

**UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA**

**ODDELEK ZA PEDAGOGIKO IN ANDRAGOGIKO
ODDELEK ZA SLOVENISTIKO**

DIPLOMSKO DELO

**UČNE PRIPRAVE UČITELJEV SLOVENŠČINE V TRETJEM
VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEM OBDOBJU OSNOVNE ŠOLE**

LJUBLJANA, 2016

TEJA BAUMAN

UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA

ODDELEK ZA PEDAGOGIKO IN ANDRAGOGIKO
ODDELEK ZA SLOVENISTIKO

DIPLOMSKO DELO

**UČNE PRIPRAVE UČITELJEV SLOVENŠČINE V TRETJEM
VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEM OBDOBJU OSNOVNE ŠOLE**

Študijski program:

Pedagogika – D

Slovenistika – D

Mentorja: izr. prof. dr. Damijan Štefanc

doc. dr. Jerica Vogel

TEJA BAUMAN

LJUBLJANA, 2016

POVZETEK

Naslov diplomskega dela: Učne priprave učiteljev na pouk slovenskega jezika v tretjem triletju osnovne šole

V diplomskem delu je predstavljeno učiteljevo načrtovanje pouka pri jezikovnem pouku slovenščine. Učiteljeva učna priprava predstavlja osnovo za kakovostno izvedbo pouka slovenščine in je učitelju hkrati glavna opora pri poučevanju.

V teoretičnem delu predstavimo osnovne pojme in ravni kurikularnega načrtovanja. Na učiteljeve učne priprave (načrtovanje na individualni ravni) vpliva kurikularno načrtovanje, ki je določeno na ravni države in institucije (šole). Učni načrt kot kurikularni dokument, oblikovan na ravni države, je pomembno izhodišče za učiteljevo individualno pripravo ter tudi vodilo v vseh nadaljnjih fazah pouka. Učitelj oblikuje letne ali globalne, tematske ali etapne in sprotne – operativne učne priprave. V fazi operativne učne priprave učitelj načrtuje izvedbo didaktičnih enot ali ur pouka. Za posamezno enoto oblikuje konkretne operativne cilje, pri tem mora paziti na taksonomske stopnje in primerno hierarhijo ciljev. Nadalje opredeli vsebine in dejavnosti ter načrtuje faze ali etape učnega procesa. Določi tudi predvidene učne metode in z njimi povezane učne oblike. Pomembna sestavina načrtovanja je tudi vrednotenje (preverjanje in ocenjevanje) znanja.

Analiza operativnih učnih priprav za jezikovni pouk slovenščine pokaže različne oblike in načine pisanja učnih priprav.

Ključne besede: Učna priprava, operativna učna priprava, kurikularno načrtovanje, komunikacijski pouk jezika, učni načrt za slovenščino, osnovna šola, učni cilji, jezikovni pouk, slovenski jezik, pouk slovenščine

ABSTRACT

Title of the diploma thesis: Teachers' lesson plans for Slovene language classes in the third triennial of the primary school

Abstract: This diploma thesis presents how the teachers plan their lessons for classes of Slovene language. A teacher's lesson plan is the basis for a qualitatively performed period of Slovene language and is at the same time their main support for teaching.

In the theoretical part of the thesis we present the basic concepts and levels of the curricular teaching. A teacher's lesson plans (planning on the individual level) are influenced by the curricular planning which is defined by the state and the institution (school). The curriculum is a document drafted on a state level and is an important starting point for the teacher's individual plan and also a guide for all the further class phases. The teacher prepares yearly or global, thematic or stage and simultaneous – operational lesson plans. In the operational lesson plan phase the teacher plans how to perform didactic units or periods of the class. The teacher prepares concrete operational aims for each unit; taking into consideration the taxonomic stages and appropriate class aim hierarchy. Then the teacher defines the contents and activities and plans the phases or stages of the teaching process. The teacher also defines the teaching methods and forms they intend to use. An important part of the planning is also evaluation (knowledge testing and grading).

The analysis of the operational lesson plans for Slovene language classes shows the use of different teaching forms and modes of preparing lesson plans.

Key words: lesson plan, operational lesson plan, curricular planning, communicational language lessons, curriculum for Slovene language classes, primary school, teaching aims, language class, Slovene language, Slovene language classes

KAZALO VSEBINE

1	UVOD.....	1
2	TEORETIČNI DEL.....	3
1.1	KURIKULUM.....	3
1.1.1	Načrtovanje in strukturiranost kurikula.....	4
1.1.2	Strategije načrtovanja kurikula.....	5
1.2	SODOBNI POUK SLOVENSKEGA JEZIKA.....	8
1.2.1	Komunikacijski pouk jezika.....	8
1.2.2	Kognitivni in kritični komunikacijski pouk jezika.....	9
1.3	RAVNI KURIKULARNEGA NAČRTOVANJA	11
1.3.1	Kurikularno načrtovanje na nacionalni ravni	11
1.3.2	Kurikularno načrtovanje na institucionalni ravni.....	21
1.3.3	Kurikularno načrtovanje na individualni ravni	22
3	EMPIRIČNI DEL	52
3.1	OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA.....	52
3.1.1	Raziskovalna vprašanja	52
3.2	METODOLOGIJA	54
3.2.1	Osnovna raziskovalna metoda.....	54
3.2.2	Opis analiziranih gradiv	54
3.2.3	Opis postopka zbiranja gradiv.....	55
3.2.4	Kriteriji posameznih sestavin analize.....	56
3.2.5	Opis obdelave podatkov	56
3.3	REZULTATI IN INTERPRETACIJA	56
3.4	SINTEZA EMPIRIČNEGA DELA ANALIZE	85
4	SKLEP	96
5	LITERATURA IN VIRI.....	101
6	PRILOGE	106

KAZALO TABEL

Tabela 1: Strukturne sestavine učne priprave A.....	57
Tabela 2: Cilji didaktične enote v učni pripravi A	57
Tabela 3: Vsebina didaktične enote v učni pripravi A	59
Tabela 4: Metode pouka in učiteljeva aktivnost v učni pripravi A	60
Tabela 5: Priprava rabe didaktičnih sredstev v učni pripravi A	60
Tabela 6: Organizacijske oblike in artikulacija pouka v učni pripravi A.....	61
Tabela 7: Strukturne sestavine učne priprave B.....	62
Tabela 8: Cilji didaktične enote v učni pripravi B	62
Tabela 9: Vsebina didaktične enote v učni pripravi B	64
Tabela 10: Metode pouka in učiteljeva aktivnost v učni pripravi B	65
Tabela 11: Priprava rabe didaktičnih sredstev v učni pripravi B	65
Tabela 12: Organizacijske oblike in artikulacija pouka v učni pripravi B.....	66
Tabela 13: Strukturne sestavine učne priprave C.....	67
Tabela 14: Cilji didaktične enote v učni pripravi C	67
Tabela 15: Vsebina didaktične enote v učni pripravi C	68
Tabela 16: Metode pouka in učiteljeva aktivnost v učni pripravi C	69
Tabela 17: Priprava rabe didaktičnih sredstev v učni pripravi C	69
Tabela 18: Organizacijske oblike in artikulacija pouka v učni pripravi C.....	70
Tabela 19: Strukturne sestavine učne priprave Č.....	71
Tabela 20: Cilji didaktične enote v učni pripravi Č	72
Tabela 21: Vsebina didaktične enote v učni pripravi Č	72
Tabela 22: Metode pouka in učiteljeva aktivnost v učni pripravi Č	73
Tabela 23: Priprava rabe didaktičnih sredstev v učni pripravi Č	73
Tabela 24: Organizacijske oblike in asrtikulacija pouka v učni pripravi Č	74
Tabela 25: Strukturne sestavine učne priprave D.....	75
Tabela 26: Cilji didaktične enote v učni pripravi D	76
Tabela 27: Vsebina didaktične enote v učni pripravi D	77
Tabela 28: Metode pouka in učiteljeva aktivnost v učni pripravi D	77
Tabela 29: Priprava rabe didaktičnih sredstev v učni pripravi D.....	78
Tabela 30: Organizacijske oblike in artikulacija pouka v učni pripravi D.....	78
Tabela 31: Strukturne sestavine učne priprave E	80
Tabela 32: Cilji didaktične enote v učni pripravi E	80
Tabela 33: Vsebina didaktične enote v učni pripravi E	81
Tabela 34: Metode pouka in učiteljeva aktivnost v učni pripravi E.....	82
Tabela 35: Priprava rabe didaktičnih sredstev v učni pripravi E	83
Tabela 36: Organizacijske oblike in artikulacija pouka v učni pripravi E.....	83
Tabela 37: Strukturne sestavine učnih priprav.....	85
Tabela 38: Pogostost pojavljanja učnih metod v učnih pripravah	90
Tabela 39: Pogostost pojavljanja didaktičnih sredstev v učnih pripravah	92
Tabela 40: Pogostost pojavljanja učnih oblik v učnih pripravah	93
Tabela 41: Faze učne enote v učnih pripravah.....	94

KAZALO SLIK

Slika 1: Bloomova taksonomija učnih ciljev s primeri dejavnosti pri pouku slovenščine 36

1 UVOD

Celovito in sistematično načrtovanje pouka je eden izmed pogojev za uspešno poučevanje. Učiteljeva učna priprava tako predstavlja osnovo za kakovostno izvedbo jezikovnega pouka slovenščine in je učitelju hkrati glavno pomagalo pri poučevanju. Načrtovanje zato ni zgolj formalnost, temveč je proces, ki omogoča kakovosten pouk. Učitelji s pomočjo učnih priprav spremljajo tudi uresničevanje ciljev skladno s standardi učnega načrta. Pri pouku slovenščine je taka spremljava potrebna tudi zato, da učitelj enakomerno izvaja vse štiri sporazumevalne dejavnosti (poslušanje, branje, govorjenje, pisanje), s katerimi razvija sporazumevalno zmožnost učencev.

Zato nas je zanimalo, kakšne vrste učnih priprav obstajajo in na kakšen način jih učitelji slovenščine pišejo. Zanimalo nas je tudi, na kaj vse se učitelj pri svojem načrtovanju in pripravi opira (učni načrt, učbeniki) in kako se v samih učnih pripravah kaže upoštevanje različnih individualnih zmožnosti in sposobnosti učencev.

Teoretični del diplomske naloge je razdeljen na tri poglavja. V prvem poglavju bomo najprej opredelili pojem kurikula in se seznanili s teoretičnimi vidiki kurikularnega načrtovanja. Pogledali si bomo, kako je kurikulum strukturiran, ter našeli in opisali strategije kurikularnega načrtovanja (učnociljna, učnosnovna in procesnorazvojna strategija).

Drugo poglavje smo namenili jezikovnemu pouku pri predmetu slovenščina. Predstavili bomo sodoben pouk slovenskega jezika in spodbude, ki so pripeljale do spremenjenega jezikovnega modela. Opredelimo tudi tri temeljne cilje jezikovnega pouka slovenščine.

V zadnjem in najobsežnejšem poglavju se bomo posvetili različnim ravnam kurikularnega načrtovanja, pri tem pa se osredotočali na učni predmet slovenščina. Opisali bomo, kaj se oblikuje na posamezni ravni in kakšne so pravne podlage načrtovanja. Na nacionalni ravni se tako oblikuje učni načrt za slovenščino, ki predstavlja izhodišče za učiteljevo načrtovanje. Učni načrt bomo podrobneje analizirali, pri tem pa bomo pozorni predvsem na cilje in vsebine v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole. Na institucionalni ravni bomo predstavili oblikovanje letnega delovnega načrta in vzgojnega načrta šole. Največ časa se bomo zadržali pri kurikularnem načrtovanju na individualni ravni, tj. učiteljevi pripravi na pouk (letna, tematska in operativna učna priprava). Pri vsaki vrsti učne priprave bomo posebej opredelili učne cilje in vsebine ter učni proces (metode in oblike dela, didaktična sredstva

ipd.). Najbolj bomo razdelali operativno učno pripravo in pokazali, kaj vse mora učitelj upoštevati pri načrtovanju in pripravljanju na učno uro. Pri zasnovi učne priprave si učitelj pomaga tudi z učbeniškimi kompleti, zato si bomo enega poglobljeje ogledali.

V empiričnem delu bomo preverili, kako učitelji slovenščine pišejo svoje operativne učne priprave. Pri analizi učnih priprav si bomo pomagali s kriteriji, ki jih je za analizo učiteljeve sprotne učne ure priprave sestavil Martin Kramar. Zanimalo nas bo, kako so operativne učne priprave sestavljene, katere cilje in vsebine vsebujejo, katerih metod in učnih oblik se poslužujejo učitelji slovenščine in katera didaktična sredstva bodo uporabili. Pogledali bomo tudi, kako skrbno je priprava oblikovana. V zaključnem delu bomo povzeli ključne izsledke analize in poskušali najti vzroke za morebitna neskladja.

2 TEORETIČNI DEL

1.1 KURIKULUM

Izraz kurikulum (curriculum¹) se je pojavil na prehodu iz 16. v 17. stoletje in je izvirno pomenil zaporedje učenja neke učne snovi po letnikih (Kubale 1997, str. 97). Kasneje, kot piše avtor, je bil kurikulum² kot osrednji pojem kurikularne teorije opredeljen širše – kot najširši učni načrt določenega vzgojno-izobraževalnega programa (osnovne šole, gimnazije itd.). Obsegal je učni načrt, katalog znanja, opis vseh standardov in normativov, opis in opredelitev razmerij med obveznimi in neobveznimi predmeti, učnimi vsebinami, širše in ožje šolsko okolje, šolski koledar, pogoje za diferenciacijo in individualizacijo itd. (prav tam, str. 98). Veliko avtorjev kurikulum napačno enači z vzgojno-izobraževalnim programom, Mužić (v Kramar 1993, str. 24–25) pa različne opredelitve strne v razumevanje kurikula kot sklopa »vzgojno-izobraževalnih vsebin določenega šolskega predmeta ali vzgojno-izobraževalnega področja in njihovo realizacijo oz. potek usvajanja«. Tej definiciji moramo dodati še to, da kurikulum vsebuje »vse konstitutivne komponente izobraževalno-vzgojnega programa in razmerja med njimi« (Kramar v prav tam, str. 25). Kramar jih takole našteje: cilji, vsebine, didaktični pristopi, metode in sredstva, organizacija in oblike, verifikacija in evalvacija (prav tam).

O kurikulumu in kurikularni teoriji je v slovenskem prostoru prvi pisal J. Širec (v Kroflič 1992), ki kurikulum v ožjem pomenu opredeli kot znanstveno skladen učnociljni načrt (t. i. odprti kurikulum, ki se omejuje na učne cilje), v širšem pomenu pa vnaprej določen učni proces na vseh njegovih stopnjah, neodvisno od konkretnih učnih okoliščin – t. i. zaprti kurikulum (Širec v prav tam, str. 13–14).

R. Kroflič v teh zametkih slovenske pedagogike na področju kurikularne teorije vidi omejevanje problematike kurikularne teorije le na didaktično-metodološko raven, saj Širec v svojih definicijah kurikulum skorajda enači z vzgojno-izobraževalnim programom ali celo učnim načrtom (Kroflič 2002, str. 7). Z opredeljevanjem kurikula kot le uradnega, zapisanega

¹ Latinska beseda curriculum pomeni »tek, tekma, dirka, obtok, kroženje, tekališče, dirjališče« (Kubale 1997, str. 97).

² Po *Slovenskem pravopisu* (2001) sta kurikulum in kurikulum dva različna samostalnika – oba se sklanjata po 1. moški sklanjatvi. Na Oddelku za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete v Ljubljani so se odločili za uveljavljeno terminološko rešitev, in sicer za imenovalniški izraz kurikulum, ki pri sklanjanju izgubi končnico -um (kurikulum, kurikula, kurikulu itd.). Za potrebe diplomske naloge smo se zaradi ustaljenosti rabe odločili za slednji način (kurikulum – kurikula).

dela pa tvegamo, da bo določen del vzgojno-izobraževalnega programa ostal skrit, t. i. skriti oz. prikriti kurikulum, ki ima običajno še večjo moč od načrtovanih učinkov (Kroflič 1992, str. 15).

Iz spoznanja, da je načrtovanje mogoče na sistemski ravni (država, šola, itd.) ali v okviru posameznih predmetov (učni načrt), Kotnik potegne zaključek, »da se obstoječi izraz kurikulum uporablja v dvojnem pomenu: v ožjem kot predmetnik in v širšem smislu za predmetnik in učni načrt.« (Kotnik 2013, str. 29). Tudi Kramar (1993, str. 24) ugotavlja, da se pri nas zaradi tendence po kurikularnem oblikovanju programov za poimenovanje vzgojno-izobraževalnega programa vse pogosteje uporablja izraz kurikulum. Kot Kroflič tudi on poudarja, da kljub temu vsakega učnega načrta ni upravičeno imenovati kurikulum.

Kelly (v Kroflič 2002, str. 168) opozarja na ločitev med uradnim in dejanskim kurikulumom oziroma načrtovanim in sprejetim kurikulumom. S pojmom uradnega kurikula označi tisto, kar je določeno v izobraževalnem programu, dejanski kurikulum pa predstavlja realnost učenčevih izkušenj. Kelly uvaja tudi pojem formalnega in neformalnega kurikula; prvi obsega tisti del, ki zajema čas rednih učnih obveznosti, drugi pa aktivnosti, ki sodijo v čas izven učnih ur. Te aktivnosti bi morali prav tako upoštevati, ko načrtujemo uradni kurikulum. Kelly hkrati opozori, da mora definicija kurikula zajemati tudi namene (cilje) načrtovalcev (Kelly v prav tam, str. 168) – torej se moramo že na začetku načrtovanja vprašati, »kaj bi bilo potrebno storiti, kaj želimo doseči z določenim kurikulumom, to pa so izrazito preskriptivna, vrednostna vprašanja« (Kroflič, prav tam, str. 168). Na koncu je pomembna še evalvacija samega kurikula, ki zajema različne evalvacijske postopke.

1.1.1 Načrtovanje in strukturiranost kurikula

Pogledali bomo, kako načrtovati kurikulum in na kaj vse moramo pomisliti, ko ga načrtujemo. Seznanili se bomo z različnimi strategijami načrtovanja kurikula, pri tem pa se bomo osredotočili na strategijo, ki se danes uporablja na nacionalni ravni kurikularnega načrtovanja – učnociljno strategijo.

Kroflič (1992) zapiše, da je izbira ustreznega modela odvisna od obče koncepcije vzgoje in izobraževanja, ki jo zagovarjamo (kulturno-transmisijski model ter procesno-razvojni model vzgoje in izobraževanja), od specifičnih pričakovanj glede vzgojno-izobraževalnih učinkov določenega kurikula, od koncepcije učenja, ki jo zagovarjamo, od odločitve glede nujnih vsebinskih elementov kurikulumuma (odprti ali zaprti kurikulum), pa tudi od cele vrste

praktičnih dejavnikov, ki vplivajo na sam proces načrtovanja ter na proces izvajanja vzgojno-izobraževalne dejavnosti (prav tam, str. 23). Vidiki, ki vplivajo na izbor ustrezne načrtovalske strategije, so še: od kod prihaja pobuda za spremembo kurikula, katero je vsebinsko področje, ki ga kurikulum pokriva, kateri populaciji učencev je namenjen, kakšne so kadrovske, materialne in normativne osnove za izvedbo kurikula itn. (prav tam, str. 76).

Če izhajamo iz predpostavke, da je vzgojno-izobraževalno dejavnost mogoče v celoti načrtovati, se lahko skorajda zadovoljimo z definicijo kurikula, ki jo je leta 1949 predlagal Tyler, in sicer, »da mora kurikulum vsebovati štiri elemente, kurikulumno načrtovanje pa štiri dimenzije: cilje, vsebino oziroma predmet, metode oziroma procedure in evalvacijo« (Tyler v Kroflič 1992, str. 17).

Tehnike načrtovanja kurikula pa se določijo po tem, iz katerega od navedenih elementov izhajamo pri načrtovanju ali preprosteje, ali najprej določimo cilje, izobraževalno vsebino (učno snov) ali temeljne procedure oz. metode poučevanja (Kroflič 2002, str. 170). Glede na tehniko načrtovanja kurikula prevladuje delitev na učnociljno, učnosnovno in procesnorazvojno načrtovanje³.

1.1.2 Strategije načrtovanja kurikula

Začetek učnociljne strategije, pri kateri izhajamo iz opredeljenih ciljev, sega v sam začetek kurikularne teorije 20. stoletja. Kelly (v Kroflič 1992, str. 28) za začetnika te strategije postavi F. Bobbitta, sledila sta mu W. Charters in R. Tyler. Eden najpomembnejših avtorjev in zagovornikov omenjenega pristopa pa je B. Bloom s svojim delom *Taksonomija učnih ciljev* (Bloom 1970).

Različne razloge, ki so jih avtorji navajali v prid učnociljni strategiji, Kroflič (prav tam, 31–32) strne v pet najpomembnejših: pri logičnem razlogu gre za to, da mora biti izobraževanje usmerjeno na določene predpostavljene cilje, če ga pojmuje kot racionalno dejavnost. Znanstveno-tehnološki razlog temelji na težnji po preciznosti in tehnološki učinkovitosti izobraževalnega načrtovanja, če le-to želi doseči status znanstvene discipline. Ideja, da izobraževanje na nacionalni ravni financirajo davkoplačevalci, ki imajo zato pravico do vpogleda v učinkovitost izobraževalnega modela (ki se lahko meri le z jasno določenimi cilji), je temelj politično-ekonomskega razloga. Vzgojno-izobraževalni razlog izhaja iz trditev, da je

³ Kramar se dotične delitve dotakne pri operativno ciljnemu vidiku didaktičnega koncepta vzgojno-izobraževalnega procesa. Omenja učno-vsebinsko, didaktično-metodično in izobraževalno-ciljno usmerjenost procesa (Kramar 1994, str. 12–15).

za kakovostno izobraževanje potrebna evalvacija, ta pa je lahko dobra le, če natančno določimo izobraževalne cilje (Kroflič poudari, da to ne pomeni, da programov, ki nimajo natančno razdelanih ciljev, ni mogoče evalvirati). Humanistični razlog sloni na logiki človekovih pravic: če pomenita vzgoja in izobraževanje določen poseg v razvoj posameznikove osebnosti, imata tako učitelj kot učenec pravico vnaprej vedeti, kakšni so vzgojno-izobraževalni cilji.

Pri učnociljnem načrtovanju pa se lahko pojavljajo tudi pomanjkljivosti. Večina kritik temelji na njegovih behaviorističnih predpostavkah. Didaktična teorija se je pod vplivom behaviorizma bolj usmerjala na učinek in načrtovanje vzgojno-izobraževalnega procesa, sam položaj učitelja in učenca pa je ostal ob strani. Učenec je bil postavljen v vlogo pasivnega sprejemnika, učitelj pa naj bi se čim bolj držal predpisanega učnega programa. Vzgojno-izobraževalni proces pa je izrazito interpersonalen, zato Kroflič kot temeljno težavo učnociljnega načrtovanja izpostavi tehnicizem in rigidnost v pojmovanju učne komunikacije. (Kroflič 2002, str. 177). Hirst (v Kroflič 1992, str. 37) takole kritizira behavioristično zasnovane učne cilje:

- učni cilji so po svoji naravi bolj kompleksni od behavioristično zasnovanega modela, zato morajo zajemati bolj kompleksne oblike osebnega in mentalnega razvoja;
- napačna je behavioristično določena linearna taksonomija učnih ciljev;
- potrebno je preseči pogled na načrtovanje kurikula kot inženirsko, računalniško podprto programiranje;
- behavioristični model operira na preveč splošni ravni in predvideva načrtovanje v praznem prostoru, pri čemer se ne ozira na specifičen kontekst, znotraj katerega se vedno odvija vzgojno-izobraževalni proces.

Že v sedemdesetih letih so se tako pojavili poskusi, da bi učnociljno načrtovanje preseglo behavioristično tradicijo. Kritike učnociljnega pristopa pa še ne vodijo nujno k sklepu, da je treba ta pristop k načrtovanju zavreči kot neutemeljen. Kroflič (2002) tako zapiše, da je ta pristop prikladen za načrtovanje nekaterih tehnično obvladljivih sekvenc, kot so na primer funkcionalna pismenost na elementarni stopnji osnovnošolskega izobraževanja, tehnično nujno obvladovanje določenega postopka (prav tam, str. 165) ter na splošno za eksaktne in tehnološke znanosti vzgojno-izobraževalnega področja (Kroflič 1992, str. 36).

Na kratko opredelimo še učnosnovno in procesno-razvojno strategijo načrtovanja kurikula. Izhodišče **učnosnovnega načrtovanja** je razčlenjevanje učne vsebin v učne predmete, teh v

učne teme, tem v učne enote in teh v ure. Učenje prikazuje kot linearni proces. Temeljna težava takega načrtovanja je prenatrpanost učnih načrtov s faktografskim znanjem kot posledica hitrega širjenja znanstvenih spoznanj (Novak 2005, str. 53).

Pri **procesno-razvojni strategiji načrtovanja** so principi izobraževanja izraženi v obliki procesnih terminov. Če se pri klasičnem učnociljnem načrtovanju učni proces smatra kot enosmerna komunikacija, učenec pa le pasivno sprejema učiteljeve vplive, gre pri procesno-razvojnem načrtovanju za »novo« paradigmo v gledanju tako na naravo pedagoškega procesa kot tudi na naravo učenca. Procesno-razvojni pristop se navezuje na sodobna pojmovanja znanja, pri čemer je v ospredju izgrajevanje znanja z lastno aktivnostjo, torej skozi proces (Pevac Semec 2009, str. 26).

Vzgojno-izobraževalni proces je tako pojmovan kot obojestranska aktivna komunikacija med učiteljem in učencem. Učenec je pojmovan kot aktiven člen učne komunikacije, saj moramo izhajati iz njega, če želimo doseči želene učne učinke v smislu učenčevega nenehnega razvoja v smeri avtonomne, kritične osebnosti. Zavedati se moramo njegovih razvojnih potencialov, mu zagotoviti aktivno vlogo v učnem procesu in ga postopoma vključevati tudi v samo načrtovanje kurikula – Kroflič (2002) omeni npr. dopuščanje izbirnih vsebin, upoštevanje učenčevih trenutnih interesov pri izbiri primerov in problemskih sklopov, s katerimi popestrimo načrtovano učno snov itn. (prav tam, str. 157).

1.2 SODOBNI POUK SLOVENSKEGA JEZIKA

1.2.1 Komunikacijski pouk jezika

Prenova pouka maternega jezika v slovenskih šolah se je začela v začetku 90. let 20. stoletja zaradi ugotovitev, da naših šol ne končajo funkcionalno dovolj pismeni učenci. Znanja o jeziku, ki so ga pridobili v času šolanja, učenci niso znali ustrezno uporabljati. Z drugimi besedami – učenci niso imeli dovolj razvite sporazumevalne zmožnosti. Težave so izvirale tudi iz neustreznega pouka slovenskega jezika. Prisotno je bilo vsebinsko načrtovanje učnih načrtov, ki so bili glede metajezika »pogosto preobširni in prezahtevni, predvsem pa nefunkcionalni« (Vogel 2003, str. 167). Cilji, ki so izhajali neposredno iz vsebin, so bili večinoma usmerjeni v reprodukcijo pravil in definicij, učenci so pri pouku sistematično spoznavali sistem slovenskega knjižnega jezika, ne pa njegove rabe. Jezikovni pouk se ni posvečal neumetnostnim besedilom, slovnične kategorije so učenci določali v povedih, iztrganih iz konteksta (prav tam).

Prenovo pouka slovenskega jezika so narekovale tudi spremenjene družbene okoliščine (slovenščina kot državni jezik v republiki Sloveniji po letu 1991) in nova strokovna (jezikoslovna in didaktično-metodična) spoznanja (Bešter in Križaj Ortar 1995/96, str. 5). Temeljna naloga prenove pouka maternega jezika je bila povezati jezikovni pouk z rabo.

Pri novih didaktično-metodičnih spoznanjih govorimo predvsem o teorijah konstruktivizma, ki so znanje pojmovale kot človekov produkt. Učenje je individualni proces, ki poteka preko aktivnega pridobivanja oz. izgrajevanja znanja. Izhodišče pouka morajo biti učenčeve izkušnje in predznanje, naloga pouka slovenščine pa usposabljanje učencev za uspešno sporazumevanje v različnih okoliščinah (Vogel 2015, str. 176).

Če so učni načrti pred prenovo izhajali le iz. t. i. opisne slovnice in strukturalizma⁴, pa je prenovljeni pouk slovenskega jezika temeljil tudi na spoznanjih tvorbeno-pretvorbne slovnice, pomenskega jezikoslovja in besediloslovja, funkcijskega jezikoslovja, teorije govornega dejanja ter pragmatičnega jezikoslovja (Vogel 2003, str. 168–169). Začetnik funkcijskega jezikoslovja R. Jakobson je ugotovil, da ima besedilo različne funkcije/vloge, hkrati je oblikoval teorijo jezikovne rabe. Teorija govornega dejanja je spoznanja funkcijskega jezikoslovja dopolnila z ugotovitvijo, da tudi vsaka poved (besedilo) opravlja dve vlogi –

⁴ Opisna slovnica in strukturalizem jezik pojmuje kot »abstraktni sistem znamenj in pravil, urejen v bolj ali manj nespremenljivo strukturo.« (Vogel 2003, str. 168) V ospredju je jezik kot sistem, iz raziskovanja pa je izključena jezikovna raba.

poleg predstavitvene še vplivajsko, šele razumevanje obeh pa omogoča razumevanje pomena. Pragmatično jezikoslovje je kot temeljno načelo pri sporazumevanju opredelilo načelo izbiranja oz. selekcije, izbiro pa usmerjajo okoliščine. Iz vseh teh spoznanj je sledilo, da pri pouku ni dovolj le jezikovna razčlemba besedila, temveč sta potrebni tudi pomenska in naklonska razčlemba, pri čemer je treba izhajati iz avtentičnega izhodiščnega besedila v konkretnih okoliščinah (Vogel 2003, str. 168–169; Vogel 2015, str. 177).

Nova jezikoslovna spoznanja so vplivala tako na oblikovanje ciljev kot tudi na izbiro vsebin in metod prenovljenega/komunikacijskega pouka slovenščine. Jezik kot sistem in jezik kot raba sta med seboj tesno povezana, M. Bešter in M. Križaj Ortar (1995/96) pa v svoji razpravi ugotavljata, da je treba pri jezikovnem pouku pozornost posvečati obema. Izhajati je treba iz rabe za rabo – na ta način se nadgrajuje učenčev jezikovni razvoj ter uresničuje učenčeva želja po čim bolj uspešnem sporazumevanju (prav tam, str. 9). V središču jezikovnega pouka je torej neumetnostna raba jezika, zato gre pri sodobnem pouku slovenščine za t. i. **»komunikacijski oziroma pomensko-funkcijsko-pragmatični pouk«** (prav tam, str. 11). Njegova osnovna značilnost je, da pouk izhaja iz besedila, temeljna metoda je učenčeva sporazumevalna dejavnost, temeljni cilj pa razvita sporazumevalna zmožnost, ki je sestavljena iz jezikovne in pragmatične zmožnosti (prav tam, str. 11–12).

Komunikacijski pouk se je dokončno uveljavil z učnim načrtom iz leta 1998. Kot temeljni cilji predmeta so bili opredeljeni 1.) razvijanje sporazumevalne zmožnosti, 2.) pridobivanje vedenja o slovenskem knjižnem jeziku in 3.) razvijanje zavesti o vlogi maternega/prvega jezika in o družbenem statusu slovenskega jezika ter drugih jezikov. Ločeno razvijanje na eni strani jezikovne rabe (sporazumevalne zmožnosti), na drugi pa znanja o jeziku se je videlo tudi v delitvi ciljev na **funkcionalne** (povezane z razvijanjem sporazumevalne zmožnosti) in **izobraževalne** (povezane s pridobivanjem znanja o jezikovnem sistemu) (Vogel 2015, str. 178).

1.2.2 Kognitivni in kritični komunikacijski pouk jezika

Po letu 2000 so se z novimi družbenimi razmerami (globalizacija z večkulturnostjo in nove komunikacijske možnosti) ponovno pojavile težnje po razpravi o nalogah šole in razvijanju ključnih kompetenc. Pragmatično socialni konstruktivizem, ki se je uveljavil v pedagoško-psiholoških znanostih, izhaja iz domneve, da »znanje poleg notranjih psiholoških procesov bistveno sooblikujeta socialno okolje in posameznikova interakcija z njim oz. da znanja ni mogoče razumeti brez zgodovinskega, kulturnega in političnega konteksta« (Vogel 2015, str.

179). Ni dovolj, da učenci oblikujejo svoje znanje, od njih se pričakuje tudi večja zmožnost samoučenja in reševanja problemov, po drugi strani pa morajo razvijati odgovornost za spreminjanje sebe in sveta (prav tam).

Poleg novih pedagoško-psiholoških spoznanj so se pojavili tudi novi poudarki jezikoslovja (predvsem ekolingvistike in sociolingvistike), ki so pomembni za didaktiko jezika. Tudi tu se kaže obrat od zgolj individualno-psihološkega vidika k sociološkemu. Pri pouku jezika je treba razvijati tako jezikovno znanje kot jezikovno rabo, in to ne samo s funkcionalnega vidika – vse skupaj je treba postaviti tako v širši sistemski okvir kot v širši družbeno-kulturni kontekst. Ekolingvistika pravi, da na jezikovno delovanje posameznika vedno vpliva celoten posameznikov svet, jezik pa ima ob individualni vedno tudi družbeno razsežnost. Za jezikovni pouk to pomeni, da je treba opazovati jezik ne le kot sistem pravil ali sredstvo za sporazumevanje, temveč tudi kot sredstvo identifikacije in družbenega urejanja (prav tam, str. 179–180).

Didaktika slovenskega jezika skuša sodobnim ugotovitvam slediti tako, da za temeljni cilj postavlja **kritično sporazumevalno zmožnost**. J. Vogel jo definira kot višjo raven sporazumevalne zmožnosti, »ki funkcionalno in kulturno zmožnost nadgradi s kritičnim sporazumevanjem, pri katerem so udeleženci občutljivi tudi za širši kontekst, upoštevajo čustvene razsežnosti ter se zavedajo potrebe po prizadevanju za načrtno presojanje na podlagi meril, po preseganju čustvene (ne)naklonjenosti, predsodkov, ustaljenih perspektiv ter po razmisleku o lastnem sporazumevanju, pa tudi etične oz. družbene odgovornosti« (prav tam, str. 180).

Na ravni trenutno veljavnega učnega načrta iz leta 2011 se elementi novih jezikoslovnih spoznanj kažejo tudi v drugačni razporeditvi ciljev in vsebin. Operativni cilji niso več razdeljeni na funkcionalne in izobraževalne, temveč so »predstavljeni povezano v štirih procesno-razvojnih in vsebinskih sklopih, skozi katere naj bi se razvijala sporazumevalna zmožnost« (prav tam, str. 181). Gre za bolj celosten pogled na sporazumevalno zmožnost, ki vključuje tudi »odnosno sestavino, tj. zavest o jeziku, narodu in državi« (prav tam).

Seznani smo se z različnimi modeli jezikovnega pouka in ugotovili razloge za njihovo spreminjanje. Pri učnih načrtih smo se dotaknili zgolj temeljnih ciljev jezikovnega pouka, trenutno veljavni učni načrt iz leta 2011 pa si bomo podrobneje pogledali v poglavju o kurikularnem načrtovanju na ravni države.

1.3 RAVNI KURIKULARNEGA NAČRTOVANJA

Načrtovanje kurikula poteka na naslednjih ravneh: na **državni (nacionalni) ravni**, **šolski (institucionalni) ravni** ter na **ravni učitelja (individualna ravni)**. Odnos med kurikuli na teh treh ravneh pa je odvisen predvsem od strukture programskih dokumentov na nacionalni ravni. Če je struktura nacionalnega kurikula bolj zaprta, se priprava kurikulov na nižjih ravneh odločanja bolj formalizira, »s tem pa se neposredno niža možnost kakovostnega vzgojno-izobraževalnega dela.« (Kroflič 2002, str. 175)

1.3.1 Kurikularno načrtovanje na nacionalni ravni

»Nacionalni kurikulum je celota odnosov med različnimi koncepti, vrednotami in interesi, ki se porajajo v družbi v danem trenutku.« (Žalec 2000, str. 65). Kelly meni, da je dober tisti nacionalni kurikulum, ki kar se da omogoča ali celo spodbuja prepletanje uradnega in dejanskega kurikula (Pevce Semec 2009, str. 59).

Na državni ravni se tako oblikuje vrsta programskih dokumentov, ki določajo vzgojno-izobraževalni sistem. Kroflič (2002, str. 175) jih takole našteje:

- **nacionalni kurikulum** (oz. vzgojno-izobraževalni program),
- **izpitni katalogi**,
- **sezname predpisanih učbenikov**⁵,
- **izvedbeni dokumenti**, ki ščitijo temeljne človekove pravice vseh udeležencev vzgojno-izobraževalnega procesa (učitelj, učenci, starši) s pomočjo inšpekcijskih služb.

Za kurikulum iz leta 1984 je bilo še značilno učnosnovno načrtovanje, v Izhodiščih kurikularne prenove pa se kot temeljna strategija priprave nacionalnega kurikula na vseh ravneh omenjajo učnociljna in procesno-razvojna strategija načrtovanja ter odprti model načrtovanja, torej oblikovanje zgolj okvirnega nacionalnega kurikula. Hkrati strategija kurikularne prenove temelji na načelu avtonomije šole in učitelja in na načelu zunanjega nadzora nad izobraževalnimi učinki s sistemom eksternega preverjanja znanja na osnovnošolski in srednješolski ravni (prav tam). Odprta struktura in odločitev za temeljne cilje in procesna načela kot jedro novega učnega načrta odpirata večjo stopnjo avtonomije šole in učitelja.

