

UČNE PRIPRAVE NA NASTOPE BODOČIH UČITELJEV

ZLATAN MAGAJNA¹ & MAJA UMEK¹

Potrjeno/Accepted
28. 7. 2019

¹Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani, Slovenija

Objavljeno/Published
17. 9. 2019

KORESPONDENČNI AVTOR/CORRESPONDING AUTHOR
zlatan.magajna@pcf.uni-lj.si

Key words: lesson plan, prospective teachers, professional development

Povzetek/Abstract Učni nastopi so v Sloveniji ena od uveljavljenih oblik praktičnega pedagoškega usposabljanja bodočih vzgojiteljev, učiteljev pa tudi nekaterih svetovalnih delavcev za vse ravni in vrste šol. V študijskem letu 2016/17 smo na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani izvedli empirično raziskavo med učitelji specialnih didaktik o pisnih učnih pripravah na nastope bodočih učiteljev. V raziskavi smo zasledili vrsto dobrih praks, ki so jih razvili posamezni specialni didaktiki, jih primerjali s sodobnimi mednarodni trendi in ugotovili šibka področja. Vse to je osnova za kakovostnejšo uporabo pisnih učnih priprav v profesionalnem razvoju študentov.

Ključne besede: učna priprava, bodoči učitelji, profesionalni razvoj

Prospective teachers' lesson plans

Prospective teachers and pedagogical educators at all levels and in all types types of schools in Slovenia occasionally prepare lessons under the supervision of university staff and execute them in educational institutions. In the academic year 2016/17, we conducted an empirical study among the university teachers of special didactics at the Faculty of Education at the University of Ljubljana about student lesson plans in such an activity. We considered good practices developed within special didactics and compared these with current international trends. The research serves as a basis for improving the quality use of lesson plans in the professional development of prospective teachers.

UDK/UDC
37.091.3:378

Uvod

Učni nastopi so v Sloveniji, tako kot v nekaterih drugih državah (Kovač Cerović idr., 2015), ena od uveljavljenih oblik praktičnega pedagoškega usposabljanja bodočih vzgojiteljev, učiteljev pa tudi nekaterih svetovalnih delavcev za vse ravni in vrste šol. Praviloma so učni nastopi vključeni v specialne didaktike posameznih predmetnih področij in pogosto pomenijo prvo izkušnjo študentov z njihovo bodočo poklicno vlogo. Na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani (v nadaljevanju: PEF UL) se bodoči učitelji usposablajo za poučevanje vsaj dveh učnih predmetov, nekateri, npr. razredni učitelji ter specialni in rehabilitacijski pedagogi, pa za sedem ali več predmetov. Specialni didaktiki v strokovnem razvoju predmetnih področij prihajajo do različnih strokovnih rešitev, ki se odražajo tudi v zahtevah pri nastopih študentov.

Na PEF UL si pod okriljem Komisije za praktično usposabljanje prizadevamo raziskovati, evalvirati in strokovno razvijati vse oblike praktičnega usposabljanja študentov. V študijskem letu 2016/17 smo izvedli empirično raziskavo med učitelji specialnih didaktik na PEF UL o pisnih učnih pripravah na nastope bodočih učiteljev. Cilji raziskave so bili ugotoviti podobnosti in razlike v načinu izdelovanja ter v obliki učnih priprav na nastope študentov v okviru specialno-didaktičnih predmetov na fakulteti, izpostaviti primere dobrih praks ter predstaviti možnosti razvoja na področju pisanja priprav študentov na nastope. V članku predstavljamo del te raziskave.

Učne priprave v slovenski didaktični tradiciji

Že iz definicije pouka kot »[...] *vzgojno-izobraževalnega procesa, ki poteka načrtno, sistematično, k vnaprej postavljenim ciljem*« (Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja, 2008) izhaja potreba po načrtovanju, kar je izpostavljeno tudi v delih splošne didaktike v Sloveniji (npr. Tomić, 2000, str. 151). Načrtovanje pouka je stalna, nenehna dejavnost, ker je vsak vzgojno-izobraževalni proces, »[...] *čepprav temelji na istih znanstvenih osnovah, dinamično, spreminjajoče se, vedno drugačno dogajanje, ki se po svojih konkretnih, zlasti psihosocialnih značilnostih razlikuje od prejšnjega*« (Blažič idr., 2003, str. 401). Tomić (2000, str. 152) poudari, da se »[...] *načrtovanje pouka izvaja bkrati z učnim delom in je njegov sestavni del*«, učitelj pa se začne pripravljati takoj, ko vstopi v ta poklic, in to traja, dokler v tem poklicu dela. Vstop v poklic se prične z začetkom pedagoškega študija, na pedagoških fakultetah je to že v začetnih letnikih, kjer se bodoči učitelj začne usposabljaati med drugim tudi za načrtovanje pouka.

Načrtovanje pouka je v slovenski didaktični literaturi razdeljeno na tri nivoje (Blažič idr., 2003; Kramar, 2009; Kubale, 2016; Tomić, 2000):

1. globalno ali makronačrtovanje, poimenovano tudi dolgoročno ali letno načrtovanje;
2. etapno načrtovanje, izraženo v etapni pripravi, poimenovani tudi tematska priprava oziroma priprava didaktičnega sklopa;
3. mikronačrtovanje, upredmeteno v neposredni sprotni pripravi, poimenovani tudi urna priprava, priprava za učno/didaktično enoto, dnevna priprava.

Učna priprava je tisti del načrtovanja, ki je usmerjen v konkretizacijo in pripravo neposrednega izvajanja praviloma ene učne enote, ki najpogosteje sovпада z eno šolsko uro. Učne enote so »[...] didaktično utemeljene in artikulirane problemsko, vsebinsko in časovno zaokrožene celote vzgojno-izobraževalnega procesa, v katerih se uresničujejo operativni vzgojno-izobraževalni cilji« (Kramar, 2009, str. 100).

Priprava izobraževalnega procesa izhaja iz didaktične analize. Ta obsega »[...] analizo teoretičnih osnov in usmeritev (didaktični koncept), analizo sestavin (cilji, vsebina, didaktična sredstva) in subjektov (učenci, učitelji, sodelavci) ter analizo širših okoliščin (širše in lokalne družbene razmere) in didaktičnega okolja (prostor, čas, razmere)« (Blažič idr., 2003, str. 404).

Kramar (2009) posebej poudari analizo neposrednega predhodnega stanja v pouku. Svetuje, da učitelj podrobno preuči:

- namen pouka, razmerja med predhodnimi, sedanjimi in prihodnjimi, nadaljnjimi cilji, povezavo didaktične enote s predhodno in nadaljnjo enoto (integracija in povezanost enot);
- didaktično analizo vsebine;
- psihične pogoje učencev – interese, potrebe, pričakovanja, znanje, uspeh, motive, sposobnosti, metodične načine dela, pripravljenost na sodelovanje, možne težave učencev, vzdušje, odnose in podobno;
- svoje kompetence – poznavanje ciljev in vsebine, metodične kompetence, interes, težave in podobno;

- objektivne pogoje – čas, prostor in didaktična sredstva (Kramar, 2009, str. 245).

Že iz zgornjega je razvidno, da je za učitelja izdelava učnih priprav kompleksna in zahtevna naloga, toliko zahtevnejša pa je za bodočega učitelja, ki šele pridobiva potrebno znanje o pouku in načrtovanju pouka. Pri načrtovanju in samem zapisu priprave so učiteljem v pomoč različne sheme s predvidenimi sestavinami priprave. Teh je veliko in so običajno razdeljene v dve skupini. V prvi so sestavine, zapisane v uvodnem delu oziroma v »glavici« učne priprave, ki učno enoto opišejo z administrativnimi podatki (to so datum, predmet, izvajalec, razred ipd.), jo povežejo z letno učno pripravo (kot so zaporedna številka ure, učna tema, učna enota) in povzamejo pomembne didaktične značilnosti učne enote (to so učni cilji, vsebine, učne oblike, učne metode ipd.). Drugo skupino pa tvorijo sestavine osrednjega dela učne priprave, kot so didaktična struktura izvedbe in razčlenitev etap poučevanja. Preglednica 1 prikazuje vključenost posameznih sestavin v sheme učnih priprav v slovenski splošni didaktični literaturi.

Tabela 1: Poimenovanje in obravnava elementov učnih priprav v slovenski splošni didaktični literaturi po avtorjih (Znak x pomeni, da je element prisoten in ni dodatno razčlenjen.)

