

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

PIA KOSI

MENTOR: DOCENT DR. ANTON KRAMBERGER

**SPREMENJAJOČA SE OSNOVNA ŠOLA -
UVAJANJE DEVETLETKE**

DIPLOMSKO DELO

LJUBLJANA, 2004

ZAHVALA

Za pomoč, koristne nasvete in predloge, se iskreno zahvaljujem svojemu mentorju dr. Antonu Krambergerju.

Prav tako se lepo zahvaljujem svoji mami, ki mi je stala ob strani in me vzpodbujala tako v času študija kot tudi pri pisanju diplomske naloge.

UVOD: IDEJA, NAMEN IN HIPOTEZA NALOGE	5
1. OSNOVNO ŠOLSTVO V SLOVENIJI IN ZAČETKI DEVETLETKE	8
1.1. AKTERJI REFORME	8
1.2. NOVI ZAKON O OSNOVNI ŠOLI - PRAVNA PODLAGA	9
2. PRELOMNI ZGODOVINSKI DOGODKI, KI SO VPLIVALI NA OBLIKOVANJE OBVEZNEGA ŠOLANJA V SLOVENIJI.....	11
2.1 SREDNJI VEK IN PROTESTANTIZEM	12
2.2. ŠOLSTVO V 17. IN 18. STOLETJU TER OBDOBJE USTANOVITVE OSNOVNE ŠOLE (1774-1805).....	12
2.3. ČAS ILIRSKIH PROVINC (1809-1811) IN PREDMARČNO OBDOBJE.....	13
2.4. ČAS MED REVOLUCIJO LETA 1848 IN PROPADOM AVSTRO-OGRSKE	13
2.5. ČAS STARE JUGOSLAVIJE.....	14
2.6. ŠOLSTVO MED DRUGO SVETOVNO VOJNO IN PO LETU 1945.....	14
3. SISTEMI OBVEZNEGA ŠOLANJA V NEKATERIH EVROPSKIH DRŽAVAH.....	14
3.1. AVSTRIJA (6 – 15 LET; 9 LET).....	15
3.2. ITALIJA (6 – 16 LET; 10 LET).....	16
3.3. NEMČIJA (6 – 15 LET; 9 LET)	17
3.4. FRANCIJA (6 – 16 LET; 10 LET).....	19
3.5. ANGLIJA (6 – 16 LET; 11 LET).....	20
3.6. ŠVEDSKA (6 – 15 LET; 9 LET)	21
4. UVAJANJE DEVETLETNE OSNOVNE ŠOLE	23
4.1. NOVI CILJI IN NALOGE DEVETLETNE OSNOVNE ŠOLE	24
4.2. NAJVEČJE NOVOSTI IN SPREMEMBE NOVE OSNOVNE ŠOLE.....	25
4.3. POSTOPNO UVAJANJE PROGRAMA DEVETLETNE OSNOVNE ŠOLE..	28
5. POGLOBLJENA OBRAVNAVA IZBRANIH VIDIKOV.....	29
5.1. ENO LETO DALJŠA OSNOVNA ŠOLA – ZGODNEJŠI VSTOP V OBVEZNO ŠOLANJE.....	29
5.2. VLOGA UČITELJEV PRI OBLIKOVANJU OTROKOVE SAMOPODOBE.	31
5.3. VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNA OBDOBJA	32
5.4. IZBIRNI PREDMETI	38

6. IZSLEDKI, UGOTOVITVE IN EVALVACIJA REFORME PO POSAMEZNIH PODROČJIH (iz Poročila Ministrstva za šolstvo, znanost in šport)	41
6.1. IZSLEDKI O NIVOJSKEM POUKU.....	41
6.2. IZSLEDKI O NAČINIH OCENJEVANJA	43
6.3. IZSLEDKI O IZBIRNIH PREDMETIH.....	45
7. OPIS POJMOV: NIVOJSKI POUK, DIFERENCIACIJA, INDIVIDUALIZACIJA IN SELEKCIJA	46
7.1. NIVOJSKI POUK	46
7.2. DIFERENCIACIJA	47
7.3. INDIVIDUALIZACIJA	49
7.4. SELEKCIJA	51
7.5. RAZLIČNI TIPI DIFERENCIACIJE	52
7.5.1. ZUNANJA DIFERENCIACIJA	52
7.5.2. FLEKSIBILNA DIFERENCIACIJA	54
7.5.3. NOTRANJA DIFERENCIACIJA.....	57
ZAKLJUČEK	59
LITERATURA	64

UVOD: IDEJA, NAMEN IN HIPOTEZA NALOGE

Področje šolstva že kar nekaj časa buri naše javno življenje. Ker je to aktualna tema na vseh področjih družbenega življenja sem se odločila, da bom za temo svoje diplomske naloge proučila spremenjeni sistem obveznega šolanja, in sicer devetletno osnovno šolo, o njej podala določene ugotovitve, sklepe, pohvale in kritike.

Zaradi nenehnega prilagajanja evropskim državam, najbolj pa, članicam Evropske unije, katere polnopravna članica bo leta 2004 postala tudi Slovenija, potekajo živahne razprave tudi na področju šolstva. V zavest ljudi vedno bolj prihaja spoznanje o pomembnosti in nujnosti izobraževalne dejavnosti za napredek in razvoj mlade slovenske države, ki vstopa v razviti svet. Vzgoja in izobraževanje sta družbeno zelo občutljivi področji, saj so vsi državljani na različne načine povezani s to dejavnostjo. Že dobro desetletje, natančneje, od osamosvojitve Slovenije naprej potekajo različne razprave glede sprememb osnovnega šolstva, ki naj bi bil zasnovano tako, da bo primerljivo in združljivo z evropskim sistemom izobraževanja in ki bi nudilo primerljive standarde znanja, zagotavljalo vsem enake izobraževalne možnosti, zmanjševalo preobremenjenost in utrujenost učencev in povečalo kakovost in trajnost pridobljenega znanja ter dvignilo izobrazbeno raven slovenskega prebivalstva.

Ker pa se zgodovinski razvoj, pretekle izkušnje, pogoji in razmere od države do države razlikujejo, sem v svojo diplomsko nalogo vključila tudi zgodovinski pregled slovenskega šolstva, ki je zagotovo vplivalo na sprejemanje odločitev pri oblikovanju novega zakona o osnovni šoli. Prikazala sem tudi nekatere evropske države in njihove sisteme obveznega šolanja, ki predstavljajo bogate informacije o šolstvu razvitega sveta njihove dileme, težave in rešitve pri oblikovanju sistemov obveznega šolanja. Menim, da imajo tudi za nas visoko informativno vrednost. Z oblikovanjem novega šolskega zakona se je ukvarjalo veliko število različnih strokovnjakov različnih področij, ki sem jih predstavila v začetku diplomske naloge. Podrobneje sem obdelala tudi novi zakon v osnovni šoli, v večini njegovih členov in podala svoja mnenja o učinkovitosti, ustreznosti, možni problematiki in izvajanju posameznih točk zakona. V nadaljevanju sem se osredotočila, po mojem mnenju, na najbolj pereča področja osnovnega šolanja, ki so v javnost vzbudila največ dilem, vprašanj in pomislov, na področja, ki so z novim zakonom prinesla največje novosti in spremembe osnovnega šolstva.

Ker pa nobena sprememba ne more biti opredeljena bodisi kot slaba ali dobra brez njene podrobne proučitve, sem tretje poglavje namenila predvsem ugotovitvam, evalvaciji in ovrednotenju reforme osnovnega šolstva na treh glavnih in v javnost največkrat omenjenih področjih. V zadnje poglavje sem vključila najbolj odmevno področje, to je nivojski pouk in z njim povezane različne pojme; različni tipi diferenciacije, individualizacijo in selekcijo, ki je bil deležna največjih razprav, kritik in dilem. Poizkušala sem jih predstaviti na čim bolj razumljiv in preprost način ter jim dodati svojo lastno videnje in dožemanje njihove izvedbe ter uveljavitve na novo zasnovanem šolskem sistemu.

Namen moje diplomske naloge je poleg opisa sprememb in prednosti, predvsem opozoriti na nekatere vrzeli, ki obstajajo v novem šolskem zakonu, predvsem na tiste, ki so nastale pri izvajanju sprememb na posameznih področjih preнове. Identificirati bom skušala najbolj problematična področja, ki zajemajo nivojski pouk, obremenjenost učencev, vstop šestletnikov v obvezno šolanje, diferenciacijo, izbirne predmete in načine ocenjevanja. Na teh področjih bo potrebno poleg teoretične podlage veliko vložiti tudi v napore posameznih kadrov, ki se v praktičnem izvajanju posameznih elementov iz navedenih področij vsakodnevno srečujejo z njihovo problematiko. Poskušala bom kar se da obširno in nazorno podati oblikovanje novega šolskega sistema, njegovo zgodovino, primerjavo z ostalimi evropskimi državami, oblikovanje novega zakona, njegove snovalce, izvajanje po posameznih področjih, evalvacijo in učinke na otroke in na kadre ter s tem podati nekakšno celostno podobo zelo aktualne tematike zadnjih nekaj let.

V diplomski nalogi bom poskušala potrditi ali zavreči **hipoteze**, ki se nanašajo na manjšo obremenjenost otrok v novem sistemu, nato na problematiko, ki zajema načine ocenjevanja, diferenciacijo in izbirne predmete. Ugotavljala bom, v kolikšni meri je novi zakon dosegel pričakovanja, katera področja so se izkazala za najbolj problematična in narekujejo potrebo za nadaljnje spreminjanje in prilagajanje konkretnim razmeram.

Zastavila sem si naslednje **hipoteze**: **1.** domnevam, da bodo različni tipi diferenciacije in s tem oblikovanje različnih zahtevnostnih ravni pozitivno vplivali na učni uspeh učencev in na njihovo samopodobo ter sposobnosti. Upravičeno domnevam, da bo več prehodov med ravnmi zahtevnosti, predvsem iz nižje ravni na višjo. **2.** domnevam tudi, da bo široka paleta izbirnih predmetov dvignila splošni učni uspeh razreda in dala učencem možnost pridobivanja in poglobljanja različnega znanja. **3.** zadnja hipoteza pa zajema načine ocenjevanje, in sicer predvidevam, da bo nova deset stopenjska lestvica dala bolj sistematično in točno oceno učenčevega znanja, opisna ocena pa bo pozitivno vplivala na učence.

1. OSNOVNO ŠOLSTVO V SLOVENIJI IN ZAČETKI DEVETLETKE

Ideja o vstopu šestletnikov v sistem obveznega izobraževanja je že stara, sega v drugo polovico 18. stoletja. Ta ideja se je porodila v glavi tedanje avstro-ogrske cesarice Marije Terezije, ki je z zakonom predpisala obvezen začetek osnovne šole pri šestih letih (Svetlik, Marjanovič Umek, 1997: 4). Podobno bi lahko tudi trdili za zakon iz leta 1868, ki je veljal v času Avstro-Ogrske predvsem na ogrski strani. Ustrežal je novemu liberalnemu zakonu iz leta 1869, ki je predvideval šestletno redno in triletno ponavljalno šolo (Ciperle, Vovko, 1987: 64). V tem zakonu že lahko vidimo nekakšne skrite ideje devetletne osnovne šole v takratnem Prekmurju, ki so se pojavljale že v drugi polovici 19. stoletja, ko Slovenci še nismo imeli niti svoje države, čeprav smo bili podrejeni tujim oblastem. Zgodovinske silnice, ki so skozi stoletja delovale na slovenski prostor in slovensko prebivalstvo, so pustile svoj pečat tudi na oblikovanju današnjega šolskega sistema. Če hočemo bolje in bolj podrobno razumeti ideje, ki so v sedanjem času vedno bolj v ospredju, predvsem kar se tiče osnovnega šolstva, moramo pogledati v slovensko zgodovino in hkrati narediti primerjavo z ostalimi evropskimi državami in njihovimi šolskimi sistemi. Kot prvo pa bi rada navedla, kdo so tisti, ki so začetniki in oblikovalci reforme in kakšna je trenutna zakonodaja, ki je uzakonila vse predloge prenove.

1.1. AKTERJI REFORME

»Zamisel o utemeljenosti prenove obveznega izobraževanja v slovenskem prostoru segajo v začetek devetdesetih let (Marjanovič Umek, 2002:5). Poleg drugih ekspertiz, ki so na področju osnovnega izobraževanja nastajale do leta 1995, je v tem letu nastala tudi najbolj strokovna in primerjalno usmerjena ekspertiza, ki je bila tudi kasneje objavljena v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995), z naslovom »Zasnova osnovne šole. Novembra leta 1995 je bil ustanovljen Nacionalni kurikularni svet s strani vlade, katerega naloga je bila voditi vsebinsko prenovo izobraževanja v Sloveniji, kamor spada prenova vrtcev, gimnazije, osnovne šole, poklicnega in strokovnega šolstva in izobraževanja odraslih (Pretnar, 2000: 42). Nacionalni svet za prenovo programov t. i. Kurikularni svet je sestavljalo 25 uglednih strokovnjakov s področja humanistike, družboslovja in naravoslovja in je bilo vrhovno telo vsebinske prenove šole. Ta svet je imenoval tudi druge področne in predmetne komisije, ki naj bi pripravile predmetnike, in se poglobile v pripravo vsebine pouka za posamezne razrede v osnovnih in srednjih šolah (Svetlik, Marjanovič Umek, 1997: 2).

V komisijah sodeluje več kot štiristo strokovnjakov iz vrtcev, osnovnih in srednjih šol, z Univerze, Zavoda RS za šolstvo in inštitutov. Njihova naloga je pregledati sedanje učne načrte, ugotoviti, kaj je v njih dobrega, kaj so napisali slabo, kje so preobsežni. Ugotoviti morajo tudi, ali so vsebine pouka v naših šolah primerljive s tistimi v drugih evropskih državah, in na podlagi teh presojev pripraviti predloge novih predmetnikov in učnih načrtov, primerne za preverjanje v šolah (Svetlik, Marjanovič Umek, 1997: 4).

Komisije so usklajevale predloge in pretehtale vse možnosti glede predlaganega predmetnika za devetletno osnovno šolo ter predloge učnih načrtov za posamezne predmete. Usklajeno različico je dokončno sprejel nacionalni kurikularni svet in jo nato podal v uradno potrditev Strokovnemu svetu Republike Slovenije za splošno izobraževanje. »To je najvišje državno strokovno telo na področju vzgoje in izobraževanja, kar zadeva splošne programe« (Pretnar, 2000: 84). Mandat strokovnega sveta je šest let, ima 26 članov poleg predsednika sveta ter je imenovan s strani vlade (Pretnar, 2000: 84). Večino predlogov je Strokovni svet sprejel v drugi polovici leta 1998, ostalo pa še spomladi leta 1999 (Pretnar, 2000: 42).

Ob nacionalnem kurikularnem svetu je leto dni deloval tudi t. i. Sosvet praktikov, sestavljen iz zelo uspešnih učiteljev, ki je tehtal, koliko so ponujene rešitve praktično izvedljive tudi za katedrom. Zlasti veliko razprav je bilo namenjenih razbremenjevanju otrok. Žal so bila vsa omenjena telesa ves čas tudi pod močnimi žarometi politične javnosti, zato je bilo njihovo delo marsikdaj zelo burno (Pretnar, 2000: 42).

1.2. NOVI ZAKON O OSNOVNI ŠOLI - PRAVNA PODLAGA

V Sloveniji je bilo do leta 1996 uzakonjeno osemletno osnovnošolsko izobraževanje z Zakonom o osnovni šoli, ki je predvidevalo obvezno osemletno šolanje za otroke, ki so do vpisa oziroma do septembra dopolnili sedem let starosti (Uradni list RS, št. 5/80, 29/86 in 31/86).

»Državni zbor Republike Slovenije je leta 1996 sprejel Zakon o osnovni šoli. Temeljne zakonske rešitve so nastale na podlagi večletnih strokovnih razprav in javnih predstavitev po vsej Sloveniji. Osrednja novost zakona je uvedba devetletne osnovne šole« (Svetlik, Marjanovič Umek, 1997: 2).

S sprejetjem novega Zakona o osnovni šoli (Uradni list RS, št. 12/96, 33/97, 59/2001) prejšnji zakon preneha veljati. Nov zakon o osnovni šoli vsebuje 112 členov in predvideva številne spremembe. Sprejet je bil 14. februarja v Državnem zboru in prične veljati petnajsti dan po objavi v Uradnem listu Republike Slovenije.

Prvi člen novega zakona določa vsebinsko podlago in navaja, da ta zakon ureja osnovnošolsko izobraževanje, ki ga izvajajo javne in zasebne osnovne šole ali se izvaja kot izobraževanje na domu. V drugem členu zakona navaja, da obvezno osnovnošolsko izobraževanje traja devet let in da učenec izpolni osnovnošolsko obveznost po devetih letih izobraževanja. 45. člen zakona določa pogoje vpisa, in sicer morajo starši v prvi razred osnovne šole vpisati otroke, ki bodo v koledarskem letu, v katerem bodo začeli obiskovati šolo, dopolnili starost šest let. 6. člen zakona podrobno določa tudi učni jezik na območju Slovenije in na področjih, kjer živijo narodne manjšine, učni jezik je v osnovni šoli slovenski. Učni jezik v osnovnih šolah narodne skupnosti je italijanski, v dvojezičnih osnovnih šolah pa slovenski in madžarski. V osnovnih šolah na območjih, kjer prebivajo pripadniki slovenskega naroda in pripadniki italijanske narodne skupnosti, so opredeljena kot narodno mešana območja, učenci se v šolah s slovenskim učnim jezikom obvezno učijo italijanski jezik, učenci v šolah z italijanskim učnim jezikom pa obvezno slovenski jezik. Novi zakonu tudi podrobno določi in opiše obvezne programe, obvezne predmete, izbirne predmete, prilagojene programe, razširjene programe, podaljšano bivanje, jutranje varstvo, dodatni pouk, dopolnilni pouk, interesne dejavnosti, zasebne šole, letni delovni načrt, vzgojno-izobraževalna obdobja, šolsko leto, tedensko obveznost učencev, šolski koledar, nivojski pouk, prehajanje med nivoji, šolski okoliš, obiskovanje pouka, vzporedno izobraževanje, izostanke, prešolanje, prehrano, napredovanje iz razreda v razred, ugovor na oceno, preverjanje znanja ob koncu obdobj, obveščanje o uspehu, načine ocenjevanja, izvršilne predpise o pravicah in dolžnostih učencev, pohvale in nagrade, popravne izpite, uspešno dokončanje devetega razreda, deseto leto izobraževanja, izpitno komisijo, izvršilne predpis o ocenjevanju in napredovanju učencev, spričevalo, pravico do izobraževanja na domu, preverjanje znanja ob koncu obdobj, izobraževanje odraslih, nadzor, predmetnik in učni načrt in še mnogo drugih pomembnih vprašanj.

Zakon daje poseben pomen tudi učencem s posebnimi potrebami. Tako 11. člen zakona navaja, da morajo biti otrokom s posebnimi potrebami zagotovljeni ustrezni pogoji za njihovo vzgojo in izobraževanje.

Otroci s posebnimi potrebami so otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci, gluhi in naglušni otroci, otroci z govornimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci in otroci z motnjami vedenja in osebnosti, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje izobraževalnih programov z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene izobraževalne programe oziroma posebni program vzgoje in izobraževanja, ter učenci z učnimi težavami in posebej nadarjeni učenci. Osnovna šola mora za izvajanje osnovnošolskega programa otrok s posebnimi potrebami zagotoviti strokovne delavce za pripravo, izvedbo in evalvacijo individualiziranih programov.

Zakon v 105. členu predvideva postopno uvajanje programa devetletne osnovne šole. V šolskih letih 1998/1999, 1999/2000 in 2000/2001 se lahko uvede na osnovnih šolah, ki imajo dovolj prijavljenih učencev in izpolnjujejo kadrovske, prostorske in druge pogoje in imajo za izvajanje programa dovoljenje ministra. Do začetka šolskega leta 2001/2002 morajo država in lokalne skupnosti zagotoviti pogoje za izvajanje osnovnošolskega izobraževanja po tem zakonu na vseh osnovnih šolah v državi.

