

**UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE**

Aleksandra Daneva

**EVALVACIJA NIVOJSKEGA POUKA
študij primera**

Diplomsko delo

Ljubljana 2007

**UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE**

Aleksandra Daneva

Mentorica: doc. dr. Alenka Krašovec

**EVALVACIJA NIVOJSKEGA POUKA
študij primera**

Diplomsko delo

Ljubljana 2007

Zahvala

Zahvaljujem se mentorici doc. dr. Alenki Krašovec za koristne nasvete in pomoč pri pisanju diplomskega dela.

Prav tako se zahvaljujem staršema, sestri in prijateljem, ki so mi stali ob strani in me spodbujali v času študija. Prav posebna zahvala pa gre mojemu fantu za vso moralno podporo in pomoč pri nastanku diplomskega dela.

EVALVACIJA NIVOJSKEGA POUKA

Vzgoja in izobraževanje postajata glavni dejavnosti, okoli katere se organizira družba. Izobraževalna politika je podvržena pogostim in hitrim spremembam, ki lahko povzročijo dobre ali slabe učinke. Reforma osnovnošolske politike se je v Sloveniji zgodila leta 1996, ko je v veljavo stopil novi Zakon o osnovni šoli, ki je v osnovnošolsko izobraževanje vpeljal vrsto novih ukrepov za izboljšanje načina dela, med drugim diferenciacijo in nivojski pouk. Kot pri vsaki javni politiki je tudi pri izobraževalni politiki po nekem obdobju implementacije potrebno preveriti, ali je le-ta dosegla zastavljene in predvidene učinke. Najbolj primeren pristop je evalvacija. Evalvacijska raziskava, v kateri so sodelovali učitelji in ravnatelji osnovnih šol je pokazala, da sta diferenciacija in nivojski pouk v osnovnošolsko izobraževanje prinesla pozitivne učinke, vendar ne za vse nivoje enako. Najmanj so bili pozitivnih učinkov diferenciacije in nivojskega pouka deležni učenci na drugi ravni zahtevnosti, saj so te skupine ostale še vedno preveč heterogene.

Ključne besede: javna politika, evalvacija, izobraževanje, diferenciacija, nivojski pouk.

EVALUATION OF LEVEL EDUCATION

Upbringing and education is becoming main sphere of activity around which the society is being organized. The educational public policy is subjected to many frequent and fast changes which can cause good or bad outputs. The reform of primary school education public policy in Slovenia took place in 1996 with adoption of new law called Zakon o osnovni šoli which has introduced several new measures for improving the way and quality of work in education, such as differentiation and level education. Educational public policy like any other public policy has to be examined after implementation period to see whether it reached foreseen and expected outputs. The most suitable method is evaluation. In the evaluation research in which teachers and headmasters took part in. Conclusion was that differentiation and level education brought positive output to the system of primary school education, but not the same for all level groups. The second level group gained the least of all positive outputs because these groups are still too much heterogeneous.

Key words: public policy, evaluation, education, differentiation, level education.

KAZALO

SEZNAM TABEL IN GRAFOV	7
1. UVOD	8
2. METODOLOŠKI NAČRT	9
2.1 Cilji in teme	9
2.2 Delovne hipoteze	9
2.3 Metode	10
2.4 Struktura	11
3. JAVNA POLITIKA.....	12
4. EVALVACIJA.....	17
4.1 Značilnosti evalvacije.....	18
4.2 Zgodovnski razvoj evalvacijskega raziskovanja v izobraževanju.....	20
4.3 Tipologiziranje vrednotenja v javnih politikah	24
4.4 Metodološki pristopi k izvajanju evalvacijskega raziskovanja v javnih politikah	26
4.5 Vrste in modeli evalvacije v izobraževanju.....	28
5. ZAKON O OSNOVNI ŠOLI	31
5.1 Diferenciacija v šoli.....	32
5.2 Učiteljeva usposobljenost.....	38
6. ANALIZA NIVOJSKEGA POUKA.....	41
6.1 Rezultati anket učiteljev	42
6.1.1 Delo z učenci pri osvajanju novega znanja	43
6.1.2 Sodelovanje učencev pri osvajanju novega znanja.....	48
6.1.3 Prilagajanje metod in oblik dela pri osvajanju novega znanja	52
6.1.4 Utrjevanje in ponavljanje znanja	55
6.1.5 Znanje in učna uspešnost učencev	58
6.2 Nivojski pouk	66
6.3 Nivojski pouk glede na velikost šole.....	71

6.4 Nivojski pouk glede na lokacijo šole.....	73
6.5 Anketa o nivojskem pouku med ravnatelji osnovnih šol.....	76
6.6 Usposobljenost učiteljskega kadra	82
7. ZAKLJUČEK	85
LITERATURA	87
VIRI	89
PRILOGE.....	90
PRILOGA A: Vprašalnik za ravnatelje	90
PRILOGA B: Vprašalnik za učitelje	92

SEZNAM TABEL IN GRAFOV

Tabela 6.1: Sodelujoče šole.....	41
Tabela 6.1.1.1: Delo z učenci glede na raven zahtevnosti.....	44
Tabela 6.1.1.2: Delo z učenci glede na predmet.....	46
Tabela 6.1.2.1: Sodelovanje učencev glede na raven zahtevnosti.....	49
Tabela 6.1.2.2: Sodelovanje učencev glede na predmet.....	50
Tabela 6.1.3.1: Prilagoditev metod in oblik dela glede na raven zahtevnosti.....	53
Tabela 6.1.3.2: Prilagoditev metod in oblik dela glede na predmet.....	54
Tabela 6.1.4.1: Ponavljanje in utrjevanje znanja glede na raven zahtevnosti.....	56
Tabela 6.1.4.2: Ponavljanje in utrjevanje znanja glede na predmet.....	57
Tabela 6.1.5.1: Znanje in učna uspešnost glede na raven zahtevnosti.....	60
Tabela 6.1.5.2: Znanje in učna uspešnost glede na predmet.....	61
Tabela 6.1.5.3: Korelacijska matrika linearne povezanosti spremenljivk.....	64
Tabela 6.2.1: Vrednotenje nivojskega pouka glede na raven zahtevnosti.....	67
Tabela 6.2.2: Vrednotenje nivojskega pouka glede na predmet.....	69
Tabela 6.2.3: Prednosti in slabosti nivojskega pouka.....	70
Tabela 6.3.1: Vrednotenje nivojskega pouka glede na velikost šole.....	73
Tabela 6.4.1: Vrednotenje nivojskega pouka glede na lokacijo šole.....	75
Tabela 6.5.1: Vrednotenje nivojskega pouka glede na leto uvedbe s strani ravnateljev.....	78
Tabela 6.5.2: Vrednotenje nivojskega pouka glede na leto uvedbe s strani učiteljev.....	79
Tabela 6.5.3: Vrednotenje nivojskega pouka s strani ravnateljev.....	80
Tabela 6.5.4: Vrednotenje nivojskega pouka s strani učiteljev posameznih šol.....	81
Graf 6.6.1: Ocena kadra s strani ravnateljev.....	82
Graf 6.6.2: Ocena usposobljenosti učiteljev.....	83
Graf 6.6.3: Lastna usposobljenost učiteljev.....	84

1. UVOD

Vzgoja in izobraževanje človeka je individualna in družbena potreba. V svoji najbolj elementarni obliki se pojavlja v najzgodnejši fazi oblikovanja človeka in družbe ter je sestavni del razvoja posameznika in družbe.

Šole so nastale kot odraz organizirane skrbi za bolj sistematično udejanjanje vzgoje in izobraževanja. Proces njenega oblikovanja je trajal zelo dolgo, njeno institucionalizacijo so označevali številni zgodovinski, družbeno-ekonomski, znanstveno-tehnološki in kulturno-civilizacijski dejavniki (Pivac 1995: 47).

Posamezniku je v današnji globalni družbi vse težje igrati dejavno vlogo, če nima poleg posebnega znanja in spretnosti tudi širše razgledanosti, zato ima izobraževanje v današnji družbi vse večjo vlogo (Štrajn 2000: 4).

Osnovnošolsko izobraževanje v Sloveniji določa Ustava Republike Slovenije, ki v svojem 57. členu opredeljuje, da je le-to obvezno in se financira z javnimi sredstvi. Pred reformo je osnovnošolsko izobraževanje urejal Zakon o osnovni šoli (Ur. l. SRS št. 5/80 in 31/86), po reformi pa Zakon o osnovni šoli (ZOsn-UPB3 Ur. l. RS, št. 81/06), sprejet na podlagi Bele knjige leta 1996, ki v slovensko šolstvo vpeljuje koncept devetletne osnovne šole. Z novim konceptom devetletne osnovne šole se je kot novost v osmem in devetem razredu pojavila delna zunanja diferenciacija učencev, in sicer delitev učencev glede na njihove sposobnosti v tri težavnostne nivoje pri treh temeljnih predmetih (slovenski jezik, matematika in tuji jezik).

V svojem diplomskem delu se bom posvetila ravno tej prvini osnovnošolskega izobraževanja, saj me je nadvse zanimalo, ali nivojski pouk dejansko pripomore k boljšemu načinu dela, ali je učencem res lažje delati v takih skupinah in kako na vse to gledajo učitelji, ki poučujejo v nivojih. Za pridobivanje informacij sem se odločila uporabiti evalvacijsko študijo nivojskega pouka skozi zorni kot ravnateljev osnovnih šol in učiteljskega kadra teh šol, vse to z namenom, da dobim vpogled v stanje po uvedbi takega načina dela v osmem in devetem razredu osnovne šole.

2. METODOLOŠKI NAČRT

2.1 CILJI IN TEME

V diplomskem delu se bom ukvarjala z evalvacijo devetletnega osnovnega šolanja, predvsem z uvedbo nivojskega pouka. Cilj diplomskega dela bo ugotoviti, kako učitelji in ravnatelji vrednotijo nivojski pouk devetletke v primerjavi z delom heterogenih skupin osemletke. Poskušala bom analizirati, ali učitelji in ravnatelji šol vrednotijo nivojski pouk kot bolj pozitivnega v primerjavi z delom v heterogenih oddelkih. Poskušala bom preučiti, zakaj učitelji in ravnatelji menijo, da je nivojski pouk bolj primeren kot način dela v heterogenih oddelkih oziroma zakaj ni, kakšne so prednosti in kakšne so slabosti.

2.2 DELOVNE HIPOTEZE

V diplomskem delu se bom osredotočila na preverjanje naslednjih hipotez:

H₁: Devetletka je z uvedbo nivojskega pouka izboljšala način dela v primerjavi s prejšnjim načinom dela, ki se je odvijal v heterogenih oddelkih.

Menim, da se je delo zaradi nivojskega pouka v devetletki izboljšalo, saj se učitelji bolj posvetijo vsakemu učencu posebej zaradi manjše oddelčne skupnosti. Zaradi manjšega števila učencev v razredu je delo olajšano za učitelja. Učenci pa hitreje dojemajo snov, saj se jim učitelj lahko maksimalno posveti in jim snov tudi bolj podrobno razloži. Hipotezo bom preverjala s petimi vprašanji, ki se nanašajo na delo v nivojskem pouku v primerjavi z delom v heterogenih oddelkih glede na nivo in predmet, ki ga anketiranci poučujejo.

H₂: V manjših šolah nivojski pouk vrednotijo bolj pozitivno, saj so oddelčne skupnosti manjše in zato delo poteka bolj nemoteno.

Sem mnenja, da v manjših šolah nivojski pouk vrednotijo bolj pozitivno, saj imajo manj učencev ter so zato oddelčne skupine manjše, kar pomeni, da se lahko učitelji posvetijo vsakemu učencu posebej in v večji meri.

H₃: Šole, ki se nahajajo v Ljubljani, vrednotijo nivojski pouk bolj pozitivno kot šole iz okolice Ljubljane.

V šolah, ki se nahajajo v Ljubljani nivojski pouk vrednotijo bolj pozitivno, ker je koncentracija šol večja, zato šole niso tako številčne, kar pomeni, da je tudi manj učencev v oddelčnih skupnostih in je s tem delo za učitelja lažje.

S prvo hipotezo bom poskušala dokazati, da so učitelji bolj zadovoljni z načinom dela pri nivojskem pouku v primerjavi z delom v heterogenih oddelkih, saj so učenci razdeljeni v skupine sebi enakih in jim zato lahko ponudijo bolj kakovosten način dela.

Pri drugih dveh pa bom poskušala ugotoviti, ali velikost šole ter z njo povezana tudi lokacija šole vplivata na vrednotenje nivojskega pouka.

Vse 3 hipoteze se nekako navezujejo na velikost oddelka oziroma razreda.

Te hipoteze bom analizirala z anketami, ki sem jih opravila med učitelji in ravnatelji v osnovnih šolah v Ljubljanski regiji. Šole sem si izbrala naključno po seznamu, ki sem ga dobila na spletni strani Ministrstva za šolstvo in šport pri tem pa upoštevala različne velikosti in lokacijo šol. Tako so na ankete odgovarjali učitelji in ravnatelji štirih šol, ki se nahajajo v Ljubljani, ter učitelji in ravnatelji štirih šol, ki se nahajajo v njeni okolici.

2.3 METODE

Za dokazovanje delovnih hipotez bom uporabila več metod. Samo diplomsko delo bo temeljilo na:

- analizi formalnih virov Republike Slovenije (zakonodaja);
- analizi sekundarnih virov (že obstoječih evalvacij), s katerimi bom predstavila že zbrane empirične podatke;
- anketah (izvedenih med učitelji in ravnatelji osnovnih šol v Ljubljanski regiji);
- zbiranju gradiva s pomočjo spletnih strani državnih organov, odgovornih za implementacijo osnovnošolske politike, časopisnih člankov, znanstvenih publikacij.

2.4 STRUKTURA

Diplomsko delo bo vsebovalo uvod, v katerem sem na kratko predstavila osnovno šolanje in pomembnost le-tega. V nadaljevanju sem opredelila metodološki načrt, kjer sem zastavila cilje in teme diplomskega dela, metode zbiranja podatkov in sam potek dela. V nadaljevanju bom teoretsko opredelila, kaj je to javna politika, proces oblikovanja javnih politik, nato bom podrobno opredelila zadnji korak pri procesu oblikovanja javnih politik – evalvacijo ter zgodovino evalvacij v izobraževalni politiki. Nadaljevali bomo s povzetkom Zakona o osnovni šoli, ki ureja osnovno šolanje v Sloveniji, zaključili pa s predstavitevijo osnovnega šolanja pred in po reformi.

3. JAVNA POLITIKA

Posamično javno politiko lahko opredelimo kot dolgo vrsto bolj ali manj povezanih izbir (skupaj z odločitvijo ne delovati), ki jih sprejmejo vladna telesa in uradniki (Dunn 1981: 61).

Dye (1995) opredeli javno politiko kot kaj vlada dela, zakaj to dela ter kakšno spremembo s tem dosega (Dye 1995: 2).

Javna politika po Dye-u je vse tisto, za kar se vlada odloči, da bo ali da ne bo naredila. Vlade regulirajo konflikte znotraj družbe; organizirajo družbo tako, da zna reševati konflikte z drugo družbo; distribuirajo različne simbolne nagrade ter materialne storitve članom družbe; prav tako pa vlade tudi pobirajo denar družbi v obliki davkov, kar pomeni, da vlade regulirajo obnašanje znotraj družbe, organizirajo birokracijo, distribuirajo koristi ter pobirajo davke (Dye 1995:2).

Dye je določil vlado kot tisti element, ki mora biti v procesih oblikovanja javnih politik prisoten, da neka posamezna politika postane javna, kar pomeni, da odločitve posameznikov, interesnih skupin in družbenih skupin niso javne politike (Howlett in Ramesh v Krašovec 2002: 5). Te nevladne skupine, institucije, posamezniki lahko poskušajo sooblikovati delovanje vlade. Druga posledica Dyeve opredelitve javne politike je, da mora ta vsebovati zavestno odločitev vlade (Howlett in Ramesh v Krašovec 2002: 5). Takšna je vsaka odločitev vlade ne glede na to, ali se vlada odloči, da bo nekaj naredila ali da česa ne bo naredila in bo ohranila obstoječi položaj (Howlett in Ramesh v Krašovec 2002: 5).

Hogwood in Gunn pravita, da javno politiko kot tako subjektivno definira opazovalec. Javna politika obsega niz vzorcev povezanih odločitev, na katere so vplivale različne okoliščine, posamezniki, skupine in organizirani vplivi (Hogwood in Gunn 1984: 23-24).

Jenkins (1993) poda naslednjo definicijo javne politike:

Javna politika je niz medsebojno povezanih odločitev, ki jih sprejme politični igralec ali skupina igralcev, nanaša pa se na izbor ciljev in sredstev, s katerimi naj bi te cilje dosegli. Izbrani cilji in sredstva za njihovo dosego naj bi bila znotraj specifičnega prostora, v katerem imajo ti igralci možnost zastavljene cilje tudi uresničiti (Jenkins 1993: 34).

Jenkins je s to opredelitvijo izpostavil dejstvo, da se javna politika oblikuje v procesih in nizu medsebojno povezanih odločitev političnih igralcev. Politični igralci, ki v omenjenih procesih sodelujejo, pa imajo lahko možnost odločitve in delovanja. Njihova odločitev za določeno javno politiko je lahko omejena s pomanjkanjem virov, odporom do javne politike doma ali pa tudi v mednarodnem prostoru (Howlett in Ramesh v Krašovec 2002: 6).

Po Andersonu (1995) je javna politika premišljena in zavestna smer akcije, za katero se je z namenom razrešitve nekega problema odločil politični igralec ali niz igralcev (Anderson v Howlett in Ramesh v Krašovec 2002: 6). Predhodnima opredelitvama je dodal poudarek, da je javna politika lahko tudi odločitev večjega števila političnih igralcev. Lahko je torej rezultat večjega števila odločitev, sprejetih s strani večjega števila nizov igralcev, ki menijo, da obstaja problem, ki ga je potrebno razrešiti (Howlett in Ramesh v Krašovec 2002: 6).

Povzamemo lahko, da je javna politika oblikovana in sprejeta z namenom razrešitve določenega javnega (družbenega) problema. Oblikovanje javne politike je proces, v katerem ponavadi sodeluje večje število igralcev (posameznikov, skupin, organizacij, institucij), ki sprejemajo večje število odločitev. Da politika pridobi pridevnik javna, je v tem procesu nujno sodelovanje političnih igralcev, predvsem vlade in parlamenta (Krašovec 2002: 6).

Javne politike so politične odločitve oziroma uradna pravila obnašanja, ki so zavezujoča na teritoriju, ki ga upravlja in nadzoruje pristojna državna avtoriteta. Odločanje o javnih politikah je monopol političnih odločevalcev, ki odločajo tudi o uporabi instrumentov in mehanizmov za izvajanje javnih politik. Ti vključujejo pozitivne in negativne sankcije in tudi prisilo, s katero politični odločevalci vplivajo na obnašanje ljudi in organizacij v določeni teritorialno politični enoti (Fink-Hafner 2002: 13).

Procesi oblikovanja in izvajanja javnih politik so empirični procesi, zajemajo administrativne, organizacijske in politične dejavnosti, s katerimi se oblikujejo in izvajajo javne politike.

Javne politike se oblikujejo v javno-političnem procesu, ki je sestavljen iz več faz, in sicer (Dunn 1994: 17 – 19):

- **Identifikacija družbenih oziroma javnopolitičnih (policy) problemov in oblikovanje dnevnega reda (agenda setting ali agenda building) - brez javne zaznave problema,**

opozarjanja odločevalcev nanj in uvrščanja zadev na uradni politični dnevni red se proces političnega odločanja sploh ne začne. Problema v političnem smislu sploh ni. Ko se v javnosti razvije zavest o obstoju javnopolitičnega problema, je treba doseči, da politični odločevalci ta problem zaznajo kot dovolj pomemben in politično primeren, da ga uvrstijo na dnevni red pristojnih političnih ustanov-vlade, parlamenta (Dunn 1994: 17);

- **Oblikovanje javnopolitičnih alternativnih rešitev družbenega problema (policy alternatives)** - v resničnih političnih procesih se razmišljanja o načinu reševanja javno prepoznanega problema prepletajo z opozarjanjem nanj. Vpleteni imajo lahko različne poglede na to, v čem je problem in kako bi ga bilo najbolje rešiti. V procesu političnega odločanja pri pripravljanju zakona ali posameznega vladnega ukrepa so lahko alternativne rešitve celo zapisane v predlogu pravnega akta ali pa nastopajo v obliki več zakonskih predlogov več različnih igralcev (Dunn 1994: 18);
- **Uzakonitev (legalizacija) izbrane javnopolitične rešitve – sprejem zakona** - izključna in monopolna pravica odločanja o tem, katera alternativna rešitev bo uzakonjena, je privilegij političnih odločevalcev - parlamenta ali vlade (Dunn 1994: 18);
- **Izvajanje (implementacija) javne politike** - po sprejetju politične odločitve država poskrbi za njeno izvajanje (implementacijo). Javno politiko ponavadi izvaja izvršna oblast (vlada, javna uprava), lahko pa se država odloči prenesti implementacijo na nevladne igralce (npr. s podeljevanjem koncesije). Izvajanje javnih politik lahko prinese pričakovane zaželene in nezaželene učinke (Dunn 1994: 19);
- **Vrednotenje (evalvacija) učinkov javne politike**- na nezaželene učinke lahko prizadeti državljani oziroma družbene skupine in njihovi organizirani predstavniki opozorijo politične odločevalce. Tak način vrednotenja javnih politik ter izjave, ocene političnih odločevalcev o učinkih sprejetih politik imenujemo politično vrednotenje (evalvacija). Negativno vrednotenje lahko vodi ali v delne popravke stare politike ali pa celo v nov, temeljit premislek o tem, kaj je pravzaprav policy problem in kako ga rešiti z novo javno politiko (Dunn 1994: 19).

Navedene faze se v empiričnem političnem odločanju pogosto prepletajo (npr. opredelitev problema pogosto določa tudi način njegovega reševanja). Vse sodobne države se tako npr. srečujejo s problemom implementacije oziroma neizvajanja sprejetih javnih politik. Politični odločevalci se lahko tudi zedinijo glede uvrstitve določene tematike na uradni dnevni red, ne strinjajo pa se glede ocene, katera alternativna rešitev problema je optimalna (Fink-Hafner 2002: 18).

Javne politike lahko razdelimo po različnih kriterijih, največkrat izpostavljene delitve pa so (Krašovec 2002: 7-8, Fink-Hafner 2002: 14-16):

- Po kriteriju ravni, na kateri se javna politika oblikuje, in/ali ravni, na katere učinkuje, ločimo **lokalno** in **nacionalno javno politiko** (John v Krašovec 2002: 7). Tukaj lahko omenimo še regionalno in deželno javno politiko. Pri tem je potrebno opozoriti, da ima lahko npr. na nacionalni ravni oblikovana nacionalna javna politika učinke tudi na lokalni ravni. Kombinacije med ravno oblikovanja javnih politik in ravno učinkov so mnogotere, omenjena pa služi le kot primer ene izmed možnih. V času, zaznamovanem z vedno intenzivnejšimi integracijskimi in globalizacijskimi procesi mnogih vrst, se kot relevantna in celo vedno pomembnejša raven izpostavlja nadnacionalna javna politika (Krašovec 2002: 7).
- Po kriteriju družbenega področja, v katerega prvenstveno sodi problem, ki ga poskuša javna politika urediti in razrešiti. Ločimo več vrst javnih politik: kulturno, telekomunikacijsko, energetska, kmetijsko, prometno, obrambno, izobraževalno javno politiko.
- Na podlagi prevladujočega načina delovanja (za katerega se odločijo pristojni odločevalci), s katerim želijo doseči zaželeno učinke in cilje, je Lowi leta 1964 ločil naslednje vrste javnih politik: **distributivno** (porazdelitev novih virov), **redistributivno** (preporazdelitev obstoječih virov) in **regulativno** (usmerjanje in nadzor delovanja). Leta 1972 pa je dodal še **konstruktivno** vrsto javne politike (vzpostavljanje ali sprememba institucij).
- Javne politike razlikujemo lahko tudi glede kakovosti in gre v osnovi za – razlikovanje med materialnimi in nematerialnimi javnimi politikami. Materialne politike zajemajo različne oblike in načine finančnih prenosov ter zagotavljanja materialnih dobrin, kot so na primer: pozitivni transfer (socialna pomoč), negativni transfer (davki, takse), finančni programi (državno financirani komunalni odvozi, subvencije), infrastrukturni programi (gradnja šol, cest, mostov z državnim denarjem), stvarni programi (pomoč v obleki, plačilo zdravil prek zdravstvenega zavarovanja).

Nematerialne politike pomenijo predvsem ponujanje določenih storitev in določanje pravil obnašanja ljudi v določeni teritorialno politični enoti, to pa so: humane in socialne storitve (državno (so)financirano zdravljenje narkomanov, socialno psihiatrične storitve), stvarne storitve (državno urejeno čiščenje ulic, odvoz smeti ipd.), vedenje brez operativnega značaja/regulativna politika (delovno zaščitni predpisi, predpisi o rejništvu).

Že v metodološkem načrtu sem opredelila, katero fazo v javno-političnem procesu bom preučevala. Odločila sem se za zadnjo fazo javno-političnega procesa, evalvacijo. Področje evalviranja bo izobraževalna politika, ki bi jo lahko po kriterijih, ki so navedeni, uvrstila v nacionalno javno politiko, saj se oblikuje na nacionalni ravni ter na nematerialno javno politiko glede na kriterij kakovosti javne politike, saj v svojih institucijah, proizvaja in izobražuje bodočo intelektualno in delovno silo v državi.

4. EVALVACIJA

V predhodnem poglavju sem opredelila, kaj je javna politika in proces oblikovanja javnih politik. V svoji diplomski nalogi se bom osredotočila na zadnjo fazo oblikovanja javnih politik, in sicer na vrednotenje-evalvacijo.

