

**Dr. Jana Kalin**

## Možnosti in meje notranje učne diferenciacije in individualizacije pri zagotavljanju enakih možnosti

**Povzetek:** V prispevku predstavljamo modela notranje učne diferenciacije in individualizacije: vsebinsko-tematsko in didaktično-metodično diferenciacijo in individualizacijo z njunimi možnostmi in pogoji uresničevanja. Posebno izpostavimo pomembne prednosti in omejitve notranje diferenciacije, ki izhajajo predvsem iz organizacijskih in didaktičnih možnosti ter učiteljeve usposobljenosti za njeno izvajanje. V predstavljeni empirični študiji interpretiramo del rezultatov, ki kažejo na nizko usposobljenost učiteljev za upoštevanje individualnih posebnosti in razvojnih značilnosti učencev pri pouku, uvajanje nivojskega pouka in integracijo učencev s posebnimi potrebami. V takih pogojih je težko zagotavljati enake možnosti za vse učence in obljubljeni optimalni razvoj vsakega posameznika v skladu z njegovimi interesi in sposobnostmi.

**Ključne besede:** notranja učna diferenciacija, individualizacija, vsebinska učna diferenciacija, didaktično-metodična učna diferenciacija, usposobljenost učiteljev.

UDK: 371.21

Izvirni znanstveni prispevek

*Dr. Jana Kalin, docentka, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta v Ljubljani*

## 1 Učna diferenciacija in individualizacija

V prispevku se bomo osredotočili na notranjo učno diferenciacijo in individualizacijo. Poglejmo naprej definiciji. »Učna diferenciacija je pretežno organizacijski ukrep, s katerim demokratično usmerjamo učence po njihovih določenih razlikah v občasne ali stalne homogene ali heterogene učne skupine, da bi tako šola z bolj prilagojenimi učnimi cilji, vsebinami in didaktično-metodičnim stilom dela bolj uresničevala socialne in individualne vzgojno-izobraževalne namene.« (Strmčnik 1987, str. 12)

»Učna individualizacija je (skladna in dopolnilna z učno diferenciacijo) 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 nagljenjem posameznega učenca ter mu omogočiti kar se da samostojno delo« (prav tam, str. 13).

Gre torej za upoštevanje posameznikovih značilnosti, sposobnosti, darov v tolikšni meri, da mu omogočimo optimalen razvoj na vseh področjih.

V prispevku se bomo omejili na značilnosti, pogoje, prednosti in omejitve notranje učne diferenciacije in individualizacije, ki je poleg zunanje in fleksibilne diferenciacije eden od temeljnih sistemov učne diferenciacije in individualizacije.

Za notranjo diferenciacijo in individualizacijo je značilno, da ohranjata naravno heterogene oddelke učencev. Individualne zmožnosti, potrebe in želje učencev pa skušata upoštevati znotraj oddelkov, s pomočjo »variiranja učnih ciljev in vsebin, socialnih učnih oblik, učnih metod in učnih medijev ter z vključevanjem individualizirane učne pomoči in drugih specialnih korektivnih in kompenzatornih ukrepov« (Strmčnik 2001, str. 378).

Bistvo notranje učne diferenciacije in individualizacije so heterogene skupine učencev, ločevanje učencev v homogene skupine poteka krajši čas, raz-

like v učnih ciljih in vsebinah med posameznimi skupinami učencev so manjše kot pri fleksibilni ali zunanji učni diferenciaciji. Z drugo besedo imenujemo to učno diferenciacijo tudi didaktična učna diferenciacija, kar poudarja njeno tesno povezanost s poukom, načinom in vsebino dela, učiteljevimi pristopi, ki jih uporablja pri pouku. Naloga notranje učne diferenciacije in individualizacije je optimalno spodbujanje kognitivnega razvoja vsakega posameznika, razvijanje različnih osebnostnih lastnosti, pospeševanje samostojnosti, bogatenje sposobnosti sodelovanja učencev ipd.

Za doseganje teh ciljev lahko učitelj uporabi različne modele individualizacije (Strmčnik 2001, str. 378):

- preferenčni model: premagovanje učnih deficitov z učencu primernejšimi in uspešnejšimi metodičnimi postopki ter drugimi pristopi in z zagotavljanjem potrebnega učnega časa;
- kompenzatorni model: določene učne deficite blažimo z razvijanjem drugih obetavnejših sposobnosti;
- remedialni model: odstranjujemo vzroke učnih deficitov in oblikujemo posebno spodbudno in ugodno učno okolje doma in v šoli.

V okviru notranje učne diferenciacije govorimo o dveh modelih: o vsebinsko – tematski in didaktično-metodični učni diferenciaciji (Strmčnik 1987). Vsaka ima svoje specifične značilnosti in poudarke, iz česar izhajajo tudi možnosti in meje, ki se jih moramo zavedati pri njenem uveljavljanju.

