



**PRENOVA POKLICNEGA
IZOBRAŽEVANJA**
V LETIH 2016-2021

Prvo poročilo o rezultatih empirične raziskave
na pilotnih šolah v projektu MIND+

Individualizacija v programih srednjega poklicnega izobraževanja



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,
ZNANOST IN ŠPORT



CPI
CENTER RS ZA
POKLICNO
IZOBRAŽEVANJE



EVROPSKA UNIJA
EVROPSKI
SOCIALNI SKLAD
NALOŽBA V VAŠO PRIHODNOST

Pri zasnovi in izpeljavi raziskave so sodelovali:

Sodelavci Centra RS za poklicno izobraževanje: Jelka Čop, Helena Žnidarič, Boris Klančnik, Igor Leban, mag. Metod Češarek, Mihaela Žveglič, Valter Urh, Katja Kavnik, Ivana Belasić, Danuša Škapin
Zunanji sodelavci: dr. Jasna Mažgon, dr. Klara Skubic Ermenc in dr. Damjan Štefanc

Avtorji besedila: dr. Jasna Mažgon, dr. Klara Skubic Ermenc, dr. Damjan Štefanc in Jelka Čop

Uredili: Ivana Belasić in Jelka Čop

Jezikovni pregled: Mirjam Sterle

Oblikovanje: KOFEIN DIZAJN

Založnik: Center RS za poklicno izobraževanje

Elektronska izdaja

Ljubljana, 2020

Publikacija je v elektronski obliki prosto dostopna na spletni strani www.cpi.si

»Naložbo sofinancirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada. Operacija se izvaja v okviru Operativnega programa 2014-2020, **prednostna os 10** – Znanje, spretnosti in vseživljenjsko učenje za boljšo zaposljivost, **prednostna naložba 10.2**. – Izboljšanje relevantnosti izobraževalnih sistemov in sistemov usposabljanja za trg dela, olajšanje prehoda iz izobraževanja v zaposlitev ter krepitev sistemov poklicnega izobraževanja in usposabljanja in njihove kakovosti, tudi z mehanizmi za napovedovanje potreb po spretnostih, prilagoditvijo učnih načrtov ter vzpostavitvijo in razvojem sistemov za učenje na delovnem mestu, vključno z dualnimi učnimi sistemi in vajeniškimi programi; **specifični cilj 10.2.1**. – Prenova sistema poklicnega izobraževanja in usposabljanja.«

Katalogni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

COBISS.SI-ID=304229632

ISBN 978-961-6904-82-7 (pdf)

KAZALO VSEBINE

1	Uvod	5
2	Individualizacija v programih poklicnega in strokovnega izobraževanja: nekaj konceptualnih izhodišč	7
3	Empirična raziskava o načrtovanju in izvajanju učne individualizacije v programih srednjega poklicnega izobraževanja	12
	3.1 Raziskovalna vprašanja	13
	3.2 Opis metodologije	14
4	Načrtovanje in izvajanje učne individualizacije: mnenja vodstvenih strokovnih delavcev	16
	4.1 Vzorec in zbiranje podatkov	17
5	Značilnosti pouka in udejanjanje načela učne individualizacije: mnenja dijakov	36
	5.1 Zbiranje podatkov in instrument	37
	5.2 Podatki o vzorcu	37
	5.3 Obdelava podatkov	40
6	Značilnosti pouka ter pojavnost notranje učne diferenciacije in individualizacije: opazovanje pouka in mnenja učiteljev	54
	6.1 Metodološka pojasnila	55
	6.2 Podatki o uporabljenih protokolih	56
7	Povzetek	79
	7.1 Učna individualizacija na ravni šole	80
	7.2 Udejanjanje učne individualizacije pri pouku	85
	7.2.1 Mnenja dijakov	85
	7.2.2 Značilnosti pouka ter pojavnost notranje učne diferenciacije in individualizacije: opazovanje pouka in mnenja učiteljev	87
	VIRI	92
	PRILOGE	94

SEZNAM KRATIC

AV	avdio-vizualna gradiva
CPI	Center RS za poklicno izobraževanje
I	institucija
IKT	informacijsko-komunikacijska tehnologija
LDN	letni delovni načrt
MIND+	model individualizacije, aktivnost projekta »Prenova poklicnega izobraževanja 2016–2021«
NPI	nižje poklicno izobraževanje
OIN	osebni izobraževalni načrt
IP	izobraževalni program
OP	opazovanje pouka
P1-UDS	protokol za opazovanje uporabe didaktičnih strategij
P2-KI	protokol za opazovanje značilnosti komunikacije in pojavnosti individualizacije
PP	posebne potrebe
PSI	poklicno in strokovno izobraževanje
PUD	praktično usposabljanje pri delodajalcu
R	raziskovalno vprašanje
SPI	srednje poklicno izobraževanje
SSI	srednje strokovno izobraževanje
V	vodstvo



1 UVOD

V projektu »Prenova poklicnega izobraževanja 2016–2021«, ki ga sofinancirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada, želimo v aktivnosti Modeli individualizacije MIND+ (v nadaljevanju: MIND+) razvijati šolsko prakso, ki upošteva didaktično načelo individualizacije in omogoča vsakemu dijaku optimalen razvoj. V projektu sodeluje pet šolskih razvojnih timov. V vsakem timu sodelujejo ravnateljica, učitelji, ki poučujejo strokovne module, organizator praktičnega usposabljanja in svetovalna služba. V dveh timih sodeluje tudi delodajalec. V projekt in raziskavo so vključeni šolski razvojni timi z Biotehniškega izobraževalnega centra Ljubljana s programom Slaščičar, Šole za hortikulturo in vizualne umetnosti Celje s programom Vrtnar, Šolskega centra Novo mesto s programom Bolničar, Srednje gozdarske in lesarske šole Postojna s programom Gozdar in Srednje frizerske šole Ljubljana s programom Frizer.

V projektu usmerjamo šolske razvojne time, da pogumneje prenašajo odgovornost za učenje na vsakega posameznega dijaka in ga vključujejo v načrtovanje in spremljanje svojih ciljev. Spodbujamo ustvarjanje spodbudnih in diferenciranih učnih okolij, ki so dovolj zahtevna, da omogočajo optimalni razvoj tako poklicnih kot tudi ključnih kompetenc vsakega dijaka.

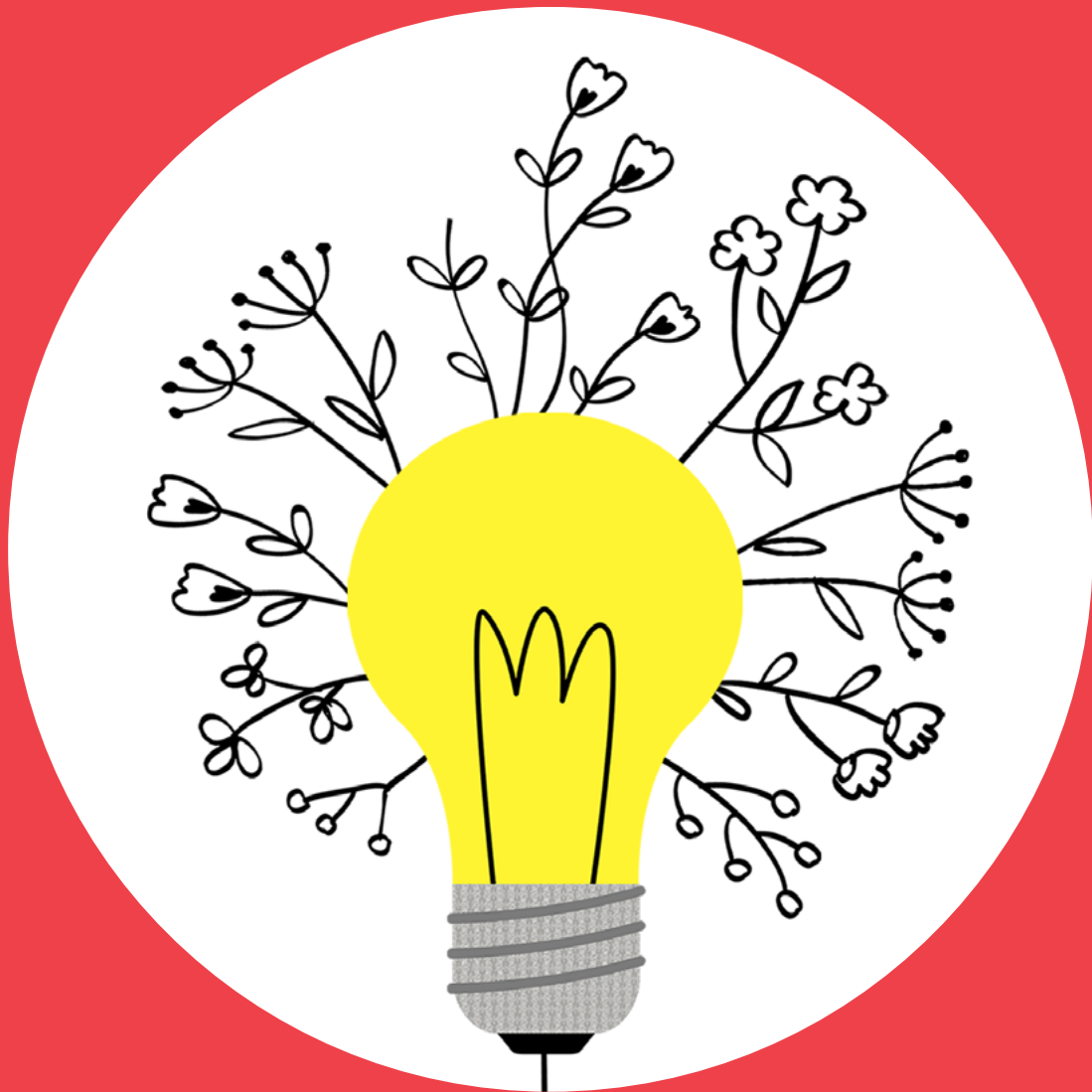
Na koncu projekta želimo izvedeti, ali smo z njim dosegli napredek na področju individualizacije, zato smo se odločili za poglobljeno raziskavo začetnega in končnega stanja.

Pri raziskavi izhajamo iz rezultatov predhodne raziskave *Načrtovanje in izvajanje učne individualizacije v programih poklicnega in strokovnega izobraževanja* iz leta 2015, v kateri smo raziskali izvajanje individualizacije na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja. Rezultati raziskave so dostopni na: http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Datoteke/evalvacija/2015-16/Porocilo%20raziskave_Individualizacija.pdf.

Predhodno raziskavo smo nadgradili z anketiranjem dijakov izbranih oddelkov, vključenih v projektne aktivnosti MIND+, z opazovanjem pouka ter z intervjuji z učitelji in ravnateljicami 5 različnih poklicnih šol, izbranih na razpisu.

V publikaciji predstavljamo nekaj konceptualnih izhodišč individualizacije v poklicnem izobraževanju (v nadaljevanju SPI), potek empirične raziskave, mnenja dijakov o značilnostih pouka in udeležanju načela učne individualizacije v programih SPI, mnenja vodstvenih delavcev o načrtovanju in izvajanju učne individualizacije v programih SPI, povzetke opazovanja pouka in mnenja učiteljev o značilnostih pouka ter pojavnost notranje učne diferenciacije in individualizacije pri pouku ter zaključke raziskave.

Pridobljene ugotovitve uporabljamo za učinkovitejšo podporo šolskim razvojnim timom, za razvoj fleksibilnih učnih okolij, ki podpirajo optimalni razvoj vsakega dijaka, razvoj modelov individualizacije ter za razširjanje rezultatov projekta na programske učiteljske zbornice, nove izobraževalne programe in šole.



2 INDIVIDUALIZACIJA V PROGRAMIH POKLICNEGA IN STROKOVNEGA IZOBRAŽEVANJA: NEKAJ KONCEPTUALNIH IZHODIŠČ

Didaktična teorija v slovenskem prostoru učno individualizacijo razume v tesni povezavi z učno diferenciacijo, pri čemer je **učna diferenciacija** razumljena kot **organizacijski ukrep** najprej na ravni institucije (šole), nato pa znotraj posameznega oddelka (npr. ko se učitelj odloči za t. i. **notranjo** ali **didaktično** diferenciacijo). Pojem **učna diferenciacija** zato razlikujemo od pojma **individualizacija**. Slednjo namreč v didaktični teoriji razumemo predvsem kot **didaktično načelo**, ki od učiteljev terja, da pouk načrtujejo in izvajajo tako, da ima vsak posameznik možnost kar najbolje usvojiti znanje ter razviti svoje sposobnosti, zmožnosti in osebnostne lastnosti, pri čemer imajo po eni strani pomembno vlogo posameznikove **učne zmožnosti**, po drugi strani pa tudi njegovi individualni interesi in potrebe (prim. Strmčnik 2001; Kodelja 2006; Kramar 2009).

Takšno razumevanje razmerja med učno diferenciacijo in učno individualizacijo pomeni, da je kakovostna učna diferenciacija **pogoj** za kakovostno udejanjanje **načela individualizacije**. Logika je preprosta: bolj ko bomo z ustreznimi ukrepi diferenciacije dosegli, da bodo skupine (oddelki) čim bolj homogene (po zmožnostih posameznikov, pa tudi po njihovih interesih, predznanju ipd.), bolj bo lahko učitelj znotraj teh homogenih oddelkov pouk prilagajal tudi individualnim razlikam med posamezniki (Analiza dobrih praks ..., 2010; Humphrey idr. 2012; Kubat 2018).

Treba pa je poudariti, da je bilo opisano razumevanje učne diferenciacije in individualizacije v didaktični teoriji determinirano zlasti z značilnostmi in specifikami osnovnošolskega izobraževanja (Medveš 1999; Kodelja 1999; Plut Pregelj 1999). Prenos konceptov, ki so nastajali ali nastajajo za osnovno šolo, v srednješolsko poklicno in strokovno izobraževanje zato terja nekoliko previdnosti in temeljitega premisleka, pa niti ne toliko na načelni ravni. Načelo učne individualizacije je namreč univerzalno, saj v enaki meri velja za različne stopnje ali vrste izobraževanja. Ko pa gre za vprašanje, **kako naj se to načelo na izvedbeni ravni udejanja**, pa ni mogoče mimo specifik različnih programov; če smo natančnejši, pa ni mogoče niti mimo specifik posameznih institucij, na katerih se lahko izvajajo isti izobraževalni programi. V našem prostoru se s temi vprašanji intenzivneje srečujemo v zadnjem obdobju (prim. Poročilo o spremljanju ... 2008), v mednarodnem prostoru pa so razprave in razmisleki o individualizaciji na področju poklicnega izobraževanja prisotni že vsaj nekaj desetletij (prim. Dunn idr. 1972; Frank 1981; Wang in Lindvall 1984).

Značilnosti poklicnega in strokovnega izobraževanja, mimo katerih ni mogoče, ko si prizadevamo za kakovostno udejanjanje učne individualizacije, so zlasti naslednje:

1. Programi na srednješolski stopnji izobraževanja, kamor sodijo tudi programi poklicnega izobraževanja, so že podvrženi t. i. zunanji diferenciaciji, kar pomeni, da so skupine dijakov v teh programih v določenih pogledih že do neke mere homogene, npr. na ravni učnih zmožnosti (po tem se npr. bistveno razlikujejo programi nižjega poklicnega izobraževanja (NPI), srednjega poklicnega izobraževanja (SPI), srednjega strokovnega izobraževanja (SSI), gimnazije). Najbrž (čeprav bi bilo treba o tem pridobiti zanesljive podatke) se homogenizacija glede na zmožnosti pojavlja tudi **med posameznimi programi** iste vrste (npr. med posameznimi programi srednjega poklicnega izobraževanja).

Po drugi strani se homogenost kaže tudi v učnih oz. poklicnih interesih: vsaj načelno lahko pričakujemo, da se v posamezne programe poklicnega in strokovnega izobraževanja (v nadaljevanju PSI) vpisujejo dijaki, ki jih določeno poklicno področje (bolj) zanima. To je, ko gre za kasnejše razmisleke o individualizaciji, pomemben dejavnik, čeprav se pri tem zastavlja vsaj še eno relevantno vprašanje, namreč: v kolikšni meri so učni in poklicni interesi sekundarnega pomena v primerjavi z drugimi, odločilnejšimi dejavniki, kot so npr. učna uspešnost v osnovni šoli in s tem povezane poklicne aspiracije ter prepričanja staršev in dijakov o njihovih izobraževalnih (z)možnostih.

2. Ne glede na zapisano pod prejšnjo točko pa zlasti za programe PSI velja, da je notranja struktura dijakov – tako na ravni programa kot celote kot tudi na ravni posamezne šole in oddelka – še vedno precej heterogena. Ne le da so deleži dijakov s posebnimi potrebami razmeroma visoki, šole se vse pogosteje srečujejo tudi z dijaki, ki prihajajo iz različnih kulturnih in jezikovnih okolij.
3. Ob tem je treba upoštevati, da imajo programi poklicnega in strokovnega izobraževanja (PSI) – še zlasti pa programi SPI – za svoj cilj izobraziti in usposobiti dijake za opravljanje izbranega poklica.

Če se omejimo samo na te tri točke, postane očitno, zakaj je kakovostno udejanjanje učne individualizacije v poklicnem in strokovnem izobraževanju nujno. Ob predpostavkah,

- da je del dijakov v posameznem programu zato, ker so si ga izbrali na podlagi lastnih in dovolj profiliranih poklicnih interesov, del dijakov pa je vanj vpisanih zaradi drugih motivov in (vsaj večjega) interesa ne izkazujejo;
- da del dijakov izkazuje nadpovprečno nadarjenost za opravljanje poklica, za katerega se izobražujejo, del dijakov pa ima resne težave že z doseganjem minimalnih standardov znanj;
- da se v programe vpisuje velik delež dijakov z učnimi težavami in s posebnimi potrebami (v nadaljevanju PP), med katerimi nekatere PP lahko pomenijo tudi bistveno oteženo okoliščino za opravljanje poklica, za katerega se v programu izobražujejo;
- da del dijakov nima niti osnovnih sporazumevalnih pogojev, da bi lahko uspešno opravljali obveznosti v programih, v katerih je slovenščina učni jezik (ker prihajajo iz drugih jezikovnih okolij, slovenščine ne razumejo ipd.);
- in da se del dijakov srečuje tudi z več kot eno od teh ovir (slovenščina npr. ni njihov materni jezik, ob tem pa izkazujejo tudi posebne potrebe, posledično je lahko tudi njihov interes za sodelovanje v programu bistveno nižji ipd.);

bi moralo biti iskanje uspešnega modela (ali modelov) učne individualizacije ena od ključnih prioritet tako na sistemski kot tudi na strokovno-izvedbeni ravni. Takšen model učne diferenciacije pa mora biti vpet v širšo koncepcijo inkluzivne šole. Sodobne razprave in raziskave namreč dokazujejo, da so učenci in dijaki pri svojem učenju in tudi širšem razvoju svojih potencialov lahko uspešni le, če šola sprejme raznolikost kot pozitivno izhodišče svojega delovanja. Danes koncept inkluzije ni več vezan na ljudi s posebnimi potrebami, ampak na vse, ki se pri učenju in participaciji soočajo z ovirami (Lesar 2009), pa tudi na učence in dijake na splošno, saj naj bi šola za vse vzpostavljala optimalne pogoje za učenje in jih hkrati učila živeti z raznolikostjo. Uveljavljanje širšega razumevanja inkluzije (Haug 2017) je velik izziv, ki terja koherentno delovanje celotnega sistema, tako na ravni zakonodaje, izobraževalnih programov, učnih gradiv, pa tudi – kar je za naš projekt še posebej relevantno – na ravni organizacije dela na šoli in šolske kulture. V osredju prizadevanj niso specialno-pedagoške intervencije, temveč ideja kakovostnega pouka, ki ga načrtuje in izvaja učitelj v sodelovanju z drugimi učitelji, po potrebi ob pomoči specialnega in dodatnega kadra in ob podpori vodstva (Thomas 2013). Od učitelja se pričakuje, da bo deloval po načelu individualizacije in delnih oblik diferenciacije ter tako obče učne metode, oblike in didaktične strategije izbiral in prilagajal zmožnostim učencev. Učitelj mora predvsem sprejeti raznolikost kot vrednoto, biti občutljiv in odziven za/na razlike med otroki in biti dobro podkovan in izurjen didaktik. Ne gre torej za dihotomijo med »običajnimi« in »drugimi« dijaki, ampak za kontinuum, v katerem učitelj obče strategije aplicira na konkreten oddelek, ki ga poučuje, in prevzema odgovornost za vključenost in uspeh vseh dijakov (Haug 2017). Inkluzivno izobraževanje je mogoče in smiselno le takrat, ko je umeščeno v šolsko in širšo skupnost (Arduin, 2015) in v ospredje postavlja vrednote skupnega dob-

rega, enakosti, sožitja, sodelovanja (Kroflič 2013; Reindal 2016). Med temi vrednotami gre izpostaviti tudi medkulturni dialog in z njim povezano medkulturno vzgojo. Ta se tudi na področju poklicnega izobraževanja zdi izjemno pomembna, saj se vanj vključujejo številni dijaki z različnimi izkušnjami priseljenstva (Ermenc 2010, 2015; Vižintin 2017).

Projekt MIND+ nudi možnost, da na manjšem delu programov srednjega poklicnega izobraževanja razvijemo in preizkusimo model individualizacije, ki bi šolam, strokovnim delavcem, zlasti pa dijakom omogočil, da v programu, ki so ga izbrali in ga obiskujejo, dosežejo čim več (na ravni ciljev programa, osebnih interesov in aspiracij, osebnostnih lastnosti, usposobljenosti za opravljanje poklica, možnosti za nadaljevanje izobraževanja itd.), upoštevaje vse svoje relevantne specifike in okoliščine.

Da bi to dosegli, je potreben premik v izhodišču razumevanja individualizacije: če smo jo doslej razumeli kot nekaj, s čimer naj se na didaktično-izvedbeni ravni bolj ali manj ukvarjajo posamezni učitelji v oddelkih, ki jih poučujejo, bi moral model, ki ga bomo razvijali in preizkušali, individualizacijo »dvigniti« na raven šole kot institucije. Z drugimi besedami: ob vprašanju, kaj lahko za udejanjanje individualizacije naredi učitelj s svojimi notranjimi didaktičnimi odločitvami, je treba domisliti, kaj **pred tem** lahko naredi že šola kot institucija, ki za dijake (= vsakega med njimi) organizira izvajanje programa in ga skozi program tudi vodi (prim. tudi Solberg idr. 2012; Muñoz Martínez in Porter 2018; Hemmingsson idr. 2018; tudi Poročilo o spremljanju ... 2010).

Torej: do neke mere je treba preseči logiko, po kateri je **izvedba programa** bolj ali manj za vse dijake identična, individualizacija pa razumljena bolj kot stvar notranjih didaktičnih pogojev, ki jih ustvarjajo sami učitelji. Razviti bi veljalo model, po katerem bi se individualizacija začela že na ravni institucije: na tej ravni bi bilo smiselno opraviti prvi razmislek o tem, kako **vsakega dijaka voditi skozi izobraževalni program tako, da je pot skozenj čim bolj optimalno prilagojena njegovim individualnim značilnostim**. To bi bil tudi premik, ki bi učiteljem, ki neposredno delajo z dijaki znotraj posameznih programskih enot (modulov, predmetov, drugih dejavnosti ipd.), omogočil bistveno optimalnejšo t. i. didaktično individualizacijo.

Da bi tak model lahko uspešno deloval, je potrebno:

- preučiti možnosti za fleksibilno organizacijo in izvajanje izobraževalnih programov na ravni institucije: avtonomija šol je v PSI sorazmerno velika, ni pa neomejena, zato je nujno premisliti, katere so normativne in nasploh sistemske ovire za udejanjanje takšnega modela individualizacije in kako jih je mogoče premostiti;
- ugotoviti, do katere mere je na sami instituciji omogočena izvedba takšnega modela individualizacije (kadrovske, infrastrukturne možnosti ipd.);
- vzpostaviti dobro delujoče time na posameznih šolah, predvsem pa identificirati strokovne delavce, ki bi za vsakega dijaka, vključenega v projekt, pripravili celovit izobraževalni načrt na ravni programa;
- v proces priprave celovitega individualnega načrta na ustrezen način vključiti tudi same dijake: skupaj z njimi opredeliti ključne cilje in pot do njih ter mehanizme verifikacije in evalvacije doseganja ciljev;
- za uspešno udejanjanje individualizacije usposobiti tudi vse strokovne delavce, vključno z vodstvom šole in podpornimi strokovnimi službami. Poudariti velja, da pri individualizaciji ne gre samo za vprašanje, kako uvajati »sodobne«, inovativne učne metode in didaktične strategije: tudi to je seveda pomembno, a je za uspešno individualizacijo pravzaprav sekundarnega pomena. Uspešnost udejanjanja individualizacije bo odvisna zlasti od stopnje inkluzivne naravnosti same institucije, ki terja organiza-

cijsko fleksibilnost, obenem pa usposobljenost strokovnih delavcev za prepoznavanje in učinkovito upoštevanje specifik posameznih dijakov, kar pomeni zlasti kakovostno znanje o teh specifikah (npr. o posebnih potrebah, jezikovnih/komunikacijskih ovirah, o nadarjenosti, razumevanju motivacije dijakov, vplivu socialnega in kulturnega okolja na uspešnost in motiviranost dijakov ipd.).

V razvoj modela so dejavno vključeni vsi udeleženci v projektu, in to v vseh fazah njegovega nastajanja: strokovnjaki in svetovalci v okviru Centra RS za poklicno izobraževanje (CPI), strokovni delavci na vseh v projekt vključenih šolah (ravnatelji, svetovalci, učitelji) in dijaki. V vseh fazah projekta bomo poskušali v največji meri upoštevati potrebe vsakega dijaka posebej. Stremeli bomo k temu, da vsak dijak doseže optimalno raven znanja.

Razvoj učinkovitega modela učne individualizacije se bo v pomembni meri oprl tudi na empirične ugotovitve, ki smo jih v okviru priprave analize stanja pridobili z opazovanjem pouka, z anketiranjem dijakov, vključenih v te programe poklicnega izobraževanja, ter z intervjuji z ravnateljicami vzgojno-izobraževalnih zavodov, ki te programe izvajajo.

V nadaljevanju tega poročila o **sedanjem, začetnem stanju** na področju udejanjanja načela individualizacije¹ v petih programih SPI tako podrobneje predstavljamo:

- 1 rezultate kvalitativne raziskave, ki smo jo opravili med ravnateljicami vzgojno-izobraževalnih ustanov, vključenih v projekt MIND+,
- 2 rezultate kvantitativne mnenjske raziskave, ki smo jo opravili med dijaki poklicnih programov, ki so vključeni v projekt MIND+,
- 3 rezultate opazovanja pouka, ki je potekalo v vseh v projekt vključenih programih pri izbranih didaktičnih enotah.

¹ Temu poročilu o začetnem stanju bo sledilo še poročilo, v katerem bodo predstavljene ugotovitve ponovljene evalvacije, ki bo opravljena na enakem vzorcu programov in šol, vključenih v projekt MIND+.



3 EMPIRIČNA RAZISKAVA O NAČRTOVANJU IN IZVAJANJU UČNE INDIVIDUALIZACIJE V PROGRAMIH SREDNJEGA POKLICNEGA IZOBRAŽEVANJA

Razvoj ustreznih strokovnih rešitev in izvedbenih modelov izvajanja učne diferenciacije in individualizacije v programih poklicnega izobraževanja v izhodišču terja kakovosten vpogled v sedanje stanje na tem področju. Podatki o sedanjem stanju ne omogočajo le premisleka in odločitev o tem, kakšne strokovne rešitve bi bile v danih okoliščinah najustrežnejše, ampak na njihovi osnovi lahko po določenem času tudi ugotavljamo, ali je sploh prišlo do kakršnihkoli kvalitativnih in kvantitativnih premikov pri načrtovanju in izvajanju pouka. Pričujoča raziskava je namenjena obojemu:

- 1 z njo ugotavljamo, katere ukrepe in mehanizme udejanjanja učne individualizacije v izbranih programih in na izbranih šolah spomladi 2018 že izvajajo, in sicer zlasti s perspektive vodstev izbranih šol, učiteljev v izbranih programih ter vanje vključenih dijakov;
- 2 zbrani podatki in ugotovitve so izhodišče za primerjavo, ki jo bo omogočila ponovna raziskava na istem vzorcu šol in programov, predvidena v spomladanskih mesecih leta 2020.

3.1 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

Z raziskavo, katere rezultate predstavljamo v nadaljevanju, smo odgovarjali na naslednja raziskovalna vprašanja (R):

- R1** Ali je na šolah načelo učne individualizacije razumljeno kot eno od temeljnih načel pedagoškega delovanja? Kako se to odraža na institucionalni ravni (npr. v temeljnih dokumentih šole)?
- R2** V kolikšni meri vodstvo šole meni, da sedanje systemske rešitve, ki določajo načrtovanje in izvedbo programov PSI, ovirajo ali spodbujajo optimalno udejanjanje učne individualizacije?
- R3** Kako vodstvo šole podpira in spodbuja učitelje pri udejanjanju učne individualizacije?
- R4** Ali šola spodbuja timsko načrtovanje in dogovarjanje učiteljev o skupnem izvajanju pouka?
- R5** Kako bi bilo mogoče po mnenju vodstva šole še bolj povečati učinkovitost in obseg učne individualizacije?
- R6** Kolikšen delež dijakov ima v posameznem programu svoj osebni izobraževalni načrt in kateri so najpogostejši razlogi zanj?
- R7** Kakšno je stališče vodstva šole o tem, da bi v času prvega letnika šola za vsakega dijaka in v sodelovanju z njim pripravila individualni načrt doseganja ciljev programa?
- R8** Kakšno je mnenje vodstva šole o možnostih za optimalnejšo individualizacijo pri izvajanju praktičnega usposabljanja pri delodajalcu (v nadaljevanju PUD)?
- R9** Kako so dijaki zadovoljni z izbiro šole oz. programa, v katerega so vpisani?
- R10** Kako so dijaki zadovoljni s poukom pri strokovnih modulih?
- R11** Kako dijaki ocenjujejo učiteljeve aktivnosti, povezane z udejanjanjem načela učne individualizacije, in kako pomembne se jim zdijo?

- R12** Kako pogoste so in kako pomembne se dijakom zdijo tiste posamezne dejavnosti pri pouku strokovne teorije in pri praktičnem pouku, s katerimi se udejanja učna individualizacija?
- R13** Kako pogosto po oceni dijakov potekata pouk in učenje v okoliščinah, ki lahko omogočijo njuno večjo kakovost?
- R14** Kakšne so temeljne didaktične značilnosti pouka v programih, vključenih v projekt?
- R15** Kakšna je učiteljeva komunikacija z dijaki med izvajanjem pouka in v kolikšni meri spodbuja komunikacijo med dijaki?
- R16** V kolikšni meri je pri pouku opaziti pojavnost notranje diferenciacije in individualizacije?

3.2 OPIS METODOLOGIJE

Podatke, s katerimi smo iskali odgovore na zastavljena raziskovalna vprašanja, smo pridobili iz različnih virov, kar nam je omogočilo celovitejši in kompleksnejši uvid v pojavnost učne individualizacije v programih, vključenih v projekt MIND+. V projekt – in s tem v raziskavo – so vključene naslednje institucije in programi, ki jih le-te izvajajo:

Preglednica 1: Šole, programi in posamezniki, vključeni v evalvacijo začetnega stanja

Institucija	Program	Število vključenih dijakov (2018)	Število vključenih učiteljev (2018)	Število drugih vključenih strok. delavcev (2018)
Šolski center Novo mesto, Srednja zdravstvena in kemijska šola	bolničar-negovalec	20	2	1
Biotehniški izobraževalni center Ljubljana, Živilska šola	slaščičar	22	4	2
Šola za hortikulturo in vizualne umetnosti Celje	vrtnar	12	3	1
Srednja gozdarska in lesarska šola Postojna	gozdar	17	1	1
Srednja frizerska šola Ljubljana	frizer	28	3	1

Na vseh petih institucijah smo podatke, s katerimi smo odgovarjali na vprašanja, pridobili iz naslednjih virov:

- 1 Za odgovore na vprašanja od R1 do R8 smo podatke pridobili zlasti s pomočjo intervjujev, ki smo jih opravili z vodstvi posameznih šol. Za dve izmed teh raziskovalnih vprašanj (R1 in R6) smo podatke pridobili tudi s pomočjo krajšega preliminarne vprašalnika, ki so ga na šoli izpolnili pred izvedbo intervjujev z vodstvom šole. Za odgovor na vprašanje R6 smo uporabili tudi podatke, ki smo jih z anketiranjem pridobili od dijakov.
- 2 Za odgovore na vprašanja od R9 do R13 smo podatke pridobili s pomočjo anketnega vprašalnika, na katerega so odgovarjali v projekt vključeni dijaki iz vseh petih programov.

- 3 Za odgovore na vprašanja od R14 do R16 smo podatke pridobili z neposrednim opazovanjem izbranih didaktičnih enot (ur pouka pri strokovnih modulih), pri čemer smo za beleženje opažanj uporabili dva protokola: protokol za opazovanje uporabe didaktičnih strategij (P1-UDS) in protokol za opazovanje značilnosti komunikacije in pojavnosti individualizacije (P2-KI).

V nadaljevanju je poročilo strukturirano v treh delih: v prvem delu predstavljamo odgovore na prvih devet R, pri katerih so bili ključni vir podatkov intervjuji z vodstvi šol, v drugem delu predstavljamo odgovore na raziskovalna vprašanja od R9 do R13, za katere smo podatke pridobili z anketiranjem dijakov, v zadnjem delu poročila pa predstavljamo odgovore na vprašanja od R14 do R16, za katere smo podatke pridobili z opazovanjem didaktičnih enot in iz intervjujev z učitelji.



4 NAČRTOVANJE IN IZVAJANJE UČNE INDIVIDUALIZACIJE: MNENJA VODSTVENIH STROKOVNIH DELAVCEV

Ugotavljali smo, v kolikšni meri na posameznih šolah že izvajajo ukrepe učne individualizacije in kakšno je mnenje vodstvenih strokovnih delavcev o možnostih za kakovostnejše udejanjanje tega načela. V tem delu raziskave smo tako iskali odgovore na naslednja raziskovalna vprašanja:

- R1** Ali je na šolah načelo učne individualizacije razumljeno kot eno od temeljnih načel pedagoškega delovanja? Kako se to odraža na institucionalni ravni (npr. v temeljnih dokumentih šole)?
- R2** V kolikšni meri vodstvo šole meni, da sedanje sistemske rešitve, ki določajo načrtovanje in izvedbo programov SPI, ovirajo ali spodbujajo optimalno udejanjanje učne individualizacije?
- R3** Kako vodstvo šole podpira in spodbuja učitelje pri udejanjanju učne individualizacije?
- R4** Ali šola spodbuja timsko načrtovanje in dogovarjanje učiteljev o skupnem izvajanju pouka?
- R5** Kako bi bilo mogoče po mnenju vodstva šole še bolj povečati učinkovitost in obseg učne individualizacije?
- R6** Kolikšen delež dijakov ima v posameznem programu svoj osebni izobraževalni načrt in kateri so najpogostejši razlogi zanj?
- R7** Kakšno je stališče vodstva šole o tem, da bi v času prvega letnika šola za vsakega dijaka in v sodelovanju z njim pripravila individualni načrt doseganja ciljev programa?
- R8** Kakšno je mnenje vodstva šole o možnostih za optimalnejšo individualizacijo pri izvajanju PUD?

4.1 VZOREC IN ZBIRANJE PODATKOV

V okviru priprave analize stanja na področju načrtovanja in izvajanja učne individualizacije smo na v projekt vključenih šolah, ki izvajajo programe **slaščičar, frizer, bolničar-negovalec, gozdar in vrtnar**, opravili intervjuje s predstavniki vodstev šol. Nekatere podatke smo pridobili s preliminarnim vprašalnikom, ki so ga vodstveni delavci izpolnili pred izvedbo intervjujev.

V Preglednici 2 so podatki o vključenih institucijah in intervjuvanih vodstvenih delavcih.

