

*Dr. Maja Umek, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta,  
maja.umek@pef.uni-lj.si*

*Mag. Marjeta Rztresen, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta,  
marjeta.rztresen@pef.uni-lj.si*

## **Kako pripraviti študenta na inkluzivno šolo: evalvacija novega modela nastopov pri didaktiki družboslovja**

Pregledni znanstveni članek

UDK 37.091.3

### **POVZETEK**

Inkluzivni pouk poudarja optimalen razvoj potencialov vseh učencev. Izhodišče pouka je vsak posamezen učenec z vsemi svojimi razvojnimi, socialnimi, kulturnimi in drugimi posebnostmi. Načrtovanje in vodenje pouka, osredinjenega na učenca, je študentom razrednega pouka v preteklih letih pri nastopih družboslovja predstavljalo eno glavnih zahtev in tudi težav. Ugotovili smo, da je eden od razlogov teh težav tudi v klasični naravnosti in organizaciji hospitacij in nastopov, zato smo zasnovali nov model nastopov in ga v študijskem letu 2010/11 prvič izvedli. V prispevku predstavljamo evalvacijo tega novega modela nastopov pri didaktiki družboslovja z vidika osredinjenosti pouka na učence. Ugotavljali smo: stališča študentov o inkluziji, načine prilagajanja pouka učencem s posebnimi potrebami ter mnenje študentov in učiteljev o novem modelu nastopov.

**Ključne besede:** inkluzivni pouk, didaktika družboslovja, nastopi in hospitacije

## **How to prepare students for inclusive schools: evaluation of a new model of pedagogical praxis within the didactics of social science**

### **ABSTRACT**

Inclusive schools emphasize the optimal development of all students. The teaching process starts with each individual student, where their developmental, social and cultural features are taken into consideration. In recent years, the planning and management of the inclusive approach to teaching has been one of the main aims - and also problems - of student teachers when they undergo their practical pedagogical training in the didactics of social sciences. We found that one of the reasons for these problems is the classical orientation and organization of student teacher observation and the demonstration lessons. With this in mind, we invented a new model of pedagogical praxis within the didactics of social science. In this article we present this model and the first evaluation of its use conducted by student teachers, teacher mentors and lecturers who work and study the didactics of social science.

**Key words:** inclusive school, didactics of social science, pedagogical praxis

### **Uvod**

V študijskem letu 2010/11 smo nastope pri predmetu didaktika družboslovja v programu Razredni pouk temeljito prenovili, ker je bilo predmet potrebno posodobiti in uskladiti z novim bolonjskim učnim načrtom, spremembami v šolah, želeli pa smo tudi povečati učinkovitost študija. Izhajali smo iz nove vloge učitelja in želenih kompetenc, zapisanih v bolonjskem visokošolskem študijskem programu Razredni pouk Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani. Razdevšek Pučkova in Rugelj (2006) sta ugotovila, da je v oceni med doseženimi in želenimi kompetencami diplomantov naše fakultete največji razkorak pri kompetenci uporaba specialpedagoških znanj za delo z otroki s posebnimi potrebami. Hkrati pa je potreba po tovrstnem znanju z vse večjim vključevanjem otrok s posebnimi potrebami v »večinske« šole vse večja. V šolskem letu 2004/05 je imelo 1,8 % celotne generacije učencev osnovne šole odločbe o posebnih potrebah, 2009/10 pa že 4,5 % (Vršnik Perše, 2010). Med kompetencami, ki jih je v času študija potrebno bolj poglobljeno razvijati, so se v raziskavi (Razdevšek Pučko in Rugelj, 2006) pokazale še naslednje: sposobnost komuniciranja, sodelovalno/timsko delo, organiziranje aktivnega in samostojnega učenja, usposabljanje učencev za učinkovito učenje, avtonomnost, (samo)kritičnost, (samo)refleksivnost, (samo)evalviranje in prizadevanje za kakovost.

Že površna analiza klasično vodenih nastopov pokaže, da študenti pri njih ne morejo pridobivati vseh naštetih kompetenc.

Pri klasični izvedbi nastopov je študent morda enkrat hospitiral v oddelku, kjer je kasneje, po temeljiti učni pripravi, preverjeni s strani vodje nastopov na Pedagoški fakulteti, izvedel nastop, ki so ga opazovali kolegi, vodja nastopov in oddelčni učitelj. Opazovanje nastopa je bilo različno strukturirano. Pretežni del opazovanja je bil namenjen nastopajočemu študentu (komunikacija, jezik, obvladovanje in vodenje učencev, navodila, vprašanja, didaktična zgradba ure ...), manjši del pa opazovanju učencev (aktivnost, motiviranost, čakanje ...). Vlogi nastopajočega in opazovalcev sta bili navadno povsem ločeni. Tudi tradicionalno ime za to obliko učenja – nastopi in hospitacije odraža način dela, ki v sodobni šoli ni več dovolj učinkovit tako z vidika sodobnih teorij profesionalnega učenja študentov kakor tudi z vidika sprememb v vzgojno-izobraževalnem procesu na osnovni šoli. Z nastopi in hospitacijami, usmerjenimi na nastopajočega, ohranjamo tradicionalno vlogo učitelja, kljub temu da od študentov ves čas pričakujemo in zahtevamo, da načrtujejo in izvajajo na učenca in učne cilje osredinjen pouk. Vendar študenti pri nastopih ne poznajo učencev, niti ne morejo ugotoviti učinkov pouka, čeprav ob koncu ure preverijo znanje. Ker so študenti ves čas obremenjeni s svojim nastopom, saj ga vsi prisotni pri uri »ocenjujejo«, je zanje nemogoče, da bi v ospredje postavili učenca in ne sebe. Takšni nastopi so povsem umetne situacije.

