

Εκπαιδεύοντας μελλοντικούς/ές εκπαιδευτικούς της γερμανικής γλώσσας στη διδασκαλία της γερμανικής ως ξένης μέσω μικροδιδασκαλίας: διαπιστώσεις πρακτικής εφαρμογής

Κωνσταντίνος Δ. Χατζηδήμου

1. Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία συζητείται η μικροδιδασκαλία ως τεχνική εκπαίδευσης μελλοντικών εκπαιδευτικών της γερμανικής γλώσσας στη διδασκαλία της Γερμανικής ως ξένης Γλώσσας (ΓΞΓ). Αρχικά, περιγράφεται σύντομα η μέθοδος της μικροδιδασκαλίας ως εκπαιδευτική τεχνική που χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Έπειτα, το ενδιαφέρον εστιάζεται στη θέση που έχει η μικροδιδασκαλία στην εκπαίδευση μελλοντικών εκπαιδευτικών της γερμανικής γλώσσας στο Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Α.Π.Θ.). Στη συνέχεια, αναλύεται μια προσπάθεια διδακτικής εφαρμογής και αξιοποίησης της μικροδιδασκαλίας ως μέσου για την απόκτηση δεξιοτήτων για τη διδασκαλία της ΓΞΓ και παρατίθενται οι διαπιστώσεις που προέκυψαν από αυτήν. Η εργασία ολοκληρώνεται με αναφορά στα πλεονεκτήματα που μπορεί να έχει η μικροδιδασκαλία στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών του κλάδου ΠΕ07 στη διδασκαλία της ΓΞΓ, αλλά και στους περιορισμούς που φαίνεται να υπάρχουν.

2. Η μικροδιδασκαλία ως μέθοδος εκπαίδευσης εκπαιδευτικών

Έχουν περάσει περίπου πενήντα χρόνια από τότε που η μικροδιδασκαλία επινοήθηκε ως εκπαιδευτική μέθοδος στο πανεπιστήμιο του Στάνφορντ στις Η.Π.Α. από τον Allen και τους συνεργάτες του κατά τις αρχές της δεκαετίας του 1960 (Δ. Χατζηδήμου, 2015α: 43· Allen, 1976· K. Chatzidimou, 2012: 17· Stift, 2009: 9), σε μια προσπάθεια αναζήτησης νέων τρόπων που θα μπορούσαν να βελτιώσουν την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (MacLeod, 1995: 573). Θεωρήθηκε τότε ως μια καινοτομία η οποία που θα μπορούσε να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, γνώρισε γρήγορη εξάπλωση σε διάφορες χώρες και ηπείρους (Gall, 2007: 244) και προκά-

λεσε μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον στα πρώτα χρόνια της εμφάνισής της, το οποίο φάνηκε να ατονεί κατά τη δεκαετία του 1980, αλλά να επανέρχεται κατά την τελευταία εικοσιπενταετία (Cornford, 1996: 83-84). Έτσι, σε όλα αυτά τα χρόνια καλλιέργειας και αξιοποίησης της μικροδιδασκαλίας ως εκπαιδευτικής μεθόδου σε ποικίλα ερευνητικά και εκπαιδευτικά κέντρα και ιδρύματα, αναπτύχθηκαν διάφορα μοντέλα μικροδιδασκαλίας (Καψάλης & Βρεττός, 2015: 99-119· Κουγιουρούκη, 2003: 41-53· Δ. Χατζηδήμου, 2015α: 43-55), με μικρότερες ή μεγαλύτερες διαφοροποιήσεις από το αρχικό μοντέλο του Στάνφορντ. Ωστόσο, ως βασικά γενικά χαρακτηριστικά της μεθόδου θα μπορούσαν να θεωρηθούν τα εξής:

- η εμπρόθετη απλοποίηση της σύνθετης διαδικασίας της διδασκαλίας,
- η ιδιαίτερη έμφαση στην ανάλυση της διδασκαλίας και στην άμεση ανατροφοδότηση, η οποία υποβοηθείται από τη βιντεοσκόπηση της διδασκαλίας, που επιτρέπει την αντικειμενική παρατήρηση της διδακτικής συμπεριφοράς των ασκούμενων,
- η μάθηση με παρατήρηση μοντέλων ή μίμηση προτύπου (Lernen am Modell/observational learning),
- η χρήση νέων/σύγχρονων μέσων διδασκαλίας και μάθησης,
- η παρουσία ενός/μιας επόπτη/τριας ή και περισσότερων,
- η δυναμική της ομάδας,
- η άσκηση όλων των συμμετεχόντων/ουσών στις διαδικασίες προετοιμασίας, διεξαγωγής και αξιολόγησης της διδασκαλίας,
- η σύνδεση θεωρίας και πράξης (Καψάλης & Βρεττός, 2015: 79-98· Δ. Χατζηδήμου, 2015α: 15 κ.ε.· Allen & Eve, 1968: 181· K. Chatzidimou, 2012: 17-19· MacLeod, 1995: 573· Olivero & Brunner, 1973: 59-67).

Συνοπτικά, η μικροδιδασκαλία αποτελεί μια μέθοδο εκπαίδευσης που βασίζεται στην προσομοίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με αυτήν οι ασκούμενοι/ες μελλοντικοί/ές ή εν ενεργεία εκπαιδευτικοί μπορεί να ασκούνται σε συγκεκριμένες διδακτικές δεξιότητες και ενέργειες, αλλά και στο σύνολο της διδακτικής διαδικασίας. Η μέθοδος βασίζεται στην ενεργή συμμετοχή και στη δραστηριοποίηση των ασκούμενων, οι οποίοι/ες σχεδιάζουν, διεξάγουν, παρατηρούν και αξιολογούν διδασκαλίες, που συνήθως είναι περιορισμένες ως προς τη στοχοθεσία, τον χρόνο, το περιεχόμενο και τον αριθμό των μαθητών/τριών. Η διδασκαλία μπορεί να απευθύνεται είτε σε πραγματικούς/ές μαθητές/τριες, όπως στο αρχικό μοντέλο του Στάνφορντ («κλασική μικροδιδασκαλία», «klassisches Microteaching», Klinzing, 2002: 198), είτε, συνηθέστερα πλέον σήμερα (Bell, 2007: 24), σε συναδέλφους του/της ασκούμενου/ης («μικροδιδασκαλία σε συναδέλφους», «peerteaching», Klinzing, 2002: 198) Ο χώρος

υλοποίησης της μικροδιδασκαλίας είναι συνήθως ένα εργαστηριακό περιβάλλον το οποίο αξιοποιεί τα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα, καθώς η μικροδιδασκαλία τις περισσότερες φορές βιντεοσκοπείται, ώστε να διευκολύνονται και να ενισχύονται οι διαδικασίες της παρατήρησης και της ανατροφοδότησης. Βασικοί παράγοντες που ενδυναμώνουν τη μάθηση σε αυτό το πλαίσιο είναι η παρατήρηση της διδακτικής συμπεριφοράς, η σύγκριση με ενδεχόμενα πρότυπα που έχουν υποδειχθεί και ο διάλογος ανάμεσα στους/στις ασκούμενους/ες αλλά και τον/την επόπτη/τρια (Σοφός, 2015: 72).

