

UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA
ODDELEK ZA PEDAGOGIKO IN ANDRAGOGIKO

DIPLOMSKO DELO

UPORABA OBLIK UČNE DIFERENCIACIJE IN INDIVIDUALIZACIJE
NA SLOVENSКИH OSNOVNIH ŠOLAH V 8. IN 9. RAZREDU

Študijski program:
pedagogika – pedagoška smer

Mentor: doc. dr. DAMIJAN ŠTEFANC

ADRIJANA LIČER

LJUBLJANA, 2010

Daj vsakemu dnevu možnost,
da bo najlepši dan v tvojem življenju.

Mark Twain

Hvala mentorju doc. dr. Damijanu Štefancu za vse strokovne nasvete in pomoč pri
pripravi diplomske naloge, doc. dr. Jasni Mažgon za pregled empiričnega dela ter
vsem ostalim, ki ste mi stali ob strani.

Adrijana

POVZETEK

V preteklih letih je bil osnovnošolski sistem deležen mnogih sprememb. Reforma v 90. letih prejšnjega stoletja je prva izmed reform, ki je tudi na formalni ravni kot eno od sistemskih rešitev v zakonodaji vnesla vanj notranjo, fleksibilno in delno zunanjo diferenciacijo. Kljub nekaterim kritikam je večina strokovne javnosti podprla spremembe, saj so bila strokovna mnenja in predlogi v veliki meri upoštevani pri nastanku zakona, hkrati pa je ta upošteval mnoga varovala, ki so preprečevala negativne posledice posameznih sistemov učne diferenciacije. Leta 2006, ko je bil objavljen predlog sprememb zakona in le nekaj mesecev kasneje tudi sprejet nov Zakon o osnovni šoli, strokovna javnost ni imela tolikšnega vpliva na nastajanje spremenjenih sistemskih rešitev. V diplomskem delu predstavljamo oba omenjena zakona, zlasti določbe, ki se nanašajo na organizacijo in izvajanje učne diferenciacije in individualizacije. Predstavljamo tudi ugotovitve raziskav, ki poročajo o izvajanju učne diferenciacije na osnovnih šolah po njunem sprejemu ter v empiričnem delu ugotovitve lastne raziskave, s katero smo ugotavljali, katere oblike učne diferenciacije so šole najpogosteje izbirale v šolskem letu 2009/2010 in kateri dejavniki so na to najbolj vplivali.

Ključne besede: osnovna šola, učna diferenciacija in individualizacija, sistemi in modeli učne diferenciacije, sistemske rešitve

SUMMARY

In the past years the grade school system had undergone many changes. Reform in the 1990s was the first reform that formally introduced systematic solutions to the internal, flexible and partial external differentiation. Despite some criticisms, the majority of experts have supported the changes since the experts' views and suggestions were largely considered, when the law originated and were protectors, preventing negative consequences of individual systems of learning differentiation,

taken into consideration and were involved in the Elementary school act. In 2006 a draft changing and supplementing the Elementary school act came out and only a couple of months later, a new Elementary school act followed. Experts in the field of upbringing and education had minimal effect on forming the modified system solutions. We are introducing both acts, especially clauses referring to organization and implementation of learning differentiation. We are presenting the findings of researches which report on the implementation of learning differentiation in elementary schools after the submission of both acts. In the empirical part of dissertation we are presenting our own research, in which we were establishing which forms of learning differentiation schools oftenest chose for the school year 2009/2010 and which factors had influenced their decision the most.

Key words: primary school, learning differentiation and individualization, systems and models of learning differentiation, system solutions.

KAZALO

1 UVOD	1
2 UČNA DIFERENCIACIJA IN INDIVIDUALIZACIJA	3
3 SISTEMI UČNE DIFERENCIACIJE IN INDIVIDUALIZACIJE	7
3.1 NOTRANJA UČNA DIFERENCIACIJA IN INDIVIDUALIZACIJA POUKA ...	8
3.2 FLEKSIBILNA UČNA DIFERENCIACIJA	10
3.2.1 Modeli fleksibilne učne diferenciacije	11
3.3 ZUNANJA DIFERENCIACIJA	12
3.3.1 Modeli zunanje diferenciacije	12
3.3.2 Prednosti in pomanjkljivosti zunanje diferenciacije.....	14
4 UČNA DIFERENCIACIJA SKOZI REFORMO SISTEMA OSNOVNOŠOLSKEGA IZOBRAŽEVANJA V 90. LETIH 20. STOLETJA	18
4.1 TEŽNJE PO VEČJI DIFERENCIRANOSTI SLOVENSKE OSNOVNE ŠOLE.....	18
4.2 SISTEMSKE REŠITVE NA PODROČJU UČNE DIFERENCIACIJE V ZAKONU O OSNOVNI ŠOLI IZ LETA 1996	22
4.2.1 Notranja in fleksibilna učna diferenciacija	22
4.2.2 Delna zunanja diferenciacija	23
4.3 SPREJETE REŠITVE V PRIMERJAVI S PREDLOGI BELE KNJIGE	25
4.4 DELNA ZUNANJA DIFERENCIACIJA V PRAKSI: ugotovitve nekaterih empiričnih raziskav	26
5 SISTEMSKE SPREMEMBE NA PODROČJU UČNE DIFERENCIACIJE V LETU 2006	30
5.1 PREDLAGANE SPREMEMBE ZAKONA O OSNOVNI ŠOLI.....	30
5.2 ODZIVI STROKOVNE JAVNOSTI NA PREDLAGANE SPREMEMBE.....	31
5.3 UVELJAVITEV PREDLAGANIH SPREMEMB ZO _{sn} NA PODROČJU UČNE DIFERENCIACIJE LETA 2006.....	35
5.3.1 Notranja in fleksibilna učna diferenciacija	35
5.3.2 Oblike učne diferenciacije v 8. in 9. razredu.....	37
5.4 ODZIVI ŠOL NA SPREMEMBE ZO _{sn} 2006	39
6 EMPIRIČNI DEL	48
6.1 RAZISKOVALNI PROBLEM	48

6.1.1 Raziskovalna vprašanja	49
6.1.2 Raziskovalne hipoteze	50
6.1.3 Spremenljivke	52
6.2 METODOLOGIJA	53
6.2.1 Raziskovalna metoda	53
6.2.2 Opis vzorca in osnovne množice	53
6.2.3 Opis instrumenta	54
6.2.4 Statistična obdelava podatkov	54
6.3 REZULTATI IN INTERPRETACIJA	55
6.3.1 MNENJE RAVNATELJEV O PREJŠNJI SISTEMSKI REŠITVI	55
6.3.2 MNENJE RAVNATELJEV O SEDANJI SISTEMSKI REŠITVI	57
6.3.3 IZBIRA DRUGIH OBLIK UČNE DIFERENCIACIJE PO SPREJEMU NOVELE ZOsn (2006)	60
6.3.4 VPLIV DEJAVNIKOV NA ODLOČITEV O ZAMENJAVI NIVOJSKEGA POUKA Z DRUGIMI OBLIKAMI DIFERENCIACIJE	62
6.3.5 RAZLOGI ZA OHRANITEV DELNE ZUNANJE DIFERENCIACIJE V OBLIKI NIVOJSKEGA POUKA	72
6.3.6 VPLIV ŠTEVILA ODDELKOV 8. IN 9. RAZREDA NA ODLOČITEV O ZAMENJAVI NIVOJSKEGA POUKA Z DRUGIMI OBLIKAMI	74
6.3.7 VPLIV POVPREČNEGA ŠTEVILA LET DELOVNE DOBE UČITELJEV NA ŠOLI NA ODLOČITEV O ZAMENJAVI NIVOJSKEGA POUKA Z DRUGIMI OBLIKAMI UČNE DIFERENCIACIJE	75
6.3.8 VPLIV MNENJA RAVNATELJEV O PREJŠNJI SISTEMSKI REŠITVI NA ODLOČITEV O ZAMENJAVI NIVOJSKEGA POUKA	78
6.3.9 VPLIV MNENJA RAVNATELJEV O SEDANJI SISTEMSKI REŠITVI NA ODLOČITEV O ZAMENJAVI NIVOJSKEGA POUKA Z DRUGIMI OBLIKAMI UČNE DIFERENCIACIJE	80
6.3.10 OBLIKE DIFERENCIACIJE V 8. IN 9. RAZREDU – ŠOLSKO LETO 2009/2010	81
6.3.11 ZAMENJAVA OBLIK UČNE DIFERENCIACIJE OD LETA 2007 DO 2010 V PRIMERJAVI S PRETEKLIM ŠOLSKIM LETOM	88

6.3.12 ŽELENE OBLIKE DIFERENCIACIJE, KATERIM SO SE ŠOLE MORALE ODPOVEDATI.....	91
7 SKLEP	95
8 VIRI IN LITERATURA	98
9 PRILOGE	102

KAZALO TABEL

Tabela 1: Spol ravnateljev	53
Tabela 2: Mnenje ravnateljev o prejšnji sistemski rešitvi	55
Tabela 3: Mnenje ravnateljev o sedanjih sistemskih rešitvah	58
Tabela 4: Izbira drugih oblik učne diferenciacije po sprejemu novele ZOsna (2006) ...	60
Tabela 5: Vpliv dejavnikov na odločitev o zamenjavi nivojskega pouka z drugimi oblikami učne diferenciacije	62
Tabela 6: Mnenje ravnateljev o vplivu strokovnega mnenja in predlogov učiteljev, ki poučujejo matematiko, slovenščino in tuji jezik, na odločitev o zamenjavi nivojskega pouka z drugimi oblikami učne diferenciacije.....	63
Tabela 7: Mnenje ravnateljev o vplivu strokovnega mnenja učiteljskega zbora šole v celoti na odločitev o zamenjavi nivojskega pouka z drugimi oblikami učne diferenciacije	64
Tabela 8: Mnenje ravnateljev o vplivu izraženih želja in predlogov učencev na odločitev o zamenjavi nivojskega pouka z drugimi oblikami učne diferenciacije	65
Tabela 9: Mnenje ravnateljev o vplivu izraženih želja in predlogov staršev na odločitev o zamenjavi nivojskega pouka z drugimi oblikami učne diferenciacije	66
Tabela 10: Mnenje ravnateljev o vplivu strokovnega prepričanja, da bodo druge oblike, ki učencev ne ločujejo trajno na različnih ravneh zahtevnosti, prispevale k boljšemu doseganju standardov znanja, na odločitev o zamenjavi nivojskega pouka z drugimi oblikami učne diferenciacije	68
Tabela 11: Mnenje ravnateljev o vplivu obstoječih kadrovskega potenciala na šoli na odločitev o zamenjavi nivojskega pouka z drugimi oblikami učne diferenciacije	69
Tabela 12: Mnenje ravnateljev o vplivu prostorskih razmer na šoli na odločitev o zamenjavi nivojskega pouka z drugimi oblikami učne diferenciacije.....	70
Tabela 13: Mnenje ravnateljev o vplivu drugih dejavnikov na odločitev o zamenjavi nivojskega pouka z drugimi oblikami učne diferenciacije.....	71
Tabela 14: Razlogi za ohranitev delne zunanje diferenciacije v obliki nivojskega pouka.....	72
Tabela 15: Vpliv števila oddelkov 8. in 9. razreda na odločitev o zamenjavi nivojskega pouka z drugimi oblikami učne diferenciacije.....	74

Tabela 16: Vpliv povprečnega števila let delovne dobe učiteljev na šoli na odločitev o zamenjavi nivojskega pouka z drugimi oblikami učne diferenciacije.....	76
Tabela 17: Vpliv mnenja ravnateljev o prejšnji sistemski rešitvi na odločitev o zamenjavi nivojskega pouka z drugimi oblikami učne diferenciacije.....	78
Tabela 18: Vpliv mnenja ravnateljev o sedanji sistemski rešitvi na odločitev o zamenjavi nivojskega pouka z drugimi oblikami učne diferenciacije.....	80
Tabela 19: Oblike učne diferenciacije v 8. in 9. razredu pri pouku slovenščine	82
Tabela 20: Oblike učne diferenciacije v 8. in 9. razredu pri pouku matematike	85
Tabela 21: Oblike učne diferenciacije v 8. in 9. razredu pri pouku tujega jezika	86
Tabela 22: Zamenjava oblik učne diferenciacije od leta 2007 do 2010 v primerjavi s preteklim šolskim letom	88
Tabela 23: Razlogi za zamenjavo oblik učne diferenciacije v letih od 2007 do 2010...	90
Tabela 24: Želene oblike učne diferenciacije, katerim so se šole morale odpovedati.	91
Tabela 25: Ovire, zaradi katerih so se šole morale odpovedati zelenim oblikam učne diferenciacije	92

1 UVOD

V diplomski nalogi obravnavamo sisteme učne diferenciacije in individualizacije ter predstavljamo sistemske rešitve, ki smo jim bili priča od leta 1996 do 2006. Za obravnavano temo smo se odločili zlasti na osnovi polemik, ki so jih bile deležne sistemske spremembe na področju učne diferenciacije v letu 2006 in so še vedno predmet strokovnih diskusij.

V prvem poglavju diplomske naloge najprej predstavljamo učno diferenciacijo in individualizacijo in njuno utemeljenost, nato pa podrobneje obravnavamo diferencijske sisteme in modele, njihove značilnosti, prednosti in pomanjkljivosti.

V nadaljevanju nato predstavljamo težnje po večji diferenciranosti pouka v osnovnošolskem izobraževanju, ki so se pojavljale že pred sprejetjem Zakona o osnovni šoli v letu 1996, posebej pa ob tem ključne dokumente, ki so vplivali na reformne procese na področju osnovnošolskega izobraževanja, tj. Izobraževanje v Sloveniji za 21. stoletje (1991), Perspektive razvoja vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji (1992) in Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995). Zasnovo sistemskih rešitev na področju učne diferenciacije kot je bila objavljena v Beli knjigi (prav tam) bomo nato primerjali z uveljavljenimi zakonskimi rešitvami v Zakonu o osnovni šoli (ZOsn 1996). Omenjeni zakon je natančneje določil zlasti pogoje za izvajanje fleksibilne in delne zunanje diferenciacije. Ob tem bomo predstavili tudi kritike, ki jih je bila ob uveljavitvi nove osnovnošolske zakonodaje deležna predvsem uvedba delne zunanje diferenciacije in v tej luči analizirali ugotovitve nekaterih raziskav, s katerimi so avtorji (Žagar 2003; Milekšič 2006 idr.) ugotavljali mnenja in izkušnje šol, učiteljev in učencev o delni zunanji diferenciaciji ter tudi, koliko ti upoštevajo ZOsn (1996) in Pravilnik o podrobnejših pogojih za organizacijo nivojskega pouka v 9-letni osnovni šoli (1999).

V zadnjem poglavju teoretičnega dela naloge analiziramo spremembe sistemskih rešitev, ki zadevajo učno diferenciacijo in so bile uveljavljene z novelo Zakona o

osnovni šoli leta 2006 (ZOsni-E 2006) – z analizo omenjene novele zakona (prav tam) in Pravilnika o izvajanju diferenciacije pri pouku na osnovni šoli (2006) bomo pokazali, da je prav na področju učne diferenciacije in individualizacije v osnovnošolskem izobraževanju prišlo do nekaterih bistvenih sistemskih sprememb. Kot bomo ugotovili, so bile spremembe šolske zakonodaje deležne mnogih kritik in so povzročile nezadovoljstvo v strokovni javnosti, zato bomo zopet pogledali izsledke raziskav in poročil, nastalih po sprejetju zakona.

V drugem delu diplomske naloge predstavljamo rezultate lastne empirične raziskave, s katero smo ugotavljali, za katero od oblik učne diferenciacije v 8. in 9. razredu so se osnovne šole najpogosteje odločale v šolskem letu 2009/10, kaj je vplivalo na njihove odločitve, spoznavali mnenja ravnateljev o prejšnji, ki je bila sprejeta v letu 1996, ter o sedaj veljavni sistemski rešitvi, ter ugotavljali, ali so se šole po sprejetju novele ZOsni (2006) odločile ohraniti nivojski pouk pri posameznik predmetih, ali so se odločile za izvajanje drugih zakonsko možnih oblik.

Rezultate, pridobljene s pomočjo anketnih vprašalnikov, na katere so odgovarjali ravnatelji in ravnateljice osnovnih šol, smo primerjali z ugotovitvami študije »Oblike diferenciacije v 8. in 9. razredu osnovne šole«, ki jo je izvedla F. Nolimal s sodelavci (Nolimal idr. 2007), ter ugotavljali, ali so se odstotki določene oblike diferenciacije v praksi spremenili ali ostajajo isti.

2 UČNA DIFERENCIACIJA IN INDIVIDUALIZACIJA

Kot piše Strmčnik (1993; 2001), naj bi se učna diferenciacija pojavila pred individualizacijo, njun namen in pomen pa se je skozi zgodovino spreminjal in prilagajal vsakokratnim družbeno-ekonomskim potrebam. Zaradi potrebe po bolj izobraženemu kadru na vseh področjih, se je zanimanje za učno diferenciacijo po drugi svetovni vojni povečalo. V praksi sta notranja diferenciacija in individualizacija zaživi v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja, kasneje pa se je postopno uveljavila še fleksibilna učna diferenciacija (Strmčnik 1993, str. 7; Strmčnik 2001, str. 377).

Učna diferenciacija in individualizacija se v literaturi navadno pojavljata kot sinonima, vendar ne pomenita istega.

Obstaja več definicij učne diferenciacije. Strmčnik (1993) jo opredeljuje kot »pretežno organizacijski ukrep, s katerim šola čim bolj demokratično in humano usmerja učence po določenih učnih ali drugih razlikah v občasne ali stalne, homogene ali heterogene učne skupine, da bi jim mogla pouk in učenje bolje prilagoditi.« Ko gre za delitev učencev v različne učne skupine, je torej bolje kot o individualizaciji govoriti o učni diferenciaciji, saj učence diferenciramo in ne individualiziramo (prav tam, str. 7–8).

Bistvo individualizacije pa je, da se spusti do različnih posebnosti vsakega učenca posebej, upošteva in zadovoljuje njegove individualne potrebe in je vezana na samostojno učno delo učencev z individualiziranimi učnimi sredstvi (Strmčnik 1987, str. 12; Strmčnik 2001, str. 377).

Diferenciramo in individualiziramo lahko učne cilje in vsebine, didaktično-metodični pristop, učna sredstva in pripomočke, učne vire, navodila, naloge, delovno gradivo, učni tempo itd.. Splošni pogoji za učno diferenciacijo in individualizacijo so aktivno vključevanje učencev v proces poučevanja, razvijanje podperne klime v razredu in razvijanje sposobnosti samostojnega učenja (Leban, Uršič, Pisk 2006).

2.1 UTEMELJENOST UČNE DIFERENCIACIJE IN INDIVIDUALIZACIJE

Kot piše Kodelja (2006), so tekom zgodovine učence diferencirali po različnih značilnostih, kriterijih in z različnimi nameni. Tako so v 14. stoletju ločevali učence kolegijev od ostalega ljudstva, da bi ohranili njihovo moralno čistost. Do 16. stoletja (ponekod še kasneje) so diferencirali učence po svetovnonazorskem prepričanju, v 17. stoletju so ločevali bogate učence od siromašnejših, pojavila pa se je tudi diferenciacija po spolu (prav tam, str. 75–80).

Vsakokrat je bila v ospredju težnja po oblikovanju homogenih skupin. Ko danes govorimo o učni diferenciaciji, imamo ponavadi v mislih ločevanje učencev po njihovih zmožnostih, interesih, potrebah. Zavedamo se, da je potrebno upoštevati vsakega učenca posebej, zaradi česar je v učnem procesu pomembno upoštevanje načela učne individualizacije, ki učno diferenciacijo dopolnjuje (glej Strmčnik 1987, 1993).

Kot argument za uvedbo grupiranja učencev pri pouku se navadno navajata predvsem potrebi po bolj racionalni porabi časa pri organizaciji in uravnavanju učnega procesa oz. več časa za direktno, učinkovito poučevanje, ki vključuje:

- odgovarjanje na vprašanja učencev z jasno razlago,
- poslušanje in odzivanje na odgovore učencev,
- oris učnih ciljev v funkciji motiviranja,
- spremljanje napredka posameznega učenca znotraj skupine ter
- odzivanje na individualne potrebe učencev (Brophy in Good 1986 v Žagar 2003, str. 4).

Pristop zahteva več interakcije med učiteljem in učencem, kar je možno le v primeru, če se učitelj obrača na homogeno skupino učencev, namesto na vsakega učenca posebej (prav tam).

Strmčnik (1993) navaja naslednje razloge za vse večje uveljavljanje učne diferenciacije in individualizacije: večje družbene in ekonomske izobrazbene zahteve, bolj humani družbeni in zasebni odnosi ter večja uspešnost in racionalnost vzgojno-izobraževalnega dela (prav tam, 13–18).

V začetku 90. let prejšnjega stoletja je Strmčnik (1993) poudarjal, da sodobna proizvodna tehnologija zahteva množico temeljito kvalificiranih kadrov. Poenotena šola naj »skupaj s podaljšano šolsko obveznostjo, izravnava vzgojno-izobraževalne možnosti mladih ljudi in jim zagotavlja temeljitejšo splošno izobrazbo«. Ljudje potrebujejo razvite sposobnosti, spretnosti in znanje, ki jim pomagajo svet razlagati in spreminjati. Taka splošna izobrazba je tudi temelj za kakovostno strokovno izobrazbo, kvalitetnejše samoizobraževanje, večjo inovativnosti ipd., vendar so ti nameni brez diferenciacije in individualizacije neuresničljivi (prav tam, str. 13–14).

Tudi za podaljševanje obveznega splošnega izobraževanja velja, da daljše kot je, bolj ga je treba znotraj diferencirati in individualizirati, saj je le na tak način mogoče upoštevati vedno večje razlike med učenci, ki se s starostjo učencev še poglobljajo in kopičijo. Pri tem morajo biti modeli učne diferenciacije nedvoumno opredeljeni in hkrati zagotovljeni tudi pogoji za njihovo uresničevanje (prav tam).

Kot enega od razlogov za vse večje uveljavljanje učne diferenciacije in individualizacije Strmčnik (1987, 1993) omenja tudi prizadevanja za »bolj humane odnose«. Kot poudarja, naj bi imeli učenci manj odpora do šole, če bi ta bolj upoštevala njihove individualne značilnosti, jih torej obravnavala kot individue in ne le kot člane kolektiva (Strmčnik 1993, str. 17; Strmčnik 1987, str. 22).

Tovrstna individualizacija je toliko zahtevnejša, kolikor daljše je skupno obvezno izobraževanje in kolikor bolj so oddelki (zlasti v višjih razredih osnovnošolskega izobraževanja) heterogeni (Strmčnik 1993, str. 16–17).

Tretji razlog, s katerim Strmčnik (1987; 1993) utemeljuje učno diferenciacijo in individualizacijo, pa je večja vzgojno-izobraževalna uspešnost in racionalnost učnega dela, ki je nujna zlasti zaradi materialnih in psihološko-pedagoških razlogov.

Kot piše avtor (Strmčnik 1987), mora pouk med drugim slediti tudi didaktičnemu načelu ekonomičnosti in racionalnosti, k čemur pomembno prispeva prav ustrezno sistemsko zagotovljena in strokovno udejanjena učna diferenciacija in individualizacija, v nasprotnem primeru so lahko posledica neoptimalni vzgojno-izobraževalni rezultati (prav tam, str. 18).

3 SISTEMI UČNE DIFERENCIACIJE IN INDIVIDUALIZACIJE

V nadaljevanju se osredotočamo na temeljne sisteme učne diferenciacije in individualizacije, njihove značilnosti, modele ter predstavljamo varovalke, s katerimi se je mogoče izogniti negativnim posledicam učne diferenciacije.

Strmčnik (1987) obravnava tri t.i. temeljne sisteme učne diferenciacije:

- notranjo učno diferenciacijo,
- fleksibilno učno diferenciacijo in
- zunanjo učno diferenciacijo (prav tam, str. 155).

Vsi trije diferenciacijski sistemi predvidevajo prilagajanje tako učnih ciljev ter z njimi povezanih učnih vsebin, pa tudi druge elemente didaktičnih strategij, kot so učne oblike in metode, učni tempo, organizacijo pouka ipd. Upoštevati moramo tudi, da so učenci pomemben dejavnik pouka, saj s svojimi individualnimi posebnostmi in medsebojnimi razlikami odločilno vplivajo na celoten potek pouka (Strmčnik 1987, str. 155–157).

Omenjeni trije temeljni diferenciacijski sistemi so med seboj močno povezani, vsak pa lahko vsebuje tudi značilnosti ostalih dveh. Nobeden od sistemov ne more biti uspešen in učinkovit brez dobro izbrane ter didaktično prilagojene učne vsebine, in če ne upošteva učenčevih zmožnosti, potreb in interesov (prav tam, str. 155).

Kateri od naštetih diferenciacijskih sistemov in kdaj bo uveljavljen pri izvajanju določenega izobraževalnega programa na posamezni šoli, je po eni strani odvisno od obstoječih sistemskih rešitev, ki regulirajo vzgojno-izobraževalno delo na nacionalni ravni (skozi zakonodajo, podzakonske akte ipd.), po drugi strani pa od strokovnih odločitev samih šol, pri čemer je potrebno upoštevati naslednja vodila (Strmčnik 1993, str. 30–31):

1. učno delo mora zadovoljiti tako skupne kot različne potrebe učencev, zato jih šola ne sme preveč enotiti, a tudi ne predolgo prostorsko in časovno ločevati;
2. sistem učne diferenciacije mora koristiti vsem učencem;
3. šola mora:
 - preprečevati ali vsaj blažiti socialno pogojene učne razlike med učenci;
 - vsem učencem nuditi enake možnosti za njihov optimalni razvoj;
 - organizirati in voditi življenje in delo učencev tako, da se čimbolj zdravo razvijajo in usposablajo za polno življenje ter nemoteno vključevanje v družbo (prav tam).

V nadaljevanju natančneje predstavljamo vsakega od omenjenih treh sistemov učne diferenciacije.

3.1 NOTRANJA UČNA DIFERENCIACIJA IN INDIVIDUALIZACIJA POUKA

Za notranjo učno diferenciacijo je značilno, da ohranja mešane, heterogene razrede in oddelke. Individualne zmožnosti, potrebe in interese učencev skuša upoštevati znotraj oddelkov s prilagajanjem učnih ciljev in vsebin, v okviru različnih socialnih učnih oblik (frontalni, skupinski, parni, individualni pouk), učnih metod, učne tehnologije in z vključevanjem individualizirane učne pomoči ter drugih specialnih korektivnih in kompenzatornih ukrepov (Strmčnik 2001, str. 378). Grupiranje učencev je bolj spontano, prostovoljno, upoštevani so njihovi interesi in medsebojni odnosi. Diferenciranje je manj zaznavno in kratkotrajnejše (Strmčnik 1993, str. 50).

Notranja učna diferenciacija mora seči do vsakega učenca, kar pogloblja njeno zahtevnost. Obstaja več modelov notranje diferenciacije, ki omogočajo kakovostno individualizacijo:

- preferenčni model: z bolj primernimi učnimi cilji, uspešnejšimi metodičnimi postopki, zagotavljanjem potrebnega učnega časa itd. se pomaga učencu premagovati učne deficite;
- kompenzatorni model: določeni učni primanjkljaji se ublažijo z razvijanjem drugih otrokovih sposobnosti;
- remedialni model: gre za odstranjevanje vzrokov učnih primanjkljajev in za oblikovanje posebno spodbudnega in ugodnega učnega okolja v šoli in doma (Strmčnik 2001, str. 378; Strmčnik 1999, str. 57).

Učenci se pri notranji diferenciaciji torej ne razporejajo v različne učne skupine na različne ravni zahtevnosti, ampak ostajajo skupaj v heterogenem oddelku, šole oz. učitelji pa jim z dodeljevanjem različno zahtevnih nalog, različnimi učnimi metodami in sredstvi omogočajo, da se učijo, sodelujejo in napredujejo v različnem tempu in v skladu s svojimi sposobnostmi (Marentič Požarnik 2000, str. 255).

J. Kalin (2006) zapiše, da je ob prilagojenih učnih metodah, kombiniranju različnih učnih metod in oblik, pouk lahko zanimivejši in bolj upošteva osebnostne lastnosti in zmožnosti vsakega učenca. Učencem je omogočena večja samostojnost ter prevzemanje odgovornosti za svoje učenje. Zaradi številčnosti oddelkov je izvajanje notranje diferenciacije za učitelje zelo zahtevno, saj terja od njih odkrivanje, poznavanje, upoštevanje in razvijanje utemeljenih individualnih razlik med učenci. In v kolikor so razlike med učenci zelo velike, le notranja učna diferenciacija navadno ne zadošča. Učitelj mora biti visoko strokovno in didaktično usposobljen, poznati mora učno vsebino, njen obseg ter globino in hkrati poznati področje razvojne psihologije in zakonitosti učenja (prav tam, str. 84).