Definicij evalvacij je veliko, ena izmed teh evalvacijo opredeljuje kot: »Sistematično uporabo metod družboslovnega raziskovanja za ocenjevanje načrta, implementacije in rezultatov ter učinkovitosti programov, politik oziroma opazovane enote.« (Rossi, Freeman v Kump 2000: 13). Potrebno je še dodati, da je evalvacija sistematična, kritična analiza, katere namen je lahko odločanje in strateško načrtovanje (Patton, Toulemonde v Kump 2000: 13) ali izpopolnjevanje (Kristoffersen, Sursock, Westerheijden v Kump 2000: 13).

Dye opredeli evalvacijo kot zaključni korak v javno-političnem procesu. Oblikovalci javnih politik poskušajo izvedeti, ali določena javna politika dosega zastavljene cilje, s kakšnimi stroški, naporji ter kakšni so predvideni in nepredvideni učinki javne politike na družbo (Dye 1995: 315).

Dye v okviru analiziranja procesov oblikovanja in izvajanja javnih politik predstavi t.i. procesualni model, s katerim pojasnjuje obstoj temeljnih faz v procesu oblikovanja in izvajanja neke javne politike. Skozi nadaljnji opis in pojasnjevanje bistvenih lastnosti in pomena posamezne faze avtor ugotavlja, da ima vrednotenje skorajda odločilno mesto v procesu izvajanja politike, saj njegovi izsledki lahko odločijo nadaljnjo usodo te politike. Če so ugotovitve o delovanju neke politike, programa ali projekta ugodne, se ta izvaja naprej v nespremenjeni ali delno korigirani obliki. Nasprotno pa negativni evalvacijski rezultati povzročijo težnjo oziroma potrebo po novem ali temeljnem preoblikovanju starega izvajalskega procesa oziroma terminacije politike. Ponovno je potrebno redefinirati ključni problem, vpleteni igralci pa morajo sprejeti ter izvesti alternativne predloge za rešitev tega problema (Kustec Lipicer 2002: 142).

Nachmias v svojem delu *Public policy evaluation* (1979) poda naslednjo definicijo evalvacije javnih programov:

Znanstveno gledano je evalvacija objektivna, sistematična, empirična raziskava učinkov, ki jih ima določena javna politika na ciljno skupino v smislu ciljev, ki naj bi jih javna politika dosegla. V takem smislu je evalvacija javne politike ciljno usmerjena raziskava, ki se osredotoča na iskanje učinkovitosti in ne na odločevalske procese, ki vodijo do sprejetja te iste politike (Nachmias 1979: 4).

Dunn opredeli evalvacijo kot analitično proceduro, ki se uporablja z namenom proizvodnje informacij o zadovoljevanju potreb, vrednot ali priložnosti, ki določajo problem pri izvajanju javne politike (Dunn 1981:339).

Parsonsova opredelitev evalvacije javne politike zajema raziskovalne smeri s področja teorije javne uprave in javnih uslužbencev. Evalvacijo opredeli z dveh zornih kotov (Parsons 1995: 543), in sicer:

- z vidika javne politike in njenih sestavnih programov – evalvacija javno-političnih programov;
- z vidika ljudi, ki delajo v organizaciji in so odgovorni za izvajanje javne politike in programov – evalvacija ljudi, ki sodelujejo pri implementaciji javno-političnega programa.

4.1 ZNAČILNOSTI EVALVACIJE

Evalvacijske ugotovitve vplivajo na proces oblikovanja in izvajanja javnih politik na dva načina (Kustec Lipicer 2002: 142-143):

- **pozitivno**, ko ugotovitve kažejo, da se proces izvaja dobro in ga je mogoče nadaljevati;
- **negativno**, ko ugotovitve odkrijejo nesprejemljive pomanjkljivosti in zato sprožijo zahtevo po (ciklični) vrnitvi na začetek procesa oblikovanja in nadaljnjega izvajanja evalvirane javne politike, programa, projekta.

Dunn v svojem delu Public Policy Analysis (1981) opredeli štiri značilnosti, po katerih se evalvacija razlikuje od drugih analitičnih zvrsti raziskovanja javnih politik (Dunn 1981: 340):

- evalvaciji govorimo šele takrat, ko temelji na dejstvih in upošteva vrednote. Zaradi potrebe po zbiranju dejstev o izvajanju nekega javnega programa je spremljanje tega programa (monitoring) nujno potreben vir podatkov za izvedbo evalvacijskih študij. Zelo

pomembno je razločevati med analiziranjem (ne)uspehov izvajanja javnega programa (analiza izvedbe s spremljanjem) in primerjavo med dejanskim in zamišljenim izvajanjem javnega programa;

- vrednotenje javnega programa je osredotočeno na sodbe in vrednote, vezane na zaželenost ali (družbeno) vrednost, koristnost javnih programov. Evalvacijsko raziskovanje tako obsega soodvisnost med vrednotami in dejstvi;
- vrednotenje je po svoji naravi retrospektivno, saj vrednoti učinke programov, ki so bili sprejeti v preteklosti – ex post evalvacija. Hkrati pa je lahko obrnjeno tudi v prihodnost – npr. evalvacija pred uvedbo novih ali prenovljenih javnih programov, ki zajema vrednotenje možnih (novih) alternativnih rešitev – ex ante evalvacija;
- vrednote imajo dvojno kvaliteto. Na eni strani imajo lahko vlogo namenov, ciljev nekega javnega programa, na drugi strani pa vrednote lahko nastopajo tudi kot sredstva, saj so na primer določene vrednote zaželenosti, ker vodijo k drugim ciljem.

Wright je izpostavil tri vrednote evalvacij, ki so ključne in še danes izhodiščne značilnosti vrednotenja (Wright v Kustec Lipicer 2002: 144):

- **objektivnost**, ki se nanaša na postopke pridobivanja podatkov o (tehničnem) izvajanju programa. Na podlagi te zvrsti podatkov je mogoče ugotoviti najprej (objektivne) razloge za (ne)uspešnost programa;
- **subjektivnost**, ki se odraža v težnji po ocenjevanju ter podajanju razlogov za (ne)uspeh nekega programa;
- posledično s prvima dvema ugotovitvama avtor nakaže tudi podobnosti med evalvacijskimi ter drugimi zvrstmi družboslovnega raziskovanja, hkrati pa poudari, da se zaradi specifičnosti svojega namena in razmer, v katerih mora biti raziskava izvedena, evalvacijska raziskava razlikuje od drugih družboslovnih raziskovalnih zvrsti.

Wright strne, da vrednotenje v svojem temeljnem namenu podaja razloge za uspeh ali neuspeh nekega programa ali politike, ocenjuje dosežke nekega programa, pri čemer teži k doseganju objektivnosti, zanesljivosti in preverljivosti pri zbiranju, analizi in interpretaciji podatkov (Kustec Lipicer 2002: 144).

Evalvacija lahko izboljša kvaliteto javno-političnega odločanja, če je le-ta integralni del oblikovanja javnih politik. Poglavitni namen evalvacije javnega programa po Nachmiasu je sklepanje o (ne)učinkovitosti javno-političnega programa, ki se izvaja v širšem okviru neke

javne politike. Evalvacija v takem primeru ponudi odgovore o kvaliteti javno-političnega programa, in sicer (Nachmias 1979: 4):

- ugotovitve o neučinkovitosti pomagajo določiti nadaljnje smernice, povezane s korenitim preoblikovanjem javnega programa ali celo odpravo tega programa.
- sklepi, ki se nanašajo na učinkovitost javnega programa, pomagajo k nadaljnji širitvi in odgovorni in ekonomični razporeditvi proračunskega denarja.

Dunn opredeli funkcije evalvacije, ki jo ima le-ta v procesu oblikovanja javnih politik (Dunn 1981: 341):

- Prva funkcija, ki je hkrati tudi najpomembnejša: proizvajanje verodostojnih in veljavnih informacij o obsegu, v katerem so bile uresničene potrebe, koristi in priložnosti skozi implementacijo javne politike. Evalvacija razkrije, v kolikšni meri so bili uresničeni nameni in cilji, kar omogoča oblikovanje praktičnih zaključkov o dejanski stopnji razrešitve javno-političnih problemov.
- Druga funkcija: evalvacija prispeva k razjasnitvi in ocenitvi vrednot, ki so osnova izbranih namenov in ciljev. Razjasnitev vrednot dosežemo z definiranjem in udejanjenjem namenov in ciljev. Ocenjevanje vrednot pa dosežemo skozi sistematično postavljanje pod vprašaj primernost namenov in ciljev v odnosu do reševanja javno-političnih problemov.
- Tretja funkcija: evalvacija prispeva k uporabi drugih javno-političnih analitičnih metod, skupaj s strukturiranjem problemov ter priporočitvijo. Tako lahko informacije o neprimernih učinkih implementacije javne politike vodijo k ponovnemu rekonstruiranju javno-političnega problema (npr.: redefiniranje namenov in ciljev). Evalvacija lahko prav tako prispeva k določitvi nove ali pa popravljene javno-politične rešitve (prenehanje delovanja predhodno sprejete javno-politične rešitve ter zamenjava z novo).

4.2 ZGODOVNSKI RAZVOJ EVALVACIJSKEGA RAZISKOVANJA V IZOBRAŽEVANJU

Prvi zametki evalvacijskega raziskovanja so nastali v izobraževanju in javnem zdravstvu že v tridesetih letih 20. stoletja. V obdobju med drugo svetovno vojno in po njej se je evalvacija razširila na področja obrambe in varnosti, v šestdesetih in sedemdesetih letih pa je zajela praktično vse družbeno delovanje. V tem obdobju so začeli izhajati tudi številni prispevki, ki so se nanašali na teorijo in prakso evalvacijskega raziskovanja, prav tako so nastajale prve

strokovne revije, institucionalizirale so se številne profesionalne raziskovalne organizacije (Kustec Lipicer 2002: 143).

Evalvacija lahko poteka na različnih ravneh. V izobraževanju so najpogostejše evalvacije na ravni izobraževalnega programa, pa tudi na ravni izobraževalne institucije.

Evalvacije izobraževanja so bile v zgodnejših fazah razvoja namenjene predvsem učiteljem, ki naj bi s pomočjo evalvacije izboljšali prakso poučevanja. Od osemdesetih let dalje se moč in kontrola znotraj izobraževanja hitro spreminjata, spreminjajo pa se tudi vloge in pričakovanja. Evalvacije so še vedno namenjene učiteljem, toda poleg njih tudi učencem, vodstvu šol, staršem, delodajalcem, državni administraciji in politikom izobraževanja. Prevladujoči okvir evalvacij so reforme in inovacije v izobraževalnih sistemih (Kump 2000: 13).

V zgodovinskih pregledih evalvacij na področju izobraževanja so po enem viru (Guba, Lincoln, 1989) prve evalvacije začeli izvajati pred sto leti, po drugem viru (Madaus, Stufflebeam, Scriven 1993) pa celo pred približno dvesto leti, z obdobjem industrijske revolucije in velikih družbenih reform (Kump 2000).

Poznamo več obdobj v razvoju evalvacij izobraževanja (Kump 2000: 13 – 14):

- **Obdobje reforme** (1800 – 1900) - v Ameriki je bila izvedena prva formalna evalvacija izobraževalnih programov.
- **Obdobje učinkovitosti in testiranja** (1900 – 1930) – to obdobje je bilo povezano z idejo znanstvenega managementa, ki je poudarjala sistematizacijo, standardizacijo in učinkovitost.
- Obdobje, povezano z R. Tylerjem (1930 – 1945) – bil je pionir evalvacije v izobraževanju, ki je prekinil tradicijo dragih primerjav eksperimentalne skupine s kontrolno in v evalvacijo uvedel primerjanje nameravanih učinkov z dejanskimi.
- **Obdobje nedolžnosti** (1946 – 1957) – za to obdobje je značilno ignoriranje evalvacij.
- **Obdobje ekspanzije evalvacij** (1958 – 1972).
- **Obdobje profesionalizacije** (od 1973 dalje) – evalvacija se je razvila v posebno dejavnost, ločeno od znanstvenih raziskav in testiranja.

Guba in Lincoln (1989) sta v svojem zgodovinskem pregledu evalvacije razdelila v štiri generacije (Guba in Lincoln v Kump 2000: 13 – 16):

- **Prva generacija evalvacij izobraževanja** – bila je povezana z družbenim načrtovanjem in nadzorom. Progresivni reformatorji izobraževanja so bili prepričani, da bo do družbenega napredka prišlo le, če bo politično upravljanje izobraževanja in drugih družbenih storitev nadomeščeno z znanstvenim managementom oziroma da bodo nadzor nad izobraževanjem namesto politikov prevzeli profesionalci. Tehnologija merjenja izobraževanja naj bi zagotovila načrte za novi družbeni red in mehanizme povratnih informacij za učinkovito vzdrževanje družbe. Za prvo generacijo evalvacij je bilo značilno merjenje, tipičen instrument merjenja so bili šolski testi, s katerimi so ocenjevali uspešnost učencev. Evalvator je imel predvsem tehnično vlogo. Na evalvacije izobraževanja prve generacije je imela velik vpliv psihometrija. Z merjenjem individualnih razlik naj bi psihometrija zagotavljala tehnologijo za ocenjevanje učinkovitosti in uspešnosti različnih učiteljev, šol, programov in drugih oblik izobraževalne ponudbe. Uporaba podatkov, pridobljenih s standardiziranimi testi, je bila pogosto kritizirana, vendar je ponekod še danes prisotno prepričanje, da so takšni podatki prepričljiv dokaz učinkovitosti šole ali učitelja. Prvo generacijo evalvacij uporabljajo tisti, ki evalvacijo razumejo v tehničnem smislu, torej le kot merjenje.
- **Druga generacija evalvacij** – značilnost druge generacije je opisovanje. Prvič se je pojavil pojem programske evalvacije, v kateri je imel evalvator vlogo opisovalca vzorcev prednosti in slabosti glede na določene cilje programa. Merjenje je v evalvaciji ostalo, toda samo kot eno od orodij evalvacije. Najbolj tipičen model druge generacije evalvacij je ciljni model, ki ga je razvil Ralph Tyler. Tyler je evalvacijo preusmeril od osredotočenosti na individualne sposobnosti k oblikovanju kurikuluma, evalvacijska študija je bila usmerjena v ugotavljanje uspešnosti različnih tipov šolanja. Evalvacije ni razumel kot tehnologijo razločevanja med posamezniki, ampak bolj kot sredstvo za ocenjevanje stopnje, do katere so bili cilji in nameni kurikuluma uresničeni v praksi. Sčasoma je prišlo do premika od evalvacije kurikuluma za razrednega učitelja k evalvaciji kot instrumentu politike in javne odgovornosti. Ker se je moč odločanja o programu premaknila od razreda k politiki in javnosti, se je spremenilo tudi pojmovanje utilitarnosti evalvacij. Ciljni model je s povečano jasnostjo rezultatov izobraževanja poskušal izboljšati izobraževalno prakso, toda izkušnje so pokazale, da se s tem pristopom praksa ni

izboljšala. Stenhouse je menil, da je najbolj učinkovit način izboljšanja prakse možen le s pomočjo učiteljeve kritike prakse (Kump 2000: 15). Predlagal je strategijo, ki temelji na učitelju kot raziskovalcu, ne pa na zunanji evalvaciji kot instrumentu prenove kurikulumu in kontrole kakovosti.

Po mnenju Norrisa je ciljni model evalvacije oblika empiricizma v metodologiji evalvacije (Norris v Kump 2000: 15). Ciljni model s perspektive razvijalcev programov pomeni racionalni pristop k načrtovanju kurikulumu. Toda ciljni model je več kot le tehnika evalvacije, saj je predpisujoč glede narave znanja in njegovega pridobivanja.

- **Tretja generacija evalvacij** – tretja generacija je povezana z izstrelitvijo Sputnika. Američani so sklepali, da so Rusi v prednosti pri odkrivanju vesolja ravno zaradi uspešnega izobraževalnega sistema. Prepričani so bili, da ciljno usmerjena opisna evalvacija ni razkrila pomanjkljivosti ameriškega izobraževanja in zato so v evalvacijo vključili presojo. Evalvator je poleg tehnične in deskriptivne vloge dobil še vlogo razsodnika. Ameriška vlada je izdatno povečala finančno podporo za izpopolnitev izobraževalnih programov in za evalvacijske študije, s pomočjo katerih naj bi spreminjali in vodili razvoj programov v izobraževanju.
- **Četrta generacija evalvacij** - za četrto generacijo je značilna responzivna evalvacija, ki predstavlja pragmatičen pristop kot nasprotje metodološkemu dogmatizmu. Različni teoretiki evalvacije so poudarjali različne vidike responzivnosti. Robert Stake je poudarjal pomen personalizacije in humanizacije evalvacijskega procesa (Stake v Kump 2000: 16). Evalvacijo je opredelil kot interaktiven, pogajalski proces, ki vključuje vse udeležence (stakeholders). Responzivnost zahteva neposredni stik z ljudmi, partnerski odnos med vsemi udeleženci v programu. Po njegovem mnenju ta pristop žrtvuje nekaj natančnosti pri merjenju v upanju, da bo povečal uporabnost izsledkov za osebe, ki so povezane s programom.

Evalvacije v 20. stoletju so bile pogosto utemeljene z reformami izobraževalnih sistemov, ponekod so spodbude za evalvacije izhajale iz zakonodaje.

Tudi sama bom v svoji diplomski nalogi izhajala iz zakonodaje, in sicer iz Zakona o osnovni šoli, ki v svojem 41. členu opredeljuje organizacijo diferenciacije in kot obliko diferenciacije

v 8. in 9. razredu določa nivojski pouk, ki bo predmet evalvacijske študije te diplomske naloge (ZOsn-UPB3 41. člen).

4.3 TIPOLOGIZIRANJE VREDNOTENJA V JAVNIH POLITIKAH

Eno od možnih evalvacijskih tipologizacij je podal Dunn. Zasnovana je na primerjavi določenih kriterijev: uspešnost, učinkovitost, skladnost, nepristranskost, dostopnost ter primernost. Na podlagi omenjenih meril je Dunn oblikoval tipologijo vrednotenja, in sicer (Dunn 1981: 343 - 351):

- **Psevdoevalvacija:** pristop k evalvaciji, ki uporablja opisne metode z namenom proizvajati zanesljive in veljavne informacije o rezultatih javne politike, ki pa nima namena postaviti pod vprašaj vrednosti vrednot teh rezultatov s strani oseb, skupin ali pa kar družbe kot celote. Povečini se uporabljajo različne metode (vprašalniki, naključni vzorci, statistične tehnike) za pojasnitev variacij v rezultatih neke javne politike, kjer so, ne glede na rezultate, le-ti samoumevni kot primeren cilj.
- **Formalna evalvacija:** pristop, ki uporablja opisne metode za proizvajanje zanesljivih in veljavnih informacij o rezultatih javne politike, vendar pa se evalvira le rezultate, ki so bili ustvarjeni na podlagi formalno objavljenih ciljev javne politike, katero so zagovarjali oblikovalci javne politike. Metode, ki se uporabljajo pri formalni evalvaciji so podobne kot pri psevdoevalvaciji s to razliko, da evalvatorji uporabljajo uradne dokumente, zakonodajo in intervjuje z oblikovalci javnih politik z namenom identifikacije, definiranja in obrazložitve formalnih namenov in ciljev.
- **Teoretična evalvacija:** pristop, pri katerem se uporabljajo opisne metode za proizvajanje zanesljivih in veljavnih informacij o rezultatih javne politike, ki so eksplicitno vrednoteni s strani številnih igralcev, ki imajo določen vložek v procesu oblikovanja javne politike. Glavna razlika med psevdoevalvacijo na eni strani in formalno evalvacijo na drugi strani v primerjavi s teoretično evalvacijo je ta, da teoretična evalvacija poskuša odkriti tako latentne kot tudi manifestne namene in cilje številnih igralcev, ki imajo določen vložek pri oblikovanju javne politike.

Nachmias razlikuje med dvema vrstama evalvacije javnih politik (Nachmias 1979: 5-6):

- **Procesna evalvacija** (process evaluation), katere namen je odgovoriti, koliko je neki javni program izveden glede na zastavljene smernice in cilje;

- Evalvacija vplivov, učinkov (impact evaluation), ki se ukvarja z obsegom dejanskih sprememb glede na sprejeti formalni načrt. Z metodološkega vidika ta zvrst vrednotenja javnega programa zahteva načrtovanje operacionalno določenih ciljev in vzpostavitev meril za merjenje učinkovitosti pri doseganju zastavljenih ciljev.

Parsons v svojem delu Public Policy opredeli **formativno evalvacijo in sumativno evalvacijo**.

Formativna evalvacija se izvaja, ko implementiramo neko javno politiko. Najprej je potrebno analizirati razmere, ki sploh zagotavljajo uspešno izvedbo programa, in nato ugotoviti obseg izpeljanega programa (Palumbo v Parsons 1995: 547).

Rossi in Freeman opišeta formativno evalvacijo skozi tri vprašanja, na katera le-ta podaja odgovore (Rossi in Freeman v Parsons 1995: 547):

- Koliko je program dosegel načrtovano ciljno populacijo?
- Ali se dejanske storitve programa skladajo s programskim načrtom ali ne?
- Kateri viri so (bili) porabljeni za izvedbo programa?

Formativno vrednotenje se nanaša zlasti na programske procese. Njegov ključni namen je, da s svojimi spoznanji pripomore k oblikovanju, izboljšavi programskega delovanja, ko ta še poteka. S tega vidika lahko rečemo, da je ta zvrst vrednotenja interno naravnana (Kustec Lipicer 2002: 149).

Sumativno vrednotenje ugotavlja, kako neki javni program dejansko vpliva na probleme, na katere se nanaša (Palumbo v Parsons 1995: 550).

Namen te zvrsti evalvacijskih študij je povezati dobre in slabe učinke delovanja preučevanega javnega programa. Sumativna zvrst evalvacije je predvsem osredotočena na vrednotenje učinkov, dosežkov programa, ne pa na procesne vidike, zato lahko rečemo, da je ta zvrst vrednotenja bolj ekspertne narave, splošne zunanje narave (Kustec Lipicer 2002: 149, Dunn 1994: 408; Parsons 1995: 550).

Rossi, Freeman in Lipsey dodajajo tudi zvrst **programskega vrednotenja**, ki se nanaša na vrednotenje celotnega programa, od njegovih začetkov do končne faze. Za programsko

vrednotenje je značilno, da označuje tisto rabo metod in tehnik družboslovnega raziskovanja, s katero je mogoče sistematično raziskovati učinkovitost javnih programov in nadalje tudi določiti smernice za izboljšanje ali predstavitev nastalega družbenega problema (Kustec Lipicer 2002: 149).

4.4 METODOLOŠKI PRISTOPI K IZVAJANJU EVALVACIJSKEGA RAZISKOVANJAV JAVNIH POLITIKAH

Evalvacijsko raziskovanje najbolj splošno opredeljujemo kot uporabo tehnik družboslovnega raziskovanja za vrednotenje socialno-akcijskih programov (Wright v Kustec Lipicer 2002: 151). Evalvacijsko raziskovanje je opredeljeno z metodološkimi pravili in pristopi.

Nachmias pri evalvacijskem raziskovanju izpostavlja metodološke napotke, ki se v njegovem primeru nanašajo zlasti na modeliranje, konceptualizacijo in objektivno pridobivanje ter analiziranje iskanih informacij (Kustec Lipicer 2002: 151). Zanj je evalvacijsko raziskovanje trajen in nepretrgan proces. Tako opredeli šest raziskovalno-metodoloških napotkov evalvacijskega raziskovanja, ki so med seboj povezani (Nachmias 1979: 12-18):

- Določiti cilje.
- Oblikovati vzročni model.
- Oblikovati ustrezen raziskovalni načrt (načrtovati procese zbiranja, merjenja, analiziranja in interpretacije podatkov).
- Meriti in standardizirati.
- Zbirati podatke.
- Analizirati podatke in jih interpretirati.

Enota opazovanja v evalvacijskem raziskovanju je ponavadi nek javni program in njegove posamezne izbrane lastnosti, Carol Weiss pa kot pomembno enoto raziskovanja pojmuje tudi igralce, ki so vpleteni v preučevani javni program. Weissova predlaga, naj vrednotenje meri učinke med naslednjimi skupinami igralcev (Weiss v Kustec Lipicer 2002: 152):

- **Posamezniki.** Merjenje učinkov med njimi je navadno usmerjeno v opazovanje njihovega vedenja, vrednot, osebnih lastnosti, znanja in sposobnosti;
- **Med agencijami,** v katerih je mogoče učinke programa ugotavljati prek rezultatov standardiziranih obrazcev, ki jih po opravljenem delu izpolnjujejo zaposleni;

- Med širšo javnostjo v okviru **sistema**, ker pogosto programi tako močno učinkujejo na celotna omrežja vpletenih igralcev, da lahko spreminjajo usmeritev celotnega sistema.

Zelo pomembno vprašanje oziroma faza v načrtovanju metodološkega načrta je tudi določitev ustreznega in izvedljivega sklopa raziskovalnih metod in tehnik, s katerimi sploh pridobivamo relevantne, objektivne, preverljive in zanesljive podatke, ki nas privedejo do končnega sprejetja določenih evalvacijskih sklepov (Kustec Lipicer 2002: 152-153).