## **2 Vsebinska – tematska učna diferenciacija in individualizacija**

Pouk je v veliki meri določen z učno vsebino in odvisen od vzgojno-izobraževalnih ciljev, ki jih želimo doseči. Strmčnik (1987) poudarja, da bi moral vsak učitelj za svoj predmet premisliti in poimenovati s pomočjo mikroanalize učne vsebine, kaj je pri določeni učni vsebini:

- elementarno: najmanjše logično zaokrožene informacije, podatki, brez katerih ne morem razmišljati o neki vsebini;
- fundamentalno: osnovne posplošitve (definicije, zakoni, pravila, formule, povzetki). Fundamentalna raven se gradi na podlagi elementarnega, zato mora učitelj v pouk uvrstiti toliko temeljnih spoznanj, da bo učenec lahko oblikoval določene posplošitve in razumel učno snov. Na tej stopnji mora učitelj razmišljati o raznovrstnih primerih, s pomočjo katerih bo učence vodil h globljemu razumevanju učne snovi. Zato je nujno, da dobro pozna učence, njihove zmožnosti in posebnosti, da bo lahko najustrezneje ravnal pri pouku;
- strukturalno: predstavlja logično os učne vsebine, rdečo nit oz. strukturo, kako je določena učna vsebina organizirana, sestavljena, medsebojno povezana. Temeljna struktura učne vsebine je povezana z bistvom učne snovi. Če bo učenec sposoben razumeti strukturo, bo sposoben povezovanja, analiziranja, ločevanja bistvenega in nebistvenega, sposoben bo razumeti logično zgradbo učne vsebine, njeno hierarhijo;

- katere so nevroalgične točke – vozlišča, problemi, problemske situacije. Učitelj mora že pri analizi učne vsebine in v učni pripravi premisliti in predvideti, poimenovati najpogostejše in najpomembnejše nevroalgične točke, do katerih lahko pride pri obravnavi učne vsebine. Na podlagi poznavanja učne snovi, njene težavnosti, strukture učne snovi pa tudi na podlagi preteklih izkušenj lahko in mora poimenovati tiste točke, kjer bodo lahko nastajale težave v razumevanju učne snovi pri učencih. Hkrati mora predvideti, kako bo te problemske situacije reševal, na kakšen način in s pomočjo katerih učnih sredstev, pristopov. Sicer bo prihajalo do učnega neuspeha, nemotiviranosti pri učencih za določeno vsebino, težav pri nadaljnjem delu. Nevroalgične točke imajo različne izvore: od pomanjkanja prejšnjega znanja in težav pri sintetiziranju, posploševanju znanja ali njegovi uporabi do nespretnosti pri ravnanju z različnimi instrumenti (merjenje, orientacija na zemljevidu ipd.).

Na podlagi te celostne analize učne vsebine bo učitelj lahko ustrezno ravnal in izbral učne metode in pristope. Analiza učne vsebine mu bo v pomoč pri odločitvi, ali bo uporabil kvalitativno (globinsko) ali kvantitativno (obsežnostno) diferenciacijo učne snovi.

### *2.1 Kvantitativna in kvalitativna diferenciacija učne snovi*

Pri kvantitativni diferenciaciji učne snovi je v ospredju odgovor na vprašanje, ali naj se vsi učenci učijo vseh predmetov v enakem obsegu. Nekaj raznovrstnosti in različnih možnosti prinašajo izbirni in fakultativni predmeti. Vendar se mora tudi učitelj znotraj svojega predmeta vedno znova vprašati, v kolikšnem obsegu naj učenci obvladajo neko učno vsebino – ali lahko diferencira in individualizira na tem področju oz. koliko se lahko pri izbiri učne snovi prilagaja različnosti učencev, njihovim interesom, nadarjenosti ali nekoliko nižjim sposobnostim. Temu primerno bo moral tudi oblikovati vzgojno-izobraževalne cilje. Seveda ob upoštevanju minimalnih standardov znanja, doseganju temeljnih ciljev.

Pri kvalitativni (globinski) diferenciaciji učne snovi pa mora učitelj premisliti, v kolikšno globino želi pri določeni učni snovi voditi učence oz. ali naj vsi učenci dosežejo isto stopnjo globine. V vsej različnosti zmožnosti in nadarjenosti učencev, njihovih talentov in interesov je nerealno pričakovati, da bi pri vseh učencih dosegel razumevanje učne snovi na enaki ravni. Globino učne snovi je treba prilagajati individualnim sposobnostim učencev. To je za učitelja izredno zahtevna naloga ob velikem številu učencev, ki jih ima v razredu. Tudi na tem mestu poudarjamo pomembnost učiteljeve vnaprejšnje analize in predvidene globine učne snovi že v učni pripravi.

Na vprašanje obsega in globine učne snovi ni niti enoznačno niti preprosto odgovoriti. Temeljni problem je uravnoteženje globine in obsega glede na različne učne zmožnosti učencev, njihove sposobnosti in navsezadnje zagotavljanje enakih možnosti vsakemu učencu. Večji obseg učne vsebine zahteva vedno tudi več učnega časa, ki ga učitelj potrebuje za ustrezno obravnavo učne snovi (ob

tem gre pogosto za preveliko poudarjanje zgolj elementarnega znanja), večja globina pa je največkrat problem pri ustreznem razumevanju učne snovi – z globino se veča zahtevnost pouka. Oboje – tako obseg kot globina – mora biti optimalno prilagojeno učencem in njihovim značilnostim. Samo takšen pouk bo dosegel zastavljene cilje in ohranil zanimanje in motivacijo pri učencih.

### 3 Didaktično-metodična učna diferenciacija in individualizacija

Najprej želimo poudariti, da je treba najprej uporabiti didaktično-metodično učno diferenciacijo, in če ne dosegamo ustreznih ciljev z njeno pomočjo, potem posegamo po vsebinski učni diferenciaciji. V šoli si namreč stalno prizadevamo, da bi učenci dosegli optimalni razvoj, torej tudi najvišje možne cilje. Mnogi učenci bodo dosegli višje cilje, če bo učitelj spremenil učni pristop, če bo upošteval drugačnost učencev pri sprejemanju, procesiranju, razumevanju, predstavljanju učne vsebine ob raznolikosti didaktičnih pristopov – od učnih metod in oblik do njihovega kombiniranja in modificiranja, pa tudi z uporabo različnih učnih sredstev in pripomočkov ter s prilagajanjem učnega tempa.