S tovrstnimi nastopi smo bili specialni didaktiki vse manj zadovoljni, saj večina študentov ni razvila zmožnosti ciljnega načrtovanja pouka z usmeritvijo na novo znanje učencev. Ostali so pri enačenju dobrega pouka z zanimivimi dejavnostmi za učence. O učencih so razmišljali kot o abstraktnem učencu določenega razreda, in če določena dejavnost ni uspela, kot so si zamislili, je bil komentar navadno v smislu: »Dejavnost je dobro izbrana, samo ti učenci se niso odzvali ustrezno. V drugem oddelku bi bilo povsem v redu.« Pri posameznih nastopih so se študenti seznanjali le z urami pridobivanja znanja, le redko s ponavljanjem, poglobljanjem, urjenjem in nikoli s preverjanjem in ocenjevanjem znanja kot glavnim ciljem učne enote.

Zato smo se odločili, da nastope in hospitacije v okviru vaj didaktike družboslovja zastavimo drugače. Pri tem smo zasledovali naslednje cilje:

- a) nastope in hospitacije bolj osrediniti na posamezne učence in upoštevati vse učence, še posebej učence s posebnimi potrebami, od učno manj zmožnih do nadarjenih;
- b) načrtovanje in analizo pouka osrediniti na učne cilje in učne dosežke učencev;
- c) izvesti vse faze pouka: od preverjanja predznanja, pridobivanja novega znanja in utrjevanja, do preverjanja in ocenjevanja;

- d) težo in odgovornost študentov prerazporediti med nastopajočim in hospitantami, tako da je za načrtovanje pouka odgovorna skupina 4–5 študentov, čeprav posamezno uro vodi en študent.

Naš cilj je bil transformirati pogled študentov na načrtovanje pouka in na vrednotenje kakovosti pouka pri družboslovju. V tem prispevku se bomo ustavili pri prvem cilju –osrediniti dejavnosti študentov pri nastopih in hospitacijah na učence. Prikazali bomo prve izkušnje in ocene učinkovitosti novega modela z vidika študentovega upoštevanja posameznih učencev posameznega oddelka, tudi učencev s posebnimi potrebami, in to v celotnem procesu od načrtovanja pouka, prek izvedbe in analize pouka, do končne evalvacije.

## **Teoretična izhodišča**

Inkluzivna vzgoja in izobraževanje predstavljata neodtujljivo pravico otrok do ustreznega in učinkovitega izobraževanja v vzgojno-izobraževalnih ustanovah. Naša država je podpisala vrsto mednarodnih dokumentov o nediskriminaciji in inkluzivnem izobraževanju vseh otrok, Kavklerjeva (2008) jih navaja vsaj sedem. Inkluzivni pouk poudarja optimalen razvoj potencialov vseh učencev in ustreza potrebam vseh otrok. Izhodišče pouka je vsak posamezen učenec z vsemi svojimi razvojnimi, socialnimi, kulturnimi in drugimi posebnostmi. Od inkluzivne šole se pričakuje, da ima v njej vsak otrok priložnost, da se uči skupaj z vrstniki, da po svojih močeh prispeva k boljšim dosežkom skupine in da je uspešen (prav tam). Če želimo študente uspešno pripraviti za delo v inkluzivni šoli, morajo že v času dodiplomskega študija pridobiti stališča, spretnosti in znanje za delo v vse bolj raznolikih oddelkih.

Študenti se pri nastopih in hospitacijah družboslovja srečujejo z učenci, ki imajo zelo različne potrebe, vendar so načrtovanje in izvedbo pouka do sedaj pripravljali za povprečnega učenca. Upoštevanje raznolikosti učencev študentom predstavlja eno največjih težav tako pri načrtovanju pouka kot pri izvedbi. Za to je več razlogov: glede na stopnjo svojega profesionalnega razvoja so usmerjeni predvsem nase in manj na učence; učencev v razredu, kjer izvajajo nastope, ne poznajo; pri načrtovanju so usmerjeni na dejavnosti učencev in manj na učne cilje, do katerih vodijo različne poti; njihovo didaktično znanje in znanje učne vsebine je še pomanjkljivo; pedagoške spretnosti še niso rutinirane.

Ravnanje posameznega učitelja je namreč vodeno in utemeljeno na njegovem sistemu prepričanj, vrednot in principov. Učiteljeve kognicije so bistveni del učiteljeve profesionalnosti, niso pa edine. Pomembne so tudi pripravljenost, zavzetost za učenje in spreminjanje, rutinirane spretnosti ravnanja in celostnega razmišljanja v danem kontekstu ter sposobnost prepoznavanja in uspešnost razreševanja problemskih situacij na vse bolj kompleksni ravni (Valenčič Zuljan, 2001). V Sloveniji

je kar nekaj raziskav o profesionalnem razvoju učiteljev (Valenčič Zuljan, 2001; Kalin, 2001; Kalin in Šteh, 2007; Cencič, Polak in Devjak, 2005; Cvetek, 2003; Razdevšek Pučko, 2004; Javornik Krečič in Ivanuš Grmek, 2007). Večinoma izhajajo iz faznih modelov poklicnega razvoja učiteljev, ki prikazujejo zaporedne faze poklicnega razvoja od učitelja novinca do eksperta. Učitelj napreduje v načinu zaznavanja in presojanja situacije, v stopnji zavestnosti svojih odločitev in predelanosti lastnih izkušenj ter v zmožnosti predvidevanja dogajanja v razredu in v načinu vodenja razreda (Valenčič Zuljan, 2001). Nas zanima predvsem prva faza, v kateri je študent bodoči učitelj, in kako mu pomagati, da bo lažje dosegel naslednje faze. To fazo sta Vonk in Schras (1996, v Cencič idr., 2005) poimenovala obdobje idealnih predstav. Nanjo pomembno vplivajo študijski program, visokošolski učitelji in predvsem praktične izkušnje. Valenčič Zuljanova (2001) je poudarila pomen načrtne predelave študentovega lastnega pojmovanja učenja, pouka, znanja, učiteljeve in učenčeve vloge ter razumevanja dejavnikov, ki pospešujejo ali ovirajo njegov poklicni razvoj. Vendar učitelj začetnik ne glede na svoje pojmovanje pouka deluje na osnovi poenostavljenega modela (Valenčič Zuljan, 2001). Menimo, da ustrezna pojmovanja učitelju začetniku omogočajo, da hitreje preide na naslednjo fazo, zato smo bili pri spremljanju učinkov drugačne zasnove nastopov in hospitacij pozorni tudi na pojmovanja in stališča študentov, med drugim tudi do inkluzije.

