

14. Rano učenje slovenskoga jezika – iskustva i problemi

Vesna Požgaj Hadži

Velike promjene školskih odgojno-obrazovnih sustava traže neminovno posezanje u zakonodavstvo i nove nastavne programe, ali, kao što je pokazala zadnja kurikularna reforma (dalje u tekstu KR) u Sloveniji, i oblikovanje strateških dokumenata. Međutim, da bi promjene zaživjele u pedagoškoj praksi, potonja ih mora upoznati, razumjeti i prihvatiti (Kroflič, 2001).⁷⁵ Drugim riječima, o uspješnosti reforme govori se samo onda kada promjene prihvate i razumiju neposredni nositelji odgojno-obrazovnoga procesa. Cilj je ovoga poglavlja predstaviti pozitivne i negativne učinke KR u Sloveniji s posebnim osvrtom na rano učenje/poučavanje slovenskoga – prvog (materinskog) jezika u prvome trogodištu, tj. u prva tri razreda osnovne škole. Slovenski je jezik na svim razinama školskoga sustava na pragu tisućljeća doživio korjenite promjene – od tradicionalnog prema komunikacijskom modelu. Pokušat ćemo odgovoriti na pitanje kako učitelji slovenskoga jezika »vide« te promjene i jesu li one postale njihov način razmišljanja – to je, zapravo, jedini put kojim se one u školstvu ostvaruju.

14.1. Kurikularna reforma u Sloveniji

14.1.1. Konceptualne, sustavne i sadržajne promjene

Nakon 130 godina u Sloveniji je od 1996. do 1999. provedena KR cjelokupnoga školskoga sustava odgoja i obrazovanja.⁷⁶ Prvo upada u oči devetogodišnja osnovna škola, ali to je samo jedna od najuočljivijih promjena – promjene koje su se dogodile možemo podijeliti na konceptualne, sustavne i sadržajne (Marjanovič Umek, 2003). One su bile rezultat opsežnih priprema u kojima su sudjelovali brojni stručnjaci. Razdoblje traženja najboljih rješenja mogli bismo opisati kao razdoblje ekspertiza, stručnih rasprava i komparativnih studija o rješenjima »drugih« i naravno prihvaćenih konsenzusa. Konceptualne promjene donijela je *Bijela knjiga o odgoju i obrazovanju u RS*⁷⁷ – koja je bila stručna podloga za raznovrsne zakone koji određuju sustavne promjene u školstvu.⁷⁸ No, ni *Bijela knjiga* ni zakoni ne

75 Zato se i govori o razlici između termina *reforma* – pod kojom se podrazumijevaju vanjske promjene školskog sustava, promjena zakonodavstva i kurikuluma i *renovacija* – unutrašnje promjene, inovacije u pedagoškom procesu (Kroflič, 2001).

76 »Priču« o mijenjanju cjelokupnog školskog sustava v. u monografiji *Samopodobe šole* M. Kovač Šebart (2002).

77 *V. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*, 1995, Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Ljubljana.

78 Npr. *Zakon o organizaciji i financiranju odgoja i obrazovanja*, *Zakon o vrtićima*, *Zakon o osnovnoj školi*, *Zakon o gimnazijama* itd.

određuju sadržajne promjene – one su ostale u domeni matičnih struka, odnosno predmetnih skupina, pri čemu je glavnu ulogu odigralo Nacionalno kurikularno vijeće (dalje u tekstu NKV). U *Ishodištima kurikularne reforme* (dalje u tekstu *Ishodišta*)⁷⁹ zapisani su ciljevi, načela i strategije, a NKV napravilo je metodologiju rada i brinulo se o vremenskom tijeku reforme. Ono je imalo svoje predmetne, programske i međupredmetne kurikularne komisije koje su pregledale i analizirale postojeće programe, pripremile »upute« za izradu novih nastavnih programa i programa stručnoga usavršavanja za učitelja te bile odgovorne za njihovu realizaciju.