Didaktično-metodična učna diferenciacija veliko zahteva od učitelja – predvsem mora dobro poznati učence, njihove značilnosti, enako pomembno pa je tudi, da je učitelj zelo dobro didaktično-metodično usposobljen, da ga odlikuje odličnost na področju didaktičnih pristopov.

Znane so ugotovitve o različnih učnih stilih in tipih učencev, kognitivnem stilu in strukturi (Marentič Požarnik idr. 1995) ter različnih vrstah inteligentnosti (Gardner 1995), ki jih ima vsak človek v svoji specifični razvitosti in kombinaciji. Poleg tega vsakogar označujejo specifične osebnostne lastnosti, motivacija, prejšnje znanje ipd. Vse te značilnosti naj bi učitelj optimalno upošteval pri svojem poučevanju in ob tem presegal delovanje zgolj v svojem specifičnem načinu delovanja, stilu spoznavanja in prepričanj o učinkovitosti zgolj ene (njemu najbolj ustrezne) učne metode. Različni pristopi bodo ustrezali različnim učencem, samo v ustrezni kombinaciji učnih metod in učnih oblik pa more učitelj dosegati zastavljene cilje za vse učence (ali vsaj za večino od njih).

Nekatere temeljne možnosti didaktično-metodične učne diferenciacije in individualizacije so (Strmčnik 1987, str. 208):

1. modificiranje učnih metod,
2. kombiniranje učnih metod,
3. kombiniranje socialnih učnih oblik.

Pri *modificiranju učnih metod* gre za učiteljevo sposobnost in ustvarjalnost na področju uporabe posamezne učne metode na različne načine. Temeljni namen je, da bi tako približali načine učnega dela nekaterim posebnostim učencev. Vsaka učna metoda ima raznolike izvedbene oblike. Tako lahko pri učni metodi ustnega razlaganja uporabimo različne oblike le-te (glej Poljak 1988, Tomič 1997): od razlaganja, pripovedovanja, opisovanja do poročanja in klasičnega predavanja. Učno metodo diskusije lahko izpeljemo na različne načine, odvisno od namenov in ciljev učne ure, vsebine in števila učencev: prosti razgovor, akvarij,

diskusija za in proti, razgovor o nasprotujočih si stališčih ipd. Pri učni metodi ustnega razlaganja, ki jo v naši šoli še vedno najpogosteje uporabljamo, lahko učence aktiviramo s poprejšnjimi nalogami in vprašanji za razmislek, uporabo primerov, dokazov, spodbujanjem s pomočjo različnih vrst vprašanj, slikovnim gradivom, kratkimi nalogami za individualno delo ipd. Vse to omogoča, da je pouk bolj dinamičen in zanimiv, za učence bolj motivacijski in da ustreza njihovim različnim učnim stilom in individualnim značilnostim. Največja napaka, ki jo lahko učitelj zagreši, je, da vedno in za doseganje katerega koli cilja uporablja isto učno metodo brez ustvarjalnega modificiranja. To povzroča monotonijo in dolgočasje ter pri učencih zmanjšuje zanimanje in motivacijo za učenje.

Kot smo že omenili, je pomembno tudi ustrezno *kombiniranje učnih metod* z namenom, da se bolj približamo učenčevim potrebam in individualnim značilnostim, predvsem pa zato, da presežemo slabosti in omejitve posamezne učne metode. Menimo, da lahko tako tudi bolj zagotovimo doseganje zastavljenih učnih ciljev. Da bi zadostili didaktičnemu načelu učne aktivnosti učencev, je treba kombinirati izbrane učne metode tako, da bodo učenci pri pouku čim dejavnejši (izredno pomembno je ohranjati visok nivo stalne miselne aktivnosti učencev). Ne moremo namreč govoriti o t. i. »dobrih« in »slabih« učnih metodah – vse so enako sprejemljive in so za učence enako pomembne. Katera bo bolj učinkovita, je odvisno od učne vsebine in ciljev, ki jih želimo doseči, in od značilnosti posameznega učenca in skupine – oddelka v celoti. Samo s kombiniranjem učnih metod prispevamo k preseganju slabosti posamezne učne metode.

*Kombiniranje socialnih učnih oblik* pripomore k večji dinamičnosti, zanimivosti pouka in upoštevanju individualnih značilnosti posameznih učencev. Skupinsko delo, delo v dvojicah in individualno delo dajejo učitelju več možnosti za diferencirano in individualizirano delo. Pri frontalnem pouku je teh možnosti manj, a tam je potrebno kombiniranje in modificiranje učnih metod. Tudi tu še enkrat poudarjamo, da ne gre nekritično uporabljati ene same učne oblike, ker s tem zmanjšujemo kakovost pouka, njegovo zanimivost in ustrezno prilagajanje posameznikom s ciljem optimalnega doseganja vzgojno-izobraževalnih ciljev.

Kaj vpliva na kombiniranje učnih oblik in metod? Kaj naj učitelj upošteva pri ustrezni rabi? Vsekakor je treba upoštevati učno vsebino in predmet, cilje, ki jih želimo doseči; potem pa še značilnosti učencev – predvsem njihovo starost, samostojnost, izkušnje in prejšnje znanje; število učencev v razredu in učne pripomočke, ki so na voljo. Navsezadnje pa so bistveni dejavniki učiteljeva usposobljenost, strokovno znanje in izkušnje, možnosti, ki jih ima na voljo, njegove osebnostne lastnosti in druge vrste obremenjenosti, ki mu omogočajo ali zavirajo načrtovanje in ustvarjalnost na tem področju.