Preglednica 2: Podatki o vključenih institucijah in intervjuvanih vodstvenih delavcih

Oznaka institucije	Oznaka intervjuvanca	Funkcija intervjuvanca	Institucija	Program	Datum opravljenega intervjuja
I1	V1	ravnateljica	Šolski center Novo mesto, Srednja zdravstvena in kemijska šola	bolničar-negovalec	5. 6. 2018
I2	V2	ravnateljica	Biotehniški izobraževalni center Ljubljana, Živilska šola	slaščičar	29. 5. 2018
I3	V3	ravnateljica	Šola za hortikulturo in vizualne umetnosti Celje	vrtnar	30. 5. 2018
I4	V4	ravnateljica	Srednja gozdarska in lesarska šola Postojna	gozdar	28. 6. 2018
I5	V5	ravnateljica	Srednja frizerska šola Ljubljana	frizer	30. 5. 2018

V nadaljevanju na podlagi opravljenih intervjujev predstavljamo ugotovitve in interpretacijo izraženih mnenj ravnateljic po posameznih raziskovalnih vprašanjih.

R1

Ali je na šolah načelo učne individualizacije razumljeno kot eno od temeljnih načel pedagoškega delovanja?

Podatke za odgovor na to raziskovalno vprašanje smo pridobili iz dveh virov: vprašanje smo v intervjuju zastavili predstavniku vodstva vsake v projektu sodelujoče šole, pred tem pa smo prosili, da informacijo o tem, ali (in kako) je učna individualizacija kot eno od načel pedagoškega delovanja kakorkoli omenjena v temeljnih dokumentih šole, navedejo v preliminarnem vprašalniku (gl. vprašalnik v Prilogi 1).

V Preglednici 3 so povzete ključne navedbe, ki so jih šole posredovale s preliminarnim vprašalnikom.

Preglednica 3: Učna individualizacija v dokumentih šole, podatki iz preliminarnih vprašalnikov

Oznaka institucije	Kode	Kategorije
I1	v LDN ² so opredeljene naloge vodstva in strokovnih aktivov ter posameznih strokovnih delavcev v zvezi z individualizacijo	
I4	individualizacija omenjena posredno v viziji in poslanstvu šole v LDN je zapis »omogočamo prilagodljivost in mobilnost, spodbujamo samostojnost, inovativnost«	individualizacija v dokumentih šole
I5	dokumenti ne omenjajo neposredno termina »individualizacija«, toda LDN vsebuje ukrepe in dejavnosti, ki k tej prispevajo	
I1	LDN opredeljuje delo z dijaki s posebnimi potrebami, ki imajo odločbo o usmeritvi	dijaki s posebnimi potrebami
I3	LDN omenja integracijo otrok s posebnimi potrebami LDN predvideva izdelavo osebnega izobraževalnega načrta	
I5	LDN omenja delo z dijaki s PP, zlasti s primanjkljaji na posameznih področjih učenja	
I1	LDN opredeljuje delo z nadarjenimi dijaki	zmožnejši, nadarjeni
I2	LDN vsebuje zavezo k spodbujanju sodelovanja dijakov na tekmovanjih	
I5	LDN omenja delo z nadarjenimi spodbujanje mednarodne mobilnosti dijakov ponudba obogatitvenega programa – pouk angleščine z naravnimi govorcem	
I1	posebna pozornost je namenjena tudi dijakom iz drugih držav	priseljenci
I2	LDN opredeljuje obvezne individualne konzultacije	mentorstvo, tutorstvo

Glede na posredovane odgovore se neposredni ali posredni zapisi, ki se nanašajo na učno individualizacijo, najpogosteje pojavljajo v letnih delovnih načrtih šol, le ena od šol (I4) je navedla, da je individualizacija posredno omenjena tudi v viziji in poslanstvu šole. Odgo-

vori prav tako nakazujejo, da dokumenti šol praviloma ne vsebujejo eksplicitne omembe termina »individualizacija« (neposredno je to izrazila I5, a je iz odgovorov mogoče sklepati, da je tudi na drugih institucijah podobno), čeprav to seveda ne pomeni, da dokumenti ne vsebujejo načrtovanih dejavnosti in zavez, ki dejansko pomenijo namero po udejanjanju tega načela. Tri šole (I1, I3, I5) navajajo, da njihovi letni delovni načrti (v nadaljevanju LDN) posebej opredeljujejo delo z dijaki s posebnimi potrebami, ki imajo ustrezne odločbe o usmeritvi – in eno od področij, na katerem se udejanja pomemben del individualizacije na vseh šolah, je, kot bo razvidno tudi iz nadaljevanja poročila, prav delo z dijaki s posebnimi potrebami. Podobno velja tudi za delo z učno zmožnejšimi in nadarjenimi dijaki: tri šole (I1, I2, I5) navajajo, da njihovi LDN vsebujejo zaveze ali navajajo različne oblike spodbujanja nadarjenih dijakov (udeležba na tekmovanjih, mednarodna mobilnost, vključevanje v dodatni pouk tujega jezika ipd.). LDN ene od šol (I2) vsebuje tudi obvezo, da strokovni delavci z dijaki opravljajo individualne konzultacije, kar je ukrep, ki lahko pomembno prispeva h kakovostnejši učni individualizaciji. V enem primeru pa je šola (I1) navedla, da njihovi dokumenti posebno pozornost namenjajo tudi dijakom, ki prihajajo iz drugih držav.

Zanimalo nas je seveda več kot zgolj to, ali in kako je učna individualizacija omenjena v dokumentih šole. V intervjuju smo zato ravnateljicam zastavili vprašanje, kako dejansko individualne posebnosti dijakov upoštevajo že v fazi načrtovanja izvedbenega kurikula oz. kako se po njihovi presoji odraža udejanjanje načela individualizacije na šoli, ki jo vodijo, še zlasti pa v programu, ki je vključen v projekt MIND+. Odgovori so povzeti v Preglednici 4.

Preglednica 4: Mnenja ravnateljic o tem, kako se na šoli, ki jo vodijo, odraža udejanjanje načela učne individualizacije

Oznaka intervjuvanke	Kode	Kategorije
V3	ker imamo razmeroma malo dijakov, lahko z njimi bolj individualizirano delamo	
V4	že od nekdaj upoštevamo posebnosti dijakov, ker nam to narekuje narava programa	splošno o individualizaciji
V5	čeprav ne uporabljamo samega termina »individualizacija«, pa izvajamo temu namenjene dejavnosti	
V2	v viziji šole individualizacija ni posebej omenjena, bolj na splošno pa je v razvojnem načrtu	individualizacija v dokumentih šole
V1	vsako leto ali za vsako generacijo posebej ne razmišljamo ali pa na novo opredeljujemo individualizacije prilagajamo se morebitnim spremembam	sprotno prilagajanje dijakom
V2	individualizacija ni mogoča, dokler ne spoznamo dijakov	
V2	na evalvacijskih sestankih usklajujemo pričakovanja delodajalcev, dijakov in šole, preden gredo dijaki na PUD	
V3	včasih že pred vpisom sodelujemo z Zavodom za šolstvo o možnostih in pogojih za šolanje dijakov s posebnimi potrebami	informiranje in usklajevanje med akterji
V5	svetovalna delavka vsako leto naredi seznam dijakov s PP, ki je dostopen vsem učiteljem	
V3	dijakom ponujamo interesne dejavnosti, na katerih lahko razvijajo svoje talente	upoštevanje interesov dijakov
V5	dijake ob vpisu povprašamo, kakšni so njihovi interesi	

Oznaka intervjuvanke	Kode	Kategorije
V1	razmislek o individualizaciji je bolj stvar razrednika	vloga učiteljev
V2	učitelji asistenti, zaposleni preko projekta Asistent za otroke s posebnimi potrebami za ustrezno individualizacijo skrbi razrednik na ravni svojega oddelka nekateri razredniki imajo individualne pogovore z dijaki	
V3	veliko je osebnega pristopa učiteljev do dijakov	
V5	nekateri razredniki skrbijo za to, da imajo dijaki svoje osebne mape dosežkov	
V2	problematična je individualizacija pri delodajalcih, saj ti niso opremljeni za delo z dijaki s posebnimi potrebami nekateri delodajalci so pri tem uspešnejši in z njimi več sodelujemo	vloga delodajalcev
V4	praktični pouk izvajamo tudi samo z enim dijakom	praktični pouk
V5	praktični pouk poteka še bolj individualizirano	
V1	individualizacija je usmerjena predvsem v dijake s posebnimi potrebami za dijake, ki imajo več negativnih ocen, pripravimo načrt popravljanja ocen	dijaki s posebnimi potrebami in/ali učnimi težavami
V2	organiziramo učno pomoč za dijake, ki imajo učne težave oz. slabši učni uspeh če se ugotovi, da je za dijaka program prezahteven, mu pomagamo pri prepisu v ustrežnejši program izvajamo tematske delavnice na temo učenja, zlasti za učno manj uspešne dijake	
V5	izvajamo mentorstvo dijakom, ki imajo učne težave ali težave z organizacijo učenja dijaki tudi drug drugemu nudijo vrstniško učno pomoč	
V2	precej dijakov je neuspešnih in iz socialno depriviranih okolij, zato so deležni individualnih prilagoditev	dijaki iz socialno depriviranih okolij
V1	individualizacije so deležni tudi nadarjeni dijaki, čeprav jih je malo na letni ravni načrtujemo, katerih tekmovanj se bodo dijaki udeležili	zmožnejši, nadarjeni
V1	individualizacije so deležni tudi dijaki priseljenci tečaj slovenščine za priseljence, na katerih je za dijake, ki so vanj vključeni, udeležba obvezna	dijaki priseljenci
V3	za priseljence izvajamo tečaj slovenščine	
V2	izvajanje programa prilagajamo tudi dijakom, ki so dlje hospitalizirani	hospitalizirani dijaki
V5	datumsko prilagajanje obveznosti dijakom s statusi (kulturnik, športnik)	dijaki s statusi

Ena od ravnateljic (V3) je poudarila, da učno individualizacijo na šoli v pomembni meri omogoča že dejstvo, da imajo razmeroma malo dijakov, kar pomeni, da se lahko vsakemu posamezniku posvetijo bolj, kot bi to bilo mogoče, če bi bilo število dijakov večje. Sicer tudi ravnateljica V4 omenja podobno: *»Naša narava dela je takšna, da že od nekdaj upoštevamo posebnosti dijakov. Praktični pouk izvajamo tudi samo z enim dijakom.«* (V4) Z vidika udejanjanja načela individualizacije je torej majhno število vpisanih dijakov lahko vsaj na prvi pogled ugodna okoliščina, čeprav ob tem ne gre prezreti finančnih posledic ob nizkem vpisu, ki pomembno vplivajo tudi na kakovostno izvajanje individualizacije. Na vprašanje, ali o individualizaciji na ravni šole razmišljajo vnaprej, je bila ena od ravnateljic mnenja, da to niti ni mogoče, saj je dijake potrebno najprej vsaj nekoliko spoznati: *»Najprej je treba dijake spoznati in kaj več o njih vedeti, da lahko to počnemo [individualiziramo, op. a.]. Dokler namreč nimamo stika z dijaki, dokler jih ne vidimo, kako funkcionirajo, ne moremo tega delati.«* (V2) To sicer drži, ko imamo v mislih operativno pedagoško delo s konkretnim dijakom, a velja upoštevati, da organizacijske rešitve in pedagoško-didaktični premisleki niso vezani na konkretne posameznike, pač pa je v ospredju celovito vzpostavljanje ustreznega pedagoško-didaktičnega okolja, znotraj katerega se nato udejanja individualizacija na ravni posameznika. Je pa zagotovo pozitivno, da šole izražajo pripravljenost na kontinuirano prilagajanje vsakokratnim okoliščinam in odzivnost na spremembe (V1). Kot pomemben dejavnik individualizacije nekatere ravnateljice omenjajo usklajevanje med različnimi akterji (učitelji, delodajalci, tudi drugimi strokovnimi institucijami) ter medsebojno informiranje (V2, V3, V5). Na nekaterih šolah je uveljavljena praksa, da se o individualnih interesih dijakov pozanimajo že ob vpisu (V5), nato pa jim ponudijo različne interesne dejavnosti, pri katerih lahko razvijajo svoje talente (V3).

Iz odgovorov ravnateljic je sicer mogoče sklepati, da je velik del prizadevanj za individualizacijo tako ali drugače usmerjen k obravnavi otrok s posebnimi potrebami, ki imajo odločbe o usmeritvi, in k tistim, ki sicer formalno niso usmerjeni, imajo pa učne težave, ki negativno vplivajo na njihovo učno uspešnost. Ponekod za dijake, ki imajo več negativnih ocen, pripravijo načrt popravljanja ocen (V1), za dijake z učnimi težavami oz. težavami pri sami organizaciji učenja pa organizirajo učno pomoč (V2, V5). *»Imamo, recimo, na šoli tudi mentorstvo, ki je namenjeno dijakom, ki imajo težave z učenjem ali z organiziranjem učenja, njim so učitelji na voljo. S strani učiteljev je to prostovoljno, kar dijaki včasih zamenjajo za brezplačne inštrukcije, a gre predvsem za to, da se učijo, kako se učiti, kako se organizirati, kako izboljšati oceno in kje poiskati pomoč.«* (V5) Na eni od šol sodelujejo tudi v projektu Asistent za delo z otroki s posebnimi potrebami in imajo v okviru projekta angažiranega učitelja asistenta, ki pomaga dijakom s posebnimi potrebami zlasti pri splošnoizobraževalnih predmetih: *»Imamo, recimo, zaposlene učitelje, začetnike, so asistenti v razredu. So prisotni pri pouku in pomagajo dijakom, ki imajo ali posebne potrebe ali kakšne primanjkljaje. [Asistent spremlja oddelek] pri določenih predmetih, kjer je res največja potreba, to je matematika, angleščina, pa mislim, da tudi slovenščina... drugje se je izkazalo, da niti ni take potrebe.«* (V2)

Nekaterim dijakom šole pomagajo tudi pri prepisu v ustrežnejši program (V2). Ena od ravnateljic je posebej poudarila medvrstniško učno pomoč dijakov (V5). Ob tem ne gre prezreti tudi nekaterih pomislov, povezanih s praktičnim usposabljanjem pri delodajalcih. Ena od ravnateljic je mnenja, da je problematična prav individualizacija pri delodajalcih, saj ti niso opremljeni za delo z dijaki s posebnimi potrebami, zato se opirajo na nekaj tistih, ki so pri tem uspešnejši: *»V zadnjih letih se kot velik problem kaže praktično usposabljanje pri delodajalcu; v šoli se namreč veliko počne [kar je] z zakonom določeno v smeri individualizacije, torej se jim prilagaja čas, razporeditev pouka, vse, kar se da. Nastane pa problem, ko gredo [dijaki] na praktično usposabljanje k delodajalcem, ki nekako niso opremljeni za delo z dijaki s posebnimi potrebami. Tukaj smo mi v zadnjih letih razvili res precej veliko mrežo delodajalcev, s katerimi sodelujemo in so na tem področju večji, ki individualizirajo že sami po sebi, recimo Druga violina, Gostilna dela v okviru Centra Kultura in Vrtec Galjevica.«* (V2)

Po drugi strani se zdi, da so v bistveno manjši meri individualizacije deležni zmožnejši in nadarjeni dijaki: teh je manj kot tistih, ki imajo težave (V1), obenem pa so prav zaradi večjega števila dijakov s posebnimi potrebami in učnimi težavami (in pedagoških prizadevanj, ki jih terjajo) nadarjeni lahko pogostejše zapostavljeni. Iz nekaterih odgovorov je mogoče sklepati, da šole zmožnejšim dijakom prihajajo naproti zlasti tako, da jim omogočijo priprave na tekmovanja in udeležbo na njih (V1), s tem lahko pridobijo in dosežejo več, kot če bi hodili samo k rednemu pouku in sodelovali pri njem.

Tudi druge, zlasti socialne in osebne okoliščine dijakov, so na šolah pomemben dejavnik individualizacije: za dijake priseljence, katerih slovenščina ni materni jezik, šole ustrezno prilagajajo izvedbo programa in jim omogočajo učenje slovenskega jezika (V1, V3). Ravnateljica V2 je omenila, da precej neuspešnih dijakov prihaja iz socialno depriviranih okolij in so zato deležni individualnih prilagoditev: »To je poklicna šola in za te dijake je izredno težko. Eni morajo že sami doma za svoje družine skrbeti. Morajo biti hkrati zaposleni in obiskovati šolo. Dejstvo je, da takim dijakom mi prilagajamo [izvedbo programa, op. a.], torej imajo individualne načrte, izobraževanja in podobno.« (V2) Nekateri pa prilagoditve potrebujejo npr. zaradi daljše odsotnosti, ki je posledica zdravstvenih razlogov (npr. daljša hospitalizacija). Prilagoditev so deležni tudi dijaki, ki imajo status športnika ali kulturnika (V5).

Vloga učiteljev je pri izvajanju individualizacije med najbolj ključnimi. To kažejo odgovori praktično vseh intervjuvanih ravnateljic, ena od njih je še posebej poudarila, da zaznava veliko osebnega pristopa učiteljev do dijakov (V3). Še zlasti to velja za učitelje, ki opravljajo tudi delo razrednika: »Imamo kar nekaj razrednikov, ki imajo v okviru razrednih ur individualne razgovore z dijaki,« ugotavlja ravnateljica V2, nekateri skrbijo tudi za to, da imajo dijaki svoje osebne mape dosežkov (V5). Nasploh se zdi, da se od razrednikov, ko gre za individualno obravnavo dijakov, pričakuje razmeroma veliko, kar se odraža tudi v izraženem stališču ene od ravnateljic, da namreč za ustrezno individualizacijo skrbi razrednik na ravni svojega oddelka (V2).

R2

Ali sedanje sistemske rešitve po mnenju vodstev šol ovirajo ali spodbujajo optimalno udejanjanje učne individualizacije?

Ravnateljice smo tudi povprašali, kakšno je njihovo stališče o vplivu sedanjih sistemskih rešitev na možnosti za kakovostno udejanjanje načela učne individualizacije, v kolikšni meri torej po njihovem mnenju sistemske rešitve ovirajo ali spodbujajo izvajanje ukrepov individualizacije na šolah. Odgovori so povzeti v Preglednici 5.

Preglednica 5: Mnenja ravnateljic o vplivu sedanjih sistemskih rešitev na možnosti za kakovostno udejanjanje načela učne individualizacije

Oznaka intervjuvanke	Kode	Kategorije
V1	ob idealnih sistemskih pogojih bi tudi pri individualizaciji prišlo do večjih sprememb	splošni sistemski pogoji
V3	potrebna bi bila ponovna sistemska prenova	
V1	oddelkih, zlasti tam, kjer je v oddelkih več dijakov s PP če bi bil normativ manjši, bi lahko tvorili nivojske skupine ali pa bi pouk izvajalo več učiteljev	normativi
V3	število dijakov v oddelku bi se moralo zmanjšati, če so v oddelku dijaki s PP	

Oznaka intervjuvanke	Kode	Kategorije
V2	asistent učitelj je zagotovo dobra sistemska rešitev	
V4	s pravimi ljudmi je mogoče veliko narediti tudi znotraj sedanje sistemske ureditve zaradi sistemskih omejitev je težko finančno nagraditi učitelje za dodatno delo	kadrovski pogoji
V5	veliko je odvisno od pripravljenosti in angažmaja samih učiteljev	
V3	kurikularni dokumenti učiteljev vsebinsko ne usmerjajo v zadostni meri katalogi znanj so vsebinsko preveč odprti, ohlapno zapisani nekateri strokovni moduli imajo preveč ur, drugi premalo	omejitve na ravni programa
V5	zaradi zahtev kurikula moramo obravnavati preveč učnih vsebin, četudi bi jih bilo smiselno obravnavati manj, pa tiste bolj poglobljeno	
V2	sistemske bi bilo treba zagotoviti pogoje za bolj kakovostno delo z dijaki s PP na PUD treba bi bilo okrepiti povezavo s trgom dela, zlasti z delodajalci, ki zaposlujejo osebe s PP	povezava s trgom dela, delodajalci

Le ena ravnateljica je mnenja, da bi bila potrebna celovita sistemska prenova, če bi želeli optimalno uveljaviti udejanjanje načela individualizacije (V3), deloma ji pri tem pritrjuje tudi ravnateljica V1, ki trdi, da bi do večjih sprememb na tem področju prišlo ob »idealnih sistemskih pogojih«. Sicer pa je iz odgovorov ravnateljic mogoče sklepati, da kot ključno sistemsko oviro pri izvajanju individualizacije zaznavajo sistemsko predpisane normative za izvajanje programov in s tem povezane kadrovske pogoje. Po eni strani ugotavljajo, da so normativi neustrezni zlasti zato, ker ne omogočajo oblikovanja ustrezno manjših oddelkov, če je v njih več dijakov s posebnimi potrebami: »Prva stvar je zagotovo normativ. [...] Sploh v zahtevnejših razredih, kjer je veliko dijakov s posebnimi potrebami ali nadarjenih [...] – če bi bil normativ manjši in bi jih lahko selekcionirali glede na interes ali pa na sposobnost, bi bilo lahko več učiteljev na en razred ali pa na en predmet ...« (V1) S tem je povezan tudi premislek iste ravnateljice, da bi ob ugodnejših normativih lahko izvajali pouk v skupinah na različnih ravneh zahtevnosti, podobno kot lahko v osnovni šoli poteka nivojski pouk. Tudi ravnateljica V3 je enakega mnenja, tj. da bi se moralo število dijakov v oddelku ustrezno zmanjšati, če so v oddelku vključeni dijaki s posebnimi potrebami. V tem pogledu je npr. zadovoljstvo z možnostjo (ki je sicer bolj projektne kot dejansko sistemske narave), da pri pouku angažira učitelja asistenta, izrazila ravnateljica V2. Ravnateljice sicer menijo, da je veliko odvisno tudi od same pripravljenosti in angažmaja učiteljev (V5), saj je mogoče s »pravimi ljudmi« veliko narediti tudi znotraj sedanjih sistemskih rešitev, čeprav jih je prav zaradi sistemskih omejitev težko finančno nagraditi za dodatno delo (V4).

Po mnenju ene od ravnateljic bi kazalo sistemsko bolje urediti tudi povezovanje šol z delodajalci, zlasti zagotoviti možnosti za kakovostnejše delo z dijaki s posebnimi potrebami na PUD (V2).

Ne gre pa prezreti tudi odgovorov, ki nekoliko presenečajo in so povezani z razumevanjem programskih kurikularnih podlag: dve ravnateljici (V3, V5) sta namreč izrazili prepričanje, da so te neustrezne in da ovirajo možnosti za udejanjanje individualizacije, pri čemer je ena mnenja, da kurikularni dokumenti učiteljev vsebinsko ne usmerjajo v zadostni meri,

da so katalogi znanj vsebinsko preveč odprti in ohlapno zapisani (V3), druga pa, ravno nasprotno, da morajo učitelji zaradi zahtev kurikula obravnavati preveč učnih vsebin, četudi bi jih bilo smiselno obravnavati manj, pa tiste bolj poglobljeno (V5). Slednje je sicer nekoliko nerazumljivo v luči dejstva, da so katalogi znanj za programe poklicnega in strokovnega izobraževanja zasnovani izrazito ciljno in neposredno sploh ne predpisujejo učnih vsebin, pomemben del izvedbenega kurikula (20 %) pa na nacionalni ravni sploh ni kurikularno zamejen, ampak je povsem odprt; tako je v celoti od institucije odvisno, kako bo ta del programa realizirala. Zdi pa se, da so ti odgovori pomembni, ker kažejo, da bo razmislek o individualizaciji slej ko prej potreben tudi na nacionalni ravni kurikularnega načrtovanja, prav tako kot bo potrebna tudi boljša usposobljenost strokovnih delavcev, da bodo bolje razumeli temeljne značilnosti učno-ciljne kurikularne paradigme in implikacij, ki jih ima ta za institucionalno in individualno načrtovanje pouka.

R3

Kako vodstva šol podpirajo in spodbujajo svoje učitelje pri udejanjanju učne individualizacije?

Ravnateljicam smo zastavili tudi vprašanje, kako svoje učitelje spodbujajo pri udejanjanju učne individualizacije. Njihovi odgovori so povzeti v Preglednici 6.

Preglednica 6: Kako vodstva šol učitelje spodbujajo pri udejanjanju učne individualizacije

Oznaka intervjuvanke	Kode	Kategorije
V1	učiteljem pri izvedbi dejavnosti organizacijsko, izvedbeno in finančno pomagamo	organizacijska in/ali finančna podpora
V4	učitelji so deležni spodbud, da kontinuirano delajo z dijaki, ki imajo učne težave	
V3	spodbude ne zadostujejo, če učitelj individualizaciji ni naklonjen	osebna naklonjenost individualizaciji
V2	za učitelje organiziramo različna izobraževanja	izobraževanja
V3	organizirali bomo seminar na temo dijakov s posebnimi potrebami	
V3	vsaj dvakrat letno imamo z učitelji pogovore o možnostih individualizacije	pogovori z učitelji
V5	sestanki vodstva z razredniki, na katerih se pogovorimo o vsakem dijaku posebej	
V2	zelo spodbujamo tematske razredne ure	spodbujanje razrednikov
V5	želimo si, da bi vsak dijak imel svoj portfolij, kjer bi hranil in spremljal svoje dosežke zlasti razredniki so deležni spodbud, da kontinuirano spremljajo učne dosežke in posebnosti dijakov	
V2	učitelji lahko dostopajo do skupnih dokumentov in gradiv z uporabnimi nasveti za izvajanje dejavnosti izmenjava znanja in izkušenj v kolektivu organiziramo tematske konference, na katerih tudi učitelji predstavljajo svoje primere dobrih praks	izmenjava gradiv in dobrih praks

Oznaka intervjuvanke	Kode	Kategorije
V1	učitelje spodbujamo k izvajanju interesnih dejavnosti, ki jih osebno veselijo	interesne dejavnosti, projekti, tekmovanja
V4	učna individualizacija se odraža pri projektih in raznih tekmovanjih	
V1	dogovor, da vsak učitelj eno uro na teden nameni dodatni učni pomoči dijakom, ki to potrebujejo	dogovori na ravni šole

Spodbude, ki naj bi jih bili deležni učitelji s strani vodstva šole, so po pripovedovanju ravnateljic precej raznolike: šole za učitelje organizirajo različna izobraževanja (V2, V3), vodstva pa izvajajo tudi individualne pogovore z učitelji o možnostih individualizacije (V3) ali pa z razredniki, s katerimi se pogovorijo o vsakem dijaku posebej: »*Letos sem uvedla sestanke z razredniki. Vzamejo si kakšno uro, uro in pol, da pregledamo vsakega dijaka posebej, če ima kje učne ali disciplinske težave.*« (V5) Tudi pri tem vprašanju je bilo zaznati dvojje: da so spodbude k izvajanju individualizacije v pomembni meri povezane z dijaki s posebnimi potrebami ali z učnimi težavami (V1, V3, V4), obenem pa so pogosto namenjene oz. usmerjene k razrednikom. Tako denimo ravnateljica V5 poudarja, da so spodbud deležni zlasti razredniki, da bi kontinuirano spremljali učne dosežke in posebnosti dijakov, pri čemer naj bi pomembno vlogo imel portfolijo oz. osebna mapa dijaka, v kateri bi hranil svoje izdelke in dosežke (V5). Ravnateljica V2 pa navaja, da vodstvo spodbuja razrednike k izvajanju tematskih razrednih ur: »*Tematske razredne ure zelo spodbujamo, ker krepijo stik razrednika z dijaki. [Gre za] taka kratka usposabljanja na temo krepitev socialnih veščin ipd.*« (V2)

Učitelji so deležni tudi spodbud k izvajanju interesnih dejavnosti, projektov in tekmovanj (V1, V4). Ravnateljica V1 pojasnjuje: »*Pri nas je usmerjanje v interesne dejavnosti kar dobro razvito. Skoraj vsak učitelj razvija kakšno svoje močno področje, ki ni nujno iz njegove stroke, [in] ima kakšen krožek, kar učitelje tudi osebno bogati in veseli. In prav tukaj potem vključujejo dijake, ki imajo različne talente.*« (V1)

Ena od ravnateljic je poudarila, da na učitelje spodbudno deluje tudi medsebojna izmenjava gradiv, dobrih praks in sploh možnost tovrstne komunikacije med njimi. Možnost imajo, da dostopajo do skupnih dokumentov in gradiv z uporabnimi nasveti za izvajanje dejavnosti, kar pripomore k izmenjavi znanja in izkušenj v kolektivu; na šoli pa organizirajo tudi tematske konference, na katerih učitelji drug drugemu predstavljajo svoje primere dobrih praks (V2).

Iz odgovorov je mogoče sklepati, da so učitelji deležni posrednih ali neposrednih, osebnih in medsebojnih, zlasti organizacijskih, ponekod tudi finančnih (kot navaja ravnateljica V1) spodbud. Je pa to, ali bodo te dejansko vodile k izvajanju kakovostne individualizacije, po mnenju ene od ravnateljic pomembno odvisno tudi od naklonjenosti učitelja individualizaciji (V3).

R4

Ali šola spodbuja timsko načrtovanje in dogovarjanje učiteljev o skupnem izvajanju pouka?

Medsebojna komunikacija učiteljev, njihovo dogovarjanje o najoptimalnejši izvedbi programa ter timsko načrtovanje in izvajanje pouka so med ključnimi dejavniki uspešne individualizacije v poklicnem in strokovnem izobraževanju. Zato nas je zanimalo, ali in kako šole spodbujajo takšno načrtovanje in izvajanje pouka, odgovori pa so povzeti v Preglednici 7.

Preglednica 7: Kako vodstva šol spodbujajo timsko načrtovanje in izvajanje pouka

Oznaka intervjuvanke	Kode	Kategorije
V1	največ timskega sodelovanja je na oddelčnih učiteljskih konferencah učitelji strokovnih modulov zelo sodelujejo in se povezujejo med seboj, nekoliko manj pa učitelji splošnoizobraževalnih predmetov poteka tudi sodelovanje med učitelji in asistenti	sodelovanje med učitelji
V2	izvaja se tudi timsko poučevanje učiteljev stroke in drugih predmetov (IKT, angleščina)	
V4	precej raznolikega znanja učitelji povezano posredujejo učitelji se vsakodnevno usklajujejo in načrtujejo izvedbo pouka, zlasti praktičnega, ki je zelo odvisen tudi od vremenskih okoliščin	
V2	izvaja se tudi timsko poučevanje, npr. skupno poučevanje teoretičnega in praktičnega dela strokovnega modula	sodelovanje med učitelji teorije in prakse
V5	nekateri učitelji teoretičnega in praktičnega dela strokovnega modula izvedejo nekatere ure skupaj načrtujemo, da bi učitelji prakse in teorije izvedli skupaj eno ali dve uri na 14 dni	
V1	projektno izvajanje poteka na projektnih dnevih oziroma v obliki interesnih dejavnosti	projektno delo in/ali učne situacije
V3	prihodnost je v projektne delu, ki mora biti nujno timsko dvakrat letno izvajamo projektne dneve	
V4	brez učnih situacij si pri nas težko zamislimo pouk	
V5	izvajali smo tudi projektne tedne	
V1	ekskurzije, kjer se povezujejo dejavnosti s področij stroke in kulture	ekskurzije
V2	skupno ocenjevanje seminarских nalog	skupno ocenjevanje znanja
V5	poskusili smo z izvajanjem kolegialnih hospitacij, ki pa se niso obnesle po pričakovanjih	kolegialne hospitacije
V3	naklonjenost timske delu je odvisna tudi od učitelja, ni vsak za timsko delo	osebna naklonjenost timske delu

Iz odgovorov ravnateljic je mogoče sklepati, da so glede timskega načrtovanja in izvajanja pouka med šolami precejšnje razlike. Zaznati je, da je ponekod tako sodelovanje med učitelji izjemno prisotno, do neke mere že samoumevno, medtem ko si drugod prizadevajo, da bi se učitelji vsaj občasno odločili za skupno načrtovanje in izvajanje pouka. Ravnateljica V3 opaza, da je naklonjenost timske delu odvisna tudi od učitelja in da ni vsak za timsko delo, čeprav po drugi strani ugotavlja, da je prihodnost kakovostnega poklicnega in strokovnega izobraževanja, ki sledi tudi načelu individualizacije, v projektne delu, ki pa mora biti timsko (zaradi česar na šoli dvakrat letno izvajajo projektne

dneve). Zagotovo je takšno, sprva občasno projektno delo (projektne dnevi ali tedni), smiselni prvi korak k postopnemu ustvarjanju ustrezne strokovne klime, v kateri bo skupno načrtovanje in izvajanje pouka postalo eno od vodilnih načel izvedbenega kurikula. Na tak ali drugačen način je projektno delo prisotno na vseh šolah: bodisi v obliki občasnih projektnih dnevov bodisi v okviru interesnih dejavnosti (V1, V3), ponekod občasno poteka v daljšem časovnem obdobju enega ali več tednov (V5), na eni od šol pa je skupno načrtovanje in izvajanje pouka bolj izrazito prisotno in se odraža v načrtovanju in izvajanju učnih situacij, brez katerih si, kot pravi ravnateljica, že težko zamišljajo pouk (V4).

Sicer sodelovanje med učitelji poteka tudi na druge načine. Ena od ravnateljic (V1) poudarja, da učitelji sodelujejo zlasti na oddelčnih učiteljskih konferencah, sodelujejo tudi učitelji in asistenti. Ko gre za konkretnije načrtovanje in izvajanje pouka, pa timsko delujejo zlasti učitelji strokovnih modulov, medtem ko je sodelovanja med učitelji splošnoizobraževalnih predmetov manj: *»Pri pouku stroke učitelji zelo sodelujejo, se povezujejo med seboj. Pri [...] splošnoizobraževalnih predmetih, [kot so] slovenščina, matematika, pa malo manj.«* (V1). Ponekod se izvaja tudi timsko poučevanje učiteljev stroke in drugih predmetov, kot so informacijsko-komunikacijska tehnologija (IKT) ali angleščina (V2). Kot pojasnjuje ravnateljica: *»Povezujejo se recimo IKT in strokovni moduli. Tako pri IKT kot pri nekem določenem strokovnem modulu morajo imeti npr. narejeno seminarsko nalogo, predstavitev seminarske naloge. Na predstavitvah sta prisotna oba učitelja, enkrat gre en [učitelj] k drugemu, drugič se zamenjata, ocenjujeta oba.«* (V2) V tem primeru gre torej za skupno izvajanje dejavnosti, ki prispevajo k doseganju ciljev vsaj dveh različnih strokovnih modulov. To nazadnje rezultira tudi v skupnem ocenjevanju istega izdelka, tako da dijak z enim izdelkom pridobi oceno pri dveh različnih strokovnih moduli.

Nekatere ravnateljice so poudarile, da skupno načrtujejo in izvajajo pouk predvsem učitelji teoretičnega in praktičnega dela posameznega strokovnega modula. Čeprav bi pričakovali, da je timsko delo in usklajevanje med učitelji istega modula samoumevno, se zdi, da ni vselej tako – če po eni strani načrtovanje najbrž poteka večinoma timsko, je pri samem izvajanju modula sodelovanja bistveno manj. Tako ena od ravnateljic navaja, da **nekateri** učitelji teoretičnega in praktičnega dela strokovnega modula izvedejo **nekatero** ure skupaj, pri čemer na šoli **načrtujejo, da bi učitelji prakse in teorije izvedli skupaj eno ali dve uri na 14 dni** (V5). Kolikor je mogoče razumeti, da bi to bil napredek na področju medsebojnega sodelovanja, lahko sklepamo, da je v danem trenutku takšnega sodelovanja med učitelji, ki nenazadnje poučujejo isti strokovni modul, še toliko manj.

Sicer se sodelovanje med učitelji manifestira tudi na nekatere druge načine: ena od ravnateljic vidi možnost za udeležanje timskega načrtovanja in izvajanja programa v občasnih ekskurzijah za dijake, na katerih lahko povezano pridobivajo znanje z različnih področij: *»To so pa potem razne ekskurzije, kjer se povezujeta stroka in kultura. [...] Da je pač strokovni del ogled ene strokovne institucije, hkrati pa ogled ene kulturne institucije ali pa neke prireditve in podobno.«* (V1)

Na eni od šol je ravnateljica poskusila tudi z uvajanjem kolegičnih hospitacij, ki pa se niso najbolje obnesle: *»Letos [je moral vsak učitelj opraviti] eno hospitacijo, in sicer pri učitelju, pri katerem še ni bil. Naloga je bila, da vsak nato pripravi povratno informacijo [...], vendar se tega niso držali. Ne želijo namreč kritizirati kolegov.«* (V5) Čeprav takšne hospitacije same po sebi sicer ne pomenijo neposredno timskega načrtovanja pouka, lahko tako vzpostavljena strokovna komunikacija med učitelji do tega pripelje, kar je kot pozitiven učinek opazila tudi ravnateljica: *»Iz medsebojnih hospitacij se je razvilo to, da učitelja teorije in prakse izvedeta uro skupaj.«* (V5)

Kako bi bilo mogoče po mnenju vodstva šole še bolj povečati učinkovitost in obseg učne individualizacije?