Za evalvacijsko raziskovanje so pomembne raziskovalne metode, s katerimi vrednotimo pozitivne in negativne učinke določene javne politike. Hogwood in Gunn sta v svoji knjigi *Policy Analysis for the Real World* (1984) predstavila nekaj metod in tehnik evalvacije (Hogwood in Gunn 1984: 228-234):

- Časovne študije (prej in potem, retrospektivne, longitudinalne, časovna ponavljanja) – primerjava relevantnih učinkov po implementaciji določenega javnega programa, javne politike s stanjem pred začetkom uvajanja javnega programa.
- Analiza stroškov in koristi (cost-benefit) ter analize stroškov in učinkovitosti (cost-effectiveness) – določimo, ali naj se projekt izvede ali ne, v primeru odločitve o izvajanju projekta je potrebna še odločitev, katera varianta je najbolj primerna. Eden večjih problemov pri analizi stroškov in koristi je kalkulacija stroškov na podlagi domnev o dogodkih, ki bi se lahko v prihodnosti zgodili.
- Modeliranje, konstruiranje modelov – poskušamo zmanjšati ali odstraniti probleme, ki so bili prej neobdelani in potem izvedemo študije s konstruiranjem modela, ki vključuje učinke programa, zaostanke in spremembe drugih možnih vplivov na izide.
- Družboslovni eksperiment (različne zvrsti) – zanaša se na dobro razumljeno poročilo in statistične metode, ki omogočajo izolacijo točno določenega učinka iz množice kompleksnih in spreminjajočih se vzorcev učinkov. Ponavadi pri tej tehniki izvajamo eksperiment tudi na kontrolni skupini.

Poznamo pa še:

- Sekundarne analize.
- Primerjalne študije.
- Sodbe izvedencev.
- Družboslovne intervjuje.
- Anketne vprašalnike.

- Različne zbirke (finančnih, procesnih) podatkov.
- Različne že izvedene študije, ekspertize, raziskave.

4.5 VRSTE IN MODELI EVALVACIJE V IZOBRAŽEVANJU

V literaturi naletimo na različne modele in vrste evalvacij. Večina modelov izhaja iz izobraževanja. V nadaljevanju bomo predstavil nekaj modelov, ki so značilni za evalvacijo v izobraževanju:

Ekspperimentalni model – razvil se je v prvi generaciji evalvacij. Značilnost tega modela je merjenje. Uporablja načela eksperimentalne znanosti na področju evalvacije socialnih programov. Cilj evalvacije je priti do posplošenih zaključkov o učinkih določenega programa s kontroliranjem zunanjih spremenljivk in izoliranjem vpliva programov (Kump 2000: 19). Evalvator uporablja kvantitativne metode in rezultate predstavlja s pomočjo kvantitativnih podatkov. Najpomembnejši element tega modela je tehnična veljavnost njenih sklepov in možnost posploševanja. Evalvacija temelji na konsenzu glede ciljev programa (Kump 2000: 19).

Študija primera – usmerjena je v sam proces programa in v različne poglede na program. Študija primera je podroben opis in analiza programa ali institucije v kontekstu njunega okolja. Standardna metodologija so intervjuji z različnimi udeleženci, opazovanje kraja izvajanja in predstavitev rezultatov študije primera (Kump 2000: 19). Namen tega pristopa je izboljšati razumevanje bralca evalvacije s tem, da mu prikažemo, kako drugi razumejo program, ki se evalvira. Evalvator se običajno pogaja z različnimi udeleženci glede tega, kaj je potrebno storiti za izboljšanje kakovosti (Kump 2000: 19).

Responzivna evalvacija (Patton, Guba, Lincoln) – ta metoda omogoča evalvatorju, da je občutljiv za različne perspektive raznih udeležencev. To omogoča evalvatorju, da zbira podatke in poroča o ugotovitvah, pri tem pa ima jasno v mislih različne perspektive udeležencev. Dolžnost evalvatorja je identificirati vse javnosti, ki imajo svoj delež ali interes v določeni dejavnosti in jim omogočiti, da opredelijo svoje probleme oziroma vprašanja, ki jih zanimajo (Kump 2000: 20). Namen evalvacije je razumeti program z različnih vidikov, pri tem uporablja kvalitativne metode raziskovanja, kot so neposredno in posredno opazovanje dogodkov in deskriptivno opisovanje podatkov (Kump 2000: 20).

Demokratična evalvacija (MacDonald) – avtor je opredelil to metodo kot informiranje celotne skupnosti o značilnostih izobraževalnih programov. Financer evalvacije ne postavlja nikakršnih zahtev (MacDonald v Kump 2000: 20). Demokratični evalvator priznava vrednostni pluralizem in si prizadeva predstaviti različne interese. Osnovna vrednota evalvacije so informirani državljani. Tehnike zbiranja in predstavitve podatkov morajo biti razumljive in dostopne nespecializirani javnosti (Kump 2000: 20).

Pluralistična evalvacija – prepozna in upošteva interese različnih skupin, vpletenih v program. Uspeh programa ocenjujemo po različnih kriterijih glede na različne pomene, ki so pripisani tem kriterijem (Kump 2000: 20).

Illuminativna evalvacija (Parlett, Hamilton) – pri tej metodi so pomembni kvantitativni podatki, vendar sami niso dovolj. Vedno so postavljeni v določen kontekst, ki ga je potrebno natančno opisati (Kump 2000: 20).

Naturalistična evalvacija – poudarek je na informiranju javnosti, ne pa le na izbranih skupinah. Osnovna vrednota te metode je participatorna demokracija, druga vrednota je odločanje, ki temelji na informacijah in vodi v izboljšave, tretja vrednota je vrednostni pluralizem (Kump 2000: 21).

V diplomski nalogi se bom osredotočila na študij primera, saj bom evalvirala del šolske politike – uvedbi nivojskega pouka, ki je opredeljena v Zakonu o osnovni šoli ter v Pravilniku o izvajanju diferenciacije pri pouku v osnovni šoli. Evalvacija bo pokazala, kako učitelji ter ravnatelji, ki so izvajalci javne politike, vrednotijo nivojski pouk, ali se jim zdi, da se je stanje kaj izboljšalo v primerjavi z delom v heterogenih oddelkih. Kot sem že omenila, sem podatke zbirala s pomočjo anketnih vprašalnikov, ki so bili odprtega in zaprtega tipa. Predstavila bom torej samo vrednotenje z vidika učiteljev in ravnateljev.

Pri empiričnem delu sem uporabila formalno evalvacijo, saj sem uporabila deskriptivno metodo pri predstavljanju zanesljivih in veljavnih informacij o rezultatih javne politike, ki so eksplicitno vrednoteni s strani igralcev z vloži v procesu oblikovanja in izvajanja javnih politik (učitelji, ravnatelji), kar pomeni, da gre za študij primera, hkrati pa gre za ex-post evalvacijo, saj bom evalvirala učinke že sprejete in implementirane javne politike oz javno-

političnega programa. Nameni in cilji javne politike so bili javno objavljeni – Zakon o osnovni šoli, katerega so pomagale sooblikovati šole (ravnatelji in učiteljski kader s svojimi predlogi). Zakon o osnovni šoli pa izvajajo šole, podrobneje ravnatelj in učitelji šole, zato so primerni igralci pri evalviranju šolske politike ali natančneje izvajanju enega dela šolske politike, in sicer nivojskega pouka, ki ga določa Zakon o osnovni šoli, podrobneje pa Pravilnik o izvajanju diferenciacije pri pouku v osnovni šoli (Ur.l. RS št. 63/2006).

Potem ko sem se odločila, kaj bom evalvirala, sem si postavila tri hipoteze, ki jih bom preverjala. Kot že rečeno, sem podatke pridobivala s strani učiteljev in ravnateljev, ki so vpleteni v izvajanje šolske politike, podrobneje nivojskega pouka. Povpraševala sem jih o njihovem mnenju o izvajanju nivojskega pouka ter ali nivojski pouk dosega želene rezultate v primerjavi s poukom v heterogenih oddelkih.

Podatke sem zbiral s pomočjo anketnih vprašalnikov, ki so vsebovali vprašanja odprtega in zaprtega tipa. Analizirala sem jih s statističnim programom SPSS, in sicer s kontingenčnimi tabelami ter Kramerjevim koeficientom, ki nam je predstavil povezanost dveh spremenljivk.

Metodi, ki sem jih uporabila v svoji diplomski nalogi poleg anketnih vprašalnikov, sta bili še analiza formalnih virov ter predstavitev različnih že izvedenih študij, ekspertiz ter raziskav.

Zbrane podatke sem analizirala ter jih v nekaterih delih primerjala z že obstoječimi raziskavami. Sama pa zbiranja podatkov nisem izvedla tudi v kontrolni skupini.

5. ZAKON O OSNOVNI ŠOLI

Preden predstavim rezultate raziskave izvedene, med učitelji 8 osnovnih šol, naj najprej predstavim cilje Zakona o osnovni šoli, ki bodo služili kot podlaga za evalvacijo nivojskega pouka.

Zakon o osnovni šoli, ki je bil sprejet leta 1996, v prvem delu v 2. členu podaja cilje osnovnošolskega izobraževanja, med katerimi so med drugim navedeni naslednji: zagotavljanje splošne izobrazbe vsemu prebivalstvu, vzpodbujanje skladnega, spoznavnega, čustvenega, duhovnega in socialnega razvoja posameznika, razvijanje pismenosti ter sposobnosti za razumevanje, sporočanje in izražanje v slovenskem jeziku, na območjih, ki so opredeljena kot narodnostno mešana, pa tudi v italijanskem oziroma madžarskem jeziku, razvijanje zavesti o državni pripadnosti in narodni identiteti in vedenja o zgodovini Slovenije in njeni kulturi, omogočanje osebnostnega razvoja učencev v skladu z njihovimi sposobnostmi in zakonitostmi razvoja (ZOsn-UPB3 2. člen).

Poudarek pa je na dveh ciljih:

- doseganje mednarodno primerljivih standardov znanja in pridobivanje znanj za nadaljevanje šolanja;
- pridobivanje splošnih in uporabnih znanj, ki omogočajo samostojnost, učinkovito in ustvarjalno soočanje z družbenim in naravnim okoljem in razvijanje kritične moči razsojanja.

V povezavi s tema dvema ciljema drugi del Zakona o osnovni šoli določa program in organizacijo dela v osnovni šoli. Podrobneje si bomo pogledali 40. in 41. člen, ki določata organizacijo pouka in s tem tudi nivojski pouk (ZOsn-UPB3 40 in 41. člen).

V členih 40 in 41 je definiran nivojski pouk in prehajanje med nivoji. V 1., 2. in 3. razredu učitelj pri pouku diferencira delo z učenci glede na njihove zmožnosti (notranja diferenciacija). V 4., 5., 6. in 7. razredu se delo pri pouku organizira kot temeljni in nivojski pouk, pri čemer se lahko nivojski pouk organizira le pri matematiki, slovenskem jeziku in tujem jeziku, in sicer največ v obsegu ene četrtine ur, namenjenih tem predmetom (fleksibilna diferenciacija). Temeljni pouk poteka na eni ravni zahtevnosti, nivojski pouk pa poteka na

dveh ali več ravneh zahtevnosti. V 8. in 9. razredu pri slovenskem jeziku, matematiki in pri tujem jeziku poteka nivojski pouk (zunanja diferenciacija). Učenci se razporedijo po ravneh zahtevnosti ob koncu 7. razreda (ZOsni-UPB3 40. člen). Prav tako pa lahko učenci ob zaključku ocenjevalnih obdobj po posvetovanju s starši, učitelji in šolsko svetovalno službo spremenijo raven zahtevnosti na podlagi ocen (ZOsni-UPB3 41. člen).

Podrobneje diferenciacijo ter nivojski pouk določa Pravilnik o izvajanju diferenciacije v osnovni šoli, kjer v 4. členu določa diferenciacijo za učence 8. in 9 razreda.

5.1 DIFERENCIACIJA V ŠOLI

Pri nas se je vprašanje učne diferenciacije odprlo že v 70. letih, ko je postalo legitimno razmišljati o odmiku od radikalno egalitarnega koncepta osnovne šole, toliko bolj intenzivno pa je postalo v času reforme osnovnošolskega izobraževanja in koncipiranja sedaj uveljavljenih sistemskih rešitev v devetletki. Eno od načel strukturiranja šolskega sistema, ki jim je v skladu z Belo knjigo (1995) sledila reforma osnovne šole, je namreč načelo »enakih možnosti ob upoštevanju individualnih razlik med otroki ter načelo pravice do izbire in do drugačnosti« (Krek 2005: 90). Iz tega izhaja, da je za uresničevanje enakih možnosti vseh učencev pri doseganju standardov znanja pomembno upoštevati njihove medsebojne razlike na različnih področjih: v učnih zmožnostih, motivaciji za določene učne vsebine, prevladujočih učnih stilih in podobno. Ena od poti, po kateri je ta cilj mogoče doseči na ravni šolskega sistema, je prav premišljena implementacija različnih vrst in modelov učne diferenciacije. V tem pogledu je mogoče reči, da je učna diferenciacija kot organizacijski ukrep pravzaprav v funkciji individualizacije kot didaktičnega načela (Štefanc 2005: 1).

V našem prostoru so danes prisotni trije diferenciacijski sistemi: v prvem triletju osnovne šole je dovoljena zgolj notranja oz. t.i. didaktična diferenciacija, od zadnjega ocenjevalnega obdobja v 4. razredu do konca 7. razreda je sistemsko vpeljan model fleksibilne diferenciacije, imenovan sukcesivna kombinacija temeljnega in nivojskega pouka, v zadnjih dveh letih osnovne šole pa je obveljala sistemski rešitev, ki predvideva modificirano, »mehkejšo«, tj. delno zunanjo diferenciacijo (Štefanc 2005: 1).

Kot že omenjeno je v Beli knjigi prikazano stanje pred reformo oz. stanje pred sprejemom novega zakona o osnovni šoli. Predstavili so tudi razloge za spreminjanje ter predlagane rešitve.

Stanje pred spremembami:

Pred uvedbo sprememb je enotna osnovna šola privolila v diferenciranje učnih oblik, metod in postopkov poučevanja, zavračala pa je diferenciacijo in individualizacijo učnih ciljev, nalog in vsebin pouka. Hkrati je ves čas več pozornosti namenjala šibkim učencem in je šele z Zakonom o osnovni šoli iz leta 1980 uzakonila individualizacijo kot obvezno pedagoško normo, s čimer so bili večje pozornosti deležni tudi nadarjeni otroci. Šola jih je morala vključiti v svoj delovni program, obvezen je postal tudi dodatni pouk, zunaj in znotraj šole so se razširile učne dejavnosti, uvedeni so bili fakultativni predmeti in povečala se je ponudba interesnih dejavnosti. Tako so se kot sistemsko urejene oblike diferenciacije in individualizacije v naši osnovni šoli do tedaj uveljavili dodatni in dopolnilni pouk ter interesne dejavnosti (Krek 1995: 112).

Kasneje je sledila sprememba v šolski praksi z vidika enotnosti in diferenciacije osnovne šole ter tudi z vidika učnih ciljev, nalog ter vsebin. Uvedeni so bili na primer športni oddelki, latinski oddelki ipd. Vendar pa je zakonska regulativa zaostajala za spremembami v osnovnošolski praksi, kjer so se že uporabljali različni modeli šolske diferenciacije, ki pa niso bili v celoti strokovno ovrednoteni. Ti modeli so kazali na različne poglede in usmeritve praktikov na tem področju, kot na primer, da je v prihodnje potrebna popolna delitev šolsko uspešnih, manj uspešnih in neuspešnih učencev in učenk, ali pa da bo različnost med učenci in učenkami tudi v prihodnje mogoče uspešno reševati predvsem z diferenciacijo pri samem pouku, zaradi česar ni nikakršne potrebe po zakonski, formalno programski in organizacijski regulaciji (Krek 1995: 113).

Razlogi za spreminjanje:

Načela enotnosti, pravičnosti, enakih možnosti, prehodnosti in zagotavljanja 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 smer opuščanja radikalnih oblik zunanje diferenciacije in gre v smer večje homogenosti in enotnosti. Tako ohranja zunanje diferencirano osnovno šolo vse manj držav, uveljavlja pa se enotna osnovna šola do 9., 10. ali celo 11. leta šolanja. Vendar pa ta »enotnost osnovnega

šolanja» ne pomeni, da tako kot pri nas delajo vse šole po enakem učnem programu, ampak predvsem to, da so nadomestili nekdanje ločene oblike, poti in institucije osnovnega izobraževanja z integrirano šolo. Tudi v nemško govorečih deželah, kjer še prevladuje zunanja diferenciacija, izgublja gimnazija značaj elitne šole in postaja splošno izobraževalna šola za večino mladih (Krek 1995: 113).

Tako so se zahteve po večji stopnji diferenciacije v slovenskem prostoru zgolj na prvi pogled kazale kot nasprotje navedenim težnjam. Ob upoštevanju, da je skupno izobraževanje v razvitem svetu bistveno bolj individualizirano in notranje diferencirano kot pri nas, ob tem pa je večji tudi delež izbirnega programa, smo lahko težnje po večji stopnji diferenciacije označili kot težnje po odpravi radikalnega egalitarizma v programskem smislu, kot težnje po programski razčlenjenosti in diferenciranosti, s katero bi približali zahtevnosti pouka različnim zmožnostim, motiviranosti in interesom učencev in učenk (Krek 1995: 113-114).

Predlagane rešitve: v prvih dveh vzgojno-izobraževalnih obdobjih se zunanje diferenciacije ne izvaja niti v modificirani obliki, pač pa se v teh dveh obdobjih izvaja didaktična diferenciacija z vsemi svojimi modifikacijami. Ta je v vlogi individualizacije in zagotavlja možnosti za najučinkovitejši razvoj in učenje vsakemu posameznemu učencu oziroma učenki (Krek 1995: 114).

V drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju se postopoma uvajajo različne oblike notranje fleksibilne diferenciacije (vsaj pri dveh predmetih, predvidoma matematiki in tujem jeziku, lahko tudi pri slovenskem jeziku), to je različne kombinacije temeljnega in nivojskega pouka. Pri predmetih, pri katerih se izvajajo navedene oblike diferenciacije, so učenci in učenke večino časa v heterogenih, to je v matičnih oddelkih, kjer predelujejo temeljno učno snov, največ 25% časa pa v homogenih oddelkih, v katerih poteka pouk na zahtevnostnih ravneh (Krek 1995: 114).

V tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju se izvaja delna zunanja diferenciacija, učenke in učence se razporeja v različne oddelke ali homogene skupine glede na zahtevnostne ravni pri največ treh predmetih in glede na izbirne predmete (Krek 1995: 114).

V 7. razredu se učencev in učenk ne razporeja na zahtevnostne ravni po oddelkih, temveč le v obliki izrazitejše notranje in fleksibilne diferenciacije. V tem letu poteka tudi intenzivno

spremljanje učencev in učenk, kar je v pomoč pri razporejanju na zahtevnostne ravni v 8. in 9. razredu (Krek 1995: 114).

V 8. in 9. razredu poteka pouk na treh zahtevnostnih ravneh pri najmanj dveh (matematika, tuji jezik) in največ treh predmetih (matematika, tuji jezik, slovenski jezik). Merila za razporejanje učencev in učenk na zahtevnostne ravni po oddelkih so: rezultati preverjanja z nacionalnimi preizkusi znanja ob koncu 6. razreda, uspešnost pri predmetu v 7. razredu ter želje in interesi učencev, učenk in njihovih staršev. Ob upoštevanju navedenih meril in strokovnem svetovanju na šoli se o zahtevnostni ravni odločijo učenci in učenke (Krek 1995: 114).

V 8. in 9. razredu lahko učenci in učenke prehajajo iz ene na drugo zahtevnostno raven ob zaključku posameznih ocenjevalnih obdobjih, izjemoma pa tudi med ocenjevalnim obdobjem.

Izbirni predmeti so v predmetniku 7., 8. in 9. razreda. Izbirnost ne sme biti uvajanje v poklic kot tudi ne sme dajati različnih formalnih možnosti za napredovanje na višjo stopnjo izobraževanja, čeprav se učenke in učenci praviloma odločajo za nadaljnje izobraževanje skladno z izbiro predmetov (Krek 1995: 114).

Tako sta Bela knjiga ter Zakon o osnovni šoli določila diferenciacijo pouka v osnovnih šolah ter nivojski pouk kot obliko diferenciacije. Nivojski pouk kot obliko diferenciacije pa so opredelili v osnovni šoli Majde Vrhovnik, ki je izvajala nivojski pouk še preden je bil ta zakonsko obvezen¹.

Vzroki za uvedbo nivojskega pouka so predvsem velike individualne razlike med učenci. Na to vpliva več dejavnikov (Cajhen in drugi 1999: 7):

- kažejo se velike razlike pri vestnem in kvalitetnem pisanju domačih nalog;
- mnogi učenci imajo težave pri učenju, mnogi se ne znajo učiti, so premalo motivirani za šolsko delo;

¹ Osnovna šola Majde Vrhovnik je v šolskem letu 1990/91 uvedla MODEL III, in sicer v 6. razredu. MODEL III – NIVOJSKI POUK so uvajali postopno: prvo leto v 6. razredu, drugo leto v 6. in 7. razredu, tretje leto v 6., 7. in 8. razredu. Od vsega začetka pa MODEL III-NIVOJSKI POUK izvajajo pri treh predmetih: matematiki, slovenskem in angleškem jeziku.

- zaradi neuspešnosti v šoli učenci doživljajo strese in imajo celo slabo samopodobo;
- frontalno delo z vsemi »enako« se ni več obneslo, saj so učenci in učenke z nižjimi sposobnostmi pridobili premalo znanja, nadarjeni pa so bili tudi premalo miselno aktivno vključeni v šolsko delo;
- organizacija in izvedba dopolnilnega pouka ni prinesla želenih rezultatov, saj so nekateri učenci pogosto manjkali, dopolnilni pouk se je izvajal pretežno zjutraj pred poukom;
- učenci z večjimi učnimi težavami so morali kar trikrat na teden prihajati k dopolnilnemu pouku matematike ter slovenskega in angleškega jezika. Mnogi so dopolnilni pouk dojemali kot kazen namesto kot pomoč učitelja, ker je bil le-ta izven rednega šolskega urnika. Prenizka motivacija za delo je bila tudi posledica neuspehov in kar nekaj učencev in učenk je vsako leto ali ponavljalo razred ali napredovalo z nezadostno oceno iz posameznega predmeta;
- tudi pri organizaciji in izvedbi dodatnega pouka je bilo kar nekaj težav. Največji problem je bil urnik. Najprimernejše so bile ure pred začetkom pouka. Tu pa je nastal problem učiteljevega časa, saj je bil že zapolnjen z urami dopolnilnega pouka.

Pogoji, pomembni za izvedbo nivojskega pouka, so naslednji (Cajhen in drugi 1999: 7 - 8):

- eden pomembnejših pogojev za izvedbo nivojskega pouka je timsko delo učiteljev, ki poučujejo matematiko, slovenski in angleški jezik. prav tako je pomembno timsko delo in sodelovanje med predmeti, pri katerih se izvaja nivojski pouk;
- organizacija pouka se z izvajanjem nivojskega pouka bistveno spremeni, saj se pouk pri omenjenih predmetih razdeli na temeljni in nivojski pouk. Za tako organizacijo pa so potrebne dodatne ure. To mora biti skrb vodstva šole, ki mora ugotoviti, kje je možno dobiti te dodatne ure;
- potrebno je ugotoviti in opredeliti cilje temeljnega in cilje nivojskega pouka;
- zahteva se kvalitetno pripravljen program z nalogami za nivojski pouk;
- organizacija dela je odvisna od števila oddelkov istega razreda, od števila učencev v posameznem oddelku, od kadrovske zasedbe učiteljev istega predmeta, od prostorskih pogojev šole. Zelo pomembna je tudi pedagoška klima na šoli.

V Perspektivah razvoja lahko preberemo, da je zunanja diferenciacija na določeni točki v šolskem sistemu nujna, saj so razlike med učenci tolikšne, da jih samo z notranjo diferenciacijo in individualizacijo ni mogoče več upoštevati. Za tretje izobraževalno obdobje

(8. in 9. razred) predlaga ta zasnova opazne elemente fleksibilne notranje diferenciacije in nivojskega pouka pri temeljnih predmetih (Kovač Šebart 2002: 178).

Fleksibilna učna diferenciacija je kombinacija zunanje (storilnostne) in notranje (didaktične) diferenciacije in individualizacije. Zanja je značilno prepletanje heterogenih in homogenih skupin, večjih in manjših skupin, temeljnega (jedrnega) in nivojskega (kurznega, tečajnega) pouka, delna organizacijska, prostorska in časovna ločenost skupin (Štihec 2006: 10).

Večina pouka poteka v heterogenih skupinah, kjer so vsi učenci deležni temeljnega znanja in sposobnosti, drugi del pouka pa poteka v bolj homogenih, težavnostno različno zahtevnih skupinah, v katere se učenci vključujejo po svojih sposobnostih in zanimanju (Štihec 2006: 10).

Zlasti pomemben je čas ločevanja skupin. Skupine naj bi bile časovno ločene le kratki čas. Čim manj so skupine časovno, prostorsko, vsebinsko in organizacijsko ločene, manj je nevarnosti, da bi se med seboj odtujile, izolirale, izgubile stik (Štihec 2006: 10).

Ločevanje skupin naj ne bo vedno izvedeno le na osnovi sposobnosti, ampak tudi na osnovi želja, zanimanja otrok, potreb otrok in staršev (Štihec 2006: 10).

Svet Evrope, OECD in mednarodna združenja priporočajo individualizacijo in diferenciacijo učencev v oddelkih znotraj enotnih osnovnih šol. Pri tem poudarjajo pomembnost primerljivosti standardov znanj in vse manj primerljivosti sistemov. Načela enotnosti, pravičnosti, enakih možnosti, prehodnosti in zagotavljanja šolske uspešnosti so za vse otroke zaželeni standardi v organizaciji in razvoju osnovne šole v Evropi. Po drugi strani načelo enotnosti ni razumljeno v takem pomenu, kot je bilo pri nas, saj smo poleg organizacijske enakosti (za vse enake pogoje) vztrajali še pri programski enakosti, ta pa je vodila v uniformiranost in egalitarizem (Kovač Šebart 2002: 179-180).

