določeno metodo glede na delež pouka. Izbirali so lahko na šeststopenjski Likertovi lestvici med možnostmi 0 % - metoda ni ustrezna, od 10 do 30 % ur, od 30 do 50 % in od 50 do 70 % ter več kot 70 % ur oziroma metode ne poznam. Menimo, da določena metoda v obsegu do 30 % ur nima bistvenega vpliva na učenje tujega jezika in da z njo učitelj le priložnostno zaznamuje oziroma popestri pouk. To rabo smo poimenovali priložnostna raba. Od 30 ur do 50 % ur pouka po določeni metodi ima lahko vpliv na učenje jezikovnih prvin in lahko zaznamuje poučevanje in učenje tujega jezika. Temu deležu smo rekli občasna raba metode. Metoda, ki se pojavlja med 50 in 70 % ur, bistveno zaznamuje učiteljev pristop k poučevanju, vlogo učenca pri pouku, izbiro učnih gradiv in posledično tudi jezikovnih spretnosti in veščin, ki jih učenci pri pouku usvojijo. Ta delež metode smo poimenovali redna raba. Metoda, ki se pojavlja več kot 70% pouka, predstavlja pouk za katerega ni značilna pestrost in raznolikost metod, ampak je pouk zasnovan in sledi značilnostim ene same metode priroma pristopa. To rabo smo poimenovali stalna raba.

Najprej pogledjmo, katerih metod učitelji niso poznali. Podatke prikazujemo v tabeli 8. Najmanj znane metode in pristopi so: korpusni pristop – 69 %, molčeči pristop – 66 %, NLP 59 %, sugestopedija in metoda učenja skozi poučevanje – 48 %. Zanimivo je, da tako velik delež učiteljev ne pozna metode LdL - učenje skozi poučevanje, čeprav ravno ta metoda izhaja iz nemško govorečega področja. Velik delež učiteljev ne pozna tudi metode TPR – 59 %, metode CLIL – 44 % in leksikalnega pristopa – 44 %.

Metodi, ki nikoli nista bili izbrani kot nepoznani, sta komunikacijski pristop, ki ga predpisuje učni načrt in slovnico-prevajalna metoda, ki je najstarejša poznana metoda pri poučevanju tujih jezikov. Če učitelji metod ne poznajo, lahko sklepamo, da jih v veliki meri ne izvajajo oziroma, če po določenih principih delujejo na nezavedni ravni, teh najverjetneje ne reflektirajo.

*Tabela 8: Učiteljem neznanne metode in pristopi, izražene v številu in deležu sodelujočih*

Metoda/pristop	f	f%
Slovnico-prevajalna metoda	0	0
Direktna metoda	11	34
avdiolingvalna metoda	8	13
avdiovizualna metoda	5	8
Komunikacijski pristop	0	0
Nevrolingvistično programiranje (metoda NLP)	38	59
Metoda popolnega telesnega odziva (metoda TPR)	30	47
Sugestopedija	31	48
Molčeči pristop (angl. <i>Silent Method</i> )	42	66
Projektni pristop	8	13

Metoda/pristop	f	f%
Leksikalni pristop	28	44
Korpusni pristop	44	69
Metoda računalniško podprtega učenja (raba IKT)	4	6
Vsebinsko usmerjeno učenje (CLIL)	28	44
Metoda učenja preko poučevanja – (nem. <i>Lernen durch Lehren</i> )	31	48

