

Dr. Milena Kerndl

Učiteljeva literarnodidaktična kompetenca in notranja učna diferenciacija pri pouku književnosti

Izvirni znanstveni članek

UDK: 37.091.3:82

POVZETEK

Prispevek predstavlja ugotovitve pedagoškega eksperimenta, ki je bil izveden kot drugi del raziskave Diferenciacija in individualizacija pri pouku književnosti v tretjem triletju osnovne šole. V raziskavi smo v prvi fazi s kvantitativnimi metodami pedagoškega raziskovanja na vzorcu 274 učiteljev slovenščine in 667 njihovih učencev ugotavljali stanje na področju izvajanja načela notranje učne diferenciacije in individualizacije pri pouku književnosti v manjših (heterogenih) učnih skupinah tretjega triletja. Izkazalo se je, da gre pri večini učiteljev za osnovno nerazumevanje izhodišča diferenciacije in individualizacije, za slabo poznavanje recepcijske zmožnosti učencev in za nepoznavanje horizonta pričakovanj učencev. Ker tega znanja tudi kurikulum za usposabljanje učiteljev ne predvideva, smo se v drugi fazi raziskave odločili za pedagoški eksperiment, v katerem smo pri 30 učiteljih eksperimentalno razvijali novo literarnodidaktično kompetenco zaznavanja/spoznavanja horizonta pričakovanj učencev in z njo povezano kompetenco razvijanja literarnorecepcijske metakognicije učencev. V raziskavi je sodelovalo tudi 30 heterogenih učnih skupin učencev. Podatke smo zbirali z opazovanjem pouka (pred izobraževanjem učiteljev in po njem), analizirali priprave na pouk (pred izobraževanjem in po njem) in učitelji so evalvirali izobraževanje. Temeljna ugotovitev je, da je pri učiteljih treba razviti kompetenco oziroma jih ustrezno usposobiti, v nasprotnem primeru tudi dodatno gradivo, ki se jim ponudi za pomoč pri izvajanju pouka (v našem primeru didaktični opomnik), ne vpliva na spremembo pouka z vidika načela notranje diferenciacije in individualizacije oziroma le strokovno osmišljeno in vodeno delo z učitelji lahko vpliva na spremembe pri pouku.

Ključne besede: pouk književnosti, tretje triletje osnovne šole, diferenciacija/individualizacija, učiteljeva literarnodidaktična kompetenca zaznavanja/spoznavanja horizonta pričakovanj učencev in razvijanja literarnorecepcijske metakognicije

Teacher's Literary Didactic Competence and Internal Differentiation in the Literature Classroom

ABSTRACT

The article presents a pedagogical experiment and its findings. It was carried out as the second part of the research *Differentiation and Individualisation in the Literature Classroom in the Third Cycle of Basic School*. In the first phase of the research we used quantitative methods, which involved 274 Slovene language teachers and 667 students in order to find out how teachers implemented differentiation and individualisation principles in the literature classroom in smaller (mixed-ability) groups in the third cycle. It turned out that most teachers did not understand the basic principles of differentiation and individualisation and had poor awareness of both students' reception ability as well as of their horizon of expectations. Due to the fact that the pedagogic syllabus for teacher training does not involve the above mentioned field, the second phase of the research concentrated on the pedagogical experiment, where 30 teachers developed a new literary-didactic competence which later enabled them to perceive/recognize the students' horizon of expectations related to the students' literary reception metacognition development. Data were gathered by observation in the classroom, lesson plan analysis, and teachers' self-evaluation. The basic findings show that teachers should develop this competence and need further training. Without training even additional material (didactic manual) would not yield the desired influence on instruction regarding differentiation and individualisation. In other words, only expert and guided in-service teacher training can lead to modern and learner centred instruction.

Key words: literature instruction, third cycle of basic school, differentiation/individualisation, teacher's literary didactic perception competence which enables teachers to recognize the students' horizon of expectations and their development of literature reception metacognition

Uvod

Kakovosten pouk književnosti predstavlja bistven dejavnik optimalnega recepcijskega razvoja vsakega učenca. Če želi učitelj posameznemu učencu tak razvoj omogočiti, mora upoštevati razlike v kognitivnem razvoju, recepcijski zmožnosti, horizontu pričakovanj, nadarjenosti, primanjkljajih, interesih – to pa pomeni, da ne more poučevati vseh učencev na enak način. Ob enakem pristopu bi bili učenci s primanjkljaji preobremenjeni, nadarjeni učenci pa bi se dolgočasili.

