



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

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

Individualizacija v programih srednjega poklicnega izobraževanja



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,
ZNANOST IN ŠPORT



CPI
CENTER RS ZA
POKLICNO
IZOBRAŽEVANJE



EVROPSKA UNIJA
EVROPSKI
SOCIALNI SKLAD
NALOŽBA V VAŠO PRIHODNOST

Pri zasnovi in izpeljavi raziskave so sodelovali:

Sodelavci Centra RS za poklicno izobraževanje: Jelka Čop, Helena Žnidarič, Boris Klančnik, Igor Leban, mag. Metod Češarek, Mihaela Žveglič, Valter Urh, Katja Kavnik, Ivana Belasić, Danuša Škapin

Zunanji sodelavci: dr. Jasna Mažgon, dr. Klara Skubic Ermenc in dr. Damjan Štefanc

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

Uredil: Valter Urh

Jezikovni pregled: TAIA INT d.o.o.

Oblikovanje: F2 - oglaševalska agencija

Ilustracije: Maja Poljanc

Založnik: Center RS za poklicno izobraževanje

Elektronska izdaja

Ljubljana, 2021

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

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

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

COBISS.SI-ID 82407171

ISBN 978-961-7139-13-6 (PDF)

KAZALO VSEBINE

Uvod	4
Raziskovalna vprašanja	5
Opis metodologije	7
1 Načrtovanje in izvajanje učne individualizacije v programih srednjega poklicnega izobraževanja: mnenja vodstev šol in strokovnih delavcev	8
Metodološka pojasnila	10
Spremembe na področju institucionalnega načrtovanja in izvedbenega kurikula	12
Spremembe na področju udejanjanja učne individualizacije	13
Spremembe na področju udejanjanja učne individualizacije v neposredni didaktični praksi	16
Prenos dobrih individualizacijskih praks med učitelji	18
Drugi ukrepi za krepitev individualizacije na ravni šole	19
Individualni načrt izobraževanja (INI) in uvajanje pedagoških skrbnikov	20
Z uvajanjem INI-ja je bilo povezano tudi naslednje raziskovalno vprašanje:	22
Izzivi, s katerimi so se šole srečale v okviru projekta MIND+	26
Uvajanje elementov učne individualizacije v PUD	27
2 Značilnosti pouka in udejanjanje načela učne individualizacije v programih srednjega poklicnega izobraževanja: mnenja dijakov	29
Metodološka pojasnila	30
Zadovoljstvo dijakov z izbiro šole oz. programa	31
Imajo dijaki svoj osebni izobraževalni načrt in so vključeni v njegovo pripravo?	32
Zadovoljstvo dijakov s poukom pri strokovnih modulih	34
Mnenje dijakov o aktivnostih učiteljev, povezanih z učno individualizacijo	37
Izvajanje individualiziranih dejavnosti pri pouku strokovnoteoretičnih predmetov in pri praktičnem pouku	43
Pogostost izvajanja pouka in učenja v pogojih, ki zagotavljajo kakovostno delo	61
Dejavniki izbire delodajalca za opravljanje PUD-a	65
3 Značilnosti pouka ter pojavnost notranje učne diferenciacije in individualizacije: opazovanje pouka in mnenja učiteljev	67
Metodološka pojasnila	68
Temeljne didaktične značilnosti opazovanega pouka	70
Učiteljeva komunikacija z dijaki	71
Pojavnost in spodbujanje notranje diferenciacije in individualizacije	76
4 Pojavnost individualizacije pri opazovanem pouku v programu slaščičar	77
5 Pojavnost individualizacije pri opazovanem pouku v programu vrtnar	82
6 Pojavnost individualizacije pri opazovanem pouku v programu frizer	87
Sklep	90
Viri	97
PRILOGA 1 – Protokol za opazovanje pouka – uporaba didaktičnih strategij	100
PRILOGA 2 – Protokol za opazovanje pouka – značilnosti komunikacije in pojavnost individualizacije	101



UVOD

Projekt MIND+, ki ga od šolskega leta 2017/2018 izvaja Center RS za poklicno izobraževanje in se zaključuje v letošnjem šolskem letu (tj. 2020/2021), si je zadal razmeroma ambiciozen cilj: z različnimi aktivnostmi, ki so vključevale intenzivno delo in spremljanje v projekt vključenih šol, njihovih razvojnih timov, učiteljev strokovnih modulov in ne nazadnje dijakov, ki so na šolah obiskovali v projekt vključene programe, naj bi na šolah pomembno okrepili udeležanje načela učne individualizacije, s tem pa prispevali tudi k večji inkluzivni naravnosti srednjih poklicnih šol. Projektne aktivnosti so obsegale pripravo teoretičnih rešitev in iz njih izpeljanega predloga modela učne individualizacije, ta pa je bil preizkušen in deležen spremljave v neposredni praksi. Razvojni timi in učitelji, vključeni v projekt, so bili deležni vrste usposabljanj in spremljanja njihovega dela. Modeli in rešitve, ki smo jih razvijali skozi projektne aktivnosti, bodo predstavljeni tudi v priročniku, ki bo izšel v letu 2021.

Pričujoče poročilo je nastalo kot del spremljevalnih, evalvacijskih aktivnosti projekta MIND+. To je drugo, evalvacijsko poročilo, ki smo ga pripravili po dveh letih, ko smo objavili prvo raziskovalno poročilo (2019), v katerem smo opravili začetno analizo stanja na področju izvajanja učne individualizacije v poklicnih programih slaščičar, gozdar, vrtnar, frizer in bolničar-negovalec na petih poklicnih šolah, ki so sodelovale v projektu. Če je prvo poročilo pokazalo, kakšno je bilo stanje na področju udeležanja učne individualizacije na izbranih šolah v šolskem letu 2017/2018, ko so dijaki na teh šolah v prvem letniku začeli svoje poklicno izobraževanje, v tem, drugem, evalvacijskem poročilu, predstavljamo podatke, ki kažejo, kakšno je bilo na istih šolah stanje po dveh letih izvajanja projekta, tj. v šolskem letu 2019/2020. Večina evalvacijskih aktivnosti je bila v tem šolskem letu opravljena še pred izbruhom epidemije covid-19 in torej pred zaprtjem šol, zato okoliščine, v katerih se je izobraževanje znašlo v zadnjem letu, na pridobivanje podatkov niso bistveno vplivale.

Po dveh letih izvajanja projekta MIND+ tako predstavljamo rezultate evalvacijske raziskave, s katero ugotavljamo, kakšne so značilnosti uveljavljanja in izvajanja učne individualizacije, pri čemer smo raziskavo zasnovali tako, da lahko:

- i. z njo ugotavljamo, kako obsežna in intenzivna je pojavnost učne individualizacije po dveh letih izvajanja projekta MIND+, tj. v šolskem letu 2019/2020, in sicer s perspektive vodstev izbranih šol, učiteljev v izbranih programih ter vanje vključenih dijakov (slednji so bili v času prve evalvacije, leta 2018, vpisani v prvo leto programa SSI, v času zbiranja podatkov za pričujočo evalvacijsko raziskavo pa so bili vključeni v tretje leto istega programa);
- ii. na podlagi pridobljenih podatkov opravimo kvalitativno primerjavo, ponekod pa tudi kvantitativno primerjavo s stanjem, kot smo ga opisali in analizirali v času prve evalvacijske raziskave.

RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

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

R1

Je na šoli v času izvajanja projekta prišlo do sprememb pri načrtovanju LDN ali izvedbenega kurikula na ravni šoli? Kakšne so bile spremembe?

R2

Kako se je spremenilo delo šole in učiteljev pri udeležanju individualizacije v času projekta?

- R3 Katere spremembe so učitelji uvedli pri poučevalnih praksah? Kako so okrepili individualizacijo?
- R4 Kako so na šoli skrbeli za prenos dobrih praks individualizacije med druge učitelje?
- R5 So na šoli v času trajanja projekta uvedli še druge ukrepe, s katerimi so okrepili učinkovitost in obseg učne individualizacije?
- R6 So na šoli za vse dijake v projektu pripravili individualni načrt izobraževanja (INI)? Ali so uvedli pedagoške skrbnike dijakom z INI-jem?
- R7 Kakšne spremembe opažajo po uvedbi INI-ja in kako so na šoli s svojimi INI-ji zadovoljni?
- R8 Se vodstvu in učiteljem zdi smiselno in izvedljivo za vsakega dijaka pripraviti individualni načrt izobraževanja (INI)?
- R9 Kako na šoli izvajajo evalvacije individualnega načrta izobraževanja in kako so v proces oblikovanja, izvajanja in evalviranja vključeni dijaki? Ali so sledili protokolu za pripravo INI-ja, pripravljenega s strani CPI?
- R10 Kateri so največji izzivi, s katerimi so se na šoli srečali v okviru projekta, kako se z njimi spopadajo in kaj si želijo še spremeniti?
- R11 Kako (če sploh) je bilo mogoče v času projekta uvesti več elementov individualizacije v izvajanje PUD-a?
- R12 Kako so dijaki zadovoljni z izbiro šole oz. programa, v katerega so vpisani?
- R13 Imajo dijaki svoj osebni izobraževalni načrt in so vključeni v njegovo pripravo?
- R14 Kako so dijaki zadovoljni s poukom pri strokovnih modulih?
- R15 Kako dijaki ocenjujejo učiteljeve aktivnosti, povezane z individualizacijo, in kako pomembne se jim zdijo?
- R16 Kako pogosto po oceni dijakov potekajo in kako pomembne se jim zdijo posamezne individualizirane aktivnosti pri pouku strokovnoteoretičnih predmetov in pri praktičnem pouku?
- R17 Kako pogosto po oceni dijakov potekata pouk in učenje v pogojih, ki lahko zagotavljajo kakovostnejše delo?
- R18 Kateri dejavniki vplivajo na dijakov izbor delodajalca, pri katerem opravljajo PUD?
- R19 Kakšne so temeljne didaktične značilnosti pouka v programih, vključenih v projekt?
- R20 Kakšna je učiteljeva komunikacija z dijaki med izvajanjem pouka in v kolikšni meri jo med dijaki spodbuja?
- R21 V kolikšni meri je pri pouku opaziti pojavnost notranje diferenciacije in individualizacije in kako jo učitelji v posameznih programih spodbujajo?

OPIS METODOLOGIJE

Podatke, s katerimi smo iskali odgovore na zastavljena raziskovalna vprašanja, smo pridobili iz različnih virov. V raziskavo so bile vključene naslednje institucije in programi, ki jih te izvajajo:

Institucija	Program	Število vključenih dijakov (2019/2020)	Število vključenih učiteljev (2019/2020)	Število drugih vključenih strok. delavcev (2019/2020)
Šolski center Novo mesto, Srednja zdravstvena in kemijska šola	bolničar-negovalec	21	2	1
Biotehniški izobraževalni center Ljubljana, Živilska šola	slaščičar	24	6	2
Šola za hortikulturo in vizualne umetnosti, Celje	vrtnar	8	2	0
Srednja gozdarska in lesarska šola, Postojna	gozdar	8	2	0
Srednja frizerska šola, Ljubljana	frizer	16	1	0

Preglednica 1: Šole, programi in posamezniki, vključeni v drugo evalvacijsko raziskavo

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

- Za odgovore na vprašanja R1, R2 ter od R4 do R11 smo podatke pridobili s pomočjo *intervjujev*, ki smo jih opravili s predstavniki vodstev posameznih šol.
- Za odgovore na vprašanja od R2 do R4 ter od R6 do R11 smo podatke pridobili tudi z izvedbo *fokusnih skupin*, v katerih so sodelovali strokovni delavci različnih, v projekt vključenih institucij.
- Za odgovore na vprašanja od R12 do R18 smo podatke pridobili s pomočjo anketnega vprašalnika, na katerega so odgovarjali v projekt vključeni dijaki iz vseh petih programov.
- Za odgovore na vprašanja od R19 do R21 smo podatke pridobili z neposrednim opazovanjem izbranih didaktičnih enot (ur pouka), pri čemer smo za beleženje opazanj uporabili dva protokola: protokol za opazovanje uporabe didaktičnih strategij (P1-UDS) in protokol za opazovanje značilnosti komunikacije in pojavnosti individualizacije (P2-KI).

V nadaljevanju je poročilo strukturirano v treh delih: v prvem delu predstavljamo odgovore na prvih enajst raziskovalnih vprašanj (R1–R11), pri katerih so bili ključni vir podatkov intervjuji z vodstvi šol ter odgovori strokovnih delavcev, ki so sodelovali v fokusnih skupinah. V drugem delu predstavljamo odgovore na raziskovalna vprašanja R12–R17, kjer smo podatke pridobili z anketiranjem dijakov, v zadnjem delu poročila pa predstavljamo odgovore na vprašanja R19–R21, kjer smo podatke pridobili z opazovanjem didaktičnih enot in intervjuji z opazovanimi učitelji.



1 NAČRTOVANJE IN IZVAJANJE UČNE INDIVIDUALIZACIJE V PROGRAMIH SREDNJEGA POKLICNEGA IZOBRAŽEVANJA: MNENJA VODSTEV ŠOL IN STROKOVNIH DELAVCEV

V evalvacijski raziskavi nas je zanimalo, kako na šolah, vključenih v projekt MIND+, udejanjajo načelo učne individualizacije in do kakšnih sprememb je po mnenju vodstev šol ter strokovnih delavcev prišlo na tem področju v času izvajanja projekta (tj. med letoma 2017/2018 in 2019/2020). V tem delu raziskave smo tako iskali odgovore na naslednja **raziskovalna vprašanja**:

- R1** Je na šoli v času izvajanja projekta prišlo do sprememb pri načrtovanju LDN ali izvedbenega kurikula na ravni šoli? Kakšne so bile spremembe?
- R2** Kako se je spremenilo delo šole in učiteljev pri udejanjanju individualizacije v času projekta?
- R3** Katere spremembe so učitelji uvedli pri poučevalnih praksah? Kako so okrepili individualizacijo?
- R4** Kako so na šoli skrbeli za prenos dobrih praks individualizacije med druge učitelje?
- R5** So na šoli v času trajanja projekta uvedli še druge ukrepe, s katerimi so okrepili učinkovitost in obseg učne individualizacije?
- R6** So na šoli za vse dijake v projektu pripravili individualni načrt izobraževanja (INI)? Ali so uvedli pedagoške skrbnike dijakom z INI-jem?
- R7** Kakšne spremembe opažajo po uvedbi INI-ja in kako so na šoli s svojimi INI-ji zadovoljni?
- R8** Se vodstvu in učiteljem zdi smiselno in izvedljivo za vsakega dijaka pripraviti individualni načrt izobraževanja (INI)?
- R9** Kako na šoli izvajajo evalvacije individualnega načrta izobraževanja in kako so v proces oblikovanja, izvajanja in evalviranja vključeni dijaki? Ali so sledili protokolu za pripravo INI-ja, pripravljenega s strani CPI?
- R10** Kateri so največji izzivi, s katerimi so se na šoli srečali v okviru projekta, kako se z njimi spopadajo in kaj si želijo še spremeniti?
- R11** Kako (če sploh) je bilo mogoče v času projekta uvesti več elementov individualizacije v izvajanje PUD-a?

METODOLOŠKA POJASNILA

Za odgovore na vprašanja R1, R2 ter od R4 do R11 smo podatke pridobili s pomočjo *intervjujev*, ki smo jih opravili s predstavniki vodstev posameznih šol. V preglednici 2 so zbrani podatki o intervjuvancih in času izvedenega intervjuja.

Oznaka intervjuvanca	Institucija	Datum opravljenega intervjuja
V1	Biotehniški izobraževalni center Ljubljana, Živilska šola	05. 03. 2020
V2	Šolski center Novo mesto, Srednja zdravstvena in kemijska šola	24. 5. 2020
V3	Srednja frizerska šola, Ljubljana	09. 12. 2019
V4	Srednja gozdarska in lesarska šola, Postojna	22. 6. 2020
V5	Šola za hortikulturo in vizualne umetnosti, Celje	27. 11. 2019

Preglednica 2: Podatki o opravljenih intervjujih

* Opomba: Zaradi omejitev, povezanih z epidemijo covid-19, intervjujev z dvema predstavnicama vodstev šol ni bilo mogoče opraviti osebno (V2, V4). Intervju je potekal na daljavo po elektronski poti.

Za odgovore na vprašanja od R2 do R4 ter od R6 do R11 smo podatke pridobili tudi z izvedbo *fokusnih skupin*, v katerih so sodelovali strokovni delavci iz razvojnih timov v projekt vključenih institucij. Izvedli smo tri institucijsko heterogene fokusne skupine, v vsaki so torej sodelovali člani iz različnih šol. Fokusne skupine smo izvedli na isti dan, v okviru projektnega srečanja, ki je potekalo 26. 8. 2020. V preglednici 3 so zbrani podatki o udeležencih posameznih fokusnih skupin.

Oznaka intervjuvanca	Fokusna skupina (F1, F2, F3)	Član	Šola
V1-1	F3	Ravnateljica	V1
V1-2	F2	Organizator PUD, Učitelj strokovnih modulov – strokovna teorija in praktični pouk	
V1-3	F1	Učitelj strokovnih modulov – praktični pouk	
V1-4	F3	Učitelj strokovnih modulov – strokovna teorija	
V1-5	F2	Učitelj strokovnih modulov – strokovna teorija	
V1-6	F1	Učitelj strokovnih modulov – strokovna teorija	
V1-7	F2	Učitelj strokovnih modulov – strokovna teorija	
V1-8	F3	Šolska svetovalna delavka	
V2-1	F3	Organizator PUD	V2
V2-2	F2	Učitelj strokovnih modulov – strokovna teorija	
V2-3	F1	Učitelj strokovnih modulov – strokovna teorija in praktični pouk	
V3-1	F1	Učitelj strokovnih modulov – strokovna teorija	V3
V4-1	F3	Učitelj strokovnih modulov – strokovna teorija in praktični pouk	V4
V4-2	F2	Učitelj strokovnih modulov – strokovna teorija in praktični pouk	
V5-1	F3	Učitelj strokovnih modulov – strokovna teorija in praktični pouk	V5
V5-2	F1	Učitelj strokovnih modulov – strokovna teorija	

Preglednica 3: Udeleženci fokusnih skupin

Kot je razvidno iz preglednice 3, je v fokusnih skupinah sodelovalo 16 udeležencev: osem iz šole V1, trije iz šole V2, po dva iz šol V4 in V5 ter ena udeleženka iz šole V3. Razporejeni so bili v tri fokusne skupine, tako da je v fokusni skupini 1 (F1) sodelovalo 5 udeležencev, v F2 prav tako 5 udeležencev in v F3 je sodelovalo 6 udeležencev.

Odgovore na raziskovalna vprašanja v nadaljevanju predstavljamo in interpretiramo na podlagi kvalitativne analize podatkov, ki smo jih pridobili tako s pomočjo intervjujev kot s pomočjo fokusnih skupin.

SPREMEMBE NA PODROČJU INSTITUCIONALNEGA NAČRTOVANJA IN IZVEDBENEGA KURIKULA

R1

Ali je na šoli v času izvajanja projekta prišlo do sprememb pri načrtovanju LDN ali izvedbenega kurikula na ravni šoli? Kakšne so bile spremembe?

Ob začetku projekta MIND+ smo vodstvene delavke v okviru začetne evalvacije vprašali, ali je na šolah načelo učne individualizacije razumljeno kot eno temeljnih načel pedagoškega delovanja (Belasić in Čop, 2020). Ugotovili smo, da se individualizacija neposredna ali posredno najpogosteje pojavlja v letnih delovnih načrtih šol, pri čemer se največkrat nanaša na načrtovanje aktivnosti za delo z dijaki s posebnimi potrebami, ki imajo odločbe o usmeritvi. Podobno velja tudi za delo z učno zmožnejšimi in nadarjenimi dijaki, precej manj so prisotne bodisi druge specifične skupine dijakov bodisi individualizacija kot obče pedagoški princip delovanja. Ugotovili smo tudi, da so posamezni elementi individualizacije prisotni, vendar večinoma potekajo kot spontan odziv na izzive in težave, ne pa kot sistematično načrtovana dejavnost. S projektom smo želeli okrepiti zavedanje o nujnosti sprejetja individualizacije kot temeljnega principa delovanja šole kot celote. Ta pa se začne z letnim načrtovanjem dela. Zato smo v končni evalvaciji vodstvene delavce vprašali, ali so v času izvajanja projekta na ravni načrtovanja dela celotne šole uvedli kakšne spremembe.

Oznaka sogovornika	Kode	Kategorije
V1	O drugačnem načrtovanju LDN-ja in IK-ja ne poročajo	
V3	Ni prišlo do sprememb	Odsotnost sprememb
V5	o drugačnem načrtovanju LDN-ja in IK-ja ne poročajo	
V2	Celoten projekt je potekal kot vzorčni primer za iskanje novih rešitev in bo dobro izhodišče za pripravo novih LDN-jev za naslednje leto	Spremembe načrtovane
V4	Delno spremenili organizacijo pouka (več delitev v skupine)	Sprememba pri delitvi dijakov v skupine

Preglednica 4: Spremembe na področju načrtovanja LDN-ja in izvedbenega kurikula

Rezultati v preglednici 4 kažejo, da tudi ob zaključku projekta **do sprememb na področju letnega načrtovanja dela šole (še) ni prišlo**. Ena šola je uvedla spremembe pri oblikovanju skupin, druga pa takšne spremembe načrtuje v prihodnje. Sogovornica V5 poudarja, da pri svojem delu vedno izhajajo iz dijaka in zato tudi projekte izbirajo glede na ta princip. Spodbuja učitelje, da bi svoje delo individualizirali, in dodaja: *»Pri nas imamo vodje PUZ-a in programske vodje PUZ-a. [...] Moj cilj je, da vidim, koliko učitelji pri letnem načrtovanju zasledujejo individualizacijo in formativno spremljanje. Na podlagi tega bom podala osnovne stvari – kako hitro vidiš, če prideš v razred, ali je to individualni pristop ali je formativno spremljanje. Nekaj takih uporabnih možnosti jim bom podala.«*

SPREMEMBE NA PODROČJU UDEJANJANJA UČNE INDIVIDUALIZACIJE

R2

Kako se je spremenilo delo šole in učiteljev pri udejanjanju individualizacije v času projekta?

Medsebojna komunikacija učiteljev, njihovo dogovarjanje o najoptimalnejši izvedbi programa ter timsko načrtovanje in izvajanje pouka so med ključnimi dejavniki uspešne individualizacije v poklicnem in strokovnem izobraževanju. Zato nas je že v prvi evalvaciji (Belasić in Čop, 2020) zanimalo, ali in kako šole spodbujajo takšno načrtovanje in izvajanje pouka. Iz odgovorov ravnateljic je bilo mogoče sklepati, da so glede timskega načrtovanja in izvajanja pouka med šolami precejšnje razlike. Ponekod je sodelovanje med učitelji bilo prisotno, do neke mere že samoumevno, medtem ko so si drugod prizadevali, da bi se učitelji vsaj občasno odločili za skupno načrtovanje in izvajanje pouka. Skupna ugotovitev pa je bila, da bi bilo šole smiselno spodbuditi k bolj poglobljenemu razmisleku o možnostih za kakovostnejše in učinkovitejše načrtovanje in izvajanje učne individualizacije. Ob koncu projekta smo vodstvene delavke znova vprašali, kaj se je v tem času na njihovih šolah spremenilo na področju načrtovanja in udejanjanja individualizacije učne diferenciacije. Konkretna odgovore, ki se nanašajo izključno na projekt MIND+, smo prejeli le od treh šol.

Oznake sogovornikov	Kode	Kategorije
V1, V2, V1-1, V3-1, V5-1, V1-4	Člani projektnega tima so se pogosto srečevali, delili izkušnje in poglede	Sodelovanje med člani projektnega tima
V2	Uvedli koordinatorico tima, ki skrbi za obveščanje in koordiniranje vseh članov tima	
V1, V3, V5-2	Sodelovanje s šolsko svetovalno službo, zlasti pri pripravi INI-ja, z razrednikom	
V1, V2-1	Sodelovanje z vodstvom	
V3	Timsko delo: učitelji so več timsko načrtovali in posledično tudi izvajali pouk	Medpredmetno povezovanje
V1, V3-1, V1-8, V1-2	Medpredmetno povezovanje med učitelji teorije in stroke	
V3-1	Notranja diferenciacija glede na standarde znanja	
V3-3, V5-2	Skupinska učna oblika	
V5-2, V4-1, V1-7, V1-5, V1	Individualizacija glede na interes dijaka (pri pouku in pri izvenšolskih dejavnostih)	Oblike individualizacije in notranje diferenciacije
V5-1	Sistematičen pristop k individualizaciji in diferenciaciji	
V1-3, V5-2, V1-7, V3-1, V1-2	Dijaki bolj motivirani in ciljno usmerjeni (postavljajo si visoke cilje)	Pogled na dijaka
V1-3, V1-8, V2-2	Napređoval celoten oddelek (bolj kot primerljivi)	
V1-7, V1-2, V2-2	Fokus na vse dijake (niso samo številka)	
VI-3	Nekateri dijaki so zelo napređovali	

V3-1	Skrbnik z dijakom preverja doseganje v INI-ju zastavljenih ciljev in standardov znanja, ima finančno motivacijo (tretji steber)	
V3-1, V5-1, V1-3, V5-2	Dijake treba spodbujati pri realizaciji ciljev (dileme realistično zastavljenih ciljev)	Pogled na svojo vlogo kot učitelja in skrbnika
V5-1	Osredotočenost na vse dijake (dijaki so slišani, opaženi), ne samo izstopajoče; spoznanje, da je nadarjenih dijakov veliko	

Preglednica 5: Spremembe na področju udejanjanja učne individualizacije

Zdi se, da se je v projektnih timih največja sprememba zgodila na področju **sodelovanja** med strokovnimi delavci in deloma na področju **medpredmetnega** povezovanja (ta je bil v nekaterih šolah prisoten že pred projektom). Sogovorniki poročajo o večjem deležu sodelovanja med učitelji samimi ter med učitelji in drugimi strokovnimi sodelavci v projektu. Zanimiva je izjava ravnateljice V1 glede medpredmetnega sodelovanja, ki pravi takole: *»Na šoli že vrsto let praticiramo medpredmetno povezovanje in poučevanje oziroma sodelovanje med učitelji tako programskih enot kot med učitelji teoretičnih in praktičnih delov strokovnih modulov. Učitelji vse primere evidentirajo v skupni tabeli. Med projektom se je tovrstni način sodelovanja še povečal. Učitelji so pri urah pouka izvajali tudi medvrstniško in medprogramsko povezovanje, kar se je izkazalo za zelo učinkovit način, predvsem v smislu motivacije. Članice tima se redno srečujemo, načrtujemo in izmenjujemo informacije.«* Ravnateljčine besede potrjujejo tudi učiteljice, ki poudarjajo pomen rednega srečevanja med članicami projektnega tima, ki je rodilo več medpredmetnega, pa tudi medprogramskega sodelovanja (V1-1). Tudi sogovornica V3-1 poudari, da je s kolegi sodelovala veliko več kot prej, zlasti z učitelji praktičnega pouka. Učiteljica V5-2 pripoveduje: *»V timu smo zelo razmišljale o tem, se pogovarjale, zelo tudi sodelovale med seboj, iskale povezave.«* O pomenu medsebojnega sodelovanja pripoveduje tudi sogovornica V5, vendar ugotavlja, da do tovrstnih pogovorov v zbornici le počasi prihaja. Vidnih sprememb še ni, pri nekaterih pa je zaznati manjše spremembe – v smislu zavedanja pomena sodelovanja – v razmišljanju.

Sogovorniki so poudarili tudi pomen podpore in sodelovanja s šolsko svetovalno službo, razredniki in vodstvom šole. Učiteljica V5-2 pravi, da so se včasih s kolegicami lovile pri pomoči dijaku ob postavljanju realnih ciljev. *»Pa je svetovalna delavka malo vskočila«,* je zaključila. Ravnateljica V1 je še poudarila, da so želeli na šoli doseči, da bi vsak dijak bil viden in da bi napredek vsakega bil spremljan – pri tem pa so veliko vlogo imeli tako razredniki kot svetovalne delavke. Kot bo vidno v nadaljevanju, ni bilo malo sogovornikov, ki so posebej poudarili pomen fokusa na vse dijake. Kaže se, da je pomemben pogoj za uveljavitev tega fokusa **timski pristop**, torej tesno in tvorno sodelovanje učiteljev, skrbnika in/ali razrednika in svetovalne službe. Da pa timsko sodelovanje zaživi, pa je odgovorno vodstvo šole, ki vzpostavlja ustrezne pogoje zanj.

Odgovori sogovornikov nakazujejo, da so – kot je bilo načrtano v INI-ju – **pouk notranje diferencirali glede na standarde znanja**. Učiteljica V3-1 opisuje: *»Pri urah smo izvajali temeljno raven, optimalno, da si dejansko videl, ali so sledili ciljem ali ne.«* Kot skrbnica je s svojimi dijaki na evalvacijskih sestankih preverjala doseganje predvidene ravni standardov znanja. V pogovoru je več učiteljev zatrnilo, da je to bistvo projekta. *»To je bilo vsenivnojsko,«* potrdi V1-3.

V3-3 poudari več uporabe **skupinske učne oblike**, pri čemer je običajno skupine oblikovala s povezovanjem učno močnejših in učno šibkejših dijakov. Tudi učiteljica V5-2 pripoveduje, da so dijaki delali več v skupinah, pri čemer so jim omogočili, da so se sami organizirali in si delili dela med seboj. To še posebej velja za praktični pouk.

