



Načrtovanje in izvajanje učne individualizacije v programih poklicnega in strokovnega izobraževanja

POROČILO O RAZISKAVI

Ljubljana, november 2015



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,
ZNANOST IN ŠPORT

Center
Republike Slovenije
za poklicno
izobraževanje



Naložba v vašo prihodnost

OPERACIJO DELNO FINANCIRA EVROPSKA UNIJA
Evropski sklad za regionalni razvoj
Kohezni sklad
Evropski socialni sklad



Izdelava zasnove raziskave, strokovni pregled in urejanje:

Anica Justinek
Helena Žnidarič
Jelka Čop
Vanja Meserko
Barbara Bauman
dr. Jasna Mažgon
dr. Klara Ermenc Skubic
dr. Damijan Štefanc

Avtorji besedila:

dr. Jasna Mažgon
dr. Klara Ermenc Skubic
dr. Damijan Štefanc
Anica Justinek
Vanja Meserko

Jezikovni pregled: Amidas d.o.o.

Oblikovanje: KOFEIN

Založnik: Center RS za poklicno izobraževanje

Ljubljana 2015

Poročilo o raziskavi je dostopno v elektronski obliki na spletni strani: <http://www.cpi.si/razvojno-in-raziskovalno-delo/evalvacije-in-spremljanje/evalvacijska-porocila.aspx>

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

37.091.31-059.1(0.034.2)

NAČRTOVANJE in izvajanje učne individualizacije v programih poklicnega in strokovnega izobraževanja [Elektronski vir] : poročilo o raziskavi / avtorji Jasna Mažgon ... [et al.]. - El. knjiga. - Ljubljana : Center RS za poklicno izobraževanje, 2015

Način dostopa (URL): <http://www.cpi.si/razvojno-in-raziskovalno-delo/evalvacije-in-spremljanje/evalvacijska-porocila.aspx>

ISBN 978-961-6904-57-5 (pdf)

1. Mažgon, Jasna
282371072

Operacijo delno financira Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada ter Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Operacija se izvaja v okviru Operativnega programa razvoja človeških virov v obdobju 2007-2013, 1. razvojne prioritete »Spodbujanje podjetništva in prilagodljivosti«, prednostne usmeritve 1.4. »Pospeševanje razvoja novih zaposlitvenih možnosti.«

1. Uvodna beseda	17
2. Temeljni teoretični poudarki	19
2.1 Učna diferenciacija in individualizacija v programih poklicnega in strokovnega izobraževanja	19
2.2 Učna diferenciacija kot pogoj za kakovostno učno individualizacijo	20
2.3 Katere kurikularne sestavine je mogoče diferencirati in individualizirati?	25
3. Raziskava o izvajanju individualizacije na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja	29
3.1 Osnovni namen in cilj raziskave	29
3.2 Metodološka zasnova raziskave	29
3.2.1 <i>Opredelitev hipotez in raziskovalnih vprašanj</i>	29
3.2.2 <i>Raziskovalna metoda</i>	30
3.2.3 <i>Opis vzorca</i>	30
3.2.4 <i>Postopek zbiranja podatkov</i>	33
3.2.5 <i>Instrumenti za zbiranje podatkov</i>	33
3.2.6 <i>Postopki obdelave podatkov</i>	35

4. Mnenja učiteljev o načrtovanju in izvajanju učne individualizacije	37
4.1 Kako pogosto učitelji izvajajo posamezne dejavnosti, povezane z načrtovanjem učne individualizacije, in kolikšno pomembnost jim pripisujejo?	38
4.1.1 <i>Vpliv delovnih izkušenj na pogostost izvajanja in oceno pomembnosti posameznih dejavnosti, povezanih z načrtovanjem učne individualizacije</i>	41
4.1.2 <i>Vpliv tipa programske enote na pogostost izvajanja in oceno pomembnosti posameznih dejavnosti, povezanih z načrtovanjem učne individualizacije</i>	42
4.1.3 <i>Vpliv velikosti skupin na pogostost izvajanja in oceno pomembnosti posameznih dejavnosti, povezanih z načrtovanjem učne individualizacije</i>	50
4.2 Kako pogosto učitelji izvajajo posamezne dejavnosti, povezane z udejanjanjem učne individualizacije, in kolikšno pomembnost jim pripisujejo?	55
4.2.1 <i>Vpliv vrste izobraževalnega programa na pogostost izvajanja in oceno pomembnosti posameznih dejavnosti, povezanih z udejanjanjem učne individualizacije</i>	57
4.2.2 <i>Vpliv delovnih izkušenj na pogostost izvajanja in oceno pomembnosti posameznih dejavnosti, povezanih z udejanjanjem učne individualizacije</i>	58
4.2.3 <i>Vpliv velikosti skupin na pogostost izvajanja in oceno pomembnosti posameznih dejavnosti, povezanih z udejanjanjem učne individualizacije</i>	60
4.2.4 <i>Vpliv tipa programske enote na pogostost izvajanja in oceno pomembnosti posameznih dejavnosti, povezanih z udejanjanjem učne individualizacije</i>	67
4.2.5 <i>Vpliv vrste izobraževalnega programa, v katerem učitelji poučujejo večino ur, na oceno velikosti skupin, ki jih večinoma poučujejo</i>	76

4.3	Kako pogosto učitelji izvajajo posamezne dejavnosti, povezane z diferenciacijo in individualizacijo nalog ter preverjanjem in ocenjevanjem znanja in kolikšno pomembnost jim pripisujejo?	79
4.3.1	<i>Vpliv velikosti skupin na pogostost izvajanja posameznih dejavnosti, povezanih z individualizacijo nalog ter preverjanjem in ocenjevanjem znanja</i>	81
4.3.2	<i>Vpliv vrste izobraževalnega programa, v katerem učitelji večinoma poučujejo, na pogostost izvajanja posameznih dejavnosti, povezanih z individualizacijo nalog ter preverjanjem in ocenjevanjem znanja</i>	86
4.4	Ali šole razvijajo in uporabljajo enotne didaktične rešitve?	90
4.5	Kako učitelji zagotavljajo, da so dijakom razumljivo predstavljeni učni cilji?	92
4.6	Kako učitelji dijakom nudijo dodatno pomoč in podporo pri učenju?	93
4.7	Kako učitelji uporabljajo nekatere didaktične strategije in učno okolje?	97
4.8	Kako pogosto učitelji uporabljajo posamezna učna sredstva?	105
4.9	Katere teme učitelji obravnavajo pri individualnih pogovorih z dijaki?	110
4.10	Koliko dijakov pripravlja mapo učnih dosežkov in čemu je ta namenjena?	111
4.11	Kdaj učitelji z dijaki opravijo refleksijo o kakovosti pridobljenega znanja?	113
4.12	S katerimi ukrepi vodstvo šole učitelje podpira pri izvajanju individualizacije in diferenciacije?	116

5. Mnenja ravnateljev o tem, kako na šolah, ki jih vodijo, spodbujajo in zagotavljajo možnosti za kakovostno učno individualizacijo	119
5.1 Kako šola spodbuja udejanjanje načela učne individualizacije?	121
5.2 Kako ravnatelji spodbujajo udejanjanje načela učne individualizacije?	129
5.2.1 <i>Kako izkušnje z ravnateljevanjem vplivajo na pogostost izvajanja dejavnosti za spodbujanje učne individualizacije?</i>	132
5.2.2 <i>Kako velikost šole vpliva na pogostost izvajanja nekaterih dejavnosti za spodbujanje učne individualizacije?</i>	133
5.2.3 <i>Ali dejstvo, da je individualno delo z dijaki zapisano kot del vizije in strategije šole, vpliva na pogostost izvajanja dejavnosti za spodbujanje učne individualizacije?</i>	135
5.2.4 <i>Kako so dejavnosti za spodbujanje učne individualizacije predvidene v izvedbenem kurikulumu?</i>	138
5.3 Ali se na ravni šole dogovarjajo o enotnih didaktičnih rešitvah?	139
5.4 Kaj šole ponudijo dijakom namesto priznanega dela programa v primeru priznavanja predhodno pridobljenega znanja?	140
5.5 Kolikšen delež dijakov po mnenju ravnateljev pripravlja mapo učnih dosežkov?	141
5.6 Kateri ukrepi bi po mnenju ravnateljev pripomogli k učinkovitejšemu izvajanju učne individualizacije?	143
5.7 Kakšna so stališča ravnateljev o učni individualizaciji?	144

6. Zaključek	148
6.1 Načrtovanje učne individualizacije	149
6.2 Izvajanje učne individualizacije	151
6.3 Učna individualizacija pri preverjanju in ocenjevanju znanja	153
6.4 O didaktični kulturi šole in vlogi ravnatelja	154
6.5 Ključna sporočila	156
7. Literatura in viri	157

Seznam tabel

Tabela 1: Dejavniki učne individualizacije po Westwoodu (2003, prirejeno po Nolimalovi 2010).	27
Tabela 2: Stopnja izobrazbe	31
Tabela 3: Katere predmete so učitelji poučevali v šolskem letu 2014/15	31
Tabela 4: Program, v katerem so učitelji poučevali največje število ur	32
Tabela 5: Veljavnost in zanesljivost vprašalnika za učitelje	34
Tabela 6: Veljavnost in zanesljivost vprašalnika za ravnatelje	35
Tabela 7: Pogostost izvajanja posameznih dejavnosti, povezanih z načrtovanjem učne individualizacije, in ocena njihove pomembnosti	40
Tabela 8: Ocena pomembnosti dejavnosti »V operativni/sprotni učni pripravi diferenciram dejavnosti dijakov«	41
Tabela 9: Pogostost izvajanja dejavnosti »V letni učni pripravi predvidim didaktične možnosti za izvajanje individualizacije«	42
Tabela 10: Pogostost izvajanja dejavnosti »Pri načrtovanju pouka upoštevam izražene interese dijakov«	43
Tabela 11: Ocena pomembnosti dejavnosti »Pri načrtovanju pouka upoštevam izražene interese dijakov«	43
Tabela 12: Pogostost izvajanja dejavnosti »Pri načrtovanju diferenciranih dejavnosti sodelujem z drugimi učitelji (timsko načrtovanje pouka)«	45
Tabela 13: Ocena pomembnosti dejavnosti »Pri načrtovanju diferenciranih dejavnosti sodelujem z drugimi učitelji (timsko načrtovanje pouka)«	45

Tabela 14: Pogostost izvajanja dejavnosti »Pri načrtovanju diferenciranih dejavnosti sodelujem z drugimi strokovnimi delavci na šoli (npr. s svetovalnimi delavci)«	46
Tabela 15: Ocena pomembnosti dejavnosti »Pri načrtovanju diferenciranih dejavnosti sodelujem z drugimi strokovnimi delavci na šoli (npr. s svetovalnimi delavci)«	47
Tabela 16: Pogostost izvajanja dejavnosti »Pri načrtovanju diferenciranih dejavnosti sodelujem z mentorji v podjetjih«	48
Tabela 17: Ocena pomembnosti dejavnosti »Pri načrtovanju diferenciranih dejavnosti sodelujem z mentorji v podjetjih«	48
Tabela 18: Pogostost izvajanja dejavnosti »V strokovni literaturi iščem informacije in znanje o možnostih izvajanja individualizacije pri pouku«	49
Tabela 19: Ocena pomembnosti dejavnosti »V strokovni literaturi iščem informacije in znanje o možnostih izvajanja individualizacije pri pouku«	50
Tabela 20: Velikost skupin in pogostost izvajanja dejavnosti »Pri načrtovanju diferenciranih dejavnosti sodelujem z drugimi učitelji«	51
Tabela 21: Ocena pomembnosti dejavnosti »Pri načrtovanju diferenciranih dejavnosti sodelujem z drugimi učitelji«	52
Tabela 22: Pogostost izvajanja dejavnosti »Pri načrtovanju diferenciranih dejavnosti sodelujem z drugimi strokovnimi delavci na šoli (npr. s svetovalnimi delavci)«	53
Tabela 23: Ocena pomembnosti dejavnosti »Pri načrtovanju diferenciranih dejavnosti sodelujem z drugimi strokovnimi delavci na šoli (npr. s svetovalnimi delavci)«	54
Tabela 24: Pogostost izvajanja posameznih dejavnosti, povezanih z izvajanjem učne individualizacije in ocena njihove pomembnosti	56

Tabela 25: Program, v katerem učitelji poučujejo največ ur, in pogostost izvajanja dejavnosti »Pri pouku izvajam delo v skupinah«	57
Tabela 26: Delovne izkušnje s poučevanjem in ocena pomembnosti dejavnosti »Pri pouku izvajam delo v skupinah«	58
Tabela 27: Delovne izkušnje s poučevanjem in ocena pomembnosti dejavnosti »Dijakom omogočam učenje v različnih učnih okoljih (tudi v knjižnici, na terenu, pri delodajalcih ipd.)«	59
Tabela 28: Velikost skupin in pogostost izvajanja dejavnosti »Pri pouku izvajam delo v skupinah«	60
Tabela 29: Velikost skupin in ocena pomembnosti »Pri pouku izvajam delo v skupinah«	61
Tabela 30: Velikost skupine in pogostost izvajanja dejavnosti »Dijakom omogočam učenje v različnih učnih okoljih (tudi v knjižnici, na terenu, pri delodajalcih ipd.)«	62
Tabela 31: Velikost skupin in ocena pomembnosti »Dijakom omogočam učenje v različnih učnih okoljih (tudi v knjižnici, na terenu, pri delodajalcih ipd.)«	63
Tabela 32: Velikost skupine in pogostost izvajanja dejavnosti »Pri načrtovanju in izvedbi dejavnosti upoštevam različen tempo učenja dijakov«	64
Tabela 33: Velikost skupin in ocena pomembnosti »Pri pouku izvajam projektno učno delo«	65
Tabela 34: Velikost skupin in ocena pomembnosti »Pri pouku upoštevam različne učne stile dijakov«	66
Tabela 35: Predmeti, ki jih učitelji poučujejo večino ur, in pogostost izvajanja dejavnosti »Pri pouku izvajam delo v skupinah«	67
Tabela 36: Predmeti, ki jih učitelji poučujejo večino ur, in ocena pomembnosti dejavnosti »Pri pouku izvajam delo v skupinah«	68

Tabela 37: Predmeti, ki jih učitelji poučujejo večino ur, in pogostost izvajanja dejavnosti »Pri pouku izvajam delo v parih«	69
Tabela 38: Predmeti, ki jih učitelji poučujejo večino ur, in pogostost izvajanja dejavnosti »Pri pouku izvajam individualno učno delo«	70
Tabela 39: Predmeti, ki jih učitelji poučujejo večino ur, in ocena pomembnosti »Pri pouku izvajam individualno učno delo«	71
Tabela 40: Predmeti, ki jih učitelji poučujejo večino ur, in pogostost izvajanja dejavnosti »Pri pouku izvajam projektno učno delo«	72
Tabela 41: Predmeti, ki jih učitelji poučujejo večino ur, in ocena pomembnosti »Pri pouku izvajam projektno učno delo«	73
Tabela 42: Predmeti, ki jih učitelji poučujejo večino ur, in pogostost izvajanja dejavnosti »Dijakom omogočam učenje v različnih učnih okoljih (tudi v knjižnici, na terenu, pri delodajalcih ipd.)«	74
Tabela 43: Predmeti, ki jih učitelji poučujejo večino ur, in ocena pomembnosti »Dijakom omogočam učenje v različnih učnih okoljih (tudi v knjižnici, na terenu, pri delodajalcih ipd.)«	75
Tabela 44: Program, v katerem učitelji poučujejo večino ur, in velikost skupin	76
Tabela 45: Program, v katerem učitelji poučujejo večino ur, in velikost skupin	77
Tabela 46: Pogostost izvajanja posameznih dejavnosti, povezanih z diferenciacijo in individualizacijo nalog ter preverjanjem in ocenjevanjem znanja pri pouku in ocena pomembnosti posamezne dejavnosti	80
Tabela 47: Velikost skupine in pogostost izvajanja dejavnosti »Pri pouku izvajam učne situacije, pri katerih so dejavnosti individualizirane«	82
Tabela 48: Velikost skupine in pogostost izvajanja dejavnosti »Za dijake s posebnimi potrebami prilagodim izvajanje dejavnosti pri pouku«	83

Tabela 49: Velikost skupine in pogostost izvajanja dejavnosti »Naloge za dijake diferenciram in individualiziram pri pisnem ocenjevanju znanja«	84
Tabela 50: Velikost skupine in pogostost izvajanja dejavnosti »Naloge za dijake diferenciram in individualiziram pri ocenjevanju izdelkov in storitev«	85
Tabela 51: Program in pogostost izvajanja dejavnosti »Naloge pri pouku za dijake diferenciram glede na njihovo predznanje in zmožnosti«	86
Tabela 52: Program in pogostost izvajanja dejavnosti »Pri pouku izvajam učne situacije, pri katerih so dejavnosti individualizirane«	87
Tabela 53: Program in pogostost izvajanja dejavnosti »Naloge za dijake diferenciram in individualiziram pri ustnem ocenjevanju znanja«	88
Tabela 54: Program in pogostost izvajanja dejavnosti »Naloge za dijake diferenciram in individualiziram pri pisnem ocenjevanju znanja«	88
Tabela 55: Program in pogostost izvajanja dejavnosti »Naloge za dijake diferenciram in individualiziram pri ocenjevanju izdelkov in storitev«	89
Tabela 56: Kako razvijajo in uporabljajo enotne didaktične rešitve	90
Tabela 57: Poimenovanje didaktične rešitve/pristopa	91
Tabela 58: Kako učitelj ravna, da so dijakom učni cilji oz. izidi bolj razumljivi	92
Tabela 59: Načini, kako poteka dodatna pomoč in podpora dijakom	93
Tabela 60: Ali učitelji izvajajo dodatno pomoč sami ali v timu	95
Tabela 61: Program, v katerem učitelji poučujejo največ ur, ter način, kako izvajajo dodatno pomoč in podporo (sami ali v timu)	96
Tabela 62: Na kakšen način učitelji oblikujejo skupine oz. pare za skupinsko delo oz. delo v parih	97

Tabela 63: Kako učitelji načrtujejo projektno učno delo in učne situacije	98
Tabela 64: Na podlagi česa učitelji načrtujejo projektno učno delo in učne situacije	99
Tabela 65: Možnosti učnega okolja, ki jih učitelji uporabljajo, da bi olajšali individualizacijo pouka	100
Tabela 66: Velikost skupin in uporaba delovnih koticov	102
Tabela 67: Program, v katerem učitelji poučujejo največ ur, in uporaba prostorov za individualne pogovore	103
Tabela 68: Program, v katerem učitelji poučujejo največ ur, in dostop do računalnika	103
Tabela 69: Izkušnje s poučevanjem in izvajanje individualizacije	104
Tabela 70: Pogostost uporabe učnih sredstev	105
Tabela 71: Predmeti, ki jih učitelji poučujejo večino ur, in pogostost uporabe tiskanih učbenikov	106
Tabela 72: Predmeti, ki jih učitelji poučujejo večino ur, in pogostost uporabe strokovne literature	107
Tabela 73: Predmeti, ki jih učitelji poučujejo večino ur, in pogostost uporabe specifičnih aplikacij	108
Tabela 74: Delovne izkušnje in pogostost uporabe specifičnih aplikacij	109
Tabela 75: Teme, ki jih učitelji obravnavajo v vnaprej načrtovanih individualnih pogovorih z dijaki	110
Tabela 76: Ocena deleža dijakov, ki pripravljajo mapo učnih dosežkov	111

Tabela 77: Koristnost mape učnih dosežkov (odgovori učiteljev, ki so zapisali, da dijaki mapo učnih dosežkov pripravljajo)	112
Tabela 78: Frekvenčna porazdelitev odgovorov na vprašanje, kdaj učitelji izvajajo refleksijo o kakovosti znanja in učenja	113
Tabela 79: Delovne izkušnje s poučevanjem in opravljanje refleksije po vsaki učni uri oz. didaktični enoti	114
Tabela 80: Program, v katerem učitelji poučujejo večino ur, in opravljanje refleksije ob koncu šolskega leta	115
Tabela 81: Ukrepi vodstva šole kot pomoč učiteljem pri izvajanju individualizacije in diferenciacije	116
Tabela 82: Mnenje učiteljev o tem, kako bi lahko v sodelovanju z delodajalci dosegli boljše možnosti za individualizacijo	117
Tabela 83: Zaželene oblike dodatnega izobraževanja o diferenciaciji in individualizaciji	118
Tabela 84: Zagotavljanje pogojev za načrtovanje in izvajanje individualizacije	122
Tabela 85: Šola ima v svojih dokumentih individualno delo z dijaki zapisano kot del vizije in strategije šole in pogostost izvajanja dejavnosti »Na šoli zagotavljamo materialne pogoje, ki podpirajo učno individualizacijo«	123
Tabela 86: Šola ima v svojih dokumentih individualno delo z dijaki zapisano kot del vizije in strategije šole in pogostost izvajanja dejavnosti »Pri zagotavljanju učne pomoči dijakom sodelujemo z različnimi zunanjimi deležniki (delodajalci, prostovoljci, društvi ...)«	124
Tabela 87: Šola ima v svojih dokumentih individualno delo z dijaki zapisano kot del vizije in strategije šole in ocena pomembnosti »Pri zagotavljanju učne pomoči dijakom sodelujemo z različnimi zunanjimi deležniki (delodajalci, prostovoljci, društvi ...)«	125

Tabela 88: Šola ima v svojih dokumentih individualno delo z dijaki zapisano kot del vizije in strategije šole ter ocena pomembnosti tega, da sta učna diferenciacija in načelo učne individualizacije zapisana v strateških dokumentih šole	125
Tabela 89: Materialne možnosti za uresničevanje učne individualizacije, ki so že na voljo v šolskem okolju	126
Tabela 90: Deležniki, ki jih šole vključujejo v učni proces z namenom zagotovitve individualne obravnave in doseganja učnih ciljev	127
Tabela 91: Kako bi v sodelovanju z delodajalci lahko dosegli boljše možnosti za individualizacijo	128
Tabela 92: Dejavnosti, povezane z načrtovanjem, izvajanjem in spremljanjem učne individualizacije učiteljev	130
Tabela 93: Leta ravnateljstva in pogostost izvajanja dejavnosti »Od učiteljev zahtevam, da pri načrtovanju izvedbenih kurikulumov upoštevajo individualne potrebe dijakov«	132
Tabela 94: Leta ravnateljstva in pogostost izvajanja dejavnosti »Od učiteljev zahtevam, da pouk načrtujejo in izvajajo timsko«	133
Tabela 95: Velikost šole in pogostost izvajanja dejavnosti »Učiteljem in drugim strokovnim delavcem omogočam dodatno izobraževanje in usposabljanje na področju diferenciacije in individualizacije«	133
Tabela 96: Velikost šole in pogostost izvajanja dejavnosti »Spodbujam sodelovanje v mrežah, kjer se izmenjujejo primeri dobrih praks na nacionalnem in mednarodnem nivoju«	134
Tabela 97: Šola ima v svojih dokumentih individualno delo z dijaki zapisano kot del vizije in strategije šole in pogostost izvajanja dejavnosti »Spodbujam razvoj didaktičnih rešitev, ki so posebej osredotočene na individualizacijo pouka«	135

Tabela 98: Šola ima v svojih dokumentih individualno delo z dijaki zapisano kot del vizije in strategije šole in pogostost izvajanja dejavnosti »Od učiteljev zahtevam, da v svojih učnih pripravah predvidijo tudi dejavnosti, s katerimi udeležajo učno individualizacijo«	136
Tabela 99: Šola ima v svojih dokumentih individualno delo z dijaki zapisano kot del vizije in strategije šole in pogostost izvajanja dejavnosti »Spodbujam smiselno uporabo IKT v podporo izvajanja individualizacije«	137
Tabela 100: Šola ima v svojih dokumentih individualno delo z dijaki zapisano kot del vizije in strategije šole in pogostost izvajanja dejavnosti »Učiteljem in drugim strokovnim delavcem omogočam dodatno izobraževanje in usposabljanje na področju diferenciacije in individualizacije«	137
Tabela 101: Šola ima v svojih dokumentih individualno delo z dijaki zapisano kot del vizije in strategije šole in pogostost izvajanja dejavnosti »Spodbujam pripravo in vodenje map učnih dosežkov oz. druge oblike portfolia«	138
Tabela 102: Možnosti, ki jih ravnatelji v izvedbenem kurikulumu posebej predvidijo za izvajanje učne diferenciacije in individualizacije	138
Tabela 103: Kako se dogovarjajo o enotnih didaktičnih rešitvah	139
Tabela 104: Kaj šole ponudijo dijakom namesto priznanega dela programa	140
Tabela 105: Ocena deleža dijakov, ki pripravljajo mapo učnih dosežkov oz. druge oblike portfolia	141
Tabela 106: Ukrepi, ki bi pripomogli k učinkovitejšemu izvajanju učne individualizacije	143

1. Uvodna beseda

Podjetnost, fleksibilnost in individualizacija za boljše zaposlitvene možnosti mladih je projekt, ki ga je potrdila Služba vlade za razvoj in evropsko kohezijsko politiko in je sofinanciran iz Evropskega socialnega sklada v okviru izvajanja kohezijske politike 2007–2013. Namen projekta je razvoj kakovostnega in fleksibilnega sistema poklicnega izobraževanja in usposabljanja, ki temelji na razvojnih prioritetah v Sloveniji in tudi celotni Evropski uniji.

Slovenski sistem poklicnega izobraževanja je v zadnjih 15 letih doživel velike spremembe. V ospredje se postavlja naloga preprečevanja/blazjenja socialno pogojenih učnih razlik med dijaki in zagotavljanja vsakemu od njih enake možnosti za optimalni razvoj. Šole krepijo svojo avtonomijo pri iskanju izvirnih poti in izvajanju različnih didaktičnih strategij, ki dijakom omogočajo pridobitev ustreznih ključnih in poklicnih kompetenc ter kakovostno praktično usposobljenost. Ta se izvaja tudi v podjetjih v fleksibilni obliki in omogoča večjo vključitev dijakov v delo glede na njihove želje in možnosti podjetja.

S fleksibilnejšimi oblikami dela in individualiziranim pristopom je v večji meri mogoče v oddelku zadovoljiti skupne in različne potrebe dijakov ter prispevati k optimalnemu razvoju in doseganju učnih ciljev vsakega posameznega dijaka. Predpostavka je, da bi ustrezno strukturirano učno vsebino, s postopno obravnavo in ustrezno učno podporo učitelja, lahko usvojili dijaki v večini, tudi učno manj zmožni, čeprav v počasnejšem tempu. Za dosledno izvajanje načela učne diferenciacije in individualizacije je potrebna pripravljenost učiteljev, njihova dobra usposobljenost in strokovna odločitve šole. Podpirati jo morajo sistemske rešitve s predpisi. Zagotoviti je treba tudi ustrezne kadrovske in materialne pogoje.

Raziskava o izvajanju individualizacije na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja je ena izmed aktivnosti projekta, v katerem smo opravili oceno trenutnega stanja pri vpeljevanju individualizacije ter prek analize stališč učiteljev in ravnateljev ugotavljali, kako se učitelji in šole odzivajo na različnost svoje učne populacije na ravneh načrtovanja, izvajanja in ocenjevanja pedagoškega procesa. Opisali smo teoretične podlage in se oprli na dosedanje empirične ugotovitve o načrtovanju in izvajanju individualizacije v slovenskem poklicnem in strokovnem izobraževanju. V neslučajnostni vzorec smo zajeli 537 učiteljev, ki poučujejo v poklicnem in strokovnem izobraževanju ter 60 ravnateljev. V raziskavi smo ugotavljali, kako pogosto učitelji po lastnem mnenju načrtujejo dejavnosti, povezane z

učno individualizacijo, ter kakšno pomembnost jim pripisujejo, kako pogosto jih izvajajo in kako učno diferenciacijo udeležajo pri preverjanju in ocenjevanju znanja. Ravnateljem smo podobna vprašanja postavili za raven šole. Zanimalo nas je, kako spodbujajo učno diferenciacijo, kako k njej prispevajo sami kot ravnatelji in kakšno pomembnost pripisujejo tem vidikom. Pridobljene ugotovitve bomo uporabili za razvoj fleksibilnejših učnih poti in učinkovitejših didaktičnih modelov. V podporo vpeljevanju in izvajanju individualizacije bomo vzpostavili spletno stran.

2. Temeljni teoretični poudarki

2.1 Učna diferenciacija in individualizacija v programih poklicnega in strokovnega izobraževanja

Vprašanje, kako načrtovati, izvajati ter spremljati pouk in učenje, tako da bo pri tem v čim večji meri mogoče upoštevati individualne značilnosti učencev in dijakov, njihove učne zmožnosti, pa tudi izražene interese, v zadnjih desetletjih vse bolj prihaja v ospredje pedagoško-didaktičnih razmislekov. Kot poudarja F. Strmčnik (1993, str. 7; 2001, str. 377), avtor, ki se je v našem prostoru najbolj poglobljeno teoretsko in sistemsko ukvarjal z vprašanji učne diferenciacije in individualizacije, sta se notranja diferenciacija in individualizacija začeli v šolski praksi uveljavljati v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja, nekoliko pozneje pa jima je sledila tudi fleksibilna učna diferenciacija. Prav tako je bilo eno od načel strukturiranja šolskega sistema, ki jim je v skladu z Belo knjigo (1995) sledila prva večja poosamosvojitvena reforma šolskega sistema v Sloveniji, prav načelo »enakih možnosti ob upoštevanju individualnih razlik med otroki ter načelo pravice do izbire in do drugačnosti«. Gre seveda za načela, ki jih ni mogoče udejanjati brez uveljavljanja preišljenih modelov učne diferenciacije in didaktičnih strategij, ki omogočajo čim bolj individualizirano obravnavo učencev in dijakov, s katerimi lahko učitelj v kar največji meri upošteva njihove individualne specifičnosti. Omeniti je sicer treba, da so bili konceptualni razmisleki o učni diferenciaciji in individualizaciji v našem prostoru povezani zlasti z vprašanji vzpostavljanja sistemskih rešitev ter zagotavljanja kakovosti in pravičnosti v osnovnošolskem izobraževanju (gl. npr. Medveš in Adamič 1991 in 1992; pa tudi razprave v tematski številki *Sodobne pedagogike* 1999), medtem ko se zdi, da vprašanja notranje učne diferenciacije in individualizacije v programih poklicnega in strokovnega izobraževanja šele v zadnjem obdobju prihajajo izraziteje v ospredje teoretskih in praktičnih razmislekov. Toda ne glede na to je mogoče reči, da so vsaj temeljna teoretična spoznanja s tega področja dovolj splošna, da jih je mogoče smiselno aplicirati na vse stopnje izobraževanja, tudi poklicno in strokovno (pri čemer je zagotovo treba omeniti nekatera besedila, ki so se tej problematiki posvetila v zadnjih letih zlasti v okviru dejavnosti Centra za poklicno izobraževanje: gl. npr. razvoj osebnih izobraževalnih načrtov v Justinek idr. 2010 in Klarič idr. 2010; pa tudi razvoj poklicne didaktike v Češarek idr. 2010, poglavja o individualizaciji v Skubic Ermenc idr. 2011, 2012).

V nadaljevanju bomo najprej opredelili razliko med učno *diferenciacijo* in *individualizacijo* – čeprav sta to termina, ki ju pogosto uporabljamo skupaj in včasih celo sinonimno, v didaktični teoriji in praksi ne pomenita istega. Na kratko bomo predstavili tudi temeljne sisteme učne diferenciacije ter pokazali, kako se vanje umešča poklicno in strokovno izobraževanje, pri čemer bomo nekoliko natančneje osvetlili notranjo oz. didaktično diferenciacijo in individualizacijo, zlasti pa pokazali, katere kurikularne sestavine in z njimi povezane učne dejavnosti je mogoče smiselno individualizirati.

2.2 Učna diferenciacija kot pogoj za kakovostno učno individualizacijo

Če bi morali razliko med učno diferenciacijo in individualizacijo izraziti v kratki povedi, bi jo najbolje opisali z naslednjimi besedami: učna diferenciacija je *organizacijski ukrep*, ki ga na različnih stopnjah izobraževanja in skozi različne modele izvajamo z namenom, da šolam in učiteljem omogočimo čim bolj kakovostno udeleževanje učne individualizacije kot enega od temeljnih *didaktičnih načel*. Tako denimo Strmčnik (1993, str. 7–8) učno diferenciacijo opredeljuje kot »pretežno organizacijski ukrep, s katerim šola čim bolj demokratično in humano usmerja učence po določenih učnih ali drugih razlikah v občasne ali stalne, homogene ali heterogene učne skupine, da bi jim mogla pouk in učenje bolj prilagoditi«. Takrat ko torej govorimo o delitvi učencev ali dijakov v različne izobraževalne programe ali učne skupine, je to torej učna *diferenciacija*, saj učence oz. dijake diferenciramo in jih ne individualiziramo. Bistvo individualizacije pa je, da se, kolikor je mogoče, spusti do individualnih značilnosti in posebnosti vsakega učenca oz. dijaka, upošteva njegove potrebe in mu med drugim tudi omogoča samostojno učno delo z individualiziranimi učnimi sredstvi (prim. Strmčnik 1987, str. 12). V tem pogledu je učna individualizacija »didaktično načelo, ki zahteva od šole in učitelja, da odkrivata, spoštujeta in razvijata utemeljene individualne razlike med učenci, da skušata sicer skupno poučevanje in učenje čim bolj individualizirati in personificirati, se pravi, prilagoditi individualnim vzgojnim in učnim posebnostim, potrebam, željam in nagnjenjem posameznega učenca ter mu omogočiti kar se da samostojno delo« (Strmčnik 1987, str. 12). Razlogi za vse večje uveljavljanje učne diferenciacije in individualizacije, kot jih navaja Strmčnik (1993, str. 13–18), pa so naslednji: večje družbene in ekonomske izobrazbene zahteve, bolj humani družbeni in zasebni odnosi ter večja uspešnost in racionalnost vzgojno-izobraževalnega dela.

V didaktični teoriji in šolski praksi poznamo več t. i. *sistemov* učne diferenciacije, vsi pa so v funkciji individualizacije kot didaktičnega načela: tako ločimo med *zunanjo* učno diferenciacijo, ki je lahko delna ali popolna (totalna), *fleksibilno* učno diferenciacijo s številnimi modeli, ter *notranjo ali didaktično* učno diferenciacijo. Navedeni trije temeljni

diferencijski sistemi so medsebojno močno povezani, vsak pa lahko vsebuje tudi značilnosti drugih dveh. Nobeden od njih ne more biti uspešen, učinkovit brez dobro izbrane in didaktično prilagojene učne vsebine ter kolikor ne upošteva učenčevih zmožnosti, potreb in interesov (Strmčnik 1987, str. 155).

Za *zunanjo* učno diferenciacijo je značilna trajnejša ločenost učencev oz. dijakov, ki je lahko *delna* – torej, ko so npr. učenci v osnovnošolskem, sicer načeloma enotnem izobraževalnem programu, razporejeni v različne homogene skupine glede na svoje učne zmožnosti, interese ali po katerem drugem kriteriju pri enem ali več učnih predmetov, – ali pa je *popolna*, bodisi znotrajšolska ali medšolska. Značilnost poklicnega in strokovnega izobraževanja je, da so dijaki že popolno zunanje diferencirani, saj obiskujejo različne izobraževalne programe, ti pa se med seboj pomembno razlikujejo po svojih namenih, ciljih, izvedbi, zahtevnosti in drugih parametrih. Zunanja učna diferenciacija na sekundarni stopnji izobraževanja tako pomeni že prvi korak k večji homogenosti učnih skupin dijakov: ti se namreč za vpis v različne vrste izobraževalnih programov praviloma odločajo glede na učne zmožnosti, izobrazbene aspiracije in/ali poklicne interese. Dejstvo, da določen izobraževalni program obiskujejo skupine dijakov, ki so torej vsaj do neke mere homogenizirane, je pomemben dejavnik za nadaljnje diferencijske ukrepe, ki vodijo k bolj kakovostni učni individualizaciji.

Najprej je seveda znotraj šole oz. na ravni izvedbe posameznega izobraževalnega programa mogoče uresničevati različne modele t. i. fleksibilne učne diferenciacije, pri kateri so dijaki občasno razvrščeni v skupine glede na različne kriterije, s čimer je mogoče optimalneje doseči zastavljene učne cilje v posameznih etapah učnega procesa. Pogosto se kot argument za uvedbo razvrščanja učencev pri pouku navajata zlasti potrebi po racionalnejši porabi časa pri organizaciji učnega procesa oz. več časa za neposredno (tj. časovno učinkovito) poučevanje, ki med drugim npr. vključuje odgovarjanje na vprašanja učencev z jasno razlago, poslušanje učencev in odzivanje na njihove odgovore, spremljanje napredka posameznika znotraj skupine in odzivanje na potrebe posameznika (Brophy in Good 1986 v Žagar 2003, str. 4). Čeprav je v našem prostoru, ko se govori o fleksibilni diferenciaciji, zlasti poznan model, poimenovan »sukcesivno kombiniranje temeljnega in nivojskega pouka«, so v programih poklicnega in strokovnega izobraževanja bolj uveljavljeni nekateri drugi modeli: Strmčnik (1987) namreč med te uvršča med drugim projektno učno delo in timski pouk, pa tudi individualno načrtovani pouk – kar so nedvomno organizacijske oblike izvajanja pouka, ki jih pod enakimi ali podobnimi imeni srečujemo tudi v današnji didaktični praksi. Eden od modelov fleksibilne diferenciacije, ki jih opisuje Strmčnik (1987, str. 250–252), je tudi hkratno poučevanje dveh učiteljev, za katerega je značilno, da dva ali več učiteljev s sodelavci načrtujejo, izvajajo in vrednotijo učno delo v istem oddelku. Kot poudarja avtor, tak pouk lahko prispeva k večjemu sodelovanju, motiviranosti pa tudi

samostojnosti učencev in dijakov, je pa za njegovo uspešno izvedbo nujno, da so učitelji strokovno in pedagoško usposobljeni. Sodelovanje od njih zahteva tudi visoko socialno in osebno zrelost ter veliko prizadevanj za zagotavljanje homogenosti dela (Strmčnik 1987, str. 250–252). Zlasti v poklicnem in strokovnem izobraževanju so navedeni modeli fleksibilne učne diferenciacije namenjeni tudi doseganju čim bolj optimalnih individualizacijskih učinkov pri pripravi dijakov na opravljanje poklicnih nalog in so torej sestavni del praktičnega pouka.

Tako zunanja kot fleksibilna učna diferenciacija sta v osnovi namenjena trajnejšemu ali kratkotrajnemu oblikovanju čim bolj homogenih učnih skupin, v katerih je nato mogoče optimalno izvajati *notranjo učno diferenciacijo*. Imenujemo jo tudi *didaktična* diferenciacija, ker individualne zmožnosti, potrebe in interese učencev upošteva s prilagajanjem učnih ciljev in vsebin, v okviru različnih socialnih učnih oblik (frontalni, skupinski, parni, individualni pouk), učnih metod, učne tehnologije in z vključevanjem individualizirane učne pomoči ter drugih specialnih korektivnih in kompenzatornih ukrepov (Strmčnik 2001, str. 378). Razvrščanje učencev je pri izvajanju notranje diferenciacije tudi bolj spontano, učitelj v večji meri lahko upošteva interese posameznikov in njihove medsebojne odnose (Strmčnik 1993, str. 50). Dijaki pri notranji diferenciaciji torej ostajajo v heterogenem oddelku oz. učni skupini, učitelji pa jim z dodeljevanjem različno zahtevnih nalog, z različnimi učnimi metodami in sredstvi omogočajo, da se učijo, sodelujejo in napredujejo v različnem tempu in v skladu s svojimi zmožnostmi (prim. Marentič Požarnik 2000, str. 255).