106. člen podaja prehodno obdobje v katerem lahko starši prostovoljno vpišejo otroke, ki bodo v koledarskih letih 1998, 1999 in 2000 dopolnili 6 let, v 1. razred osnovne šole.

2. PRELOMNI ZGODOVINSKI DOGODKI, KI SO VPLIVALI NA OBLIKOVANJE OBVEZNEGA ŠOLANJA V SLOVENIJI

Da bi lahko razumeli spremembe in novosti, ki so v ospredju današnje moderne sedanosti, se moramo vrniti tudi v preteklost in se seznaniti z zgodovinskimi dejstvi, ki so pripeljali do današnjih sprememb in vplivali na sprejemanje odločitev tudi pri oblikovanju šolskega sistema in zakona o osnovni šoli v Sloveniji. »Bila bi usodna napaka, če ne bi zmogli pogleda onstran bežečega današnjega dne. Šele poznavanje osnov naše kulture nam omogoča razumevanje sedanosti in nas dela odprte za naš jutri« (Ciperle, Vovko, 1987: 5). Evropski človek vedno bolj postaja odvisen od sprememb in oblikovanja na področju šolstva in izobraževanja, saj je evropska kultura v veliki meri odvisna tudi od učnih vsebin, učnih ciljev in izobraževalnih temeljev, zato je smiselno pozorno proučiti tudi preteklo šolstvo in njegovo kulturo na slovenskem ozemlju. »Zgodovinske silnice, ki so v preteklosti delovale na slovenski prostor in tudi na ljudi, so omogočile izoblikovanje svojevrstnega slovenskega šolskega sistema« (Ciperle, Vovko, 1987: 5). V zgodovini opazimo stalno težnjo k bolj kvalitetnemu izobraževanju, ki naj ustreza kulturnim značilnostim naroda. Prisotna pa je tudi neka stalna napetost med željami in potrebami delovne populacije in cilji oziroma interesi ljudi, ki so šolski sistem oblikovali.

2.1 SREDNJI VEK IN PROTESTANTIZEM

Do konca 8. stoletja Slovenci nismo bili posebej šolani. Prva organizirana vzgoja in pismenost se je začela v zvezi s pokristjanjenjem. Ustanovljene so bile prve srednjeveške šole za vzgojo duhovščine. Na prehodu iz 12. v 13. stoletje se je zaradi nastajanja prvih mest in meščanov pokazala potreba za izobraževanje v praktične namene. Ustanovljene so bile mestne šole, ki so dajale osnove pismenosti in elementa računanja. V tem času na Slovenskem še ni bilo šol, ki bi bile namenjene slovenskemu kmečkemu prebivalstvu v materinščini. Osnovne šole so se pojavile šele z reformacijo (Ciperle, Vovko, 1987: 7-17). Primož Trubar je najpomembnejše ime v šolstvu v času protestantizma, saj je utemeljitelj slovenske osnovne šole. Ne gre več za šole z latinskim jezikom, ampak za šole v materinščini učencev. V šolo se je lahko vpisal vsak ne glede na imetje in spol. Adam Bohorič je napisal prva dva slovenska pedagoška teksta (Ciperle, Vovko, 1987: 18-26).

2.2. ŠOLSTVO V 17. IN 18. STOLETJU TER OBDOBJE USTANOVITVE OSNOVNE ŠOLE (1774-1805)

»Po zmagi protireformacije so tako kot v srednjem veku na večini slovenskega ozemlja vzeli šolstvo in vzgojo v svoje roke jezuiti in katoliška cerkev« (Ciperle, Vovko, 1987: 28). Osnovna šola ni dobila svojega mesta v cerkvenem obnovitvenem programu šol, kar pomeni v razvoju šolstva ponovno nazadovanje. Slovenščino so uporabljali najprej le pri začetni razlagi, proti koncu 18. stoletja pa so jih učili tudi slovenskega branja in pisanja (Ciperle, Vovko, 1987: 27-35). V letih 1774 do leta 1805 so se vse bolj porajale ideje o potrebah po splošni osnovni šoli, ki ne bi bila namenjena samo ozkemu krogu prebivalstva, ampak bi bila namenjena vsem ne glede na spol, bodoči poklic ali stan. »Temeljni zakon iz tega obdobja je bila Splošna šolska naredba iz leta 1774, ki je uredila vprašanja osnovnega šolstva. Uvaja sicer «splošno in obvezno šolanje, ne pa tudi za vse enako« (Ciperle, Vovko, 1987: 39). Z novim zakonom je bil ustvarjen poklic osnovnošolskega učitelja, osnovna šola pa postane državna ustanova. Število šol se je iz leta v leto povečevalo, v osnovnih šolah se je uvedlo zunanje preverjanje znanja, šolanje pa je trajalo šest let (Ciperle, Vovko, 1987: 36-44).

2.3. ČAS ILIRSKIH PROVINC (1809-1811) IN PREDMARČNO OBDOBJE

V času Ilirskih provinc smo Slovenci padli pod francosko upravo, ki je urejala tudi šolstvo. Francoska šolska reforma je ustanovila Univerzo v Ljubljani. Uvedena je bila tudi enotna štirirazredna osnovna šola, ne oziraje se na stan. S tem smo priča nastanku prve enotne osnovne šole. Slovenščina je bila priznana za učni jezik, za kar se je zavzemal predvsem Valentin Vodnik. Ta reforma je bila ukinjena s padcem Ilirskih provinc.

Najvažnejši ukrepi avstrijskih posvetnih in cerkvenih oblasti v osnovnem šolstvu so se v predmarčnem obdobju (1814-1848) nanašali na razvijanje mreže rednih in nedeljских osnovnih šol ter na njihov obisk, na vzdrževanje in izobraževanje učiteljstva, na razširjanje vsebine ter usmerjanje idejnosti osnovnošolskega pouka in na učni jezik v osnovnih šolah (Ciperle, Vovko, 1987: 52).

Prejšnja šestletna šolska obveznost se je podaljšala do končanega 15. leta starosti. Oblikoval se je enoten knjižni jezik, enoten črkopis in enotne šolske knjige. Povečala se je pismenost med preprostimi ljudmi, slovenščina pa se je širila v javnem življenju (Ciperle, Vovko, 1987:51-58). Že v zgodnji prvi polovici 19. stoletja so določili zgornjo mejo obveznega osnovnega šolanja, ki je še danes nismo prekoračili.

Z novim zakonom o osnovni šoli pa prehajamo v obdobje nove devetletne šole, ki predvideva tudi 10. leto osnovnega šolanja, tako se bo starostna meja pri nekaterih učencih dvignila in bodo osnovno šolanje dokončali pri dopoljenih 16. letih starosti.

2.4. ČAS MED REVOLUCIJO LETA 1848 IN PROPADOM AVSTRO-OGRSKE

Reforma osnovne šole je svoj vrh doživela leta 1869 s sprejetjem osnovnošolskega zakona. »Zakon je uveljavljal neke pomembne novosti. Šole so postale državne in deželne ustanove, učitelje pa so plačevale dežele« (Ciperle, Vovko, 1987: 61). Ta zakon je uvedel obvezno osemletno osnovno šolo za otroke v starosti od šest do štirinajst let (Gabrič, 2000: 56). Največjo novost tega zakona pa lahko vidimo predvsem v osemletnem obveznem šolanju, ki je obvezno šolanje podaljšalo za dve leti in ostal v praksi več kot stoletje dolgo do sprejetja novega zakona o osnovni šoli leta 1996. Novi zakon sedaj predvideva devet let obveznega šolanja.

2.5. ČAS STARE JUGOSLAVIJE

Leta 1929 je izšel nov šolski zakon, ki je poenotil osnovno šolstvo v okviru jugoslovanske države. »Uvedel je splošno in obvezno osemletno osnovno šolo, kar za Slovenijo ni bila novost, pač pa za mnoge druge predele Jugoslavije in je tam pomenil pomemben korak naprej« (Ciperle, Vovko, 1987: 71). Obvezno šolstvo traja do učenčevega dopolnjenega 14. leta starosti, uvedena pa je bila tudi petstopenjska ocenjevalna lestvica, ki jo Slovenci poznamo še danes (Ciperle, Vovko, 1987: 71-76). Dodana ji je še deset stopenjska lestvica, na post sekundarni ravni izobraževanja.

2.6. ŠOLSTVO MED DRUGO SVETOVNO VOJNO IN PO LETU 1945

Okupator je ukinil vse slovenske šole in izgnal njihove učitelje. Partizani so na osvobojenih ozemljih ustanavljali svoje šole, njihov obstoj in pogoji za delovanje pa so bili odvisni od okupatorjevega gibanja (Ciperle, Vovko, 1987: 77-84). Leta 1946 je bil sprejet nov zakon o sedemletnem obveznem šolanju in je v bistvu pomenil nazadovanje za območja, ki so že prej poznala obvezno osemletno šolanje (Gabrič, 2000: 63). V letu 1950 so ponovno uvedli osemletno obvezno šolanje. Leta 1953 je začel veljati odlok o obveznem osemletnem šolanju in uzakonil šolsko obveznost od 7. do 15. leta starosti (Ciperle, Vovko, 1987: 97). Šolska reforma iz leta 1958 je bila nedvomno največja prelomnica povojnega šolstva pri nas. »Splošni zakon o šolstvu je uzakonil osemletno osnovno šolo kot edino obliko obveznega osnovnega šolstva. Z njim je bila na vsem ozemlju Jugoslavije uvedena osemletna šolska obveznost brez olajšav« (Ciperle, Vovko, 1987: 98).

3. SISTEMI OBVEZNEGA ŠOLANJA V NEKATERIH EVROPSKIH DRŽAVAH

»Prenova slovenske osnovne šole je zahtevala, da se najprej ozremo okrog sebe in pogledamo, kakšni so šolski sistemi in kakšna je šolska obveznost po državah, s katerim bi se želeli primerjati – zlasti v državah Evropske Unije in Evrope nasploh« (Pretnar, 2000: 158).

V večini evropskih držav otroci vstopajo v osnovno šolo oziroma v sistem obveznega šolanja stari pet ali šest let. Sistem obveznega šolanja traja v razponu od devet do enajst let, zaključí pa se med štirinajstim in šestnajstim letom starosti. Vstop v osnovno šolo, trajanje obveznega izobraževanja in njegov zaključek je odvisen od sistema izobraževanja, ki ga imajo posamezne evropske države.

Zaradi nenehnih sprememb na področju izobraževanja tako pri nas kot v Evropi in svetu, sem se odločila za pregled obveznih sistemov izobraževanja pri naših bližnjih in daljnih sosedah, saj se z našim bodočim vstopom v Evropsko Unijo čutijo pritiski glede nujnosti sprememb tudi na področju šolske zakonodaje. Pri vsaki državi bom poskušala potegniti paralele z našim spremenjenim šolskim sistemom, ki po novem zakonu o osnovni šoli predvideva zgodnejši vpis v osnovno šolo, se pravi s šestimi leti in s tem podaljšuje obvezno šolanje na devet let, omogoča pa tudi deseto leto šolanja. Tudi mnoge druge spremembe in novosti bom poskušala primerjati z izobraževalnimi sistemi drugih držav. Kakor bomo kasneje spoznali, se Slovenija najbolj približuje švedskemu modelu obveznega izobraževanja.

3.1. AVSTRIJA (6 – 15 LET; 9 LET)

(Ivanuš Grmek, 1995) navaja, da sistem obveznega šolanja traja v Avstriji devet let, torej od šestega do petnajstega leta starosti. Prvih osem let šolanja je razdeljenih na dve četrtini. Otroci najprej obiskujejo enoten program štiriletne osnovne šole (Volksschule), nato pa svoje šolanje nadaljujejo v štiriletni glavni šoli (Hauptschule) ali pa dokončajo zadnja štiri leta v osemletni gimnaziji. Zadnje oziroma deveto leto lahko učenci dokončajo bodisi v petem razredu osemletne gimnazije ali pa se odločijo za politehničen program, ki je osnova poklicnim šolam. Prvi šolski dan se v Avstriji začne prvi ponedeljek v septembru, šolsko leto pa traja približno 40 tednov. Meseca julij in avgust sta namenjena poletnim počitnicam. Šolski teden in šolska dan je določena s periodami, ki trajajo 50 minut. Pouk traja od ponedeljka do petka ali sobote. En razred ponavadi sprejme med 10 in 30 otrok. Za izvajanje pouka za posamezne razrede osnovne šole so potrebni učni programi in učni načrti, ki pomenijo osnovo za učitelja. Osnovo lahko učitelj tako prilagodi, da jo vsebinsko in organizacijsko dopolnjuje. Avstrija ima samo številčno ocenjevanje in zunanjo diferenciacijo. Osnovna šola se deli na temeljno stopnjo I, ki vključuje prvi in drugi razred, ter na temeljno stopnjo II, ki vključuje tretji in četrti razred.

Podobnosti Avstrije in Slovenije:

- devetletno šolanje,
- začetek obveznega šolanja pri šestih letih starosti,
- poletne počitnice v juliju in avgustu

Različnosti Avstrije in Slovenije:

- šolsko leto v Avstriji traja 40 tednov, v Sloveniji 38 tednov,
- šolska ura je v Avstriji dolga 50 minut, v Sloveniji 45 minut,
- pouk v Avstriji traja 6 dni, v Sloveniji 5 dni,
- šolanje je v Avstriji razdeljeno na dve četrtini in na dodatno leto, v Sloveniji pa imamo tri vzgojno-izobraževalna obdobja,
- Avstrija ima v nižjih razredih osnovne šole samo številčno ocenjevanje, Slovenija pa samo opisno ocenjevanje,
- Avstrija izvaja zunanjo diferenciacijo, Slovenija pa njeno milejšo obliko-delno zunanjo diferenciacijo.

3.2. ITALIJA (6 – 16 LET; 10 LET)

Za sistem obveznega šolanja v Italiji Grmek Ivanuš (95: 40) podaja, da je obvezno šolanje trajalo osem let, torej od šestega do štirinajstega leta starosti po programu petletne elementarne šole. Leta 1994/95 so po dekretu ministra na nekaterih šolah začeli z desetletnim obveznim izobraževanjem (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, 1995: 75). Po zaključku le-te učenci nadaljujejo svoje šolanje na triletni nižji srednji šoli. Italijanski sistem obveznega šolanja doživi leta 1971 pomembne reforme in spremembe. Uvedeni so bili novi predmeti, urnik je postal bolj fleksibilen, leta 1974 so starši in učitelji dobili večjo vlogo in pristojnosti pri načrtovanju in upravljanju šole, leta 1977 so bili vpeljeni novi načini ocenjevanja z začetkom opisnih ocen in vzpostavljene so bile različne oblike sodelovanja med učitelji in učenci v različnih razredih (Galton, Blyth v Ivanuš Grmek, 1995: 41). Osnovna šola se deli v dva cikla, od katerega je prvi namenjen prvemu in drugemu razredu, drugi cikel pa tretjemu, četrtemu in petemu razredu. Učni načrt, urnik in vezave med predmeti določa učiteljski zbor, ki ima didaktično avtonomijo.

Podobnosti Italije in Slovenije:

- začetek obveznega šolanja pri šestih letih starosti,
- omogočeno deseto leto šolanja,
- različne oblike diferenciacije,
- šolski teden traja pet dni od ponedeljka do petka,
- poletne počitnice v juliju in avgustu.

Različnosti med Italije in Slovenijo:

- desetletno obvezno šolanje v Italiji, v Sloveniji devetletno obvezno šolanje
- členitev obveznega šolanja po ciklih v Italiji, v Sloveniji tri vzgojno-izobraževalna obdobja,
- Italija ima več šolskih dni na leto (minimum 200 dni) kot Slovenija (190 dni),
- dolžina šolske ure je v Italiji (55-60 minut) daljša kot v Sloveniji (45 minut),
- ocenjevanje znanja v nižjih razredih osnovne šole je v Italiji pri vseh predmetih opisno in številčno, v Sloveniji pa je ocenjevanje v nižjih razredih le opisno.

3.3. NEMČIJA (6 – 15 LET; 9 LET)

Nemčija ima specifični model enotne osnovne šole, kjer šolsko leto traja od 188 do 208 šolskih dni glede na zvezne pokrajine. Sistem obveznega šolanja traja v Nemčiji od 6. do 15. leta, to se pravi devet let, po nekaterih zveznih deželah pa tudi do 16. leta otrokove starosti. Obvezno šolanje poteka najprej po programu štiriletne osnovne šole, potem pa v različnih programih: petletna višja osnovna šola, ki traja po programu pet let (Hauptschule), prvih pet letnikov šestletna realka (Realschule), prvih pet letnikov devetletne gimnazije (Gymnasium), skupna šola (Gesamtschule) (Ivanuš Grmek, 1995: 38). Ocenjevanje je pri nekaterih predmetih opisno, pri drugih pa številčno. V Nemčiji imajo večtirn šolski sistem. Še vedno pa ohranjajo zunanjo diferenciacijo. Ivanuš Grmek (95) trdi, da se v osnovno šolo vpiše generacija otrok, ki je v tekočem letu dopolnila 6 let. V osnovno šolo se lahko izjemoma vpišejo tudi otroci, ki še niso dopolnili šest let, a le po privolitvi strokovne komisije. V Nemčiji traja šolsko leto 40 tednov in se deli na dve polletji. Šolske počitnice potekajo v juliju, avgustu in tudi v septembru.

Podobnosti Nemčije in Slovenije:

- devetletno obvezno šolanje,
- začetek obveznega šolanja pri šestih letih starosti,
- 45 minut dolga šolska ura,
- možen vpis otrok v osnovno šolo pred dopolnjenim šestim letom starosti,
- šolski teden traja pet dni od ponedeljka do petka

- poletne počitnice v juliju in avgustu.

Različnosti med Nemčijo in Slovenijo:

- število šolskih dni na leto je po nekaterih zveznih državah večji kot v Sloveniji,
- krajše poletne počitnice v Nemčiji kot v Sloveniji,
- po večjih sklopih razdeljeno šolanje v Nemčiji,
- kombinacija opisnega in številčnega ocenjevanja v nižjih razredih osnovne šole v Nemčiji, v Sloveniji je v nižjih razredih prisotno le opisno ocenjevanje,
- v Nemčiji je še vedno prisotna zunanja diferenciacija, pri nas le delna zunanja diferenciacija.

3.4. FRANCIJA (6 – 16 LET; 10 LET)

Grmek Ivanuš (95) navaja, da obvezno šolanje traja v Franciji od 6. leta do 16. leta starosti, to se pravi deset let. Začne se s petletno osnovno šolo (ecole elementaire) po njenem enotnem programu, nadaljuje pa se s štiriletnim splošnim programom (college). Poznajo pa tudi deseto šoloobvezno leto. Osnovna šola se deli v tri sukcesivne cikle in traja pet let, to je do enajstega leta starosti (Ivanuš Grmek, 1995: 42). Šolsko leto se začne 10. septembra in traja 35 do 36 delovnih tednov oziroma do 180 šolskih dni, zaključí pa se 30. junija. Na osnovni stopnji šolanja je povprečno število otrok na razred približno 23. Tedensko število ur pouka je 26. Pouk ne sme dnevno prekoračiti šest ur, in se prične med 8 in 8:30 uro in popoldanski pouk se mora zaključiti ob 17:30 (Babin, Pierre v Ivanuš Grmek, 1995: 44). Ocenjevanje je opisno, pouk traja od ponedeljka do sobote, s tem da imajo sredo prosti dan, dolžina šolske ure je spremenljiva, ponavadi pa traja 55 minut.

Podobnosti Francije in Slovenije:

- začetek obveznega šolanja pri šestih letih starosti,
- omogočeno deseto leto šolanja,
- samo opisno ocenjevanje v nižjih razredih osnovne šole,
- različne oblike diferenciacije,
- poletne počitnice v juliju in avgustu.

