

## Darja Plavčak

# Izbrani vidiki individualizacije kot občega načela: učni pripomočki, ponazorila in pomagala za učence s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, osebnostne lastnosti strokovnega delavca in timsko delo

**Povzetek:** Individualizacija je obče pedagoško načelo, pomembno za vse učence. Pedagoško delo je treba vselej načrtovati z mislijo, da ima vsak učenec edinstvene biopsihosocialne značilnosti in s tem povezana močna in šibka področja, interese in potrebe. Pri otrocih s posebnimi potrebami so potrebe izrazitejše, zato je individualizacija še toliko pomembnejša. Najbolj se odraža v individualiziranem programu, ki ga za vsakega učenca oblikuje strokovna skupina šole v sodelovanju s starši in učenci. V prispevku se osredotočamo na tri izbrane vidike individualizacije: (1) učni pripomočki, ponazorila in pomagala za učence s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, (2) osebnostne lastnosti strokovnega delavca in (3) timsko delo. Učni pripomočki, ponazorila in pomagala učencem pomagajo bodisi premostiti primanjkljaj bodisi ga nadomestiti z močnim področjem. Strokovni delavci, ki uresničujejo individualiziran pristop do učencev, so postavljeni pred izziv, kako dosegati tako strokovno znanje kot empatične osebnostne lastnosti za tovrstno delo. Poudarek dajemo slednjemu, saj bo učitelj s pozitivnim odnosom in stališči do raznolikih učencev v prvi vrsti lažje in boljše ustvarjal učeče se skupnosti, v katerih bo upošteval vsakega učenca in mu dal možnost aktivnega sodelovanja. Pri tem pomaga dobro sodelovanje v strokovni skupini šole, ki stremi k skupnim ciljem in tako postane tim, kateremu je v največjem interesu dobrobit vsakega učenca.

Vse tri izbrane vidike individualizacije povezujemo z izhodišči ali interpretacijo izhodišč dr. Franceta Strmčnika.

**Ključne besede:** individualizacija, primanjkljaji na posameznih področjih učenja, prilagoditve, timsko delo, osebnostne lastnosti strokovnega delavca

UDK: 37.091.2

Strokovni prispevek

*Dr. Darja Plavčak, Zavod RS za šolstvo, OE Celje, Cankarjeva ulica 1, SI-3000 Celje, Slovenija;  
e-naslov: darja.plavcak@zrss.si*

## Uvod

V prispevku bomo individualizacijo kot obče pedagoško načelo umestili v inkluzivno naravnost šol. V ospredje postavljamo individualizacijo za otroke s posebnimi potrebami (v nadaljevanju OPP), saj imajo ti pravico do individualiziranega programa (v nadaljevanju IP). *Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* v 36. členu določa, da mora vzgojno-izobraževalni zavod najkasneje v roku 30 dni po dokončnosti odločbe izdelati za otroka s posebnimi potrebami IP (ZUOPP-1 2011). Strokovni delavci so pri poučevanju učencev s posebnimi potrebami dolžni uresničevati navedeno zakonsko določilo.

Strmčnik je podal izhodišče za razumevanje načela individualizacije v razločevanju kontinuuma od diferenciacije do individualizacije. Menil je, da je »diferenciacija groba individualizacija, saj zajema učne in druge razlike učencev le v okviru manjše učne skupine«, in tudi, da »se na tej ravni individualizacija zaustavi, ker so vsi učenci določene skupine izpostavljeni relativno enaki učni zahtevnosti in postopkom« (Strmčnik 2001, str. 377). Poudaril je, da je »drugače pri individualizaciji, ki se mora spustiti do vsakega učenca, se pravi upoštevati in zadovoljevati učne in druge razlike ne le skupine, marveč posameznika« (prav tam). V individualiziranem programu za učence s posebnimi potrebami se argument zadovoljevanja učnih in drugih razlik uresničuje v še bolj intenzivni meri kot za vse druge učence. Statistični podatki Ministrstva za izobraževanje in šport kažejo, da je v osnovnih šolah usmerjenih največ učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (v nadaljevanju PPPU), natančneje, v šolskem letu 2020/21 je bilo v to skupino usmerjenih 41,3 % otrok (Podatki v zvezi z učenci s posebnimi potrebami v osnovnih šolah s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo 2021).

Kot prvi vidik individualizacije ravno iz tega razloga v ospredje postavljamo prilagoditve za učence s PPPU. Na tem mestu ne moremo zajeti vseh smernic in navodil, saj so te že zapisane v drugih virih. Izpostavili bomo le eno področje, ki je tesno vezano na samo didaktiko, in sicer prilagoditve učnih pripomočkov, ponazoril in pomagal. Na mnogovrstno upoštevanje individualizacije nas je opozoril že Strmčnik, in sicer z več modeli individualizacije (Strmčnik 2001). »Največkrat je v ospredju preferenčni model, se pravi premagovanje učnih deficitov z učencu bolj

primernimi in uspešnejšimi metodičnimi postopki ter drugimi pristopi in z zagotavljanjem potrebnega učnega časa. Pri kompenzatornem modelu se določeni učni deficiti ublažijo z razvijanjem drugih obetavnejših sposobnosti, remedialni model pa se spoprijema z odstranjevanjem vzrokov učnih deficitov in z oblikovanjem posebno spodbudnega in ugodnega učnega okolja doma in v šoli. Razume se, da je slednji v ospredju tudi tam, kjer sta v ospredju prva dva.« (Prav tam, str. 378) Pri izbiri področja prilagoditev učnih pripomočkov, ponazoril in pomagal pokažemo na udejanjanje vseh treh modelov, saj učencem omogočajo primernejše pristope in premagovanje določenih primanjkljajev, posledično pa spodbudno in varno učno okolje.