Učencem iste starosti, ki so med seboj različni, mora sodobna šola nuditi enake možnosti za razvoj. Z upoštevanjem načela učne diferenciacije in individualizacije je mogoče upoštevati enake možnosti za razvoj in različnost učencev.

Vsi učenci v izobraževalnem procesu se med seboj razlikujejo. Zakon o osnovni šoli učiteljem nalaga, da posebno skrb posvečajo učencem s posebnimi potrebami, učencem z učnimi težavami in nadarjenim učencem. Za te učence se posebej omenja načelo diferenciacije in individualizacije. V šolski praksi pa večina učencev ne sodi v imenovane skupine, vendar se med seboj zelo razlikujejo, npr. v stilu zaznavanja, stilu spoznavanja ali učnem stilu. Na pouk slovenščine še posebej vplivajo razlike v jezikovnem razvoju in bralnem razvoju, v motivaciji za branje, v literarnoreceptijskem razvoju in v horizontu pričakovanj. Horizont pričakovanj je odvisen od učenčevega predstavnostnega sveta, njegove medbesedilne in zunajbesedilne izkušnosti, socialnih, edukacijskih in kulturnih vzorcev (Grosman 1996). Vsako literarno besedilo ima neke nedoločenosti, ki utelešajo elementarne komunikacijske pogoje oziroma omogočajo udeležnost bralca pri uresničitvi intencije besedila (Iser 2001) – prav te nedoločenosti ali prazne prostore bralec polni s sestavinami svojega horizonta pričakovanj.

Posebno pozornost naj bi učitelj posvečal razlikam med učenci v »območju bližnjega razvoja« (Vigotski 1983). Receptijski razvoj se ne dogaja samodejno, nanj je mogoče vplivati, najuspešneje prav v območju bližnjega receptijskega razvoja, in sicer, kot navaja Kordigel Aberšek (2011), s pomočjo učiteljeve mediacije med bralčevim spontanim besedilnim pomenom, sestavljenim iz prvih besedilnih signalov v dosegu aktualne stopnje receptijskega razvoja, in razvitejšim besedilnim pomenom, sestavljenim iz prvih besedilnih signalov in tistih, na katere učitelj s posebnim naborom metod osredotoča bralčevo pozornost v fazi interpretacije literarnega besedila. Do napredka pri razvijanju posameznih delov receptijske zmožnosti pride samo tako, če je literarnoreceptijska mediacija načrtovana, če učitelj dokaj natanko pozna receptijsko zmožnost in horizonte pričakovanj svojih učencev, če načrtuje tako, da bo razvitejši pomen le stopnjo nad aktualno literarnoreceptijsko zmožnostjo in če uporabi na učenca osredinjeno literarnodidaktično metodo.

Predstavljene razlike upravičeno kažejo na nujnost upoštevanja načela diferenciacije in individualizacije pri pouku književnosti in organizacijo pouka, ki bo osredinjen na učenca, s čimer je mišljen njegov horizont pričakovanja. Po Jaussu (1978) bralec/učenec razume književno besedilo samo do tiste mere, do koder je njegov horizont pričakovanja sposoben sprejeti signale oziroma podatke za recepcijo, ki jih posreduje besedilo. **Upoštevanje horizonta pričakovanj in receptijske zmožnosti učenca je tako izhodišče diferenciacije in individualizacije pri pouku književnosti.**

Kakšno je stanje glede izvajanja tega načela pri pouku književnosti v heterogenih učnih skupinah, smo ugotavljali v okviru raziskave Diferenciacija in individualizacija pri pouku književnosti v tretjem triletnju osnovne šole