Različnosti med Francijo in Slovenijo:

- desetletno obvezno šolanje v Franciji, devetletno obvezno šolanje v Sloveniji,
- v Franciji imajo manj šolskih dni na leto (180 dni), kot v Sloveniji (190 dni),
- šolska ura je v Franciji dolga 55 minut, v Sloveniji 45 minut,
- šolski teden traja od ponedeljka do sobote v Franciji, v Sloveniji pa od ponedeljka do petka,
- sreda in nedelja sta v Franciji prosta dneva, v Sloveniji pa sobota in nedelja.

3.5. ANGLIJA (6 – 16 LET; 11 LET)

Obvezno šolanje traja v Angliji in Walesu v obliki osnovnega šolanja za otroke stare od 5. do 11. leta starosti in v obliki srednjega izobraževanja za otroke stare nad 11 let, od 5. do 16. leta, torej 11 let. » Osnovno izobraževanje (primary education) poteka v t. i. otroških šolah-zabaviščih (infant school) za otroke od 5. do 7. leta in v osnovnih šolah (junior school) za otroke od 7. do 11. leta (Ivanuš Grmek, 1995: 50). Šolsko leto se začne v septembru in traja 190 dni pouka zaključeno pa se sredi junija. Šolsko leto je razdeljeno na tri semestre. Otroške šole so predvsem prvi dve leti, namenjen je predvsem igri oziroma temeljijo na prehodu med predšolsko vzgojo k šolskemu delu. Na tej stopnji prevladujejo predvsem želje otrok, ki si s pomočjo učitelja izberejo dejavnosti, ki ustrezajo njihovim željam in so primerne njihovi razvojno stopnji (Galton, Blyth v Ivanuš Grmek, 1995: 50). Na stopnji osnovnega šolanja začnejo otroci obiskovati nižjo osnovno šolo (junior school), ko dopolnijo 7 let starosti in jo nato obiskujejo do dopolnjenega 11. leta starosti. Otroci so vključeni v skupine po starosti in sposobnostih, ki so najbolj prisotne pri matematiki in vplivajo na nadaljnje otrokovo napredovanje in možnost vpisa na srednjo šolo. Ponavljanje razreda na tej stopnji šolanja ni. Prehod na višje stopnje je avtomatičen in ne zahteva nikakršnega preizkusa znanja. Z enajstimi leti otroci zaključijo svoje obvezno šolanje s preizkusom znanja iz angleškega jezika in aritmetike ter s testom inteligentnosti. Vse to pa služi za orientacijo za nadaljnje srednješolsko izobraževanje (Ivanuš Grmek, 1995:51).

Podobnosti Anglije in Slovenije:

- 190 šolskih dni na leto,
- prvo obdobje temelji predvsem na igri in želji otrok,
- šolski teden traja pet dni od ponedeljka do petka,
- različne oblike diferenciacije,
- poletne počitnice v juliju in avgustu.

Različnosti med Anglijo in Slovenijo:

- Anglija ima daljše obvezno šolanje (11 let) kot Slovenija (9 let),
- začetek obveznega šolanja v Angliji pri petih letih starosti, v Sloveniji pri šestih letih starosti,
- v Angliji ne poznajo ponavljanja razreda,
- v Angliji ne opravljajo preizkusov znanja, v Sloveniji opravljajo preizkus znanja po vsakem obdobju-prva dva prostovoljna, tretji obvezen,
- drugačna členitev obveznega šolanja v Angliji v primerjavi s Slovenijo,
- dolžina šolske ure je v Angliji krajša (30-40 minut) kot v Sloveniji (45 minut).

3.6. ŠVEDSKA (6 – 15 LET; 9 LET)

Po mnenju slovenskih strokovnjakov je švedski šolski sistem primerljiv s slovenskim, vendar pa je precej razlik v vloženi finančni in drugih sredstvih, ki so bila vložena v šolski sistem. Tako je Švedska leta 1996 vložila v šolstvo trikrat več denarja kot Slovenija (Krek v Pretnar, 2000: 158). V primerjavi s slovensko osnovno šolo je Švedska precej bolj razvejana in posveča veliko pozornost možnostim za enako izobraževanje, po drugi strani pa priznava, da so otroci med seboj različni in da je potrebno to upoštevati. Za razliko od slovenskega predmetnika, ki določa ure za posamezne predmete, švedski predmetnik določa le skupno število ur, ki mora biti na razpolago vseh devet let. Tudi švedski izbirni predmeti se razlikujejo v primerjavi z našimi, saj naše oblikujejo in določajo učni načrti in jim posvečamo 5% vseh ur, na Švedskem pa jih pripravijo učitelji sami in jim namenjajo 12% vseh ur (Krek v Pretnar, 2000: 159).

Švedska osnovna šola ima obliko splošne in enotne šole, obvezne za otroke od 7 do 16 let. Spomladi 1991 je parlament vpeljal prožnejši pričetek šolanja, ki staršem dopušča izbiro, da svojega otroka vpišejo v šolo že s šestim letom starosti v tistih občinah, ki so na to že pripravljene (Persson, 1993: 24).

Deli se na tri stopnje- nižja (1., 2. in 3. razred), srednja (4., 5. in 6. razred), višja stopnja (7., 8. in 9. razred) (Vir: Ivanuš Grmek, 1995: 53). Razredni pouk prevladuje na nižji in srednji stopnji, kjer ni formalnega številčnega ocenjevanja. Učenci dobijo ob koncu 3., 6. in 7. razreda šolsko oceno in tudi ponavljanja razreda ni. Na višji stopnji pa že obstaja številčno ocenjevanje in uvedeno je tudi zunanje preverjanje znanja (glej Ivanuš Grmek, 1995: 53).

Šolsko leto tako traja 40 tednov. Delovni teden traja od ponedeljka do petka, torej pet dni. Šolska ura je dolga 40 minut. Povprečno število otrok v razredu je med 25 in 30 otrok na razred. Sedaj veljavni učni načrt na Švedskem se imenuje Lgr 80 (Loroplan for grundskolan, 1980) in določa le skupne cilje, nekatere splošne smernice in časovno razporeditev števila tedenskih učnih ur. Vse ostalo je prepuščeno posameznim šolam, ki s pomočjo staršev, otrok in šole izoblikujejo svoj delovni načrt. Lgr 80 nenehno poudarja pomembnost stalnega izpopolnjevanju učencev v njihovih znanjih in spretnostih, kot so pisanje, branje in računanje, poudarja pa tudi kulturo (glej Ivanuš Grmek, 1995: 54). Švedski šolski sistem je eden izmed najdražjih šolskih sistemov v Evropi, zato je izpostavljen nenehnim spremembam in reformam, saj želijo doseči stanje, ki bo omogočal doseg želenih rezultatov učencev (Ivanuš Grmek, 1995: 55). Na Švedskem je bil sprejet zakon, ki določa, da morajo vse osnovne šole zagotoviti vpis tudi šestletnikom in ne samo sedemletnikom, in sicer od 1. 7. 1997 (Pretnar, 2000: 158).

Podobnosti Švedske in Slovenije:

- začetek obveznega šolanja pri šestih letih starosti,
- devetletno obvezno šolanje,
- tri vzgojno-izobraževalna obdobja, vsak izmed njih pa traja tri leta,
- šolski teden traja pet dni, od ponedeljka do petka,
- samo opisno ocenjevanje v nižjih razredih osnovne šole, številčno pa v višjih,
- različne oblike diferenciacije,
- poletne počitnice v juliju in avgustu.

Različnosti med Švedsko in Slovenijo:

- Švedska ima več šolskih dni na leto (200 dni) kot Slovenija (190 dni),
- Dolžina šolske ure je na Švedskem krajša (40 minut) kot v Sloveniji (45 minut),
- Na Švedskem ne obstaja ponavljanje razredov, v Sloveniji pa ga poznamo.

4. UVAJANJE DEVETLETNE OSNOVNE ŠOLE

Enega izmed glavnih razlogov za uvajanje devetletne osnovne šole zasledimo v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995), ki navaja, da bi devetletno šolanje zmanjšalo časovni pritisk in obremenitev učencev v sedanji osemletni osnovni šoli ter dvignilo izobrazbeno raven slovenskega prebivalstva. Bela knjiga zgodnejši vstop v šolo, to se pravi s šestimi leti, utemeljuje tako z vidika otrokovega razvoja kot tudi z vidika zagotavljanja vsem otrokom možnosti sistematičnega učenja. Eden izmed razlogov v prid zgodnejšemu vstopu v osnovno šolo in njenemu trajanju pa je tudi primerjava Slovenije z ostalimi razvitimi državami in njihovimi šolskimi sistemi.

Čas obveznega šolanja je v vseh razvitih državah Evrope (z izjemo Italije in Južne Koreje- 8 in 6 let) daljši kot v Sloveniji in se še podaljšuje. Marsikje so v zadnjih desetletjih premaknili mejo za všolanje za eno ali dve leti navzdol. V večini držav se obvezno šolanje prične prej kot pri nas (s šestim letom, ponekod s petim ali celo s četrtem; le redko s sedmim letom) (Piciga, 1992: 9).

Tudi zaradi teh razlogov je Državni zbor Republike Slovenije 14. februarja 1996 sprejel nov Zakon o osnovni šoli (Uradni list RS, št. 12/96, 33/97, 59/2001) in uvedel devetletno osnovno šolo. Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo bosta program devetletne osnovne šole uvajala postopoma in ga na osnovi spremljanja dograjevala in izboljševala. Z novim zakonom je prišlo do številnih sprememb v celotni šolski zakonodaji o osnovni šoli, zato sem se odločila, da bom za boljše razumevanje sprememb podrobno pogledala določena področja, na katerih je prišlo do največjih preoblikovanj.

Eden izmed razlogov, zakaj se je v Sloveniji sploh pojavila ideja o devetletni osnovni šoli, je zagotovo vstopanje Slovenije v polnopravno članstvo Evropske unije. Slovenija si prizadeva na vseh področjih svojega delovanja doseči pogoje za vključitev v Evropsko unijo tudi na področju izobraževanja.

Vedno bolj se moramo zavedati, da nismo izolirani in neodvisni od ostalega sveta, ampak smo vedno bolj povezani s svetom ter medsebojno odvisni. Glede na to, da smo majhna država, se moramo nenehno prilagajati in »loviti« najboljši napredne države. Z vključevanjem v Evropsko Unijo se potrebe po spreminjanju, posodabljanju in prilagajanju še bolj povečujejo. Tako smo morali v zadnjih letih spremeniti marsikaj na različnih področjih, tudi na področju šolstva, da bi dokazali drugim državam članicam Evropske Unije, da smo sicer mlada država, vendar sposobna in zrela za nove izzive, ki nas čakajo v prihodnje. Uvajanje devetletne osnovne šole je le ena izmed reform, s katero se skušamo približati Evropi in njenim šolskim sistemom ter s tem narediti naš šolski sistem kompatibilen s sistemi drugih držav, hkrati pa s tem skušamo svojim državljanom dajati večje možnosti pri izobraževanju in zaposlovanju v tujini.

4.1. NOVI CILJI IN NALOGE DEVETLETNE OSNOVNE ŠOLE

Devetletna obvezna osnovna šola mora zagotoviti temeljno (osnovno) splošno izobrazbo vsakemu posamezniku. Med njenimi cilji je zapisano, da bo pri učencu spodbujala skladen spoznavni, čustveni, duhovni in socialni razvoj in skrbela za take standarde znanja, ki bodo primerljivi z znanjem v razvitih državah (Pretnar, 2000: 16).

Leta 1991 je prof. Dr. Peter Vencelj, takratni minister za šolstvo, zaprosil skupino slovenskih strokovnjakov, naj čim hitreje pripravijo znanstveno podkrepjene predloge za zasnovo nove slovenske osnovne šole. Tako je skupina strokovnjakov na podlagi svojih lastnih spoznanj iz prakse, na podlagi analiz in podatkov o sistemih izobraževanja v svetu in na podlagi izkušenj o našem preteklem šolskem sistemu podala nekakšno vizijo o novi osnovni šoli (Piciga, 1992: 20).

Po mnenju strokovnjakov naj bi bili cilji nove osnovne šole in osnovne šole na sploh naslednji: osnovna šola naj bi dajala enake izobraževalne možnosti vsem otrokom v smislu dvigovanja splošne kulturne in izobrazbene ter intelektualne ravni in zmanjševanje individualnih razlik, omogoča naj osebni razvoj posameznika in mu pomaga usklajevati njegove potrebe s potrebami družbe, ustvarja naj pogoje za uživanje zadovoljstva v ustvarjanju in odkrivanju novega znanja, vzgaja naj v duhu spoštovanja naravne in kulturne dediščine, spodbuja naj pridobivanja kvalitetnega znanja, razvija naj veščine in sposobnosti na različnih področjih, razvijati mora tako osnovno kot novodobno pismenost, sodeluje naj pri svoji vzgoji tudi z drugimi vzgojnimi dejavniki kot so to na primer starši, spodbuja naj ročne spretnosti ter telesni in gibalni razvoj (Piciga, 1992: 21), spodbuja naj kritično mišljenje, miselni razvoj in sposobnost komuniciranja, spodbuja naj učenje kot družbeno dejavnost in učenje v povezavi z okoljem, posreduje naj znanje o tradiciji in zgodovini Slovenije, posreduje naj znanje in vzgaja v duhu človekovih pravic in temeljnih vrednot, spodbuja naj izražanje in doživljanje na področju glasbe, plesa, likovne ustvarjalnosti, omogoča naj mednarodno primerljivost znanj, omogoča naj spoznavanje drugih civilizacij in kultur in omogoča učenje tujih jezikov, omogoča naj optimalen razvoj tako nadarjenih kot tudi otrok s posebnimi potrebami (Bela knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, 1995: 72).

Res je, da so vsi v ekspertni skupini strokovnjaki in da brez dvoma želijo svoje ugotovitve in ideje uresničiti v njihovi najbolj idealni obliki, vendar pa ne smemo zanemariti dejstva, da nobena stvar na svetu, pa naj bo še toliko strokovno in znanstveno podprta, nima samo pozitivnih učinkov. Vse naloge in cilje, ki sem jih opisala zgoraj, ne bo možno v celoti izpeljati oziroma uresničiti, kajti v praksi ponavadi potekajo stvari drugače kot v teoriji. Zasnova in ideje za novo osnovno šolo so sicer optimistično zastavljene, vendar bosta lahko le čas in izkušnje pokazala, koliko in na kakšen način so bili cilji in naloge res izpeljani in tudi doseženi. Prav to pa bomo lahko ugotovili šele, ko bo devetletno šolanje zaključila prva generacija otrok.

4.2. NAJVEČJE NOVOSTI IN SPREMEMBE NOVE OSNOVNE ŠOLE

Glavna novost nove devetletne osnovne šole je prav gotovo starost otroka, ki bo po novem zakonu o osnovni šoli (Uradni list RS, št. 12/96, 33/97, 59/2001) stopil v prvi razred star od 5 let in 8 mesecev do 6 let in 8 mesecev.

Pri prvi polovici ur pouka imajo učenci prvega razreda dodatno učiteljico, ki bo praviloma vzgojiteljica predšolskih otrok, tako bo po mojem mnenju olajšan prehod otrok iz vrtcev oziroma malih šol v osnovno šolo, saj bodo vzgojiteljice nakako vzdrževale ravnotežje med »pravo« šolo in malo šolo in na ta način otroke zaščitile pred prehitrim prestopom in stresom, ki se lahko pojavi zaradi prilagajanja otrok na nov način dela in na novo okolje. Ista učiteljica bo spremljala otroke skozi celo prvo vzgojno-izobraževalno obdobje, ki traja tri leta, in bo tako po mojem mnenju otrokom nudila neko varnost in stalnost in jim s tem olajšala njihovo prilagajanje novi šoli prva tri leta obveznega šolanja. Prvi razred naj bi bil tako nadomestilo za dosedanja malo šolo (Grčar, 2003: 22). Ocenjevanje znanja je v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju, med šolskim letom in tudi na koncu pouka izključno opisno, v drugem je kombinacija opisne in številčne ocene, v tretjem obdobju pa je ocenjevanje med poukom in zaključno spričevalo izključno številčna ocena na lestvici od 1 do 5. Strmčnik (1993: 132-134) navaja, da se je potrebno postopoma otresti številčnega ocenjevanja in ga nadomestiti z opisnim, ki mora biti veliko bolj individualiziran in mora poleg dobrih in slabih strani znanja upoštevati tudi najrazličnejše učne in druge lastnosti ter posebnosti, ki ji zagotovo vsak posamezen učenec nosi s seboj.

V sedanjem sistemu smo poznali le tristopenjsko opisno ocenjevalno lestvico, številčno lestvico od 1 do 5 in posebno ocenjevanje vedenja. Po mojem mnenju so bile te lestvice preveč toge, da bi lahko kazale dejansko znanje otrok, tudi niso kazale otrokovih raznovrstnih spretnosti in veščin, saj je bilo otrokovo znanje označeno le s številko ne pa tudi z opisom, zakaj taka ocena glede na določen predmet. Zato menim, da je mnogokrat številčna ocena krivična, saj ne upošteva učenca v celoti. Uvedeni so tudi nacionalni preizkusi znanja, ki naj bi skrbeli za enakost izobraževalnih možnosti za vse učence. Tako se bo po končanem prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju z nacionalnimi preizkusi znanja, preverjalo standarde znanja dosežene pri predmetu matematike in slovenskega jezika; po končanem drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju pa znanje matematike, slovenščine in tujega jezika. Rezultati preverjanja bodo služili le kot informacija o doseženem znanju učenca, učenec pa se za ta preverjanja odloča prostovoljno (Zakon o spremembah in dopolnitvah zakona o osnovni šoli, Ur. l. RS, št. 59/01). Ob zaključku devetletne šole se v kombinaciji z učiteljevo oceno znanje preverja tudi z nacionalnim preizkusom znanja, ki pokaže, ali je učenec dosegel v učnih načrtih opredeljene standarde znanja, ki so potrebni za zaključek devetletke.

V zadnjem vzgojno-izobraževalnem obdobju se preverja znanje učenca pri predmetu matematike, slovenskem jeziku in tujem jeziku ali pri drugem obveznem predmetu (Pravilnik o ocenjevanju in preverjanju znanja z nacionalnimi preizkusi znanja ob koncu obdobj v devetletni osnovni šoli, Ur. l. RS, št. 19/01 in 74/01).

Uvedena je bila tudi diferenciacija in individualizacija pouka ter možnost izbire treh izbirnih predmetov v zadnjem triletju, kar je popolna novost devetletke in kaže na večjo skrb do učencev in prilagajanje vsebine pouka njihovim željam in interesom. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 55/00) določa, da se v program devetletne osnovne šole vključi tudi otroke s posebnimi potrebami, katere določi strokovna komisija. Sprejeti so bili tudi novi učni načrti za vse predmete prvega razreda osnovne šole, ki so primerni za otroke v 6. letu starosti in upoštevajo njihovo razvojno stopnjo in način učenja. Pisanje in branje so prilagojeni na postopno in temeljito pa tudi individualno pridobivanje znanja, kar pomeni, da je doseganje ciljev razdeljeno na celotno prvo triletje. Strokovni svet Republike Slovenije je tudi sprejel nove učne načrte za vse predmete v novi devetletni osnovni šoli. Novi učni načrti naj bi razbremenili učence odvečne faktografije oziroma prevelikega poučevanja dejstev. Poudarek naj bi bil tudi na večji kakovosti in prenovi znanja, zato so učni načrti ciljno in časovno odprti, kar pomeni, da je cilj mogoče dosegati na različne načine in z različno hitrostjo, ki je prilagojena učencem. V učne načrte so vgrajene različne tehnike in načini, ki naredijo pouk bolj zanimiv in pester, poseben pomen pa je namenjen tudi učencem višjih razredov, katerim je omogočeno eksperimentalno in problemsko učenje. Z novimi učnimi načrti so omogočili čas za utrjevanje, ponavljanje, za ustno preverjanje in ocenjevanje znanja ter za vzpostavitev pristnejšega odnosa me učencem in učiteljem, kar bo po mojem mnenju učencem bolj približalo šolo in jo naredilo bolj razumevajočo in prijazno. Podobno kot v drugih razvitih državah prično učenci z učenjem tujega jezika pri starosti 9 let oziroma v 4. razredu (Grčar, 2003: 23), drugi tuji jezik pa si lahko kot izbirni predmet izberejo v zadnjih treh letih. Po mnenju Barbare Grčar (2003: 23) se je potreba po zgodnejšem učenju tujih jezikov pokazala že z vključevanjem otrok v fakultativno učenje tujih jezikov že v vrtcu in kasneje v prvih dveh razredih osnovne šole. Učenje tujega jezika je po mojem mišljenju zelo pomembno, saj smo tako majhna država, da se moramo nenehno prilagajati ostalim bolj in tudi manj razvitim državam tudi kar se tiče jezika. Jezik je glavno komunikacijsko sredstvo in prav z znanjem velikega števila tujih jezikov se nam odpirajo nova vrata na vseh področjih. Zgodnejše učenje jezika omogoča hitrejše in bolj intenzivno učenje, saj so po mojem mnenju mlajši otroci dojemljivejši in se hitreje učijo.

