

**Nacionalna strokovna skupina  
za pripravo bele knjige na področju vzgoje in izobraževanja v RS**

**Področna strokovna skupina za osnovno šolo**

## **OSNOVNA ŠOLA**

Sprejeto na sejah NSS, 23. in 30. marca 2011.

(Besedilo ni lektorirano.)

Ljubljana, marec 2011

## **Kazalo vsebine**

1. Razvoj osnovnošolskega izobraževanja v Sloveniji
  - Sistemske dileme osemletke v Sloveniji
  - Konceptualizacija devetletke
2. Dosedanje konceptualne in zakonske rešitve OŠ ter razlogi za spreminjanje
3. Načela in cilji nadaljnjega razvoja osnovne šole
4. Predlagane rešitve
  - 4.1. Predmetnik osnovne šole
  - 4.2. Diferenciacija pouka
  - 4.3. Preverjanje in ocenjevanje znanja v osnovi šoli ter nacionalno preverjanje znanja
5. Nastajanje zasnove
6. Literatura

## 1. Razvoj osnovnošolskega izobraževanja v Sloveniji

### *Sistemske dileme osemletke v Sloveniji*

Zgodovino obveznega šolanja v zadnjih 70-ih letih najmočneje označuje uvedba osemletne enotne osnovne šole leta 1958, ki je izhajala iz optimističnih egalitarističnih socialnih pogledov, da je mogoče socialne razlike v družbi v veliki meri zmanjševati z odpravljanjem dualizma v šolskem sistemu. Čeprav je uvajanje osemletne osnovne šole spremljala zavest, da takšna šola ne more biti uniformirana, se je pri opredeljevanju prožnosti in raznovrstnosti bolj poudarjalo gospodarske in kulturne razlike, medtem ko so nekako zamolčane individualne, zlasti psihološke razlike med učenci. Zato so se največje slabosti enotne osemletke kazale prav v nasprotovanju kakršnikoli obliki razločevanja (diferenciacije) učencev<sup>1</sup>. Politika je vztrajala na enotnih predmetnikih brez možnosti izbire, na skupnih oddelkih brez možnosti delitve (če izvzamemo športno vzgojo) ter na enotnih učnih načrtih brez razlikovanja ciljev, vsebin in standardov znanja po ravneh zahtevnosti.

Na podlagi empiričnih podatkov stroka že v 60-ih letih prejšnjega stoletja dokazuje, da je enotna šola bolj papirnata iluzija politike kot realnost, saj ni dosegla zastavljenih socialnih ciljev. Objektivne slabosti uniformiranosti pa so se izrazile v visokem osipu, kar je izsililo uvajanje določenih oblik diferenciacije, in sicer posebnih oblik dela z učno šibkejšimi učenci oziroma učenci iz nižjih slojev (dopolnilni pouk, podaljšano bivanje). Šele več kot desetletje kasneje se razvija tudi dodatni pouk za zmogljivejše učence, ki pa ni bil izvajan tako dosledno kot dopolnilna učna pomoč šibkejšim.

V 80-ih letih prejšnjega stoletja se krepijo težnje, da bi se programska uniformiranost osemletke zrahljala in bi se z vsebinsko širitvijo ponudbe vneslo v šolo več možnosti za upoštevanje individualnega razvoja in interesa otrok. Toda rešitve so se ponujale predvsem v razširjenem programu, zlasti z uvajanjem interesnih dejavnosti, šole v naravi in podobno, nikakor pa ne v pouku obveznih predmetov, kar je obudilo strokovne diskusije o uvajanju več diferenciacije v osnovno šolo. Toda slej ko prej je bilo ločevanje učencev pri rednem pouku nepresegljiv tabu tedanje doktrine o enotni osemletki.

### *2. Konceptualizacija devetletke*

Novo etapo v razvoju obveznega šolanja pomeni reforma osemletke v devetletko v 90-ih letih prejšnjega stoletja. Z uvedbo devetletke vstopajo otroci v osnovno šolo s šestim letom, šolska obveznost pa traja devet let. S sistemsko-razvojnega vidika je bistveno, da so bili z Zakonom o osnovni šoli 1996 preseženi trije tradicionalni doktrinarni tabuji enotne šole, in sicer z rešitvami, kot so: a) notranja diferenciacija pouka v celotni devetletki in pri vseh predmetih ter uvajanje fleksibilne diferenciacije v 6. in 7., oziroma elementov zunanje diferenciacije v 8. in 9. razredu

---

<sup>1</sup> V besedilu uporabljamo moško slovnično obliko, ki velja za oba spola.

pri pouku materinščine, matematike in tujega jezika, b) uvajanje obveznih izbirnih predmetov v obveznem delu programa ter c) priprava učnih načrtov s cilji in standardi znanja na več ravneh zahtevnosti (minimalni standardi, temeljni standardi, zahtevnejši standardi).

Razvoj osnovne šole po letu 2005 doživlja nekatere spremembe prav v navedenih treh sistemskih elementih, kar spet pokaže, da se prav ukrepi proti uniformiranemu programu še niso stabilizirali. Zakon o osnovni šoli iz leta 1996 prevzema filozofijo preteklosti, da naj konča osnovno šolo vsak otrok, vendar to filozofijo na načelih upoštevanja in spoštovanja različnosti otrok in mladostnikov, iz česar je izpeljano tudi načelo o inkluzivnem izobraževanju oseb s posebnimi potrebami.

## **2. Dosedanje konceptualne in zakonske rešitve OŠ ter razlogi za spreminjanje<sup>2</sup>**

### **Doseganje kakovostnega znanja in izobraženosti**

Za nadaljnji razvoj slovenske osnovne šole je ključnega pomena, da bodočim generacijam zagotavlja ustrezno in kakovostno znanje. Kakovost znanja je kompleksen pojem, ki z imperativom doseganja postavljenih ciljev in standardov znanja vključuje med drugim tudi oblikovanje osebnosti, oblikovanje nacionalne in kulturne identitete, razvijanje učnih navad, vzgojno delovanje itd.

Za merjenje kakovosti šolskega sistema se uveljavljajo tudi različna merila. Denimo primerjalno z drugimi evropskimi državami je učinkovitost slovenske osnovne (in srednje) šole zelo visoka. Če uporabimo najnovejše evropsko merilo uspešnosti osnovnega šolanja<sup>3</sup>, to je odstotek prebivalstva med 18 in 24 letom, ki se ne izobražuje oz. usposablja, je Slovenija s 5,3% takega prebivalstva v letu 2009 na drugem mestu. Pred njo je le Slovaška, približno enak delež takega prebivalstva imata Češka in Poljska, medtem, ko je ta delež tudi v šolsko zelo razvitih evropskih državah, kot npr. Finska, Danska, Švedska, Belgija, Avstrija, Nizozemska, Nemčija, Madžarska dvakrat večji. V Sloveniji je ta značilni kazalec neuspešnosti osnovnega šolanja leta 2009 dvakrat manjši, kot je mejnik, ki naj bi ga evropske države po poprej citiranih sporočilih dosegle 2020 in naj bi znašal 10 % generacije med 18. in 24. letom.

Vsaj kar zadeva znanje pri temeljnih predmetih, mednarodne raziskave znanja dajejo upoštevanja vredne indikacije o znanju v posamezni državi, še posebej, če rezultate spremljamo več let in če upoštevamo rezultate na več področjih. V nadaljevanju zato navajamo nekaj podatkov, pri čemer pri vseh raziskavah po mestu uvrstitve slovenskega dosežka v oklepaju navajamo število sodelujočih držav oziroma šolskih sistemov.

---

<sup>2</sup> V tem gradivu pri opisu stanja niso vključeni določeni kvantitativni podatki.

<sup>3</sup> Sporočilo komisije Evropskemu parlamentu, Svetu, Evropskemu ekonomsko-socialnem odboru in odboru regij - Zmanjševanje osipa kot ključni prispevek k strategiji Evropa 2020, Bruselj, 31. 1. 2011, str. 3-4

V dveh raziskavah TIMSS, izvedenih v letih 2003 in 2007, ki sta zajeli učence 4. razreda osnovne šole, so se slovenski učenci na področju matematike uvrstili na 22. (28) in 19. (36) mesto, na področju naravoslovja pa na 21. (28) in 18. (36) mesto. Tri raziskave TIMSS, ki so v letih 1999, 2003 in 2007 zajele učence 8. razreda, pokažejo naslednje rezultate: v matematiki 11. (38), 25. (50) in 12. (49) mesto, v naravoslovju 13. (38), 16. (50) in 8. (49) mesto. Tako v letu 2003 kot v letu 2007 so učenci na obeh predmetnih področjih v primerjavi rezultatov učencev četrtega in osmega razreda dosegli boljše dosežke v osmem razredu.<sup>4</sup>

Raziskava bralne pismenosti PIRLS je leta 2001 in 2006 potekala v 4. razredu. Slovenski učenci so se uvrstili na 24. (35) in 28. (45) mesto.

Raziskava PISA je potekala leta 2006 in 2009, učenci so bili stari 15 let, torej v povprečju leto starejši od učencev pri raziskavi TIMSS. Najbolje so se uvrstili pri naravoslovju, na 12. (57) in 17. (65) mesto, pri matematiki na 19. (57) in 20. (65) mesto, in pri bralni pismenosti na 20. (57) in v letu 2009 slabše na 31. (65) mesto.

Da se v mednarodnih empiričnih primerjalnih raziskavah ne uvrščamo med najboljše, a nad mednarodno povprečje, kaže tudi raziskava s področja državljskega izobraževanja CIVED in ICCS. V letu 1999 so učenci dosegli 13. (28) in v letu 2009 15. (36) mesto. Če pa upoštevamo samo rezultate razvitih držav, je dosežek Slovenije v povprečju teh držav.

Dosežki slovenskih učencev v več raziskavah različnega tipa v različnih letih in na različnih predmetnih področjih kažejo podobno sliko. Slovenski učenci so nekoliko nad povprečjem, ne pa pri samem vrhu. Nadpovprečne rezultate dosegajo na področju naravoslovja, sledijo rezultati pri matematiki, v bralni pismenosti slabši rezultat prinaša zadnja raziskava, PISA 2009.

Ti dosežki v znanju opozarjajo, da se je le pri naravoslovju, kjer smo v prvi tretjini razvitih držav, mogoče zadovoljiti z rezultati. Pri matematiki, predvsem pa pri bralni pismenosti, je potrebno rezultate temeljito analizirati, raziskati možne vzroke, ki so pripeljali do teh rezultatov in poiskati načine za doseganje kakovostnejših rezultatov. Moramo si postaviti cilj, da bodo učenci pri temeljnih predmetih, kot so matematika, bralna pismenost in naravoslovje, s svojimi dosežki v zgornji tretjini razvitih držav.

Razlogi za spreminjanje sistema pa izhajajo tudi iz sprememb zakonskih rešitev v zadnjem desetletju. Zasnova osnovne šole, ki jo je prinesla Bela knjiga leta 1995, ki ji je sledil Zakon o osnovni šoli leta 1996, je izhajala iz načel uvajanja sprememb v šolski sistem<sup>5</sup> ter načel strukturiranja šolskega sistema, kjer posebej izpostavljajo načelo enakih možnosti ob upoštevanju individualnih razlik med otroki ter načelo pravice do izbire in do drugačnosti, načelo

---

<sup>4</sup> Pri matematiki 22. (28) proti 25. (50) mestu in 19. (36) proti 12. (49) mestu, pri naravoslovju 21. (28) proti 16. (50) mestu in 18. (36) proti 8. (49) mestu.

<sup>5</sup> Kot so načelo postopnosti in zagotavljanja ustreznih pogojev, načelo spreminjanja delov v odvisnosti od celote, načelo mednarodne primerljivosti.

omogočanja uspešnega zaključka osnovne šole in nadaljevanja izobraževanja, načelo ohranjanja ravnotežja med različnimi vidiki otrokovega telesnega in duševnega razvoja, načelo sodelovanja učenk oz. učencev, učiteljic oz. učiteljev in staršev, načelo integracije učencev in učenk z motnjami v razvoju, načelo ohranjanja splošnoizobraževalne naravnosti osnovne šole ter načelo avtonomnosti šole in strokovnosti učitelja oz. učiteljice.

### **Trajanje osnovne šole in začetek šolanja**

Ena pomembnejših novosti v Beli knjigi (1995) je bilo podaljšanje obveznega osnovnega šolanja na devet let, kar je izhajalo iz ugotovitev primerjalnih študij, ki so pokazale, da se obvezno šolanje v večini razvitih držav začne s šestimi leti in traja devet let ali več, priprava na šolo pa je bila neenotna tako z organizacijskega kot vsebinskega vidika in kot taka ni dajala vsem otrokom dovolj možnosti za razvoj njihovih potencialov. Obvezno šolanje je bilo podaljšano navzdol za vse otroke, ki so v koledarskem letu vstopa v šolo dopolnili šest let. Sprememba je zahtevala tudi eno in pol pedagoške delavke oz. delavca na oddelek prvega razreda. Tako v prvem razredu osnovne šole hkrati poučujeta učitelj razrednega pouka in vzgojitelj predšolskih otrok, lahko pa tudi dva učitelja razrednega pouka. Drugi učitelj oz. vzgojitelj predšolskih otrok poučuje polovico ur pouka.<sup>6</sup>

Devetletna osnovna šola je razčlenjena na tri vzgojno-izobraževalna obdobja, ki so vsako zase razmeroma zaključena celota. Prvo vzgojno-izobraževalno obdobje obsega od 1. do 3. razreda, drugo vzgojno-izobraževalno obdobje od 4. do 6. razreda in tretje vzgojno-izobraževalno obdobje od 7. do 9. razreda.

### **Organizacija šolskega časa, program osnovne šole**

Na osnovi primerjalnih študij šolskih sistemov je bila izpostavljena ugotovitev, da je tedensko oziroma letno število ur pouka, ki so obvezne za vse učence in učence, pri nas manjše kot v večini drugih držav.<sup>7</sup> Zakon o osnovni šoli je določil tedensko obveznost učenk in učencev v prvem triletju na največ 22 ur, v drugem triletju največ 26 ur in v tretjem triletju največ 30 ur. Ura pouka traja praviloma 45 minut. Pouk v šolskem letu traja največ 38 tednov po 5 dni v tednu. Program osnovne šole obsega obvezni in razširjeni program. Razširjeni program za učence in učence ni obvezen, šola pa ga je dolžna ponuditi.<sup>8</sup>

---

<sup>6</sup> ZOsn, 1996, 38. člen.

<sup>7</sup> Bela knjiga, 1995, str. 99.

<sup>8</sup> Celoten pouk je organiziran tako, da se z vidika organizacije in vsebin dopolnjuje z razširjenim programom, ki je obvezen za šolo (in ga torej država financira), učence in učenci pa ga lahko izberejo ali ne. Razširjeni program, ki ga mora šola ponuditi, vključuje: podaljšano bivanje, jutranje varstvo, interesne dejavnosti, dodatni in dopolnilni pouk, individualno in skupinsko pomoč učencem z učnimi težavami ter nadarjenim učencem ter šolo v naravi.

Obvezni program vključuje pouk obveznih in izbirnih predmetov, dneve dejavnosti (kulturne, naravoslovne in športne dneve ter delovne akcije) in ure oddelčne skupnosti. V osnovni šoli so obvezni predmeti: slovenski jezik in italijanski ali madžarski jezik na narodno mešanih območjih, tuji jezik, zgodovina, zemljepis, državljska in domovinska vzgoja ter etika, matematika, kemija, biologija, fizika, likovna vzgoja, glasbena vzgoja, športna vzgoja, tehnika in tehnologija ter gospodinjstvo. Obvezni predmeti se lahko povezujejo ali združujejo v predmetna področja.<sup>9</sup>

Poleg zagotavljanja splošne izobrazbe vsem učenkam in učencem v okviru obveznih predmetov, je pomembna tendenca, ki jo kažejo primerjalne analize šolskih sistemov<sup>10</sup>, da naj šola ponudi učencem tudi primeren del izbirnosti, torej predmetov, ki bi jih lahko izbrali po svojih interesih in pričakovanjih. Izbirni predmeti se poučujejo v tretjem triletju. Izbirni predmeti so razporejeni v dva sklopa: družboslovno-humanistični in naravoslovno-tehnični. Šola mora v prvem sklopu ponuditi pouk tujega jezika, nekonfesionalni pouk o verstvih in etiki ter pouk retorike.<sup>11</sup> Šola mora ponuditi pouk najmanj treh izbirnih predmetov iz posameznega sklopa. Učenke in učenci izberejo skupaj tri predmete, vendar največ dva predmeta iz posameznega sklopa. Na področju obveznih izbirnih predmetov je prišlo do sprememb: Zakon o OŠ iz leta 2005 (17. člen) je določal, da učenec lahko izbere le dva izbirna predmeta, od tega enega iz družboslovno-humanističnega in enega iz naravoslovno-tehničnega sklopa, obenem pa je z uvedbo obveznega drugega tujega jezika<sup>12</sup> skrčil število ur pouka, namenjenih izbirnim predmetom, in s tem tudi zmanjšal delež izbirnosti v osnovnošolskem izobraževanju.

Posebej je Bela knjiga predlagala, da se v predmetniku za prvo triletje poveča število ur, namenjenih poučevanju maternega jezika, hkrati pa naj se ustrezno uredi položaj maternega jezika v celotnem predmetniku, ker so ugotavljali, da je v številnih državah maternemu jeziku namenjen večji delež ur kot v Sloveniji.<sup>13</sup> Pouk prvega tujega jezika se za učenke in učence začne najkasneje v 4. razredu obveznega izobraževanja. To rešitev so v zadnjem desetletju postavili pod vprašaj poskusi uvajanja integriranega pouka tujega jezika.

Predlagamo, da trajanje obveznega osnovnošolskega izobraževanja in delitev na triletja ostane nespremenjena. Obvezno osnovnošolsko izobraževanje torej traja 9 let in se deli na tri vzgojno-izobraževalna obdobja: prvo traja od 1. do 3. razreda, drugo od 4. do 6. razreda in tretje od 7. do 9. razreda. Otroci se v OŠ vpisujejo s šestim letom starosti.

---

<sup>9</sup> Bela knjiga, 1995, str. 102, ZOsn-UPB, 2005, 16. člen

<sup>10</sup> Bela knjiga, 1995, str. 100.

<sup>11</sup> ZOsn, 1996, 17. člen.

<sup>12</sup> Zakon o osnovni šoli (2007) je določil, da mora osnovna šola izvajati za vse učence pouk iz obveznih predmetov dveh tujih jezikov. Po prvem določilu (ZOš, 2008, 47 člen) naj bi se drugi tuji jezik kot obvezen predmet za vse učence, ki so vpisani v 7. razred, začel uvajati v šolskem letu 2011/12. Temu je sledil Ukaz o razglasitvi Zakona o spremembi Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-G, Ur.l. 107/2010), da se začne drugi tuji jezik kot obvezen predmet za vse učence, ki so vpisani v 7. razred, v skladu s predmetnikom, izvajati v šolskem letu 2013/2014

<sup>13</sup> Bela knjiga 1995, str. 101.

Predlagane spremembe na področju predmetnika, diferenciacije in ocenjevanja znanja so opisane v nadaljnjem besedilu v okviru posameznih vsebinskih sklopov.

### **3. NAČELA IN CILJI NADALJNJEGA RAZVOJA OSNOVNE ŠOLE**

#### **3.1 Načela**

##### **Načelo zagotavljanja splošne izobrazbe, kakovostnega in trajnega znanja**

V času obveznega izobraževanja morajo vsi državljani dobiti kakovostno splošno izobrazbo in razviti sposobnosti za vseživljenjsko učenje. Osnovnošolsko izobraževanje je brezplačno, saj ima vsakdo pravico do izobrazbe. Osnovna šola je splošnoizobraževalna inštitucija, učencem mora posredovati najnovejše znanje naravoslovnih, družboslovnih in humanističnih ved. Zagotoviti je potrebno pluralizem znanosti v izobraževanju. Učenci morajo razviti različne vrste pismenosti (jezikovno, matematično, naravoslovno, družboslovno, umetniško, tehniško, informacijsko) in doseči znanje, primerljivo z znanjem učencev v razvitih državah, ki izkazujejo najboljše šolske dosežke. Ker živimo v družbi stalnih sprememb, se morajo učenci naučiti učiti se in razviti odgovornost za vseživljenjsko učenje. Pridobiti morajo znanje, ki ga potrebujejo za nadaljnje izobraževanje in delovanje v družbi.

##### **Načelo spodbujanja otrokovega razvoja**

Šola z organiziranjem različnih dejavnosti spodbuja skladni telesni, spoznavni, socialni in čustveni razvoj otrok. Podlaga le-temu je ustrezno zasnovan predmetnik in učni načrt ter učinkovito izpeljan pouk ter ostale dejavnosti. Pri tem imajo pomembno vlogo dejavnosti, ki se organizirajo v okviru obveznega in razširjenega programa (npr. interesne dejavnosti, neobvezni izbirni predmeti) osnovne šole. Za spodbujanje učenčevega optimalnega razvoja je potrebno spoznati njegove zmožnosti, predznanje, interese, spoznavne stile, načine učenja in te razlike in zakonitosti razvoja upoštevati pri pouku ter izvajanju ostalih dejavnosti. Za kasnejše poklicno in družbeno delovanje je pomembno, da si pridobijo spretnosti medsebojnega sodelovanja.

##### **Načelo enakih možnosti in optimalnega razvoja posameznika**

Vzgojno-izobraževalno delo je potrebno organizirati tako, da bodo vsi učenci imeli možnosti za optimalen razvoj. Pri tem je potrebno nameniti posebno pozornost otrokom s posebnimi potrebami, ki imajo odločbo o usmeritvi, in otrokom, ki so nadarjeni na različnih področjih (na splošnem intelektualnem, ustvarjalnem, učnem, umetniškem in telesno-gibalnem področju). Zaradi individualnih razlik med učenci je potrebno zagotoviti pestro ponudbo dejavnosti in uporabo različnih učnih pristopov. Vsaka šola mora biti kadrovsko usposobljena tako, da čim bolj spodbuja kakovostno delo z nadarjenimi učenci. Svetovanje učencem in staršem mora biti načrtovano tako, da bodo vsi starši ne glede na njihovo izobrazbo znali izkoristiti ponudbo šole in tako prispevali k zmanjševanju razlik med učenci, ki so povezane z njihovim socialno – kulturnim in jezikovnim okoljem.

##### **Načelo nudenja takojšnje pomoči učencem, ko imajo težave**

Vzgojno-izobraževalno delo v šoli je potrebno organizirati tako, da bodo vsi učenci, ko imajo kakršne koli težave (npr. težave pri učenju, čustveno in vedenjske težave, govorne težave,

težave zaradi bolezni itd.) takoj dobili ustrezno pomoč. Za nudenje ustrezne pomoči morajo biti učitelji in šolski svetovalni delavci ustrezno usposobljeni. Vsaka šola mora biti kadrovske usposobljena za nudenje pomoči otrokom, ki imajo težave. Pri zagotavljanju pomoči učencem se šole povezujejo tudi z zunanjimi inštitucijami (npr. svetovalni centri, zdravstveni domovi, centri za socialno delo itd.).

### **Načelo sodelovanja strokovnih delavcev šole s starši**

Za doseganje optimalnega razvoja učencev je nujno sodelovanje strokovnih delavcev šole s starši učencev. S starši je potrebno doseči soglasje o temeljnih ciljih vzgojno-izobraževalnega dela in dogovor, da si bodo za dosego teh ciljev prizadevali vsi. Učitelji staršem posredujejo sprotno povratno informacijo (na govorilnih urah, roditeljskih sestankih) o učenčevem znanju, vedenju, odnosu do šole, spoštovanju pravil, sodelovanju v oddelčni in šolski skupnosti ipd. Starši učiteljem sproti posredujejo informacije, ki bi lahko vplivale na delovanje učenca v šoli. Učitelji in šole potrebujejo podporo staršev pri prizadevanjih za uspešnost učenčevega dela. Pri sodelovanju strokovnih delavcev šole in staršev je potrebno zagotoviti varovanje zasebnosti obojih in jasno začrtati meje strokovnih odločitev učitelja, na katere starši nimajo pravice vplivati.

### **Načelo razvijanja komunikacijskih sposobnosti učencev**

Za uspešno delovanje v družbi so zelo pomembne komunikacijske sposobnosti. Učenci morajo razviti sposobnost sporočanja in izražanja v slovenskem jeziku. Poleg znanja materinega jezika morajo razviti tudi sposobnosti komuniciranja v tujih jezikih. Učenje tujih jezikov je potrebno omogočiti zgodaj; ob upoštevanju individualnih razlik med učenci pa mora šola zagotoviti možnosti, da se učno zmožnejši učenci učijo več tujih jezikov. Učenci morajo imeti možnost izbire učenja različnih tujih jezikov. Posebno mesto morajo imeti tudi materni jeziki učencev, katerih materinščina ni slovenščina.

### **Načelo sodelovanja šole z okoljem**

Šola je pri načrtovanju in izvajanju dejavnosti vpeta v neposredno okolje. Svojo ponudbo dopolnjuje in bogati s sodelovanjem z inštitucijami (gledališča, muzeji, galerije, knjižnice in druge kulturne inštitucije, športna in druga društva, raziskovalne organizacije, gospodarstvo, socialne inštitucije) ter posamezniki iz okolja (umetniki, znanstveniki, pisatelji, športniki, gospodarstveniki) ter skrbi za stalno partnersko povezovanje z drugimi vzgojno-izobraževalnimi inštitucijami (vrtci, srednjimi šolami).

### **Načelo razvijanja odgovornega odnosa do ljudi in okolja**

Šola je prostor, v katerem se srečujejo posamezniki različnih narodnosti, socialno-kulturnih okolij, etičnih skupin, veroizpovedi, svetovnonazorskih prepričanj ipd. Vzgojno-izobraževalno delo je potrebno organizirati tako, da bo spoštovalo človekove pravice in temeljne svoboščine ter omogočalo optimalen razvoj vsem otrokom, ne glede na izobrazbo njihovih staršev, njihov socialno-ekonomski položaj, narodno pripadnost, spol ipd. Pri vzgoji se mora šola osredotočiti zlasti na razvijanje medsebojne strpnosti, solidarnosti, odgovornosti,

spoštovanja drugačnosti, medgeneracijskega sožitja in s tem na razvijanje sposobnosti za življenje v demokratični družbi. Učenci morajo pridobiti znanje o zdravem načinu življenja, trajnostnih oblikah organizacije družbenega in ekonomskega življenja in varovanju okolja ter razviti odgovornost za lastno zdravje in ohranjanje naravnega okolja ter za lastno udeleženo pri zagotavljanju trajnostno zasnovane družbe.

### **Načelo oblikovanja in širjenja nacionalne kulture in spodbujanja interkulturalnosti**

Učenci morajo pridobiti znanje o zgodovini Slovenije in njeni kulturi. Poleg razvijanja in ohranjanja lastne kulturne tradicije, šola spodbuja interkulturalnost, seznanja učence z obče kulturnimi in civilizacijskimi vrednotami, z drugimi kulturami in prispeva k spoštovanju pluralizma kultur. Vzpostavlja zavest o vpetosti Slovenije v evropsko tradicijo, omogoča spoznavanje in razumevanje procesov evropske integracije in političnih sprememb. Posebno pozornost je potrebno nameniti tudi kulturam učencev priseljencev.

## **3.2 Cilji**

Vzpodbuja skladen telesni in duševni razvoj posameznika.

Zagotavlja široko splošno izobrazbo vsemu prebivalstvu, in sicer na:

- Področju sporočanja v slovenskem, oz. na narodnostno mešanih območjih v italijanskem oz. madžarskem jeziku, in tujih jezikih,
- umetniškem področju,
- gibalnem področju,
- naravoslovno-matematičnem in tehniškem področju,
- družboslovno-humanističnem področju.

Dosega mednarodno primerljivo raven znanja ter v sodelovanju in s podporo staršev in širšega družbenega okolja dosega visoko postavljene cilje v znanju, socialnem in osebem razvoju.

Posreduje znanje različnih področij znanosti, zagotavlja pluralizem v pogledih in enakovredno obravnavo vseh znanosti.

Zmanjšuje neugodne dejavnike okolja, ki so povezani z učenčevim razvojem in učenjem:

- zagotavlja ustrezno pomoč in spodbude vsem učencem, zlasti skupinam učencev, ki prihajajo iz socialno in kulturno manj spodbudnega okolja,
- omogoča uspešno vključevanja učencev priseljencev,
- zagotavlja strokovno ustrezno pomoč učencem s posebnimi potrebami,
- prispeva k zmanjševanju razlik med spoloma na področju izobraževanja.

Zagotavlja možnost razvoja nadarjenosti na različnih področjih ter z ustrezno pomočjo in spodbudami učencem prispeva k optimalnemu razvoju vsakega posameznika v skladu z njegovimi sposobnostmi in razvoj nadarjenosti.

Razvija sposobnosti za razumevanje različnosti:

- spoštovanje človekovih pravic in temeljnih svoboščin ter vzgajanje za udejanjanje dolžnosti posameznika, ki izhajajo iz teh pravic,
- vzgajanje za medsebojno strpnost, spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi,
- poznavanje, razvijanje in ohranjanje lastne kulture, razvijanje narodne identitete in spoznavanje kultur drugih narodov,
- vzgajanje za obče kulturne in civilizacijske vrednote, ki izvirajo iz evropske tradicije.