14.1.2. Ciljevi KR

Uzroci promjena u školstvu različiti su; među njima se najčešće s jedne strane navodi nezadovoljstvo trenutačnom situacijom (Zorman, 2000), a s druge strane postavlja se osnovno pitanje kako KR postići što učinkovitije obrazovanje. U *Ishodištima* se izričito naglašava da su ciljevi KR određeni tako da »čuvaju kvalitetna rješenja dosadašnjega obrazovnog sustava, ali istovremeno uvažavaju nove razvojne tokove« (*Izhodišća*, 3). Najvažniji ciljevi bili su: povećati autonomiju i stručnu odgovornost škola i učitelja, postići viši stupanj povezanosti znanja među pojedinim disciplinama, poticati skladan tjelesni i duševni razvoj pojedinca, spriječiti preopterećenost i umor učenika (Svetlik, 1997). Osim nove uloge učenika i učitelja te raznolikih oblika i metoda rada navode se i drugi ciljevi KR: osposobiti učenike za učinkovitu i kvalitetnu komunikaciju na prvome jeziku, poboljšati funkcionalnu pismenost, povećati kvalitetu i trajnost dobivenoga znanja, razvijati sposobnost samostalnog, stvaralačkog i kritičkog mišljenja, doseći međunarodno usporedive standarde i razine znanja itd. (Marjanović Umek, 1997; Skela, 2000).

14.2. Devetogodišnja osnovna škola

14.2.1. Upis sa 6 godina

Osnovnoškolsko obrazovanje produženo je za jednu godinu tako da se djeca upisuju u 1. razred sa 6 godina. Razloga za to ima više: osim što je slovenski osnovnoškolski sustav time postao usporediv s većinom evropskih država, željelo se smanjiti vremenski pritisak i opterećenost učenika, a time povećati obrazovnu razinu uopće. Važnu ulogu u toj odluci imale su najnovije znanstvene spoznaje o psihosocijalnom razvoju šestogodišnjaka, a i neki pozitivni učinci programa tzv. male škole, koja je u opsegu od 120 sati od 1980. bila obavezna za svu djecu godinu dana prije upisa

⁷⁹ *Izhodišća kurikularne prenove*, 1996, Nacionalni kurikularni svet, Ljubljana.

u osmogodišnju školu. Uvođenjem devetogodišnje škole taj je program bio ukinut i time omogućen kontinuiran proces odgoja i obrazovanja. Taj je proces zahtijevao cjelovitu koncepciju ciljeva i standarda u osnovnoj školi te izradu nastavnih programa za sve razrede – a ne samo, kao što bismo laički mogli pomisliti, potiskivanje 1. razreda godinu unaprijed i dodavanje 9. razreda. Na pitanje hoće li šestogodišnjaci biti spremni na raniji početak školovanja, odgovor nailazimo i kod nepedagoških radnika, npr. roditelja, koji potvrđuju da većina djece u toj dobi ionako polazi različite tečajeve, glazbene i druge škole.

14.2.2. Tri odgojno-obrazovna područja

Upravo upis šestogodišnjaka uvjetovao je i drukčiju unutrašnju podjelu osnovnoškolskoga sustava. On se dijeli na tri odgojno-obrazovna razdoblja (trogodišta); svako on njih predstavlja cjelinu za sebe što se tiče sadržaja, organizacije i vrste pedagoških djelatnika. Tako u 1. trogodištu (1–3. r.) u odgojno-obrazovnom procesu sudjeluje učitelj razredne nastave i predškolski odgajatelj, u 2. (4–6. r.) učitelj razredne nastave i učitelj predmetne nastave, a u 3. (6–9. r.) učitelj predmetne nastave – uz naravno druge stručne djelatnike u svim trima trogodištima.

U **1. trogodištu** najviše je novina za pedagoške djelatnike, ali i za roditelje. Program 1. razreda po mnogočemu je sličan maloj školi: učenici imaju 20 sati nastave, nema zvona, dužina školskog sata nije propisana. Da bi prijelaz iz vrtića (ili boravka kod kuće) u školu bio »bezbolniji«, u 1. razredu odgojno-obrazovni proces vode učiteljica i odgajateljica (timski rad); ista učiteljica načelno vodi cijelo 1. trogodište i opisno ocjenjuje. Opisno ocjenjivanje, za razliku od brojčanoga, daje više podataka o napredovanju učenika u razredu i njime se lakše svladavaju individualne razlike među učenicima. U 1. (i 2) trogodištu učenici ne ponavljaju razred, osim na zahtjev roditelja ili na prijedlog učitelja, odnosno stručnih suradnika, ali u suglasnosti s roditeljima.