	A.Tomić, 2000	Kramar, 2009	Kubale, 2016	Blažič idr. 2003
Administrativni podatki (šola, predmet, zaporedna št. učne ure, izvajalec, razred, skupina, datum)	x	x	x	x
Učna tema	x		x	
Učna enota	x	x	x	x
Tip učne ure	Uvajalna, obravnava nove snovi, vadenje, ponavljanje, preverjanje in ocenjevanje, kombinirana		Obravnavanje nove snovi (uvajalna, obravnava nove snovi); delo z obravnavano snovjo (urjenje, ponavljanje, sistemiziranje, preverjanje), kombinirana	
Učni cilji	Lahko isti cilj na več nivojih zahtevnosti	Celoviti: znanje, sposobnosti, spretnosti, vrednote,	Operativni vzgojno izobraževalni cilji	Kratki, jasni, jedrnat zapisi operativno

		osebne lastnosti, kompetence.		oblikovanih ciljev
Vsebina		Kratek stvarni naslov vsebine		Kratek stvarni zapis vsebine
Učne oblike	Frontalna, skupinska, tandem, samostojno delo	Frontalna skupinska, dvojice, individualna	Frontalna skupinska, dvojice, individualna	x
Učne metode	Verbalno-tekstualne, ilustrativno-demonstracijske, laboratorijsko-eksperimentalne, metode izkušenskega učenja (igra vlog, simulacija, strukturirane vaje...)	Prevladujejo, nosilne metode: razlaga, predavanje, razgovor, metode vezane na uporabo besedila, prikazovanja, problemska, metoda primera	Metode: razgovor, razlaga, prikazovanje, demonstracija, metoda praktičnih del, metoda grafičnih del, delo s tekstom, metoda pisnih del, eksperiment ...	x
Učna/didaktična sredstva	Učna sredstva, učila, pripomočki	Didaktična sredstva	Učna sredstva, učila, pripomočki	Didaktična sredstva
Literatura			Literatura in korelacije	
Didaktična struktura	Didaktična struktura in čas v minutah	Uvodni del, osrednji del, sklepni del		Uvodni del, osrednji del, sklepni del
Razčlenitev etap	Dejavnosti učitelja, dejavnosti učencev, oblika, metoda, viri	Delni cilji, vsebina, načini aktivnosti učiteljev in učencev, uporaba didaktičnih sredstev, čas trajanja, ...	Artikulacija (potek) učne ure	
Opombe		Zapisi sprememb o poteku procesa, dopolnitve, ugotovitve analize	x	x

Sestavine pisne priprave se med slovenskimi avtorji skoraj ne razlikujejo, vidni pa sta terminološka raznolikost in odsotnost elementov, ki jih danes posebej poudarjamo. Ne vključujejo pa, recimo, rubrik o prilagoditvah za učence s posebnimi potrebami, medpredmetnem povezovanju, kroskurikularnih ciljih.

Pomen učnih priprav za profesionalni razvoj

Pomemben element priprave je analiza učne ure, ki naj obsega analizo izvedenih dejavnosti z refleksijo o učinkovitosti in uspešnosti posameznih učnih korakov, refleksijo o povezanih vzrokih ter odločitve o nadaljnjem delu. V tem pogledu lahko interpretiramo učne priprave kot materializacijo procesov Kolbovega kroga izkustvenega učenja (Marentič Požarnik, 2000, str. 124). Vsi obravnavani avtorji zato poudarjajo, da učne priprave niso namenjene le pripravi in izvedbi učne ure, temveč so pomembne tudi za učiteljev strokovni razvoj. Zato je izdelava podrobnih učnih priprav pomembna dejavnost v izobraževanju bodočih učiteljev. Kramar (2009) meni, naj bi bodoči učitelj med študijem izdelal podrobne učne priprave, ki bi vsebovale tudi utemeljitve konkretnih odločitev. Tako bi teoretično znanje pretvarjal v praktično dogajanje, ga z izvajanjem pouka uresničeval in z didaktično analizo pouka kritično osvetljeval ter ustvarjalno dopolnjeval z izkušnjami in novim znanjem. Posebnost tovrstnih podrobnih učnih priprav je tudi vključenost drugih oseb v njihovo izdelavo: poleg studentov, ki izvajajo nastop, pri izdelavi priprav lahko sodelujejo še njihovi študijski kolegi, učitelji studentov ter mentorji v zavodih.

Pomemben vidik izdelave učnih priprav je tudi uporaba virov. Odnos med pisno pripravo na učno uro, učnim načrtom in didaktičnimi gradivi (učbeniki, delovni zvezki, priročniki za učitelje, primeri učnih priprav ipd.) je vse prej kot enostaven, zlasti ko gre za študentove učne priprave. Na osnovno dilemo na tem področju sta opozorili že Ball in Feiman-Nemser (1988). Ugotavljata, da je pogosto del skritega kurikula v izobraževalnih programih za bodoče učitelje predpostavka, da dobri učitelji ustvarjajo 'svoje ure' in se pri oblikovanju te ne naslanjajo na učbenike – ne nazadnje tudi zaradi možnih pomanjkljivosti slednjih. Avtorici menita, da zaradi neizkušenosti študentje nasploh ne morejo izdelati 'svoje učne ure'. Zato zgolj odsvetovanje naslanjanja na učbenik ni primerno, pač pa je pomembno pri študentih razvijati spretnosti, kako oblikovati učno uro s pomočjo različnih didaktičnih gradiv. Tudi učitelji ne oblikujejo učne ure neposredno po učbeniku, kot je morda videti na prvi pogled. Omenimo naj starejšo raziskavo Freemana in Porterja (1989), da celo učitelji, ki uporabljajo (enak) predpisani učbenik, obravnavajo tematike zelo različno (z različnimi poudarki, opuščanjem ali dodajanjem vsebinskih elementov), glede na to, kar jim narekujejo lastne izkušnje in lastno razumevanje pouka. Podobno ugotavlja tudi Tarr s sodelavci (Tarr idr., 2006), ki je raziskal, kako učitelji uporabljajo dva bistveno različna učbenika matematike. Izbira učbenika v določeni meri vpliva na izbor in obseg obravnave vsebin, v zelo majhni meri pa izbira učbenika vpliva na sam način obravnave –

mnogi učitelji se bolj kot na sam učbenik opirajo na lastne izkušnje in lastno razumevanje pouka. Podobna ugotovitev velja tudi za kurikularna gradiva (učni načrti s spremljajočimi pojasnili, dopolnili, primeri ...). Collopy (2003) je ugotovila, da celo pri izkušenih učiteljih študij in redna uporaba kurikularnih gradiv nemalokrat ne vodi k želenim rezultatom, saj gradiva in pomen informacij v njih interpretirajo skozi globoko ukoreninjene in v posameznikovi praksi utrjene subjektivne teorije. Sherin in Drake (2009) sta ugotovili, da je sicer pomembno, da se učitelji poglobljeno seznanijo s kurikularnimi gradivi in po njihovih smernicah pripravijo, izvedejo ter analizirajo učne ure, pravi učinek pa sledi šele po dolgoročnejšem preurejanju izvajanja pouka, torej opuščanju, spreminjanju oziroma dodajanju vsebin ter načinov dela, spreminjanju poudarjanja posameznih elementov učnega načrta, morda celo uvajanju inovativnih prijemov v učnem procesu.

Opisane značilnosti učiteljev glede uporabe učbenikov in učnih načrtov veljajo v določeni meri tudi za študente. Tudi študentje so 'opremljeni' s subjektivnimi teorijami učenja in poučevanja, v nasprotju z učitelji pa so njihove izkušnje pri oblikovanju učnih ur skromne. Študentje, ki se pri načrtovanju učne ure naslanjajo predvsem na učbenike, bodo – tako kot učitelji – uporabili subjektivne teorije pri interpretiranju prebranega in to vnesli v učno pripravo. Zato je zelo pomembno, da pri izdelavi priprav uporabljajo učne načrte, didaktična in študijska gradiva. To potrjuje tudi raziskava, ki sta jo izvedli Spielman in Lloyd (2004). Študentje, ki so v polletni pedagoški praksi pri izdelavi priprav sistematično uporabljali tudi kurikularna gradiva, so v primerjavi s študenti, ki so pri izdelavi priprav uporabljali predvsem učbenike, v pomembno večji meri pri pouku realizirali smernice kurikularnih gradiv (v smislu manj poudarjenega tradicionalnega pristopa), pri svojem delu so bolj sodelovali z drugimi študenti in so se manj zanašali na pomoč ter nasvete svojih mentorjev. Kot v svoji raziskavi ugotavlja Sahin-Taskin (2017), tudi učitelji mentorji na razredni stopnji poučevanja pričakujejo od študentov praktikantov, da pri izdelavi učnih priprav izhajajo iz didaktičnih gradiv. Ob tem pa avtor opozarja na previdnost, saj študentje zaradi pomanjkljivega znanja in neizkušenosti tudi tovrstna gradiva hitro razumejo v luči lastnih subjektivnih teorij.