Ker je usmerjenost na napredek učencev ena od značilnosti višjih faz učiteljevega profesionalnega razvoja, menimo, da posamezen študent še ne more v zadostni meri upoštevati značilnosti vseh učencev določenega oddelka. Zato smo organizacijo nastopov zgradili na timskem delu študentov. Zmožnost timskega dela je tudi ena od kompetenc, ki jih morajo študenti usvojiti v času študija. Polakova (2007) navaja ugotovitve raziskav, da so učitelji, ki si med seboj pomagajo in se medsebojno podpirajo, pri pedagoškem delu bolj uspešni in bolj zadovoljni. Podpora se ne kaže le v konkretnem sodelovanju in neposredni pomoči pri pedagoškem delu, temveč tudi pri izmenjavi izkušenj, idej in občutkov ob problemih ali uspehih ter pri sproščeni izmenjavi strokovne ali osebne pomoči.

## **Nov model nastopov pri didaktiki družboslovja**

Po novem modelu smo nastope prvič izvedli v prvi polovici zimskega semestra študijskega leta 2010/11 na štirih osnovnih šolah. Nastopi so potekali 7 tednov po 4 ure enkrat tedensko. Na vsaki šoli je bila skupina 15 študentov razdeljena v 3 podskupine s po 5 študentov; vsaka je imela nastope v 1 oddelku. Študentom smo prek e-učilnice predstavili cilje in potek nastopov, njihove obveznosti, cilje tematskih sklopov, ki jih bodo poučevali, ter navodila za prvi dan na šoli.

Vsak študent je bil pozoren na 4–6 učencev. Skozi celoten proces je spoznaval izbrane učence in jim postopno vse bolj prilagajal pouk. Najprej so študenti opa-

zovali učence pri uri z njihovo učiteljico. Učencem so se predstavili. Prvo uro, ki so jo vodili, so z različnimi metodami preverili predznanje vsakega učenca; obvezen je bil pogovor z opazovanimi učenci. Izhajali so iz učnih ciljev tematskega sklopa. Na osnovi predznanja so najprej načrtovali celoten tematski sklop in nato naslednjo učno enoto. Sledili sta dve blok uri s poudarkom na pridobivanju novega znanja ter s sprotnim preverjanjem napredovanja učencev in ugotavljanjem njihovih posebnosti. Po vsaki učni enoti so študenti izmenjali spoznanja o učencih in njihovem znanju, razmislili, s katerimi učnimi pristopi bi lahko posamezen učenec bolj napredoval, in zamislili poskusili vgraditi v pripravo naslednje učne enote. Sledila je učna enota utrjevanja in preverjanja znanja. V zadnji učni enoti na šoli so študenti znanje učencev preverili in ocenili ter tako spoznali učinek svojega poučevanja. Način dela je zahteval veliko sodelovanja med študenti in večina skupin je prerasla v tim. Učiteljice mentorice na šoli so imele v vseh fazah dejavnosti študentov pomembnejšo in aktivnejšo vlogo kot pri klasičnih nastopih. Zadnje srečanje s študenti je potekalo na fakulteti, kjer smo ugotavljali napredek študentov, ovrednotili vse faze tako izvedenih nastopov in ugotavljali učinke z vidika zastavljenih ciljev.

Študenti so se po prvem srečanju dogovorili, na kakšen način bodo spremljali učence in vodili zapiske svojih opažanj. Vsaka skupina študentov je v spletno učilnico pripela preglednico za opazovanje učencev oz. opisala način opazovanja. Študenti so opazovali: kaj vidijo, da posamezen učenec dela, ali je miselno prisoten, kako to vidijo, koliko časa učenec učinkovito dela, ali je motiviran za delo, zapisovali so si dobra vprašanja, komentarje učencev ...

Za večjo usmerjenost v spremljanje in upoštevanje učencev pri načrtovanju pouka smo študentom pripravili preglednico (preglednica 1). Vanjo so po vsaki učni enoti za vsakega učenca zapisali ugotovitve in predloge za prihodnjo učno uro.

Študent/ka:		Učenec/ka:
Datum:	Kako je sodeloval/a	
	Uspešnost realiziranih predlogov	
	Predlogi za prihodnjo učno uro	

*Preglednica 1:* Sprotno spremljanje učencev; predlogi za individualizacijo

Ob koncu tematskega sklopa so študenti ocenili učenčev napredek glede na začetno preverjanje znanja ter ovrednotili doseganje učnih ciljev pri končnem preverjanju (ocenjevanju) znanja. Svoje ugotovitve so zapisali v dano preglednico (preglednica 2).

Študent/ka:	Učenec/ka:		
Ocenite napredek učenca od prvega do končnega preverjanja znanja (kaj se je naučil, kaj zna bolje narediti).			
Učni cilji:	realiziran		
	celotno	delno	ni

*Preglednica 2:* Napredek učenca in končni dosežki

Preglednici in navodila so študenti dobili v spletni učilnici in ju izpolnjeni tja tudi oddali. Zamisel, da bi se skupine druga od druge tudi učile, se v prvi izvedbi še ni uresničila, ker svojih izdelkov niso sproti objavljali.

## **Evalvacija novega modela nastopov**

Eden od vidikov vrednotenja novega modela hospitacij in nastopov je bil osredinjenost študentov na učenca v celotnem procesu nastopov in hospitacij. Postavili smo si naslednja raziskovalna vprašanja:

- Ali bodo študenti med nastopi spremenili svoja stališča do inkluzije pri družboslovju?
- V kolikšni meri se bodo študenti osredotočali na učenca in prilagodili pouk konkretnim učencem (diferencirali, individualizirali, ustrezno vključevali učence s posebnimi potrebami ...)?
- Kaj bodo študenti menili o spremljanju posameznih učencev pri nastopih?
- Kaj bodo učitelji mentorji menili o novem modelu nastopov in njegovem vplivu na učence?