Razvija kritičnega, avtonomnega, odgovornega in samostojnega posameznika:

- neguje in spodbuja radovednost in domišljijo,
- razvija neodvisno mišljenje,
- razvija sposobnosti za pridobivanje znanja,
- razvija odgovornost za vseživljenjsko učenje in stalen osebni razvoj,
- razvija sposobnosti za delovanje v družbi in za družbeno ter medčloveško solidarnost,
- razvija odgovornost za svoje zdravje in zdrav način življenja,
- razvija odgovornost za lastno udeleženo pri zagotavljanju trajnostno zasnovane družbe in za ohranjanje okolja.

## **4. PREDLAGANE REŠITVE**

### **4.1. PREDMETNIK OSNOVNE ŠOLE**

Program osnovne šole obsega obvezni in razširjeni program. Obvezni program sestavljajo: skupni obvezni predmeti, obvezni izbirni predmeti in ure oddelčne skupnosti. Razširjeni program, ki ga mora šola ponuditi učenkam in učencem, vključuje: podaljšano bivanje, jutranje varstvo, interesne dejavnosti, dodatni in dopolnilni pouk, ure za individualno in skupinsko pomoč učencem z učnimi težavami in nadarjenim učencem ter šolo v naravi.

Temeljni uradni strokovni dokument, ki skupaj z učnimi načrti sodoloča vsebinski koncept šolskega sistema je predmetnik. Predmetnik v Sloveniji za določen tip oziroma profil šole določa seznam učnih predmetov in drugih dejavnosti za vsak razred posebej, število tedenskih ur za vsak predmet v vsakem razredu, število letnih ur za vsak učni predmet ter tedensko obremenitev učencev v vsakem razredu. Sodobnejši predmetniki, kamor lahko uvrstimo tudi predmetnik devetletne slovenske osnovne šole, vsebujejo poleg obveznih učnih predmetov, namenjenih vsem učencem, tudi izbirne učne predmete, ure dejavnosti, ki so organizirane kot posebne učne dejavnosti izven pouka, čas namenjen oddelčni skupnosti ter razširjeni program, kamor lahko uvrstimo dopolnilni in dodatni pouk ter interesne dejavnosti.

# Preglednica 1: Predmetnik devetletne OŠ

## PREDMETNIK DEVETLETNE OSNOVNE ŠOLE

A OBVEZNI PROGRAM										skupaj ur predmeta
predmeti / število ur tedensko	1. r.	2. r.	3. r.	4. r.	5. r.	6. r.	7. r.	8. r.	9. r.	
SLOVENŠČINA	6	7	7	5	5	5	4	3,5	4,5	1.631,5
MATEMATIKA	4	4	5	5	4	4	4	4	4	1.318,0
TUJI JEZIK				2	3	4	4	3	3	656,0
LIKOVNA VZGOJA	2	2	2	2	2	1	1	1	1	487,0
GLASBENA VZGOJA	2	2	2	1,5	1,5	1	1	1	1	452,0
DRUŽBA				2	3					175,0
GEOGRAFIJA						1	2	1,5	2	221,5
ZGODOVINA						1	2	2	2	239,0
DRŽAVLJANSKA IN DOMOVINSKA VZGOJA TER ETIKA							1	1		70,0
SPOZNAVANJE OKOLJA	3	3	3							315,0
FIZIKA								2	2	134,0
KEMIJA								2	2	134,0
BIOLOGIJA								1,5	2	116,5
NARAVOSLOVJE						2	3			175,0
NARAVOSLOVJE IN TEHNIKA				3	3					210,0
TEHNIKA IN TEHNOLOGIJA						2	1	1		140,0
GOSPODINSTVO					1	1,5				87,5
ŠPORTNA VZGOJA	3	3	3	3	3	3	2	2	2	834,0
IZBIRNI PREDMETI *							2/3	2/3	2/3	204/306
<i>skupaj vseh ur</i>										7.600 / 7.702
Število predmetov	6	6	6	8	9	11	12/13/14	14/15/16	12/13/14	
Število ur tedensko	20	21	22	23,5	25,5	25,5	27/28	27,5/28,5	27,5/28,5	
Število tednov pouka	35	35	35	35	35	35	35	35	32	
<b>ODEDELČNA SKUPNOST</b>	0	0	0	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	103,5
dnevi dejavnosti / število dni letno										<i>skupaj ur dejavnosti</i>
KULTURNI DNEVI	4	4	4	3	3	3	3	3	3	150,0
NARAVOSLOVNI DNEVI	3	3	3	3	3	3	3	3	3	135,0
TEHNIŠKI DNEVI	3	3	3	4	4	4	4	4	4	165,0
ŠPORTNI DNEVI	5	5	5	5	5	5	5	5	5	225,0
<i>skupaj vseh ur</i>										675,0
<i>Število tednov dejavnosti</i>	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
<b>B RAZŠIRJENI PROGRAM</b>										
INDIVIDUALNA IN SKUPINSKA POMOČ UČENCEM Z UČNIMI TEŽAVAMI	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	
DOPOLNILNI IN DODATNI POUK	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
INTERESNE DEJAVNOSTI	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
PODALJŠANO BIVANJE, JUTRANJE VARSTVO										
ŠOLA V NARAVI										
Minimalno število ur, potrebnih za uresničevanje učnega načrta, je 95 %.										
* Učenec izbere 2 uri pouka izbirnih predmetov tedensko, lahko pa tudi 3 ure, če s tem soglašajo njegovi starši.										

Predmetnik je bil sprejet na 19. seji SSSI, dne 15. 10. 1998 in usklajen s spremembami ZOŠ na 111. seji SSSI, dne 28. 2. 2008.

Mednarodne primerjave dokumentov, ki so primerljivi z našim predmetnikom za osnovno šolo, pokažejo veliko pestrost in nacionalno obeleženost šolskih sistemov. Vključujejo primerjave števila ur pouka in deleže ur obveznih in izbirnih predmetov po enotni metodologiji. Posebej je treba poudariti, da so ure pouka vselej preračunane na trajanje 60 minut. Vključeni sta primerjavi

držav OECD in držav EU. Splošna primerjava strukture predmetnikov je narejena na osnovi javno dostopnih predmetnikov za posamezne države<sup>14</sup>.

V nadaljevanju predstavljamo sedanje stanje, mednarodne primerjave, ki so povzete iz poročila evalvacijske študije in rezultate empirične raziskave, ki je bila narejena v okviru evalvacijske študije z naslovom »Evalvacijska študija predmetnika osnovne šole«.<sup>15</sup> Temu sledijo predstavljeni predlogi rešitev na posameznem področju z utemeljitvami.

#### **4.1.1. OBVEZNI PROGRAM OŠ**

##### **Primerjave števila ur pouka v obveznem izobraževanju**

Iz poročila Evalvacijske študije predmetnika osnovne šole<sup>16</sup> povzemamo primerjavo o povprečnem številu načrtovanih ur pouka za določena starostna obdobja v državah OECD in primerjavo o načrtovanih urah pouka letno za prvih devet let izobraževanja v državah EU.

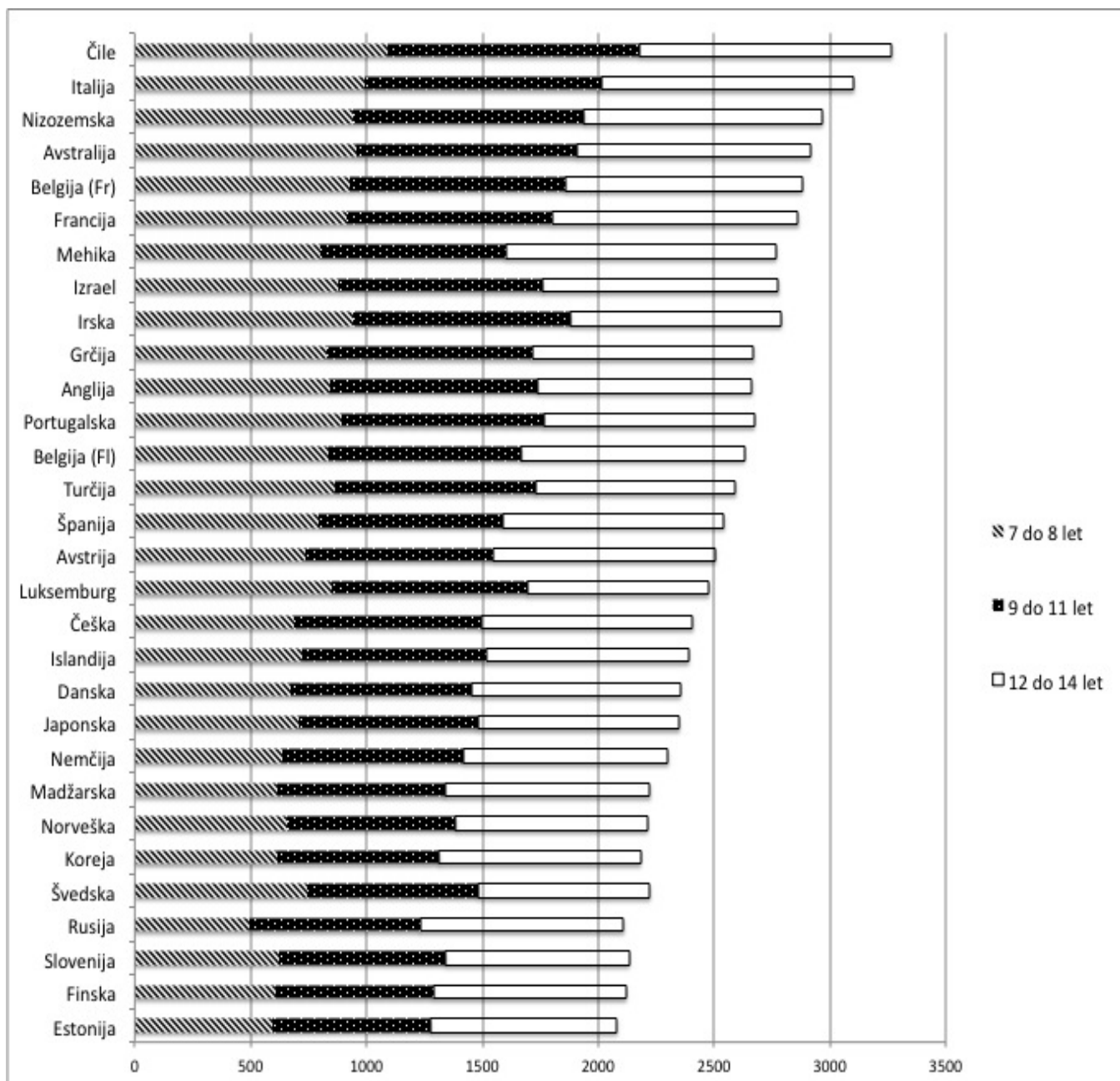
---

<sup>14</sup> Več v Eurybase.

<sup>15</sup> Valenčič Zuljan, Marjanovič Umek, Vogrinc, Kalin, Gaber, Medveš, Krek (2011)

V raziskavi je sodelovalo 5184 anketirancev, in sicer 50 ravnateljev, 996 učiteljev in 4138 staršev. Vprašalnice je vrnilo 58 šol. Vzorec je bil izbran slučajnostno. V raziskavi so bile zajete šole iz vseh območnih enot Zavoda RS za šolstvo; vključene so bile matične in podružnične šole. Slaba desetina anketiranih učiteljev (9,2 %) poučuje na podružničnih šolah, 90,8 % anketirancev poučuje na matičnih šolah. Največ anketiranih učiteljev (34,4 %) poučuje v 2. in 3. triletju osnovne šole. Učitelji, ki poučujejo v 1. triletju osnovne šole, predstavljajo slabo tretjino vzorca (30,0 %). Dobro desetino vzorca predstavljajo učitelji, ki poučujejo v 2. triletju (16,7 %) in v 3. triletju (14,4 %). Učitelji, ki poučujejo v 1. in 2. triletju predstavljajo 4,4 % vzorca. Kar 85,3 % staršev ima svojega otroka v matični šoli, dobra desetina anketiranih staršev (14,7 %) ima otroka v podružnični šoli. Skoraj dve petini anketiranih staršev (38,4 %) imata otroka v 1. triletju (12,8 % v 1. razredu, 12,8 % v 2. razredu in 12,8 % v 3. razredu), dobra tretjina (35,3 %) v 2. triletju (12,7 % v 4. razredu, 11,9 % v 5. razredu in 10,6 % v 6. razredu), dobra četrtnina (26,3 %) pa v 3. triletju (10,0 % v 7. razredu, 9,4 % v 8. razredu in 6,9 % v 9. razredu).

<sup>16</sup> Valenčič Zuljan idr. (2011)



Slika 1: Povprečno letno število načrtovanih ur pouka za učence in učenke v posameznih starostnih obdobjih: od 7 do 8 let; od 9 do 11 let in od 12 do 14 let. Podatki so za države OECD in pridružene članice za šolsko leto 2007/08<sup>17</sup>.

Opomba: V podatkovni bazi za šolsko leto 2008/09 so prvič dodani tudi podatki za Poljsko, ki kažejo, da imajo učenci in učenke v tej državi, gledano primerjalno z drugimi, najmanj ur načrtovanega pouka, in sicer pri starosti od 7 do 8 let 486 ur; pri starosti od 9 do 11 let 603 ure in pri starosti od 12 do 14 let 644 ur.

<sup>17</sup> Valenčič Zuljan idr. (2011).

Preglednica 2: Povprečno število načrtovanih ur pouka letno v javnih šolah za učence in učenke v posameznih starostnih obdobjih<sup>18</sup>.

	Povprečno število letno načrtovanih ur pouka		
	7 – 8 let	9 – 11 let	12 – 14 let
OECD	790	835	926
EU – 19 držav	802	847	928
SLO	621	721	791

Preglednica 3: Število načrtovanih ur pouka za učence in učenke v različnih starostnih obdobjih in v posameznih državah<sup>19</sup>.

Povprečno število načrtovanih ur letno			
	7 do 8 let	9 do 11 let	12 do 14 let
Estonija	595	683	802
Finska	608	683	829
Slovenija	621	721	791
Rusija	493	737	879
Švedska	741	741	741
Koreja	612	703	867
Norveška	656	730	826
Madžarska	614	724	885
Nemčija	634	784	883
Japonska	707	774	868
Danska	671	783	900
Islandija	720	797	872
Češka	687	806	915
Luksemburg	847	847	782
Avstrija	735	812	958
Španija	793	794	956
Turčija	864	864	864
Belgija (Fl)	835	835	960
Portugalska	889	878	905
Anglija	846	893	925
Grčija	828	889	953
Irska	941	941	907
Izrael	878	884	1016
Mehika	800	800	1167

<sup>18</sup> Valenčič Zuljan idr. (2011).

<sup>19</sup> Valenčič Zuljan idr. (2011).

Francija	913	890	1060
Belgija (Fr)	930	930	1020
Avstralija	954	955	1006
Nizozemska	940	1000	1027
Italija	990	1023	1089
Čile	1089	1089	1089
<i>OECD povprečje</i>	790	835	926
<i>EU 19 povprečje</i>	802	847	928

Če upoštevamo ure v vseh treh starostnih obdobjih, imajo manjše število ur pouka kot v Sloveniji (2133 ur) le učenke in učenci v Estoniji (2080 ur), Rusiji (2109 ur) in na Finskem (2120 ur). V primerjavi s povprečjem vključenih držav EU (2577 ur) imajo v Sloveniji učenci in učenke 444 ur manj pouka, v primerjavi s povprečjem držav OECD (2551 ur) pa 418 ur pouka manj. Po številu ur pouka, gledano primerjalno s povprečjem vključenih držav EU in OECD pomembno zaostajamo za povprečjem v vseh treh starostnih obdobjih, za katera so zbirali podatke, še posebej velik je zaostanek pri starosti od 7 do 8 let in pri starosti od 12 do 14 let.

V celotnem starostnem obdobju učencev in učenk od 7 do 14 let (takrat so v večini držav vsi učenci in učenke vključeni v šolo) imajo v povprečju v državah OECD 6863 ur pouka (otroci stari 7 in 8 let imajo povprečno 790 ur pouka vsako leto, otroci stari od 9 do 11 let imajo v povprečju 835 ur pouka na leto, otroci stari od 12 do 14 let imajo v povprečju 926 ur pouka na leto); najmanj ur pouka imajo v Estoniji (5645 ur), v Italiji pa imajo več kot 8000 ur pouka. Slovenske učenke in učenci (5778 ur) imajo okoli 1000 ur pouka manj kot je povprečje v državah OECD (v Sloveniji imajo otroci stari 7 in 8 let povprečno 621 ur pouka vsako leto, otroci stari od 9 do 11 let imajo v povprečju 721 ur pouka na leto, otroci stari od 12 do 14 let imajo v povprečju 791 ur pouka na leto).

V večini evropskih držav je pouk organiziran tako, da imajo učenci in učenke v nižjih razredih manjše število ur pouka kot v višjih oziroma imajo na primarni stopnji izobraževanja (ISCED 2) manjše število ur pouka kot na nižji sekundarni stopnji izobraževanja (ISCED 3). Zanimivo je, da imajo v nekaterih od teh držav (npr. na Irskem, Danskem, v Nemčiji, na Slovaškem, v Linhtenštajnu) manjše število ur pouka v 1. in 2. razredu, potem pa število ur precej sistematično narašča do devetega leta; v nekaterih drugih državah (npr. v Avstriji, Severni Irski, Bolgariji) gre za večje preskoke v številu ur pouka na prehodu iz primarnega na nižje sekundarno izobraževanje ali ob prehodu v zadnja leta obveznega izobraževanja (npr. na Finskem, v Španiji, na Cipru). Le v treh državah, in sicer v Belgiji (flamski del), Luksemburgu in Turčiji, je število ur pouka enako v vseh razredih oziroma je enako na primarni in nižji sekundarni stopnji. V Estoniji, na Nizozemskem, Poljskem, Švedskem in Norveškem ni določeno število ur pouka za posamezne razrede: na Švedskem je število ur določeno za celotno obvezno izobraževanje; npr. v Estoniji in na Poljskem pa je število ur določeno za posamezne stopnje oz. določeno število let

(triletje) izobraževanja. Pristojne oblasti (na lokalni ravni, na ravni šole) so odgovorne za razporejanje števila ur pouka za posamezne razrede.

Empirična raziskava je pokazala, da tako ravnatelji kot učitelji in starši večinsko ocenjujejo, da je obstoječe število ur pouka v vseh triletjih osnovne šole primerno.<sup>20</sup> Ugotovili smo, da strinjanje glede primernosti obstoječega števila ur od 1. do 3. triletja upada oz. da z višanjem triletja narašča delež anketirancev, ki menijo, da je v obstoječem predmetniku število ur previsoko. Pri čemer je potrebno izpostaviti, da tudi v 3. triletju pri nobeni skupini anketirancev ta delež ne predstavlja več kot ene tretjine. Rezultati empirične raziskave so pokazali, da med starši visoko prevladuje mnenje, da otroci v prvem triletju niso preobremenjeni s šolo.

Kot ugotavljajo avtorji poročila evalvacijske raziskave o predmetniku<sup>21</sup> pregled povprečnega letnega števila ur pouka v različnih državah EU kaže, da primerjalno s povprečjem OECD in EU v Sloveniji odstopamo navzdol glede povprečnega števila ur pouka, še posebno v starostnem obdobju učencev, starih 7-8 let. Majhno število ur pouka v začetnih letih, še posebej v povezavi z relativno slabimi primerjalnimi dosežki naših učenk in učencev ob koncu prvega obdobja v nekaterih mednarodnih raziskavah (PIRLS, TIMSS), pa je vredno posebne pozornosti.

### **Predlagane rešitve:**

**Tedenska obveznost učenk in učencev** po obveznem programu je:

V 1. razredu največ 20 ur, v 2. oz. 3. razredu največ 24 ur, v 2. triletju največ 26 ur in v 3. triletju največ 30 ur.

V 2. in 3. razredu se v primerjavi z obstoječim stanjem poveča tedenska obveznost učencev in učenk za 2 uri. V 1. razredu predlagamo ohranjanje obstoječe tedenske obveznosti učencev (20 ur), sicer pa se tedenska obveznost za učenke in učence postopoma povečuje do 24 ur v 3. razredu, kar omogoča uvajanje obveznega pouka prvega tujega jezika v obsegu dveh ur od 2. razreda. Na ta način se bomo približali mednarodnemu povprečju tedenske obveznosti učenk in učencev.

Začetno opismenjevanje v maternem jeziku: Glede na modele opismenjevanja drugod (npr. Anglija, Avstrija, Italija, Norveška) na ravni standarda predlagamo, da učenci začetno branje in pisanje obvladujejo do zaključka drugega razreda osnovne šole, v tretjem razredu pa predvsem

---

<sup>20</sup> Da je obstoječe število ur pouka v 1. triletju primerno, ocenjuje približno 90 % ravnateljev (86,0 %), učiteljev, ki poučujejo v 1. triletju (88,1 %), v 2. triletju (91,0 %), v 1. in 2. triletju (91,9 %), v 3. triletju (88,0 %) in v 2. in 3. triletju (89,9 %) ter staršev, ki imajo svoje otroke v 1. (92,1 %), 2. (90,3 %) in 3. (86,4 %) triletju.

Da je obstoječe število ur pouka v 2. triletju primerno, ocenjuje 85,7 % ravnateljev, 85,3 % učiteljev 1. triletja, 91,0 % učiteljev 2. triletja, 79,5 % učiteljev 1. in 2. triletja, 87,3 % učiteljev 3. triletja, 81,6 % učiteljev 2. in 3. triletja, 87,2 % staršev, ki imajo otroke v 2. triletju in 86,6 % staršev, ki imajo otroke v 3. triletju.

Da je obstoječe število ur pouka v 3. triletju primerno, ocenjuje več kot dve tretjini ravnateljev (71,4 %), učiteljev, ki poučujejo v 1. triletju (65,3 %) in v 1. in 2. triletju (67,6 %), enakega mnenja so približno tri četrtine učiteljev, ki poučujejo v 2. triletju (78,1 %), v 3. triletju (74,6 %) in v 2. in 3. triletju (72,1 %) ter staršev, ki imajo svoje otroke v 3. triletju (74,4 %).

<sup>21</sup> Valenčič Zuljan idr. (2011).

utrjujejo branje zahtevnejših besedil z razumevanjem in samostojno pišejo daljša raznovrstna besedila.

### **Predmeti v obveznem programu OŠ**

V državah so predmetniki, ki so določeni na nacionalni ravni, precej različni: lahko določajo posamezne predmete in število ur za predmete za vsak razred obveznega izobraževanja posebej (npr. v Sloveniji); lahko določajo predmete in število ur za predmete v posameznih obdobjih; lahko pa določajo le predmete in pripadajoče število ur za vsa leta obveznega izobraževanja. Ne glede na to, primerjave predmetnikov<sup>22</sup> kažejo, da je v državah število predmetov, ki se poučujejo v osnovni šoli, različno in da je v državah, v katerih so tovrstne primerjave možne, število predmetov, ki se poučujejo v posameznih razredih, različno; vključujejo pa poleg obveznih predmetov še enega ali dva izbirna predmeta. Npr. na Danskem imajo v 9. razredu 9 predmetov (30 ur pouka tedensko), v 8. razredu 11 predmetov (31 ur pouka tedensko), v 7. razredu 10 predmetov (30 ur pouka tedensko) – v 8. in 9. razredu so upoštevani tudi izbirni predmeti; na Finskem imajo v obdobju od 7. do 9. razreda 12 predmetov (brez izbirnih predmetov); na Norveškem imajo v obdobju od 8. do 10. razreda 11 predmetov (z izbirnimi predmeti); na Portugalskem imajo v 7. razredu 11 predmetov, enako v 9. razredu; v Španiji imajo ob tedenski obremenitvi 31 ur v zadnjih letih obveznega izobraževanja 12 predmetov, skupaj z izbirnimi predmeti. V Sloveniji imamo v 7. razredu 13/14/15 predmetov; v 8. razredu 15/16/17 predmetov in v 9. razredu 13/14/15 predmetov, odvisno od tega, ali imajo učenci 2 ali 3 ure izbirnih predmetov in ali so izbirni predmeti 1- ali 2-urni. Učenke in učenci so lahko izbrali tudi 3 ure izbirnih predmetov, kar je pomenilo eno uro preko z zakonom določenega tedenskega števila ur obveznega pouka. K temu so morali dati svoje soglasje starši učenke oz. učenca.

Primerjava med številom predmetov v predmetniku slovenske osnovne šole v zadnjem triletju oziroma v višjih razredih in v nekaterih drugih državah pokaže, da so slovenski učenci in učenke med tistimi, ki imajo veliko število predmetov v posameznem razredu. Razlog je lahko tudi v relativno veliki diferenciaciji predmetov glede na znanstvene discipline. Predmetniki nekaterih drugih držav kažejo, da so lahko predmeti na različne načine povezani v en predmet, npr. na Portugalskem imajo učenke in učenci v 7. in 8. razredu predmet naravoslovje, v 8. in 9. razredu pa skupaj fiziko in kemijo; v Španiji imajo učenci združeno geografijo in zgodovino v družboslovje ter skupaj fiziko in kemijo; v Franciji imajo predmet umetnost; na Škotskem imajo predmete naravoslovje; umetnost in posebej glasba; na Danskem imajo družboslovne študije v 9. razredu in posebej geografijo ter skupaj fiziko in kemijo (zadnja tri leta) ter praktične in glasbene predmete, na Madžarskem imajo v zadnjih letih obveznega izobraževanja predmet družboslovje. V državah, v katerih umetnostne vsebine združujejo, uporabljajo izraz „umetnostna” ali „umetniška” vzgoja<sup>23</sup>. V posameznih državah pa uporabljajo še druga poimenovanja, kot npr. „Kulturna rast” (Malta, ISCED 2); umetnost in kultura ali umetnostno-kulturna vzgoja (Češka,

---

<sup>22</sup> Valenčič Zuljan idr. (2011).

<sup>23</sup> Kulturno – umetnostna vzgoja v šolah, 2010, str. 21

Nizozemska na ravni ISCED 2, Slovaška); estetska vzgoja (Grčija)<sup>24</sup>. Tudi v Sloveniji bi bilo smiselno, da predmetni strokovnjaki razmislijo o možnostih združevanja posameznih predmetov v predmetna področja (npr. na področju družboslovja, naravoslovja in umetnosti, ob čemer je nujno potrebno soglasje posameznih strok). Ob združevanju predmetov je nujno zagotoviti, da se ohranijo obstoječi cilji in standardi znanja posameznih predmetov.

Število predmetov, ki jih imajo učenci in učenske dnevno na urniku, je moč zmanjšati tudi z drugačno organizacijo pouka. V Sloveniji že več let poteka projekt fleksibilne organizacije pouka, in sicer na ravni modularnega (strnjenege izvajanja predmeta v enem ocenjevalnem obdobju v istem šolskem letu) izvajanja predmetov, ki imajo manjše število ur letno oziroma 1 uro tedensko.<sup>25</sup>

### **Število predmetov v predmetniku – predlagane rešitve:**

Znotraj obstoječega letnega števila ur pouka imamo relativno veliko število predmetov, zlasti v 3. triletju, kar je lahko z vidika dnevne priprave učencev na šolo, obremenjujoče. Predlagamo, da šola zlasti v 3. triletju strnjeno izvaja določene predmete znotraj posameznega razreda, med razredi ali znotraj triletja. Pri strnjenem izvajanju določenih predmetov je potrebno upoštevati največji dovoljeni obseg tedenske obveznosti učencev. Le-ta se lahko v posameznem tednu poveča ali zmanjša za največ 2 uri. Poleg tega pa je potrebno vsako leto izvajati naslednje predmete: slovenščina, matematika, tuji jezik in športna vzgoja. Na ta način je možno doseči manjše tedensko število predmetov za učence, razbremenitev učencev z dnevno pripravo na veliko število predmetov ter večje možnosti za povezovanje znanja in medpredmetno povezovanje.

Od 6. razreda dalje se pri predmetih, kjer gre za izdelavo praktičnih izdelkov učenk in učencev (tehnika in tehnologija, gospodinjstvo, likovna vzgoja ali eksperimentalno delo učenk in učencev), pouk izvaja v manjših skupinah.

### **Prvi tuji jezik**

V različnih državah se učenci začnejo obvezno učiti tuje jezike pri različni starosti. Iz primerjalnih študij<sup>26</sup> lahko ugotovimo, da je starost, pri kateri se učenci obvezno začnejo učiti 1. tuji jezik v različnih državah EU zelo različna; malo je tistih držav, kjer začnejo s poučevanjem tujega jezika že v 1. razredu obveznega šolanja. Tako se pri petih letih starosti učijo 1. tuji jezik na Malti, pri šestih letih v Italiji, v Luksemburgu, Avstriji, Norveški; pri sedmih letih v Estoniji, Franciji, Poljskem. Na Švedskem se 1. tuji jezik začnejo obvezno učiti v starosti od 7. do 15. leta; tretjina učencev pa pri starosti 7 let. Pri osmih letih starosti se začnejo učiti 1. tujega jezika v Belgiji (francoski in nizozemski del), Bolgariji, na Češkem, v Grčiji, Španiji, Romuniji,

---

<sup>24</sup> Prav tam

<sup>25</sup> Milekšič in Nolimal, 2008

<sup>26</sup> Key data on teaching languages, 2008

Lihtenštajnu. Pri devetih letih pa na Danskem, Islandiji, Cipru, Madžarskem, v Latviji in Sloveniji. Pri desetih letih starosti se začnejo 1. tuji jezik obvezno učiti v Nemčiji, Litvi, Nizozemskem, Portugalski, Slovaški, na Finskem, Islandiji in v Turčiji; pri enajstih letih pa v Angliji, Walesu in Severni Irski.