Uporabo različnih didaktičnih gradiv pri izdelavi učnih priprav med praktičnim usposabljanjem študentov je na vzorcu šol v Saudski Arabiji preučil Alanzi (2019). Čeprav je velika večina študentov menila, da je za uspešno učno uro najbolje izdelati učno pripravo po (povsem) lastni zamisli, so praktično vsi študentje izhajali iz že izdelanih vzorcev ur oziroma priprav, pridobljenih na spletu. Dobra polovica (56 %) študentov je bila sposobna v izhodiščne vzorce vnesti lastne ideje in ustrezno

(pre)oblikovati učno pripravo. Četrtnina študentov (26 %) je vsaj v kakem delu predelala izhodiščno pripravo, za nezanemarljiv del študentov (18 %) pa je bilo vsebinsko preurejanje priprav prevelik zalogaj in so uporabljali le minimalno spremenjene izhodiščne priprave. Med težavami pri izdelavi učnih priprav so študentje najpogosteje navajali časovno stisko med potekom praktičnega usposabljanja.

Pri učenju oblikovanja učnih ur in pisanja priprav se je treba soočiti tudi z odsotnostjo poučevalnih izkušenj. Posebej zanimivo raziskavo o tem je izvedel Woong s sodelavci (Woong idr., 2018). Skupina 127-ih bodočih učiteljev matematike je izdelovala učne priprave po enem od treh modelov po lastnem izboru. Prvi model je temeljil na sintezi treh krajših učnih priprav, ki jih je bilo treba razdelati v enovito učno pripravo za 90-minutno obravnavo. Drugi model je temeljil na ustvarjalnosti študentov, saj so morali povsem samostojno oblikovati potrebne dejavnosti za vseh 90 minut učne enote. Študentje, ki so uporabljali tretji model, pa so morali predhodno izdelano študentsko pripravo analizirati, jo predelati in opremiti z obširnimi, učitelju namenjenimi komentarji. Na osnovi izdelanih učnih priprav je skupina izvedencev po enotnem kriteriju ocenila izkazane zmožnosti pisanja priprav vseh treh skupin študentov. Kot najbolj uspešni so se v povprečju izkazali študentje, ki so delali po tretjem modelu, najslabše pa študentje, ki so delali po drugem modelu. Enako sliko je nudila tudi samoocena študentov o učinkovitosti izdelave priprav in zadovoljstvu z izdelanimi pripravami. Analizirali so tudi specifične spretnosti za izdelavo priprav. Izvedenci so v povprečju najbolje ocenili zmožnosti študentov za dodelavo in uporabo obstoječih gradiv, pomembno slabše so v povprečju ocenili spretnosti študentov pri presojanju primernosti dejavnosti, kot najslabše pa so ocenili spretnosti študentov pri načrtovanju učne ure, izbiri in organizaciji dejavnosti. Vse kaže, da povsem samostojna izdelava kakovostnih učnih priprav presega dodiplomsko znanje bodočih učiteljev in da študentje pri načrtovanju učnih ur potrebujejo več opore, kot je videti na prvi pogled.

O pomanjkanju izkušenj kot oviri pri pisanju priprav na učno uro sta poročali tudi Retelj in Kosevski Puljić (2016). Bodoči učitelji tujega jezika vidijo pomanjkanje izkušenj kot oviro pri pisanju učnih priprav, saj so med težavami, ki jih zaznavajo pri oblikovanju učne ure in izdelavi priprave, najbolj poudarili izbiro primernih nalog, predvidevanje časovnega poteka ter oblikovanje učnih ciljev.

Kot pomoč študentom pri zanje zahtevnem samostojnem oblikovanju učne ure in izdelavi učne priprave sta Rusznyak in Walton (2011) zasnovala študentom

namenjene smernice za oblikovanje učne ure. Namen smernic ni poenostavljanje procesa načrtovanja učne ure, temveč *sistematična obravnava vseh kompleksnosti, ki jih vključuje oblikovanje učinkovite učne ure*. Smernice zahtevajo, da študent ob načrtovanju priprave izrazi tako razumevanje obravnavane vsebine kot pedagoško razmišljanje. Raziskav o učinkovitosti tovrstnih smernic nismo zasledili. Pri bodočih učiteljih je zato treba razvijati spretnost ne le oblikovanja učnih ur, temveč vsaj v enaki meri tudi spretnost analiziranja in izboljševanja lastnih in pridobljenih priprav ter tudi izvedbe učnih priprav. Nekateri avtorji (npr. Hiebert idr., 2003; Hiebert idr., 2007) predlagajo obravnavo izvedbe učnih ur kot eksperiment v smislu ponavljajočega, sistematičnega, organiziranega in reflektiranega preizkušanja različnih načinov poučevanja. V tem smislu naj bi bile priprave in izvedbe učnih ur načrtovan eksperiment z zastavljenimi cilji (povezanimi z učenjem poučevanja), zbiranjem podatkov in analizo zbranih podatkov. Morris (2006) ugotavlja, da so bodoči učitelji razmeroma spretni pri analizi vzrokov (ne)uspešnosti učne ure in dodelavi ter spreminjanju priprav le, kadar poznajo šibke točke priprave. Manj pa so spretni pri prepoznavanju šibkih točk v pripravi in pri zbiranju dokazov o ustreznosti posameznih delov učne ure. Predlaga, da na učne priprave in izvedbe učnih ur bodočih učiteljev udeleženci, vključno z bodočimi učitelji, gledajo bolj kot na sredstvo za učenje poučevanja in manj kot na preverjanje, ali bodoči učitelj že obvlada poučevalne spretnosti. To je v skladu s sklepom iz raziskave Retelsdorfa in C. Günther (2011), da mora biti učitelj pri načrtovanju učnih ur usmerjen ne le v učne cilje, ki naj bi jih dosegli učenci, temveč tudi v cilje, namenjene lastnemu strokovnemu razvoju. Menimo, da to velja tudi za bodoče učitelje.

Učenje na osnovi dodelave učnih priprav se je izkristaliziralo v metodo, imenovano 'študij učnih ur' (angl. *lesson study* ali *Japanese lesson study*), ki je namenjena strokovnemu razvoju učiteljev. Metoda temelji na skupinski izdelavi učne priprave v obliki večkrat ponovljenega cikla, ki obsega (Hart idr., 2011):

1. opredelitev učnih ciljev;
2. izdelavo učne priprave;
3. opazovanje izvedene učne ure in zbiranje podatkov o učnih učinkih;
4. analiziranje zbranih podatkov, ki jo spremlja širša refleksija o poučevanju;
5. odločanje o potrebnih spremembah in dodelavah priprave za učno uro, ki bo izvedena na novi skupini učencev.

Učitelji naj bi metodo razumeli kot skupinsko pripravo učne ure, kakršne posamezni učitelj ne bi mogel samostojno izdelati. Metodo so priredili tudi za delo z bodočimi učitelji pri običajnem poučevanju in 'mikropoučevanju' (npr. Carier, 2011; Fernandez, 2010; Sims in Walsh, 2009). Podobno kot pri izboljšavah običajnih priprav sta se kot ozko grlo te metode pokazala zbiranje podatkov o učinkovitosti izvedenih učnih ur in skupinska kritična analiza teh (Fernandez idr., 2003; Robinson in Leikin, 2012). Elipane (2018) pa izraža pomisleke do tovrstnega prirejanja metode študija učnih ur za skupine bodočih učiteljev. Poudarja, da je bistvena prvina študija učnih ur kolegialna izmenjava znanja med učitelji, ki so z izkušnjami pridobili poglobljeno razumevanje učnega procesa in razvili lastne pristope in načine dela. S tega vidika metoda ni primerna za skupine študentov, saj so ti skorajda brez poučevanih izkušenj. Elipane (2018) zato predlaga, da bodoči učitelji sodelujejo pri študiju učnih ur, vendar v okviru pedagoške prakse na šolah, kjer naj se vključijo v skupino izkušenih učiteljev, ki izvajajo študij učnih ur.

Namen in metodologija raziskave

Na PEF UL študentje izdelujejo učne priprave v okviru številnih specialnih didaktik. Ker so programi in predmetna področja študija raznoliki, je razumljivo, da v okviru PEF UL ni dogovorjenega enotnega postopka izdelave ter formata učnih priprav na nastope študentov, prav tako so različni načini uporabe učnih priprav v študijskem procesu. Vendar ugotavljamo tudi, da terminologija osnovnih sestavin priprave ni usklajena. Razlike so za študente nemalokrat moteče, še posebej, če študent izdeluje priprave na nastope pri različnih predmetih in če razlike niso vsebinsko pogojene. Domnevamo, da se tudi spremembe v sodobnem pouku (inkluzija, medpredmetno povezovanje, kroskurikularni učni cilji, formativno preverjanje ipd.) odražajo v načrtovanju pouka in v učnih pripravah ter razlike med didaktičnimi področji še poglobljajo.

Da bi ugotovili stanje na področju izdelovanja priprav na nastope študentov, je Komisija za praktično usposabljanje PEF UL izvedla manjšo raziskavo med visokošolskimi učitelji in sodelavci, ki izvajajo praktično usposabljanje, o praksah izdelave priprav na nastope študentov in uporabe teh priprav v študijskem procesu.

