

# NOTRANJA UČNA DIFERENCIACIJA IN INDIVIDUALIZACIJA PRI POUKU KNJIŽEVNOSTI V HETEROGENIH UČNIH SKUPINAH TRETJEGA VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEGA OBDOBJA

---

V prispevku predstavljamo del raziskave o izvajanju načela notranje učne diferenciacije in individualizacije pri pouku književnosti, ki smo jo izvedli v šolskem letu 2011/12 med učitelji v heterogenih učnih skupinah tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja. Osrednji problem, ki smo ga proučevali, je usposobljenost učiteljev slovenščine za prepoznavanje razlik med učenci, in sicer njihove recepcijske zmožnosti in njihovega horizonta pričakovanj, ter v povezavi s tem izvajanje načela notranje učne diferenciacije in individualizacije pri obravnavi književnih besedil z namenom sistematičnega razvijanja recepcijske zmožnosti posameznega učenca. Opisana usposobljenost naj bi bila sestavina učiteljeve književnodidaktične kompetence. Rezultati raziskave kažejo, da se učitelji za prepoznavanje teh razlik med učenci ne čutijo dovolj usposobljeni in si v ta namen želijo dodatnih izobraževanj.

**Ključne besede:** pouk književnosti, osnovna šola, notranja učna diferenciacija in individualizacija, razlike med učenci, recepcijska zmožnost, horizont pričakovanj, književnodidaktična kompetenca učitelja

## 1 Uvod

Zaradi velikih individualnih razlik med učenci glede na jezikovne in recepcijske zmožnosti, horizont pričakovanja, motivacijo, bralne zmožnosti in bralni interes ter odnosa do branja je nujno pouk književnosti diferencirati in individualizirati z namenom, da damo možnost napredovanja vsakemu učencu. Ob izbiri vrste diferenciacije<sup>1</sup> pri pouku književnosti se je treba zavedati, da predstavlja

---

<sup>1</sup> Diferenciacijo uzakonja 40. člen *Zakona o osnovni šoli*: »Učitelj od 1. do 9. razreda pri pouku in pri drugih oblikah organiziranega dela diferencira delo z učenci glede na njihove zmožnosti.

V 8. in 9. razredu se pri slovenščini in italijanščini ali madžarščini na narodno mešanih območjih ter pri matematiki in tujem jeziku lahko pouk vse leto organizira z razporeditvijo učencev v manjše učne skupine.« <[http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r08/predpis\\_ZAKO448.html](http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r08/predpis_ZAKO448.html)>. (Dostop 16. 12. 2012.)

optimalen razvoj učenčeve recepcijske zmožnosti osnovni cilj in edini pravi razlog za katerokoli obliko diferenciacije oziroma delitev učencev.

Saksida (1997/98) meni, da je povezovanje obeh pojmov, diferenciacije in individualizacije, za pouk književnosti še posebej pomembno, ker je literatura kljub različni zahtevnosti predvsem dvogovor posameznika z besedilom, torej učenca, ob upoštevanju posebnosti njegove zunajliterarne in medbesedilne izkušnosti. Kakovosten komunikacijski pouk književnosti mora torej upoštevati kompleksnost individualnih, čutnih, čustvenih in razumskih odzivov vsakega posameznega učenca.

Pri pouku književnosti se tako postavlja vprašanje, kot piše tudi M. Kordigel Aberšek (2008), kako razvijati recepcijsko zmožnost, da bo učenec napredoval in da bo branje prijetno doživetje, da bo bral zmeraj bolje, da bo opažal zmeraj več besedilnih signalov oz. podatkov za recepcijo, da jih bo razumel in vrednotil, da bo torej literaturo doživljal vse globlje in da bo njegovo literarno estetsko doživetje zmeraj intenzivnejše. Ker je recepcijska zmožnost sestavljena iz vrste delnih zmožnosti, jih je pri pouku književnosti mogoče in treba sistematično in vsako posebej razvijati. Ob tem je treba upoštevati še, da se s starostjo učencev spreminjajo tudi njihove bralne zmožnosti in njihov interes za branje. Starost otrok vpliva na bralno motivacijo; prav tako tudi spol otrok v veliki meri vpliva na izbiro bralnega gradiva.

Ker lahko bralec konstituira pomen literarnega besedila le v okviru prekrivanja pomenskega polja besedila in svojega horizonta pričakovanja (Jauss 1978), je edina pot za razvijanje recepcijske zmožnosti upoštevanje horizontov pričakovanj učencev, iz česar izhaja, da jih učitelj mora poznati, če želi doseči to upoštevanje. Tako govorimo o konceptu osredinjenosti na bralca, procesu upoštevanja horizontov pričakovanj učencev pa rečemo diferenciacija in individualizacija pouka književnosti.

Kako bo učenec pristopal k branju, je odvisno tudi od vrste drugih sposobnosti (npr. ustvarjalnosti, izražanja, spoznavnih in učnih stilov, tempa, koncentracije, čustvenega doživljanja) in okoliščin oz. preteklih bralnih izkušenj, za katere je dokazano, da so ključnega pomena za razvoj branja in bralnega interesa.

## **2 Kako se izvajajo načela notranje diferenciacije/individualizacije pri pouku književnosti v heterogenih učnih skupinah tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja?**

Načelo notranje učne diferenciacije in individualizacije spada med temeljna načela kakovostnega (književnega) pouka. Da bi dobili vpogled v izvajanje tega načela, smo v šolskem letu 2011/12 opravili raziskavo, s katero smo evalvirali in analizirali stanje pri pouku književnosti v heterogenih skupinah tretjega triletja z vidika uresničevanja tega načela. Posebno pozornost smo namenili temu,

ali in kako učitelji poznajo horizonte pričakovanj svojih učencev in njihovo recepcijsko zmožnost, ki so izhodišče za diferenciacijo oz. individualizacijo pouka književnosti, in kako so usposobljeni za izvajanje tega načela.

