France Strmčnik

UČNA DIFERENCIACIJA IN INDIVIDUALIZACIJA V NAŠI OSNOVNI ŠOLI

ZAVOD REPUBLIKE SLOVENIJE ZA ŠOLSTVO IN ŠPORT

France Strmčnik

UČNA DIFERENCIACIJA IN INDIVIDUALIZACIJA V NAŠI OSNOVNI ŠOLI

ZAVOD REPUBLIKE SLOVENIJE ZA ŠOLSTVO IN ŠPORT
Ljubljana 1993

437464

437464

Dr. France Strmčnik
UČNA DIFERENCIACIJA IN INDIVIDUALIZACIJA
V NAŠI OSNOVNI ŠOLI

Recenzija: dr. Zdenko Medveš

Jezikovni pregled: Marta Vozlič, prof.

2 0 -04- 1993

ISBN 86-7759-079-X

0993502265

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

D 9930 1916

371.212.34

STRMČNIK, France
Učna diferenciacija in individualizacija v naši osnovni šoli / France Strmčnik. - 1. natis. - Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, 1993

ISBN 86-7759-079-X

33233152

VSEBINA

UVOD 5
OPREDELITEV UČNE DIFERENCIACIJE IN INDIVIDUALIZACIJE 7
Bistvo diferenciacije 7
Bistvo individualizacije 8
Bistvo selekcije 10
UTEMELJITEV UČNE DIFERENCIACIJE IN INDIVIDUALIZACIJE 13
Večje družbene in ekonomske izobrazbene potrebe 13
Bolj humani družbeni in zasebni odnosi 14
Večja uspešnost in racionalnost vzgojno-izobraževalnega dela 17
NAČELA UČNE DIFERENCIACIJE IN INDIVIDUALIZACIJE 19
Enotnost socialne integracije in diferenciacije 19
Enotnost individualne in socialne narave učenca 20
Enotnost polivalentnega in parcialnega razvoja učenca 22
Enostnost učne skrbi za šibkejše in zmožnejše učence 24
Enotnost kontinuitete in diskontinuitete učne diferenciacije in individualizacije 26
Enotnost skupnih in diferenciranih sestavin osnovne šole 27
SISTEMI UČNE DIFERENCIACIJE IN INDIVIDUALIZACIJE 29
Zunanja ali storilnostna diferenciacija v osnovni šoli 31
Slabosti in utvare zunanje diferenciacije 32
Zunanja diferenciacija v naši osnovni šoli 39
Izkušnje naših osnovnih šol z zunanjo diferenciacijo 43
Notranja diferenciacija in individualizacija 49
Ciljno vsebinska (tematska) diferenciacija in individualizacija 51
Kvantitativna in kvalitativna diferenciacija in individualizacija 52
Didaktično-metodična diferenciacija in individualizacija 54
Modificiranje učnih metod 55
Kombiniranje učnih metod 57
Kombiniranje socialnih učnih oblik 59
Modeli in postopki notranje diferenciacije in individualizacije 64
Domača tovrstna prizadevanja 68
Neposredne izkušnje z notranjo diferenciacijo in individualizacijo 72
Fleksibilna diferenciacija in individualizacija 75

Sukcesivno kombiniranje temeljnega in nivojskega pouka ... 75
Terminološka zmešnjava ... 76
V katerih razredih in pri katerih učnih predmetih se uvaja ... 77
Razlogi za uvajanje fleksibilne diferenciacije in individualizacije ... 81
Pobudniki učne diferenciacije in individualizacije ... 83
Priprave na učno diferenciacijo in individualizacijo ... 85
a) Konceptualna priprava ... 86
b) Informativno motivacijska priprava ... 87
c) Organizacijska priprava ... 88
č) Programska priprava ... 90
d) Tehnična priprava ... 97
e) Spremljanje in verificiranje prakse ... 100
f) Usposabljanje in strokovna pomoč učiteljem ... 101
Organizacijske oblike sukcesivnega kombiniranja temeljnega in nivojskega pouka ... 104
Znotrajoddelčna (intra) nivojska diferenciacija in individualizacija ... 105
Medoddelčna (inter) nivojska diferenciacija in individualizacija ... 107
Razmerje med temeljnim in nivojskim poukom ... 112
Oblikovanje nivojskih skupin ... 121
Ocenjevanje pri fleksibilno diferenciranem in individualiziranem pouku ... 128
Funkcije klasičnega ocenjevanja ... 128
Demokratične in humane oblike ocenjevanja ... 131
Neocenjevalno preverjanje ... 131
Številčno in opisno ocenjevanje ... 132
Prostovoljno ocenjevalno javljanje ... 134
Samoocenjevanje ... 135
Individualizirano ocenjevanje ... 136
Uspešnost fleksibilne nivojske učne diferenciacije in individualizacije ... 142
ZA KONEC ... 148
VIRI ... 150
PRILOGE ... 153
Priloga I ... 154
Priloga II ... 159
Priloga III ... 175
Ptiloga IV ... 179
Priloga V ... 184
Priloga VI ... 189

UVOD

S pričujočim delom izpolnjujem svoj dolg do mnogih pedagoških delavcev, zlasti po šolah, ki so sodelovali na številnih seminarjih o uvajanju fleksibilne učne diferenciacije in individualizacije, mi dali na voljo delovna poročila in protokole s teh seminarjev in odgovorili na vprašalnik s to tematiko, ki sem ga pred tremi leti razposlal vsem šolam. Na njihove prošnje, naj jih seznanim z rezultati tega proučevanja, sem jim obljubil, da bom zbrana gradiva skrbno proučil, rezultate pa objavil, da bodo kot povratna informacija dostopni vsem, ki jih ta problematika zanima. Vem, da tedaj tej obljubi mnogi niso trdno verjeli. Iz njihove tihe ali glasne, posredne ali neposredne reakcije sem razbral bojazen, da bo tudi ta, kot že marsikateri njihov trud ostal lahkotno odložen v predal, neopažen in neupoštevan. Zdaj izpolnjujem to svojo obljubo in se še enkrat zahvaljujem vsem za zaupanje in sodelovanje, zlasti še avtorjem prilog.

Bralec bo hitro ugotovil, da sem izkoristil veliko empiričnih podatkov in informacij iz zgoraj omenjenih virov. Kdo zna biti celo prizadet, ker njegove misli, stališča ali izkušnje nisem avtoriziral. Dolžan sem pojasnilo in opravičilo. Če bi se odločil za avtorizacijo, bi moral imensko opremiti vse tiste misli, s katerimi soglašam, kakor tudi tiste, ki ne gredo v moj kontekst ali pa jih celo zavračam. Teh konfrontacij pa nisem želel, saj bi prej škodovale kot koristile. Šlo mi je le za stvar, za problem, ne pa za imena. Tudi kaki krivici se ne bi mogel izogniti, saj bi pri avtorizaciji moral dodatno preverjati vsako misel, s katero ne soglašam, a se mi je zdela vredna, da z njo polemiziram. Spričo tega sem imensko citiral le sprejemljive pomembnejše primere, skušnje ali konkretne stvaritve.

Delo je večnamensko. Prepričan sem, da bo v pomoč tako šolam, ki se šele odločajo za ta ali oni model učne diferenciacije, in tistim, ki so se že (ne)ustrezno odločile ter imajo z njim že določene izkušnje. Enim in drugim ponuja tekst bolj ali manj zadovoljive odgovore na raznovrstne probleme in dileme, s katerimi se vsak dan srečujejo, jih bodo pa morale ustvarjalno aplicirati na svoje konkretne učne razmere. Delo bi moralo biti aktualen in koristen študijski pripomoček tudi na vseh pedagoških kadrovskih šolah. Izkušnje namreč kažejo, da prihajajo bodoči učitelji v prakso premalo pedagoško in didaktično pripravljeni, zlasti v poznavanju in obvladovanju učnih novosti. In končno, upam, da bo delo zanimivo za šolske strokovne službe, a tudi za tiste raziskovalce, ki raziskujejo ta izjemno pomemben, a zahteven izsek naše šolske prakse. Vsem bom hvaležen za pripombe in oceno.

Avtor

OPREDELITEV UČNE DIFERENCIACIJE IN INDIVIDUALIZACIJE

Za razmišljanje o tej temi je pomembno, da določimo njuno bistvo in medsebojne odnose. Navadno se diferenciacija in individualizacija pojavljata združeni, večkrat kot sinonima. Čeprav je težko potegniti med njima izrazitejšo mejo, ju vendarle ne kaže istovetiti.

Bistvo diferenciacije

Gledano zgodovinsko, seveda če ne upoštevamo individualnega privatnega poučevanja, se je prej kot po individualizaciji pojavila potreba po diferenciaciji pouka. Med njenim razvojem sta se njen pomen in namen spreminjala ter prilagajala vsakokratnim družbenoekonomskim potrebam. Prvotno se je diferenciacija povezovala s prilagajanjem pouka razvojni stopnji učencev in postopnosti pouka. Upoštevanje individualnih učnih posebnosti posameznega učenca pa tedaj še ni bilo v navadi. Tako se je npr. z nastankom množične šole v času Komenskega uveljavljala diferenciacija v smislu klasificiranja učencev po socialni pripadnosti, starosti, spolu, a tudi po predznanju. Izražala je težnje poznega srednjega veka po urejanju in razvrščanju stvarnosti, da bi bila laže spoznana, in po delitvi dela po obrtnih cehih. Z nastankom konkurenčnih kapitalističnih odnosov se začne izbiranje in odbiranje sposobnih od manj sposobnih, lastnikov od nelastnikov, oblastnikov od neoblastnikov. Konkurenčni boj, v katerem je bil človek človeku volk, se je prenesel tudi v šolstvo. To se je dogajalo predvsem v obliki zunanje diferencirane šole, ki naj bi diferencirala ali selekcionirala učence po "sposobnosti", a jih je v resnici po njihovi socialni pripadnosti.

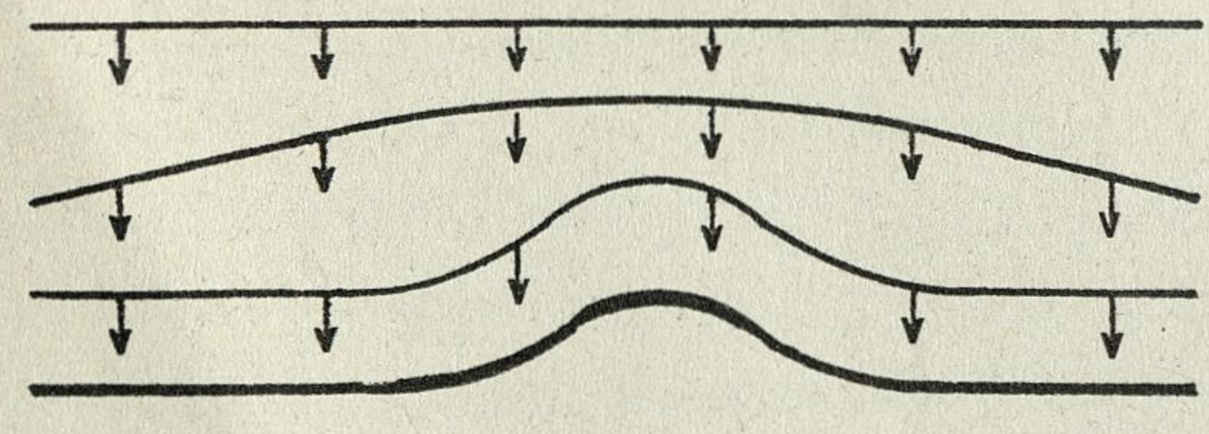
V današnjem bolj demokratičnem svetu se pojavlja šolska diferenciacija v naprednejši vlogi. Njen izbirno določevalni namen se umika prilagajanju pouka učencem in usmerjevalni ter svetovalni funkciji, povezani s sodobnimi proizvodnimi potrebami, z bolj demokratičnimi družbenimi odnosi, z razvijanjem človekovih ustvarjalnih moči, drugačnosti in avtentičnosti.

O diferenciaciji je veliko definicij. Meni so najbližje tiste, ki jo opredeljujejo kot pretežno organizacijski ukrep, s katerim šola čimbolj 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 bolje prilagoditi. Zunaj tega socialno organizacijskega konteksta je pojem diferenciacije treba previdneje uporabljati. Ali to pomeni, da učnih ciljev, vsebin, medijev, metod, pomoči itd. ne diferenciramo? Da in ne.

Če se ti učni dejavniki med učnimi skupinami bistveno razlikujejo, če so torej drugačni, drugi, različni, ločeni, deljeni, potem so diferencirani. Če je npr. obravnavana matematika, recimo obrestni račun, za ene učence na praktični, za druge pa na teoretični ravni, potem gre za diferenciacijo. Če pa je ta tema enotno obravnavana za vse učence, le da je nekoliko prilagojena bolj teoretično in bolj praktično naravnanim učencem, tedaj mi je bližje pojem individualizacija. Torej, pri diferenciaciji gre za bistveno spreminjanje posameznih učnih dejavnikov, za ločevanje, pri individualizaciji pa le za prilagajanje tega, kar je skupno, namenjeno vsem učencem. S tem smo se že dotaknili pojma individualizacije.

Bistvo individualizacije

Diferenciacija zmore običajno le grobo, skupinsko "individualizacijo", se pravi, učno prilagoditev povprečju neke skupine. Bistvo individualizacije pa je, da se spusti do učnih in drugih posebnosti vsakega učenca. Od tod dejstvo, da ima diferenciacija obsežnejši, a plitkejši, individualizacija pa ožji, a globlji radius delovanja. Prva bolj površno zajema več učencev, druga pa te ekstenzivnosti (še) ne zmore, a se učencem, ki jih upošteva, navadno veliko bolj prilagodi. Ta razmerja moramo tudi grafično ponazoriti:



nediferencirani pouk
diferencirani pouk
individualizirani pouk
distribucija učnih zmožnosti razreda

Zaradi večje subtilnosti, antropogenosti in subjektivnosti je dvignjena individualizacija na raven pedagoškega načela, ki zahteva od šole in učitelja ne le, da skupno poučevanje in učenje čimbolj prilagodita posebnostim, potrebam, nagnjenjem itn. posameznega učenca, marveč da utemeljene razlike med učenci tudi odkrivata, spoštujeta in razvijata.

V čem se kažeta omenjeni subtilnost in subjektivnost individualizacije? Določneje povedano, zlasti v upoštevanju osebnih reakcij posameznika na učno-vzgojne situacije, naloge in druge zadolžitve, v spodbujanju njegovih lastnih misli, tudi če niso usklajene s pričakovanimi, v pravici do samosvoje ustvarjalnosti in osebno občutenega učenja, v strpnem reagiranju na učenčeve povratne in druge informacije, v razumevanju posameznikovih ravnanj kot specifičnih izrazov splošnosti, v možnosti, da med variantami svobodno izbira, v povezovanju učenčevih dolžnosti z njegovimi pravicami, npr. po sodelovanju, soodločanju, samoocenjevanju, samovodenju, v upoštevanju želja in potreb, tudi če nimajo obče širše vrednosti ipd.

Za ponazoritev omenimo še nekaj nasprotnih, negativnih primerov, ki posebej nasprotujejo individualizaciji. Tako je npr. tedaj, če se učitelj za posameznika sploh ne zmeni, če njegove poglede in nazore omalovažuje ali celo zaničuje, če so naloge in druge obveznosti učencem navržene, ne da bi mogli nanje vplivati, če lahko učitelj mirno pogreša sodelovanje posameznika ali pa mu je njegova pasivnost celo pogodu, če razglaša vsako učenčevo posebnost za deviantno nasprotovanje, če uveljavlja skupne ali morda le svoje učno-vzgojne namene s prisiljevanjem in še zlasti, če žali osebno dostojanstvo učenca in se do njega avtokratsko vede.

Kakor smo že omenili, je individualizacija mlajšega izvora. Potreba po njej se je pokazala v dobi razvitega kapitalizma, a se zlasti kaže v današnjem svetu, ko postanejo izobrazba in sposobnosti ne le posameznikov, marveč množic vse pomembnejša sila družbenega napredka in ko čuti svobodnejši posameznik vedno več smisla za svoje individualne posebnosti. Dokler teh objektivnih in subjektivnih potreb po optimalnem razvoju vsakega učenca ni bilo, množična šola z nezahtevnimi učnimi načrti ni bila izpostavljena storilnostnim in časovnim pritiskom, a tudi ne potrebi po individualizaciji. Sicer pa učencev in njihovih individualnih razlik tudi ni kaj prida poznala. Šele z razvojem mladinske psihologije, anatomije, fiziologije in drugih antropoloških ved ter na podlagi izkušenj, ki si jih je šola pridobivala, je postalo čedalje bolj jasno, da brez individualizacije

ni uspešnega vzgojno-izobraževalnega dela. Zato so se v začetku 20. stoletja številna šolskoreformna gibanja osredotočila v prvi vrsti na učno diferenciacijo in individualizacijo.

Razumljivo je, da o individualizaciji kot pedagoškem načelu ni mogoče govoriti v absolutnem pomenu in veljavnosti besede. Nasprotujejo ji že socialnovzgojne naloge šole, saj oblikuje učenca ne le zase, marveč tudi za druge, za življenje v družbi, zato je šolsko učenje tudi socialno učenje. Vselej je povezano z določenim identificiranjem in posnemanjem, vendar tako zastavljenim, da omogoča posamezniku čimbolj ustvarjalno in kritično zgledovanje. Nadalje je sam učenčev izobraževalni razvoj odvisen od medosebnih interakcij, od prepletanja individualnih in socialnih faz učenja. Slednjim se morajo prilagajati tudi učenci, saj ni mogoče, da bi jih učitelj do kraja individualiziral po koži prav vsakega učenca.

Zaradi mnogih nasprotij, omejitev in zaradi izjemne kompleksnosti sta učna diferenciacija in individualizacija zelo zahtevni. Zadevata skoro vse šolske dejavnike, od učencev do njihovih staršev, prek učiteljstva do šolskih oblasti in družbe kot celote. Navadno se vsi odzivajo na diferenciacijske rešitve bolj čustveno kot pa razumsko, predvsem pa z vidika lastnih interesov in potreb. Težko je najti rešitve, s katerimi bi bili vsi zadovoljni. Eni se ne strinjajo z naprednejšimi, drugi odklanjajo konzervativne, tradicionalne modele učne diferenciacije in individualizacije. Ti nesporazumi se še zaostrijo, če vsi prizadeti ne sodelujejo, če šolske oblasti in vodstva samovoljno odločajo o za učitelje, učence in njihove starše tako pomembnih zadevah.

Bistvo selekcije

Omeniti moramo še šolsko selekcijo. Tudi zanjo je značilno izbiranje, ločevanje po določenih kriterijih, največkrat po sposobnostih, znanju, spretnostih. Neprestano sta v igri dve nasprotni stanji: izbran, zavrnjen. V poštev pride predvsem na kraju nekega šolanja, ko se je treba usmeriti v nadaljnje izobraževanje ali pa v poklic. Če je selekcioniranje usklajeno z interesi učencev, je prostovoljno, ni konfliktno. Boleče pa so posledice selekcioniranja, če je v interesu le ene strani in povezano s prisilo, npr. da učenec mora ponavljati razred ali pa se zaradi predpisanih pogojev ali previsokih stroškov

šolanja ne more vpisati na zaželeno šolo. Večja je konkurenca, strožji so kriteriji selekcioniranja. V takih primerih se selekcija težko izogne krivicam in dolgotrajnim negativnim posledicam. V tem smislu je selekcija tesno povezana z zunanjo diferenciacijo.

V polpreteklem obdobju šolske oblasti, a tudi del šolske teorije, niso imele do selekcije jasnih stališč. Označevale so jo kot "buržoazno dediščino", ki ni združljiva s "socialistično šolo". Glavni razlog za ta predsodek je v ideološki in politični obremenjenosti tega pojma. Ni bilo mogoče zanikati, da je potekala nekoč selekcija po socialnih kriterijih, zato je zelo prizadevala nižje socialne sloje. Z njihovim izločevanjem iz nadaljnjega izobraževanja je ostalo dovolj šolskih možnosti za druge, katerih učne sposobnosti so bile pogosto pod tistimi, ki jim šolanje ni bilo omogočeno. Kaj bo neki mladi človek postal, ni bilo odvisno v prvi vrsti od njihovih zmožnosti, marveč od tega, katero šolo je obiskoval, naslednje pa spet od socialnega položaja in ugleda njegovih staršev. Polpretekli čas je tako selekcijo v marsičem presegel, bati pa se je, da ji gremo danes ponovno nasproti.

Razume se, da se šolski selekciji še ni mogoče izogniti in je zato ne kaže brezpogojno povezovati z (ne)demokratičnostjo neke družbe. Nujno pa moramo odgovoriti na vprašanje, kakšna naj bo, da bi bile v največji meri paralizirane njene socialnoekonomske deviacije. Te je možno toliko bolj omiljevati, kolikor bolj temelji selekcija na enakih psiholoških in pedagoških kriterijih za vse učence, na objektivnih sposobnostih, znanju in interesih, na zahtevi, da je treba zlasti socialno učno zavrtim učencem zagotoviti optimalno šolsko učno pomoč in primerne ekonomske razmere. Ni malo učencev, ki v teh razmerah kasneje veliko več zmorejo, kot so pokazali na začetku ob selekcijskem preizkusu.

Za pravičnost selekcije je zelo pomembno, kdaj in kje jo izvedemo. Najslabša je *vhodna ali začetna* selekcija, tista v obliki kvalifikacijskih ali sprejemnih izpitov ob začetku nekega šolanja. Taka selekcija je osredotočena le na izpitno znanje, malo ali nič pa ne zaupa predhodnem spričevalu, še manj pa se ozira na druge, prav tako pomembne kazalce uspešnega učenja, npr. na resnične sposobnosti in zanimanja in na vzroke za izpitne neuspehe izločenih učencev. Nekoliko pravičnejša mora biti, ni pa nujno, *izhodna ali končna* selekcija, ki jo organizirajo matične šole v obliki zaključnih izpitov, matur ali diplom. Njena prednost je predvsem v tem, da te šole svoje absolvente bolje poznajo in jih lahko celoviteje ocenjujejo, jim

poklicno svetujejo, zato morajo imeti te sodbe višjo prognostično vrednost. Lahko bi dejali, da je selekcija vsaj delno v funkciji individualizacije, da vsaj delno upošteva učenčeve individualne učne možnosti in razmere. Najbolj humana se mi zdi *procesna, kontinuirana* "selekcija", tista, ki je povezana z vsakodnevnim diferenciranim in individualiziranim učnim delom ter s permanentnim poklicnim svetovanjem, kadar sta individualizacija in to svetovanje v nenehni funkciji "selekcije". Taka praksa omogoča učencem, da postopno spoznavajo svoje stvarne učne zmožnosti in poklicne motive, se vanje vživljajo, jih sprejemajo in se na tej podlagi prostovoljno in veliko manj boleče odločajo za nadaljnje izobraževanje in to ne šele na koncu, marveč že med šolanjem. Potemtakem ni demokratične in humane selekcije brez dobro izpeljane učne diferenciacije in individualizacije. Te je danes po šolah še sorazmerno malo. Zato pa sem v začetku napisal, "da se šolski selekciji še ni mogoče izogniti".

UTEMELJITEV UČNE DIFERENCIACIJE IN INDIVIDUALIZACIJE

Ne bo odveč postaviti vprašanje, čemu in zakaj se tudi pri nas o šolski diferenciaciji in individualizaciji veliko razpravlja. Tudi v praksi se zanjo več stori kot v prejšnjih obdobjih, čeprav to še zdaleč ne ustreza vsem potrebam. Omenimo le tri posebnosti današnjega časa, ki zahtevajo na tem področju veliko bolj korenite in hitre spremembe.

Večje družbene in ekonomske izobrazbene potrebe

Znanje postaja temeljna gonilna sila družbenega in ekonomskega napredka. Mimo so časi, ko so lahko šibko izobraženi kadri, z nizko kvalificirano (fizično) proizvodno tehnologijo zadovoljevali potrebe družbe in posameznika. Nič novega ne povem, a moram ponoviti, da zahteva sodobna proizvodna tehnologija, temelječa na elektroniki in informatiki, množico temeljito kvalificiranih kadrov.

Da bi prišli do njih in čimbolj razvili ljudske intelektualne in ustvarjalne potenciale, po svetu vse bolj opuščajo tradicionalne, diskriminirajoče šolske sisteme. Dograjujejo jih z vertikalno in horizontalno poenoteno šolo, ki naj, skupaj s podaljšano šolsko obveznostjo, izravnava vzgojno-izobraževalne možnosti mladih ljudi in jim zagotavlja temeljitejšo splošno izobrazbo. Podobne težnje so vse izrazitejše tudi v srednjem in poklicnem usposabljanju. Strogo ločevanje srednjih šol na nadaljnje izobraževalne in na poklicne ter še zlasti prezgodnje in pretirano drobljenje in ozko profiliranje leteh se umika večji integraciji in enotnosti srednjega izobraževanja. V njem dobiva solidno splošno izobraževalno in poglobljeno strokovno znanje vse večji pomen.

Toda pod pojmom splošna izobrazba ne razumemo le njene informativne strani, se pravi verbalnih informacij in vednosti, marveč v prvi vrsti njeno formativno naravnanost. Ljudem so potrebne razvite sposobnosti, spretnosti in dinamično uporabno znanje. Le

z njimi je možno svet ne le razlagati, marveč tudi spreminjati. Taka splošna izobrazba zagotavlja temeljitejšo, hitrejšo in fleksibilnejšo strokovno izobrazbo, kvalitetnejše samoizobraževanje in kulturnejšo izrabo prostega časa, večjo ustvarjalnost, inovativnost in iznajdljivost. A brez diferenciacije in individualizacije ti nameni niso uresničljivi. Podobno velja za enotenje obvezne šole in za podaljševanje splošnega izobraževanja. Daljše kot je tako šolanje, bolj ga je treba znotraj diferencirati in individualizirati, da bi bilo možno upoštevati vse večje pestrejše učne ter druge razlike med učenci, kajti starejši kot so, bolj se te razlike poglabljajo in kumulirajo. Zato šablonizirano in uniformirano podaljševanje obveznega šolanja to podaljšanje v bistvu izničuje, od njega ni pravih koristi. To poudarjam zlasti zato, ker se tudi mi lotevamo podaljšanja naše osnovne šole. Že zdajšnja je razpeta med njeno sistemsko naprednostjo in didaktično okostenelostjo, dasi so dokumenti in še predvsem strokovne razprave od vsega začetka opozarjali na nujnost diferenciacije in individualizacije pouka in šolskega dela sploh. V resnici pa se iz objektivnih in subjektivnih razlogov zelo počasi otresa svoje šablonskosti in uniformiranosti. Tudi ob podaljšanju osnovne šole ne bo dovolj, če bomo o njeni diferenciaciji le govorili. Pred tem podaljšanjem morajo biti modeli diferenciacije nedvoumno opredeljeni in zagotovljeni pogoji za njihovo uresničevanje. Brez tega le formalno podaljšanje ne bo veliko prispevalo k družbenemu in gospodarskemu napredku, bo pa zelo drago.

Bolj humani družbeni in zasebni odnosi

Bolj human in demokratičen položaj človeka v družbi je naslednji izredno pomemben utemeljitelj učne diferenciacije in individualizacije. Humanistična antropologija pojmuje človeka kot avtohtono samobitno osebnost, ki si je družba in šola ne smeta podrediti ali celo uzurpirati, ji zanikati pravice do zasebnosti in jo slepo determinirati in uniformirati. Resničnim humanistom je človek vselej pomenil najvišje dobro (summum bonum), najvišji ideal, katerega cilj in smisel sta v njegovi lastni bitnosti, življenju in sreči. Individualnost osebnosti so uvrščali med najvišje vrednote, a človečnost so razumeli kot temeljno aksiološko merilo, po katerem so ocenjevali vse druge vrednote. V kritiki Heglove filozofije prava je Marx (Marx, Engels,

1953, str. 81) izrecno poudaril, da je "koren človeka človek sam ...", da je "človek najvišje bitje za človeka, torej kategorični imperativ: da se zrušijo vsi odnosi, v katerih je človek ponižano, potlačeno, zapuščeno in prezrto bitje...".

Te resnice se današnji demokratični svet vse bolj zaveda. Povečanje občutka človekove osebne vrednosti, enkratnosti, časti in dostojanstva je, poleg drugih vzrokov, pognalo v srdite odpore množice do včeraj kolonialnih narodov in posameznike, ki zahtevajo ne le več nacionalne, verske, rasne in druge svobode ter neodvisnosti, marveč tudi več spoštovanja in priznavanja individualne osebne vrednosti ter človečnosti, te edine in najbolj zaželene ljudske vrednote. Mobilizacijsko moč teh potlačenih vrednot so v polpreteklem obdobju najbolj neposredno izrazili tudi upori proti realnemu socializmu in njegov zlom. Človek hoče živeti ne le z drugimi, marveč tudi sam s seboj in zaradi sebe, s svojimi posebnostmi in v skladu s svojo identiteto ter predstavo o sebi.

Človekovo osvobajanje in osamosvajanje je najtesneje povezano s splošnim ekonomskim in družbenim razvojem določenega časa in prostora. Človek ni abstraktno, zunaj časa in prostora lebdeče bitje, ki ne bi bilo odločilno odvisno od takih družbenih pojavov, kot so razvitost proizvodnih sredstev in odnosov, delo, delitev dela, razredni in socialni antagonizmi ipd. Svoboden osebnostni razvoj je možen le v razmerah družbenega in ekonomskega osvobajanja, torej v tisti sferi življenja, ki dovoljuje vračanje človeka k samemu sebi, izenačevanje njegove esence in eksistence, preseganje nasprotij med subjektivnim in objektivnim, kadar more delati človek svobodno, ustvarjalno, ustrezno svojim sposobnostim, nadarjenosti, individualnim posebnostim in potrebam. Da gre za zgodovinski proces, ni treba poudarjati. Ni sporno, da se je človek vso svojo zgodovino odtujeval sebi, drugim, delu, svoji naravi in družbi. Ni pa tako nedvoumnih odgovorov na vprašanje, katere in kakšne ekonomske, družbene, politične razmere so najbolj naklonjene svobodnemu in osebnostnemu razvoju človeka.

Čeprav je bilo bistvo Marxove filozofije prav osvoboditev človeka kot posameznika, poudarjajoč, da je "smrtna nevarnost za vsako bitje v tem, da izgubi samo sebe" (Marx, Engels, 1968, str. 225), preseganje odtujenosti in predvidevanje pogojev za razvoj "totalne osebnosti", je prav realni socializem te vizije najbolj maličil in zatiral. Množica ljudi je izgubila svojo individualnost in se spremenila v uniformirane robote, s katerimi je manipulirala partijska in

državnobirokratska kasta. Kako je bilo s to stvarjo na šolskem področju, je dobro ponazorila ministrica za šolstvo bivše Nemške demokratične republike s temi besedami: "Tisti, ki so proti demokratičnemu centralizmu, proti učnim načrtom in študijskim programom, obveznim za vse, tisti, ki zahtevajo več svobode v učiteljevem delu, so proti kontroliranju šol prek državnih organov propagirajo tako imenovano samoupravno šolo, njeno avtonomijo, svetovnonazorsko odprto pluralistično šolo, so bili vselej, v vsakem času tista sila, ki je imela v mislih svobodo za meščansko ideologijo v šoli" (Informationen ..., 1982/1, str. 4).

Obenem pa je velika utvara mišljenje, da je razviti kapitalizem s svojo materialno stimulacijo in visokim življenjskim standardom ustvaril družbeno ekonomske pogoje za resnično vsestransko osvoboditev človeka. Ko From (1979, str. 14) zavrača take ocene in ugotavlja, da se ljudje vse bolj zadovoljujejo z reguliranim in manipuliranim potrošniškim življenjem, dokazuje, da so dosegli tolikšen konformizem, da je zabrisana vsakršna individualnost. Vse bolj živo je spoznanje, da le materialno zadovoljevanje nebrzdanih človekovih potreb ni edini vzvod njegove svobode in bogate individualnosti. Prav ima Pavičević (1967, str. 426), ki je že zdavnaj ugotavljal, da "samo delovno mesto, samo proizvodna naloga ne moreta nuditi vseh pogojev za vsestranski razvoj človeka, ne glede na to, ali živimo v socializmu ali v kapitalizmu". Pogoje za tak razvoj je treba iskati v prvi vrsti zunaj tiste materialne proizvodnje, ki ostaja v "carstvu nujnosti", torej v "carstvu svobode", demokracije, prostovoljnega in ustvarjalnega dela ter pestrosti prostočasnih aktivnosti.

Čeprav šola na te pogoje nima neposrednega vpliva, jih mora pri svojem delu kar se da upoštevati. V njej preživi mladi človek velik del svoje mladosti, zato je naravnost usodna za oblikovanje njegove osebnosti. Po svojih močeh mora mladim zavestno ne le dovoliti, marveč pomagati, da uresničijo predstavo o sebi, ki jo nosijo v sebi že od najranejše mladosti. Predvsem želijo, da se jim šola bolj prilagodi in da jih upošteva kot subjekt njihovega osebnostnega in socialnega razvoja. Smemo trditi, da bi učenci čutili manj odpora do šole, če bi le-ta imela več posluha za njihovo individualnost, če bi bili priznani kot osebnosti in kot taki bolj spoštovani in upoštevani, če posameznika ne bi pretežno obravnavali le kot kolektivnega, marveč veliko bolj kot individualnega učenca.

Pri uresničevanju teh zahtev zadeva šola kot institucija, kot zapleten sistem na precejšnje težave. Ovirajo jo že poudarjeno enotenje in

podaljševanje obvezne šole, katere diferenciranje ni enostavno, in pa težnje po velikih šolah. Če se taka šola zakorenini v množičnosti in v stereotipni enotnosti kot bazi svoje moči in veljave, kar pomeni, da ne more delovati na podlagi človeških vrednosti vseh in vsakega posameznika, obstaja velika nevarnost, da posameznika duši, da ga izgublja kot osebnost, tretira kot številko in ukaluplja v vse strožji represivni režim.

Večja uspešnost in racionalnost vzgojno-izobraževalnega dela

Sodobna šola mora izbojevati večjo vzgojno-izobraževalno učinkovitost in racionalnost. Le-ta je nujna iz materialnih in psihološko pedagoških razlogov. Kar zadeva prve, velja, da še tako bogate države težko prenašajo vse večja materialna in finančna bremena šolstva. Obstajajo dokaj zanesljivi kazalci, ki dokazujejo precejšnjo neracionalno porabo v šolstvo vloženih sredstev oziroma nerazmerja med temi sredstvi in njihovimi vzgojno-izobraževalnimi rezultati. K tej neracionalnosti veliko pripomore prešibka diferenciacija in individualizacija učnega dela. Na enotno učno ponudbo, namenjeno vsem, se učenci različnih učnih zmožnosti in potreb različno odzivajo. Zlasti zmožnejši in šibkejši učenci z njo niso zadovoljni, pa so zato tudi nemotivirani. Posledica tega so neoptimalni vzgojno-izobraževalni rezultati.

S tem pa smo že pri pedagoških posledicah nediferenciranega učnega dela. Didaktični koncept sodobnega pouka in učenja teži k pogostejšemu doživljanju učne uspešnosti učencev in zaupanju vase, k spoštovanju učenčeve identitete, k bolj ustvarjalnemu in samostojnejšemu učenju, večji vedoželjnosti in učni motiviranosti, k zaupnejšim medsebojnim samoupravnim odnosom in še zlasti k odstranjevanju šolskega strahu in frustriranosti učencev. Te težnje so sicer odvisne od številnih vsebinskih, didaktičnih in organizacijskih šolskih premikov, ki naj z izrazitejšim razšolanjem osvobodijo vzgojo in izobraževanje nenaravnosti in neživljenjskosti, vendar so prav gotovo najpomembnejši tisti, ki vodijo k večji individualizaciji učnega dela, k izrazitejšemu upoštevanju učenčevih osebnostnih posebnosti.

Brez tega temeljnega pogoja zgoraj omenjenih učnih namenov ni mogoče doseči. Kako naj se učenec uči in dela v skladu s svojo identiteto, če ga premalo ali pa nič ne upoštevamo, če ga posiljujemo z njemu tujim modelom, kakršnega določajo od zunaj šola, razred, učitelj, starši, in če se mora tem tujkom neprestano tako ali drugače prilagajati ali upirati? Kako naj učenec doživlja svoje učne uspehe in na njih zgrajeno samozavest, če sta učna zahtevnost in stil vzgojno-izobraževalnega dela neprilagojena njegovim zmožnostim? Kako naj bo učenec bolj pristno in notranje motiviran, če te motiviranosti ne oblikujemo na njegovih individualnih posebnostih? Kako naj bo ustvarjalen, aktiven, samostojen pri pouku in učenju, če te kvalitete ne izvirajo iz njegovih zmožnosti, želja in potreb, če se premalo zavedamo, da se osebnost ne izraža in ne oblikuje v tem in s tem, kar in ker pač dela, marveč v tem in s tem, kako dela? Kako naj se počuti učenec participatorno, kot subjekt učnega procesa, če mu zaradi neprilagojenosti ne more ničesar dati, če ni v procesih in rezultatih pouka nič ali pa le bore malo njegovega deleža, če se zreducira njegova vloga na že kar dogmatično prevzemanje tuje učenosti? Kako naj ustvarjalno spoznava objektivno in lastno stvarnost, če je v učnem procesu receptivno pasiven in odtujen objekt učiteljevega uniformiranega delovanja? Kako naj se učenec otrese šolskega strahu, če vsako učno uro zadeva na učne položaje, ki jim ni kos in se jih zato boji, če niso usklajeni z njim in njegovo identiteto? Dognano je, da sodi od tod izvirajoča razklanost in občutek krivde med največje strese in psihohigienska bremena mladih ljudi, ki so toliko hujša, kolikor bolj so institucionalizirana, sankcionirana ali že kar mistificirana. In končno, vendar nikakor ne nazadnje, kako naj bo učitelj bolj vzgojno uspešen, če deluje mimo učenca, ker njegove predvsem čustvene in osebnostne posebnosti premalo pozna in upošteva, da bi mogel navezati z njim pristen intimen vzgojni kontakt, brez katerega ni in ne more biti resnične vzgojenosti.

Že iz tega bežnega orisa razlogov, ki terjajo učno diferenciacijo in individualizacijo, je razvidno, da nista nikakršna kaprica kogarkoli, marveč stvarno utemeljena nujnost bolj demokratične in humane šole.

NAČELA UČNE DIFERENCIACIJE IN INDIVIDUALIZACIJE

Že iz opredelitve in utemeljitve učne diferenciacije in individualizacije je mogoče domnevati, da gre za izjemno zapleten didaktični pojav, ki sega skoro v vse sestavine vzgojno-izobraževalnega dela. Spričo tega ni vseeno, kako ju koncipiramo in izvajamo, kajti od tega je odvisen njun vrednostni predznak, se pravi, ali učna diferenciacija in individualizacija podpirata ali pa zavirata demokratizacijo in humanizacijo šole. Skušajmo to trditev konkretizirati skozi najpomembnejša pedagoška načela oziroma merila, ki jih učna diferenciacija in individualizacija morata upoštevati oziroma se jim podrejati.

Enotnost socialne integracije in diferenciacije

Šolska diferenciacija in individualizacija morata podpirati težnje demokratične družbe po socialni integraciji, po preseganju tistih ločevalnih silnic, ki niso objektivno utemeljene. Po drugi strani pa šola tudi ne more bistveno obiti tistih družbenih diferenciacijskih procesov, ki jih povzroča lastništvo kapitala, delitev dela, proizvodno ekonomski položaj posameznika in njegov delež za blaginjo skupnosti. Očitno je, da se bodo te razlike z uvajanjem privatne lastnine proizvodnih dobrin in tržnega gospodarstva močno povečale, z njimi pa tudi vzgojno-izobraževalne neenakosti mladih ljudi.

Vkleščenost šole v družbena nasprotja, kakršna so prepletanje integracijskih in razslojevalnih, progresivnih in regresivnih, demokratičnih in nedemokratičnih sestavin, predstavljajo njeno temeljno pedagoško nasprotje, ko se po eni strani trudi učence socialno združiti, a jih v svoji pogosti nemoči in odvisnosti od konkretnih družbenih razmer hkrati tudi ločuje. Koliko je pri nas prvega in koliko drugega, nimamo pregleda. Verjetno je več razslojevanja, kar potrjujejo naslednji taki pokazatelji: upadanje števila delavskih in kmečkih otrok v vzgojno-varstvenih ustanovah, zmanjševanje števila ur v ekonomsko šibkejših občinah za pripravo otrok na šolo, naraščanje ponavljalcev

in nazadovanje podaljšenega bivanja, ki je namenjeno prav učencem iz nižjih socialnih slojev, občinske razlike v pestrosti interesnih dejavnosti šol in fakultativnega pouka ter polarizirano vključevanje učencev vanje glede na njihov socialni izvor, itn.

Na te in druge razslojevalne pojave močno vpliva tudi zasnova učne diferenciacije in individualizacije. Dokazano je, da jih zunanja diferenciacija močno krepi, notranja in fleksibilna diferenciacija in individualizacija pa blažita. Z večjo svetovalno, orientacijsko in instruktivno naravnanostjo učne diferenciacije in individualizacije bi mogla naša šola že v danih razmerah uresničevati večjo enakost vzgojno-izobraževalnih možnosti in pravic mladih ter jim pomagati, da čimprej najdejo sami sebe in razvijejo svoja razvojna težišča. To še zlasti velja, da še enkrat poudarim, kadar imamo v mislih učence iz nižjih socialnih slojev, ki v vse izrazitejši učno storilnostni konkurenci vedno bolj zaostajajo. Bolj je treba spoštovati spoznanje, da zmore šola, če je ustrezno organizirana in usposobljena, s svojimi socialnoregulativnimi in korektivnimi funkcijami močno omejiti tiste kognitivne in druge učne razlike med učenci, ki izvirajo iz njihovega nestimulativnega družinskega in ožjega socialnega okolja. Kolikor bolj bo šola uresničevala to nalogo, toliko bolj bo zmanjševala socialno selekcijo od zunaj in na silo ter preprečevala njene boleče spremljevalne pojave.

Enotnost med individualno in socialno naravo učenca

Šolska diferenciacija in individualizacija morata izhajati iz dialektične enotnosti med socialnim in individualnim bistvom človeka, iz enotnosti splošnega in enakega na eni ter posebnega in različnega na drugi strani. Vsak človek je v določenem pogledu tak, kakršni so vsi drugi ljudje istega zgodovinskega obdobja, prostora in časa, hkrati pa je človek tudi tak, kakršen ni nihče drug. Ima individualne posebnosti v enkratno kombinirani strukturi, izražajoč enkratno individualnost in enkratni individualni razvoj.

Ker je razmerje med socialnim in individualnim bistvom človeka predvsem družbeno pogojeno, se njegovo neskladje toliko bolj umirja, kolikor bolj humana in demokratična je družba, kolikor bolj so omiljena njena socialna nasprotja. Tedaj individualno ni

nasprotno socialnemu, pa tudi socialno ne uzurpira individualnega, saj postajata "jaz" in "mi", "sam" in "skupaj" komplementarne, med seboj odvisne vrednote. Kdor ne zna ali ne more biti sam s seboj, tudi ne zna biti z drugimi in nasprotno. Socialno brez individualnega je uniformirano, šablonsko, individualno brez socialnega pa slepo in neosmišljeno. V. Krleža je napisal: "Nedvomno je človekovo življenje v vsakem pogledu pogojeno s socialnim procesom, vendar družbeno življenje človeka ni vse, prav tako pa spet brez socialnega procesa vse postane nič" (1980, str. 25).

Bolj kot danes že splošno priznano družbeno pogojenost človeka je pomembno podčrtati, da morajo biti odnosi med posameznikom in skupnostjo enakovredni, da producira človek družbo prav toliko kot družba posameznika. Vsakršno enostranost, hierarhičnost in konkurenčnost teh odnosov je treba presegati z družbeno bogatim človekom in z osebnostno bogato družbo. Le v tem smislu sta ideal človeka in ideal družbe le dve strani enotnega pojava, in samo v tem pomenu se je možno strinjati z mislijo, da postane osebnost za sebe in po sebi le prek tistega, kar je za druge in po drugih.

To resnico mora upoštevati tudi šola v okviru učne diferenciacije in individualizacije. V posamezniku je dolžna razvijati splošno, socialno in posebno individualno ter težiti hkrati k vedno večji enotnosti in različnosti učencev. Napačno je misliti, da sta šola in učitelj le advokata družbe, ki sta odgovorna le za socialni razvoj učencev, in da je individualizacija le sredstvo tega razvoja. Prav tako nesprejemljiva pa je že kar razširjena navada, da se ob pojmu individualizacije na skupno še pomisli ne, da je ta pojem že kar sinonim za zanemarjene socialne strani učenčeve osebnosti. Premalo je prizadevanja, da bi se razmerje med skupnim in individualnim razvojem učencev bolj uravnovesilo. Če smo bolj konkretni, bi šola morala enotiti, torej razlike med splošnim in posebnim zmanjševati predvsem, ko gre za temeljno splošno izobrazbo na višji ravni, za znanstveno razumevanje narave, družbe in človeka, za obče priznane moralne in socialne norme, demokratično zavest, najsplošnejše pogledе, stališča, prepričanja in ravnanja, ki so tipična za demokratičnega človeka.

Toda, kakor je že bilo poudarjeno, učenci želijo vse bolj razviti tudi svoje individualne osebnostne značilnosti. V tem smislu mora biti šola do njih strpna, tudi če niso usklajene z večinskimi, predvsem pa je dolžna spodbujati učence, da kar najbolj individualizirano razvijejo svoje telesne in umske zmožnosti, raznovrstnost zanimanj,

nagnjenj in hobijev, svojevrstnost čustvovanja, značaja in temperamenta. Táko vzgojno-izobraževalno delo krepi otrokovo avtohtono osebnost, ki se bo laže upirala najprej šolskemu, kasneje pa širšemu uniformizmu in konformizmu, mislim, vedenjskim in ravnanjskim klišejem, pogosti dogmatičnosti in s tem podpirala progresivno, boljše, sveže na vseh ravneh družbenega življenja.

Skladnost socialnega in individualnega razvoja učencev je odvisna od mnogih dejavnikov. V šoli pa jo najbolj podpira kvaliteten pouk in še zlasti demokratična učna diferenciacija in individualizacija. Zunanja diferenciacija nima te moči, zlasti ne zmore enakopravnega socialnega razvoja učencev.

Enotnost polivalentnega in parcialnega razvoja učencev

Učna diferenciacija in individualizacija morata upoštevati zahtevo demokratičnega vzgojnega smotra, to pa je čimbolj celovito in harmonično razvita osebnost. Gre za celovitost, ki zaobsega, kajpak različno intenzivno in ob polnem posluhu za parcialno, večino najpomembnejših človekovih psihofizičnih, ali konkretneje, njegovih telesnih, intelektualnih, socialnih, moralnih in estetskih zmožnosti ter lastnosti. V mislih imamo izobraževanje in vzgajanje, resnice in vrednote, racionalne in iracionalne, teoretične in praktične sestavine. Gre za osebnostni "sistem", ki obsega mnoštvo najrazličnejših elementov in njihovih zvez, saj je ta sistem vselej nekaj kompleksnega, kompatibilnega in ekvipotencialnega.

Po drugi strani pa mora pod okriljem te "vsestranosti" najti svoje mesto tudi parcialni razvoj učencev, razvoj njihovih posebnih nagnjenj, sposobnosti, zanimanj itn., za katera kažejo največ smisla in volje, s katerimi bodo v življenju in delu še posebej stopali v dejaven in konkreten ustvarjalni odnos. Celostnega razvoja torej ne razumemo abstraktno, odmaknjeno od življenja, niti etatistično uniformirano, kakor da bi mogel in moral vsak učenec doseči na vseh razvojnih področjih enako, morda celo od zunaj predpisano raven. Gre za celovitost, katere bistvo je v zagotovljenih možnostih za tak razvoj in v obojestranski povezanosti polivalentnega in parcialnega: polivalentno daje pečat parcialnemu, slednje pa polivalentnemu razvoju.

S tega vidika je pomembno, da si v učni diferenciaciji in individualizaciji celostni in parcialni razvoj ne nasprotujeta niti se ne istovetita. V šolski teoriji in praksi imamo opraviti z obema slabostma. Naša osnovna šola je še vedno pretirano "vsestranska", enotna, a za parcialne nadarjenosti in posebnosti učencev nima dovolj posluha. Nudi jim malo možnosti, da bi se mogli tudi parcialno razvijati. A kolikor jih je, so enostranske, nanašajoče se na pretežno teoretično, knjižno naravnan šolski predmetnik. Za tehnične in druge bolj praktične zmožnosti in spretnosti ni veliko prostora. Spričo tega učenci, ki imajo več smisla za táko, in manj za bolj knjižno učenje, sorazmerno slabo uspevajo. Premalo je diferencirane učne ponudbe, ki bi si jo mogli izbirati po lastni volji. V tem pogledu šole še niso izrabile že zdaj obstoječih možnosti.

Vendar je treba opozoriti tudi na drugo skrajnost. Opažamo jo pri posameznih učiteljih in strokovnjakih, ki proglašajo svoj predmet, npr. matematiko, jezik, športno vzgojo, estetsko vzgojo ipd. za najpomembnejšega, samozadostnega, druge učne predmete pa podcenjujejo. Zanj zahtevajo na račun drugih predmetov nesorazmerno veliko učnih ur. Teoretično oporo za tak "predmetni imperializem" najdemo v stališču V. Pavićevića (1967, str. 426), naj se razvijajo učenci le v smeri svojih nadarjenosti in zanimanj. Takole pravi: "Če je npr. kdo nadarjen za glasbo, bo našel najboljše uresničevanje in izobraževanje zase prav v razvoju te svoje "enostranosti"... in bi bilo zanj in za družbo škodljivo, če bi hoteli njegovo poglobljeno "enostranost" zamenjati s površno "vsestranostjo."

S tem stališčem se je mogoče strinjati, če svari pred zanemarjanjem nadarjenosti in pred uniformirano, površno "vsestranostjo". Ni pa mogoče sprejeti interpretacije, naj bo "vsestranost" na stopnji obveznega šolanja nadomeščena z enostranostjo, oziroma da ta enostranost že apriori vključuje tudi "vsestranost". Taki pogledi se utegnejo hitro sprevreči v tehnokratsko, utilitaristično manipuliranje s človekom. Zlasti še, kadar gre za take nadarjenosti, kot so npr. matematika, šport, tehnika ipd., ki same po sebi niso kaj bolj povezane s širšim kulturnim razvojem učenca. Kakor ni konstruktivne celovitosti brez individualno poudarjene enostranosti, tako tudi ta enostranost ne more biti ustvarjalna in humana zunaj te celovitosti. Brez nje bi osiromašili učence za prenekatera spoznanja in vrednote, ki so dragocene ne le za harmonični razvoj osebnosti, marveč tudi za kultiviranje in osmišljanje enostranosti same, da bi postala bolj humana, demokratizirana in podružbljena. Iz polpretekle zgodovine

in iz današnjih dni imamo žalostne izkušnje s tako imenovanim "fahidiotizmom", z ozkimi in sfanatiziranimi strokovnjaki, ki vidijo le svoj strokovni prestiž, ne pa tudi širših ljudskih koristi in vrednot. Vsako parcialno znanje je možno izrabiti za lastne egoistične namene in proti drugim, če to znanje ni v glavah in rokah bolj vsestrano razvitih, kultiviranih in humaniziranih ljudi.

Zunanja diferenciacija, ki učence prezgodaj, navadno že po 4. razredu osnovne šole, ločuje po njihovih učno storilnostnih rezultatih, nakazanega razmerja med celostnim in parcialnim razvojem ne podpira. Največkrat je tako speljana, da forsira učenčev parcialni razvoj v smeri, za katero ima največ dispozicij, zlasti v šole za nadarjene, siromaši pa harmonično in polivalentno oblikovanje njegove osebnosti. Vidno enostransko so naravnani tudi učni programi za šibke učence, ki spodbujajo le njihove delovne, pragmatične sposobnosti, spretnosti in navade, ne da bi jih hkrati duhovno in kulturno osmišljevali.

Enotnost učne skrbi za šibkejše in zmožnejše učence

Diferenciacijski in individualizacijski ukrepi naj bodo namenjeni vsem učencem, zmožnejšim, povprečnim in šibkejšim. Nedopustna in z ničimer utemeljena je kakršnakoli diferenciacija, ki bi, čeprav le posredno, koristila enim na škodo drugih. V šolski praksi se tega načela ne držimo vselej. Dolgo je veljalo, da gre večja skrb za šibkejše učence na račun povprečnih in še zlasti zmožnejših, nemalokrat z namero, da bi se izenačile učne zmožnosti vseh učencev. Še vedno je živ, morda bolj podzavesten predsodek, da je skrb za šibkejše učence bolj v skladu s pedagoškim humanizmom kot pa spodbujanje nadarjenih, ki da je ostanek buržoazne šolske diskriminacije. Zato je imela šola, vsaj do nedavnega, vidnejše uspehe s prvimi kot z drugimi.

Šola kajpak ne bi bila humana, če se ne bi posebej zavzela za šibkejše učence, če jih ne bi zaščitila pred ugodnejšimi pozicijami zmožnejših učencev. Uspešnosti šole ne moremo meriti le po tem, kako daleč so se povzpeli najboljši, marveč tudi po njenih "žrtvah", po tistih, ki jih je izločila in izrinila na obrobje življenja. Pedagoški humanisti

in reformatorji preteklosti so postali veliki predvsem tedaj, kadar so se zavzemali za vzgojno-izobraževalne pravice otrok z dna, za šibkejše, jim vlivali zaupanje in vero vase ter pomagali.

Današnja šola se tej zadolžitvi preteklosti ne sme izneveriti. To je treba poudariti, ker že obstajajo znamenja, da bodo šibki učenci, ki so običajno tudi revni učenci, tako kot nekoč izrinjeni na obrobje šolske pozornosti in pomoči. S tem bi jim bila prizadejana dvojna krivica: socialna in pedagoška. Obe obtožuje znanstveno spoznanje, da so učne zmožnosti pod velikim vplivom učenja in drugih zunanjih učnih pobud, od predhodnega učenja in od kvalitete učnega vodenja ter pomoči. Za demokratično šolo nikakor ni dovolj, da omogoča šolanje tudi revnejšim socialnim slojem, potem pa zanje nič posebnega ne stori in se do njih spet selektivno vede. Šolska enakopravnost oziroma enotnost mora biti podprta z intenzivno učno pomočjo pomoči potrebnim učencem, s skrbnim odnosom šole do njih, sicer se zanje izobraževalne možnosti nič manj ne zožijo kot v neenotnem, dualističnem šolskem sistemu.

S tem kajpak ne mislimo, da bi smela biti šola zmožnejšim učencem manj naklonjena. Tudi njih mora optimalno učno spodbujati, saj bodo zmogli le nadpovprečno zmožni ljudje pospešiti naš vsestranski razvoj, ga potegniti iz sivine povprečja in nas vključiti v druščino razvitega sveta. Saj doslej je zanje šola manj storila kot za šibkejše učence. Več se je ukvarjala z odpravljanjem učnih neuspehov šibkih učencev kot pa s spodbujanjem nadpovprečnih učencev. Bolj se je bala nezadostnih ocen kot pa se veselila odličnih. Sicer pa slednjih nihče ni spodbujal, za nezadostne pa se je morala nenehno zagovarjati. Povprečni učenci so bili na boljšem, čeprav tudi ne na najboljšem. Njim sta se bolj ali manj morali prilagajati obe učni skrajnosti, šibki in zmožnejši učenci.

Optimalnejšega položaja učencev vseh treh učnih kategorij in prehodov med njimi si ni mogoče predstavljati brez učne diferenciacije in individualizacije. Vendar ne s katerokoli. Izbrati je treba tako, ki je v prid vsem učencem, nesprejemljiva pa je tista, ki koristi le enim na škodo drugih. In prav take so v veliki meri posledice zunanje diferenciacije.

Enotnost kontinuitete in diskontinuitete učne diferenciacije in individualizacije

Da bi bili učna diferenciacija in individualizacija zares uspešni, morata biti, med drugim, tudi longitudinalni in kontinuirani. Z njima je treba začeti že v predšolskem obdobju in sistematično ter nepretrgano nadaljevati skozi vse šolsko obdobje. Nikakor ju ne bi smeli razumeti in upoštevati le kot poseben primer ali dodaten vzgojno-izobraževalni ukrep, odvisen od dobre volje učitelja. Postati morata temeljna, načrtovana in obvezna organska sestavina vsakršnega in celotnega vzgojno-izobraževalnega dela, od načrtovanja prek izvajanja do preverjanja in ocenjevanja, od ciljev vsebin in metod do organizacije takega dela.

Kontinuiteta diferenciacije in individualizacije pa seveda ne pomeni, da bi moral in smel biti učenčev razvoj neprestano pod posebnimi, diferenciranimi vzgojno-izobraževalnimi vplivi. Ker je v njem veliko skupnega, občega, se mora kontinuiteta diferenciacije in individualizacije dialektično prepletati z diskontinuiteto, to je prehajati v splošne in skupne vzgojno-izobraževalne dejavnosti. Vzgojno-izobraževalno ločevanje in združevanje sta v konjunktivnem ali kompatibilnem razmerju.

Samo po sebi se razume, da je za kontinuiteto učne diferenciacije in individualizacije potrebna enotnost vseh vzgojno-izobraževalnih dejavnikov. Najprej jo je treba doseči v temeljnih pogledih na celovitost in posebnost učenčeve osebnosti, na vlogo in značaj učne diferenciacije in individualizacije, potem pa seveda tudi pri načrtovanju in izvajanju konkretnega vzgojno-izobraževalnega dela. Ni mogoče uspevati, če, denimo, nekateri učitelji sploh ne čutijo potrebe po diferenciaciji in individualizaciji svojega dela, če ju ne priznavajo ali pa si ju po svoje, povsem laično predstavljajo. Poenotenje teh pogledov je prvi pogoj za usklajeno in kontinuirano individualizirano vzgojno-izobraževalno delo slehernega učitelja in razrednega ter šolskega učiteljskega zbora.