U **2. trogodištu** učenici imaju najviše 26 sati obaveznoga programa; u 4. razredu prelazi se na brojčano ocjenjivanje. Nastavlja se rano učenje engleskog jezika (koje je postojalo i u 3. i 4. razredu osmogodišnje škole), s time da se sada povećava broj sati. Za slovenski, matematiku i strani jezik predviđa se fleksibilna diferencijacija; to znači da se nastava za četvrtinu sati predviđenih za pojedini predmet može organizirati po razinama, i to u homogenim grupama s obzirom na sposobnosti, znanje i interese učenika. Na kraju 2. trogodišta predviđeno je, ako učenici i roditelji žele, vanjsko provjeravanje znanja.

Zbog ranijeg upisa u 1. razred i prilagodavanja rada šestogodišnjacima, najviše promjena donosi upravo **3. trogodište**, u kojem se u 7. razredu za predmete slovenski,

strani jezik i matematika predviđa fleksibilna diferencijacija (kao i u 2. trogodištu), a u 8. i 9. razredu djelomična vanjska diferencijacija; obje se diferencijacije odražavaju u standardima znanja. Velika su novina i izborni predmeti, o kojima će biti riječi u nastavku poglavlja.

14.2.3. Nova rješenja i dileme

Nova sustavna, sadržajna i organizacijska rješenja devetogodišnje osnovne škole odražavaju se, prije svega, u novim nastavnim programima, diferencijaciji škole, nacionalnom ocjenjivanju znanja, izbornosti i novoj ulozi učenika i učitelja.

Novi **nastavni programi** za sve predmete konceptijski se razlikuju u tome što ciljevi, a ne sadržaj, postaju središte nastave; uvode se raznolike metode i oblici rada, povećava se socijalno-integracijska uloga škole, uključuje međupredmetnost, a sve je povezano s autonomijom i stručnom odgovornošću učitelja. Treba naglasiti da se u sklopu nastavnih programa nastojalo osigurati oko 20–30 % vremena za druge djelatnosti (provjeravanje i ocjenjivanje znanja, ponavljanje, timski rad, samostalan rad itd.); iznimno je značajno da se ta vremenska dimenzija sačuva i na izvedbenoj razini (Marjanovič Umek, 2003).

Novo sustavno i sadržajno rješenje jest **diferencijacija**. U nastavnim programima, ali i samoj nastavi, uzete su u obzir razlike među učenicima i načelo postupnosti, koje se odražava u fleksibilnoj i djelomičnoj vanjskoj diferencijaciji. Time učenici mogu postići bolji uspjeh jer je razlika među razinama 40 % znanja. Tako su npr. učenici u 8. i 9. razredu kod prvog, stranog jezika i matematike podijeljeni u 3 skupine prema minimalnim, temeljnim i višim ciljevima određenima nastavnim programom (npr. kod slovenskog je jezika minimalnih i temeljnih ciljeva čak 85 %). Grupe su homogenije, u njima se nalaze učenici s približno istim predznanjem (na 1. su razini učenici sa specifičnim problemima; 2. je razina »zlatna« sredina i na 3. su razini samostalni učenici kojima odgovara kooperativno učenje i timski rad). Takva diferencija, naravno, traži od učitelja puno truda i prilagođavanja novim metodama i oblicima rada (Cestnik, 2003).

S povećanom autonomijom i stručnom odgovornošću učitelja povezano je i **nacionalno provjeravanje znanja**. Budući da više nije važno koje sadržaje, kada i kako učitelji moraju realizirati, nužno je da učitelji, učenici i roditelji dobiju povratne informacije. U 1. trogodištu, kao što smo već rekli, uvedeno je opisno ocjenjivanje, koje ima niz prednosti (više mogućnosti za individualizaciju, uvažavanje svih područja učenikova rada itd.), ali i nedostataka (nedostatna priprema učitelja, nepoznavanje glavnih načela ocjenjivanja, slaba organizacija u školama itd.). Praksa pokazuje da se

većina učenika i roditelja u 1. trogodištu odlučuje za nacionalno provjeravanje znanja. Ocjenjivanje znanja nakon 3. trogodišta služi oblikovanju zaključne ocjene, koja se sastoji od učiteljeve i vanjske ocjene. To područje traži još dosta stručnoga napora pri uspostavljanju cjelovitoga koncepta provjeravanja znanja, na što upozoravaju brojni autori (npr. Krek i Cencić, ur., 2000; Marjanović Umek, 2003. i dr.).