Osnovna raziskovalna metoda je deskriptivna in kavzalno neeksperimentalna metoda empiričnega pedagoškega raziskovanja. Podatke smo zbrali z opazovanjem študentov (anekdotski zapisi), intervjuvanjem učiteljic mentoric, anketnima vprašalnikoma za študente in učiteljice mentorice ter z analiziranjem izdelkov študentov. Anketna vprašalnika sta vsebovala vprašanja odprtega tipa in petstopenjsko ocenjevalno lestvico stališč. Anketiranci so s pomočjo petstopenjskih Likertovih lestvic izražali stopnjo strinjanja s sklopi trditev, ki merijo posamezne elemente glede individualizacije in diferenciacije pri pouku družboslovja. Vrednost 1 pomeni, da se anketiranci s trditvijo nikakor ne strinjajo, medtem ko vrednost 5 pomeni zelo močno stopnjo strinjanja s trditvijo.

Za analizo smo uporabili kvalitativne in kvantitativne tehnike. Kvalitativna obdelava podatkov je zajemala urejanje gradiva, pripisovanje pojmov in kategorij, izbor in definiranje relevantnih pojmov, vzpostavljanje odnosov med kategorijami in oblikovanje zaključkov. Pri kvantitativni analizi ocenjevalne lestvice stališč, opravljeni s SPSS-programom, smo uporabili deskriptivno statistiko (aritmetično sredino, standardni odklon) in t-test za odvisne vzorce.

Nastope pri didaktiki družboslovja smo po novem modelu prvič izvajali od oktobra do novembra 2010 na 4 osnovnih šolah v Ljubljani. Sodelovali so 57 študentov 4. letnika Oddelka za razredni pouk, 24 učiteljic mentoric in dve vodji nastopov s Pedagoške fakultete v Ljubljani.

## **Rezultati in interpretacija**

Najprej bomo predstavili stališča študentov o različnih vidikih diferenciacije/individualizacije pouka s poudarkom na pouku družboslovja v prvih petih razredih. Primerjali bomo stališča študentov pred nastopi in po njih. Analiza izdelkov 10 študentov prikazuje, kako so si študenti predstavljali individualizacijo in pomoč učencem. Nato analiziramo prednosti in slabosti spremljanja učenja in napredka učencev, kot so jih videli študenti. Iz odgovorov študentov na odprto vprašanje, kaj so pridobili na nastopih, sklepamo na (ne)ozaveščanje pomena osredinjenosti pouka na učenca. Na koncu pa analiziramo primerjavo kakovosti nastopov po novem modelu s klasičnimi nastopi, kot so jih ocenile učiteljice mentorice.

### *Stališča študentov do individualizacije in diferenciacije pri pouku družboslovja*

Pri analizi smo upoštevali mnenja 53 študentov, ki so svoja stališča izrazili pred nastopi in po njih. Študenti so imeli na voljo 12 trditev, s katerimi so izrazili stopnjo strinjanja po petstopenjski lestvici (5 – povsem se strinjam ..., 1 – nikakor se ne strinjam).

Trditve	pred po	N	M	SD
Pouk družboslovja je v glavnem prilagojen povprečnim učencem.	1 2	53	3,42 3,47	0,969 1,250
Individualne značilnosti in potrebe učencev se upoštevajo predvsem pri utrjevanju in urjenju znanja.	1 2	53	3,09 3,28	1,305 1,133
Specifične potrebe in značilnosti učencev manj vplivajo na pouk družboslovja kot na pouk slovenščine in matematike.	1 2	53	3,25 3,04	1,254 1,414
Študenti ne moremo diferencirati/individualizirati pouka, ker učencev ne poznamo dovolj.	1 2	53	3,55 3,79	1,170 1,321
Pri zgodovinskih temah je poznavanje socialnega okolja posameznih učencev manj pomembno.	1 2	53	2,53 2,53	0,823 1,103
Študenti ne moremo obravnavati tem, kot so npr. brezposelnost, ločitev, nasilje, odvisnosti ipd., ker učencev ne poznamo dovolj.	1 2	53	2,79 2,55	1,291 1,234
Upoštevanje socialnega in kulturnega porekla učencev je pri nekaterih temah, npr. geografskih, manj pomembno.	1 2	53	2,26 2,25	0,858 1,017
Pri frontalni obliki poučevanja ni potrebno prilagajati pouka učencem s posebnimi potrebami.	1 2	53	1,51 1,47	0,724 0,723
Za učence s posebnimi potrebami je najprimernejša individualna oblika dela.	1 2	53	2,91 3,02	1,131 1,135
Preverjanje in ocenjevanje znanja je potrebno vedno prilagoditi učencem s posebnimi potrebami.	1 2	53	3,66 4,23	1,126 0,974
Študenti imamo dovolj znanja za diferenciacijo in individualizacijo pouka.	1 2	53	2,91 2,75	0,904 1,125
Z opazovanjem posameznih učencev 5–7 ur pri pouku družbe pridobim dovolj podatkov o zmožnostih in posebnostih posameznega učenca z vidika tega predmeta.	1 2	53	2,83 2,40	0,995 1,230

*Preglednica 3:* Stališča študentov do individualizacije in diferenciacije pri pouku družboslovja