Na šolah je bila prisotna tudi individualizacija na osnovi **interesa dijaka**. Učiteljica V5-2 poroča, da je kolegica omogočila – sicer učno šibkejšima – dijakoma, da se učne snovi lotita s pomočjo priprave videa, in jima s tem olajšala razumevanje in zapomnitev njima zahtevne učne snovi. V4-1 pa pripoveduje o uvedbi izbirnih modulov, ki so jih na šoli uvedli že pred projektom. Z njimi imajo dobre izkušnje, saj jim omogočajo, da učitelji v manjših skupinah intenzivneje obravnavajo izbrane tematike, ki jih dijaki izberejo in imajo zato zanje več interesa. V1-7 pa poudari, da želijo na njihovi šoli nameniti veliko poudarka tudi tistim interesom, ki niso neposredno vezani na izobraževalni program, omogočajo pa širši dijakov razvoj. O teh interesih so se veliko z dijaki tudi pogovarjali ob pripravi INI-ja, čemur pritrdijo tudi druge sogovornice te šole. Zanimiv je tudi primer učiteljice (V1-5), ki je za bolj zainteresirane dijake organizirala dodatno dejavnost, in sicer projektno delo. Individualizacija glede na interes se na šolah udejanja tudi skozi omogočanje dijakom prakse v tujini in udeležbe na tekmovanjih ter – kot bomo pokazali v nadaljevanju – tudi z možnostjo izbire delodajalca za opravljanje PUD-a.

Sogovornica V5-1 pa poudari tudi bolj **sistematičen pristop k individualizaciji**. Pripoveduje, da prihaja iz majhne šole, kjer so majhni oddelki in je pouk že zato bolj individualiziran. Dodaja, da je nadgradnjo omogočil ta projekt, ki je ponudil izobraževanja in uvedel pripravo INI-ja: *»Da se je naredil INI z vsakim dijakom, je bilo tisto, kar je bilo zelo dobro.«*

Odgovori sogovornikov kažejo, da se je z njihovim delovanjem v projektu začel **spreminjati tudi pogled na dijake**. Predvsem jih vidijo kot bolj motivirane in zainteresirane, v njih opažajo potenciale in talente, ki jih prej niso, nekateri glasovi nakazujejo tudi ugoden vpliv na učne dosežke. Sogovornica V1-7 svoje opažanje ubesedi takole: *»Dijaki so bili neopisljivo bolj motivirani za dejavnosti. Iz tiste pasivnosti na začetku so šli v zelo veliko zanimanje in samoiniciativnost.«* Pomembno se jim zdi, da dijaki niso le številke, ampak slišani in videni. V5-1 pripoveduje: *»Vedno je bila v meni želja, da bi res vsi bili videni. ... Medtem pa tukaj vidiš, koliko je lahko nadarjenih otrok. ... In to je bilo meni tako všeč, da je bil res vsak dijak viden in slišan, da so tudi oni imeli občutek, da so opaženi vsak zase.«* Slišani in videni so torej bili vsi, ne zgolj tisti, ki zaradi svojih različnih značilnosti ali okoliščin izstopajo. Sogovorniki so spoznali pomen izhajanja iz močnih področij dijaka, pomen spodbujanja visokih pričakovanj, kar sta pomembni značilnosti inkluzivnega pristopa. Sogovorniki poročajo, da so pri tem naleteli na dilemo, v kolikšni meri so cilji, ki si jih dijaki postavijo, dovolj ambiciozni. Ugotavljajo, da si nekateri dijaki postavijo visoke cilje in jih tudi dosežejo, kar ocenjujejo zelo pozitivno. Manj težav imajo takrat, ko si dijaki postavijo, po njihovi presoji, prenizke cilje. V takih primerih prevzamejo vlogo spodbujalcev. Težje se spopadajo s situacijami, kadar si dijaki, po njihovi presoji, zastavijo previsoke cilje. Strinjamo se lahko s sklepom sogovornikov, da je treba v takih situacijah biti senzibilen in odprt, saj včasih dijak tudi presenet: *»Tudi to se kdaj zgodi, da misliš, da ne bo, pa potem vseeno zmore. Tako da ga ne moreš v kali zatreti,«* zaključuje sogovornica V5-2.

SPREMEMBE NA PODROČJU UDEJANJANJA UČNE INDIVIDUALIZACIJE V NEPOSREDNI DIDAKTIČNI PRAKSI

R3

Katere spremembe so učitelji uvedli pri poučevalnih praksah? Kako so okrepili individualizacijo?

Prejšnje raziskovalno vprašanje se je nanašalo na raven šole kot celote, s tem vprašanjem pa se usmerjamo na posameznega učitelja oz. učiteljico in spremembe, ki jih je zaradi **sodelovanja** v projektu uvedel oziroma uvedla pri svojem delu. Rezultati so zanimivi in odražajo nekaj sprememb v odnosu na rezultate prve evalvacije. V prvi evalvaciji je bilo ugotovljeno (Belasić in Čop, 2020), da je individualizacija precej prepuščena odločitvam posameznega učitelja. Že iz ugotovitev pri drugem raziskovalnem vprašanju izhaja, da sta se vlogi šole in timov okrepili, kar je gotovo zelo spodbuden rezultat. Spodbudne pa so tudi spodnje ugotovitve, zlasti na področju sprememb v dojemanju odnosa do dijaka, njegove vloge dijaka v vzgojno-izobraževalnem procesu. Opaznejše so spremembe tudi na področju učnih oblik.

Oznake sogovornikov	Kode	Kategorija
V1-6, V1-2	Dijaki iz enega programa so pripravili učno uro za dijake iz drugega programa, da bi okrepili medprogramsko sodelovanje. Učno uspešni dijaki 3. letnika (vključeni v projekt) so pripravili vajo za dijake 4. letnika (strokovni program), ki so vajo povezali s teorijo iz svojega programa. Motivacija in okrepitev zmožnosti nastopanja za 3. letnik in večja nazornost pouka za dijake 4. letnika. Namen je tudi vzgojni: na šoli opažajo, da imajo dijaki poklicnih programov nižji socialni status v primerjavi z dijaki strokovnih programov.	Okrepljena participacijska vloga dijakov
V1-3	Dijaki (večinoma 3. letnik) so sami poiskali in pripravili gradivo za praktični pouk, za pripravo izdelkov; učiteljica spremljala.	
V5-2	Dijaki drugih in tretjih letnikov so sodelovali, višji letniki pa prevzemali mentorsko vlogo.	
V1-6, V1-2, V1-4	Več rabe spletnih aplikacij (Kahoot, 1ka itd.) za namene samoevalvacije, utrjevanja in preverjanja znanja.	Raba digitalne tehnologije
V3-1	Več rabe spletne učilnice in videokonferenčnih sistemov.	
V1-3	Snemanje praktičnih vaj, da so si jih ogledali manjkajoči dijaki.	
V2-3	Računalniško opismenjevanje, snemanje videa med poukom je vplivalo na večjo motivacijo dijakov in boljše dosežke.	
V2-2	Več rabe avdiovizualnih sredstev	

V3-1, V2-1	Več dela v dvojicah in skupinah; skupine, oblikovane glede na tri ravni standardov znanja – izbira dijaka.	
V5-2	Več dela v skupinah, dijaki več sodelovali; več individualnega dela.	
V2-3	Več skupinskega dela pri praktičnem pouku; učitelj delil dijake v skupine v namen spodbujanja učno šibkih dijakov.	Večji nabor učnih oblik
V1-4	Več posvečanja individualnemu delu, delu v manjših in večjih skupinah.	
V3-1	Pomen seznanitve s specifikami dijakov na začetku šolskega leta.	Večja senzibilnost za učne specifične potrebe dijakov
V1-3	Pomembno dijaku prislusniti, ne stereotipizirati, diferencirati glede na tempo učenja.	
V2-2	Dijaki spodbujeni, da sami iščejo primere iz prakse, ki opisujejo teoretične koncepte in predlagajo rešitve za praktične težave.	Učni cilji na višjih taksonomskih ravneh
V5-1	Na šoli uvedli elemente formativnega spremljanja.	
V1-4	Formativno spremljanje uvedle učiteljice strokovnih modulov; nameni učenja, kriteriji uspešnosti; velik pomen povratne informacije.	Uvedba elementov formativnega spremljanja
V2-1	Največja sprememba je uvedba formativnega spremljanja.	

Preglednica 6: Spremembe na področju udejanjanja učne individualizacije v neposredni didaktični praksi

Med spremembami, ki so jih pri svojih poučevalnih praksah navedli učitelji, izstopajo zlasti štiri kategorije: okrepljena participacijska vloga dijakov, večja raba digitalne tehnologije (ta se je sicer okrepila tudi zaradi epidemije covid-19), večji nabor učnih oblik in uvedba elementov formativnega spremljanja.

Zanimivi in zelo inovativni so primeri bolj **participacijske in aktivne vloge dijakov** pri medprogramskem povezovanju, ki so ga opisovali učitelji na šoli 1, kjer so nudili dijaku priložnost, da prevzamejo vodenje posameznih praktičnih vaj. Sogovornica V1-3 opisuje: *»Smo zamenjali vlogo učitelj – dijak ..., sem jaz spremljala pouk. Predvsem v tretjem letniku ..., ker je njihovo znanje že kar obsežno in niso prejeli gradiva kar tako na papirju ali v elektronski obliki, ampak so ga morali pripraviti sami. S tem, da so morali ... povezati teorijo s prakso.«* Nadaljuje, da so v takih primerih dijaki sošolcem predstavili tako teorijo kot praktični postopek, sama pa jih je dopolnila, kjer so bili šibki. Na tej šoli so oblikovali tudi priložnosti, da so dijaki poklicnega programa prikazali praktične postopke, da so tako dijaki strokovnega programa bolje razumeli nekatere teoretične koncepte. To je primer zelo dobre prakse, saj so tako naslavljali tudi vzgojne cilje boljšega medsebojnega spoštovanja dijakov poklicnih in strokovnih programov.

Precej izstopa tudi **večji nabor učnih oblik**. Učitelji so bolj uporabljali skupinsko delo, nekaj več tudi individualnega dela. Skupinsko delo so uporabili, da bi dijake bolj motivirali ali da bi omogočili medsebojno pomoč. Ena sogovornica (V3-1) pa pravi, da je skupinsko delo uporabila z namenom diferenciranja pouka glede na tri ravni standardov znanja. Hkrati je dodala: *»Trudila sem se, da pouk nikoli ni potekal frontalno, ampak v dvojicah ali skupinsko.«* Popolna odpoved frontalni učni obliki (in s tem tudi metodi razlage) se v poklicnem

izobraževanju ni treba popolnoma odreči, saj je tudi tam učno snov treba občasno slikovito opisati ali logično, jasno in strukturirano pojasniti.

Sogovorniki poročajo tudi, da so začeli v okviru projekta uvajati elemente **formativnega spremljanja**, kar je učinek izobraževanja, ki so ga bili deležni. Cenijo predvsem pomen povratne informacije dijaku in njim samim, ki je za učni uspeh dijaka ključnega pomena.

Opaziti pa je tudi (kar kažejo tudi odgovori na druga raziskovalna vprašanja), da so nekateri učitelji okrepili zavest o pomenu **senzibilnosti za učne specifične in potrebe dijakov**. Učiteljica V1-3 še posebej poudari senzibilnost v razmerju učne diferenciacije glede na tempo učenja. Pravi, da učitelji imajo cilje, ki jim sledijo, ampak si je treba včasih reči: »Ok, s tem bova šla pa zelo počasi, ta bo šel pa malo hitreje in napredoval. Tako se mi zdi pomembno poslušanje, saj potem lažje delaš. Tudi zaupanje je tisto ..., pa igrati na odprte karte.«

Učiteljica V3-1 pa poudari, da se bo v naslednjih letih pri razrednikih bolj pozanimala o specifikah dijakov: »Velikokrat opažam, da imajo dijaki neverjetne težave v družini, od bolezni, shizofrenije, raznih motenj do ločevanja staršev. To niso preproste zadeve in menim, da je dobro, da je učitelj s tem seznanjen. ... Včasih so dijaki v takem krču, da niti govoriti ne morejo. Toliko strahu imajo v sebi.« Zato, doda, se morajo bolj povezati med sabo razrednik, učitelji in svetovalna služba. Da sta timsko delo in dobro poznavanje dijakov bistvena pogoja za uveljavitev individualizacije, smo že pokazali. Na njima stoji celotna ideja INI-jev. Ob tem pa vendarle ne smemo pozabiti, da je temeljni namen boljšega poznavanja dijaka vzpostavljanje optimalnejših pogojev za njihov učni napredek. Dijaki v hudih stiskah morajo potrebujejo psihološko ali socialno pomoč, za katero pa je zadolžena šolska svetovalna služba v sodelovanju z zunanjimi institucijami. Učitelj pa je primarno zadolžen za učne in vzgojne cilje.

PRENOS DOBRIH INDIVIDUALIZACIJSKIH PRAKS MED UČITELJI

R4 Kako so na šoli skrbeli za prenos dobrih praks individualizacije med druge učitelje?

Zanimalo nas je tudi, ali je šolam uspelo nove dobre prakse prenesti na celotne kolektive in s tem zagotoviti večjo trajnost rezultatov projekta ter boljše pogoje za celovitejše udejnjanje individualizacije. Odgovori ravnateljic niso zelo spodbudni, a se med šolami kažejo precejšnje razlike.

Oznaka sogovornika	Kode	Kategorije
V1, V1-7	Drugi učitelji so bili obveščeni; zanje so imeli predstavitev.	Drugi učitelji so o projektu bili informirani
V2	Celotni učiteljski zbor je bil seznanjen.	
V1	Timsko delo je okrepilo pozitivno klimo v kolektivu.	Pozitiven vpliv timskega dela na klimo v celotnem kolektivu

V2	Intenzivno povezovanje z oddelčnim učiteljskim zborom. Članice tima so oddelčni učiteljski zbor seznanjale s primeri dobre prakse.	Prenos posameznih izkušenj na druge člane oddelčnega zbora
V4	Drugi člani kolektiva so sodelovali le pri izobraževanjih za formativno spremljanje.	Vključitev v posamična izobraževanja
V5	Prišlo je do okrepitve timskega načrtovanja.	Okrepitev timskega načrtovanja
V1-6	V zvezi z individualnimi programi je razredničarka pritegnila tudi druge učitelje – tisti, ki so imeli ure, so sodelovali.	INI povezal učitelje pri projektu z drugimi
V5-1	Drugih učiteljev niso vključevali – majhen kolektiv, velike obremenitve.	Drugi učitelji niso bili vključeni

Preglednica 7: Prenos dobrih individualizacijskih praks med učitelji

Prenos na druge člane kolektiva se je med šolami razlikoval. Najbolj izrazit je bil na šoli, kjer deluje ravnateljica V1. Zaznali so namreč, da je *»timsko povezovanje in sodelovanje pokazalo prispevek tudi pri krepitvi pozitivne klime v kolektivu, spodbujanje kakovostnih odnosov med učitelji, boljše poznavanje dela sodelavcev.«* Na tej šoli so bili dejavneje vključeni učitelji, ki so sodelovali pri pripravi INI-ja za dijake.

Na šoli sogovornice V2 pa se je prenos zgodil predvsem na ravni oddelčnega učiteljskega zbora – ker formalno v projekt niso bili vključeni vsi učitelji izbranega oddelka, pa so vsi sodelovali, ko je bilo treba. Na drugih šolah pa je bilo prenosa manj; bil je omejen na informiranje kolegov.

DRUGI UKREPI ZA KREPITEV INDIVIDUALIZACIJE NA RAVNI ŠOLE



So na šoli v času trajanja projekta uvedli še druge ukrepe, s katerimi so okrepili učinkovitost in obseg učne individualizacije?

Ravnateljice smo tudi vprašali, ali jim je uspelo na šolah uvesti še druge ukrepe, s katerimi bi lahko okrepili učinkovitost in obseg učne individualizacije. Rezultati so tudi v tem pogledu skopi, vendar moramo pri interpretaciji upoštevati okoliščine epidemije covid-19, ki je delo šol v času trajanja projekta postavilo pred popolnoma nove in nepredvidene okoliščine.

Oznaka sogovornika	Kode	Kategorije
V1	Na podlagi boljšega poznavanja dijakov spodbujali posamezne dijake tudi pri razvoju osebnostnih lastnosti.	Spodbujanje širšega osebnostnega razvoja dijakov
V1	Učitelji med usposabljanjem spoznali formativno spremljanje in njegove elemente uvajali med urami pouka.	Uvedba formativnega spremljanja
V2	Načrtovali razširitev dela na področje interesnih dejavnosti in projektnih dni izven šole – izbruh epidemije načrte preprečil.	Načrtovanje širitve na interesne dejavnosti in projektno delo

Preglednica 8: Drugi ukrepi za krepitev individualizacije na ravni šole

Projekt je na dveh šolah spodbudil kolektiva za uvedbo ali širjenje že prej prisotnih dejavnosti. Največ podatkov smo prejeli iz šole, ki jo vodi sogovornica V1. Na šoli so še okrepili dejavnosti na področju razvoja osebnostnih lastnosti (samozavest, samozaupanje, asertivnost) in socialnih veščin. Te dejavnosti so izvajali že prej, zdaj pa so jih, kot pravijo, *»na podlagi boljšega poznavanja dijakov«* okrepili. Dodajajo, da so med projektom spoznali formativno spremljanje in začeli njegove elemente uvajati v pouk: *»Kot dragocen element se je pokazala povratna informacija za dijake in tudi za učitelje. Poleg preverjanja znanja na koncu učne ure smo uvedli tudi preverjanje predznanja. Pri tem smo uporabili elemente digitalne tehnologije. Prvič smo za dijake uvedli oblikovanje namenov učenja in kriterijev uspešnosti.«* Formativno spremljanje so smiselno umestili, povezali z individualizacijo in diferenciacijo: *»Pri tem so upoštevali tudi individualizacijo, tako se je lahko vsak dijak izkazal s samostojnim delom. Prav tako so upoštevali tudi diferenciacijo, oblikovali so različne učne liste in upoštevali različne ravni taksonomije. Včasih so skupine oblikovali naključno, včasih namensko. Po vsaki izvedeni uri so si sodelujoči učitelji izmenjali informacije, med seboj delili izkušnje in načrtovali pouk naprej.«*

INDIVIDUALNI NAČRT IZOBRAŽEVANJA (INI) IN UVAJANJE PEDAGOŠKIH SKRBNIKOV

R6

So na šoli za vse dijake v projektu pripravili individualni načrt izobraževanja (INI)? Ali so na šoli uvedli pedagoške skrbnike dijakom z INI-jem?

Eden temeljnih instrumentov, razvitih v projektu MIND+, so individualni načrti izobraževanja, ki naj bi jih uvedli projektni timi za vse dijake, vključene v projekt. Da bi individualni načrti zaživel in izpolnili pričakovane naloge, je bilo predvideno tudi, da na šolah uvedejo pedagoške skrbnike, ki v sodelovanju z dijaki in kolegi bdijo nad njihovo pripravo, udeležanjem in evalvacijo. Zato nas je zanimalo, ali je na šolah obe ideji uspelo uresničiti.

Oznaka sogovornika	Kode	Kategorije
V1, V1-6, V1-3	Da, z vsakim dijakom večkrat opravili individualne pogovore.	
V2	Z vsemi dijaki so članice razvojnega tima in svetovalna delavka uvedle INI oz. OIN, ki ga bodo uporabljale tudi v naslednjem šolskem letu.	INI imajo vsi dijaki v projektu.
V3, V3-1	INI imajo vsi dijaki v projektu. Člani projektnega tima so si razdelili dijake.	
V4	Ne za vse dijake.	
V5, V5-2	Ne za vse dijake, ampak za dijake s posebnimi potrebami in nadarjene dijake. Ne razumejo odgovorov dijakov.	INI-ja nimajo vsi dijaki v projektu.
V3-1	Oddelek, vključen v projekt, je v 3. letniku razpadel na dva dela, novo priključeni dijaki INI-ja niso imeli.	INI-ja nimajo novo priključeni dijaki
V5-1	Ne razume odgovora dijakov, saj so INI imeli vsi. Morda dijaki vprašanja niso razumeli.	Nerazumevanje vprašanja s strani dijakov

Preglednica 9: Individualni načrt izobraževanja (INI) in uvajanje pedagoških skrbnikov

Na osnovi pridobljenih podatkov je mogoče sklepati, da so za dijake INI oblikovali le na treh šolah, na dveh pa le za izbrane dijake. Odgovori udeležencev niso **usklajeni**, saj ravnatelj V5 trdi drugače kot učitelj iste šole. Na šolah so večinoma učitelji, vključeni v projekt, prevzeli skrbništvo nad posameznimi dijaki in njihovimi INI-ji (V1, V5), čeprav niso povsod uporabili termina skrbnik oziroma so naloge prevzeli razredniki (V4).

Primer dobre prakse je šola, kjer so INI oblikovali na osnovi več pogovorov z dijaki in kjer so dijakom postopoma prepuščali vedno več samostojnosti pri vodenju dokumenta. Takole opisuje ravnateljica V1: »Za vsakega dijaka smo oblikovali skupni dokument, v katerega so dijaki vpisovali svoje cilje, mejnike in realizacijo le-teh. Pri tem jih je najbolj spodbujala razredničarka, kot tudi druge članice tima. Izkazalo se je, da se je med dijaki in nami vzpostavilo izredno veliko zaupanje. Dijake zdaj poznamo bistveno bolje kot prej. Poznamo tudi dejavnosti, ki jih počnejo izven šolskega prostora.« Čeprav so dijaki imeli nalogo, da svoje INI-je vodijo sami, pa niso bili prepuščeni samim sebi: »Pomemben prenos se je zgodil v določeni fazi, ko so dijaki postali sami skrbniki svojih ‚INI-jev‘, s tem so lažje ponotranjili zavedanje in svoj lastni prispevek, je pa pomembno, da smo učitelji in drugi strokovni delavci v projektu tisti, ki smo s pomočjo INI-jev spremljali njihovo delo in skrbeli za vmesno in končno evalvacijo.«

Na tem mestu se lahko navežemo tudi na podatke, ki smo jih v zvezi s pripravo INI-jev pridobili od dijakov, vključenih v projekt. Kvantitativna mnenjska raziskava, ki jo predstavljamo v drugem delu tega poročila, je pokazala, da je več kot polovica dijakov v 3. letniku poročala, da imajo pripravljen izobraževalni načrt, a je tudi več kot dve petini takih, ki bodisi poročajo, da svojega INI-ja nimajo ali pa zanj ne vedo (več v drugem delu poročila, interpretacije ob raziskovalnem vprašanju R13).

Z UVAJANJEM INI-JA JE BILO POVEZANO TUDI NASLEDNJE RAZISKOVALNO VPRAŠANJE:

R7 Kakšne spremembe na šoli opažajo po uvedbi INI-ja in kako so s svojimi INI-ji zadovoljni?

Da bi dobili poglobljen vpogled na smiselnost in sprejetost individualnih načrtov, smo najprej ravnatelje vprašali, kakšne spremembe opažajo in kako so z njimi zadovoljni. Kot bo razvidno iz rezultatov v nadaljevanju, se kaže, da je to dober instrument, katerega uveljavitev zahteva spremembe tako na ravni stališč in praks šole kot na sistemski ravni.

Oznaka sogovornika	Kode	Kategorije
V1	Na osnovi individualnih pogovorov so oblikovali dokument, izpolnjeval dijak, spodbujala razredničarka in druge članice tima.	Sodelovanje med dijaki in učitelji in okrepitev medsebojnega zaupanja
V1	Med dijaki in učitelji se je vzpostavilo veliko zaupanje.	
V1	Pomemben prenos se je zgodil v fazi, ko so dijaki postali sami skrbniki svojih INI-jev.	Dijaki so skrbniki svojih INI-jev
V1	Boljše poznavanje dijakov, tudi njihovih dejavnosti izven šolskega prostora.	Boljše poznavanje dijakov, tudi močnih področij
V1	Učitelji vidijo smisel v INI-ju, so pa časovne ovire.	Učitelji vidijo smisel v INI-ju
V2	Vsi vključeni učitelji vidijo smisel individualizacije in so si med izvajanjem projekta izboljšali predstav o tem, kaj sploh je individualizacija.	
V2	Zagotovo bodo s tem pristopom nadaljevali, zlasti v poklicnem programu, kjer je potreba po individualnem pristopu zaradi zahtevne populacije še toliko večja in je zaradi majhnosti oddelkov tudi izvedljiva.	Potreba po INI-ju največja za dijake iz ranljivih skupin
V2	Dijaki so pozitivno sprejeli individualno obravnavo, ki je nanje delovala spodbudno, motivacijsko.	Pozitivno sprejeti INI s strani dijakov
V2	Dijaki so z veseljem prihajali v šolo in izboljšali svojo samopodobo.	
V4	Učitelji v projektu so na individualizacijo začeli gledati sistematično, strukturno, ni več spontano, a še potrebujejo spodbude, vsebin projekta še niso ponotranjili.	Učitelji bolje sprejemajo individualizacijo; še nujne spodbude
V5	Nekateri učitelji na spremembe niso pripravljeni, drugi so.	

Preglednica 10: Spremembe po uvedbi INI-ja in zadovoljstvo z INI-jem

Rezultati kažejo, da je bil večji učinek na dveh šolah (V1, V2), kjer so videli več **prednosti individualizacije**. Ta se po besedah sogovornikov kaže v povečanem **zaupanju** med učitelji in dijaki, boljšem **poznavanju** dijakov in njihovih močnih točk s strani strokovnega kadra. Vsekakor pa je mogoče zaključiti, da je eden večjih prispevkov projekta, da so vsi zaposleni začeli razumeti pomen in razsežnosti individualizacije – da so se **spremembe začele dogajati na ravni razumevanja in sprejemanja tega pomembnega principa**. Da pa bi individualizacija postala samoumevni del življenja šol, pa je treba vložiti še veliko napora v oblikovanje samih izvedbenih rešitev, kot tudi premagovanja odporov. Pri slednjem pomaga, kot pripoveduje V5, da se na šoli oblikuje dovolj velika skupina posameznikov, ki pritegne druge: »V zbornici je prišlo do spremembe, saj je prišlo do nekih nosilcev. Da nisem več jaz tisto, ampak so ljudje v svojem krogu ... in najboljše je, ko prideš do tistih krogov. Mislim, da bo to sprožilo snežno kepo.«

POSEBNO VPRAŠANJE, POVEZANO Z UVAJANJEM INI-JA, JE POVEZANO Z OCENO SMISELNOSTI TAKŠNEGA INDIVIDUALIZACIJSKEGA UKREPA IN MOŽNOSTI, DA BI GA UVEDLI ZA VSE DIJAKE V PROGRAMU ALI CELO ZA VSE DIJAKE NA ŠOLI. POSTAVILI SMO NASLEDNJE RAZISKOVALNO VPRAŠANJE:

R8

Ali se po mnenju vodstva šole zdi učiteljem smiselno za vsakega dijaka pripraviti individualni načrt izobraževanja (INI)?

Ko smo vodstvene delavce in člane projektnih timov vprašali, ali se jim zdi smiselno, da bi vsak dijak imel svoj INI, so izpostavili predvsem ovire. Na štirih šolah so se strinjali, da to ni mogoče, in navedli različne ovire, ki so našteje v preglednici 11. Na eni šoli pa menijo, da bi to bilo mogoče.

Oznaka sogovornika	Kode	Kategorije
V1	Ne predstavljajo si, da bi za vse dijake na šoli naredili INI/OIN: veliko časa, dela, individualnih pogovorov.	
V1-6	Dolge ure za pogovore z dijaki.	Velika časovna obremenitev
V1-8	Veliki oddelki na šoli, veliko dijakov s posebnimi potrebami preprečuje individualizacijo v celoti.	
V3-1, V2-3, V1-8	Velika ovira je čas.	
V2	Za uvedbo tega pristopa na celotni šoli je največja ovira velikost šole in relativno majhen učiteljski zbor. V projektu je z manj kot 20 dijakov delalo 4–5 učiteljic.	Velika kadrovska obremenitev
	Ocenjujem, da bi za tak pristop dela bilo treba spremeniti normative in dodatno zaposliti kader, zlasti svetovalno službo.	
V5	Ogromno dela, majhna šola, zato imajo učitelji veliko dodatnega dela.	

V3	Preprosto pa ne moremo tega delati za cel razred, za celo populacijo. To ne gre.	Nejasni argumenti
V4	Da. Mogoče ne popolnoma po sistemu MIND+, a se vedno bolj zavedajo, da sistematični pristop prispeva k boljšim rezultatom.	Potencialno mogoče

Preglednica 11: Ocena smiselnosti in možnosti uvedbe INI-ja za vse dijake

Uveljavitev načela individualizacije zahteva veliko časa: pogovori z dijaki, priprava dijakov na višjo raven samostojnosti, vodenje, evalviranje, načrtovanje standardov znanja in pouka in tako naprej – so **strokovno zahtevne in časovno zamudne dejavnosti**. Zato ne preseneča sporočilo sogovornikov, da je individualizacija sicer odlična stvar, a za marsikatero šolo v celoti skorajda ni uresničljivo. Na velikih šolah, ki so kadrovsko močne, so ovire veliko število dijakov, na majhnih šolah pa je kader maloštevilen in si zato deli večje število nalog.