Εργασίες και έρευνες που έχουν γίνει με αντικείμενο τη μικροδιδασκαλία αναδεικνύουν την αποτελεσματικότητά της τόσο ως προς επιμέρους στοιχεία τα οποία κρίνονται σημαντικά για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, όπως είναι η επαγγελματική ανάπτυξη των μελλοντικών εκπαιδευτικών (He & Yan, 2011), η ανάπτυξη της ταυτότητάς τους ως εκπαιδευτικών (Mergler & Tangen, 2010), η μείωση του άγχους τους (Peker, 2009), η βελτίωση της διδακτικής τους ικανότητας (Taşdelen Karçkay & Sanlı, 2009), η καλλιέργεια επιμέρους διδακτικών δεξιοτήτων (Δ. Χατζηδήμου & Ταρατόρη, 2003· Benton-Kupper, 2001· K. Chatzidimou, 2012), όσο και εν γένει ως προς την αποτελεσματική διδασκαλία και τον αναστοχασμό πάνω στη διδασκαλία (Bell, 2007: 24· Klinzing, 2002). Παράλληλα, πλήθος ερευνών καταδεικνύουν την ικανοποίηση των συμμετεχόντων/ουσών από τα αποτελέσματα της εκπαίδευσής της με μικροδιδασκαλία, στο διεθνές εκπαιδευτικό περιβάλλον (Amobi, 2005· Benton-Kupper, 2001· Fernández & Robinson, 2006· He & Yan, 2011· Ismail, 2011· Ogeyik, 2009) όπως και στο ελληνικό (Καράμηνas, 2010· Κουγιουρούκη, 2003· Δ. Χατζηδήμου, 2015α· K. Chatzidimou, 2011, 2012, 2013, 2016).

Σήμερα η μικροδιδασκαλία θεωρείται πλέον μια καθιερωμένη μέθοδος που χρησιμοποιείται στη βασική εκπαίδευση μελλοντικών εκπαιδευτικών –αλλά και άλλων επαγγελματιών (K. Chatzidimou, 2012: 25-26)– κατά κύριο λόγο στο πλαίσιο μαθημάτων που σχετίζονται με τη Σχολική Παιδαγωγική και την Πρακτική Άσκηση (Σοφός, 2015: 71), όπως και σε επιμορφωτικά προγράμματα (Μπαλίτα, 2015) και στην εκπαίδευση ενηλίκων (Γιαννακοπούλου, 2008), συχνά όχι μόνο με στόχο την άσκηση των υποψηφίων αλλά και την εξέτασή τους, ώστε να διαπιστωθεί η διδακτική τους επάρκεια, όπως συμβαίνει, για παράδειγμα, στο πλαίσιο της διαδικασίας «πιστοποίησης της εκπαιδευτικής επάρκειας εκπαιδευτών ενηλίκων της μη τυπικής εκπαίδευσης», η οποία διενεργείται από τον Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.).

3. Η μικροδιδασκαλία στην εκπαίδευση μελλοντικών εκπαιδευτικών της γερμανικής γλώσσας στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Η μικροδιδασκαλία φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα του τομέα της Πρακτικής Άσκησης, που λαμβάνουν οι μελλοντικοί/ές εκπαιδευτικοί της γερμανικής γλώσσας στο Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Α.Π.Θ.. Ειδικότερα, μετά το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του ίδιου πανεπιστημίου, όπου εφαρμόστηκε για πρώτη φορά η μικροδιδασκαλία σε πανεπιστημιακό επίπεδο στην Ελλάδα στα μέσα της δεκαετίας του 1980, και το Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, όπου ιδρύθηκε το πρώτο Εργαστήριο Μικροδιδασκαλίας στα μέσα της δεκαετίας του 1990 (Κουγιουρούκη, 2003: 28, 31), το Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας είναι το τρίτο χρονολογικά –και ίσως σήμερα το μοναδικό του Α.Π.Θ.– που χρησιμοποιεί με συστηματικό τρόπο τη μέθοδο της μικροδιδασκαλίας στην εκπαίδευση των φοιτητών/τριών του. Συγκεκριμένα, στο εν λόγω τμήμα, το οποίο έχει εντάξει την πρακτική άσκηση στο πρόγραμμα σπουδών του ήδη από το 1985, η μικροδιδασκαλία ενσωματώθηκε το 1998 (Βρέττα-Πανίδου, Καραγιαννίδου & Σαπιρίδου, 2000) και προσφέρθηκε για όλους/ες τους/τις φοιτητές/τριες, χωρίς όμως να είναι υποχρεωτική, ενώ από το 2001 μέχρι σήμερα η μικροδιδασκαλία είναι πλέον υποχρεωτική για όλους/ες τους/τις φοιτητές/τριες, τόσο της κατεύθυνσης της γλωσσολογίας/διδασκτικής όσο και της λογοτεχνίας/πολιτισμού (Karagiannidou, 2013). Στο ισχύον πρόγραμμα σπουδών του Τμήματος αποτελεί ειδικό μάθημα («Διδακτική ΙΙΙ: Παρακολούθηση και προγραμματισμός του μαθήματος της γερμανικής ως ξένης γλώσσας – Μικροδιδασκαλίες») του έβδομου εξαμήνου, με υποχρεωτική παρακολούθηση και βαρύτητας δεκαοκτώ διδακτικών μονάδων (ECTS), στοιχείο που αναδεικνύει τη σημασία που αποδίδεται στο συγκεκριμένο μάθημα από το Τμήμα. Οι συναντήσεις του μαθήματος είναι τετράωρες και πραγματοποιούνται δύο φορές την εβδομάδα, η διδασκαλία του διαρκεί δηλαδή συνολικά οκτώ ώρες την εβδομάδα.