Študenti so se najbolj strinjali s trditvijo, da je preverjanje in ocenjevanje znanja vedno potrebno prilagoditi učencem s posebnimi potrebami, in po nastopih je bilo strinjanje s to trditvijo toliko večje, da se je razlika pokazala tudi statistično pomembna ( $t(52) = -2,90, p = 0,005$ ). Druga trditev, s katero so se najbolj strinjali, je, da študenti ne morejo diferencirati/individualizirati pouka, ker učencev ne poznajo dovolj, vendar je bila razpršenost rezultatov pri tej trditvi velika. Večina študentov se torej zaveda pomembnosti poznavanja učencev; če izhajamo iz novega modela nastopov, se zavedajo pomembnosti opazovanja učencev in osredinjanja pouka nanje. Najmanj pa so se študenti strinjali s trditvijo, da pri frontalni obliki ni potrebno prilagajati pouka učencem s posebnimi potrebami. Pri tej trditvi so bili tudi najbolj enotni, s čimer so pokazali zavedanje, da inkluzivno usmerjeno delo daje optimalne možnosti za razvoj vsem učencem pri vseh oblikah in metodah dela. Največja razpršenost rezultatov se je pokazala pri trditvi, da specifične potrebe in značilnosti učencev manj vplivajo na pouk družboslovja kot na pouk slovenščine in matematike. Morda na to razpršenost mnenj vpliva vsebinska zgradba predmetov. Pri slovenščini in matematiki so vsebine bolj povezane in soodvisne kot pri družboslovju. Tudi zunanja diferenciacija v osnovni šoli vključuje samo ta predmeta in tuji jezik, družboslovja pa ne. Vendar je za uspešno napredovanje učencev potrebna notranja diferenciacija pri prav vseh predmetih.

Zanimiva je visoka stopnja strinjanja s trditvijo, da je za učence s posebnimi potrebami najprimernejša individualna oblika. Verjetno študenti poznajo premalo učnih pristopov, s katerimi je mogoče pomagati učencem s posebnimi potrebami tudi pri drugih oblikah dela, zato so se odločili za individualno obliko kot najprimernejšo obliko pomoči. Lahko pa se tu odraža tudi negativno stališče do inkluzije, ki so ga posamezni študenti med samim procesom nastopov večkrat izrazili.

Stališča študentov, povezana s poučevanjem osnovnih treh tematskih področij družboslovja – zgodovine, geografije in sociologije, pa kažejo, da se študenti zavedajo pomena poznavanja socialno-kulturnega okolja, iz katerega prihajajo posamezni učenci. Menijo, da je to najbolj potrebno pri socioloških temah in najmanj pri zgodovinskih. Precej visoka stopnja strinjanja s trditvijo »Pouk družboslovja je v glavnem prilagojen povprečnim učencem« tudi po nastopih pa kaže, da bo potrebno nameniti veliko večji poudarek individualizaciji in diferenciaciji pouka družboslovja, in to tako na dodiplomskem študiju kot pri dodatnih usposabljanjih učiteljev.

Stališče, s katerim se pred nastopi bolj strinjajo kot po nastopih, je: »Z opazovanjem posameznih učencev 5–7 ur pri pouku družbe pridobim dovolj podatkov o zmožnostih in posebnostih posameznega učenca z vidika tega predmeta.« Študenti so že med samimi nastopi ugotovili, da je opazovanje učencev težko. Nekatere skupine si niso zadale dovolj jasnih ciljev, zato so morale v procesu nastopov spreme-

niti način opazovanja. Tudi časovno jim je bilo težko uskladiti poučevanje in opazovanje oz. individualno pomoč nekaterim učencem in opazovanje. V intervjujih so poudarili predvsem premajhno število ur, ki jim je bilo na voljo za opazovanje učencev.

Naslednje stališče, s katerim so se študenti bolj strinjali pred nastopi kot po njih, je: »Študenti imamo dovolj znanja za diferenciacijo in individualizacijo pouka.« Med samim procesom so se študenti soočili s teoretičnim nepoznavanjem individualizacije in diferenciacije; primanjkovalo jim je znanja o učencih s posebnimi potrebami; imeli so težave pri prepoznavanju primanjkljajev in niso vedeli, na kakšen način bi lahko učencem pomagali. Strinjanje s trditvijo, da ne morejo diferencirati/individualizirati pouka, ker učencev ne poznajo dovolj, je po nastopih še višje kot pred nastopi, kar potrjuje zgoraj omenjena stališča. Stališče ima sicer veliko razpršenost, kar kaže na mnenje nekaterih študentov, da so v tem času uspeli spoznati učence in jim pouk uspešno prilagoditi.

Dobljeni rezultati podpirajo naše stališče o pomenu tako organiziranih nastopov in o pomenu na učenca osredinjenega pouka. Kažejo pa tudi, da je potrebno študente na tovrstne nastope bolje pripraviti že v okviru predhodnih vaj in predavanj pri didaktiki družboslovja ter tudi pri drugih specialnih didaktikah. Nekateri študenti so svoja stališča pred nastopi in po njih spremenili, kar kažejo srednje vrednosti. Razlike razen pri eni trditvi sicer niso statistično pomembne, nakazujejo pa tendenco proti večjemu zavedanju pomembnosti individualizacije in diferenciacije pouka družboslovja.

### *Kako so si študenti predstavljali individualizacijo in pomoč učencem*

Študenti so predloge za prilagoditev pouka opazovanim učencem po vsaki učni uri zapisali v preglednico z naslovom *Sprotno spremljanje učencev, predlogi za individualizacijo (glej preglednico 1)*, ki je del končnega poročila skupine študentov.

Študenti so imeli že pri ugotavljanju znanja in učnih posebnosti učencev velike težave, še težje pa jim je bilo napisati predloge, kako opazovanemu učencu omogočiti, da bo dosegel še večji napredek. Pri teh nalogah so študenti potrebovali veliko spodbud in pogovorov, da so razumeli njihov pomen, in še več, da so jih sprejeli. Sprva so mnogi izražali nezadovoljstvo, ko pa smo jim pokazali, da sprejemamo njihova občutja, in jim pomagali, da so jih tudi sami razumeli, je delo steklo bolj sproščeno. Vse dejavnosti, ki so jih študenti izvajali pri nastopih, smo predstavili kot skupen proces novega učenja, ki ga doživljamo vsi, študenti, učitelji mentorji in vodje nastopov. Naslednja preglednica prikazuje, kako so si študenti predstavljali pomoč učencem in individualizacijo.