V empirični raziskavi smo ugotovili, da največ ravnateljev, učiteljev in staršev meni, da naj bi se prvi tuji jezik kot obvezni predmet za vse učence začel poučevati v 4. razredu. Tako je odgovorila približno tretjina ravnateljev (36,0 %) in staršev, ki imajo svoje otroke v 1. triletju (30,8 %), 2. triletju (31,7 %) in 3. triletju (30,5 %) ter približno dve petini učiteljev 1. triletja (38,2 %), učiteljev 2. triletja (38,5 %), učiteljev, ki poučujejo v 1. in 2. triletju (41,0 %), učiteljev 3. triletja (37,6 %) in učiteljev, ki poučujejo v 2. in 3. triletju (43,0 %).<sup>27</sup>

### **Prvi tuji jezik – predlagane rešitve**

Prvi tuji jezik mora šola ponuditi učencem že v 1. razredu kot neobvezni izbirni predmet v obsegu dveh ur tedensko. Učenci se zanj odločajo prostovoljno.

Prvi tuji jezik je obvezen za vse učence od 2. razreda dalje. V 2. in 3. razredu obsega 2 uri tedensko. Prvi tuji jezik je praviloma angleščina, lahko pa tudi nemščina na območjih, kjer je ta jezik posebnega pomena in jih na predlog lokalnih skupnosti določi pristojno ministrstvo.

Odločitev o nemščini kot prvem tujem jeziku sprejme svet šole na predlog učiteljskega zbora.

Razlogi, zakaj naj bo prvi tuji jezik učenkam in učencem v 1. razredu ponujen kot neobvezni izbirni predmet in ne kot obvezni predmet so v tem, da so med učenci velike razlike ob vstopu v šolo, da so nekateri otroci vključeni v institucije predšolske vzgoje, nekateri pa ne, da se šole prilagajajo šolskemu pouku. Prostovoljnost je tudi nadgradnja prostovoljnega pouka tujega jezika v vrtcu. Z obveznim predmetom od 2. razreda dalje omogočamo vsem učenkam in učencem zgodnejše učenje 1. tujega jezika. Pouk mora omogočati individualizacijo (stremeti k stvarnim učnim dosežkom, posvečati se učencem s posebnimi potrebami: nadarjenim in učencem s primanjkljaji).

Nadaljevanje učenja prvega tujega jezika iz prvega v drugo in tretje vzgojno-izobraževalno obdobje je zagotovljeno z vzgojno-izobraževalnim programom (kurikulom) in predmetnikom.

---

<sup>27</sup> Med anketiranci je pogosto tudi mnenje, da naj bi se prvi tuji jezik kot obvezni predmet za vse učence začel poučevati v 1. in 3. razredu. Da bi se moral začeti poučevati že v 1. razredu meni slaba tretjina ravnateljev (30,0 %) in učiteljev, ki poučujejo v 1. in 2. triletju (30,8 %), enakega mnenja pa je nekoliko manj, približno petina, učiteljev, ki poučujejo v 3. triletju (20,0 %), učiteljev, ki poučujejo v 2. in 3. triletju (19,5 %) in staršev, ki imajo svoje otroke v 1. triletju (21,0 %), oziroma približno četrtnina učiteljev 1. triletja (23,2 %), učiteljev 2. triletja (23,8 %) in staršev, ki imajo svoje otroke v 2. (24,1 %) in 3. (23,8 %) triletju.

Da naj bi se prvi tuji jezik kot obvezni predmet za vse učence začel poučevati v 3. razredu meni približno petina anketirancev (22,0 % ravnateljev, 22,4 % učiteljev 1. triletja, 22,4 % učiteljev 2. triletja, 15,4 % učiteljev, ki poučujejo v 1. in 2. triletju, 16,8 % učiteljev 3. triletja, 15,8 % učiteljev 2. in 3. triletja, 20,1 % staršev, ki imajo svoje otroke v 1. triletju, 21,0 % staršev, ki imajo svoje otroke v 2. triletju in 19,7 % staršev, ki imajo svoje otroke v 3. triletju).

Učni načrt za prvi tuji jezik mora v vsakem vzgojno-izobraževalnem obdobju zagotoviti in omogočiti visoko stopnjo individualizacije pri oblikovanju učnih poti za doseganje zastavljenih ciljev in standardov znanja.

Učitelji:

Tuji jezik v 1. triletju lahko poučuje profesor tujega jezika z dodatnim izobraževanjem za zgodnje poučevanje oz. razredni učitelj z dodatnim izobraževanjem iz tujega jezika.

Tuji jezik v 2. triletju lahko poučuje profesor tujega jezika oz. razredni učitelj z dodatnim izobraževanjem iz tujega jezika.

### Obvezni izbirni predmeti

Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (2007, 8. člen) določa, da mora osnovna šola za učence 7., 8. in 9. razreda poleg obveznih predmetov izvajati tudi pouk iz izbirnih predmetov. Učenec izbere dve uri pouka izbirnih predmetov tedensko, lahko pa tudi tri ure, če s tem soglašajo njegovi starši<sup>28</sup>. Soglasje staršev je potrebno, saj s tremi urami izbirnih predmetov učenec prekorači zakonsko določeno maksimalno število ur pouka.

Različne države imajo znotraj obveznega predmetnika različen delež ur pouka namenjen izbirnim predmetom. Kolikšen odstotek namenjajo izbirnim predmetom nekatere države EU, prikazuje preglednica 4.<sup>29</sup>

Preglednica 4: *Deleži obveznih izbirnih predmetov znotraj obveznega programa za učence in učenke, stare od 9 do 11 let ter 12 do 14 let, v posameznih državah (2007)*<sup>30</sup>.

	Delež obveznih izbirnih predmetov za učenke učence znotraj obveznega programa (v %)	
	v starosti od 9-11 let	v starosti od 12-14 let
Avstralija	58	41
Belgija (Fl)	11	20
Belgija (Fr)		13
Češka	2	12
Anglija		7
Finska	6	5
Francija		7
Nemčija	2	3
Islandija	11	15

<sup>28</sup> Ukaz o razglasitvi Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli. (2007)

<sup>29</sup> Valenčič Zuljan idr. (2011)

<sup>30</sup> Valenčič Zuljan idr. (2011)

Irska	8	3
Japonska	8	13
Koreja	13	18
Norveška	13	3
Portugalska	3	2
Španija	9	13
Švedska	6	6
Turčija	11	4
Čile	21	16
Estonija	12	11
Izrael	8	9
Rusija	15	15
Slovenija	0	10
<i>povprečje OECD</i>	4	8
<i>Povprečje EU (19)</i>	3	6

*Opomba 1: V Sloveniji imajo učenke in učenci pri navedeni starosti od 7 % do 10 % obveznih izbirnih predmetov.*

*Opomba 2: Prazna okenca v tabeli pomenijo, da pri tej starosti učenke in učenci nimajo obveznih izbirnih predmetov.*

Kot je razvidno iz preglednice 4, imajo učenci in učenke v starosti od 9 do 11 let v večini vključenih držav možnosti izbire predmetov v okviru obveznega programa. Med evropskimi državami so deleži obveznih izbirnih predmetov v obsegu od 2 % (Češka in Nemčija) do 13 % (Norveška). Izbirne predmete imajo tudi učenci in učenke v Belgiji (fl), na Finskem, v Islandiji, na Irskem, Portugalskem, v Španiji, na Švedskem, v Turčiji in Estoniji; v Sloveniji pri starosti od 9 do 11 let učenke in učenci nimajo obveznih izbirnih predmetov.

Za učence v starosti od 12 do 14 let ima možnost obveznih izbirnih predmetov znotraj obveznega programa še več držav kot za učence v starosti 9 do 11 let. Med evropskimi državami v tem obdobju po največjem deležu izstopa Belgija – flamski del (20 %), najmanjši delež obveznih izbirnih predmetov pa najdemo na Portugalskem (2 %), v Nemčiji in na Norveškem (po 3 %). V Sloveniji je delež obveznih izbirnih predmetov za učenke in učence, stare od 12 do 14 let, od 7 % do 10 %, kar je več kot je povprečje držav EU in manj kot je povprečje držav OECD.

Z empirično raziskavo smo ugotavljali stališča ravnateljev, učiteljev in staršev o izbirnih predmetih. Rezultati kažejo, da večina anketirancev ocenjuje, da je delež ur pouka, ki je namenjen obveznim izbirnim predmetom v 2. in 3. triletju, ustrezen.<sup>31</sup> Povečanje deleža ur

<sup>31</sup> Da je delež ur pouka, ki je namenjen izbirnim predmetom v 2. triletju premajhen, meni največ ravnateljev (48,0 %) in več kot tretjina učiteljev, ki poučujejo v 1. in 2. triletju (34,5 %). Enako meni približno četrtnina staršev, ki ima svoje otroke v 2. triletju (26,7 %) in v 3. triletju (23,5 %) ter učiteljev, ki poučuje v 1. triletju (20,1 %), v 2. triletju (24,2 %), v 3. triletju (29,4 %) in v 2. in 3. triletju (28,9 %).

pouka, ki bi bil namenjen obveznim izbirnim predmetom v 2. triletju, najbolj podpirajo ravnatelji (tako se jih je odločilo 48 %), v 3. triletju pa učitelji, ki poučujejo v 1. in 2. triletju (tako jih je odgovorilo 30,6 %) in starši, ki imajo svoje otroke v 3. triletju (tako jih je odgovorilo 20,8 %). Pri tem se zdi logično, da učitelji, ki poučujejo v 3. triletju v primerjavi z ostalimi skupinami, v največjem deležu (12 %) ocenjujejo, da je delež ur pouka, ki je namenjen obveznim izbirnim predmetom v 3. triletju prevelik. Enakega mnenja je slaba desetina učiteljev, ki poučujejo v 2. in 3. triletju in ravnateljev.

Največ ravnateljev, učiteljev, ki poučujejo na različnih stopnjah, in staršev je bilo mnenja, da bi bilo najbolj smiselno začeti s poučevanjem obveznih izbirnih predmetov v 7. razredu. Takšnega mnenja so skoraj polovica ravnateljev (43,8 %), dobri dve petini učiteljev, ki poučujejo v 3. triletju (41,2 %), slabi dve petini učiteljev, ki poučujejo v 1. in 2. triletju (39,5 %), približno tretjina učiteljev, ki poučujejo v 1. triletju (37,1 %), v 2. triletju (32,4 %) in v 2. in 3. triletju (34,8 %), in približno četrtnina staršev, ki imajo svoje otroke v 1. triletju (24,0 %), v 2. triletju (27,9 %) in v 3. triletju (28,7 %).

Delež anketiranih, ki so bili mnenja, da je smiselno začeti s poučevanjem obveznih izbirnih predmetov pred sedmim razredom, se glede na čas vključevanja obveznih izbirnih predmetov postopoma zmanjšuje. Da bi bilo smiselno začeti s poučevanjem obveznih izbirnih predmetov že v 4. razredu, meni le približno desetina anketiranih staršev, učiteljev in ravnateljev.<sup>32</sup>

Ugotovili smo, da le 22,4 % anketiranih meni, da bi morali učenci obvezne izbirne predmete izbirati z določenih področij (npr. en izbirni predmet s področja družboslovja, en s področja naravoslovja ipd.), medtem ko je največ anketiranih 77,6 % izrazilo mnenje, da bi učenci morali imeti pri izbiri obveznih izbirnih predmetov prosto izbiro. Zanimivo je, da tako meni največ ravnateljev (92,0 %) in najmanj učiteljev, ki poučujejo v 1. in 2. triletju (60,5 %).

V sklopu izbirnih predmetov nas je zanimalo tudi vprašanje, ali bi katere dejavnosti, ki se sedaj izvajajo izven šole, anketirani priznali kot obvezni izbirni predmet, ki bi bil naveden v

---

Da je delež ur pouka, ki je namenjen izbirnim predmetom v 3. triletju, premajhen, meni največ učiteljev, ki poučujejo v 1. in 2. triletju (30,6 %); enakega mnenja je približno petina ravnateljev (18,8 %), učiteljev 2. in 3. triletja (18,9 %), učiteljev 3. triletja (16,0 %), staršev, ki imajo svoje otroke v 3. triletju (20,8 %) ter približno desetina učiteljev 1. triletja (12,6 %) in učiteljev 2. triletja (11,5 %).

<sup>32</sup> Petina ravnateljev (20,8 %) meni, da bi bilo smiselno začeti s poučevanjem izbirnih predmetov že v 6. razredu. Enakega mnenja je tudi približno četrtnina učiteljev, ki poučuje v 2. in 3. triletju (27,0 %) in učiteljev, ki poučuje v 2. triletju (27,9 %). Da bi bilo smiselno začeti s poučevanjem izbirnih predmetov že v 6. razredu meni tudi približno petina staršev, ki ima otroka v 2. triletju (20,7 %) in v 3. triletju (21,9 %), in približno petina učiteljev, ki poučuje v 1. triletju (21,6 %) in v 3. triletju (23,5 %).

Dobra petina staršev je naklonjena pričetku poučevanja izbirnih predmetov v 5. razredu (tako je odgovorilo 23,3 % staršev, ki imajo otroka v 1. triletju, 21,5 % staršev, ki imajo otroka v 2. triletju in 24,8 % staršev, ki imajo otroke v 3. triletju). Med ravnatelji (8,3 %), učitelji 3. triletja (10,9 %), učitelji 2. triletja (18,4 %) in učitelji 1. triletja (14,3 %) ima poučevanje izbirnih predmetov v 5. razredu manjšo podporo. Le učitelji, ki poučujejo v 1. in 2. triletju so bolj naklonjeni poučevanju izbirnih predmetov v 5. razredu (26,3 %).

dokumentu o uspehu učenca. Ugotovili smo, da bi večina anketiranih učiteljev (62,2 % učiteljev, ki poučujejo v 1. triletju, 64,7 % učiteljev, ki poučujejo v 2. triletju, 72,2 % učiteljev, ki poučujejo v 1. in 2. triletju, 56,0 % učiteljev, ki poučujejo v 3. triletju in 52,5 % učiteljev, ki poučujejo v 2. in 3. triletju) in ravnatelj (53,3 %) nekatere dejavnosti (zlasti glasbeno šolo), ki se sedaj izvajajo izven šole, priznala kot obvezne izbirne predmete, ki bi bili navedeni v dokumentu o uspehu učenca, medtem ko so anketirani starši drugačnega mnenja. Tako večina anketiranih staršev (56,7 % staršev otrok v drugem triletju, 60,2 % staršev otrok v tretjem triletju) dejavnosti, ki se sedaj izvajajo izven šole, ne bi priznala kot obvezne izbirne predmete, ki bi bili navedeni v dokumentu o uspehu učenca.

### **Obvezni izbirni predmeti – predlagane rešitve**

Obvezne izbirne predmete ponudi šola iz nabora potrjenih izbirnih predmetov. Za vse izbirne predmete so potrebni potrjeni učni načrti. Izbirni predmeti obsegajo 4 ure v posameznih razredih 3. triletja. Ti predmeti so ocenjeni, zaključene ocene v posameznem razredu so vpisane v spričevalo. Vsi izbirni predmeti so lahko enourni ali dvourni, razen tujega jezika, ki mora biti dvouren. Kot obvezne izbirne predmete je smiselno pripraviti tudi predmete, ki so namenjeni poglobljanju in utrjevanju snovi obveznih predmetov osnovne šole.

### **Ure oddelčne skupnosti**

Predmetnik devetletne osnovne šole<sup>33</sup> določa pol ure na teden za uro oddelčne skupnosti v 2. in 3. vzgojno-izobraževalnem obdobju. V 1. vzgojno-izobraževalnem obdobju te ure niso predvidene v predmetniku, delo z oddelčno skupnostjo pa poteka sočasno ob drugem vzgojno-izobraževalnem delu v oddelku. Učitelj, ki je razrednik v 1. in 9. razredu, ima za eno uro zmanjšano tedensko učno obveznost za polni delovni čas, učitelj, ki je razrednik v vseh ostalih razredih pa ima za pol ure zmanjšano tedensko učno obveznost za polni delovni čas.<sup>34</sup>

Zanimala nas je presoja anketiranih glede števila ur, ki so namenjene oddelčni skupnosti v posameznem triletju. Iz pregleda skupnih odstotnih deležev za vse anketirane podskupine po posameznih triletjih lahko ugotovimo, da število ur, namenjenih oddelčni skupnosti v prvem triletju ocenjuje kot ustrezno 76,3 % anketirancev, za drugo triletje je takega mnenja 74,0 % anketiranih, za tretje triletje pa 59,5 % anketiranih meni, da je število ur, namenjenih oddelčni skupnosti, ustrezno. Ko pogledamo odgovore posamezne skupine anketirancev ugotavljamo, da večina ravnatelj (53,3 %), učiteljev 1. triletja in učiteljev 2. triletja ocenjuje, da je oddelčni skupnosti v 1. triletju namenjeno premalo ur. Ravnatelj prav tako v večini odgovarjajo, da je po njihovem mnenju oddelčni skupnosti tako v 2. kot v 3. triletju namenjeno premalo ur. Kar zadeva 3. triletje pa večina staršev, ki ima svoje otroke v 3. triletju in učiteljev 1. triletja, ocenjuje, da je oddelčni skupnosti v 3. triletju namenjeno premalo ur.

---

<sup>33</sup> Predmetnik devetletne osnovne šole, sprejet na 19. seji SSSI, dne 15.10. 1998 in usklajen s spremembami ZOŠ na 111. seji SSSI, dne 28. 2. 2008

<sup>34</sup> Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole, 2008

### **Ure oddelčne skupnosti – Predlagane rešitve:**

Poleg ur, namenjenih za neposredno delo z učenci pri urah oddelčne skupnosti (pol ure tedensko v 2. in 3. triadi), dela razrednik tudi individualno ali skupinsko z učenci, z namenom kakovostnega doseganja ciljev vzgoje in izobraževanja v OŠ. Zato se razrednikovo delo ustrezno ovrednoti z dvema urama tedensko na oddelek za vse razrede od 1. do 9. razreda.

### **4.1.2. RAZŠIRJENI PROGRAM OSNOVNE ŠOLE**

Obstoječi razširjeni program devetletne OŠ, ki ga mora šola ponuditi, vključuje: individualno in skupinsko pomoč učencem z učnimi težavami in nadarjenim učencem, podaljšano bivanje, jutranje varstvo, interesne dejavnosti, dodatni in dopolnilni pouk ter šolo v naravi.

Mednarodne primerjave<sup>35</sup> kažejo, da za učence v starosti 9 do 11 let nekatere države navajajo tudi deleže neobveznega učnega programa, Madžarska in Turčija v obsegu 20 %, Belgija (fr. del) v obsegu 11 %, Avstrija 6 %, Finska 7 %, Portugalska 5 %. Povprečje OECD je za ta del programa enako kot povprečje EU in znaša 4 %.

Za učence v starosti od 12 do 14 let prav tako kar nekaj držav navaja, da ponujajo tudi izbirni del programa, ki ni obvezen za učenke in učence, npr. Madžarska v obsegu 32 %, Turčija 13 %, Italija 14 %, Francija 10 %, Finska in Irska 7 %, Belgija (fr.) 6 %, Avstrija 5 %, Portugalska 3 %. Povprečje OECD za ta del programa znaša 5 %, povprečje EU pa 6 %.

Slovenija podatka o neobveznem programu ne navaja niti za starost 9-11 let niti za starost 12-14 let, čeprav ponuja in izvaja tudi t.i. razširjeni program (kar je primerljivo z neobveznim delom programa).

V empirični raziskavi nas je zanimalo, katere dejavnosti oz. predmete bi morale šole po mnenju anketirancev ponuditi izven obveznega dela programa in obveznega števila ur pouka. Raziskava je pokazala, da se večina anketiranih ravnateljev, učiteljev in staršev strinja, da bi morala šola ponuditi izven obveznega programa in obveznega števila ur pouka predmete, ki jih želi učenec dodatno poglobiti ali dodati k obstoječemu predmetniku, kot so tretji tuji jezik, drama, umetnost ipd.<sup>36</sup> Po mnenju večine anketirancev mora šola ponuditi tudi dopolnilni pouk, dodatni pouk,

---

<sup>35</sup> Valenčič Zuljan idr. (2011)

<sup>36</sup> Da bi šola morala ponuditi predmete, ki jih želi učenec dodatno poglobiti ali dodati k obstoječemu predmetniku, sta odgovorili dobri dve tretjini ravnateljev (70,0 %), učiteljev 3. triletja (71,0 %) in učiteljev 2. in 3. triletja (72,9 %). Enakega mnenja so tudi približno tri četrtine staršev, ki imajo svoje otroke v 3. triletju (74,7 %) in približno štiri petine učiteljev 2. triletja (79,3 %), učiteljev 1. triletja (82,6 %), učiteljev 1. in 2. triletja (86,8 %), staršev, ki imajo svoje otroke v 1. triletju (80,7 %) in staršev, ki imajo svoje otroke v 2. triletju (80,5 %).

interesne dejavnosti in individualno ter skupinsko pomoč učencem, kar je po veljavnem predmetniku devetletne osnovne šole vključeno v razširjeni program osnovne šole.<sup>37</sup>

### **Neobvezni izbirni predmeti – predlagane rešitve**

Šola mora obvezno ponuditi učencem neobvezne izbirne predmete iz nabora izbirnih predmetov, ki jih potrdi Strokovni svet za splošno izobraževanje. Neobvezni izbirni predmeti so ocenjeni tako kot vsi ostali predmeti. Ocene se evidentira v ustrezni šolski dokumentaciji. Zaključene ocene neobveznih izbirnih predmetov se ne vpisujejo v spričevalo, temveč šola izda učencu posebno dokazilo o doseženem učnem uspehu. Te predmete financira država, učenke in učenci pa se zanje prostovoljno odločajo. Število ur neobveznih izbirnih predmetov v posameznih razredih navajamo v nadaljevanju. Neobvezni izbirni predmeti so lahko eno- ali dve-urni, razen tujega jezika, ki je dve-urni.

V 1. razredu šola učencem obvezno ponudi učenje prvega tujega jezika v obsegu 2 uri tedensko. Od 4. do 9. razreda šola obvezno ponudi učencem 2 uri tedensko za neobvezne izbirne predmete. Šola mora med temi predmeti obvezno ponuditi 2. tuji jezik.

Empirična raziskava je pokazala, da si starši želijo večji del izbirnosti predmetnika za svoje otroke tudi prek obveznega števila tedenskih ur. S tem naj bi omogočili tistim učenkam in učencem, ki to želijo in zmorejo, da pridobijo novo znanje in razvijajo spretnosti na različnih področjih. Mednarodne primerjave kažejo, da vrsta držav uvaja neobvezne izbirne predmete za učenke in učence v starosti od 9 let (npr. Avstrija, Belgija (fr.), Finska, Irska, Madžarska, Italija, Portugalska) ter povečujejo delež neobvezne izbirnosti v povprečju za eno ali dve uri oziroma jo uvajajo (Francija, Irska)<sup>38</sup> v starosti učencev od 12 leta.

### **Drugi tuji jezik**

Praksa uvajanja obveznega 2. tujega jezika v času osnovnošolskega izobraževanja je po različnih državah zelo različna<sup>39</sup>. Pri sedmih letih starosti se začnejo obvezno učiti 2. tuji jezik učenci v

---

<sup>37</sup> Da bi šola morala ponuditi dopolnilni pouk meni precej manj ravnatelj (58,0 %), učitelj 1. triletja (58,7 %) in učitelj 2. triletja (52,1 %) kot učitelj 3. triletja (72,2 %), učitelj 2. in 3. triletja (73,4 %), učitelj 1. in 2. triletja (67,6 %) in staršev, ki imajo svoje otroke v 1. triletju (67,0 %), 2. triletju (68,3 %) in 3. triletju (70,8 %).

Da bi šola morala ponuditi dodatni pouk meni precej manj ravnatelj (60,0 %), učitelj 1. triletja (62,6 %) in učitelj 2. triletja (59,3 %) kot učitelj 3. triletja (79,4 %), učitelj 2. in 3. triletja (75,9 %), učitelj 1. in 2. triletja (70,3 %) in staršev, ki imajo svoje otroke v 1. triletju (69,0 %), 2. triletju (71,4 %) in 3. triletju (70,9 %).

Da bi šola morala ponuditi interesne dejavnosti menijo približno tri četrtine ravnatelj (74,0 %) in staršev, ki imajo svoje otroke v 3. triletju (76,4 %) oz. v 2. triletju (77,9 %). Enakega mnenja pa je še več učitelj 1. triletja (84,6 %), učitelj 2. triletja (80,1 %), učitelj 1. in 2. triletja (83,8 %), učitelj 3. triletja (81,5 %), učitelj 2. in 3. triletja (80,4 %) in staršev, ki imajo svoje otroke v 1. triletju (79,3 %).

Približno dve tretjini ravnatelj (62,0 %), učitelj 2. triletja (65,1 %), učitelj 1. in 2. triletja (69,4 %), učitelj 1. triletja (70,9 %), učitelj 3. triletja (71,2 %) in približno tri četrtine učitelj 2. in 3. triletja (75,8 %) ter staršev, ki imajo svoje otroke v 1. (75,1 %), 2. (75,2 %) in 3. (75,8 %) triletju menijo, da bi šola morala ponuditi individualno in skupinsko pomoč učencem.

<sup>38</sup> How Much Time Do Student Spend in the Classroom Tabela D1.2a in D1. 2b

<sup>39</sup> Key data on teaching languages, 2008

Luksemburgu, pri desetih letih v Estoniji in Romuniji, pri enajstih letih v Italiji in na Malti, pri dvanajstih letih v Grčiji, Latviji, Litvi, na Cipru, Nizozemskem, Portugalskem in Islandiji. Pri trinajstih letih starosti na Danskem in 80 % učencev na Švedskem, pri štirinajstih letih na Madžarskem in pri petnajstih na Finskem. V času obveznega šolanja pa se učenci ne učijo 2. tujega jezika obvezno v Belgiji, Bolgariji, Češki, Nemčiji, Španiji, Franciji, Avstriji, Angliji, Walesu, na Severni Irskem, v Lihtenštajnu, Turčiji, na Islandiji, Poljskem, Slovaškem in na Norveškem.

Z raziskavo smo želeli ugotoviti, ali bi po mnenju anketiranih morala biti v obveznem predmetniku osnovne šole kot samostojna predmeta prvi in drugi tuji jezik in bi se morali vsi učenci obvezno učiti dva tuja jezika.

Večina anketirancev je mnenja, da v obveznem predmetniku osnovne šole ne bi bila kot samostojna predmeta prvi in drugi tuji jezik.<sup>40</sup> Anketiranci, ki presojujejo, da bi se vsi učenci morali obvezno učiti dva tuja jezika, menijo, da naj bi začeli poučevati drugi tuji jezik med 4. razredom (v večjem številu se za to varianto odločajo učitelji 1. triletja in učitelji 2. triletja) in 7. razredom (v večji meri to mnenje izražajo ravnatelji, učitelji 2. triletja in učitelji, ki poučujejo v 2. in 3. triletju).<sup>41</sup>

Večina ravnateljev, učiteljev in staršev, ki menijo, da v obveznem predmetniku osnovne šole ne bi smela biti dva tuja jezika, se strinja, da bi šole morale ponuditi drugi tuji jezik kot izbirni predmet.<sup>42</sup> Pri starših prevladuje mnenje, da bi šola morala ponuditi drugi tuji jezik kot izbirni

---

<sup>40</sup> Da bi v obveznem predmetniku osnovne šole morala biti obvezna prvi in drugi tuji jezik, meni največ ravnateljev (46,0 %). Takšnega mnenja sta tudi dobri dve petini staršev, ki imajo svoje otroke v 1. triletju (40,2 %), v 2. triletju (42,1 %) in v 3. triletju (44,5 %). Da bi v obveznem predmetniku osnovne šole morala biti obvezna prvi in drugi tuji jezik, meni nekoliko manj učiteljev, takšnega mnenja sta slabi dve petini učiteljev 1. triletja (37,8 %), učiteljev 3. triletja (38,6 %), učiteljev, ki poučujejo v 2. in 3. triletju (38,5 %), tretjina učiteljev 2. triletja (34,0 %) in dobra četrtina učiteljev, ki poučujejo v 1. in 2. triletju (28,2 %).

<sup>41</sup> Največ ravnateljev (30,4 %) in učiteljev, ki poučujejo v 2. in 3. triletju (30,8 %) meni, da naj bi se drugi tuji jezik začel poučevati v 7. razredu, enakega mnenja je tudi petina učiteljev 2. triletja (21,2 %) in dobra desetina učiteljev 1. triletja (14,4 %) in staršev, ki imajo svoje otroke v 1. triletju (14,9 %), v 2. triletju (15,4 %) in v 3. triletju (15,2 %).