V raziskavi smo se omejili na *priprave, ki jih študentje izdelujejo za nastope izven strnjene prakse*. Pri tovrstnih nastopih študent izdelava pripravo na šolsko uro, ki jo kasneje tudi izvede v razredu. V izdelavo priprave je vključenih, poleg študenta, ki izvede nastop, več oseb: *mentor* (tj. oseba v zavodu, kjer študent izvaja nastop), *učitelji PEF*

UL (visokošolski učitelji in asistenti) ter *študentovi kolegi*. Pot do končne priprave je razmeroma kompleksna in v njej nasploh prepoznamo naslednje korake:

1. dodelitev učne teme in razreda, kjer naj bi se izvedel nastop;
2. zbiranje in posredovanje informacij o okoliščinah izvedbe nastopa (predhodne obravnave, posebnosti razreda oziroma skupine ali posameznih učencev, posebnosti zelene obravnave);
3. izdelava osnutka priprave;
4. predstavitev, analiza oziroma pregled osnutka priprave;
5. izdelava končne priprave;
6. dopolnitev priprave z analizo izvedene ure.

Želeli smo odgovoriti na naslednja *raziskovalna vprašanja* o načinu izdelave in uporabe priprav na nastope študentov v študijskih programih PEF UL:

1. Kakšne so prakse izdelave študentskih priprav na nastope z vidika vloge udeležencev, uporabe virov ter sestavin zapisa priprav?
2. Kako so priprave študentov na nastope uporabljene v nadaljnjem študijskem procesu?
3. Kateri sodobni pristopi so prisotni pri izdelavi priprav in njihovi uporabi v študijskem procesu?

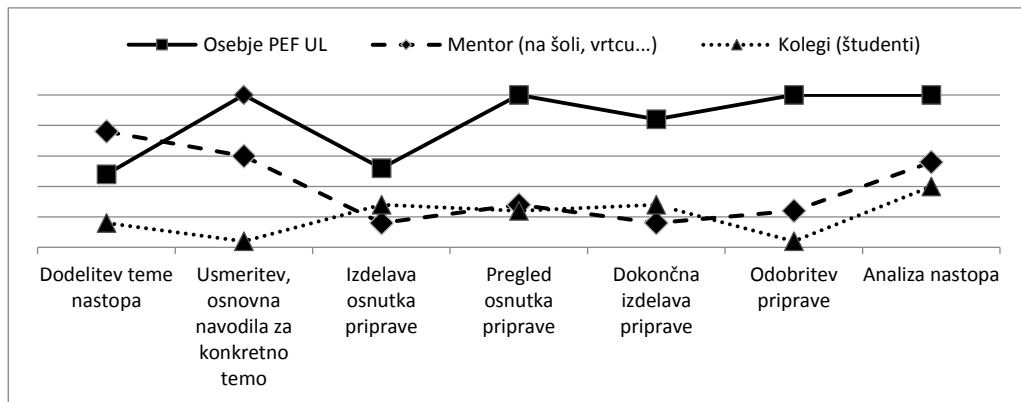
Podatke smo zbrali z anketnim vprašalnikom. Na spletno anketo je odgovorilo 28 visokošolskih učiteljev in sodelavcev PEF UL, ki delajo na področju praktičnega usposabljanja. Na večino vprašanj je odgovorilo 25 anketirancev, na posamezna pa kakšen manj (preglednica 2). Priprav, ki jih študentje izdelujejo na enak način pri istih nosilcih študijskih predmetov v različnih letnikih istega programa, med seboj nismo razlikovali. V nadaljevanju predstavljeni rezultati torej ne odražajo niti zastopanosti priprav po študijskih predmetih niti številčnosti priprav glede na število študentov, temveč odražajo le raznolikost načinov pisanja priprav na PEF UL. V analizi podatkov bomo postopoma odgovorili na prvo in nato na drugo raziskovalno vprašanje, ob tem pa bomo vzporedno odgovorili še na tretje vprašanje.

Tabela 2: Število obravnavanih vrst priprav na nastope študentov po študijskih programih.

Program	Število
Dvopredmetni učitelj	7
Likovna pedagogika	2
Predšolska vzgoja	4
Razredni pouk	7
Socialna pedagogika	1
Specialna in rehabilitacijska pedagogika	4
Skupaj	25

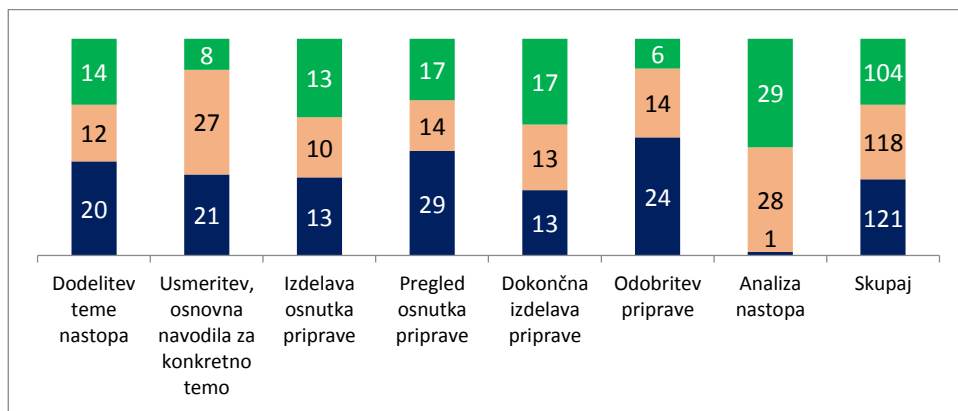
Rezultati z analizo

Vloge udeležencev in komunikacija med njimi. Med izdelavo priprave na nastop študent sodeluje z mentorjem v zavodu, kjer bo izvajal nastop, z učitelji PEF UL ter s kolegi študenti. Graf 1 prikazuje vključenost udeležencev v posameznih korakih izdelave študentove priprave (poleg samega študenta). Razvidno je, da mentorji sodelujejo predvsem v začetni fazi izdelave priprave (dodelitev teme in informiranje o specifikah razreda oziroma želenega načina obravnave) in v končni fazi (analiza izvedenega nastopa). V vmesnih korakih študent sodeluje predvsem z učitelji PEF UL; v približno dveh tretjinah primerov so to asistenti, v eni pa predavatelji. Študent se v tem okviru torej uči oblikovati učno uro in pisati pripravo predvsem od učiteljev, ne pa od mentorjev v zavodih, kar ni ravno v duhu partnerskega odnosa med PEF in zavodom kot partnersko inštitucijo. Res pa je, da je na strnjeni učni praksi študentov veliko možnosti, da mentorji prenašajo na študente svoje znanje in izkušnje pri pisanju priprav. Iz grafa 1 je nadalje razvidna majhna vključenost drugih študentov v proces nastajanja priprave. Kaže, da razumemo izdelavo priprave kot individualno študentovo dejavnost in ne kot priložnost za učenje ob soočenju mnenj kolegov.



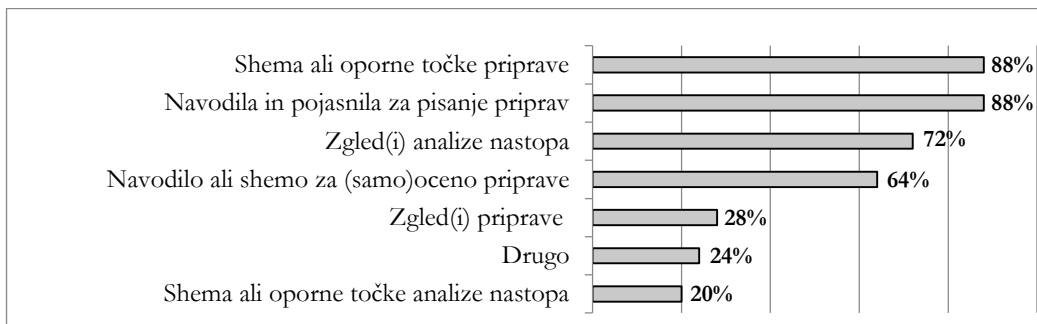
Graf 1: Sodelovanje udeležencev v posameznih korakih izdelave priprave na nastop študentov.

Raziskali smo tudi načine komuniciranja med udeleženci v posameznih fazah izdelave priprave (graf 2). V celoti študentje pri izdelavi priprave v približno tretjini primerov komunicirajo z mentorjem oziroma učitelji PEF UL neposredno in individualno, v slabi tretjini neposredno v skupinskem pogovoru, v tretjini primerov pa individualno preko e-medijev. Slednja komunikacija poteka skoraj izključno preko e-pošte. Razumljivo so v posameznih korakih izdelave priprave razmerja med posameznimi načini komuniciranja različna. Pogovor po izvedbi ankete je pokazal, da se mnogi učitelji PEF UL zavedajo prednosti, ki jih pri intenzivni komunikaciji med več udeleženci omogočajo sodobni spletni pripomočki za skupinsko izdelavo dokumentov, a jih iz previdnosti ne priporočajo pri izdelavi priprav na nastope študentov.