Strmčnik je poudaril ideal osebnostnih lastnosti učitelja, ki naj se jim učitelj čim bolj približa, to so: »strokovnost, humanost, naklonjenost, spoštovanje, čustvena toplina in vedrost, razumevanje in zaupljivost, strpnost, potrpežljivost, mirnost in prijaznost, pozitivna pričakovanja, zagotavljanje varnosti, pravičnost, odprtost, pristnost, socialna integrativnost, kooperativnost, spontanost, tovarištvo itn.« (prav tam, str. 190). Njegove napotke povezujemo z ugotovitvami avtorice Macura-Milovanović, ki pravi, da inkluzivnost pomeni sprejemanje različnosti otrok kot njihove normalnosti (Macura-Milovanović 2015). Povezavo spoznavam v tem, da je za uresničevanje inkluzivnosti potrebno, da se strokovni delavec v zadostni meri približa vrlinam, ki jih je naštel Strmčnik (2001). Ker pa ne more sam težiti k ciljem v dobrobit otroka, iz tega izpeljujem pomen kakovostnega timskega dela.

## **Individualizacija za vse otroke, zlasti še za otroke s posebnimi potrebami**

Strmčnik je podal izhodišče, da učitelj pri individualizaciji svoj fokus preusmeri od skupine na posameznika (Strmčnik 2001). Upoštevajo se individualne zmožnosti, potrebe in želje vsakega učenca (Blažič idr. 2003).

Najbolj eksplicitno individualizacija pride do izraza v kontekstu OPP, saj je vključena v *Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami*. V 4. členu je naslovljena kot *individualiziran pristop* oziroma kot eno izmed načel vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. V 36. členu pa je opredeljena pravica OPP do IP. V tem členu so zajeti glavni elementi IP, kdo ga pripravi in spremlja. Vzgojno-izobraževalni zavod mora IP izdelati najkasneje v roku 30 dni po dokončnosti odločbe. V njem strokovna skupina (opredeljuje jo 37. člen) določi organizacijo in izvedbo dodatne strokovne pomoči za: (a) premagovanje primanjkljajev, (b) izvajanje svetovalnih storitev in (c) izvajanje učne pomoči. Z individualiziranim programom dela se določijo cilji in oblike dela na posameznih vzgojno-izobraževalnih področjih, strategije vključevanja OPP v skupino, potrebne prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja, doseganju standardov in napredovanju, uporaba prilagojene in pomožne izobraževalne tehnologije, izvajanje fizične pomoči, izvajanje tolmačenja v slovenskem znakovnem jeziku, prehajanje med programi ter potrebne prilagoditve pri organizaciji, časovna razporeditev pouka, veščine za čim večjo samostojnost v življenju (prilagoditvene spretnosti) in načrt vključitve v zaposlitev. V pripravo in spremljanje IP morajo biti vključeni starši in OPP, upoštevaje zrelost in starost

otroka. IP je treba najmanj v vsakem vzgojno-izobraževalnem obdobju evalvirati in ga po potrebi spremeniti (ZUOPP-1 2011).

Individualizacija za OPP je med drugim odsev inkluzivne naravnosti šol. Seže lahko vse do nivoja personalizacije.

Macura-Milovanović in Vujisić-Živković sta v Beogradu raziskovali stališča bodočih učiteljev do inkluzije in s tem povezano odgovornostjo za učni uspeh učencev. V vzorec sta zajeli 205 študentov in ugotovili, da imajo pozitivna stališča do inkluzije in da razumejo, kako pomembna je odgovornost učitelja pri uresničevanju individualizacije za vsakega učenca, še posebej za tiste, ki potrebujejo posebno pomoč in podporo. Prav tako pa ima večina bodočih učiteljev negativna stališča do učencev z motnjami vida, sluha in z nižjimi intelektualnimi sposobnostmi ter meni, da ti učenci niso primerni za inkluzivni način izobraževanja. Raziskava daje smernice, da je treba bodoče učitelje že med študijem pripravljati na pozitivna stališča do inkluzivnega izobraževanja, in pri tem svetuje vključevanje naslednjih tematik v programe študija: kakovost izobraževanja (visoka pričakovanja do vseh otrok, pri čemer je potrebno zavedanje, da pretiran zaščitniški odnos do učencev ni primeren, ampak je treba razvijati njihove sposobnosti v coni njihovega nadrednega razvoja in skrbeti za socialno inkluzijo), pravičnost in enakost v izobraževanju ter razvijanje kompetenc za empatijo in nudenje podpore in pomoči učencem, ki potrebujejo posebno pomoč in podporo pri učenju in socialnem vključevanju. Te teme naj se obravnavajo pri čim več predmetih (kroskurikularno) tako v okviru metodično-didaktičnih kot v okviru psiholoških in pedagoških predmetov (Macura-Milovanović in Vujisić-Živković 2011).

Bevc je na podoben način pridobivala mnenja učiteljev razrednega pouka. Ugotovila je, da učitelji dobro poznajo IP, se pri svojem delu pogosto zanašajo nanj in ga uporabljajo ter da imajo na splošno pozitiven odnos do IP in do OPP. Avtorica opaza, da se kažejo določeni premiki v pozitivno smer v primerjavi z nekaterimi starejšimi raziskavami. Poudarja tudi, da morajo učitelji pred odločitvijo o usmeritvi otroka upoštevati petstopenjski model pomoči, ki šele na peti, zadnji stopnji predvideva postopek usmerjanja, najpogosteje v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Izpostavlja še, da je za učenca, ki pridobi pravico do IP, izrednega pomena timsko sodelovanje različnih strokovnih delavcev in učiteljev, čemur tudi mi v tem prispevku dajemo posebno mesto (Bevc 2016).