Potem ko smo ravnateljice povprašali, kako na šoli udejanjajo načelo učne individualizacije in kako k temu spodbujajo svoje učitelje, nas je zanimalo, kako bi po njihovem mnenju bilo mogoče še bolj povečati učinkovitost in obseg učne individualizacije. Z drugimi besedami: kaj bi še lahko naredili, zlasti seveda s pozicije vodstva šole, da bi dosegli optimalnejšo učno individualizacijo. Njihovi odgovori so povzeti v Preglednici 8.

Preglednica 8: Mnenje ravnateljic o tem, kako bi bilo mogoče še bolj povečati učinkovitost in obseg učne individualizacije

Oznaka intervjuvanke	Kode	Kategorije
V3	če bi imeli možnost, bi angažirali uveljavljene zunanje strokovnjake, ki bi motivirali dijake potrebna bi bila dodatna finančna sredstva	finančni in kadrovski pogoji
V2	na tem področju bi bilo vsekakor potrebno več narediti	dodaten angažma šole
V4	z boljším poznavanjem dijakovega predznanja, osebnih interesov in zastavljenih ciljev bi dosegali še boljše rezultate okrepiti osebni pristop k obravnavi dijakov in pri delu z njimi	
V5	zgodnejša priprava LDN, pri kateri bi bili tudi učitelji bolj dejavno vključeni	
V1	delamo z učno zmožnejšimi dijaki, ki lahko sodelujejo na strokovnih tekmovanjih zagotavljamo mentorsko pomoč dijakom, ki se pripravljajo na tekmovanja	zmožnejši, nadarjeni
V2	preveč se posvečamo tistim, ki jim ne gre, manj pa tistim, ki so uspešni	
V2	spodbujanje prostovoljstva ter medvrstniške pomoči	krepitev medvrstniške pomoči
V5	prihodnje leto načrtujemo neke vrste dopolnilni pouk za dijake prvega letnika, ki imajo težave z motoričnimi sposobnostmi	dijaki z učnimi težavami

Večinoma so se sogovornice strinjale s tem, da bi bil smiseln in potreben dodaten angažma šole: dejale so, da bi bilo na tem področju potrebno vsekakor več narediti (V2); da bi dosegali še boljše rezultate, če bi se boljše seznanili s predznanjem, z osebnimi interesi in zastavljenimi cilji dijakov, kar bi terjalo bolj osebni pristop k obravnavi dijakov in pri delu z njimi (V4); ena od ravnateljic je tudi menila, da bi ugodne učinke imela zgodnejša priprava LDN, pri kateri bi bili tudi učitelji bolj dejavno vključeni (V5).

Ravnateljica V3 možnost večjega angažmaja šole in bolj kakovostne individualizacije vidi zlasti v zagotavljanju boljših finančnih in (posledično) kadrovskih možnosti: »Če bi imela denar, bi dobila, recimo pri stroki, enega dobrega florista, enega dobrega vrtnarja, [...] enega dobrega oblikovalca aranžerja. [...] Taki, ki so se dokazali, so magnet za otroke. Ko bi otroci videli, kako lahko v življenju uspeš, bi [to bila] neka dodana vrednost.« (V3)

Nekatere ravnateljice so poudarile, da bi se morale šole bolj posvetiti tudi zmožnejšim in nadarjenim dijakom: »Na tem področju bi pri nas vsekakor bilo potrebno več narediti. Preveč se posvečamo tistim, ki jim ne gre, in jim nudimo vso podporo in pomoč in tako dalje, manj pa tistim,

ki so uspešni.« (V2) Tudi ravnateljica V1 je v svojem odgovoru na to vprašanje ugotavljala podobno. Sicer ni neposredno izrazila, kaj bi šola še lahko naredila, je pa navedla, da že delajo z učno zmožnejšimi dijaki, ki lahko sodelujejo na strokovnih tekmovanjih, in jim zagotavljajo mentorsko pomoč (V1).

Po drugi strani pa ena od ravnateljic meni, da bi šola lahko več storila prav na področju dela z dijaki, ki imajo težave, zlasti na začetku šolanja, zato načrtujejo neke vrste dopolnilni pouk za dijake prvega letnika, ki imajo težave z motoričnimi sposobnostmi (V5).

Analiza odgovorov na to vprašanje kaže, da bi bilo šole smiselno spodbuditi k bolj poglobljenemu razmisleku o možnostih za kakovostnejše in učinkovitejše izvajanje učne individualizacije. Neposrednih odgovorov na zastavljeno vprašanje je namreč bilo razmeroma malo, nekatere sogovornice so tudi na to vprašanje odgovarjale tako, da so navajale dejavnosti, ki jih že izvajajo, ideje o tem, kaj bi bilo mogoče izboljšati, pa so ostajale razmeroma površinske.

R6

Kolikšen delež dijakov ima svoj osebni izobraževalni načrt in kateri so najpogostejši razlogi zanj?

Eden od bolj uveljavljenih ukrepov individualizacije, ki se na šolah praviloma izvaja kot del obravnave dijakov s posebnimi potrebami, je osebni izobraževalni načrt (v nadaljevanju OIN). Kolikšen delež dijakov ima v programu, vključenem v projekt MIND+, svoj OIN, smo vodstva šol vprašali v preliminarnem vprašalniku. Odgovori so povzeti v Preglednici 9.

Preglednica 9: Delež dijakov, ki ima svoj OIN, odgovori na vprašanje v preliminarnem vprašalniku

Oznaka institucije	Program	Kode	Kategorije
I1	bolničar-negovalec	5,6 %	manj kot četrtina
I5	frizer	15 %	
I2	slaščičar	20–25 %	
I4	gozdar	29,1 %	več kot četrtina
I3	vrtnar	42 %	

Iz odgovorov je moč sklepati, da so deleži dijakov z OIN na šolah in v programih zelo raznoliki: od zgolj 5,6 % dijakov v programu bolničar-negovalec do 42 % dijakov v programu vrtnar. V nobenem programu torej ta delež ne presega polovice dijakov, čeprav se temu deležu vrtnarji precej približajo.

Čeprav smo vodstva šol prosili za natančno izračunan delež dijakov z OIN, smo od nekaterih pridobili le približno oceno tega deleža: v programu slaščičar naj bi bilo dijakov z OIN nekje med petino in četrtino, v programu frizer pa približno 15 %. Tri šole so posredovale natančnejši izračun: že omenjeni šoli, ki izvajata program bolničar-negovalec (5,6 %) in vrtnar (42 %) ter šola, ki izvaja program gozdar (29,1 %).

Na vprašanje o razlogih za pripravo osebnih izobraževalnih načrtov so na šolah prav tako odgovarjali v preliminarnem vprašalniku. Odgovori so povzeti v Preglednici 10.

Preglednica 10: Najpogostejši razlogi za OIN, odgovori iz preliminarnega vprašalnika

Oznaka institucije	Kode	Kategorije
I1	odločba o usmeritvi za dijake s PP	odločba o usmeritvi
I2	odločba o usmeritvi za dijake s PP	
I3	odločba o usmeritvi za dijake s PP	
I4	odločba o usmeritvi za dijake s PP	
I5	odločba o usmeritvi za dijake s PP	
I2	slab učni uspeh, negativne ocene	učni uspeh
I5	slab učni uspeh, negativne ocene	
I5	izostajanje od pouka	absentizem
I1	pedagoška pogodba za dijake priseljence	prilagoditve za dijake iz tujine
I2	prilagoditve za dijake, ki so zaključili izobraževanje v tujini	
I2	prepisi med šolami in/ali programi	prepisi med programi
I2	prilagoditve za vzporedno vpisane dijake	vzporedno izobraževanje
I2	prilagoditve izvajanja PUD	prilagajanje PUD
I2	prilagoditve za dijake po daljši hospitalizaciji	hospitalizacije
I5	materinstvo	materinstvo
I5	status športnika ali kulturnika	statusi

Zagotovo ne preseneča podatek, da prav vse šole kot vsaj enega od razlogov (nekateri – I3, I4 – pa celo kot edinega) navajajo odločbo o usmeritvi, ki jo pridobijo dijaki s posebnimi potrebami. V tem primeru so namreč šole formalno zavezane, da za dijaka pripravijo OIN. Dve šoli poleg tega navajata tudi razloge, povezane s slabšo učno uspešnostjo in absentizmom (I2, I5), na eni so poudarili potrebo po prilagoditvi izvajanja PUD (I2).

Med ostalimi razlogi, ki jih omenjajo posamezne šole, so še prilagoditve, ki jih terjajo vpisani dijaki priseljenci (I1) oz. tisti, ki so zaključili izobraževanje v tujini (I2), različni statusi dijakov (I5), prepisi med programi ali vzporedno izobraževanje v dveh programih (I2), v redkejših primerih tudi daljše odsotnosti zaradi bolezni in hospitalizacije (I2) ter materinstva (I5).

Vprašanje, ali imajo svoj osebni izobraževalni načrt, smo v teh programih zastavili tudi dijakom v anketnem vprašalniku³. Kot kažejo podatki v Preglednici 11, je le dobrih 38 % dijakov odgovorilo pritrdilno, manjši delež nikalno (17,2 %), največ pa jih je navedlo, da ne vedo, ali ga imajo.

3 Odgovori dijakov na anketa vprašanja so celovito predstavljeni in analizirani v drugem delu poročila (poglavje 5). Tam so podrobneje predstavljeni tudi podatki o vzorcu dijakov in druge s tem povezane metodološke specifičnosti. Na tem mestu zaradi večje preglednosti in zato, da se izognemo obravnavi identičnih vprašanj na več mestih v poročilu, izjemoma vključujemo le manjši del podatkov, ki smo jih pridobili s pomočjo kvantitativne metodologije.

Preglednica 11: Ali imajo dijaki pripravljen svoj osebni izobraževalni načrt

Imaš pripravljen svoj osebni izobraževalni načrt?	f	f%
Da	38	38,4 %
Ne	17	17,2 %
Ne vem	44	44,4 %
Skupaj	99	100,0 %

Primerjava med programi (Preglednica 12) pokaže, da je v programu gozdar najmanj dijakov, ki imajo pripravljen svoj osebni izobraževalni načrt (slabih 18 %), oziroma je največ takšnih, ki ne vedo, ali ga imajo (več kot polovica) ali ne (skoraj 30 %). Največ dijakov (polovica), ki imajo pripravljen svoj izobraževalni načrt, prihaja iz programa frizer.

Preglednica 12: Ali imajo dijaki pripravljen svoj osebni izobraževalni načrt glede na program in primerjava z deležem, ki so ga navedle šole v preliminarnem vprašalniku

Za kateri poklic se izobražuješ?		Imaš pripravljen svoj osebni izobraževalni načrt?				Podatek iz preliminarnega vprašalnika
		Da	Ne	Ne vem	Skupaj	
Bolničar-negovalec	f	9	3	8	20	
	f %	45,0 %	15,0 %	40,0 %	100,0 %	5,6 %
Frizer	f	14	3	11	28	
	f %	50,0 %	10,7 %	39,3 %	100,0 %	15 %
Gozdar	f	3	5	9	17	
	f %	17,6 %	29,4 %	52,9 %	100,0 %	29,1 %
Slaščičar	f	8	4	10	22	
	f %	36,4 %	18,2 %	45,5 %	100,0 %	20–25 %
Vrtnar	f	4	2	6	12	
	f %	33,3 %	16,7 %	50,0 %	100,0 %	42 %
Skupaj	f	38	17	44	99	
	f %	38,4 %	17,2 %	44,4 %	100,0 %	—

Čeprav deležev ne moremo preprosto primerjati med seboj, je vendarle moč opaziti, da so razlike med deleži, ki so jih posredovale šole s preliminarnim vprašalnikom, in deleži, ki smo jih izračunali na podlagi odgovorov dijakov, precejšnje: zlasti to velja za programa bolničar-negovalec in frizer. V prvem naj bi bilo po podatkih šole le 5,6 % dijakov z OIN, medtem ko kar 45 % dijakov tega programa trdi, da ima svoj OIN. V drugem je ta razkorak podoben, saj šola trdi, da je dijakov z OIN le okoli 15 %, medtem ko kar polovica dijakov v tem programu na vprašanje, ali imajo svoj OIN, odgovarja pritrdilno.

Posebej pa se zdi zaskrbljujoč tudi delež dijakov, ki so dejali, da ne vedo, ali OIN imajo ali ne. Ta delež je v vseh programih vsaj okrog 40 %, v dveh programih je dijakov, ki ne vedo, če imajo OIN, celo več kot polovica. Četudi je mogoče razumeti, da nekateri ali večina dijakov, ki nimajo svojega OIN, morda niti ne vedo, o čem smo jih spraševali (in so torej odgovorili z

»ne vem«), je iz podatkov mogoče sklepati, da je kar nekaj dijakov, ki OIN imajo, pa tega ne vedo. Vsekakor bi na tem področju veljalo pridobiti zanesljivejše podatke. Če bi se potrdila predvidevanja, da dijaki niso v zadostni meri seznanjeni s svojimi OIN, bi bilo potrebno tudi ustrezno ukrepati.

Zanimalo nas je tudi, ali so dijaki, ki trdijo, da imajo svoj OIN, pri pripravi le-tega dejavno sodelovali. Izmed 38 dijakov, ki so navedli, da imajo pripravljen osebni izobraževalni načrt, jih je na to vprašanje odgovorilo 37 (Preglednica 13).

Preglednica 13: Sodelovanje dijakov pri pripravi svojega OIN

Si pri pripravi svojega osebnega izobraževalnega načrta tudi sam sodeloval?	f	f%
Ne, z njim sem bil le seznanjen.	7	18,9 %
Ne, sem se pa o njem natančno pogovoril z razredničarko in/ali svetovalno delavko.	3	8,1 %
Da, v pripravo svojega osebnega izobraževalnega načrta sem bil tudi sam dejavno vključen.	27	73,0 %
Skupaj	37	100,0 %

Podatki kažejo, da so skoraj tri četrtine dijakov, ki imajo OIN, pri njegovi pripravi tudi dejavno sodelovale. Slaba petina je bila z njim le seznanjena, manjši delež dijakov (8,1 %) pa se je o svojem OIN zgolj pogovoril s razrednikom ali s svetovalnim delavcem.

Preglednica 14: Primerjava med programi glede sodelovanja pri pripravi OIN

Za kateri poklic se izobražuješ?		Si pri pripravi svojega osebnega izobraževalnega načrta tudi sam sodeloval?			
		Ne, z njim sem bil le seznanjen.	Ne, sem se pa o njem natančno pogovoril z razredničarko in/ali svetovalno delavko.	Da	Skupaj
Bolničar-negovalec	f	3	1	5	9
	f %	33,3 %	11,1 %	55,6 %	100,0 %
Frizer	f	2	0	12	14
	f %	14,3 %	0,0 %	85,7 %	100,0 %
Gozdar	f	0	1	1	2
	f %	0,0 %	50,0 %	50,0 %	100,0 %
Slaščičar	f	0	1	7	8
	f %	0,0 %	12,5 %	87,5 %	100,0 %
Vrtnar	f	2	0	2	4
	f %	50,0 %	0,0 %	50,0 %	100,0 %
Skupaj	f	7	3	27	37
	f %	18,9 %	8,1 %	73,0 %	100,0 %

Podatki po posameznih programih kažejo, da so pri pripravi svojega OIN najbolj dejavno sodelovali dijaki iz programov slaščičar in frizer (nad 85 %), v programih gozdar, vrtnar in bolničar-negovalec pa je pri pripravi svojega OIN dejavno sodelovala le približno polovica dijakov. Treba je sicer upoštevati, da so frekvence odgovorov pri tem vprašanju v vseh programih tako nizke, da razlik v deležih ni mogoče interpretirati enako, kot bi jih, če bi bil numerus dijakov (bistveno) višji. A sklep, ki ga lahko izpeljemo tudi iz danih podatkov, vendarle je, da bi morali na šolah zagotoviti, da so vsi dijaki, ki potrebujejo in imajo svoj OIN, v pripravo le-tega tudi dejavno vključeni, saj je to eden od ključnih pogojev za kakovostno implementacijo tega individualizacijskega ukrepa.

R7

Kakšno je stališče vodstev šol o tem, da bi šola za vsakega dijaka in v sodelovanju z njim pripravila individualni načrt doseganja ciljev programa?

Eno od ključnih vprašanj, na katerega smo želeli pridobiti odgovor od predstavnikov šolskih vodstev, je povezano s temeljno idejo, ki jo razvijamo znotraj projekta MIND+, namreč idejo, da bi bilo potrebno načelo učne individualizacije udejanjati ne zgolj na individualni ravni učiteljevega didaktičnega ravnanja, pač pa tudi in najprej na ravni institucije, torej na organizacijsko-izvedbeni ravni. Zato smo ravnateljice povprašali, kakšno je njihovo stališče o tem, da bi šola za vsakega dijaka in v sodelovanju z njim pripravila individualni načrt doseganja ciljev programa. Odgovori sogovornic so povzeti v Preglednici 15.

Preglednica 15: Stališča ravnateljic o tem, da bi šola za vsakega dijaka pripravila individualni načrt doseganja ciljev programa

Oznaka intervjuvanke	Kode	Kategorije
V1	na neki način to že izvajamo, za kar je zadolžen razrednik	že obstaja
V2	to smo že izvajali v projektu »portfolio«	
V3	ideja je zelo smiselna	načelna podpora
V4	smiselno, odgovorno in moralno, prav gotovo izvedljivo bi bilo na ravni načrtovanja	
V1	ideja bi bila izvedljiva ob manjšem številu dijakov in na manjši šoli z enim vodstvom to bi zahtevalo res programski učiteljski zbor, kjer bi določen učitelj poučeval samo dijake enega programa	organizacijski in finančni pogoji
V5	ideja je zanimiva, a mislim, da je izvedljiva le v okvirih projekta oz. z dodatnim financiranjem na ravni celotne šole bi to pomenilo ogromno dela če bi to postala dodatna zadolžitev za razrednike, bi morala biti tudi na ravni države ustrezno ovrednotena	
V1	potrebno bi bilo uveljaviti nekakšno enotno metodologijo	domišljenost izvedbe
V4	potrebne bi bile tudi vmesne evalvacije izvajanja individualnih načrtov	
V5	pomembna je dobra spremljava pri uvajanju, da učitelji in dijaki v tem vidijo neki smisel	
V3	prinaša ogromno dela in razumevanja/potrpežljivosti, da bi lahko naši učitelji to nekako dojeli ali pa razumeli	delo z učitelji

Nedvomno lahko kot pozitivno razumemo dejstvo, da nobena od ravnateljic predlogu, ki smo ga opisali v vprašanju, ni nasprotovala, načelno so ga podprle (V3, V4). »Smiselno, odgovorno in moralno, prav gotovo,« je dejala ravnateljica V4. Nekatere sogovornice so celo ugotavljale, da na neki način ali nekaj podobnega na šoli že delajo (V1, V2). »To dejansko mi že izvajamo na neki način. [...] Razrednik tako že vsakega dijaka vodi, posebej ima evidenco in ga spremlja in usmerja. Je pa to bolj na ravni razrednika in potem ta opozarja in sodeluje s potrebnimi službami.« (V1)

Nekatere ravnateljice so ob načelni podpori izrazile tudi skepso, da je takšna ideja uresničljiva ob sedanjih finančnih in kadrovskih možnostih. Ena je opozorila, da njihovo šolo obiskuje preveč dijakov, da bi kaj takega bilo izvedljivo (V1), hkrati pa je opozorila, da bi bilo za tak namen nujno, da bi na šolah delovali programski učiteljski zbori in da učitelji ne bi poučevali svojih programskih enot združeno za dijake različnih programov: »Ideja bi bila idealna, če bi bila to majhna šola, z majhnim številom dijakov, z enim vodstvom. Če bi razmišljali v tej smeri, [...] bi to zahtevalo res programski učiteljski zbor, [kjer bi, denimo] posamezen učitelj, slavist ali matematik itn., [posebej] poučeval bolničarje.« (V1) Tudi ravnateljica V5 meni podobno, namreč da je ideja sicer zanimiva, a izvedljiva le v okvirih projekta oz. z dodatnim financiranjem, saj bi na ravni celotne šole to pomenilo ogromno dela, obenem pa bi moralo biti – če bi to postala dodatna zadolžitev za razrednike – na ravni države to tudi ustrezno ovrednoteno.

Večina intervjuvank je opozorila tudi na to, da bi moral biti tak predlog izjemno dobro domišljen, da bi v praksi dejansko deloval. Poudarjajo, da bi bilo potrebno uveljaviti enotno metodologijo, hkrati pa veliko prizadevanj usmeriti k temu, da bi tudi učitelji dojeli pomen takšnega ukrepa (V3); zagotoviti bi bilo treba periodične evalvacije izvajanja individualnih načrtov (V4), pa tudi sicer poskrbeti za dobro spremljavo pri uvajanju, da bi učitelji in dijaki v tem dejansko videli neki smisel (V5).

R8

Kakšno je mnenje vodstva šole o možnostih za optimalnejšo individualizacijo pri izvajanju PUD?

Ker je PUD pomemben sestavni del vsakega programa poklicnega in strokovnega izobraževanja, je eno od ključnih vprašanj tudi udejanjanje načela učne individualizacije v času, ko se dijaki usposabljaajo pri delodajalcih. Ravnateljice smo zato povprašali, kakšna so njihova stališča o možnostih za optimalnejšo individualizacijo PUD (Preglednica 16).

Preglednica 16: Mnenja ravnateljic o tem, kako bi bilo mogoče optimalneje individualizirati PUD

Oznaka intervjuvanke	Kode	Kategorije
V3	dobro je, da so dijaki na PUD pri različnih delodajalcih razširiti bi veljalo mrežo delodajalcev	široka mreža delodajalcev
V5	individualizacija je na PUD zagotovljena že s tem, da je pri posameznem delodajalcu večinoma en dijak, redkeje dva ali trije	
V2	delodajalce bi veljalo bolje usposobiti tudi za delo z dijaki s posebnimi potrebami, podobno kot so usposobljeni učitelji vzpostaviti bi bilo treba širšo mrežo delodajalcev, pri katerih bi se usposabljali dijaki s PP	usposobljenost delodajalcev za delo z dijaki s PP
V5	tudi delodajalce bi veljalo pritegniti v ta proces, ker se velikokrat ne zavedajo, kako pomembna je njihova vloga	usposabljanje delodajalcev

Oznaka intervjuvanke	Kode	Kategorije
V1	smiselno bi bilo omogočiti, da bi bila količina PUD za dijake fleksibilna, toda to bi moralo biti sistemsko podprto	fleksibilnost za dijake
V1	praktičnega usposabljanja je količinsko dovolj, če bi količino prakse povečali, bi bil šolski del zelo okrnjen	obseg PUD je primeren
V4	omogočili bi lahko dijakom, da v času šolanja odprejo svoje podjetje in se ga naučijo celovito voditi	lastno podjetje

Ugotovimo lahko, da – podobno kot pri vprašanju, kako bi bilo mogoče okrepiti učno individualizacijo v šoli – tudi pri tem vprašanju intervjuvanke niso navedle velikega števila idej in predlogov. Deloma je to mogoče razumeti, ker je praktično usposabljanje pri delodajalcih že po naravi stvari bolj ali manj individualno, kar je navedla tudi ena od sogovornic, ki je dejala, da je individualizacija na PUD zagotovljena že s tem, da je pri posameznem delodajalcu večinoma en dijak, redkeje dva ali trije (V5). A velja vendarle opozoriti, da za kakovostno individualizacijo ne zadostuje individualna učna oblika (še več, ta za kakovostno individualizacijo sploh ni nujna), pač pa je pomembnejše, ali in kako je izvedba programa prilagojena značilnostim, interesom in zmožnostim posameznega dijaka. Z drugimi besedami: če delodajalec z vsakim dijakom na PUD ravna enako, to še ni (kakovostna) individualizacija, pa četudi vsak dijak k temu delodajalcu prihaja posamično. Se je pa mogoče strinjati z ravnateljicami, ki poudarjajo, da je široka mreža različnih delodajalcev eden od pogojev tudi za uspešno individualizacijo (V3, V2). Nekatere sogovornice so opozorile, da mnogi delodajalci niso zadostno usposobljeni za delo z dijaki s posebnimi potrebami (V2), menijo, da bi bilo treba tudi njih dodatno usposobiti: *»Morda bi bilo potrebno tudi delodajalce malo "prevzgojiti" oz. jih potegniti v ta proces [individualizacije, op. a.]. Ker se mi zdi, da se velikokrat ne zavedajo, kako pomembna je [pri tem] njihova vloga.«* (V5)

Dve ideji se zdita nekoliko privlačnejši za nadaljnji razmislek. Ena od intervjuvank je dejala, da bi veljalo zagotoviti sistemsko podporo temu, da bi lahko bil obseg PUD za različne dijake različen (V1), kar bi v razmerju do dijakov pomenilo več fleksibilnosti. To bi seveda terjalo izjemno kompleksne organizacijsko-izvedbene rešitve na ravni institucije, a bi nedvomno prispevalo k ugodnim učinkom individualizacije. Ne gre prezreti tudi ideje, da bi večjo stopnjo individualizacije dijakom lahko zagotovili tudi tako, da bi jim omogočili, da v času šolanja odprejo svoje podjetje in se ga naučijo celovito voditi (V4). Torej *»ne samo to, da zna [dijak] opraviti delo, ampak da zna voditi celotno podjetje, [ima] celotno podjetniško znanje, [tudi povsem] pravno, [da] se [zna] prijavljati na razpise, [pridobivati] subvencije [...] Tukaj vidim res eno popolno individualizacijo, ki je smiselna.«* (V4)



5 ZNAČILNOSTI POUKA IN UDEJANJANJE NAČELA UČNE INDIVIDUALIZACIJE: MNENJA DIJAKOV

V raziskavi nas je zanimalo, kakšna so mnenja dijakov o značilnostih pouka, o didaktični kakovosti le-tega, zlasti pa seveda o ukrepih individualizacije, na podlagi katerih bi lahko sklepali o udejanjanju načela učne individualizacije v programih, vključenih v projekt MIND+.

V tem delu raziskave smo si zastavili pet temeljnih raziskovalnih vprašanj, in sicer:

- R9** Kako so dijaki zadovoljni z izbiro šole oz. programa, v katerega so vpisani?
- R10** Kako so dijaki zadovoljni s poukom pri strokovnih modulih?
- R11** Kako dijaki ocenjujejo učiteljeve aktivnosti, povezane z udejanjanjem načela učne individualizacije, in kako pomembne se jim zdijo?
- R12** Kako pogoste so in kako pomembne se dijakom zdijo tiste posamezne dejavnosti pri pouku strokovnoteoretičnih modulov in pri praktičnem pouku, s katerimi se udejanja učna individualizacija?
- R13** Kako pogosto po oceni dijakov potekata pouk in učenje v okoliščinah, ki lahko omogočijo njuno večjo kakovost?

5.1 ZBIRANJE PODATKOV IN INSTRUMENT

Za potrebe raziskave smo oblikovali anketni vprašalnik, ki je poleg 11 vprašanj zaprtega tipa vseboval tudi 4-stopenjsko lestvico stališč Likertovega tipa, s katero smo merili stopnjo strinjanja s posameznimi trditvami o učenju in pouku. Oblikovali smo tudi sedem 4-stopenjskih ocenjevalnih lestvic, pri katerih so dijaki ocenjevali svoje zadovoljstvo z izbiro šole in s poukom ter pomembnost in pogostnost posameznih postavk, vezanih na učenje in pouk. Dijaki so anketni vprašalnik izpolnjevali v spletni aplikaciji, in sicer spomladi (marec, april) leta 2018.

5.2 PODATKI O VZORCU

Spletni anketni vprašalnik smo posredovali vsem dijakom, ki obiskujejo srednje poklicne šole, vključene v projekt MIND+. Na spletni vprašalnik se je odzvalo 106 dijakov, v vzorec smo zajeli tiste, ki so izpolnili večji del vprašalnika, ostale smo izločili kot neveljavne. Tako predstavlja vzorčno skupino 99 dijakov srednjih poklicnih šol, med katerimi je 60 deklet (60,6 %) in 39 fantov (39,4 %), ki so stari v povprečju nekaj manj kot 16 let. V Preglednici 17 so prikazani podatki o številu in deležu dijakov iz posameznih programov.

Preglednica 17: Program, v katerega so vpisani dijaki

Program	f	f%
Bolničar-negovalec	20	20,2 %
Frizer	28	28,3 %
Gozdar	17	17,2 %
Slaščičar	22	22,2 %
Vrtnar	12	12,1 %
Skupaj	99	100,0 %

Največ dijakov, zajetih v vzorec, je vpisanih v program frizer (28,3 %), sledi program slaščičar (22,2 %), dobra petina je vpisanih v program bolničar-negovalec, nekoliko manj v program gozdar (17,2 %), najmanj dijakov, zajetih v vzorec, se izobražuje za vrtnarje (12,1 %). Ugotovimo lahko, da je razpršenost dijakov v vzorcu po programih razmeroma enakomerna, z izjemo vrtnarjev in frizerjev je ostalih dijakov v vseh programih nekoliko pod ali nad dvajset odstotkov.

Zanimalo nas je tudi, iz kakšnih družin prihajajo dijaki glede na njihovo socialno, ekonomsko, kulturno in jezikovno ozadje. V ta namen smo jih povprašali, katero stopnjo izobrazbe je dosegla njihova mati oziroma skrbnica.

Preglednica 18: Izobrazba matere ali skrbnice

Izobrazba matere ali skrbnice	f	f%
Nedokončana osnovna šola/dokončana osnovna šola	12	12,4 %
Poklicna šola/srednja strokovna šola	55	56,7 %
Gimnazija	9	9,3 %
Višja/visoka šola/fakulteta	12	12,4 %
Ne morem odgovoriti	9	9,3 %
Skupaj	97	100,0 %

Podatki kažejo, da ima večina mater ali skrbnic anketiranih dijakov stopnjo izobrazbe, ki je nižja ali kvečjemu enaka tisti, ki jo bodo v programu pridobili tudi dijaki. Takih je skoraj 70 %. Le dobra petina dijakov namreč trdi, da ima njihova mati oz. skrbnica gimnazijsko ali višje- oz. visokošolsko izobrazbo. Slaba desetina dijakov se je odločila, da ne morejo odgovoriti; sklepamo lahko, da večina od teh dijakov ne ve natančno, kakšna je izobrazba njihovih mater ali skrbnic.

Zanimalo nas je tudi, koliko dijakov v vzorcu ni bilo rojenih v Sloveniji, kje so se rodili in koliko časa so že v Sloveniji, pa tudi, v katerem jeziku se prevladujoče pogovarjajo doma.

Večina v vzorec vključenih dijakov se je rodila v Sloveniji (81 oz. 84,4 %), 15 (15,5 %) pa jih je navedlo druge države rojstva (Preglednica 19).

Preglednica 19: Država, v kateri so se rodili dijaki, ki niso bili rojeni v Sloveniji

Država rojstva	f
Albanija	1
Bosna in Hercegovina	5
Irska	1
Italiji	2
Kazahstan	1
Kosovo	1
Makedonija	1
Ukrajina	2
Skupaj	14

Polovica dijakov, ki niso bili rojeni v Sloveniji in so odgovorili na to vprašanje, se je rodila v eni od držav na ozemlju bivše Jugoslavije (največ v BiH, po eden na Kosovem in v Makedoniji).

Med 15 dijakov, rojenimi v tujini, jih je 14 navedlo tudi državo, in sicer se je pet dijakov rodilo v Bosni in Hercegovini, dva v Italiji in Ukrajini, ostale navedene države so še Albanija, Irska, Kosovo, Kazahstan in Makedonija. Na vprašanje, koliko let so že v Sloveniji, so odgovarjali, kot je povzeto v Preglednici 20.

Preglednica 20: Leta bivanja v Sloveniji

Število let bivanja v Sloveniji	f
1	1
2	4
3	2
4	2
7	1
8	1
10	2
16	2
Skupaj	15

Vsaj za dva dijaka, ki sta navedla, da sta se rodila v tujini, lahko glede na podatke v Preglednici 20 sklepamo, da v Sloveniji živita že od zgodnjega otroštva, dva dijaka bivata v naši državi že deset let. Pet dijakov se je k nam priselilo pred letom oziroma dvema, ostali so tukaj že dlje časa, a ne večino svojega otroštva. Večina dijakov se doma pogovarja v slovenščini (81 oz. 83,5 %), 16 dijakov pa je navedlo, da se doma najpogosteje pogovarjajo v katerem drugem jeziku. Dvanajst jih je zapisalo, v katerem (Preglednica 21).

Preglednica 21: Jezik, v katerem se dijaki, ki niso rojeni v Sloveniji, najpogosteje pogovarjajo doma

Doma se najpogosteje pogovarjamo v	f
albanščini	1
angleščini	1
bosanščini	5
ruščini	2
hrvaščini	1
srbohrvaščini	1
srbsčini	1
Skupaj	12

Med 12 dijakov, ki so napisali, v katerem jeziku se najpogosteje pogovarjajo doma, jih je pet navedlo bosanščino, dva ruščino, ostali jeziki so še angleščina, albanščina, hrvaščina, srbohrvaščina in srbsčina. Dijake smo prosili tudi, da ocenijo, koliko knjig imajo doma.

Preglednica 22: Ocena števila knjig, ki jih imajo pri dijakih doma

Doma imamo približno	f	f%
manj kot 10 knjig	12	12,4 %
11–25 knjig	23	23,7 %
26–50 knjig	20	20,6 %
50–100 knjig	24	24,7 %
101–200 knjig	9	9,3 %
več kot 200 knjig	9	9,3 %
Skupaj	97	100,0 %

Pri slabi petini dijakov imajo doma več kot 100 knjig, pri slabi četrtini približno med 50 in 100 knjig, podoben je odstotek tistih, ki imajo med približno 10 in 25 knjig. Relativno visok je delež tistih, ki imajo doma manj kot deset knjig (12,4 %). Glede dostopa do interneta doma podatki v Preglednici 23 kažejo, da ima večina od 97 dijakov, ki so na to vprašanje odgovorili, doma internetno povezavo (94 oz. 96,9 %), trije dostopa nimajo, eden izmed njih ga ima drugje.

Preglednica 23: Dostop do interneta doma

Ali imaš doma dostop do interneta?	f	f%
Da	94	96,9 %
Ne	2	2,1 %
Ne, a imam dostop drugje	1	1,0 %
Skupaj	97	100,0 %

5.3 OBDELAVA PODATKOV

Podatke smo obdelali na nivoju deskriptivne statistike (f, f %, M) in jih predstavili v strukturnih tabelah. Za preverjanje statistično pomembnih razlik med programi smo uporabili χ^2 -preizkus. V primeru neizpolnjenih pogojev (če je bilo več kot 20 % teoretičnih frekvenc manjših od 5) smo uporabili nadomestni, Kullbackov preizkus.

Kako so dijaki zadovoljni z izbiro šole oz. programa, v katerega so vpisani?

Najprej nas je zanimalo, kako so dijaki na splošno zadovoljni z izbiro šole.

Preglednica 24: Zadovoljstvo z izbiro šole

Kako si doslej zadovoljen z izbiro šole?	f	f%
Zelo nezadovoljen	4	4,0 %
Nezadovoljen	2	2,0 %
Niti niti	6	6,1 %
Zadovoljen	58	58,6 %
Zelo zadovoljen	29	29,3 %
Skupaj	99	100,0 %

Skoraj 88 % dijakov je z izbiro šole zadovoljnih oziroma zelo zadovoljnih, dobrih 6 % ni niti zadovoljnih niti nezadovoljnih, izrazito nezadovoljni so štirje dijaki.