Notranja učna diferenciacija mora torej seči do vsakega dijaka in ima kot taka najbolj neposredno individualizacijsko funkcijo, kar pogloblja njeno zahtevnost. Obstaja več modelov notranje diferenciacije, ki omogočajo kakovostno individualizacijo: Strmčnik tako opisuje *preferenčni, kompenzatorni in remedialni model*: pri preferenčnem modelu gre za to, da učitelj skozi prilagajanje ključnih didaktičnih sestavin (učnih vsebin, didaktičnih strategij, sredstev, učnih ciljev, učnega tempa ipd.) dijaku pomaga doseči cilje izobraževalnega programa in preseči njegove učne deficite; s pomočjo kompenzatornega modela morebitne učne primanjkljaje ublažimo z razvijanjem drugih dijakovih zmožnosti, medtem ko je smisel remedialnega modela, da učitelj premišljeno odstranjuje vzroke oz. razloge za učne primanjkljaje dijakov ter z oblikovanjem spodbudnega učnega okolja vpliva na njihovo čim večjo učno uspešnost, ne le v šolskem, pač pa tudi v domačem okolju (prim. Strmčnik 1999, str. 57).

Kateri od naštetih diferenciacijskih sistemov, kdaj in kako bo uveljavljen pri izvajanju posameznega izobraževalnega programa na posamezni šoli, je po eni strani odvisno od obstoječih sistemskih rešitev, ki regulirajo vzgojno-izobraževalno delo na nacionalni ravni (skozi zakonodajo, podzakonske akte ipd.), po drugi strani pa od strokovnih odločitev samih šol, pri čemer je treba upoštevati naslednja vodila (prim. Strmčnik 1999, str. 30–31):

- učno delo mora zadovoljiti skupne in različne potrebe dijakov znotraj posameznega programa, zato jih šola ne sme preveč enotiti, a tudi ne predolgo prostorsko in časovno ločevati;
- učna diferenciacija mora biti udejanjena tako, da koristi vsem dijakom: to ne pomeni, da individualne razlike med njimi zmanjšuje, saj je logično, da te s starostjo, znanjem in izkušnjami dijakov postajajo vse večje, pomeni pa, da morajo diferenciacijski ukrepi, ki jih izvajamo, prispevati k optimalnemu razvoju in doseganju učnih ciljev in standardov znanja prav vsakega dijaka;
- zato mora šola preprečevati ali vsaj blažiti socialno pogojene učne razlike med dijaki ter vsem nuditi enake možnosti za njihov optimalni razvoj.

Ob tem je treba poudariti, da imata učna diferenciacija in individualizacija v poklicnem in strokovnem izobraževanju tudi pomembno funkcijo razvijanja poklicnih kompetenc dijakov, zato sta v kompetenčno zasnovanih programih dejansko nepogrešljivi za doseganje njihove široke poklicne usposobljenosti.

Kot poudarja Kalinova (2006, str. 84), je ob prilagojenih učnih metodah ter kombiniranju različnih učnih metod in oblik ter ostalih učnih dejavnikov pouk lahko zanimivejši in bolj upošteva osebne lastnosti in zmožnosti vsakega učenca, obenem pa dijakom omogoča tudi večjo samostojnost ter prevzemanje odgovornosti za lastno učenje in učne rezultate. Pogosto je prav izvajanje notranje oz. didaktične učne diferenciacije za učitelje izjemno zahtevno tudi zaradi številčnosti oddelkov. Notranja učna diferenciacija namreč od učiteljev zahteva odkrivanje, poznavanje, upoštevanje in razvijanje individualnih razlik med dijaki, za kar mora biti učitelj temeljito strokovno in didaktično usposobljen, poznati mora učno vsebino, njen obseg in globino, hkrati pa obvladati tudi razvojno psihologijo in zakonitosti učenja.

Didaktična prizadevanja učiteljev po kakovostni in učinkoviti učni individualizaciji so torej tesno povezana s spoznavanjem in razumevanjem individualnih značilnosti posameznih dijakov in njihovih medsebojnih razlik. Učitelj lahko to doseže s številnimi dejavnostmi:

- predvsem je seveda mogoče dijake temeljito spoznati že z neposrednim pedagoškim delom z njimi pri pouku in drugih dejavnostih, ki vključuje tudi t. i. neposredno opazovanje;
- s posrednim opazovanjem dijakov, denimo z analizo njihovih praktičnih izdelkov, skozi preverjanje in ocenjevanje znanja, doslednim pregledovanjem opravljenega domačega dela ipd.;
- s skupinskimi ali individualnimi razgovori z dijaki o različnih tematikah, ki so relevantne zanje in za uspešno doseganje ciljev programa; denimo o njihovem pojmovanju pouka, težavnosti, interesih, izobrazbenih aspiracijah, njihovih pričakovanjih pri posameznih splošnoizobraževalnih predmetih ali strokovnih modulih ipd. Za racionalnejše pridobivanje večje količine podatkov oz. povratnih informacij od dijakov je mogoče občasno izvesti z njimi anketo, smiselna je tudi skupna evalvacija ali vsaj refleksija, denimo ob koncu izvajanja posamezne zaključene etape programske enote, npr. učne situacije ali kako drugače zasnovanega didaktičnega sklopa;
- s pogovori s starši dijakov, zaradi česar je smiselna ustaljena komunikacija z njimi; pri tem lahko pozitivno vlogo odigrajo govorilne ure, ki niso namenjene le obveščanju staršev o učnem uspehu dijaka, pač pa je to tudi priložnost, da učitelji bolje spoznajo svoje dijake;
- in ne nazadnje pomembna je tudi medsebojna komunikacija med strokovnimi delavci na šoli, tj. zlasti z učitelji drugih (morda sorodnih) strokovnih modulov ali splošnoizobraževalnih predmetov, pa tudi z drugimi strokovnjaki, ki skozi različne pedagoške dejavnosti prihajajo v stik z dijaki (svetovalni delavci, ravnatelj, mentorji v podjetjih oz. drugih institucijah, v povezavi s katerimi poteka izvajanje izobraževalnega programa).

2.3 Katere kurikularne sestavine je mogoče diferencirati in individualizirati?

Učna individualizacija kot eno od temeljnih didaktičnih načel poteka na ravni načrtovanja in tudi izvedbe učnega procesa. Zasnova, načrtovanje in priprava pouka so dejavnosti, pri katerih se najprej udejanja učiteljeva strokovna avtonomija. Ker smo na nacionalni ravni privzeli učno-ciljno strategijo kurikularnega načrtovanja, kar pomeni, da nacionalni kurikularni dokumenti (zlasti učni načrti oz. v poklicnem in strokovnem izobraževanju tudi katalogi znanja) določajo zgolj (usmerjevalne, informativne in formativne) učne cilje, je pristojnost in odgovornost šol, predvsem pa učiteljev, ki izvajajo posamezne programske enote, da temeljito razmislijo o tem, kako bodo skozi časovno omejen učni proces omenjene cilje dosegli. In učna individualizacija je sestavni del tega razmisleka.

Pri načrtovanju pouka učitelj tako predvidi možnosti za diferenciacijo in individualizacijo učnih ciljev: glede na namene izobraževalnega programa in splošne oz. usmerjevalne cilje programske enote, ki jo poučuje, lahko opravi ustrezno gradacijo in operativizacijo učnih ciljev na različnih zahtevnostnih stopnjah, pri čemer predvidi minimalne, temeljne in zahtevnejše standarde znanja. Možnosti diferenciacije in individualizacije je smiselno predvideti tudi pri načrtovanju učnih vsebin, pri čemer ima pomembno vlogo njihova didaktična analiza (prim. Klafki 2000). Dalje je smiselno v fazi načrtovanja diferencirati tudi gradiva, naloge in seveda didaktične strategije.

Premišljeno izpeljano načrtovanje pouka se nato izraža v kakovostni individualizaciji tudi na ravni izvedbe. Izvajanje posameznih modelov diferenciacije, zlasti notranje, je zahtevno prav zato, ker prilagoditve učnih dejavnikov in posledični *diferencijski ukrepi* obsegajo vse razsežnosti učnega procesa, najočitneje pa se izražajo na učnih ciljih in vsebinah, didaktičnih strategijah in metodično-organizacijskih postopkih. Skladno s tem notranjo učno diferenciacijo delimo na *ciljno vsebinsko* in *didaktično metodično*.

Ciljno vsebinska diferenciacija pomeni prilagajanje *obsega in globine* ter opredelitev *minimalne, temeljne in višje* ali dodatne zahtevnostne ravni učnih ciljev in vsebin za vsak didaktični sklop in (v najdoslednejši izpeljavi tudi za) vsakega posameznega dijaka. Predpostavka je, da tudi kompleksnejšo učno vsebino, če jo učitelj ustrezno strukturira, postopno obravnava in dijakom nudi potrebno učno podporo, lahko usvoji večina dijakov, tudi tisti učno manj zmožni (prim. Blažič idr. 2003, str. 217).

Pri *didaktično-metodični* diferenciaciji in individualizaciji gre zlasti za premišljeno in prilagojeno izbiro *učnih poti oz. didaktičnih strategij* ter za prilagoditve pri *načinu predstavitve učnih gradiv*. Kot pišejo avtorji (Blažič idr. 2003, str. 217) nekaterim učencem in dijakom bolj ustrezajo konkretna ponazorila, drugim tekstovna, tretjim bolj abstraktna, lahko tudi zah-

tevejša učna tehnologija itn. Učitelj mora pri pouku pri vseh modelih upoštevati ustrezno razmerje med konkretnim, eksplicitno razlagalnim in pojmovnim posredovanjem učnih vsebin in pri tem razmisliti še o potrebah ciljno vsebinske diferenciacije. Uspešno diferenciacijo in individualizacijo narekujejo tudi ustrezna diferenciacija in individualizacija *delovnih sredstev in pripomočkov (hardware)* ter tudi *vsebinsko-programске opreme (software)*, vključno z navodili, vrstami nalog in besedil ter načini prikazov (Blažič idr. 2003, str. 217–218).

Diferencijski in individualizacijski ukrepi, kot jih na tem mestu opisujemo, seveda predvidevajo, da imajo šole na razpolago tudi visok kadrovski in didaktično-infrastrukturni standard, ki šele omogoča raznolike in številne prilagoditve (modifikacije) kurikularnih sestavin in učnih dejavnikov. O tem, katere učne dejavnike je mogoče in smiselno modificirati in s tem individualizirati, poleg domačih avtorjev (prim. Strmčnik 1987, 1993, 2001; Blažič 2003; Kalin 2006) med drugim pišejo tudi Farmer (v Griffin in Shevlin 2007) in Westwood (2003).

Kot poudarja Farmer (1996 v Griffin in Shevlin 2007), je mogoče za namene individualizacije prilagajati štiri skupine učnih dejavnikov, in sicer učno okolje, učne vsebine, učni proces in učne rezultate (str. 154). Prilagajanje *učnega okolja* pomeni, da dijakom po eni strani omogočimo kakovostno učenje v prostorih, kjer pouk običajno poteka, tako da v teh prostorih omogočimo tudi skupinske in individualne oblike učenja; hkrati pa – in to je za poklicno in strokovno izobraževanje še zlasti relevantno – je treba poskrbeti, da bodo dijaki imeli možnost znanje in spretnosti usvajati tudi v raznolikih učnih okoljih zunaj šolskih prostorov (na delovnem mestu, v naravnem okolju, ne nazadnje tudi v virtualnem okolju).

Z individualizacijo *učnih vsebin* dijakom omogočimo, da te usvajajo različno poglobljeno, z različnih vidikov ter bolj ali manj abstraktno, kompleksno, interdisciplinarno, z različnimi učnimi viri.

Za uspešno učno individualizacijo so zato ključne ustrezne modifikacije *učnega procesa* (didaktičnih strategij, tempa obravnave, načinov interakcije med učitelji in dijaki ipd.), in ne nazadnje tudi prilagoditve na ravni *izdelkov oz. rezultatov*: upoštevati je treba, da učna diferenciacija in individualizacija nujno pomenita tudi, da rezultati, ki jih bodo dijaki dosegli, ne bodo identični.

Westwood (2003) *možnosti modifikacij (kako)* in diferencijske ukrepe za vsa *didaktično-metodična področja (kaj)* strne v akronim »CARPET PATCH«¹. Te, skupaj z vsemi predhodno izpostavljenimi diferencijskimi ukrepi, prikazujemo v naslednji tabeli (prilagojeno po Nolimalovi 2010).

¹ Akronim CARPET PATCH je sestavljen iz prvih črk angleških ustreznih temeljnih dejavnikov, ki so po Westwoodu (2003) predmet prilagajanja za doseganje optimalnih individualizacijskih učinkov: *Content, Activities, Resources, Products, Environment, Teaching Strategies, Pace, Assistance, Testing, Classroom grouping in Homework*.

Tabela 1: Dejavniki učne individualizacije po Westwoodu (2003, prirejeno po Nolimilovi 2010).

Kaj diferenciramo in individualiziramo	Kako individualiziramo
<i>C/učne vsebine</i>	kompleksnost (disciplinarno ali interdisciplinarno) abstraktnost (definicije, dejstva, opisi) zaznavni in spoznavni slog
<i>A/učne dejavnosti</i>	učne oblike: frontalni, individualni, tandemski ali skupinski pouk ravni učenja: mehanično, reproduktivno (posnemovalno), produktivno, ustvarjalno, metakognicijsko učenje oblike učenja: klasično pogojevanje, instrumentalno učenje, (operativno pogojevanje), poskusi in napake, ustvarjalno učenje
<i>R/učna sredstva</i>	vrste besedil, nalog in vprašanj način predstavitve učnih vsebin navodila za delo, vrste vprašanj
<i>P/rezultati učenja</i>	večja ali manjša abstraktnost, kompleksnost, skladnost s preferencami (spoznavni stil, specifične kognitivne idr. sposobnosti ...) časovni zamik
<i>E/učno okolje</i>	didaktični koncepti in strategije, metode poučevanja in učenja intradisciplinarno ali interdisciplinarno raznolikost in kompleksnost virov, metod, nalog, učnih stilov, oblik
<i>T/učne strategije</i>	učni pristopi, spoznavne poti kompleksnost, skupinska interakcija zaznavni in učni stil
<i>P/tempo</i>	hitrost, količina zadolžitev
<i>A/količina pomoči</i>	(ne)samostojnost in (samo)odgovornost učencev in dijakov
<i>T/preverjanje in ocenjevanje</i>	spremljanje in povratna informacija (skupinska ali osebna) standardi (skupni in specifični – individualizirani in individualni programi)
<i>C/učne oblike (skupine)</i>	frontalna, skupinska, parna, individualna
<i>H/domače naloge</i>	različne vsebine, učne dejavnosti, materiali

Avtorji, ki jih omenjamo, pokažejo vso kompleksnost učne individualizacije, hkrati pa postavijo tudi dejavnike, ki pri razmislekih o možnostih individualizacije praviloma ostajajo prezrti: poudarijo denimo, da je poleg samega učnega procesa (metod, oblik, sredstev) mogoče individualizirati tudi druge dejavnosti dijakov, kot so domače naloge; da prilagajanje učnih oblik ne pomeni le izbire ene od njih, ampak da je mogoča tudi njihova smiselna kombinirana uporaba; in ne nazadnje, da je smiselno individualizirati tudi preverjanje in ocenjevanje znanja dijakov. Seveda bodo morali vsi izkazati temeljno usposobljenost za opravljanje poklica, za katerega jih pripravlja izobraževalni program, a to ne pomeni, da morajo biti pričakovanja do vsakega od dijakov popolnoma identična.

V sklepnem delu velja posebej omeniti še nekatere ključne pogoje, ki morajo biti izpolnjeni, da lahko v šolski praksi načelo učne individualizacije čim bolj optimalno udejanjamo. Veliko je odvisno od samih sistemskih rešitev, ki individualizacijo lahko bolj ali manj zavirajo: standardi, normativi, kadrovske pogoji, učna obveza učiteljev, predmetniki ipd. pogosto predstavljajo popolnoma objektivne sistemske dejavnike, ki omejujejo možnosti izvajanja individualizacijskih ukrepov in dejavnosti. Ne gre prezreti niti pomena dobre strokovne usposobljenosti učiteljev, tako na vsebinskem področju, ki ga poučujejo, kot tudi glede splošnih didaktičnih in metodičnih vprašanj, pa tudi glede same učne diferenciacije in individualizacije. Pri tem je ključna podpora drugih strokovnih delavcev znotraj šole in tudi strokovnjakov iz drugih institucij, ki opravljajo podporno in svetovalno vlogo. Zlasti kakovostna znotrajšolska učna diferenciacija (fleksibilna in tudi notranja/didaktična) zahteva tudi dobro infrastrukturno opremljenost šole: na razpolago morajo biti ustrezni prostori za fleksibilno in prilagodljivo izvajanje učnega procesa v različnih učnih oblikah, kabineti za individualno delo ali delo v manjših skupinah, računalniška oprema z dostopom do spleta, knjižnica, ki omogoča dijakom izposojiti širokega nabora učnih gradiv in literature, in še bi lahko naštevali. Predvsem ni mogoče dovolj poudariti še enega dejavnika, ki izrazito vpliva na kakovost vzgojno-izobraževalnega dela na vsaki šoli, namreč podpora njenega vodstva – ta je ključnega pomena, tudi ko gre za udejanjanje načela učne individualizacije, saj je od angažmaja vodstva, zavezanosti k zagotavljanju ustreznih pogojev na šoli, pa tudi od pričakovanj, ki jih vodstvo naslavlja na vse strokovne delavce in dijake, pomembno odvisno, kako učinkovito bo mogoče izvajati učno individualizacijo ter kakšen bo do nje odnos med strokovnimi delavci na šoli in njihova pripravljenost za njeno udejanjanje.

3. Raziskava o izvajanju individualizacije na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja

3.1 Osnovni namen in cilj raziskave

Na podlagi projektov, izmenjav ter sodelovanja s strokovnjaki iz tujine ugotavljamo velike premike v smeri individualizacije učenja in poučevanja. Tudi v Sloveniji sledimo načelu, da moramo vsem dijakom zagotoviti možnosti za razvoj njihovih potencialov. Z raziskavo smo želeli ugotoviti, kako srednje poklicne in strokovne šole odkrivajo in upoštevajo individualne razlike med posamezniki, s pomočjo katerih metod, pristopov in organizacije dela razvijajo potenciale vsakega posameznika, z namenom spodbujanja motiviranih, dobro usposobljenih in fleksibilnih mladih.

3.2 Metodološka zasnova raziskave

3.2.1 Opredelitev hipotez in raziskovalnih vprašanj

Osnovni namen raziskave je bilo ugotoviti, v kolikšni meri se na šolah uresničuje pedagoško načelo učne individualizacije ter na kakšen način in kolikšen pomen mu dajejo učitelji in kolikšen vodstva šol.

Raziskovalni hipotezi:

1. Vodstva srednjih poklicnih in strokovnih šol spodbujajo učiteljske zbere k načrtovanju in izvajanju učne individualizacije.
2. Učitelji srednjih poklicnih in strokovnih šol načrtujejo in izvajajo dejavnosti za uresničevanje učne individualizacije.

V raziskavi o uresničevanju pedagoškega načela učne individualizacije smo postavili naslednja raziskovalna vprašanja:

1. Katere pogoje zagotavljajo šole za načrtovanje in izvajanje individualizacije?
2. Kako pogosto vodstva šol usmerjajo učitelje k načrtovanju in izvajanju učne individualizacije?
3. Kakšen pomen vodstva šol pripisujejo načrtovanju in izvajanju učne individualizacije?
4. S katerimi ukrepi in aktivnostmi bi povečali učinkovitost učne individualizacije?
5. Kako pogosto učitelji načrtujejo učno individualizacijo?
6. Kakšen pomen učitelji pripisujejo načrtovanju učne individualizacije?
7. Katere dejavnosti, povezane z učno individualizacijo, učitelji izvajajo?
8. Kako pogosto učitelji izvajajo dejavnosti povezane z učno individualizacijo?
9. Kakšen pomen učitelji pripisujejo učni individualizaciji?

3.2.2 Raziskovalna metoda

V raziskavi smo uporabili deskriptivno raziskovalno metodo in kavzalno neeksperimentalno raziskovalno metodo. Z deskriptivno metodo spoznavamo proučevane pojave na ravni vprašanja kakšno je nekaj, ne da bi jih vzročno pojasnjevali. Z uporabo kavzalno neeksperimentalne metode pa ugotavljamo in razlagamo vzročne zveze med pojavi.

3.2.3 Opis vzorca

3.2.3.1 Vzorec učiteljev

V neslučajnostni vzorec smo zajeli 537 učiteljev. Med 536 anketiranci, ki so podali podatke o spolu, je 174 (32,5 %) učiteljev in 362 (67,5 %) učiteljic, v povprečju so stari 46,12 leta in imajo povprečno 17,4 leta izkušenj s poučevanjem v programih srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja. V tabeli 2 so predstavljeni podatki o stopnji formalne izobrazbe, ki jo dosegajo učitelji, izbrani v vzorec.

Tabela 2: Stopnja izobrazbe

Najvišja stopnja dosežene formalne izobrazbe	f	f%
Srednješolska izobrazba	21	3,9
Višješolska izobrazba	34	6,3
Visoka strokovna izobrazba	29	5,4
Visokošolska univerzitetna izobrazba (stari programi)	396	73,9
Visokošolska prvostopenjska izobrazba (novi programi)	7	1,3
Visokošolska drugostopenjska izobrazba (novi programi)	10	1,9
Magisterij	30	5,6
Doktorat znanosti	5	,9
Drugo	4	,7
Skupaj	536	100,0

Slabe tri četrtine vprašanih učiteljev ima visokošolsko univerzitetno izobrazbo, ki so jo pridobili v starih, t. i. predbolonjskih programih. 6,3 % učiteljev ima višješolsko izobrazbo, 5,4 % pa visoko strokovno. 30 učiteljev (5,6 %) ima magisterij. Pri odgovoru »drugo« so štiri učitelji navedli, da imajo opravljeno specializacijo.

Tabela 3: Katere predmete so učitelji poučevali v šolskem letu 2014/15

Predmeti, ki so jih učitelji poučevali v 2014/15	f	f%
Splošnoizobraževalni/e predmet/e	238	45,2
Splošnoizobraževalni/e predmet/e in strokovni/e modul/e – strokovna teorija	53	10,1
Strokovni/e modul/e – strokovno teorijo.	74	14,1
Strokovni/e modul/e – praktični pouk.	43	8,2
Strokovni/e modul/e – strokovno teorijo in praktični pouk.	112	21,3
Drugo	6	1,1
Skupaj	526	100,0

Skoraj polovica vprašanih učiteljev (45,2 %) je poučevala splošnoizobraževalne predmete. Dobra petina (21,3 %) je poučevala strokovne module – strokovno teorijo in praktični pouk, sledi skupina učiteljev (14,1 %), ki so poučevali strokovne module – strokovno teorijo. Slaba desetina je takih učiteljev, ki so poučevali splošnoizobraževalne predmete in tudi strokovne module – strokovno teorijo. V tabeli 4 je navedeno, v katerem programu so učitelji poučevali največje število ur.

Tabela 4: Program, v katerem so učitelji poučevali največje število ur

V katerem programu učitelji poučujejo največ ur	f	f%
Večino ur poučujem v programu nižjega poklicnega izobraževanja.	11	2,1
Večino ur poučujem v programu srednjega poklicnega izobraževanja.	122	23,1
Večino ur poučujem v programu srednjega strokovnega izobraževanja.	314	59,5
Večino ur poučujem v programu poklicno tehniškega izobraževanja.	47	8,9
Drugo	34	6,4
Skupaj	528	100,0

Večina učiteljev (59,5 %) največ ur poučuje v programih srednjega strokovnega izobraževanja, skoraj četrtnina pa v programih srednjega poklicnega izobraževanja. Velik je bil tudi delež odgovorov »drugo«, kjer so učitelji navedli, da večino ur poučujejo v gimnazijskem programu (27 učiteljev), nekaj jih je napisalo, da v vseh programih poučujejo enak delež ur.

3.2.3.2 Vzorec ravnateljev

V vzorec ravnateljev smo neslučajnostno izbrali 60 ravnateljev, med njimi 35 žensk (58,3 %) in 25 moških (41,7 %). Njihova povprečna starost je 52 let, povprečna doba ravnateljstva pa 9,4 leta. Polovica ravnateljev ima 8 let ali manj izkušenj z ravnateljstvom, polovica pa več (Me = 8,00). 53 (88,3 %) vprašanih ravnateljev ima visokošolsko univerzitetno izobrazbo, pridobljeno po t. i. predbolonjskih programih, 7 (11,7 %) ravnateljev ima magisterij. 24 (40 %) ravnateljev vodi šolo, ki je del šolskega centra, 36 (60 %) ravnateljev vodi šolo, ki ne deluje v okviru šolskega centra.

3.2.4 Postopek zbiranja podatkov

Za namen raziskave smo izdelali anketni vprašalnik za učitelje in anketni vprašalnik za ravnatelje. Prek odprtokodne spletne aplikacije 1ka smo vprašalnike posredovali ravnateljem vseh srednjih poklicnih in strokovnih šol v Sloveniji. Prosili smo jih, naj spletno povezavo do anketnega vprašalnika za učitelje predložijo vsem učiteljem na šoli, kjer so ravnatelji. V naslednjem elektronskem sporočilu smo ravnateljem poslali še spletno povezavo do anketnega vprašalnika za ravnatelje. Anketiranje učiteljev je potekalo od 3. 9. 2015 do 24. 9. 2015, anketiranje ravnateljev pa od 5. 9. 2015 do 23. 9. 2015.

3.2.5 Instrumenti za zbiranje podatkov

Vprašalnik za učitelje je vseboval 23 vprašanj, od tega 8 vprašanj zaprtega tipa in 10 vprašanj večkratne izbire, kjer so učitelji lahko izbrali največ dva ali največ tri odgovore. Eno vprašanje je bilo filtrsko. Pri štirih vprašanjih so učitelji navedli odgovore o starosti, letih poučevanja v programih srednjega strokovnega in poklicnega izobraževanja, število dijakov na šoli oz. šolskem centru in povprečno število dijakov, ki jih poučujejo v skupini.

Vprašalnik za učitelje je vseboval tudi šest lestvic: v treh so učitelji ocenjevali pomembnost posamezne dejavnosti, povezane bodisi z načrtovanjem in izvajanjem učne individualizacije bodisi z diferenciranjem in individualizacijo nalog ter preverjanjem in ocenjevanjem znanja. Pri treh lestvicah so navedli pogostost izvedbe posamezne dejavnosti.

V tabeli 5 navajamo merske karakteristike zanesljivosti in veljavnosti za posamezne lestvice.

Tabela 5: Veljavnost in zanesljivost vprašalnika za učitelje

Lestvice	zanesljivost (vrednost Cronbachovega koeficienta)	veljavnost (% variance, pojasnjene s 1. faktorjem)
Lestvica pogostosti izvajanja dejavnosti, povezanih z načrtovanjem učne individualizacije	$\alpha = 0,851$	47,045
Ocenjevalna lestvica pomembnosti dejavnosti, povezanih z načrtovanjem učne individualizacije	$\alpha = 0,892$	57,246
Lestvica pogostosti izvajanja dejavnosti, povezanih z izvajanjem učne individualizacije	$\alpha = 0,777$	29,199
Ocenjevalna lestvica pomembnosti dejavnosti, povezanih z izvajanjem učne individualizacije	$\alpha = 0,858$	39,203
Lestvica pogostosti izvajanja dejavnosti, povezanih z diferenciacijo in individualizacijo nalog ter preverjanja in ocenjevanja znanja	$\alpha = 0,785$	40,813
Ocenjevalna lestvica pomembnosti dejavnosti, povezanih z diferenciacijo in individualizacijo nalog ter preverjanja in ocenjevanja znanja	$\alpha = 0,855$	49,984

Vse končne oblike lestvic dosegajo zadostno zanesljivost (Cronbachov koeficient alfa $\geq 0,60$) in veljavnost (s prvim faktorjem je v vseh primerih pojasnjene več kot 20 % variance).

Vprašalnik za ravnatelje je vseboval 16 vprašanj, od tega 5 vprašanj zaprtega tipa in 6 vprašanj večkratne izbire. Dve vprašanji sta bili filtrski. Pri drugih vprašanjih so ravnatelji navedli podatke o svoji starosti, letih ravnateljevanja, številu vpisanih dijakov in številu zaposlenih učiteljev.

Vprašalnik za ravnatelje je vključeval tudi štiri lestvice. Pri dveh so ravnatelji ocenjevali pomembnost dejavnosti, povezanih z zagotavljanjem pogojev za izvajanje individualizacije, in dejavnosti, povezanih z načrtovanjem, izvajanjem in spremljanjem učne individualizacije učiteljev. Pri drugih dveh pa so ravnatelji navajali pogostost izvajanja posameznih dejavnosti.

Tabela 6: Veljavnost in zanesljivost vprašalnika za ravnatelje

Lestvice	zanesljivost (vrednost Cronbachovega koeficienta)	veljavnost (% variance, pojasnjene s 1. faktorjem)
Lestvica pogostosti izvajanja dejavnosti, povezanih z zagotavljanjem pogojev za izvajanje individualizacije	$\alpha = 0,706$	46,736
Ocenjevalna lestvica pomembnosti izvajanja dejavnosti, povezanih z zagotavljanjem pogojev za izvajanje individualizacije	$\alpha = 0,810$	57,473
Lestvica pogostosti izvajanja dejavnosti, povezanih z načrtovanjem, izvajanjem in spremljanjem učne individualizacije učiteljev	$\alpha = 0,840$	31,754
Ocenjevalna lestvica pomembnosti izvajanja dejavnosti, povezanih z načrtovanjem, izvajanjem in spremljanjem učne individualizacije učiteljev	$\alpha = 0,907$	44,323

Tako kot pri vprašalniku za učitelje tudi pri vprašalniku za ravnatelje vse končne oblike lestvic dosegajo zadostno zanesljivost (Cronbachov koeficient alfa $\geq 0,60$) in veljavnost (s prvim faktorjem je v vseh primerih pojasnjeno več kot 20 % variance).

3.2.6 Postopki obdelave podatkov

Zbrani podatki so bili obdelani na ravni deskriptivne statistike ter prikazani so v strukturalnih tabelah, z absolutnimi (f) in relativnimi (f%) frekvencami. Spremenljivke ordinalne narave smo obravnavali kot intervalne spremenljivke, zato smo uporabili tudi izračun aritmetične sredine. Za preverjanje povezanosti med spremenljivkami in posploševanje na osnovno množico smo glede na naravo spremenljivk uporabili preizkus χ^2 . Če pogoji zanj niso bili izpolnjeni (če je bilo več kot 20 % teoretičnih frekvenc manjših od %), smo uporabili nadomestni, Kullbackov ($2\hat{I}$) preizkus.

Da bi bolje predstavili in interpretirali povezave med posameznimi spremenljivkami, smo pri nekaterih opisnih spremenljivkah združili sorodne kategorije, pri nekaterih številskih spremenljivkah pa smo vrednosti razvrstili v razrede.

Tako smo pri učiteljih, pri spremenljivki »predmeti, ki so jih učitelji poučevali« oblikovali dve skupini, in sicer smo v prvo skupino uvrstili učitelje splošnoizobraževalnih predmetov, v drugo pa učitelje strokovnih modulov, strokovne teorije in praktičnega pouka.

Pri spremenljivki »program, v katerem učitelji poučujejo največje število ur« smo v eno skupino združili učitelje, ki večino ur poučujejo v programih nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja, v drugo skupino pa učitelje, ki večino ur poučujejo v programih srednjega strokovnega in poklicnotehniškega izobraževanja.

Pri številskih spremenljivkah smo pri učiteljih pri spremenljivki »koliko dijakov v povprečju učitelji poučujejo v eni skupini« združili v prvo skupino tiste, ki poučujejo najpogosteje do 12 dijakov, v drugo tiste, ki poučujejo od 13 do 20 dijakov, in v zadnjo skupino učitelje, ki poučujejo v posamezni skupini več kot 20 dijakov.

Spremenljivko »leta delovnih izkušenj s poučevanjem v programih poklicnega in strokovnega izobraževanja« smo preoblikovali tako, da smo v prvo skupino uvrstili učitelje z do 5 let delovnih izkušenj s poučevanjem, v drugo učitelje z 6 do 20 let delovnih izkušenj, v tretjo skupino učitelje z 21 do 30 let delovnih izkušenj s poučevanjem, v zadnjo pa učitelje z več kot 30 leti delovnih izkušenj.

Ravnatelje smo glede na število let ravnateljstva razvrstili v skupino tistih, ki to delo opravljajo 5 let ali manj, in v skupino tistih, ki ravnateljujejo več kot 5 let. Glede na velikost šole so ravnatelji razporejeni v skupino tistih, ki vodijo šole z do 300 dijaki, in v skupino tistih, ki vodijo šole z več kot 300 dijaki.

Empirični del poročila je v nadaljevanju strukturiran v dveh daljših poglavjih: v prvem so predstavljena mnenja **učiteljev splošnoizobraževalnih predmetov in strokovnih modulov** o načrtovanju in izvajanju učne individualizacije, v drugem poglavju pa mnenja **ravnateljev** o tem, kako na šolah, ki jih vodijo, zagotavljajo oz. spodbujajo dejavnosti, ki omogočajo kakovostno udejanjanje učnega načela individualizacije.

4. Mnenja učiteljev o načrtovanju in izvajanju učne individualizacije

V raziskavi smo ugotavljali, kako pogosto učitelji po lastnem mnenju izvajajo posamezne dejavnosti, povezane z (a) *načrtovanjem* učne individualizacije, in kolikšno pomembnost jim pripisujejo, enako nas je zanimalo glede dejavnosti, s katerimi (b) *udejanjajo* načelo učne individualizacije, posebni sklop vprašanj pa smo zastavili tudi o dejavnostih, povezanih z (c) *diferenciacijo in individualizacijo nalog* ter preverjanjem in ocenjevanjem znanja pri pouku.

V nadaljevanju poročila najprej povzemamo in interpretiramo odgovore učiteljev na omenjene tri sklope vprašanj, pri čemer smo tudi ugotavljali, kako na pogostost izvajanja posameznih dejavnosti, povezanih z načrtovanjem in udejanjanjem učne individualizacije, ter na to, kolikšno pomembnost tem dejavnostim pripisujejo učitelji, vplivajo nekatere neodvisne spremenljivke, denimo:

- (a) število let delovne dobe učiteljev;
- (b) program, v katerem učitelji poučujejo;
- (c) tip programske enote, ki ga poučujejo (tj. ali poučujejo splošnoizobraževalne predmete ali strokovne module);
- (d) velikost skupin, ki jih poučujejo.

V poročilu so prikazani in interpretirani vplivi neodvisnih na odvisne spremenljivke, za katere smo lahko dokazali, da so statistično pomembni.

Nato predstavljamo odgovore učiteljev na vprašanja, s katerimi smo želeli pridobiti bolj poglobljene podatke o posameznih dejavnostih, ki lahko vplivajo na bolj kakovostno udejanjanje načela učne individualizacije. Zanimalo nas je:

1. ali na šoli razvijajo in uporabljajo enotne didaktične rešitve, za katere pričakujejo, da jim bodo pri načrtovanju in izvajanju pouka sledili vsi sodelujoči učitelji;
2. kako učitelji zagotovijo, da so dijakom učni cilji oz. izidi bolj razumljivi;
3. ali dijakom nudijo dodatno pomoč in podporo pri učenju ter kako ta poteka;

4. kako načrtujejo in izvajajo nekatere za kakovostno učno individualizacijo relevantne didaktične strategije, denimo skupinsko učno delo, delo v parih, projektno učno delo in učne situacije;
5. katere možnosti učnega okolja in katera učna sredstva učitelji uporabljajo z namenom individualizacije ter kako pogosto;
6. katere so najpogostejše teme načrtovanih letnih individualnih pogovorov z dijaki;
7. kolikšen delež dijakov po mnenju učiteljev pripravlja mapo učnih dosežkov;
8. kdaj učitelji najpogosteje opravijo z dijaki refleksijo o kakovosti pridobljenega znanja in procesa učenja.

Učitelje smo tudi povprašali, s katerimi ukrepi jih vodstvo šole najbolj podpira pri izvajanju individualizacije in diferenciacije pouka, kako bi po njihovem mnenju lahko dosegli boljše možnosti za učno individualizacijo v sodelovanju z delodajalci ter katera oblika dodatnega izobraževanja o diferenciaciji in individualizaciji bi jih najbolj zanimala.

4.1 Kako pogosto učitelji izvajajo posamezne dejavnosti, povezane z načrtovanjem učne individualizacije, in kolikšno pomembnost jim pripisujejo?

Ko smo učitelje spraševali, kako pogosto izvajajo posamezne dejavnosti, povezane z načrtovanjem učne individualizacije, smo dobili razmeroma pričakovane odgovore. Podatki v tabeli 7 kažejo, da so učitelji (skoraj) pri vseh trditvah izbrali odgovore, da posamezno dejavnost izvajajo pogosto oz. vedno. V vseh primerih je bila taka več kot polovica učiteljev. Če podrobneje pogledamo posamezne dejavnosti, vidimo, da je največji delež (80,1 %) odgovorov, da to počnejo vedno ali pogosto v primeru, ko načrtujejo pouk in pri tem upoštevajo izražene interese dijakov. Ugotavljamo pa majhen delež učiteljev, ki pogosto ali vedno pri načrtovanju diferenciranih dejavnosti sodeluje z mentorji v podjetjih. Ta delež se spremeni, ko izmed vseh respondentov izvzamemo učitelje, ki poučujejo samo splošnoizobraževalne predmete, tako da zajamemo učitelje, ki poučujejo strokovne module oz. strokovno teorijo, praktični pouk ali oboje. V tem primeru več kot četrtnina (29,1 %) učiteljev pravi, da pri načrtovanju diferenciranih dejavnosti pogosto ali vedno sodelujejo z mentorji v podjetjih, slabih 40 % jih sodeluje redko, manj kot tretjina pa nikoli. Je pa polovica vseh učiteljev ocenila tovrstno sodelovanje kot pomembno ali zelo pomembno. Tako stališče učiteljev je dobra osnova za nadaljnje delo na področju krepitve sodelovanja šole in podjetja oz. krepitve vloge praktičnega usposabljanja na delovnem mestu.

Podatki v tabeli kažejo pri vseh postavkah tudi razlike med tem, kako pogosto učitelji posamezno dejavnost, povezano z načrtovanjem učne individualizacije, počnejo in kakšno pomembnost ji pripisujejo. V vseh primerih je povprečna vrednost, izračunana iz ponderiranih vrednosti posameznih stopenj na ocenjevalnih lestvicah, višja pri oceni pomembnosti. Učitelji vsem dejavnostim pripisujejo večjo pomembnost, kot pa posamezno dejavnost dejansko izvajajo. Odvisni t-test za posamezne pare spremenljivk pokaže statistično visoko pomembne razlike med vsemi merjenimi pari spremenljivk.

Zanimalo nas je tudi, ali se učitelji z različnimi delovnimi izkušnjami razlikujejo glede tega, kako pogosto počnejo kakšno od dejavnosti, povezanih z načrtovanjem učne individualizacije in ocene pomembnosti, ki jo pripisujejo posameznim dejavnostim. Učitelje smo po številu let poučevanja v programih srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja razdelili v štiri skupine, in sicer smo v prvo skupino razporedili tiste, ki poučujejo manj kot 5 let, v drugo tiste od 6 do 20 let, v tretjo od 21 do 30 let in v zadnjo učitelje, ki poučujejo več kot 30 let.

Pri opredelitvah, kako pogosto posamezno dejavnost počnejo, se med učitelji z različnimi delovnimi izkušnjami pri nobeni od navedenih dejavnosti niso pokazale statistično pomembne razlike. Pri oceni pomembnosti (tabela 7) se je pri postavki »V operativni/sprotni učni pripravi diferenciram dejavnosti dijakov« pokazala statistično pomembna razlika ($\alpha = 0,015$).

V tabeli 7 so navedene dejavnosti, povezane z *načrtovanjem* učne individualizacije. Kako pogosto učitelji izvajajo posamezne dejavnosti in kako pomembne se jim zdijo?