Usklajevanje vzgojno-izobraževalnega dela s potrebami, sposobnostmi, željami in lastnostmi omogoča temeljito poznavanje učencev. Učiteljeva analiza učencev mora

biti pri tem zanesljiva in objektivna. Učitelj mora o učencih pridobiti čim več informacij in sicer z merjenjem in opazovanjem. Učitelj mora biti pri opazovanju pozoren na celostni razvoj učenca, pri čemer mora paziti, da pri tem ostane objektivni. Opazovanje mora potekati sistematično in trajno. Pri merjenju učitelji uporabljajo psihometrične metode (Štihec 2006, str. 7). Psihometrične teste se uporablja predvsem za oceno različnih sposobnosti ter odkrivanje specifičnih deficitov in raziskovanje razlik med posamezniki (Palčič 2005¹; Mlakar 2009, str. 7).

3.2 FLEKSIBILNA UČNA DIFERENCIACIJA

Za fleksibilno učno diferenciacijo je značilno prepletanje heterogenih in homogenih skupin, temeljnega in nivojskega pouka, bolj timsko sodelovanje učiteljev, kratkotrajnejše časovno in tudi prostorsko ločevanje učencev, ki se v težavnostno različno zahtevne skupine vključujejo glede na njihove zmožnosti in interese. V ločevanju učencev se skrivajo blagi elementi zunanje diferenciacije, vendar ne gre za tolikšen obseg in čas, da bi se ti elementi uspeli zakoreniniti in izraziti kot tipične slabosti zunanje diferenciacije (Strmčnik 1999, str. 61; Strmčnik 1987, str. 233).

Kot piše Strmčnik (1993), je učne razlike med učenci najbolj optimalno možno upoštevati v treh zahtevnostnih skupinah oz. ravneh – za zmožnejše, povprečne in šibkejšje učence. Skupina povprečnih učencev je navadno najbolj heterogena in številčna, zato jo ponekod delijo nadalje na dve podskupini. Pri odločanju o sestavi nivojskih skupin je najboljše kombiniranje načela prostovoljnosti in vodenja, kar pomeni, da se učenci skupaj s starši odločijo, v katero skupino naj bo učenec vključen. Učitelji in šolska svetovalna služba morajo starše temeljito seznaniti z nameni nivojske diferenciacije, jih seznaniti s kriteriji razvrščanja in jim tako pomagati, da bo njihova odločitev čim bolj objektivna (prav tam, str. 121–124).

¹ Ker gre za internetni vir, ne moremo navesti strani.

3.2.1 Modeli fleksibilne učne diferenciacije

Obstaja več modelov fleksibilne diferenciacije. Strmčnik (1987) našteje naslednje: sukcesivno kombiniranje temeljnega in nivojskega pouka, individualno načrtovani pouk, projektno učno delo, diferenciacija ANKER, programirani in računalniški pouk, teamski pouk, šole brez razredov, izbirna učna diferenciacija in individualizacija, dopolnilni in dodatni pouk ter šolska akceleracija (prav tam, str. 235–264).

Za našo nadaljnjo obravnavo sta najpomembnejša sukcesivno kombiniranje temeljnega in nivojskega pouka ter teamski pouk, saj sta prisotna v našem šolskem sistemu, njuno prisotnost ugotavljamo tudi v empiričnem delu diplome, zato sta oba modela podrobneje predstavljena v nadaljevanju.

SUKCESIVNO KOMBINIRANJE TEMELJNEGA IN NIVOJSKEGA POUKA

Pri obravnavanem modelu poteka pouk izmenično na temeljni in nivojski zahtevnostni ravni, v heterogenih in homogenih skupinah. Pri tem modelu gre torej za kombinacijo temeljnega in nivojskega pouka, ponavadi pri dveh ali treh najzahtevnejših predmetih (navadno pri matematiki, materinščini in tujem jeziku). Učenci preživijo v heterogenih oddelkih od dveh tretjin do treh četrtin učnega časa, nivojski pouk v homogenih učnih skupinah pa poteka od ene četrtine do ene tretjine učnega časa, namenjenega tem predmetom. Običajno poteka uvajanje v novo učno snov in temeljna obravnava le-te v heterogenih skupinah (matičnih oddelkih), preostale faze pouka (urjenje, vadenje, ponavljanje ipd.) pa v homogenih skupinah (Strmčnik 1987, str. 235–236).

Ker je za sukcesivno kombiniranje temeljnega in nivojskega pouka značilno, da se učence občasno ločuje le pri posameznih predmetih, gre za t.i. »mehko« varianto grupiranja učencev, ki ne temelji na posebnem testnem preverjanju sposobnosti in znanja (Žagar 2003, str. 2). V homogene skupine so razvrščeni učenci glede na njihove interese in učne zmožnosti, končna odločitev za določeno skupino, kot tudi prehajanje med skupinami, je prepuščena učencem in njihovim staršem ob svetovanju učiteljev in šolske svetovalne službe (Strmčnik 1999, str. 61; Strmčnik 2001, str. 383).

HKRATNO POUČEVANJE DVEH UČITELJEV

Eden od modelov fleksibilne diferenciacije, ki jih omenja Strmčnik (1987), je tudi teamski pouk oz. hkratno poučevanje dveh učiteljev, za katerega je značilno, da dva ali več učiteljev s sodelavci načrtujejo, izvajajo in vrednotijo učno delo v istem oddelku (prav tam, str. 250–252).

Nastal je kot posledica prizadevanj za boljše spoznavanje učencev in individualiziranje pouka, za večjo aktivnost učencev in zanimivejše učno delo. Za uspešno izvedbo teamskega pouka morajo biti učitelji strokovno in pedagoško usposobljeni, sodelovanje pa od njih zahteva visoko socialno in osebno zrelost ter veliko prizadevanja za zagotavljanje homogenosti dela. Nekatere izmed prednosti teamskega pouka so večja motiviranost, samostojnost in sodelovanje učencev ter individualizacija pouka (prav tam).

3.3 ZUNANJA DIFERENCIACIJA

Za razliko od fleksibilne učne diferenciacije, kjer se učenci razporejajo v heterogene skupine le pri določenih predmetih in le del učnega časa, so pri zunanji učni diferenciaciji učenci razporejeni v stalne homogene skupine na dveh ali več ravneh zahtevnosti (Strmčnik 1993, str. 31). Učenci so lahko razvrščeni na posamezne ravni zahtevnosti na podlagi kombiniranja testnih rezultatov, ocen pri predmetu, učiteljevih opažanj ter interesov učencev, pri čemer nekateri avtorji menijo, da so slednji zaradi različnih razlogov pogosto zanemarjeni (prim. Marentič Požarnik 1998, str. 3).

3.3.1 Modeli zunanje diferenciacije

Zunanja diferenciacija je glede na obliko lahko medšolska, pri kateri gre za samostojne šolske smeri, in znotrajšolska, za katero je značilno, da so ločitve učencev izpeljane znotraj šole. Pri slednji je ločitev učencev lahko popolna, pri vseh učnih predmetih (»streaming« model), ali delna, kjer poteka grupiranje učencev le pri nekaterih učnih predmetih (»setting« model) (Strmčnik 2001, str. 384).

STREAMING MODEL

Za streaming model je značilno »ločevanje učencev po učno različno zahtevnih paralelkah«, v stalne učne skupine, pri čemer gre za popolno delitev, saj poteka pri vseh učnih predmetih (Strmčnik 1993, str. 31).

Cilj grupiranja učencev v homogene skupine je oblikovanje homogenih oddelkov na podlagi rezultatov standardiziranih testov inteligentnosti ali testov znanja. Vsi oddelki določenega razredi se učijo istih predmetov, le da skupine spoznavajo snov različno poglobljeno (Žagar 2003, str. 1).

SETTING MODEL

Za setting model je značilno ločevanje učencev le pri nekaterih učnih predmetih, navadno pri matematiki, materinščini in tujem jeziku, pouk ostalih predmetov pa poteka v heterogenih učnih skupinah (Strmčnik 1987, str. 169).

Po Strmčniku (1987) so v preteklosti ločevali učence glede na rezultate inteligenčnih testiranj, učne uspešnosti in glede na učni tempo (prav tam, str. 169). Danes pri tem modelu ne gre le za ločevanje učencev po učnih zmožnostih, ampak naj bi se v ravni zahtevnosti razporejali tudi glede na svoje nadaljnje izobraževalne želje oz. interese (Strmčnik 2001, str. 384).

Obravnavani setting model je uveljavljen tudi v našem osnovnošolskem izobraževanju in sicer v zadnjih dveh razredih pri matematiki, slovenščini in tujem jeziku. Pri uvrščanju učencev na posamezne ravni zahtevnosti se upošteva odločitev učencev in njihovih staršev, pri svetovanju pa šola upošteva njihove ocene, sodelovanje ter dosežke na različnih tekmovanjih, dejavnosti in rezultate nacionalnega preverjanja (Pravilnik o izvajanju diferenciacije... 2006, 8. člen).

3.3.2 Prednosti in pomanjkljivosti zunanje diferenciacije

Prezgodnja popolna zunanja diferenciacija slovi bolj po svojih negativnih posledicah in značilnostih. Na tem mestu je smiselno poudariti, da ne gre delni zunanji diferenciaciji pripisati vseh negativnih posledic popolne in prezgodnje zunanje diferenciacije, saj sta obsežnost ter intenzivnost negativnih učinkov te diferenciacije odvisni predvsem od tega, koliko časa so učenci popolnoma ločeni, kar ureja obseg predmetov, pri katerih poteka diferenciranje in njim namenjen obseg ur, ter način organiziranja skupin (Strmčnik 2001, str. 387). Strmčnik (1999) med prednostmi popolne ali totalne zunanje diferenciacije omenja le naslednji dve: da »je organizacijsko enostavnejša in cenejša« (prav tam, str. 63).

Zagovorniki zunanje učne diferenciacije med prednostmi navajajo tudi večjo učno motiviranost tako učencev kot učiteljev v homogenih skupinah, pravičnejšo učno obremenitev, šibkejši učenci naj bi bili deležni večje učne pomoči pri osnovah, učno zmožnejši pa naj bi napredovali hitreje. Socialni položaj učencev je v homogenih skupinah za učence ugodnejši, saj se izognejo podcenjevanju oz. precenjevanju njihovih zmožnosti. Po mnenju zagovornikov zunanje diferenciacije delo v homogenih skupinah omogoča več časa ter skrbi za posamezne učence, za katere je delo v njih lažje in uspešnejše (Strmčnik 1987, str. 161; Plut-Pregelj 1999, str. 35). Strmčnik (1987) dodaja, da so skrbi zagovornikov zunanje diferenciacije razredno obarvane, saj trdijo, da naj bi učno šibkejši učenci zavirali učno zmožnejše, slednji se bolje učijo, če so ločeni od učno manj zmožnih, ki jih s svojo nevzgojenostjo kvarijo, z učenci, ki so razdeljeni po sposobnostih, je lažje delati itd. (prav tam, str. 161).

Poglejmo še pomanjkljivosti. Strmčnik (1999) piše, da »zunanja učna diferenciacija utrjuje in pogloblja socialno razslojevanje učencev«, ko se jo uvaja prezgodaj. Zlasti krivična naj bi bila za učno šibkejšo učence, saj pripomore k razvoju negativne samopodobe, ki je posledica Pigmalionovega učinka, za katerega je značilno, da se učenci prilagodijo in identificirajo s pretirano znižanimi pričakovanji učiteljev. Učenci v homogenih skupinah niso deležni družbe učno zmožnejših sošolcev, ki bi z dvigovanjem ravni učne zahtevnosti spodbujali tudi njih (prav tam, str. 63).

O učnem zgledu nadarjenih učencev, ki ga poudarjajo nasprotniki zunanje učne diferenciacije, piše tudi Kodelja (2006). Po njegovem mnenju je vedno nekdo na slabšem, ne glede na to, ali se odločimo za ali proti izvajanju zunanje učne diferenciacije. V kolikor se odločimo za oblikovanje homogenih skupin, so na slabšem učno šibkejši učenci, ki ostanejo brez zgleda zmožnejših, v primeru nasprotne odločitve pa so na slabšem nadarjeni, saj niso zadovoljene njihove izobraževalne potrebe. Kodelja zapiše, da je najboljša rešitev tista, »o kateri je dosežen najširši konsenz med strokovnjaki«, torej poznavalci učne diferenciacije (prav tam, str. 103–114). Učno zmožnejši naj bi šibkejšim učencem predstavljali zgled in spodbudo, vendar Strmčnik (2005) pri tem opozarja, da ti zgledi niso vedno pozitivni. Pri učno šibkejših lahko vzbudijo občutek manjvrednosti, obrobnosti, nesposobnosti. V homogenih skupinah je v ospredju zgledovanje po lastnem napredovanju, kar naj bi pripomoglo k preprečevanju ali blaženju omenjenih občutkov (prav tam, str. 7).

Slavin je v metaanalitični študiji iz leta 1987, ki se je nanašala na grupiranje učencev v nižjih razredih osnovne šole, rezultate strnil v ugotovitev, da so nivojske skupine pri posameznih predmetih uspešne le v primeru, če so metode poučevanja in učno gradivo prilagojeni potrebam učencev, v nasprotnem primeru je razvrščanje neučinkovito (Slavin v Žagar 2003, str. 5). Slavin je ugotovil, da oblike zunanje diferenciacije v osnovni šoli nimajo vpliva na učenčeve rezultate na testih znanja, poroča pa o sistematičnih negativnih vplivih grupiranja učencev na motivacijo za učenje pri učencih, ki so razvrščeni v manj zmožne skupine. Pozitivni učinki ločevanja učencev po storilnosti, po Slavinovem mnenju, ne odtehtajo negativnih vplivov, ki jih tako ravnanje v praksi ima (Slavin v Plut-Pregelj 1999, str. 36).

Kodelja (2006) povzema izsledke Slavinove študije, ki so pokazali, da zunanja učna diferenciacija ne vpliva na učni uspeh učencev na sekundarni stopnji izobraževanja, zato je, po Slavinovem mnenju, njeno ohranjanje v praksi nepotrebno (prav tam, str. 95–96). V študiji, ki sta jo izvedla Slavin in Braddock, avtorja ugotavljata, da zunanja učna diferenciacija škoduje zlasti učno šibkejšim učencem, saj dosegajo slabše učne rezultate kot njihovi vrstniki v heterogenih oddelkih, povprečnim in učno

zmožnejšim pa omenjena učna diferenciacija ne koristi (prav tam, str. 97). Kodelja pri tem opozori, da še nasprotniki zunanje učne diferenciacije priznavajo njene pozitivne učinke na učne dosežke nadarjenih učencev, zlasti ko »so vključeni v posebne pospešene učne programe pri nekaterih predmetih« (prav tam, str. 98).

Varovalke pred negativnimi posledicami učne diferenciacije

Notranja diferenciacija postaja zaradi zahtevnosti pogojev za njeno kakovostno izvajanje, zaradi vse večjih razlik med učenci in vse bolj zahtevnih (kompleksnih) učnih vsebin z vsakim višjim razredom vse bolj nemočna, zato se je drugim oblikam učne diferenciacije praktično nemogoče izogniti. Noben model učne diferenciacije ni brez pomanjkljivosti. Da ne bi nekateri posamezniki imeli koristi na račun oškodovanja drugih in bi imeli vsi učenci enake možnosti za doseganje učnih ciljev in standardov znanja, je potrebno v šolski sistem vgraditi varovalke, ki to preprečujejo. Strmčnik (2001) navaja naslednje:

- delno zunanjo diferenciacijo je treba izvajati čim kasneje in v čim bolj omejenem obsegu;
- učna zahtevnost mora biti korak nad trenutnimi učnimi zmožnostmi učencev, kar nanje deluje motivacijsko;
- ločevanje ne sme potekati le po učno storilnostnem kriteriju, ampak tudi glede na učenčeve interese;
- učne skupine naj bodo čim manjše, zlasti skupine učno šibkejših učencev, ki pouk spremljajo na najnižji ravni zahtevnosti;
- učitelji učnih skupin z učno šibkejšimi učenci morajo biti še posebej metodično usposobljeni, odlikujejo naj jih vrline, kot so strpnost, vztrajnost, empatija, socialna čutečnost;
- učiteljem v teh učnih skupinah mora biti temeljna ambicija pomagati učno šibkim učencev, da bi se dvigali na vedno višjo raven in jih tako obvarovali pred negativnimi psihološkimi posledicami;
- učencem mora biti zagotovljena možnost, da si nivojske učne skupine izberejo sami, kar vključuje tudi možnost, da lahko med njimi prehajajo;
- poskrbeti je treba za čim kvalitetnejšo učno opremljenost z učno tehnologijo;

- kvalitetna notranja učna diferenciacija naj bo nenehno v ospredju (prav tam, str. 386–387).

Podobno tudi Medveš (1999) poudarja, da je uspešnost zunanje učne diferenciacije v veliki meri odvisna od učiteljev: učitelji, ki sprejmejo učno diferenciacijo kot »sredstvo globalne odgovornosti za razvoj vsakega učenca« lahko največ prispevajo k uspešnemu uvajanju zunanje diferenciacije (prav tam, str. 101). V nasprotnem primeru, piše avtor, utegne imeti ta oblika diferenciacije več negativnih kot pozitivnih učinkov (prav tam).

Smo mnenja, da lahko učiteljev odnos do učne diferenciacije pomembno vpliva na to, kako jo dojema učenec sam. Če učitelj daje vtis, da mu predstavlja le dodatno delo oz. breme, bodo tudi učenci bolj verjetno razvili do nje odpor, ki ga morda ne bo mogoče definirati, ničemur pripisati, pa vendar bo obstajal, kar bo zagotovo vplivalo na učne rezultate, ki jih bodo dosegali pri predmetu, posledično pa tudi na njihovo samopodobo in odnos do šole kot celote.

Prepričani smo, da bi morali biti učitelji bolj praktično usposobljeni, tudi (ali še zlasti) tisti, ki poučujejo učno manj zmožne učence, da bodo znali ne le kakovostno in uspešno poučevati, ampak bodo imeli še nekaj več nekaj, kar jim bo vodilo za spodbujanje prijetnega, kolegialnega, sprejemajočega vzdušja v skupini, za katerega menimo, da bi se razširil po vseh oddelkih in morebiten stres, ki spremlja razporejanje učencev v homogene učne skupine, bi se ob vseh varovalkah, ki smo jih našli, še dodatno zmanjšal.

4 UČNA DIFERENCIACIJA SKOZI REFORMO SISTEMA OSNOVNOŠOLSKEGA IZOBRAŽEVANJA V 90. LETIH 20. STOLETJA

V tem poglavju spoznavamo težnje strokovne javnosti po večji diferenciranosti slovenske osnovne šole in predstavljamo dokumente, ki so imeli ključno vlogo pri nastajanju sprememb v sistemu osnovnošolskega izobraževanja: Izobraževanje v Sloveniji za 21. stoletje (1991), Perspektive razvoja vzgoje in izobraževanja v RS (1992) in Belo knjigo o vzgoji in izobraževanju v RS (1995). V nadaljevanju se osredotočamo na ZOsn iz leta 1996 v delu, ki ureja organizacijo pouka, zlasti pogoje za izvajanje učne diferenciacije. Zakonske rešitve iz leta 1996 primerjamo s predlogi, zapisanimi v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v RS (1995) in predstavljamo izsledke nekaterih empiričnih raziskav o delni zunanji diferenciaciji, ki je bila ena od pomembnejših novosti omenjenega zakona.

4.1 TEŽNJE PO VEČJI DIFERENCIRANOSTI SLOVENSKE OSNOVNE ŠOLE

Do sredine devetdesetih let prejšnjega stoletja je bila naša osnovna šola pretirano uniformirana. Svetina (1990) je zapisal, da je bil tedanji šolski sistem preveč mehanski in kot tak neustrezen. Slovenska osnovna šola po njegovem prepričanju ni upoštevala medosebnih razlik v sposobnostih otrok, razlik v duševni zrelosti, temperamentu, predšolskih izkušnjah, socialnem izvoru, domačem okolju itd. Zgrajena naj bi bila na predpostavki, »da je mogoče vsem otrokom iste starosti nuditi enak pouk in enako vzgojo« (prav tam, str. 10506). Vsi učenci so bili podvrženi enakemu izobraževalnemu programu in pouku tekom celotnega osnovnošolskega obdobja. Kot poudarja avtor, se otroci ne razlikujejo med seboj zgolj po starosti, ampak ima vsak od njih svoj tempo razvoja in rasti, zato uniformiran tempo šolskega učenja, uniformirani šolski programi in učne zahteve niso primerne. Otrokom, ki so

odstopali od povprečja, taka šola ni ustrezala, zato so jo občutili kot breme in prisilo (prav tam, str. 105-107).

Na spreminjanje naše osnovne šole so vplivale zlasti tri zasnove (Kovač Šebart 2002, str. 19): Izobraževanje v Sloveniji za 21. stoletje (1991), Perspektive razvoja osnovne šole v Republiki Sloveniji (1992) in Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995).

Vse omenjene zasnove so predlagale rešitve, ki so predvidevale več diferenciranosti. Poudarjale so velik pomen notranje diferenciacije in individualizacije, ki naj dopolnjuje fleksibilno in zunanjo diferenciacijo (Kovač Šebart 2002, str. 177).

Zasnova osnovne šole v RS je nastajala v letih med 1992 in 1994, njene rešitve pa so postale podlaga za pripravo osnutka nove šolske zakonodaje. V času, ko je ministrstvo RS za šolstvo in šport pripravilo Zasnovo osnovnega šolstva v RS, je bila Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995; v nadaljevanju Bela knjiga) še v tisku, zato se je oprlo predvsem na ostali dve omenjeni besedili. Osnutek zakona je bil deležen mnogih kritik: da njegovi avtorji niso znani, da ga je pripravila mnenjsko zaprta in izključujoča skupina strokovnjakov, da je njegova strokovna podstat nesprejemljiva, da konceptualne rešitve niso bile objavljene pred ali z osnutkom in da ni bila upoštevana pedagogika. Bela knjiga je vendarle izšla pred prvo obravnavo zakona v parlamentu, kar je vsaj nekoliko umirilo širšo javnost, saj jo je skrbelo, da zakoni nastajajo mimo njenih predlogov, ki pa so bili povzeti in vključeni v Belo knjigo (Kovač Šebart 2002, str. 79–83 in Kovač Šebart 2007, str. 7).

V knjigi Izobraževanje v Sloveniji za 21. stoletje (1991) je bila predlagana oblika smerne oz. linijske ter intenzivno razvijanje notranje in fleksibilne diferenciacije. Po mnenju avtorjev te zasnove je zunanja učna diferenciacija sporna in zaradi njenih pomanjkljivosti, naj bi šel razvoj osnovne šole predvsem v smeri notranje in fleksibilne diferenciacije. Vendar pa zunanje učne diferenciacije ne zavrnejo v celoti. Avtorji jo dopuščajo za prehodno obdobje, v kolikor »se bo pokazala potreba«, z

njenim izvajanjem bi začeli po 5. razredu, učenci pa bi se delili v dva ali tri homogene oddelke znotraj osnovne šole (prav tam, str. 71, str. 106).

Perspektive razvoja osnovne šole v Republiki Sloveniji (1992; v nadaljevanju Perspektive razvoja) za 8. in 9. razred predlagajo elemente fleksibilne notranje diferenciacije in nivojskega pouka pri temeljnih predmetih (Perspektive razvoja... v Kovač Šebart 2002, str. 178). Avtorji te zasnove priznavajo, da zgolj z notranjo učno diferenciacijo in individualizacijo ni mogoče upoštevati velikih razlik med učenci, zato je zunanja učna diferenciacija »na neki točki« nujna (Perspektive razvoja... v Kovač Šebart 1999, str. 75).

Bela knjiga (1995) je bila temelj za novo šolsko zakonodajo, zato podrobneje predstavljamo razloge za spreminjanje ZOsn in sistemske rešitve, ki so jih avtorji omenjene zasnove predlagali za področje učne diferenciacije.

Kot pišejo avtorji Bele knjige, je 8-letna enotna osnovna šola zavračala »diferenciacijo in individualizacijo učnih ciljev, nalog in vsebin pouka.« Zakon o osnovni šoli iz leta 1980 je uzakonil učno individualizacijo »kot obvezno pedagoško normo«, uvedeni so bili fakultativni predmeti, dodatni pouk je postal za šole obvezen, razširile so se učne dejavnosti in se povečala ponudba interesnih dejavnosti. V 8-letni enotni osnovni šoli so bile kot sistemsko urejene oblike učne diferenciacije in individualizacije uveljavljene interesne dejavnosti, dodatni in dopolnilni pouk. Po mnenju avtorjev te zasnove, je tedanja zakonska ureditev zaostajala za spremembami in razvojem evropskega šolstva, ki se je nagibal v smeri večje enotnosti in heterogenosti. Vse več držav je opuščalo zunanje diferencirano osnovno šolo in so namesto nje uveljavljale enotno, integrirano osnovno šolo. Nadalje avtorji omenjene zasnove zapišejo, da je v razvitem svetu skupno izobraževanje bolj notranje diferencirano in individualizirano ter da je delež izbirnega programa večji kot pri nas. V tem smislu označijo težnje po večji stopnji diferenciranosti »kot težnje po programski razčlenjenosti in diferenciacije, s katero bi približali zahtevnost pouka različnim zmožnostim, motiviranosti in interesom učencev in učenk.« (prav tam, str. 112–114).

Avtorji Bele knjige so za prvi dve vzgojno-izobraževalni obdobji predlagali notranjo diferenciacijo, v drugem obdobju postopno uvajanje različnih oblik fleksibilne diferenciacije in sicer pri vsaj dveh predmetih (matematika, tuji jezik, lahko tudi pri slovenskem jeziku). Pouk drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja naj bi večino učnega časa potekal v heterogenih oddelkih, v matičnih oddelkih, v homogenih oddelkih pa naj prebili največ četrtno učnega časa namenjenega predmetu (prav tam, str. 114).

Za tretje vzgojno-izobraževalno obdobje Bela knjiga predlaga delno zunanjo diferenciacijo, kjer so učenci v homogene skupine razporejeni pri najmanj dveh in največ treh predmetih. V 7. razredu se učencev ne razporeja na zahtevnostne ravni po oddelkih, ampak poteka pouk le v obliki izrazitejše notranje in fleksibilne diferenciacije (prav tam).

Za 8. in 9. razred je v zasnovi predlagano, naj pouk poteka na treh zahtevnostnih ravneh, za katere se ob strokovnem svetovanju na šoli odločijo učenci sami. Predlagana merila za razporejanje učencev na zahtevnostne ravni, med katerimi lahko prehajajo ob zaključku ocenjevalnih obdobj, so:

- rezultati preverjanja z nacionalnimi preizkusi znanja ob koncu 6. razreda,
- uspešnost pri predmetu v 7. razredu,
- želje in interesi učencev ter njihovih staršev (prav tam, str. 114–115).

4.2 SISTEMSKÉ REŠITVE NA PODROČJU UČNE DIFERENCIACIJE V ZAKONU O OSNOVNI ŠOLI IZ LETA 1996

Na podlagi predlaganih rešitev v Beli knjigi (1995) je bil leta 1996 sprejet nov Zakon o osnovni šoli (ZOsn 1996), ki je skladno s predlogom v zasnovi sistemsko vpeljal vse tri sisteme učne diferenciacije, tj. notranjo, fleksibilno in delno zunanjo. Leta 1999 je bil nato sprejet Pravilnik o podrobnejših pogojih za organizacijo nivojskega pouka v 9-letni osnovni šoli (1999), s katerim je minister določil »postopek pri odločanju za ravni zahtevnosti in spreminjanje ravni zahtevnosti ter načine za oblikovanje učnih skupin za izvedbo nivojskega pouka v 9-letni osnovni šoli.« (Prav tam, 1. člen)

4.2.1 Notranja in fleksibilna učna diferenciacija

Zakon o osnovni šoli (1996) je v 40. členu določal:

»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 četrte ur namenjenih tem predmetom (fleksibilna diferenciacija).

Temeljni pouk poteka na eni ravni zahtevnosti, nivojski pouk pa poteka na dveh ali več ravneh zahtevnosti« (prav tam).

Od 4. do 7. razreda je Zakon o osnovni šoli uvedel fleksibilno diferenciacijo, kjer je delo pri pouku organizirano kot temeljni in nivojski pouk, kar je v strokovni literaturi pojmovano kot sukcesivno kombiniranje temeljnega in nivojskega pouka (glej Strmčnik 1987; 1993; 2001). Pravilnik o podrobnejših pogojih za organizacijo nivojskega pouka v 9-letni osnovni šoli (1999; v nadaljevanju Pravilnik) definira fleksibilno diferenciacijo kot kombinacijo »temeljnega pouka, ki se izvaja v heterogenih matičnih oddelkih in nivojskega pouka, ki se izvaja v homogenih učnih

skupinah«, pri čemer je slednji namenjen poglobljanju, utrjevanju, ponavljanju in razširjanju učne snovi (prav tam, 2. člen).