In spet se je treba vprašati, kateri diferenciacijski koncept oziroma sistem upošteva načelo enotnosti (dis)kontinuitete vzgoje in izobraževanja. Tisti, ki učence trajno ločuje po psiholoških in socialnih kriterijih ter jih stalno drži pod diferenciranim učnim režimom, gotovo ne.

Enotnost skupnih in diferenciranih sestavin osnovne šole

Gornjim temeljnim načelom učne diferenciacije in individualizacije morata slediti sistem in organizacija osnovne šole. Upoštevati morata temeljni skupni imenovalec teh načel, to je usklajeno razmerje med družbenimi in posamezniškimi, med egalizacijskimi in izbirnimi interesi v vzgoji in izobraževanju, ter na tej podlagi uravnavati skladnost med enotnostjo in diferenciranostjo. Vzgojno-izobraževalna egalizacija oziroma enakopravnost mora zagotavljati enake vzgojno-izobraževalne možnosti in razmere vsem učencem ne glede na njihove socialne in druge razlike, vzgojno-izobraževalna diferenciacija pa naj daje možnost učne izbire v skladu s svobodo in individualnimi potrebami vsakega posameznika. Obe zahtevi si nasprotujeta le, če ju ne pojmujemo dialektično povezano.

Enakosti vzgojno-izobraževalnih možnosti, ki ji ustreza enotni šolski sistem ali tako imenovana skupna šola, nikakor ni razumeti tako, da bi smeli biti vsi vzgojno-izobraževalni cilji enaki in obvezni za vse učence. S tako šablonsko šolo bi zanikali razlike med učenci in bi nasprotovali učni individualizaciji. "Vsem enako" naj pomeni le, da je zagotovljena vsem učencem solidna temeljna vzgojno-izobraževalna raven in enake možnosti, z optimalno šolsko pomočjo vred, da pa so vsem učencem na voljo tudi različne učne vsebine, ki si jih učenci svobodno izbirajo. V slednjem je bistvo sintagme "vsakemu svoje", ki predstavlja individualne in individualizirane interese posameznika kot svobodne in enkratne osebnosti.

Toda, kakor "vsem enako" ne sme škodovati posamezniku, tako tudi "vsakemu svoje" ni mogoče razlagati mimo skupnih potreb in skupne svobode vseh učencev in skupnosti sploh. Obe maksimi se morata usklajevati, sicer vzgojno-izobraževalna enakost zanemarja učno svobodo in pravico posameznika, diferenciacija, običajno zunanja, pa enakopravnost učnih možnosti in skupne učne potrebe. Učne diferenciacije ne smemo razumeti kot nasprotje načelu učne integracije. Diferenciacija sicer predpostavlja "dezintegracijo", vendar bolj na izvedbeni, funkcionalni kot pa na ciljni ravni. Je predvsem sredstvo, da bi bila integracija na višji, obči ravni čimbolj naravna, temelječa na upoštevanju razlik. Po drugi strani pa tudi učne integracije ne smemo postavljati nasproti diferenciaciji in jo razumeti kot nasilno enotenje in združevanje nečesa, kar je po svoji naravi

različno, drugačno, samosvoje. Tudi integracijo je treba videti v funkcionalno metodičnem pomenu, ki naj integrira le tisto, kar je naravi, ljudem in posameznikom skupnega, kar jih povezuje, dasiravno ne v enakih kakovostnih in količinskih razmerjih.

Na tej antropološki podlagi mora biti zgrajen enotni ali skupni šolski sistem. Uresničevati mora obče in posebne vzgojno-izobraževalne cilje. Na nižji in deloma na srednji stopnji osnovne šole je to dvoje možno doseči v okvirih klasične razredne organizacije pouka in njegove notranje diferenciacije in individualizacije. Razlike med učenci še niso tolikšne, da jim taka organizacija pouka in učenja ne bi bila kos, seveda pod pogojem, da so za sodobnejše delo zagotovljene temeljne možnosti. Ob tem pogoju je na tej šolski stopnji sprejemljivo geslo "diferencirati le, če je zares potrebno, toda čimbolj naravno, neupadljivo".

Za višjo stopnjo osnovne šole in za srednjo šolo pa to geslo ne velja več. Razlike med učenci glede učnih zmožnosti, zanimanj, motiviranosti pa tudi osebnostnega razvoja so že tolikšne, da jih ni več mogoče zadovoljevati samo v procesih skupnega učnega dela. Upoštevati jih je možno le, če šola ob skupnih, splošnih temeljnih, za vse učence veljavnih vzgojno-izobraževalnih smotrih dovoljuje in omogoča tudi posebne učne cilje in vsebine ter svobodnejšo intermobilnost učencev znotraj enega ali več oddelkov. Za te namene je notranjo učno diferenciacijo in individualizacijo nujno dopolnjevati s fleksibilno diferenciacijo, ki vključuje tudi nekatere primesi zunanje diferenciacije: predvsem večjo različnost učnih ciljev in vsebin ter več prostorskega in časovnega učnega ločevanja učencev enega ali več oddelkov. Samo tako diferencirana šola omogoča zadovoljivo uskladitev vertikalne in horizontalne "enotnosti", naravnano na skupne, in demokratično diferenciacijo, naravnano na posebne vzgojno-izobraževalne potrebe mladih ljudi.

SISTEMI UČNE DIFERENCIACIJE IN INDIVIDUALIZACIJE

Za šolsko prakso je najtežji odgovor na vprašanje: kdaj, kaj in kako diferencirati ter individualizirati vzgojno-izobraževalno delo. Kar zadeva *čas* diferenciacije, moramo reči, da praktično ni omejitev. Z diferenciacijo je treba začeti že v predšolskem obdobju in jo nato postopno vse bolj krepiti. Starejši so učenci, večje so med njimi učne in druge razlike ter izrazitejše so potrebe po diferenciaciji. Več nejasnosti je ob vprašanju, *kaj* diferencirati in individualizirati. Dolgo se je mislilo, da le učne metode, ne pa tudi vzgojno-izobraževalnih ciljev in vsebin, ki da morajo ostati enotni. Danes ni več sporno, da je treba podrediti učni diferenciaciji in individualizaciji praktično vse, od vzgojno-izobraževalnih ciljev in vsebin, prek učne tehnologije z metodami vred, didaktičnega vodenja in pomoči do učnega tempa in sodelovanja učencev. V stari šoli se je moral prilagajati učenec (kot sorazmerna konstanta) zgoraj omenjenim učnim dejavnikom (kot sorazmerno gibljive spremenljivke), danes pa se morajo ti dejavniki prilagajati učencu. Naravneje je podrejati spremenljivke konstanti kot pa konstanto spremenljivkam. Res pa je, da omenjenega obrata ne smemo dobesedno in mehanično razumeti. V mejah možnosti, smiselnosti in nujnosti se morajo aktivno prilagajati tudi učenci, kar je pomembna sestavina vzgojno-izobraževalnih nalog šole.

Težje je spet vprašanje, kaj od omenjenih učnih dejavnikov prej in bolj diferencirati. Podrobneje sem razčlenil ta odgovor v knjigi Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije. Zato ga na tem mestu le kratko povzemam. Napačno je najprej in najbolj zniževati zahtevnost učnih ciljev in vsebin. V tem primeru lahko povzročimo marsikateremu učencu, ki zmore več kot na zunaj in trenutno kaže, daljnosežne škodljive posledice. Potrebna je skrajna previdnost! Spričo tega velja pravilo, da moramo najprej in najbolj diferencirati učne metode, tempo, pomoč in učno vodenje in šele od tod naprej, če učenec še vedno ne zmore povprečne učne zahtevnosti, zelo premišljeno omejiti tudi učne cilje in vsebine.

Najbolj delikatni in marsikdaj tudi nedorečeni so načini, se pravi, *kako* pouk in učno delo diferencirati in individualizirati. Za te namene imamo na voljo tri diferenciacijske sisteme: zunanjo ali

storilnostno diferenciacijo, notranjo ali didaktično diferenciacijo in fleksibilno diferenciacijo. Za katero se odločiti je, po skušnjah sodeč, pri šolskih vodstvih in učiteljih veliko nejasnosti in dvomov. Običajno skromno poznavanje teh sistemov nadomeščajo individualni laični pogledi in stališča, usmerjeni le v učno storilnost. Posledice tega so dvojne. Mnoge šole stopijo na pot diferenciacije po načelu "poskusov in zmot", se pravi dosti jih na slepo z nečim začne, npr. z zunanjo diferenciacijo, a jo kasneje prav tako stihijno opusti, ker jim ni uresničila pričakovanj. Še več pa je šol, ki se ne morejo odločiti. Daljše kolebanje in tavanje v temi jim jemlje izvedbene moči in voljo, predvsem pa dragocen čas. Ker se jim tehtnica ne umiri ne pri tej ne pri oni odločitvi, se ne oprimejo nobene. Ostanejo kar pri klasičnem nediferenciranem pouku, ki ga povrhu še opravičujejo z najrazličnejšimi izgovori in opravičili, npr.: "Saj že delamo tako, nič novega", "Pri nas so razmere povsem drugačne", "Za takšne zadeve smo prezaposleni", "Šola tako radikalnih sprememb ne prenese", "Učitelji tega ne bi sprejeli", "To so gradovi v oblakih, bodimo vendarle realni", "Ideja je sicer dobra, vendar premalo preizkušena", "Zakaj bi spreminjali nekaj, kar je že utečeno", "Za tak pouk nimamo ne denarja, ne prostora, ne opreme, ne osebja", "Dajmo to še malo premisliti in začasno preložiti", "Starega konja ne moreš naučiti novih umetnij", "Mogoče bi to bilo za tvoj oddelek, ni pa za mojega", "Poznam šolo, ki je v to ugriznila, a se kesa", itn.

Pri uvajanju učne diferenciacije bi si morale šole postaviti bolj jasne cilje, kaj hočejo, in spremljati ne le delne, njim všečne, največkrat le kvantitativne učne rezultate. Pozorne morajo biti predvsem na celokupne, zlasti kakovostne procese in tudi na njihove bolj prikrite ter dolgoročnejše posledice.

Strokovno premalo podprto uvajanje učne diferenciacije je še manj opravičljivo danes, ko že imamo teoretična didaktična dela, ki nudijo odgovore na temeljne diferenciacijske dileme. Spričo tega so enostranske posamezne ocene, da je naša teorija učne diferenciacije zreducirana le na pragmatično, operativno, organizacijsko in tehnično raven. Sam mislim, da je prav te premalo.

Pri iskanju najbolj ustreznega sistema učne diferenciacije in individualizacije bo šoli v pomoč poznavanje in upoštevanje naslednjih že omenjenih temeljnih vodil:

1. V ljudeh je veliko skupnega, generičnega, a tudi različnega, individualnega. Prav zato in kljub temu se družijo, skupaj živijo

in delajo. Tudi šola mora oboje čimbolj upoštevati in učno delo tako organizirati, da bo zadovoljevalo skupne in različne potrebe učencev. To pomeni, da jih ne sme preveč enotiti, a tudi ne predolgo prostorsko in časovno ločevati.

2. Eno od temeljnih pedagoških načel veleva, da ni utemeljen in dopusten noben vzgojno-izobraževalni ukrep, pa tudi noben sistem učne diferenciacije, ki bi koristil le določenim učencem, drugim pa škodoval. V pedagoškem kontekstu število prvih in drugih ni relevantno. Vsak učenec je samosvoja vrednota, ki ni primerljiva in še manj zanemarljiva v odnosu do večine.
3. Šola mora upoštevati in uresničevati tri temeljne naloge:

   a) preprečevati ali vsaj blažiti socialno pogojene učne razlike med učenci,

   b) nuditi vsem učencem enakopravne učne možnosti za njihov optimalni intelektualni ter siceršnji razvoj,

   c) življenje in delo učencev tako organizirati ter voditi, da se bodo čimbolj zdravo osebnostno in socialno razvijali ter usposabljali za polno individualno življenje in za nemoteno vključevanje v ožje in širše družbeno okolje.

Z nekoliko podrobnejšo analizo in ob upoštevanju izkušenj šol bomo argumentirano dokazali, kateri od navedenih sistemov učne diferenciacije in individualizacije se omenjenim načelom najbolj približa in kateri se jim najbolj oddaljuje.

Zunanja ali storilnostna diferenciacija v osnovni šoli

Bistvo zunanje diferenciacije je, da so učenci določenega razreda stalno porazdeljeni na dve ali več težavnostnih učnih smeri, legalno sicer na podlagi njihovih učnih zmožnosti, v resnici pa bolj po socialni pripadnosti. Vsaka težavnostna učna smer ima svoj učni program in ločene nadaljnje izobraževalne možnosti, večkrat pa tudi celotno didaktično infrastrukturo, z lastno upravo in učiteljskim zborom vred. Obstaja več modelov zunanje diferenciacije. Danes je najbolj pogosto ločevanje učencev po učno različno zahtevnih paralelkah (streaming), ali pa le pri najtežjih učnih predmetih

(setting), kakršni so običajno materin jezik, matematika in tuji jezik. Izkušnje v svetu pa dokazujejo, da se ločevanje učencev le pri posameznih predmetih postopno širi tudi na druge učne predmete, tako da "setting" običajno preraste v "streaming".

Zaradi zgodovinske preseženosti in iz nje izhajajočih slabosti se demokratični šolski svet zunanje diferenciacije na osnovnošolski stopnji vse bolj otepa. Stalnemu ločevanju učencev na podlagi storilnostnih kriterijev sodobna vzgojno-izobraževalna doktrina nasprotuje. Njeni temeljni didaktično pedagoški vzvodi so integriranje, pomoč, svetovanje, spodbujanje, kooperiranje, ne pa ločevanje, rangiranje in diskriminiranje.

Slabosti in utvare zunanje diferenciacije

Njim se najbolj približamo, če jih analiziramo z vidika že omenjenih temeljnih nalog osnovne šole. Poudarili smo:

1. socialno integracijske, oziroma socialno regulacijske,
2. izobraževalno kvalifikacijske in
3. vzgojno socializacijske.

Ad.1) Danes ni več moderno povezovati učenčevega socialnega porekla in položaja z njegovim izobraževanjem, češ da je za šolo relevanten uspeh, ne pa socialni položaj, na katerega tako ne more vplivati. Ker to ni res, želim poudariti, da se šola, zlasti osnovna kot instrument socialne regulacije, ne bi smela tako brezbrižno vesti do svoje socialno integrativne vloge in pri odločanju za socialno diferenciacijo povsem zanemariti njene socialno razslojevalne posledice. Ob upoštevanju tega dejstva nikakor ne gre za kak umišljeni egalitarizem, marveč za pedagoško pravičnost in odgovornost, ki se ji socialno demokratična družba in šola nikakor ne moreta izogniti. Dokazano je, da je v zahtevnejših učnih smereh malo učencev iz nižjih socialnih slojev, čeprav se nahaja v manj zahtevnih učnih paralelkah veliko inteligenčno zavrtih in učno nemotiviranih učencev, ki bi z organizirano učno pomočjo šole hitro nadoknadili zamujeno in uspevali tudi v učno zahtevnejših smereh, za katere pa se odločajo tudi mnogi povprečni učenci premožnejših staršev, ki jih z instrukcijami, lastno pomočjo, a tudi z zvezami in drugimi nečastnimi sredstvi tiščijo naprej.

Toda zunanja diferenciacija ne razslojuje učencev le prek storilnostne selekcije, marveč tudi z izkrivljanjem socialnih odnosov. Znano je, da skupno učno delo in življenje odločujoče vplivata na oblikovanje socialnih odnosov med učenci. Zato se ti spletajo predvsem med učenci znotraj oddelka in veliko manj med učenci zunaj oddelka. Torej se učenci, diferencirani po socialni pripadnosti, po tem kriteriju tudi družijo in prijateljujejo,

Ker se med psihološke kriterije zunanjega diferenciranja učencev in njihovega druženja močno vrivajo tudi socialni dejavniki, šole, tudi naše, vsebolj pritiskajo, naj jim strokovnjaki zagotovijo bolj objektivne merske instrumente, s katerimi bi diferencirale učence le po njihovih učnih zmožnostih, ne pa po socialni pripadnosti. A takih najbrž še dolgo ne bo. Kajti zelo težko, če že ne nemogoče, je ločevati biološke in socialne razvojne vplive, zlasti pri osnovnošolskih učencih, ki so spričo intenzivnega razvoja praktično vsak dan drugačni. Poleg tega so za večino učencev značilne diferencirane, se pravi za različne učne predmete različne učne zmožnosti. Glede na to jih ni mogoče za stalno tako nivojsko razvrščati, da bi bilo zadoščeno njihovim različnim predmetnim zmožnostim in potrebam.

Iz povedanega sledi, da se mora osnovna šola boriti proti socialnemu razslojevanju, predvsem z zavračanjem zunanje storilnostne diferenciacije in z organizirano učno pomočjo. Zlasti z notranjo in fleksibilno diferenciacijo lahko pomembno kompenzira oziroma blaži retrogradne posledice učenčevega nestimulativnega socialnega okolja, zlasti družinskega.

Ad. 2) Učna uspešnost je običajno edini kriterij, po katerem se šolska vodstva in učiteljski zbori odločajo za zunanjo diferenciacijo, zanemarjajoč socialno integracijsko in vzgojno socializacijsko vlogo osnovne šole. Za mnoge še vedno veljajo besede znanega herbartijanca Zillerja: "Kdor vidi v pouku le uspeh..., kdor zahteva od svojih učencev le storilnost, ne glede na njene posledice v učenčevi duševnosti, stoji zunaj pedagoških ozirov in zahtev, na učence pa ne vpliva vzgojno-oblikovalno" (Fruck, 1967, str. 120). Prezgodnja storilnostna diferenciacija temelji predvsem na naslednjih napačnih domnevah:

a) Zmotno je mišljenje, da je za optimalni učni razvoj učencev bistveno, da jih čimprej diferenciramo in za stalno vključimo v posebne homogene učne režime. Obstajajo raziskave (Yates, 1972, str. 53), ki dokazujejo, da zgodnje stalno ločevanje učencev po sposobnostih ne spodbuja bistveno učenja, da poraja taka

diferenciacija toliko več zmot in napak, kolikor bolj zgodnja je. Izkušnje kažejo, da so zlasti mlajši učenci, ki so pred porazdelitvijo po sposobnostih vzorno sodelovali, po ločitvi naenkrat umolknili: v izbrani skupini zaradi strahu, da ne bi uspeli, v povprečni skupini zaradi razočaranja, ker niso bili uvrščeni navzgor, v manj zahtevni skupini pa zaradi občutka manjvrednosti in stigmatiziranosti. Zlasti na osnovnošolski stopnji je za uspešno učenje in spoznavanje pomembna pestrost komuniciranja na različnih ravneh, t.j. ne le med učitelji in učenci, marveč predvsem med različnimi učenci samimi. Potrebna je torej primerna heterogenost med njimi, ki izvira iz njihovih različnih izkušenj, predznanja, zanimanj in nagnjenj ter iz njihovega diferenciranega socialno-kulturnega okolja.

b) Prav tako zmotno je mišljenje, da je možno z zunanjo diferenciacijo zajeti vse razlike med učenci ter jih učno homogenizirati. Od tod tudi prepričanje, da je po zunanjem ločevanju vsako nadaljnje notranje diferenciranje in individualiziranje učnega dela povsem odveč. V resnici pa s storilnostno diferenciacijo ne moremo zajeti vseh individualnih razlik znotraj subjekta (intra razlike) niti ni mogoče upoštevati in izravnavati vseh razlik med učenci (inter razlike), če so razdeljeni le na podlagi golih učnih rezultatov in inteligenčnega količnika. Na tej podlagi je možno odstraniti le približno eno tretjino učnih razlik (Chester, 1961), vse druge, ki izvirajo iz parcialne nadarjenosti, iz emocionalnih, temperamentnih in značajskih plasti osebnosti ter iz posebnosti miljejskih motivacijskih vplivov pa ostanejo tudi v zunanje diferenciranih učnih skupinah.

Večje učne uspešnosti zahtevnejših učnih skupin ni mogoče pripisovati le večji učni izenačenosti in višjim inteligenčnim zmožnostim učencev, a prav tako tudi za nižjo učno učinkovitost šibkejših učencev niso neposredno krive le njihove manjše kognitivne sposobnosti in učna heterogenost. Vzroki učne (ne)uspešnosti so veliko bolj kompleksni in težko zaznavni. Za njihovo razkritje in za izboljševanje učnega uspeha se bo morala šola ukvarjati ne le z intelektualnimi zmožnostmi učencev, marveč veliko več z zgoraj omenjenimi iracionalnimi vplivi nanj in še zlasti z individualizacijo.

c) Iz prve in druge zmote sledi še tretja, namreč prepričanje mnogih, da se zunanje diferencirani učenci lažje in boljše učijo. Tega raziskava ne potrjuje. Slavin (1987, str. 337-344), ki je zbral večje število metodološko solidno opravljenih ameriških in angleških raziskav ter študij, je ugotovil, da trajno storilnostno ločevanje osnovnošolskih

učencev, bodisi pri vseh učnih predmetih (streaming), ali le pri nekaterih (setting), ne izboljšuje njihove učne uspešnosti. Do podobnih rezultatov je prišel že nekaj let prej Yates (1972, str. 45). Dokazuje, da ima le majhna manjšina, in sicer le najsposobnejši t.i. nadnadarjeni učenci, učne koristi od trajnega diferenciranja po sposobnostih, a hkrati precejšnjo vzgojno socializacijsko škodo, ker so za stalno iztrgani iz normalno heterogenega učnega okolja. Nesporno pa je, da povprečni in podpovprečnejši učenci bolje uspevajo v heterogenih učnih skupinah. Za to dejstvo lahko najdemo več vzrokov.

Prvega je slikovito izrazil ruski fizik P. Kapica s prispodobo, kako odtegovanje dragocene krvi odličnih učencev ni v prid ne tem in še manj povprečnim in šibkim učencem. V oddelkih z nižjo učno zahtevnostjo, kjer ni spodbudnega, tudi tekmovalnega ozračja ambicioznejših učencev, učni kriteriji običajno padejo pod objektivne učne zmožnosti učencev. Táko mlačno učno okolje je plodno za pasivnost, stagniranje in celo nazadovanje, ne pa za aktivnost, preseganje obstoječega in razvoj.

S tem je tesno povezan tako imenovani "pigmalionov efekt", katerega bistvo je identificiranje in prilagajanje.Gre za to, da učitelji radi podcenjujejo učne zmožnosti šibkih učencev in jim pretirano znižujejo učno zahtevnost. Tej zahtevnosti se prilagodijo učenci še za stopnjo navzdol, njej pa spet učitelji. Verižno gibanje destimulira tako učence kakor učitelje. Identificiranje učencev z učiteljevimi učnimi in vzgojnimi pričakovanji povzroči, da si radi po njem oblikujejo svojo vrednostno samopodobo. To samopodobo jim poleg učiteljevega apriornega, morda podzavestnega učno podcenjevalnega odnosa do njih še dodatno krepi nerazpoloženje, celo občutek degradiranosti, ker mora poučevati v manj zahtevnem oddelku, in pa prostorsko ločevanje in segregiranje.

Na tej manjvrednostni podlagi nima učenec nobenih možnosti za napredovanje. Nasprotno, vse bolj se pogreza v močvirje svoje nemoči. To trditev dokazuje vrsta raziskav, ki jih v svoji knjigi Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije podrobneje navajam. Veliko je resnice v Klinbergovi (1972, str. 321) misli: "...Kulturno prikrajšani učenci so nesrečne žrtve učiteljev, katerih vzgojne prerokbe so se uresničile." Podobno prepričanje je želel izraziti Goethe, ko je zapisal: "Če presojaš posameznika takšnega, kakršen je, bo takšen ostal, če pa ga vidiš takšnega, kot naj bi bil in kot mora biti, bo tak tudi postal."

Ti pogledi kajpak ne želijo spodbujati učitelja k preobremenjevanju svojih učencev oziroma, naj pričakuje od njih več, kot zmorejo. Dokazujejo le, da mora šola zaupati v ustvarjalne sile tudi šibkejših učencev in da jih je treba ob demokratični diferenciaciji in sistematični pomoči obremenjevati, kakor bi dejal Vigotski, nekoliko nad njihove trenutne zmožnosti, kajti prav v tem učnem naprezanju je ključ njihovega intelektualnega in siceršnjega razvoja.

Ad.3) Ostane nam še nekaj besed o vzgojno socializacijskih posledicah prezgodnje zunanje diferenciacije, ki so med vsemi najnevarnejše, in čeprav teoretično najbolj razkrite in popularizirane, najmanj upoštevane, ko se šola odloča za zunanjo diferenciacijo. Verjetno tudi zaradi njihove "potuhnjenosti", saj se neopazno kumulirajo in nato relativno pozno razkrijejo. Glavni razlog za neupoštevanje teh posledic pa je gotovo v zasvojeni in blokirani razsodnosti šol glede na učno storilnost ter v skromnem posluhu za njihove druge, pretežno iracionalne naloge in dolžnosti.

V homogenih učnih skupinah je močno oslabljena, predvsem pa sprevržena socialna, moralna, osebnostna vzgoja učencev. Na to njihovo slabost je opozarjal med drugimi tudi Dewey, češ, šolski razred naj bo miniaturni vzorec družbe, kajti heterogeni razredi mlade ljudi bolj usposabljajo za skupno življenje kot pa homogeni razredi (Teschner, 1971, str. 34). Rudberg je ugotovil, da vodi pouk v heterogenih skupinah k večji demokratični naravnanosti učencev kot pa v homogenih skupinah (prav tam, str. 77).

Pri učencih elitnih skupin se začne kmalu odvijati voditeljska (firerska) zavest, občutek izvoljenosti, predestiniranosti, oholosti, preziranje učencev, ki so za njimi, zavest, da se usposabljajo za vodilne življenjske funkcije ipd. Po drugi strani pa šibkejšim učencem homogeni oddelki ne dajejo pozitivnih spodbud za zdravo samovrednotenje, zato imajo v homogenih skupinah šibki učenci o sebi mnogo slabše mnenje kot v heterogenih skupinah. Polaščati se jih začneta kompleks manjvrednosti, izobčenosti, nenormalnosti, nespodbudnosti in spoznanje, da jih pripravljajo za v življenju manj vredne vloge. Zanje ni obremenjujoče samovedenje, da manj zmorejo kot njihovi sposobnejši sovrstniki, marveč poniževalni pečat prostorske segregacije in seveda povsem drugačen učni odnos mnogih učiteljev do njih ter omalovažujoč socialni položaj, ki ga doživljajo v šolskem in zunajšolskem okolju. Če k temu dodamo še splošno znano prakso, da šola z nižjimi učnimi zmožnostmi rada

povezuje še negativne osebnostne lastnosti, ostane tem učencem bore malo, ob čemer bi si lahko razvijali zdravo samozavest in oblikovali pozitivno samopodobo.

Omenjene slabosti in zmote zunanje diferenciacije nikakor ne podpirajo sodobne demokratične in humane osnovne šole, katere temeljne značilnosti so predvsem v tem, da:

- oblikuje čim več učencem individualizirane kompetenčne zmožnosti, s tem da jim daje formativno in informativno izobrazbo ter kulturo na višji ravni, za katero je značilno prevladovanje kvalitete nad kvantiteto, in da jim omogoča uspešno, zmožnostim prilagojeno nadaljnje izobraževanje ali poklicno usposabljanje;
- uresničuje empatično načelo, za katero je značilo ohranjanje raznolikosti, strpno sožitje in dobri odnosi, nerivalsko sodelovanje in solidarna medsebojna pomoč;
- uresničuje avtonomnostno in participatorno načelo o sovodenju lastnih socializacijskih in personifikacijskih procesov ter razvijanju posameznikove zdrave samopodobe.

Prezgodnja zunanja storilnostna diferenciacija teh načel ne upošteva ali pa veliko premalo, kar vodi objektivno k zaviranju celotnega razvoja osnovnošolskih učencev.

Nekoliko drugače pa bo treba gledati na zunanjo diferenciacijo, ko bomo imeli podaljšano obvezno šolo, ki naj bi intenzivneje uvajala izbirne vsebinske bloke ali linije, običajno po šestem razredu (npr. na Švedskem). V tem primeru ne gre za klasično storilnostno diferenciacijo učencev, marveč za njihovo svobodno vključevanje v pestra vsebinska področja, za katera so značilne - poleg regularnih učnih predmetov na različnih težavnostnih in usmeritvenih ravneh - povsem nove učne vsebine, prilagojene različnim nadaljnjim izobraževalnim ali poklicnim namenom učencev. Najbrž bo treba v tej smeri razmišljati pri nadaljnjem razvoju naše osnovne šole.

Spričo omenjenih slabosti zunanje diferenciacije na osnovnošolski stopnji je, kot rečeno, v svetu le-ta vse bolj na slabem glasu. Večina mednarodnih izobraževalnih organizacij in inštitucij (npr. UNESCO, OECD) jo svojim članicam odsvetujejo. Te nasvete najbolj dosledno upoštevajo modernejše šolsko reformne smeri (npr. Skupna šola, Waldorfska šola), a tudi v tradicionalno zunanje diferenciranem osnovnošolskem sistemu močno upada ne le njen ugled, marveč tudi raba. Le za nemško govoreči del Evrope (Zvezna republika Nemčija, Avstrija, nemško govoreči švicarski kantoni) se ti trendi le

počasi uveljavljajo. Tam je dvo- ali celo tritirnost obveznega šolanja v večinski veljavi, čeprav se tamkajšnje, zlasti levičarsko usmerjene politične stranke in velik del humanistične inteligence že leta borijo proti taki nedemokratični obvezni šoli. Zanimivo je, da so tudi nekatere bivše "socialistične" države, ki sicer brezglavo kopirajo zahodni svet, pri reformiranju svoje enotne šole dosti previdne. Tako npr. večina dežel bivše Nemške demokratične republike vpeljuje izrazitejše modele zunanje diferenciacije le v zadnji ciklus obvezne šole.

Še bolj nasprotujejo zunanji diferenciaciji mnogi učitelji in starši. Dovolj zgovoren je npr. podatek, ki je bil naveden ob posvetovanju o učni diferenciaciji leta 1991 na Pedagoškem inštitutu v Gradcu, da kar 70% avstrijskih učiteljev, ki poučujejo na stopnji obveznega šolanja, zavrača stalno storilnostno ločevanje učencev, podobno pa je razpoloženje tudi mnogih staršev tamkajšnje šole. Šole si močno prizadevajo, da bi znotraj obstoječe šolske zakonodaje omilile slabosti zunanje diferenciacije, npr. s čim celovitejšim spoznavanjem učencev pred njihovo razdelitvijo v tri storilnostne skupine glavne šole, z zmanjševanjem števila učencev v učno najšibkejši (C) skupini (največ 20 učencev), zadnje čase pa še zlasti z uvajanjem v razred (v redni pouk) še drugega učitelja (team - teaching). Toda poudarjajo, da vsi ti poskusi osnovnih negativnih posledic zunanje diferenciacije ne morejo preprečiti, lahko jih le bolj ali manj omilijo. Spričo tega so nas avstrijski kolegi, ki so poznali koketiranje naših šolskih oblasti z avstrijskim obveznim šolanjem, zavzeto prepričevali, naj ga ne posnemamo slepo, naj naše "enotne" šole ne zavržemo vse počez in čez noč. Očitno so izhajali iz modrosti, da se pri delu napakam in zmotam ni mogoče izogniti, da pa je ponavljanje svojih ali tujih napak izraz velike neodgovornosti in jalove povprečnosti.

Na kraju tega kritičnega orisa posledic zunanje diferenciacije na osnovnošolski stopnji se upravičeno postavlja vprašanje, ki močno vznemirja tudi naše učitelje: čemu in zakaj se ta diferenciacija kljub njenim tolikšnim slabostim tako trdoživo upira. Njena velika prednost je brez dvoma v tem, da je organizacijsko sorazmerno enostavna in predvsem med vsemi diferenciacijskimi možnostmi najcenejša. Vladajočim krogom, ki radi zgolj pragmatično in tehnokratsko mislijo, je ta argument zelo blizu in všečen. Na ohranjanje zunanje diferenciacije na stopnji osnovne šole imajo brez dvoma velik vpliv številni izobraženci, ki jo ocenjujejo le prek svojih individualnih šolskih izkušenj, običajno gimnazijskih, ne da bi poznali

še drugače organizirano obvezno šolanje. In prav ti imajo v demokratičnih družbah veliko moč pri koncipiranju šolskega sistema. Poleg tega bi kazalo natančneje proučiti, v kolikšni meri še vedno stoji za zunanjo diferenciacijo moč tradicije in konzervativnih družbenih sil, da bi z njo podpirale selekcijo mladine po njenem socialnem izvoru, pospeševale socialno razslojevanje in ohranjale razredne družbene odnose. Vsekakor pa se v to podporo vse bolj vključujejo tehnokratski prestižni interesi po brezobzirnem forsiranju in izrabljanju otrokovih talentov za nenadziran tehnični, tehnološki, športni, znanstveni, umetniški in še kak razvoj, in to že v učenčevem osnovnošolskem obdobju, ne glede na njegov celoviti, harmonični in svobodni razvoj. Tudi na tem mestu je umestno že citirano Zillerjevo svarilo, kako nepedagoški je pouk, ki hlasta le po učni storilnosti, ne glede na njene posledice v učenčevi duševnosti.

Zunanja diferenciacija v naši osnovni šoli

Naši prejšnji, a še veljavni šolski zakonodaji ni kaj očitati, saj zunanjo diferenciacijo osnovne šole zavrača, prvim pluralističnim šolskim oblastem pa tudi ni uspelo, da bi jo uvedle, čeprav so imele resne tovrstne namene. Tega pa žal ne moremo trditi za mnoge osnovne šole, ki z zunanjo diferenciacijo kar agresivno koketirajo ali pa jo, zaenkrat res samo posamično, že uvajajo. Ne moremo upati, da bo ostalo le pri tem, saj so zaznavne težnje po njenem širjenju. Te nakazujejo taki, ne ravno redki pogledi, kakršne predstavljajo učitelji na neki šoli: "V glavnem smo glede uvedbe zunanje diferenciacije več ali manj enotnega mnenja, in sicer da naj bi se uvedla na predmetni stopnji. Razlikujemo se le v tem, kdaj je zanjo najprimernejši čas, eni menimo, da bi jo lahko izvedli od 5. razreda dalje, drugi pa, da je primerna šele takrat, ko so učenci že odločeni, kam se bodo usmerili po osnovni šoli".

Skoraj vse šole, ki so se lotile zunanje diferenciacije, so se odločile zanjo, da bi izboljšale učno storilnost, npr. zaradi "prevelikega števila ponavljalcev", "lažjega prehoda na srednje šole", "hitrejšega učnega napredovanja zmožnejših učencev" ipd. Spričo tega je bil učni uspeh učencev, ponekod pa tudi njihov inteligenčni količnik, edini kriterij za oblikovanje nivojskih paralelk. Sodeč po poročilih šol so se izoblikovale naslednje modalitete zunanje diferenciacije:

1. Ponekod so delili učence predmetne stopnje ali pa jih še delijo glede na njihove učne zmožnosti pri vseh učnih predmetih v dve ali tri nivojske storilnostne skupine oziroma oddelke s prilagojenim učnim načrtom. V eni paralelki so zbrani najšibkejši, v drugi povprečni in v tretji najbolj zmožni učenci. Gre za klasični "streaming" model, ki ga po svetu najbolj opuščajo.

   Svojevrstna je posebnost tega modela, namenjenega učnemu pospeševanju najboljših učencev le pri enem učnem predmetu (npr. športna vzgoja, literarna vzgoja). Te potegnejo iz dveh ali več paralelk v posebno učno skupino, ostale učence pa porazdelijo v dve ali več enako zmožnih paralelk.

2. Največkrat se zatečejo šole k storilnostnemu diferenciranju le v dve ali tri nivojske skupine, pri enem ali več težjih učnih predmetih, npr. pri matematiki, slovenskem in tujem jeziku, redkeje pri drugih učnih predmetih. Opraviti imamo s "seeting" modelom zunanje diferenciacije, vendar z dvema modalitetama:

   a) Poznamo primer, koder je speljana nivojska delitev učencev kar znotraj oddelka. Tako so učenci pri matematiki razdeljeni na tri stalne (z možnostjo prehajanja) homogene skupine v matičnem prostoru, vendar tako razdeljene, da ne motijo druga druge. Učno delo poteka tako, da dela učitelj od 15 do 20 minut z vsako skupino neposredno, največkrat pri razlagi nove učne teme, drugi dve skupini pa ta čas utrjujeta prejšnjo snov ali pravkar obdelano učno vsebino. Čeprav se zdi taka diferenciacija primerna, je vendarle problematična. Res, učenci prostorsko niso ločeni, zato je migracija med skupinami lažja. Kljub temu so paralizirane učne interakcije in medsebojna pomoč učencev različnih učnih zmožnosti, kar predvsem med razlago nove učne vsebine destimulativno deluje na šibkejše in povprečne učence. Prav tako obstaja nevarnost socialnih pregraj med njimi.

   b)Veliko pogosteje srečamo "setting" ločevanje, pri katerem se diferencirane skupine pri kakem učnem predmetu tudi prostorsko razidejo. Največkrat na predmetni stopnji, kot že rečeno pri pouku matematike in jezikov. Je pa zaskrbljujoče, da lahko najdemo kak tak primer že na razredni stopnji...

   Popolnoma nesprejemljiva je taka odločitev neke šole, ki je pri pouku matematike razdelila učence treh oddelkov 3. razreda na tri popolnoma ločene nivojske skupine. Pri tem so jo vodili izključno učnostorilnostni motivi, npr. "intenzivnost pouka je

večja, učni tempo je prilagojen, upoštevane so učne razlike med učenci, ukinjena sta dopolnilni in dodatni pouk, učni načrt tega razreda zahteva osvojitev temeljnih znanj matematike, možna je izraba različnih metodičnih pristopov učencev" ipd.

K temu je treba pripisati še povsem laično opravičilo šole: "Uvajanje zunanje diferenciacije samo pri utrjevanju ni ravno smotrno, saj ravno utrjevanje nudi idealno priložnost za uspešno notranjo diferenciacijo v heterogenem razredu," in še: "Setting sistem je za otroke ravno tako boleč kot delitev učencev pri dodatnem in dopolnilnem pouku." Kar zadeva prvo trditev, je avtor v zmoti, ko misli, da je obravnavanje nove učne snovi uspešnejše v homogeni učni skupini kot pa utrjevanje. V resnici je ravno nasprotno, zato je homogeniziranje učencev pogostejše pri utrjevanju, kar pa ne pomeni,da ustrezno nivojsko ločevanje učencev ne bi bilo primerno tudi pri učni razlagi. Poleg tega se avtor z uvedbo "setting" modela lahkotno odpove svojemu prepričanju, da "nudi ravno utrjevanje idealno priložnost za uspešno notranjo diferenciacijo v heterogenem razredu". Kar pa zadeva enačenje "setting sistema" in dodatnega ter dopolnilnega pouka pri matematiki, pa avtor zanemari časovno razmerje med prvim in drugim: "Setting" ločuje učence pri pouku 5 ur, dopolnilni in dodatni pouk pa kvečjemu 2 uri tedensko. Tega dejstva ne ublaži bistveno podatek, da je bilo pri 71 učencih, kolikor jih je bilo vključenih v to diferenciacijo, kar 34 prehodov. Prej velja, da tudi ta podatek govori o neustreznosti take diferenciacije, pri kateri je učence zelo težko objektivno razmejiti, in da toliko prehodov gotovo moti učno delo, tako učencev kot učiteljev.

Pedagoško razviti svet zunanjo diferenciacijo na tej šolski stopnji izrazito odklanja. Po neki dovolj reprezentativni nemški raziskavi (Detlef H. Rost, 1991/1, str. 51) je proti njej velika večina staršev in učiteljev učencev 4. razredov osnovne šole. Nanjo ne pristajajo celo v kaki milejši obliki, npr. da bi se kak izjemno nadarjen učenec za neki učni predmet vključeval v pouk tega predmeta v naslednji razred, ali pa v večtedenske homogene počitniške tečaje. Priznavajo le notranjo diferenciacijo, zlasti take njene oblike, kot so: večja svoboda zmožnejših učencev pri pouku, vključevanje le teh za pomočnike (tutorje), zadolževanje s posebnimi in težjimi nalogami, odprti laboratoriji in drugi posebni učni prostori, dodatni pouk (po štiri ure tedensko) in didaktična akceleracija.

Veliko manj, a še vedno dovolj problematično je uvajanje "setting" modela na razredni stopnji za učence s posebnimi razvojnimi motnjami in učnimi težavami pri matematiki in slovenskem jeziku.

Kaj vse šole, ki jih je že kar nekaj s tako diferenciacijo, uvrščajo med "posebne učne težave", ni dovolj precizirano. Iz podatka, da je teh učencev do 20%, pa je mogoče sklepati na zelo blage selekcijske kriterije, se pravi, da so uvrščeni v teh 20% tudi učenci z učnimi težavami, zaradi katerih jih doslej šole niso vključevale v šole s posebnim učnim programom. Stalno ločevanje teh učencev, četudi le pri dveh učnih predmetih, je težko združljivo s prizadevanjem demokratičnega šolskega sveta, da bi celo učence "posebnih šol" čimbolj integrirali z učenci "normalnih" šol.

Splošno priznana je ugotovitev, da so človekove, zlasti višje psihične funkcije izjemno močno socialno pogojene. Toda pojem "socialno" je treba razumeti v njegovi normalni heterogenosti, v kateri se prepleta raznovrstnost normalnih življenjskih vplivov, motivov in ravnanj. Ob zanemarjanju tega občega socialnega razvojnega konteksta obstaja nevarnost, da bi otroke z osebnostnimi, socialnimi in učnimi primanjkljaji neutemeljeno trajneje ločevali iz siceršnjega učnega okolja, ali pa bi jim to učno okolje in socialne povezave pretirano prilagajali oziroma preurejali. Tedaj se njihovi psihofizični primanjkljaji radi še stopnjujejo in obvezno prehajajo v resne, zlasti osebnostne motnje. Do podobnih pojmovnih razlik prihaja tudi ob sintagmah "ločevati te učence le, če je nujno", "če je utemeljeno", naj bodo "skupaj". Kar zadeva prvi dve, je treba kriterije ločevanja strokovno vsestransko in čimbolj natančno opredeliti in konkretizirati. Čeprav vem, da je tudi take treba individualizirano razumeti, jih vendar ni mogoče prepuščati subjektivni presoji posameznih šol. Podobno velja za pojem "skupaj", ki ga šole po svoje interpretirajo. Enim pomeni, da tem učencem zagotavljajo skupno, integrirano šolsko streho, a jih pri pouku slovenskega jezika in matematike, ki zasežeta velik del dnevnega učnega časa, povsem ločijo od ostalih učencev. Drugi pa pojem "skupno" dosledneje razumejo, namreč tako, da se pri omenjenih dveh učnih predmetih učenci z lažjimi učnimi primanjkljaji ali motnjami le občasno in za krajši čas ločujejo od skupnega pouka. Popolnoma soglašam s prepričanjem M. Galeša (1992, str. 127), "da otroci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami največ pridobijo, če se vzgajajo in izobražujejo skupaj z vsemi drugimi učenci".

Cenim prizadevanja in iskanja šol, da bi našle posebne oblike pomoči učencem z razvojnimi motnjami in težavami, zlasti kar zadeva diagnosticiranje teh motenj in sestavljanje individualnih vzgojno-izobraževalnih načrtov. Kljub temu bi modro ravnale, če bi še enkrat

temeljito razmislile o smiselnosti rabe "setting" diferenciacije in individualizacije. Pred seboj bi morale imeti ne le kratkoročne ožje terapevtske izkušnje, marveč širše in trajnejše posledice za personifikacijski ter socializacijski razvoj teh učencev. Vprašati se je treba ne le, kaj s takim ločevanjem pridobijo, marveč tudi, kaj izgubijo eni in drugi učenci, tisti, ki za polovico učnega časa zapuščajo svojo matično skupnost in prostor, ter oni, ki ostanejo brez teh izločenih učencev. Dvomim o izkušnjah in spoznanjih, ki vidijo v takem ločevanju le dobro. Bolj verjamem Makarenkovi modrosti, da bi komaj našli vzgojni ukrep, ki bi imel le dobre ali le slabe posledice. Gre le za vprašanje, katerih je več in v kakšnih razmerah.

Prepričan sem, da rešujejo vprašanje učencev z razvojnimi učnimi motnjami ter težavami veliko bolje tiste šole, ki jim pomagajo v okviru fleksibilne diferenciacije, se pravi s kombiniranjem temeljnega in nivojskega pouka oziroma skupnega in ločenega učenja. Pri taki diferenciaciji preživijo tudi ti učenci pri pouku matematike in slovenskega jezika del učnega časa z razredom, del pa ločeno, bodisi znotraj razreda ali zunaj njega. Za te učence veliko pomeni spoznanje, da se eno in isto učno vsebino učijo skupaj z drugimi, zaradi tega kasnejše ločevanje doživijo veliko manj opazno. Za uresničevanje individualnih vzgojno-izobraževalnih programov pa bi se našla tudi kaka ura zunaj regularnega učnega časa, saj učenci razredne stopnje niso pretirano časovno obremenjeni.

Izkušnje naših osnovnih šol z zunanjo diferenciacijo

Iz poročil šol je možno sklepati, da so le šibko spremljale učinke zunanje diferenciacije. Te slabosti se kažejo v metodoloških pomanjkljivostih in v vsebinski enostranosti. Kaže, da se je le kakšna šola nekoliko dvignila nad osebne individualne izkušnje pedagoških delavcev in da je bilo spremljanje zunanje diferenciacije izrazito enostransko, naravnano le na njene *učno storilnostne učinke.* Kar za vse šole velja naslednje stališče ene izmed njih: "Učni uspeh je bil tisto, kar smo najprej želeli preverjati. Obenem pa je učni uspeh kategorija, ki je v primerjavi z drugimi pokazatelji razvoja učencev

še najbolj objektivna." Glede na to, da so uvajale šole zunanjo diferenciacijo izključno skozi prizmo učnega uspeha, je logična in dosledna tudi njihova "proučevalna" orientacija le na učni uspeh.

Šole so na splošno zadovoljne z učnimi uspehi zunanje diferenciranih učencev. Bolj naj bi se izboljšali v "streamingu" kot v "settingu" in spet bolj pri zmožnejših kot pri povprečnih in šibkejših učencih. Zlasti na razredni stopnji so učenci športnih oddelkov "praviloma tudi učno uspešnejši od učencev v drugih oddelkih. Kaže se tendenca povezanosti med učno uspešnostjo in motoričnimi sposobnostmi, oboje pa je verjetno pogojeno s socialno in družinsko klimo ter ambicioznostjo staršev" (Lubšina-Novak M., 1990, str.2).

Spričo relativno slabšega uspevanja šibkejših učencev naj bi nekateri učitelji nasprotovali zunanji diferenciaciji, češ da lahko veliko pozitivnega dosežejo pri manj sposobnih prav s pomočjo zmožnejših učencev. Večina šol pa teh posledic sploh ne omenja, poudarjajo pa, kako idealno je poučevanje v boljših skupinah, kako so tu učenci "pri pouku aktivni", "živahni", "zagnani", "hitri", "ambiciozni" ipd., ne da bi se vprašale, zakaj je v tem pogledu veliko slabše v učno šibkejših skupinah. Slabši in manj zavzet odnos do njih je več šol nehote tudi terminološko potrdilo, ko vidijo prednosti zunanje diferenciacije predvsem v tem, da jim ni treba več "izgubljati časa" za šibkejše učence. Odtod pritožbe učencev, "da so dobili boljši učenci več pomoči kot slabši, da se zanje ni nihče brigal". Ti odnosi potrjujejo znani očitek zunanji diferenciaciji, da namenja boljšim učencem obilo spodbud in pozornosti, za šibkejše pa se malo briga. Njihovo zaostajanje naj bi bil njihov problem, šola pa lahko zanje največ stori, če jih diferencira.

Z učnim uspehom je v tesni zvezi vprašanje *prehodnosti* med nivojskimi oddelki. V njej imajo šole različne izkušnje: ene poročajo kar o množičnem prehajanju, druge pa navajajo skromnejše podatke. Obči izkušnji o tem vprašanju pa je najbliže spoznanje neke šole, da so se "učenci prilepili na razred, kajti možnost prehajanja iz razreda v razred se je izkazala za nerealno". Kolikor pa je teh prehodov, jih je po izkušnjah šol, ki jih potrjujejo tudi mnoge druge raziskave (glej Strmčnik, 1987), veliko več navzdol kot pa navzgor. Revnejši učenci, ki se uvrstijo v zahtevnejše učne skupine, se pogosto spet vračajo v manj zahtevne, iz teh, ki jih tako polnijo predvsem socialno šibkejši učenci, pa so le redki prehodi navzgor. To pomeni, da se učni položaj teh učencev s prehajanjem bistveno ne izboljša.

S tem smo že pri *socialno dezintegracijskih* posledicah zunanje diferenciacije. Kljub temu da šol niso posebno zanimale, le niso mogle mimo njih. Omenjajo jih obrobno in največkrat le posredno,kot nekaj zanemarljivega, npr. "socialni kriteriji pri izbiri učencev niso pomembni". Priznavajo določeno socialno polarizacijo zunaj diferenciranih učencev, npr. "opažamo, da je socialni sestav izbranega oddelka nekoliko boljši kot v drugih oddelkih", a jo v isti sapi opravičujemo, češ saj se je tudi pri klasičnem pouku ne moremo izogniti.

Da socialno razslojevalnih posledic zunanje diferenciacije ne kaže podcenjevati, lahko dokažemo na že omenjenih "športnih razredih" osnovne šole. V oči posebej padejo zato, ker se pojavljajo te težnje že v 1. razredu osnovne šole. T. Habinc (1991, str. 7) ugotavlja, da so bili vsi ti (športni) otroci vključeni v predšolskem obdobju v vrtce, kar pomeni, da jih večina prihaja iz mestnega okolja. "Upala bi si trditi, da ti otroci ne sodijo v socialno nižje plasti prebivalstva, kajti vrtci postajajo vse dražji in s tem nedostopni nižjim socialnim slojem." Tudi poročilo šolske pedagoginje pravi, da so v športnih oddelkih "predvsem mestni otroci" (Lubšina-Novak, 1990, str. 1).

Omenjene socialne razslojevalne težnje so vidne tudi pri interesnih dejavnostih učencev. Habinčeva (1991, str. 10) ugotavlja, da "vrsta interesnih dejavnosti kaže na domnevo, da so v gimnastični športni razred vključeni otroci iz višjih socialnih slojev; glasbena šola, fakultativni pouk, modelarski in raketarski krožek ter tenis in plesna šola so dejavnosti, ki jih financirajo starši, kar pomeni, da niso dostopne vsem učencem".

V tem kontekstu so zanimivi podatki o učnih uspehih v športnih razredih. Že prej omenjeno tendenco o povezanosti med učno uspešnostjo in motoričnimi sposobnostmi ter socialnimi vplivi potrjujejo konkretni podatki. V športnih oddelkih od 1. do 4. razreda je bilo bistveno več odličnih in prav dobrih učencev kot pa v drugih oddelkih (Habinc T., 1991, str. 9). Sicer pa za zunanjo diferenciacijo nič novega. Tako se npr. v Avstrijii vpisuje zahtevnejšo gimnazijsko smer v mestih, z ugodnješo socialno strukturo prebivalstva, do 40% več osnovnošolskih učencev kot pa v zunajmestnih okoljih.

S posledicami socialnega ločevanja učencev je tesno povezana njihova polarizirana socializacija. V taki ali drugačni obliki jo priznavajo vse šole, pri čemer ugotavljajo, da "medsebojni odnosi med razredi in učenci niso bili taki, kot bi pričakovali". Ali: "Namesto povezovanja med razredi gre za zapiranje skupin, ki postanejo same

sebi zadostne." V učno zahtevnejših oddelkih se pri učencih "razraščajo tudi občutki izbranosti, superiornosti, posebnosti in omalovaževanje šibkejših učencev".

Na neki šoli ugotavljajo, da "izbrani učenci ne prednjačijo, kot smo pričakovali, se pa oholo vedejo". Razume se, da s takim vedenjem šibkejšim učencem ne dajejo pozitivnih spodbud za zdravo samovrednotenje, zato jih še bolj najeda občutek manjvrednosti, izobčenosti. A tudi med zmožnejšimi učenci opažajo šole "rivalstvo" in "nevoščljivost", saj "posamezniki privoščijo drugim neuspeh, da so sami uspešnejši". Kakor vidimo, gre za oblikovanje povsem spreobrnjene socialne zavesti, na podlagi katere se učenci ne morejo zdravo osebnostno razvijati.

Največ problemov poraja šolam zunanja diferenciacija v ožjem *vzgojnem* pogledu. Razumljivo je, da se vzgojne težave potencirajo, če se zbirajo vzgojno teže vodljivi učenci predvsem v učno manj zahtevnih oddelkih. Že če so porazdeljeni po posameznih oddelkih, z njimi ni lahko, združeni v enem, pa jih ni le več, marveč sestavljajo tudi povsem novo kvaliteto. V njem nastane povsem nova socialna struktura s specifično skupinsko dinamiko, ki potencira stare in poraja vedno nove in težje vzgojne probleme. V kak obup spravljajo že tako nejevoljne učitelje, ki morajo poučevati v takih oddelkih, vsi bi namreč želeli imeti le najboljše in najbolje vzgojene učence, najbolj nazorno izpričuje takole razmišljanje na neki šoli: "Delo v slabši skupini bi tudi lahko bilo kvalitetno, če bi lahko izločili vzgojno problematične učence (6. r). Zato predlagamo, da bi se v občini odprla šola za vzgojno problematične učence." Predlagajo torej še eno diferenciacijo in še hujšo segregacijo. Komentar je odveč.

Če se navedene izkušnje šol o zunanji diferenciaciji ujemajo s tujimi, pa imajo naši starši o njej, vsaj po poročilih šol, atipične poglede. Trdijo, da so "starši soglašali z našo odločitvijo in niso imeli nobenih pomislekov glede takšne organizacije dela", ali "starši so ugodno sprejeli novo obliko dela", ali "starši so z delom športnih oddelkov zadovoljni", ipd. Raziskave po svetu takega odnosa tamkajšnjih staršev do zunanje diferenciacije na splošno ne potrjujejo. Spričo tega tvegam trditev, da jim šole niso natočile čistega vina. Prikazovale so jim le učnostorilnostno prednost zunanje diferenciacije, in še to brez omejitev, ne pa tudi njenih pomanjkljivosti in nevarnosti. Sicer pa, kako naj bi jih opozorile nanje, če tudi same zase zunanje diferenciacije niso vsestransko ovrednotile. Le tako si moremo razložiti poročanje šol, da so kasneje starši vedno bolj "izražali

bojazen, da bodo otroci doživljali strese ob morebitni neuspešnosti" oziroma da "bodo njihovi otroci v manj zahtevni paralelki manj znali". Kako naj bi bili zadovoljni s športnimi oddelki tisti starši, katerih otroci vanje niso bili sprejeti, čeprav so si to želeli? Prav ti pomisleki staršev so bili pomemben razlog, da so začele šole opuščati zunanjo diferenciacijo.

Omenjene izkušnje šol, ki so razen z učnim uspehom, a še ta je vprašljiv, v glavnem negativne, potrjujejo in konkretizirajo obče znane posledice zunanje diferenciacije, ki smo jih v začetku tega poglavja le globalno predstavili. Zaradi večje preglednosti jih moremo zreducirati na dve temeljni značilnosti. Zunanja diferenciacija je enostransko naravnana na gole storilnostne učne uspehe in podrejena v prvi vrsti zmožnejšim učencem, ki so praviloma tudi premožnješi. Učno šibkejše učence in teže vodljive, katerih socialni status je praviloma nižji, pusti prej ali slej na cedilu oziroma na stranskem tiru šolske skrbi in pomoči. In drugič, kar je povezano s prvim, zunanja diferenciacija je samozadostna, zato se šole do drugih modelov učne diferenciacije in pomoči, npr. do notranje individualizacije, ki bi je bili potrebni predvsem šibkejši in revnejši učenci, skrajno mačehovsko vedejo. Tudi naše šole z vpeljano zunanjo diferenciacijo o njej ali o kakih interesnih in fakultativnih vzporednih dejavnostih ne poročajo. Sicer pa, kdo jih bo plačeval, revnejši starši jih ne morejo, tehnokratska in pragmatična država pa zanj ni zainteresirana. Za šibke učence, od katerih si ni mogoče obetati koristi, je hitro vse preveč in predrago.

Spričo povedanega poudarjamo še enkrat, da zunanja diferenciacija ne uresničuje temeljnih socialnointegracijskih, izobraževalno-kvalifikacijskih in vzgojnosocializacijskih nalog sodobne šole.