Predlogi 10 študentov, kako opazovanim učencem bolj prilagoditi pouk	Frekvenca
Ni predloga	44
Vprašanja višjega nivoja, kompleksnejše naloge	17
Individualno delo	16
Dodatno utrjevanje	10
Dodatna motivacija, spodbuda	9
Dodatne naloge	9
Delo v skupini	8
Usmerjanje pozornosti	7
Bolj razgibana ura	4
Umirjanje	6
Več praktičnega dela	6
Še enkrat razložiti	3
Krepiti samozavest	3
Organizirati več aktivnosti	3
Vključitev igre v pouk	3
Opazovanje?? Vključiti, ko kdaj dvigne roko	3
Manj nalog, lažje naloge	3
Pohvala kot spodbuda	2
Zaradi težav z branjem ustno preverjanje	2
Delo v paru	1
Navodilo: »Preden odgovoriš, premisli.«	1
Menjati pristop	1
Ne izpostavljati pred razredom	1

*Preglednica 4:* Predlogi desetih študentov za individualizacijo

Vseh zapisanih predlogov (analizirali smo izdelke 10 študentov) za prihodnjo učno uro je bilo 162 (za učence dveh oddelkov). Največ predlogov (66 %) je bilo na področju sprememb oblik in metod dela, prilagoditvi procesa učenja (individualno delo, delo v skupini, usmerjanje pozornosti ...). 16 % predlogov je bilo namenjenih sposobnejšim učencem (dodatne naloge, naloge višjega nivoja ...) in 10 % predlogov učencem, ki imajo težave na učnem področju (lažje naloge, dodatno utrjevanje ...). Študenti so se pri predlogih usmerjali tudi na področje osebnostnih značilnosti učencev – 6 % (krepiti samozavest, ne izpostavljati pred razredom ...).

Pri 27 % učencev študenti niso imeli predlogov za povečanje učinkovitosti pouka. Največkrat je bilo to pri povprečnih učencih ali učencih, pri katerih so predloge uvajali enkrat ali dvakrat in so bili pri tem uspešni, tako da po mnenju študentov nadaljnje ideje niso bile več potrebne.

Ugotovili smo, da so študenti razmišljali tako o uspešnejših učencih kot o tistih, ki so potrebovali dodatno pomoč in prilagoditve. Prilagoditve so bile zapisane precej splošno, s konkretizacijo in izvedbo zamisli pa so imeli študenti težave. S to dejavnostjo so bili študenti iz ure v uro bolj pozorni na učence in njihovo znanje. Sredi pouka tematskega sklopa pa so večinoma povsem dojeli, da je njihova glavna naloga, da učenci dosežejo zastavljene učne cilje, predvsem pa standarde znanja iz učnega načrta.

### *Spremljanje učenja in napredka učencev pri nastopih*

V anketi smo ob zaključku nastopov in hospitacij študente z odprtim vprašanjem vprašali, kaj menijo o spremljanju posameznih učencev pri nastopih. Zanimali so nas način spremljanja, opazovanje med poukom in njihove odločitve na podlagi opazovanja. Študenti so ocenjevali tako pozitivne kot negativne vidike ter podali predloge za spremljanje učencev. 41 študentov (71,9 %) se je do spremljanja posameznih učencev opredelilo pozitivno. 8 (14,1 %) jih ni navedlo nobene pomankljivosti ali predloga.

Kaj so o prednostih spremljanja učenja učencev zapisali študenti	Frekvenca
Spremljanje je pomembno, zanimivo.	15
Bolj pozoren si na posameznega učenca, njegove potrebe.	8
Vidiš napredek.	7
Sistematično spremljanje s preglednico, povzetki ob koncu ure.	3
Pomemben je pogovor ob koncu ure.	2
Izziv je spremljati in poučevati.	1
Omogoča primerjavo učinkovitosti posameznih dejavnosti.	1
Samostojnost pri izboru načina opazovanja.	1
Ocena lastnega napredka na osnovi opazovanja učencev.	1
Spremljanje petih učencev.	1
Nova izkušnja.	1
Skupaj	41

*Preglednica 5:* Prednosti, ki so jih navedli študenti o spremljanju napredka določenih učencev

Največ študentov (15) pomembnosti spremljanja učencev ni argumentiralo, 14 jih je kot prednost navedlo, da so tako pozorni na posameznega učenca in njegove potrebe, da vidijo njegov napredek. 7 študentov je pohvalilo posamezne načine spremljanja učencev, 1 študent je poudaril, da na osnovi spremljanja učencev spozna učinkovitost posameznih dejavnosti, 3 pa so to videli kot osebno korist – oceno lastnega napredka, novo izkušnjo in izziv.

Pomanjkljivosti opazovanja učencev med poukom in odločitve na osnovi ugotovitev je zapisalo 50 študentov. 7 jih ni napisalo ničesar, 14 pa je bilo takšnih, ki so pri tem vprašanju zapisali samo minuse in nobenega plusa. Kompleksnost naloge – opazovanje in upoštevanje sprotnih ugotovitev pri načrtovanju in izvajanju pouka je nekaterim študentom povzročala veliko težav. Težave, ki so jih navedli, smo grupirali in prikazali v preglednici 6.

Kaj so o slabostih spremljanja učenja učencev zapisali študenti	Frekvenca
Težko je bilo opazovati potek ure, občasno pomagati in se osredotočati na posamezne učence.	18
Način opazovanja je bil zahteven, ni bil dovolj jasen.	14
Potrebno je bilo opazovati preveč učencev.	14
Težko je definirati, ugotavljati znanje, oblikovati mnenje.	3
Opazovanje je bilo nesmiselno.	1
Skupaj	50

*Preglednica 6:* Težave, ki so jih navedli študenti pri spremljanju učencev

Študenti so tudi med nastopi delovali kot skupina in so si občasno pomagali. Opazovanje učencev jih je oviralo pri spremljanju ure. Še težje pa so spremljali »svoje« učence, kadar so vodili uro. To se je najbolj pokazalo v skupinah, kjer smo vztrajali pri 3-minutnem beleženju dejavnosti opazovanih učencev. Način sprotne opazovanja se je 14 študentom zdel zahteven oziroma so se jim navodila zdela premalo jasna. Menili so, da je 5–7 učencev preveč za opazovanje. Trije so imeli težave z ugotavljanjem znanja ali oblikovanjem mnenja o učencih, kar je bila naloga po vsaki učni uri.