Pogledali smo tudi, ali obstajajo glede zadovoljstva z izbiro šole razlike med posameznimi programi. Podatki so predstavljeni v Preglednici 25.

Preglednica 25: Zadovoljstvo z izbiro šole po posameznih programih

Program		Kako si doslej zadovoljen z izbiro šole?					Skupaj
		Zelo neza-dovoljen	Nezado-voljen	Niti niti	Zadovoljen	Zelo zadovoljen	
Bolničar-negovalec	f	2	1	2	12	3	20
	f %	10,0 %	5,0 %	10,0 %	60,0 %	15,0 %	100,0 %
Frizer	f	0	0	1	14	13	28
	f %	0,0 %	0,0 %	3,6 %	50,0 %	46,4 %	100,0 %
Gozdar	f	0	1	0	12	4	17
	f %	0,0 %	5,9 %	0,0 %	70,6 %	23,5 %	100,0 %
Slaščičar	f	2	0	1	12	7	22
	f %	9,1 %	0,0 %	4,5 %	54,5 %	31,8 %	100,0 %
Vrtnar	f	0	0	2	8	2	12
	f %	0,0 %	0,0 %	16,7 %	66,7 %	16,7 %	100,0 %
Skupaj	f	4	2	6	58	29	99
	f %	4,0 %	2,0 %	6,1 %	58,6 %	29,3 %	100,0 %

Čeprav je večina dijakov zadovoljnih ali zelo zadovoljnih s svojo izbiro, primerjava med programi vendarle kaže, da so v programu bolničar-negovalec trije dijaki od 20 nezadovoljni, dva od teh celo zelo nezadovoljna, dva pa sta neopredeljena. Dva nezadovoljna najdemo tudi med dijaki, ki se izobražujejo za slaščičarje. Visoko stopnjo zadovoljstva s svojo izbiro pa izražajo dijaki, ki so izbrali program frizer (med njimi ni nobenega nezadovoljnega) in program vrtnar (tukaj sta dva dijaka neopredeljena).

Kako so dijaki zadovoljni s poukom pri strokovnih modulih?

V Preglednici 26 so predstavljeni podatki o tem, kako so dijaki zadovoljni s poukom pri strokovnih modulih, in sicer posebej pri strokovni teoriji in pri praktičnem pouku.

Preglednica 26: Zadovoljstvo s poukom pri strokovni teoriji in praktičnem pouku

	Kako si zadovoljen s poukom pri strokovni teoriji?		Kako si zadovoljen s praktičnim poukom?	
	f	f%	f	f%
Zelo nezadovoljen	1	1,0 %	4	4,3 %
Nezadovoljen	2	2,1 %	1	1,1 %
Niti niti	17	17,7 %	10	10,6 %
Zadovoljen	67	69,8 %	43	45,7 %
Zelo zadovoljen	9	9,4 %	36	38,3 %
Skupaj	96	100,0 %	94	100,0 %

Na podlagi podatkov lahko za skupino dijakov, zajetih v vzorec, sklepamo, da so s poukom pri strokovni teoriji v veliki večini zadovoljni (slabih 70 %) oziroma zelo zadovoljni (skoraj desetina). Še večje zadovoljstvo izražajo glede praktičnega pouka, saj jih dobrih 38 % navede, da so s praktičnim poukom zelo zadovoljni, slabih 46 % pa je zadovoljnih. Deleža tistih, ki niso niti zadovoljni, niti nezadovoljni, sta relativno nizka (neopredeljenih glede zadovoljstva s poukom pri strokovni teoriji je slabih 18 % dijakov, medtem ko je takšnih ocen praktičnega pouka dobra desetina).

Primerjava med programi glede zadovoljstva s poukom pri strokovni teoriji kaže, da med dijaki različnih programov obstajajo različna mnenja glede zadovoljstva s poukom (Preglednica 27).

Preglednica 27: Zadovoljstvo s poukom pri strokovni teoriji glede na program

Program		Kako si zadovoljen s poukom pri strokovni teoriji?					Skupaj
		Zelo nezadovoljen	Nezadovoljen	Niti niti	Zadovoljen	Zelo zadovoljen	
Bolničar-negovalec	f	1	0	4	14	1	20
	f %	5,0 %	0,0 %	20,0 %	70,0 %	5,0 %	100,0 %
Frizer	f	0	1	8	16	2	27
	f %	0,0 %	3,7 %	29,6 %	59,3 %	7,4 %	100,0 %
Gozdar	f	0	1	1	14	1	17
	f %	0,0 %	5,9 %	5,9 %	82,4 %	5,9 %	100,0 %
Slaščičar	f	0	0	3	15	4	22
	f %	0,0 %	0,0 %	13,6 %	68,2 %	18,2 %	100,0 %
Vrtnar	f	0	0	1	8	1	10
	f %	0,0 %	0,0 %	10,0 %	80,0 %	10,0 %	100,0 %
Skupaj	f	1	2	17	67	9	96
	f %	1,0 %	2,1 %	17,7 %	69,8 %	9,4 %	100,0 %

Kot smo že ugotovili, je **pri pouku strokovne teorije** nezadovoljnih oz. zelo nezadovoljnih malo, takšno stališče so izrazili en dijak iz programa bolničar-negovalec, en dijak iz programa frizer in en dijak iz programa gozdar. Je pa relativno visok delež tistih, ki niso niti zadovoljni niti nezadovoljni v programu frizer (skoraj 30 %) in v programu bolničar-negovalec (petina).

Preglednica 28: Zadovoljstvo s praktičnim poukom glede na program

Program		Kako si zadovoljen s praktičnim poukom?					Skupaj
		Zelo neza-dovoljen	Nezado-voljen	Niti niti	Zadovoljen	Zelo zadovoljen	
Bolničar-negovalec	f	1	0	3	8	6	18
	f %	5,6 %	0,0 %	16,7 %	44,4 %	33,3 %	100,0 %
Frizer	f	1	0	1	13	13	28
	f %	3,6 %	0,0 %	3,6 %	46,4 %	46,4 %	100,0 %
Gozdar	f	1	0	1	8	7	17
	f %	5,9 %	0,0 %	5,9 %	47,1 %	41,2 %	100,0 %
Slaščičar	f	1	0	3	7	9	20
	f %	5,0 %	0,0 %	15,0 %	35,0 %	45,0 %	100,0 %
Vrtnar	f	0	1	2	7	1	11
	f %	0,0 %	9,1 %	18,2 %	63,6 %	9,1 %	100,0 %
Skupaj	f	4	1	10	43	36	94
	f %	4,3 %	1,1 %	10,6 %	45,7 %	38,3 %	100,0 %

V vsakem programu najdemo dijaka ali dijakinjo, ki je s **praktičnim poukom** bodisi zelo nezadovoljen bodisi nezadovoljen. V vseh programih so tudi dijaki, ki s praktičnim poukom niso niti zadovoljni niti nezadovoljni, največ takšnih je v programu vrtnar (skoraj petina). Če po programih pogledamo deleže zadovoljnih in zelo zadovoljnih s praktičnim poukom, je ta delež najvišji v programu frizer, najnižji pa v programu vrtnar.

R11

Kako dijaki ocenjujejo učiteljeve aktivnosti, povezane z udejanjanjem načela učne individualizacije, in kako pomembne se jim zdijo?

V nadaljevanju v Preglednici 29 predstavljamo, v kolikšni meri se dijaki strinjajo s posameznimi trditvami o učenju in pouku in kako ocenjujejo pomembnost posameznih vidikov za njihovo učenje. Zaradi lažje primerjave med posameznimi trditvami tako glede stopnje strinjanja kot glede ocene pomembnosti smo izračunali povprečne vrednosti. Obenem nas je zanimalo, pri katerih trditvah so razhajanja med stopnjo strinjanja in oceno pomembnosti največja, zato smo opravili t-test za odvisne vzorce za preverjanje statistično pomembnih razlik.

Preglednica 29: Povprečne vrednosti glede strinjanja s trditvami o učenju in pouku in povprečne ocene pomembnosti za uspešno učenje

Značilnosti pouka in učenja	Stopnja strinjanja \bar{x}	Ocena pomembnosti \bar{x}	t-test α
Občutek imam, da učitelji spremljajo moj napredek v znanju.	2,88	3,05	-2,050 ,043*
Učitelji nam pojasnijo, kako lahko svoje učenje izboljšamo.	2,99	3,20	-3,065 ,003*
Učitelji nam pomagajo pripraviti načrt doseganja učnih ciljev.	2,86	3,20	-3,872 ,000*
Pri pouku imam možnost pokazati, kaj sem se naučil.	3,12	3,19	-1,016 ,312
Učitelji nam posredujejo povratne informacije o tem, kako dobro smo opravili naloge pri pouku.	3,06	3,15	-1,111 ,269
Če imamo težave z razumevanjem učne snovi, so nam učitelji pripravljeni nuditi dodatno pomoč.	3,21	3,39	-2,082 ,040*
Občutek imam, da učitelji pri pouku cenijo moje sodelovanje, tudi če kdaj naredim napako ali povem kaj narobe.	3,03	3,03	-,122 ,904
Ko dosežem napredek, me učitelji pohvalijo.	3,00	3,11	-1,416 ,160
Učitelji nas spodbujajo, da vodimo mapo učnih dosežkov in tako spremljamo svoj napredek.	2,93	3,09	-2,018 ,046*
Učitelji mi omogočajo, da poglobljam znanje na področjih, ki me bolj zanimajo.	2,85	3,20	-4,157 ,000*

* statistično pomembne razlike ● najvišje povprečne vrednosti ● najnižje povprečne vrednosti

Podatki v Preglednici 29 kažejo, da se dijaki v največji meri strinjajo s trditvama »Če imamo težave z razumevanjem učne snovi, so nam učitelji pripravljeni nuditi dodatno pomoč« in »Pri pouku imam možnost pokazati, kaj sem se naučil«. Najmanj se strinjajo s trditvama »Učitelji mi omogočajo, da poglobljam znanje na področjih, ki me bolj zanimajo« in »Učitelji nam pomagajo pripraviti načrt doseganja učnih ciljev«. Glede pomembnosti pa so najvišje ocenili trditvi »Če imamo težave z razumevanjem učne snovi, so nam učitelji pripravljeni nuditi dodatno pomoč« in »Učitelji mi omogočajo, da poglobljam znanje na področjih, ki me bolj zanimajo«, najnižje pa so ocenili pomembnost trditev »Občutek imam, da učitelji pri pouku cenijo moje sodelovanje, tudi če kdaj naredim napako ali povem kaj narobe« in »Učitelji nas spodbujajo, da vodimo mapo učnih dosežkov in tako spremljamo svoj napredek«.

Primerjava med tem, kaj se po mnenju dijakov pri pouku dogaja (če stopnjo strinjanja interpretiramo na tak način), in tem, kaj dijaki ocenjujejo kot pomembno, pokaže na kar nekaj statistično pomembnih razlik, in sicer med skoraj večino navedenih trditev (označene so z zvezdico). Največje razhajanje najdemo pri trditvah »Učitelji mi omogočajo, da poglobljam znanje na področjih, ki me bolj zanimajo« in »Učitelji nam pomagajo pripraviti načrt doseganja učnih ciljev«, ki so ju dijaki po pomembnosti ocenili zelo visoko, hkrati pa bi po njihovih ocenah lahko sklepali, da pri pouku učitelji teh dejavnosti ne izvajajo v zadostni meri.

Da so učitelji pripravljeni nuditi dodatno pomoč, če imajo dijaki težave z razumevanjem učne snovi, je moč sklepati iz visoke mere strinjanja s to trditvijo, hkrati pa pomoč učiteljev pri težavah dijaki ocenjujejo kot eno najpomembnejših dejavnosti.

Primerjave med programi za posamezne trditve niso pokazale statistično pomembnih razlik, kar pomeni, da so dijaki različnih programov izražali podobno stopnjo strinjanja s posameznimi trditvami in jim pripisovali tudi podobno pomembnost. Razliko smo našli le pri eni trditvi, in sicer pri oceni, kako pomembno se dijakom zdi, da učitelji pri pouku cenijo njihovo sodelovanje, tudi če naredijo napako ali povedo kaj narobe. Podatki so prikazani v Preglednici 30.

Preglednica 30: Razlike med programi glede ocene pomembnosti postavke »Občutek imam, da učitelji pri pouku cenijo moje sodelovanje, tudi če kdaj naredim napako ali povem kaj narobe«.

		Občutek imam, da učitelji pri pouku cenijo moje sodelovanje, tudi če kdaj naredim napako ali povem kaj narobe.				Skupaj
Program		Popolnoma nepomembno	Nepomembno	Pomembno	Zelo pomembno	
Bolničar-negovalec	f	2	4	7	7	20
	f %	10,0 %	20,0 %	35,0 %	35,0 %	100,0 %
Frizer	f	0	4	7	17	28
	f %	0,0 %	14,3 %	25,0 %	60,7 %	100,0 %
Gozdar	f	2	4	10	0	16
	f %	12,5 %	25,0 %	62,5 %	0,0 %	100,0 %
Slaščičar	f	0	4	13	5	22
	f %	0,0 %	18,2 %	59,1 %	22,7 %	100,0 %
Vrtnar	f	2	2	4	4	12
	f %	16,7 %	16,7 %	33,3 %	33,3 %	100,0 %
Skupaj	f	6	18	41	33	98
	f %	6,1 %	18,4 %	41,8 %	33,7 %	100,0 %

$2\bar{I} = 31,542$ ($g = 12$; $\alpha = ,002$)

Da učitelji pri pouku cenijo sodelovanje dijakov, tudi če kdaj naredijo napako ali povedo kaj narobe, je najbolj pomembno dijakom, vpisanim v program frizer, najmanj pa dijakom, ki se izobražujejo za gozdarje. Kot precej nepomembno so takšno ravnanje učiteljev v večjem deležu ocenili tudi dijaki v programih vrtnar in bolničar-negovalec.

Kako pogosto po oceni dijakov potekajo in kako pomembne se jim zdijo tiste dejavnosti pri pouku strokovne teorije in pri praktičnem pouku, s katerimi se udejanja učna individualizacija?

Primerjali smo oceno pogostosti izvajanja posameznih dejavnosti, ki potekajo pri pouku strokovne teorije in pri praktičnem pouku. Podatki v Preglednici 31 kažejo, da po ocenah dijakov pouk strokovne teorije poteka na 'klasičen' način, in sicer najpogosteje pri pouku prepisujejo učno snov s table oz. projekcije, pogosto pišejo tudi po nareku. Tretja najpogostejša dejavnost po oceni dijakov je vključevanje dijakov v načrtovanje pouka tako, da učitelji upoštevajo tudi interese dijakov. Najredkeje pa dijaki pri pouku samostojno iščejo informacije po spletu, redko tudi poteka delo v manjših skupinah.

Pri praktičnem pouku je slika nekoliko drugačna, saj so dijaki ocenili, da najpogosteje pouk poteka v sodelovanju med njimi, pogosto jim učitelji na začetku obravnavanja nove učne snovi predstavijo učne cilje, tudi hitrost obravnavanja učne snovi učitelji pri praktičnem pouku pogosteje kot pri pouku strokovne teorije prilagajajo glede na to, ali dijaki uspejo slediti razlagi. Podobno kot pri pouku strokovne teorije tudi pri praktičnem pouku dijaki redko samostojno iščejo informacije po spletu in redko pripravljajo projekte skupaj s sošolci.

Zanimala nas je tudi primerjava povprečnih ocen dijakov glede pogostosti izvajanja posameznih dejavnosti pri pouku strokovne teorije in praktičnega pouka. Rezultati odvisnega t-testa kažejo, da so razlike pri večini postavk statistično pomembne, in sicer učitelji statistično pomembno pogosteje pri praktičnem pouku vključujejo dijake v načrtovanje pouka, tako da upoštevajo tudi njihove interese. Ko začnejo z obravnavanjem nove učne vsebine (teme, poglavja), učitelji pogosteje predstavijo učne cilje pri praktičnem pouku kot pri pouku strokovne teorije, učitelji pri praktičnem pouku tudi pogosteje prilagajajo hitrost obravnavanja snovi razumevanju dijakov, prav tako dijaki pri praktičnem pouku pogosteje kot pri pouku strokovne teorije sodelujejo med seboj in delajo v manjših skupinah ali parih.

Statistično pomembno pogosteje pa dijaki pri pouku strokovne teorije zapisujejo učno snov po učiteljevem nareku ali pa jo prepisujejo s table oziroma projekcije.

Preglednica 31: Ocena pogostosti izvajanja posameznih dejavnosti pri strokovni teoriji in praktičnem pouku

		Pogostost izvajanja navedene dejavnosti pri STROKOVNI TEORIJI (1 -nikoli; 2-redko; 3-pogosto; 4-zelo pogosto, skoraj vedno)						Pogostost izvajanja navedene dejavnosti pri PRAKTIČNEM POUKU (1 -nikoli; 2-redko; 3-pogosto; 4-zelo pogosto, skoraj vedno)						ItI-test
		1	2	3	4	N	\bar{x}	1	2	3	4	N	\bar{x}	α
Učitelji nas vključujejo v načrtovanje pouka, tako da upoštevajo tudi naše interese.	f	7	39	41	12	99	2,59	4	22	44	26	96	2,96	-4,886
	f %	7,1 %	39,4 %	41,4 %	12,1 %	100,0 %		4,2 %	22,9 %	45,8 %	27,1 %	100,0 %		,000*
Ko začnejo obravnavati nove učne vsebine (teme, poglavja), učitelji predstavijo učne cilje.	f	8	31	46	14	99	2,67	2	17	45	33	97	3,12	-5,774
	f %	8,1 %	31,3 %	46,5 %	14,1 %	100,0 %		2,1 %	17,5 %	46,4 %	34,0 %	100,0 %		,000*
Pri pouku zapisujemo učno snov po učiteljevem nareku.	f	4	27	38	27	96	2,92	17	18	32	28	95	2,75	1,983
	f %	4,2 %	28,1 %	39,6 %	28,1 %	100,0 %		17,9 %	18,9 %	33,7 %	29,5 %	100,0 %		,050*
Pri pouku prepisujemo učno snov s table oz. projekcije.	f	3	15	35	46	99	3,25	14	24	33	24	95	2,71	4,476
	f %	3,0 %	15,2 %	35,4 %	46,5 %	100,0 %		14,7 %	25,3 %	34,7 %	25,3 %	100,0 %		,000*
Učitelji nam pripravijo povzetke obravnavane snovi.	f	5	31	45	16	97	2,74	9	19	47	19	94	2,81	-1,299
	f %	5,2 %	32,0 %	46,4 %	16,5 %	100,0 %		9,6 %	20,2 %	50,0 %	20,2 %	100,0 %		,197
Pri pouku izpolnjujemo delovne liste.	f	4	31	42	21	98	2,82	18	24	31	22	95	2,60	1,865
	f %	4,1 %	31,6 %	42,9 %	21,4 %	100,0 %		18,9 %	25,3 %	32,6 %	23,2 %	100,0 %		,065
Učitelji hitrost obravnavanja snovi prilagajajo našemu razumevanju učne snovi.	f	6	31	45	15	97	2,71	7	20	39	31	97	2,97	-2,989
	f %	6,2 %	32,0 %	46,4 %	15,5 %	100,0 %		7,2 %	20,6 %	40,2 %	32,0 %	100,0 %		,004*
Pri pouku poteka delo v manjših skupinah ali parih.	f	17	46	27	8	98	2,27	10	29	31	26	96	2,76	-4,571
	f %	17,3 %	46,9 %	27,6 %	8,2 %	100,0 %		10,4 %	30,2 %	32,3 %	27,1 %	100,0 %		,000*
Pri pouku poteka delo tako, da naloge opravljam sam, individualno.	f	4	24	47	20	95	2,87	9	19	46	22	96	2,84	,129
	f %	4,2 %	25,3 %	49,5 %	21,1 %	100,0 %		9,4 %	19,8 %	47,9 %	22,9 %	100,0 %		,897
Dijaki pri pouku med seboj sodelujemo.	f	5	23	45	25	98	2,92	1	13	38	42	94	3,29	-4,107
	f %	5,1 %	23,5 %	45,9 %	25,5 %	100,0 %		1,1 %	13,8 %	40,4 %	44,7 %	100,0 %		,000*
Pouk poteka tudi tako, da s sošolci pripravljamo projekte (projektno delo).	f	17	33	34	13	97	2,44	14	34	27	20	95	2,56	-1,215
	f %	17,5 %	34,0 %	35,1 %	13,4 %	100,0 %		14,7 %	35,8 %	28,4 %	21,1 %	100,0 %		,227
Pri pouku samostojno iščemo informacije po spletu.	f	24	33	30	10	97	2,27	35	15	34	12	96	2,24	,000
	f %	24,7 %	34,0 %	30,9 %	10,3 %	100,0 %		36,5 %	15,6 %	35,4 %	12,5 %	100,0 %		1,000

* statistično pomembne razlike ● najvišje povprečne vrednosti ● najnižje povprečne vrednosti

V nadaljevanju predstavljamo še nekatere podatke, vezane na oceno pogostosti izvajanja posameznih dejavnosti pri pouku strokovne teorije in pri praktičnem pouku.

Preglednica 32: Ocena pogostosti izvajanja posameznih dejavnosti pri strokovni teoriji in praktičnem pouku

		Pogostost izvajanja navedene dejavnosti pri STROKOVNI TEORIJI (1-nikoli; 2-redko; 3-pogosto; 4-zelo pogosto, skoraj vedno)						Pogostost izvajanja navedene dejavnosti pri PRAKTIČNEM POUKU (1-nikoli; 2-redko; 3-pogosto; 4-zelo pogosto, skoraj vedno)						Itl-test
		1	2	3	4	N	\bar{x}	1	2	3	4	N	\bar{x}	α
Učitelji pri pouku uporabljajo vnaprej pripravljene predstavitve (npr. powerpoint).	f	7	15	32	42	96	3,14	15	28	29	22	94	2,62	4,843
	f %	7,3 %	15,6 %	33,3 %	43,8 %	100,0 %		16,0 %	29,8 %	30,9 %	23,4 %	100,0 %		,000*
Pri pouku se učimo s pomočjo video posnetkov, povezanih s snovjo.	f	18	33	36	10	97	2,39	14	30	37	14	95	2,54	-1,269
	f %	18,6 %	34,0 %	37,1 %	10,3 %	100,0 %		14,7 %	31,6 %	38,9 %	14,7 %	100,0 %		,208
Pri pouku rešujemo naloge s pomočjo računalniške tehnologije (računalnikov, tablic ipd.).	f	33	30	27	7	97	2,08	40	25	21	10	96	2,01	1,155
	f %	34,0 %	30,9 %	27,8 %	7,2 %	100,0 %		41,7 %	26,0 %	21,9 %	10,4 %	100,0 %		,251
Pri pouku rešujemo naloge s pomočjo pametnih telefonov.	f	30	33	25	9	97	2,13	46	14	18	16	94	2,04	1,393
	f %	30,9 %	34,0 %	25,8 %	9,3 %	100,0 %		48,9 %	14,9 %	19,1 %	17,0 %	100,0 %		,167
Pri izvajanju učne ure sodeluje več učiteljev.	f	44	30	17	6	97	1,85	23	31	29	12	95	2,32	-4,685
	f %	45,4 %	30,9 %	17,5 %	6,2 %	100,0 %		24,2 %	32,6 %	30,5 %	12,6 %	100,0 %		,000*
Pri pouku imam dovolj časa, da opravi učne naloge.	f	5	35	42	15	97	2,69	8	17	48	22	95	2,88	-2,046
	f %	5,2 %	36,1 %	43,3 %	15,5 %	100,0 %		8,4 %	17,9 %	50,5 %	23,2 %	100,0 %		,044*
Učitelj pri pouku dijakom, ki slovenščine ne razumejo dobro, pomaga z dodatno razlago.	f	11	33	37	16	97	2,60	11	18	42	24	95	2,83	-2,464
	f %	11,3 %	34,0 %	38,1 %	16,5 %	100,0 %		11,6 %	18,9 %	44,2 %	25,3 %	100,0 %		,016*
Po pouku si učitelji vzamejo čas, da mi posebej razložijo učne vsebine, ki jih želim/moram bolje razumeti.	f	12	34	37	14	97	2,55	8	21	38	27	94	2,89	-3,111
	f %	12,4 %	35,1 %	38,1 %	14,4 %	100,0 %		8,5 %	22,3 %	40,4 %	28,7 %	100,0 %		,002*
Pri pouku imamo na voljo in rešujemo različno zahtevne naloge.	f	13	32	38	13	96	2,53	12	28	41	15	96	2,61	-,917
	f %	13,5 %	33,3 %	39,6 %	13,5 %	100,0 %		12,5 %	29,2 %	42,7 %	15,6 %	100,0 %		,362
Pri pouku rešujem naloge in zadolžitve, ki jih učitelji pripravijo posebej zame (npr. glede na moje interese, zmožnosti, predznanje ipd.).	f	24	29	30	14	97	2,35	14	26	37	16	93	2,59	-2,743
	f %	24,7 %	29,9 %	30,9 %	14,4 %	100,0 %		15,1 %	28,0 %	39,8 %	17,2 %	100,0 %		,007*
Menim, da učitelji od zmožnejših dijakov zahtevajo več kot od manj zmožnih.	f	10	29	37	21	97	2,71	7	21	41	27	96	2,92	-2,713
	f %	10,3 %	29,9 %	38,1 %	21,6 %	100,0 %		7,3 %	21,9 %	42,7 %	28,1 %	100,0 %		,008

* statistično pomembne razlike ● najvišje povprečne vrednosti ● najnižje povprečne vrednosti

Podatki v Preglednici 32 kažejo, da dijaki ocenjujejo, da pri pouku strokovne teorije učitelji najpogosteje uporabljajo vnaprej pripravljene predstavitve (npr. powerpoint). Dijaki prav tako ocenjujejo, da učitelji pri pouku strokovne teorije in pri praktičnem pouku pogosto oziroma zelo pogosto od zmožnejših dijakov zahtevajo več kot od manj zmožnih. Ocenjujejo tudi, da imajo sami pogosto dovolj časa, da opravijo učne naloge, tako pri pouku strokovne teorije kot pri praktičnem pouku. Pri praktičnem pouku tudi ocenjujejo, da si učitelji pogosto ali skoraj vedno vzamejo čas, da dijakom posebej razložijo učne vsebine, ki jih morajo oziroma želijo bolje razumeti.

Zanimivo pa so kot dejavnosti, ki redko ali skoraj nikoli ne potekajo niti pri praktičnem pouku niti pri pouku strokovne teorije, navedli aktivnosti, pri katerih se uporablja moderna tehnologija (»Pri pouku rešujemo naloge s pomočjo računalniške tehnologije /računalnikov, tablic ipd./«, »Pri pouku rešujemo naloge s pomočjo pametnih telefonov«). Redko se tudi zgodi, da pri izvajanju učne ure tako praktičnega pouka kot strokovne teorije sodeluje več učiteljev.

Statistično pomembne razlike med povprečnimi vrednostmi smo ugotovili pri večini merjenih postavk, in sicer statistično pomembno pogosteje pri praktičnem pouku pri izvedbi posamezne učne ure sodeluje več učiteljev, učitelji pri praktičnem pouku tudi pogosteje pomagajo dijakom, ki imajo težave s slovenščino, pogosteje si tudi vzamejo čas, da dijakom posebej razložijo učne vsebine, ki jih ti želijo ali morajo bolje razumeti, hkrati pa pogosteje kot učitelji strokovne teorije od zmožnejših dijakov zahtevajo več, pogosteje tudi pripravijo naloge in zadolžitve glede na interese, zmožnosti in predznanje dijakov. Povprečna ocena dijakov o pogostosti uporabe vnaprej pripravljene predstavitve (npr. powerpointa) pa je pri strokovni teoriji statistično pomembno višja kot pri praktičnem pouku. Dijaki nadalje ocenjujejo, da imajo pri praktičnem pouku pogosteje več časa, da opravijo učne naloge, kot pri pouku strokovne teorije.

Analizirali smo podatke o tem, kako dijaki ocenjujejo pogostost izvajanja posameznih aktivnosti pri pouku strokovne teorije in praktičnega pouka. V nadaljevanju pa za iste postavke prikazujemo, kakšen pomen jim dijaki pripisujejo.

Preglednica 33: Ocena pomembnosti dejavnosti za kakovostno učenje

		Nepomembna	Malo pomembna	Pomembna	Zelo pomembna	Skupaj	\bar{x}
Učitelji nas vključujejo v načrtovanje pouka, tako da upoštevajo tudi naše interese.	f	5	17	53	24	99	2,97
	f %	5,1 %	17,2 %	53,5 %	24,2 %	100,0 %	
Ko začnejo obravnavati nove učne vsebine (teme, poglavja), učitelji predstavijo učne cilje.	f	7	20	54	16	97	2,81
	f %	7,2 %	20,6 %	55,7 %	16,5 %	100,0 %	
Pri pouku zapisujemo učno snov po učiteljevem nareku.	f	5	19	52	20	96	2,91
	f %	5,2 %	19,8 %	54,2 %	20,8 %	100,0 %	
Pri pouku prepisujemo učno snov s table oz. projekcije.	f	2	13	44	36	95	3,20
	f %	2,1 %	13,7 %	46,3 %	37,9 %	100,0 %	
Učitelji nam pripravijo povzetke obravnavane snovi.	f	2	8	54	30	94	3,19
	f %	2,1 %	8,5 %	57,4 %	31,9 %	100,0 %	
Pri pouku izpolnjujemo delovne liste.	f	4	15	52	24	95	3,01
	f %	4,2 %	15,8 %	54,7 %	25,3 %	100,0 %	
Učitelji hitrost obravnavanja snovi prilagajajo našemu razumevanju učne snovi.	f	2	11	50	30	93	3,16
	f %	2,2 %	11,8 %	53,8 %	32,3 %	100,0 %	
Pri pouku poteka delo v manjših skupinah ali parih.	f	5	34	36	20	95	2,75
	f %	5,3 %	35,8 %	37,9 %	21,1 %	100,0 %	
Pri pouku poteka delo tako, da naloge opravljam sam, individualno.	f	6	26	47	12	91	2,71
	f %	6,6 %	28,6 %	51,6 %	13,2 %	100,0 %	
Dijaki pri pouku med seboj sodelujemo.	f	3	10	47	30	90	3,16
	f %	3,3 %	11,1 %	52,2 %	33,3 %	100,0 %	
Pouk poteka tudi tako, da s sošolci pripravljamo projekte (projektno delo).	f	10	20	41	19	90	2,77
	f %	11,1 %	22,2 %	45,6 %	21,1 %	100,0 %	
Pri pouku samostojno iščemo informacije po spletu.	f	5	29	38	19	91	2,78
	f %	5,5 %	31,9 %	41,8 %	20,9 %	100,0 %	

		Nepomembna	Malo pomembna	Pomembna	Zelo pomembna	Skupaj	\bar{x}
Učitelji pri pouku uporabljajo vnaprej pripravljene predstavitve (npr. powerpoint).	f	6	14	51	27	98	3,01
	f %	6,1 %	14,3 %	52,0 %	27,6 %	100,0 %	
Pri pouku se učimo s pomočjo video posnetkov, povezanih s snovjo.	f	5	21	55	15	96	2,83
	f %	5,2 %	21,9 %	57,3 %	15,6 %	100,0 %	
Pri pouku rešujemo naloge s pomočjo računalniške tehnologije (računalnikov, tablic ipd.).	f	9	30	41	16	96	2,67
	f %	9,4 %	31,3 %	42,7 %	16,7 %	100,0 %	
Pri pouku rešujemo naloge s pomočjo pametnih telefonov.	f	12	29	37	17	95	2,62
	f %	12,6 %	30,5 %	38,9 %	17,9 %	100,0 %	
Pri izvajanju učne ure sodeluje več učiteljev.	f	20	25	32	17	94	2,49
	f %	21,3 %	26,6 %	34,0 %	18,1 %	100,0 %	
Pri pouku imam dovolj časa, da opravi učne naloge.	f	6	13	53	22	94	2,97
	f %	6,4 %	13,8 %	56,4 %	23,4 %	100,0 %	
Učitelj pri pouku dijakom, ki slovenščine ne razumejo dobro, pomaga z dodatno razlago.	f	3	11	47	31	92	3,15
	f %	3,3 %	12,0 %	51,1 %	33,7 %	100,0 %	
Po pouku si učitelji vzamejo čas, da mi posebej razložijo učne vsebine, ki jih želim/moram bolje razumeti.	f	4	13	50	26	93	3,05
	f %	4,3 %	14,0 %	53,8 %	28,0 %	100,0 %	
Pri pouku imamo na voljo in rešujemo različno zahtevne naloge.	f	6	21	46	19	92	2,85
	f %	6,5 %	22,8 %	50,0 %	20,7 %	100,0 %	
Pri pouku rešujem naloge in zadolžitve, ki jih učitelji pripravijo posebej zame (npr. glede na moje interese, zmožnosti, predznanje ipd.).	f	7	13	54	19	93	2,91
	f %	7,5 %	14,0 %	58,1 %	20,4 %	100,0 %	
Menim, da učitelji od zmožnejših dijakov zahtevajo več kot od manj zmožnih.	f	9	26	42	17	94	2,71
	f %	9,6 %	27,7 %	44,7 %	18,1 %	100,0 %	

● najvišje povprečne vrednosti ● najnižje povprečne vrednosti

Če pogledamo, katere postavke so dijaki izpostavili kot najpomembnejše, je na vrhu lestvice povprečij »Pri pouku prepisujemo učno snov s table oz. projekcije«. To je hkrati tudi postavka, ki so jo dijaki ocenili kot tisto, ki je pri pouku strokovne teorije najpogostejša. Kot pomembno so ocenili tudi to, da jim učitelji pripravijo povzetke obravnavane snovi. Visoko vrednotenje teh dveh postavk bi lahko razumeli z vidika bolj pasivne vloge dijakov pri pouku. Dijaki visoko pomembnost pripisujejo tudi temu, da učitelji hitrost obravnavanja snovi prilagajajo dijakovemu razumevanju učne snovi. V prid aktivni vlogi dijakov pri pouku pa bi izpostavili njihovo željo po sodelovanju.

Najmanj pomembnosti dijaki pripisujejo temu, da pri učnih urah sodeluje več učiteljev in da pri učnih urah za reševanje nalog uporabljajo IKT, kar je presenetljivo, saj bi pričakovali, da bodo za dijake ravno pametni telefoni in računalniki orodje, ki mu bodo tudi za namene pouka pripisovali višji pomen.

R13

Kako pogosto po oceni dijakov potekata pouk in učenje v okoliščinah, ki lahko omogočijo njuno večjo kakovost?

V okviru zadnjega sklopa vprašanj nas je zanimalo, kako dijaki ocenjujejo okoliščine, ki lahko omogočijo kakovostnejše poučevanje in učenje na šoli. Zanimalo nas je, kako pogosto po ocenah dijakov poteka delo v takšnih okoliščinah in kakšen pomen za kakovostno učenje in znanje jim oni pripisujejo.

Iz Preglednice 34 lahko razberemo, da je po ocenah dijakov izmed vseh dejavnosti, ki omogočajo kakovostnejše učenje in pouk, najpogostejše izvajanje razgovor razrednika z dijakom o njegovem uspehu in/ali zadovoljstvu s poukom. Tej aktivnosti dijaki pripisujejo tudi največji pomen. Je pa statistično pomembna razlika med povprečno oceno pogostosti in povprečno oceno pomembnosti. Podatki kažejo, da dijaki individualnim razgovorom pripisujejo večji pomen, ocenjujejo pa, da je pogostost izvajanja te dejavnosti prenizka, iz česar bi lahko sklepali, da si želijo več tovrstnih razgovorov.

Najmanj pomena dijaki pripisujejo uporabi šolskih računalnikov za namene učenja, kar se kaže tudi v redkosti njihove uporabe.