Kot smo že ugotovili, je sicer ključen pogoj **sprejetje** individualizacije na ravni prepričan učiteljev in tudi njihova boljša **veščost**, a odgovori kažejo, da bi za uveljavitev bile nujne tudi **sistemske spremembe**. Sogovornica V2 obremenitve kadra nazorno ponazori: »Ocenjujem, da bi za tak pristop dela bilo treba spremeniti normative in dodatno zaposliti kader, bi se ukvarjala samo s pripravo INI/OIN-a in prepoznavanjem šibkih oz. močnih področij posameznikov. Že do zdaj je individualiziran pristop tako svetovalne službe in celotnega učiteljskega zbora vezan na OIN za posamezne dijake v skladu s pravilnikom o prilagoditvah pouka. Na šoli imamo zelo veliko dijakov, ki imajo prilagoditve bodisi kot DSP, dijaki športniki, kulturniki, nadarjeni, tekmovalci, za katere pripravimo na ravni celotnega šolskega centra poenotene in individualizirane načrte in jih izvajajo vsi učitelji. Če bi želeli izvajati za vse dijake, pa bi bilo treba zmanjšati normative.«

V pomoč pri uveljavljanju individualizacije, zlasti z vidika načrtovanja, izvajanja in evalviranja INI-ja, pa bi veljalo razmisliti tudi o nekoliko večji standardizaciji postopkov na šolah, saj za nobeno šolo, pa naj bo še v tako ugodnih delovnih razmerah, ne more biti **vzdržno**, da se »cele dopoldneve in popoldneve sedi in se pogovarja z dijaki,« kot je slikovito opisala sogovornica V1-6.

NASLEDNJE KLJUČNO VPRAŠANJE, POVEZANO Z UVAJANJEM IN SPREMLJANJEM INI-JA, SE NANAŠA NA IZVAJANJE USTREZNIH EVALVACIJSKIH PROCESOV:

- R9** Kako na šoli izvajajo evalvacije individualnega načrta izobraževanja in kako so v proces oblikovanja, izvajanja in evalviranja vključeni dijaki? Ali so sledili protokolu za pripravo INI-ja, pripravljenega s strani CPI?

Da INI-ji ne postanejo samo še en obrazec, ki ga učitelji ali dijaki izpolnjujejo brez jasne predstave, čemu so namenjeni, mora biti sprejet kot živ dokument, kot 'delovno orodje' z jasnimi nameni. Zato mora biti tako ustrezno zasnovan kot vpet v redno delo učiteljev in dijakov.

Oznaka sogovornika	Kode	Kategorije
V1	Izhodišče priprave protokola so obsežni pogovori z dijaki.	
V1, V1-3	Dijaki bili postopoma pripravljani na samostojno vodenje INI-ja, ob tem spremljani s strani skrbnikov; potrebujejo veliko vodenja, spodbud.	Vodenje dijakov k vedno bolj samostojnemu načrtovanju učenja
V5-2	Skrbniki dijake vodili, nekateri dijaki potrebovali veliko spodbude, nekateri pri pripravi in spremljanju zelo samostojni.	
V2, V2-3	Dijaki sodelujejo s svojo razredničarko. Dijaki izpolnjevali sami, pomagale skrbnice.	
V4	Dijaki niso vajeni načrtovanja svojega učenja.	Dijaki v pasivni vlogi
V5, V5-1	Dijaki v pasivni vlogi, niso bili vključeni.	
V1	Redne, vmesne in končna evalvacija.	Redne, vmesne in končna evalvacija
V5-1	Skrbniki so dijake redno spremljali, predvsem spontano, mimogrede.	Spontano spremljanje dijakov
V1-6, V1-7, V1-8	Protokol za intervjuje na šoli je pripravljen že pred projektom, pozneje povezan s protokolom CPI.	
V5-2, V5-1	Obrazec za INI pripravila svetovalna delavka na osnovi protokola CPI, protokol CPI prilagodila.	Izhodišče protokol CPI, prilagojen specifikam šole in dijakov
V2-3	Obrazec pripravile članice tima, vodilo nekoliko prilagojen protokol CPI.	
V2-2, V2-1	Po opravljenih pogovorih z dijaki pripravljen malce prilagojen protokol CPI.	
V5-1	Protokol CPI prilagodili specifikam dijaka.	

Preglednica 12: Izvajanje evalvacije INI-ja na šolah in vključenost dijakov v ta proces

Na eni od šol ravnateljica s tem, ali članice tima izvajajo evalvacijo, ni seznanjena; na eni pa ne podajo jasnega odgovora, da evalvacija poteka skladno s projektnimi pričakovanji. Na šoli, ki jo vodi ravnateljica V4, pa o dijakih povedo, da niso navajeni sodelovati pri načrtovanju, »saj to od njih zahteva določeno mero zrelosti in odgovornosti. Poleg tega dijaki težko načrtujejo svoje cilje na strokovnem področju, saj si (vsaj večina) ne zna predstavljati učnih izidov, posebnosti stroke« ... Odgovori sogovornice V5 tudi kažejo, da so dijaki v bolj **pasivni vlogi**, saj njihovo vodenje prevzamejo strokovni delavci: »Načrt za dijake s posebnimi potrebami pri nas naredi svetovalna delavka skupaj s konkretnimi učitelji, učiteljskim zborom in razrednikom. Za nadarjene dijake nastavi zadeve naša svetovalna delavka. Glede na sposobnosti dijakov si učitelji pridobijo dijaka in potem dijak in učitelj skupaj napišeta ta program, podpišejo ga tudi starši.« To potrdi tudi V5-1: »Pri načrtovanju, odkrito rečeno, nismo vključili dijakov.«

Primere dobrih praks je mogoče zaznati na treh šolah, kjer poročajo, da so skušali **dijake čim bolj spodbuditi** k temu, da bi INI vodili sami in s tem vedno samostojneje usmerjali svoj proces učenja in razvoja. Najbolj načrtno se to vodenje kaže na šoli, ki jo vodi ravnateljica V1, kjer so dijake po korakih vodili k samostojnosti, pri tem pa jih nikoli ne izpustili iz rok, kar se odraža tudi v natančno začrtanem sistemu evalviranja. Sogovornica evalvacijo opiše takole: »Evalvacijo INI-jev smo izvajali z individualnimi pogovori z dijakom, kjer smo bile prisotne tri ali štiri članice tima. To se je izkazalo kot dobra praksa. Na začetku projekta smo opredelili začetno stanje, ko smo skupaj z dijaki oblikovali INI-je. Sami so jih potem dopolnjevali. Na polovici poteka projekta smo opravili vmesno evalvacijo, kjer smo z vsakim posameznim dijakom pregledali INI-je, dijaki so dopolnili, kje želijo nadgradnjo, ali so se kakšna dejstva vmes spremenila in kako bodo potekale prihodnje aktivnosti. Ob koncu projekta načrtujemo končno evalvacijo, kjer bomo ponovno z dijaki pregledali INI-je in ocenili končno stanje in naredili načrt za naprej.« Sogovornica poroča, da so dijaki motivirani za delo, in ocenjuje, da je to »posledica boljšega poznavanja posameznega dijaka in velike angažiranosti s strani učiteljev, ker so se spletli med nami drugačni odnosi kot sicer v šoli. Potrebujejo pa dijaki veliko spodbude pri pisanju INI-jev.« Dodaja, da so INI-je na začetku izpolnjevali učitelji in da tudi pozneje vanje še kaj vpišejo, čeprav je vodenje prepuščeno dijakom. Razredničarka pa nad vsem bdi.

Na drugih dveh šolah so dijake sicer tudi spodbujali k samostojnosti, vendar manj načrtno. Vsi pa poročajo, da so med dijaki velike razlike, kar kaže na to, da nekateri dijaki potrebujejo več spodbude kot drugi in je tudi to spodbudo treba individualizirati. Zato ni narobe, če poteka spremljanje dijakov tudi spontano, kot poroča V5-1: »Smo se z njimi srečevali ..., če ne drugače, kar mimogrede, ko si šel in si ga opazil zunaj, smo ga vprašali, kako in kaj.«

IZZIVI, S KATERIMI SO SE ŠOLE SREČALE V OKVIRU PROJEKTA MIND+

R10

Kateri so največji izzivi, s katerimi so se na šoli srečali v okviru projekta, kako se z njimi spopadajo in kaj si želijo še spremeniti?

Uvajanje tako kompleksnih sprememb, kot so bile zasnovane v projektu MIND+, je izjemno zahtevno in ne gre brez težav in izzivov. Da bi lahko v prihodnje šole bolje podprli, je koristno identificirati čim več izzivov. Poleg tistih, ki so jih sogovorniki poudarili pri drugih vprašanjih, najbolj izstopajo naslednji.

Oznaka sogovornika	Kode	Kategorije
V5-1, V1-8, V2-1	Izziv je veliko število dijakov priseljencev, ki ne znajo slovenskega jezika. Specifika dijakov Albancev: večje jezikovne ovire, a nekateri izjemno močni v poklicnih veščinah. Izzivi pri vključevanju tistih priseljencev, ki se v proces vključujejo med šolskim letom.	Izzivi pri vključevanju dijakov priseljencev
V4	Največja ovira je mentaliteta učiteljev.	Izziv spreminjanja učiteljevih stališč

V4-1	Bo ostal pri do zdaj uvedenih spremembah.	Ne bo sprememb
V5-1	Želi si vključiti več elementov formativnega spremljanja.	Okrepitev formativnega spremljanja
V2-3	Želimo si nadgraditi medpredmetno sodelovanje, tudi med strokovnimi in splošnoizobraževalnimi predmeti.	Okrepitev medpredmetnega sodelovanja
V1-8	Izziv bo prenos modela na drugi program, ki ga izvajajo.	Prenos modela na druge programe

Preglednica 13: Izzivi, s katerimi so se šole srečale v okviru projekta

Sogovorniki o dodatnih ovirah ne poročajo, ostajata že zgoraj omenjeni časovna in kadrovska obremenitev. Med izzivi gotovo izstopa vprašanje **vključevanja dijakov priseljencev**, čemur bo v prihodnje treba nameniti posebno pozornost. Želje sogovornikov niso bile posebej izražene in so tudi precej individualizirane.

Zanimiva je ugotovitev sogovornice V4, ki zaključí, da je najtežje vplivati na **mentaliteto učiteljev**: »Premakniti učitelje, da premaknejo fokus iz ‚Saj mi to že brez projekta delamo‘ k ‚Poskusimo, da vidimo, če se da na ta način priti do več znanja, izkušenj in spretnosti pri več dijakih‘. Spodbujam učitelje z individualnimi pogovori, pomagam jim pri premagovanju njihovih dilem, težav ...«

UVAJANJE ELEMENTOV UČNE INDIVIDUALIZACIJE V PUD

R11

Kako (če sploh) je bilo mogoče v času projekta uvesti več elementov individualizacije v izvajanje PUD-a?

Pri tem vprašanju smo pridobili skope odgovore, deloma tudi zaradi izbruha epidemije, ki je izvedbo PUD-a izjemno omejila.

Oznaka sogovornika	Kode	Kategorije
V1, V5, V1-2	Dijak na osnovi pogovora na šoli delodajalca samostojno izbira; šola nudi podporo pri iskanju delodajalca.	Dijak izbira delodajalca na osnovi pogovora
V1-7	Dijaki so zaradi INI-ja izbirali PUD ciljno.	INI prispeva k ciljnosti usmerjenosti dijaka pri izbiri PUD
V1-2, V2-2	Pomen rednega stika z mentorji s strani organizatorja PUD-a.	Pomen sodelovanja med organizatorji PUD-a in mentorji

Preglednica 14: Uvajanje elementov učne individualizacije v PUD

Sogovornica V1 pove, da dijaki na osnovi pogovora na šoli delodajalce **samostojno izbirajo**. K **informirani izbiri** prispevajo predstavitve dela na PUD-u, ki so jih dijaki že opravili. S tem imajo drugi dijaki boljši vpogled v znanje, ki ga lahko pridobijo pri specifičnem delodajalcu. Tudi sogovornica V5 pove, da dijaki delodajalce izbirajo sami, na šoli pa poskrbijo za pogovor in izmenjavo informacij. Posebej so pozorni, da **dijakom s posebnimi potrebami** poiščejo delodajalce s posluhom. Hkrati poudarjajo, da so na individualizacijo posebej pozorni pri praktičnem pouku, kjer brez individualizacije, zaradi velikih razlik v zmožnostih dijakov, ne gre.

Spodbujanje **ciljne naravnosti dijakov in samouravnavanja učenja** gotovo ugodno vpliva tudi na večjo angažiranost dijakov pri izbiri učnega mesta. Da pa bi bila ta izbira čim bolj optimalna, mora biti na šoli razvito **kakovostno sodelovanje** med organizatorji PUD-a in mentorji v podjetjih. To kažejo tudi evalvacije vajeništva (Klarič, 2020).



2 ZNAČILNOSTI POUKA IN UDEJANJANJE NAČELA UČNE INDIVIDUALIZACIJE V PROGRAMIH SREDNJEGA POKLICNEGA IZOBRAŽEVANJA: MNENJA DIJAKOV

V drugem delu evalvacijskega poročila predstavljamo podatke, ki smo jih o izvajanju učne individualizacije in z njo povezanimi mnenji ter izkušnjami pridobili od dijakov, vključenih v programe na šolah, ki so sodelovale v projektu MIND+. Z mnenjsko raziskavo, ki smo jo izvedli na vzorčni populaciji dijakov srednjih poklicnih šol, smo želeli **primerjati odgovore dijakov v času prvega in tretjega leta njihovega izobraževanja**. V tem delu raziskave so nas zanimali odgovori na naslednja raziskovalna vprašanja:

- R12** Kako so dijaki zadovoljni z izbiro šole oz. programa, v katerega so vpisani?
- R13** Imajo dijaki svoj osebni izobraževalni načrt in so vključeni v njegovo pripravo?
- R14** Kako so dijaki zadovoljni s poukom pri strokovnih modulih?
- R15** Kako dijaki ocenjujejo učiteljeve aktivnosti, povezane z individualizacijo, in kako pomembne se jim zdijo?
- R16** Kako pogosto po oceni dijakov potekajo in kako pomembne se jim zdijo posamezne individualizirane aktivnosti pri pouku strokovnoteoretičnih predmetov in pri praktičnem pouku?
- R17** Kako pogosto po oceni dijakov potekata pouk in učenje v pogojih, ki lahko zagotavljajo kakovostnejše delo?
- R18** Kateri dejavniki vplivajo na dijakov izbor delodajalca, pri katerem opravljajo PUD?

METODOLOŠKA POJASNILA

Spletni anketni vprašalnik smo posredovali vsem dijakom, ki obiskujejo srednje poklicne šole, vključene v projekt MIND+. Vprašalnik smo jim posredovali v šolskem letu 2017/2018 (ugotovitve so bile predstavljene v prvem evalvacijskem poročilu leta 2019) in ponovno v šolskem letu 2019/2020. Na spletni vprašalnik se je pri prvem merjenju (šolsko leto 2017/2018) odzvalo 99 dijakov srednjih poklicnih šol, med katerimi je 60 deklet (60,6 %) in 39 fantov (39,4 %), ki so stari v povprečju nekaj manj kot 16 let. Pri drugem merjenju se je odzvalo 77 dijakov – 51 deklet (66,2 %) in 26 fantov (33,8 %), ki so v povprečju stari 18 let, kar je približno dve leti več kot pri prvem merjenju.

V preglednici 15 so prikazani podatki o vpisu v programe v obeh obdobjih merjenja:

Primerjava		Za kateri poklic se izobražuješ?					Skupaj
		Bolničar-negovalec	Frizer	Gozdar	Slaščičar	Vrtnar	
1. letnik (2017/18)	f	20	28	17	22	12	99
3. letnik (2019/20)	f	21	16	8	24	8	77

Preglednica 15: Poklic, za katerega se dijaki izobražujejo

Iz preglednice 15 je razvidno, da je pri prvem in drugem merjenju po posameznih programih odgovarjalo približno enako število dijakov. Odstopanja so predvsem pri dijakih, ki se izobražujejo za poklic frizerja (pri drugem merjenju je na vprašalnik odgovorilo 12 dijakov manj kot pri prvem merjenju), in pri dijakih programa gozdar (pri drugem merjenju je odgovorilo 9 dijakov manj kot pri prvem).

Za potrebe raziskave smo oblikovali anketni vprašalnik, ki smo ga za drugo merjenje nekoliko modificirali. Vprašalnik, ki smo ga uporabili pri prvem merjenju, je poleg 11 vprašanj zaprtega tipa vseboval tudi 4-stopenjsko lestvico stališč Likertovega tipa, s katero smo merili stopnjo strinjanja s posameznimi trditvami o učenju in pouku. Oblikovali smo tudi sedem 4-stopenjskih ocenjevalnih lestvic, pri katerih so dijaki ocenjevali svoje zadovoljstvo o izbiri šole in pouka ter pomembnost in pogostost posameznih postavk, vezanih na učenje in pouk.

Pri drugem merjenju smo izključili vprašanja, vezana na sociokulturno okolje dijakov (izobrazba matere, država rojstva, leta bivanja v Sloveniji, jezik, ki ga govorijo doma, število knjig, ki jih imajo doma, dostop do spleta), dodali pa smo vprašanja o tem, ali se je individualni načrt izobraževanja kakor koli spreminjal, kako oz. kdo dopolnjuje ta načrt, kaj je vplivalo na izbor delodajalca in opis izkušnje, iz katere so se veliko naučili.

Podatke smo obdelali na ravni deskriptivne statistike (f, f%, M) in jih predstavili v strukturnih tabelah. Z neodvisnim t-testom smo preverjali statistično pomembnost razlik med prvim in drugim merjenjem.

ZADOVOLJSTVO DIJAKOV Z IZBIRO ŠOLE OZ. PROGRAMA

R12 Kako so dijaki zadovoljni z izbiro šole oz. programa, v katerega so vpisani?

Zanimalo nas je, ali se je splošno zadovoljstvo z izbiro šole med prvim in drugim merjenjem spremenilo.

Primerjava		Kako si doslej zadovoljen z izbiro šole					Skupaj
		Zelo nezadovoljen	Nezadovoljen	Niti niti	Zadovoljen	Zelo zadovoljen	
1. letnik	f	4	2	6	58	29	99
	f%	4,0%	2,0%	6,1%	58,6%	29,3%	100,0%
3. letnik	f	6	2	9	44	15	76
	f%	7,9%	2,6%	11,8%	57,9%	19,7%	100,0%

Preglednica 16: Zadovoljstvo dijakov z izbiro šole oz. programa

Podatki v preglednici 16 kažejo, da se je **nekoliko povečalo nezadovoljstvo z izbiro šole** (pri prvem merjenju so bili zelo nezadovoljni 4 % dijakov, pri drugem skoraj 8 %, višji je delež neopredeljenih (manj kot 12 %), znižal pa se je delež zelo zadovoljnih (pri prvem merjenju jih je bilo skoraj 30 %, pri drugem le še manj kot 20 %). Kljub temu velja poudariti, da zadovoljstvo z izbrano šolo oz. programom tudi v drugem merjenju izraža več kot tri četrtine anketiranih dijakov, razumeti pa je mogoče tudi nekoliko višji delež tistih, ki so bolj kritični: ne nazadnje je že sam namen izobraževanja, da mladi postanejo bolj kritični do svojega okolja – in torej tudi šole –, obenem pa so imeli v 3. letu izobraževanja s samim programom bistveno več izkušenj kot v prvem letu, ko so izobraževanje šele začeli.

IMAJO DIJAKI SVOJ OSEBNI IZOBRAŽEVALNI NAČRT IN SO VKLJUČENI V NJEGOVO PRIPRAVO?

R13 Imajo dijaki svoj osebni izobraževalni načrt in so vključeni v njegovo pripravo?

Dijake smo tako v 1. kot v 3. letu izobraževanja vprašali, ali imajo pripravljen osebni izobraževalni načrt. Odgovori so v preglednici 17.

Primerjava		Imaš pripravljen svoj osebni izobraževalni načrt?			Total
		Da.	Ne.	Ne vem.	
1. letnik	f	38	17	44	99
	f%	38,4%	17,2%	44,4%	100,0%
3. letnik	f	44	17	16	77
	f%	57,1%	22,1%	20,8%	100,0%

Preglednica 17: Imajo dijaki svoj osebni izobraževalni načrt?

Kot kažejo podatki v preglednici 17, večina dijakov individualnega izobraževalnega načrta v 1. letniku ni imela oziroma niso vedeli, ali ga imajo. Pritrdilno je odgovorilo le dobrih 38 % dijakov. V 3. letniku ima več kot polovica dijakov pripravljen izobraževalni načrt, več kot petina ga nima, prav tako več kot petina ne ve, ali tak načrt ima ali ne. Primerjava s 1. letnikom pokaže, da ima **v 3. letniku nekaj več dijakov pripravljen svoj INI**. Ob dejstvu, da je bila priprava INI-ja ena osrednjih aktivnosti projekta MIND+ ugotovitev, da kar 33 dijakov od skupno 77 svojega INI-ja ni imela ali pa zanj ni vedela, ni najbolj spodbudna in kaže, da ena ključnih projektnih aktivnosti ni bila v celoti realizirana.

Zanimalo nas je tudi, ali so dijaki, ki so poročali, da svoj INI imajo, sodelovali pri njegovi pripravi.

Si pri pripravi osebnega izobraževalnega načrta tudi sam sodeloval/-a?	Primerjava		
		1. letnik	3. letnik
Ne, z njim sem bil/a le seznanjen/a.	f	7	4
	f%	18,9%	9,1%
Ne, sem se pa o njem natančno pogovoril/a z razredničarko in/ali svetovalno delavko.	f	3	8
	f%	8,1%	18,2%
Da, v pripravo svojega osebnega izobraževalnega načrta sem bil/a tudi sam/a dejavno vključen/a.	f	27	32
	f%	73,0%	72,7%

Preglednica 18: Sodelovanje dijakov pri pripravi njihovega osebnega izobraževalnega načrta

Kot kažejo odgovori dijakov v preglednici 18, je bilo v pripravo INI-ja **v 3. letniku vključenih nekaj več dijakov** (32) kot v prvem (27). Več dijakov se je tudi pogovorilo o njem z razredničarko in/ali svetovalno delavko. Le 4 dijaki so v 3. letniku poročali, da so bili s svojim INI-jem zgolj seznanjeni. V tem delu so odgovori dijakov nekoliko spodbudnejši, saj kažejo, da je bilo eno ključnih vodil projekta, namreč, da morajo pri nastajanju INI-ja sodelovati tudi dijaki sami, večinoma upoštevano. Posebno dodatno vprašanje smo zastavili **samo dijakom 3. letnika**, ki so imeli pripravljen svoj INI. Vprašali smo jih, ali se je njihov osebni izobraževalni načrt med trajanjem programa kakor koli spreminjal.

	Da	Ne	Ne vem	Skupaj
f	16	21	7	44
f%	36,4	47,7	15,9	100,0

Preglednica 19: Ali se je INI dijaka spreminjal?

Med 44 dijaki 3. letnika, ki vedo, da imajo svoj INI, jih **več kot tretjina navaja, da se je INI tudi spreminjal**, manj kot polovica pa pravi, da sprememb ni bilo. Da o spremembah nič ne vedo, poroča 7 dijakov (manj kot 16 %). Tem 16 dijakom, ki so navedli, da se je njihov INI spreminjal, smo zastavili tudi vprašanje, kako je to spreminjanje potekalo. Večina (12 od 15) jih je odgovorila, da so INI dopolnjevali večinoma sami ob podpori razrednika. En pravi, da njegov INI dopolnjuje pedagoški skrbnik oz. razrednik po pogovoru z njim, eden, da INI dopolnjuje pedagoški skrbnik oz. razrednik sam, in eden, da ga dopolnjujejo pedagoški skrbnik, razrednik in drugi učitelji.

ZADOVOLJSTVO DIJAKOV S POUKOM PRI STROKOVNIH MODULIH

R14 Kako so dijaki zadovoljni s poukom pri strokovnih moduli?

V nadaljevanju so predstavljeni podatki o tem, kako so dijaki zadovoljni s poukom pri strokovnih moduli, in sicer posebej pri strokovni teoriji (preglednica 20) in pri praktičnem pouku (preglednica 21).

Primerjava		Kako si zadovoljen/na s poukom pri strokovni teoriji					Skupaj
		Zelo nezadovoljen	Nezadovoljen	Niti niti	Zadovoljen	Zelo zadovoljen	
1. letnik	f	1	2	17	67	9	96
	f%	1,0%	2,1%	17,7%	69,8%	9,4%	100,0%
3. letnik	f	9	0	7	52	9	77
	f%	11,7%	0,0%	9,1%	67,5%	11,7%	100,0%

Preglednica 20: Zadovoljstvo s poukom pri strokovni teoriji

Zadovoljstvo s poukom pri strokovni teoriji je tako pri prvem kot pri drugem merjenju izrazil enak delež dijakov (79,2 %). Večina dijakov je torej s poukom strokovne teorije zadovoljnih.

Primerjava med 1. in 3. letnikom sicer pokaže, da se je **v 3. letniku povečalo nezadovoljstvo s poukom pri strokovni teoriji**, ob tem, da se je zmanjšal delež neopredeljenih dijakov. Analiza podatkov po posameznih programih (preglednica 21) kaže, da so med odgovori dijakov 3. letnika iz posameznih programov statistično pomembne razlike.

		Kako si zadovoljen/na s poukom: pri strokovni teoriji:				Skupaj
		Zelo nezadovoljen	Niti niti	Zadovoljen	Zelo zadovoljen	
Bolničar-negovalec	f	2	1	13	5	21
	f%	9,5%	4,8%	61,9%	23,8%	100,0%
Frizer	f	1	2	9	4	16
	f%	6,3%	12,5%	56,3%	25,0%	100,0%
Gozdar	f	3	0	5	0	8
	f%	37,5%	0,0%	62,5%	0,0%	100,0%
Slaščičar	f	3	2	19	0	24
	f%	12,5%	8,3%	79,2%	0,0%	100,0%

Vrtnar	f	0	2	6	0	8
	f%	0,0%	25,0%	75,0%	0,0%	100,0%
Total	f	9	7	52	9	77
	f%	11,7%	9,1%	67,5%	11,7%	100,0%

Preglednica 21: Zadovoljstvo s poukom pri strokovni teoriji po programih

Nihče ni izbral odgovora ‚nezadovoljen‘, jih je pa skupno devet izbralo odgovor ‚zelo nezadovoljen‘: po trije v programih gozdar in slaščičar (37,5 % in 12,5 %), dva v programu bolničar-negovalec (9,5 %) in eden v programu frizer (6,3 %). Približno četrtnina dijakov v programih frizer in bolničar-negovalec je tudi izrazila, da so s poukom pri strokovni teoriji ‚zelo zadovoljni‘, pri drugih treh programih tega odgovora ni izbral nihče. So bili pa v teh programih nekoliko višji deleži dijakov, ki so izbrali odgovor ‚zadovoljen‘, zlasti v programu slaščičar (79,2 %) in vrtnar (75,0 %).

Tudi zadovoljstvo s praktičnim poukom je po dveh letih vključenosti v program pri dijakih ostalo na podobni ravni (preglednica 22). Tudi tu opazimo nekoliko višji delež nezadovoljnih (v prvem letu 5,4 %, v tretjem letu pa 12,0 %), pri čemer se je za 5,3 odstotne točke znižal delež neopredeljenih.

Primerjava		Kako si zadovoljen/na s poukom pri praktičnem pouku					Skupaj
		Zelo nezadovoljen	Nezadovoljen	Niti niti	Zadovoljen	Zelo zadovoljen	
1. letnik	f	4	1	10	43	36	94
	f%	4,3%	1,1%	10,6%	45,7%	38,3%	100,0%
3. letnik	f	7	2	4	39	23	75
	f%	9,3%	2,7%	5,3%	52,0%	30,7%	100,0%

Preglednica 22: Zadovoljstvo s poukom pri praktičnem pouku

Delež dijakov, ki so izrazili zadovoljstvo s praktičnim poukom v svojih programih, je podobno visok kot pri vprašanju o zadovoljstvu s poukom pri strokovni teoriji, tj. približno 80 %. Statistična analiza pri tej postavki sicer pokaže, da ni mogoče dokazati statistično pomembnih razlik med posameznimi programi.

Dijake smo v 3. letniku vprašali tudi, ali so v času vključenosti v svoj izobraževalni program doživeli kakšno izkušnjo, iz katere so se res veliko naučili. Od 77 dijakov jih je približno polovica odgovorila pozitivno (50,6 %), približno polovica pa negativno (49,4 %). Od 39 dijakov, ki so navedli, da so imeli pozitivno izkušnjo, jih je 23 to tudi na kratko opisalo. Njihove zapise predstavljamo v nadaljevanju, ločeno po programih (preglednica 23).

Bolničar-negovalec	PUD
	Sem se veliko naučila, ko sem imela PUD. Moraš biti človek za ta poklic. Ko sem imela nego umrlega človeka, sem veliko videla prvič ... Zdaj še bolj spoštujem svoje starše in poskušam prebiti več časa z njima.
Frizer	Spoznala sem, da je delo v medicini težko, a obenem lepo in humano. Pomagati človeku je nekaj zelo lepega.
	Moško striženje.
	Moško striženje.
	Napake.
	Obiskala sem frizerski sejem in frizerski festival že dvakrat.
	Seminar na šoli.
Gozdar	Delo s procesorsko glavo.
	Podiranje dreves, ko je pihal veter.
	V gozdarstvu je veliko takšnih izkušenj, posebej za tiste, ki so na šolo prišli praktično brez podlage. Prej ali slej ti je stisnilo letev motorne žage in si moral improvizirati ali pa si zadel kamen in si moral ponovno nabrusiti verigo, ki pa je zaradi pomanjkanja znanja nisi znal.
Slaščičar	Kako sodelovati.
	Ko smo sami oz. dve skupaj delali pralineje.
	Mobilnost na Portugalskem in delo pri delodajalcu.
	Mobilnost na Portugalskem. Meni je bila ta izkušnja do zdaj najboljša in ni mi žal, da sem se je udeležila. Naučila sem se veliko ter spoznala novo in zanimivo kulturo.
	Mobilnost na Portugalskem.
	Različna slaščičarska tekmovanja, kjer sem razvijal svoje izdelke. Velika izkušnja je bilo tudi tekmovanje GTZ, kjer smo delali pred množico ljudi.
	Različna tekmovanja v povezavi s poklicem.
	Samostojno delala.
	Tekmovanja iz praktičnega pouka.
	Zelo veliko dela, po več ur skupaj (več kot 18). Zelo zadovoljen z izkušnjo, saj sem pridobil ogromno znanja.
Vrtnar.	Kako se naredi greda ...
	Vse izkušnje sem doživel pri delodajalcu.