Na teh strokovnih podlagah je Slovensko društvo pedagogov na blejskem posvetovanju maja leta 1990 odklonilo zunanje diferencirano osnovno šolo z naslednjo utemeljitvijo: "Toda v težnjah po preseganju uniformiranosti osnovne šole se v posameznih strokovnih krogih, zlasti pa v vse glasnejših političnih stališčih pojavljajo tudi skrajnosti, ki težijo k zgodnejši storilnostni zunanji diferenciaciji osnovnega šolanja in s tem k popolni odpravi načela enakih možnosti, ki ga lahko štejemo kot enega od temeljnih načel sodobne strategije v razvoju osnovnega šolstva. To so pritiski na osnovno šolo, ki najpogosteje zanemarjajo interese vzgoje otrok in težijo k podrejanju osnovne šole le trenutnim ali pragmatičnim družbenim oziroma političnim interesom... Tako kot smo doslej zavračali

programsko in organizacijsko uniformiranost osnovne šole, se sedaj upiramo tudi težnjam po njeni zgodnji storilnostno usmerjeni zunanji diferenciaciji... Zgodnejša storilnostna zunanja diferenciacija je tudi sicer povezana z večjimi problemi. Izkušnje iz zgodovine našega šolstva in tudi sodobna tuja spoznanja kažejo, da ob uvajanju zunanje diferenciacije ni mogoče preprečiti številnih negativnih pojavov za tradicionalno šolsko hendikapirane dele prebivalstva, med katere sodijo zlasti nižji socialni sloji, prebivalstvo iz neurbanih in od šol oddaljenih okolij ter v veliki meri tudi dekleta."

Izhajajoč iz omenjene strokovne zaveze sta Slovensko društvo pedagogov in Zavod RS za šolstvo in šport organizirala leta 1991/92 več seminarjev delovne oziroma izkustvene narave o nadomeščanju zunanje diferenciacije v osnovni šoli z notranjo in fleksibilno diferenciacijo. Skozi te seminarje je šlo okoli 2000 predmetnih in razrednih učiteljev. Mislim, da so prav te izobraževalne akcije in še zlasti neposredne praktične izkušnje z zunanjo diferenciacijo šole odločilno odvrnile od nje, čeprav so ji bile pred kakim letom še množično naklonjene.

Dvomim, da zaradi političnega spodbujanja od zunaj, veliko bolj zato, ker so želele učencem dobro, niso pa vedele, da bodo dosegle ravno nasprotno. V ozadju je bila torej prešibka strokovna osveščenost mnogih šolskih vodstev in svetovalnih delavcev, kar dokazujejo taka, sicer posredna, pa vsekakor dovolj sumljiva znamenja. Na neki šoli so imeli zaradi negotovosti, kateri model diferenciacije bi bil najprimernejši, v preizkušnji kar vse tri: streaming, setting in sukcesivno kombiniranje temeljnega in nivojskega pouka. Strokovno sumljiva je odločitev za setting model na podlagi ravnateljevega "dogovora z učiteljem matematike in socialno delavko". Čeprav spoštujem znanje socialnih delavcev, je vendar jasno, da za take odločitve ni kompetentno. Zelo moti, da na zunanjo diferenciacijo niso imeli izčiščenih pogledov celo nekateri šolski svetovalni delavci. Tako npr. eden poroča: "Na šoli razmišljamo, da bi uvedli setting model pri pouku matematike in angleškega jezika. Predvidevamo, da bomo z uveljavljanjem pričeli naslednje šolsko leto." Ali: "Mnenje svetovalne delavke je, da bi se setting model izvajal na predmetni stopnji. Tako bi omogočili, da vsak otrok konča osnovnošolsko obveznost po svojih sposobnostih." Dvomim, da bi se avtorji teh odločitev podali na spolzka tla zunanje diferenciacije, če bi jim bile dovolj poznane njene kvarne posledice.

Omenjene izobraževalne akcije, večja publiciteta in še zlasti lastne izkušnje so torej veliko pripomogle, da se je začel odnos šol in učiteljev do zunanje diferenciacije bistveno spreminjati. Večini šolskih vodstev in pedagoških delavcev se je uspelo iztrgati iz strokovno premalo podprtega voluntarizma, po katerem je hotenje že dovolj za uspeh neke odločitve. Ker so ohranili kritičnost, intelektualno odprtost in željo po novih spoznanjih, so dovolj hitro korigirali ne le svoje prvotno gledanje na zunanjo diferenciacijo, marveč tudi prejšnje odločitve. O tem zgovorno pričajo takile obrati šol: "Nivojski pouk (v okviru fleksibilne diferenciacije, F.S.) je tista oblika, ki nam nekako najbolj ustreza, a tudi učenci so z njo najbolj zadovoljni." Ali: "Z izborom setting modela nismo več zadovoljni, zato razmišljamo o morebitni drugačni kombinaciji za prihodnje leto." Še najbolj izrazita pa je naslednja napoved: "Setting model je bil sicer zadovoljiv, vendar ga kljub temu ob *novem znanju* in *novih izkušnjah* (podčrtal F.S.) poskušamo preseči z nivojskim poukom", kar pomeni, s sukcesivnim kombiniranjem temeljnega in nivojskega pouka.

Žal pa vsa šolska vodstva in pedagoški delavci še niso prišli do takih spoznanj in odločitev. Za primer naj bo že omenjena šola, ki je vpeljala setting model pri matematiki že v 3. razredu osnovne šole. V šolskem letu 1991/92 ga je sicer opustila, vendar ne zaradi njegove konceptualne neprimernosti, marveč zato, ker med učiteljicami ni bilo enotnosti, in zaradi "nelagodnih občutkov ob odklonilnem odnosu strokovne javnosti do zunanje diferenciacije". Vse kaže, da so na takih šolah bolj kot strokovne argumente in pedagoško odgovornost do vseh učencev, šibkih in zmožnih, revnih in premožnih, vzeli zares nasvet visokega šolskega politika: "Učencev v šoli ne bomo več ujčkali, izpostaviti jih je treba konkurenci, biznisu."

Notranja diferenciacija in individualizacija

V nasprotju z zunanjo ohranjata notranja ali didaktična diferenciacija in individualizacija po socialni pripadnosti učencev in njihovih učnih zmožnosti naravne, mešane, heterogne učne skupine, individualne zmožnosti, želje in potrebe učencev pa upoštevata in zadovoljujeta v okviru frontalnega, skupinskega, parnega in individualnega učnega

dela, s pomočjo individualizirane učne pomoči in drugih specialnih korektivnih in kompenzatoričnih učnih ukrepov. Notranja diferenciacija ostaja v bistvu pri skupnih temeljnih vzgojno-izobraževalnih smotrih in pri razmeroma enakem globalnem učnem tempu in napredovanju. So pa posamezni učni dejavniki, zlasti učni cilji, učna vsebina, sredstva, metode, didaktično vodenje, učni čas, sodelovanje učencev ipd. močneje variirani in tako zastavljeni, da občasno in za krajši čas odstopajo od skupnega učnega poteka, vendar se vanj vedno znova vračajo, zlasti tedaj, kadar je potrebno občasno organizirati učence v bolj homogene učne skupine. Grupiranje učencev je spontano, prostovoljno, na podlagi zanimanj in medsebojnih odnosov, diferenciranje je bolj latentno (nezaznavno) kot manifestno (vidno), ločevanje je kratkotrajno in povratno, posebna skrb je namenjena šibkejšim in zmožnejšim učencem, poudarjena je vzgojnost, solidarnost in še zlasti participacija, samovodenje in samopreverjanje učencev. Kolikor več je komuniciranja in sodelovanja med učenci z različnimi zmožnostmi, lastnostmi ter socialne pripadnosti, toliko več duha enakopravnosti in enakovrednosti si navzamejo in toliko bolj enakopravne se počutijo ter se bodo za tak položaj borili tudi kot odrasli.

S tem je zagotovljena demokratičnost in enakopravnost vzgojno-izobraževalnih možnosti vsakega učenca. Kult učne konkurenčnosti in prestižnosti, polariziranje učencev na inteligentne, dobre in bogate na eni ter na nesposobne, slabe in revne na drugi strani, kar je tako značilno za zunanjo diferenciacijo, zamenjujejo spoštovanje različnosti učencev, medsebojna pomoč, solidarnost ter prizadevanje, da bi vsi učenci, tudi šibkejši, kar najbolj razvili vse svoje zmožnosti, iskali sebe in se izpopolnjevali ob drugih. Notranja diferenciacija temelji na prepričanju, da preidejo učenci v svojem učnem in osebnostnem razvoju podobne stadije in ovire, da so izpostavljeni podobnim razvojnim procesom in zakonitostim, toda v različnem tempu, kvaliteti, obsegu in stopnji samostojnosti, da so po naravi vedoželjni spoznavalci, dokler k temu niso siljeni, in da je njihova avtonomna motiviranost toliko večja, kolikor bolj je učenje uspešno, svobodno, operativno, iskateljsko in problemsko naravnano. Na tej podlagi se najmanj boleče blažijo napetosti med tem, kar posameznik želi in zmore, pa tudi med tistim, kar prihaja od zunaj, in tistim, kar se ponuja znotraj šole, med posamezniškimi in družbenimi interesi. Vse te odnose je možno zadovoljivo uravnavati s pomočjo individualizacije učnih ciljev in vsebin ter didaktično-

metodičnih postopkov, učnih nalog, učne pomoči in učnega vodenja, učne motivacije, socialnih učnih oblik, učnih metod in postopkov, sredstev poučevanja in učenja ter domačih nalog. Omenjene učne dejavnike bomo združili v dve kategoriji, v ciljno vsebinsko in didaktično metodično diferenciacijo.

Ciljno vsebinska (tematska) diferenciacija in individualizacija

Med vsemi učnimi sestavinami je pouk najbolj odvisen od učnih ciljev in vsebin, hkrati pa zlasti njegovo notranjo diferenciacijo in individualizacijo ta dva dejavnika najbolj zapletata. To še posebej velja, kadar nista dovolj usklajena. Ko učitelji izbirajo učne vsebine in se pripravljajo za pouk, običajno nimajo pred seboj dovolj jasnih smotrov in ciljev, da bi po njih določali vsebinsko in drugo učno dejavnost.

Ko govorimo o učni vsebini, mislimo na dejstva, pojme, zakone, teorije, torej na znanstveno posplošenost predmetov, pojavov in procesov stvarnosti ter odnosov med njimi, kakor tudi na njihova metodološka in metodična ozadja. K učnim vsebinam sodijo tudi najrazličnejše vzgojne vrednote, ki morajo postati temeljna podlaga vzgojnosti pouka.

Dojemanje teh učnih gradiv ne poteka enako. Učenje nekih verzov ali informacij je že samo po sebi drugačno od razumevanja problemskih odnosov ali uporabe znanja, še bolj pa to drugačnost povečujejo učne razlike med učenci samimi. Tako npr. šibkejši učenci radi pristajajo pri verbalnih formulacijah, pri asociativnem veriženju pojmov, značilnem za pasivnejše učenje, teže pa se dokopljejo do njihovih medsebojnih odnosov, struktur, do reševanja problemov, do samostojnega in ustvarjalnega uporabljanja znanja. Zato ti učenci pri pouku slabše sodelujejo in čakajo, da jim je posredovano znanje v čimbolj izdelani obliki.

Spričo tega na učno vsebino ne moremo gledati kot na "stvar po sebi", ki ne bi bistveno vplivala na vse druge učne dejavnike in bi jo vsi učenci enako dojemali. Nasprotno, brez vsebinske diferenciacije in individualizacije ni mogoče uravnavati odnosov med učnimi zmožnostmi učenca in njegovimi učnimi dolžnostmi oziroma obremenitvami. Zato je poznavanje in upoštevanje te soodvisnosti

temeljni pogoj, da bi bil pouk učencem čimbolj prilagojen, da ne bi bil za ene pretežak, za druge pa prelahak. Pri tem je treba biti pozoren tako na kvantitativno (količinsko) kot na kvalitativno (kakovostno) razsežnost učne vsebine.

Kvantitativna in kvalitativna diferenciacija in individualizacija

Gre za dilemo, ali naj se v šoli vsi učenci učijo vsega in v enakih globinah. Odgovor je nikalen. Tak bo tudi na vprašanje, ali naj ene bolj obremenjujemo z obsegom, druge pa z globino. Obseg in globina učne vsebine sta v tesni povezanosti, ni ju mogoče poljubno ločevati, med njima obstaja zakonito objektivno razmerje. To razmerje kajpak ni vselej enako. Bolj se poglabljamo v neko učno vsebino, večji bo njen obseg, in nasprotno. Z obsegom raste globina, z globino pa obseg. Spričo tega je prva naloga sestavljalcev učnih načrtov in avtorjev učbenikov, da določijo za določeno šolsko stopnjo (razred) najbolj optimalno obče razmerje med obsegom in globino neke učne vsebine. A tudi to ni dovolj. Učitelji so dolžni to obče razmerje konkretizirati in ga prilagoditi zlasti individualnim učnim posebnostim učencev: za zmožnejše bo na višji, zahtevnejši, za šibkejše pa na nižji, lažji ravni.

V naši šoli, osnovni in srednji, je močno uniformirana obsežnostna stran pouka oziroma *kvantitativna* diferenciacija, in sicer tako v makro kot v mikro pogledu. V prvem (makro) imajo naši učenci sila skromne možnosti za učenje zunaj regularnega predmetnika, čeprav se v svetu močno uveljavlja ločevanje na obvezne, obvezno izbirne in fakultativne učne predmete. Za to diferenciacijo se ne odločajo vselej in samo vsestransko nadarjeni učenci z visokim inteligenčnim količnikom. Namenjena je tudi povprečnim in šibkejšim učencem, saj ti pri svobodno izbrani učni dejavnosti pogosto bolje uspevajo kakor pri obveznih učnih predmetih. Z zadovoljevanjem svojih zanimanj, nagnjenj in potreb so dane tudi njim dragocene možnosti, da bolj aktivirajo svoje telesne in duševne moči, da odkrivajo svoje učno in morda celo poklicno težišče in da se v šoli boljše počutijo.

Tudi glede diferenciranja mikro vsebinskega obsega ni nič boljše. Vsi učenci se morajo ob obravnavanju neke učne teme vsega učiti

in vse znati, ne glede na njihove učne zmožnosti in interese. Tistim, s kakšnim posebnim zanimanjem, na primer za genocide v okviru učne teme Druga svetovna vojna, pa tudi ni ustreženo.

O teh vprašanjih, zlasti o razmerju med učnim obsegom in globino, učitelji premalo razmišljajo. Zato je za mnoge prej značilna ekstenzivnost kot pa intenzivnost pouka. Ob njem pridejo individualne učne posebnosti učencev manj do izraza - tudi šibkejši učenec se navsezadnje "naguli" obilice vsebinskih podatkov in opisov - zaradi tega učitelji teže začutijo potrebo po individualizaciji pouka.

Podobna vprašanja se porajajo ob globinski oziroma *kvalitativni* diferenciaciji in individualizaciji. Za vsebinsko globino so tipični pestri logični odnosi, funkcije, nasprotja, protislovja, problemskost, zahtevnejša horizontalna in vertikalna struktura oziroma zgradba učne snovi. Te značilnosti so podlaga posplošitvam, kakršne so npr. zakoni, definicije, formule, pravila, principi, logični povzetki ipd. Njim primerno poglobljeni bi morali biti tudi spoznavni in učni procesi, kot so npr. primerjave, analogije, kombiniranje in povezave, reševanje, aplikacije, kategoriziranje in sistematiziranje, abstrahiranje, induktivno in deduktivno sklepanje, analitično in sintetično dokazovanje ipd. K tem namenom in dejavnostim teži sodobni pouk, ker je le tak v skladu s formativnimi vzgojno-izobraževalnimi smotri in cilji, se pravi ne predvsem informiranje, marveč razvijanje, ne receptiranje, marveč razmišljanje, ne posnemanje, marveč ustvarjanje, ne statično memorativno, marveč procesualno, problemsko, dinamično in aktivno orientacijsko znanje. Razume se, da od vseh učencev ni mogoče pričakovati take in enake učne globine. Vanjo bomo kolikor se le da potegnili učence z razvitejšim logičnim, pojmovnim, abstraktnim in teoretičnim mišljenjem, pri šibkejših pa se bomo morali zadovoljiti s temeljnim, predvsem praktičnim razumevanjem, denimo kakega fizikalnega zakona ali slovničnega pravila.

Ob globinski učni diferenciaciji se redno srečujemo s tako imenovanimi *nevralgičnimi* učnimi mesti. To so težja mesta, nekakšna problemska vozlišča, kakršna srečujemo skoro pri vseh učnih temah. Nanje moramo biti pozorni z vidika šibkejših in zmožnejših učencev. Za prve so ta vozlišča pogosto usodna, ker jih težko premagujejo, ob njih zaostajajo, zgubljajo kontakt z učiteljevo razlago, vrzeli se jim širijo in poglabljajo, za učenje postajajo nemotivirani in od tod naprej pogosto tudi vzgojno problematični. Zmožnejšim učencem pa so prav ta vozlišča lahko v učno veselje,

izziv za aktiviranje njihovih zahtevnejših učnih moči, problemskega pristopa, skratka, sredstvo samostojnega nivojskega učenja.

Da bi ustregli enim in drugim učencem, morajo učitelji ta mesta že v učni pripravi evidentirati, razčleniti in ugotoviti njih ozadja ter jih diferencirano metodično opremiti, drugače za šibkejše in spet drugače za zmožnejše učence. Zlasti je pomembno, da ugotovijo vzroke teh vozlišč. Biti morajo v njihovi problemskosti, sestavljenosti logičnih odnosov, v zahtevnosti predznanja, induktivnega ali deduktivnega mišljenja, v apliciranju na nove razmere, v eksperimentalni operativnosti ipd. Vsako od teh ozadij zahteva drugačne didaktično metodične pristope. Več o tem je napisanega v moji knjigi Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije.

Didaktično-metodična diferenciacija in individualizacija

Z diferenciacijo učnih vsebin smo začeli zato, ker si brez nje pouka ne moremo zamišljati. Vendar so že stara prizadevanja, povezana z demokratizacijo šole, da bi se ob prilagajanju učne vsebine, ki rado vodi v zunanjo diferenciacijo, močneje uveljavila didaktično metodična diferenciacija in individualizacija pouka. Napačno je mnenje, da so didaktične strani pouka enostransko podrejene učni vsebini in da že učna vsebina avtomatično narekuje potrebne metode, da je učna vsebina vse, učne metode pa nič. Tako imenovane adaptacijske ali interakcijske raziskave dokazujejo, da je večino učnih vsebin možno in nujno obravnavati na več načinov in z več sredstvi. Še več, s primerno izbranimi učnimi metodami je možno vplivati ne le na boljšo razumljivost, marveč tudi na večjo kvaliteto učne snovi. Če bi izhajali pri kaki učni temi le iz tiste metode, ki jo neposredno narekuje, denimo iz gole razlage, ne bi pa pritegnili še drugih postopkov, primerov, ilustracij, primerjav, aplikacij, razgovora ipd., torej postopkov, ki niso neposredno povezani z učno vsebino in tudi ne nujni za njeno posredovanje, zmorejo pa ji dati nove kvalitete, potem bi izobraževalne in vzgojne vrednosti učne vsebine mnogo premalo izrabili. Hočem poudariti, da ima didaktično-metodična organizacija pouka lastno vzgojno-izobraževalno moč in logiko.

Drugo, česar v tej zvezi ne smemo prezreti, je, da se razlikujejo učenci prav toliko kot po intelektualnih učnih zmožnostih tudi po metodični dojemljivosti, da so za učne načine različno "nadarjeni". Te razlike so med njimi neizčrpne. Za nekatere učence je učinkovitejša stvarna ali slikovna, za druge verbalna ali vizualna informacija, kar je odvisno tudi od tega, kateri zaznavno-predstavni kanal je pri učencu bolj razvit. Učenec, ki ima npr. skromno razvito jezikovno kulturo in omejene zmožnosti poslušanja, bo govorjeni besedi slabo sledil. Nekateri učenci se radi učijo sami, drugi v večji ali manjši skupini, eni potrebujejo veliko učiteljeve pomoči, pritrjevanja in spodbujanja, drugi manj, nekaterim je potrebno več dodatnega ponavljanja in utrjevanja kot drugim, ki opravijo to že med razlago ali učenjem. So taki, ki se lažje učijo iz enega vira, morda iz zapiskov, drugi iz učbenika in drugih pripomočkov, eni glasno, drugi tiho, eni po daljši, drugi po krajši poti. Nekaterim učencem je treba navodila za neko dejavnost, npr. za načrtovanje in izvajanje eksperimenta, razčleniti na delne, etapne postopke, drugim zadostuje globalna predstava oziroma zamisel. Enim učencem je treba podpirati miselne procese s primerjavami, z opozarjanjem na bistveno, s temeljitejšimi analizami, s podrobnim dokazovanjem itd., drugim zadostujejo že simbolne, shematske ali celo matematične utemeljitve. Šibkejšim, mlajšim in bolj plašnim učencem bolj ustreza induktivni pouk, za starejše, zmožnejše in bolj riskantne pa je deduktivni učni stil primernejši. Prvim bolj ustreza detajlno strukturirani pouk, drugi pa več pridobijo, če jim je dana večja svoboda, da sami načrtujejo in iščejo učne poti.

Še bi lahko nizali rezultate tako imenovanih interakcijskih raziskav, ki dokazujejo, kako pomembna je diferenciacija in individualizacija socialnih učnih oblik, učnih metod, pripomočkov, ponazoril, skratka, didaktično-metodična organizacija pouka. Tega opozorila učna praksa ne more zgrešiti, če učne metode in oblike v vsakodnevnem delu kar se da pestro variira in kombinira. Na voljo ima predvsem naslednje možnosti.

Modificiranje učnih metod

Variiranje učnih metod je najbolj primerno pri frontalnem vzgojno-izobraževalnem delu. Namen teh variacij je, da učne metode iztrgamo iz njihove povprečnosti, da njihove temeljne značilnosti

popestrimo z dodatnimi elementi, ali da bistvo neke metode s temi elementi podpremo, okrepimo, ponazorimo. Na ta način lahko vsako učno metodo bolj prilagodimo učnim posebnostim učencev, jo naredimo zanje sprejemljivejšo, razumljivejšo in se s tem izognemo njeni mehanični ter rutinski rabi. Dokažimo to trditev z dvema primeroma oziroma na dveh metodah.

Bistvo učiteljeve razlage je verbalno učno komuniciranje, posredovanje informacij z bolj ali manj izbranim, navadno na povprečje učencev naravnanim govorom. Toda to temeljno bistvo te metode moramo popestriti in s tem razširiti njeno odmevnost oziroma primernost za več učencev, če jo dopolnimo oziroma modificiramo z različnimi dodatki, npr. z razlago posameznih delov učne snovi iz več zornih kotov, z vključevanjem več in raznovrstnih dokazov, primerov, verbalnih ilustracij, opisov in prispodob, s ponovitvijo predznanja, s takojšnjim preverjanjem težjih mest, z upočasnjenim tempom, z modificiranjem dinamike, intenzivnosti in ritma glasu ter mimike, z dodatnimi, bolj poglobljenimi logičnimi in teoretičnimi aspekti za zmožnejše učence in z bolj opisno aplikativnim stilom za šibkejše učence, z vključevanjem različno zahtevnih vprašanj in impulzov ter časovnih presledkov, namenjenih tihemu razmišljanju učencev itd. Individualizacija je okrepljena, enosmernost in šablonskost komunikacije pa oslabljena, če so učenci enakopravni dejavnik učiteljeve razlage, če sami iščejo, utemeljujejo, vrednotijo in obnavljajo razlago z lastnimi mislimi in besedami ipd. Taka razlaga je dostopnejša večjemu številu učencev, ne da bi jih bilo treba kakorkoli navzven diferencirati.

Med najbolj variacijske sodi demonstracijska učna metoda. Že sama raznolikost sredstev demonstriranja, od neposredne stvarnosti, prek njenih nadomestil do simboličnih, zlasti učiteljeve besede, omogoča izredno širok razpon popestritvenih možnosti. Z raznovrstnim ponazarjanjem more učitelj zadovoljiti skoro vse kognitivne stile in zaznavne ter spoznavne posebnosti učencev. Na svoj račun bodo prišli učenci bolj vidnega in bolj slušnega tipa, z bolj konkretnim in z bolj abstraktnim mišljenjem, z bolj počasnim in s hitrejšim dojemanjem, z bolj in manj distribuirano pozornostjo, z večjo in manjšo predstavljivostjo, z bolj notranjo in z bolj od zunaj prebujeno motiviranostjo. S to pestrostjo moramo pripeljati skoro vse učence do sorazmerno poenotenih, predvsem pa do temeljnih učnih ciljev.

Veliko variacijskih možnosti ponuja sam proces ponazarjanja in opazovanja. Z bolj celostnimi demonstracijami bodo zadovoljni

sintetično in globalno misleči učenci, bolj analitično usmerjeni učenci pa si bodo želeli več delnih, razčlenjenih ponazoritev oziroma demonstracij, da bi se prek delov dokopali do celote. Bolj praktične učence bodo pritegnili motorični (gibalni), funkcionalni in praktični vidiki demonstracije, bolj teoretično razvite pa kavzalni, strukturni in razvojni odnosi ter nasprotja. Prvi bodo predvsem ravnanjsko, operativno, drugi pa umsko ustvarjalni. Estetsko naravnane učence bo še posebej pritegnila oblika, barva, harmonija ali pa zvok kake botanične oziroma zoološke demonstracije. Nekaterim učencem bo bolj ustrezalo zapisovanje tega, kar opazijo, drugim risanje ali skiciranje, tretji pa bodo shajali z golo zapomnitvijo zaznav in predstav.

Po teh vzgledih je možno modificirati in popestriti vse učne metode. Učitelji naj bi tega ne počenjali avtomatično, marveč načrtno z vidika konkretnih razlik in potreb učencev. Že v učni pripravi bi morali pomisliti na učence s takimi ali drugačnimi demonstracijskimi posebnostmi in glede nanje predvideti modifikacije demonstriranja. Tedaj bodo optimalno spodbujeni vsi učenci, aktivni in prepričani, da se učitelj zanje zanima, da jih upošteva, kakršni so, da želi vsakemu pomagati in se mu prilagoditi, kolikor največ more. To pa z vidika diferenciacije in individualizacije pouka ni le veliko, marveč pogosto že tudi dovolj, da dosežemo nekatere učne cilje.

Kombiniranje učnih metod

Na spodbujanje in individualiziranje učenčeve učne aktivnosti zelo uspešno vplivata fleksibilno kombiniranje učnih metod in vzporedno vključevanje različnih učnih medijev in sredstev. Ta izkušnja temelji na dejstvu, da ni absolutno dobrih ali slabih metod, da se dobre in slabe sestavine pri vsaki različno prepletajo, predvsem pa na dejstvu, da niso vse učne metode v celoti ali po delih za vse učence enako uspešne. S kombiniranjem več metod pride do kompenzatoričnih učinkov, ki paralizirajo slabosti in dvignejo prednosti posameznih metod ter z njihovo raznovrstnostjo pokrivajo mnoge učne razlike med učenci. Dokažimo to spet s kakšnim primerom.

Učno razlago je možno logično poglobiti, a ji manjka nazornosti. Pri metodi demonstriranja pa je v ospredju prav nazornost, a pomanjkljiva teoretična osmislitev. S kombiniranjem obeh metod sta poudarjeni njeni prednosti, oslabljeni pa pomanjkljivosti.

Žal se v praksi kombiniranje učnih metod še ni močneje uveljavilo. Učitelj obravnava neki biološki ali naravoslovni pojav največkrat le s kako demonstracijo, ki jo pospremi z učno razlago. Torej le z dvema, ne tako redko pa le z eno metodo. Že pri teh vodilnih metodah se prej omenjeno variiranje oziroma popestritev bolj malo upošteva. Demonstriranje je omejeno le na eno ponazorilo, učiteljeva razlaga pa je klasična, oblikovno revna, brez dodatnih popestritvenih primesi. Ker je tak pouk metodično reven in uniformiran, ne upošteva metodičnih posebnosti učencev, zatorej ne more biti kaj prida uspešen. Vendar je to metodično preproščino možno presegati s pritegnitvijo še kake metode, npr. eksperimenta v laboratoriju ali praktičnega dela na šolskem vrtu, ekskurzije, grafične metode (skiciranje, grafikoni, tabele), raznovrstnih učbeniških, poljudnoznanstvenih, priročnih in leksikonskih tekstov, programirane ali računalniške obravnave ipd.

Podobno kombiniranje učnih metod je možno pri obravnavanju družboslovnih učnih tem. Kmečkih puntov ne bodo razumeli vsi učenci in še zlasti ne doživeli, če jih bo učitelj posredoval s suhoparnim logičnim in strogo znanstvenim analiziranjem, ki ustreza le najbolj analitično in abstraktno ter verbalno mislečim učencem. Da bi učitelj pritegnil tudi druge, mora temeljno razlago popestriti s sočnejšo pripovedjo in drugimi verbalno izraznimi sredstvi, a še zlasti kombinirati s primarnimi in sekundarnimi tekstnimi viri, z igranjem vlog, z razgovorom, z demonstriranjem slik, projekcij, zgodovinskega časovnega traku, z ekskurzijami, z umetniškimi uprizoritvami ipd.

V sklop kombiniranja učnih metod lahko uvrstimo tudi prepletanje induktivnih in deduktivnih učnih izhodišč. V naši šoli, a tudi v didaktični teoriji obstaja pogosto mnenje, naj prevladuje v osnovni šoli induktivni, v srednji šoli pa deduktivni pouk, češ da taka naravnanost najbolj ustreza naravnemu miselnemu razvoju učencev. Na splošno to seveda velja, in to toliko bolj, čim mlajši so učenci. Toda osnovna šola ne bi smela dogmatizirati tega pravila in voditi vselej in vseh učencev do novih spoznanj le prek njihovih konkretnih, neposrednih predmetnih in pojavnih podlag, le prek induktivnih občutkov, zaznav in predstav. Bistrejši, bolj teoretično misleči učenci bodo bolj aktivirani, če so takoj ali v neki fazi obravnavanja nove učne snovi postavljeni pred določeno hipotezo, problem, formulo z nalogo, da dano posplošitev sami razčlenijo, argumentirajo in logično ali empirično verificirajo. Omogočiti jim je treba, da se učijo

in spoznavajo tudi po logični, deduktivni poti intuitivnega "uvidenja", medtem ko bo treba pri bolj konkretno misleči večini zagotoviti razumevanje nekega učiva prek analiziranja njegovih konkretnih in praktičnih sestavin. Zmožnejši učenci bodo npr. takoj dojeli neko matematično pravilo in se bodo celo dolgočasili, ko ga bo moral učitelj ostalim učencem dokazovati po induktivni poti. V prid kombiniranja učnih metod govori tudi različna učinkovitost posameznih človekovih spoznavnih kanalov. Po Kampmüllerjevi (Bertsch, 1990, str. 110) lestvici, ki je kajpak ne smemo razumeti dobesedno, marveč le orientacijsko, ohranimo:

10% od tega, kar preberemo,
20% od tega, kar slišimo,
30% od tega, kar vidimo,
50% od tega, kar slišimo in vidimo,
60% od tega, kar sami pripovedujemo in razlagamo,
90% od tega, kar sami uporabimo, storimo, naredimo.

Vidimo, da je najuspešnejše kombiniranje spoznavnih kanalov, se pravi ustreznih učnih metod, in pa izrazno, skustveno, dejavno in manipulativno učenje, ki pa je že po svoji naravi precej individualizirano. Učiteljeva dolžnost je pouk in učenje tako zastaviti, da bo oboje, učenčeva samoaktivnost, zlasti operacijska, in njena vodena individualizacija, temeljna naravnanost celokupnega pedagoškega delovanja. Tedaj bosta učenec in učitelj optimalno interakcijsko ustvarjalna in zato tudi individualizirano uspešna. K temu največ prispevajo socialne učne oblike posrednega učnega vodenja.

Kombiniranje socialnih učnih oblik

Brez vsakodnevnega smiselnega kombiniranja frontalnega, skupinskega, parnega in individualnega učnega dela si težko predstavljamo notranjo diferenciacijo in individualizacijo. Česar ne zmoreta modificiranje in kombiniranje učnih metod, močno spodbudi ustrezno vključevanje posameznih učnih oblik. Medtem ko ima v tem pogledu frontalni pouk zelo omejene možnosti, pa imajo toliko večjo diferenciacijsko in individualizacijsko moč druge oblike posredno vodenega učnega dela, se pravi skupinsko, parno in individualno učenje.

Skupinski pouk je bil porojen predvsem zaradi večjega aktiviranja učencev. Vendar temu namenu, če ni diferenciran, ni kaj prida kos.

Pogosto se dogaja, da heterogeno sestavljene skupine, ki v naši šoli močno prevladujejo v odnosu do homogenih, uzurpirajo zmožnejši učenci, drugi pa jim bolj ali manj pasivno sledijo. Zaradi tega mnogi učitelji skupinskemu učenju niso kaj prida naklonjeni.

Z vidika diferenciacije in individualizacije so potrebne heterogene in homogene učne skupine, se pravi različno in enako zmožnih učencev. Slednje so bolj storilnostno, prve pa bolj socialno vzgojno in individualizirano naravnane. Ene in druge so potrebne in si, če so ustrezno organizirane ter razporejene, ne nasprotujejo, marveč dopolnjujejo. Zato ni utemeljeno vnaprejšnje odklanjanje občasnih homogenih skupin, kadar so namenjene demokratični diferenciaciji in individualizaciji. Spodbudijo naj sposobnejše k hitrejšemu in bolj poglobljenemu učenju, šibkejšim pa omogočijo dopolnilno učno pomoč. Vendar velja, da morajo biti homogene skupine odprte za stalne prehode učencev. V tem primeru se bo sestava skupin spreminjala od teme do teme in od predmeta do predmeta, saj je malo učencev, ki bi bili za vse uspešni ali pa neuspešni.

Toda še ne tako daleč nazaj je bilo po šolah zelo zakoreninjeno pedagoško mišljenje, o katerem piše D. Golli (1973, str. 72), da "učiteljica nikoli, ne pri delitvi nalog ne pri ločitvi v skupine..., ne sme povedati, da gre za različno težavnost nalog ali za različno storilnost skupine učencev". Da bi prikrile te razlike, so učiteljice "kdaj celo dobre bralce namenoma, le zaradi sproščanja odnosov v razredu, poklicale v skupino slabih bralcev ali celo k dopolnilnemu pouku" (prav tam).

Prikrivanje učnih razlik med učenci je nenaravno in zato največkrat škodljivo, saj jih učenci vsak dan sami zaznavajo. Tudi učenci 1. razreda so že sposobni ugotavljati drugačnost med učenci in videti sebe v odnosu do drugih. Je pa pomembno, kako in v kakšnem kontekstu se te drugačnosti zavedajo, jo razumejo kot naravno danost, ki nima nič skupnega z občo človeško vrednostjo, ali pa jo doživljajo kot bistveno komponento te vrednosti. V preprečevanje slednjega naj bo usmerjena učiteljeva pozornost in njegovo konkretno pedagoško ravnanje, tudi pri organiziranju skupinskega učnega dela. Tedaj ta učna oblika učencev ne bo ločevala glede na njihove učne zmožnosti, pač pa jih bo ob upoštevanju teh razlik prej združevala.

Skupinsko delo individualizira učenčevo zaznavanje, predstavni in besedni zaklad, razumevanje, stil učenja in mišljenja ter učni tempo. Ugodno vpliva na vključevanje šibkejših in plašnejših učencev v

interakcijske in komunikacijske odnose ter omogoča prilagajanje učnega dela posebnostim učenca glede na to, ali mu bolj leži informativno, raziskovalno, organizacijsko, manipulativno oziroma praktično delo. Je pa treba paziti, da se nižje oblike učenja ne zakoreninijo na škodo učenčevega razvoja. Veliko možnosti ponuja skupinsko učno delo tudi za individualizirano zadovoljevanje učenčevih temeljnih socialnih in osebnih potreb po pripadnosti, varnosti, uveljavljanju in identificiranju, po novih spoznanjih in doživetjih, po druženju s sošolci in učitelji.

Glede na omenjene učne posebnosti učencev mora učitelj pri sestavljanju skupin vedno znova razmišljati o takih dilemah: katere učne lastnosti učencev terjajo skupinsko delo in katere bodo izhodiščne za oblikovanje skupin, naj bodo kriteriji delitve ožji in strožji ali širši in blažji, kolikšna je soodvisnost med neko učno zmožnostjo ali lastnostjo in strukturo skupine, ali bo primernejša bolj homogena ali bolj heterogena porazdelitev učencev, ipd.

S tega vidika se povsem strinjam z izkušnjami učiteljic 1. razreda, da je treba biti pri oblikovanju storilnostnih skupin zelo previden oziroma, da je treba, če je le možno, diferencirati pouk brez poudarjenega in formaliziranega nivojskega oblikovanja skupin. Te učiteljice so opazile, da povzroča prostorsko premeščanje učencev pri oblikovanju skupin več negativnih čustvenih reakcij kot pa manj opazno diferencirano učenje, pri katerem ostanejo učenci na svojem stalnem učnem mestu (Golli, 1973, str. 71). Ta izkušnja je povsem usklajena s teoretično mislijo, naj poteka notranja diferenciacija in individualizacija čim manj institucionalizirano in opazno (latentno), a bolj kot samoumevna, spontana naravna sestavina učnega dela.

S tega in še kakega vidika je zelo primerno delo v *dvojicah* (parno, partnersko, tandemsko delo). Predvsem je organizacijsko bolj enostavno, zato torej manj opazno, a bolj prilagodljivo posebnostim učencev. Dvojice se delovno povežejo kar po obstoječem sedežnem redu, le tu in tam je potrebna kakšna dodatna "rošada". Od tod več možnosti za bolj individualizirano učenje, za intenzivnejše in pogostejše interakcije ter povratne informacije, za lastno izražanje, čustveno sproščanje, za še večje aktiviranje tudi pasivnejših in šibkejših učencev. Omenjena diferenciacija je zelo primerna, ko se soseda v klopi skupaj učita besed jezikovne lekcije, rešujeta matematično nalogo, iščeta primere za slovnično pravilo, se ob nalogah ali učiteljevem vprašanju posvetujeta, prediskutirata domačo nalogo, pripravita referat ipd. Veliko je možnosti za medsebojno pomoč in ustrezno delitev dela tudi pri učencih različnih učnih zmožnosti.

Razume se, da je največ individualizacijskih možnosti povezanih z *individualno učno obliko.* Omogoča največjo prilagodljivost učnih vsebin, virov, zahtevnosti, sredstev, poti, tempa, napredovanja, pomoči vsakemu posameznemu učencu. Prav táko je lahko tudi razvijanje lastnosti, kakršne so samoodgovornost, samozavest, načrtovalne in organizacijske sposobnosti, ugotavljanje in vrednotenje lastnega napredka itn. Učenec se more v miru, v lastnem kognitivnem stilu in tempu poglobiti v neki problem, ga videti v lastni optiki, kombinirati svoje specifično predznanje z novim znanjem, najti rešitve in interpretacije glede na svoje izkušnje, uporabiti znanje v osebno odvisnih situacijah.

Spričo omenjene pestrosti je individualno učenje za učence in učitelje še posebej zahtevno. Odvisno je od stopnje in narave učenčeve samostojnosti, od učitelja pa zahteva veliko preudarnih priprav, da ga kar najbolj prilagodi različno samostojnim učencem. V nasprotnem primeru bo tako učenje zgrešilo svoj namen.

Če ima največ individualizacijskih možnosti individualna učna oblika, je logično, da jih ima njeno nasprotje, *frontalni pouk,* najmanj. Toda tudi ta ni čisto brez njih, zato tudi ni odveč. Čeprav ga reformna šolska gibanja že desetletja izrivajo, je še vedno nepogrešljiva sestavina organizacijske učne pestrosti. Moramo pa ločiti med tradicionalnim sklenjenim in sodobnim prostim frontalnim poukom.

Sklenjeno frontalno delo je do kraja skregano z učno individualizacijo, saj gre za učno strategijo, ki je naravnana na ves razred, na enake učne cilje, vsebine, postopke, tempo in zahtevnost. Načrtovanje in izvajanje učnega procesa ter preverjanje in ocenjevanje njegovih rezultatov je izrazito v učiteljevih rokah, običajno za katedrom, "...od koder širi kakor sonce svoje žarke čez vse" učence (Komensky). Zato so učenci bolj osredotočeni na delovanje in zahteve učitelja kot na delo samo, ki ga opravljajo. Taka učna situacija, ki jo porajajo bolj avtokratske, dominirajoče učiteljske osebnosti, terja klasične frontalne učne metode, ki jih je zelo težko prilagajati individualnim posebnostim učencev. Za učence pomeni to mirno sedenje in poslušanje, pasivno javljanje in reagiranje na učiteljeve pozive, zavrta spontanost in samostojnost, enako dozirano učenje vseh, na določenem prostoru, v določenem času in po vnaprej danih enakih poteh. Jochimsen (1971, str. 12) je tak položaj učencev takole opisal: "36 učencev mirno sedi, 36 učencev gleda naprej v učitelja ..., 36 učencev si oglеduje besede na tabli, 36 učencev sledi kazalni palici, ki udarja po prvi vrsti in podčrtuje besedo za besedo, 36 učencev

odpira usta in bere..." Iz tega, nekoliko karikiranega orisa sklenjenega frontalnega učnega dela je razvidno, da je daleč od učne diferenciacije in individualizacije.

Ta ocena pa ne drži za prosti, nevezan frontalni pouk oziroma za učno delo z razrednimi in večjimi učnimi skupinami, ki zmore veliko bolj aktivirati vse učence. Učitelj jih lahko priteguje, denimo k načrtovanju učnih situacij, oblikovanju učnih ciljev, izbiranju najprimernejših učnih sredstev in metod, jih spodbuja h glasnemu razmišljanju, postavljanju vprašanj, pripomb, pomislekov, k izražanju občutja, stališč in pogledov brez strahu pred posledicami. Učencem daje vedeti, da mu je več vreden njihov kot pa samo pravilen odgovor in da jim želi pri tem pomagati. V takih učnih položajih se izgublja središčna, snovno posredovalna pozicija učitelja, za katerega ne obstaja nič drugega kot učivo, v ospredje pa prihaja njegova pomočniško svetovalna vloga, z njo pa tudi učenci in spoštovanje njihovih različnih učnih zmožnosti in navad tudi v pogojih frontalnega pouka. S tem se jim krepi občutek, kako so tudi sami sooblikovalci učnega dogajanja in da, osredotočeni bolj na vsebino učnega dela kot pa na učitelja, uresničujejo tudi svoje in ne le učiteljeve učne namene.

Za aktiviranje bolj pasivnega učenca zadostuje včasih že nekaj več učiteljeve govorne zanimivosti, dinamičnosti, njegove osebne ogretosti, predvsem pa učne naravnanosti na ves razred. Učitelji se radi opirajo le na del razreda, navadno na učno zmožnejše učence, povprečne in še zlasti šibkejše pa zanemarjajo. Fuhrmann in Scheffler (1970, str. 548) sta npr. ugotovila, da v 120 učnih urah učitelji 37,5% učno šibkejših učencev razredne stopnje in 57,5% šibkejših učencev predmetne stopnje sploh niso pritegovali k pouku. Nekaj podobnega velja za učiteljev govor, katerega predstave, pojmi, vrednote, govorilni simboli, misli, zgradba ipd. so večkrat razumljivi le zmožnejšim učencem. Osterreith (Seel, 1979, str. 250) je ugotovil, da so zaradi učiteljeve govorne nepazljivosti učenci 6. razreda zgodovinsko razlago zelo slabo razumeli: od 55 besed so dojeli povprečni učenci le 27, manj kot četrtina učencev pa le 12 besed.

To najbrž ne pomeni, da so zmožnejši učenci deležni več njim prilagojene učne pozornosti in pomoči. Gre bolj za njihov ugodnejši položaj. Praviloma bi moral biti učitelj pripravljen tudi za zmožnejše učence. Tudi med frontalno razlago je možno navreči zanje kako dodatno informacijo, poglobljeno vzročno posledično razmerje, jih postaviti pred težji problem, seznaniti s kakim poljudno znanstvenim

učnim virom, zadolžiti s posebnim šolskim ali domačim učnim delom, jih pritegniti v kak projekt, vključiti v pomoč sebi ali šibkejšim učencem.

Ta prizadevanja niso vselej odvisna od kakih posebnih učno-diferenciacijskih ukrepov. Večkrat že zadostuje, da je učitelj demokratična in humana osebnost, ki sprošča učence in učno ozračje. Z osebnejšim kontaktom, bodrilno besedo, prijaznim pogledom, nenehnim spodbujanjem, z izražanjem zadovoljstva, je tudi pri frontalnem pouku v precejšnji meri zadovoljena marsikatera, zlasti vzgojna individualna posebnost učencev.

Iz povedanega sledi, da je bistvo notranje diferenciacije in individualizacije pravzaprav v inovativni atmosferi razreda, v pestri in spodbudni učni ponudbi, podprti s pestrim učnim gradivom in pripomočki, v domiselnosti, fleksibilnosti in angažiranju dobro usposobljenega učitelja, v njegovih demokratičnih, humanih in kooperativnih odnosih do učencev in staršev, ter v prilagajanju učne pomoči v najširšem pomenu besede posebnim potrebam učencev. Zlasti slednje se mi zdi še posebej pomembno. Največkrat ni najpomembneje poznati, kje je spodnja meja učenčevih učnih zmožnosti brez učiteljeve pomoči, pač pa vedeti, kaj optimalno zmore za njo, če je pravočasna, pravilno organizirana in individualizirana. Torej, pomembna ni toliko pogostnost kot pa ustreznost učne pomoči. Dva učenca si morata biti zelo podobna v potrebah po učni pomoči, toda silno različna po njenem značaju, kakovosti in tempiranosti.

Učitelji, ki tega dejstva ne upoštevajo, pogosto tožijo, kako se trudijo in celo razdajajo, a brez uspeha. To pač dokazuje, da njihov didaktični koncept učne pomoči ni dovolj prilagojen posebnostim posameznih učencev, da poteka njihovo prizadevanje mimo glavnih vzvodov učenčeve samoaktivnosti, ki edina zmore spreminjanje, skratka, da je pomoč premalo diferencirana in individualizirana. V ozadju je prešibka zavest, da vzgojno izobraževalni vplivi na učenca niso avtomatični, da niso soodzivni, če gredo mimo učenčevih neposrednih potreb. Svoj odmev v njem dosežejo le, ko postanejo sestavni del njegove take ali drugačne situacije in iz nje izhajajo.

Modeli in postopki notranje diferenciacije in individualizacije

Po tem splošnem prerezu vsebinske in metodične notranje diferenciacije in individualizacije ju skušajmo nekoliko konkretizirati, in

sicer na ravni modelov. Povzeli jih bomo po J. Bertschu (1990, str. 112-118) in nekatere nekoliko dopolnili. Iz njih bodo razvidni diferenciacijski ukrepi, čemu so potrebni in namenjeni, pri kateri učni vsebini in kako potekajo.

Model 1

Diferenciacijski ukrepi obsegajo:

učno pomoč, učno vodenje, učno motiviranje, učne metode in postopke, socialne učne oblike.

Diferenciacija je potrebna zaradi razlik v:

učnih zmožnostih, učni pripravljenosti in samostojnosti učencev.

Učne vsebine:

slovenski jezik, pravopis.

Učni potek:

- učiteljeva razlaga z vzporednim dodatnim učnim angažiranjem zmožnejših učencev;
- individualno samostojno učenje na temeljni učni ravni;
- preveritev učnih rezultatov;
- individualno ali parno diferencirano učenje:
  - zmožnejši in povprečni učenci rešujejo diferencirane naloge,
  - šibkejši učenci utrjujejo temeljne učne cilje z učiteljevo pomočjo ali s pomočjo zmožnejših sošolcev.

Povzetek in frontalno utrjevanje.

Model 2

Diferenciacijski ukrepi obsegajo:

učno vsebino.

Diferenciacija je potrebna zaradi razlik v:

učnem tempu in tempu branja učencev.

Učna vsebina:

slovenski jezik, branje.

Učni potek:

- učna zadolžitev, navodila,

- tiho branje in odgovarjanje na diferencirana, različno zahtevna vprašanja, npr., kdaj? kdo? kaj? kako? čemu? zakaj?...
- skupni razgovor o prebranem na podlagi vprašanj,
- predstavitev samostojnih odgovorov učencev na vprašanje zakaj?
- pojasnitev posebej pomembnih pojmov s pomočjo pravopisa,
- branje (v celoti ali dela besedila) po razdeljenih vlogah.

Model 3

Diferenciacijski ukrepi obsegajo:

učne naloge, metode, socialne oblike, grupiranje učencev, učno pomoč.

Diferenciacija je potrebna zaradi razlik v:

učnih zmožnostih, učni motiviranosti, kooperacijski pripravljenosti in sposobnosti učencev.

Učna vsebina:

matematika, enačbe z eno neznanko.

Učni potek:

- uvod s frontalno razlago,
- diferencirano delo:
  1. skupina, zvišana težavnost, brez učne pomoči, z dodatnimi nalogami in učno igro;
  2. skupina, srednja težavnostna stopnja, brez učne pomoči, z dodatnimi nalogami za nekatere učence, s partnersko kontrolo;
  3. skupina, z učno pomočjo in dopolnilnimi učnimi sredstvi in postopki;
- frontalni povzetek
  - predstavitev posameznih izdelkov,
  - skupna rešitev težjega primera.

Model 4

Diferenciacijski ukrepi obsegajo:

socialne učne oblike in grupiranje učencev.

Diferenciacija je potrebna zaradi razlik v:

samostojnosti in kooperacijski pripravljenosti učencev.

Učna vsebina:

naravoslovna ali družboslovna, (utrjevanje).

Učni potek:

- učni uvod, izhodišče, navodila,
- učni postopki, predvsem primerjanje, urejanje, sistematiziranje, klasificiranje, podčrtavanje, dispozicija, miselni vzorec ipd.,
- socialne učne oblike: individualno, parno ali skupinsko delo,
- frontalni razgovor in povzetek.

Model 5

Diferenciacijski ukrepi obsegajo:

učne cilje, domače naloge, sredstva poučevanja in učenja.

Diferenciacija je potrebna zaradi razlik v:

zanimanjih, predznanju in izkušnjah, kooperacijski pripravljenosti učencev.

Učna vsebina:

katerakoli.

Učni potek:

- frontalna uvodna razlaga,
- projektno delo v parih, delno
  - v šoli, izraba zahtevnejših učnih sredstev in virov, vključno z računalnikom,
  - zunaj šole, zbiranje informacij na podlagi
    - lastnih izkušenj,
    - intervjuja,
    - strokovne literature v knjižnicah,
    - slikovnega gradiva,
    - materialnih eksponatov,
    - opazovanj in meritev,
    - ipd.
- predstavitev v razredu, z delitvijo dela med pari,
- povzetki pomnjenja vrednih spoznanj v skupinah, sestavljenih po zanimanjih.

Model 6

Diferenciacijski ukrepi obsegajo:

učne vsebine, pomoč, socialne oblike, sredstva poučevanja in učenja.

Diferenciacija je potrebna zaradi razlik v:

učnem tempu, učni usposobljenosti, kooperacijski pripravljenosti, samostojnosti učencev.

Dan svobodne učne izbire.

Učna vsebina:

katerakoli.

Učni postopek:

- izbira učnega dela,
- samostojno učno delo v poljubni socialni učni obliki,
- tiho vadenje,
- razmišljanje o procesih in rezultatih samoodgovornega učenja.

Domača tovrstna prizadevanja

V veliko veselje mi je, da morem ob navedene, pretežno tuje modele učne diferenciacije in individualizacije postaviti nekaj podobnih domačih izkušenj. Razdelil jih bom v dva dela.

1. Najbolj konkretno jih predstavlja A. Krpanova (1992, str. 88-90), OŠ Kanal, podružnica Levpa, za diferencirano in individualizirano učno delo pri kombiniranem pouku (3. r.).

Slovenski jezik (3. r.)

"Učenci imajo na klopi tri škatle. V vsaki so trije barvni svinčniki. Vsaka škatla predstavlja določeno težavnostno stopnjo. V eni so na vsakem svinčniku napisane črke, ki jih mora učenec uporabiti v besedah, besede pa v povedih. V drugi so napisane dispozicijske točke za določen naslov na vsakem svinčniku za neki opis. V tretji pa so na vsakem svinčniku pod določenim naslovom napisane besede, ki služijo učencu kot pomoč pri nastajanju pisne oblike zapisa. Ob vsem tem pa lahko uporablja prirejeno knjižico, ki učenca opozarja na uporabo vejic, velikih začetnic,..."

Matematika, utrjevanje (3.r.)

"Na klopi imajo tri mape. V vsaki so naloge različnih težavnostnih stopenj. Lahko pa se odločijo za didaktično igro "s kocko do nalog"

Pravila igre:

- učenci enkrat vržejo kocko,
- začne tisti z višjo številko,
- figuro premika po polju za toliko, kot mu pokaže kocka,
- ko pride posamezni učenec na polje z označeno številko, vzame iz mape oštevilčeno nalogo, jo reši in preveri."

Spoznavanje narave (4.r.)

"Pri SN učenci samostojno spoznavajo lisico s pomočjo programirane sekvence, ki jih vodi od začetka do konca. Pri delu uporabljajo učbenik, Moj prvi leksikon (CZ), slikovno gradivo. Rešitve vpisujejo na miselni vzorec. V pomoč jim je tudi preparirana lisica za neposredno opazovanje. Za sprostitev si lahko na koncu ure sestavijo lisico (puzle)."

Slovenski jezik (4. r.)

"Učenci imajo na klopi šest različnih ovojnic. Vsaka ovojnica je oštevilčena. V posamezni ovojnici so tri povedi različnih barv. Vsaka poved je razdrobljena na besede. Učenci sestavijo iz besed pravilne povedi. Povratna informacija o njihovi pravilni nastavitvi jim je ključna beseda na hrbtni strani. Sestavljene povedi nato prepišejo v zvezek in jim določijo besedne vrste. Končno rešitev naloge pregledava s posameznim učencem skupaj."

Vloga razrednega kotička:

"Vsi učenci, tako tretjega kot četrtega razreda, imajo tudi možnost sprostitve v kotičku, kjer so pripravljene sprostitvene naloge iz matematike in slovenskega jezika. Ko uspešno opravijo posamezne cilje iz glavnih predmetov, pa lahko v kotičku odkrijejo skrivnost. Npr.: pisemce s posameznikovim imenom, v njem sporočilo (Čestitam, Mojca! Ponosna sem nate. Tvoja tovarišica.) in bonbonček."

2. Podobna so učna prizadevanja mnogih naših učiteljev. Pri usklajevanju razmerja med poukom in učenjem ter učenčevimi učnimi zmožnostmi in zanimanji so izjemno domiselni. Dobro se zavedajo, da je možno učence učno pridobiti le,

a) če je učna vsebina orientirana predvsem nanje, oprta na njihove izkušnje in zanimanja, prilagojena njihovim učnim zmožnostim in razmeram ter čim bolj problemsko in življenjsko oblikovana;

b) če je pouk metodično tako pestro in akcijsko naravnan, da vzpostavlja čim bolj neposredne kontakte med učnim objektom in subjektom, torej med učno vsebino in učencem.

Prav v tej smeri gre običajno malo poznano in priznano učno prizadevanje marsikaterega učitelja. Nujno bi bilo njihove izkušnje in spoznanja zbrati in primerno obdelati oziroma izpopolniti. Za ponazoritev njihove ustvarjalnosti bom navedel le nekaj primerov, ne da bi jih ločeval na vsebine in metode (to morajo opraviti posebni didaktiki) ali razvrščal po doslednejših kriterijih. Z njimi bistveno dopolnjujejo in bogatijo splošno znane diferenciacijske ukrepe, kot so dopolnilni in dodatni pouk, integrirani pouk, diferencirano obravnavanje, preverjanje, utrjevanje in ocenjevanje učne vsebine, nudenje učne pomoči, interesne dejavnosti, fakultativne dejavnosti. ipd.

Npr.:

a) iskanje, preverjanje in uporabljanje informacij:
   - raznovrstnost učnih virov in pripomočkov,
   - opazovalne naloge, raziskovanje, eksperimentiranje,
   - zapisovanje dogodkov, običajev, prigod, smešnic in podobnega iz domačega okolja, intervjuji,
   - izdelovanje herbarija in drugih zbirk,
   - projektno delo,
   - delo z računalnikom,
   - okrogle mize, kvizi,
   - učni lističi,
   - razredni kotički in knjižnica,
   - prirejanje in ogledi razstav,
   - dan svobodne izbire učnega dela.

b) sestavljanje, predstavljanje in reševanje:
   - nalog, problemov, rebusov, ugank, križank, miselnih orehov, sestavljank, razrezank, tangramov z navodili ali brez njih,
   - idej, dilem, dvomov,
   - nasprotij, protislovij, odnosov,
   - načrtov dela,
   - dogodkov, pojavov, procesov v lastni interpretaciji,
   - miselnih vzorcev,
   - urejanje, razvrščanje, sistematiziranje, klasificiranje po samostojno izbranih kriterijih.

c) Iz (do)mišljijska ustvarjalnost:
   - spreminjanje vsebine zgodbam, dogodkom,
   - dokončanje začete ali nadaljevanje končane zgodbe, dogodka,
   - sestavljanje zgodb, TV programov, razredne knjige, stenskega časopisa,
   - sestavljanje lastne knjige z estetsko ali informativno vsebino,
   - ilustriranje zgodb, tekstov, dogodkov, zvokov,
   - izmišljanje metafor, besed in povedi na določeno črko oziroma besedo, asociacij, sinonimov, homonimov, nadpomenk, podpomenk, rim...

d) Didaktične igre:
   - matematične,
   - besedne (npr. z nasprotji, asociacijami, sinonimi, rimami, homonimi ipd.),
   - socialne, igranje vlog,
   - lutke,
   - seštevanke.

e) Izrazitejša estetsko izrazna ustvarjalnost:
   - besedna,
   - likovna,
   - glasbena,
   - ritmično gibalna,
   - kombinirana.