Pozitivna je novina devetogodišnje škole **izbornost**. Učenici već u 1. r. biraju različite slobodne aktivnosti, od 4. do 7. r. odlučuju o fleksibilnoj diferencijaciji, u 8. i 9. r. o djelomičnoj vanjskoj diferencijaciji. Na kraju 9. r. kod nacionalnog provjeravanja znanja – uz matematiku i materinski jezik o trećem predmetu odlučuje ministar, koji je npr. za šk. god. 2007/08. izabrao predmete: geografiju, fiziku, povijest te tehniku i tehnologiju. Najviše izbornosti u 3. trogodištu odražava se u izbornim predmetima, koji su dio obaveznog programa, koje biraju učenici prema svojim interesima i koji se ocjenjuju. Podijeljeni su u 2 sklopa: društveno-humanistički i prirodoslovni. *Zakon o osnovnoj školi* određuje da svaka škola mora ponuditi najmanje 6 izbornih predmeta (po 3 iz svakoga sklopa). Učenik može izabrati najviše 2 predmeta iz jednoga sklopa; njima je namijenjen 1 sat tjedno, osim stranome jeziku, koji ima 2 sata. Slažemo se s mišljenjem Marjanović Umek (2003), koja smatra da bi izborni predmeti mogli imati i više sati jer ih učenici uvijek biraju prema svojim interesima, nadarenosti i/ili želji za proširivanjem i produbljanjem znanja. Među izbornim predmetima (koji svi imaju svoje programe) nalaze se trogodišnji predmeti (obično strani jezici, ali ih učenici mogu izabrati i kraće) i jednogodišnji vezani za gradivo određenog razreda ili jednogodišnji koje učenik može izabrati u bilo kojem razredu (takvih je predmeta najviše). Treba naglasiti da izbornih predmeta »na papiru« zaista ima mnogo (čak stotinjak),⁸⁰ međutim slovenska praksa pokazuje da je lako prihvatiti njihove programe i »zadovoljiti« otvorenost škole i, kada je riječ o stranim jezicima, evropske potrebe za višejezičnošću, a njihovu realizaciju prepustiti stihiji.⁸¹ Drugim riječima, o već prihvaćenim izbornim predmetima trebale bi sustavno voditi računa institucije koje su za to mjerodavne, a one obično prebacuju odgovornost s jedne na drugu.⁸²

Jedan je od glavnih čimbenika svih reformi u školstvu **učitelj**. On »filtrira« poruke kurikularnih dokumenata i određuje hoće li se njihovi ciljevi u praksi i ostvariti

80 V. popis izbornih predmeta i njihove nastavne programe na: www.mss.gov.si/si/solstvo/osnovnosolsko_izobrazevanje/program_osnovne_sole/izbirmi_predmeti_v_devetletni_osnovni_solii/ (citirano 17. 11. 2011).

81 Navedimo primjer hrvatskoga kao izbornog predmeta: iako je program prihvaćen 2000, objavljen 2004. (Požgaj Hadži i dr. 2004, više o njemu u poglavlju 16) i od 2001. provodimo kontinuirano stručno usavršavanje učitelja – to sve nije dovoljno da bi predmet zaživio u praksi. Neophodna je promocija hrvatskoga među ravnateljima, učiteljima, učenicima, roditeljima i u slovenskom društvu uopće. Najveći je pak problem nepostojanje udžbenika – da o drugim didaktičkim izvorima i ne govorimo (v. poglavlje 17 te Požgaj Hadži i Benjak, 2003).

82 Dodatni problem predstavlja činjenica da za neke izborne predmete (npr. hrvatski, srpski, makedonski, latinski i dr.) ne postoje ni savjetnici na Zavodu RS za školstvo, ni vanjski suradnici.

(Marentič Požarnik, 2000). Oni se realiziraju samo onda kada ih učitelji prihvate u svom svakodnevnom radu. Ako je reforma uspješna, učitelji dobiju malo priznanje, ako se pak izjalovi, učitelji su glavni krivci (Fullan, 1991, citirano prema Zorman, 2000). Od samoga početka KR bilo je jasno da se njome mijenja uloga učenika i učitelja – učiteljeva uloga postaje zahtjevnija. Dok je **učenik** aktivan sudionik nastave, učitelj je organizator, moderator, priprema didaktičke izvore, vodi pedagoški proces, sintetizira itd. Da bi učitelji dorasli toj novoj ulozi, trebaju viši stupanj profesionalnosti (koji će steći kvalitetnim usavršavanjem), a istovremeno moraju vladati raznolikim metodama i pristupima. Zato je obavezna pretpostavka svake uspješne reforme prije svega profesionalizacija stručnoga usavršavanja učitelja (o koncepciji v. Marentič Požarnik, 2000) koja će pomoći učiteljima u usklađivanju triju uloga u školi: kao učitelja-stručnjaka (poznaje struku), kao učitelja-službenika (poznaje školske pravne akte) i kao učitelja-čovjeka (posjeduje svoje i dobre i loše karakteristike).