Στο πρώτο μέρος του μαθήματος, το θεωρητικό, συζητούνται θέματα όπως οι φάσεις διδασκαλίας και οι διδακτικοί και μαθησιακοί στόχοι, οι μορφές διδασκαλίας και μάθησης, οι αρχές της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών, η διδακτική ανάλυση κ.α. Ακόμη, γίνεται προβολή βίντεο προηγούμενων μικροδιδασκαλιών αλλά και πραγματικών διδασκαλιών, ώστε οι φοιτητές/τριες να ασκηθούν στην παρατήρηση και στην ανάλυση της διαδικασίας της μικροδιδασκαλίας αλλά και των διδακτικών φάσεων και των ενεργειών των διδασκόντων/ουσών, με ζητούμενο την αιτιολόγηση αυτών και την κατασκευή του αντίστοιχου σχεδίου μαθήματος. Στο δεύτερο μέρος του μαθήματος οι φοιτη-

τές/τριες χωρίζονται σε ομάδες των τεσσάρων ή πέντε ατόμων, κατά κανόνα, και αναλαμβάνουν να σχεδιάσουν μια ολοκληρωμένη διδακτική ενότητα των 40 – 45 λεπτών και να τη διδάξουν, αναλαμβάνοντας ο/η ένας/μία μετά τον/την άλλη τον ρόλο του/της διδάσκοντος/ουσας σε συνολικό χρονικό διάστημα 30 λεπτών. Δώδεκα από τους/τις συμφοιτητές/τριές τους παίζουν τον ρόλο των μαθητών/τριών κατά τη διδασκαλία και οι υπόλοιποι/ες έχουν τον ρόλο των παρατηρητών. Ένας/Μία από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες που το επιθυμεί αναλαμβάνει τη μαγνητοσκόπηση της διδασκαλίας με βιντεοκάμερα. Μετά τη διδασκαλία δίνεται αρχικά ο λόγος στα άτομα που δίδαξαν, στη συνέχεια σε εκείνα που είχαν τον ρόλο των μαθητών/τριών, έπειτα στους/στις συμμετέχοντες/ουσες που παρατηρούσαν τη διδασκαλία και κρατούσαν πρωτόκολλο αυτής και στο τέλος στον/στην επόπτη/τρια της μικροδιδασκαλίας. Μετά από αυτόν τον σχολιασμό προβάλλεται σε βίντεο η διδασκαλία και αυτοί/ές που δίδαξαν παρακολουθούν τον εαυτό τους, ενώ οι υπόλοιποι/ες συμμετέχοντες/ουσες συμπληρώνουν το σχέδιο διδασκαλίας για τη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα. Ο/Η επόπτης/τρια συγκεντρώνει αυτά τα σχέδια διδασκαλίας και τα επιστρέφει στη συνέχεια στους/στις συμμετέχοντες/ουσες, στο πλαίσιο της δεύτερης ανατροφοδότησης, έχοντας διαπιστώσει την πρόοδό τους στην κατασκευή ενός σχεδίου μαθήματος. Τα σχέδια διδασκαλίας των συμμετεχόντων/ουσών συγκρίνονται με εκείνο που είχε ετοιμάσει η ομάδα που δίδαξε και γίνεται αναλυτική συζήτηση επ' αυτού όσον αφορά τις φάσεις της διδασκαλίας, τους στόχους κάθε διδακτικής ενέργειας ή δραστηριότητας, τις δραστηριότητες που είχαν θετικά ή μη αποτελέσματα και τους λόγους γι' αυτό, τις βελτιωτικές προτάσεις που θα μπορούσαν να γίνουν κ.ά.¹ (Karagiannidou, 2013).

4. Πρακτική διδακτική εφαρμογή

Με βάση τα παραπάνω και τη σημασία στη σύνδεση θεωρίας και πράξης που αποδίδεται στο Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Α.Π.Θ., κατά το εαρινό εξάμηνο 2016 προσφέρθηκε από τον γράφοντα μάθημα επιλογής σε μεταπτυχιακό και προπτυχιακό επίπεδο στο συγκεκριμένο Τμήμα με τίτλο «Δι-

1. Η παραπάνω διαδικασία, όπως εφαρμόζεται από το Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Α.Π.Θ. και όπως περιγράφεται από την Karagiannidou (2013), αποτελεί μία από τις διάφορες πιθανές εκδοχές που μπορεί να πάρει η εφαρμογή της μικροδιδασκαλίας στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, και ειδικότερα των εκπαιδευτικών της γλώσσας. Το μοντέλο μικροδιδασκαλίας που υιοθετείται στο οποιοδήποτε εκπαιδευτικό πλαίσιο εξαρτάται εξάλλου από μια σειρά από παράγοντες, για παράδειγμα των αριθμό των ασκούμενων ατόμων, τους στόχους που τίθενται προς επίτευξη με την άσκηση με μικροδιδασκαλία, τον διαθέσιμο χρόνο και χώρο κ.ά.

δασκαλία και εκμάθηση της Γερμανικής στο δημόσιο σχολείο». Στο μάθημα συμμετείχαν 23 φοιτητές/τριες, δεκαεννέα γυναίκες και τέσσερις άνδρες, από τους/τις οποίους/ες εννέα βρίσκονταν στο πρώτο έτος των προπτυχιακών τους σπουδών. Η στοχοθεσία του μαθήματος περιελάμβανε στο τέλος του εξαμήνου οι φοιτητές/τριες να έχουν κατανοήσει τη σημασία του συστηματικού σχεδιασμού της διδασκαλίας στο πλαίσιο της διδασκαλίας της ΓΞΓ, να εμβαθύνουν στα χαρακτηριστικά και στις λειτουργίες των διαφόρων κοινωνικών μορφών διδασκαλίας και μάθησης, να εφαρμόζουν συνεργατικές μορφές μάθησης και να είναι σε θέση να τις αξιοποιούν στην εκπαιδευτική τους πράξη, να μελετούν σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές, που είναι προσανατολισμένες στην ενεργοποίηση των μαθητών/τριών της ΓΞΓ, καθώς και να προετοιμάζουν διδακτικές προτάσεις και να τις διδάσκουν.