Da naj bi se drugi tuji jezik začel poučevati v 6. razredu, meni največ učiteljev, ki poučujejo v 1. in 2. triletju (36,4 %), enakega mnenja pa je tudi približno četrtina ravnateljev (26,1 %), učiteljev, ki poučujejo v 2. in 3. triletju (25,0 %), učiteljev 1. triletja (23,1 %), približno petina učiteljev 3. triletja (20,0 %), učiteljev 2. triletja (21,2 %), staršev, ki imajo svoje otroke v 1. triletju (16,3 %) in v 3. triletju (16,2 %) ter dobra desetina staršev, ki imajo svoje otroke v 2. triletju (14,1 %).

Da naj bi se drugi tuji jezik začel poučevati v 5. razredu, meni največ staršev, ki imajo svoje otroke v 1. triletju (28,0 %), v 2. triletju (25,4 %) in v 3. triletju (27,4 %) in učiteljev, ki poučujejo v 3. triletju (30,0 %), enakega mnenja je tudi dobra desetina učiteljev, ki poučujejo v 2. in 3. triletju (15,0 %) in učiteljev, ki poučujejo v 1. triletju (15,4 %).

Da naj bi se drugi tuji jezik začel poučevati v 4. razredu, meni največ učiteljev 1. triletja (30,8 %), enakega mnenja pa je tudi dobra četrtina ravnateljev (26,1 %) in učiteljev 3. triletja (28,0 %), približno petina učiteljev 2. triletja (21,2 %), učiteljev, ki poučujejo v 1. in 2. triletju (18,2 %), učiteljev, ki poučujejo v 2. in 3. triletju (17,5 %) in staršev, ki imajo svoje otroke v 1. triletju (18,4 %), v 2. triletju (21,6 %) in v 3. triletju (20,0 %).

<sup>42</sup> Anketirance, ki menijo, da v obveznem predmetniku osnovne šole ne bi smela biti dva tuja jezika, smo vprašali, ali bi morale šole ponuditi drugi tuji jezik kot izbirni predmet. Večina ravnateljev, učiteljev in staršev se strinja, da bi šole morale ponuditi drugi tuji jezik kot izbirni predmet. Takšnega mnenja so vsi učitelji, ki poučujejo v 1. in 2. triletju (100,0 %), več kot štiri petine ravnateljev (87,5 %), učiteljev 3. triletja (86,5 %), učiteljev, ki poučujejo v 2. in 3. triletju (89,0 %), učiteljev 1. triletja (91,4 %), učiteljev 2. triletja (92,4 %),

predmet od 5. razreda dalje, medtem ko pri ravnateljih in učiteljih prevladuje mnenje da bi to moralo biti od 7. razreda dalje.<sup>43</sup>

Zavedamo se pomembnosti učenja drugega tujega jezika, zato omogočamo njegovo poučevanje in učenje vsem tistim učenkam in učencem, ki so za to motivirani in imajo ustrezne zmožnosti za učenje drugega tujega jezika. Ker je osnovna šola obvezna za vse učence z zelo različnimi zmožnostmi, predlagamo, da je pouk tega predmeta na izbiro tistim učencem, ki to želijo in zmorejo. Drugi tuji jezik se bodo tako lahko učili več let, kar bo omogočalo tudi večjo kakovost znanja. Glede na pomembnost znanja več jezikov priporočamo, da šole in učitelji za učenje 2. tujega jezika motivirajo in pridobijo čim več učencev.

### **Drugi tuji jezik – predlagane rešitve**

Učenke in učenci lahko kot neobvezni izbirni predmet izberejo drugi tuji jezik, ki ga mora šola ponuditi od 4. razreda dalje v obsegu dveh ur tedensko. Če učenka ali učenec izbere drugi tuji jezik, ga mora obiskovati do konca šolskega leta. Priporočamo, da se ga uči vsaj do konca triletja.

V 3. triletju šola drugi tuji jezik ponudi učencem tudi v okviru obveznih izbirnih predmetov. Če učenec izbere drugi tuji jezik kot obvezni izbirni predmet, ga praviloma izbere za tri leta.

Učni načrti za drugi tuji jezik so od 7. razreda dalje napisani na dveh ravneh zahtevnosti, glede na predznanje učencev in učenk.

Drugi tuji jeziki so:

- angleščina, francoščina, nemščina (najbolj razširjeni delovni jeziki EU);
- hrvaščina, italijanščina, madžarščina (jeziki sosedskih držav, slednja tudi jezika avtohtonih manjšin);
- ruščina, španščina (uradna jezika OZN)<sup>44</sup>;
- latinščina (klasični jezik).
- drugi jeziki, za katere obstajajo veljavni učni načrti.

---

staršev, ki imajo svoje otroke v 1. triletju (79,6 %) in dobre tri četrtine staršev, ki imajo svoje otroke v 2. triletju (76,9 %) in v 3. triletju (75,2 %).

<sup>43</sup> Da bi šola morala ponuditi drugi tuji jezik kot izbirni predmet od 7. razreda dalje menijo približno dve petini učiteljev, ki poučujejo v 2. in 3. triletju (38,2 %), približno tretjina ravnateljev (32,1 %), učiteljev 3. triletja (33,3 %), učiteljev 1. triletja (33,5 %) in dobra četrtina učiteljev 2. triletja (28,6 %) in učiteljev, ki poučujejo v 1. in 2. triletju (28,6 %); enakega mnenja pa je tudi približno petina staršev, ki imajo svoje otroke v 1. triletju (17,8 %), v 2. triletju (23,2 %) in v 3. triletju (22,3 %).

Da bi šola morala ponuditi drugi tuji jezik kot izbirni predmet od 5. razreda dalje menijo približno tretjina staršev, ki imajo otroke v 1. triletju (31,1 %) in približno četrtina staršev, ki imajo svoje otroke v 2. triletju (24,0 %) in v 3. triletju (25,6 %), enakega mnenja je tudi četrtina učiteljev 2. triletja (24,5 %), slaba petina ravnateljev (17,9 %) in učiteljev, ki poučujejo v 1. in 2. triletju (17,9 %) in dobra desetina učiteljev 1. triletja (14,6 %), učiteljev 3. triletja (14,1 %) in učiteljev, ki poučujejo v 2. in 3. triletju (12,6 %).

<sup>44</sup> angleščina, arabščina, francoščina, kitajščina, ruščina, španščina

Šola je sicer pri ponudbi drugega tujega jezika avtonomna, vendar mora pri tem upoštevati načela, priporočila in navodila za razmeščanje drugega tujega jezika, ki jih oblikujejo pristojne strokovne institucije ter sprejmeta oz. določita pristojni strokovni organ in ministrstvo, da tako – v skladu z nacionalno jezikovno politiko in ob upoštevanju nekdanje in sedanje družbene in kulturne vloge posameznih jezikov – zagotovijo in omogočijo ustrezen obseg in razmestitev izvajanja pouka posameznih jezikov.

Za zagotovitev jezikovne raznolikosti na nacionalni ravni pristojno ministrstvo sprejme tudi druge ukrepe, ki zagotovijo in omogočijo izvajanje pouka jezikov, za katere obstaja manjši interes (finančni mehanizmi, ki omogočajo izvajanje pouka v manjših oz. v dodatnih skupinah, usposabljanje ravnateljev kot sooblikovalcev nacionalne jezikovne politike, idr.).

### **Latinščina kot drugi tuji jezik**

Posamezna šola ima možnost, da ima oddelek, ki ponuja učenkam in učencem od 4. do 6. razreda med neobveznimi izbirnimi predmeti samo pouk latinščine, od 7. razreda dalje pa je latinščina v tem oddelku obvezni izbirni predmet. Učenec, ki izbere latinščino v 2. triletju, mora nadaljevati z učenjem latinščine tudi v 3. triletju. Šola mora odločitev o ponudbi latinščine predstaviti staršem in učencem v ustrezni publikaciji pred vpisom učenca v šolo. Na ta način omogočamo šolam in zainteresiranim učencem oz. staršem kontinuirano večletno poučevanje in učenje latinščine ter dopolnjevanje pouka latinščine z elementi klasične kulture.

### **Dopolnilni in dodatni pouk, individualna in skupinska pomoč učencem, interesne dejavnosti, šola v naravi**

Predmetnik devetletne OŠ določa, da je za dopolnilni in dodatni pouk učenkam in učencem namenjena ena ura na teden na posamezni oddelek (pol ure za dopolnilni pouk in pol ure za dodatni pouk), za individualno in skupinsko pomoč učencem pol ure na oddelek učencev in za interesne dejavnosti dve uri na oddelek učencev.

Zanimalo nas je mnenje anketirancev o tem številu ur. Medtem ko pri dopolnilnem pouku<sup>45</sup> anketiranci večinsko ocenjujejo, da je le-temu namenjeno premalo ur (razen staršev, ki imajo svoje otroke v 1. triletju in učiteljev 1. triletja ter 2. triletja, ki ocenjujejo, da je dopolnilnemu

---

<sup>45</sup> Medtem ko večina ravnateljev (55,1 %), učiteljev, ki poučujejo v 2. in 3. triletju (59,3 %), učiteljev, ki poučujejo v 1. in 2. triletju (59,0 %), staršev, ki imajo svoje otroke v 3. triletju (55,6 %) in staršev, ki imajo svoje otroke v 2. triletju (53,3 %) ocenjuje, da je dopolnilnemu pouku namenjeno premalo ur pouka, večina učiteljev 2. triletja (52,8 %) in staršev, ki imajo svoje otroke v 1. triletju (57,4 %) ocenjuje, da je dopolnilnemu pouku namenjeno ustrezno število ur. Učitelji 3. triletja in učitelji 1. triletja so razdeljeni v dve, skoraj enako številčni skupini; približno polovica jih ocenjuje, da je dopolnilnemu pouku v razširjenem programu namenjeno premalo ur (48,8 % učiteljev 1. triletja in 50,4 % učiteljev 3. triletja), polovica pa, da je dopolnilnemu pouku namenjeno ustrezno število ur (51,2 % učiteljev 1. triletja in 49,6 % učiteljev 3. triletja). Da je dopolnilnemu pouku namenjeno preveč ur, je odgovorilo le 0,2 % vseh anketirancev.

pouku namenjeno ustrezno število ur), pa pri dodatnem pouku<sup>46</sup> anketiranci večinsko ocenjujejo, da mu je namenjeno ustrezno število ur pouka (razen ravnateljev in učiteljev, ki poučujejo v 2. in 3. triletju, ki ocenjujejo, da je dodatnemu pouku namenjeno premalo ur).

Medtem ko pri presoji interesnih dejavnosti<sup>47</sup> večina anketirancev ocenjuje, da jim je namenjeno ustrezno število ur, pa je glede individualne in skupinske učni pomoči učencem večina anketirancev mnenja, da jim je namenjeno premalo ur<sup>48</sup>.

Večina ravnateljev (72,9 %), učiteljev (56,2 % učiteljev 1. triletja, 64,1 % učiteljev 2. triletja, 67,6 % učiteljev 1. in 2. triletja, 59,5 % učiteljev 3. triletja in 57,8 % učiteljev 2. in 3. triletja) in staršev (61,2 % staršev, ki imajo otroke v 2. triletju in 57,5 % staršev, ki imajo otroke v 3. triletju) meni, da mora biti šola v naravi umeščena v del obveznega programa. Pri tem je potrebno posebej izpostaviti brezplačnost šole v naravi.

### **Predlagane rešitve**

Obseg ur namenjenih za dopolnilni in dodatni pouk ostane nespremenjen, torej ena ura tedensko na oddelek učencev.

Za individualno in skupinsko pomoč učencem se nameni pol ure več kot sedaj, to je eno uro tedensko na oddelek učencev. Pol ure tedensko je namenjeno delu z učenkami in učenci z učnimi težavami in pol ure tedensko za delo z nadarjenimi učenkami in učenci.

Posebno poudarjamo pomembnost interesnih dejavnosti na šoli. Le-te imajo drugačno vlogo in pomen kot izbirni predmeti. Interesne dejavnosti nimajo učnih načrtov in standardov znanja in se ne ocenjujejo. Na račun izbirnih predmetov ponudba interesnih dejavnosti ne sme biti šibkejša, njihova izvedba pa mora biti kakovostna. Predlagamo, da se ohrani 2 uri tedensko na oddelek učencev.

Šola v času osnovnošolskega izobraževanja učenca izvede dve šoli v naravi.

---

<sup>46</sup> Medtem ko večina ravnateljev (55,1 %) in učiteljev, ki poučujejo v 2. in 3. triletju (50,8 %) ocenjuje, da je dodatnemu pouku namenjeno premalo ur, približno tri četrtine učiteljev 1. triletja (75,4 %) in staršev, ki imajo svoje otroke v 1. triletju (71,5 %) in približno dve tretjini učiteljev 3. triletja (60,3 %), učiteljev 2. triletja (68,8 %), učiteljev, ki poučujejo v 1. in 2. triletju (66,7 %) in staršev, ki imajo svoje otroke v 2. triletju (61,5 %) in v 3. triletju (62,2 %) ocenjujejo, da je dodatnemu pouku namenjeno ustrezno število ur. Da je dodatnemu pouku namenjeno preveč ur, je odgovorilo le 0,5 % vseh anketirancev.

<sup>47</sup> Tri četrtine ravnateljev (74,0 %) in več kot štiri petine učiteljev 3. triletja (84,9 %), učiteljev 2. in 3. triletja (80,3 %), učiteljev 2. triletja (88,3 %), učiteljev 1. triletja (89,6 %), staršev, ki imajo svoje otroke v 1. triletju (85,0 %), v 2. triletju (81,4 %) in v 3. triletju (82,1 %) in vsi učitelji, ki poučujejo v 1. in 2. triletju (100,0 %) ocenjujejo, da je interesnim dejavnostim namenjeno ustrezno število ur. Da je interesnim dejavnostim namenjeno premalo ur, je odgovorilo največ ravnateljev (20,0 %), učiteljev, ki poučujejo v 2. in 3. triletju (15,6 %) in staršev, ki imajo svoje otroke v 1. (12,7 %), 2. (15,6 %) in 3. (13,9 %) triletju. Da je interesnim dejavnostim namenjeno preveč ur, je odgovorilo le 3,3 % vseh anketirancev.

<sup>48</sup> Večina ravnateljev, učiteljev in staršev meni, da je individualni in skupinski učni pomoči učencem namenjeno premalo ur. Tako so odgovorile štiri petine ravnateljev (80,0 %) in učiteljev, ki poučujejo v 1. in 2. triletju (82,1 %), tri četrtine učiteljev 2. triletja (74,1 %), približno dve tretjini učiteljev 1. triletja (70,9 %), učiteljev, ki poučujejo v 2. in 3. triletju (60,1 %) in staršev, ki imajo svoje otroke v 1. triletju (60,6 %), v 2. triletju (65,2 %) in v 3. triletju (67,2 %) in dobra polovica učiteljev 3. triletja (58,9 %).

## **Jutranje varstvo in podaljšano bivanje**

Zanimala so nas stališča in mnenja anketiranih glede različnih organizacijskih vidikov osnovne šole. Posebej smo anketirance povprašali za mnenje glede organizacije jutranjega varstva in podaljšanega bivanja. Zakon o osnovni šoli določa, da šola organizira jutranje varstvo za učenke in učence 1. razreda<sup>49</sup>, podaljšano bivanje pa za učenke in učence od 1. do 5. razreda<sup>50</sup>.

Skoraj vsi ravnatelji, učitelji in starši se strinjajo, da bi morala vsaka šola organizirati jutranje varstvo.<sup>51</sup> Pri starših prevladuje mnenje, da bi moralo biti jutranje varstvo organizirano do 4. razreda, pri učiteljih in ravnateljih pa prevladuje mnenje, da naj bi bilo jutranje varstvo organizirano do 3. razreda. Večina anketiranih meni, da naj bi bilo podaljšano bivanje organizirano do 5. razreda.<sup>52</sup>

### **Predlagane rešitve**

Šola organizira jutranje varstvo za učence in učenke od 1. do vključno 3. razreda.

Šola organizira podaljšano bivanje v enakem obsegu kot doslej, torej za učenke in učence od 1. do 5. razreda.

### **Učenje slovenščine za učence, katerih materinščina ni slovenščina in za učenje maternega jezika in kulture za učence, katerih materinščina ni slovenščina**

Zakon o osnovni šoli (2007) otrokom državljanov RS, katerih materni jezik ni slovenščina, omogoča dodatno učenje slovenščine (8. člen), drugim priseljencem pa tečaj slovenščine (10. člen), a ne določa ne obsega ne oblike takšnega dodatnega pouka in tečaja<sup>53</sup>.

---

<sup>49</sup> ZOŠ, 2006, 22. člen

<sup>50</sup> Zakon o spremembah in dopolnitvah ZOŠ, 2007, 9. člen

<sup>51</sup> Tako je odgovorilo kar 98,0 % ravnateljev, 99,2 % učiteljev 1. triletja, 95,8 % učiteljev 2. triletja, 97,4 % učiteljev, ki poučujejo v 1. in 2. triletju, 96,0 % učiteljev 3. triletja, 94,7 % učiteljev, ki poučujejo v 2. in 3. triletju, 97,4 % staršev, ki imajo svoje otroke v 1. triletju, 95,9 % staršev, ki imajo svoje otroke v 2. triletju in 94,4 % staršev, ki imajo svoje otroke v 3. triletju.

<sup>52</sup> Večina učiteljev 1. triletja (56,7 %), 2. triletja (61,0 %), učiteljev, ki poučujejo v 1. in 2. triletju (53,8 %), polovica učiteljev 3. triletja (50,0 %) in največ ravnateljev (40,0 %), učiteljev 2. in 3. triletja (44,1 %) in staršev, ki imajo svoje otroke v 1. triletju (35,7 %), v 2. triletju (39,7 %) in v 3. triletju (32,4 %) menijo, da naj bi bilo podaljšano bivanje organizirano do 5. razreda.

Približno tretjina staršev, ki imajo svoje otroke v 1. triletju (31,8 %) in v 3. triletju (31,2 %), učiteljev, ki poučujejo v 1. in 2. triletju (30,8 %) in približno četrtina učiteljev 1. triletja (23,8 %), učiteljev 2. triletja (21,2 %), učiteljev 3. triletja (25,4 %), učiteljev, ki poučujejo v 2. in 3. triletju (21,7 %) in staršev, ki imajo svoje otroke v 2. triletju (26,6 %) meni, da bi moralo biti podaljšano bivanje organizirano do 4. razreda. Takšnega mnenja je najmanj ravnatelj (8,0 %). Bistveno več ravnateljev (36,0 %) kot ostalih anketirancev meni, da naj bi bilo podaljšano bivanje organizirano do 6. razreda (tako je odgovorila še petina učiteljev, ki poučujejo v 2. in 3. triletju in le približno desetina ostalih anketirancev).

<sup>53</sup> Po podatkih Ministrstva RS za šolstvo in šport se je v letu 2008/2009 v slovenski izobraževalni sistem na ravni osnovne šole vključevalo 886 učencev priseljencev, kar predstavlja 1 % celotne populacije, vključene v osnovno izobraževanje.

Zakonodajna določila se v praksi uresničujejo na zelo različne načine. Šole se morajo tako znajti po svoje in izkušnje kažejo, da je njihovo uresničevanje odvisno zlasti od ozaveščenosti in angažiranosti posameznih učiteljev in ravnateljev<sup>54</sup>. Zato je v zvezi s tem nujno ponuditi ustrezno sistemsko rešitev in v njej natančno opredeliti: obseg dodatnega pouka, njegovo obliko in vsebine, ter kdo so lahko izvajalci dodatnega pouka in kakšna naj bo njihova strokovna usposobljenost.

V RS se po Zakonu o osnovni šoli (8. člen) za otroke slovenskih državljanov, ki prebivajo v Republiki Sloveniji in katerih materni jezik ni slovenski jezik, v skladu z mednarodnimi pogodbami organizira pouk njihovega maternega jezika in kulture. Prav tako se v skladu z mednarodnimi pogodbami organizira pouk maternega jezika in kulture za otroke, ki so tuji državljani oziroma osebe brez državljanstva in prebivajo v Republiki Sloveniji (10. člen).

Izvajanje pouka prvih jezikov priseljencev v slovenskih (osnovnih) šolah ni dovolj sistemsko urejeno in se, kolikor sploh, izvaja na različne načine (znotraj šole kot izbirni predmet, zunaj šole kot tečaj itd.). Na tem področju je potrebna sistematizacija, pravice do tega pa tudi ne kaže omejevati na mednarodne pogodbe oz. ga pogojevati z njimi.

Anketirance smo povprašali, ali bi šola morala ponuditi dodatne ure pouka za učenje slovenščine za učence, katerih materinščina ni slovenščina in za učenje materinščine za učence, katerih materinščina ni slovenščina. Vse skupine anketiranih so z visokim deležem strinjanja (od 72,5 % do 94,0 %) menile, da bi šola morala ponuditi dodatne ure pouka za učenje slovenščine za učence, katerih materinščina ni slovenščina. Pri postavki, da bi šola morala ponuditi dodatne ure pouka za učenje materinščine za učence, katerih materinščina ni slovenščina, se mnenja anketiranih razlikujejo. Medtem, ko večina ravnateljev (59,6 %) to podpira, pa večina učiteljev (64,9 % učiteljev 1. triletja, 64,0 % učiteljev 2. triletja, 59,5 % učiteljev 1. in 2. triletja, 69,7 % učiteljev 3. triletja in 65,7 % učiteljev 2. in 3. triletja) in staršev (63,2 % staršev, ki imajo otroke v 1. triletju, 59,9 % staršev, ki imajo otroke v 2. triletju in 59,8 % staršev, ki imajo otroke v 3. triletju) meni, da šoli ni potrebno organizirati dodatnega pouka za učenje materinščine za učence, katerih materinščina ni slovenščina.

Za te učence in učenke je smiselno učenje slovenščine v strnjem uvodnem tečaju, za katerega izkušnje kažejo, da povečuje možnosti za uspešno in hitrejšo vključitev in napredovanje.<sup>55</sup> Takšno rešitev ponujajo učencem tudi Francija, Finska, Norveška, pri čemer ponekod učenci občasno obiskujejo tudi redni pouk skupaj s svojimi bodočimi sošolci (Avstrija). Na takšnem uvodnem tečaju se učenci ne učijo zgolj slovenščine, temveč tudi temeljnih konceptov in osnovne terminologije drugih predmetov, kar zahteva medpredmetno povezovanje in sodelovanje vseh učiteljev. Tečaj v idealnem primeru poteka na začetku šolskega leta. Učenke in učenci, ki se vključujejo sredi šolskega leta, morajo imeti na voljo individualizirano obliko jezikovnega tečaja v primerljivem obsegu.

---

<sup>54</sup> prim. Knez 2008 in 2009, Vižintin 2010

<sup>55</sup> To je na primer pokazal projekt v okviru programov ESS Uspešno vključevanje otrok, učencev in dijakov migrantov v vzgojo in izobraževanje za obdobje 2008–2011

### **Predlagane rešitve**

Učenci, katerih materinščina ni slovenščina, se pred vključitvijo v redni izobraževalni proces učijo slovenščine v strnjem programu, pri čemer naj bi se učenci v določenem deležu udeleževali tudi rednega pouka skupaj s svojimi sošolci, maternimi govorci slovenščine. Za takšen program se oblikuje posebni učni načrt za slovenščino kot drugi jezik.

Šola samostojno ali v sodelovanju z drugimi šolami na določenem območju oblikuje skupine za učenje maternega jezika in kulture za učence, katerih materni jezik ni slovenščina v obsegu ene ure na teden za skupino učencev.

Dobro razvita jezikovna zmožnost v prvem jeziku je eden od temeljnih pogojev za razvoj jezikovne zmožnosti v vseh drugih jezikih. Zato predlagamo, da bi imeli priseljenci v osnovni šoli možnost učenja svojega prvega jezika/materinščine in kulture.

## **4.2. DIFERENCIACIJA V ŠOLI**

Vprašanje grupiranja in diferenciranja učencev je bilo v zgodovini šolstva vedno prisotno, potekalo je z različnimi nameni in po različnih kriterijih. Danes vprašanje diferenciacije in individualizacije usmerja strokovni razmislek, kako prepoznati in z ustreznimi organizacijskimi in didaktično izvedbenimi načini upoštevati individualne razlike med učenci, da bo pouk čimbolj kakovosten in bo vodil h kakovostnemu in trajnemu znanju učencev.

Strmčnik<sup>56</sup> utemeljuje potrebo po vse večjem uveljavljanju učne diferenciacije in individualizacije z višjimi družbenimi in ekonomskimi izobrazbenimi zahtevami, bolj humanimi družbenimi in zasebnimi odnosi ter zahtevi po večji učinkovitosti in racionalnosti vzgojno-izobraževalnega dela.

Učna diferenciacija je po Strmčniku<sup>57</sup> »organizacijski ukrep, s katerim demokratično usmerjamo učence po njihovih določenih razlikah v občasne ali stalne homogene ali heterogene učne skupine, da bi tako šola z bolj prilagojenimi učnimi cilji, vsebinami in didaktično-metodičnim stilom dela bolje uresničevala socialne in individualne vzgojno-izobraževalne namene«. Učno individualizacijo pa opredeljuje kot »didaktično načelo, ki zahteva od šole in učitelja, da odkrivata, spoštujeta in razvijata utemeljene individualne razlike med učenci, da skušata sicer skupno poučevanje in učenje čimbolj individualizirati in personificirati, se pravi, prilagoditi individualnim vzgojnimi in učnim posebnostim, potrebam, željam in nagnjenjem posameznega učenca ter mu omogočiti kar se da samostojno delo«. Diferenciacija je organizacijski ukrep za lažje izvajanje individualizacije kot didaktičnega načela. Strmčnik<sup>58</sup> razlikuje tri sisteme učne diferenciacije: notranjo učno diferenciacijo, fleksibilno učno diferenciacijo in zunanjo učno diferenciacijo. Za notranjo učno diferenciacijo je značilno, da ohranja heterogene učne razrede in

---

<sup>56</sup> Strmčnik, 1993

<sup>57</sup> Strmčnik, 1987, str. 12 in 13

<sup>58</sup> Strmčnik, 1987, 2001

oddelke, individualne zmožnosti, potrebe in želje učencev skuša upoštevati znotraj razredov z variranjem učnih ciljev in vsebin kot tudi s kombiniranjem učnih oblik, učnih metod in učne tehnologije ter z vključevanjem individualizirane učne pomoči in drugih specialnih korektivnih in kompenzatornih ukrepov. Za fleksibilno učno diferenciacijo je značilno prepletanje heterogenih in homogenih skupin, temeljnega in nivojskega pouka, delna organizacijska, prostorska in časovna ločenost učnih skupin, bolj usklajeno načrtovanje in večja delitev dela. Pri modelu fleksibilne diferenciacije poteka kombinacija temeljnega in nivojskega pouka običajno pri matematiki, materinščini in tujem jeziku. V heterogenih učnih skupinah učenci pridobivajo temeljno znanje določene učne vsebine in običajno poteka večji del skupnega učnega časa, medtem ko je nivojski pouk v homogenih učnih skupinah namenjen pri šibkejših učencih dopolnilnemu utrjevanju temeljnih učnih ciljev, pri ostalih učnih skupinah pa se temeljno učno snov razširja, pogloblja in aplicira na nove primere. Za zunanjo učno diferenciacijo je značilno, da so učenci običajno po sposobnostih, tempu napredovanja in zanimanjih razdeljeni v bolj homogene skupine, ki so stalno ločene na dveh ali več ravneh zahtevnosti. Zunanja diferenciacija je glede na obliko lahko medšolska, pri kateri gre za samostojne šolske smeri, in znotrajšolska, kjer so ločitve učencev izpeljane znotraj šole. Ločitev učencev je lahko popolna, pri vseh učnih predmetih (»streaming« model, nivojske paralelke), ali pa delna, izpeljana le pri nekaterih učnih predmetih (»setting« model).

Cilj grupiranja učencev v homogene razrede (*streaming, tracking*), ki jih poučujejo na različnih ravneh zahtevnosti pri vseh ali pri večini učnih predmetov, je napraviti razrede homogene glede na rezultate, ki jih učenci dosežejo na standardiziranih testih sposobnosti (inteligentnosti) ali testih znanja. Grupiranje učencev pri določenih predmetih (angl. *setting, regrouping*), kjer običajno učence grupirajo v skupine pri materinščini in matematiki, redkeje pa pri naravoslovnih in družboslovnih predmetih, je bolj fleksibilno v oblikovanju in bolj specifično glede na namen, kot je grupiranje učencev v homogene razrede. Če začne učenec presegati standarde znanja v svoji skupini, prestopi v višjo skupino, ta prehod je lažji kot pri grupiranju v posebne razrede pri vseh predmetih, ko se učenci v različnih razredih učijo po različnih učnih programih.<sup>59</sup>

Grupiranje učencev znotraj heterogenih razredov (*within-class grouping*) je uveljavljeno zlasti na nižji stopnji osnovne šole (*primary school level*). Gre za delitev učencev v istem razredu v dve ali tri skupine, običajno pri materinščini in matematiki. Ta oblika grupiranja je najbolj fleksibilna glede na časovno določitev skupine in je omejena na en ali dva predmeta. Pri grupiranju učencev v mešane skupine (*mixed-ability grouping*), učenci niso grupirani po sposobnostih, ampak ostajajo skupine heterogene, učitelj pa le občasno, po različnih kriterijih in z vidika zasledovanja različnih vzgojnih in izobraževalnih ciljev, učence razvrsti v skupine.<sup>60</sup>

Na nižji stopnji osnovne šole (*primary school level*) v zahodni Evropi učence najpogosteje grupirajo znotraj razreda, čeprav jih v Veliki Britaniji že na tej stopnji grupirajo tudi v posebne

---

<sup>59</sup> Poseben primer "setting" modela je t.i. Joplinov plan, znan v ZDA, pri katerem poteka grupiranje učencev med razredi oziroma učenci različne starosti, običajno pri materinščini in pri matematiki.