⁵ Povzeli smo Krofličev zapis iz leta 2002, vendar bi bilo danes na tem mestu ustrežnejše zapisati katalog potrjenih učbenikov.

Pomembno je, da učitelji poznajo celoten kurikulum in njegove bistvene značilnosti, podrobneje pa tiste dele kurikula – posamezna vzgojno-izobraževalna področja, ki jih sami izvajajo (Kramar 1993, str. 25).

Splošni cilji osnovnošolskega izobraževanja, ki kažejo splošni namen in smisel izobraževanja, so določeni v drugem členu *Zakona o osnovni šoli* (2012, 2. člen). Za predmet slovenščina so pomembni predvsem razvijanje pismenosti in razgledanosti na besedilnem področju, razvijanje pismenosti ter sposobnosti za razumevanje in sporočanje v slovenskem jeziku (na narodno mešanih območjih pa tudi v italijanskem oz. madžarskem jeziku) ter razvijanje zavesti o državni pripadnosti in narodni identiteti.

V drugem delu *Zakona o osnovni šoli* sta določena program in organizacija dela v osnovni šoli. Obvezni program osnovne šole tako obsega obvezne in izbirne predmete ter ure oddelčne skupnosti (15. člen). Slovenščina je eden izmed obveznih predmetov (16. člen)⁶, pri katerih se s predmetnikom določi letno in tedensko število ur pouka, z učnim načrtom pa se določijo vsebina predmetov, standardi znanj in cilji pouka pri predmetih (29. člen).

1.3.1.1 UČNI NAČRT ZA SLOVENŠČINO V OSNOVNI ŠOLI

Učni načrt kot kurikularni dokument, ki se oblikuje na ravni države, je pomembno izhodišče za učiteljevo individualno pripravo ter tudi vodilo v vseh nadaljnjih fazah pouka. Na neki način učitelje tako zavezuje in omejuje, hkrati pa je toliko odprt, da šolam in učiteljem omogoča prilagajanje neposrednim konkretnim razmeram v šoli in njenem okolju (Kramar 2009, str. 56–57).

Podrobneje si bomo pogledali učni načrt za slovenščino za program osnovne šole, pri predstavitvi primerov pa se bomo osredotočili predvsem na jezikovni pouk v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju oz. triletnju. Pri pregledu bomo izhajali iz trenutno veljavnega učnega načrta slovenščine za program osnovne šole⁷ (2011), pri posameznih primerih pa bomo pogledali tudi, kakšne spremembe in dopolnitve so avtorji zapisali v *Predlogu posodobljenega učnega načrta* iz leta 2015⁸. Učni načrt je sestavljen iz petih poglavij.

⁶ Predmet slovenščina je v osnovni šoli obvezni in temeljni splošnoizobraževalni predmet z največjim številom ur pouka (Bešter Turk, 2011, 113).

⁷ Učni načrt je pripravila Predmetna komisija za posodabljanje učnega načrta za slovenščino, določil pa ga je Strokovni svet RS za splošno izobraževanje (Slovenščina, učni načrt za osnovno šolo 2011, str. 2).

⁸ Pri posodabljanju učnega načrta leta 2015 so sodelovali članice in člani Predmetne razvojne skupine za slovenščino na Zavodu RS za šolstvo (Slovenščina, predlog posodobljenega učnega načrta 2015, str. 2).

V prvem poglavju (**opredelitev predmeta**) avtorji učnega načrta zapišejo, da je »slovenščina kot materni/prvi jezik za večino učencev/učenk in kot drugi jezik/jezik okolja za pripadnike manjšin ključni splošnoizobraževalni predmet v osnovni šoli. Učenci/učenke se pri njem usposabljaajo za učinkovito govorno in pisno sporazumevanje v slovenskem jeziku, razvijajo zavest o pomenu materinščine in slovenščine, o slovenščini kot državnem in uradnem jeziku, o njenem položaju v Evropski uniji in o njeni izrazni razvitosti na vseh področjih javnega in zasebnega življenja.« (Slovenščina, učni načrt za osnovno šolo 2011, str. 4)

Predmet slovenščina je razdeljen na jezikovni in književni pouk, ki se uresničujeta v okviru štirih sporazumevalnih dejavnosti: poslušanje, branje, govorjenje in pisanje. V učnem načrtu je predvideno, da je jezikovnemu pouku (obravnavi neumetnostnih besedil) namenjenih 60 odstotkov učnih ur, književnemu (obravnavi umetnostnih besedil) pa 40 odstotkov (izjema je 1. razred, kjer je to razmerje 50 : 50).

Glede na to, da se v diplomskem delu posvečamo jezikovnemu pouku, si pogledjmo še njegov namen: »Namen jezikovnega pouka je razviti sporazumevalno zmožnost v slovenskem (knjižnem) jeziku, tj. praktično in ustvarjalno obvladovanje vseh štirih sporazumevalnih dejavnosti pa tudi jezikovnosistemskih osnov.« (Prav tam).

Temeljni namen in smisel predmeta slovenščine se prilagajata razvojni stopnji učencev, v uvodni opredelitvi predmeta pa je razvidno tudi, da za razvijanje sporazumevalne zmožnosti ni odgovoren le učitelj slovenščine – predmet se s cilji, vsebinami in dejavnostmi tesno povezuje tudi z drugimi predmetnimi področji.

Drugo poglavje vsebuje **splošne cilje** predmeta, ki so zapisani pomensko široko in izražajo namene ter temeljne funkcije učnega predmeta, učiteljem pa predstavljajo okvir in orientacijo za izvajanje pouka in načrtovanje konkretnjših in okoliščinam prilagojenih učnih ciljev (Štefanc 2012b, str. 99 in 166).

Na začetku so cilji celostno predstavljeni – slovenščina kot učni predmet »omogoča oblikovanje osebne, narodne in državljske identitete ter razvijanje ključnih zmožnosti vseživljenjskega učenja – predvsem sporazumevanje v slovenskem (knjižnem) jeziku, socialno, estetsko, kulturno in medkulturno zmožnost, učenje učenja, informacijsko in digitalno pismenost, samoiniciativnost, kritičnost, ustvarjalnost, podjetnost ipd.« (Slovenščina ... 2011, str. 6)

V nadaljevanju učni načrt (prav tam) navaja pet splošnih ciljev predmeta, za jezikovni pouk so pomembni naslednji:

1. »Učenci/učenke si oblikujejo pozitivno čustveno in razumsko razmerje do slovenskega jezika ter se zavedajo pomembne vloge materinščine in slovenščine v svojem osebnem in družbenem življenju. Tako si oblikujejo jezikovno, narodno in državljansko zavest, ob tem pa tudi spoštovanje in strpnost do drugih jezikov in narodov ter si krepijo medkulturno in socialno zmožnost.« (Slovenščina ... 2011, str. 6) V *Predlogu posodobljenega učnega načrta* iz leta 2015 pri tem cilju poudarijo še, naj bi si učenci oblikovali tudi jasno predstavo o razmerjih med jeziki, o vlogi maternega jezika in tujih jezikov. Zavedali naj bi se tudi, da je slovenščina lahko drugi ali tuji jezik, do takih govorcev pa imeli ustrezno razmerje (Slovenščina ... 2015, str. 5)

2. »Učenci razvijajo sporazumevalno zmožnost v slovenskem (knjižnem) jeziku, torej zmožnost kritičnega sprejemanja in tvorjena besedil raznih vrst.« (Slovenščina ... 2011, str. 6). Sporazumevalno zmožnost učenci razvijajo s pomočjo jezikovnega in književnega pouka, torej z obravnavo neumetnostnih in umetnostnih besedil. Pri obravnavi neumetnostnih besedil so pomembni naslednji cilji, ki jih navaja učni načrt (prav tam, str. 6):

- »Učenci razmišljajoče in kritično sprejemajo raznovrstna neumetnostna besedila, objavljena v raznih medijih – iz njih pridobivajo novo/stvarno enciklopedično znanje, tega pa uporabljajo v vsakdanjem življenju ali ga samostojno širijo z uporabo raznih priročnikov. [...] Besedila tudi vrednotijo in utemeljujejo svoje mnenje; v propagandnih besedilih prepoznavajo propagandne prvine ter si oblikujejo kritično stališče do njih.« (Slovenščina ... 2011, str. 6, poudarila T. B.) V sestavi učnega cilja vidimo uporabo Bloomove taksonomije učnih ciljev, ki so razvrščeni hierarhično, od nižjih proti višjim stopnjam: znanje, razumevanje, uporaba, analiza, sinteza in vrednotenje (Marentič Požarnik 2003, str. 265).
- Razvijajo pripravljenost za pogovarjanje in dopisovanje ter govorno nastopanje in pisanje. Na ta način izražajo svoje znanje, misli, stališča, hotenje, čustva in izkušnje, se pogajajo ter miroljubno rešujejo probleme v raznih življenjskih položajih. Zavedajo se tudi raznih okoliščin, v katerih nastajajo besedila, raznih namenov, ki jih imajo tvorci besedil, ter raznih medijev, prek katerih so besedila lahko posredovana. Tvorijo ustrezna in učinkovita besedila različnih vrst. Ob tem razvijajo svojo socialno, kulturno in estetsko zmožnost.

- Motivirani so za vse štiri sporazumevalne dejavnosti; zavedajo se, da jim te omogočajo spoznavanje sebe in sveta ter zadovoljevanje osnovnih čustvenih in družbenih potreb.
- Ob dejavnem stiku z neumetnostnimi besedili z uporabo digitalne tehnologije varno, ustvarjalno in kritično pridobivajo ter uporabljajo podatke/informacije.

3. Učenci ohranjajo in razvijajo pozitivni odnos do branja neumetnostnih in umetnostnih besedil.

4. Učenci razvijajo t. i. sestavine sporazumevalne zmožnosti, tj. jezikovno zmožnost (poimenovalno, skladenjsko, pravorečno, pravopisno), slogovno zmožnost, zmožnost nebesednega sporazumevanja in metajezikovno zmožnost.

V tretjem poglavju so zapisani obvezni in izbirni **operativni cilji in vsebine**, »ki usmerjajo dejavnosti učencev pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti« (Bešter Turk 2011, str. 124). Z razliko od prvih dveh poglavij so ti ločeni po vzgojno-izobraževalnih obdobjih. Vsako obdobje se tako deli na področji jezika in književnosti, znotraj posameznega področja pa še posebej na operativne cilje in vsebine. Operativni cilji so zapisani po sklopih⁹, in sicer za celotno triletje (npr. 7., 8. in 9. razred). Na drugi strani so predlagane vsebine zapisane za vsak razred posebej. Na področju jezika v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju tako najdemo sklop in cilj *Razvijanje zmožnosti selektivnega branja*, kjer so konkretno zapisane učenčeve dejavnosti: »Učenci berejo javno obvestilo v obliki seznama; poimenujejo vrste seznama ter določajo okoliščine nastanka in uporabe takih seznamov ter tvorčev in prejemnikov namen ...« (Slovenščina ... 2011, str. 48) Učni načrt vsebuje tudi predlagane vsebine – pri omenjenem konkretnem primeru cilja lahko učitelj izbira med naslednjimi vrstami seznamov: teletekst, športni spored, kulturni spored ipd.

Poglejmo si še en primer. Pri cilju in sklopu *Oblikovanje in razvijanje zavesti o jeziku, narodu in državi* (Slovenščina ... 2011, str. 46) je zapisano, da učenci med drugim opazujejo in predstavljajo

- vlogo slovenščine v svojem življenju in svoj odnos do nje,

⁹ Sklopi v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju na področju jezika: Oblikovanje in razvijanje zavesti o jeziku, narodu in državi, Razvijanje zmožnosti pogovarjanja, Razvijanje zmožnosti dopisovanja, Razvijanje zmožnosti kritičnega sprejemanja enogovornih neumetnostnih besedil, Razvijanje zmožnosti tvorjenja enogovornih neumetnostnih besedil, Razvijanje zmožnosti selektivnega branja, Razvijanje zmožnosti izpolnjevanja obrazcev, Razvijanje jezikovne in slogovne zmožnosti ter zmožnosti nebesednega sporazumevanja, Razvijanje metajezikovne zmožnosti itd. (Slovenščina ... 2011, 46–53).

- jezike, ki jih govorijo slovenski državljani,
- uradne jezike v organih Evropske unije,
- položaj slovenskih zamejcev in izseljencev ter status slovenščine v državah, v katerih živijo slovenski zamejci oz. izseljenci, itd.

Če primerjamo operativni cilj s splošnim ciljem, opazimo, da slednji ni natančno razčlenjen v operativnih ciljih in vsebinah. Učenci se sicer seznanijo z vlogo slovenščine, s tujimi jeziki, s položajem slovenskih zamejcev in izseljencev, splošni cilj pa zavezuje učitelja, da mora biti pri načrtovanju svojega dela pozoren tudi na razvijanje jezikovne in kulturne zavesti. Ob pregledu splošnih ciljev smo zapisali tudi, da naj bi učenci oblikovali spoštovanje in strpnost do drugih jezikov in narodov in tako krepili medkulturno in socialno zmožnost (Slovenščina ... 2011, str. 6). Učitelj mora torej ob dejavnostih, ki so navedene pod operativnimi cilji v omenjenem sklopu učnega načrta, sam poskrbeti tudi za dejavnosti, ki bodo učencem omogočali oblikovanje in razvijanje ne le narodne in jezikovne zavesti, temveč tudi strpnost in spoštovanje do drugih jezikov in narodov. Tudi na to mora biti učitelj v svoji pripravi sam pozoren in ustrezno načrtovati pouk. Prav tako mora biti učitelj pri svoji letni, etapni in operativni učni pripravi pozoren tudi na sistematičnost znanja, enakomerno razvijanje vseh sporazumevalnih dejavnosti, uporabo informacijske tehnologije itd.

V poglavju **standardi znanja** so naštet temeljni in minimalni standardi znanja (slednji so v učnem načrtu označeni s poudarjenim tiskom). Standardi znanja so po svoji naravi in funkciji operativni in preverljivi učni cilji – njihovo doseganje je mogoče objektivno preverjati in ocenjevati (Štefanc 2012b, str. 167). V tretjem izobraževalnem obdobju pod minimalni standard na primer spada uporaba knjižnega govora med govornim nastopanjem, uporaba knjižnega govora tudi pri pogovarjanju z učiteljem pa pod temeljni standard znanja (Slovenščina ... 2011, str. 90).

Zadnje poglavje vsebuje **didaktična priporočila** za kar najbolj optimalno uresničevanje ciljev predmeta. Uresničevanje splošnih in operativnih ciljev tako pri jezikovnem kot književnem pouku ni razčlenjeno po razredih, temveč je navadno opredeljeno za celotno vzgojno-izobraževalno obdobje (Slovenščina ... 2011, str. 97). V učnem načrtu avtorji še zapišejo, da to »učitelju omogoča, da avtonomno izbira hitrost obravnave ciljev in vsebin, njihovo zaporedje in s tem metode in oblike dela glede na potrebe, zmožnosti in pričakovanje svojih učencev« (prav tam). Cilji so v učnem načrtu res opredeljeni za celotno vzgojno-izobraževalno obdobje, za vsebine pa to ne velja (glej npr. Slovenščina ... 2011, str. 54–56).

Tako besedilne vrste kot jezikoslovni izrazi so razvrščeni po posameznih razredih, kar pomeni, da morajo z njimi povezane cilje učitelji dosegati v točno določenem razredu. Avtonomija pri izbiri hitrosti obravnave in razvrstitvi vsebin, ki jo omenjajo avtorji učnega načrta, je tako zelo relativna.

Izbira učne oblike je odvisna od ciljev učne ure, zato v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju avtorji kot didaktično ustrezno navajajo tako frontalno (npr. poslušanje/gledanje posnetkov, učiteljev uvod v učno uro) kot individualno (npr. tiho branje, pregledovanje napak, ponovno pisanje besedila) oz. skupinsko obliko dela (npr. sestavljanje miselnega vzorca, povzetkov). Posebna pozornost naj bo namenjena delu v manjših skupinah ali dvojicah, npr. sodelovalno učenje, učenje z odkrivanjem, problemsko učenje. Didaktično priporočljivo je tudi projektno učno delo (Slovenščina ... 2011, str. 105). Če gledamo podpoglavje za jezikovni pouk v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju, tam najdemo tudi zapis osmih korakov, po katerih naj poteka sprejemanje in tvorjenje neumetnostnih besedil (prav tam). Seznam dejavnosti učencev pri sprejemanju in tvorjenju besedil so avtorji *Predloga posodobljenega učnega načrta* iz leta 2015 še bolj natančno določili in razširili (Slovenščina ... 2015, str. 66–69), spoznavna metoda pa kljub temu ostaja enaka in samo ena – učni načrt priporoča indukcijo z analizo. Tudi na tej ravni – izbiri spoznavnih poti, po katerih učenci spoznavajo jezikovne prvine – učni načrt posega v učiteljevo avtonomijo. Metode jezikovnodidaktičnega spoznavanja in korake za delo z neumetnostnimi besedili podrobneje pogledamo v poglavju o učiteljevi individualni pripravi.

Poglavje z didaktičnimi priporočili vsebuje še podpoglavja o individualizaciji in diferenciaciji, medpredmetnih povezavah, preverjanju in ocenjevanju ter informacijski tehnologiji.

1. Individualizacija in diferenciacija

Končni cilj individualizacije in diferenciacije je optimalni razvoj zmožnosti vsakega posameznega učenca. Učencem zato glede na zmožnosti in druge posebnosti učitelji prilagajajo pouk slovenščine tako v fazah načrtovanja, organizacije in izvedbe kot tudi v procesu preverjanja in ocenjevanja znanja. Učitelji morajo biti pri tem pozorni na specifične skupine in posameznike (in upoštevati navodila in smernice za delo z njimi): nadarjeni učenci, učenci z učnimi težavami, otroci tujcev (Slovenščina ... 2011, str. 107). V *Predlogu posodobljenega učnega načrta* je dodano še, da je poleg didaktičnih pristopov možno

diferencirati tudi vsebine, cilje, samostojnost oz. vodenost pri delu, pripomočke, vire, domače naloge in domače branje (Slovenščina ... 2015, str. 70).

2. Medpredmetne povezave

Slovenščina v Republiki Sloveniji ni le učni predmet, temveč tudi učni jezik (Zakon o osnovni šoli 2012, 6. člen). Predmet slovenščina se tako preko sporazumevalnih in drugih dejavnosti učencev ter preko tem in vsebin obravnavanih besedil povezuje z vsemi predmetnimi področji (Slovenščina ... 2011, str. 108). V drugem in tretjem triletju se predmet povezuje z učenčevimi izkušnjami in predznanjem ter z vsebinami in dejavnostmi pri naravoslovnih in družboslovnih predmetih. Posebej so v učnem načrtu (prav tam, str. 108–109) izpostavljena naslednja področja:

- povezovanje s poukom tujih jezikov,
- medijska vzgoja,
- državljanska kultura,
- knjižnično informacijsko znanje,
- razvijanje digitalne pismenosti,
- kulturna vzgoja,
- okoljska vzgoja,
- vzgoja za zdravje,
- vzgoja kupca,
- poklicna orientacija,
- prometna vzgoja, itd.

Posebna pozornost je namenjena predvsem kulturni vzgoji in razvijanju digitalnih zmožnosti. Kulturna vzgoja kot osrednji element vseživljenjskega učenja prispeva k celovitemu razvoju osebnosti, digitalno tehnologijo pa učenci uporabljajo pri sprejemanju, razčlenjevanju in tvorjenju tako umetnostnih kot tudi neumetnostnih besedil (prav tam, str. 109).

Če veljavni učni načrt primerjamo s predlogi iz leta 2015, vidimo, da želijo avtorji še posebej poudariti povezovanje slovenščine s poukom tujih jezikov pri pridobivanju strategij sprejemanja in tvorjenja besedil, še posebej pa na možnostih, ki jih odpira opazovanje tujih jezikov s pomočjo jezikoslovnega znanja, pridobljenega pri pouku slovenščine (Slovenščina ... 2015, str. 71).

Medpredmetne povezave se lahko izvedejo na različne načine, npr. kot motivacija, nadgradnja znanja, oblikovanje avtentičnih nalog, projektni dan itd. »Uresničevanje medpredmetnih povezav (tudi po vertikali) je odvisno od povezovanja učiteljev vseh predmetnih področij in načrtovanja povezav na treh ravneh – na ravni šole, strokovnih aktivov in posameznih učiteljev.« (Prav tam, str. 109) Povezovanje lahko poteka na ravni vsebin, na ravni procesnega znanja ter na konceptualni ravni.

V učnem načrtu so predvsem izpostavljena področja medpredmetnega povezovanja in predlogi učiteljem, na kakšen način in s kakšnim namenom naj povezave izvajajo. Medpredmetne povezave so torej učiteljem le priporočene in nakazane v posebnem poglavju, medtem ko jih v razčlenitvi ciljev in vsebin po posameznih sklopih ne najdemo. Učitelj slovenščine jih mora pri svojem načrtovanju in pripravi sam vključevati v pouk, prav tako mora sam poskrbeti tudi za povezovanje jezikovnega pouka s poukom književnosti. Pri tem se lahko povezuje tudi z drugimi učitelji in strokovnimi aktivisti. Na tem področju ima torej učitelj kar nekaj avtonomije, še posebej ker se predmet slovenščina povezuje z vsemi predmetnimi področji. Večja avtonomija pa seveda hkrati povečuje zahtevnost in odgovornost učiteljevega dela.

3. Preverjanje in ocenjevanje znanja

Preverjanje znanja in ocenjevanja sta pomembni sestavini kurikula, saj je ocenjevanje znanja razumljeno kot pomembno sredstvo za presojo njegove uspešnosti (Žalec 2000, str. 59). Pri pouku jezika učitelj ugotavlja in vrednoti, v kolikšni meri učenci dosegajo cilje in standarde znanja, ki so določeni v učnem načrtu. Učitelj torej preverja in ocenjuje učenčevo sporazumevalno zmožnost, to je zmožnost sprejemanja in tvorjenja različnih besedil (Slovenščina ... 2011, str. 110).

V učnem načrtu je zapisano še, da je preverjanje in ocenjevanje ustno in pisno – npr. branje umetnostnih in neumetnostnih besedil, pisni izdelki, ustni odgovori, govorni nastopi in druge oblike (prav tam).

V standardih znanja je opredeljeno, kaj in kako ocenjevati. V standarde znanja so vključeni le tisti cilji in dejavnosti, ki jih je mogoče smiselno preverjati in ocenjevati. Kako bo preverjanje in ocenjevanje potekalo, pa načrtuje učitelj sam. Že pri načrtovanju letne učne priprave mora učitelj razmisliti tudi o vprašanih vrednotenja (preverjanja in ocenjevanja) znanja: Kakšne vrste bodo pisni izdelki, ki jih predvideva učni načrt? Kaj se bo preverjalo z ustnim

preverjanjem? Kako bo učitelj vrednotil govorne nastope? Pri kateri temi bo uporabil govorni nastop, pri kateri pa pisno preverjanje? Pri načrtovanju preverjanja in ocenjevanja znanja učitelju formalni okvir predstavlja *Zakon o osnovni šoli* (2012), še podrobneje pa *Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli* (2013). Učitelj mora poleg tega dobro poznati tudi spoznanja psihologije in splošne ter jezikovne didaktike – za preverjanje in ocenjevanje pridejo v poštev razlikovanje med preverjanjem in ocenjevanjem, poznavanje različnih vrst vrednotenja (glede na prenosnik ločimo ustno/pisno, glede na funkcijo preverjanja v učnem procesu pa sprotno in končno preverjanje) in taksonomij znanja (Bloomova, Marzanova), s pomočjo katerih zagotovimo, da ima učenec možnost pokazati svoje znanje na različnih kognitivnih zahtevnostnih ravneh. Poznati je treba tudi različne vrste nalog, ki jih delimo glede na vrsto razčlenbe, čas reševanja, kognitivno zahtevnost in dejavnost učencev. Temeljno načelo pri vrednotenju znanja pri pouku slovenščine je predvsem to, da morajo biti naloge, s katerimi učitelj preverja znanje učencev, čim bolj podobne nalogam, s katerimi se učenci srečujejo pri pouku. Ker je izhodišče sodobnega jezikovnega pouka raba jezika, se naloge navezujejo na učenčeve sporazumevalne izkušnje (Vogel 2004).

4. Informacijska tehnologija

Razvijanje digitalne zmožnosti se povezuje z razvijanjem sporazumevalne zmožnosti v slovenskem jeziku. Digitalna zmožnost vključuje zavestno in kritično rabo informacijskih tehnologij pri opravljanju šolskih in izvenšolskih obveznosti (prav tam, str. 111).

Rabo informacijsko-komunikacijske tehnologije (v nadaljevanju IKT) načrtujemo za uresničevanje učnih ciljev pri pouku slovenščine, za vzpodbujanje aktivnosti učencev, za njihovo motivacijo ter za digitalno opismenjevanje. Če so načini in oblike dela temu prilagojeni, lahko raba informacijske tehnologije bistveno pripomore k učinkovitejšemu doseganju ciljev pouka slovenščine (Slovenščina ... 2015, str. 73).

Avtorji so pri predlogu posodabljanja učnega načrta opozorili še, da je pri katerikoli obliki vstopanja na svetovni splet nujno, da učence ozaveščamo o varni in odgovorni rabi interneta in novih tehnologij ter jih tudi navajamo na navajanje virov in spoštovanje avtorskih pravic (prav tam, str. 74). Tudi to je eden izmed ciljev, ki ni posebej razčlenjen v operativnih ciljih in vsebinah. Učitelji morajo sami načrtovati dejavnosti in jih vključevati v pouk.

1.3.2 Kurikularno načrtovanje na institucionalni (šolski) ravni

Kroflič (2002) zapiše, da naj bi se na ravni institucije – šole – oblikoval **izvedbeni kurikulum**¹⁰ ter pripravile **publikacije**, s katerimi konkretna šola seznanja otroke in starše s posebnostmi vzgojno-izobraževalne ponudbe (prav tam, str. 175).

1.3.2.1 PRAVNA PODLAGA NAČRTOVANJA NA INSTITUCIONALNI RAVNI: LETNI DELOVNI NAČRT IN VZGOJNI NAČRT

Z *Zakonom o osnovni šoli* je določeno, da šola vsako leto znova oblikuje **hišni red ter letni delovni načrt**, s katerim se določijo vsebina, obseg in razporeditev vzgojno-izobraževalnega dela in interesnih ter drugih dejavnosti, ki jih izvaja šola. Določi se tudi delo šolske svetovalne službe in vseh drugih služb ter aktivnosti, s katerimi se šola vključuje v okolje, oblike sodelovanja s starši itd. (*Zakon o osnovni šoli* 2012, 31. člen) Pripravo letnega delovnega načrta šole vodi ravnatelj (Kramar 2009, str. 239).

Na podlagi 60. d-člena *Zakona o osnovni šoli* mora vsaka šola oblikovati tudi **vzgojni načrt**, ki vsebuje vrednote in vzgojna načela ter načine vzgojnega delovanja in ukrepanja, s katerimi želi šola uresničevati zastavljene cilje. V vzgojnem načrtu so zapisane proaktivne in preventivne vzgojne dejavnosti, svetovanje in usmerjanje in druge oblike pomoči. Vzgojni načrt je del letnega delovnega načrta šole in je rezultat sodelovanja in dogovora med strokovnimi delavci šole, starši in učenci (prav tam, 60. d-člen).

Vse omenjene dokumente, podatke o šoli in značilnosti programa je osnovna šola včasih morala objaviti v obliki publikacije, trenutni zakon pa jo zavezuje le k predstavitvi vseh podatkov na šolski spletni strani (prav tam, 32. člen).

Oblika letnega delovnega načrta ter vzgojnega načrta ni predpisana s strani pristojnega ministra, s *Pravilnikom o dokumentaciji v osnovni šoli* (2012) pa je določeno, da šola oba omenjena dokumenta trajno hrani.

Pri oblikovanju letne priprave šole sodelujejo vsi učitelji in strokovni delavci šole in skupaj odločajo o sestavinah, vidikih, organizaciji in delovanju. V letni pripravi upoštevajo strokovne didaktične in vsebinske novosti in spremembe, ki so nastale med letom, izkušnje iz preteklih let in spremenjene psiho-socialne okoliščine in pogoje.

¹⁰ Termin izvedbeni kurikulum se danes sicer uporablja pri programih poklicnih in strokovnih šol, na ravni osnovne šole pa gre za letni delovni načrt.

1.3.3 Kurikularno načrtovanje na individualni ravni

Različnim definicijam pouka (vzgojno-izobraževalnega procesa) je skupno to, da gre za namerno, načrtno in organizirano dejavnost (Kramar 2009, str. 11). Pouk njegovi izvajalci – učenci in učitelji – sproti ustvarjajo. To ustvarjanje pa bo »toliko zanesljivejše, bogatejše, bolj kakovostno in učinkovitejše, kolikor bolje bo načrtovano in pripravljeno« (prav tam, str. 238). Pomembno je še poudariti, da pouka ni mogoče načrtovati in pripraviti enkrat za vselej, zato sta načrtovanje in priprava stalni sestavini učiteljeve dejavnosti.

Kubale (1997, str. 91) zapiše, da je vzgojno-izobraževalno delo sestavljeno iz dveh delov, in sicer iz pripravljanja učitelja na vzgojno-izobraževalno delo in na izvajanje vzgojno-izobraževalnega dela, torej pouka. Kakovostna priprava omogoča učitelju tudi kakovostno izvajanje pouka. Ni pa dovolj le sama priprava – pomembno je tudi, da učitelj po izvedeni uri oz. po koncu šolskega leta naredi analizo (samoevalvacijo) in na ta način ovrednoti svoje delo. V priprave si zapiše opombe in beležke, ki mu bodo pomagale pri načrtovanju dela v naslednjih letih.

Učitelj pred izvajanjem vzgojno-izobraževalnih dejavnosti oblikuje **učne priprave**.

1.3.3.1 PRAVNA PODLAGA NAČRTOVANJA NA INDIVIDUALNI RAVNI: UČITELJEVE UČNE PRIPRAVE

V 4. členu *Pravilnika o dokumentaciji v osnovni šoli* (2012) so našteje dokumentacije, ki jih šola vodi oziroma izdaja. Mednje spada tudi dokumentacija o delu strokovnih delavcev, natančneje določena v prilogi *Pravilnika*. Strokovni delavci v šoli tako vodijo:

- **letno pripravo strokovnega delavca** (letna razporeditev ciljev, standardov ter vsebine vzgojno-izobraževalnega in drugega strokovnega dela),
- **sprotno pripravo na vzgojno-izobraževalno delo** (metodična in vsebinska priprava na vzgojno-izobraževalno delo).

Obrazec za priprave ni predpisan s strani ministra za izobraževanje, znanost in šport, *Pravilnik* pa šoli nalaga, da tako letne kot sprotne priprave hrani do konca šolskega leta (*Pravilnik o dokumentaciji v osnovni šoli* 2012, 4. člen).

Šolski inšpektorji opravljajo redne (na podlagi letnega programa dela inšpektorata), izredne (na podlagi prijave ali pobude) ter ponovne nadzore (*Zakon o šolski inšpekciji* 2005, 11. člen). Nadzor v šolah se med drugim nanaša tudi na dnevno, tedensko in letno organizacijo dela ter »letno in sprotno načrtovanje vzgojno-izobraževalnega dela strokovnih delavcev šole« (prav

tam, 12. člen). Če so predpisi kršeni (primer: učitelj ne piše sprotnih učnih priprav), inšpektor odredi ukrepe za odpravljanje kršitev ter določi rok za njihovo odpravo: ob ponovnem nadzoru mora učitelj predložiti napisane priprave.

1.3.3.2 VRSTE IN RAVNI UČNIH PRIPRAV

Didaktiki različno poimenujejo vrste učnih priprav, strukturirajo pa jih predvsem glede na časovno obdobje. Poljak (v Kubale 2002, str. 19) piše o globalnem ali letnem pripravljanju (pripravljanje za novo šolsko leto), tematskem pripravljanju in leksijskem pripravljanju (pripravljanje za posamezne učne enote oz. učne ure). Poleg pripravljanja za šolsko leto loči pripravljanje za učne teme ter za posamezne učne enote tudi Andolšek (v prav tam, stran 20). A. Tomić piše o stopenjskem načrtovanju učnega dela, ki obsega 4 etape: letno, polletno (ali semestrsko), tematsko načrtovanje ter načrtovanje učne ure (Tomić 1997, str. 152).

Kramar (1993) meni, da se s strukturiranjem priprav po časovnem kriteriju zapostavlja izobraževalno-vzgojne cilje, celovitost in logiko vsebine in celovite metodološko-metodične pristope, ki se jim mora podrediti časovna delitev. Sam priprave zato loči po obsežnosti posameznih celot in njihovi notranji povezanosti od globalne strukture do mikrostruktur. Načrtovanje in priprava tako potekata na treh med seboj povezanih ravneh (globalna, etapna, izvedbena raven), skladno s tem so priprave:

- globalne, letne ali priprave celotnega pouka,
- etapne, vmesne ali priprave didaktičnih sklopov in
- neposredne, sprotne priprave didaktičnih enot (prav tam, str. 26; Kramar 2009, str. 240).

Pri načrtovanju in pripravi so v ospredju že omenjene **osnovne sestavine**: cilji, vsebina in proces (Kramar 1993, str. 27). Po posameznih ravneh si bomo podrobneje ogledali vrste učnih priprav, pri vsaki se bomo dotaknili tudi njihovih osnovnih sestavin.

1.3.3.2.1 Globalna ali letna učna priprava

Letna priprava (Kubale jo poimenuje tudi makro plan) je konkretnjša od učnega načrta in v bistvu predstavlja njegovo izvedbeno varianto. Je osnova za pripravo učnih tem in učnih enot (Kubale 2002, str. 35). Letna priprava učitelja je usklajena z letnim delovnim načrtom šole, učitelj pa jo izdela za področja (razred, predmet), kjer izvaja pouk (Kramar 2009, str. 241). Letno načrtovanje učitelj opravi pred začetkom novega šolskega leta, torej do 31. avgusta.

B. Krakar Vogel (2004) govori o »celoletni učni pripravi«, ki ima številne koristne lastnosti:

- učitelju omogoča njegovim okoliščinam primerno razporeditev časa za obravnavo posameznih tem in samostojno razporeditev vsebinskih enot (pri pouku slovenščine v osnovni šoli je treba ob posameznih temah načrtovati dejavnosti učencev in korelacije med vsebinami jezikovnega in književnega pouka);
- učitelj lahko v taki pripravi enakomerno razporeja dejavnosti učencev med celotnim šolskim letom – npr. pisanje, govorni nastop, domače branje;
- učitelju v vsakem obdobju šolskega leta omogoča orientacijo (ali napreduje po predvidenem tempu; sproti ga opozarja, da se je pri neki snovi predolgo zadržal; usmerja ga k racionalizaciji časa);
- učitelju in učencem omogoča znosnejšo razporeditev delnega in celostnega pisnega in ustnega preverjanja;
- tako učitelju kot učencem taka priprava olajša naporno in pogosto neučinkovito iskanje dodatnih virov v zadnjem hipu ipd. (prav tam, str. 161).

Po Kramarju (1993, str. 52–55; Kramar 2009, str. 241–242) in Kubaletu (2003, str. 44–57) povzemamo glavne naloge oz. dejavnosti učitelja pri načrtovanju in pripravi globalne ali letne učne priprave, pri tem smo pozorni na osnovne sestavine. Prva učiteljeva naloga pred izdelavo letne priprave je analiza predmetnika ter učnega načrta, sledi ji proučevanje oziroma analiza učnih ciljev predmeta.

- *Učni cilji*

V učnem načrtu za posamezen predmet so opredeljeni splošni cilji izobraževanja. Splošni cilji so abstraktni, pogostokrat tudi deklarativni, vsebinsko odprti in so na neki način globalno vodilo celotnemu pouku.

Kot smo zapisali že pri predstavitvi učnega načrta, lahko iz splošnih ciljev predmeta slovenščine izpostavimo tri temeljne cilje pouka slovenskega (prvega/maternega) jezika:

- razvita (jezikovna) kulturna zavest,
- razvita sporazumevalna zmožnost ter
- strokovno znanje oz. razvita jezikovna zavest.

Pri tem sporazumevalno zmožnost razumemo kot »zmožnost kritičnega sprejemanja besedil raznih vrst ter zmožnost tvorjenja ustreznih, razumljivih, pravih in učinkovitih besedil

raznih vrst.« (Bešter Turk in Križaj Ortar 2009, str. 4) Sestoji iz naslednjih sestavin (prav tam):

- iz motiviranosti za sprejemanje in sporočanje,
- iz stvarnega znanja prejemnika in sporočevalca,
- iz jezikovne zmožnosti prejemnika in sporočevalca,
- iz možnosti nebesednega sporazumevanja prejemnika in sporočevalca,
- iz pragmatične/slogovne zmožnosti prejemnika in sporočevalca,
- iz metajezikovne zmožnosti prejemnika in sporočevalca.

Splošne in operativne cilje iz učnega načrta učitelj razčleni na cilje posameznih razredov in načrtuje njihovo povezovanje in prehajanje na višje ravni. Oblikuje tudi etapne cilje, ki so operativno oblikovani¹¹. Pri načrtovanju ciljev in dejavnosti mora učitelj slovenščine posebno pozornost nameniti predvsem tistim splošnim ciljem v učnem načrtu, ki v natančnejši razčlembi niso tako izpostavljeni. Če jih želi (skladno z učnim načrtom) učitelj razvijati, jih mora najprej umestiti v letno pripravo. Učitelj mora npr. v pouk vključiti dejavnosti, ki bodo učencem pomagale oblikovati pozitivno čustveno in razumsko razmerje do slovenskega jezika, hkrati pa tudi spoštovanje in strpnost do drugih jezikov in narodov. Že v letni pripravi mora biti pozoren tudi na vključevanje informacijske tehnologije in medpredmetnih povezav.