Na podlagi preučevanj pedagoških izkušenj na področju pripoznanja različnosti v Belgiji, Angliji, Franciji in Madžarski je bil oblikovan dokument *Citizenship Education for Diversity*, ki daje smernice, kako zmanjšati polarizacijo otrok na bolj ali manj uspešne, kako učinkovito individualizirati pouk, ustvarjati spodbudno učno okolje, povezanost, dialog idr. Za učitelja je pomembno, da najprej ustvarja vzdušje in priložnosti učeče se skupnosti, tako da sodeluje z otroki, in takoj zatem razmišlja, kaj naj bi se otroci naučili in kako naj bi to dosegli. Poudarek je torej tako na skupnosti kot učenju. Individualizacija se začne s tem, ko učencem dopustimo, da vstopajo v učno situacijo celostno – kot socialna, čustvena in spoznavna bitja, na aktiven način. Individualizacija se ne sme enačiti z delom s posameznikom, ampak je treba to mišljenje spremeniti v zavedanje in prakso, v kateri učenec sodeluje pri načrtovanju svojega učenja na ravni vsebine in procesa ter življenja v skupini,

razredu, šoli. V tem okviru je tudi treba spremeniti miselnost, da gre samo za sprejemanje različnosti, ki se odraža v posebnih potrebah. Dokument predstavlja raznovrstne različnosti med posamezniki, ki se lahko kažejo na področju jezika, etnične identitete, barve kože, spola, starosti, vere, spolne usmerjenosti, interesov itd. (Citizenship Education for Diversity 2007).

O individualizaciji, ki seže do ravni personalizacije, govorijo Grah idr. v priročniku za vzgojitelje, učitelje in druge strokovne delavce z naslovom *Raznolikost v vrtcu in šoli*. Podajajo nekaj konkretnih primerov individualizacije za učence, npr. slikovno podporo, prilagajanje navodil za učenje, prilagajanje učenja prepoznanim učnim potrebam posameznega učenca idr. (Grah idr. 2019). Personalizacija seže še na višjo raven. Gre za personalizirana učna okolja, ki nudijo podrobno povratno informacijo za vse učence, tako za tiste, ki se hitro učijo in potrebujejo nove izzive, kot za tiste, ki imajo težave in potrebujejo podporo. V takšnem okolju raznolikost pomeni bogato raznolikost individualnih razlik (Instance in Dumont v Grah idr. 2019).

Vidiki individualizacije so torej široki in vseobsegajoči, saj upoštevajo različnost vseh učencev in, še več, njeno vrednost spoznavajo kot medsebojno bogatenje. V tem prispevku se osredotočamo na posebne potrebe otrok le z namenom, da izpostavimo intenzivnost vseh entitet individualizacije, ki se v teh primerih izrazito odražajo in jih morda ravno zato lažje prenesemo tudi na vse preostale učence.

### **Vidik individualizacije (1): učni pripomočki, ponazorila in pomagala za učence s primanjkljaji na posameznih področjih učenja**

Pripomočke, ponazorila in pomagala za učence s PPPU razumemo kot zelo pomembno prilagoditev, za katero interpretiramo, da je najprej povezana s preferenčnim modelom individualizacije Strmčnika. Za ta model je značilno, da strokovni delavec poskuša učni primanjkljaj pri učencih premagovati s primernejšimi metodičnimi postopki in drugimi pristopi (Strmčnik 2001). Menimo, da so ravno pripomočki, ponazorila in pomagala tisti prilagoditveni elementi, ki učencem pomagajo, da kljub svojemu primanjkljaju lahko razumejo učne vsebine. Z njimi strokovni delavec spremeni svoj pristop tako, da poglobljeno razmišlja, kaj učenec potrebuje glede na primanjkljaj. *Preferenco* torej razumemo v smislu, katerim pristopom je treba dajati prednost, da bodo učenci dosegli učne cilje. Hkrati lahko učne pripomočke, ponazorila in pomagala povezujemo s kompenzatornim modelom individualizacije (prav tam), saj prek naštetih elementov učenci razvijajo močna področja, da bi z njihovo pomočjo nadomestili šibka. Ne nazadnje z upoštevanjem obeh modelov dosežemo tudi tretjega, remedialnega, ki seže v odstranjevanje samih vzrokov težav v posamezniku in okolju (prav tam). Interpretiramo, da je Strmčnik razločil modele individualizacije, da bi lažje dobili predstavo o smereh, v katere individualizacija seže, so pa vsi med seboj neločljivo povezani, celo soodvisni (prav tam). V nadaljevanju predstavljamo nekaj virov, ki učne pripomočke, ponazorila in pomagala za učence s PPPU natančneje predstavljajo, pedagoškim praktikom pa služijo kot iztočnica literature za boljše pedagoško prakso.

Žakelj poudarja, da morajo biti učni pripomočki za učence uporabni, lahko pa jim dajejo tudi občutek varnosti ali delujejo kot motivacijsko sredstvo (Žakelj v Bone 2014). Zelo učinkovito je, če jih učenci izdelajo sami (Bone in Colja v Bone 2014). Če ima na primer učenec težave pri številskih predstavah, lahko učitelj številsko premico nariše (ali pa jo učenec nariše sam) vertikalno namesto horizontalno, saj takšna postavitev spominja na termometer ali postavitev števil (nadstropij) v dvigalu. Učenec nanjo vpisuje cela števila kot tudi ulomke; za večkratno uporabo jo lahko plastificiramo in nanjo pišemo z nealkoholnim flomastrom in nato zapisano zbrisemo. Takšne možnosti vertikalne in horizontalne predstavitve lahko dopuščamo tudi pri drugih predmetih, na primer pri predstavljanju višinskih pasov na zemljevidu, razporeditvi letnic različnih dogodkov (Bone 2014). Bone meni, da je pouk z uporabo učnih pripomočkov, ki jih učenci izdelajo sami in jih samostojno uporabljajo, pestrejši za vse učence, na ta način se prilagajamo njihovim različnim potrebam in njihovo znanje ostane trajnejše. Avtoričine izkušnje na tem področju so predstavljene slikovno in so zato zelo nazorne za vsakega učitelja, ki želi pomagati učencem pri razvijanju številskih predstav. Dejavnosti z vertikalno številsko premico je avtorica uporabila v osmem razredu, a pravi, da bi jo lahko začeli uvajati že v tretjem razredu (prav tam). Prav tako nazorno je predstavila še učni pripomoček za boljšo predstavo o ulomkih: model ulomkov na leseni plošči, s katerim učenci lažje razumejo pojem ulomka, ulomke primerjajo, jih krajšajo in razširjajo, dopolnjujejo do celote, jih seštevajo in odštevajo itd. (Kopač Jazbec v prav tam). Bone predlaga še, da uporabo učnih pripomočkov evalviramo (npr. ali smo učni pripomoček pravilno umestili v pouk, moramo pri naslednji izvedbi kaj spremeniti, izboljšati, kako so se odzvali različni učenci) in da naj za učinkovito uporabo učnih pripomočkov sodeluje celotni vertikalni aktiv učiteljev (npr. medsebojna izmenjava idej, pomoč pri izdelavi in izbiranju novih učnih pripomočkov) (Bone 2014).