Γενικός σκοπός του μαθήματος ήταν η εξοικείωση, θεωρητική και πρακτική, των φοιτητών/τριών με σύγχρονες παιδαγωγικές και διδακτικές έννοιες και προσεγγίσεις οι οποίες αφορούν τη διδασκαλία της ΓΞΓ. Έτσι, κατά τη διάρκεια των συναντήσεων οι φοιτητές/τριες ήρθαν σε επαφή σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο με διάφορες μορφές και μεθόδους διδασκαλίας. Συζητήθηκαν ζητήματα που αφορούν τις κοινωνικές μορφές διδασκαλίας και μάθησης, τις τεχνικές διδασκαλίας, καθώς και διάφορες πτυχές της προετοιμασίας και του σχεδιασμού της διδασκαλίας. Επίσης, αναλύθηκε ο ρόλος που διαδραματίζουν οι ασκήσεις και η επίλυση προβλημάτων στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας και συζητήθηκε η καλλιέργεια των τεσσάρων βασικών δεξιοτήτων στη διδασκαλία της ΓΞΓ υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης. Στο δεύτερο μέρος του μαθήματος, ακολουθώντας την αρχή της βιωματικής μάθησης, έγινε πρακτική εφαρμογή των μορφών και τεχνικών διδασκαλίας και μάθησης, μέσα από την οποία οι ασκούμενοι/ες φοιτητές/τριες είχαν την ευκαιρία να εφαρμόσουν τις διαδικασίες σχεδιασμού, διεξαγωγής και ανατροφοδότησης της διδασκαλίας, να συνειδητοποιήσουν στην πράξη τα οφέλη της εκάστοτε προσέγγισης στη διδασκαλία και να προβληματιστούν πάνω στις δυνατότητες και τους περιορισμούς που ενυπάρχουν σε αυτήν. Οι φοιτητές/τριες δίδαξαν ένα μέρος μαθήματος που είχαν προετοιμάσει σε μικρές ομάδες σε μορφή μικροδιδασκαλίας, διάρκειας το πολύ 30 λεπτών, στους/στις συμφοιτητές/τριές τους, το οποίο βιντεοσκοπήθηκε, έχοντας ως στόχο την ανάπτυξη της διδακτικής τους ικανότητας και των διδακτικών τους δεξιοτήτων μέσα από την απόκτηση διδακτικών εμπειριών σε ένα ελεγχόμενο περιβάλλον.

Ειδικότερα, στο πρώτο μέρος του μαθήματος παρουσιάστηκαν, συζητήθηκαν και αναλύθηκαν θεματικές όπως: τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής διδασκαλίας (Meyer, 2008), οι αρχές που διέπουν τη διδασκαλία και εκμάθηση των ξένων γλωσσών (Ende, Grotjahn, Kleppin & Mohr, 2013: 26-32, 114-122),

οι μέθοδοι στη διδασκαλία της ΓΞΓ (Neuner & Hunfeld, 1993), η προετοιμασία μαθήματος – αναγκαιότητα, όψεις και βασικά ερωτήματα του σχεδιασμού της διδασκαλίας (Δ. Χατζηδήμου & Κ. Χατζηδήμου, 2014· Gonschorek & Schneider, 2010· Petersen, Reisas, Tanski, Ziethe & Grone-Lübke, 2010), το πλάνο διδασκαλίας/σχέδιο μαθήματος και οι διάφορες φάσεις στη διδασκαλία της ΓΞΓ (Bimmel, Kast & Neuner, 2011: 39-169· Ende et al., 2013: 57-126), οι κοινωνικές μορφές διδασκαλίας και μάθησης (Petersen et al., 2010: 97-106), με έμφαση στην εταιρική εργασία και στην εργασία σε ομάδες (Δ. Χατζηδήμου & Αναγνωστοπούλου, 2015), οι στόχοι διδασκαλίας και μάθησης και η διατύπωσή τους (Bimmel et al., 2011· Ende et al., 2013), τεχνικές διδασκαλίας και διδακτικές ενέργειες όπως η διάλεξη/εισήγηση, η ερώτηση και η συζήτηση (Δ. Χατζηδήμου & Κ. Χατζηδήμου, 2014: 189 κ.ε.), η γλώσσα του σώματος (Gudjons, 2007: 226-232), η χρήση μέσων διδασκαλίας (Petersen et al., 2010: 113· Rösler & Würffel, 2014), η κατασκευή και χρήση ασκήσεων (Funk, Kuhn, Skiba, Spaniel-Weise & Wicke, 2014). Ακόμη, έγινε προβολή και σχολιασμός ενός βίντεο παλιότερης μικροδιδασκαλίας από το αρχείο του επόπτη, ώστε οι φοιτητές/τριες να εξοικειωθούν περισσότερο με τη διαδικασία που θα ακολουθούσε.

Στο δεύτερο μέρος του μαθήματος επιδιώχθηκε, όπως σημειώθηκε, η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη. Έτσι, οι 23 φοιτητές/τριες χωρίστηκαν σε οκτώ ομάδες (επτά ομάδες των τριών ατόμων και ένα ζευγάρι των δύο ατόμων) και ανέλαβαν να προετοιμάσουν και να διδάξουν μια ενότητα της επιλογής τους στους/στις συμφοιτητές/τριές τους, που θα είχαν τον ρόλο των εκπαιδευομένων. Η κάθε διδασκαλία είχε μέγιστη διάρκεια τριάντα λεπτών και εκτελούνταν από τα μέλη της ομάδας διαδοχικά – το κάθε μέλος της ομάδας αναλάμβανε, δηλαδή, τον ρόλο του/της διδάσκοντος/ουσας για δέκα λεπτά περίπου. Οι υπόλοιποι/ες φοιτητές/τριες του μαθήματος είχαν, όπως αναφέρθηκε, τον ρόλο των εκπαιδευομένων, το επίπεδο και τα χαρακτηριστικά των οποίων προσδιορίζονταν από την ομάδα που δίδασκε. Ένας/Μία φοιτητής/τρια αναλάμβανε κάθε φορά να βιντεοσκοπεί τη διδασκαλία, όταν αυτό δεν γινόταν από τον επόπτη.

Μετά το τέλος της διδασκαλίας ακολουθούσε η αποσπασματική, λόγω έλλειψης χρόνου, προβολή του βίντεο της διδασκαλίας (το οποίο, ωστόσο, ήταν στη συνέχεια στη διάθεση των μελών της διδακτικής ομάδας σε ψηφιακή μορφή), ώστε να έχουν και οι ίδιοι/ες οι διδάσκοντες/ουσες φοιτητές/τριες τη δυνατότητα να παρατηρήσουν τον εαυτό τους και έπειτα γινόταν ο σχολιασμός της διδασκαλίας. Αρχικά ο λόγος δινόταν στα μέλη της ομάδας που δίδαξε, τα οποία καλούνταν να εκφραστούν ελεύθερα και να απαντήσουν σε ερωτήματα όπως αν έμειναν ικανοποιημένοι/ες από το αποτέλεσμα της διδασκαλίας τους και γιατί, αν η διαδικασία κύλησε όπως την είχαν προγραμματίσει ή όχι και γιατί, και ιδιαίτερα, μια που επρόκειτο κατά κύριο λόγο για φοιτητές/τριες που έρχονταν για