- *Učna vsebina*

Učna vsebina predstavlja pri pouku osnovno sredstvo za doseganje ciljev. Med učnimi cilji in vsebino poteka tesna vez. Delno je načrtovana in pripravljena v vzgojno-izobraževalnih programih, učnih načrtih in učbenikih. Pri globalni oz. letni učni pripravi gre za širši izbor vsebine, ki mora biti znanstveno in strokovno veljavna ter družbeno in antropološko-psihološko ustrezna (Kramar 2009, str. 45–46). Pri pripravi učnih vsebin za pouk pa ne gre le za kopičenje znanstveno veljavnih spoznanj, saj »pouk nikakor ne sme biti znanost v malem, mikromodel znanstvenega sistema« (Strmčnik 2001, str. 236). Pomembna je seveda tudi vzgojno-izobraževalna vrednost in primernost vsebine, ki se kaže v njenem didaktičnem oblikovanju (Kramar 2009, str. 45–46). Govorimo o t. i. psihološki, pedagoški in didaktični transformaciji, s pomočjo katere znanstvene vsebine prilagodimo posebnostim, potrebam in namenom pouka (Strmčnik 2001, str. 236). Skozi proces didaktične transformacije so

¹¹ Operativizacija ciljev na tej ravni je sicer konkretna, vendar ne tako podrobna, kot se pojavlja na neposredni izvedbeni ravni (Kramar 1993, str. 53).

znanstvene vsebine ustrezno strukturirane, predelane in poenostavljene – znanstvena snov se preoblikuje v učno vsebino. Velik problem didaktične transformacije pa lahko predstavlja neustrezna redukcija – z didaktično redukcijo poimenujemo »generaliziranje, selekcioniranje ali kondenziranje učnih vsebin« (prav tam). Iz znanstvenih spoznanj se izloči, skrajša ali preoblikuje tisto, kar z vidika učnih ciljev za učence ni bistveno, skupno in aktualno. Transformacija poteka na več ravneh, začne pa se že pri oblikovanju splošnih učnih ciljev in pisanju učnega načrta. Nadalje ji sledijo avtorji učbenikov in učitelji v svojih učnih pripravah (prav tam, str. 237).

Učitelj torej analizira, izbira in ureja tudi učne vsebine. Pregleda vsebine, ki so predlagane v učnem načrtu, preuči novosti in spremembe vsebine. Preuči tudi učence, ki so vsako leto v razredu novi (učni uspeh, pregled opažanj v nižjih razredih, interesi učencev itd.) Nadalje učno vsebino razčleni na učne teme oz. oblikuje **tematske vsebinske sklope**, ki jim določi vrstni red obravnave in potrebno število učnih ur. Vsebinski sklopi morajo biti razvrščeni tako, da je vsaka učna vsebina povezana s prejšnjo in omogoča razumevanje naslednje. Pri izbiri vsebin mora biti učitelj pozoren na razvojno stopnjo učencev, vsebine morajo biti tudi znanstveno pravilne, sodobne in aktualne (Kramar 2009, str. 241–242).

Vsebine jezikovnega pouka slovenščine so izbrane besedilne vrste in jezikoslovni pojmi, ki jih morajo učenci v posameznem razredu usvojiti. V učnem načrtu so zapisane za vsak razred posebej. Besedilne vrste so razvrščene kot vrste pogovorov (raziskovalni, prepričevalni in pogajalni), vrste dopisov (pismo, vabilo, zahvala ...), vrste besedil za sprejemanje (opis države, intervju, življenjepis, oznaka osebe ...), vrste besedil za tvorjenje (pripovedovalno besedilo, poročilo ...), vrste seznamov (teletekst, kulturni spored ipd.) in vrste obrazcev (poštni, bančni ...).

Jezikoslovni izrazi so v učnem načrtu zapisani po alinejah, učenci naj bi v 7. razredu med drugim npr. poznali, razumeli, opisali in uporabljali izraze knjižni zborni jezik, knjižni pogovorni jezik, narečje, stalna besedna zveza, vprašalni zaimek, predlog, stavek itd. (Slovenščina ... 2011, str. 54–56).

Na področju učnih vsebin učni načrt zavezuje učitelja do te mere, da sam ne more vplivati na izbiro ali opuščanje predvidenih vrst besedil in jezikoslovnih izrazov, lahko pa poljubno izbira konkretno besedilo določene besedilne vrste, na primer izbere osebo, ob kateri bodo učenci spoznavali opis življenja osebe, intervju s kom bodo sprejemali ipd.

- *Učni proces*

Učitelj mora pri letni pripravi narediti tudi analizo in pripravo tako **didaktičnega okolja** (spoznavanje posrednih in neposrednih okoliščin, v katerih bo potekal pouk: velikost šole, opremljenost učilnic in drugih prostorov v in izven šole, tehnična opremljenost šole itd.) kot **didaktičnih sredstev**. V tej fazi se učitelj tudi odloči o **didaktičnih strategijah** – ne odloča se še za konkretne učne metode, se pa že odloči, kje bo pouk na primer problemsko ali projektno zasnovan.

B. Krakar Vogel (2004) učiteljem slovenščine ponudi še nekaj vprašanjskih sklopov, ki so jim lahko vodilo pri sestavljanju celoletne priprave. **Učitelj mora premisliti o razporeditvi jezikovnih in književnih učnih tem iz učnega načrta po mesecih v šolskem letu** (bo začel z jezikovno temo ali temo iz književnosti, bo snov delil po učnih temah ali bo npr. po dve uri na teden obravnaval jezik in književnost). Razmisliti mora o tem, koliko ur bo namenil posamezni učni temi, katere pogloblitve cilje bo v njih dosegel in tudi kakšne oblike preverjanja bo ob določeni temi uporabil. V fazi načrtovanja letne priprave se odloči tudi o tem, katere dodatne izbirne vsebine in dejavnosti bo vključil v vzgojno-izobraževalni proces, npr. gledališki dogodek, projektno delo idr. (prav tam, str. 161–162).

OBLIKA LETNIH UČNIH PRIPRAV

Kot omenjeno, obrazec za pisanje letne priprave ni predpisan, zato učitelji uporabljajo različne obrazce. Da bi bila letna priprava učinkovito vodilo za posameznega učitelja, je najbolje, da različna priporočila in splošne obrazce prilagodi svojim potrebam (in seveda strukturi pouka slovenščine – ciljem, vsebinam, metodam pri tem predmetu) (Krakar Vogel 2004, str. 161). Včasih so učitelji morali pisati obvezne »čruse« (časovne razporeditve učne snovi, na posebnih vnaprej določenih obrazcih) – že samo ime nam nakazuje, da je bilo takrat v ospredju učnosnovno načrtovanje, glede časovne razporeditve pa smo že pisali, da je čas le eden izmed elementov priprave.

Kubale (2002) s svojim primerom obrazca nakazuje, da bi morala letna priprava vsebovati učne teme, operativne vzgojno-izobraževalne cilje in korelacije s predmeti (prav tam, str. 58). Nekateri učitelji priprave razporedijo na polletje oz. semestre, drugi tudi na mesece in celo tedne. B. Krakar Vogel v svojem vzorčnem primeru dolgoročne priprave letno načrtovanje združi s tematskim. Temam določi število ur, tematske cilje in dejavnosti, dodatne vsebine in dejavnosti, preverjanje in vire, vse skupaj pa vključi v tedenske in mesečne časovne okvirje

(Krakar Vogel 2004, str. 163). A. Tomić svetuje pisanje priprav na neparne strani, medtem ko parne uporabimo za morebitne pripombe, opažanja in refleksije (Tomić 1997, str. 156).

1.3.3.2.2 Etapna ali tematska učna priprava

V globalni pripravi je učitelj oblikoval tematske vsebinske sklope, ti pa so podlaga za načrtovanje **didaktičnih sklopov**¹², ki jih oblikuje v fazi etapne učne priprave.

To je **priprava na vmesni ravni** med letno pripravo in neposredno pripravo didaktičnih enot (Kramar 2009, str. 242). Kubale še poudari, da tako »kot je kvalitetna letna priprava pogoj za pripravo učnih tem, je tudi kvalitetna tematska priprava pogoj za uspešno pripravljane posameznih učnih enot in poučevanje« (Kubale 2003, str. 65).

Kramar zapiše, da so v didaktičnem sklopu vse sestavine operativno oblikovane, niso pa izdelane do vseh podrobnosti. Ker lahko en didaktični sklop obsega več ur pouka, jih je namreč težko natančno predvidevati. Določi pa učitelj na tej fazi **obseg in dolžino sklopa**.

Po Kramarju (2009, str. 243–244) naj bi didaktični sklop vseboval:

- 1.) Splošne podatke: šola, razred, oddelek, predmet, čas, izvajalci (učitelji in sodelavci).
- 2.) Naslov sklopa.
- 3.) Cilj sklopa in cilje didaktičnih enot sklopa (etapni cilj razčlenimo na neposredne cilje predvidenih didaktičnih enot, ti bodo tudi kasnejša podlaga za preverjanje in ocenjevanje znanja).

- *Etapni ali vmesni cilji*

Končni učni cilji poenostavljeno opisujejo želeno končno stanje izobraženosti učencev, pri etapnih ciljih pa gre za konkretizacijo učnih ciljev. Učitelj se pri oblikovanju opira na cilje, določene z učnim načrtom na nacionalni ravni. Iz učnega načrta zato **izbira cilje**, ki jih bo mogoče doseči v dani učni temi: »kaj menim, da morajo učenci ob določeni temi spoznati, znati narediti, kaj naj po mojih predstavah o tej temi bistvenega doživijo, dojamejo« (Krakar Vogel 2004, str. 162). Izbrane cilje nato **smiselno vsebinsko nadgradi in jih aktualizira** glede na realne razmere, cilje tudi prilagaja konkretnim okoliščinam in pogojem, v katerih

¹² Kramar govori o *didaktičnih sklopih*, Kubale za isti pojem uporabi tîrmin *učne teme*. Gre za t. i. *etapne sekvence*, za katere so se uveljavila različna poimenovanja: učne teme, didaktični sklopi, učni sklopi, učne situacije ipd. (Štefanc 2012a, str. 18).

poteka izvajanje učne teme (**kontekstualizacija učnih ciljev**), predvsem pa, kot že omenjeno, **konkretizira cilje**, torej jih natančneje in bolj enoznačno opredeli (Štefanc 2012a, str. 25). Etapni cilji so torej konkretniji od splošnih ciljev, še vedno pa niso tako konkretno in natančno opredeljeni kot cilji, ki jih učitelj zapiše za posamezne učne enote v operativni učni pripravi (prav tam, str. 22). Etapni ali vmesni cilji so **operativirani le do vmesne stopnje**, saj na vmesni ravni še ni mogoče predvideti vseh posebnosti in aktualnih podrobnosti, ki se pojavljajo v vsakdanjem izvajanju pouka (Kramar 1993, str. 56; Kubale 2002, str. 66–67).

4.) Naslov vsebine ter razčlenjeno učno vsebino, ki bo predmet obravnave didaktičnega sklopa.

- *Učna vsebina*

Na tematski ravni načrtovanja učitelj išče in oblikuje vsebine, ki so potrebne za uresničevanje postavljenih ciljev. **Vsebino didaktičnega sklopa razčleni na manjše sklenjene celote (vsebine didaktičnih enot)**, kar se povezuje z operativizacijo etapnih ciljev. Vsebine didaktičnih enot na tej ravni le nakažemo z naslovi (Kramar 1997, str. 56; Kramar 2009, str. 244). V skladu s številom učnih ur in stopnjo šolanja mora učitelj pravilno **določiti obseg in globino učne vsebine** (Kubale 2002, str. 68).

Zaradi hitrega razvoja znanosti je treba v učno delo »vnašati nove prvine, popravljati zastarele podatke, konkretizirati učno vsebino z novimi zgledi in jo nepretrgoma usklajevati z novimi znanstvenimi dosežki« (Tomić 1997, str. 165). Pri posodabljanju učne vsebine starim vsebinam torej ne dodajamo novih spoznanj, temveč prestrukturiramo snov glede na nove dosežke znanosti. V načrtovano temo je koristno vključiti tudi nerazrešene znanstvene polemike, nasploh pa pri členitvi učne teme učitelj ne bi smel učencem prikazovati učne vsebine kot sistema že povsem dognanih resnic (prav tam).

5.) Didaktične pristope ter dejavnosti tako učitelja kot učencev: didaktični sistem in strategija pouka, predvideno metodično delovanje.

6.) Didaktično okolje in sredstva: kaj potrebujejo (učitelji in učenci) za izvajanje celotnega sklopa.

7.) Organizacijo časa.

- *Učni proces*

Vsak didaktični sklop je sklenjena celota, za njeno izvajanje pa v procesu načrtujemo **didaktični pristop** (bo delo potekalo kot projektno delo, kot frontalni pouk ipd.). Didaktični sklop mora poleg učnih enot za obravnavo učne vsebine vsebovati tudi učne enote za utrjevanje pridobljenega znanja. Govorimo o **različnih tipih učne ure**, ki jih določimo glede na prevladujočo (vodilno) etapo učnega procesa. Poljak (v Kubale 2002, str. 69) navaja naslednje **etape učnega procesa** :

1. uvajanje ali priprava učencev na učno delo,
2. obravnava novih učnih vsebin,
3. vadenje ali urjenje,
4. ponavljanje in
5. preverjanje in ocenjevanje znanja.

Tipi učne ure so torej določeni s prevladujočo etapo. Kubale (2002, str. 71) tipe učnih enot – učnih ur – takole razvrsti: 1.) uvodna učna ura, 2.) obravnava nove učne snovi, 3.) učne ure utrjevanja, vadenja in ponavljanja učne snovi, 4.) učne ure sistematiziranja učne snovi, 5.) učne ure preverjanja znanja, spretnosti in navad in 6.) kombinirana učna ura (enakovredno sta zastopani dve ali več etap). Obravnava nekega didaktičnega sklopa mora torej vsebovati vse tipe učnih ur. Učitelj najprej določi število učnih enot, ki bodo v didaktičnem sklopu, nato določi še različne tipe učnih enot glede na učno vsebino in razvojno stopnjo učencev (Kubale 2002, 74). Učitelj razmisli tudi o tem, kdaj in kako bo potekalo **ocenjevanje znanja**. Določi se tudi **čas izvajanja** samega sklopa ter posameznih enot.

Štefanc dodaja, da je na tej fazi smiselno opredeliti še morebitno **medpredmetno povezovanje** in morebitne prilagoditve pri izvajanju didaktičnega sklopa oz. učne teme za dijake s posebnimi potrebami (Štefanc 2012a, str. 22). Tudi sicer morajo učitelji pri samem načrtovanju upoštevati razlike v učnih zmožnostih, učni pripravljenosti in potrebah učencev in pouk ustrezno **notranje diferencirati in individualizirati**.

K pripravi didaktičnega sklopa naj bi učitelji dodali še kasneje narejene sprotne operativne učne priprave ter sprotne refleksije in didaktične analize po sami izvedbi sklopa (Kramar 2009, str. 244).

OBLIKA TEMATSKIH UČNIH PRIPRAV

Didaktični sklop se razlikuje od tedenske in mesečne priprave, saj tu ne gre za kriterij časovnih enot, temveč za kriterij strukture in logike ciljev (Kramar 1993, str. 57). Različni primeri obrazcev tako vsebujejo naslov didaktičnega sklopa ali teme, cilje, čas trajanja sklopa ter morebitne medpredmetne povezave. Nadalje pa so razvrščene učne enote ter za vsako posebej napisan tip učne ure, oblika učne ure ter učne metode (Kubale 2002, str. 79–80; Tomić 1997, str. 166).

1.3.3.2.3 *Operativna učna priprava*¹³

V zadnji fazi svojega načrtovanja učitelj na podlagi izvedbene strukture, opredeljene v tematski učni pripravi, posebej načrtuje izvedbo **didaktičnih enot ali ur pouka**. S pripravo didaktične enote se tako sklene celoten proces načrtovanja in priprave (Kramar 2009, str. 244).

Didaktiki tudi za predmet mikroartikulacije uporabljajo različne pojme – snovna enota, učna enota, metodična enota itd. (Strmčnik 2001, str. 157–158). Kramar uporabi pojem didaktična enota, »ki je temeljna, problemsko, vsebinsko, procesno notranje povezana in urejena, časovno sklenjena najmanjša celota pouka, v kateri učitelji in učenci dosegajo neposredne vzgojno-izobraževalne cilje.« (Kramar 2009, str. 70). Didaktična enota **časovno sovpada z eno učno uro ali »blok« uro**.

Neposredna učna priprava mora prikazati potek poučevanja, zato si bomo najprej podrobneje pogledali **potek ali artikulacijo**¹⁴ didaktične enote, ki je teoretična podlaga pripravi.

Pri načrtovanju didaktičnega sklopa smo se že seznanili z etapami učnega procesa, podobno členimo tudi didaktične enote. Tomičeva (1997, str. 167) na tem mestu govori o t. i. notranji organizaciji pouka. Iz različnih primerov artikulacije didaktične enote lahko izluščimo tri bistvene sestavne dele:

¹³ Kubale na tem mestu govori o pripravi učne enote oz. učne ure (tudi priprava mikro plana) (Kubale 2003), podobno A. Tomić in B. Krakar Vogel o pripravi na učno uro (Tomić 1997; Krakar Vogel 2004), Kramar pa o podrobni pripravi (Kramar 1993) oz. neposredni sproti pripravi (Kramar 2009). Sami smo se odločili za uveljavljeno poimenovanje *operativna učna priprava* (Štefanc 2012a; Štefanc 2012b).

¹⁴ »Stopnjevanje ali artikuliranje pouka pomeni razčlenjevanje, strukturiranje in urejanje učnega procesa na delne etape.« (Strmčnik 2001, str. 149) Pri didaktični enoti govorimo o **mikroartikulaciji**, gre torej za razčlenjevanje oz. strukturiranje poteka dela na različne etape, faze, postopke (Kubale 2002, str. 81).

- **uvod** (vzpostavitev stika med učitelji in učenci, priprava učencev na delo, uvodna motivacija, ponavljanje potrebnega znanja za nadaljnje delo, napoved cilja didaktične enote),
- **osrednja ali glavna faza** (lahko gre za obravnavo nove snovi, urjenje, ponavljanje, preverjanje ...) in
- **sklepna ali zaključna faza** (utrjevanje znanja, ugotavljanje uspeha z vajami ali ustnim preverjanjem, domače naloge, zaključek dela) (Kramar 2009, str. 71; Kubale 2002, str. 83; prim. tudi Tomić 1997, str. 167–170).

V podrobnejšem opisu, ki sledi, se bomo posebej posvetili tudi ciljem, vsebinam in didaktičnemu procesu jezikovnega pouka slovenščine.

Učitelj tudi v fazi neposredne operativne priprave opravi didaktično analizo, v kateri podrobno preuči namen pouka, analizo vsebine, psihične pogoje učencev (interese, potrebe, pričakovanja, znanje, uspeh, motive, sposobnosti, metodične načine dela, razmere v pouku, vzdušje, odnose ...), svoje kompetence (poznavanje ciljev in vsebine, metodične kompetence, težave ...), objektivne pogoje (čas), prostor in didaktična sredstva (Kramar 2009, str. 244–245). A. Tomić evidentiranje in didaktično prilagajanje zunanjih pogojev za učno delo poimenuje zunanja organizacija pouka (Tomić 1997, str. 167).

Poglejmo si, kaj naj bi vsebovala operativna učna priprava:

1.) Splošni podatki: šola, razred, oddelek, predmet, čas, izvajalci (učitelj in morebitni sodelavci).

Omenjeni podatki nakazujejo širše pogoje pouka.

2.) Naslov didaktične enote.

Učna priprava je sicer strokovno besedilo didaktično-uradnega tipa, kjer naslov navadno izraža temo; vendar Kramar (2009) svetuje, naj bo naslov domiselno oblikovan, poudarja naj glavno misel (prav tam, str. 245). Na primerih pogledimo, kaj to pomeni v praksi. Analiza na internetu dostopnih primerov dnevnih priprav (kot priloga k učbeniku oz. berilu) pokaže, da se pri predmetu slovenščina za naslov didaktične enote najpogosteje uporabi ime avtorja in naslov dela (Fran Levstik: Martin Krpan), če gre za pouk književnosti. Pri jezikovnem pouku pa v naslovu najdemo besedilne ali slovnične prvine, ki so predmet obravnave, npr. poimenovanje besedilne vrste (Pismo, Vabilo). Če pri poimenovanju didaktičnega sklopa

učitelj pogosto sledi naslovom učbeniških poglavij (Sto in en festival), pa se opiranje na besedila v učbeniku pri nekaterih pojavi tudi pri naslovu posamezne didaktične enote, npr. Taborniki fešivalno zasedli park Tivoli (poročilo) (Kovačič 2003; Ritlop 2010). Vidimo torej razliko med naslovom, ki poimenuje le besedilno vrsto (poročilo) in domiselnim Taborniki fešivalno zasedli park Tivoli, ki že nakazuje na temo obravnavanega besedila in se že v naslovu poigra s »festivalom« in »fešto«.

3.) Cilji didaktične enote.

- *Operativni učni cilji*

Učitelj s pomočjo etapnih ciljev (zastavljenih v etapni učni pripravi) za posamezno didaktično enoto oblikuje še **konkretne operativne cilje**, s katerimi natančno določi, kaj želi doseči pri obravnavi enote. Gre za cilje, ki »izražajo in usmerjajo 'zadnje' pedagoške odločitve in ravnanja učitelja, za cilje, ki prehajajo v neposredni učni kontakt z učenci in v njihove konkretne dejavnosti in realizacijo«. (Strmčnik 2001, str. 217) Operativno oblikovani cilji so **vsebinsko jasni in konkretni**, razvidno mora biti tudi, s kakšno dejavnostjo bodo učenci dokazali, da so jih dosegli – so torej **preverljivi in merljivi** (Štefanc 2012a, str. 39). Za operativne učne cilje je značilno, da (Strmčnik 2001, str. 218):

- sta ciljna vsebina in ravnanje učencev opisana v natančni konkretni, enopomenski in časovno določeni obliki. To dosežemo z uporabo t. i. eksplicitnih ali operativnih glagolov, kot so npr. *obnovi, poišče, našteje, pojasni, razloži* ipd., medtem ko (neustrezni) implicitni glagoli vsebujejo neke splošne formulacije: učenci morajo znati, razumeti, obvladati, dojeti ipd.);
- so rezultati pouka predvideni in preverljivi s pričakovanim konkretnim ravnanjem in védenjem (učitelji in učenci jih lahko torej sproti preverjajo);
- so cilji pregledno, konsistentno in hierarhično razporejeni (običajno po kriteriju pomembnosti, lahko tudi po kronološkem kriteriju ali kriteriju zahtevnosti);
- so iz formulacije ciljev razvidni potrebni pogoji za njihovo realizacijo in pomoč, ki jo bo učenec potreboval;
- so iz formulacije razvidna merila za minimalne učne rezultate – določeni so torej vidiki in kriteriji za presojo veljavnosti in vrednosti doseženih ciljev (prav tam, str. 218; prim. tudi Kramar 2009, str. 41; Kubale 2002, str. 90–91; Štefanc 2012a, str. 39).

Operativni cilji so torej ubeseditve konkretnih dejavnosti učencev s konkretno vsebino pri učni uri. Učitelj razmisli in zapiše, kaj naj bi učenci pri uri delali, kaj naj bi znali, doživeli, zapisali, povedali itd. (Krakar Vogel 2004, str. 165). **Zapis ima najpogosteje obliko enostavčne povedi z vsemi stavčnimi členi:** osebek (učenci) + povedek (dejavnost: povedo, poiščejo, uporabijo v povedi, primerjajo, presojujejo, tvorijo, utemeljujejo ...) + predmet (vsebina: npr. samostalnike *postavijo v pravilno obliko, primerjajo* propagandno in prikazovalno besedilo, *popravijo* napake v rabi velike začetnice) + prislovno določilo (okoliščine: npr. v dvojicah, po prvem poslušanju, glede na drugačne okoliščine ...) (Krakar Vogel 2004, str. 165; Krakar Vogel idr. 2011).

Pri oblikovanju operativnih ciljev moramo upoštevati tudi interese, potrebe, motivacijo ter zmogljivost učencev (Kramar 1993, str. 69).

Učitelju so pri oblikovanju ciljev v pomoč tudi **taksonomije učnih ciljev**. Med najbolj znanimi je Bloomova taksonomija, ki na kognitivnem področju vsebuje šest taksonomskih stopenj: znanje, razumevanje, uporaba, analiza, sinteza in vrednotenje oz. evalvacija. Z uporabi taksonomij se izognemo osredotočanju le na najnižje stopnje in v pouk vključujemo tudi vsebine in dejavnosti, ki spodbujajo višje ravni mišljenja (Štefanc 2012a, str. 41). Bucik (2003) poudarja, da si mora vsaka stroka prirediti taksonomsko strukturo, ki bo kar najbolj odgovarjala njenim vsebinam, saj ni taksonomije, ki bi bila splošno primerna za vsa predmetna področja (prav tam, str. 124). Učni načrt pri slovenščini mora vsebovati takšno taksonomsko strukturo, ki bo kar najbolj odrazila vse zahtevane načine uporabe znanja materinščine in zahtevane miselne procese (prav tam). Bloomova taksonomija ima z vidika jezikovnega pouka npr. predvideno le uporabo kot rabo določenih jezikovnih elementov, besed, fraz, vzorcev ob podobnih ali istovrstnih primerih, kot so jih učenci opazovali. Nima pa kategorije, kamor bi bilo mogoče uvrstiti t. i. ustvarjalno uporabo (npr. preoblikovanje besedila iz ene oblike v drugo). Bloomova taksonomija se je zato ob uvajanju mature nekoliko poenostavila in strnila v tri stopnje:

1. znanje/poznavanje (dejstev, podatkov, pojmov, definicij, teorij ...) in prepoznavanje ter dobessedno razumevanje;
2. razumevanje s sklepanjem, uporaba in analiza (ugotavljanje vzročnopsledičnih odnosov, iskanje primerov, navajanje lastnih primerov, reševanje problemov, prevajanje enega simboličnega zapisa v drugega ...);

3. sinteza, ustvarjalna uporaba oz. reševanje novih problemov, interpretacija in vrednotenje (Vogel 2012, str. 75–76).

Učitelj slovenščine, ki pri načrtovanju ciljev v svojih pripravah izhaja iz ciljev v učnem načrtu, mora tako paziti na taksonomske stopnje in primerno hierarhijo ciljev. M. Ivšek (2005) je tabeli, ki vsebuje opise posameznih stopenj, dodala še glagole in dejavnosti pri pouku slovenščine, ki so učitelju lahko v pomoč pri zastavljanju nalog in vprašanj za preverjanje posameznih taksonomskih stopenj (prav tam, str. 21). Opozoriti pa je treba, da so naštetih glagoli lahko le splošna orientacija, saj je dejanska zahtevnost naloge odvisna od vsebine, konkretne dejavnosti in konteksta. Glagol »primerjati« lahko na primer uporabimo, kadar od učenca zahtevamo, da primerja dve besedili iste vrste, lahko pa primerja dve besedili različnih vrst; prav tako lahko z njim zahtevamo ponovitev primerjave, ki je bila že opravljena v šoli, ali samostojno primerjavo s sintezo. »Pretvorimo« lahko enostavno poved v dvostavno, tvornik v trpnik ali pa celotno besedilo v besedilo druge vrste glede na drugačen kontekst in namen, npr. propagandno besedilo v predstavitveno.

NIVO MIŠLJENJA	KLJUČNE BESEDE	DEJAVNOSTI
POZNAVANJE – spomniti se že naučenega gradiva, priklicati v spomin znanje o določeni snovi; načini ravnanja z znanjem	opazovati, priklicati, urediti, razporediti, podčrtati, naštet, poimenovati, označiti, opisati, posneti	<i>imenovanje (naštevanje), stavčnih členov, opisovanje značilnosti stavka, označevanje delov stavka, poimenovanje besedne vrste</i>
RAZUMEVANJE – ugotavljanje pomena, razumeti smisel in bistvo sporočila	prepoznati, izraziti, obnoviti, umestiti, opisati, poročati, identificirati	obnova zgodbe, prepoznavanje stavčnih členov v stavku, vrste stavkov, vrste odvisnikov uporaba ustrezne besede, stavčnih členov, pretvorba stavčnega člena v odvisnik, pretvorba večstavčne povedi v enostavno; dopolnjevanje stavka z ustreznim stavčnim členom, odvisnikom; predstavitev zgradbe stavka primerjanje stavčnih členov med seboj glede na vlogo v stavku, predstavitev izražanja z enostavnimi povedmi in večstavčnimi, analiziranje stavkov
ANALIZA – razporediti snov na posamezne elemente zaradi lažje razumljivosti	preučiti, klasificirati, izpostaviti, predstaviti, postaviti (vprašanja), analizirati, primerjati, raziskati, interpretirati, sklepati	tvorba različnih vrst povedi glede na zgradbo, pomen in sporočilo
SINTEZA – postaviti posamezne elemente v novo celoto, v novo obliko, v novo vlogo	načrtovati, sestaviti, oblikovati, predstavljati si, ustvariti, tvoriti	ocenjevanje/presojanje ustrezne rabe stavčnih zgradb v besedilu, predvidevanje ustrezne oblike za določeno sporočilo, prepričevanje sošolca o vrednosti svojega izdelka, odločitev, katero sporočilo je najboljšo in zakaj
VREDNOTENJE – oceniti, presoditi pomen celote glede na cilj	primerjati, razvrstiti, oceniti, presoditi, odločiti, ovrednotiti, predvideti, dokazati, prepričati	

Slika 1: Bloomova taksonomija učnih ciljev s primeri dejavnosti pri pouku slovenščine (Vir: Ivšek 2005, str. 21–22)

4.) Predstavitev učne vsebine, ki bo predmet obravnave.

Zapisali smo že, da je mikroartikulacija pouka sestavljena iz **uvodne, osrednje in sklepne faze**. Za vsako od teh faz pa učitelj čim bolj konkretno in natančno predvidi:

- **dejavnosti**, ki jih bo izvajal sam, in dejavnosti, ki jih bodo pri pouku izvajali učenci,

- **didaktična sredstva** (gradiva, pripomočke, učila ipd.), ki jih bo potreboval za realizacijo posameznih dejavnosti,
- okvirno **trajanje** posamezne dejavnosti v minutah (Štefanc 2012a, str. 41).

Poglejmo si, kako vse skupaj poteka pri pouku slovenščine glede na didaktična priporočila v učnem načrtu, ki je naše izhodišče¹⁵. Vsebine pouka slovenskega jezika so **sporazumevalni položaji** ter zanje tipična **neumetnostna besedila** raznih vrst in jezikoslovni pojmi, ki naj bi jih učenci ob opazovanju in analiziranju teh besedil usvojili. Za pouk slovenščine je treba izbrati taka izhodiščna besedila, ki so vzorčni primeri neke besedilne vrste – imeti morajo pravilno sestavo in biti jezikovno neoporečna (Bešter Turk in Križaj Ortar 2009, str. 27). Delo z neumetnostnim besedilom načeloma poteka skozi naslednje faze:

1. PRIPRAVA NA DELO Z NEUMETNOSTNIM BESEDILOM

V fazi priprave učitelj s pomočjo **motivacije** učencem vzbudi zanimanje in jih pripravi na sprejemanje novega besedila (Krakar Vogel 2004, str. 79). Možnosti za uvodno motivacijo delimo v tri tipe glede na to, ali želimo zanimanje za delo spodbuditi s priklicem že znanih spoznavnih oz. čustveno-doživljajskih izkušenj ali z vplivanjem na več sestavin hkrati. Govorimo o spoznavni motivaciji (povezana s ponovitvijo znanja), doživljajsko-izkušenski motivaciji (tista, ki vpliva na občutke, čustva, izkušnje, domišljijo) in domišljijsko-problemski (celostni) motivaciji, ki učence postavi pred domišljijsko uganko ali problem (prav tam, str. 80).

Predznanje učencev lahko učitelj ugotavlja na različne načine, npr. ugotavlja poznavanje pojmov s pomočjo slikovnega gradiva, učence sprašuje o značilnostih besedilne vrste, učenci v besedilu prepoznavajo, povzemajo in razlagajo bistvene podatke ipd. (Ivšek 2005, str. 32). Pred neposrednim delom z neumetnostnim besedilom **besedilo napovemo in ga umestimo**: učence seznanimo z govornim položajem in določimo temo besedila.

»Učenci se pripravijo na sprejemanje besedila dane vrste (na primer z učiteljevo pomočjo obudijo svoje predznanje o napovedani besedilni vrsti in o napovedani temi, predstavijo svoje izkušnje s sprejemanjem podobnih besedil, izrazijo svoje pričakovanje, izberejo ustrezno strategijo sprejemanja besedila ipd.).« (Slovenščina: učni načrt za osnovno šolo 2011, str. 105)

¹⁵ Učni načrt pri delu z neumetnostnim besedilom poudarja le metodo indukcije z analizo. Katere so še druge metode (spoznavne poti) pri jezikovnem pouku, podrobneje pogledamo v razdelku o učnih metodah in oblikah.

V *Predlogu posodobljenega učnega načrta* (2015, str. 67) ni več osmih korakov oz. faz sprejemanja in tvorjenja neumetnostnih besedil – te so najprej razdelili na razvijanje zmožnosti dvogovornega sporazumevanja (tj. pogovarjanja in dopisovanja) in razvijanje zmožnosti enogovornega sporazumevanja, ki se vedno začne s sprejemanjem (poslušanjem ali branjem) vzorčnega enogovornega besedila. Pri slednjem so osem korakov preuredili v priporočene dejavnosti učencev **pred sprejemanjem, med sprejemanjem in po sprejemanju** (poslušanju/branju) besedila, sklepamo, da po uveljavljenih bralnih strategijah na različnih stopnjah učnega procesa (gl. Pečjak in Gradišar 2002, str. 98–270). V fazo priprave spadajo dejavnosti pred sprejemanjem vzorčnega besedila, ki jih v *Predlogu* (2015, str. 67) takole navedejo: »Učenci sodelujejo v vodenem pogovoru

- o načelih učinkovitega poslušanja/branja enogovornih besedil,
- o značilnostih dane besedilne vrste,
- o strategijah poslušanja/branja dane besedilne vrste,
- o svojih izkušnjah z dano besedilno vrsto,
- o temi vzorčnega besedila,
- o svojih pričakovanjih do vzorčnega besedila,
- o tem, na kaj bodo pozorni med poslušanjem/branjem vzorčnega besedila.«

V trenutno veljavnem učnem načrtu je pred naštevanjem osmih korakov zapisano: »sprejemanje in tvorjenje neumetnostnih besedil naj poteka po naslednjih korakih«. Učitelju je ponujena le ena metoda (indukcija z analizo), ta pa naj torej poteka po točno določenih (osmih) korakih. Na tem mestu so avtorji *Predloga posodobljenega učnega načrta* naredili korak naprej z vidika učiteljeve avtonomije in tudi samih spoznavnih poti, saj ni več točno določenih osmih korakov, zapisane so priporočene dejavnosti.

2. SPREJEMANJE BESEDILA

Učenci pozorno poslušajo oziroma berejo neumetnostno besedilo in se nebesedno odzivajo nanj. Med samim sprejemanjem so pozorni na besedilo, na nebesedna ponazorila in nebesedne spremljevalce pisanja/govorjenja, lahko si tudi kaj zapišejo ali podčrtajo (Ivšek 2005, str. 31).

Avtorji *Predloga* zapišejo, da so med poslušanjem vzorčnega besedila enogovornega sporazumevanja učenci pozorni na pomensko in tvarno stran besedila (npr. na nebesedna

ponazorila in nebesedne spremljevalce govorjenja), med branjem pa tudi na jezikovno stran (Slovenščina ... 2015, str. 67). Pri dvogovornem sporazumevanju pa pozornost usmerjajo tudi na okoliščine, potek, namen obeh sogovorcev ipd. »Uporabljajo razne strategije poslušanja oz. branja (si zapisujejo oz. podčrtajo/izpisujejo bistvene podatke). Če želijo, besedilo še enkrat poslušajo/preberejo in si dopolnijo svoje zapiske oz. izpiske.« (Prav tam)

Pri sprejemanju besedila moramo biti pozorni tudi na razlike pri zapisanem ali govorjenem besedilu. Medtem ko bralec lahko prilagaja hitrost branja svojim zmožnostim in s tem nadzoruje dotok informacij, se mora poslušalec prilagajati govorniku. Govorjeno besedilo je po drugi strani izrazno bolj raznovrstno. Pri sprejemu smo lahko pozorni na glasovno sestavo, na prozodične lastnosti (je govorec utrujen, slabe volje, prehlajen) in druge zvočne značilnosti (ki lahko razkrivajo govorcevo narečje, spol, starost ipd.). Učitelj mora vnaprej načrtovati tudi morebitne dejavnosti med poslušanjem (sledenje navodilom, priprava na usmerjeno pisanje zapiskov med poslušanjem, npr. dopolnjevanje preglednic ali miselnih vzorcev, zapisovanje argumentov, urejanje podatkov v ustrezno časovno zaporedje itd.)

3. RAZUMEVANJE BESEDILA: OKOLIŠČINSKA, POMENSKA, NAKLONSKA, TVARNA, BESEDNO-SKLADENJSKA IN METAJEZIKOVNA RAZČLEMBE

Učenci po sprejemanju z učiteljevo pomočjo razčlenjujejo besedilo ter vrednotijo njegovo »učinkovitost, ustreznost, razumljivost in pravilnost.« (Slovenščina ... 2011, str. 103).