<sup>60</sup> Žagar idr., 2003

razrede po sposobnostih. Skupine znotraj razreda običajno oblikujejo pri pouku materinščine, včasih pri matematiki in redko pri naravoslovnih in družboslovnih predmetih. Kasneje, na višji stopnji osnovne šole (*lower- secondary school level*) pa v Veliki Britaniji in kontinentalni Evropi učence običajno razdelijo v različne tipe šol)<sup>61</sup>.

Mednarodne primerjave<sup>62</sup> pokažejo, da se obvezno izobraževanje običajno prične v petem ali šestem letu otrokove starosti in na splošno ustreza vstopu v osnovno šolo (z izjemo Irske, Grčije, Cipra, Latvije, Luksemburga, Madžarske in Poljske, v katerih se obvezno izobraževanje prične na predšolski stopnji). V veliki večini držav Evropske unije obvezno izobraževanje traja devet ali deset let, in sicer do petnajstega ali šestnajstega leta starosti. Izjeme so Luksemburg, Malta in Združeno kraljestvo (Anglija, Wales in Škotska), v katerih obvezno izobraževanje traja enajst let, v Nizozemski in v Severni Irski Združenega kraljestva traja dvanajst let, na Madžarskem pa trinajst let.

Na splošno so šolske poti enake za vse otroke do konca nižjega sekundarnega izobraževanja, to je do 14 ali 15 leta starosti.<sup>63</sup> Osnovni kurikulum se nadaljuje do šestnajstih let starosti na Malti, na Poljskem in v Združenem kraljestvu. V desetih državah Evropske unije (Bolgarija, Češka, Danska, Estonija, Latvija, Madžarska, Slovenija, Slovaška, Finska, Švedska) in v Islandiji, Turčiji in Norveški (v treh od štirih drugih držav, ki jih zajamejo te primerjave Eurydice) obvezno izobraževanje zagotavlja enotno strukturirana (*single structure*) šola (brez prehoda med primarno in nižjo sekundarno ravniyo), ki traja do štirinajstega leta starosti učencev v Turčiji, do petnajstega leta starosti na Češkem, Portugalskem, v Sloveniji in na Slovaškem, ter do šestnajstih let v nordijskih državah in v Estoniji. V nekaterih državah starši morajo izbrati (ali šole določijo) poti ali specifične tipe šolanja za učence na začetku nižjega sekundarnega izobraževanja (t.i. večtirni sistem). To se dogaja v obdobju od desetega leta starosti v večini dežel v Nemčiji in v Avstriji, med 11-12 letom starosti na Nizozemskem, pri enajstih letih v Lihtenštajnu in pri dvanajstih letih v Luksemburgu. V Češki Republiki, Latviji, Madžarski in Slovaški je obvezno izobraževanje organizirano v enotno strukturo do štirinajstega ali petnajstega leta starosti, vendar se lahko učenci v teh državah na določenih stopnjah šolanja vključijo v ločene sisteme, ki omogočajo tako nižje kot višje sekundarno izobraževanje<sup>64</sup>.

Če podrobneje pogledamo nekatere države, vidimo, da v Franciji<sup>65</sup> razvrščanje učencev lahko poteka glede na starost (heterogene skupine) ali glede na sposobnosti (homogene skupine) in to

---

<sup>61</sup> Hamilton in dr., 1987, v Barr, 1995, po Žagar, 2003

<sup>62</sup> Vsi podatki mednarodnih primerjav, če ni drugače navedeno, so v tem delu pridobljeni iz dokumentov, ki jih je objavila EURYDICE, in sicer iz Key Data on Education in Europe 2009 ([http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/105EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105EN.pdf)), The structure of the European education systems 2010/11: schematic diagrams ([http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/tools/108\\_structure\\_education\\_systems\\_EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/tools/108_structure_education_systems_EN.pdf)), in iz baze Eurybase ([http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase_en.php)).

<sup>63</sup> Key Data 2009, str. 41-42.

<sup>64</sup> Key Data 2009, str. 41-42.

<sup>65</sup> Mednarodne primerjave so povzete iz opisov šolskega sistema posameznih držav, ki so dostopni na spletni strani Eurydice: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php)

je prepuščeno šolam. V Italiji se po osnovni šoli učenci vpišejo v nižjo srednjo šolo, ki traja 3 leta (od 11. do 14. leta). Skupaj z osnovno šolo tvori prvi izobraževalni cikel, ki traja 8 let (za vpis ni nobenih posebnih pogojev, prehod v nižjo srednjo šolo je avtomatičen, v primeru omejitve vpisa kriterije oblikuje vsaka šola sama). Obstaja le en tip nižje srednje šole, ki je razdeljena v dve obdobji; prvo traja 2 leti, drugo pa 1 leto (v tem letu dijaki že izberejo svojo izobraževalno pot). Poučujejo predmetni učitelji. Drugi cikel izobraževanja sestavlja višja srednja šola, ki se deli na: splošno višjo srednjo šolo, ki je v pristojnosti države in tehniško ter poklicno šolo, ki sta v pristojnosti regij. V srednjo šolo se lahko vpiše, kdor uspešno opravi državni izpit ob zaključku prvega cikla. V Italiji se po osnovni šoli učenci vpišejo v nižjo srednjo šolo, ki traja 3 leta (od 11. do 14. leta). Skupaj z osnovno šolo tvori prvi izobraževalni cikel, ki traja 8 let (za vpis ni nobenih posebnih pogojev, prehod v nižjo srednjo šolo je avtomatičen, v primeru omejitve vpisa kriterije oblikuje vsaka šola sama). Obstaja le en tip nižje srednje šole, ki je razdeljena v dve obdobji; prvo traja 2 leti, drugo pa 1 leto (v tem letu dijaki že izberejo svojo izobraževalno pot). Poučujejo predmetni učitelji. Drugi cikel izobraževanja sestavlja višja srednja šola, ki se deli na: splošno višjo srednjo šolo, ki je v pristojnosti države in tehniško ter poklicno šolo, ki sta v pristojnosti regij. V srednjo šolo se lahko vpiše, kdor uspešno opravi državni izpit ob zaključku prvega cikla.

Na Nizozemskem po zaključeni osnovni šoli učenci nadaljujejo šolanje v srednji šoli (starost 12 let). Obstajajo 3 različne vrste srednjih šol: VMBO – predpoklicna srednja šola (traja 4 leta), HAVO – splošna srednja šola (traja 5 let), VWO - preduniverzitetno izobraževanje (traja 6 let). Srednja šola je razdeljena na nižje (prva dva letnika VMBO in prvi trije letniki HAVO in VWO) in višje letnike. Odločitev o tem, v kateri srednji šoli bo učenec nadaljeval šolanje, je prepuščena šolskemu odboru, ki ga sestavljajo: ravnatelj šole, eden ali več učiteljev srednje šole, pogosto pa so prisotni tudi učitelji osnovne šole, ki morajo napisati poročilo o učnih zmožnostih učenca. Odločilno vlogo imajo preizkusi znanja, ki jih učenci pišejo ob zaključku osnovne šole. Približno polovica učencev je v 1. letniku srednje šole v mešanem oddelku (npr. VMBO/HAVO ali HAVO/VWO). Ob koncu 2. letnika si dijaki VMBO izberejo poklicno pot. Dijaki HAVO in VWO pa si ob koncu 3. letnika izberejo eno izmed štirih kombinacij predmetov.

V Španiji so učenci, ki zaključijo osnovno šolo, avtomatično vpisani v nižjo srednjo šolo (običajno v starosti 12 let). Razredi so običajno oblikovani glede na starost učencev. Poučujejo predmetni učitelji. Organizacija 4. letnika nižje srednje šole se razlikuje od prvih 3 letnikov. V 4. letniku je predmetnik prirejen, glede na to, ali bo učenec nadaljeval šolanje, ali pa se bo zaposlil. Šole morajo narediti izobraževalni načrt (načrt poučevanja), v katerem upoštevajo razlike med učenci: spremembe kurikula, združevanje posameznih predmetov v področja, fleksibilno oblikovanje skupin, ponudbo izbirnih predmetov itd.

Na Irskem ob zaključku osnovne šole učenci lahko izbirajo med štirimi tipi srednjih šol (voluntary secondary, vocational, comprehensive, community), ki izvajajo podoben program, ki vodi do nacionalnega preverjanja. Če se na določeno šolo prijavi več kandidatov, kot je

razpisanih mest, vpisne pogoje določi vsaka posamezna šola. V nižji srednji šoli,<sup>66</sup> ki zajame učence od 13 do 15 let in traja 3 leta, se učencem ni potrebno specializirati v določena predmetna področja, vendar imajo pri posameznih predmetih oblikovane homogene skupine glede na znanje. Predvsem pri jeziku in matematiki, kjer so tudi nacionalna preverjanja znanja na različnih ravneh, šola učence že na začetku tega triletnega obdobja glede na znanje razporedi v tri (pri matematiki) oziroma v tri (angleški jezik) ali štiri (irski jezik) homogene skupine (v četrto skupino pri predmetu irski jezik večinoma razporejajo učence tujcev oziroma priseljencev, za katere je to tuj jezik oziroma se ga pričnejo učiti od začetka). Učenci glede na izkazano znanje lahko prehajajo med skupinami.

Na Švedskem so šole v okviru ur, ki jih kurikulum namenja posameznemu predmetu oziroma predmetnemu področju v celotnem obdobju obveznega šolanja, avtonomne tudi pri izbiri oblik diferenciacije. Na Finskem okvirni nacionalni kurikulum usmerja učitelje, da poleg tradicionalnih načinov dela individualizirajo pouk z načini dela, ki so v večji meri osredotočeni na učne zmogljivosti učencev ter s tem namenom izvajajo pouk tudi v manjših skupinah.

Po 4-6 letih enotnega šolanja učenci izbirajo različne tipe šol (t.i. zunanja diferenciacija) v Nemčiji, Avstriji, Belgiji, Nizozemski, Švici, Škotski, Liechtensteinu, ob tem pa nekatere od teh držav poznajo tudi t.i. skupno šolo s homogenimi skupinami pri nekaterih predmetih.

Po 6-7 letih enotnega šolanja se učenci delijo v homogene skupine pri vseh predmetih (t.i. streaming), lahko pa se delijo le pri posameznih predmetih bodisi v homogene, bodisi v heterogene skupine (Anglija, Wales, Škotska, Irska).

Ponekod ves čas šolanja, posebej pa v višjih razredih, šole ponujajo zelo širok nabor izbirnih predmetov, ki so tudi zelo različne zahtevnosti (Švedska, Danska, Madžarska).

Ne glede na različne formalne oblike šolanja v obdobju obveznega izobraževanja primerjave z drugimi državami pokažejo, da države zadnjih treh ali več letih obveznega izobraževanja (oziroma okrog dvanajstega leta otrokove starosti) povsod pričnejo uvajati določene oblike diferenciranja pouka glede na znanje učencev. Povsem enaka šola za vse učence v celotnem obdobju obveznega izobraževanja bi zapostavljala zlasti učno šibkejše in zmogljivejše učence. Vse države razvijajo široko ponudbo pomoči za prilagajanje pouka zmogljivosti posameznega učenca, pouk pa prilagajajo tudi z delitvijo razredov na homogene skupine, ki so ponekod občasne ali pa trajne. V sistemih s t.i. enotno strukturirano (single structure) šolo, v katero se v teh mednarodnih primerjavah uvršča tudi Slovenija, imajo šole na področju diferenciacije precejšnjo stopnjo avtonomije.

V Sloveniji je Zakon o osnovni šoli (1996) v 40. členu (organizacija) določil: »V 1., 2. in 3. razredu učitelj pri pouku diferencira delo z učenci glede na njihove zmožnosti (notranja

---

<sup>66</sup> Podatki so pridobljeni iz nacionalnih dokumentov, predstavnikov irskega ministrstva za šolstvo in ravnateljev šol.

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 četrtnine ur namenjenih tem predmetom (fleksibilna diferenciacija). Temeljni pouk poteka na eni ravni zahtevnosti, nivojski pouk pa poteka na dveh ali več ravneh zahtevnosti. V 8. in 9. razredu pri slovenskem jeziku, matematiki in pri tujem jeziku poteka nivojski pouk (zunanja diferenciacija). Učenci se razporedijo po ravneh zahtevnosti ob koncu 7. razreda.<sup>67</sup>

Zakon o osnovni šoli iz leta 2006 pa je v 40. členu (oblike diferenciacije) določil: »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 četrtnine ur, namenjenih tem predmetom, organizira kot nivojski pouk (fleksibilna diferenciacija). V 8. in 9. razredu se pri slovenskem jeziku in italijanskem ali madžarskem jeziku na narodno mešanih območjih ter pri matematiki in tujem jeziku pouk lahko organizira: z razporeditvijo učencev v učne skupine, s hkratnim poučevanjem dveh učiteljev, kot nivojski pouk, kot kombinacija oblik diferenciacije iz prejšnjih določil tega odstavka.

---

<sup>67</sup> V Pravilniku o podrobnejših pogojih za organizacijo nivojskega pouka v 9-letni osnovni šoli (1999) je fleksibilna diferenciacija opredeljena kot kombinacija temeljnega pouka, ki se izvaja v heterogenih matičnih oddelkih in nivojskega pouka, ki se izvaja v homogenih učnih skupinah, namenjen pa je utrjevanju in ponavljanju, poglobljanju in razširjanju učne snovi (2. člen). 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. (3. člen) Fleksibilna diferenciacija se 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.

Nivojski pouk v 8. in 9. razredu (delna zunanja diferenciacija) se izvaja v homogenih učnih skupinah in poteka na eni od treh ravni zahtevnosti, ki so opredeljene s cilji oziroma standardi znanja v učnih načrtih. Učna skupina za izvedbo nivojskega pouka je oblika združevanja učencev različnih oddelkov istega razreda. Za izvedbo nivojskega pouka v 8. in 9. razredu se oblikuje učna skupina za določeno raven zahtevnosti pri posameznem predmetu. Ne glede na določbo prejšnjega odstavka se lahko: v šolah z manjšim številom učencev istega razreda, oblikuje kombinirana učna skupina za pouk na dveh ravneh zahtevnosti, v šolah z enim oddelkom istega razreda oziroma šolah, ki izvajajo pouk v kombiniranih oddelkih, pa se oblikuje kombinirana učna skupina za pouk na vseh ravneh zahtevnosti. (2. člen). V 8. in 9. razredu se nivojski pouk izvaja pri vseh urah maternega in tujega jezika ter matematike. (3. člen). Glede izbire skupin in njihove menjave 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 (4. in 5. člen). Pravilnik določa, da mora šola 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, 6. člen).

Pravilnik določa tudi dejavnike, ki jih morajo šole upoštevati pri svetovanju učencem za odločitev o ravni zahtevnosti pri nivojskem pouku, upošteva se oceno pri predmetu v 7. razredu, v primeru, da ocena v 7. razredu pade, tudi oceno pri tem predmetu od 4. razreda dalje, 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 (8. člen). Glede prehajanja učencev med ravnmi zahtevnosti, ZOSn (1996, 41. člen) določa, da lahko učenec ob zaključku ocenjevalnih obdobji po posvetovanju s starši, učitelji in šolsko svetovalno službo spremeni raven zahtevnosti. V 9. razredu učenec lahko spremeni raven zahtevnosti na podlagi ocen.

Obseg ur, namenjenih izvajanju diferenciacije v 8. in 9. razredu, mora biti enak, ne glede na to, katera oblika diferenciacije se izvaja. Če zaradi majhnega števila učencev ni mogoče organizirati pouka v skladu s prejšnjim odstavkom, pri pouku poteka samo notranja diferenciacija. Odločitev o izvajanju oblik diferenciacije pri slovenskem jeziku in italijanskem ali madžarskem jeziku na narodno mešanih območjih ter pri matematiki in tujem jeziku v drugem in tretjem obdobju, na predlog ravnatelja sprejme svet šole praviloma za eno šolsko leto. Pred odločitvijo svet šole pridobi mnenje učiteljskega zbora in sveta staršev. Nivojski pouk iz tega člena poteka na dveh ali več ravneh zahtevnosti. Podrobnejše pogoje za izvajanje diferenciacije pri pouku predpiše minister.«<sup>68</sup>

Primerjava Zakona za OŠ 1996 in 2006 ter primerjava Pravilnikov (1999 in 2006) pokaže, da se po novem zakonu notranja diferenciacija razširja na celotno osnovnošolsko izobraževanje, 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) namesto delne zunanje diferenciacije se pouk v 8. in 9. razredu lahko pri omenjenih predmetih organizira: z razporeditvijo učencev v heterogene učne skupine, s hkratnim poučevanjem dveh učiteljev, kot nivojski pouk in kot kombinacija naštetih oblik učne diferenciacije. Prehajanje učencev je možno kadarkoli med šolskim letom.

V mednarodnem prostoru je bilo opravljenih več raziskav<sup>69</sup> in tudi metaraziskav<sup>70</sup> o učinkih grupiranja. Ena izmed odmevnejših je metaanalitična študija Slavina iz leta 1987, v kateri je pregledal sedem raziskav o grupiranju učencev v nižjih razredih osnovne šole. Ugotovil je, da so domnevani negativni psihološki učinki skupinskega grupiranja zanemarljivi. Rezultate je strnil v ugotovitev, da študije kažejo na učinkovitost nivojskih skupin pri posameznih predmetih le, če so metode poučevanja in učno gradivo prilagojeni potrebam učencev. Zgolj enostavno razvrščanje otrok v nivojske skupine brez ustreznih prilagoditev ni učinkovito ne glede na učni predmet. Domala vsi raziskovalci se strinjajo, da je za nižjo stopnjo izobraževanja najbolj primerna oblika razvrščanja učencev v posamezne skupine znotraj razreda (*within-class grouping*). V višjih razredih osnovne šole (*lower-secondary school level*) se različne oblike razvrščanja učencev na posamezne zahtevnostne ravni (*streaming* ali *setting*) pojavljajo pogosteje kot v nižjih razredih. Redke so študije, ki raziskujejo zgolj učinke "setting" modela. Pogosteje avtorji govorijo le o homogenih skupinah po sposobnostih nasproti po sposobnostih mešanim skupinam, tako da ne

---

<sup>68</sup> Pravilnik o izvajanju diferenciacije pri pouku v osnovni šoli (2006) opredeljuje, da morajo biti heterogene učne skupine za izvajanje diferenciacije v 8. in 9. razredu, oblikovane 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« (10. člen).

<sup>69</sup> Še zlasti intenzivno oz. strnjeno so te raziskave potekale v 30-ih in v 60-ih letih prejšnjega stoletja. Ena izmed novejših raziskav je Dupriez, V. (2010). *Methods of Grouping Learners at School. Fundamentals of Educational Planning – 93*. UNESCO: International Institute for Educational Planning, Paris. Dostopno na: [http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Info\\_Services\\_Publications/pdf/2010/Fund\\_93.pdf](http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user_upload/Info_Services_Publications/pdf/2010/Fund_93.pdf), dne 10. 2. 2011.

<sup>70</sup> Npr. Hattie, J. (2009)

vemo, za kakšen model grupiranja učencev gre. Zato tudi Slavin v svoji drugi metaanalitični študiji leta 1990, v kateri daje pregled raziskav o grupiranju učencev v višjih razredih osnovne šole, ne ločuje posebej "streaming" modela (kjer pouk na različnih ravneh zahtevnosti poteka pri vseh ali večini predmetov) od "setting" modela (kjer pouk na različnih zahtevnostnih ravneh poteka le pri posameznih predmetih).<sup>71</sup>

Različnost šolskih sistemov in kulturnih vzorcev v različnih državah ter številni dejavniki, ki vplivajo na učinkovitost posameznega modela diferenciacije, so tako kompleksni, da je na splošno težko utemeljiti prenašanje rezultatov mednarodnih raziskav, ki proučujejo učinke diferenciacije, v naš prostor tako, da bi bil to lahko ključni razlog za prenos nekega specifičnega modela diferenciacije v naš prostor. Tudi mednarodne raziskave struktur šolskih sistemov pokažejo, da se v višjih razredih osnovne šole različne oblike razvrščanja učencev na posamezne zahtevnostne ravni pojavljajo pogosteje kot v nižjih razredih.

V letih, odkar je bila v slovenski šolski prostor vpeljana diferenciacija, je bilo naročenih in izpeljanih nekaj raziskav, vendar pa še nimamo raziskave, ki bi poglobljeno in dolgoročno spremljala učinke izvajanja učne diferenciacije in individualizacije. Raziskava Žagarja s sodelavci (2003)<sup>72</sup> »Organizacija nivojskega pouka, stališča učencev, učiteljev in staršev do te oblike diferenciacije ter njeni učinki na učence« je bila usmerjena v evalviranje nivojskega pouka, kot je bil uzakonjen z Zakonom v OŠ 1996 in podrobneje definiran v Pravilniku (1999). V raziskavi so ugotavljali načine in potek razvrščanja učencev v nivo zahtevnosti, prehajanje učencev, stališča učencev, učiteljev in staršev do nivojskega pouka, učinke nivojskega pouka na učno motivacijo, oceno lastne učinkovitosti, samopodobo in socialno-čustveno stanje učencev, na socialne odnose med učenci in na razredno klimo ter na obremenjenost učencev z aktivnostmi izven pouka.

Raziskava je pokazala, da je informiranje staršev in učencev o nivojskem pouku ustrezno, da so bila pri svetovanju učencem o ravneh zahtevnosti v glavnem upoštevana določila Pravilnika, da so bila pri uvrščanju učencev na ravni zahtevnosti upoštewane želje učencev in staršev, kar se je izrazilo tudi v zadovoljstvu staršev z ravno zahtevnosti ter da so si učenci, učitelji in starši oblikovali pozitivna stališča do nivojskega pouka v procesu njegovega izvajanja. Ugotovljeno je bilo tudi, da nivojski pouk ni vplival negativno na emocionalno samopodobo učencev na nižji ravni zahtevnosti, saj so ti učenci to samopodobo v dvoletnem obdobju ohranili na enaki ravni, s čimer se zavrača pogoste pomisleke nekaterih, da bodo učenci zaradi nivojskega pouka prikrajšani ravno na emocionalnem področju.

V Poročilu o spremljanju tretjega leta poskusnega izvajanja 9-letnega programa OŠ (Ajtnik idr. 2002), Zavoda RS za šolstvo, je bilo ugotovljeno, da se nivojski pouk na vseh šolah, vključenih v

---

<sup>71</sup> Žagar idr. (2003)

<sup>72</sup> V raziskavo je bilo vključenih 12 šol, ki so v šolskem letu 1999/00 v 7. razredu začele poskusno uvajati program 9-letne osnovne šole (eksperimentalna skupina šol) in 6 šol, ki so izvajale program 8-letne osnovne šole (kontrolna skupina šol), skupaj 44 oddelkov, 919 učencev, 75 učiteljev in 437 staršev.

vzorec, izvaja v skladu s pravilnikom, da je največ učnih skupin na 2. ravni zahtevnosti (40%); sledita 3. in 1. raven zahtevnosti (30 %). Ugotovljeno je bilo, da imajo manjše šole zaradi normativnih določil na šoli organizirane kombinirane učne skupine dveh in celo vseh treh ravni zahtevnosti ter da je učenčevih prehodov med ravnmi zahtevnosti zelo malo.<sup>73</sup> Po mnenju ravnateljev in učiteljev so najpomembnejši razlogi zato lagodnost učencev, ki menijo, da je mogoče z manj truda v nižji ravni zahtevnosti doseči enak učni uspeh, želja po umestitvi v skupino s prijateljem, izbor določenega učitelja in navajenost na njegove zahteve. Poročilo o spremljanju nivojskega pouka (2006)<sup>74</sup> je pokazalo, da je mnenje učiteljev, matematike, slovenščine in tujih jezikov o nivojskem pouku večinoma pozitivno, mnenje učencev pa je v večini bolj pozitivno kot negativno. Učitelji ocenjujejo, da je lažje delo v nivojskih skupinah v primerjavi z delov v heterogenih skupinah.

Nolimal in drugi<sup>75</sup> so v letu (2007) izvedli raziskavo, katere namen je bil, glede na spremembe zakonodaje - ZOŠ (40. člen) in Pravilnika o izvajanju diferenciacije (Ur. L. RS, št. 63/2006), ugotoviti pogostost izbranih oblik diferenciacije, pogoje, v katerih je posamezna oblika učinkovita, prednosti in slabosti posameznih oblik diferenciacije po mnenju ravnateljev, učiteljev in učencev ter povezanost oblike diferenciacije in učne uspešnosti učencev (učni uspeh, NPZ za 9. r). Na zadnji raziskovalni namen v raziskavi ni podan odgovor.

Ugotovitve so pokazale, da je nivojski pouk v homogenih skupinah najpogosteje izbrana oblika diferenciacije (pri čemer je v 9. razredu ta % še višji kot v 8. razredu), sledijo pouk v heterogenih skupinah, kombinacija oblik diferenciacije in nato še hkratno oz. timsko poučevanje. Nivojski pouk v homogenih skupinah je najpogosteje izbran pri pouku matematike in tujega jezika, med tem ko je desetina učiteljev slovenščine mnenja, da cilje učinkoviteje dosejajo v heterogenih skupinah.<sup>76</sup>

Ključno vlogo pri izbiri oblik diferenciacije na šolah v vzorcu so imeli učitelji, nato starši in v slabi tretjini tudi učenci. Pri odločitvah so bili na prvem mestu strokovni argumenti, že na drugem in tretjem mestu pa so, po mnenju ravnateljev, prisluhnili potrebam oz. željam staršem in otrok.

Ravnatelji, učitelji in učenci pri izvajanju navedenih oblik diferenciacije ugotavljajo tako pozitivne kot negativne strani. Njihove ugotovitve in izkušnje o posameznih oblikah

---

<sup>73</sup> Bile so opravljene tudi dodatne analize uspešnosti in prehodnosti pri nivojskem pouku slovenščine, matematike, angleščine in nemščine v 8. in 9.razredu devetletne šole Milekšič (2003, 2006).

<sup>74</sup> Milekšič, 2006

<sup>75</sup> Nolimal, 2007, V vzorec raziskave je bilo zajetih 55 osnovnih šol, ankete je vrnilo 47 ravnateljev, 367 učiteljev in 2031 učencev. Vzorec šol je bil oblikovan na podlagi podatkov o izbrani obliki diferenciacije v 8. in 9. razredu, pridobljenih jeseni 2006.

<sup>76</sup> Pri slovenščini poteka nivojski pouk 55,3 % v 8. in 66,0% v 9. razredu, pouk v heterogenih skupinah 34,0 % v 8. in 23,4% v 9. razredu, kombinacija oblik diferenciacije (8,5%) in hkratno oz. timsko poučevanje (2,1%). Pri matematiki poteka nivojski pouk 63,8 % v 8. in 78,7% v 9. razredu, pouk v heterogenih skupinah 23,4 % v 8. in 12,8 % v 9. razredu. Pri tujem jeziku poteka nivojski pouk 66 % v 8. in 78,7% v 9. razredu, podobno kot pri matematiki in slovenščini je tu enak trend upada heterogenih skupinah v 8. in 9. razredu.

diferenciacije so raznolike in pogosto tudi nekonsistentne, tako nekateri določen vidik zaznavajo kot pozitiven, drugi kot negativen. Glede na frekvenco nekaterih pozitivnih in negativnih izkušenj ter ocen, avtorji analize navajajo, da je organizacija pouka v heterogenih skupinah za šole prikladnejša, skupine učencev so manjše, v njih je dobra klima, učenci se med seboj poznajo, si med seboj pomagajo, učitelji lažje organizirajo sodelovalno učenje, imajo boljši pregled nad znanjem vseh učencev, ti niso stigmatizirani itn. Ta oblika je, po mnenju anketirancev, bolj uspešna pri zadovoljevanju potreb tistih otrok, ki bi bili v homogenih skupinah razvrščeni na 2. zahtevnostno raven. Veliko šol prizna, da učenci, ki bi v homogenih skupinah sodili na 1. in/ali 3. zahtevnostno raven, »dobijo manj«. Izpostavljajo tudi, da je ta oblika za učitelje zaradi potreb po stalni notranji diferenciaciji izredno zahtevna. Analiza odgovorov za delo v homogenih skupinah je pokazala, da je ta oblika diferenciacije za šolo zahtevna z vidika organizacije dela (zagotavljanje kadrov, oblikovanje urnikov, izbiranje razrednikov, organizacija nadomeščanja, zahtevna je tudi za učitelje, zlasti tiste, ki učijo na prvi zahtevnostni ravni). Na šolah, ki izvajajo pouk v homogenih skupinah, v splošnem niso zadovoljni z delom in rezultati učencev na 2. zahtevnostni ravni, kar argumentirajo, da so te skupine navadno preveč heterogene, prevelike in da so učenci v tej skupini, enako kot tudi na 1. ravni, premalo motivirani za delo. Med prednostmi pa anketiranci izpostavljajo boljšo usposobljenost učiteljev za izvajanje te oblike, dobre priložnosti učencev za napredovanje (glede na njihove interese, pozornost in koncentracijo, tempo, samostojnost, aspiracijo, predznanje in učne zmožnosti).