Tabela 7: Pogostost izvajanja posameznih dejavnosti, povezanih z načrtovanjem učne individualizacije, in ocena njihove pomembnosti

		Pogostost izvajanja navedene dejavnosti (4 - skoraj vedno; 3 - pogosto; 2 - redko; 1 - nikoli)					M	Ocena pomembnosti navedene dejavnosti za kakovosten pouk in učenje (4 - zelo pomembna; 3 - pomembna; 2 - malo pomembna; 1 - nepomembna)					M	I _t -test α
		4	3	2	1	N		4	3	2	1	N		
V letni učni pripravi predvidim didaktične možnosti za izvajanje individualizacije.	f	78	242	184	33	537	2,68	110	295	105	21	531	2,93	9,382
	f%	14,5	45,1	34,3	6,1	100,0		20,7	55,6	19,8	4,0	100,0		0,000
V operativni/sprotni učni pripravi diferenciram učne cilje po zahtevnosti.	f	106	282	125	20	533	2,89	137	276	102	12	527	3,02	5,588
	f%	19,9	52,9	23,5	3,8	100,0		26,0	52,4	19,4	2,3	100,0		0,000
V operativni/sprotni učni pripravi diferenciram dejavnosti dijakov.	f	105	225	154	18	532	2,84	124	294	94	10	522	3,02	7,018
	f%	19,7	47,9	28,9	3,4	100,0		23,8	56,3	18,0	1,9	100,0		0,000
Pri načrtovanju pouka upoštevam izražene interese dijakov.	f	119	310	104	2	535	3,02	167	288	71	2	528	3,17	6,864
	f%	22,2	57,9	19,4	0,4	100,0		31,6	54,5	13,4	0,4	100,0		0,000
Pri načrtovanju diferenciranih dejavnosti sodelujem z drugimi učitelji (timsko načrtovanje pouka).	f	78	232	199	25	534	2,67	152	259	108	8	527	3,05	13,722
	f%	14,6	43,4	37,3	4,7	100,0		28,8	49,5	20,5	1,5	100,0		0,000
Pri načrtovanju diferenciranih dejavnosti sodelujem z drugimi strokovnimi delavci na šoli (npr. s svetovalnimi delavci).	f	69	210	212	46	537	2,56	119	253	141	14	527	2,90	12,576
	f%	12,8	39,1	39,5	8,6	100,0		22,6	48,0	26,8	2,7	100,0		0,000
Pri načrtovanju diferenciranih dejavnosti sodelujem z mentorji v podjetjih.	f	27	69	153	283	532	1,69	83	180	150	113	526	2,44	19,453
	f%	5,1	13,0	28,8	53,2	100,0		15,8	34,2	28,5	21,5	100,0		0,000
V strokovni literaturi iščem informacije in znanje o možnostih izvajanja individualizacije pri pouku.	f	94	202	158	52	506	2,66	120	255	103	24	502	2,94	9,785
	f%	18,6	39,9	31,2	10,3	100,0		23,9	50,8	20,5	4,8	100,0		0,000

4.1.1 Vpliv delovnih izkušenj na pogostost izvajanja in oceno pomembnosti posameznih dejavnosti, povezanih z načrtovanjem učne individualizacije

Z ustreznimi statističnimi postopki smo preverili, ali število let delovnih izkušenj vpliva na pogostost izvajanja ali oceno pomembnosti katere od dejavnosti, povezanih z načrtovanjem učne individualizacije. Ugotovili smo, da navedena neodvisna spremenljivka statistično pomembno vpliva na oceno pomembnosti diferenciranja dejavnosti dijakov v operativni učni pripravi (tabela 8).

Tabela 8: Ocena pomembnosti dejavnosti »V operativni/sprotni učni pripravi diferenciram dejavnosti dijakov«

Delovne izkušnje s poučevanjem	Ocena pomembnosti »V operativni/sprotni učni pripravi diferenciram dejavnosti dijakov«				Skupaj	
	nepomembna	malo pomembna	pomembna	zelo pomembna		
do 5 let	f	3	7	35	16	61
	f%	4,9 %	11,5 %	57,4 %	26,2 %	100,0 %
od 6 do 20 let	f	6	59	149	66	280
	f%	2,1 %	21,1 %	53,2 %	23,6 %	100,0 %
od 21 do 30 let	f	0	21	78	36	135
	f%	0,0 %	15,6 %	57,8 %	26,7 %	100,0 %
več kot 30 let	f	0	6	31	4	41
	f%	0,0 %	14,6 %	75,6 %	9,8 %	100,0 %
Skupaj	f	9	93	293	122	517
	f%	1,7 %	18,0 %	56,7 %	23,6 %	100,0 %

$\chi^2 = 20,476$ ($g = 9$; $\alpha = 0,015$).

Podatki v tabeli 8 kažejo, da je med učitelji, ki imajo manj delovnih izkušenj, kar nekaj takih, ki menijo, da je diferenciranje dejavnosti dijakov v operativni/sprotni učni pripravi nepomembno oz. malo pomembno. Nobeden izmed učiteljev z več izkušnjami ni mnenja, da je taka dejavnost nepomembna. Po eni strani bi bilo mogoče torej sklepati, da bolj izkušeni učitelji v večji meri zaznavajo pomembnost vnaprejšnjega načrtovanja diferenciranih dejavnosti za posamezne dijake. Morda bi lahko bil eden od razlogov ta, da mlajši učitelji več

prizadevanj usmerjajo v druge temeljne dejavnosti načrtovanja pouka, se denimo v večji meri ukvarjajo z načrtovanjem samih učnih vsebin, ne pa še toliko z raznolikostjo dijakov v oddelkih, ki jih poučujejo, in z vprašanji učne individualizacije. Toda po drugi strani tudi ne gre prezreti, da je kljub vsemu delež učiteljev, ki menijo, da je diferenciacija dejavnosti v operativni pripravi pomembna ali zelo pomembna, v vseh kategorijah vsaj 75 %.

4.1.2 Vpliv tipa programske enote na pogostost izvajanja in oceno pomembnosti posameznih dejavnosti, povezanih z načrtovanjem učne individualizacije

Analizirali smo tudi, ali se učitelji splošnoizobraževalnih predmetov ter učitelji strokovnih modulov in praktičnega pouka razlikujejo glede tega, kako pogosto izvajajo posamezne dejavnosti, vezane na načrtovanje učne individualizacije, in kakšno pomembnost jim pripisujejo. Ugotovili smo, da med njimi pri nekaterih postavkah obstajajo razlike, predstavljene v nadaljevanju.

Tabela 9: Pogostost izvajanja dejavnosti »V letni učni pripravi predvidim didaktične možnosti za izvajanje individualizacije«

Predmeti, ki jih učitelji poučujejo večino ur		Pogostost izvajanja »V letni učni pripravi predvidim didaktične možnosti za izvajanje individualizacije«				Skupaj
		nikoli	redko	pogosto	vedno	
splošnoizobraževalni predmeti	f	16	92	105	22	235
	f%	6,8 %	39,1 %	44,7 %	9,4 %	100,0 %
strokovni predmeti in praktični pouk	f	17	86	122	53	278
	f%	6,1 %	30,9 %	43,9 %	19,1 %	100,0 %
Skupaj	f	33	178	227	75	513
	f%	6,4 %	34,7 %	44,2 %	14,6 %	100,0 %

$\chi^2 = 10,791$ (g = 3; $\alpha = 0,013$).

Učitelji splošnoizobraževalnih predmetov v letni učni pripravi redkeje (tabela 9) predvidijo didaktične možnosti za izvajanje individualizacije kot učitelji strokovnih predmetov in praktičnega pouka (tabela 9). Večji je delež (63 %) učiteljev strokovnih predmetov in praktičnega pouka, ki pogosto oz. vedno predvidijo didaktične možnosti za izvajanje individualizacije že v letni učni pripravi.

Tabela 10: Pogostost izvajanja dejavnosti »Pri načrtovanju pouka upoštevam izražene interese dijakov«

Predmeti, ki jih učitelji poučujejo večino ur		Pogostost izvajanja »Pri načrtovanju pouka upoštevam izražene interese dijakov«				Skupaj
		nikoli	redko	pogosto	vedno	
splošnoizobraževalni predmeti	f	2	51	140	42	235
	f%	0,9 %	21,7 %	59,6 %	17,9 %	100,0 %
strokovni predmeti in praktični pouk	f	0	46	155	74	275
	f%	0,0 %	16,7 %	56,4 %	26,9 %	100,0 %
Skupaj	f	2	97	295	116	510
	f%	0,4 %	19,0 %	57,8 %	22,7 %	100,0 %

$\chi^2 = 9,596$ ($g = 3$; $\alpha = 0,022$).

Tabela 11: Ocena pomembnosti dejavnosti »Pri načrtovanju pouka upoštevam izražene interese dijakov«

Predmeti, ki jih učitelji poučujejo večino ur		Ocena pomembnosti »Pri načrtovanju pouka upoštevam izražene interese dijakov«				Skupaj
		nepomembna	malo pomembna	pomembna	zelo pomembna	
splošnoizobraževalni predmeti	f	2	31	141	58	232
	f%	0,9 %	13,4 %	60,8 %	25,0 %	100,0 %
strokovni predmeti in praktični pouk	f	0	36	135	100	271
	f%	0,0 %	13,3 %	49,8 %	36,9 %	100,0 %
Skupaj	f	2	67	276	158	503
	f%	0,4 %	13,3 %	54,9 %	31,4 %	100,0 %

$\chi^2 = 11,550$ ($g = 3$; $\alpha = 0,009$).

Učitelji splošnoizobraževalnih in strokovnih predmetov ter praktičnega pouka se statistično pomembno razlikujejo tudi pri tem, kako pogosto pri načrtovanju pouka upoštevajo izražene interese dijakov in kakšen pomen temu pripisujejo. Da to počnejo vedno, je izrazila dobra četrtnina (skoraj 27 %) učiteljev strokovnih modulov in praktične teorije, takih je bilo med učitelji splošnoizobraževalnih predmetov slabih 18 %. Da je zelo pomembno, da učitelj pri načrtovanju pouka upošteva izražene interese dijakov, meni skoraj 37 % učiteljev strokovnih modulov in praktičnega pouka, delež takih je med učitelji splošnoizobraževalnih predmetov manjši, in sicer četrtnina. Med učitelji splošnoizobraževalnih predmetov je 22,6 % takih, ki menijo, da nikoli ali le redko upoštevajo izražene interese dijakov, medtem ko je takih učiteljev strokovnih modulov in praktičnega pouka le 16,7 %, pri čemer sta deleža tistih, ki menijo, da je to malo ali nepomembno, precej manjša (dobrih 14 oz. 13 %) in se bistveno ne razlikujeta, kar lahko kaže, da imajo učitelji splošnoizobraževalnih predmetov več težav pri razmisleku, kako bi bilo mogoče obravnavane učne vsebine navezati na specifične interese dijakov v posameznih programih poklicnega in strokovnega izobraževanja. Dva od učiteljev splošnoizobraževalnih predmetov sta celo navedla, da nikoli ne upoštevata izraženih interesov dijakov, ko načrtujeta pouk, in obenem menita, da je to nepomembno. Zdi se, da slabša odzivnost učiteljev splošnoizobraževalnih predmetov na specifične zmožnosti, potrebe in interese dijakov poklicnega in strokovnega izobraževanja nakazuje potrebo po sistemski spremembi, zlasti modularizaciji splošnoizobraževalnih predmetov (več zaporednih modulov, z določitvijo obveznega in neobveznega deleža, z razlikami v njihovi zahtevnosti in kompleksnosti).

Precejšnje razlike med učitelji strokovnih modulov in splošnoizobraževalnih predmetov je mogoče opaziti tudi, ko gre za timsko sodelovanje z drugimi učitelji in strokovnimi delavci pri načrtovanju diferenciranih dejavnosti. Opaziti je mogoče, da učitelji splošnoizobraževalnih predmetov bistveno redkeje timsko načrtujejo pouk in temu pripisujejo tudi manjšo pomembnost kot učitelji strokovnih modulov.

Tabela 12: Pogostost izvajanja dejavnosti »Pri načrtovanju diferenciranih dejavnosti sodelujem z drugimi učitelji (timsko načrtovanje pouka)«

Predmeti, ki jih učitelji poučujejo večino ur		Pogostost izvajanja »Pri načrtovanju diferenciranih dejavnosti sodelujem z drugimi učitelji (timsko načrtovanje pouka)«				Skupaj
		nikoli	redko	pogosto	vedno	
splošnoizobraževalni predmeti	f	12	121	83	19	235
	f%	5,1 %	51,5 %	35,3 %	8,1 %	100,0 %
strokovni predmeti in praktični pouk	f	13	73	136	52	274
	f%	4,7 %	26,6 %	49,6 %	19,0 %	100,0 %
Skupaj	f	25	194	219	71	509
	f%	4,9 %	38,1 %	43,0 %	13,9 %	100,0 %

$\chi^2 = 37,312$ (g = 3; $\alpha = 0,000$).

Tabela 13: Ocena pomembnosti dejavnosti »Pri načrtovanju diferenciranih dejavnosti sodelujem z drugimi učitelji (timsko načrtovanje pouka)«

Predmeti, ki jih učitelji poučujejo večino ur		Ocena pomembnosti »Pri načrtovanju diferenciranih dejavnosti sodelujem z drugimi učitelji (timsko načrtovanje pouka)«				Skupaj
		nepomembna	malo pomembna	pomembna	zelo pomembna	
splošnoizobraževalni predmeti	f	4	61	122	45	232
	f%	1,7 %	26,3 %	52,6 %	19,4 %	100,0 %
strokovni predmeti in praktični pouk	f	4	46	124	97	271
	f%	1,5 %	17,0 %	45,8 %	35,8 %	100,0 %
Skupaj	f	8	107	246	142	503
	f%	1,6 %	21,3 %	48,9 %	28,2 %	100,0 %

$\chi^2 = 18,592$ (g = 3; $\alpha = 0,000$).

Med učitelji splošnoizobraževalnih predmetov je takih, ki sodelujejo s kolegi pogosto ali vedno, slabih 44 %, medtem ko je med učitelji strokovnih predmetov in praktičnega pouka takih učiteljev, ki pri načrtovanju diferenciranih dejavnosti sodelujejo s kolegi pogosto ali vedno, skoraj 70 %. Podobno je tudi z oceno pomembnosti; tudi tukaj učitelji strokovnih predmetov v večjem deležu (skoraj 36 %) ocenjujejo, da je tako sodelovanje zelo pomembno, več kot četrtnina učiteljev splošnih predmetov pa meni, da je tovrstno sodelovanje manj pomembno. Smiselno bi bilo preveriti, ali to kaže, da so učitelji splošnoizobraževalnih predmetov redkeje vključeni v načrtovanje in izvajanje tistih didaktičnih strategij, ki jih brez kakovostnega timskega načrtovanja ni mogoče izvajati, so pa pomembne za doseganje zlasti formativnih ciljev pouka, kot so denimo učne situacije, projektno učno delo ipd. – o čemer bomo natančneje spregovorili v nadaljevanju poročila.

Tabela 14: Pogostost izvajanja dejavnosti »Pri načrtovanju diferenciranih dejavnosti sodelujem z drugimi strokovnimi delavci na šoli (npr. s svetovalnimi delavci)«

Predmeti, ki jih učitelji poučujejo večino ur	Pogostost izvajanja »Pri načrtovanju diferenciranih dejavnosti sodelujem z drugimi strokovnimi delavci na šoli (npr. s svetovalnimi delavci)«				Skupaj	
	nikoli	redko	pogosto	vedno		
splošnoizobraževalni predmeti	f	28	108	81	19	236
	f%	11,9 %	45,8 %	34,3 %	8,1 %	100,0 %
strokovni predmeti in praktični pouk	f	17	99	117	44	277
	f%	6,1 %	35,7 %	42,2 %	15,9 %	100,0 %
Skupaj	f	45	207	198	63	513
	f%	8,8 %	40,4 %	38,6 %	12,3 %	100,0 %

$\chi^2 = 16,374$ (g = 3; $\alpha = 0,001$).

Tabela 15: Ocena pomembnosti dejavnosti »Pri načrtovanju diferenciranih dejavnosti sodelujem z drugimi strokovnimi delavci na šoli (npr. s svetovalnimi delavci)«

Predmeti, ki jih učitelji poučujejo večino ur	Ocena pomembnosti »Pri načrtovanju diferenciranih dejavnosti sodelujem z drugimi strokovnimi delavci na šoli (npr. s svetovalnimi delavci)«				Skupaj	
	nepomembna	malo pomembna	pomembna	zelo pomembna		
splošnoizobraževalni predmeti	f	7	74	111	39	231
	f%	3,0 %	32,0 %	48,1 %	16,9 %	100,0 %
strokovni predmeti in praktični pouk	f	7	63	131	71	272
	f%	2,6 %	23,2 %	48,2 %	26,1 %	100,0 %
Skupaj	f	14	137	242	110	503
	f%	2,8 %	27,2 %	48,1 %	21,9 %	100,0 %

$\chi^2 = 8,560$ (g = 3; $\alpha = 0,036$).

Kot kaže, je sodelovanja z drugimi strokovnimi delavci nasploh nekoliko manj kot z drugimi učitelji, čeprav razlike med učitelji splošnoizobraževalnih predmetov in strokovnih modulov ostajajo podobne. Kot vidimo (tabela 15), skoraj 58 % učiteljev splošnoizobraževalnih predmetov redko oz. nikoli ne sodeluje z drugimi strokovnimi delavci, medtem ko je med učitelji strokovnih modulov in praktičnega pouka delež takih, ki to počno pogosto ali vedno, ravno tako 58 %. Podobno je tudi pri oceni pomembnosti – tudi tukaj je tovrstno sodelovanje ocenilo kot pomembno več učiteljev stroke kot učiteljev splošnih predmetov (tabela 15).

Podobna razmerja je mogoče opaziti, ko gre za sodelovanje učiteljev z mentorji v podjetjih: o pogostem sodelovanju v večjem deležu poročajo učitelji strokovnih modulov, ki temu tudi pripisujejo bistveno večjo pomembnost.

Tabela 16: Pogostost izvajanja dejavnosti »Pri načrtovanju diferenciranih dejavnosti sodelujem z mentorji v podjetjih«

Predmeti, ki jih učitelji poučujejo večino ur	Pogostost izvajanja »Pri načrtovanju diferenciranih dejavnosti sodelujem z mentorji v podjetjih«				Skupaj	
	nikoli	redko	pogosto	vedno		
splošnoizobraževalni predmeti	f	189	34	9	2	234
	f%	80,8 %	14,5 %	3,8 %	0,9 %	100,0 %
strokovni predmeti in praktični pouk	f	84	111	58	23	276
	f%	30,4 %	40,2 %	21,0 %	8,3 %	100,0 %
Skupaj	f	273	145	67	25	510
	f%	53,5 %	28,4 %	13,1 %	4,9 %	100,0 %

$\chi^2 = 132,188$ (g = 3; $\alpha = 0,000$).

Tabela 17: Ocena pomembnosti dejavnosti »Pri načrtovanju diferenciranih dejavnosti sodelujem z mentorji v podjetjih«

Predmeti, ki jih učitelji poučujejo večino ur	Ocena pomembnosti »Pri načrtovanju diferenciranih dejavnosti sodelujem z mentorji v podjetjih«				Skupaj	
	nepomembna	malo pomembna	pomembna	zelo pomembna		
splošnoizobraževalni predmeti	f	83	68	63	17	231
	f%	35,9 %	29,4 %	27,3 %	7,4 %	100,0 %
strokovni predmeti in praktični pouk	f	27	72	110	63	272
	f%	9,9 %	26,5 %	40,4 %	23,2 %	100,0 %
Skupaj	f	110	140	173	80	503
	f%	21,9 %	27,8 %	34,4 %	15,9 %	100,0 %

$\chi^2 = 64,932$ (g = 3; $\alpha = 0,000$).

Do neke mere je seveda razumljivo, da z mentorji v podjetjih bistveno pogosteje sodelujejo učitelji strokovnih predmetov in praktičnega pouka kot učitelji splošnih predmetov (tabela 17). Da to počnejo pogosto ali vedno, pravi skoraj 30 % učiteljev strokovnih predmetov, 80 % učiteljev splošnih predmetov tega ne počne nikoli. Temu skladna je tudi ocena pomembnosti tovrstnega sodelovanja (tabela 17). Kot precej pomembnejšega ga ocenjujejo učitelji strokovnih predmetov in praktičnega pouka kot pa učitelji splošnih predmetov. Morda to nakazuje, da se učitelji strokovnih modulov in praktičnega pouka tudi izraziteje identificirajo s strokovnim področjem oz. poklicem, za katerega dijake pripravlja izobraževalni program, v katerem poučujejo. Ob tem tudi ne gre prezreti, da je ocena učiteljev strokovnih modulov in praktičnega pouka, ki daje velik pomen sodelovanju med šolo in podjetji tudi z vidika prilagajanja posameznikom, pomembna ugotovitev zlasti z vidika možnosti vzpostavljanja novega modela vajeništva: vajeništvo kot podpora pri kariernem razvoju posameznika mora biti individualizirano, usmerjeno na razvoj konkurenčnih poklicnih kompetenc posameznika.

Nekoliko manj izrazite, čeprav statistično kljub temu pomembne, so razlike med učitelji splošnoizobraževalnih predmetov in strokovnih modulov, ko gre za vprašanje, ali v strokovni literaturi iščejo informacije in znanje o možnostih izvajanja individualizacije pri pouku ter kolikšno pomembnost temu pripisujejo.

Tabela 18: Pogostost izvajanja dejavnosti »V strokovni literaturi iščem informacije in znanje o možnostih izvajanja individualizacije pri pouku«

Predmeti, ki jih učitelji poučujejo večino ur		Pogostost izvajanja »V strokovni literaturi iščem informacije in znanje o možnostih izvajanja individualizacije pri pouku«				Skupaj
		nikoli	redko	pogosto	vedno	
splošnoizobraževalni predmeti	f	25	72	93	26	216
	f%	11,6 %	33,3 %	43,1 %	12,0 %	100,0 %
strokovni predmeti in praktični pouk	f	26	79	98	63	266
	f%	9,8 %	29,7 %	36,8 %	23,7 %	100,0 %
Skupaj	f	51	151	191	89	482
	f%	10,6 %	31,3 %	39,6 %	18,5 %	100,0 %

$\chi^2 = 10,786$ (g = 3; $\alpha = 0,013$).

Tabela 19: Ocena pomembnosti dejavnosti »V strokovni literaturi iščem informacije in znanje o možnostih izvajanja individualizacije pri pouku«

Predmeti, ki jih učitelji poučujejo večino ur	Ocena pomembnosti »V strokovni literaturi iščem informacije in znanje o možnostih izvajanja individualizacije pri pouku«				Skupaj	
	nepomembna	malo pomembna	pomembna	zelo pomembna		
splošnoizobraževalni predmeti	f	9	50	119	37	215
	f%	4,2 %	23,3 %	55,3 %	17,2 %	100,0 %
strokovni predmeti in praktični pouk	f	15	51	124	75	265
	f%	5,7 %	19,2 %	46,8 %	28,3 %	100,0 %
Skupaj	f	24	101	243	112	480
	f%	5,0 %	21,0 %	50,6 %	23,3 %	100,0 %

$\chi^2 = 9,399$ (g = 3; $\alpha = 0,024$).

Še največje razlike je sicer mogoče opaziti med deležema odgovorov »vedno« in »zelo pomembno«, kjer so deleži odgovorov učiteljev splošnoizobraževalnih predmetov za približno 10 odstotnih točk manjši od deležev učiteljev strokovnih modulov. Sicer je iz tabele videti, da skoraj četrtnina učiteljev stroke poskuša vedno v strokovni literaturi dobiti informacije in znanje o možnostih izvajanja individualizacije pri pouku, tretjina učiteljev splošnih predmetov to počne redko. Dobra desetina pa je takih učiteljev, ki tovrstnih informacij v literaturi nikoli ne iščejo. Večji delež učiteljev strokovnih predmetov (28,3 %) kot učiteljev splošnih predmetov pa ocenjuje uporabo strokovne literature za namene pridobivanja informacij in znanj o možnostih izvajanja individualizacije pri pouku kot zelo pomembno.

4.1.3 Vpliv velikosti skupin na pogostost izvajanja in oceno pomembnosti posameznih dejavnosti, povezanih z načrtovanjem učne individualizacije

Predpostavljali smo, da se učitelji, ki delujejo v različno velikih skupinah, razlikujejo v pogostosti izvajanja posamezne dejavnosti, povezane z načrtovanjem učne individualizacije, in da tem dejavnostim pripisujejo različno pomembnost. V nadaljevanju prikazujemo primere, ko so se učitelji različno velikih skupin statistično pomembno razlikovali glede pogostosti izvedbe in pomembnosti, ki jo pripisujejo posamezni dejavnosti.

Kot je mogoče videti iz spodnje tabele, velikost skupin, s katerimi v povprečju delajo učitelji, pomembno vpliva na to, kako pogosto se odločijo za sodelovanje z drugimi učitelji.

Tabela 20: Velikost skupin in pogostost izvajanja dejavnosti »Pri načrtovanju diferenciranih dejavnosti sodelujem z drugimi učitelji«

Velikost skupin	Pogostost izvajanja »Pri načrtovanju diferenciranih dejavnosti sodelujem z drugimi učitelji (timsko načrtovanje pouka)«				Skupaj	
	nikoli	redko	pogosto	vedno		
do 12 dijakov	f	0	9	18	10	37
	f%	,0 %	24,3 %	48,6 %	27,0 %	100,0 %
od 13 do 20 dijakov	f	12	52	71	22	157
	f%	7,6 %	33,1 %	45,2 %	14,0 %	100,0 %
več kot 20 dijakov	f	13	137	141	45	336
	f%	3,9 %	40,8 %	42,0 %	13,4 %	100,0 %
Skupaj	f	25	198	230	77	530
	f%	4,7 %	37,4 %	43,4 %	14,5 %	100,0 %

$\chi^2 = 13,414$ (g = 6; $\alpha = 0,037$).

Tabela 21: Ocena pomembnosti dejavnosti »Pri načrtovanju diferenciranih dejavnosti sodelujem z drugimi učitelji«

Velikost skupin	Ocena pomembnosti »Pri načrtovanju diferenciranih dejavnosti sodelujem z drugimi učitelji (timsko načrtovanje pouka)«				Skupaj	
	nepomembna	malo pomembna	pomembna	zelo pomembna		
do 12 dijakov	f	0	4	14	19	37
	f%	,0 %	10,8 %	37,8 %	51,4 %	100,0 %
od 13 do 20 dijakov	f	3	38	70	44	155
	f%	1,9 %	24,5 %	45,2 %	28,4 %	100,0 %
več kot 20 dijakov	f	5	66	172	88	331
	f%	1,5 %	19,9 %	52,0 %	26,6 %	100,0 %
Skupaj	f	8	108	256	151	523
	f%	1,5 %	20,7 %	48,9 %	28,9 %	100,0 %

$\chi^2 = 12,761$ (g = 6; $\alpha = 0,047$).

Učitelji, ki poučujejo v manjših skupinah, pri načrtovanju diferenciranih dejavnosti pogosteje sodelujejo z drugimi učitelji (da to počno vedno, pravi 27 % teh učiteljev), takih je med učitelji, ki poučujejo v večjih skupinah, manj (14 % v skupini učiteljev, ki poučujejo 13 do 20 dijakov, in 13,4 % v skupini, ki poučuje več kot 20 dijakov). Podobno je tudi pri oceni pomembnosti te dejavnosti. Več kot polovici učiteljev, ki poučujejo do 12 dijakov, se zdi ta dejavnost zelo pomembna, takih je med ostalimi le dobra četrtnina. Kot kaže, izkušnja dela z manjšimi skupinami, kjer je učno individualizacijo mogoče učinkoviteje izvajati, vpliva tudi na pojmovanje pomembnosti timskega sodelovanja.

Podobne težnje je mogoče zaslediti tudi pri sodelovanju učiteljev z drugimi strokovnimi delavci: tudi v tem primeru tisti, ki v povprečju delajo z manjšimi skupinami učencev, poročajo o pogostejšem sodelovanju in mu zato tudi pripisujejo večjo pomembnost.

Tabela 22: Pogostost izvajanja dejavnosti »Pri načrtovanju diferenciranih dejavnosti sodelujem z drugimi strokovnimi delavci na šoli (npr. s svetovalnimi delavci)«

Velikost skupin	Pogostost izvajanja »Pri načrtovanju diferenciranih dejavnosti sodelujem z drugimi strokovnimi delavci na šoli (npr. s svetovalnimi delavci)«				Skupaj	
		nikoli	redko	pogosto		vedno
do 12 dijakov	f	4	8	14	11	37
	f%	10,8 %	21,6 %	37,8 %	29,7 %	100,0 %
od 13 do 20 dijakov	f	11	60	65	21	157
	f%	7,0 %	38,2 %	41,4 %	13,4 %	100,0 %
več kot 20 dijakov	f	31	144	128	36	339
	f%	9,1 %	42,5 %	37,8 %	10,6 %	100,0 %
Skupaj	f	46	212	207	68	533
	f%	8,6 %	39,8 %	38,8 %	12,8 %	100,0 %

$\chi^2 = 14,564$ (g = 6; $\alpha = 0,024$).

Tabela 23: Ocena pomembnosti dejavnosti »Pri načrtovanju diferenciranih dejavnosti sodelujem z drugimi strokovnimi delavci na šoli (npr. s svetovalnimi delavci)«

Velikost skupin	Ocena pomembnosti »Pri načrtovanju diferenciranih dejavnosti sodelujem z drugimi strokovnimi delavci na šoli (npr. s svetovalnimi delavci)«				Skupaj	
	nepomembna	malo pomembna	pomembna	zelo pomembna		
do 12 dijakov	f	0	5	14	18	37
	f%	,0 %	13,5 %	37,8 %	48,6 %	100,0 %
od 13 do 20 dijakov	f	4	40	77	34	155
	f%	2,6 %	25,8 %	49,7 %	21,9 %	100,0 %
več kot 20 dijakov	f	10	96	159	66	331
	f%	3,0 %	29,0 %	48,0 %	19,9 %	100,0 %
Skupaj	f	14	141	250	118	523
	f%	2,7 %	27,0 %	47,8 %	22,6 %	100,0 %

$\chi^2 = 17,295$ (g = 6; $\alpha = 0,008$).

Podobno kot pri sodelovanju z drugimi učitelji je sodelovanje učiteljev manjših skupin z drugimi strokovnimi delavci na šoli pogostejše, pripisujejo pa mu tudi večjo pomembnost. Tako slabih 30 % teh učiteljev pravi, da vedno sodelujejo z drugimi strokovnimi delavci na šoli, hkrati pa jih skoraj polovica meni, da je tovrstno sodelovanje zelo pomembno.

4.2 Kako pogosto učitelji izvajajo posamezne dejavnosti, povezane z udejanjanjem učne individualizacije, in kolikšno pomembnost jim pripisujejo?

Poleg vprašanj, povezanih z načrtovanjem, smo želeli od učiteljev tudi izvedeti, kako pogosto dejansko izvajajo posamezne dejavnosti, za katere lahko domnevamo, da pripomorejo k bolj kakovostni učni individualizaciji. Med te spadajo predstavitev namenov in ciljev učnega predmeta oz. strokovnega modula, ki ga poučujejo, izvajanje nekaterih elementov didaktičnih strategij (raznolikost uporabe učnih oblik, projektno učno delo, učenje v različnih učnih okoljih), pa tudi upoštevanje specifičnih značilnosti dijakov (interesov, prevladujočih učnih stilov, učnega tempa ipd.).

Odgovori učiteljev na posamezne postavke so zbrani v tabeli 24 in med drugim kažejo, da največji delež učiteljev (91,4 %) pravi, da dijakom na začetku šolskega leta vedno predstavijo namen in cilje učnega predmeta oz. strokovnega modula, ki ga poučujejo. Ta postavka ima tudi najvišjo povprečno vrednost. Več kot polovica učiteljev (53,6 %) dijakom tudi vedno predstavi predvidene učne cilje oz. izide na začetku obravnave nove učne vsebine ali ob začetku izvajanja nove učne situacije. Učitelji obema omenjenima dejavnostma tudi pripisujejo visoko pomembnost (povprečna ocena pomembnosti pri postavki »*Dijakom na začetku šolskega leta predstavim namen in cilje učnega predmeta oz. strokovnega modula, ki ga poučujem*« je 3,89, pri postavki »*Dijakom na začetku obravnave nove učne vsebine ali ob začetku izvajanja nove učne situacije predstavim predvidene učne cilje oz. izide*« pa 3,47). Presenetljiv je podatek, da 60 % učiteljev pravi, da redko oz. nikoli ne izvajajo projektne učne dela, dobra polovica učiteljev tudi pravi, da dijakom redko omogočajo učenje v različnih učnih okoljih (tudi v knjižnici, na terenu, pri delodajalcu ipd.) oz. da tega ne počnejo nikoli. Pomembnost obeh postavk pa so učitelji ocenili višje kot to, kako pogosto navedene dejavnosti počnejo.

Pri skoraj vseh navedenih dejavnostih, povezanih z izvajanjem učne individualizacije, se kažejo razlike med tem, kako pogosto posamezno dejavnost počnejo in kakšno pomembnost ji pripisujejo. Razlike v povprečnih vrednostih so statistično pomembne pri vseh postavkah, razen pri dejavnosti »*Dijakom na začetku obravnave nove učne vsebine ali ob začetku izvajanja nove učne situacije predstavim predvidene učne cilje oz. izide*«. Z drugimi besedami, pri vseh postavkah, z izjemo pravkar navedene, je povprečna ocena pomembnosti statistično pomembno višja od povprečne ocene pogostosti izvajanja, kar bi lahko pomenilo, da se učitelji sicer zavedajo pomena posameznih dejavnosti, nimajo pa vselej možnosti (morda včasih tudi ne odločnosti, pripravljenosti, usposobljenosti), da bi jih lahko v večjem obsegu oz. pogosteje tudi izvajali. Do razkoraka med poročanjem o izvajanju in oceno pomembnosti morda prihaja tudi zaradi specifik kulture šole, v kateri delujejo: projektno učno delo, izvajanje dejavnosti v različnih učnih okoljih ipd. zahteva namreč prožno organizacijsko kulturo šole in skupno naravnost k timskemu delu.

Tabela 24: Pogostost izvajanja posameznih dejavnosti, povezanih z izvajanjem učne individualizacije in ocena njihove pomembnosti

		Pogostost izvajanja navedene dejavnosti (4 - vedno; 3 - pogosto; 2 - redko; 1 - nikoli)					M	Ocena pomembnosti navedene dejavnosti za kakovosten pouk in učenje (4 - zelo pomembna; 3 - pomembna; 2 - malo pomembna; 1 - nepomembna)					M	Itl-test α
		4	3	2	1	N		4	3	2	1	N		
		f	f%	f	f%	f		f%	f	f%	f	f%		
Dijakom na začetku šolskega leta predstavim namen in cilje učnega predmeta oz. strokovnega modula, ki ga poučujem.	f	476	35	7	3	521	3,89	395	105	9	4	513	3,74	7,885
	f%	91,4	6,7	1,3	0,6	100,0		77,0	20,5	1,8	0,8	100,0		0,000
Dijakom na začetku obravnave nove učne vsebine ali ob začetku izvajanja nove učne situacije predstavim predvidene učne cilje oz. izide.	f	280	208	32	2	522	3,47	283	193	33	2	511	3,48	0,805
	f%	53,6	39,8	6,1	0,4	100,0		55,4	37,8	6,5	0,4	100,0		0,421
Učne cilje oz. predvidene učne izide dijakom predstavim sproti, ob posameznih dejavnostih.	f	191	267	54	5	517	3,25	219	235	50	6	510	3,31	3,595
	f%	36,9	51,6	10,4	1,0	100,0		42,9	46,1	9,8	1,2	100,0		0,000
Pri pouku izvajam delo v skupinah.	f	64	256	188	12	520	2,72	114	275	119	6	514	2,97	10,368
	f%	12,3	49,2	36,2	2,3	100,0		22,2	53,5	23,2	1,2	100,0		0,000
Pri pouku izvajam delo v parih.	f	54	296	147	15	512	2,76	102	304	87	12	505	2,98	8,654
	f%	10,5	57,8	28,7	2,9	100,0		20,2	60,2	17,2	2,4	100,0		0,000
Pri pouku izvajam individualno učno delo.	f	92	279	129	15	515	2,87	114	274	77	10	505	3,09	9,552
	f%	17,9	54,2	25,0	2,9	100,0		28,5	54,3	15,2	2,0	100,0		0,000
Pri pouku hkrati izvajam več učnih oblik (skupinsko, tandemsko, individualno delo).	f	102	189	166	57	514	2,65	138	195	145	31	509	2,86	8,064
	f%	19,8	36,8	32,3	11,1	100,0		27,1	38,3	28,5	6,1	100,0		0,000
Pri pouku izvajam projektno učno delo.	f	50	153	167	51	521	2,39	96	226	161	26	509	2,77	13,005
	f%	9,6	29,4	51,2	9,8	100,0		18,9	44,4	31,6	5,1	100,0		0,000
Pri izvajanju projektne učne dela upoštevam individualne interese dijakov.	f	107	251	114	32	504	2,86	149	251	81	16	497	3,07	9,008
	f%	21,2	49,8	22,6	6,3	100,0		30,0	50,5	16,3	3,2	100,0		0,000
Pri načrtovanju in izvedbi dejavnosti upoštevam različne učne stile dijakov.	f	91	264	142	15	512	2,84	148	256	92	10	506	3,07	10,549
	f%	17,8	51,6	27,7	2,9	100,0		29,2	50,6	18,2	2,0	100,0		0,000
Dijakom omogočam učenje v različnih učnih okoljih (tudi v knjižnici, na terenu, pri delodajalcu ipd.)	f	68	172	212	66	518	2,47	116	226	137	31	510	2,84	13,191
	f%	13,1	33,2	40,9	12,7	100,0		22,7	44,3	26,9	6,1	100,0		0,000
Pri načrtovanju in izvedbi dejavnosti upoštevam različen tempo učenja dijakov.	f	135	282	91	11	519	3,04	178	267	55	11	511	3,20	6,886
	f%	26,0	54,3	17,5	2,1	100,0		34,8	52,3	10,8	2,2	100,0		0,000

Zanimalo nas je tudi, ali sta pogostost izvajanja posameznih dejavnosti in pomen, ki jim ga učitelji pripisujejo, odvisna od tega, v katerem programu poučujejo, koliko let izkušenj imajo, v kako velikih skupinah navadno poučujejo in kateri tip programske enote poučujejo. V nadaljevanju interpretiramo vplive nekaterih neodvisnih spremenljivk na odvisne, za katere smo ugotovili, da so statistično pomembni.

4.2.1 Vpliv vrste izobraževalnega programa na pogostost izvajanja in oceno pomembnosti posameznih dejavnosti, povezanih z udejanjanjem učne individualizacije

Statistično pomembne razlike glede na to, v katerem programu učitelji poučujejo, se pojavljajo pri postavki »Pri pouku izvajam delo v skupinah«. Prikazane so v tabeli 25.

Tabela 25: Program, v katerem učitelji poučujejo največ ur, in pogostost izvajanja dejavnosti »Pri pouku izvajam delo v skupinah«

Program, v katerem učitelji poučujejo večino ur	Pogostost izvajanja »Pri pouku izvajam delo v skupinah«				Skupaj	
	vedno	pogosto	redko	nikoli		
v programu nižjega poklicnega izobraževanja	f	2	7	1	1	11
	f%	18,2 %	63,6 %	9,1 %	9,1 %	100,0 %
v programu srednjega poklicnega izobraževanja	f	24	57	33	3	117
	f%	20,5 %	48,7 %	28,2 %	2,6 %	100,0 %
v programu srednjega strokovnega izobraževanja	f	29	146	121	6	302
	f%	9,6 %	48,3 %	40,1 %	2,0 %	100,0 %
v programu poklicno tehniškega izobraževanja	f	3	26	16	0	45
	f%	6,7 %	57,8 %	35,6 %	0,0 %	100,0 %
Skupaj	f	58	236	171	10	475
	f%	12,2 %	49,7 %	36,0 %	2,1 %	100,0 %

$\chi^2 = 20,074$ ($g = 9$; $\alpha = 0,017$).