Po sprejemanju besedila učenci razčlenjujejo besedilo in potek sprejemanja. Razčlemba besedila poteka tako, da učenci v besedilu prepoznavajo razne vrste podatkov, in sicer:

- sporočevalčev namen (t. i. **naklonska razčlemba besedila**),
- teme, podteme/ključne besede, bistvene podatke, razmerja med njimi ter tudi manj bistvene podatke (t. i. **pomenska razčlemba besedila**),
- okoliščine, v katerih je nastalo besedilo (t. i. **okoliščinska/pragmatična razčlemba besedila**), tj. sporočevalca in naslovnika besedila, sporočevalčevo čustveno stanje, družbeno/čustveno razmerje med njim in naslovnikom, kraj in čas nastanka besedila ipd.,
- pomen besed in pomenska razmerja med besedami v besedilu (t. i. **besedna razčlemba besedila**),
- tvarne značilnosti (glasovi, črke ...) – t. i. **tvarna razčlemba**,

- jezikovne pojave (npr. vrsto sporazumevanja, besedila, besed in povedi), njihove lastnosti in sestavo ter slovnična, pravorečna, pravopisna in slogovna pravila ter jih poimenujejo s strokovnimi izrazi (t. i. **metajezikovna razčlemba besedila**) (Bešter Turk in Križaj Ortar 2009, str. 10–13).

Pri **vrednotenjski razčlembi** pa gre za presojanje besedila (učenčevo mnenje o besedilu) in utemeljevanje mnenja (prav tam).

V trenutno veljavnem učnem načrtu so učenci na nebesedne spremljevalce pozorni v drugi fazi, pri sprejemanju besedila. V fazi razčlenjevanja besedila pa ni posebej predvideno in zapisano, da bi to podrobneje preučevali. Pri načrtovanju razčlembe morajo biti učitelji torej pozorni tudi na ta vidik. Kot eno izmed priporočenih dejavnosti po sprejemanju so ga zapisali tudi avtorji *Predloga posodobljenega učnega načrta*: »vrednotijo upoštevanje načel uspešnega pogovarjanja pri obeh sogovornic, njuno vljudnost, koherentnost pogovora in ustreznost nebesednih spremljevalcev govorjenja ter utemeljijo svoje mnenje.« (Slovenščina ... 2015, str. 66)

4. SINTEZA

Gre za **sintezo spoznanj in ugotovitev o značilnostih besedila oz. jezikovnih sredstvih**, uporabljenih v besedilu. »Ob učiteljevem vodenju prepoznavajo, predstavljajo in povzemajo značilnosti dane besedilne vrste.« (Slovenščina ... 2011, str. 105)

5. UTRJEVANJE/VADENJE

6. VREDNOTENJE besedila na podlagi sinteze spoznanj oz. vrednotenje doseženih ciljev

Pri **vrednotenjski razčlembi** oz. vrednotenju besedila gre za presojanje besedila (učenčevo mnenje o besedilu) in utemeljevanje mnenja (Bešter Turk in Križaj Ortar 2009, str. 10–13). Učenci poleg tega »v vodenem pogovoru presojajo učinek pridobljenega znanja na svojo zmožnost sprejemanja in tvorjenja besedil dane vrste ter ob učiteljevih napotkih izdelajo načrt za izboljšanje teh zmožnosti.« (Slovenščina ... 2011, str. 105)

7. REŠEVANJE NOVIH NALOG/PROBLEMOMOV

Obravnava določene enote se zaokroži s sporazumevalno izkušnjo, »najpogosteje v obliki tvorjenja istovrstnega besedila v podobnem govornem položaju« (Vogel 2015, str. 177). Gre za nove naloge ali probleme, ki zahtevajo **prenos znanja oz. uporabo ugotovitev v novih**

govornih položajih (npr. samostojno kritično sprejemanje podobnega besedila, tvorjenje besedila iste besedilne vrste, preoblikovanje besedila za drugega naslovnika, namen).

Na nove naloge učni načrt učitelja eksplicitno opozarja le, kadar je po sprejemanju besedila določene besedilne vrste predvideno tudi učenčevo samostojno tvorjenje/pisanje takega besedila: »Če je v učnem načrtu predvideno tudi tvorjenje besedila iste vrste, se učenci nanj pripravijo (na primer predstavijo svoje izkušnje s tvorjenjem podobnih besedil in svoje težave pri tem, predstavijo značilnosti dane besedilne vrste, izberejo ustrezno strategijo sporočanja, izdelajo načrt, ponazorila ipd.). Učenci pišejo besedilo oziroma izdelajo pisno podlago za govorni nastop.« (Slovenščina ... 2011, str. 105)

Faze v izvedbi učne ure so sicer urejene v zaporedje, jih je pa mogoče na različne načine prilagajati vsakokratnim ciljem in učnim situacijam (jih npr. povezovati in širiti z novimi prvinami).

Učiteljem slovenščine so na voljo učbeniki in delovni zvezki, ki so napisani tako, da sledijo omenjenim fazam pouka in z izborom nalog in dejavnosti učencev sledijo vsem trem fazam sprejemanja besedila (dejavnosti pred sprejemanjem besedila, med njim in po njem). Učitelj s pomočjo nalog in vprašanj usmerja pouk in pri učencih spodbuja tiste miselne dejavnosti, ki so glede na uresničevanje ciljev nujne. Strinjamo se z M. Ivšek (2015), ki pravi, da je sestavljanje ustreznih nalog, ki sledijo različnim taksonomskim stopnjam, »najzahtevnejši proces, ki ga mora učitelj opraviti, predno pride v razred« (prav tam, str. 13). Naloge mora načrtovati v vseh fazah pouka in ne le pri ocenjevanju znanja. Za učitelje slovenščine, ki pri pouku uporabljajo učbenike in delovne zvezke, to pomeni, da morajo opraviti razmislek ob vsaki nalogi v učbeniku/delovnem zvezku in presoditi, katere naloge naj učenci opravijo za razčlenbo besedila in kdaj/v kateri fazi učne ure. Učitelj mora torej že vnaprej pregledati in določiti naloge, ki jih bodo učenci opravili v neki učni uri. Nesprejemljivo bi bilo delati naloge v učbeniku/delovnem zvezku kar po vrstnem redu, na koncu pa bi morda zmanjkalo časa za naloge, ki so pomembne za doseg zastavljenih ciljev (prav tam).

Učitelj pa seveda lahko tudi sam izbira primerna izhodiščna neumetnostna besedila, pri čemer mora paziti, da ima besedilo vse značilnosti izbrane besedilne vrste, je bilo prvotno tvorjeno za izbrani prenosnik, je jezikovno ustrezno in je tudi dovolj zanimivo, aktualno in obvestilno za učence¹⁶. M. Sivec (2003) opozarja tudi na čustveno-motivacijsko dimenzijo pri branju (prav tam, str. 353–354). Motivacija za branje upade že ob prehodu z nižje na višjo stopnjo

¹⁶ Vir: J. Vogel: predavanja pri predmetu *Didaktika slovenskega jezika* v študijskem letu 2009/2010.

osnovne šole, še bolj pa v višjih razredih osnovne šole (čas pubertete). Branje pa za učence lahko postane prijaznejše, če (prav tam, str. 354):

- učencem v branje ponudimo neumetnostna besedila, ki jih bodo ocenili kot zanimiva, smiselna in povezana z njihovimi življenjskimi interesi,
- če v razredu vzpostavimo primerno vzdušje, kjer ni veliko priložnosti za tveganje slabe ocene (oz. če vedo in čutijo, da bodo njihove zamisli in ideje sprejete, če imajo možnost doživljanja uspeha),
- če imajo učenci možnost izražanja v fleksibilno sestavljenih manjših skupinah (sodelovalno učenje, problemsko učenje, igra vlog, bralne in pisne delavnice z različnim tempom reševanja nalog ipd.).

5.) Učne metode in oblike, potek dejavnosti.
--

V pripravi so zapisane predvidene prevladujoče, nosilne metode in z njimi povezane oblike (Kramar 2009, str. 245).

UČNE METODE

Učne metode so »znanstveno in praktično preverjeni načini učinkovite komunikacije med učiteljem in učenci na vseh stopnjah učnega procesa« (Tomić 1997, str. 87). Učni proces je najbolj uspešen, če se uresničuje z različnimi metodami. Na to, katere metode bomo izbrali, vpliva sestava učne vsebine, tip učne ure, posamezne etape v učnem procesu in operativni cilji, razvojna stopnja učencev, število učencev v razredu, gmotno-tehnična podlaga, čas, ki je na voljo, in učiteljeva osebnost ter didaktična usposobljenost (prav tam). Podrobno naštevanje, opisovanje in analiziranje učnih metod ter učnih oblik ni naš namen, zato jih na tem mestu le nekaj naštejemo. Med verbalno-tekstualne uvrščamo razgovor, razlago, delo z besedilom, med ilustrativno-demonstracijske sodijo metoda demonstracije, eksperiment, delo z avdiovizualnimi gradivi itd. (Tomić 1997, str. 88–103; Štefanc 2012a, str. 42).

V slovenistični specialnodidaktični literaturi sta najbolj uveljavljeni delitvi metod po B. Krakar Vogel in O. Kunst Gnamuš. B. Krakar Vogel (2004, str. 56) je glede na pomen učenčeve dejavne izkušnje v učnem procesu metode razdelila na **izkušenske** in **neizkušenske**. Pri neizkušenskih učenci pri pouku ne sodelujejo z neposredno izkušnjo (npr. branjem), ampak po večini frontalno sprejemajo informacije o predmetu. Izkušensko učenje pa je metoda, po kateri učenec pridobiva spoznanja s transformacijo in dopolnjevanjem svoje

lastne bralne izkušnje. Pri pouku književnosti je taka metoda šolska interpretacija, temeljna metoda sodobnega jezikovnega pouka pa je delo z neumetnostnim besedilom/govornim položajem (in sicer po metodi indukcije z analizo) in njegovo razčlenjevanje, ki poteka skozi faze, ki smo jih opisali na prejšnjih straneh.

Podobno deli O. Kunst Gnamuš (1992) spoznavne metode jezikovnega pouka na dve skupini: 1. kategorialno-razvrščevalne metode in 2. procesne ali tvorbo-pretvorbne metode (prav tam, str. 68). Pod prve glede na razmerje med teoretičnimi trditvami in opazljivkami¹⁷ uvršča **induktivne** in **deduktivne metode**. O procesni pojmovnosti pa govorimo, ko obliko spoznavamo v procesu njenega nastajanja in pretvarjanja. Induktivno spoznavanje lahko povežemo z analizo, s sintezo, s primerjavo, s pretvorbo, s substitucijo in z opozicijo. Tako dobimo različne metode, s katerimi lahko obravnavamo isto temo (prav tam, str. 68–80):

1. **indukcija z analizo**: Učitelj pripravi besedilo, v katerem se razmeroma pogosto pojavlja jezikovni pojav (npr. vrstni pridevnik), ki je predmet obravnave. Učenci ugotavljajo, katere lastnosti so skupne vsem opazljivkam, ugotovitve pa povzemajo z definicijo.

2. **indukcija s sintezo**: Analitična metoda (identifikacija v besedilu) mlajšim in slabšim učencem dela težave. Učenci naj bi delovanje jezika tako spoznavali med nastajanjem, tvorbo povedi in besedil. Namesto, da bi vrstne pridevnike učenci opazovali v besedilu, naj jih v besedilo vstavljajo. Izvedba sintetičnega postopka pa je jezikoslovno zahtevna, zato sintetično metodo povezujemo z analitično. Analiza in sinteza sta namreč dopolnjujoči si metodi – prva spodbuja vpraševanje, druga odgovarjanje. Največkrat gre torej za **sintetično-analitično metodo**.

3. **indukcija s substitucijo ali nadomeščanjem**: Za usvajanje slovničnih pojmov je pomembno tudi sklepanje na podlagi substitucije (nadomeščanja). Besede, ki lahko nadomestijo drugo besedo v skladenjski strukturi, imajo skupne skladenjske poteze (primer: samostalnik in samostalniški zaimek sta zamenljiva in zato ju je mogoče uvrstiti v razred samostalniških besed).

4. **indukcija s pretvorbo in primerjavo**: Na ta način lahko usvajamo odvisne stavke, npr. stavek »medtem ko gledaš film« pretvorimo v besedno zvezo »med gledanjem filma« ali obratno.

¹⁷ Pod opazljivkami O. Kunst Gnamuš (1992) razume »ponazorjevalne zglede, povedi ali besedila, ki pripadajo govoru v naravnem jeziku« (prav tam, str. 46).

5. **indukcija z opozicijo**: Slovnice pojme, ki so v razmerju nasprotja, usvajamo s kontrastiranjem in primerjanjem – neosebna glagolska oblika je npr. definirana z odsotnostjo lastnosti, ki jih ima osebna glagolska oblika.

Če pri indukciji ugotavljamo skupne določevalne lastnosti in na tej podlagi oblikujemo posplošitve ter jih opišemo z definicijo, pa pri dedukciji izhajamo iz definicij ter ugotavljamo, ali je opazljivkam mogoče prisoditi določevalne lastnosti, ki jih zahteva definicija pojma (Kunst Gnamuš 1992, str. 80).

UČNE OBLIKE IN SODOBNI DIDAKTIČNI PRISTOPI

A. Tomić (1997) **učne oblike** definira kot »socialne oblike, v katerih se izvaja učni proces, to je učenje in poučevanje« (prav tam, str. 119). Neposredno obliko poučevanja imenujemo frontalni pouk. Med posredne oblike pouka pa spadajo skupinsko delo, delo v dvojicah in individualno delo.

Naj na tem mestu še enkrat zapišemo didaktična priporočila iz učnega načrta za slovenščino v osnovni šoli: Izбира učne oblike je odvisna od ciljev učne ure, zato v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju avtorji kot didaktično ustrezno navajajo tako frontalno (npr. poslušanje/gledanje posnetkov, učiteljev uvod v učno snov) kot individualno (npr. tiho branje, pregledovanje napak, ponovno pisanje besedila) oz. skupinsko obliko dela (npr. sestavljanje miselnega vzorca, povzetkov). Posebna pozornost naj bo namenjena delu v manjših skupinah ali dvojicah, na primer sodelovalno učenje, učenje z odkrivanjem, problemsko učenje (Slovenščina ... 2011, str. 105).

Kagan (v Kerndl 2016) opredeljuje **sodelovalno učenje** kot »delo v majhnih skupinah, ki je oblikovano tako, da vsak učenec doseže najboljši učinek pri lastnem učenju, pomaga pa tudi drugim, da dosežejo vsi kar najboljše rezultate.« (Prav tam, str. 112) Osrednje mesto pri tem ima interakcija v skupini.

Učitelj lahko skupine sestavi heterogeno, po zmožnostih (npr. interesih, motivaciji, bralnih zmožnostih) in spolu. Učenci se na ta način učijo spoštovanja in upoštevanja drugačnosti v medosebnih odnosih. Cilj dela v skupinah je bolj kakovostno znanje, kar pa ne pomeni le več informacij, pomembno je, da šola učence opremi »s strategijami in postopki za reševanje problemov, z veščinami, ki se nanašajo na miselne procese, analizo, sintezo in vrednotenje« (prav tam). Učenci so pri sodelovalnem učenju aktivni, naloge pa mora učitelj diferencirati in

tako omogočiti napredek vsem učencem. S pomočjo navodil za reševanje nalog jih usmerja, da uporabljajo različne strategije in miselne procese.

Sodelovalno učenje lahko učitelj slovenščine uporabi v različnih fazah pouka. V fazi motivacije lahko učenci govorijo o svojih izkušnjah in pričakovanjih, po branju besedila ga lahko v skupini analizirajo. Učenci lahko v besedilu sprva samostojno iščejo odgovore, ki jih nato predstavijo skupini, kjer se o vseh odgovorih še pogovorijo, jih popravijo in dopolnijo. Sodelovalno učenje je pri učni uri slovenščine uporabila tudi D. Kapko Bakič (2005), ki je s pomočjo učbenika za učence pripravila učni list z navodili za vodjo skupine. Učenci so bili ves čas dejavni, do novih spoznanj so prihajali sami. Učiteljeva naloga pri taki učni uri je predvsem vodenje, spodbujanje in usmerjanje, zato mora biti tudi njegova priprava za delo »natančna, skrbno načrtovana, dobro premišljena« (prav tam, str. 144). Metoda dela je za učitelja sicer časovno zahtevnejša, vendar pa učiteljica poudarja, da so rezultati dela zelo dobri in spodbudni, tako za učitelja kot tudi za učence. Način dela je bil vseh tudi učencem, ki so menili, da pri takih urah bolje sodelujejo, bolje pa spoznajo tudi svoje sošolce in njihov način razmišljanja (prav tam, str. 146–147).

Sodobni didaktični pristopi predpostavljajo aktivnejšo vlogo učencev v vseh fazah pouka. Poudarek je na procesih in dejavnostih učencev, prek katerih dosegajo učne rezultate. Učitelj med poukom prevzame mentorsko vlogo (je spremljevalec pouka, opazovalec, usmerjevalec), njegova vloga pa se poveča v fazi načrtovanja in priprave na pouk (Sivec 2003, str. 354).

M. Kerndl (2016) sicer ugotavlja, da učitelji slovenščine različne didaktične pristope (npr. sodelovalno učenje, igro vlog, problemsko-ustvarjalni pouk, projektno delo, učenje s pomočjo IKT ipd.¹⁸) poznajo, a jih pri pouku redko uporabljajo. Kot glavni razlog navajajo, da je potrebnega preveč časa tako za učno pripravo kot tudi za sam pouk (prav tam, str. 348). V empiričnem delu naloge bomo preverili, ali je pri pridobljenih učnih pripravah uporabljen kateri od omenjenih pristopov.

6.) Didaktična sredstva

Kramar zapiše, da pod sklopom **didaktična sredstva** (gradiva, pripomočki, učila ipd.) učitelj zapiše le tista, ki jih bodo učenci in učitelj potrebovali pri pouku in ne tista, ki jih je sam uporabil pri pripravi (Kramar 2009, str. 245). Nekateri učitelji sicer zapišejo tudi slednje, a

¹⁸ Avtorica jih opredeljuje kot »učinkovite/aktivne didaktične metode/strategije«, ki med drugim omogočajo tudi diferenciacijo pouka pri slovenščini (Kerndl 2016, str. 107).

pod naslovom viri in literatura. Smiselno je, da učitelj pri vsaki stopnji ure zapiše, katera sredstva in pripomočke bo uporabil.

Pod didaktična sredstva štejemo različne pripomočke, ki jih pri pouku uporabljajo učitelji in učenci. Namen teh sredstev je podpreti, izboljšati in racionalizirati dejavnosti pri pouku. Tabla in grafoskopi/računalniki služijo za različne ponazoritve, ki učencem olajšajo stik z vsebino pouka. Uporaba didaktičnih sredstev ima tudi motivacijsko funkcijo, in sicer učence pritegne k pouku, vzbudi njihov interes in pozornost (prav tam, str. 60–62). Če učitelj uporabi tablo, mora načrtovati tudi tabelsko sliko.

Pri pouku slovenščine v osnovni šoli je **učbenik in/ali delovni zvezek** osnovno učno gradivo za doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev in standardov znanja. Potrjeni učni kompleti so znanstveno zasnovani, poleg tega pa tudi didaktično oblikovani tako, da omogočajo doseganje »racionalnega, optimalnega, ekonomičnega in učinkovitega pouka« (Žveglič 2003, str. 270). Sestavljalci učbenikov morajo upoštevati različna spoznanja: psihologije učenja in pouka, pedagogike, didaktike in specialne didaktike ... Naloga učitelja (oz. kolektiva učiteljev slovenščine) je tudi izbira učbeniškega kompleta. Učitelj pri izbiri nameni pozornost pregledu besedil, ki jih vsebuje učni komplet, preveri zastopanost in ustreznost besedilnih vrst, pregleda, ali so v nalogah zastopane vse vrste razčlemb, in pregleda predloge za doseganje učnih ciljev. Izbere tisti učbenik ali delovni zvezek, za katerega meni, da bo z njim najlažje dosegel cilje pouka slovenščine v posameznem razredu, in je potrjen v skladu s pravilnikom o potrjevanju učbenikov (prav tam, str. 273–275).

- **Učbeniki in delovni zvezki za jezikovni pouk slovenščine – analiza primera**

Ker si učitelji pri svojem delu v razredu (prav tako pa pri samem načrtovanju in pripravi) pomagajo z učbeniki in delovnimi zvezki, nas je zanimalo, v kolikšni meri učbenik vpliva na učiteljeve učne priprave – od letnih pa vse do sprotnih operativnih priprav. V raziskavi smo se odločili za analizo primera, in sicer enega od tistih, ki jih pri poučevanju uporabljajo učitelji, vključeni v raziskavo, ki smo jo izvedli v maju in juniju 2016 in je predstavljena v empiričnem delu naloge. Za potrebe diplomske naloge nas je namreč zanimalo predvsem, ali učitelj učbeniku oz. delovnemu zvezku bolj ali manj dosledno sledi, ali kaj izpušča, dodaja svoje naloge itd. Pridobljenih ugotovitev sicer ne moremo posploševati na ostale učbeniške komplete.

V učnih pripravah za 7. in 9. razred, ki smo jih maja in junija 2016 pridobili za analizo, je razvidno, da so učitelji pri pouku uporabljali dva kompleta učbenikov/samostojnih delovnih zvezkov. Prvi je *Slovenščina za vsak dan 7* (Nana Cajhen idr. 2009), drugi pa *Slovenščina 7* (J. Vogel, M. Pavlin-Povodnik, J. Skaza 2011)¹⁹.

Od šestih učiteljev, ki poučujejo na šestih različnih šolah, trije uporabljajo prvi komplet, trije pa drugega. Učbeniškega kompleta za analizo primera tako nismo mogli zbrati glede na pogostejšo uporabo v empiričnem delu analiziranih učnih priprav. V analizi smo se želeli osredotočiti na celoten učbeniški komplet, saj smo želeli globlji vpogled v vsa gradiva, ki so učitelju na voljo. Medtem ko so učbeniki in delovni zvezki obeh omenjenih kompletov dostopni v knjigarnah in knjižnicah, je celoten učni komplet *Slovenščina za vsak dan 7* (s priročnikom za učitelje, rešitvami, učnimi pripravami ipd.) prosto dostopen na spletnih straneh. Drugi komplet (*Slovenščina 7*) je na spletnih straneh založbe dostopen le učiteljem, uporabnikom učnega kompleta, ki imajo svoje uporabniško ime in geslo. Za analizo smo tako izbrali prvega.

Učni komplet *Slovenščina za vsak dan 7* obsega gradivo za učence (tj. učbenik in delovni zvezek ali samostojni delovni zvezek) in gradivo za učitelje, ki vsebuje priročnik za učitelje (sestavljen iz uvoda in predstavitev učnih enot, oboje dostopno le v elektronski obliki) in DVD s posnetki besedil za poslušanje/gledanje.

Priročnik za učitelje – uvod (Bešter Turk in Križaj Ortar 2009) je namenjen slovenščini v 4., 5., 6., 7., 8. in 9. razredu osnovne šole. Prvi, uvodni del, učiteljem predstavlja teoretične vidike jezikovnega pouka, ki so podkrepljeni s konkretnimi primeri nalog iz učbenikov/delovnih zvezkov. Srečamo se s pojmom sporazumevalna zmožnost (ki je, kot že omenjeno, eden izmed temeljnih ciljev sodobnega jezikovnega pouka), zapisani so načini za njeno razvijanje pri pouku ter tudi načini njenega preverjanja in ocenjevanja. V drugem delu so predstavljeni učni kompleti in njihova sestava, tudi tu so prisotni primeri nalog. Že v uvodu *Priročnika* se učitelji torej lahko seznanijo z različnimi tipi nalog, ki razvijajo in kasneje preverjajo različne zmožnosti (pragmatično, metajezikovno, pravorečno, pravopisno itd.).

V *Priročniku za učitelje – predstavitev učnih enot* (Cajhen idr. 2009) za slovenščino v 7. razredu osnovne šole je vsaka od učnih enot²⁰ učnega gradiva natančno predstavljena. Enota

¹⁹ Oba učbenika sta dosegla vsaj eno prenovno.

²⁰ Učbeniki in delovni zvezki so razdeljeni na učne enote, ki se jih pri pouku obravnava večje število ur. Posamezno učno enoto sestavlja več različnih tem. Gre torej za drugačno (obratno) poimenovanje, kot smo ga

je v priročniku naslovljena, predvideno je orientacijsko število ur za obravnavo (ki naj bi ga vsak učitelj potem prilagodil okoliščinam), zapisana so temeljna problemska vprašanja, ki jih v enoti raziskujejo učenci. Sledijo cilji, ki jih učenci razvijajo pri reševanju nalog v dani enoti. Izhajajo iz ciljev, navedenih v učnem načrtu. Različne teme enote (ki so ponekod členjene še v podpoglavja) so navedene v obliki besede ali besedne zveze. V sklopu podrobnejše predstavitve teme pa je največkrat napisan še nasvet učitelju, kako naj obravnava določeno nalogo iz enote (učenci naj npr. pred reševanjem naloge povedo, kaj je stopnjevanje pridevnikov, koliko stopenj poznamo itd.) in kako naj še dodatno preveri razumevanje nekega izraza v nalogi: »Na tablo/učni list napiše nekaj povedi s predlogi (npr. Trgovino ima pred nosom, Lupino stresi v steklenico, Kraj leži ob avtocesti) in naroči učencem, da naj v vsaki povedi obkrožijo predlog.« Zraven so pripisane še morebitne težave, ki jih imajo učenci, na primer: »Učenci ne vedo, kaj naj predstavijo v uvodu in zaključku, zato ima njihovo besedilo samo jedro.« (Cajhen idr. 2009, str. 116) Zapisana je tudi učna vsebina in novi pojmi (primer: pri temi *Pripovedovalno besedilo* je zapisana definicija le-tega, zapisano je, da je sestavljeno iz treh delov, da je lahko objektivno/subjektivno, pisno/ustno ...).

Pri obravnavi posamezne enote je v učbeniku/delovnem zvezku že predvidena dejavnost učencev v več fazah: pred, med in po sprejemanju besedila. V enotah je predlagan tudi način uvodne motivacije (ponekod celo dva).

Na koncu predstavitve učne enote je zapisan tudi predlog izhodiščnega besedila in nalog za preverjanje znanja.

Poleg omenjenih *Priročnikov za učitelja* učni komplet *Slovenščina za vsak dan 7* na spletni strani založbe ponuja še letne in dnevne učne priprave. Letne je napisala ena izmed avtoric učnega kompleta, dnevne priprave pa učiteljica slovenščine. Letne priprave tako vsebujejo cilje enote (ti so enaki tistim, zapisanim v *Priročniku – predstavitev učnih enot*), dodani so še didaktični pristopi (individualno delo, učenje z odkrivanjem, delo v dvojicah, sodelovalno učenje, delo z računalnikom ...), možne medpredmetne povezave in vrednotenje rezultatov. Pod naslovom dnevne priprave pa v bistvu dobimo tako tematske kot operativne učne priprave. Če so poglavja v učnih kompletih naslovljena z naslovi enot, pa so priprave učiteljice razdeljene na tematske sklope. Najprej so za celoten sklop naštet procesni in vsebinski cilji, ki so še bolj razčlenjeni in operativizirani kot cilji za posamezne enote v letnih

vajeni iz teoretičnega dela diplomske naloge, kjer je učna tema oz. didaktični sklop sestavljen iz več različnih učnih enot, pri čemer učna enota predstavlja učno uro (lahko tudi »blok« uro).

pripravah. Sledijo poteki pedagoške komunikacije za vsako učno uro posebej – operativne učne priprave. Zapisane so tako dejavnosti učitelja kot tudi učencev, vprašanja, ki jih uporabi učitelj, metode, predlogi za domačo nalogo itd.

Po pregledu enega učnega kompleta smo torej ugotovili, da se učitelji, ki uporabljajo ta komplet, lahko v veliki meri zanesejo na učbenik pri načrtovanju svojega dela v razredu. Če je uvod *Priročnika za učitelje* (namenjen učiteljem od 4.–9. razreda) še napisan splošno in vsebuje smernice za pripravo učnih sklopov in enot, pa se predstavitve učnih enot spustijo v zelo konkretne predloge in napotke za delo ne le z besedilom, temveč tudi s posameznimi nalogami. Učitelju skorajda ni treba samostojno razmišljati o tem, kje bi se lahko pojavile težave pri razumevanju besedila ali nalog, saj jih na to pri vsaki enoti posebej opozorijo že avtorji učnega kompleta. Ti jih spomnijo na to, katero znanje je potrebno obnoviti ob posamezni nalogi, poleg izdatnih nalog v delovnem zvezku/samostojnem delovnem zvezku pa v priročniku za učitelje ponujajo še konkretne dodatne predloge za razumevanje nalog, zapis na tablo ali utrjevanje. Če vse to ne bi bilo dovolj, imajo učitelji na voljo še letne učne priprave (kjer so ponujeni tudi predlogi za medpredmetno povezovanje) in konkretne dnevne priprave, kako izpeljati učno uro s pomočjo učnega kompleta.

Vse to učitelju torej ponuja eden izmed potrjenih učnih kompletov, ki smo si ga podrobneje pogledali. Ugotovili smo, zakaj bi nam vprašani učitelji lažje posredovali svoje učne priprave za književnost in zakaj smo dobili toliko odgovorov, da delajo po učbeniku in si pomagajo s pripravami založb. Ob konkretnih besedilih in njihovem razčlenjevanju s pomočjo nalog bi namreč težko načrtovali uro, ki bi bila popolnoma drugačna od tistih, ki so že ponujene na spletu.

S stališča bodočega učitelja pripravnika/začetnika (ki glede na trenutno stanje s pripravništvu v vzgoji in izobraževanju mogoče niti ne bo deležen pravega mentorstva s strani izkušenega učitelja) so vsi taki napotki in priprave učitelju v pomoč pri načrtovanju njegovega dela. To nam je potrdilo tudi nekaj učiteljev začetnikov, ki operativnih priprav ne pišejo, saj se ravna po tistih, ki jih ponudi založba. Ponujene priprave so prišle prav tudi tistim učiteljem slovenščine, ki so na šolah le nadomeščali različno dolge (od enega do nekaj mesecev) bolniške odsotnosti in so bili tako rekoč »vrženi v razred«, četudi poprej niso opravljali pripravništva in strokovnega izpita. Ker zakon ne predpisuje enotnega obrazca za pisanje učnih priprav, menimo, da so vsem takim učiteljem začetnikom ponujena gradiva dobra osnova in primer načrtovanja letnih, tematskih in operativnih priprav, pa tudi sestavljanja

nalog in preverjanj/ocenjevanj znanja. Ponujena gradiva torej pozitivno ocenjujemo predvsem kot pomoč učiteljem začetnikom in kot prikaz, kako so si izpolnjevanje ciljev (ki so jih zapisali ob učnih temah in besedilih) zamislili avtorji kompletov.

S stališča učiteljeve strokovne usposobljenosti in njegove avtonomije pa opiranje na vnaprej pripravljene učne priprave predstavlja velik problem, saj se hitro zgodi, da učbenik oz. učni komplet vodi učitelja. Vnaprej določene priprave mu lahko odvzamejo za kakovosten pouk nujen proces načrtovanja, ustvarjalnost in ukvarjanje z besedilom. Pri ukvarjanju z besedilom se lahko zgodi, da učitelj česa ne razume ali ne ve, kako bi stvar približal učencem. Zato se dodatno izobražuje, išče odgovore tako ob prebiranju jezikovnih kot tudi pedagoških in didaktičnih priročnikov. Če pa se učitelj ob vsaki enoti in besedilu opira le na priročnik za učitelje, težje naleti na manj utrjena znanja, katerih odgovore je včasih iskal v jezikovnih priročnikih, saj so vse definicije in razlage že v učbeniku in priročniku. Ob striktnem sledenju priročniku niti ne opravi razmisleka o morebitnih težavah, ki bi jih lahko imeli učenci ob sprejemanju besedila, saj ga na to opozorijo že avtorji učbenika.

Učitelj tudi v procesu načrtovanja (in kasnejšega vrednotenja svojega dela) poklicno raste, se uči (tudi na svojih napakah) ter pridobiva nove kompetence in izkušnje. S striktnim sledenjem vsem vnaprej pripravljenim gradivom je takega učenja in pridobivanja kompetenc manj.

Učitelj mora imeti za delo v šoli ustrezno visokošolsko izobrazbo, z opravljenim pripravništvom in strokovnim izpitom pa je dovolj strokovno usposobljen, da kakovostno načrtuje svoje delo. Učbenik in ostala gradiva mora kritično »preverjati« na podlagi učnega načrta in ga uporabljati le kot učno sredstvo.

Sam (oz. skupaj s strokovnim kolektivom na šoli) med potrjenimi učbeniki preveri in izbere tistega, ki ga bo uporabljal pri svojih učnih urah. Ustrezno izbira ponujena besedila iz učbenika in kakšnega izpusti ali sam doda. Ob obilici ponujenih nalog v učbeniku izbira ustrezne (in mogoče dodaja nove) – tiste, ki jih bo moč doseči v neki učni uri in tiste, s katerimi bodo učenci dosegli zastavljene cilje. Kljub vnaprej ponujenim besedilom, nalogam, pripravam vsak učitelj najbolje pozna zmožnosti učencev v svojem razredu in mora znati poučevanje prilagoditi njim, pa če si pri tem pomaga z že izdelanimi učnimi pripravami ali ne. Vnaprej izdelane priprave po večini tudi ne vsebujejo projektnega učnega dela, problemskega pouka in drugih podobnih (sodobnih) didaktičnih pristopov in jih mora učitelj (s pomočjo besedil iz učbenika ali svojih besedil) zastaviti in oblikovati sam. Da bo učitelj kakovostno

načrtoval in izvajal pouk, mora nenehno spremljati sodobno splošnodidaktično in specialnodidaktično literaturo.

V operativno učno pripravo lahko učitelj po presoji vključi še:

- **prilagoditve za morebitne učence s posebnimi potrebami,**
- **navodila za domačo nalogo,** če bodo učenci del dejavnosti opravili samostojno doma,
- **priloge,** uporabljene pri pouku (učni listi, slikovna gradiva, predstavitve powerpoint),
- svoja **opazanja** o kakovosti izvedbe didaktične enote, ki jih lahko kasneje upošteva pri nadaljnjem načrtovanju in prihodnjih izvedbah iste enote (Štefanc 2012a, str. 43).

OBLIKA OPERATIVNIH UČNIH PRIPRAV

Operativne učne priprave so v praksi najbolj razvite, z njimi pa so učitelji tudi neposredno najbolj obremenjeni. Temeljna motivacija za pisanje operativnih učnih priprav izhaja iz njihove vloge, saj učitelju omogočajo strukturiranje učne ure, ga usmerjajo pri njeni izvedbi in so izhodišče za samoevalvacijo, hkrati pa so učiteljeve sprotne priprave tudi eden izmed dokumentov, katerih obstoj preverja šolski inšpektor. Tudi pri teh učnih pripravah niti vsebina niti oblika nista predpisani, zato se vsebina razlikuje od učitelja do učitelja. V osnovi pa naj bi operativne učne priprave vsebovale v poglavju *operativna učna priprava* omenjene sestavine. Več o dejanskem stanju pri pisanju učnih priprav bomo izvedeli z njihovo analizo v empiričnem delu naloge.

3 EMPIRIČNI DEL

Načrtovanje in priprava pouka je za učitelja zelo zahteven proces, za katerega potrebuje precej časa in tudi strokovne usposobljenosti. Za kakovostno načrtovanje in pisanje učnih priprav mora upoštevati veliko različnih dejavnikov, ki smo jih predstavili v teoretičnem delu diplomske naloge. Na kakšen način učitelji slovenščine pišejo svoje priprave na jezikovni pouk in kaj te vsebujejo, pa smo želeli raziskati v empiričnem delu diplomske naloge.

V empiričnem delu diplomske naloge smo si pogledali nekaj operativnih učnih priprav²¹ na pouk slovenskega jezika, in sicer v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Želeli smo ugotoviti, na kakšen način učitelji sestavljajo priprave in katere sestavine se v njih pojavljajo.

Analizirali smo operativne učne priprave različnih učiteljev slovenščine.

3.1 OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA

3.1.1 Raziskovalna vprašanja

S pomočjo Kramarjevega kataloga vidikov in kriterijev za analizo priprave na pouk, smo postavili naslednja raziskovalna vprašanja (Kramar 2009, str. 63–67):

1. Oblika in strukturne sestavine priprave

Katere sestavine vsebuje priprava?

2. Cilji didaktične enote v pripravi

So cilji povezani in usklajeni z vsebino?

So cilji skladni s cilji iz učnega načrta?

Ali so cilji operativno zapisani?

Ali cilji nakazujejo obseg in raven zahtevnosti znanja? Katere cilje po Bloomovi taksonomiji bodo učenci uresničevali?

So oblikovani jezikovno jasno in pravilno?

So cilji diferencirani za različne učence in tako tudi zapisani?

²¹ V nadaljevanju za operativno učno pripravo uporabljamo tudi le izraz učna priprava ali priprava.

Je predvideno tudi preverjanje doseženih ciljev?

3. Vsebina didaktične enote

Kako je naslovljena vsebina učne priprave?

Se vsebina ujema s cilji didaktične enote?

Je povezana z vsebino pouka književnosti in drugih predmetov (medpredmetno povezovanje)?

Kako je vsebina razčlenjena? So uporabljene faze za delo z neumetnostnim besedilom?

Se obravnava z besedilom nanaša na besedilo v učbeniku/delovnem zvezku ali gre za samostojno izbrano izhodiščno besedilo?

Je vsebina ustrezna (je prirejena značilnostim učencev, objektivnim pogojem pouka, je časovno aktualizirana)?

Vsebuje nove spoznavne elemente?

Je delo z učenci s posebnimi potrebami posebej zabeleženo (notr. diferenciacija in individualizacija)?

4. Metode pouka in učiteljeva aktivnost

Katere učne metode bo učitelj uporabil?

Je nakazana predvidena pomoč učencem?

Je predvideno sprotno zapisovanje na tablo²²?

Na kakšen način učitelj motivira učence?

Je zapisan tudi predlog za domačo nalogo?

5. Priprava rabe didaktičnih sredstev

Katera didaktična sredstva so naštet v pripravi?