(Kerndl 2013). Temeljne ugotovitve raziskave so, da učitelji *slabo poznajo recepcijske zmožnosti svojih učencev, še slabše horizonte pričakovanj, da se ne čutijo kompetentni za zaznavanje/prepoznavanje horizontov pričakovanj in da menijo, da niso dovolj usposobljeni za kakovostno izvajanje diferenciranega in individualiziranega pri pouku književnosti*. Enega od razlogov za takšno stanje lahko najdemo v učiteljevih književnodidaktičnih kompetencah, ki si jih pridobi v dodiplomskem izobraževanju. Krakar Vogel (2004) predstavlja tri razsežnosti učiteljeve usposobljenosti: literarnostrokovno, splošno pedagoško in književnodidaktično. Med njimi ni opisane kompetence zaznavanja/spoznavanja razlik v literarnorecepcijski zmožnosti učencev in horizontih pričakovanj, na osnovi katerih lahko učitelj načrtuje na učenca osredinjen pouk književnosti (cilje v njegovem bližnjem območju recepcijskega razvoja). Ker teorija te kompetence ne predvideva, je kurikul za izobraževanje učiteljev književnosti ne vsebuje.

V pedagoškem eksperimentu, ki ga predstavljamo, smo glede na ugotovitve iz prvega dela raziskave pri 30 učiteljih razvijali *kompetenco zaznavanja/spoznavanja horizontov pričakovanj* in v njenem okviru *kompetenco razvijanja literarnorecepcijske metakognicije*, saj je s prvo tesno povezana. Učenci z razvito literarnorecepcijsko metakognicijo lahko razumejo, kaj se dogaja v njihovem procesu konstituiranja besedilnega pomena, kaj nanj vpliva in kaj lahko storijo, da bi razumeli več in bolje ter da bi raje brali.

Predstavitev pedagoškega eksperimenta

Cilj

Cilj eksperimenta je bil ugotoviti, ali lahko pri učiteljih slovenščine razvijemo kompetenco zaznavanja/spoznavanja horizontov pričakovanj učencev z obliko neformalnega izobraževanja, in dokazati, da je učiteljevo poznavanje horizontov pričakovanj in strategij za ugotavljanje/spoznavanje horizontov pričakovanj nujno za izvajanje načela diferenciacije in individualizacije pouka književnosti.

Vzorec

Ker se nam je v prvi fazi raziskave izkazalo, da se učitelji **ne čutijo kompetentni za zaznavanje/spoznavanje horizontov pričakovanj** pri učencih, smo za pedagoški eksperiment iz širokega vzorca 274 učiteljev slovenščine izbrali **30 učiteljev, pri katerih smo eksperimentalno razvijali novo literarnodidaktično kompetenco**. Udeleženci so se za sodelovanje odločili prostovoljno, ko smo jim predstavili cilj raziskave, potek raziskave in njihovo vlogo v njej. V raziskavi je sodelovalo tudi 30 heterogenih učnih skupin učencev, ki so jih izbrali učitelji sami, in sicer: 12 oddelkov sedmih razredov, 10 heterogenih učnih skupin osmih razredov in 8 heterogenih učnih skupin devetih razredov.

Metodologija

Podatke smo zbirali na več načinov: opazovali smo pouk (pred izobraževanjem in po njem), analizirali priprave na pouk književnosti (pred izobraževanjem in po njem) in učitelji so (samo)evalvirali izobraževanje.

Vstopno in izstopno kompetenco zaznavanja/spoznavanja horizontov pričakovanj smo opazovali na naslednji način:

- a) Spremljali smo pouk književnosti sodelujočih učiteljev in ga evalvirali po vnaprej oblikovanih kriterijih – za opazovanje pouka smo uporabili način načrtnega, sistematičnega, strukturiranega opazovanja, za kar smo razvili poseben obrazec. Opazovalna shema predstavlja zaprt sistem vnaprej danih opazovalnih kategorij: v kateri fazi učne ure se je upoštevalo načelo diferenciacije/individualizacije, za katere učence je bil pouk diferenciran/individualiziran, glede na kaj so učitelji izvajali diferenciacijo/individualizacijo pouka, kaj so učitelji diferencirali/individualizirali v fazi obravnave književnega pouka, katere aktivne metode so uporabili.
- b) Analizirali smo priprave učiteljev na pouk književnosti – za analizo sprotih priprav na pouk književnosti z vidika notranje učne diferenciacije in individualizacije smo pripravili obrazec z vnaprej danimi kategorijami. Zanimalo nas je, ali je iz priprav razvidno, v kateri fazi učne ure so učitelji načrtovali diferenciacijo/individualizacijo pouka književnosti, za katere učence in na podlagi česa so načrtovali diferenciacijo/individualizacijo, ali so in na kateri način so načrtovali diferencirano/individualizirano fazo obravnave književnega besedila ter ali učitelji načrtujejo uporabo aktivnih metod za podporo diferenciaciji/individualizaciji pouka književnosti.