V tabelo niso zajeti učitelji (n = 36), ki večino ur poučujejo v programih gimnazije. Vidimo, da učitelji, ki večino ur poučujejo v programih NPI in SPI, pogosteje izvajajo delo v skupinah. Takih učiteljev, ki to počnejo vedno ali pogosto, je v skupini učiteljev, ki poučujejo v NPI, skoraj 82 %, v skupini učiteljev, ki poučujejo v SPI, pa skoraj 70 %. Med učitelji, ki večino ur poučujejo v programih SSI in PTI, so ti deleži manjši.

4.2.2 Vpliv delovnih izkušenj na pogostost izvajanja in oceno pomembnosti posameznih dejavnosti, povezanih z udejanjanjem učne individualizacije

Med učitelji z različnimi delovnimi izkušnjami so se statistično pomembne razlike pokazale pri oceni pomembnosti postavke »Pri pouku izvajam delo v skupinah«.

Tabela 26: Delovne izkušnje s poučevanjem in ocena pomembnosti dejavnosti »Pri pouku izvajam delo v skupinah«

Delovne izkušnje s poučevanjem	Ocena pomembnosti »Pri pouku izvajam delo v skupinah«				Skupaj	
	zelo pomembna	pomembna	malo pomembna	nepomembna		
do 5 let	f	21	22	15	1	59
	f%	35,6 %	37,3 %	25,4 %	1,7 %	100,0 %
od 6 do 20 let	f	59	152	64	5	280
	f%	21,1 %	54,3 %	22,9 %	1,8 %	100,0 %
od 21 do 30 let	f	27	78	26	0	131
	f%	20,6 %	59,5 %	19,8 %	0,0 %	100,0 %
več kot 30 let	f	5	20	13	0	38
	f%	13,2 %	52,6 %	34,2 %	0,0 %	100,0 %
Skupaj	f	112	272	118	6	508
	f%	22,0 %	53,5 %	23,2 %	1,2 %	100,0 %

$\chi^2 = 17,510$ (g = 9; $\alpha = 0,041$).

Dobrih 35 % učiteljev, ki imajo do pet let delovne dobe, ocenjuje, da je dejavnost delo v skupinah zelo pomembna, medtem ko so deleži takih učiteljev v drugih skupinah manjši. Dobra tretjina učiteljev z največ izkušnjami pri delu v razredu ocenjuje, da je tovrstna dejavnost malo pomembna.

Statistično pomembne razlike v ocenah pomembnosti med učitelji z različnim delovnim stažem v razredu so se pokazale še pri dejavnosti »Dijakom omogočam učenje v različnih učnih okoljih (tudi v knjižnici, na terenu, pri delodajalcu ipd.)«.

Tabela 27: Delovne izkušnje s poučevanjem in ocena pomembnosti dejavnosti »Dijakom omogočam učenje v različnih učnih okoljih (tudi v knjižnici, na terenu, pri delodajalcih ipd.)«

Delovne izkušnje s poučevanjem	Ocena pomembnosti »Dijakom omogočam učenje v različnih učnih okoljih (tudi v knjižnici, na terenu, pri delodajalcih ipd.)«				Skupaj	
	zelo pomembna	pomembna	malo pomembna	nepomembna		
do 5 let	f	18	29	11	1	59
	f%	30,5 %	49,2 %	18,6 %	1,7 %	100,0 %
od 6 do 20 let	f	66	106	88	18	278
	f%	23,7 %	38,1 %	31,7 %	6,5 %	100,0 %
od 21 do 30 let	f	23	70	27	10	130
	f%	17,7 %	53,8 %	20,8 %	7,7 %	100,0 %
več kot 30 let	f	7	18	10	2	37
	f%	18,9 %	48,6 %	27,0 %	5,4 %	100,0 %
Skupaj	f	114	223	136	31	504
	f%	22,6 %	44,2 %	27,0 %	6,2 %	100,0 %

$\chi^2 = 17,055$ (g = 9; $\alpha = 0,048$).

Podobno kot v prejšnjem primeru tudi pri tej dejavnosti učitelji z najmanj let delovnih izkušenj v razredu v največjem deležu (30,5 %) ocenjujejo, da je omogočanje učenja v različnih učnih okoljih zelo pomembno. Takih je med učitelji z več kot 21 oz. več kot 30 let delovne dobe manj kot 20 %. Dobra četrtina učiteljev z najdaljšim stažem meni, da so tovrstne dejavnosti malo pomembne. Razlike v odgovorih med učitelji z manj in učitelji z več izkušnjami lahko nakazujejo razlike v izobraževanju učiteljev, lahko pa odražajo navdušenje mlajših učiteljev za manj ustaljene pedagoške pristope. Če ti niso izvajani s pravimi nameni oz. na strokovno manj primerne načine, potem z leti navdušenje usahne.

4.2.3 Vpliv velikosti skupin na pogostost izvajanja in oceno pomembnosti posameznih dejavnosti, povezanih z udejanjanjem učne individualizacije

Več statistično pomembnih razlik se je pokazalo med učitelji, ki poučujejo v različno velikih skupinah, tako glede tega, kako pogosto posamezno dejavnost izvajajo, kot tudi glede tega, kakšno pomembnost ji pripisujejo. Trend je pravzaprav pri vseh spodnjih postavkah podoben: učitelji, ki poučujejo v povprečju manjše skupine dijakov (tj. do 12), poročajo o pogostejšem izvajanju posameznih dejavnosti in jim pripisujejo tudi večjo pomembnost – in to tudi pri postavkah, kjer morda tako izrazitih razlik ne bi pričakovali, denimo, ko gre za izvajanje učnega dela v skupinah (tabeli 28 in 29).

Tabela 28: Velikost skupin in pogostost izvajanja dejavnosti »Pri pouku izvajam delo v skupinah«

Velikost skupin	Pogostost izvajanja »Pri pouku izvajam delo v skupinah«				Skupaj	
	vedno	pogosto	redko	nikoli		
do 12 dijakov	f	9	18	5	2	34
	f%	26,5 %	52,9 %	14,7 %	5,9 %	100,0 %
od 13 do 20 dijakov	f	24	74	50	3	151
	f%	15,9 %	49,0 %	33,1 %	2,0 %	100,0 %
več kot 20 dijakov	f	31	161	132	7	331
	f%	9,4 %	48,6 %	39,9 %	2,1 %	100,0 %
Skupaj	f	64	253	187	12	516
	f%	12,4 %	49,0 %	36,2 %	2,3 %	100,0 %

$\chi^2 = 16,899$ (g = 6; $\alpha = 0,010$).

Tabela 29: Velikost skupin in ocena pomembnosti »Pri pouku izvajam delo v skupinah«

Velikost skupin	Ocena pomembnosti »Pri pouku izvajam delo v skupinah«				Skupaj	
	zelo pomembna	pomembna	malo pomembna	nepomembna		
do 12 dijakov	f	16	12	4	2	34
	f%	47,1 %	35,3 %	11,8 %	5,9 %	100,0 %
od 13 do 20 dijakov	f	37	83	27	2	149
	f%	24,8 %	55,7 %	18,1 %	1,3 %	100,0 %
več kot 20 dijakov	f	60	177	88	2	327
	f%	18,3 %	54,1 %	26,9 %	0,6 %	100,0 %
Skupaj	f	113	272	119	6	510
	f%	22,2 %	53,3 %	23,3 %	1,2 %	100,0 %

$\chi^2 = 22,787$ (g = 6; $\alpha = 0,001$).

Kot je mogoče opaziti, bistveno večji delež učiteljev, ki poučujejo v manjših skupinah, trdi, da pogosto ali celo vedno izvaja tudi skupinsko učno delo znotraj teh skupin (takih je skoraj 80 %), medtem ko enako sporoča le 58 % tistih, ki sicer poučujejo skupine, v katerih je več kot 20 dijakov. Podatki so nekoliko presenetljivi, saj bi pričakovali, da bo potreba po skupinskem učnem delu večja v skupinah, kjer je skupno več dijakov, in smiselno bi bilo poiskati razloge, zakaj ni tako. Eden od razlogov bi lahko bil, da v manjših skupinah poteka bolj praktično delo, ki zahteva nadaljnjo uporabo skupinske učne oblike. Po drugi strani je mogoče sklepati, da je vsaj pri obravnavi nekaterih učnih vsebin frontalno učno delo pri pouku pogosto racionalnejše, bolj obvladljivo, didaktično manj zahtevno, zaradi česar se učitelji pogosteje odločajo zanj. Tudi glede ocene pomembnosti je razmerje podobno: kar dobra četrtina (27,5 %) učiteljev, ki poučujejo v povprečju večje skupine dijakov, trdi, da delo v skupinah sploh ni ali je le malo pomembno, medtem ko je takih učiteljev, ki poučujejo v manjših skupinah, bistveno manj, tj. 17,7 %.

Kot kaže tabela 30, podobna razmerja veljajo, tudi ko gre za pogostost izvajanja in oceno pomembnosti omogočanja dijakom, da se učijo v različnih učnih okoljih.

Tabela 30: Velikost skupine in pogostost izvajanja dejavnosti »Dijakom omogočam učenje v različnih učnih okoljih (tudi v knjižnici, na terenu, pri delodajalcih ipd.)«

Velikost skupin	Pogostost izvajanja »Dijakom omogočam učenje v različnih učnih okoljih (tudi v knjižnici, na terenu, pri delodajalcih ipd.)«				Skupaj	
		vedno	pogosto	redko		nikoli
do 12 dijakov	f	10	10	12	2	34
	f%	29,4 %	29,4 %	35,3 %	5,9 %	100,0 %
od 13 do 20 dijakov	f	26	54	54	16	150
	f%	17,3 %	36,0 %	36,0 %	10,7 %	100,0 %
več kot 20 dijakov	f	32	106	144	48	330
	f%	9,7 %	32,1 %	43,6 %	14,5 %	100,0 %
Skupaj	f	68	170	210	66	514
	f%	13,2 %	33,1 %	40,9 %	12,8 %	100,0 %

$\chi^2 = 16,698$ (g = 6; $\alpha = 0,010$).

Tabela 31: Velikost skupin in ocena pomembnosti »Dijakom omogočam učenje v različnih učnih okoljih (tudi v knjižnici, na terenu, pri delodajalcih ipd.)«

Velikost skupin	Ocena pomembnosti »Dijakom omogočam učenje v različnih učnih okoljih (tudi v knjižnici, na terenu, pri delodajalcih ipd.)«				Skupaj	
		zelo pomembna	pomembna	malo pomembna		nepomembna
do 12 dijakov	f	13	14	6	1	34
	f%	38,2 %	41,2 %	17,6 %	2,9 %	100,0 %
od 13 do 20 dijakov	f	44	55	43	7	149
	f%	29,5 %	36,9 %	28,9 %	4,7 %	100,0 %
več kot 20 dijakov	f	58	154	88	23	323
	f%	18,0 %	47,7 %	27,2 %	7,1 %	100,0 %
Skupaj	f	115	223	137	31	506
	f%	22,7 %	44,1 %	27,1 %	6,1 %	100,0 %

$\chi^2 = 15,492$ (g = 6; $\alpha = 0,017$).

Vidimo lahko, da je med učitelji, ki poučujejo najmanjše skupine dijakov, slabih 60 % takih, ki tem vedno ali pogosto omogočajo učenje v različnih učnih okoljih, velik delež (skoraj 80 %) pa jih tudi meni, da je to pomembno ali zelo pomembno. Med učitelji, ki poučujejo večje skupine dijakov, jih je takega mnenja bistveno manj: samo dobrih 65 % jih meni, da je učenje v različnih učnih okoljih pomembno ali zelo pomembno, še bistveno manj, tj. dobrih 41 %, pa jim tako učenje tudi pogosto ali vedno omogoča.

Statistično pomemben vpliv velikosti skupin, v katerih učitelji poučujejo, smo ugotovili, tudi ko gre za oceno pogostosti upoštevanja različnega tempa učenja dijakov (tabela 32) ter ko gre za ocene pomembnosti izvajanja projektnega učnega dela in upoštevanja različnih učnih stilov dijakov (tabeli 33 in 34).

Tabela 32: Velikost skupine in pogostost izvajanja dejavnosti »Pri načrtovanju in izvedbi dejavnosti upoštevam različen tempo učenja dijakov«

Velikost skupin	Pogostost izvajanja »Pri načrtovanju in izvedbi dejavnosti upoštevam različen tempo učenja dijakov«				Skupaj	
		vedno	pogosto	redko		nikoli
do 12 dijakov	f	17	13	4	0	34
	f%	50,0 %	38,2 %	11,8 %	0,0 %	100,0 %
od 13 do 20 dijakov	f	43	81	25	2	151
	f%	28,5 %	53,6 %	16,6 %	1,3 %	100,0 %
več kot 20 dijakov	f	74	188	59	9	330
	f%	22,4 %	57,0 %	17,9 %	2,7 %	100,0 %
Skupaj	f	134	282	88	11	515
	f%	26,0 %	54,8 %	17,1 %	2,1 %	100,0 %

$\chi^2 = 13,970$ (g = 6; $\alpha = 0,030$).

Iz tabele je mogoče razbrati, da razlike v deležih učiteljev, ki bi poročali, da redko ali celo nikoli ne upoštevajo različnega tempa učenja dijakov, niso izrazite – čeprav je tudi tu ta delež pomembno manjši pri učiteljih, ki poučujejo najmanjše skupine (11,8 %). Izstopa tudi podatek, da kar polovica učiteljev, ki poučujejo v najmanjših skupinah, vedno upošteva razlike v učnem tempu, kar lahko nakazuje, da delo v najmanjših skupinah omogoča bolj individualen, osebni pristop, ali pa imamo opraviti v tej skupini s pomembnim deležem učiteljev, ki poučujejo izrazito heterogene skupine dijakov.

Podobna je slika, ko gre za oceno pomembnosti izvajanja projektnega učnega dela in upoštevanja učnih stilov dijakov (tabeli 33 in 34).

Tabela 33: Velikost skupin in ocena pomembnosti »Pri pouku izvajam projektno učno delo«

Velikost skupin	Ocena pomembnosti »Pri pouku izvajam projektno učno delo«				Skupaj	
		zelo pomembna	pomembna	malo pomembna		nepomembna
do 12 dijakov	f	12	16	5	0	33
	f%	36,4 %	48,5 %	15,2 %	0,0 %	100,0 %
od 13 do 20 dijakov	f	29	67	40	11	147
	f%	19,7 %	45,6 %	27,2 %	7,5 %	100,0 %
več kot 20 dijakov	f	54	141	115	15	325
	f%	16,6 %	43,4 %	35,4 %	4,6 %	100,0 %
Skupaj	f	95	224	160	26	505
	f%	18,8 %	44,4 %	31,7 %	5,1 %	100,0 %

$\chi^2 = 15,163$ (g = 6; $\alpha = 0,019$).

Če se torej izvajanje projektne učnega dela zdi zelo pomembno dobrim 36 % učiteljev, ki poučujejo najmanjše skupine dijakov, je enakega mnenja le dobrih 16 % tistih, ki poučujejo v največjih skupinah. Očitno je torej, da obstajajo razlogi, zaradi katerih učitelji v večjem deležu menijo, da projektno delo v večjih skupinah ni tako pomembno kot v najmanjših. Po eni strani bi to lahko nakazovalo, da se zdi učiteljem skupinsko učno delo v večjih skupinah manj didaktično ekonomično kot uporaba katere od drugih učnih oblik, denimo frontalne. Lahko pa gre za prepričanje učiteljev, da so skupine manjše v programih NPI in SPI (glej tabeli 44 in 45), kjer je za doseganje učnih ciljev pomembnejša uporaba tovrstnih didaktičnih strategij. Če je tako, potem projektno delo, ki naj bi bilo namenjeno celovitemu razvoju poklicnih kompetenc, postane sredstvo prilagajanja pedagoškega procesa zmožnostim dijakov.

Tabela 34: Velikost skupin in ocena pomembnosti »Pri pouku upoštevam različne učne stile dijakov«

Velikost skupin	Ocena pomembnosti »Pri pouku upoštevam različne učne stile dijakov«				Skupaj	
	zelo pomembna	pomembna	malo pomembna	nepomembna		
do 12 dijakov	f	19	11	4	0	34
	f%	55,9 %	32,4 %	11,8 %	0,0 %	100,0 %
od 13 do 20 dijakov	f	46	78	19	4	147
	f%	31,3 %	53,1 %	12,9 %	2,7 %	100,0 %
več kot 20 dijakov	f	82	166	67	6	321
	f%	25,5 %	51,7 %	20,9 %	1,9 %	100,0 %
Skupaj	f	147	255	90	10	502
	f%	29,3 %	50,8 %	17,9 %	2,0 %	100,0 %

$\chi^2 = 17,846$ (g = 6; $\alpha = 0,007$).

Tudi pri oceni pomembnosti upoštevanja različnih učnih stilov dijakov izrazito izstopa skoraj 56-odstotni delež učiteljev, ki poučujejo v najmanjših skupinah in se jim ta postavka zdi zelo pomembna, medtem ko je na drugi strani skoraj četrtina učiteljev (22,8 %), ki poučujejo največje skupine in se jim to zdi malo ali celo nepomembno.

Seveda je treba ob tem upoštevati, da je število učiteljev, ki so v raziskavi poročali, da v povprečju poučujejo skupine do 12 dijakov, razmeroma majhno (skupno 34), zato so tudi razlike v deležih posameznih odgovorov večje. Kljub temu pa je trend dovolj izrazit, da ga ni mogoče zanemariti.

4.2.4 Vpliv tipa programske enote na pogostost izvajanja in oceno pomembnosti posameznih dejavnosti, povezanih z udejanjanjem učne individualizacije

Statistično pomembne povezave smo ugotovili tudi med tipom programske enote, ki jo učitelji poučujejo večino ur, ter naslednjimi odvisnimi spremenljivkami: pogostostjo in pomembnostjo izvajanja dela v različnih učnih oblikah (delo v skupinah, parih, individualno delo), ter pogostostjo in pomembnostjo izvajanja projektnega učnega dela in omogočanja učenja v različnih učnih okoljih.

Iz tabele 35 je mogoče razbrati, da učitelji strokovnih modulov in praktičnega pouka v povprečju pogosteje izvajajo delo v skupinah ter temu pripisujejo tudi večjo stopnjo pomembnosti kot učitelji splošnoizobraževalnih predmetov (tabeli 35 in 36).

Tabela 35: Predmeti, ki jih učitelji poučujejo večino ur, in pogostost izvajanja dejavnosti »Pri pouku izvajam delo v skupinah«

Predmeti, ki jih učitelji poučujejo večino ur	Pogostost izvajanja »Pri pouku izvajam delo v skupinah«				Skupaj	
	vedno	pogosto	redko	nikoli		
splošnoizobraževalni predmeti	f	20	102	105	3	230
	f%	8,7 %	44,3 %	45,7 %	1,3 %	100,0 %
strokovni predmeti in praktični pouk	f	41	136	82	7	266
	f%	15,4 %	51,1 %	30,8 %	2,6 %	100,0 %
Skupaj	f	61	238	187	10	496
	f%	12,3 %	48,0 %	37,7 %	2,0 %	100,0 %

$\chi^2 = 13,976$ (g = 3; $\alpha = 0,003$).

Če je torej med učitelji splošnoizobraževalnih predmetov dobra polovica (53 %) takih, ki pogosto ali celo vedno izvajajo delo v skupinah, je takih učiteljev strokovnih modulov in praktičnega pouka dve tretjini (66,5 %). Zanimljivo majhno pa je v obeh vzorcih število oz. delež učiteljev, ki trdijo, da skupinskega dela nikoli ne izvajajo (med njimi je vendarle za spoznanje več učiteljev strokovnih modulov in praktičnega pouka; praktični pouk pa se že v osnovi izvaja v manjših skupinah). Kot kaže tabela 36, je podobno tudi, ko gre za oceno pomembnosti dela v skupinah.

Tabela 36: Predmeti, ki jih učitelji poučujejo večino ur, in ocena pomembnosti dejavnosti »Pri pouku izvajam delo v skupinah«

Predmeti, ki jih učitelji poučujejo večino ur	Ocena pomembnosti »Pri pouku izvajam delo v skupinah«				Skupaj	
	zelo pomembna	pomembna	malo pomembna	nepomembna		
splošnoizobraževalni predmeti	f	41	114	71	1	227
	f%	18,1 %	50,2 %	31,3 %	0,4 %	100,0 %
strokovni predmeti in praktični pouk	f	66	148	46	3	263
	f%	25,1 %	56,3 %	17,5 %	1,1 %	100,0 %
Skupaj	f	107	262	117	4	490
	f%	21,8 %	53,5 %	23,9 %	0,8 %	100,0 %

$\chi^2 = 14,103$ (g = 6; $\alpha = 0,003$).

Da delo v skupinah ne bi bilo pomembno, ne trdi skoraj nihče, je pa mogoče opaziti veliko razliko med deležema učiteljev, ki menijo, da je uporaba te učne oblike malo pomembna: med učitelji splošnoizobraževalnih predmetov je takih namreč kar slaba tretjina, medtem ko je enakega mnenja le 17,5 % učiteljev strokovnih modulov. Tudi tu sicer podatki kažejo, da je delež tistih, ki menijo, da je delo v skupinah pomembno ali zelo pomembno, bistveno večji med učitelji strokovnih modulov in praktičnega pouka (dobrih 81 % vs. 68,3 %).

Statistično pomemben vpliv tipa programske enote smo ugotovili tudi pri mnenjih učiteljev o izvajanju dela v parih, čeprav razlike v deležih niso tako izrazite, kot smo jih opazili pri vprašanju o skupinskem delu, je trend zato obrnjen: kot kaže tabela 37, to učno obliko pogosteje uporabljajo učitelji splošnoizobraževalnih predmetov.

Tabela 37: Predmeti, ki jih učitelji poučujejo večino ur, in pogostost izvajanja dejavnosti »Pri pouku izvajam delo v parih«

Predmeti, ki jih učitelji poučujejo večino ur	Pogostost izvajanja »Pri pouku izvajam delo v parih«				Skupaj	
	vedno	pogosto	redko	nikoli		
splošnoizobraževalni predmeti	f	19	145	62	2	228
	f%	8,3 %	63,6 %	27,2 %	0,9 %	100,0 %
strokovni predmeti in praktični pouk	f	33	136	82	11	262
	f%	12,6 %	51,9 %	31,3 %	4,2 %	100,0 %
Skupaj	f	52	281	144	13	490
	f%	10,6 %	57,3 %	29,4 %	2,7 %	100,0 %

$\chi^2 = 10,759$ (g = 3; $\alpha = 0,013$).

Skoraj tri četrtine (71,8 %) učiteljev splošnoizobraževalnih predmetov trdi, da delo v parih izvajajo vedno ali pogosto, medtem ko je takih učiteljev strokovnih modulov in praktičnega pouka za nekaj odstotnih točk manj (64,5 %). Zdi se, da je nezanemarljiv tudi delež tistih učiteljev strokovnih modulov in praktičnega pouka, ki so sporočili, da prav nikoli ne uporabljajo dela v parih, tako jih je namreč odgovorilo 4,2 %.

Prav tako lahko med učitelji strokovnih modulov in praktičnega pouka zasledimo redkejšo uporabo individualnega učnega dela (tabela 38), čeprav se veliki večini zdi pomembna ali zelo pomembna (tabela 39).

Tabela 38: Predmeti, ki jih učitelji poučujejo večino ur, in pogostost izvajanja dejavnosti »Pri pouku izvajam individualno učno delo«

Predmeti, ki jih učitelji poučujejo večino ur		Pogostost izvajanja »Pri pouku izvajam individualno učno delo«				Skupaj
		vedno	pogosto	redko	nikoli	
splošnoizobraževalni predmeti	f	37	141	45	5	228
	f%	16,2 %	61,8 %	19,7 %	2,2 %	100,0 %
strokovni predmeti in praktični pouk	f	48	127	80	9	264
	f%	18,2 %	48,1 %	30,3 %	3,4 %	100,0 %
Skupaj	f	85	268	125	14	492
	f%	17,3 %	54,5 %	25,4 %	2,8 %	100,0 %

$\chi^2 = 10,520$ (g = 3; $\alpha = 0,015$).

Z vidika udejanjanja učne individualizacije iz tabele 38 precej izstopa podatek, da kar dobra tretjina (33,7 %) učiteljev strokovnih modulov in praktičnega pouka individualno učno delo izvaja redko ali celo nikoli. Delež tistih, ki ga sicer izvajajo pogosto ali vedno, je sicer velik, toda v primerjavi z učitelji splošnoizobraževalnih predmetov pomembno manjši (66,3 % vs. 78,0 %).

Razlike med deleži so nekoliko manjše, ko gre za ocene pomembnosti izvajanja individualnega učnega dela (tabela 39).

Tabela 39: Predmeti, ki jih učitelji poučujejo večino ur, in ocena pomembnosti »Pri pouku izvajam individualno učno delo«

Predmeti, ki jih učitelji poučujejo večino ur		Ocena pomembnosti »Pri pouku izvajam individualno učno delo«				Skupaj
		zelo pomembna	pomembna	malo pomembna	nepomembna	
splošnoizobraževalni predmeti	f	65	133	25	0	223
	f%	29,1 %	59,6 %	11,2 %	0,0 %	100,0 %
strokovni predmeti in praktični pouk	f	70	132	48	9	259
	f%	27,0 %	51,0 %	18,5 %	3,5 %	100,0 %
Skupaj	f	135	265	73	9	482
	f%	28,0 %	55,0 %	15,1 %	1,9 %	100,0 %

$\chi^2 = 17,346$ (g = 6; $\alpha = 0,001$).

Učiteljev, ki bi menili, da individualno učno delo sploh ni pomembno, je zanemarljivo malo. Večina se na ponujeni lestvici pomembnosti odloča za vrednost »pomembno«, dobra četrtnina pa jih meni, da je individualno delo »zelo pomembno«, pri čemer v obeh primerih nekoliko prevladujejo učitelji splošnoizobraževalnih predmetov.

Kot vidimo iz tabele 40, se razmerje med učitelji splošnoizobraževalnih predmetov in strokovnih modulov ter praktičnega pouka ponovno obrne ob vprašanju, kako pogosto izvajajo projektno učno delo in kolikšno pomembnost mu pripisujejo.

Tabela 40: Predmeti, ki jih učitelji poučujejo večino ur, in pogostost izvajanja dejavnosti »Pri pouku izvajam projektno učno delo«

Predmeti, ki jih učitelji poučujejo večino ur	Pogostost izvajanja »Pri pouku izvajam projektno učno delo«				Skupaj	
	vedno	pogosto	redko	nikoli		
splošnoizobraževalni predmeti	f	10	41	144	34	229
	f%	4,4 %	17,9 %	62,9 %	14,8 %	100,0 %
strokovni predmeti in praktični pouk	f	38	105	111	14	268
	f%	14,2 %	39,2 %	41,4 %	5,2 %	100,0 %
Skupaj	f	48	146	255	48	497
	f%	9,7 %	29,4 %	51,3 %	9,7 %	100,0 %

 $\chi^2 = 54,266$ (g = 3; $\alpha = 0,000$).

Podatki najprej vodijo k očitnemu sklepu, da učitelji projektne učne delu še zdaleč niso tako naklonjeni, kot smo to lahko prej videli npr. pri uporabi različnih učnih oblik. Da namreč izvajajo projektno učno delo pogosto ali vedno, trdi le dobrih 20 % učiteljev splošnoizobraževalnih predmetov ter dobra polovica učiteljev strokovnih modulov in praktičnega pouka. Težko bi sicer trdili, da so ti deleži – vsaj ko gre za učitelje strokovnih modulov – premajhni ali da bi si bilo treba prizadevati za večje, saj najbrž ne gre pričakovati, da bi pouk v večini temeljil na projektne delu. Razumljivi so tudi manjši deleži pogostosti izvajanja takega pouka pri splošnoizobraževalnih predmetih, kjer je vsaj v prvem koraku morda težje videti smiselne priložnosti zanj. Ne gre prezreti, da se ti podatki ujemajo tudi z razmeroma majhnim deležem učiteljev splošnoizobraževalnih predmetov, ki poročajo, da timsko načrtujejo pouk, kar je tudi eden od pogojev za kakovostno izvajanje projektne pouka. Kot je razvidno iz tabele 41, so ocene pomembnosti takega pouka bistveno višje.

Tabela 41: Predmeti, ki jih učitelji poučujejo večino ur, in ocena pomembnosti »Pri pouku izvajam projektno učno delo«

Predmeti, ki jih učitelji poučujejo večino ur	Ocena pomembnosti »Pri pouku izvajam projektno učno delo«				Skupaj	
	zelo pomembna	pomembna	malo pomembna	nepomembna		
splošnoizobraževalni predmeti	f	25	90	91	18	224
	f%	11,2 %	40,2 %	40,6 %	8,0 %	100,0 %
strokovni predmeti in praktični pouk	f	65	127	62	8	262
	f%	24,8 %	48,5 %	23,7 %	3,1 %	100,0 %
Skupaj	f	90	217	153	26	486
	f%	18,5 %	44,7 %	31,5 %	5,3 %	100,0 %

$\chi^2 = 30,646$ (g = 3; $\alpha = 0,000$).

Tudi med učitelji splošnoizobraževalnih predmetov je več kot polovica takih (51,4 %), ki menijo, da je projektno učno delo pomembno ali zelo pomembno (ob tem ne gre prezreti, da jih le malo manj kot polovica temu pripisuje manjšo pomembnost), zlasti pa so o pomembnosti takega pouka prepričani učitelji strokovnih modulov: kar 73,3 % jih meni, da je ta pomemben ali zelo pomemben. Pomemben del učiteljev torej projektne delu pripisuje večjo pomembnost, čeprav ga v praksi redko izvajajo, nekateri morda celo nikoli. Projektno učno delo se načeloma načrtuje in (vsaj deloma) izvaja timsko, tudi vsebinsko je (naj bi bilo) interdisciplinarno zasnovano. Kot tako zahteva timski pristop, ki ga je mogoče uresničevati tam, kjer obstaja podpora vodstva (ne samo deklarativna, ampak organizacijska) in kjer šola razvija kulturo projektne (na kompetence osredotočenega) dela. Drugače rečeno, kjer šola razvija skupen didaktični model.

Statistično pomembne razlike med mnenji učiteljev splošnoizobraževalnih predmetov in strokovnih modulov smo opazili tudi pri vprašanju, kako pogosto dijakom omogočajo učenje v različnih učnih okoljih in kolikšno pomembnost temu pripisujejo (tabeli 42 in 43).

Tabela 42: Predmeti, ki jih učitelji poučujejo večino ur, in pogostost izvajanja dejavnosti »Dijakom omogočam učenje v različnih učnih okoljih (tudi v knjižnici, na terenu, pri delodajalcih ipd.)«

Predmeti, ki jih učitelji poučujejo večino ur		Pogostost izvajanja »Dijakom omogočam učenje v različnih učnih okoljih (tudi v knjižnici, na terenu, pri delodajalcih ipd.)«				Skupaj
		vedno	pogosto	redko	nikoli	
splošnoizobraževalni predmeti	f	15	61	109	43	228
	f%	6,6 %	26,8 %	47,8 %	18,9 %	100,0 %
strokovni predmeti in praktični pouk	f	49	102	93	22	266
	f%	18,4 %	38,3 %	35,0 %	8,3 %	100,0 %
Skupaj	f	64	163	202	65	494
	f%	13,0 %	33,0 %	40,9 %	13,2 %	100,0 %

$\chi^2 = 33,704$ (g = 3; $\alpha = 0,000$).

Zdi se, da zlasti pouk splošnoizobraževalnih predmetov še vedno prevladujoče poteka v učilnici, učitelji pa večinoma redko ali sploh ne omogočajo dijakom učenja v drugih učnih okoljih (tako trdita kar dve tretjini učiteljev splošnoizobraževalnih predmetov). Delež učiteljev strokovnih modulov in praktičnega pouka, ki dijakom tako učenje omogočajo, je sicer pomembno večji, da to počnejo pogosto ali vedno, jih namreč meni 56,7 %. Smiselno pa bi si bilo prizadevati za zagotavljanje pogojev, ki bi pripomogli k pogostejšemu spodbujanju dijakov, da znanje pridobivajo v različnih učnih okoljih. Kot kaže tudi tabela 43, bi bilo dobro razmisliti, kako na ravni šole vzpostaviti pogoje, v katerih bi timsko delo, projektni pristop, učenje v različnih učnih okoljih ipd. postali del organizacijske in didaktične kulture šole.

Tabela 43: Predmeti, ki jih učitelji poučujejo večino ur, in ocena pomembnosti »Dijakom omogočam učenje v različnih učnih okoljih (tudi v knjižnici, na terenu, pri delodajalcih ipd.)«

Predmeti, ki jih učitelji poučujejo večino ur	Ocena pomembnosti »Dijakom omogočam učenje v različnih učnih okoljih (tudi v knjižnici, na terenu, pri delodajalcih ipd.)«				Skupaj	
		zelo pomembna	pomembna	malo pomembna		nepomembna
splošnoizobraževalni predmeti	f	35	99	69	22	225
	f%	15,6 %	44,0 %	30,7 %	9,8 %	100,0 %
strokovni predmeti in praktični pouk	f	74	114	64	9	261
	f%	28,4 %	43,7 %	24,5 %	3,4 %	100,0 %
Skupaj	f	109	213	133	31	486
	f%	22,4 %	43,8 %	27,4 %	6,4 %	100,0 %

$\chi^2 = 18,083$ (g = 3; $\alpha = 0,000$).

Čeprav se večini učiteljev zdi pomembno ali zelo pomembno, da dijakom omogočajo učenje v različnih učnih okoljih, presenetljivo izstopa podatek, da je več kot 30 % učiteljev splošnoizobraževalnih predmetov prepričanih, da je to le malo pomembno, skoraj 10 % pa jih je celo mnenja, da je to popolnoma nepomembno. Deleži učiteljev strokovnih modulov in praktičnega pouka, ki menijo enako, so sicer pomembno manjši, a še vedno (pre) veliki, saj je tudi med temi skoraj četrtina takih, ki omogočanju učenja v različnih okoljih ne pripisujejo večje pomembnosti. Ti podatki sicer ne nakazujejo nujno, da učitelji ne bi bili naklonjeni učenju v različnih učnih okoljih: morda celo so in tako učenje podpirajo, toda v manjši meri pojmujejo, da je njihova naloga učencem to omogočati.

4.2.5 Vpliv vrste izobraževalnega programa, v katerem učitelji poučujejo večino ur, na oceno velikosti skupin, ki jih večinoma poučujejo

Tabeli 44 in 45 nakazujeta, da učitelji, ki poučujejo v manj zahtevnih programih (z manjšimi deleži vpisa), poučujejo hkrati manjše skupine dijakov; najizrazitejša je ločnica med srednjimi poklicnimi in srednjimi strokovnimi programi (ki imajo tudi velike deleže vpisa, zato ugotovitev ne preseneča).

Tabela 44: Program, v katerem učitelji poučujejo večino ur, in velikost skupin

Program, v katerem učitelji poučujejo večino ur	Velikost skupin			Skupaj	
	do 12 dijakov	od 13 do 20 dijakov	več kot 20 dijakov		
Programi NPI in SPI	f	15	54	62	131
	f%	11,5 %	41,2 %	47,3 %	100,0 %
Programi SSI in PTI	f	10	98	251	359
	f%	2,8 %	27,3 %	69,9 %	100,0 %
Skupaj	f	25	152	313	490
	f%	5,1 %	31,0 %	63,9 %	100,0 %

Tabela 45: Program, v katerem učitelji poučujejo večino ur, in velikost skupin

Program, v katerem učitelji poučujejo večino ur	Velikost skupin			Skupaj	
	do 12 dijakov	od 13 do 20 dijakov	več kot 20 dijakov		
Večino ur poučujem v programu nižjega poklicnega izobraževanja.	f	3	5	3	11
	f%	27,3 %	45,5 %	27,3 %	100,0 %
Večino ur poučujem v programu srednjega poklicnega izobraževanja.	f	12	49	59	120
	f%	10,0 %	40,8 %	49,2 %	100,0 %
Večino ur poučujem v programu srednjega strokovnega izobraževanja.	f	9	86	217	312
	f%	2,9 %	27,6 %	69,6 %	100,0 %
Večino ur poučujem v programu poklicno tehniškega izobraževanja.	f	1	12	34	47
	f%	2,1 %	25,5 %	72,3 %	100,0 %
Skupaj	f	25	152	313	490
	f%	5,1 %	31,0 %	63,9 %	100,0 %

Učitelji poročajo, da več individualizirajo in notranje diferencirajo, kadar poučujejo v manjših skupinah. Do neke mere nas je ta ugotovitev presenetila, saj sta individualizacija in notranja diferenciacija didaktični »orodji«, ki sta namenjeni ravno prilagajanju pedagoškega procesa različnosti učne populacije. Po drugi strani ugotovitev ni presenetljiva, saj je celoten sistem izobraževanja utemeljen na predpostavki, da se programi, v katere se vključujejo učenci, ki potrebujejo več pozornosti (zlasti učenci s posebnimi potrebami), izvajajo v manjših skupinah. Zaradi te predpostavke se morda niti ni razvila kultura diferenciranja in individualiziranja v večinskih in najbolj obiskanih programih. To pomeni, da imamo na tej točki v šolstvu še velike rezerve.

Hkrati rezultati kažejo tudi pozitivno sliko: zdi se, da učitelji, kadar so soočeni z izrazito heterogeno populacijo (predvidevamo, da je taka ravno v programih nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja), začutijo potrebo po drugačnih pristopih. Prizadevanja učiteljev (kot bomo videli, tudi ravnateljev) po podpori vsem, zlasti pa najranljivejšim dijakom, so opazna: učitelji poročajo, da dijakom predstavijo učne cilje, izvajajo delo v skupinah in parih, dijakom naloge individualizirajo, skušajo upoštevati različen tempo njihovega učenja. To je spodbudna novica z vidika možnosti uvajanja programske bolj integriranih oblik izobraževanja, saj kaže, da so učitelji zmožni svoje delo notranje diferencirati in individualizirati, zlasti če oddelki nimajo več kot okoli 20 dijakov.

Naštete ugotovitve (tabela 46 Pogostost izvajanja posameznih dejavnosti, povezanih z izvajanjem učne individualizacije) pa odpirajo še eno vprašanje oz. tezo: po eni strani imamo torej relativno ugodne rezultate na področju dela v parih, dela v skupinah, individualnega dela, upoštevanja tempa; po drugi strani pa slabše rezultate pri izvajanju projektne dela in nudenja možnosti učenja v različnih učnih okoljih. Zdi se, da so učitelji individualizacijo razumejo predvsem v smislu odzivanja na različne zmožnosti dijakov (kar je izraziteje zlasti pri učiteljih, ki več poučujejo v NPI in SPI), manj pa v smislu podpore dijakom pri oblikovanju njihove individualne (individualizirane) karierne poti.

4.3 Kako pogosto učitelji izvajajo posamezne dejavnosti, povezane z diferenciacijo in individualizacijo nalog ter preverjanjem in ocenjevanjem znanja in kolikšno pomembnost jim pripisujejo?

Učitelje smo prosili, naj navedejo, kako pogosto izvajajo dejavnosti, povezane z diferenciacijo in individualizacijo nalog ter preverjanjem in ocenjevanjem znanja pri pouku in kakšno pomembnost tem dejavnostim pripisujejo. Podatki o pogostosti izvajanja teh dejavnosti in oceni njihovega pomena so prikazani v tabeli 46.