#### **4 Prednosti in slabosti (omejitve) notranje učne diferenciacije in individualizacije**

V primerjavi z drugimi modeli učne diferenciacije in individualizacije je ena od prednosti notranje učne diferenciacije to, da učenci ostajajo skupaj v hetero-

geni skupini, da je socialna povezanost med njimi lahko večja in da je s tem zmanjšana možnost socialne stigmatizacije, na katero so nekateri avtorji posebej opozarjali pri uvajanju delne zunanje učne diferenciacije v našo devetletno osnovno šolo. Menimo, da učitelj organizacijsko laže izpelje notranjo učno diferenciacijo, četudi to pomeni veliko več dela doma in priprav na pouk. Pouk je ob modificiranih učnih metodah in kombiniranju različnih učnih metod in oblik lahko zanimivejši ter bolj upošteva osebnostne lastnosti in zmožnosti učencev. Učencem omogoča večjo samostojnost in prevzemanje odgovornosti za svoje učenje, posebno pri individualnem delu. Učiteljeva naloga je prilagajanje učne vsebine, analiza učne vsebine z vidika obsega in globine, na podlagi česar lahko sklepamo, da bo pozornejši tudi pri doseganju zastavljenih ciljev. Notranja učna diferenciacija in individualizacija pomenita pri delu v heterogenih skupinah optimalno upoštevanje posameznika ter spodbudo za kognitivni in celotni osebnostni razvoj posameznika.

Iz navedenih prednosti pa izhajajo tudi omejitve in slabosti. Učitelj mora odkrivati ter dobro poznati, upoštevati in razvijati utemeljene individualne razlike med učenci, kar v številčnih oddelkih ni preprosto. Zahteva veliko učiteljevo angažiranost in otežuje delo na ravni celotnega oddelka. V mnogih situacijah pri pouku je težko kar najbolj upoštevati posameznika, njegove interese, sposobnosti in zmožnosti – tako se lahko večkrat zgodi, da moremo temu cilju samo delno zadostiti. Če so razlike med učenci zelo velike, verjetno (samo) notranja učna diferenciacija ne bo zadoščala, ampak bo treba poiskati in uporabiti še druge načine dela (fleksibilno učno diferenciacijo, individualizirano učno pomoč ipd.). Izvajanje notranje učne diferenciacije zahteva visoko strokovno usposobljenost učitelja in njegovo pripravljenost za upoštevanje teh zakonitosti. Učitelj mora natančno poznati učno vsebino, njen obseg in globino; imeti mora sposobnosti analiziranja učne vsebine, prilagajanja učnih ciljev posameznim učencem. Učitelj mora biti dovolj ustvarjalen in prožen pri uporabi, kombiniranju in modificiranju učnih metod in oblik – to zahteva veliko didaktično usposobljenost, metodično odličnost. Poznavanje učencev in upoštevanje njihove raznolikosti pa predpostavlja veliko znanja s področja razvojne psihologije in zakonitosti učenja. Če želimo notranje diferencirati delo, potrebujemo tudi ustrezno velike učilnice za tovrstno delo, dovolj didaktičnega gradiva, učnih pripomočkov in učnih sredstev ter drugih materialnih možnosti za učinkovito delo vseh učencev.

## **5 Usposobljenost učiteljev za strokovno delovanje na različnih področjih**

Prejšnja teoretična izhodišča želimo podkrepiti z nekaterimi značilnimi ugotovitvami evalvacijske študije Strokovna avtonomija in odgovornost pedagoških delavcev (glej Požarnik idr.: Učitelji v prenovi, 2005), v kateri so nekatera od raziskovalnih vprašanj zelo povezana tudi z vprašanji kakovosti pouka, izbranih učnih metod in oblik, pristopov in upoštevanjem individualnih značil-

nosti učencev. Ob tem ni zanemarljiva učiteljeva presoja lastne usposobljenosti za delovanje na različnih področjih.

### 5.1 Metodologija

V raziskavo smo zajeli 468 učiteljev: 397 učiteljev osnovnih šol, med njimi 268 razrednih in 129 predmetnih učiteljev, ter 71 učiteljev srednjih šol z gimnazijskim programom, ki poučujejo po prenovljenih programih. Raziskava je bila opravljena spomladi 2002.

Podatke smo zbrali z enotnim vprašalnikom za učitelje osnovnih in srednjih šol, ki vključuje vprašanja izbirnega tipa, ocenjevalne lestvice in odprta vprašanja. Pri oblikovanju kategorij smo izhajali iz njihovih odgovorov, ki smo jih najprej pregledali in poskusno razvrščali. Te razvrstitve smo primerjali s teoretičnimi koncepti, pri nekaterih vprašanjih pa tudi s klasifikacijami, ki so se potrdile v poprejšnjih raziskavah, in na tej podlagi postavili kategorije.

Podatki so bili obdelani s pomočjo statističnega programskega paketa SPSS za windows z naslednjimi statističnimi postopki: deskriptivna analiza spremenljivk, univariantna in multivariantna analiza variance,  $c_2$ -test in ob statistično pomembni povezanosti med spremenljivkama ustrezen koeficient povezanosti.

V prispevku predstavljamo ugotovitve v zvezi z naslednjimi raziskovalnimi vprašanji:

1. Kako učitelji presojajo lastno usposobljenost za strokovno delovanje na posameznih področjih?
2. Ali se učitelji statistično pomembno razlikujejo v presojanju lastne usposobljenosti glede na stopnjo, na kateri poučujejo, izobrazbo in pridobljeni strokovni naziv?
3. Katerega programa stalnega strokovnega spopolnjevanja so se učitelji udeležili v zadnjih treh letih?
4. Na katerih področjih učitelji menijo, da bi najbolj potrebovali izpopolnjevanje?