Med prvim in drugim opazovanjem pouka smo izvedli **izobraževanje za učitelje**. Potekalo je v dveh skupinah, in sicer v prvi (eksperimentalni) skupini klasično, to je s predavanji in delavnicami, v drugi skupini (e-skupini) pa je bilo izobraževanje vsebinsko enako, a je potekalo v e-obliki.

Izobraževanje je obsegalo *tri* tematske sklope (znanja o recepcijski estetiki, strategije za spoznavanje/prepoznavanje horizontov pričakovanj učencev in razvijanje literarnorecepcijske metakognicije učencev, možnosti diferenciacije in individualizacije pouka književnosti, metode za podporo diferenciaciji in individualizaciji, načrtovanje pouka s pomočjo didaktičnega opomnika). Učitelji eksperimentalne skupine so po vsakem izobraževanju z elementi akcijskega raziskovanja preizkušali nova znanja, ki so jih pridobili, v eksperimentalnih razredih in na naslednjem srečanju pa poročali o izkušnjah. Učitelji v e-skupini so gradivo študirali sami.

Po končanem izobraževanju smo opazovali **izstopno kompetenco zaznavanja/spoznavanja horizontov pričakovanj** učencev tako, da smo ugotavljali, kako nova literarnodidaktična kompetenca vpliva na načrtovanje in izvajanje diferenciranega/individualiziranega pouka književnosti:

- učitelji so ponovno načrtovali pouk književnosti, tudi s pomočjo didaktičnega opomnika,
- opravili smo drugo opazovanje pouka in ugotavljali razlike s prvim.

Učinek izobraževanja smo opazovali tudi s strani učiteljev. Učitelji so s pomočjo (samo)evalvacijskega vprašalnika *evalvirali izobraževanje* in izkušnje raziskave ter tako širili polje zavedanja lastnega razmišljanja o pomenu poznavanja horizontov pričakovanj za upoštevanje načela diferenciacije in individualizacije pri pouku književnosti.

Na ta način zbrani podatki so nam omogočili, da smo lahko:

- ugotavljali razlike v učnem procesu med obema skupinama učiteljev,
- ugotavljali vpliv nove literarnodidaktične kompetence in dodatnega izobraževanja na pouk književnosti,
- ugotavljali koristnost didaktičnega opomnika za načrtovanje in izvedbo diferenciacije oz. individualizacije pri pouku književnosti,
- primerjali priprave obeh skupin učiteljev pred izobraževanjem in po njem,
- primerjali uspešnost klasičnega izobraževanja (predavanja, delo v delavnicah, raziskovanje lastne prakse) in e-izobraževanja.

Rezultati pedagoškega eksperimenta in interpretacija

V kateri fazi učne ure se je upoštevalo načelo diferenciacije/individualizacije?

Eksperimentalna skupina

Pri prvem opazovanju pouka je največ učiteljev (66,6 %) diferenciralo naloge za poglobljanje doživetja oz. poustvarjanje, obravnavo besedila s pomočjo učnih listov je diferenciralo 39,6 % učiteljev, domače naloge 33,3 %. V enem primeru smo videli diferencirano motivacijo, pri štirih učiteljih pouk ni bil diferenciran oz. individualiziran.

Pri drugem opazovanju (po izobraževanju učiteljev) je slika pri pouku književnosti z vidika notranje učne diferenciacije precej drugačna. Načelo diferenciacije in individualizacije v fazi motivacije je upoštevalo 59,4 % učiteljev, poglobljanje doživetja je diferenciralo 92,4 % učiteljev, različne domače naloge je dalo 72,6 % učiteljev, obravnavo besedila so diferencirali/individualizirali vsi učitelji v skupini.

Načelo diferenciacije in individualizacije so po izobraževanju torej upoštevali vsi učitelji v eksperimentalni skupini, nekateri samo v eni fazi učne ure, drugi v dveh ali več.