Eden izmed namenov raziskave Povezanost rezultatov pri nacionalnem preverjanju znanja s socialno-ekonomskim statusom učencev, poukom in domačimi nalogami (2009)<sup>77</sup>, ki je potekala na vzorcu 1454 učencev devetih razredov osnovnih šol (85 % delež vseh učencev), je bil tudi ugotoviti, ali obstajajo povezave med nekaterimi organizacijskimi in didaktičnimi pristopi pouka na šoli kot npr. modelom diferenciacije in dosežki pri nacionalnem preverjanju znanja iz matematike in slovenščine. Avtorji menijo, da bi glede na rezultate lahko sklepali, da je nivojski pouk pri matematiki za večino učencev ustrezna oblika učenja in poučevanja, saj so bili povprečni dosežki učencev na NPZ, ki so pri matematiki obiskovali nivojski pouk, znatno višji od povprečnih dosežkov učencev, ki so obiskovali heterogene skupine. Pri slovenščini so bile razlike v povprečnih dosežkov na NPZ med nivojskimi skupinami nekoliko manj izrazite kot pri matematiki.

Področna skupina za osnovno šolo je opravila empirično raziskavo, v kateri so jo zanimala stališča, mnenja in izkušnje učiteljev in ravnateljev o izvajanju diferenciacije v heterogenih in homogenih skupinah v 8. in 9. razredu ter izkušnje z izvajanjem nivojskega pouka od 4. do 7. razreda.<sup>78</sup>

---

<sup>77</sup> Žakelj A. idr. (2009)

<sup>78</sup> Kalin, Marjanovič Umek, Vogrinc, Medveš, Valenčič Juljan, Krek (2010). Na vprašalnik o diferenciaciji je odgovorilo 528 anketirancev, in sicer 470 učiteljev in 58 ravnateljev. Vprašalniki so bili vrnjeni iz 60-ih osnovnih šol. Vprašalniki za učitelje so bili namenjeni razrednikom 4. in 5. razreda in učiteljem, ki od 6. do 9. razreda poučujejo angleščino, matematiko in slovenščino.

Zakon o osnovni šoli dopušča, da lahko šola največ četrtino ur pri slovenščini, matematiki in tujem jeziku od 4. do 7. razreda izvede kot nivojski pouk. Zanimalo nas je, v kolikšnem deležu so se šole v šolskem letu 2009/10 za to možnost odločale. 83,3 % ravnateljev in 78,4 % učiteljev odgovarja, da so v šolskem letu 2009/10 izvajali nivojski pouk od 4. do 7. razreda.

20,9 % učiteljev navaja, da so bile nivojske skupine oblikovane iz enega oddelka učencev, 77,2 % učiteljev pa da so bile oblikovane iz različnih oddelkov učencev.

Zanimalo nas je, v čem učitelji in ravnatelji vidijo prednosti nivojskega pouka od 4. do 7. razreda. Izmed 7-ih ponujenih postavk so bile z največjim deležem zastopane postavke: postopno navajanje učencev na oblike diferenciacije v višjem razredu (51,8 % učiteljev in 62,1 % ravnateljev); omogočanje večje količine časa za utrjevanje in preverjanje znanja (44,1 % učiteljev in 51,7 % ravnateljev); lažje upoštevanje razlik v tempu učenja (47,8 % učiteljev in 55,2 % ravnateljev); omogočanje ustrezne pomoči učno šibkejšim učencem (58,4 % učiteljev in 65,5 % ravnateljev), omogočanje sistematičnega nadgrajevanja znanja pri učno zmožnejših učencih (52,7 % učiteljev in 60,3 % ravnateljev)<sup>79</sup>.

Prav tako smo želeli ugotoviti, kje učitelji in ravnatelji zaznavajo težave pri izvajanju nivojskega pouka od 4. do 7. razreda. Izmed 8-ih ponujenih postavk sta bili močnejše zastopani postavki: zahtevno usklajevanje dela s celotnim oddelkom in skupinami nivojskega pouka (22,6 % učiteljev in 24,1 % ravnateljev) ter usklajevanje dela med učitelji (22,4 % učiteljev in 43,1 % ravnateljev).<sup>80</sup>

Večina učiteljev in ravnateljev meni, da je sedanja rešitev, da šola lahko največ četrtino ur pri slovenščini, matematiki in tujem jeziku od 4. do 7. razreda izvede kot nivojski pouk, šoli pa prepušča odločitev o tem, ali bo izvajala nivojski pouk ali ne, ustrezna (72,1 % učiteljev in 67,9 % ravnateljev).<sup>81</sup>

---

<sup>79</sup> 3,6 % učiteljev in 8,6 % ravnateljev vidi prednost v tem, da so učenci večino časa z vrstniki iz matičnega oddelka ter 9,4 % učiteljev in 15,5 % ravnateljev v tem, da se učenci vključujejo v homogene skupine fleksibilno.

<sup>80</sup> 7,2 % učiteljev in 1,7 % ravnateljev vidi pomanjkljivost v tem, da ni mogoče dovolj upoštevati individualnih zmožnosti učencev; 19,6 % učiteljev in 10,3 % ravnateljev meni, da je premalo razpoložljivega časa za nivojski pouk; 19,0 % učiteljev in 22,4 % ravnateljev ocenjuje da je izvajanje organizacijsko zahtevno; 6,8 % učiteljev in 6,9 % ravnateljev meni, da je obremenjujoč za učitelje; 17,5 % učiteljev in 10,3 % ravnateljev meni, da so kriteriji oblikovanja homogenih skupin premalo določeni; 4,9 % učiteljev in 15,5 % ravnateljev pa vidi težavo v ločevanju učencev matičnega oddelka.

<sup>81</sup> Ravnatelje ter učitelje slovenščine, matematike in tujega jezika smo vprašali, če bi imeli možnost, v katerih razredih bi bilo smiselno uvajati nivojski pouk pri največ eni četrtini ur (kot je sedaj od 4. do 7. r.) in v katerih razredih pri vseh urah predmeta (kot je sedaj možno v 8. in 9. r.). Učitelji so odgovarjali za predmet, ki ga/ju poučujejo. Da bi se največ četrtina ur pouka slovenščine izvajala kot nivojski pouk v 4. razredu meni 16,4 % učiteljev, v petem 19,8 %, potem pa se postopoma iz leta v leto ta delež zmanjšuje, tako možnost vidi v 9. razredu le 3 % učiteljev. Zelo podobno je razmišljanje učiteljev matematike in tujega jezika. Da bi se največ četrtina ur pouka matematike izvajala kot nivojski pouk v 4. razredu meni 19,2 % učiteljev, v petem 21,5 %, v 9. razredu le 3 % učiteljev. Da bi se največ četrtina ur pouka pri tujem jeziku izvajala kot nivojski pouk v 4. razredu meni 14,3 % učiteljev, v petem 19,6 %, v 9. razredu 4,5 % učiteljev.

Delež ravnateljev in učiteljev, ki ne bi imeli možnosti, da se največ četrtina ur pouka pri navedenih predmetih izvaja kot nivojski pouk se giblje od 5,2 % (ravnatelji pri matematiki) do 9,2 % (učitelji pri slovenščini). V

Raziskava je pokazala, da šole izkoriščajo možnost izvajanja nivojskega pouka (fleksibilno diferenciacijo, z namenom utrjevanja oz. poglobljanja učne snovi) od 4. do 7. razreda in pozitivno ocenjujejo več prednosti takšnega pouka. Nivojski pouk v obliki fleksibilne diferenciacije od 4. do 7. razreda velja podpirati še naprej. Tako ravnatelji kot učitelji se v največjem delu (več kot dve tretjini) strinjajo tudi s tem, da je šoli prepuščena odločitev o tem, ali bo izvajala tak nivojski pouk ali ne, kar ima določene prednosti, lahko pa tudi pomeni, da učenci na šolah nimajo možnosti, ki jih lahko prinese ta vrsta diferenciranega pouka. Da bi bila fleksibilna diferenciacija z namenom utrjevanja oz. poglobljanja učne snovi še bolj kakovostno umeščena v osnovnošolski sistem in da bi zagotovili pravice učencev, velja sedanje rešitve še nekoliko dopolniti. Šola se v 4. in 5. razredu lahko odloči, ali bo eno četrtino ur pouka pri največ dveh predmetih (slovenščini in/ali matematiki) izvajala v skupinah, ali ne. V 6. in 7. razredu pa se obvezno ena četrtina ur pouka slovenščine, matematike in prvega tujega jezika izvaja v skupinah z namenom utrjevanja oz. poglobljanja učne snovi. Pri prvem tujem jeziku je ta rešitev smiselna zato, ker se prvi tuj jezik izbirno za učenca uvede že v prvem razredu, obvezno za vse učence pa od drugega razreda naprej. K večji kakovosti izvajanja diferenciacije pripomore tudi izvedba teh ur v manjših skupinah. Zato predlagamo, da je število skupin učencev določeno po formuli  $n + 1$ , pri čemer je  $n$  število oddelkov posameznega razreda, v posamezni skupini pa je lahko največ 15 učencev.

Glede oblik diferenciacije, ki jih omogoča Zakon o OŠ v 8. in 9. razredu, je raziskava pokazala, da v šolskem letu 2010 v 8. in 9. razredu prevladuje nivojski pouk v homogenih učnih skupinah (60,3 % v 8. razredu in 56,6 % v 9. razredu), sledi razporejanje učencev istega razreda v heterogene učne skupine (35,7 % v 8. razredu in 39,7 % v 9. razredu), kombinacija naštetih oblik diferenciacije (2,7 % v 8. razredu in 2,1 % v 9. razredu) ter hkratno poučevanje dveh učiteljev v oddelku (1,3 % v 8. razredu in 1,7 % v 9. razredu).

Učitelji in ravnatelji so ocenjevali konkretne izkušnje z izvajanjem dela v homogenih skupinah (nivojski pouk) in dela v heterogenih skupinah v 8. in 9. razredu. Presojali so učinke obeh oblik diferenciacije dela (učinkov ni, učinki so pozitivni, učinki so negativni) na 14-ih postavkah: čas

---

primerjavi z učitelji, je večji delež ravnateljev, ki menijo, da bi se največ četrtina ur pouka izvajala kot nivojski pouk od 4. do 7. razreda pri vseh treh predmetih. Da bi se v 4. razredu matematika izvajala nivojsko meni 46,6 % ravnateljev, za slovenščino je takega mnenja 41,4 % ravnateljev, za tuj jezik pa 36,2 % ravnateljev. 8,6 % ravnateljev meni, da bi se v 9. razredu matematika, slovenščina in tuj jezik izvajali nivojsko. Delež ravnateljev in učiteljev navedenih predmetov, ki bi imeli nivojski pouk pri vseh urah pouka od 4. do 6. razreda je relativno nizek, tako bi v 4. razredu npr. 3,4 % ravnateljev imelo nivojski pouk pri vseh urah pouka slovenščine in tujega jezika in 1,7 % pri vseh urah matematike, medtem ko je pri vseh treh predmetih v 8. in 9. razredu delež ravnateljev, ki bi imeli nivojski pouk pri vseh urah pouka nad 70 %. Učitelji se za nivojski pouk pri vseh urah pouka pri svojih predmetih v 8. in 9. razredu odločajo z manjšim deležem (npr. od 17,5 % slovenščina v 8. razredu do 21,5 % matematika v 9. razredu). Delež ravnateljev in učiteljev, ki ne bi imeli možnosti, da se nivojski pouk izvaja pri vseh urah pouka se giblje od 10,2 % (učitelji pri tujem jeziku) do 15,1 % (ravnatelji pri slovenščini).

bivanja učencev v šoli, uspešnost učno šibkejših učencev, uspešnost učno zmožnejših učencev, zadovoljstvo staršev z razvrstitvijo učencev v skupino, disciplina v oddelku, sodelovanje učencev pri pouku, samostojnost učencev pri šolskem delu, objektivnost pri ocenjevanju znanja, strokovno sodelovanje med učitelji, klima v skupini, motiviranost učencev za šolsko delo, sodelovanje staršev s šolo, odgovornost učencev pri izvajanju obveznosti (npr. domačih nalog) in učne navade učencev, ki so se nanašale na organizacijo in izvajanje pouka. Raziskava je pokazala, da pri desetih postavkah pri učiteljih in ravnateljih prevladuje ocena, da so učinki pozitivni, kar velja tako za delo v homogenih skupinah kot za delo v heterogenih skupinah.<sup>82</sup>

Ravnatelji in učitelji so ocenjevali tudi intenzivnost težav (velike težave, srednje velike težave, majhne težave, ni težav), ki so se pojavile pri izvajanju posamezne/ih oblike/oblik diferenciacije. V presojo so dobili 12 postavk. Tako pri presojanju nivojskega pouka v homogenih skupinah kot za heterogene skupine ravnatelji kot učitelji pri večini postavk ocenjujejo, da ni težav oz. da so manjše težave. Ocena velike težave je z večjim deležem (nad 10 %) zastopana le v ravnateljevih ocenah postavke urnik v homogenih skupinah (12,2 %), pri ravnateljevi oceni postavke izvajanje pouka za učence s posebnimi potrebami z odločbo o usmeritvi v heterogenih skupinah (11,1 %), pri ravnateljevih (28,6 %) in učiteljevih ocenah (14, 8 %) postavke nadomeščanja učiteljev pri

---

<sup>82</sup> Da nivojski pouk pozitivno učinkuje na uspešnost učno šibkejših učencev ocenjuje 86,0% učiteljev in 91,8 % ravnateljev, da delo v heterogenih skupinah pozitivno učinkuje na uspešnost učno šibkejših učencev ocenjuje 74,3% učiteljev in 88,2 % ravnateljev. Da nivojski pouk pozitivno učinkuje na uspešnost učno zmožnejših učencev ocenjuje 93,4 % učiteljev in 95,8 % ravnateljev, da delo v heterogenih skupinah pozitivno učinkuje na uspešnost učno šibkejših učencev pa ocenjuje 74,1 % učiteljev in 79,4 % ravnateljev. Da nivojski pouk pozitivno učinkuje na zadovoljstvo staršev z razvrstitvijo učencev v skupino ocenjuje 64,6 % učiteljev in 60,0 % ravnateljev, da delo v heterogenih skupinah pozitivno učinkuje na zadovoljstvo staršev z razvrstitvijo učencev v skupino pa ocenjuje 54,9 % učiteljev in 73,5 %. Da nivojski pouk pozitivno učinkuje na disciplino v oddelku ocenjuje 65,0 % učiteljev in 55,3 % ravnateljev (16,5 % učiteljev in 19,1 % ravnateljev meni, da so učinki negativni), da delo v heterogenih skupinah pozitivno učinkuje na disciplino ocenjuje 75,8 % učiteljev in 79,4 % ravnateljev (5,4 % učiteljev in 0 % ravnateljev meni, da so učinki negativni). Da nivojski pouk pozitivno učinkuje na sodelovanje učencev pri pouku ocenjuje 87,4 % učiteljev in 87,2 % ravnateljev, da delo v heterogenih skupinah pozitivno učinkuje na sodelovanje učencev pri pouku pa ocenjuje 81,2 % učiteljev in 85,3 % ravnateljev. Da nivojski pouk pozitivno učinkuje na samostojnost učencev pri šolskem delu ocenjuje 76,4 % učiteljev in 89,1 % ravnateljev, da delo v heterogenih skupinah pozitivno učinkuje na samostojnost učencev pri šolskem delu pa meni 68,9 % učiteljev in 84,8 % ravnateljev. Da nivojski pouk pozitivno učinkuje na objektivnost pri ocenjevanju znanja ocenjuje 58,0 % učiteljev in 66,7 % ravnateljev, da delo v heterogenih skupinah pozitivno učinkuje na objektivnost pri ocenjevanju znanja meni 71,6 % učiteljev in 69,7 % ravnateljev. Da nivojski pouk pozitivno učinkuje na klimo v skupini meni 73,4 % učiteljev in 74,5 % ravnateljev, da delo v heterogenih skupinah pozitivno učinkuje na klimo v skupini pa ocenjuje 79,1 % učiteljev in 82,4 % ravnateljev. Da nivojski pouk pozitivno učinkuje na motiviranost učencev za šolsko delo meni 65,3 % učiteljev in 85,1 % ravnateljev, da delo v heterogenih skupinah pozitivno učinkuje na motiviranost učencev za šolsko delo pa ocenjuje 61,2 % učiteljev in 75,8 % ravnateljev. Pri dveh postavkah: čas bivanja učencev v šoli in sodelovanje staršev s šolo, je pri učiteljih in ravnateljih na prvem mestu ocena, da učinkov ni, kar velja tako za delo v homogenih skupinah kot za delo v heterogenih skupinah. Pri postavkah kot so odgovornost učencev pri izvajanju obveznosti in učne navade učencev so ocene učinkov homogenih in heterogenih skupin pri učiteljih in ravnateljih različne. Da nivojski pouk pozitivno učinkuje na odgovornost učencev pri izvajanju obveznosti meni 38,9 % učiteljev in 44,4 % ravnateljev, da ni učinkov pa 50% učiteljev in 46,7 % ravnateljev. Da delo v heterogenih skupinah pozitivno učinkuje na odgovornost učencev pri izvajanju obveznosti meni 57,6 % učiteljev in 35,1 % ravnateljev, da ni učinkov pa 55,4 % učiteljev in 42,4 % ravnateljev. Da nivojski pouk pozitivno učinkuje na učne navade meni 46,2 % učiteljev in 55,3 % ravnateljev, da ni učinkov pa 45,1 % učiteljev in 42,6 % ravnateljev. Da delo v heterogenih skupinah pozitivno učinkuje na učne navade meni 39,3 % učiteljev in 48,5 % ravnateljev, da ni učinkov pa 56,0 % učiteljev in 51,0 % ravnateljev.

nivojskem pouku v homogenih skupinah in pri ravnateljvih ocenah postavke nadomeščanje učiteljev v heterogenih skupinah (16,7 %).<sup>83</sup>

Učitelje in ravnatelje, ki izvajajo pouk v heterogenih skupinah, smo vprašali, kaj so na šoli upoštevali pri delitvi učencev v skupine.<sup>84</sup> Na prvem mestu je postavka učna uspešnost učencev.

Glede zadovoljstva učencev in glede zadovoljstva staršev z razporeditvijo učencev v nivojsko skupino tako pri učiteljih kot pri ravnateljih prevladuje ocena, da so vsi ali skoraj vsi zadovoljni z razporeditvijo.<sup>85</sup>

Zanimalo nas je, kako pogosto učenci prehajajo med nivojskimi skupinami, kdo je običajno pobudnik prehodov in kaj je glavni razlog za prehode. Največ učiteljev meni, da tako prehajanje iz nižje v višjo skupino kot obratno poteka redko.<sup>86</sup> Za prehode da najpogosteje pobudo učitelj,<sup>87</sup> glavni razlog za prehode med nivoji pa je ocena.<sup>88</sup>

---

<sup>83</sup> Pri nivojskem pouku v homogenih skupinah je v šestih postavkah (učiteljeve priprave na učne ure, izvajanje pouka, ocenjevanje znanja učencev, prehodi med skupinami, usposobljenost učiteljev za izvajanje diferenciacije, poučevanje nadarjenih učencev) tako pri ravnateljih kot pri učiteljih z največjim deležem zastopana ocena – ni težav. Pri nivojskem pouku v homogenih skupinah je v štirih postavkah : oblikovanje skupin, prilagajanje pouka posameznemu učencu v skupini, pomoč učencem z učnimi težavami, izvajanje pouka za učence s posebnimi potrebami z odločbo o usmeritvi pri učiteljih na prvem mestu ocena ni težav, medtem ko je pri ravnateljih pri danih postavkah z največjim deležem zastopana ocena majhne težave. Pri nadomeščanju učiteljev pri nivojskem pouku učitelji na prvo mesto postavljajo oceno, da nastopajo majhne težave (35 %), medtem ko ravnatelji na prvo mesto postavljajo oceno srednje velike težave (30,6 %). V postavki urnik je pri učiteljih na prvem mestu ocena ni težav (56,5 % delež) medtem ko je pri ravnateljih na prvem mestu ocena majhne težave (34,7%), sledi ji ocena srednje velike težave (20,6 %), ni težav (22,4 %) in velike težave (12,2 %).

Pri delu v heterogenih skupinah je v šestih postavkah (oblikovanje skupin, učiteljeve priprave na učne ure, izvajanje pouka, ocenjevanje znanja učencev, menjava skupin – prehodi med skupinami, usposobljenost učiteljev za izvajanje diferenciacije) tako pri ravnateljih kot pri učiteljih z največjim deležem zastopana ocena – ni težav. V postavki prilagajanje pouka posameznemu učencu v heterogenih skupinah tako pri učiteljih kot pri ravnateljih prevladuje ocena majhne težave (46,6 % in 41,7 % delež). V postavki nadomeščanje učiteljev v heterogenih skupinah pri učiteljih prevladuje ocena ni težav (34,8 %) pri ravnateljih pa prevladuje ocena majhne težave (33 % delež). Tudi pri poučevanju nadarjenih učencev pri učiteljih prevladuje ocena ni težav (65,8 %) pri ravnateljih pa prevladuje ocena majhne težave (40 % delež). V postavki izvajanje pouka za učence s posebnimi potrebami z odločbo o usmeritvi v heterogenih skupinah pri učiteljih prevladuje ocena majhne težave (41,1 %) pri ravnateljih pa sta enakovredno zastopani oceni majhne težave in srednje velike težave (s 30,6 % deležem).

<sup>84</sup> 39,9 % učiteljev in 48,3 % ravnateljev je navedlo učno uspešnost učencev (v vsaki skupini so tako učno bolj kot tudi učno manj uspešni učenci), 25,6 % učiteljev in 29,3 % ravnateljev je navedlo disciplinsko problematiko (manj disciplinirani učenci so razvrščeni v več skupin), glede na pogostost izbire sledijo postavke: želja učenca (12,7 % učiteljev in 15,5 % ravnateljev), želja staršev (7,7 % učiteljev in 6,9% ravnateljev ) in abecedni vrstni red učencev (4,9 % učiteljev in 6,9 % ravnateljev ).

<sup>85</sup> Glede zadovoljstva učencev z razporeditvijo v nivojsko skupino 84,2 % učiteljev in 75 % ravnateljev ocenjuje da so vsi ali skoraj vsi učenci zadovoljni, 11,2 % učiteljev in 25 % ravnateljev meni, da so zadovoljne približno tri četrtine učencev, 3,7 % učiteljev je mnenja, da je zadovoljnih približno polovica učencev (ta odgovor ni navedel noben ravnatelj), 0,9 % učiteljev pa meni, da je zadovoljna približno četrtina učencev (tudi ta odgovor ni navedel noben ravnatelj). Nobeden izmed učiteljev in ravnateljev ni bil mnenja, da skoraj nihče ali nihče od učencev (in staršev) ni zadovoljen z razporeditvijo v nivojsko skupino.

81,3 % učiteljev in 71,4 % ravnateljev ocenjuje, da so vsi ali skoraj vsi starši zadovoljni z razporeditvijo njihovega otroka v nivojsko skupino, 13,6 % učiteljev in 26,5 % ravnateljev meni, da so zadovoljne približno tri četrtine staršev, 4,7 % učiteljev in 2 % ravnateljev je mnenja, da je zadovoljna približno polovica staršev, medtem ko je 0,5 % učiteljev mnenja, da je zadovoljna približno četrtina staršev (ta odgovor ni navedel noben ravnatelj).

<sup>86</sup> 8,4 % učiteljev meni, da prehajanje iz nižje v višjo nivojsko skupino ne poteka nikoli, 67,4 %, da poteka redko, 23,7 %, da poteka včasih in 0,5 %, da poteka pogosto. 5,6 % učiteljev meni, da prehajanje iz višje v nižjo nivojsko skupino ne poteka nikoli, 60,0 %, da poteka redko, 33 %, da poteka včasih in 1,4 %, da poteka pogosto.

Zanimalo nas je mnenje učiteljev, katero obliko diferenciacije v 8. in 9. razredu po zdaj veljavnem zakonu pri svojem predmetu/ih bi izbrali v prihodnjem šolskem letu, če bi bila izbira odvisna samo od njihovega mnenja. Največ učiteljev bi se odločilo za nivojski pouk v homogenih učnih skupinah (v 8. razredu 60,2 % učiteljev, v 9. razredu 62,4 % učiteljev), sledi razporejanje učencev istega razreda v heterogene učne skupine (v 8. razredu 33,7 % učiteljev, v 9. razredu 33,1 % učiteljev), in hkratno poučevanje dveh učiteljev v oddelku (v 8. razredu 5,2 % učiteljev, v 9. razredu pa 4,2 % učiteljev).

Učitelje in ravnatelje smo tudi vprašali, kdo naj določi, katero obliko diferenciacije naj izvaja šola v 8. in 9. razredu. Večina učiteljev in ravnateljev (81,6 % učiteljev in 86,5 % ravnateljev) je mnenja, naj zakon določi več možnih oblik, vsaka šola pa konkretno obliko izbere sama, 14,6 % učiteljev in 13,5 % ravnateljev meni, naj obliko predpiše zakon, enako za vse šole. 97,9 % učiteljev in 98,1 % ravnateljev, ki menijo, da naj bo odločitev o obliki diferenciacije prepuščena šoli, so mnenja, da mora o tem odločati učiteljski zbor šole, 2,1 % učiteljev in 1,9 % ravnateljev pa je mnenja, da o tem odloča Svet šole. 47,4 % učiteljev in 66,7 % ravnateljev, ki menijo naj bi obliko diferenciacije odločal učiteljski zbor šole, menijo, naj šola starše seznanj z odločitvijo o obliki diferenciacije, 25,6 % učiteljev in 33,3 % ravnateljev pa meni, da bi morala šola pri odločanju predhodno pridobiti mnenje staršev.

Zanimalo nas je tudi, kako učitelji ocenjujete svojo strokovno usposobljenost za izvajanje različnih oblik diferenciacije. 64,4 % učiteljev ocejuje, da so dobro usposobljeni, s približno enakima deležema sledita oceni zelo dobro usposobljeni (17,7 %) in delno usposobljeni (16,6 %), 1,3 % pa jih je mnenja, da so slabo usposobljeni.

Sistemske rešitve na področju izvajanja zunanje diferenciacije v 8. in 9. razredu (nivojskega pouka) imajo več vidikov in so manj enoznačne. Očitno je sicer, da šole skorajda ne izvajajo dveh izmed možnosti, ki jih omogoča zakon: kombinacije v zakonu naštetih oblik diferenciacije ter hkratnega poučevanja dveh učiteljev v oddelku. V šolskem letu 2009/2010 je v 8. in 9. razredu prevladoval nivojski pouk v homogenih učnih skupinah, sledilo pa je razporejanje učencev istega razreda v heterogene učne skupine. Ne le večinska izbira šol, v prid izvajanju zunanje diferenciacije v obliki nivojskega pouka v zadnjih dveh razredih obveznega izobraževanja govorijo tudi rezultati raziskave Žakelj idr. (2009)<sup>87</sup>, ki je pokazala, da je nivojski pouk pri matematiki za večino učencev ustrezna oblika učenja in poučevanja, saj so bili povprečni dosežki učencev na NPZ, ki so pri matematiki obiskovali nivojski pouk, znatno višji od povprečnih dosežkov učencev. Ob tem je potrebno upoštevati tudi rezultate domačih raziskav,

---

<sup>87</sup> 32,3 % učiteljev ocenjuje, da je običajno pobudnik za prehod učenca iz nižje v višjo nivojsko skupino učenec, 62,6 % učitelj, 5,1 % učiteljev pa je mnenja, da so to starši (0% šolska svetovalna služba). 40 % učiteljev ocenjuje, da je običajno pobudnik za prehod učenca iz višje v nižjo nivojsko skupino učenec, 56 % učitelj, 2,5 % starši in 1,5 % šolska svetovalna služba.

<sup>88</sup> 61,0 % učiteljev je mnenja, da je glavni razlog za prehajanje iz nižje v višjo nivojsko skupino šolska ocena, 20,5 % želja učenca in 9,2 % želja starša. 58,8 % učiteljev je mnenja, da je glavni razlog za prehajanje iz višje v nižjo nivojsko skupino šolska ocena, 33,7 % želja učenca in 2 % želja starša.

<sup>89</sup> Žakelj A. idr. (2009)

ki so pokazale, da na šolah, ki izvajajo pouk v homogenih skupinah, v splošnem niso zadovoljni z delom in rezultati učencev na 2. zahtevnostni ravni, z argumentom, da so te skupine navadno preveč heterogene, prevelike in da so učenci v tej skupini, enako kot tudi na 1. ravni, premalo motivirani za delo. Tako pri presojanju izvajanja nivojskega pouka v homogenih skupinah kot za heterogene skupine ravnatelj in učitelj pri večini postavk sicer ocenjujejo, da pri izvedbi ni težav oz. da so manjše težave, vendar tako za eno kot za drugo obliko pri posameznih postavkah določen nezanemarljiv delež ravnateljev in učiteljev tudi ocenjuje, da imajo pri izvedbi velike težave. Ob tem velika večina učiteljev in ravnateljev podpira rešitev, da so odločitve o diferenciaciji prepuščene šoli. Tako splošni koncept omogočanja strokovne avtonomije šol in učiteljev, kot dejstvo, da morajo biti za kakovostno izvedbo nivojskega pouka izpolnjeni različni pogoji, o katerih najbolje lahko presodi šola sama, govorijo v prid rešitvi, da mora biti odločitev, ali bi izvajala nivojski pouk v homogenih skupinah, ali bo le formirala manjše heterogene sestavljene skupine učencev za izvedbo teh predmetov, prepuščena popolnoma avtonomni odločitvi, ki je sprejeta na šoli, in s tem tudi njeni odgovornosti. Zato predlagamo, da se pouk pri temeljnih predmetih v 8. in 9. razredu izvaja v manjših skupinah. V posamezni skupini je lahko največ 15 učencev, število skupin učencev pa določeno po formuli  $n + 1$ , pri čemer je  $n$  število oddelkov posameznega razreda.