O izvajanju fleksibilne diferenciacije omenjeni Pravilnik med drugim določa:

»V 4., 5., 6. in 7. razredu se pri slovenskem jeziku oziroma italijanskem jeziku v šolah z italijanskim učnim jezikom, oziroma madžarskem jeziku kot prvem jeziku v dvojezičnih šolah (v nadaljnjem besedilu: materni jezik), tujem jeziku in matematiki, izvaja fleksibilna diferenciacija.

V razredih, navedenih v drugem odstavku tega člena, se fleksibilna diferenciacija izvaja najmanj pri enem in največ pri treh predmetih. Skupno število ur predmeta, ki se izvajajo v učnih skupinah, ne sme preseči četrtnine letnega števila ur tega predmeta.

V 4. razredu se fleksibilna diferenciacija uvede v zadnjem ocenjevalnem obdobju.

V 8. in 9. razredu se nivojski pouk izvaja pri vseh urah maternega in tujega jezika ter matematike« (prav tam, 3. člen).

Podrobnejše pogoje o izbiri in menjavi učnih skupin vsebuje Pravilnik (1999), ki pravi, da se po posvetovanju za učno skupino odločijo učenci. Učenci od 5. do 7. razreda lahko učno skupino zamenjajo v prvem mesecu pouka, po posvetovanju s starši in učiteljem pa tudi med šolskim letom (prav tam, 4. in 5. člen).

4.2.2 Delna zunanja diferenciacija

40. člen Zakona o osnovni šoli (1996) je določal, da »v 8. in 9. razredu pri slovenskem jeziku, matematiki in pri tujem jeziku poteka nivojski pouk (zunanja diferenciacija)« (prav tam).

Pravilnik (1999) določa, da se nivojski pouk, pri vseh urah omenjenih predmetov, izvaja v homogenih učnih skupinah in poteka na eni od treh ravni zahtevnosti, ki so opredeljene s cilji oz. standardi znanja v učnih načrtih. Učne skupine za izvedbo nivojskega pouka so definirane kot oblika »združevanja učencev različnih oddelkov istega razreda.« Šola mora učence 7. razredov in njihove starše najkasneje do konca

prvega ocenjevalnega obdobja v šolskem letu seznaniti z nivojskim poukom, ki se bo izvajal v 8. in 9. razredu (prav tam, 2., 3. in 6. člen).

Pravilnik med drugim določa tudi dejavnike, ki jih morajo šole upoštevati pri svetovanju učencem za odločitev o ravni zahtevnosti pri nivojskem pouku. Šole so morale pri tem upoštevati:

»– oceno pri predmetu v 7. razredu,

– če v 7. razredu ocena pade, pa tudi oceno pri tem predmetu od 4. razreda dalje.

Šola učencu svetuje, da pri odločanju upošteva tudi:

– rezultate pri preverjanju znanja ob koncu drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja,

– sodelovanje in dosežke na tekmovanjih iz znanja,

– sodelovanje in dosežke v interesnih dejavnostih in drugih dejavnostih v šoli in izven nje« (prav tam, 8. člen).

O prehajanju učencev med ravnmi zahtevnosti, nivoji je 41. člen ZOsn (1996) določal:

»Učenec lahko ob zaključku ocenjevalnih obdobj po posvetovanju s starši, učitelji in šolsko svetovalno službo spremeni raven zahtevnosti.

V 9. razredu učenec lahko spremeni raven zahtevnosti na podlagi ocen« (prav tam).

Pravilnik (1999) je prehajanje med nivoji določal bolj podrobno in pravi:

»Učenec lahko v prvem mesecu pouka v 8. in 9. razredu in ob zaključku ocenjevalnih obdobj po posvetovanju s starši, učitelji in šolsko svetovalno službo spremeni raven zahtevnosti. Starši s podpisom potrdijo, da so seznanjeni z odločitvijo učenca o spremembi ravni zahtevnosti« (prav tam, 10. člen). Čemur v 11. členu dodaja določilo: »V 9. razredu učenec lahko ob zaključku ocenjevalnih obdobj spremeni raven zahtevnosti na podlagi ocen« (prav tam).

4.3 SPREJETE REŠITVE V PRIMERJAVI S PREDLOGI BELE KNJIGE

V nadaljevanju bomo zakonske določbe primerjali s predlogi v Beli knjigi (1995). Povzemimo na kratko predlagane rešitve Bele knjige:

- v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju: notranja diferenciacija;
- v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju: postopno uvajanje fleksibilne diferenciacije pri vsaj dveh predmetih;
- v 7. razredu: fleksibilna diferenciacija;
- v 8. in 9. razredu: delna zunanja diferenciacija, na treh zahtevnostnih ravneh, pri najmanj dveh in največ treh predmetih (Bela knjiga... 1995, str. 114).

Ugotovimo torej lahko, da je zakon leta 1996 vse tri sisteme učne diferenciacije in individualizacije uvedel skladno s predlogi iz Bele knjige (1995).

Vsi trije sistemi diferenciacije so bili v zakonu in Pravilniku ter Beli knjigi omejeni s številnimi varovali, kar naj bi preprečilo možne negativne učinke zunanje diferenciacije. Ta varovala so:

- izvajanje fleksibilne in delne zunanje diferenciacije je omejeno na pouk pri matematiki, slovenščini in tujem jeziku;
- način organizacije skupin: učenci se sami odločijo za zahtevnostne ravni, šola jim svetuje in pri tem upošteva merila Pravilnika za razporejanje učencev, ki so skladna s predlogi Bele knjige; in
- obseg ur: nivojski pouk v okviru fleksibilne diferenciacije je omenjen na četrtino ur, namenjenih omenjenim predmetom (Nolimal in Milekšič 2008, str. 43).

Zakon ne določa načina razporejanja učencev na posamezne ravni zahtevnosti, ampak je to prepuščeno podzakonskim izvedbenim aktom. Kot piše M. Kovač Šebart (2002), je področna kurikularna komisija za osnovno šolo Ministrstvu posredovala kriterije za svetovanje pri razvrščanju učencev pri nivojskem pouku, ki jih je to v celoti upoštevalo pri pripravi podzakonskih aktov, iz česar sledi, da je tudi na tem

področju vsebinsko realizirana rešitev iz Bele knjige (prav tam, str. 192194). O b primerjavi predlogov Bele knjige z ZOsni (1996) pa lahko ugotovimo, da lahko učenci, glede na 41. člen, v 9. razredu raven spremenijo ob zaključku ocenjevalnih obdobj na podlagi ocen, česar ne zasledimo v Beli knjigi, vendar ta tudi ne predlaga nikakršnih pogojev za spreminjanje ravni zahtevnosti.

4.4 DELNA ZUNANJA DIFERENCIACIJA V PRAKSI: ugotovitve nekaterih empiričnih raziskav

Muršak (1998) povzame opozorila Slovenskega društva pedagogov o nevarnostih delne zunanje diferenciacije, kakršno je Zakon o osnovni šoli (1996) prinesel v slovenski osnovnošolski prostor. Eno od opozoril društva je bilo, da se z uvajanjem tovrstne diferenciacije ne sme diferencirati tudi učiteljev, da bi eni poučevali le višje, drugi le nižje ravni zahtevnosti. Potrebe učencev morajo biti merilo za velikost skupin, pri čemer naj bi bile skupine na nižji zahtevnostni ravni, zaradi večje potrebe po individualnem delu in več spodbudah, manjše. Pri izvajanju nivojske diferenciacije je potrebno skrbeti za kakovosten pouk na vseh težavnostnih stopnjah in tako preprečiti, da bi učenci prve ravni imeli manj kakovosten pouk. Na vseh ravneh zahtevnosti pa je potrebna pozitivna klima in izogibanje stigmatizaciji, ki jo te prinašajo. Razvrstitve v ravni zahtevnosti naj ne bi bile dokončne, določeni morajo biti mehanizmi in pogoji prehajanja med njimi, pa tudi merila za samo razvrščanje (prav tam, str. 2).

V nadaljevanju predstavljamo rezultate nekaterih empiričnih raziskav o učinkih in posledicah delne zunanje diferenciacije, na osnovi česar bomo lahko sklepali, v kolikšni meri so bila opozorila in bojazni upravičene. Predstavljamo evalvacijsko študijo »Organizacija nivojskega pouka, stališča učencev, učiteljev in staršev do te oblike diferenciacije ter njeni učinki na učence« (Žagar idr. 2003), na kratko povzemamo »Poročilo o spremljanju tretjega leta poskusnega izvajanja 9-letnega programa OŠ« (Ajtnik idr. 2002) in »Analizo nivojskega pouka« (Milekšič 2006).

»Organizacija nivojskega pouka, stališča učencev, učiteljev in staršev do te oblike diferenciacije ter njeni učinki na učence«

Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport je po sprejemu nove šolske zakonodaje in podzakonskih aktov naročilo evalvacijsko študijo (Žagar idr. 2003), s katero so želeli ugotoviti upoštevanje zakonskih in podzakonskih določil v osnovnošolski praksi, stališča šol, učiteljev, učencev in njihovih staršev o nivojskem pouku, učinke le-tega na samopodobo, motivacijo, klimo, obremenjenost učencev itd. Na področju analize nivojskega pouka je ta raziskava ena izmed bolj obsežnih in bolj podrobnih.

T. i. Žagarjeva raziskava je pokazala, da so mnenja učiteljev in učencev o nivojskem pouku zelo pozitivna, mnenja prvih še nekoliko bolj. Učitelji vseh treh predmetov so kot prednost izpostavili predvsem delo v manjših, homogenih skupinah, kar omogoča večjo aktivnost in tudi samostojnost učencev. Učitelji slovenščine so še posebej izpostavili, da so metode in 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, opozorili pa so na preveliko težavnost snovi na nižji ravni ter na organizacijske težave pri izvedbi nivojskega pouka v primeru bolniške odsotnosti učitelja (prav tam, str. 36–37).

Dobljeni rezultati kažejo, da med učenci na posameznih ravneh zahtevnosti obstajajo pomembne razlike samo v notranji motivaciji. Učenci višje ravni zahtevnosti so notranje bolj motivirano, medtem ko se učenci nižje in srednje ravni zahtevnosti v tej vrsti motivacije ne razlikujeta. V zunanji motivaciji ni pomembnih razlik med učenci različnih ravni zahtevnosti. Podatki so pokazali še, da notranja in zunanja motivacija upadeta v zadnjih dveh razredih osnovne šole, kar je po mnenju Žagarja posledica »utrujenosti učencev, ki se nabira med šolskim letom in učence demotivira za učenje« (prav tam, str. 106).

V raziskavi so ugotavljali tudi, kakšno samopodobo imajo učenci, uvrščeni na različne ravni zahtevnosti pri nivojskem pouku. Na večini področjih samopodobe imajo najvišje rezultate učenci nižje ravni zahtevnosti, najnižje rezultate pa učenci na višji ravni, vendar so imeli slednji najvišjo samopodobo že pred izvajanjem

nivojskega pouka, zato visoke samopodobe ni mogoče pripisati vplivu delne zunanje diferenciacije. Študija je prišla še do ene zelo pomembne ugotovitve, ki zavrača pomisleke, da bodo učenci zaradi nivojskega pouka prikrajšani ravno na emocionalnem področju. Ugotovljeno je bilo namreč, da nivojski pouk ni negativno vplival na emocionalno samopodobo učencev na nižji ravni zahtevnosti, saj so jo v dvoletnem obdobju ohranili na enaki ravni (prav tam, str. 107).

V evalvacijski študiji je bilo ugotovljeno, da so pri svetovanju za uvrstitev učenca na raven zahtevnosti na šolah najpogosteje upoštevali učni uspeh in ocene predmeta. Upoštevali so želje učencev in staršev, motivacijo, delovne navade učencev, sodelovanje in dosežke na tekmovanjih iz znanja pa redkeje. Med šolskim letom je 18,0 % osmošolcev in 13,0 % devetošolcev spremenilo raven zahtevnosti, pri čemer so oboji pogosteje prestopali navzdol, na nižje ravni. Skupno je 21,1 % učencev 8. in 9. razreda prestopilo na nižjo in 10,2 % na višjo raven zahtevnosti. Pri tem so imele odločilno vlogo želje učencev, nato pa predlogi svetovalne službe ter učitelja in želje staršev. Skladno s tem, je večina učencev izrazila zadovoljstvo z izbrano ravnjo zahtevnosti (prav tam, str. 21–27).

Ugotovitve nekaterih drugih raziskav

Leta 2002 so v Poročilu o spremljanju tretjega leta poskusnega izvajanja 9-letnega programa OŠ ugotovili, da je večina učencev z delno zunanjo diferenciacijo zadovoljnih. Učenci so menili, da jim je pouk bolj prilagojen, da snov lažje razumejo ter imajo več možnosti za komuniciranje (Ajtnik idr. 2002, str. 28). Več je bilo prehodov navzdol, torej z višje na nižjo raven, skupno število teh pa je bilo zelo majhno², čemur po mnenju ravnateljev in učiteljev botruje predvsem lagodnost učencev. Slednji so ugotovili, da lahko z manj truda na nižji zahtevnostni ravni dosežejo enak učni uspeh. Učenci so temu razlogu dodali še željo po umestitvi v skupino s prijatelji in navajenost na izbranega učitelja (prav tam, str. 19–20, 25–28).

² V šolskem letu 2001/02 je bilo v 9. razredu, po prvem ocenjevalnem obdobju, 1,59% prehodov navzgor in 4,25% navzdol (prav tam, str. 19–20).

Učitelji so izrazili mnenje, da je delo na prvi ravni počasnejše, lažje, več dodatni razlagajo in interpretirajo, na tretji ravni pa zaznavajo večjo stopnjo učenčeve samostojnosti (prav tam, str. 27).

Nivojski pouk je bil znova analiziran v letu 2005. Milekšič (2006) je v poročilu ugotovil, da je mnenje učiteljev (slovenščine, matematike, angleščine, nemščine) o nivojskem pouku večinoma pozitivno, mnenje učencev je v večini bolj pozitivno kot negativno, njihovo počutje pa je v večini enako kot v heterogenih oddelkih (prav tam, str. 34-37, 39-40). Učitelji delo v nivojskih skupinah ocenjujejo kot lažje v primerjavi z delom v heterogenih učnih skupinah, boljše ocenjujejo možnost prilagajanja metod in oblik dela v nivojskih skupinah in prav tako tudi možnosti izvajanja individualizacije in diferenciacije znotraj teh. Večina učiteljev je izrazila mnenje, da bi bilo potrebno odločitve o razporejanju in možnostih prehajanja med ravnmi zahtevnosti v večji meri prepustiti učiteljem in ne podpirajo večje vloge staršev pri tovrstnih odločitvah (prav tam, str. 9-15, 30-31).

5 SISTEMSKESPREMEMBE NA PODROČJU UČNE DIFERENCIACIJE V LETU 2006

V nadaljevanju bomo obravnavali »Predlog zakona o spremembah in dopolnitvah zakona v osnovni šoli« (2006), čemur sledijo odzivi strokovne javnosti (Strmčnik 2006; Medveš 2006; Kodelja 2007 idr.). Nekateri avtorji so bili do sprememb izjemno kritični in so opozarjali na mogoče problematične posledice. Kot je zapisala M. Kovač Šebart (2007), je s spremembami zakonodaje ministrstvo v zadnjih letih poseglo v ključne rešitve osnovne šole, za katere ni pripravilo zasnove niti ni strokovno argumentiralo in celostno predstavilo razlogov za spreminjanje in pričakovanja, ki naj bi jih rešitve prinesle (prav tam, str. 8). Sami bomo v tem poglavju analizirali ZOsn iz leta 2006 ter ugotavljali, v kolikšni meri, če sploh, so predlagatelji sprememb upoštevali pripombe iz javne razprave, zaradi česar tudi predstavljamo omenjeni predlog.

5.1 PREDLAGANE SPREMEMBE ZAKONA O OSNOVNI ŠOLI

Marca 2006 je Ministrstvo za šolstvo in šport objavilo »Predlog zakona o spremembah in dopolnitvah zakona v osnovni šoli« (2006). Predlagalo je sprejem po skrajšanem postopku z utemeljitvijo, da gre »za manj zahtevne spremembe oziroma dopolnitve zakona« (prav tam, str. 1–2).

Zakon o osnovni šoli iz leta 1996 je določal, da učitelj pri pouku v prvi triadi »diferencira delo z učenci glede na njihove zmožnosti (notranja diferenciacija)«, v drugi triadi in v 7. razredu pa »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)« (prav tam, 40. člen).

V Predlogu sta bila med drugimi spremenjena in dopolnjena tudi člena, ki določata izvajanje učne diferenciacije. V predlogu novele je ministrstvo ohranilo izvajanje notranje diferenciacije in sicer od 1. do 9. razreda, od 4. do 7. razreda pa se lahko pouk pri slovenščini (italijanščini ali madžarščini na narodno mešanih območjih), matematiki in tujem jeziku »organizira kot nivojski pouk (fleksibilna diferenciacija)« (prav tam, str. 9).

Predlog novele ZOsn (2006) je posegel tudi na področje izvajanja delne zunanje diferenciacije. V 8. in 9. razredu se lahko pouk pri omenjenih predmetih organizira:

- z razporeditvijo učencev v heterogene učne skupine,
- s hkratnim poučevanjem dveh učiteljev,
- kot nivojski pouk in
- kot kombinacija naštetih oblik³ učne diferenciacije (prav tam, str. 9).

V kolikor so lahko učenci dotlej prehajali med ravnmi zahtevnosti le ob zaključku ocenjevalnih obdobj (ZOsn 1996, 41. člen), predlog to določbo črta iz 41. člena in omogoča prehajanje kadarkoli med šolskim letom (prav tam, str. 9).

5.2 ODZIVI STROKOVNE JAVNOSTI NA PREDLAGANE SPREMEMBE

Kodelja (2007) zapiše, da so se očitki šolske oblasti pojavili že v letu 2005. Ministrstvu za šolstvo in šport se je ob spremembah šolske zakonodaje očitalo, da nekateri ukrepi nimajo strokovne podlage, na kar so predlagatelji odgovarjali, da so rešitve strokovno utemeljene, saj naj bi jih pripravili strokovnjaki iz strokovnih služb ministrstva. Šolska oblast ni želela razkriti njihovih imen, saj naj jih ne bi želeli izpostavljati. Minister je leta 2005 sicer ustanovil Komisijo za preučitev možnih konceptualnih in organizacijskih sprememb v osnovni šoli, v katero so bili imenovani

³ Zaradi usklajenosti s terminologijo, uporabljeno v zakonodaji, tudi na tem mestu ohranjamo pojem »oblike učne diferenciacije«, čeprav Strmčnik (2001) uporablja pojme kot so »sistemi« in »modeli«.

dr. B. Marentič Požarnik, dr. M. Kavkler, dr. D. Piciga, dr. C. Razdevšek Pučko, dr. N. Komljanec, mag. M. Gomboc, dr. D. Žagar, A. Likovič, K. Arzenšek, A. Horvat, M. Zevnik, B. Zupančič, J. Bevk in T. Strojan. Po mnenju Kodelje (prav tam, str. 434) lahko to pomeni, da so naštetih strokovnjaki res sodelovali pri pripravi strokovnih podlag za predlagane ukrepe, le da javnost o tem ni bila obveščena, druga možnost pa je, da strokovnjakov iz te komisije ministrstvo ni poimensko navedlo, ker dejansko niso sodelovali pri pripravi predlaganih rešitev ali se vsaj strinjali z njimi. Javnost torej ni bila seznanjena s tem, kdo je spremembe sistemskih rešitev pripravil in posledično tudi ne, ali so jih res pripravili strokovnjaki. Kodelja nadaljuje, da je strokovna utemeljenost predlaganih ukrepov vprašljiva prav zaradi nepoznavanja njihovih pripravljavcev, zlasti pa zaradi pomanjkanja argumentov za predlagane ukrepe. Avtor povzame, da »če hoče šolska politika, ki priznava razlike v stroki, sprejemati odločitve na podlagi moči strokovnih argumentov, in ne na podlagi argumentov moči, mora omogočati in spodbujati javno soočanje strokovnih argumentov, v katerem se šele lahko pokaže njihova moč« (prav tam, str. 45). V kolikor bi bili argumenti predlaganih ukrepov predstavljeni javnosti in bi jih strokovnjaki, ki so jih pripravili, javno branili, bi bila javnost manj sumničava do šolskih oblasti in njenih ukrepov (prav tam, str. 45–46).

Ministrstvo za šolstvo in šport je kot poglobitveni razlog za spremembe zakona v delu, ki ureja področje učne diferenciacije, navedlo »zagotavljanje večje avtonomije in širjenje možnosti organizacijskih oblik diferenciacije«, ni pa predvidelo povečanja finančnih sredstev za izvajanje predlaganih oblik učne diferenciacije (Predlog zakona o... 2006, str.–8). Kot so zapisali Strmčnik idr. (2006) v članku »Bo učna diferenciacija postala tržno blago?«, bodo šole pri izbiri oblik učne diferenciacije avtonomne toliko, kolikor bodo sposobne zagotoviti financiranje različnih diferenciacijskih rešitev (prav tam, str. 25). Ker nekatere oblike učne diferenciacije pomenijo večji finančni zalogaj, obstaja možnost, da bo izvajanje posameznih modelov postalo del nadstandardne ponudbe šol, v kolikor ministrstvo ne bo finančno podprlo šol, ki se bodo odločile za zahtevnejše oblike. Različne razmere, v

katerih bodo učenci po šolah dosegali standarde znanja, je ena od posledic tovrstne avtonomije šol (prav tam, str. 25).

Po objavi predloga sprememb zakona o osnovni šoli sta Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije in Slovensko društvo pedagogov organizirala omizje, na katerem so izpostavili nekatere sporne spremembe na področju učne diferenciacije. Kot je v svojem poročilu zapisal Medveš (2006), so udeleženci omizja poudarili, da gre za rešitve, ki so z vidika občutljivosti in pravic učencev med najboljčutljivejšimi, zato bi morale biti jasno opredeljene. Nekatere sporne spremembe predloga, ki so jih izpostavili udeleženci omizja, so bile (prav tam, str. 165–166):

- predlagane rešitve niso niti terminološko niti konceptualno dovolj domišljene;
- predlog ne določa več, da se v 8. in 9. razredu pri treh predmetih izvaja delna zunanja diferenciacija, ampak šolam dopušča, da lahko izbirajo med več naštetimi oblikami učne diferenciacije, zato uvaja različne pogoje osnovnega šolanja;
- vprašljiva je odločitev o obliki učne diferenciacije, za katero naj bi se vsako šolsko leto odločal svet šole, v katerem so predstavniki strokovnih delavcev v manjšini;
- po predlogu se bi sistem učne diferenciacije lahko spreminjal vsako šolsko leto, starši in učenci do vstopa v 8. razred ne bodo vedeli, katera od oblik diferenciacije se bo izvajala, niti je ne bodo mogli izbrati. Prav zaradi vsakoletnega spreminjanja ni zagotovila, »da bi bila za iste učence enaka oblika diferenciacije v 8. in 9. razredu, kaj šele, da bi bila zagotovljena možnost pravične izbire nivojskega pouka vsem učencem v Sloveniji« (prav tam).

O spornosti predloga spremembe ZOsn so avtorji pisali tudi v članku »Je predlog spremembe osnovnošolskega zakona ustavno sporen« (Kovač Šebart, Medveš in Štefanc 2006, str. 5). Zapisali so, da predlagana sprememba na področju diferenciacije »vnaša mnoge nejasnosti na eno najbolj kočljivih področij osnovnega šolanja. Posebno nedopustno pa je, da je zakonska sprememba nejasna in nedorečena v opredelitvi, kako naj bo organiziran pouk v 8. in 9. razredu, ko se dejansko lahko

izvaja tudi v obliki zunanje diferenciacije, čeprav je v noveli zakona ta pojem povsem opuščen in se zdi, kakor da bi po novem zakon poznal (in dopuščal) samo notranjo in fleksibilno diferenciacijo. Le ti dve sta namreč v predlagani spremembi izrecno omenjeni« (prav tam). Posebej so opozorili, da postaja delna zunanja diferenciacija s spremembo zakona le ena od možnih oblik učne diferenciacije in delitve učencev v 8. in 9. razredu osnovne šole. Odgovorov na vprašanje, kakšen bo postopek razporejanja učencev v heterogene učne skupine (kar seveda ni isto kot nivojski pouk v okviru delne zunanje diferenciacije), predlog namreč ne vsebuje (prav tam).

Avtorji članka pri tem opozarjajo: »Če za delitev učencev na učne skupine ni podlaga temu primerni učni načrt, lahko pri sicer deklarirani delitvi »glede na znanje« nanjo pomembno vplivajo še drugi dejavniki, morda celo socialni, nacionalni ipd. Ni mogoče izključiti, da se tako uzakonja podlaga za reševanje podobnih problemov, kakršne imajo na osnovni šoli Bršljin, in skoraj ni dvoma, da bi svet šole to ureditev diferenciacije sprejel.« (Prav tam)

Avtorji članka (prav tam) so se spraševali, kako bo izpolnjena zahteva, da mora biti vsaka zahtevnostna raven dostopna vsem šoloobveznim otrokom pod enakimi pogoji, če bodo nivojski pouk v homogenih učnih skupinah organizirale le nekatere šole, pri čemer ni jasna izvedba nivojsko izdelanih učnih načrtov, po kakšnem učnem načrtu ter tako bodo šole izvajale posamezne oblike učne diferenciacije (prav tam).

V nadaljevanju bomo analizirali ZOsn, ki je bil na podlagi predstavljenega predloga novele zakona tudi dejansko sprejet v juniju 2006. Ugotavljali bomo, ali je predlagatelj upošteval argumente v opisani javni strokovni razpravi o nedorečenostih ter ustavno spornih vidikih pri obravnavi in sprejemu zakona.

5.3 UVELJAVITEV PREDLAGANIH SPREMEMB ZOsn NA PODROČJU UČNE DIFERENCIACIJE LETA 2006

Po opisani javni razpravi je bil leta 2006 sprejet Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-E 2006; prim. tudi ZOsn 2006), istega leta pa je Ministrstvo za šolstvo in šport uveljavilo tudi nov Pravilnik o izvajanju diferenciacije pri pouku v osnovni šoli, ki podrobneje »določa pogoje za izvajanje diferenciacije, postopek pri odločanju o izvajanju oblik diferenciacije na šoli, pri odločanju učenca za raven zahtevnosti in načine oblikovanja učnih skupin za izvedbo diferenciacije v devetletni osnovni šoli« (Pravilnik o izvajanju... 2006, 1. člen).

5.3.1 Notranja in fleksibilna učna diferenciacija

40. člen Zakona o osnovni šoli (2006) določa:

»Učitelj od 1. do 9. razreda pri pouku in pri drugih oblikah organiziranega dela diferencira delo z učenci glede na njihove zmožnosti (notranja diferenciacija).

V 4., 5., 6. in 7. razredu se pri slovenskem jeziku in italijanskem ali madžarskem jeziku na narodno mešanih območjih ter pri matematiki in tujem jeziku lahko pouk v obsegu največ ene četrtine ur, namenjenih tem predmetom, organizira kot nivojski pouk (fleksibilna diferenciacija)« (prav tam).

ZOsn iz leta 1996 je določal: »V 1., 2. in 3. razredu učitelj pri pouku diferencira delo z učenci glede na njihove zmožnosti (notranja diferenciacija)« (ZOsn 1996, 40. člen).

Pravilnik o podrobnejših pogojih za organizacijo nivojskega pouka v 9-letni osnovni šoli (1999) o notranji diferenciaciji ni določal ničesar. Kot lahko ugotovimo, sta v letu 2006 ZOsn in Pravilnik o izvajanju diferenciacije pri pouku v osnovni šoli, izvajanje notranje diferenciacije bolj eksplicitno sistemsko razširila na celotno osnovnošolsko izobraževanje (ZOsn 2006, 40. člen; Pravilnik o izvajanju... 2006, 2. člen).

V drugi triadi in v 7. razredu se lahko pouk pri slovenskem jeziku, matematiki in tujem jeziku organizira kot nivojski pouk oz. v obliki fleksibilne diferenciacije, ki poteka na dveh ali več ravneh zahtevnosti (ZOsn 2006, 40. člen).

Pravilnik o izvajanju diferenciacije pri pouku v osnovni šoli (2006) v prvem in drugem odstavku 3. člena pravi:

»Fleksibilna diferenciacija se izvaja tako, da se del pouka, namenjenega slovenščini in italijanščini v šolah z italijanskim učnim jezikom oziroma madžarščini kot prvemu jeziku v dvojezičnih osnovnih šolah ter matematiki in tujemu jeziku, izvaja v homogenih učnih skupinah kot nivojski pouk. Nivojski pouk poteka na treh ravneh zahtevnosti ter je namenjen utrjevanju in ponavljanju oziroma poglobljanju in razširjanju učne snovi.

Izvajanje fleksibilne diferenciacije ni obvezno. Fleksibilna diferenciacija se lahko izvaja v 4., 5., 6. in 7. razredu. Izvaja se lahko v posameznem ali vseh razredih, pri posameznem ali vseh predmetih iz prejšnjega odstavka.