V vzorec raziskave smo zajeli **274** učiteljev slovenščine v tretjem triletju, ki poučujejo v heterogenih učnih skupinah. Izbor je bil slučajnostni. Sodelovali so učitelji iz vseh slovenskih regij in **667** njihovih učencev. Kot piše A. Žbogar (2011), je tak vzorec reprezentativen in strokovno utemeljen oziroma po Sagadinu (1993) statistično relevanten. Za zbiranje podatkov smo uporabili anketo, ki je po navedbah A. Žbogar (2011) običajna in pogosto uporabljena na področju književnodidaktičnega raziskovanja. Pred izvedbo anketiranja smo opravili pilotsko preizkušanje vprašalnika za učitelje in učence, s čimer smo preverjali vsebinsko razumljivost in ustreznost vprašanj. Objektivnost v fazi izvedbe temelji na nevednem ocenjevanju in zaprtem tipu vprašanj. Za analizo zanesljivosti vprašalnika smo uporabili Cronbachov koeficient, ki v povprečju znaša 0,782.

Da bi izvedeli, kako učitelji slovenščine možnosti diferenciacije in individualizacije uporabljajo v praksi, smo v anketi za učitelje oblikovali več sklopov vprašanj o diferenciaciji/individualizaciji pri pouku književnosti. V prispevku predstavljamo prve tri sklope:

- 1. sklop: *V kateri fazi učne ure, kaj, glede na kaj in za katere učence učitelji diferencirajo/individualizirajo pouk književnosti;*
- 2. sklop: *Ali učitelji poznajo recepcijsko zmožnost, horizonte pričakovanj in bralni interes svojih učencev ter kako jih spoznavajo;*
- 3. sklop: *Kako učitelji slovenščine presojujejo lastno usposobljenost za izvajanje notranje učne diferenciacije/individualizacije pri pouku književnosti.*

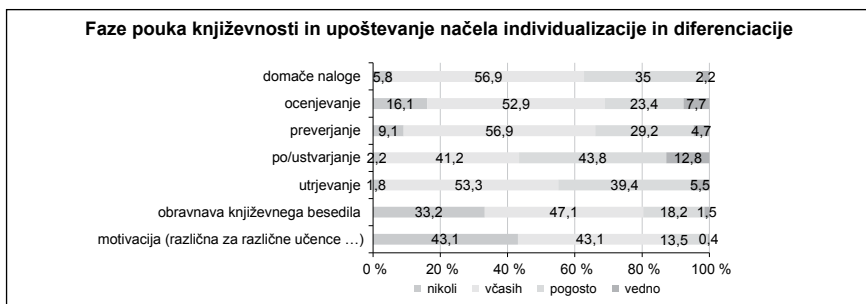
Z anketo za učence smo preverjali, kako doživljajo diferenciacijo in individualizacijo obravnave umetnostnih besedil učenci učiteljev, ki smo jih anketirali. Anketni vprašalnik je obsegal štiri vsebinske sklope. V prispevku predstavljamo del iz prvih dveh, in sicer so učenci v prvem sklopu odgovarjali na vprašanja v zvezi z diferenciacijo domačega branja; v drugem pa smo jih spraševali o diferenciaciji oz. individualizaciji pri pouku književnosti.

### **3 Rezultati in interpretacija raziskave**

Ker smo odgovore na nekatera vprašanja pridobili tudi od učencev, bomo rezultate raziskave prikazali tako, da bomo v vsakem sklopu najprej predstavili odgovore učiteljev, kjer imamo odgovore učencev, tudi njihove odgovore in jih nato medsebojno primerjali ter tako predstavili realno sliko.

### 3.1 V kateri fazi učne ure, kaj, glede na kaj in za katere učence učitelji diferencirajo/individualizirajo pouk književnosti

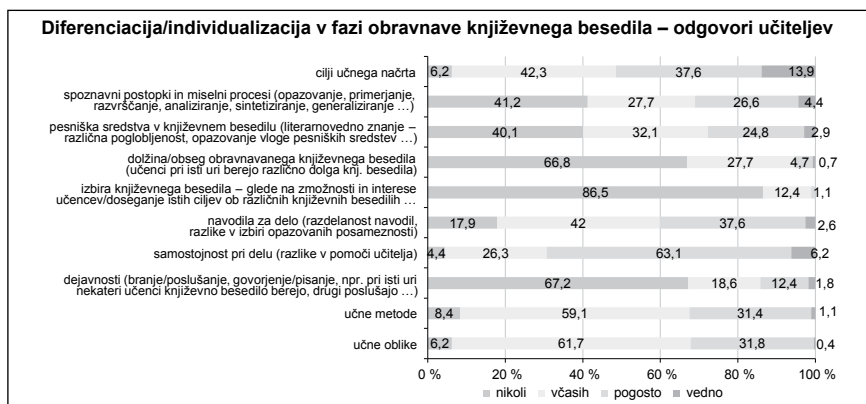
V prvem sklopu vprašanj smo učitelje spraševali, v kateri fazi šolske interpretacije izvajajo diferenciacijo/individualizacijo, kaj diferencirajo, glede na kaj in za katere učence. Odgovore na vprašanje, v kateri fazi pouka književnosti učitelji najpogosteje upoštevajo načelo individualizacije/diferenciacije, prikazuje graf 1.



**Graf 1**

Učitelji slovenščine v heterogenih skupinah tretjega triletja pri pouku književnosti načelo diferenciacije in individualizacije najmanjkrat uporabljajo v fazi motivacije (nikoli 43,1 %) – glede na različna izhodišča, npr. z upoštevanjem stilov zaznavanja (VAK),<sup>2</sup> kar ne preseneča, saj je v naši šolski praksi to področje še slabo raziskano – in v fazi obravnave novega književnega besedila (nikoli 33,2 %). Učitelji odgovarjajo, da upoštevajo načelo diferenciacije/individualizacije najpogosteje pri poustvarjanju (pogosto 43,8 %); pri utrjevanju (39,4 %) ter domačih nalogah (35 %).

Kaj učitelji diferencirajo/individualizirajo v fazi obravnave književnega besedila, prikazuje graf 2.