²² Uporabo tabelskih slik sicer analiziramo pri rabi didaktičnih sredstev, ker je zapisovanje na tablo tudi ena izmed učiteljevih aktivnosti, pa smo dejavnost (kot Kramar) tudi sami ohranili tudi v tej analizi.

Je raba didaktičnih sredstev nakazana v didaktičnih situacijah?

Katera sredstva je uporabil učitelj (učbeniki, slike, tabelske slike, predstavitev powerpoint)?

Je predvidena uporaba učbenikov oz. delovnih zvezkov?

Je predvideno, da bodo didaktična sredstva uporabljali učenci?

So v pripravi navedeni pogoji za izvajanje pouka?

6. Organizacijske oblike in artikulacija pouka

Kakšen je tip učne enote oz. katera faza učnega procesa prevladuje?

Katere učne oblike so načrtovane v pripravi?

Ali priprava predvideva poseben (sodoben) didaktični pristop (projektni, problemski pouk)?

Je posebej zapisana tako dejavnost učencev kot učitelja in je zapisana po korakih?

Po katerih etapah poteka pouk?

Imajo faze didaktične situacije jasno vsebino in predvidene postopke?

Kako učenci utrjujejo znanje ter ga ponavljajo?

Kakšen je splošen vtis oblikovanosti priprave? Je ta skrbno oblikovana?

3.2 METODOLOGIJA

3.2.1 Osnovna raziskovalna metoda

V raziskavi smo uporabili neeksperimentalno deskriptivno metodo pedagoškega raziskovanja, pri kateri gre za proučevanje na ravni opisovanja stanja oziroma iskanja odgovorov na vprašanja, kakšno je stanje pedagoškega polja, ne da bi si stanje pri tem vzročno pojasnjevali (Sagadin 1993, str. 12).

3.2.2 Opis analiziranih gradiv

Za analizo smo pridobili operativne učne priprave, ki jih je napisalo 6 učiteljev slovenščine v fazi načrtovanja in priprave na pouk pri predmetu slovenščina v tretjem triletju osnovne šole.

Učitelji so s šestih različnih matičnih šol (4 so mestne, 2 podeželski). Nekateri so nam poslali eno pripravo, nekateri tudi več, za analizo pa smo izbrali po eno pripravo vsakega učitelja. Pridobljene priprave so po učni vsebini in ciljih različne, zato jih za analizo nismo mogli izbrati glede na enako učno vsebino ter potem primerjati, kako so učno uro v svoji pripravi načrtovali različni učitelji. Tako smo se odločili, da učne priprave za analizo izberemo glede na različne načine izvedbe/uporabljenega učna sredstva/priloge/pogoje za izvedbo pouka (primer: učne ure slovenskega jezika večinoma potekajo v učilnici, ker smo imeli na izbiro tudi eno, ki poteka v računalniški učilnici, smo jo vključili v analizo). Vse skupaj smo tako analizirali 6 učnih priprav. Pet dokumentov je priprava za delo v 7. razredu, eden za delo v 9. razredu. Vsi učitelji, ki so nam poslali priprave, so ženskega spola in poučujejo v tretjem triletju osnovne šole. Eden je učitelj pripravnik, dva sta učitelja začetnika, preostali trije imajo daljši staž poučevanja (njihovih strokovnih nazivov ne poznamo).

Dve izmed učnih priprav sta bili napisani kot pripravi na enega izmed petih nastopov, ki jih mora učitelj pripravnik opraviti pred prijavo na strokovni izpit, učne priprave pa so tudi del prijave.

Odločili smo se, da pri analizi gradiv ter nadaljnjem prikazu in opisovanju rezultatov uporabimo kar slovnično nevtralen moški spol, kljub temu da so priprave zapisale učiteljice.

3.2.3 Opis postopka zbiranja gradiv

Gradiva oz. operativne učne priprave smo zbirali v času od maja do junija 2016. Preko elektronske pošte smo prošnje za sodelovanje posredovali učiteljem slovenščine, ki poučujejo v tretjem triletju osnovne šole.

Eden izmed učiteljev nam je povedal, da podrobnih dnevnih priprav ne piše, saj si pomaga s pripravami, ki jih za delo s svojimi učnimi kompleti priskrbijo založbe. Poslal nam je svojo pripravo še iz časa, ko je bil učitelj pripravnik, saj drugih nima. Dobili smo tri take priprave, odločili smo se, da v analizo vključimo le dve. En učitelj nas je tudi opozoril, da on sicer piše priprave, kolikor je seznanjen s prakso, pa večina kolegov uporablja kar dnevne priprave, ki jih pripravljajo založbe. Na tako stanje sta nas torej opozorila dva od šestih učiteljev. Pri analizi vsake posamezne učne priprave smo v začetku zapisali še kakšno podrobnost o samem načrtovanju pouka in pisanju priprave, če nam je o tem učitelj sam kaj napisal.

3.2.4 Kriteriji posameznih sestavin analize

Da je naša analiza učnih priprav potekala sistematično, smo oblikovali naslednji sklop kriterijev, ki smo jih priredili po Kramarju (2009, str. 63–67). Kramar v del didaktične analize pouka uvršča tudi analizo načrtovanja in priprave, ki jo opravi vsak učitelj za svoje priprave (prav tam). Sestavil je katalog vidikov in kriterijev za učiteljevo analizo priprave na pouk, od njega prevzemamo naslednje glavne kriterije:

- strukturne sestavine priprave,
- cilji didaktične enote v pripravi,
- vsebina didaktične enote,
- metode pouka in učiteljeva aktivnost,
- priprava rabe didaktičnih sredstev,
- organizacijske oblike in artikulacija pouka.

3.2.5 Opis obdelave podatkov

Podatke smo predstavili opisno in v obliki tabel.

3.3 REZULTATI IN INTERPRETACIJA

Glede na določene kriterije smo najprej analizirali vsako učno pripravo posebej, v sklepnem delu pa smo po kriterijih skušali povzeti skupne ugotovitve, ki jih je pokazala analiza posameznih priprav.

UČNA PRIPRAVA A

Učno pripravo nam je posredoval učitelj začetnik. Zapisana je bila kot priprava na nastop, pri katerem hospitira ravnatelj, učna priprava pa je sestavni del prijave na strokovni izpit. Učitelj operativnih priprav drugače ne piše, saj se na delo pripravi s pomočjo letnih in dnevnih priprav založbe. Na majhen list si skicira le oporne točke za delo v razredu, ki bi jih kasneje strukturiral in zapisal v obrazec, če bi šolski inšpektor zahteval vpogled v učno pripravo. Kot razlog za takšno početje navaja (pre)obremenjenost s številom ur, ki jih tedensko preživi v razredu. Menimo, da na njegov pogled (veliko število ur, preobremenjenost) vsekakor vpliva dejstvo, da je učitelj začetnik.

1. Strukturne sestavine priprave.

Tabela 1: Strukturne sestavine učne priprave A

	vsebuje	ne vsebuje
1. splošni podatki (učitelj, šola, predmet, razred)	x	
2. operativni cilji	x	
3. vsebina	x	
4. učne metode	x	
5. učne oblike	x	
6. didaktični pristop		x
7. didaktična sredstva	x	
8. strokovni viri in literatura	x	
9. medpredmetne povezave	x	
10. priloge		x

Učna priprava A je dolga dve strani. V njenem gornjem delu so zapisani splošni podatki, in sicer ime učitelja, naziv osnovne šole, razred (zapisano je še, da gre za 3. skupino) ter naslov učne teme in učne enote. Na dodatno vprašanje učitelju, kaj pomeni 3. skupina, žal nismo dobili odgovora oz. se učitelj ne spomni, na kaj nakazuje sam zapis 3. skupina, saj je nastop v razredu kot pripravnik opravljal štiri leta nazaj. Naslova učne teme in učne enote sta enaka tistim iz delovnega zvezka. Priprava nadalje vsebuje operativne cilje, zapisane so učne oblike in metode, učni pripomočki in strokovni viri. Potek učne ure je zapisan po različnih stopnjah v izobraževalnem procesu. Zapisane so tudi medpredmetne povezave in diferenciacija za nadarjene učence.

2. Cilji didaktične enote v pripravi

Tabela 2: Cilji didaktične enote v učni pripravi A

	ustrezno	delno ustrezno	neustrezno	manjka
1. cilji so povezani in usklajeni z vsebino		x		
2. cilji so skladni s cilji iz učnega načrta	x			
3. cilji so operativno zapisani		x		
4. cilji nakazujejo obseg in raven zahtevnosti znanja	x			
5. cilji so oblikovani jezikovno jasno in pravilno	x			
6. cilji so diferencirani za različne učence in so tako tudi zapisani			x	
7. predvideno je preverjanje doseženih ciljev				x

V pripravi je zapisanih devet ciljev, naslovljeni so z besedno zvezo *operativni cilji*. Cilji so delno povezani in usklajeni z vsebino učne ure – niso namreč zapisani vsi, temveč le nekateri. V poteku same učne ure npr. vidimo, da bodo učenci sami tvorili novo besedilo (sprva osnutek ali miselni vzorec, ki ga bo učiteljica pogledala in komentirala, nato bodo sestavek v obliki uvoda, jedra in zaključka še zapisali). Kasneje bodo imeli tudi govorni nastop. Kot cilj je v pripravi zapisano le pripovedovanje, čeprav je tudi tvorjenje in zapis besedila eden izmed ciljev jezikovnega pouka.

Večina glagolov, ki jih v ciljih učitelj uporabi, je eksplicitnih ali operativnih (ugotavljajo, poslušajo, pripovedujejo ...), eden izmed ciljev pa se glasi *Učenci razumejo besedilo in se v njem znajdejo*. To je sicer čisto ustrezen cilj, vendar ni operativno oblikovan. Glagol *razumeti* ni ekspliciten, take vrste ciljev pa ne moremo preverjati. Iz samega zapisa namreč ni jasno razvidno, s kakšno dejavnostjo bo učenec svoje razumevanje dokazal, kaj konkretno bo torej naredil (Štefanc 2012a, str. 40). Razumevanje je pomensko širši glagol, ki se lahko izkaže z več dejavnostmi. Prav načrtovanju teh dejavnosti je namenjena operativizacija ciljev, v kateri učitelj razmisli, kako bodo učenci svoje znanje in razumevanje tudi pokazali. Če učitelj tega ne naredi v fazi načrtovanja pouka, mora glagole tipa *razumeti*, *znati*, *obvladati* ipd. nadomestiti z operativnimi v fazi preverjanja in ocenjevanja (prav tam). V preizkusu znanja tako ne bo pisalo *Razumi besedilo*, temveč bodo našteje naloge, s katerim bo to razumevanje izkazal (npr. *Obkroži črke pred trditvami, ki so v skladu z vsebino besedila*, *Zapiši vse samostalnike iz prvega odstavka* itd.).

Cilji nakazujejo obseg in raven zahtevnosti znanja. Če cilje in naloge pogledamo s stališča poenostavljene Bloomove taksonomije, ugotovimo, da prevladujejo naloge prve in srednje ravni, vendar so uporabljene tudi višje stopnje – učenci npr. vrednotijo pripovedovanje svojih sošolcev²³. Najprej učenci v besedilu prepoznavajo podatke o pripovedovalnem besedilu, sledijo naloge z globljim razumevanjem in analizo – srednja raven. Sem bi lahko šteli tudi nalogo samostojnega tvorjenja besedila (učenci uporabijo pridobljeno znanje in tvorijo novo besedilo). Ob koncu ure posegajo tudi na tretjo, višjo raven. Znanje o pripovedovalnem besedilu uporabijo pri vrednotenju pripovedi sošolcev – ugotavljajo, ali ustreza zahtevanemu besedilu).

²³ V *Izhodiščih nacionalnega preverjanja znanja v osnovni šoli* (2005, str. 8) je državna komisija za vodenje nacionalnega preverjanja znanja priporočila uravnotežene deleže taksonomskih ravni, in sicer: poznavanje naj bi zavzemalo 30 %, razumevanje in uporaba 35 %, samostojno reševanje novih problemov, samostojna interpretacija in vrednotenje pa 35 % vseh nalog (prav tam, str. 8). Za primerjavo – pri splošni maturi je sprejeto načelo, da je težišče na nalogah druge/srednje ravni, delež nalog prve in tretje ravni pa je večinoma uravnotežen (Vogel 2012, str. 76).

Cilji so oblikovani jezikovno jasno in pravilno, četudi je avtor na začetku pozabil na besedico *učenci* in so zapisi le naštevanja: - pripovedujejo o svojih doživetjih, - presojuje pravilnost trditev ...

V samih ciljih ni posebej označeno, da bi bolj ali manj zmožni učenci dosegali drugačne cilje.

3. Vsebina didaktične enote

Tabela 3: Vsebina didaktične enote v učni pripravi A

	ustrezno	delno ustrezno	neustrezno	manjka
1. naslovljena je s posebnim naslovom	x			
2. naslovljena je enako kot v učbeniku/DZ	x			
3. se ujema s cilji didaktične enote	x			
4. je povezana z vsebino pouka književnosti in drugih predmetov (medpredmetno povezovanje)	x			
5. je razčlenjena po korakih, skladno z razčlenjenostjo poteka procesa	x			
6. je prirejena značilnostim učencev in objektivnim pogojem pouka	x			
7. vsebuje nove spoznavne elemente	x			
8. delo z učenci s posebnimi potrebami je posebej zabeleženo	x			

Vsebina učne priprave A je naslovljena enako kot učna enota v delovnem zvezku. Vsebina se ujema s cilji didaktične enote. Zapisana je medpredmetna povezava z geografijo, saj je besedilo v učbeniku zapis o potovanju po Tajski. Vsebina didaktične enote je razčlenjena skladno z razčlenjenostjo poteka procesa, po korakih. Avtorice delovnega zvezka so izboru besedil in njihovi obravnavi namenile posebno pozornost, pri čemer so upoštevale »učenčevo starost, predznanje, spoznavno in sporazumevalno zmožnost, potrebe, interese itd.« (Bešter Turk in Križaj Ortar 2009, str. 27). Glede na to, da je delovni zvezek glavno didaktično sredstvo, je vsebina prirejena značilnostim učencev sedmega razreda. Vsebina je prirejena tudi konkretnim učencem – *boljši učenci* imajo npr. še dodatne naloge.

Učenci se pri pouku seznani tudi z novim pojmom (*pripovedovalno besedilo in njegove značilnosti*), kar je v pripravi posebej zabeleženo. Če cilji niso diferencirani za različne učence, pa je delo učencev s posebnimi potrebami zabeleženo v samem poteku učne ure: *Boljši učenci iz besedila v 1. nalogi navpično izpišejo vse besede, jim določijo besedno vrsto in vse pripadajoče oblikoslovne lastnosti*. Opazimo pa lahko, da ta dejavnost ni povezana s

spoznavanjem pripovedovalnega besedila (ki je učna tema), temveč gre le za količinsko večanje obsega nalog. Učitelj je že v fazi načrtovanja pripravil navodila za delo z nadarjenimi učenci, nespreten je bil le pri poimenovanju *boljši učenci* (ustrezneje bi bilo npr. *učno zmožnejši*, saj konkretno ponazarja, na katerem področju so torej »boljši«).

4. Metode pouka in učiteljeva aktivnost

Tabela 4: Metode pouka in učiteljeva aktivnost v učni pripravi A

	ustrezno	delno ustrezno	neustrezno	manjka
1. nakazane so metode učiteljevega dela	x			
2. nakazana je predvidena pomoč učencem	x			
3. nakazano je prepletanje več metod	x			
4. predvideno je sprotno zapisovanje na tablo		x		
5. napisani so načini motiviranja učencev	x			
6. napisana je domača naloga in kdaj jo bo učitelj predstavil učencem	x			

Učne metode so zapisane v glavi priprave, in sicer jih učitelj takole našteje: *razlaga, razgovor, delo z besedilom, opazovanje, poslušanje in pisanje*. Metode so nakazane tudi pri opisu posameznih dejavnosti. Posebej je zapisana pomoč učencem: *Učence aktivno spremljam pri reševanju [nalog], jim po potrebi pomagam oz. jih usmerim s podvprašanji*. Metode se med seboj prepletajo, predvideno je tudi zapisovanje na tablo.

V učni pripravi je zapisana tako uvodna motivacija ob sliki iz delovnega zvezka kot tudi domača naloga.

5. Priprava rabe didaktičnih sredstev

Tabela 5: Priprava rabe didaktičnih sredstev v učni pripravi A

	ustrezno	delno ustrezno	neustrezno	manjka
1. v pripravi so našteta sredstva	x			
2. raba didaktičnih sredstev je nakazana v didaktičnih situacijah		x		
3. predvidena je uporaba slik, shem, predstavitev powerpoint ...		x		
4. predvidena je uporaba učbenika/delovnega zvezka	x			
5. predvideno je, da bodo didaktična sredstva uporabljali učenci	x			
6. priprava vsebuje priloge (besedilo,				x

naloge, tabelsko sliko, slike, predstavitev powerpoint)				
7. v pripravi so navedeni pogoji za izvajanje pouka				x

Didaktična sredstva so naštet v prvem delu priprave, in sicer pod naslovom *učni pripomočki*. Predvidena je uporaba delovnega zvezka (naštete so tudi strani poglavja) in table. Raba delovnega zvezka (DZ) je nakazana v didaktičnih situacijah *Ogled ilustracij na str. 45 v DZ, Samostojno reševanje 2. in 3. naloge v DZ*), raba table pa ne. Lahko samo ugibamo, kaj bi učitelj zapisal na tablo. V fazi procesnega učenja, kjer se učenci srečajo z novim pojmom pripovedovalno besedilo, piše *Zapis, kaj je v vsakem odstavku besedila napisano (kateri podatki?* Kdo to napiše in kam, nam ni jasno. Mogoče učitelj na tablo, učenci pa v zvezke ali delovne zvezke.

Priprava ne vsebuje nobenih prilog, prav tako ni posebnih pogojev za izvajanje pouka.

6. Organizacijske oblike in artikulacija pouka

Tabela 6: Organizacijske oblike in artikulacija pouka v učni pripravi A

	ustrezno	delno ustrezno	neustrezno	manjka
1. določene so oblike pouka v celotni enoti	x			
2. nakazano je spreminjanje oblik med potekom pouka	x			
3. določeni so didaktični pristopi				x
4. predvidena je aktivnost učiteljev in učencev po korakih	x			
5. opredeljene so etape didaktične enote	x			
6. faze didaktične enote imajo jasno vsebino in predvidene postopke	x			
7. v pripravi je predvideno sprotno ponavljanje snovi	x			
8. priprava je skrbno oblikovana	x			

Učne oblike, ki so naštet že v glavi priprave (*frontalni pouk, individualno delo, delo v dvojicah*), so razvidne pri zapisu posameznih dejavnosti, med potekom pouka se spreminjajo (delo v paru, frontalni pouk, individualno delo, ponovno delo v paru, individualno delo ...). Posebni didaktični pristopi²⁴ niso načrtovani. Za vsako posamezno fazo didaktične enote je zapisana aktivnost učitelja in učencev. Faze oz. stopnje v izobraževalnem procesu si v

²⁴ S pojmom smo označili (sodobne) didaktične pristope, kot so npr. projektni, problemski pouk, akcijsko raziskovanje ipd.

učiteljevi pripravi takole sledijo: *ponovitev vsebin, uvodna motivacija, procesno učenje, sinteza, nova naloga, pisanje, govorni nastop, nova naloga*. V pripravi je predvideno sprotno ponavljanje snovi. Sama priprava je skrbno oblikovana.

UČNA PRIPRAVA B

Tudi učna priprava B je bila napisana kot priprava na enega izmed petih nastopov, ki jih mora kandidat opraviti pred prijavo na strokovni izpit. Napisal jo je učitelj pripravnik.

1. Strukturne sestavine priprave.

Tabela 7: Strukturne sestavine učne priprave B

	vsebuje	ne vsebuje
1. splošni podatki (učitelj, šola, predmet, razred)	x	
2. operativni cilji	x	
3. vsebina	x	
4. učne metode	x	
5. učne oblike	x	
6. didaktični pristop		x
7. didaktična sredstva	x	
8. strokovni viri in literatura	x	
9. medpredmetne povezave		x
10. priloge	x	

Učna priprava B je dolga slabi dve strani (dodatne pol strani obsegajo še priloge). Sestavljena je tako, da so na začetku zapisani splošni podatki: ime učitelja (kandidata), naziv šole, razred, naslov učne teme in enote ter število ur. Ker je priprava sestavni del prijave na strokovni izpit, je navedeno še ime učitelja mentorja. Sledijo učni cilji, učne oblike, metode poučevanja, učna sredstva ter viri in literatura. Potek učne ure je zapisan po različnih fazah v izobraževalnem procesu, posebej so zabeležene dejavnosti učitelja in učencev. Pripravi je priložen učni list z vajami za domačo nalogo.

2. Cilji didaktične enote v pripravi

Tabela 8: Cilji didaktične enote v učni pripravi B

	ustrezno	delno ustrezno	neustrezno	manjka
1. cilji so povezani in usklajeni z vsebino		x		
2. cilji so skladni s cilji iz učnega načrta		x		
3. cilji so operativno zapisani		x		
4. cilji nakazujejo obseg in raven zahtevnosti znanja	x			
5. cilji so oblikovani jezikovno jasno in		x		

pravilno				
6. cilji so diferencirani za različne učence in so tako tudi zapisani			x	
7. predvideno je preverjanje doseženih ciljev				x

V pripravi je zapisanih pet ciljev, štirje pod naslovom *operativni cilji* ter en *izobraževalni cilj*. Glede na zapis je mogoče sklepati, da izobraževalni cilji ne morejo biti operativni (kar seveda ne drži). V učni pripravi je izobraževalni cilj sicer zapisan operativno, kar pomeni, da gre za strokovno napako pri poimenovanju učnih ciljev in njihovi delitvi. Operativni cilji so bili na funkcionalne (povezane z razvijanjem sporazumevalne zmožnosti) in izobraževalne (povezane s pridobivanjem znanja o jezikovnem sistemu) razdeljeni v učnem načrtu iz leta 1998 (Vogel 2015, str. 178). V trenutno veljavnem učnem načrtu (Slovenščina ... 2011) pa so operativni cilji predstavljeni v procesno-razvojnih in vsebinskih sklopih (in se ne delijo več na funkcionalne in vsebinske). Predpostavljamo, da gre pri členjenju ciljev na *operativne* in *izobraževalne* za upoštevanje delitve po starem učnem načrtu, pa še tu se je poimenovanje funkcionalnih ciljev napačno spremenilo v operativne. Pisec učne priprave B je učitelj pripravnik, ki torej ne more biti vaje dela s starim učnim načrtom. Lahko pa ugibamo, da je take delitve vaje njegov mentor na šoli. Lahko da učitelj mentor svoje priprave (ki jih da na vpogled pripravniku za pomoč pri pisanju njegove priprave) še vedno piše po vzorcu, ki ga je vaje po starem učnem načrtu ali pa svojih priprav že nekaj časa ni revidiral. Seveda so to le ugibanja, zakaj je pri učitelju pripravniku prišlo do takega zapisa ciljev.

Tudi v tej pripravi so cilji sicer povezani in usklajeni z vsebino, niso pa konkretno zapisane vse dejavnosti, ki so se izvajale pri pouku. Pri samem poteku tako npr. vidimo, da učenci na glas berejo besedilo, v operativnem zapisu ciljev pa tega ne najdemo.

V pripravi poimenovan *izobraževalni cilj* se glasi: *Učenci razumejo in pravilno uporabljajo strokovni izraz povedek*. Trije izmed operativnih ciljev so ustrezno operativizirani (učenci se sprašujejo/dopolnjujejo/skladajo), eden pa je zapisan takole: *Učenci razvijajo skladiščno zmožnost*. To je sicer ustrezen cilj, vendar ni v celoti operativiziran, saj ni pojasnjeno, kako bodo učenci cilj dosegli (npr. Učenci razvijajo skladiščno zmožnost tako, da se sprašujejo po danih delih stavka.).

Cilji so večinoma na nižjih stopnjah glede na Bloomovo taksonomijo. Predvsem gre za razumevanje in prepoznavanje delov stavka, v eni nalogi gre tudi za uporabo (*Na tablo napišem besede, nato pa učence usmerim, naj te besede zložijo v poljuben stavek*). Učni

pripravi je priložen učni list z vajami za domačo nalogo. Tudi tam ena naloga zahteva uporabo in torej srednjo raven (*Dopolni z manjkajočim povedkom!*), dve nalogi pa glede na kognitivno zahtevnost uvrščamo v prvo, nižjo raven (1. *Poišči povedek in ga označi z valovito črto!*, 2. *Določi povedek in ga označi z valovito črto!!*). Poleg neustreznega zapisa dveh klicajev pri drugi nalogi se v prvi vrsti seveda vprašamo, kakšna je razlika med *poišči* in *določi*. Glede na to, da gre za naloge, ki jih bodo učenci reševali sami doma, težko razumemo izbiro dveh različnih glagolov za isto dejavnost. Ugibamo, da so se učenci pri drugi nalogi mogoče spraševali, ali je dovolj, da povedek le poiščejo in podčrtajo, ali ga morajo še kako drugače »določiti«. Določamo le besedne vrste, pa še tam je zapis navodila *Poišči glagole in jim določi osebo, število in naklon* ustrežnejši kot le *Določi glagole*.

Cilji niso diferencirani za različne učence.

3. Vsebina didaktične enote

Tabela 9: Vsebina didaktične enote v učni pripravi B

	ustrezno	delno ustrezno	neustrezno	manjka
1. naslovljena je s posebnim naslovom	x			
2. naslovljena je enako kot v učbeniku/DZ	x			
3. se ujema s cilji didaktične enote	x			
4. je povezana z vsebino pouka književnosti in drugih predmetov (medpredmetno povezovanje)				x
5. je razčlenjena po korakih, skladno z razčlenjenostjo poteka procesa	x			
6. je prirejena značilnostim učencev in objektivnim pogojem pouka	x			
7. vsebuje nove spoznavne elemente	x			
8. delo z učenci s posebnimi potrebami je posebej zabeleženo			x	

V glavi učne priprave sta naslovljeni učna tema in učna enota, in sicer enako kot v učnem kompletu, ki je uporabljen v pripravi. Vsebina se ujema s cilji enote, razčlenjena je po korakih. Medpredmetne povezave niso zapisane. Vsebina je prilagojena učencem (dela se z besedilom iz učbenika) vsebuje pa tudi nove spoznavne elemente (*povedek*) – učenci definicijo povedka zapišejo v svoje zvezke. Delo z učenci s posebnimi potrebami ni posebej zabeleženo.

4. Metode pouka in učiteljeva aktivnost

Tabela 10: Metode pouka in učiteljeva aktivnost v učni pripravi B

	ustrezno	delno ustrezno	neustrezno	manjka
1. nakazane so metode učiteljevega dela	x			
2. nakazana je predvidena pomoč učencem				x
3. nakazano je prepletanje več metod	x			
4. predvideno je sprotno zapisovanje na tablo	x			
5. napisani so načini motiviranja učencev	x			
6. napisana je domača naloga in kdaj jo bo učitelj predstavil učencem	x			

Učitelj sam je zapisal le *metodo razlage* in *dialoško metodo*, v sami pripravi pa vidimo tudi delo z besedilom. To bi seveda lahko pomenilo tudi, da je pri zapisu upošteval le vrsto metod glede na načine komuniciranja, ne pa tudi glede na učna sredstva/vire (npr. delo z učbenikom, delo z besedilom) in glede na potek spoznavanja oz. učenčevo dejavnost (npr. indukcija, dedukcija ipd.) Pomoč učencem ni posebej zapisana, nakazano pa je prepletanje več različnih metod (sprva razgovor, nato delo z besedilom, razlaga, ponovno razgovor). Pri eni izmed nalog učitelj piše tudi na tablo. V pripravi je zapisana uvodna motivacija. Za domačo nalogo pa učitelj razdeli učencem delovni list, ki je priložen pripravi.

5. Priprava rabe didaktičnih sredstev

Tabela 11: Priprava rabe didaktičnih sredstev v učni pripravi B

	ustrezno	delno ustrezno	neustrezno	manjka
1. v pripravi so naštetna sredstva	x			
2. raba didaktičnih sredstev je nakazana v didaktičnih situacijah		x		
3. predvidena je uporaba slik, shem, predstavitev powerpoint ...	x			
4. predvidena je uporaba učbenika/delovnega zvezka	x			
5. predvideno je, da bodo didaktična sredstva uporabljali učenci	x			
6. priprava vsebuje priloge (besedilo, naloge, tabelsko sliko, slike, predstavitev powerpoint)				x
7. v pripravi so navedeni pogoji za izvajanje pouka				x

Pod naslovom *učna sredstva* sta zapisana *Slovenščina 7 (učbenik in delovni zvezek, 2. del)* in *učni list*, posebej so zapisani še *viri in literatura*. Raba učbenika je nakazana v samem poteku ure (*Učenci poiščejo besedilo v učbeniku*), delovnega zvezka pa glede na učne priprave učenci niso potrebovali in ga učitelju ne bi bilo treba napisati med učna sredstva. V zapisu izvedbe učne ure je razvidno, da učitelj pri pouku uporabi tudi *tablo* (*Na tablo pišem besede ...*).

Učna priprava vsebuje prilogo, in sicer *učni list z vajami* za domačo nalogo. V samem poteku učne ure se skriva še ena priloga, napisana je namreč *definicija povedka*, ki si jo učenci po učiteljevem nareku zapišejo v zvezek.

6. Organizacijske oblike in artikulacija pouka

Tabela 12: Organizacijske oblike in artikulacija pouka v učni pripravi B

	ustrezno	delno ustrezno	neustrezno	manjka
1. določene so oblike pouka v celotni enoti	x			
2. nakazano je spreminjanje oblik med potekom pouka	x			
3. določeni so didaktični pristopi				x
4. predvidena je aktivnost učiteljev in učencev po korakih	x			
5. opredeljene so etape didaktične enote	x			
6. faze didaktične enote imajo jasno vsebino in predvidene postopke	x			
7. v pripravi je predvideno sprotno ponavljanje snovi	x			
8. priprava je skrbno oblikovana	x			

Učne oblike, ki so naštetje že v glavi priprave (*frontalni pouk, individualno delo, delo v dvojicah*), so razvidne pri zapisu posameznih dejavnosti, med potekom pouka se spreminjajo. Posebni didaktični pristopi niso načrtovani. Za vsako posamezno fazo didaktične enote je zapisana aktivnost učitelja in učencev, in sicer so v enem stolpcu zapisane dejavnosti učitelja, v drugem pa dejavnosti učencev. Faze oz. stopnje v izobraževalnem procesu si v učiteljevi pripravi takole sledijo: *uvodna motivacija, napoved besedila, sprejemanje in razčlenjevanje besedila, sinteza, domača naloga*. Priprava je skrbno oblikovana, vsebuje tudi priložen učni list z vajami.

UČNA PRIPRAVA C

Učitelj nam je poslal svojo učno pripravo za 9. razred. Ker je strukturirana in zelo podrobno opisuje tako aktivnosti učitelja kot tudi učencev, smo ga povprašali, ali tako piše vse svoje

priprave. Vse njegove priprave so podobno strukturirane, saj je mnenja, da to moraš narediti, če hočeš pouk kakovostno izvesti. Opozoril nas je tudi na dejstvo, da učitelji v sodobnem učnem procesu nemalokrat sodelujejo s specialnimi pedagogi, ki z nekaterimi učenci delajo individualno. Ker učitelji nimajo vedno časa, da bi se z vsakim specialnim pedagogom pred uro pogovorili, to sam rešuje tudi s kakovostno pripravo, na katero se lahko pri delu s posameznim učencem opre specialni pedagog.

1. Strukturne sestavine priprave.

Tabela 13: Strukturne sestavine učne priprave C

	vsebuje	ne vsebuje
1. splošni podatki (učitelj, šola, predmet, razred)	x	
2. operativni cilji	x	
3. vsebina	x	
4. učne metode		x
5. učne oblike		x
6. didaktični pristop	x	
7. didaktična sredstva	x	
8. strokovni viri in literatura	x	
9. medpredmetne povezave	x	
10. priloge	x	

V učni pripravi C, ki je najdaljša od vseh analiziranih (obsega skoraj pet strani), so zapisani splošni podatki, in sicer ime učitelja, naziv šole, razred (9. a, b razred – heterogena skupina), predvideno število ur, naslov učnega sklopa. Zapisana je tudi vrsta besedila (*neumetnostno besedilo*), tema besedil in ciljna tema učne ure. V pripravi so naštetih operativni cilji. Učne metode in učne oblike niso posebej zabeležene, vse skupaj najdemo pod *didaktičnimi pristopi* (*individualno delo, problemski pouk, samostojno reševanje nalog, računalniško opismenjevanje, delo v dvojicah ...*). Naštetih so še učni pripomočki, medpredmetne povezave in način preverjanja ter ocenjevanja znanja. Pripravi je priložen še povzetek predstavitve powerpoint.

2. Cilji didaktične enote v pripravi

Tabela 14: Cilji didaktične enote v učni pripravi C

	ustrezno	delno ustrezno	neustrezno	manjka
1. cilji so povezani in usklajeni z vsebino	x			
2. cilji so skladni s cilji iz učnega načrta	x			
3. cilji so operativno zapisani	x			

4. cilji nakazujejo obseg in raven zahtevnosti znanja	x			
5. cilji so oblikovani jezikovno jasno in pravilno	x			
6. cilji so diferencirani za različne učence in so tako tudi zapisani			x	
7. predvideno je preverjanje doseženih ciljev				x

V pripravi je zapisanih deset *operativnih ciljev*, ki so povezani in usklajeni z vsebino učne ure. Cilji so ustrezno operativno oblikovani, tudi v primerih, kjer se cilj začne z implicitnim glagolom, je ta podrobneje pojasnjen: *Razumevanje besedila (tj. prepoznavanje teme in bistvenih podatkov)*. Pri preverjanju in ocenjevanju znanja pa bo treba tako zapisan cilj dopolniti z natančnejšo opredelitvijo dejavnosti oz. načina, kako bo učenec prepoznal temo in bistvene podatke (pri slednjem npr. prepozna bistvene podatke in z njimi dopolni trditve/jih izpiše; obkroži črke pred pravilnimi trditvami ipd.)

Cilji nakazujejo obseg in raven zahtevnosti znanja. Če jih pogledamo s stališča Bloomove taksonomije, prevladujejo cilji nižje in srednje ravni zahtevnosti (znanje, razumevanje, uporaba). Na višjo raven posegajo le ko presojajo govorne nastope in utemeljujejo svoje mnenje. Cilji si tudi sledijo od nižjih proti višjim stopnjam.

Cilji so oblikovani jezikovno jasno in pravilno. Diferenciacija v samih ciljih ni posebej označena.

3. Vsebina didaktične enote

Tabela 15: Vsebina didaktične enote v učni pripravi C

	ustrezno	delno ustrezno	neustrezno	manjka
1. naslovljena je s posebnim naslovom	x			
2. naslovljena je enako kot v učbeniku/DZ	x			
3. se ujema s cilji didaktične enote	x			
4. je povezana z vsebino pouka književnosti in drugih predmetov (medpredmetno povezovanje)	x			
5. je razčlenjena po korakih, skladno z razčlenjenostjo poteka procesa	x			
6. je prirejena značilnostim učencev in objektivnim pogojem pouka	x			
7. vsebuje nove spoznavne elemente	x			
8. delo z učenci s posebnimi potrebami je posebej zabeleženo			x	

V glavi učne priprave je zapisano poimenovanje učnega sklopa, in sicer *Opis in oznaka osebe*. Opis osebe in oznaka osebe sta sicer temi poglavja v učnem kompletu, samo poglavje (učna enota) pa je tam drugače naslovljeno. Vsebina se ujema s cilji učne ure, zapisane so tudi medpredmetne povezave (*državljska in domovinska vzgoja ter etika, šolsko novinarstvo, likovna vzgoja, športna vzgoja, računalniški krožek*). Vsebina sledi samostojnemu delovnemu zvezku, prilagojena je značilnostim učencev in razčlenjena po stopnjah učnega procesa. Učna priprava vsebuje nove spoznavne elemente (*opis in oznaka osebe*), delo z učenci s posebnimi potrebami pa ni zabeleženo.

4. Metode pouka in učiteljeva aktivnost

Tabela 16: Metode pouka in učiteljeva aktivnost v učni pripravi C

	ustrezno	delno ustrezno	neustrezno	manjka
1. nakazane so metode učiteljevega dela	x			
2. nakazana je predvidena pomoč učencem	x			
3. nakazano je prepletanje več metod	x			
4. predvideno je sprotno zapisovanje na tablo				x
5. napisani so načini motiviranja učencev	x			
6. napisana je domača naloga in kdaj jo bo učitelj predstavil učencem	x			

Učne metode so nakazane pod *didaktičnimi pristopi*, in sicer *tiho branje, samostojno reševanje nalog in delo z besedilom*. V pripravi je nakazana tudi pomoč učencem (*Če katera od dvojic naleti na težavo, jo usmerim in pomagam*). Učne metode in oblike dela se prepletajo, zapisovanje na tablo pa ni predvideno, saj učitelj uporabi predstavitev powerpoint. V obliki domiselne igre je zapisana uvodna motivacija, kaj morajo učenci opraviti kot domačo nalogo, pa učitelj pove na koncu učne ure.

5. Priprava rabe didaktičnih sredstev

Tabela 17: Priprava rabe didaktičnih sredstev v učni pripravi C

	ustrezno	delno ustrezno	neustrezno	manjka
1. v pripravi so naštetna sredstva	x			
2. raba didaktičnih sredstev je nakazana v didaktičnih situacijah	x			
3. predvidena je uporaba slik, shem,	x			

predstavitev powerpoint ...				
4. predvidena je uporaba učbenika/delovnega zvezka	x			
5. predvideno je, da bodo didaktična sredstva uporabljali učenci	x			
6. priprava vsebuje priloge (besedilo, naloge, tabelsko sliko, slike, predstavitev powerpoint)	x			
7. v pripravi so navedeni pogoji za izvajanje pouka	x			

Učna sredstva so naštet pod naslovom *učni pripomočki*, avtor jih takole našteje: *samostojni delovni zvezek (str. 32–35), priročnik za učitelje, UN²⁵, projektor, računalnik, projekcijsko platno*. Vidimo, da se v njih skrivata tudi dva strokovna vira oz. literatura, ki jo je učitelj pri načrtovanju priprave uporabil (*priročnik za učitelje, UN*).