Tudi podatki v tabeli 46 kažejo, da večina učiteljev skoraj vse dejavnosti izvaja vedno ali pogosto, izjema je le pisno ocenjevanje znanja, pri katerem učitelji večinoma redko oz. nikoli ne diferencirajo in individualizirajo nalog. Tako trdi več kot 70 % učiteljev. Izrazito izstopa pogostost prilagajanja izvajanja dejavnosti pri pouku za dijake s posebnimi potrebami. Dobrih 78 % učiteljev to počne vedno ali pogosto. Podobno velik je tudi delež učiteljev (78,6 %), ki vedno ali pogosto dijakom nudijo dodatno individualno učno pomoč, če jo ti potrebujejo. Če pogledamo še povprečne ocene pomembnosti posamezne dejavnosti, so te pri vseh postavkah višje, kot je pogostost izvajanja. Razlike med povprečno vrednostjo pogostosti izvajanja posamezne dejavnosti in povprečno oceno pomembnosti so v vseh primerih statistično pomembne. Treba je izpostaviti podatek, da so učitelji pri postavki »Naloge za dijake diferenciram in individualiziram pri pisnem ocenjevanju znanja« v visokem deležu (70,6 %) navedli, da to počnejo redko ali nikoli, hkrati pa jih je skoraj polovica (46 %) ocenila, da je taka dejavnost zelo pomembna oz. pomembna. Podobno nasprotje najdemo tudi pri postavki »Diferenciram in individualiziram domače naloge za dijake (dijakom dajem različne domače naloge glede na njihove učne zmožnosti, interese ipd.)« Da to počne vedno ali pogosto, je navedla približno tretjina učiteljev, skoraj četrtina pa, da tega ne počne nikoli. Hkrati je tej dejavnosti skoraj polovica učiteljev pripisala visoko oceno pomembnosti.

Tabela 46: Pogostost izvajanja posameznih dejavnosti, povezanih z diferenciacijo in individualizacijo nalog ter preverjanjem in ocenjevanjem znanja pri pouku in ocena pomembnosti posamezne dejavnosti

Dejavnosti, povezane z diferenciacijo in individualizacijo nalog ter preverjanjem in ocenjevanjem znanja pri pouku		Pogostost izvajanja navedene dejavnosti (4 - vedno; 3 - pogosto; 2 - redko; 1 - nikoli)					M	Ocena pomembnosti navedene dejavnosti za kakovosten pouk in učenje (4 - zelo pomembna; 3 - pomembna; 2 - malo pomembna; 1 - nepomembna)					M	Ilt-test α
		4	3	2	1	N		4	3	2	1	N		
		f	f%	f	f%	f		f%	f	f%	f	f%		
Naloge pri pouku za dijake diferenciram glede na njihovo predznanje in zmožnosti.	f	83	252	136	28	499	2,78	148	248	86	12	494	3,08	11,291
	f%	16,6	50,5	27,3	5,6	100,0		30,0	50,2	17,4	2,4	100,0		0,000
Pri pouku izvajam učne situacije, pri katerih so dejavnosti individualizirane.	f	30	220	217	25	492	2,52	72	254	145	15	486	2,79	10,557
	f%	6,1	44,7	44,1	5,1	100,0		14,8	52,3	29,8	3,1	100,0		0,000
Za dijake s posebnimi potrebami prilagodim izvajanje dejavnosti pri pouku.	f	139	247	96	12	494	3,04	182	230	69	10	491	3,19	5,729
	f%	28,1	50,0	19,4	2,4	100,0		37,1	46,8	14,1	2,0	100,0		0,000
Diferenciram in individualiziram domače naloge za dijake (dijakom dajem različne domače naloge glede na njihove učne zmožnosti, interese ipd.).	f	34	124	210	120	488	2,15	63	210	149	72	485	2,53	12,389
	f%	7,0	25,4	43,0	24,6	100,0		13,0	41,4	30,7	14,8	100,0		0,000
Dijakom po potrebi nudim dodatno individualno učno pomoč.	f	180	210	97	9	496	3,13	207	210	64	10	491	3,25	4,149
	f%	36,3	42,3	19,6	1,8	100,0		42,2	42,8	13,0	2,0	100,0		0,000
Naloge za dijake diferenciram in individualiziram pri ustnem ocenjevanju znanja.	f	89	197	139	64	489	2,64	108	207	130	37	482	2,80	6,013
	f%	18,2	40,3	28,4	13,1	100,0		22,4	42,9	27,0	7,7	100,0		0,000
Naloge za dijake diferenciram in individualiziram pri pisnem ocenjevanju znanja.	f	29	115	169	176	489	1,99	53	166	160	97	476	2,37	11,429
	f%	5,9	23,5	34,6	36,0	100,0		11,1	34,9	33,6	20,4	100,0		0,000
Naloge za dijake diferenciram in individualiziram pri ocenjevanju izdelkov in storitev.	f	71	153	157	104	485	2,39	90	181	142	64	477	2,62	7,824
	f%	14,6	31,5	32,4	21,4	100,0		18,9	37,9	29,8	13,4	100,0		0,000

Opravljenе statistične analize pokažejo, da na pogostost izvajanja posameznih dejavnosti, ki so povezane z diferenciacijo in individualizacijo nalog ter preverjanja in ocenjevanja znanja, pomembno vplivata dve neodvisni spremenljivki, in sicer velikost skupin, v katerih učitelji poučujejo, in vrsta izobraževalnega programa.

Učitelji pripisujejo relativno veliko pomembnost individualizaciji ocenjevanja, pa vendar poročajo, da jo izvajajo manj. Morda temu botruje pomanjkanje usposobljenosti za oblikovanje standardov znanja in na sploh za kriterijsko ocenjevanje, ki je zelo zahtevno; morda pa se v teh odgovorih nakazuje tudi strah učiteljev, da ne bi bili pri ocenjevanju pravični (v smislu: za vse enaki). Znova se kaže potreba po drugače zasnovani modularizaciji izobraževalnih programov.

4.3.1 Vpliv velikosti skupin na pogostost izvajanja posameznih dejavnosti, povezanih z individualizacijo nalog ter preverjanjem in ocenjevanjem znanja

Ugotovili smo, da velikost skupin, v katerih poučujejo učitelji, statistično pomembno vpliva na pogostost izvajanja učnih situacij, pri katerih so dejavnosti individualizirane, na pogostost prilagajanja dejavnosti dijakom s posebnimi potrebami, diferenciacijo in individualizacijo nalog pri pisnem ocenjevanju znanja ter na diferenciacijo in individualizacijo nalog pri ocenjevanju izdelkov in storitev.

Kot je razvidno iz tabele 47, učitelji, ki poučujejo dijake v manjših skupinah, pomembno pogosteje izvajajo učne situacije, pri katerih so dejavnosti individualizirane.

Tabela 47: Velikost skupine in pogostost izvajanja dejavnosti »Pri pouku izvajam učne situacije, pri katerih so dejavnosti individualizirane«

Velikost skupin		Pogostost izvajanja »Pri pouku izvajam učne situacije, pri katerih so dejavnosti individualizirane«				Skupaj
		vedno	pogosto	redko	nikoli	
do 12 dijakov	f	4	21	5	2	32
	f%	12,5 %	65,6 %	15,6 %	6,2 %	100,0 %
od 13 do 20 dijakov	f	8	69	63	6	146
	f%	5,5 %	47,3 %	43,2 %	4,1 %	100,0 %
več kot 20 dijakov	f	17	130	146	17	310
	f%	5,5 %	41,9 %	47,1 %	5,5 %	100,0 %
Skupaj	f	29	220	214	25	488
	f%	5,9 %	45,1 %	43,9 %	5,1 %	100,0 %

$\chi^2 = 13,334$ (g = 6; $\alpha = 0,038$).

Več kot tri četrtine (78,1 %) učiteljev, ki poučujejo v skupinah do 12 dijakov, vedno ali pogosto pri pouku izvaja učne situacije, pri katerih so dejavnosti individualizirane. Takih učiteljev je med tistimi v večjih skupinah le dobra (52,8 % med učitelji, ki poučujejo v skupinah od 13 do 20 dijakov) oz. slaba polovica (47,4 % med učitelji, ki poučujejo v skupinah z več kot 20 dijaki).

Podobno sliko kažejo podatki v tabeli 48. Skoraj vsi učitelji v manjših skupinah vedno ali pogosto prilagajajo izvajanje dejavnosti pri pouku za dijake s posebnimi potrebami.

Tabela 48: Velikost skupine in pogostost izvajanja dejavnosti »Za dijake s posebnimi potrebami prilagodim izvajanje dejavnosti pri pouku«

Velikost skupin	Pogostost izvajanja »Za dijake s posebnimi potrebami prilagodim izvajanje dejavnosti pri pouku«				Skupaj	
	vedno	pogosto	redko	nikoli		
do 12 dijakov	f	16	16	1	0	33
	f%	48,5 %	48,5 %	3,0 %	0,0 %	100,0 %
od 13 do 20 dijakov	f	46	69	26	3	144
	f%	31,9 %	47,9 %	18,1 %	2,1 %	100,0 %
več kot 20 dijakov	f	76	161	67	9	313
	f%	24,3 %	51,4 %	21,4 %	2,9 %	100,0 %
Skupaj	f	138	246	94	12	490
	f%	28,2 %	50,2 %	19,2 %	2,4 %	100,0 %

$\chi^2 = 14,018$ (g = 6; $\alpha = 0,029$).

Velika večina je takih učiteljev, ki te prilagoditve izvajajo v večjih skupinah, vendar je denimo med učitelji, ki poučujejo v skupinah več kot 20 dijakov, dobra petina (21,4 %) takih, ki prilagoditve za dijake s posebnimi potrebami izvajajo redko, slabi 3 % pa nikoli.

Bistveno manj pogosteje učitelji naloge diferencirajo in individualizirajo pri pisnem ocenjevanju znanja; videti je, da med učitelji prevladuje pojmovanje, da je pisno ocenjevanje znanja dejavnost, pri kateri individualizacija praviloma ni potrebna ali zaželeno (morda tudi ne pravična?).

Tabela 49: Velikost skupine in pogostost izvajanja dejavnosti »Naloge za dijake diferenciram in individualiziram pri pisnem ocenjevanju znanja«

Velikost skupin	Pogostost izvajanja »Naloge za dijake diferenciram in individualiziram pri pisnem ocenjevanju znanja«				Skupaj	
		vedno	pogosto	redko		nikoli
do 12 dijakov	f	6	6	9	11	32
	f%	18,8 %	18,8 %	28,1 %	34,4 %	100,0 %
od 13 do 20 dijakov	f	5	42	39	56	142
	f%	3,5 %	29,6 %	27,5 %	39,4 %	100,0 %
več kot 20 dijakov	f	17	66	121	108	312
	f%	5,4 %	21,2 %	38,8 %	34,6 %	100,0 %
Skupaj	f	28	114	169	175	486
	f%	5,8 %	23,5 %	34,8 %	36,0 %	100,0 %

$\chi^2 = 18,621$ (g = 6; $\alpha = 0,005$).

Med učitelji, ki poučujejo najmanjše skupine dijakov, jih naloge pri pisnem ocenjevanju vedno ali pogosto diferencira dobrih 37 %, medtem ko jih dobra tretjina trdi, da tega ne počnejo. Podobno poročajo tudi učitelji, ki poučujejo večje skupine dijakov, če pa skupaj beremo deleže tistih, ki naloge pri pisnem ocenjevanju diferencirajo redko ali nikoli, ugotovimo, da je med učitelji, ki poučujejo v največjih skupinah, takih skoraj tri četrtine.

Podobni so tudi odgovori učiteljev na vprašanje, kako pogosto diferencirajo in individualizirajo naloge pri ocenjevanju izdelkov in storitev.

Tabela 50: Velikost skupine in pogostost izvajanja dejavnosti »Naloge za dijake diferenciram in individualiziram pri ocenjevanju izdelkov in storitev«

Velikost skupin		Pogostost izvajanja »Naloge za dijake diferenciram in individualiziram pri ocenjevanju izdelkov in storitev«				Skupaj
		vedno	pogosto	redko	nikoli	
do 12 dijakov	f	6	6	9	11	32
	f%	18,8 %	18,8 %	28,1 %	34,4 %	100,0 %
od 13 do 20 dijakov	f	5	42	39	56	142
	f%	3,5 %	29,6 %	27,5 %	39,4 %	100,0 %
več kot 20 dijakov	f	17	66	121	108	312
	f%	5,4 %	21,2 %	38,8 %	34,6 %	100,0 %
Skupaj	f	28	114	169	175	486
	f%	5,8 %	23,5 %	34,8 %	36,0 %	100,0 %

$\chi^2 = 18,548$ (g = 6; $\alpha = 0,005$).

Tudi tu povsem enak delež tistih, ki poučujejo skupine do 12 dijakov, sporoča, da zanje naloge pri ocenjevanju izdelkov in storitev pogosto ali vedno diferencirajo in individualizirajo, pri čemer je delež tistih, ki enako počnejo v skupinah z več kot 20 dijadi, pomembno manjši in znaša le dobro četrtnino, medtem ko jih skoraj tri četrtnine trdi, da to počnejo redko ali nikoli. Opazimo torej lahko, da z velikostjo skupin pada pogostost individualizacije nalog pri preverjanju in ocenjevanju znanja, kar je podatek, ki bi mu bilo smiselno nameniti več pozornosti, saj bi pričakovali, da bo nasprotno. Razmeroma majhni deleži bi na splošno lahko bili znak, da je v našem prostoru še vedno prevladujoče pojmovanje, da se naloge, s katerimi ocenjujemo znanje, ne bi smele bistveno razlikovati za posamezne dijake, in da je pravično ocenjevanje tisto, pri katerem dijaki za enako izkazano znanje pridobijo enako oceno.

4.3.2 Vpliv vrste izobraževalnega programa, v katerem učitelji večinoma poučujejo, na pogostost izvajanja posameznih dejavnosti, povezanih z individualizacijo nalog ter preverjanjem in ocenjevanjem znanja

Statistični izračuni tudi pokažejo, da je pogostost izvajanja nekaterih dejavnosti, povezanih z diferenciacijo in individualizacijo nalog ter preverjanjem in ocenjevanjem znanja, pomembno odvisna od vrste programa, v katerem učitelji poučujejo. Ta denimo vpliva na pogostost diferenciranja nalog glede na predznanje dijakov in njihove zmožnosti, na pogostost izvajanja učnih situacij, pri katerih so dejavnosti individualizirane, ter na pogostost diferenciranja in individualiziranja nalog pri preverjanju in ocenjevanju znanja.

V tabeli 51 je tako prikazano, kako pogosto učitelji diferencirajo naloge ob upoštevanju predznanja dijakov in njihove zmožnosti glede na to, v katerem programu poučujejo.

Tabela 51: Program in pogostost izvajanja dejavnosti »Naloge pri pouku za dijake diferenciram glede na njihovo predznanje in zmožnosti«

Program, v katerem učitelji poučujejo večino ur		Pogostost izvajanja »Naloge pri pouku za dijake diferenciram glede na njihovo predznanje in zmožnosti«				Skupaj
		vedno	pogosto	redko	nikoli	
Programi NPI in SPI	f	25	74	20	5	124
	f%	20,2 %	59,7 %	16,1 %	4,0 %	100,0 %
Programi SSI in PTI	f	49	159	100	23	331
	f%	14,8 %	48,0 %	30,2 %	6,9 %	100,0 %
Skupaj	f	74	233	120	28	455
	f%	16,3 %	51,2 %	26,4 %	6,2 %	100,0 %

$\chi^2 = 12,009$ (g = 3; $\alpha = 0,007$).

Učitelji, ki poučujejo v programih NPI in SPI, bistveno pogosteje diferencirajo naloge za dijake, saj jih skoraj 80 % trdi, da to počnejo vedno ali pogosto. Delež takih učiteljev, ki poučujejo v programih SSI in PTI, je znatno manjši in znaša 62,8 %. To lahko nakazuje, da učitelji v programih NPI in SPI poučujejo večji delež dijakov, ki brez intenzivnejše individualizacije nalog pri pouku ne bi zmogli učinkovito dosežati ciljev izobraževalnega programa.

Podobno razmerje, čeprav s precej manjšimi deleži, je mogoče opaziti pri vprašanju, kako pogosto učitelji izvajajo pri pouku učne situacije, pri katerih so dejavnosti individualizirane.

Tabela 52: Program in pogostost izvajanja dejavnosti »Pri pouku izvajam učne situacije, pri katerih so dejavnosti individualizirane«

Program, v katerem učitelji poučujejo večino ur	Pogostost izvajanja »Pri pouku izvajam učne situacije, pri katerih so dejavnosti individualizirane«				Skupaj	
	vedno	pogosto	redko	nikoli		
Programi NPI in SPI	f	12	66	41	4	123
	f%	9,8 %	53,7 %	33,3 %	3,3 %	100,0 %
Programi SSI in PTI	f	12	139	159	18	328
	f%	3,7 %	42,4 %	48,5 %	5,5 %	100,0 %
Skupaj	f	24	205	200	22	451
	f%	5,3 %	45,5 %	44,3 %	4,9 %	100,0 %

$\chi^2 = 14,296$ (g = 3; $\alpha = 0,003$).

Večina učiteljev, ki poučuje v programih NPI in SPI, tudi tu poroča, da vedno ali pogosto izvajajo učne situacije (takih je 63,5 %), medtem ko je med učitelji v programih SSI in PTI večina takih, ki to počnejo redko ali nikoli (54,0 %). Zdi se torej, da se učne situacije, s katerimi učitelji individualizirajo posamezne dejavnosti za dijake, bolj uveljavljajo v programih NPI in SPI. Morda je razlog v tem, da so programi NPI in SPI bolj praktično naravnani, v takih pa je učne situacije nekoliko lažje oblikovati, saj je pouk bolj posredno povezan s poklicnimi nalogami, kot je to značilno za strokovne programe.

Podobne trende je mogoče zaslediti, tudi ko gre za diferenciacijo in individualizacijo nalog pri ocenjevanju znanja, kar je razvidno iz podatkov v tabelah 53, 54 in 55.

Tabela 53: Program in pogostost izvajanja dejavnosti »Naloge za dijake diferenciram in individualiziram pri ustnem ocenjevanju znanja«

Program, v katerem učitelji poučujejo večino ur		Pogostost izvajanja »Naloge za dijake diferenciram in individualiziram pri ustnem ocenjevanju znanja«				Skupaj
		vedno	pogosto	redko	nikoli	
Programi NPI in SPI	f	21	59	29	10	119
	f%	17,6 %	49,6 %	24,4 %	8,4 %	100,0 %
Programi SSI in PTI	f	58	119	104	48	329
	f%	17,6 %	36,2 %	31,6 %	14,6 %	100,0 %
Skupaj	f	79	178	133	58	448
	f%	17,6 %	39,7 %	29,7 %	12,9 %	100,0 %

$\chi^2 = 8,082$ (g = 3; $\alpha = 0,044$).

Tabela 54: Program in pogostost izvajanja dejavnosti »Naloge za dijake diferenciram in individualiziram pri pisnem ocenjevanju znanja«

Program, v katerem učitelji poučujejo večino ur		Pogostost izvajanja »Naloge za dijake diferenciram in individualiziram pri pisnem ocenjevanju znanja«				Skupaj
		vedno	pogosto	redko	nikoli	
Programi NPI in SPI	f	14	39	34	35	122
	f%	11,5 %	32,0 %	27,9 %	28,7 %	100,0 %
Programi SSI in PTI	f	14	65	122	125	326
	f%	4,3 %	19,9 %	37,4 %	38,3 %	100,0 %
Skupaj	f	28	104	156	160	448
	f%	6,2 %	23,2 %	34,8 %	35,7 %	100,0 %

$\chi^2 = 17,502$ (g = 3; $\alpha = 0,001$).

Tabela 55: Program in pogostost izvajanja dejavnosti »Naloge za dijake diferenciram in individualiziram pri ocenjevanju izdelkov in storitev«

Program, v katerem učitelji poučujejo večino ur	Pogostost izvajanja »Naloge za dijake diferenciram in individualiziram pri ocenjevanju izdelkov in storitev«				Skupaj	
	vedno	pogosto	redko	nikoli		
Programi NPI in SPI	f	30	48	28	13	119
	f%	25,2 %	40,3 %	23,5 %	10,9 %	100,0 %
Programi SSI in PTI	f	37	95	113	80	325
	f%	11,4 %	29,2 %	34,8 %	24,6 %	100,0 %
Skupaj	f	67	143	141	93	444
	f%	15,1 %	32,2 %	31,8 %	20,9 %	100,0 %

$\chi^2 = 25,629$ (g = 3; $\alpha = 0,000$).

Iz vseh treh tabel je mogoče razbrati, da učitelji, ki poučujejo v programih NPI in SPI, statistično pomembno pogosteje diferencirajo in individualizirajo naloge pri ocenjevanju znanja dijakov. Skladno s pričakovanji so ti deleži najmanjši, ko gre za pisno ocenjevanje znanja (tabela 54): le 43,5 % učiteljev v programih NPI in SPI ter 24,3 % tistih v programih SSI in PTI trdi, da pisne preizkuse diferencirajo pogosto ali vedno. Znatno večji delež učiteljev v programih NPI in SPI, tj. približno dve tretjini, vedno ali pogosto diferencira naloge pri ustnem ocenjevanju znanja ter pri ocenjevanju izdelkov in storitev; nasprotno je pri učiteljih, ki poučujejo v programih SSI in PTI, ki nalog pri ustnem in praktičnem ocenjevanju večinoma redko ali nikoli ne diferencirajo.

V nadaljevanju poročila predstavljamo odgovore učiteljev na nekatera vprašanja, s katerimi smo želeli pridobiti natančnejše podatke o izvajanju dejavnosti, ki bi lahko pripomogle k bolj kakovostnemu udejanjanju načela učne individualizacije.

4.4 Ali šole razvijajo in uporabljajo enotne didaktične rešitve?

V raziskavi nas je med drugim zanimalo, ali na šoli razvijajo in uporabljajo enotne didaktične rešitve, za katere pričakujejo, da jim bodo pri načrtovanju in izvajanju pouka sledili vsi sodelujoči učitelji. Odgovorilo je 527 učiteljev, med njimi 189 (35,9 %) pritrdilno, 338 (64,1 %) učiteljev pravi, da enotnih didaktičnih rešitev na njihovi šoli ne razvijajo in ne uporabljajo. Učitelje, ki so odgovorili nikalno, smo nadalje prosili, naj svoj odgovor pojasnijo. Odgovor je dalo 336 učiteljev, med njimi jih 111 (33,3 %) pravi, da je pri izbiri didaktičnih rešitev vsak učitelj avtonomen, 219 (65,2 %) učiteljev pa je izbralo odgovor, da se o didaktičnih rešitvah po potrebi dogovarjajo posamezni učitelji. Šest učiteljev je izbralo odgovor »drugo«, pri čemer so bodisi navedli, da so edini učitelj za predmet, ki ga poučujejo, ali da poučujejo npr. praktični pouk, ki je za razliko od drugih predmetov zelo specifičen (kar so odgovori, ki pravzaprav kažejo, da vprašanje ni bilo najbolje razumljeno), bodisi da med kolegi ni interesa ali pripravljenosti za razvijanje enotnih didaktičnih rešitev.

189 učiteljev, ki so odgovorili, da na njihovi šoli razvijajo in uporabljajo enotne didaktične rešitve, za katere se pričakuje, da jim bodo pri načrtovanju in izvajanju pouka sledili vsi sodelujoči učitelji, je v nadaljevanju lahko izbiralo med odgovori, kako to počnejo.

Tabela 56: Kako razvijajo in uporabljajo enotne didaktične rešitve

	f	f%
O didaktičnih rešitvah se dogovarjamo na ravni šole.	32	17,0
O didaktičnih rešitvah se dogovarjamo na ravni aktivov.	104	55,3
O didaktičnih rešitvah se dogovarjamo v programskem učiteljskem zboru.	33	17,6
O didaktičnih rešitvah se dogovarjamo v okviru projektnega dela oz. učnih situacij.	15	8,0
Drugo	4	2,1
Skupaj	188	100,0

Več kot polovica učiteljev (55,3 %), ki pravijo, da na njihovi šoli razvijajo in uporabljajo enotne didaktične rešitve, pravi, da se o njih dogovarjajo na ravni aktivov, sledi jim dogovarjanje o didaktičnih rešitvah v programskem učiteljskem zboru (17,6 %) in na ravni šole (17 %). Najmanjši delež učiteljev pravi, da se o didaktičnih rešitvah dogovarjajo v okviru projektnega dela oz. učnih situacij (8 %). Da je manj dogovarjanja na ravni šole in programskih učiteljskih zborov, kaže šibko prisotnost interdisciplinarne zasnovanosti pouka. Interdisciplinarni pristop pa je ključen pri učnih situacijah ali drugi obliki kompetenčno zasnovanega pouka. Sodelovanje na ravni aktiva je s tega vidika preozko.

Ko smo učitelje, ki delujejo na šoli, kjer razvijajo enotne didaktične rešitve, za katere se pričakuje, da jim bodo pri načrtovanju in izvajanju pouku sledili vsi sodelujoči učitelji, vprašali, kako tako didaktično rešitev oz. pristop poimenujejo, smo dobili naslednje odgovore.

Tabela 57: Poimenovanje didaktične rešitve/pristopa

Poimenovanje	f	f%
Kompetenčni pristop	32	17,3
Učne situacije	97	52,4
Problemski pouk	11	5,9
Izkustveno učenje	33	17,8
Drugo	12	6,5
Skupaj	185	100,0

Zanimivo je, da več kot polovica (52,4 %) učiteljev pravi, da tak pristop imenujejo »učne situacije«, hkrati pa se najmanjši delež učiteljev o didaktičnih rešitvah dogovarja v okviru projektne dela oz. učnih situacij (8 %, tabela 57) in na ravni šole (17 %, tabela 56). Le 11 učiteljev je navedlo, da takemu pristopu pravijo problemski pouk, 12 učiteljev je izbralo odgovor »drugo«, pri čemer so štirje navedli, da tak pristop poimenujejo »učenje učenja«, dva učitelja pravita, da posebnega imenovanja za to nimajo, eden ga poimenuje »načrtovanje ob začetku pouka«, eden pa je zapisal, da je poimenovanje odvisno od vrste.

4.5 Kako učitelji zagotavljajo, da so dijakom razumljivo predstavljeni učni cilji?

Učitelje smo spraševali, kaj naredijo, da so dijakom učni cilji oz. izidi bolj razumljivi. Med ponujenimi odgovori so lahko izbrali največ tri.

Tabela 58: Kako učitelj ravna, da so dijakom učni cilji oz. izidi bolj razumljivi

Kaj naredite, da so dijakom učni cilji oz. izidi bolj razumljivi?	f	f% (od n = 512)
Izdelam preglednico ciljev iz kataloga znanja.	64	12,5 %
Učne cilje oz. izide razložim na razumljiv način.	432	84,4 %
Pokažem jim primere izdelkov iz prejšnjih šolskih let.	196	38,3 %
Pokažem jim posnetke pravilno izvedenih postopkov.	86	16,8 %
Cilje navežem na realne delovne situacije v podjetju.	250	48,8 %
Drugo	11	2,1 %

Kot je razvidno iz podatkov v tabeli 58, učitelji najpogosteje učne izide oz. cilje razložijo na razumljiv način (ta odgovor je izbrala večina učiteljev, skoraj 85 %), sledil je odgovor, da cilje navežejo na realne delovne situacije v podjetju (tako je odgovorila skoraj polovica anketiranih učiteljev), dobrih 38 % učiteljev generaciji dijakov, ki jih poučujejo, pokaže primere izdelkov iz prejšnjih šolskih let, najmanjši pa je delež učiteljev, ki izdelajo preglednico ciljev iz katalogov znanja (12,5 %). 11 učiteljev je izbralo odgovor »drugo«, pri čemer so trije navedli, da učne cilje navežejo na primere iz vsakdanjega življenja, en učitelj pravi, da dijaki sami navajajo in pripovedujejo primere iz prakse in pisnih virov, pri čemer si sami izdelajo in zastavljajo cilje in preglednice, en učitelj jih opozori na preglednico ciljev v učnem gradivu, en učitelj ponazori učne cilje na konkretnih primerih v skupinski obliki dela. Da prikaže tudi ocenjevalne kriterije, je navedel en učitelj, drugi pa, da učne cilje ponazori s praktičnimi nalogami. Zanimiv je odgovor učitelja, ki poskuša dijakom učne cilje oz. izide narediti bolj razumljive tako, da jih sooči s pričakovani delodajalcev.

4.6 Kako učitelji dijakom nudijo dodatno pomoč in podporo pri učenju?

Pri vprašanju o tem, ali nudijo dodatno pomoč in podporo dijakom, ter če jo, kako ta poteka, so učitelji lahko izbrali največ tri od ponujenih osmih odgovorov.

Tabela 59: Načini, kako poteka dodatna pomoč in podpora dijakom

V kolikor nudite dijakom dodatno pomoč in podporo, kako ta poteka?	f	f% (od n = 512)
Izvajam dodatni pouk za nadarjene dijake.	116	22,8 %
Izvajam dopolnilni pouk za dijake z učnimi težavami.	187	36,7 %
Dijakom nudim individualne konzultacije.	376	73,9 %
Izvajam individualno strokovno pomoč za dijake z odločbo o usmeritvi.	157	30,8 %
Izvajam pomoč dijakom s pedagoško pogodbo.	103	20,2 %
Izvajam tutorsko podporo.	34	6,7 %
Dodatne učne pomoči ne nudim.	26	5,1 %
Drugo	21	4,1 %

Skoraj tri četrtine učiteljev nudi dijakom individualne konzultacije: morda zato, ker te lahko potekajo v bolj neformalni obliki, po potrebi in presoji učitelja, in so neobvezujoče. Bistveno manj (dobra tretjina) jih je izbralo odgovor »Izvajam dopolnilni pouk za dijake z učnimi težavami«, nekaj manj kot tretjina pa izvaja individualno strokovno pomoč za dijake z odločbo o usmeritvi. Dobra petina izvaja tudi dodatni pouk za nadarjene dijake, petina pa za dijake s pedagoško pogodbo. Najmanj učiteljev (6,7 %) izvaja tutorsko podporo. Dobrih 5 % učiteljev pa dodatne pomoči sploh ne nudi.

Med odgovori drugo so učitelji navedli:

- individualno delo na uri/možnost izpopolnjevanja po pouku;
- individualno večkrat razložim, pokažem;
- izvajam dodatno pomoč in podporo po potrebi;
- izvajam pouk za posameznike ali manjše skupine, kadar to želijo ali se izkaže potreba;

- izvajam tečaj slovenščine za dijake priseljence;
- krožek, ki prinaša dodatne možnosti za delo;
- navodila socialne službe, pedagoškega vodje;
- ob ali med odmori;
- odvisno od potrebe šole;
- organiziram dodatne dejavnosti;
- priprava na tekmovanja – delo z nadarjenimi;
- sprti rešujemo nastale probleme in če prosijo za pomoč, jo nudim ne glede na pogodbo;
- svetovalne ure;
- svetovanje za dodatno vadbo;
- uporaba spletne učilnice za dodatne vaje in materiale;
- v času govorilnih ur za dijake sem na voljo za vsa vprašanja in težave;
- v primeru učnih težav dijakom ponudim možnost dopolnilnega pouka in individualnih konzultacij;
- v prostih terminih nudim dodatno pomoč;
- več časa jim posvetim pri uri pouka;
- z dijakom individualno ponovim v času pouka.

Nadalje smo učitelje spraševali, ali dodatno pomoč in podporo izvajajo sami ali v timu. Pri odgovorih smo izločili tiste (n = 26), ki so pri prejšnjem vprašanju navedli, da dodatne pomoči ne nudijo.

Tabela 60: Ali učitelji izvajajo dodatno pomoč sami ali v timu

Ali dodatno pomoč in podporo izvajate sami ali v timu?	f	f%
Dodatno pomoč in podporo izvajam pretežno sam.	371	77,5
Dodatno pomoč in podporo izvajam pretežno v sodelovanju s kolegi.	72	15,0
Dodatno pomoč in podporo izvajam pretežno v sodelovanju z drugimi dijaki.	28	5,8
Drugo	8	1,7
Skupaj	479	100,0

Največ učiteljev (dobre tri četrtine) pravi, da dodatno pomoč in podporo izvajajo sami, 15 % jo izvaja pretežno v sodelovanju s kolegi, manjši delež (5,8 %) pa pri tem sodeluje z drugimi dijaki. Pri odgovorih »drugo« je eden od učiteljev zapisal, da tovrstno podporo in pomoč izvaja sam, ob pomoči zainteresiranih dijakov. Tudi ti rezultati kažejo, da sta timsko delo in tudi udeležba dijakov še premalo izkoriščena načina.

Pogledali smo, ali na to, kako učitelji izvajajo dodatno pomoč, vpliva program, v katerem poučujejo večino ur. Za ta namen smo združili kategorije učiteljev, ki poučujejo v programih nižjega poklicnega in srednjega poklicnega in programih srednjega strokovnega in poklicnotehniškega izobraževanja.

Tabela 61: Program, v katerem učitelji poučujejo največ ur, ter način, kako izvajajo dodatno pomoč in podporo (sami ali v timu)

Ali dodatno pomoč in podporo izvajate sami ali v timu?	Program			Skupaj
		Programi NPI in SPI	Programi SSI in PTI	
Dodatno pomoč in podporo izvajam pretežno sam.	f	79	258	337
	f%	66,9 %	81,1 %	77,3 %
Dodatno pomoč in podporo izvajam pretežno v sodelovanju s kolegi.	f	30	38	68
	f%	25,4 %	11,9 %	15,6 %
Dodatno pomoč in podporo izvajam pretežno v sodelovanju z drugimi dijaki.	f	7	19	26
	f%	5,9 %	6,0 %	6,0 %
Drugo	f	2	3	5
	f%	1,7 %	0,9 %	1,1 %
Skupaj	f	118	318	436
	f%	100,0 %	100,0 %	100,0 %

$\chi^2 = 11,777$ ($g = 3$; $\alpha = 0,008$).

Učitelji, ki večino ur poučujejo v programih SSI in PTI, v večjem deležu (81,1 %) dodatno pomoč in podporo izvajajo pretežno sami, medtem ko je takih učiteljev, ki večino ur poučujejo v programih NPI in SPI, dve tretjini. Zato četrtnina teh učiteljev dodatno pomoč in podporo izvaja v sodelovanju s kolegi, medtem ko je takih učiteljev v skupini SSI in PTI slabih 12 %.

4.7 Kako učitelji uporabljajo nekatere didaktične strategije in učno okolje?

Učitelje smo povprašali, kako izvajajo nekatere didaktične strategije, ki lahko pripomorejo k bolj kakovostni učni individualizaciji, med drugim, kako oblikujejo skupine pri uporabi učne oblike dela v skupinah, kako načrtujejo projektno učno delo in učne situacije ter katere možnosti učnega okolja uporabljajo.

Na vprašanje, kako najpogosteje oblikujejo skupine oz. pare, ko izvajajo skupinsko delo oz. delo v parih, so učitelji dali odgovore, predstavljene v tabeli 62.

Tabela 62: Na kakšen način učitelji oblikujejo skupine oz. pare za skupinsko delo oz. delo v parih

Ko se odločite za izvajanje skupinskega dela ali dela v parih, te najpogosteje oblikujete tako, da:	f	f%
dijaki sami izberejo, s kom bodo v skupini.	159	31,1
dijake v skupine/pare razporedim tako, da so v skupini dijaki različnih zmožnosti.	227	44,3
dijake v skupine/pare razporedim tako, da so v skupini dijaki podobnih zmožnosti.	52	10,2
dijake razporedim tako, da omogočam sodelovanje med tistimi, ki se sicer ne družijo.	30	5,9
Ne izvajam dela v skupinah.	16	3,1
Drugo	28	5,5
Skupaj	512	100,0

Najpogosteje učitelji (44,3 %) dijake v skupine oz. pare razdelijo tako, da v njih sodelujejo dijaki različnih zmožnosti. Slaba tretjina učiteljev dijakom prepusti odločitev, s kom bodo v skupini, dobra desetina skupine oz. pare tvori tako, da so v skupini dijaki podobnih zmožnosti. Le slabih 6 % učiteljev pare oz. skupine tvori tako, da omogoči sodelovanje med tistimi, ki se sicer ne družijo. 16 anketiranih učiteljev dela v skupinah ne izvajajo, 28 jih je izbralo odgovor »drugo«. Med njimi jih večina (10) pravi, da oblikujejo skupine oz. pare naključno, nekateri tudi z žrebom. Sledi odgovor (7), da skupine oblikujejo glede na sedežni red oz. vsak v paru dela s svojim sosedom. Trije učitelji so napisali, da oblikujejo pare oz. skupine na vse načine, ki smo jih navedli kot odgovore pri vprašanju, dva pa jih oblikujeta po abecednem redu. Posamezni odgovori pa so bili:

- različno, glede na naravo dela;
- temeljni pomen je individualno delo;
- včasih je pomembno, da imajo podobne zmožnosti, da dajo več od sebe in ne morejo prelagati nalog na druge, včasih potrebujejo pomoč in so oblikovani po različnih zmožnostih;
- enkrat prosta izbira, drugič določim člane.

Odgovori učiteljev se niso statistično pomembno razlikovali niti glede na velikost skupine, v kateri poučujejo, niti glede na predmet (splošnoizobraževalni oz. strokovni) ali glede na program, v katerem poučujejo.

V raziskavi smo učiteljem postavili tudi vprašanje, kako načrtujejo projektno učno delo in učne situacije, v primeru, da jih izvajajo.

Tabela 63: Kako učitelji načrtujejo projektno učno delo in učne situacije

Ko se odločite za izvajanje projektnega učnega dela ali učnih situacij, kako jih načrtujete?	f	f% (od n = 508)
Projektno učno delo ali učne situacije vedno načrtujem sam/a.	118	23,2 %
Projektno učno delo ali učne situacije občasno načrtujem s kolegi.	248	48,8 %
Projektno učno delo ali učne situacije vedno načrtujemo timsko na šoli oziroma v PUZ-u.	148	29,1 %
Projektno učno delo ali učne situacije načrtujem z mentorji s podjetij.	18	3,5 %
Projektno učno delo ali učne situacije načrtujem skupaj z dijaki.	152	29,9 %
Projektnega učnega dela in učnih situacij ne načrtujem in izvajam.	56	11,0 %

Skoraj polovica učiteljev (48,8 %) projektno učno delo ali učne situacije občasno načrtuje skupaj s kolegi, po pogostosti sledi odgovor, da tovrstno delo načrtujejo skupaj z dijaki (ta odgovor je izbralo skoraj 30 % učiteljev). Najmanjkrat je bil izbran odgovor, da projektno učno delo ali učne situacije načrtujejo skupaj z mentorji v podjetjih (3,5 %). Dobra desetina (11 %) učiteljev projektne učne dela in učnih situacij ne načrtuje in ne izvaja. Dobri dve tretjini med učitelji, ki ne načrtujejo in izvajajo projektne učne dela in učnih situacij, je učiteljev splošnoizobraževalnih predmetov. Naslednje vprašanje, ki smo ga postavili učiteljem, je bilo povezano s tem, na podlagi česa najpogosteje načrtujejo projektno učno delo in učne situacije. Pri prikazu podatkov za ta odgovor smo izločili tiste, ki projektne učne dela ne načrtujejo in ne izvajajo. Njihovi odgovori so navedeni v tabeli 64.