### 5.2 Rezultati in interpretacija

#### 5.2.1 Presoja lastne usposobljenosti učiteljev za strokovno delovanje na posameznih področjih

Na lestvici od 1 do 5 so učitelji ocenjevali stopnjo svoje usposobljenosti oz. pripravljenosti (1 = zelo pomanjkljiva, 5 = zelo dobra) za strokovno delovanje na področjih, ki so ob uvajanju prenove še posebno pridobila pomen.

Izpostavili bomo področja, za katera menimo, da so še posebno povezana z uvajanjem učne diferenciacije in individualizacije: uvajanje raznolikih aktivnih metod in oblik dela (usposobljenost za didaktično-metodično učno diferenciacijo), upoštevanje razvojnih značilnosti in individualnih razlik med učenci (zagotavljanje učne individualizacije temelji na dobrem poznavanju učencev, nji-



hovega razvoja, značilnosti, sposobnosti), integracija otrok s posebnimi potrebami in uvajanje nivojskega pouka (ki sicer zadeva področje fleksibilne in delne zunanje učne diferenciacije, a nam pomaga videti, koliko učitelji presojujejo, da so usposobljeni za strokovno delovanje na tem področju). Vsi drugi vidiki nas v tem prikazu ne bodo posebno zanimali in jih ne bomo posebej interpretirali.

Področje	N	$\bar{x}$	SD
1. poznavanje (obvladanje) vsebinskih novosti v predmetu	456	4,28	,73
2. vzpostavljanje dobrih odnosov in sodelovalnega ozračja v razredu	458	4,25	,75
3. <i>uvajanje raznolikih aktivnih metod in oblik pouka</i>	464	4,21	,75
4. učnolično načrtovanje pouka	463	4,18	,77
5. sodelovanje s starši	463	4,14	,83
6. preverjanje in ocenjevanje znanja	439	3,90	,83
7. medpredmetno povezovanje/sodelovanje	432	3,88	,94
8. <i>upoštevanje razvojnih značilnosti in individualnih razlik med učenci</i>	452	3,87	,86
9. timski pouk	403	3,86	,99
10. reševanje vzgojnih in vedenjskih problemov	463	3,77	,84
11. uvajanje učencev v strategije/načine uspešnega učenja	402	3,65	,85
12. <i>uvajanje nivojskega pouka</i>	255	3,42	1,05
13. <i>integracija otrok s posebnimi potrebami</i>	364	2,79	1,08

Legenda: N = število odgovorov,  $\bar{x}$  = povprečna vrednost, SD = standardna deviacija

*Preglednica 1: Presoja lastne usposobljenosti za strokovno delovanje na posameznih področjih – celoten vzorec*

Rezultati celotnega vzorca kažejo, da učitelji ocenjujejo, da so najbolj usposobljeni na področju poznavanja vsebinskih novosti pri predmetu, za vzpostavljanje dobrih odnosov in sodelovalnega ozračja v razredu pa tudi za uvajanje raznolikih učnih metod in oblik, za učnolično načrtovanje pouka in sodelovanje s starši.

Najnižje ocenjujejo svojo usposobljenost za integracijo otrok s posebnimi potrebami.

Področje	N	$\bar{x}$	SD
1. vzpostavljanje dobrih odnosov in sodelovalnega ozračja v razredu	263	4,43	,64
2. uvajanje raznolikih aktivnih metod in oblik pouka	265	4,39	,64
3. sodelovanje s starši	266	4,38	,69
4. učnolično načrtovanje pouka	264	4,34	,67
5. poznavanje (obvladanje) vsebinskih novosti v predmetu	258	4,33	,66
6. medpredmetno povezovanje/sodelovanje	232	4,27	,69
7. timski pouk	232	4,20	,88
8. upoštevanje razvojnih značilnosti in individualnih razlik med učenci	263	4,02	,79
9. preverjanje in ocenjevanje znanja	244	3,95	,83
10. reševanje vzgojnih in vedenjskih problemov	267	3,89	,78
11. uvajanje učencev v strategije/načine uspešnega učenja	218	3,82	,82
12. uvajanje nivojskega pouka	132	3,44	,99
13. integracija otrok s posebnimi potrebami	228	2,91	1,04

Legenda: N = število odgovorov,  $\bar{x}$  = povprečna vrednost, SD = standardna deviacija

*Preglednica 2: Presoja lastne usposobljenosti za strokovno delovanje na posameznih področjih – učitelji razrednega pouka*

Učitelji razrednega pouka ocenjujejo, da so dobro usposobljeni za uvajanje raznolikih aktivnih metod in oblik pouka ( $\bar{x} = 4,39$ ), pa tudi za upoštevanje razvojnih značilnosti in individualnih razlik med učenci ( $\bar{x} = 4,02$ ). Zanimiva pa je ugotovitev, da presojajo svojo usposobljenost na področju integracije otrok s posebnimi potrebami kot najnižjo. Sicer pa za vsa področja razredni učitelji ocenjujejo svojo usposobljenost v povprečju precej više od predmetnih in gimnazijskih učiteljev.