Ni treba posebej poudarjati, da so omenjene učne dejavnosti namenjene predvsem individualiziranemu, samostojnemu, ustvarjalnemu učenju učencev. Z njimi si pridobivajo ne le nova spoznanja, marveč tudi dragocene življenjske izkušnje in metodične sposobnosti ter spretnosti.

Ti primeri so le del izjemno ustvarjalne inovativne dejavnosti mnogih osnovnošolskih učiteljev.

Neposredne izkušnje z notranjo diferenciacijo in individualizacijo

Težko je reči, koliko je notranje diferenciacije in individualizacije po naših osnovnih šolah. Po pavšalnih in deklarativnih sodbah šolskih vodstev in učiteljstva bi smeli biti z njo zadovoljni. Vendar kakih objektivnejših analiz o tem praktično nimamo. Zato tudi ne vemo, kaj vse si po šolah predstavljajo pod pojmom notranja diferenciacija, kolikšna je njena pogostnost in kvaliteta, kakšno je razmerje med njeno ekstenzivnostjo in intenzivnostjo.

Na splošno bi lahko verjeli, da je tega prizadevanja na razredni stopnji več kot pa na predmetni. To je povezano s tem, da je tudi siceršnjih učnih inovacij, s katerimi je individualizacija nerazdružljiva (npr. integrirani pouk, programirane sekvence, učni lističi, projektno delo, miselni vzorci, nove metode opismenjevanja, reducirano ocenjevanje, dan svobodne izbire učnega dela, interesni kotički ipd.), več na razredni stopnji. Iz nekega poročila naj bi bilo na območju z 10 šolami in 35 učitelji diferenciranega pouka v:

1. r. okoli 40%
2. r. " 25%
3. r. " 19%
4. r. " 17%

Od tega v vseh štirih razredih pri:

matematiki okoli 39%
sloven. jez. okoli 29%
SND okoli 12%
italijanski j. okoli 7%
SN okoli 5%
SD okoli 5%

Na splošno velja, da je kontinuirane, načrtne notranje diferenciacije sorazmerno malo, nekaj več je občasne, 2-3 krat tedensko, "odvisno od tega, koliko imam časa za priprave", je zapisala neka učiteljica. Glede na učne zmožnosti učencev pa so očitno še največ diferencirane pozornosti deležni šibkejši, manj zmožnejši in najmanj povprečni učenci. Za notranjo diferenciacijo velja, naj bo čim manj opazna za učence, brez glasnega etiketiranja "boljši", "slabši" in s čim manjšim formalnim ločevanjem, razdruževanjem in grupiranjem učencev, zlasti še, ker je notranje diferenciacije največ na razredni stopnji. V precejšnji meri soglašam z naslednjim stališčem neke učiteljice: "Ne odobravam razvrščanja učencev v različne težavnostne stopnje. Vsak otrok ima svoj ritem življenja - kot odrasli ljudje - včasih mu gre delo bolje od rok, drugič slabše. Moja naloga pa je, da ga spodbujam, da napravi toliko, kolikor največ zmore. Ves čas imam v razredu na razpolago naloge za slovenski jezik in matematiko na različnih težavnostnih ravneh, ki jih učenci svobodno izbirajo kot dodatek k učni uri ali pa za samostojno učno enoto." Pri tako individualiziranem pouku učenci naloge neopazno izbirajo, danes težje, jutri lažje in sodelujejo zdaj s temi, pa spet z drugimi učenci, pač, kakor nanese konkretna učna situacija.

Sodeč po poročilih šol, učitelji to vodilo premalo upoštevajo, zlasti ko gre za notranjo diferenciacijo na razredni stopnji. Iz njih je razvidno, da učence neprestano grupirajo, prestavljajo, zamenjujejo, rangirajo in da se veliko ukvarjajo s formalnimi kriteriji tega početja.

Večinoma delijo učence po njihovih aktualnih, trenutnih učnih zmožnostih, manj pa po predznanju, češ da se to zelo hitro spreminja. Tudi na želje učencev se zlasti na elementarni stopnji manj ozirajo, ker da pogosto niso usklajene z njihovimi učnimi nalogami in koristmi, saj da raje izbirajo sošolce kot pa njim primerne naloge. Mnogi učitelji menijo, da učenci na tej stopnji še niso sposobni samorefleksije in samoocenjevanja oziroma da največkrat precenjujejo svoje zmožnosti. Zato jih kar sami razvrščajo, upoštevajoč tudi mnenje učitelja prejšnjega razreda, prav tako jih kar sami premeščajo iz skupine v skupino, s čimer si je možno razložiti sorazmerno malo prehodov.

Vendar vsi učitelji le niso takega mnenja. Več jih je zapisalo, da je v začetku sicer potrebna njihova pomoč in spodbuda za usmerjanje v težavnostne skupine, pozneje pa se morejo tudi učenci 1. razreda sami odločati. Ugotavljajo, da jih s tem uspešno uvajajo v spoznavanje samega sebe, svojih sposobnosti in v samokritičnost. Mnogi

pa pripominjajo, da učence diferencirajo tako, da se tega niti ne zavedajo, kar je seveda najboljše.

Kar pa zadeva število nivojskih skupin, kaže, da jih je na razredni stopnji veliko več kot na predmetni. Ponekod poteka učno delo celo na šestih ravneh. To je sicer dobro, več ko jih je, večja je individualizacija. Zato pa je lahko tudi več problemov o kriterijih razvrščanja in preusmerjanja učencev, pa kdo o tem odloča, o čemer smo pravkar govorili.

Kot sicer, je tudi pri notranji diferenciaciji, zlasti na razredni stopnji, ocenjevanje izredno trd oreh. Za 1. r. in deloma tudi za 2. r. je strt s prehodom na opisno vrednotenje, v 3. r. in v 4.r. pa bo še nekaj časa aktualen. O tej temi bom več spregovoril ob fleksibilni diferenciaciji. Za zdaj pa le tole.

Največ preglavic povzročajo učiteljem nivojski kriteriji ocenjevanja, zlasti tam, kjer gre za sukcesivno kombiniranje temeljnega in nivojskega pouka. Največkrat jih kar sami oblikujejo, le tu in tam jim je pri tem v pomoč izmenjava izkušenj in pogledov na to vprašanje v občinskih aktivih. Pri tem se pogosto napačno oklepajo, ponekod že v 2. in 3. r., za predmetno stopnjo sicer edino možne ocenjevalne formule, po kateri je za šibke učence ocena dobro (3) najvišja ocena, ki jo lahko dobijo za njim prilagojeno ocenjevalno zahtevnost. Čeprav je že manjše učence treba postopno osveščati o učnih in drugih razlikah med njimi in jih navajati, da bodo z njimi normalno in brezstresno živeli, pa je zanje nivojsko ocenjevanje še pretežko razumljivo in zato nemotivacijsko. Ali si je s tem možno razlagati, zakaj po nekaterih poročilih gredo "učenci zelo radi k tovarišicam brez ocen", se pravi k nivojskemu pouku, kjer se v primerjavi s temeljnim ne ocenjuje. Se morda šibki učenci bojijo ocenjevanja tudi zato, ker ne morejo dobiti boljših ocen? Zato soglašam s stališčem tistih učiteljev razredne stopnje, ki takó razmišljajo kot učiteljica, pri kateri "tudi v najnižji učni skupini učenci lahko dobijo prav dobro in odlično oceno". Jasno, tudi tako ocenjevanje ni brez problemov. Ti bodo odpadli, ko bo tod ocenjevanje preseženo. So pa manjši kot tisti, ki nastanejo ob nivojskem ocenjevanju na razredni stopnji.

S tem opisom nikakor nismo izčrpali vse pestrosti notranje učne diferenciacije v naši osnovni šoli. A vendar dovolj, zlasti če ji dodamo še razveseljivo uvajanje fleksibilne diferenciacije na predmetni stopnji, o čemer bo govor za tem poglavjem, da se ne moremo strinjati s tako pavšalno in ekskluzivno trditvijo: "Kvantitativna analiza predmetnika in okvirnega učnega načrta, po katerem se ravnajo (morajo

ravnati) učitelji in ki je hkrati tudi standard za napredovanje učencev iz razreda v razred, kaže, da šole in učitelji za diferenciacijo pouka nimajo niti vsebinskega niti časovnega prostora. Preveč natančno in podrobno izdelani okvirni učni načrti (kako morajo biti okvirni učni načrti podrobno izdelani? op.F.S.) uniformirajo delo učiteljev" (Resman, 1990). S tem pa kajpak ne mislimo, da je na tej ravni vse v redu.

Fleksibilna diferenciacija in individualizacija

S tem pojmom ocenjujemo vse diferenciacijske modele, ki združujejo notranjo diferenciacijo in individualizacijo z nekaterimi blažjimi sestavinami zunanje diferenciacije. Zato je zanjo značilno: večja fleksibilnost učnih ciljev in vsebin, prepletanje heterogenih in homogenih, večjih in manjših učnih skupin, temeljnega in nivojskega pouka ter delno organizacijsko, prostorsko in časovno ločevanje učencev nekega razreda ali oddelka. Zlasti sta pomembna čas in prostor ločevanja učencev, ki ga fleksibilna diferenciacija primerno omejuje, da se učenci med seboj ne izolirajo in izgubljajo učnih ter socialnih stikov. Pri taki diferenciaciji so temeljne učne zahtevnosti deležni vsi učenci, s čimer je zagotovljena večja učna pravičnost, kriteriji za grupiranje učencev po nivojskih skupinah so širši, prehodi med njimi pogostejši, manj je možnosti za pigmalionov efekt, spodbujanje in skrb za vse učence, torej tudi za zmožnejše in šibkejše, pa je bolj načrtno, sistematično in kontinuirano.

Fleksibilno diferenciacijo je možno uresničevati z vrsto modelov, ki jih na tem mestu ne moremo predstavljati. Kogar zanimajo, jih lahko najde v moji knjigi Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije. Tudi tukaj velja pravilo, da je posamični diferenciacijski model učinkovit le, če je povezan z drugimi. Na tem mestu se bomo zaustavili le pri sukcesivnem kombiniranju temeljnega in nivojskega pouka, ki se po naših osnovnih šolah lepo uveljavlja.

Sukcesivno kombiniranje temeljnega in nivojskega pouka

Za ta model je značilno prepletanje temeljne in dodatne učne vsebine, potekanje pouka v heterogenih in homogenih učnih skupinah.

Učne razlike med učenci so optimalno upoštevane, če delimo učence nekega razreda ali oddelka, vsaj pri najzahtevnejših učnih predmetih (matematika, jeziki), na tri nivojske skupine (ABC) in če je nivojskemu učnemu delu namenjena približno 1/3 celokupnega učnega časa, predvidenega za neki učni predmet.

Obravnavanje učne teme se začne v običajnem heterogeno sestavljenem razredu ali oddelku, kajpak po vseh načelih sodobnega pouka. Po približno 2/3 učnega časa, namenjenega tej temi, razdelimo učence v dve ali več nivojskih skupin. V učno najzahtevnejši učenci učno snov poglabljajo, v povprečni pretežno utrjujejo, v najšibkejši pa dopolnjujejo, česar pri skupnem, temeljnem pouku niso dojeli. Novo učno temo začne spet ves razred ali oddelek skupaj.

V nadaljevanju bomo ta model čim bolj praktično predstavili, navedli izkušnje, kakršne imajo z njim naše osnovne šole, in pojasnili njegove glavne probleme in dileme.

Terminološka zmešnjava

Najprej bi se morali terminološko poenotiti, da bi vedeli, kaj kdo razume z določenim poimenovanjem. V praksi se je izoblikovalo za označevanje tega modela fleksibilne diferenciacije več oznak. Največkrat ga označujejo kar s pojmom "nivojski pouk". To poimenovanje pa je premalo določeno, saj nam ne pove, katero diferenciacijo imamo v mislih; zunanjo, notranjo ali fleksibilno. Pri vseh treh imamo opraviti z nivojskim poukom, vendar pri vsaki v drugem pomenu. Zunanja diferenciacija skupnega pouka sploh ne pozna, saj organizira ves pouk nivojsko. Nasprotno pa je pri notranji diferenciaciji nivojskega pouka malo, a tudi pri fleksibilni diferenciaciji je veliko več skupnega kot nivojskega pouka. Spričo tega je razumljivo, da si pred pojmom "nivojski pouk", če ni bolj določen, vsakdo predstavlja kaj drugega. Tako je npr. v nekem šolskem poročilu težko razumeti misel:"Setting model poskušamo preseči z nivojskim poukom", saj ni povedano, za kateri nivojski pouk gre.

Nadalje se srečujemo s pojmi, kot sta "notranja fleksibilna nivojska diferenciacija" in "zunanja fleksibilna nivojska diferenciacija". Z njima označujemo znotrajrazredno (oddelčno), ali pa medoddelčno sukcesivno kombiniranje temeljnega in nivojskega pouka. Toda pojma "notranja" in "zunanja" nista ravno primerna, ker sta že

zasedena z drugim vsebinskim pomenom, namreč z notranjo in zunanjo diferenciacijo, ki nam ob teh dveh pojmih najprej stopita v zavest.

Tem zmešnjavam se bomo najlaže izognili, če ostanemo pri klasični terminologiji: zunanja, notranja in fleksibilna diferenciacija in individualizacija. Za model fleksibilne diferenciacije, o katerem razpravljamo, bi bilo najbolje, da ohranimo pojem "sukcesivno kombiniranje temeljnega in nivojskega pouka". Če ostanemo z njim znotraj razreda ali oddelka, bo "oddelčno (intraoddelčno) kombiniranje temeljnega in nivojskega pouka", kadar pa združujemo več oddelkov, pa "medoddelčno (interoddelčno) kombiniranje temeljnega in nivojskega pouka". Zaradi zakoreninjenosti pa tudi nimam nič proti imenu "fleksibilni nivojski pouk" oziroma "oddelčni fleksibilni nivojski pouk" ali "medoddelčni fleksibilni nivojski pouk". Vendar opozarjam, da je to poimenovanje sprejemljivo le dotlej, dokler v naši šoli niso v rabi še drugi, podobni modeli fleksibilne diferenciacije.

V katerih razredih in pri katerih učnih predmetih se uvaja?

Po zadnjih podatkih Zavoda Republike Slovenije za šolstvo in šport se je tega modela v taki ali drugačni obliki oprijelo kakih 100 šol, kar predstavlja približno 1/4 osnovnih šol.

Vanj je potegnjena predvsem višja stopnja, torej učenci na kraju osnovnega šolanja, da bi jih šole čim bolje pripravile za prehod na srednje šole.

Šole diferencirajo predvsem pouk temeljnih učnih predmetov, se pravi matematiko, tuji jezik in slovenski jezik. Ti so primernejši za to diferenciacijo tudi zato, ker je zanje na voljo največ tedenskih učnih ur in zato tudi več učnih moči. Redkeje je diferenciran pouk naravoslovnih in še redkeje družboslovnih in drugih učnih predmetov.

V tej zvezi je prav, da se vprašamo, kako daleč je model sukcesivnega kombiniranja temeljnega in nivojskega pouka glede na njegovo organizacijsko zahtevnost in druge posebnosti sploh možno širiti.

Najprej ga moramo odsvetovati za razredno stopnjo, zlasti medoddelčno varianto, kolikor presega časovni okvir in didaktično funkcijo dopolnilnega in dodatnega pouka. Ni mi znano, da bi imeli v svetu do tega vprašanja bistveno drugačne poglede. Res je, da poteka v Avstriji od leta 1982 eksperiment, s katerim uvajajo pri

matematiki in materinščini neko obliko medoddelčnega (interoddelčnega) ali oddelčnega (intraoddelčnega) "zmernega settinga", ki pa ne sme preseči 1/4 tedenskih učnih ur za ta dva predmeta (Medveš, 1992, str. 34). Pravzaprav gre po naši klasifikaciji za model sukcesivnega kombiniranja temeljnega in nivojskega pouka, torej za fleksibilno, a ne za zunanjo diferenciacijo. Vendar to le mimogrede. Je pa pomembno poudariti, da poteka ta poskus, ki spominja na naš dopolnilni in dodatni pouk, še vedno v statusu eksperimenta, ne da bi bil obče dovoljen oziroma vpeljan v vse šole.

Bolj popustljivi moramo biti do tega modela, kadar gre za občasno izločanje iz matične učilnice in pouka učencev z razvojnimi primanjkljaji in posebnimi učnimi težavami, običajno pri matematiki in slovenskem jeziku. Ponekod so te možnosti deležni tudi dobri in celo prav dobri učenci, če so potrebni kake specialne vzgojne ali izobraževalne korekcije ali kompenzacije. Ta "občasno" obsega po poročilih šol enkrat do dvakrat tedensko, oziroma "kadar imajo ti učenci težave", vsekakor pa ne več kot 50% učnega časa za ta dva predmeta. Za te namene iščejo šole primeren čas tudi zunaj rednega urnika, npr. v času dopolnilnega pouka. Če jim uspe te učence organizirati v majhnih skupinah in delati z njimi po individualnih programih, so z rezultati zadovoljne. Zato ne čutijo potrebe, da bi te učence pri matematiki in materinščini stalno ločevali od drugih učencev.

Vrnimo se k vprašanju, zakaj načelno odklanjamo tako imenovani "nivojski pouk" na razredni stopnji. Najprej, učne razlike med učenci te starosti še niso tolikšne, da jih ne bi bilo možno upoštevati in zadovoljevati z notranjo diferenciacijo in individualizacijo. Delna izjema bi moglo biti drugo polletje 4. r., kjer bi obravnavani model zelo previdno in v skromnejših razmerjih še lahko vpeljali, najbrž le pri matematiki. Pa še tukaj le z delitvijo dela med razrednimi učitelji, ki običajno zelo tesno sodelujejo in učence paralelk kar dobro poznajo. Predmetni učitelji te prednosti nimajo, a tudi njihova osebnostna in strokovna naravnanost se običajno mlajšim učencem teže prilagaja.

Osnovna ovira tega modela na razredni stopnji pa je predvsem v precej spremenjenih socialnih učnih okoliščinah. Učence preveč ločuje ne le časovno in prostorsko, marveč tudi od njihovega matičnega učitelja in sošolcev, na katere se navežejo, drugim pa teže prilagajajo. Dvomim, da je verificirana nasprotna trditev neke šole, po kateri je učencem razredne stopnje "všeč že sam prehod iz

oddelka v oddelek in možnost, da lahko preizkusijo svoje znanje tudi z učenci drugih oddelkov". Temu nasprotuje več ugotovitev razrednih učiteljev, da "nekateri učenci ne želijo v drug oddelek, k drugi učiteljici, ker se bojijo, da bodo vprašani pred drugimi sošolci, ker so navezani na svojo učilnico, na svojo klop, predvsem pa na svojo učiteljico". Celo na predmetni stopnji okoli 1/4 učencev ni naklonjenih tej diferenciaciji predvsem zato, ker se teže navajajo na nove učitelje, sošolce in prostor, kakor tudi zaradi njihovega spremenjenega občega učnega položaja.

Omenjene učne, prostorske in interpersonalne spremembe morajo po občem spoznanju in izkušnjah negativno vplivati na učenčevo osebno in socialno počutje. To potrjujejo izkušnje tudi naših elementark celo tedaj, če učence v razredu presedamo. Na vprašanje, ali so opazile čustveno prizadetost učencev 1.r., ko so jih v razredu(!) prostorsko delile po njihovih učnih zmožnostih, je 7 učiteljic odgovorilo pritrdilno, 7 pa nikalno. Na vprašanje, ali so opazile tako reakcijo tudi, ko so učencem na njihovem stalnem učnem prostoru podelile naloge različne zahtevnosti, pa je "ne" odgovorilo 11 učiteljic in le 2 z "da" (Golli, 1973, str. 171). Čeprav je ta podatek starejšega datuma, domnevam, da bi ga potrdila tudi današnja metodološko korektno izpeljana raziskava.

In še nekaj kaže poudariti, kar šole pri uvajanju "nivojskega pouka" na razredno stopnjo rade prezrejo. Ravnajo se le po večini. Za (ne) sprejemljivost nekega pedagoškega ukrepa pa ni relevantno, koliko učencem (ne) ustreza. V pedagoškem razmerju je vsak učenec svoja, z drugimi neprimerljiva vrednota in zato enakovreden z drugimi, tudi z večino. Spričo tega je treba biti skeptičen in kritičen do tistih pedagoških ukrepov, ki ne ustrezajo, četudi le manjšemu številu učencev. V tem duhu razmišlja precej izkušenih elementarcev. Prepričani so, da je "za nižjo stopnjo primerna edino le notranja diferenciacija", da je lahko "prehitra delitev otrok na sposobne in manj sposobne ponekod že v 1.r., zelo nevarna, saj je znano, da je znanje otrok močno odvisno od okolja" in da je "veliko otrok čustveno zelo prizadetih, če jih prezgodaj vidno razvrščamo po sposobnostih. Preveč gre naši šoli za racionalni razvoj učencev, zanemarja pa njihovo čustveno počutje".

Kljub vsem tem ugovorom je "nivojska diferenciacija" na razredni stopnji naše šole zelo upoštevana. Koliko je je procentualno, težko presodim, lahko pa rečem, da veliko. Že od 1.r. moremo najti obe

njeni obliki, se pravi znotraj razreda oziroma oddelka (intraoddelčna), a tudi druženje učencev več oddelkov razreda (interoddelčna). Slednjo potrjuje naslednje poročilo neke šole: "Dosedanja organizacija naše diferenciacije v 1. r. je taka, da imajo učno šibki učenci možnost tri dni v tednu po eno šolsko uro zapustiti za vsak predmet, tako pri slovenskem jeziku in matematiki, svoj matični razred ter združeni v manjšo homogeno skupino prilagojeno obravnavati učno snov. Zmožnejši učenci pa imajo možnost v homogenejši skupini bogatiti in poglabljati znanje le dva dni v tednu po eno šolsko uro." Z medoddelčno ali pa z oddelčno obliko, o katerih bomo več povedali malo kasneje, nivojsko diferencirajo predvsem pouk matematike in slovenskega jezika, ponekod pa tudi SND, SN in SD. Nekateri učitelji obžalujejo, da ne morejo vpeljati te diferenciacije tudi pri športni, likovni in glasbeni vzgoji, češ da jim ga preprečujejo omejena finančna sredstva in nenaklonjenost strokovnih služb. Šole, ki uvajajo ali pa že imajo uvedeno sukcesivno kombiniranje temeljnega in nivojskega pouka na razredni stopnji, bi morale svoje odločitve temeljito in vsestransko pretresti.

Po mojem prepričanju je "nivojski pouk" primeren le za predmetno stopnjo. Vpeljati bi ga bilo nujno vsaj od 6.r. naprej in vsaj pri matematiki, tujem jeziku in materinščini. S tem kajpak ne trdim, da bi bil pri drugih predmetih odveč, le veliko teže je kadrovsko izvedljiv, zlasti medoddelčno, ker je za te predmete na voljo, če šola ni zelo velika, le kak učitelj. Pa tudi organizacijsko, zlasti kar zadeva urnik, je ta model toliko zahtevnejši, kolikor več predmetov vključuje. (Tudi če vpelje kaka šola zunanjo diferenciacijo, se običajno odloči za setting model, se pravi, da tako diferencira le zgoraj omenjene temeljne učne predmete.) Druge je veliko laže prilagajati zmožnostim in zanimanjem učencev z notranjo diferenciacijo.

Za družboslovne učne predmete je običajno na voljo več individualiziranih učnih gradiv in virov, ki jih učenci sami zmorejo, zlasti zmožnejši, brez neposredne učiteljeve pomoči. Zato pa se lahko toliko več ukvarja s šibkejšimi učenci. Nekaj podobnega velja za naravoslovne učne predmete. V moderni šoli je njihovo mesto v laboratorijih, praktikumih, delavnicah ipd., kjer pretežno skupinsko učno delo nudi velike individualizacijske možnosti. Da ne govorimo o telesni, glasbeni, likovni in tehnični vzgoji, pri katerih je individualno in individualizirano učenje njihova temeljna posebnost.

Razlogi za uvajanje fleksibilne diferenciacije in individualizacije

Največkrat so v ozadju *slabi učni uspehi* pri temeljnih učnih predmetih, zlasti pri matematiki. Spričo tega je prav ta najpogostejši diferencirani učni predmet. Vse šole ugotavljajo, da le notranja diferenciacija na tej stopnji in pri teh učnih predmetih, ko so učne in druge razlike med učenci večje, zahtevnejše, ne zadostuje več. Prvič zato ne, ker tod sama po sebi objektivno nima te moči, a tudi mnogi učitelji nimajo o njej dovolj jasnih teoretičnih in še manj praktičnih predstav, pomoči pa tudi ne. Redka so šolska vodstva in svetovalne službe, ki bi se z njo načrtno in sistematično ukvarjale. Spričo tega večina šol ugotavlja, da je bil osnovni razlog za uvedbo tega modela izrazita neuspešnost pri matematiki, predvsem med učenci, ki so zaključevali šolsko obveznost. "Želeli smo jim pomagati, da bi dosegli minimalno znanje za vpis vsaj v skrajšani program SUI." Šolsko vodstvo neke šole je z vidno osebno prizadetostjo ugotovilo: "Velikost šole, nujnost restriktivnega režima in z njo povezana človeška odtujenost, nemoč učne pomoči stopnjujejo otrokovo stisko, v kateri je samopotrjevanje zlasti šibkejših učencev skoraj nemogoče. Zaradi vse večje časovne stiske, egoizma učnih načrtov, velikega števila učencev in drugega pa je v stiski tudi učitelj. Iz nje se različno rešujejo: od usmeritve, da mora učenec na vsak način napredovati, pa do preostrih kriterijev ocenjevanja, brez upoštevanja individualnih učnih razlik med učenci. Z načrtno fleksibilno diferenciacijo želimo te težave vsaj omiliti, če jih že ne bomo mogli odstraniti."

Toda do mnogih šol bi bili krivični, če bi njihovo izrazitejšo eksplicitno zaskrbljenost za šibkejše učence razumeli na račun njihove nezavzetosti za zmožnejše učence. Enakovredno skrb za ene in druge je najbolj izrazila neka šola s to ugotovitvijo: "Ugotavljamo vedno večje razlike med učnimi sposobnostmi in motiviranostjo učencev in začutili smo veliko odgovornost za kasnejši razvoj in uspeh vseh, zlasti šibkejših in nadarjenih." Spet druga šola:"Predvsem moramo poskrbeti za boljše učence, da ne zapadejo v povprečje."

Kot razlog za uvedbo fleksibilne nivojske diferenciacije so pogosto navedene *nizka učna motiviranost* in *delavnost* večine učencev in pa majhna šolska skrb mnogih staršev. Kar zadeva motiviranost šole, ugotavljajo, da ni šibka le pri slabših učencih, marveč marsikdaj tudi pri zmožnejših. Tudi ti ob nediferenciranem, enotnem pouku niso spodbujeni k večji učni zahtevnosti in ambicioznosti.

Nekaj podobnega velja za mnoge starše. Skrb za šibke učence prepuščajo šoli, z dobrimi se pa tudi hitro zadovoljijo, ker najbrž niti ne razmišljajo, da bi jih bilo treba ali da bi jih bilo možno dodatno učno spodbujati. Mnoge šole si obetajo, da bodo z diferenciacijo te probleme vsaj omilili.

Veliko šol je pripeljala v fleksibilno diferenciacijo neuspešnost *dopolnilnega* in *dodatnega* pouka. Po mnenju večine komajda kaj prispevata k razvoju šibkejših oziroma bolj nadarjenih učencev. Zlasti dopolnilni pouk se marsikje sprevrže v golo ponavljanje rednega pouka. Zato se vrzeli v znanju šibkih učencev še naprej kopičijo, izgubljajo stike s snovjo, kar povzroča, da "motijo pouk in povzročajo velike disciplinske težave". Ker zakon predvideva sankcije, če učenci dopolnilnega pouka ne obiskujejo, ve pa se, "da se mu radi izmikajo", nastajajo z njimi dodatni konflikti.

Z dopolnilnim in z dodatnim poukom se je v šolskem letu 1988/1989 bolj poglobljeno ukvarjala ravnateljica osnovne šole Majde Vrhovnik v Ljubljani A. Likovičeva in ugotovila, predvsem za dopolnilni pouk, naslednje:

"- Učenci so dodatno obremenjeni, pretežno s predurami,

- večina učencev je morala obiskovati dopolnilni pouk iz treh predmetov, torej so imeli trikrat na teden preduro,

- veliko neopravičenih izostankov, torej je odpor učencev,

- rezultati so bili minimalni!

Tudi z dodatnim poukom so bili učenci časovno preobremenjeni. Mnogi so ga obiskovali iz treh predmetov, zato so čas težko usklajevali. Poleg tega imamo te oddelke zelo številčne."

Mnoge šole želijo te težave odpraviti ali vsaj omiliti tako, da potrebo po dopolnilnem in dodatnem pouku presežejo s tem, da ju s predvidenim časom vred vključijo v fleksibilno nivojsko diferenciacijo. Optimalno želijo izrabiti regularni dopoldanski učni čas in s tem zmanjšati obremenitev učencev zunaj tega časa ter učno bolj motivirati in laže pritegniti tudi tiste učence, ki se dopolnilnemu pouku radi izogibljejo.

Načelno imajo te šole prav. Tudi v svetu moderno diferencirane šole dopolnilnega in dodatnega pouka v naši podobi ne poznajo. Skrb za šibke in zmožne učence, kakor tudi za druge, je vključena v redni pouk. Vendar je treba upoštevati, da imajo tam zagotovljene

potrebne pogoje. Ti pa v naših šolah z vpeljano fleksibilno nivojsko diferenciacijo največkrat niso zadostni.

Zaradi tega imajo prav tudi tiste šole, ki se ob uvajanju fleksibilne diferenciacije do ukinjenja dopolnilnega in dodatnega pouka bolj previdno vedejo. Treba je zares premisliti, preden se jima odpovemo. Največkrat ju le časovno skrajšajo in jim določijo nov pomen. Takole pravijo: "Diferenciacija še vedno ne dovoljuje odprave dodatnega in dopolnilnega pouka. Mnenja o tem pa so tudi na šoli različna."

Kar zadeva dopolnilni pouk, je več šol približno takega mnenja: "Dopolnilni pouk naj se izvaja občasno oziroma bolj kot konsultacija učenec - učitelj, da se zapolnijo tiste vrzeli, ki so ostale tudi po nivojskem pouku." Ali: "Dopolnilni pouk imamo še vedno, vendar je namenjen vsem učencem, kadar pridejo s konkretnim problemom." Poseben položaj dobi tudi dodatni pouk: "Dodatni pouk naj ostane le še kot priprava na tekmovanja in na sprejemne izpite." Ali: "Verjetno bo v 8. razredu še naprej potreben dodatni pouk (tekmovanja, sprejemni izpiti)." Ali: "V 1. polletju smo dodatni pouk ukinili, v 2. polletju pa ga ponovno uvedli za učence, ki se bodo vpisali v zahtevnejše programe in kot pripravo na tekmovanja in sprejemne izpite."

Zanimivo je, da je problematika šibkejših in zmožnejših učencev skoraj vsem šolam nekoliko zasenčila skrb za večino, za povprečne učence. Kot da bi že vnaprej vedele, da bodo ti s fleksibilno ali kako drugo diferenciacijo vendarle najmanj pridobili. A so tudi izjeme, kot npr. naslednja: "S fleksibilno učno diferenciacijo želimo pritegniti v bolj poglobljeno delo tudi učence, ki ne bi obiskovali ne dopolnilnega in ne dodatnega pouka." Prav je tako, saj so tudi med temi učenci velike učne razlike.

Pobudniki učne diferenciacije in individualizacije

Iz poročil je razvidno, da so približno enakovredni pobudniki fleksibilne diferenciacije vsi temeljni pedagoški dejavniki na šoli, učitelji, šolska vodstva in svetovalni delavci. Težko je reči, komu gre prednost, je pa možno vsebinsko identificirati njihove vloge. Običajno se začne z izrazitim učnim nezadovoljstvom učiteljev najbolj kritičnih učnih predmetov, zlasti matematike, z občuteno potrebo

po drugačnem in uspešnejšem delu. Na to reagira šolsko vodstvo tako, da zadolži svetovalno službo, naj pripravi o učni diferenciaciji konkretnejšo zamisel. Se pravi, da so za uvajanje učnih inovacij vendarle odločilni šolska vodstva in svetovalni delavci. Kjer jim manjka strokovne usposobljenosti in delovne zagnanosti, se inoviranju učnega dela, s tem pa tudi diferenciaciji slabo piše. Žal je tega po šolah veliko več kot pa neugodnih pogojev, na katere se običajno zgovarjajo. Iz tega sledi, da bi morali, če želimo šolo premakniti naprej, posvečati veliko več pozornosti šolskim vodstvom in svetovalnim delavcem. Za ene in druge je pomembna njihova izhodiščna strokovna kompetentnost, želja po izpopolnjevanju, inovativna ambicioznost in motivacijska ter prepričevalna osebnostna moč, da bi mogli pridobiti za spremembe tudi učiteljstvo.

Nisem pristojen, da ocenjujem šolska vodstva. Smem pa zapisati nekaj besed o šolskih svetovalnih delavcih, zlasti o šolskih pedagogih. Danes sta o njih že možni dve poglavitni ugotovitvi. Prvič, zelo malo je šol, ki so brez šolskega pedagoga ali psihologa uvedle model fleksibilne učne diferenciacije, a še manj je takih, ki bi potem nad njo strokovno bdele in jo nenehno izpopolnjevale. Se pravi, da so bili mnogi šolski svetovalni delavci glavni iniciatorji, organizatorji in usmerjevalci učne diferenciacije, za kar jim gre vse priznanje. In drugič, veliko svetovalnih delavcev je ob tej akciji odpovedalo. Zakaj, bi bilo treba posebej proučiti. Vsekakor zato mnogi niso sami vsega krivi. Marsikatero šolsko vodstvo je dobesedno blokiralo njihova diferenciacijska hotenja. Ne le, da jim ni nudilo opore, da jih ni spodbujalo k temu, v posameznih primerih jih je zaradi neke nerazložljive profesionalne ali statusne ljubosumnosti in šibke delovne odgovornosti tako ali drugače odvračalo od njihove diferenciacijske zavzetosti.

Toda v večini primerov se svetovalni delavci ne morejo otresti lastne odgovornosti, saj se ponekod tudi sami niso dovolj zavzemali oziroma aktivno angažirali za načrtno uvajanje fleksibilne učne diferenciacije. Premalo so razmišljali o njeni nujnosti, a še manj so imeli o njej razčiščene strokovne pojme. Zato ne preseneča, da so se tu in tam prav svetovalni delavci zavzemali za zunanjo diferenciacijo celo že na razredni stopnji ali pa se njenim pobudnikom niso znali strokovno upreti. V ozadju te njihove "marginalnosti" je očitna strokovna stagnacija in z njo povezana nezainteresiranost, ki se ji zelo rada pridruži še šibka delovna zagnanost.

Spričo nepogrešljive vloge zmožnih šolskih svetovalnih delavcev pri inoviranju šole je dokajšnja nenaklonjenost šolskih oblasti do njih nerazumljiva in kratkovidna. Brez številčne in kakovostne krepitve tega strokovnega segmenta, organiziranega znotraj in zunaj šole, si ni mogoče zamišljati izrazitejšega inoviranja našega osnovnega in srednjega šolstva. Vendar bo treba profil šolskih svetovalnih delavcev natančneje opredeliti in ne mešati pod tem nazivom, ki ga običajno razumemo v pomenu pedagoških svetovalnih delavcev, kar vse tri kategorije: socialni delavec, šolski pedagog in šolski psiholog.

Socialnim delavcem je treba dodeliti ustreznejši, ne ožje pedagoško svetovalni status. Glede na naravo njihovega dela jih ni mogoče uvrščati med ožje pedagoške svetovalne delavce. Da ne bom napak razumljen, poudarjam, da so ti prav tako potrebni kot šolski pedagogi in psihologi, čeprav bi bilo treba preučiti, ali je njihovo zdajšnje delovno organiziranje najbolj primerno za čase, ko bo socialna problematika za vedno več učencev vse bolj žgoča in ko jo bo treba povsem konkretno in praktično reševati. Vsekakor pa socialni delavci ne morejo kompetentno odločati o strokovno didaktičnih in pedagoških dilemah šol, npr. o že spredaj navedenem primeru, ali naj šola uvede setting model zunanje diferenciacije ali ne.

Spričo tega tudi ni prav, da republiška statistika ne prikazuje ločeno številčnosti posameznih profilov šolskih svetovalnih delavcev. Posledica tega je sorazmerno visoka številka teh delavcev, s katero operirajo šolske oblasti, ko trdijo, da jih je že tako preveč in da jih je glede na njihovo število premalo čutiti v prenovi osnovne šole. V resnici pa je teh, na katerih sloni ta prenova, se pravi šolskih pedagogov in psihologov, sorazmerno veliko manj kot pa socialnih delavcev. Prav to ugotavlja v svojem poročilu ravnatelj neke šole, ko pravi: "Mnoge šole imajo le socialne delavce, ki niso ustrezen profil za to vrsto (misli na učno diferenciacijo, F.S.) šolskega dela."

Priprave na učno diferenciacijo in individualizacijo

Tudi za učno diferenciacijo velja, da zagotavljajo dobre priprave že polovico njenega uspeha. Zlasti z učno novostjo nikakor ne bi smeli improvizirati. Če učitelj že v prvem kontaktu z njo ne spozna in doživi njenih prednosti, a tudi zahtev, ga bomo kasneje težko ponovno pridobili ne le za njo, marveč bo vse bolj nezaupljiv tudi

do drugih. Zaradi tega je treba pripravam za uvajanje učne diferenciacije nameniti veliko pozornosti in dovolj časa. Po zdajšnjih izkušnjah so potrebovale šole od prve zamisli o njej pa do njene praktične izpeljave okoli 6 mesecev. Priprave morajo obsegati konceptualno, informativno motivacijsko, organizacijsko, programsko, tehnično in verifikacijsko stran učne diferenciacije ter še zlasti usposabljanje učiteljev in strokovno pomoč.

a) Konceptualna priprava

Njeno bistvo je v tem, da se predvsem šolski svetovalni delavci skupaj z vodstvom šole ali pa vodstvo šole samo, če je brez svetovalnega delavca, študijsko poglobijo v ustrezno strokovno literaturo in v obstoječe domače izkušnje. Šele na podlagi temeljite seznanitve z vsemi sistemi učne diferenciacije, z njihovimi možnostmi, zahtevami, prednostmi in slabostmi se bodo mogli odločiti za najustreznejšega. V ta študijski team bo marsikje možno vključiti tudi kakega teoretično bolj razgledanega in dovzetnega učitelja, predvsem pa ustreznega strokovnjaka od zunaj. Povsod tam, kjer so se diferenciacije lotili na tak način, so primernost zunanje diferenciacije v osnovni šoli hitro izključili in se odločili za fleksibilno diferenciacijo oziroma za model sukcesivnega kombiniranja temeljnega in nivojskega pouka.

Konceptualne priprave, ki se za zdaj le okvirno dotikajo tudi razreda in predmeta diferenciacije, se ne smejo zaustaviti le pri tem modelu, kar se v današnji praksi največkrat dogaja. Fleksibilna diferenciacija vključuje tudi *druge modele,* npr. programirano in računalniško vodeni pouk, projektni pouk, fakultativni pouk, interesne dejavnosti ter dopolnilni in dodatni pouk, če omenim le te, ki jih šole že poznajo in v glavnem tudi izvajajo. Pomembno je poudariti, da je fleksibilna diferenciacija zares plodna le, če je čim bolj celovita in pestra, da bi se mogli različni modeli med seboj kombinirati in dopolnjevati. Sodeč po zdajšnjih izkušnjah, se šole tega premalo zavedajo in ob uvajanju fleksibilnega nivojskega pouka druge modele zanemarjajo ali pa jih z njim ne povezujejo.

Nekaj podobnega se dogaja tudi z notranjo diferenciacijo. Šole, ki so vpeljale fleksibilno, na notranjo rade pozabijo, čeprav je spet jasno, da brez hkratnega upoštevanja slednje in kombiniranja s fleksibilno, zlasti pri temeljnem pouku, tudi vseh prednosti fleksibilnega nivojskega pouka ne bo možno izkoristiti.

O teh vprašanjih mora organizirati pripravljalni ali projektni team znotraj sebe več razprav in kolikor je le možno razčistiti vse

konceptualne dileme. Šele potem, ko je zamisel zrela in jasna njenim nosilcem, je treba iti z njo med neposredne udeležence pouka, oziroma med tiste, ki jih bo diferenciacija neposredno zajela. Brez njih od tod naprej potek priprav ne more biti uspešen.

b) Informativno motivacijska priprava

Njen namen je temeljito seznaniti s fleksibilno učno diferenciacijo in še zlasti z izbranim modelom sukcesivnega kombiniranja temeljnega in nivojskega pouka vse (so)udeležence pouka in jih po tej poti pridobiti za tvorno sodelovanje. Razume se, da se vsebinski in izvedbeni akcenti tega informiranja vsakega izmed njih razlikujejo, pač glede na njihovo učno vlogo.

Največ pozornosti je treba nameniti seznanjanju in motiviranju *učiteljev.* Pri tem nas mora voditi temeljno vodilo, da se svobodno in prostovoljno odločijo iz lastnega prepričanja. Na pedagoškem profesionalnem področju ni mogoče s silo nič dobrega storiti. Vzgajanje in izobraževanje je ekscelentna ustvarjalna dejavnost, ustvarjati pa mora le svoboden človek, tisti, ki je o nečem prepričan, tedaj tudi umsko, duhovno, čustveno in hotenjsko vznemirjen ter angažiran. Argumentirano informiranje in prepričevanje postopno paralizirajo še pogosto rigidnost, ukalupljenost v apriorizme in predsodke, raznovrstne fiksacije in blokade, nesamokritičnost ipd. posameznih učiteljev. V naši osnovni šoli je že viden proces notranje kakovostne diferenciacije. Vedno več je ravnateljev in učiteljev, ki prednjačijo v inoviranju vzgojno-izobraževalnega dela in zanj vse bolj pridobivajo tudi druge. Tak je naravni proces rasti pedagoške kvalitete in njemu je treba podrediti tudi uvajanje učne diferenciacije. Ob tem pa je treba poudariti, da inovativne mlačnosti mnogih učiteljev ni treba kar počez obsojati. Največkrat je izraz poštenosti, odgovornosti in kritičnosti do svojega dela, zaupanja v znano in skeptičnosti do neznanega ali premalo preverjenega. Dokler ni prepričan v neko novost, učitelj z njo nerad eksperimentira, ker se boji, da bi učencem več škodovala kot koristila.

Potem ko je že jasno, kateri razred(i) in predmet(i) bodo šli v fleksibilno diferenciacijo, je treba z njo ustrezno seznaniti tudi *učence* in njihove *starše* oziroma pridobiti soglasje tudi od njih.

Za to stopnjo priprav, zlasti učiteljev, nam je na voljo več izvedbenih možnosti. Nikakor se ne bi smeli zaustaviti le pri verbalno receptivnih, npr. pri predavanjih in konferencah, ki so sicer tudi

potrebne. Vključiti je treba več aktivnejših, operativnejših informacijskih oblik, kot so razgovori po predmetnih skupinah, seminarji z delavnicami, osebni študij literature, izmenjava izkušenj s tistimi, ki učno delo že diferencirajo, predvsem pa hospitiranje pri njihovem delu, oglede razstav ipd. Tudi kaka anketa bo dobrodošla, da bi iz nje spoznali, kaj je učiteljem, učencem in staršem najmanj poznano, kje čutijo najtrše probleme, skratka, kaj jih najbolj zanima.

Kako pomembna je ta priprava, je razvidno tudi iz naslednje ugotovitve neke šolske pedagoginje: "Ugotavljam, da je izpolnjen prvi pogoj za uvedbo fleksibilne diferenciacije, to je interes učiteljev, njihova solidna poučenost in posluh vodstva šole za novitete."

c) Organizacijska priprava

Morda sodi ta med najzahtevnejše priprave, ki jih morajo opraviti predvsem šolska vodstva in svetovalni delavci. Ker fleksibilne diferenciacije, tako kot nobene novosti, ni dobro frontalno vpeljati, tudi če bi imeli zanjo potrebne pogoje, je treba ugotoviti, kje je najnujnejša, kolikšni so dani pogoji in ali obstajajo ti tudi še za njeno postopno širjenje na druge razrede in predmete.

Ob tem odločanju se pogosto pojavi dilema, ali speljati fleksibilno nivojsko diferenciacijo nekega učnega predmeta optimalno le v enem razredu, se pravi na treh ali celo štirih nivojih in z 1/3 učnega časa, ali pa bolj skromno, zato pa še v kakem razredu. Na rešitev te dileme vpliva veliko, za neko učno okolje povsem posebnih okoliščin. Toda na splošno menim, da je pravičnejše obstoječe možnosti porazdeliti, da bi bilo deležno diferenciacije več učencev. Na pedagoškem področju je zelo nevarno mini-maksi razmišljanje in odločanje, ki enim ne da nič, drugim pa vse.

Poleg znanja in dobre volje so za fleksibilno diferenciacijo najpomembnejši pogoji. Ti nikjer niso optimalni, se pa razlikujejo od šole do šole. Razdeliti bi jih mogli na kadrovske, prostorske, didaktične in finančne.

Večina šol toži, da *nima na voljo učitelja* za tretjo nivojsko skupino. Zaradi tega se jih mora toliko zadovoljiti le z dvema nivojema. Pogosto ta ugovor drži, vselej pa ne. Pri iskanju tretjega ali četrtega učitelja so nekatere šole izjemno iznajdljive. Pomagajo si bodisi z ravnateljem, njegovim pomočnikom, svetovalnim delavcem, z učiteljem sorodnega predmeta (npr. pri matematiki s fizikom), s knjižničarko, z upokojenim učiteljem, s kakim pedagoško nadarjenim

odličnim učencem in še s kom. Na splošno si šole premalo pomagajo s posrednim vodenjem najzmožnejših skupin. Takemu samovodenju premalo zaupajo. Res je zanj premalo didaktičnega gradiva, samoročno pripravljanje le-tega pa zahteva od učiteljev veliko časa.

V podobne kadrovske zagate padejo šole, če nimajo na voljo rezervne moči, kadar kak regularni učitelj iz kakršnegakoli vzroka manjka. Zaradi tega se celotna diferenciacijska struktura podre, saj tudi navzoči ne morejo funkcionirati. Vsaj v takih primerih bi šolska vodstva morala in največkrat tudi mogla najti nadomestitev.

Veliko manj tožijo šole zaradi pomanjkanja *prostorov.* Te razmere so se v zadnjem obdobju bistveno izboljšale, a tudi šole so zelo iznajdljive. Ker so pri nivojskem pouku tudi manjše skupine, je možno uporabiti kak, za določen učni predmet netipičen prostor, npr. knjižnico, laboratorij, kabinet ipd. Pa vendar se najdejo šole, ki imajo zadovoljive kadrovske pogoje, a zaradi dvoizmenskega pouka (prostorska stiska) ne morejo v fleksibilno diferenciacijo. V teh primerih bi mogle podpreti diferenciacijo s še enim občasnim učiteljem v razredu.

Veliko teže je spet z *didaktičnimi gradivi,* zlasti z diferenciranimi, potrebnimi predvsem za indirektno učno vodenje, zlasti zmožnejših nivojskih skupin. Tisto, kar je učiteljem na voljo, npr. nekaj učnih listov za slovenski jezik, zbirke nalog pri matematiki iz Preseka, je sicer dragoceno, vendar premalo. Primanjkuje delovnih zvezkov, učnih listov, nalog, vaj, testov, poljudnejše strokovne revialne in druge literature, prav tako pa tudi tehničnih sredstev in programov zanje, vse do računalnikov. Brez sodobne učne tehnologije pa je sodoben pouk težko izvedljiv, kar velja tudi za fleksibilno nivojsko diferenciacijo. Rešuje jo izjemna zavzetost učiteljev, "saj si morajo večino nalog in drugih pripomočkov sami izdelati in poiskati". Ob takih razmerah manjka realistična podlaga naslednjemu optimističnemu prepričanju: "Kljub vsem pomanjkljivostim pa je najpomembnejša motivacija in dobra volja učiteljev, da spremenijo odnos do učencev in da jim naredijo šolo zanimivo in privlačno."

Brez zadovoljivih *delovnih pogojev* in spodobnega *nagrajevanja učiteljev* tudi učiteljeva motiviranost in dobra volja sčasoma splahnita. Ker šolske oblasti teh vprašanj ne rešujejo v dovoljni meri, navdaja človeka dvom, ali sploh mislijo zares, ko obljubljajo moderno osnovno šolo. Težko si je predstavljati, da ne bi znale uskladiti dveh temeljnih logično komplementarnih aksiomov,

namreč, da kvalitetna šola ne more biti poceni in da si že tako slabo nagrajevano učiteljstvo ni pripravljeno nalagati dodatnih brezplačnih bremen.

Mnoge šole so spričo dozdajšnje svoje relativne finančne samostojnosti še našle kak fičnik za spodbujanje učne diferenciacije. Bila bi velika škoda, če bi jim nov sistem financiranja vzel še ta skromni finančni vir.

č) Programska priprava

Po organizacijski pripravi, ko so jasni in zagotovljeni temeljni pogoji in v skladu z njimi tudi obseg fleksibilne nivojske diferenciacije, je na vrsti programska priprava. Ta je povezana z vsebinskimi in metodičnimi stranmi sukcesivnega kombiniranja temeljnega in nivojskega pouka, a tudi z drugimi aktualnimi modeli fleksibilne diferenciacije, npr. z dopolnilnim in dodatnim poukom.

Za razliko od prejšnjih, ki so časovno locirane predvsem na začetek uvajanja diferenciacije in se kasneje le po potrebi aktivirajo, je programska priprava trajna, kar vsakodnevna in v glavnem na ramenih učiteljev. S tem kajpak ni rečeno, da se šolskih vodstev in svetovalnih delavcev ne tiče. Nasprotno, čim bolj naj se vključujejo in po svojih močeh pomagajo učiteljskim teamom. Poudarjam, teamov, kajti brez tesnega sodelovanja vseh zainteresiranih učiteljev - ta kooperacija je ena od najvrednejših pridobitev fleksibilne učne diferenciacije - te priprave, razumljivo, ne morejo biti uspešne. Ukvarjati se morajo z marsičim, vendar v prvi vrsti z:

- delitvijo dela med učitelji,
- mikro analizo učne vsebine in oblikovanjem učnih ciljev,
- izdelavo kriterijev za nivojsko delitev učencev,
- izdelavo ocenjevalnih kriterijev,
- pripravo diferenciranih učnih pripomočkov in
- izdelavo učnih priprav.

Z delitvijo dela je mišljeno, kdo bo prevzel bolj in kdo manj zahtevno nivojsko učno skupino. Dobro je, da je to od vsega začetka jasno, da bi se mogli učitelji med nadaljnjimi pripravami bolj osredotočiti vsak na svojo nivojsko skupino. V svetu je ta delitev pogosto prestižnostni problem. Po poročilih šol se nekaj teh znakov kaže že tudi pri nas. Običajno se misli, da je poučevati učno zmožnejše učence bolj ugledno - ti predsodki in mentaliteta izvirajo

iz zunanje diferenciacije - zato se šibkejših učnih skupin učitelji radi otepajo.

Za rešitev tega vprašanja so tri možnosti. Najbolje je, če učitelji omenjenim predsodkom ne podlegajo in si razdelijo nivojske skupine po njihovi osebnostni in strokovni afiniteti do njih. Enim bolj leži učno delo z zmožnejšimi, drugim s povprečnimi in tretjim s šibkejšimi učenci. Zato je pravilno, da sta se "učitelja sama odločila za delo v 1. in 2. skupini. Razdelitev je zanju trajna; 2. skupino je prevzel učitelj, ki ima učence tudi pri dodatnem pouku in sodeluje tudi pri izdelavi zbirke nalog za matematiko v okviru Zavoda za šolstvo". Ali: "Vodenje povprečno sposobnih učencev so prevzeli učitelji, ki sicer poučujejo v oddelkih, drugi so glede na nagnjenja prevzeli šibkejše oziroma nadarjene učence."

Zlasti za šibkejše učence je bistveno, da pridejo v prave roke, se pravi, k učitelju, ki je osebnostno strpen in potrpežljiv, čuteč in pomirjajoč, razumevajoč in uravnovešen. Le tak učitelj se more vživeti v "marginalni" položaj teh učencev, jih nenehno spodbujati, vanje zaupati in nikoli obupati. Po drugi strani pa mora biti strokovno temeljit, z razvitim smislom za temeljno, bistveno, (minimalno), predvsem pa metodično izjemno usposobljen in ustvarjalen. Za takega učitelja je največje profesionalno zadovoljstvo, če potegne čim več teh učencev na čim višjo temeljno učno raven.

Jasno je, da morajo znati ceniti ta prizadevanja in uspehe tudi šolska vodstva in druge strokovne šolske službe, da ne bi teh učiteljev v ničemer diskriminirala. Kdor ve, kako garaško je učno delo s temi učenci, ki je navzven veliko manj in šele kasneje zaznavno, kaj takega tudi ne bo poskušal.

Če se učitelji ne morejo sporazumeti o delitvi dela na podlagi omenjenega osebnostno strokovnega merila, bodo morda našli sicer manj ugodno rešitev v rotiranju, vendar le po enem šolskem letu. Menjavanje vodenja učnih skupin med letom vnaša za učence in učitelje preveč neprijetnih sprememb, da ne bi škodljivo vplivale na njihovo učno delo. Zato težko soglašam z naslednjo prakso na neki šoli: "V nivojski skupini 1 in v nivojski skupini 2 se učiteljici tedensko menjavata, kar je bila želja tako učencev kot obeh učiteljic."

Šele v skrajnem primeru, če se učitelji nikakor ne morejo sporazumno porazdeliti, naj se vplete šolsko vodstvo, vendar le s prepričevanjem in morda z dodatnim nagrajevanjem tistega, ki bo sprejel nezaželeno učno skupino. Da mora kdaj pa kdaj posredovati

tudi šolsko vodstvo, je razvidno iz naslednje informacije: "Delitev dela učiteljev med posameznimi nivojskimi skupinami so predlagali matematiki in slavisti sami, za angleški jezik pa vodstvo šole." Kako je predlagalo, ni razvidno.

Mikro analiza učne vsebine obsega predvsem dvoje. Najprej je treba izluščiti njene temeljne, za določeno učno stopnjo relevantne logične kategorije, se pravi, kaj je v njej z vidika spoznavne pomembnosti elementarno, fundamentalno in strukturalno ter kolikšna je njihova vrednostna (vzgojna) teža. Elementarne so tiste informacije, brez katerih ni mogoče razumeti fundamentalnih posplošitev (pojmov, zakonov, definicij, povzetkov ipd.), brez teh pa ne logične strukture oziroma osi ali rdeče niti neke zaokrožene učne teme →poglavja →predmeta. Te spoznavno logične snovne sestavine so temeljno učno sredstvo sodobnega hevrističnega didaktičnega koncepta, katerega težišče ni v spoznavnem informiranju, marveč v kognitivnem in siceršnjem formiranju. V tem duhu poteka tudi oblikovanje učnih ciljev.

Drugi namen mikro analize je razmejitev med temeljno in nivojsko učno vsebino, med tem, kar bo obravnavano skupaj, v heterogenih razredih ali oddelkih, in onim, kar bo podlaga nivojskega pouka že v povprečni, a še zlasti v najvišji učni skupini. Ponekod je opaziti, da se učitelji o razmejitvah med temeljno in dodatno učno ravnjo premalo dogovorijo, a še manj usklajujejo potek temeljnega pouka, da bi bil v vseh paralelkah obsežnostno, globinsko in časovno sinhroniziran. "Težave so v usklajevanju temeljnega in nivojskega pouka; če temeljni v eni paralelki zaostaja, nivojski težko napreduje," je pripomnila neka šola. Toda to sinhronizacijo večkrat motijo šolska vodstva. Taka je skupna ugotovitev učiteljev matematike: "Različne motnje (npr. tečaji, zdravniški pregledi in drugo) se po paralelkah ne ujemajo. Zato prihaja do časovne neusklajenosti temeljnega dela pouka, do čakanja ali spuščanja snovi."

Res je, kar zahtevajo in ugotavljajo vse šole, da bi zlasti temeljna, skupna učna vsebina morala biti razvidna že iz tako imenovanih učnociljnih učnih načrtov oziroma iz katalogov znanj, čeprav vsega z njimi tudi ni mogoče določiti. Vsekakor pa velja, da je "učitelju težko razporejati snov in nadgrajevati težje vsebine v okviru posamezne nivojske skupine, ker ne ve, v kakšne okvire naj jo postavi".

Z zadovoljstvom moremo ugotoviti, da so učitelji matematike na predmetni stopnji osnovne šole v tem pogledu že na boljšem. S

tem ne zanikam, da je morda kaj podobnega še pri kakem predmetu, a ga ne poznam. I. Galun in sodelavci J. Hribernik, A. Jarc, Z. Stupan, M. Štuklek, M. Hren in J. Kustec, V. Arnejčič, S. Kovačič in M. Škerget so določili učnociljne ravni celotne matematične učne snovi od 5. do 8. razreda, s tem pa tudi njeno zahtevnost, pomembnost in obveznost (Galun, 1990). S simbolom T so označeni temeljni učni cilji, s simbolom N nekoliko zahtevnejši in s simbolom Z zahtevnejši učni cilji. Poleg tega je označeno, na kateri kognitivni (spoznavni) ravni naj bodo obravnavane posamezne učne teme: ali zadostuje informativno obvladanje, ali pa je treba težiti k zahtevnejšim matematičnim namenom, se pravi, razvijanje kritičnosti, sposobnosti za dokazovanje oziroma preverjanje resničnosti matematičnih trditev, praktične uporabe znanja ipd. Za učne cilje nekaterih razredov je zanimivo tudi kvantitativno razmerje med posameznimi cilji. Tako je temeljnih (T), ki so posebej pomembni za učenčev nadaljnji napredek pri matematiki, približno polovica, Z - ciljev je približno desetina, ostali pa so N - cilji.