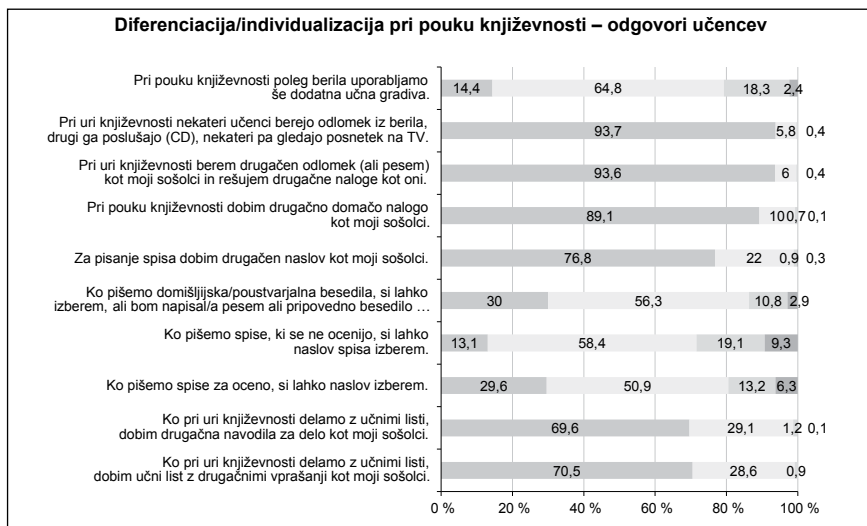


**Graf 2**

<sup>2</sup> V – vizualni, A – avditivni, K – kinestetični.

Rezultati kažejo, da učitelji najpogosteje diferencirajo/individualizirajo samostojnost učencev pri delu (63,1 %), pri čemer gre za razlike v pomoči učitelja. Sledi diferenciacija oz. individualizacija navodil za delo (37,6 %) in v enakem odstotku diferenciacija ciljev. Odstotkovno blizu sta si tudi diferenciacija učnih metod (31,4 %) in učnih oblik (31,8 %). Izstopa podatek, da kar 86,5 % učiteljev nikoli ne diferencira književnega besedila glede na zmožnosti in interese učencev v smislu organizacije pouka, ko lahko učenci ob različnih besedilih dosejajo iste cilje. Prav tako je zelo visok odstotek učiteljev (66,8 %), ki nikoli ne diferencirajo obravnave književnega besedila glede na dolžino, čeprav vemo, da so med učenci zelo velike razlike v bralni zmožnosti (omenimo npr. samo učence priseljence iz drugih držav). Visok je tudi odstotek učiteljev, ki nikoli ne diferencirajo spoznavnih postopkov in miselnih procesov (npr. opazovanje, primerjanje, razvrščanje, analiziranje, sintetiziranje) ali jih diferencirajo samo včasih, 41,2 %, in tistih, ki nikoli ne diferencirajo obravnave pesniških sredstev oziroma literarnovednega znanja glede na poglobljeno opazovanje vloge v književnem besedilu ali to počnejo le včasih, 40,1 %. Zaradi velikih individualnih razlik med učenci bi bilo obravnavo književnih besedil potrebno pogosteje diferencirati z različnih vidikov in z namenom, da damo možnost napredovanja vsakemu učencu.

Učenci vidijo diferenciacijo pri književnem pouku drugače kot učitelji, kar dokazuje graf 3.



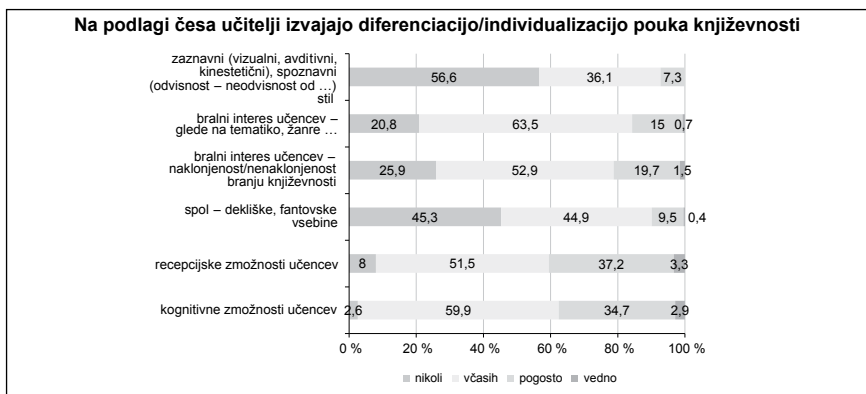
**Graf 3**

Odgovori učencev kažejo, da se v fazi obravnave književnega besedila skoraj nikoli ne izvaja diferenciacija pouka književnosti glede na zaznavni stil (*nikoli* odgovarja 93,7 % učencev); da nikoli pri pouku književnosti ne berejo drugačnega odlomka in ne rešujejo drugačnih nalog od sošolcev, je odgovorilo 93,6 % učencev, da nikoli ne dobijo drugačnih vprašanj o književnem besedilu, meni 70,5 % učencev,

69,6 % pa jih nikoli ne dobi drugačnih navodil za delo. 76,8 % učencev nikoli ne dobi drugačnega naslova za pisanje spisa (poustvarjanje oz. faza poglobljanja doživetja). 89,1 % učencev meni, da nikoli ne dobijo drugačne domače naloge.

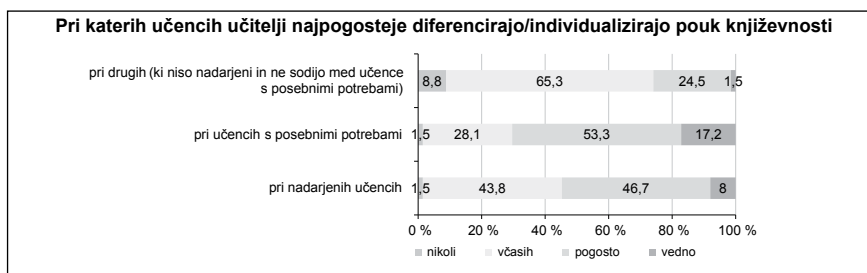
Največje razlike med odgovori učencev in učiteljev so opazne v trditvi o diferenciaciji domačih nalog. 89,1 % učencev je odgovorilo, da nikoli ne dobijo drugačne domače naloge od svojih sošolcev, medtem ko samo 5,8 % učiteljev meni, da nikoli ne diferencirajo domačih nalog. Podobno se kaže tudi v trditvah o diferenciaciji navodil za delo (npr. razdelanost navodil, razlike v opazovanih posebnostih besedila). 17,9 % učiteljev je napisalo, da nikoli ne diferencirajo navodil za delo. Da nikoli ne dobijo drugačnih navodil za delo, pa meni 69,6 % otrok, da jih dobijo včasih, 29,1 %. Velik je tudi odstotek učencev, ki so odgovorili, da na učnih listih nikoli ne dobijo drugačnih vprašanj od sošolcev (70,5 %). O diferenciaciji (možnost izbire – samodiferenciacija) pri poustvarjanju so odgovori učencev in učiteljev podobni. Odgovori učencev (93,7 %) potrjujejo, da se v naši šolski praksi še ne razmišlja o diferenciaciji glede na zaznavni stil. Večina učencev (93,6 %) potrjuje, da se učitelji ne poslužujejo diferenciacije/individualizacije izhodiščnih besedil/odlomkov za obravnavo pri pouku. Razlikujejo se tudi odgovori učiteljev in učencev, ki se nanašajo na fazo obravnave književnega besedila: da nikoli ne diferencirajo dejavnosti (branje, poslušanje, gledanje književnega besedila), je odgovorilo 67,2 % učiteljev, medtem ko 93,7 % njihovih učencev zatrjuje, da take diferenciacije ne poznajo (trditev: pri uri književnosti nekateri učenci berejo odlomek iz besedila, drugi ga poslušajo, nekateri pa gledajo posnetek na televiziji). Čeprav so rezultati raziskave pokazali, da diferenciacija in individualizacija pri pouku književnosti nista pogosti, pa lahko nedvomno sklepamo, da učitelji del književnega pouka diferencirajo/individualizirajo.