Tabela 64: Na podlagi česa učitelji načrtujejo projektno učno delo in učne situacije

Na podlagi česa najpogosteje načrtujete projektno učno delo in učne situacije?	f	f%
Projektno učno delo in učne situacije načrtujem le na podlagi ciljev iz kataloga znanja za moj predmet/strokovni modul.	71	16,2
Projektno učno delo in učne situacije najpogosteje načrtujem na podlagi ciljev iz kataloga znanja za moj predmet/strokovni modul, občasno se navežem tudi na učne cilje iz drugih katalogov znanja.	98	22,4
Projektno učno delo in učne situacije najpogosteje načrtujem na podlagi učnih ciljev iz več katalogov znanja.	62	14,2
Pri načrtovanju projektne učne dela in učnih situacij se bolj kot na katalog znanja opiram na svojo strokovno presojo in interese dijakov.	207	47,3
Skupaj	438	100,0

Učitelji se pri načrtovanju projektne učne dela in učnih situacij bolj kot na katalog znanja opirajo na svojo strokovno presojo in interese dijakov. Ta odgovor je izbralo dobrih 47 % učiteljev. Pogosto (22,4 % učiteljev pravi tako) projektno učno delo načrtujejo na podlagi ciljev iz kataloga znanja za svoj predmet, občasno pa se pri tem navežejo tudi na učne cilje iz drugih katalogov znanja. Dobrih 16 % učiteljev projektno učno delo in učne situacije načrtuje le na podlagi ciljev iz kataloga znanja za svoj predmet/strokovni modul. Ti rezultati kažejo problematično situacijo: projektno učno delo in učne situacije niso namenjene popestritvi pouka, ampak so eno izmed učinkovitejših načinov razvoja poklicnih kompetenc. Če jih učitelji večinoma izvajajo glede na lastne želje ali želje dijakov oz. lastnih presoj in interesov dijakov ne povežejo s cilji v katalogih znanja, potem se njihov namen

izgubi. Enako velja tudi za vse druge didaktične učne oblike in metode – če denimo učitelji dela v skupinah ne uporabljajo z jasnimi cilji, vezanimi na cilje programa, potem ni nena-
vadno, da jih z leti izkušenj vse bolj opuščajo, saj želijo biti pri delu racionalni in učinkoviti.

Pri vprašanju o tem, katere možnosti učnega okolja učitelji najpogosteje uporabljajo, da bi olajšali individualizacijo pouka, smo navedli nekatere, za katere smo predpostavili, da jih učitelji lahko uporabljajo.

Tabela 65: Možnosti učnega okolja, ki jih učitelji uporabljajo, da bi olajšali individualizacijo pouka

Katere možnosti učnega okolja najpogosteje uporabljate, da bi olajšali individualizacijo pouka?	f	f% (od n = 507)
Prilagajam postavitev klopi v učilnicah.	187	36,9 %
Uporabljam prostore za delo v manjših skupinah.	140	27,6 %
Uporabljam prostore za individualne pogovore.	132	26,0 %
Uporabljam prostore delovne kotičke.	68	13,4 %
Dijakom omogočam dostop do računalnika.	194	38,3 %
Dijaki imajo brezžični internetni dostop.	108	21,3 %
Individualizacije ne izvajam.	54	10,7 %
Drugo	18	3,6 %

Najpogosteje učitelji omogočijo dijakom dostop do računalnika (38,3 %), sledi prilagoditev postavitve klopi v učilnicah (36,9 %), slabih 28 % učiteljev uporablja ustrezne prostore za delo v manjših skupinah, dobra četrtina pa posebne prostore za individualne pogovore. Nekoliko presenetljiv je odgovor dobre desetine učiteljev, da individualizacije ne izvajajo. Med odgovori »drugo« najdemo naslednja pojasnila:

- hitrejši delajo naprej;
- imam vedno možnost individualizacije;
- individualizacijo zelo redko izvajam;
- javno v času konzultacij in ko v razredu poteka pouk;
- knjižnica;
- konvencionalno delo;
- ločene skupine;
- nič;
- nič od navedenega;
- odvisno od možnosti učilnice;
- poskrbim, da naju ali nas v tem času nihče ne moti;
- pouk praktičnih vsebin je že sam po sebi zelo individualiziran;
- preveč dijakov za individualizacijo;
- pripravljam dodatne vaje in naloge;
- velikokrat bi prišel prav računalnik, internet in projektor, pa sem žal v prostorih, ki tega nimajo (ker so pri stroki v skupinah po 15 dijakov (zaradi kombiniranja));
- zaradi prostorske stiske so ostale navedene možnosti onemogočene.

Zanimalo nas je tudi, ali se pri posameznih postavkah, kakšne možnosti učnega okolja uporabljajo za individualizacijo, razlikujejo učitelji splošnoizobraževalnih in strokovnih predmetov oz. praktičnega pouka. Ugotovili smo, da je delež učiteljev strokovnih predmetov, ki so izbrali odgovor, da dijakom omogočijo dostop do računalnika, večji (47,3 %), kot je ta delež pri učiteljih splošnih predmetov (28,7 %). Razlika je statistično pomembna ($\chi^2 = 17,704$ ($g = 1$; $\alpha = 0,000$)). Ravno obratno sliko pa kažejo podatki pri postavki »Individualizacije ne izvajam«. Med učitelji, ki so izbrali to postavko, je večji delež učiteljev splošnoizobraževalnih predmetov (14,3 %) kot učiteljev strokovnih predmetov oz. praktičnega pouka (7,2 %). Tudi tukaj so se njihovi odgovori statistično pomembno razlikovali ($\chi^2 = 6,597$ ($g = 1$; $\alpha = 0,010$)).

Med dejavnike, ki vplivajo na to, katere možnosti učnega okolja učitelji najpogosteje uporabljajo, smo šteli tudi velikost skupin, v katerih učitelji poučujejo.

Tabela 66: Velikost skupin in uporaba delovnih kotichek

Velikost skupin	Možnosti učnega okolja »Uporabljam delovne koticke«		Skupaj	
	ne	da		
do 12 dijakov	f	23	9	32
	f%	71,9 %	28,1 %	100,0 %
od 13 do 20 dijakov	f	122	29	151
	f%	80,8 %	19,2 %	100,0 %
več kot 20 dijakov	f	291	29	320
	f%	90,9 %	9,1 %	100,0 %
Skupaj	f	436	67	503
	f%	86,7 %	13,3 %	100,0 %

$\chi^2 = 15,629$ ($g = 2$; $\alpha = 0,000$).

Večji delež učiteljev, ki poučujejo v manjših skupinah, pravi, da pri individualizaciji pogosteje uporabljajo delovne koticke (takih je v skupini z do 12 dijaki 28,1 %, v skupini od 13 do 20 dijakov slabih 20 %). Najmanjši je delež učiteljev, ki poučujejo v velikih skupinah in pogosto uporabljajo tovrstne koticke za individualizirano delo (9,1 %).

Tabela 67: Program, v katerem učitelji poučujejo največ ur, in uporaba prostorov za individualne pogovore

Program, v katerem učitelji poučujejo večino ur	Katere možnosti učnega okolja »Uporabljam prostore za individualne pogovore«		Skupaj	
	ne	da		
Programi NPI in SPI	f	81	44	125
	f%	64,8 %	35,2 %	100,0 %
Programi SSI in PTI	f	263	77	340
	f%	77,4 %	22,6 %	100,0 %
Skupaj	f	344	121	465
	f%	74,0 %	26,0 %	100,0 %

$\chi^2 = 7,482$ (g = 1; $\alpha = 0,006$).

Učitelji, ki poučujejo v programih NPI in SPI, so v večjem deležu (35,2 %) izbrali odgovor, da pogosto uporabljajo prostore za individualne pogovore, kot učitelji v programih SSI in PTI (22,6 %).

Tabela 68: Program, v katerem učitelji poučujejo največ ur, in dostop do računalnika

Program, v katerem učitelji poučujejo večino ur	Možnosti učnega okolja »Dijakom omogočam dostop do računalnika«		Skupaj	
	ne	da		
Programi NPI in SPI	f	87	38	125
	f%	69,6 %	30,4 %	100,0 %
Programi SSI in PTI	f	199	141	340
	f%	58,5 %	41,5 %	100,0 %
Skupaj	f	286	179	465
	f%	61,5 %	38,5 %	100,0 %

$\chi^2 = 4,731$ (g = 1; $\alpha = 0,030$).

V tem primeru so učitelji, ki večino ur poučujejo v programih SSI in PTI, tisti, ki pogosteje dijakom omogočijo dostop do računalnika (41,5 %), kot njihovi kolegi, ki večino ur poučujejo v programih NPI in SPI (30,4 %).

Tabela 69: Izkušnje s poučevanjem in izvajanje individualizacije

Izkušnje s poučevanjem	Možnosti učnega okolja »Individualizacije ne izvajam«		Skupaj	
	izvajam	ne izvajam		
do 5 let	f	44	12	56
	f%	78,6 %	21,4 %	100,0 %
od 6 do 20 let	f	248	28	276
	f%	89,9 %	10,1 %	100,0 %
od 21 do 30 let	f	119	13	132
	f%	90,2 %	9,8 %	100,0 %
več kot 30 let	f	36	1	37
	f%	97,3 %	2,7 %	100,0 %
Skupaj	f	447	54	501
	f%	89,2 %	10,8 %	100,0 %

$\chi^2 = 9,348$ (g = 3; $\alpha = 0,025$).

Več kot petina učiteljev, ki imajo do pet let delovne dobe, individualizacije ne izvaja. Z naraščanjem števila let delovne dobe pada delež tistih, ki individualizacije ne izvajajo. Le en učitelj, ki ima več kot 30 let delovne dobe, je navedel, da individualizacije ne izvaja.

4.8 Kako pogosto učitelji uporabljajo posamezna učna sredstva?

V raziskavi nas je tudi zanimalo, kako pogosto učitelji za namene izvajanja učne individualizacije uporabljajo različna učna sredstva. Odgovori so predstavljeni v tabeli 70.

Tabela 70: Pogostost uporabe učnih sredstev

		skoraj vedno	pogosto	redko	nikoli	skupaj	M
Tiskani učbeniki	f	132	193	112	47	484	2,85
	f%	27,3	39,9	23,1	9,7	100,0	
E-učbeniki	f	22	160	190	97	469	2,23
	f%	4,7	34,1	40,5	20,7	100,0	
Strokovna literatura	f	97	256	114	15	482	2,90
	f%	20,1	53,1	23,7	3,1	100,0	
Delovni listi	f	101	262	94	26	483	2,91
	f%	20,9	54,2	19,5	5,4	100,0	
AV-gradivo	f	51	193	161	60	465	2,51
	f%	11,0	41,5	34,6	12,9	100,0	
Specifične aplikacije	f	24	116	217	109	466	2,12
	f%	5,2	24,9	46,6	23,4	100,0	
Specializirani pripomočki za dijake s posebnimi potrebami	f	20	44	215	182	461	1,79
	f%	4,3	9,5	46,6	39,5	100,0	
Orodja, stroji in naprave za posamezne predmete oz. modul (pri tej postavki so zajeti le učitelji strokovnih predmetov in praktičnega pouka)	f	61	96	57	43	257	2,68
	f%	23,7	37,4	22,2	16,7	100,0	

Po pogostosti uporabe za namene diferenciacije in individualizacije pouka najbolj izstopajo uporaba delovnih listov, strokovne literature in tiskanih učbenikov, najredkeje pa učitelji za te namene uporabljajo specializirane pripomočke za dijake s posebnimi potrebami. Opažimo tudi lahko, da je razmeroma redka tudi uporaba e-učbenikov in specifičnih aplikacij: več kot 60 % učiteljev trdi, da redko ali nikoli ne uporabljajo e-učbenikov, blizu 70 % pa jih enako trdi za specifične aplikacije. To je lahko znak, da uporaba e-gradiv in računalniških aplikacij med učitelji v poklicnem in strokovnem izobraževanju ni zelo razširjena. Po drugi strani pa učitelji strokovnih modulov in praktičnega pouka tudi pogosto uporabljajo orodja, stroje in naprave z namenom, da z njihovo pomočjo diferencirajo in individualizirajo pouk.

V nadaljevanju nas je zanimalo, ali je pogostost uporabe posameznih učnih gradiv odvisna od tega, ali učitelji poučujejo splošnoizobraževalne ali strokovne predmete oz. praktični pouk. Ugotovili smo, da na pogostost uporabe tiskanih učbenikov in strokovne literature pomembno vpliva tip programske enote, ki jo učitelji poučujejo, na pogostost uporabe specifičnih aplikacij pa poleg tega tudi število let delovnih izkušenj s poučevanjem.

Tabela 71: Predmeti, ki jih učitelji poučujejo večino ur, in pogostost uporabe tiskanih učbenikov

Predmeti, ki jih učitelji poučujejo večino ur	Pogostost uporabe tiskanih učbenikov				Skupaj	
	skoraj vedno	pogosto	redko	nikoli		
splošnoizobraževalni predmeti	f	83	85	35	12	215
	f%	38,6 %	39,5 %	16,3 %	5,6 %	100,0 %
strokovni predmeti in praktični pouk	f	46	99	71	34	250
	f%	18,4 %	39,6 %	28,4 %	13,6 %	100,0 %
Skupaj	f	129	184	106	46	465
	f%	27,7 %	39,6 %	22,8 %	9,9 %	100,0 %

$\chi^2 = 31,973$ (g = 3; $\alpha = 0,000$).

Podatki v tabeli 71 pokažejo pomembno razliko v pogostosti uporabe tiskanih učbenikov med učitelji splošnoizobraževalnih predmetov ter učitelji strokovnih modulov in praktičnega pouka: če je med prvimi skoraj 80 % takih, ki pogosto ali skoraj vedno uporabljajo tiskane učbenike, je učiteljev strokovnih modulov, ki trdijo enako, le slabih 59 %. Med temi je 13,6 % celo takih, ki učbenikov ne uporabljajo nikoli. Ti deleži bi lahko pomenili, da gre pri strokovnih modulih in praktičnem pouku pogosto za programske enote, za katere ustreznih učbenikov na trgu preprosto ni, ali pa jih, tudi če obstajajo, učitelji težje vključijo v učni proces.

Razmerje med deleži je ravno nasprotno pri vprašanju, kako pogosto učitelji uporabljajo strokovno literaturo.

Tabela 72: Predmeti, ki jih učitelji poučujejo večino ur, in pogostost uporabe strokovne literature

Predmeti, ki jih učitelji poučujejo večino ur	Pogostost uporabe strokovne literature				Skupaj	
	skoraj vedno	pogosto	redko	nikoli		
splošnoizobraževalni predmeti	f	35	105	67	6	213
	f%	16,4 %	49,3 %	31,5 %	2,8 %	100,0 %
strokovni predmeti in praktični pouk	f	57	141	43	9	250
	f%	22,8 %	56,4 %	17,2 %	3,6 %	100,0 %
Skupaj	f	92	246	110	15	463
	f%	19,9 %	53,1 %	23,8 %	3,2 %	100,0 %

$\chi^2 = 13,495$ (g = 3; $\alpha = 0,004$).

Opaziti je mogoče, da učitelji strokovnih modulov po strokovni literaturi posegajo zelo pogosto. Skoraj 80 % jih namreč poroča, da strokovno literaturo pogosto ali skoraj vedno uporabljajo za učno individualizacijo, medtem ko je med učitelji splošnoizobraževalnih predmetov ta delež bistveno manjši, tretjina jih celo meni, da strokovno literaturo uporabljajo le redko ali nikoli. Morda bi bilo mogoče razloge za tako velik delež odgovorov »redko« iskati tudi v samem razumevanju pojma »strokovna literatura«; če so učitelji splošnoizobraževalnih predmetov to razumeli kot literaturo s področja stroke oz. s poklicnega področja, za katerega se dijaki izobražujejo, je mogoče razumeti, da po njej redkeje posegajo, čeprav bi bilo lahko to produktivno prav za udeležanje kakovostne učne individualizacije.

Še bistveno manj učiteljev splošnoizobraževalnih predmetov uporablja specifične aplikacije.

Tabela 73: Predmeti, ki jih učitelji poučujejo večino ur, in pogostost uporabe specifičnih aplikacij

Predmeti, ki jih učitelji poučujejo večino ur	Pogostost uporabe specifičnih aplikacij				Skupaj	
	skoraj vedno	pogosto	redko	nikoli		
splošnoizobraževalni predmeti	f	6	46	100	56	208
	f%	2,9 %	22,1 %	48,1 %	26,9 %	100,0 %
strokovni predmeti in praktični pouk	f	17	67	111	46	241
	f%	7,1 %	27,8 %	46,1 %	19,1 %	100,0 %
Skupaj	f	23	113	211	102	449
	f%	5,1 %	25,2 %	47,0 %	22,7 %	100,0 %

$\chi^2 = 8,337$ (g = 3; $\alpha = 0,040$).

Kot kažejo podatki v tabeli 73, tri četrtine učiteljev splošnoizobraževalnih predmetov specifične aplikacije uporablja redko ali nikoli. To bodisi pomeni, da specifičnih aplikacij za pouk splošnoizobraževalnih predmetov ni ali pa se učitelji zanje, tudi če obstajajo, ne odločajo. Le nekoliko – a vendarle statistično pomembno – večji je delež učiteljev strokovnih modulov in praktičnega pouka, ki menijo, da specifične aplikacije uporabljajo pogosto ali skoraj vedno, takih je namreč dobrih 34 %.

Pri postavki o pogostosti uporabe specifičnih aplikacij smo lahko ugotovili, da obstaja tudi statistično pomembna razlika med učitelji z različnim številom let izkušenj s poučevanjem.

Tabela 74: Delovne izkušnje in pogostost uporabe specifičnih aplikacij

Delovne izkušnje s poučevanjem	Pogostost uporabe specifičnih aplikacij				Skupaj	
	skoraj vedno	pogosto	redko	nikoli		
do 5 let	f	5	19	22	9	55
	f%	9,1 %	34,5 %	40,0 %	16,4 %	100,0 %
od 6 do 20 let	f	12	59	129	56	256
	f%	4,7 %	23,0 %	50,4 %	21,9 %	100,0 %
od 21 do 30 let	f	5	35	53	27	120
	f%	4,2 %	29,2 %	44,2 %	22,5 %	100,0 %
več kot 30 let	f	1	3	13	14	31
	f%	3,2 %	9,7 %	41,9 %	45,2 %	100,0 %
Skupaj	f	23	116	217	106	462
	f%	5,0 %	25,1 %	47,0 %	22,9 %	100,0 %

$\chi^2 = 17,793$ (g = 3; $\alpha = 0,038$).

Zgornja tabela razkrije zanimiv, čeprav do neke mere pričakovan trend: če je med učitelji z najmanj leti delovnih izkušenj, torej med večinoma mlajšimi učitelji, skoraj 45 % takih, ki poročajo, da specifične aplikacije uporabljajo pogosto ali skoraj vedno, je ta delež med učitelji, ki imajo več kot 30 let delovnih izkušenj, bistveno manjši in znaša le 12,9 %. Med temi je dobrih 45 % takih, ki specifičnih aplikacij ne uporabljajo nikoli. Po eni strani bi to lahko pomenilo, da so mlajši učitelji bolj vešč ali bolj naklonjeni uporabi specifičnih računalniško podprtih aplikacij, lahko pa podatki kažejo tudi to, da imajo starejši učitelji utečene didaktične rešitve, ki so se jim skozi leta poučevanja izkazale kot dovolj kakovostne in učinkovite, zaradi česar ne zaznavajo potrebe po uvajanju novejših specifičnih aplikacij v načrtovanje in izvajanje pouka.

4.9 Katere teme učitelji obravnavajo pri individualnih pogovorih z dijaki?

Pri vprašanju o tem, ali učitelji izvajajo individualne pogovore z dijaki, nas je zanimalo, katere teme pri tem obravnavajo.

Tabela 75: Teme, ki jih učitelji obravnavajo v vnaprej načrtovanih individualnih pogovorih z dijaki

Teme individualnih pogovorov z dijaki	f	f% (n = 494)
Spoznavanje dijakovih potencialov.	156	31,6 %
Določanje učnih ciljev.	60	12,11 %
Preverjanje doseganja učnih ciljev in izvajanje obveznosti.	164	33,2 %
Prepoznavanje in možnosti premagovanja ovir.	215	43,5 %
Nudenje povratne informacije o procesu učenja.	125	23,1 %
Načrtovanih individualnih pogovorov z dijaki ne izvajam.	82	16,6 %
Drugo	6	1,2

Največji delež učiteljev (43,5 %) v načrtovanih individualnih pogovorih z dijaki obravnava tematiko prepoznavanja in možnosti premagovanja ovir. Tretjina učiteljev je kot temo, ki jo obravnavajo, izbrala tudi preverjanje doseganja učnih ciljev in izvajanje obveznosti. Podobno pogosto je bil izbran tudi odgovor »Spoznavanje dijakovih potencialov«. Najredkeje učitelji v teh pogovorih določajo učne cilje. Kar velik delež (16,6 %) je takih učiteljev, ki načrtovanih individualnih pogovorov z dijaki ne izvajajo. Eden od učiteljev je pri odgovoru »drugo« navedel, da obravnava v teh razgovorih družinsko problematiko.

4.10 Koliko dijakov pripravlja mapo učnih dosežkov in čemu je ta namenjena?

V raziskavi nas je zanimalo tudi, kolikšen delež dijakov po ocenah učiteljev pripravlja mapo učnih dosežkov oz. druge oblike portfolia (tabela 76) ter v čem učitelji vidijo ključno korist priprave take mape (tabela 77).

Tabela 76: Ocena deleža dijakov, ki pripravljajo mapo učnih dosežkov

Kolikšen delež dijakov na vaši šoli pripravlja mapo učnih dosežkov oz. druge oblike portfolia?	f	f%
Takšen dokument pripravljajo vsi dijaki.	71	14,4
Takšen dokument pripravlja večina dijakov.	73	14,8
Takšen dokument pripravljajo le najbolj motivirani dijaki.	120	24,3
Te prakse na šoli skorajda ne poznamo.	77	15,6
Tega podatka ne poznam.	140	28,3
Drugo	13	2,6
Skupaj	494	100,0

28,3 % učiteljev podatka, kolikšen delež dijakov na njihovi šoli pripravlja mapo učnih dosežkov, ne pozna. Slaba četrtnina jih ocenjuje, da jo pripravljajo le najbolj motivirani dijaki. Dobrih 15 % učiteljev pravi, da te prakse na njihovi šoli skorajda ne poznajo. Da tak dokument pripravljajo vsi dijaki oz. večina, meni slabih 15 % anketiranih učiteljev. Pri odgovoru »drugo« so bili zapisi učiteljev različni: nekateri so poudarili, da se priprava mape učnih dosežkov pri njih ni obnesla, čeprav so to prakso v preteklosti poznali; eden od učiteljev je zapisal, da »se šola trudi v tej smeri«, eden pa, da mapa učnih dosežkov nastaja v obliki »klasičnega zvezka«.

Na vprašanje, v čem vidijo ključno korist mape učnih dosežkov, so učitelji odgovarjali, kot prikazuje tabela 77 (med ponujenimi odgovori so lahko izbrali največ dva).

Tabela 77: Koristnost mape učnih dosežkov (odgovori učiteljev, ki so zapisali, da dijaki mapo učnih dosežkov pripravljajo)

	f	f% (n = 365)
Dijakom omogočajo načrtovanje osebnih ciljev in s tem dvigajo motivacijo za učenje.	152	41,6 %
Dijakom omogočajo spremljanje lastnega napredka in s tem sprejemanje večje odgovornosti za lasten razvoj.	256	70,1 %
Pozitivno vplivajo na zaposljivost dijaka.	96	26,3 %
Drugo	8	2,2

Učitelji so pri tem vprašanju lahko izbrali največ dva odgovora. Več kot 70 % učiteljev meni, da je ključna korist priprave mape učnih dosežkov, da dijakom omogoča spremljanje lastnega napredka in s tem sprejemanje večje odgovornosti za lasten razvoj. Dobrih 41 % vidi korist take mape v omogočanju načrtovanja osebnih ciljev in s tem dviga motivacije za učenje, medtem ko jih manjši delež meni, da priprava mape učnih dosežkov lahko pozitivno vpliva na zaposljivost dijakov. Pod odgovor »drugo« je nekaj učiteljev poudarilo, da ne vidijo posebnega smisla v pripravi tovrstnih map, eden tudi meni, da dijakom ne pomenijo veliko. Zaslediti pa je bilo mogoče tudi mnenje, da je mapa učnih dosežkov nekaj, za kar morajo biti odgovorni dijaki sami, pri čemer se pričakuje tudi njihova lastna samokritičnost.

Zdi se, da mape učnih dosežkov učitelji ne prepoznajo kot sredstva, ki pomaga dijakom pri njihovem kariernem razvoju, temveč bolj kot nekakšno dodatno motivacijsko sredstvo, ki bo dvignilo njihovo željo po učenju. S tem se dodatno potrjuje teza, da je individualizacija v slovenskem poklicnem in strokovnem izobraževanju razumljena bolj kot »pedagoško« in manj kot »karierno« sredstvo.

4.11 Kdaj učitelji z dijaki opravijo refleksijo o kakovosti pridobljenega znanja?

Zanimalo nas je tudi, kdaj učitelji najpogosteje opravijo refleksijo o kakovosti pridobljenega znanja in procesa učenja.

Tabela 78: Frekvenčna porazdelitev odgovorov na vprašanje, kdaj učitelji izvajajo refleksijo o kakovosti znanja in učenja

Kdaj z dijaki najpogosteje opravite refleksijo o kakovosti pridobljenega znanja in procesa učenja?	f	f% (n = 489)
Po vsaki učni uri oz. didaktični enoti.	93	19,0
Ob zaključku daljše učne teme, situacije oz. didaktičnega sklopa.	340	69,5
Ob koncu posameznega ocenjevalnega obdobja.	145	29,7
Ob koncu šolskega leta.	80	16,4
Z dijaki takšne refleksije ne opravljam.	21	4,3
Drugo	5	1,0

Večina učiteljev (skoraj 70 %) tovrstno refleksijo opravi ob zaključku daljše učne teme, situacije oz. didaktičnega sklopa, slabih 30 % pa ob koncu posameznega ocenjevalnega obdobja. Učiteljev, ki refleksijo o kakovosti pridobljenega znanja opravijo po vsaki učni uri oz. didaktični enoti, je v skupini anketiranih učiteljev 93 (19 %). 21 učiteljev (4,3 %) take refleksije ne opravi.

Pri odgovoru »drugo« so učitelji navedli, da refleksijo o kakovosti pridobljenega znanja opravijo, ko jih v to prisilijo okoliščine (»ob trku z realnostjo«) ali po opravljenem ocenjevanju znanja.

Ko smo pogledali, ali se učitelji z različnimi delovnimi izkušnjami razlikujejo glede tega, kdaj opravijo refleksijo o kakovosti pridobljenega znanja, smo ugotovili, da število let delovnih izkušenj pomembno vpliva na to, ali učitelji menijo, da opravljajo refleksijo po vsaki didaktični enoti (tabela 79), medtem ko vrsta programa, v katerem poučujejo, pomembno vpliva na njihovo mnenje, ali refleksijo najpogosteje opravijo ob koncu šolskega leta (tabela 80).

Tabela 79: Delovne izkušnje s poučevanjem in opravljanje refleksije po vsaki učni uri oz. didaktični enoti

Delovne izkušnje s poučevanjem	Refleksijo opravi po vsaki učni uri oz. didaktični enoti		Skupaj	
	ne	da		
do 5 let	f	37	18	55
	f%	67,3 %	32,7 %	100,0 %
od 6 do 20 let	f	224	45	269
	f%	83,3 %	16,7 %	100,0 %
od 21 do 30 let	f	101	24	125
	f%	80,8 %	19,2 %	100,0 %
več kot 30 let	f	30	5	35
	f%	85,7 %	14,3 %	100,0 %
Skupaj	f	392	92	484
	f%	81,0 %	19,0 %	100,0 %

$\chi^2 = 8,142$ (g = 3; $\alpha = 0,043$).

Kot kažejo porazdelitve odgovorov v tabeli, velika večina učiteljev ne opravlja refleksije po vsaki didaktični enoti, izjema so le učitelji z najmanj leti delovnih izkušenj, med katerimi je skoraj tretjina takih, ki trdijo, da to vendarle počnejo. Eden od razlogov bi lahko bil že dejstvo, da posamezne didaktične enote večinoma obsegajo prekratek čas, da bi se učiteljem zdelo smiselno po vsaki opravljeni refleksiji: če je namreč pouk pretežno strukturiran v 45- ali 90-minutne didaktične enote, je dejansko poglobljena refleksija manj mogoča in smiselna kot po časovno obsežnejših didaktičnih enotah.

Tabela 80: Program, v katerem učitelji poučujejo večino ur, in opravljanje refleksije ob koncu šolskega leta

Program, v katerem učitelji poučujejo večino ur	Refleksijo najpogosteje opravi ob koncu šolskega leta		Skupaj	
	ne	da		
Programi NPI in SPI	f	112	10	122
	f%	91,8 %	8,2 %	100,0 %
Programi SSI in PTI	f	264	61	325
	f%	81,2 %	18,8 %	100,0 %
Skupaj	f	376	71	447
	f%	84,1 %	15,9 %	100,0 %

$\chi^2 = 7,421$ (g = 1; $\alpha = 0,006$).

Razmeroma majhen delež učiteljev poroča, da opravljajo refleksijo ob koncu šolskega leta, pri čemer se statistično pomembne razlike vendarle pokažejo med tistimi, ki poučujejo v programih NPI in SPI, ter tistimi, ki poučujejo v programih SSI in PTI – med zadnjimi je namreč skoraj petina takih, ki trdijo, da refleksijo po koncu šolskega leta opravijo, medtem ko je med prvimi ta delež manjši od 10 %.

4.12 S katerimi ukrepi vodstvo šole učitelje podpira pri izvajanju individualizacije in diferenciacije?

Učiteljem smo ponudili sedem odgovorov na vprašanje, s katerimi ukrepi jih vodstvo šole najbolj podpira pri izvajanju individualizacije in diferenciacije pouka, med katerimi so lahko izbrali največ tri, ki zanje najbolj veljajo.

Tabela 81: Ukrepi vodstva šole kot pomoč učiteljem pri izvajanju individualizacije in diferenciacije

S katerimi ukrepi vas vodstvo šole najbolj podpira pri izvajanju individualizacije in diferenciacije pouka?	f	f% (n = 483)
Vodstvo šole omogoča čas za načrtovanje dejavnosti.	98	20,3 %
Vodstvo šole nudi pomoč pri iskanju organizacijskih rešitev.	93	19,3 %
Vodstvo šole omogoča dodatno izobraževanje.	247	51,1 %
Vodstvo šole izvaja individualne razgovore z učitelji.	83	17,2 %
Vodstvo šole omogoča izmenjavo primerov dobrih praks.	187	38,7 %
Vodstvo šole spodbuja sodelovanje med sodelavci, delodajalci, lokalnim okoljem.	234	48,4
Vodstvo šole ne podpira individualizacije in diferenciacije pouka.	35	7,2 %
Drugo	8	1,7

Dobra polovica učiteljev pravi, da jim vodstvo šole omogoča dodatno izobraževanje, nekoliko manj kot polovica (48,4 %) je izbrala odgovor, da vodstvo šole spodbuja sodelovanje med sodelavci, delodajalci in lokalnim okoljem. Obenem je bil z 38,7 % izbran odgovor, da vodstvo šole omogoča izmenjavo primerov dobrih praks, dobra petina učiteljev pravi, da jim vodstvo omogoča čas za načrtovanje dejavnosti, slaba petina pa, da pomaga pri iskanju organizacijskih rešitev. Da vodstvo šole individualizacije in diferenciacije pouka ne podpira, je navedlo 35 anketiranih učiteljev. Delež sicer ni velik (7,2 %), vendar kljub temu kaže na to, da nekatera vodstva šol, po mnenju učiteljev, podpora individualizacije in diferenciacije pouka ne namenjajo dovolj poudarka oz. učitelji te podpore ne zaznavajo. Med 35 učitelji, ki so izbrali ta odgovor, trije prihajajo iz šole z manj kot 300 učenci, drugi pa iz večjih šol.

Pri odgovorih »drugo« so učitelji navedli, da bodisi ne zaznavajo posebnih ukrepov na tem področju ali da vodstvo učiteljev pri individualizaciji preprosto ne ovira, pri čemer je eden od anketiranih zapisal, da »v tem obdobju ni poudarek na individualizaciji pouka«.

Nadalje smo učitelje spraševali, kje vidijo možnosti za individualizacijo pri sodelovanju z delodajalci.

Tabela 82: Mnenje učiteljev o tem, kako bi lahko v sodelovanju z delodajalci dosegli boljše možnosti za individualizacijo

Kako bi v sodelovanju z delodajalci lahko dosegli boljše možnosti za individualizacijo?	f	f% (n = 473)
S povečanjem obsega praktičnega usposabljanja z delom.	150	31,7 %
Z večjim številom individualnih pogodb.	57	12,1 %
Z bolj prilagojenimi učnimi mesti za dijake s posebnimi potrebami.	122	25,8 %
S ponudbo odgovornejših nalog motiviranim dijakom.	215	45,5 %
Z zagotavljanjem učnih mest za razvoj tistih kompetenc, ki jih šola ne more ponuditi.	245	51,8 %
Ne vidim takih možnosti.	39	8,2 %
Drugo	25	5,3 %

Za dobro polovico učiteljev je sodelovanje z delodajalci možnost za individualizacijo z zagotavljanjem učnih mest za razvoj tistih kompetenc, ki jih šola ne more ponuditi. Po pogostosti nato sledi odgovor, da bi v sodelovanju z delodajalci morali motiviranim dijakom ponuditi odgovornejše naloge (tako meni 45,5 % učiteljev). Slaba tretjina (31,7 %) vidi možnost v večjem številu individualnih pogodb, dobra četrtnina pa v bolj prilagojenih učnih mestih za dijake s posebnimi potrebami. Pod odgovori »drugo« je mogoče opaziti, da nekaj učiteljev z delodajalci ne sodeluje ali da o tem preprosto nimajo mnenja, nekateri pa opozarjajo, da tudi delodajalci niso vedno najbolj zainteresirani za sodelovanje. Eden od učiteljev meni, da individualizacija ni potrebna »po vsej sili«. Sicer pa se pogosteje pojavljajo odgovori, ki kličejo k bolj kakovostnemu sodelovanju med šolami in delodajalci ter k vlaganju večjih sredstev v te namene.

Katera oblika dodatnega izobraževanja o diferenciaciji in individualizaciji bi učitelje najbolj zanimala, je bilo zadnje vprašanje, ki smo jim ga zastavili. Med ponujenimi odgovori so lahko izbrali največ dva.

Tabela 83: Zaželene oblike dodatnega izobraževanja o diferenciaciji in individualizaciji

Katera oblika dodatnega izobraževanja o diferenciaciji in individualizaciji bi vas najbolj zanimala?	f	f% (n = 489)
Seminar z delavnicami.	200	40,9 %
Predavanja.	59	12,1 %
Interaktivna in e-gradiva, dostopna na spletu.	179	36,6 %
Spletno izobraževanje.	49	10,0 %
Delitev primerov dobrih praks s kolegi iz drugih šol.	264	54,0 %
Dodatnega izobraževanja o diferenciaciji in individualizaciji ne potrebujem.	31	6,3 %
Drugo	10	2,0 %

Kot kažejo podatki, največ učiteljev zanimajo izrazito praktično naravnana izobraževanja, saj je prevladujoč odgovor, da si želijo deliti »primere dobrih praks« s kolegi iz drugih šol. Temu sledi odgovor, da si želijo seminarje z delavnicami o individualizaciji, dobra tretjina pa jih je zainteresirana tudi za e-gradiva, ki bi bila dostopna na spletu. Učitelji, ki so izbrali odgovor »drugo«, so prav tako večinoma poudarili, da bi bilo smiselno kolegialno sodelovanje med učitelji, ki poučujejo na različnih šolah, medsebojna izmenjava mnenj in izkušenj o možnostih individualizacije ipd. Le dobrih 6 % anketiranih meni, da dodatnega izobraževanja o diferenciaciji in individualizaciji ne potrebujejo, kar kaže, da je potreba po usposabljanju na tem področju precej izražena.

5. Mnenja ravnateljev o tem, kako na šolah, ki jih vodijo, spodbujajo in zagotavljajo možnosti za kakovostno učno individualizacijo

Poleg mnenj učiteljev so nas v raziskavi zanimala tudi mnenja ravnateljev, pri čemer smo želeli ugotoviti zlasti: (1) kako pogosto posamezne dejavnosti, ki lahko spodbujajo udejanjanje načela učne individualizacije, izvajajo *na šoli*, ki jo vodijo (ali z drugimi besedami: kako šola po mnenju ravnateljev spodbuja učno individualizacijo); (2) kako pogosto sami kot ravnatelji izvajajo posamezne dejavnosti, s katerimi učitelje spodbujajo k načrtovanju, udejanjanju in refleksiji o učni individualizaciji; ter (3) kolikšno pomembnost posameznim, s tem povezanim dejavnostim pripisujejo.

V nadaljevanju najprej povzemamo in interpretiramo odgovore ravnateljev na omenjene tri sklope vprašanj, pri čemer smo tudi na vzorcu ravnateljev, podobno kot pri učiteljih, ugotavljali, kako na pogostost izvajanja posameznih dejavnosti, povezanih z udejanjanjem učne individualizacije, ter na to, kolikšno pomembnost tem dejavnostim pripisujejo sami ravnatelji, vplivajo nekatere neodvisne spremenljivke, denimo:

(a) število let ravnateljevanja;

(b) velikost šole, ki jo vodijo;

(c) dejstvo, ali je načelo učne individualizacije sestavni del strategije in vizije šole.

Tudi v tem delu poročila so prikazani in interpretirani vplivi neodvisnih na odvisne spremenljivke, za katere smo lahko dokazali, da so statistično pomembni.

Nato predstavljamo odgovore ravnateljev na vprašanja, s katerimi smo želeli pridobiti bolj poglobljene podatke o posameznih dejavnostih, ki lahko vplivajo na bolj kakovostno udeležanje načela učne individualizacije. Zanimalo nas je:

1. kako so dejavnosti za spodbujanje učne individualizacije predvidene v izvedbenem kurikulumu;
2. ali se na ravni šole dogovarjajo o enotnih didaktičnih rešitvah;
3. kaj šole ponudijo dijakom namesto priznanega dela programa v primeru priznavanja predhodno pridobljenega znanja;
4. kolikšen delež dijakov po mnenju ravnateljev pripravlja mapo učnih dosežkov;
5. kateri ukrepi bi po mnenju ravnateljev pripomogli k učinkovitejšemu izvajanju učne individualizacije.

Ravnatelje smo tudi prosili, da s krajšim zapisom predstavijo svoja stališča o učni individualizaciji: njihova izražena mnenja povzemamo v zadnjem delu poročila.

5.1 Kako šola spodbuja udejanjanje načela učne individualizacije?

Tudi ravnatelji, podobno kot učitelji, pripisujejo večjo pomembnost posameznim dejavnostim, kot pa je pogostost njihovega izvajanja. Podatki v tabeli 84 kažejo, da ravnatelji na šoli najpogosteje omogočajo učenje v različnih učnih okoljih – kar je zanimivo zlasti z vidika, da so učitelji o tem prepričani v bistveno manjšem deležu. Ravnatelji učenju v različnih učnih okoljih pripisujejo tudi največjo pomembnost. Najredkeje ravnatelji skupaj s sodelavci iščejo dodatne možnosti za financiranje dejavnosti, ki omogočajo večjo individualizacijo in diferenciacijo. To dejavnost štejejo tudi kot najmanj pomembno. Razlike med pogostostjo izvajanja posamezne dejavnosti in oceno njene pomembnosti so v vseh primerih statistično pomembne.