Največji delež učiteljev navaja kot neznane metode tiste, ki se po svetu razvijajo v zadnjem desetletju in bi jih lahko uvrstili k alternativnim metodam. Če te podatke primerjamo s starostno stopnjo učiteljev, bi bila lahko ena izmed interpretacij, zakaj učitelji metod ne poznajo tudi, da razvoja metod po zaključku svojega izobraževanja na fakulteti niso več spremljali. Vendar podatki o njihovem dodatnem spopolnjevanju kažejo drugače, saj se velika večina učiteljev stalno izobražuje. Sklepamo lahko, da na strokovnih izobraževanjih za nemščino ne dobijo dovolj informacij o razvoju metod in pristopov k poučevanju oziroma se takšnih izobraževanj ne udeležujejo. Da bi bile te metode učiteljem bolj znane, bi moral biti delež učiteljev, ki se samoizobražujejo precej višji, pa tudi strokovna spopolnjevanja, ki jih organizirajo različne inštitucije, bi morala med učitelje bolj intenzivno širiti ta znanja. Naše domneve potrjuje tudi podatek, da samo 6 % učiteljev ne pozna učenja s pomočjo IKT oziroma računalniško podprtega učenja, ki je pri nas sorazmerno nova metoda. Projekt E-šolstvo, ki sta ga vodila Zavod RS za šolstvo in MŠŠ, je v zadnjih letih intenzivno skrbel za učiteljev profesionalni razvoj na področju uporabe IKT v razredu in poskrbel, da so ta znanja dosegla veliko večino učiteljev. Seminarji, ki so jih učitelji opravljali v sklopu projekta E-šolstvo, so od učiteljev zahtevali tudi, da metode preizkusijo v razredu. Na ta način so učitelje spodbudili k razmišljanju o učinkovitosti te metode in o možnostih njene implementacije v pouk. Posledično se kaže, da več kot polovica učiteljev nekatere cilje z omenjeno metodo uresničuje. Ne glede na to, ali učitelji to metodo uvajajo ali ne, jo poznajo in lahko vzroke za neuporabo poiščemo drugje. Ker večina učiteljev v našem vzorcu poučuje na šolah samo nemščino, bi bila druga možna razlaga tudi, da metod ne poznajo, ker so se večinoma pojavljale pri pouku angleščine. Tudi večina člankov, ki predstavlja in raziskuje učinke novejših metod se ukvarja z angleščino kot tujim jezikom. Vpeljevanje nove metode je v veliki meri pogojeno na eni strani s trenutnimi trendi in na drugi strani z izobraževanji, ki učiteljem določene metode predstavijo in jih spodbudijo k vpeljevanju v razredu ter z lastnimi izkušnjami učiteljev.

Analiza naših rezultatov je pokazala, da je pouk nemščine z vidika metod in pristopov precej pester. V tabeli 9 prikazujemo, v kakšnem deležu ur pouka se pojavljajo posamezne metode. Ugotavljamo, da je slovnično-prevajalna metoda za 16 % učiteljev neustrezna metoda, priložnostno jo uvaja 59 % učiteljev, občasno 17 %, redno 8 %, pri nobenem učitelju pa ta metoda ni v stalni rabi. Direktna metoda je za 3 % učiteljev



neustrezna, 23 % jo uvaja priložnostno, 16 % občasno, 8 % redno in 5 % stalno. Avdiolingvalno metodo opredeljuje kot neustrezno 2 % učiteljev, 48 % jo uvaja priložnostno, 22 % občasno, 6 % redno in pri 9 % zaznamuje ta metoda več kot 70 % ur pouka. Nihče izmed sodelujočih učiteljev avdiovizualne metode ni ocenil za neustrezno metodo, 50 % učiteljev jo uvaja priložnostno, 25 % občasno, 5 % redno in 13 % stalno. Komunikacijski pristop za nikogar ni neustrezen, 26 % se ga poslužuje priložnostno, 23 % občasno in 25 % redno ter 25 % stalno. Glede na to, da ta pristop predpisuje učni načrt, lahko iz pridobljenih podatkov ugotovimo, da ena četrtnina učiteljev pri pouku nemščine dosega večino jezikovnih ciljev s tem pristopom, ostali učitelji, pa komunikacijski pristop dopolnjujejo z drugimi metodami in pristopi. Nevrolingvistično programiranje ocenjuje 9 % učiteljev kot neustrezno metodo, 30 % jo priložnostno uvaja v pouk in 2 % občasno. Nihče izmed anketiranih ne navaja, da bi to metodo uvajal redno ali stalno. Metodo popolnega telesnega odziva 2 % ocenjujeta kot neustrezno metodo, 29 % jo uvaja priložnostno, 14 % občasno, 6 % redno in 3 % stalno. 19 % učiteljev meni, da je sugestopedija neprimerna metoda, 29 % jo uvaja priložnostno, 2 % občasno in 2 % redno. Molčeči pristop je neustrezen za 6 % učiteljev, 26 % ga uvaja priložnostno, 2 % občasno in ravno toliko redno. Projektni pristop je neustrezen za 8 % učiteljev, 54 % ga uvaja priložnostno, 17 % občasno, 6 % redno, 2 % stalno. Leksikalni pristop ocenjuje 5 % učiteljev kot neustrezen, 30 % ga uvaja priložnostno, 17 % občasno in 5 % redno. Korpusni pristop je neustrezen za 5 % učiteljev, 22 % ga uvaja priložnostno in 5 % občasno. 9 % učiteljev meni, da računalniško podprto učenje ni primerna metoda, 69 % ga uvaja priložnostno, 8 % občasno, 6 % redno in 2 % stalno. Metoda CLIL je neustrezna za 6 % učiteljev, 45 % jo uvaja priložnostno, 3 % občasno in 2 % stalno. Metodo učenje preko poučevanja 6 % učiteljev ocenjuje kot neustrezno, 35 % učiteljev jo uvaja priložnostno, 8 % občasno, 2 % redno in 2 % stalno.