### **Rešitve na področju diferenciacije**

Pri vseh predmetih **od 1. do 9. razreda** je potrebno izvajati notranjo učno diferenciacijo in individualizacijo.

V **4. in 5. razredu** se lahko ena četrtina ur pouka pri največ dveh predmetih *slovenščini in/ali matematiki* izvaja v manjših skupinah z namenom utrjevanja oz. poglobljanja učne snovi.

- Število skupin je določeno po formuli  $n + 1$  (pri čemer je  $n$  število oddelkov posameznega razreda). V posamezni skupini je lahko največ 15 učencev.

V **6. in 7. razredu** se ena četrtina ur pouka *slovenščine, matematike in tujega jezika* izvaja v manjših skupinah z namenom utrjevanja oz. poglobljanja učne snovi.

- Število skupin je določeno po formuli  $n + 1$  (pri čemer je  $n$  število oddelkov posameznega razreda). V posamezni skupini je lahko največ 15 učencev.

V **8. in 9. razredu** se pouk pri vseh urah *slovenščine, matematike in tujega jezika* izvaja v manjših skupinah z namenom kakovostnega doseganja ciljev in standardov znanja.

- Število skupin je določeno po formuli  $n + 1$  (pri čemer je  $n$  število oddelkov posameznega razreda). V posamezni skupini je lahko največ 15 učencev.

### **4.3. PREVERJANJE IN OCENJEVANJE DOSEŽKOV ZNANJA V OSNOVNI ŠOLI IN NACIONALNO PREVERJANJE ZNANJA**

Preverjanje in ocenjevanje dosežkov učencev sta sestavna dela pouka, ki imata pomemben vpliv: učencem, učiteljem in staršem dajeta povratne informacije o učenčevem usvojenem znanju in individualnem napredovanju, učiteljem omogočata nadaljnje načrtovanje vzgojno-

izobraževalnega procesa, širši družbi dajeta informacije o učinkovitosti vzgojno-izobraževalnega sistema, rezultati se v določenih primerih uporabljajo tudi za selekcijo kandidatov pri vpisu na višje stopnje izobraževanja itd. S preverjanjem znanja se zbirajo informacije o tem, kako učenec dosega cilje oz. standarde znanja iz učnih načrtov, in ni namenjeno ocenjevanju znanja. Ocenjevanje znanja je ugotavljanje in vrednotenje, v kolikšni meri učenec dosega cilje oz. standarde znanja. Običajno so učitelji (ob upoštevanju pravilnikov oziroma podzakonskih aktov) avtonomni pri odločanju o načinu preverjanja znanja, instrumentih, ki jih pri tem uporabljajo, pogostosti sprotne preverjanja ipd. Pomembno je, da učitelj uporablja različne načine preverjanja in ocenjevanja znanja glede na cilje oz. standarde znanja, ki jih želi preverjati, in glede na razred. Najsplošnejši tip preverjanja znanja je ti. sprotne preverjanje, ki poteka ob vsakodnevnem sodelovanju učencev v razredu, njihovih učnih nalogah, z ustnimi in pisnimi preizkusi, ob praktičnih nalogah in pri drugih oblikah dela. V vseh državah je formativno preverjanje naloga učiteljev, poteka stalno in je celo šolsko leto sestavni del njihovega dela.<sup>90</sup> Namenjeno je stalnemu spremljanju in izboljševanju poučevanja in učenja, saj daje neposredne sprotne povratne informacije učiteljem in učencem. Sumativno preverjanje poteka ob določenem času (npr. ob ocenjevalnih obdobjih, ob koncu šolskega leta, izobraževalne ravni) in se konča s presojo o obsegu in kakovosti učenčevega znanja. V zadnjih desetletjih se je po Evropi postopoma širilo tudi nacionalno preverjanje znanja, ki običajno poteka centralno vodeno in s tem omogoča primerljivost rezultatov (učenci lahko svoje znanje primerjajo z nacionalnim povprečjem, učitelji in ravnatelji lahko primerjajo položaj svoje šole v primerjavi z drugimi šolami). Nacionalno preverjanje znanja kot zunanje preverjanje znanja, ki je enako za celotno populacijo, s svojo strukturiranostjo zagotavlja objektivne in primerljive informacije o znanju učencev in s tem posredno vpliva na kakovost vzgojno-izobraževalnega dela.

V slovenskem šolskem sistemu je od začetka 90-ih let 20. stoletja prišlo do številnih sprememb tudi na področju preverjanja in ocenjevanja znanja. V osnovnošolskem izobraževanju so bile spremembe vpeljane zlasti ob uvedbi devetletne osnovne šole (npr. opisno ocenjevanje v prvem triletju, nacionalno preverjanje znanja ob zaključku vsakega triletja, ocenjevanje znanja pri nivojskem pouku ...). Kljub temu, da prvotne spremembe niso bile natančno analizirane, na določenih področjih pa se ugotavljanje učinkov sprememb na kakovost vzgojno-izobraževalnega dela sploh še ni začelo, so bili sprejeti novi zakonski (v letih 2006 in 2007) in podzakonski akti, povezani s preverjanjem in ocenjevanjem znanja, ki so pripeljali do številnih sprememb na širšem vzgojno-izobraževalnem področju (npr. ukinitve nacionalnega preverjanja znanja po zaključku prvega triletja, sprememba vloge nacionalnega preverjanja znanja ob zaključku osnovnošolskega izobraževanja, odprava splošnega učnega uspeha, spreminjanje navodil za izvajanje opisnega ocenjevanja v prvem triletju...). K temu je treba dodati, da so se tudi v mednarodni perspektivi razumevanje, raziskovanje ter implementacija ocenjevanja in preverjanja znanja temeljito spremenili. Namesto v preteklosti uveljavljenega načina ocenjevanja s preizkusi znanja, so sodobni ocenjevalni načini vse bolj osredotočeni na preverjanje in ocenjevanje znanja,

---

<sup>90</sup> Nacionalno preverjanje znanja učencev v Evropi: namen, organiziranje in uporaba rezultatov (2010).

ki vključuje npr.: samoocenjevanje, skupinsko ocenjevanje, portfolio, reševanje praktičnih problemov, ocenjevanje izdelkov, dnevniki ipd.

### **Ocenjevanje znanja in napredovanje učencev**

Iz mednarodnih primerjav je razvidno, da se znanje učencev v času obveznega izobraževanja ocenjuje opisno in številčno, številčno ocenjevanje znanja pa temelji na ocenjevalnih lestvicah, ki imajo različno število ocenjevalnih stopenj. Ob začetku šolanja je v večini proučevanih držav ocenjevanje znanja opisno, številčno ocenjevanje znanja pa se v različnih državah začne v različnih razredih. Tako je npr. v Estoniji<sup>91</sup> v prvih dveh razredih opisno ocenjevanje znanja, v 3. razredu pa se prične uporabljati petstopenjsko številčno ocenjevalno lestvico. V Nemčiji se znanje učencev začne ocenjevati s številčnimi ocenami ob zaključku 2. razreda, na Poljskem je opisno ocenjevanje znanja do konca 3. razreda, v 4. razredu se začne uporabljati šeststopenjsko numerično ocenjevalno lestvico. Od 8. razreda dalje se številčne ocene uporabljajo na Norveškem (šeststopenjska ocenjevalna lestvica), Danskem (sedemstopenjska ocenjevalna lestvica), Finskem (sedemstopenjska ocenjevalna lestvica). Na Portugalskem (petstopenjska ocenjevalna lestvica) in Švedskem (šeststopenjska ocenjevalna lestvica) začnejo uporabljati številčne ocene v 5. razredu.

Čeprav običajno pristojno ministrstvo oblikuje smernice glede načina ocenjevanja znanja v posameznem razredu, je v nekaterih državah način ocenjevanja znanja prepuščen posameznim šolam. Šole so avtonomne pri izbiri načina ocenjevanja znanja npr. v Estoniji (tudi če se šola odloči za svoj način ocenjevanja med šolskim letom, morajo biti zaključene ocene podane numerično), Češki republiki (v nekaterih šolah uporabljajo kombinacijo številčnega in opisnega ocenjevanja znanja; če učenec menja šolo, je potrebno oceno spremeniti v takšno obliko, kot jo uporabljajo na šoli, v katero se bo učenec vpisal), na Nizozemskem (nekateri šole uporabljajo številčne ocene, nekatere pisna poročila o znanju in napredku učenca), v Španiji (dosežki učencev se ocenjujejo na petstopenjski opisni ocenjevalni lestvici ali na desetstopenjski numerični ocenjevalni lestvici).

V večini primerjanih držav (npr. Nizozemska, Norveška, Portugalska, Španija, Švedska, Danska, Finska, Irska) nismo zasledili podatka o ocenjevanju vedenja. Nekateri države pa v poročilo o dosežkih učencev dodajo tudi informacije o motivaciji učencev ali njihovem vedenju.<sup>92</sup> Tako polovica nemških dežel ocenjuje tudi delovne navade in vedenje učencev. V Lihtenštajnu se v šolskih obvestilih poleg učnih dosežkov učencev navajajo tudi njihove učne in delovne navade ter podatki o vedenju. V Estoniji ocenjujejo vedenje na štiristopenjski ocenjevalni lestvici (odlično, dobro, zadovoljivo, nezadovoljivo), namen ocenjevanja naj bi bil usmerjanje učencev k ravnanju, ki bo spoštovalo splošno sprejeta pravila vedenja, etične standarde in šolska pravila, in

---

<sup>91</sup> Mednarodne primerjave so povzete iz opisov šolskega sistema posameznih držav, ki so dostopni na spletni strani Eurydice: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php)

<sup>92</sup> Glej tudi Nacionalno preverjanje znanja učencev v Evropi: namen, organiziranje in uporaba rezultatov (2010).

motiviranje učencev k izpolnjevanju učnih dolžnosti. Na Češkem se ocenjuje vedenje na tristopenjski ocenjevalni lestvici (zelo dobro, zadovoljivo, nezadovoljivo). Na Poljskem se vedenje ocenjuje na šeststopenjski ocenjevalni lestvici (odlično, zelo dobro, dobro, sprejemljivo, nesprejemljivo, nedopustno); ocena vedenja ne vpliva na oceno pri posameznih predmetih, niti na napredovanje učenca v višji razred. V izjemnih primerih pa se učiteljski zbor lahko odloči, da učenec zaradi neprimerne vedenja ne napreduje v višji razred.

Učenci v času obveznega izobraževanja v večini primerjanih držav praviloma napredujejo v višje razrede. V Estoniji je ponavljanje razreda možno, če takšno odločitev sprejme učiteljski zbor. Če je učenec med šolskim letom oz. ob četrletju ocenjen z nezadostno ali zadostno oceno, ga vključijo v dopolnilni pouk. Če kljub pomoči ne doseže pozitivne ocene pri treh ali več predmetih, lahko razred ponavlja. Na Češkem učenci napredujejo v višji razred avtomatično; na vsaki stopnji obveznega izobraževanja (osnovna šola je členjena v dve obdobji: od 1. do 5. razreda in od 6. do 9. razreda) lahko enkrat ponavljajo, če kljub ponavljanju nimajo pozitivno ocenjenih vseh predmetov, napredujejo v višji razred avtomatično. Na Nizozemskem glede napredovanja učencev oz. ponavljanja razredov ni nacionalnih pravil, odločitev je prepuščena posamezni šoli, teži pa se k rednemu napredovanju učencev. Na Poljskem je napredovanje učencev v prvem obdobju (1-3 razred) avtomatično. Do ponavljanja razreda lahko pride le na predlog psihologa, soglasje pa morajo dati tudi starši. Od 4. razreda dalje napredujejo tisti učenci, ki so pri vseh obveznih predmetih ocenjeni pozitivno. Učenec, ki je pri enem predmetu ocenjen negativno, opravlja popravni izpit. Če ga ne opravi, razred ponavlja. Na Norveškem, Danskem in Švedskem učenci napredujejo v višji razred avtomatično; učenci, ki imajo učne težave, lahko dobijo dodatno pomoč. Tudi v Italiji je napredovanje v višji razred avtomatično, ponavljanje razreda je izjema, s katero se mora strinjati celoten učiteljski zbor. Učiteljski zbor sprejme odločitev o napredovanju učenca v višji razred tudi v Franciji. Na Portugalskem do 4. razreda učenci avtomatično napredujejo v višji razred, od 5. razreda dalje pa je ponavljanje možno. V Španiji o napredovanju učencev razmišljajo zlasti ob zaključku vsakega cikla (prvi cikel: od 6. do 12. leta, drugi cikel: od 8. do 10. leta, tretji cikel: od 10. do 12. leta); če učenec ne doseže postavljenih ciljev, lahko razred ponavlja, vendar le enkrat v istem ciklu. Na Finskem učenec napreduje v višji razred, če je pri vseh predmetih ocenjen s pozitivno oceno. Napreduje lahko tudi učenec, ki ima sicer nezadostno oceno, vendar učiteljski zbor presodi, da bo lahko sledil učni snovi naslednjega razreda.

Tudi obveščanje staršev o dosežkih učencev poteka v različnih državah različno pogosto in na različne načine. Npr. v Estoniji učitelj enkrat letno opravi pogovor z učencem in njegovimi starši o napredku učenca oz. o njegovih dosežkih, na Nizozemskem učitelji poročajo o napredku učencev običajno trikrat letno, starši pa lahko dobijo informacije o napredku otroka tudi na roditeljskih sestankih, v Španiji mora biti poročilo o napredku vsakega učenca izdano vsaj vsake tri mesece, na Švedskem so najobičajnejši način informiranja staršev govorilne ure, rezultat pogovora s starši na govorilnih urah mora biti individualni načrt napredka učenca. Tudi na Irskem so starši seznanjeni z napredkom učenca na govorilnih urah, vsaj enkrat letno pa prejmejo pisno poročilo. Ob zaključku osnovne šole ne prejmejo posebnega spričevala. Na Finskem so

starši seznanjeni z dosežki učencev trikrat letno (poleg končnega poročila prejmejo še dve vmesni poročili med šolskim letom; v poročilih so do 8. razreda opisne ocene, številčne ocene ali kombinacija opisnih in številčnih ocen, od 8. razreda dalje pa le številčne ocene na lestvici od 4 do 10). Na Danskem oblikujejo za vsakega učenca izobraževalni načrt. Izobraževalni načrt se pripravi vsako leto in mora vključevati vse predmete tistega šolskega leta. Vključevati mora podatke o tem, kako je učenec napredoval pri posameznem predmetu v tekočem šolskem letu in cilje nadaljnjega dela. Namen izobraževalnega načrta je seznaniti starše in učence z mnenjem učiteljev o osebnem, socialnem in akademskem napredku učenca. Od 8. do 10. razreda dobijo starši dvakrat letno še pisno poročilo o dosežkih učenca (številčne ocene na sedemstopenjski lestvici). Na Češkem dobijo učenci ob koncu šolskega leta spričevalo, ki vključuje zaključene ocene posameznih predmetov, oceno vedenja in splošni učni uspeh. Tudi na Poljskem dobijo učenci ob zaključku šolskega leta standardizirano obliko spričevala in dodatni dokument, v katerem so rezultati eksterne preizkusa. Na Norveškem dobijo učenci ob zaključku šolanja potrdilo, ki vključuje seznam predmetov, ki jih je učenec imel, ocene predmetov in rezultate eksterne preverjanja.

V Sloveniji<sup>93</sup> se v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole učenčevo znanje ocenjuje z opisnimi ocenami. V drugem in tretjem triletju osnovne šole se učenčevo znanje pri vseh predmetih ocenjuje s številčnimi ocenami. Z opisnimi ocenami se z besedami izrazi, kako učenec napreduje glede na opredeljene cilje oziroma standarde znanja v učnih načrtih. S številčnim ocenjevanjem se oceni znanje učencev na lestvici od 1 do 5. Ocena nezadostno (1) je negativna, druge ocene so pozitivne. V drugem in tretjem triletju učitelj oblikuje pri vseh predmetih zaključno številčno oceno, s katero oceni, v kolikšni meri učenec dosega standarde znanja, opredeljene v učnih načrtih in pri tem upošteva ocene, ki jih je učenec pri predmetu prejel med šolskim letom. S šolskim letom 2008/09 je bil ukinjen splošni učni uspeh.

V 8. in 9. razredu se pri predmetih, pri katerih poteka nivojski pouk, znanje učencev med šolskim letom ocenjuje z ocenami od 1 do 5, in sicer na naslednji način<sup>94</sup>:

- učenec, ki doseže standarde znanja na 1. ravni zahtevnosti, dobi največ oceno dobro (3),
- učenec, ki doseže standarde znanja na 2. ravni zahtevnosti, dobi največ oceno prav dobro (4),
- učenec, ki doseže standarde znanja na 3. ravni zahtevnosti, dobi največ oceno odlično (5).

Učitelj pomaga učencu doseči in preseči standarde znanja na posamezni ravni zahtevnosti.

Učenec, ki obiskuje pouk na 1. ali 2. ravni zahtevnosti, lahko za izkazano znanje prejme višjo oceno od tiste, ki je za posamezne ravni zahtevnosti določena v tem členu. Višjo oceno prejme, če pri ocenjevanju znanja izkaže z učnim načrtom opredeljene standarde znanja na višji ravni.

---

<sup>93</sup> Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli, Ur.l. RS, št. 73/2008, 8. 9. in 16. člen

<sup>94</sup> Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli, Ur.l. RS, št. 73/2008, 15. člen

Učenci v Sloveniji<sup>95</sup> v prvem in drugem triletju razredov ne ponavljajo.<sup>96</sup> Učenec 3., 4., 5. in 6. razreda lahko na podlagi pisnega obrazloženega predloga razrednika ponavlja razred brez soglasja staršev. Učenec lahko ponavlja razred, če ni dosegel pričakovanih rezultatov, ki so potrebni za napredovanje v naslednji razred, čeprav mu je šola omogočila vključitev v dopolnilni pouk in druge oblike individualne in skupinske pomoči. V drugem obdobju lahko učenec ponavlja, kadar je ob koncu šolskega leta negativno ocenjen iz enega ali več predmetov, čeprav mu je šola omogočila vključitev v dopolnilni pouk in druge oblike individualne in skupinske pomoči.

Učenci v tretjem obdobju napredujejo v naslednji razred, če so ob koncu pouka v šolskem letu pozitivno ocenjeni iz vseh predmetov. Učenec, ki je v 7. oziroma 8. razredu ob koncu pouka v šolskem letu negativno ocenjen iz več kot dveh predmetov, razred ponavlja<sup>97</sup>. Učenec, ki je v 7. oziroma 8. razredu ob koncu pouka v šolskem letu negativno ocenjen iz največ dveh predmetov, do konca šolskega leta opravlja popravni izpit. Popravni izpit lahko opravljajo največ dvakrat v šolskem letu. Če učenec popravnih izpitov ne opravi uspešno, ponavlja razred. Učenec 9. razreda lahko opravlja popravni izpit iz več predmetov, iz katerih je ob koncu pouka v šolskem letu negativno ocenjen (popravni izpit lahko opravlja večkrat, najmanj štirikrat v šolskem letu). Če učenec izpitov ne opravi uspešno, lahko ponavlja 9. razred.

Rezultati opravljene empirične raziskave<sup>98</sup> kažejo, da starši (76,9 %) in učitelji (60,3 %) v večinskem deležu, ravnatelj pa v največjem deležu (47,5 %) podpirajo številčno ocenjevanje znanja. Če bi imeli možnost izbire, bi tri četrtine staršev (76,9 %) izbrale številčno ocenjevanje znanja, in sicer je delež staršev, ki bi izbral številčno ocenjevanje večji pri starših, ki imajo svoje otroke od 4. do 6. razreda (86,1 %), kot pri starših, ki imajo svoje otroke od 1. do 3. razreda (67,2 %). Večina anketiranih staršev, ki so v času izvajanja raziskave imeli otroke od 1. do 3. razreda (65,1 %), in večina učiteljev, ki je poučevala v 1. triletju (72,8 %), bi zaključili z opisnim ocenjevanjem znanja ob koncu 2. razreda. Da je potrebno zaključiti z opisnim ocenjevanjem ob koncu 2. razreda, je odgovorilo še več staršev (71,0 %), ki so imeli v času opravljanja raziskave svoje otroke v 2. triletju, oziroma učiteljev (80,8 %), ki so poučevali v 2. triletju. Tudi večina staršev, ki je v času izvajanja raziskave imela svoje otroke od 7. do 9. razreda (65,1 %), in večina učiteljev, ki je poučevala v 3. triletju (65,1 %), bi zaključili z opisnim ocenjevanjem znanja ob koncu 2. razreda. Večina ravnateljev (71,9 %) bi zaključila z opisnim ocenjevanjem znanja ob koncu 2. razreda.

---

<sup>95</sup> Ukaz o razglasitvi Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli, Ur.l. RS, št. 102/2007, 33. člen

<sup>96</sup> Ne glede na določbe lahko učenec zaradi slabšega učnega uspeha, ki je posledica daljše odsotnosti od pouka, bolezni, preselitve ali zaradi drugih razlogov, ponavlja razred, če tako zahtevajo njegovi starši oz. ponavlja razred na podlagi pisnega obrazloženega predloga razrednika v soglasju s starši.

<sup>97</sup> Zakon o osnovni šoli, Ur.l. RS, št. 81/2006, 71. člen

<sup>98</sup> Vogrinc, Marjanovič Umek, Medveš, Valenčič Zuljan, Krek, Kalin (2009).

Na vprašalnik o preverjanju in ocenjevanju znanja je odgovorilo 10882 anketirancev iz 81-ih osnovnih šol. Odgovorilo je 3064 staršev, ki imajo svoje otroke v 1. triletju, 3285 staršev, ki imajo svoje otroke v 2. triletju, 3402 staršev, ki imajo svoje otroke v 3. triletju, 336 učiteljev, ki poučujejo v 1. triletju, 359 učiteljev, ki poučujejo v 2. triletju, 377 učiteljev, ki poučujejo v 3. triletju in 59 ravnateljev.

Večina staršev, ne glede na razred oz. triletje, v katerem je njihov otrok, meni, da bi moralo biti ocenjevanje športne vzgoje (75,1 % staršev, ki imajo svoje otroke v 1. triletju, 66,0 % staršev, ki imajo svoje otroke v 2. triletju in 55,9 % staršev, ki imajo svoje otroke v 3. triletju), glasbene vzgoje (71,0 % staršev, ki imajo svoje otroke v 1. triletju, 60,3 % staršev, ki imajo svoje otroke v 2. triletju in 53,3 % staršev, ki imajo svoje otroke v 3. triletju) in likovne vzgoje (72,5 % staršev, ki imajo svoje otroke v 1. triletju, 63,0 % staršev, ki imajo svoje otroke v 2. triletju in 53,8 % staršev, ki imajo svoje otroke v 3. triletju) besedno. Enakega mnenja je tudi večina učiteljev, ki poučujejo v 1. triletju (za besedno ocenjevanje športne vzgoje jih je 62,7 %, za besedno ocenjevanje glasbene vzgoje jih je 63,4 %, za besedno ocenjevanje likovne vzgoje jih je 63,6 %). Učitelji, ki poučujejo v 2. triletju, večinsko odgovarjajo, da naj poteka ocenjevanje športne (53,8 %) in likovne vzgoje (52,1 %) besedno, ocenjevanje glasbene vzgoje pa številčno (51,4 %). Učitelji, ki poučujejo v 3. triletju, in ravnatelji večinsko odgovarjajo, da naj bo ocenjevanje športne vzgoje (59,3 % ravnateljev in 63,0 % učiteljev), glasbene vzgoje (62,7 % ravnateljev in 68,8 % učiteljev) in likovne vzgoje (62,7 % ravnateljev in 66,1 % učiteljev) številčno.

Večina staršev, učiteljev in ravnateljev meni, da bi morali gospodinjstvo in tehniko in tehnologijo ocenjevati številčno. Za številčno ocenjevanje tehnike in tehnologije je 57,3 % staršev, ki imajo svoje otroke v 2. triletju in 57,5 % staršev, ki imajo svoje otroke v 3. triletju, 65,7 % učiteljev, ki poučujejo v 2. triletju, 69,9 % učiteljev, ki poučujejo v 3. triletju in 72,9 % ravnateljev. Za številčno ocenjevanje gospodinjstva je 52,7 % staršev, ki imajo svoje otroke v 2. triletju, 64,2 % učiteljev, ki poučujejo v 2. triletju in 74,6 % ravnateljev.

Anketiranci si želijo ponovno vpeljati splošni učni uspeh. Približno dve tretjini staršev učencev prvega (67,3 %) in drugega triletja (68,9 %) ter dobre tri četrtine staršev učencev tretjega triletja (77,3 %) si ponovno želijo vpeljati splošni učni uspeh ob koncu šolskega leta. Takšnega mnenja je dobra polovica učiteljev, ki poučujejo v prvem (58,5 %), drugem (52,5 %) in tretjem (59,1 %) triletju. Splošni učni uspeh ob koncu šolskega leta si želi vpeljati tudi skoraj polovica ravnateljev (49,2 %).

Večina staršev, učiteljev in ravnateljev meni, da bi bilo treba vedenje ocenjevati, in sicer z besedno oceno. Pri tem je delež staršev učencev prvega triletja (82,9 %), drugega triletja (80,5 %) in tretjega triletja (77,5 %) višji kot delež ravnateljev (57,1 %), učiteljev prvega triletja (68,6 %), drugega triletja (64,7 %) in tretjega triletja (57,6 %).

### **Predlagane rešitve na področju ocenjevanja znanja in napredovanja učencev**

a) Učitelji naj starše med šolskim letom (na govorilnih urah, roditeljskih sestankih) obveščajo, kako učenec napreduje glede na opredeljene cilje oziroma standarde znanja v učnih načrtih.

b) Vedenja se ne ocenjuje. Namesto ocene vedenja morajo učitelji staršem med šolskim letom (na govorilnih urah, roditeljskih sestankih) posredovati sprotno povratno informacijo o učenčevem vedenju, odnosu do šole, spoštovanju pravil, sodelovanju v oddelčni in šolski

skupnosti ipd. kar zahteva od učitelja sistematično in kontinuirano spremljanje učenčevega napredovanja in razvoja.

c) V 1. in 2. razredu je opisno ocenjevanje znanja. Osnova za ocenjevanje so nacionalni obrazci. Od 3. razreda dalje je pri vseh predmetih številčno ocenjevanje znanja. Kljub temu, da je med starši in učitelji, ki poučujejo v prvih dveh triletjih, precejšnja naklonjenost besednemu ocenjevanju športne, glasbene in likovne vzgoje, predlagamo, da se vse predmete od 3. razreda dalje ocenjuje številčno. Na ta način ohranjamo ravnotežje v pomembnosti posameznih predmetov in upoštevamo individualne razlike med učenci. Za številčno ocenjevanje športne, glasbene in likovne vzgoje so se na posvetu o ocenjevanju znanja, ki ga je organizirala področna strokovna skupina za osnovno šolo, zavzeli tudi specialni didaktiki omenjenih predmetov.

č) Ocenjevanje znanja učencev priseljencev: v prvem letu vključevanja v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem (ne glede na razred, v katerega se vključujejo) se znanje učencev priseljencev ocenjujejo z opisnimi ocenami pri vseh predmetih; v drugem letu se zanje postopoma uvaja številčno ocenjevanje.

d) V 1. in 2. razredu učenci razreda praviloma ne ponavljajo. Učenec lahko razred ponavlja zaradi slabšega učnega uspeha, ki je posledica daljše odsotnosti od pouka, bolezni, preselitve ali zaradi drugih razlogov, če tako zahtevajo njegovi starši oz. na podlagi pisnega obrazloženega predloga razrednika v soglasju s starši.

Od 3. razreda dalje lahko učenec razred ponavlja, kadar tudi z vključitvijo v dopolnilni pouk in druge oblike individualne ter skupinske pomoči ob koncu šolskega leta ni dosegel pozitivne ocene iz enega ali več predmetov. Odločitev o ponavljanju sprejme učiteljski zbor. Učenci, ki so ob koncu pouka v 7. in 8. razredu negativno ocenjeni iz največ dveh predmetov, ob koncu 9. razreda pa lahko tudi iz več predmetov, opravljajo popravni izpit. Če učenec popravnih izpitov ne opravi uspešno, ponavlja razred.

e) Od 3. razreda dalje so v spričevalu ob zaključku šolskega leta vpisane zaključene ocene posameznih predmetov. Splošnega učnega uspeha ni. Večinsko mnenje ravnateljev, učiteljev in staršev je, da bi bilo potrebno ponovno vpeljati splošni učni uspeh, iz mednarodnih primerjav pa je razvidno, da so redke države, ki bi splošni učni uspeh imele. V spričevalu so vpisane ocene obveznih predmetov in obveznih izbirnih predmetov. Ocene neobveznih izbirnih predmetov niso vpisane v spričevalo, ampak so na posebnem dokazilu o doseženem učnem uspehu pri teh predmetih, ki ga šola izda učencu.