Kakovost prenosa znanja je na eni strani odvisna od učiteljev, po drugi strani pa tudi od strukture in vsebine učnih načrtov in predpisane literature, s pomočjo katere učitelji posredujejo to znanje.

4.3. POSTOPNO UVAJANJE PROGRAMA DEVETLETNE OSNOVNE ŠOLE

Devetletka bo v slovenske osnovne šole vstopala postopoma. Nove programe 1. in/ali 7. razreda (to pomeni 6. razreda, kjer pa poteka program 7. razreda prihodnje devetletke) v šolskem letu 1999/2000 prvič preizkuša 10 odstotkov osnovnih šol, v šolskem letu 2000/01 še dodatnih 20 odstotkov, 2001/02 še 30 odstotkov, 2002/03 pa še 40 odstotkov šol (Pretnar, 2000: 42).

22. marca 2001 je bila sprejeta odredba o postopnem uvajanju programa 9-letne osnovne šole (Uradni list RS, št. 22/98, 77/2000, 62/2001), ki določa potek postopnega uvajanja 9-letne osnovne šole, njene načine, pogoje, postopke ugotavljanja izpolnjevanja pogojev ter pravice učencev, ki se vključujejo v program devetletke. Leta 1999, ko se je začelo postopno uvajanje devetletne osnovne šole, se je v program vključilo 42 šol, danes pa jih je v ta program vključenih že 252 šol, kar pomeni 56,25 odstotkov vseh slovenskih osnovnih šol (Grčar, 2003: 22). Odredba poudarja, da postopno uvajanje programa 9-letne osnovne šole poteka v

obdobju od šolskega leta 1999/2000 do šolskega leta 2007/2008. »V šolskem letu 2003/04 se bodo vsi šoloobvezni otroci, stari od 5 let in 8 mesecev do 6 let in 8 mesecev vpisali v devetletko« (Pretnar, 2000: 64). Če začne osnovna šola, v katero otrok spada, v novem šolskem letu izvajati program devetletne osnovne šole, to pomeni, da bodo otroci začeli obiskovati 1. razred stari v povprečju 6 let oziroma leto mlajši kot bi bili če bi vstopali v osemletko. Tisti učenci pa, ki obiskujejo 5. razred, pa bodo namesto programa 6., 7. in 8. razreda osemletke imeli program 7., 8. in 9. razreda devetletke. Vendar pa bodo vseeno zaključili šolanje v osmih letih kljub spremenjenim programom, saj se devetletka, kot je bilo že omenjeno, uvaja postopoma. Pomembno vlogo pri poskusnem uvajanju programa devetletke imajo tudi starši, saj mora šola, ki želi uvesti program devetletke, pridobiti pisno soglasje zadostnega števila staršev, ki predstavlja pogoj, da lahko šola zaprosi ministra za dovoljenje za vključitev v poskusno uvajanje devetletke. Če se starši ne strinjajo s programom devetletke, morajo podati pisno izjavo, da bodo otroka prešolali v prvo najbližjo šolo z osemletnim programom.

Šola ne more izvajati istočasno programa osemletne in devetletna osnovne šole (Pretnar, 2000: 64). Odredba o postopnem uvajanju programa 9-letne osnovne šole pa v 4. členu tudi določa odgovornost za izvajanje programa devetletke.

Za neposredno spremljanje programa devetletne osnovne šole je odgovoren Zavod Republike Slovenije za šolstvo, za posamezno šolo pa njen ravnatelj, ki imenuje projektno šolsko skupino, v katero je vključen tudi predstavnik staršev. Odredba določa tudi kadrovske in prostorske pogoje šolam, ki izvajajo program devetletke, ter pogoje, ki jih mora izpolnjevati za vključitev v postopno uvajanje programa devetletne osnovne šole.

5. POGLOBLJENA OBRAVNAVA IZBRANIH VIDIKOV

5.1. ENO LETO DALJŠA OSNOVNA ŠOLA – ZGODNEJŠI VSTOP V OBVEZNO ŠOLANJE

Eno leto daljše obvezno šolanje pomeni, da v prvi razred osnovne šole vstopajo otroci, ki so stari eno leto manj, kot so bili do sedaj. Tako se v šolo vpisujejo otroci, ki so do začetka šolskega leta dopolnili starost najmanj petih let in osmih mesecev, ter največ šest let in sedem mesecev (Zakon o osnovni šoli, Uradni list RS, št. 12/96, 33/97, 59/2001).

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995) navaja, da se v večini razvitih evropskih držav obvezno šolanja začne s šestimi leti, ponekod s petimi ali celo s štirimi leti traja pa devet ali več let.

S tabelo bom prikazala dva najbolj pomembna elementa obveznega izobraževanja: 1. starost otroka ob začetku in koncu obveznega šolanja in 2. dolžina obveznega izobraževanja v različnih evropskih državah, v primerjavi s Slovenijo pred začetkom veljave novega zakona o osnovni šoli. Na koncu bom dodala tudi nekaj mnenj različnih avtorjev glede zgodnejšega vpisa, dolžine trajanja obveznega šolanja in področja ter dejavnike, ki so povezani bodisi z enim ali drugim.

Tabela 1. 1.: Starost šoloobveznih otrok in dolžina obveznega šolanja

Država	Starostne meje; začetek in zaključek obveznega izobraževanja	Dolžina obveznega zavarovanja
Slovenija	7-15 let	8 let
Italija*	6-14 let	8 let
Portugalska*	6-14/15 let	8/9 let
Španija*	6-14/16 let	8/10 let
Danska	7-16 let	9 let
Grčija	5,5-14,5 let	9 let
Irska	6-15 let	9 let
Belgija	6-15/16 let	9/10 let
Nemčija	6-15/16 let	9/10 let
Francija	6-16 let	10 let
Luksemburg	4-15 let	11 let
Nizozemska	5-16 let	11 let
Anglija in Wales	5-16 let	11 let
Škotska	5-16 let	11 let
Severna Irska	4-16 let	12 let
Švica	7-16 let	9 let
Avstrija	6-15 let	9 let
Hrvaška*	7-15 let	8 let
Kanada	6-15 let	9 let
Finska	7-16 let	9 let
Japonska	6-15 let	9 let
Nova Zelandija	6-15 let	9 let
Norveška*	7-16 let	9 let
Švedska	7-16 let	9 let
Avstralija	6-15/16 let	9/10 let
ZDA	6-17 let	12 let
Madžarska	7-15 let	8 let

(Vir: (1995) Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana.)

*Opomba: Nekatere države, ki so v zgornji tabeli označene z * so že podaljšale obvezno šolanje navzgor bodisi z zgodnejšim vpisom v osnovno šola ali pa s podaljšanjem obveznega šolanja za eno leto navzgor. Ponavadi pa gre za kombinacijo zgodnejšega vpisa in 10. leta šolanja.*

Interpretacija tabele 1. 1.:

Kot lahko vidimo iz zgornje tabele ima večina naših bližnjih in daljnih sosedov že uzakonjeno devetletno šolo, v katero otroci vstopajo s šestim letom starosti, dolžina obveznega šolanja pa traja ponekod tudi 12 let, kar je kar za 4 leta dalj kot je predvideval prejšni zakon o osnovni šoli. Večino držav pozna devetletno obvezno šolanje in dodatno deseto leto izobraževanja, ki nastopa v različnih oblikah. S sprejetjem novega zakona smo tudi Slovenci začeli slediti trendu, ki podaljšuje obvezno izobraževanje za eno leto navzgor in vpisuje v osnovno šolo otroke stare šest let.

5.2. VLOGA UČITELJEV PRI OBLIKOVANJU OTROKOVE SAMOPODOBE

Dr. Darja Piciga v izredni izdaji *Didakte* (1992: 9) navaja številne raziskave, ki so pokazale, da razvoj slovenskih otrok ne zaostaja za razvojem otrok v razvitih državah in da je večina otrok pri šestih letih že pripravljena na šolsko delo, vendar pa mora biti to delo prilagojeno njihovim sposobnostim in zmogljivostim. Tako so tudi pri nas vidna prizadevanja mnogih staršev, ki svoje otroke pred vstopom v osnovno šolo vključujejo v različne interesne dejavnosti in oblike izobraževanja. Mojca Juriševič (1999: 47) pa poudari tudi enega izmed temeljnih ciljev prenove osnovne šole, ki se nanaša na učenčevo samopodobo in je povezana s procesi vzajemnega spodbujanja osebnostnega in učnega razvoja v zvezi z zakonitostmi razvojnega obdobja. Avtorica navaja številne raziskave, ki poudarjajo pomembnost učitelja kot »pomembnega drugega« pri oblikovanju primarne učne samopodobe učencev, ki se prav v prvih letih šolanja intenzivno razvija. Avtorica razlaga, da to vlogo učitelji skušajo odigrati predvsem po zdravo-razumskih načelih in ne na podlagi strokovnega pristopa, kar se po mojem mnenju lahko odrazi v nizki samopodobi učencev in v napačni percepciji tudi sveta okoli sebe, predvsem v odnosih do starejših, učiteljev in avtoritete. Vse to zahteva potrebo po višji strokovni usposobljenosti učiteljev, da bodo lahko uspešno in kvalitetno odigrali svojo vlogo in tako omogočili čim bolj kvaliteten in čim manj stresen otrokov razvoj, da bi ga tako pripravili za nadaljnje življenje brez morebitnih posledic zaradi nizke samopodobe v otroštvu, ki se lahko odražajo skozi celo življenje.

Kot sem že omenila, se morajo otroci pred vstopom v osnovno šolo vključiti v pripravo na osnovno šolo, ki pa po mnenju Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995) neenotna tako z organizacijskega kot tudi z vsebinskega vidika, saj ne daje vsem otrokom enake možnosti za razvoj njihovih potencialov, preveč je podrejena zahtevam in pričakovanjem prvega razreda osnovne šole. Dr. Piciga (1992) navaja še drugi vidik priprave na osnovno šolo, in sicer ta, da so otroci, ki obiskujejo celoletno malo šolo, deležni boljše predšolske vzgoje kot tisti, katerim je omogočena mala šola z manjšim programskim obsegom. Menim, da ne smemo zanemariti tudi vidik zasebnih vrtcev, ki imajo svoje programe in svoja videnja glede organizacije predšolske vzgoje in male šole, zato bi lahko rekli, da sedanja priprava na osnovno šolo tudi iz tega vidika ni enotna. Nikakor pa po mojem mnenju ne smemo pozabiti na starše, ki so gotovo zaradi vse večje pestrosti ponudbe, vsaj kar se tiče zasebnih in državnih vrtcev, v dvomu, kam in kdaj naj svojega otroka vpišejo, da bi mu omogočili čim večje možnosti za njegov osebni razvoj in mu nudili čim boljši in lažji prehod v osnovno šolo. Menim, da je neenotnost možnosti lahko tudi velika razvojna slabost, saj otroci pri petih letih starosti še niso sami sposobni odločati in pretehtati, kaj je za njih najbolje in katere stvari jih zanimajo, zato to odločitev sprejmejo njegovi starši, ki lahko naredijo tudi usodno napako, saj se odločajo po svojih lastnih željah in interesih in ne po otrokovih, kar lahko kasneje pripelje do težav. Dr. Piciga (1992) pa tudi opozarja na negativne vidike podaljšanja osnovne šole navzdol, saj trdi, da je Slovenija že leta 1980 imela slabe izkušnje s premaknitvijo meje za dva meseca, saj se pouk v osnovni šoli ni spremenil, veliko učiteljev tem spremembam ni bil kos, nekateri od teh mlajših otrok pa je imelo velike težave v prvem razredu osnovne šole in tudi kasneje. Vsekakor pa se moramo zavedati, da so potrebne organizacijske, metodične in vsebinske spremembe, ki bi omogočile, da bi se z zakonom sprejeta devetletna osnovna šola lahko izpeljala v svoji najbolj pozitivni inačici in s tem omogočila čim boljši otrokov socialni, psihološki, intelektualni in izobraževalni razvoj, ki ga Slovenija za svojo nadaljnjo pot in razvoj vsekakor potrebuje.

5.3. VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNA OBDOBJA

Bela knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995: 96) poudarja, da je dosedanja delitev na predmetno in razredno stopnjo neustrezna, saj ni prilagojena otrokovemu razvoju ter od vseh otrok hkrati zahteva preskok na kakovostno višjo stopnjo razvoja.

Tako naj bi se po novem Zakonu o osnovni šoli (Uradni list RS, št. 12/96, 33/97, 59/2001) devetletna osnovna šola delila na tri triletja oziroma na tri vzgojno-izobraževalna obdobja, prehajanje med njimi pa so približno usklajeni s prehodi med razvojnimi stopnjami, ki jih navajajo kvalitativne razvojna teorije, kot so Piagetova, Eriksonova, Freudova in Searsova (Charlesworth, Maier v Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, 1995: 95). Posamezna vzgojno-izobraževalna obdobja imajo svojo specifičnost, vendar kljub temu zagotavljajo kontinuiteto znanj (Bela knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, 1995: 96). Osnovnošolsko izobraževanje se tako po novem Zakonu o osnovni šoli deli na tri vzgojno-izobraževalna obdobja, vsak med njimi pa traja tri leta.

Prvo vzgojno-izobraževalna obdobje traja od 1. do 3. razreda, v njem pa hkrati poučujeta učitelj razrednega pouka in vzgojitelj predšolskih otrok. Vzgojitelj predšolskih otrok poučuje le polovico ur pouka. Izjemoma lahko poučujeta tudi dva učitelja razrednega pouka. V prvi triadi je prisotna notranja diferenciacija, kar pomeni, da učitelj pri pouku diferencira delo z učenci glede na njihove zmožnosti. Učitelji razrednega pouka se v prvi triadi ne menjajo, kar po mnenju Barbare Grčar (2003: 22) zmanjšuje stres otrok v starost od petih do sedmih let, saj so bili otroci doslej deležni dveh večjih prehodov iz vrtca ali domačega varstva v malo šolo in iz mala šole v osnovno šolo. V prvi triadi znanje učencev ocenjujejo pri vseh predmetih opisno to se pravi brez števil. »Opisne ocene učencev ne razvrščajo, otrok ne primerjajo med seboj, ampak opišejo znanje in dosežke vsakega posameznega učenca« (Razdevšek-Pučko, 1999: 50). Prav to po mojem mnenju omogoča individualizacijo, ki je lahko podpora vsem oblikam individualizirane obravnave, kar je potrebno še toliko bolj upoštevati pri otrocih s posebnimi potrebami. Delo je prilagojeno starosti otrok med 6. in 8. letom, razredov pa učenci ne ponavljajo.

Po končanem 3. razredu se lahko učenci prostovoljno odločijo za nacionalni preizkus znanja, ki je enak za vse šole, vključuje pa preverjanje znanja iz materinščine in matematike. Takšno preverjanje ne vpliva na ocene, ampak služi kot povratna informacija učiteljem, vodstvu šole, staršem in tudi državi o doseganju standardov znanja (Pretnar, 2000: 88). Prvi razred sodi v prvo triado, ki pomeni prehajanja s predoperativnega na konkretno operativno stopnjo mišljenja, vendar ti prehodi ne nastopajo pri vseh otrocih istočasno in enako, zato se določeni standardi znanja (pisanje, branje in računanje), ne zahtevajo že po 1. razredu od vseh učencev hkrati, ampak so standardi, naravnani na zaokroženo celoto prvega vzgojno-izobraževalna obdobja (Bela knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, 1995: 96).

V 1. razredu »učitelj zapisuje svoja opažanja o otrokovem razvoju, njegovih nagnjanjih, uspehih in morebitnih težavah, o tem se s starši pogovarjajo tudi na govorilnih urah. Opis otrokovega znanja, njegovega napredka na poti do zastavljenih ciljev, pa dobijo starši na poseben nacionalnem obrazcu ob koncu šolskega leta« (Pretnar, 2000: 78). V prvem razredu imajo učenci 20 ur pouka, ki je prilagojen njihovi starosti in spominja na malo šolo v vrtcu. Za odmore se odločata učiteljica in vzgojiteljica skupaj, tudi zvonca ni in predpisane dolžine šolske ure. V 1. razredu imajo otroci šest predmetov: slovenski jezik, matematika, spoznavanje okolja, športna vzgoja, likovna in glasbena vzgoja, vendar gre zgolj za spoznavanje črk in števil, začetke računanja, branja, pisanja, spoznavanje okolja in narave okoli sebe, prepevanja in slikanja ter igre in tekanja kot v sedanji pripravi na osnovno šolo (Pretnar, 2000: 77). »Učilnice za prvošolčke naj bi imele ustrezno oblikovano pohištvo, dodatne blazine, ležalnike za počitek, didaktične igrače, kar sicer spada v obvezno opremo vrtcev. Šola mora to zagotoviti s pomočjo občine kot svoje ustanoviteljice in šolskega ministrstva« (Pretnar, 2000: 78).

S sprejetjem novih učnih načrtov za vse predmete v 1. razredu osnovne šole, ki so jih preverjale tako razredni učitelji kot tudi vzgojiteljice, ki izvajajo program priprave na osnovno šolo, menim da nova devetletna osnovna šola zmanjšuje stres otrok pri prehajanju iz vrtcev v osnovno šolo, saj morajo biti po zakonu izpolnjeni številni pogoji, tako kadrovski, prostorski kot tudi drugi pogoji, ki šoli omogočajo izvajanje devetletke. Po mojem mnenju 1. razred osnovne šole ne pomeni več šole v pravem pomenu besede, to je pomenu, ki smo ga poznali nekoč, ampak pušča otroku dovolj možnosti in časa za igro, spoznavanje novega okolja, druženja z novimi vrstniki in spoznavanju novega načina dela. Tudi opisno ocenjevanje je velika prednost pri zmanjševanju stresa otrok, saj opis spremlja otroka v vsej njegovi posebnosti in drugačnosti, kar lahko pripomore k boljšemu razumevanju otrokove celotne osebnosti, njegovih sposobnosti, njegove nadarjenosti, njegovih želja in potreb. Odločilno vlogo v 1. razredu odigra predvsem vzgojiteljica, ki s svojo prisotnostjo in načinom dela omili morebiten strah in tesnobo otrok pred učenjem, saj večino učenja poteka s pomočjo igre. Vendar pa ne morem iti mimo dejstva, da bodo otrokom »vzeli« eno leto brezskrbne igre v domačem okolju ali v mali šoli, kjer so se lahko otroci brezskrbno igrali in uživali svojo mladost brez šolskih okvirov, saj njihova igra prej ni bila prostorsko in časovno omejena in vezana na opisno spremljanje in ocenjevanje s strani učiteljev. Prav gotovo vsi starši želijo svojemu otroku najboljšo vzgojo in izobraževanje. Postavlja pa se vprašanje, ali je to nujno v okviru šole?