V 4. razredu se fleksibilna diferenciacija uvede z mesecem aprilom. Skupno število ur nivojskega pouka pri posameznem predmetu iz prvega odstavka tega člena ne sme preseči četrtnine števila ur tega predmeta v tem obdobju.

V 5., 6. in 7. razredu skupno število ur nivojskega pouka pri posameznem predmetu iz prvega odstavka tega člena ne sme preseči četrtnine letnega števila ur posameznega predmeta «(prav tam, 3. člen).

Omejen obseg časa, ki je namenjen izvajanju nivojskega pouka pri posameznem predmetu, predmeti in razredi, pri katerih se lahko ta oblika učne diferenciacije izvaja, so skladni z določbami ZOsn iz leta 1996 in Pravilnikom o podrobnejših pogojih za organizacijo nivojskega pouka v 9-letni osnovni šoli iz leta 1999.

5.3.2 Oblike učne diferenciacije v 8. in 9. razredu

Za 8. in 9. razred ZOsni (2006) določa, da se pouk slovenščine, matematike in tujega jezika lahko organizira:

- »z razporeditvijo učencev v učne skupine,
- s hkratnim poučevanjem dveh učiteljev,
- kot nivojski pouk,
- kot kombinacija oblik diferenciacije iz prejšnjih alinej tega odstavka« (prav tam, 40. člen).

Poleg tega ZOsni v istem členu določa, da mora biti, ne glede na to, katera oblika diferenciacije se izvaja, obseg ur, ki so namenjene izvajanju diferenciacije v 8. in 9. razredu, enak (prav tam).

Podrobnejše pogoje za izvajanje učne diferenciacije v 8. in 9. razredu določa že omenjeni Pravilnik o izvajanju diferenciacije pri pouku v osnovni šoli (2006), v katerem je med drugim zapisano: »Ravnatelj po posvetovanju s strokovnimi aktivimi najkasneje v aprilu pripravi predlog o izvajanju oblik diferenciacije v drugem in tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju za naslednje šolsko leto. Ravnatelj predlaga obliko diferenciacije pri posameznem predmetu iz 3. člena tega pravilnika za vsak razred posebej. Odločitev o izvajanju oblik diferenciacije za naslednje šolsko leto sprejme svet šole najkasneje do 31. maja. Pred odločitvijo svet šole pridobi mnenje učiteljskega zbora in sveta staršev. Odločitev se sprejme praviloma za eno šolsko leto« (prav tam, 6. člen).

Zakon o osnovni šoli iz leta 1996 in Pravilnik o podrobnejših pogojih za organizacijo nivojskega pouka v 9-letni osnovni šoli (1999), sta določala, da lahko učenci spremenijo raven zahtevnosti pri nivojskem pouku v prvem mesecu pouka ter ob zaključku ocenjevalnih obdobj (glej ZOsni 1996, 41. člen; Pravilnik o podrobnejših... 1999, 10. člen). ZOsni iz leta 2006 ne vsebuje več omenjene določbe, ampak pravi: »Učenec lahko po posvetovanju s starši, učitelji in šolsko svetovalno službo spremeni raven zahtevnosti. V 9. razredu učenec lahko spremeni raven zahtevnosti na podlagi ocen« (prav tam, 41. člen). Pravilnik (2006) temu dodaja, da morajo učenci »svojo

odločitev o tem sporoči na obrazcu, predpisanem s pravilnikom, ki ureja dokumentacijo v devetletni osnovni šoli« (prav tam, 9. člen).

O hkratnem poučevanju dveh učiteljev in delni zunanji diferenciaciji smo obširneje pisali že v prejšnjih poglavjih naloge, zato v nadaljevanju nekoliko podrobneje predstavljamo le delitev učencev v heterogene učne skupine.

Kot pišeta F. Nolimal in Milekšič (2008), pomeni razporeditev učencev v heterogene učne skupine organizacijski ukrep, s katerim se zmanjša število učencev v posameznem oddelku, s čimer so vzpostavljeni objektivni pogoji za izvajanje notranje učne diferenciacije in individualizacije (prav tam, str. 43).

Heterogene učne skupine za izvajanje diferenciacije v 8. in 9. razredu se na podlagi Pravilnika o izvajanju diferenciacije pri pouku v osnovni šoli (2006) »oblikujejo tako, da učence posameznega razreda v učne skupine razporedi šola. Predlog oblikovanja heterogenih učnih skupin pripravi razrednik skupaj s svetovalno službo in strokovnimi aktivni. Pri razporeditvi učencev se upoštevajo načela celostnega pristopa, razvojne usmerjenosti, strokovne avtonomnosti, aktualnosti, interdisciplinarnosti in strokovnega sodelovanja. Skupine se ne smejo oblikovati na osnovi ocen, spola, socialnega in kulturnega porekla, veroizpovedi, etnične in narodne pripadnosti ali katerihkoli drugih osebnih okoliščin« (prav tam, 10. člen).

Po zapisanem smo že lahko prišli tudi do sklepa, da se junija 2006 sprejeti ZOsn (-E) ne razlikuje od Predloga zakona o spremembah in dopolnitvah zakona o osnovni šoli (2006), objavljenega marca istega leta. Spornih vprašanj, o katerih smo pisali, Ministrstvo pred vložitvijo zakona v postopek sprejemanja v državnem zboru ni razrešilo, prav tako pa ZOsn v tej točki doslej še ni bil spremenjen.

5.4 ODZIVI ŠOL NA SPREMEMBE ZOsn 2006

Po uveljavitvi novele Zakona o osnovni šoli (2006) so torej šole pridobile več možnosti, da same odločajo tudi o oblikah učne diferenciacije v zadnjih dveh razredih osnovne šole. Kmalu po sprejetju omenjene novele zakona je Zavod RS za šolstvo začel izvajati projekt »Oblike diferenciacije v 8. in 9. razredu osnovne šole«, s katerim so želeli ugotoviti, kako so se šole odzvale na opisane spremembe. V nadaljevanju bomo povzeli nekatere ključne ugotovitve projekta, predstavili pa bomo tudi izkušnje in mnenja ravnateljev osnovnih šol, ki so jih ti izrazili na strokovnem posvetu ravnateljev v začetku leta 2007.

Projekt »Oblike diferenciacije v 8. in 9. razredu osnovne šole«

V šolskem letu 2006/07 je bil v okviru Zavoda Republike Slovenije za šolstvo opravljen projekt »Oblike diferenciacije v 8. in 9. razredu osnovne šole«, katerega vodja je bila F. Nolimal.

Namen projekta je bil ugotoviti zlasti (Nolimal 2007, str. 7):

- kako pogosto šole izbirajo posamezne oblike učne diferenciacije,
- pogoje, v katerih je posamezna oblika učinkovita,
- prednosti in slabosti posameznih oblik učne diferenciacije,
- povezanost med izvajano obliko učne diferenciacije in učno uspešnostjo učencev in
- skladno s spoznanji nuditi šolam ustrezno strokovno podporo pri izbiri ustreznih oblik diferenciacije ter izvedbi le-teh (prav tam).

Z raziskavo so avtorji želeli identificirati izbrane oblike učne diferenciacije na osnovnih šolah, identificirati in analizirati prednosti in slabosti ter učinkovitost posamezne oblike učne diferenciacije, dejavnike, ki so pogojevali izbiro posamezne oblike učne diferenciacije, identificirati in analizirati zunanje ter notranje pogoje šol

za učinkovito izvedbo oblik učne diferenciacije ter izvajati centralizirano in individualizirano strokovno podporo šolam (prav tam, str. 8).

Temeljno raziskovalno vprašanje projekta je bilo, kako so se osnovne šole odzvale na spremembe osnovnošolske zakonodaje. V vzorec je bilo vključenih 55 šol, od katerih je vprašalnike vrnilo 47 ravnateljev. Šole so v tabeli, poleg števila oddelkov posameznega razreda in števila učencev, označile izbrano obliko diferenciacije, in sicer (prav tam, str. 8):

- heterogene učne skupine pri vseh treh predmetih;
- nivojski pouk – homogene učne skupine na treh ravneh pri vseh treh predmetih;
- hkratno poučevanje dveh učiteljev pri vseh treh predmetih;
- notranja diferenciacija pri vseh treh predmetih (kjer je do 14 učencev v razredu);
- kombinacija oblik diferenciacije (prav tam).

Podatke so zbrali z vprašalniki za ravnatelje, učence in učitelje (matematike, slovenščine, tujega jezika) ter z opazovanjem pouka slovenščine, matematike in tujega jezika v različnih oblikah diferenciacije. Zbirali so tudi podatke o rezultatih učencev 9. razreda na nacionalnem preverjanju znanja, vendar izsledki o vplivu oblik učne diferenciacije na rezultate NPZ niso prikazani v poročilu (prav tam, str. 10).

Zavod Republike Slovenije za šolstvo je vzporedno s spremljavo in evalvacijo dela šolam zagotavljal tudi strokovno podporo, v sklopu katere je bilo izvedenih več individualnih svetovanj in strokovnih posvetov. Predlagal je še, da se spremljanje izvajanja novih oblik nadaljuje v naslednjem šolskem letu (2007/08), saj se zaradi novosti pojavlja več dejavnikov, ki vplivajo na uspešnost izvedbe (napačno razumevanje določil pravilnika, organizacija, pričakovanja, premalo izkušenj in usposobljenosti za izvedbo določenih oblik itd.) (prav tam, str. 8).

V nadaljevanju bomo predstavili odgovore (večinoma) ravnateljev, saj v empiričnem delu naše diplomske naloge prav oni predstavljajo anketirance, na osnovi česar bo vsaj mestoma možna primerjava med odgovori, ki so jih pridobili na ZRSS in tistimi, ki smo jih zbrali sami.

Sintezne ugotovitve projekta

Kot v poročilu o projektu zapiše F. Nolimal (2007), je bila v šolskem letu 2006/07 najpogostejše izbrana oblika učne diferenciacije nivojski pouk v homogenih skupinah, temu pa sledijo homogene učne skupine, kombinacija oblik diferenciacije in hkratno poučevanje dveh učiteljev. Slednji obliki skupaj predstavljata približno 10-odstotni delež šol v vzorcu. Na osnovnih šolah, vključenih v raziskavo, so v šolskem letu 2006/07 pouk najredkeje diferencirali s hkratnim poučevanjem dveh učiteljev, kar je sicer oblika, ki je bolj pozitivno sprejeta pri učencih kot pri ravnateljih in učiteljih (prav tam, str. 13–14; Nolimal in Milekšič 2008, str. 46).

Rezultati so pokazali, da so med dejavniki, ki so po mnenju ravnateljev vplivali na sprejem oblik diferenciacije, imeli ključno vlogo učitelji, s čimer je moč sklepati, da so pri odločitvi prevladovali strokovni argumenti. Mnenju učiteljev sledijo mnenja staršev, nato želje učencev, kadrovske možnosti itn. Ti odgovori ravnateljev niso skladni z odgovori učencev, ki so razkrili, da jih več kot polovica ni bila vprašana za mnenje o različnih oblikah pouka pri posameznem predmetu. Od tistih učencev, ki pa so bili vprašani za mnenje, jih je velika večina (74,6 %) menila, da je bilo njihovo mnenje pri izbiri oblike diferenciacije malo oz. srednje upoštevano. Ne glede na izvajano obliko pa prevladuje med učenci pozitiven odnos do le-te. Rezultati so pokazali še, da jih je z možnimi oblikami najpogosteje seznanil učitelj predmeta sam oz. skupaj z razrednikom, kljub temu pa tretjina od učencev o njih ni bila obveščenih (Nolimal 2007, str. 15, str. 59–60).

Mnenja ravnateljev o prednostih in težavah pri izvajanju različnih oblik diferenciacije

Heterogene učne skupine

Na ravni organizacije dela prevladuje mnenje ravnateljev, da je urnik za heterogene učne skupine lažje oblikovati, še zlasti na manjših šolah, in da prinaša tovrstna delitev manjše število učencev v skupinah, kar omogoča notranjo diferenciacijo in individualizacijo. Na ravni izvedbe pa ravnatelji navajajo naslednje prednosti: učenci ostajajo v oddelku s poznanimi sošolci, doseganje učnih ciljev je lažje, več je časa za urjenje ipd. (prav tam, str. 19).

Ravnatelji šol, ki izvajajo delitev učencev v heterogene učne skupine, so med težavami pri izvajanju diferenciacije izpostavili organizacijske in kadrovske težave – nadomeščanja v času odsotnosti, težave z delom razrednika ter težave povezane s specifikom dela v heterogenih skupinah, kamor sodi izvajanje notranje diferenciacije, ki je zlasti zahtevna za izvajanje v večjih skupinah (prav tam, str. 16). Ravnatelji kot pomanjkljivost izvajanja heterogenih učnih skupin navajajo tudi dejstvo, da je učno delo naravnano na »povprečnega« učenca, pri čemer se zapostavlja tako učno bolj kot učno manj zmožne učence ter učence s posebnimi potrebami. Nekateri ravnatelji tako poročajo o nezadovoljstvu omenjenih učencev, ki od povprečja odstopajo (prav tam, str. 19).

Hkratno poučevanje dveh učiteljev

Glede na odgovore ravnateljev hkratno poučevanje dveh učiteljev prinaša predvsem nekatere prednosti za učence, kot so večja možnost komuniciranja, večja raznolikost pouka, razredna skupnost se ne deli (prav tam, str. 19). Večjih pomanjkljivosti navedene oblike učne diferenciacije poročilo ne navaja; le eden od ravnateljev, kjer izvajajo hkratno poučevanju dveh učiteljev, je zapisal, da se srečujejo predvsem s težavami, značilnimi za timsko poučevanje, kot je stalno usklajevanje obeh članov tima (prav tam, str. 16).

Na tem mestu lahko dodamo, da je hkratno poučevanje dveh učiteljev bila najredkeje izvajana oblika učne diferenciacije v šolskem letu 2006/07, saj so je izvajalo le približno 3,0% šol zajetih v vzorec (Nolimal in Milekšič 2008, str. 49).

Delna zunanja diferenciacija

Pozitivne ugotovitve ravnateljev se pri nivojskem pouku nanašajo predvsem na izvedbeno raven. Po njihovem mnenju, je za učitelje vzgojno-izobraževalno delo pri tej obliki lažje, zlasti na 1. in 3. zahtevnostni ravni, kar utemeljujejo s tem, da učenci 1. ravni lažje dosegajo učne cilje, učitelji pa lažje spodbujajo nadarjene. Posledično nekateri ravnatelji poročajo o večji motiviranosti omenjenih skupin in priložnosti za razvijanje pozitivne samopodobe na 1. zahtevnostni ravni. Mnoge prednosti nivojskega pouka ravnatelji utemeljujejo z individualizacijo dela, ki je usklajena z učnimi zmogljivostmi, potrebami in interesi učencev 1. in 3. ravni. Individualizacija obsega tempo poučevanja, prilagajanje metod dela, diferencirano poglobljanje in utrjevanje znanja, razvijanje samostojnega dela. Raziskava ni zabeležila nobenih prednosti, ki bi se nanašale na učence 2. zahtevnostne ravni, kar je po mnenju raziskovalcev nerazumljivo, glede na to, da je ta skupina najštevilčnejša (Nolimal 2007, str. 20).

Pri izvajanju nivojskega pouka (homogene učne skupine na treh ravneh), so ravnatelji med organizacijskimi težavami izpostavili prevelike skupine, težave s pripravo urnikov, nadomeščanje odsotnih učiteljev, težave z vodenjem razredne skupnosti v primerih, ko so razredniki učitelji nivojskih skupin, prehodi med ravni, ki terjajo nova usklajevanja urnikov. Organizacijske težave, po mnenju ravnateljev, na šolah dokaj uspešno rešujejo (prav tam, str. 18–20).

Na strokovnem področju izstopajo predvsem problemi na področju usklajevanja učiteljev pri preverjanju in ocenjevanju, pogosto pa se srečujejo tudi z neustrezno izbiro ravni zahtevnosti s strani učencev oz. staršev. Med težavami so ravnatelji navedli tudi predsodke slednjih do delne zunanje diferenciacije, kar naj bi odpravljali s seznanjanjem s to obliko učne diferenciacije, z zadovoljstvom učencev in učiteljev in z rezultati dela in uspehi. Izpostavili so še potencialno nevarnost socialne

diferenciacije učencev, saj imajo učenci prve zahtevnostne ravni le izjemoma stike z učno najbolj uspešnimi učenci (prav tam).

Kombinacija oblik diferenciacije

Ravnatelji šol, kjer poteka občasno grupiranje učencev v ravni zahtevnosti, so za kombinacijo oblik diferenciacije kot prednost navedli, da je pouk lažje prilagoditi potrebam, ciljem in napredku učencev, saj so skupine po zmožnostih bolj homogene. Na tistih šolah, kjer v kombinaciji oblik posegajo tudi po timskem poučevanju učiteljev, pa je za učence, po mnenju ravnateljev, boljša socialna integracija, večja aktivnost, boljša motivacija, počutje, pripravljenost za delo in povezanost ter realnejši vpogled v svoje delo (prav tam, str. 20).

Na šolah, kjer izvajajo kombinacijo oblik diferenciacije imajo težave z izvajanjem timskega pouka, pripravo urnika, pomanjkanjem predhodnim izkušenj, kriteriji ocenjevanja in motivacijo na drugi zahtevnostni stopnji, kar rešujejo z razdelitvijo učencev na dve zahtevnostne stopnje oz. z raznoliko ponudbo, ki jo prispeva tim učiteljev (prav tam, str. 17, 20).

Tudi za to obliko učne diferenciacije velja, da je bila v šolskem letu 2006/07 redko izvajana, saj se je zanjo odločilo le približno 7-odstotni delež šol (Nolimal in Milekšič 2008, str. 49)

»Strokovni posvet ravnateljev: Oblike diferenciacije v 8. in 9. razredu«

Na strokovnem posvetu, ki je potekal 14. februarja 2007, so ravnatelji podali svoja mnenja o pozitivnih in negativnih straneh različnih oblik diferenciacije, razloge za spremembe ter predloge, na kaj naj bi bili pozorni pri izbiri oblik diferenciacije. Sinteza ugotovitev je objavljena na internetni strani Zavoda RS za šolstvo.

Razlogi za spremembe oblik učne diferenciacije

Izbiro ustreznih in primernih oblik diferenciacije narekujejo specifične značilnosti šol in specifične situacije, ki so lahko kadrovske, organizacijske ali pedagoško-psihološke narave. Ravnatelji so navedli naslednje razloge (Strokovni posvet ... 2007, str. 1):

- ❖ število oddelkov posameznega razreda in problemi z organizacijo dosedanje oblike;
- ❖ zavračanje delne zunanje diferenciacije (nivojskega pouka);
- ❖ asimetrična porazdelitev učencev v ravni: srednja raven je pogosto preveč številčna, prva raven premalo;
- ❖ disciplinska problematika in nemotiviranost na posamezni ravni;
- ❖ kadrovska problematika in posledične težave z urnikom;
- ❖ problem identifikacije in pripadnosti učencev razredni skupnosti idr.

Pozitivne in negativne izkušnje z izvajanimi oblikami učne diferenciacije

Pozitivne in negativne izkušnje so podobne tistim, ki so bile ugotovljene v projektu »Oblike diferenciacije v 8. in 9. razredu osnovne šole« v prejšnjem podpoglavju, zato predstavljamo večinoma tiste, ki se od že omenjenih razlikujejo.

Heterogene učne skupine

Med pozitivnimi izkušnjami so ravnatelji navedli manjše število učencev v razredu, kar omogoča večje diferenciranje in individualiziranje učnega dela, saj se učitelj lahko posameznikom bolj posveti. Ravnatelji so izpostavili še boljše počutje učencev v heterogenih učnih skupinah, manjši obseg disciplinskih težav, medsebojno sodelovanje med učno različno zmožnimi učenci in učinkovitejše sprotne spremljanje napredka učencev (Strokovni posvet... 2007, str. 1–2).

Zaradi večje heterogenosti skupin je delo učiteljev, po mnenju ravnateljev, zahtevnejše in bolj obremenjujoče. Po mnenju udeležencev posveta je bila delna zunanja diferenciacija učencem bolj všeč, ker je bil pouk bolj prilagojen njihovim zmožnostim, ter da so bili učitelji pri delni zunanji diferenciaciji bolj povezani in so v večji meri timsko sodelovali (prav tam).

Hkratno poučevanje dveh učiteljev

Pozitivne izkušnje po mnenju ravnateljev so:

- razredna skupnost se ne deli;
- zaradi manjših skupin je delo lažje in kvalitetnejše več je skupinskega pouka, večja je aktivnost učno šibkejših;
- tim učiteljev prispeva k pestrejši učni dejavnosti;
- sprotno spremljanje učenčevega napredka je učinkovitejše;
- boljši odnosi med učitelji in učenci (prav tam, str. 2).

Pomanjkanje pogojev za sprotno timsko načrtovanje in evalvacijo je bila na posvetu edina izpostavljena pomanjkljivost hkratnega poučevanja dveh učiteljev (prav tam).

Kombinacija oblik učne diferenciacije

Pozitivne izkušnje so podobne kot pri prvih dveh oblikah učne diferenciacije, ravnatelji pa dodajajo, da kombinacija oblik učne diferenciacije v večji meri omogoča »sprotno odzivanje na kadrovske, učne in druge situacije«, ki se vsakodnevno pojavljajo, da pa od učiteljev terja vnaprej skrbno načrtovano delo (prav tam, str. 2).

Po mnenju udeležencev posveta, je pri izbiri oblik učne diferenciacije potrebno upoštevati (prav tam, str. 3):

- strokovne usposobljenosti kadrov za izvajanje posamezne oblike;
- želje in predloge učiteljev, učencev ter staršev;
- potrebe učencev;
- učne pogoje, ki vodijo k optimalnemu razvoju vsakega učenca in učinkovitemu uresničevanju ciljev.

Ugotovitve predstavljene študije in strokovnega posveta ravnateljev so si zelo podobne, menimo pa, da bi bilo več razlik, če bi med izvedbo enega in drugega preteklo več časa. Ko sta bila izvedena, je namreč minilo le nekaj mesecev od spremembe novele zakona in morda izbrana oblika učne diferenciacije še ni pokazala vseh učinkov oz. se še niso pokazale morebitne negativne plati, povezane z njo. Morda po določenem času izvajanja ene izmed oblik diferenciacije pride tudi do

zapletov, ki jih akterji, ki so imeli pomembno vlogo pri njeni izbiri, niso pričakovali, zaradi pomanjkljivih izkušenj, ali pa se po drugi strani izkaže, da so bila opozorila in bojazni odveč.

6 EMPIRIČNI DEL

Kot smo pokazali v teoretičnem delu, naj bi šole v šolskem letu 2006/07 dobile na področju organizacije pouka večjo avtonomijo pri izbiri oblik učne diferenciacije. V letu 2006 je bila sprejeta novela Zakona, po kateri imajo šole pri organizaciji pouka matematike, slovenščine in tujega jezika, v 8. in 9. razredu na voljo (ZOsn 2006, 40. člen):

- razporeditev učencev v učne skupine,
- hkratno poučevanje dveh učiteljev,
- nivojski pouk,
- kombinacija v tem členu navedenih oblik diferenciacije.

V empiričnem delu ugotavljamo, kako po uveljavitvi predstavljenih zakonskih sprememb v praksi poteka izvajanje te in drugih zakonskih določb, ki se nanašajo učno diferenciacijo. Pridobljene empirične rezultate primerjamo z nekaterimi ugotovitvami raziskave »Oblike diferenciacije v 8. in 9. razredu« (Nolimal 2007), v katerem so raziskovalci raziskovali različne vidike oblik diferenciacije, med drugim so se osredotočili na dejavnike, ki so pogojevali odločitve šol pri izbiri oblik učne diferenciacije v 8. in 9. razredu, izkušnje, mnenja ravnateljev, učiteljev in učencev o oblikah, ki so jih šole izvajale v šolskem letu 2006/07, torej v letu po sprejemu sprememb ZOsn.

6.1 RAZISKOVALNI PROBLEM

Z raziskavo želimo ugotoviti, katere oblike učne diferenciacije se najpogosteje izvajajo v slovenskih osnovnih šolah v 8. in 9. razredu pri matematiki, slovenščini in tujem jeziku. Zanima nas tudi, kateri dejavniki najbolj vplivajo na izbiro oblik učne diferenciacije in ali se osnovne šole pri odločanju o oblikah učne diferenciacije, ki jih dopušča Zakon o osnovni šoli (2006, 40. člen), srečujejo s kakršnimi koli ovirami.

Ugotavljamo tudi mnenje ravnateljev o prejšnji oz. sedanji sistemski rešitvi, pri čemer ugotavljamo povezanost njihovih mnenj z odločitvijo šol o izbiri oblik, ki jih izvajajo.

6.1.1 Raziskovalna vprašanja

Z raziskavo želimo poiskati odgovore na naslednja raziskovalna vprašanja:

1. Ali je bila sistemska rešitev, ki je urejala področje učne diferenciacije in je bila v veljavi do leta 2006, po mnenju ravnateljev ustrezna?
2. Kakšno je mnenje ravnateljev o sedanji sistemski rešitvi, ki ureja področje učne diferenciacije?
3. Ali so se šole po sprejetju novele Zakona o osnovni šoli (ZOs-E 2006) odločile, da namesto nivojskega pouka pri posameznih predmetih v 8. in 9. razredu izberejo katero od drugih oblik učne diferenciacije in kateri dejavnik je najbolj vplival na njihovo odločitev?
4. Ali število oddelkov 8. in 9. razreda na šoli vpliva na izbiro oblik učne diferenciacije?
5. Ali leta delovne dobe učiteljev na šoli vplivajo na izbiro oblik učne diferenciacije?
6. Ali obstaja povezanost med mnenji ravnateljev o prejšnji sistemski rešitvi in odločitvijo za ohranitev oz. zamenjavo nivojskega pouka z drugimi oblikami učne diferenciacije?
7. Ali obstaja povezanost med mnenji ravnateljev o sedanji sistemski rešitvi in odločitvijo za ohranitev oz. zamenjavo nivojskega pouka z drugimi oblikami učne diferenciacije?
8. Katero obliko učne diferenciacije so v šolskem letu 2009/2010 v slovenskih osnovnih šolah najpogosteje izvajali pri posameznem predmetu?
9. Ali so se osnovne šole v letih od 2007 do 2010 odločale za različne oblike učne diferenciacije pri posameznih učnih predmetih?
10. Ali osnovne šole iz kakršnih koli objektivnih razlogov niso mogle izvajati katere od oblik učne diferenciacije, ki jih sicer omogoča zakonodaja? Če so takšni razlogi obstajali, kateri so bili?

6.1.2 Raziskovalne hipoteze

Na osnovi raziskovalnih vprašanj smo postavili raziskovalne hipoteze, ki so predstavljale osnovo za oblikovanje anketnega vprašalnika. Zastavljene hipoteze so:

1. Predvidevamo, da večina ravnateljev meni, da je bila prejšnja sistemska rešitev (ZOs n 1996, 40. člen) ustrezna in imajo o nivojskem pouku večinoma pozitivno stališče.
2. Predvidevamo tudi, da je za večino ravnateljev sedanja sistemska rešitev (ZOs n 2006, 40. člen) še ustrežnejša od prejšnje, saj imajo šole formalno možnost izbirati med različnimi oblikami učne diferenciacije v 8. in 9. razredu pri slovenščini, matematiki in tujem jeziku. In prav zaradi slednjega (tj. možnosti izbire in s tem večje avtonomije šole) domnevamo, da ravnatelji sedanjo sistemska rešitev ocenjujejo kot ustrežnejšo od prejšnje, četudi so tudi za prejšnjo menili, da je ustrezna.
3. Po sprejetju novele Zakona o osnovni šoli (2006) je večina osnovnih šol ohranila delno zunanjo diferenciacijo (nivojski pouk) vsaj pri enem od navedenih treh učnih predmetov. Sklepamo namreč, da na osnovnih šolah ostajajo pri obliki učne diferenciacije, ki jo poznajo in imajo z njo večletne izkušnje, zato predvidevamo, da se za druge oblike, ki jih omogoča zakon, redkeje odločajo.
4. Na odločitev o zamenjavi nivojskega pouka z drugimi oblikami učne diferenciacije vpliva število oddelkov 8. in 9. razreda. Predvsem šole z majhnim številom oddelkov (do 3 oddelki posameznega razreda) in zelo velike šole (nad 6 oddelkov posameznega razreda) se pogosteje odločajo za druge zakonsko dovoljene oblike diferenciacije – prve pogosteje izvajajo notranjo diferenciacijo, druge pa pogosteje ostajajo pri izvajanju nivojskega pouka.
5. Povprečno število let delovne dobe učiteljev vpliva na odločitev šole o zamenjavi nivojskega pouka z drugimi oblikami učne diferenciacije. Domnevamo, da se šole z mlajšim kadrom pogosteje odločajo za zamenjavo nivojskega pouka z drugimi oblikami.