Tabela 84: Zagotavljanje pogojev za načrtovanje in izvajanje individualizacije

		Pogostost izvajanja navedene dejavnosti (4 - skoraj vedno; 3 - pogosto; 2 - redko; 1 - nikoli)					M	Ocena pomembnosti navedene dejavnosti za kakovosten pouk in učenje (4 - zelo pomembna; 3 - pomembna; 2 - malo pomembna; 1 - nepomembna)					M	ItI- test α
		4	3	2	1	N		4	3	2	1	N		
Na šoli omogočamo fleksibilno organizacijo pouka, ki podpira učno individualizacijo.	f	9	36	14	1	60	2,88	28	27	5	/	60	3,38	5,343
	f%	15,0	60,0	23,6	1,7	100,0		46,7	45,0	8,3	/	100,0		0,000
Na šoli zagotavljamo materialne pogoje, ki podpirajo učno individualizacijo.	f	20	28	10	2	60	3,10	28	27	5	/	60	3,38	2,883
	f%	33,3	46,7	16,7	3,3	100,0		46,7	45,0	8,3	/	100,0		0,005
Dijakom omogočamo učenje v različnih učnih okoljih (v knjižnici, na terenu itd.).	f	18	33	9	/	60	3,15	35	20	3	1	59	3,51	3,949
	f%	30,0	55,0	15,0	/	100,0		59,3	33,9	5,1	1,7	100,0		0,000
Pri zagotavljanju učne pomoči dijakom sodelujemo z različnimi zunanjimi deležniki (delodajalci, prostovoljci, društvi ...).	f	14	26	20	/	60	2,90	22	30	8	/	60	3,23	4,764
	f%	23,3	43,3	33,3	/	100,0		36,7	50,0	13,3	/	100,0		0,000
S sodelavci iščemo dodatne možnosti za financiranje dejavnosti, ki omogočajo večjo diferenciacijo in individualizacijo.	f	8	25	27	/	60	2,68	13	31	16	/	60	2,95	2,654
	f%	13,3	41,7	45,0	/	100,0		36,7	51,7	26,7	/	100,0		0,010

Na vprašanje, ali je individualno delo z dijaki zapisano kot del vizije in strategije njihove šole, je tri četrtine ravnateljev odgovorilo, da je tako, četrtnina pa, da ne.

Glede na to, ali imajo individualno delo zapisano kot del vizije in strategije šole, nas je zanimalo, ali se ravnatelji razlikujejo po odgovorih o pogostosti izvajanja posamezne dejavnosti, povezane z učno individualizacijo in diferenciacijo in oceno pomembnosti, ki jo posamezni dejavnosti pripisujejo. Podatki so prikazani v nadaljevanju.

Tabela 85: Šola ima v svojih dokumentih individualno delo z dijaki zapisano kot del vizije in strategije šole in pogostost izvajanja dejavnosti »Na šoli zagotavljamo materialne pogoje, ki podpirajo učno individualizacijo«

Ali ima šola v svojih dokumentih individualno delo z dijaki zapisano kot del vizije in strategije šole?		Pogostost izvajanja dejavnosti »Na šoli zagotavljamo materialne pogoje, ki podpirajo učno individualizacijo«				Skupaj
		vedno	pogosto	redko	nikoli	
da	f	17	25	2	1	45
	f%	37,8 %	55,6 %	4,4 %	2,2 %	100,0 %
ne	f	3	3	8	1	15
	f%	20,0 %	20,0 %	53,3 %	6,7 %	100,0 %
Skupaj	f	20	28	10	2	60
	f%	33,3 %	46,7 %	16,7 %	3,3 %	100,0 %

$\chi^2 = 18,723$ ($g = 3$; $\alpha = 0,000$).

Kot kažejo podatki v tabeli 85, ravnatelji, ki vodijo šole z zapisano vizijo in strategijo individualiziranega dela z dijaki, v bistveno večjem deležu vedno oz. pogosto zagotavljajo materialne pogoje, ki podpirajo učno diferenciacijo, kot ravnatelji, ki take vizije in strategije v dokumentih šole nimajo.

Tabela 86: Šola ima v svojih dokumentih individualno delo z dijaki zapisano kot del vizije in strategije šole in pogostost izvajanja dejavnosti »Pri zagotavljanju učne pomoči dijakom sodelujemo z različnimi zunanjimi deležniki (delodajalci, prostovoljci, društvi ...)«

Ali ima šola v svojih dokumentih individualno delo z dijaki zapisano kot del vizije in strategije šole?	Pogostost izvajanja dejavnosti »Pri zagotavljanju učne pomoči dijakom sodelujemo z različnimi zunanjimi deležniki (delodajalci, prostovoljci, društvi ...)«			Skupaj	
	vedno	pogosto	redko		
da	f	12	22	11	45
	f%	26,7 %	48,9 %	24,4 %	100,0 %
ne	f	2	4	9	15
	f%	13,3 %	26,7 %	60,0 %	100,0 %
Skupaj	f	14	26	20	60
	f%	23,3 %	43,3 %	33,3 %	100,0 %

$\chi^2 = 6,406$ (g = 2; $\alpha = 0,041$).

Ravnatelji, ki vodijo šole, ki imajo v svojih dokumentih zapisano individualno delo z dijaki kot del vizije in strategije šole, v večjem deležu odgovarjajo, da vedno ali pogosto pri zagotavljanju učne pomoči dijakom sodelujejo z različnimi zunanjimi deležniki, kot so denimo delodajalci, prostovoljci, različna društva ipd. Ravnatelji, ki tovrstne strategije nimajo zapisane v šolskih dokumentih, v večji meri odgovarjajo, da tovrstno sodelovanje izvajajo redko. Podobne razlike najdemo tudi pri oceni pomembnosti te dejavnosti, kar prikazujejo podatki v tabeli 87.

Tabela 87: Šola ima v svojih dokumentih individualno delo z dijaki zapisano kot del vizije in strategije šole in ocena pomembnosti »Pri zagotavljanju učne pomoči dijakom sodelujemo z različnimi zunanjimi deležniki (delodajalci, prostovoljci, društvi ...)«

Ali ima šola v svojih dokumentih individualno delo z dijaki zapisano kot del vizije in strategije šole?		Ocena pomembnosti dejavnosti »Pri zagotavljanju učne pomoči dijakom sodelujemo z različnimi zunanjimi deležniki (delodajalci, prostovoljci, društvi ...)«			Skupaj
		zelo pomembna	pomembna	malo pomembna	
da	f	20	21	4	45
	f%	44,4 %	46,7 %	8,9 %	100,0 %
ne	f	2	9	4	15
	f%	13,3 %	60,0 %	26,7 %	100,0 %
Skupaj	f	22	30	8	60
	f%	36,7 %	50,0 %	13,3 %	100,0 %

$\chi^2 = 6,036$ ($g = 2$; $\alpha = 0,049$).

Tabela 88: Šola ima v svojih dokumentih individualno delo z dijaki zapisano kot del vizije in strategije šole ter ocena pomembnosti tega, da sta učna diferenciacija in načelo učne individualizacije zapisana v strateških dokumentih šole

Ali ima šola v svojih dokumentih individualno delo z dijaki zapisano kot del vizije in strategije šole?		Ocena pomembnosti tega, da sta učna diferenciacija in načelo učne individualizacije zapisana v strateških dokumentih šole			Skupaj
		zelo pomembna	pomembna	malo pomembna	
da	f	15	29	1	45
	f%	33,3 %	64,4 %	2,2 %	100,0 %
ne	f	2	5	8	15
	f%	13,3 %	33,3 %	53,3 %	100,0 %
Skupaj	f	17	34	9	60
	f%	28,3 %	56,7 %	15,0 %	100,0 %

$2\hat{I} = 20,491$ ($g = 2$; $\alpha = 0,000$).

Pričakovano skoraj vsi ravnatelji, ki vodijo šole, ki imajo v svojih dokumentih zapisano individualno delo z dijaki kot del vizije in strategije šole, kot pomembno oz. zelo pomembno ocenjujejo, da je tovrstna vizija zapisana v strateških dokumentih šole, medtem ko je 8 od 15 ravnateljev, ki takega zapisa v strateških dokumentih šole, ki jo vodijo, nimajo, pripisala temu manjšo pomembnost.

Ravnatelje smo vprašali tudi, katere materialne možnosti za uresničevanje učne individualizacije so že na voljo v njihovem šolskem okolju. Med ponujenimi so lahko izbrali več odgovorov.

Tabela 89: Materialne možnosti za uresničevanje učne individualizacije, ki so že na voljo v šolskem okolju

Materialne možnosti za uresničevanje učne individualizacije	f	f% (n = 60)
Prostori, ki omogočajo prilagodljivo postavitve klopi in druge opreme.	39	65,0 %
Prostori za delo v manjših skupinah.	46	76,7 %
Prostori za individualne pogovore.	45	75,0 %
Delovni kotički.	21	35,0 %
Dijakom stalno dostopni računalniki.	42	70,0 %
Možnost uporabe mobilnih naprav za dijake.	23	38,3 %
Brezžični internetni dostop (WiFi).	49	81,7 %
Drugo	2	3,3 %

Največkrat je bil izbran odgovor (81,7 %), da dijakom omogočajo brezžični internetni dostop, tri četrtine ravnateljev je navedlo, da šola nudi prostore za delo v manjših skupinah in prostore za individualne pogovore. Najmanjkrat je bil izbran odgovor »delovni kotički«. Pri odgovoru »drugo« je eden od ravnateljev navedel delo v manjših skupinah pri praktičnem pouku, drugi pa ugotavlja, da je na tem področju zagotavljanja materialnih možnosti za uresničevanje učne individualizacije šola zelo šibka, vendar, kot pravi, ne po lastni krivdi.

Nadalje nas je zanimalo, katere deležnike – poleg samih dijakov in učiteljev – na šoli najpogosteje vključujejo v učni proces z namenom, da dijakom zagotovijo bolj individualno obravnavo in doseganje učnih ciljev. Ker ravnateljev nismo želeli omejiti pri izbiri ponujenih odgovorov, so med navedenimi možnostmi lahko izbrali dve.

Tabela 90: Deležniki, ki jih šole vključujejo v učni proces z namenom zagotovitve individualne obravnave in doseganja učnih ciljev

Deležniki, ki jih šole vključujejo v učni proces	f	f% (n = 60)
Delodajalce in strokovna združenja.	43	71,7 %
Lokalne razvojne agencije.	7	11,7 %
Starše oziroma skrbnike.	23	38,3 %
Center za socialno delo.	12	20,0 %
Lokalno skupnost.	10	16,7 %
Nevladne organizacije.	7	11,7 %
Društva.	9	15,0 %
Drugih deležnikov ne vključujem.	3	5,0 %
Drugo	1	1,7 %

Najpogosteje šole pri zagotavljanju bolj individualne obravnave in za doseganje učnih ciljev sodelujejo z delodajalci in strokovnimi združenji. Ta odgovor je izbralo 43 od 60 ravnateljev (71,7 %). Kot tisti, na katere se šole obrnejo za doseganje navedenih ciljev, so na drugem mestu starši oz. skrbniki. Kot tovrstne deležnike jih je navedlo dobrih 38 % ravnateljev. Nevladne organizacije in lokalne razvojne agencije so bile izbrane najmanjkrat, spodbuden pa je podatek, da le tri šole drugih deležnikov, zaradi tega da bi dijakom zagotovili bolj individualno obravnavo in doseganje učnih ciljev, v učni proces ne vključujejo. Eden od ravnateljev je navedel, da vključujejo zunanje sodelavce za pomoč pri posameznem predmetu, pri čemer je morda imel v mislih pomoč v kontekstu individualnih programov.

Naslednje vprašanje, ki nas je zanimalo je bilo, kako bi lahko po mnenju ravnateljev v sodelovanju z delodajalci dosegli boljše možnosti za individualizacijo. Tudi tukaj so vprašani lahko med ponujenimi izbrali več odgovorov.

Tabela 91: Kako bi v sodelovanju z delodajalci lahko dosegli boljše možnosti za individualizacijo

Kako bi v sodelovanju z delodajalci lahko dosegli boljše možnosti za individualizacijo?	f	f % (n = 60)
S povečanjem obsega praktičnega usposabljanja z delom.	15	25,0 %
Z večjim številom individualnih pogodb.	10	16,7 %
Z bolj prilagojenimi učnimi mesti za dijake s posebnimi potrebami.	28	46,7 %
S ponudbo odgovornejših nalog motiviranim dijakom.	39	65,0 %
Z zagotavljanjem učnih mest za razvoj tistih kompetenc, ki jih šola ne more ponuditi.	43	71,7 %
Ne vidim takih možnosti.	1	1,7 %

Največ ravnateljev je odgovorilo, da vidijo v sodelovanju z delodajalci boljše možnosti za individualizacijo predvsem v zagotavljanju učnih mest za razvoj tistih kompetenc, ki jih šola ne more ponuditi, pa tudi v ponudbi odgovornejših nalogo motiviranim dijakom. Slaba polovica ravnateljev meni, da bi možnosti za individualizacijo izboljšali tudi z bolj prilagojenimi učnimi mesti za dijake s posebnimi potrebami. Četrtnina ravnateljev vidi te možnosti v povečanju obsega praktičnega usposabljanja z delom, le 10 ravnateljev pa v večjem številu individualnih pogodb. En ravnatelj doseganja boljših možnosti za individualizacije v sodelovanju z delodajalci ne vidi.

5.2 Kako ravnatelji spodbujajo udejanjanje načela učne individualizacije?

Pri dejavnostih, povezanih z načrtovanjem, izvajanjem in spremljanjem učne individualizacije učiteljev, nas je zanimalo, kako pogosto ravnatelji posamezno dejavnost izvajajo in kolikšno pomembnost ji pripisujejo. Podatki so prikazani v tabeli 92.

Podobno kot pri učiteljih tudi ravnatelji za večino dejavnosti pravijo, da jih izvajajo zelo pogosto ali pogosto. Le pri štirih dejavnostih so nekateri ravnatelji navedli, da jih ne izvajajo. Največji delež ravnateljev zelo pogosto oz. pogosto spodbuja izmenjavo dobrih praks na šoli in smiselno uporabo IKT v podporo izvajanju individualizacije. Več kot polovica ravnateljev tudi zelo pogosto zagotavlja sklepanje individualnih pogodb. Nekoliko preseneča pogost odgovor ravnateljev (37,3 %), da od učiteljev redko zahtevajo, da v svojih učnih pripravah predvidijo tudi dejavnosti, s katerimi udejanjajo učno individualizacijo. Pet ravnateljev je navedlo, da nikoli ne spodbujajo priprave in vodenja map učnih dosežkov oz. drugih oblik portfolia. Ravnatelji večini navedenih dejavnosti, povezanih z načrtovanjem, izvajanjem in spremljanjem učne individualizacije učiteljev, tudi pripisujejo precejšnjo pomembnost. Nekaterim dejavnostim vendarle kar precejšen delež ravnateljev pripisuje manjšo pomembnost, tako denimo tretjina ravnateljev ocenjuje, da je spodbujanje priprave in vodenje map učnih dosežkov oz. drugih oblik portfolia malo pomembno, petina jih nizko pomembnost pripisuje tudi temu, da bi od učiteljev zahtevali, da v svojih učnih pripravah predvidijo tudi dejavnosti, s katerimi udejanjajo učno individualizacijo.

Tabela 92: Dejavnosti, povezane z načrtovanjem, izvajanjem in spremljanjem učne individualizacije učiteljev

		Pogostost izvajanja navedene dejavnosti (4 - zelo pogosto; 3 - pogosto; 2 - redko; 1 - nikoli)					M	Ocena pomembnosti navedene dejavnosti za kakovosten pouk in učenje (4 - zelo pomembna; 3 - pomembna; 2 - malo pomembna; 1 - nepomembna)					M	Ilt-test α
		4	3	2	1	N		4	3	2	1	N		
Od učiteljev zahtevam, da pri načrtovanju izvedbenih kurikulumov upoštevajo individualne potrebe dijakov.	f	13	39	7	/	59	3,10	21	32	3	1	57	3,28	2,458
	f%	22,0	66,1	11,9	/	100,0		36,8	56,1	5,3	1,8	100,0		0,017
Od učiteljev zahtevam, da pouk načrtujejo in izvajajo timsko.	f	12	36	11	/	59	3,05	23	25	8	/	56	3,27	2,849
	f%	20,3	61,0	18,6	/	100,0		41,1	44,6	14,3	/	100,0		0,006
Spodbujam razvoj didaktičnih rešitev, ki so posebej osredotočene na individualizacijo pouka.	f	12	35	11	/	58	3,02	19	31	7	/	57	3,21	2,830
	f%	20,7	60,3	19,0	/	100,0		33,3	54,4	12,3	/	100,0		0,006
Od učiteljev zahtevam, da v svojih učnih pripravah predvidijo tudi dejavnosti, s katerimi udeležajo učno individualizacijo.	f	9	28	22	/	59	2,78	17	27	11	/	57	3,11	4,748
	f%	15,3	47,5	37,3	/	100,0		30,9	49,1	20,0	/	100,0		0,000
Od učiteljev zahtevam, da izvedejo načrtne individualne razgovore z dijaki.	f	13	34	11	1	59	3,00	23	28	6	/	57	3,30	4,222
	f%	22,0	57,6	18,6	1,7	100,0		40,4	49,1	10,5	/	100,0		0,000
Učiteljem dejavno pomagam z nasveti o tem, kako je mogoče pouk izvajati bolj individualizirano.	f	12	29	18	/	59	2,93	19	29	8	/	56	3,20	3,607
	f%	20,3	49,2	30,5	/	100,0		33,9	51,8	14,3	/	100,0		0,001
Zagotavljam možnost sklepanja pedagoške pogodbe.	f	30	21	8	/	59	3,37	27	27	2	1	57	3,40	0,000
	f%	50,8	35,6	13,6	/	100,0		47,4	47,4	3,5	1,8	100,0		1,000
Zagotavljam priznavanje predhodno pridobljenega znanja dijakov.	f	20	22	14	2	58	3,03	22	26	8	/	56	3,25	2,204
	f%	34,5	37,9	24,1	3,4	100,0		39,3	46,4	14,3	/	100,0		0,032

		Pogostost izvajanja navedene dejavnosti (4 - zelo pogosto; 3 - pogosto; 2 - redko; 1 - nikoli)					M	Ocena pomembnosti navedene dejavnosti za kakovosten pouk in učenje (4 - zelo pomembna; 3 - pomembna; 2 - malo pomembna; 1 - nepomembna)					M	Ilt-test α
		4	3	2	1	N		4	3	2	1	N		
Spodbujam pripravo osebnih izobraževalnih načrtov.	f	26	24	9	/	59	3,29	27	22	7	1	57	3,32	0,331
	f%	44,1	40,7	15,3	/	100,0		47,4	38,6	12,3	1,8	100,0		0,742
Spodbujam pripravo in vodenje map učnih dosežkov oz. druge oblike portfolia.	f	12	23	19	5	59	2,71	17	21	19	/	57	2,96	2,800
	f%	20,3	39,0	32,2	8,5	100,0		29,8	36,8	33,3	/	100,0		0,007
Spodbujam smiselno uporabo IKT v podporo izvajanja individualizacije.	f	24	31	4	/	59	3,34	22	33	2	/	57	3,35	0,000
	f%	40,7	52,5	6,8	/	100,0		38,6	57,9	3,5	/	100,0		1,000
V času hospitacij sem posebej pozoren na to, kako učitelj izvaja dejavnosti, s katerimi individualizira pouk.	f	12	35	12	/	59	3,00	17	33	6	/	56	3,20	2,129
	f%	20,3	59,3	20,3	/	100,0		30,4	58,9	10,7	/	100,0		0,038
Učiteljem in drugim strokovnim delavcem omogočam dodatno izobraževanje in usposabljanje na področju diferenciacije in individualizacije.	f	19	26	13	/	58	3,10	23	28	4	/	55	3,35	2,704
	f%	32,8	44,8	22,4	/			41,8	50,9	7,3	/	100,0		0,009
Spodbujam izmenjavo primerov dobrih praks na šoli.	f	27	28	3	/	58	3,41	33	23	1	/	57	3,56	2,423
	f%	46,6	48,3	5,2	/	100,0		57,9	40,4	1,8	/	100,0		0,019
Spodbujam sodelovanje v mrežah, kjer se izmenjujejo primeri dobrih praks na nacionalnem in mednarodnem nivoju.	f	20	26	11	1	58	3,12	26	26	5	/	57	3,37	3,226
	f%	34,5	44,8	19,0	1,7	100,0		45,6	45,6	8,8	/	100,0		0,002
Iščem dodatne informacije in znanje s področja individualizacije.	f	11	34	13	/	58	2,97	19	30	8	/	57	3,19	2,631
	f%	19,0	58,6	22,4	/	100,0		33,3	52,6	14,0	/	100,0		0,011

Glede na to, kako pogosto ravnatelji izvajajo dejavnosti, povezane z izvajanjem, načrtovanjem in spremljanjem učne individualizacije učiteljev, nas je zanimalo, ali obstajajo razlike med ravnatelji, ki vodijo manjše oz. večje šole in imajo manj ali več let izkušenj z ravnateljevanjem, ter med ravnatelji, ki vodijo šole, ki imajo individualno delo z dijaki kot del vizije in strategije šole zapisano v svojih strateških dokumentih, in tistimi, ki vodijo šole, ki tega nimajo. Pri nekaterih dejavnostih so se pokazale statistično pomembne razlike, ki jih prikazujemo v nadaljevanju.

5.2.1 Kako izkušnje z ravnateljevanjem vplivajo na pogostost izvajanja dejavnosti za spodbujanje učne individualizacije?

Tabela 93: Leta ravnateljevanja in pogostost izvajanja dejavnosti »Od učiteljev zahtevam, da pri načrtovanju izvedbenih kurikulumov upoštevajo individualne potrebe dijakov«

Leta ravnateljevanja	Pogostost izvajanja »Od učiteljev zahtevam, da pri načrtovanju izvedbenih kurikulumov upoštevajo individualne potrebe dijakov«			Skupaj	
	zelo pogosto	pogosto	redko		
do 5 let	f	3	15	6	24
	f%	12,5 %	62,5 %	25,0 %	100,0 %
nad 5 let	f	10	24	1	35
	f%	28,6 %	68,6 %	2,9 %	100,0 %
Skupaj	f	13	39	7	59
	f%	22,0 %	66,1 %	11,9 %	100,0 %

$\chi^2 = 7,972$ (g = 2; $\alpha = 0,019$).

Skoraj vsi ravnatelji z večletnimi izkušnjami z ravnateljevanjem zelo pogosto ali pogosto od učiteljev zahtevajo, da pri načrtovanju izvedbenih kurikulumov upoštevajo individualne potrebe dijakov, medtem ko je med ravnatelji z manj let delovnimi izkušnjami z ravnateljevanjem četrtnina takih, ki to počnejo redko.

Tabela 94: Leta ravnateljstva in pogostost izvajanja dejavnosti »Od učiteljev zahtevam, da pouk načrtujejo in izvajajo timsko«

Leta ravnateljstva	Pogostost izvajanja »Od učiteljev zahtevam, da pouk načrtujejo in izvajajo timsko«			Skupaj	
	zelo pogosto	pogosto	redko		
do 5 let	f	7	10	7	24
	f%	29,2 %	41,7 %	29,2 %	100,0 %
nad 5 let	f	5	26	4	35
	f%	14,3 %	74,3 %	11,4 %	100,0 %
Skupaj	f	12	36	11	59
	f%	20,3 %	61,0 %	18,6 %	100,0 %

$\chi^2 = 6,467$ ($g = 2$; $\alpha = 0,039$).

Skoraj 90 % anketiranih ravnateljev z daljšim stažem ravnateljstva pogosto ali zelo pogosto od učiteljev zahteva, da pouk načrtujejo in izvajajo timsko, med ravnatelji s krajšim stažem ravnateljstva jih skoraj 30 % to zahtevo učiteljem postavi redko.

5.2.2 Kako velikost šole vpliva na pogostost izvajanja nekaterih dejavnosti za spodbujanje učne individualizacije?

Tabela 95: Velikost šole in pogostost izvajanja dejavnosti »Učiteljem in drugim strokovnim delavcem omogočam dodatno izobraževanje in usposabljanje na področju diferenciacije in individualizacije«

Velikost šole	Pogostost izvajanja »Učiteljem in drugim strokovnim delavcem omogočam dodatno izobraževanje in usposabljanje na področju diferenciacije in individualizacije«			Skupaj	
	zelo pogosto	pogosto	redko		
do 300 dijakov	f	2	3	6	11
	f%	18,2 %	27,3 %	54,5 %	100,0 %
več kot 300 dijakov	f	17	23	7	47
	f%	36,2 %	48,9 %	14,9 %	100,0 %
Skupaj	f	19	26	13	58
	f%	32,8 %	44,8 %	22,4 %	100,0 %

$\chi^2 = 7,016$ ($g = 2$; $\alpha = 0,030$).

Ravnatelji v manjših šolah učiteljem in drugim strokovnim delavcem redkeje omogočijo dodatno izobraževanje in usposabljanje na področju diferenciacije in individualizacije. Razlogi so morda finančni in deloma kadrovski (npr. težje zagotavljanje nadomeščanja odsotnih učiteljev), morda pa na manjših šolah po tovrstnem izobraževanju niti ne čutijo tako izrazite potrebe.

Tabela 96: Velikost šole in pogostost izvajanja dejavnosti »Spodbujam sodelovanje v mrežah, kjer se izmenjujejo primeri dobrih praks na nacionalnem in mednarodnem nivoju«

Velikost šole	Pogostost izvajanja »Spodbujam sodelovanje v mrežah, kjer se izmenjujejo primeri dobrih praks na nacionalnem in mednarodnem nivoju«				Skupaj	
		zelo pogosto	pogosto	redko		nikoli
do 300 dijakov	f	2	3	6	0	11
	f%	18,2 %	27,3 %	54,5 %	0,0 %	100,0 %
več kot 300 dijakov	f	18	23	5	1	47
	f%	38,3 %	48,9 %	10,6 %	2,1 %	100,0 %
Skupaj	f	20	26	11	1	58
	f%	34,5 %	44,8 %	19,0 %	1,7 %	100,0 %

$\chi^2 = 9,586$ (g = 2; $\alpha = 0,022$).

Kot je razvidno iz tabele 96, ravnatelji manjših šol redkeje spodbujajo sodelovanje v mrežah, kjer se izmenjujejo primeri dobrih praks na nacionalni in mednarodni ravni. Tudi tu so razlogi nemara v finančni zahtevnosti takega sodelovanja, pa tudi sicer je mogoče domnevati, da je pripravljenost za nacionalno in mednarodno medinstitucionalno povezovanje na večjih šolah bolj v ospredju.

5.2.3 Ali dejstvo, da je individualno delo z dijaki zapisano kot del vizije in strategije šole, vpliva na pogostost izvajanja dejavnosti za spodbujanje učne individualizacije?

Tabela 97: Šola ima v svojih dokumentih individualno delo z dijaki zapisano kot del vizije in strategije šole in pogostost izvajanja dejavnosti »Spodbujam razvoj didaktičnih rešitev, ki so posebej osredotočene na individualizacijo pouka«

Ali ima šola v svojih dokumentih individualno delo z dijaki zapisano kot del vizije in strategije šole?		Pogostost izvajanja dejavnosti »Spodbujam razvoj didaktičnih rešitev, ki so posebej osredotočene na individualizacijo pouka«			Skupaj
		zelo pogosto	pogosto	redko	
da	f	11	27	5	43
	f%	25,6 %	62,8 %	11,6 %	100,0 %
ne	f	1	8	6	15
	f%	6,7 %	53,3 %	40,0 %	100,0 %
Skupaj	f	12	35	11	58
	f%	20,7 %	60,3 %	19,0 %	100,0 %

$\chi^2 = 6,636$ ($g = 2$; $\alpha = 0,036$).

Ravnatelji, ki vodijo šole, ki imajo v svojih strateških dokumentih zapisano individualno delo z dijaki kot del vizije in strategije šole, v bistveno večjem deležu pogosto in zelo pogosto spodbujajo razvoj didaktičnih rešitev, ki so posebej osredotočene na individualizacijo pouka. Med ravnatelji, ki vodijo šole, ki takega načela v svojih strateških dokumentih nimajo, to v večjem deležu počnejo redkeje. Podobne razlike najdemo tudi pri dejavnostih »Od učiteljev zahtevam, da v svojih učnih pripravah predvidijo tudi dejavnosti, s katerimi udeležujejo učno individualizacijo« (tabela 98), »Spodbujam smiselno uporabo IKT v podporo izvajanja individualizacije« (tabela 99), »Učiteljem in drugim strokovnim delavcem omogočam dodatno izobraževanje in usposabljanje na področju diferenciacije in individualizacije« (tabela 100) in »Spodbujam pripravo in vodenje map učnih dosežkov oz. druge oblike portfolia« (tabela 101).

Tabela 98: Šola ima v svojih dokumentih individualno delo z dijaki zapisano kot del vizije in strategije šole in pogostost izvajanja dejavnosti »Od učiteljev zahtevam, da v svojih učnih pripravah predvidijo tudi dejavnosti, s katerimi udeležujejo učno individualizacijo«

Ali ima šola v svojih dokumentih individualno delo z dijaki zapisano kot del vizije in strategije šole?		Pogostost izvajanja dejavnosti »Od učiteljev zahtevam, da v svojih učnih pripravah predvidijo tudi dejavnosti, s katerimi udeležujejo učno individualizacijo«			Skupaj
		zelo pogosto	pogosto	redko	
da	f	9	23	12	44
	f%	20,5 %	52,3 %	27,3 %	100,0 %
ne	f	0	5	10	15
	f%	0,0 %	33,3 %	66,7 %	100,0 %
Skupaj	f	9	28	22	59
	f%	15,3 %	47,5 %	37,3 %	100,0 %

$\chi^2 = 8,569$ (g = 2; $\alpha = 0,014$).

Kar dve tretjini ravnateljev, ki poročajo, da individualno delo z dijaki ni del vizije in strategije njihove šole, trdita, da le redko od učiteljev zahtevajo, da v učnih pripravah predvidijo temu ustrezne dejavnosti. Med ravnatelji, ki trdijo, da je učna individualizacija del šolske vizije in strategije, je takih le nekaj več kot četrtnina, petina pa jih celo meni, da načrtovanje dejavnosti individualizacije zahtevajo zelo pogosto.

Podobne trende, ki kažejo, da v viziji in strategiji šole eksplicitno zapisana prizadevanja za udeleževanje učne individualizacije vplivajo na pogostost izvajanja dejavnosti, ki to lahko v večji meri spodbujajo, je mogoče opaziti, tudi ko gre za uporabo IKT, mape učnih dosežkov ter omogočanje dodatnega izobraževanja in usposabljanja na področju diferenciacije in individualizacije.

Tabela 99: Šola ima v svojih dokumentih individualno delo z dijaki zapisano kot del vizije in strategije šole in pogostost izvajanja dejavnosti »Spodbujam smiselno uporabo IKT v podporo izvajanja individualizacije«

Ali ima šola v svojih dokumentih individualno delo z dijaki zapisano kot del vizije in strategije šole?		Pogostost izvajanja dejavnosti »Spodbujam smiselno uporabo IKT v podporo izvajanja individualizacije«			Skupaj
		zelo pogosto	pogosto	redko	
da	f	21	23	0	44
	f%	47,7 %	52,3 %	0,0 %	100,0 %
ne	f	3	8	4	15
	f%	20,0 %	53,3 %	26,7 %	100,0 %
Skupaj	f	24	31	4	59
	f%	40,7 %	52,5 %	6,8 %	100,0 %

$\chi^2 = 13,411$ (g = 2; $\alpha = 0,001$).

Tabela 100: Šola ima v svojih dokumentih individualno delo z dijaki zapisano kot del vizije in strategije šole in pogostost izvajanja dejavnosti »Učiteljem in drugim strokovnim delavcem omogočam dodatno izobraževanje in usposabljanje na področju diferenciacije in individualizacije«

Ali ima šola v svojih dokumentih individualno delo z dijaki zapisano kot del vizije in strategije šole?		Pogostost izvajanja dejavnosti »Učiteljem in drugim strokovnim delavcem omogočam dodatno izobraževanje in usposabljanje na področju diferenciacije in individualizacije«			Skupaj
		zelo pogosto	pogosto	redko	
da	f	17	20	6	43
	f%	39,5 %	46,5 %	14,0 %	100,0 %
ne	f	2	6	7	15
	f%	13,3 %	40,0 %	46,7 %	100,0 %
Skupaj	f	19	26	13	58
	f%	32,8 %	44,8 %	22,4 %	100,0 %

$\chi^2 = 7,484$ (g = 2; $\alpha = 0,024$).

Tabela 101: Šola ima v svojih dokumentih individualno delo z dijaki zapisano kot del vizije in strategije šole in pogostost izvajanja dejavnosti »Spodbujam pripravo in vodenje map učnih dosežkov oz. druge oblike portfolia«

Ali ima šola v svojih dokumentih individualno delo z dijaki zapisano kot del vizije in strategije šole?	Pogostost izvajanja »Spodbujam pripravo in vodenje map učnih dosežkov oz. druge oblike portfolia«				Skupaj	
	zelo pogosto	pogosto	redko	nikoli		
do 300 dijakov	f	12	18	11	3	44
	f%	27,3 %	40,9 %	25,0 %	6,8 %	100,0 %
več kot 300 dijakov	f	0	5	8	2	15
	f%	0,0 %	33,3 %	53,3 %	13,3 %	100,0 %
Skupaj	f	12	23	19	5	59
	f%	20,3 %	39,0 %	32,2 %	8,5 %	100,0 %

$\chi^2 = 10,220$ (g = 2; $\alpha = 0,017$).

5.2.4 Kako so dejavnosti za spodbujanje učne individualizacije predvidene v izvedbenem kurikulumu?

Na vprašanje, ali v izvedbenem kurikulumu posebej predvidijo možnosti za izvajanje učne diferenciacije in individualizacije, so ravnatelji lahko izbrali tri ponujene odgovore.

Tabela 102: Možnosti, ki jih ravnatelji v izvedbenem kurikulumu posebej predvidijo za izvajanje učne diferenciacije in individualizacije

Možnosti za izvajanje učne diferenciacije in individualizacije	f	f% (n = 59)
Pri načrtovanju odprtega kurikula.	33	55,9 %
Dijakom omogočamo večji obseg praktičnega usposabljanja pri delodajalcu.	10	16,9 %
Pri načrtovanju obveznih izbirnih vsebin.	38	64,4 %
Pri oblikovanju skupin dijakov.	29	49,2 %
Aktivnosti načrtujemo na več ravneh zahtevnosti.	16	27,1 %
Ne, teh možnosti v izvedbenem kurikulumu ne predvidimo.	6	10,2

Najpogosteje je bil izbran odgovor, da v izvedbenem kurikulumu predvidijo možnosti za izvajanje učne diferenciacije in individualizacije pri načrtovanju obveznih izbirnih vsebin (64,4 %), nekaj več kot polovica ravnateljev vidi te možnosti pri načrtovanju odprtega kurikula, skoraj polovica pa pri oblikovanju skupin dijakov. Desetina ravnateljev pravi, da teh možnosti v izvedbenem kurikulumu ne predvidijo.

5.3 Ali se na ravni šole dogovarjajo o enotnih didaktičnih rešitvah?

V nadaljevanju smo ravnatelje spraševali, ali se na ravni šole dogovorijo o enotnih didaktičnih rešitvah, ki jim sledijo vsi učitelji pri načrtovanju in izvajanju pouka. Na to vprašanje je odgovorilo 56 ravnateljev, od tega 31 (55,4 %) pritrnilno in 25 (44,6 %) nikalno. Teh 31 ravnateljev, ki so odgovorili pritrnilno, smo nadalje prosili, naj svoj odgovor pojasnijo in povedo, na kateri ravni oz. kako se o teh rešitvah dogovarjajo.

Tabela 103: Kako se dogovarjajo o enotnih didaktičnih rešitvah

	f	f%
O didaktičnih rešitvah se dogovarjamo na ravni šole.	9	29,0
O didaktičnih rešitvah se dogovarjamo na ravni aktivov.	19	61,3
O didaktičnih rešitvah se dogovarjamo na ravni programskih učiteljskih zborov.	1	3,2
O didaktičnih rešitvah se dogovarjamo v okviru projektnega dela oz. učnih situacij.	2	6,5
Skupaj	31	100,0

Podobno, kot smo lahko zasledili pri učiteljih, je tudi največ ravnateljev, ki so odgovorili, da se na njihovi šoli dogovorijo o enotnih didaktičnih rešitvah, navedlo, da se o njih dogovarjajo na ravni aktivov (61,3 %). Devet ravnateljev pravi, da to dogovarjanje poteka na ravni šole, dva, da se dogovarjajo v okviru projektnega dela oz. učnih situacij, eden pa, da tovrstno dogovarjanje poteka na ravni programskih učiteljskih zborov.

Med ravnatelji, ki so navedli, da se na njihovi šoli ne dogovarjajo o enotnih didaktičnih rešitvah (n = 25), jih deset pravi, da je na njihovi šoli pri izbiri didaktičnih pristopov vsak učitelj povsem avtonomen, 14 pa, da se o didaktičnih rešitvah po potrebi dogovarjajo posamezni

učitelji. Poudariti je treba, da je didaktična avtonomija učitelja pomembno načelo slovenskega šolstva, pri čemer pa potreba po več timskega dela, ki ga je prinesla kompetenčna zasnova programov, koncept avtonomije spreminja: ob avtonomiji posameznika postaja pomembna tudi avtonomija šole oz. avtonomija tima učiteljev – učitelj preprosto ne more biti več »samotni jezdec«, temveč je član tima, v katerem svoje poglede in strokovne argumente sooča in usklajujejo z drugimi.

Eden od ravnateljev je pri odgovoru »drugo« napisal: *»Za te primere se vedno ob začetku izvajanja sestanejo ustrezni organi šole, ki sestavijo načrt izobraževanja: PUZ, svetovalna delavka, ravnateljica, razrednik in po potrebi: koordinator dela z dijaki s posebnimi potrebami.«*

5.4 Kaj šole ponudijo dijakom namesto priznanega dela programa v primeru priznavanja predhodno pridobljenega znanja?

Tabela 104: Kaj šole ponudijo dijakom namesto priznanega dela programa

Kaj šole ponudijo namesto priznanega dela programa	f	f% (n = 56)
Drug strokovni modul oziroma splošnoizobraževalni predmet.	26	46,4 %
Povečan obseg praktičnega pouka.	16	28,6 %
Povečan obseg praktičnega usposabljanja pri delodajalcu.	5	8,9 %
Imajo prosto uro.	3	5,4 %
Primerov priznavanja predhodno pridobljenega znanja še nismo imeli.	18	32,1 %
Drugo	7	12,5 %

Skoraj dve tretjini ravnateljev, ki so na to vprašanje odgovarjali, sta navedli, da primerov priznavanja predhodno pridobljenega znanja še niso imeli. Tiste šole, ki so se s temi primeri že srečale, so najpogosteje ponudile drug strokovni modul oz. splošnoizobraževalni predmet (46,4 %) ali povečan obseg praktičnega pouka (28,6 %). Najredkeje se šole v takih primerih odločajo za to, da dajo dijakom prosto uro (ta odgovor so izbrali le trije ravnatelji).

Pri odgovorih »drugo« so ravnatelji navedli:

- aktivnost pri priznani enoti (utrjevanje in poglobljanje znanja);
- ind. zaposlitev, taki primeri so redki;
- priznavamo pri izobraževanju odraslih; določenih obveznosti jim tako ni treba opraviti v naši šoli;
- priznavanje je običajno za predhodni letnik;
- to lahko ponudimo samo dijakom, ki pridejo z drugih šol in delajo diferencialne izpite, drugače priznavanje ni mogoče.

5.5 Kolikšen delež dijakov po mnenju ravnateljev pripravlja mapo učnih dosežkov?

Tako kot učitelje smo tudi ravnatelje prosili, naj ocenijo, kolikšen delež dijakov na njihovi šoli pripravlja mapo učnih dosežkov oz. druge oblike portfolia.

Tabela 105: Ocena deleža dijakov, ki pripravljajo mapo učnih dosežkov oz. druge oblike portfolia

	f	f%
Takšen dokument pripravljajo vsi dijaki.	4	7,1
Takšen dokument pripravlja večina dijakov.	10	17,9
Takšen dokument pripravljajo le najbolj motivirani dijaki.	26	46,4
Te prakse na šoli ne poznamo.	4	7,1
Tega podatka ne poznam.	6	10,7
Drugo	6	10,7
Skupaj	56	100,0

Skoraj polovica anketiranih ravnateljev ocenjuje, da mapo učnih dosežkov pripravljajo le najbolj motivirani dijaki. Deset ravnateljev pravi, da tak dokument pripravlja večina dijakov, desetina ravnateljev tega podatka ne pozna, šest ravnateljev pa vodi šolo, na kateri pripravljanje mape učnih dosežkov ni praksa. Le štirje ravnatelji ocenjujejo, da tak dokument pripravljajo vsi dijaki. Med odgovori »drugo« najdemo:

- dijaki s posebnimi potrebami (odločbami);
- nekaj generacij je to imelo, trenutna tega nima;
- pripravljamo v tem šolskem letu;
- tega sedaj ne delamo več;
- to prakso smo opustili zaradi povečane birokratizacije, ki ni prinesla nikakršnih dodanih uporabnih vrednosti;
- začnejo ga pripravljati vsi dijaki, a dejansko jih za mapo do konca šolanja skrbi le malo.