Na podlagi teh diferenciranih učnih ciljev so učitelji na enem od seminarjev veliko laže sestavili nekaj variantnih učnih ciljev za temeljni in nivojski matematični pouk (Priloga I).

Učitelji večine drugih učnih predmetov nimajo te možnosti, da bi se pri pripravljanju delovnih načrtov za diferenciran pouk mogli nasloniti na že razmejene temeljne in nivojske učne vsebine oziroma cilje. Dokler to delo ne bo opravljeno zunaj šol, in najbrž za marsikateri učni predmet to še ne bo kmalu, ga morajo pač opraviti učitelji sami v okviru obravnavane programske priprave za fleksibilno nivojsko diferenciacijo. Za primer take priprave navedimo diferencirani načrt pouka pri slovenskem jeziku, ki sta ga pripravili V. Črešnik in D. Kralj, osn. šola Bibe Röck Šoštanj, za učno temo Ustno in pisno sporočanje, obogateno z deli Cirila Kosmača (Priloga II).

Iz tematske priprave je razvidno, da sta si avtorici zamislili obravnavo te teme tako, da poteka približno polovica učnih enot s skupnimi učnimi cilji, vendar notranje diferencirano (npr. lažje in težje naloge), ostale pa v obliki nivojske diferenciacije na dveh ravneh (A, B). Toda še vedno gre za sukcesivno kombiniranje temeljnega in nivojskega pouka, vendar za tisto varianto, ko poteka nekaj učnih enot v celoti nivojsko, za temeljni pouk, kot predhodnico, pa moramo šteti nediferencirano obravnavane učne enote. Vse drugo pa je razvidno iz priloge, kamor so uvrščene le priprave za diferencirane učne ure.

Mikro analiziranje učne vsebine in njeno razvrščanje na temeljno in dodatno raven zahteva od učiteljev veliko preudarnosti in uzaveščenih individualnih izkušenj, da temeljne učne ravni ne bi prenizko, a tudi ne previsoko določili. Verjamem ugotovitvi neke šole, da je bilo "graduiranje - razmejevanje učnih ciljev na temeljne in nivojske - najzahtevnejše strokovno opravilo; učitelju so bile najbolj v pomoč lastne izkušnje, temeljito poznavanje učnega načrta za matematiko v osnovni šoli, poznavanje splošnih razvojnih zmožnosti otrok in konkretnega oddelka ter posameznih učencev v njem. V pomoč je bil učiteljema tudi katalog temeljnih znanj za 6. r., ki sta ga pripravila PF Maribor in Zavod RS za šolstvo, OE Maribor". O temeljni ravni kasneje.

Nekoliko laže je načrtovati višje nivojske učne cilje, ker je s temeljnimi že določena spodnja učna meja, zgornja pa je odvisna od individualnih učnih zmožnosti učencev, ki pa so zelo relativne. Zato so dodatne učne vsebine manj prilagodljive, če so togo in dolgoročno načrtovane. In še eno opozorilo ne bo odveč. Pri izbiranju učnih tem, ki jih je treba razdeliti na temeljno in dodatno učno raven, šole rade zapadajo v dve skrajnosti: ponekod razdelijo na nivoje vse teme, drugod pa je takih tem premalo. V vsaki skrajnosti je le del utemeljenosti. Dobro je treba razmisliti, katere učne teme so kar v celoti potrebne vsem učencem in so zato obravnavane nediferencirano, "enotno" za vse učence, in katere je po drugi strani možno in treba v celoti nameniti le zmožnejšim učencem, ostalim pa nič. Te meje ni mogoče apriori in za vse učne teme enako potegniti, saj je močno odvisna od posameznih učnih predmetov. Pri tistih z zelo sklenjeno logično zgradbo (npr. matematika, slovnica) bo manj tem, ki bi jih mogli v celoti nameniti le zmožnejšim učencem. S tem bi povzročili pri ostalih občutne logične učne vrzeli in s tem teže razumevanje naslednjih učnih tem. Manj je teh nevarnosti pri učnih predmetih z rahlejšimi logično sistematskimi vezmi. Take so predvsem družboslovne in vzgojne učne vsebine, ki pa tako niso pogosto fleksibilno nivojsko diferencirane.

Ko je opravljena mikro analiza učne vsebine oziroma vsebinska učna priprava za fleksibilno nivojsko diferenciacijo, je potem laže pripraviti še *kriterije za delitev učencev* v nivojske skupine, kakor tudi *kriterije preverjanja in ocenjevanja.*

Eni in drugi morajo biti teamsko pripravljeni, čim bolj prožni in s poudarkom bolj na zmožnostih in sposobnostih kot na golem verbalno informativnem znanju. Upoštevajo naj ne le učni načrt,

marveč tudi učenčeve zunajšolske učne interese in samoizobraževalno znanje. V šoli se pogosto dogaja, da se tisto, kar si pridobi učenec v glasbeni šoli, športnem klubu, pri privatnem učenju tujega jezika ipd., zelo malo upošteva.

Na uvrstitev učencev v nivojske skupine naj vpliva več dejavnikov. Gotovo je, zlasti za začetno uvrstitev, najpomembnejši učni uspeh učencev pri temeljnem pouku, v kasnejšem prehajanju iz skupine v skupino pa seveda tudi njihov uspeh pri nivojskem pouku. Ker mora biti temeljni pouk dveh ali več paralelk čim bolj usklajen, je tesno sodelovanje učiteljev neizbežno. Za vse paralelke morajo skupno določiti enako temeljno učno raven, a tudi kasneje naj bo nivojski pouk čim bolj sinhroniziran, da učna zahtevnost med nivoji ne bo prevelika niti preskromna. Za vse paralelke je treba pripraviti enotne razvrstitvene kriterije in tudi vsebinsko enake preizkuse znanja pred oblikovanjem nivojskih skupin. Za primer takega preizkusa, ki so ga sestavili učitelji matematike v 7. r. na nekem seminarju, glej Prilogo III.

Četudi je učni uspeh najpomembnejši kriterij za razvrščanje učencev v nivojske skupine, to ne pomeni, da je edini. Tudi učenčevih želja in zanimanj ter mnenja njegovih staršev ne smemo omalovaževati. Učitelji in svetovalni delavci naj učencem čim bolj argumentirano in prepričevalno svetujejo, katera skupina bi bila za tega ali onega najbolj ustrezna, toda konkretno odločitev naj prepustijo njim samim. Ta svoboda učencev je pomembna, da jih razvrščevalni kriteriji ne bi priklenili na to ali ono skupino. Omogočiti jim morajo prehode, in to ne le navzdol, marveč tudi navzgor. Ti, zlasti slednji, so laže obvladljivi po krajših snovnih delih, po poglavjih. Ker se učenčeve zmožnosti in zanimanje do njih spreminjajo, pri enem uspeva bolj, pri drugem manj, naj bodo ti prehodi kolikor se le da kontinuirani, časovno neomejeni.

V tej zvezi je aktualno vprašanje pripravljalnega obdobja, se pravi, kako dolgo je treba pred uvedbo nivojskega pouka učence spoznavati. Ni dobro, če se uvede nivojsko učno delo kar takoj v začetku leta, ko učenci še niso vpeljani in jih učitelji tudi še ne poznajo. Predolgo opazovalno obdobje pa tudi ni koristno, saj zanemarja individualne učne razlike med učenci. Učitelji morajo sami najti najbolj optimalno časovno rešitev, upoštevajoč vrsto konkretnih okoliščin.

Če je za kriterije, po katerih se učenci uvrščajo po nivojskih skupinah, razumljivo, da morajo biti nared od vsega začetka, pa s pripravo

ocenjevalnih kriterijev učitelji radi zamujajo. Res je, da imajo za pripravo teh kriterijev in instrumentov nekaj več časa. A ker smo dejali, naj bodo prehodi med skupinami čim bolj prožni, časovno čim manj omejevani, je razumljivo, da je tudi preverjanje treba pogosteje opraviti in ga po funkciji in času ločiti od regularnega ocenjevanja. Vsekakor pa je dobro, če so kriteriji obojega zgodaj znani, da bi bilo učencem in njihovim staršem čim prej jasno, kakšno in katero znanje bo v ospredju preverjanja in ocenjevanja. Za primer nivojskih ocenjevalnih nalog iz matematike, ki jih je sestavila Zvonka Murko, osn. šola Slovenj Gradec, glej Prilogo IV.

Že na drugem mestu smo omenili, kako slabo so šole preskrbljene s sodobno *učno tehnologijo*. To je po mnenju učiteljstva in šolskih vodstev glavna ovira fleksibilne učne diferenciacije, saj si morajo večino diferenciranega tekstovnega didaktičnega materiala sami izdelati. Da je "aktiv učiteljev matematike iz razpoložljivih učbenikov in knjižic diferenciral naloge, sestavil učne liste, minimalne kriterije in druge pripomočke", ni na mnogih šolah nobena redkost več. Res je, da jim to delo nekoliko olajša teamsko sodelovanje. Zaradi te medsebojne pomoči je marsikateri učni pripomoček zlezel iz doslej zaklenjenega učiteljevega predala, iz njegove osebne rabe v skupno korist več učiteljev. Toda to dejstvo problema ne rešuje. "Preveč pričakujemo in obremenjujemo učitelja", je splošna ugotovitev šol. Zato so še kako utemeljene njihove zahteve: "Svoje morajo opraviti tudi drugi. Pripravljanje učnih gradiv za klasičen in diferenciran pouk bi morala biti prva skrb Zavoda za šolstvo." Njegovi strokovnjaki bi morali zb(i)rati vsa ta bogata gradiva po šolah, jih morebiti dopolniti in kompletirati ter nato razmnožena spet vrniti praksi.

Pomembna sestavina teamskega sodelovanja učiteljev naj bodo tudi *kratkoročne učne priprave*, se pravi, za vsako učno enoto (uro), tako za temeljni kot nivojski pouk. Po izkušnjah sodeč, niso dovolj sinhronizirane, zlasti ne za temeljni pouk. Pa bi morale biti, predvsem vsebinsko-snovno, medtem ko so metodične izpeljave pouka lahko različne, prilagojene metodičnim posebnostim učiteljev.

Samo po sebi se razume, da je nivojsko delo zelo otežkočeno, če temeljni pouk po paralelkah ni izravnan. Prav tako nastopijo težave, če učitelji ne uskladijo nivojev pouka, če ne poznajo vseh nivojev, če jih vsak zase normira. Posledice takega solizma so lahko prevelike ali premajhne razlike med nivoji, nepoznavanje le-teh pa otežuje temeljni pouk naslednje učne vsebine in seveda individualizirano preverjanje ter ocenjevanje. Primer take sinhronizirane priprave za

temeljni in nivojski pouk (2 nivoja) pri pouku angleškega jezika je razviden iz učne priprave N. Ješovnik, osnovna šola Benedikt (Priloga V).

d) Tehnična priprava

Od vseh njenih sestavin, npr. prostor in njegova tehnična opremljenost, ki smo ju že omenili, je gotovo najzahtevnejša *priprava urnika.* Ta se s fleksibilno nivojsko diferenciacijo močno sprobleматizira. Gre za to, da je treba urniško sinhronizirati hkratni učni potek vseh nivojskih skupin in predvideti kako prosto uro za "dodatnega" učitelja. Kolikor več je učnih predmetov, ki so nivojsko diferencirani in v več razredih, težja je urniška uskladitev. Še bolj je otežena tam, kjer je pomanjkanje učnih moči in učnih prostorov. Dokler je vpeljana ta diferenciacija le za posamezen učni predmet in le v kakem razredu, šolam sestavljanje urnika ne dela posebnih preglavic. V pomoč jim je še računalniški program Urnik, ki omogoča razrešitev težjih problemov. Toda, poudarjajo šole, "če bi se odločili za nivojski pouk v več razredih in pri več predmetih, bi v klasični poldnevni organizaciji pouka zelo težko sestavili urnik tako, da bi v vseh oddelkih imeli hkrati določene predmete".

Kot primer, kako rešujejo posamezne šole problem urnika, navajam nekaj njegovih konkretnih izpeljav:

- "Nivojski pouk izvajamo pri matematiki in slovenskem jeziku vsak teden četrto uro. Najbolj ugoden dan je petek. Organizacija ur pri angleščini pa je malo drugačna. Tu imamo tri oddelke (6. a,b,c) in le dve tovarišici. Tudi tu so tri pedagoške ure klasične. Nivojska ura pa je vsak 2. in 4. torek v mesecu, za oba nivoja hkrati, in sicer:

  2. torek, program I in program II/a,

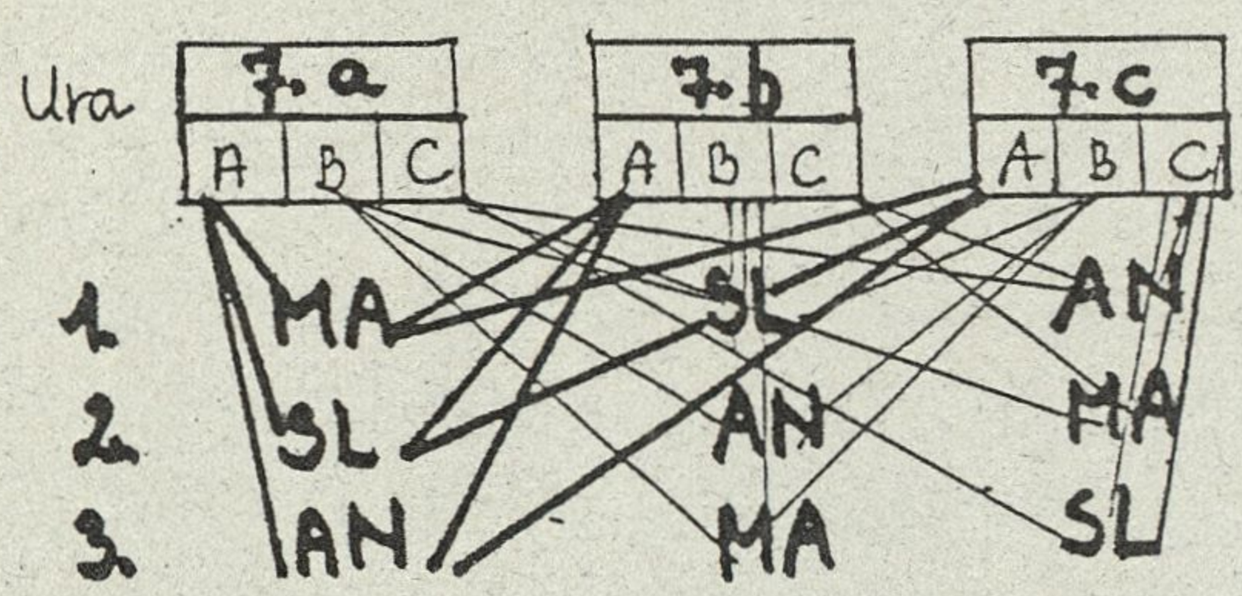
  4. torek, program II/b in program III."

- "Urnik smo uredili tako, da imata učitelja v oddelkih, kjer poteka nivojski pouk, vse 4 ure na teden matematiko isto uro, zato lahko poljubno načrtujeta temeljni in nivojski pouk po urah."

- "Fleksibilno diferenciacijo pouka matematike v enem oddelku 6.r. smo izvajali tako, da smo imeli tedensko 2 uri temeljnega in 2 uri nivojskega pouka. Uri nivojskega pouka smo izpeljali v urniku vsakokrat kot prvo in zadnjo uro. Težava je bila le v tem, da je bila zadnja ura 6. ura v urniku in so bili učenci že utrujeni."

- "Vse potrebno smo upoštevali že pri pripravi urnika, tako da si ure MA in SL sledijo ena za drugo (npr. A skupina ima 1. uro SL, 2. pa MA; B skupina pa obratno: 1. uro MA, 2. uro pa SL). Pogoj je, da učita oba učitelja v dveh paralelkah."
- Zelo ugoden je naslednji urnik. Gre za nivojski pouk matematike, slovenščine, angleščine in fizike. Nivojski pouk poteka v torkih in sredah tako, da so v prvih treh urah speljani vsi trije nivoji pri vseh treh predmetih in v vseh treh paralelkah, le da je v sredah namesto angleščine (ima manj tedenskih ur) vključena fizika.

Torek

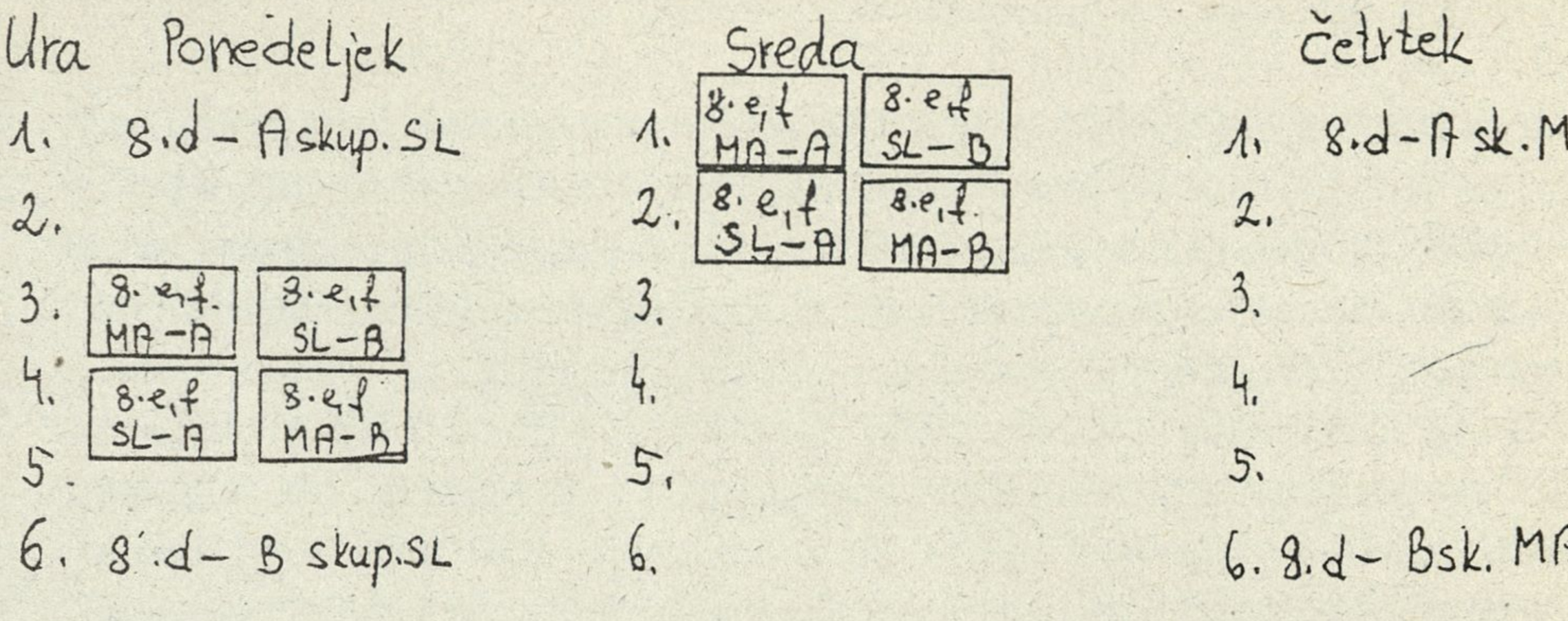


Sreda

	7.a (A B C)	7.b (A B C)	7.c (A B C)
1.	FI	MA	SL
2.	MA	SL	FI
3.	SL	FI	MA

A skupina ima urnik 7.a razreda,
B -"- 7.b -"-
C -"- 7.c -"-

- V naslednjem urniku gre za dvonivojsko diferenciacijo matematike in slovenščine v treh paralelkah 8. r. Posebnost je v tem, da poteka diferenciacija za 8.e in 8.f paralelki medoddelčno, v 8. d paralelki pa je organiziran nivojski pouk znotraj ene same paralelke, in sicer dvakrat tedensko 1. in 6. uro. Problem je v tem, da prihaja B skupina v ponedeljek in četrtek kasneje v šolo, zato pa ima pouk še šesto uro, ko gre A skupina domov.



- Podoben je urniški položaj na manjši šoli le z dvema oddelkoma 6. r. pri pouku angleškega jezika. "Na šoli poučuje samo en učitelj angleškega jezika, zato je pri organizaciji eksperimentalnega projekta nastal problem pouka v dveh nivojskih skupinah. Težavo smo odpravili tako, da sta učni uri nivojskih skupin določeni prvo šolsko uro ob sredah in četrtkih za oba oddelka. Tako učenci, ki so v prvi nivojski skupini (N1) prihajajo k pouku v sredo prvo šolsko uro, ob četrtkih pa ostajajo prvo šolsko uro doma. Pri drugi nivojski skupini (N2) je obratno. In še grafično:

URA	PONEDELJ.	TOREK	SREDA	ČETRTEK	PETEK
	6. a / 6. b	6. a / 6. b	6. a / 6. b	6. a / 6. b	6. a / 6. b
1	AN. J.	AN. J.	NS 1	NS 2	
2					
3					AN. J.
4					AN. J.
5					
6	AN. J.			AN. J.	

e) Spremljanje in verificiranje prakse

Če hočemo fleksibilno učno diferenciacijo nenehno izpopolnjevati in se tudi na lastnih izkušnjah učiti, moramo biti do nje objektivno kritični. A tega odnosa ne bomo zmogli, če naše diferencirane učne prakse ne spremljamo sproti in po kolikor toliko strokovnih metodoloških merilih. Sodeč po šolskih poročilih, je tega premalo. Mnogi ugotavljajo, da je veliko nejasnosti v zvezi s spremljanjem in vrednotenjem dela. Malo je šol, ki bi to spremljavo načrtno predvidele že v pripravah na tak pouk. A se tudi najdejo. Na neki šoli so predvideli v delovnem načrtu za uvedbo fleksibilne nivojske diferenciacije tudi omenjeno spremljavo in zapisali, "da poteka skozi vse šolsko leto 1989/90. Na osnovi rezultatov te spremljave bomo predvideli delo v naslednjem šolskem letu". Na drugi šoli pa so zapisli: "Izvajanje eksperimentalnega projekta spremljamo sistematično in kontinuirano: vsakega učenca individualno v matičnem oddelku in nivojski skupini. Vse morebitne probleme rešujemo teamsko in sproti. Z rezultati sprotnega spremljanja projekta in z anketnimi rezultati bomo seznanili učence, učitelje in starše ob koncu šolskega leta."

Pri spremljanju diferenciranega pouka je treba upoštevati čim več sodejavnikov. Po zdajšnjih izkušnjah je možno sklepati, da je v ospredju spremljava zmožnejših učnih skupin. Veliko premalo pa proučujemo položaj in počutje učencev v učno manj zahtevnih skupinah. Tod izstopata predvsem dva problema. Marsikje se učenci v tej skupini slabo počutijo, nekam stigmatizirano, zato si nekateri nenavadno goreče želijo preiti v višjo skupino. Treba je proučevati, kje so vzroki za tako razpoloženje. In drugič, večina izkušenj kaže, da imajo zmožnejši učenci vendarle več od fleksibilne nivojske diferenciacije kot pa šibkejši, najmanj pa povprečni učenci. Nujno je iskati boljše rešitve predvsem z motivacijo in notranjo individualizacijo, da bo še bolj v prid tudi tem učencem, zlasti šibkejšim. Da povprečnim posebno ne koristi, je razumljivo, saj je njihov položaj pri nediferenciranem pouku še najbolj ugoden in se pri diferenciranem bistveno ne spreminja. To pa ne pomeni, da se tudi za mnoge izmed njih ne bi mogel izboljšati, če upoštevamo, da je ta kategorija učencev zelo heterogena.

Solidna spremljava, predvsem pa sprotno reagiranje sta največkrat odvisna od šolske svetovalne službe oziroma od tega, ali najde dovolj moči in časa tudi še za to sklepno dejanje, če upoštevamo, da sloni

uvajanje fleksibilne diferenciacije največkrat na njenih ramenih. Spremljanje diferencirane učne prakse mora potekati nekako po treh med seboj povezanih metodoloških kanalih. Dragocena spoznanja lahko izvirajo še iz ad hoc bolj ali manj občasnega sestajanja učiteljev, ki na podlagi svojih individualnih priložnostnih izkušenj sproti evidentirajo in odstranjujejo nastale pomanjkljivosti. Več strokovnih obeležij bo v učiteljevem pisnem vodenju delovnih protokolov, sistematičnih zapažanj, v analizi učenčeve učne dokumentacije ipd. Tem namenom naj bi bili v pomoč enostavnejši psihometrijski pripomočki, npr. skala stališč, ček lista, lestvica opažanj ipd. Najzahtevnejše pa je sistematično spremljanje diferencirane učne prakse z zahtevnejšimi metodološkimi instrumenti, kar opravijo največkrat šolski svetovalni delavci, morda ob pomoči od zunaj, vselej pa v sodelovanju z učitelji, najboljše po načelih akcijskega raziskovanja. Med drugim jim bo v pomoč analiza takega gradiva, kot so diferencirane učne priprave učiteljev, zapisi učiteljev, pisni izdelki učencev, zapisniki strokovnih aktivov učiteljev, pisno ali ustno zbrane informacije od staršev, učbeniki in drugo didaktično gradivo. Želeti je, da ne bi ostajali le pri deskriptivni kavzalni metodi, marveč bi segali tudi po eksperimentu.

f) Usposabljanje in strokovna pomoč

Ni treba posebej poudarjati, da sta izobraževanje učiteljstva za tako pomembno in zahtevno učno inovacijo, kot je fleksibilna diferenciacija, in sistematična, kvalitetna pomoč šoli in učiteljem najpomembnejši pogoj in temeljna sestavina priprav za njeno uvedbo. Na zadnjem mestu omenjam ta pogoj zato, ker se z njim ne le vse začne, marveč še bolj tako ali drugače konča in ker želim le na kratko povzeti, kar je bilo o tem vprašanju že doslej bolj parcialno povedanega.

Vse šole tožijo, da so strokovno šibko usposobljene za to učno inovacijo. Pri tem moramo upoštevati, da ima to usposabljanje več dimenzij oziroma koncentričnih krogov. Začne se res s spoznavanjem sistemov učne diferenciacije in njenih modelov. Vendar se mora nenehno širiti tudi na vse tiste njihove, le navidezno posredne sestavine, ki so nujni sestavni del učne diferenciacije. Po poročilih sodeč, namenjajo šole in učitelji tem izobraževalnim vsebinam premalo pozornosti. Zadovoljijo se s kakim predavanjem o modelih učne diferenciacije, zanima jih predvsem njihova organizacijska stran, premalo pa spoznajo njihove širše koncentre, npr. motivacijsko,

kakšne in kolikšne so učne razlike med učenci, katere blažiti in katere večati, kako je z didaktično metodično zahtevnostjo posameznih modelov, kateri učni pripomočki, tudi nestandardni, so dosegljivi in kako druge lastnoročno sestaviti oziroma narediti. Veliko tega bi morale mlajše učne moči prinesti že iz pedagoških kadrovskih šol, a žal tega tam ne spoznajo dovolj, marsikje skoraj nič. Čeprav so ta informativna spoznanja nujna, pa vendar niso zadostna. Po eni strani so res namenjena neposredni uporabi in aplikaciji, toda njihov višji in globlji smisel je vendarle v tem, da si učitelji na njihovi podlagi in z uzaveščanjem lastnih izkušenj čim bolj razvijejo pedagoško in psihološko logiko in ustvarjalno intuicijo. Šele tedaj in s potrebnim znanjem bodo mogli obvladati tako dinamično in kompleksno, v marsičem vnaprej nepredvidljivo fleksibilno učno diferenciacijo.

Uspešno samoizobraževanje naj bi potekalo po dveh tirih. Zelo pomembno je *institucionalizirano izobraževanje* prek raznih seminarjev, ki pa morajo biti tudi operativno, praktično naravnani. Vem, kako zadovoljnih je bilo več kot 1000 učiteljev s seminarji o učni diferenciaciji, ki jih je leta 1991 organiziralo Slovensko društvo pedagogov, nekaj pa tudi Zavod RS za šolstvo in šport. V ta kontekst sodijo tudi hospitacije pri diferenciranem pouku in obiski raznih tovrstnih razstav, npr. Didakte, ki bi jih morali omogočiti v prvi vrsti inovativnim učiteljem, kajti, kakor je zapisala neka učiteljica: "Najboljši nasvet je konkretna izkušnja". Toda ugotavljam, da šole tovrstnih izkušenj niti v svojem ožjem okolju ne poznajo vselej. V marsikateri občini šolska vodstva in učitelji ne vedo, kaj se dogaja na sosednji šoli, kaj šele, da bi njene morebitne diferenciacijske izkušnje izrabili pri svojem delu. Na teh bolj praktično naravnanih izobraževalnih virih so bili spodbujeni mnogi učitelji za nadaljnji *individualni študij* danes že kar dovolj pestre in razpoložljive tovrstne strokovne literature. Brez tega drugega samoizobraževalnega vira ni nenehne in poglobljene strokovne rasti.

Še veliko bolj pereča in skromna je *praktična strokovna pomoč,* ki so je deležne šole in učitelji pri uvajanju diferenciacije. Pri tem je mišljeno neposredno sodelovanje strokovnih služb v šoli in zunaj nje pri koncipiranju, uvajanju in izvajanju učne diferenciacije, pripravljanju potrebnih didaktičnih gradiv, tekočem reševanju problemov ipd. Skoro vse šole ugotavljajo, da "imajo učitelji pozitiven odnos do fleksibilne nivojske diferenciacije in želijo z delom nadaljevati, vendar potrebujejo več strokovne pomoči za sprotno konzultiranje. V to delo bi morale biti bolj vključene

strokovne institucije". Kolikor je te pomoči bilo in je je še, gre v glavnem zasluga šolskim svetovalnim delavcem, za kar zaslužijo vse priznanje. Tudi po moji dokumentaciji in izkušnjah sodeč, se Zavod RS za šolstvo in šport s svojimi enotami vred ni kaj prida potrudil, če izvzamemo organizacijo seminarjev. V mislih imam celoto in njegovo podporo posameznim svetovalcem, ki so se močno angažirali. Bilo je slišati celo kako zelo dvoumno "zavodsko" pripombo na račun uvajanja fleksibilne diferenciacije. Dejstvo je tudi, da na moj vprašalnik o tej tematiki iz leta 1989 največ enot ni niti odgovorilo in da se je več šol pritoževalo, da se kljub prošnjam za pomoč niso niti odzvale, a so hkrati podpirale in sodelovale pri uvajanju zunanje diferenciacije. Žal se je v tej družbi znašel tudi kak šolski svetovalni delavec. S tem pa naj še enkrat poudarim, da ne zanikam ali omalovažujem dragocene pomoči nekaterih svetovalcev-posameznikov iz marsikatere enote, ki jih omenjajo v svojih poročilih tudi šole.

Spričo povedanega je najbrž tale izkušnja neke šole kar tipična: "Ta model smo že posredovali Zavodu za šolstvo. Konkretne pomoči oziroma napotkov in usmeritev za delo zaenkrat še nismo dobili. V glavnem se ta model le odobrava, želimo pa pomoč pri konkretnih rešitvah." In še stališči dveh učiteljic:"Pri tem načinu bom seveda ostala. Želim pa tisto, res strokovno in konkretno pomoč ter oceno, to je dobro, ali, to bi bilo bolje tako - drugače." Pa druge: "Ne prenesem nestrokovnega poseganja umišljenih avtoritet."

* * * *

Sklenimo in povzemimo bistveno o pogojih in pripravah na fleksibilno diferenciacijo z naslednjimi izkušnjami dveh osnovnih šol, ki se zelo ujemajo z našo bolj analitično predstavitvijo tega vprašanja. Prva pravi takole: "Kot najpomembnejši so se pokazali naslednji začetni pogoji:

- potreba po drugačnem in boljšem delu učiteljev,
- samostojna in odgovorna odločitev učiteljev,
- možnost uspešnega sodelovanja z vodstvom šole, šolsko svetovalno službo, učitelji in strokovnimi organizacijami zunaj šole,
- pripravljenost za dodatno usposabljanje in izobraževanje,

- ustrezna strokovna kadrovska zasedenost na šoli,
- informiranje staršev in sodelovanje z njimi,
- motiviranost učencev in
- opremljenost šole s sodobno učno opremo."

In še druga šola: "Mislimo, da moramo:

- izhajati iz lastnih pogojev,
- upoštevati tuje izkušnje in jih kritično sprejemati,
- prepričati sebe in druge o koristnosti,
- zaupati v lastne zmožnosti,
- postaviti realne cilje in pričakovanja,
- obstoječe dograjevati in po potrebi tudi spreminjati,
- kritično vrednotiti svoje delo in rezultate."

Iz povedanega sledi, da zahteva uvajanje fleksibilne učne diferenciacije temeljite priprave, visoko strokovnost in brezhibno organizacijo dela. Kakršna koli improvizacija se hitro in bridko maščuje.

Organizacijske oblike sukcesivnega kombiniranja temeljnega in nivojskega pouka

Že prej smo poudarili, kako pomembna je pestrost modelov fleksibilne učne diferenciacije. Zato šole ob kombiniranju temeljnega in nivojskega pouka ne bi smele zanemarjati notranje diferenciacije in individualizacije, a tudi ne drugih modelov fleksibilne diferenciacije, kot so npr. interesne dejavnosti, krožki, fakultativni pouk, didaktična akceleracija, a tudi dopolnilnega in dodatnega pouka ne gre povsem opustiti.

Na tem mestu se bomo zaustavili le pri organizacijskih oblikah sukcesivnega kombiniranja temeljnega in nivojskega pouka. Pri uvajanju tega je nujno upoštevati *načelo postopnosti.* Zlasti če so pogoji slabi, čeprav na idealne tudi ni mogoče čakati, moramo začeti z enostavnejšo oddelčno (intraoddelčno) obliko, se pravi v okviru enega oddelka, in postopno prehajati k medoddelčnemu (inter-oddelčnemu) kombiniranju temeljnega in nivojskega pouka, nadalje najprej le pri enem predmetu in enem razredu, z izboljševanjem možnosti in s pridobljenimi izkušnjami pa ga postopno širiti še na druge predmete in razrede. Kjer te postopnosti ne upoštevajo,

pogosto sežejo kar po najzahtevnejši obliki in jo nato, ker zanjo nimajo dovolj možnosti, tako močno prilagajajo in posiljujejo z obstoječimi pogoji, da jo sprevržejo v svojo malo koristno ali celo škodljivo nasprotje.

S tega zornega kota ni utemeljeno načelo mnogih učiteljev, "diferenciacija za vse ali za nikogar", češ da vnaša diferenciacija le kakega predmeta diskriminacijo drugih, enakopomembnih, a ne diferenciranih predmetov. Seveda bi bila najboljša "za vse". Kjer pa teh pogojev ni, je smiselno začeti tam, kjer so. S tem drugih učencev in predmetov ne oškodujemo, zlasti ne, če okrepimo notranjo diferenciacijo oziroma jo preoblikujemo v intraoddelčno fleksibilno nivojsko diferenciacijo, ki je glede pogojev manj zahtevna. Povsem soglašam z I. Žalikom (osnovna šola Križevci pri Ljutomeru), da je v takih razmerah "bolj naravno, se najprej spoprijeti in temeljito spoznati ter v praksi osvojiti notranjo fleksibilno diferenciacijo" (1991, str.7).

S tem smo že omenili naslednje vodilo, *načelo naravnosti* diferenciacije. Kolikor je največ možno, je treba ohraniti in upoštevati naravne zakonitosti ter procese poučevanja in učenja. V tej zvezi imamo v mislih predvsem naravno, ne preveliko, ne premajhno heterogenost učnih skupin, kar pomeni, da učencev ne kaže predolgo časovno in prostorsko ločevati po njihovih učnih zmožnostih in da učne cilje, vsebine in postopke le toliko diferenciramo, kolikor je z vidika različnosti zares potrebno za optimalno uspevanje vseh učencev. Nadalje, da učne in druge razlike med učenci čim bolj naravno pojmujemo in enako naravno tudi upoštevamo, zadovoljujemo in razvijamo tiste, ki so utemeljene. Največ možnosti za omenjeno postopno in naravno učno diferenciranje ima znotrajoddelčno sukcesivno kombiniranje temeljnega in nivojskega pouka. Zaustavimo se najprej pri njej.

Znotrajoddelčna (intra)nivojska diferenciacija in individualizacija

Gre za to, da jo vpeljemo le znotraj nekega oddelka, se pravi brez nivojskega združevanja učencev več oddelkov. Podobna notranji diferenciaciji je zlasti primerna za skromnejše kadrovske in prostorske učne pogoje, na manjših šolah brez paralelk pa tako druge možnosti ni. Po izkušnjah sodeč, šole po tej varianti veliko

premalo segajo, vsaj ne načrtno, sistematično. Večkrat jo srečamo pri posameznikih, ki se v enem ali več oddelkih povsem samoiniciativno odločijo zanjo, brez sistematične podpore šolskih vodstev ali svetovalnih delavcev. Škoda, ker bi lahko bila z njihovo pomočjo ta varianta veliko bolj množična, a marsikje tudi še bolj kvalitetna. Treba je vedeti, da je organizacija te diferenciacije za enega samega učitelja izjemno zahtevna in obremenilna, zlasti še, če jo vpelje v več oddelkov. Zato se je mnogi otepajo, drugi ob njej hitro omagajo ali pa iz nje ne morejo potegniti vseh prednosti.

Postavlja se vprašanje, kje je meja med intraoddelčno varianto sukcesivnega kombiniranja temeljnega in nivojskega pouka ter notranjo diferenciacijo in individualizacijo. Zares jo je težko začrtati zlasti še zato, ker pri tej varianti odpade kombiniranje učencev več oddelkov, kar je sicer bistvena zunanja značilnost fleksibilne učne diferenciacije. A kljub temu ju ne moremo istovetiti. Temeljna razlika med njima je v trajanju nivojskega pouka in v stopnji diferenciranosti učnih ciljev in učnih vsebin. Pri znotrajoddelčni diferenciaciji so te norme večje in višje. Učence nivojsko diferenciramo do 1/3 učnega časa, pri kaki temi pa še več, kar potegne za seboj tudi večje razlike v učnem tempu in med učnimi cilji posameznih nivojskih skupin.

Vnet zagovornik znotrajoddelčne fleksibilne nivojske diferenciacije I. Žalik jo opredeljuje kot "način dela, ko učencu praktično omogočamo vsako šolsko uro, da sam izbira, odloča, kateri nivo nalog ali drugih zahtev bo reševal" (1991, str. 6). Spričo tega se intraoddelčna nivojska diferenciacija načelno bistveno ne razlikuje od interoddelčne variante. Prav tako večji del učnega časa namenja "razredni", skupni obravnavi vsem učencem potrebne temeljne učne vsebine, ostali učni čas pa je na voljo nivojskemu, različnim učnim zmožnostim učencev prilagojenemu učenju. Glede tega se obe varianti razlikujeta le v tem, da je znotrajoddelčna za učitelja, ki jo želi dosledno uresničevati, še bolj zahtevna. Vse učno breme pade pri njej na enega učitelja, ki si ga sicer pri medoddelčni diferenciaciji delita dva ali več učiteljev. Zato ne preseneča, če se pod njeno oznako marsikaj ponuja. I. Žalik ugotavlja, da je precej učiteljev, ki radi zatrjujejo, da "tako že dolgo delajo", v resnici pa površno sestavljajo skupine, brez upoštevanja želja učencev, dajejo učencem A in B naloge samo zato, da ne bi prepisovali, naloge diferencirajo le po številu, a ne po kvaliteti in zahtevnosti, sposobnejšim dajejo prelahke, šibkejšim pa pretežke naloge ipd. (1991, str. 13).

Če je znotrajoddelčna diferenciacija korektno izvedena, ima mnoge prednosti: učitelj učence svojega oddelka dobro pozna, ker je v njegovih rokah temeljni in nivojski pouk, ju laže kombinira in usklajuje, organizacija takega pouka je enostavnejša, bolj pregledna, sestavljanje nivojskih skupin je zanesljivejše, prehodi med njimi enostavnejši, zato pogostejši, ocenjevanje pa naravnejše. Žalik dokazuje njene prednosti pri pouku fizike z mnogimi primeri, h katerim se bomo še vračali. Podobne izkušnje navaja pedagoški svetovalec J. Žnidarič, ki ob sodelovanju M. Samardžija (osn. šola Tone Čufar v Ljubljani) spremlja ta model učne diferenciacije pri pouku biologije v 8. razredu. Pravita, da je od 48 predpisanih ur namenjeno temeljnemu pouku 32, nivojskemu pa 16 ur. Učno delo poteka v 3 ali 4 nivojskih skupinah in je pretežno posredno vodeno. S pomočjo pisnih navodil in ustrezne literature ter z uporabljanjem pripomočkov učenci samostojno rešujejo različne naloge, vaje in poročajo o pridobljenih spoznanjih. Skupin ne sestavljajo vedno isti učenci. Prehajanje iz manj v bolj zahtevno skupino ali obratno je stalna oblika diferenciranega dela. Učna snov biologije v 8.r. zahteva nenehno povezovanje znanj iz prejšnjih razredov, zato je formiranje skupin še toliko bolj dinamično, in ker so učno zmožnejši, a tudi učno povprečni učenci izrazili več zainteresiranosti za določene učne vsebine, je oblikovanje skupin še toliko bolj dinamično. Učiteljica vodi o delu, rezultatih in napredku učencev individualno evidenco. Znanje preverjajo največkrat z diferenciranimi vprašanji na učnih listih in s pogovori. Učenci pripravljajo še krajše referate, poročila, posterje, miselne vzorce, demonstrirajo poskuse ipd. Splošna ocena predstavlja globalno znanje učenca, ki ga laže oceni en sam učitelj. Najpomembnejše je, da so vsi učenci uspešni, vsak na svoj način, da radi hodijo k pouku biologije in so vsi "brez izjeme" zelo delavni, zato nezadostnih ocen ni.

Medoddelčna (inter)nivojska diferenciacija in individualizacija

Pri tej organizacijski varianti sukcesivnega kombiniranja temeljnega in nivojskega pouka poteka skupni ali temeljni pouk v matičnih oddelkih določenega razreda, pri nivojskem pa se učenci iz več oddelkov združijo po svojih sposobnostih v dve ali več različno zahtevnih homogenih skupin. Ker se učitelji zaradi izjemne zahtevnosti intraoddelčni varianti izogibljejo, ali pa jo mnogi premalo

profesionalno izvajajo, velja v teoriji in praksi prepričanje, da ima vsaj za zdaj več šans medoddelčna varianta. Ugotoviti moremo, da so šole v njenem organizacijskem prilagajanju svojim pogojem izjemno iniciativne in iznajdljive. Za primer navedimo nekaj teh izpeljav.

a) Ni malo šol, ki zmorejo pogoje za najustreznejšo varianto tega modela. Učence dveh ali več paralelk nekega razreda delijo pri določenem predmetu na tri nivojske skupine, se pravi, da se ukvarja vsaka skupina učencev z različno zahtevno učno ravnjo:

- Program I (skupina 1 ali A) je najzahtevnejši, namenjen zmožnejšim učencem. Ta skupina predvsem poglablja, problematizira, aplicira, a manj razširja pri skupnem pouku obravnavano temeljno znanje oziroma sposobnosti ali spretnosti.
- Program II (skupina 2 ali B) je namenjen povprečnim učencem. Pri skupnem pouku osvojene temeljne učne cilje delno še dopolnjujejo in utrjujejo, delno pa tudi kaj poglobijo. Običajno je ta skupina, zlasti če združuje več paralelk, zelo številčna in po učnih zmožnostih učencev še vedno zelo heterogena. Zato je priporočljivo deliti jo na dve učno enakovredni skupini, ali pa uvrstimo v eno zmožnejše, v drugo pa šibkejše povprečne učence. Ker so med temi učenci učne razlike običajno manjše, kriteriji za delitev pa premalo občutljivi (diskriminativni), prihaja do pogostega prehajanja iz podskupine v podskupino, kar pa ne moti organizacije pouka in učenja.
- Program III (skupina 3 ali C), vanj so vključeni šibkejši in najšibkejši učenci, se pravi zadostni in nezadostni. Zanje je treba temeljno učno snov iz skupnega pouka še razlagati, z več primeri in še bolj nazorno in predvsem čim bolj praktično utrjevati. Učni postopek je še bolj individualiziran, učni tempo pa počasnejši. Ker učenci niso obremenjeni s kopico podatkov, ampak le s temeljnimi, imajo občutek, da v znanju napredujejo, tekmujejo sami s seboj, a tudi s sošolci. Tudi to skupino zmorejo ponekod razdeliti na dve podskupini, kar je priporočljivo zlasti tedaj, kadar kombiniramo več kot tri paralelke, pa je zato tudi ta skupina sorazmerno številčna, kar otežuje delo s šibkejšimi učenci.

b) Kjer sta za neki diferenciran učni predmet, npr. tuji jezik, ob treh paralelkah nekega razreda le dva učitelja, je možna naslednja rešitev. Tudi tukaj so lahko 3 ali 4 nivojske skupine, vendar je zaradi pomanjkanja učiteljev možno manj nivojskega pouka, npr. kakor

poroča neka šola, le vsak 2. in 4. torek v mesecu. Tedaj potekata ob dveh učiteljih po dva nivoja hkrati, in sicer:

- 2. torek program I (zmožnejši) in IIa (povprečni, podskupina),
- 4. torek, program IIb (povprečni, podskupina) in III (šibkejši).

Pri teh kombinacijah, po šolah jih je kar precej, je problem v tem, kam z učenci, ki niso vključeni v program dneva. Nesimpatična je običajna praksa, da prihajata skupini (ali skupine) učencev izmenično kasneje v šolo (če je nivojski pouk 1. uro), ali, spet izmenično prej odhajata iz šole (če je nivojski pouk 6. uro).

c) Podobna je naslednja varianta zgornjega primera. Na šoli imajo 5 oddelkov 8. razreda, od teh sta 8a in 8b ter 8d in 8f pri matematiki v medoddelčni kombinaciji, v 8e oddelku pa poteka nivojski pouk (A in B skupina) štirinajstdnevno znotraj oddelka. Učitelj dela en teden eno uro (1. ali 6.) z zmožnejšimi, naslednji teden pa s šibkejšimi učenci, s čimer se poveča število tedenskih ur predmetu iz štirih na pet, in sicer na račun dopolnilnega pouka oziroma kot dodatni pouk. Na nekaterih šolah so podobno organizirali nivojski pouk tujega jezika.

d) Pogosto poteka nivojska diferenciacija tako, da združujejo učence dveh oddelkov nekega razreda v dve nivojski skupini, npr. pri slovenskem in tujem jeziku, ali pri matematiki in fiziki ipd., torej pri dveh sorodnih učnih predmetih. Pouk poteka pri obeh predmetih istočasno: en učitelj poučuje npr. slovenski jezik na višji, drugi pa npr. tuji jezik na nižji ravni. Naslednjo uro pa obratno, slovenski jezik na nižji, tuji jezik pa na višji ravni. Še boljše je, če sta za vsak predmet na voljo po dva učitelja. Tedaj je možno razdeliti učence treh ali štirih paralelk kar v štiri nivojske skupine. V dveh sočasnih učnih urah se pri obeh učnih predmetih lahko zvrstijo vse štiri nivojske skupine.

Pri tej diferenciaciji se predpostavlja, da so eni in isti učenci pri obeh predmetih bolj ali pa manj uspešni, kar je sicer velikokrat res, a ne vselej. Lahko je neki učenec pri slovenskem jeziku povsem soliden, pri tujem jeziku pa veliko slabši. Ker ne more biti hkrati v obeh nivojih, se pravi pri slovenskem jeziku v višjem, pri tujem jeziku pa v nižjem, ker poteka pouk na obeh ravneh istočasno, se mora pač odločiti, kateremu predmetu oziroma nivojski skupini bo dal prednost. Če se odloči za višjo nivojsko skupino pri slovenskem jeziku, bo naslednjo nivojsko uro spet padel v višjo nivojsko skupino tujega jezika, čeprav bi mu nižja bolj ustrezala. Ravno obratno se

dogaja tistim, ki dajejo prednost predmetu, ki jim slabše gre. Npr., če se vključijo v nižji program pri tujem jeziku, se bodo morali naslednjo nivojsko uro vključiti v nižji program tudi pri slovenskem jeziku, čeprav bi jim ustrezal višji.

Mnogi učitelji menijo, da ta diferenciacijska organizacija ni sprejemljiva, ker je v prid le pri obeh predmetih uspešnim učencem, ne pa tudi "nesinhroniziranim", se pravi tistim, ki so boljši le pri enem predmetu. Vendar nimajo prav. Res je, da ni sprejemljiv noben diferenciacijski model, a tudi ne katerikoli pedagoški ukrep, ki bi enim učencem koristil, zato pa drugim škodoval. V našem primeru je težko reči, da bi bili učno "nesinhronizirani" učenci na slabšem. Pri enem predmetu so vsakokrat na boljšem, neustreznost učne ravni drugega pa je nujno paralizirati z intenzivnejšo notranjo diferenciacijo in individualizacijo. Mnoge šole poročajo, da tako tudi delajo.

e) Svojevrstno je kombiniranje zunanje in notranje diferenciacije v zamisli na neki šoli, kjer so nekaj bioloških tem, približno za 15 učnih ur letno obravnavali v bistvu po setting modelu zunanje diferenciacije, se pravi, da so bili učenci nivojsko ločeni v 3 skupine pri celotni obravnavi teh tem. Pouk je potekal brez skupnega temeljnega pouka. Pač pa je bilo poročanje o rezultatih dela vseh treh nivojskih skupin frontalno oziroma plenarno za vse skupine skupaj. Na ta način so se mogli tudi povprečni ali celo šibkejši učenci seznaniti s kakim spoznanjem, ki bi utegnilo biti zanimivo tudi zanje. To je zanimiva novost, ki je sprejemljiva in koristna, dokler taka organizacija ne zavzame prevelikega časovnega obsega oziroma preveč učnih tem.

f) Na neki šoli prakticirajo povsem nenavadno obliko diferenciacije. Na račun ene ure likovnega pouka odhaja odličen učenec angleščine v višji razred k pouku angleščine. Žal nisem mogel razbrati, ali gre za razredno ali predmetno stopnjo, in če gre za slednjo, v katerem razredu se to dogaja, saj se ve, da nimajo v vseh razredih dveh tedenskih ur likovnega pouka. Vendar domnevam, da se dogaja to tam, kjer sta namenjeni likovnemu pouku 2 tedenski uri.

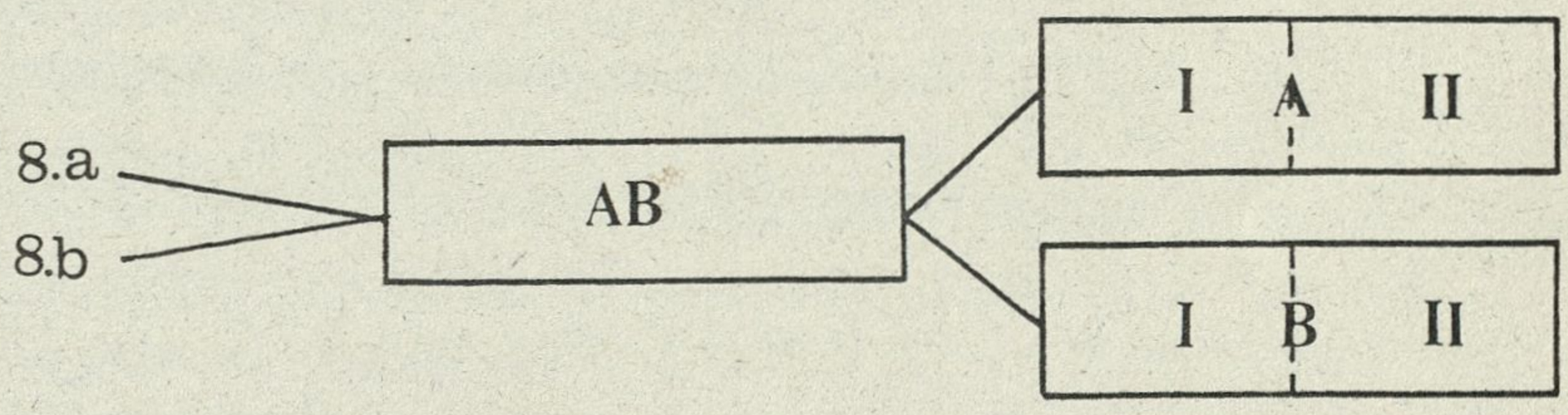
Moram priznati, da o tej rešitvi nimam izoblikovanega stališča. Drži, da so estetski vzgojni predmeti izjemno pomembni za razvijanje notranje bogate in harmonične osebnosti. Aforistična misel, menda pisatelja Gorkega, da je "estetika etika prihodnosti", je brez dvoma utemeljena tudi za šolo. S tega vidika bi morala imeti estetska vzgoja v njej vidnejše mesto.

Obenem pa je tudi res, da so pri tako imenovanih vzgojnih učnih predmetih zelo pomembne učenčeve naravne danosti, njegovo zanimanje in veselje. Smisel učne diferenciacije je prav v upoštevanju teh, se pravi omogočiti učencem, da se optimalno razvijajo tam, kjer te danosti in zanimanja so. Morda je za tega učenca ena ura likovne vzgoje dovolj za povprečni vpogled v to področje. Siliti ga še v drugo uro pa mu najbrž ne bi koristilo. Ni pa mogoče soglašati s tako diferenciacijo tam, kjer ima likovni pouk na voljo le eno tedensko učno uro, a tudi ne na razredni stopnji.

Nekaj podobnega kot pri tej varianti poskušajo na neki drugi osnovni šoli na razredni stopnji pri materinščini. Za materinščino izjemno nadarjenega učenca pošiljajo samo pri tem predmetu v naslednji razred.

Dvomim, da je v tem dobra rešitev. Morda zasilna na razredni stopnji, ko lahko učiteljici obeh razredov urnik uskladita. A je kljub temu problematično, da gre učenčevo dodatno učno angažiranje predvsem na račun (povprečnega) učnega obsega naslednjega razreda, namesto poglabljanja, problematiziranja, apliciranja, uporabljanja učne vsebine matičnega razreda. Vsekakor pa se taka rešitev zaustavi, ko ni več mogoče uskladiti urnikov sosednjih razredov ali če je več takih učencev. Zato je v takih primerih bolje pomisliti na didaktično akceleracijo.

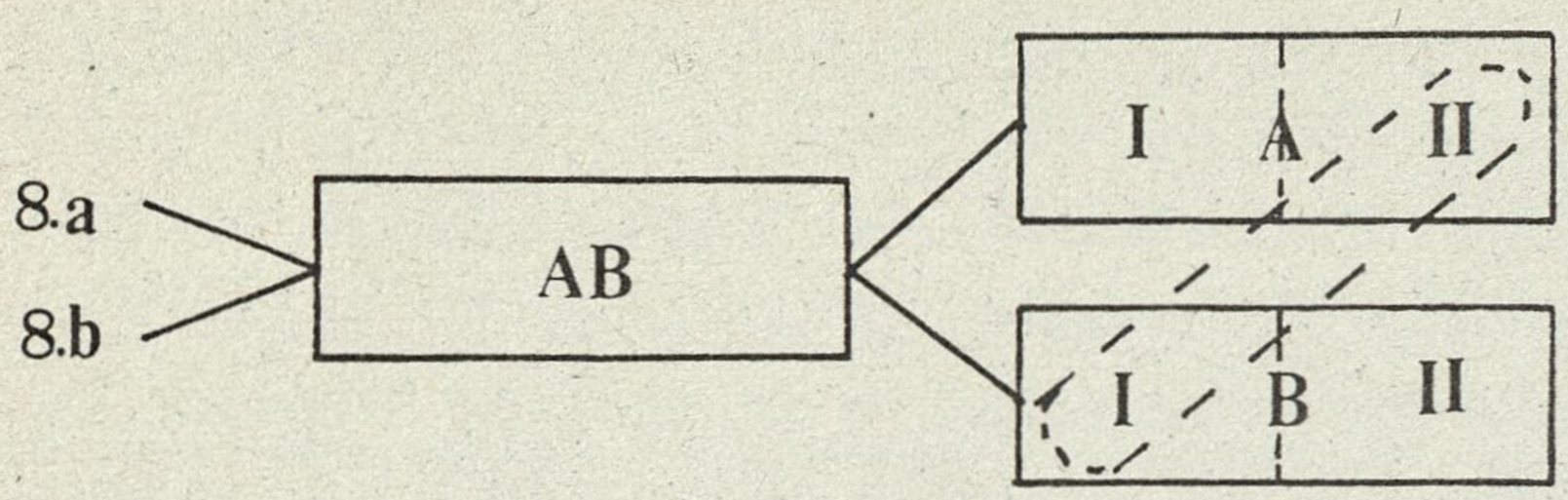
g) Na neki šoli se je dobro obnesel naslednji model fleksibilne diferenciacije:



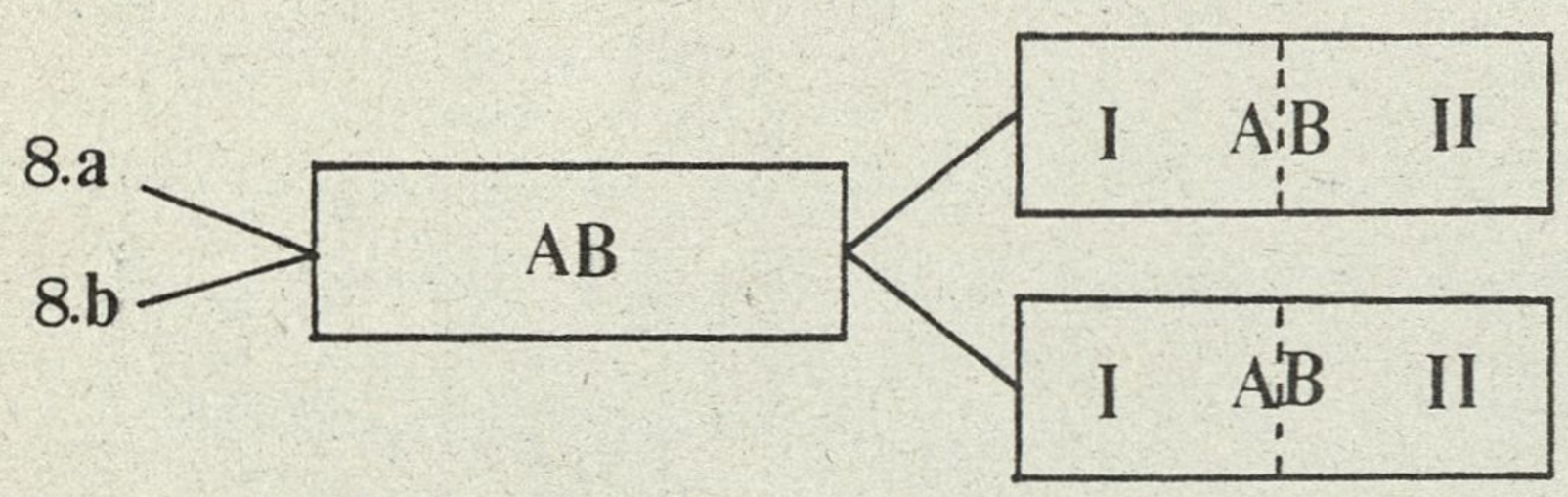
Iz skice je razvidno, da sta združeni dve paralelki v večjo skupino. Iz te nastaneta dve različni nivojski skupini (težja A in lažja B). Posebnost je kombiniranje interoddelčne in intraoddelčne diferenciacije oziroma načrtno vključevanje tudi notranje diferenciacije (I, II), kar je seveda spričo le dveh nivojskih skupin še toliko bolj potrebno.