Ali bi morda morali starši več svojega časa posvetiti svojim otrokom v zgodnih letih njihovega odraščanja? Takrat jih otrok namreč najbolj potrebuje, ne pa da to skrb prepustijo šolam.

Drugo vzgojno-izobraževalno obdobje traja od 4. do 6. razreda, poučevanje razrednega in predmetnega učitelja pa določa zakon. Tako v 4. razredu poučuje razredni učitelj, tuji jezik in vzgojne predmete pa tudi predmetni učitelj, vendar ne več kot dva predmeta. Podobno je v 5. razredu, kjer poučuje razredni učitelj, tuji jezik in vzgojne predmete pa tudi predmetni učitelj, vendar ne več kot tri predmete. V 6. razredu lahko poučuje bodisi razredni ali pa predmetni učitelj, večinoma se otroci srečujejo le še s predmetnimi učitelji. Bela knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995) navaja tedensko obremenitev učencev glede števila ur pouka, in sicer naj bi 2. triada obsegala največ 26 ur pouka, število ur pa narašča od 4. do 6. razreda. Praviloma naj ne bi učenci v tem obdobju ponavljali razredov, ampak lahko ponavljajo le zadnji razred v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju, če niso pozitivno ocenjeni pri vseh predmetih. V zadnjem razredu drugega obdobja je predviden tudi popravni izpit, ki ga lahko opravljajo učenci, ki imajo eno ali dve negativni oceni. Ocenjevanje ni več samo opisno, ampak se začenja uporabljati tudi že številčno.

V drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju (četrty, peti, šesti razred) uporabljajo učiteljice in učitelji kombinacijo opisnega in številčnega ocenjevanja pri vseh predmetih ali predmetnih področjih. Tudi v tem obdobju so osnova za opisno ocenjevanje nacionalni obrazci. Številčno ocenjevanje uvajamo zato, da učenci in učenke postopoma spoznavajo, kaj posamezna številčna ocena pomeni (Bela knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, 1995: 109).

Postopno prehajanje od opisnega ocenjevanja k številčnemu po mojem mnenju lajša razumevanje številčne ocene, saj so le-te razložene z besedo in tako ustvarjajo boljšo predstavo, kaj posamezna številka ocenjuje in kaj je v njo vključeno. Takšno ocenjevanje tudi omogoča lažjo komunikacijo med otroki in njihovimi starši, med starši in učitelji in med učitelji in učenci, hkrati pa omogoča vključevanje staršev učiteljev in učencev v sam proces ocenjevanja in učenja, saj prav vključenost vseh treh strani lahko bistveno pripomore k kvalitetnejšemu in naprednejšemu učenju in vzgoji. Vsi učenci se že začnejo učiti prvega tujega jezika, (najpogosteje angleščina, ponekod tudi nemščina), ki se ga bodo učili do zaključka osnovnega šolanja.

Ocenjevanje je skupno in za vse enako. Po 6. razredu se učenci prostovoljno udeležijo nacionalnega preverjanja znanja, ki prav tako kot po koncu prve triade služi kot povratna informacija in ne vpliva na ocene. Nacionalni preizkus znanja poteka iz predmetov matematike, materinščine in tujega jezika (Pretnar, 2000: 89).

Zakon v 40. členu določa pravila poteka nivojskega pouka. Tako se v drugi triadi uvede fleksibilna diferenciacija in je pouk organiziran kot temeljni in nivojski, in sicer v obsegu največ $\frac{1}{4}$ vseh ur. Vendar pa se mi ob pojmu nivojski pouk postavlja vprašanje o tipih in modelih diferenciacije, ki bi bili najbolj primerni za posamezno triado, da ne bi manj sposobnim učencem dajali občutka manjvrednosti in izključenosti. Različne tipe diferenciacije in individualizacije bom obširneje razložila v naslednjem poglavju.

Tretje vzgojno-izobraževalno obdobje traja od 7. do 9. razreda, poučuje ga učitelj predmetnega razreda. Zakon navaja največ 30 urno tedensko obremenitev učencev, ki pa je tudi odvisna od izbirnih predmetov, vendar ne sme presegati 30 ur tedensko. Ocenjevanje je samo še številčno, pri nivojskem pouku v 8. in 9. razredu pri matematiki, slovenskem jeziku in tujem jeziku pa tudi s točkami. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995: 109) navaja, da dobijo starši in učenci dvakrat na leto obvestila o uspehu, ob zaključku pa spričevala s številčnimi ocenami za posamezna predmete in oceno splošnega uspeha. » Pri tistih predmetih, pri katerih poteka pouk v 8. in 9. razredu na različnih ravneh zahtevnosti, so učenci na vseh ravneh ocenjevani z vsemi številčnimi ocenami, to je od 1 do 5. številčne ocene so označene glede na zahtevnosti, na primer 5A, 5B, 5C« (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, 1995: 110). Takšne ocene je potrebno ob zaključku 8. in 9. razreda še ponderirati, saj se morajo tako učenci kot tudi starši zavedati, da te ocene nimajo enake absolutne vrednosti. Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v 9- letni osnovni šoli (Uradni list RS, št. 61/99) opredeljuje ocenjevanje znanja pri nivojskem pouku, in sicer se v 8. in 9. razredu pri predmetih, kjer poteka nivojski pouk, ocenjuje znanje učencev na lestvici od 1 do 10. 17. člen istega zakona pa določa pretvorbo točk v oceno, ki se jo pretvori ob zaključku leta na naslednji način:

število točk	ocena
1	1
2, 3, 4	2
5, 6	3
7, 8	4
9, 10	5

Prav pri tem načinu ocenjevanja pa se mi postavlja vprašanja, ali imajo učenci res možnosti, da napredujejo iz 1. ravni zahtevnosti v 3. raven, saj prav prehajanje na višje zahtevnostne ravni zahteva od učiteljev in strokovnih delavcev na šoli, da nenehno spremljajo in spodbujajo učence, da se izkazujejo in trudijo. Vendar je ponavadi takšno delo zelo težavno in zahteva visoko usposobljene kadre in tudi izkušnje, ki se jih pridobi šele skozi daljše časovno obdobje. Zato menim, da bo prav začetno obdobje nivojskega pouka in njegovo ocenjevanje težavno, predvsem zaradi pomanjkanja izkušenj tako pri učiteljih kot tudi pri vseh ostalih šolskih delavcih in ustvarjalcih takšnega načina pouka.

»Učenci se vsako leto po svojih zanimanjih in željah odločijo za tri izmed izbirnih predmetov, ki jih ponudi šola. Izbrani predmeti so potem obvezni del njihovega urnika za tisto leto. Prvi mesec si smejo še premisliti« (Pretnar, 2000: 89). Tudi v tretjem obdobju se po zakonu o osnovni šoli pouk organizira kot temeljni in nivojski pouk, vendar samo še v 7. razredu. Nivojski pouk poteka v 7. razredu kot fleksibilna diferenciacija pri predmetih matematike, slovenskega jezika in tujem jeziku, v 8. in 9. razredu pa kot delna zunanja diferenciacija, kar pomeni da pri predmetih matematike, slovenskega jezika in tujem jeziku poteka samo še nivojski pouk, in to pri vseh urah. Učenci se razvrstijo po ravneh zahtevnosti ob koncu 7. razreda. Tako so vse ure pouka v 8. in 9. razredu ločene v različne zahtevne skupine. Vsako redovalno konferenco je omogočeno tudi prehajanje učencev med skupinami glede na njihovo znanje (Pretnar, 2000: 89).

Za prehod iz enega razreda v drugega potrebujejo vse pozitivne ocene. Če imajo tudi v 9. razredu vse predmete ocenjene pozitivno, zaključijo osnovno šolo z obveznim zaključnim zunanjim preizkusom znanja iz materinščine, matematike in tretjega predmeta - tega lahko izbirajo izmed rednih predmetov po svojih nagnjenjih in uspešnostih ter v skladu z načrti, kam si želijo vpisati na srednjo šolo. Da bi uspešno zaključili obvezno devetletno šolanje, morajo biti uspešni tudi na zaključnem preverjanju znanja« (Pretnar, 2000: 89).

Tudi v zadnjem vzgojno-izobraževalnem obdobju lahko učenci z eno ali dvema negativnima ocenama opravijo popravni izpit, kot to navaja Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995) in razred ponavljajo le v primeru, da na popravnem izpitu ne dosežejo zahtevanega standarda znanja.

Predvideno je tudi 10. leto šolanja za učence, ki niso uspešno opravili zaključnega preverjanja znanja iz posameznega ali vseh predmetov, nato pa po zaključku 10. leta oziroma kompenzacijskega leta ponovno opravljajo zaključno preverjanje znanja. Za 10. leto šolanja se lahko odločijo tudi učenci, ki bi želeli izboljšati uspeh pri zaključnem preverjanju znanja in menijo, da bi jim bilo dodatno leto v pomoč. Menim, da je 10. leto šolanja pomembna novost, ki daje učencem večje možnosti za osvojitve znanja, saj vsi otroci ne morejo enako hitro sprejemati in osvajati raznoliko znanje, zato jim prav 10. leto nudi možnost za poglobljanje učnih vsebin. Prav tako pa daje bolj ambicioznim učencem in učencem, ki so se morda zaradi različnih dejavnikov in okoliščin znašli v prelomni situaciji in se takrat niso mogli dobro pripraviti na zaključno preverjanje znanja, drugo možnost za doseg ciljev, ki so jih sposobni in željni doseči.

5.4. IZBIRNI PREDMETI

Odločila sem se, da si bom ogledala tudi izbirne predmete, saj so le-ti popolna novost devetletne osnovne šole. Po mojem nudijo učencem več možnosti za njihovo osebno rast in upoštevajo njihove želje, interese in zanimanja.

»Izbirni predmeti naj bi predstavljali bogatitev, poglobljenost in drugačno reševanje programskih zahtev, zlasti pa naj bi dajali možnost potešitve različne zainteresiranosti učencev in učenk in hkrati zagotovili uresničevanje osnovne pravice do širšega razpona življenjskih izkušenj že v okviru obveznega predmetnika« (Fras, 1999: 47).

Zakon o osnovni šoli v 17. členu navaja, da mora šola ponuditi učencem 7., 8. in 9. razreda poleg obveznih predmetov tudi izbirne predmete, in sicer predmete, ki spadajo v družboslovno – humanistični sklop in predmete, ki spadajo v naravoslovno – tehnični sklop. Šola mora tako po tem členu zakona ponuditi pouk najmanj treh izbirnih predmetov iz vsakega sklopa. Ponuditi mora pouk tujega jezika, nekonfesionalni pouk o verstvih in etiki in retorike iz družboslovno – humanističnega sklopa. Učenec lahko izbere največ dva predmeta iz posameznega sklopa, skupaj pa mora imeti oziroma izbrati tri izbirne predmete. Pretnar (2000) poudarja, da izbirni predmeti niso nadomestilo za obvezne oziroma temeljne predmete, kot so matematika, slovenski jezik, zgodovina in podobno, ampak postanejo izbirni predmeti nato redni predmeti učenčevega tedenskega urnika in se tudi ocenjujejo. Učenec obiskuje vsak teden vsak izbirni predmet po eno šolsko uro, izjema je le drugi tuji jezik, ki ga obiskuje dve šolski uri tedensko in to vsa tri leta.

Učenec razvrsti izbirne predmete po lestvici želja, kot bi mu najbolj ustrezali. Če pa se zgodi, da za določen predmet iz njegove lestvice ne bi bilo zainteresiranih dovolj učencev (15 učencev), se bo učenec priključil k prvemu naslednjemu predmetu s svoje lestvice.

Vsaka šola je dolžna oblikovati vsaj štiri skupine za izvajanje štirih različnih izbirnih predmetov (Pretnar, 2000: 26). »Izbirni predmeti so večinoma enoletni, so pa tudi v dveletnih ali triletnih sklopih. Praviloma niso vezani na razred, tako da se pri enem izbirnem predmetu lahko skupaj znajdejo učenci iz 7., 8. in 9. razreda (če gre za enoletni predmet)« (Pretnar, 2000: 28). Za poučevanje izbirnih predmetov morajo imeti učitelji visokošolsko izobrazbo ustrezne smeri in pedagoško izobrazbo (drugi odstavek 94. člena Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja). Kdor ni končal izobraževanja po visokošolskem študijskem programu za pridobitev izobrazbe, ki vključuje tudi pedagoško, pedagoško-andragoško oziroma specialno pedagoško izobrazbo, si jo mora pridobiti po ustreznem javno-veljavnem študijskem programu za izpopolnjevanje (drugi odstavek 100. člena Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja).

Jožica Fras navaja, da je predvsem v zadnji triadi prenovljene osnovne šole zlasti pri uvajanju izbirnih predmetov in odločanju za različne ravni pouka pomembno sodelovanje šolskega psihologa pri tem procesu. Šolski psiholog ima nalogo svetovalnega delavca, ki bo pripomogel k izoblikovanju izbirnih postopkov in bodo temeljili na psihološkem poznavanju učencev ter bodo tako pripomogli k razvoju učenčevih potencialov in sposobnosti ter upoštevali njihove interese in želje. Ena izmed glavnih nalog šolskega psihologa je načrtovanje organizacijske kulture v šoli v najširšem smislu, kamor sodi tudi iskanje določenih odgovorov na vprašanja in dileme, kot so : kako učencu omogočiti, da najbolj spozna in določi svoje sposobnosti, lastnosti, interese in samega sebe; kakšna je obremenjenost učencev s šolskim delom; kakšna je učenčeva poklicna pot; kakšne informacije učenci potrebujejo pri pravilni izbiri izbirnih predmetov; kakšno naj bo sodelovanje med starši in otroki pri odločanju za izbirne predmete in kako načrtovati, tako organizacijsko kot tudi vsebinsko, shemo izbirnega postopka (Fras, 1999: 46-47). Menim, da je prav vloga šolskega psihologa in sodelovanje učiteljev, učiteljskega zbora, staršev in otrok ključnega pomena pri pravilni odločitvi učenca za določen izbirni predmet, saj se učenec lažje odloči za izbirni predmet, če mu je ob tem ponujena pomoč strokovnjaka, ki pozna tudi njegovo psihološko dimenzijo, njegove sposobnosti, interese in ponekod tudi strahove in bojazni.

Barbara Gričar v svojem članku (2003: 23) ugotavlja, da uvedba izbirnih predmetov popestri dosedANJI togi šolski sistem in da so nekateri izbirni predmeti po svoji vsebini tako zanimivi, da bi jih lahko uvrstili med obvezne predmete. Med te predmete Gričarjeva šteje predvsem etnologijo, izbirni predmet, ki se ukvarja s prehrano, računalništvo in retoriko.

V nadaljevanju bom predstavila prve ugotovitve na posameznih področjih nove devetletke, ki so zbrane v Poročilu Ministrstva za šolstvo in šport in opozarjajo na težave, napake in dosežke prenove. Vključila pa bom tudi mnenja različnih drugih avtorjev, ki so izrazili svoje osebne izkušnje in videnja glede šolske reforme in njenega poteka v praksi.

6. IZSLEDKI, UGOTOVITVE IN EVALVACIJA REFORME PO POSAMEZNIH PODROČJIH (iz Poročila Ministrstva za šolstvo, znanost in šport)

Vsaka reforma prinaša tako pozitivne kot tudi negativne posledice, saj lahko le čas pokaže kako dobro in učinkovito so bili načrti zasnovani in nato tudi izvedeni. Z začetkom novega šolskega leta 2003/2004 in s tem popolne uvedbe obvezne devetletne osnovne šole se v javnem mnenju pojavljajo nasprotujoče se mnenja o učinkovitosti prenove in njenega delovanja v praksi. Narejene so bile tudi prve ugotovitve, ki se dotikajo različnih področij prenove, vsako področje pa vsebuje tako pozitivne posledice in tudi njene negativne učinke ter težave v praksi. Poleg tega pa obstajajo različna mnenja raznih avtorjev o videnju teh sprememb. Prvo tako poročilo, ki je dostopno javnosti, je Poročilo o spremljanju tretjega leta poskusnega izvajanja 9-letnega programa osnovne šole, ki ga je izdal Zavod republike Slovenije za šolstvo in ga lahko najdemo na internetnem naslovu:

(<http://anton.lj.zrsss.si/default.asp?link=osnovna&link1=devetletna&link3=1>, 5. 9. 2003).

Poročilo vsebuje ugotovitve, ki so jih opravili pedagoški svetovalci s pomočjo komisije za osnovno šolstvo in strokovnega sveta. Spremljanje poskusnega uvajanja devetletne osnovne šole poteka od šolskega leta 1999/2000. Poročilo se dotika različnih področij, od organizacijskih, kadrovskih in materialnih pogojev za izvedbo programa, načrtovanje in izvedba pouka, preverjanje in ocenjevanje znanja do področij, ki zadevajo nivojski pouk in izbirne predmete. Podatke so pridobivali s pomočjo anket in intervjujev ter z opazovanjem. Pri nastajanju poročila so sodelovali so učitelji, vzgojitelji, ravnatelji, učenci in strokovni delavci.

Poleg Poročila pa so se pojavila v dnevnih časopisih tudi različna mnenja drugih avtorjev, ki so bodisi sodelovali pri prenovi šolstva ali pa že imajo osebne izkušnje pri poskusnem uvajanju programa devetletke. S pomočjo Poročila in drugih avtorjev bom poizkusila obdelati tista področja, pri katerih se pojavljajo največji dvomi in največje težave ter najbolj kontradiktorna mnenja in ugotovitve.

6.1. IZSLEDKI O NIVOJSKEM POUKU

Prav gotovo je največja novost devetletne osnovne šole nivojski pouk in z njim v zvezi različne oblike diferenciacije, kjer vlada največji razkol v mnenjih stroke glede nivojskega pouka. Tako Ljubica Marjanovič Umek (2003) iz Filozofske fakultete navaja:

» Prednosti nivojskega pouka v 8. in 9. razredu so, da se posamezni učenec »znajde« na zanj najbolj ustrezni ravni zahtevnosti in glede na znanje v bolj homogeni skupini, da pouk poteka v manjši skupini in zato bolj individualizirano in kakovostno, da so metode in oblike poučevanja bolj prilagojene konkretni skupini učencev, da ima posameznik več možnosti neposrednega primerjanja z drugimi učenci v skupini in dejavnega vključevanja v učni proces« (Čakš, 2003: 17).

Obstajajo pa tudi nasprotna mnenja, ki jih predvsem zagovarja Dušan Merc, ravnatelj osnovne šole Prule in največji nasprotnik devetletke. Merc je pri vprašanju nivojskega pouka najbolj skeptičen glede selekcije in oblikovanja zahtevnostnih ravni, saj trdi, da so slovenske šole premajhne za nivojsko selekcijo. Naslednje težava, ki jo tudi izpostavi, pa je težnja inteligentnih otrok, da ostanejo v srednje zahtevni skupini, saj bodo tam brez težav dosegli pričakovana znanja. Poudarja pa tudi, da so otroci med seboj na isti razvojni stopnji zelo različni v mnogih pogledih in da takšno selekcioniranje povečuje tekmovalnost, ki se kaže v konformizmu in s tem se zavira otrokova ustvarjalnost. Merc tudi dvomi o pripravljenosti kadra na takšen izziv, kot je nivojski pouk (Čakš, 2003: 17). Merc se sprašuje tudi glede pravic otrok, ki po njegovem mnenju že na organizacijski ravni nimajo enakih možnosti, saj so šole z manjšim številom otrok prisiljene oblikovati kombinirane skupine z dvema zahtevnostnima ravnema, kar po njegovem mnenju vodi do večjega stigmatiziranja učencev. Avtor ugotavlja, da takšno ločevanje povzroča negativno samopodobo učencev, ki imajo občutek manjvrednosti v primerjavi s svojimi vrstniki na višjih ravneh (Merc, 2003: 7).

Darja Piciga je tudi ena izmed avtorjev, ki opozarja na nekatere probleme in posledice, ki spremljajo diferenciacijo in s tem nivojski pouk. Avtorica navaja številne empirične študije, ki so primerjale uspešnost učencev enkrat v heterogenih skupinah, drugič pa v homogenih skupinah. Študije so pokazale, da je ločevanje učencev v homogene imelo negativen vpliv na učence s šibkejšimi sposobnostmi in da takšno ločevanje ne vodi do pomembnejšega učnega napredka (Piciga, 1992: 11).