Predvidena je uporaba predstavitev powerpoint na računalniku ter uporaba delovnega zvezka. S prvim bo razpolagal učitelj, delovne zvezke pa bodo uporabljali učenci, kar je v didaktičnih situacijah tudi nakazano (*Učenci samostojno naredijo naloge iz delovnega zvezka*).

Povzetek predstavitev powerpoint je priložen pripravi. Pogoji za izvajanje pouka so implicitno nakazani prav v *učnih pripomočkih* – učilnica za izvedbo učne ure, kot jo je zastavil učitelj, potrebuje *računalnik, projektor in projekcijsko platno*.

6. Organizacijske oblike in artikulacija pouka

Tabela 18: Organizacijske oblike in artikulacija pouka v učni pripravi C

	ustrezno	delno ustrezno	neustrezno	manjka
1. določene so oblike pouka v celotni enoti	x			
2. nakazano je spreminjanje oblik med potekom pouka	x			
3. določeni so didaktični pristopi	x			
4. predvidena je aktivnost učiteljev in učencev po korakih	x			
5. opredeljene so etape didaktične enote	x			
6. faze didaktične enote imajo jasno vsebino in predvidene postopke	x			
7. v pripravi je predvideno sprotno ponavljanje snovi	x			
8. priprava je skrbno oblikovana	x			

²⁵ Učni načrt

V učni pripravi so določene oblike pouka v celotni enoti, nakazano je tudi njihovo spreminjanje skozi učno uro. Učne oblike so zapisane v razdelku didaktični pristopi, v njem pa je navedenih tudi nekaj sodobnejših didaktičnih pristopov: *problemski pouk, sodelovalno učenje in računalniško opismenjevanje*. Aktivnost²⁶ učitelja in učencev je napisana v posebnih stolpcih – za vsako aktivnost, ki jo izvede učitelj, je vzporedno zapisana tudi aktivnost učenca. Faze oz. stopnje učnega procesa, so: *uvodna motivacija, napoved branja besedila, branje besedila, pogovor o besedilu, procesno učenje, sinteza, nove naloge*. Stopnje imajo jasno vsebino in predvidene postopke – pri vsaki je zapisana učna oblika, podrobno so opisane vse aktivnosti učitelja in učencev. Priprava je skrbno, natančno in podrobno oblikovana, o čemer priča že njen obseg (pet strani).

UČNA PRIPRAVA Č

Priprava pripada učitelju začetniku, ki nam je poslal štiri priprave. Eno pripravo na strokovni izpit (bolj strukturirana, s prilogami), eno krajšo pripravo, kjer je šlo za kombinirano delo z delovnim zvezkom in internetnim virom, in dve pripravi, ki sta tipični za njegovo delo v razredu. Izbrali smo eno izmed slednjih, ki je krajša in kaže način dela z delovnim zvezkom.

1. Strukturne sestavine priprave.

Tabela 19: Strukturne sestavine učne priprave Č

	vsebuje	ne vsebuje
1. splošni podatki (učitelj, šola, predmet, razred)	x	
2. operativni cilji	x	
3. vsebina	x	
4. učne metode	x	
5. učne oblike	x	
6. didaktični pristop		x
7. didaktična sredstva	x	
8. strokovni viri in literatura		x
9. medpredmetne povezave		x
10. priloge		x

Učna priprava Č obsega eno stran. V gornjem delu so zapisani splošni podatki: ime učitelja, naziv osnovne šole, razred, naslov učne teme in učne enote ter predviden čas obravnave (1 ura). Potek didaktične komunikacije je razčlenjen na učne etape.

²⁶ Izraza aktivnost in dejavnost v diplomskem delu uporabljamo sopomensko.

2. Cilji didaktične enote v pripravi

Tabela 20: Cilji didaktične enote v učni pripravi Č

	ustrezno	delno ustrezno	Neustrezn o	manjka
1. cilji so povezani in usklajeni z vsebino		x		
2. cilji so skladni s cilji iz učnega načrta	x			
3. cilji so operativno zapisani		x		
4. cilji nakazujejo obseg in raven zahtevnosti znanja	x			
5. cilji so oblikovani jezikovno jasno in pravilno	x			
6. cilji so diferencirani za različne učence in so tako tudi zapisani			x	
7. predvideno je preverjanje doseženih ciljev				x

V pripravi so zapisani štirje cilji, naslovljeni so z besedno zvezo *operativni cilji*. Cilji so povezani in usklajeni z vsebino učne ure. Glagoli, ki se pojavijo v operativnih ciljih, niso vsi povsem eksplicitni, eden izmed ciljev se npr. glasi *Učenci spoznajo značilnosti besedilne vrste*, iz same formulacije cilja pa ni jasno, ali bodo to dosegli npr. z branjem besedila, branjem značilnosti, učiteljevo frontalno razlago ipd. Eksplicirati bi ga bilo mogoče npr. z rabo glagolov *navedejo*, *naštejejo*, *v besedilu poiščejo primere za*, *ponazorijo* ... Pojavi se tudi glagol *razumejo*, vendar je nekoliko pojasnjen (Učenci razumejo besedilo o Finski in v njem znajo poiskati zahtevane informacije. Svoje odločitve znajo utemeljiti.).

Po Bloomovi taksonomiji so predvidene dejavnosti nižje in srednje stopnje – znanje, razumevanje in uporaba (samostojno tvorjenje besedilne vrste, ki so jo spoznali).

Cilji so oblikovani jezikovno jasno in pravilno, ni pa posebej označeno, da bi bolj ali manj zmožni učenci dosegali drugačne cilje.

3. Vsebina didaktične enote

Tabela 21: Vsebina didaktične enote v učni pripravi Č

	ustrezno	delno ustrezno	neustrezno	manjka
1. naslovljena je s posebnim naslovom	x			
2. naslovljena je enako kot v učbeniku/DZ		x		
3. se ujema s cilji didaktične enote	x			
4. je povezana z vsebino pouka književnosti in drugih predmetov (medpredmetno				x

povezovanje)				
5. je razčlenjena po korakih, skladno z razčlenjenostjo poteka procesa	x			
6. je prirejena značilnostim učencev in objektivnim pogojem pouka	x			
7. vsebuje nove spoznavne elemente	x			
8. delo z učenci s posebnimi potrebami je posebej zabeleženo			x	

V učni pripravi je naslovljena učna enota (*Opis države – Finska*), kar je tudi podpoglavje v delovnem zvezku. Poglavje v delovnem zvezku nosi drugačen naslov, ki ga avtor priprave ni uporabil. Vsebina se ujema s cilji didaktične enote, sicer pa natančno sledi delu z delovnim zvezkom in je razčlenjena na učne etape. Vsebuje novo znanje (značilnosti *opisa države*), diferenciacija pa ni posebej zabeležena.

4. Metode pouka in učiteljeva aktivnost

Tabela 22: Metode pouka in učiteljeva aktivnost v učni pripravi Č

	ustrezno	delno ustrezno	neustrezno	manjka
1. nakazane so metode učiteljevega dela	x			
2. nakazana je predvidena pomoč učencem				x
3. nakazano je prepletanje več metod	x			
4. predvideno je sprotno zapisovanje na tablo				x
5. napisani so načini motiviranja učencev	x			
6. napisana je domača naloga in kdaj jo bo učitelj predstavil učencem	x			

V učni pripravi so zapisane *metoda razlage, pogovor in reševanje vaj po delovnem zvezku*, iz priprave je razvidno tudi delo z neumetnostnim besedilom. Zapisovanje na tablo ni predvideno. Opisani sta tudi uvodna motivacija, ki je delno povzeta po učbeniku, in domača naloga.

5. Priprava rabe didaktičnih sredstev

Tabela 23: Priprava rabe didaktičnih sredstev v učni pripravi Č

	ustrezno	delno ustrezno	neustrezno	manjka
1. v pripravi so naštet sredstva	x			
2. raba didaktičnih sredstev je nakazana v didaktičnih situacijah	x			
3. predvidena je uporaba slik, shem,	x			

predstavitev powerpoint ...				
4. predvidena je uporaba učbenika/delovnega zvezka	x			
5. predvideno je, da bodo didaktična sredstva uporabljali učenci	x			
6. priprava vsebuje priloge (besedilo, naloge, tabelsko sliko, slike, predstavitev powerpoint)				x
7. v pripravi so navedeni pogoji za izvajanje pouka		x		

Pod naslovom *učni pripomočki* sta v glavi učne priprave naštet *delovni zvezek* in *predstavitev powerpoint (fotografije Finske)*. Raba obeh didaktičnih sredstev je nakazana v didaktičnih situacijah (*Učencem pokažem fotografije Finske, Učenci samostojno rešijo naloge 50/2., 3., 4.*).

V pripravi, ki nam jo je poslal učitelj, predstavitev powerpoint ni bila priložena. Menimo, da je ustrezno, če si učitelj take sheme in predstavitve shrani skupaj z učno pripravo, saj so mu v prihodnje hitreje dostopne in jih ni treba ponovno izdelovati. Glede na računalnik in različne nosilce informacij pa seveda obstaja možnost, da ima take in drugačne sheme (tabelske slike, predstavitve powerpoint, slike) shranjene v posebni mapi. Za izvedbo učne ure je bolj kot to, ali ima datoteke shranjene skupaj s pripravo ali ne, pomembno to, da jih ima učitelj natisnjene oz. neposredno dostopne med učno uro. Podobno kot tabelska slika ali besedilni del učne priprave ga namreč usmerja pri zaporedju, hitrosti in usklajenosti prikazovanja s potekom učnega procesa.

6. Organizacijske oblike in artikulacija pouka

Tabela 24: Organizacijske oblike in asrtikulacija pouka v učni pripravi Č

	ustrezno	delno ustrezno	neustrezno	manjka
1. določene so oblike pouka v celotni enoti	x			
2. nakazano je spreminjanje oblik med potekom pouka	x			
3. določeni so didaktični pristopi				x
4. predvidena je aktivnost učiteljev in učencev po korakih		x		
5. opredeljene so etape didaktične enote	x			
6. faze didaktične enote imajo jasno vsebino in predvidene postopke		x		
7. v pripravi je predvideno sprotno ponavljanje snovi	x			

8. priprava je skrbno oblikovana	x			
----------------------------------	---	--	--	--

Določene so oblike pouka v celotni uri, pri vsaki fazi didaktične enote je še posebej izpostavljeno, ali gre za frontalno obliko, ali učenci delajo v paru/individualno. Posebni didaktični pristopi niso predvideni. Zapisane so štiri učne etape: *uvodna izkušnja*, *motivacija*, *pridobivanje novega znanja*, *utrjevanje novega znanja* in *sklepni del*. Pri vsaki so sicer zapisane aktivnosti učitelja in učencev, vendar le osnovne (preberejo, rešijo naloge, naloge pregledamo). Ob pregledu priprave dobimo občutek, da učitelj le našteje naloge, ki jih bodo rešili v učbeniku. Kako bodo povzemali prebrano in na kakšen način bo učitelj preveril razumevanje, pa ni zapisano. Učna priprava je zato tudi krajša od vseh ostalih, ki smo jih analizirali. S stališča funkcionalnosti in natančnosti učitelju sama priprava pri izvedbi pouka ne omogoča takšne »opore«, kot bi jo podrobneje napisana priprava. Kljub krajšim in nenatančnim zapisom posameznih dejavnosti je s stališča preglednosti (zapisi v obliki tabel) in osnovnih podatkov, ki naj bi jih učna priprava vsebovala, priprava Č skrbno oblikovana.

UČNA PRIPRAVA D

Učitelj nam je poslal več priprav, ki so si podobne – vsaka obsega eno A4-stran. Izbrali smo pripravo na uro slovenščine, ki je potekala v računalniški učilnici. Glede samega pisanja učnih priprav nam je učitelj zaupal, da je sprva mislil, da mu zaradi dolgih let izkušenj s poučevanjem ni treba pisati podrobnih priprav za posamezne učne ure. Pisal je le priprave po sklopih. Z dejstvom, da je pisanje priprav tudi njegova formalna obveznost, ga je seznanila šele šolska inšpektorica, ki je zahtevala pisanje podrobnih urnih priprav. Tudi to, da je učitelj imel za paralelki enako pripravo, ji ni bilo všeč.

1. Strukturne sestavine priprave.

Tabela 25: Strukturne sestavine učne priprave D

	vsebuje	ne vsebuje
1. splošni podatki (učitelj, šola, predmet, razred)	x	
2. operativni cilji	x	
3. vsebina	x	
4. učne metode	x	
5. učne oblike	x	
6. didaktični pristop		x
7. didaktična sredstva	x	
8. strokovni viri in literatura		x
9. medpredmetne povezave		x

10. priloge		x
-------------	--	---

Kot omenjeno, je učna priprava dolga eno stran. Od splošnih podatkov so zapisani ime učitelja, razred, predmet, in datum. Naštete so še učne metode in oblike ter učni pripomočki. Potek učne ure je prikazan glede na dejavnosti učitelja in učencev.

2. Cilji didaktične enote v pripravi

Tabela 26: Cilji didaktične enote v učni pripravi D

	ustrezno	delno ustrezno	neustrezno	manjka
1. cilji so povezani in usklajeni z vsebino	x			
2. cilji so skladni s cilji iz učnega načrta	x			
3. cilji so operativno zapisani			x	
4. cilji nakazujejo obseg in raven zahtevnosti znanja		x		
5. cilji so oblikovani jezikovno jasno in pravilno		x		
6. cilji so diferencirani za različne učence in so tako tudi zapisani			x	
7. predvideno je preverjanje doseženih ciljev				x

V pripravi je naštetih pet ciljev, ki so povezani in usklajeni z vsebino učne ure. Cilji z izjemo *selektivno branje spletnih informacij* niso operativno oblikovani. Trije so zapisani z uporabo glagola (npr. *uporaba znanja v vsakdanjem življenju*), dva pa le z besedno zvezo (*digitalna pismenost, orientacija na spletu*). Cilji so torej pomensko širši. Konkretna dejavnosti učencev pri pouku so zapisane v izvedbi učne ure (*na spletu poiščejo naslov, ustno odgovorijo na vprašanja o svojih izkušnjah* itd.), iz ciljev pa niso jasno razvidne. Cilja *uporaba znanja v vsakdanjem življenju* in *digitalna pismenost* sta zelo široka, *uporaba znanja v vsakdanjem življenju* pa v šoli težko preverjamo. Lahko bi celo rekli, da gre bolj kot za cilja za opis dejavnosti ali celo vsebine. Za natančnejši zapis bi se bilo treba vrniti k izhodišču, učnemu načrtu, kjer je pri splošnih ciljeh zapisano, da učenci ob dejavnem stiku z neumetnostnimi besedili z uporabo digitalne tehnologije varno, ustvarjalno in kritično pridobivajo ter uporabljajo podatke in informacije (Slovenščina ... 2011, str. 6).

S stališča Bloomove taksonomije so cilji raznovrstni. Vsi cilji zaradi svoje pomenske širine niso oblikovani jezikovno jasno. So pa oblikovani slovnično in pravopisno pravilno, čeprav niso vsi v stavčni obliki.

V samih ciljih ni posebej označeno, da bi bolj ali manj zmožni učenci dosegali drugačne cilje.

3. Vsebina didaktične enote

Tabela 27: Vsebina didaktične enote v učni pripravi D

	ustrezno	delno ustrezno	neustrezno	manjka
1. naslovljena je s posebnim naslovom	x			
2. naslovljena je enako kot v učbeniku/DZ	x			
3. se ujema s cilji didaktične enote		x		
4. je povezana z vsebino pouka književnosti in drugih predmetov (medpredmetno povezovanje)				x
5. je razčlenjena po korakih, skladno z razčlenjenostjo poteka procesa		x		
6. je prirejena značilnostim učencev in objektivnim pogojem pouka	x			
7. vsebuje nove spoznavne elemente		x		
8. delo z učenci s posebnimi potrebami je posebej zabeleženo			x	

Učna priprava je naslovljena tako kot v samostojnem delovnem zvezku. Vsebina se ujema s cilji učne ure, so pa cilji v tej pripravi pomensko zelo široki in težko vse povežemo z vsebino (npr. *uporaba znanja v vsakdanjem življenju*). Medpredmetne povezave niso omenjene. Priprava vsebinsko sledi delovnemu zvezku in je prirejena značilnostim učencev. Iz same učne vsebine v pripravi ni razvidno, da bi vsebovala neke nove spoznavne elemente, na to nas opominja le eden izmed ciljev: *spoznajo značilnosti obvestil na spletu*. Delo z učenci s posebnimi potrebami ni posebej zabeleženo.

4. Metode pouka in učiteljeva aktivnost

Tabela 28: Metode pouka in učiteljeva aktivnost v učni pripravi D

	ustrezno	delno ustrezno	neustrezno	manjka
1. nakazane so metode učiteljevega dela	x			
2. nakazana je predvidena pomoč učencem				x
3. nakazano je prepletanje več metod	x			
4. predvideno je sprotno zapisovanje na tablo				x
5. napisani so načini motiviranja učencev	x			
6. napisana je domača naloga in kdaj jo bo učitelj predstavil učencem	x			

V pripravi so zapisane učne metode, ki bodo uporabljene v učni uri. Prevladujeta dve, in sicer *delo z besedilom* in *delo z računalnikom*. Metode se med seboj prepletajo, učitelj pri uvodni motivaciji uporabi tudi *metodo razgovora*. Zapis na tablo ni predviden. Na koncu priprave je zapisana tudi domača naloga za učence.

5. Priprava rabe didaktičnih sredstev

Tabela 29: Priprava rabe didaktičnih sredstev v učni pripravi D

	ustrezno	delno ustrezno	neustrezno	manjka
1. v pripravi so naštet sredstva	x			
2. raba didaktičnih sredstev je nakazana v didaktičnih situacijah	x			
3. predvidena je uporaba slik, shem, predstavitev powerpoint ...			x	
4. predvidena je uporaba učbenika/delovnega zvezka	x			
5. predvideno je, da bodo didaktična sredstva uporabljali učenci	x			
6. priprava vsebuje priloge (besedilo, naloge, tabelsko sliko, slike, predstavitev powerpoint)				x
7. v pripravi so navedeni pogoji za izvajanje pouka	x			

Kot *učna pripomočka* sta zapisana *delovni zvezek* in *računalnik*. Njuna raba je nakazana v didaktičnih situacijah (npr. *Na spletu poiščejo naslov, na katerem najdejo naslove prireditev*). Učenci s pomočjo iskanja informacij na spletu rešujejo naloge v delovnem zvezku. Priprava ne vsebuje nobenih prilog, v glavi priprave pa je poleg učne enote zapisano, da gre za *delo v računalniški učilnici*, kar je pogoj za izvajanje te učne ure.

6. Organizacijske oblike in artikulacija pouka

Tabela 30: Organizacijske oblike in artikulacija pouka v učni pripravi D

	ustrezno	delno ustrezno	neustrezno	manjka
1. določene so oblike pouka v celotni enoti			x	
2. nakazano je spreminjanje oblik med potekom pouka			x	
3. določeni so didaktični pristopi				x
4. predvidena je aktivnost učiteljev in učencev po korakih		x		
5. opredeljene so etape didaktične enote			x	
6. faze didaktične enote imajo jasno vsebino			x	

in predvidene postopke				
7. v pripravi je predvideno sprotno ponavljanje snovi			x	
8. priprava je skrbno oblikovana		x		

Pod učnimi oblikami so sicer zapisane *frontalna oblika*, *individualna* in *delo v dvojicah*, v opisu postopka učne ure pa ni razvidno, kdaj naj bi se uporabljala katera. Če pripravo primerjamo z učno pripravo Č (ki je prav tako krajša od ostalih in dolga le eno stran), so tu dejavnosti učencev in učitelja vseeno opisane podrobneje, ne le kot naštevanje nalog, ki jih bodo učenci rešili v učbeniku (kot je to v pripravi Č). Posebni didaktični pristopi niso predvideni. Aktivnosti učitelja in učencev so sicer zapisane v tabeli z dvema stolpcema (na levi so dejavnosti učitelja, na desni učencev), niso pa zapisane po korakih oz. etapah učne enote, saj te sploh niso zapisane. Nekatere so sicer nakazane (npr. izkušnjska uvodna motivacija v dejavnosti *Učitelj vodi pogovor: izkušnje učencev z uporabo spleta*). Iz učne priprave tako ni mogoče razbrati jasne vsebine faz didaktične enote. Glede na zapise v učni pripravi si ne moremo predstavljati, kaj so se učenci naučili in kako so, če sploh, strnili in ponovili znanje. Prav tako ni razvidno, na kakšen način učitelj vodi pogovor o npr. izkušnjah učencev z uporabo spleta – so se mogoče pogovarjali o varnosti in kritični uporabi informacij in besedil, najdenih na spletu, primerjali različne spletne strani/besedila ... Kot opazovalci oz. bralci učne priprave si težko predstavljamo, kako je bila speljana ura po tej pripravi. Pomembno pa je, da oporo in vodilo predstavlja učitelju, ki jo je napisal. Iz poznanih dejstev, da 1.) sprva niti ni pisal sprotnih operativnih priprav in so mu bile dovolj le tematske, in 2.) tudi ko jih zapiše, so v kratki, strnjeni obliki, lahko le sklepamo, da je učitelju, ki nam je poslal več takih krajših priprav, to dovolj za kakovostno delo v razredu. Kot izkušen učitelj je podobno uro že velikokrat izpeljal, je suveren pri vodenju pogovora in dejavnosti, pozna svoje učence in očitno ne potrebuje natančnejših in konkretnjših zapisov.

UČNA PRIPRAVA E

Učno pripravo nam je posredoval učitelj z daljšim stažem poučevanja. Povedal nam je, da v svoji pripravi nikoli ne predstavlja posebej dejavnosti učitelja in dejavnosti učencev, saj se mu zdi smiselno, da učitelj vedno išče pomoč učencev, ne more pa točno predvidevati, kaj bodo znali in česa ne ali kje bodo in kje ne bodo sodelovali. Ta del priprave njemu osebno ni v pomoč in ga ne zapisuje na ta način. Vedno pa so del njegove priprave standardi znanja (tudi kasneje zaradi preverjanja) in to, kar je kot cilje predvidela sestavljalska ekipa založbe. Število ur načrtuje po svoje, priprave ima tematske – po vseh letih poučevanja se ne

obremenjuje z vsakodnevnimi pripravami. S pomočjo tematskih priprav tako vedno sproti preverja, kaj je že obdelal in kateri cilji so mu ostali za naslednje ure. Zaupal nam je še, da kolikor je sam seznanjen s prakso, večina kolegov uporablja kar dnevne priprave, ki jih pripravljajo založbe. Sklene, da pri neumetnostnih besedilih mogoče to še gre, pri književnosti, kjer bi se morali prilagajati posameznim bralcem v razredu, pa tak način po njegovem mnenju zagotovo ni dober.

1. Strukturne sestavine priprave.

Tabela 31: Strukturne sestavine učne priprave E

	vsebuje	ne vsebuje
1. splošni podatki (učitelj, šola, predmet, razred)		x
2. operativni cilji	x	
3. vsebina	x	
4. učne metode	x	
5. učne oblike	x	
6. didaktični pristop		x
7. didaktična sredstva	x	
8. strokovni viri in literatura		x
9. medpredmetne povezave		x
10. priloge		x

Učna priprava obsega dobri dve strani. Naslovljena je enako kot poglavje v delovnem zvezku (*Dolgčas med počitnicami – ne, hvala!*). Podatkov o šoli in učitelju priprava ne vsebuje, so pa v njej vsi za pripravo na pouk pomembni deli. Predviden je čas obravnave, in sicer 2 uri, našteje so učne metode in oblike ter učni pripomočki. Pri vsebini je zapisano, da gre za vrste besedil za razvijanje zmožnosti enogovornega sporazumevanja (kulturni spored). Po učnem načrtu kulturni spored sicer spada pod vrste besedil za razvijanje zmožnosti selektivnega branja. Označene so še strani v delovnem zvezku. Priprava vsebuje zapisane standarde in operativne cilje. Po etapah učne ure so opisane dejavnosti učitelja in učencev.

2. Cilji didaktične enote v pripravi

Tabela 32: Cilji didaktične enote v učni pripravi E

	ustrezno	delno ustrezno	neustrezno	manjka
1. cilji so povezani in usklajeni z vsebino	x			
2. cilji so skladni s cilji iz učnega načrta	x			
3. cilji so operativno zapisani	x			
4. cilji nakazujejo obseg in raven	x			

zahtevnosti znanja				
5. cilji so oblikovani jezikovno jasno in pravilno	x			
6. cilji so diferencirani za različne učence in so tako tudi zapisani	x			
7. predvideno je preverjanje doseženih ciljev	x			

Ciljev je v učni pripravi devet, vsi so povezani in usklajeni z vsebino učne ure. Če smo pri ostalih pripravah ugotavljali, da so zapisani le nekateri, so cilji v tej pripravi napisani najbolj temeljito, sledijo si tako po zahtevnosti kot tudi po usvajanju v sami učni uri (od branja do vrednotenja). Posegajo tudi po višjih stopnjah Bloomove taksonomije.

Cilji so oblikovani jezikovno jasno in pravilno. Vsi cilji so tudi ustrezno operativno oblikovani, zapisani so v stavčni obliki, iz formulacije je jasno razvidno, kakšno dejavnost bodo učenci opravljali. Primer: »Učenci poimenujejo vrste seznama ter določajo okoliščine nastanka in uporabe takih seznamov ter tvorčev in prejemnikov namen.« Cilje učitelj povzema po delovnem zvezku oz. zapiše cilje, ki so jih za ta sklop predvideli avtorji učnega kompleta (pri naštevanju ciljev zapiše *cilji po DZ*). Cilji so v bistvu povzeti operativni cilji iz učnega načrta, in sicer za razvijanje zmožnosti selektivnega branja.

Poleg ciljev so zapisani še standardi iz učnega načrta, ki pa niso za razvijanje zmožnosti selektivnega branja, ampak tisti za razvito zmožnost enogovornega sporazumevanja. Kot smo že zapisali, po učnem načrtu obravnava kulturnega programa kot vrste seznama ali spiska spada v sklop *Razvijanje zmožnosti selektivnega branja*. Je pa res, da danes »klasičnih« kulturnih programov, ki bi imeli res navedene le podatke o tem, kaj, kje, kdaj, kdo, skoraj ni več. Po navadi imajo še kratke predstavitev nastopajočih/vsebin in celo propagandne prvine.

S krepkim tiskom so tako kot v učnem načrtu poudarjeni minimalni standardi znanja. Cilji so tako diferencirani oz. učitelja opominjajo, katere standarde morajo dosežati vsi učenci. Učitelj v svoji pripravi torej zapiše cilje za razvijanje zmožnosti selektivnega branja, standardi znanja pa so za razvijanje zmožnosti enogovornega sporazumevanja.

3. Vsebina didaktične enote

Tabela 33: Vsebina didaktične enote v učni pripravi E

	ustrezno	delno ustrezno	neustrezno	manjka
1. naslovljena je s posebnim naslovom	x			

2. naslovljena je enako kot v učbeniku/DZ	x			
3. se ujema s cilji didaktične enote	x			
4. je povezana z vsebino pouka književnosti in drugih predmetov (medpredmetno povezovanje)	x			
5. je razčlenjena po korakih, skladno z razčlenjenostjo poteka procesa	x			
6. je prirejena značilnostim učencev in objektivnim pogojem pouka	x			
7. vsebuje nove spoznavne elemente	x			
8. delo z učenci s posebnimi potrebami je posebej zabeleženo			x	

Učna priprava je naslovljena z enakim naslovom kot poglavje v delovnem zvezku. Vsebina se ujema s cilji didaktične enote, medpredmetne vsebine posebej niso zabeležene in zapisane, vidimo pa, da so poudarki tudi na kulturni vzgoji. Vsebina je razčlenjena po korakih, skladno z etapami učnega procesa. Vsebina sledi besedilu in nalogam v delovnem zvezku in je prilagojena značilnostim učencev. Učenci se srečujejo z novim znanjem, in sicer z značilnostmi besedila *kulturni program*. Diferenciacija v pripravi ni posebej zabeležena. Čeprav v glavi učne priprave povezave s poukom književnosti in medpredmetne povezave niso posebej zapisane, pa so te prisotne v sami izvedbi ure. Glede na temo učne enote (kulturni program), je uvodna motivacija vezana na pogovor o kulturnih prireditvah, ki so jih učenci skupaj obiskali med šolskim letom.

4. Metode pouka in učiteljeva aktivnost

Tabela 34: Metode pouka in učiteljeva aktivnost v učni pripravi E

	ustrezno	delno ustrezno	neustrezno	manjka
1. nakazane so metode učiteljevega dela	x			
2. nakazana je predvidena pomoč učencem	x			
3. nakazano je prepletanje več metod	x			
4. predvideno je sprotno zapisovanje na tablo				x
5. napisani so načini motiviranja učencev	x			
6. napisana je domača naloga in kdaj jo bo učitelj predstavil učencem	x			

V glavi priprave učitelj takole našteje učne metode: *razlaga, razgovor, selektivno branje, (samostojno) delo z DZ, strategije sprejemanja*. V samem poteku učne ure se metode med seboj prepletajo. Nakazana in zapisana je tudi pomoč učencem, pri individualnem reševanju

ene izmed nalog je v oklepaju tako zapisano *Čeprav predvidevam, da bomo morali večino narediti skupaj; vprašanje je, katere dogodke sploh poznajo*. Zapisi na tablo niso predvideni, zapisana pa je tako uvodna motivacija kot tudi domača naloga.

5. Priprava rabe didaktičnih sredstev

Tabela 35: Priprava rabe didaktičnih sredstev v učni pripravi E

	ustrezno	delno ustrezno	neustrezno	manjka
1. v pripravi so naštetna sredstva	x			
2. raba didaktičnih sredstev je nakazana v didaktičnih situacijah		x		
3. predvidena je uporaba slik, shem, predstavitev powerpoint ...	x			
4. predvidena je uporaba učbenika/delovnega zvezka	x			
5. predvideno je, da bodo didaktična sredstva uporabljali učenci	x			
6. priprava vsebuje priloge (besedilo, naloge, tabelsko sliko, slike, predstavitev powerpoint)				x
7. v pripravi so navedeni pogoji za izvajanje pouka				x

Učna sredstva so tudi v tej pripravi naštetna pod naslovom *učni pripomočki*, in sicer gre za *delovni zvezek, tablo in kulturne programe (revije/časopisi)*. Raba delovnega zvezka je nakazana v izvedbi učne ure, uporaba table in kulturnih programov s časopisa ali revije pa ne. Z didaktičnih situacij je razvidno le, da sta dva kulturna programa zapisana v delovnem zvezku, kakšnih dodatnih, ki bi je prinesel učitelj, pa ni zaslediti.

Priprava ne vsebuje nobenih prilog, pogoji za izvajanje pouka pa tudi niso specifično določeni.

6. Organizacijske oblike in artikulacija pouka

Tabela 36: Organizacijske oblike in artikulacija pouka v učni pripravi E

	ustrezno	delno ustrezno	neustrezno	manjka
1. določene so oblike pouka v celotni enoti	x			
2. nakazano je spreminjanje oblik med potekom pouka	x			
3. določeni so didaktični pristopi				x
4. predvidena je aktivnost učiteljev in	x			

učencev po korakih				
5. opredeljene so etape didaktične enote	x			
6. faze didaktične enote imajo jasno vsebino in predvidene postopke	x			
7. v pripravi je predvideno sprotno ponavljanje snovi	x			
8. priprava je skrbno oblikovana	x			

V glavi našete učne oblike (*frontalna oblika, individualno delo, delo v dvojicah, skupinsko*) so zapisane tudi med potekom pouka. Posebni didaktični pristopi niso predvideni. Aktivnosti učitelja in učencev sicer niso zapisane v tabeli z dvema stolpcema, so pa aktivnosti vseh udeležениh zelo jasno napisane pri posameznih etapah učnega procesa. Zapisana je faza *uvodne motivacije*, ki je izkušnjska, sledi *sprejemanje in razčlenjevanje besedila*. Slednje je ločeno na dejavnosti pred sprejemanjem besedila, med njim in po njem. Sledita sinteza in utrjevanje. Posamezne faze imajo jasno vsebino in predvidene postopke – dejavnosti po posameznih fazah so v tej pripravi najlepše prikazane in zapisane. Učitelj ni npr. zapisal le »pogovor o značilnostih kulturnega programa«, ampak je zapisal tudi vprašanja, ki jih bo postavljал učencem oz. jim bodo pomagala, da skupaj pridejo do definicije besedilne vrste (*katere podatke izvemo, česa ne, kje je objavljen, po čem se razlikujejo med seboj*). Ponekod učitelj ne le da ob načrtovanju predvidi morebitne težave – te v pripravi tudi zapiše (»Rešimo uvodni del individualno, nato pregled. Čeprav predvidevam, da bomo morali večino narediti skupaj; vprašanje je, katere dogodke sploh poznajo.«). Tudi pri nalogah, ki jih rešujejo v delovnem zvezku, si v pripravi poleg številke naloge zapiše še, za kakšno razčlenbo gre v nalogi in doda kakšno vprašanje. Posebej je zapisano tudi sprotno ponavljanje snovi (*utrjevanje snovi*). Učna priprava je skrbno oblikovana.

3.4 SINTEZA EMPIRIČNEGA DELA ANALIZE

V empiričnem delu smo pridobljene učne priprave glede na sestavine učnih priprav oz. izbrane vidike in kriterije analizirali posamično. V tem delu strnemo rezultate oz. povzamemo ugotovitve analize učnih priprav, in sicer po različnih kriterijih. Pridobljenih ugotovitev sicer ne moremo posploševati na vse učitelje in njihove operativne učne priprave.

1. Oblika in strukturne sestavine operativne učne priprave.

Najprej smo pogledali, kakšna je zunanja oblika posamezne učne priprave in katere so njene strukturne sestavine.

Učne priprave, ki smo jih zajeli v analizo, so različnih dolžin. Najdaljša ima skoraj pet strani, tri obsegajo dve strani. Najkrajši dve sta zapisani na eni A4-strani. Priprave, ki so daljše, so tudi bolj strukturirane, dejavnosti v njih pa so natančneje opisane.

Priprave so tudi različno oblikovane. Pri večini (razen pri eni pripravi) so podatki strukturirani v obliki tabel in tako tvorijo učiteljev lastni obrazec, ki ga uporablja za pisanje priprav. To je razvidno pri učiteljih, ki so nam poslali več priprav.

Vse učne priprave so sestavljene iz dveh delov. Prvi zajema splošne podatke, cilje, naslove učnih tem in enot, uporabljene učne metode, oblike, učna sredstva itd. V drugem delu je zapisana izvedba učne ure. V petih pripravah je ta strukturirana glede na etape oz. stopnje učnega procesa. Vse priprave vsebujejo tako dejavnosti učitelja kot učencev, v treh pripravah je to eksplicitno prikazano z dvodelno tabelo, v kateri so na levi strani dejanja učitelja, na desni pa učencev.

Tabela 37: Strukturne sestavine učnih priprav

strukturne sestavine	št. priprav
1. splošni podatki (učitelj, šola, predmet, razred)	5
2. operativni cilji	6
3. vsebina	6
4. učne metode	5
5. učne oblike	5
6. didaktični pristop	1
7. didaktična sredstva	6
8. strokovni viri in literatura	2
9. medpredmetne povezave	2
10. priloge	2

Iz tabele je razvidno, da ena učna priprava ne vsebuje podatkov o učitelju, šoli in razredu. Za samo pripravo na pouk to niti ni tako pomembno, če predpostavimo, da ima učitelj narejen neki svoj sistem shranjevanja priprav. Možno je, da ima priprave za posamezen razred in oddelek shranjene v svoji mapi. Menimo, da je ustrezno, če učiteljev obrazec za učne priprave vsebuje tudi razdelek s splošnimi podatki, saj jih mora, če ne prej, izpolniti, ko jih v vpogled zahteva šolski inšpektor. Eden izmed učiteljev nas je tudi opozoril, da šolskemu inšpektorju ni bilo všeč, če je učitelj imel za paralelke enako pripravo. V analiziranih pripravah sta le dve imeli zabeležen oddelek razreda, pri eni je sicer pisalo kar 9. a, b razred.

Vse priprave vsebujejo cilje pouka, pri štirih so ti naslovljeni *operativni cilji*. Pri vseh so našteje učne metode in oblike, pri eni izmed priprav je vse skupaj uvrščeno pod naslov *didaktični pristopi*. Strokovne vire in literaturo vsebujeta tisti dve pripravi, ki sta del priprav na strokovni izpit. Po dve pripravi vsebujeta še prilogo k pripravi (pri eni gre za učni list z vajami za domačo nalogo, pri drugi za povzetek predstavitve powerpoint) in medpredmetne povezave.

2. Cilji didaktične enote v pripravi

Cilji so v vseh učnih pripravah povezani in usklajeni z vsebino, najbolj ustrezno je to pri treh pripravah, kjer je ciljev več (A: 9, C: 10, E: 9). Pri ostalih pripravah pri samem poteku učne ure vidimo, da učenci dosegajo več ciljev, niso pa vsi zapisani v učni pripravi. Eden izmed temeljnih ciljev jezikovnega pouka je tako razvita zmožnost sprejemanja besedil (branje/poslušanje). Branje oz. poslušanje sicer vsebujejo vse priprave, ni pa to zabeleženo pri vseh ciljih. Sklepamo, da je pri delu z neumetnostnim besedilom samo sprejemanje besedila že tako samoumevno, da učitelji zapišejo le tiste cilje, ki so specifični za posamezno učno uro. Branje in poslušanje pa sta v bistvu le dejavnosti, s pomočjo katerih dosežemo cilj (razvito zmožnost sprejemanja besedil) in je tudi to lahko razlog, da ju učitelji ne zapisujejo v vsaki pripravi.