Pozornost zahtevajo tudi posamične pripombe o opuščanju mape dosežkov. Smiselno bi bilo ugotoviti, ali je do opuščanja prišlo zaradi neustreznega razumevanja oz. koncipiranja mape dosežkov.

5.6 Kateri ukrepi bi po mnenju ravnateljev pripomogli k učinkovitejšemu izvajanju učne individualizacije?

Zanimalo nas je tudi, kaj bi po mnenju ravnateljev pripomoglo k učinkovitejšemu izvajanju učne individualizacije. Ravnatelji so lahko med ponujenimi odgovori izbrali največ tri.

Tabela 106: Ukrepi, ki bi pripomogli k učinkovitejšemu izvajanju učne individualizacije

Ukrepi	f	f% (n = 56)
Boljša usposobljenost strokovnih delavcev.	30	53,6 %
Boljši materialni pogoji, ki bi podpirali individualizacijo.	23	51,1 %
Večja pripravljenost sodelovanja delodajalcev in drugih zunanjih deležnikov.	14	25,0 %
Boljše možnosti za fleksibilno izvajanje izobraževalnih programov.	13	23,2 %
Vzpostavljen sistem spremljanja učne uspešnosti vsakega dijaka.	21	37,5 %
Ustrezne spremembe sistemskih rešitev (zakonodaja).	17	30,4 %
Več namenskih finančnih sredstev za izvajanje bolj individualiziranega pouka.	25	44,6 %

Ravnatelji so med odgovori najpogosteje izbrali tiste, ki so vezani na samo šolo in njeno delovanje. Tako več kot polovica ravnateljev vidi možnost za učinkovitejšo individualizacijo v boljši usposobljenosti strokovnih delavcev in boljših materialnih pogojih, ki bi podprli individualizacijo. Ker so ti vezani na finančna sredstva, je pogosto izbran tudi odgovor, da bi morali nameniti več finančnih sredstev izvajanju bolj individualiziranega pouka. Pri odgovoru »drugo«, ki ga je izbral en ravnatelj, je ta navedel, da vidi možnosti za učinkovitejšo individualizacijo predvsem v zmanjšanju normativov glede števila dijakov v razredu.

5.7 Kakšna so stališča ravnateljev o učni individualizaciji?

Na koncu smo ravnatelje še prosili, naj na kratko zapišejo svoje stališče o individualizaciji. Če strnemo glavne poudarke v njihovih zapisih, lahko rečemo, da večina ravnateljev učno individualizacijo kot načelo podpira. Zdi se jim zelo pomembna, pri čemer poudarjajo, kot je zapisal eden od ravnateljev, da je »treba dati vsem otrokom ... možnosti za optimalen razvoj«. Ob tem pa nekaj ravnateljev opozarja, da je individualizacija težko izvedljiva zaradi visokih normativov, saj »en učitelj na 30 dijakov žal ne more enakovredno individualizirati pouka za vse deležnike«, kot pravi eden od ravnateljev. Te ovire nekateri ravnatelji navežejo na pomanjkljive kadrovske in materialne vire, kar jim onemogoča zagotoviti kadrovske in materialne pogoje za učinkovito izvajanje učne individualizacije. Nekaj ravnateljev je posebej izpostavilo vprašanje dijakov s posebnimi potrebami, ki so deležni posebne obravnave, vendar lahko tudi na škodo drugih dijakov.

V nadaljevanju navajamo zapise ravnateljev o njihovih stališčih in izkušnjah z učno individualizacijo. Med tistimi, ki so poudarili velik pomen individualizacije, zasledimo naslednja mnenja:

»Individualizacija se mi zdi zelo pomembna, vendar v trenutnem šolskem sistemu težko izvedljiva.«

»Individualizacija je nujna. Omogoča, da dijakom, ki se tako ali drugače ne najdejo v sistemu, kljub vsemu omogočimo doseganja zelene stopnje izobrazbe, izvajanje interesnih dejavnosti v prostem času.«

»Individualizacija je pomembna za razvoj posameznika. Zavedati se morajo, da se je potrebno zanašati na svoje znanje in spretnosti. Hkrati pa lahko pretirana individualizacija škodi predvsem pri praktičnem pouku.«

»V letošnjem šolskem letu planiram izvesti s prvimi letniki projekt mapa učnih dosežkov. Sem na začetku ravnateljevanja (6 mesecev) in se mi zdi individualizacija zelo pomembna za doseganje zastavljenih učnih ciljev.«

»Velik pomen individualizacije vidim pri: - dijakih s posebnimi potrebami, - dijakih, ki si želijo dvopoklicnosti, - pri dijakih, ki se prešolajo ... sistemsko bi pa bilo potrebno rešiti (moj predlog): - otroke, ki si želijo določen poklic (in le tega in nobenega drugega ...), šola nima razpisane tega programa, nočejo ali ne morejo pa od doma (najpogostejši vzrok: delo doma, na kmetiji ...). Gre za poklice, ki omogočajo stoprocentno zaposljivost ali samozaposljivost. navadno se na šolsko leto dobita dva ali trije taki dijaki, ki pa so zelo dragoceni za družbo, kraj kjer bivajo ...«

»Naš moto je že vrsto let mar nam je za vsakega posameznika, kar samo po sebi zahteva individualizacijo povsod, kjer je to možno (ne samo pri pouku). *Izkušnje pa govorijo o tem, da je deklarativno sprejemanje takih načel relativno lahko, udejanjanje v praksi pa veliko težje.*«

»Tako individualizacija kot tudi timsko delo sta pomembna za otrokov strokovni razvoj.«

»Vsekakor se mi zdi, da je individualiziran pristop pomemben. *Dijake se bolj motivira, spodbudi takrat, ko nastopijo težave, s tem pa se jih ohranja v sistemu rednega izobraževanja.*«

»Smo šola, ki zaradi majhnega števila dijakov lahko zagotavlja individualizacijo, in sicer v okviru pogovornih ur za dijake, dodatnega mentorskega dela pri projektih in raziskovalnih nalogah, učitelji tako rekoč poznajo vse dijake na šoli po imenu, priimku, tudi specifičnih težavah, posebnostih. *Individualno delo izvajamo tudi po potrebi, ko zaznamo pri dijaku primanjkljaj, ali pa motiviramo dijaka za nadaljnje raziskovanje oziroma razvijanje močnega področja, za katerega je nadarjen.*«

»Je izjemno pomembna, kajti vsak dijak je poseben, drugačen od drugega in je prav, da se to upošteva pri vzgojno izobraževalnem delu.«

»Pozdravljam individualizacijo v učnem procesu, saj lahko tako posamezniki izpostavijo svoja močna področja. ne vidim razloga, zakaj bi moral biti dober kuhar tudi odličen matematik in obratno.«

»Podpiram individualizacijo pri pouku, vendar z določenimi omejitvami oz. v ustrezni meri.«

»Dobrodošla, vendar ne gre pretiravati, ker finančne, prostorske in tiste pri onih, kjer so na praksi zaostajajo za teoretičnimi zahtevami.«

»Individualizacija je izredno pomembna zaradi dijakov, ki imajo različne učne sposobnosti ter različen nivo predznanja.«

»Ključna je naravnost šole in vseh strokovnih delavcev – *skrb za vsakega posameznika/dijaka (vodenje/spremljanje in podpora).*«

Glede na odgovore je mogoče sklepati, da po mnenju ravnateljev individualizacije na njihovih šolah ni veliko. Ta stališča nekoliko presenečajo, saj odgovori učiteljev nakazujejo nasprotno. Da bi to nasprotje lahko pojasnili, bi bilo treba raziskati tudi stališča dijakov in opraviti celovito kvalitativno raziskavo, ki bi vključevala tudi opazovanje pouka.

Nekateri ravnatelji so poudarili, da so ovira za bolj kakovostno udejanjanje učne individualizacije obstoječi standardi in normativi, ali pa preprosto vidijo težavo v slabih materialnih pogojih:

»Pri tem so ovira normativi in ostala zakonodaja, ki je zelo neelastična.«

»V oddelku je preveč dijakov, da bi lahko to omogočali, še posebej pa ni mogoče pri tolikšnem številu dijakov upoštevati individualnih razlik.«

»Za večjo individualizacijo bi bili potrebni ugodnejši normativi.«

»Individualizacija je mogoča z manjšim številom dijakov v razredu – en učitelj na 30 dijakov žal ne more enakovredno individualizirati pouka za vse deležnike – ali pa je potrebno zagotoviti dodatna sredstva za učitelje, ki bi lahko delali z dijaki v skupinah.«

»Na naši šoli si po najboljših močeh prizadevamo v tej smeri, vendar je za individualizacijo potrebno več časa, ki ga v polnih oddelkih strokovni delavci preprosto nimajo. Vsi delamo bistveno več za enake rezultate kot pred desetletjem.«

»V kolikor bi bili zagotovljeni materialni pogoji z ustreznim financiranjem, je to dobra rešitev. Seveda je pa v prvi vrsti potrebna motivacija dijakov za tako delo. Pogosto se namreč zgodi, da dijaki tako delo zavračajo.«

»Varčevalni ukrepi zavirajo alternativne oblike dela, ker izvajalcev ni mogoče plačati.«

»Prav tako je potrebno zagotoviti ustrezna sredstva za financiranje delodajalcev. Obstoječi šolski sistem jim namreč nalaga izvajanje PUD-a, prakse ipd. brez finančne podpore, tako delodajalci delajo dobesedno na etični pogon.«

»Jo podpiram, a smo še daleč od njenega udejanjanja. Imamo premalo znanja in resursov (kadrovskih in materialnih) za to, da bi dejansko zaživela v šolskem vsakdanu. Učitelji jo bolj kot izziv občutijo kot obremenitev.«

Omeniti je treba tudi mnenje nekaterih ravnateljev, da učne individualizacije ne bi smeli razumeti kot ukrepa, ki bi bil namenjen le dijakom s posebnimi potrebami:

»Pri individualizaciji v zadnjih letih (ob množici odločb za dijake s posebnimi potrebami) preveč govorimo samo o dijakih s primanjkljaji na posameznih področjih in drugih posebnih potrebah, pozabljamo pa, da je treba dati vsem otrokom (tako nadarjenim kot tudi čisto povprečnim) možnosti za optimalen razvoj.«

»Individualizacijo bi morali v celoti ločiti od dela z dijaki s posebnimi potrebami, ker bomo sicer delali samo še z dijaki s posebnimi potrebami in na ta račun zanemarjali vse ostale povprečne in nadarjene dijake, ki bi jim moral biti reden srednješolski sistem namenjen.«

»Glede na sodobne vzgojne trende jo moramo nujno upoštevati tudi v izobraževalnem procesu. Kljub temu pa morajo obstajati neki minimalni standardi za program. V večji meri bi morali omogočati individualizacijo pri delu z nadarjenimi dijaki.«

In ne nazadnje, pri nekaterih ravnateljih je mogoče zaslediti mnenje, da bi bilo za bolj kakovostno izvajanje učne individualizacije treba prilagoditi sistemske rešitve:

»Država bi morala postaviti ustrezne norme, da bi preprečili kadrovske podhranjenosti učiteljev. Učitelji so že sedaj zelo obremenjeni, zato bi bilo potrebno najti sistemske rešitve, da bi imele šole dodatne kadre, za reševanje tovrstnih problemov.«

»Mislim, da bi morali k problematiki pristopiti s sistemskimi rešitvami, v okviru zakonodaje.«

6. Zaključek

Z raziskavo *Načrtovanje in izvajanje učne diferenciacije v programih poklicnega in strokovnega izobraževanja* širimo tematiko, ki je zadnja leta v poklicnem in strokovnem izobraževanju sicer prisotna, vendar manj izpostavljena – gre za vprašanje individualizacije pedagoškega procesa. Nazadnje se je z njo Center za poklicno izobraževanje temeljiteje ukvarjal v dveh spremljavah oziroma evalvacijah v letih 2008 in 2009 (*Individualizacija in diferenciacija pedagoškega procesa*, 2008, in *Poročilo o spremljanju individualnega – osebnega izobraževalnega načrta*, 2009), pozneje pa zlasti v projektu Mapping (<http://www.teaching-map.eu/>).

Prejšnja evalvacija *Individualizacija in diferenciacija pedagoškega procesa* (2008) je prinesla ključno spoznanje, da imajo šole še veliko rezerv pri udejanjanju načela individualizacije, tako pri spodbujanju dijakov za njihov optimalnejši kognitivni razvoj kot pri rabi sodobnejših pristopov pri pouku z uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije. Slika stanja, ki ga rišejo takrat ugotovljena mnenja učiteljev, je precej ugodna; ko pa k tej sliki dodamo še mnenja dijakov, postane ta precej manj ugodna, saj dijaki učiteljev pogosto niso podprli. Ugotavljanje dejanskega stanja prek merjenja stališč je omejeno: učitelji so nagnjeni k temu, da delo predstavijo v lepši luči, po drugi strani dijaki niso usposobljeni za dajanje strokovnih mnenj. Tudi ta raziskava ima pomembne omejitve: vanjo zaradi objektivnih okoliščin niso bila vključena niti stališča dijakov, niti druge raziskovalne tehnike, ki bi avtorjem omogočale globlji vpogled v problematiko (opazovanje pouka, intervjuji). Ta naloga še čaka.

Kljub omejitvam ta raziskava dopolnjuje naše vedenje o vlogi in značilnostih učne diferenciacije in individualizacije v slovenskem poklicnem in strokovnem izobraževanju ter prinaša nekatera nova ključna sporočila.

Raziskava se omejuje na ugotavljanje prisotnosti *učne* diferenciacije in individualizacije ter stališč o njeni pomembnosti. To pomeni, da ni zajela analize ustreznosti modela diferenciacije v poklicnem in strokovnem izobraževanju na sistemski ravni, za katerega je značilna popolna zunanja diferenciacija. V raziskavi smo ugotavljali, kako pogosto učitelji po lastnem mnenju izvajajo posamezne dejavnosti, povezane z (a) načrtovanjem učne individualizacije, in kolikšno pomembnost jim pripisujejo; (b) udejanjanjem načela učne individualizacije; (c) diferenciacijo in individualizacijo nalog ter preverjanjem in ocenjevanjem znanja pri pouku. Raziskovanje stališč učiteljev smo dopolnili s stališči ravnateljev. V nadaljevanju poudarjamo ključne ugotovitve in iz njih izpeljujemo deset ključnih sporočil.

6.1 Načrtovanje učne individualizacije

Učitelji poročajo, da dejavnosti v zvezi z *načrtovanjem* učne individualizacije izvajajo pogosto ali vedno, pri čemer je upoštevanje interesov dijakov najbolj izstopajoče, sodelovanje z mentorji v podjetjih zaradi individualizacije pa najmanj prisotno. Učitelji tovrstnim dejavnostim pripisujejo še večji pomen, kot posamezno dejavnost dejansko izvajajo. Tisti, ki imajo manj delovnih izkušenj (do 5 let), pogosteje menijo, da je diferenciranje dejavnosti dijakov v operativni/sprotni učni pripravi malo pomembno ali nepomembno (21,4 % učiteljev z do 5 let delovnih izkušenj je ne izvaja, medtem ko je ne izvaja dobrih 10 % učiteljev, ki imajo med 6 in 21 let delovnih izkušenj, kar je tudi najpogostejše število let v vzorcu). Ugotovitev ni ugodna in opozarja na pomen podpore mladim učiteljem pri tovrstnih dejavnostih, saj so mladi učitelji nagnjeni k temu, da se več ukvarjajo z načrtovanjem učnih vsebin (ob večjem navdušenju nad uporabo sodobnih tehnologij) in ne še toliko z raznolikostjo dijakov v oddelkih.

Učitelji splošnoizobraževalnih predmetov v letni učni pripravi redkeje (39,1 %) predvidijo didaktične možnosti za izvajanje individualizacije kot učitelji strokovnih predmetov in praktičnega pouka (30,9 %); podobne razlike v rezultatih so tudi pri postavki upoštevanja interesov dijakov in pripisovanja njegovega pomena. Morda so razlike v odgovorih pokazatelj različne vloge učnih predmetov oziroma modulov v programih: učitelji strokovnih modulov in praktičnega pouka so s kurikularno prenovo spodbujeni k temu, da motivirajo dijake za poklic, medtem ko splošnoizobraževalni predmeti nimajo le namena podpore pri razvoju poklicnih kompetenc, temveč tudi širjenja dijakovih obzorij. V vseh primerih, še zlasti pa pri zadnjem, je vzbujanje interesa morda še pomembnejše kot odzivanje nanj.

Precejšnje razlike med učitelji strokovnih modulov in splošnoizobraževalnih predmetov je mogoče opaziti, ko gre za timsko sodelovanje z drugimi učitelji in strokovnimi delavci: učitelji splošnoizobraževalnih predmetov bistveno redkeje timsko načrtujejo pouk in temu pripisujejo manjšo pomembnost kot učitelji strokovnih modulov. V nadaljevanju bi bilo smiselno preveriti, ali ti rezultati kažejo, da so učitelji splošnoizobraževalnih predmetov redkeje vključeni v načrtovanje in izvajanje tistih didaktičnih strategij, ki jih brez kakovostnega timskega dela ni mogoče realizirati in so pomembne za doseganje formativnih ciljev pouka (npr. učne situacije, projektno učno delo). So pa rezultati lahko izraz situacije, o kateri poročajo učitelji in tudi ravnatelji, da timsko delo na področju načrtovanja poteka v veliki meri le znotraj aktivov (da je tako, poroča 55,3 % učiteljev in 61,3 % ravnateljev), kar je velika ovira na poti k interdisciplinarnosti in širšemu razvoju poklicnih kompetenc. Da tako sodelovanje poteka na ravni šole, poroča le 17 % učiteljev in 29 % ravnateljev.

Učitelji v celoti z namenom individualiziranja najmanj sodelujejo z mentorji v podjetjih, čeprav temu ne pripisujejo nezanemarljivega pomena. Vprašanje sodelovanja s podjetji zaradi prilagajanja posamezniku je pomembno zlasti z vidika vzpostavljanja novega vajeništva: vajeništvo je smiselno, če je razumljeno kot podpora kariernemu razvoju posameznika, ki je v osnovi individualizirano.

V raziskavi je bilo tudi ugotovljeno, da velikost skupin, s katerimi v povprečju delajo učitelji, pomembno vpliva na načrtovanje učne individualizacije in na njihovo pripisovanje pomena individualizacije: manjša je skupina, pogosteje se pri načrtovanju učne individualizacije odločajo za sodelovanje z drugimi sodelavci in več pomena pripisujejo sodelovanju.

6.2 Izvajanje učne individualizacije

Ugotavljali smo tudi, kako pogosto učitelji izvajajo posamezne dejavnosti, povezane z *udejanjem* učne individualizacije, in kakšno pomembnost jim pripisujejo. Med te dejavnosti spadajo predstavitev namenov in ciljev, raznolikost uporabe učnih oblik in didaktičnih strategij ter tudi upoštevanje interesov, učnih stilov, učnega tempa ipd.

Učitelji na splošno poročajo, da tovrstne dejavnosti pogosto ali vedno uporabljajo: največji delež (91,4 %) jih pravi, da dijakom na začetku šolskega leta vedno predstavijo namen in cilje predmeta oziroma modula. Več kot polovica te cilje predstavi na začetku obravnave nove učne snovi. Tema dejavnostma pripisujejo tudi visoko pomembnost. Presenetljiv je podatek, da kar 60 % učiteljev pravi, da redko oziroma nikoli ne izvajajo projektne dela, in dobra polovica, da dijakom redko omogočajo učenje v različnih učnih okoljih, čeprav obema dejavnostma pripisujejo več pomembnosti. Tudi sicer so ocene pomembnosti pri skoraj vseh postavkah statistično pomembno višje kot mnenje o lastnem izvajanju. Do razkoraka med poročanjem o izvajanju in oceno pomembnosti morda prihaja tudi zaradi specifik kulture šole, v kateri delujejo: ob ustreznih sistemskih podlagah projektno učno delo, izvajanje dejavnosti v različnih učnih okoljih ipd. zahtevajo prožno organizacijsko kulturo šole in skupno naravnost k timskega delu.

Na pogostost izvajanja dejavnosti in oceno njihove pomembnosti pomembno vpliva tip izobraževalnega programa, v katerem učitelji večinoma poučujejo: učitelji, ki večino ur poučujejo v programih NPI in SPI, denimo pogosteje izvajajo delo v skupinah.

Na rezultate vplivajo tudi leta delovnih izkušenj: učitelji z manj delovnih izkušenj uporabljajo več skupinskega dela in ga ocenjujejo kot pomembnejšega od učiteljev z več izkušnjami; podobno v primeru omogočanja učenja v različnih učnih okoljih. Razlike v odgovorih med učitelji z manj in tistimi z več izkušnjami lahko nakazujejo razlike v izobraževanju učiteljev, lahko pa izražajo navdušenje mlajših učiteljev za manj ustaljene pedagoške pristope. Če slednji niso izvedeni s pravimi nameni in se izvajajo na strokovno manj primerne načine, potem navdušenje z leti usahne. Vsaj deloma na slabši odnos izkušenejših učiteljev gotovo vpliva tudi napačno razumevanje tistih učnih oblik in didaktičnih strategij, ki imajo sloves inovativnih, čeprav zgodovinsko gledano to niso. V tem smislu je povedna ugotovitev, da kar 47,3 % učiteljev poroča, da se pri načrtovanju projektne dela in učnih situacij bolj kot na katalog znanja opirajo na strokovno presojo in interes dijaka. Strokovna presoja in interes dijaka sta seveda pomembna, toda sekundarna, ključna naloga učiteljev je realizacija učnih ciljev, zapisanih v učnih načrtih in katalogih znanja. Strokovna presoja mora biti prisotna pri njihovi konkretizaciji, kjer se upošteva tudi interes dijakov. Če je proces obraten, potem projekti in učne situacije postanejo sami sebi namen, bolj razvedrilo kot strategija, ki je v izbranem kontekstu najbolj optimalna pot do predvidenih rezultatov učenja.

Več statistično pomembnih razlik se je pokazalo tudi med učitelji, ki poučujejo v različno velikih skupinah, pri čemer so manjše skupine pogosteje prisotne v programih NPI in SPI, večje skupine pa v programih SSI in PTI. Trend je pri vseh postavkah podoben: učitelji, ki poučujejo v povprečju manjše skupine dijakov (do 12), poročajo o pogostejšem izvajanju posameznih dejavnosti in jim pripisujejo večjo pomembnost. To velja tudi za postavke, kjer tako izrazitih razlik ne bi pričakovali, denimo pri delu v skupinah. Pričakovali bi, da bo potreba po skupinskem delu večja tam, kjer so skupine večje. Morda je del razloga v tem, da učenje v manjših skupinah poteka pogosteje na bolj praktični ravni, kjer je delo v skupinah smiselno in bolj preprosto organizirati; kjer pa učenje poteka v večjih skupinah, gre morda za take vsebine, ki jih je racionalneje, bolj obvladljivo in didaktično manj zahtevno izvesti.

Podobne razlike glede na velikost skupine se kažejo tudi pri drugih postavkah, denimo pri izvajanju projektnega dela, upoštevanju tempa učenja ipd. Tudi pripisovanje pomena tem dejavnostim se v enakem smislu razlikuje glede na velikost skupin. Očitno je, da obstajajo razlogi, zaradi katerih učitelji v večjem deležu menijo, da projektno delo v večjih skupinah ni tako pomembno kot v najmanjših: predvidevamo, da so skupine dijakov v NPI in SPI, kjer so tudi pri pouku skupine najmanjše, precej bolj heterogene kot večje skupine. Zdi se, da se učitelji na to heterogenost odzivajo na različne načine in da ocenjujejo to kot pomembno. To je spodbudna ugotovitev. Po drugi strani je to tudi manj spodbudna ugotovitev, saj se zdi, da je med učitelji prisotno stališče, da je učna individualizacija predvsem način, ki omogoča prilagajanje najšibkejšim dijakom. To stališče izražajo tudi citati nekaterih anketiranih ravnateljev, ki problematizirajo zapostavljanje motiviranih in nadarjenih dijakov. K temu dodajmo: individualizacija ni le način prilagajanja zmožnostim dijakov, temveč je ključni instrument podpore dijakom pri oblikovanju njihove individualne (individualizirane) karijerne poti. Da je razumevanje individualizacije kot instrumenta, ki med drugim omogoča večjo podporo kariernemu razvoju dijakov, v našem prostoru še šibko, kažeta še dva podatka: mapo učnih dosežkov na večini šol pripravljajo le najbolj motivirani dijaki in da se – po poročanju posameznih ravnateljev – ta praksa opušča (doživeta kot dodatna birokratska zadržitev?); sodelovanja z delodajalci z namenom prilagajanja praktičnega usposabljanja na delovnem mestu bodisi šibkim dijakom (vključno tistim s posebnimi potrebami) bodisi zmožnim dijakom, pa je po mnenju učiteljev le za vzorec.

Tudi pri izvajanju dejavnosti, povezanih z učno individualizacijo, je bilo mogoče ugotoviti razlike med učitelji splošnoizobraževalnih predmetov po eni in učiteljev strokovnih modulov in/ali praktičnega pouka po drugi strani. Prvi redkeje izvajajo skupinsko delo in projektno delo ter ju vidijo kot manj pomembne, hkrati izvajajo več dela v parih in individualnega dela. Glede na rezultate pri postavki timskega načrtovanja, te ugotovitve ne čudijo, kažejo pa razlike v didaktični kulturi med eno in drugo skupino učiteljev, morda (tudi) razlike v didaktičnih kulturah med različnimi tipi programov. Glede na mnenja ravnateljev so redke šole tiste, ki skušajo obe kulturi združiti prek interdisciplinarno zasnovanega timskega dela v oblikovanje skupnih didaktičnih rešitev.

6.3 Učna individualizacija pri preverjanju in ocenjevanju znanja

Učitelje smo vprašali tudi, kako pogosto izvajajo dejavnosti, povezane z diferenciacijo in individualizacijo, ki so neposredno povezane s preverjanjem in ocenjevanjem znanja, ter kakšno pomembnost jim pripisujejo. Učitelji tudi tu poročajo, da tovrstne dejavnosti izvajajo vedno ali pogosto (diferenciranje nalog pri pouku glede na predznanje in zmožnosti, individualizirane dejavnosti pri učnih situacijah, prilagajanje dijakom s posebnimi potrebami, nudenje dodatne individualne učne pomoči). Izjema je pisno ocenjevanje znanja, pri katerem več kot 70 % učiteljev nalog ne diferencira in individualizira. Tudi domače naloge prilagajajo le izjemoma. Na izvajanje individualizacije in diferenciacije na tem področju statistično pomembno vplivata velikost skupin in vrsta izobraževalnega programa. Čeprav učitelji pripisujejo razmeroma veliko pomembnost individualizaciji ocenjevanja, je izvajajo manj. Morda temu botruje pomanjkanje usposobljenosti za oblikovanje standardov znanja in za kriterijsko ocenjevanje sploh, morda pa se v odgovorih nakazuje tudi strah učiteljev, da pri ocenjevanju ne bi bili pravični (v smislu: za vse enaki). Ugotovitev nakazuje potrebo po drugačni modularizaciji programov, in sicer taki, v kateri bi moduli pomenili členitev obstoječih učnih predmetov in strokovnih modulov v manjše enote, ki bi bile stopnjevane in ločene po načelu postopnosti in zahtevnosti.

Učitelji, ki večinoma poučujejo dijake v manjših skupinah, pogosteje izvajajo učne situacije, pri katerih so dejavnosti individualizirane; hkrati skoraj vsi ti učitelji prilagajajo izvajanje dejavnosti pri pouku za dijake s posebnimi potrebami. Učitelji, ki po drugi strani poučujejo v večjih skupinah (več kot 20 dijakov), večinoma redko izvajajo posebne prilagoditve za dijake s posebnimi potrebami, še redkeje ti učitelji diferencirajo naloge pri pisnem ocenjevanju. Z velikostjo skupin torej pada pogostost individualizacije, kar je podatek, ki bi mu bilo treba nameniti posebno pozornost. Učitelji, ki poučujejo številne velike oddelke, so seveda časovno precej obremenjeni, vendar pa so normativi za vse enaki. Število dijakov ne bi smelo imeti ključnega vpliva na učno pripravo; tako kot mora denimo učitelj, ki poučuje 12 raznolikih dijakov, pripraviti več individualnih dejavnosti, lahko tudi učitelj, ki poučuje več kot 20 dijakov, pripravi več diferenciranih dejavnosti (v prvem primeru je torej večji poudarek na individualizaciji in v drugem na notranji diferenciaciji). Učitelju je delo gotovo olajšano v oddelku oziroma skupini, ki šteje nekje do 20 dijakov, vendar pa večje število ne sme biti izgovor za opuščanje prilagoditev. Ker so večje skupine dijakov v programih SSI in PTI, je diferenciranje in individualiziranje pri dejavnostih, vezanih na preverjanje in ocenjevanje znanja, tudi tu precej manj kot v programih NPI in SPI. Rezultati kažejo, da je v programih NPI in SPI precej več dijakov, ki brez intenzivnejše individualizacije nalog pri pouku in dodatni pomoči ne bi zmogli dosežati niti minimalnih standardov znanja. Hkrati opozarjajo, da bi morda ob večji podpori tudi povprečni in nadpovprečni dijaki (zlasti v programih SSI in PTI) lahko dosegli tudi več.

6.4 O didaktični kulturi šole in vlogi ravnatelja

Že zgoraj smo navedli podatek, da učitelji in tudi ravnatelji poročajo o tem, da se o didaktičnih rešitvah na šolah večinoma dogovarjajo na ravni aktivov. Nekateri učitelji poročajo, da dogovarjanje poteka v okviru programskega učiteljskega zbora (17,6 %), čemur pritrjuje le 3,2 % ravnateljev, drugi pa, da dogovarjanje poteka v okviru projektne dela (8 % učiteljev in 6,5 % ravnateljev). Razlike v ocenah učiteljev in ravnateljev so pričakovane, saj gre za subjektivne ocene, ki jih obe skupini anketirancev podajata iz drugačnih perspektiv, hkrati pa se zdi, da kažejo tudi odsotnost tovrstnega razmisleka. Rezultati dajejo vtis, da se dejavnosti šol, ki so jih izvajale ob uvedbi izvedbenega kurikula ter so temeljile na ideji timskega in interdisciplinarnega dela, v občutni meri niso zares uveljavile. Kurikularna reforma, ki se je intenzivno izvajala med letoma 2004 in 2012, je v sfero poklicnega in strokovnega izobraževanja prinesla drugačen koncept avtonomije šole in učitelja: zaradi odprtosti programov (potreba po pripravi izvedbenega kurikula) in kompetenčnega pristopa k načrtovanju se je okrepila avtonomija šole, hkrati pa se je zmanjšala avtonomija posameznega učitelja. Ideja je bila, da pod vodstvom ravnatelja (ali vodje PUZ) učitelji skupaj načrtujejo pedagoški proces na vseh ravneh načrtovanja. Ta ideja se na številnih šolah očitno ni prijela; še vedno obstaja stališče, da je učitelj pri svojem delu popolnoma avtonomen. Avtonomija učitelja je strokovno zahtevno vprašanje, ki ga je treba v prihodnje še raziskovati, tako konceptualno kot empirično. Vsekakor je timsko delo v sodobni šoli izjemno pomembno in – kljub zgornjim kritikam – je na podlagi rezultatov te raziskave mogoče reči, da se je okrepilo zlasti tam, kjer se ukvarjajo z zahtevnejšo učno populacijo. Zdi se, da je k porajajočemu se timskemu duhu na šolah bolj prispevala zahtevna in raznolika učna populacija kot pa kurikularna reforma.

Učitelji zaradi te potrebe pravijo, da iščejo dodatno znanje in izražajo potrebo po njegovi pridobitvi zlasti prek izmenjave dobrih praks in prek seminarjev z delavnicami. Hkrati učitelji poročajo tudi, da jih vodstva šol podpirajo pri izvajanju individualizacije: približno polovici omogočajo dodatno izobraževanje ter tudi spodbujajo sodelovanje med sodelavci in drugimi, dobrim 38 % omogočajo izmenjavo dobrih praks, tudi čas za načrtovanje dejavnosti ipd. Ravnatelji šol, v katerih se šola več kot 300 dijakov, dodatno strokovno izobraževanje omogočajo v večji meri, podoben rezultat je tudi pri omogočanju sodelovanja v mrežah.

Zavezanost šole uresničevanju načela učne individualizacije se v šoli lahko izraža že v njenih strateških dokumentih. Ravnatelje smo vprašali, ali imajo načelo na kakršen koli način zapisano v viziji in strategiji šole. Tri četrtine jih je odgovorilo pritrdilno. To je pomemben in spodbuden podatek, saj se je izkazalo, da močno vpliva na njegovo udejanjanje – če sodimo po izraženih stališčih ravnateljev: precej večji delež jih pogosto in zelo pogosto spodbuja razvoj didaktičnih rešitev, posebej osredotočenih na individualizacijo pouka.

Na splošno ravnatelji poročajo, da udejanjanje načela spodbujajo, pri čemer največkrat izpostavijo udejstvovanje pri spodbujanju izmenjave dobrih praks, smiselno uporabo IKT, podporo pri sklepanju individualnih pogodb. Kot manj pomembno pa ocenjujejo stališče, da bi morali od učiteljev zahtevati, naj v učnih pripravah predvidijo dejavnosti, povezane z individualizacijo (ravnatelji z daljšim stažem to zahtevajo pogosteje), manj jih tudi spodbuja vodenje map učnih dosežkov. Večina ravnateljev z daljšim stažem od učiteljev tudi zahteva, naj pouk načrtujejo in izvajajo timsko.

Ravnatelji podpirajo individualizacijo kot načelo. V odprtih odgovorih so zapisali, da mora šola vsem dijakom zagotoviti možnosti za optimalni razvoj in da jih že vrsto let vodi želja, da bi vsem dijakom pomagali uspešno zaključiti izobraževanje (pri čemer je pomemben motiv tudi majhno število dijakov, znana pa je tudi vloga števila dijakov pri financiranju). Hkrati navajajo tudi pomisleke: nekaterim se zdi, da se zaradi usmerjenosti na dijaka preveč poudarja ukvarjanje s šibkimi dijaki in tistimi s posebnimi potrebami ter da je individualizacije dejansko zelo malo. Zaradi rezultatov raziskave ne preseneča mnenje ravnateljev, da se individualizacija uveljavlja večinoma kot sredstvo podpore najšibkejšim dijakom, kar je seveda preozko. Presenečajo izjave, ki kažejo, da individualizacije dejansko ni veliko. Te izjave mečejo na pridobljene podatke kritično luč in kličejo po nadaljnjem raziskovanju pojava.

6.5 Ključna sporočila

Treba je uveljavljati koncept učne individualizacije kot instrumenta spodbujanja optimalnega razvoja vseh dijakov – manj in bolj zmožnih – in tudi kariernega razvoja dijaka.

Načelo učne individualizacije naj bo zapisano v strateških dokumentih šole, k njegovemu uresničevanju pa morajo biti zavezani vsi akterji.

Ravnatelj mora krepiti svojo vlogo pedagoškega vodje, ki skrbi za uresničevanje strategije ter prek nadzora nad delom učiteljev prevzema odgovornost za udejanjanje načel in ciljev.

Ključni pogoj udejanjanja načela je timsko delo – predvsem učiteljev, nato pa še vseh drugih strokovnih in vodilnih delavcev.

Izkušnje, ki jih pridobivajo učitelji z delom z najzahtevnejšo učno populacijo, naj se prenašajo na delo z vsemi dijaki in hkrati upoštevajo pri zasnovi nadaljnjega usposabljanja učiteljev.

Pomemben pogoj je tudi velikost oddelkov oziroma učnih skupin: v večjih skupinah je večji poudarek na notranji diferenciaciji in v manjših na individualizaciji.

Učitelji splošnoizobraževalnih predmetov morajo biti v timsko delo enakovredno vključeni.

Manj izkušeni učitelji potrebujejo več podpore izkušenih. Mlajši učitelji podpirajo starejše pri uporabi sodobnih tehnologij, ki na številne načine lajšajo uresničevanje načela individualizacije.

Za udejanjanje načela učne diferenciacije je ugodnejše okolje večjih šol, ki imajo več potenciala pri omogočanju učenja v manjših skupinah in pri zagotavljanju podpore učiteljem.

Svoje potenciale dijaki razvijajo tudi ob praktičnem usposabljanju na delovnem mestu: dialog med šolo in podjetji, ki ga omogoča in podpira tudi sistem izobraževanja v celoti, dodatno prispeva k udejanjanju načela individualizacije.

7. Literatura in viri

- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Blažič, M. idr. (2003). Didaktika. Novo mesto: Visokošolsko središče.
- Češarek, M. idr. (2010). Poklicna didaktika: didaktični model kompetenčno naravnega izvedbenega kurikula. Ljubljana: CPI.
- Griffin, S. in Shevlin, M. (2007). Responding to Special Education Needs. Dublin: Gill & Macmillan.
- Justinek, A. idr. (2010). Osebni izobraževalni načrt. Ljubljana: CPI.
- Kalin, J. (2006). Možnosti in meje notranje učne diferenciacije in individualizacije pri zagotavljanju enakih možnosti. *Sodobna pedagogika*, 57, posebna izdaja, str. 78-93.
- Klafki, W. (2000). Didaktik Analysis as the Core of Preparation of Instruction. V: I. Westbury, S. Hopmann, in K. Riquarts (ur.). *Teaching as a Reflective Practice. The German Didaktik Tradition*. London: LEA, str. 139-159.
- Klarič, T. idr. (2010). Poročilo o spremljanju individualnega - osebnega izobraževalnega načrta. Ljubljana: CPI.
- Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
- Medveš, Z. in Adamič, M. (ur.) (1991). Učna diferenciacija v osnovni šoli. Ljubljana: Slovensko društvo pedagogov.
- Medveš, Z. in Adamič, M. (ur.) (1992). Diferenciacija in individualizacija učnega dela v posodabljanju razrednega pouka. Poljče: Slovensko društvo pedagogov.
- Nolimaj, F. (2010). Modeli učne diferenciacije in individualizacije v teoriji, zakonodaji in praksi slovenskih osnovnih šol. *Šolsko svetovalno delo*, XIV, št. 3/4, str. 17 - 30.
- Skubic Ermenc, K. idr. (2011). Končno poročilo o spremljanju poskusnega uvajanja izobraževalnih programov tehnik mehatronike in tehnik oblikovanja. Ljubljana: CPI.

- Skubic Ermenc, K. idr. (2012). Z evalvacijo do sprememb. Ljubljana: CPI.
- Strmčnik, F. (1987). Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije. Ljubljana: Zveza organizacij za tehnično kulturo Slovenije.
- Strmčnik, F. (1993). Učna diferenciacija in individualizacija v naši osnovni šoli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Strmčnik, F. (1999). Učna diferenciacija bodoče osnovne šole v luči kritike. *Sodobna pedagogika*, 50, št. 1, str. 52-71.
- Strmčnik, F. (2001). Didaktika: osrednje teoretične teme. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Westwood, P. (2003). *Commonsense Methods for Children with Special Educational Needs*. London: Routledge Falmer.
- Žagar, D. (2003). Evalvacijska študije: Organizacija nivojskega pouka, stališča učencev, učiteljev in staršev do te oblike diferenciacije ter njeni učinki na učence (zaključno poročilo). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.