Vprašanje *Na podlagi česa izvajate diferenciacijo/individualizacijo pri pouku književnosti?* je bilo usmerjeno v ugotavljanje kriterijev za diferenciacijo/individualizacijo pouka književnosti oziroma grupiranja učencev. Odgovore prikazuje graf 4.



**Graf 4**

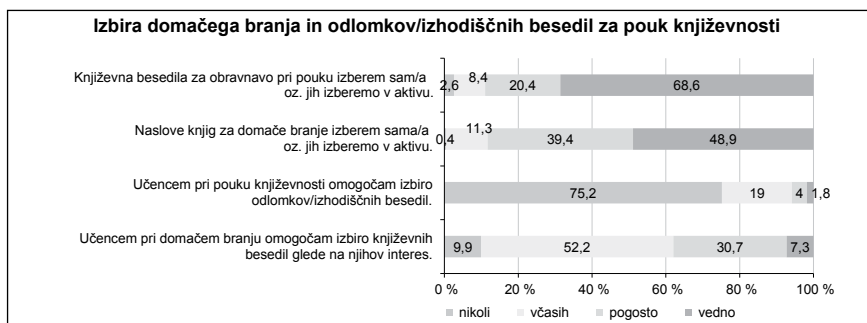
Učitelji odgovarjajo, da diferencirajo/individualizirajo pouk književnosti najpogosteje na podlagi recepcijske zmožnosti učencev (37,2 %) ali na osnovi njihove kognitivne zmožnosti (34,7 %). Nekateri učitelji (19,7 %) upoštevajo tudi bralni interes otrok glede na to, ali ti radi oz. neradi berejo, nekaj manj pa je takih (15,7 %), ki upoštevajo interes učencev tudi glede na tematiko ali žanje. Večina učiteljev ne upošteva razlik pri branju glede na spol, za katere pa kažejo raziskave (npr. Jelenko 2000; Pečjak in Bucik 2006; Polak 2009; Žbogar 2007; Pezdirc Bartol 2010), da so zelo velike. Upoštevanje razlik pri branju književnosti glede na zaznavni stil lahko zanemarimo, saj je le-ta pomembnejši pri razvijanju kompetence učenje učenja. Odgovori na vprašanje, pri katerih učencih učitelji najpogosteje diferencirajo/individualizirajo pouk književnosti, so prikazani v grafu 5.



**Graf 5**

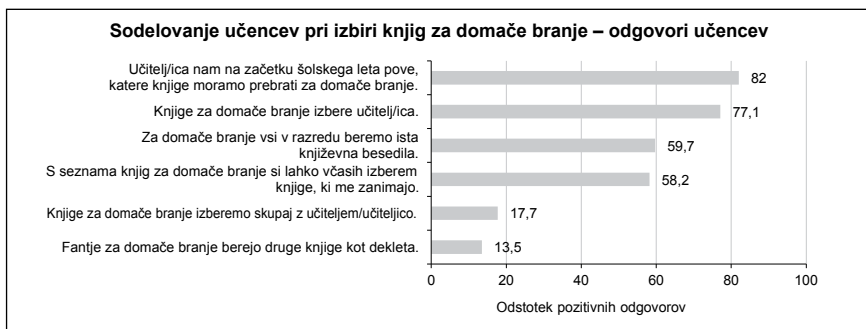
Iz odgovorov razberemo, da 53 % učiteljev pogosto diferencira/individualizira pouk književnosti pri učencih s posebnimi potrebami, manjkrat pri nadarjenih učencih (*pogosto* 46,7 %), še manjkrat (*pogosto* 24,5 %) pri drugih, ki ne sodijo med učence s posebnimi potrebami ali nadarjene. V zadnji skupini je tudi največ učiteljev, ki za te učence nikoli ne diferencirajo pouka (8,8 %), včasih pa ga diferencira 65,3 % učiteljev.

Pogostost izvajanja načela individualizacije/diferenciacije v povezavi z izbiro domačega branja in odlomkov/izhodiščnih besedil za obravnavo pri pouku književnosti smo ugotavljali s sklopom trditev, prikazanih v grafih 6 in 7.



**Graf 6**

Rezultati kažejo, da večina učiteljev (68,6 %) književna besedila za obravnavo vedno izbere sama oz. jih izbere v aktivu slavistov, prav tako skoraj polovica anketiranih (48,9 %) izbere sama ali v aktivu naslove knjig za domače branje. Včasih vključuje učence v izbiro odlomkov izhodiščnih besedil 19 % učiteljev, v izbiro domačega branja pa malo več kot polovica učiteljev (52,2 %). Kako pogosto učitelji dopuščajo izbiro knjig za domače branje njim samim, smo povprašali tudi učence. Odgovore prikazuje graf 7.