Klug in Velkavrh sta razmišljali o pomenu zapomnitve poštevanka. Menita, da je nujno, da upoštevamo različne zaznavne stile pri učencih. Pri tistih, pri katerih prevladuje vidno zaznavanje, bodo primerne podkrepitve z barvami (npr. poštevanka vsakega števila v svoji barvi), s sličicami (npr. za poštevanko števila 3 triperesna deteljica), z vzorci (npr. krog z večkratniki) itd. Pri učencih, pri katerih prevladuje slušno zaznavanje, bodo primernejše rime, ritmični vzorci in večkratno poslušanje posnetka poštevanka, medtem ko za učence, ki so bolj gibalni tipi, lahko uvedemo gibalne igre, ploskanje, nizanje elementov itd. Avtorici poudarjata, da so nekatera ponazorila in pomagala med drugim namenjena temu, da je otrok motiviran za rednejše ponavljanje poštevanka (npr. interaktivne računalniške igre, družabne igre, kot je spomin). Nekateri učenci, ki imajo večje težave na področju računanja, bodo potrebovali tabele, kalkulator ipd. Kljub temu jih je treba spodbujati, da so aktivni, raziskujoči in kreativni, da spretno uporabljajo pripomočke, ki so jim na voljo, se veselijo novih znanj in verjamejo vase (Klug in Velkavrh 2014).

Gole na podoben način kot drugi avtorji razlaga in podaja primere pripomočkov in ponazoril za lažje razumevanje matematičnih pojmov: (a) kartončki in tabele za priklic – številski trakovi, stotični kvadrat, kartončki z zapisom strategije reševanja problemskih nalog, tabele z večkratniki/delitelji/poštevanko, tabele z zapisanimi merskimi enotami/desetiškimi enotami itd., (b) uporaba barvnih opor, s katerimi

poudarimo pomembne podatke, (c) uporaba grafov, skic in slik, ki pomagajo pri priklicu oziroma usmerjanju pozornosti, in (d) uporaba konkretnih materialov in pripomočkov, pri čemer izhajamo iz učenčevega okolja. Meni, da učencu med drugim pomagamo tudi tako, da mu damo konkretna, enopomenska in nezapletena navodila ter uporabljamo multisenzoren pristop (npr. pri ustvarjanju geometrijskih pojmov uporabimo konkretni material, oblike izrežemo, telesa izdelamo in jih z rokami pretipamo) (Gole 2014).

Podobno kot pri matematiki razmišljamo tudi pri slovenščini ali katerem drugem predmetu. Treba je dobro poznati učenca, njegova močna in šibka področja ter nato učne pripomočke specializirati na predmet. Učni pripomočki, ponazoritve in pomagala pa segajo tudi na polje organizacije in/ali načrtovanja šolskega dela, na čustveno-socialno področje učenca, itd.

Navajamo primer postopkovnika za organizacijo šolske torbe, ki so ga predstavile avtorice Fricelj idr.: »(1) vzamem šolsko torbo, (2) pogledam, ali imam v torbi kaj, česar ne potrebujem; to pospravim iz torbe, (3) pogledam šolski urnik, (4) prinesem delovne zvezke, učbenike in zvezke za predmete, ki jih imam naslednji dan na urniku, (5) v torbo zložim pripomočke po naslednjem vrstnem redu: 1) mapa, 2) učbenik, delovni zvezek, zvezek za predmet, ki je najprej na urniku, 4) beležka, 5) peresnica, 6) ostali pripomočki, če jih potrebujem (športna oprema ...)« (Fricelj idr. 2020/21, str. 69).

Učenci, ki težko mirno poslušajo učitelja, potrebujejo pripomočke, s katerimi se umirijo, na primer žoge, vreče in blazine za sedenje, predmete za sproščanje (na primer vrečke z žiti) (Černe v prav tam) ipd. Možnosti, idej in celo slikovnih predlog ter uporabnih povezav za nadaljnje vire je veliko, zato priporočamo, da učitelji sami posežejo po navedenem viru.

Prvi izbrani vidik individualizacije sklepamo z mislijo, da današnji učitelj stopa v razred z raznolikimi individualiziranimi pristopi, v katere vključuje učence že pri njihovi pripravi, v našem primeru pri pripravi učnih pripomočkov, ponazoril in pomagal, pri tem pa potrebuje veliko raznolikih znanj. Tudi o tem je podal iztočnico Strmčnik: »Poklicne sposobnosti, v veliki meri pa tudi lastnosti, so v prvi vrsti odvisne od učiteljeve izobrazbe. Razlike v potrebah včerašnjega in današnjega učitelja so velike. Če nekoliko poenostavimo, je bil v prejšnji šoli učitelj edini vir znanja, o vsem je odločal sam, tudi o tem, kaj in koliko ga smejo učenci spraševati in v skladu s tem, tudi kaj mora v resnici vedeti in znati. Pri posredno vodenem pouku je učitelju potrebna širša in temeljitejša razgledanost, zato si mora znanje iz učnih in pedagoških predmetov ne le poglobiti in razširiti, marveč tudi dopolniti npr. s psihoterapijo, posebno pedagogiko, higieno, ergologijo, managementom, organizacijo dela, sociologijo itn.« (Strmčnik 2001, str. 189) Strmčnik je nakazal celovitost znanja, ki ga od učitelja zahteva sodobna šola; s tem ko se spreminja koncept znanja za učenca, se spreminja tudi koncept znanja za učitelja. Zahtevnejši pa sta tudi oprema in pomoč, ki ju učitelj pri takem delu potrebuje. Strmčnik poudarja: »Če smo prej zapisali, da šola vstane in pade z učiteljem, pa po drugi strani ni mogoče prezreti, da tudi učitelj vstane in pade z objektivnimi pogoji, v katerih dela, in z družbenim položajem, ki ga ima. Če ga ne podpirajo, tudi dober učitelj ne zmore čudežev. Spričo tega je za dobrobit predvsem učencev in družbene skupnosti njena