πρώτη φορά σε επαφή με τον ρόλο του/της διδάσκοντος/ουσας, αν τους άρεσε η όλη διαδικασία και αν θα το ξαναέκαναν ευχάριστα, αν συνάντησαν δυσκολίες, και ποιες, και πώς τις αντιμετώπισαν κ.ά.. Έπειτα, γινόταν ο σχολιασμός της διδασκαλίας από τους/τις υπόλοιπους/ες φοιτητές/τριες του μαθήματος με τη μορφή συζήτησης, η οποία κατευθυνόταν από τον επόπτη και διδάσκοντα του μαθήματος, θέτοντας ανοιχτές, κατά κύριο λόγο, ερωτήσεις όπου κρινόταν απαραίτητο για την εξυπηρέτηση των στόχων του μαθήματος. Μέσω της διαλογικής μορφής της διαδικασίας και της συζήτησης επιχειρούνταν να εντοπιστούν τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία της διδασκαλίας, τι εφαρμόστηκε με επιτυχία και τι θα μπορούσε να έχει γίνει διαφορετικά, ώστε η διδασκαλία να είναι πιο αποτελεσματική και να αποφευχθούν στο μέλλον λάθη που έγιναν, αλλά και να ενισχυθούν ενδεχόμενες «καλές πρακτικές». Ο σχολιασμός και η κριτική αναφέρονταν σε κάθε περίπτωση στη διδασκαλία και στις διδακτικές ενέργειες των εκάστοτε ασκούμενων φοιτητών/τριών και όχι στο πρόσωπό τους. Στο τέλος, όλοι/ες οι φοιτητές/τριες βαθμολογούσαν τη διδασκαλία βάσει δέκα συγκεκριμένων κριτηρίων/διαστάσεων:

- προγραμματισμός της διδασκαλίας (επάρκεια, συστηματικότητα, μεθοδικότητα),
- διαχείριση της τάξης,
- αυτοπεποίθηση,
- επιλογή και χρήση μέσων διδασκαλίας και μάθησης,
- επιλογή και χρήση τεχνικών, μορφών και μεθόδων διδασκαλίας,
- κατοχή του γνωστικού αντικείμενου και χρήση της γλώσσας,
- αλληλεπίδραση με τους/τις μαθητές/τριες,
- διαχείριση του διδακτικού χρόνου,
- επιλογή, διατύπωση και έλεγχος επίτευξης των στόχων διδασκαλίας και μάθησης,
- έναρξη και λήξη της διδασκαλίας (Δ. Χατζηδήμου & Κ. Χατζηδήμου, 2015/2016: 21).

Στο τέλος του εξαμήνου έγινε ανοιχτή συζήτηση με όλους/ες τους/τις συμμετέχοντες/ουσες με θέμα την αξιολόγηση του εξαμηνιαίου μαθήματος. Πέρα από την προφορική διατύπωση της γνώμης τους, οι φοιτητές/τριες κλήθηκαν να εκφράσουν την άποψή τους για το μάθημα και γραπτά, σε ανώνυμο ατομικό κείμενο, ώστε να παρουσιάσουν ελεύθερα την πραγματική τους θέση γι' αυτό.

5. Διαπιστώσεις

Από την παρατήρηση και των οκτώ διδασκαλιών των φοιτητών/τριών από τον ρόλο του επόπτη, τη διαδικασία επίβλεψης και παροχής συμβουλών στους/στις

φοιτητές/τριες κατά την προετοιμασία τους, όταν οι ίδιοι/ες το επιζητούσαν, τη μελέτη των σχεδίων διδασκαλίας που κατέθεσαν, τη μεταγενέστερη παρακολούθηση των βίντεο των μικροδιδασκαλιών και την ανάλυση των γραπτών κειμένων των φοιτητών/τριών στα οποία διατύπωναν την άποψή τους για το μάθημα στο τέλος του εξαμήνου, προέκυψαν ορισμένες διαπιστώσεις ως προς τα πλεονεκτήματα και τους περιορισμούς που έχει η μικροδιδασκαλία ως μέθοδος εκπαίδευσης μελλοντικών εκπαιδευτικών της γερμανικής γλώσσας, οι βασικότερες των οποίων παρουσιάζονται επιγραμματικά παρακάτω:

- Για την πλειονότητα των συμμετεχόντων/ουσών η μικροδιδασκαλία που προετοίμασαν και παρουσίασαν ήταν η πρώτη διδακτική απόπειρα, έστω και σε συνθήκες προσομοίωσης. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία επιβεβαιώθηκε αυτό που σημειώνεται ως βασικό πλεονέκτημα της μικροδιδασκαλίας στη βιβλιογραφία, ότι προσφέρει τη δυνατότητα άσκησης σε ένα ασφαλές και ελεγχόμενο περιβάλλον. Αυτό αποδεικνύεται διπλά ευεργετικό: αφενός οι ασκούμενοι/ες έχουν την ευκαιρία να πειραματιστούν και να έρθουν σε μια πρώτη επαφή με τη διδακτική διαδικασία, ώστε να μειωθεί το «σοκ της πράξης» και το άγχος τους ως αρχάριων διδασκόντων/ουσών (Καψάλης, 1994· Peker, 2009), αφετέρου τα λάθη τους (τα οποία, όπως ήταν αναμενόμενο, ήταν αρκετά) δεν έχουν επιπτώσεις στο μαθητικό κοινό.
- Καλλιεργώντας την κριτική και δημιουργική τους σκέψη, οι ασκούμενοι/ες φοιτητές/τριες μπήκαν στη διαδικασία προγραμματισμού και δόμησης μιας διδακτικής ενότητας η οποία εντάσσεται στο πλαίσιο της διδασκαλίας της ΓΞΓ. Έτσι, έπρεπε να συλλογιστούν, συνεργαζόμενοι/ες με τον/τη συμφοιτητή/ριά τους, στην περίπτωση της дуάδας (εταιρική εργασία, βλ. Δ. Χατζηδήμου & Κ. Χατζηδήμου, 2014: 212-216), ή με τα υπόλοιπα μέλη της τριμελούς ομάδας τους (Karagiannidou, 2007), και να συναποφασίσουν, καλλιεργώντας με τον τρόπο αυτό και τις συνεργατικές τους δεξιότητες, τι θα διδάξουν, πώς θα το διδάξουν, ποια βήματα και ποιες φάσεις θα ακολουθήσουν στην πορεία της διδασκαλίας τους, ποιες και τι είδους ασκήσεις ή/και δραστηριότητες θα ενσωματώσουν στη διδασκαλία τους. Όλη αυτή η διαδικασία αναπτύσσει τη δημιουργικότητά τους, αλλά και τον επαγγελματισμό τους ως μελλοντικών εκπαιδευτικών της γερμανικής γλώσσας. Ο προβληματισμός ως προς το τι θα εφαρμόσουν, τι θα κάνουν σε κάθε βήμα της διδασκαλίας τους και –κυρίως– γιατί θα το κάνουν αναπτύσσει την κριτική τους σκέψη και τους οδηγεί στον τύπο του *κριτικά στοχαζόμενου εκπαιδευτικού* (Καλαϊτζοπούλου, 2001).
- Στην ίδια κατεύθυνση της στοχαστικής αυτής δράσης εντάσσεται η δια-

πίστωση ότι με τη μικροδιδασκαλία οι φοιτητές/τριες φάνηκε να συνειδητοποιούν τη σημασία καθοριστικών παραγόντων για την επιτυχία της διδασκαλίας, όπως η διαχείριση του χρόνου, η ενίσχυση των μαθητών/τριών και η συστηματική προετοιμασία, η οποία οδηγεί και σε καλύτερη γνώση του γνωστικού αντικειμένου, στην προκειμένη περίπτωση της γερμανικής γλώσσας, μέσα από την αναζήτηση υλικού πέρα από ό,τι προσφέρει το σχολικό εγχειρίδιο (Fernández & Robinson, 2006).