Vrsta raziskav dokazuje, da imajo od zunanje diferenciacije koristi le majhna skupina nadarjenih, najsposobnejših učencev, vendar imajo hkrati precejšnje vzgojno socializacijsko škodo, če so iztrgani iz heterogenega učnega okolja. Povprečni in podpovprečni učenci pa po ugotovitvah številnih raziskav nesporno bolje uspevajo v heterogenih učnih skupinah. To trditev dokazuje vrsta raziskav, ki jih v svoji knjigi »Sodobna šola v luči diferenciacije in individualizacije« (1987) podrobneje navaja France Strmčnik.

V Poročilu pa lahko zasledimo tudi ugotovitev, da so sicer starši, učenci in šole nivojski pouk dobro sprejele, dobro so bili seznanjeni s strani šole tudi starši, upoštevane so bile želje učencev, vendar pa so šole pri razvrščanju učencev v različne zahtevnostne ravni zelo previdne in občutljive. Ena izmed pomembnih ugotovitev je tudi, da je učenčevih prehodov med različnimi ravni zelo malo. Poročilo navaja kar nekaj razlogov za to, in sicer učenčevo navajenost na določenega učitelja, da je mogoče na nižji zahtevnostni stopnji z manj truda doseči isti učni uspeh in želja otroka po skupini, kjer je njegov najboljši sošolec. Več je tudi prehodov iz višje ravni zahtevnosti na nižjo, kot pa je obratno. »Posamezni učenci in učitelji pa med pomanjkljivosti nivojskega pouka navajajo homogenost skupine, težave z njeno velikostjo, vzgojno-disciplinske probleme in občutke večvrednosti in manjvrednosti« (Žibret, 2003: 7).

Po mojem mnenju je lahko nivojski pouk po eni strani velika past za neizkušene in strokovno premalo podkovane učitelje, po drugi strani pa daje tako manj nadarjenim kot tudi bolj nadarjenim učencem večje možnosti za njihovo prilagajanje, osebno rast in dosego boljših rezultatov. Vse to pa je izvedljivo le s pravo in ustrezno izobraženim kadrom, ki se zna prilagajati in prisluhniti potrebam in željam učencev. Ob nepravilnem izvajanju nivojskega pouka in ob nepravem posvetovanju tako s starši kot tudi z učencem in učitelji, se lahko kaj kmalu zgodi, da bi se učenec počutil manj zanimivega in manjvrednega v primerjavi s svojim sošolcem na višji ravni. Nivoje je potrebno oblikovati tako, da se bo vsak otrok počutil koristnega in sposobnega, predvsem pa bi mu moral biti vedno omogočen prehod na višjo raven, pozornost pa bi morala biti usmerjena predvsem na motiviranje in spodbujanje otrok k prizadevanjem za boljšemu rezultatu.

Kljub dejstvu, da je devetletna šola s tem šolskim letom v polnem zagonu, pa bomo morali na posledice in učinke tako rangiranih učencev počakati še kar nekaj časa.

Določenih opisov in ugotovitev glede nivojskega pouka, različnih oblik diferenciacije, individualizacije in selekcije in s tem povezanih težav, prednosti in slabosti se bom dotaknila tudi v naslednjem poglavju. Navajala bom različne avtorje, ki so še pred poskusnim uvajanjem devetletke pri nas imeli na tem področju svoja predvidevanja in izkušnje.

6.2. IZSLEDKI O NAČINIH OCENJEVANJA

V Poročilu lahko preberemo, da se starši z opisnim ocenjevanjem v prvem triletju strinjajo in so zadovoljni z njim, vendar si bi želeli ob koncu prvega triletja pretvorbe opisne ocene v številčno.

Učitelji menijo, da opisno ocenjevanje za učitelja pomeni večjo odgovornost, več t.i. papirnega dela, večjo pozornost pri individualnem spremljanju učenčevega uspeha in natančnejše določanje ciljev. Za otroke pa pomeni manjšo obremenitev, saj se ne počutijo obremenjeni z oceno. Učitelji poudarjajo predvsem probleme s preveliko administracijo tako med letom kot tudi pri oblikovanju izpisa zaključnih ocen. Spet drugi so z opisnim ocenjevanjem zelo zadovoljni, saj v njem vidijo predvsem pozitivne lastnosti. Po mnenju Cvete Razdevšek-Pučko (1999: 50) so opisne ocene analitične, kar pomeni, da je učenčevo znanje v njih razčlenjeno, opisne ocene so pozitivno naravnane, saj opis vsebuje tudi pohvale učencem za njihove dosežke in prizadevanja in učence spodbujajo k samovrednotenju, kar je idealna spodbuda za učenčevo refleksijo.

Merc pa ocenjevanje v devetletki označi kot »sredstvo kaznovanja«, saj meni, da so pri ocenjevanju in napredovanju največkrat kršene pravice otrok, saj naj bi bile na tem področju kršitve učiteljev največje in naj bi prav z ocenjevanjem učitelji dokazovali svojo nadmoč nad učenci. Preračunavanje in preoblikovanje ocen je po njegovem mnenju tako zapleteno in težavno, da ponekod še sam učitelj ne bo znal tega razvozlati, kaj šele učenec. »Ti elementi in načini ocenjevanja znanja so umetni in povsem nerealni. Zato v osnovi nosijo seboj krivičnost. Kdo in kako konča devetletno osnovno šolo, je tukaj velika uganka« (Merc, 2003: 7).

Avtorji Poročila se dotaknejo tudi načinov ocenjevanja pri nivojskem pouku, ki se je pokazal za kar polovico učencev sprejemljiv, vendar petina učencev meni, da je ocenjevanje prestrogo, da so razlike med v ocenjevanju med ravnmi prevelike in da bi bila lestvica od 1 do 5 bolj primerna za ocenjevanje.

Glede ocenjevanja pri nivojskem pouku je Merc zelo skeptičen, saj razdelitev v skupine otrokom ne daje istega znanja, ocenjevani pa so na enak način, kljub pretvarjanju točk in možnosti prehajanja med ravnmi. Merc trdi, da je to le »zakonski in pedagoški blef« (Merc, 2003: 7).

Ljubica Marjanovič Umek pa ne vidi nikakršnih težav pri ocenjevanju niti pri pretvorbi deset stopenjske točkovne lestvice v petstopenjsko ocenjevalno lestvico (Čakš, 2003: 18).

Menim, da bi bilo potrebno za uspešno in korektno ocenjevanje organizirati določene seminarje, ki bi učitelje naučili veščin, ki jih potrebujejo za takšen način ocenjevanja. Da se bo lahko ocenjevanje razvilo v obsegu, ki ga določa nov zakon bo potrebna predvsem praksa, ki si jo bodo učitelji pridobili skozi čas in potrebne izkušnje.

Sama sem še vedno zagovarjam ocenjevalno lestvico od 1 do 5, saj po mojem mnenju predstavlja najmanj zapleten način ocenjevanja tako pri obveznih predmetih, nivojskih predmetih kot tudi pri izbirnih predmetih. Se pa se z opisnim ocenjevanjem v prvem triletju, saj zaradi starosti otrok tak način ocenjevanja prinaša najmanj pritiska in stresov na otroke.

6.3. IZSLEDKI O IZBIRNIH PREDMETIH

»Največja novost v predmetniku 9-letke so izbirni predmeti, ki so bili utemeljeni kot predmeti, ki lahko pomenijo nadgradnjo in poglobljanje znanja pri posameznih predmetih...; povezovanja znanja iz različnih predmetov oz. področij...; zasledovanje posameznikove poklicne oz. izobraževalne poti... ali pa so novi predmeti« (Marjanovič Umek, 2003: 7).

Po Poročilu spremljave so izbirni predmeti med učenci še vedno enako priljubljeni kot v prvem letu vpeljevanja devetletke. Učenci so v povprečju dosegli višje zaključne ocene izbirnega predmeta od splošnega učnega uspeha, izjema je bila le nemščina. Tako naj bi posledično izbirni predmeti dvigovali splošni učni uspeh razreda.

Vendar pa je iz Poročila razvidno, da prav izvajalci izbirnih predmetov to se pravi učitelji, opozarjajo na kar nekaj težav glede izvedbe izbirnih predmetov v praksi. Glavna težava je predvsem v pomanjkanju ustreznega izobraževanja za te predmete, pogrešajo pa tudi ustrezna učbenike. Ponavadi izbirni predmeti potekajo zadnje učne ure, zato nastopajo težave, saj jih zaradi tega nekateri učenci in učitelji sprejemajo za manj pomembne in jih ne dajejo potrebnega poudarka.

Ravnatelj osnovne šole Krmelj pa opozarja na dejstvo, da je nabor izbirnih predmetov še vedno odprt in meni, da bi bilo potrebno pogledati pokritost posameznih področij in izbor zaključiti.

Ravnateljica osnovne šole Savsko naselje Olga Glaser pa meni, da je poleg prevelikega števila izbirnih predmetov problematična tudi opremljenost posameznih šol, saj za izvajanje določenih izbirnih predmetov nimajo ustrezne opreme. Opozori pa tudi na vrzeli v urniku, ki predstavljajo problem predvsem učiteljem. Glaserjeva pa poudari tudi ocenjevanje pri izbirnih predmetih, ki mora imeti jasno zastavljena merila in ne sme dopuščati, da bi učenci pri teh predmetih popuščali (Delo, 1. 9. 2003: 7).

Menim, da velik izbor izbirnih predmetov nudi učencem možnost spoznavanja z različnimi življenjskimi vsebinami in omogočajo učencem, da preko spoznavanja tudi drugačnih vsebin, ki se razlikujejo od obveznih in že v naprej danih predmetov, lahko razvijajo svoja nagnjenja in spretnosti ter sledijo svojim željam, interesom in ambicijam in se s pomočjo le – tega lažje odločijo za svoje nadaljnje šolanje in poklicno usmeritev. Nenazadnje vsak učenec ni dober za vsako stvar in vsakega učenca tudi ne zanimajo iste vsebine, tako bo prav s pestro paletto izbirnih predmetov prišlo do izraza, kdo je boljši pri določeni vsebini in koga je potrebno vzpodbujati, da pokaže in izkoristi vse svoje potenciale in nadarjenost. Prav zaradi večjim možnosti izbire različnih predmetov in sodelovanje šolskih psihologov v procesih izbire predmetov, bodo po mojem mnenju odkriti marsikateri talenti, ki se jih s prejšnjim šolskim sistemom obveznih predmetov ni dalo odkriti in so bili njihovi potenciali na žalost neizkoriščeni.

7. OPIS POJMOV: NIVOJSKI POUK, DIFERENCIACIJA, INDIVIDUALIZACIJA IN SELEKCIJA

Naslednje poglavje bom namenila predvsem spoznavanju nivojskega pouka, načine njegovega izvajanja, oblikovanje učnih skupin ter določanje ravni zahtevnosti. Pri opisovanju nivojskega pouka se bom opirala predvsem na Pravilnik o podrobnejših pogojih za organizacijo nivojskega pouka v 9-letni osnovni šoli (Uradni list, št. 27/99, 38/99) in na Zakonu o osnovni šoli (Uradni list RS, št. 12/96, 33/97, 59/2001). Ker nivojski pouk spremljata tudi pojma diferenciacija in individualizacija, bom pozornost usmerila tudi na razlago različnih tipov in vrst diferenciacije in individualizacije.

7.1. NIVOJSKI POUK

Vera Doma navaja, da je poudarek pri nivojskem pouku predvsem notranja diferenciacija in individualizacije pri vzgojno-izobraževalnem delu in, da si vsak učitelj po svoje prizadeva, da bi pri svojem delu to upoštevali predvsem z vidika individualne pomoči šibkejšim učencem (Žalik, 1990: 105).

»Načela enotnosti, pravičnosti, enakih možnosti, prehodnosti in zagotavljanje šolske uspešnosti vsem učencem in učenkam so danes zagotovo osnova, na kateri v Evropi temeljita organizacija in razvoj osnovne šole. Razvoj se tako nagiba v smeri opuščanja radikalnih oblik zunanje diferenciacije in gre v smeri večje heterogenosti in enotnosti« (Bela knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, 1995: 113).

Pretnar (2000) opredeljuje nivojski pouk kot pouk nekega predmeta na različno zahtevnih ravneh oziroma na različnih nivojih. Tako naj bi po Pretnarjevem mnenju srednja raven pomenila srednji standard znanja, nižji ravni naj bi bilo nekaj standardov in ciljev odvzetih, toda učenci morajo kljub temu dosegati vsaj minimalne standarde znanja in višja raven, kateri so dodani določeni cilji in standardi in naj bi se tako morali učenci spoprijeti s tretjino več zahtevami kot tisti na najnižji ravni.

Pri pojmu nivojski pouk se srečujemo s tremi vrstami oziroma oblikami diferenciacije, ki so povezane s posameznim vzgojno – izobraževalnim obdobjem. Učitelj pri pouku diferencira delo z učenci glede na njihove zmožnosti, sposobnosti, interese in znanja, znotraj oddelka posameznega razreda že v prvem triletju - notranja diferenciacija. V drugem triletju in še v 7. razredu osnovne šole se delo pri pouku organizira kot temeljni in nivojski pouk. Nivojski pouk se lahko organizira le pri matematiki, slovenskem jeziku in tujem jeziku, pri četrtini ur pouka, ki so namenjeni tem predmetom. Temeljni pouk poteka na eni ravni zahtevnosti, nivojski pa na dveh ali več ravneh in se ga začne izvajati v zadnjem trimeslju 4. razreda. V tem obdobju se izvaja fleksibilna diferenciacija. V 8. in 9. razredu pa pri omenjenih predmetih poteka samo nivojski pouk, torej se izvaja delna zunanja diferenciacija. Učenci se razporedijo po ravneh zahtevnosti ob koncu 7. razreda (40. člen Zakona o osnovni šoli).

Ker v vsakem vzgojno-izobraževalnem obdobju nastopa drugačna vrsta diferenciacije, se bom v naslednjem poglavju osredotočila predvsem na njen podroben opis.

7.2. DIFERENCIACIJA

V novi devetletni osnovni šoli se veliko govori tudi o diferenciaciji, ki je predstavljena kot ena izmed novosti, čeprav se je izvajala že prej in ima tudi svojo zgodovino, vendar ni še imela zakonske podlage in so jo po posameznih osnovnih šolah izvajali le z internim dogovorom. V vsako vzgojno-izobraževalno obdobje je vključena drugačna oblika diferenciacije, ki spremlja drugačno vrsto dela, učne vsebine, naloge in cilje. Da bi lahko karseda natančno razumeli, kaj posamezna diferenciacija pomeni, si moramo podrobno pogledati njeno najbolj osnovno definicijo in nato nadaljevati s podrobnejšim opisom posamezne njene oblike. Pojem diferenciacija pa spremlja tudi pojem individualizacija.

Oba pojma se večkrat pojavljata kot sinonima, ker je med njima težko postaviti izrazitejšo mejo, zato si bom v nadaljevanju pogledala tudi ta pojem. Vendar pa ne moremo iti tudi mimo pojma selekcija, ki spremlja tako diferenciacijo kot tudi individualizacijo.

O diferenciaciji je veliko definicij in jo zasledimo tudi v Slovarju tujk. Sam pojem izhaja iz latinske besede *differentia*, kar pomeni razliko. V slovarju tujk je diferenciacija razložena kot:

1. razločevanje, razlikovanje,
2. nastajanje razlik, razčlenjevanje enotnega na razno in različno,
3. razslojevanje (sociol.) (Verbinc, 1982: 145).

Tudi v zgodovinskem pregledu najdemo nekaj definicij diferenciacije, ki so nastale v času poznega srednjega veka in so se spreminjale in prilagajale glede na družbeno-ekonomske potrebe. Tako je v času Komenskega oziroma v času množičnega šolanja diferenciacija pomenila predvsem klasificiranje, razvrščanje učencev po socialni pripadnosti, spolu, starosti in tudi po predznanju. S kapitalizmom pa se je konkurenčni boj med ljudmi v proizvodnji prenesel tudi v šolstvo. To se je dogajalo predvsem v obliki zunanje diferenciacije, ki naj bi učence selekcionirala po njihovih sposobnostih, a jih je v bistvu delila po njihovi socialni pripadnosti (Strmčnik, 1993: 7). Strmčnik opredeljuje diferenciacijo »kot pretežno organizacijski ukrep, s katerim šola čimbolj demokratično in humano usmerja učence po določenih učnih in drugih razlikah v občasne ali stalne, homogene ali heterogene učne skupine, da bi jim mogla pouk in učenje bolje prilagoditi« (Strmčnik, 1993: 8).

Na medmrežju pa najdemo tudi drugačne opredelitve pojma diferenciacija, ki so po mojem mnenju bolj splošne in za to tudi bližje za razumevanje širše javnosti. Diferenciacijo skušajo tudi argumentirati z naslanjanjem na evropske institucije in ji s tem dvigniti legitimnost.

Pojem diferenciacija pomeni razlikovanje oziroma razdeljevanje učencev glede na posameznikovo znanje in sposobnosti, kar pomeni, da pouk poteka v skupinah, v katerih so zbrani učenci s podobnim znanjem in sposobnostmi. Tako je pouk bolj po meri posameznega učenca (individualizacija) in ne več po enakem vzorcu za vse. Takšen način pouka priporoča tudi Svet Evrope, Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj (OECD) in druga mednarodna združenja.

Spodbujajo predvsem programsko diferenciranje učencev, pri čemer naj bi država zagotavljala enak standard izvajanja izobraževalnega procesa vsem šoloobveznim otrokom« (http://www2.arnes.si/~oskofljicalj/nivojski_pouk.htm, 27. 3. 2003).

Das in Resh priporočata, da naj bo ločevanje učencev čim bolj redko in čim bolj fleksibilno in naj omogoča prožnost in prihodnost, ki se jo lahko zagotovi z zagotavljanjem naslednjih petih pogojev:

1. do ločevanja naj pride čim pozneje, da ne bi že na začetku določili njihovo nadaljnje izobraževanje,
2. učenec naj se uči na različnih nivojih različnih predmetov in v različnih socialnih skupinah ter naj bo v skladu s svojimi sposobnostmi omogočen prehod med temi nivoji,
3. razlikovanje po sposobnostih ne zajema nujno razlikovanja po dolžini šolanja in po vsebinah,
4. o ločevanju naj se odloča otrok, to pomeni, da ločevanje ni določeno, ampak izbirno,
5. ločevanje naj bo le občasno in naj omogoča čimprejšnje vključevanje nazaj v skupino (Dar, Resh v Piciga, 1992: 11-12).

7.3. INDIVIDUALIZACIJA

V Verbinčevem Slovarju tujk (1982), na strani 292 beremo: iz francoske besede *individualization* :

1. oblikovanje individuov in individualnih značilnosti ,
2. jemanje, ločevanje po individualnih značilnostih, upoštevanje teh značilnosti.

Potreba po individualizaciji se je pokazala v času razvitega kapitalizma in je zato mlajšega izvora. Še zlasti pa se kaže ta potreba v današnjem času, ko postajata izobrazba in sposobnost posameznika in celotne družbe vse pomembnejši sili družbenega napredka (Strmčnik, 1993: 9). Strmčnik (1993) pojem individualizacije opredeli v primerjavi z diferenciacijo, ki po njegovem mnenju zmore le učno prilagoditev povprečju neke skupine, individualizacija pa se spusti do učnih in drugih posebnosti vsakega učenca. »Od tod dejstvo, da ima diferenciacija obsežnejši, a plitkejši, individualizacija pa ožji, a globji radius delovanja. Prva bolj površno zajema več učencev, druga pa te ekstenzivnosti ne zmore, a se učencem, ki jih upošteva, navadno veliko bolj prilagodi« (Strmčnik, 1993: 8).