**Graf 7**

Večina učencev (82 %) odgovarja, da dobijo na začetku šolskega leta seznam knjig, ki jih je treba prebrati za domače branje, 77,1 % jih odgovarja, da knjige določi učiteljica, včasih si lahko izbere knjige 58,2 % vprašanih, 17,7 odstotka učencev pa izbira naslove knjig skupaj z učiteljico.

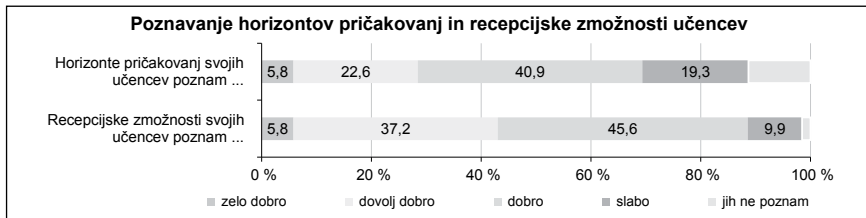
Kot vidimo, se odgovori učencev in učiteljev precej razlikujejo. Že učitelji sami povedo, da načelo diferenciacije/individualizacije pri izboru besedil za domače branje malokrat upoštevajo (nikoli 48,9 %), odgovori učencev pa kažejo še slabšo sliko (82 %). Vidimo tudi, da večina učencev bere ista književna besedila in da se le v majhnem odstotku upošteva bralni interes glede na spol.

Menimo, da bi učitelji lahko učencem s širšim seznamom omogočili izbiro knjig za domače branje glede na njihove bralne zmožnosti (učenec naj bi branje doživel kot pozitivno izkušnjo, česar pa ne more, če je npr. književno besedilo zanj prezahtevno) in interes (če damo učencem možnost, da izberejo tematiko, ki jih bolj zanima, lahko s tem povečamo njihovo motivacijo za branje). Hkrati velja, da ko učenec s pomočjo neke knjige zadovolji svoj interes, si želi prebrati še več podobnih knjig. Raziskovalci (npr. Pečjak idr. 2006) izpostavljajo tudi povezavo razumevanja besedila z zanimivostjo besedila. Učenci zelo zanimivo besedilo bolje razumejo kot tisto, ki jih ne zanima. **Ob tem ne zagovarjamo stališča, da se moramo odreči kanonskim (klasičnim) besedilom ali avtorjem, brez katerih si šolskega branja ne moremo predstavljati, saj menimo, da se da najti teme, ki zanimajo vse generacije.** Poudariti pa je treba, da je pri razvijanju interesa učencev za branje nujno upoštevati individualne razlike med njimi.



### 3.2 Kako učitelji ugotavljajo recepcijsko zmožnost, horizont pričakovanja in bralni interes učencev

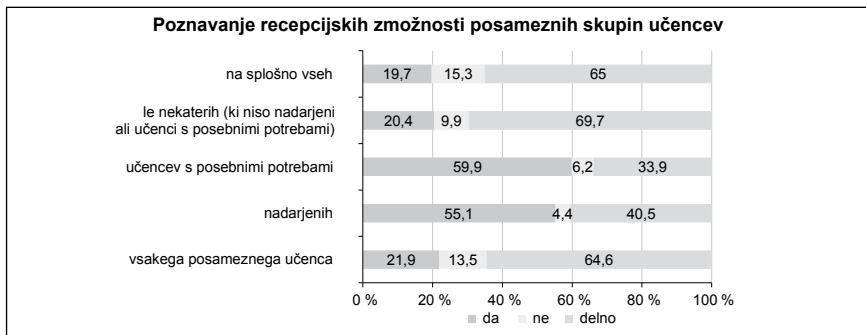
V tem sklopu smo preverjali, ali učitelji poznajo recepcijsko zmožnost in horizonte pričakovanj svojih učencev, na kateri način jih ugotavljajo in ali glede na ugotovitve diferencirajo/individualizirajo pouk književnosti. Najprej smo učitelje vprašali, ali poznajo recepcijsko zmožnost in horizonte pričakovanj svojih učencev. Odgovore prikazuje graf 8.



**Graf 8**

22,6 % učiteljev meni, da dovolj dobro poznajo horizonte pričakovanj svojih učencev, 40,9 % jih meni, da jih poznajo dobro, 19,3 % pa, da jih poznajo slabo. Iz odgovorov je vidno, da bolje kot horizonte pričakovanj učitelji poznajo recepcijsko zmožnost učencev: 37,2 % učiteljev odgovarja, da jo poznajo dovolj dobro, 45,6 % pa, da jo poznajo dobro.

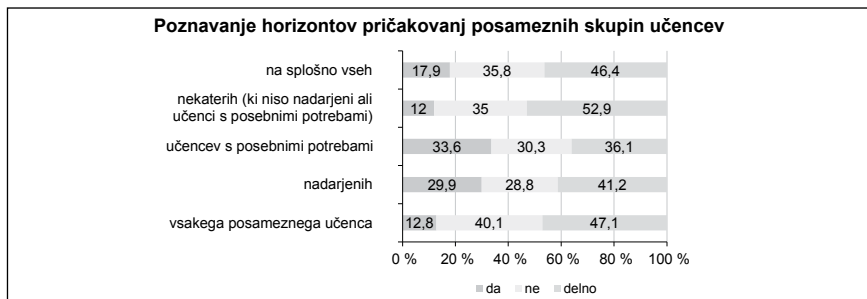
V nadaljevanju raziskave nas je zanimalo, ali učitelji poznajo recepcijsko zmožnost in horizonte pričakovanj pri posameznih skupinah učencev. Odgovore prikazuje graf 9.



**Graf 9**

Več kot polovica učiteljev (59,9 %) meni, da poznajo recepcijsko zmožnost učencev s posebnimi potrebami in nadarjenih učencev (55,1 %). Recepcijsko zmožnost večine učencev, ki ne sodijo v omenjeni skupini, naj bi delno poznalo 69,7 % učiteljev, prav tako je velik odstotek učiteljev, ki trdijo, da delno poznajo recepcijsko zmožnost vsakega posameznega učenca (64,6 %).

Učitelji so odgovarjali tudi na vprašanje, koliko poznajo horizonte pričakovanj svojih učencev in pri katerih skupinah učencev jih poznajo. Odgovori so prikazani v grafu 10.