Preglednica 34: Ocena pogostosti in pomembnosti možnosti, ki zagotavljajo kakovostnejše učenje in poučevanje

		Kako pogosto poteka delo tako, kot je navedeno v trditvah? (1-nikoli; 2-redko; 3-pogosto; 4-zelo pogosto, skoraj vedno)						Kako pomembne so te možnosti za kakovostno učenje (1-nikoli; 2-redko; 3-pogosto; 4-zelo pogosto, skoraj vedno)						Itl-test
		1	2	3	4	N	\bar{x}	1	2	3	4	N	\bar{x}	α
Pouk poteka tudi v prostorih, posebej namenjenih delu z manjšimi skupinami.	f	11	33	35	19	98	2,63	9	26	39	21	95	2,76	-1,274
	f %	11,2 %	33,7 %	35,7 %	19,4 %	100,0 %		9,5 %	27,4 %	41,1 %	22,1 %	100,0 %		,206
Za učenje uporabljam računalnike, ki so na voljo v šoli.	f	13	30	41	12	96	2,54	7	30	42	16	95	2,71	-1,577
	f %	13,5 %	31,3 %	42,7 %	12,5 %	100,0 %		7,4 %	31,6 %	44,2 %	16,8 %	100,0 %		,118
Za učenje uporabljam šolsko brezžično internetno omrežje (wi-fi).	f	11	27	38	21	97	2,71	8	21	38	29	96	2,92	-1,995
	f %	11,3 %	27,8 %	39,2 %	21,6 %	100,0 %		8,3 %	21,9 %	39,6 %	30,2 %	100,0 %		,049*
Dijaki imamo možnost, da se na šoli v manjših prostorih družimo in se učimo.	f	12	29	38	17	96	2,62	6	20	46	24	96	2,92	-3,160
	f %	12,5 %	30,2 %	39,6 %	17,7 %	100,0 %		6,3 %	20,8 %	47,9 %	25,0 %	100,0 %		,002*
Razrednik z menoj opravi individualni pogovor o mojem uspehu in/ali zadovoljstvu s poukom.	f	8	29	39	21	97	2,75	3	14	44	34	95	3,15	-3,770
		8,2 %	29,9 %	40,2 %	21,6 %	100,0 %			14,7 %	46,3 %	35,8 %	100,0 %		,000*

* statistično pomembne razlike ● najvišje povprečne vrednosti ● najnižje povprečne vrednosti



6 ZNAČILNOSTI POUKA TER POJAVNOST NOTRANJE UČNE DIFERENCIACIJE IN INDIVIDUALIZACIJE: OPAZOVANJE POUKA IN MNENJA UČITELJEV

Potem ko smo zbrali mnenja vodstev šol in dijakov, smo podatke o tem, v kolikšni meri se pri pouku v programih, vključenih v projekt MIND+, udejanja načelo učne individualizacije ter v kolikšni meri značilnosti izvajanja pouka individualizacijo spodbujajo, pridobili tudi z neposrednim opazovanjem pouka (hospitacijami) ter z intervjuji, ki smo jih po opazovanju opravili z opazovanimi učitelji.

V tem delu raziskave smo tako odgovarjali na naslednja raziskovalna vprašanja:

- R14** Kakšne so temeljne didaktične značilnosti pouka v programih, vključenih v projekt?
- R15** Kakšna je učiteljeva komunikacija z dijaki med izvajanjem pouka in v kolikšni meri spodbuja komunikacijo med dijaki?
- R16** V kolikšni meri je pri pouku opaziti pojavnost notranje diferenciacije in individualizacije?

6.1 METODOLOŠKA POJASNILA

Za odgovore na raziskovalna vprašanja od R14 do R16 smo podatke pridobili z neposrednim opazovanjem izbranih didaktičnih enot (ur pouka), pri čemer smo za beleženje opažanj uporabili dva protokola: protokol za opazovanje uporabe didaktičnih strategij (P1-UDS, glej Prilogo 2) in protokol za opazovanje značilnosti komunikacije in pojavnosti individualizacije (P2-KI, glej Prilogo 3).

V Preglednici 35⁴ so navedeni ključni podatki o opazovanih programskih in didaktičnih enotah:

Preglednica 35: Podatki o opazovanih programskih enotah

Institucija	Program	Opazovana prog. enota	Trajanje opazovanja
INSTITUCIJA 1	IP1	IP1MODUL 1	74 min
INSTITUCIJA 1	IP1	IP1MODUL 2	41 min
INSTITUCIJA 2	IP2	IP2MODUL 1	45 min
INSTITUCIJA 2	IP2	IP2MODUL 2	45 min
INSTITUCIJA 3	IP3	IP3MODUL 1	40 min
INSTITUCIJA 3	IP3	IP3MODUL 2	42 min
INSTITUCIJA 3	IP3	IP3MODUL 3	45 min
INSTITUCIJA 4	IP4	IP4MODUL 1	300 min
INSTITUCIJA 5	IP5	IP2MODUL 1	90 min
INSTITUCIJA 5	IP5	IP5MODUL 2	45 min
INSTITUCIJA 5	IP5	IP5MODUL 3	45 min

Kot je razvidno iz preglednice, smo hospitacije izvedli v vseh petih v projekt MIND+ vključenih programih pri skupno 11 programskih enotah (strokovnih modulih) in pri prav toliko didaktičnih enotah, kar pomeni, da smo pri vsaki programski enoti opazovali eno didaktično enoto pouka. Te so praviloma trajale 45 minut, ena je trajala 74 minut, ena 90 minut, ena pa je trajala 300 minut (opazovanje učne situacije na terenu).

4 Številčenje institucij in programov v 6. poglavju ni enako številčenju v 4. in 5. poglavju.

6.2 PODATKI O UPORABLJENIH PROTOKOLIH

Za opazovanje pouka sta bila pri vseh 11 didaktičnih enotah uporabljena dva protokola, ki sta ju ločeno izpolnjevala dva ustrezno usposobljena opazovalca.

Protokol za opazovanje uporabe didaktičnih strategij (P1-UDS) je od opazovalca zahteval, da v petminutnih intervalih beleži, katero učno obliko učitelj trenutno uporablja (frontalni pouk, skupinsko delo, delo v parih, individualno delo) in katero učno metodo (razlago, razgovor, demonstracijo, poskus, praktično delo, uporabo avdio-vizualnih gradiv, delo z besedilom). V posameznem intervalu so opazovalci lahko zabeležili tudi rabo kombinacije različnih učnih oblik in metod, če učitelj v tistem trenutku ni uporabljal samo ene. Za kasnejšo kvalitativno analizo učne ure je protokol dopuščal, da si opazovalec beleži tudi druga relevantna opažanja (uporabljena didaktična sredstva, aktivnost dijakov, druge opombe).

Protokol za opazovanje značilnosti komunikacije ter pojavnosti učne individualizacije (P2-KI) je od opazovalca zahteval, da spremlja pouk v treh desetminutnih intervalih, in sicer od 5. do 15. minute, od 20. do 30. minute ter od 35. do 45. minute pouka (če je opazovani pouk trajal dlje od 45 minut, je opazovalec nadaljeval z opazovanjem in beleženjem z enakim tempom do konca pouka). V vsakem od navedenih intervalov je opazovalec zabeležil:

- učiteljevo preverjanje razumevanja in dajanje povratne informacije (posameznikom, skupini, frontalno, sploh ne),
- kakovost učiteljeve verbalne komunikacije (visoka, ustrezna, nizka/neprimerna),
- kakovost učiteljeve neverbalne komunikacije (visoka, ustrezna, nizka/neprimerna),
- odzivnost učitelja na verbalne ali neverbalne pobude dijakov (intenzivna, zadostna, nezadostna, ni zaznati pobud),
- učiteljevo spodbujanje komunikacije med dijaki (dejavno spodbuja, dopušča, ne dopušča),
- pojavnost notranje diferenciacije in individualizacije (kontinuirano, občasno, ni zaznati).

Za kasnejšo kvalitativno analizo učne ure je protokol dopuščal, da si opazovalec beleži tudi druga relevantna opažanja ter utemeljitve posameznih ocen.

V nadaljevanju poglavja predstavljamo ugotovitve o opazovanih didaktičnih enotah, najprej skupne značilnosti po posameznih programih, nato pa krajšo kvalitativno analizo vsake opazovane didaktične enote. Temu sledijo odgovori na raziskovalna vprašanja od R14 do R16, ki bodo temeljili na sumarnem pregledu vseh zbranih podatkov.

OP

Opazovanje pouka v programu IP1

Na šoli 1 smo v programu IP1 opazovali dve didaktični enoti pri dveh različnih strokovnih modulih:

Preglednica 36: Opazovane didaktične enote v programu IP1

Institucija	Program	Opazovana prog. enota	Trajanje opazovanja
INSTITUCIJA 1	IP1	IP1MODUL 1	74 min
INSTITUCIJA 1	IP1	IP1MODUL 2	41 min

Kot je razvidno iz Preglednic 37 in 38, je bila pri pouku opažena pojavnost treh učnih oblik in štirih učnih metod:

Preglednica 37: Uporaba učnih oblik, program IP1

Učne oblike	Frontalna	Individivudualno delo	Skupinska	Delo v parih	Skupaj
IP1	17 58,6 %	0 0,0 %	5 17,2 %	7 24,1 %	29 100,0 %

Preglednica 38: Uporaba učnih metod, program IP1

Učne metode	Razlaga	Razgovor	Demonstracija	Poskus	Praktično delo	Delo z AV-gradivi	Delo z besedilom	Skupaj
IP1	6 14,3 %	15 35,7 %	10 23,8 %	0 0,0 %	11 26,2 %	0 0,0 %	0 0,0 %	42 100,0 %

Pri učnih urah ni bilo opaziti uporabe individualne učne oblike, najpogosteje pa so opazovalci zabeležili rabo frontalnega pouka, v manjšem deležu se je pojavljalo delo v parih in skupinsko delo. Kar zadeva metodične značilnosti, so opazovalci največkrat zabeležili rabo razgovorne metode (35,7 % vseh zabeleženih dogodkov). Razmeroma pogosto se je pojavljalo tudi praktično delo (dobra četrtina zabeleženih dogodkov) in učna metoda demonstracije. Med metodami, ki so jih učitelji uporabljali, je bila razlaga najmanj opažena. Eksperimentalnega dela, uporabe AV-gradiv in dela z besedilom opazovalci niso zaznali.

V Preglednici 39 so povzeta opažanja opazovalcev v zvezi s kakovostjo komunikacije ter pojavnostjo notranje učne diferenciacije in individualizacije.

Preglednica 39: Komunikacija in pojavnost individualizacije, program IP1

	Posameznikom	Skupini	Frontalno	Sploh ne	Skupaj
Preverja razumevanje in daje povratno informacijo	5	7	6	0	18
	Visoka	Ustrezna	Nizka, neprimerna	Skupaj	
Kakovost verbalne komunikacije	0	9	0	9	
	Visoka	Ustrezna	Nizka, neprimerna	Skupaj	
Kakovost neverbalne komunikacije	0	9	0	9	
	Intenzivna	Zadostna	Nezadostna	Ni zaznati/ni pobud	Skupaj
Odzivnost na verbalne in neverbalne pobude dijakov	0	9	0	0	9
	Dejavno spodbuja	Dopušča	Ne dopušča	Skupaj	
Spodbujanje komunikacije med dijaki	0	3	6	9	
	Kontinuirano	Občasno	Ni zaznati	Skupaj	
Pojavnost notr. diferenciacije in individualizacije	2	1	6	9	

Opazovalci so tako verbalno kot tudi neverbalno komunikacijo učiteljev ves čas ocenjevali kot ustrezno, odzivnost učiteljev na verbalne in neverbalne pobude dijakov pa kot zadostno, torej prav tako ustrezno. Nekoliko več didaktične dinamike je bilo zaznati pri preverjanju razumevanja in posredovanju sprotne povratne informacije: te so učitelji večinoma posredovali skupinam ali frontalno (skupaj zabeleženih 13 dogodkov), nekoliko manj individualno, tj. posameznim dijakom (5 dogodkov).

Kar zadeva notranjo diferenciacijo in individualizacijo je v večini opazovanih intervalov ni bilo zaznati, le v dveh je bilo opaziti, da individualizacija poteka kontinuirano, v enem pa se je pojavljala občasno.

Kvalitativna analiza in vsebinska interpretacija opazovanih didaktičnih enot: IP1

1. opazovana didaktična enota:

INSTITUCIJA 1 | IP1 | IP1MODUL 1 | 74 min

Pouk je potekal v manjši skupini. Učilnica je bila ustrezno opremljena za praktično delo: učiteljica je pouk v prvem delu ure vodila večinoma frontalno v kombinaciji z učno metodo razgovora, mestoma se je razgovoru pridružila tudi metoda praktičnih del. V drugem delu ure je frontalno obliko nadomestilo delo v parih. Demonstracijo različnih postopkov s strokovnega področja so izvajali večinoma dijaki, učiteljica jih je spremljala in jih pri tem vodila s povratnimi informacijami. V uporabi so bila različna didaktična sredstva: tabla, delovna uniforma, zaščitna sredstva.

Učiteljica je kontinuirano preverjala razumevanje in nudila povratno informacijo, in sicer tako individualno kot v skupini in frontalno – ura je bila namenjena zlasti preverjanju znanja. Kakovost njene verbalne in neverbalne komunikacije je bila ustrezna, odzivnost na dijake zadostna, ni pa bilo zaznati, da bi spodbujala komunikacijo med njimi, zlasti v prvem delu ure ne. V drugem delu, ko je potekalo praktično delo, je v tem pogledu dopustila več možnosti. Prav tako v prvem delu ure ni bilo zaznati notranje diferenciacije in individualizacije, kasneje, pri praktičnem delu, pa je ta bila prisotna (dijaki so dobili različne zadolžitve). Eno od dijakinj, ki je prevzemala več besede, je učiteljica zaustavila, kar je bilo smiselno, saj so tako tudi drugi lahko prišli do besede.

2. opazovana didaktična enota:

INSTITUCIJA 1 | IP1 | IP1MODUL 2 | 41 min

Pri pouku je bilo prisotnih 21 dijakov in 1 učiteljica. Učilnica je bila klasično opremljena, v sprednjem in zadnjem delu so se nahajale delovne površine, vmes pa štiri vrste klopi. Pouk je učiteljica v celoti vodila frontalno, prevladovala je najprej metoda razgovora, kombinirana z razlago, slednja je začela prevladovati v drugem delu ure. Od didaktičnih sredstev je učiteljica aktivno uporabljala računalniško projekcijo (PPT), nameravala je uporabiti tudi AV-posnetek, a dostop do interneta ni deloval. Dijaki so večinoma odgovarjali na vprašanja, ki jih je zastavljala učiteljica, nekateri so bili pri tem precej zadržani, dva dečka v ozadju sta ostala tudi povsem neopažena. Videti je bilo, da nihče od dijakov ne zapisuje učiteljičin razlage.

Preverjanje razumevanja in nudenje povratne informacije je potekalo individualno vso uro, v osrednjem delu ure je učiteljica nudila povratno informacijo skupini dijakov, pa tudi frontalno. Kakovost njene verbalne in neverbalne komunikacije je bila ustrezna (*»Kaj pa morda v primeru ...? – Morda kakšno vprašanje? – Ali poznaš koga, ki ima ...?«*), odzivnost na dijake zadovoljiva, čeprav ni bilo zaznati, da bi spodbujala komunikacijo med njimi, prav tako pa ni bilo zaznati individualizacije in diferenciacije.

Sklepna analiza obeh opazovanih didaktičnih enot

Zdi se, da učitelji posvečajo **pozornost razumevanju učne snovi in poskrbijo**, da dijaki na različne načine **dobijo povratno informacijo** o svojem znanju. Do dijakov so v komunikaciji korektni, ne spodbujajo komunikacije med dijaki in pouka ne individualizirajo in diferencirajo.

Opaziti je bilo mogoče diferenciacijo pri eni uri praktičnega pouka, kjer so dijaki dobili različne zadolžitve. Učiteljica je v pogovoru izrazila stališče, da je cilje potrebno »zastaviti na takšen način, da vsi enako znajo«.

Diferenciacija na ravni standardov znanja je pri nekaterih poklicih poseben izziv, saj so marsikje **zaradi življenjske varnosti že minimalni standardi zahtevni** in so za številne dijakke velik izziv. Zato je razumljivo, da se učitelji trudijo predvsem za to, da jih čim več osvoji ta minimum. V pogovoru učiteljici poudarila, da je zato potrebno dijakke dobro opazovati, prepoznati njihove primanjkljaje, upoštevati okoliščine, iz katerih prihajajo, ter jih počasi pripeljati do cilja.

Gre za širši (sistemski in družbeni) problem poklicnega izobraževanja, ki se sooča z dvema nasprotujočima si tendencama. Na eni strani so poklici, z njimi pa vedno zahtevnejši izobraževalni programi (ki temeljijo na znanju, uporabi napredne tehnologije, zahtevni organizaciji dela ipd.), na drugi strani pa zaradi nizkega družbenega ugleda teh poklicev in izobraževalnih programov večinoma ne izbirajo dijaki, ki bi zanje kazali afiniteto in zmožnosti, temveč v veliki meri dijaki, ki se zaradi slabšega učnega uspeha v osnovni šoli ali težkih življenjskih okoliščin (revščina, priseljevanje) v teh programih znajdejo po sili razmer. To vpliva tudi na socialni status učiteljev, ki poučujejo v teh programih, in posledično lahko vodi v negativno selekcijo tudi na kadrovskem področju, saj, kot kaže primer te šole, učitelji poučevanja zahtevne populacije ne vidijo kot izziv, ampak kot kazen. To bi moralo imeti sistemski odgovor. V Franciji so učitelji v deprivilegiranih območjih za svoje delo plačani več; menimo, da bi morali tudi pri nas ustrezneje nagraditi delo učiteljev, ki so postavljeni pred tako visoke zahteve.

Opisana situacija se izrazito kaže v primeru tega programa: na šoli poročajo, da imajo zelo veliko dijakov s posebnimi potrebami (v nekaterih oddelkih je tudi do 12 dijakov z odločbo), da dijaki niso vedno razpoloženi za delo, saj imajo bodisi probleme v medosebnih odnosih, duševne stiske, bodisi so utrujeni, ker morajo ob šolanju zaradi družinske finančne stiske tudi delati, bodisi se srečujejo s privajanjem na slovensko šolo, družbo in jezik. Prišli so v situacijo, ko učitelji **na dijakke gledajo v veliki meri skozi oči primanjkljajev in iščejo načine, kako jih premagati**: *»Ukvarjamo se v bistvu s tem, da prepoznavamo te primanjkljaje in delamo več kar z njimi, individualno ... je veliko individualnih pogovorov tudi med uro ... moraš najprej spor rešit ... Recimo že lanske generacije zdajšnjih drugih letnikov, lahko rečemo, so za 80 % drugačne v vedenju, v osvajanju znanja, v pričakovanjih, v razumevanju na splošno, tako da v bistvu moramo reči, da je res tukaj individualni pristop, ki ga pa zagotovo lažje dosegamo na praktičnem področju ... V 45 minutah moraš neko učno snov predelati, vmes še miriš določene dijakke, ki ne želijo sodelovati in motijo ostale udeležence pouka, in enostavno potem iščeš različne metode, da bi pritegnile tudi tistega, ki je moti faktor pri pouku ... Moraš biti neke vrste umetnik, da spelješ uro na kakovosten način ... Smo kar izčrpani na koncu šolskega leta.«*

Ta situacija je problematična tako z vidika zagotavljanja kakovostnih kadrov za trg dela kot tudi v pedagoškem smislu, saj so nadarjeni zapostavljeni, ne dosegajo se višji cilji, splošna pričakovanja pa se znižujejo. Zanimivo je, da so kljub temu na šoli dovzetni za dijakke oz. oddelke, ki zmorejo več: čeprav so na šoli zaradi opisanih okoliščin v zadnjih letih zniževali standarde znanja, občasno opazijo, da je katerega od oddelkov le mogoče dvigniti

tudi višje: »Dejansko vsako leto ob zaključku šolskega leta naredimo ... realizacijo programa. In na podlagi tega v bistvu za naslednje leto delamo načrt: 'Aha ..., ta razred je bil pa res dober, ne, dejmo jih v drugem letniku majčken bolj obremeniti, ne vem, lahko jim dodamo to in to'...« Diferenciacija se torej dogaja med oddelki in ne znotraj njih (kar bi lahko vodilo v oblikovanje oddelkov glede na standarde, to pa bi bila sporna zunanja diferenciacija). Edina izjema so nekateri posamezni navzgor izstopajoči dijaki, ki se občasno vključijo v tekmovanja.

OP

Opazovanje pouka v programu IP2

Na šoli 2 smo v programu IP2 opazovali dve didaktični enoti pri dveh strokovnih moduli:

Preglednica 40: Opazovane didaktične enote v programu IP2

Institucija	Program	Opazovana prog. enota	Trajanje opazovanja
INSTITUCIJA 2	IP2	IP2MODUL 1	45 min
INSTITUCIJA 2	IP2	IP2MODUL 2	45 min

Pri opazovanem pouku sta bili najpogosteje uporabljeni frontalna in tandemska učna oblika, v bistveno manjšem deležu sta se pojavljala še individualno delo in skupinska oblika.

Preglednica 41: Uporaba učnih oblik, program IP2

Učne oblike	Frontalna	Individivudualna	Skupinska	Pari	Skupaj
IP2	8 44,4 %	1 5,6 %	2 11,1 %	7 38,9 %	18 100,0 %

Preglednica 42: Uporaba učnih metod, program IP2

Učne metode	Razlaga	Razgovor	Demonstracija	Poskus	Praktično delo	Delo z AV-gradivi	Delo z besedilom	Skupaj
IP2	9 39,1 %	6 26,1 %	1 4,3 %	0 0,0 %	7 30,4 %	0 0,0 %	0 0,0 %	23 100,0 %

Metodično je bil pouk zmerno dinamičen, največkrat so opazovalci zabeležili uporabo metode razlage in metode praktičnega dela, pogosta je bila tudi raba metode razgovora, v enem opazovanem intervalu je bilo zaznati tudi uporabo metode demonstracije. Ostalih metod opazovalci niso zaznali.

Verbalna komunikacija je bila ocenjena kot ustrezna, pri opazovanju neverbalne komunikacije pa je bilo v treh opazovanih intervalih zaznано, da je bila njena kakovost nizka ali neustrezna (Preglednica 43).

Preglednica 43: Komunikacija in pojavnost individualizacije, program IP2

	Posameznikom	Skupini	Frontalno	Sploh ne	Skupaj
Preverja razumevanje in daje povratno informacijo	2	0	3	0	5
	Visoka	Ustrezna	Nizka, neprimerna	Skupaj	
Kakovost verbalne komunikacije	0	6	0	6	
	Visoka	Ustrezna	Nizka, neprimerna	Skupaj	
Kakovost neverbalne komunikacije	0	3	3	6	
	Intenzivna	Zadostna	Nezadostna	Ni zaznati/ni pobud	Skupaj
Odzivnost na verbalne in neverbalne pobude dijakov	0	2	0	4	6
	Dejavno spodbuja	Dopušča	Ne dopušča	Skupaj	
Spodbujanje komunikacije med dijaki	0	2	4	6	
	Kontinuirano	Občasno	Ni zaznati	Skupaj	
Pojavnost diferenciacije in individualizacije	0	2	4	6	

Kar zadeva odzivnost učiteljev na verbalne in neverbalne pobude dijakov, je bilo v dveh intervalih opaženo, da je ta zadostna, v večini, tj. štirih intervalih, pa ni bilo zaznati pobud dijakov. Večinoma učitelji tudi niso dopuščali komunikacije med dijaki. Pojavnost učne diferenciacije in individualizacije je bila šibka: v dveh intervalih je bilo opaženo, da ta poteka občasno, v štirih pa je ni bilo zaznati.

Kvalitativna analiza in vsebinska interpretacija opazovanih didaktičnih enot: program IP2

1. opazovana didaktična enota:

INSTITUCIJA 2 | IP2 | IP2MODUL 1 | 45 min

Opazovali smo učno uro, ki je potekala zadnji teden pred nastopom PUD v zadnjem delu šolskega leta.

Pouk je v fazi ocenjevanja znanja, utrjevanja in priprav na PUD. Dijaki so oblečeni v delovno opremo, učilnica je opremljena v skladu z realnim delovnim okoljem. Zato učiteljica na začetku ure poda navodila za ocenjevanje (ena skupina dijakov je že bila ocenjena, ta utrjuje svoje znanje na modelih; druga bo ocenjena danes). Dijaki ves čas praktično delajo: eni po navodilih pripravljajo izdelek za oceno, ostali izvajajo različne tehnike po lastnem izboru (**diferenciacija glede na interes**). Učiteljica jim navodila in napotke nudi individualno, le vmes (po 20 minutah pouka) vse dijake pri delu prekine in jim da kratka skupna navodila oz. jih opozori na neki kritični moment pri postopku, ki ga opravljajo.

Dijaki samostojno delajo, učiteljica jih spremlja bolj od daleč. Občasno pristopi, kaj razloži, pokaže. Kasneje pove, da je **takšna raven samostojnosti** mogoča le ob koncu šolskega leta,

na začetku je njenega vodenja vedno precej več. Učiteljica pojasni, da so bili dijaki še pred dvema mesecema precej manj samostojni, **navajanje na samostojnost je stalni del** njihovega dela in pedagoškega procesa: vsakič, ko pridejo na vrsto nova tehnika, nove vsebine, dijaki veliko sprašujejo, želijo veliko vodenja, ona in sodelavka morata to nadzirati, dajati navodila **po kratkih korakih, postopoma pa se umikata**. Nekateri dijaki **hitro** dosežejo **visoko** raven samostojnosti, ne velja pa to za vse.

Pravita, da se po enem mesecu že vidi, kdo med dijaki je spretnejši – tiste, ki so posebej nadarjeni, skušata posebej spodbujati (tudi s tekmovanji, sodelovanjem na dobrodelnem dogodku ipd.); tiste pa, ki so manj spretni, pa več vodita. Pravita, da se z vajo in vztrajnostjo da doseči, da vsak postane soliden poklicni delavec (»vaja, vaja in volja«). Ob slabših je poleg tega potrebne precej več potrpežljivosti, včasih res zelo veliko (kar pri njima občasno povzroči tudi stisko, ker se jima zdi, da sta dali že vse od sebe, pričakovanega napredka pa ni).

Dijaki si med sabo **pomagajo**, delajo z veliko **vnemo**, se **pogovarjajo**. Njihovi pogovori se vrtijo okoli njihovega dela, razpravljajo o tehnikah dela, pripomočkih, so zelo **sproščeni**, a delavni.

Učiteljica vmes da **navodila** dijakom za PUD: poudari pomen vodenja dnevnika, pomen urejenosti in točnosti na delovnem mestu, pove, da jih čaka lepa izkušnja, od katere bodo lahko veliko odnesli, poudari, naj se učijo, opazujejo, naj izkoristijo in uživajo. Učiteljica kasneje pove, da ni nujno, da v renomirana podjetja pošiljajo samo najboljše dijake; želijo, da tudi slabši in povprečni dobijo več spodbude.

Učiteljica tudi **pohvali** vse dijake za njihovo vedenje, ko so bili izven šole na neki aktivnosti; pove, da so dobro in samostojno uporabljali svoje znanje, in poudari, da bo drugo leto tega več, letos je bil le začetek.

Spodbudi jih tudi, naj zbirajo ideje za izdelke za dobrodelni dogodek, prav tako jih spomni, naj vse ideje in vse, kar naredijo, spravljajo v svojo **mapo dosežkov**. Poudari pomen mape dosežkov, kako jim bo pomagala pri njihovi nadaljnji karieri.

Vse to počne učiteljica z nasmehom na ustih, deluje **suvereno**, opazen je njen pozitivni **odnos** do dijakov in do svojega dela. Opazi se, da je **izkušena**, da povsem naravno, kot mimogrede, krmari med različnimi aktivnostmi in da ima ves čas vse pod nadzorom, čeprav je ta neopazen.

Za praktični pouk sta učiteljici sami razvili delovni zvezek, v katerega dijaki zapisujejo, kar delajo na praksi, povezujejo to znanje s teoretičnimi utemeljitvami in hkrati rišejo tehnike izdelave izdelka ipd.

Učiteljici individualizirata domače zadolžitve – na **različnosti med dijaki se nenehno odzivata, pravita, da gre za spontan odziv**; o tem ne premišljujeta veliko. Okvirno se držita priprav, se pa nenehno prilagajata toku dogodkov v delavnici. To se jima zdi povsem samoumevno, čeprav o tem niti ne razmišljata.

Ena še posebej poudari, da **skuša dijake spodbujati tudi s pohvalo, še zlasti slabše**. Trudi se, da najde pri vsaki dijakovi aktivnosti nekaj, kar je naredil dobro, da lahko to pohvali. V takih primerih se **osredotočajo na droben napredek**, ne želijo pa hvaliti v prazno.

S sodelavko občasno izvedeta **skupno poučevanje**: združita obe skupini, skupaj demonstrirata neko dejavnost in jo pojasnita, potem se razdelijo in gredo delat samostojno.

2. opazovana didaktična enota:

INSTITUCIJA 2 | IP2 | IP2MODUL 2 | 45 min

Opazovali smo pouk strokovne teorije, ki je potekal v klasični učilnici s frontalno razporeditvijo miz. Pouk je ves čas potekal v frontalni učni obliki.

Na začetku ure, v uvodnem delu, učiteljica na tablo zapiše dva učna cilja. Sledi ponavljanje v obliki razgovora in kratkih razlag. Nato učiteljica obravnava novo učno vsebino; prevladujoči učni metodi sta razgovor in kratke razlage (pojasnila). V sklepnem delu ure sledijo spodbude za domače aktivnosti.

Didaktična sredstva: različni delovni pripomočki, sprotno nastajanje miselnega vzorca na tablo (slabo pregleden).

Pri pouku izstopa ena dijakinja, ki učiteljici postavlja več vprašanj (zdi se, kot da učiteljico nekoliko preizkuša, ko čaka na njen odziv). Tej učenki učiteljica med uro postavi tudi vsebinsko zahtevnejše vprašanje (ki terja logično povezovanje). Učiteljica se odziva na nekaj dijakinj, ki aktivno sodelujejo (3–4); odgovarja tudi na njihova vprašanja.

Ne odziva se na večino ostalih dijakov, ki se opazno dolgočasijo (brskajo po telefonu, čečkajo v zvezke, zehajo, opazna zdolgočasenost); dijaki si večinoma snovi ne prepisujejo v zvezke. Čeprav se učiteljica ne zmeni za večino dijakov, deluje, kot da jim je naklonjena, kot da je povsem v redu, da ne sodelujejo (kar potrdi v pogovoru po uri).

Zanimanje za to, ali ji dijaki sledijo, pokaže samo enkrat, in sicer takrat, ko tisto najbolj izstopajočo dijakinjo med svojo razlago vpraša: »XY, slediš?« Sicer dijake vodi k odgovorom, ampak ves čas kot skupino; zadovoljna je že, če le eden pove pravilen odgovor. Bolj kot se ura bliža koncu, več je v razredu nemira, učiteljica ne reagira.

Novo učno snov učiteljica obravnava tako, da ves čas vodi dijake k odgovorom na vprašanja – novo snov povezuje s prejšnjo, vprašanja terjajo povezovanje. Razlaga suhoparno, pozornost dijakov izgublja iz minute v minuto. Postavi vprašanje in je zadovoljna s prvim odgovorom, ki ga ponudi kdo od dijakov.

Ob zaključku učne ure učiteljica svetuje dijakom, da naslednjič, ko bodo na terenu, s svojimi telefoni fotografirajo izdelke in preverijo na spletu nekatere njihove značilnosti. Tega ne določi kot domačo nalogo, ampak le kot namig za tiste, ki jih zanima kaj več. V pogovoru po uri pove, da večkrat da takšne naloge, ampak ne odgovori prepričljivo na vprašanje, ali preveri, kako so dijaki dano nalogo opravili oziroma jih kakorkoli ne spodbudi, da bi naloge jemali resno.

Ko jo vprašamo, ali in kako pouk vsaj občasno diferencira in individualizira, pove, da se trudi, da nihče ne bi imel zaključene negativne ocene. Izrazi prepričanje, da se nekateri dijaki niso zmožni naučiti zahtevnejših stvari in da jih noče ovirati pri tem, da pridobijo poklic, zato jim ne postavlja visokih zahtev. Ne moti je, doda, če se dolgočasijo, saj »pač vseh ne more vse zanimati«. Vsak, ki se trudi, pravi, dobi pozitivno oceno. Bolj kot znanje torej ceni delavnost.

Sklepna analiza obeh opazovanih didaktičnih enot

Na ravni šole opazimo, da je usmerjenosti na dijaka manj, odraža se zlasti v **skrbni za nadarjene dijake**. Dejavnosti, ki jih pripravljajo zato, da bi spodbujali nadarjene (kar je vsekakor pohvalno in prednost pred drugimi šolami), se načrtujejo na ravni šole, sicer pa je **individualizacija bolj ali manj prepuščena učiteljem samim**. Kakovost pouka in s tem tudi podpora posamezniku in njegovim dosežkom sta odvisni od pripravljenosti učitelja in njegove zavzetosti. Sistematične podpore oz. zahtev vodstva ni, individualizacija je stvar lastnega angažmaja učitelja.

Na šoli 3 smo v programu IP3 opazovali tri didaktične enote pri treh različnih strokovnih modulih:

Preglednica 44: Opazovane didaktične enote v programu IP3

Institucija	Program	Opazovana prog. enota	Trajanje opazovanja
INSTITUCIJA 3	IP3	IP3MODUL 1	40 min
INSTITUCIJA 3	IP3	IP3MODUL 2	42 min
INSTITUCIJA 3	IP3	IP3MODUL 3	45 min

V Preglednicah 45 in 46 so podatki o uporabi učnih metod in oblik pri opazovanih didaktičnih enotah.

Preglednica 45: Uporaba učnih oblik, program IP3

Učne oblike	Frontalna	Individvidualna	Skupinska	Pari	Skupaj
IP3	19 55,9 %	10 29,4 %	2 5,9 %	3 8,8 %	34 100,0 %

Preglednica 46: Uporaba učnih metod, program IP3

Učne metode	Razlaga	Razgovor	Demonstracija	Poskus	Praktično delo	Delo z AV-gradivi	Delo z besedilom	Skupaj
IP3	14 25,9 %	16 29,6 %	8 14,8 %	0 0,0 %	4 7,4 %	7 13,0 %	5 9,3 %	54 100,0 %

Iz zabeleženih opažanj je videti, da je pri pouku prevladovala frontalna učna oblika (dobrih 55 % zabeleženih dogodkov), nekoliko manj je bilo zaznati individualne učne oblike (skoraj 30 %), bistveno redkeje pa skupinsko in tandemsko delo. V metodičnem pogledu je bil pouk nekoliko bolj dinamičen: prevladovali sta sicer metodi razgovora in razlage, nezanemarljiv pa je tudi delež uporabe metode demonstracije (skoraj 15 % zabeleženih dogodkov) in metode uporabe AV-gradiv (13 %). Praktičnega dela in dela z besedilom je bilo manj.

Opazanja o komunikaciji in pojavnosti učne individualizacije so povzeta v Preglednici 47.

Preglednica 47: Komunikacija in pojavnost individualizacije, program IP3

	Posameznikom	Skupini	Frontalno	Sploh ne	Skupaj
Preverja razumevanje in daje povratno informacijo	9	5	3	0	17
	Visoka	Ustrezna	Nizka, neprimerna	Skupaj	
Kakovost verbalne komunikacije	9	3	0	12	

	Visoka	Ustrezna	Nizka, neprimerna	Skupaj	
Kakovost neverbalne komunikacije	4	5	0	9	
	Intenzivna	Zadostna	Nezadostna	Ni zaznati/ ni pobud	Skupaj
Odzivnost na verbalne in neverbalne pobude dijakov	6	3	0	0	9
	Dejavno spodbuja	Dopušča	Ne dopušča	Skupaj	
Spodbujanje komunikacije med dijaki	7	1	0	8	
	Kontinuirano	Občasno	Ni zaznati	Skupaj	
Pojavnost diferenciacije in individualizacije	1	4	4	9	

Opaziti je bilo, da učitelji med poukom pogosto preverjajo razumevanje in posredujejo dijakom povratne informacije, najpogosteje individualno (9 zabeleženih dogodkov od 17), skupinam (5/17) in nekoliko manj frontalno (3/17). Tako verbalna kot neverbalna komunikacija sta bili ocenjeni kot ustrezni, verbalna nekoliko višje kot neverbalna. Opaziti je tudi bilo, da se učitelji intenzivno odzivajo na verbalne in neverbalne pobude dijakov, prav tako pa tudi večinoma dejavno spodbujajo njihovo medsebojno komunikacijo. Notranja učna diferenciacija in individualizacija se pojavljata le občasno, v nekoliko manj kot polovici zabeleženih intervalov je ni bilo niti zaznati.