Še natančnejša je njegova definicija individualizacije v delu *Sodobna šola v luči diferenciacije in individualizacije*, kjer individualizacijo opredeli kot *didaktično načelo, ki zahteva od šole in učiteljev, da odkrivata, spoštujeta in razvijata utemeljene individualne razlike med učenci, da sicer skušata skupno poučevanje čim bolj individualizirati in personificirati, se pravi prilagoditi individualnim vzgojnim posebnostim, potrebam, željam in nagnjenjem posameznega učenca ter mu omogočiti, kar se da samostojno učno delo. V nasprotju z diferenciacijo, ki je pretežno sociološko-psihološki pojem, je težišče individualizacije v njeni antropogeni, subjektivni pogojenosti (Strmčnik, 1987: 13-14).*

»Diferenciacijo označujemo kot organizacijski ukrep (socialno-sociološki vidik) za lažje izvajanje individualizacije kot didaktičnega načela prilagajanja ciljev, vsebine in hitrosti poučevanja posamezniku (psihološki vidik)«

(http://www.sp.uni-lj.si/didaktika/vaje/stv_vaja7_predstavitev_individ_2003.doc, 10.11. 2003).

S sociološkega vidika pa se mi še posebej zdi pomembna opredelitev individualizacije znanega britanskega sociologa, ki je v eni izmed svojih knjig zapisal, da je individualizacija »posledica umika tradicije in starih navad iz našega življenja ... Svoja življenja moramo veliko bolj aktivno vzeti v svoje roke, kot so to počele prejšnje generacije, ob tem pa moramo veliko bolj aktivno prevzemati tudi odgovornost za posledice svojega početja in svojih življenjskih navad. Novi individualizem gre z roko v roki z zahtevo po večji demokratizaciji. Živeti moramo veliko bolj odzivno in odprto kot prejšnje generacije. Spremembe pa ne prinašajo le novih ugodnosti; z njimi so prišle tudi nove skrbi in strahovi. Vendar pa tudi veliko novih pozitivnih priložnosti« (Giddens v Kobal 2001/2002: 20).

Vendar se mi ob takšni definiciji postavlja vprašanje, do katere mere je individualizacija prednost za otroka oziroma ali so se tako mladi ljudje res sposobni pravilno odzvati na možnosti, ki jim jih ponuja individualizacija.

Učenci nekega starostnega razreda kažejo enake razvojne poteze, vendar se kot posamezniki razlikujejo med seboj po določenih individualnih lastnostih in sposobnostih. Bodisi naj bodo to želje, nagnjenja, videnja, karakterne lastnosti ali potrebe, vse to je potrebno upoštevati in spremljati, saj lahko le tako omogočimo učencu, da se razvija v samostojno in odgovorno osebo.

Prav za to mora učitelj prilagajati pouk individualnim razlikam, vendar pa je popolna individualizacija nemogoča in bi bila v določenih primerih celo škodljiva, saj bi onemogočala rast posameznika v okviru splošno sprejetih norm in vrednot, ki so za konformno delovanje v določeni družbi nujne in jih je potrebno upoštevati.

7.4. SELEKCIJA

Izbiranje, to ločevanje po določenih kriterijih, je značilno tudi za pojem selekcija, ki se najpogosteje uporablja v povezavi s pojmom diferenciacija in individualizacija. Šolska selekcija je po mojem mnenju lahko včasih zelo boleč postopek izbiranja, saj je pogosto njen rezultat, deljenje učencev na izbrane in neizbrane. Selekcija je bila pri nas do nedavnega še zelo redka, šolanje pa veliko manj stresno, kot se je to pokazalo na primer v zadnjih desetih letih. Takšen proces lahko na učencih pusti tudi dolgotrajne posledice v smislu občutenja odrinjenosti in manjvrednosti predvsem na tistih učencih, ki niso bili izbrani. Prav za to je pri selekciji bistvenega pomena kdaj, kako in kje jo izvedemo.

Pojem selekcija izvira iz latinske besede *selectio* in pomeni izbor, izvor (Verbinc, 1982: 641). F. Strmčnik pravi, da je najslabša začetna ali vhodna selekcija v obliki kvalifikacijskih ali sprejemnih izpitov, ki ne upošteva predhodnih spričeval, se ne ozira na resnične sposobnosti in zanimanja ter na vzroke izpitnega neuspeha. Nekoliko bolj pravična je končna ali izhodna selekcija, ki jo organizirajo matične šole v obliki zaključnih izpitov, matur ali diplom. Njena prednost je v tem, da te šole svoje učence poznajo in jih lahko zaradi tega bolj celovito ocenjujejo in poklicno svetujejo ter usmerjajo. Ker se pri takšni selekciji delno le upoštevajo učenčeve individualne učne zmožnosti, bi lahko rekli, da je taka selekcija vsaj malo v funkciji individualizacije (Strmčnik, 1993: 11). Najbolj humana pa je po F. Strmčnikovem mnenju »procesna, kontinuirana selekcija«, tista, ki je povezana z vsakodnevnimi diferenciranimi in individualiziranim učnim delom ter s permanentnim poklicnim svetovanjem, kadar sta individualizacija in to svetovanje v nenehni funkciji »selekcije« (Strmčnik, 1993: 12).

Menim, da je po eni strani tudi selekcija v naših šolah potrebna, vendar se moramo pri njenem izvajanju zavedati tudi njenih negativnih vplivov, ki jih lahko ima predvsem na šibkejših in manj »močnih« učencih.

Velik pomen pri pravilnem izvajanju procesa selekcije imajo zagotovo tudi svetovalni delavci na šoli, saj lahko s psihološkega vidika omilijo pritisk selekcije in s tem zmanjšajo negativne posledice procesa selekcije, ki je zlasti intenziven v zadnjih dveh letih osnovne šole.

7.5. RAZLIČNI TIPI DIFERENCIACIJE

V nadaljevanju bom podrobno opisala različne tipe diferenciacije, saj so za delovanje nove devetletne šole ključnega pomena in predstavljajo glavno novost. Pri vsakem tipu si bom ogledala glavne značilnosti, prednosti, slabosti in tudi pogoje za njihovo uresničevanje in izvajanje. Pri literaturi se bom opirala predvsem na različna dela Franceta Strmčnika, saj so po mojem mnenju njegova dela najbolj nazorna in so rezultat dolgoletnega dela in raziskovanja.

V Izobraževanju za 21. stoletja je zapisano: »Diferenciacija osnovne šole ni sporna, če govorimo o didaktični oziroma notranji diferenciaciji ter fleksibilni diferenciaciji. Temeljni problem je zunanja diferenciacija iz dveh vidikov: - kdaj, kdo in kako diferencira učence osnovne šole – možnost nadaljnjega izobraževanja oz. prihodnosti« (izobraževanje v Sloveniji za 21. stoletje, 1991: 71).

7.5.1. ZUNANJA DIFERENCIACIJA

Bistvo zunanje diferenciacije oziroma, kot ji pravi F. Strmčnik storilnostna diferenciacija, je da so učenci določenega razreda stalno porazdeljeni v dve ali več paralelk, in sicer po njegovih učnih zmožnostih, ki pa so v tesni vzročni povezavi s socialno pripadnostjo. Vsaka težavnostna smer ima svoj učni program in ločene nadaljnje izobraževalne možnosti. V šolah se pojavlja težnja po uvajanju take diferenciacije. Pojavlja se predvsem ločevanje učencev po paralelkah ali pa le pri težjih predmetih. Zunanja diferenciacija pogloblja velikokrat socialno razslojevanje, do katerega pa vsaj v osnovni šoli ne bi smeli biti brezbržni.

Med psihološke kriterije za razvrščanje učencev se močno vrivajo tudi socialni, saj so ponavadi v učno zahtevnejših skupinah mnogi povprečni učenci premožnejših staršev in le izjemno inteligentni in prizadevni iz nižjih socialnih slojev. Prav iz tega razlog se mora šola boriti za pravičnejše in enakopravno razslojevanje in proti socialnemu razslojevanju (Strmčnik, 1990: 3).

Učna uspešnost je običajno edini kriterij, po katerem se šole odločajo za zunanjo diferenciacijo.

Zato temelji prezgodnja storilnostna diferenciacija predvsem na treh napačnih domnevah:

1. za optimalni razvoj je dobro učence čim prej vključiti v homogene skupine;
2. z zunanjo diferenciacijo je možno zajeti vse razlike med učenci in jih učno čim bolj homogenizirati;
3. zunanje diferencirani učenci se lažje in boljše učijo (Strmčnik, 1993: 33-35).

»Težnja po prezgodnjem selekcioniranju in diferenciranju otrok na podlagi storilnostnih kriterijev nasprotuje sodobna vzgojno-izobraževalna doktrina, katere temeljni vzvodi so integriranje, pomoč, svetovanje in individualiziranje vzgojno-izobraževalnega dela« (S. B. Robinsohn, H. Thomas v Strmčnik, 1990: 3-4).

V okviru republiškega projekta »Spremljava zunanje in notranje učne diferenciacije«, ki jo je vodil Zavod za šolstvo in šport RS, je skupina strokovnjakov, pod vodstvom Franceta Strmčnika in Milana Adamiča, proučevala modele diferenciacije in njene posledice v naši osnovni šoli. Svoja opažanja in sklepe sta objavila v zborniku »Učna diferenciacija v osnovni šoli«:

- učenci so močno diferencirani po socialni pripadnosti,
- učni uspeh se je povsod izboljšal, a najmanj v skupini najšibkejših,
- opazno je rivalstvo in privoščljivost slabega učnega uspeha sošolcu,
- vzgojno problematičnih učencev, ki so sedaj skupaj na enem oddelku, se vsi branijo, nekateri predlagajo celo posebno šolo na nivoju občine za takšne učence,
- šole zatrjujejo, da so starši naklonjeni takšni zunanji diferenciaciji, vendar so v tem neprepičljivi in brez strokovnih analiz. Raziskave v svetu pa kažejo nezadovoljstvo staršev s prehitro zunanjo delitvijo učencev,
- zunanja diferenciacija je storilnostno naravnana (Adamič, 1991: 10).

S takšno zunanjo diferenciacijo, ki pa bo po novem zakonu o osnovni šoli le delna zunanja diferenciacija, se srečujejo učenci zadnjega oziroma tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja pri najmanj dveh in največ treh predmetih, ki so slovenski jezik, matematika in tuji jezik. Za nivojski pouk v 8. in 9. razredu Bela knjiga priporoča (1995), da poteka na treh zahtevnostnih ravneh.

V tej smeri je oblikovan tudi Pravilnik o spremembah pravilnika o podrobnejših pogojih za organizacijo pouka v 9-letni osnovni šoli. Tudi učni načrti za slovenščino, matematiko in tuji jezik v 8. in 9. razredu so pripravljene tako, da so cilji oziroma standardi znotraj istega učnega načrta postavljeni na treh ravneh.

Najnevarnejše, a hkrati najmanj upoštevane, ko se šole odločajo za zunanjo diferenciacijo, so vzgojno socializacijske posebnosti prezgodnje zunanje diferenciacije. Pri učencih elitnih skupin se kmalu začne pojavljati voditeljska zavest, občutek izvoljenosti in zavest, da se usposablja za vodilne življenjske funkcije, po drugi strani pa šibkejšim učencem ne dovolijo, da bi imeli o sebi pozitivno samopodobo, zdravo samovrednotenje. Polaščati se jih začne kompleks manjvrednosti, nenormalnosti, izobčenosti in nepripadnosti, ki ga vzpodbujajo še prostorska segregacija in drugačen odnos učiteljev do njih. Pri oblikovanju skupin za določene nivoje moramo biti predvsem pozorni ne le na učno uspešnost in storilnost učencev, ampak se moramo tudi zavedati njihovih osebnih lastnosti in karakternih potez, saj je prav osnovna šola odgovorna za oblikovanje učenčeve samopodobe, ki ga bo spremljala skozi njegovo življenje. Paziti moramo tudi, da zunanje diferenciacije ne podrejamo interesom zmožnejših učencev, po drugi strani pa pozabimo na manj zmožne učence, ki potrebujejo določeno vzpodbudo boljših učencev. Ne smemo pa zanemariti številnih avtorjev kot so Teschner, Dawy, Yates in drugi, ki so v svojih raziskavah ugotovili, da imajo predvsem heterogene skupine več pozitivnih lastnosti z razliko od homogenih in da heterogene skupine mlade ljudi bolj usposablja za skupno življenje. Pri odločanju za zunanjo diferenciacijo morajo biti odgovorni in zadostno strokovno podkovani in seznanjeni predvsem njeni pobudniki, saj se morajo zavedati, da ni moč učence diferencirati le na podlagi golih učnih rezultatov in inteligenčnega količnika, ampak je potrebno vzeti v zakup tudi druge vidike mlade osebnosti, ki se še razvija in še gradi svojo osebnost.

7.5.2. FLEKSIBILNA DIFERENCIACIJA

»S tem pojmom ocenjujemo vse diferenciacijske modele, ki združujejo notranjo diferenciacijo in individualizacijo z nekaterimi blažjimi sestavinami zunanje diferenciacije« (Strmčnik, 1993: 75).

Zanjo so značilni:

- večja homogenost učnih ciljev in vsebin,
- prepletanje heterogenih in homogenih učnih skupin oziroma večjih in manjših skupin,
- prepletanje temeljnega in nivojskega pouka zgrajenega na večih ravneh,
- delno prostorsko, organizacijsko in časovno ločevanje učencev nekega razreda (Strmčnik, 1990: 7).

Pri takšni vrsti diferenciacije gre za to, da del pouka poteka v heterogenih učnih skupinah, kjer vsi učenci pridobijo temeljne veščine in znanja, drugi del pouka pa se učenci razdelijo v homogene skupine, ki imajo različne zahtevnostne ravni in se učenci vključujejo v nje po svojih zanimanjih in zmožnostih.

Z razliko od zunanje diferenciacije, kjer je učna uspešnost običajno edini kriterij, po katerem se šole odločajo za njeno uresničevanje, je za fleksibilno oziroma z drugimi besedami imenovano nestorilnostno diferenciacijo, značilno kar nekaj razlogov in kriterijev, po katerih se šolsko vodstvo in učiteljski zbor odloči za njeno vpeljavo in izvajanje:

- slabi učni uspehi, zlasti pri matematiki in ostalih temeljnih predmetih,
- nizka delavnost in učna motiviranost večine učencev,
- majhna skrb staršev za otrokov učni uspeh,
- neuspešnost dopolnilnega in dodatnega pouka, ki naj bi učence časovno preobremenjeval,
- večja skrb tako za šibkejše, tudi za nadarjene in bolj sposobne učence,
- vse večje zaznavanje razlik med učnimi sposobnostmi in motiviranostjo učencev,
- odgovornost za kasnejši uspeh in razvoj vseh učencev,
- večja skrb tudi za povprečne učence (Strmčnik, 1993: 81-83).

Ne smemo pozabiti, da sta pri fleksibilni diferenciaciji pomembna predvsem prostor in čas ločevanja. Fleksibilna diferenciacija ju tako omejuje, da se učenci med seboj ne izolirajo in ne izgubljajo stikov s svojimi sošolci. Poudarek je predvsem na ohranjanju socialnih in družbenih stikov s svojimi vrstniki, kar je po mojem mnenju bistvenega pomena za preprečevanje občutka odtujenosti in odrinjenosti.

Tako so vsi učenci deležni temeljne učne zahtevnosti. S tem je zagotovljena večja učna pravičnost, kriteriji za grupiranje so širši, prehodi med njimi so pogostejši, skrb in spodbujanje za zmožnejše in šibkejše učence pa je bolj kontinuirano, sistematično in načrtno.

Poznamo kar nekaj modelov fleksibilne diferenciacije, ki jih v svojih delih navaja tudi F. Strmčnik: sukcesivno kombiniranje temeljnega in nivojskega pouka, diferenciacija ANKER, šolska akceleracija, projektno učno delo, individualno načrtovan pouk, timski pouk, dopolnilni pouk, šole brez razredov, interesne vzgojno-izobraževalne dejavnosti, dodatni pouk, izbirna učna diferenciacija in individualizacija, programirani in računalniški pouk (1987: 248).

V novi devetletni šoli se je uveljavil predvsem model sukcesivnega kombiniranja temeljnega in nivojskega pouka, za katerega je značilno prepletanje temeljnih in dodatnih učnih vsebin, pouk pa poteka v heterogenih in homogenih učnih skupinah. Fleksibilna diferenciacija se prične v zadnjem trimestru četrtega razreda, nivojski pouk pa se organizira pri predmetih matematika, slovenski jezik in tuji jezik v obsegu največ $\frac{1}{4}$ vseh ur. Obravnavanje določene teme se prične v heterogenem razredu, nato pa se učence razdeli v dve ali več nivojskih skupin. V najmanj zahtevni nivojski skupini se snov dopolnjuje, v srednji se snov utrjuje, v najbolj zahtevni pa dopolnjuje. Tako temeljni pouk poteka na eni zahtevnostni ravni, nivojski pa na dveh ali več ravneh zahtevnosti.

Lahko bi rekla, da je po fleksibilna diferenciacija mnogo bolj humana in prilagodljiva od zunanje diferenciacije, saj učence ne razdeljuje le po njihovi uspešnosti in zmožnosti, ampak skuša upoštevati tudi želje in interese učencev. Predvsem pa je pomembno, da jih časovno in prostorsko ne ločuje za dlje časa, ampak le za določeno časovni interval. Tako lahko po mojem mnenju učenci s takšnim načinom dela pridobijo večjo učno zmogljivost, višjo zainteresiranost in motiviranost za obravnavano snov, manjši učni strah, solidnejše temeljno znanje, izboljšanje odnosov med učitelji in učenci ter večjo prilagojenost zahtevnosti in tempa učnega dela. Omogočen pa mora biti tudi že na tej točki prehod med zahtevnostnimi nivoji.

7.5.3. NOTRANJA DIFERENCIACIJA

Notranja diferenciacija ostaja v bistvu pri skupnih temeljnih vzgojno-izobraževalnih smotrih in pri razmeroma enakem globalnem učnem tempu in napredovanju. So pa posamezni učni dejavniki, zlasti učni cilji, učna vsebina, sredstva, metode, didaktično vodenje, učni čas, sodelovanje učencev in p. močnejše variirani in tako zastavljeni, da občasno in za krajši čas odstopajo od skupnega učnega poteka, vendar se vanj vedno znova vračaj, zlasti tedaj, kadar je potrebno občasno organizirati učence v bolj homogene učne skupine (Strmčnik, 1993: 50).

Tako naj bi notranja diferenciacija:

- spodbujala kognitivni razvoj vsakega učenca,
- razvijala različne osebne lastnosti,
- pospeševala samostojnost,
- bogatila kooperativne sposobnosti učencev.

Grupiranje in razdeljevanje učencev je spontano in prostovoljno, kar po mojem mnenju zmanjšuje pritisk za uvrstitev v »boljšo« oziroma »slabšo« skupino. Učenci se grupirajo na podlagi svojih lastnih interesov in želja in tudi čas ločitve je krajši ter omogoča prehajanje med skupinami. Veliko skrb posveča notranja diferenciacija tako šibkejšim kot tudi zmožnejšim učencem in jih tako spremlja in spodbuja pri oblikovanju njihove osebnosti, zmožnosti in veščin. Notranjo diferenciacijo se bo v devetletni osnovni šoli izvajalo v prvem triletju, glede na učenčeve sposobnosti interese, želje in znanja ter bo po mojem prepričanju pozitivno vplivala na učence, saj prvo triletje spremlja opisno ocenjevanje, ki ima manjši pritisk na učence in zato tudi diferenciacija ne bo imela negativnih posledic, kot jih ta lahko ima v zadnjem triletju.

Prepričana sem, da imajo vsi učenci pri svojem učnem in osebnem razvoju podobne stadije in ovire, vendar v različni kvaliteti, obsegu in hitrosti in da so vsi otroci do določene mere vedoželjni, zvedavi in željni znanja, vendar pa je prav šola tista, ki mora najti ravnovesje med učnimi vsebinami, učnimi metodami, učnimi cilji in vzgojo ter najti način, ki bo mladi osebi dajal občutek samozavesti, zmožnosti in želje po uspešnem učenju.