### **Nacionalno preverjanje znanja**

Pregled tujih šolskih sistemov pokaže, da so redke države, ki nacionalnih preizkusov znanja nimajo (Belgija, in sicer nemško govoreči del skupnosti, Češka republika, Grčija, Združeno kraljestvo (Wales) in Lihtenštajn). V nekaterih državah so nacionalni preizkusi znanja obvezni (Danska, Norveška, Belgija – francoski del, Nemčija, Estonija, Irska, Italija, Latvija,

Luksemburg, Madžarska, Poljska, Portugalska, Romunija, Slovaška, Finska, Švedska, Združeno kraljestvo – Anglija, Islandija, Ciper), v nekaterih pa nacionalno preverjanje znanja poteka na vzorčnih šolah oz. učencih (npr. Španija, Francija, Litva, Avstrija, Finska)

Določene države nacionalno preverjanje omejujejo na dva predmeta ali tri, nekatere med njimi načrtujejo širjenje in dodajanje novih. Druge z nacionalnimi preizkusi preverjajo precej širši kurikularni spekter predmetov. V nekaterih državah se posamezni predmeti preizkušajo letno, v drugih se menjavajo ali kombinirajo obvezni in izbirni predmeti. Izmed držav iz prve skupine Italija, Ciper, Portugalska in Slovaška poročajo, da preverjanje poteka le pri dveh glavnih predmetih – učnem jeziku in matematiki. K tema dvema predmetoma Nemčija, Avstrija, Islandija in Norveška dodajo tuji jezik. V Luksemburgu preizkušajo znanje iz dveh uradnih jezikov, tj. nemščine in francoščine ter matematike. V Italiji bo od šolskega leta 2010/11 naprej preverjanje potekalo tudi pri naravoslovju in angleščini. Države iz druge skupine se odločajo za preverjanje širšega niza predmetov, bodisi dosledno vsako leto ali pa – pri nekaterih preizkusih – z menjavanjem predmetov. Najmanj je držav, v katerih se preverjajo vsi predmeti iz kurikuluma; kjer je tako, se preizkusi izvajajo ob koncu obveznega izobraževanja.

Tudi namen nacionalnih preizkusov znanja je različen. V nekaterih državah so rezultati nacionalnih preizkusov namenjeni prepoznavanju posameznikovih učnih potreb in spremljanju šol in izobraževalnega sistema, v nekaterih državah pa tudi odločanju o nadaljnji izobraževalni poti učencev (npr. za podelitev spričevala, za določitev izbirnih predmetov, kot dokazilo, da je učenec dosegel cilje iz rednega šolanja ipd.). Slednji namen imajo nacionalni preizkusi znanja na Danskem, Irskem, Nizozemskem, Poljskem, Portugalskem, Malti v Nemčiji, Estoniji, Italiji, Latviji, Luksemburgu, Romuniji, Švedski, Škotski, Norveški in v Severni Irski.

Preizkuse znanja v 13 državah ali pokrajinah dopolnjujejo tudi spremljajoči vprašalniki za ravnatelje šol, učitelje, starše ali učence, in sicer v Belgiji (flamski in francoski skupnosti), Estoniji (le za učitelje), na Irskem, v Španiji, Franciji, Litvi, na Madžarskem, v Avstriji, Romuniji, na Finskem, v Združenem kraljestvu (na Škotskem) in na Islandiji. Vprašalniki so največkrat dodani preizkusom za spremljevalne namene. Zbrani podatki se nanašajo na socialni in ekonomski položaj učencev, njihovo motivacijo in ukrepe za pomoč ali pa izražajo splošno ozračje na šolah. Vprašanja za učitelje zajemajo izkušnje pri poučevanju, dejavnosti za stalno strokovno izpopolnjevanje, metode poučevanja in druge teme. Z zbranimi podatki je mogoče pripraviti smiselno povezano analizo uspeha pri preizkusih in prepoznati dejavnike, ki so vplivali nanj – bodisi v šolah, pri učiteljih, v domačem okolju ali pri učencih.

V nadaljevanju navajamo natančnejše opise nacionalnega preverjanja znanja v posameznih državah.<sup>99</sup>

---

<sup>99</sup> Mednarodne primerjave so povzete iz opisov šolskega sistema posameznih držav, ki so dostopni na spletni strani Eurydice: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php)

V Estoniji na koncu 9. razreda učenci opravljajo nacionalne preizkuse znanja iz 2 predmetov (estonskega jezika in literature, matematike); tretji predmet pa poteka kot šolski izpit, ki si ga izbere učenec izmed predmetov: ruski jezik in literatura, angleščina; nemščina, francoščina, biologija, kemija, fizika, geografija, zgodovina ali družboslovje). Ocenjevanje preizkusov izpelje posebna komisije v šoli, in sicer na podlagi nacionalnih obrazcev.

Na Nizozemskem nacionalni preizkusi znanja niso obvezni, sodelovanje pri preizkusu je v pristojnosti šol, dejansko pa preizkus opravljajo skoraj vsi učenci ob koncu 8. razreda. Teste oblikuje Nacionalni inštitut za izobraževalne meritve (CITO). Približno 85 % šol uporablja ta sistem. Test preverja osnovno znanje s področja pisanja, branja, aritmetike in matematike, učne sposobnosti; vključuje pa tudi izbirni del vprašanj, ki se nanašajo na okoljsko vzgojo.

Na Poljskem so nacionalni preizkusi znanja ob koncu 6. razreda (12 let) in ob zaključku gimnazije (15 let). Test je obvezen za vse učence in pogoj za zaključek obveznega izobraževanja. Test preverja doseganje nacionalnih standardov znanja. Preverja naslednja področja: branje, pisanje, sklepanje, uporaba informacij in praktična uporaba znanja. Rezultati ob koncu 6. razreda se uporabljajo le kot povratna informacija, niso osnova za selekcijo ali razvrščanje učencev. Ob koncu gimnazije so nacionalni preizkusi obvezni za vse. Preverja se znanje s področja humanistike in naravoslovja, od leta 2009 pa se preverja tudi znanje modernega tujega jezika. Dosežek na nacionalnem preizkusu znanja se lahko uporabi tudi kot selekcijski kriterij pri vpisu na srednjo šolo.

Na Norveškem je nacionalno preverjanje znanja obvezno v 2. (preverja se bralna in matematična pismenost; gre za diagnostični preizkus, s katerim se obravnava posameznikove učne potrebe), v 5. in 8. razredu (preverjajo se temeljne spretnosti: branje v norveščini, matematična pismenost in branje v angleščini) ter ob koncu 10. razreda, ko učenci pišejo nacionalne preizkuse znanja iz matematike, norveščine ali samščine ali angleščine. Ocenjevanje poteka eksterno.

V Italiji so nacionalni preizkusi znanja obvezni v 3. letu nižjega srednjega izobraževanja. Preverjanje se opravlja iz italijanščine, matematike in tujega jezika, v šolskem letu 2010/11 pa naj bi bilo dodano tudi naravoslovje. Pozitivna ocena je pogoj za vstop v višjo srednjo šolo.

Na Portugalskem nacionalno preverjanje znanja poteka ob koncu 4., 6. in 9. razreda, in sicer iz portugalsščine in matematike. Nacionalni preizkusi znanja so obvezni in se ocenijo na petstopenjski lestvici. Če učenec ne opravi nacionalnih preizkusov znanja pozitivno, ponavlja 9. razred.

Na Švedskem so nacionalni preizkusi znanja obvezni ob koncu 3., 5. in 9. razreda. Ob koncu 3. razreda se opravljajo nacionalni preizkusi iz švedščine oz. švedščine kot drugega jezika in matematike, v 5. razredu se doda še angleščina, v 9. razredu pa dodatno opravlja ena tretjina učencev preizkus iz biologije, tretjina iz kemije in tretjina iz fizike.

Na Danskem imajo od leta 2007 obvezne nacionalne preizkuse in zaključne izpite. Nacionalni preizkusi se pišejo od 2. do 8. razreda (2. razred: danščina, 3. razred: matematika, 4. razred: danščina, 5. razred: prostovoljno – danščina kot drugi jezik, 6. razred: danščina, matematika, 7. razred: angleščina in prostovoljno – danščina kot drugi jezik, 8. razred: danščina, geografija, biologija, fizika/kemija). Testi so individualni, vsak učenec dobi svoj test, rešujejo in vrednotijo se računalniško, čas reševanja je 45 minut. Testi se sproti prilagajajo vsakemu učencu. Če učenec pravilno reši nalogo, je naslednja naloga zahtevnejša. Če učenec reši nalogo napačno, je naslednja naloga enostavnejša. Ko učenec zaključi z reševanjem testa, dobi računalniški izpis svojih rezultatov. Rezultati so tudi osnova za pogovor, ki ga imata učenec in učitelj o nadaljnjih izobraževalnih ciljih. Šola v obliki opisne ocene seznanja starše z rezultati njihovega otroka. Ob koncu 9. razreda morajo vsi učenci opravljati zaključni izpit. Vsi učenci morajo opraviti izpite iz naslednjih predmetov: danščina (ustno in pisno), angleščina (ustno), matematika (pisno) in fizika/kemija (ustno). Poleg tega morajo učenci opraviti še po en izpit iz humanističnega in naravoslovnega področja. Učenci morajo biti za zaključek osnovne šole pozitivno ocenjeni pri zaključnih izpitih. Dosežek je torej pomemben za nadaljnjo izobraževalno pot učencev.

V Sloveniji<sup>100</sup> se ob koncu drugega in tretjega obdobja znanje učencev preverja z nacionalnim preverjanjem znanja, s katerim se preverjajo standardi znanja, določeni z učnim načrtom. Ob koncu drugega obdobja je nacionalno preverjanje znanja za učence prostovoljno, opravlja se iz slovenskega jezika ali italijanskega jezika oz. madžarskega jezika na narodno mešanih območjih, matematike in tujega jezika. Ob koncu tretjega obdobja je nacionalno preverjanje znanja obvezno, opravlja se iz slovenskega jezika ali italijanskega jezika oz. madžarskega jezika na narodno mešanih območjih, matematike in tretjega predmeta. Tretji predmet določi minister tako, da v mesecu septembru izmed obveznih predmetov 8. in 9. razreda po predhodni pridobitvi mnenja Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje izbere največ štiri predmete, iz katerih se bo v tekočem šolskem letu izvedlo nacionalno preverjanje znanja. V mesecu marcu minister določi, iz katerega tretjega predmeta se bo preverjalo znanje z nacionalnim preverjanjem znanja na posamezni osnovni šoli. Osnovna šola starše pisno obvesti o dosežkih učenca pri nacionalnem preverjanju znanja. Dosežki nacionalnega preverjanja znanja so dodatna informacija o znanju učencev. Podatki in analize o dosežkih nacionalnega preverjanja znanja se ne smejo uporabiti za razvrščanje šol.

Rezultati empirične raziskave, ki smo jo opravili v področni strokovni skupini za osnovno šolo, kažejo, da bi večina anketirancev ob koncu 3., 6. in 9. razreda imela nacionalno preverjanje znanja. Ob koncu 3. razreda naj bi bili NPZ prostovoljni. Tudi ob koncu 6. razreda bi si največ staršev in učiteljev želelo prostovoljne nacionalne preizkuse znanja, največ ravnateljev (48,3 %) pa je odgovorilo, da morajo biti NPZ obvezni. Po mnenju večine ravnateljev (81,0 %) in učiteljev, ki poučujejo v zadnjem triletju (53,2 %), bi morali biti NPZ ob koncu 9. razreda obvezni; starši, ki imajo svoje otroke v zadnjem triletju pa so razdeljeni v skoraj enako številčni skupini: 41,1 % jih meni, da morajo biti NPZ ob koncu 9. razreda obvezni, 44,7 % pa, da morajo

---

<sup>100</sup> Zakon o osnovni šoli, Ur.l. RS št. 81/2006, 64. člen

biti prostovoljni. Večina ravnateljev (80,4 %) in učiteljev, ki poučujejo od 7. do 9. razreda (71,5 %), meni, da naj bi se nacionalno preverjanje znanja ob koncu 9. razreda opravljalo iz 3 predmetov, od katerih naj bosta dva obvezna (tako meni 55,3 % učiteljev in 66,7 % ravnateljev). Obvezna predmeta morata biti slovenščina (98,3 % učiteljev in 100,0 % ravnateljev) in matematika (95,3 % učiteljev in 100,0 % ravnateljev). Dobri polovici ravnateljev (53,8 %) in učiteljev (59,1 %) menita, da mora biti obvezno tudi preverjanje znanja tujega jezika.

### **Predlagane rešitve**

a) Nacionalni preizkusi znanja so ob koncu 3., 6. in 8. razreda.

b) Ob zaključku 3. razreda so nacionalni preizkusi znanja obvezni iz slovenščine in matematike. Ocenjevanje je interno.

c) Ob zaključku 6. razreda so nacionalni preizkusi znanja obvezni pri slovenščini, matematiki, prvemu tujemu jeziku. Ocenjevanje je eksterno, preizkuse znanja ocenjujejo učitelji iz drugih šol. Dosežki na nacionalnem preizkusu znanja so vpisani v posebno prilogo k spričevalu in nimajo vpliva na zaključno oceno pri predmetu.

č) Ob zaključku 8. razreda so nacionalni preizkusi znanja obvezni iz slovenščine, matematike, prvega tujega jezika in četrtega predmeta. Četrty predmet določi minister tako, da izmed obveznih predmetov 8. in 9. razreda po predhodni pridobitvi mnenja Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje izbere največ štiri predmete, iz katerih se bodo v tekočem šolskem letu izvedli nacionalni preizkusi znanja. Spomladi tekočega leta minister določi, iz katerega četrtega predmeta se bo preverjalo znanje z nacionalnim preverjanjem znanja na posamezni osnovni šoli. Dosežki na nacionalnem preizkusu znanja so vpisani v posebno prilogo k spričevalu in nimajo vpliva na zaključno oceno pri predmetu. Ocenjevanje je eksterno, preizkuse znanja ocenjujejo učitelji iz drugih šol.

d) Učenci priseljenci, ki se vključujejo v petem oziroma sedmem razredu, imajo pri nacionalnem preizkusu znanja možnost izbire med opravljanjem preizkusa iz slovenščine kot drugega jezika (po ustreznih standardih znanja) in opravljanjem preizkusa iz slovenščine kot prvega jezika.

e) Nacionalni preizkusi znanja naj predstavljajo enega od elementov sistema zagotavljanja kakovosti in samoevalvacije šol, zato predlagamo, da se uporabljajo tudi spremljajoči vprašalniki za šole, učitelje in učence. Rezultati nacionalnih preizkusov znanja so za vsako šolo zavezujoči v tem, da mora opraviti temeljito analizo rezultatov vseh njenih učencev. Na tej osnovi učitelji naredijo individualni načrt, kako v naslednjem šolskem letu posameznemu učencu pomagati do boljših rezultatov. Posebej poglobljeno je potrebno opraviti analizo rezultatov pri tistih učencih, pri katerih rezultat, dosežen na zunanjem preizkusu znanja, pomembno odstopa od šolskih ocen učenca. Nacionalni preizkusi znanja bodo v kombinaciji z ugotovitvami anketnih vprašalnikov dobro izhodišče za evalvacijo dela pri pouku in izboljševanje kakovosti osnovnošolskega izobraževanja.

## 5. LITERATURA

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, J., Zajc, S., Žveglič, M. (2002). Poročilo o spremljanju tretjega leta poskusnega izvajanja 9-letnega programa OŠ. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Dostopno na: <http://www.zrssi.si>, dne 11. 11. 2010.

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju RS. (1995). Krek, J. (ur.). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Dupriez, V. (2010). Methods of Grouping Learners at School. Fundamentals of Educational Planning – 93. UNESCO: International Institute for Educational Planning, Paris. Dostopno na: [http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Info\\_Services\\_Publications/pdf/2010/Fund\\_93.pdf](http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user_upload/Info_Services_Publications/pdf/2010/Fund_93.pdf), dne 10. 2. 2011.

Education at a glance. (2009). OECD Indicators. Dostopno na: [http://www.oecd.org/document/24/0,3746,en\\_2649\\_39263238\\_43586328\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/24/0,3746,en_2649_39263238_43586328_1_1_1_1,00.html)

Key Data on Education in Europe. (2009). Bruxelles: EACEA P9 Eurydice. Dostopno na: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/105EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105EN.pdf).

Key Data on Teaching Languages at School in Europe. (2008). Bruxelles: EACEA P9 Eurydice.

Hattie, J. (2009). Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Rutledge.

Knez, M. (2008). Jezikovna integracija otrok priseljencev v slovenski osnovni šoli. V: Ivšek, M. (ur.). Jeziki v izobraževanju. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Str. 155–163.

Knez, M. (2009). Jezikovno vključevanje (in izključevanje) otrok priseljencev. V: Stabej, M. (ur.). Infrastruktura slovenščine in slovenistike. 28. Simpozij Obdobja. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. Str. 197–202.

Kulturno-umetnostna vzgoja v šolah po Evropi (2010). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Milekšič, V. (2003). Analiza uspešnosti in prehodnosti pri nivojskem pouku slovenščine, matematike, angleščine in nemščine v 8. in 9. razredu devetletne osnovne šole. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Milekšič, V. (2006). Analiza prehodnosti in uspešnosti pri nivojskem pouku slovenščine, matematike in tujem jeziku (angleščine in nemščine) v 8. in 9. razredu devetletne osnovne šole v šolskem letu 2005/06. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Milekšič, V. (2006). Analiza nivojskega pouka. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Dostopno na: [www.zrssi.si](http://www.zrssi.si), dne 10. 6. 2009.

Milekšič, V., Nolimal, F. (2008). Fleksibilni predmetnik. Letno poročilo o izvajanju poskusa v šol. letu 2006/07. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno na : [http://www.zrssi.si/pdf/\\_FP\\_letno%20porocilo\\_06\\_07.pdf](http://www.zrssi.si/pdf/_FP_letno%20porocilo_06_07.pdf), dne 12. 1. 2010.

Nacionalno poročilo PISA 2006: naravoslovni, bralni in matematični dosežki slovenskih učencev (2007). Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Nacionalno preverjanje znanja učencev v Evropi: namen, organiziranje in uporaba rezultatov (2010). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Nolimal, F. (2007). Projekt: Oblike diferenciacije v 8. in 9. razredu. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Dostopno na: [http://www.zrssi.si/pdf/\\_diferenciacija\\_porocilo\\_15\\_11\\_07.pdf](http://www.zrssi.si/pdf/_diferenciacija_porocilo_15_11_07.pdf).

PIRLS 2001: mednarodna raziskava bralne pismenosti. Pedagoški inštitut. Pridobljeno 22. 1. 2011, na strani: <http://www.pei.si/Sifranti/InternationalProject.aspx?id=6>

PIRLS 2006: mednarodna raziskava bralne pismenosti. Pedagoški inštitut. Pridobljeno 22. 1. 2011, na strani: <http://www.pei.si/Sifranti/InternationalProject.aspx?id=7>

PISA 2009: prvi rezultati (2010). Ljubljana: Pedagoški inštitut. Pridobljeno 21. 1. 2011, na strani: [http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna\\_dejavnost/PISA/PISA2009/PISA2009\\_prviRezultati.pdf](http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/PISA2009_prviRezultati.pdf)

Pravilnik o izvajanju diferenciacije pri pouku na osnovni šoli. Uradni list RS, št. 63/2006.

Pravilnik o podrobnejših pogojih za organizacijo nivojskega pouka v 9-letni osnovni šoli. Uradni list RS, št. 27/1999.

Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli, Ur.l. RS, št. 73/2008.

Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole. (2008). Uradni list RS št. 65/2008, z dne 30. 6. 2008. Dostopno na: <http://www.uradni-list.si>, dne 16. 2. 2011.

Predmetnik devetletne osnovne šole (2008). Dostopno na: [http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmetniki/Predmetnik\\_splosni.pdf](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmetniki/Predmetnik_splosni.pdf), dne 12. 5. 2009.

Strmčnik, F. (1987). Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije. Ljubljana: ZOTK in IS Slovenije.

Strmčnik, F. (1993). Učna diferenciacija in individualizacija v naši osnovni šoli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

Strmčnik, F. (2001). Didaktika: osrednje teoretične teme. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

The structure of the European education systems 2010/11: schematic diagrams. Dostopno na: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/tools/108\\_structure\\_education\\_systems\\_EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/tools/108_structure_education_systems_EN.pdf)

TIMSS 1999: pregled izsledkov raziskave. Pedagoški inštitut. Pridobljeno 22. 1. 2011, na strani: <http://www.pei.si/Sifranti/InternationalProject.aspx?id=4>

TIMSS 2003: mednarodna raziskava trendov znanja matematike in naravoslovja (2004). Pedagoški inštitut. Pridobljeno 22. 1. 2011, na strani : <http://www.pei.si/UserFilesUpload/timss2003-prviizsledki.pdf>

TIMSS 2007: poročila o dosežkih in izsledkih raziskave. Pedagoški inštitut. Pridobljeno 22. 1. 2011, na strani: <http://www.pei.si/Sifranti/InternationalProject.aspx?id=1>

Zakon o osnovni šoli (ZOSn) (1996). Uradni list RS št. 12/1996 z dne 29. 2. 1996. Dostopno na: <http://www.uradni-list.si>, dne 16. 2. 2011.

Zakon o osnovni šoli (uradno prečiščeno besedilo) (ZOSn-UPB2). (2005). Uradni list RS, št. 70/2005. Dostopno na: <http://www.uradni-list.si>, dne 16. 2. 2011.

Zakon o osnovni šoli, uradno prečiščeno besedilo (ZOSn-UPB3). (2006). Uradni list RS, št. 81/2006, z dne 31. 7. 2006. Dostopno na: <http://www.uradni-list.si>, dne 16. 2. 2011.

Zakon o osnovni šoli, Ur.l. RS, št. 81/2006.

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI) (1996). [Uradni list RS, št. 12/1996 z dne 29. 2. 1996](http://www.uradni-list.si)

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (uradno prečiščeno besedilo ZOFVI-UPB5). Uradni list RS, št. 16/2007.

Ukaz o razglasitvi Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli. (2007). Uradni list RS, št. 102/2007, z dne 9. 11. 2007. Dostopno na: <http://www.uradni-list.si>, dne 16. 2. 2011.

Ukaz o razglasitvi Zakona o spremembi Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOSn-G). (2010). Uradni list RS, št. 107/2010.

Uspešno vključevanje otrok, učencev in dijakov migrantov v vzgojo in izobraževanje za obdobje 2008–2011. Dostopno na: [http://www.centerslo.net/l2.asp?L1\\_ID=8&L2\\_ID=94&LANG=slo](http://www.centerslo.net/l2.asp?L1_ID=8&L2_ID=94&LANG=slo), dne 23. 6. 2010.

Valenčič Zuljan, M., Marjanovič Umek, L., Vogrinc, J., Kalin, J., Gaber, S., Medveš, Z., Krek, J. (2011). Evalvacijska študija predmetnika osnovne šole.

Vižintin, M. A. (2010). Pouk maternega jezika in kulture pri učencih priseljencih: temelj za medkulturni dialog v slovenski osnovni šoli? *Sodobna pedagogika*, letnik 61, št. 1, str. 104–120.

Žagar, D. idr., (2003). Organizacija nivojskega pouka, stališča učencev, učiteljev in staršev do te oblike diferenciacije ter njeni učinki na učence. *Evalvacijska študija, zaključno poročilo*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Žakelj, A., Cankar, G., Bečaj, J., Dražumerič, S., Kern, J., Rosc Leskovec, D. (2009). Povezanost rezultatov pri nacionalnem preverjanju znanja s socialno-ekonomskim statusom učencev, poukom in domačimi nalogami. *Poročilo o raziskavi*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

## 6. NASTAJANJE ZASNOVE

Zasnovo je pripravila Področna strokovna skupina za osnovno šolo (PSS OŠ) v sestavi izr. prof. dr. Jana Kalin, izr. prof. dr. Janez Krek, red. prof. dr. Zdenko Medveš, izr. prof. dr. Milena Valenčič Zuljan, doc. dr. Janez Vogrinc, ki jo je aprila 2009 imenovala Nacionalna strokovna skupina za pripravo Bele knjige v vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. Red. prof. dr. Ljubica Marjanovič Umek je bila članica PSS OŠ od imenovanja v aprilu 2009 do 16. 3. 2011 in ni sodelovala pri oblikovanju objavljenega (končnega) predloga rešitev PSS OŠ, ki jih je NSS sprejela dne 23. 3. 2011 in 30. 3. 2011.

Na osnovi analize izsledkov domačih in tujih raziskav, mednarodnih primerjalnih analiz ter veljavnih konceptualnih in zakonskih rešitev so člani PSS OŠ oblikovali predlog ključnih problematik, o katerih bi bilo potrebno opraviti ponovni razmislek, jih dopolniti, posodobiti ali spremeniti. Oktobra 2009 je PSS OŠ pripravila Vprašalnik o učiteljevem ocenjevanju znanja in nacionalnih preizkusih znanja za ravnatelje osnovnih šol, učitelje v vseh treh triletjih ter starše učencev od prvega do devetega razreda. Novembra 2009 je predsednica PSS OŠ na XVIII. srečanju ravnateljic in ravnateljev osnovnega šolstva v Portorožu (dne 23. 11. 2009) predstavila rezultate iz opravljene raziskave o preverjanju in ocenjevanju znanja, predstavniki/ce PSS OŠ pa so izvedli tudi delavnico o diferenciaciji v osnovni šoli in o izkušnjah ravnateljic in ravnateljev na tem področju. O problematiki diferenciacije v osnovni šoli je pripravila Vprašalnik o diferenciaciji v osnovni šoli, pri čemer je sodelovala tudi PSS za otroke s posebnimi potrebami. Vprašalnik so izpolnjevali ravnatelji in učitelji drugega in tretjega triletja. Spomladi 2010 je PSS OŠ pripravila in izvedla Vprašalnik o predmetniku in izbirnih predmetih, namenjen osnovnošolskim ravnateljem, učiteljem vseh triletij ter staršem učencev od prvega do devetega razreda.

V juniju 2010 je PSS OŠ s specialnimi didaktiki (mag. Črtomir Frelih (Pedagoška fakulteta, UL), dr. Vesna Štemberger (Pedagoška fakulteta, UL), Tadeja Volmut (Pedagoška fakulteta, UP), dr. Marjeta Kovač (Fakulteta za šport, UL), dr. Janko Strel (Fakulteta za šport, UL), dr. Beatriz Gabriela Tomšič Čerkez (Pedagoška fakulteta, UL), dr. Branka Rotar Pance (Akademija za glasbo, UL), dr. Matjaž Duh (Pedagoška fakulteta, UM), dr. Barbara Sicherl-Kafol (Pedagoška

fakulteta, UL), Ada Holcar (ZRSS), dr. Bogdana Borota (Pedagoška fakulteta, UP)) opravila pogovor o ocenjevanju znanja pri glasbeni, športni in likovni vzgoji. Na internem posvetu (21. 6. 2010) je z ravnatelji osnovnih šol, ki izvajajo na svojih šolah na tem področju različne zakonsko dovoljene rešitve, opravila pogovor o diferenciaciji v osnovni šoli. Septembra 2010 je PSS OŠ na pobudo ravnatelja g. Marjana Gorupa kot predstavnika osnovnih šol, ki izvajajo pouk latinščine, opravila razgovor s predstavniki šol o možnostih za poučevanje latinščine v posameznih razredih osnovne šole. V septembru 2010 je tudi zaprosila strokovnjake s področja matematike, slovenščine in angleščine za pripravo analize nacionalnega preverjanja znanja iz teh treh predmetov.

17. 11. 2010 je kabinetu ministra za šolstvo in šport predstavila osnutek predlogov rešitev. Konec novembra 2010 je na XIX. srečanju ravnateljic in ravnateljev osnovnega šolstva v Portorožu ravnateljem predstavila osnutek predlogov rešitev, decembra 2010 pa je o osnutku predlogov rešitev z ravnatelji osnovnih šol razpravljala na štirih regijskih srečanjih (v Ljubljani, 2. 12. 2010; Murski Soboti, 8. 12. 2010; Ajdovščini, 9. 12. 2010 in Brežicah, 16. 12. 2010). S predsednikom dr. Janezom Bečajem in prisotnimi člani/cami Republiške izpitne komisije za nacionalno preverjanje znanja je dne 12. 1. 2011 opravila pogovor o obstoječem poteku in konceptu nacionalnega preverjanja znanja ter o predlaganih rešitvah PSS OŠ na tem področju.

PSS OŠ je predloge rešitev usklajevala z drugimi področnimi skupinami, in sicer s PSS za vrtce, PSS za gimnazije, PSS za jezik v vzgoji in izobraževanju, PSS za financiranje in regionalizacijo, PSS za šolstvo narodnosti, PSS za zasebno šolstvo, PSS za posebne potrebe in PSS za izobraževanje odraslih.

Na osnovi vseh zbranih predlogov in pripomb je PSS OŠ marca 2011 oblikovala predlog rešitev za področje osnovnega šolstva, ki ga je dala v obravnavo na NSS, dne 23. 3. 2011. Na osnovi razprave je PSS OŠ osnutek predlogov rešitev dopolnila. O končnem besedilu je NSS razpravljala 30. 3. 2011 in besedilo potrdila.