V 4 pripravah so cilji naslovljeni *operativni cilji*. Kljub temu je analiza pokazala, da so vsi našteji cilji v pripravi ustrezno operativizirani le pri dveh pripravah (C in E). Pri eni izmed teh priprav so operativni cilji oblikovani v obliki stavčne povedi, pri drugi gre za uporabo glagolnika. V obeh primerih so uporabljeni glagoli (oz. glagolniki) eksplicitni oz. operativni in nakazujejo dejavnost, s katero bo učenec cilj dosegel. Za eno izmed priprav (E) smo že zapisali, da cilje povzema iz učnega načrta. Pri treh preostalih pripravah vsi cilji niso operativizirani. Analiza je pokazala na pogosto uporabo glagola *razumeti*, ki pa ni vedno

konkretnije pojasnjen. *Učenci razumejo besedilo* je tako sicer ustrezen cilj, ni pa operativno oblikovan, saj iz formulacije cilja ni razvidno, s kakšno dejavnostjo bo učenec svoje razumevanje pokazal (Štefanc 2012a, str. 40). Pri razumevanju besedila gre za več prvin – razumevanje oz. prepoznavanje teme, prepoznavanje bistvenih podatkov, iskanje in zapomnitev izbranih podatkov, prepoznavanje okoliščin, sporočevalčevega namena, ugotavljanje pogloblitve ideje/smisla besedila ..., zato je več tudi dejavnosti, s katerimi učenec izkaže samo razumevanje besedila. Konkretna dejavnosti so največkrat reševanje nalog v delovnih zvezkih. Učiteljeva naloga je, da ob vseh ponujenih dejavnostih in predlaganih nalogah za razčlenbo besedila izbere tiste, ki jih bodo učenci opravili v določeni uri/sklopu (glede na cilje učne enote/sklopa). Pri tem je pozoren, da bodo naloge posegale na različne taksonomske ravni, že v načrtovanju pa določi tudi, v kateri fazi učne ure bodo učenci naloge reševali. Menimo, da je učiteljem zato najlažje zapisati nadpomenko *razumejo besedilo*. Predvidevamo tudi, da učitelji tako strukturo uporabljajo tudi zato, ker jo poudarja učni načrt. Učitelji bi sicer z ustrezno operativizacijo ciljev v fazi načrtovanja imeli lažje delo tudi pri kasnejšem sestavljanju nalog pri preverjanju in ocenjevanju znanja (prav tam). Ne smemo sicer zanemariti možnosti, da imajo učitelji bolj konkretno oblikovane cilje pri tematskih pripravah (kot smo to videli pri pripravah enega izmed učnih kompletov), vsekakor pa smo mnenja, da lahko le z operativizacijo ciljev učitelji razmislijo o vseh možnih dejavnostih, s katerimi učenci lahko pokažejo razumevanje in izberejo tiste, ki jih bodo pri sami učni uri uporabili (pa čeprav je to le izbira določenih nalog v delovnem zvezku).

Delo z neumetnostnim besedilom obsega različne stopnje – prvo je sprejemanje besedila, temu sledi analiza oz. različne razčlenbe (pomenska, naklonska, jezikovna itd.). Sledijo vaje za utrjevanje in ponavljanje. Učenci nato besedilo tvorijo tudi sami, v obliki zapisa ali govornega nastopa, pri čemer tudi vrednotijo tako svoja kot sošolčeva besedila. Že samo sprejemanje besedila tako poteka skozi različne taksonomske stopnje, kar je zaslediti tudi pri ciljih naših učnih priprav. Pri pripravah, kjer je ciljev več in so bolj konkretni, sta lažje razvidna tako obseg kot stopnjevanje ciljev po Bloomovi taksonomiji. Cilji si v treh pripravah tako sledijo od začetnega znanja in poznavanja podatkov (nižja raven), razumevanja, uporabe in analize (srednja raven) do presojanja/vrednotenja in utemeljevanja svojega mnenja (višja raven).

Cilji v analiziranih učnih pripravah so povsod oblikovani jezikovno jasno, zapisani pa so bolj ali manj ustrezno. Kot najbolj ustrezne smo ocenili tiste, ki so zapisani s stavčno obliko in je torej iz samega zapisa cilja jasno, kdo bo cilje izpolnjeval in na kakšen način. Kot jezikovno

nedosledno in neustrezno smo ocenili naštevane ciljev v eni pripravi (D), kjer je en cilj zapisan s povedkom, dva z uporabo glagolnika, dva pa le z besedno zvezo (primer: *digitalna pismenost*).

Pri učnih ciljih nas je zanimalo tudi, če so diferencirani za različne učence. Učitelj mora namreč že v fazi načrtovanja pouk prilagajati glede na zmožnosti učencev in druge posebnosti (Slovenščina ... 2011, str. 107). Prilagoditve mora vnaprej pripraviti in načrtovati. »Poleg didaktičnih pristopov je možno diferencirati tudi vsebine (besedila), cilje (obvezni, izbirni), samostojnost oz. vodenost pri delu, pripomočke, vire, domače naloge in domače branje.« (Slovenščina ... 2015, str. 70) Samo ena analizirana učna priprava je vsebovala naštete standarde znanja, kjer so s krepkim tiskom (tako kot v učnem načrtu) poudarjeni minimalni standardi znanja. Cilji so tako diferencirani oz. učitelja opominjajo na to, katere standarde morajo dosegati vsi učenci. Pri drugih pripravah cilji niso diferencirani, še v eni pripravi smo sicer opazili diferenciacijo pri izbiri nalog, pri samih ciljih pa to ni posebej zabeleženo. Menimo, da je smiselno biti na standarde znanja pozoren že v fazi načrtovanja učnega procesa, vsekakor se temu drugače ne moremo izogniti pri preverjanju in ocenjevanju znanja. Razlog, da učitelji v svoje priprave ne zapisujejo dela z bolj ali manj učno zmožnimi učenci mogoče leži tudi v tem, da učenci z individualiziranim programom uro preživijo pri specialnem pedagogu. O nadarjenih učencih pa bi morali učitelji razmišljati pri vsakem načrtovanju učne ure in določiti morebitne dodatne naloge, ki bi jih ti lahko opravljali. To je, kot omenjeno, zapisano le v eni učni pripravi, in sicer pri tisti, ki je bila del nastopa za strokovni izpit.

3. Vsebina didaktične enote

Spomnimo, naslov didaktične enote naj bi bil oblikovan »domiselno, da poudarja glavno misel in je privlačen« (Kramar 2009, str. 245). Vsebina vseh analiziranih učnih priprav sledi delovnemu zvezku (in/ali učbeniku), skladno s tem je tudi naslovljena. Učne priprave so v štirih primerih naslovljene enako kot v učnem kompletu (*Srce mi je padlo v hlače, Deskamo po računalniku ...*), v dveh primerih so poimenovane le besedilne vrste, ki jih učna ura obravnava (*Opis države, Opis in oznaka osebe*).

Vsebina se v vseh pripravah ujema s cilji didaktične enote, kot delno ustrezno smo označili le pripravo D, v kateri so cilji pomensko zelo široki in težko vse povežemo z vsebino (npr. *uporaba znanja v vsakdanjem življenju*).

Nadalje nas je zanimala povezava učne vsebine s književnim poukom in z vsebino drugih predmetov, torej medpredmetno povezovanje. Morebitnih povezav s književnim poukom v večini priprav nismo opazili, pojavi se le v eni pripravi (E). Pri temi učne enote (kulturni program) je uvodna motivacija vezana na pogovor o kulturnih prireditvah, ki so jih učenci skupaj obiskali med šolskim letom. Predmet slovenščina se povezuje tudi z vsemi ostalimi predmetnimi področji in vsebinami (Slovenščina ... 2011, str. 70). V drugem in tretjem triletju se učenci srečujejo s prikazovalnimi besedili, ki jih pišejo o sebi in svojem družbenem/naravnem okolju, razčlenjujejo pa tudi poljudnoznanstvena besedila, preglednice, grafikone ipd. (prav tam). Seznanjajo se tudi s prvinami medijske, kulturne, domovinske in okoljske vzgoje (prav tam). V vseh analiziranih učnih pripravah smo lahko zapazili prisotnost drugih vsebin (geografija pri opisu države in besedilu o potovanju po Tajski, razvijanje digitalne pismenosti pri spoznavanju spletnih besedil, kulturna vzgoja pri spoznavanju besedilne vrste kulturni program itd.). Medpredmetne povezave pa sta označila in zapisala le dva učitelja, pri drugih smo to označili kot manjkajoče elemente. Nekaj povezav so v nalogah v delovnem zvezku najverjetneje opravili že avtorji učnih kompletov, vseeno smo mnenja, da lahko učitelji z vnaprejšnjo pripravo bolje razmislijo, kako predstaviti in povezati vsebine drugih predmetov v učni uri. Mogoče se odločijo tudi za skupno izvedbo učne ure in skupaj z učiteljem drugega predmeta načrtujejo in izvedejo učno uro.

Učna vsebina je v vseh pripravah razčlenjena po korakih, in sicer skladno z razčlenjenostjo poteka učnega procesa. Skozi katere faze poteka pouk, si podrobneje pogledamo pri naslednjem razdelku.

Vse analizirane učne priprave so vsebovale tudi nove spoznavne elemente, večinoma gre za značilnosti nove besedilne vrste (*opis osebe, kulturni program*), pri eni pripravi pa za seznanjanje z jezikoslovnim izrazom (*povedek*).

Kako pa učitelji načrtujejo pouk glede na različne zmožnosti svojih učencev? Iz učnih priprav ne izvemo veliko. Presenetilo nas je, da je le v eni učni pripravi delo z učenci s posebnimi potrebami posebej zabeleženo. Podatek smo označili kot ustrezen. Kaj pa pri ostalih pripravah? Bili smo v dilemi, kako v analizi posamezne učne priprave to označiti. Če v učni pripravi ni sledi o diferenciaciji oz. drugačnem delu z učenci – je to neustrezno ali le manjkajoč podatek? Menimo, da oboje. Iz tega da manjka, lahko sklepamo, da učitelj o tem vnaprej ne razmišlja, kar je neustrezno.

Kljub temu so vzroki, da učitelji prilagoditev niso vključili v učne priprave, lahko različni in ne pomenijo nujno, da učitelji o takih učencih ne razmišljajo. Eden izmed vzrokov je lahko v delu specialnih pedagogov, ki učno šibkejšo učence vzamejo od pouka in z njimi delajo individualno. Drugi razlog lahko iščemo v dejstvu, da ni enotnega in predpisanega obrazca za pisanje učnih priprav – učitelj v priprave napiše tisto, kar se njemu zdi pomembno. Če si za pomoč pri svojem načrtovanju ogleda (ali jih celo uporablja) kakšne že napisane priprave (bodisi z internetnih strani bodisi predloge založb), diferenciacij za različne učence tam ne bo našel. Prilagoditve za učence s posebnimi potrebami namreč načrtuje in pripravlja vsak učitelj sam, saj le on pozna učence v razredih, ki jih poučuje. Prilagoditev mu založba s svojimi predlogi učnih priprav ne more vnaprej ponuditi. Če torej izvzamemo učence, s katerimi dela specialni pedagog, še vedno ostanejo učenci z različnimi učnimi težavami in nadarjeni učenci. Nadarjeni učenci pogosto sodelujejo pri raznih krožkih (pri slovenščini so to lahko novinarski, dramski krožek) in tekmovanjih (Cankarjevo tekmovanje, bralna značka), posebno pozornost pa jim je treba nameniti tudi pri delu v razredu (Cestnik 2012, str. 73). Morebitno projektno in raziskovalno delo, problemski pouk, kreativno pisanje in sodelovalno učenje mora učitelj za nadarjene učence načrtovati že na letni in tematski ravni, razne dodatne naloge in delovne liste pa načrtuje za vsako učno enoto posebej. Smiselno je, da si to tudi zabeleži v učni pripravi. Dopuščamo sicer možnost, da si učitelj v svojem delovnem zvezku zabeleži oz. drugače obkroži naloge, ki jih je predvidel za nadarjene učence.

4. Metode pouka in učiteljeva aktivnost

Pozorni smo bili predvsem na učne metode, ki so jih sami navajali učitelji. Gre za vrste metod glede na načine komuniciranja (metoda razlage in razgovora) in glede na učna sredstva/vire (delo z učbenikom, delo z besedilom, metoda projekcije oz. opazovanja). Na specialnodidaktični delitvi, ki ju omenjamo v teoretičnem delu, nismo bili pozorni, saj je temeljna metoda (tj. aktivno delo z neumetnostnim besedilom, in sicer po metodi indukcije z analizo) predvidena že z učnim načrtom.

Tabela 38: Pogostost pojavljanja učnih metod v učnih pripravah

učne metode	A	B	C	Č	D	E
razlaga	x	x	x	x	x	x
razgovor	x	x	x	x	x	x
delo z neumetnostnim besedilom	x	x	x	x	x	x
samostojno reševanje nalog	x		x	x	x	x
metoda projekcije oz.	x		x	x		

prikazovanja						
delo z računalnikom					x	

Kot je razvidno iz tabele, se pri vseh analiziranih pripravah prepleta več učnih metod. Strnili smo jih pod razlago, razgovor, delo z neumetnostnim besedilom, samostojno reševanje nalog, metode projekcije oziroma prikazovanja in delo z računalnikom. Učitelji so pri svojih zapisih uporabili še druge zapise, npr. *pripovedovanje* in *pojasnjevanje*, ki spadata pod metode razlaganja, nekateri so opisovali tudi različne faze dela z besedilom (*selektivno branje*, *strategije sprejemanja*). Pri vseh učnih urah sta prisotni metodi razlage in razgovora, prav tako se pri vseh urah pojavlja tudi temeljna metoda sodobnega jezikovnega pouka – delo z neumetnostnim besedilom. Pri petih učnih urah so učenci samostojno reševali naloge v delovnem zvezku, pri eni uri pa so odgovarjali na vprašanja, ki jih je učitelj postavljajl s pomočjo učbenika. Pri treh učnih urah je prisotna metoda projekcije oz. prikazovanja – v dveh pripravah gre za prikaz in opazovanje slik (*fotografije Finske* (predstavitev powerpoint – priprava Č), *uvodna motivacija z opazovanjem in razmišljanjem ob sliki v učbeniku* pri pripravi A), pri eni za tabelsko sliko s pomočjo predstavitve powerpoint (C). Pri eni učni uri so učenci zastavljene cilje dosegali tudi s pomočjo računalnika (priprava D).

Nekateri učitelji so v svojih pripravah res podrobno opisali vse učiteljeve dejavnosti, kar trije so tako zapisali tudi predvideno pomoč učencem (primer: *Učence aktivno spremljam pri reševanju [nalog], jim po potrebi pomagam oz. jih usmerim s podvprašanji*).

Zapisovanje na tablo predvidevata le dva učitelja, pa še to le v določeni fazi pouka in ne skozi celoten pouk. Pogojno bi sem lahko prišteli tudi s pomočjo predstavitve powerpoint predstavljene značilnosti opisa osebe (priprava C).

V vseh pripravah je zapisana uvodna motivacija kot priprava na obravnavo nove snovi. V treh primerih gre za doživljajsko-izkušensko motivacijo (pogovor o kulturnih prireditvah, ki so jih učenci obiskali, izkušnje učencev z uporabo spleta, prepoznavanje Finske s pomočjo slik), za eno bi lahko rekli, da je domišljijsko-problemska (učenci s pomočjo naslovne slike ugibajo, o čem bo govorilo besedilo), ena je bila predvsem ponovitev znanja o stavku, povedi in stavčnih členih. Pri eni učni uri pa je učitelj uporabil domiselno igro z ugibanjem osebe, saj je bila tema učne ure opis in oznaka osebe.

Vsi učitelji so že vnaprej razmislili in zapisali predloge za domačo nalogo, ki jo podajo učencem ob koncu ure.

5. Priprava rabe didaktičnih sredstev

Tabela 39: Pogostost pojavljanja didaktičnih sredstev v učnih pripravah

didaktična sredstva	št. priprav
učbenik/delovni zvezek	6
tabla	2
računalnik	1
predstavitev powerpoint	2
učni list	1

V petih pripravah so didaktična sredstva naslovljena kot *učni pripomočki*, v eni pripravi pa gre za poimenovanje *didaktična sredstva*. V vseh pripravah se kot glavno didaktično sredstvo pojavlja *delovni zvezek* (v eni s pomočjo *učbenika*), kar je tudi nakazano v učnih situacijah (npr. *Učenci samostojno rešujejo 2., 3., in 4. nalogo v delovnem zvezku*). V dveh pripravah se pojavi tudi zapis *tabla*, vendar v sami izvedbi učne ure ni natančneje zabeleženo, kdaj in kdo tablo uporablja. V eni izmed priprav, kjer tabla med sredstvi ni zapisana, pa se pojavi v zapisu izvedbe ure: *Na tablo pišem besede ...*

Če se osredotočimo na to, kdo didaktična sredstva uporablja, vidimo, da učenci med poukom najpogosteje uporabljajo *delovne zvezke*, pri eni izmed ur so uporabljali še *računalnike*, pri eni pa *učne liste*. Dva učitelja sta v svoje ure vključila tudi predstavitev powerpoint (en učitelj za prikaz učne snovi (C), drugi za fotografije Finske (Č)), le eden pa jo je kot prilogo vključil v pripravo. Zdi se nam ustrezno, da si učitelj take sheme in predstavitve shrani skupaj z učno pripravo, saj so mu v prihodnje hitreje dostopne in jih ni treba ponovno izdelovati.

Kot smo že zapisali, je za samo izvedbo učne ure bolj kot to, ali ima datoteke shranjene skupaj s pripravo ali ne, pomembno to, da jih ima učitelj iztisnjene in pred seboj pri učni uri, še posebej, kadar je na njih tudi učna vsebina. Učitelja usmerjajo pri zapovrstju, hitrosti in usklajenosti prikazovanja s potekom učnega procesa.

Vse učne ure, za katere so bile analizirali priprave napisane, so potekale v šolskih učilnicah. Posebni pogoji za izvajanje pouka v večini tako niso omenjeni, izjema je učna priprava D, kjer ob naslovu učne enote (*Javno obvestilo na spletu*) piše, da gre za *delo v računalniški učilnici*. To je skladno tudi z učnim načrtom, ki svetuje, da v kolikor je možno, pri dostopu do tehnologije vsak učenec uporablja svojo napravo (Slovenščina ... 2015, str. 73).

6. Organizacijske oblike in artikulacija pouka

Vse učne priprave, ki smo jih dobili v analizo, vsebujejo obravnavo novega znanja (*pripovedovalno besedilo, povedek, opis osebe, opis države,...*). Prevladuje torej faza obravnave, zato lahko za vse učne priprave rečemo, da je tip učne ure obravnavna.

Tabela 40: Pogostost pojavljanja učnih oblik v učnih pripravah

učne oblike	št. priprav
frontalni pouk	6
individualno delo	6
delo v dvojicah	6
delo v skupinah	1

Pri učnih urah se pojavljajo *frontalni pouk, individualno delo, delo v dvojicah* in *delo v skupini*. Frontalni pouk, individualno delo in delo v dvojicah so prisotni v vseh šestih pripravah. Pri tem moramo poudariti še to, da so učne oblike v eni izmed učnih priprav le našteje, njihova uporaba pa ni nakazana v samem poteku pouka. Ne vemo torej zagotovo, ali so bile pri pouku dejansko prisotne vse omenjene oblike. Gre za izvedbo učne ure D, kjer je pouk potekal v računalniški učilnici. Sklepamo lahko, da je bil v začetku pri uvodni motivaciji prisoten frontalni pouk, z računalnikom pa so učenci lahko delali tako individualno kot v dvojicah (npr. reševanje nalog v delovnem zvezku ob uporabi računalnika). V eni učni uri je bilo prisotno tudi delo v skupinah (C), pri čemer je bil eden izmed učencev tudi vodja skupine in poročevalec.

K sodobnim didaktičnim pristopom, ki jih omenjamo v teoretičnem delu naloge, bi lahko šteli delo z računalnikom (učenje s pomočjo IKT) in vključevanje problemskega pouka v različne faze učne ure. V naših pripravah se ta pojavi predvsem pri uvodni motivaciji.

V vseh analiziranih učnih pripravah so našteje tako dejavnosti učitelja kot tudi učencev. V treh pripravah (B, C in D) je to zapisano v obliki tabele z dvema stolpcema (učitelj : učenci). V ostalih treh so razvidne dejavnosti vseh udeležencev pouka, čeprav ob vsaki učiteljevi dejavnosti ni nujno zapisan še odziv učencev. Najmanj so dejavnosti strukturirane pri učnih pripravah Č in D, ki sta tudi najkrajši (obsegata le eno stran).

Tabela 41: Faze učne enote v učnih pripravah

A	B	C	Č	D	E
ponovitev vsebin					
uvodna motivacija	uvodna motivacija	uvodna motivacija	uvodna izkušenska motivacija	/	uvodna motivacija
procesno učenje	napoved besedila	napoved branja besedila	pridobivanje novega znanja	/	sprejemanje in razčlenjevanje besedila:
sinteza	sprejemanje in razčlenjevanje besedila	branje besedila	utrjevanje novega znanja	/	- pred branjem: - napoved
nova naloga	sinteza	pogovor o besedilu	sklepni del	/	- med branjem
pisanje	(zapis)	procesno učenje		/	- po branju
govorni nastop	(domača naloga)	sinteza		/	- sinteza
nova naloga		nove naloge		/	- utrjevanje

V tabeli prikažemo poimenovanja, ki so jih zapisali učitelji v svojih pripravah. Pouk pri vseh pripravah poteka skozi različne etape oz. faze. Te so eksplicitno zapisane v vseh pripravah, razen eni (D). Pri pripravi D lahko razberemo fazo uvodne motivacije, naslednje faze so nejasne (delo z računalnikom, reševanje nalog v delovnem zvezku). Vsem ostalim pripravam je skupno poimenovanje faze uvodne motivacije. Ostale faze nato različno poimenujejo, kot je prikazano v tabeli.

V treh pripravah fazi uvodne motivacije sledi napoved besedila (B, C, E), v ostalih treh napoved ni eksplicitno zapisana (mogoče pa so jo učitelji uporabili kot del uvodne motivacije ali faze sprejemanja besedila). Sledi sprejemanje besedila, ki je v eni pripravi umeščeno v fazo uvodne motivacije (A), v eni pod pridobivanje novega znanja (Č), v preostalih treh (B, C in E) je sama dejavnost sprejemanje besedila tudi poimenovana v fazi pouka. Ena učna priprava vsebuje členjenje glede na dejavnosti pred sprejemanjem besedila, med njim in po njem (dejavnosti med branjem sicer niso našteje). Pri vseh učnih pripravah nato sledi faza razčlenjevanja besedila, čeprav jo učitelji različno poimenujejo (poleg razčlenjevanja še procesno učenje, pridobivanje novega znanja). Sledi faza sinteze, v kateri učenci ob učiteljevem vodenju prepoznavajo, predstavljajo in povzemajo značilnosti dane besedilne vrste. Faza je poimenovana in predstavljena v štirih učnih pripravah (A, B, C in E). Sinteza je v fazi, poimenovani *pridobivanje novega znanja*, prisotna tudi v pripravi Č (*Skupaj*

preberemo značilnosti opisa države, ob koncu učenci ustno povzamejo prebrano.). Po učnem načrtu fazi sinteze sledi faza utrjevanja/vadenja. Ta je poimenovana le v dveh učnih pripravah (Č in E). V večini priprav nato sledijo nove naloge (npr. tvorjenje novega besedila).

V analiziranih učnih pripravah znanje utrjujejo in ponavljajo z ustreznimi nalogami v učbeniku/delovnem zvezku, nekatere opravijo že pri pouku, nekaj jih imajo za domačo nalogo.

Vse priprave so skrbno oblikovane, le da so se pri načrtovanju in oblikovanju priprav nekateri učitelji res potrudili. Zapisali so vsa vprašanja in dejavnosti, nekateri še diferenciacije/medpredmetne povezave/težave učencev ob reševanju nalog. Tiste učne priprave so tudi daljše, vsebina je bolj členjena na različne faze oz. stopnje pouka.

4 SKLEP

V sklepnem delu diplomske naloge podajamo glavne ugotovitve o načinu in pomenu učiteljevega načrtovanja pouka ter pisanju učnih priprav za pouk slovenskega jezika v tretjem triletju osnovne šole.

Učinkovitost poučevanja in učenja slovenščine v osnovni šoli je v veliki meri odvisna prav od načina in kakovosti učiteljevega načrtovanja in priprave pouka. Za učitelja je to zahteven proces, za katerega potrebuje veliko časa in strokovne usposobljenosti.

Na učiteljeve učne priprave (kurikularno načrtovanje na individualni ravni) ima velik vpliv kurikularno načrtovanje, ki je določeno na ravni države in institucije (šole). Učni načrt kot kurikularni dokument, ki se oblikuje na ravni države, je pomembno izhodišče za učiteljevo individualno pripravo ter tudi vodilo v vseh nadaljnjih fazah pouka. Za učitelja slovenščine je to učni načrt za slovenščino v osnovni šoli – trenutno veljavni je iz leta 2011. V njem zapisani operativni cilji in vsebine usmerjajo dejavnosti učencev pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti in (jezikovne) kulturne zavesti. Učitelj mora biti prav tako pozoren tudi na splošne cilje predmeta, saj vsi niso operativizirani v operativnih ciljih učnega načrta. Učitelj mora primerne dejavnosti načrtovati in vključevati sam. Prav tako mora biti učitelj pri svoji letni, etapni in operativni učni pripravi pozoren tudi na sistematičnost znanja, enakomerno razvijanje vseh sporazumevalnih dejavnosti, uporabo informacijske tehnologije, povezovanje s poukom književnosti in drugimi medpredmetnimi povezavami.

Uresničevanje splošnih in operativnih ciljev tako pri jezikovnem kot književnem pouku ni razčlenjeno po razredih, temveč je navadno opredeljeno za celotno triletno oz. vzgojno-izobraževalno obdobje (Slovenščina ... 2011, str. 97). Učitelju to omogoča določeno mero avtonomije pri izbiri hitrosti obravnave ciljev in vsebin. Pri razvrstitvi vsebin je ta avtonomija manjša, saj so vsebine – pri jezikovnem pouku besedilne vrste in jezikoslovni izrazi – v učnem načrtu opredeljene za posamezne razrede (in ne po triletjih kot cilji).

Glede na potrebe, zmožnosti in pričakovanja svojih učencev učitelji prilagajajo pouk slovenščine tako v fazah načrtovanja, organizacije in izvedbe kot tudi v procesu preverjanja in ocenjevanja znanja. Tako poskrbijo za optimalni razvoj zmožnosti vsakega posameznega učenca. Pri tem morajo biti pozorni na specifične skupine in posameznike: nadarjeni učenci, učenci z učnimi težavami, otroci tujcev.

Z načrtovanjem je tesno povezano tudi vrednotenje (preverjanje in ocenjevanje) znanja, saj je potrebno oceniti, v kakšni meri so učenci dosegli cilje, ki smo jih predhodno v učni pripravi načrtovali. Učitelj jezikovnega pouka preverja in ocenjuje učenčevo sporazumevalno zmožnost, in sicer z nalogami, ki so čim bolj podobne tistim, s katerimi se učenci srečujejo pri pouku. Poleg ciljev in standardov znanja v učnem načrtu, učitelju pri načrtovanju preverjanja in ocenjevanja formalni okvir predstavljata *Zakon o osnovni šoli* in *Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli*.

Na ravni institucije (šole) se oblikuje letni delovni načrt, ki določa vsebino, obseg in razporeditev vzgojno-izobraževalnega dela in interesnih ter drugih dejavnosti, ki jih izvaja šola. Del letnega delovnega načrta je tudi vzgojni načrt, ki vsebuje vrednote in vzgojna načela ter načine vzgojnega delovanja in ukrepanja, s katerimi želi šola uresničevati zastavljene cilje. Kurikularno načrtovanje na individualni ravni predstavljajo učiteljeve učne priprave. Učitelji pišejo globalne ali letne, etapne ali tematske in sprotne operativne priprave. Pri tem so v ospredju osnovne sestavine: cilji, vsebina in proces (Kramar 1993, str. 27). K pisanju letnih in sprotnih priprav na vzgojno-izobraževalno delo učitelja zavezuje tudi *Pravilnik o dokumentaciji v osnovni šoli* (2012).

Letna priprava je konkretnjša od učnega načrta (je njegova izvedbena varianta) in predstavlja osnovo za pripravo učnih tem in učnih enot (Kubale 2002, str. 35). Usklajena je z letnim delovnim načrtom šole, učitelj pa jo opravi pred začetkom novega šolskega leta. Splošne in operativne cilje iz učnega načrta učitelj razčleni na cilje posameznih razredov in načrtuje njihovo povezovanje in prehajanje na višje ravni. Oblikuje tudi etapne cilje. Učitelj slovenščine mora pri oblikovanju letne priprave premisliti o razporeditvi jezikovnih in književnih učnih tem iz učnega načrta po mesecih v šolskem letu. Pri načrtovanju ciljev in dejavnosti mora posebno pozornost nameniti predvsem tistim splošnim ciljem v učnem načrtu, ki v natančnejši razčlembi niso tako izpostavljeni. Če jih želi (skladno z učnim načrtom) učitelj razvijati, jih mora najprej umestiti v letno pripravo. Že v letni pripravi mora biti pozoren tudi na vključevanje informacijske tehnologije in medpredmetnih povezav. Učitelj analizira, izbira in ureja tudi učno vsebino, ki jo razčleni na učne teme oz. oblikuje tematske vsebinske sklope. Vsebine jezikovnega pouka slovenščine so izbrane besedilne vrste in jezikoslovni pojmi, ki jih morajo učenci v posameznem razredu usvojiti. Na področju učnih vsebin učni načrt zavezuje učitelja slovenščine do te mere, da sam ne more vplivati na izbiro, opuščanje ali dodajanje predvidenih vrst besedil in jezikoslovnih izrazov, lahko pa poljubno izbira konkretno besedilo določene besedilne vrste.

V fazi etapne ali tematske učne priprave učitelj oblikuje didaktične sklope. Iz učnega načrta izbira cilje, ki jih bo mogoče doseči v dani učni temi in jih smiselno vsebinsko nadgradi in aktualizira, kontekstualizira ter konkretizira. Vsebino didaktičnega sklopa razčleni na manjše sklenjene celote (vsebine didaktičnih enot) in določi čas izvajanja samega sklopa ter posameznih enot. Učitelj za posamezne sklope načrtuje tudi didaktične pristope (projektno delo, problemski pouk, frontalni pouk, ipd). Razmisli tudi o tem, kdaj in kako bo potekalo ocenjevanje znanja, podrobneje pa opredeli tudi morebitne medpredmetne povezave in morebitne prilagoditve pri izvajanju didaktičnega sklopa oz. učne teme za dijake s posebnimi potrebami.

Načrtovanje operativne učne ure je zadnja faza učiteljevega načrtovanja. V njej učitelj načrtuje izvedbo didaktičnih enot ali ur pouka. Za posamezno enoto oblikuje konkretne operativne cilje, ki so vsebinsko jasni in konkretni (natančno je določeno, kaj želi doseči pri obravnavi enote) ter preverljivi in merljivi (razvidna je dejavnost, s katero bodo učenci dokazali, da so jih dosegli). Pri načrtovanju ciljev učitelj izhaja iz ciljev v učnem načrtu, paziti mora tudi na taksonomske stopnje in primerno hierarhijo ciljev. V pripravi učitelj določi tudi predvidene prevladujoče, nosilne metode in z njimi povezane učne oblike. V slovenistični specialnodidaktični literaturi sta najbolj uveljavljeni dve delitvi metod. B. Krakar Vogel (2004) glede na pomen učenčeve dejavne izkušnje v učnem procesu metode deli na izkušnjske in neizkušnjske. Podobno deli O. Kunst Gnamuš (1992) spoznavne metode jezikovnega pouka na kategorialno-razvrščevalne metode (induktivne in deduktivne) in procesne ali tvorbeno-pretvorbne metode. Induktivno spoznavanje lahko povežemo z analizo, s sintezo, s primerjavo, s pretvorbo, s substitucijo in z opozicijo. Temeljna metoda sodobnega jezikovnega pouka je delo z neumetnostnim besedilom/govornim položajem (in sicer po metodi indukcije z analizo) in njegovo razčlenjevanje. Po učnem načrtu ta poteka skozi naslednje faze: 1. priprava na delo z neumetnostnim besedilom, 2. sprejemanje besedila, 3. razumevanje besedila, 4. sinteza, 5. utrjevanje/vadenje in 6. vrednotenje.

Učitelj (oz. kolektiv učiteljev slovenščine) izbere enega izmed učbeniških kompletov, ki so potrjeni v skladu s pravilnikom o potrjevanju učbenikov. Izbere tisti učbenik ali delovni zvezek, za katerega meni, da bo z njim najlažje dosegel cilje pouka slovenščine v posameznem razredu. Pri svojem delu mu učbenik predstavlja osnovno učno gradivo in sredstvo, ki pa ga kritično in premišljeno »preverja« na podlagi učnega načrta. Da bi učitelj kakovostno načrtoval in izvajal pouk, mora nenehno spremljati sodobno splošnodidaktično in specialnodidaktično literaturo.

V empiričnem delu diplomske naloge smo analizirali šest operativnih učnih priprav na pouk slovenskega jezika, in sicer v tretjem triletnem oz. vzgojno-izobraževalnem obdobju. Želeli smo ugotoviti, na kakšen način učitelji sestavljajo učne priprave in katere sestavine se v njih pojavljajo.

Učne priprave, ki smo jih zajeli v analizo, se razlikujejo že po zunanjem izgledu – najdaljša ima skoraj pet strani, najkrajši dve pa obsegata le eno A4-stran. Daljše priprave so bolj strukturirane, dejavnosti v njih pa natančneje opisane. Vse priprave so sestavljene iz dveh delov – iz prvega, ki zajema splošne podatke, cilje, naslove učnih tem in enot, uporabljene učne metode, oblike, učna sredstva itd., in drugega, v katerem je zapisan potek učne ure.

Cilji so v vseh učnih pripravah povezani in usklajeni z vsebino, problemi pa se pojavljajo pri zapisu in ustrezni operativizaciji ciljev. Iz zapisa cilja velikokrat ni razvidno, s kakšno dejavnostjo bo učenec pokazal njegovo doseganje. Glede na to, da mora učitelj že v fazi načrtovanja pouk prilagajati glede na zmožnosti učencev, nas je presenetilo dejstvo, da smo le v eni učni pripravi našli zapisane tudi standarde znanja (kjer so s krepkim tiskom poudarjeni minimalni standardi znanja), še v eni pa je posebej zabeleženo delo z »boljšimi« učenci. V večini priprav smo pogrešali tudi morebitne medpredmetne povezave (omenjene so le v eni pripravi) in povezave s poukom književnosti (nakazane v eni pripravi). V vseh analiziranih pripravah se prepleta uporaba različnih učnih metod – metoda razlage in razgovora, delo z neumetnostnim besedilom, delo z učbenikom, delo z računalnikom in metoda projekcije oz. prikazovanja. Med didaktičnimi sredstvi, ki jih pisci analiziranih učnih priprav uporabljajo pri svojem delu, prednjačita učbenik in/ali delovni zvezek. Zapisovanje na tablo v svojih pripravah predvidevata dva učitelja, dva uporabita predstavitev powerpoint, po eden pa učni list in računalnik. Posebni pogoji za izvajanje pouka so omenjeni le v eni pripravi, kjer je delo potekalo v računalniški učilnici. Pri učnih urah učitelji uporabljajo frontalno učno obliko, individualno delo, delo v dvojicah in delo v skupini. Z izjemo uporabe IKT pri eni učni uri, sodobnih didaktičnih pristopov (sodelovalno učenje, igra vlog, problemsko-ustvarjalni pouk, projektno delo ipd.) v učnih pripravah nismo zasledili. Pouk pri vseh pripravah poteka skozi različne etape oz. faze. Te so eksplicitno zapisane v vseh pripravah, razen eni. Faze večinoma sledijo osmim korakom, ki jih za delo z neumetnostnim besedilom predvideva učni načrt. Vsi učitelji so že vnaprej razmislili in zapisali tudi predloge za domačo nalogo, ki jo podajo učencem ob koncu ure.

Z našo analizo učnih priprav smo raziskali le majhen del področja načrtovanja pri pouku slovenščine. Na tem mestu zato podajamo nekaj nadaljnjih možnih smeri raziskovanja. Sami smo pogledali le končno fazo učiteljevega načrtovanja – operativne priprave. Smiselno bi bilo pogledati tudi učiteljeve letne in tematske priprave, predvsem pa povezanost vseh treh. Le z ene učiteljeve učne priprave namreč ne moremo razbrati za načrtovanje slovenščine pomembnih vprašanj: Ali so dejavnosti načrtovane tako, da učenci enakomerno razvijajo vse sporazumevalne dejavnosti (branje, poslušanje, govorjenje, pisanje)? Ali so učitelji pozorni na uresničevanje splošnih ciljev, ki v učnem načrtu niso podrobneje razčlenjeni? Ali učitelj načrtuje uporabo informacijske tehnologije in refleksijo o spletnem razumevanju? itd.