Narodna in univerzitetna knjižnica Ljubljana

Omenjeni model vsebuje še dve varianti:



V tem primeru prihaja do prekrivanja nivojskih nalog, tako da se lažje naloge (II) A nivoja prekrivajo s težkimi nalogami (I) B nivoja. In še druga varianta:



Učenci so po učnih zmožnostih v obeh skupinah izenačeni: v obeh so zmožnejši in šibkejši deležni težjih in lažjih nalog. Posebnost je le v tem, da te naloge niso enake vsebinske narave, se pravi, da so učenci diferencirani bolj po svojem učnem oziroma vsebinskem zanimanju kot pa po zmožnostih.

Na koncu kratkega povzetka najbolj tipičnih organizacijskih oblik kombiniranja temeljnega in nivojskega pouka, ki se pojavljajo po naših šolah, je umestno opozoriti na vlogo velikih učnih skupin. Druženje več paralelk v večjo skupino je didaktično premalo izrabljeno. Učence združujejo le zato, da bi jih kasneje razdružili (diferencirali) po zmožnostih. V resnici pa je možno tudi večje ali celo velike skupine (okoli 100 učencev) koristno izrabiti za marsikateri učni namen, npr. obujanje predznanja, motiviranje, posredovanje uvodnih informacij, a tudi razlag, demonstriranje česar koli, npr. filma, predavanje vidnega znanstvenika ali kulturnika ipd. Tovrstno učno delo je v večjih učnih skupinah lahko enako uspešno, hkrati pa veliko bolj racionalno in ekonomično.

Razmerje med temeljnim in nivojskim poukom

Eno najtežjih in najmanj raziskanih vprašanj predstavlja pri kombiniranju temeljnega in nivojskega pouka razmerje med temelj-

no in nivojsko učno vsebino, kaj obsega ena in kaj druga, kje je med njima meja. Vse šole želijo v tem pogledu veliko več strokovne pomoči od zunaj.

Zaustavimo se najprej pri pojmu *temeljna učna vsebina.* Temeljno je po svojem semantičnem pomenu nekaj bazičnega, osnovnega, na čemer sloni celotna nadgradnja česar koli. Tudi v učni vsebini je temeljno nekaj podobnega. Temeljno niso neka nepomembna ali manj pomembna dejstva, podatki, informacije, opisi, lastnosti ipd., brez katerih neki pojav, predmet ali proces še vedno je to, kar je v svojem bistvu. Pač pa predstavljajo fundamentalno tista bistvena, nujna obeležja, sestavine, raznovrstne odnose, funkcije, nasprotja, protislovja, razvojne silnice ipd., brez katerih predmet ali pojav izgubi svojo logično utemeljenost, konsistentnost in razumljenost in ki tvorijo podlago za raznovrstne posplošitve, kot so zakoni, definicije, pravila, načela, strukturni povzetki ipd. Temeljno je nekaj objektivnega, kar eksistira ne glede na človekovo zavest in mimo nje.

Seveda obstaja za učno temeljno tudi še kak drug, manj logično poudarjen kriterij, denimo uporabnost ali obče izobraževalna vrednost nekih informacij. Pri tehničnem pouku so lahko temeljne tudi neke vednosti in spretnosti, kako rokovati z orodjem, instrumentom, strojem, pri pouku književnosti pa logično sicer povsem izpraznjena informacija, da je bil naš največji pesnik rojen v Vrbi, a je splošno izobraževalno pomembna in zato temeljna. Ni odveč poudariti, da šole temeljnega z revnimi logičnimi osnovami ne bi smele neupravičeno širiti, ker to vodi v ekstenzivno naravnan pouk, kakršnega je v današnji učni praksi že tako občutno preveč.

Drugo, kar moramo takoj poudariti, je, da temeljno ni nekaj enotnega, za vse enakega, marveč je večplastno. Njegova raven je predvsem odvisna od stopnje izobrazbe. Za učence osnovne šole je temeljno o pesniku Prešernu nekaj drugega kot za srednješolce, zanje pa spet ni isto kot za študente slavistike. Veliko temeljnih učnih ciljev more biti sicer vsaj v osnovi enakih ali podobnih, še več pa je takih, ko višji subsumirajo nižje oziroma, ko prihajajo nižji na višjo raven.

Mnogi rabijo namesto temeljna pojem minimalna učna snov. Menim, da je pojem temeljna primernejši. Zakaj? Predvsem zato, ker ima svojo podlago, kakor smo že dejali, v objektivnem, v tem, kaj je res temeljno v določenem učnem predmetu, poglavju ali temi. Izpod tega temeljnega pouk praviloma ne sme zdrsniti, pač pa mora učence

prilagajati temeljnemu, jih dvigati na temeljno, ne pa ga zniževati pod njegovo objektivno začrtano mejo. A prav to nevarnost vsebuje pojem minimalno, ker je semantično še manj določen, še bolj razteglјiv, predvsem pa veliko bolj odvisen od učiteljev in učencev kot pa od učne vsebine. Kriterij minimalne učne vsebine je, kaj in koliko učenec zmore, a veliko manj, kaj je v tej učni vsebini temeljno, pod katero pouk ne sme zdrsniti. Drugače rečeno, vsebinska meja je pri pojmu minimalno še veliko bolj subjektivna kot pa pojem temeljno, katerega spodnji prag je možno kolikor toliko objektivno, stvarno logično prepoznati in zaščititi. S tem kajpak ne trdim, da temeljno ne bi bilo tudi subjektivno pogojeno po tistem, ki ga izbira. Vsekakor je, vendar z vgrajeno varovalko, ki ne dovoljuje njegovega pretiranega zniževanja.

Za učitelje in kakršnokoli nivojsko diferenciacijo je najbolj aktualno vprašanje, kaj je temeljno in kolikšna sta njegov obseg in globina v neki učni situaciji. Brez tega določila diferenciacija ni mogoča. Zato se ga učitelji najprej lotevajo, a imajo z njim tudi največ težav. Za primer navedimo temeljno znanje, kakršnega je določil I. Žalik pri obravnavi fizikalne teme o hitrosti v 8. r. . "Vsi učenci morajo:

- poznati pojem hitrosti,
- poznati osnovne enote: km/h in m/s,
- znati spreminjati osnovne enote za hitrost (km/h v m/s),
- znati izračunati preproste naloge v zvezi s (s, v, t). (str. 20)."

Problem je v tem, da imajo učitelji za temeljno različne norme oziroma zahtevnosti, odvisne od več dejavnikov. Zaradi tega I. Žalik ni zaman zapisal: " Primer *moje* (podč. F.S.) izbire temeljnega znanja" (str. 20). Obseg in globina temeljnega sta odvisna v prvi vrsti od tega, komu ga prilagajajo, šibkim ali povprečnim učencem. Toda tudi ti kriteriji niso pri vseh enaki. Odvisni so od njihovega sociokulturnega ozadja, nadalje od učne heterogenosti dveh ali več paralelk, od učiteljeve subjektivne note, ali je bolj ali je manj zahteven, predvsem pa od že omenjene šolske stopnje učencev.

Na tem mestu se zaustavimo le ob dilemi, *komu prilagoditi temeljno* učno vsebino, šibkim ali povprečnim učencem. Mislim, da ne ravnajo konstruktivno tisti, ki vzamejo "za učno izhodišče zahtevnost skrajšanih srednješolskih programov", ali "temeljna snov je prilagojena učencem najmanj zahtevne skupine". Temeljno učno vsebino je treba določiti po večini, torej povprečno zmožnih učencih, šibkejšim pa sistematično in kvalificirano pomagati, da bi se

povprečni učni ravni čim bolj približevali. V tem sicer pogosto ne uspevamo, čeprav je dokazano, da so učenci s sorodnim IQ (od 95-106) razpršeni tako med slabšimi kot boljšimi učenci (Handbuch..., 1970, str. 76) in da je od 5-7% v osnovni šoli zaostalih (razred ponavljajočih) učencev primernih ob določenih pogojih tudi za srednješolsko izobraževanje (Kemmler, 1967, str. 98).

S tem smo se dotaknili odnosa med temeljno učno vsebino in zahtevnostjo učnega načrta oziroma, ali naj bo učni načrt na ravni temeljnega znanja ali nad njim. V šolah srečujemo obe interpretaciji, eni razumejo učni načrt kot kriterij temeljnega, kot temeljno učno vsebino, namenjeno vsem učencem. Na tej podlagi, ki bi jo ocenili z oceno dobro, načrtujejo dodatno učno zahtevnost za zmožnejše učence, a tudi kako odstopanje navzdol pri šibkejših, denimo do ocene zadostno.

So pa tudi šole, ki razumejo učni načrt nad temeljno učno zahtevnostjo, se pravi, da je učni načrt več kot le temeljna učna vsebina. Zanje "učna snov, predpisana v učnem načrtu, skoraj praviloma ni istočasno temeljno znanje", je več kot temeljno. Temeljno naj bi učitelji šele določili ob obravnavi učne snovi, ki je predpisana z učnim načrtom.

Med prvim in drugim razumevanjem učnega načrta se bistvene razlike utegnejo pokazati pri normiranju učne zahtevnosti, zlasti za šibkejše učence. Zanje bi lahko v prvem primeru učno zahtevnost nekoliko prenapenjali, če bi učni načrt togo razumeli, v drugem pa preveč zniževali, če bi močno odstopali od povprečne učne zahtevnosti učnega načrta. Ta pomanjkljivost oziroma nevarnost se vidi po tem, kolikšno učno zahtevnost šola določi za prvo in kolikšno za drugo nivojsko skupino, ali je ta razlika med njima prevelika ali premajhna. O tem še malo kasneje.

In kakšno je moje stališče? Sodobni učni načrti (kurikuli) so zgrajeni na temeljni učni ravni ali pa imajo to raven zelo izrazito označeno, eventualna manjša odstopanja navzdol in obvezna navzgor pa prepuščajo učiteljem. Ta temeljna raven se ne ravna po šibkih, marveč po povprečnih učencih, se pravi, tudi šibkejši učenci naj bi optimalno napredovali. Ker pa so naši učni načrti največkrat v učni zahtevnosti prenapeti, razumem učitelje, da iščejo temeljno pod njihovo ravnjo, da to temeljno sami določajo in prilagajajo šibkejšim učencem.

Sama po sebi se ponuja dilema, kdo naj določi temeljno znanje na ravni povprečno zmožnih učencev, republiški strokovni šolski

dokumenti, ali učitelj sam. Če na to vprašanje načelno odgovorimo, mislim, da je to predvsem stvar republiških učnih načrtov, a ne učiteljev samih, in sicer najprej, ker je s temi normami treba zagotoviti vsaj približno enako nacionalno povprečno učno raven, povezano tudi z učno enakopravnostjo vseh učencev, in drugič zato, ker je temeljna učna vsebina, kot smo že poudarjali, nekaj objektivnega, kar ne more biti odvisno le od učiteljevih subjektivnih meril in specifičnih okoliščin, čeprav tudi od njih. Na splošno sam učitelj tega največkrat ne zmore. I. Žalik pravilno ugotavlja: "Znano je, da imajo učitelji zelo različne poglede na to, kaj je temeljno znanje, kaj spada v prvi, v drugi ali tretji učni nivo", in da mora imeti učitelj za to opravilo "že dovolj prakse, zelo dobro mora poznati važno in ga znati ločiti od nevažnega" (str. 21).

Spričo tega se težko strinjam s pogostim mnenjem, da mora vsak učitelj sam določiti temeljno znanje glede na vloženo delo in sposobnosti učencev, glede na njihove potrebe pri vsakdanjem delu doma ali v poklicu. Ta merila so vendarle enostransko pragmatična in bi utegnila zanemarjati širša in globlja, povezana s človekovim humaniziranjem, kultiviranjem, uzaveščanjem, civiliziranjem in nadaljnjim izobraževanjem. Ob teh vprašanjih rado prihaja do navzkrižij med teorijo, ki vidi temeljno vendarle nekoliko privzdignjeno, optimalno, in prakso, ki ga raje prilagaja neposrednim potrebam učencev in še posebej obstoječim lokalnim vzgojno-izobraževalnim razmeram.

S tem kajpak ne mislim, naj učitelji ne bi sodelovali pri določanju temeljne učne ravni. Nasprotno, njihova navzočnost je nujna v dveh pogledih. Najprej morajo skupaj z drugimi strokovnjaki odločati o tem, kaj je temeljno v neki učni vsebini, za določeno šolsko stopnjo in vrsto šole. V tem prizadevanju bi utegnili učitelji meriti nekoliko prenizko, strokovnjaki pa previsoko. Njihova medsebojna uskladitev da ravno pravšnjo temeljno učno raven. In drugič, učitelji so nepogrešljivi tudi pri apliciranju temeljne učne ravni na svoje neposredne, konkretne učne razmere in potrebe. Tako zasnovana kurikularna reforma poteka pri nas veliko prepočasi. Nanjo imajo učitelji skromen vpliv. Zato prihaja do neusklajenosti v temeljni učni vsebini, kakršno si zamišljajo strokovnjaki na eni in učitelji na drugi strani. Pri letošnjem eksternem ocenjevanju so se ta neskladja že pokazala. Spričo tega se učitelji sprašujejo, ali je njihovo nivojsko diferenciranje sploh smiselno, če ni usklajeno z republiškimi testi znanja.

Zavod RS za šolstvo in šport mora skrbno zb(i)rati tovrstne pripombe po šolah, jih skupaj z učitelji preučiti in utemeljene vključiti v naslednja testiranja ter v pripravljanje katalogov znanj. Dokler ti ne bodo na voljo ali zadovoljivi, morajo vprašanju temeljne učne vsebine nameniti kar največ vsebine predmetni teami učiteljev že na šoli in še zlasti v okviru občinskih predmetnih aktivov.

Le nekoliko manj odgovorno je določanje *učnih ravni nad temeljno* učno vsebino. Je pa za mnoge učitelje še bolj zahtevno. Normiranje temeljne učne ravni lahko naslonijo na učni načrt, pri določanju drugih nivojev so pa bolj ali manj prepuščeni sami sebi. Zato si želijo tudi za višje učne nivoje bolj konkretnih učnih gradiv, nalog in vaj, da ne bi prihajalo med njimi do tolikšne zahtevnostne raznolikosti. Zanjo navedimo primer I. Žalika (str. 29), kako različno so učitelji fizike določevali raven zahtevnosti fizikalnih kontrolnih nalog za 7. in 8.r. osnovne šole. Naloge je presojalo 12 učiteljev, stopnja njihove (ne)usklajenosti pa je bila naslednja:

- 2-krat so se ujeli vsi učitelji, to pomeni, da se je vseh 12 strinjalo, da spadajo neke naloge v isti nivo,
- v 10 primerih se niso ujeli glede dveh nivojskih stopenj,
- v 6 primerih pa se niso poenotili v treh nivojskih stopnjah. Nekaj ocenjevalcev je menilo, da spada neka naloga v prvi nivo, nekateri so ji prisodili drugi, precej ocenjevalcev pa celo tretji nivo.

Pri določanju učnih nivojev in z njimi povezanih učnih skupin se šole držijo običajno naslednjega vodila: temeljna učna vsebina predstavlja 1. nivo oziroma skupino, povprečna, z učnim načrtom predpisana vsebina 2. nivo oziroma skupino, 3. nivo oziroma skupino pa dodajanje zahtevnejših učnih vsebin. Z omenjeno porazdelitvijo moramo pogojno soglašati, namreč, da temeljno ne odstopa bistveno od povprečne učne zahtevnosti. Praviloma se prvi nivo oziroma prva nivojska skupina ne bi smela toliko ločevati od drugega učnega nivoja po učni vsebini in učnih ciljih, marveč predvsem metodično. Tudi v temeljni učni skupini je treba praviloma izhajati iz povprečne učne zahtevnosti, seveda prilagojene, pa kje tudi zreducirane, vso skrb pa nameniti metodični učni pomoči in zagotavljanju potrebnega učnega časa, da bi čim več šibkejših učencev optimalno približali povprečni učni zahtevnosti, se pravi, da bi čim več učencev doseglo oceno dobro in čim manj oceno zadostno.

Že na drugem mestu smo ugotovili, da je povprečna, se pravi druga nivojska skupina učno najbolj raznolika in tudi najštevilčnejša. Pravilno ravnajo mnoge šole, ki jo razdelijo na dve učno enakovredni ali učno različni podskupini.

Druge, zahtevnejše nivojske učne skupine se s temeljno učno vsebino ne bi smele veliko ukvarjati, saj so jo osvojili že pri skupnem pouku. Takoj je treba preiti na zahtevnejše učne ravni. Pravilno ravnajo tisti učitelji, ki teh ravni ne razumejo ekstenzivno, marveč intenzivno. Se pravi, učnih vsebin ne širijo po obsegu, marveč jih v prvi vrsti poglabljajo in problematizirajo, aplicirajo na nove primere, primerjajo in povezujejo s sorodnimi učnimi vsebinami, odkrivajo zahtevnejše metodične in metodološke pristope ipd., kar spodbuja pri učencih abstraktno logične in divergentne spoznavne, zlasti miselne procese, učno samostojnost in ustvarjalno, formativno predznanje. Soglašam z I. Žalikom, ko pravi, da ne loči učnih tem pri temeljnem in nivojskem pouku, pač pa le po globini obravnavane snovi. "Ločim le nivojsko opredeljene učne cilje, ne pa temeljne in nivojske učne teme" (str. 17).

S kombiniranjem temeljnega in nivojskega pouka je povezanih še nekaj problemov. Prvi se nanaša na *časovno razmerje* med obema. Čeprav je najoptimalnejše razmerje med temeljno in nivojsko učno sestavino 2:1, v tem razmerju se ne utegnejo zakoreniniti slabosti predolgega časovnega in prostorskega učnega ločevanja učencev, naša učna praksa pogosto odstopa v obe smeri: z nivojskim deležem pretirava, ponekod ga je celo nad 50%, ali pa ga je premalo, le okoli 1/4 celokupnega učnega časa. Obe skrajnosti nimata enakih vzrokov. Za časovno odstopanje navzdol, (pod 1/3) jih je iskati v šibkih, predvsem kadrovskih razmerah. Šole se zavedajo, da je pri matematiki le ena tedenska nivojska ura premalo, vendar zaenkrat več ne zmorejo. Ni pa ravno malo šol, ki te pogoje zmorejo in se približujejo enotretjinski nivojski normi, ugotavljajoč, da je tako razmerje kar pravšnje in da tudi z nivojskim poukom ne gre pretiravati. V tem smislu opozarja več šol, češ da "heterogeno skupino oddelka ne kaže nadomestiti s homogeno skupino. Homogenost prispeva k učnemu izbojšanju, vendar ima tudi stranske učinke, zato kaže upoštevati princip mere".

Tega dejstva se zagotovo ne zavedajo šole, ki z nivojskim poukom močno pretiravajo. Veliko jih pristaja pri razmerju 1:1, so pa tudi take, kjer obsega nivojska delitev učencev do 80% celokupnega učnega časa za neki predmet. Npr.: "Začeli smo z eno uro temeljne

snovi, tem sta sledili dve nivojski uri, zopet ena ura temeljne snovi in sedem ur nivojskega dela." V teh primerih šole in učitelji na posledice takega pretiravanja z nivojskim poukom ne pomislijo. Lahkotno sledijo "spremembi v prid nivojskega pouka v razmerju 2:1, ki nam ga je narekoval potek dela", ali pa se za tem pretiravanjem skrivajo drugačni konceptualni pogledi, ki so navzkrižni s fleksibilno diferenciacijo. Slednjo le izrabljajo kot figov list za prekrivanje setting modela zunanje diferenciacije.

Konkretno časovno razmerje med temeljnim in nivojskim poukom je povezano z vprašanjem, *kdaj preiti na nivojski pouk,* vsak teden ali po skupni, temeljni obravnavi obsežnejših učnih tem. Po šolah najdemo obe varianti, kar je odvisno tudi od učnega predmeta. Ker gre največkrat za diferenciranje matematike in jezikov, ki jim je spričo strožje sistemske sklenjenosti bliže sprotno utrjevanje in poglabljanje, večina šol uvršča nivojsko učenje vsak teden. Tudi organizacijsko, urniško in kadrovsko je ta varianta enostavnejša.

Vendar tudi druge možnosti prehajanja na nivojski pouk po obravnavi obsežnejših tem ne gre podcenjevati. Zaradi njenih prednosti, predvsem omogoča večjo zaokroženost in večjo celovitost učenja, šole rade razmišljajo tudi o njej, torej o tematskem načelu, ali vsaj o kombiniranju z njim, kar velja predvsem za diferenciranje naravoslovnih in družboslovnih učnih tem. Zlasti na razredni stopnji je bolj v veljavi prehajanje na nivojski pouk po obravnavi širše teme (npr. v 4. r. pisno množenje, obsegi, ploščine, enačbe) kot pa po vnaprej določenih rednih tedenskih urah. To, vsekakor bolj smiselno menjavo med temeljnim in nivojskim poukom omogoča na tej stopnji laže usklajevanje urnika, učiteljev in prostorov. Res pa je, da daljši bloki nivojskega pouka laže učence medsebojno odtujujejo.

Zelo aktualno je vprašanje, *kaj diferencirati,* če imamo v mislih stopnje učnega procesa. Ugotoviti moramo, da šole nivojsko diferencirajo predvsem utrjevanje učne vsebine, vključno z domačimi nalogami in le delno tudi preverjanje in ocenjevanje. Redke pa so nivojske razlage učnih vsebin. Pravzaprav gre tu za dva ekstrema. Tiste šole, ki pretiravajo z nivojskim poukom, pretiravajo tudi z nivojsko razlago učnih tem. Temeljni obravnavi namenjajo le uvodne dele učne ure, vse drugo nivoizirajo. Obenem pa se nekatere šole bojijo, da bi obravnavo učnih vsebin kaj bolj diferencirale, nekako v smislu previdnosti teh dveh poročil: "Pri našem modelu gre predvsem za diferenciacijo učnega tempa, in le delno za

diferenciacijo učnih vsebin." Ali: "Pri nivojskih urah naj se ne obravnava nova učna snov."

Postavlja se vprašanje, ali je le z diferenciranim utrjevanjem vselej možno uresničevati višje, dodatne učne cilje, ali je res demokratično le diferencirano utrjevanje, ne pa tudi nivojsko razlaganje oziroma dograjevanje učnih vsebin s posebno razlago, ker da je to značilno za zunanjo diferenciacijo. Tem dilemam ne moremo pritrditi. Treba je nameniti več pozornosti tudi diferenciranju učnih uvodov, zlasti tistih, ki so povezani z domačimi pripravami učencev, a tudi diferenciranim razlagam višjih in zahtevnejših ravni določenih učnih tem ali pa njihovih specifičnih delov. Čemu obremenjevati z njimi vse učence, če jim mnogi niso kos, ali pa jih posebni vidiki ne zanimajo. Take vsebine je treba prenesti v nivojsko obravnavo že v okviru skupnega pouka, še bolj pa pri diferenciranem utrjevanju, a tudi z dodatnimi razlagami. Res pa je, kar smo že poudarjali, da te ne smejo segati v naslednje regularne učne teme, načrtovane za temeljni pouk. Ob upoštevanju teh predpostavk je povsem utemeljeno razmišljanje na neki šoli, "da bi tudi osvajanje novih spoznanj kdaj pa kdaj potekalo na različnih nivojih".

Ob razmišljanju o razmerju med temeljnim in nivojskim poukom moramo omeniti še dve, med seboj povezani nevarnosti, ki se že pojavljata tudi v naši šolski praksi.

Prva je v tem, da bi *podcenjevali skupni del pouka* in prenašali vsa učna pričakovanja in odgovornost na nivojski pouk. Kjer je tako, navadno tam, kjer se namenja nivojskemu pouku preveč časa, ostaja velik del učnega časa, ki ga zajema skupni pouk, neizrabljen. Tega v nivojskem pouku v nobenem primeru ni mogoče nadoknaditi, pa naj z njim še tako pretiravamo.

Zaradi tega je nujno temeljni pouk vsebinsko (o tem smo že govorili) in didaktično-metodično čim bolj posodobiti, zlasti z notranjo diferenciacijo in individualizacijo. Tudi pri frontalnem pouku se dajo vključevati vsebinske posebnosti in poudarki, ki so namenjeni različnim zanimanjem in zmožnostim učencev. Pri tem daje največ možnosti razgovorna metoda, metoda dela z raznovrstnimi teksti, pestro demonstriranje, zlasti s pomočjo učne tehnologije, ponazarjanje in dokazovanje, predvsem pa problemsko naravnan pouk. Brez vsebinske in didaktične prenove pouka, zlasti temeljnega, tudi kakršna koli diferenciacija ne bo uspešna. Le z organizacijskimi ukrepi se le malo doseže. Zato na neki šoli pravilno ugotavljajo,

da bodo morali "nameniti veliko več skrbi posodabljanju učnih metod". Na drugi šoli pa to skrb že takole uresničujejo: "Pri pouku v heterogeni skupini se uvaja notranja diferenciacija in individualizacija. Učna ura se običajno začenja s frontalno obliko dela, sledi delo v parih, skupinah ali individualno. Metode dela so prav tako diferencirane in individualizirane, prilagojene učnim vsebinam in posebnostim učencev. Učna sredstva so raznolika, namenjena predvsem stimuliranju komunikacije in samostojnemu delu učencev (projekti)."

Vse to mora veljati tudi za nivojski pouk, čeprav opažam, da je običajno didaktično in metodično vendarle bolje zastavljen. Učitelji iščejo ali pa sami pripravljajo raznovrstna didaktična gradiva, vključujejo razpoložljive učne pripomočke, vse do računalnika. Se pa lahko dogaja, zlasti v zahtevnejših učnih skupinah, da bodo le storilnostno naravnane, zanemarjene pa socializacijske in vzgojne naloge ter demokratizacija učnih odnosov tako med učenci samimi (npr. nezdrava konkurenčnost), kakor tudi med njimi in učitelji.

Oblikovanje nivojskih skupin

Razvrščanje učencev v skupine po njihovih učnih zmožnostih poraja več problemov in dilem. Prvi je povezan že s številom skupin in z njihovo številčno močjo. Že na drugem mestu smo poudarili, da je fleksibilni nivojski diferenciaciji najbolj ustreženo, če so razdeljeni učenci na tri zahtevnostne skupine. Tedaj je možno učne razlike med njimi optimalno upoštevati.

Žal zmorejo mnoge šole le dve nivojski skupini, eno zmožnejšo in eno šibkejšo, ki sta običajno precej heterogeni in tudi številčno močni. Za primer te heterogenosti navedimo primer neke šole: "V prvo skupino so vključeni učenci, ki obvladajo zahteve predpisanega učnega programa, vendar imajo nekaj učnih težav, ki pa niso posebej izrazite (dober učni uspeh). To skupino obiskujejo tudi učenci, ki imajo velike učne težave in potrebujejo intenzivno individualno dopolnilno učno pomoč. Druga skupina pa je namenjena učencem, ki so sposobni poglobljenega in razširjenega učenja, zaradi večjih intelektualnih sposobnosti, specialne nadarjenosti za učenje angleškega jezika, večjega interesa ali druge motivacije (odličen in prav dober uspeh)."

V teh primerih ni mogoče reči kaj drugega kot to, naj šole intenzivno iščejo možnosti še za tretjo skupino, ta čas pa posvečajo kar največ pozornosti individualizaciji znotraj obeh skupin. Spet primer iz omenjene šole: "Učenci pridobljeno znanje iz matičnega oddelka individualizirano ponavljajo, utrjujejo, a tudi dopolnjujejo. Metode, oblike in sredstva služijo njihovim individualnim učnim potrebam, zlasti potrebi po nazornosti in večkratnem ponavljanju. Tudi v zahtevnejši skupini poteka intenzivna notranja diferenciacija in individualizacija vsebin, metod, oblik in sredstev učenja. Skupina dela po običajnem programu (Project English 1), vendar so učencem na voljo tudi zahtevnejše vsebine zunaj programa. Zato je metodično skupina usmerjena v samostojno projektno delo." Poleg notranje individualizacije so zlasti v teh primerih še posebej potrebne pestre interesne dejavnosti, predvsem predmetni krožki in fakultativni pouk ter velika premišljenost pri ukinjanju dopolnilnega in dodatnega pouka.

Razveseljivo pa je, da poteka na mnogih šolah fleksibilna nivojska diferenciacija na treh ravneh, za zmožnejše, povprečne in šibke učence. Glede na to, da je skupina povprečnih učencev najbolj heterogena in številčna, jo ponekod delijo na dve podskupini. Tu in tam srečamo tudi občasno delitev skupine šibkejših učencev. S tem jim je zagotovljena bolj individualna in individualizirana učna pomoč. Zanimiva pa je izkušnja neke šole, po kateri je "neučinkovito delo v skupini, manjši od 10 učencev". Zakaj, poročilo ne pove.

Za oblikovanje še več nivojskih skupin, ponekod celo pet, je veliko več možnosti v intraoddelčni (znotraj enega oddelka) fleksibilni nivojski diferenciaciji, ki je v rokah enega samega učitelja. Npr.: "Učence sem pri matematiki razdelil na 5 nivojskih skupin:

1. skupina, učenci z minimalnim znanjem in z učnimi težavami, z obveznim dopolnilnim poukom (ocena 1-2), snov je treba še bolj nazorno razložiti, predvsem pa utrjevati;
2. skupina, učenci z le nekoliko manjšimi učnimi težavami (ocena 2-3), učenje poteka kot v 1. skupini, le na nekoliko višji ravni;
3. skupina in
4. skupina sta enakovredni, povprečni in solidni učenci (ocena 3-4), snov se delno razširja, predvsem pa poglablja;
5. skupina, učenci, ki zelo dobro obvladajo matematiko (ocena 5), večina obiskuje dodatni pouk, zmorejo abstraktnejše matematično mišljenje in hiter učni tempo."

Veliko nejasnosti je ob vprašanju, kdo naj odloča o sestavi nivojskih skupin. V praksi se pojavljajo vse tri možnosti. Ponekod razvršča(jo) učence kar učitelj(i) sam(i). Npr.:"Učence sem v skupine določila sama po predhodnem poznavanju in njihovem sodelovanju pri pouku." Ali: "V začetni fazi je razporejal učence le en učitelj, pri prehajanju učencev med skupinami pa sodelujeta dva." Ali: "Presojo smo opravili učitelj predmeta, razrednik in šolski pedagog."

Drugod gredo v drugo skrajnost in prepuščajo odločitev samo učencem in njihovim staršem. Npr.: "Učenci so se svobodno odločili za skupino." Ali: "Kriterij za delitev je lasten izbor učencev." Ali: "Učenci so povsem prostovoljno izbirali skupine, in sicer po predhodni razlagi modela." V prvem primeru se samoocenjevanje učencev podcenjuje, v drugem pa precenjuje.

Vendar se nekatere šole v obeh primerih le zavarujejo pred zmotnimi odločitvami tako, da jih želijo čimprej popraviti. Tako so npr. v šoli, kjer učence učitelji sami razvrščajo v skupine, zapisali: "Vendar smo podrobno spremljali njihovo delo in uspešnost ter neustrezne uvrstitve sproti korigirali." Ali drug primer, ko so se učenci za nivojske skupine sami prostovoljno opredeljevali: "Dogovorili smo se, da se bodo učenci po nekaj izvedbenih urah posvetovali z učiteljem in preverili svojo odločitev."

Najboljša je zlata sredina, se pravi kombiniranje načela prostovoljnosti in vodenja, ko učenci skupaj s svojimi starši (so)odločajo, v katero skupino se bodo uvrstili, učitelji in šolski svetovalci pa jim pomagajo, da bo njihova odločitev čimbolj objektivna. Veliko šol rešuje ta problem na podoben način, kot je naslednji: "Da bi bil postopek izbire skupin čimbolj demokratičen in kompleksen, se pogovorimo z učenci in starši. Razložimo jim javne kriterije, ki naj jih upoštevajo, nato pa se učenci sami s pomočjo razrednika in predmetnega učitelja odločijo za skupino."

Tudi starše je treba temeljito seznaniti z nameni nivojske diferenciacije. Iz podatka neke šole sledi, da je prišlo do precejšnjega neskladja med učenci in starši o tem, v katero skupino naj se vključi njihov otrok. Približno četrtina več staršev kot učencev je navijala navzgor, se pravi, da bi se njihov otrok vključil v učno zahtevnejšo skupino. Bilo bi zanimivo preveriti, ali so bili učenci preveč ali pa starši premalo samokritični. Čeprav se dogaja, da želi kak učenec v manj zahtevno skupino, kot bi jo objektivno zmogel, bi raziskovalni rezultati najbrž potrdili večjo objektivnost učencev. Podobno velja

za nasprotni podatek, namreč, da je bilo skoraj polovico več neopredeljenih učencev, ki niso vedeli, v katero skupino bi se vključili, kot pa njihovih staršev. Naravno je, da so pri tem učenci pred večjo neposredno odgovornostjo in zahtevnostjo, tudi zaradi njihove pubertetne kolebljivosti, kot pa njihovi starši, zlasti še, če so v tej odločitvi prepuščeni sami sebi. Naj bo tako ali drugače, tudi ta dva podatka potrjujejta, da so pri vključevanju v nivojske učne skupine tako učenci kakor tudi njihovi starši potrebni strokovne pomoči šole.

Z vprašanjem, kdo odloča o učenčevi nivojski razvrstitvi, so tesno povezani kriteriji razvrščanja. Učitelji se prav ob njih čutijo dokaj nemočni, zato želijo, da bi jih republiški šolski strokovni organi čim prej izdelali. Pri tem imajo v mislih predvsem raznovrstne teste, zlasti teste znanja.

Če zberemo vse indikatorje, ki jih šole upoštevajo pri razvrščanju učencev v nivojske skupine, moremo ugotoviti, da teh ni malo. Za primer navedimo kriterije razvrščanja na neki šoli: "Oblikovanje nivojskih skupin oziroma razvrščanje učencev temelji na:

- analizi učenčevega dela v heterogeni skupini: aktivnost učenca, ustna ocena, testna preizkušnja pri diferenciranem učnem predmetu,
- mnenju učitelja,
- interesih, željah in motiviranosti učenca,
- mnenju šolske svetovalne službe,
- mnenju in željah staršev ter njihovi oceni otrokovih zmožnosti."

V poročilu ni navedeno, kako je z vrednostjo omenjenih kriterijev, ali so rangirani po pomembnosti ali ne. Vsekakor pa bi bilo zelo težko izoblikovati tako rang lestvico, ki bi veljala za vse učence. Kajpak ni rečeno, da vse šole upoštevajo vse v navedeni lestvici omenjene kriterije, niti da so navedeni vsi kriteriji, ki se pojavljajo od šole do šole, od učitelja do učitelja. Poleg omenjenih navajajo še: osebna opažanja, zmožnost koncentracije, učni tempo, produktivnost in abstraktnost mišljenja, splošni učni uspeh, predznanje, izkušnje, razgledanost, rezultate na MFBT-ju, psihomotorične in eksperimentalne sposobnosti in še kaj.

Omenjene kriterije po šolah različno upoštevajo, nimam pa podatkov, katere manj in katere bolj. Lahko rečem le, da je lestvica teh kriterijev na nekaterih šolah veliko bolj pestra kot na drugih.

Prav tako je iz poročil razvidno, da imajo šole različen, celo ekstremen odnos do učnih ocen. Nekaterim so prvi, včasih tudi edini razvrščevalni kriterij, druge pa poudarjajo, da "ocena ni merilo delitve". Tudi tu je treba priznati oceni tak pomen, ki ne bo niti precenjeval, a tudi ne podcenjeval njene diagnostično prognostične vrednosti.

Prehajanje učencev med skupinami je naslednje zelo aktualno vprašanje pedagoškega režima nivojskih učnih skupin. Mislim, da ni učitelja, ki bi še mislil, da je možno učence za daljši čas objektivno in zanesljivo oceniti oziroma razvrstiti po nivojskih skupinah. Za te namene nimamo zanesljivih ocenjevalnih instrumentov in jih najbrž tudi nikoli ne bomo imeli, saj se učenci zelo hitro spreminjajo, včasih od ure do ure. To sicer ne pomeni, da bi bila tovrstna prizadevanja učiteljev zaman. Vendar se je treba zavedati, da se lahko tem namenom le bolj ali manj približamo. Take izkušnje imajo učitelji tudi pri fleksibilni nivojski diferenciaciji, ki jih potrjuje veliko tujih, a tudi že nekaj domačih raziskav. M. Adamič (1991, str. 49) je npr. proučeval stopnjo homogenosti treh nivojskih skupin učencev 4. razreda pri pouku matematike. Kljub skrbni in vodeni razvrstitvi učencev po skupinah je ugotovil, da se je znašel celo v prvi, najzahtevnejši skupini kak učenec, ki ni bil po finalnem uspehu nič boljši kot najboljši učenec v tretji, najmanj zahtevni učni skupini. Podobnih odstopanj je bilo še veliko več v povprečni nivojski skupini.

Vzrokov za relativno heterogenost nivojskih skupin je več. Najprej ni na voljo dovolj zanesljivih, diskriminativnih in validnih tovrstnih ocenjevalnih instrumentov in jih najbrž še dolgo ne bo, če sploh kdaj bodo. Nadalje je učenčev odnos do učnega predmeta močno odvisen od vsakokratne učne teme. Nekatere ga manj ali celo nič ne zanimajo, do drugih pa je veliko bolj odprt in vedoželjen. Učitelji opažajo, da imajo nekateri učenci več smisla za geometrijo, drugi za aritmetiko, eni za jezik, drugi za literaturo. In končno so učenci osnovne šole v nenehnem in hitrem spreminjanju, razvoju, ki je bolj naklonjen njihovemu nenehnemu učnemu odpiranju. Spričo omenjenih in še nekaterih drugih okoliščin, npr. hitrega spreminjanja učenčevega učnega razpoloženja in počutja, je razumljivo, da so učenci skoraj vsak dan drugačni.. Zaradi tega je nujno zagotoviti čim bolj fleksibilne možnosti medskupinskega prehajanja učencev. To je v odnosu do zunanje diferenciacije, ki učence zacementira v izhodiščne nivojske skupine, ena od bistvenih prednosti fleksibilne nivojske diferenciacije, zaradi katere se med učenci veliko težje razvijejo izolacijske in diskriminacijske posledice ločevanja.

Iz poročil je možno ugotoviti, da naše šole prehajanje med nivojskimi skupinami omogočajo, celo podpirajo, vendar je težko reči, v katero smer, navzgor ali navzdol, ga je več. Že na drugem mestu smo ugotovili, da si mnogi šibkejši učenci goreče želijo v višje skupine. Vzroke za to gorečnost je treba strokovno spremljati. Bilo bi slabo, če bi jih našli v nekorektnem odnosu učiteljev, sošolcev in staršev do teh učencev.

V svetu velja, da teh prehodov ni ravno na pretek, vsaj ne v krajših časovnih intervalih, in da jih je več navzdol kot navzgor.

Na naših šolah zelo različno uravnavajo te prehode. Razlikujejo se že po tem, ali o njih odločajo učenci sami ali pa le učitelji. Ponekod se držijo časovnega, drugod pa vsebinskega kriterija za prehajanje. V prvem primeru so možni prehodi celo vsako uro, največkrat pa ob konferencah, po predhodnem testnem preizkusu, v drugem primeru pa le po obravnavi vsebinsko zaokrožene manjše ali pa večje učne teme.

Vsekakor je teh prehodov več pri intraoddelčni diferenciaciji, kjer je učna preglednost učencev in učiteljev veliko večja, organizacija prehajanja pa lažja. Tod so ponekod možni prehodi celo večkrat v eni šolski uri, torej med posameznimi etapami učnega procesa, npr. pri uvodu, povzemanju, preverjanju, zadolževanju z domačimi nalogami ipd.

Prehajanja je toliko več, kolikor manj je nivojskih skupin, denimo le dve, ki sta še zelo heterogeni. Tedaj je še bolj utemeljeno, da se učenci pri različno zahtevnih učnih vsebinah selijo iz ene v drugo nivojsko skupino.

Težko je svetovati, kakšen naj bi bil enoten recept za prehajanje. Vsekakor naj bo povezan z zaokroženimi učnimi vsebinami in s strokovnim svetovanjem. Nasplošno pa povzroča veliko manj slabosti pogostejše fleksibilno, toda strokovno podprto prehajanje kot pa rigidno, dalj časa nasilno zadrževanje učencev v izhodiščnih skupinah.

In še nekaj besed o *socialni strukturi učencev* nivojskih skupin. O njej imajo objektivnejše podatke le nekatere šole, in sicer prek izobrazbe staršev. Tako na neki šoli ugotavljajo, da je v učno šibkejši skupini bistveno manj mater učencev (za očete ni podatka) z višjo in visoko izobrazbo, nekaj več v skupini povprečnih učencev in največ v učno najzahtevnejši skupini. Do podobnih podatkov so prišli tudi na drugi šoli. V učno najzahtevnejši skupini so bili učenci, katerih

nad 60% staršev je imelo višjo in visoko izobrazbo, medtem ko je bil ta odstotek staršev učencev v najmanj zahtevni skupini več kot za polovico manjši. Iz teh podatkov je možno sklepati o kulturno-socialnem okolju učencev različnih nivojskih skupin. So pa tudi šole, ki poročajo, da se "socialno poreklo učencev po posameznih skupinah ne razlikuje od normalne distribucije v oddelkih ".

Mnoge šole socialnega porekla učencev v nivojskih skupinah niso posebej analizirale, vendar ugotavljajo, da "precejšnji del manj uspešnih učencev izhaja iz socialno težavnejših okolij", ali, "doslej nisem gledala na socialno poreklo učencev, če pa sedaj dobro premislim, so v najzahtevnejši skupini res samo učenci intelektualcev". Nekaj pa je učiteljev, ki socialnega ozadja učencev sploh ne uvrščajo med relevantne dejavnike učenja. Npr.: "Socialnega porekla učencev nisem posebej preverjala, ker menim, da ne vpliva bistveno na naš način dela." Ali: "Socialnega porekla učencev nisem raziskovala, ker me ni zanimalo."

Omenjene podatke in stališča je treba interpretirati vsaj z dveh zornih kotov. Da je v zahtevnejših nivojskih skupinah več učencev iz bolje situiranih družin z višjo izobrazbeno ravnjo staršev, je razumljivo in ostaja dejstvo, ki obstaja ne glede na naše vedenje o njem.

Drugo pa je vprašanje, kolikšne so te razlike. Lahko domnevamo, da jih mnoge šole ne poznajo dovolj, oziroma, da ponekod niso prišle dovolj do izraza. Slednje velja predvsem za šole, ki imajo vpeljano fleksibilno nivojsko diferenciacijo le na dveh ravneh, kar pomeni tudi večjo socialno heterogenost skupin ali celo izenačenost.

Obenem pa se je možno strinjati, da so bile socialne razlike med učenci v marsikaterem okolju (ne pa v vseh) manj izrazite. Zato so nekateri učitelji mogli zapisati, da "ne vplivajo bistveno na naš način dela".

Toda časi se spreminjajo in z njimi tudi pomen naše spremenljivke. Težke ekonomske razmere in brezdušna, nekontrolirana vsesplošna, tudi izobraževalna konkurenca, slabljenje smisla za solidarnost in socialno pravičnost bodo naredili svoje in odlagali na vzgojno-izobraževalno obrobje vedno več socialno in kulturno ogroženih staršev ter njihovih otrok. Spričo tega je nujno, da šole skrbno bdijo nad tem zlom današnjega in še bolj jutrišnjega časa, da ga evidentirajo in po svojih močeh čimbolj oblažujejo. V tem je bilo od nekdaj bistvo demokratične in humane šole ter plemenito poslanstvo njenega učitelja. To poslanstvo je ena od najvrednejših sestavin našega polpreteklega pedagoškega spomina.

Ocenjevanje pri fleksibilno diferenciranem in individualiziranem pouku

Ocenjevanje, bolje vrednotenje učenčevega učnega napredka, predstavlja zelo trd oreh fleksibilne nivojske diferenciacije, kjer ima povsem drug pomen. Kakšen? Na to vprašanje bomo najlaže odgovorili, če se ga lotimo z vidika temeljnih funkcij klasičnega ocenjevanja, namreč z informativne, represivne, selektivne, diagnostično-prognostične in pedagoško motivacijske vloge ocenjevanja.

Funkcije klasičnega ocenjevanja

Kar zadeva prvo, *informativno vlogo* ocenjevanja, moremo ugotoviti, da postaja pri diferenciranem in individualiziranem učnem delu kar odveč. Za tak pouk je namreč značilno tesno sodelovanje med učenci in učiteljem, kontinuirano dvosmerno komuniciranje in tekoče, skozi ves pouk naravno potekajoče procesualno preverjanje (razume se neocenjevalno, ki ga mnogi ne ločijo od ocenjevanja). Tako učenje, ki sproti razkriva realna učna stanja, daje vsem, učiteljem, učencem in njihovim staršem, dovolj zanesljive povratne informacije, ki usmerjajo njihovo nadaljnje učno delo. Zato je informativno ocenjevanje v glavnem odveč, oziroma je zreducirano le na občasne potrebe.

Še bolj anahronistična je *represivna, zastrašujoča vloga* klasičnega ocenjevanja, ki se je naša šola le z veliko muko otresa. Še vedno ni malo učiteljev, ki mislijo, da se brez prisilnega in zastrašujočega ocenjevanja učenci ne učijo, da jih je treba k učenju preprosto prisiliti. Njihova istočnica je "stroga šola - kvalitetna šola", čeprav raziskave ne potrjujejo učnih prednosti stroge šole. Temu kontekstu prilagajajo tudi stil ocenjevanja. Še vedno se najde učitelj, ki ima izdelan pravi ritual ocenjevalnega zastraševanja. Z raznimi ocenjevalnimi grožnjami ga stopnjuje že kak dan pred ocenjevanjem, da bi pri ocenjevalni uri dosegel svoj višek. V razredu je smrtna tišina, ko učitelj obrača list za listom redovalnice, enkrat naprej, pa spet nazaj, pogleda izpod čela zdaj tega, zdaj onega učenca, se rahlo smehlja, dokler ne pade odločitev in z njo globoka oddahnitev razreda.

Jasno je, da take ocenjevalne manire, ponekod že kar sadistično obarvane, ne morejo sprostiti znanja in zmožnosti učencev, odnose

med njimi in učiteljem pa močno obremenjujejo. Tega dejstva ne more umiliti ugovor, da taki učitelji največkrat ne mislijo tako, kakor se navzven kažejo. Vsekakor jemljejo ocenjevanje prelahkotno, ne da bi se vživeli v resnično počutje učencev in tudi ne v svoje mladostne ocenjevalne nelagodnosti. Spomin nanje, ki jim je najbrž že zdavnaj splahnel, čeprav bi ga morali nenehno obujati, bi jih mogel bistveno varovati ocenjevalne represivnosti.

Zagovorniki represivnega ocenjevalnega koncepta prezirajo neizpodbitno resnico, da pritisk, nasilje in kaznovanje, kar za mnoge učence ocenjevanje vsekakor je, in pa razvijanje sposobnosti, ustvarjalnosti, vedoželjnosti in oblikovanje osebnosti, kar bi poučevanje in učenje moralo biti, ne gredo skupaj. Zanimivo je, da je tudi v kakšnem strokovnem tekstu možno najti trditev, ki tega ne upošteva in označuje ocenjevanje za najmočnejše zunanje motivacijsko sredstvo, brez katerega ni mogoče shajati, pri čemer je mišljena v prvi vrsti represivnost nizke, zlasti negativne ocene.

Taki pogledi in pričakovanja so radi povezani z dvojnostjo učiteljevih meril, ko med poukom učencem manj daje, kot pri ocenjevanju od njih zahteva. Zanemarja resnico, da posledic slabega pouka ni mogoče odstraniti z nikakršnim, še tako strogim ocenjevanjem, da pa represivno ocenjevanje ponavadi ovira kvalitetni pouk, predvsem pa poraja mnoge mentalnohigienske, osebnostne in socialne deformacije v razvoju marsikaterega učenca. V večini šibkih učencev vse bolj krepi komplekse manjvrednosti, obupa, nezmožnosti, resignacije ipd., skratka, pogreza jih v močvirje svoje nemoči, iz katerega ne vidijo izhoda. Nasprotno pa ocenjevanje, ki je prilagojeno učnim zmožnostim učencev, humano in demokratično, učni strah ne le preprečuje, marveč sprošča učne moči in notranjo, na uspehih temelječo motiviranost, ki ohranja in stopnjuje učenčevo pozitivno samopodobo, učno vedoželjnost in ugodno počutje.

Podobno velja za *selektivno vlogo* klasičnega ocenjevanja, ki po od zunaj sugeriranih, če že ne predpisanih, enotnih ocenjevalnih kriterijih razvršča in kategorizira učence od "najslabših" do "najboljših". V sodobni demokratično učno diferencirani šoli ni takih selekcijskih potreb, vsaj ne med obveznim šolanjem. Učno normalno razvit učenec je deležen toliko učne pomoči, da zmore temeljno učno raven, zato mu razredov ni treba ponavljati. Vsak učenec je najprej sam svoje merilo napredka. S tem ni rečeno, da mu učna uspešnost sošolcev ni v spodbudo, gotovo mu je, pa še kako, vendar ni odločilna, ni merilo za njegovo učno (ne)napredovanje. Kar pa

zadeva učenčevo nadaljnjo izobraževalno "usodo", le - ta ni odvisna od enkratne selekcije na prehodu iz ene na drugo šolo, marveč je povezana s kontinuiranim, sistematičnim procesualnim učnim preverjanjem, ki v daljšem obdobju šolanja oblikuje v učencih, njihovih starših in učiteljih dovolj zanesljivo spoznanje o učenčevih učnih zmožnostih in o njegovi najbolj perspektivni nadaljnji izobraževalni poti. Tako preverjanje je *diagnostično* in *prognostično* naravnano in tesno povezano s poklicnim svetovanjem, zato prihrani na kraju osnovnega šolanja učencem in staršem veliko skrbi, kam naprej. Odločitve so dozorele že veliko prej po naravni, neboleči poti in neodvisno od učne (ne)uspešnosti sošolcev.

Res je sicer, da so v marsikateri državi učenci že prej med obveznim šolanjem, a še zlasti na prehodu v srednje šole izpostavljeni enotnemu zunanjemu ocenjevanju. Te ocene imajo velik vpliv na sprejemanje učencev v različno zahtevne srednje šole, vendar večini učencev ne povedo veliko novega, česar se ne bi že dalj časa zavedali in po čemer se ne bi odločali za nadaljnje izobraževalne smeri. Z njimi želijo šole še dodatno zavarovati vpis le tistim učencem, ki bodo šolanju kos.

Spričo tega in pa zato, ker v naši osnovni šoli nimamo takega poklicnega usmerjanja, se zunanjemu (eksternemu) ocenjevanju ne moremo izogniti. Prispeva lahko k bolj ustreznim nadaljnjim izobraževalnim odločitvam učencev, kajpak le, če je strokovno in organizacijsko neoporečno izpeljano. Po drugi strani pa niso sprejemljivi pogosti predlogi, naj uvede osnovna šola strožje ocenjevanje, naj postane s ponavljanjem razreda ponovno selektivna, da se bo šibkejših učencev na svoji vertikalni poti od prvega do osmega razreda vedno bolj otresala. Taki pogledi niso izraz demokratične in humane osnovne šole. Niso pa v nasprotju z demokratično in humano srednjo ter visoko šolo, seveda, če je selekcija humano vodena in če ni posledica šibke kvalitete pouka ter neustreznih učnih oziroma študijskih pogojev. V osnovni šoli naj še pouk ravna po učencih, v srednji in visoki šoli pa učenci po zahtevah pouka oziroma študija.

Poleg diagnostične in prognostične vloge ocenjevanja, ki smo ju povezali s kontinuiranim, zlasti procesualnim preverjanjem, je *pedagoško motivacijski namen* ocenjevanja edini, ki ga lahko brez pomislekov sprejmemo. Vendar je ta, ki je najboljši, tudi najtežje izvedljiv.

Ko govorimo o pedagoško motivacijski vlogi ocenjevanja, moramo analitično misliti in se vprašati, ali velja ta vloga za dobre in slabe ocene. Odgovor je ne! Povsem nedvoumno je, da imajo pedagoško

motivacijsko moč v glavnem le solidne, visoke ocene, čeprav te niso ene in iste za vse učence. Ker pa so visoke ocene tipične le za učno najuspešnejše učence, za šibke pa negativne in kaka "socialna" zadostna, ki so brez motivacijske moči, se znajdemo v pat poziciji: zmožne učence ocenjevanje motivira, šibkih pa ne, celo demotivira jih, se pravi, kar enim koristi, drugim škoduje. V pedagogiki pa velja pravilo, da noben pedagoški ukrep ni sprejemljiv, če bi enim koristil, drugim pa škodil. Naj potem ocenjujemo le dobre učence? Težko pojmljivo in še teže izvedljivo, če vemo, da je ocenjevanje namenjeno predvsem pritiskom na "slabe" učence. Iz tega sledi, da je pedagoško motivacijsko funkcijo ocene težko uresničevati v pogojih klasičnega, zlasti številčnega ocenjevanja. Potreben je drugačen pristop, ki ga ni mogoče doseči čez noč, marveč postopno.

Demokratične in humane oblike ocenjevanja

Najprej poudarimo, da vrednosti ocenjevanja za kvaliteten pouk ne smemo pretiravati. Delni prispevek k temu bodo ukrepi, ki so že v pripravi, ki naj ocenjevanje na razredni stopnji še omejijo, in pa uvajajoči ocenjevalni trimestri. Toda ti administrativni posegi ne bodo plodni, če jih ne bo podprlo zares pedagoško ocenjevalno prizadevanje vsakega učitelja. Omenimo le nekatera.

Neocenjevalno preverjanje

Veliko tega, kar opravimo danes z ocenjevanjem, je možno doseči boljše z (neocenjevalnim) preverjanjem. Tako preverjanje, ki je naravna in sistematična funkcija celotnega učnega procesa, poraja demokratično, nezastrašujoče delovno ozračje, v katerem se spontano razkrivajo realna učna stanja. Učenci svoje učne vrzeli in težave prostovoljno razkrivajo in iščejo pomoč, medtem ko jih pri ocenjevanju namerno prikrivajo, tudi z raznovrstnimi goljufijami. Po drugi strani ima pri takem preverjanju tudi učitelj možnosti, da prek neprestanih povratnih informacij korigira in odpravlja slabosti svojega dela.

V pogostih ugovorih učiteljev, da je za tako preverjanje premalo časa in da ga učenci ne jemljejo resno, je le del resnice. Izhod iz prve zagate je v večjem izbiranju in racionaliziranju učnih vsebin, iz druge pa v vztrajnem navajanju učencev na tako preverjanje že od prvega

razreda osnovne šole. Da je nekaj tega že dalj časa tudi v naših šolah, dokazuje ugodna izkušnja D. Kunaverjeve pri pouku angleščine. Učencem posreduje vprašanja ali stavke ali slovnične naloge in se dogovori za čas reševanja. Po dogovorjenem času se na tabli ali grafoskopu pojavijo rešitve in učenci si sami popravijo napake. Nato šest do sedem učencev poroča o svojih dosežkih. Učiteljica pohvali vsakega posebej in jim svetuje, kako naj jih še izboljšajo. In kar je enako pomembno, učiteljica ni pozorna le na učne rezultate, marveč prav toliko tudi na njihove procese, na učne poti. V zadovoljstvo je njej in učencem, ker "dobivajo učenci namesto ocen raje diagnozo o svojem načinu dela, zraven pa še nasvet, kako naj izboljšajo svoje delovne metode. Spoznavajo svoj način dela in tudi sami sebe, učitelj pa dobi veliko jasnejšo podobo o učencu, kot pa jo da klasična ocena " (1981, str. 5).