6. Obstaja povezanost med mnenjem ravnateljev o prejšnji sistemski rešitvi in odločitvijo šole, da namesto nivojskega pouka vsaj pri enem predmetu izberejo drugo obliko učne diferenciacije. Šole, katerih ravnatelji menijo, da je bila prejšnja sistemska rešitev ustrezna, so po našem mnenju v 8. in 9. razredu večinoma ohranile delno zunanjo diferenciacijo pri slovenščini, matematiki in tujem jeziku.
7. Obstaja povezanost med mnenjem ravnateljev o sedanji sistemski rešitvi in odločitvijo, da namesto nivojskega pouka pri vsaj enem predmetu izberejo drugo obliko učne diferenciacije. Šole, katerih ravnatelji menijo, da je sedanja sistemska rešitev bolj ustrezna ob prejšnje, so se po našem mnenju večinoma odločile, da vsaj pri enem izmed predmetov (slovenščina, matematika, tuji jezik) namesto delne zunanje diferenciacije izvajajo druge oblike učne diferenciacije.
8. Šole so se v šolskem letu 2009/10 najpogosteje odločale, da v 8. in 9. razredu vsaj pri enem od treh predmetov izvajajo delno zunanjo diferenciacijo.
9. Večina šol se je v letih od 2007 do 2010 odločila, da preizkusijo različne oblike učne diferenciacije, ki jih v 8. in 9. razredu dovoljuje Zakon o osnovni šoli. Predpostavljamo, da so na večini šol opravili temeljit razmislek o najustreznejši obliki učne diferenciacije, zato se prvo šolsko leto po uveljavitvi novele zakona praviloma še niso odločili za zamenjavo nivojskega pouka z drugimi oblikami.
10. Večina šol bi želela izvajati pouk s hkratnim poučevanjem dveh učiteljev, vendar te rešitve, ki jo zakon sicer omogoča, zaradi neustreznih kadrovskih pogojev ne morejo izbrati.

6.1.3 Spremenljivke

V raziskavi so zajete naslednje odvisne in neodvisne spremenljivke:

Odvisne spremenljivke:

- oblike učne diferenciacije pri matematiki, slovenščini in tujem jeziku (8. in 9. razred): delitev učencev v heterogene učne skupine, delitev učencev v homogene učne skupine, hkratno poučevanje dveh učiteljev, nivojski pouk, kombinacija oblik, notranja diferenciacija;
- odločitev šol o zamenjavi nivojskega pouka z drugimi oblikami učne diferenciacije, pri vsaj enem predmetu;
- odločitev šol o preizkušanju različnih oblik učne diferenciacije v letih od 2007 do 2010;
- zelene oblike učne diferenciacije.

Neodvisne spremenljivke:

- spol ravnateljev;
- število oddelkov 8. in 9. razreda;
- povprečno število let delovne dobe učiteljev na šoli;
- mnenje ravnateljev o ustreznosti prejšnje systemske rešitve;
- mnenje ravnateljev o ustreznosti sedanje systemske rešitve;
- oblike učne diferenciacije pri matematiki, slovenščini in tujem jeziku (8. in 9. razred);
- dejavniki, ki so po spremembi 40. člena ZOsn (2006) vplivali na odločitev zamenjavi nivojskega pouka z drugimi oblikami učne diferenciacije;
- razlogi za ohranitev nivojskega pouka po spremembi 40. člena ZOsn (2006);
- razlogi za zamenjavo oblik učne diferenciacije v letih od 2007 do 2010;
- razlogi, zaradi katerih so se šole morale odpovedati zelenim oblikam učne diferenciacije.

6.2 METODOLOGIJA

V sledečih podpoglavjih opisujemo raziskovalne metode, ki smo jih uporabili pri raziskavi, predstavljamo vzorec in osnovno množico, instrument, postopek zbiranja podatkov in statistično obdelavo podatkov.

6.2.1 Raziskovalna metoda

Pri raziskavi smo uporabili deskriptivno metodo in kavzalno-neeksperimentalno metodo. Kot piše Sagadin (1993), je za deskriptivno metodo značilno, da ugotavljamo stanje kakršno je, brez vzročnega pojasnjevanja, medtem ko si pri kavzalno-neeksperimentalni metodi pojave pojasnjujemo tudi vzročno (prav tam, str. 12).

6.2.2 Opis vzorca in osnovne množice

Vzorec je priložnosten in ga sestavljajo ravnatelji osnovnih šol v Sloveniji. Numerus vzorca je 74. Rezultate posplošujemo na hipotetično osnovno množico ravnateljev osnovnih šol.

Na šole smo v maju in juniju 2010 poslali 120 anketnih vprašalnikov, od katerih je bilo vrnjenih 46, vendar smo jih pet, zaradi neupoštevanja navodil, izključili iz nadaljnje obdelave. Po e-pošti smo poslali 200 anketnih vprašalnikov, vrnjenih je bilo 37, od katerih smo štiri izločili zaradi neveljavnosti.

Vzorec ravnateljev po spolu predstavlja 63,5 % žensk in 36,5 % moških, kar lahko razberemo tudi iz tabele 1.

Spol	f	%
moški	27	36,5
ženski	47	63,5
Skupaj	74	100,0

Tabela 1: Spol ravnateljev

6.2.3 Opis instrumenta

Podatke smo zbrali z anketnim vprašalnikom, ki je vseboval 15 vprašanj, od tega 12 zaprtega tipa, 3 pa odprtega tipa. Ravnatelji so torej pri treh vprašanjih lahko svoj odgovor tudi opisno pojasnili.

6.2.4 Statistična obdelava podatkov

Podatke smo statistično obdelali s programskim paketom SPSS, pri čemer smo za ugotavljanje statistične pomembnosti povezanosti med spremenljivkami uporabili χ^2 -preizkus in Kullbackov preizkus. Podatke v nadaljevanju prikazujemo v frekvenčnih in strukturnih tabelah.

6.3 REZULTATI IN INTERPRETACIJA

6.3.1 MNENJE RAVNATELJEV O PREJŠNJI SISTEMSKI REŠITVI

Sistemska rešitev, ki je bila v veljavi od leta 1996 do 2006, šolam ni dopuščala veliko izbire na področju izvajanja učne diferenciacije v 8. in 9. razredu. 40. člen ZOs (1996) je določal, da se pouk matematike, slovenščine in tujega jezika v 8. in 9. razredu organizira kot nivojski pouk na treh ravneh zahtevnosti. Šole so morale pri omenjenih predmetih izvajati delno zunanjo diferenciacijo, ne glede na razpoložljive pogoje in prepričanja strokovnih delavcev. V nadaljevanju predstavljamo mnenja ravnateljev o tej rešitvi in preverjamo zastavljeno hipotezo, da večina ravnateljev meni, da je bila prejšnja sistemska rešitev (ZOs 1996, 40. člen) ustrezna in imajo o nivojskem pouku večinoma pozitivno stališče.

Mnenje ravnateljev o prejšnji sistemska rešitvi	f	%
Menim, da je bila to ustrezna sistemska rešitev.	31	41,9
Na naši šoli se je ta rešitev pokazala kot ustrezna, menim pa, da ni bila ustrezna za vse osnovne šole v Sloveniji.	21	28,4
Na naši šoli ta rešitev ni bila ustrezna, ker za kakovostno izvajanje delne zunanje diferenciacije nismo imeli ustreznih pogojev.	4	5,4
Menim, da to ni bila ustrezna sistemska rešitev.	14	18,9
Ne vem, nimam mnenja o tej sistemska rešitvi.	4	5,4
Skupaj	74	100,0

Tabela 2: Mnenje ravnateljev o prejšnji sistemska rešitvi

Vrednost χ^2 je statistično pomembna ($\chi^2 = 36,135$, $g=4$, $\alpha=0,000$). Hipotezo enake verjetnosti zavrnilo s tveganjem manjšim od 0,0 %. Dokazali smo, da vsi odgovori v osnovni množici niso enako pogosti, odgovore lahko posplošimo na osnovno množico.

Naša hipoteza, da bo večina ravnateljev prejšnjo sistemska rešitev ocenila kot ustrezno, se je izkazala za pravilno, tako jih namreč meni večina (41,9 %), 21

ravnateljev (28,4 %) pa je izrazilo mnenje, da sistemska rešitev ni bila ustrezna za vse šole v Sloveniji, a se je na njihovi pokazala kot ustrezna. Kot ustrezno, bodisi za vse ali pa vsaj za njihovo šolo, je prejšnjo sistemska rešitev ocenilo skupno kar 70,3 % ravnateljev. Ker smo jih spraševali o delu Zakona o osnovni šoli (1996), ki ureja vprašanje organizacije pouka v zadnjih dveh razredih pri matematiki, slovenščini in tujem jeziku, lahko sklepamo, da ima večina ravnateljev slovenskih osnovnih šol o delni zunanji diferenciaciji pozitivno mnenje.

Slaba petina (18,9 %) ravnateljev meni, da sistemska rešitev iz 40. člena Zakona o osnovni šoli, ki je bila v veljavi od leta 1996 do 2006, ni bila ustrezna in nadalje še 5,4 %, da za njihovo šolo ni bila ustrezna, ker za kakovostno izvajanje delne zunanje diferenciacije niso imeli ustreznih pogojev. Če znova seštejemo odstotke, je skupno kar 24,3 % ravnateljev prejšnjo sistemska rešitev ocenilo kot neustrezno, kar je tudi dokaj visok odstotek.

Ravnatelji so imeli možnosti, da svoje mnenje pojasnijo. Tisti, ki menijo, da je bila prejšnja sistemska rešitev neustrezna (za vse šole), so zapisali, da njihovi strokovni delavci niso bili ustrezno strokovno pripravljene na izvajanje nivojskega pouka v homogenih učnih skupinah, pojavile so se težave z urniki, nadomeščanji itd.. Mnoge šole zaradi nizkega števila učencev v oddelku niso mogle izvajati delne zunanje diferenciacije, obenem pa so imeli oz. imajo slabše pogoje kot v osemletki – 1 uro dodatnega oz. dopolnilnega pouka manj. Ravnatelji so pogosto pisali o težavah povezanih s posameznimi ravni zahtevnosti – za učitelje prve skupine je bilo delo zelo naporno, saj so se v tej skupini znašli, poleg tistih z učnimi težavami, tudi vedenjsko težavni učenci, pojavile so se težave s starši učencev v 3. skupini, v povezavi z nerealnimi pričakovanji glede ocen in učnega uspeha. Eden izmed anketiranih je mnenja, da je bil nivojski pouk idealna rešitev za tri ravni, tri skupine, tri učitelje, nekateri pa menijo, da se razločevanje učencev po kakršnikoli lastnosti ne more izkazati za pozitivno in, da je izvajanje zgolj nivojskega pouka celo neke vrste nasilje nad osebnostnim razvojem učencev.

Ravnatelji, ki so prejšnjo sistemsko rešitev ocenili kot ustrezno, so zapisali, da šola po meri učenca nakazuje potrebo po učni diferenciaciji t.j. po vedno bolj individualnem pristopu, kar pa samo z notranjo diferenciacijo v 8. in 9. razredu ni moč doseči. Anketiranci menijo še, da z nivojskim poukom večina učencev pridobi boljše pogoje dela; sposobnejšim je omogočen maksimalen razvoj, manj sposobnim pa njim primeren tempo in način dela ter da so nivoji ustrezni in koristni zlasti pri nekaterih predmetih (pri jezikih manj).

6.3.2 MNENJE RAVNATELJEV O SEDANJI SISTEMSKI REŠITVI

Leta 2006 je bila sprejeta novela ZOSn, ki šolam omogoča, da se pouk v 8. in 9. razredu pri matematiki, slovenščini in tujem jeziku organizira s hkratnim poučevanjem dveh učiteljev, razporeditvijo učencev v učne skupine, kot nivojski pouk in kot kombinacija naštetih oblik diferenciacije (prav tam, 40. člen). V teoretičnem delu pojasnjujemo, da je dejanska avtonomija šol pri izbiri navedenih oblik učne diferenciacije vprašljiva. Pri izbiri so namreč avtonomne toliko, kolikor so finančno (torej: kadrovske, infrastrukturne ipd.) zmožne izpeljati posamezno obliko učne diferenciacije.

V nadaljevanju predstavljamo mnenja ravnateljev o sedanji sistemski rešitvi in preverjamo hipotezo, da je za večino ravnateljev sedanja sistemsko rešitev (ZOSn 2006, 40. člen) še ustrežnejša od prejšnje, saj imajo šole formalno možnost izbire med različnimi oblikami učne diferenciacije v 8. in 9. razredu pri slovenščini, matematiki in tujem jeziku. Pav zaradi slednjega (tj. možnosti izbire in s tem večje avtonomije šole) domnevamo, da ravnatelji sedanjo sistemsko rešitev ocenjujejo kot ustrežnejšo od prejšnje, četudi so tudi za prejšnjo menili, da je ustrezna.

Mnenje ravnateljev o sedanji sistemski rešitvi	f	%
Menim, da je ta sistemska rešitev ustrežnejša od prejšnje	51	68,9
Menim, da je ta sistemska rešitev manj ustrežna od prejšnje.	10	13,5
Za našo šolo se je ta rešitev pokazala kot ustrežna, menim pa, da ni ustrežna za vse osnovne šole v Sloveniji.	10	13,5
Za našo šolo ta rešitev ni ustrežna.	1	1,4
Ne vem, nimam mnenja o tej sistemski rešitvi.	2	2,7
Skupaj	74	100,0

Tabela 3: Mnenje ravnateljev o sedanji sistemski rešitvi

Vrednost χ^2 je statistično pomembna ($\chi^2 = 115,595$, $g=4$, $\alpha=0,000$). Hipotezo enake verjetnosti zavrnilo s tveganjem manjšim od 0,0 %. Dokazali smo, da vsi odgovori v osnovni množici niso enako pogosti, odgovore lahko posplošimo na osnovno množico.

Z veliko večino (68,9 %) prevladuje mnenje, da je sedanja sistemska rešitev ustrežnejša od prejšnje, kar potrjuje našo hipotezo. Le 1,4 % anketiranih ravnateljev meni, da sistemska rešitev, ki je v veljavi od leta 2006, ni ustrežna za njihovo šolo. 13,5 % ravnateljev meni, da je manj ustrežna od prejšnje, enak delež je tudi tistih, ki menijo, da ni ustrežna za vse osnovne šole v Sloveniji, vendar se je na njihovi šoli izkazala kot ustrežna. Čeprav bi nas zanimalo zakaj menijo, da sedanja sistemska rešitev ni ustrežna za vse šole, med pojasnili ravnateljev nismo našli odgovora na to vprašanje. Kajti, če so šole pred sprejemom novele ZOSn morale izvajati delno zunanjo diferenciacijo, je sedaj prav nasprotno – o obliki učne diferenciacije se lahko odločajo same, tudi glede na pogoje, ki jih imajo, iz česar sledi, da bi morala biti sedanja sistemska rešitev ustrežna prav za vsako šolo. Toda, kot smo pokazali že v teoretičnem delu naloge, je popolna avtonomija šol pri izbiri oblik učne diferenciacije v praksi težko izvedljiva. Morda tako menijo in ugotavljajo tudi ravnatelji, ki so dejali, da je sedanja novela v 40. členu (ZOSn 2006) je manj ustrežna od prejšnje ali da ni ustrežna za vse osnovne šole v Sloveniji.

Tudi v tem primeru so imeli ravnatelji možnost, da svoj odgovor pojasnijo. Nekateri ravnatelji, ki menijo, da je sedanja sistemska rešitev manj ustrežna od prejšnje oz. da

ni ustrezna za njihovo šolo, so zapisali, da so še vedno na slabšem kot v osemletki ter da je novela vsebinsko nedodelana in je nejasna glede izvajanja posameznih oblik učne diferenciacije (kdaj in pod kakšnimi pogoji jih lahko izvajajo). Eden od anketiranih se boji, da se pri nekaterih oblikah učne diferenciacije pozablja na notranjo učno diferenciacijo in se pouk ponovno približuje »nekemu povprečju«.

Ravnatelji, ki so novo sistemsko rešitev ocenili kot ustrežnejšo od prejšnje, so med drugim zapisali, da se lahko z izbiro drugih oblik učne diferenciacije izognejo mnogim težavam, kot so npr. težave z urniki, kadrom, oblikovanjem nivojskih skupin, težave s starši, ki nimajo realnih pričakovanj in zahtev pri umestitvi otroka v posamezno učno skupino, pri tem pa učenci niso več »stigmatizirani« z dejstvom, da obiskujejo pouk na nižji oz. višji ravni zahtevnosti. Menijo tudi, da sedanja sistemska rešitev ne more biti slabša od prejšnje, saj nenazadnje omogoča izvajanje različnih oblik učne diferenciacije, vključno z delno zunanjo, ki v prejšnji sistemski rešitvi ni imela alternative. Pozdravljajo možnost izbire med oblikami učne diferenciacije, ki je bila s spremembo ZOsn dana šolam, pri čemer lahko upoštevajo specifiko šole (velikost, razpoložljiv kader, značilnosti posamezne generacije ipd.), s čimer naj bi se kazala tudi avtonomija šole.

Najpogosteje so ravnatelji zapisali, da je največja prednost nove ureditve možnost samostojne odločitve glede oblike učne diferenciacije, ter da lahko izbirajo med različnimi oblikami učne diferenciacije, kakor smo tudi predvidevali v zastavljeni hipotezi.

Da je sedanja sistemska rešitev ustrežnejša od prejšnje ali ustrezna za šolo anketiranih, je skupno ocenilo kar 82,4 % ravnateljev. Po zapisanem lahko sklepamo, da je večina ravnateljev slovenskih osnovnih šol naklonjena obstoječi sistemski rešitvi na področju učne diferenciacije.

Pojasnila oz. dopolnila odgovorov ravnateljev v našem vzorcu se ujemajo z ugotovitvami raziskave »Oblike diferenciacije v 8. in 9. razredu osnovne šole« (Nolimal 2007), ki je bila izpeljana v šolskem letu 2006/07, ko so imele šole prvič možnost izbire oblike učne diferenciacije. Ravnatelji so pozdravili možnost, da lahko

šole same odločijo, katero od oblik učne diferenciacije bodo izvajale pri posameznem od treh predmetov, o čemer »presojaajo na podlagi velikosti skupin, specifičnih značilnosti in potreb posamezne generacije otrok« (prav tam, str. 23). Podobno so zapisali tudi ravnatelji v našem vzorcu.

6.3.3 IZBIRA DRUGIH OBLIK UČNE DIFERENCIACIJE PO SPREJEMU NOVELE ZOsn (2006)

Kot smo zapisali, so šole v letu 2006 dobile formalno možnost izbire med različnimi oblikami učne diferenciacije v 8. in 9. razredu pri slovenščini, matematiki in tujem jeziku. Ob tem smo si zastavili hipotezo, da je po sprejetju novele Zakona o osnovni šoli (2006) večina osnovnih šol ohranila delno zunanjo diferenciacijo (nivojski pouk) vsaj pri enem od navedenih treh učnih predmetov. Sklepali smo, da na osnovnih šolah ostajajo pri obliki učne diferenciacije, ki jo poznajo in imajo z njo večletne izkušnje, zato smo predvidevali, da se za druge oblike učne diferenciacije, ki jih zakon še določa, redkeje odločajo.

Odločitev za druge oblike učne diferenciacije po sprejemu novele ZOsn	f	%
Ne, kljub sprejemu novele smo pri vseh treh predmetih doslej ohranili delno zunanjo diferenciacijo v obliki nivojskega pouka.	24	32,4
Da, vsaj pri nekaterih predmetih smo se odločili za druge oblike diferenciacije	50	67,6
Skupaj	74	100,0

Tabela 4: Izbira drugih oblik učne diferenciacije po sprejemu novele ZOsn (2006)

Vrednost χ^2 je statistično pomembna ($\chi^2 = 9,135$, $g=1$, $\alpha=0,003$). Hipotezo enake verjetnosti zavrnamo s tveganjem manjšim od 0,3 %. Dokazali smo, da vsi odgovori v osnovni množici niso enako pogosti in jih lahko posplošimo na osnovno množico.

Večina šol (50 oz. 67,6 %) se je po sprejetju novele ZOsn odločila, da delno zunanjo diferenciacijo vsaj pri nekaterih predmetih zamenjajo z drugimi oblikami učne

diferenciacije, ostalih 24 (32,4 %), pa se je odločilo, da pri vseh treh predmetih ohranijo delno zunanjo diferenciacijo v obliki nivojskega pouka.

Naša hipoteza, da so šole v večini ohranile delno zunanjo diferenciacijo (nivojski pouk) se je izkazala za napačno. Spremembe ZOsn so najbrž izkoristile zlasti tiste šole, ki za učinkovito in kakovostno izvajanje delne zunanje diferenciacije niso imele ustreznih pogojev, zagotovo pa tudi tiste, ki pri njenem izvajanju sicer niso imele težav, a so se po strokovnem premisleku odločile za druge oblike učne diferenciacije, ker so najbrž zlasti strokovni delavci presodili, da bodo lahko tako bolj kakovostno vse učence pripeljali do učnih ciljev in standardov znanja.

6.3.4 VPLIV DEJAVNIKOV NA ODLOČITEV O ZAMENJAVI NIVOJSKEGA POUKA Z DRUGIMI OBLIKAMI DIFERENCIACIJE

V poglavju predstavljamo dejavnike, ki so po mnenju ravnateljev vplivali na odločitev šol, da nivojski pouk vsaj pri enem izmed treh predmetov zamenjajo z drugimi oblikami učne diferenciacije.

Dejavnik	Vpliv dejavnika									
	Dejavnik sploh ni vplival		Dejavnik je malo vplival		Dejavnik je pomembno vplival		Dejavnik je zelo pomembno vplival		Skupaj	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Učitelji TJ, MAT, SLO	0	0,0	1	2,0	5	10,0	44	88,0	50	100,0
Učiteljski zbor v celoti	5	10,0	14	28,0	12	24,0	19	38,0	50	100,0
Učenci	9	18,0	19	38,0	17	34,0	5	10,0	50	100,0
Starši	10	20,0	21	42,0	15	30,0	4	8,0	50	100,0
Strokovno prepričanje	11	22,0	8	16,0	13	26,0	18	36,0	50	100,0
Kadrovske možnosti	13	26,0	17	34,0	14	28,0	6	12,0	50	100,0
Prostorske razmere	31	62,0	10	20,0	5	10,0	4	8,0	50	100,0
Drugo	47	94,0	0	0,0	1	2,0	2	4,0	50	100,0

Tabela 5: Vpliv dejavnikov na odločitev o zamenjavi nivojskega pouka z drugimi oblikami učne diferenciacije

V nadaljevanju predstavljamo pridobljene podatke ločeno po dejavnikih in ugotavljamo, kateri odgovori ravnateljev v osnovni množici prevladujejo.

Mnenje ravnateljev o vplivu strokovnega mnenja in predlogov učiteljev, ki poučujejo matematiko, slovenščino in tuji jezik, na zamenjavo nivojskega pouka z drugimi oblikami učne diferenciacije

Strokovno mnenje in predlog učiteljev, ki poučujejo TJ, MAT, SLO	f	%
dejavnik sploh ni vplival	0	0,0
dejavnik je malo vplival	1	2,0
dejavnik je pomembno vplival	5	10,0
dejavnik je zelo pomembno vplival	44	88,0
skupaj	50	100,0

Tabela 6: Mnenje ravnateljev o vplivu strokovnega mnenja in predlogov učiteljev, ki poučujejo matematiko, slovenščino in tuji jezik, na odločitev o zamenjavi nivojskega pouka z drugimi oblikami učne diferenciacije

Vrednost χ^2 je statistično pomembna na ravni $\alpha = 0,000$ ($\chi^2 = 67,720$, $g=2$). Hipotezo enake verjetnosti zavrnilo s tveganjem, manjšim od 0,0 %. Dokazali smo, da vsi odgovori v osnovni množici niso enako pogosti.

88,0 % ravnateljev, ki so dejali, da so se na šoli vsaj pri nekaterih predmetih odločili za druge oblike učne diferenciacije, je odgovorilo, da je strokovno mnenje učiteljev, ki poučujejo predmete, pri katerih se lahko izvaja delna zunanja diferenciacija, zelo pomembno vplivalo na odločitev šol o zamenjavi nivojskega pouka z drugimi oblikami učne diferenciacije. 10,0 % ravnateljev ocenjuje, da je omenjeni dejavnik pomembno vplival na odločitev šol. Da je dejavnik malo vplival, meni le 1 anketiranec, kar predstavlja 2,0 %, nihče pa ni navedel, da učitelji omenjenih predmetov sploh ne bi vplivali na odločitev o obliki učne diferenciacije.

Po zapisanem lahko sklepamo, da je bila odločitev o zamenjavi oz. ohranitvi nivojskega pouka pomembno oprta na strokovno prepričanje učiteljev, ki poučujejo matematiko, slovenščino in tuji jezik in najbrž lahko domnevamo, da je temeljila na osnovi preteklih izkušenj z izvajanjem nivojskega pouka. Učitelji, ki nimajo izkušenj z izvajanjem nivojskega pouka, morda težje argumentirano utemeljujejo, zakaj naj bi to obliko učne diferenciacije ohranili ali opustili. Odgovori ravnateljev nakazujejo, da oblike učne diferenciacije, ki naj bi jih izvajali pri posameznih predmetih, predlagajo

na podlagi posvetovanja s strokovnimi aktivni, kakor tudi določa 6. člen Pravilnika o izvajanju diferenciacije v osnovni šoli (2006). Glede na to, da se vprašanje izvajanja nivojskega pouka v 8. in 9. razredu dotika zlasti učiteljev matematike, slovenščine in tujega jezika, je bilo pričakovati, da je za ravnatelje in svete šol pomembno predvsem mnenje strokovnih aktivov omenjenih treh predmetov. Čeprav izbira oblik učne diferenciacije formalno ni prepuščena učiteljem matematike, slovenščine in tujega jezika, je njihovo mnenje kljub temu odločilnega pomena.

Mnenje ravnateljev o vplivu strokovnega mnenja celotnega učiteljskega zbora na zamenjavo nivojskega pouka z drugimi oblikami učne diferenciacije

Strokovno mnenje učiteljskega zbora šole v celoti	f	%
dejavnik sploh ni vplival	5	10,0
dejavnik je malo vplival	14	28,0
dejavnik je pomembno vplival	12	24,0
dejavnik je zelo pomembno vplival	19	38,0
skupaj	50	100,0

Tabela 7: Mnenje ravnateljev o vplivu strokovnega mnenja učiteljskega zbora šole v celoti na odločitev o zamenjavi nivojskega pouka z drugimi oblikami učne diferenciacije

Vrednost χ^2 je statistično pomembna na ravni $\alpha = 0,044$ ($\chi^2 = 8,080$, $g=3$). Hipotezo enake verjetnosti zavrnilo s tveganjem 4,4 %. Dokazali smo, da vsi odgovori v osnovni množici niso enako pogosti.

Strokovno mnenje učiteljskega zbora šole je bil še eden od dejavnikov, ki je po mnenju ravnateljev zelo pomembno vplival na odločitev šol o zamenjavi nivojskega pouka z drugimi oblikami učne diferenciacije. Tako jih namreč trdi skoraj 40 odstotkov. 24,0 % ravnateljev šol, ki so se odločile zamenjati nivojski pouk z drugimi oblikami učne diferenciacije, meni, da je dejavnik pomembno vplival in 28,0 %, da je imel majhen vpliv.

Da obravnavani dejavnik ni vplival na odločitev šol, meni 10,0 % ravnateljev, kar nikakor ni zanemarljiv podatek. To morda potrjuje naše razmišljanje, da so šole prisluhnile zlasti učiteljem predmetov, pri katerih izvajajo oblike učne diferenciacije kot jih določa 40. člen ZOsn (2006) in so pri odločitvi o zamenjavi nivojskega pouka zaupale predvsem v njihovo strokovno mnenje.

Pridobljene rezultate lahko primerjamo z ugotovitvami raziskave »Oblike diferenciacije v 8. in 9. razredu osnovne šole« (Nolimal 2007), v kateri so prav tako ugotavljali dejavnike, ki so vplivali na odločitve šol o izbiri različnih oblik učne diferenciacije za šolsko leto 2006/07. V omenjenem šolskem letu so, po mnenju ravnateljev, imeli prav učitelji (strokovni aktivni) ključno vlogo pri sprejemanju posamezne oblike učne diferenciacije (prav tam, str. 15).

Mnenje ravnateljev o vplivu izraženih želja in predlogov učencev na zamenjavo nivojskega pouka z drugimi oblikami učne diferenciacije

Izražene želje in predlogi učencev	f	%
dejavnik sploh ni vplival	9	18,0
dejavnik je malo vplival	19	38,0
dejavnik je pomembno vplival	17	34,0
dejavnik je zelo pomembno vplival	5	10,0
skupaj	50	100,0

Tabela 8: Mnenje ravnateljev o vplivu izraženih želja in predlogov učencev na odločitev o zamenjavi nivojskega pouka z drugimi oblikami učne diferenciacije

Vrednost χ^2 je statistično pomembna na ravni $\alpha = 0,015$ ($\chi^2 = 10,480$, $g = 3$). Hipotezo enake verjetnosti zavrtnemo s tveganjem 1,5 %. Dokazali smo, da vsi odgovori v osnovni množici niso enako pogosti.