Predloge za izboljšanje te dejavnosti je dalo 20 študentov. Polovica jih je predlagala opazovanje manjšega števila učencev; največkrat so predlagali 3, nekajkrat le 1, 2. Polovica je predlagala spremembe v načinu opazovanja učencev (npr. prvo opazovanje pri hospitaciji učiteljice, študenti naj dobijo izdelano shemo za opazovanje, znanje učencev preveriti naslednjo uro in ne ob koncu ure ...). En študent je

menil, da bi bilo bolje nuditi individualno pomoč učencem kot jih opazovati, eden pa, da bi bilo bolje dati poudarek na opazovanje nastopajočega.

Študenti so nam sporočili, da je spremljanje dejavnosti učencev med uro in ugotavljanje njihovega napredka potrebno bolje premisliti. Potrebujejo več pomoči in jasnejša navodila. Slaba tretjina jih še ni prepoznala pomena poglobljenega opazovanja učencev in ugotavljanja novega znanja vsako uro. Splošen občutek uspešnosti ure jim je zadostoval ali pa so težko sprejemali povratno informacijo o kakovosti pouka z vidika znanja učencev, ki je bilo pogosto slabše, kot so pričakovali. Kar pogosto so bili razočarani nad pridobljenim znanjem učencev.

### *Kaj so študenti pridobili pri nastopih didaktike družboslovja*

Na odprto vprašanje je odgovorilo vseh 57 študentov. Njihove odgovore smo razvrstili v naslednje skupine.

Kaj so študenti navedli kot najpomembnejšo pridobitev pri nastopih	Frekvenca
Izkušnja timskega dela	25
Izvedba celotnega tematskega sklopa	22
Občutek za posebnosti posameznega učenca	12
Nova izkušnja	12
Izkušnja preverjanja znanja	9
Didaktična znanja	9
Več samozavesti	2

### *Preglednica 7: Najpomembnejša pridobitev pri nastopih didaktike družboslovja*

Glede na odgovore študentov smo lahko z novim načinom izvedbe nastopov zadovoljni. Najpogosteje so navedli ravno posebnosti teh nastopov: izkušnjo timskega dela (25), izvedbo celotnega tematskega sklopa (22), osredotočenost na posamezne učence (12) in izkušnjo preverjanja znanja (9). Sledijo splošnejši odgovori: nova izkušnja (12) in didaktična znanja (9), o katerih lahko le domnevamo, da so povezani z drugačno organizacijo nastopov in hospitacij. Odgovora »več samozavesti« pa kažeta, da se 2 študenta zavedata vpliva vseh dejavnosti tudi na njihovo osebno rast.

### *Ocene mentoric o kakovosti letošnjih nastopov*

Ob koncu nastopov so tudi mentorice evalvirale nov model nastopov pri didaktiki družboslovja. Anketni vprašalnik je izpolnilo 22 učiteljic mentoric.

	Bolje pri prenovljenih nastopih	Bolje pri klasičnih nastopih	Enako dobro
Aktivnost učencev	11	1	10
Diferenciacija pouka	12	1	9
Individualizacija pouka	15	0	7
Učinkovitost pouka	15	1	6
Pristnost odnosa študentov do učencev	13	0	9
Splošna ocena nastopov	20	0	2

*Preglednica 8:* Primerjave kakovosti nekaterih vidikov pouka med prenovljenimi in klasičnimi nastopi, ki so jih naredile mentorice

Pri oceni aktivnosti učencev, diferenciaciji in individualizaciji pouka so mentorice – razen v dveh primerih – izbirale oceni »bolje« ali »enako dobro« v prid novemu modelu nastopov.

Kar 15 učiteljic je bolje ocenilo nov model z vidika individualizacije in učinkovitosti pouka. Na osnovi tega sklepamo, da je bil naš osnovni cilj spremembe nastopov, osredinjenost na učenca, v večini timov študentov dosežen.

Še več učiteljic mentoric (20) pa se je za nov pristop odločilo pri skupni oceni. Ta ocena vključuje tudi ocene drugih vidikov, ki jih v članku ne analiziramo, npr. tematski pristop, timsko delo, kakovost učnih priprav, učne metode, strategije vodenja pouka, fleksibilnost, odgovornost študentov ...

Učiteljice mentorice smo prosili, naj navedejo prednosti in pomanjkljivosti, ki jih po njihovem mnenju prinaša nov model nastopov. Med prednostmi novega modela za učence so zapisale: individualni pristop (7), večja pestrost dela, drugačen pristop (9), ves čas isti študenti, študenti in učenci se med seboj bolj povežejo, sproščeno vzdušje (5), blok ure (2), ugotavljanje predznanja otrok, preverjanje znanja (3), vsi učenci so neprestano zaposleni (5), ustno bolj aktivni (2), bolj motivirani (1), učenci dobijo sprotno povratno informacijo (1).

Učiteljice mentorice so zapisale veliko manj pomanjkljivosti kot prednosti. Med pomanjkljivostmi z vidika učencev so navedle: učenci so bili preveč zbegani, manj aktivni (2), ni bilo novih pristopov (1), učenci so izgubili rdečo nit pri nastopih 1-krat na teden (3), učenci bi morali študente prej spoznati (1).

## Zaključek

Študenti so pozitivno ocenili implementacijo novega modela nastopov pri didaktiki družboslovja; nov način jim predstavlja pridobivanje specialnih didaktičnih znanj, ki jih pri drugih nastopih niso deležni. Predvsem so izpostavili timski pristop pri nastopih in seznanitev z izpeljavo celotnega tematskega sklopa, s katerim so se srečali prvič.