Mnogi učitelji se teh prednosti takega preverjanja ne zavedajo. Dogaja se celo, da učenčevih uspehov, ki jih spoznajo mnogo celoviteje in v naravnejših učnih položajih pri neocenjevalnem preverjanju, kasneje pri ocenjevanju sploh ne upoštevajo, kot da bi šlo za dve povsem neprimerljivi zadevi. Take učitelje je selektivni ocenjevalni formalizem tako zasužnjil, da ga ne morejo več podrediti učenčevi koristi. Vendar bi ga zaradi veljavne ocenjevalne zakonodaje mogli, če bi to le hoteli.

Številčno in opisno ocenjevanje

Naslednje, česar se moramo postopno otresati, je številčno ocenjevanje, in ga nadomeščati z opisnim. Opisne ocene morajo biti veliko bolj individualizirane, pri čemer ne upoštevamo le dobre in šibke strani znanja, marveč tudi najrazličnejše učne in druge posebnosti ter lastnosti. Številčne ocene tega ne zmorejo in še marsikaj drugega ne, kar jim pripisujemo, npr. eksaktnost, merljivost, primerjalnost, objektivnost, pravičnost, diskriminativnost in še kaj. V resnici pa te karakteristike toliko bolj deformirajo, kolikor več je številčnih ocen oziroma kolikor obsežnejša je ocenjevalna številčna lestvica.

Spričo teh lastnosti se sodobna osnovna šola izogiblje številčnemu ocenjevanju in ga, kakor rečeno, nadomešča z ocenjevalnimi opisi. Z njimi učenčev učni napredek, znanje, sposobnosti, lastnosti ipd. presojamo, vrednotimo, ugotavljamo, ne pa merimo (ponekod celo na decimalke). Povedo naj, v kolikšni meri je učenec dosegel učne cilje, kje ima težave, kakšno pomoč potrebuje in kje, pri čemer se upošteva, da je učna uspešnost vse manj odvisna od učenca samega

in vse bolj izraz skupnega prizadevanja njega, učitelja, šole in staršev, v smislu gesla "pomagati, namesto zahtevati".

Najenostavnejša je preprosta pisna ugotovitev, npr. učenec je učne cilje dosegel, delno dosegel, ni dosegel. Ti opisi sicer ne povedo veliko, zato nimajo večje diagnostične moči. Veliko več vredni so podrobni opisi učenčevega (ne)znanja, ki povedo kaj več o učnih težavah in (ne)uspehih ter nakazujejo učencu in učitelju poti, kako naprej. Npr.: "Pri slovenskem jeziku dosega učenec XY povprečne uspehe. Ima razvite analitične miselne sposobnosti, zato slovnico kar solidno obvlada. Več težav ima s stilistiko, z izražanjem in oblikovanjem misli. Bolj kot poezija ga zanima proza, zlasti zgodovinski motivi." Pa še primer za nekoliko ohlapnejši tabelarični opis etapnega znanja, npr. kako učenci obvladujejo deljenje v 4. r. osnovne šole:

Učni cilji	Stopnja obvladovanja		
	hitro, zanesljivo, samostojno	brez bistvenih težav	še pomanjkljivosti
Pisno deljenje z večmestnim deliteljem brez prekoračitve mestne vrednosti	.....	X	.....
Pisno deljenje z večmestnim deliteljem s prekoračenjem mestne vrednosti	.....	.....	X .....
Preskus z množenjem	X	.....	.....
Reševanje enačb	.....	.....	X .....
Reševanje tekstnih nalog	.....	X	.....
Ustno deljenje	X	.....	.....

Z veseljem ugotavljam, da se slabosti številčnega ocenjevanja mnogi učitelji že dalj časa zavedajo. Kako čuteče jih je zaznala že citirana D. Kunaverjeva, govorijo njene besede. Ko ugotavlja, kako letijo petice v redovalnico bistremu Zdenetu, ki "mu še s prstom ni treba migniti" zanje, se ji iz srca izvije želja: "Kako rada bi vsaj eno Zdenetovo petico zapisala Marjetki, pridnemu, prizadevnemu dekletcu z bledim obrazom, lepo urejenimi zvezki in s prijaznim vedenjem. Marjetka bi rada pomagala vsemu svetu, le sebi ne more... S solznimi očmi sprejema dvojke in občasne trojke." Iz tega primera je vidno dvoje. Najprej, da je s številčno oceno sicer možno približno izraziti določeno znanje, ne pa tudi drugih izjemno pomembnih in vrednih učnih ter osebnostnih lastnosti, zato je številčna ocena velikokrat krivična. In drugič, Marjetkine solze potrjujejo ugotovitev, da imajo motivacijsko moč le visoke ocene.

Prostovoljno ocenjevalno javljanje

K večji demokratičnosti in individualizaciji ocenjevanja veliko prispeva, če se lahko učenci sami prijavljajo za spraševanje oziroma ocenjevanje, ko so zanj pripravljeni in tudi razpoloženi. Jasno je, da pri tolikšni vsakodnevni obremenjenosti ne morejo biti vsi vsak dan pripravljeni za vse predmete, zato toliko izostajanja od pouka in lažnih opravičil. Hkrati je treba tudi učencem priznati pravico, da zaradi različnih razlogov ne morejo biti vselej razpoloženi za ocenjevalni dialog z učiteljem. In kar je morda najvažnejše, tako ocenjevanje osvobaja učence občutka, da so učitelju podrejeni, da more z njimi razpolagati ali celo po mili volji manipulirati. Občutek lastnega odločanja in razpolaganja s samim seboj zlasti starejšim učencem, denimo pubertetnikom, veliko pomeni. Ugovor, da navaja tak stil ocenjevanja učence na špekuliranje in kampanjsko učenje, je jalov, če ocenjuje učitelj čez vso učno vsebino, od zadnjega ocenjevanja, in če si ohrani pravico, da tudi sam intervenira, kadar se učenci ne prijavljajo sami, ali pa kadar ta ali oni izrablja to obliko ocenjevanja. Učitelji, ki jo dovoljujejo, imajo o njej zelo ugodne izkušnje.

Podobno velja za javno ocenjevanje, ki veliko prispeva k individualizaciji in demokratičnosti ocenjevanja. Učencem je treba dati možnosti, da soodločajo o ocenah, da z lastnim (so)ocenjevanjem

več razmišljajo o svojem učnem razvoju, da se čutijo zanj soodgovorni. Poleg tega omogoča tako ocenjevanje medsebojno spoznavanje ocenjevalnih kriterijev, se pravi vpogled, kaj ocenjuje učitelj in kaj imajo za ocenjevalno pomembno učenci sami. Nepoznavanje teh kriterijev, katerih oblikovanje mora biti pomembna naloga pouka, vnaša v odnose med učenci in učitelji največ konfliktov, ki motijo celotno vzgojno-izobraževalno delo. Tudi javnosti ocenjevanja ne kaže zavračati s predsodkom, da vodi k barantanju in izsiljevanju visokih ocen. Spet, učitelji, ki soocenjevanje učencev postopno uvajajo in dosledno ter načelno uresničujejo, imajo nasprotne izkušnje, namreč, da so učenci zelo objektivni in kritični soocenjevalci.

Samoocenjevanje

Najvišja oblika soocenjevanja je samoocenjevanje učencev, za kakršnega so zlasti starejši učenci vse godnejši. Vendar je pri tem tudi njim treba pomagati. Vsaj v začetku jim dela težave analitično razčlenjevanje in vrednotenje posameznih sestavin svojega znanja ali sposobnosti ter ločevanje bistvenega od manj ali celo nebistvenega. Primer take pomoči predstavlja spodnja tabela.

Ime:
Predmet: matematika
Učna enota:

	Potreboval sem pomoč	Zmogel sem sam	Pomagal sem drugim
Pravila in zakone sem razumel	X		
Pravila in zakone sem znal uporabljati		X	
Spoznal sem problemska mesta in znal formulirati vprašanja		X	X
Postavljene naloge sem rešil	X		

Predlagam si oceno:
Predlagam se za zahtevnostno skupino:

Razveseljivo je, da se z uvajanjem fleksibilne nivojske diferenciacije krepi tudi samoocenjevanje. Že svobodno izbiranje težavnosti ocenjevalnih nalog mnogi učitelji opredeljujejo tudi kot samoocenjevanje, npr. :"Učenec si lahko izbira naloge po težavnostni stopnji, s tem pa se tudi sam ocenjuje." Bolj analitična je naslednja tovrstna izkušnja na neki šoli: "Učenec sam oceni svoje eksperimentalno delo, s tem, da opiše postopek, uporabo pravil in zakonov, zaznamuje in poroča o problemskih mestih in reševanju postavljenih nalog. Učenci ocenjujejo tudi drug drugega. Naše izkušnje so dobre."

Individualizirano ocenjevanje

Eden najtežjih problemov fleksibilnega nivojskega ocenjevanja je individualizacija ocenjevalnih kriterijev, brez katere učne diferenciacije in individualizacije ne moremo v celoti izpeljati. In res je v praksi veliko učiteljev, ki pravilno razumejo učne razlike med učenci, jih tudi upoštevajo, zlasti pri utrjevanju naučenega, vendar se pri ocenjevanju zaustavijo pred zgrešenim načelom: "Ocenjevanje je pravično in objektivno le, če je za vse učence enako". Vsi morajo enako znati, odgovarjati na enaka vprašanja, pisati enake ocenjevalne naloge (na A in B skupino so ločeni le zato, da ne bi prepisovali), enake domače naloge, preiti pri reševanju problemov vse stopnje, opraviti pri eksperimentu vse operacije ipd.

Z gotovostjo moremo trditi, da je ocenjevalne kriterije najlaže individualizirati z opisnim, veliko težje pa s številčnim ocenjevanjem. Že na drugem mestu smo ugotovili, da upoštevajo številčne ocene bolj kvantiteto, za vse učence enotno predpisano znanje, da pa je zelo težko kvantificirati kvaliteto znanja in še teže vso pestrost učenčevih kakovostnih učnih lastnosti in posebnosti, ki so v sodobnem učenju in ocenjevanju vse bolj pomembne. Spričo tega je zmotno mišljenje učitelja, ki se pohvali: "Jaz od vseh učencev zahtevam enako", da pa je individualizacija vgrajena že v razpon ocenjevalne lestvice, po kateri je učenec, ki več zna in zmore, višje ocenjen od drugega, ki manj zna in zmore. Prav zato, ker sta oba učenca ocenjena za "enako znanje", po enotnih, med seboj soodvisnih kriterijih in glede drug na drugega, ne da bi se upoštevale njune učne in osebnostne razlike, posebnosti, pogoji, vložen trud, čas ipd., je tako ocenjevanje za mnoge učence neproduktivno, demotivirajoče. Tudi zato so deležni šibki učenci toliko negativnih ocen.

V didaktični teoriji in praksi sicer obstaja številčno ocenjevanje, ki skuša motivirati tudi šibkejše učence. Táko je ocenjevanje v okviru nemškega FEGA modela zunanje diferenciacije (Strmčnik, 1987, str. 195). Po tem modelu so ocenjevalni kriteriji prilagojeni štirim nivojskim skupinam, tako da morajo učenci zadnje, najmanj zahtevne skupine, z najlažjimi nalogami in vprašanji zbrati za odlično oceno skoraj polovico manj točk kot pa učenci v prvi najbolj zahtevni učni skupini. Vendar je treba te interno individualizirane ocene po potrebi, vsekakor pa ob prehodu učencev v srednjo šolo, s pomočjo določene statistične manipulacije ali pa z eksternim ocenjevanjem preoblikovati v "skupno oceno" po za vse učence enotnih kriterijih. Se pravi, pri učencu, ki je bil deležen v manj zahtevni učni skupini odlične ocene, je njegova "skupna ocena" kvečjemu dobro (3) in prav taka tudi za učence z negativno oceno v najzahtevnejši učni skupini.

Postavlja se vprašanje, ali naj tudi mi uvedemo kak podoben model številčnega diferenciranega ocenjevanja. Mnogi učitelji bi se z njim kar strinjali. Menijo namreč, da bi morali biti tudi šibkejši učenci, če odgovorijo na vsa vprašanja, četudi lažja, deležni visokih ocen. Ocenjevanje, pri katerem more dobiti šibak učenec kvečjemu dobro (3) oceno, označujejo za nestimulativno in nehumano, celo kruto. Ker pa tudi oni čutijo, da s takim nediferenciranim ocenjevanjem le ni vse v redu, predlagajo nekateri za petico različne vrednosti različne barve, drugi pa dve oceni, eno za znanje in eno za učne lastnosti ter pogoje dela. Eno in drugo je nepregledno in težko izvedljivo.

Mislim, da je ob obstoječi številčni ocenjevalni zakonodaji sprejemljivo diferencirano ocenjevanje, kakršno se je ustalilo v našem fleksibilnem nivojskem pouku. Ocene so prilagojene nivojskim učnim skupinam tako, da morejo dobiti učenci v učno šibki skupini najvišjo oceno dobro (3), v najzahtevnejši pa do odlične (5). Tako ocenjevanje je, kot rečeno, v naših ocenjevalnih razmerah še najbolj pravično, ne da bi učence zavajalo z nerealnimi ocenami. Soglašam z mnenjem I. Žalika, ko pravi: "Mislim, da se učitelj mora odločiti med dvema krutostma: ali učenca navajati na realnost ali pa ga zavajati z odličnimi ocenami, na podlagi katerih se bo odločal za vpis v srednjo šolo, kjer bo ob neustrezni izbiri prav gotovo doživljal številna ponižanja, slej ali prej pa bo prišel do spoznanja, da se je napačno odločil. S takim načinom ocenjevanja zavajamo tudi starše in družbo."

Ugovori učiteljev, da je neenotno diferencirano in individualizirano ocenjevanje v nasprotju z učno objektivnostjo in pravičnostjo, da tako dojemajo táko ocenjevanje tudi učenci in njihovi starši, so značilni za tiste učitelje in druge pedagoške delavce, ki so brez izkušenj o individualiziranem ocenjevanju. Oblikujejo si jih na podlagi predsodkov in hitrega, premalo premišljenega posploševanja. Učitelji, ki so se teh predsodkov osvobodili in imajo z individualiziranim ocenjevanjem že nekaj izkušenj, pa drugače mislijo, namreč, da učenci njim prilagojeno ocenjevanje, če jim je pravilno in humano predstavljeno, zelo hitro sprejmejo, kar dokazuje že kaka akcijska raziskava (npr. I. Žalik, 1991, str. 15). Enako velja za njihove starše. Veliko šol je v svojih poročilih zapisalo podobne izkušnje: "Nekateri starši so bili v začetku skeptični do ocenjevalne lestvice, po kateri je v najmanj zahtevni učni skupini najvišja možna ocena dobro (3). Ko smo jim razložili, da je za šibke učence ta ocena veliko bolj spodbudna kot pa pri nediferenciranem ocenjevanju zadostna in nezadostna, so se strinjali."

Vprašanje je torej v tem, kako učence pripravimo na tako ocenjevanje, humano ali diskriminatorno. Humano tedaj, kadar razvijamo v vsakem učencu zdravo samopodobo na podlagi zavesti, da so učne razlike med njimi povsem naravna sestavina vsesplošne drugačnosti ljudi in življenja sploh, da je vsak človek uspešnejši na kakem področju, da so te razlike komplementarne in kompatibilne ter nujno potrebne v življenju skupnosti in posameznika. Zato jih je samo po sebi težko hierarhično, a še teže vrednostno razvrščati, v nobenem primeru pa po njih ni mogoče učencev osebnostno ocenjevati in jim na tej podlagi priznavati večjo ali manjšo človeško vrednost. V tem duhu bi moralo potekati to uzaveščanje postopno in starosti primerno že od prvega razreda naprej.

Naša šola je šele na začetku upoštevanja te raznovrstnosti učencev. Razvija in ceni le manjši del učenčevih zmožnosti, zlasti verbalno teoretične, druge pa spregleduje, čeprav bi mogle postaviti mnoge učence v bistveno boljši učni položaj. Spominjam se primera, ko so dobili v 3. razredu tovarniško pakiran peskovnik. Pri njegovem sestavljanju na podlagi priložene tehnične skice so odpovedali vsi, učiteljica in odličnjaki, a je uspelo šibkemu, marginalnemu učencu. In od tega trenutka je postal samozavestnejši, njegov socialni položaj se je bistveno izboljšal, prav tako pa tudi njegovi vzgojno-izobraževalni uspehi. Tem raznovrstnim zmožnostim naj bi se konstruktivno prilagajala šola, če želi zadovoljiti čim več učencev in

biti humana ter demokratična. Postajati mora vse bolj pestro "založena" z najrazličnejšimi teoretičnimi in praktičnimi, obveznimi in izbirnimi dejavnostmi, z vse bolj zabrisanimi mejami med učenjem v razredu in zunaj njega, v šoli in zunaj nje, skratka, multivsebinska, multimedijska in multivariantna v najširšem pomenu teh besed.

Vrnimo se h kriterijem diferenciranega ocenjevanja, ki bi morali biti čim bolj določni. Predvsem se je treba varovati neutemeljenega zniževanja temeljne učne ravni za šibke učence. Izhodiščni kriterij naj bo ocena dobro (3), in sicer za temeljno znanje, ki ga morajo določiti učni načrti oziroma katalogi znanja. Učna skupina s šibkimi učenci se od naslednje, kakor smo že poudarili, ne bi smela razlikovati v prvi vrsti po znižani učni zahtevnosti, marveč predvsem po metodični prilagojenosti in ugodnejših časovnih možnostih za utrjevanje in dopolnjevanje temeljnih učnih ciljev. Popolnoma soglašam z naslednjim stališčem neke šole: "Učni cilji, označeni kot temeljni, ne predstavljajo minimuma, ki je pogoj za napredovanje učenca v višji razred oziroma za oceno zadostno. Če jih učenec doseže (vse ali skoraj vse), si zasluži vsaj oceno dobro (3). Minimum pa je stvar presoje posameznega učitelja, ki bo poleg drugih konkretnih okoliščin upošteval še določila 10. člena o ocenjevanju." Ocena dobro (3) je odprta za graduiranje navzdol (zadostno, nezadostno) in navzgor (prav dobro, odlično), pri čemer morajo biti kriteriji za odlično dovolj zahtevni.

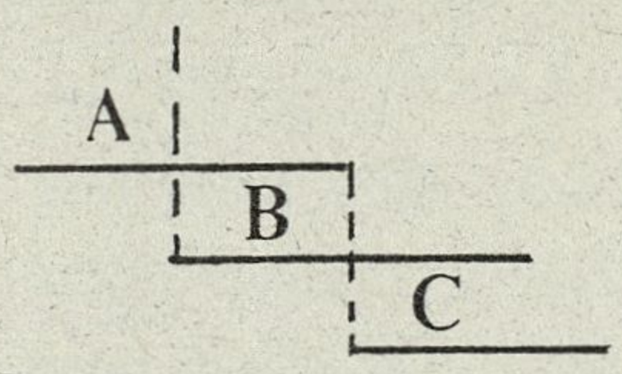
Za zmožnejše učence lahko pridobljene petice niso posebno motivacijske, še manj pa pospešujejo njihov optimalni učni razvoj, če niso ustrezno učno aktivirani. Pri teh učencih je treba nenehno razvijati zavest, da za svoje obilnejše naravne danosti nimajo kakih posebnih zaslug, zato pa so jih dolžni optimalno razvijati v korist sebi in skupnosti. Narava ne podarja, vse ji je treba vračati. V tem smislu bi morali reagirati učitelji na težnje nekaterih zmožnejših učencev, ki si menda radi izbirajo lažje ocenjevalne naloge. Bilo bi zanimivo poznati vzroke za ta nenaravni pojav, kajti človek teži običajno navzgor, želi prej več kot objektivno zmore. Odtod aforizem, da se nihče ne pritožuje, da ga je obdaril Bog s premalo pameti, vsak misli, da je ima največ. Kakor rečeno, treba je preučiti, zakaj se posamezni učenci ne želijo uveljavljati in jim ni do priznanj ter jih na podlagi tega védenja ustrezno spodbujati. Tudi v tem primeru je treba upoštevati načelo soodvisnosti vzgojno-izobraževalne svobode in obveznosti: šibkejše učence spodbujamo navzgor, zmožnejšim pa ne dovolimo izbiranja navzdol.

S tem smo se dotaknili pomembnega vprašanja o možnosti, da si učenci svobodno, po lastnem preudarku izbirajo zahtevnost ocenjevalnih nalog ali vprašanj. Sodeč po poročilih šol, jim je ta možnost v veliki meri dana, vendar ne povsod. Ponekod so ocenjevalne naloge graduirane in točkovane na enotnem listu, od najlažje do najtežje. Učenci se morajo pomikati od najlažje navzgor, kakor daleč pač pridejo. Takole so zapisali na neki šoli: "Pri kontrolnih nalogah, šolskih nalogah in vseh oblikah pisnega preverjanja in ocenjevanja upoštevamo ustaljeni način, to je, naloge vseh težavnostnih stopenj naj bodo na enem listu od najlažje do najtežje, da damo vsem učencem enako možnost za dosego ocene od 1-5." Zagovorniki te variante menijo, da tudi zmožnejšim učencem ne škodi, če ponovijo lažjo učno snov, oziroma prav ti učenci pri lažjih nalogah pogosto odpovedo, in sicer zaradi podcenjevanja, površnosti, nedoslednosti ipd. S tem, ko rešujejo tudi te naloge, odpravljajo take slabosti.

Strinjam se, da je nanje treba biti pozoren, vendar na ustreznejši način. Tak način daje "prednost ocenjevalni kvantiteti, namesto kvaliteti". Neracionalno in nesmiselno je obremenjevati učence s kvantiteto, ki zanje ni posebno koristna, mnogim pa celo škoduje, kakor dokazuje naslednja izkušnja I. Žalika (1991, str. 26): "Imel sem posamezne primere, ko je učenec begal od naloge do naloge v vseh treh nivojih, na koncu pa ni rešil nobene. Takega učenca sem posebej opozoril, pa tudi sam je spoznal, da je bolje, če se odloči le za en nivo." Učence je treba že v šoli navajati na racionalno in smiselno delitev dela na podlagi njihovih zmožnosti in kvalitete opravljenega dela. Poleg tega zmožnejši učenci ob večjem številu ocenjevalnih nalog ali vprašanj časovno ne uspejo rešiti vseh težavnostnih stopenj. Dogaja se, da jih šolski zvonec prekine prav tam, kjer bi se njihove večje učne zmožnosti šele intenzivneje aktivirale in izrazile. Tem namenom gotovo ni v prid naslednja izkušnja: "Ko učenec več ne zmore ali mu zmanjka časa, preneha."

Potemtakem so veliko bolj smiselne tiste ocenjevalne variante, pri katerih si morajo učenci izbrati sebi najprimernejšo težavnostno stopnjo. Ponekod dobijo učenci na vpogled naloge vseh težavnostnih stopenj, bodisi vse na enem listu ali pa ločeno in še 5-10 minut časa, da jih v miru preberejo in se odločijo za najustreznejšo. Vendar je tudi ta varianta za nekatere učitelje še premalo racionalna. Zato se odločajo za tako imenovane "strukturne naloge", pri katerih se

družita dve sosednji zahtevnosti, npr. A+B, B+C. Grafično jih moremo tako predstaviti:



Legenda:

A najzahtevnejše naloge

B manj zahtevne naloge

C najmanj zahtevne naloge

Podobna rešitev velja tudi za navodila, ki spremljajo naloge, vprašanja ali laboratorijske vaje. Mimogrede, mnogi se držijo teh diferenciranih postopkov tudi pri domačih nalogah. Zanimiva je dobra izkušnja neke učiteljice matematike, ki zadolži učence z domačimi nalogami za ves teden, kdaj jih opravijo, je pa njihova stvar. Se pravi, da jim poleg diferenciranja vsebin domačih nalog individualizira še čas, kdaj jih opravijo.

Ocenjevalni demokratičnosti je v prid praksa mnogih učiteljev, da učencem pisno ocenjevanje približno 14 dni vnaprej napovedo, jih seznanijo, na katero poglavje se bo nanašalo, pisanje nalog pa sklenejo nekaj minut pred zvonjenjem, da jim lahko da učitelj še povratno informacijo o pravilnih rešitvah, s čimer si učenci lahko zamislijo približno oceno.

Individualizacija pripomore h kompleksnejšemu ocenjevanju, se pravi, da je vključenih vanj več sestavin. Primer take ocenjevalne pestrosti, ki jo uvaja N. Ješovnik, osnovna šola Benedikt, predstavlja vsebinska sestava ustne ocene pri angleškem jeziku (Priloga VI). S tem je nekoliko bolj upoštevana tudi individualizacija ocenjevalnih tehnik, čeprav je njihova svobodna izbira pri učencih samih kajpak tam, kjer je smiselna, še zelo skromno upoštevana. Pa vendar bi z njo ustregli marsikateremu učencu, saj je znano, da nekaterim bolj ležijo ustni, drugim pisni, mnogim pa čimbolj praktični ocenjevalni postopki.

Svobodno izbiranje ocenjevalne zahtevnosti omogoča učencem različne odločitve. Te so pri nekaterih konstantne, se pravi, da izberejo vselej enako težavnostno raven, mnogi učenci pa jo od ocenjevanja do ocenjevanja menjajo. V tem pogledu so zanimivi podatki I. Žalika (1991, str. 9), po katerih je pri fiziki v 7.a in 8.a

razredu 42% učencev stalno izbralo najnižjo, 13,5% srednjo in 6,7% najvišjo težavnostno ocenjevalno stopnjo, 37,3% učencev pa je zahtevnostno stopnjo menjavalo. V oči pade, da je sorazmerno veliko učencev fluktuiralo, in še bolj podatek, da jih je veliko izbiralo najmanj zahtevno ocenjevalno stopnjo. Bilo bi zanimivo poznati vzroke za tako močan pomik Gausove krivulje v levo.

Preden sklenemo razmišljanje o diferenciranem ocenjevanju, moramo odgovoriti še na eno dilemo. Gre za vprašanje, kdo naj ocenjuje, učitelj temeljnega ali nivojskega pouka. Na splošno moramo odgovoriti, da tisti, ki je dalj časa z učenci in jih zato bolj pozna. Običajno so to učitelji temeljnega pouka, le izjemoma nivojskega, zato so ti najbolj kompetentni in odgovorni za regularne ocene učencev.

To pa kajpak ne pomeni, da učitelj nivojskega pouka ne bi smel sodelovati. Nasprotno, če se ukvarja z učenci in prispeva svoj delež k njihovemu učnemu napredovanju, je samo po sebi razumljivo, da ima pravico sovplivati na njihovo oceno,navadno z znaki (+, -), s katerimi označuje učno aktivnost učencev pri nivojskem pouku. Sodelovanje dveh ali celo treh učiteljev bo gotovo prispevalo k pravičnejši in celoviti oceni učenca.

Uspešnost fleksibilne nivojske učne diferenciacije in individualizacije

Vrednost vsakega, a tudi tega didaktičnega pojava je odvisna od njegove praktične vzgojno-izobraževalne učinkovitosti. O njej, ki ima več vidikov, zaenkrat še nimamo metodološko neoporečnih raziskav. Brez vsakih tovrstnih pokazateljev pa tudi nismo. Mnoge šole že razpolagajo z rezultati enostavnejših in bolj parcialnih empiričnih proučevanj, predvsem pa z obilico subjektivnih izkušenj. Skupni imenovalec prvih in drugih je vsesplošno zadovoljstvo učencev, pedagoških delavcev in staršev. Morda je od obilice kriterijev, po katerih moramo presojati uspešnost te diferenciacije, prav doživljanje zadovoljstva ob njej, ki je sicer racionalno najmanj oprijemljivo, v bistvu pa najbolj zanesljivo znamenje, da smo na pravi poti. Zadovoljstvo je občutljivo in zahtevno doživetje, izjemno subjektivno pogojeno, ne lahko izzvano, v življenju in delu učencev ter učiteljev pa največ vredno. In prav tega vsesplošnega zadovoljstva z omenjeno učno inovacijo ne more nihče zanikati, kdor to šolsko prakso v resnici pozna. Skušajmo to zadovoljstvo nekoliko utemeljiti.

Učiteljstvo, šolska vodstva in svetovalni delavci so zadovoljni, ker s to diferenciacijo veliko bolj kvalitetno uresničujejo temeljne vzgojno-izobraževalne cilje. Povzemam le nekatere, kakor so zapisani v šolskih poročilih: razvijanje humanejših osebnih in skupnih odnosov, učenci imajo občutek, da sooblikujejo potek pouka, kvalitetnejše učno delo, optimalna prilagojenost zahtevnosti pouka individualnim učnim zmožnostim učencev, večja učna uspešnost in zadovoljstvo učencev, prijaznejše in demokratično šolsko ozračje.

Sicer pa omenjajo učitelji iz svojega ožjega profesionalnega vidika še kake prednosti fleksibilne nivojske diferenciacije, kot so: teamsko delo, prebujanje pedagoške intuicije in emocionalnosti namesto stroge objektivnosti, premagovanje statične strukture učne ure, iskanje izhodov iz ukalupljenosti, prenašanje izkušenj nivojskega pouka tudi v klasični pouk, večja učna svoboda, samoiniciativnost in ustvarjalnost, potreba in možnost za boljše poglabljanje in vživljanje v posameznika, v njegovo celovitost, prijetnejše, čeprav nič lažje delo s homogenejšimi učnimi skupinami, lažje vzdrževanje discipline ipd.

Razveseljivo je, da pedagoški delavci fleksibilne nivojske diferenciacije ne presojajo le prek gole učne storilnosti, marveč globlje, z vidika celokupnosti učenčevega razvoja in njegovega čim boljšega učnega počutja. Če ne bi bilo tako, ne bi bila tako uspešna. Mnogi učenci je ne bi doživljali sebi v prid in kot pomoč, marveč kot še eno diskriminacijo več.

Omenjena stališča učiteljev in prednosti te diferenciacije podpirajo tudi njihove opisne izkušnje. Nekaj jih navajam, ne da bi jih vsebinsko klasificiral: "Samo dva od šestindvajsetih sta dejala, da ne želita diferencirano delati." "Nivojski pouk je velik premik h kvaliteti dela in boljšim učnim rezultatom." "Večina učencev želi, da bi s takim poukom nadaljevali in ga uvedli tudi pri drugih predmetih." "Opažam večje učne dosežke pri zmožnejših učencih in nekoliko manjše tudi pri manj zmožnih učencih." "Učni čas je bolj izrabljen, manj je prostega teka in brezdelja." "Manj sposobni učenci pridobijo več samozaupanja." "Učenci so začeli sami več vaditi." "Učitelji med seboj več sodelujejo, kar se pozna tudi pri enotnejšem ocenjevanju." "Metodično znanje je veliko bolj izrabljeno." "Tako delo je izkušnja učitelju tudi za drugačno delo v klasični učilnici." "V B skupini so učenci zadovoljni, ker imajo možnost doživeti uspeh, učence s solidnim učnim uspehom pa zahtevnejše naloge izzivajo in spodbujejo k premagovanju naporov." "Odnosi med učenci in učitelji so

se izboljšali." "Z disciplino je manj problemov, ker so učenci pri delu aktivni." "Učinek v celoti ocenjujemo pozitivno: vsi učenci so pridobili več znanja, delajo bolj aktivno, samostojno, doživljajo uspehe, motivacija je porasla." "Opažamo, da učenci ne izostajajo več toliko pri pouku matematike." "Učenci so uspešni, ker si sami izbirajo naloge, predvsem tisto, kar slabše znajo." "Pri kakem delu se veliko bolj pokaže stiska posameznika in razreda. Ko smo imeli uro po kontrolki, so bili vsi zelo nemirni in razdraženi." "Pri takem pouku mi je izredno všeč dinamičnost v razredu. Tako učenci kot jaz smo mnogokrat pozabili na čas in so nas drugi priganjali, naj končamo z delom. Z doseženimi cilji smo bili vsi zadovoljni."

Razumljivo je, da šole veliko dajo na učno storilnostno moč tega diferenciacijskega modela. Vse poročajo, da se je z njegovo pomočjo učni uspeh izboljšal. Na neki šoli je bilo 32% manj negativnih ocen, 30% učencev pa je nasploh izboljšalo učni uspeh. O podobnih rezultatih poroča učiteljica matematike, ki je organizirala nivojski pouk le v enem oddelku 7.r. (intraoddelčno). V primerjavi s srednjo oceno 2,87 v kontrolnem oddelku je bila povprečna ocena nivojskega oddelka 3,4, v oddelku pa nobene negativne ocene.

Zelo dragocene so pozitivne izkušnje *učencev,* saj so prav oni najpomembnejši za presojanje (ne)uspešnosti kateregakoli pedagoškega pojava ali procesa.

Najprej nekaj podatkov iz neke šole o diferenciranem pouku (po 1 uro tedensko) v 8.r. pri matematiki in slovenskem jeziku. Okoli 60% učencev veseli delo pri takem pouku, enak odstotek ga odobrava, bolj aktivnih kot sicer je okoli 85% učencev, dobro in zelo dobro se počuti pri njem okoli 53% učencev, 85% učencev meni, da je učna snov v nivojskih skupinah primerno zahtevna, da tak pouk delno ali veliko bolj poglablja njihovo znanje, je mnenja 76% učencev, da jih bolj spodbuja k učenju in razmišljanju, pa meni 80% učencev. Še en podatek iz nekega drugega šolskega poročila: 68% učencev je odgovorilo, da je zadovoljnih z izbrano nivojsko skupino pri slovenskem jeziku, 72% učencev pri angleškem jeziku in pri matematiki tudi 72% učencev.

In še nekaj opisnih izkušenj učencev samih: "Všeč mi je primerna zahtevnost nalog." "V skupini smo enako zmožni, zato enako hitro delamo." "Veliko utrjujemo in znanje praktično uporabljamo." "Imamo več možnosti za skupinsko delo." "Učitelji bolj razumljivo

razlagajo in manj govorijo." "V skupini je večja sproščenost, ker ni ocenjevanja." "Domačih nalog je manj." "Pri takem pouku se laže poklicno usmerjamo." "Prisiljeni smo razmišljati, iščemo rešitve po različnih poteh." "Delamo bolj samostojno, sami kontroliramo svoje izdelke in jih ocenjujemo." "Nivojske ure minejo hitreje kot temeljne." "Tak pouk je koristen za nadaljnje šolanje." "Vsi smo bolj mirni, tovarišica laže razlaga." "Ker je učna snov primerno zahtevna, se sprostim in raje poslušam in sodelujem." "Pri tem pouku se slabši učenci naučimo tisto, čemur v razredu nismo mogli slediti. Učitelj razlaga bolje, na drug način in se nam bolj posveti."

Kjer so bili dovolj informirani, so fleksibilno nivojsko diferenciacijo tudi *starši* v glavnem dobro sprejeli. V začetku so imeli ponekod pomisleke glede naziva "nivojska", kot tudi pripombe zaradi strahu, "da bodo otroci prikrajšani za obvezno znanje", "da bodo skupine stalne", "da bo pomemben socialni status otrok", "da bi njihove otroke ločevali iz razreda", "da bodo njihovi otroci manj vredni" ipd. Kasneje naj bi te pomisleke precej zmanjšala praksa, a tudi načrtno informiranje, npr. okrogle mize za posamezne skupine staršev. Toda "nekateri starši imajo kljub osveščanju na tem področju včasih pomisleke". Tudi glede na rezultate ankete na neki šoli sodelovanja s starši ne smemo podcenjevati. Njihove pozitivne ocene za ta model diferenciacije niso ravno visoke: pri slovenskem jeziku in matematiki ga je podprlo 62%, pri angleškem jeziku pa 67% staršev.

Empirično dokazovanje uspešnosti sukcesivnega kombiniranja temeljnega in nivojskega pouka sklenimo z nekoliko bolj sistematično posplošitvijo njenih najpomembnejših prednosti, da bodo preglednejše. Te prednosti lahko razdelimo na splošne in na tiste, ki veljajo za šibkejše ali zmožnejše učence.

Katere so *splošne?* Boljši učni uspehi in kvaliteta pouka, večja učna motiviranost, aktivnost in zadovoljstvo, doživljanje uspešnosti, dobro počutje vseh udeležencev pouka, učno participiranje in sodelovanje, demokratičnejši odnosi, boljše (samo)poznavanje, večja prilagojenost učne zahtevnosti in tempa, večja discipliniranost, racionalnejše izrabljen učni čas.

Za *šibkejše* učence se kažejo zlasti naslednje prednosti: sprotno odpravljanje nerazumevanja snovi in s tem povezanih nesporazumov, večja učna zmogljivost, manjše izostajanje od pouka, več utrjevanja, individualizirana učna pomoč, manjši učni strah pred pretežko snovjo in neuspehi, časovna razbremenitev, solidnejše temeljno znanje, povečana skrb staršev.

Kar zadeva konkretne prednosti v prid *zmožnejših* učencev, poudarjajo šole predvsem večjo učno samostojnost in izvirnost učencev, hiter učni tempo, večjo problemskost in poglobljenost pouka in izrazitejšo mišljenjsko angažiranost učencev. K temu je treba dodati še, da imajo od obravnavane učne diferenciacije vendarle največ koristi zmožnejši učenci. To dejstvo je sicer hvale vredno, a hkrati opozorilo, da se bo treba v delo s šibkejšimi in tudi povprečnimi učenci še poglabljati in iskati vedno boljše rešitve. To bo težko za šole, ki doživljajo te učence v takem stilu: "Žal se moramo preveč ukvarjati s slabšimi učenci."

Skupni imenovalec vseh prednosti obravnavane učne diferenciacije moramo najti v ugotovitvi, da močno podpira učenčev demokratični in humani subjektni položaj v celokupnem šolskem življenju in delu, kajpak ob pogoju, da so usklajeni z njo tudi drugi procesi in pogoji demokratične in humane šole. To dejstvo dovolj impresivno potrjujeta še dve misli iz šolskih poročil: "Tega, kar izvajamo, bi morali biti deležni vsi učenci, ne le izbrane paralelke, sicer so mnogi prikrajšani za veliko dobrega." In še odločitev neke učiteljice: "Tudi če bom morala še naprej delati sama z vsemi tremi skupinami, bom z nivojskim poukom nadaljevala."

Kaj pa ugovori učiteljev in učencev na račun sukcesivnega kombiniranja temeljnega in nivojskega pouka? Težave in želje učiteljev smo že navajali v okviru priprav na učno diferenciacijo. Mnogi so že obupali, da jim bo kdo od zunaj pomagal, zato predlagajo, naj se "na šolah sestavi team učiteljev, od matematika, tehnika, slavista, likovnika in seveda do razrednih učiteljev, ki bi deloval pri projektu učnih pripomočkov in učil". Kar pa zadeva ugovore učencev, je tako kot pri učiteljih precej takih, ki gredo na račun pomanjkljivih učnih pogojev, ali pa so povezani s težavami vsakega, pa tudi tega didaktičnega začetka, npr. prevelike skupine, premalo nivojskega pouka, preveč učne snovi, pretežke ali prelahke naloge, nivojski pouk naj bi bil pri vseh predmetih, slab urnik, pomanjkanje učnih pripomočkov, premalo učiteljev, slabi prostori, spraševanje vpričo učencev drugih paralelk ipd.

Malo je pripomb, ki bi zadevale sam sistem, strukturo in bistvo tega diferenciacijskega modela. Učenci, ki ga nimajo radi, po poročilih sodeč jih je približno 1/4, imajo probleme predvsem z menjavami, pri navajanju na sošolce iz paralelk, na druge učitelje in prostore, a tudi sled občutka manj/večvrednosti kakega učenca je najti. Te težave so izražene v takih njihovih izkušnjah: "Ne morem se vživeti

med sošolci iz paralelk, nekako tuji so mi." "Ni dobro, da smo v privilegiranem položaju proti B skupini." "Boljši učenci nas postrani gledajo." "V razredu ni več boljših učencev, ki bi jih prosil za pomoč." "Ni prav, da moramo za boljšo oceno rešiti več nalog kakor v B skupini." "Ne vem, kaj se dogaja v drugi skupini, in pri rednem pouku ne morem odgovarjati na malo težja vprašanja."

Iz omenjenih težav učencev je lahko ugotoviti smer naših nadaljnjih teoretičnih in praktičnih prizadevanj na področju fleksibilnega nivojskega pouka.

ZA KONEC

Poudariti želim le dvoje. Uvajanje fleksibilne učne diferenciacije, konkretno sukcesivno kombiniranje temeljnega in nivojskega pouka, se je v kratkem času zadnjih dveh let razvilo v pravo didaktično gibanje. Vanj se je neposredno ali bolj posredno vključila večina osnovnih šol in njihovih učiteljev. To sicer ne pomeni, da so ta model vse in vsi tudi praktično uvedli, so se pa zanj tako ali drugače zanimali in o njem razmišljali ter pripravljali, da ga uvedejo. Ta prizadevanja še trajajo. Hkrati pa je omenjeno gibanje tudi šolski primer, kako se je treba lotevati didaktičnega inoviranja osnovne šole. Najprej je bil pripravljen oziroma vsaj na teoretični ravni utemeljen model te učne diferenciacije, dan v poskus nekaterim najbolj zainteresiranim šolam in vsaj delno voden in spremljan njegov potek, izpeljano množično operativno usposabljanje učiteljstva, s pričujočim delom pa zbrane temeljne praktične izkušnje in razčiščene mnoge dileme. A kot običajno so tudi zdaj odpovedale šolske oblasti, ki bi morale zagotoviti potrebne učne pogoje učiteljev in učencev.

V tem pogledu nimajo veliko manevrskega prostora in možnosti taktiziranja, če želijo bolj demokratično in humano diferencirano osnovno šolo, kot jo zmore zunanja diferenciacija. Zato ponovno poudarjam, da bodo družbene in človekove osnovne potrebe in pravice prej ali slej izsilile bolj diferencirano osnovno šolo, in če ne bo šlo drugače ter boljše, tudi z zunanjo diferenciacijo. Ko je Strokovni svet RS za vzgojo in izobraževanje leta 1990 razpravljal o konceptualnem razvoju osnovne šole, je, potem ko smo ga posamezniki po dolgotrajnem strokovnem dokazovanju uspeli odvrniti od njegove prvotne naklonjenosti zunanji diferenciaciji, sprejel približno tako stališče: Strokovni svet odstopa od zunanje diferencirane osnovne šole in sprejema koncept njene fleksibilne diferenciranosti. Vendar mora po določenem razumnem obdobju o tem stališču ponovno razpravljati. Če ta sistem učne diferenciacije ne bo zagotovil zadovoljivih rezultatov, je treba ponovno oživiti zamisel o zunanji diferenciaciji osnovne šole.

Prepričan sem, da so pedagoška oziroma didaktična znanost, šolski strokovni delavci in učitelji svoje opravili, da do te ponovne razprave ne bi prišlo. Če pa bo, bodo za drugačno odločitev Strokovnega sveta, ki bo izničila progresivne šolske izkušnje in pridobitve ne le

zadnjih let, marveč tudi mnoge iż celotnega povojnega šolskega razvoja, odgovorne izključno šolske oblasti oziroma oblasti sploh.

In še nekaj želim zapisati. Fleksibilna nivojska diferenciacija je močno poglobila in oplemenitila pedagoško razmišljanje in doživljanje učiteljev. Brez tega temeljnega pogoja ta model diferenciranja ne more biti uspešen, saj zahteva dobro poznavanje učencev, njihovih potreb in želja, znati je treba usmerjati in spodbujati vsakega posameznika in mu pomagati. Nikoli doslej nismo bili priča tolikšni humanosti, čutečnosti, skrbi in odgovornosti toliko učiteljev do vsakega učenca, njihovim težnjam po poglabljanju vanje, po razumevanju ter spoštovanju njihove različnosti kot na že omenjenih seminarjih in v številnih šolskih zbornicah. Kljub velikim težavam, ki so jih, zlasti ob začetnem uvajanju učne diferenciacije, morali v glavnem sami premagovati, so izžarevali še dovolj pedagoškega erosa in idealizma, brez katerih pedagoško delo tako ne more biti uspešno. Kolikšna moč pedagoških idej, če jih učitelji prepoznajo za dobre in sprejmejo za svoje! Upajmo le, da se bodo oblasti zavedele tega bogastva in pravega trenutka ter, kolikor je največ možno, podprle fleksibilno diferenciacijo naše osnovne šole. Tedaj bi mogli v sorazmerno kratkem času z združenimi močmi preseči večino preživelega in zastarelega v sicer pozitivni tradiciji naše osnovne šole.

VIRI

Adamič M., Povzetki naših izkušenj pri uvajanju učne diferenciacije, v: Učna diferenciacija v osnovni šoli, Zbornik, Slovensko društvo pedagogov (SDP), Ljubljana 1991

Bertsch J., Möglichkeiten der Individualisierung und Differenzierung von Unterricht, v: Die Kindgemässe Grundschule, Zbornik, Jugend und Volk, Wien 1990

Bragato S., Pahor N., Skrt Leban N., Delavnice ustvarjalnosti na osnovni šoli Ivana Roba, Šempeter pri Gorici, ZRS za šolstvo, OE Nova Gorica 1991

Dassov P., Probleme der Diagnostik und Entwicklung spezieller geistige Fähigkeiten, Pädagogik, Berlin 1972/2 (Beiheft)

Detlef H. Rost, Sonderklassen für besonderes Begabte? Die Deutsche Schule, Juventa, Weinheim 1991/1

Fleksibilna učna diferenciacija pri pouku matematike v 3. in 4. r. osnovne šole. Uredila ped. svet. P. Velikonja, ZRS za šolstvo, OE Nova Gorica 1991

From E., Marksovo shvačanje čoveka, Grafos, Beograd 1979

Fruck C. L., Das pädagogische Problem des Leistung in der Schule, Weinheim 1967

Fuhrmann P., Scheffler G., Die Arbeit des Lehrers mit Leistungsschwächen Schüler, Pädagogik, Berlin 1970/6

Galeša M., Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, v: Diferenciacija in individualizacija učnega dela v posodabljanju razrednega pouka, Zbornik, SDP, Ljubljana 1992

Galun I. s sodel., Matematika. Seznam izobrazbenih učnih ciljev matematike v petem in šestem razredu osnovne šole, ZRS za šolstvo, Ljubljana 1990

Galun I. s sodel., Opredelitev in diferenciacija izobrazbenih ciljev ter dosegljivost temeljnih izobrazbenih ciljev pouka matematike v sedmem razredu osnovne šole, ZRS za šolstvo, OE Maribor 1990

Galun I. s sodel., Matematika v 8. razredu osnovne šole. Seznam izobrazbenih učnih ciljev matematike v osmem razredu osnovne šole, ZRS za šolstvo, Maribor 1990

Golli D., Program individualiziranega opismenjevanja, PI pri Univerzi v Ljubljani, Groblje 1973

Habinc T., Gimnastični športni razredi v Osnovni šoli bratov Ribarjev, Brežice, Sem. naloga, Oddelek za pedagogiko, Filozofska fakulteta Ljubljana 1991

Handbuch pädagogischen Grundbegriffe, München 1976

Informationen zur DDR Pädagogik, Pädagogisches Zentrum, Berlin 1982/1

Jochimsen L., Hinterhöfe der Nation, Die Deutsche Grundschulmisere, Reinbeck 1971

Kemmler L., Erfolg und Versagen in der Grundschule, Göttingen 1967

Klinberg L., Današnja rasistična miselnost, Naši razgledi, Ljubljana 26. 5. 1972

Krleža M., Neumnost se bojuje proti pameti, Delo, Ljubljana, 14. 6. 1980

Krpan A., Spreminjanje didaktike pri delu v kombiniranem oddelku 3. in 4. razreda, v: Diferenciacija in individualizacija učnega dela v posodabljanju razrednega pouka, Zbornik, SDP, Ljubljana 1992

Kunaver D., Individualizacija pri ocenjevanju, Prosvetni delavec, Ljubljana, 5. 10. 1981

Lubšina-Novak M., Poročilo o gimnastičnih športnih razredih v Osnovni šoli bratov Ribarjev, Brežice, Posvet, Diferenciacija osnovne šole, SDP, Bled 1990

Marx K., Engels F., Rani radovi, Kultura, Zagreb 1953

Marks K., Engels F., Dela I, Prosveta, Beograd 1968

Medveš Z., Kako gledajo na razvoj elementarnega šolstva v svetu (teze), v: Diferenciacija in individualizacija učnega dela v posodabljanju razrednega pouka, Zbornik, SDP, Ljubljana 1992

Pavićević V., Osnovi etike, Kultura, Beograd 1967

Resman M., Šolska programska diferenciacija (teze), Posvet, Diferenciacija osnovne šole, SDP, Bled 1990

Seel H., Allgemeine Unterrichtslehre, ÖBV, Wien 1979

Slavin R. E., Ability gruping and student achievement in elementary schools... Review of Educational Reserch, 1987/3

Strmčnik F., Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije, ZOTKS, Ljubljana 1987

Teschner W. P., Was leisten Leistungskurse? Stuttgart 1971

Žalik I., Notranja nivojsko fleksibilna diferenciacija na predmetni stopnji, s poudarkom pri pouku fizike, tipkopis, Križevci pri Ljutomeru 1991

Yates A., Lerngruppen und Differenzierung, Beltz, Weinheim, Basel 1972

PRILOGE

Priloga I.

FLEKSIBILNA DIFERENCIACIJA POUKA UČNA TEMA: **PROCENTI**	6. r. 5 ur

1. ura: Pojem procenta. Relacija ulomek, decimalna številka <==> procent. Grafični prikaz.
2. ura: Izračunati a % od b (isti a, različni b ?)
3. ura: Izračunati, koliko % števila b je število a.
   Dano količino povečati / zmanjšati za a %.
4. ura: Utrjevanje.
5. ura: Utrjevanje.

Ura	TEMELJNI (SKUPNI) DEL	NIVOJSKI DEL		
		NIŽJI NIVO	SREDNJI NIVO	VIŠJI NIVO
1.	- Učenec razume odnos 1 procent (1 %) odstotek od... = (1) - Pozna relacije: del celote, izražen s procenti (==) ulomek (==) dec. št. = (2) - Zna grafično prikazati del celote, izražen s procenti. = (3)	Preprosti primeri	Z različnimi liki	Še: Ulomki, večji od 1; Primer: 1,2% = 12/1000 Učb., str. 30 / Vaje za 5. in 6. razred
2.	- Zna izračunati a % od b = (4) - Ve, da je vrednost istega števila % od različnih celot različna = (5)	- Nazorni primeri; a < 100 - Življenjski primeri.		- Ocena rezultata; a > 100 - Ocena rezultata 5 % od 100, 5 % od 1200
3.	- Zna izračunati, koliko % števila a je število b = (6) - Zna dano količino povečati / zmanjšati za a % = (7)	- S pomagalom del < celota - Izračuna pocenitev, podražitev	(lahko) del > celota	- del > celota - ocena rezultata - celoto povečaj za 10% in nato zmanjšaj za 10%
4.		- Cilji (1), (2), (3), (4)	- Cilji (1), (2), (3), (4), (5)	
5.		- Cilji (5), (6), (7) - Cilj (6) s pomagalom	Cilja (6), (7)	- POUDAREK na razumevanju rezultata

FLEKSIBILNA DIFERENCIACIJA POUKA UČNA TEMA: **MNOŽENJE VEČČLENIKOV**	7. r. 10 ur

1. varianta

Ura	TEMELJNI (SKUPNI) DEL	NIVOJSKI DEL		
		NIŽJI NIVO	SREDNJI NIVO	VIŠJI NIVO
1.	MNOŽENJE VEČČLENIKA Z ENOČLENIKOM - pridobivanje pravila z notranjo diferenciacijo (= ND)			
2.	MNOŽENJE VEČČLENIKOV - oblikovanje pravila - zgledi, - vaje (ND)			
3.	MNOŽENJE VEČČLENIKOV - poenostavljanje izrazov - enačbe - računanje vrednosti izrazov			
4.		- utrjevanje (a+b) . c, (a + b) (c + d) - poenostavitev preprostih izrazov	- utrjevanje (a+b) . c, (a + b) (c + d) - (a+b+c) (c+d+f) - poenostavitev preprostih izrazov - reševanje enačb	- utrjevanje - poenostavitev zahtevnejših izrazov - računanje vrednosti izrazov - reševanje enačb - tekstne naloge
5.	KVADRAT DVOČLENIKA - oblikovanje pravila z ND - zgledi na daljši in krajši način - nalogi 19, 20			
6.		- zapisov. kvadratov dvočlenikov - poenostavitev preprostih izr. - računanje vrednosti	- izračunati $(a + b)^2$ po pravilu - nastaviti izraz, ki vsebuje kvadrat dvočlenika - preproste enačbe	- $(a + b)^2$ - težji primeri n. 21 - poenostavljanje izrazov - enačbe - tekstne naloge
7.	PRODUKT VSOTE IN RAZLIKE - oblikovanje pravila, nal. 27 - preoblikovanje dane razlike v produkt			
8.		utrjevanje $(a + b)^2$ in (a+b) (a - b) = = a2 - b2	- utrje. pravila; nal. 33 - uporaba pravila pri poenostavit. računanja produkta nal. 29, 32	- $(a + b)^2$ - težji primeri, nal. 21 - poenostavljanje izrazov - enačbe - tekstne naloge
9.		PONAVLJANJE IN UTRJEVANJE - utrjevanje temeljnih smotrov	- utrjevanje temeljnih smotrov (zahtevnejše naloge) - enačbe - izrazi; nal. 34 a, č	- poenostavitev in računanje vrednosti sestavljenih izrazov - nal. 35, 37, 38 - povezava z geom. (p kolobarja)
10.	PREIZKUS ZNANJA			

FLEKSIBILNA DIFERENCIACIJA POUKA UČNA TEMA: **MNOŽENJE VEČČLENIKOV**	7. r. 10 ur

2. varianta

Ura	TEMELJNI (SKUPNI) DEL	NIVOJSKI DEL		
		NIŽJI NIVO	SREDNJI NIVO	VIŠJI NIVO
1.	MNOŽENJE VEČČLENIKA Z ENOČLENIKOM UC: 218, 219, 220, 221			
2.		UTRJEVANJE: Množenje večč. z enočl. ter sešt. in odšt. veččlenikov 208, 209, 219	206, 208, 209, 219	216, 219, 221, 220
3.	MNOŽENJE VEČČLENIKA Z VEČČLENIKOM (dvočlenika z dvočlenikom) UC: 219, 222, 223			
4.	MNOŽENJE VEČČLENIKA Z VEČČLENIKOM UC: 209, 219, 223			
5.	KVADRAT DVOČLENIKA UC: 223, 227			
6.		UTRJEVANJE: Množenje veččlenikov ter kvadrat dvočlenika 219, 223, 227	220, 222, 223, 227	220, 225 do 229
7.	PRODUKT VSOTE IN RAZLIKE ENOČLENIKOV: UC: 223, 227, 231			
8.	RAZLIKA KVADRATOV UC: 231, 233, 234			
9.		UTRJEVANJE: Množenje veččlenikov - celotno pogl. 219, 223, 227, 231	219, 222, 223, 227, 231, 233	228, 229, 232, 234, 235
10.	PREVERJANJE ZNANJA			

/ Pri nižjem nivoju računamo s celimi, pri višjem pa z realnimi števili. /

// **Zaporedne številke** učnih ciljev se nanašajo na **Seznam izobrazbenih učnih ciljev** matematike v 8. razredu, izdaja ZŠ, 1990 //

FLEKSIBILNA DIFERENCIACIJA POUKA UČNA TEMA: **PRIZMA**	8. r. 10 ur

1. varianta

Ura	TEMELJNI (SKUPNI) DEL	NIVOJSKI DEL		
		NIŽJI NIVO	SREDNJI NIVO	VIŠJI NIVO
1.	UČNI CILJI: - Izračunati ploščine in obsege v preprostejših razr. obravnavanih likov - Ponazoriti prostorninske mere - Dano prostornino izraziti v različnih prostorninskih merah			
2.	- Navesti primere posameznih g. teles iz življenja - Razvrstiti, poimenovati, med modeli prepoznati geom. telesa (1) - Opredeliti prizmo - Opredeliti posamezne vrste prizme - Opredeliti mrežo telesa.			
3.	- Na modelih (skicah) prizem poiskati razl. provokat. trik. in uporabljati Pitagorov izrek. (2)			
4.		- (1) - Izračunati P prizme z različnimi osn. podatki = (3) - Reševati sestavljene nal. o P prizme: več korakov "izpeljave", Pit. izrek, preseki, ... = (4)	- (3) - (4)	- (3) - (4)
5.	- Na modelu pokazati elemente prizme - Opredeliti PLAŠČ geom. telesa = (5) - Opredeliti površino telesa = (6) - Sestaviti splošni obrazec za P prizme - (3)			
6.		- (5) - (6) - (3)	- Samostojno pridobiti izraz za P ene od posebnih vrst prizem (različne osn. ploskve) = (7) - (4)	- (7) - (4) - (2)
7.	- Eksperimentalno ugotavljati odvisnost V od O, v in oblike prizme - Poznati splošni obrazec za V prizme - Uporabiti znanje iz fizike (7. r.) o masi in gostoti = (8)			
8.		- Izračunati V prizme z danimi osnovn. podatki - (8) - (4)	- Samostojno razviti posebne obrazce za V posameznih vrst prizem - (4) - Samostojno narediti primerjavo med izrač. in izmerjeno V - (9), - (7) - Na modelih / skicah prizem poiskati razl. provok. trik. in uporabljati Pitagor.ov izrek = (10)	- (8) - Reševati sestavljene naloge o prostornini prizme (9) - (4), - (7), - (10)
9.		Kakor prejšnjo uro.	Kakor prejšnjo uro.	Kakor prejšnjo uro.
10.	PREIZKUS ZNANJA:			

FLEKSIBILNA DIFERENCIACIJA POUKA UČNA TEMA: **PRIZMA**	7. r. 10 ur

2. varianta

Ura	TEMELJNI (SKUPNI) DEL	NIVOJSKI DEL		
		NIŽJI NIVO	SREDNJI NIVO	VIŠJI NIVO
1.	OPIS PRIZME Učni cilji 172 - 178 Notranja diferenciacija			
2.	MREŽA IN POVRŠINA PRIZME. UC 179 - 184			
3.	RAČUNANJE POVRŠINE PRIZME UC 186, 187			
4.	PROSTORNINA PRIZME. notranja diferenciacija UC 189, 190, 191, 192, 185			
5.	RAČUNANJE POVRŠINE, PROSTORNINE, MASA. UC 195, 196			
6.	PREVERJANJE ZNANJA - 30 minut. ANALIZA REZULTATOV.			
7.		KOCKA IN KVADER.	ŠTIRISTRANE PRIZME povratna informacija	ŠTIRISTRANE PRIZME.* povratna informacija
8.		PRAVILNA ŠTIRISTRANA PRIZMA	TRISTRANE PRIZME. povratna informacija	TRISTRANE PRIZME.* povratna informacija
9.		OSTALE PRIZME. povratna informacija	ŠESTSTRANA PRIZMA, (Osnovna ploskev je romb, enakokraki trapez.) povratna informacija	ŠESTSTRANA PRIZMA.* (Osnovna ploskev je romb, enakokraki trapez.) povratna informacija
10.	PREIZKUS ZNANJA.			