Po mnenju ravnateljev želje in predlogi učencev niso imeli tako velikega vpliva na odločitev šol o zamenjavi oblik učne diferenciacije. Le 10,0 % ravnateljev trdi, da so zelo pomembno vplivali na odločitve šol. Večji je delež ravnateljev, ki so navedli, da

na njihovo odločitev ta dejavnik sploh ni vplival (18,0 %). Dobra tretjina (34,0 %) ravnateljev je izrazila, da so učenci imeli pomemben vpliv in nekaj več (38,0 %), da so malo vplivali na odločitev o izbiri različnih oblik učne diferenciacije, kar je bil med ravnatelji najpogosteje izbran odgovor.

F. Nolimal (2007) je v poročilu o projektu »Oblike diferenciacije v 8. in 9. razredu« ugotovila, da so bile v šolskem letu 2006/07 želje učencev na tretjem mestu ključnih dejavnikov pri izboru posamezne oblike učne diferenciacije. 35,0 % ravnateljev je navedlo, da so učenci imeli velik vpliv in slabih 40,0 % jim je pripisalo srednji vpliv (prav tam, str. 15).

Mnenje ravnateljev o vplivu izraženih želja in predlogov staršev na zamenjavo nivojskega pouka z drugimi oblikami učne diferenciacije

Izražene želje in predlogi staršev	f	%
dejavnik sploh ni vplival	10	20,0
dejavnik je malo vplival	21	42,0
dejavnik je pomembno vplival	15	30,0
dejavnik je zelo pomembno vplival	4	8,0
skupaj	50	100,0

Tabela 9: Mnenje ravnateljev o vplivu izraženih želja in predlogov staršev na odločitev o zamenjavi nivojskega pouka z drugimi oblikami učne diferenciacije

Vrednost χ^2 je statistično pomembna na ravni $\alpha = 0,006$ ($\chi^2 = 12,560$, $g=3$). Hipotezo enake verjetnosti zavrnamo s tveganjem 0,6 %. Dokazali smo, da vsi odgovori v osnovni množici niso enako pogosti.

8,0 % ravnateljev je izrazilo, da so izražene želje in predlogi staršev zelo pomembno vplivali na odločitev o zamenjavi nivojskega pouka z drugimi oblikami učne diferenciacije in 30,0 % ravnateljev, da je dejavnik pomembno vplival. Staršem je 42,0 % ravnateljev pripisalo majhen vpliv in 20,0 % teh nikakršnega.

V raziskavi »Oblike diferenciacije v 8. in 9. razredu osnovne šole« (Nolimal 2007), je približno 40,0 % ravnateljev pripisalo staršem velik vpliv in srednji vpliv slabih 50,0 % ravnateljev, s čimer so bili na drugem mestu dejavnikov, ki so imeli po mnenju ravnateljev ključno vlogo pri odločitvah šol (prav tam, str. 15; Nolimal in Milekšič 2008, str. 46).

Tu lahko dodamo, da so izražene želje in predlogi staršev izmed po vplivu zelo pomembnih dejavnikov, po mnenju ravnateljev, šele na 6. mestu pogostosti – za strokovnim mnenjem učiteljev matematike, slovenščine in tujega jezika, celotnega učiteljskega zbora šole, obstoječimi kadrovskimi možnostmi, prostorskimi razmerami in za strokovnim prepričanjem, da bodo druge oblike učne diferenciacije, ki učencev ne ločujejo trajno na različne ravni zahtevnosti, prispevale k boljšemu doseganju standardov znanja. Sodeč po odgovorih ravnateljev, so izmed dejavnikov, ki so imeli pomemben vpliv, želje in predlogi staršev tik za učenci, torej na drugem mestu pogostosti, izmed malo vplivnih pa obravnavani dejavnih prednjači pred vsemi ostalimi.

Glede na Pravilnik o izvajanju diferenciacije v osnovni šoli (2006) pripravi ravnatelj predlog o izvajanju oblik učne diferenciacije. Odločitev sprejme svet šole, pred tem pa mora pridobiti mnenje učiteljskega zbora in sveta staršev. Kot smo videli, je bil vpliv učiteljskega zbora po mnenju ravnateljev dokaj pomemben, po čemer gre sklepati, da so šole upoštevale drugi odstavek 6. člena omenjenega Pravilnika. Ker imajo starši predstavnike še v svetu šole (ZOFVI-H 2009, 46. člen), je bilo pričakovati pomemben vpliv staršev na odločitve šol.

Za konec dodajmo, da je 20,0% ravnateljev izjavilo, da želje in predlogi staršev niso vplivali na zamenjavo nivojskega pouka z drugimi oblikami učne diferenciacije. M. Kovač Šebart (2009) zapiše, da se v šolah »krepi prepričanje, da starši vse bolj pritiskajo na učitelje in nedopustno posegajo v njihovo strokovno avtonomijo«. Avtorica meni, da bi bilo smotrno raziskati, ali šole kot pritisk interpretirajo upravičene prošnje in zahteve staršev in dodaja, da nekatere zakonske rešitve omogočajo ali celo formalizirajo posege staršev v strokovno avtonomijo šol ter

učiteljev (prav tam, str. 3). Kot smo videli, lahko starši dvojno vplivajo na odločitev šol o izbiri oblik učne diferenciacije, s čimer je omenjena formalizacija očitna. Pridobljeni rezultati nam kažejo, da kar petina ravnateljev ni pripisala staršem nikakršnega vpliva pri obravnavani odločitvi šol, s čimer bi bili pritiski staršev zagotovo legitimni in upravičeni.

Mnenje ravnateljev o vplivu strokovnega prepričanja, da bodo druge oblike diferenciacije, ki učencev ne ločujejo trajno na različne ravni zahtevnosti, prispevale k boljšemu doseganju standardov znanja, na zamenjavo nivojskega pouka z drugimi oblikami učne diferenciacije

Strokovno prepričanje, da bodo druge oblike diferenciacije, ki učencev ne ločujejo trajno na različne ravni zahtevnosti, prispevale k boljšemu doseganju standardov znanja	f	%
dejavniki sploh ni vplival	11	22,0
dejavniki je malo vplival	8	16,0
dejavniki je pomembno vplival	13	26,0
dejavniki je zelo pomembno vplival	18	36,0
skupaj	50	100,0

Tabela 10: Mnenje ravnateljev o vplivu strokovnega prepričanja, da bodo druge oblike, ki učencev ne ločujejo trajno na različne ravni zahtevnosti, prispevale k boljšemu doseganju standardov znanja, na odločitev o zamenjavi nivojskega pouka z drugimi oblikami učne diferenciacije

Vrednost χ^2 ni statistično pomembna ($\chi^2 = 4,240$, $g=3$, $\alpha=0,237$). Hipotezo enake verjetnosti obdržimo, o odgovorih v osnovni množici ne moremo trditi ničesar.

Kljub izračunu, da o osnovni množici ne moremo trditi ničesar, iz tabele 10 razberemo, da je 36,0 % ravnateljev šol, na katerih so se odločili zamenjati nivojski pouk z drugimi oblikami učne diferenciacije, zelo pomemben vpliv na tovrstno odločitev pripisalo strokovnemu prepričanju, da bodo druge oblike učne diferenciacije, ki učencev ne ločujejo trajno na različne ravni zahtevnosti, prispevale k boljšemu doseganju standardov znanja. 26,0 % ravnateljev meni, da je dejavniki pomembno vplival, 16,0 % da je malo vplival in 22,0 % ravnateljev ni dejavniku pripisalo nikakršnega vpliva. Anketirani ravnatelji so torej v večini mnenja, da lahko

druge oblike učne diferenciacije, ki učencev ne ločujejo trajno na različne ravni zahtevnosti, prispevajo k boljšemu doseganju standardov znanja, saj je zelo pomemben, pomemben ali vsaj majhen vpliv temu pripisalo 39 ravnateljev, kar predstavlja 78,0 % delež ravnateljev, ki so dejali, da so se na njihovih šolah po sprejetju novele ZOsn odločili, da namesto nivojskega pouka pri posameznih predmetih v 8. in 9. razredu izberejo katero od drugih zakonsko omogočenih oblik učne diferenciacije.

Mnenje ravnateljev o vplivu obstoječih kadrovske možnosti šole na zamenjavo nivojskega pouka z drugimi oblikami učne diferenciacije

Obstoječe kadrovske možnosti na šoli	f	%
dejavnik sploh ni vplival	13	26,0
dejavnik je malo vplival	17	34,0
dejavnik je pomembno vplival	14	28,0
dejavnik je zelo pomembno vplival	6	12,0
Skupaj	50	100,0

Tabela 11: Mnenje ravnateljev o vplivu obstoječih kadrovske možnosti na šoli na odločitev o zamenjavi nivojskega pouka z drugimi oblikami učne diferenciacije

Vrednost χ^2 ni statistično pomembna ($\chi^2 = 5,200$, $g=3$, $\alpha=0,158$). Hipotezo enake verjetnosti obdržimo, o odgovorih v osnovni množici ne moremo trditi ničesar.

Kljub temu, da o odgovorih v osnovni množici ne moremo trditi ničesar, iz tabele razberemo, da je največ anketiranih ravnateljev (34,0 %) mnenja, da so imele obstoječe kadrovske možnosti le majhen vpliv na odločitev o zamenjavi nivojskega pouka z drugimi oblikami učne diferenciacije. Dobra petina ravnateljev meni, da dejavnik sploh ni vplival in nekaj več, da je pomembno vplival (28,0 %). Zelo pomemben vpliv na odločitev je obstoječim kadrovskim možnostim pripisalo le 12,0 % ravnateljev.

Mnenje ravnateljev o vplivu prostorskih razmer šole na zamenjavo nivojskega pouka z drugimi oblikami učne diferenciacije

Prostorske (infrastrukturne) razmere na šoli	f	%
dejavnik sploh ni vplival	31	62,0
dejavnik je malo vplival	10	20,0
dejavnik je pomembno vplival	5	10,0
dejavnik je zelo pomembno vplival	4	8,0
skupaj	50	100,0

Tabela 12: Mnenje ravnateljev o vplivu prostorskih razmer na šoli na odločitev o zamenjavi nivojskega pouka z drugimi oblikami učne diferenciacije

Vrednost χ^2 je statistično pomembna na ravni $\alpha = 0,000$ ($\chi^2 = 38,160$, $g=3$). Hipotezo enake verjetnosti zavrnilo s tveganjem, manjšim od 0,0 %. Dokazali smo, da vsi odgovori v osnovni množici niso enako pogosti.

Po mnenju večine ravnateljev (62,0 %) prostorske razmere sploh niso imele vpliva na njihovo odločitev o ohranitvi oz. opustitvi nivojskega pouka, majhen vpliv jim je pripisalo 20,0 %. Še manj je ravnateljev, ki je temu dejavniku pripisalo pomemben (10,0 %) oz. zelo pomemben vpliv (8,0 %). Glede na to, da posamezne oblike učne diferenciacije terjajo več učilnic (npr. delitev v heterogene učne skupine, nivojski pouk), smo pričakovali večji vpliv dejavnika. Sklepamo lahko, da šole nimajo težav s pomanjkanjem ali zagotavljanjem prostora, kar je izredno pozitivno, hkrati pa lahko v medijih pogosto slišimo in beremo, da prav zaradi pomanjkanja tega ne morejo učencem in učiteljem zagotavljati optimalnih razmer za učenje in delo.

Mnenje ravnateljev o vplivu drugih dejavnikov na zamenjavo nivojskega pouka z drugimi oblikami učne diferenciacije

Drugo	f	%
dejavnik sploh ni vplival	47	94,0
dejavnik je malo vplival	0	0,0
dejavnik je pomembno vplival	1	2,0
dejavnik je zelo pomembno vplival	2	4,0
skupaj	50	100,0

Tabela 13: Mnenje ravnateljev o vplivu drugih dejavnikov na odločitev o zamenjavi nivojskega pouka za drugimi oblikami učne diferenciacije

Vrednost χ^2 je statistično pomembna na ravni $\alpha = 0,000$ ($\chi^2 = 82,840$, $g=2$). Hipotezo enake verjetnosti zavrnilo s tveganjem, manjšim od 0,0 %. Dokazali smo, da vsi odgovori v osnovni množici niso enako pogosti.

V večini (94,0 %) so ravnatelji navedli, da morebitni drugi dejavniki po njihovem mnenju niso vplivali na zamenjavo nivojskega pouka z drugimi oblikami učne diferenciacije. V enem primeru (2,0 %) je po mnenju ravnatelja pomembno vlogo imelo mnenje vodstva šole, v dveh primerih (4,0 %), pa naj bi zelo pomembno vplivalo prenizko število učencev.

F. Nolimal (2007) poroča, da so v šolskem letu 2006/07 določen vpliv pri izbiri različnih oblik učne diferenciacije ravnatelji pripisali še učno-vzgojni problematiki, lažji sestavi urnika, usklajevanju urnika s sosednjimi šolami, dobri praksi, bolj kakovostnemu delu itd. (prav tam, str. 15). Vprašanje v takratni raziskavi se je navezovalo na vse zakonsko določene oblike diferenciacije in ni bilo vezano na zamenjavo nivojskega pouka z drugimi oblikami, kakor v našem primeru, vendar lahko kljub temu povežemo podobnosti in odstopanja med rezultati.

Ugotovili smo torej, da so imeli učitelji matematike, slovenščine in tujega jezika, po oceni ravnateljev, najbolj pomemben vpliv na odločitev o zamenjavi nivojskega pouka. Sledijo mnenje učiteljskega zbora šole v celoti, strokovno prepričanje, da bodo

druge oblike diferenciacije, ki učencev ne ločujejo trajno na različne ravni zahtevnosti, prispevale k boljšemu doseganju standardov znanja, kadrovske možnosti, nato sledijo mnenja učencev, staršev in drugi dejavniki. Ocenjujemo, da se šole v odločitvah opirajo predvsem na strokovna mnenja in prepričanja učiteljev in tudi sami menimo, da to pomembno vpliva na uspešnost izvajanja vsakršne oblike učne diferenciacije.

6.3.5 RAZLOGI ZA OHRANITEV DELNE ZUNANJE DIFERENCIACIJE V OBLIKI NIVOJSKEGA POUKA

Kot smo razbrali iz tabele 4, je 32,4 % ravnateljev navedlo, da so na njihovih šolah tudi po sprejemu novele ZOsn (2006) pri vseh treh predmetih ohranili delno zunanjo diferenciacijo. Ravnatelje smo vprašali, kateri razlogi so po njihovem prepričanju botrovali dejstvu, da so ohranili delno zunanjo diferenciacijo, pri čemer je lahko vsak ravnatelj izbral največ dva odgovora (zato je tudi numerus odgovorov večji od numerusa anketiranih, glej tabelo 4, str. 60).

Razlogi za ohranitev delne zunanje diferenciacije	f	%
Nepoznavanje ostalih oblik učne diferenciacije.	2	6,5
Nestrinjanje učiteljev, ki poučujejo TJ, MAT, SLO z zamenjavo oblike učne diferenciacije.	15	48,4
Nestrinjanje celotnega učiteljskega zbora šole z zamenjavo oblike učne diferenciacije.	3	9,7
Nestrinjanje staršev z zamenjavo oblike učne diferenciacije.	3	9,7
Nestrinjanje učencev z zamenjavo oblike učne diferenciacije.	1	3,2
Drugo	7	22,6
Skupaj	31	100,0

Tabela 14: Razlogi za ohranitev delne zunanje diferenciacije v obliki nivojskega pouka

Vrednost χ^2 se je izkazala za statistično pomembna na ravni $\alpha=0,000$ ($\chi^2=26,484$, $g=5$), s čimer smo hipotezo enake verjetnosti zavrnilo s tveganjem, manjšim od 0,0 % in dokazali, da vsi odgovori v osnovni množici niso enako pogosti.

48,4 % ravnateljev ocenjuje, da je na odločitev šol o ohranitvi delne zunanje diferenciacije pri vseh treh predmetih v največji meri vplivalo nestrinjanje učiteljev matematike, slovenščine in tujega jezika z zamenjavo oblike učne diferenciacije.

Drugi najpogostejši razlogi (22,6 %) so združeni v kategoriji »drugo«, kamor so ravnatelji najpogosteje zapisali, da vztrajajo pri nivojskem pouku zaradi dobrih izkušenj, poleg tega ga dobro sprejemajo tako učitelji, učenci kot starši ter, da so se tako odločili na osnovi strokovnega prepričanja o najustreznejši obliki učne diferenciacije. Eden izmed ravnateljev je zapisal še, da bi spreminjanje oblike učne diferenciacije povzročilo dodatno delo.

9,7 % ravnateljev je kot razlog za vztrajanje pri nivojskem pouku pri vseh treh predmetih in v obeh razredih navedlo nestrinjanje staršev in celotnega učiteljskega zbora šole z zamenjavo oblike učne diferenciacije. 6,5 % jih je navedlo nepoznavanje ostalih oblik učne diferenciacije in 3,2 % nestrinjanje učencev.

Čeprav torej M. Kovač Šebart (2009) v Šolskih razgledih zapiše, da učiteljem matematike, slovenščine in tujega jezika formalno ni prepuščena odločitev o izbiri oblik učne diferenciacije, ki je »izrazito strokovne narave« (prav tam, str. 3), v raziskavi ugotavljamo, da prav oni igrajo pomembno vlogo pri omenjeni odločitvi. Ugotavljamo namreč, da so učitelji predmetov, pri katerih lahko šole izvajajo različne oblike učne diferenciacije, po mnenju ravnateljev ključni dejavnik pri odločitvah šol – naj gre za ohranitev ali za zamenjavo nivojskega pouka z drugimi oblikami učne diferenciacije.

6.3.6 VPLIV ŠTEVILA ODDELKOV 8. IN 9. RAZREDA NA ODLOČITEV O ZAMENJAVI NIVOJSKEGA POUKA Z DRUGIMI OBLIKAMI UČNE DIFERENCIACIJE

Preverjamo hipotezo, da na odločitev o zamenjavi nivojskega pouka z drugimi oblikami učne diferenciacije vpliva število oddelkov 8. in 9. razreda. Predvidevamo, da se predvsem šole z majhnim številom oddelkov (do 3 oddelki posameznega razreda) in zelo velike šole (nad 6 oddelkov posameznega razreda) pogosteje odločajo za druge zakonsko možne oblike učne diferenciacije – domnevali smo, da prve pogosteje izvajajo notranjo diferenciacijo, druge pa pogosteje ostajajo pri izvajanju nivojskega pouka.

Vpliv števila oddelkov 8. in 9. razreda na odločitev o zamenjavi nivojskega pouka z drugimi oblikami				
Število oddelkov 8. in 9. razreda		Odločitev o zamenjavi NP		
		Ohranitev NP	Druge oblike UD	Skupaj
1 do 3 oddelke	f	8	13	21
	%	38,1	61,9	100,0
4 do 6 oddelkov	f	15	34	49
	%	30,6	69,4	100,0
7 do 9 oddelkov	f	1	3	4
	%	25,0	75,0	100,0
skupaj	f	24	50	74
	%	32,4	67,6	100,0

Tabela 15: Vpliv števila oddelkov 8. in 9. razreda na odločitev o zamenjavi nivojskega pouka z drugimi oblikami učne diferenciacije

Uporabili smo Kullbackov preizkus. Vrednost $2\hat{I}$ ni statistično pomembna ($2\hat{I}=0,480$, $g=2$, $\alpha=0,787$). Hipotezo neodvisnosti ~~zavračamo~~. O odvisnosti med številom oddelkov 8. in 9. razreda ter odločitvijo za zamenjavo nivojskega pouka z drugimi oblikami učne diferenciacije ne moremo trditi ničesar.

Kot lahko ugotovimo iz pregleda tabele, je 67,6 % ravnateljev izrazilo, da so se na šolah odločili za druge oblike učne diferenciacije in so vsaj pri enem predmetu zamenjali nivojski pouk, nasprotno temu pa se je, sodeč po odgovorih ravnateljev,

odločilo približno tretjina šol (32,4 %). O odvisnosti med odločitvijo šol in številom oddelkov 8. in 9. razreda ne moremo postaviti dokončne trditve, saj so se na šolah, ne glede na število oddelkov, vsaj pri enem predmetu odločali za druge oblike učne diferenciacije.

Hipotezo o odvisnosti med spremenljivkama smo postavili misleč, da se bodo predvsem na manj številčnih šolah pogosteje odločali za izvajanje notranje diferenciacije, torej ohranjale heterogene oddelke, večje šole (nad 6 oddelkov) pa pogosteje ohranjale pouk v obliki nivojskega pouka, pri vseh predmetih, v obeh zadnjih razredih. Tega s preizkusom nismo mogli potrditi.

6.3.7 VPLIV POVPREČNEGA ŠTEVILA LET DELOVNE DOBE UČITELJEV NA ŠOLI NA ODLOČITEV O ZAMENJAVI NIVOJSKEGA POUKA Z DRUGIMI OBLIKAMI UČNE DIFERENCIACIJE

Ugotovili smo, da število oddelkov 8. in 9. razreda ne vpliva na odločitev šol o zamenjavi nivojskega pouka z drugimi zakonsko omogočenimi oblikami učne diferenciacije. Pri pripravi raziskave nas je tudi zanimalo, ali na tovrstno odločitev vpliva povprečno število let delovne dobe učiteljev na šoli, pri čemer smo domnevali, da se šole z mlajšim kadrom pogosteje odločajo za zamenjavo nivojskega pouka z drugimi oblikami. Raziskovalna hipoteza, ki jo preverjamo trdi, da povprečno število let delovne dobe učiteljev vpliva na odločitev šole o zamenjavi nivojskega pouka z drugimi oblikami učne diferenciacije.

Število let delovne dobe učiteljev na šoli		Odločitev o zamenjavi NP		
		Ohranitev NP	Druge oblike UD	Skupaj
v večini mlad kolektiv: do 10 let delovne dobe	f	0	3	3
	%	0,0	100,0	100,0
v večini srednji kolektiv: od 10 do 20 let delovne dobe	f	19	31	50
	%	38,0	62,0	100,0
v večini starejši kolektiv: nad 20 let delovne dobe	f	5	16	21
	%	23,8	76,2	100,0
Skupaj	f	24	50	74
	%	32,4	67,6	100,0

Tabela 16: Vpliv povprečnega števila let delovne dobe učiteljev na šoli na odločitev o zamenjavi nivojskega pouka z drugimi oblikami učne diferenciacije

Uporabili smo Kullbackov preizkus. Vrednost $2\hat{I}$ ni statistično pomembna ($2\hat{I}=3,794$, $g=2$, $\alpha=0,150$). Hipotezo neodvisnosti obdržimo. O odvisnosti med spremenljivkama ne moremo trditi ničesar.

Tudi odvisnosti med povprečnim številom let delovne dobe učiteljev in odločitvijo šol, da vsaj pri enem predmetu zamenjajo nivojski pouk z drugimi oblikami učne diferenciacije, nismo dokazali. 100,0 % ravnateljev šol, katerih zaposleni učitelji imajo z do 10 let delovne dobe, je izjavilo, da so se po spremembi ZOsn (2006) odločili za zamenjavo nivojskega pouka z drugimi oblikami učne diferenciacije. 62,2 % ravnateljev šol, katerih učitelji imajo od 10 do 20 let delovne dobe, je navedlo enako odločitev kakor tudi 76,2 % ravnateljev šol, katerih kolektiv učiteljev ima nad 20 let delovne dobe.

Šole so se torej v večini odločale za druge oblike učne diferenciacije, torej za opustitev nivojskega pouka, ne glede na povprečno število let delovne dobe učiteljev na šoli. Postavljena hipoteza, da med spremenljivkama obstaja odvisnost, je nepotrjena.

Predvidevali smo, da se bodo na šolah z mlajšim kadrom pogosteje odločali za uvajanje drugih oblik učne diferenciacije, ki jih omogoča ZOsn, da bodo mladi učitelji bolj odprti in dovzetni zanje, jih lažje in hitreje sprejemali. Po drugi strani bi se lahko

izkazalo tudi, da se učitelji z daljšim stažem pogosteje odločajo za druge oblike učne diferenciacije, saj jih zaradi večletnih izkušenj z večjo samozavestjo vnašajo v svoje delo. Vendar naših predvidevanj nismo mogli potrditi. V vzorec je bilo zajetih največ šol, katerih učitelji imajo od 10 do 20 let delovne dobe. V kolikor bi bili drugi dve kategoriji številčnejši, bi bile morda naše empirične ugotovitve drugačne in bi pokazale odvisnost med spremenljivkama.

6.3.8 VPLIV MNENJA RAVNATELJEV O PREJŠNJI SISTEMSKI REŠITVI NA ODLOČITEV O ZAMENJAVI NIVOJSKEGA POUKA

Tokrat preverjamo, ali je na odločitev šol o zamenjavi nivojskega pouka z drugimi oblikami učne diferenciacije, vplivalo mnenje ravnateljev o prejšnji sistemski rešitvi. Preverjamo hipotezo, da med omenjenima spremenljivkama obstaja odvisnost. Menimo, da so šole katerih ravnatelji menijo, da je bila prejšnja sistemska rešitev (ZOsn 1996, 40. člen) ustrezna, v večini ohranile delno zunanjo diferenciacijo pri slovenščini, matematiki in tujem jeziku.

Mnenje ravnateljev o prejšnji sistemski ureditvi		Odločitev o zamenjavi NP		Skupaj
		Ohranitev NP	Druge oblike UD	
Menim, da je bila to ustrezna sistemska rešitev.	f	19	12	31
	%	61,3	38,7	100,0
Na naši šoli se je ta rešitev pokazala kot ustrezna, menim pa, da ni bila ustrezna za vse osnovne šole v Sloveniji.	f	5	16	21
	%	23,8	76,2	100,0
Na naši šoli ta rešitev ni bila ustrezna, ker za kakovostno izvajanje delne zunanje diferenciacije nismo imeli ustreznih pogojev.	f	0	4	4
	%	0,0	100,0	100,0
Menim, da to ni bila ustrezna sistemska rešitev.	f	0	14	14
	%	0,0	100,0	100,0
Ne vem, nimam mnenja o tej sistemski rešitvi.	f	0	4	4
	%	0,0	100,0	100,0
Skupaj	f	24	50	74
	%	32,4	67,6	100,0

Tabela 17: Vpliv mnenja ravnateljev o prejšnji sistemski rešitvi na odločitev o zamenjavi nivojskega pouka z drugimi oblikami učne diferenciacije

Uporabili smo Kullbackov preizkus, pri čemer se je vrednost $2\hat{I} = 28,819$ izkazala za statistično pomembno na ravni $\alpha = 0,000$ ($g=4$). Hipotezo neodvisnosti zavrnilo s tveganjem, manjšim od 0,0 %. Dokazali smo, da sta mnenje ravnateljev o prejšnji sistemski rešitvi in odločitev o zamenjavi oz. ohranitvi delne zunanje diferenciacije odvisni.

Da je bila prejšnja sistemska rešitev (ZOsn 1996, 40. člen), ki je določala v 8. in 9. razredu pri treh predmetih izvajanje delne zunanje diferenciacije, ustrezna meni 41,9 % ravnateljev v vzorcu. 61,3 odstotkov šol, katerih ravnatelji so tega mnenja, se je kljub spremembam ZOsn odločilo ohraniti nivojski pouk pri vseh treh predmetih, za zamenjavo oblike učne diferenciacije pri vsaj enem predmetu pa se je, glede na odgovore ravnateljev, odločilo 38,7 % šol.

Skupno 28,4 % ravnateljev meni, da prejšnja sistemska rešitev ni bila ustrezna za vse osnovne šole v Sloveniji, čeprav se je na njihovi šoli izkazala kot ustrezna. Od tako mislečih ravnateljev, se je po spremembi novele 76,2 % šol odločilo za zamenjavo nivojskega pouka z drugimi oblikami učne diferenciacije (pri vsaj enem predmetu) in 23,8 % za ohranitev navedene oblike učne diferenciacije.

18,9 % ravnateljev zajetih v vzorec meni, da prejšnja sistemska rešitev ni ustrezna, 5,4 % pa, da za njihovo šolo ni bila ustrezna, ker za kakovostno izvajanje delne zunanje diferenciacije nismo imeli ustreznih pogojev. Enak je odstotek tistih ravnateljev, ki nimajo mnenja o rešitvi iz leta 1996. Pri vseh treh primerih mnenj, so se vse šole odločale za zamenjavo nivojskega pouka z drugimi oblikami učne diferenciacije.

Ugotavljamo torej, da med spremenljivkama obstaja odvisnost: odločitev šol za izbiro oblik učne diferenciacije je pomembno odvisna od mnenja ravnateljev o prejšnji sistemske rešitvi. Postavili smo hipotezo, da so se šole, katerih ravnatelji imajo pozitivno mnenje o prejšnji sistemske rešitve, v večini odločile, da pri pouku slovenščine, matematike in tujega jezika ohranijo delno zunanjo diferenciacijo. Domneva se je izkazala za pravilno. Odločitev o izbiri različnih oblik učne diferenciacije sprejme sicer svet šole, ravnateljev predlog pa ima, glede na naše podatke, dokaj pomemben vpliv, pri čemer sklepamo, da je vsebina ravnateljevega predloga skladna z njegovimi prepričanji o posamezni sistemske rešitvi.