Področje	N	$\bar{x}$	SD
1. poznavanje (obvladanje) vsebinskih novosti v predmetu	128	4,26	,82
2. učnolično načrtovanje pouka	128	4,13	,77
3. vzpostavljanje dobrih odnosov in sodelovalnega ozračja v razredu	127	4,08	,77
4. uvajanje raznolikih aktivnih metod in oblik pouka	129	4,07	,79
5. sodelovanje s starši	128	3,90	,87
6. preverjanje in ocenjevanje znanja	127	3,88	,82
7. uvajanje nivojskega pouka	77	3,83	,92
8. upoštevanje razvojnih značilnosti in individualnih razlik med učenci	124	3,75	,84
9. reševanje vzgojnih in vedenjskih problemov	127	3,68	,83
10. timski pouk	114	3,57	,86
11. uvajanje učencev v strategije/načine uspešnega učenja	118	3,53	,83
12. medpredmetno povezovanje/sodelovanje	129	3,49	,95
13. integracija otrok s posebnimi potrebami	97	2,60	1,12

Legenda: N = število odgovorov,  $\bar{x}$  = povprečna vrednost, SD = standardna deviacija

*Preglednica 3: Presoja lastne usposobljenosti za strokovno delovanje na posameznih področjih – učitelji predmetnega pouka*

Področje	N	$\bar{x}$	SD
1. poznavanje (obvladanje) vsebinskih novosti v predmetu	68	4,12	,82
2. vzpostavljanje dobrih odnosov in sodelovalnega ozračja v razredu	66	3,83	,89
3. uvajanje raznolikih aktivnih metod in oblik pouka	68	3,76	,81
4. preverjanje in ocenjevanje znanja	66	3,71	,80
5. sodelovanje s starši	67	3,64	,95
6. učenciljno načrtovanje pouka	69	3,64	,87
7. reševanje vzgojnih in vedenjskih problemov	67	3,48	1,04
8. upoštevanje razvojnih značilnosti in individualnih razlik med učenci	63	3,43	,98
9. medpredmetno povezovanje/sodelovanje	69	3,29	1,06
10. uvajanje učencev v strategije/načine uspešnega učenja	64	3,25	,80
11. timski pouk	56	3,04	1,01
12. uvajanje nivojskega pouka	45	2,64	1,03
13. integracija otrok s posebnimi potrebami	38	2,55	1,11

Legenda: N = število odgovorov,  $\bar{x}$  = povprečna vrednost, SD = standardna deviacija

*Preglednica 4: Presoja lastne usposobljenosti za strokovno delovanje na posameznih področjih – gimnazijski učitelji*

Tudi pri predmetnih učiteljih je na zadnjem mestu njihova ocena usposobljenosti za integracijo otrok s posebnimi potrebami.

Učitelji razrednega pouka svojo usposobljenost v povprečju ocenjujejo višje (kar osem področij je dobilo povprečno oceno nad 4,0; pri predmetnih učiteljih so taka štiri področja, pri gimnazijskih pa eno samo).

#### 5.2.2 Presoja lastne usposobljenosti glede na stopnjo, na kateri poučujejo, izobrazbo in pridobljeni strokovni naziv

Zanimalo nas je, ali prihaja med učitelji do statistično pomembnih razlik v presojanju svoje usposobljenosti na posameznih področjih glede na stopnjo, na kateri poučujejo, izobrazbo in pridobljeni strokovni naziv.

Ugotovili smo, da so razlike statistično pomembne – učitelji presojajo stopnjo svoje usposobljenosti v odvisnosti od stopnje, na kateri poučujejo, izobrazbo in pridobljeni strokovni naziv (Wilks' Lambda = 0.044, F = 241.836, df = 12, p = 0.000). Kaže se interakcijski vpliv stopnje, na kateri poučujejo, in izobrazbe (p = 0.000); stopnje, na kateri poučujejo, in strokovnega naziva (p = 0.007); ter izobrazbe in strokovnega naziva (p = 0.002). Interakcijski vpliv vseh treh spremenljivk hkrati ni statistično pomemben (p = 0.098).

Učitelji se pri presojanju svoje usposobljenosti statistično pomembno razlikujejo glede na stopnjo, na kateri poučujejo, izobrazbo in pridobljeni strokovni naziv na vseh področjih, razen na področjih: uvajanje učencev v strategije/načine uspešnega učenja, preverjanje in ocenjevanje znanja, upoštevanje razvojnih značilnosti in individualnih razlik med učenci, reševanje vzgojnih in vedenjskih problemov.

Če pogledamo stopnjo, na kateri poučujejo, učitelji razrednega pouka statistično pomembno višje ocenjujejo svojo usposobljenost na področjih: učenciljno načrtovanje, uvajanje raznolikih metod in oblik dela, medpredmetno povezo-

vanje, uvajanje učencev v strategije uspešnega učenja, timski pouk, vzpostavljanje dobrih odnosov in sodelovalnega ozračja v razredu.

Glede na *izobrazbo* statistično pomembno višje ocenjujejo svojo usposobljenost učitelji z visoko izobrazbo na področjih: uvajanje raznolikih metod in oblik dela, uvajanje učencev v strategije uspešnega učenja, timski pouk.

Glede na *strokovni naziv* pa statistično pomembno višje ocenjujejo svojo usposobljenost učitelji z nazivom *svetovalec* na področjih: uvajanje raznolikih metod in oblik dela in sodelovanje s starši.

Ugotovili smo *interakcijski vpliv* spremenljivke stopnja, na kateri poučujejo, in izobrazbe učiteljev: učitelji na predmetni stopnji z visoko izobrazbo višje ocenjujejo svojo usposobljenost na področju uvajanja raznolikih aktivnih metod in oblik pouka ( $df = 2$ ,  $F = 6.994$ ,  $p = 0.001$ ), uvajanja nivojskega pouka ( $df = 2$ ,  $F = 7.804$ ,  $p = 0.001$ ) in sodelovanja s starši ( $df = 2$ ,  $F = 4.743$ ,  $p = 0.010$ ).

Interakcijski vpliv spremenljivke stopnja, na kateri poučujejo, in naziv učiteljev kaže, da učitelji predmetnega pouka z nazivom mentor in svetovalec višje ocenjujejo svojo usposobljenost na področju uvajanja raznolikih aktivnih metod in oblik pouka ( $df = 4$ ,  $F = 5.009$ ,  $p = 0.001$ ) in na področju sodelovanja uvajanja nivojskega pouka ( $df = 4$ ,  $F = 3.378$ ,  $p = 0.011$ ).