**Graf 10**

Učitelji ocenjujejo svoje poznavanje horizontov pričakovanj slabše kot poznavanje recepcijske zmožnosti učencev. To se je pokazalo tudi v nadaljevanju raziskave, saj smo ugotovili, da je termin *horizont pričakovanj* za večino učiteljev slabo poznan ali nepoznan in imajo o njem zelo različne predstave.<sup>3</sup> Iz grafa 10 vidimo, da je odstotek učiteljev, ki ne poznajo horizontov pričakovanj učencev, višji kot odstotek učiteljev, ki ne poznajo recepcijske zmožnosti učencev. 33,6 % učiteljev meni, da poznajo horizonte pričakovanj učencev s posebnimi potrebami, 29,9 % pa jih meni, da poznajo horizonte pričakovanj nadarjenih učencev. 52,9 % učiteljev odgovarja, da delno poznajo horizonte pričakovanj učencev, ki niso nadarjeni, in učencev s posebnimi potrebami. Ugotovimo lahko, da učitelji pri pouku največ pozornosti posvečajo učencem s posebnimi potrebami.

Poizvedovali smo tudi, ali učitelji na začetku šolskega leta, ko dobijo nove učence, **načrtno** ugotavljajo stopnjo razvitosti recepcijske zmožnosti svojih učencev in njihove horizonte pričakovanj. Odgovori so prikazani v grafu 11.



**Graf 11**

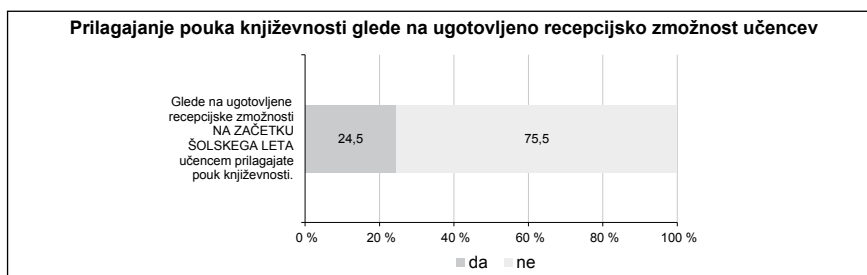
Stopnjo razvitosti recepcijske zmožnosti na začetku šolskega leta načrtno ugotavlja le dobra tretjina učiteljev (36,5 %), horizonte pričakovanj četrtina (20,4 %), torej večina načrtno in sistematično **ne ugotavlja/preverja** ne enega in ne drugega. Če bi želeli res optimalno razviti bralne zmožnosti svojih učencev in

<sup>3</sup> Mnogi učitelji v raziskavi so termin *horizont pričakovanja* razumeli kot preverjanje učenčevih pričakovanj v zvezi s slovenščino za novo šolsko leto (npr. *katero oceno pričakuješ/želiš, kaj si zanjo pripravljen storiti/kako se boš za to potrudil ...*).

s tem razumevanje besedila, naj bi učitelji najprej dobro vedeli, kje so učenci v svojem recepcijskem razvoju, poznali naj bi njihove horizonte pričakovanj ter sposobnosti in ta spoznanja vključili v pouk književnosti. Še zlasti bi bilo to pomembno pri izbiri književnih besedil, ki so v učnem načrtu (razen obveznih treh) samo predlagana, učitelj pa naj bi pri izbiri med drugimi upošteval tudi literarnorecepcijsko načelo, kar pomeni poznavanje učencev, njihovih recepcijskih in kognitivnih zmožnosti, interesov in horizonta pričakovanj.

Primerjava odgovorov, ki so prikazani v grafih 9 (mnenja učiteljev o tem, kako poznajo horizonte pričakovanj in recepcijsko zmožnost svojih učencev) in 10 (mnenja učiteljev o poznavanju horizontov pričakovanj posameznih skupin učencev), z odgovori v grafu 11 (načrtno preverjanje stopnje razvitosti recepcijske zmožnosti in spoznavanje horizontov pričakovanj na začetku šolskega leta) kaže na nekaj nelogičnosti: iz odgovorov učiteljev ugotovimo, da od 60 do 80 % učiteljev **ne preverja** recepcijske zmožnosti in horizontov pričakovanj svojih učencev, jih pa pozna (npr. 64,8 % učiteljev pozna recepcijsko zmožnost vsakega posameznega učenca in 47,1 % učiteljev pozna horizont pričakovanja vsakega posameznega učenca). Ne vemo, na podlagi česa učitelji trdijo, da poznajo recepcijsko zmožnost in horizont pričakovanja vsakega posameznega učenca, če ju ne preverjajo.

V raziskavi nas je zanimalo tudi, ali učitelji glede na ugotovljene recepcijske zmožnosti **na začetku šolskega leta** učencem prilagajajo pouk književnosti. **Odgovarjalo je 36,5 % sodelujočih učiteljev, ki so zapisali, da ugotavljajo stopnjo razvitosti recepcijske zmožnosti svojih učencev.** Odgovore prikazuje graf 12.



**Graf 12**

Večina učiteljev (75,5 %) odgovarja, da glede na ugotovljeno recepcijsko zmožnost **ne prilagajajo pouka učencem**, kar pomeni, da **ne izvajajo diferenciacije/individualizacije, kar je v nasprotju z nekaterimi drugimi odgovori, ki so jih podali v raziskavi.** Graf 4 (na podlagi česa izvajajo učitelji diferenciacijo/individualizacijo pouka književnosti) namreč prikazuje odgovore, v katerih je 37,2 % učiteljev slovenščine odgovorilo, da **pogosto diferencirajo/individualizirajo pouk književnosti glede na recepcijsko zmožnost učencev, 51,5 %, da to počnejo včasih, nikoli jih je odgovorilo 8 %, vedno 3,3 %.**

Menimo, da odgovori, prikazani v grafu 12, kažejo realno sliko trenutnega stanja pri pouku književnosti. Notranja diferenciacija/individualizacija zahteva od učitelja veliko različnega znanja, več priprav na pouk in sposobnost organizacije različnih učnih/recepcijskih situacij, zato v praksi ne živi tako, kot je predvidel zakonodajalec.