dolžnost, da zagotavlja učiteljem in šolam optimalne delovne pogoje.« (Prav tam, str. 188) Učiteljevim osebnostnim lastnostim, ki imajo pri vsem naštetem prav tako pomembno vlogo, pa namenjamo naslednje poglavje.

## **Vidik individualizacije (2): osebnostne lastnosti strokovnega delavca**

Strmčnik osebnostnih lastnosti učitelja ni povezoval neposredno z individualizacijo, temveč s pedagoškim delom na splošno. V našem kontekstu razumevanja učenčevih primanjkljajev so osebnostne lastnosti učitelja, kot so »strpnost, pozitivna pričakovanja, zagotavljanje varnosti, socialna integrativnost ipd.«, še toliko pomembnejše (Strmčnik 2001, str. 190). Prejšnji razdelek smo sklenili z mislijo, da učitelj potrebuje nova znanja, ustrezne delovne in družbene pogoje; k temu postavljamo še njegovo osebnost, pa tudi stališča, prepričanja in vrednote, ki nanjo vplivajo.

Macura-Milovanović inkluzivnost razlaga kot sprejemanje različnosti učencev kot njihove normalnosti (Macura-Milovanović 2015). Poudarek dajemo *sprejemanju*, ki predpostavlja določena stališča in vrednote. Borst v tem razpozna humano pedagoško delovanje (Borst 2011).

Arzenšek Krajačič je v svoji raziskavi ugotovila, da učitelji OPP sprejemajo. Delo z njimi jim pomeni dodatno obremenitev le zato, ker čutijo, da zanj nimajo dovolj znanja. Ta raziskava nam torej daje spodbudne rezultate z vidika sprejemanja različnosti, dodatni izzivi pa se kažejo na področju učiteljevega znanja (Arzenšek Krajačič 2016).

Drobnič je raziskovala stališča učiteljev razrednega pouka do vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redne osnovne šole in strahove, s katerimi se učitelji pri takšnem vključevanju srečujejo. V raziskavi je sodelovalo 126 učiteljev razrednega pouka, ki so poučevali v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju v različnih osnovnih šolah po Sloveniji. Med drugim je ugotovila, da je učitelje dokaj strah dela z OPP, med vsemi skupinami OPP pa jih je najbolj strah dela z otroki z motnjami v duševnem razvoju, najmanj pa dela z otroki s PPPU (Drobnič 2021).

Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb je oblikovala profil inkluzivnih učiteljev na podlagi štirih temeljnih vrednot in kompetenc: (a) spoštovanje raznolikosti učencev – razlike se prepoznavajo kot vir in sredstvo izobraževanja, (b) pomoč vsem učencem – učitelji imajo visoka pričakovanja glede uspeha vseh učencev, (c) delo z drugimi – sodelovanje in skupinsko delo sta ključni pristopi za vse učitelje, (d) osebni strokovni razvoj – poučevanje je učna dejavnost in učitelji so odgovorni za svoje vseživljenjsko učenje. V tem razdelku se osredotočamo na spoštovanje raznolikosti učencev, saj zajema učiteljev odnos do različnih učencev. Tudi ta vir poudarja učiteljevo naravnanoost k upoštevanju enakosti med učenci, njegov stalni trud, da v učne dejavnosti vključuje vse učence, upošteva njihove različne potrebe, je sam zgled spoštovanja v socialnih odnosih, uporablja primeren jezik z vsemi učenci itd. Učitelj se v tem pogledu zaveda tudi, da so učenci sami lahko vir, ki pomaga pri učenju raznolikosti zanje in za vrstnike. Izpostavimo še, da inkluzivni učitelj kritično preverja lastna prepričanja in stališča

ter njihov vpliv na lastno delovanje (Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb 2012).

Tudi številni drugi avtorji, npr. Byrd in Melina, učiteljevo osebnost (predvsem razumevanje in empatijo do posebnih potreb) spoznavajo kot pomembno pri profesionalnem razvoju za inkluzivno šolo, poleg strokovnih znanj in učinkovite komunikacije (Byrd in Melina 2020).

Strmčnik je ideal učiteljevih vrlin izpostavil za vse učence, saj tudi inkluzivna naravnost šol pomeni spoznavanje in upoštevanje vsakega učenca. Poudarimo le, da se pri učencih s posebnimi potrebami ta vidik individualizacije oblikuje in reflektira še bolj intenzivno. Je tudi v tesni povezavi z učiteljevim znanjem, saj je učitelje glede na raziskave strah tistega, v čemer se ne počutijo kompetentne (Strmčnik 2001).

V nadaljevanju bomo to razmišljanje povezali s sodelovanjem med strokovnimi delavci in tako prešli na področje timskega dela kot tretjega vidika individualizacije.