Interakcijski vpliv izobrazbe učiteljev in njihovega strokovnega naziva pa kaže, da učitelji z višjo (ne z visoko) izobrazbo in brez strokovnega naziva višje ocenjujejo svojo usposobljenost na področju integracije otrok s posebnimi potrebami ( $df = 2$ ,  $F = 4.084$ ,  $p = 0.019$ ), kar morda kaže na njihovo manjšo kritičnost v odnosu do svoje usposobljenosti oz. kaže na večjo kritičnosti pri učiteljih z visoko izobrazbo in strokovnimi nazivi, ki presojujejo svojo usposobljenost nižje.

### 5.2.3 Opis programa izpopolnjevanja

Učitelji so v nadaljevanju opisali enega od programov izpopolnjevanja, ki so se ga udeležili v zadnjih treh letih. Vsebine in njihovo pogostost smo kategorizirali v naslednjo preglednico.

Področje	Razredni pouk		Predmetni pouk		Gimnazije	
	f	f %	f	f %	f	f %
1. poznavanje vsebin. novosti	36	16,8	32	29,4	10	18,5
2. učnolično načrt. pouka	34	15,9	12	11,0	4	7,4
3. <i>uvajanje aktivnih metod</i>	20	9,3	6	5,5	11	20,4
4. medpredmetno povezovanje	2	0,9	8	7,3	0	0,0
5. načini uspešnega učenja	0	0,0	1	0,9	0	0,0
6. timski pouk	29	13,6	1	0,9	1	1,9
7. preverjanje in ocenjevanje	27	12,6	30	27,5	16	29,6
8. <i>integracija otrok s posebnimi potrebami</i>	23	10,7	0	0,0	0	0,0
9. <i>upoštevanje razvojnih značilnosti</i>	5	2,3	3	2,8	1	1,9
10. <i>uvajanje nivojskega pouka</i>	0	0,0	4	3,7	0	0,0
11. ustvarjanje dobrih odnosov	2	0,9	0	0,0	3	5,6
12. reševanje problemov	11	5,1	3	2,8	0	0,0
13. sodelovanje s starši	15	7,0	1	0,9	4	7,4
14. drugo	10	4,7	8	7,3	4	7,4
Skupaj	214	100,0	109	100,0	54	100,0

Preglednica 5: Vsebina enega od programov izpopolnjevanja učiteljev v zadnjih treh letih

Najpogosteje so navajali in opisovali programe s področij: poznavanje (obvladanje) vsebinskih novosti v predmetu, preverjanje in ocenjevanje znanja in učnolično načrtovanje pouka. Samo enkrat je bilo omenjeno spopolnjevanje s področja uvajanja učencev v strategije/načine uspešnega učenja, zelo redko tudi uvajanja nivojskega pouka ter vzpostavljanje dobrih odnosov in sodelovalnega ozračja v razredu. Seminarjev s področja upoštevanja razvojnih in individualnih posebnosti so se udeležili le nekajkrat.

Raziskava je pokazala, da so bili učitelji še *najmanj deležni izobraževanja na področju integracije otrok s posebnimi potrebami*, za kar se čutijo tudi najmanj usposobljeni. Zelo malo je bilo tudi usposabljanja za uvajanje učencev v *strategije/načine uspešnega učenja ter za upoštevanje razvojnih značilnosti in individualnih razlik med učenci*. Prav usposobljenost na teh področjih pa je pomembna pri uvajanju notranje učne diferenciacije in individualizacije, za kakovostne premike v uporabi različni učnih metod in oblik, ki bolj postavljajo v središče učence, upoštevajo individualne razlike med njimi in omogočajo njihovo postopno osamosvajanje.

## 5.2.4 Področja, na katerih bi učitelji najbolj potrebovali izpopolnjevanje!

Področje	Razredni pouk		Predmetni pouk		Gimnazije	
	f	f %	f	f %	f	f %
1. poznavanje vsebinskih novosti	14	2,2	9	2,8	13	7,9
2. učnocijlno načrtovanje pouka	24	3,8	15	4,7	9	5,5
3. uvajanje aktivnih metod	27	4,2	25	7,9	28	17,0
4. medpredmetno povezovanje	21	3,3	27	8,5	14	8,5
5. načini uspešnega učenja	60	9,4	39	12,3	21	12,7
6. timski pouk	23	3,6	13	4,1	13	7,9
7. preverjanje in ocenjevanje	73	11,5	39	12,3	11	6,7
8. integracija otrok s posebnimi potrebami	138	21,7	47	14,8	3	1,8
9. upoštevanje razvojnih značilnosti	61	9,6	23	7,2	18	10,9
10. uvajanje nivojskega pouka	39	6,1	15	4,7	5	3,0
11. ustvarjanje dobrih odnosov	28	4,4	23	7,2	7	4,2
12. reševanje problemov	107	16,8	35	11,0	18	10,9
13. sodelovanje s starši	21	3,3	8	2,5	5	3,0
Skupaj	636	100,0	318	100,0	165	100,0

Preglednica 6: Področja, ki jih učitelji omenjajo, da potrebujejo izpopolnjevanje na njih

Na področju integracije otrok s posebnimi potrebami učitelji izražajo največjo željo po nadaljnjem izpopolnjevanju (kot smo videli prej, sami poudarjajo tudi, da so za to najmanj usposobljeni). Želijo si tudi izpopolnjevanja za reševanje vzgojnih in vedenjskih problemov in s področja preverjanja in ocenjevanja znanja ter uvajanja učencev v strategije/načine uspešnega učenja.