Argument za uvedbo nivojskega pouka s strani strokovne javnosti je bil predvsem ta, da se otroci razlikujejo po usmerjenosti: nekateri so usmerjeni k ročnemu delu, drugi k študijskemu. Zato naj bi v šoli, ki vse učence sili v isti koš, nekateri doživljali neuspeh za neuspehom, drugi pa naj bi se, ker je taka šola zanje premalo zahtevna, dolgočasili in izgubljali delovne navade, potrebne za študij (Kovač Šebart 2002: 187-188).

Prav zaradi individualnih razlik med učenci je nivojski pouk ena temeljnih novosti v reformi osnovnošolske politike. Prav s tem razlogom sem si izbrala nivojski pouk kot ukrep, ki ga bom evalvirala. Zanimalo me je, ali učitelji kot eni izmed igralcev v javno političnem procesu, ki so zadolženi za izvajanje (implementacijo) te javne politike ter nivojskega pouka kot novo uvedenega ukrepa, menijo, da je ta ukrep pripomogel k doseganju cilja, ki so si ga odločevalci zastavili ob sprejetju te javne politike oziroma ob reformi osnovnošolskega poučevanja. Ali torej nivojski pouk pri treh predmetih, kot določa zakon, res upošteva individualne razlike med učenci in ali so sedaj učenci bolj motivirani za delo, ko so razvrščeni v homogene oddelke in so z med seboj enakimi, ali spodbuja manj sposobne, da se česa naučijo ter ali spodbuja bolj sposobne, da se naučijo česa več.

Na ta vprašanja so odgovarjali učitelji osmih osnovnih šol, ki sem si jih izbrala za svojo raziskavo vrednotenja nivojskega pouka.

5.2 UČITELJEVA USPOSOBLJENOST

Že v Beli knjigi zasledimo med najpomembnejšimi vodilnimi idejami prenove osnovne šole načelo avtonomnosti šole in učiteljev, pri čemer je slednja postavljena v dokaj ozko opredeljen okvir, in sicer: »Učiteljstvo mora biti na svojem področju delovanja suvereno in avtonomno, in sicer predvsem na metodičnem področju, medtem ko vzgojno-izobraževalne cilje, standarde in vsebino opredeljuje nacionalni kurikulum« (Krek 1995: 91-92).

Učitelj je samostojen pri izbiri poti, učnih pripomočkov in načinov, kako bo svojim učencem podajal snov in kako preverjal, ali jo razumejo in znajo. Pri tem mora upoštevati predpisane standarde znanja in cilje učenja svojega predmeta za posamezen razred, ne glede na izbrano pot morajo učenci na koncu doseči predpisane cilje in predpisano znanje. Učitelju so na tej poti v pomoč učni načrt za njegov predmet pa tudi nacionalno preverjanje znanja učencev konec vsake triade. Uspeh učencev na takšnem preverjanju znanja daje učitelju dokaj zanesljivo in dragoceno podobo o tem, kako učinkovito je podajanje snovi, za kakršno se je odločil.

Učitelji in drugi strokovni delavci morajo po zakonu obvladati slovenski jezik, imeti ustrezno izobrazbo (visokošolsko, tudi s pedagoškimi znanji) in opravljen strokovni izpit (Pretnar 2000: 91).

Delovna obveznost učitelja so redni pouk, različne druge oblike organiziranega dela z učenci, priprava na pouk (vsebinska in metodična pa tudi priprava učnih pripomočkov), popravljanje in ocenjevanje izdelkov, sodelovanje v strokovnih organih šole, razredništvo, strokovno izobraževanje in izpopolnjevanje, mentorstvo, organiziranje kulturnih in športnih akcij, priprava na in vodstvo ekskurzij, izletov, tekmovanj, šole v naravi (Pretnar 2000: 92).

Razlikujemo med »notranjo« in »zunanjo« avtonomijo učiteljev. Med notranjo avtonomijo štejemo predvsem stopnjo učiteljeve odgovornosti in usposobljenosti, med zunanjo avtonomijo pa zakone, pravilnike ter izvajanje kontrole (nadzora) nad njimi (Požarnik Marentič 2003: 7).

Avtonomija učiteljev za samostojno (so)odločanje in spreminjanje lastnega dela ter njegovih pogojev se pojmuje in uveljavlja v tesni povezanosti s strokovno usposobljenostjo. Med načini za doseganje cilja večje strokovne usposobljenosti oziroma odgovornosti učiteljev, ki so usmerjeni v strokovno rast učiteljskega kadra, najdemo naslednje: predlogi za spreminjanje programov za izobraževanje učiteljev, kakovostno mentorstvo v času pripravništva, programi stalnega strokovnega izpopolnjevanja, vključevanje v razvojno delo, zagotavljanje ustrezne strokovne pomoči, svetovanja in obveščanja ter spodbujanje mednarodnega povezovanja in izpopolnjevanja v tujini (Požarnik Marentič 2003: 8).

Avtorica Barica Marentič Požarnik v svojem delu Strokovna avtonomija in odgovornost pedagoških delavcev ugotavlja:

Na osnovi domačih izkušenj in mednarodnih primerjav lahko trdimo, da so naši učitelji preslabo usposobljeni za uveljavljanje svoje strokovne avtonomije na področju premišljenega stalnega izboljševanja oziroma inoviranja učnih metod in postopkov, kaj šele za uveljavljanje širše pojmovane profesionalnosti. Za naš sistem izobraževanja učiteljev, zlasti predmetnih, je že ves čas, v primerjavi z večino razvitih sistemov, značilno pomanjkljivo »profesionalno« usposabljanje. Če izhajamo iz sestavin učiteljevega poklicnega znanja, potem imajo naši učitelji dovolj t.i. predmetno strokovnega znanja s

področij vsebin, ki jih poučujejo; razmeroma premalo imajo znanja o pouku, učenju in učencih (pedagoško psihološka znanja) ter specialnodidaktičnih znanj. (Požarnik Marentič 2003: 8).

Večina ciljev, ki so bili s kurikularno prenovo zastavljeni, terjajo korenite spremembe v ustaljenih načinih in metodah dela, predvsem pa odmik od izključno transmisijsko pojmovanega pouka (pouk kot prenašanje znanja od učitelja k učencem) k interaktivnemu, bolj v učence in njihovo kakovostno učenje usmerjenemu pouku (Požarnik Marentič 2003: 9).

To je predpogoj za uresničevanje ciljev, povezanih z večjo kakovostjo in trajnostjo pridobljenega znanja (razvijanje strategij mišljenja, predvsem kritičnega in ustvarjalnega, usposabljanje za reševanje problemov, pridobivanje kognitivnih veščin in strategij uspešnega učenja.)

Bela knjiga omenja potrebne spremembe v metodah: »Učitelji naj bi znali uvajati raznolike oblike in metode dela in povečati aktivno vlogo učencev, hkrati pa učence in učenke navajati na samostojno učenje, na kritično izbiranje informacij in njihovo uporabo pri reševanju problemov v novih okoliščinah ter vrednostno presojanje« (Krek 1995: 121).

Eden od pomembnih predpogojev za tovrstne spremembe v smer »v učence osredinjenega« pouka pa so premiki v ustaljenih pojmovanjih učiteljeve vloge, vloge učencev, v tem, kaj je bistvo kakovostnega znanja, učenja in poučevanja in kaj do tega pripelje (Požarnik Marentič 2003: 9).

6. ANALIZA NIVOJSKEGA POUKA

V diplomski nalogi sem hipoteze, ki sem jih postavila na začetku diplomskega dela hotela tudi preveriti, zato sem opravila anketo med učitelji nivojskega pouka in ravnatelji na osmih osnovnih šolah v Ljubljani in njeni okolici. Osnovne šole, ki so sodelovale v anketi, so bile:

- Osnovna šola Bežigrad, Ljubljana;
- Osnovna šola Brinje, Grosuplje;
- Osnovna šola Dob, Dob;
- Osnovna šola Ivan Cankar, Vrhnika;
- Osnovna šola Livada, Ljubljana;
- Osnovna šola Medvode, Medvode;
- Osnovna šola Nove Fužine, Ljubljana;
- Osnovna šola Zalog, Ljubljana.

Tabela 6.1: Sodelujoče šole

OSNOVNA ŠOLA	LETO UVEDBE	ŠTEVILO UČITELJEV	ŠTEVILO UČITELJEV, KI SO SODELOVALI	ODSTOTEK SODELUJOČIH	ŠT. UČENCEV V 7. RAZREDU	ŠT. UČENCEV V 8. RAZREDU	ŠT. UČENCEV V 9. RAZREDU	SKUPAJ UČENCEV
BEŽIGRAD	2004/2005	9	7	77,78%	52	41	44	137
BRINJE	2003/2004	11	11	100,00%	72	49	61	182
DOB	2003/2004	9	9	100,00%	61	41	44	146
IVAN CANKAR	2004/2005	13	13	100,00%	112	90	94	296
LIVADA	2003/2004	8	4	50,00%	24	24	29	77
MEDVODE	2004/2005	7	4	57,14%	50	31	33	114
NOVE FUŽINE	2000/2001	12	8	66,67%	31	38	40	109
ZALOG	2004/2005	9	4	44,44%	60	46	41	147
		78	60	76,92%				

Na anketne vprašalnike so učitelji in ravnatelji osnovnih šol odgovarjali junija 2006 in februarja 2007.

Vprašalnik za ravnatelje je bil sestavljen iz devetih vprašanj, ki so bila odprte narave. Ravnatelji so podajali mnenje o nivojskem pouku, kakšne so njegove prednosti in slabosti ter, kako pogosta so prehajanja med nivoji na njihovi šoli in kdo odloča o prehodu. Na koncu so podali še mnenje o usposobljenosti kadra za izvajanje nivojskega pouka na njihovi šoli.

Vprašalnik za učitelje pa je bil sestavljen iz 12-ih vprašanj. Vprašanja so se nanašala predvsem na ocenjevanje kvalitete nivojskega pouka v primerjavi s poukom v heterogenih oddelkih. Prav tako so podali mnenje o nivojskem pouku ter o splošni in lastni usposobljenosti za izvajanje nivojskega pouka.

6.1 REZULTATI ANKET UČITELJEV

Naj na začetku predstavim nekaj splošnih podatkov o anketirancih.

V raziskavi je sodelovalo 60 učiteljev iz osmih osnovnih šol. Med njimi je bilo največ matematikov, sledijo jim slavisti in nato anglisti.

Med anketiranci je bila velika večina žensk. Tako je na anketo odgovorilo 55 učiteljic in le 5 učiteljev.

Med anketiranci je bilo največ tistih, ki so imeli dokončano visoko izobrazbo – 55%. 40% anketirancev je imelo dokončano višjo izobrazbo, 5% pa je imelo dokončano podiplomsko izobrazbo.

20% anketirancev poučuje samo prvo/nižjo raven. Samo drugo/srednjo raven ter tretjo/višjo raven poučuje isti odstotek anketirancev – 18,3%. Prvo in hkrati drugo raven poučuje 8,3% anketirancev, prvo in hkrati tretjo poučuje 3,3% anketirancev, drugo in hkrati tretjo 16,7% anketirancev. Vse tri zahtevnostne ravni pa poučuje 15% anketirancev.

To je bilo nekaj demografskih in splošnih podatkov o anketirancih, sedaj pa lahko nadaljujemo z analizo, povezano s hipotezami, postavljenimi v metodološkem načrtu.

V metodološkem načrtu sem postavila hipotezo, ki se je glasila:

H₁: Devetletka je z uvedbo nivojskega pouka izboljšala način dela v primerjavi s prejšnjim načinom dela, ki se je odvijal v heterogenih oddelkih.

Menim, da se je delo zaradi nivojskega pouka v devetletki izboljšalo, saj se učitelji bolj posvetijo vsakemu učencu posebej zaradi manjše oddelčne skupnosti. Zaradi manjšega števila

učencev v razredu je delo olajšano za učitelja in poteka nemoteno. Učenci pa hitreje dojemajo snov, saj se jim učitelj lahko maksimalno posveti in jim snov tudi bolj podrobno razloži.

To hipotezo sem preverjala s petimi vprašanji, ki sem jih identificirala kot možne indikatorje ter so se navezovala na delo z učenci pri osvajanju novega znanja, sodelovanje učencev pri osvajanju novega znanja, utrjevanje in ponavljanje znanja ter prilagajanje metod in oblik dela pri osvajanju novega znanja. Prav tako sem preverjala, ali raven zahtevnosti ter predmet, ki ga učitelj poučuje, vplivata na vrednotenje teh 5-ih vprašanj.

6.1.1 Delo z učenci pri osvajanju novega znanja

Na to vprašanje je odgovorilo 57 anketirancev. Kar 61,4% jih meni, da je delo z učenci pri osvajanju novega znanja lažje v primerjavi s heterogenimi oddelki. 26,3% jih meni, da je enako, 12,3% jih meni, da je delo težje.

Najpogosteje so navajali naslednje razloge lažjega dela z učenci:

- Zaradi manjšega števila učencev lahko snov hitreje razlagajo in jo tudi poglobljeno predstavijo;
- Učenci so razdeljeni v skupine, kjer so si med seboj enaki po sposobnostih, tako celotna skupina snov absorbira enako hitro;
- Način dela lahko prilagodijo njihovim sposobnostim dojetanja.

Tisti, ki so menili, da je delo z učenci pri osvajanju novega znanja enako kot pri heterogenih oddelkih, so bili predvsem učitelji, ki poučujejo drugo raven zahtevnosti. Najpogostejši razlog temu pa je bilo dejstvo, da so skupine na drugi zahtevnostni ravni še vedno dokaj velike in so si otroci v njej dokaj različni po svojih sposobnostih dojetanja, zato morajo učitelji vložiti enako veliko truda kot so ga, ko so poučevali heterogene oddelke. V tem pogledu lahko rečemo, da namen nivojskega pouka ni dosegel zastavljenega cilja, saj se način dela ni kaj bistveno spremenil. Postavlja se vprašanje, zakaj je temu tako. Menim, da na to vpliva način razporejanja učencev v nivoje. Učence se v nivoje razporeja na podlagi ocen in na podlagi nacionalnih preverjanj znanj po koncu vsake triade. Hkrati pa imajo besedo pri razporejanju tudi starši. Učitelji poudarjajo njihovo zmanjšano vlogo pri razporejanju učencev v nivoje, saj imajo zadnjo besedo vedno starši.

Tisti, ki so menili, da je delo z učenci pri osvajanju novega znanja težje, poučujejo na prvi-nižji zahtevnostni ravni. Kot razlog za težje delo omenjajo predvsem slabo motiviranost otrok na tej ravni ter disciplinske težave, ki jih imajo učitelji z otroci na tej ravni.

- **Delo z učenci pri osvajanju novega znanja v primerjavi z delom v heterogenih oddelkih glede na nivo poučevanja (glej tabelo 6.1.1.1).**

Pri postavljanju tega vprašanja sem pričakovala, da bodo učitelji ne glede na raven zahtevnosti delo z učenci označili kot lažje, saj so razredi majhni in je tako lažje predavati snov. Vendar temu ni tako. Učitelji, ki poučujejo drugo-srednjo raven zahtevnosti, so mnenja, da je delo v tem nivoju enako kot delo v heterogenih oddelkih. 55,6% jih meni, da je delo z učenci enako kot v heterogenih oddelkih. Nekatere razloge smo že omenili, predvsem so učitelji, ki poučujejo na drugi ravni zahtevnosti, mnenja, da so ti oddelki še vedno preveliki in da so si učenci med seboj različni po svojih sposobnostih, zato se jim delo z njimi v nivojskih razredih ne zdi bistveno drugačno od dela v heterogenih oddelkih.

Tabela 6.1.1.1: Delo z učenci glede na raven zahtevnosti

		DELO Z UČENCI			
		LAŽJE	ENAKO	TEŽJE	Skupaj
RAVEN ZAHTEVNOSTI	1. raven	7 58,3%	2 16,7%	3 25,0%	12 100,0%
	2. raven	2 22,2%	5 55,6%	2 22,2%	9 100,0%
	3. raven	7 63,6%	3 27,3%	1 9,1%	11 100,0%
	1. in 2. raven	2 50,0%	2 50,0%	0 0,0%	4 100,0%
	1. in 3. raven	2 100,0%	0 0,0%	0 0,0%	2 100,0%
	2. in 3. raven	8 80,0%	1 10,0%	1 10,0%	10 100,0%
	1., 2. in 3. raven	7 77,8%	2 22,2%	0 0,0%	9 100,0%
	Skupaj	35 61,4%	15 26,3%	7 12,3%	57 100,0%

Zanimivo je tudi to, da učitelji, ki poučujejo kombinacijo ravni, menijo, da je delo vseeno lažje sedaj, ko so učenci razdeljeni v homogene skupine kot v heterogenih oddelkih. Tisti, ki poučujejo 1. in 2. raven, so sicer razdeljeni, polovica jih meni, da je delo lažje, polovica pa, da je delo enako. Učitelji, ki poučujejo 2. in 3. raven, pa kar v 80% menijo, da je delo sedaj lažje. Predvsem za tretjo raven zahtevnosti velja, da je delo lažje, saj učenci snov dojemajo hitreje, razlaga snovi pa je lahko bolj poglobljena in zahtevnejša kot pri ostalih dveh nivojih.

Izpostavimo lahko tudi odstotek tistih, ki menijo, da je delo z učenci sedaj težje v primerjavi z delom v heterogenih oddelkih. 25% učiteljev, ki poučuje na prvi-nižji ravni zahtevnosti, meni, da je delo težje v nivojskem pouku. Poglavitni razlog, ki se pojavlja skozi odgovore na to in ostala vprašanja, je disciplina v teh razredih. Problem, ki ga izpostavljajo, je slaba motiviranost za delo in slaba disciplina, tako da se s temi učenci ne da delati.

Vrednost Kramerjevega koeficienta je 0,349, kar nam nakazuje na močno povezanost med spremenljivkama, kar pomeni, da raven zahtevnosti, ki jo učitelj poučuje, vpliva na vrednotenje dela z učenci v homogenih oddelkih v primerjavi z delom v heterogenih oddelkih.

- **Delo z učenci pri osvajanju novega znanja v primerjavi z delom v heterogenih oddelkih glede na predmet, ki ga poučujejo (glej tabelo 6.1.1.2)**

Večina vprašanih ne glede na predmet, ki ga poučujejo, meni, da je delo z učenci v homogenih razredih lažje kot delo v heterogenih oddelkih. Kot smo že omenjali je bistveno to, da so učenci razdeljeni v skupine, kjer so si med seboj enaki po sposobnostih, ki jih premorejo.

Kramerjev koeficient znaša 0,141, kar nakazuje na srednje močno povezanost. To torej pomeni, da predmet, ki ga učitelji poučujejo, ne vpliva toliko na vrednotenje dela z učenci v homogenih oddelkih v primerjavi z delom v heterogenih oddelkih. Učitelji vseh treh predmetov ocenjujejo, da je delo v homogenih oddelkih lažje kot v heterogenih.

Kot sem že omenila učitelji menijo, da učenci naredijo veliko več, saj so razlage snovi in domače naloge prilagojene njihovim sposobnostim. Zgled so jim sošolci znotraj skupine, saj so si med seboj enakovredni in nočejo zaostajati za drugimi. Lahko bi to označili kot neko

vrsto konkurence in tekmovanja, pozitivni zgled, saj jih motivira, da se potrudijo. Učitelji prav tako omenjajo sproščenost, saj si upajo postaviti vprašanja, če česa ne razumejo, ker so v oddelku s sebi enakimi.

Tabela 6.1.1.2: Delo z učenci glede na predmet

		DELO Z UČENCI			
		LAŽJE	ENAKO	TEŽJE	Skupaj
PREDMET	SLOVENSKI JEZIK	14	5	2	21
		66,7%	23,8%	9,5%	100,0%
	MATEMATIKA	11	7	4	22
		50,0%	31,8%	18,2%	100,0%
	ANGLEŠKI JEZIK	10	3	1	14
		71,4%	21,4%	7,1%	100,0%
Skupaj		35	15	7	57
		61,4%	26,3%	12,3%	100,0%

Učitelji, ne glede na predmet, ki ga poučujejo, poudarjajo tudi to, da se količina dela za njih ni spremenila, le prilagodili so se specifikam oddelka, se pravi učencem znotraj oddelka, kar jim je olajšalo delo, saj so skupine sestavljene iz učencev, ki imajo podobne sposobnosti.

V raziskavi Analiza nivojskega pouka avtorja Vladimirja Milekšiča, ki je nastala za potrebe posveta ravnateljev osnovnih šol v Portorožu novembra 2005, so učitelji 73-ih osnovnih šol prav tako podajali svoja mnenja o tem, kakšne prednosti in pomanjkljivosti pripisujejo pouku v homogenih skupinah nivojskega pouka v primerjavi s poukom v heterogenih skupinah. Povzela bom odgovore na vprašanja, ki se nanašajo tudi na mojo raziskavo. Poudariti je potrebno tudi to, da avtor te raziskave predstavlja le statistične podatke, razlage pa ne podaja.

Na vprašanje, kakšno je delo z učenci pri osvajanju novega znanja v primerjavi z delom v heterogenih oddelkih, so odgovori učiteljev deljeni.

Dobra polovica učiteljev (50,9%) meni, da je delo na prvi ravni zahtevnosti lažje kot v heterogenih oddelkih, slaba polovica (41,5 %) meni, da je težje, 5,5% jih meni, da je enako kot v heterogenih oddelkih, 2,1% učiteljev pa se ne more odločiti glede tega vprašanja (Milekšič 2006: 10).

Pri tem vprašanju lahko izpostavimo odgovore, ki so jih navajali učitelji na šolah, kjer sem sama opravila raziskavo. Učitelji, ki poučujejo na prvi ravni zahtevnosti, po eni strani vidijo prednost nivojskega pouka za učence te ravni ravno v dejstvu, da so si med seboj enaki in da si upajo postavljati več vprašanj, več sodelujejo kot bi sicer v heterogenih oddelkih, saj se ne počutijo manjvredne oziroma nimajo občutka, da se bodo osramotili, če postavijo vprašanje, če česa ne razumejo. Učitelji so razlago snovi prilagodili njihovim sposobnostim in učenci se na take razlage odzovejo. Po drugi strani pa izpostavljajo problem discipline. Kar velik delež učiteljev, ki poučujejo prvo raven zahtevnosti, je povedal, da učenci v tej ravni niso dovolj motivirani za delo ter ustvarjajo probleme in slabo vzdušje s svojo nedisciplino.

Delo pri osvajanju novega znanja na 2. ravni zahtevnosti kot lažje ocenjuje 26,8% učiteljev slovenščine, 26,2 % učiteljev matematike, 29,6% učiteljev angleščine in 73,3% učiteljev nemščine. Kot enakega ga ocenjuje 45,1% učiteljev slovenščine, 56,4% učiteljev matematike, 47,2% učiteljev angleščine in 26,7% učiteljev nemščine. Kot težjega pa ga ocenjuje 26,8% učiteljev slovenščine, 15,4% učiteljev matematike, 23,1% učiteljev angleščine, pri učiteljih nemščine take ocene ni (Milekšič 2006: 11).

Zelo visok je odstotek tistih, ki delo v drugi ravni zahtevnosti ocenjujejo kot enako v primerjavi z delom v heterogenih oddelkih. Učitelji osnovnih šol, kjer sem opravila raziskavo, so mnenja, da so skupine v drugi ravni zahtevnosti še vedno preveč heterogene. Izpostavljajo dejstvo, da kar veliko učencev, ki imajo potencial doseči več in bi lahko poslušali predmet v tretji ravni zahtevnosti, raje ostaja v drugi ravni zahtevnosti, saj se jim za boljšo oceno ne ljubi potruditi malo več, lažje in enostavneje se jim zdi, da z minimalnim trudom dosežejo najboljše ocene v tej ravni zahtevnosti. Po drugi strani pa je tudi kar nekaj učencev, ki so bili prej v nižjem nivoju pa so precenili svoje sposobnosti in so naredili prehod v višji nivo. Tam pa jim način dela ne ustreza, saj so njihove zmogljivosti manjše kot so sprva mislili da so.

V odgovorih prevladuje mnenje, da je na 3. ravni zahtevnosti delo učitelja pri osvajanju novega znanja lažje. Izstopajo učitelji nemščine, pri katerih 82,4% trdi, da je delo lažje, sledijo učitelji angleščine (81,4%), učitelji matematike (68,5%) ter učitelji slovenščine (59,6%). Da je delo pri osvajanju novega znanja na 3. ravni zahtevnosti enako kot v heterogenih oddelkih meni 21,3% učiteljev slovenščine, 21,5% učiteljev matematike, 7,8% učiteljev angleščine ter 17,6% učiteljev nemščine. Delo na 3. ravni zahtevnosti kot težje ocenjuje 15,6% učiteljev slovenščine, 8,7% učiteljev matematike, 9,8% učiteljev angleščine,

med učitelji nemščine takšne ocene ni. Neodločenih je pri tem vprašanju 3,5% učiteljev slovenščine, 1,3% učiteljev matematike in 1,0% učiteljev angleščine (Milekšič, 2006: 12).

Tudi pri moji raziskavi se je izkazalo, da je delo v tretji ravni zahtevnosti veliko lažje v primerjavi z delom v heterogenih oddelkih. Učitelji so poudarjali veliko motiviranost teh učencev ter voljo in željo po znanju izven nekih običajnih standardov. Vendar so prav tako izpostavili problem »snobizma«, saj se veliko učencev iz te ravni čuti superiornih, ker se nahajajo v tej ravni, nekateri učitelji pa so izpostavili tudi to, da učenci v tej ravni zahtevnosti nočejo delati in sodelovati pri pouku, ker so mnenja, da že vse znajo.

6.1.2 Sodelovanje učencev pri osvajanju novega znanja

Na to vprašanje je odgovorilo 59 anketirancev. 64,4% jih meni, da je sodelovanje učencev pri osvajanju novega znanja večje, 23,7% jih meni, da je enako, 11,9% pa jih meni, da je manjše.