### **Vidik individualizacije (3): timsko delo**

Strmčnik navaja: »za teamski pouk je značilno, da dva ali več učiteljev, ki so usposobljeni za eno ali več učnih področij, s svojimi sodelavci skupaj načrtujejo, izvajajo in vrednotijo učno delo pri enem ali več učnih predmetih, v enem razredu s paralelkami ali v več razredih« (Strmčnik 1987, str. 250). Njegovo razmišljanje in napotki o timskem delu imajo izvor v prizadevanju za boljšo individualizacijo pouka. Poleg tega pa imajo od timskega dela učitelji še druge koristi, npr. izboljšajo učno aktivnost in osamosvajanje učencev, dosežajo uspešnejšo organizacijo, koordinacijo in integracijo učiteljskega kolektiva, enotnejšo učno zahtevnost itd. (prav tam). V razdelku o individualizaciji smo predstavili, kaj pomeni strokovna skupina v kontekstu dela z OPP v osnovni šoli. Skupina postane tim, kadar je delovanje članov usmerjeno na skupen cilj (Kirby 2011).

Tudi pri timskem delu je pomembna učiteljeva osebnost, ki smo jo izpostavili že v prejšnjem razdelku. Hrvatin Kralj pravi, da so pri oblikovanju tima poleg strokovne usposobljenosti pomembne tudi naslednje osebnostne lastnosti vsakega člana tima: ciljna usmerjenost, samozavest, sposobnost komuniciranja, sposobnost integracije (ali je individualist ali neguje družabnost), sprejemanje odgovornosti, pridnost in energija, zunanji videz, zdravstveno stanje, lojalnost in pokončnost, psihična obremenitev in pripravljenost na učenje (Hrvatin Kralj 2000). O pogojih učinkovitosti tima piše tudi Rupnik Vec in jih strne v naslednje točke: jasnost ciljev, odprta dvosmerna komunikacija v timu, razpršeno sodelovanje in vodenje (vsi člani aktivno sodelujejo in prevzemajo vodstvene naloge), sposobnosti in informacije, s katerimi sta določena moč in vpliv (moč je v skupini enakomerno porazdeljena), uporaba raznolikih metod odločanja (najpogostejša oblika je dogovor), konflikti, ki so zaznani kot pozitivna sila in priložnost, reflektirano ravnanje v skupini, visoka raven ustreznosti rešitev in visoko vrednotenje inovativnosti (Rupnik Vec 2008).

V kontekstu OPP nas zanima pomen timskega dela pri uresničevanju individualizacije. Nagode pravi, da je pri OPP pomembno interdisciplinarno delo, v

katerem se »vsi vključeni zavedajo, da so tudi strokovni delavci ljudje z različnimi teoretičnimi znanji, izkušnjami in osebnimi lastnostmi, ki vplivajo na njihovo delovanje, in da je pomembno upoštevanje strokovnega mnenja različnih strokovnjakov in iskanje skupnih rešitev. Samo z medsebojno diskusijo in skupnim reševanjem težav bodo strokovnjaki našli najučinkovitejše oblike dela s posameznikom.« (Nagode 2008, str. 9)

Dragovan je ugotovila, da se učitelji slovenščine, ki so sodelovali v njeni raziskavi (naredila je intervjuje s tremi učitelji) in poučujejo učence s PPPU na področju bralne pismenosti, srečujejo z mnogimi težavami (npr. s časovno stisko, težavami pri načrtovanju ure), ki pa jih uspešno rešujejo zaradi dobrega sodelovanja s specialnim pedagogom (Dragovan 2015).

Cehner je raziskovala, kako zaznavajo timsko delo člani strokovne skupine za OPP v redni osnovni šoli in ravnatelj, ki strokovno skupino imenuje. V anketi je sodelovalo 125 anketirancev, med njimi 19 ravnateljev, 36 specialnih in rehabilitacijskih pedagogov, 3 predmetni učitelji, 25 razrednikov, 9 razrednih učiteljev in 43 svetovalnih delavcev. Rezultati so pokazali, da skoraj polovica strokovnih delavcev pojmuje timsko delo kot skupno oblikovanje ciljev in skupno doseganje teh ciljev. Kot zelo pogoste aktivnosti v timu so navedli sprejemanje mnenja ostalih članov, izražanje lastnega mnenja, vprašanj in nesoglasij ter dobro razumevanje članov. Kot prednost timskega dela se je izkazala izmenjava znanja, izkušenj, idej in informacij pri delu z OPP. Kot ovire pri timskem delu pa so izpostavljali nepripravljenost članov in staršev za sodelovanje ter nezainteresiranost za skupno delo. Skoraj polovica anketirancev je menila, da so dobro opremljeni za delo z OPP in timsko delo (Cehner 2016).

Anaby idr. so v Kanadi (Quebec) pridobili odgovore od 95 učiteljev OPP na vprašanje, kaj se jim zdi pomembno izpostaviti pri vlogah vseh vključenih v delo z OPP. Odgovorili so, da je izrazitega pomena prilagoditi se nalogam, biti na razpolago in timsko sodelovati (Anaby idr. 2020).

Tudi Van Themaat poudarja timsko delo pri OPP, saj medsebojno sodelovanje vodi k novim in boljšim rešitvam v koristih teh otrok. Avtor meni, da je timsko delo del stalnega profesionalnega učenja (Van Themaat 2019).

Raznolike raziskave kažejo, da je učinkovito timsko delo prednost pri individualizaciji dela z OPP. Tudi pri tem vidiku individualizacije, torej timu, poudarjamo, da vsi učenci potrebujejo skrb in pozornost, vendar menimo, da se ta v primeru OPP oblikuje in reflektira še bolj intenzivno. Nujna sta tudi intenzivno vključevanje staršev v tim in intenzivna participacija učenca samega. Starši so namreč zastopniki svojega otroka skozi celoten izobraževalni proces ter edini odrasli, ki njegovo vzgojo in izobraževanje stalno spremljajo (Kavkler idr. 2008).