Preglednica 23: Opis pozitivne izkušnje

Pregled opisanih izkušenj kaže, da se veliko nanašajo na praktično poklicno delo, ki so ga izkusili bodisi pri pouku v šoli bodisi pri zunajšolskih dejavnostih, posredno ali neposredno povezanih s programom, ki ga obiskujejo: dijaki iz programa slaščičar so tako najpogosteje omenili izkušnjo mednarodne izmenjave na Portugalskem, pa tudi tekmovanja, kjer

lahko pokažejo, kaj vse znajo. Pri dveh odgovorih dijakov programa bolničar-negovalec sta poudarjena čut za sočloveka, ki sta ga dijaka pridobila pri praktičnem delu, in možnost pomagati sočloveku, ki ga ta poklic omogoča. Dijak iz programa gozdar poudari izkušnjo, ko se je moral pri določenem opravilu znajti sam in popraviti orodje oziroma ga usposobiti za uporabo.

MNENJE DIJAKOV O AKTIVNOSTIH UČITELJEV, POVEZANIH Z UČNO INDIVIDUALIZACIJO

R15

Kako dijaki ocenjujejo učiteljeve aktivnosti, povezane z individualizacijo, in kako pomembne se jim zdijo?

V raziskavi nas je zanimalo, kaj dijaki menijo o pojavnosti posameznih didaktičnih aktivnosti, s katerimi naj bi učitelji spodbujali učno individualizacijo, pa tudi, kakšen pomen sami pripisujejo tem dejavnostim. Navedli smo vrsto trditev, do katerih so se morali opredeliti, tako da so na 4-stopenjski lestvici izbrali, v kolikšni meri se z njimi strinjajo (na lestvici: 1 – sploh se ne strinjam, 2 – se ne strinjam, 3 – se strinjam, 4 – zelo se strinjam) in kako pomembne se jim zdijo opisane dejavnosti (na lestvici: 1 – popolnoma nepomembno, 2 – nepomembno, 3 – pomembno, 4 – zelo pomembno). Trditve, do katerih so se opredeljevali, so bile enake kot tiste, do katerih so se opredeljevali že pri prvem merjenju (v prvem letniku). Zato nas je zanimalo, pri katerih trditvah so razhajanja med prvim in drugim merjenjem največja. V ta namen smo opravili t-test za neodvisne vzorce za preverjanje statistično pomembnih razlik.

V preglednici 24 najprej predstavljamo povprečne vrednosti glede stopnje strinjanja s posameznimi trditvami o učenju in pouku in glede ocene pomembnosti posameznih vidikov za učenje.

Trditve o učenju in pouku	STOPNJA		OCENA POMEMBNOСТИ
	Letnik	$\bar{x}$	$\bar{x}$
Občutek imam, da učitelji spremljajo moj napredek v znanju.	1.	2,88	3,05
	3.	2,95	2,99
Učitelji nam pojasnijo, kako lahko svoje učenje izboljšamo.	1.	2,99	3,20
	3.	2,87	3,05
Učitelji nam pomagajo pripraviti načrt doseganja učnih ciljev.	1.	2,86	3,20*
	3.	2,81	2,87*
Pri pouku imam možnost pokazati, kaj sem se naučil.	1.	3,12	3,19
	3.	2,95	3,07
Učitelji nam posredujejo povratne informacije o tem, kako dobro smo opravili naloge pri pouku.	1.	3,06	3,15
	3.	2,97	3,12

Če imamo težave z razumevanjem učne snovi, so nam učitelji pripravljeni nuditi dodatno pomoč.	1.	3,21	3,39
	3.	3,09	3,34
Občutek imam, da učitelji pri pouku cenijo moje sodelovanje, tudi če kdaj naredim napako ali povem kaj narobe.	1.	3,03	3,03
	3.	3,00	3,08
Ko dosežem napredek, me učitelji pohvalijo.	1.	3,00	3,11
	3.	3,00	3,05
Učitelji nas spodbujajo, da vodimo mapo učnih dosežkov in tako spremljamo svoj napredek.	1.	2,93	3,09*
	3.	2,88	2,80*
Učitelji mi omogočajo, da poglobljam znanje na področjih, ki me bolj zanimajo.	1.	2,85	3,20
	3.	3,08	3,29

Preglednica 24: Povprečne vrednosti glede strinjanja s trditvami o učenju in pouku in povprečne ocene pomembnosti za uspešno učenje

Legenda: * statistično pomembne razlike; z zeleno barvo so označene najvišje povprečne vrednosti, z rdečo barvo pa najnižje.

Podatki v preglednici 24 kažejo, da so se dijaki tako v 1. kot v 3. letniku v največji meri strinjali s trditvijo *Če imamo težave z razumevanjem učne snovi, so nam učitelji pripravljeni nuditi dodatno pomoč*. Dijaki so se v 1. letniku v največji meri strinjali tudi s trditvijo *Pri pouku imam možnost pokazati, česa sem se naučil*, v 3. letniku pa s tem, da jim *Učitelji omogočajo, da poglobljajo znanje na področjih, ki jih bolj zanimajo*. Ta obrat je zanimiv, saj so se v 1. letniku s to trditvijo najmanj strinjali, nizko je bila v obeh letnikih ocenjena tudi trditev *Učitelji nam pomagajo pripraviti načrt doseganja učnih ciljev*. Glede pomembnosti pa so najvišje ocenili trditev *Če imamo težave z razumevanjem učne snovi, so nam učitelji pripravljeni nuditi dodatno pomoč* in *Učitelji mi omogočajo, da poglobljam znanje na področjih, ki me bolj zanimajo*, najnižje pa so v 3. letniku ocenili pomembnost trditev *Učitelji nam pomagajo pripraviti načrt doseganja učnih ciljev*, *Učitelji nas spodbujajo, da vodimo mapo učnih dosežkov in tako spremljamo svoj napredek* in *Občutek imam, da učitelji spremljajo moj napredek v znanju*.

Primerjava med 1. in 3. letnikom izobraževanja v stopnji strinjanja s posameznimi trditvami in v oceni pomembnosti posameznih trditev pokaže, **da se v dveh letih izobraževanja stališča dijakov do navedenih postavk niso veliko spreminjala**. Pri teh trditvah glede strinjanja med povprečnimi vrednostmi nismo ugotovili statistično pomembnih razlik.

Pri ocenah pomembnosti posameznih navedenih postavk pa smo le pri dveh trditvah ugotovili, da se povprečne ocene statistično pomembno razlikujejo, in sicer pri trditvi *Učitelji nam pomagajo pripraviti načrt doseganja učnih ciljev*, ki so jo statistično pomembno više ocenili dijaki v 1. letniku ($p = 0,010$), in pri trditvi *Učitelji nas spodbujajo, da vodimo mapo učnih dosežkov in tako spremljamo svoj napredek*, ki so jo ravno tako po pomembnosti statistično pomembno više postavili dijaki v 1. letniku ($p = 0,024$).

V nadaljevanju prikazujemo primerjave ocen pomembnosti posameznih trditev med programi v 3. letniku, in sicer za tiste spremenljivke, kjer so se pokazale **statistično pomembne razlike**. Takšne razlike so se pokazale pri naslednjih trditvah:

- Občutek imam, da učitelji spremljajo moj napredek v znanju.
- Učitelji nam pomagajo pripraviti načrt doseganja učnih ciljev.
- Učitelji nam posredujejo povratne informacije o tem, kako dobro smo opravili naloge pri pouku.
- Učitelji nas spodbujajo, da vodimo mapo učnih dosežkov in tako spremljamo svoj napredek.

V preglednici 25 je prikazano, kako so dijaki odgovarjali na vprašanje o pomembnosti učiteljevega spremljanja njihovega napredka (oz. občutka, da ga učitelji spremljajo).

Občutek imam, da učitelji spremljajo moj napredek v znanju.						Skupaj
		Popolnoma nepomembno	Nepomembno	Pomembno	Zelo pomembno	
Bolničar- negovalec	f	0	0	12	9	21
	f%	0,0%	0,0%	57,1%	42,9%	100,0%
Frizer	f	0	0	8	8	16
	f%	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%	100,0%
Gozdar	f	1	1	6	0	8
	f%	12,5%	12,5%	75,0%	0,0%	100,0%
Slaščičar	f	4	6	12	2	24
	f%	16,7%	25,0%	50,0%	8,3%	100,0%
Vrtnar	f	1	2	4	1	8
	f%	12,5%	25,0%	50,0%	12,5%	100,0%
Skupaj	f	6	9	42	20	77
	f%	7,8%	11,7%	54,5%	26,0%	100,0%

Preglednica 25: Ocena pomembnosti trditve »Občutek imam, da učitelji spremljajo moj napredek v znanju«

$$2\bar{I} = 34,516 \text{ (g} = 12, \text{ p} = 0,001)$$

V programih bolničar-negovalec in frizer se prav nobenemu dijaku ni zdelo, da bi bilo učiteljevo spremljanje njihovega napredka nepomembno. Vsi odgovori so se razmeroma enakomerno porazdelili med vrednostma ‚pomembno‘ ali celo ‚zelo pomembno‘. V programu gozdar se nobenemu od dijakov ne zdi to *zelo* pomembno, jih pa tri četrtine meni, da je spremljanje njihovega napredka pomembno. Po drugi strani ne smemo prezreti, da delež dijakov, ki menijo, da učiteljevo spremljanje njihovega napredka ni pomembno, v programu slaščičar presega 40 %.

Podobni so – ko gre za izbiro odgovorov ‚nepomembno‘ in ‚popolnoma nepomembno‘ – deleži pri trditvi Učitelji nam pomagajo pripraviti načrt doseganja učnih ciljev (preglednica 26).

Učitelji nam pomagajo pripraviti načrt doseganja učnih ciljev.						Skupaj
		Popolnoma nepomembno	Nepomembno	Pomembno	Zelo pomembno	
Bolničar-negovalec	f	0	1	12	7	20
	f%	0,0%	5,0%	60,0%	35,0%	100,0%
Frizer	f	0	2	7	7	16
	f%	0,0%	12,5%	43,8%	43,8%	100,0%
Gozdar	f	1	1	5	1	8
	f%	12,5%	12,5%	62,5%	12,5%	100,0%
Slaščičar	f	5	7	10	2	24
	f%	20,8%	29,2%	41,7%	8,3%	100,0%
Vrtnar	f	1	3	3	1	8
	f%	12,5%	37,5%	37,5%	12,5%	100,0%
Skupaj	f	7	14	37	18	76
	f%	9,2%	18,4%	48,7%	23,7%	100,0%

Preglednica 26: Ocena pomembnosti trditve »Učitelji nam pomagajo pripraviti načrt doseganja učnih ciljev«

$2\bar{I} = 23,811$ ($g = 12$, $p = 0,022$)

Tudi tu po deležu tistih, ki se jim to ne zdi pomembno, izstopajo dijaki v programu slaščičar. Njihov delež dosega 50 % in je enak deležu dijakov, ki enako menijo v programu vrtnar. Največji pomen učiteljevi pomoči pri pripravi načrta doseganja učnih ciljev pripisujejo dijaki v programu bolničar-negovalec (95,0 %), kjer je le en dijak menil, da to ni pomembno, ter v programu frizer (87,6 %), kjer sta odgovor ‚nepomembno‘ izbrala dva.

Razlike v ocenah pomembnosti smo med dijaki različnih programov zaznali tudi pri trditvi *Učitelji nam posredujejo povratne informacije o tem, kako dobro smo opravili naloge pri pouku* (preglednica 27).

Učitelji nam posredujejo povratne informacije o tem, kako dobro smo opravili naloge pri pouku.		Skupaj				
		Popolnoma nepomembno	Nepomembno	Pomembno	Zelo pomembno	
Bolničar-negovalec	f	0	0	11	9	20
	f%	0,0%	0,0%	55,0%	45,0%	100,0%
Frizer	f	0	0	11	5	16
	f%	0,0%	0,0%	68,8%	31,3%	100,0%
Gozdar	f	1	0	3	4	8
	f%	12,5%	0,0%	37,5%	50,0%	100,0%
Slaščičar	f	3	5	14	2	24
	f%	12,5%	20,8%	58,3%	8,3%	100,0%
Vrtnar	f	0	0	6	2	8
	f%	0,0%	0,0%	75,0%	25,0%	100,0%
Skupaj	f	4	5	45	22	76
	f%	5,3%	6,6%	59,2%	28,9%	100,0%

Preglednica 27: Ocena pomembnosti trditve »Učitelji nam posredujejo povratne informacije o tem, kako dobro smo opravili naloge pri pouku«

$2\bar{I} = 27,300$ ($g = 12$, $p = 0,007$)

Tu po nizkih ocenah pomembnosti spet izstopa program slaščičar, kjer tretjina (33,3 %) dijakov meni, da učiteljevo posredovanje povratnih informacij ni pomembno, medtem ko v programih bolničar-negovalec, frizer in vrtnar prav vsi dijaki trdijo, da je zanje to pomembno. V programu gozdar en dijak meni, da je posredovanje povratnih informacij popolnoma nepomembno, a se ostali dijaki z njim ne strinjajo: štirje od osmih dijakov iz tega programa menijo, da je to celo zelo pomembno, trije pa, da je pomembno.

Podobne razlike med programi smo lahko zaznali tudi pri oceni pomembnosti trditve »Učitelji nas spodbujajo, da vodimo mapo učnih dosežkov in tako spremljamo svoj napredek« (preglednica 28).

Učitelji nas spodbujajo, da vodimo mapo učnih dosežkov in tako spremljamo svoj napredek.						Skupaj
		Popolnoma nepomembno	Nepomembno	Pomembno	Zelo pomembno	
Bolničar-negovalec	f	1	1	13	6	21
	f%	4,8%	4,8%	61,9%	28,6%	100,0%
Frizer	f	1	2	6	6	15
	f%	6,7%	13,3%	40,0%	40,0%	100,0%
Gozdar	f	2	0	4	2	8
	f%	25,0%	0,0%	50,0%	25,0%	100,0%
Slaščičar	f	5	7	11	0	23
	f%	21,7%	30,4%	47,8%	0,0%	100,0%
Vrtnar	f	0	2	4	1	7
	f%	0,0%	28,6%	57,1%	14,3%	100,0%
Skupaj	f	9	12	38	15	74
	f%	12,2%	16,2%	51,4%	20,3%	100,0%

Preglednica 28: Ocena pomembnosti trditve »Učitelji nas spodbujajo, da vodimo mapo učnih dosežkov in tako spremljamo svoj napredek«

$$2\bar{I} = 26,812 \text{ (g = 12, p = 0,008)}$$

Po visokih ocenah pomembnosti izstopa program bolničar-negovalec, kjer več kot 90 % dijakov trdi, da je zanje ta dejavnost pomembna ali zelo pomembna, medtem ko je v programu slaščičar takih dijakov manj kot 50 %, saj jih večina v tem programu meni, da ni pomembno, ali jih učitelji spodbujajo k vodenju mape učnih dosežkov.

Podatki v tem delu raziskave torej kažejo, da se dijaki programa slaščičar – ko gre za trditve, kjer smo lahko dokazali statistično pomembne razlike med programi – v večjem deležu kot dijaki drugih programov nagibajo k mnenju, da te niso pomembne. Po drugi strani opazamo nasprotno, zlasti pri dijakih v programu bolničar-negovalec. Razlogov za to je lahko več in jih brez nadaljnjih analiz ni mogoče enoznačno potrditi: popolnoma mogoče je, da so pri programu slaščičar to dijaki, ki so pri večini postavk izbirali trditve 'popolnoma nepomembno' ali 'nepomembno', ne da bi se poglobljali v njihovo vsebino. Seveda je podobno mogoče sklepati, ko gre za izrazito naklonjenost pomembnosti posameznih trditev pri dijakih v programu bolničar-negovalec.

IZVAJANJE INDIVIDUALIZIRANIH DEJAVNOSTI PRI POUKU STROKOVNOTEORETIČNIH PREDMETOV IN PRI PRAKTIČNEM POUKU

R16 Kako pogosto po oceni dijakov potekajo in kako pomembne se jim zdijo posamezne individualizirane aktivnosti pri pouku strokovnoteoretičnih predmetov in pri praktičnem pouku?

Nadalje nas je zanimalo, kakšna je pogostost izvajanja posameznih dejavnosti pri pouku strokovne teorije in pri praktičnem pouku. Podatke prikazujemo v preglednicah 29 in 30.

Trditve o značilnostih pouka oz. dejavnostih, ki potekajo pri pouku	Pogostost pri STROKOVNI TEORIJ		Pogostost pri PRAKTIČNEM POUKU
	Letnik	$\bar{x}$	$\bar{x}$
Učitelji nas vključujejo v načrtovanje pouka, tako da upoštevajo tudi naše interese.	1.	2,59	2,96
	3.	2,67	3,05
Ko začnejo z obravnavo nove učne vsebine (teme, poglavja), učitelji predstavijo učne cilje.	1.	2,67	3,12
	3.	2,91	3,07
Pri pouku zapisujemo učno snov po učiteljevem nareku.	1.	2,92	2,75
	3.	2,83	2,49
Pri pouku prepisujemo učno snov s table oz. projekcije.	1.	3,25	2,71
	3.	3,47	2,58
Učitelji nam pripravijo povzetke obravnavane snovi.	1.	2,74	2,81
	3.	2,91	2,69
Pri pouku izpolnjujemo delovne liste.	1.	2,82*	2,60*
	3.	3,07*	2,20*
Učitelji hitrost obravnave snovi prilagajajo glede na naše razumevanje učne snovi.	1.	2,71	2,97
	3.	2,83	2,91
Pri pouku poteka delo v manjših skupinah ali parih.	1.	2,27	2,76*
	3.	2,46	3,05*
Pri pouku poteka delo tako, da naloge opravljam sam, individualno.	1.	2,87	2,84
	3.	2,77	2,76
Dijaki pri pouku med seboj sodelujemo.	1.	2,92	3,29
	3.	2,89	3,17

Pouk poteka tudi tako, da s sošolci pripravljamo projekte (projektno delo).	1.	2,44	2,56
	3.	2,57	2,29
Pri pouku samostojno iščemo informacije po spletu.	1.	2,27	2,24
	3.	2,47	2,29

Preglednica 29: Povprečna ocena pogostosti izvajanja posameznih dejavnosti pri strokovni teoriji in praktičnem pouku

Lestvica: 1 – nikoli; 2 – redko; 3 – pogosto; 4 – zelo pogosto, skoraj vedno.

Legenda: * statistično pomembne razlike; z zeleno barvo so označene najvišje povprečne vrednosti, z rdečo barvo pa najnižje.

V preglednici 29 so navedene povprečne ocene pogostosti izvajanja posameznih dejavnosti, ki potekajo pri pouku strokovnoteoretičnih predmetov in pri praktičnem pouku. Po ocenah dijakov pouk pri strokovnoteoretičnih predmetih tako v 1. kot v 3. letniku poteka zlasti tako, da dijaki učno snov pišejo po učiteljevem nareku ali jo prepisujejo s table oz. projekcije, pogosto tudi izpolnjujejo delovne liste. Visoko stopnjo pogostosti torej dosegajo dejavnosti pisanja. Ob tem dijaki pogosto tudi medsebojno sodelujejo. Pri vseh teh dejavnostih visoke povprečne vrednosti zasledimo tako pri prvem (prvi letnik) kot pri drugem merjenju (tretji letnik). Najredkeje pa so dijaki pri pouku strokovne teorije samostojno iskali informacije po spletu, redko je tudi potekalo delo v manjših skupinah in projektno delo s sošolci. Statistično pomembna je le ena razlika v povprečni oceni pogostosti med 1. in 3. letnikom, in sicer so dijaki v 3. letniku statistično pomembno pogostejše ($p = 0,036$) kot v 1. letniku pri pouku strokovnoteoretičnih predmetov izpolnjevali delovne liste.

Pri praktičnem pouku je slika nekoliko drugačna, saj so dijaki ocenili, da najpogosteje pouk poteka v sodelovanju med njimi, pogosto delajo v parih, pogosto pa jim tudi učitelji na začetku obravnave nove učne snovi predstavijo učne cilje. Podobno kot pri pouku strokovnoteoretičnih predmetov tudi pri praktičnem pouku dijaki redko samostojno iščejo informacije po spletu in pripravljajo projekte skupaj s sošolci, redkeje tudi izpolnjujejo delovne liste. Dijaki v 3. letniku poročajo, da pri praktičnem pouku delo statistično pomembno pogostejše ($p = 0,037$) kot v 1. letniku poteka v manjših skupinah ali parih in da v 3. letniku statistično pomembno redkeje ($p = 0,011$) pri praktičnem pouku izpolnjujejo delovne liste.

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

Trditve o značilnostih pouka oz. dejavnostih, ki potekajo pri pouku	Pogostost pri STROKOVNI TEORIJI		Pogostost pri PRAKTIČNEM POUKU
	Letnik	$\bar{x}$	$\bar{x}$
Učitelji pri pouku uporabljajo vnaprej pripravljene predstavitve (npr. Powerpoint).	1.	3,14	2,62
	3.	3,41	2,52
Pri pouku se učimo s pomočjo video posnetkov, povezanih s snovjo.	1.	2,39*	2,54
	3.	2,74*	2,41

Pri pouku rešujemo naloge s pomočjo računalniške tehnologije (računalnikov, tablic ipd.).	1.	2,08	2,01
	3.	2,08	1,78
Pri pouku rešujemo naloge s pomočjo pametnih telefonov.	1.	2,13	2,04
	3.	2,30	1,86
Pri izvajanju učne ure sodeluje več učiteljev.	1.	1,85	2,32
	3.	2,04	2,28
Pri pouku imam dovolj časa, da opravi učne naloge.	1.	2,69	2,88
	3.	2,70	2,86
Učitelj pri pouku dijakom, ki slovenščine ne razumejo dobro, pomaga z dodatno razlago.	1.	2,60	2,83
	3.	2,76	2,84
Po pouku si učitelji vzamejo čas, da mi posebej razložijo učne vsebine, ki jih želim/moram bolje razumeti.	1.	2,55	2,89
	3.	2,61	2,91
Pri pouku imamo na voljo in rešujemo različno zahtevne naloge.	1.	2,53	2,61
	3.	2,57	2,61
Pri pouku rešujem naloge in zadolžitve, ki jih učitelji pripravijo posebej zame (npr. glede na moje interese, zmožnosti, predznanje, ipd.).	1.	2,35	2,59
	3.	2,26	2,47
Menim, da učitelji od zmožnejših dijakov zahtevajo več kot od manj zmožnih.	1.	2,71	2,92
	3.	2,57	2,68

Preglednica 30: Povprečna ocena pogostosti izvajanja posameznih dejavnosti pri strokovni teoriji in praktičnem pouku

Lestvica: 1 – nikoli; 2 – redko; 3 – pogosto; 4 – zelo pogosto, skoraj vedno.

Legenda: * statistično pomembne razlike; z **zeleno barvo** so označene najvišje povprečne vrednosti, z **rdečo barvo** pa najnižje.

Podatki v preglednici 30 kažejo, da dijaki **tako v 1. kot v 3. letniku svojega izobraževanja ocenjujejo, da pri pouku strokovnoteoretičnih predmetov učitelji pri pouku najpogosteje uporabljajo vnaprej pripravljene predstavitve (npr. PowerPoint).** Dijaki so predvsem v 1. letniku ocenjevali, da učitelji pogosto oziroma zelo pogosto od zmožnejših dijakov pri pouku strokovnoteoretičnih predmetov in pri praktičnem pouku zahtevajo več kot od manj zmožnih. V 3. letniku so takšno ravnanje učiteljev ocenili kot manj pogosto tako pri strokovnoteoretičnih predmetih kot pri praktičnem pouku. Pri obeh merjenjih dijaki ocenjujejo, da imajo pogosto dovolj časa, da opravijo domače naloge tako pri pouku strokovnoteoretičnih predmetov kot pri praktičnem pouku. Pri praktičnem pouku tudi ocenjujejo, da si učitelji pogosto ali skoraj vedno vzamejo čas, da dijakom posebej razložijo učne vsebine, ki jih morajo oziroma želijo bolje razumeti.

Zanimivo pa so **kot dejavnosti, ki redko ali skoraj nikoli ne potekajo niti pri praktičnem pouku niti pri pouku strokovnoteoretičnih predmetov, navedli aktivnosti, pri katerih bi uporabili sodobno tehnologijo (Pri pouku rešujemo naloge s pomočjo računalniške tehnologije).**

je (računalnikov, tablic ipd.), Pri pouku rešujemo naloge s pomočjo pametnih telefonov). Redko je tudi, da pri izvajanju učne ure tako praktičnega pouka kot strokovnoteoretičnih predmetov sodeluje več učiteljev.

V nadaljevanju prikazujemo primerjave med programi v 3. letniku za tiste spremenljivke, kjer so se **pokazale statistično pomembne razlike**. Te smo lahko dokazali za naslednje trditve.

Pri strokovni teoriji:

- Pri pouku poteka delo v manjših skupinah ali parih.
- Pri pouku se učimo s pomočjo video posnetkov, povezanih s snovjo.
- Pri izvajanju učne ure sodeluje več učiteljev.
- Pri pouku imam dovolj časa, da opravi učne naloge.
- Učitelj pri pouku dijakom, ki slovenščine ne razumejo dobro, pomaga z dodatno razlago.
- Pri pouku rešujem naloge in zadolžitve, ki jih učitelji pripravijo posebej zame (npr. glede na moje interese, zmožnosti, predznanje ipd.).

Pri praktičnem pouku:

- Pri pouku izpolnjujemo delovne liste.
- Pri pouku poteka delo v manjših skupinah ali parih.
- Pri izvajanju učne ure sodeluje več učiteljev.

Pred interpretacijo podatkov o mnenjih dijakov glede pogostosti pojavljanja posameznih učnih dejavnosti velja opozoriti, da morajo biti interpretacije previdne: videli bomo, da različni dijaki v istem programu različno ocenjujejo pogostost posameznih učnih dejavnosti, kar seveda ne pomeni, da so bili dejansko deležni različnih učnih izkušenj. Vsi dijaki namreč obiskujejo isti program na isti šoli in pouk obiskujejo skupaj v istem oddelku, kar pomeni, da razlike v njihovih mnenjih ne odražajo razlik v dejanskih učnih izkušnjah, temveč razlike v *njihovi subjektivni percepciji* pogostosti opisanih učnih dejavnosti. To seveda kaže, da so mnenja, ki jih dijaki izražajo, izrazito subjektivna, tudi ko jih sprašujemo o pojavnosti objektivnih učnih izkušenj, ki so jih bili deležni. Del težave je zagotovo tudi subjektivna interpretacija ordinalnih kategorij, kot so 'redko', 'pogosto', 'zelo pogosto': za nekatere dijake je lahko npr. uporaba neke učne dejavnosti vsako tretjo uro nekaj, kar bodo ocenili kot 'redko', medtem ko bodo drugi isto frekvenco pojavljanja interpretirali kot 'pogosto' ali celo 'zelo pogosto'. Pomemben dejavnik pri tovrstnih presojah so najbrž tudi individualne preference in pričakovanja dijakov: če npr. dijak pričakuje, da bo v programu deležen pogoste uporabe sodobne tehnologije, bo pri oceni pogostosti morda bolj konservativen in bolj kritičen kot dijak, ki je do uporabe sodobne tehnologije bolj indiferenten in ima v zvezi z njeno uporabo pri pouku nižja pričakovanja. Lahko pa seveda o pogostosti pojavljanja posameznih učnih dejavnosti sklepamo na podlagi podatka o tem, *kolikšen delež* dijakov trdi, da se določena dejavnost pojavlja redko ali pogosto: če izrazito visok delež dijakov trdi, da se določena dejavnost pri pouku pojavlja pogosto (ali redko), lahko bolj zanesljivo sklepamo, da mnenje teh dijakov odraža tudi dejansko pojavnost te učne dejavnosti pri pouku.

V nadaljevanju najprej pogledjmo, kako se dijaki posameznih programov razlikujejo v oceni pogostosti dela v manjših skupinah ali parih pri strokovni teoriji (preglednica 31).

Pri pouku poteka delo v manjših skupinah ali parih.						Skupaj
		Nikoli	Redko	Pogosto	Zelo pogosto, skoraj vedno	
Bolničar-negovalec	f	2	4	9	5	20
	f%	10,0%	20,0%	45,0%	25,0%	100,0%
Frizer	f	4	5	6	1	16
	f%	25,0%	31,3%	37,5%	6,3%	100,0%
Gozdar	f	2	1	4	1	8
	f%	25,0%	12,5%	50,0%	12,5%	100,0%
Slaščičar	f	1	16	7	0	24
	f%	4,2%	66,7%	29,2%	0,0%	100,0%
Vrtnar	f	0	4	4	0	8
	f%	0,0%	50,0%	50,0%	0,0%	100,0%
Skupaj	f	9	30	30	7	76
	f%	11,8%	39,5%	39,5%	9,2%	100,0%

Preglednica 31: Ocena pogostosti poteka dejavnosti pri strokovni teoriji

$$2\bar{I} = 25,897 \text{ (} g = 12, p = 0,011 \text{)}$$

V oceni pogostosti dela v manjših skupinah ali parih so najbolj razdeljeni dijaki v programu vrtnar: polovica jih trdi, da takšno delo poteka redko, polovica pa, da poteka pogosto. Najmanj so razdeljeni dijaki v programu slaščičar: več kot 70 % vprašanih v tem programu poroča, da delo v manjših skupinah poteka redko, le okoli 30 % pa jih ocenjuje, da poteka pogosto. Razmeroma visok delež dijakov, ki pravijo, da delo v manjših skupinah oz. v parih poteka redko ali celo nikoli, je tudi v programu frizer.