V okviru diplomske naloge smo si pogledali tudi en učbeniški komplet – smiselno bi bilo pregledati in analizirati več kompletov, predvsem pa raziskati (z anketnim vprašalnikom), v kolikšni meri učitelji slovenščine uporabljajo vsa gradiva, ki jih ti ponujajo. Ali dosledno sledijo učbeniku ali kaj izpuščajo/dodajajo – če dodajajo, kaj (le naloge ali tudi izhodiščna besedila?), zakaj, pri katerih primerih? V kolikšni meri se poslužujejo sodobnih didaktičnih pristopov, ki predpostavljajo aktivnejšo vlogo učencev? Se čutijo dovolj usposobljene za samostojno načrtovanje pouka in pisanje učnih priprav? Bi si želeli enotnih obrazcev za pisanje priprav? Kakšno je njihovo mnenje o pisanju priprav – nepotrebna formalnost ali opora in vodilo učitelju? In navsezadnje – ali učne priprave sploh pišejo?

5 LITERATURA IN VIRI

Bešter Turk, M. (2011). Sporazumevalna zmožnost – eden izmed temeljnih ciljev pouka slovenščine. V: *Jezik in slovstvo*, št. 3–4, str. 111–130.

Bešter, M., Križaj Ortar, M. (1995/96). Prenova jezikovnega pouka pri predmetu slovenski jezik. V: *Jezik in slovstvo*, št. 1–2, str. 5–15.

Bešter Turk, M., Križaj Ortar, M. (2009). *Gradim slovenski jezik, Slovenščina za vsak dan. Priročnik za učitelje – uvod*. Ljubljana: Založba Rokus-Klett. Dostopno na: <http://www.devetletka.net/index.php?r=downloadMaterial&id=1044&file=1> (Pridobljeno: 10. 6. 2016).

Bloom, B. S. (1970). *Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih i odgojnih ciljeva (kognitivno področje)*. Beograd: Jugoslovenski zavod za proučavanje školskih i prosvetnih pitanja.

Bucik, V. (2003). Kako natančno in objektivno je mogoče preverjati znanje materinščine? V: *Poučevanje materinščine – načrtovanje pouka ter preverjanje in ocenjevanje znanja: 3. mednarodni simpozij*. (ur. Ivšek, M.). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 119–128.

Cajhen, N., Drusany, N., Kapko, D., Križaj Ortar, M., Bešter Turk, M. (2009). *Slovenščina za vsak dan 7. Priročnik za učitelje – predstavitev učnih enot*. Ljubljana: Založba Rokus-Klett. Dostopno na: <http://www.devetletka.net/?r=downloadMaterial&id=1036&file=1> (Pridobljeno 10. 6. 2016).

Cestnik, M. (2012). Delo z nadarjenimi v okviru pouka slovenščine. V: *Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci osnovne šole: priročnik* (ur. Tanja Bezić). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 163–174.

Državna komisija za vodenje nacionalnega preverjanja znanja v osnovni šoli (2005). *Izhodišča nacionalnega preverjanja znanja v osnovni šoli*. Dostopno na: <http://www.ric.si/mma/izhodi%C5%A1%C4%8Da%20npz%20v%20o%C5%A1/2006070611531042/> (Pridobljeno 15. 7. 2016).

Ivanuš Grmek, Milena. (2000). Vrste kurikulov – teoretična osvetlitev. V: *Človek in kurikulum: zbornik predavanj* (ur. Gerjolj, S. in drugi). Ljubljana: Družina, str. 13–22.

Ivšek, M. (2005). Opisno in številčno ocenjevanje – drugo triletnje. V: *Od načrtovanja do ocenjevanja pri slovenščini* (ur. Ivšek, M.). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 29–57.

Ivšek, M. (2005). Uvod. V: *Od načrtovanja do ocenjevanja pri slovenščini* (ur. Ivšek, M.). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 9–26.

Kapko Bakič, D. (2005). Ocena prireditve/knjige. V: *Od načrtovanja do ocenjevanja pri slovenščini* (ur. Ivšek, M.). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 138–157.

Kerndl, M. (2016). *Sodoben pouk (književnosti) in razlike med učenci*. Murska Sobota: BoMa.

Kotnik, R. (2013). *Nova paradigma v izobraževanju: je manj lahko več?* Maribor: Subkulturni azil, zavod za umetniško produkcijo in založništvo.

Kovačič, M. (2013). *Urne priprave pri pouku slovenščine za 7. razred*, učbenik Znanka ali uganka 7, Obravnava neumetnostnih besedil. Dostopno na: <http://www.modrijan.si/slv/Solski-program/Solski-program/Letne-in-urne-ucne-priprave> (Pridobljeno 10. 6. 2016).

Krakar Vogel, B. (2004). *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS.

Krakar Vogel, B., Vogel, J. in Žbogar A. (2011). *Dnevnik prakse pri didaktiki književnosti in didaktiki slovenskega jezika (interno učno gradivo)*. Ljubljana: FF.

Kramar, M. (1993). *Načrtovanje in priprava izobraževalno-vzgojnega procesa v šoli*. Nova Gorica: Educa.

Kramar, M. (1999). *Didaktična analiza izobraževalno-vzgojnega procesa*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.

Kramar, M. (2009). *Pouk*. Nova Gorica: Educa, Melior.

Kroflič, R. (1992). *Teoretski pristopi k načrtovanju in prenovi kurikulumu*. Ljubljana: Center za razvoj univerze.

Kroflič, R. (2002). *Izbrani pedagoški spisi. Vstop v kurikularne teorije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kubale, V. (1997). *Učna priprava za praktični pouk*. Celje: samozaložba.

Kubale, V. (2002). *Priročnik za sodobno letno pripravljane učiteljev na pouk ter pripravo učnih tem in učnih enot*. Celje: samozaložba.

Kubale, V. (2003). *Priročnik za sodobno oblikovanje ali artikulacijo učnega procesa*. Celje: samozaložba.

Kunst Gnamuš, O. (1992). *Sporazumevanje in spoznavanje jezika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Marentič Požarnik, B. (2003). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.

Novak, M. (2005). *Vloga učitelja v devetletni osnovni šoli*. Nova Gorica: Melior, Založba Educa.

Pečjak, S. in Gradišar, A. (2002). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Pevce Semec, K. (2009). *Spodbudno učno okolje v kurikularni prenovi*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Pravilnik o dokumentaciji v osnovni šoli. (2012). Uradni list RS, št. 61/2012. Dostopno na: <https://www.uradni-list.si/1/content?id=109600> (Pridobljeno 10. 6. 2016).

Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli. (2012). Uradni list RS, št. 52/2013. Dostopno na: <https://www.uradni-list.si/1/content?id=113609> (Pridobljeno 15. 8. 2016)

Ritlop, N. (2010). *Predlog dnevnih priprav za pouk književnosti v 7. razredu osnovne šole*, berilo Novi svet iz besed 7. Dostopno na: <http://www.devletka.net/gradiva/slovenscina> (Pridobljeno 10. 6. 2016).

Sagadin, J. (1993). *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

Sivec, M. (2003). Koraki do razumevanja neumetnostnega besedila. V: *Poučevanje materinščine – načrtovanje pouka ter preverjanje in ocenjevanje znanja: 3. mednarodni simpozij*. (ur. Ivšek, M.). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 349–357.

Slovenski pravopis. (2001). (ur. Toporišič, J.). Ljubljana: Založba ZRC SAZU. Dostopno na:

- Slovenščina: učni načrt za osnovno šolo.* (2011). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Dostopno na: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf (Pridobljeno 10. 6. 2016).
- Slovenščina: učni načrt za osnovno šolo (predlog posodobljenega učnega načrta).* (2015). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Dostopno na: <http://www.zrss.si/zrss/wp-content/uploads/predlog-un-slo-os-junij2015.pdf> (Pridobljeno 10. 6. 2016).
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika: osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Štefanc, D. (2012a). Načrtovanje in didaktična izvedba učne situacije. V: *Učne situacije v poklicnem in strokovnem izobraževanju* (ur. Skubic Ermenc, K., Drobne, J. in Štefanc, D.). Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje, str. 17–44.
- Štefanc, D. (2012b). *Kompetence v kurikularnem načrtovanju splošnega izobraževanja*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Tomić, A. (1997). *Izbrana poglavja iz didaktike*. Ljubljana: Center FF za pedagoško izobraževanje.
- Vogel, J. (2003). Preverjanje ciljev pouka slovenščine pri razčlembi izhodiščnega besedila na maturi. V: *Poučevanje materinščine – načrtovanje pouka ter preverjanje in ocenjevanje znanja: 3. mednarodni simpozij*. (ur. Ivšek, M.). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 164–176.
- Vogel, J. (2004). Priprava na ustno vrednotenje (preverjanje in ocenjevanje) znanja pri pouku slovenskega jezika v 2. triletju osnovne šole. V: *Slovenščina. Priročnik za učitelje k učbeniku in delovnim zvezkom za šesti razred 9-letne in peti razred 8-letne osnovne šole*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Vogel, J. (2012). Sodobnejše pojmovanje sporazumevalne zmožnosti kot izhodišče za prenavo jezikovnega dela izpita iz slovenščine na splošni maturi. V: *Jezik in slovstvo*, št. 1–2, str. 67–81.
- Vogel, J. (2015). Modeli jezikovnega pouka pri predmetu slovenščina od leta 1990 do danes. V: *Jezik in slovstvo*, št. 3–4, str. 173–183.

Zakon o šolski inšpekciji. (2005). Uradni list RS, št. 114/2005. Dostopno na: <https://www.uradni-list.si/1/content?id=59495> (Pridobljeno 10. 6. 2016).

Žalec, N. (2000). Ocenjevanje v kurikulumu. V: *Človek in kurikulum: zbornik predavanj* (ur. Gerjolj, S. in drugi). Ljubljana: Družina, str. 58–66.

Žveglič, M. (2003). Vloga učnih gradiv pri načrtovanju pouka slovenščine v osnovni šoli. V: *Poučevanje materinščine – načrtovanje pouka ter preverjanje in ocenjevanje znanja: 3. mednarodni simpozij.* (ur. Ivšek, M.). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 270–275.

6 PRILOGE

UČNA PRIPRAVA A

Učiteljica	
Šola	
Razred	7. r (3. skupina)
Učna tema	Pripovedno besedilo
Učna enota	12 Srce mi je padlo v hlače

Operativni cilji	- ob ilustraciji ugotavljajo, kaj je namen nove enote in svoje mnenje utemeljujejo - poslušajo besedilo - pripovedujejo o svojih doživetjih - vrednotijo pripovedovanje svojih sošolcev - razumejo besedilo in se v njem znajdejo - ugotavljajo sestavne dele pripovednega besedila - ugotavljajo pravilno sosledje preteklega dogodka in rabo glagolskega časa - presojujejo pravilnost trditev - ponovijo premi in odvisni govor, pomensko vrednost besed, besedno družino, samostalnike in pridevnike
Učne oblike	- frontalni pouk - individualno delo, delo v dvojicah
Učne metode	- razlaga - razlaga učenca - razgovor z učenci - delo z besedilom - opazovanje - poslušanje, pisanje
Učni pripomočki	- DZ Slovenščina za vsak dan 7 (2. del), str. 46-51 - tabla
Strokovni viri	- DZ Slovenščina za vsak dan 7 (2. del), str. 46-51 - priročnik Slovenščina za vsak dan 7 - letna tematska priprava za delo z neumetnostnimi besedili za 7. razred

STOPNJE V IZOBR. PROCESU	UČNA STRATEGIJA
	Učitelj - učenci
PONOVITEV VSEBIN	- predstavitev dela po skupinah - komentiranje, postavljanje vprašanj
UVODNA MOTIVACIJA	- ogled ilustracije na str. 45 v DZ. • <i>Kaj prikazuje uvodna ilustracija na str. 45?</i> • <i>Kaj misliš, o kakšnem dogodku bo verjetno govorilo besedilo? Pojasni svoj</i>

	<i>odgovor.</i> - delo v paru (ob ilustraciji napišejo nekaj ključnih točk, ki se nanašajo na prikazan dogodek) - predstavitev 3 parov (njihove ideje eden od učencev zapisuje na tablo) • <i>Kaj pomeni, če nekomu pade srce v hlače? Kako moramo to razumeti?</i> - glasno branje besedilo na str. 46, naloga 1 • Ali ste pravilno napovedovali temo besedila? • Ali ste kdaj že sami bili v situaciji, ko vam je srce padlo v hlače? - pripoved učencev o svojih doživetjih (ostali vrednotijo in komentirajo povedano)
PROCESNO UČENJE - nov pojem: pripovedovalno besedilo in njegove značilnosti	- samostojno reševanje 2. in 3. naloge (o svojih rešitvah se pogovorijo s sošolcema/sošolkama, ki sedita v bližini, po potrebi rešitve preverijo s priloženim snopičem Rešitve) - podčrtanje glagolov v besedilu 1. naloge • V katerem času so glagoli? - opazovanje členitve besedila • Na koliko odstavkov je razdeljeno? - zapis, kaj je v vsakem odstavku besedila napisano (kateri podatki?) - ugotovitev, da je besedilo sestavljeno iz uvoda, jedra in zaključka
SINTEZA	- samostojno reševanje nalog od 4-7 (učence aktivno spremljam pri reševanju, jim po potrebi pomagam oz. jih usmerjam s podvprašanji, učenci se o rešitvah posvetujejo s svojim sosedom oz. pogledajo v snopič Rešitve) - narekovanje definicije (oblikuje jo eden od učencev) in zapis v zvezke * diferenciacija: boljši učenci iz besedila v 1. nalogi (1. odstavek) navpično izpišejo vse besede, jim določijo besedno vrsto in vse pripadajoče oblikoslovne lastnosti
NOVA NALOGA	- nadgrajevanje osnovnega znanja z nalogami 8 in 9 (rešitve preverijo s sošolcem ali snopičem Rešitve) - skupno reševanje 26. naloge (koraki za pisanje pripovednega besedila)
PISANJE	- zapis predloge za pripovedno besedilo (vsakemu jo pogledam in komentiram) – lahko v obliki alinej ali miselnega vzorca - zapis pripovednega besedila z naslovom Srce mi je padlo v hlače USTNO SPRAŠEVANJE
GOVORNI NASTOP	- govorni nastop o svojem doživetju (učenci nastop sošolcev komentirajo, mu postavljajo podvprašanja, ugotavljajo, ali ustreza zahtevanemu neumetnostnemu besedilu)
NOVA NALOGA	- pripoved o svojem doživetju dokončajo doma - nadgrajevanje osnovnega znanja z nalogami 8-24 (rešitve preverijo s sošolcem ali snopičem Rešitve) - v določenih enostavnih povedih v izhodiščnem besedilu določijo stavčne člene - utrjujejo stavčne člene z reševanjem nalog v DZ

*medpredmetne povezave: geografija

* diferenciacija:

- Veronika, Ana, Jernej, Žan: iz besedila v 1. nalogi (1. odstavek) navpično izpišejo vse besede, jim določijo besedno vrsto in vse pripadajoče oblikoslovne lastnosti + vsem podčrtanim glagolom iz besedila v 1. nalogi spremenijo naklon v druga dva + besedilo iz 1. naloge spremeni v vabilo (upoštevaj zgradbo in vključi vse pomembne podatke)

UČNA PRIPRAVA B

Kandidatka: Šola: Mentorica: Razred: 7. Datum: 26. 5. 2016	Učna tema: V. tematski sklop: PISAVE Učna enota: »Osebna izkaznica knjig in revij« – Povedek Čas: 1 ura
--	--

Operativni cilji:

- učenci razvijajo skladijsko zmožnost;
- sprašujejo se po danih delih stavka;
- dopolnjujejo enostavne povedi z glagoli in prepoznavajo povedek;
- skladajo besede v stavke.

Izobraževalni cilji:

- učenci razumejo in pravilno uporabljajo strokovni izraz povedek.

Učne oblike:

- frontalna,
- individualna,
- delo v dvojicah.

Metode poučevanja:

- metoda razlaganja,
- dialoška metoda.

Učna sredstva:

- Slovenščina 7 (Učbenik in delovni zvezek, 2. del),
- učni list (glej prilogo)

Viri in literatura:

- Slovenščina 7, Učbenik za slovenski jezik v sedmem razredu osnovne šole
- Slovenščina 7, Samostojni delovni zvezek za slovenski jezik v sedmem razredu osnovne šole, 2. del

POTEK UČNE URE

UČITELJ:	UČENCI:
1. UVODNA MOTIVACIJA Učence najprej lepo pozdravim. Obnovimo znanje o stavku, povedi in stavčnih členih. Vprašam jih, kaj menijo, kateri podatek je v stavku najpomembnejši.	Odgovarjajo na moja vprašanja, razmišljajo.
2. NAPOVED BESEDILA Napovem besedilo iz učbenika – <i>Osebna izkaznica revije Gea</i> (str. 52)	Učenci sami poiščejo besedilo v učbeniku
3. SPREJEMANJE IN RAZČLENJEVANJE BESEDILA Učence kličem, naj glasno preberejo besedilo. Po branju: Učencem zastavljam sklope vprašanj iz učbenika: • V katerem stolpcu so besede povezane v stavke? • Kaj vse je treba narediti, da revija izide? • V katero besedno vrsto sodijo te besede in kaj nam povedo? Na tablo pišem besede, nato pa učence usmerim, naj v paru te besede zložijo v poljuben stavek. <i>Oče, zunaj, časopis.</i> <i>Učiteljica, kontrolne naloge, doma.</i> <i>Miha, sošolec, nogomet.</i> <i>Roža, travnik.</i> <i>Plezalec, stena, čelada.</i>	Tisti, ki ga pokličem, glasno bere. Učenci ustno odgovarjajo in pomensko razčlenjujejo besedilo. V desnem. Urejati jo, pisati članke, oblikovati jo, lektorirati jo, sodelovati z drugimi (npr. ministrstvo), tiskati jo. To so glagoli. Povedo nam, kaj kdo dela, kaj se z njim dogaja, v kakšnem stanju je. V parih sestavljajo stavke. Po smislu, na primer: <i>Oče zunaj bere časopis.</i> <i>Učiteljica doma sestavlja kontrolne naloge.</i> <i>Miha s sošolcem igra nogomet.</i> <i>Roža raste na travniku.</i> <i>Plezalec pleza po steni brez čelade.</i>
4. SINTEZA Vprašam jih, katere dele stavka so morali dodati, da so dobili smiselni stavek.	Povzemamo; učenci ugotovijo, da so besede zložili v stavek tako, da so dodali osebno glagolsko obliko.
5. ZAPIS: Povedek Povedek je stavčni člen, ki izraža dejanje, dogajanje ali stanje. Po njem se vprašamo: Kaj se dogaja? Kaj kdo dela? Kakšno stanje je? To je osebna glagolska oblika, ki pa ima	Učenci pišejo v zvezke po mojem nareku.

v stavku vlogo povedka. V vsakem stavku nastopa le en povedek. Lahko je sestavljen iz ene besede (<i>smučam, ležiš, pleše</i>) ali iz več besed (<i>sem se smejala, bo delal</i>). Podčrtamo ga z valovito črto.	
6. DOMAČA NALOGA Učencem razdelim učni list, ki ga rešijo za domačo nalogo.	Učenci si zabeležijo, kaj je za domačo nalogo.

UČNI LIST Z VAJAMI – POVEDEK

Dopolni z manjkajočim povedkom!

Jeseni kmetje _____ poljske pridelke. Zdravnik _____ bolnika. Pri uri angleščine _____ angleško. Ali nam _____ pesmico? Radio _____ poskočno melodijo. Igor _____ v Nogometnem klubu Vodice. Dojenček _____ v zibelki. Učenci naše šole _____ 2 toni odpadnega papirja. Kje _____ avto?

Poišči povedek in ga označi z valovito črto!

Med sosedi: »Zakaj so pri sosedih tako hrupni?«
 »Proslavljajo obletnico pločevinaste poroke.«
 »Ali mi lahko razložiš?«
 »Dvajset let jedo smo konzerve.« (Po Pavlihovi pratiki)

Določi povedek in ga označi z valovito črto!!

Lojzek je tekal po travniku. Ali tudi ti vstaneš zgodaj zjutraj? Popoldan je pticam nastavljal pasti. S kleščami tremo orehe. Konj je zarezgetal. Na stadionu je bilo vse črno ljudi. Stanovanje imate pa majhno. Mirko bo postal prometnik. Ali ti je Mateja všeč? Tinke ni bilo

na izletu. Medved panda je zaščiten. Napisati moram še obnovo knjige. Ali vas smemo obiskati jutri? Pojdi že odpret vrata!

UČNA PRIPRAVA C

OŠ:

ime učitelja:

RAZRED IN PREDMET: 9. a, b razred – heterogena skupina; slovenščina	Učni sklop: Opis in oznaka osebe Predvideno število ur: 1 Datum: 10. 10. 2010 Zaporedna številka ure: 23.
VRSTA BESEDILA: Neumetnostno besedilo	
TEMA BESEDIL: Samo, Od doma odšla neznano kam, Trubar, Prešeren	
CILJNA TEMA UČNE URE: Opis osebe	
DIDAKTIČNI PRISTOPI: individualno delo (tiho branje, samostojno reševanje nalog), sodelovalno učenje, problemski pouk, preverjanje predznanja, delo v skupinah, delo v dvojicah, frontalni pouk, računalniško opismenjevanje	
UČNI PRIPOMOČKI: Slovenščina za vsak dan in vsakdan 9, samostojni delovni zvezek (str. 32–35), priročnik za učitelje, UN, projektor, računalnik, projekcijsko platno	
PREVERJANJE, OCENJEVANJE: delno in celostno preverjanje in ocenjevanje branja in razumevanja opisa osebe	
OPERATIVNI CILJI: – branje neumetnostnih besedil, in sicer opisa osebe, – razumevanje besedila (tj. prepoznavanje teme in bistvenih podatkov), – prepoznavanje značilne zgradbe opisa osebe, – prepoznavanje značilnih jezikovnih prvin v opisu osebe, – povzemanje značilnosti opisa osebe, – uporaba znanja – tvorjenje opisa osebe, – govorno nastopanje, – presojanje govornih nastopov in utemeljevanje svojega mnenja, – ločevanje dveh vrst opisov, tj. objektivnega in subjektivnega, – ločevanje opisa osebe in življenjepisa.	
MEDPREDMETNE POVEZAVE: državljska in domovinska vzgoja ter etika, šolsko novinarstvo, likovna vzgoja, športna vzgoja, računalniški krožek	

1. URA: OPIS OSEBE

STOPNJE V IZOBRAŽEVALNEM PROCESU	UČNE STRATEGIJE	
	UČITELJ	UČENCI
UVODNA MOTIVACIJA (ugotavljanje predznanja v igri odkrivanja neznane osebe iz razreda ali s šole)	Učence lepo pozdravim in jim povem, da se bomo danes igrali igrice odkrivanja neznane osebe. Vprašam, če bi se kdo javil, da bo z vprašanji skušal odkriti neznano osebo. Izbrani učenec gre v del učilnice, kjer ne bo slišal ostalega pogovora, z učenci v razredu pa se odločimo in izberemo eno od oseb na šoli, ki jo vsi poznamo in ki jo bo moral sošolec na podlagi vprašanj razkriti. Po prihodu v razred učencu povemo, ali je oseba učitelj ali učenec in da bo moral njeno ime ugotoviti le na podlagi vprašanj, ki se dotikajo zunanosti ali načina življenja izbrane osebe. Vprašanja morajo biti zastavljena tako, da lahko ostali učenci odgovorijo le z da ali ne. Sledi ugibanje. Ko učenec ugaane osebo, je igra končana.	Eden od učencev se javi za nekakšnega novinarja, ki bo z vprašanji razkril osebo na šoli. Ostali učenci izberejo eno osebo. Učenec (novinar) sprašuje, ostali mu odgovarjajo z DA ali NE.
NAPOVED BRANJA BESEDILA	Napovem, da bomo brali besedilo o dečku Samu, ki ga je napisala njegova babica. Opozorim jih, naj bodo pozorni na to, katere podatke najdemo v besedilu in kaj ti podatki povedo o Samu.	Učenci prisluhnejo navodilom.
BRANJE BESEDILA	Učencem napovem najprej samostojno tiho	Učenci tiho,

	branje besedila, ki naj se nadaljuje s pregledom vprašanj v 2. nalogi, kjer naj si ob vprašanjih naredijo zapiske. Vprašam, kdo bi besedilo glasno prebral pred razredom.	samostojno preberejo besedilo in si naredijo zapiske ob 2. nalogi, nato eden od učencev besedilo prebere naglas.
POGOVOR O BESEDILU	Vodim pogovor o samem besedilu. Za iztočnico so mi vprašanja v DZ, str. 32. Učence spodbujam k samostojnemu razmišljanju in utemeljevanju, še posebej pri zadnjem vprašanju, ki se ne nanaša neposredno na podatke v besedilu – Ali je ta oseba dečku naklonjena ali ne?	Učenci odgovarjajo na vprašanja o besedilu, pri tem si pomagajo s samim besedilom in z zapiski, ki so si jih naredili v 2. nalogi.
PROCESNO UČENJE		
Delo v dvojicah	Učence spodbudim k reševanju 3. naloge, ki se je lotijo v dvojicah. Svetujem jim, da to nalogo naredijo ob ponovnem branju besedila. Če katera od dvojic naleti na težavo, jo usmerim in pomagam. Spodbujam jih k utemeljevanju odgovorov. Rešitve preverimo frontalno.	Učenci v dvojicah naredijo nalogo, pri tem si pomagajo.
Samostojno delo	Učencem dam navodilo, da naredijo 4., 5., 6. in 7. nalogo samostojno. Po končanem delu rešitve preverimo frontalno. Ob sedmi nalogi naredimo primerjavo, v čem	Učenci samostojno naredijo naloge. Nato preverijo pravilnost svojih ugotovitev. Učenci ob

	se opis osebe loči od življenjepisa. Kaj predstavlja sporočevalec v življenjepisu in kaj v opisu osebe? Katere besedne vrste so najpogostejše zastopane v življenjepisu in katere v opisu osebe? V kateri časovni obliki so glagoli v življenjepisu in v kateri v opisu osebe.	primerjavi že obravnavane besedilne vrste in današnje izločijo značilnosti opisa.
Igra asociacij	8. nalogo naredimo kot igro asociacij. Preberem jim uvodni del povedi, nato oni na asociativni ravni dopolnjujejo poved s pridevniki.	Učenci asociativno dodajajo pridevnike.
Samostojno delo	Učencem dam navodilo, naj pripišejo nadpomenke. Rešitve preverijo v priloženem snopiču.	Učenci samostojno naredijo naloge, rešitve preverijo v snopiču.
Skupinsko delo	Učence razdelim v dve skupini po pet učencev, vsaka skupina si najprej izbere vodjo za poročanje. Nato si izberejo enega od sošolcev in ga opišejo. Pri tem jih opozorim, da morajo biti opisi spoštljivi in se ne smejo osredotočati na posamezne telesne šibkosti učencev. Spremljam delo skupin. Pozovem vodji k poročanju, ostali naj bodo pozorni na to, ali so izpustili kakšno značilnost besedilne vrste, hkrati pa ugibajo,	Učenci izberejo vodjo in učenca, ki ga bodo opisovali. Tvorijo opis. Vodji poročata, ostali so pozorni na značilnosti

Frontalna obravnava	katero osebo je nasprotna skupina opisala.	besedilne vrste.
	Eden od učencev prebere besedilo 11. naloge, nato vodim pogovor po vprašanjih ob tej nalogi.	Eden od učencev glasno prebere besedilo, nato ustno odgovarjajo na vprašanja.
Samostojno delo	Dva učenca prebereta besedili 12. naloge. Nato vodim pogovor o vprašanjih iz te naloge. Še poseben poudarek dam na zadnje vprašanje – Katero besedilo je subjektivno in katero objektivno? Utemelji.	Učenci odgovarjajo na vprašanja in jih utemeljujejo.
	Učence usmerim k samostojnemu reševanju 13. naloge. Rešitve preverijo v priloženem snopiču.	Učenci samostojno rešijo nalogo in rešitve preverijo v priloženem snopiču.
SINTEZA	Učence vprašam, kateri podatki so bili vključeni v besedila, ki so jih brali (zunanost, kraj bivanja ...), katere besedne vrste prevladujejo (samostalniki, pridevniki) in v kateri časovni obliki so glagoli (v sedanjiku, ki pomeni brezčasnost). Povem jim, da je vse to, kar smo sedaj našteali, značilnost besedila, ki ga poimenujemo opis osebe.	Učenci odgovarjajo na vprašanja.

	Učenci narišejo miselni vzorec, kjer je v sredini naslov Opis osebe, potem pa jim pokažem ppt-predstavitev, kjer vidijo, kaj spada v opis osebe. To napišejo v "žarke" miselnega vzorca.	Učenci ob ppt-predstavitvi narišejo miselni vzorec.
NOVE NALOGE	Za domačo nalogo učenci opišejo osebo, ki ne živi več. Besedilo natipkajo na računalnik, ga prinesejo v šolo, kjer ga bom pregledala, nato pa ga bodo prilepili v zvezek.	Učenci opišejo osebo, ki ne živi več.

PRILOGA – povzetek ppt-predstavitve

UČNA PRIPRAVA Č

Šola	
Razred	7. razred
Učna tema	Jezik
Učna enota	Opis države (Finska)
Predviden čas obravnave	1 ura

Operativni cilji	- Učenci spoznajo značilnosti besedilne vrste opis države. - Učenci znajo sami tvoriti besedilno vrsto opis države. - Učenci razumejo besedilo o Finski in v njem znajo poiskati zahtevane informacije. Svoje odločitve znajo utemeljiti.
Učne oblike	- frontalna - v dvojicah - individualna
Učne metode	- razlaga - pogovor - reševanje vaj po delovnem zvezku
Učni pripomočki	- delovni zvezek - Power Point projekcija (fotografije Finske)

POTEK DIDAKTIČNE KOMUNIKACIJE	
UČNE ETAPE	UČITELJ
Uvodna izkušnjska motivacija	Učencem pokažem fotografije Finske, oni prepoznavajo slike in poskusijo ugotoviti, za katero državo gre. Nadaljevanje uvodne motivacije po učbeniku: 50/a., b.
Pridobivanje novega znanja	Učenci preberejo besedilo o Finski, ob tem razložimo neznane besede. Samostojno rešijo naloge: 50/2., 3., 4. Po koncu jih pregledamo. V parih rešujejo: 53/5., 6., 7. Po koncu reševanja naloge pregledamo. Učenci individualno rešijo naloge: 53/8., 9. Po koncu reševanja naloge pregledamo. Skupaj preberemo značilnosti opisa države, ob koncu učenci ustno povzamejo prebrano (preverim razumevanje).
Utrjevanje novega znanja	Učenci rešijo naloge v delovnem zvezku: 55/11., 12., 14., 15. Rešujejo individualno. Po koncu reševanja preverimo rešitve.

Sklepni del	Za domačo nalogo rešijo 60/16.

UČNA PRIPRAVA D

Razred: 7.

Datum: _____

Učitelj: _____

Predmet: SLJ

Ura: _____

Sklop: DESKAMO PO RAČUNALNIKU 1	
Učna enota: JAVNO OBVESTILO NA SPLETU – delo v računalniški učilnici	
Cilji: - spoznajo značilnosti obvestil na spletu - selektivno branje spletnih informacij - orientacija na spletu - uporaba znanja v vsakdanjem življenju - digitalna pismenost	
Učne metode: uporaba spleta, iskanje informacij, pojasnjevanje, pogovor, zapis	
Učne oblike: individualna, frontalna, dvojice	
Učni pripomočki: DZ, računalnik	
IZVEDBA UČNE URE	
UČITELJ	UČENCI
Organizira in vodi delo.	
Pregled DN.	Preverijo DN.
Vodi pogovor: izkušnje učencev z uporabo spleta.	
DZ/26, 27	Na spletu poiščejo naslov, na katerem najdejo naslove prireditev. Ustno odgovorijo na vprašanja o svojih izkušnjah z iskanjem podatkov po teletekstu ali spletu. Na računalniku poiščejo slovenske spletne iskalnike in prepisejo njihova imena. S pomočjo enega od iskalnikov poiščejo, katere predstave bodo v soboto zvečer v domačem ali bližnjem kraju.
MMC RTV SLOVENIJA	Ogledajo si zgradbo spletnega portala MMC RTV Slovenija. Na spletnem portalu iščejo informacije, ki jih zanimajo.
Navodila za DN.	DN: Izberejo državo, na spletu poiščejo podatke o njej, napišejo OPIS DRŽAVE.

DOLGČAS MED POČITNICAMI – NE, HVALA!

Kulturni program

(DZ 166–176)

Predviden čas: 2 uri

Učne metoda: razlaga, razgovor, selektivno branje, (samostojno) delo z DZ, strategije sprejemanja

Učna oblika: frontalno, individualno, delo v dvojicah, skupinsko/vodeno

Učni pripomočki: DZ, tabla, kulturni programi (revije/časopisi)

VSEBINA: VRSTE BESEDIL ZA RAZVIJANJE ZMOŽNOSTI ENOSMERNEGA SPORAZUMEVANJA: kulturni spored

Standardi:

- **Učenec/učenka ima skladno s cilji iz tega učnega načrta razvito zmožnost enosmernega sporazumevanja.** Pokaže jo tako, da
 - **kritično posluša/gleda oz. bere enogovorna besedila (seznam), svoje razumevanje besedila pa dokaže tako, da**
 - določi okoliščine njegovega nastanka (npr. sporočevalca, naslovnika),
 - določi sporočevalčev namen, (tudi namen prejemnika)
 - povzame temo besedila, podteme/ključne besede in bistvene podatke,
 - obnovi besedilo,
 - določi vrsto besedila in utemelji svojo določitev,
 - vrednoti besedilo in utemelji svoje mnenje.

CILJI PO DZ

Učenci/učenke:

- berejo javno obvestilo v obliki seznama (kulturni spored),
- poimenujejo vrste seznama ter določajo okoliščine nastanka in uporabe takih seznamov ter tvorčev in prejemnikov namen,
- opisujejo zgradbo seznama ter vlogo njegovih besednih in nebesednih prvin,
- opisujejo svojo strategijo branja seznamov,
- povzemajo značilnosti selektivnega branja,
- iščejo dani podatek v seznamu (tudi v nebesednem delu),
- primerjajo, razvrščajo ipd. podatke s seznamom,
- argumentirano vrednotijo ustreznost, razumljivost, nazornost in jezikovno pravilnost seznama ter predlagajo popravke oziroma izboljšave,
- vrednotijo svojo zmožnost selektivnega branja in načrtujejo, kako bi jo izboljšali.

UVODNA MOTIVACIJA

Pogovor o kulturnih prireditvah, ki smo jih skupaj obiskali med šolskim letom.

Pogovor o tem, kje izvemo, kaj se dogaja/izberemo, kar nas zanima.

Rešimo uvodni del v DZ 166, 167 – individualno, nato pregled. (Čeprav predvidevam, da bomo morali večino narediti skupaj; vprašanje je, katere dogodke sploh poznajo.) Skupaj pogovor, ali oba programska lista pomenita le obvestilo ali sta tudi vabilo ali tudi reklama.

SPREJEMANJE IN RAZČLENJEVANJE BESEDILA

Pred branjem

Napoved: kulturni program. Naslov glede na prebrano napovedo učenci sami.

Pogovorimo se še o natančnem branju, tesnem branju, preletavajočem branju, selektivnem branju. Učenci poskušajo ugotoviti, kako beremo kulturni program.

Naštejemo še kako vrsto seznama.

Med branjem

Po branju

Samostojno rešijo 1. nalogo (168, 169); nato takoj pregled (čemu je bil napisan program, komu, katere prireditve so omenjene, ali so se že zgodile; iščejo prireditve, namenjene zapisanim naslovnikom). Potem naloge rešujemo skupaj.

2. naloga: kontrola natančnosti branja – pravilnost trditev.

3. naloga: dopolnitev z odgovori, presojanje, ali so zapisani vsi potrebni podatki, česa Mojca še ne ve, kje bi dobila informacije.

4. naloga: kontrola natančnosti branja – ugotavljanje, ali trditve držijo ali ne.

5. naloga: razlikovanje med slogovnimi postopki – obvešča/opisuje/pripoveduje /razlaga/utemeljuje

6. naloga: ugotavljanje časovne razporeditve, utemeljevanje tega načina

Sinteza

Najprej poskušamo sami ugotoviti, kaj so značilnosti besedila kulturni program, katere podatke izvemo, česa ne, kje je objavljen, po čem se razlikujejo med seboj

Kaj je kulturni program?

Ob branju podčrtujejo ključne besede; na koncu to pregledamo.

7. naloga: delo v dvojicah O kateri prireditvi govori naloga? Učenci zapišejo, nato kontrola.

Utrjevanje

8. naloga: individualno delo

Preberejo, poiščejo podatek o kraju, številu zgodb, utemeljijo odločitev, rešijo še c, č spustimo, d rešijo in pregledamo. Ustno skupaj obnovimo pravljico. Ob tem ponovimo značilnosti obnove (pet prstov: kdo, kdaj, kje, kako in zakaj, kaj)-

9. naloga: preberemo opise treh prireditev. Izpolnijo preglednico (delamo skupaj). Pri b-nalogi prvi del rešimo skupaj, sami iščejo utemeljitev, napišemo skupno.

10. naloga: ponovitev znanja

11. naloga za doma

12. naredimo skupaj

DN

Poročilo/ocena o ogledani kulturni prireditvi.

13. naloga

Razdelitev med urama glede na delo v razredu. Če ostane kaj časa, glej vprašanja pri standardih, rešujejo glede na prinesene kulturne programe v zvezek na neumetnostno stran.

Drugo uro kontrola samostojnega zapisa – naslov, datum, strani za DZ v zvezku.



IZJAVA O AVTORSTVU IN OBJAVI NA SPLETNIH STRANEH

Spodaj podpisana Teja Bauman izjavljam, da je diplomsko delo z naslovom *Učne priprave učiteljev slovenščine v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole* moje avtorsko delo in da se strinjam z objavo v elektronski obliki na spletnih straneh Filozofske fakultete v Ljubljani, Oddelka za pedagogiko in andragogiko in Oddelka za slovenistiko.

Kraj in datum:

Podpis:

Ljubljana, september 2016