## Sklep

Cenjени dr. France Strmčnik nam je zapustil dragocena izhodišča za današnji čas, čas individualizacije, personalizacije in inkluzivne naravnosti šol. Čeprav pozornost v tem članku posebej namenjamo OPP, smo ob tem na mnogih mestih

poudarili, da pri prej naštetih načelih ne gre le zanje, temveč za vse učence. Prav tako ne gre za individualno delo s posameznikom, kar bi morda prvi del besede, *individuum* v pomenu *posameznik*, želel nakazati. Skozi tri vidike individualizacije v članku (učni pripomočki, ponazorila in pomagala za učence s PPPU, osebna naravnost strokovnega delavca in timsko delo) smo predstavili, kako široko obsežna je individualizacija in da se pravzaprav vseh njenih entitet na enem mestu ne da zajeti. Prikazali smo, da *individuum* pomeni *posameznika kot celoto* z vsem njegovim socialnim, čustvenim in spoznavnim bistvom, kot enega izmed enakih, kot aktivnega v procesu poučevanja in učenja, kar postane s pomočjo učiteljevega znanja in njegove pozitivne empatične naravnosti. Učitelj tovrstno pot gradi ob podpori učinkovitega sodelovanja v timu, kjer daje in dobiva znanje, izkušnje in rešitve.

Ali bi bilo treba individualizacijo razčleniti še na višjo raven, na raven personalizacije? Ves čas, ko strokovni delavec reflektira, načrtuje, spremlja in evalvira svoje delo, se pravzaprav sprašuje, kdo so njegovi učenci, kdo je torej *individuum*, o katerem smo poprej razmišljali. Latinska beseda *dividere* pomeni *razdeliti*, medtem ko *individere* pomeni, da *se ne da deliti*. Interpretiramo, da se na ta način v besedi kaže izvor razumevanja posameznika kot celote z vsemi njegovimi značilnostmi, močnimi in šibkimi področji in ne nazadnje okoljem, v katerem živi. V tej zvezi ponovno poudarjamo vlogo učitelja, ki ga uči, nato pa vlogo vseh strokovnih delavcev, ki skrbijo, da se ta celota bistva spozna, upošteva in udejanja. Ko preidemo na višjo raven, na raven personalizacije, je v ospredju *persona*, to je oseba, ki z vsem svojim bistvom, celoto vpliva na svoje učenje in ga usmerja. Aktivnost učenca se lahko dosega tako, da se ta aktivno vključuje v načrtovanje pedagoškega procesa, v samo učenje, poučevanje, da se spodbuja sodelovalno učenje med učenci in se medsebojne razlike izkoristijo za medsebojno učenje in bogatenje. Tudi OPP so lahko tako *individuumi* kot *persone* in ravno to želimo prenesti kot zaključno sporočilo. Strokovni delavci jih lahko skozi raznolike prilagoditve in druge individualizirane pristope vključijo v vzgojno-izobraževalni proces, prav tako v skupino, razred in šolo, pri tem pa so najbolj učinkoviti, če delujejo v timu, v katerega vključujejo starše in učence.

## Literatura in viri

- Anaby, D. R., Ianni, L., Héguay, L. in Camden, C. (2020). Actual and ideal roles of school staff to support students with special needs: Current needs and strategies for improvement. *Support for Learning*, 35, št. 3, str. 326–345.
- Arzenšek Krajačič, H. (2016). *Socialni odnosi učencev s posebnimi potrebami v osnovni šoli* (Magistrsko delo). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Bevc, M. (2016). *Vloga in naloge učitelja pri individualiziranem programu* (Diplomsko delo). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. Dostopno na: <http://pefprints.pef.uni-lj.si/3479/> (pridobljeno 18. 11. 2021).
- Blažič, M., Ivanuš Grmek, M., Kramar, M. in Strmčnik, F. (2003). *Didaktika*. Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.

- Bone, J. (2014). Izdelam sam, več znam. V: A. Žakelj (ur.). *Učne težave pri matematiki in slovenščini – izziv za učitelje in učence: zbornik prispevkov konference* (15. november 2013, Hotel Mons, Ljubljana, organizator: Zavod Republike Slovenije za šolstvo). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 98–106. Dostopno na: <http://www.zrss.si/pdf/UTMIS-zbornik-prispevkov-2014.pdf> (pridobljeno 15. 8. 2021).
- Borst, E. (2011). Samokonstituiranje in oblikovanje identitete med pripoznanjem in nasiljem. *Sodobna pedagogika*, 62, št. 3, str. 22–51.
- Byrd, D. R. in Melina, A. (2020). Investigating special education teachers' knowledge and skills: Preparing general teacher preparation for professional development. *Journal of Pedagogical Research*, 4, št. 2, str. 72–82.
- Cehner, A. (2016). *Zaznavanje timskega dela pri delu z otroki s posebnimi potrebami v osnovni šoli z vidika ravnatelja in strokovne skupine* (Diplomsko delo). Dostopno na: [http://pefprints.pef.uni-lj.si/3962/1/Alenka\\_Cehner\\_-\\_diplomsko\\_delo.pdf](http://pefprints.pef.uni-lj.si/3962/1/Alenka_Cehner_-_diplomsko_delo.pdf) (pridobljeno 18. 11. 2021).
- Citizenship education for diversity: Guidelines and considerations for policy makers and practioners.* (2007). Dostopno na: <https://www.ceji.org/wp-content/uploads/2018/11/citizenship-education-for-diversity.pdf> (pridobljeno 18. 11. 2021).
- Dragovan, U. (2015). *Delo učiteljev slovenščine z učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja* (Diplomsko delo). Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta. Dostopno na: <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=112312> (pridobljeno 18. 11. 2021).
- Drobnič, D. (2021). *Stališča in strahovi učiteljev razrednega pouka glede vključevanja otrok s posebnimi potrebami v osnovno šolo v povezavi s fazami profesionalnega razvoja* (Magistrsko delo). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. Dostopno na: <http://pefprints.pef.uni-lj.si/6819/> (pridobljeno 18. 11. 2021).
- Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb.* (2012). Dostopno na: [https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile\\_of\\_inclusive\\_teachers\\_sl.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_sl.pdf) (pridobljeno 18. 11. 2021).
- Fricelj, N., Kukovec, S., Podgorelec, M., Struna, A. in Vogrinec, N. (2020/21). *Sopojavnost motenj branja in pisanja, Aspergerjevega sindroma in motnje pozornosti: priročnik za učitelje in izvajalce DSP* (mentorica M. Košak Babuder). Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Izdajatelj: Ljubljana: Društvo Bravo. Dostopno na: <https://www.drustvo-bravo.si/prispevki/gradiva-za-strokovne-delavce/> (pridobljeno 15. 8. 2021).
- Gole, I. (2014). Reševanje učnih težav pri matematiki. V: A. Žakelj (ur.). *Učne težave pri matematiki in slovenščini – izziv za učitelje in učence: zbornik prispevkov konference* (15. november 2013, Hotel Mons, Ljubljana, organizator: Zavod za šolstvo). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 111–114. Dostopno na: <http://www.zrss.si/pdf/UTMIS-zbornik-prispevkov-2014.pdf> (pridobljeno 15. 8. 2021).
- Grah, J., Kruh, J., Vovk-Ornik, N. in Rogič Ožek, S. (2019). *Raznolikost v vrtcu in šoli: priročnik za vzgojitelje, učitelje in druge strokovne delavce*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Dostopno na: <https://www.zrss.si/digitalnahnaknjiznica/Raznolikost/#zoom=z> (pridobljeno 18. 11. 2021).
- Hrvatín Kralj, D. (2000). *Prvi v prenovi: timsko delo in letne učne priprave v prvem razredu devetletke*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Kavkler, M., Clement Morrison, A., Košak Babuder, M., Pulec Lah, S., Viola, S., Galeša, M. in Hribar Košir, A. (2008). *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