Kvalitativna analiza in vsebinska interpretacija opazovanih didaktičnih enot: program IP3

1. opazovana didaktična enota:

INSTITUCIJA 3 | IP3 | IP3MODUL 1 | 40 min

Učiteljica najprej predstavi cilje, vpraša dijake o izkušnjah in ponovi prejšnjič obravnavano učno vsebino. Sledi obravnavanje nove učne vsebine, razlaga in demonstracija. Nato opazujemo praktično delo dijakov: v skupinah izvedejo celoten proces, ki so ga prej opazovali, v sklepnem delu učne ure pa učiteljica preveri rezultat dela dijakov, skupaj ponovijo korake in dijaki zapišejo postopek v zvezek.

Učiteljica je usmerjena na dijake, pozorna je na njihovo razumevanje učne snovi, kakovost njene verbalne in neverbalne komunikacije je visoka, intenzivno se odziva na pobude dijakov. Diferenciacija se pojavi, in sicer pri praktičnem delu, kjer pripravi naloge (učne liste) na dveh ravneh zahtevnosti. V razgovoru pojasni, da je za dve dijakinji, ki jih je tudi posedla v prvo vrsto, da je lahko z njima dodatno delala, pripravila učne liste z nalogami na ravni minimalnega standarda (**diferenciacija na ravni standardov znanja**). Hkrati je imela pripravljene še dodatne naloge, ki jih je izročila dijakom, ki so svoje delo prej zaključili (**diferenciacija tempa**).

V oddelku je pet dijakov s posebnimi potrebami z odločbami o usmeritvi, med njimi eden z avtizmom in štirje dijaki priseljenci. Zato, pripoveduje učiteljica, je potreben zelo individualiziran pristop (*»drugače absolutno ne gre«*). Vsako leto je takšnih dijakov več: *»Včasih tega nismo imeli. To je v bistvu izziv.«* Po eni strani se torej **posebej ukvarjajo z dijaki s posebnimi potrebami, ki potrebujejo prilagoditev standardov znanja, po drugi strani pa drugačno diferenciacijo zahtevajo dijaki priseljenci**. Pri slednjih je zanimivo to, da ključni izziv za uči-

telje ni jezik (seveda je tudi ta), ampak druge življenjske okoliščine, ki vplivajo na izjemno **nizko motivacijo** dijakov za učenje: marsikatero dekle je že poročeno ali čaka na poroko, mnogi pogosto čakajo na vizo v kakšni drugi državi (bivanje v naši državi je **prehodno**). Ne oni sami ne starši zato nimajo interesa za šolanje, pogosto so dijaki v šoli zaradi socialnih pravic (malica, status dijaka). Poudarjajo, da tega ne gre posploševati, saj so na drugi strani dijaki priseljenci, ki motivacijo imajo in so tudi precej uspešnejši.

2. opazovana didaktična enota:

INSTITUCIJA 3 | IP3 | IP3MODUL 2 | 42 min

Namen učne ure je bil osvestiti dijake o pomenu iskanja relevantnih informacij na internetu, kjer je dostopnih veliko informacij, ki pa so različno verodostojne. Po uvodni razlagi so dijaki naključno izbrali vsebino, ki jo je določil učitelj, in s pomočjo iskanja informacij na spletu poiskali vsebino po navodilih. Potem so informacije primerjali med sabo.

Učiteljica na začetku naloge ne definira jasno, to stori kasneje. Med samostojnim delom kroži med dijaki in jim pomaga. Na koncu zmanjka nekaj časa, da bi nalogo povsem zaključili. Kakovost njene verbalne in neverbalne komunikacije je visoka, se tudi zelo odziva na pobude dijakov, dejavno spodbuja komunikacijo med njimi. Diferenciacije ni opaziti, vsi dijaki imajo enako zahtevne naloge.

V pogovoru tudi ta učiteljica izpostavi nekaj **dijakov, ki so potrebni posebne pozornosti**: nekateri imajo namreč tako šibko znanje, da v urejevalniku besedila ne znajo izbrati ustreznega sloga, da ne znajo pošiljati elektronske pošte ipd. Na splošno ugotavlja, da so dijaki večši mobilnih naprav (ne vsi, ker vsi nimajo pametnih telefonov), precej več pa je takšnih, ki niso večši namiznega računalnika, zato tudi ne tipkovnice, urejevalnikov besedil ipd.

Podobno kot prejšnja učiteljica izpostavi dijake priseljence in nizko motivacijo nekaterih med njimi. Pravi, da nasploh zelo veliko časa porabi za nenehno pomoč in **bdenje nad »šibkimi« dijaki**, za vse ostale ji pa nenehno zmanjkuje časa.

3. opazovana didaktična enota:

INSTITUCIJA 3 | IP3 | IP3MODUL 3 | 45 min

Pouk poteka v šolski delavnici, kjer dijaki v parih delajo po navodilih. Kot uvod v učno uro ponovijo teoretične osnove, na splošno je veliko ponavljanja (tudi po delu in na koncu ponovijo trikrat). Pri praktičnem delu učiteljica dijake nenehno **spremlja in usmerja, spodbuja** jih, da si med seboj pomagajo. Več pozornosti posveča **eni dijakinji**. Kakovost njene verbalne in neverbalne komunikacije je visoka, v zadostni meri se odziva na pobude dijakov. Opaziti je, da delo nekoliko prilagaja eni dijakinji. V pogovoru učiteljica pove, da gre za dijakinjo s posebnimi potrebami, ki potrebuje precej več podpore. Pove, da se dijaki zelo razlikujejo v svojih motoričnih zmožnostih in da se zato eni zelo hitro naučijo, hitreje napredujejo in so lahko pri svojem delu precej bolj samostojni. Ker z njimi preživi veliko časa (po 6 ur na teden), jih dobro pozna; ugotavlja, da vsi potrebujejo **veliko ponavljanja, utrjevanja in da ima večina rada praktično delo**.

Njena izkušnja z dijaki priseljenci je nekoliko drugačna od izkušenj sodelavcev: tudi sama zaznava, da je njihova motivacija za učenje lahko problem, a pri svojih urah to redkeje opazi, saj **dijaki pri praksi radi delajo** in se angažirajo kot vsi ostali (kar sproža vprašanje o pravih razlogih za sicer nizko motivacijo pri drugih urah). Se pa učiteljica ne želi jezikovno prilagajati, saj verjame, da moramo v slovenski šoli govoriti slovensko, ne pa angleško ali kako drugače. Prepričana je, da bi enoletni tečaj pred vstopom v šolo rešil problem in da država ne more pričakovati, da se bodo na šoli prilagajali njim, ker imajo toliko drugih dijakov (*»Ne moremo mi prilagajati snovi temu dijaku.«*).

Sklepna analiza vseh opazovanih didaktičnih enot

Zdi se, da se učitelji trudijo po svojih najboljših močeh, da bi dijakom pomagali. Zato se trudijo predvsem za to, da bi učno snov razumeli, se naučili delati. Do dijakov imajo večinoma pozitiven odnos, se sproti odzivajo na njihove težave in stiske ter deloma diferencirajo pouk (tudi na ravni standardov in tempa). Zdi pa se, da bi lahko bil eden od problemov tudi ta, da se prilagoditve oblikujejo bolj v smislu zniževanja standardov in iskanja načina, kako dijake prilagoditi sedanjemu sistemu, ne pa tako, da bi začeli spreminjati sistem sam v smeri večje inkluzivnosti.

OP

Opazovanje pouka v programu IP4

Na šoli 4 smo v programu IP4 opazovali eno daljšo didaktično enoto pri enem strokovnem modulu:

Preglednica 48: Opazovane didaktične enote v programu IP4

Institucija	Program	Opazovana prog. enota	Trajanje opazovanja
INSTITUCIJA 4	IP4	IP4MODUL 1	300 min

Uporaba učnih oblik in metod je kvantitativno povzeta v Preglednicah 49 in 50.

Preglednica 49: Uporaba učnih oblik, program IP4

Učne oblike	Frontalna	Individvidualna	Skupinska	Pari	Skupaj
IP4	7 43,8 %	0 0,0 %	9 56,2 %	0 0,0 %	16 100,0 %

Preglednica 50: Uporaba učnih metod, program IP4

Učne metode	Razlaga	Razgovor	Demonstracija	Poskus	Praktično delo	Delo z AV-gradivi	Delo z besedilom	Skupaj
IP4	3 42,9 %	0 0,0 %	0 0,0 %	0 0,0 %	4 57,1 %	0 0,0 %	0 0,0 %	7 100,0 %

Opazovalci so zaznali uporabo dveh učnih oblik, frontalne in skupinske, ki sta bili razmerno enakomerno prisotni, druga nekoliko pogostejše kot prva. Tudi metodično je bil pouk manj dinamičen: po zapisih opazovalca je prevladovalo praktično delo, ki ga je dopolnjevala učiteljeva razlaga. Ostalih učnih metod opazovalec ni zabeležil, čeprav je iz spremnih komentarjev bilo zaznati, da je bila razlaga vsaj mestoma kombinirana tudi z razgovorom (gl. kvalitativno analizo ure v nadaljevanju).

Učiteljeva verbalna in neverbalna komunikacija sta bili najpogostejše ocenjeni kot ustrezni, učitelj je tudi večkrat preverjal razumevanje dijakov in jim posredoval povratno informacijo, najpogostejše skupinam in posameznikom (Preglednica 51).

Preglednica 51: Komunikacija in pojavnost individualizacije, program IP4

	Posameznikom	Skupini	Frontalno	Sploh ne	Skupaj
Preverja razumevanje in daje povratno informacijo	8	8	1	0	17
	Visoka	Ustrezna	Nizka, neprimerna	Skupaj	
Kakovost verbalne komunikacije	2	7	0	9	
	Visoka	Ustrezna	Nizka, neprimerna	Skupaj	
Kakovost neverbalne komunikacije	0	9	0	9	
	Intenzivna	Zadostna	Nezadostna	Ni zaznati/ni pobud	Skupaj
Odzivnost na verbalne in neverbalne pobude dijakov	4	5	0	0	9
	Dejavno spodbuja	Dopušča	Ne dopušča	Skupaj	
Spodbujanje komunikacije med dijaki	5	3	4	12	
	Kontinuirano	Občasno	Ni zaznati	Skupaj	
Pojavnost diferenciacije in individualizacije	0	8	1	9	

Učitelj se je tudi v zadostni meri odzival na verbalne in neverbalne pobude dijakov, mestoma je bila njegova odzivnost ocenjena celo kot intenzivna. Praviloma je dopuščal in tudi dejavno spodbujal komunikacijo med dijaki, razen v nekaterih intervalih, ko je bilo opazeno, da takšne komunikacije ni dopuščal (4 od 12 zabeleženih dogodkov). Učna diferenciacija in individualizacija sta potekali občasno.

Kvalitativna analiza in vsebinska interpretacija opazovane didaktične enote: program IP4

Opazovana didaktična enota:

INSTITUCIJA 4 | IP4 | IP4MODUL 1 | 300 min

Opazovali smo učno situacijo, ki je ves dan potekala na terenu. Učitelj hkrati izvaja praktični in teoretični del modula, zato v takšnih situacijah zlahka **povezuje teoretično znanje s praktično veščino**. Namen učne situacije je bil, da dijaki prepoznavajo določene pojave, dopolnijo terminološko znanje, ki so ga pridobili v 1. letniku, in se poglobijo v vprašanja, ki se dotikajo določene vsebine in vpliva človeka nanje. Pri praktičnem delu so bili dijaki razdeljeni v 4 skupine, sami so se razporedili in izbrali vodje.

Pomemben del učne situacije sta bila razlaga in razgovor z dijaki. **Razlaga** je dijake pritegnila, saj je učitelj vanjo vpletal zanimive **zgodbe** (o širši zgodovini področja). Hkrati je v razlago vpletel **strokovne in etične dileme**. Etične dileme je črpal iz dveh nasprotujočih si struj, ki obvladujeta strokovno področje. Tako je dijake usmerjal k etičnim razmislekom, spodbujal k iskanju rešitev. Sicer pa učitelj skupino dobro obvladuje, klepet prekine s strokovnim vprašanjem ali z dodatno nalogo, do napak ima pozitiven odnos (*»Če narediš napako, je super, ker si si nekaj zapomnil.«*). Dijake ima pred očmi, **se intenzivno odziva na njihove pobude**.

Na individualizaciji ni poudarka. Zanj je individualizacija individualna **učna oblika**, širše je ne razume. Ne glede na to se sproti, spontano in vešče odziva na vse, kar pri dijakih opazi. **Ne gre za nekaj načrtovanega, gre pa za odnos, ki daje dijakom občutek sprejetosti in v njih krepi odgovoren odnos do poklica in izobraževanja.** (»Se pravi, bi človek rekel, jih spraviš v dialog. ... Se spraviš na njihov nivo, jih 'sprovociraš' do tega, da začnejo razmišljati.«)

Dijakom želi razširiti obzorja, želi, da bi jim na šoli dali čim širša znanja, da bodo lahko uspešni kot **samostojni** podjetniki, ki bodo znali voditi in širiti svojo dejavnost. Spodbuja tiste, ki želijo več – od tega, da jim svetuje (npr. ko pristopi k njemu dijak z vprašanjem), do tega, da jih pripravlja na tekmovanje. Dijake spodbuja k **sodelovanju** in jih uči, da jim bo sodelovanje pri poslu bolj koristilo kot skrivanje pred konkurenco. Hkrati pove, da na šoli skrbijo za dijake tudi tako, da jim omogočijo predstavitev njihovih domačih podjetij, svojih hobijev, da dijaki višjih letnikov pomagajo dijakom nižjih.

Specifika šole je, da je večina vanjo vpisanih dijakov poklic izbrala zaradi lastne želje ali zaradi družinske tradicije; zato je populacija bolj homogena in precej drugačna kot na drugih šolah. Nekaj je tudi takih, ki se želijo zaposliti v tujini. Na šoli tudi nimajo veliko dijakov priseljencev ali dijakov iz socialno zelo šibkega okolja. To je verjetno razlog, da se manj srečujejo z večjimi socialnimi težavami, s posebnimi potrebami in podobnim ter se tako lahko bolj posvečajo ohranjanju visokih standardov in postavljanju ambicioznejših ciljev. Kultura profesionalnega razvoja učiteljev je tudi precej prisotna.

OP

Opazovanje pouka v programu IP5

Na šoli 5 smo v programu IP5 opazovali tri didaktične enote pri treh različnih strokovnih modulih:

Preglednica 52: Opazovane didaktične enote v programu IP5

Institucija	Program	Opazovana prog. enota	Trajanje opazovanja
INSTITUCIJA 5	IP5	IP5MODUL 1	90 min
INSTITUCIJA 5	IP5	IP5MODUL 2	45 min
INSTITUCIJA 5	IP5	IP5MODUL 3	45 min

Kot je razvidno iz Preglednic 53 in 54, je bila pri pouku opažena pojavnost vseh štirih učnih oblik in šestih učnih metod:

Preglednica 53: Uporaba učnih oblik, program IP5

Učne oblike	Frontalna	Individvidualna	Skupinska	Pari	Skupaj
IP5	12 33,3 %	6 16,7 %	6 16,7 %	12 33,3 %	36 100,0 %

Preglednica 54: Uporaba učnih metod, program IP5

Učne metode	Razlaga	Razgovor	Demonstracija	Poskus	Praktično delo	Delo z AV-gradivi	Delo z besedilom	Skupaj
IP5	8 21,1 %	3 7,9 %	5 13,2 %	0 0,0 %	11 28,9 %	6 15,8 %	5 13,2 %	38 100,0 %

Že na kvantitativni ravni – ki sicer sama po sebi še ničesar ne pove o dejanski kakovosti pouka – je mogoče sklepati, da je bil opazovani pouk didaktično dinamičen. Opazovalci so zabeležili pretežno rabo frontalne in tandemske učne oblike, pojavljali sta se, čeprav v manjšem obsegu, tudi individualna in skupinska. Največkrat zabeleženi metodični dogodek je bila raba praktičnega dela (skoraj 30 %), sledili sta metoda razlage in uporabe AV-grafov. Podatki o komunikaciji in pojavnosti učne individualizacije so zbrani v Preglednici 55.

Preglednica 55: Komunikacija in pojavnost individualizacije, program IP5

	Posameznikom	Skupini	Frontalno	Sploh ne	Skupaj
Preverja razumevanje in daje povratno informacijo	9	8	4	0	21
	Visoka	Ustrezna	Nizka, neprimerna	Skupaj	
Kakovost verbalne komunikacije	9	5	1	15	
	Visoka	Ustrezna	Nizka, neprimerna	Skupaj	
Kakovost neverbalne komunikacije	5	6	0	11	
	Intenzivna	Zadostna	Nezadostna	Ni zaznati/ ni pobud	Skupaj
Odzivnost na verbalne in neverbalne pobude dijakov	7	3	0	1	11
	Dejavno spodbuja	Dopušča	Ne dopušča	Skupaj	
Spodbujanje komunikacije med dijaki	3	6	3	12	
	Kontinuirano	Občasno	Ni zaznati	Skupaj	
Pojavnost diferenciacije in individualizacije	3	7	1	11	

Opazovalci so komunikacijske značilnosti, pa tudi pojavnost individualizacije, ocenili razmeroma visoko: kakovost verbalne komunikacije je bila kar 9-krat (od 15 zabeleženih dogodkov) ocenjena kot visoka, kot ustrezna ali visoka je bila ocenjena tudi kakovost neverbalne komunikacije. Učitelji so tudi intenzivno posredovali dijakom povratne informacije, saj je bilo skupaj zabeleženih kar 21 dogodkov, od tega 9 s posamezniki in 8 s skupinami. Prav tako je bila kot večinoma intenzivna ocenjena odzivnost učiteljev na verbalne in neverbalne pobude dijakov. Spodbujanje medsebojne komunikacije dijakov je bilo večinoma prisotno in dopustno, zabeleženi so bili le trije intervali od 12, ko so opazovalci zaznali, da učitelji ne dopuščajo tovrstne komunikacije. Pri opazovanih urah je bila prisotna tudi učna diferenciacija in individualizacija, v treh intervalih se je pojavljala kontinuirano, v sedmih pa občasno.

Kvalitativna analiza in vsebinska interpretacija opazovanih didaktičnih enot: program IP5

1. opazovana didaktična enota:

INSTITUCIJA 5 | IP5 | IP5MODUL 1 | 90 min

Dijaki pri praktičnem pouku preživijo veliko časa, kar učiteljici omogoča, da jih dobro spozna (**čas za spoznavanje dijakov kot osnova za dobro individualizacijo**).

Delo pri praktičnem pouku je zelo intenzivno. Učiteljica na začetku zbere dijake in jim pojasni tehnološki postopek, ki ga bodo izvajali. Naveže se na znanje, ki so ga pridobili pri teoriji in ponovi napotke glede varnosti pri delu, rokovanja z opremo in higijene.

Dijaki se nato razdelijo v pare, vsak dobi navodilo za delo, saj pari delajo po različnih navodilih. Temeljni tehnološki postopek je za vse enak, navodila pa so različna – s tem so različne tudi ravni zahtevnosti. **Zahtevnost postopkov je izhodišče za notranjo diferenciacijo (diferenciacija na ravni učnih ciljev oz. standardov znanja), npr.:** dve dijakinji sta samostojno izvajali zahtevnejši postopek (sploh upoštevajoč dejstvo, da so šele prvi letnik), dve pa sta se ves čas učili le en osnovni postopek. Učiteljica pove, da so v opazovanem oddelku zelo raznoliki dijaki: tisti dijakinji, ki sta samostojno izvajali zahtevnejši postopek, sta osvojili prvo nagrado na mednarodnem tekmovanju, nekaj pa jih ima zelo nizke zmožnosti. Za boljše dijake ima vedno pripravljene dodatne postopke, tako da so vedno zaposleni, kar kaže na **diferenciranje učnega tempa**.

Ne glede na opisani način dela učiteljica **občasno zbere vse dijake** ob eni delovni površini, da jim skupaj pokaže ali pojasni kaj pomembnega in poučnega, kar opazi pri delu dijakov na posameznih postopkih (**iskanje ravnotežja med individualnim/v paru in skupinskim – povezovanje in spodbujanje posameznika**).

Dijaki delajo samostojno po navodilih, vendar so nenehno pod budnim nadzorom učiteljice. Učiteljica kroži med dijaki, jim odgovarja na vprašanja, preverja njihovo delo, od njih želi slišati utemeljitve njihovega načina dela. Opozarja jih na napake, se pogovarja o razlogih za težave in načinu odpravljanja le-teh. **Diferenciacija se kaže torej tudi v meri samostojnosti, ki jo prepušča dijakom.** Učiteljica to utemeljuje s tem, da nekateri dijaki potrebujejo veliko vodenja in so zelo nesamostojni, drugi pa ravno nasprotno. Dijake opazuje; če opazi, da se komu zatakne, pristopi in dijaka **vodi naprej bodisi z vprašanji bodisi prek kratkih korakov (opazovanje, preverjanje, kratki koraki, senzibilnost)**. Njena pozornost je dijakom namenjena ves čas opazovanja:

- Ko se dijakinji zatakne: *»Pojdi na internet in poišči ...«*
- *»Tisti, ki morate preračunati, prinesite račun.«* (preračunavanje količin je višji nivo, ker gre za prilagajanje receptur posebnim željam in dietam)
- *»Si kaj vadila doma?«*
- Dijak prinese sliko svojega izdelka: *»Bravo, tako se začne. Vem, da si veliko manjkal. Se spomniš ... veš, kako se naredi?«*
- *»Si se spomnila, kaj je bistvo?« ... »Prosim, da me vprašate.«*
- *»XY, a gre? Ali bi potrebovala pomoč?«*
- *»Ali lahko zdaj nekaj poveš? ... Kako to veš? Zakaj?«*
- *»Dijaki se lažje odprejo pri delu. ... Običajno že po enem mesecu zelo dobro poznam dijake ... Točno vem, komu lahko zaupam izdelek od začetka do konca in koga moram ves čas spremljati. Usmerjam jih individualno, ko vidim, kako posamezen dijak pristopi k delu ... Mnogi so iz socialno šibkih družin. Nekateri celo delajo in preživljajo družine, v šoli pa so utrujeni, zaspani.«*

Praktične veščine nenehno dopolnjuje s teoretičnimi utemeljitvami in drugimi zahtevami, vezanimi na tehnološke postopke. Ne poda rešitve, ampak postavlja vprašanja, ki spodbu-

jajo k razmišljanju. Napako razume kot izhodišče za učenje, ves čas spodbuja, daje realno povratno informacijo, ob tem je vedra in pozitivna, vključuje humor. V pogovoru poudari pomen dobrega **odnosa** z dijaki in **usmerjanja v močne točke** (*»Dijakinja je bila šibka v oblikovanju, risala pa je odlično, kar žarela je pri tem. Sem jo namenoma vodila v to smer.«*). Slednje se kaže tudi v njeni verbalni komunikaciji (*»Večkrat, ko narediš, bolje ti gre! ... Ali imaš tremo?... A vidiš, da gre!«*). Kaže se tudi v tem, da jo dijaki kličejo k sebi, postavljajo vprašanja. Opazimo delovno vnemo.

V pogovoru po uri poudari, da uporablja **različne načine združevanja dijakov v pare in skupine, odvisno od ciljev, ki si jih postavi**: včasih združi skupaj šibke in močnejše, včasih naredi mešane skupine, če želi, da si dijaki med sabo pomagajo (**učni cilji vodijo oblikovanje skupin**). Tudi dvojice premišljeno oblikuje: *»Vsak dijak je unikat. Prilagajanje pouka poteka zelo pogosto v parih, pri čemer pogosto združujem močne in šibkejše dijake. Dijaki si radi pomagajo.«*

Učiteljica dijakom omogoča iniciativnost: spodbuja jih, da si sami izberejo, kaj bodo delali. Pozorna je le na to, da vsi obvladajo vse tehnološke postopke (**diferenciacija glede na interes, ki se kaže tudi v spodbujanju dijakov, da si sami izberejo podjetje za PUD**).

Delo z nadarjenimi: poleg zapisanega (višji nivo, hitrejši tempo, samostojna izbira postopkov) nadarjene spodbuja, da se prijavijo na domača in mednarodna tekmovanja. Pravi: *»Dijakinjo sem nagovorila k prijavi na mednarodno tekmovanje. Sem ji rekla: A si lahko prebereš ta razpis in jutri poveš, če te zanima? Prišla je še isti dan. Sama je izbrala recepture ... le pri dekoraciji sem jo usmerjala. Priprave sva imeli izven pouka. Dijakinja je zmagala na mednarodnem tekmovanju v dijaški in odrasli konkurenci.«*

2. opazovana didaktična enota:

INSTITUCIJA 5 | IP5 | IP5MODUL 2 | 45 min

Učiteljica po koncu opazovanja pripoveduje: *»Gre za tipično uro, kjer z dijaki najprej ponovim snov za nazaj. Ali je to na listih ali je individualno – po redovalnici sprašujem, da preverim, koliko so si doma pogledali snov.«* Pogosto jim da domačo nalogo, kar v poklicnih programih ni pogosta praksa, saj jih s tem želi spodbuditi, da znanje doma še utrjujejo. **Domačih nalog ne individualizira.**

Didaktično je učna ura strukturirana tako:

- 10 min: Uvod v učno uro in individualno ponavljanje učne snovi (s pomočjo aplikacije na telefonu)
- 20 min: Razlaga nove učne snovi ob PPT-predstavitvah (frontalna učna oblika)
- 10 min: Utrjevanje – reševanje učnih listov (individualna učna oblika)
- 5 min: Preverjanje (frontalna učna oblika)

Učno uro učiteljica začne s kratko aktivnostjo ponavljanja učne snovi ob mobilni aplikaciji Kahoot. Ko zaključijo, učiteljica brez opaznega prehoda začne razlago nove učne snovi. Ob PPT-predstavitvah razlaga učno snov, dijaki prepisujejo in poslušajo. Ne dobijo priložnosti za sodelovanje, učiteljica občasno vpraša: *»Smo? OK!«* Tempo je hiter. Vpraša: *»Je kakšno vprašanje?«*, po kratkem premoru brez odziva nadaljuje. Sama povzema, dijaki pišejo. Učna razlaga traja 20 minut, temu sledi individualno delo z učnimi listi, ki traja dobrih 5 minut. Učiteljica kroži med dijaki, ni komunikacije med njo in dijaki. V zadnji etapi sledi kratek pregled: učiteljica pozove dijake, da preberejo svoje odgovore. Nekateri odgovarjajo nerazumljivo, a odgovora ne dopolni ali povzame.

Ni videti, da bi pouk bil kakorkoli individualiziran, med učnimi oblikami prevladujeta frontalna učna oblika in individualno delo, med metodami pa razlaga in delo z besedi-

lom. Učiteljico vprašamo, če je morda delo na kakšni ravni, ki je z opazovanjem ni bilo mogoče zaznati, vendarle individualizirala. Odgovori: »Sem upala, da mi bo [individualizacija] uspela pri ponavljanju za nazaj. Ampak enostavno, ker pa smo šli prvič po tem programu, se pravi prek spletne aplikacije, mi danes ni uspela.« Odgovor nakazuje, da je izbrala spletno aplikacijo zaradi prisotnosti raziskovalcev ter da **individualizacijo razume kot nekaj, kar se bolj ali manj naključno zgodi (in ne potrebuje načrtovanja)**. V nadaljevanju doda: »[Individualizacijo] vidim, da takrat, ko vzamemo neko novo učno snov, da dijak določeno snov preštudira sam in potem v okviru svojih zmožnosti tudi pove, kaj je v bistvu on iz tiste tematike razbral ... Na tak način jaz vidim, da se da individualizirati pri tem predmetu.« Hkrati učiteljica pove, da so v oddelk vključeni štirje dijaki priseljenci (dva iz držav na področju bivše SZ in dva iz držav na področju bivše Jugoslavije). Njim pomaga tako, da jim omogoča, da vse, česar niso razumeli pri pouku in jim je nerodno vprašati, pridejo vprašat po pouku. To poteka individualno, »ampak trenutno ni nobenih težav« (**individualizacija kot pripravljenost za pomoč dijakom pri razumevanju učne snovi**).

3. opazovana didaktična enota:

INSTITUCIJA 5 | IP5 | IP5MODUL 3 | 45 min

Učno uro sta skupaj izvedli dve učiteljici. Dijake sta razdelili v štiri skupine: vsem je bilo skupno to, da so morali poiskati določene podatke s pomočjo svojih mobilnih telefonov, razlikovali pa so se v tem, da so imeli različno zahtevne poti do iskanja podatkov (**diferenciacija na ravni učnih ciljev oz. standardov znanja**). Učiteljica je po uri pojasnila: »... Kot minimalni standard je bila ena skupina, in tri skupine s podobnim standardom znanja, izmed njih pa ena skupina malo višji standard. To pomeni, za minimalni standard so imeli nekako lažjo pot za iskanje podatkov s pomočjo pametnih telefonov, pa tudi obračali so črke za iskanje besed.« S štirimi skupinami so tako zajeli tri ravni standardov znanja.

Skupinsko delo je potekalo približno 20 minut, učiteljici sta krožili med skupinami, pristopili po potrebi na pomoč, dijake spodbujali, opozorili na čas ipd. Sledilo je poročanje, izsledke so beležili na PPT. Če so se dijaki zmotili, sta učiteljici popravili (»So se sicer parkrat zmotili, kar je sicer normalno.«).

Pri **oblikovanju skupin** sta naleteli na nekaj dilem: bali sta se, da bi se nekateri dijaki počutili manjvredne. Zato sta jih pripravili že predhodno uro. Dali sta jim tudi možnost, da povabijo koga drugega v skupino. Poročevalci so bili bolj komunikativni in suvereni sošolci, ki so jih dijaki sami izbrali. Učiteljici pravita, da bosta v prihodnje to spremenili, saj želita, da dobijo priložnost tudi komunikacijsko manj vešči dijaki.

Učiteljica zaključí: »Moram reči, da sem tak način izbrala prvič ... Zdaj bom to večkrat naredila ker je tudi zabavno in poučno ... da se jim nekaj dogaja.«

Sklepna analiza vseh opazovanih didaktičnih enot

Čeprav se na šoli veliko posvečajo vprašanju odziva na raznoliko populacijo in imajo veliko število raznolikih dejavnosti/mehanizmov, so njihovi ukrepi večinoma usmerjeni v dejavnosti, ki se izvajajo ob pouku ali izven njega, pri pouku pa (z izjemo praktičnega pouka, vsaj pri eni učiteljici) pa se zdi potencial neizkoriščen. Šola zagotovo vzpostavlja inkluzivno šolsko klimo, kar se ne odraža zgolj v individualizaciji, ampak v dejavnostih, ki so usmerjene v skupnost in socialne veščine. Med učitelji pa individualizacija ni razumljena celovito, omejena je predvsem na pripravljenost učiteljev za pomoč dijakom (nekaj, kar se zgodi bodisi spontano med poukom ali po njem, bodisi kot del šolskih aktivnosti na tem področju), ne pa kot temeljna filozofija inkluzivno naravnane pouka. Šola zaenkrat na ravni pouka in dela z oddelkom prepušča individualizacijo učiteljem in razrednikom (»če ima voljo, razrednik lahko vodi evidence, ali pa ne.«), ni pa oblikovala skupnih smernic za ta del.

Kakšne so temeljne didaktične značilnosti pouka v programih, vključenih v projekt?

Z opazovanjem didaktičnih enot smo med drugim želeli ugotoviti, kakšne so v programih, ki so vključeni v projekt MIND+, temeljne didaktične značilnosti pouka.

Kot smo navedli že v metodoloških pojasnilih, je Protokol za opazovanje uporabe didaktičnih strategij (P1-UDS) od opazovalca zahteval, da v petminutnih intervalih beleži, katero **učno obliko** učitelj trenutno uporablja (frontalni pouk, skupinsko delo, delo v pari, individualno delo) in katero **učno metodo** (razlago, razgovor, demonstracijo, poskus, praktično delo, uporabo avdio-vizualnih gradiv, delo z besedilom). V posameznem intervalu so opazovalci lahko zabeležili tudi rabo kombinacije različnih učnih oblik in metod, če učitelj v tistem trenutku ni uporabljal samo ene. Na tem mestu predstavljamo in interpretiramo zbrane podatke, ki jih je bilo mogoče kvantitativno obdelati. Ob tem velja seveda poudariti, da takšna kvantitativna obdelava sicer lahko omogoči vpogled v to, kaj je bilo pri pouku najpogostejše opaženo, ne more pa biti podlaga za vsebinsko presojo kakovosti pouka nasploh, v posameznih programih ali pri posameznih didaktičnih enotah, saj kakovosti pouka ni mogoče meriti le s preštevanjem frekvenc uporabe posameznih metod in oblik. Zato velja tudi podatke v Preglednicah 56 in 57 v nadaljevanju interpretirati skupaj s prej predstavljenimi vsebinskimi analizami.

Pogled po programih sicer pokaže pričakovano sliko: pri pouku daleč prevladuje uporaba frontalne učne oblike (skoraj 50 % vseh opaženih dogodkov). Ta je z vidika didaktične funkcionalnosti najpogostejše tudi najbolj racionalna izbira, zlasti če upoštevamo dejstvo, da oddelki v programih, ki smo jih opazovali, niso zelo številčni.

Preglednica 56: Uporaba učnih oblik pri opazovanih didaktičnih enotah

Učne oblike	Frontalna	Individualna	Skupinska	Pari	Skupaj
IP1	17 58,6 %	0 0,0 %	5 17,2 %	7 24,1 %	29 100,0 %
IP2	8 44,4 %	1 5,6 %	2 11,1 %	7 38,9 %	18 100,0 %
IP3	19 55,9 %	10 29,4 %	2 5,9 %	3 8,8 %	34 100,0 %
IP4	7 43,8 %	0 0,0 %	9 56,2 %	0 0,0 %	16 100,0 %
IP5	12 33,3 %	6 16,7 %	6 16,7 %	12 33,3 %	36 100,0 %
Skupaj	63 47,4 %	17 12,8 %	24 18,0 %	29 21,8 %	133 100,0 %

Glede na prej predstavljeno analizo po programih lahko sklepamo, da pouk pri učnih urah strokovne teorije poteka večina frontalno, medtem ko se pri praktičnem pouku bolj pojavljajo tudi druge učne oblike. Z vidika spodbujanja učne individualizacije je morda bolj zaskrbljujoče to, da je bila pri opazovanem pouku uporaba individualne učne oblike najmanj opažena: zajela je le dobrih 10 % od vseh zabeleženih dogodkov, v dveh programih (IP1 in IP4) pa je sploh ni bilo zaznati. Seveda je tudi tu treba poudariti, da se učna individualizacija ne manifestira samo z rabo individualne učne oblike; prav tako je lahko kakovostna tudi

npr. pri delu v parih ali skupinskem delu, delo v parih pa je bilo precej pogosto opaženo, kar pri dobri petini vseh zabeleženih dogodkov.

Tudi opažanja, povezana z metodičnim ravnanjem učiteljev, so prejkone pričakovana: kot je videti iz Preglednice 57, sta bili najpogostejše opaženi učni metodi razlage in razgovora (obe v enakem deležu, skupno pokrivata skoraj polovico zabeleženih dogodkov).