V okviru tega prispevka nas je najbolj zanimalo mnenje študentov na področju spremljanja učenja in napredka učencev. Študenti 4. letnika so se pri nastopih osredinjali na posameznega učenca in pouk vsaj delno prilagajali konkretnim potrebam učencev. Večina študentov je spremljanje učencev opredelilo pozitivno in tudi kot nujno potrebno za kakovosten, na učenca osredinjen pouk. Študenti so pri načrtovanju in izvedbi nastopov poskušali upoštevati vse učence, še posebej učence s posebnimi potrebami, tudi nadarjene. Za vsakega učenca posebej so vsak teden razmišljali o najboljših načinih pouka. Menili so, da je ta zalogaj ob samih pripravah na pouk prevelik, zato so predlagali spremljanje manjšega števila učencev ali celo spremljanje samo 1 učenca. Z vidika kakovosti opazovanja je potrebno o tej ideji razmisliti, vendar bi bili študenti s tem prikrajšani za spoznavanje raznolikosti učencev in njihovih potreb. Bolj kot z opazovanjem učencev so imeli študenti težave s prepoznavanjem vrste težav in s pomanjkanjem znanja, kako učencem pomagati. Pri študiju bi morali spoznati več načinov učenja učencev z različnimi potrebami. Potrebovali bi nabor strategij ravnanja za posamezno vrsto prilagoditev.

Pri vseh trditvah, do katerih so se študenti opredeljevali pred nastopi in po njih, se kažejo tendence k spremembi stališč, povezanih z inkluzijo. Vendar se je statistično pomembna razlika pokazala samo pri trditvi, da je preverjanje in ocenjevanje znanja vedno potrebno prilagoditi učencem s posebnimi potrebami. Tega se študenti po nastopih še bolj zavedajo.

Menimo, da izstopanje le preverjanja in ocenjevanja kaže na to, da se študenti še ne zavedajo povsem pomena učnega procesa in pomena upoštevanja posebnosti učencev v celotnem učnem procesu. Morda pa lahko vzroke poiščemo tudi v tem, da so se študenti pri nastopih didaktike družboslovja prvič soočili z ocenjevanjem in so izkusili, kako težko je nekaterim učencem v omejenem času doseči učne cilje.

Študenti so po nastopih ugotovili, da je čas, namenjen nastopom pri didaktiki družboslovja, prekratek, da bi lahko z opazovanjem pridobili dovolj podatkov o zmožnostih in posebnostih posameznih učencev. Zavedamo se, da je študent – bodoči učitelj šele v prvi fazi profesionalnega razvoja in še ne more v zadostni meri upoštevati značilnosti vseh učencev, vendar sodeluje v timu, ki mu pri tem pomaga.

Izkušnjo timskega dela je skoraj polovica študentov izpostavilo kot najpomembnejšo pridobitev pri nastopih didaktike družboslovja. Večina timov je delovalo kakovostno v celotnem procesu, kar je bilo videti tako pri kakovosti načrtovanja pouka in izvedbi kot pri analizi. Medsebojna podpora študentov je bila velika v večini timov, kar je po našem mnenju vplivalo tudi na večjo kakovost učenja študentov. Dve študentki sta kot najpomembnejšo pridobitev teh nastopov izpostavili povečanje samozavesti.

Ugotavljamo, da so tudi učitelji mentorji pozitivno ocenili uvajanje novega modela nastopov pri didaktiki družboslovja in opazili veliko prednosti v primerjavi s prejšnjimi, klasično izvedenimi nastopi; to se je pokazalo tako pri splošni oceni nastopov kot pri ocenah, povezanih z individualizacijo in diferenciacijo pouka.

Vsi študenti so bili od prve do zadnje ure nastopov aktivni in odgovorni za izvedbo na učenca osredinjenega pouka. Dosegli smo večjo osredinjenost študentov na učence in pogostejše razmišljanje o pouku skozi učne cilje. Inkluziji pa bo potrebno nameniti večji poudarek skozi celoten študij. Novi model nastopov in hospitacij pri didaktiki družboslovja je pokazal vrsto prednosti pred klasično organizacijo nastopov, vendar pa smo ugotovili tudi nekaj pomanjkljivosti, ki jih bo potrebno odpraviti.

## LITERATURA

- Bizjak, I. (1999). Osebna in strokovna rast zaposlenih. *Vzgoja in izobraževanje*, 30 (2), 42–46.
- Cencič, M., Polak, A. in Devjak, T. (2005). Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje pedagoških delavcev in njihov profesionalni razvoj. *Sodobna pedagogika*, 56 (5), 100–113.
- Cvetek, S. (2003). Profesionalnost in profesionalizem v poučevanju in izobraževanju za poklic učitelja. *Sodobna pedagogika*, 54 (3), 78–96.
- Javornik Krečič, M. (2007). Učiteljev profesionalni razvoj in njegov pomen za pouk v osnovni šoli in gimnaziji. *Sodobna pedagogika*, 58 (1), 191–195.
- Javornik Krečič, M. in Ivanuš Grmek, M. (2007). Vpliv dodiplomskega izobraževanja učiteljev na njihova pojmovanja učenja in poučevanja. *Sodobna pedagogika*, 58 (1), 30–48.
- Kalin, J. (2002). Ravnatelj kot razrednik pred ogledalom novega profesionalizma. *Sodobna pedagogika*, 53 (1), 150–166.
- Kalin, J. in Šteh, B. (2007). Spreminjanje pojmovanja znanja, učiteljeve in učenčeve vloge v času študija – med vizijo in realnostjo. *Sodobna pedagogika*, 58 (1), 10–27.
- Kavkler, M. (2008). Opredelitev inkluzivne vzgoje in izobraževanja. V *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom* (str. 9–20). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

---

Polak, A. (2007). *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Modrijan.

Razdevšek Pučko, C. (2004). Kakšnega učitelja potrebuje (pričakuje) današnja (in jutrišnja) šola? *Sodobna pedagogika*, 55, posebna izdaja, 52–74.

Razdevšek Pučko, C. in Rugelj, J. (2006). Kompetence v izobraževanju učiteljev. V S. Tancig in D. Devjak (ur.). *Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov* (str. 30–44). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Valenčič Zuljan, M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 52 (2), 122–140.

Vršnik Perše, T. (ur.). (2010). *Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji*. Ljubljana: JRZ Pedagoški inštitut.