V Izobraževanju za 21. stoletje lahko preberemo težnjo po oblikovanju linijske diferenciacije ter po intenzivnem razvijanju fleksibilne in notranje diferenciacije (izobraževanje v Sloveniji za 21. stoletje, 1991: 71).

ZAKLJUČEK

V modernem svetu se vedno več poudarka in pozornosti namenja izobraževanju in izobrazbi, zato menim, da je izobrazba naš največji adut, ki ga lahko unovčimo na vseh področjih družbenega življenja. Iz tega razloga je pomemben prvi korak, ki ga naredimo prav z vstopom v prvo izobraževalno institucijo, to je z vpisom v osnovno šolo. Na področju osnovnega šolstva kar nekaj časa prihaja do različnih sprememb, ki naj bi naše šolstvo naredilo primerljivo s šolstvom v razvitem svetu, seveda predvsem s šolstvom v Evropski uniji, kamor se letos vključuje tudi Slovenija. Osnovna šola je tista, ki nam daje smernice in osnovo za naše nadaljnjo izobraževanje. V nas lahko pusti močan pečat, ki odloča o naših nadaljnjih poteh izobraževanja in nam bodisi odpre bodisi zapre določene izobraževalne možnosti. Prav zaradi tega je oblikovanje obveznega sistema izobraževanja zelo kočljivo in naporno delo, ki mora biti podvrženo visoki strokovnosti in usposobljenosti, tistih, ki celoten sistem oblikujejo, spreminjajo, definirajo in izvajajo.

V svoji diplomski nalogi sem skušala prikazati celostno podobo nove devetletne šole, kjer sem se vrnila tudi v našo zgodovino, saj se prepričana, da so današnje odločitve in rešitve tudi posledica naše preteklosti, dogodkov in situacij, v katerih smo se Slovenci znašli in je prav to vplivalo na oblikovanje nekaterih poglavitnih sprememb v osnovni šoli. Oblikovanje novega zakona o osnovni šoli temelji tudi na izkušnjah drugih držav, ki so se v preteklosti soočale s podobnimi dilemami kot se Slovenija. Prav te ugotovitve in izkušnje so tudi za našo državo koristni podatek, zato sem v diplomski nalogi podala tudi pregled sistemov obveznega šolanja nekaterih evropskih držav in potegnila določene paralele med podobnostmi in različnostmi njihovih sistemov in slovenskim šolskim sistemom. Pokazalo se je, da je švedski model obveznega šolanja najbolj blizu slovenski osnovni šoli, vendar se moramo zavedati, da je precejšnja razlika v vloženi sredstvih, saj Švedska nameni kar trikrat več denarja v svoj šolski sistem kot Slovenija. Eno izmed glavnih nalog pri oblikovanju novega zakona o osnovni šoli so imeli tudi strokovnjaki iz različnih strokovnih področij, zato sem njihove naloge in napore predstavila na začetku svoje diplomske naloge.

Podrobno sem pregledala tudi novi zakon po posameznih njegovih členih, skušala predstaviti največje spremembe, novosti, prednosti in pomanjkljivosti, ki jih novi zakon prinaša. V nadaljevanju diplomske naloge sem podrobno obdelala novosti in ključna področja, na katerih je prišlo do največjih sprememb. Tretje poglavje sem namenila evalvaciji izbranih področij,

na katerih so bile ugotovljene največje pridobitve in tudi pomanjkljivosti. Izkazalo se je, da po prvih evalvacijskih študijah največje pomanjkljivosti zajemajo predvsem področje nivojskega pouka in področje načinov ocenjevanja. Načini ocenjevanja so bili spremenjeni predvsem zaradi pravičnejšega in bolj natančnega načina ocenjevanja, saj naj bi novi načini ocenjevanja - med katere spada tudi opisno ocenjevanje v prvem triletju - nudili več možnosti poglobitve v učenčevo celostno znanje in tudi v njegove potrebe, sposobnosti in nagnjenja. Ti naj bi tudi predstavljali bolj sistematično in korektno oceno. Opisna ocena se je izkazala sicer za dobrodošlo, vendar predstavlja za ocenjevalce oziroma učitelje velik zalogaj, saj zahteva veliko previdnost, strokovnost, objektivnost in veliko zamudnega birokratskega dela. Desetstopenjska lestvica pa kaže na veliko zmedo glede pretvarjanja in povzroča veliko preglavic predvsem učiteljskemu zboru. V zadnjem poglavju diplomske naloge se poglobljeno ukvarjam z nivojskim poukom, in s tem z različnimi oblikami diferenciacije, individualizacijo in selekcijo. To področje je bilo tudi deležno največjih razprav in polemik, saj po mojem mnenju nivojski pouk prinaša več tekmovalnosti med učenci na višji zahtevnostni ravni na eni strani, na drugi strani pa občutek manjvrednosti in odrinjenosti tistih, ki so na nižji zahtevnostni ravni. Veliko pa je tudi učencev, ki so zelo hitro ugotovili, da se na nižji zahtevnostni ravni lahko doseže z manj truda podobne rezultate kot na višji zahtevnostni ravni. Zato menim, da bo potrebno še veliko strokovnega dela, razprav in seminarjev, ki bodo diferenciran pouk naredili bolj učinkovit in koristen za učence, da bo bolj usmerjen k razvijanju in zagotavljanju učenčevih potreb, sposobnosti in potencialov ter talentov.

Na začetku diplomske naloge sem predpostavljala, da bodo različni tipi diferenciacije in oblikovanje različnih zahtevnostnih ravni pozitivno vplivali na učni uspeh učencev, na njihovo samopodobo in sposobnosti. Zato sem tudi predvidevala, da bo več prehodov med ravnmi zahtevnosti, predvsem iz nižje ravni na višjo. Vendar se je izkazalo, da je prehodov med ravnmi malo, tisto prehajanje med ravnmi, ki pa obstaja, pa je predvsem prehod iz višje na nižjo zahtevnostno raven in ne obratno. Ugotovila sem tudi, da je pri diferenciaciji pogosto prisoten občutek manjvrednosti in odrinjenosti tistih, ki so pripadali nižji zahtevnostni ravni in da jim pripadnost tej ravni povzroča slabšo samopodobo, občutek osame in nepomembnosti, takšno ločevanje pa tudi ne vodi k pomembnejšemu učnemu napredku.

Poskušala sem tudi ugotoviti, v kolikšni meri široka paleta izbirnih predmetov vpliva na splošni učni uspeh razreda. Pokazalo se je, da so izbirni predmeti zelo priljubljeni in da so učenci dosegli višje zaključne ocene izbirnega predmeta od splošnega učnega uspeha, kar posledično potrjuje mojo hipotezo, da izbirni predmeti dvigujejo splošni učni uspeh razreda.

Zadnja hipoteza, ki sem jo skušala preveriti skozi svojo diplomsko nalogo, se nanaša na načine ocenjevanja, ki predvidevajo poleg petstopenjske lestvice tudi desetstopenjsko in opisno ocenjevanje. Predvidevala sem, da opisno ocenjevanje pozitivno vpliva na učenca in da je desetstopenjska lestvica bolj natančna in sistematična od petstopenjske. Izkušnje so pokazale, da se starši sicer strinjajo z opisnim ocenjevanjem in da za otroke takšno ocenjevanje pomeni manjšo obremenitev in stres, vendar si želijo ob koncu pretvorbo opisne ocene v številčno. Glede desetstopenjske lestvice se je pokazalo, da je preveč stroga, da je preračunavanje preveč težavno in komplicirano. Za učitelje in za učence bi pri nivojskem pouku zadostovala petstopenjska lestvica.

Strinjam se, da so spremembe potrebne in v današnjem globalnem svetu tudi vedno bolj nujne na vseh področjih. Vendar se moramo zavedati, da takšne spremembe vedno nosijo posledice, ki imajo odločilen vpliv tudi na širšo družbo. Takšne ima tudi sistem izobraževanja, naj bolj pa osnovna šola, ki daje našim najmlajšim prve usmeritve glede izobraževanja in vpliva na njihovo samopodobo. Pomembno je, da je osnovna šola in celoten njen sistem prilagojen učencu in ne obratno. Novi zakon o osnovni šoli je prinesel celo vrsto sprememb, ki so ji zasnovali ugledni strokovnjaki iz vseh področij. Pri sprejemanju in oblikovanju odločitev glede šolstva ne igra vedno poglavitno vlogo samo pedagoška veja, ampak ima velik pomen tudi sociologija, ki iz drugega zornega kota določene predloge vidi drugače in jih poskuša oblikovati drugače kot ju pedagogika ali didaktika.

Ker pa ne morem mimo svoje smeri študija opažam koristno povezavo med osnovno šolo in sociologijo kot znanostjo, ki lahko kot notranja ali pa zunanja sodelavka veliko pripomore pri oblikovanju in razvijanju osnovnega šolstva na vseh ravneh. To vidim predvsem v prednosti, da sociologija ponudi učencem vizijo njihovih izobraževalnih možnosti, in sicer z vpisom v srednjo šolo, kasneje na fakulteto in tudi vstopom na trg delovne sile. Sociologija naj bi imela po mojem mnenju torej pripravljalno funkcijo, hkrati pa naj bi nudila pomoč učencem v obliki šolske svetovalne službe, ki naj jih v šolah nudijo izkušeni sociologi.

To svetovanje naj obsega pomoč pri poklicnih odločitvah učencev, različnih strahovih učencev, odločitve glede izbire srednje šole, odločitve glede zahtevnostnih ravni, predvsem pa nudenje vsakodneвне pomoči vsem tistim učencem, ki so v takšnih in drugačnih stiskah oziroma težavah. Prav tako naj bi sociološka veda sodelovala pri sprejemanju, dopolnjevanju in izboljševanju zakona in njegovih posameznih členov. Tako bi osnovna šola prispevala k bolj kvalitetni in prijazni osnovni šoli z manjšo obremenjenostjo ter stresnostjo učencev in tudi njihovih staršev.

Narejene so bile tudi prve evalvacijske študije devetletke, ki so bile po mojem mnenju precej pozno predstavljene javnosti in še to v skromnem obsegu, s skopo vsebino in nenatančnimi podatki. Študije tudi ne nudijo nikakršnih konkretnih predlogov in rešitev. Kljub skoposti poročila lahko iz njega sklepamo, da obstaja še veliko težav, s katerimi se prav v praksi srečujejo predvsem učitelji in strokovni delavci v osnovnih šolah. Razpisani so bili tudi predlogi za nadaljnje evalvacije na najbolj občutljivih področjih in področjih, kjer so bile ugotovljene največje pomanjkljivosti. Menim, da bomo realno sliko videli šele takrat ko bo devetletno osnovno šolo zaključila prva generacija otrok. Upamo lahko, da ne bodo te otroci izpadli le kot »poskusni zajčki« vladajoče šolske politike, ki si je skušala z reformo dvigniti ugled v očeh javnosti, čeprav v hotenju, da bi dvignila splošno izobrazbeno raven slovenskega prebivalstva in ga naredila primerljivega z ostalim razvitim svetom.

Za zaključek naj izrazim še kratko mnenje, ki je povezano z obremenjenostjo učencev. V javnosti slišimo že od vsega začetka dva glavna argumenta, ki naj bi opravičevala podaljšanje osnovne šole za eno leto in jo tako spremenila v devetletko. Nova osnovna šola naj bi razbremenila učence s podaljšanjem učne vsebine na devet let. V novem zakonu in učnih načrtih pa lahko zasledimo veliko vsebinskih in organizacijskih sprememb, ki po mojem mnenju, otroke še bolj obremenjujejo. Če naštejemo samo nekaj od poglobitvenih sprememb; vpis v prvi razred s šestimi leti, odločanje za zahtevnostne ravni, diferenciran pouk, izbirni predmeti, spremembe pri načinih ocenjevanja, lahko kaj kmalu vidimo, da vse te spremembe zagotovo ne morejo razbremenjevati učencev, saj že dejstvo, da jim je odvzeto eno leto otroštva in brezskrbne igre, pove veliko. Res je, da imajo slovenski otroci v prvem triletju v primerjavi z ostalimi evropskimi državami najmanjše število ur pouka, vendar je potrebno prav zaradi tega v višjih razredih hiteti s poučevanjem novih vsebin, da bi lahko dosegli primerljive standarde znanja. Prav to pa še bolj obremenjuje učence, saj je prehod iz prvega triletja lahko zelo stresno, saj se način in organizacija pouka zelo drastično spremeni.

Da ne govorimo o pomanjkanju ustrezne opreme, prostorski stiski, pomanjkanju strokovnega kadra, literature in tehnološke opremljenosti, vse to je zagotovo nujen pogoj za korektno in uspešno izvedbo pouka in celotne prenove osnovnega šolstva v Sloveniji.

Kljub temu, da so akterji in različne strokovne ekspertize obljubljale manjšo obremenjenost slovenskih otrok z uveljavitvijo novega zakona o osnovni šoli menim, da bi lahko obremenjenost zmanjšali z nadaljnjimi študijami in strokovnimi seminarji, ki bi se ukvarjali predvsem s pregledom učbenikov, vsebin pouka, številom ur pouka na dan, preverjanjem in ocenjevanjem znanja in področij, ki so se s prvimi evalvacijskimi študijami devetletke pokazala za težavna. Velja, da se ljudje na napakah učimo, zato nas prav priznanje o naših zmotah vodi k spreminjanju, popravljanju in izboljševanju. Takšen bi moral biti po mnenju moto vseh ljudi, ki načrtujejo, spreminjajo in oblikujejo slovenski šolski prostor, predvsem vseh tistih ključnih oseb, ki nosijo usodo slovenske mladine v svojih rokah. Edino na tak način lahko nudimo našim bodočim intelektualcem kvaliteten in evropsko primerljiv šolski sistem.

LITERATURA

1. Adamič, France (ur.)(1991): Učna diferenciacija v osnovni šoli. Slovensko društvo pedagogov, Poljče.
2. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995). Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo in šport.
3. Ciperle, Jože, Vovko, Andrej (1987): Šolstvo na slovenskem skozi stoletja. Slovenski šolski muzej.
4. Čakš, Aleš (2003): »Dve učiteljici razredu. To je strokovni zmazek.« Ona, št. 33, leto 5, str. 17-19.
5. Dolenc, Tone (ur.) (2002): Šolska zakonodaja v 9-letni osnovni šoli. Antus, Jesenice.
6. Fras, Jožica (1999): «Vloga šolskega psihologa pri svetovanju in odločanju za izbirne predmete v 9-letni osnovni šoli». V: 3. kongres psihologov Slovenije z mednarodno udeležbo (društvo psihologov Slovenije in oddelek za psihologijo Univerze v Ljubljani: Portorož, 6.-9. oktober 1999).
7. Gabrič, Aleš (2000): « The education system in Slovenia in the 20th century». V: Družboslovne razprave, št. 32-33, str. 55-71.
8. Gričar, Barbara (2003): »Devetletna osnovna šola«. Otrok in družina, št. 1(januar 2003), str. 22-23.
9. Ivanuš Grmek, Milena (1995): Učni načrti in predmetnik na osnovni stopnji obveznega šolanja v nekaterih evropskih državah. V: Jerman, Benjamin (ur.): Problemi in rešitve zgodnjega všolanja otrok. Ljubljana, Planprint, Litterapicta.
10. Izobraževanje v Sloveniji za 21. stoletje (1991): Globalna koncepcija razvoja vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana.
11. Kopal, Darja (2001/2002): »Osebnost in proces individualizacije v predšolski vzgoji«. Educa, letnik 10, št. 1, str. 19-24.
12. Marjanovič Umek, Ljubica (2002): Devetletna osnovna šola v Sloveniji. V: Brodnik, Vilma (ur.): Zgodovina v šoli. Sodobna didaktika pouka zgodovine v teoriji in praksi. Letnik XII, št. 3-4, Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
13. Merc, Dušan (2003): »Naj živijo pravice učencev, naj živi reforma«. Delo, leto XLV, št. 2001, ponedeljek 1. september 2003, str. 5.

14. Nova devetletna osnovna šola. Informacije za starše (1997). Ljubljana, Ministrstvo Republike Slovenije za šolstvo in šport,
15. Persson, Hans (1993): »Osnovno in srednje izobraževanje na Švedskem«. Vzgoja in izobraževanje, št. 3 (1993), str. 21-28.
16. Piciga, Darja (1992): K novi konceptiji osnovne šole. didakta, izredna številka, 3, str. 11-27.
17. Pretnar, Bogi (2000): Devetletka od A do Ž. Ljubljana, Delo-časopisna založba.
18. Razdevšek-Pučko, Cveta (1999): «Psihologija in prenova šolskega sistema. Psihološka utemeljitev opisnega ocenjevanja v prvem obdobju devetletke». V: 3. kongres psihologov Slovenije z mednarodno udeležbo (društvo psihologov Slovenije in oddelek za psihologijo Univerze v Ljubljani: Portorož, 6.-9. oktober 1999).
19. Strmčnik, France (1987): Sodobna šola v luči diferenciacije in individualizacije. Zveza organizacij za tehnično kulturo Slovenije, Ljubljana.
20. Strmčnik, France (1990): «Zunanja in fleksibilna učna diferenciacija v naši osnovni šoli». Vzgoja in izobraževanje, letnik 21, št. 4, str. 3-9.
21. Strmčnik, France (1993): Učna diferenciacija in individualizacija v naši osnovni šoli. Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, Ljubljana.
22. Verbinc, France: (1982): Slovar tujk. Cankarjeva založba, Ljubljana.
23. Žalik, Ljudmila (1990): nivojski pouk v klasični učilnici. Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, Ljubljana.
24. Žibret, Andreja (2003): »Prehod med različnimi ravnmi nivojskega pouka je premalo«. Delo, leto XLV, št. 143, ponedeljek 23. julij 2003, str. 7.

DRUGI VIRI:

25. Odredba o postopnem uvajanju programa 9-letne osnovne šol, Uradni list RS, št. 22/98, 77/2000, 62/2001.
26. Pravilnik o podrobnejših pogojih za organizacijo nivojskega pouka v 9-letni osnovni šoli, Uradni list RS, št. 27/99, 38/99.
27. Pravilnik o ocenjevanju in preverjanju znanja z nacionalnimi preizkusi znanja ob koncu obdobj v devetletni osnovni šoli, Uradni list RS, št. 19/01 in 74/01
28. Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v 9- letni osnovni šoli, Uradni list RS, št. 61/99.
29. Zakona o osnovni šoli, Uradni list RS, št. 12/96, 33/97, 59/2001.

30. Zakon o spremembah in dopolnitvah zakona o osnovni šoli, Uradni list RS, št. 59/01.
31. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, Uradni list RS, št. 55/00.
32. <http://anton.lj.zrsss.si/default.asp?link=osnovna&link1=devetletna&link3=1>,
5. 9. 2003. Poročilo o spremljanju tretjega leta poskusnega izvajanja 9-letnega programa osnovne šole. Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.
33. http://www.sp.uni-lj.si/didaktika/vaje/stv_vaja7_predstavitev_individ_2003.doc,
10.11. 2003.
34. <http://www.mszs.si>, 12. 4. 2003. Delovno gradivo o vsebinskih in organizacijskih vprašanjih 9-letne osnovne šole (1999).
35. http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/nks/nks_porocilo.html, 12. 6. 2003.
Poročilo nacionalnega kurikularnega svata.
36. http://www2.arnes.si/~oskofljicalj/nivojski_pouk.htm, 27. 3. 2003.
37. http://www.o-sl-mesto.kr.edus.si/devetletka_spremembe_0203.html, 25. 4. 2003.
Spremembe, ki jih prinaša uvajanje devetletne osnovne šole v tem šolskem letu.
38. <http://www2.arnes.si/~osngdl2s/devetletka/nivojski.htm>, 9. 5. 2003.
39. <http://objave.uradni-list.si/bazeul/URED/1998/022/B/529751191.htm>, 4. 3. 2003.