6.3.9 VPLIV MNENJA RAVNATELJEV O SEDANJI SISTEMSKI REŠITVI NA ODLOČITEV O ZAMENJAVI NIVOJSKEGA POUKA Z DRUGIMI OBLIKAMI UČNE DIFERENCIACIJE

V nadaljevanju preverjamo hipotezo, da mnenje ravnateljev o sedanji sistemski rešitvi vpliva na odločitev, da namesto nivojskega pouka pri vsaj enem predmetu izberejo drugo obliko učne diferenciacije. Predpostavljali smo, da so se šole, katerih ravnatelji menijo, da je sedanja sistemski rešitev bolj ustrezna ob prejšnje, po sprejemu novele leta 2006, večinoma odločile, da vsaj pri enem izmed predmetov (slovenščina, matematika, tuji jezik) namesto delne zunanje diferenciacije izvajajo druge oblike učne diferenciacije. Ugotavljamo torej, ali med spremenljivkama obstaja odvisnost.

Mnenje ravnateljev o sedanji sistemski ureditvi		Odločitev		Skupaj
		Ohranitev NP	Druge oblike UD	
Menim, da je ta sistemski rešitev manj ustrezna od prejšnje.	f	8	2	10
	%	80,0	20,0	100,0
Menim, da je ta sistemski rešitev ustrežnejša od prejšnje	f	14	37	51
	%	27,5	72,5	100,0
Za našo šolo se je ta rešitev pokazala kot ustrezna, menim pa, da ni ustrezna za vse osnovne šole v Sloveniji.	f	2	8	10
	%	20,0	80,0	100,0
Za našo šolo ta rešitev ni ustrezna.	f	0	1	1
	%	0,0	100,0	100,0
Ne vem, nimam mnenja o tej sistemski rešitvi.	f	0	2	2
	%	0,0	100,0	100,0
Skupaj	f	24	50	74
	%	32,4	67,6	100,0

Tabela 18: Vpliv mnenja ravnateljev o sedanji sistemski rešitvi na odločitev o zamenjavi nivojskega pouka z drugimi oblikami učne diferenciacije

Tudi v tem primeru smo uporabili Kullbackov preizkus. Vrednost χ^2 se je izkazala za statistično pomembno na ravni $\alpha=0,010$ ($\chi^2_{0,010} = 13,292$, $g=4$). Hipotezo neodvisnosti zavrnilo s tveganjem, manjšim od 1,0 %. Dokazali smo, da sta mnenje ravnateljev o

sedanji sistemski rešitvi in odločitev o zamenjavi oz. ohranitvi delne zunanje diferenciacije v obliki nivojskega pouka odvisni.

10 ravnateljev (13,5 %; glej tabelo 3, str. 58) je sedaj veljavno sistemsko rešitev ocenilo kot manj ustrezno od prejšnje. Sodeč po odgovorih ravnateljev, se je za zamenjavo delne zunanje diferenciacije pri vsaj enem predmetu odločilo 80,0 % in za ohranitev 20,0 % šol, katerih ravnatelji tako menijo.

Iz tabele 3 razberemo, da večina ravnateljev (68,9 %) v vzorcu ocenjuje od leta 2006 veljavno novelo kot ustrežnejšo od prejšnje. 72,5 % šol, katerih ravnatelji so tega mnenja, je zamenjalo nivojski pouk z drugimi oblikami učne diferenciacije in 27,5 % jih je ostalo pri izvajanju organizaciji pouka. Da sedanja rešitev ni ustrezna za vse osnovne šole v Sloveniji, a se je za šolo anketiranih ravnateljev pokazala kot ustrezna, je izrazilo skupaj 13,5 % ravnateljev. Od tako mislečega vodstva, se je za zamenjavo nivojskega pouka pri vsaj enem predmetu odločilo 80,0 % šol in 20,0 % za ohranitev te oblike učne diferenciacije.

Hipoteza o odvisnosti med spremenljivkama se je tudi v tem primeru potrdila. Zaključimo lahko, da ravnateljevo mnenje o posamezni sistemski rešitvi vpliva na vsebino njegovega predloga o oblikah učne diferenciacije, ki ga svet šole, sodeč po naših podatkih, v veliki meri upošteva.

6.3.10 OBLIKE DIFRENCIACIJE V 8. IN 9. RAZREDU – ŠOLSKO LETO 2009/2010

Doslej smo spoznali mnenja ravnateljev o prejšnji in sedanji sistemski rešitvi, ugotavljali ali so se šole po sprejetju novele odločile za zamenjavo nivojskega pouka z drugimi oblikami učne diferenciacije in, kateri dejavniki so vplivali na njihove odločitve. V nadaljevanju predstavljamo oblike učne diferenciacije v 8. in 9. razredu pri pouku slovenščine, matematike in pri pouku tujega jezika, ki so jih šole izvajale v šolskem letu 2009/10. Preverjamo zastavljeno hipotezo, da je bila delna zunanja

diferenciacija vsaj pri enem predmetu najpogosteje izvajana oblika učne diferenciacije šolskem letu 2009/10.

Oblike učne diferenciacije v 8. in 9. razredu pri pouku slovenščine

Oblika učne diferenciacije	Slovenščina			
	8. razred		9. razred	
	f	%	f	%
nimamo oddelka	1	1,4	0	0,0
delitev v heterogene učne skupine	26	35,1	31	41,9
delitev v homogene učne skupine	4	5,4	3	4,1
hkratno poučevanje dveh učiteljev	3	4,1	3	4,1
nivojski pouk	31	41,9	28	37,8
kombinacija oblik	3	4,1	4	5,4
notranja diferenciacija	6	8,1	5	6,8
Skupaj	74	100,0	74	100,0

Tabela 19: Oblike učne diferenciacije v 8. in 9. razredu pri pouku slovenščine

8. razred: vrednost χ^2 je statistično pomembna ($\chi^2=87,568$, $g=6$, $\alpha=0,000$). Hipotezo enake verjetnosti zavrnamo s tveganjem, manjšim od 0,0 %. Sprejmemo nasprotno hipotezo. Dokazali smo, da vsi odgovori v osnovni množici niso enako pogosti.

9. razred: vrednost χ^2 je statistično pomembna ($\chi^2=72,270$, $g=5$, $\alpha=0,000$). Hipotezo enake verjetnosti zavrnamo s tveganjem, manjšim od 0,0 %. Sprejmemo nasprotno hipotezo. Dokazali smo, da vsi odgovori v osnovni množici niso enako pogosti.

Kot je razvidno iz tabele, je 41,9 % ravnateljcev navedlo, da v 8. razredu pri slovenščini izvajajo nivojski pouk, s čimer je to najbolj pogosta oblika učne diferenciacije pri tem predmetu in razredu. 35,1 % šol izvaja delitev učencev v heterogene skupine in 8,1 % notranjo diferenciacijo zaradi premajhnega števila učencev. 5,4 % šol izvaja delitev učencev v homogene učne skupine, 4,1 % pa se jih poslužuje hkratnega poučevanja dveh učiteljev in v enakih odstotkih tudi kombinacije vseh oblik učne diferenciacije.

V 9. razredu je delitev učencev v heterogene učne skupine najpogosteje izvajana oblika učne diferenciacije, saj jo je kot izvajano obliko učne diferenciacije navedlo 41,9 % ravnateljev. Delitev učencev v heterogene učne skupine je 6,8 % pogosteje izvajana kot v 8. razredu. 37,8 % ravnateljev je navedlo, da pri pouku slovenščine v 9. razredu izvajajo nivojski pouk, ki je torej za 4,1 % redkeje izvajan kot v 8. razredu. Da zaradi premajhnega števila učencev poteka samo notranja diferenciacija je navedlo 6,8 % anketiranih. Preostale oblike so anketirani le redko označili; 5,4 % ravnateljev je kot izvajano obliko navedlo kombinacijo oblik učne diferenciacije, 4,1 % delitev učencev v homogene učne skupine in v enakem deležu tudi hkratno poučevanje dveh učiteljev.

Na tem mestu velja opozoriti, da delitve učencev v homogene učne skupine glede na 4. člen Pravilnika o izvajanju diferenciacije pri pouku v osnovni šoli (2006) ne bi smel izbrati noben izmed v vzorec zajetih ravnateljev. Omenjeni pravilnik dovoljuje le oblikovanje heterogenih učnih skupin in nivojski pouk v homogenih učnih skupinah, pri katerem se za ravni učenci odločajo sami (prav tam). Kadar pa se šole odločajo, da bodo pouk organizirale v obliki učnih skupin, lahko same uvrščajo učence v posamezno učno skupino. Kdaj je neka skupina res heterogena? Na podlagi česa se šole odločajo za razvrščanje učencev vanje? Dokazati, da je neka skupina pravzaprav homogena in ne heterogena, kakor šole trdijo, je praktično nemogoče, v kolikor o tem ni očitnih indikatorjev (npr. da skupino sestavljajo le dečki oz. deklice, le pripadniki določene manjšine ipd.). Tako je možno, da so učne skupine, ki so jih ravnatelji našega vzorca opredelili kot heterogene, pravzaprav homogene učne skupine. Seveda obstaja tudi verjetnost, da smo ravnatelje zmedli oz. so izbrali eno izmed ponujenih oblik (nivojski pouk ali delitev v homogene učne skupine) ne da bi se zavedali pomembne razlike med njima in so menili, da gre za isto obliko učne diferenciacije. V kolikor pa zastavljene zanke niso spregledali, so se vanjo ulovili in nam empirično potrdili, da na osnovnih šolah obstajajo kršitve 4. člena Pravilnika.

F. Nolimal (2007) je ugotovila, da se je v šolskem letu 2006/07 za nivojski pouk v homogenih skupinah v 8. razredu pri slovenščini odločilo 55,3 % in v 9. razredu 66,0

% šol. Po podatkih ravnateljev je bila ta oblika v zadnjem razredu za 10,7 % pogosteje izvajana. Delitev učencev v heterogene učne skupine v 8. razredu je izvajala več kot tretjina (34,0 %) in v 9. več kot petina šol (23,4 %), kar pomeni, da je bila ta oblika v 8. razredu pogosteje izvajana (za 10,6 %) (prav tam, str. 13).

V naši raziskavi opazimo nasproten trend – upad nivojskega pouka v 9. razredu in porast izvajanja delitve učencev v heterogene učne skupine. Če raziskavi primerjamo ugotovimo še, da je nivojski pouk pri pouku slovenščine v šolskem letu 2009/10 redkeje izvajan kot pred tremi leti, v 8. razredu 13,4 % in v 9. razredu 28,2 % redkeje. Ugotavljamo, da je delitev učencev v heterogene učne skupine pogosteje izvajana kot v šolskem letu 2006/07 – v 8. razredu sicer le za 1,1 %, v 9. razredu pa je delež narasel za 18,5 %. Odločitev za delitev učencev v heterogene učne skupine je za šole najverjetneje zanimiva iz preprostega razloga – učence lahko same vanje razvrščajo, pri tem pa se izognejo nesporazumom in pričakovanji s strani staršev, kar so nam ravnatelji sami zapisali na mestu, kjer smo jih spraševali po mnenju o prejšnji in o sedanji sistemski rešitvi (glej str. 55-60).

Oblike učne diferenciacije v 8. in 9. razredu pri pouku matematike

Oblika učne diferenciacije	Matematika			
	8. razred		9. razred	
	f	%	f	%
nimamo oddelka	1	1,4	0	0,0
delitev v heterogene učne skupine	19	25,7	23	31,1
delitev v homogene učne skupine	5	6,8	5	6,8
hkratno poučevanje dveh učiteljev	3	4,1	3	4,1
nivojski pouk	36	48,6	33	44,6
kombinacija oblik	4	5,4	5	6,8
notranja diferenciacija	6	8,1	5	6,8
Skupaj	74	100,0	74	100,0

Tabela 20: Oblike učne diferenciacije v 8. in 9. razredu pri pouku matematike

8. razred: vrednost χ^2 je statistično pomembna ($\chi^2=90,973$, $g=6$, $\alpha=0,000$). Hipotezo enake verjetnosti zavrnilo s tveganjem, manjšim od 0,0 %. Sprejmemo nasprotno hipotezo. Dokazali smo, da vsi odgovori v osnovni množici niso enako pogosti.

9. razred: vrednost χ^2 je statistično pomembna ($\chi^2=64,000$, $g=5$, $\alpha=0,000$). Hipotezo enake verjetnosti zavrnilo s tveganjem, manjšim od 0,0 %. Sprejmemo nasprotno hipotezo. Dokazali smo, da vsi odgovori v osnovni množici niso enako pogosti.

Pri pouku matematike je tako v 8. kot v 9. razredu najpogosteje izvajana oblika učne diferenciacije zopet nivojski pouk v homogenih učnih skupinah. 48,6 % ravnateljjev je to obliko navedlo za 8. in 44,6 % za 9. razred. Na drugem mestu po pogostosti je delitev učencev v heterogene učne skupine. Kot izvajano obliko učne diferenciacije v 8. razredu jo je navedlo 25,7 %, za 9. pa 31,1 % anketiranih. V zadnjem razredu je nivojski pouk 4,0 % manj pogosta in delitev učencev v heterogene učne skupine 5,4 % bolj pogosta oblika učne diferenciacije kot v 8. razredu.

6,8 % ravnateljjev je dejalo, da tako v 8. kot v 9. razredu organizirajo pouk z delitvijo učencev v homogene učne skupine, kar je še nekoliko višji odstotek, kot pri pouku

slovenščine. Zopet opozarjamo na možnost kršitve Pravilnika o izvajanju diferenciacije pri pouku v osnovni šoli (2006, 4. člen) (glej str. 83).

F. Nolimal (2007) poroča, da se je v šolskem letu 2006/07 za nivojski pouk pri pouku matematike v 8. razredu odločilo 63,8 % in v 9. razredu 78,7 % šol. Delitev učencev v heterogene učne skupine je navedlo 23,4 % za 8. razred oz. 12,8 % ravnateljev za 9. razred (prav tam, str. 13).

V raziskovanem šolskem letu (2009/10) so se za izvajanje nivojskega pouka šole odločale redkeje kot pred tremi leti – v 8. razredu 15,2 %, v 9. razredu pa kar 34,1 % redkeje kot pred tremi leti. Obratno velja za delitev učencev v heterogene skupine – v šolskem letu 2009/10 je bila ta oblika učne diferenciacije, glede na odgovore ravnateljev, 2,3 % v 8. in 18,3 % v 9. razredu pogosteje izvajana kot v šolskem letu 2006/07 (glej Nolimal 2007, str. 13).

Oblike učne diferenciacije v 8. in 9. razredu pri pouku tujega jezika

Oblika učne diferenciacije	Tuji jezik			
	8. razred		9. razred	
	f	%	f	%
nimamo oddelka	1	1,4	0	0,0
delitev v heterogene učne skupine	21	28,4	26	35,1
delitev v homogene učne skupine	7	9,5	5	6,8
hkratno poučevanje dveh učiteljev	4	5,4	3	4,1
nivojski pouk	30	40,5	28	37,8
kombinacija oblik	5	6,8	7	9,5
notranja diferenciacija	6	8,1	5	6,8
Skupaj	74	100,0	74	100,0

Tabela 21: Oblike učne diferenciacije v 8. in 9. razredu pri pouku tujega jezika

8. razred: vrednost χ^2 je statistično pomembna ($\chi^2=64,865$, $g=6$, $\alpha=0,000$). Hipotezo enake verjetnosti zavrnamo s tveganjem, manjšim od 0,0 %. Sprejmemo nasprotno hipotezo. Dokazali smo, da vsi odgovori v osnovni množici niso enako pogosti.

9. razred: vrednost χ^2 je statistično pomembna ($\chi^2=53,135$, $g=5$, $\alpha=0,000$). Hipotezo enake verjetnosti zavrnilo s tveganjem, manjšim od 0,0 %. Sprejememo nasprotno hipotezo. Dokazali smo, da vsi odgovori v osnovni množici niso enako pogosti.

Pri tujem jeziku v obeh razredih prevladuje nivojski pouk v homogenih učnih skupinah – 40,5 % ravnatelj je zapisalo, da to obliko učne diferenciacije izvajajo v 8. in 37,8 % v 9. razredu. Tako kot pri pouku slovenščine in matematike je tudi pri pouku tujega jezika delitev učencev v heterogene učne skupine na drugem mestu po pogostosti izvajanja. 28,4 % ravnatelj jo je navedlo kot izvajano obliko učne diferenciacije v 8. razredu in 35,1 % v zadnjem razredu osnovne šole. Pri tujem jeziku je nivojski pouk v homogenih učnih skupinah nekoliko pogostejši v 8. razredu (za 2,7 %), delitev učencev v heterogene učne skupine pa v 9. razredu (za 6,7 %).

Šole tudi pri tujem jeziku redko izvajajo preostale oblike učne diferenciacije. Le 6,8 % ravnatelj je izjavilo, da v 8. razredu izvajajo kombinacijo oblik učne diferenciacije in 9,5 % v 9. razredu, pri čemer najpogosteje kombinirajo hkratno poučevanje dveh učiteljev in delitev učencev v heterogene učne skupine. Ostale oblike učne diferenciacije so zastopane v zelo majhnem deležu. Rahlo povečan delež (v primerjavi s slovenščino in matematiko) zasledimo pri delitvi učencev v homogene učne skupine – kot izvajano obliko v 8. razredu jo je navedlo 9,5 % ravnatelj in v 9. razredu 6,8 % anketiranih.

Empirične ugotovitve potrjujejo našo zastavljeno hipotezo, da so se šole v šolskem letu 2009/10 najpogosteje odločale, da v 8. in 9. razredu vsaj pri enem od treh predmetov izvajajo delno zunanjo diferenciacijo. Nivojski pouk v homogenih učnih skupinah kot izvajano obliko učne diferenciacije navaja približno 42- odstotni delež ravnatelj v vzorcu. Pri jezikih je manj pogost kot pri pouku matematike, pri vseh predmetih pogostost upade v 9. razredu, čemur sorazmerno naraste pogostost izvajanja delitve učencev v heterogene učne skupine, a je kljub temu nivojski pouk najpogosteje izvajana oblika učne diferenciacije.

Znova velja opozoriti na možnost kršitve 4. člena Pravilnika o izvajanju diferenciacije pri pouku v osnovni šoli (2006). Slednji namreč dovoljuje le oblikovanje heterogenih

učnih skupin, homogene učne skupine pa dovoljuje znotraj nivojskega pouka, zato je bi se morale šole odločati le za ti dve obliki učne diferenciacije. 6,6 % anketiranih zajetih v vzorec je izjavilo, da so šolskem letu 2009/10 izvajali delitev učencev v homogene učne skupine, a ne nivojskega pouka. V kolikor so ravnatelji zavestno in ustrezno obkrožali izvajane oblike učne diferenciacije, smo ugotovili kršenje Pravilnika.

6.3.11 ZAMENJAVA OBLIK UČNE DIFERENCIACIJE OD LETA 2007 DO 2010 V PRIMERJAVI S PRETEKLIM ŠOLSKIM LETOM

V nadaljevanju preverjamo hipotezo, da se je večina šol v letih od 2007 do 2010 odločila, da preizkusijo različne oblike učne diferenciacije, ki jih za pouk nekaterih predmetov v 8. in 9. razredu določa Zakon o osnovni šoli (2006). Predpostavljali smo namreč, da so na večini šol opravili temeljit razmislek o najustreznejši obliki učne diferenciacije, zato se prvo šolsko leto po uveljavitvi novele Zakona praviloma še niso odločili za zamenjavo nivojskega pouka z drugimi oblikami učne diferenciacije.

Zamenjava oblik učne diferenciacije	f	%
da	33	44,6
ne	41	55,4
Skupaj	74	100,0

Tabela 22: Zamenjava oblik učne diferenciacije od leta 2007 do 2010 v primerjavi s preteklim šolskim letom

Vrednost χ^2 ni statistično pomembna ($\chi^2=0,865$, $g=1$, $\alpha=0,352$), zato hipotezo enake verjetnosti obdržimo. O odgovorih v osnovni množici ne moremo trditi ničesar.

O osnovni množici ne moremo trditi ničesar, kljub temu lahko iz tabele razberemo, da je 44,6 % anketiranih izbralo odgovor, da so se na šoli v letih od 2007 do 2010 odločili za zamenjavo izvajane oblike učne diferenciacije. 55,4 % ravnateljev navaja, da se v omenjenem obdobju niso odločili za preizkušanje različnih oblik učne diferenciacije, v primerjavi s tistimi, ki so jih izvajali preteklo šolsko leto. Slednji so

imeli možnost, da svoj odgovor pojasnijo. Zapisali so, da se za ta korak niso odločali zaradi dobrih izkušenj in rezultatov z izbrano obliko učne diferenciacije, pogosto so kot dejavnik odločitve zapisali zadovoljstvo učiteljev, učencev in staršev, od katerih nihče ni čutil potrebe po zamenjavi izbrane oblike učne diferenciacije. Na nekaterih šolah so želeli izvajati nivojski pouk, vendar jim je majhno število učencev to preprečilo.

Eden izmed ravnateljev je zapisal, da so po dveh letih izbrane oblike učne diferenciacije (kombinacija oblik – delitev učencev v heterogene učne skupine in hkratno poučevanje dveh učiteljev) med učitelji in učenci izvedli anketo. Oboji so bili z izbrano obliko učne diferenciacije zelo zadovoljni, zato so jo obdržali. Ravnatelj meni, da se v manjših skupinah učitelj lahko bolj posveti posameznemu učencu, ki ima na voljo več časa za kakršnakoli vprašanja ali dodatna pojasnila v zvezi s snovjo. Učenci tako tudi niso izpostavljeni ločevanju glede znanja. Meni še, da lahko v takih skupinah učenci s slabšim učnim uspehom hitreje napredujejo, saj jim lahko boljši učenci oz. njihovo znanje predstavlja motivacijo za vnaprej. Zdi se nam pozitivno, da se nekatere šole odločajo preverjati tudi zadovoljstvo učencev z izvajanimi oblikami učne diferenciacije, da le ti niso spregledani in šolam zgolj rezultati ne pomenijo višek njihovega uspeha, ter skrbijo za ugodno počutje in pozitivno klimo med učenci. Dva ravnatelja dodajata, da se do letošnjega šolskega leta niso odločali za druge oblike učne diferenciacije, da pa bodo v šolskem letu 2010/11, na predlog učiteljev, nivojski pouk pri tujem jeziku zamenjali za delitev učencev v heterogene učne skupine, katerega bodo v enem primeru občasno kombinirali s hkratnim poučevanjem dveh učiteljev. Na eni izmed šol so se odločili ravno obratno – v letu 2010/11 se bodo pri pouku slovenščine vrnili izvajanju delne zunanje diferenciacije, katero so s kombinacijo oblik (heterogene učne skupine in hkratno poučevanju dveh učiteljev) zamenjali v šolskem letu 2006/07.

V nadaljevanju predstavljamo razloge za zamenjavo oblik učne diferenciacije v primerjavi s preteklim šolskim letom, v letih od 2007 do 2010.

Razlogi za zamenjavo oblik UD	f	%
Strokovno mnenje in predlog učiteljev, ki poučujejo MAT, SLO, TJ.	31	58,5
Strokovno mnenje učiteljskega zbora šole v celoti.	4	7,5
Izražene želje in predlogi učencev.	4	7,5
Izražene želje in predlogi staršev.	0	0,0
Prepričanje, da bodo druge oblike diferenciacije prispevale k boljšemu doseganju standardov znanja.	14	26,4
Drugo	0	0,0
Skupaj	53	100,0

Tabela 23: Razlogi za zamenjavo oblik učne diferenciacije v letih od 2007 do 2010

Vrednost χ^2 se je izkazala za statistično pomembno na ravni $\alpha=0,000$ ($\chi^2=36,736$, $g=3$). Hipotezo enake verjetnosti zavrnilo, s tveganjem manjšim od 0,0 %. Dokazali smo, da vsi odgovori v osnovni množici niso enako pogosti.

Ravnatelji so imeli možnost, da izberejo več odgovorov (dva najbolj pomembna). Iz tabele lahko razberemo, da so najpogosteje (58,5 %) kot razlog za zamenjavo oblik učne diferenciacije v obdobju od leta 2007 do 2010, navajali strokovno mnenje in predloge učiteljev, ki poučujejo matematiko, slovenščino in tuji jezik. 26,4 % anketiranih ravnateljev trdi, da je na odločitve šol v največji meri vplivalo prepričanje, da bodo druge oblike učne diferenciacije prispevale k boljšemu doseganju standardov znanja. Presenetilo nas je, da so bile izražene želje in predlogi učencev izbrane zelo redko (7,5 %), hkrati pa ravnatelji niti enkrat niso izbrali izraženih želja in predlogov staršev.

Glede na navedbe ravnateljev, se je za (ponovno) zamenjavo oblik učne diferenciacije v letih od 2007 do 2010 odločilo 44,6 % šol zajetih v vzorec, kar je dokaj visok odstotek. Iz tega sklepamo, da so na večini šol opravili temeljit razmislek o najustreznejši obliki učne diferenciacije, zato se prvo šolsko leto po uveljavitvi novele ZOsn praviloma še niso odločili za zamenjavo nivojskega pouka z drugimi oblikami učne diferenciacije, kar smo tudi predvidevali v zastavljeni hipotezi.

Šole, ki so se v šolskem letu 2006/07 (ali pozneje) odločile za izvajanje nove oblike učne diferenciacije, so morda ugotovile, da je bila njihova odločitev prenačljena ter da pričakovanja niso bila izpolnjena. Na osnovi tega lahko pojasnimo ugotovljene

razlike v pogostosti izvajanja posamezne oblike učne diferenciacije naše raziskave in raziskave F. Nolimal (2007).

6.3.12 ŽELENE OBLIKE DIFERENCIACIJE, KATERIM SO SE ŠOLE MORALE ODPOVEDATI

Kot smo na več mestih zapisali, je možnost izbire oblik učne diferenciacije v 8. in 9. razredu pogosto pogojena in omejena z razpoložljivimi finančnimi sredstvi posamezne šole, zato smo predvidevali, da šole ne morejo vedno izpeljati zelenih oblik učne diferenciacije. Naša hipoteza, ki jo bomo preverjali trdi, da bi si večina šol želela izvajati pouk s hkratnim poučevanjem dveh učiteljev, vendar te rešitve, ki jo zakon (2006) sicer omogoča, zaradi neustreznih kadrovskih pogojev ne morejo izbrati.

Želena oblika učne diferenciacije	f	%
Doslej na šoli nismo imeli težav, ki bi nam onemogočale izbiro katere koli oblike učne diferenciacije.	61	80,3
Nivojski pouk.	6	7,9
Hkratno poučevanje dveh učiteljev.	4	5,3
Kombinacija oblik učne diferenciacije	3	3,9
Razporeditev učencev v heterogene učne skupine.	1	1,3
Drugo	1	1,3
Skupaj	76	100,0

Tabela 24: Zelene oblike učne diferenciacije, katerim so se šole morale odpovedati

Vrednost χ^2 je statistično pomembna na ravni $\alpha=0,000$ ($\chi^2=270,686$, $g=6$). Hipotezo enake verjetnosti zavrnilo s tveganjem, manjšim od 0,0 %. Dokazali smo, da vsi odgovori v osnovni množici niso enako pogosti.

80,3 % ravnateljev trdi, da na šoli doslej niso imeli težav, ki bi jim onemogočale izbiro katere koli oblike učne diferenciacije. Le 13 ravnateljev je navedlo, da so na šoli želeli izvajati posamezno obliko učne diferenciacije, zato so zaključki tvegani. Kot zeleno obliko učne diferenciacije je 7,9 % ravnateljev navedlo nivojski pouk, 5,3 % hkratno

poučevanje dveh učiteljev, 3,9 % kombinacijo oblik učne diferenciacije in 1,3 % ravnateljev razporeditev učencev v heterogene učne skupine. Dva izmed ravnateljev sta obkrožila dva odgovora in v obeh primerih je šlo za kombinacijo nivojskega pouka ter hkratnega poučevanja dveh učiteljev. Pod drugo je eden od ravnateljev zapisal, da so doslej na šoli uspeli reševati težave preden bi jim te lahko onemogočale izbiro želene oblike učne diferenciacije, kar pomeni, da so naleteli na ovire, vendar so jih uspeli premostiti in tako izpeljali želeno obliko učne diferenciacije. Zopet poudarjamo, da je šol, ki so sodeč po trditvah anketiranih želele izvajati določeno obliko zelo malo, le 13, kar predstavlja 17,6 % celotnega vzorca, zato je postavljanje končnih trditvev tvegano. Kljub temu si bomo v nadaljevanju ogledali ovire, razloge zaradi katerih šole niso mogle izvajati zelenih oblik učne diferenciacije.