- Kirby, D. (2011). »No one can whistle a simphony. It takes an orchestra to play it.« HE Luccock. *Asian Social Science*, 7, št. 4, str. 36–44.
- Klug, M. in Velkavrh, M. (2014). Poštevanika ali »poštekanka«. V: A. Žakelj (ur.). *Učne težave pri matematiki in slovenščini – izziv za učitelje in učence: zbornik prispevkov konference* (15. november 2013, Hotel Mons, Ljubljana, organizator: Zavod za šolstvo). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 107–110. Dostopno na: <http://www.zrss.si/pdf/UTMIS-zbornik-prispevkov-2014.pdf> (pridobljeno 15. 8. 2021).
- Macura-Milovanović, S. (2015). *Inkluzija u obrazovanju. Kvalitetno obrazovanje za sve*. Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu.
- Macura-Milovanović, S. in Vujišić-Živković, N. (2011). Stavovi budućih učitelja prema inkluziji – implikacije za inicijalno profesionalno obrazovanje. *Pedagogija*, 66, št. 4, str. 633–647.
- Nagode, A. (ur.). (2008). *Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja: navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Podatki v zvezi z učenci s posebnimi potrebami v osnovnih šolah s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo*. (2021). Dostopno na: [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/Statistike-in-analize/Tabela\\_ucenci\\_s\\_posebnimi\\_potrebami.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/Statistike-in-analize/Tabela_ucenci_s_posebnimi_potrebami.pdf) (pridobljeno 18. 11. 2021).
- Rupnik Vec, T. (2008). Šolski razvojni (projektni) tim – gonilna sila v procesih vpeljevanja sprememb. V: N. Noliml (ur.). *Fleksibilni predmetnik – pot do večje avtonomije, strokovne odgovornosti in kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela: zbornik prispevkov*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 124–135.
- Strmčnik, F. (1987). *Sodobna šola v luči diferenciacije in individualizacije*. Ljubljana: Zveza organizacij za tehnično kulturo Slovenije: Izobraževalna skupnost Slovenije.
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika: osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Van Themaat, J. V. L. (2019). Thinking together changes the educational experiences, Provision and outcomes for SEND pupils – Professional learning communities enhancing practice, pedagogy and innovation. *Support for Learning*, 34, št. 3, str. 290–311.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* (ZUOPP-1). (2011). Uradni list, 58/2011.

Darja PLAVČAK (National Education Institute Slovenia, Slovenia)

#### SELECTED ASPECTS OF INDIVIDUALIZATION AS A GENERAL PRINCIPLE: TEACHING AIDS, ILLUSTRATIONS AND SUPPORT TOOLS FOR STUDENTS WITH DEFICITS IN INDIVIDUAL AREAS OF LEARNING, THE PERSONALITY TRAITS OF A PROFESSIONAL AND TEAMWORK

**Abstract:** Individualization is a general pedagogical principle that is important for all students. Educational work should always be planned with the idea that each student has unique biopsychosocial characteristics and related strengths and weaknesses, interests and needs. For children with special needs, the needs are even more outstanding, making individualization even more important. It is reflected primarily in the individualized program developed for each student by school professionals in collaboration with parents and students. This paper focuses on three selected aspects of individualization: (1)

teaching aids, illustrations, and support tools for students with deficits in individual areas of learning, (2) the personality traits of a professional, and (3) teamwork. Teaching aids, illustrations, and support tools help students either bridge their deficits or replace them with an area of strength. Professionals using an individualized approach to students face the challenge of how to achieve both expertise and empathetic personality traits for this type of work. We emphasize the latter because a teacher who has a positive attitude and mindset toward diverse students will find it easier to create learning communities in which he can be responsive to each student and provide opportunities for student's active participation. This is also helped by good cooperation within the school's professional group, striving for common goals and thus becoming a team that has each student's best interests at heart.

We connect all three selected aspects of individualization with the starting points or the interpretation of the starting points of Dr. France Strmčnik.

**Keywords:** individualization, deficits in individual areas of learning, adaptations, teamwork, personality traits of professionals

**E-mail for coresspondence:** darja.plavcak@zrss.si