Pomembne razlike v ocenah dijakov različnih programov so tudi glede trditve, ali se pri pouku strokovne teorije učijo s pomočjo video posnetkov (preglednica 32).

Pri pouku se učimo s pomočjo video posnetkov, povezanih s snovjo.		Skupaj				
		Nikoli	Redko	Pogosto	Zelo pogosto, skoraj vedno	
Bolničar-negovalec	f	0	5	8	7	20
	f%	0,0%	25,0%	40,0%	35,0%	100,0%
Frizer	f	3	9	3	1	16
	f%	18,8%	56,3%	18,8%	6,3%	100,0%
Gozdar	f	1	1	4	1	7
	f%	14,3%	14,3%	57,1%	14,3%	100,0%
Slaščičar	f	1	5	14	3	23
	f%	4,3%	21,7%	60,9%	13,0%	100,0%
Vrtnar	f	0	2	5	1	8
	f%	0,0%	25,0%	62,5%	12,5%	100,0%
Skupaj	f	5	22	34	13	74
	f%	6,8%	29,7%	45,9%	17,6%	100,0%

Preglednica 32: Ocena pogostosti poteka dejavnosti pri strokovni teoriji

$$2\bar{I} = 25,521 \text{ (g = 12, p = 0,013)}$$

Z izjemo dijakov v programu frizer, kjer jih kar tri četrtine poroča, da se nikoli ali kvečjemu redko učijo s pomočjo video posnetkov (75,1 %), dijaki v drugih programih trdijo ravno nasprotno: približno tri četrtine jih zatrjuje, da video posnetke uporabljajo pri pouku strokovne teorije pogosto ali zelo pogosto, četrtina pa meni, da jih uporabljajo redko. Sklepamo torej lahko, da so v večini v projekt vključenih programov video posnetki pomembno učno sredstvo.

Pomembne razlike med programi smo zasledili tudi pri trditvi, da pri strokovni teoriji sodeluje več učiteljev pri izvajanju učne ure (preglednica 33).

Pri izvajanju učne ure sodeluje več učiteljev.						Skupaj
		Nikoli	Redko	Pogosto	Zelo pogosto, skoraj vedno	
Bolničar-negovalec	f	8	4	6	2	20
	f%	40,0%	20,0%	30,0%	10,0%	100,0%
Frizer	f	8	5	2	1	16
	f%	50,0%	31,3%	12,5%	6,3%	100,0%
Gozdar	f	4	1	2	0	7
	f%	57,1%	14,3%	28,6%	0,0%	100,0%
Slaščičar	f	1	17	5	0	23
	f%	4,3%	73,9%	21,7%	0,0%	100,0%
Vrtnar	f	2	2	3	1	8
	f%	25,0%	25,0%	37,5%	12,5%	100,0%
Skupaj	f	23	29	18	4	74
	f%	31,1%	39,2%	24,3%	5,4%	100,0%

Preglednica 33: Ocena pogostosti poteka dejavnosti pri strokovni teoriji

$$2\bar{I} = 28,220 \text{ (g = 12, p = 0,005)}$$

Dijaki v programu vrtnar so bili ponovno deljenega mnenja: polovica jih je trdila, da nikoli ali redko pri pouku sodeluje več učiteljev hkrati, polovica pa ravno nasprotno, da se to dogaja pogosto. V drugih programih je prevladal delež dijakov, ki so trdili, da do skupnega izvajanja pouka prihaja redko ali nikoli: še najbolj so bili pri tej oceni soglasni dijaki v programu frizer (več kot 80 % odgovorov redko oz. nikoli) in slaščičar (78,2 %).

Dijaki posameznih programov so se med seboj razlikovali tudi v oceni, kako pogosto imajo pri pouku strokovne teorije dovolj časa, da opravijo učne naloge (preglednica 34).

Pri pouku imam dovolj časa, da opravi učne naloge.		Skupaj				
		Nikoli	Redko	Pogosto	Zelo pogosto, skoraj vedno	
Bolničar-negovalec	f	0	2	13	5	20
	f%	0,0%	10,0%	65,0%	25,0%	100,0%
Frizer	f	2	6	8	0	16
	f%	12,5%	37,5%	50,0%	0,0%	100,0%
Gozdar	f	1	0	6	0	7
	f%	14,3%	0,0%	85,7%	0,0%	100,0%
Slaščičar	f	3	9	8	3	23
	f%	13,0%	39,1%	34,8%	13,0%	100,0%
Vrtnar	f	0	2	5	1	8
	f%	0,0%	25,0%	62,5%	12,5%	100,0%
Skupaj	f	6	19	40	9	74
	f%	8,1%	25,7%	54,1%	12,2%	100,0%

Preglednica 34: Ocena pogostosti poteka dejavnosti pri strokovni teoriji

$$2\bar{I} = 25,126 \text{ (g = 12, p = 0,014)}$$

Najbolj kritično so se do te trditve opredelili dijaki v programih slaščičar in frizer. Kar 52,1 % dijakov v programu slaščičar je namreč trdilo, da imajo pri pouku strokovne teorije redko ali celo nikoli nimajo dovolj časa, da opravijo učne naloge. Tudi v programu frizer je takih dijakov polovica (50,0 %). Po drugi strani je v programu bolničar-negovalec takih dijakov le desetina. Glede na to, da je učni tempo eden ključnih dejavnikov individualizacije pouka, bi ti podatki lahko nakazovali na razlike v programih v uspešnosti prilagajanja učnega tempa posameznim dijakom.

Prav tako so indikator individualizacije v posameznih programih tudi mnenja dijakov o tem, kako pogosto učitelj pri pouku strokovne teorije z dodatno razlago pomaga dijakom, ki ne razumejo dobro slovenščine. Tudi tu smo namreč zasledili statistično pomembne razlike med programi (preglednica 35).

Učitelj pri pouku dijakom, ki slovenščine ne razumejo dobro, pomaga z dodatno razlago.						Skupaj
		Nikoli	Redko	Pogosto	Zelo pogosto, skoraj vedno	
Bolničar-negovalec	f	2	1	5	12	20
	f%	10,0%	5,0%	25,0%	60,0%	100,0%
Frizer	f	0	9	5	2	16
	f%	0,0%	56,3%	31,3%	12,5%	100,0%
Gozdar	f	2	0	4	1	7
	f%	28,6%	0,0%	57,1%	14,3%	100,0%
Slaščičar	f	5	8	7	3	23
	f%	21,7%	34,8%	30,4%	13,0%	100,0%
Vrtnar	f	0	2	4	2	8
	f%	0,0%	25,0%	50,0%	25,0%	100,0%
Skupaj	f	9	20	25	20	74
	f%	12,2%	27,0%	33,8%	27,0%	100,0%

Preglednica 35: Ocena pogostosti poteka dejavnosti pri strokovni teoriji

$$2\bar{I} = 34,171 \text{ (g = 12, p = 0,001)}$$

Podatki kažejo, da kar 85 % dijakov v programu bolničar-negovalec meni, da učitelji pogosto ali zelo pogosto dijakom s slabšim razumevanjem slovenščine pomagajo z dodatno razlago. V tem programu je tudi največji delež dijakov (60,0 %) izbral odgovor 'zelo pogosto, skoraj vedno'. Tako visok delež z dovolj visoko zanesljivostjo omogoča sklepanje, da v tem programu obstaja pomembno prizadevanje za individualno obravnavo dijakov, ki imajo težave z razumevanjem slovenščine. Tudi v programih gozdar in vrtnar približno tri četrtine dijakov meni enako. V programih slaščičar in frizer so mnenja precej bolj deljena: več kot polovica dijakov meni, da učitelji redko z dodatno razlago pomagajo dijakom s slabšim razumevanjem slovenščine. Iz tega seveda ni mogoče sklepati, da ti dijaki dodatne razlage niso deležni, pomeni le, da večji delež dijakov v teh programih navaja, da takšne pomoči ne zaznavajo pogosto. Celovitejšo sliko in tudi bolj zanesljivo interpretacijo podatkov bi lahko zasnovali, če bi imeli na voljo podatke o tem, koliko dijakov ima v posameznih programih težave z razumevanjem slovenščine.

Kar zadeva pouk strokovne teorije, smo statistično pomembne razlike med programi ugotovili tudi ob trditvi, da učitelji pripravljajo zadolžitve posebej za posamezne dijake oz. da dijaki te zadolžitve razumejo kot visoko individualizirane (preglednica 36).

Pri pouku rešujem naloge in zadolžitve, ki jih učitelji pripravijo posebej zame (npr. glede na moje interese, zmožnosti, predznanje ipd.).		Skupaj				
		Nikoli	Redko	Pogosto	Zelo pogosto, skoraj vedno	
Bolničar-negovalec	f	3	4	10	2	19
	f%	15,8%	21,1%	52,6%	10,5%	100,0%
Frizer	f	3	5	5	3	16
	f%	18,8%	31,3%	31,3%	18,8%	100,0%
Gozdar	f	2	1	4	0	7
	f%	28,6%	14,3%	57,1%	0,0%	100,0%
Slaščičar	f	11	8	4	0	23
	f%	47,8%	34,8%	17,4%	0,0%	100,0%
Vrtnar	f	1	1	6	0	8
	f%	12,5%	12,5%	75,0%	0,0%	100,0%
Skupaj	f	20	19	29	5	73
	f%	27,4%	26,0%	39,7%	6,8%	100,0%

Preglednica 36: Ocena pogostosti poteka dejavnosti pri strokovni teoriji

$$2\bar{I} = 22,291 \text{ (} g = 12, p = 0,034 \text{)}$$

Po deležu odgovorov ‚pogosto‘ najbolj izstopa program vrtnar, za njim pa program bolničar-negovalec. V prvem programu je 75,0 % dijakov menilo, da pri pouku strokovne teorije rešujejo naloge, ki jih učitelji pripravijo posebej zanje, medtem ko je v drugem takih dijakov manj kot dve tretjini (62,9 %). Po odgovorih ‚redko‘ in ‚nikoli‘ izstopa program slaščičar, kjer je ta odgovor izbralo 82,6 % dijakov. Tudi tu lahko visoke odstotke odgovorov ‚redko‘ (skupaj z ‚nikoli‘) in ‚pogosto‘ (skupaj z ‚zelo pogosto‘) razumemo kot indikatorje pogostosti opisane individualizacijske prakse.

Statistično pomembne razlike med programi smo ugotovili tudi pri nekaterih trditvah, ki so se nanašale na *praktični pouk*. Najprej predstavljamo odgovore dijakov o pogostosti izpolnjevanja delovnih listov pri praktičnem pouku (preglednica 37).

Pri pouku izpolnjujemo delovne liste.						Skupaj
		Nikoli	Redko	Pogosto	Zelo pogosto, skoraj vedno	
Bolničar-negovalec	f	1	6	10	3	20
	f%	5,0%	30,0%	50,0%	15,0%	100,0%
Frizer	f	6	4	5	1	16
	f%	37,5%	25,0%	31,3%	6,3%	100,0%
Gozdar	f	2	1	4	1	8
	f%	25,0%	12,5%	50,0%	12,5%	100,0%
Slaščičar	f	12	8	3	0	23
	f%	52,2%	34,8%	13,0%	0,0%	100,0%
Vrtnar	f	2	1	4	1	8
	f%	25,0%	12,5%	50,0%	12,5%	100,0%
Skupaj	f	23	20	26	6	75
	f%	30,7%	26,7%	34,7%	8,0%	100,0%

Preglednica 37: Ocena pogostosti poteka dejavnosti pri praktičnem pouku

$$2\bar{I} = 23,369 \text{ (g = 12, p = 0,025)}$$

Podatki kažejo, da najpogosteje pri praktičnem pouku izpolnjujejo delovne liste dijaki v programu bolničar-negovalec, najredkeje pa dijaki programa slaščičar. V prvem programu je 65,0 % dijakov poročalo, da delovne liste izpolnjujejo pogosto ali zelo pogosto, medtem ko v drugem programu enako meni le 13,0 % dijakov. Pri interpretaciji teh podatkov velja seveda upoštevati specifične praktičnega dela v posameznih programih, ki najbrž v pomembni meri botrujejo pogostosti pojavljanja dejavnosti izpolnjevanja delovnih listov.

Nekoliko drugačna je slika podatkov pri vprašanju, kako pogosto pri praktičnem pouku poteka delo v manjših skupinah ali parih (preglednica 38).

Pri pouku poteka delo v manjših skupinah ali parih.						Skupaj
		Nikoli	Redko	Pogosto	Zelo pogosto, skoraj vedno	
Bolničar-negovalec	f	0	1	8	11	20
	f%	0,0%	5,0%	40,0%	55,0%	100,0%
Frizer	f	2	7	5	2	16
	f%	12,5%	43,8%	31,3%	12,5%	100,0%
Gozdar	f	1	0	5	2	8
	f%	12,5%	0,0%	62,5%	25,0%	100,0%
Slaščičar	f	1	1	12	9	23
	f%	4,3%	4,3%	52,2%	39,1%	100,0%
Vrtnar	f	1	1	6	0	8
	f%	12,5%	12,5%	75,0%	0,0%	100,0%
Skupaj	f	5	10	36	24	75
	f%	6,7%	13,3%	48,0%	32,0%	100,0%

Preglednica 38: Ocena pogostosti poteka dejavnosti pri praktičnem pouku

$2\bar{I} = 30,053$ ($g = 12$, $p = 0,003$)

Delež dijakov v programu slaščičar, ki so izbrali odgovora ‚pogosto‘ ali ‚zelo pogosto‘, je tu celo višji od 90 %. Podobno visoke deleže teh odgovorov zasledimo tudi v programih bolničar-negovalec (95,0 %) in gozdar (87,5 %). Večinoma so torej dijaki poročali, da delo v skupinah ali parih poteka pogosto ali zelo pogosto, le po eden ali dva iz vsakega programa sta menila drugače. Izjema pri tem je le program frizer, kjer je bilo teh dijakov bistveno več: kar 9 od 16 dijakov (tj. 56,3 %) v tem programu je namreč trdilo, da praktični pouk le redko ali celo nikoli ne poteka v skupinah in parih. Ni nujno, da je v tem programu več frontalnega dela, prej bi sklepali, da nakazuje na specifiko programa, ki se v praktični izvedbi pogosteje naslanja na individualno učno delo.

Tudi pri praktičnem pouku so se statistično pomembne razlike, podobno kot pri strokovni teoriji, pokazale med programi pri odgovoru na vprašanje, kako pogosto pri izvajanju učne ure sodeluje več učiteljev (preglednica 39).

Pri izvajanju učne ure sodeluje več učiteljev.						Skupaj
		Nikoli	Redko	Pogosto	Zelo pogosto, skoraj vedno	
Bolničar-negovalec	f	4	6	8	2	20
	f%	20,0%	30,0%	40,0%	10,0%	100,0%
Frizer	f	5	9	2	0	16
	f%	31,3%	56,3%	12,5%	0,0%	100,0%
Gozdar	f	1	0	6	0	7
	f%	14,3%	0,0%	85,7%	0,0%	100,0%
Slaščičar	f	2	15	5	1	23
	f%	8,7%	65,2%	21,7%	4,3%	100,0%
Vrtnar	f	0	2	6	0	8
	f%	0,0%	25,0%	75,0%	0,0%	100,0%
Skupaj	f	12	32	27	3	74
	f%	16,2%	43,2%	36,5%	4,1%	100,0%

Preglednica 39: Ocena pogostosti poteka dejavnosti pri praktičnem pouku

$$2\bar{I} = 30,627 \text{ (g = 12, p = 0,002)}$$

Dijaki v programu bolničar-negovalec so tu odgovarjali najbolj dvoumno: polovica jih namreč trdi, da več učiteljev pri učnih urah praktičnega pouka sodeluje redko ali nikoli, polovica pa, da se to zgodi pogosto ali zelo pogosto. V preostalih programih se odgovori bolj zanesljivo nagnejo v eno ali drugo smer: da pri učni uri pogosto sodeluje več učiteljev, poročajo dijaki v programih gozdar (85,7 %, tj. vsi, razen enega) in vrtnar (75,0 % oz. vsi, razen dveh). Da redko ali nikoli pri izvajanju učne ure sodeluje več učiteljev, pa v visokem deležu trdijo dijaki v programih slaščičar (73,9 %) in zlasti v programu frizer (87,6 %).

Doslej smo analizirali podatke o tem, kako dijaki ocenjujejo *pogostost* izvajanja posameznih aktivnosti pri pouku strokovnoteoretičnih predmetov in praktičnega pouka. V nadaljevanju pa za te postavke prikazujemo, kakšen *pomen* jim dijaki pripisujejo (preglednica 40).

Trditve o značilnostih pouka oz. dejavnostih, ki potekajo pri pouku.	Letnik	$\bar{x}$
Učitelji nas vključujejo v načrtovanje pouka, tako da upoštevajo tudi naše interese.	1.	2,97
	3.	3,11
Ko začnejo z obravnavo nove učne vsebine (teme, poglavja), učitelji predstavijo učne cilje.	1.	2,81
	3.	2,97
Pri pouku zapisujemo učno snov po učiteljevem nareku.	1.	2,91
	3.	2,72
Pri pouku prepisujemo učno snov s table oz. projekcije.	1.	3,20
	3.	3,18
Učitelji nam pripravijo povzetke obravnavane snovi.	1.	3,19
	3.	3,04
Pri pouku izpolnjujemo delovne liste.	1.	3,01
	3.	2,85
Učitelji hitrost obravnave snovi prilagajajo glede na naše razumevanje učne snovi.	1.	3,16
	3.	3,29
Pri pouku poteka delo v manjših skupinah ali parih.	1.	2,75
	3.	2,55
Pri pouku poteka delo tako, da naloge opravljam sam, individualno.	1.	2,71
	3.	2,76
Dijaki pri pouku med seboj sodelujemo.	1.	3,16
	3.	2,99
Pouk poteka tudi tako, da s sošolci pripravljamo projekte (projektno delo).	1.	2,77
	3.	2,63
Pri pouku samostojno iščemo informacije po spletu.	1.	2,78
	3.	2,64
Učitelji pri pouku uporabljajo vnaprej pripravljene predstavitve (npr. Powerpoint).	1.	3,01
	3.	3,22
Pri pouku se učimo s pomočjo video posnetkov, povezanih s snovjo.	1.	2,83*
	3.	3,08*

Pri pouku rešujemo naloge s pomočjo računalniške tehnologije (računalnikov, tablic ipd.).	1.	2,67
	3.	2,47
Pri pouku rešujemo naloge s pomočjo pametnih telefonov.	1.	2,62
	3.	2,55
Pri izvajanju učne ure sodeluje več učiteljev.	1.	2,49
	3.	2,36
Pri pouku imam dovolj časa, da opravi učne naloge.	1.	2,97
	3.	3,07
Učitelj pri pouku dijakom, ki slovenščine ne razumejo dobro, pomaga z dodatno razlago.	1.	3,15
	3.	3,07
Po pouku si učitelji vzamejo čas, da mi posebej razložijo učne vsebine, ki jih želim/moram bolje razumeti.	1.	3,05
	3.	3,15
Pri pouku imamo na voljo in rešujemo različno zahtevne naloge.	1.	2,85
	3.	2,90
Pri pouku rešujem naloge in zadolžitve, ki jih učitelji pripravijo posebej zame (npr. glede na moje interese, zmožnosti, predznanje, ipd.).	1.	2,91
	3.	2,93
Menim, da učitelji od zmožnejših dijakov zahtevajo več kot od manj zmožnih.	1.	2,71
	3.	2,82

Preglednica 40: Povprečna ocena pomembnosti dejavnosti za kakovostno učenje

Lestvica: 1 – nepomembna, 2 – malo pomembna, 3 – pomembna, 4 – zelo pomembna.

Legenda: * statistično pomembne razlike; z **zeleno barvo** so označene najvišje povprečne vrednosti, z **rdečo barvo** pa najnižje.

Če pogledamo, katere postavke so dijaki poudarili kot najpomembnejše, je na vrhu lestvice **povprečij postavka Pri pouku prepisujemo učno snov s table oz. projekcije. To je hkrati tudi postavka, ki so jo dijaki ocenili kot tisto, ki se pri pouku strokovnoteoretičnih predmetov najpogosteje odvija.** Kot pomembno so ocenili tudi to, da jim učitelji pripravijo povzetke obravnavane snovi. Ti postavki, torej to, da največjo pomembnost pripisujejo prepisovanju s table in temu, da jim učitelji pripravijo povzetke, bi lahko razumeli bolj z **vidika pasivne vloge dijakov pri pouku.** Visoko pomembnost pripisujejo tudi temu, da učitelji hitrost obravnave snovi prilagajajo glede na dijakovo razumevanje učne snovi. V korist aktivni vlogi dijakov pri pouku pa bi poudarili željo po sodelovanju.

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

Tudi glede pomembnosti posameznih dejavnosti za kakovostno učenje se ocene dijakov v 1. in 3. letniku niso statistično pomembno razlikovale, razen pri postavki *Pri pouku se učimo s pomočjo video posnetkov, povezanih s snovjo*, ki so jo statistično pomembno više ($p = 0,036$) ocenili dijaki v 3. letniku.

V nadaljevanju prikazujemo primerjave med programi v 3. letniku, in sicer samo za tiste spremenljivke, kjer so se **pokazale statistično pomembne razlike**:

- Ko začnejo z obravnavo nove učne vsebine (teme, poglavja), učitelji predstavijo učne cilje.
- Pri pouku rešujemo naloge s pomočjo pametnih telefonov.
- Učitelj pri pouku dijakom, ki slovenščine ne razumejo dobro, pomaga z dodatno razlago.

V preglednici 41 so podatki o tem, kako pomembno se dijakom v posameznih programih zdi, da jim učitelji ob začetku obravnave nove učne vsebine predstavijo učne cilje.

Ko začnejo z obravnavo nove učne vsebine (teme, poglavja), učitelji predstavijo učne cilje.						Skupaj
		Nepomembna	Malo pomembna	Pomembna	Zelo pomembna	
Bolničar-negovalec	f	0	1	10	9	20
	f%	0,0%	5,0%	50,0%	45,0%	100,0%
Frizer	f	0	0	11	5	16
	f%	0,0%	0,0%	68,8%	31,3%	100,0%
Gozdar	f	1	1	3	2	7
	f%	14,3%	14,3%	42,9%	28,6%	100,0%
Slaščičar	f	3	7	12	1	23
	f%	13,0%	30,4%	52,2%	4,3%	100,0%
Vrtnar	f	0	3	4	1	8
	f%	0,0%	37,5%	50,0%	12,5%	100,0%
Skupaj	f	4	12	40	18	74
	f%	5,4%	16,2%	54,1%	24,3%	100,0%

Preglednica 41: Ocena pomembnosti dejavnosti za kakovostno učenje

$$2\bar{I} = 28,779 \text{ (g = 12, p = 0,004)}$$

V vseh programih je dijakov, ki se jim zdi predstavitev učnih ciljev pomembna, več kot polovica, pri čemer po eni strani izstopajo dijaki v programu bolničar-negovalec, kjer je takih dijakov 95 % (vsem, razen enemu se zdi to pomembno), po drugi strani pa dijaki v programu slaščičar, kjer se 43,4 % vprašanim to zdi malo ali celo nepomembno.

Z vidika vključevanja sodobnih računalniško podprtih tehnologij v pouk in učenje je zanimiva trditev »Pri pouku rešujemo naloge s pomočjo pametnih telefonov«. Dijaki med posameznimi programi so se tu statistično pomembno različno opredeljevali (preglednica 42).

Pri pouku rešujemo naloge s pomočjo pametnih telefonov.						Skupaj
		Nepomembna	Malo pomembna	Pomembna	Zelo pomembna	
Bolničar-negovalec	f	2	4	7	7	20
	f%	10,0%	20,0%	35,0%	35,0%	100,0%
Frizer	f	2	4	10	0	16
	f%	12,5%	25,0%	62,5%	0,0%	100,0%
Gozdar	f	2	4	1	0	7
	f%	28,6%	57,1%	14,3%	0,0%	100,0%
Slaščičar	f	2	9	11	1	23
	f%	8,7%	39,1%	47,8%	4,3%	100,0%
Vrtnar	f	2	0	6	0	8
	f%	25,0%	0,0%	75,0%	0,0%	100,0%
Skupaj	f	10	21	35	8	74
	f%	13,5%	28,4%	47,3%	10,8%	100,0%

Preglednica 42: Ocena pomembnosti dejavnosti za kakovostno učenje

$$2\bar{I} = 29,112 \text{ (g = 12, p = 0,004)}$$

Če se zdi uporaba pametnih telefonov pomembna za večino dijakov v programih bolničar-negovalec (70,0 %) in vrtnar (75,0 %), za večino pa tudi v programu frizer (62,5 %), je takih v programu slaščičar le nekaj več kot polovica, v programu gozdar pa se zdi to pomembno le enemu od vprašanih dijakov.

Razlike med programi smo lahko zaznali tudi pri vprašanju, kako pomembno se dijakom zdi, da učitelji z dodatno razlago pomagajo tistim, ki slovenščine ne razumejo dobro (preglednica 43).

Učitelj pri pouku dijakom, ki slovenščine ne razumejo dobro, pomaga z dodatno razlago.						Skupaj
		Nepomembna	Malo pomembna	Pomembna	Zelo pomembna	
Bolničar-negovalec	f	0	2	7	11	20
	f%	0,0%	10,0%	35,0%	55,0%	100,0%
Frizer	f	0	4	7	5	16
	f%	0,0%	25,0%	43,8%	31,3%	100,0%
Gozdar	f	3	2	2	0	7
	f%	42,9%	28,6%	28,6%	0,0%	100,0%
Slaščičar	f	2	3	11	7	23
	f%	8,7%	13,0%	47,8%	30,4%	100,0%
Vrtnar	f	0	1	3	4	8
	f%	0,0%	12,5%	37,5%	50,0%	100,0%
Skupaj	f	5	12	30	27	74
	f%	6,8%	16,2%	40,5%	36,5%	100,0%

Preglednica 43: Ocena pomembnosti dejavnosti za kakovostno učenje

$$2\bar{I} = 22,300 \text{ (g = 12, p = 0,034)}$$

Pri tem vprašanju izstopajo dijaki v programu gozdar: z izjemo dveh dijakov se drugim zdi to malo ali nepomembno. V drugih programih je dijakov, ki bi bili takšnega mnenja, bistveno manj: v programu vrtnar je tak le eden, v programu bolničar-negovalec sta dva, nekoliko več jih je v programih frizer (25,0 %) in slaščičar (21,7 %). V programih bolničar-negovalec in vrtnar je polovica ali celo nekoliko več dijakov menilo, da je pomoč učitelja zelo pomembna dijakom z jezikovnimi težavami, kar kaže na razmeroma visoko individualizacijsko občutljivost med dijaki teh programov.

POGOSTOST IZVAJANJA POUKA IN UČENJA V POGOJIH, KI ZAGOTAVLJAJO KAKOVOSTNO DELO

R17

Kako pogosto po oceni dijakov potekata pouk in učenje v pogojih, ki lahko zagotavljajo kakovostnejše delo?

V okviru zadnjega sklopa vprašanj nas je zanimalo, kako dijaki ocenjujejo pogoje, ki lahko zagotavljajo kakovostnejše poučevanje in učenje na šoli. Zanimalo nas je, kako pogosto po ocenah dijakov poteka delo v takšnih pogojih in kakšen pomen za kakovostno učenje in znanje pripisujejo tem pogojem.

Trditve, vezane na pogoje, ki lahko zagotavljajo kakovostno poučevanje in učenje na šoli	Letnik	POGOSTOST poteka dela v navedenih pogojih	POMEMBNOST pogojev za kakovostno učenje
		$\bar{x}$	$\bar{x}$
Pouk poteka tudi v prostorih, posebej namenjenih za delo z manjšimi skupinami.	1.	2,63	2,76
	3.	2,60	2,80
Za učenje uporabljam računalnike, ki so na voljo v šoli.	1.	2,54*	2,71
	3.	2,26*	2,59
Za učenje uporabljam šolsko brezžično internetno omrežje (wi-fi).	1.	2,71	2,92
	3.	2,56	2,70
Dijaki imamo možnost, da se na šoli v manjših prostorih družimo in se učimo.	1.	2,63	2,92
	3.	2,54	3,00
Razrednik z menoj opravi individualni pogovor o mojem uspehu in/ali zadovoljstvu s poukom.	1.	2,75	3,15*
	3.	2,61	2,85*

Preglednica 44: Ocena pogostosti in pomembnosti pogojev, ki zagotavljajo kakovostnejše učenje in poučevanje

Pogostost: 1 – nikoli, 2 – redko, 3 – pogosto, 4 – zelo pogosto, skoraj vedno; pomembnost: 1 – nepomembno, 2 – malo pomembno, 3 – pomembno, 4 – zelo pomembno.

Legenda: * statistično pomembne razlike; z zeleno barvo so označene najvišje povprečne vrednosti, z rdečo barvo pa najnižje.

Tudi glede pogostosti in pomembnosti dejavnosti, ki prispevajo h kakovostnemu poučevanju in učenju na šoli, se ocene dijakov v dveh letih niso bistveno spremenile. Iz preglednice 44 lahko razberemo, da je po ocenah dijakov od vseh dejavnosti, ki zagotavljajo kakovostno učenje in pouk, **najpogostejše izvajanje pogovorov razrednika z dijaki o njegovem uspehu in/ali zadovoljstvu s poukom. Tej aktivnosti so dijaki v 1. letniku pripisovali tudi največji pomen.** V 3. letniku največji pomen pripisujejo temu, da imajo dijaki možnost, da se na šoli družijo v manjših prostorih in se učijo.