Tabela 9: Delež ur pouka, izveden po posamezni metodi

Delež udeležencev	Delež ur pouka po posamezni metodi										Arit. sred.	Stand. odklon
	0 % metoda ni ustrežna		Priložnostna raba 10–30 % ur		Občasna raba 30–50 % ur		Redna raba 50–70 % ur		Stalna raba več kot 70 % ur			
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%		
Metoda												
Slovnico-prevajalna metoda	10	16	38	59	11	17	5	8	0	0	1,68	1,09
Direktna metoda	2	3	22	34	10	16	5	8	3	5	2,64	0,99
Avdiolingvalna metoda	1	2	31	48	14	22	4	6	6	9	2,69	1,01
Avdiovizualna metoda	0	0	32	50	16	25	3	5	8	13	2,77	1,04
Komunikacijski pristop	0	0	17	26	15	23	16	25	16	25	3,48	1,13
Nevrolingvistično programiranje (metoda NLP)	6	9	19	30	1	2	0	0	0	0	1,80	0,48
Metoda popolnega telesnega odziva (metoda TPR)	1	2	18	29	9	14	4	6	2	3	2,64	0,93
Sugestopedija	12	19	18	29	1	2	1	2	0	0	1,72	0,66
Molčeči pristop (angl. <i>Silent Method</i> )	4	6	16	26	1	2	1	2	0	0	1,95	0,63
Projektni pristop	5	8	35	54	11	17	4	6	1	2	2,30	0,79
Leksikalni pristop	3	5	19	30	11	17	3	5	0	0	2,38	0,76
Korpusni pristop	3	5	14	22	3	5	0	0	0	0	2,00	0,54
Računalniško podprto učenje – raba IKT	6	9	44	69	5	8	4	6	1	2	2,16	0,76
Vsebinsko usmerjeno učenje (CLIL)	4	6	29	45	2	3	0	0	1	2	2,02	0,65
Metoda učenja preko poučevanja – (nem. <i>Lernen durch Lehren</i> )	4	6	22	35	5	8	1	2	1	2	2,18	0,80

Na podlagi pridobljenih podatkov prihajamo do zaključkov, da učitelji v veliki večini ne sledijo principom ene same metode ali pristopa. Izjema je komunikacijski pristop, ki ga 25 % učiteljev izvaja več kot 70 % ur pouka in tako bistveno zaznamuje pouk nemščine v gimnazijah. Pod redno rabo se pojavljajo še slovnico-prevajalna metoda in

direktna metoda – 8 %, projektni pristop, računalniško podprto poučevanje, avdiolingvalna metoda in metoda TPR – 6 % ter ostale metode, vendar le v zelo majhnem deležu. Občasno rabo zaznamujejo avdiovizualna metoda – 25 %, komunikacijski pristop – 23 % in avdiolingvalna metoda – 22 %, sledijo slovnično-prevajalna metoda, leksikalni pristop in projektni pristop pri 17 % učiteljev. Podatki kažejo, da učitelji vse ostale metode v pouk uvajajo priložnostno bodisi za popestritev bodisi za doseganje specifičnih jezikovnih ciljev, pri čemer se najpogosteje poslužujejo računalniško podprtega poučevanja – 69%, slovnično-prevajalne metode – 59 %, projektnega pristopa 54 % in avdiovizualne metode – 50 %. Kot najbolj neprimerne metode so učitelji ocenili sugestopedijo – 19 % in slovnično-prevajalno metodo – 16 %. Čeprav za zadnjo velja, da je že nekako preživela, pa podatki kažejo, da je še vedno precej prisotna.