Najpogostejši razlogi za večje sodelovanje učencev pri osvajanju novega znanja v primerjavi s sodelovanjem v heterogenih oddelkih so naslednji:

- Zaradi homogene skupine so učenci, ki se v heterogenih oddelkih niso izpostavljali, sedaj primorani sodelovati, saj so z med seboj enakimi, prav tako pa so skupine manjše, tako večkrat pridejo na vrsto, da nalogo rešijo pred tablo;
- Zaradi homogene skupine (med seboj so enaki po sposobnostih) so učenci bolj samozavestni in si upajo sodelovati in postaviti vprašanja, to predvsem velja za učence v prvem-nižjem nivoju;
- V tretjem nivoju je sodelovanje večje predvsem zaradi tekmovalnosti in dokazovanja, kdo zna več.

Tisti, ki menijo, da je sodelovanje enako kot v heterogenih oddelkih, so mnenja, da je temu tako zaradi lastne samoiniciativnosti učencev, menijo, da tisti, ki se želijo potruditi in sodelovati, bodo to tudi storili, ne glede na to, v kateri skupini se nahajajo. Nekateri pa so poudarili, da kljub temu da so učenci razdeljeni v homogene skupine, v teh skupinah še vedno sodelujejo samo tisti, ki so za malenkost bolj sposobni od ostalih.

Da je sodelovanje manjše pri osvajanju novega znanja v primerjavi s heterogenim oddelkom so mnenja učitelji, ki poučujejo prvo-nižjo raven in učitelji, ki poučujejo tretjo-višjo raven. Učitelji, ki poučujejo prvo-nižjo raven, so izpostavili dejstvo, da učenci v tem nivoju niso dovolj motivirani za sodelovanje, saj nimajo pozitivnega zgleda bolj sposobnih učencev, tako da se dejansko ne zavedajo, koliko v resnici vedo. Prav tako pa učitelji, ki poučujejo tretjo-višjo raven menijo, da je sodelovanje manjše, saj so učenci v tem nivoju prepričani, da vedo že vse in niso motivirani sodelovati. V tretjem nivoju so učitelji zaznali snobizem učencev, ki menijo, da so boljši kot vsi ostali in se jim ni potrebno bolj potruditi.

- **Sodelovanje učencev pri osvajanju novega znanja glede na raven zahtevnosti v primerjavi s sodelovanjem v heterogenih oddelkih glede na nivo poučevanja (glej tabelo 6.1.2.1).**

Pri tem vprašanju sem predvidevala, da bodo učitelji povečini navajali, da je sodelovanje večje kot v heterogenih oddelkih, predvsem zaradi manjšega števila učencev v razredu ter grupiranja učencev v skupine, kjer so si med seboj enaki.

Tabela 6.1.2.1: Sodelovanje učencev glede na raven zahtevnosti

		SODELOVANJE UČENCEV			
		VEČJE	ENAKO	MANJŠE	Skupaj
RAVEN ZAHTEVNOSTI	1. raven	9 75,0%	2 16,7%	1 8,3%	12 100,0%
	2. raven	4 36,4%	4 36,4%	3 27,3%	11 100,0%
	3. raven	8 72,7%	2 18,2%	1 9,1%	11 100,0%
	1. in 2. raven	2 50,0%	2 50,0%	0 0,0%	4 100,0%
	1. in 3. raven	1 50,0%	0 0,0%	1 50,0%	2 100,0%
	2. in 3. raven	8 80,0%	2 20,0%	0 0,0%	10 100,0%
	1., 2. in 3. raven	6 66,7%	2 22,2%	1 11,1%	9 100,0%
	Skupaj	38 64,4%	14 23,7%	7 11,9%	59 100,0%

Moja domneva se je potrdila v vseh kategorijah, le učitelji, ki poučujejo drugo-srednjo raven, so deljenega mnenja. 36,4% jih meni, da je sodelovanje večje, enak odstotek jih meni, da je enako, kar 27,3% pa jih meni, da je manjše. Kot smo že omenili učitelji, ki poučujejo drugo-srednjo raven, menijo, da je ta raven še vedno preveč heterogena, da so v tej ravni učenci med seboj še vedno dokaj raznoliki po svojih učnih sposobnostih.

Tudi tu nam Kramerjev koeficient nakazuje na močno povezanost med spremenljivkama, saj znaša 0,314. Raven zahtevnosti, ki jo učitelj poučuje, vpliva na vrednotenje sodelovanja učencev v homogenih oddelkih v primerjavi s sodelovanjem v heterogenih oddelkih.

- **Sodelovanje učencev pri osvajanju novega znanja glede na raven zahtevnosti v primerjavi s sodelovanjem v heterogenih oddelkih glede na predmet, ki ga poučujejo (glej tabelo 6.1.2.2)**

Tudi pri tem vprašanju večina anketirancev ne glede na predmet, ki ga poučujejo, meni, da je sodelovanje učencev v homogenih oddelkih večje v primerjavi s sodelovanjem učencev v heterogenih oddelkih. Malo manjši odstotek strinjanja je le pri anglistih, ki menijo, da predvsem v prvem-nižjem nivoju ni dovolj komunikacije med učenci, ki je nujno potrebna za osvojitev jezika, saj nimajo zgleda med svojimi vrstami.

Tabela 6.1.2.2: Sodelovanje učencev glede na predmet

		SODELOVANJE UČENCEV			
		VEČJE	ENAKO	MANJŠE	Skupaj
PREDMET	SLOVENSKI JEZIK	13	4	4	21
		61,9%	19,0%	19,0%	100,0%
	MATEMATIKA	17	4	2	23
		73,9%	17,4%	8,7%	100,0%
	ANGLEŠKI JEZIK	8	6	1	15
		53,3%	40,0%	6,7%	100,0%
Skupaj		38	14	7	59
		64,4%	23,7%	11,9%	100,0%

Kramerjev koeficient znaša 0,192, kar nakazuje na srednje močno povezanost, se pravi predmet, ki ga učitelj poučuje, ne vpliva toliko na vrednotenje sodelovanja učencev v homogenih oddelkih v primerjavi s sodelovanjem v heterogenih oddelkih.

V raziskavi Analiza nivojskega pouka so na vprašanje, kakšno je sodelovanje učencev pri osvajanju novega znanja v primerjavi s sodelovanjem v heterogenih oddelkih, učitelji na 1. ravni zahtevnosti ocenili kot boljše, 72,7% učiteljev ima tako mnenje, kot enako ga je ocenilo 12,9% učiteljev ter kot slabše 12,6% učiteljev ne glede na predmet, ki ga poučujejo (med učitelji različnih predmetov ni pomembnih razlik). 1,8% učiteljev pa se ni opredelilo do tega vprašanja (Milekšič 2006: 19).

Kot je razvidno iz raziskave, ki sem jo opravila sama, so učenci na prvi ravni zahtevnosti predvsem pripravljeni več sodelovati, ker so v skupini, kjer so si po sposobnostih podobni in se upajo izpostaviti ter sodelovati. Tako je mnenje učiteljev.

Na področju sodelovanja učencev pri osvajanju novega znanja se na 2. ravni zahtevnosti pojavijo statistično pomembne razlike med učitelji štirih predmetov. Da je sodelovanje učencev boljše kot v heterogenih oddelkih meni 37,9% učiteljev slovenščine, 48% učiteljev matematike, 35,5% učiteljev angleščine in 78,6% učiteljev nemščine. Kot enako sodelovanje učencev pri osvajanju novega znanja na 2. ravni zahtevnosti ocenjuje 46,4% učiteljev slovenščine, 39, 2% učiteljev matematike, 50,5% učiteljev angleščine in 21,4% učiteljev nemščine. Za oceno slabše pa se je odločilo 13,6% učiteljev slovenščine, 10,8% učiteljev matematike, 14,0% učiteljev angleščine, pri učiteljih nemščine pa take ocene ni bilo. Neodločenih je ostalo 2,1% učiteljev slovenščine in 2% učiteljev matematike (Milekšič 2006: 19-20).

Problem druge ravni zahtevnosti je predvsem ta, da so v tej ravni zahtevnosti še vedno skupine precej heterogene in velike. Predvsem slavisti in anglisti menijo, da je sodelovanje na drugi ravni zahtevnosti enako kot v heterogenih oddelkih, matematiki pa tudi na drugi ravni zahtevnosti ocenjujejo, da je sodelovanje boljše. Do podobne ugotovitve sem prišla tudi v svoji raziskavi, kjer matematiki kar v 73,9% ocenjujejo, da je sodelovanje učencev sedaj večje. Predvsem se tu izpostavi dejstvo, da je matematika naravoslovni predmet, kjer nekaj velja ali pa ne velja, ni predmet, kjer bi rezultati bili odvisni od različnih interpretacij. Prav tako pa so po mnenju nekaterih ravnateljic osnovnih šol, kjer sem opravljala ankete, le-ti

najbolje pripravljeni za delo v homogenih oddelkih. Kot tim sodelujejo med seboj in se usklajujejo.

Na 3. ravni zahtevnosti razlik med ocenami učiteljev posameznih predmetov ni, 75,1% vseh učiteljev osvajanje novega znanja v skupinah na 3. ravni zahtevnosti primerjalno z heterogenimi oddelki ocenjuje kot boljše, kot enako 22% in kot slabše 1,2% učiteljev teh štirih predmetov. Neodločenih pa je bilo 1,7% vseh učiteljev (Milekšič 2006: 20).

6.1.3 Prilagajanje metod in oblik dela pri osvajanju novega znanja

Na vprašanje v kolikšni meri je moč metode in oblike dela pri osvajanju novega znanja prilagajati na različnih ravneh zahtevnosti v primerjavi z delom v heterogenih oddelkih, je odgovarjalo 58 anketirancev. Od tega jih 74,1% meni, da je metode in oblike dela pri osvajanju novega znanja moč prilagajati v večji meri v primerjavi z delom v heterogenih oddelkih. 22,4% jih meni, da jih je moč prilagajati v enaki meri. 3,4% pa jih meni, da jih je mogoče prilagajati v manjši meri.

Učitelji se lahko učencem prilagajajo na tak način, da jim snov, ki jo razlagajo tudi poskušajo predstaviti na najbolj zanimiv način. Poslužujejo se različnih metod od skupinskih nalog do miselnih vzorcev. Razlaga je prilagojena večini (in ne povprečnim). Vsi lahko sledijo in se zaradi tega tudi aktivno vključujejo.

- **Prilagajanje metod in oblik dela glede na raven zahtevnosti v primerjavi s prilagajanjem metod in oblik dela v heterogenih oddelkih glede na nivo poučevanja (glej tabelo 6.1.3.1)**

Večina anketirancev, ki je na to vprašanje odgovorila, je mnenja, da je pri nivojskem pouku mogoče metode in oblike dela v večji meri prilagajati učencem kot je to možno v heterogenih oddelkih. Morda je zanimivo, da učitelji, ki poučujejo drugo-srednjo raven, kar v 90,9% odgovarjajo, da je moč metode in oblike v večji meri prilagoditi učencem pri nivojskem pouku v primerjavi z delom v heterogenih oddelkih, a vseeno poudarjajo, kako heterogeni so razredi druge-srednje ravni zahtevnosti.

Tabela 6.1.3.1: Prilagoditev metod in oblik dela glede na raven zahtevnosti

		PRILAGODITEV METOD IN OBLIK DELA			
		V VEČJI MERI	V ENAKI MERI	V MANJŠI MERI	Skupaj
RAVEN ZAHTEVNOSTI	1. raven	7 63,6%	4 36,4%	0 0,0%	11 100,0%
	2. raven	10 90,9%	0 0,0%	1 9,1%	11 100,0%
	3. raven	4 40,0%	5 50,0%	1 10,0%	10 100,0%
	1. in 2. raven	5 100,0%	0 0,0%	0 0,0%	5 100,0%
	1. in 3. raven	2 100,0%	0 0,0%	0 0,0%	2 100,0%
	2. in 3. raven	8 80,0%	2 20,0%	0 0,0%	10 100,0%
	1., 2. in 3. raven	7 77,8%	2 22,2%	0 0,0%	9 100,0%
	Skupaj	43 74,1%	13 22,4%	2 3,4%	58 100,0%

Kramerjev koeficient spet nakazuje na močno povezanost med spremenljivkama, saj je njegova vrednost 0,357.

- **Prilagajanje metod in oblik dela glede na raven zahtevnosti v primerjavi s prilagajanjem metod in oblik dela v heterogenih oddelkih glede na predmet, ki ga poučujejo (glej tabelo 6.1.3.2)**

Pri tem vprašanju prav tako ni bistvenih razlik pri odgovorih. Večina anketirancev meni, da je pri nivojskem pouku moč metode in oblike dela v večji meri prilagoditi kot pa je bilo to mogoče v heterogenih oddelkih. Tako je pozitivno na to vprašanje odgovorilo 71,4% slavistov, 70,8% matematikov in kar 84,6% anglistov. Predvsem je razlog temu delitev učencev v homogene skupine. Učenci so razdeljeni v skupine, kjer so si med seboj podobni po sposobnostih in tako jim učitelji pripravijo naloge, primerne njihovim sposobnostim. Tako jim ostane več časa za ponavljanje, pa tudi probleme pri nerazumevanju snovi lahko hitreje odpravijo.

Tabela 6.1.3.2: Prilagoditev metod in oblik dela glede na predmet

		PRILAGODITEV METOD IN OBLIK DELA			
		V VEČJI MERI	V ENAKI MERI	V MANJŠI MERI	Skupaj
PREDMET	SLOVENSKI JEZIK	15 71,4%	5 23,8%	1 4,8%	21 100,0%
	MATEMATIKA	17 70,8%	6 25,0%	1 4,2%	24 100,0%
	ANGLEŠKI JEZIK	11 84,6%	2 15,4%	0 0,0%	13 100,0%
Skupaj		43 74,1%	13 22,4%	2 3,4%	58 100,0%

V raziskavi Analiza nivojskega pouka na vprašanje o prilagajanju metod in oblik dela pri osvajanju novega znanja v primerjavi z delom v heterogenih oddelkih so učitelji podali naslednja mnenja:

Prilagajanje metod in oblik dela na 1. ravni zahtevnosti ocenjujejo učitelji vseh predmetov zelo podobno, 83% jih meni, da je moč metode in oblike dela prilagajati boljše, 9,4% enako in 4,5% slabše kot v heterogenih oddelkih. Neodločenih pa je bilo 3,1% vseh učiteljev (Milekšič 2006: 12).

Glede prilagajanja metod in oblik dela pri osvajanju novih znanj na 2. ravni zahtevnosti prav tako ni pomembnih razlik med učitelji štirih predmetov. 58,6% jih meni, da je lažje prilagajati metode in oblike dela, 35,8% jih meni, da je enako, 2,9% da je težje, 2,7% učiteljev pa se ni moglo odločiti za določen odgovor (Milekšič 2006: 13).

Na 3. ravni zahtevnosti pa velika večina učiteljev štirih predmetov možnost prilagajanja metod in oblik dela ocenjuje kot boljše (87,7%), kot enako ocenjuje 10,1% učiteljev, neodločenih je ostalo 2,2% učiteljev, odgovor »slabše« pa se ne pojavlja pri odgovorih (Milekšič 2006: 13).

Kot sem že omenila je poglavitni razlog tako pozitivnega vrednotenja prilagajanja metod v tem, da so učenci razdeljeni v skupine, kjer so si po sposobnostih podobni. Tako lahko učitelj v veliki meri prilagodi razlago snovi in način dela skupini, saj je skupina homogena, učitelj pa ve, kako in na kakšen način snov obrazložiti, da bo skupina učencev razlago dojela kar se da hitro.

6.1.4 Utrjevanje in ponavljanje znanja

Utrjevanje in ponavljanje znanja je na ravneh zahtevnosti v primerjavi z delom v heterogenih oddelkih lažje. Tako meni 72,9% anketirancev, ki so na to vprašanje odgovorili. 22% jih meni, da je enako. 5,1% pa jih meni, da je manjše.

Razlogi, ki so jih navedli tisti anketiranci, ki menijo, da je utrjevanje in ponavljanje znanja na ravneh zahtevnosti v primerjavi z delom v heterogenih oddelkih lažje, so:

- Zaradi manjše skupine učenci pridejo večkrat na vrsto;
- Naloge, ki jih dobijo so prilagojene njihovim sposobnostim;
- Učitelj se lažje posveti posameznikom pri odpravljanju težav, če do njih pride, saj so oddelčne skupnosti manjše.

Tisti, ki menijo, da je utrjevanje in ponavljanje enako kot pri heterogenih, menijo, da se mora učitelj v vsakem primeru enako pripraviti na utrjevanje snovi ne glede na to, ali poučuje v heterogenih ali homogenih oddelkih.

Tisti, ki menijo, da je utrjevanje in ponavljanje manjše pa so predvsem učitelji, ki poučujejo na prvi-nižji zahtevnostni ravni in so mnenja, da so v tem nivoju predvsem učenci, ki težje dojamajo snov in se jih poučuje le minimalne standarde, prav tako pa izpostavljajo problem discipline v takih oddelkih.

- **Utrjevanje in ponavljanje znanja na ravneh zahtevnosti v primerjavi z utrjevanjem in ponavljanjem znanja v heterogenih oddelkih glede na nivo poučevanja (glej tabelo 6.1.4.1)**

Tudi pri tem vprašanju je večina anketirancev odgovorila, da je utrjevanje in ponavljanje znanja lažje izvedljivo pri nivojskem pouku kot pa utrjevanje in ponavljanje v heterogenih oddelkih. Ni nekih bistvenih razlik glede na nivoje, večina učiteljev se strinja, da je sedaj utrjevanje in ponavljanje znanja lažje, saj so učenci razdeljeni v homogene skupine. Naloge, s katerimi ponavljajo osvojeno snov, so prilagojene njihovim sposobnostim, zato delo poteka nemoteno. Učitelji menijo, da je temu tako, saj so oddelčne skupnosti manjše in tako učenci pridejo večkrat na vrsto, prav tako zaradi podobnih sposobnosti učencev snov hitreje predelajo in tako jim ostane več časa za utrjevanje in ponavljanje. Prav tako so izpostavili dejstvo, da v primeru, da nastane problem pri dojemljanju snovi, le-tega hitreje odpravijo, saj se učencem ni nerodno izpostaviti z vprašanji.

Pozitivno so ovrednotili tudi to, da ponavljanje in utrjevanje znanja v tretji zahtevnostni ravni poteka veliko bolj samostojno, medtem ko je na drugi in prvi zahtevnostni ravni ponavljanje in utrjevanje večinoma skupinsko.

Pri tem vprašanju je Kramerjev koeficient nekoliko nižji kot pri prejšnjih vprašanjih, saj znaša 0,276 in nakazuje srednje močno povezanost med spremenljivkama.

Tabela 6.1.4.1: Ponavljanje in utrjevanje znanja glede na raven zahtevnosti

		PONAVLJANJE IN UTRJEVANJE ZNANJA			
		LAŽJE	ENAKO	TEŽJE	Skupaj
RAVEN ZAHTEVNOSTI	1. raven	9 81,8%	1 9,1%	1 9,1%	11 100,0%
	2. raven	8 72,7%	3 27,3%	0 0,0%	11 100,0%
	3. raven	9 81,8%	2 18,2%	0 0,0%	11 100,0%
	1. in 2. raven	2 40,0%	3 60,0%	0 0,0%	5 100,0%
	1. in 3. raven	2 100,0%	0 0,0%	0 0,0%	2 100,0%
	2. in 3. raven	7 70,0%	2 20,0%	1 10,0%	10 100,0%
	1., 2. in 3. raven	6 66,7%	2 22,2%	1 11,1%	9 100,0%
	Skupaj	43 72,9%	13 22,0%	3 5,1%	59 100,0%

- **Utrjevanje in ponavljanje znanja na ravneh zahtevnosti v primerjavi z utrjevanjem in ponavljanjem znanja v heterogenih oddelkih glede na predmet, ki ga poučujejo (glej tabelo 6.1.4.2).**

To vprašanje se navezuje na prejšnje, predvsem zato, ker so anketiranci navajali razloge, kako je mogoče metode in oblike dela v večji meri prilagoditi v homogenih skupinah ter kako se to posledično odraža na ponavljanje in utrjevanje znanja. Tako kot pri prejšnjih vprašanjih je tudi pri tem velika večina anketirancev odgovorila, da je ponavljanje in utrjevanje znanja v homogenih oddelkih večje kot pa pri heterogenih oddelkih.

Mogoče je vseeno visok odstotek anglistov, ki menijo, da je ponavljanje in utrjevanje znanja sedaj manjše. Anglisti so mnenja, da je premalo komunikacije pri osvajanju jezika med učenci, predvsem tistimi na prvi-nižji ravni, kjer nimajo občutka, kako poteka dobra komunikacija, saj nimajo vzora boljših.

Tabela 6.1.4.2: Ponavljanje in utrjevanje znanja glede na predmet

		PONAVLJANJE IN UTRJEVANJE ZNANJA			
		VEČJE	ENAKO	MANJŠE	Skupaj
PREDMET	SLOVENSKI JEZIK	15 71,4%	5 23,8%	1 4,8%	21 100,0%
	MATEMATIKA	19 79,2%	5 20,8%	0 0,0%	24 100,0%
	ANGLEŠKI JEZIK	9 64,3%	3 21,4%	2 14,3%	14 100,0%
Skupaj		43 72,9%	13 22,0%	3 5,1%	59 100,0%

Na vprašanje utrjevanja in ponavljanja znanja v primerjavi z delom v heterogenih oddelkih v Analizi nivojskega pouka delo pri utrjevanju in ponavljanju znanja večina učiteljev štirih predmetov na 1. zahtevnostni ravni brez pomembnih razlik med učitelji posameznih predmetov ocenjuje kot boljše (79,1%), manjšina (10,2%) kot enako oziroma kot slabše 8,1% učiteljev. Neodločenih je bilo 2,6% učiteljev (Milekšič 2006: 15).

Na 2. ravni zahtevnosti se ocene učiteljev štirih predmetov o utrjevanju in ponavljanju znanja prav tako ne razlikujejo, v primerjavi z utrjevanjem in ponavljanjem v heterogenih oddelkih jih 53,1% ocenjuje kot boljše, 39,9% kot enako in 5,6% kot slabše. Neodločenih je pri tem odgovoru bilo 1,4% vseh učiteljev (Milekšič 2006: 16).

Na 3. ravni zahtevnosti so ocene učiteljev štirih predmetov podobne ocenam na 1. ravni zahtevnosti. Velika večina, ne glede na predmet, ocenjuje utrjevanje in ponavljanje na 3. ravni zahtevnosti kot boljše (79,7%), enako kot v heterogenih oddelkih jih ocenjuje 18,6% učiteljev, kot slabše pa 1,7% učiteljev. Neodločenih pri tem vprašanju ni bilo (Milekšič 2006: 16).

Predvsem zaradi manjših skupin in pa zaradi skupin, ki so sestavljene iz učencev podobnih sposobnosti, ocenjujejo učitelji, da je delo v homogenih oddelkih veliko boljše, saj metode i tehnike ponavljanja in utrjevanja prilagodijo specifikam skupine.

6.1.5 Znanje in učna uspešnost učencev

Na vprašanje, ali menijo, da je znanje in učna uspešnost učencev pri nivojskem pouku v primerjavi z delom v heterogenih oddelkih boljše, enako ali slabše, pa anketiranci niso več tako enotni, da je boljše. Takega mnenja je le dobra polovica anketiranih, ki so na to vprašanje odgovorili (56,1%). Da je znanje in učna uspešnost enaka v primerjavi s heterogenimi oddelki meni 29,8% vprašanih. 14% pa jih meni, da sta znanje in učna uspešnost slabša v primerjavi z delom v heterogenih oddelkih.

Da sta znanje in učna uspešnost učencev boljša kot v heterogenih oddelkih naj bi bila posledica grupiranja učencev. Učitelji so mnenja, da grupiranje učencev omogoča, da se lahko vsakemu učencu maksimalno posvetijo, saj so skupine manjše. Grupiranje učencev v skupine, v katerih so med seboj enaki, prav tako pripomore, da se učenci počutijo samozavestnejše in so motivirani sodelovati ter postavljati vprašanja, če česa pri obravnavanju snovi ne razumejo. Mogoče je tu vredno omeniti, da so takega mnenja predvsem učitelji, ki poučujejo matematiko, medtem ko so slavisti in anglisti drugačnega mnenja.

Učitelji, ki menijo, da sta znanje in učna uspešnost enaki v primerjavi z delom v heterogenih oddelkih, so mnenja, da učenci, ki se želijo česa naučiti, se tudi bodo, saj so motivirani, da

pridobijo novo znanje, tako da delitev na heterogene ali homogene oddelke nima nobenega vpliva na znanje in učno uspešnost učencev.

Učitelji, ki so mnenja, da sta znanje in učna uspešnost učencev pri nivojskem pouku v primerjavi z delom v heterogenih oddelkih slabša, pa so predvsem učitelji, ki poučujejo prvi-nižji nivo. Izpostavili so dejstvo, da ti učenci sicer lažje dobijo boljšo oceno, ker se od njih zahteva samo minimalni standard znanja, nimajo pa nekega pozitivnega vzora od učencev, ki znajo več. Predvsem so ta problem izpostavili slavisti, ki so mnenja, da so učenci v nižjih nivojih prikrajšani, da bi slišali kvalitetno napisan spis. Prav tako so ta problem izpostavili anglisti, ki so mnenja, da ni dovolj komunikacije v nižjem nivoju, ki je nujno potrebna za osvajanje tujega jezika.