Najmanj pomena dijaki pripisujejo uporabi šolskih računalnikov za namene učenja, kar se kaže tudi v redkosti njihove uporabe. Pri tej trditvi smo pri povprečni oceni pogostosti med prvim in drugim merjenjem našli statistično pomembno razliko ($p = 0,046$), in sicer so jo dijaki v 3. letniku ocenili kot dejavnost, ki še redkeje poteka kot v 1. letniku.

Primerjava 1. in 3. letnika pri oceni pomembnosti kaže, da se statistično pomembna razlika pojavi pri trditvi *Razrednik z menoj opravi individualni pogovor o mojem uspehu in/ali zadovoljstvu s poukom*, ki je za dijake v 3. letniku manj pomembna, kot je bila zanje pomembna v 1. letniku.

V nadaljevanju prikazujemo primerjave med programi v 3. letniku, in sicer samo za tiste spremenljivke, kjer so se **pokazale statistično pomembne razlike**:

- Za učenje uporabljam računalnike, ki so na voljo v šoli (pogostost).
- Pouk poteka tudi v prostorih, posebej namenjenih za delo z manjšimi skupinami (pomembnost).
- Za učenje uporabljam računalnike, ki so na voljo v šoli (pomembnost).
- Dijaki imamo možnost, da se na šoli v manjših prostorih družimo in se učimo (pomembnost).

Poglejmo najprej, kako se med programi razlikujejo mnenja dijakov o pogostosti uporabe šolskih računalnikov za učenje (preglednica 45).

Za učenje uporabljam računalnike, ki so na voljo v šoli.						Skupaj
		Nikoli	Redko	Pogosto	Zelo pogosto, skoraj vedno	
Bolničar-negovalec	f	5	5	6	2	18
	f%	27,8 %	27,8 %	33,3 %	11,1 %	100,0 %
Frizer	f	0	6	9	1	16
	f%	0,0 %	37,5 %	56,3 %	6,3 %	100,0 %
Gozdar	f	2	2	2	1	7
	f%	28,6 %	28,6 %	28,6 %	14,3 %	100,0 %
Slaščičar	f	9	10	4	0	23
	f%	39,1 %	43,5 %	17,4 %	0,0 %	100,0 %
Vrtnar	f	0	3	4	1	8
	f%	0,0 %	37,5 %	50,0 %	12,5 %	100,0 %
Skupaj	f	16	26	25	5	72
	f%	22,2 %	36,1 %	34,7 %	6,9 %	100,0 %

Preglednica 45: Ocena pogostosti uporabe računalnika za učenje

$$2\bar{I} = 23,341 \text{ (g = 12, p = 0,025)}$$

Podatki kažejo, da šolske računalnike najpogosteje za učenje uporabljajo dijaki programa frizer, najredkeje pa dijaki programa slaščičar, med katerimi jih skoraj 40 % trdi, da raču-

nalnikov v šoli ne uporabljajo nikoli. To seveda ne pomeni, da dijaki za učenje ne uporabljajo sodobne računalniške tehnologije – zagotovo jo uporabljajo, najbrž v precej visokem deležu, toda sklepamo, da uporabljajo lastne računalniške naprave, vprašanje pa se je na-
našalo na *šolske*.

Tudi pri oceni pomembnosti iste postavke so med programi statistično pomembne razlike (preglednica 46).

Za učenje uporabljam računalnike, ki so na voljo v šoli.						Skupaj
		Nepomembno	Malo pomembno	Pomembno	Zelo pomembno	
Bolničar-negovalec	f	1	2	10	5	18
	f%	5,6 %	11,1 %	55,6 %	27,8 %	100,0 %
Frizer	f	1	4	7	4	16
	f%	6,3 %	25,0 %	43,8 %	25,0 %	100,0 %
Gozdar	f	2	2	3	0	7
	f%	28,6 %	28,6 %	42,9 %	0,0 %	100,0 %
Slaščičar	f	7	9	4	2	22
	f%	31,8 %	40,9 %	18,2 %	9,1 %	100,0 %
Vrtnar	f	0	1	7	0	8
	f%	0,0 %	12,5 %	87,5 %	0,0 %	100,0 %
Skupaj	f	11	18	31	11	71
	f%	15,5 %	25,4 %	43,7 %	15,5 %	100,0 %

Preglednica 46: Ocena pomembnosti uporabe računalnika za učenje

$$2\bar{I} = 27,914 \text{ (g = 12, p = 0,006)}$$

Pri oceni pomembnosti izstopajo dijaki programa slaščičar, med katerimi skoraj tri četrtine (72,7 %) meni, da je uporaba šolskih računalnikov za učenje malo ali nepomembna. V drugih programih so ocene pomembnosti višje, še zlasti v programih vrtnar in bolničar-negovalec.

Statistično pomembne razlike med programi smo zaznali tudi pri oceni pomembnosti učnega dela v prostorih, ki bi bili posebej namenjeni manjšim skupinam (preglednica 47).

Pouk poteka tudi v prostorih, posebej namenjenih za delo z manjšimi skupinami.						Skupaj
		Nepomembno	Malo pomembno	Pomembno	Zelo pomembno	
Bolničar-negovalec	f	1	2	7	8	18
	f%	5,6 %	11,1 %	38,9 %	44,4 %	100,0 %
Frizer	f	0	1	11	4	16
	f%	0,0 %	6,3 %	68,8 %	25,0 %	100,0 %
Gozdar	f	1	1	5	0	7
	f%	14,3 %	14,3 %	71,4 %	0,0 %	100,0 %
Slaščičar	f	7	7	6	2	22
	f%	31,8 %	31,8 %	27,3 %	9,1 %	100,0 %
Vrtnar	f	0	2	3	3	8
	f%	0,0 %	25,0 %	37,5 %	37,5 %	100,0 %
Skupaj	f	9	13	32	17	71
	f%	12,7 %	18,3 %	45,1 %	23,9 %	100,0 %

Preglednica 47: Ocena pomembnosti poteka pouka v prostorih, posebej namenjenih za delo v manjših skupinah

$$2\bar{I} = 29,570 \text{ (g = 12, p = 0,003)}$$

Da so takšni prostori in vanje potekajoč pouk pomembni, meni večina dijakov vseh programov, z izjemo dijakov v programu slaščičar. Izstopajo dijaki v programu frizer, kjer so vsi, razen enega, mnenja, da je to pomembno, podobno je tudi v programu bolničar-negovalec. Tudi v programih gozdar in vrtnar je takih dijakov nad 70 %. V programu slaščičar pa več kot 63 % dijakov (ali manj kot dve tretjini) meni, da je malo ali celo nepomembno, če pouk poteka v prostorih, namenjenih delu v manjših skupinah.

Prav tako smo statistično pomembne razlike v ocenah pomembnosti zaznali pri postavki o možnosti druženja in učenja v manjših prostorih (preglednica 48).

Dijaki imamo možnost, da se na šoli v manjših prostorih družimo in se učimo.						Skupaj
		Nepomembno	Malo pomembno	Pomembno	Zelo pomembno	
Bolničar-negovalec	f	0	0	9	9	18
	f%	0,0 %	0,0 %	50,0 %	50,0 %	100,0 %
Frizer	f	0	2	10	4	16
	f%	0,0 %	12,5 %	62,5 %	25,0 %	100,0 %
Gozdar	f	1	1	4	1	7
	f%	14,3 %	14,3 %	57,1 %	14,3 %	100,0 %
Slaščičar	f	3	6	6	7	22
	f%	13,6 %	27,3 %	27,3 %	31,8 %	100,0 %
Vrtnar	f	1	2	5	0	8
	f%	12,5 %	25,0 %	62,5 %	0,0 %	100,0 %
Skupaj	f	5	11	34	21	71
	f%	7,0 %	15,5 %	47,9 %	29,6 %	100,0 %

Preglednica 48: Ocena pomembnosti druženja in učenja v manjših prostorih

$$2\bar{I} = 25,303 \text{ (g = 12, p = 0,013)}$$

Takšno druženje je pomembno ali zelo pomembno za vse anketirane dijake v programu bolničar-negovalec, pa tudi za večino dijakov v programih frizer (87,5 %) in gozdar (71,4 %). Tudi v programu vrtnar je pet dijakov od osmih menilo, da je možnost učnega druženja v manjših prostorih pomembna. Med vsemi programi je delež dijakov, ki se jim zdi to pomembno, najnižji v programu slaščičar, kjer 27,3 % dijakov pravi, da je to malo pomembno, trem dijakom (13,6 %) pa se zdi to celo nepomembno.

DEJAVNIKI IZBIRE DELODAJALCA ZA OPRAVLJANJE PUD-A

R18

Kateri dejavniki vplivajo na dijakov izbor delodajalca, pri katerem opravljajo PUD?

Dijake smo vprašali, kaj je bilo najbolj pomembno pri odločitvi za izbor delodajalca, pri katerem so opravljali praktično izobraževanje z delom (PUD). Kot prikazujejo podatki v preglednici 49, je bil najpogostejše izbran odgovor 'česa se bom tam naučil/-a', ki ga je navedlo skoraj tri četrtine dijakov, ki so na to vprašanje odgovorili (N = 71). Bližina doma in višina nagrade pri izboru delodajalca za večino dijakov nista imeli velike vloge.

Za izbor delodajalca je bilo/je najbolj pomembno:	f	f%
česa se bom tam naučil/-a.	52	73,2
da je delodajalec blizu mojega doma.	11	15,5
višina nagrade.	8	11,3
Skupaj	71	100,0

Preglednica 49: Odločitev za izbor delodajalca

Odgovori so se sicer razlikovali med dijaki različnih programov (preglednica 50).

Za izbor delodajalca, pri katerem si/boš opravljal/-a praktično izobraževanje z delom (PUD), je bilo/je najbolj pomembno:					Skupaj
		česa se bom tam naučil/-a	da je delodajalec blizu mojega doma	višina nagrade	
Bolničar-negovalec	f	14	3	0	17
	f%	82,4 %	17,6 %	0,0 %	100,0 %
Frizer	f	13	1	2	16
	f%	81,3 %	6,3 %	12,5 %	100,0 %
Gozdar	f	2	3	2	7
	f%	28,6 %	42,9 %	28,6 %	100,0 %
Slaščičar	f	17	4	2	23
	f%	73,9 %	17,4 %	8,7 %	100,0 %
Vrtnar	f	6	0	2	8
	f%	75,0 %	0,0 %	25,0 %	100,0 %
Skupaj	f	52	11	8	71
	f%	73,2 %	15,5 %	11,3 %	100,0 %

Preglednica 50: Odločitev za izbor delodajalca po programih

Največji delež dijakov programa bolničar-negovalec je izbrala delodajalca glede na to, česa se bodo lahko pri njem naučili. Nobeden med njimi ni navedel višine nagrade kot kriterija izbora. Višina nagrade je imela večjo vlogo pri dijakih programa gozdar. Ti so tudi v najmanjši meri navedli, da je za izbor pomembno, česa se bodo tam naučili (upoštevati pa je treba, da je bilo dijakov v programu gozdar, ki so odgovarjali na to vprašanje, le 7).



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

Poleg mnenj vodstev šol in dijakov smo podatke o tem, v kolikšni meri se pri pouku v programih, vključenih v projekt MIND+, udejanja načelo učne individualizacije ter v kolikšni meri značilnosti izvajanja pouka individualizacijo spodbujajo, pridobili tudi z neposrednim opazovanjem pouka (hospitacijami) ter z intervjuji, ki smo jih po opazovanju opravili z opazovanimi učitelji. S pomočjo pridobljenih podatkov smo odgovarjali na naslednja raziskovalna vprašanja:

- R19** Kakšne so temeljne didaktične značilnosti pouka v programih, vključenih v projekt?
- R20** Kakšna je učiteljeva komunikacija z dijaki med izvajanjem pouka in v kolikšni meri jo med dijaki spodbuja?
- R21** V kolikšni meri je pri pouku opaziti pojavnost notranje diferenciacije in individualizacije in kako jo učitelji v posameznih programih spodbujajo?

METODOLOŠKA POJASNILA

Za odgovore na raziskovalna vprašanja od R19 do R21 smo podatke pridobili z neposrednim opazovanjem izbranih didaktičnih enot (ur pouka), pri čemer smo za beleženje opažanj uporabili dva protokola: protokol za opazovanje uporabe didaktičnih strategij (P1-UDS, glej prilogo 1) in protokol za opazovanje značilnosti komunikacije in pojavnosti individualizacije (P2-KI, glej prilogo 2).

V preglednici 51 so navedeni ključni podatki o opazovanih programskih in didaktičnih enotah:

Institucija	Program	Opazovana prog. enota	Oznaka opaz. enote	Datum opazovanja	Trajanje opazovanja
BIC LJ, Živilska šola	slaščičar	Praktični pouk	I1-01	5. 3. 2020	270 min
ŠCNM, Srednja zdravstvena in kemijska šola	bolničar-negovalc	Praksa iz nege in oskrbe	I2-01	10. 3. 2020	47 min
SFŠ, Ljubljana	frizer	Praktični pouk	I3-01	9. 12. 2019	90 min
SFŠ, Ljubljana	frizer	Frizerstvo	I3-02	9. 12. 2019	45 min
ŠHVU, Celje	vrtnar	Projektni dan: okolju prijazno varstvo rastlin	I5-01	27. 11. 2019	195 min

Preglednica 51: Podatki o opazovanih programskih in didaktičnih enotah

Kot je razvidno iz preglednice, smo hospitacije izvedli v štirih programih, vključenih v projekt MIND+, pri skupno 5 programskih enotah (strokovnih modulih) in prav toliko didaktičnih enotah, kar pomeni, da smo pri vsaki programski enoti opazovali eno didaktično enoto

pouka. Te so trajale različno: od ene šolske ure (I2-01, I3-02), blok ure (I3-01) do več ur v primerih, ko smo opazovali pouk v sklopu projektnega dne ali dlje trajajočega praktičnega pouka (I1-01, I5-01). Zaradi okoliščin, povezanih z epidemijo covid-19, nismo mogli izvesti dogovorjenega opazovanja pouka v programu gozdar. V enem od programov opazovanja pouka nismo mogli izvesti z neposredno prisotnostjo na šoli, temveč smo opazovalne protokole izpolnili na podlagi ogleda video posnetka učne ure (I2-01).

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

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

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

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

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

V nadaljevanju je poglavje strukturirano tako, da najprej odgovarjamo na raziskovalni vprašanji R19 in R20, pri čemer uporabimo podatke, ki smo jih pridobili z opazovanjem pouka. Nato odgovarjamo na raziskovalno vprašanje R21, kjer interpretacijo gradimo na podlagi podatkov, pridobljenih z opazovanjem pouka, in na podlagi intervjujev, ki smo jih z opazovanimi učitelji opravili neposredno po opazovanju pouka.

TEMELJNE DIDAKTIČNE ZNAČILNOSTI OPAZOVANEGA POUKA

R19 Kakšne so temeljne didaktične značilnosti pouka v programih, vključenih v projekt?

V preglednici 52 in 53 so zbrani podatki o zabeleženih učnih oblikah in učnih metodah, ki so jih pri opazovanjih didaktičnih enotah uporabili učitelji strokovnih modulov.

Učna ura/učna oblika	Frontalna	Individualna	Skupinska	Pari	Skupaj
I1-01	11	22	1	1	35
I2-01	3	1	8	1	13
I3-01	0	18	4	3	25
I3-02	2	6	0	1	9
I5-01	21	11	6	5	43
Po programih	Frontalna	Individualna	Skupinska	Pari	Skupaj
bolničar-negovalec	3 23,1 %	1 7,7 %	8 61,5 %	1 7,7 %	13 100,0 %
slaščičar	11 31,4 %	22 62,9 %	1 2,3 %	1 2,3 %	35 100,0 %
vrtnar	21 48,8 %	11 25,6 %	6 14,0 %	5 11,6 %	43 100,0 %
frizer	2 5,9 %	24 70,7 %	4 11,7 %	4 11,7 %	34 100,0 %
Skupaj	37 29,6 %	58 46,4 %	19 15,2 %	11 8,8 %	125 100,0 %

Preglednica 52: Uporabljene učne oblike v opazovanih učnih urah

Skupni podatki za opazovane didaktične enote kažejo, da je bila najpogostejše pri pouku opažena individualna učna oblika (46,4 % zabeleženih dogodkov), ki je zlasti prevladovala v didaktičnih enotah programov frizer (70,7 %) in slaščičar (62,9 %). V nekoliko manjšem deležu (približno 30 % zabeleženih dogodkov) je pri pouku potekal frontalni pouk, sledita mu skupinsko delo (15,2 %) in delo v parih (8,8 %). Glede na dejstvo, da je pri večini didaktičnih enot potekal praktični pouk v zadnjem letniku izobraževalnih programov, podatki niti ne presenečajo: pričakovati je, da so dijaki pri delu že razmeroma samostojni in je zato lahko individualnega dela več.

Tudi podatki o uporabi učnih metod pri opazovanih učnih urah nakazujejo podobno (preglednica 53), torej obsežnejšo rabo metod, ki temeljijo na praktičnem delu.

Učna metoda	Razl.	Pog.	Dem.	Pos.	Pr. d.	AV	Bes.	Skupaj
I1-01	5	7	2	0	21	0	0	35
I2-01	6	4	0	0	2	0	0	12
I3-01	0	4	0	0	18	0	0	22
I3-02	5	1	0	0	0	0	3	9
I5-01	24	19	0	0	6	3	0	52
Po programih	Razl.	Pog.	Dem.	Pos.	Pr. d.	AV	Bes.	Skupaj
bolničar-negovalec	6	4	0	0	2	0	0	12
	50,0 %	33,3 %	0,0 %	0,0 %	16,7 %	0,0 %	0,0 %	100,0 %
slaščičar	5	7	2	0	21	0	0	35
	14,3 %	20,0 %	5,7 %	0,0 %	60,0 %	0,0 %	0,0 %	100,0 %
vrtnar	24	19	0	0	6	3	0	52
	46,2 %	36,5 %	0,0 %	0,0 %	11,5 %	5,8 %	0,0 %	100,0 %
frizer	5	5	0	0	18	0	3	31
	16,1 %	16,1 %	0,0 %	0,0 %	58,1 %	0,0 %	9,7 %	100,0 %
SKUPAJ	40	35	2	0	47	3	3	130
	30,8 %	26,9 %	1,5 %	0,0 %	36,2 %	2,3 %	2,3 %	100,0 %

Preglednica 53: Uporabljene učne metode v opazovanih učnih urah

Največji delež, tj. več kot tretjina zabeleženih metodičnih dogodkov, se torej nanaša na uporabo metode praktičnega dela, sledita pa metodi razlage in pogovora (več kot četrtna oz. manj kot tretjina zabeleženih dogodkov). Če sklepamo po frekvencah zabeleženih posameznih metodičnih dogodkov, je bilo največ metodične dinamike opažene v programu vrtnar, sledijo programi frizer in slaščičar, pri čemer je treba upoštevati, da je v teh programih tudi opazovanje pouka po protokolu P1-UDS potekalo najdlje (135, 195 in 270 minut). V nobeni opazovani didaktični enoti ni bilo zaslediti uporabe metod poskusa, prav tako skorajda nismo opazili uporabe metode demonstracije (dva zabeležena dogodka) ter metod uporabe avdiovizualnih sredstev in dela z besedili (po trije zabeleženi dogodki).

UČITELJEVA KOMUNIKACIJA Z DIJAKI

R20

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

Na vprašanje, kakšna je učiteljeva pedagoška komunikacija z dijaki, odgovarjamo na podlagi podatkov, ki smo jih pridobili z uporabo protokola P2-KI (priloga 2). V preglednicah je tako predstavljeno, kako pogosto smo pri opazovanju zabeležili posamezne elemente komunikacije, in sicer: preverjanje razumevanja in dajanje povratne informacije (preglednica 54), kakovost verbalne in neverbalne komunikacije (preglednica 55 in 56), odzivnost na komunikacijske pobude dijakov (preglednica 57) in spodbujanje komunikacije med dijaki (preglednica 58).

Preverja razumevanje in daje povratno informacijo	Posameznikom	Skupini	Frontalno	Sploh ne	Skupaj
I1-01	15	5	1	0	21
I2-01	1	3	0	0	4
I3-01	5	3	0	0	8
I3-02	2	0	1	0	3
I5-01	6	5	3	0	14
Po programih	Posameznikom	Skupini	Frontalno	Sploh ne	Skupaj
bolničar-negovalec	1	3	0	0	4
slaščičar	15	5	1	0	21
vrtnar	6	5	3	0	14
frizer	7	3	1	0	11
SKUPAJ	29	16	5	0	50
	58,0 %	32,0 %	10,0 %	0,0 %	100,0 %

Preglednica 54: Preverjanje razumevanja in dajanje povratne informacije

Da je pouk vselej intenziven komunikacijski proces, kažejo tudi podatki opazovanja didaktičnih enot: opazovalci namreč niti enkrat niso zabeležili, da učitelj sploh ne bi preverjal razumevanja in posredoval povratne informacije. Najpogosteje (58,0 % zabeleženih dogodkov) je tovrstna komunikacija potekala s posameznimi dijaki, v tretjini zabeleženih primerov tudi s skupino dijakov, najmanj zabeleženih dogodkov pa se je nanašalo na posredovanje povratne informacije vsem dijakom hkrati, tj. frontalno (10,0 %).

Opazovalci so razmeroma visoko ocenili tudi kakovost verbalne in neverbalne komunikacije učiteljev (preglednici 55 in 56).

Kakovost verbalne komunikacije	Visoka	Ustrezna	Nizka, neprimerna	Skupaj
I1-01	14	1	0	15
I2-01	1	2	0	3
I3-01	0	5	0	5
I3-02	0	3	0	3
I5-01	4	8	0	12
Po programih	Visoka	Ustrezna	Nizka, neprimerna	Skupaj
bolničar-negovalec	1	2	0	3
slaščičar	14	1	0	15
vrtnar	4	8	0	12
frizer	0	8	0	8
SKUPAJ	19	19	0	38
	50,0 %	50,0 %	0,0 %	100,0 %

Preglednica 55: Kakovost verbalne komunikacije

Kakovost neverbalne komunikacije	Visoka	Ustrezna	Nizka, neprimerna	Skupaj
I1-01	14	1	0	15
I2-01	2	1	0	3
I3-01	0	5	0	5
I3-02	0	3	0	3
I5-01	4	8	0	12
Po programih	Visoka	Ustrezna	Nizka, neprimerna	Skupaj
bolničar-negovalec	2	1	0	3
slaščičar	14	1	0	15
vrtnar	4	8	0	12
frizer	0	8	0	8
SKUPAJ	20	18	0	38
	52,6 %	47,4 %	0,0 %	100,0 %

Preglednica 56: Kakovost neverbalne komunikacije

Ocene opazovalcev so bile tako glede verbalne kot neverbalne komunikacije podobne: pri približno polovici primerov so ocenili kakovost komunikacije kot visoko, pri drugi polovici primerov pa kot ustrezno. V nobenem primeru opazovalci komunikacije niso označili kot nizko kakovostne oz. neprimerne. V pozitivnem smislu posebej izstopa opazovani pouk v programu slaščičar: opazovalci so v kar 14 od 15 zabeleženih primerov komunikacijo – tako verbalno kot neverbalno – označili kot visokokakovostno. Podatki so v tem pogledu spodbudni, saj je od kakovosti komunikacije med učitelji in dijaki pomembno odvisna kakovost vseh didaktičnih procesov pri pouku, torej tudi učne individualizacije.

Tudi podatki o opaženi odzivnosti učiteljev na verbalne in neverbalne pobude dijakov so spodbudni (preglednica 57).

Odzivnost na (verbalne in neverbalne) pobude dijakov	Intenzivna	Zadostna	Nezadostna	Ni zaznati/ni pobud	Skupaj
I1-01	14	1	0	0	15
I2-01	0	2	0	2	4
I3-01	3	3	0	0	6
I3-02	0	2	0	1	3
I5-01	4	5	1	2	12
Po programih	Intenzivna	Zadostna	Nezadostna	Ni zaznati/ni pobud	Skupaj
bolničar-negovalec	0	2	0	2	4
slaščičar	14	1	0	0	15
vrtnar	4	5	1	2	12
frizer	3	5	0	1	9
SKUPAJ	21	13	1	5	40
	52,5 %	32,5 %	2,5 %	12,5 %	100,0 %

Preglednica 57: Odzivnost na (ne)verbalne komunikacijske pobude dijakov

Pri več kot polovici zabeleženih primerov so opazovalci odzivnost učiteljev ocenili kot intenzivno. Tudi tu pomembno izstopa opazovana didaktična enota v programu slaščičar. Le v enem primeru so opazovalci odzivnost učitelja ocenili kot nezadostno, v petih (od skupno 40 zabeleženih dogodkov) pa so ocenili, da med dijaki v opazovanem časovnem intervalu ni bilo zaznati komunikacijskih pobud.

Podatki v preglednici 58 kažejo, kako so opazovalci ocenili kakovost učiteljevega spodbujanja komunikacije med dijaki.

Spodbujanje komunikacije med dijaki	Dejavno spodbuja	Dopušča	Ne dopušča	Skupaj
I1-01	1	14	0	15
I2-01	2	1	0	3
I3-01	0	5	0	5
I3-02	1	2	0	3
I5-01	2	9	1	12
Po programih	Dejavno spodbuja	Dopušča	Ne dopušča	Skupaj
bolničar-negovalec	2	1	0	3
slaščičar	1	14	0	15
vrtnar	2	9	1	12
frizer	1	7	0	8
SKUPAJ	6	31	1	38
	15,8 %	81,6 %	2,6 %	100,0 %

Preglednica 58: Spodbujanje komunikacije med dijaki

Zdi se, da tu nekoliko izstopa opazovani pouk v programu bolničar-negovalec. Od treh zabeleženih dogodkov je opazovalec v dveh primerih prepoznal dejavno spodbujanje komunikacije med dijaki. Izrazito pa prevladuje ocena, da so učitelji komunikacijo med dijaki dopuščali, četudi je sami niso dejavno spodbujali (81,6 % zabeleženih primerov). Med dejavnim spodbujanjem in dopuščanjem komunikacije med dijaki ne more biti kakovostne hierarhije: v obeh primerih učitelj komunikacijo dopušča in jo (praviloma) tudi nadzoruje in usmerja; če do produktivne učne komunikacije med dijaki prihaja spontano, je seveda učitelju ni treba dodatno spodbujati, pomembno je, da je ne zavira ali preprečuje. Da učitelj komunikacije ni dopuščal, je bilo sicer zabeleženo le v enem primeru.

POJAVNOST IN SPODBUJANJE NOTRANJE DIFERENCIACIJE IN INDIVIDUALIZACIJE

R20

V kolikšni meri je pri pouku opaziti pojavnost notranje diferenciacije in individualizacije in kako jo učitelji v posameznih programih spodbujajo?

Eden ključnih elementov opazovanja pouka je v okviru projekta MIND+ tudi pojavnost notranje učne diferenciacije in z njo povezane individualizacije. V tem delu poročila predstavljamo najprej sumativne podatke opazovanja vseh pet didaktičnih enot (preglednica 59), nato pa bomo tako na podlagi podatkov z opazovanja kot na podlagi intervjujev z opazovanimi učiteljicami nekoliko natančneje predstavili opazovane didaktične enote v treh programih, in sicer v programu slaščičar, vrtnar in frizer. Iz podrobnejše kvalitativne obravnave smo izločili analizo opazovanega pouka v programu bolničar-negovalca, ki smo si ga lahko ogledali le na posredovanem video posnetku. Zaradi epidemičnih okoliščin pa tudi nismo mogli izpeljati pohospitacijskega intervjuja z učiteljico, s katerim bi lahko pridobili podatke za poglobljeno kvalitativno analizo udejanjanja individualizacije.

Pojavnost diferenciacije in individualizacije	Kontinuirano	Občasno	Ni zaznati	Skupaj
I1-01	12	3	0	15
I2-01	1	1	2	4
I3-01	0	2	4	6
I3-02	1	0	1	2
I5-01	4	4	4	12
SKUPAJ	18	10	11	39
	46,2 %	25,6 %	28,2 %	100,0 %

Preglednica 59: Pojavnost učne diferenciacije in individualizacije

Opazovalci pouka so v vseh petih opazovanih didaktičnih enotah zabeležili 39 opazovalnih zaznamkov, povezanih s pojavnostjo učne diferenciacije in individualizacije. V 18 opazovanih časovnih intervalih (tj. pri skoraj polovici opazovanega časa) so opazili, da učitelji kontinuirano izvajajo dejavnosti individualizacije, približno četrtno opazovanih časovnih intervalov je bila individualizacija opažena občasno, pri nekoliko manj kot 30 % intervalov pa je ni bilo zaznati. Na podlagi teh podatkov bi torej lahko sklepali, da je individualizacija v programih, ki smo jih spremljali, razmeroma pogosto prisotna, je pa treba ob tem upoštevati, da so bili učitelji, ki so opazovane didaktične enote izvajali, vnaprej pripravljeni, da bodo pri teh didaktičnih enotah demonstrirali udejanjanje učne individualizacije. Zato zgolj na podlagi fragmentarnega opazovanja pouka ni mogoče enoznačno ugotoviti, kako kakovostna in kako pogosta je v teh programih individualizacija, je pa mogoče zaznati, kako učitelji k njenemu udejanjanju pristopajo in ga demonstrirajo, ko vedo, da jih bomo na tem področju spremljali zunanji opazovalci. Tudi zato v nadaljevanju nekoliko natančneje predstavljamo in interpretiramo opazovalne podatke ter mnenja učiteljev za vsak program posebej.