- Μέσω της παρακολούθησης των διδασκαλιών των συμφοιτητών/τριών τους, αρχικά την ώρα που αυτές λαμβάνουν χώρα και στη συνέχεια μέσω του βίντεο της μαγνητοσκοπημένης διδασκαλίας, ασκήθηκαν στον εντοπισμό θετικών και αρνητικών στοιχείων, στην εύρεση εναλλακτικών προτάσεων και εν γένει στην παρατήρηση και στην ανάλυση της διδασκαλίας, τόσο της δικής τους όσο και των συμφοιτητών/τριών τους, στοχεύοντας στη στοχαστική δράση (Amobi, 2005: 116).
- Ενισχύθηκαν στοιχεία που αποτελούν βασικούς παράγοντες για την επαγγελματοποίηση των εκπαιδευτικών, όπως η αυτοπεποίθηση, ο έλεγχος της συμπεριφοράς και η αυτοκριτική. Ο αναστοχασμός πάνω στη διδασκαλία και η ανατροφοδότηση που παρέχεται από διαφορετικές πηγές στους/στις διδάσκοντες/ουσες φοιτητές/τριες τούς/τις βοηθά στην αναγνώριση των δυνατών και των αδύναμων σημείων της μικροδιδασκαλίας τους (Benton-Kupper, 2001).
- Μέσα από την άσκηση με μικροδιδασκαλία οι φοιτητές/τριες φάνηκε να συνειδητοποιούν την ανάγκη να χρησιμοποιούν κατά τη διδασκαλία τους σύγχρονες, μαθητοκεντρικές μορφές και μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης (Δ. Χατζηδήμου, 2015β), αποφεύγοντας την παραδοσιακή προσέγγιση του δασκαλοκεντρικού μαθήματος, όπως έχει διαφανεί και σε άλλες ερευνητικές προσπάθειες με μελλοντικούς/ές εκπαιδευτικούς (Golightly, 2010).
- Κρίνεται σημαντικό για τους/τις μελλοντικούς/ές εκπαιδευτικούς της γερμανικής γλώσσας πως με την άσκησή τους με μικροδιδασκαλία έχουν τη δυνατότητα χρήσης της γερμανικής (και, στον βαθμό που αυτό είναι δυνατό, αποκλειστικά και μόνο αυτής) σε μια διαφορετική περίπτωση επικοινωνίας από τις μέχρι προηγουμένως συνηθισμένες για τους/τις ίδιους/ες, που δεν είναι άλλη από τη διδασκαλία της γλώσσας – έπρεπε, δηλαδή, να μιλούν γερμανικά διδάσκοντάς τα. Με άλλα λόγια, αφενός μπήκαν σε έναν νέο ρόλο, αφετέρου «αναγκάστηκαν» να χρησιμοποιήσουν τη γερμανική σε μια καινούρια γι' αυτούς/ές περίπτωση επικοινωνίας, κατά την οποία οι ίδιοι/ες έχουν τον ρόλο του/της διδάσκοντος/ουσας. Με αυτόν τον τρόπο καλλιεργείται και διευρύνεται

η επικοινωνιακή τους ικανότητα, καθώς καλούνται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις χρήσης της γερμανικής γλώσσας που θέτει ο συγκεκριμένος ρόλος. Εδώ χρειάζεται, βέβαια, να σημειωθεί πως αυτό δεν έγινε με απόλυτη επιτυχία από όλους/ες τους/τις συμμετέχοντες/ουσες και σε κάθε μικροδιδασκαλία. Ωστόσο, θεωρείται πολύ σημαντικό τόσο ότι οι ασκούμενοι/ές μελλοντικοί/ές εκπαιδευτικοί της γερμανικής γλώσσας μπαίνουν στη διαδικασία να διδάξουν –για πρώτη φορά για τους/τις περισσότερους/ες– όσο και ότι μπαίνουν παράλληλα για πρώτη φορά στη διαδικασία να χρησιμοποιήσουν αποκλειστικά τη γερμανική ως γλώσσα διδασκαλίας απευθυνόμενοι/ες σε ένα ακροατήριο μαθητών/τριών, ανήλικων ή ενήλικων, της γερμανικής. Διδάσκοντας τη γερμανική γλώσσα στη γερμανική γλώσσα επωφελούνται και οι ίδιοι/ες τόσο σε επίπεδο απόκτησης γνώσεων για τη γλώσσα όσο και σε επίπεδο εμπλουτισμού του ρεπερτορίου χρήσης της γερμανικής γλώσσας και καλλιέργειας γλωσσικών δεξιοτήτων, όπως έχουν δείξει και άλλες έρευνες για τη μικροδιδασκαλία σε μελλοντικούς/ές εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών (Ismail, 2011· Ogeyik, 2009) και παράλληλα συνειδητοποιούν την ανάγκη να βελτιωθούν και οι ίδιοι/ες στην ξένη γλώσσα την οποία θα διδάξουν (Cubukcu, 2010: 328). Τέλος,

- οι κύριοι περιορισμοί και τα όρια της μικροδιδασκαλίας φαίνεται πως αφορούν μορφές επικοινωνίας που σχετίζονται κατεξοχήν με την αλληλεπίδραση, όπως είναι η διαχείριση συγκρούσεων (Havers & Toepell, 2002: 181) και γενικά η διαχείριση της τάξης (He & Yan, 2001: 301).