Da bi ugotovili, kaj poleg poznavanja teoretskih ozadij še vpliva na pouk, smo učitelje vprašali, kaj od navedenega najbolj zaznamuje njihov pouk. Ugotovljamo, da pouk nemščine najbolj zaznamuje učbenik, ki ga učitelji uporabljajo. Ta odgovor je izbralo 56 % učiteljev. Lastne izkušnje in ustvarjalnost navaja 31 % učiteljev. Učni načrt in smernice iz študijskih srečanj učiteljev nemščine zaznamujejo pouk pri 6 % učiteljev. Podatek, da je glavno vodilo več kot polovice učiteljev učbenik, kaže na to, da učitelji raje sledijo smernicam, ki jih učbenik predpisuje, kot da razmišljajo, kako naj sami oblikujejo in načrtujejo pouk.

*Tabela 10 Dejavniki, ki zaznamujejo pouk nemščine*

Vprašanje 9: Kaj najbolj zaznamuje vaš pouk?	f	f %
a. Učbenik, ki ga uporabljamo pri pouku	36	56
b. Učni načrt	4	6
c. Smernice in ideje iz študijskih srečanj	4	6
d. Lastne ideje in ustvarjalnost	20	31
e. Drugo	0	0
<i>Skupaj</i>	<i>64</i>	<i>100</i>

### 3 ZAKLJUČEK

S pričujočo raziskavo smo želeli ugotoviti, katere metode in pristopi zaznamujejo pouk nemščine v slovenskih gimnazijah. Ker učni načrt kot krovni pristop k poučevanju nemščine predpisuje komunikacijski pristop in poučevanje, usmerjeno v vsebino, kar izhaja iz načel vsebinskega in jezikovno obogatenege učenja tujih jezikov, smo želeli izvedeti, katere metode in pristope učitelji dejansko uvajajo v pouk nemščine. Komunikacijski pristop kot eklektičen pristop nima predpisanih metod, zato pravzaprav nimamo jasne slike o izvajanju tega pristopa v praksi. Z raziskavo smo ugotovili, da učitelji nemščine

poznavanje teoretskih izsledkov s področja didaktike ocenjujejo kot pomembno. Čeprav dajejo učitelji teoriji s področja didaktike tujih jezikov pomembno mesto, pa podatki kažejo, da učitelji nekoliko slabše poznajo sodobne pristope k poučevanju. Kljub temu da se je velika večina učiteljev pripravljena izobraževati na seminarjih za učitelje, domnevamo, da je vzrok za slabo poznavanje metod in pristopov predvsem pomanjkanje seminarjev, ki bi učitelje seznanjali s sodobnimi metodami in pristopi ter jih spodbujali k preizkušanju v razredu in k nadaljnjemu samostojnemu izobraževanju na tem področju. Prihajamo do zaključkov, da je pouk nemščine z vidika metod sicer precej pester, saj se učitelji vsaj priložnostno poslužujejo različnih metod in pristopov za doseg jezikovnih ciljev, vendar se večina učiteljev pri načrtovanju pouka v največji meri opira na učbenike, ki jih uporabljajo pri pouku in na lastne izkušnje oziroma svoje subjektivne teorije o poučevanju. Predlagamo, da bi bilo nadvse koristno utrditi partnerstva z univerzami in drugimi inštitucijami, ki izobražujejo učitelje, in izkoristiti pripravljenost učiteljev nemščine za strokovna izobraževanja in spopolnjevanja ter jim v okviru seminarjev ponuditi seminarje o sodobnih pristopih k poučevanju. Da pa bi nova znanja na področju metod in pristopov našla svojo pot v razrede, pa bi morala biti izobraževanja najverjetneje tudi nekoliko praktično obarvana, saj ugotavljamo, da smernice iz študijskih srečanj trenutno ne nagovorijo velikega števila učiteljev. Kot ugotavlja tudi Guskey (2002), so učitelji precej pragmatični in imajo radi takšna izobraževanja, ki so neposredno povezana z njihovim vsakdanjim delom v razredu ali drugače rečeno, želijo si konkretnih in praktičnih idej, ki so takoj prenosljive v razred in prinašajo viden uspeh. Našemu predlogu pritrjuje tudi uspeh uvajanja metode poučevanja s pomočjo IKT, ki jo je Zavod RS za šolstvo v okvirju projekta E-šolstvo s seminarji in svetovanji vpeljal v večino slovenskih šol oziroma učitelje spodbudil o kritičnem razmisleku o smiselnosti nove metode. Ta model bi se najverjetneje izkazal za smiselnega tudi pri drugih metodah in pristopih.