**Bistven razlog za to stanje vidimo v pomanjkanju didaktične senzibilnosti učiteljev, ki jo razumemo kot sposobnost opaziti razlike med učenci v recepcijski zmožnosti in horizontu pričakovanja, ugotoviti vzroke za te razlike in nato primerno odreagirati pri pouku književnosti (pomeni primerno diferencirati in individualizirati pouk).**

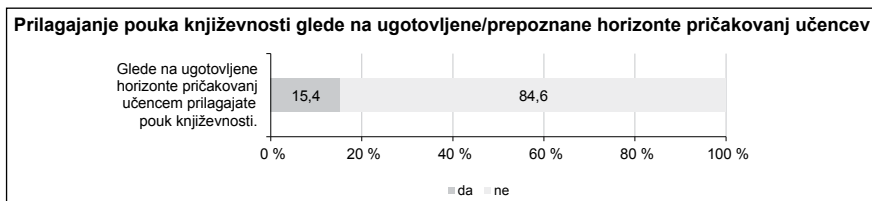
Učitelji, ki prilagajajo pouk učencem glede na ugotovljene razlike v recepcijski zmožnosti (na začetku šolskega leta), so nato odgovarjali na vprašanje, na kateri način prilagajajo pouk. Njihove odgovore prikazujemo v grafu 13.



**Graf 13**

24,5 % učiteljev, ki prilagajajo pouk učencem glede na recepcijske zmožnosti, to prilagajanje največkrat izvaja pri poustvarjanju (20 %) ali z izborom knjig za domače branje (18 %). 14 % učiteljev prilagaja dolžino obravnavanega besedila, 13 % pa jih prilagaja izbor besedila/odlomka glede na zahtevnost. 11 % jih pri prilagajanju pouka upošteva tematiko besedila, 6 % jih prilagaja navodila/naloge/učne liste in diferencira domače naloge.

Na vprašanje, ali glede na ugotovljene horizonte pričakovanj na začetku šolskega leta prilagajajo pouk književnosti med letom, je odgovarjalo **20,4 %** sodelujočih učiteljev v anketi, ki so predhodno odgovorili, da ugotavljajo horizonte pričakovanj svojih učencev. Odgovore prikazuje graf 14.



Graf 14

**84,6 % učiteljev ne prilagaja pouka književnosti horizontu pričakovanj svojih učencev.** Za sestavljanje besedilnega pomena je zelo pomemben bralčev horizont pričakovanja, zato se s tem rezultatom jasno kaže potreba po izobraževanju in usposabljanju učiteljev za kompetenco zaznavanja/spoznavanja horizontov pričakovanj učencev.

Tudi na vprašanje *Na kateri način prilagajate pouk učencem glede na horizonte pričakovanj?* je odgovorjalo **20,4 %** sodelujočih učiteljev v anketi, ki so predhodno odgovorili, da na začetku šolskega leta ugotavljajo horizonte pričakovanj svojih učencev. Odgovore prikazuje graf 15.



Graf 15

Kot vidimo iz odgovorov, 26 % učiteljev upošteva horizont pričakovanja pri izbiri domačega branja, 20 % pri govornih nastopih, 19 % učiteljev navaja, da glede na horizont pričakovanja odmerjajo količino snovi in dodatne naloge, 9 % jih prilagaja zahtevnost besedila, po 3 % pa domače naloge, dolžino branega besedila, seminarske naloge. Manjka prilaganje pri bistvenem delu pouka – pri obravnavi književnega besedila.

### 3.3 Kako učitelji slovenščine presojujejo lastno usposobljenost za izvajanje notranje učne diferenciacije in individualizacije pri pouku književnosti

Ta sklop vprašalnika so sestavljala vprašanja, ki so preverjala, kaj učitelji menijo o zahtevnosti izvajanja načela notranje diferenciacije/individualizacije, ali se

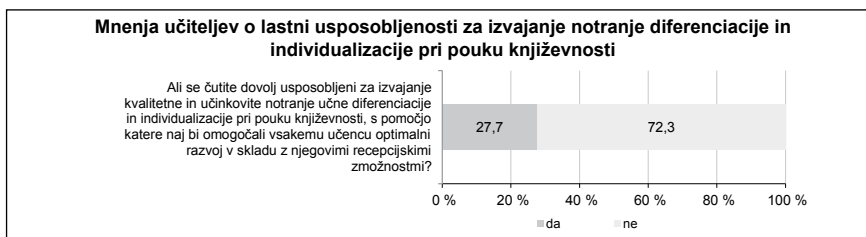
za izvajanje čutijo dovolj usposobljeni, ali se čutijo dovolj usposobljeni za ugotavljanje razlik med učenci v recepcijski zmožnosti in horizontih pričakovanj (didaktična senzibilnost) in ali bi si v tej smeri želeli izobraževanj. Odgovore na vprašanje, kako zahtevno se zdi učiteljem izvajanje načela notranje učne diferenciacije in individualizacije pri pouku književnosti, prikazuje graf 16.



**Graf 16**

Večina učiteljev ocenjuje izvajanje načela notranje diferenciacije in individualizacije pri pouku književnosti za zahtevno (50,4 %) ali zelo zahtevno (40,1 %). 7,7 % jih meni, da je zanje prezahtevno, le 1,8 %, da ni zahtevno.

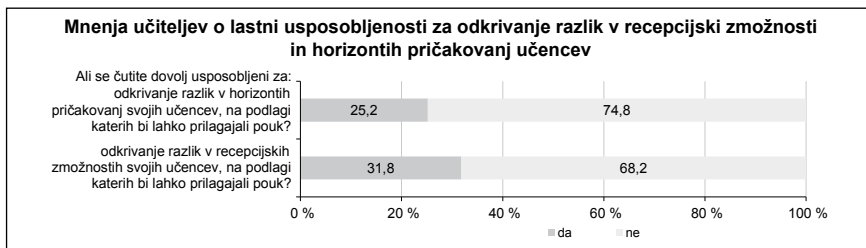
Prav zaradi zahtevnosti in zapletenosti notranje učne diferenciacije nas je zanimalo, ali se učitelji slovenščine čutijo za izvajanje diferenciranega pouka književnosti dovolj usposobljeni. Njihovi odgovori so prikazani v grafu 17.