Preglednica 57: Uporaba učnih metod pri opazovanih didaktičnih enotah

Učne metode	Razlaga	Razgovor	Demonstracija	Poskus	Praktično delo	Delo z AV-gradivi	Delo z besedilom	Skupaj
IP1	6 14,3 %	15 35,7 %	10 23,8 %	0 0,0 %	11 26,2 %	0 0,0 %	0 0,0 %	42 100,0 %
IP2	9 39,1 %	6 26,1 %	1 4,3 %	0 0,0 %	7 30,4 %	0 0,0 %	0 0,0 %	23 100,0 %
IP3	14 25,9 %	16 29,6 %	8 14,8 %	0 0,0 %	4 7,4 %	7 13,0 %	5 9,3 %	54 100,0 %
IP4	3 42,9 %	0 0,0 %	0 0,0 %	0 0,0 %	4 57,1 %	0 0,0 %	0 0,0 %	7 100,0 %
IP5	8 21,1 %	3 7,9 %	5 13,2 %	0 0,0 %	11 28,9 %	6 15,8 %	5 13,2 %	38 100,0 %
Skupaj	40 24,4 %	40 24,4 %	24 14,6 %	0 0,0 %	37 22,6 %	13 7,9 %	10 6,1 %	164 100,0 %

Razmeroma pogosto je bilo opaziti tudi praktično delo, v programu IP4 je celo izrazito prevladovalo (ne gre pa pozabiti, da je bila v tem programu opazovana le ena, sicer daljša didaktična enota na terenu). Morda celo bolj kot opaženo metodično ravnanje pa preseneča ugotovitev, da določene metode sploh niso bile opažene. Če je še nekako razumljiva odsotnost eksperimentalnega dela (čeprav bi ga lahko pričakovali vsaj v bolj izrazito naravoslovno naravnanih programih, kot sta npr. IP3 in IP5), pa bolj preseneča dejstvo, da v treh programih – IP1, IP2 in IP4 – ni bilo opaziti niti uporabe metode dela z besedilom niti metode uporabe AV-gradiv. Tudi tu se sicer velja izogniti prehitrim sklepom in posplošitvam: opazovanih ur je bilo daleč premalo, da bi lahko pridobili objektivno sliko o pogostosti rabe posameznih metod, tako da je podatke treba interpretirati zgolj kot indikatorje, ki nakazujejo, katero metodično ravnanje se pri pouku z večjo verjetnostjo pojavlja pogosteje in katero redkeje.

R15

Kakšna je učiteljeva komunikacija z dijaki med izvajanjem pouka in v kolikšni meri jo med dijaki spodbuja?

S protokolom P2-KI smo med drugim ugotavljali, kakšna je komunikacija učiteljev z dijaki in v kolikšni meri učitelji spodbujajo komunikacijo med dijaki. Kot smo navedli že v metodoloških pojasnilih, je Protokol od opazovalca zahteval, da spremlja pouk v treh desetminutnih intervalih, in sicer od 5. do 15. minute, od 20. do 30. minute ter od 35. do 45. minute pouka (če je opazovani pouk trajal dlje od 45 minut, je opazovalec opazovanje in beleženje nadaljeval z enakim tempom do konca pouka). V vsakem od navedenih intervalov je opazovalec zabeležil:

- učiteljevo preverjanje razumevanja in dajanje povratne informacije (posameznikom, skupini, frontalno, sploh ne),
- kakovost učiteljeve verbalne komunikacije (visoka, ustrezna, nizka/neprimerna),
- kakovost učiteljeve neverbalne komunikacije (visoka, ustrezna, nizka/neprimerna),
- odzivnost učitelja na verbalne ali neverbalne pobude dijakov (intenzivna, zadostna, nezadostna, ni zaznati pobud),
- učiteljevo spodbujanje komunikacije med dijaki (dejavno spodbuja, dopušča, ne dopušča).

V nadaljevanju predstavljamo podatke po programih in sumarno, za vse programe skupaj, po posameznih postavkah. V Preglednici 58 je navedeno število opaženih dogodkov, ki kažejo, kako učitelji preverjajo razumevanje in dajejo povratno informacijo dijakom.

Preglednica 58: Kako učitelj preverja razumevanje in daje povratno informacijo

Preverja razumevanje in daje povratno informacijo	Posameznikom	Skupini	Frontalno	Sploh ne	Skupaj
IP1	5	7	6	0	18
IP2	2	0	3	0	5
IP3	9	5	3	0	17
IP4	8	8	1	0	17
IP5	9	8	4	0	21
Skupaj	33 42,3 %	28 35,9 %	17 21,8 %	0 0,0 %	78 100,0 %

Opazovalci pouka so najpogosteje zabeležili preverjanje razumevanja in posredovanje povratne informacije posameznikom (42,3 % vseh zabeleženih dogodkov), le nekoliko redkeje skupinam (dobrih 35 %). Zagotovo je pozitivna ugotovitev, da niti enkrat ni bilo zabeleženo, da kateri od učiteljev razumevanja ne bi preverjal ali da ne bi posredoval povratne informacije, kar kaže, da se učitelji dobro zavedajo didaktičnega pomena te komunikacijske prvine.

Tudi samo kakovost verbalne in neverbalne komunikacije so opazovalci večinoma (zelo) dobro ocenili (Preglednica 59).

Preglednica 59: Kakovost opažene verbalne in neverbalne komunikacije

Kakovost verbalne komunikacije	Visoka	Ustrezna	Nizka, neprimerna	Skupaj
IP1	0	9	0	9
IP2	0	6	0	6
IP3	9	3	0	12
IP4	2	7	0	9
IP5	9	5	1	15
Skupaj	20 39,3 %	30 58,8 %	1 1,9 %	51 100,0 %

Kakovost neverbalne komunikacije	Visoka	Ustrezna	Nizka, neprimerna	Skupaj
IP1	0	9	0	9
IP2	0	3	3	6
IP3	4	5	0	9
IP4	0	9	0	9
IP5	5	6	0	11
Skupaj	9 20,5 %	32 72,7 %	3 6,8 %	44 100,0 %

Posebej visoko so opazovalci ocenili tako verbalno kot tudi neverbalno komunikacijo v programih IP3 in IP5. Nekoliko nižje je bila ocenjena le neverbalna komunikacija pri pouku v programu IP2 (nanaša se pravzaprav samo na eno opazovano uro v tem programu).

Pri opazovanju odzivnosti učiteljev na verbalne in neverbalne pobude dijakov je bilo zaznati, da se učitelji najpogosteje ustrezno (zadostno) odzovejo, visok je tudi delež zaznane ga intenzivnega odzivanja, zlasti v programih IP3 in IP5 (Preglednica 60).

Preglednica 60: Učiteljeva odzivnost na verbalne in neverbalne pobude dijakov

Odzivnost na verbalne in neverbalne pobude dijakov	Intenzivna	Zadostna	Nezadostna	Ni zaznati/ni pobud	Skupaj
IP1	0	9	0	0	9
IP2	0	2	0	4	6
IP3	6	3	0	0	9
IP4	4	5	0	0	9
IP5	7	3	0	1	11
Skupaj	17 38,6 %	22 50,0 %	0 0,0 %	5 12,2 %	44 100,0 %

Le pri opazovanem pouku v programu IP2 je bilo najpogosteje zabeleženo (4 dogodki od skupno 6), da pobud s strani dijakov sploh ni bilo zaznati.

Pri opazovanju spodbujanja komunikacije med dijaki so bile med programi precejšnje razlike (Preglednica 61).

Preglednica 61: Učiteljevo spodbujanje komunikacije med dijaki

Spodbujanje komunikacije med dijaki	Dejavno spodbuja	Dopušča	Ne dopušča	Skupaj
IP1	0	3	6	9
IP2	0	2	4	6
IP3	7	1	0	8
IP4	5	3	4	12
IP5	3	6	3	12
Skupaj	15 31,9 %	15 31,9 %	17 36,2 %	47 100,0 %

Vtis je, da so bili učitelji v nekaterih programih (IP3, IP4) bistveno bolj naklonjeni medsebojni komunikaciji dijakov, medtem ko je v drugih programih prevladovala tendenca k preprečevanju takšne komunikacije (IP1, IP2). V kolikšni meri bo učitelj dopuščal ali celo spodbujal komunikacijo med dijaki, je sicer odločitev, ki je odvisna od širše didaktične zasnove konkretne učne ure: če ta temelji bolj na dejavnosti učitelja in je pomembno, da dijaki svojo pozornost usmerijo k učitelju, ali pa če dejavnosti pri pouku temeljijo na individualnem delu dijakov, bo njihova medsebojna komunikacija manj zaželeno kot če pouk temelji na izvajanju aktivnosti, za katere je potrebna tudi medsebojna komunikacija med dijaki (zlasti tandemsko ali skupinsko učno delo). Hkrati ne gre prezreti, da je vodenje pouka, pri katerem poteka intenzivna komunikacija med samimi dijaki, za učitelja zahtevnejše in terja njegovo visoko suverenost ter obvladovanje položaja v oddelku, za kar niso vsi učitelji dobro usposobljeni.

R16

V kolikšni meri je pri pouku opaziti pojavnost notranje diferenciacije in individualizacije?

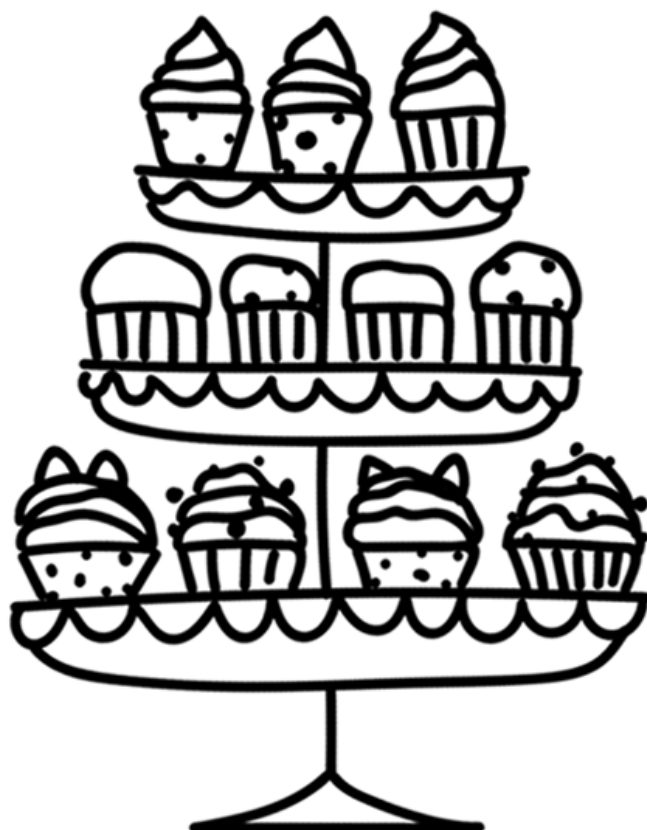
Opazovalci so pri pouku beležili tudi pojavnost notranje diferenciacije in individualizacije: ali je ta v posameznih opazovalnih intervalih potekala kontinuirano, občasno ali pa je ni bilo zaznati.

Preglednica 62: Pojavnost notranje učne diferenciacije in individualizacije

Pojavnost diferenciacije in individualizacije	Kontinuirano	Občasno	Ni zaznati	Skupaj
IP1	2	1	6	9
IP2	0	2	4	6
IP3	1	4	4	9
IP4	0	8	1	9
IP5	3	7	1	11
Skupaj	6 13,6 %	22 50,0 %	16 36,4 %	44 100,0 %

Kot je razvidno iz podatkov v Preglednici 62, je bila učna diferenciacija in individualizacija najbolj opažena pri pouku v programu IP5 – v tem programu so opazovalci v treh intervalih zaznali kontinuirano, v sedmih intervalih pa občasno prisotno notranjo diferenciacijo pouka. Visok je sicer tudi delež opažanj, da diferenciacije in individualizacije ni bilo opaziti (dobra tretjina zabeleženih dogodkov), kar velja zlasti za programa IP1 ter IP2.

Videti je torej, da si učitelji nasploh prizadevajo vsaj občasno pouk notranje diferencirati in individualizirati, a hkrati je moč sklepati, da je na tem področju tudi na ravni notranje diferenciacije še precej rezerve.



7 POVZETEK

Razvoj ustreznih strokovnih rešitev in izvedbenih modelov izvajanja učne diferenciacije in individualizacije v programih poklicnega izobraževanja v izhodišču terja kakovosten vpogled v sedanje stanje na tem področju. Zato smo izvedli raziskavo, s katero ugotavljamo, katere ukrepe in mehanizme udejanjanja učne individualizacije v izbranih programih in na izbranih šolah spomladi 2018 že izvajajo, in sicer zlasti s perspektive vodstev izbranih šol, učiteljev v izbranih programih ter vanje vključenih dijakov. Zbrani podatki bodo tudi izhodišče za primerjavo, ki jo bo omogočila ponovna raziskava na istem vzorcu šol in programov, predvidena v spomladanskih mesecih leta 2020.

Pripravili smo daljši povzetek, v katerem so ključne ugotovitve združene in predstavljene za vsako raziskovalno vprašanje posebej. Poleg tega smo identificirali tudi nekatere primere dobrih praks, ki so dobra osnova za razvoj celovitejšega modela učne diferenciacije in individualizacije.

Zahtevnejšemu bralcu pa so v poročilu dostopni tudi podrobnejši opis metodologije in celoviti rezultati preliminarne raziskave.

7.1 UČNA INDIVIDUALIZACIJA NA RAVNI ŠOLE

R1

Ali je na šolah načelo učne individualizacije razumljeno kot eno od temeljnih načel pedagoškega delovanja? Kako se to odraža na institucionalni ravni?

Rezultati raziskave kažejo, da individualizacija **ni eksplicitno vključena v temeljne dokumente šole** (letni delovni načrt, vizija in poslanstvo šole), da pa je kljub temu mogoče opaziti prisotnost dejavnosti in zavez, ki pomenijo namero po udejanjanju tega načela. **Najbolj izrazito se kaže dejavnost šol na področju dela z dijaki s posebnimi potrebami, zlasti (ne pa izključno) s tistimi, ki imajo odločbo o usmeritvi.** Podobno velja za delo z učno **zmožnejšimi in nadarjenimi dijaki**, saj kar tri šole navajajo, da njihovi letni delovni načrti vsebujejo različne oblike spodbujanja te skupine dijakov. Na eni šoli LDN vsebuje zavezo, da strokovni delavci opravljajo individualne konzultacije, na drugi pa, da posebno pozornost namenjajo dijakom priseljencem.

Zanimalo nas je, ali (in kako) individualne posebnosti dijakov na šolah upoštevajo **v fazi načrtovanja izvedbenega kurikula**. Ugotavljamo, da se razmeroma **šibka prisotnost načela individualizacije v dokumentih šole odraža tudi v fazi načrtovanja izvedbenega kurikula**: odgovori vodstev šol kažejo, da se v fazi načrtovanja letnih aktivnosti celotne šole najbolj posvečajo dijakom s posebnimi potrebami. V vseh primerih to velja za dijake, ki imajo odločbe o usmeritvi (kar je pričakovano, saj gre za področje, ki je zakonsko regulirano), deloma pa tudi za dijake, ki formalno niso usmerjeni, imajo pa učne težave. Lahko se strinjamo z eno od sogovornic, ki pravi, da načrtovanje individualizacije vnaprej niti ni mogoče, saj je dijake potrebno najprej vsaj spoznati. Vendar to drži le, ko imamo v mislih operativno pedagoško delo s konkretnim dijakom, same organizacijske rešitve in pedagoško-didaktični premisleki pa na konkretne posameznike niso vezani. **V ospredju mora biti celovito vzpostavljanje ustreznega pedagoško-didaktičnega okolja, znotraj katerega se nato udejanja individualizacija na ravni posameznika.**

Druga ugotovitev, ki velja za vse raziskovane šole je, da se vodstva šol pri udejanjanju načela individualizacije opirajo predvsem na učitelje: te namreč vidijo kot ključne akterje uresničevanja tega načela. To je pomembna, a žal ne spodbudna ugotovitev: **udejanjanje individualizacije v kontekstu razvoja inkluzivne šole namreč brez močne idejne in organizacijske podpore vodstva šole ni mogoče.**



Primeri dobre prakse:

- 1 Šola je dejstvo, da ima vpisanih razmeroma majhno število dijakov, izkoristila tako, da se vsakemu med njimi posebej posvetijo. Individualizacija je najbolj izražena pri praktičnem pouku, ki ga sproti prilagajajo vsakemu posameznemu dijaku. Majhno število dijakov je na prvi pogled ugodna okoliščina, čeprav ob tem ne gre prezreti tako finančnih posledic zaradi nizkega vpisa, ki pomembno vplivajo tudi na kakovostno izvajanje individualizacije, kot tudi nevarnosti odsotnosti inkluzivnega momenta: učenje ob drugih in od drugih je izjemno pomemben dejavnik, ki pripomore h kakovostnim učnim izidom.
- 2 Nekateri ravnateljice so izpostavile pomen usklajevanja med različnimi akterji (učitelji, delodajalci, tudi drugimi strokovnimi institucijami) ter medsebojno informiranje. To je spodbudna praksa, saj inkluzivnih in individualiziranih praks brez timskega pristopa ni mogoče uresničiti.
- 3 Na dveh šolah za dijake, ki imajo več negativnih ocen, pripravijo načrt popravljanja ocen ter organizirajo učno pomoč za dijake z učnimi težavami oz. s težavami pri organizaciji učenja. Na eni šoli so zato razvili sistem mentorstva, na drugi pa so za delo z dijaki s posebnimi potrebami angažirali učitelja asistenta, ki jim je pomagal zlasti pri splošnoizobraževalnih predmetih. Vendar je to bil le časovno omejen projekt, ne pa sistemska in s tem trajnejša rešitev.

R2

Ali sedanje sistemske rešitve po mnenju vodstev šol ovirajo ali spodbujajo optimalno udejanjanje učne individualizacije?

Kot ključno sistemsko oviro pri izvajanju individualizacijskih ukrepov sogovornice zaznavajo sistemsko **predpisane normative za izvajanje programov in s tem povezane kadrovske pogoje**. Dve ravnateljici se zavzemata za to, da bi se število dijakov v oddelku ustrezno zmanjšalo, če so v oddelku vključeni dijaki s posebnimi potrebami. Ena si želi možnosti nivojskega pouka po zgledu osnovne šole. Primer šole, ki je vključila v pouk učitelje asistente, pa kaže, da je mogoč tudi drugačen pristop: delitev dijakov v nivojske skupine ima lahko številne pasti, ki se jim izognemo **s timskim delom učiteljev in notranjo diferenciacijo pouka**.

Ne gre prezreti odgovorov, povezanih z (ne)razumevanjem programskih kurikularnih podlag: dve ravnateljici sta izrazili prepričanje, da so te neustrezne in da ovirajo možnosti za udejanjanje individualizacije, pri čemer je ena mnenja, da kurikularni dokumenti učiteljev vsebinsko ne usmerjajo v zadostni meri, da so katalogi znanj vsebinsko preveč odprti in ohlapno zapisani, druga pa, ravno nasprotno, da morajo učitelji zaradi zahtev kurikula obravnavati preveč učnih vsebin, četudi bi jih bilo smiselno obravnavati manj, pa tiste bolj poglobljeno. Slednje je sicer nekoliko nerazumljivo, ker so katalogi znanj za programe poklicnega in strokovnega izobraževanja zasnovani ciljno in neposredno ne predpisujejo učnih vsebin, pomemben del kurikula pa sploh ni kurikularno zamejen (odprti kurikulum) na nacionalni ravni. Zdi se, da so ti presenetljivi odgovori pomembni, ker kažejo, da bo razmislek o individualizaciji slej ko prej potreben tudi na nacionalni ravni kurikularnega načrtovanja, **več prizadevanj pa bo potrebno usmeriti tudi v usposabljanje strokovnih delavcev za razumevanje temeljnih značilnosti učno-ciljne kurikularne paradigme** in implikacij, ki jih ima ta za institucionalno in individualno načrtovanje pouka.

R3**Kako vodstva šol podpirajo in spodbujajo svoje učitelje pri udejanjanju učne individualizacije?**

Spodbude, ki naj bi jih bili deležni učitelji s strani vodstva šole, so po pripovedovanju ravnateljic precej raznolike. Šole za učitelje organizirajo različna izobraževanja, posamična vodstva pa izvajajo tudi individualne pogovore z učitelji o možnostih individualizacije ali pa z razredniki, s katerimi se pogovorijo o vsakem dijaku posebej. Tudi tu je bilo zaznati, da so **spodbude za izvajanje individualizacije v pomembni meri povezane z dijaki s posebnimi potrebami ali učnimi težavami, obenem pa so pogosto namenjene oz. usmerjene k razrednikom.**

Iz odgovorov je torej mogoče sklepati, da so učitelji deležni posrednih ali neposrednih, zlasti organizacijskih, osebnih in medsebojnih, ponekod tudi finančnih spodbud, čeprav je to, ali bodo te dejansko vodile k izvajanju kakovostne individualizacije, po mnenju ene od ravnateljic pomembno odvisno tudi od **naklonjenosti učitelja individualizaciji.**

Opaziti pa je vendarle nekaj primerov dobrih praks, pri katerih najdemo elemente inkluzivne šole, saj dijakom ne pomaga samo premagovati ovir, ampak krepi tudi njihova močna področja in skupnostno naravnost šole.

**Primeri dobre prakse:**

- 1 Ravnateljica pove, da so spodbud deležni razredniki, da kontinuirano spremljajo učne dosežke in posebnosti dijakov, pri čemer naj bi pomembno vlogo imel portfolijo oz. osebna mapa dijaka, v kateri dijaki hranijo svoje izdelke in dosežke.
- 2 Na eni šoli vodstvo spodbuja razrednike k izvajanju tematskih razrednih ur, s katerimi krepijo stik razrednika z dijaki in krepijo socialne veščine dijakov.
- 3 Vodstvo šole učitelje spodbuja k izvajanju interesnih dejavnosti, projektov in tekmovanj. Učitelji izberejo področja, ki jih veselijo, in vključujejo dijake, da razvijajo svoje močna področja in talente.

R4**Ali šola spodbuja timsko načrtovanje in dogovarjanje učiteljev o skupnem izvajanju pouka?**

Medsebojna komunikacija učiteljev, njihovo dogovarjanje o najbolj optimalni izvedbi programa ter timsko načrtovanje in izvajanje pouka so med ključnimi dejavniki uspešne individualizacije v poklicnem in strokovnem izobraževanju. Med šolami smo zaznali precejšnje razlike: ponekod je tovrstno sodelovanje med učitelji prisotno in dokaj samoumevno, medtem ko si drugod prizadevajo, da bi se učitelji vsaj občasno odločili za skupno načrtovanje in izvajanje pouka. **Občasno skupno izvajanje projektnega dela je na šolah najbolj prisotno in je gotovo prvi korak k postopnemu ustvarjanju ustrezne strokovne klime, v kateri bo skupno načrtovanje in izvajanje pouka postalo eno od vodilnih načel izvedbenega kurikula.**

Poleg srečevanja učiteljev na učiteljskih konferencah je na šolah najbolj prisotno skupno načrtovanje in izvajanje pouka med učitelji teoretičnega in praktičnega dela posameznega strokovnega modula. Čeprav bi pričakovali, da je takšno sodelovanje samoumevno, se zdi, da ni vselej tako, še zlasti ne pri samem izvajanju pouka.



Primeri dobre prakse:

- 1 Medpredmetno povezovanje: timsko delujejo na šolah zlasti učitelji strokovnih modulov, srečamo pa tudi sodelovanje med učitelji strokovnih modulov in splošnoizobraževalnih predmetov, zlasti učitelji IKT in angleščine. V tem primeru gre za skupno izvajanje dejavnosti, ki prispevajo k doseganju ciljev vsaj dveh različnih strokovnih modulov, kar nazadnje rezultira tudi v skupnem ocenjevanju istega izdelka, tako da dijak z enim izdelkom pridobi oceno pri dveh različnih strokovnih modulih.
- 2 Na eni šoli so poskusili z uvajanjem kolegialnih hospitacij, kar je dobra rešitev. Omogoča namreč vzpostavitev kakovostnejše strokovne komunikacije med učitelji in je kot taka lahko osnova tudi za udejanjanje načela individualizacije. Toda hospitacij učitelji niso dobro sprejeli, kar kaže na potrebo po predhodni vzpostavitvi zaupanja na dveh relacijah: med vodstvom šole in učitelji na eni ter med samimi učitelji na drugi strani.

R5

Kako bi bilo mogoče po mnenju vodstva šole še bolj povečati učinkovitost in obseg učne individualizacije?

Analiza odgovorov na to vprašanje kaže, da bi bilo šole **smiselno spodbuditi k bolj poglobljenemu razmisleku o možnostih za kakovostnejše in učinkovitejše izvajanje učne individualizacije**, saj je bilo neposrednih odgovorov razmeroma malo. Večinoma so se sogovornice strinjale, da bi bil smisel in **potreben dodaten angažma šole**: da bi dosegali boljše rezultate, če bi se bolje seznanili s predznanjem, z osebnimi interesi in zastavljenimi cilji dijakov, kar bi terjalo bolj osebni pristop k obravnavi dijakov in pri delu z njimi.

Ena od ravnateljic je menila, da bi ugodne učinke imela **zgodnejša priprava LDN**, pri kateri bi bili tudi **učitelji bolj dejavno vključeni**, druga vidi možnost kakovostnejše individualizacije zlasti, če bi bili **zagotovljeni boljši finančne in (posledično) kadrovske možnosti**. Izpostavljena je bila tudi potreba tako po posvečanju **dodatne pozornosti zmožnejšim in nadarjenim dijakom** kot tudi dijakom s posebnimi potrebami, zlasti v obliki organizacije **dopolnilnega pouka**.

R6

Kolikšen delež dijakov ima svoj osebni izobraževalni načrt in kateri so najpogostejši razlogi zanj?

Eden od bolj uveljavljenih ukrepov individualizacije, ki se na šolah praviloma izvaja kot del obravnave dijakov s posebnimi potrebami, je osebni izobraževalni načrt (OIN). Pri treh programih, vključenih v projekt MIND+, ima po oceni šole OIN pripravljenih manj kot četrtnina dijakov, pri dveh pa več kot četrtnina (pri enem celo dobrih 40 %).

Razlogi, ki botrujejo pripravi OIN, so na šolah različni in med šolami razpršeni, kažejo pa, da **šole OIN uporabljajo kot instrument prilagajanja izvedbe pouka za specifične potrebe specifičnih skupin dijakov**. Med razlogi najdemo naslednje:

- odločba o usmeritvi, ki jo pridobijo dijaki s posebnimi potrebami (edini odgovor, ki ga navajajo vse šole);
- slabša učna uspešnost dijaka in absentizem;
- prilagoditev pri izvajanju PUD;
- vključitev dijakov priseljencev;

- drugi statusi dijakov;
- prepisi med programi ali vzporedno izobraževanje v dveh programih in tudi
- daljša odsotnost zaradi bolezni in/ali hospitalizacija ter materinstvo.

Vprašanje, ali imajo svoj osebni izobraževalni načrt, smo zastavili tudi dijakom v anketnem vprašalniku. Le dobrih 38 % dijakov je odgovorilo pritrdilno, manjši delež nikalno (17,2 %), največ pa jih ni vedelo, ali ga imajo.

Čeprav deležev ne gre preprosto medsebojno primerjati, je vendarle moč opaziti, da so **razlike med deleži, ki so jih posredovale šole, in deleži, ki smo jih izračunali na podlagi odgovorov dijakov, precejšnje**: na eni izmed šol ima po podatkih šole OIN le 5,6 % dijakov, a hkrati kar 45 % dijakov tega programa trdi, da ima svoj OIN. V drugem primeru je ta razkorak podoben, saj šola trdi, da je dijakov z OIN le okoli 15 %, od anketiranih dijakov pa jih je na isto vprašanje kar polovica odgovorila pritrdilno.

Posebej **zaskrbljujoč se zdi tudi delež dijakov, ki so dejali, da ne vedo, ali OIN imajo ali ne**. Ta delež je v vseh programih vsaj okrog 40 %, v dveh programih je takih dijakov več kot polovica. Četudi je mogoče razumeti, da nekateri ali večina dijakov, ki nimajo svojega OIN, morda niti ne vedo, o čem smo jih spraševali (in so torej odgovorili z »ne vem«), je iz podatkov mogoče sklepati, da je kar nekaj dijakov, ki OIN imajo, pa tega ne vedo.

Zanimalo nas je tudi, ali so dijaki, ki trdijo, da imajo svoj OIN, pri pripravi le-tega dejavno sodelovali. Podatki kažejo, da je bilo skoraj tri četrtine dijakov, ki imajo OIN, pri njegovi pripravi tudi dejavno vključenih. Slaba petina je bila z njim le seznanjena, manjši delež dijakov (8,1 %) pa se je o svojem OIN zgolj pogovoril z razrednikom ali s svetovalcem. Iz pridobljenih podatkov je mogoče podati oceno, da **bi dijaki morali v pripravo OIN biti dejavneje vključeni, saj je njihovo sodelovanje eden od ključnih pogojev za kakovostno implementacijo tega ukrepa individualizacije**.

R7

Kakšno je stališče vodstev šol o tem, da bi šola za vsakega dijaka in v sodelovanju z njim pripravila individualni načrt doseganja ciljev programa?

Eno od ključnih vprašanj, na katerega smo želeli pridobiti odgovor od predstavnikov šolskih vodstev, je povezano s temeljno idejo, ki jo razvijamo znotraj projekta MIND+, namreč idejo, da individualizacija ni zgolj odzivanje na specifične potrebe specifičnih skupin dijakov, marveč element inkluzivnega izobraževanja kot procesa zagotavljanja kakovostnega izobraževanja za vse dijake – bodisi zato, da se upošteva njihove različne potrebe, sposobnosti in pričakovanja ali pa da se zagotavlja primerne možnosti za učenje in participacijo vseh dijakov. Zato **načela učne individualizacije ni mogoče udejanjati zgolj na individualni ravni učiteljevega didaktičnega ravnanja, pač pa tudi in najprej na ravni institucije**, ki zagotavlja ustrezne organizacijsko-izvedbene pogoje in vzpostavlja inkluzivno kulturo šole. Zato smo ravnateljice povprašali, kakšno je njihovo stališče o tem, da bi šola za vsakega dijaka in v sodelovanju z njim pripravila individualni načrt doseganja ciljev programa. Nedvomno lahko kot pozitivno razumemo dejstvo, da nobena od ravnateljic predlogu, ki smo ga opisali v vprašanju, ni nasprotovala, izrazile so **načelno podporo predlogu**. Nekatere ravnateljice so ob načelni podpori izrazile tudi **skepso**, da bi bila takšna ideja **uresničljiva v okviru sedanjih finančnih in kadrovskih možnosti**. Celovito gledano so torej navedle nekaj pomembnih pogojev, ki bi pred tem morali biti izpolnjeni:

- na šolah bi morali aktivno **delovati programski učiteljski zbori**;
- ker gre za dodatno delo, bi na **ravni države moralo biti tudi ustrezno ovrednoteno**;

- tak predlog bi moral biti izjemno dobro domišljen, da bi v praksi dejansko deloval; poudarjajo, da bi bilo potrebno uveljaviti nekakšno **enotno metodologijo**;
- zelo bi si morali prizadevati, da bi tudi **učitelji dojeli smisel in pomen takšnega ukrepa**;
- zagotoviti bi bilo treba **periodične evalvacije** izvajanja individualnih načrtov.

R8

Kakšno je mnenje vodstva šole o možnostih za optimalnejšo individualizacijo pri izvajanju PUD?

Ker je PUD pomemben sestavni del vsakega programa poklicnega in strokovnega izobraževanja, je eno od ključnih vprašanj tudi udejanjanje načela učne individualizacije v času, ko se dijaki usposabljaajo pri delodajalcih. Ravnateljice smo zato povprašali, kakšna so njihova stališča o možnostih za optimalnejšo individualizacijo PUD.

Pri tem vprašanju intervjuvanke **niso navedle velikega števila predlogov**. Deloma je to mogoče razumeti, ker je praktično usposabljanje pri delodajalcih že **po svoji naravi bolj ali manj individualno**. A vendarle velja opozoriti, da za kakovostno individualizacijo ne zadostuje individualna učna oblika, pač pa je **pomembneje, ali in kako je izvedba programa prilagojena značilnostim, interesom in zmožnostim posameznega dijaka**. Se je pa mogoče strinjati z ravnateljicami, ki poudarjajo, da je široka mreža različnih delodajalcev eden od pogojev tudi za uspešno individualizacijo. Nekatere sogovornice so opozorile, da **mnogi delodajalci niso zadostno usposobljeni zlasti za delo z dijaki s posebnimi potrebami**, zaradi česar menijo, da bi si bilo treba prizadevati tudi za njihovo **usposabljanje**.

Dve ideji se zdita koristni za nadaljnji razmislek:

- veljalo bi zagotoviti sistemsko podporo, da bi lahko bil **obseg PUD za različne dijake različen**, kar bi v razmerju do dijakov pomenilo več fleksibilnosti, hkrati pa bi seveda terjalo izjemno kompleksne organizacijsko-izvedbene rešitve na ravni institucije;
- večjo stopnjo individualizacije bi dijakom lahko zagotovili tudi tako, da bi jim omogočili, da **v času šolanja odprejo svoje podjetje in se ga naučijo celovito voditi**.

7.2 UDEJANJANJE UČNE INDIVIDUALIZACIJE PRI POUKU

7.2.1 MNENJA DIJAKOV

R9+
R10

Kako so dijaki zadovoljni z izbiro šole oz. programa, v katerega so vpisani, in kako so zadovoljni s poukom pri strokovnih modulih?

Spodbuden je rezultat, da je skoraj **88 % dijakov z izbiro šole zadovoljnih oziroma zelo zadovoljnih**, dobrih 6 % ni niti zadovoljnih niti nezadovoljnih, izrazito nezadovoljni so le štirje dijaki. Zadovoljstvo s poukom pri strokovni teoriji je visoko, še večje pa je pri **praktičnem pouku**, kjer jih okoli 84 % navaja, da so s praktičnim poukom zadovoljni ali zelo zadovoljni. Deleža tistih, ki niso niti zadovoljni niti nezadovoljni, sta relativno nizka (neopredeljenih glede zadovoljstva s poukom pri strokovni teoriji je slabih 18 % dijakov, medtem ko je takšnih ocen pri praktičnem pouku le dobra desetina).

R11

Kako dijaki ocenjujejo učiteljeve aktivnosti, povezane z udejanjanjem načela učne individualizacije, in kako pomembne se jim zdijo?

Podatki kažejo, da se dijaki v največji meri **strinjajo** s trditvama »Če imamo težave z razumevanjem učne snovi, so nam učitelji pripravljeni nuditi dodatno pomoč« in »Pri pouku imam možnost pokazati, česa sem se naučil«. Najmanj se strinjajo s trditvama »Učitelji mi omogočajo, da poglobljam znanje na področjih, ki me bolj zanimajo« in »Učitelji nam pomagajo pripraviti načrt doseganja učnih ciljev«. Glede **pomembnosti** pa so najvišje ocenili trditev »Če imamo težave z razumevanjem učne snovi, so nam učitelji pripravljeni nuditi dodatno pomoč« in »Učitelji mi omogočajo, da poglobljam znanje na področjih, ki me bolj zanimajo«, najnižje pa so ocenili pomembnost trditev »Občutek imam, da učitelji pri pouku cenijo moje sodelovanje, tudi če kdaj naredim napako ali povem kaj narobe« in »Učitelji nas spodbujajo, da vodimo mapo učnih dosežkov in tako spremljamo svoj napredek«.

Primerjava med tem, kaj se po mnenju dijakov pri pouku dogaja (če stopnjo strinjanja interpretiramo na tak način), in tem, kaj dijaki ocenjujejo kot pomembno, pokaže na kar nekaj statistično pomembnih razlik, in sicer med skoraj večino navedenih trditev. **Največje razhajanje najdemo pri trditvah »Učitelji mi omogočajo, da poglobljam znanje na področjih, ki me bolj zanimajo« in »Učitelji nam pomagajo pripraviti načrt doseganja učnih ciljev«, ki so ju dijaki po pomembnosti ocenili zelo visoko, hkrati pa bi lahko sklepali, da pri pouku teh dejavnost po oceni dijakov učitelji ne izvajajo v zadostni meri.**

Da so **učitelji pripravljeni nuditi dodatno pomoč, če imajo dijaki težave z razumevanjem učne snovi**, je moč sklepati iz visoke mere strinjanja s to trditvijo, hkrati pa pomoč učiteljev pri težavah dijaki ocenjujejo kot eno najpomembnejših dejavnosti.

R12

Kako pogoste so in kako pomembne se dijakom zdijo tiste posamezne dejavnosti pri pouku strokovnoteoretičnih modulov in pri praktičnem pouku, s katerimi se udejanja učna individualizacija?

Primerjali smo oceno pogostosti izvajanja posameznih dejavnosti, ki potekajo pri pouku strokovnoteoretičnih modulov in pri praktičnem pouku. Podatki kažejo, da po ocenah dijakov **pouk strokovnoteoretičnih modulov** poteka na 'klasičen' način, in sicer najpogostejše pri pouku prepisujejo učno snov s table oz. projekcije, pogosto pišejo tudi po nareku. Tretja najpogostejša dejavnost po oceni dijakov je vključevanje dijakov v načrtovanje pouka, tako da učitelji upoštevajo tudi interese dijakov. Najredkeje pa dijaki pri pouku samostojno iščejo informacije po spletu, redko tudi poteka delo v manjših skupinah.