## LITERATURA

- BROWN, H. D. (2002) English Language Teaching in the »Post-Method« Era: Towards Better Diagnosis, Treatment, and Assessment. J. C. Richards in W. A. Renandya (ur.), *Methodology in Language Teaching. An Anthology of current Practice*. 9-19.
- GUSKEY, T. R. (2002) Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8/3-4. 381-391.
- HOLC, N. et al. (2008) *Učni načrt. Nemščina. Gimnazija*. [http://portal.mss.edu.si/ms-swww/programi2008/programi/media/old\\_bkp/pdf/ucni\\_nacrti/UN\\_NEMSCINA\\_gimm.pdf](http://portal.mss.edu.si/ms-swww/programi2008/programi/media/old_bkp/pdf/ucni_nacrti/UN_NEMSCINA_gimm.pdf) (citirano 12. 8. 2014).
- KREBER, C. (2002) Teaching Excellence, Teaching Expertise and the Scholarship of Teaching. *Innovative Higher Education*, 27/1. 5-23.

- KUMARAVADIVELU, B. (1994) The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 28/1. 27-48.
- KUMARAVADIVELU, B. (2003) *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven/London: Yale University Press.
- PEKLAJ, C. et al. (2009) *Učiteljske kompetence in doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- PRABHU, N. S. (1990) There Is No Best Method-Why? *TESOL Quarterly*, 24/2. 161-176.
- SKELA, J. (ur.) (2008) *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: pregled sodobne teorije in prakse*. Ljubljana: Tangram.
- SKUPNI evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje. [Elektronski vir] Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva, 2011. [http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj\\_solstva/Jeziki/Publikacija\\_SEJO\\_Kazalo.pdf](http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/Jeziki/Publikacija_SEJO_Kazalo.pdf) (citirano 10. 8. 2014).
- STORCH, G. (1999) *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik*. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag

## POVZETEK

### **Pouk nemščine v gimnazijah skozi prizmo metod in pristopov k poučevanju**

Veljavni učni načrt za nemščino za gimnazije iz leta 2008 predpisuje komunikacijski pristop kot krovni pristop k poučevanju nemščine. Ker pa komunikacijski pristop nima točno določenih metod, ne vemo natančno, kako ga učitelji v praksi izvajajo. V pričujočem članku predstavljamo rezultate empirične raziskave, izvedene med gimnazijskimi učitelji nemščine, s katero smo poskušali ugotoviti, kateri pristopi in metode dejansko zaznamujejo pouk nemščine v slovenskih gimnazijah, kako dobro poznajo učitelje različne metode in pristope poučevanja in v kakšnem deležu jih implementirajo v pouk. Analiza podatkov kaže, da je pouk nemščine v gimnazijah metodično precej pester in da učitelji za doseg ciljev priložnostno ali občasno posegajo po zelo različnih metodah bodisi starejših bodisi alternativnih metodah, ki jih večinoma izberejo na podlagi ponudbe iz učbenika. Komunikacijski pristop k poučevanju nemščine v Sloveniji je pravzaprav kot pisan šopek raznobarnih cvetic, čeprav ne vedno med seboj najbolj ujemajočih.

**Ključne besede:** metode, pristopi k poučevanju, učni načrt, učbeniki, strokovno spopolnjevanje učiteljev

## ABSTRACT

**German Lessons in High Schools through the Prism of Methods and Approaches to Teaching**

The current curriculum for German language from 2008 defines the communicative approach as the main approach for teaching German. As this approach does not have precise methods, we do not know exactly how teachers implement it in practice. In this paper we present the results of empirical research conducted among teachers of German language in Slovenian high schools. The aim of the research is to discover which methods and approaches are characteristic for teaching German language, how familiar German teachers are with different methods and approaches and to what extent they are implemented in teaching. The analysis of the data shows that various methods are used for teaching German and that German teachers occasionally or often implement different methods and approaches to reach the goals. Older and alternative methods are used; however, teachers tend to choose them because they are suggested in their current course books. The communication approach to teaching German in Slovenia is in fact like a colourful bouquet of various flowers, although they do not always complement each other.

**Keywords:** teaching methods, teaching approaches, language curricula, course books, teacher education