Navajajo, da ne potrebujejo več toliko izobraževanja za vsebinske novosti predmeta in za učnocijlno načrtovanje pa tudi za sodelovanje s starši in timski pouk ne izražajo večjega zanimanja oz. potrebe.

## 6 Sklepi

Notranja učna diferenciacija in individualizacija sta dober odgovor na vprašanje, kako zagotavljati upoštevanje enakih možnosti in drugačnosti učencev. Vendar smo ugotavljali, da je nujna predpostavka za ustrezno izvajanje le-te dobra strokovna usposobljenost učiteljev. Raziskava je pokazala, da se mnogi učitelji zavedajo, da za številna področja, ki zadevajo večje upoštevanje posameznikov, njihovih individualnih in razvojnih značilnosti, za integracijo otrok s posebnimi potrebami, za uvajanje raznolikih učnih metod in oblik dela, niso dovolj usposobljeni. Na tej stopnji je nujno prisluhniti potrebam učiteljev in jih posebej usposobiti za uvajanje sprememb pri pouku, za uveljavljanje principov notranje učne diferenciacije in individualizacije, ki sta prav tako kot pri delu v heterogenih skupinah pomembni pri pouku v bolj homogenih skupinah učencev – kljub uvajanju nivojskega pouka namreč ne smemo pozabiti in spregledati (oz. opustiti) notranje učne diferenciacije in individualizacije. To postavlja pred učitelja izziv za njegovo metodično-didaktično usposobljenost, pa tudi iskanje in zagotavljanje materialnih, didaktičnih ter časovnih pogojev za ures-

ničevanje načel upoštevanja posameznika, njegovih lastnosti, zmožnosti, aktiviranje učenca za doseganje najbolj optimalnih rezultatov ne glede na vso različnost učencev v oddelku, s katero se učitelj nenehno sooča.

Pomembno pa se je zavedati še enega dejstva – pouk zelo vpliva na učne dosežke učencev, posebno šibkejši učenci so veliko bolj odvisni od dobrega učitelja in njegovega poučevanja. Vendar Slavin (1996, str. 10) v svojem t. i. »modelu spremenljivih sestavin pouka in učenčevih dosežkov« posebej opozarja, da je treba pri pouku na eni strani zagotavljati kakovost pouka, ustrezno raven pouka, spodbujanje in ustrezen učni čas, na drugi strani pa učenčevo vključevanje – ki je odvisno od njegovih sposobnosti, nadarjenosti pa tudi učne motivacije. Učenčev dosežek je rezultat tako učinkovitosti pouka samega kot tistega časa, v katerem je zares potekalo učenčevo učenje (pozornost, sodelovanje, lastna dejavnost ipd.). Če samo eden od teh elementov manjka, je zaman pričakovati učinkovitost pouka in ustrezne učne dosežke. S pričujočim prispevkom smo torej ostali le na pol poti do uspeha in zagotavljanja enakih možnosti – pri tem, kar lahko stori učitelj in kar je v njegovi moči (ter strokovni odgovornosti). Na vse tisto, kar je posebej vezano na učenca, njegovo motiviranost in dejanski čas učenja, pa učitelj vpliva le posredno s svojim načinom dela. Morda včasih preveliko težo za učne dosežke pripisujemo samo učitelju, kakovosti pouka in učiteljevim pristopom. S tem dejstvom nikakor ne želimo zmanjševati pomembnosti in vrednosti notranje učne diferenciacije in individualizacije. Ravno nasprotno: menimo, da je to pot, način, pristop, s katerim je mogoče zagotavljati večjo učno motivacijo pri učencih in več kakovostnega učnega časa, v katerem se učenci zares učijo.

## Literatura

- Diferenciacija in integracija (ur. Resman, M.). *Sodobna pedagogika*, 50, št. 1, 1999.
- Gardner, H. (1995). *Razsežnosti uma. Teorija o več inteligencah*. Ljubljana: Tangram.
- Marentič Požarnik, B., Magajna, L., Peklaj, C. (1995). *Izziv raznolikosti. Stili spoznavanja, učenja, mišljenja*. Nova Gorica: Educa.
- Marentič Požarnik, B., Kalin, J., Šteh, B., Valenčič Zuljan, M. (2005, v tisku). *Učitelji v prenovi – njihova strokovna avtonomija in odgovornost*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Poljak, V. (1988). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Slavin, R. E. (1996). *Education for All*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Strmčnik, F. (1987). *Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije*. Ljubljana: ZOTK in IS Slovenije.
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika. Osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Tomić, A. (1997). *Izbrana poglavja iz didaktike: študijsko gradivo za pedagoško andragoško izobraževanje*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

KALIN Jana, Ph.D.

### **THE POSSIBILITIES AND LIMITATIONS OF INTERNAL EDUCATIONAL DIFFERENTIATION AND INDIVIDUALISATION WITHIN THE FRAMEWORK OF PROVIDING EQUAL OPPORTUNITIES**

**Abstract:** The article presents two models of internal educational differentiation and individualisation: content-thematic and didactical-methodological differentiation and individualisation with the possibilities and conditions of their implementation. Special attention is paid to the important advantages and limits of internal differentiation primarily arising from organisational and didactical possibilities and the teacher's qualification to carry it out. The empirical study presented interprets some of the results indicating the low level of teachers' qualifications to take into account the special features and developmental characteristics of their pupils in classes, the introduction of ability grouping and integration of pupils with special needs. In such circumstances, it is difficult to provide equal opportunities for all pupils and promise the optimal development of each individual according to their interests, abilities and aptitudes.

**Keywords:** internal educational differentiation, individualisation, educational differentiation in terms of contents, didactical-methodological differentiation, qualification of teachers.