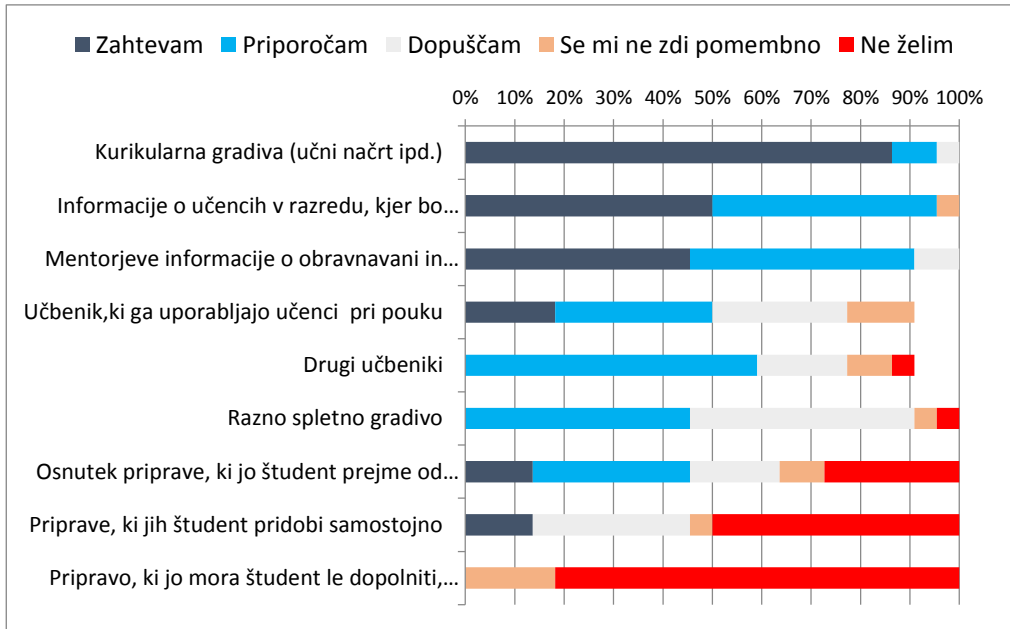
Graf 2: Oblike sporočanja pri izdelavi priprav na nastope študentov.

Odnos do uporabljenih virov. Študentje pred izdelavo priprave na nastop prejmejo navodila za pisanje priprave in/ali sheme za zapis priprave, v večini primerov tudi informacijo o načinu ocenjevanja priprave ali shemo za samoocenjevanje učne priprave (graf 3). Redkeje pa jim je ponujen zgled izdelane priprave ali drugi elementi, npr. zgled tematske priprave, shema za analizo lastnega učnega procesa.



Graf 3: Elementi navodil študentom za izdelavo učne priprave.

Zelo zanimive odgovore smo prejeli na vprašanje o zaželenosti virov, ki naj bi jih uporabljali študentje pri izdelavi priprav na nastop. V tem pogledu lahko prepoznavo tri skupine virov. V prvi skupini so viri, katerih uporaba je v skoraj vseh primerih zahtevana ali vsaj priporočena in jih nihče izmed anketirancev ne zavrača. V to skupino sodijo učni načrti (86,4 % zahtevano, 9,1 % priporočeno), informacije o značilnosti razreda in posameznih učencev (50,0 % zahtevano, 45,5 % priporočeno) ter mentorjeve informacije o predhodno obravnavanih vsebinah, želeni poudarkih pri obravnavi (45,5 % zahtevano, 45,5 % priporočeno). V drugo skupino sodijo viri, ki so v približno polovici primerov zahtevani ali priporočeni in jih le izjemoma kdo zavrača: učbenik, ki ga uporabljajo učenci razreda, kjer bo izvedena načrtovana ura (18,2 % zahtevano, 31,8 % priporočeno), drugi učbeniki (0,0 % zahtevano, 59,1 % priporočeno) ter različno spletno gradivo (0,0 % zahtevano, 45,5 % priporočeno). V tretjo skupino pa sodijo viri, ki v slabi polovici ali več niso zaželeni: osnutek priprave, kot jo predlaga mentor (9,1 % nepomembno, 27,3 % neželjeno), samostojno pridobljene priprave s strani študentov (4,5 % nepomembno, 50,0 % nezaželeno) in priprave, ki bi jih študent le dodelal, dopolnil (18,2 % nepomembno, 81,8 % nezaželeno).



Graf 4: Zaželenost uporabljenih virov pri izdelavi učne priprave študentov.

To, da je v skoraj vseh primerih pri izdelavi priprav zahtevano upoštevanje učnega načrta, je pozitivno. Spielman in Lloyd (2004) sta ugotovili, da tako študentje boljše upoštevajo novosti v pristopih, ki jih želimo vpeljati. Zanimiva je zadržanost do uporabe učbenikov kot vira za pripravo na nastop. Po eni strani nemara ta zadržanost izvira iz prepričanja, da dobra učna ura temelji na študentovih izvirnih pristopih, dejavnostih, razlagah, vajah (Ball in Feiman-Nemser, 1988). Po drugi strani podatek odseva zavedanje, da je učbenik namenjen učencem in ne učiteljem, pa tudi dejstvo, da v nekaterih programih (npr. predšolska vzgoja) ni učbenikov. Menimo, da na predpisane učbenike, ki naj bodo kakovostni, vse premalo gledamo kot na učno sredstvo, ki naj ga smiselno uporabimo pri pouku. Študentje morajo pridobiti znanja o tem, kako pri pouku učinkovito uporabljati učbenik. V tem smislu je učbenik pomemben vir pri izdelavi priprave, ne sme pa služiti kot model oblikovanja same učne ure.

Zanimivo je tudi skoraj popolno zavračanje pridobljenih priprav za obravnavo učne vsebine. Woong s sodelavci (2018) ugotavlja, da je za mnoge študente samostojno oblikovanje učne ure zgolj na osnovi učnega načrta prezahtevno in privede do tega, da študentje ponavljajo neustrezne vzorce poučevanja na osnovi subjektivnih teorij.

Menimo, da bi vsaj del študentov na začetku lažje pretrgal z ustaljenimi vzorci poučevanja, če bi izdelal pripravo kot dopolnitev osnutka priprave.

Sestavine učne priprave. Omenili smo, da slovenski splošni didaktiki priporočajo v glavi učne priprave zapis podobnih formalnih podatkov o načrtovani učni uri (npr. šola, predmet, razred, izvajalec, mentor). V tem pogledu tudi ni bilo večjih razlik v odgovorih anketirancev. Skoraj vsi anketiranci (90,9 %) zahtevajo v glavi priprave zapis formalnih podatkov, vključno z oblikami in metodami dela ter učnimi cilji, le 22,7 % pa zapis osnovnega didaktičnega pristopa (sistema).

V odgovorih anketirancev o možnih učnih oblikah in njihovih poimenovanjih ni bilo vsebinskih razlik. Precejšnje razlike pa smo ugotovili pri členitvi učnih ciljev in učnih metod. Med anketiranci jih 22,8 % ne pričakuje posebnih členitev ciljev, drugi pa so navajali zelo raznolike členitve. Nekaj primerov: globalni in specifični cilji; splošni in operativni cilji; operativni in procesni cilji; afektivni, psihomotorični in kognitivni cilji; jezikovni in nejezikovni cilji; predmetni, medpredmetni in kroskurilularni cilji; učni cilji in študentovi cilji lastnega razvoja. Iz primerov členitev prepoznamo različne ravni učnih ciljev (od globalnih, prek operativnih do operacionaliziranih za učno enoto) ter cilje glede na vrsto znanja, kot so afektivni, psihomotorični, kognitivni ali jezikovni in nejezikovni. Razlike v načinu zapisovanja učnih ciljev so do neke mere upravičene zaradi razlik med predmetnimi področji, menimo pa, da so ugotovljene razlike prevelike. Ne nazadnje je v učnih načrtih uporabljena enotna terminologija – splošni cilji in operativni cilji – nadaljnja členitev pa je prepuščena predmetnim didaktikam. Tudi med slovenskimi splošnimi didaktiki v členitvi učnih ciljev ni enotnosti (preglednica 1). Iz odgovorov anketirancev o uporabljenih členitvah in operacionalizaciji učnih ciljev lahko razberemo specifikko predmetnih področij, npr. jezikovni in nejezikovni cilji, in poudarjanje vidikov, za katere posamezni učitelj želi, da jih študenti ozavestijo in vključujejo v pouk (vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj, cilji višjih kognitivni ravni po Bloomu).