4 POJAVNOST INDIVIDUALIZACIJE PRI OPAZOVANEM POUKU V PROGRAMU SLAŠČIČAR

V programu slaščičar smo opazovanje pouka izvajali 5. 3. 2020, torej tik pred zaprtjem šol zaradi epidemije v šolskem letu 2019/2020. Opazovanje je trajalo 270 minut, predmet opazovanja pa je bila izvedba daljše didaktične enote *praktičnega pouka*, ki je trajala od 7.10 do 11.40. Učiteljica je najprej opravila pogovor z dijaki v frontalni učni obliki. Predmet pogovora so bile značilnosti presne torte (približno 10 min), nato značilnosti čokoladne torte (približno 5 min). Učiteljica je dijake z vprašanji ustrezno motivirala za sodelovanje pri pogovoru, vzpostavila je dobro komunikacijsko klimo, saj so se dijaki na vprašanja odzivali. Ena od dijakinj je nato predstavila proces priprave torte. Pri predstavitvi dijakinjo dopolnjujejo tudi drugi, učiteljica pa predstavitev spremlja in se po potrebi vključuje v pogovor. Od 30. minute poteka individualno delo – vsak dijak pripravlja svojo torto. Ob ugotovitvi, da so nekateri dijaki pri pouku manjkali in niso pripravljeni na izdelavo torte, se je učiteljica ustrezno odzvala in dijakom prilagodila dejavnosti. Učiteljica kontinuirano kroži med dijaki in jim nudi podporo. Dijaki izkazujejo visoko stopnjo individualne aktivnosti, videti je tudi, da je med njimi dobra skupinska dinamika.

Analiza didaktičnih značilnosti (preglednica 60) kaže, da so opazovalci, skladno s protokolom P1-UDS, zabeležili 35 metodičnih dogodkov. V povprečju so torej uporabo metod in oblik odčitali na vsakih 7,7 minute pouka. Pojavnost diferenciacije in individualizacije so, skladno s protokolom P2-KI, ocenili v petnajstih 10-minutnih intervalih.

Učna oblika	Frontalna	Individualna	Skupinska	Pari	Skupaj
slaščičar	11	22	1	1	35
	31,4 %	62,9 %	2,3 %	2,3 %	100,0 %

Učna metoda	Razl.	Pog.	Dem.	Pos.	Pr. d.	AV	Bes.	Skupaj
slaščičar	5	7	2	0	21	0	0	35
	14,3 %	20,0 %	5,7 %	0,0 %	60,0 %	0,0 %	0,0 %	100,0 %

Individualizacija	Kontinuirano	Občasno	Ni zaznati	Skupaj
slaščičar	12	3	0	15

Preglednica 60: Individualizacijske in metodične značilnosti opazovanega pouka v programu slaščičar

Kot je sklepati že iz uvodnega povzetka didaktične enote, tudi zabeleženi metodični dogodki kažejo na visok delež uporabe individualne učne oblike v kombinaciji z metodo praktičnega dela, kar glede na specifično opazovane didaktične enote ni presenečenje. Analiza protokolov kaže, da se je kombinacija frontalne oblike in učnih metod razlage in pogovora pojavljala v prvih 30 minutah pouka, ko je potekal uvodni pogovor in priprava na praktično delo. Pri pouku je sporadično in v manjši meri potekalo tudi delo v parih in skupinah (dva zabeležena metodična dogodka). Opazovalci so dvakrat opazili tudi rabo učne metode demonstracije.

Sama didaktična struktura opazovane enote nakazuje tudi razmeroma visoko stopnjo individualizacije: vsak dijak je izdeloval svojo torto oz. sladico, nastajali so različno zahtevni slaščičarski izdelki, videti je tudi bilo, da dijaki lahko sodelujejo pri odločitvi o tem, katero sladico bodo pripravljali. Da je individualizacija potekala kontinuirano, so kar v 12 od 15 opazovanih intervalov ocenili tudi opazovalci.

Z učiteljico opazovanega praktičnega pouka smo opravili tudi pohospitacijski pogovor o tem, katere individualizacijske aktivnosti je izvajala in kako pri pouku svojega strokovnega modula udejanja načelo individualizacije. Ključni vsebinski poudarki so kodirani in zbrani v preglednici 61.

	Kode	Kategorije
Kako učiteljica pri pouku svojega strokovnega modula udejanja učno individualizacijo? (U1)	Ni treba delati kakšnega programa ali zapiskov.	Vnaprejšnje načrtovanje
	Zapisujem si pa ne.	
	Oni že toliko pokažejo, da mi tako trenutno še uspeva in vem, do kod lahko posameznega dijaka pripeljem.	
	Vidi se, ali je predznanje ali ga ni.	
	Z enim očesom sem povsod.	Poznavanje in kontinuirano spremljanje dijakov
	Mentor sem bila dvema dijakoma.	
	Kot mentor si bolj angažiran.	
	Večji poudarek daješ na tiste dijake.	
	Imam individualne pogovore z vsemi.	
	Nekatere dijakinje so iz drugih jezikovnih okolij.	
	Vseeno si pa želijo zaključiti.	
	In jih je treba na drug način spodbujati, ker pozabljajo.	
	Ves čas jo je treba malo bolj spremljati.	
	Ko spoznaš skupino dijakov, vidiš napredek ali pa primanjkljaj posameznega dijaka.	
	So res različni.	
	S to skupino, ki jo imam zdaj, res skupaj dihamo.	Pozitivna skupinska dinamika
	Se podpirajo, četudi so malo po skupinicah.	
	Raven strokovnosti je tudi že zelo visoka in še tiste šibke spodbuja, ker nočejo zaostajati.	Razlike v interesu dijakov
	Pomembno je, kakšen je njihov interes, zakaj so sploh na tej šoli.	
	Na podlagi tega vidiš, komu je treba dati malo poguma, komu pa že postaviti mogoče malo višje cilje, ker se začne dolgočasiti.	
	Od dneva pa od njihovega interesa je odvisno.	

Zelo radi si pomagamo, zato timsko delo.	
Težko je vzdrževati fokus na vseh štirinajstih dijakih.	
Težko je razlagati 18 dijakom, pa vsem vse individualno povedati.	
Učitelj enkrat pokaže vsem, potem pa sami delajo.	
Najprej naredim skupine, nato pa jih dam v dvojice ali pa delajo individualno.	
V parih.	
Včasih na začetku, v nižjih letnikih, vedno v skupine.	Organizacijsko-izvedbena dinamika
V skupine zaradi tega, ker potem tudi lažje sledijo.	
Po tri, štirje v skupini in se menjajo v funkcijah.	
Kombiniram tudi dobrega in slabega, slabega in malo slabšega.	
Včasih je pri pogovoru nujen namig, da lahko dijak odgovori.	
Včasih tudi mi tako vprašamo, da težko odgovorijo, saj vprašanja ne razumejo vsi enako.	
Pogovora je veliko, ampak bolj so pomembne praktične dejavnosti.	
Rajši vidim, da se dela izdelek in se takrat med procesom pogovarjamo.	
Že v prvem letniku uporabljam individualizacijo. Ampak samo za nekatere dijake, sploh tiste, ki so dobri in se dolgočasijo.	Diferenciacija nalog
Jim dam težje naloge.	
Individualizacijo zdaj veliko uporabljam.	
Na začetku dam priložnost, možnost vsem enako, pozneje pa tistim, ki že dobro znajo, nalagam tudi dodatno delo.	
Pomembno je medpredmetno sodelovanje, tega ne vrnem več nazaj.	Timsko delo učiteljev
Dijaki tako znajo bolje povezati teorijo in prakso.	

Preglednica 61: Mnenje učiteljice strokovnega modula o izvajanju učne individualizacije

Učiteljica je v pogovoru med drugim poudarila, da je za uspešno individualizacijo nujno dovolj dobro poznavanje in kontinuirano spremljanje dijakov: njihovega predznanja, zmožnosti, morebitnih osebnih okoliščin (v tem kontekstu omeni npr. deklico, ki prihaja iz tujejezičnega okolja). Različnost med dijaki, kot je dejala, lahko učitelj spozna, ko dlje časa dela z njimi. Ne le po zmožnostih, dijaki se po mnenju učiteljice razlikujejo tudi v interesih, zato so tudi individualizacijske odločitve včasih odvisne *»od dneva, pa od njihovega interesa« in »na podlagi tega vidiš, komu je treba vliti malo poguma, komu pa mogoče postaviti malo višje cilje«*.

Uspešnost individualizacije je po njeni presoji povezana tudi s kakovostjo skupinske dinamike in nasploh klime v oddelku: dijaki *»se podpirajo, so tudi malo ,po skupinica‘, ampak se mi vseeno zdi, da je raven strokovnosti na tem področju že zelo visoka in še tiste šibke*

„gor potegne“, ker nočejo zaostajati». K individualizaciji prispeva tudi njeno mentorsko delo s posameznimi dijaki: z dvema je mentorsko delala v preteklem letu in opaža, da si »kot mentor definitivno še bolj angažiran [...]. Imam individualne pogovore z vsemi,« med drugim poudari.

Na samo individualizacijo se učiteljica posebej ne pripravlja, saj meni, da *»ni treba, da narediš kakšen program, zapiske«*. Razumeti je, da se naslanja bolj na pedagoško intuicijo, čeprav je po drugi strani iz številnih dejavnosti, ki jih izvaja, mogoče sklepati, da individualizacijo vendarle tudi vnaprej načrtuje. Udejanjanje individualizacije tako pri pouku v pomembni meri poteka z ustreznim prilagajanjem njegove organizacijsko-metodične dinamike: učiteljica uporablja delitev dijakov v skupine in pare, saj se ji zdi pomembno, da dijaki delajo *„timsko“*. Ob tem opozori, da je za kakovostno individualno delo, pa tudi za delo v skupinah in parih, pomembno tudi dobro izpeljati uvodno frontalno fazo pouka: *»Težko je razlagati 18 dijakom in vsem vse [individualno] povedati. To je zelo težko. Tudi učinka ni. Če [pa vsem] učitelj enkrat pokaže, potem pa [...] sami delajo.«* Pri razporejanju dijakov v pare in skupine te običajno tvori tako, da so skupaj zmožnejši in manj zmožni dijaki. Med individualnim in skupinskim delom uporablja učno metodo pogovora, tako da posameznim dijakom zastavlja vprašanja, s katerimi jih spodbuja k doseganju optimalnih ciljev, pri čemer opozori, da je treba vprašanja zastavljati tako, da jih dijaki razumejo in lahko sodelujejo v pogovoru. K individualizaciji prispevajo tudi ustrezno diferencirane učne naloge: nekaterim zmožnejšim dijakom že v prvem letniku pripravi zahtevnejše naloge, *»da se ne dolgočasijo«*. Sicer pa pojasni: *»Na začetku dam vsem dijakom enako priložnost, možnost, pozneje pa tistim, ki že dobro znajo, nalagam tudi dodatno delo.«* Kot enega pomembnih dejavnikov individualizacije omeni tudi timsko delo oz. sodelovanje z drugimi učitelji. Zdi se ji pomembno, da dijaki tako lažje povezujejo teoretično in praktično znanje.



5 POJAVNOST INDIVIDUALIZACIJE PRI OPAZOVANEM POUKU V PROGRAMU VRTNAR

V programu vrtnar smo opazovanje pouka izvajali 27. 11. 2019, torej tri mesece po začetku tretjega leta izobraževanja v projekt vključenih dijakov. Opazovanje je trajalo 195 minut. Predmet opazovanja je bila izvedba daljše didaktične enote, ki so jo poimenovali *projektndan*, in sicer od 8.00 do 10.45 in od 12.00 do 12.30. Pouk je v prvem delu potekal v učilnici, kjer so bile medpredmetne obravnave deležne vsebine s področij matematike ter pridelovanja zelenjadnic in okrasnih rastlin. Vdile so ga izmenjaje tri učiteljice (U1, U2, U3), prisotnih je bilo 8 dijakinj in dijakov.

Didaktična enota se je začela z individualnim izpolnjevanjem t. i. vhodno-izhodnih lističev, ki ga je sicer spremljala frontalna razlaga, a nekateri dijaki kljub temu niso bili prepričani, ali ni neke vrste preverjanje, ki bi lahko rezultiralo v oceni. Učiteljica (U1) je zato večkrat pojasnila, da to 'ni test'. Sledil je uvodni pogovor o ciljih projektne dneva, temu pa od 25. minute obravnava pojma 'biotično varstvo', pri čemer je učiteljica uporabila kombinacijo metode uporabe AV-grafov (ogled video posnetka), razlage in pogovora. Od 42. minute so dijaki opravili 10-minutno dejavnost v parih (opisati so morali žuželko). Medtem učiteljica posameznim parom in dijakom pomaga, jih usmerja. Dejavnosti v parih se razlikujejo po ravni zahtevnosti, kar je eden od znakov notranje diferenciacije pouka. Delu v parih je sledila frontalna predstavitev opravljenega dela.

Didaktična enota se je nadaljevala po krajšem odmoru, vodenje pouka pa je prevzela učiteljica U2. Struktura drugega dela je bila podobna prvemu: po kratki uvodni predstavitvi ciljev je sledil krajši vsebinski pogovor (tema so bili mikroorganizmi), nato pa ogled video posnetka, krajša skupna analiza le-tega z uporabo metode pogovora, čemur je sledilo individualno učno delo. Tudi tu je bilo opaziti notranjo diferenciacijo pouka, ki se je odražala v različnih delovnih listih, ki so jih prejeli in izpolnjevali posamezni dijaki. Učiteljica je ves čas spodbujajoča, angažirana, izkazuje pozitiven pristop do dijakov, ki v aktivnostih tudi sodelujejo, a je opaziti, da so v pogovoru razmeroma šibko artikulirani.

V tretjem delu je vodenje pouka prevzela učiteljica U3. Obravnave so deležne vsebine s področja matematike: učiteljica predstavi vedro v obliki valja in napove, da bo cilj pouka v tem delu izračunati volumen valja. Osrednja dejavnost ure je individualno reševanje matematičnih nalog na delovnih listih. Tudi tu je bila prisotna notranja diferenciacija, saj so se naloge po težavnosti razlikovale. Dijaki so potek reševanja svoje naloge pozneje demonstrirali tudi frontalno, na tabli.

Zadnji del didaktične enote oz. projektne dne je potekal v šolskem rastlinjaku, ki sta ga vodili učiteljici U1 in U2. Dijaki so imeli za nalogo izdelati hotel za žuželke. Delo je potekalo skupinsko, razdeljeni so bili v dve skupini. Skupinsko delo je potekalo v kombinaciji z metodo praktičnih del. Videti je bilo, da dijaki med seboj v skupinah dobro sodelujejo, se dogovarjajo in so pri delu angažirani. Učiteljici skupinam in posameznikom nudita kontinuirano pomoč, odgovarjata na vprašanja, spremljata delo skupin. Na koncu fotografirata nastale izdelke. Dijaki ponovno individualno izpolnjujejo vhodno-izhodni listič.

Analiza didaktičnih značilnosti (preglednica 62) kaže, da so opazovalci, skladno s protokolom P1-UDS, zabeležili 43 notranje organizacijskih (učne oblike) in 52 metodičnih dogodkov, v povprečju so torej uporabo metod in oblik odčitali na vsakih 4,5 oz. 3,75 minute pouka. Pojavnost diferenciacije in individualizacije so, skladno s protokolom P2-KI, ocenili v dvanajstih 10-minutnih intervalih.

Učna oblika	Frontalna	Individualna	Skupinska	Pari	Skupaj
vrtnar	21	11	6	5	43
	48,8 %	25,6 %	14,0 %	11,6 %	100,0 %

Učna metoda	Razl.	Pog.	Dem.	Pos.	Pr. d.	AV	Bes.	Skupaj
vrtnar	24	19	0	0	6	3	0	52
	46,2 %	36,5 %	0,0 %	0,0 %	11,5 %	5,8 %	0,0 %	100,0 %

Individualizacija	Kontinuirano	Občasno	Ni zaznati	Skupaj
vrtnar	4	4	4	12

Preglednica 62: Individualizacijske in metodične značilnosti opazovanega pouka v programu vrtnar

Največji delež učnega časa, skoraj polovico, je po opažanjih opazovalcev potekala frontalna učna oblika, pomemben delež (več kot četrtnina) je bil namenjen tudi individualnemu učnemu delu. Le v manjši meri je bilo pri pouku opaziti skupinsko in tandemsko učno obliko. Največ zabeleženih metodičnih dogodkov (82,7 %) se je nanašalo na uporabo metod razlage in pogovora, v zadnjem delu opazovanega pouka pa so dijaki v skupinah izdelovali hotel za žuželke. V tem času je prevladovala metoda praktičnih del (ki je v celoti opazovanega pouka pomenila 11,6-% delež). Glede individualizacije zabeleženi podatki kažejo, da je bila zmerno prisotna: v 12 opazovalnih intervalih je bila štirikrat opažena kontinuirana individualizacija, štirikrat občasna, prav tolikokrat pa individualizacije opazovalci niso zaznali. Po analizi hospitacijskih protokolov je mogoče sklepati, da je bila še najbolj prisotna individualizacija na ravni diferenciranih nalog, ki so jih dijaki izpolnjevali individualno ali v parih.

Po opazovanju pouka smo opravili tudi pohospitacijski pogovor z vsemi tremi učiteljicami, ki so vodile pouk. Vprašali smo jih, katere individualizacijske aktivnosti so izvajale in kako sicer pri pouku svojih strokovnih modulov udejanjajo načelo individualizacije. Ključni vsebinski poudarki so kodirani in zbrani v preglednici 63.

	U	Kode	Kategorije
Kako učiteljice pri pouku svojega strokovnega modula udejanjajo učno individualizacijo? (U1, U2, U3)		Dodatna naloga pri zadnji nalogi. Nenaključno sem razdelila koristne organizme po skupinah.	
	U1	Imela sem dvojne različnih delovnih listov. Tri naloge so bile različne.	
		Bili so različni delovni listi in nato različna zadolžitve pri predstavitvi.	
		Imela sem dvojne različnih delovnih listov, ki sem jih poimenovala 'lažji' in 'težji listi'.	Diferenciacija nalog
	U2	Šibkejši so izbirali iz že ponovljenih odgovorov. Močnejša ekipa je morala sama poudariti prednosti. Naloge so bile resnično zelo različne.	
		Ko smo računali volumen, sem imela 4 zelo različne naloge, ker so tudi dijaki različni.	
	U3	Bile so 4 različno težke naloge. Pa več vprašanj v nalogi.	
	U2	Izbira dejavnosti je potekala na prostovoljni bazi. Nekateri dijaki so bolj spretni pri teoretičnih nalogah, drugi pri praktičnih, kar vpliva na interes.	Razlike v interesu dijakov
		Razdelila sem dijake pri nalogah, ki so zahtevale bralno razumevanje. Imajo težave pri bralnem razumevanju.	
	U1	Zato sem vključila element formativnega spremljanja. S kolegico sva veliko razpravljali o tem, kako jih bi razdelili. Odločitev sva prepustili dijaku, ki so se sami uvrstili v skupine.	Organizacijsko-izvedbena dinamika
		Prepustila sem jim odločitev, nisem jih usmerjala. Razdelili so se več kot ustrezno.	
	U2	Kar sami so se razdelili v skupine, ne da bi sama to določala. V dveh skupinah po 4 dijaki. Znotraj skupine so si sami razdelili delo. Na začetku so se dijaki sami razporedili v pare.	

Preglednica 63: Mnenje učiteljic strokovnega modula o izvajanju učne individualizacije

Vse tri učiteljice so kot ključni individualizacijski mehanizem poudarile ustrezno diferencirane učne naloge, ki jih pripravijo za dijake. U1 je poudarila, da je pripravila »tri različne naloge«, pa tudi zahtevnost same frontalne predstavitve skupinskega dela je bila različna. Enako je dejala tudi učiteljica U2: »Imela [sem] dvoje različnih delovnih listov, ki sem jih poimenovala ,lažji' in ,težji listi'.« Dijake je nato glede na predvidene učne zmožnosti z ustrezno notranjo diferenciacijo razdelila v manjše homogene skupine, pri čemer so »šibkejši izbirali iz že ponovljenih odgovorov [...]. Močnejša ekipa je morala sama poudariti prednosti.« Pri učiteljici U3 je potekalo individualno reševanje matematičnih nalog in tudi te so bile diferencirane po zahtevnosti: »Ko smo računali volumen, [so imeli] štiri zelo različne naloge, ker so tudi dijaki različni.«

Učiteljici U1 in U2 sta sicer poudarili tudi razmisleke o razporejanju dijakov v pare in skupine, pri čemer dijakom dopuščata možnost, da se sami odločijo, v kateri skupini bodo sodelovali; razumeti je bilo, da se je v konkretnem opazovanem pouku slednje nanašalo predvsem na aktivnost v zadnjem delu didaktične enote (ko so dijaki v dveh skupinah izdelovali hotel za žuželke): »Tako, da sem jim pustila, kaj, kdo, kje se kdo vidi. In so se kar sami pokupčkali, ne da bi sama to določala.« (U2) Tudi pri teoretičnem pouku je bila pri U2 odločitev o tem, kako bodo razporejeni v pare, prepuščena dijakom, medtem ko je bilo učiteljico U1 razumeti, da je dijake v skupine razdelila po svoji presoji. Učiteljica U2 je ob tem poudarila, da se dijaki razlikujejo tudi glede na izkazan interes za različne učne dejavnosti, ki ga pri pouku skuša upoštevati: en dijak je tako npr. izrazil interes, da bi sodeloval pri pripravi škropiva, drug za pripravo škropilnice itd.



6 POJAVNOST INDIVIDUALIZACIJE PRI OPAZOVANEM POUKU V PROGRAMU FRIZER

V programu frizer smo opazovanje pouka izvajali 9. 12. 2019, več kot tri mesece po začetku tretjega leta izobraževanja v projekt vključenih dijakov. Opazovanje je trajalo 135 minut. Predmet opazovanja sta bili izvedbi dveh didaktičnih enot, praktičnega pouka iz frizerstva (90 min), od 11.00 do 12.30, in teoretičnega pouka frizerstva, od 12.40 do 13.25 (45 min). Prvo didaktično enoto je vodila učiteljica U1, drugo pa učiteljica U2.

Pri prvi didaktični enoti je bilo prisotnih 11 dijakinj in dijakov. Potekalo je zlasti individualno delo. Dijaki so pripravili načrt dela, pri čemer jim je pomagala učiteljica, nato pa so individualno delali bodisi s svojimi modeli bodisi z lutkami. Pouk je tako potekal zlasti v kombinaciji učne metode pogovora in metode praktičnih del. Opaziti je nekoliko časovne stiske, zato učiteljica včasih sama sprejme odločitev namesto dijakov. Ko posamezni dijaki zaključujejo z delom na modelih/lutkah, učiteljica vsakemu posreduje povratno informacijo, ponekod tudi praktično pomaga pri izvedbi, do dijakov je pozitivno naravnana.

Pri drugi didaktični enoti je bilo prisotnih 26 dijakinj in dijakov. Potekala je v učilnici, namenjeni obravnavi teoretičnih vsebin, pouk pa je vodila učiteljica U2. V prvem delu je potekala kombinacija učne metode razlage in pogovora ter frontalne učne oblike, v drugem delu pa individualno učno delo, kjer je prevladovala metoda dela z besedilom v kombinaciji z občasno razlago. Najprej je učiteljica dijakom razdelila delovni list, ki so ga morali dijaki izpolniti, nato pa so skupaj zapisali naslov didaktične enote in učni cilj, ki se je glasil: »Spoznati različne vrste preparatov glede na strukturo las in lasišča.« Dijaki so prejeli navodila za branje članka, učiteljica pa jim je pojasnila, da si lahko pri odgovarjanju na vprašanja izberejo različne zahtevnostne ravni. Navodila niso bila najbolj jasna. Vtis je bil, da dijaki niso vajeni takšnega dela. Večina dijakov se je odločila za osnovno raven zahtevnosti, nad čimer je bila učiteljica presenečena. Dijaki so bili zmerno aktivni, delo so korektno opravili. Povzetek opravljenega dela so zapisovali na tablo. Umanjkala je povratna informacija učiteljice in neki smiselni zaključek didaktične enote.

Analiza didaktičnih značilnosti (preglednica 64) kaže, da so opazovalci, skladno s protokolom P1-UDS, zabeležili 34 notranje organizacijskih (učne oblike) in 31 metodičnih dogodkov. V povprečju so torej uporabo metod in oblik odčitali na vsake 4 minute pouka. Pojavnost diferenciacije in individualizacije so, skladno s protokolom P2-KI, ocenili v osmih 10-minutnih intervalih.

Učna oblika	Frontalna	Individualna	Skupinska	Pari	Skupaj
frizer	2	24	4	4	34
	5,9 %	70,7 %	11,7 %	11,7 %	100,0 %

Učna metoda	Razl.	Pog.	Dem.	Pos.	Pr. d.	AV	Bes.	Skupaj
frizer	5	5	0	0	18	0	3	31
	16,1 %	16,1 %	0,0 %	0,0 %	58,1 %	0,0 %	9,7 %	100,0 %

Individualizacija	Kontinuirano	Občasno	Ni zaznati	Skupaj
frizer	1	2	5	8

Preglednica 64: Individualizacijske in metodične značilnosti opazovanega pouka v programu frizer

Pri opazovanem pouku je izrazito prevladovala individualna učna oblika (70,7 % zabeleženih dogodkov) v kombinaciji z metodo praktičnih del (58,1 %). Pri pouku je v manjšem delu potekalo tudi skupinsko delo in delo v parih, od metod pa je bilo opaziti uporabo razlage, pogovora in v zadnjem delu tudi metodo dela z besedilom.

Tudi po opazovanju pouka v tem programu smo opravili pohospitacijski pogovor z obema učiteljicama, ki sta vodili pouk. Njuni ključni vsebinski poudarki, povezani z izvajanjem individualizacije, so kodirani in zbrani v preglednici 65.

	U	Kode	Kategorije
Kako učiteljici pri pouku svojega strokovnega modula udejanjata učno individualizacijo? (U1, U2)	U2	Individualizacija pri praksi pomeni, da moraš spremljati vsakega posameznika.	Poznavanje in kontinuirano spremljanje dijakov
		Veš, kakšne so njegove sposobnosti, ker ga poznaš, kje je še malo manj suveren.	
		Ko sem videla, da strmiijo, sem se odzvala.	
		Eno sem pripravila, da je začela razmišljati.	
		Presenetilo me je, da so nekatere pozabile osnove.	
	U1	So tudi dijaki, ki izstopajo.	Razlike med dijaki
		Imajo več potenciala v sebi.	
		Nekateri so morda že sami doma poskušali.	
	U1	V drugem letniku začnemo z osnovami barvanja.	Stopnjevanje zahtevnosti
		V tretjem letniku se pričakuje že malo več.	
		Dijaki si tudi med seboj pomagajo in svetujejo.	
	U2	Pazim, da jim res povem standarde.	Transparentni kriteriji
	U2	Presenečena sem, ker večkrat menim, da si bodo dijaki izbrali višje ravni. Si pa osnovno raven.	Diferenciacija nalog
		Dobro je, da več ur ponavljajo.	
		Najbolje je, da začnejo z osnovnim, ker imajo možnost ponoviti vajo.	
		Sicer mora učitelj z njimi ponavljati ali jim dati samostojno delo iz učbenika.	
	U1	Dijaki so izvajali pouk različnih storitev, ker vsak po svoje pridobiva modele, ki pričakujejo različne storitve.	Organizacijsko-izvedbena dinamika
		Delo poteka v parih.	
	U2	Nemogoče je vsakemu dijaku posebej pri pouku podati povratno informacijo.	
		Lahko bi posredovala PI pozneje, če bi oddali delovni list.	
		Nekateri dijaki opravljajo vlogo 'inštruktorjev'.	

Preglednica 65: Mnenje učiteljic strokovnega modula o izvajanju učne individualizacije

Učiteljici sta poudarili, da je med dijaki zaznati precejšnje razlike, nekatere prepoznavata kot izrazito uspešne. Menita pa, da je vsakega dijaka treba kontinuirano spremljati, saj ti kot učitelju to omogoči, da *»točno veš, kakšne so njegove sposobnosti [...], ker ga poznaš [in veš], kje je še malo manj suveren.«* (U2)

Za učiteljico U1 je pomembno, da pričakovanja in zahtevnost od prvega do tretjega letnika postopoma stopnjuje, medtem ko učiteljica U2 poudarja tudi transparentnost kriterijev oz. standardov znanja. Učiteljica U2 je v pogovoru izrazila tudi presenečenje, da dijaki niso sodelovali pri notranji diferenciaciji po njenih pričakovanjih: ko jim je razdelila učne naloge in jih spodbudila k temu, da samoiniciativno izberejo tudi zahtevnejše, se je večina dijakov odločila za reševanje nalog na osnovni ravni zahtevnosti. Razumeti je bilo, da se to večkrat zgodi: *»Sem pa res presenečena, ker večkrat [pričakujem], da si bodo dijaki izbrali višje ravni. Si pa osnovno raven.«* (U2) Temu ni sledila didaktična refleksija in preizpraševanje razlogov, zakaj dijaki – kljub očitni presoji učiteljice, da bi zmogli več – ne sledijo njenim pričakovanjem, temveč učiteljica v tem vidi manjšo didaktično obremenitev zase: *»Najbolje je, da začnejo z osnovnim, ker imajo možnost to vajo ponoviti. Ker drugače pa tako in tako mora učitelj z njimi ponavljati ali jim pa da samostojno delo iz učbenika.«* (U2) Učiteljica U2 tudi poudari, da je individualizacija zahtevna. Ena od dejavnosti, kjer se pokaže ta zahtevnost, je tudi posredovanje povratne informacije. U2 poudari, da je v večji skupini dijakov težko vsakemu ažurno posredovati povratno informacijo: *»To ni izvedljivo.«* (U2) S tem se je seveda mogoče strinjati, a vendarle velja poudariti, da je izvajanje individualizacijskih ukrepov v pomembni meri odvisno od kakovostnega vnaprejšnjega načrtovanja pouka ter njegove ustrezne organizacijske in metodične strukture.