6. Κατακλείδα

Κλείνοντας, σημειώνεται επιγραμματικά πως και η συγκεκριμένη πρακτική διδακτική εφαρμογή της μικροδιδασκαλίας στην εκπαίδευση μελλοντικών εκπαιδευτικών της γερμανικής γλώσσας επιβεβαίωσε τον ισχυρισμό πως η μικροδιδασκαλία αποτελεί ωφέλιμη εργαστηριακή άσκηση (Δ. Χατζηδήμου, 2015α: 15 κ.ε.) και πως θα ήταν σκόπιμο να ενσωματωθεί σε προγράμματα σπουδών τμημάτων που εκπαιδεύουν εκπαιδευτικούς ή να ενισχυθεί η χρήση της. Ήδη εξάλλου η μικροδιδασκαλία χρησιμοποιείται, όπως σημειώθηκε, και σε επιμορφωτικά προγράμματα που απευθύνονται σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, ενώ θα είχε ενδιαφέρον η διεύρυνση της αξιοποίησής της και σε διδακτικό προσωπικό της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Donnelly & Fitzmaurice, 2011), με στόχο την ανταλλαγή εμπειριών, ιδεών και πρακτικών, την εμβάθυνση στη διδασκαλία και τον διδακτικό αναστοχασμό.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Βρέττα-Πανίδου, Αικατερίνη, Καραγιαννίδου, Ευαγγελία & Σαπιρίδου, Ανδρομάχη (2000). Εφαρμογή μικροδιδασκαλιών στο Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας & Φιλολογίας του Α.Π.Θ. Στο: Ε. Ταρατόρη, Γ. Σαλβαράς & Μ. Κουγιουρούκη (επιμ.), *1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Μικροδιδασκαλίας* (σσ. 135-150). Αθήνα, Αλεξανδρούπολη: Εργαστήριο Διδακτικής Μεθοδολογίας Δ.Π.Θ.
- Γιαννακοπούλου, Ελένη (2008). Η μικροδιδασκαλία στην εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων: από την ανατροφοδότηση στον αναστοχασμό. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 14, 11-16.
- Καλαϊτζοπούλου, Μαρία (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καράμηνas, Ιγνάτιος (2010). Ο αναστοχασμός ως μεταγνωστική διαδικασία κατά την πρακτική άσκηση των εκπαιδευτικών με μικροδιδασκαλία: Η περίπτωση των σπουδαστών του ΕΠΠΑΙΚ στην ΑΣΠΑΙΤΕ. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», 7-9 Μαΐου 2010.
- Καψάλης, Αχιλλέας (1994). Η υπέρβαση του άγχους του αρχάριου εκπαιδευτικού στα πλαίσια της μικροδιδασκαλίας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 20-21, 95-104.
- Καψάλης, Αχιλλέας & Βρεττός, Ιωάννης (2015). *Μικροδιδασκαλία και άσκηση διδακτικών δεξιοτήτων*. Αθήνα: Διάδραση.
- Κουγιουρούκη, Μαρίνα (2003). *Ο ρόλος της μικροδιδασκαλίας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Απόψεις υποψηφίων και υπηρετούντων εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Μπαλίτα, Θεοφανούλα (2015). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: το παράδειγμα του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Σοφός, Αλιβίζος (2015). *Σχεδιάζοντας σενάρια διδασκαλίας για την πρακτική άσκηση των φοιτητών*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Χατζηδήμου, Δημήτρης (2015α). *Η μικροδιδασκαλία στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. 12^η έκδοση. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη ΕΚΔΟΣΕΙΣ Α.Ε.
- Χατζηδήμου, Δημήτρης (2015β). *Εισαγωγή στη Θεματική της Διδακτικής. Συμβολή στη θεωρία και στην πράξη της διδασκαλίας*. 5^η έκδοση. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη ΕΚΔΟΣΕΙΣ Α.Ε.
- Χατζηδήμου, Δημήτρης & Αναγνωστοπούλου, Μαρία (2015). *Οι ομάδες ερ-*

γασίας των μαθητών στην εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη ΕΚ-ΔΟΣΕΙΣ Α.Ε..

Χατζηδήμου, Δημήτρης & Χατζηδήμου, Κωνσταντίνος (2015/2016). «Διδακτικές μέθοδοι εκπαίδευσης ενηλίκων με πρακτικές εφαρμογές (μικροδιδασκαλία) – Δεύτερο μέρος». Βασικό κείμενο μελέτης στο πλαίσιο του μαθήματος «Εκπαίδευση ενηλίκων – παιδαγωγικές αρχές» του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Νέες μορφές εκπαίδευσης και μάθησης» του Τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Χατζηδήμου, Δημήτρης & Χατζηδήμου, Κωνσταντίνος (2014). *Προγραμματισμός διδασκαλίας στη θεωρία και στην πράξη. Εκπαιδευτικές-διδασκτικές τεχνικές, σχέδια μαθήματος και διδακτικά σενάρια για το δημοτικό σχολείο, το γυμνάσιο και το λύκειο*. Αθήνα: Διάδραση.

Χατζηδήμου, Δημήτρης & Ταρατόρη, Ελένη (2003). Η συμβολή των διδακτικών δεξιοτήτων στην εκπαίδευση και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: το παράδειγμα της μικροδιδασκαλίας. Στο: Ε. Κουτσοβάνου κ.ά. (επιμ.), *Γνώσεις, αξίες και δεξιότητες στη σύγχρονη εκπαίδευση* (σσ. 190-200). Αθήνα: ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ..

Ξενόγλωσση

Allen, Dwight W. & Eve, Arthur W. (1968). Microteaching. *Theory Into Practice*, 7(5), 181-185.

Allen, Dwight W. (1976). Microteaching. Ein Überblick. In: W. Zifreund (Hg.), *Training des Lehrverhaltens und Interaktionsanalyse. Dokumentation und Bilanz des I. Internationalen Microteaching-Symposiums* (S. 2-28). Weinheim, Basel: Beltz.

Amobi, Funmi A. (2005). Preservice Teachers' Reflectivity on the Sequence and Consequences of Teaching Actions in a Microteaching Experience. *Teacher Education Quaterly*, 32(1), 115-128.

Bell, Nancy D. (2007). Microteaching: What is it that is going on here?. *Linguistics and Education*, 18, 24-40.

Benton-Kupper, Jodi (2001). The Microteaching Experience: Student Perspectives. *Education*, 121, 830-835.

Bimmel, Peter, Kast, Bernd & Neuner, Gerd (2011). *Deutschunterricht planen. Neu*. Berlin [u.a.]: Langenscheidt.