**Graf 17**

Učitelji slovenščine se za izvajanje diferenciranega in individualiziranega pouka književnosti ne čutijo dovolj usposobljeni, čeprav je (bilo) možnosti dodatnega izobraževanja na tem področju veliko (npr. seminarji, študijske skupine, posveti). Kar 72,3 % učiteljev meni, da niso dovolj usposobljeni za izvajanje kvalitetne in učinkovite notranje učne diferenciacije in individualizacije pri pouku književnosti, s pomočjo katere naj bi omogočali vsakemu učencu optimalni razvoj v skladu z njegovo recepcijsko zmožnostjo.

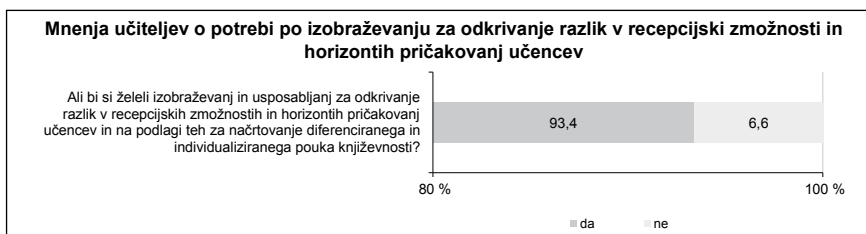
Podobne odgovore smo dobili na vprašanje, ali se učitelji čutijo dovolj usposobljene za odkrivanje razlik v recepcijski zmožnosti in horizontih pričakovanj učencev, na podlagi katerih bi lahko prilagajali pouk književnosti. Prikazuje jih graf 18.



Graf 18

Večina učiteljev odgovarja, da se ne čutijo dovolj usposobljeni za odkrivanje razlik v recepcijski zmožnosti učencev (68,2 %), še več je tistih, ki enako trdijo za odkrivanje horizontov pričakovanj (74,8 %).

Zaznava oziroma analiza horizontov pričakovanj in recepcijske zmožnosti učencev je nujno potrebna za diferenciacijo pouka književnosti in dvig pričakovanj/zahtevnosti pouka književnosti ter za optimalno razvijanje recepcijske zmožnosti učencev, zato je smo učitelje vprašali, ali bi si želeli izobraževanj v povezavi s tem. Odgovore učiteljev prikazuje graf 19.



Graf 19

Večina učiteljev, kar 93,4 %, si želi izobraževanj in usposabljanj za odkrivanje (senzibilizacijo) razlik v recepcijski zmožnosti in horizontih pričakovanj učencev in na podlagi tega za načrtovanje (in nato izvajanje) diferenciranega in individualiziranega pouka književnosti.

#### 4 Sklep

Zaznava in analiza recepcijske zmožnosti (oz. potencialne recepcijske zmožnosti) učencev ter horizontov pričakovanj sta nujni za načrtovanje in izvajanje diferenciranega oziroma individualiziranega pouka književnosti. Raziskava na tem področju je jasno pokazala, da učitelji te didaktične kompetence oziroma senzibilnosti nimajo, zato tega tudi ne preverjajo, pouk pa se tako prilagaja povprečju na podlagi učiteljevih splošnih predstav o bralni/recepcijski zmožnosti učencev. Zahtevnost pouka književnosti je posledično prenizka, kar nam

dokazujeta nacionalno preverjanje znanja iz slovenščine<sup>4</sup> in PISA<sup>5</sup> 2009 (kjer naši učenci v bralni pismenosti dosegajo temeljne cilje in ne višjih).<sup>6</sup> Prav tako smo z raziskavo dokazali, da je učitelje treba usposablјati za kompetenco zaznavanja/prepoznavanja recepcijske zmožnosti učencev in njihovih horizontov pričakovanj ter na podlagi tega izhodišča za načrtovanje in izvajanje pouka književnosti, ki bo osredinjen na učenca, torej diferenciran/individualiziran, in pri katerem bo učitelj lahko prav zaradi poznavanja recepcijske zmožnosti in horizontov pričakovanj svojih učencev dvignil tudi zahtevnost ciljev pouka književnosti oziroma pričakovanj do učencev.

## Literatura

- Jauss, Hans Robert, 1978: *Estetika recepcije*. Beograd: Nolit.
- Jelenko, Tanja, 2000: *Modeli motivacije pri domačem in šolskem branju za dijake z zaključnim izpitom: magistrska naloga*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Kordigel Aberšek, Metka, 2008: *Didaktika mladinske književnosti*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Pečjak, Sonja, Bucik, Nataša, idr., 2006: *Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Pečjak, Sonja, Bucik, Nataša, idr. (2010): Bralna pismenost ob koncu osnovne šole – ali fantje berejo drugače kot dekleta? *Sodobna pedagogika* 61/1. 86–104.
- Pezdirč Bartol, Mateja, 2010: *Najdeni pomeni. Empirične raziskave recepcije literarnega dela*. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije.
- Sagadin, Janez, 1993: *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Saksida, Igor, 1997/98: Diferenciacija in standardi znanja v učbeniku za slovenščino. *Jezik in slovstvo* 43/1–2. 9–24.
- Štravs, Mojca, 2010: *Mednarodne raziskave, šolski sistem in pravičnost – prispevek na strokovnem posvetu Pravičnost v vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Nacionalna skupina za pripravo Bele knjige o vzgoji in izobraževanju Republiki Sloveniji.
- Žbogar, Alenka, 2007: *Kratka proza v literarni vedi in šolski praksi*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Žbogar, Alenka, 2011: Metodologija književnodidaktičnega raziskovanja. *Jezik in slovstvo* 56/3–4. 31–41.

<sup>4</sup> Splošne informacije RIC: <[http://www.ric.si/preverjanje\\_znanja/statisticni\\_podatki/](http://www.ric.si/preverjanje_znanja/statisticni_podatki/)>. (Dostop 21. 1. 2013.)

<sup>5</sup> OECD PISA 2009 PEI: <[http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna\\_dejavnost/PISA/PISA\\_2009/PISA2009\\_prviRezultati.pdf](http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA_2009/PISA2009_prviRezultati.pdf)>. (Dostop 21. 1. 2013.)

<sup>6</sup> V raziskavi PISA je bilo na podlagi dodatnih analiz ugotovljeno tudi, da je v Sloveniji le 2–3 % učencev, ki dosegajo najvišje ravni znanja, v državah, ki so vodilne v vseh dosežkih pa celo več kot četrtina populacije (Štravs 2010).