Pri **praktičnem pouku** je slika nekoliko drugačna, saj so dijaki povedali, da najpogostejše pouk poteka tako, da sodelujejo med seboj; da jim pogosto učitelji na začetku obravnave nove učne snovi predstavijo učne cilje; da se hitrost obravnavanja nove učne snovi pri praktičnem pouku pogostejše prilagaja temu, koliko dijaki zmorejo slediti razlagi, kot pri pouku strokovnoteoretičnih modulov. Podobno kot pri pouku strokovnoteoretičnih modulov tudi pri praktičnem pouku dijaki redko samostojno iščejo informacije po spletu in redko pripravljajo projekte skupaj s sošolci.

Dijaki ocenjujejo, da pri pouku strokovnoteoretičnih modulov učitelji najpogostejše uporabljajo vnaprej pripravljene predstavitve (npr. powerpoint). Dijaki prav tako menijo, da učitelji pogosto oziroma zelo pogosto od zmožnejših dijakov pri pouku strokovnoteoretičnih modulov in pri praktičnem pouku zahtevajo več kot od manj zmožnih. Ocenjujejo tudi, da imajo pogosto dovolj časa, da opravijo domače naloge, tako za pouk strokovnoteoretičnih modulov kot za praktični pouk. Prav tako si po njihovem mnenju učitelji pri praktičnem

pouku pogosto ali skoraj vedno vzamejo čas, da jim posebej razložijo učne vsebine, ki jih morajo oziroma želijo bolje razumeti.

Zanimivo pa je, da so kot dejavnosti, ki redko ali skoraj nikoli ne potekajo niti pri praktičnem pouku niti pri pouku strokovnoteoretičnih modulov, navedli aktivnosti, pri katerih naj bi uporabljali sodobno, računalniško podprto tehnologijo. Redko se tudi zgodi, da pri izvajanju učne ure tako praktičnega pouka kot strokovnoteoretičnih modulov sodeluje več učiteljev.

Če pogledamo, katere postavke so dijaki izpostavili kot **najpomembnejše**, je na vrhu lestvice povprečij »Pri pouku prepisujemo učno snov s table oz. projekcije«. To je hkrati dejavnost, ki po oceni dijakov pri pouku strokovnoteoretičnih modulov najpogosteje poteka. Kot pomembno so ocenili tudi to, da jim učitelji pripravijo povzetke obravnavane snovi. Ti dve postavki bi lahko razumeli, ker tako ravnanje podpira pasivno vlogo dijakov pri pouku. Zaradi podobnega razmišljanja so dijaki visoko pomembnost pripisali temu, da učitelji hitrost obravnavanja snovi prilagajajo njihovem razumevanju učne snovi. V prid aktivni vlozi dijakov pri pouku pa bi izpostavili njihovo željo po sodelovanju. Najmanj pomembnosti dijaki pripisujejo temu, da pri učnih urah sodeluje več učiteljev in da pri učnih urah za reševanje nalog uporabljajo IKT. Slednje je presenetljivo, saj bi pričakovali, da bodo ravno pametni telefoni in računalniki za dijake tisto orodje, ki bi mu tudi za namene pouka pripisovali višji pomen.

Zdi se, da mnenja dijakov odražajo podobo šole, v kateri so učitelji in pogosto tudi dijaki navajeni na pouk, pri katerem so v ospredju prizadevanja za to, da bi dijaki učno snov razumeli in se naučili določenih poklicnih veščin, manj pa so prisotna širša inkluzivna prizadevanja za vzpostavitev učnega okolja, v katerem bi dijaki razvijali svoje potenciale in aktivno držo.

R13

Kako pogosto po oceni dijakov potekata pouk in učenje v okoliščinah, ki lahko omogočajo njuno večjo kakovost?

Od vseh dejavnosti, ki omogočajo kakovostno učenje in pouk, po ocenah dijakov najpogosteje poteka razgovor razrednika z dijakom o njegovem uspehu in/ali zadovoljstvu s poukom. Tej aktivnosti dijaki pripisujejo tudi največji pomen. Je pa razlika med povprečno oceno pogostosti in povprečno oceno pomembnosti statistično pomembna. Podatki kažejo, da je ocena dijakov za pomen individualnih razgovorov višja kot pa ocena za pogostost izvajanja te dejavnosti, iz česar bi lahko sklepali, da si želijo več tovrstnih razgovorov. Najmanj pomena dijaki pripisujejo uporabi šolskih računalnikov za namene učenja, kar se kaže tudi v redkosti uporabe le-teh.

7.2.2 ZNAČILNOSTI POUKA TER POJAVNOST NOTRANJE UČNE DIFERENCIACIJE IN INDIVIDUALIZACIJE: OPAZOVANJE POUKA IN MNENJA UČITELJEV

R14

Kakšne so temeljne didaktične značilnosti pouka v programih, vključenih v projekt?

Z opazovanjem pridobljeni podatki kažejo, da pri pouku **močno prevladuje uporaba frontalne učne oblike** (skoraj 50 % vseh opaženih dogodkov). Glede na analizo po programih lahko sklepamo, da **večina frontalnega pouka poteka pri učnih urah strokovne teorije, medtem ko se pri praktičnem pouku bolj pojavljajo tudi druge učne oblike**.

Z vidika spodbujanja učne individualizacije je morda bolj zaskrbljujoče to, da je bila pri opazovanem pouku **najmanj opažena uporaba individualne učne oblike**: bilo je le dobrih 10 % od vseh zabeleženih dogodkov, v dveh programih pa je sploh ni bilo zaznati. Seveda je treba poudariti, da se učna individualizacija ne manifestira samo pri individualni učni obliki. Prav tako je lahko kakovostna tudi pri delu v parih ali skupinskem delu; zlasti delo v parih pa je bilo precej pogosto opaženo, kar pri dobri petini vseh zabeleženih dogodkov.

Tudi opažanja, povezana z metodičnim ravnanjem učiteljev, so prejkone pričakovana: **najpogostejše opaženi učni metodi sta razlaga in razgovor** (obe v enakem deležu in skupno skoraj polovica zabeleženih dogodkov). Preseneča pa ugotovitev, da določene metode sploh niso bile opažene. Če je še nekako razumljiva odsotnost eksperimentalnega dela, pa bolj preseneča dejstvo, da v treh programih ni bilo opaziti niti uporabe metode dela z besedilom, niti metode uporabe AV-grafov. Opazovanih ur je bilo premalo, da bi lahko pridobili objektivno sliko o pogostosti rabe posameznih metod, tako da je podatke treba interpretirati zgolj kot indikatorje, ki nakazujejo, kakšno metodično ravnanje se pri pouku z večjo verjetnostjo pojavlja pogostejše in kakšno redkeje.



Primer dobre prakse:

- 1 Pouk poteka v šolski delavnici, kjer dijaki v parih izdelujejo izdelke. Kot uvod v učno uro ponovijo teoretične osnove, sledi praktično delo. Učiteljica v vseh fazah učne ure zagotovi veliko časa za **ponavljanje in utrjevanje** znanja. Pri praktičnem delu učiteljica dijake nenehno **spremlja, usmerja in spodbuja**, da si med seboj **pomagajo**. Več pozornosti posveča eni dijakinji s posebnimi potrebami. Učiteljica pove, da se dijaki po svojih motoričnih zmožnostih zelo razlikujejo in da se zato eni zelo hitro naučijo, napredujejo in so lahko pri svojem delu precej bolj samostojni. Ker z njimi preživi veliko časa (po 6 ur na teden), jih dobro pozna. Vsi potrebujejo veliko ponavljanja in utrjevanja. Večina ima praktično delo rada.

Čeprav so učne oblike pogosto frontalne in učne metode zožene na kratke razlage in pogovor, pa je ob globljem pogledu opaziti velik trud učiteljev, da bi dijakom pomagali napredovati in osebno rasti. To je zlasti opazno na tistih šolah, ki izvajajo programe, v katere se vpisuje veliko število dijakov, ki se pri šolanju in v življenju srečujejo s številnimi ovirami ter soočajo z veliki izzivi. Navajamo dva primera, ki sta relevantna zato, ker dodatno pritrjujejo tezi, da je potrebno vzpostaviti celovitejši inkluzivni pristop v izobraževanju.



- 1 Na eni šoli poročajo, da se pri njih šola zelo veliko dijakov s posebnimi potrebami (tudi do 12 dijakov z odločbo v nekaterih oddelkih), da nekateri dijaki za delo niso vedno razpoloženi, saj imajo bodisi probleme v medosebnih odnosih, duševne stiske, bodisi so utrujeni, ker morajo ob šolanju zaradi družinske finančne stiske tudi delati, bodisi se morajo privajati na slovensko šolo, družbo in jezik. Na šoli so prišli v situacijo, ko učitelji na dijake gledajo v veliki meri skozi te primanjkljaje in iščejo načine, kako jih premagati: *»ukvarjamo se v bistvu s tem, da prepoznamo te primanjkljaje in delamo več kar z njimi, individualno ... je veliko individualnih pogovorov tudi med samo uro ... je res tukaj individualni pristop, ki ga pa zagotovo lažje dosegamo na praktičnem področju ... V 45 minutah moraš neko učno snov predelati, vmes še miriš določene dijake, ki ne želijo sodelovati in motijo ostale udeležence pouka, in enostavno potem iščeš različne metode, da bi pritegnil tudi tistega, ki je moteči faktor pri pouku ... moraš biti neke vrste umetnik, da spelješ uro na kakovosten način ... smo kar izčrpani na koncu šolskega leta.«*



- 2 Na drugi šoli poročajo: v oddelku je pet dijakov s posebnimi potrebami z odločbami o usmeritvi, en dijak z avtizmom in štirje dijaki priseljenci. Zato, pripoveduje učiteljica, je potreben zelo individualiziran pristop (*»drugače absolutno ne gre«*).

Vsako leto je takšnih dijakov več: »Včasih tega nismo imeli. To je v bistvu izziv.« Po eni strani se torej soočajo z dijaki s posebnimi potrebami, ki potrebujejo prilagoditev standardov znanja, po drugi strani pa s priseljenci. Pri slednjih je zanimivo to, da ključni izziv za učitelje ni jezik (seveda tudi ta), ampak druge življenjske okoliščine, ki vplivajo na izjemno nizko motivacijo dijakov za učenje: dekleta so večkrat poročena ali čakajo na poroko, vsi pogosto čakajo na vizo v kakšni drugi državi (bivanje v naši državi je prehodno). Ne oni sami, ne starši zato nimajo interesa za šolanje, dijaki so pogosto v šoli zaradi socialnih pravic (malica, status dijaka). Poudarjajo, da tega ne gre posploševati, saj so na drugi strani dijaki priseljenci, ki motivacijo imajo in so tudi precej bolj uspešni.

R15

Kakšna je učiteljeva komunikacija z dijaki med izvajanjem pouka in v kolikšni meri spodbuja komunikacijo med dijaki?

Opazovalci pouka so **najpogosteje zabeležili preverjanje razumevanja in posredovanje povratne informacije posameznikom** (42,3 % vseh zabeleženih dogodkov), le nekoliko redkeje skupinam (dobrih 35 %). Zagotovo je pozitivna ugotovitev, da niti enkrat ni bilo zabeleženo, da kateri od učiteljev razumevanja ne bi preverjal ali da ne bi posredoval **povratne informacije**, kar kaže, da se učitelji dobro zavedajo didaktičnega pomena komunikacijske prvine. Tudi samo **kakovost verbalne in neverbalne komunikacije so opazovalci večinoma (zelo) dobro ocenili**. Pri opazovanju odzivnosti učiteljev na verbalne in neverbalne pobude dijakov je bilo zaznati, da se učitelji najpogosteje ustrezno (zadostno) odzovejo; v dveh programih je visok tudi delež zaznanega intenzivnega odzivanja. Pri opazovanju spodbujanja komunikacije med dijaki so bile med programi precejšnje razlike.



Primeri dobre prakse:

- 1 Učitelji svojo komunikacijo pogosto omejijo na pogovor, v katerem skušajo pridobiti predvidene odgovore na svoja vprašanja ali v katerem preverjajo, če so dijaki snov razumeli. Kakovostna komunikacija pa lahko pripomore tudi h globljemu razumevanju učne snovi, povezovanju znanja, spodbuja kritično mišljenje, dviguje motivacijo. To smo opazili v eni od učnih situacij. Pomemben del učne situacije sta bila razlaga in razgovor z dijaki. Razlaga je dijake pritegnila, saj je učitelj vanjo vpletal zanimive zgodbe (o širši zgodovini področja). Hkrati je v razlago vpletel strokovne in etične dileme. Etične dileme je črpal iz dveh nasprotujočih si struj, ki obvladujeta strokovno področje. Dijake je s tem usmerjal k etičnim razmislekom, spodbujal je iskanje rešitev. Skupino je dobro obvladoval, klepet prekinil s strokovnim vprašanjem ali dodatno nalogo, do napak imel pozitiven odnos (*»Če narediš napako je super, ker si si nekaj zapomnil.«*). Gledal je vse dijake in se intenzivno odzival na njihove pobude.
- 2 Učiteljica posveča pozornost dijakom ves čas opazovanja. Takole pripoveduje: *»Dijaki se lažje odprejo pri delu ... Običajno že po mesecu zelo dobro poznam dijake ... Točno vem, komu lahko zaupam izdelek od začetka do konca in koga moram ves čas spremljati. Usmerjam jih individualno, ko vidim, kako posamezen dijak pristopi k delu... mnogi so iz socialno šibkih družin. Nekateri celo delajo in preživljajo družine, v šoli pa so utrujeni, zaspani.«*

Primeri njenih spodbud:

- Ko se dijakinja zatakne: *»Pojdi na internet in poišči ...«*
- *»Tisti, ki morate preračunati, prinesite račun.«* (preračunavanje količin je višji nivo, ker gre za prilagajanje izračunov posebnim željam in zahtevam)

- »Si kaj vadila doma?«
- Dijak prinese sliko svojega izdelka: »Bravo, tako se začne. Vem, da si veliko manjkal. Se spomniš ... veš, kako se naredi?«
- »Si se spomnila, kaj je bistvo?« ... »Prosim, da me vprašate.«
- »XY, a gre? Ali bi potrebovala pomoč?«
- »Ali lahko zdaj nekaj poveš? ... Kako to veš? Zakaj?«

R16

V kolikšni meri je pri pouku opaziti pojavnost notranje diferenciacije in individualizacije?

Opazovalci so pri pouku beležili tudi pojavnost notranje diferenciacije in individualizacije. Skupni ugotovitvi sta dve:

- učna diferenciacija in individualizacija ni bila pogosto opažena oziroma so o njej učitelji redko poročali;
- večina (razen enega) zabeleženih primerov individualizacije in notranje diferenciacije **je bila zabeležena pri praktičnem pouku.**

Individualizacija in notranja diferenciacija sta prepuščeni odločitvam posameznih učiteljev in – kot smo že ugotovili iz pogovorov s predstavniki vodstev šol – nista stvar širše pedagoško-didaktične strategije šole. Očitno je, da so šole dokaj močne pri praktičnem pouku, kar bi veljalo v prihodnje vzeti za izhodišče sprememb. Naslednji primeri dobre prakse ta potencial nazorno kažejo.



Primeri dobre prakse:

- 1 Pri praktičnem pouku je potekala notranja diferenciacija glede na **interes dijaka**: dijaki so imeli priložnost sami izbrati tehniko, ki so jo urili.
- 2 Pri opazovanjih praktičnega pouka je v treh primerih potekala notranja diferenciacija glede na **tempo učenja**, npr.: v enem programu učiteljici spretne dijake spodbujata k hitrejšemu tempu učenja, medtem ko se pri manj spretnih osredotočata na krajše korake in droben napredek. Spodbude povezujeta s pohvalo, ki je vsebinska in realna.
- 3 Pri praktičnem pouku učiteljici občasno izvedeta **skupno poučevanje**: združita dve skupini, skupaj razložita učno snov in demonstrirata tehniko dela, potem dijake razdelita nazaj v svoje temeljne skupine in delo se nadaljuje individualno.
- 4 Pri praktičnem pouku jim dejstvo, da z dijaki preživijo veliko ur, omogoča **bolje spoznati potencial** svojih dijakov. Učiteljica si zato na začetku šolskega leta vzame nekaj časa za opazovanje dijakov, kar potem uporabi za učinkovitejšo individualizacijo.
- 5 V dveh primerih je bilo pri praktičnem pouku mogoče opaziti notranjo diferenciacijo tudi na **ravni standardov znanja**. V enem od programov je izhodišče za diferenciacijo zahtevnost tehnike izdelave izdelka: zmožnejši dijaki izdelajo izdelke z uporabo zahtevnejše tehnike, ki terja več strokovne presoje in kompleksnejše veščine. Najbolj nadarjeni med njimi razvijajo svoje izdelke in se pripravljajo na tekmovanja. Dijaki, ki se učijo počasneje, pripravljajo izdelke z uporabo znanih ali enostavnejših tehnik. Na drugi šoli pa učiteljica pokaže **učne liste**, ki jih pripravi na dveh ravneh zahtevnosti: eni so na ravni minimalnega, drugi pa temeljnega standarda. Na minimalne standarde se omejujejo zlasti, ko gre za dijake s posebnimi potrebami in priseljence.

- 6 Pri večini učnih ur, zlasti pri praktičnem pouku, je bilo opaziti, da učitelji **pozorno bdijo nad najbolj učno šibkimi dijaki**: posedejo jih blizu katedra, večkrat jih opazujejo in **pristopijo** do njih, občasno organizirajo **vrstniško pomoč** in se z njimi individualno pogovorijo. Skušajo zagotoviti več **ponavljanja in utrjevanja** znanja. Pri praktičnem pouku je bilo v tem smislu v dveh programih mogoče opaziti notranjo diferenciacijo tudi glede **na raven samostojnosti pri delu**, ki je bila omogočena dijakom: tisti, ki so potrebovali, so bili deležni več vodenja, opozarjanja na napake, vprašanj, ki so jih vodila pri delu, ostali pa spodbujani k čim bolj samostojnemu opravljanju zadolžitev.
- 7 Pri praktičnem pouku učiteljica občasno oblikuje skupine za skupinsko delo ali pare za delo v dvojicah. Poudari, da **učni cilji vodijo oblikovanje parov oziroma skupin**, zato jih združuje po različnih kriterijih: včasih so pari oziroma skupine notranje homogeni, včasih heterogeni.
- 8 Opazili smo tudi en primer **diferenciacije domačih nalog** pri praktičnem pouku, in sicer glede na interes in zmožnosti dijakov.

Analiza dobrih praks v evropskih šolskih sistemih. (2010). Konzorcij projekta Included Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Arduin, S. (2015). *A review of the values that underpin the structure of an education system and its approach to disability and inclusion.* Oxford Review of Education, 41(1), 105–121.

Dunn, J. idr. (1972). *Individualization of Education in career Education.* Palo Alto: American Institutes for Research in the Behavioral Sciences.

Ermenc, K. S. (2010). *Med posebnimi pravicami in načelom interkulturalnosti.* Sodobna pedagogika, 61(2), 268–279.

Ermenc, K. S. (2015). *Izkušnje učiteljev s poučevanjem dijakov migrantskega ozadja v poklicnem izobraževanju.* Andragoška spoznanja : prva slovenska revija za izobraževanje odraslih, 21(3), 7–22.

Frank, R. M. (1981). *Individualizing vocational education.* The Vocational Aspect of Education, 33(84), 1–4.

Haug, P. (2017). *Understanding inclusive education: ideals and reality.* Scandinavian Journal of Disability Research, 19(3), 206–217, DOI: 10.1080/15017419.2016.1224778.

Hemmingsson, H. idr. (2018). *Which students need accommodations the most, and to what extent are their needs met by regular upper secondary school? A cross-sectional study among students with special educational needs.* European Journal of Special Needs Education, dostopno na: <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1501966>.

Humphrey, N. idr. (2012). *The role of school and individual differences in the academic attainment of learners with special educational needs and disabilities: a multi-level analysis.* International Journal of Inclusive Education, 17(9), 909–931.

Kodelja, Z. (1999). *Epistemološke in etične razsežnosti sprejemanja odločitev o diferenciaciji pouka na podlagi raziskav in ekspertiz.* Sodobna pedagogika, 50, št. 1, str. 12–26.

Kodelja, Z. (2006). *Pravičnost v izobraževanju.* Ljubljana: Krtina.

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

Kroflič, R. (2013). *Pripoznanje zmožnega otroka in ontološki angažma v dialogu – pogoji participacije in vzgoje za aktivno državljanstvo.* V: T. Taštanoska (ur.), Nacionalna konferenca Socialna in državljanska odgovornost (Zbornik prispevkov). Ljubljana: Ministrstvo RS za izobraževanje, znanost, kulturo in šport. Available at: <http://www.zrss.si/sidro/files/SIDRO2013-zbornik.pdf>.

Kubat, U. (2018). *Identifying the Individual Differences Among Students During Learning and Teaching Process by Science Teachers.* International Journal of Research in Educational and Science, 4(1), 30–38.

Lesar, I. (2009). *Šola za vse? Ideja inkluzije v šolskih sistemih.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Medveš, Z. (1999). *Zunanja diferenciacija v osnovni šoli : odgovori na mnoge sistemske dileme so odvisni od izvedbenih rešitev*. *Sodobna pedagogika*, 50, št. 1, str. 88–104.

Muñoz Martínez, Y. in Porter, L. G. (2018). *Planning for all students: promoting inclusive instruction*. *International Journal of Inclusive Education*, dostopno na <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1544301>.

Plut Pregelj, L. (1999). *Diferenciacija pouka v osnovni šoli: ameriška izkušnja in njen nauk : ali se lahko kaj naučimo iz tuje izkušnje?* *Sodobna pedagogika*, 50, št. 1, str. 28–51.

Poročilo o spremljanju individualizacije in diferenciacije pedagoškega procesa. (2008). Ljubljana: CPI.

Poročilo o spremljanju individualnega – osebnega izobraževalnega načrta. (2010). Ljubljana: CPI.

Reindal, S. M. (2016). *Discussing inclusive education: an inquiry into different interpretations and a search for ethical aspects of inclusion using the capabilities approach*. *European Journal of Special Needs Education* 31(1), 1–12.

Solberg, V. S. idr. (2012). *The Nature and Use of Individualized Learning Plans as a Promising Career Intervention Strategy*. *Journal of Career Development*, 39(6), 500–514.

Strmčnik, F. (1993). *Učna diferenciacija in individualizacija v naši osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

Strmčnik, F. (2001). *Didaktika – osrednje teoretične teme*. Ljubljana: ZIFF.

Thomas, G. (2013). *A review of thinking and research about inclusive education policy, with suggestions for a new kind of inclusive thinking*. *British Educational Research Journal*, 39(3), 473–490.

Vižintin, M. A. (2017). *Medkulturna vzgoja in izobraževanje. Vključevanje otrok priseljencev*. Ljubljana: Založba ZRC SAZU.

Wang, M. C. in Lindvall, C. M. (1984). *Individual Differences and School Learning Environments*. *Review Of Research In Education*, 11(1), 161–225.

PRILOGE

PRILOGA 1: PRELIMINARNI VPRAŠALNIK ZA VODSTVO ŠOLE

Pred vami je kratek vprašalnik, za katerega prosimo, da ga izpolnite in nam ga posredujete pred izvedbo intervjuja s predstavnikom vodstva šole.

Intervju s predstavnikom vodstva šole je predviden ____ (datum) ____ ob ____ uri.

Preliminarni vprašalnik o spodbujanju in izvajanju učne individualizacije

Prosimo, izpolnite:

Šola: _____

Predstavnik vodstva, ki izpolnjuje vprašalnik in bo sodeloval pri intervjuju:
(ime in priimek, funkcija): _____

Datum izpolnjevanja vprašalnika: _____

Prosimo, odgovorite na naslednja vprašanja in posredujte čim bolj objektivne (točne) podatke:

1. Ali dokumenti, v katerih opredeljujete vizijo in pedagoško delo vaše šole (npr. letni delovni načrt in drugi dokumenti) posebej poudarjajo ali vsaj omenjajo učno individualizacijo kot eno od temeljnih načel pedagoškega delovanja? Če je odgovor da, kateri so ti dokumenti in kako je individualizacija vanje vključena?

Navedite ime/-na dokumenta/ov in iz njih citirajte (kopirajte) tiste dele, ki po vašem mnenju neposredno naslavljajo učno individualizacijo:

2. Kolikšen delež dijakov v programu _____ ima osebni izobraževalni načrt?

3. Kateri so najpogostejši razlogi, da imajo dijaki osebni izobraževalni načrt (odločba o posebnih potrebah, status športnika ali kulturnika, slab učni uspeh, izostajanje od pouka, pedagoška pogodba, materinstvo, ipd.)?

4. Koliko individualnih pogodb imate v izbranem oddelku? Navedite število _____

5. Ali individualizirate odprti kurikulum? Če je odgovor da, na kratko opišite, kako:

PRILOGA 2: PROTOKOL ZA OPAZOVANJE POUKA – UPORABA DIDAKTIČNIH STRATEGIJ

Šola: _____ Čas opazovanja: _____ Kratek opis učnega okolja: _____
 Izob. program: _____ Št. učiteljev: _____ _____
 Predmet/modul: _____ Št. dijakov: _____ _____

Elementi did. strategij	5'	10'	15'	20'	25'	30'	35'	40'	45'	Opombe/zaznamki
Učna oblika frontalna (F), individualna (I), delo v parih (P), skupinska (S), kombinacija (K)										
Učna metoda razlaga (R), razgovor (RG), demonstracija (D), poskus (E), praktično delo (PD), uporaba AV-gradiv (AV), delo z besedilom (B)										
Didaktična sredstva (vpišite uporabljena did. sredstva in zaznamek o kakovosti njihove uporabe)										
Aktivnost dijakov (vpišite opažanja o kakovosti aktivnosti dijakov /skupinske, individualne/)										

PRILOGA 3: PROTOKOL ZA OPAZOVANJE POUKA – ZNAČILNOSTI KOMUNIKACIJE IN POJAVNOST INDIVIDUALIZACIJE

Šola: _____ Čas opazovanja: _____ Kratek opis učnega okolja: _____

Izob. program: _____

Predmet/modul: _____

Opazovanje učitelja	5'–15'	20'–30'	35'–45'	Anekdotski zapisi/utemeljitve
Preverja razumevanje in daje povratno informacijo posameznikom (I), skupini (S), frontalno (F), sploh ne (X)				
Kakovost verbalne komunikacije visoka (V) – ustrezna (U) – nizka ali neprimerna (N)				
Kakovost neverbalne komunikacije visoka (V) – ustrezna (U) – nizka ali neprimerna (N)				
Odzivnost na (verbalne in neverbalne) pobude dijakov intenzivna (I) – zadostna (Z) – nezadostna (N) – ni zaznati pobud (NI)				
Spodbujanje komunikacije med dijaki dejavno spodbuja (S) – dopušča (D) – ne dopušča (N)				
Pojavnost diferenciacije in individualizacije kontinuirano (K) – občasno (O) – ni zaznati (N)				

Druga opažanja in opombe:

PRILOGA 4: INDIVIDUALIZACIJA V POKLICNEM IZOBRAŽEVANJU: PREDLOG IZVEDBENEGA MODELA

V osnovi bomo razlikovali dve temeljni ravni individualizacije:

- raven institucije (šole), ki izvaja določen program poklicnega izobraževanja,
- raven programske enote, ki jo znotraj programa izvaja učitelj; programska enota je lahko posamezen strokovni modul ali pa katera druga smiselno zaokrožena oblika pedagoškega dela, ki predstavlja sestavni del programa.

Kakovostno udejanjanje individualizacije mora potekati na obeh ravneh.

I. Institucionalna raven

Na **institucionalni ravni** šola pripravi **individualni načrt izobraževanja (INI)** za vsakega dijaka, s katerim opredeli zlasti:

- morebitne posebne potrebe dijaka in potrebne prilagoditve na ravni programa kot celote;
- specifične cilje in prilagoditve pri posameznih programskih enotah glede na individualne značilnosti dijaka (zlasti njegove učne zmožnosti, dosedanje učne rezultate, specifične interese in aspiracije);
- vključenost dijaka v druge oblike pedagoškega dela, pri čemer se opredelijo cilji posameznih dejavnosti in temeljna dinamika izvajanja teh dejavnosti;
- dinamiko spremljanja uresničevanja individualnega načrta izobraževanja (vmesna in letna evalvacija izvajanja individualnega načrta).

Vsakemu dijaku je na šoli dodeljen **pedagoški skrbnik**, ki je odgovoren za nadzor nad izvajanjem INI. Pedagoški skrbnik je strokovni delavec šole, praviloma učitelj, ki dijaka dobro pozna in je zanj mogoče predvidevati, da bo znal dijaka ustrezno spremljati, ga usmerjati, z njim komunicirati in nasploh dobro opravljati svojo pedagoško funkcijo. Pedagoški skrbnik je lahko tudi razrednik, a je treba pri tem upoštevati, da vlogi nista identični. Razrednik je primarno osredotočen na vodenje oddelka kot celote, naloga pedagoškega skrbnika pa je spremljanje izvajanja individualnega načrta in s tem dijakovega individualnega napredka. Zato je pomembno, da je dijaku kot skrbnik dodeljen strokovni delavec, ki lahko vzpostavi najbolj kakovostno pedagoško komunikacijo z njim.

Sestavni del priprave INI je **preliminarni individualni pogovor z dijakom**, ki ga opravi pedagoški skrbnik. Namen pogovora z dijakom je:

- dijaka seznaniti s pripravo INI in njegovo vlogo v tem procesu;
- ugotoviti, kako dijak doživlja svojo vključenost v šolo in program, kakšna so njegova pričakovanja v programu, kako se njegova pričakovanja povezujejo s predvidenimi cilji programa in posameznih programskih enot, kako doživlja svojo lastno učno uspešnost, katere vsebine in dejavnosti ga še posebej motivirajo, na katerih področjih bi bil pripravljen izkazati večjo mero angažiranosti, kot jo predvideva že sam program;
- dijaku omogočiti, da sodeluje pri pripravi in spremljanju izvajanja svojega individualnega načrta.

INI se za vsakega dijaka pripravi **na začetku tekočega šolskega leta**, in sicer:

- Čim prej na začetku šolskega leta šola izpelje srečanje z dijaki, ki bodo sodelovali v projektu MIND+ , jim predstavi namen projekta in se z njimi dogovori o načinu, kako bodo posredovali svoje predloge, povezane z njihovim individualnim načrtom izobraževanja.
- Do 15. 9. nastane prva verzija individualnega načrta, pri kateri sodelujejo: pedagoški skrbnik (vodi pripravo načrta), šolska svetovalna služba z vodstvom šole, učitelji posameznih programskih enot, vključi pa se tudi prve sugestije dijakov.
- Do 20. 9. se opravi preliminarni individualni pogovor z dijakom.
- Do 30. 9. se pripravi končna verzija individualnega načrta, s katero se strinjajo vsi udeleženci, ki so sodelovali pri pripravi načrta in bodo sodelovali pri izvedbi programa.

Po opravljenem preliminarjem pogovoru z dijakom se lahko glede na izražene sugestije, pripombe in pričakovanja dijaka odločitve o individualizaciji tudi ustrezno spremenijo, prilagodijo, dopolnijo. Pomembno je, da imajo pozitivno stališče do INI v končni obliki vsi neposredno udeleženi, strokovni delavci in dijak.

Odprto ostaja vprašanje, ali v proces priprave INI vključiti tudi starše oz. skrbnike dijaka. Odločitev o tem je smiselno prepustiti šoli oz. pedagoškemu skrbniku dijaka, temelji pa zlasti na premisleku, ali je sodelovanje s starši posameznega dijaka pomemben dejavnik njegove uspešnosti v programu.

II. Raven programske enote

Na ravni programske enote je najprej pomembno, da učitelj dovolj natančno predvidi učne izide in standarde znanja: to namreč učitelju omogoča, da za posameznega dijaka predvidi optimalne individualizacijske ukrepe.

Sestavni del načrtovanja pouka na ravni posamezne programske enote postane tudi razmislek o tem, kako pouk izvajati, da bo posameznim dijakom v kar največji meri omogočeno doseganje ciljev, ki so za to programsko enoto predvideni v njihovem INI.

Fokus torej ni več samo oddelek ali skupina dijakov, pač pa z individualizacijo predvidene specifične pri doseganju ciljev vsakega posameznega dijaka; to pa vodi k potrebi po načrtovanju in kakovostni izvedbi kompleksnejših didaktičnih strategij, ki temeljijo na večji angažiranosti in učni aktivnosti dijakov.

Za prvo verzijo INI torej učitelji posameznih programskih enot, ki dijaka poučujejo, ocenijo, ali je za dijaka smiselna oz. potrebna individualizacija pri tej programski enoti (je/ni potrebna).

- Če ocenijo, da je potrebna, učitelji opredelijo razloge za takšno oceno (specifične okoliščine ali potrebe dijaka; predvidene težave pri doseganju minimalnih standardov; zaznana manjša/večja motiviranost dijaka; zaznana nadarjenost dijaka na tem področju ipd.). Na podlagi tega ocenijo, ali je individualizacija smiselna, ter pedagoškemu skrbniku posredujejo specifične cilje in prilagoditve pri svoji programski enoti glede na zaznane individualne značilnosti dijaka, pedagoški skrbnik pa jih vključi v INI.
- Če učitelji ocenijo, da posebna individualizacija ni potrebna, se o tem v INI zgolj opravi zaznamek, za dijaka pa je predvideno, da brez posebnosti dosega cilje, predvidene pri tej programski enoti.

III. Spremljanje izvajanja individualnega načrta izobraževanja

Pedagoški skrbnik je odgovoren za vmesno (polletno) in končno (letno) evalvacijo izvajanja individualnega načrta izobraževanja. Glede na to, da se izvajanje programa v posameznem šolskem letu začne v mesecu septembru in zaključi v mesecu juniju, je vmesno evalvacijo smiselno opraviti v mesecu januarju, končno letno evalvacijo pa v mesecu maju ali na začetku junija.

Namen vmesne evalvacije je skupaj z dijakom in strokovnimi delavci ugotoviti:

- kako dijak napreduje po programu (po pričakovanjih/nad pričakovanji/pod pričakovanji), pri čemer ocena napredka temelji zlasti na ugotovitvah o tem, ali so zastavljeni cilji iz INI že doseženi in kako kakovostno (niso doseženi oz. doseženi zadovoljivo/dobro/izjemno);
- katere programske enote ali dejavnosti so že uspešno opravljene (če je to glede na izvedbo programa mogoče/smiselno);
- kakšne so morebitne prilagoditve ciljev/dejavnosti (če je to glede na okoliščine smiselno);
- zakaj je napredek pod pričakovanji (zlasti če je dosežen razmeroma nizek delež zastavljenih ciljev), kolikšen delež odgovornosti je na strani institucije, na strani učiteljev in na strani dijaka;
- kateri so morebitni ukrepi za akceleracijo napredovanja (če je napredek pod pričakovanji), kako svetovati dijaku o ustreznih možnostih za izboljšanje lastne uspešnosti v drugi polovici šolskega leta;
- ter nuditi povratno informacijo o uspešnosti in napredovanju dijaka vsem udeležencem.

Namen končne evalvacije je skupaj z dijakom in strokovnimi delavci ugotoviti:

- kako je dijak uspešen v programu (po pričakovanjih/nad pričakovanji/pod pričakovanji), kar temelji na ugotovitvah o tem, ali so bili zastavljeni cilji iz INI doseženi in kako kakovostno (niso doseženi oz. doseženi zadovoljivo/dobro/izjemno);
- katere programske enote in dejavnosti bodo ob koncu leta uspešno opravljene;
- če cilji INI niso doseženi v zadovoljivi meri oz. je napredek pod pričakovanji, kateri so razlogi za nizko uspešnost;
- razmisliti o predvidenih ukrepih, ki bodo morali postati del INI v prihodnjem šolskem letu;
- svetovati dijaku o ustreznih možnostih za izboljšanje lastne uspešnosti do začetka prihodnjega šolskega leta;
- nuditi povratno informacijo o končnem uspehu in napredku dijaka vsem udeležencem.