- **Znanje in učna uspešnost na ravneh zahtevnosti v primerjavi z znanjem in učno uspešnostjo v heterogenih oddelkih glede na nivo poučevanja (glej tabelo 6.1.5.1)**

Pri tem vprašanju so imeli anketiranci največ zadržkov, saj so le stežka ocenili, ali sta znanje in učna uspešnost boljši sedaj kot pa prej v heterogenih oddelkih. Kar 83,3% učiteljev, ki poučujejo na prvi ravni, je mnenja, da sta znanje in učna uspešnost boljša od znanja in učne uspešnosti učencev, ki so bili v heterogenih oddelkih. Razlog temu je dejstvo, da učencem v tej ravni zahtevnosti predavajo predvsem minimalni standard znanj, se pravi samo temeljno znanje, zato je sedaj tem učencem lažje dobiti boljšo oceno kot prej, vendar pa učitelji še vseeno izpostavljajo, da to ne pomeni, da sedaj učenci vedo več, ampak samo, da imajo učenci na tej ravni boljše ocene kot bi jih imeli, če bi bili v heterogenih oddelkih, saj se jim lahko posvetijo maksimalno.

Učitelji, ki poučujejo 3. raven zahtevnosti pa so mnenja, da je znanje enako. Tako jih meni kar 60%. Razlog, ki so ga navajali za učence 3. ravni zahtevnosti, je snobizem. Učitelji, ki poučujejo na tej ravni, menijo, da so učenci vzvišeni ter so mnenja, da jim dejstvo, da so v tej skupini, zagotavlja superiorni položaj nad ostalimi. Menijo, da že vse vedo ter se jim ni treba prav posebej potruditi, da bi se naučili česa več.

Kramerjev koeficient tu znaša 0,362 in nakazuje na močno povezanost med spremenljivkama, kar pomeni, da nivo, ki ga poučuje učitelj, vpliva na to, kako vrednoti znanje in učno uspešnost učencev.

Tabela 6.1.5.1: Znanje in učna uspešnost glede na raven zahtevnosti

		ZNANJE IN UČNA USPEŠNOST			
		BOLJŠE	ENAKO	SLABŠE	Skupaj
RAVEN ZAHTEVNOSTI	1. raven	10 83,3%	0 0,0%	2 16,7%	12 100,0%
	2. raven	7 63,6%	3 27,3%	1 9,1%	11 100,0%
	3. raven	4 40,0%	6 60,0%	0 0,0%	10 100,0%
	1. in 2. raven	2 50,0%	1 25,0%	1 25,0%	4 100,0%
	1. in 3. raven	1 50,0%	0 0,0%	1 50,0%	2 100,0%
	2. in 3. raven	4 44,4%	3 33,3%	2 22,2%	9 100,0%
	1., 2. in 3. raven	4 44,4%	4 44,4%	1 11,1%	9 100,0%
	Skupaj	32 56,1%	17 29,8%	8 14,0%	57 100,0%

- **Znanje in učna uspešnost na ravneh zahtevnosti v primerjavi z znanjem in učno uspešnostjo v heterogenih oddelkih glede na predmet, ki ga poučujejo (glej tabelo 6.1.5.2).**

Pri tem vprašanju je bilo, kot smo zgoraj že omenili, največ polemik. Učitelji matematike so edini, ki v tako visokem odstotku menijo, da je sedaj znanje in učna uspešnost boljša kot pa je bila v heterogenih oddelkih. Primerjava odgovorov me je pripeljala do zaključka, da so takega mnenja zato, ker je matematika naravoslovni predmet, kjer je vse že vnaprej določeno in za razliko od družboslovnega predmeta, kot sta slovenščina in angleščina, ni nujno potrebno, da učenci spremljajo, kako lahko še na drug način nekdo reši nalogo, ker obstaja le en pravilni način. Pri slovenščini in angleščini pa je to potrebno, saj ni ene ultimativne razlage snovi, sploh pri književnosti. Pomislek slavistov in anglistov je bil predvsem ta, da učenci na nižjih nivojih niso deležni vpogleda v dobro napisan spis ali pa kako je mogoče tekoče komunicirati v tujem jeziku. Tako učenci dejansko nimajo motivacije, da bi se naučili česa več kot pa samo

tisto, kar jim predpisujejo minimalni učni standardi, saj tudi nimajo vzora, s katerim bi se primerjali.

Tabela 6.1.5.2: Znanje in učna uspešnost glede na predmet

	ZNANJE IN UČNA USPEŠNOST			
	BOLJŠE	ENAKO	SLABŠE	Skupaj
PREDMET SLOVENSKI JEZIK MATEMATIKA ANGLEŠKI JEZIK	7	8	4	19
	36,8%	42,1%	21,1%	100,0%
	17	4	2	23
	73,9%	17,4%	8,7%	100,0%
	8	5	2	15
	53,3%	33,3%	13,3%	100,0%
Skupaj	32	17	8	57
	56,1%	29,8%	14,0%	100,0%

Matematikiki so kar z 73,9% ocenili, da sta znanje in učna uspešnost sedaj boljša, kot sta bila v heterogenih oddelkih predvsem zato, ker so sedaj razlage snovi in naloge oblikovane nivoju in sposobnostim učencev primerno. Tako jim ostane dovolj časa za ponavljanje in utrjevanje snovi. Delež anglistov, ki so mnenja, da je znanje sedaj boljše v primerjavi z znanjem in učno uspešnostjo prej, je še vedno dokaj visoko (53,3%) kljub izrečenim pomislekom.

Sicer Kramerjev koeficient ne nakazuje močne povezanosti med spremenljivkama, saj znaša 0,228, ampak le srednje močno povezanost, vendar si upam trditi, da vseeno pri tem vprašanju predmet, ki ga poučujejo učitelji, močno vpliva na vrednotenje učiteljev glede znanja in učne uspešnosti, ki jo dosegajo učenci.

V Analizi nivojskega pouka na vprašanje, kakšna sta znanje in učna uspešnost pri nivojskem pouku v primerjavi z delom v heterogenih oddelkih, ju na prvi ravni zahtevnosti kot boljše ocenjuje 70,2% učiteljev (med učitelji posameznih predmetov ni pomembnih razlik v ocenah), kot enako ocenjuje 19,3% učiteljev in kot slabše 6,3% učiteljev. 4,2% učiteljev je bilo pri tem vprašanju neodločenih (Milekšič 2006: 32) .

Tudi jaz sem pri svoji raziskavi prišla do podobnega rezultata. Tudi anketiranci osnovnih šol, ki so sodelovale pri moji raziskavi, na prvi zahtevnostni ravni ocenjujejo, da sta znanje in učna uspešnost boljša v primerjavi s heterogenimi oddelki, vendar z opozorilom, da so

mnenja, da je učencem lažje dobiti boljšo oceno, kar pa nujno ne pomeni, da tudi veliko več znajo kot bi, če bi bili v heterogenih oddelkih.

Glede znanja in učne uspešnosti na 2. ravni zahtevnosti prevladuje mnenje, da je enako kot pri delu v heterogenih oddelkih (56% učiteljev, med učitelji posameznih predmetov ni pomembnih razlik), 30,3% učiteljev meni, da je znanje in učna uspešnost boljša, 8,1% pa, da sta znanje in učna uspešnost slabša. 5,6% učiteljev je pri tem vprašanju ostalo neopredeljenih (Milekšič 2006: 32).

Tudi na drugi zahtevnostni ravni so učitelji iz moje raziskave mnenja, da je boljše kot pa v heterogenih oddelkih.

Na 3. ravni zahtevnosti znanje in učno uspešnost kot boljše ocenjuje 67,6% učiteljev slovenščine, 71,8% učiteljev matematike, 80,8% učiteljev angleščine in 82,4% učiteljev nemščine. Razlik med znanjem in uspešnostjo na 3. ravni zahtevnosti v primerjavi z znanjem in uspešnostjo v heterogenih skupinah ne vidi 23,9% učiteljev slovenščine, 21,5% učiteljev matematike, 19,2% učiteljev angleščine in 17,6% učiteljev nemščine. Kot slabše ga ocenjuje 1,4% učiteljev slovenščine, 0,7% učiteljev matematike, pri učiteljih angleščine in nemščine takih ocen ni. Neodločenih je bilo 7% učiteljev slovenščine in 6% učiteljev matematike (Milekšič 2006: 33).

Na tretji zahtevnostni ravni pa so učitelji iz moje raziskave drugačnega mnenja kot v raziskavi, ki jo je opravil Milekšič v Analizi nivojskega pouka. Učitelji osnovnih šol, ki so sodelovali v moji raziskavi in poučujejo tretjo zahtevnostno raven, so v 60% mnenja, da je znanje enako kot v heterogenih oddelkih. Večini matematikov se zdi, da sta znanje in učna uspešnost v homogenih oddelkih boljša kot v heterogenih oddelkih, slavisti in anglisti pa niso takega mnenja.

V raziskavi z naslovom Organizacija nivojskega pouka, stališča učencev, učiteljev in staršev do te oblike diferenciacije ter njeni učinki na učence, ki jo je opravil red. prof. dr. Dragotin Žagar, leta 2003 je prav tako prikazano mnenje učiteljev o nivojskem pouku.

Pri vprašanju, kaj menijo o znanju pri nivojskem pouku, učitelji pri vseh treh predmetih v 8. razredu navajajo, da so učenci na področju znanja učne cilje in standarde znanja osvojili bolje kot bi jih v heterogenih oddelkih (od 42 do 64 odstotkov učiteljev), še višji odstotek učiteljev pa navaja to za 9. razred (od 62 do 65 odstotkov).

Pri posameznih predmetih pa kot pozitivno na področju znanja izpostavljajo naslednje: več kot polovica učiteljev slovenščine v 9. razredu je navedla, da so učenci v nižji skupini bolje utrdili učno snov. Učitelji matematike v 8. razredu poročajo, da so učenci učne cilje in standarde znanja bolje osvojili tako na višji ravni (21 odstotkov) kot tudi na nižji ravni zahtevnosti (17 odstotkov). Učitelji tujega jezika v 9. razredu pa navajajo, da so z učenci nasploh bolje utrdili učno snov (23 odstotkov) (Žagar 2003: 35).

Predstavila sem odgovore na pet vprašanj, ki sem jih postavila učiteljem osmih osnovnih šol ter poskušala predstaviti, kakšno je splošno mnenje o nivojskem pouku ter ali se kaj razlikuje glede na nivo in predmet, ki ga poučujejo. Predstavila sem tudi ugotovitve drugih avtorjev, ki so prav tako raziskovali to področje. Če povzamem vse odgovore in ugotovitve, do katerih sem prišla, bi lahko zaključila, da se je moja prva hipoteza, ki sem jo postavila, potrdila.

Katero vprašanje (indikator) je najbolje povezano z neodvisno spremenljivko (vrednotenje nivojskega pouka) lahko razberemo iz korelacijske matrike, ki nam ponazarja linearno povezanost spremenljivk na populacijo.

Kot je razvidno, je edino indikator znanje in učna uspešnost močno pozitivno linearno povezan z vrednotenjem nivojskega pouka, saj Pearsonov koeficient znaša 0,644. Prav pri tem vprašanju so bili učitelji zelo skeptični, predvsem s tega vidika, da učenci mogoče res lažje dobijo boljšo oceno glede na standard znanj, ki se zahteva od njih, odvisno od nivoja, v katerem se nahajajo, a hkrati menijo, da nimajo dovolj vpogleda v znanje učencev v višjih nivojih.

Druga dva indikatorja, ki kažeta na srednjo močno pozitivno linearno povezanost sta sodelovanje učencev ter možnost prilagajanja metod in tehnik poučevanja. Za ta dva indikatorja so učitelji povedali, da sta pozitivno vplivala na način dela, saj so zaradi homogenih oddelkov učenci bolj sproščeni in samozavestnejši ter s tem posledično

pripravljeni sodelovati, k temu pa je definitivno pripomogla tudi prava izbira metod in tehnik poučevanja in predstavljanja snovi.

Tabela 6.1.5.3: Korelacijska matrika linearne povezanosti spremenljivk

<u>Correlations</u>		NIVOJSKI POUK
DELO Z UČENCI	Pearson Correlation	0,141
	Sig. (2-tailed)	0,297
	N	57
SODELOVANJE UČENCEV	Pearson Correlation	0,474**
	Sig. (2-tailed)	0,000
	N	59
** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).		
METODE IN OBLIKE DELA	Pearson Correlation	0,297*
	Sig. (2-tailed)	0,024
	N	58
* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).		
UTRJEVANJE IN PONAVLJANJE ZNANJA	Pearson Correlation	0,083
	Sig. (2-tailed)	0,534
	N	59
ZNANJE IN UČNA USPEŠNOST	Pearson Correlation	0,644**
	Sig. (2-tailed)	0
	N	57
** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).		

Najmanj sta pozitivno linearno povezana indikatorja delo z učenci ter utrjevanje in ponavljanje znanja; povezanost sicer je, vendar gre za šibko povezanost.

Na vseh pet vprašanj, ki so se navezovala na delo v nivojskem pouku v primerjavi z delom v heterogenih oddelkih, so učitelji v večini odgovarjali, da so način dela, ponavljanje in utrjevanje snovi ter znanje in učna uspešnost boljši v homogenih oddelkih nivojskega pouka kot pa v heterogenih oddelkih. Poglavitna razloga za tako mnenje sta bila homogenost skupine in pa velikost skupine. Večina učiteljev se je strinjala, da ravno velikost skupine in pa grupiranje učencev v homogene skupine, kjer so si med seboj enaki, v veliki meri pripomore k boljšemu načinu dela, tako za njih kot za učence. Izpostavili so pozitivne lastnosti takega načina dela, kjer je ena izmed večjih prednosti ta, da se učenci počutijo samozavestne in

pripravljene delati in se učiti, saj so v skupinah, kjer so si med seboj podobni. Tudi učiteljem ustreza tak način dela, saj učne tehnike in metode dela prilagajajo specifični skupine, ki jo poučujejo, tako jim na konce ostane kar nekaj časa, ki ga namenijo ponavljanju in utrjevanju snovi. Potrebno je poudariti tudi to, da so učitelji, ki poučujejo prvo in tretjo raven, v večji meri ocenjevali delo v homogenih oddelkih kot boljše kot pa učitelji, ki poučujejo drugo raven zahtevnosti. Učitelji menijo, da se skupine druge ravni zahtevnosti bistveno ne razlikuje od heterogenih oddelkov, zato so bili velikokrat mnenja, da je delo enako kot v heterogenih oddelkih.

Seveda so omenili tudi nekatere slabe lastnosti, ki jih ima način dela v nivojskem pouku. Poudarjali so problem discipline v prvi ravni zahtevnosti, kjer so zbrani učenci, ki niso motivirani za delo, pa tudi pomanjkanje pozitivnih vzorov v prvi zahtevnostni ravni.

Odgovori učiteljev na pet vprašanj, ki sem jih analizirala glede na nivo, ki ga poučujejo, so pokazali, da ta spremenljivka vpliva na to, kako vrednotijo način dela, saj je Kramerjev koeficient v večini nakazoval močno povezanost. Torej so bile statistične razlike v odgovorih glede na nivo, ki ga učitelji povezujejo, medtem ko odgovori učiteljev niso nakazovali bistvenih statističnih razlik glede na predmet, ki ga poučujejo. Vredno je omeniti, da matematiki izražajo večjo naklonjenost takemu načinu dela, malo manj slavisti in anglisti.

Če zaključim, menim, da se z nivojskim poukom res upoštevajo individualne razlike med učenci in da je do neke mere pozitivno, da se učenci grupirajo v homogene skupine, kjer so nato deležni razlage snovi njihovim sposobnostim primerno. To je tudi bil namen osnovnošolske reforme – prilagoditi pouk in upoštevati individualne razlike učencev. Tudi učitelji so mnenja, da s takim načinom dela otroci pridobijo več kot so, ko so bili v heterogenih oddelkih. Vendar ali so res izpolnjena načela enotnosti, pravičnosti, enakih možnosti, prehodnosti in zagotavljanja šolske uspešnosti vsem učencem in učenkam, kot je to zapisano v Beli knjigi iz leta 1995, po kateri so oblikovali Zakon o osnovni šoli. Kot so povedali ravnatelji osnovnih šol, katerih odgovore bom predstavila kasneje, je prehodov med nivoji zelo malo ali skoraj nič. Sodeč po odgovorih učiteljev nekateri učenci ne vidijo izziva v tem, da bi naredili prehod v višjo raven zahtevnosti, saj so popolnoma zadovoljni z ravno, v kateri se nahajajo ter z minimalnim trudom dosegajo boljše rezultate kot ostali učenci v nivoju, ki je za njihove sposobnosti manj zahteven. Za prehode v višji ali nižji nivo se odločajo učenci in njihovi starši s pomočjo učiteljev in šolske svetovalne službe glede na

njihove želje, kar je v principu pozitivno, če se učenci glede na svoje sposobnosti za prehod odločijo z namenom, da v višjem nivoju pridobijo več znanja. Vendar pa abstinenca prehodov učencev med nivoji ne nakazuje na dobro grupiranje učencev že v samem začetku šolskega leta, ampak kvečjemu na pomanjkanje motiviranosti bolj sposobnih učencev, ki se nahajajo v manj zahtevnem nivoju. Ali del odgovornosti za to dejstvo nosijo tudi učitelji, ki mogoče ne znajo spodbuditi učenca želje, da poskusijo doseči več in vložiti več truda v pridobivanje novega znanja, pa je tema za kakšno drugo diplomsko nalogo.

Kakšno je mnenje učiteljev o nivojskem pouku na splošno ter kakšne so njegove pozitivne in negativne lastnosti pa bom predstavila v nadaljevanju.

6.2 NIVOJSKI POUK

Do sedaj smo analizirali, kako so učitelji vrednotili delo v nivojskem pouku v primerjavi z delom v heterogenih oddelkih. Izkazalo se je, da se odgovori med seboj bistveno ne razlikujejo glede na predmet, ki ga učitelji poučujejo. Se pa razlikujejo odgovori glede na raven zahtevnosti, ki jo učitelji poučujejo.

Najprej bom predstavila, kako učitelji vrednotijo nivojski pouk glede na nivo, nato pa še glede na predmet, ki ga poučujejo.

Na splošno pa 40% učiteljev ocenjuje nivojski pouk kot pozitivnega, bolj pozitivno kot negativno 38,8% vprašanih, bolj negativno kot pozitivno 20% vprašanih in 1,7% negativno. Razloge za tako oceno bom predstavila skozi dve kontingenčni tabeli v nadaljevanju.

- **Ocena nivojskega pouka glede na nivo, ki ga anketiranci poučujejo (glej tabelo 6.2.1)**

Učitelji, ki poučujejo prvo raven zahtevnosti, ocenjujejo nivojski pouk pozitivno – 58,3%, bolj pozitivno kot negativno v 25% ter bolj negativno kot pozitivno v 16,7%.

Učitelji, ki poučujejo drugo raven zahtevnosti, ocenjujejo nivojski pouk pozitivno in bolj pozitivno kot negativno – oboje v 45% deležu. 9,1% pa ga jih ocenjuje kot negativnega.

Tabela 6.2.1: Vrednotenje nivojskega pouka glede na raven zahtevnosti

		NIVOJSKI POUK				
		POZITIVNO	BOLJ POZITIVNO KOT NEGATIVNO	BOLJ NEGATIVNO KOT POZITIVNO	NEGATIVNO	Skupaj
RAVEN ZAHTEVNOSTI	1. raven	7 58,30%	3 25,00%	2 16,70%	0 0,00%	12 100,00%
	2. raven	5 45,50%	5 45,50%	0 0,00%	1 9,10%	11 100,00%
	3. raven	2 18,20%	4 36,40%	5 45,50%	0 0,00%	11 100,00%
	1. in 2. raven	2 40,00%	2 40,00%	1 20,00%	0 0,00%	5 100,00%
	1. in 3. raven	0 0,00%	1 50,00%	1 50,00%	0 0,00%	2 100,00%
	2. in 3. raven	5 50,00%	3 30,00%	2 20,00%	0 0,00%	10 100,00%
	1., 2. in 3. raven	3 33,30%	5 55,60%	1 11,10%	0 0,00%	9 100,00%
	Skupaj	24 40,00%	23 38,30%	12 20,00%	1 1,70%	60 100,00%

Učitelji, ki poučujejo tretjo zahtevnostno raven, ocenjujejo nivojski pouk kot pozitivnega v samo 18,2% deležu. Bolj pozitivnega kot negativnega ga ocenjuje 36,4% učiteljev, ki poučujejo tretjo raven. Bolj negativnega kot pozitivnega pa ga ocenjuje kar 45,5% tistih, ki poučujejo tretjo raven. Snobizem v tretji zahtevnostni ravni naj bi bil razlog, ki so ga navajali učitelji, in sicer naj se učenci v tej zahtevnostni ravni ne bi trudili dovolj, saj so mnenja, da so že s tem, ko se nahajajo v tej ravni, boljši od ostalih učencev, ki so v nižjih ravneh, ter da že vse vedo ter se jim ni potrebno prav posebej potruditi.

Prednosti nivojskega pouka so po mnenju učiteljev: majhne skupine, zaradi tega je delo lažje in intenzivnejše, več socialnih stikov med učenci in učitelji, razlaga snovi se prilagodi značilnostim skupine, učenci pridobijo na samozavesti, ker so v skupini, kjer imajo podobne lastnosti. Velika večina je mnenja, da z nivojskim poukom največ pridobijo učenci prve ravni zahtevnosti ter učenci tretje ravni zahtevnosti, najmanj pa učenci druge ravni zahtevnosti. Predvsem zaradi tega, ker učitelji v tretji ravni zahtevnosti učencem ponudijo bolj težke naloge, ki so jim v izziv ter se ne dolgočasijo, na prvi ravni zahtevnosti pa učitelji poučujejo

minimalni standard znanj, tako snov ni pretežka za te učence ter jo razumejo, kar jih spodbudi k sodelovanju. Metode in oblike dela v skupini so torej prilagojene njihovim sposobnostim.

Zanimivo je, da so učitelji našli veliko več slabih lastnosti nivojskega pouka, a so ga še vedno označili kot pozitivnega ali pa vsaj kot bolj pozitivnega kot negativnega. Slabosti, ki so jih navajali so: druga raven zahtevnosti je še vedno preveč heterogena in pasivna, prvo raven zahtevnosti pestijo disciplinski problemi, učenci prve ravni zahtevnosti se hitro prilagodijo minimalnim standardom znanja in nimajo interesa po boljšem znanju, prav tako nimajo realne slike o tem, koliko v resnici znajo. Izpostavljajo elitizem učencev tretje ravni zahtevnosti in pa pričakovanje, da bodo imeli najboljše ocene že samo zaradi dejstva, da se nahajajo v tretjem nivoju.

Kramerjev koeficient kaže na močno povezanost med tema dvema spremenljivkama, saj znaša 0,305.

Prednost je predvsem majhnost in homogenost oddelkov, vseeno pa učitelji izražajo zaskrbljenost nad kvaliteto znanja, saj se učenci prve ravni zahtevnosti hitro zadovoljijo z minimalnim standardom znanja, učenci tretje ravni zahtevnosti pa pričakujejo najboljše ocene, pa čeprav za njih niso vložili nič truda, ker menijo, da so upravičeni do te ocene, saj so v tretji ravni zahtevnosti. Najbolj pa se jim zdi problematična druga raven zahtevnosti, saj so mnenja, da učenci druge ravni zahtevnosti ne pridobijo nič, saj so skupine prevelike in heterogene, sami pa niso motivirani za sodelovanje pri pouku.

- **Ocena nivojskega pouka glede na predmet, ki ga anketiranci poučujejo (glej tabelo 6.2.2).**

Učitelji slovenskega jezika nivojski predmet kot pozitivnega ocenjujejo v 28,6%. Bolj pozitivnega kot negativnega ga ocenjujejo v 38,1%, vendar pa ga bolj negativnega kot pozitivnega ocenjujejo tudi v podobnem deležu, in sicer 33,3%. Učitelji slovenščine so mnenja, da učenci nižjih nivojev ne pridobijo veliko pri obravnavi književnosti, saj v svojem nivoju niso deležni dojemanja besedil učencev v višjih nivojih, tako dejansko ne morejo primerjati svojega znanja in videnja, saj nimajo s čim primerjati. Prav tako so mnenja, da je druga raven še vedno prevelika in heterogena

Tabela 6.2.2: Vrednotenje nivojskega pouka glede na predmet

	NIVOJSKI POUK				
	POZITIVNO	BOLJ POZITIVNO KOT NEGATIVNO	BOLJ NEGATIVNO KOT POZITIVNO	NEGATIVNO	Skupaj
PREDMET					
SLOVENSKI JEZIK	6 28,6%	8 38,1%	7 33,3%	0 0,0%	21 100,0%
MATEMATIKA	14 58,3%	8 33,3%	1 4,2%	1 4,2%	24 100,0%
ANGLEŠKI JEZIK	4 26,7%	7 46,7%	4 26,7%	0 0,0%	15 100,0%
Skupaj	24 40,0%	23 38,3%	12 20,0%	1 1,7%	60 100,0%

Učitelji matematike so edini, ki v večini ocenjujejo nivojski pouk kot pozitivnega – 58,3% ali pa vsaj bolj pozitivnega kot negativnega – 33,3%. Zelo majhen je delež matematikov, ki ocenjujejo nivojski pouk kot negativnega – 4,2% ali bolj negativnega kot pozitivnega – 4,2%. K tako visokemu odstotku odobravanja nivojskega pouka predvsem pripomorejo homogene skupine. Matematikom se zdi stvar zelo praktična z vidika vloženega dela, saj razlago snovi in naloge za ponavljanje prilagodijo skupini in njenim sposobnostim, tako jim vedno ostane veliko časa za ponavljanje snovi.