Kontrolna e-skupina

Pri prvem opazovanju pouka književnosti je največ učiteljev (52,8 %) diferenciralo poglobljanje doživetja (poustvarjanje), obravnavo besedila s pomočjo diferenciranih učnih listov je izvedlo 33,3 % učiteljev, navodila za diferencirano domačo nalogo je dalo 13,2 % učiteljev, v enem primeru (6,6 %) smo videli diferencirano preverjanje obravnavane snovi. Diferenciacije v fazi motivacije ni bilo. 39,6 % učiteljev pri pouku ni upoštevalo načela diferenciacije in individualizacije. Pri

drugem opazovanju (po izobraževanju učiteljev) se stanje spremeni, in sicer: že v fazi motivacije je diferenciacijo uporabilo 33,3 % učiteljev, obravnavo književnega besedila je diferenciralo 85,8 % učiteljev, poglobljanje doživetja 72,6 %. Tudi pri domačih nalogah so diferenciacijo oziroma individualizacijo uporabili večkrat (46,2 % učiteljev) kot pri prvem opazovanju.

Za katere učence je bil pouk diferenciran?

Eksperimentalna skupina

Pri prvem opazovanju pouka je največ učiteljev (79,2 %) diferenciralo/individualiziralo pouk za učence s posebnimi potrebami, 26,4 % učiteljev je izvajalo diferenciacijo/individualizacijo pouka za nadarjene učence, trije učitelji (19,8 %) so diferencirali pouk tudi za druge učence, ki niso nadarjeni ali učenci s posebnimi potrebami.

Po izobraževanju so učitelji pozornost z učencev s posebnimi potrebami preusmerili tudi na druge učence. 72,6 % učiteljev je diferenciralo/individualiziralo pouk tudi za učence, ki niso sodili v prvi dve skupini. Več učiteljev je diferenciralo pouk za nadarjene (59,4 %), najbolj pa se je povečalo število učiteljev, ki so prilagodili pouk tudi učencem, ki niso sodili med učence s posebnimi potrebami ali nadarjene (79,2 %). Pri drugi hospitaciji so pouk diferencirali za učence s posebnimi potrebami tudi tisti učitelji, ki ga pri prvem opazovanju niso.

Kontrolna e-skupina

Tudi v tej skupini je pri prvem opazovanju prevladovala diferenciacija in individualizacija za učence s posebnimi potrebami, izvajalo jo je 52,8 % učiteljev. Za nadarjene učence je pouk prilagajalo 19,8 % učiteljev, za druge, ki niso bili v omenjenih skupinah, 13,2 % učiteljev. Šest učiteljev (39,6 %) ni upoštevalo načela diferenciacije in individualizacije pouka.

Izobraževanje je prineslo spremembe, zato je stanje pri drugem opazovanju pouka drugačno. Največja sprememba je opazna pri diferenciaciji pouka za nadarjene učence, ki so jim učitelji namenili mnogo več pozornosti – 72,6 % učiteljev jim je prilagodilo pouk, prav tako so v večjem številu (46,2 %) razmišljali o učencih, ki niso učenci s posebnimi potrebami ali nadarjeni. Tem učencem je prilagodilo pouk 46,2 % učiteljev. Vsi učitelji v tej skupini so tudi diferencirali/individualizirali pouk za učence s posebnimi potrebami in za nadarjene, nekateri pa za vse.

Prvo opazovanje pouka je potrdilo, da učitelji načelo diferenciacije in individualizacije pri pouku književnosti najpogosteje uporabljajo v fazi poglobljanja doživetja (pri poustvarjanju lahko učenci izbirajo npr. med različnimi naslovi, zvrstmi, dejavnostmi), pouk pa največkrat prilagajajo učencem s posebnimi potrebami, redko nadarjenim, še redkeje tistim, ki ne sodijo v omenjeni skupini.

Glede na kaj so učitelji izvajali diferenciacijo/individualizacijo?

Eksperimentalna skupina

Pri prvem opazovanju pouka književnosti so učitelji izvajali diferenciacijo/individualizacijo največkrat glede na ocene oziroma glede na kognitivne zmožnosti učencev (»boljši« oz. »slabši« učenci). In ker večina učiteljev (72,6 %)

ni preverjala horizontov pričakovanj svojih učencev oz. recepcijskih zmožnosti, so diferenciacijo/individualizacijo izvajali »po občutku«.