Omenimo naj dve vrsti ciljev, ki sta skupni vsem predmetnim področjem, a sta v pripravo le izjemoma eksplicitno vključeni. Prva vrsta so cilji, povezani z medpredmetnim povezovanjem. Ti so utemeljeni z učnimi načrti vseh osnovnošolskih predmetov, kjer je medpredmetno povezovanje ena od didaktičnih zahtev; v večini učnih načrtov je ta zahteva tudi operacionalizirana na ravni učnih ciljev in vsebin. Druga vrsta ciljev je povezana z lastnim strokovnim razvojem in vključuje razmislek in usmeritev študenta v lastni strokovni napredek, ki ga

omogoča pedagoški nastop. Slednje je v skladu s sklepom iz raziskav Retelsdorfa in Günther (2011), da mora biti učitelj pri načrtovanju učnih ur pozoren tudi na cilje, namenjene lastnemu strokovnemu razvoju.

Čeprav je specifičnost struktur učnih ciljev v pripravah za posamezno predmetno področje utemeljena s posebnostmi samih predmetnih področij, pa je prevelika raznolikost v členitvi ciljev v pripravah kontraproduktivna, ker vnaša zmedo, negotovost, relativnost v znanje študentov, ki svoje pedagoško znanje šele gradijo. Študentje razrednega pouka se, recimo, učijo načrtovanja pouka ob osmih različnih strukturah učne priprave in z različno terminologijo, to pa ne more voditi k optimalnim rezultatom. Menimo, da je treba razumno uskladiti členitve učnih ciljev ter poenotiti terminologijo.

Precejšnja neenotnost je tudi v klasifikacijah in poimenovanju učnih metod. Iz zapisov anketirancev je razvidno, da učne metode razumejo kot način dela, po katerem naj bi učenci usvajali znanje pri pouku. Te nekateri razčlenijo na raven učnih tehnik, npr. delo z zemljevidom, prikaz s telesnim vodenjem, večina (68,8 % odgovorov) pa izhaja iz splošnih didaktičnih klasifikacij (tabela 1), pri čemer zasledimo terminološke variacije (pogovor – razgovor, demonstracija – prikazovanje). Anketiranci so zapisali različno število metod (od dve do šest), večina je s tripičjem nakazala, da je metod še več, nekateri pa jih sploh niso navajali in zapisali le »odvisno od ure« ali »metod je res veliko« ali »metode so specifične za posamezno področje«. Na splošno imamo vtis, da odgovori na to anketno vprašanje kažejo manjšo skrbnost v natančnosti zapisa, da se morda anketirancem ta klasifikacija in poseben zapis na začetku učne priprave ne zdita vsebinsko zelo pomembna, ker se načini poučevanja vidijo iz osrednjega dela učne priprave. Zapisi učnih metod v glavi navadno ne vplivajo na načrtovanje pouka in jih študentje zapišejo na koncu izdelave priprave. Ta sestavina učne priprave je brezpredmetna, če je v pripravo vključena pregledna shema učne ure, ki vključuje tudi načine poučevanja in učenja v učni enoti.

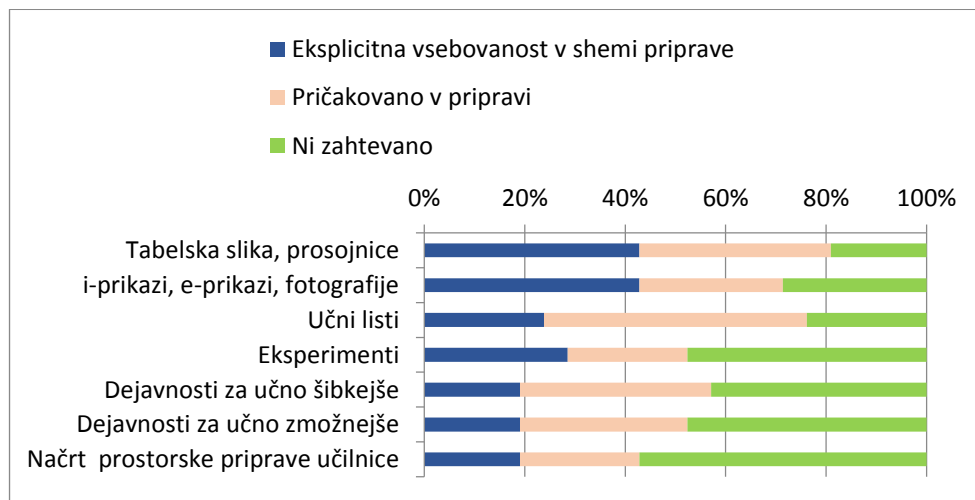
V glavo učne priprave anketiranci vključujejo tudi naslednje sestavine, to so: učni pripomočki (90,9 % anketirancev), literatura, viri (90,9 %), ključne besede (22,7 %), varnostni ukrepi (63,6 %). Slednji so zahtevani zlasti pri predmetih, kjer pouk poteka v telovadnici, laboratoriju, zunaj oziroma učenci uporabljajo potencialno nevarne pripomočke, naprave, snovi.

Ob vsej raznolikosti sestavin v glavi učne priprave se sprašujemo po namenu teh zapisov. Formalni podatki (npr. predmet, razred, izvajalec, mentor) so potrebni

zaradi preglednega shranjevanja, razvrščanja priprave in iskanja podatkov za nadaljnjo obravnavo, npr. potrdilo mentorjem. Vsebinski podatki, kot so naslov teme, učne enote, učni cilji, učne oblike, učne metode, potrebni pripomočki, literatura, omogočajo hiter, okvirni vpogled v osnovne vsebinske in didaktične značilnosti učne enote, npr. za priklic učne enote, iskanje ključnih podatkov, pripravo učnih pripomočkov. Če je obvezna sestavina učne priprave tudi pregledna shema učne enote, zlasti na začetku priprave, pa je vredno razmisliti, ali je podvajanje nekaterih sestavin potrebno.

Osrednji del učne priprave. Slaba polovica učiteljev (48,0 %) priporoča študentom zapis poteka ure v obliki scenarija, drugi (52 %) pa v obliki dveh stolpcev (učitelj, učenec). Nekateri (16 %) dopuščajo tudi zapise v obliki miselnih vzorcev ali celo v poljubni obliki, ki jo izbere študent sam (8 %). Približno tretjina učiteljev zahteva oziroma pričakuje pregledno shemo učne ure bodisi v obliki tabele bodisi v obliki preglednega povzetka ob koncu priprave. O morebitni predpisani notranji strukturi osrednjega dela učne priprave nismo spraševali, domnevamo pa, da je osrednji del priprave obsežen, manj pregleden, zato priporočilo, da študent napiše tudi pregledno shemo učne ure.

Obsežen del učnih priprav so *različne priloge*.



Graf 5: Vsebovanost raznih vrst prilog v učnih pripravah

Med zahtevanimi ali vsaj pričakovanimi prilogami k učni pripravi so: tabelska slika in prosojnice (80,9 %), i-prikazi, e-prikazi in fotografije (71,4 %), učni listi (76,2 %

), opisi eksperimentov (52,3 %), dejavnosti za učno šibkejše (57,1 %), dejavnosti za učno zmožnejše (52,3 %), načrt prostorske priprave učilnice (42,9 %). Zasedimo tudi predviden učenčev zapis v zvezek.

Čeprav vloga tabelske slike, razumljene širše, ostaja enaka, pa klasično tablo vse bolj nadomešča interaktivna tabla. Pojavlja se vprašanje, kako v študentovi učni pripravi dokumentirati i-prikaze, e-prikaze, programska orodja. Med odgovori anketirancev je bilo tudi opozorilo o pogosti nepremišljeni uporabi IKT pri nastopih študentov. Študente je treba opozarjati, da »[...] uporaba IKT v procesu učenja in poučevanja ni sama sebi namen, temveč je smiselna, kadar pripelje učenca do ciljev, zastavljenih s kurikulumom, in prispeva k opolnomočenju učencev, dijakov, študentov za rabo kompetenc za 21. stoletje ter k izboljšanju učnih dosežkov« (Strateške usmeritve nadaljnjega uvajanja IKT v slovenske VIZ do leta 2020, 2016, 4).

Nekoliko zaskrbljujoč je podatek, da le polovica učiteljev zahteva od študentov razmislek o prilagoditvah pouka, ki so vidne tudi v pripravi. Glede na inkluzivno šolo in uvajanja formativnega spremljanja učencev, je učenje za individualizacijo in diferenciacijo pouka tudi pri nastopih študentov, ki so najbolj voden del praktičnega usposabljanja, zelo potrebno. Skribe-Dimec (2013) je ugotovila, da študentje s študijem splošne didaktike ne ponotranjijo notranje diferenciacije kot samoumevne komponente pouka, saj ob začetku študija specialne didaktike manj kot 10 % študentov samoiniciativno vključi v pripravo elemente notranje diferenciacije. Zato je smiselno, da v pripravah na nastop študentje eksplicitno obravnavajo upoštevanje diferenciacije v načrtovani učni uri.