Učitelji angleščine v veliki meri ocenjujejo nivojski pouk bolj pozitivno kot negativno – 46,7%. V enakem odstotku – 26,7% – ga ocenjujejo kot pozitivnega in pa bolj negativnega kot pozitivnega. Pri anglistih nisem zaznala na eni strani velikega odpora ali pa na drugi strani velikega odobravanja. So mnenja, da je nivojski pouk prinesel več pozitivnih učinkov kot negativnih, vendar pa so tudi mnenja, podobno kot slavisti, da učenci nižjih ravni niso deležni dobro napisanih spisov in dobro postavljenega dialoga, ter tako niso motivirani za sodelovanje, saj nimajo ne zgleда in ne izziva.

V raziskavi Analiza nivojskega pouka so mnenja o nivojskem pouku različna med predmeti in tudi znotraj posameznih predmetov. Pozitivno mnenje o nivojskem pouku izraža 35,6% učiteljev slovenščine, 51,4% učiteljev matematike, 36% učiteljev angleščine in 47,6% učiteljev nemščine. Bolj pozitivno kot negativno mnenje o nivojskem pouku izraža 39% učiteljev slovenščine, 37,3% učiteljev matematike, 42,4% učiteljev angleščine in 42,9%

učiteljev nemščine. Bolj negativno kot pozitivno oziroma negativno mnenje o nivojskem pouku ima 21,5% oziroma 4% učiteljev slovenščine, 7,6% oziroma 3,2% učiteljev matematike, 18,7% oziroma 2,9% učiteljev angleščine in 9,5% oziroma 0% učiteljev nemščine (Milekšič 2006: 34).

V raziskavi, ki jo je opravil red. prof. dr. Dragotin Žagar, je prav tako učitelje povprašal o njihovem mnenju o nivojskem pouku (glej tabelo 6.2.3). Mnenje učiteljev o nivojskem pouku je zelo pozitivno. Vsi učitelji slovenščine in tujega jezika nivojski pouk ocenjujejo pozitivno ali bolj pozitivno kot negativno, enako pa nivojski pouk ocenjuje tudi velika večina učiteljev matematike (93 odstotkov). Le en učitelj matematike je nivojski pouk v splošnem ocenil bolj negativno kot pozitivno (Žagar 2003: 36).

Tabela 6.2.3: Prednosti in slabosti nivojskega pouka

Dobro	f	%	potrebno spremeniti	f	%
slovenščina (N = 23)					
metode/oblike dela prilagojene ravni zahtevnosti (skupini)	8	34.8	v srednjem nivoju pogosto prevelika skupina	3	13.0
delo v manjših skupinah	7	30.4	potrebno je več ustnega preverjanja	2	8.7
večja aktivnost učencev	7	30.4	učenci nimajo dobrih zgledov	2	8.7
večja motivacija za delo	2	8.7	timsko delo	2	8.7
možnost prehajanja učencev med skupinami	2	8.7			
razdeljenost učencev po sposobnostih	2	8.7			
tuji jezik (N = 13)					
majhne/homogene skupine učencev	2	15.4	več učnih pripomočkov in sodobne tehnologije	3	23.1
učenci pri delu bolj samostojni, ustvarjalni in iznajdljivi	2	15.4			
matematika (N = 21)					
večja aktivnost/samostojnost učencev	4	19.0	učitelji moral imeti več besede pri razvrščanju učencev v nivojske skupine	4	19.0
prilagojen tempo/oblike dela	3	14.3			
učenci združeni s približno enakimi sposobnostmi	3	14.3	težave pri bolniški odsotnosti učiteljev	3	14.3
			prevelika težavnost v nižji nivojski skupini	3	14.3
			ocene od 1 do 5	2	9.5
			še vedno sta potrebna dodatni in dopolnilni pouk	2	9.5

Vir: Dragotin Žagar: Organizacija nivojskega pouka, stališča učencev, učiteljev in staršev do te oblike diferenciacije ter njeni učinki na učence, 2003: 37.

Učitelji so pri vseh treh predmetih pohvalili predvsem delo v manjših (homogenih) skupinah, kar omogoča večjo aktivnost in tudi samostojnost učencev. Pri slovenščini so učitelji kot dobro še posebej izpostavili, da so metode/oblike dela prilagojene ravni zahtevnosti; med predlogi za spremembe pa so posamezni učitelji izpostavili težave pri delu na srednji ravni zaradi prevelikega števila učencev. Nekateri učitelji matematike predlagajo, da bi morali imeti učitelji več besede pri razvrščanju učencev v nivojske skupine, opozarjajo na preveliko težavnost snovi na nižji ravni ter na organizacijske težave pri izvedbi nivojskega pouka v primeru bolniške odsotnosti učitelja. Učitelji tujega jezika pa izpostavljajo potrebo po več učnih pripomočkih in uporabo sodobne tehnologije pri pouku (Žagar 2003: 37).

Ugotovitve moje raziskave sicer malo odstopajo od ugotovitev dr. Žagarja, saj odstotek pozitivnega vrednotenja nivojskega pouka ni tako visok kot pri njegovi raziskavi, še posebej se razlikujejo deleži pozitivnega vrednotenja nivojskega pouka s strani učiteljev slovenskega jezika in angleškega jezika.

Če povzamem vseh šest vprašanj, ki smo jih do sedaj obravnavali, še vedno lahko trdim, da se je moja prva hipoteza potrdila. Učitelji vrednotijo nivojski pouk pozitivno ali pa vsaj bolj pozitivno kot negativno prav zaradi omenjenih razlogov, ki sem jih navedla v razlagi hipoteze (homogenost skupine, majhne skupine), vendar pa sem pričakovala višji odstotek pozitivnega vrednotenja. Skozi analizo sem dobila vpogled v slabosti nivojskega pouka ter probleme, s katerimi se učitelji srečujejo pri izvedbi le-tega.

6.3 NIVOJSKI POUK GLEDE NA VELIKOST ŠOLE

Do sedaj smo analizirali prvo hipotezo, ki sem jo postavila v metodološkem načrtu. Vprašanja so bila zaprtega in odprtega tipa zato, da smo ugotovili, kakšna so mnenja učiteljev, zakaj so za in zakaj proti, v čem vidijo prednost in v čem slabost.

Prav tako pa sem v metodološkem načrtu postavila dve hipotezi, ki pa jih ne bom analizirala na tako obsežen način, saj me je samo zanimalo, ali velikost šole ter kasneje lokacija šole, kakorkoli vplivata na vrednotenje nivojskega pouka na sploh s strani učiteljev. Druga hipoteza se je glasila:

H₂: V manjših šolah nivojski pouk vrednotijo bolj pozitivno, saj so oddelčne skupnosti manjše in zato delo poteka bolj nemoteno.

Sem mnenja, da v manjših šolah nivojski pouk vrednotijo bolj pozitivno, saj imajo manj učencev ter so zato oddelčne skupine manjše, kar pomeni, da se lahko učitelji posvetijo vsakemu učencu posebej in v večji meri.

Uradnega kriterija, kaj je velika in kaj je majhna šola, nisem našla. Tudi pri drugih raziskavah so avtorji sami določili kriterij velikosti šole kot na primer dr Žagar, ki je velikost šole določil po svojem kriteriju, in sicer: »Pri določitvi velikosti smo upoštevali število učencev. Ker so mestne šole na splošno večje kot podeželske, smo pri mestnih šolah postavili mejo za večje šole več kot 450 učencev, pri podeželskih šolah pa več kot 300 učencev.« (Žagar 2003: 16).

Pri svoji raziskavi sem zbirala samo podatke, koliko učencev je na šoli v 7., 8. in 9. razredu, zato sem iz tega sestavila naslednje:

Kriterij velikosti je bil sestavljen iz števila učencev, ki obiskujejo 7., 8. in 9. razred. Seštevek vseh učencev, ki obiskujejo 7., 8. in 9. razred, sem delila z osem, tako sem dobila povprečno število učencev (145 učencev). Nato sem šole razdelila v dve skupini, in sicer:

- V definicijo male šole so se uvrstile štiri šole, in sicer osnovna šola LIVADA s 77 učenci, osnovna šola NOVE FUŽINE s 109 učenci, osnovna šola MEDVODE s 114 učenci ter osnovna šola BEŽIGRAD s 137 učenci (kriterij male šole: manj kot 145 učencev).
- V definicijo velike šole so se uvrstile štiri šole, in sicer osnovna šola DOB s 146 učenci, osnovna šola ZALOG s 147 učenci, osnovna šola BRINJE s 182 učenci ter osnovna šola IVAN CANKAR VRHNIKA s 296 učenci (kriterij velike šole: več kot 145 učencev).

Tako sem v programu SPSS združila učitelje, ki poučujejo na majhni ter na veliki šoli. Ali velikost šole vpliva na vrednotenje nivojskega pouka sem poskušala ugotoviti s kontingenčno tabelo (glej tabelo 6.3.1).

Učitelji, ki poučujejo na majhnih šolah, so se v 43,48% opredelili, da je nivojski pouk pozitiven. 39,13% jih meni, da je nivojski pouk uvedel več pozitivnih lastnosti kot negativnih. 13,04% pa jih meni, da je uvedel več negativnih kot pozitivnih učinkov. Kot negativno je nivojski pouk opredelil en učitelj, ki poučuje na majhni šoli.

Tabela 6.3.1: Vrednotenje nivojskega pouka glede na velikost šole

		NIVOJSKI POUK				
		POZITIVNO	BOLJ POZITIVNO KOT NEGATIVNO	BOLJ NEGATIVNO KOT POZITIVNO	NEGATIVNO	Skupaj
VELIKOST ŠOLE	MAJHNA ŠOLA	10 43,48%	9 39,13%	3 13,04%	1 4,35%	23 100%
	VELIKA ŠOLA	14 37,84%	14 37,84%	9 24,32%	0 0%	37 100%
Skupaj		24 40%	23 38,33%	12 20%	1 1,67%	60 100%

Velike šole so nivojski pouk kot pozitivnega opredelile v 37,84%, bolj pozitivnega kot negativnega pa v istem deležu. Bolj negativen kot pozitiven pa naj bi bil nivojski pouk za 24,32% učiteljev, ki poučujejo na veliki šoli.

Kot je razvidno se hipoteza o tem, da na majhnih šolah nivojski pouk vrednotijo bolj pozitivno kot na velikih šolah, ni potrdila v tolikšni meri kot sem pričakovala, saj Kramerjev koeficient znaša 0,209, kar nakazuje na srednjo močno povezanost med spremenljivkama. Tako majhne kot velike šole vrednotijo nivojski pouk v veliki večini pozitivno ali pa vsaj bolj pozitivno kot negativno. Male šole le v malo večjem deležu vrednotijo nivojski pouk kot pozitivnega. Razvidno je, da sama velikost oddelka nima tako velikega vpliva na vrednotenje nivojskega pouka. Menim, da je temu tako iz dveh razlogov. Na velikih šolah imajo pravzaprav tudi sorazmerno večji učiteljski kader (Ivan Cankar - 13 učiteljev; Brinje Grosuplje - 11 učiteljev), tako da imajo tudi več skupin znotraj enega nivoja in tako posledično ne bistveno več učencev v skupini. Le v osnovni šoli Medvode je ravnatelj pripomnil, da mu primanjkuje učiteljskega kadra. Po drugi strani pa menim, da tu igra bistveno vlogo struktura nivoja in sama homogenost skupin.

6.4 NIVOJSKI POUK GLEDE NA LOKACIJO ŠOLE

Sedaj pa bomo preverili še tretjo hipotezo, ki sem jo postavila v metodološkem načrtu.

H₃: Šole, ki se nahajajo v Ljubljani, vrednotijo nivojski pouk bolj pozitivno kot šole iz okolice Ljubljane.

Sem mnenja, da v šolah, ki se nahajajo v Ljubljani, nivojski pouk vrednotijo bolj pozitivno, ker je koncentracija šol večja, zato šole niso tako številčne, kar pomeni, da je tudi manj učencev v oddelčnih skupnostih in je s tem delo za učitelja lažje.

Tako sem šole razdelila na šole, ki se nahajajo v Ljubljani, in na šole, ki se nahajajo izven Ljubljane.

Šole iz Ljubljane so naslednje:

- Osnovna šola Bežigrad;
- Osnovna šola Livada;
- Osnovna šola Nove Fužine;
- Osnovna šola Zalog.

Šole izven Ljubljane pa so:

- Osnovna šola Brinje, Grosuplje;
- Osnovna šola Dob, Dob;
- Osnovna šola Ivan Cankar, Vrhnika;
- Osnovna šola Medvode, Medvode.

Kot je razvidno iz tabele 6.4.1, učitelji šol, katere se nahajajo v Ljubljani, nivojski pouk vrednotijo bolj pozitivno. Za pozitivno se je odločilo 52,2% učiteljev šol iz Ljubljane ter 39,1% za oceno bolj pozitivno kot negativno (glej tabelo 6.4.1).

Učitelji šol, ki se nahajajo izven Ljubljane, pa nivojski pouk vrednotijo približno v podobnih odstotnih deležih med tremi podanimi ocenami. 32,4% jih ocenjuje nivojski pouk kot pozitivnega, 37,8% bolj pozitivno kot negativno ter 29,7% bolj negativno kot pozitivno, kar pa je razmeroma višji odstotek kot ga imajo osnovne šole iz Ljubljane, ki nivojski pouk ocenjujejo bolj negativno kot pozitivno ali negativno samo v 8,6% deležu.

Tudi vrednost Kramerjevega koeficienta nakazuje na močno povezanost teh dveh spremenljivk, saj znaša 0,355.

Tabela 6.4.1: Vrednotenje nivojskega pouka glede na lokacijo šole

		NIVOJSKI POUK				
			BOLJ POZITIVNO KOT NEGATIVNO	BOLJ NEGATIVNO KOT POZITIVNO		
		POZITIVNO	NEGATIVNO	POZITIVNO	NEGATIVNO	Skupaj
KRAJ ŠOLE	LJUBLJANA	12 52,2%	9 39,1%	1 4,3%	1 4,3%	23 100,0%
	IZVEN LJUBLJANE	12 32,4%	14 37,8%	11 29,7%	0 ,0%	37 100,0%
Skupaj		24 40,0%	23 38,3%	12 20,0%	1 1,7%	60 100,0%

Sem mnenja, da je temu tako zaradi že omenjene večje koncentracije šol v Ljubljani in s tem posledično manjših šol, kar dokazuje tudi podatek, da tri šole od štirih, ki so se uvrstile v skupino velikih šol, prihajajo iz Vrhnike, Grosuplja ter Doba, kjer je tudi število učiteljev večje kot pri ostalih šolah, kar nakazuje, da sta lokacija šole in velikost šole med seboj povezani, saj so male šole (v to skupino spadajo večinoma ljubljanske šole) nivojski pouk v večjem deležu ocenjevale kot pozitivno kot pa večje šole (v to skupino spadajo večinoma šole izven Ljubljane).

Po drugi strani pa menim, da Ljubljana kot glavno mesto pritegne več učiteljskega kadra in šole nimajo težav s pomanjkanjem kadra, kar pomeni, da imajo ljubljanske šole dovolj usposobljenih učiteljev za razliko od šol izven Ljubljane. Prav ravnatelj osnovne šole Medvode je potožil, da mu primanjkuje učiteljev za predmeta slovenščine in angleščine.

Na tem mestu je vredno omeniti, da bi k dokazovanju te hipoteze pripomogel tudi podatek, koliko homogenih skupin imajo šole znotraj predmetov, kjer se pouk izvaja nivojsko.

Dopuščam možnost, da ljubljanske šole znotraj nivojev posameznih predmetov učence grupirajo v več skupin (predvsem na drugi ravni zahtevnosti, kjer se nahaja največ učencev), zato so mogoče učitelji manj obremenjeni, ker so manjše skupine in s tega vidika nivojski pouk vrednotijo zelo pozitivno. Žal teh podatkov nisem zbirala v svoji analizi.

6.5 ANKETA O NIVOJSKEM POUKU MED RAVNATELJI OSNOVNIH ŠOL

Ankete o nivojskem pouku sem opravila tudi med ravnatelji šol. Zanimivo bi bilo pogledati, ali se njihovo mnenje o nivojskem pouku razlikuje od mnenja učiteljskega kadra.

Preden pokomentiram primerjavo vrednotenja nivojskega pouka med učitelji šol in ravnatelji, bom predstavila še povzetek anket, na katere so odgovarjali ravnatelji.

V večini so ravnatelji šol nivojski pouk ocenili kot pozitivnega ali pa vsaj bolj pozitivnega kot negativnega. Le na osnovni šoli Bežigrad je ravnateljica ocenila nivojski pouk kot negativnega in v njem ne vidi nobene prednosti.

Za tako oceno je ravnateljica osnovne šole Bežigrad navedla naslednje razloge:

- slaba organizacija,
- kadrovski problemi,
- pri delitvi na nivoje imajo zadnjo besedo starši,
- za vse predmete je potreben trojni material za pouk,
- zunanja diferenciacija zmanjšuje povezanost oddelkov.

Pokomentirala bi samo eno od navedb ravnateljice osnovne šole Bežigrad, in sicer material za pouk, ki naj bi bil trojni in to za njo ne prinaša pozitivnih lastnosti. Prva metaanalitična študija Slavina iz leta 1987 o grupiranju učencev je pokazala, da študije kažejo na učinkovitost nivojskih skupin pri posameznih predmetih le, če so metode poučevanja in učno gradivo prilagojeni potrebam učencev. Zgolj enostavno razvrščanje otrok v nivojske skupine brez ustreznih prilagoditev ni učinkovito ne glede na učni predmet (Žagar 2003: 5).

Ravnatelji, ki so nivojski pouk ocenili kot pozitivnega ali pa vsaj bolj pozitivnega kot negativnega, so mnenja, da nivojski pouk daje učencem možnost, da napredujejo po svojih sposobnostih. Skupine so manjše, tako da se lahko učitelji posvetijo vsakemu učencu. Tudi učitelji imajo večjo preglednost nad napredkom učencev. Kar nekaj ravnateljev je tudi mnenja, da nivojski pouk bolje funkcionira pri matematiki in pa angleščini, malo manj pri slovenščini, ter da z nivojskim poukom več pridobijo učenci, razvrščeni v prvi-nižji nivo ter v tretji-višji nivo, malo manj pa učenci v drugem-srednjem nivoju, ki naj bi bil še vedno preveč heterogen, pa tudi skupine naj bi bile velike.

Prednosti nivojskega pouka so po mnenju ravnateljev šol naslednje:

- homogene in manjše skupine,
- oblike, metode dela in tempo so prilagojeni večini, individualiziran pouk,
- učenci 1. ravni pridobijo na samozavesti (se upajo izpostaviti),
- večja preglednost nad napredkom učencev.

Slabosti nivojskega pouka pa so:

- velikost skupin je zelo različna (od 5 do 29 učencev),
- disciplinske težave z učenci 1. ravni,
- netolerantnost in snobizem 3. ravni,
- težave z razredništvom - pripadnost oddelku se zmanjša,
- težave z realizacijo,
- le teoretična možnost doseganja boljših ocen učencev v nižjih nivojih,
- prehajanje učencev med nivoji zaradi učiteljev (simpatičnost, priljubljenost), ne pa zaradi boljših oz. slabših sposobnosti,
- manjša socialna interakcija.

Prehodi med nivoji niso prav pogosti ali pa jih skoraj ni. Razlogi za prehode so povečini preseganje oz. nedoseganje učnih ciljev nivoja, v katerega je bil učenec razporejen. Eden od razlogov je tudi ta, da učenec meni, da bo v nižji skupini lažje dobil boljšo oceno. Tu pa so še želje otrok in staršev. O prehodih v višji ali nižji nivo odločajo učenci ter starši skupaj s šolsko svetovalno službo, kot je tudi določeno v pravilniku o prehodih med nivoji.

Žagar pa je v svoji raziskavi prišel do naslednje ugotovitve glede prehodov med nivoji. Zaključuje, da je kljub temu, da so šole upoštevale "Pravilnik", ki omogoča učencem prehajanje med ravnmi zahtevnosti, in da je velika večina učencev in staršev zadovoljnih z ravno zahtevnosti, v katero je učenec uvrščen, odstotek učencev, ki so spremenili raven zahtevnosti med šolskim letom, prenizek. Tako sklepa na osnovi tujih raziskav in izkušenj. Predvsem bi morali učitelji bolj spodbujati učence za prehajanje na višje ravni zahtevnosti (Žagar 2003: 104-105).

Ali leto uvedbe nivojskega pouka vpliva na vrednotenje nivojskega pouka si bomo pogledali v nadaljevanju.

Sem mnenja, da bodo učitelji in ravnatelji osnovnih šol, ki so nivojski pouk uvedli med prvimi, le-tega vrednotili bolj pozitivno, saj so že od samega začetka prisotni pri uvajanju devetletke in nivojskega pouka kot ene od prvin novega koncepta osnovne šole.

Štiri šole so nivojski pouk uvedle v šolskem letu 2004/2005. Tri šole so uvedle nivojski pouk v šolskem letu 2003/2004, ena šola pa je uvedla nivojski pouk v šolskem letu 2000/2001.

Rezultate pri ravnateljih ni moč vzeti kot zrcalno sliko mnenj ravnateljev vseh slovenskih šol, saj je vzorec premajhen, da bi lahko sklepali, da je tako mnenje tudi ostalih ravnateljev, ki niso bili vključeni v raziskavo (glej tabelo 6.5.1).

Tabela 6.5.1: Vrednotenje nivojskega pouka glede na leto uvedbe s strani ravnateljev

		NIVOJSKI POUK – RAVNATELJI				
		POZITIVNO	BOLJ POZITIVNO KOT NEGATIVNO	BOLJ NEGATIVNO KOT POZITIVNO	NEGATIVNO	Skupaj
ŠOLSKO LETO	2000/2001	1 100,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	1 100,0%
	2003/2004	2 66,7%	1 33,3%	0 0,0%	0 0,0%	3 100,0%
	2004/2005	1 25,0%	2 50,0%	0 0,0%	1 25,0%	4 100,0%
Skupaj		4 50,0%	3 37,5%	0 0,0%	1 12,5%	8 100,0%

Le ena šola je v šolskem letu 2000/2001 uvedla nivojski pouk in ravnatelj te šole je ocenil nivojski pouk kot pozitivnega.

Tri šole so nivojski pouk uvedle v šolskem letu 2003/2004, njihovi ravnatelji so nivojski pouk ocenili tako: 66,7% kot pozitivnega, 33,3% pa bolj pozitivnega kot negativnega.

Štiri šole, ki so nivojski pouk uvedle v šolskem letu 2004/2005, pa so nivojski pouk ocenile tako: 25% jih meni, da je nivojski pouk pozitiven, isti odstotni delež jih meni, da je nivojski

pouk negativno vplival na potek dela v šoli, polovica – 50% pa jih meni, da je bolj pozitiven kot negativen.

Kot sem že dejala je vzorec ravnateljev, ki so odgovarjali, premajhen, da bi lahko sklepali na celotno populacijo ravnateljev in postavili neke končne ugotovitve in zaključke, pa čeprav Kramerjev koeficient nakazuje zelo močno povezanost med tema dvema spremenljivkama.

Prav zaradi premajhnega vzorca pri ravnateljih sem kontingenčno tabelo izdelala tudi za učitelje, kjer je vzorec malo večji (60 anketirancev). Rezultati pa so naslednji (glej tabelo 6.5.2).

Tabela 6.5.2: Vrednotenje nivojskega pouka glede na leto uvedbe s strani učiteljev

		NIVOJSKI POUK – UČITELJI				
		POZITIVNO	BOLJ POZITIVNO KOT NEGATIVNO	BOLJ NEGATIVNO KOT POZITIVNO	NEGATIVNO	Skupaj
ŠOLSKO LETO	2000/2001	4 50,0%	3 37,5%	1 12,5%	0 0,0%	8 100,0%
	2003/2004	9 37,5%	9 37,5%	6 25,0%	0 0,0%	24 100,0%
	2004/2005	11 39,3%	11 39,3%	5 17,9%	1 3,6%	28 100,0%
Skupaj		24 40,0%	23 38,3%	12 20,0%	1 1,7%	60 100,0%

Učitelji šole, ki je nivojski pouk uvedla v šolskem letu 2000/2001, ocenjujejo nivojski pouk kot pozitivnega, za tako oceno se je odločila polovica učiteljev te šole. 37,5% učiteljev meni, da je nivojski pouk bolj pozitiven kot negativen, 12,5% pa jih meni, da je bolj negativen kot pozitiven.

Učitelji tistih šol, ki so v šolskem letu 2003/2004 uvedli nivojski pouk, so ga v 37,5% ocenili kot pozitivnega, isti odstotek učiteljev meni, da je bolj pozitiven kot negativen, 25% pa je mnenja, da je bolj negativen kot pozitiven.

Učitelji šol, ki pa so nivojski pouk uvedle v šolskem letu 2004/2005, v 39,3% menijo, da je nivojski pouk pozitiven, isti odstotek jih meni, da je bolj pozitiven kot negativen, 17,9% jih meni, da je bolj negativen kot pozitiven ter 3,6%, da je negativen.

Izkazalo se je, da leto uvedbe nivojskega pouka ne vpliva kaj bistveno na mnenje učiteljev o nivojskem pouku, večina učiteljev meni, da je nivojski pouk pozitiven ali pa vsaj bolj pozitiven kot negativen ne glede na leto uvedbe. Na to tudi nakazuje Kramerjev koeficient, ki znaša 0,129, kar nakazuje srednje močno povezanost.

Sedaj pa se posvetimo že zgoraj omenjeni primerjavi ocene nivojskega pouka med ravnatelji in učitelji.

Kot je razvidno iz razpredelnic večina ravnateljev ocenjuje nivojski pouk kot pozitivnega ali pa bolj pozitivnega kot negativnega (glej tabelo 6.5.3).