Pri drugem opazovanju smo ugotovili, da je dodatno izobraževanje učiteljev, na katerem so med drugim spoznali, kaj pravzaprav pomeni horizont pričakovanj in kakšno vlogo ima pri bralčevem razumevanju literarnega besedila, pa tudi strategije za zaznavanje/spoznavanje horizontov pričakovanj učencev in njihove recepcijske zmožnosti, doprineslo k največji spremembi: **učitelji pouka književnosti niso diferencirali oziroma individualizirali več »po občutku«, temveč glede na horizonte pričakovanj učencev oziroma njihove recepcijske zmožnosti.**

Kontrolna e-skupina

Pri prvem opazovanju pouka je devet učiteljev (59,4 %) diferenciralo pouk glede na to, ali so učenci »boljši« ali »slabši« oziroma glede na njihove kognitivne zmožnosti. Velja povedati enako kot za prvo skupino: ker učitelji niso preverjali horizontov pričakovanj oziroma recepcijskih zmožnosti, so pouk diferencirali, kot tudi sami pravijo, »po občutku«. Po izobraževanju se je stanje spremenilo: glede na horizonte pričakovanj oz. recepcijske zmožnosti je pouk diferenciralo 66,6 % učiteljev, po »starem« je diferenciacijo opravilo 33,3 % učiteljev. V pogovorih po hospitaciji smo ugotovili, da je bil vzrok za to nerazumevanje študijskega gradiva oz. učitelji niso vedeli, kako novo znanje o horizontu pričakovanj prenesti v prakso.

Diferenciacija/individualizacija v fazi obravnave književnega besedila

Ekperimentalna skupina

V fazi obravnave književnega besedila je pri prvem opazovanju 54,8 % učiteljev izvajalo diferenciacijo z različnimi učnimi listi oziroma navodili za delo, 26,4 % jih je diferenciralo učne cilje, enak odstotek učiteljev obravnave književnega besedila ni diferenciral. Pri prvem opazovanju je bila dana možnost izbire različnih besedil za doseganje istih ciljev učnega načrta, a je ni izkoristil nihče od učiteljev.

Pri drugem opazovanju smo opazili precejšnje spremembe. Obravnavo besedila je diferencirala/individualizirala celotna skupina učiteljev v eksperimentalni skupini. Vsi so se odločili za diferenciacijo navodil oziroma za različne učne liste, opazili pa smo lahko tudi, da so nekateri učitelji uporabili tudi druge oblike diferenciacije: 39,6 % učiteljev je diferenciralo oblike dela, 33,3 % učiteljev je prilagodilo dolžino besedila različnim bralnim zmožnostim učencev, 59,4 % učiteljev je diferenciralo opazovanje vloge pesniških sredstev v besedilu (literarnovedno znanje – različna poglobljenost, opazovanje vloge pesniških sredstev na ravni pomena in estetske uresničitve besedila), 26,4 % učiteljev je diferenciralo dejavnosti in 19,8 % učiteljev spoznavne postopke. Opazili smo, da so učitelji po izobraževanju pri obravnavi književnega besedila poskušali tudi z drugimi možnostmi diferenciacije, ki jih prej niso poznali oziroma izvajali.

Kontrolna e-skupina

Pri prvem opazovanju pouka učitelji oblik dela niso diferencirali, pri drugem se je za to možnost diferenciacije odločilo 33,3 % učiteljev. Navodila za delo je prvič diferenciralo 59,4 % učiteljev, drugič pa vsi učitelji. Diferenciacijo pri obravnavi

pesniških sredstev v besedilu je pri prvem opazovanju pouka uporabilo 13,2 % učiteljev, pri drugem ni bilo spremembe. Učne cilje je prvič diferenciralo 26,4 % učiteljev, po izobraževanju 52,8 %. Opazili smo, da učitelji niso uporabljali diferenciacije metod dela, dejavnosti, učnih sredstev, spoznavnih postopkov in miselnih procesov. Prav tako niso uporabili možnosti diferenciacije različnih besedil za doseganje istih ciljev učnega načrta, kar je bilo mogoče pri prvem opazovanju, in diferenciacije dolžine književnega besedila, kar je bilo mogoče pri drugem opazovanju pouka. Vsekakor pa so po izobraževanju pouk diferencirali vsi učitelji.