Chatzidimou, Konstantinos (2016). Training in Teaching Skills through Microteaching. In: G.-B. von Carlsburg (Hrsg./ed.), *Strategien der Lehrerbildung – Strategies for Teacher Training. Zur Steigerung von Lehrkompetenzen und*

- Unterrichtsqualität – Concepts for Improving Skills and Quality of Teaching* (pp. 585-593). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Chatzidimou, Konstantinos (2013). Microteaching in Teacher Education through the Students' Perspective. In: P.M. Pumilia-Gnarini, E. Favaron, E. Pacetti, J. Bishop & L. Guerra (eds.), *Handbook of Research on Didactic Strategies and Technologies for Education: Incorporating Advancements. Volume I* (pp. 620-631). Hershey PA: IGI Global.
- Chatzidimou, Konstantinos D. (2012). *Microteaching als erlebnis- und handlungsorientierte Methode im Rahmen der Lehrerbildung und der Didaktik*. Serie: Erziehungskonzeptionen und Praxis, Bd. 77. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Chatzidimou, Konstantinos (2011). Microteaching, a 'Middle-Aged' Educational Innovation: Still in Fashion?. *The Future of Education Conference Proceedings 2011* (pp. 306-310). Milan: Simonelli Editore.
- Cornford, Ian R. (1996). Is There a Role for Microteaching in the 1990s?. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 7(1), 25-56.
- Cubukcu, Feryal (2010). Congruence and dissonance between micro-teaching and macro-teaching. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 326-329.
- Donnelly, Roisin & Fitzmaurice, Marian (2011). Towards productive reflective practice in microteaching. *Innovation in Education and Teaching International*, 48(3), 335-346.
- Ende, Karin, Grotjahn, Rüdiger, Kleppin, Karin & Mohr, Imke (2013). *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*. München: Klett-Langenscheidt.
- Fernández, Maria L. & Robinson, Matthew (2006). Prospective Teachers' Perspectives on Microteaching Lesson Study. *Education*, 127(2), 203-215.
- Funk, Hermann, Kuhn, Christina, Skiba, Dirk, Spaniel-Weise, Dorothea & Wicke, Rainer E. (2014). *Aufgaben, Übungen, Interaktion*. München: Klett-Langenscheidt.
- Gall, Meredith D. (2007). The Microteaching Movement in Teacher Education: Early History, Subsequent Use, and Future Prospects. In: A. Rupp (Ed.), *Moderne Konzepte in der betrieblichen und universitären Aus- und Weiterbildung. Festschrift für Hans Gerhard Klinzing aus Anlaß seines 65. Geburtstages* (pp. 242-271). Tübingen: dgvt.
- Golightly, Aubrey (2010). Microteaching to Assist Geography Teacher-Trainees in Facilitating Learner-Centered Instruction. *Journal of Geography*, 109(6), 233-242.
- Gonschorek, Gernot & Schneider, Susanne (2010). *Einführung in die Schulpädagogik und die Unterrichtsplanung*. 7. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Donauwörth: Auer.

- Gudjons, Herbert (2007). *Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Havers, Norbert & Toepell, Susanne (2002). Trainingsverfahren für die Lehrerbildung im deutschen Sprachraum. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(2), 174-193.
- He, Chuanjun & Yan, Chunmei (2011). Exploring Authenticity of Microteaching in Pre-service Teacher Education Programmes. *Teaching Education*, 22(3), 291-302.
- Ismail, Sadiq Abdulwahed Ahmed (2011). Student Teachers' Microteaching Experiences in a Preservice English Teacher Education Program. *Journal of English Language Teaching and Research*, 2(5), 1043-1051.
- Karagiannidou, Evangelia (2013). DaF-Lehrerbildung und Praktikum an der Aristoteles-Universität Thessaloniki. *XV. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT), Bozen 2013, Sektion D7: Aus- und Weiterbildung von Deutschlehrpersonen*. Bozen – Italien.
- Karagiannidou, Evangelia (2007). Gruppenarbeit in der universitären FS-Lehrerbildung: Eine Chance für ihren verstärkten Einsatz in der Schule?. *Zielsprache Deutsch*, 34(2), 15-51.
- Klinzing, Hans Gerhard (2002). Wie effektiv ist Microteaching? Ein Überblick über fünfunddreißig Jahre Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(2), 194-214.
- MacLeod, Gordon (1995). Microteaching in Teacher Education. In: L.W. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (2nd edition) (pp. 573-577). Oxford: Pergamon Press.
- Mergler, Amanda G. & Tangen, Donna J. (2010). Using Microteaching to Enhance Teacher Efficacy in Pre-service Teachers. *Teaching Education*, 21(2), 199-210.
- Meyer, Hilbert (2008). *Was ist guter Unterricht*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Neuner, Gerhard & Hunfeld, Hans (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts. Eine Einführung*. Berlin [u.a.]: Langenscheidt.
- Ogeyik, Muhlise Cosgun (2009). Attitudes of Student Teachers in English Language Teaching Programs towards Microteaching Technique. *English Language Teaching*, 2(3), 205-212.
- Olivero, James L. & Brunner, Reinhard (1973). *Micro-Teaching. Ein neues Verfahren zum Training des Lehrverhaltens*. München, Basel: Ernst Reinhardt.
- Peker, Murat (2009). The Use of Expanded Microteaching for Reducing Pre-service Teachers' Teaching Anxiety about Mathematics. *Scientific Research and Essay*, 4(9), 872-880.
- Petersen, Jörg, Reisas, Sabine, Tanski, Gerhard, Ziethe, Christine & Grone-

- Lübke, Wilke v. (2010). *Unterricht vorbereiten und planen können*. 2. Auflage. Augsburg: Brigg.
- Rösler, Dietmar & Würffel, Nicola (2014). *Lernmaterialien und Medien*. München: Klett-Langenscheidt.
- Stift, Daniela (2009). *Microteaching und Peerteaching in der Lehreraus- und -fortbildung*. Saarbrücken: VDM.
- Taşdelen Karçkay, Arzu & Sanlı, Şeyda (2009). The Effect of Micro-teaching Application on the Preservice Teachers' Teacher Competency Levels. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 844-847.

Zusammenfassung

Die Microteaching-Methode ist ein etabliertes Verfahren in der Lehrerbildung, das vor etwa 50 Jahren zum ersten Mal erschien. In dieser Arbeit wird eine didaktische Anwendung von Microteaching im Rahmen der Lehrerbildung in der Abteilung für Deutsche Sprache und Literatur an der Aristoteles-Universität Thessaloniki im Sommersemester 2016 präsentiert. Das Training von 23 angehenden DeutschlehrerInnen mit Microteaching während eines Semesterkurses hat gezeigt, dass diese Methode effektiv sein kann, was Themen betrifft, die sich sowohl auf die Didaktik des Deutschen als Fremdsprache als auch auf das Erlernen der deutschen Sprache selbst beziehen.

Schlüsselwörter: Microteaching, Sprachdidaktik, Didaktik des Deutschen als Fremdsprache, LehrerInnenausbildung, DeutschlehrerInnen-Ausbildung

Κωνσταντίνος Δ. Χατζηδήμου

Δρ. Πανεπιστημίου Αιγαίου, μεταδιδακτορικός ερευνητής Α.Π.Θ.
Αγίας Ελένης 8, 55132 Καλαμαριά
Τηλ.:6973498195
e-mail: kchatzidimou@del.auth.gr