Želene oblike		Ovire		
		Učitelji predmetov, pri katerih smo želeli izvajati navedeno obliko učne diferenciacije, so tej nasprotovali + Drugo	Za izvajanje oblike nismo mogli zagotoviti ustreznih kadrovskih pogojev	Skupaj
Razporeditev učencev v heterogene učne skupine	f	1	0	1
	%	100,0	0,0	100,0
Hkratno poučevanje dveh učiteljev	f	2	2	4
	%	50,0	50,0	100,0
Nivojski pouk	f	5	1	6
	%	83,3	16,7	100,0
Kombinacija oblik učne diferenciacije	f	2	1	3
	%	66,7	33,3	100,0
Skupaj	f	10	4	14
	%	71,4	28,6	100,0

Tabela 25: Ovire, zaradi katerih so se šole morale odpovedati zelenim oblikam učne diferenciacije

Glede na statistično obdelavo, o razlogih v osnovni množici, zaradi katerih so se šole morale odpovedati zelenim oblikam učne diferenciacije, ne moremo trditi ničesar. Zaradi prenizkih teoretičnih frekvenc smo dve kategoriji združili (»učitelji predmetov, pri katerih smo želeli izvajati navedeno obliko učne diferenciacije, so tej

nasprotovali« in kategorijo »drugo«). Ničelno hipotezo smo obdržali, vrednost χ^2 ni statistično pomembna ($\chi^2= 2,571$, $g=1$, $\alpha= 0,109$).

Naj zopet poudarimo, da zaradi nizkih frekvenc naslednjih ugotovitev in trditev ne posplošujemo na osnovno množico.

2 ravnatelja sta mnenja, da je šolam izvajanje nivojskega pouka preprečilo nasprotovanje učiteljev predmetov, pri katerih so želeli izvajati to obliko učne diferenciacije, v enem primeru naj ne bi mogli zagotoviti ustreznih kadrovskih pogojev, trije anketirani pa so zapisali, da nivojskega pouka niso mogli izvajati zaradi prenizkega števila učencev.

Kot smo prebrali iz tabele 24, je 5,3 % ravnateljev izjavilo, da so na šoli želeli izvajati hkratno poučevanje dveh učiteljev – v dveh primerih niso mogli zagotoviti ustreznih kadrovskih pogojev, pod drugo sta dva ravnatelja zapisala, da je nazadnje le prevladalo pozitivno mnenje o nivojskem pouku, ter da bi kadrovska zasedba, ki jo imajo na razpolago ob drugih oblikah učne diferenciacije pomenila več lukenj v urniku za učence.

Trije ravnatelji so izjavili, da so na šoli želeli izvajati kombinacijo oblik učne diferenciacij, kar jim je preprečila nezmožnost zagotavljanja ustreznih kadrovskih pogojev, nezadostno poznavanje te oblike ter nezmožnost zagotavljanja optimalnih pogojev (kategorija »drugo«). Kateri so ti optimalni pogoji, ki jih šola ni mogla izpolniti, ravnatelj ni zapisal.

Eden od ravnateljev je zapisal, da so na šoli želeli izvajati delitev učencev v heterogene učne skupine, a je niso uvedli, saj učitelji niso bili pripravljeni na dodatno delo, ki bi ga oblikovanje teh skupin predstavljalo, pri čemer imajo vsi raje preizkušene oblike učne diferenciacije, ter ne želijo preizkušati, ali bi posamezna oblika učne diferenciacije sploh uresničila pričakovanja in s tem po nepotrebnem izgubljati čas in energijo.

Naša hipoteza, da si je večina šol želela izvajati hkratno poučevanje dveh učiteljev, a niso mogle zagotoviti kadrovskih pogojev, se je torej izkazala za napačno.

Menimo, da bi marsikatero oviro lahko šole premostile, zlati nepoznavanje in nepripravljenost učiteljev na uvedbo posameznih oblik učne diferenciacije. Nepripravljenost na spremembe navadno izhaja iz nepoznavanja, strahu pred neznanim. Zato raje vztrajajo na oblikah učne diferenciacije, ki so preizkušene. Nepoznavanje posameznih oblik učne diferenciacije bi lahko ocenili tudi kot nestrokovno, saj so imele šole od spremembe zakona dovolj časa, da bi svoj kader lahko ustrezno izpopolnile, s čimer bi bil ta morda bolj odprt za spremembe. Ob izpolnjenih objektivnih pogojih pa bi bil nemara uspeh zagotovljen.

7 SKLEP

V teoretičnem delu smo predstavili modele, prednosti in slabosti treh sistemov učne diferenciacije in individualizacije: notranje, fleksibilne in zunanje učne diferenciacije. Leta 1996 je Zakon o osnovni šoli vse tri vnesel v naš osnovnošolski prostor. Tri leta kasneje je bil sprejet še Pravilnik o podrobnejših pogojih za organizacijo nivojskega pouka v 9-letni osnovni šoli (1999), ki je podrobneje določal pogoje za izvajanje posameznih oblik učne diferenciacije.

Da bi preprečili možne negativne posledice prezgodnje in preobširne (delne) zunanje učne diferenciacije, je bila ta uvedena le v zadnja dva razreda in le pri treh predmetih, učencem pa je bilo zagotovljeno, da so se lahko sami odločali za ravni zahtevnosti in med njimi prehajali v prvem mesecu pouka ter ob zaključku ocenjevalnih obdobj (Pravilnik o podrobnejših ... 1999).

Tudi fleksibilna učna diferenciacija je bila omejena z varovali: s predmeti, pri katerih so jo lahko šole izvajale, načinom organizacije skupin ter omejenim številom ur, namenjenih pouku na posameznih ravneh zahtevnosti pri posameznem predmetu.

Raziskave o delni zunanji diferenciaciji povečini poročajo o zadovoljstvu učencev, staršev in šol v celoti. Ugotovljeno je bilo, da šole upoštevajo določila ZOsn (1996) in Pravilnika o podrobnejših pogojih za organizacijo nivojskega pouka v 9-letni osnovni šoli (1999); upoštevajo želje učencev pri razvrstitvi v nivoje, spremembah zahtevnostnih ravni, seznanjajo starše o izvajanju oblik itd (glej npr. Žagar 2003; Milekšič 2006).

Leto 2006 je prineslo spremembe v osnovnošolsko zakonodajo in s tem kritične odzive strokovne javnosti, ki pri pripravi sprememb zakona ni sodelovala. Novi ZOsn (2006) je prinesel več sprememb na področju izvajanja učne diferenciacije. Delna zunanja diferenciacija v 8. in 9. razredu je postala le ena od možnih oblik učne diferenciacije. Šole lahko sedaj same odločajo, ali bodo pouk diferencirale s hkratnim poučevanjem dveh učiteljev, delitvijo učencev v heterogene učne skupine, z delno zunanjo diferenciacijo ali s kombinacijo naštetih oblik. Rešitve v sprejetem Zakonu se

ne razlikujejo od rešitev, ki so bile predvidene v fazi, ko so imele še status predloga (Predlog zakona o... 2006), zato opozorila strokovnjakov (npr. Strmčnik 2006; Medveš 2006; Kodelja 2007) ostajajo. Kot smo pokazali, so se opozorila nanašala zlasti na vprašanja o obstoju strokovnih podlag in argumentov za spremembe, o finančni podpori šolam pri izvajanju oblik diferenciacije, terminološki in pojmovni neusklajenosti Zakona, zmeda na področju oblik učne diferenciacije za 8. in 9. razred, odločitvi o izvajanju oblik, vprašanja meril za razporejanje učencev v učne skupine in dostopnosti posameznih ravni zahtevnosti vsem učencev pod enakimi pogoji.

F. Nolimal (2007) v poročilu o projektu ZRSS ne poroča o omenjenih pomanjkljivostih uveljavljenih sistemskih rešitev. Navaja pa pozitivna mnenja ravnateljev o možnosti, da šole same izbirajo oblike učne diferenciacije in ugotavlja, da so učenci in učitelji z izbranimi oblikami učne diferenciacije zadovoljni.

V empiričnem delu naloge smo ugotavljali mnenja ravnateljev o prejšnji in sedanji sistemski rešitvi na področju učne diferenciacije. Zanimalo nas je, ali so se šole na podlagi določbe 40. člena ZOsn (2006) odločile za spremembe v organizaciji pouka, pri čemer smo se osredotočili na vprašanje, na koliko šolah izvajajo posamezne oblike učne diferenciacije v letu 2009/10 v zadnjih dveh razredih osnovne šole. Ugotavljali smo tudi, kateri dejavniki so najbolj vplivali na izbiro oblik učne diferenciacije.

Ugotovili smo, da se je v času od uveljavitve nove sistemske rešitve večina šol vsaj pri enem učnem predmetu odločila za zamenjavo delne zunanje diferenciacije, torej nivojskega pouka v homogenih učnih skupinah, z drugimi oblikami učne diferenciacije. Ugotovili smo, da obstaja odvisnost med odločitvijo šol in mnenjem ravnateljev o prejšnji oz. sedanji sistemski rešitvi. Na šolah, katerih ravnatelji so prejšnjo sistemsko rešitev ocenili kot ustrezno, so se redkeje odločali za zamenjavo delne zunanje diferenciacije; prav tako so se odločali tudi na šolah, katerih ravnatelji so sedanji sistemski rešitvi manj naklonjeni. Obratno velja za šole, katerih ravnatelji menijo, da prejšnja sistemsko rešitev ni bila ustrezna oz. je sedanja bolj ustrezna.

Empirični rezultati so pokazali, da je v šolskem letu 2009/10 kljub vsemu najbolj pogosto izvajana oblika nivojski pouk v homogenih učnih skupinah (delna zunanja

diferenciacija). Na drugem mestu po pogostosti je delitev učencev v heterogene učne skupine, ostale oblike pa se pojavljajo le redko. Na odločitev o posamezni obliki so najbolj vplivala mnenja učiteljev matematike, slovenščine in tujega jezika. Pri slednjih dveh predmetih je delitev učencev v homogene učne skupine nekoliko redkeje izvajana, kot pri matematiki, pogostejša pa je delitev v heterogene učne skupine.

V raziskavi smo dobili empirično podlago, da določen delež šol, ki je sicer majhen, krši Pravilnik o izvajanju diferenciacije pri pouku v osnovni šoli (2006), v delu, kjer določa oblike učne diferenciacije v 8. in 9. razredu. Ugotovili smo, da šole izvajajo delitev v homogene učne skupine, toda ne nivojskega pouka, pri čemer gre za kršitev omenjenega Pravilnika. Pojavila so se nam vprašanja. Na osnovi česa šole oblikujejo učne skupine? Ali kdo izvaja nadzor nad šolami in v kolikšni meri je ta uspešen? Ali so kršene pravice otrok oz. učencev? Odgovorov z našo raziskavo nismo pridobili. Vprašanja se navezujejo tudi na delitev učencev v heterogene učne skupine. Pravilnik ne dovoljuje oblikovanja le-teh na podlagi »ocen, spola, socialnega in kulturnega porekla, veroizpovedi, etnične in narodne pripadnosti ali katerihkoli drugih osebnih okoliščin« (10. člen). Kateri kriterij bi torej lahko bil razredniku osnova za razvrščanje učencev pri pripravi predloga oblikovanja heterogenih učnih skupin? Odgovorov nimamo, zato naj nam bodo vprašanja v razmislek.

V prihodnosti bi bilo smiselno o novih oblikah učne diferenciacije povprašati tudi starše: v kolikšni meri so seznanjeni z njimi, koliko je njihovo mnenje dejansko upoštevano pri izbiri oblik učne diferenciacije, kaj menijo o njih, ali se strinjajo z odločitvami šol itd., kot je bilo izvedeno za nivojski pouk (glej Žagar idr. 2003), ki ostaja med najpogosteje izvajanimi oblikami učne diferenciacije na slovenskih osnovnih šolah.

8 VIRI IN LITERATURA

1. Ajtnik, M., Bizjan, M., Budnar, M., Cunder, K., Eržen, V., Florjančič, F., Fošnarič, A., Holc, N., Karim, S., Kos Knez, S., Krapše, T., Kunaver, V., Maron, U., Mrevlje, B., Mršnik, S., Nadji, M., Nolimal, F., Novak, B., Noval, M., Pavlišič, J., Perat, Z., Peričič, K., Pevec Semec, K., Prinčič Röhler, A., Rosc Leskovec, D., Simčič, I., Škvarč, M., Udir, V., Vodopivec, I., Zajc, S., Žveglič, M. (2002). Poročilo o spremljanju tretjega leta poskusnega izvajanja 9-letnega programa OŠ. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (Dostopno na: <http://www.zrssi.si>, pridobljeno: 5. 7. 2010)
2. Cencič, M. (2009). Kako poteka pedagoško raziskovanje. Primer kvantitativne empirične neeksperimentalne raziskave. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
3. Kalin, J. (2006). Možnosti in meje notranje učne diferenciacije in individualizacije pri zagotavljanju enakih možnosti. *Sodobna pedagogika*, 57, posebna izdaja, str. 78-93.
4. Kodelja, Z. (2009). O pravičnosti v izobraževanju. Ljubljana: Krtina.
5. Kodelja, Z. (2007). Reforme, stroka in šolske politike. *Sodobna pedagogika*, 58, št. 2, str. 34-48.
6. Kovač Šebart, M. (1999). Diferenciacija v polju šolske preнове. *Sodobna pedagogika*, 50, št. 1, str. 72-87.
7. Kovač Šebart, M. (2002). Samopodobe šole. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo: Filozofska fakulteta.
8. Kovač Šebart, M., Medveš, Z., Štefanc, D. (2006). Je predlog spremembe osnovnošolskega zakona ustavno sporen? *Delo*, 31. 3. 2006, str. 5.
9. Kovač Šebart, M. (2007). Od papirnatega tigra do tigra brez papirja – reformna pot slovenskega šolstva. *Sodobna pedagogika*, 58, št. 2, str. 6-33.
10. Kovač Šebart, M. (2009). Let nad kukavičjim gnezdrom. *Šolski razgledi*, letnik XL, 9. november 2009, št. 17, str. 3.
11. Kožuh, B. (2003). Statistične metode v pedagoškem raziskovanju. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.

12. Kožuh, B., Vogrinc, J. (2009). Obdelava podatkov. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
13. Krek, J. (ur.) (1995). Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
14. Leban, T., Uršič, Z, Pisk, M. (2006). Individualizacija in notranja diferenciacija pri pouku- 1. del. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (Dostopno na: www.zrssi.si, pridobljeno 30. 8. 2009).
15. Marentič Požarnik, B. (1998). Zunanja diferenciacija previsoka cena za dvomljiv iztržek? Šolski razgledi, 8. junij 1998, letnik XLIX, št. 11, str. 3.
16. Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS, 2000.
17. Medveš, Z. (1999). Zunanja diferenciacija v osnovni šoli. Sodobna pedagogika, 99, št. 1, str. 88-104.
18. Medveš, Z. (2006). Spremembe zakona o osnovni šoli. Sodobna pedagogika, 57, št. 3, str. 165-166.
19. Milekšič, V. (2006). Analiza nivojskega pouka. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (Dostopno na: www.zrssi.si, pridobljeno 21. 7. 2009)
20. Mlakar, J. (2009). Klinična psihologija kot raziskovalna praksa. KLIP, št. 5, str. 7.
21. Muršak, J. (1998). Diferenciacija v osnovni šoli. Šolski razgledi, letnik XLIX, št. 11, str. 2.
22. Nolimal, F., Milekšič, V. (2008). Oblike diferenciacije v 8. in 9. razredu – Ključne empirične ugotovitve. Vzgoja in izobraževanje, XXXIX, št. 2, str. 42-51.
23. Nolimal, F. (2007). Projekt: Oblike diferenciacije v 8. in 9. razredu. (Dostopno na: http://www.zrssi.si/pdf/_diferenciacija_porocilo_15_11_07.pdf, pridobljeno 15. 10. 2009)
24. Palčič, D. (2005). Psihometrično testiranje - brez panike! (Dostopno na: <http://www.revija.mojedelo.com/zaposlitveni-nasveti/psihometricno-testiranje-brez-panike-759.aspx>, pridobljeno 11. 7. 2010).
25. Plut-Pregelj, L. (1999). Diferenciacija pouka v osnovni šoli: ameriška izkušnja in njen nauk. Sodobna pedagogika, 50, št. 1, str. 28-51.

26. Pravilnik o podrobnejših pogojih za organizacijo nivojskega pouka v 9-letni osnovni šoli. Uradni list RS, št. 27/1999.
27. Pravilnik o izvajanju diferenciacije pri pouku na osnovni šoli. Uradni list RS, št. 63/2006.
28. Predlog zakona o spremembah in dopolnitvah zakona o osnovni šoli (2006). (Dostopno na: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/zakonodaja/pdf/zakon_OS_10_2_06.pdf, pridobljeno: 4. 12. 2009).
29. Rečnik, F. (1991). Izobraževanje v Sloveniji za 21. stoletje: globalna koncepcija razvoja vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 1991.
30. Sagadin, J. (1992). Osnovne statistične metode za pedagoge. Ljubljana: Filozofska fakulteta v Ljubljani.
31. Sagadin J. (1993). Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
32. Strokovni posvet ravnateljev: Oblike diferenciacije v 8. in 9. razredu- sinteza ugotovitev (2007). Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (http://www.zrss.si/doc/_Sinteza%20posveta.doc pridobljeno: 14. 10. 2009).
33. Strmčnik, F. (1987). Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije. Ljubljana: Zveza organizacij za tehnično kulturo Slovenije.
34. Strmčnik, F. (1993). Učna diferenciacija in individualizacija v naši osnovni šoli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
35. Strmčnik, F. (1999). Učna diferenciacija bodoče osnovne šole v luči kritike. Sodobna pedagogika, 50, št. 1, str. 52-71.
36. Strmčnik, F. (2001). Didaktika: osrednje teoretične teme. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
37. Strmčnik, F. (2005). Učna diferenciacija in individualizacija v osnovni šoli (poudarek na delni zunanji diferenciaciji). Vzgoja in izobraževanje, št. 2 in 3, str. 5-9.
38. Strmčnik, F. idr. (2006). Bo učna diferenciacija postala tržno blago? Delo, leto 48, št. 41, 20. 2. 2006, str. 25.

39. Svetina, J. (1990). Slovenka šola za novo tisočletje: kam in kako s slovensko šolo. Radovljica: Didakta.
40. Štihec, J. (2006). Učna diferenciacija in individualizacija. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (Dostopno na: <http://www.zrss.si/>, pridobljeno: 18. 6. 2010).
41. Zakon o osnovni (ZOsn). Uradni list RS, št. 12/1996.
42. Zakon o osnovni šoli (ZOsn-E). Uradni list RS, št. 60/2006.
43. Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (uradno prečiščeno besedilo ZOFVI-UPB5). Uradni list RS, št. 16/2007.
44. Žagar, D. (2003). Evalvacijska študija: Organizacija nivojskega pouka, stališča učencev, učiteljev in staršev do te oblike diferenciacije ter njeni učinki na učence (zaključno poročilo). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport. (Dostopno na: <http://www.mss.gov.si>, pridobljeno 27. 10. 2009)

9 PRILOGE

Priloga 1:

ANKETNI VPRAŠALNIK

Spoštovani,

sem absolventka pedagogike na Filozofski fakulteti in pripravljam diplomsko nalogo o oblikah diferenciacije v 8. in 9. razredu osnovne šole. Glede na sistemske spremembe na področju diferenciacije želim preučiti, kako ste se šole odzvale nanje, zato vas prosim za sodelovanje. Anketni vprašalnik je anonimen, pridobljeni podatki pa bodo uporabljeni izključno za namene diplomske naloge.

1. Spol (obkrožite ustrezno številko): 1 Ž 2 M
2. Koliko oddelkov 8. razreda imate na šoli: _____
3. Koliko oddelkov 9. razreda imate na šoli: _____
4. Kakšna je na vaši šoli v večini starostna struktura učiteljev glede na leta delovne dobe?
 - a) V večini mlad kolektiv: do 10 let delovne dobe.
 - b) V večini srednji kolektiv: od 10 do 20 let delovne dobe.
 - c) V večini starejši kolektiv: nad 20 let delovne dobe.
5. Do leta 2006 je Zakon o osnovni šoli določal, da se v 8. in 9. razredu pri treh predmetih (slovenščini, matematiki in tujem jeziku) izvaja t.i. delna zunanja diferenciacija (nivojski pouk). Ali je bila takšna sistemska rešitev po vašem mnenju ustrezna? (obkrožite en odgovor, ki ustreza vašemu mnenju)
 - a) Menim, da je bila to ustrezna sistemska rešitev.
 - b) Na naši šoli se je ta rešitev pokazala kot ustrezna, menim pa, da ni bila ustrezna za vse osnovne šole v Sloveniji.
 - c) Na naši šoli ta rešitev ni bila ustrezna, ker za kakovostno izvajanje delne zunanje diferenciacije nismo imeli ustreznih pogojev.
 - d) Menim, da to ni bila ustrezna sistemska rešitev.
 - e) Ne vem, nimam mnenja o tej sistemski rešitvi.

Če želite, prosim pojasnite svoj odgovor:

6. Od leta 2006/07 Zakon o osnovni šoli določa, da se v 8. in 9. razredu pri treh predmetih (slovenščini, matematiki in tujem jeziku) lahko izvajajo različne oblike učne diferenciacije (poleg nivojskega pouka tudi razporejanje učencev v učne skupine, hkratno poučevanje dveh učiteljev in kombinacija oblik). Kakšno je vaše mnenje o **sedaj veljavni** sistemski rešitvi? (obkrožite en odgovor, ki ustreza vašemu mnenju)

- f) Menim, da je ta sistemska rešitev manj ustrezna od prejšnje.
- g) Menim, da je ta sistemska rešitev ustrežnejša od prejšnje.
- h) Za našo šolo se je ta rešitev pokazala kot ustrezna, menim pa, da ni ustrezna za vse osnovne šole v Sloveniji.
- i) Za našo šolo ta rešitev ni ustrezna.
- j) Menim, da je to povsem neustrezna sistemska rešitev.
- k) Ne vem, nimam mnenja o tej sistemski rešitvi.

Če želite, prosim pojasnite svoj odgovor: _____

7. Ali ste se v šolskih letih po sprejetju novele Zakona o osnovni šoli odločili, da namesto nivojskega pouka pri posameznih predmetih v 8. in 9. razredu izberete katero od drugih oblik diferenciacije?

- a) Ne, kljub sprejemu novele smo pri vseh treh predmetih doslej ohranili delno zunanjo diferenciacijo v obliki nivojskega pouka.
- b) Da, vsaj pri nekaterih predmetih smo se odločili za druge oblike diferenciacije.

8. Če ste na prejšnje vprašanje odgovorili z »DA«, v spodnji tabeli označite, v kolikšni meri so našeti dejavniki vplivali na izbiro različnih oblik diferenciacije? Ocenite vpliv posameznega med našetimi dejavniki od 0 do 3, tako da obkrožite ustrezne številke (0 - dejavnik sploh ni vplival, 1 - dejavnik je malo vplival, 2 - dejavnik je pomembno vplival, 3 - dejavnik je zelo pomembno vplival).

Strokovno mnenje in predlog učiteljev, ki poučujejo TJ, MAT, SLO	0	1	2	3
Strokovno mnenje učiteljskega zbora šole v celoti	0	1	2	3
Izražene želje in predlogi učencev	0	1	2	3
Izražene želje in predlogi staršev	0	1	2	3
Strokovno prepričanje, da bodo druge oblike diferenciacije, ki učencev ne ločujejo trajno na različne ravni zahtevnosti, prispevale k boljšemu doseganju standardov znanja	0	1	2	3
Obstoječe kadrovske možnosti na šoli	0	1	2	3
Prostorske (infrastrukturne) razmere na šoli	0	1	2	3
Drugo: _____ _____	0	1	2	3

9. Če ste na 6. vprašanje odgovorili z »NE«, vas prosim, da navedete dejavnik, ki je v največji meri vplival na Vašo odločitev, da kljub sprejemu novele pri vseh treh predmetih ohranite delno zunanjo diferenciacijo v obliki nivojskega pouka. (obkrožite največ dva najbolj pomembna dejavnika)

- a) Nepoznavanje ostalih oblik učne diferenciacije.
- b) Nestrinjanje učiteljev, ki poučujejo TJ, MAT, SLO z zamenjavo oblike učne diferenciacije.
- c) Nestrinjanje celotnega učiteljskega zbora šole z zamenjavo oblike učne diferenciacije.
- d) Nestrinjanje staršev z zamenjavo oblike učne diferenciacije.
- e) Nestrinjanje učencev z zamenjavo oblike učne diferenciacije.
- f) Drugo: _____

10. Katero obliko učne diferenciacije, ki jo v 8. in 9. razredu pri treh predmetih dovoljuje Zakon o osnovni šoli, izvajate v šolskem letu **2009/10**? Obkrožite znak X na ustreznih mestih:

	<u>8. razred</u>			<u>9. razred</u>		
	SLO	MAT	TJ	SLO	MAT	TJ
Delitev učencev v heterogene učne skupine	X	X	X	X	X	X
Delitev učencev v homogene učne skupine	X	X	X	X	X	X
Hkratno poučevanje dveh učiteljev	X	X	X	X	X	X
Nivojski pouk	X	X	X	X	X	X
Kombinacija oblik	X	X	X	X	X	X
Zaradi premajhnega števila učencev poteka samo notranja diferenciacija	X	X	X	X	X	X

11. Ali ste se v šolskih letih, odkar je sprejeta novela, ki ureja področje diferenciacije (2007 do 2010) odločili (ponovno) zamenjati obliko oz. oblike učne diferenciacije pri posameznih učnih predmetih?

- Da, vsaj pri enem učnem predmetu smo se odločili zamenjati obliko učne diferenciacije.
- Ne, pri vseh predmetih smo ohranili enako obliko učne diferenciacije, kot smo jih izvajali v prejšnjem šolskem letu.

12. Če ste na prejšnje vprašanje odgovorili z »DA«, prosim da navedete prevladujoče dejavnike, ki so vplivali na odločitev o zamenjavi oblik učne diferenciacije? (obkrožite največ dva najbolj pomembna razloga)

- Strokovno mnenje in predlog učiteljev, ki poučujejo MAT, SLO, TJ.
- Strokovno mnenje učiteljskega zbora šole v celoti.
- Izražene želje in predlogi učencev.
- Izražene želje in predlogi staršev.
- Prepričanje, da bodo druge oblike diferenciacije prispevale k boljšemu doseganju standardov znanja.
- Drugo: _____

13. V kolikor ste na 10. vprašanje odgovorili z »NE«, torej da ste pri vseh predmetih ohranili enako obliko učne diferenciacije, kot ste jih izvajali v prejšnjem šolskem letu, vas prosim, da pojasnite razloge za tovrstno odločitev: _____

14. Katero obliko učne diferenciacije ste na šoli želeli oz. želite izvajati, pa je zaradi katerega koli razloga (kadrovskih, prostorskih težav, nasprotovanja udeleženi ipd.) niste mogli?

- a) Razporeditev učencev v homogene učne skupine.
 - b) Razporeditev učencev v heterogene učne skupine.
 - c) Hkratno poučevanje dveh učiteljev.
 - d) Nivojski pouk.
 - e) Kombinacija oblik učne diferenciacije.
 - f) Doslej na šoli nismo imeli težav, ki bi nam onemogočale izbiro katere koli oblike učne diferenciacije.
 - g) Drugo: _____
-

15. Če na prejšnje vprašanje niste izbrali odgovora »f«, navedite prosim razlog, zaradi katerega ste se morali odreči izvajanju navedene oblike učne diferenciacije. (obkrožite največ dva najbolj pomembna razloga)

- a) Učitelji, ki poučujejo učne predmete, pri katerih smo želeli izvajati navedeno obliko učne diferenciacije, so tej nasprotovali.
 - b) Navedeni obliki učne diferenciacije je večinsko ali soglasno nasprotoval učiteljski zbor šole.
 - c) Navedeni obliki učne diferenciacije smo se odrekli, ker so ji nasprotovali učenci.
 - d) Navedeni obliki učne diferenciacije smo se odrekli, ker so ji nasprotovali starši.
 - e) Navedeni obliki učne diferenciacije smo se odrekli, ker za njeno izvajanje nismo mogli zagotoviti ustreznih kadrovskih pogojev.
 - f) Navedeni obliki učne diferenciacije smo se odrekli, ker za njeno izvajanje nismo mogli zagotoviti ustreznih prostorskih pogojev.
 - g) Drugo: _____
-

Za sodelovanje se vam najlepše zahvaljujem.

IZJAVA O AVTORSTVU

Spodaj podpisana Adrijana Ličer, študentka Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, Oddelka za pedagogiko in andragogiko, izjavljam, da je diplomsko delo z naslovom »Uporaba oblik učne diferenciacije in individualizacije na slovenskih osnovnih šolah v 8. in 9. razredu« moje avtorsko delo in se strinjam z objavo na spletnih straneh Oddelka za pedagogiko in andragogiko.

Ljubljana, 27. 10. 2010

Adrijana Ličer