Zahteva vključenosti prostorske priprave »učilnice« v učne priprave odraža posebnosti predmetnih področij, saj jo najdemo predvsem v pripravah za šport in za delo s predšolskimi otroki. Razmislek, katere načine dela nam prostor omogoča in kako ga še bolje pripraviti za nemoteno delo, je tudi pri načrtovanju pouka v učilnici zelo pomemben. Prostor lahko pripravimo predhodno ali med poukom, hitre, sprotne rešitve pa niso vedno najboljše.

Analiza izvedene učne ure kot del priprave. Sestavina pisne priprave je pri večini (72,3 %) anketiranih tudi analiza izvedene učne ure, ki jo študent napiše po opravljenem nastopu, navadno po vodeni analizi. Zaznali smo tri vrste analiz izvedene ure.

- Analize v smislu rubrik o ustreznosti posameznih sestavin in vidikov načrtovane ter izvedene ure pouka. Primer: *izbrana raven zahtevnosti, strokovno-didaktična izvedba, sistematičnost, skladnost učnih metod in oblik, uporaba učnih pripomočkov, doseženi*

cilji učne ure, komunikacija in govor, sprotna povratna informacija, motivacijske spodbude, dejavnost učencev, diferenciacija, delo z učenci s posebnimi potrebami, kaj je v uri uspelo, kje so bile priložnosti za izboljšave.

- Analize v smislu Kolbovega cikla izkušenskega učenja. Primer: *kaj ste predvideli v pripravi in zakaj; kako se je vaše ravnanje obneslo pri uri; kako si razlagate potek dogodkov pri uri; kako bi po tej izkušnji in sporočilu opazovalca spremenili pripravo oziroma izvedbo ure.*
- Analize v smislu izražanja študentovega mnenja o lastni usposobljenosti, zadovoljstvu, odnosih. Primer: *kaj mi je šlo najbolje; kje sem največ pridobil; kje se moram še izpopolniti.*

Prva dva vidika analize učnih priprav priporoča tudi Kramar (2009, str. 247 in 250–256). Meni, da mora bodoči učitelj med študijem izdelati podrobne učne priprave z utemeljitvami konkretnih odločitev in tako teoretično znanje pretvarjati v praktično dogajanje, ga nato z izvajanjem pouka uresničevati in z didaktično analizo pouka kritično osvetljevati in ustvarjalno dopolnjevati z izkušnjami ter novim znanjem. Za lažjo didaktično analizo priprave pouka je pripravil liste opisnih kriterijev z ocenjevalno lestvico, in sicer za (samo)presojo učnih ciljev (10 kategorij), učne vsebine (10 kategorij), učnih metod in dejavnosti (15 kategorij), izbora in rabe didaktičnih sredstev (10 kategorij), artikulacije in oblike pouka (10 kategorij).

Tretji zaznan vidik analize je po našem mnenju potreben, vendar nezadosten. Povezan naj bo s ciljem lastnega strokovnega razvoja, ki ga želi študent doseči pri nastopu.

Uporaba priprav v nadaljnjem študijskem procesu. V najožjem pomenu je učna priprava formaliziran zapis o načrtovani izvedbi učne enote in pripomoček za izvedbo te. Za študenta pa je proces izdelave priprave tudi učna situacija. V tem smislu lahko učno pripravo obravnavamo kot učno sredstvo, ki se pri formiranju bodočih učiteljev uporablja tudi ločeno od samega nastopa, npr. kot del študentovega listovnika.

V anketi je 54,5 % anketirancev navedlo, da učne priprave uporabljajo v nadaljnjem študijskem procesu. V večini primerov predavatelji in asistenti učno relevantne elemente (dogodke, zapise, nerodnosti) tovrstnih priprav na nastop zabeležijo in jih uporabijo pri nadaljnjem delu, npr. kot zgled pri predavanjih ali vajah. Le v dveh primerih študentske priprave obravnavajo kot del zaporednih učnih priprav. V prvem primeru skupine študentov izvedejo v istem razredu zaključen tematski sklop

z vsemi didaktičnimi stopnjami pouka. Skupina torej izvede več zaporednih nastopov, pri čemer posamezni študent pripravi svoj nastop in hospitira pri nastopih drugih študentov v skupini. Priprave študentov morajo biti medsebojno koordinirane, poleg tega študentje opazujejo učinek svojega nastopa v nadaljnjih urah. V drugem primeru smo zaznali zanimivo obliko študija učnih ur (angl. lesson study). Za dano temo študent najprej izdelava pripravo na nastop in izvede simulacijo nastopa pred študentskimi kolegi. Na osnovi te izkušnje nato izdelava končno pripravo in izvede nastop v razredu. Slednja metoda je za mnoge programe posebej zanimiva, saj je iz objektivnih razlogov težko ali nemogoče izvajati ponovitve učnih ur v različnih razredih.

Zanimala nas je tudi možnost vzporedne izdelave priprave na nastop, da torej dva študenta (ali več študentov) izdelata pripravo na nastop na isto temo, nato pa vsak študent izvede nastop v svojem oddelku. To se vsaj občasno dogaja pri 36,4 % vrstah priprav. Žal v vseh teh primerih posamezni študentje izdelajo priprave samostojno, čeprav je to priložnost za medsebojno sodelovanje in vzajemno učenje pri izdelavi priprav.

Zaključek

Z raziskavo pisnih učnih priprav na nastope študentov na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani (PEF UL) smo izpostavili vrsto dobrih praks, ki so jih razvili posamezni specialni didaktiki, proučili nekatere mednarodne trende, ugotovili šibka področja in premislili o možnih izboljšavah na tem področju. V zaključku želimo strniti najpomembnejše ugotovitve in predloge ter smernice razvoja.

Pisne priprave za nastope študentov so bolj kot neposredni pripravi na enkratni nastop namenjene usposabljanju študentov. Na PEF UL že izvajamo različne načine vključevanja priprav v študijski proces (vzporedne priprave, zaporedni nastopi, zaporedni ponavljajoči se nastopi). Znani so tudi drugi, v svetu razširjeni modeli produktivnih načinov vključevanja priprav v študijski proces, ki pa jih nismo zasledili, npr. študij učne ure (Hart idr., 2011).

Izdelavo priprave na nastop spremlja intenzivna komunikacija med udeleženci (študenti, osebje PEF UL in mentorji v zavodih). Zlasti slednje je treba bolj vključiti v vse faze nastajanja priprave. Približno tretjina komunikacije poteka po e-medijih, predvsem e-pošti, ki pa ni najbolj učinkovito orodje za ta namen.

Preizkusiti velja še različna e-orodja za spletno urejanje in pregledovanje dokumentov.

V pripravah na nastop so študentje in tudi drugi udeleženci pozorni predvsem na cilje, ki naj bi jih dosegli učenci. Podpiramo prakso, da se v učne priprave vnesejo tudi študijski cilji, ki si jih študent zastavi za lastno strokovno napredovanje. S tem poudarimo zavedanje, da je eden od vidikov pouka tudi učiteljev strokovni razvoj.

Ugotovljeno je bilo, da so v procesu izdelave priprav na nastope (vključno s pisno analizo nastopa) ponekod le skromno prisotni elementi formativnega spremljanja napredka študenta in tudi elementi refleksije. Pomanjkanje časa, namenjenega samim pripravam na nastop in analizi nastopa, je pri vključevanju elementov formativnega spremljanja in refleksije lahko težava, ne pa prepreka. Potrebno je ustrezno vrednotenje (normiranje) neposrednega in posrednega pedagoškega dela za vse udeležence.

Ena izmed priporočenih (Kramar, 2009), a po naših ugotovitvah redkih praks, povezanih s pripravami na nastop, je zahteva, da študentje v pripravi učne cilje, metode in podobne odločitve ne le navedejo, temveč jih tudi utemeljijo. Tako bolje ozavestijo svoje odločitve in sistematično povezujejo prakso s teorijo.

V vseh programih se pri oblikovanju učne ure od študentov zahteva in pričakuje uporaba učnih načrtov in študijskih gradiv, da torej učencem namenjeni učbenik ni obravnavan kot model ure. Po drugi strani pa se je treba zavedati, da je vsaj za nekatere študente, posebej v začetnih letnikih, oblikovanje učne ure zgolj ali predvsem na osnovi učnega načrta prezahtevno, zato se oprejo na neustrezne subjektivne teorije. Možna rešitev je, da študent oblikuje učno uro kot dodelavo neke ponujene zasnove, a zaenkrat skoraj vsi anketirani tega ne odobravajo.

Pričakovana ugotovitev raziskave je neuskklajenost pri uporabi klasifikacij in terminologije pri zapisu in členitvi osnovnih sestavin učnih priprav. To je za študente lahko moteče. Zato so potrebna nadaljnja prizadevanja za razumno usklajevanje pedagoške terminologije, povezane s pripravami, še posebej v zvezi s kategorizacijo učnih ciljev in učnih metod.

Osrednji, vsebinski del učne priprave smo analizirali samo z vidika strukture zapisa. Tudi ta se precej razlikuje med posameznimi predmetnimi področji. Veliko več pa bi lahko ugotovili z vsebinsko analizo, to pa je preseglo cilje te raziskave.