Drugo opazovanje pouka (po izobraževanju) je jasno pokazalo **pozitiven učinek** z vidika načela notranje diferenciacije in individualizacije **pri učiteljih slovenščine, ki so razvili/usvojili literarnodidaktično kompetenco zaznavanja/spoznavanja horizontov pričakovanj učencev** in njihovih recepcijskih zmožnosti, saj so na podlagi teh spoznanj načrtovali diferenciran/individualiziran pouk književnosti, ki je bil **natančno premišljen, osmišljen, strokovno utemeljen in osredinjen na učenca**. Kompetenco je v celoti usvojila eksperimentalna skupina učiteljev, ki se je izobraževala klasično, tudi z elementi akcijskega raziskovanja lastne prakse (pridobljeno na izobraževanju so preizkušali v praksi in poročali o svojih ugotovitvah), in izmenjevala izkušnje. Pri drugem opazovanju smo enotno ugotovili, da je **po izobraževanju diferenciacija/individualizacija pri pouku književnosti osmišljena glede na različne horizonte pričakovanj učencev in njihove recepcijske zmožnosti, medtem ko se je prej izvajala na splošno – glede na ocene, ki jih imajo učenci pri slovenščini, predvsem pa »po občutku«**.

Pri učiteljih, pri katerih nam ni uspelo razviti nove kompetence, tudi dodatno gradivo oziroma didaktični opomnik za pomoč pri načrtovanju diferenciranega pouka književnosti pouka z vidika diferenciacije in individualizacije ni spremenil. Izkazalo se je, da so se ti učitelji (33,3 %) izobraževali v e-skupini in niso imeli možnosti razprave in izmenjave izkušenj v skupini, ker so strokovno literaturo študirali samostojno. Največja razlika je nastala prav v bistvu – **v razumevanju horizontov pričakovanj učencev kot izhodišča za diferenciacijo pouka književnosti**. Čeprav smo jim poslali tudi strategije za zaznavanje/spoznavanje horizontov pričakovanj in recepcijskih zmožnosti učencev, jih v praksi niso uporabili, torej na podlagi poznavanja horizontov pričakovanj tudi niso mogli načrtovati oziroma izvajati diferenciacije pri pouku književnosti. Zapisano potrjuje, da v primeru, ko pri učiteljih ne razvijemo nove kompetence oziroma ko učiteljev ustrezno ne usposobimo, tudi dodatno gradivo, v našem primeru didaktični opomnik, ne vpliva na spremembo pouka z vidika notranje diferenciacije in individualizacije pouka književnosti.

Učitelji, ki so se izobraževali klasično – v obliki predavanj, delavnic in raziskovanja lastne prakse, so boljše razumeli novo kompetenco in jo zato tudi boljše razvili kot učitelji, ki so sodelovali v e-izobraževanju. Največje razlike so se pokazale v izhodišču načrtovanja diferenciacije pouka književnosti, kjer je

celotna eksperimentalna skupina (100 %) diferenciran pouk načrtovala glede na horizonte pričakovani učencev in njihove recepcijske zmožnosti, v kontrolni skupini pa v 66,6 %. Razlika je nastala tudi v tem, za katere učence so učitelji načrtovali diferenciacijo/individualizacijo, in sicer v skupini učencev, ki niso učenci s posebnimi potrebami ali nadarjeni, ampak gre za vse druge učence. Njim je v eksperimentalni skupini po izobraževanju pouk prilagodilo 79,2 % učiteljev, v e-skupini (kontrolni) pa 46,2 % učiteljev. Opazne razlike se kažejo tudi pri tem, kaj učitelji diferencirajo/individualizirajo pri obravnavi književnega besedila: v eksperimentalni skupini je dolžino književnega besedila prilagodilo 33,3 % učiteljev, v e-skupini nobeden, obravnavo pesniških sredstev je v eksperimentalni skupini diferenciralo 59,4 % učiteljev, v e-skupini 13,2 %, spoznavne postopke v eksperimentalni skupini 19,8 % učiteljev, v e-skupini pa nobeden.