SKLEP

V sklepnem poglavju smo strnili ključne ugotovitve, poudarili primere dobrih praks in razmišljali o pogojih, ki bi jih bilo treba izpolniti, da bi individualizacija v poklicnem izobraževanju lahko polno zaživela.

KAKŠNO VLOGO IMA VODSTVO ŠOLE PRI VZPOSTAVLJANJU POGOJEV ZA UDEJANJANJE NAČELA INDIVIDUALIZACIJE?

1. Timsko delo in šola kot učeča se skupnost

Ena večjih sprememb, ki jih je prinesel projekt, se je zgodila na področju sodelovanja med učitelji, vključenimi v projekt. Opazno je bilo tudi okrepljeno sodelovanje učiteljev in svetovalnih delavcev. Člani projektnih timov so timsko delo ocenili kot ključen dosežek, ki jim je omogočil, da so si delili ideje, reševali dileme ter drug drugemu nudili strokovno in osebno oporo pri spopadanju z zahtevami projekta. Na večini šol ni uspelo sodelovalne kulture prenesti na celoten kolektiv, ovire so bile bodisi psihološke narave (odpor do sprememb) bodisi objektivne (ne vključenost vseh učiteljev v projekt, zasedenost učiteljev z drugimi zadolžitvami in epidemija covid-19).

Okrepitev **sodelovalne kulture** med člani projektnih timov je eden pomembnejših dosežkov projekta, ki ga velja nadgrajevati tudi v prihodnje. Kadar koli se mora kolektiv spopasti s spremembami, tako kažejo tudi izkušnje poučevanja na daljavo v času epidemije (Kalin, Ermenc in Mažgon, 2021), jim znatno podporo lahko pomeni vzpostavljena sodelovalna kultura med zaposlenimi ter možnosti za učenje drug z drugim in drug od drugega v učeči se skupnosti. **Šola kot učeča se skupnost**, ki ceni razvoj, napredek, profesionalno rast vsakega posameznika in šolske skupnosti kot celote, poišče vzroke moči in motivacije zaposlenih ter omogoča ustrezno podporo. Na tak način spopadanje z izzivi postaja priložnost za učenje vseh zaposlenih drug od drugega in drug z drugim ter vodilo h kakovostnejšemu delu in doseganju vzgojno-izobraževalnih ciljev. Vloga ravnatelja kot spodbujevalca razvoja in oblikovalca ustrezne institucionalne kulture in klime pa pri tem ni nadomestljiva (prav tam; Rupnik Vec idr., 2019).

Sodelovanje krepi medsebojno zaupanje, s tem tudi **medsebojno odgovornost** – profesionalna odgovornost, ki jo izražajo strokovni delavci do kolegov, do svojega dela in do dijakov, je – kot kažejo zlasti izkušnje na Finskem in v Kanadi (Fullan in Rincon-Gallardo, 2016; Sahlberg, 2016) – temelj kakovostnega in pravičnega delovanja šole.

Primeri dobre prakse:

- Člani projektnega tima se redno srečujejo, delijo izkušnje in poglede.
- Člani projektnega tima so izbrali koordinatrico tima, ki skrbi za obveščanje in koordinacijo članov.
- Na šoli je uvedeno stalno sodelovanje s svetovalno službo, ki učiteljem nudi strokovno podporo.

2. Timsko letno načrtovanje izobraževalnega procesa, vključno s standardi znanja in učnimi izidi

Vzpostavljena sodelovalna kultura ima velik pomen za kakovostno načrtovanje in izvajanje pouka in drugih aktivnosti šole, saj brez sodelovanja ni mogoče udeležiti niti kompetenčnega pristopa niti načela individualizacije (Ermenc, Drobne in Štefanc, 2012).

Projekt MIND+ je zasnovan na ideji, da se **individualizacija začne na ravni institucije**: na ravni šole se opravi prvi razmislek o njenem udeležanju. To je praksa, ki v Sloveniji ni toliko uveljavljena, a učiteljem omogoči bistveno bolj optimalno didaktično individualizacijo (vir: Skupaj razvijamo potenciale vsakega dijaka – Priročnik za izvajanje individualizacije). Individualizacije se torej lotimo tako, da najprej domislimo, kaj moramo narediti na ravni šole (letnega delovnega načrta in kurikula šole) in šele v drugem koraku odgovornost prenesemo na učitelje, da pripravijo izvedbene rešitve za skupno vizijo šole (Solberg idr., 2012; Muñoz Martínez in Porter, 2018).

V projektu se ta pristop še ni uspel vzpostaviti, deloma se kaže le v povečanem medpredmetnem sodelovanju. Sogovorniki so v evalvaciji pogosto poročali o okrepitevi **medpredmetnega sodelovanja**, pomembnega za razvoj dijakovih kompetenc. To je naslednji pomemben dosežek projekta. Medpredmetno (na eni šoli tudi medprogramsko) sodelovanje so člani projektnega tima povezali tudi z notranjo diferenciacijo, ker je omogočilo, da so izvedli kompetenčno zasnovane učne situacije na več ravneh zahtevnosti, skladnih s standardi znanja. Kompetence pri dijakih najbolj učinkovito razvijamo skozi **projektno delo in problemski pouk** (kar znova zahteva timsko načrtovanje na letni ravni), kjer se srečajo z realnimi poklicnimi težavami in kompleksnimi situacijami. Če te težave in situacije zasnujemo po ravneh, s tem hkrati udeležujemo načelo individualizacije. Rezultati evalvacije kažejo, da projektno delo na šolah je prisotno (problemsko manj), bi pa ga veljalo v prihodnje postaviti še bolj v ospredje. To je pomembno tudi zaradi rezultata ankete, izvedene med dijake, ki kaže, da se po mnenju dijakov najbolj signifikantno učenje zgodi na PUD-u ali pri praktičnem pouku.

Primeri dobre prakse:

- Učitelji teoretičnih in praktičnih delov strokovnih modulov nekatere učne ure načrtujejo in (občasno) izvajajo skupaj.
- Učitelji splošnoizobraževalnih predmetov in strokovnih modulov skupaj načrtujejo in izvajajo projektne dejavnosti. Zadolžitve za dijake pripravijo na več ravneh zahtevnosti in hkrati omogočijo, da dijaki učne vsebine ali dejavnosti izbirajo tudi glede na interes.

3. Individualni načrti izobraževanja (INI) kot izhodišče načrtovanja individualizacije in notranje diferenciacije

Načelo individualizacije od šole in učitelja zahteva, da na izvajanje izobraževalnega programa gleda s **perspektive vsakega dijaka**. Drugače rečeno, načrtovanje dela mora izhajati iz vprašanja, kako program izpeljati, da bo pot skozi program vsakemu dijaku optimalno prilagojena in da ga bo najbolj optimalno pripravila na začetek njegovega ali njenega kariernega razvoja.

Zato smo v središče projekta postavili **individualni načrt izobraževanja**: dokument, s katerim šola opredeli z dijaki specifične njegove individualne izobraževalne poti skozi izbrani izobraževalni program.

Namen projekta je bil, da dijaki, ki sodelujejo v projektnem oddelku, prejmejo svoje načrte. Rezultati evalvacije kažejo, da projektnim timom ni uspelo z vsemi dijaki pripraviti individualnega načrta oziroma jim to ni uspelo pri dijakih, ki so se v projektne oddelke vključevali v 2. ali 3. letniku. Kljub temu je INI imela večina dijakov. Projektni timi so vložili veliko truda v njihove priprave: vzeli so si veliko časa za pogovore z dijaki, za oblikovanje optimalnega obrazca (večinoma so prilagajali obrazec, ki jim je bil ponujen s strani svetovalcev CPI-ja in zunanjih sodelavcev), za načrtovanje INI-jev z/za dijake ter za spremljanje in evalviranje njihovega napredovanja. Ugotovitve kažejo, da je to strokovno zahteven in časovno zamuden proces, ki so ga po eni strani sogovorniki ocenili kot izjemno dragocenega, po drugi strani pa kot izjemno težko izvedljivega. V veliki meri so ga kot pozitiven instrument ocenili tako dijaki kot učitelji.

Primer dobre prakse

Na šoli so za vsakega dijaka oblikovali dokument, do katerega so dostopali vsi dijakovi učitelji, razredničarka in dijak sam. Z vsakim od njih so opravili pogovor po vnaprej pripravljenem protokolu, potem pa dijake vodili pri vedno bolj samostojnem vodenju načrta. Dijake so spremljali razredniki, s člani projektnega tima pa so izvedli sprotne in končne evalvacije. Vsaka evalvacija se zaključi z dogovorom, kako naprej.

4. Vloga in pomen pedagoških skrbnikov

Projekt MIND+ je predvidel, da bodo izbrani **pedagoški skrbniki za posamezne dijake**. Pedagoški skrbnik je lahko vsak strokovni delavec, ki na šoli neposredno izvaja izobraževalni program (učitelj, razrednik) oz. pri izvajanju programa sodeluje (npr. svetovalni delavec). Čeprav izraza pedagoški skrbnik projektni timi niso vedno uporabili, pa so vendarle na vseh sodelujočih šolah izbrali učitelje (večinoma razrednike), ki so imeli vlogo pedagoških skrbnikov. Učitelji poročajo, da so svojo vlogo z veseljem opravljali, saj jim je omogočila, da so dijake precej bolje spoznali in z njimi vzpostavili zaupen odnos. Žal pa na šolah skorajda ne vidijo možnosti, da bi institut individualnega načrta in skrbništva prenesli na celotno šolo, saj bi, kot so ocenili, za to bilo treba spremeniti normative. Pa vendarle izkušnja ene (velike) šole, ki ima z določenimi vidiki individualizacije že predhodne izkušnje, kaže, da bi načrtovanje, izvajanje in evalviranje INI-ja bilo mogoče na šoli nekoliko **standardizirati** in **digitalizirati** in tako narediti vzdržno.

KAKO UČITELJI UDEJANJAJO NAČELO DIFERENCIACIJE PRI POUKU?

5. Načrtovanje in izvajanje diferenciacije in individualizacije pri pouku

Ko je individualizacija načrtovana na ravni šole, se odgovornost za individualizacijo v drugem koraku prenese na raven učiteljev. Njihova naloga je izbrati ustrezne učne metode in didaktične strategije. Uspešnost udejanjanja individualizacije je odvisna zlasti od stopnje inkluzivne naravnosti šole in učiteljev, ki zahteva organizacijsko prilagodljivost, obenem pa usposobljenost strokovnih delavcev za prepoznavanje in učinkovito upoštevanje specifik posameznih dijakinj in dijakov.

Rezultati evalvacije kažejo, da se je razvilo kar nekaj dobrih praks.

Učitelji so pouk večkrat **notranje diferencirali**. Notranja diferenciacija se je najpogostejše izražala skozi **skupinsko učno obliko**: učitelji so oblikovali zadolžitve za skupinsko delo glede na dva ali tri ravni standardov znanja. To je pomemben dosežek projekta, saj

so učitelji že pri načrtovanju in izvajanju pouka bili pozorni, katero raven standarda bodo ponudili posameznemu dijaku. Pri tem so se učiteljem odprle številne **strokovne dileme**, o katerih so s kolegi pogosto razpravljali (npr. kako oblikovati skupine, kako nekatere dijake spodbuditi k večji ambicioznosti, kako druge naučiti realnega ocenjevanja lastnih zmožnosti). To so strokovno kompleksne težave, ki ne ponujajo enoznačnega odgovora, zato je na tem področju izmenjava pogledov izjemno pomembna in še en dosežek projekta.

Zanimivo je, da je skupinska učna oblika v povezavi z zadolžitvami za dijake na različnih ravneh zahtevnosti, ocenjena tudi s strani European Training Foundation (Pozas Guajardo, b. l.) kot eno najbolj učinkovitih sredstev individualiziranega in diferenciranega pouka v poklicnem izobraževanju. Do ocene so prišli na osnovi sinteze številnih študij, izvedenih v zadnjih desetih letih na temo individualizacije v poklicnem izobraževanju.

Omenjena študija kot koristno sredstvo individualizacije poudarja tudi **tutorski sistem oziroma sistem medsebojne učne pomoči**. Tudi pričujoča evalvacija je identificirala takšno prakso, ki bi jo veljalo v prihodnje še okrepiti.

Rezultati evalvacije kažejo tudi, da so učitelji preizkušali tudi druge didaktične strategije in pristope: izvajali so individualni pouk (še pred epidemijo), uvajali naloge s pomočjo računalniške tehnologije ali pametnih telefonov in delovali kot mentorji posameznim dijakom. Projekt je prinesel tudi uvajanje nekaterih elementov t. i. formativnega spremljanja.

Pouk je vedno intenziven komunikacijski proces, v katerem se učitelji spontano odzivajo na potrebe dijakov, ki jih sproti zaznajo (npr. dijaki svoje nerazumevanje snovi nakažejo z neverbalno komunikacijo, ne sledijo nalogi ipd.). Zato je z vidika individualizacije pomembna tudi **kakovost verbalne in neverbalne komunikacije** med učitelji in dijaki. Opazovanje pouka je pokazalo, da učitelji pogosto kontinuirano preverjajo razumevanje in posredujejo sprotne povratne informacije, se pogosto odzivajo na verbalne in neverbalne pobude dijakov, občasno tudi spodbujajo komunikacijo med dijaki samimi. Kot smo ugotovili že v prvem poročilu (Belasić in Čop, 2020), se zdi, da je spontane individualizacije med učitelji kar nekaj, zlasti med učitelji praktičnega pouka, ki dijake pri delu intenzivno spremljajo in se nanje odzivajo. Ta vidik bi veljalo okrepiti pri pouku strokovne teorije. Dijaki ocenjujejo, da učitelji dokaj pogosto hitrost obravnave snovi prilagajajo glede na njihovo razumevanje.

6. Individualizacija glede na interes dijaka

Rezultati evalvacije kažejo, da se je na šolah okrepila individualizacija na osnovi **interesa dijakov**. To je pomemben segment individualizacije, saj upoštevanje interesa ugodno vpliva na učno motivacijo, hkrati pa usmerja dijake k razmisleku o kariernih ciljih in ambicijah.

Interes dijaka se lahko upošteva na več načinov, nekateri se izvajajo na ravni šole, drugi na ravni pouka. Evalvacija kaže, da so interes dijakov upoštevali na več načinov, navedenih spodaj.

Primeri dobre prakse:

- Dijakom so učiteljice ponudile izbiro različnih učnih pripomočkov oz. tehnologije za doseg učnega cilja (npr. učno snov posname na video);
- Dijakom so na šoli ponudili izbirne module;
- Učitelji skupinsko delo organizirajo tako, da dijaki izbirajo skupino glede na vsebino aktivnosti oz. zadolžitve;
- Učitelji skupinsko delo organizirajo tako, da dijaki izberejo zahtevnostno raven naloge ali aktivnosti;
- Šole dijakom omogočajo sodelovanje na tekmovanjih in organizirajo pripravo nanje;
- Učitelj za zainteresirane dijake organizira dodatno projektno nalogo;
- Dijaki imajo možnost, da delodajalca za PUD izberejo glede na lastni interes, na šoli organizirajo izmenjavo informacij in izkušenj med dijaki o posameznih podjetjih.

DIJAK V SREDIŠČU?

7. Pogled na dijaka

Odgovori sogovornikov kažejo, da se je z njihovim delovanjem v projektu začel spreminjati tudi pogled na dijake. Učitelji jih vidijo kot **motivirane** in **zainteresirane**, v njih opažajo **potenciale** in **talente**, ki jih prej niso. Dijaki niso le številke, ampak so slišani in videni. Sogovorniki so spoznali pomen izhajanja iz **močnih področij** dijaka, pomen spodbujanja visokih pričakovanj. To so izjemno pomembni premiki v razmišljanju učiteljev, brez katerih ni inkluzivnega izobraževanja. Sodobne raziskave (npr. Arduin, 2015, Haug, 2017) dokazujejo, da inkluzivno šolo lahko vzpostavimo le, če učitelji svoje učence vidijo kot osebe, ki se ob kakovostnem vodenju učitelja lahko učijo in napredujejo, ne glede na razlike, ki med njimi obstajajo. Razlike med dijaki učitelj upošteva pri načrtovanju in izvajanju pouka, in sicer tako, da vsakega dijaka podpre tako na njegovih močnih kot na šibkih področjih. Pri tem izhaja iz močnih in napreduje na šibka.

Primeri dobre prakse:

- Učiteljica pripoveduje: »Vedno je bila v meni želja, da bi res bili vsi videni. [...] Tukaj vidiš, koliko je lahko nadarjenih otrok.«
- Šola je zasnovala priložnosti, da so dijaki poklicnega programa dijakom sorodnega strokovnega programa prikazali nekatere praktične postopke, ki so dijakom strokovnega programa pomagali razumeti nekatere teoretične koncepte. S tem niso realizirali le učnih ciljev, ampak naslovili tudi vzgojni cilj izboljšanja spoštovanja dijakov poklicnih programov s strani dijakov strokovnih programov, ki so lahko spoznali, da se je mogoče tudi od teh dijakov nekaj naučiti.

8. Vloga dijaka

Opisani pogled na dijaka je postopoma, čeprav še skromno, začel vplivati na vlogo, ki so jo dijaki začeli prevzemati. Opaziti je bilo situacije, v katerih so dijaki dobili bolj **aktivno** in **participatorno** vlogo, čeprav je pokroviteljski pogled še vedno zelo močan. Da je pasivna vloga dijaka za šole še izziv, kaže tudi podatek, da dijaki visoko pomembnost pripisujejo prepisovanju učne snovi s table oz. projekcije in da jim učitelji pripravijo povzetke učne snovi.

Primeri dobrih praks:

- Učiteljica praktičnega pouka je dijakom 3. letnika prepustila vodenje posameznih praktičnih vaj. Na vajo so se pripravili sami ob njenem mentorskem delu, izvedli so jo samostojno ob njenih dopolnitvah, kjer je bilo treba.
- Dijaki so na eni od šol postali skrbniki svojih lastnih INI-jev. Razrednik jih je v sodelovanju z drugimi člani projektnega tima za to nalogo pripravil, potem pa se postopoma umikal. Delo dijakov so spremljali in skrbeli za vmesno in končno evalvacijo.

9. Opažanja dijakov

Da dijaki v večji meri še niso postali primarni akterji svojih individualnih načrtov izobraževanja, kažejo tako rezultati ankete kot fokusnih skupin: več kot 20 % je bilo takih, ki še v 3. letniku niso vedeli, ali imajo pripravljen svoj INI. Relativno dober rezultat je, da jih je med tistimi, ki imajo svoj INI, več kot 70 % takih, ki so pri pripravi bili dejavno vključeni.

Dijaki so z izbiro šole in programa še vedno precej zadovoljni, nekoliko se je povečalo nezadovoljstvo s poukom pri strokovni teoriji. Tam pouk poteka v večji meri še vedno tako, da učitelji razlagajo učno snov ob predstavitev na PowerPointu, dijaki pa jo prepisujejo v zvezke; ali pa skupaj izpolnjujejo učne liste. Drugih didaktičnih pristopov in strategij opažajo manj. Dijaki so na splošno bolj zadovoljni s praktičnim poukom, pri čemer se stopnja zadovoljstva med prvim in tretjim letnikom ni spremenila. Praktični pouk je didaktično bolj dinamičen, tam se zgodi več učno signifikantnih situacij, učitelji jim pogosteje predstavijo učne cilje, delajo v manjših skupinah ali parih, med seboj več sodelujejo, učitelji pa si vzamejo za dijake nekoliko več časa.

ZAKLJUČNA MISEL

Projekt MIND+ dokazuje, kako kompleksno in zahtevno je področje individualizacije, saj je njeno udejanjanje odvisno od sistemskih in institucionalnih pogojev, usposobljenosti strokovnega osebja, pa tudi od njihovih pogledov in stališč. Veliko oviro je na pot projekta postavila tudi epidemija covida-19. Pa vendarle so rezultati končne evalvacije spodbudni. Člani projektnih timov so se med seboj tesno povezali, se skupaj učili, spreminjali svojo prakso in odnos. Pri dijakih so opazili spremembe, njihova motivacija in uspeh sta jih navdušila. Izzivov za prihodnje ne manjka, a pomemben korak je narejen.

VIRI

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

Belasić, I in Čop, J. (2020). Individualizacija v programih poklicnega strokovnega izobraževanja. Prvo poročilo o rezultatih empirične raziskave na pilotnih šolah v projektu MIND+, dostopno na https://cpi.si/wp-content/uploads/2020/07/CPI_porocilo_mind.pdf, 19. 10. 2021.

Ermenc, S. K., Drobne, J., Štefanc, D. (ur.). (2012). *Učne situacije v poklicnem izobraževanju*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

Fullan, M., Rincon-Gallardon, S. (2016). *Developing High-Quality Public Education in Canada: The case of Ontario*. V: Adamson, F., Åstran, B. Darling-Hammond, L. (ur.). *Global Education Reform. How Privatization and Public Investment Influence Education Outcomes*. New York and London: Routledge.

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

Kalin, J., Ermenc, S. K., Mažgon, J. (2021). Izzivi vodenja šole v časi izrednih razmer. *Sodobna pedagogika*. Let. 71. Posebna št. Str. 130-149.

Klarič, T. (2020). Zaključno poročilo o evalvaciji poskusnega izvajanja vajeniške oblike izobraževanja, dostopno na <https://cpi.si/wp-content/uploads/2021/02/Zakljucno-porocilo-evalvacija-vajenistvo-SSRSPSI.pdf>, 19. 10. 2021.

Muñoz Martínez, Y. in Porter, L. G. (2018). Planning for all students: promoting inclusive instruction. *International Journal of Inclusive Education*, dostopno na <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1544301>, 19. 10. 2021.

Pozas Guajardo, M. G. (b.l.). *Personalised and Differentiated Learning: a systematic literature review*. Interno gradivo European Training Foundation.

Rupnik Vec, T., Žarkovič Adlešič, B., Rutar Ilc, Z., Bizjak, C., R., Schollaert, Sentočnik, S., Rupar, B. in Pušnik, M. (2019). *Vpeljevanje sprememb v šole. Priročnik za šolske razvojne time*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Sahlberg, P. (2016). *The Finnish Paradox: Equitable Public Education Within a Competitive Market Economy*. V: Adamson, F., Åstran, B. Darling-Hammond, L. (ur.). *Global Education Reform. How Privatization and Public Investment Influence Education Outcomes*. New York and London: Routledge.

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

KAZALO PREGLEDNIC

Preglednica 1: Šole, programi in posamezniki, vključeni v drugo evalvacijsko raziskavo	7
Preglednica 2: Podatki o opravljenih intervjujih	10
Preglednica 3: Udeleženci fokusnih skupin	11
Preglednica 4: Spremembe na področju načrtovanja LDN in izvedbenega kurikula	12
Preglednica 5: Spremembe na področju udejanjanja učne individualizacije	13
Preglednica 6: Spremembe na področju udejanjanja učne individualizacije v neposredni didaktični praksi	16
Preglednica 7: Prenos dobrih individualizacijskih praks med učitelji	18
Preglednica 8: Drugi ukrepi za krepitev individualizacije na ravni šole	20
Preglednica 9: Individualni načrt izobraževanja (INI) in uvajanje pedagoških skrbnikov	21
Preglednica 10: Spremembe po uvedbi INI in zadovoljstvo z INI	22
Preglednica 11: Ocena smiselnosti in možnosti uvedbe INI za vse dijake	23
Preglednica 12: Izvajanje evalvacije INI na šolah in vključenost dijakov v ta proces	25
Preglednica 13: Izzivi, s katerimi so se šole srečale v okviru projekta	26
Preglednica 14: Uvajanje elementov učne individualizacije v PUD	27
Preglednica 15: Poklic, za katerega se dijaki izobražujejo	30
Preglednica 16: Zadovoljstvo dijakov z izbiro šole oz. programa	31
Preglednica 17: Imajo dijaki svoj osebni izobraževalni načrt?	32
Preglednica 18: Sodelovanje dijakov pri pripravi njihovega osebnega izobraževalnega načrta	33
Preglednica 19: Ali se je INI dijaka spreminjal?	33
Preglednica 20: Zadovoljstvo s poukom pri strokovni teoriji	34
Preglednica 21: Zadovoljstvo s poukom pri strokovni teoriji po programih	34
Preglednica 22: Zadovoljstvo s poukom pri praktičnem pouku	35
Preglednica 23: Opis pozitivne izkušnje	36
Preglednica 24: Povprečne vrednosti glede strinjanja s trditvami o učenju in pouku in povprečne ocene pomembnosti za uspešno učenje	37
Preglednica 25: Ocena pomembnosti trditve »Občutek imam, da učitelji spremljajo moj napredek v znanju«	39
Preglednica 26: Ocena pomembnosti trditve »Učitelji nam pomagajo pripraviti načrt doseganja učnih ciljev«	40
Preglednica 27: Ocena pomembnosti trditve »Učitelji nam posredujejo povratne informacije o tem, kako dobro smo opravili naloge pri pouku«	41
Preglednica 28: Ocena pomembnosti trditve »Učitelji nas spodbujajo, da vodimo mapo učnih dosežkov in tako spremljamo svoj napredek«	42
Preglednica 29: Povprečna ocena pogostosti izvajanja posameznih dejavnosti pri strokovni teoriji in praktičnem pouku	43
Preglednica 30: Povprečna ocena pogostosti izvajanja posameznih dejavnosti pri strokovni teoriji in praktičnem pouku	44
Preglednica 31: Ocena pogostosti poteka dejavnosti pri strokovni teoriji	47

Preglednica 32: Ocena pogostosti poteka dejavnosti pri strokovni teoriji.....	48
Preglednica 33: Ocena pogostosti poteka dejavnosti pri strokovni teoriji.....	49
Preglednica 34: Ocena pogostosti poteka dejavnosti pri strokovni teoriji.....	50
Preglednica 35: Ocena pogostosti poteka dejavnosti pri strokovni teoriji.....	51
Preglednica 36: Ocena pogostosti poteka dejavnosti pri strokovni teoriji.....	52
Preglednica 37: Ocena pogostosti poteka dejavnosti pri praktičnem pouku.....	53
Preglednica 38: Ocena pogostosti poteka dejavnosti pri praktičnem pouku.....	54
Preglednica 39: Ocena pogostosti poteka dejavnosti pri praktičnem pouku	55
Preglednica 40: Povprečna ocena pomembnosti dejavnosti za kakovostno učenje.....	56
Preglednica 41: Ocena pomembnosti dejavnosti za kakovostno učenje	58
Preglednica 42: Ocena pomembnosti dejavnosti za kakovostno učenje.....	59
Preglednica 43: Ocena pomembnosti dejavnosti za kakovostno učenje.....	60
Preglednica 44: Ocena pogostosti in pomembnosti pogojev, ki zagotavljajo bolj kakovostno učenje in poučevanje	61
Preglednica 45: Ocena pogostosti uporabe računalnika za učenje	62
Preglednica 46: Ocena pomembnosti uporabe računalnika za učenje	63
Preglednica 47: Ocena pomembnosti poteka pouka v prostorih, posebej namenjenih za delo v manjših skupinah	64
Preglednica 48: Ocena pomembnosti druženja in učenja v manjših prostorih	65
Preglednica 49: Odločitev za izbor delodajalca.....	66
Preglednica 50: Odločitev za izbor delodajalca po programih.....	66
Preglednica 51: Podatki o opazovanih programskih enotah.....	68
Preglednica 52: Uporabljene učne oblike v opazovanih učnih urah	70
Preglednica 53: Uporabljene učne metode v opazovanih učnih urah	71
Preglednica 54: Preverjanje razumevanja in dajanje povratne informacije.....	72
Preglednica 55: Kakovost verbalne komunikacije	73
Preglednica 56: Kakovost neverbalne komunikacije.....	73
Preglednica 57: Odzivnost na (ne)verbalne komunikacijske pobude dijakov	74
Preglednica 58: Spodbujanje komunikacije med dijaki	75
Preglednica 59: Pojavnost učne diferenciacije in individualizacije	76
Preglednica 60: Individualizacijske in metodične značilnosti opazovanega pouka v programu slaščičar	78
Preglednica 61: Mnenje učiteljice strokovnega modula o izvajanju učne individualizacije.....	79
Preglednica 62: Individualizacijske in metodične značilnosti opazovanega pouka v progra- mu vrtnar	84
Preglednica 63: Mnenje učiteljic strokovnega modula o izvajanju učne individualizacije....	85
Preglednica 64: Individualizacijske in metodične značilnosti opazovanega pouka v programu frizer	88
Preglednica 65: Mnenje učiteljic strokovnega modula o izvajanju učne individualizacije....	89

PRILOGA 1 – PROTOKOL ZA OPAZOVANJE POUKA – UPORABA DIDAKTIČNIH STRATEGIJ

Šola: _____

Izob. program: _____

predmet/modul: _____

Čas opazovanja: _____

Št. učiteljev: _____

Št. dijakov: _____

Kratek opis učnega okolja:

[illegible]

PRILOGA 2 – PROTOKOL ZA OPAZOVANJE POUKA – ZNAČILNOSTI KOMUNIKACIJE IN POJAVNOST INDIVIDUALIZACIJE

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

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