Tabela 6.5.3: Vrednotenje nivojskega pouka s strani ravnateljev

OSNOVNA ŠOLA	NIVOJSKI POUK
LIVADA	POZITIVNO
NOVE FUŽINE	POZITIVNO
MEDVODE	POZITIVNO
BEŽIGRAD	NEGATIVNO
DOB	POZITIVNO
ZALOG	BOLJ POZITIVNO KOT NEGATIVNO
BRINJE	BOLJ POZITIVNO KOT NEGATIVNO
IVAN CANKAR VRHNIKA	BOLJ POZITIVNO KOT NEGATIVNO

Le ravnateljica osnovne šole Bežigrad ocenjuje nivojski pouk kot negativnega.

Zanimivo je, da učitelji osnovne šole Bežigrad nivojski pouk povečini ocenjujejo pod opcijo bolj pozitivno kot negativno in to kar v 57,1%, kot pozitivnega ga ocenjuje 28,6% učiteljev bežigrajske osnovne šole (glej tabelo 6.5.4).

Le 14,3% (ali samo en anketiranec) je označilo nivojski pouk kot negativno. To pomeni, da se mnenje učiteljev osnovne šole Bežigrad zelo razlikuje od mnenja njihove ravnateljice.

Tabela 6.5.4: Vrednotenje nivojskega pouka s strani učiteljev posameznih šol

		NIVOJSKI POUK				
		POZITIVNO	BOLJ POZITIVNO KOT NEGATIVNO	BOLJ NEGATIVNO KOT POZITIVNO	NEGATIVNO	Skupaj
OSNOVNA ŠOLA	LIVADA	3 75,0%	1 25,0%	0 0,0%	0 0,0%	4 100,0%
	NOVE FUŽINE	4 50,0%	3 37,5%	1 12,5%	0 0,0%	8 100,0%
	MEDVODE	1 25,0%	1 25,0%	2 50,0%	0 0,0%	4 100,0%
	BEŽIGRAD	2 28,6%	4 57,1%	0 0,0%	1 14,3%	7 100,0%
	DOB	2 22,2%	2 22,2%	5 55,6%	0 0,0%	9 100,0%
	ZALOG	3 75,0%	1 25,0%	0 0,0%	0 0,0%	4 100,0%
	BRINJE	4 36,4%	6 54,5%	1 9,1%	0 0,0%	11 100,0%
	IVAN CANKAR	5 38,5%	5 38,5%	3 23,1%	0 0,0%	13 100,0%
	VRHNIKA					
Skupaj		24 40,0%	23 38,3%	12 20,0%	1 1,7%	60 100,0%

Podobna zanimivost kot pri osnovni šoli Bežigrad se ponovi tudi pri osnovni šoli Medvode, in sicer ravnatelj osnovne šole Medvode ocenjuje nivojski pouk pozitivno, vendar polovica – 50% učiteljev osnovne šole Medvode ocenjuje nivojski pouk bolj negativno kot pozitivno. Pomembno je pri tej točki dodati, da je bilo število učiteljev osnovne šole Medvode, ki je odgovarjalo na to anketo, le štiri. Ostali trije učitelji niso oddali izpolnjene ankete, tako da dopuščamo možnost, da bi bil rezultat lahko tudi v prid pozitivnemu vrednotenju nivojskega pouka (glej tabelo 6.5.4).

Pri osnovni šoli Dob pa so učitelji razdvojeni med pozitivnim oziroma bolj pozitivnim vrednotenjem nivojskega pouka, ki skupaj tvorita 44,4% vprašanih, in na drugi strani tistimi, ki ga vrednotijo bolj negativno kot pozitivno – 55,6%. Ravnatelj te šole pa nivojski pouk vrednoti kot pozitivnega.

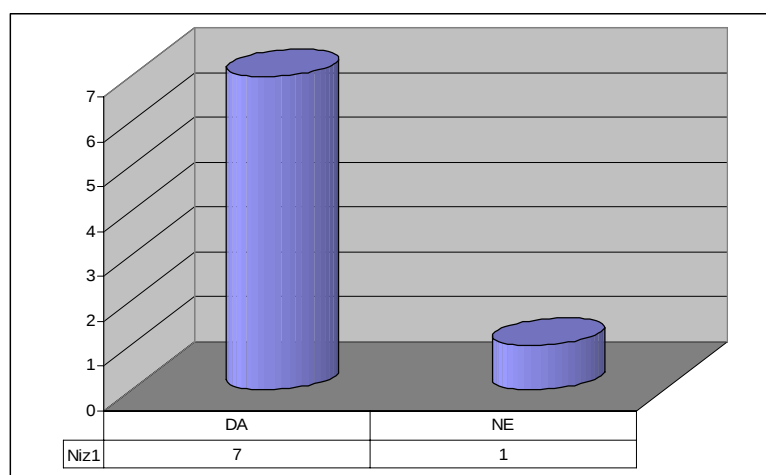
Pri ostalih šolah pa po pričakovanju učitelji in ravnatelji podobno vrednotijo nivojski pouk. Prevladujeta mnenji, da je nivojski pouk pozitiven ali bolj pozitiven kot negativen.

6.6 USPOSOBLJENOST UČITELJSKEGA KADRA

Parsons je v svojem delu *Public policy* evalvacijo razdelil v dve skupini, in sicer evalviramo lahko neko javno politiko in njene programe ali pa evalviramo ljudi, ki so zaposleni v organizaciji, ki je odgovorna za implementacijo javne politike in njenih programov.

Šola, ki jo zastopajo ravnatelji in njeni zaposleni, je igralec v javnopolitičnem procesu, ki je odgovoren za izvedbo nivojskega pouka, zato me je zanimalo, kakšno je njihovo mnenje o tem, ali so dovolj usposobljeni za izvajanje nivojskega pouka. Učitelje in ravnatelje sem v svoji anketi povprašala o usposobljenosti učiteljskega kadra.

Graf 6.6.1: Ocena kadra s strani ravnateljev



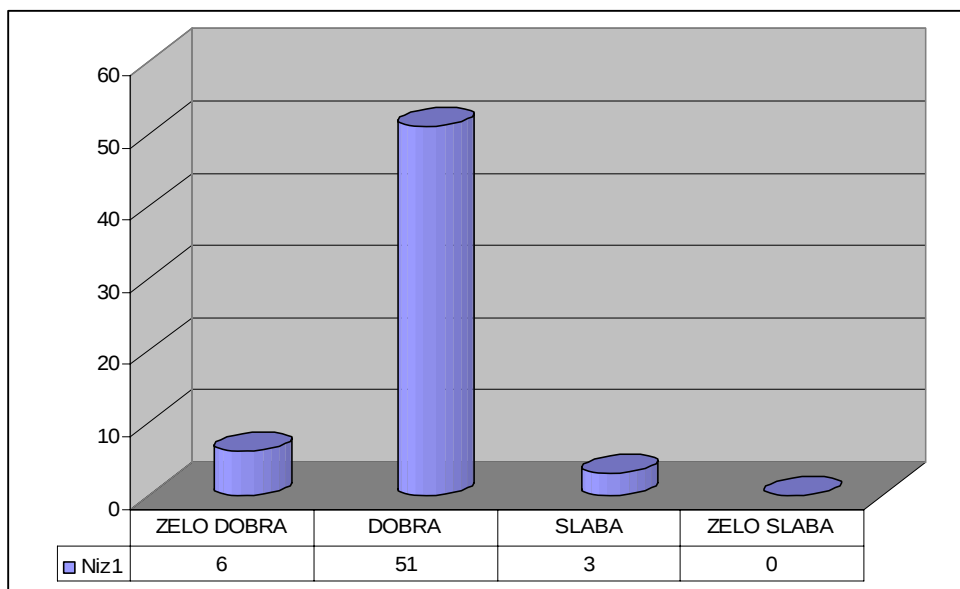
Večina ravnateljev meni, da je njihov učiteljski kader dovolj dobro usposobljen, razen ravnateljica osnovne šole Bežigrad, ki je mnenja, da njihov učiteljski kader ni dovolj dobro

usposobljen. Je mnenja, da so bile dobrih usposabljanj deležne le tiste šole, ki so se vključile v projekt uvedbe devetletke še preden je bila ta obvezna za vse šole (glej graf 6.6.1).

Ostali ravnatelji menijo, da so bili učitelji deležni dobrih usposabljanj ter se še vedno usposabljaajo. Prav tako so mnenja, da so najboljše pripravljeni matematiki, ki so tudi sami vložili veliko truda v delo, malo manj pa se jim zdijo usposobljeni slavisti in anglisti.

Učitelji so v anketi ocenili da je učiteljski kader na splošno dobro usposobljen za delo v nivojskem pouku, kar 85% vprašanih učiteljev je takega mnenja. Da je učiteljski kader zelo dobro usposobljen, meni 10% vprašanih, da je slabo usposobljen pa meni 5% vprašanih. Mnenja, da je učiteljski kader zelo slabo usposobljen, ni bilo (glej graf 6.6.2).

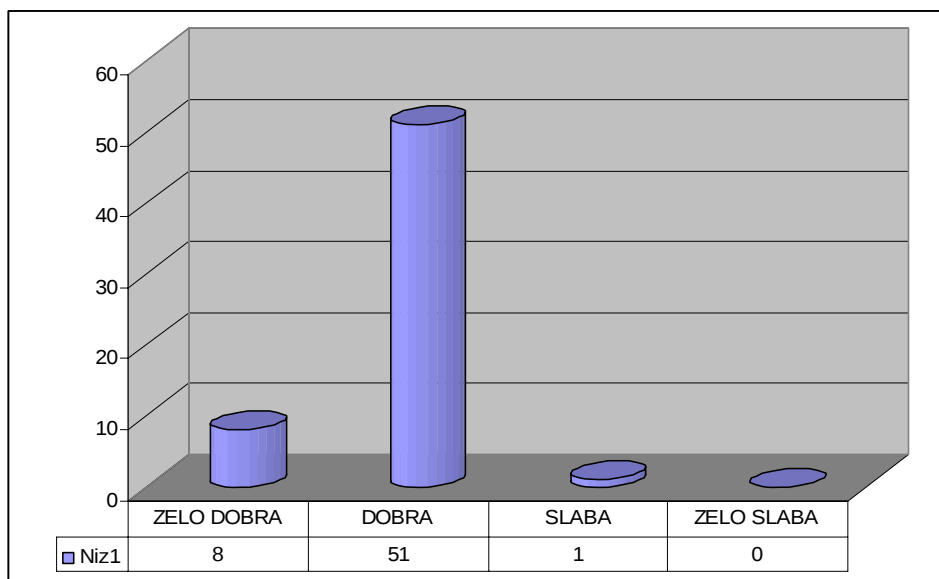
Graf 6.6.2: Ocena usposobljenosti učiteljev



Pri vprašanju naj sami opredelijo lastno usposobljenost se odgovori niso bistveno razlikovali od opredelitve splošne usposobljenosti.

Odstotek tistih, ki so mnenja, da je njihova lastna usposobljenost za delo v nivojskem pouku dobra, je enak kot odstotek splošne usposobljenosti – 85%. Za malenkost je višji odstotek tistih, ki menijo, da so zelo dobro usposobljeni, takih je 13,3%. Le en anketiranec meni, da je slabo usposobljen za delo v nivojskem pouku. Odgovora, da je nekdo sam zelo slabo usposobljen za delo, ni bilo (glej graf 6.6.3).

Graf 6.6.3: Lastna usposobljenost učiteljev



Te rezultate lahko povežemo z dejstvom, da so imeli vsi anketiranci predpisano izobrazbo, se pravi imajo vsaj višjo ali visoko izobrazbo. Že v fazi, ko so se izobraževali za učitelje, so bili deležni usposabljanj, kako poučevati v skupinah nivojskega pouka.

Raziskava Analiza nivojskega pouka je učitelje prav tako povprašala o lastni usposobljenosti za izvajanje nivojskega pouka. Lastno usposobljenost za izvajanje nivojskega pouka kot zelo dobro ocenjuje 17,8% učiteljev slovenščine, 26% učiteljev matematike, 14,9% učiteljev angleščine in 28,6% učiteljev nemščine. Kot dobro jo ocenjuje 76,45 učiteljev slovenščine, 72,9% učiteljev matematike, 77,3% učiteljev angleščine in 66,7% učiteljev nemščine. Kot slabo lastno usposobljene se je ocenilo 5,7% učiteljev slovenščine, 1% učiteljev matematike, 7,8% učiteljev angleščine in 4,8% učiteljev nemščine (Milekšič 2006: 40).

Avtor na koncu povzema, da učitelji svoje delo v skupinah nivojskega pouka ocenjujejo večinoma kot lažje v primerjavi z delom v heterogenih skupinah, praviloma boljše ocenjujejo možnost prilagajanja metod in oblik dela posameznim skupinam. Utrjevanje in ponavljanje naj bi bilo boljše v skupinah nivojskega pouka (Milekšič 2006: 47).

7. ZAKLJUČEK

Evalvacijska študija diplomske naloge je zajemala izobraževalno javno politiko, ki se oblikuje na nacionalni ravni. Predmet preučevanja je bil le en del izobraževalne politike, in sicer diferenciacija v osnovni šoli – uvedba nivojskega pouka. Želela sem ugotoviti, ali je nivojski pouk ustvaril takšne rezultate (outcomes) kot so bili določeni s strani zagovornikov ter s strani odločevalcev. Evalvacijsko študijo, ki sem jo opravila, bi lahko uvrstili v formalno evalvacijo, saj sem uporabljala opisne metode za proizvodnjo zanesljivih in veljavnih informacij o rezultatih javne politike. Evalvirala sem rezultate, ki so bili ustvarjeni na podlagi formalno objavljenih ciljev javne politike, katero so zagovarjali oblikovalci javne politike. Predmet evalvacije je izhajal iz uradnih dokumentov (Bela knjiga) ter iz zakonodaje (Zakon o osnovni šoli).

Evalvacijo nivojskega pouka bi lahko uvrstili tudi v sumativno evalvacijo, saj sem poskušala ugotoviti, kako nivojski pouk kot element javnega programa dejansko vpliva na probleme, na katere se nanaša. Poskušala sem prikazati dobre in slabe učinke delovanja preučevanega javnega programa.

Metode, ki sem jih v svoji raziskavi uporabila, so bili anketni vprašalniki namenjeni učiteljem, ki poučujejo v nivojskih skupinah, ter anketni vprašalniki, namenjeni ravnateljem šol. Skupaj s predstavitvijo rezultatov, do katerih sem prišla, sem prav tako predstavila rezultate že opravljenih evalvacijskih študij, ki so se nanašale na prednosti in slabosti uvedbe nivojskega pouka. Če povzamem analizo, pridem do naslednjih zaključkov.

Evalvacijska raziskava, ki sem jo opravila, je pokazala, da so učitelji zadovoljni z nivojskim poukom ter ga vrednotijo pozitivno, vendar pa ima ta tako svoje pozitivne kot negativne lastnosti. Če strnemo, lahko rečemo, da so pozitivne lastnosti uvedbe nivojskega pouka kot oblika zunanje diferenciacije, ki jo predpisuje Zakon o osnovni šoli za učence 8. in 9. razreda, predvsem majhne skupine, v katerih poučujejo učitelji ter posledično zaradi te majhnosti maksimalna osredotočenost učiteljev na individualne razlike med učenci. Učitelji se v nivojskih skupina lažje odzovejo na učenčeve zahteve in težave pri dojemanju snovi, lažje prilagajajo način dela specifični skupini, saj so v skupini učenci, ki so si po svojih sposobnostih podobni. Snov jim lahko predstavijo na bolj barvit način.

Nivojski pouk pa nima samo pozitivnih lastnosti, so tudi negative. Učitelji so predvsem izpostavili, da nivojski pouk najmanj prinese učencem, ki so v drugi zahtevnostni ravni, saj je ta nivo najbolj obširen in še vedno preveč heterogen. Nekateri učitelji so mnenja, da največ pridobijo učenci prve zahtevnostne ravni ter učenci tretje zahtevnostne ravni, saj učencem ni dolgčas, ker jim snov ni pretežka za razumevanje (prva zahtevnostna raven) oziroma jim je v izziv malo bolj poglobljena razlaga snovi in samostojno delo (tretja zahtevnostna raven). Vendar se vsi učitelji s tem ne strinjajo, saj so opazili, da se učenci prve zahtevnostne ravni hitro sprijaznijo z minimalnim zahtevanim učnim standardom in se ne želijo potruditi, da bi se česa več naučili, ker tega nočejo ali pa dejansko ne vedo, koliko več lahko dosežejo od minimalno predpisanega. Za učence tretje zahtevnostne ravni pa učitelji menijo, da pričakujejo da so samoumevno upravičeni do najvišjih ocen, kljub temu da se niso zanj potrudili.

Problem, ki sem ga zaznala, ko sem opravljala ankete in jih nato analizirala, je, da nivojski pouk kot oblika diferenciacije učencev ne motivira, da bi se potrudili doseči več. To se izraža tudi s številom prehodov med nivoji, ki jih skoraj ni. Mnenje, ki sem si ga ustvarila, je, da se učenci sprijaznijo z nivojem, v katerega so bili razporejeni. Mogoče je to posledica pomanjkanja zgledov boljših učencev ali pa jih učitelji ne znajo motivirati in izzvati, da se potrudijo in dosežejo več.

Če povzamem, je nivojski pouk v osnovne šole prinesel več pozitivnih lastnosti in koristi kot negativnih. Tako učitelji kot ravnatelji ga po večini ocenjujejo in vrednotijo kot pozitivnega. Vsaka javna politika pa ima tudi svoje slabe strani, nekatere so prišle do izraza tudi v tej študiji. Menim, da nivojski pouk v 8. in 9. razredu osnovne šole izpolnjuje namene in cilje uvedbe le-tega, vendar pa bi morali odločevalci upoštevati tudi negativne lastnosti in poskrbeti za izboljšanje in odpravo pomanjkljivosti, ki so jih izrazili učitelji.

LITERATURA

- Cajhen, Nana in Jaki Fajfar (ur.) (1999): *Evalvacija nivojskega pouka (Model III)*. Ljubljana: Osnovna šola Majde Vrhovnik.
- Dunn, William N. (1981): *Public policy analysis: an introduction*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Dye, Thomas R. (1972/1995): *Understanding Public Policy*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Fink Hafner, Danica in Damjan Lajh (ur.) (2002): *Analiza politik*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Grdešič, Ivan (2006): *Osnove analize javnih politik: policy analiza*. Zagreb: Fakultet političkih znanosti.
- Hogwood, Brian W. in Lewis A. Gunn (1984): *Policy analysis for the real world*. Oxford: Oxford University Press.
- Kovač Šebart, Mojca (2002): *Samopodobe šole*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo: Filozofska fakulteta.
- Krašovec, Alenka (2002): *Oblikovanje javnih politik: primer kulturnih politik v Sloveniji*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Krek, Janez (ur.) (1995): *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Kump, Sonja (2000): Paradigme, koncepti in metode v evalvaciji izobraževanja. V Darko Štrajn (ur.): *Evalvacija*, 13–27. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Kustec Lipicer, Simona (2002): Evalvacija ali vrednotenje javnih politik. V Danica Fink Hafner in Damjan Lajh (ur.): *Analiza politik*, 141–156. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Marentič Požarnik, Barica (2003): *Strokovna avtonomija in odgovornost pedagoških delavcev*. Ljubljana: Filozofska fakulteta. Dostopno na http://pdfdownload.04340.com/pdf2html.php?url=http%3A%2F%2Fwww.mss.gov.si%2Ffileadmin%2Fmss.gov.si%2Fpageuploads%2Fpodrocje%2Frazvoj_solstva%2Fevalvacija%2F2000_I%2FES_Marentic.pdf (16. junij 2007).
- Milekšič, Vladimir (2006): *Analiza nivojskega pouka*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Dostopno na

http://www.zrss.si/doc/OS9_Nivojski%20pouk_u%E8itelji_2005_06.doc (20. avgust 2006).

- Nachmias, David (1979): *Public policy evaluation: approaches and methods*. New York: St. Martin's Press.
- Parsons, Wayne (1995): *Public policy: an introduction to the theory and practice of policy analysis*. Cheltenham (UK), Lyme (USA): E. Elgar.
- Pivac, Josip (1995): *Šola v svetu sprememb*. Nova Gorica: Educa.
- Pretnar, Bogi (2000): *Devetletka od A do Ž*. Ljubljana: Delo.
- Strmčnik, France (1999): Učna diferenciacija bodoče osnovne šole v luči kritike. *Sodobna pedagogika* 50/116 (1), 52–71.
- Štrajn, Darko (ur.) (2000): *Evalvacija*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Štefanc, Damijan (2005): *Diferenciacija v devetletni osnovni šoli, sistemske rešitve in njihova spremljava v šolski praksi*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Dostopno na <http://ceps.pef.uni-lj.si/2005-stefanc-diferenc9os.doc> (20. februar 2007).
- Štihec, Jože (2006): *Učna difrenciacija in individualizacija*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Dostopno na http://www.zrss.si/doc/SVZ_EU%20Joze%20Stihec-individualizacija%20in%20diferenciacija.doc (20. februar 2007).
- Žagar, Dragotin (2003): *Evalvacijska študija: Organizacija nivojskega pouka, stališča učencev, učiteljev in staršev do te oblike diferenciacije ter njeni učinki na učence*. Ljubljana: Filozofska fakulteta. Dostopno na http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/evalvacija/2000_II/zagar_drago.doc (20. februar 2007).

VIRI

- *Pravilnik o izvajanju diferenciacije pri pouku v osnovni šoli* (2006). Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije. Dostopno na <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200663&stevilka=2720> (5. maj 2006).
- Ministrstvo za šolstvo in šport (2007): *Uradna stran Ministrstva za šolstvo in šport*. Dostopno na http://www.mss.gov.si/si/delovna_podrocja/osnovnosolsko_izobrazevanje/ (5. maj 2006).
- *Zakon o osnovni šoli – ZOsn-UPB3* (2006). Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije. Dostopno na <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200681&stevilka=3535> (5. maj 2006).

PRILOGE

PRILOGA A: Vprašalnik za ravnatelje

Pozdravljeni. Sem Aleksandra Daneva in sem absolventka Fakultete za družbene vede. V sklopu svoje diplomske naloge, Evalvacija nivojskega pouka, bom preučevala vrednotenje nivojskega pouka s strani ravnateljev šol. S tem namenom bi Vas prosila, da izpolnite predloženi vprašalnik. Za vaš čas in sodelovanje se Vam zahvaljujem.

1. Kolikšno je število učencev, ki obiskujejo 7., 8. in 9. razred na vaši šoli?

7. razred:

8. razred

9. razred:

2. Koliko učiteljev poučuje na vaši šoli nivojski pouk?

3. Kdaj ste na vaši šoli uvedli nivojski pouk?

4. Kako na splošno ocenjujete nivojski pouk?

a) pozitivno

b) bolj pozitivno kot negativno

c) bolj negativno kot pozitivno

d) negativno

Lahko, prosim, obrazložite svoj odgovor?

5. Kakšne so po vašem mnenju prednosti in slabosti nivojskega pouka v primerjavi s poukom, ki je potekal v heterogenih oddelkih?

6. Kdo na vaši šoli odloča o prehodu učencev iz enega nivoja v drugega?

7. Kako pogosta so prehajanja?

8. Kateri so najpogostejši razlogi/vzroki za prehajanje med nivoji?

9. Ali menite, da je učiteljski kader na vaši šoli dovolj usposobljen za izvajanje nivojskega pouka? Lahko, prosim, obrazložite odgovor?

Hvala za sodelovanje.

PRILOGA B: Vprašalnik za učitelje

Pozdravljeni. Sem Aleksandra Daneva, absolventka Fakultete za družbene vede. V sklopu svoje diplomske naloge, Evalvacija nivojskega pouka, bom preučevala vrednotenje nivojskega pouka s strani učiteljev. S tem namenom bi Vas prosila, da izpolnite predloženi vprašalnik. Za vaš čas in sodelovanje se Vam zahvaljujem.

1. Raven zahtevnosti (nivo), ki ga poučujete:

- e) prvo/nížjo raven
- f) drugo/srednjo raven
- g) tretjo/višjo raven

h) kombinacijo različnih ravni Katerih? _____

2. Delo z učenci pri osvajanju novega znanja je za učitelja glede na raven zahtevnosti v primerjavi z delom v heterogenih oddelkih:

- a) lažje
- b) enako
- c) težje

Zakaj menite, da je tako?

3. Sodelovanje učencev pri osvajanju novega znanja na ravneh zahtevnosti v primerjavi s sodelovanjem v heterogenih oddelkih:

- a) večje
- b) enako
- c) manjše

Zakaj menite, da je tako?

4. V kolikšni meri je moč metode in oblike dela pri osvajanju novega znanja prilagajati na različnih ravneh zahtevnosti v primerjavi z delom v heterogenih oddelkih:

- a) v večji meri
- b) v enaki meri
- c) v manjši meri

5. Utrjevanje in ponavljanje znanja je na ravneh zahtevnosti v primerjavi z delom v heterogenih oddelkih:

- a) lažje
- b) enako
- c) težje

Lahko, prosim, obrazložite svoj odgovor ?

6. Ali je po vašem mnenju znanje in učna uspešnost učencev pri nivojskem pouku v primerjavi z delom v heterogenih oddelkih:

- a) boljše
- b) enako
- c) slabše

Zakaj menite, da je tako?

7. Kako na splošno ocenjujete nivojski pouk?

- a) pozitivno
- b) bolj pozitivno kot negativno
- c) bolj negativno kot pozitivno
- d) negativno

Lahko, prosim, obrazložite svoj odgovor?

8. Ocenite usposobljenost učiteljev za izvajanje nivojskega pouka.

- a) zelo dobra
- b) dobra
- c) slaba
- d) zelo slaba

9. Ocenite lastno usposobljenost za izvajanje nivojskega pouka.

- a) zelo dobra
- b) dobra
- c) slaba
- d) zelo slaba

10. Spol:

- a) ženski
- b) moški

11. Dokončana stopnja izobrazbe:

- a) višja
- b) visoka
- c) podiplomska
- d) drugo

12. Predmet, ki ga poučujete na ravneh zahtevnosti:

Hvala za sodelovanje.