Iz teh rezultatov lahko tudi povzamemo, da je načrtovanje in izvajanje globinske diferenciacije za učitelje še vedno zelo zahtevno opravilo. Pri globinski diferenciaciji se učitelj vpraša, ali naj vsi učenci dosežejo isto globino razumevanja književnega besedila, to pa je ob vseh razlikah med učenci (nadarjenost, interes, literarnovedno in literarnozgodovinsko predznanje, medbesedilne izkušnje, horizont pričakovanih, primanjkljaji na različnih področjih itd.) pravzaprav nemogoče. Zato globino razumevanja prebranega književnega besedila prilagaja individualnim bralnim/recepcijskim zmožnostim učencev, z globino pa se tudi večja zahtevnost pouka književnosti (npr. naloge, ki preverjajo pomenske prenose in druge posebnosti jezikovne rabe v besedilu, kritično branje besedila, opazovanje vloge posameznih vsebinskih in jezikovnih značilnosti besedila, povezovanje ugotovitev, presojanje, utemeljevanje in kritično vrednotenje besedila in subjektivnega branja s sklicevanjem na književno besedilo, samostojno tvorjenje t. i. razlagalnih besedil s »strokovnimi« prvinami o književnem besedilu – naloge tvorjenja, razlagalni spisi). Boljši bralci naj bi tako delali ne samo z daljšimi (kvantitativna diferenciacija), ampak tudi z zahtevnejšimi besedili (kvalitativna diferenciacija).

Zaključek

Za usvajanje novih kompetenc je bistveno kakovostno izobraževanje učiteljev. V raziskavi se je pokazalo, da si naši učitelji v času študija pridobijo dobro strokovno znanje s področja predmeta, ki ga poučujejo, zelo pa jim primanjkuje specialnodidaktičnih znanj, na nekaterih področjih tudi teoretičnih (teorija recepcijske estetike, veda o mladem bralcu), ali pa teoretičnega znanja ne znajo prenesti v prakso.

Če ima učitelj razvito kompetenco zaznavanja/spoznavanja horizontov pričakovanih učencev in z njo v povezavi kompetenco razvijanja literarnorecepcijske metakognicije učencev (kot del učiteljeve literarnodidaktične kompetence), bo:

- a) pouk književnosti znal osrediniti na učenca, kar pomeni, da bo poznal učenčev horizont pričakovanih in njegovo recepcijsko zmožnost, zato bo

lahko ambiciozno definirali cilje v območju bližnjega recepcijskega razvoja učenca in izbral metode, s katerimi bo učenec dosegel največ;

- b) znal upoštevati razlike med učenci in njihovo pravico, da napredujejo v skladu s svojimi zmožnostmi;
- c) pri pouku lahko zasledoval zahtevnejše cilje in tako bolj kot doslej poudarjal kulturo visokih pričakovanj.

Upoštevanje načela notranje učne diferenciacije/individualizacije pouka književnosti pomeni optimalno upoštevanje posameznega učenca in spodbujanje razvoja njegove recepcijske zmožnosti. Za njeno izvajanje pa ni dovolj, da je učitelj strokovno in didaktično/metodično dobro usposobljen, ampak mora biti usposobljen tudi za odkrivanje individualnih razlik med učenci (npr. v recepcijski zmožnosti, horizontih pričakovanj, kognitivni zmožnosti, bralnih interesih, bralni motivaciji) in te razlike tudi upoštevati, kar zanj pomeni veliko dela in priprav na pouk.

LITERATURA

Grosman, Meta. 1996. Književni pouk med preteklostjo in prihodnostjo. *Sodobna pedagogika*. 47: 452–468.

Jauss, Hans Robert. 1978. *Estetika recepcije*. Beograd: Nolit.

Iser, Wolfgang. 2001. *Bralno dejanje: teorija estetskega učinka*. Ljubljana: Studia humanitatis.

Krakar Vogel, Boža. 2004. *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS.

Kerndl, Milena. 2013. *Diferenciacija in individualizacija pri pouku književnosti v tretjem triletju osnovne šole*. Doktorsko delo. Univerza v Mariboru. Filozofska fakulteta.

Kordigel Aberšek, Metka. 2011. Didaktika mladinske književnosti – slovenski projekt. V *Slavistika v regijah – Maribor*, (ur.) Boža Krakar Vogel, 119–125. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije.

Vigotski Semjonovič, Lev. 1983. *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.