Summary

Prospective teachers and pedagogical educators for all levels and types of schools in Slovenia as a part of practical training, among other, prepare lessons or other pedagogic activities under the supervision of university staff and execute them in the authentic environment of educational institutions. The presented study considered the way of conceiving and documenting students' lesson plans related to this activity in various special didactics at the Faculty of Education of the University of Ljubljana (PEF UL). Taking into account the international trends related to the use of lesson plans in the formation of prospective teachers, we spotted weak areas, identified good practices, and we indicated possible improvements.

Several participants are involved in the preparation of a student's lesson plan: student's colleagues, academic staff, mentors from the institution in which the lesson takes place. About a third of the related communication occurs in one to one oral form, about a third in the form of group discussion, and the remaining third via e-media, especially e-mail, though more effective tools web editing and documenting are available.

The aim of students' lesson plan transcends the mere preparation of a lesson. Students' lesson plans are, above all, an important means for professional development. Various courses with didactic orientation at PEF UL in one way or another incorporate students' lesson plans in the study process. For example, in some cases small groups of students prepare 'in parallel' lesson plans for the same topic. In another case groups of students prepare (and execute) a sequence of lessons, each student as a member of the group prepares a lesson plan in coordination with other members of the group. We believe that the professional development aspect of students' lesson plan should be more emphasized. We have not found cases of important models of learning from lesson plans, like the (japanese) lesson study. In general, students at PEF UL are required to specify in the learning plan with necessary care the learning objectives to be achieved by pupils, but only in one case students are encouraged to specify also the goals related to their professional development.

After the lesson takes place students need to reflect on the lesson plan and its realization. Usually this is done in one to one or group discussion with academic staff or with mentors from the institution. In most cases students are also required to write their own reflection as an addendum to the lesson plan. We believe that

reflective practices should be encouraged also during the preparation of the lesson plan, for example by some sort of formative evaluation. Another good practice is the requirement that students in their lesson plans justify their decisions regarding the teaching objectives, working methods, teaching strategies. In this way they gain insight into their choices and integrate practice with theory.

In all didactic courses students are encouraged, during the preparation of the lesson, to consult the textbook used by pupils, bearing in mind that textbooks should not be considered as a model for lesson plan. Thus lessons should be based on curricular documents and related materials as well as students' study materials. However, the academic staff should be aware that creating a lesson plan on such basis may be too demanding for students in their first experiences, so that at the end they rely on their subjective theories which may have little in common with curricular and study guidelines. A possible solution is to give to students at their first attempts to conceive lesson plans some orientations regarding the learning strategies or even activities, but the majority of academic staff does not approve this.

The research also brought to light terminological inconsistencies and diversity of classifications used within academic staff in relation to elements of lesson plans. Since this can be disturbing for students, further efforts should be put in overcoming the unnecessary differences, especially regarding the categorization of learning objectives and learning methods.

Literatura

- Alanazi, M. H. (2019). A Study of the Pre-Service Trainee Teachers Problems in Designing Lesson Plans. *Arab World English Journal*, 10 (1), 166–182.
- Ball, L. D., Feiman-Nemser, S. (1988). Using Textbooks and Teachers' Guides: A Dilemma for Beginning Teachers and Teacher Educators. *Curriculum Inquiry*, 18 (4), 401–423.
- Blažič, M., Ivanuš Grmek, M., Kramar, M., Strmčnik, F. (2003). *Didaktika – visokošolski učbenik*. Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
- Carrier, S. J. (2011). Implementing and Integrating Effective Teaching Strategies Including Features of Lesson Study in an Elementary Science Methods Course. *The Teacher Educator*, 46 (2), 145–160.
- Collopy, R. (2003). Curriculum Materials as a Professional Development Tool: How a Mathematics Textbook Affected Two Teachers' Learning. *The Elementary School Journal*, 103 (3), 287–311.
- Elipane, L.E. (2018). Mathematics Teacher Education: Some Lessons from "Lessons Studies". *Southeast Asian Bulletin of Mathematics*, 42 (5), 619–642.
- Fernandez, C., Cannon, J., Chokshi, S. (2003). A US–Japan lesson study collaboration reveals critical lenses for examining practice. *Teaching and Teacher Education*, 19, 171–185.

- Fernandez, M. L. (2010). Investigating how and what prospective teachers learn through microteaching lesson study. *Teaching and Teacher Education*, 26, 351–362.
- Freeman, D. J. in Porter, A. C. (1989). Do Textbooks Dictate the Content of Mathematics Instruction in Elementary Schools?. *American Educational Research Journal*, 26 (3), 403–421.
- Hart, L. C., Alston, A. S. in Murata, A. (Eds.) (2011). *Lesson Study Research and Practice in Mathematics Education*. Springer: Dordrecht.
- Hiebert, J., Morris, A. K. in Glass, B. (2003). Learning to learn to teach: an “experiment” model for teaching and teacher preparation. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 6, 201–222.
- Hiebert, J., Morris, A. K., Berk, D. in Jansen, A. (2007). Preparing teachers to learn from teaching. *Journal of Teacher Education*, 58 (1), 47–61.
- Kovač Cerović, T., Radišić, J. in Stanković, D. (2015). Bridging the Gap between Teachers’ Initial Education and Induction through Student Teachers’ School Practice: Case Study of Serbia. *Croatian Journal of Education*, 17 (2), 43–70.
- Kramar, M. (2009). *Pouk*. Nova Gorica: Educa.
- Kubale, V. (2016). *Priročnik za sodobno oblikovanje ali artikulacijo učnega procesa*. Celje: samozaložba.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Morris, A. K. (2006). Assessing pre-service teachers’ skills for analyzing teaching. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 9, 471–505.
- Retelj, A. in Kosevski Puljić, B. (2016). "Potrebujemo več prakse!" Kako bodoče učiteljice in učitelji nemščine vrednotijo svoje izkušnje z mikropoučevanjem? *Revija za elementarno izobraževanje*, 9, 139–154.
- Retelsdorf, J. in Günther, C. (2011). Achievement goals for teaching and teachers’ reference norms: Relations with instructional practices. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1111–1119.
- Robinson, N in Leikin, R. (2012). One teacher, two lessons: the lesson study process. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 10, 139–161.
- Rusznayak, L. in Walton, E. (2011). Lesson planning guidelines for student teachers: A scaffold for the development of pedagogical content knowledge. *Education As Change*, 15, 271–285.
- Sahin-Taskin, C. (2017). Exploring Pre-service Teachers’ Perceptions of Lesson Planning in Primary Education. *Journal of Education and Practice*, 12 (8), 57–63.
- Sherin, M. G. in Drake, C. (2009). Curriculum strategy framework: investigating patterns in teachers’ use of a reform-based elementary mathematics curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 41 (4), 467–500.
- Sims, L., Walsh, D. (2009). Lesson Study with preservice teachers: Lessons from lessons. *Teaching and Teacher Education*, 25, 724–733.
- Skribe-Dimec, D. (2013). Diferenciacija pri poučevanju naravoslovja v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole. *Revija za elementarno izobraževanje*, 6 (2–3), 193–211.
- Spielman, L. J. in Lloyd, G. M. (2004). The impact of enacted mathematics curriculum models on prospective elementary teachers’ course perceptions and beliefs. *School Science and Mathematics*, 104 (1), 32–44.
- Strateške usmeritve nadaljnega uvajanja IKT v slovenske VIZ do leta 2020* (2016). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Prevezeto s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/StrateskeUsmeritveNadaljnegaUvajanjaIKT1_2016.pdf (Pridobljeno 4. 9. 2018).

- Tarr, J. E., Chávez, Ó., Reys, R. E. in Reys, B. J. (2006). From the Written to the Enacted Curricula: The Intermediary Role of Middle School Mathematics Teachers in Shaping Students' Opportunity to Learn. *School Science and Mathematics*, 106 (4), 191–201.
- Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja*, 2008–2009. Agencija za raziskovanje RS <https://www.termania.net/slovarji/terminoloski-slovar-vzgoje-in-izobrazevanja/3474456/pouk> (dostopno september 2018).
- Tomić, A. (2000). *Izbrana poglavja iz didaktike*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Center za pedagoško izobraževanje.
- Woong, L., Ji-Won, S. in Dong-Joong, K. (2018). Understanding Preservice Teacher Skills to Construct Lesson Plans. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 16 (3), 519–538.

Avtorja

Dr. Zlatan Magajna, PhD

Docent, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana, e-pošta: zlatan.magajna@pef.uni-lj.si

Assistant professor, University of Ljubljana, Faculty of Education, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana, Slovenia, e-mail: zlatan.magajna@pef.uni-lj.si

Dr. Maja Umek, PhD

Docentka, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana, e-pošta: maja.umek@pef.uni-lj.si

Assistant professor, University of Ljubljana, Faculty of Education, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana, Slovenia, e-mail: maja.umek@pef.uni-lj.si