* **Za višji nivo** so mišljeni tile učni cilji:

- Izraziti neznane količine z znanimi v splošni obliki
- Uporabiti znanje o diagonalnem preseku
- Uporabiti znanje o procentnem računu
- Uporabiti znanje o sorazmerjih, o enačbah.

Priloga II

UČNA TEMA: Ustno in pisno sporočanje, obogateno z deli Cirila Kosmača

Razred: 7.

Učne enote:

I.	Ciril Kosmač, Sreča	
II.	Ciril Kosmač, Gosenica	
III.	Ustno in pisno sporočanje	(nivojsko)
IV.	Ciril Kosmač, Slovo	
V.	Domače branje	(nivojsko)
VI.	Življenje in delo Cirila Kosmača	(nivojsko)
VII.	Priprava na šolski spis	(nivojsko)
VIII.	Šolski spis	(diferencirani naslovi)
IX.	Branje in vrednotenje spisov	

III. UČNA URA: Ustno in pisno sporočanje

Cilji, "A" skupina:

- Utemelji značilnosti novele, poimenuje jo.
- Razmišlja o odnosih med ljudmi (boj za obstanek).
- Poskusi se izražati s simboli in napiše spis.

Potek učne ure:

1. Uvodna motivacija.

   Prebere domačo nalogo in učitelj poimenuje pripovedi Sreča in Gosenica kot noveli.
2. Ob misli "Življenje žre življenje" v razgovoru širi simbolni pomen. Učitelj usmerja učence na različne odnose med ljudmi (vezi med ljudmi). Ob razgovoru nastaja na tabli miselni vzorec.

   (Glej miselni vzorec "Življenje žre življenje").
3. Miselni vzorec je izhodišče za osnutek spisa.
4. Spis izdelajo v šoli ali doma (Glej Primeri iz spisov).

Cilji, "B" skupina:

- Prepozna posamezne značilnosti novele.
- Razmišlja o boju za obstanek.
- Napiše spis (domišljijsko ali resnično).

Potek učne ure:

1. Uvodna motivacija

   Prebere domačo nalogo - odgovore na vprašanja (npr. Koliko oseb nastopa v pripovedi Gosenica oziroma Sreča? Koliko je glavnih dogodkov? ...)
2. Učitelj projicira značilnosti novele in jo poimenuje.
3. Ob misli "Življenje žre življenje" v razgovoru razmišlja o boju za obstanek na različnih ravneh (živali - rastline, ljudje - živali, ljudje med seboj ...).
4. Oblikuje naslove, ki so izhodišče za spis v šoli ali doma (npr. Pajek - muha, Zeljna glava - zajec, Človek - divjad).

Izberejo lahko tudi boj za obstanek med ljudmi.

5. Spis izdelajo v šoli ali doma.

V. UČNA URA: Domače branje

Cilji, "A" skupina:

- V obliki vodenega razgovora in s pomočjo vprašanj težjega tipa predstavijo Kosmačeva dela.
- Vsak napiše oceno prebrane knjige.
- Pokaže, v kakšni smeri je razumel Kosmačeva dela.

Potek učne ure:

1. Uvodna motivacija

   Razloži naslove Kosmačevih del. Išče sopomenske besedne zveze (Tolminsko, boj za obstanek, preprosti ljudje ...). Poskusi opredeliti tematiko, čas in kraj dogajanja.

   (Opomba: Učenec dobi navodila pred branjem knjige).
2. Predstavitev treh povesti: Pot v Tolmin, Očka Orel, Tantadruj.

Diferenciramo:

a) Bere in primerja zapisano oceno knjige.
b) Učenec s pomočjo zapiskov odgovarja na težja vprašanja (glej priročnik Domače branje v višjih razredih osnovne šole).
3. Navodila za domače delo:

   Prebere odlomek Temnikar se odloči in poišče baladne elemente.

Cilji, "B" skupina:

- Učenec predstavi Kosmačeva dela s kratkimi ustnimi oznakami in z odgovori na vprašanja lažjega tipa.

Potek učne ure:

1. Uvodna motivacija

   Razloži naslove Kosmačevih zbirk, določi kraj, čas dogajanja in tematiko del. (Opomba: Učenec dobi navodila pred branjem knjige.)
2. Predstavitev dveh povesti: Pot v Tolmin, Očka Orel. Učenec s pomočjo zapiskov odgovarja na vprašanja lažjega tipa (glej priročnik - Domače branje).
3. Učenci povejo kratko obnovo poljubne novele.
4. Navodila za domače delo: Zapišejo naj kratko obnovo iste novele in spremenijo zaključek zgodbe.

VI. UČNA URA: Življenje in delo Cirila Kosmača

Cilji, "A" skupina:

- Učenec strne, uredi ter dopolni vedenja o pisatelju.

Potek učne ure:

1. Uvodna motivacija

   Učitelj prebere misli C. Kosmača: "Sem avtobiograf... Niti enega junaka, najbolj drobnega, si nisem izmislil..."

   (Glej lit. mapo.) Učenec utemelji povedano.

2. Delo v skupinah

Učenci so razdeljeni v tri skupine po sposobnostih.

Diferenciramo po težavnosti:

a) Učenec dopolni miselni vzorec (Glej miselni vzorec "C. Kosmač I").

   Vodja skupine izdela miselni vzorec o Cirilu Kosmaču na prosojnico.

b) Predstavi odlomek iz lit. mape (Temnikar se odloči) in poišče baladne elemente ter razloži simbole.

c) Odgovori na vprašanja v literarni mapi.

3. Poročanje skupin in zapis.

Cilji, "B" skupina:

- Učenec strne, uredi in dopolni vedenja o pisatelju.

Potek učne ure:

1. Bere svoj zaključek novele.
2. Frontalno delo s tabelsko sliko

   Izhajajoč iz prebranih del, nastaja na tabli strnjen zapis o pisatelju (Glej miselni vzorec "C. Kosmač II").

3. Kviz - vprašanja

   Učenec prepozna dela C. Kosmača. Prepoznava tudi značilnosti njegovih del.

   (Opomba /A, B/: Učenci prinesejo k pouku knjige, slikovni material ...)

VII. UČNA URA: Priprava na šolski spis

Cilji, "A" skupina:

- Širi besedni zaklad (poudarek je na pridevniških besedah).
- Izraža človeška razpoloženja in vrednote.
- Oblikuje dialog v različnih življenjskih situacijah. (Poudarek je na doživljanju.)
- Uporablja različne glagole rekanja.
- Popravi besedilo s tipičnimi slogovnimi napakami v prejšnjih šolskih spisih.

Potek učne ure:

1. Delo v skupinah (5 minut).

   Navodila glede na cilje:

   a) sestavi dialog, v katerem izrazi UPANJE.
   b) sestavi dialog, v katerem izrazi PRIČAKOVANJE.
   c) sestavi dialog, v katerem izrazi LJUBEZEN.
   č) sestavi dialog, v katerem izrazi SKRIVNOST.
   d) sestavi dialog, v katerem izrazi SLOVO (poudarek na čustvih).

2. Dialoge dramatizirajo. Hkrati poteka analiza glede na cilje.
3. Pripravljenemu dialogu dodaja avtorsko besedilo, v katerem izraža različna razpoloženja. Uporablja različne glagole rekanja (Glej Dvogovor).
4. Popravi slogovne napake na učnih listih (Glej Slogovne napake).

Cilji, "B" skupina:

- Širi besedni zaklad (poudarek na prid. besedi).
- Oblikuje dialog, v katerem izraža občutke.
- Uporablja različne glagole rekanja.
- Pregleda najpogostejše pravopisne napake v prejšnjih šolskih spisih in jih popravi.
- Utrdi rabo ločil v premem govoru.

Potek učne ure:

1. Uvodna motivacija

   Predstavi doma zapisane dialoge iz različnih življenjskih situacij (naslovi iz NJ 7). Hkrati poteka analiza glede na cilje.

2. Delo v skupinah

   Vsaka skupina izdela miselni vzorec za izražanje občutkov (sreča, veselje, ljubezen, skrivnost...), (Glej miselni vzorec Sreča).

   (Op.: Število skupin je določeno glede na št. izbranih pojmov.)

3. Popravi pravopisne napake na učnih listih, poudarek je na premem govoru (Glej Pravopisne napake). Zamenjujejo glagol rêči z ustreznimi sopomenkami.

VIII. UČNA URA: Šolski spis

Cilji:

- Razmišljajo o življenjskih vrednotah in človekovih razpoloženjih.
- V svoje sestavke vpletejo dialog.
- Preverijo zmožnost izražanja (slogovno in pravopisno).

Potek učne ure:

1. Uvodna motivacija.

   (Glej Grafenauer, Spremna beseda k Skrivnostim.)

2. Navodila za delo in seznanitev s smotri.
3. Individualno delo.

Diferencirano:

Naslovi:

a) Tako vidim jaz ...

   Učenec izbere med življenjskimi vrednotami in človeškimi razpoloženji (sreča, ljubezen, skrivnost, molk ...).

b) Imel sem srečo

   Zaljubil sem se (doživljajsko ali razmišljanje)

   Presenetili so me

IX. UČNA URA: Branje in vrednotenje opisov

1. Cilji in potek učne ure:
   - Učenec prebere spis.
   - Vrednoti sošolčeve spise glede na globalni smoter in glede na delne smotre. (Smotri so na prosojnici.)
   - Učenec preveri, v kakšni meri je dosegel cilje.
2. Navodila za domače delo:

   Učenec individualno popravi šolski spis.

Miselni vzorec "Življenje žre življenje"

Širijo simbolni pomen — Življenje žre življenje

Npr.:

- Ljudje se žremo.
- Požiral jo je z očmi.
- V treh minutah je požrl malico.
- Odžrl mi je prijatelja.
- Mačka je požrla miš.

Zavejo se odnosov
- vezi med ljudmi

odnos človek - narava

VEZI MED LJUDMI

- kakšne so
- kakšne naj bi bile
- vzroki za take odnose
- posledice

domišljijsko razmišljanje

resnično razmišljanje

Npr.:

Bitje s tujega planeta opazuje življenje in odnose med ljudmi na Zemlji

- goli boj za obstanek
- sporazumevanje med ljudmi

V DRUŽINI | V ŠOLSKEM OKOLJU | PRIJATELJSTVO | ODNOSI MED NARODI DOMA IN PO SVETU

Primeri iz spisov Življenje žre življenje

- V vesolju, nekje med Marsom in Venero, se je rodilo novo življenje - Zemlja. Mars ji je zaradi ljubosumnosti napovedal vojno, Venera pa jo je hinavsko opravljala.

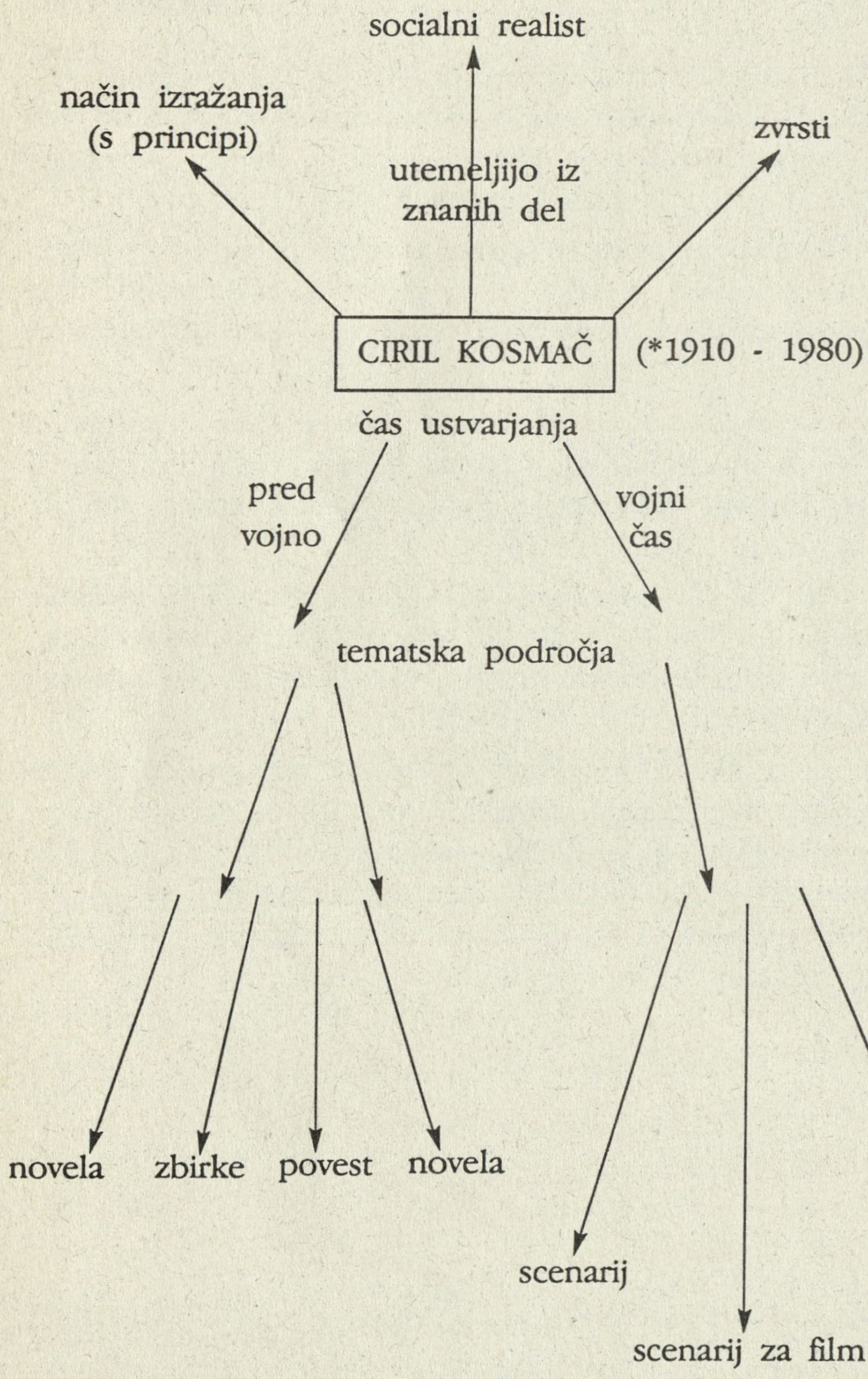
Zemlja pa se ni zmenila za nobeno opravljanje in grožnje. Preveč je bila zaposlena z rojevanjem svojih otrok - rastlin in živali. In prav zaradi njene brezbrižnosti se je Venera odločila, da bo pospravila svoje vulkane, Mars pa je začel preštevati svojo rdečo barvo.

Nihče ni vedel, kdaj in kako se je na Zemlji pojavil prvi človek. Lovil je živali, obdeloval polja in tako skrbel za svoj obstoj. Prvi Vikingi so se odpravili na morje odkrivat nove dežele. Za njimi so prišli sloviti Marco Polo, Krištof Kolumb in drugi.

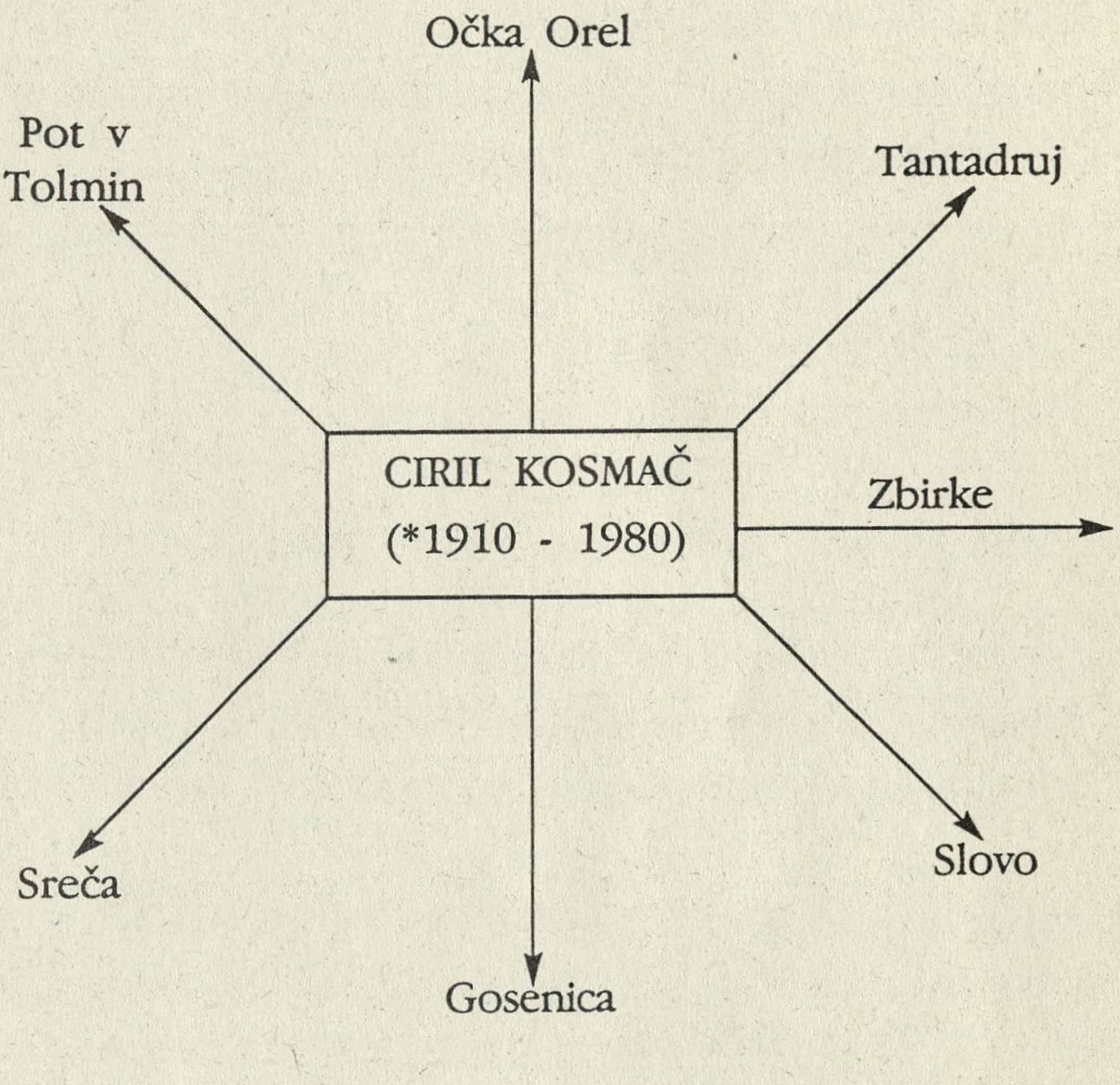
Minevala so leta in človek je bil vedno bolj moder, iznajdljiv in ustvarjalen. Ni pa sprevidel, da v naravi obstajajo posebni zakoni in da mu bo narava vrnila "milo za drago, če katerega od teh prekrši...".

- V naravi velja, da večji, močnejši izpodrinejo ali uničijo življenje slabotnejšega. Pri ljudeh pa tako ne bi smelo biti. Človek bi lahko uvidel, da se dajo nesporazumi rešiti tudi drugače. Ne bi kričal, se pretepal, ločeval ali pa vojskoval...
- Poželenje po velikem, večjem in še večjem pogosto seje smrt. Smrt majhnim, nemočnim, slabičem. Smrt vsem tistim, ki se ne borijo za obstanek, ki prodajajo svojo svobodo in svoj jezik. Majhen narod smo Slovenci. Na videz smo nemočni, a se znamo boriti za svoj obstanek. Ne pustimo, da bi nas potujčile oči in poželenje mnogih večjih narodov....

Miselni vzorec "Ciril Kosmač I"



Miselni vzorec "Ciril Kosmač II"



Izpolnijo miselni vzorec:

a) Ugotovijo kraj in čas dogajanja v posameznih delih.
b) O čem piše pisatelj?
c) Kakšno je sporočilo dela?
d) Poimenujejo pripovedno zvrst.
e) Poimenujejo zbirke.
f) Izražanje s simboli.

Dvogovor

a) **Dialog**

- Imate samo te luči?
- Kakšno svetilko pa želi gospod?
- Veste, študirala bo, zato bi rad inženirsko svetilko!
- Že vem, konstruktorsko svetilko želi gospod!

  Ampak pri nas jih nimamo. Nimamo konstruktorskih ali inženirskih luči.
- Kje pa bi jo lahko dobil?
- Poglejte v Maksimarketu, mogoče bo gospod tam še kaj našel.

Navodila za sestavljanje avtorskega besedila:

1. Prikaži naveličanost prodajalke in neučakanost očeta!
2. Prikaži pričakovanje dekleta!
3. Uporabljaj različne glagole rekanja!

b) **Npr.:**

"Imate samo te luči?" je hitel oče in se nemirno prestopal. Prodajalka se, kot da ga ne sliši, počasi obrne proti kupcema in naveličano vpraša: "Kakšno svetilko pa želi gospod?"

-

-

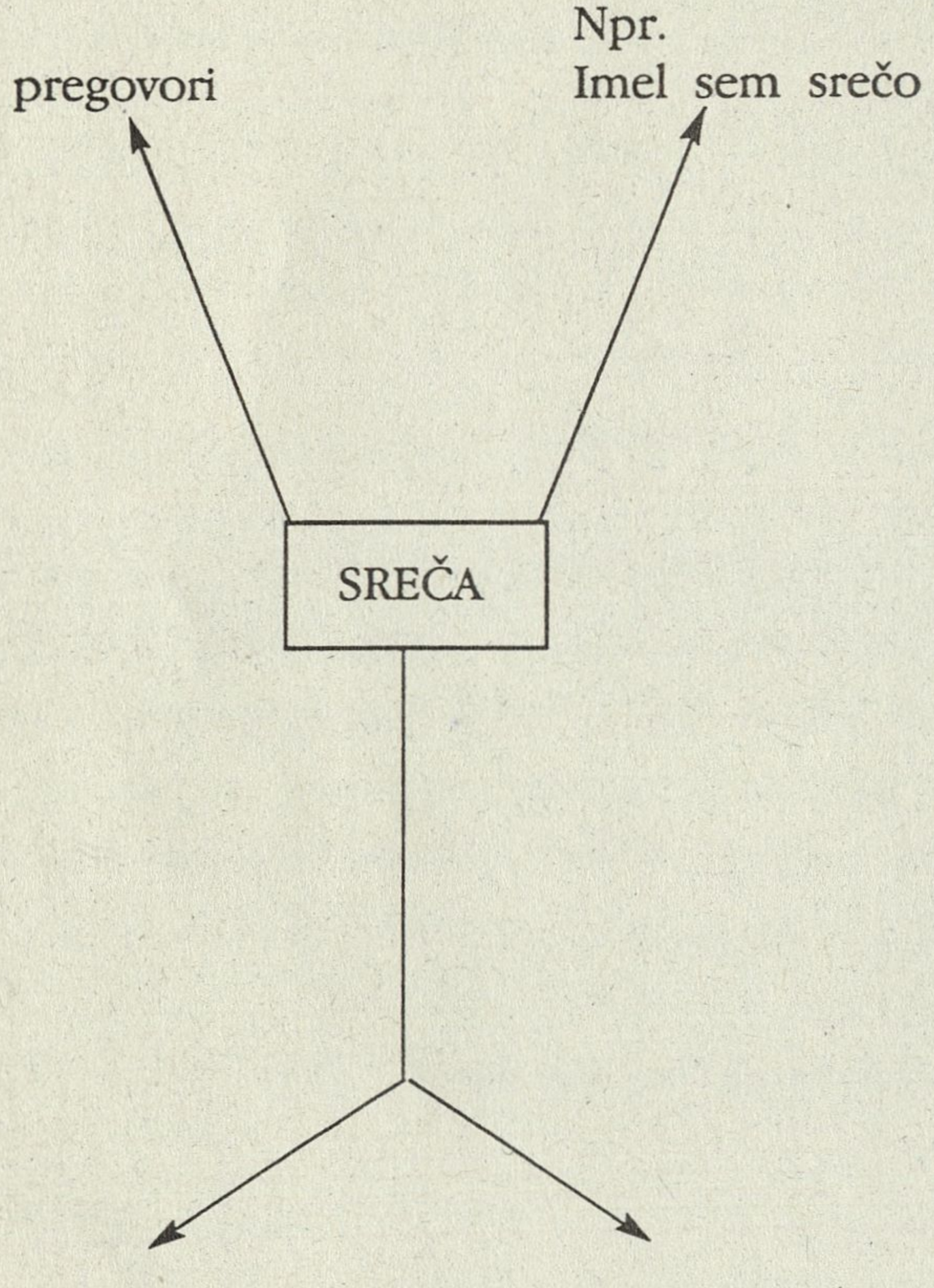
-

Slogovne napake

Jaz rad poslušam petje ptic.
Kupili smo majhno hišico.
Pri sebi sem mislila, kako se bom poslovila.
Vračali smo se nazaj domov.
Morala sem ven na dvorišče.
Letos, ko sem bila v hribih, sem doživela, da me je premagala utrujenost.
Ta dogodek mi bo ostal v večnem spominu.
Marko je skočil iz drevesa.
Hitro teče, kajti vse prehiti.
S kom naj narišem risbo?
Sklenili smo, da je vlak že odpeljal.
Treningi so zahtevni in zahtevajo veliko telesne pripravljenosti.
Hotela sem iti gledat film pa sem prosila mamo pa mi je dovolila.
Na roki ima prstan, prstan je srebrn.
Dobri odnosi med nami in učiteljem se je skalil.
Na tleh je ležala torba in copati.
Zaslišal sem čevlje.
Se je delal, kakor da me ne sliši.
Mi je bilo žal.
Takih dogodkov je bilo še veliko, o katerih pripoveduje brat.
Z Janezom sva prišla do smreke, ki sva jo posekala.
Opisal bom doživljaj pred kratkim.

Miselni vzorec, npr. "Sreča"

Opomba: **Navodila za razmišljanje**



Pravopisne napake s premim govorom

a) Napake pri zapisovanju (napačne črke)
Popravi napačne črke!

vsedemo se
povdariti
vstrašila se je
ostrašil se je
dal bo upomin
vlupila sem pomarančo
vzrla se je za mamo
zajterk, zopern
življenje
najdalša ura
nasledni dan
po hrptu
negdo
pedeset metrov
istopili smo
regrad
z kolesom
uključimo radio
bil sem uprašan
ustala sem s stola
grem domol
premišljevav sem
rekev je
čovn, vovna
dedek je umru
doživlajski spis
razmišlanje
škatlja, šoljski
zadovolnji
potplati
glazba, rizba
otroška odaja
rastava
slezti
pomlat prihaja

b) **Piši skupaj ali narazen!**

Rad bi postal elektro tehnik. Loviti sem začel na vse zgodaj. Izlet je bil sedem dnevni. Kolikokrat sem povedal mami! Da se nebi hvalili! To nažalost ni izvedljivo. V začetku je bilo vse v redu. Vsi so bili zato. Ne pustijo nas pet minut pri miru.

c) **Popravi oblikoslovne napake! (Razlaga navodila!)**

Obe zračnice sta prazne. Okna sta ostala odprta. Ne bi jedla grah. Ni imel domačo nalogo. Srečal sem Markota. Pri njemu sem se učil matematiko. Druga hči je bila srednjo bogata. Z Alešom sem tekel v mesto. Nisem maral hlač od brata. Dobil sem pismo od tete. Kralj mladeniču da njegovo hči. Mama noče hodit na govorilne ure. Odhitela je odpreti vrata.

č) **Ločila in velika začetnica v premem govoru. Popravi napake!**

Mama je rekla: Andrej je menda bolan, čisto bled je.
Ne joči Majda, to se bo že uredilo, je tolažil oče.
Deklica je spraševala "Mama, ali je še daleč do mesta."
"Sonja, zakaj pa se ljudje vojskujejo." Je naivno vprašal.
Jože je zasoplo vzkliknil: "glej to skalo, kar tu bova počakala."
Dobro jutro, je vreščal mož.
Jerica je zakričala: zgini, poberi se od tod!
To je krivica, zares, se je drla Lenka na ves glas.

Grafenauer, Spremna beseda k Skrivnostim

Mlad človek je poln skrivnosti, občutja, tesnobe, pričakovanj. To v njem povzroča nemir, bojazen, negotovost. Mladi so odprti do sveta, življenja, okolja, polni so pričakovanj. Vsak mlad človek ima svojo skrivnost. V mladih je polno vedrine, humorja in resnobe.

MISLI - lahko je ustvarjalna, visokoleteča, brezupna, temačna; slednjo je treba pregnati. Mladostnik ima čustva in misli.

SAMOTA - nastane iz lastne volje, je polna sanjarij, tihih premišljevanj, a dolgo ne zdrži sama.

LJUBEZEN - porodi se nezavedno v vseh malih znamenjih in s tiho poetičnostjo, ki jo zmorejo samo ta leta. Nastane kot potreba roke po roki.

HREPENENJE - je neizbežna spremljevalka vsakega človeka, ne trpi nobene ječe.

Sanja človek oči nastežaj odprtih.

Priloga III

KRITERIJSKI PREIZKUS ZNANJA PRED OBLIKOVANJEM NIVOJSKIH SKUPIN

UČNA ENOTA: **MNOŽENJE VEČČLENIKOV** - (7. razred)

Po obravnavi množenja enočlenika z veččlenikom učenci rešijo naloge, po katerih jih razvrstimo v tri nivojske skupine.

Izračunaj:

$1\ 2/3\ .\ 2\ 2/5\ =$

$3/4\ .\ (2\ 1/2\ +\ 2)\ =$

$0{,}5\ .\ 4{,}8\ +\ 0{,}5\ .\ 2\ =$

$3\ .\ a\ =$

$b\ .\ (-2)\ =$

$2a\ .\ (3b)^2\ =$

$3\ .\ (a\ +\ b)\ =$

$2a\ .\ (c\ -\ d)\ =$

$(a\ +\ b\ +\ c)\ .\ (-1/4)\ =$

$6x^2y^3\ .\ (-y^3\ +\ 3x^2)\ =$

KRITERIJSKI PREIZKUS ZNANJA PRED OBLIKOVANJEM NIVOJSKIH SKUPIN

UČNA ENOTA: **PRIZMA** - (8. razred)

1. Skiciraj (s prosto roko)
   - 3-strano prizmo in preštej njene robove
   - 4-strano prizmo in pobarvaj njeni osnovni ploskvi
   - 6-strano prizmo in pobarvaj eno stransko ploskev.
2. Pravilna štiristrana prizma ima osnovni rob 2,5 cm in višino 4 cm.
   a) P = dm^2
      pl = cm^2
      V = dm^3
   b) Približno kolikšen je rob kocke, ki ima enako površino kakor kvader v primeru a) ?
3. Plašč pravilne tristrane prizme meri 120 cm^2, višina pa 8 cm. Izračunaj dolžino osnovnega roba, površino in prostornino prizme.
4. Osnovna ploskev pravilne tristrane prizme je pravokotni trikotnik, ki ima drugo kateto dvakrat daljšo od prve (a), višina prizme pa je enaka hipotenuzi tega trikotnika.
   Izrazi z a površino in prostornino.

Priloga IV.

UČNA TEMA: Premo sorazmerje in podobnost v ravnini

UČNA ENOTA: Premo in obratno sorazmerje, k

UČNA SREDSTVA: grafoskopske prosojnice, polprogramirane sekvence
- učni lističi

UČNE METODE: razgovor, razlaga, graf. prikaz

UČNE OBLIKE: frontalna, skupinska, individualna

OPERATIVNO VZGOJNO - IZOBRAŽEVALNI SMOTRI:

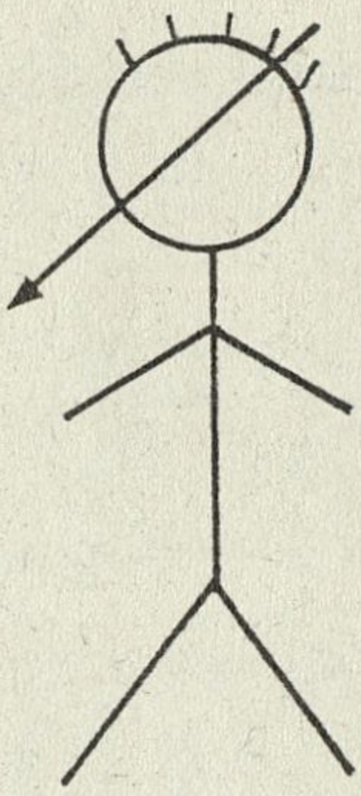
a) Učenec zna ločiti in določiti premo in obratno sorazmerje ter k

b) Natančnost pri delu, tovarištvo, samostojnost, razvijanje logičnega in abstraktnega mišljenja

UČITELJ	UČENEC	TABELSKA SLIKA	SMOTRI
I. Pregleda a) nalogo, pojasni neznano	- pregleda nalogo, ponavlja		Utrdi snov
II. motivira a) učence, predstavi soraznerje P, o b) da navodila k delu	spozna, da obstajata dve vrsti sorazmerja in ju zna ločiti po zapisu - v skupinah rešijo sorazmerje	graf. prosojnice I. II. III. IV. $y : x = 3 : 4$ $y : 2 = 3 : x$ $y \cdot 4 = 3x$ $y \cdot x = 2 \cdot 3 \; /:x$ $y = \frac{3}{4}x$ $y = \frac{6}{x}$ PS, $k = \frac{3}{4}$ ali $y = 6 \cdot \frac{1}{x}$ OS, $k = 6$	Spozna premo in obratno sorazmerje in ga zna rešiti
III. Pomaga pri delu skupin	- rešuje naloge		
IV. /			Utrjujejo snov po težavnostnih stopnjah

SORAZMERJE - prosojnica

1)

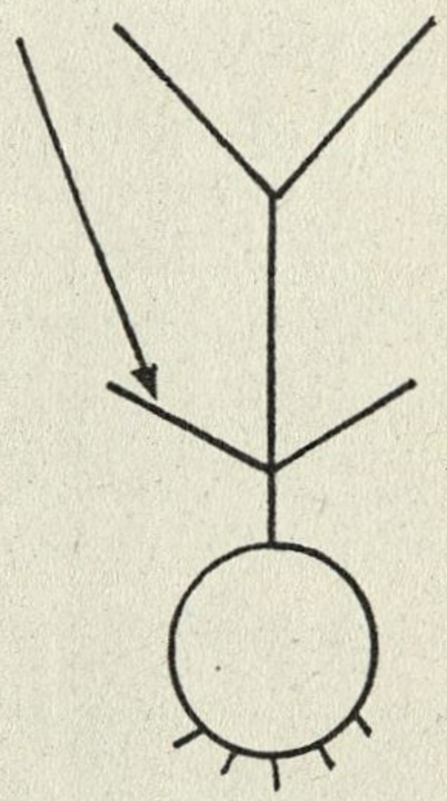


a) $y : x = a : b$

$y \cdot b = a \cdot x \;/: b$

$$y = \underbrace{\frac{a}{b}}_{k} \cdot x$$

2)



$y : x = 2 : 3$

$3 \cdot y = 2 \cdot x \;/: 3$

$$y = \underbrace{\frac{2}{3}}_{k} \cdot x$$

$y \cdot x$ - spremenljivki (y (x)) - FUNKCIJA

k - KOEFICIENT (stalni člen)

$$y = k \cdot x$$

PREMO SORAZMERJE

b) $y = \frac{k}{x}$ $\qquad$ $y = \frac{3}{x}$

OBRATNO SORAZMERJE

I. II. $\qquad$ III. IV.

$y : x = 3 : 4$ $\qquad$ $y : 2 = 3 : x$

Sorazmerje I

1. Izračunaj neznani člen sorazmerja:

a) $4 : 5 = 3 : x$ b) $(-4) : (3\frac{1}{2}) = (-2) : y$

2. Izrazi odvisno spremenljivko y, zapiši, za kakšno sorazmerje gre, in izpiši k!

a) $3 : y = 2 : x$ b) $x : 4 = y : 3$

3. Izračunaj a in b, če je:

$$a : b = 3 : 5$$
$$a + b = 24$$

4. Načrtaj daljico AB ($\overline{AB} = 6$ cm). Določi na AB točko T, tako, da velja: $AB : TB = 7 : 3$

5. Načrtaj Δ ABC s podatki $a = 2$ cm, $b = 3$ cm, $c = 4$ cm in podoben Δ A'B'C' s podatkom $b' = 4$ cm.

6. Vzemi podatke prejšnje naloge, ter izračunaj 'a', c' in rezultat preveri z merjenjem!

Sorazmerje II

1. Izračunaj neznani člen sorazmerja

a) $x : 2 = 3 : 7$ b) $(-1\frac{3}{4}) : 3 = (-2) : y$

2. Izrazi odvisno spremenljivko, zapiši, za kakšno sorazmerje gre, in izpiši k!

a) $2 : x = 3 : y$ b) $y : 3 = 4 : x$

3. Število 48 zapiši kot vsoto števil, ki sta v razmerju 5 : 7!

4. Na daljici AB ($\overline{AB} = 6$ cm) poišči točko T, da velja:

$AB = \frac{4}{3}$ TB

5. Nariši trikotnik z danimi stranicami a, b, c in podoben Δ z dano stranico a';

$a = 4$ cm, $b = 5$ cm, $c = 7$ cm, $a' = 5$ cm

6. Stranice Δ merijo: 5 cm, 8 cm, 6 cm. Najdaljša stranica podobnega Δ meri 10 cm. Izračunaj še ostali dve stranici v podobnem Δ!

Sorazmerje III

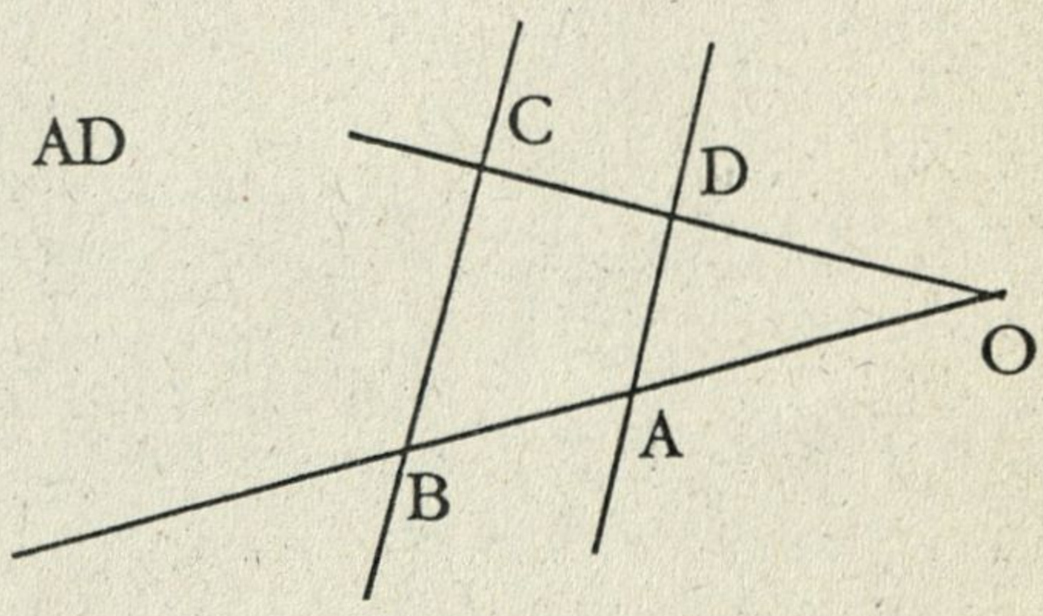
1. Izračunaj neznani člen sorazmerja:
   $\frac{-1}{2} : x = 8 : (-16)$
2. Ugotovi, ali sta količini premo ali obratno sorazmerni, izpiši k!
   $x : 12 = 5\frac{1}{12} : y$
3. Dano je razmerje katet a, b in hipotenuza c pravokotnega trikotnika. Izračunaj stranice in ploščino.
   $a : b = 1 : 7,\ c = 5$ cm
4. Stranice nekega trikotnika merijo 5 cm, 6 cm, 9 cm. Podoben trikotnik ima obseg 80 cm. Kolikšne stranice ima?
5. Dana je daljica AB. Poišči na njej točko T, da velja AT = 0,5 TB
6. Izbranemu a določi $-\sqrt{3a}$!

Sorazmerje IV

1. Izračunaj neznani člen sorazmerja
   $-3\frac{3}{4} : y = 2 : (-\frac{7}{8})$
2. Avtomobil porabi 3,5 l bencina na 50 km. Koliko bencina porabi za 20 km, 35 km?
3. Dano je razmerje stranic a, b in ploščina p pravokotnika.
   Izračunaj o pravokotniku očrtanega kroga!
   $a : b = 8 : 15,\ p = 30$ cm^2
4. Na daljici AB ($\overline{AB} = 7$ cm) določi točko T, da velja
   $TB = \frac{3}{4} AB$
5. $\overline{OA} = 20$ mm
   $\overline{OB} = 25$ mm
   $\overline{OD} = 28$ mm
   $\overline{AD} = 8$ mm

   $\overline{CD},\ \overline{OC},\ \overline{BC} = ?$

BC || AD



I. Spoznal sem | PREMO $y = 2 \cdot x$, $k = 2$ | in | OBRATNO $y = \frac{2}{x}$, $k = 2$ | sorazmerje

I. NALOGE

1. Ugotovi, za kakšno sorazmerje gre, in izpiši k!

a) $y = 3 \cdot x$ c) $y = \frac{x}{4}$ e) $y = 4 \cdot \frac{1}{x}$ g) $y = \frac{2}{5x}$

b) $y = -2 \cdot x$ d) $y = \frac{3}{x}$ f) $y = \frac{2}{3} \cdot x$ h) $y = \frac{3 \cdot x}{4}$

2. Spomni se na reševanje sorazmerja (ura (2))
   1. Reši sorazmerje
   2. Izrazi y
   3. Ugotovi in zapiši, za kakšno sorazmerje gre
   4. Izpiši koeficient (k)!

a) $: 2 = x : 4$ b) $3 : y = 2 : x$ c) $4 : y = x : 2$

* če ne gre, poglej postopek na R

Domača naloga str. 7/6 - brez navodila y (1)!

REŠITVE

1. a) PS, $k = 3$
   b) PS, $k = -2$
   e) OS, $k = 4$ $(y = \frac{4}{x})$
   f) PS, $k = \frac{2}{3}$
   c) PS, $k = \frac{1}{4}$
   d) OS, $k = 3$
   g) OS, $k = \frac{2}{5}$
   h) PS, $k = \frac{3}{4}$

2. a) $4\,y = 2\,x \;/: 4$ b) $2\,y = 3\,x \;/: 2$ c) $4 : y = x : 2$

$y = \frac{2}{4\,x}$ $y = \frac{3}{2\,x}$ $x \cdot y = 8 \;/: x$

$y = \frac{1}{2\,x}$ PS, $k = \frac{3}{2}$ $y = \frac{8}{x}$

PS, $k = \frac{1}{2}$ OS, $k = 8$

II. NALOGE

1. Spoznal sem _____ in sorazmerja.
2. Ugotovi, za kakšno sorazmerje gre, in izpiši k!

a) $y = 3 \cdot x$ c) $y = \frac{x}{4}$ e) $y = 4 \cdot \frac{1}{x}$ g) $y = \frac{2}{5x}$

b) $y = -2 \cdot x$ d) $y = \frac{3}{x}$ f) $y = \frac{2}{3} \cdot x$ h) $y = \frac{3 \cdot x}{4}$

3. 1. Reši sorazmerje (izrazi odvisno spremenljivko - y)
   2. Ugotovi, za kakšno sorazmerje gre
   3. Izpiši k (koeficient)!

a) $x : 4 = y : 2$ b) $2 : x = 3 : y$ c) $4 : y = x : 2$

* če ne gre, glej R

d) $\frac{1}{2} : x = \frac{3}{4} : y$

Domača naloga: str. 6/5
str. 7/6 (brez navodil y/1)

REŠITVE

2. a) PS, $k = 3$
   b) PS, $k = -2$
   c) PS, $k = \frac{1}{4}$
   d) OS, $k = 3$
   e) OS, $k = 4$
   f) PS, $k = \frac{2}{3}$
   g) OS, $k = \frac{2}{5}$
   h) PS, $k = \frac{3}{4}$

3. a) $y = \frac{1}{2x}$
   PS, $k = \frac{1}{2}$

   b) $y = \frac{3}{2x}$
   PS, $k = \frac{3}{2}$

   c) $4 : y = x : 2$
   $x \cdot y = 8 \;/: x$
   $y = \frac{8}{x}$
   OS, $k = 8$

   d) $\frac{1}{2} y = \frac{3}{4} x : \frac{1}{2}$ (ali . 2)
   $y = \frac{6}{4} x$
   $y = \frac{3}{2} x$ Ps, $k = \frac{3}{2}$

III. NALOGE

1. Reši sorazmerja (izrazi y)
2. Zapiši, za kakšno sorazmerje gre
3. Izpiši k!

a) $2 : x = 3 : y$ d) $x : \frac{3}{4} = 0'2 : y$ g) $\frac{7}{8} : y = x$

b) $4 : x = y : 7$ e) $3 = y : x$

c) $\frac{1}{2} : y = 2 : x$ f) $3 : 7 = x : y$

4. Če si preveril pravilnost vseh nalog, vstavi v vse enačbe $x = 1$ in ugotovi, kakšna je v tem primeru vrednost y (izračunal si y (1))

Domača naloga str. 7/5, 6

REŠITVE

1. a) $y = \frac{3}{2} x$

PS, $k = \frac{3}{2}$

b) $x \cdot y = 28 : x$

$y = \frac{28}{x}$

OS, $k = 28$

c) $y = \frac{1}{4} x$

PS, $k = \frac{1}{4}$

$4 y = k$

d) $y = \frac{3}{20} \cdot \frac{1}{x}$

OS, $k = \frac{3}{20}$

e) $3 : 1 = y : x$

$y = 3 x$

PS, $k = 3$

f) $y = \frac{7}{3} x$

PS, $k = \frac{7}{3}$

g) $\frac{7}{8} : y = x : 1$

$x \cdot y = \frac{7}{8} : x$ (ali $\cdot \frac{1}{x}$)

$y = \frac{7}{8} \cdot \frac{1}{x}$

OS, $k = \frac{7}{8}$

IV. NALOGE

1. Ugotovi, za kakšno sorazmerje gre, in izpiši k!

   a) $2 : x = 3 : y$

   b) $4 : x = y : 7$

   c) $\frac{1}{2} : y = 2 : x$

   d) $x : \frac{3}{4} = 0'2 : y$

   e) $3 = y : x$

   f) $\frac{7}{8} : y = x$

2. Izberi si primer premega in obratnega sorazmerja - v obeh izračunaj y (1) in y (2)!
   UGOTOVITVE ZAPIŠI!

3. Če imaš čas, oba primera reši grafično!

DOMAČA NALOGA:

1) str. 7/5, 6
2) izberi poljuben primer iz življenja - reši ga računsko in grafično ter prispevaj v mapo zanimivosti!

REŠITVE:

1. a) PS, $k = \frac{3}{2}$

   b) OS, $k = 28$

   c) PS, $k = \frac{1}{4}$

   d) OS, $k = \frac{3}{20}$

   e) PS, $k = 3$

   f) $\frac{7}{8} : y = x : 1$

   $y \cdot x = \frac{7}{8} : x$ (ali $\cdot \frac{1}{x}$)

   $y = \frac{7}{8} \cdot \frac{1}{x}$

   OS, $k = \frac{7}{8}$

2. Ugotovitev: PS: - večaš x $\Rightarrow$ veča se y

   OS: - večaš x $\Rightarrow$ manjša se y

3. Graf

   PS - premica

   OS - krivulja (določi več točk, tudi negativne vrednosti izberi za x !)

Priloga V

PRIMER UČNE PRIPRAVE V MATIČNEM ODDELKU
ZA TEMELJNI POUK

RAZRED: 6.b
UČNA TEMA: TIME
UČNA ENOTA: REVIEW EXERCISES
TIP UČNE URE: UTRJEVANJE
UČNI SMOTRI:
- ponovitev števnikov,
- dnevov v tednu,
- dejanja v Present Simple tensu,
- tvorjenje vprašanj in odgovorov,
- pogovor o odnosih v družini in
- medsebojna pomoč.

UČNA SREDSTVA:
- kasetofon,
- grafoskop,
- žogica,
- kocke in
- stavčna razrezanka.

UČNA OBLIKA:
- frontalna,
- učno delo v skupini,
- učno delo v dvojicah in
- individualna učna oblika dela.

I. UVAJANJE

a) V začetnem uvajanju ure učenci in učiteljica naredijo krog in se usedejo na tla. Poslušajo zvočno kaseto s pesmijo "This is the way". Pesem nato zapojejo ter s kretnjami nakazujejo dejanja v Present Simple tensu (wash face, brush teeth, clean shoes itd.).

II. UTRJEVANJE

a) V tem delu učne ure učenci posamezno odgovarjajo na vprašanja "When do you get up?" itd.

Sledi oblika učnega dela z žogico. Učenec tvori vprašanje, vrže žogico sošolcu, ki mora odgovoriti na vprašanje. S to obliko dela se poveča pozornost učencev, saj ne vedo, kdo bo naslednji na vrsti.

b) Sledi igra s kocko, ki temelji na utrjevanju vprašalnic "When? What? Where?". Stranice kocke so oblepljene z vprašalnicami. Igra poteka podobno kot igra "Človek ne jezi se".

Vaja temelji na učni obliki v dvojicah. Učenec vrže kocko, tvori stavek (vprašalni in trdilni) in nato dejavnost ponovi soigralec. Vaja je končana, ko udeleženca igre tvorita vsak po osem stavkov.

c) Zadnja utrjevalna vaja v učni uri temelji na skupinskem učnem delu.

Prav tako se izvaja notranja učna diferenciacija, saj so učenci porazdeljeni v tri skupine:

1. skupina učencev rešuje zahtevnejše učne naloge,
2. skupina učencev rešuje povprečno zahtevne učne naloge in
3. skupina učencev rešuje manj zahtevne učne naloge.

Vaja se izvaja deset minut, nato vsak učenec prebere en stavek. Za kontrolo pravilnosti rešitve se uporabi grafoskopsko projiciranje.

III. DOMAČA NALOGA:

"What do you do in your free time?"

Učenci so s pomočjo slik, razrezanke ponazorili oziroma opisali, kako preživijo prosti čas.

PRIMER UČNE PRIPRAVE ZA NIVOJSKO SKUPINO 1

RAZRED: 6.a in 5.b
UČNA PRIPRAVA 1
UČNA TEMA: TIME
UČNA ENOTA: REVIEW EXERCISES
TIP UČNE URE: UTRJEVANJE
UČNA OBLIKA: - učno delo v skupini,
- učno delo v dvojicah in
- individualno učno delo.
UČNA METODA: - delo s tekstom,
- demonstracija in
- razgovor.
UČNA SREDSTVA: - kasetofon,
- grafoskop in
- številke.
UČNI SMOTRI: - tvorjenje vprašalnih in nikalnih stavkov,
- pravilna izgovarjava in
- utrjevanje časovnih izrazov.

I. UVAJANJE

a) "Let's play a clock".

Vsak učenec dobi številko, nato naredijo krog, ki predstavlja uro. Dva učenca "igrata" veliki in mali kazalec. Vaja poteka tako, da se kazalca ob zvočni spremljavi premikata. Ko se glasba ustavi, se kazalca prenehata gibati. Učenca "kazalca" izjavita, koliko je ura oz. ob kateri številki sta se ustavila veliki in mali kazalec. Nato učenci menjajo vloge, urna kazalca igrata druga dva udeleženca igre.

II. UTRJEVANJE

a) Pantomima.

Učenci so še vedno v krogu, vendar s to razliko, da en učenec nakaže dejanje, preostali pa povedo, kaj dela (npr.: He plays football.). Učni smoter te vaje je, da učenci dodajo glagolu pravilno končnico.

b) Združimo uro in dejanje.

V tem delu učne ure so učenci porazdeljeni na dvojice. Učiteljica s pomočjo grafoskopa projicira vprašalne stavke na tablo. Delo v dvojicah poteka tako, da prvi učenec prebere vprašanje, drugi na vprašanje odgovori. Učenec, ki je vprašanje prebral, mora biti pozoren, ali je odgovor slovnično pravilen.

PRIMER UČNE PRIPRAVE ZA NIVOJSKO SKUPINO 2.

RAZRED: 6.a in 6.b
UČNA URA: 1.
UČNA TEMA: TIME
UČNA ENOTA: REVIEW EXERCISES
TIP UČNE URE: Utrjevanje in razširjanje učne snovi.
UČNA OBLIKA:
- frontalna in
- delo v skupini.

UČNA METODA:
- razgovor,
- delo s tekstom,
- demonstracija in
- igranje vlog.

UČNA SREDSTVA:
- lepilo,
- škarje,
- revije,
- papir,
- grafoskop in
- kasetofon.

I. UVAJANJE

a) "Night work."

Učiteljica v začetku uvajanja ure predstavi nekaj poklicev, ki jih ljudje opravljajo v nočnem času. Nato poteka igra vlog pri "snemanju intervjuja". V igri nastopata dva učenca. Razgovor se posname na kaseto, ki se po končanem intervjuju predvaja. Smoter snemanja na kaseto je v tem, da učenci slišijo svojo izgovarjavo ter jo samostojno korigirajo.

II. UTRJEVANJE

a) Vsebinsko nastajanje stripa.

Učenci se razdelijo v tri skupine. Naloga vsake skupine je, da se med seboj pogovarjajo o vsebini stripa. Nato na papir nalepijo dejanja in zapišejo dialoge. Učiteljica jih usmerja v pomembnost vsebine.

III. POROČANJE PO SKUPINAH (igranje vlog)

Priloga VI.

VSEBINSKA OZ. METODIČNA SESTAVA USTNE OCENE PRI ANGLEŠKEM JEZIKU - 6. r.

Ocenjevanje poteka po naslednjih vidikih:

1. PROJEKTNO UČNO DELO:
   - aktivnost posameznega učenca v skupini, v parih ali individualno,
   - priprava posameznega učenca na projektno učno delo (zbiranje ustreznega materiala, podatkov, ...)
2. BRANJE:
   - pravilna izgovarjava,
   - razumevanje prebranega teksta,
   - tiho branje,
   - predstavitev prebranega teksta.
3. SLOVNIČNA STRUKTURA:
   - popolna pravilnost stavkov,
   - pravilna uporaba fraz,
   - tvorba vprašalnih in nikalnih stavkov,
   - pravilni besedni vrstni red.
4. KOMUNIKACIJA:
   - pogovor, razgovor: učenec ↔ učitelj ↔ učenec,
   - lastna aktivnost posameznega učenca ne glede na napake, ki jih naredi,
   - uporaba angleškega jezika, fraz.
5. DOMAČA NALOGA:
   - učiteljica beleži rednost domačih nalog po naslednji številski sestavi:

     0 2 3 4 5
   - če učenec ne naredi naloge, učiteljica označi z 0,
   - pri naslednji številski sestavi upošteva vloženi trud posameznega učenca.

Ustno ocenjevanje vedno poteka skupno: učenec ⟷ učitelj.

Vsak učenec si po končani uri angleškega jezika zabeleži v delovnem zvezku mnenje o lastni aktivnosti.

Na osnovi obojestranskih zabeležk se ustvari ustna ocena.

V vsakem redovalnem obdobju pridobi učenec najmanj eno ustno oceno.

Narodna in univerzitetna knjižnica
LJUBLJANA

Dr. France Strmčnik
UČNA DIFERENCIACIJA IN INDIVIDUALIZACIJA
V NAŠI OSNOVNI ŠOLI

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport

Predstavnica: Branka Lovrečič

Urednica: Mira Turk Škraba

Izvedba: KARTON

Naklada: 500 izvodov

Prvi natis
Ljubljana 1993

Izid publikacije je sofinanciral
Znanstveni inštitut Filozofske fakultete v Ljubljani

Po mnenju Ministrstva za šolstvo in šport številka 415-1/92 z dne 3. 11. 1992 šteje knjiga med proizvode, za katere se plačuje 5% davek od prometa proizvodov po tarifni številki 3.

NARODNA IN UNIVERZITETNA
KNJIŽNICA
00000003066

Narodna in univerzitetna knjižnica
v Ljubljani

437464

ISBN 86-7759-079-X

ZRSŠŠ