14.2.4. Što učitelji misle o devetogodišnjoj školi?

Već od prve godine uvođenja devetogodišnje osnovne škole provode se evaluacije, analize i ocjene izvođenja novih programa pojedinih razreda. I kako su učitelji prihvatili novine? Prema istraživanju A. Kisilak i N. Majcen (2005) učitelji **1. trogodišta** više pozitivno nego negativno ocjenjuju produženje osnovnoga školovanja i nacionalno provjeravanje znanja. Najpozitivnije je njihovo mišljenje o timske radu u 1. razredu – taj su koncept dobro prihvatili i u njemu vide mnoge prednosti (više o tome u Žorga i dr., 2002). Najkritičniji su prema opisnome ocjenjivanju jer za takav tip ocjenjivanja treba puno vremena; polovica učitelja čak misli da se iza opisnog ocjenjivanja »skriva« učenikovo neznanje. U vezi s tim imaju i najviše primjedaba i komentara; o toj temi trebali bi dobiti više stručnoga usavršavanja, na što ukazuju i rezultati istraživanja (više o tome u Marentič Požarnik i dr., 2005). Učitelji imaju negativno mišljenje o neponavljanju razreda i smatraju da bi u toj odluci oni sami morali imati veći utjecaj. Učitelji 3. trogodišta općenito imaju pozitivno mišljenje o KR, naročito o izbornim predmetima i diferencijaciji u nastavi. Što se tiče izbornih predmeta, kao nedostatak navode duži ostanak u školi, a kod diferencijacije činjenicu da učitelji, za razliku od roditelja, imaju premalo utjecaja na odluku i razvrstavanje učenika po grupama.

Rezultati praćenja programa **1. razreda** devetogodišnje škole za npr. 2003/04. (izvještaj V. Milekšiča, Zavod RS za školstvo /dalje u tekstu Zavod/)⁸³ pokazuju da, prema mišljenju učitelja, nema većih poteškoća pri izvođenju novog programa.

83 Dostupno na: www.zavod.zrss.si (citirano 17. 11. 2011).

Ipak, pojavljuju se neki nedostaci o kojima ubuduće treba voditi računa. Tako su npr. u nastavi zanemarene međupredmetne veze, koje se inače najpozitivnije ocjenjuju; učiteljima nedostaje dodatno usavršavanje u vezi s kriterijima ocjenjivanja koji su povezani sa standardima znanja (i ocjenjivanjem napretka učenika). I dalje je veliki problem opisno ocjenjivanje, dapače, trebalo bi razmisliti o načinu pisanja opisnih ocjena tako da se učiteljima olakša rad, a roditelji da dobiju veću preglednu i informativnu vrijednost ocjene – ukratko provjeravanje i ocjenjivanje znanja trebalo bi i dalje biti glavna tema stručnoga usavršavanja učitelja. Učitelji se služe različitim udžbenicima i radnim bilježnicama slovenskoga jezika koji su im najkorisniji u planiranju nastave, malo manje u nastavi, a najslabije ih ocjenjuju u funkciji udžbenika za samostalan rad učenika kod kuće (o čemu će biti riječi kasnije). Što se tiče stručnoga usavršavanja koje organizira Zavod, rezultati pokazuju da učitelji najbolje ocjenjuju stručne aktive unutar škola, zatim seminare i predmetne skupine, odnosno mentorsku mrežu škola. Trebalo bi dakle zadržati sve oblike usavršavanja, ali posebnu pozornost posvetiti (preko ravnatelja) školskim stručnim aktivima.

14.3. Nastavni program za *Slovenski*⁸⁴

Reforma nastavnoga predmeta slovenski u osnovnoškolskom i srednjoškolskom sustavu bila je podijeljena u dva razdoblja: u prvome razdoblju (1994–1998) napravljen je osnutak programa za osnovne škole i gimnazije, koji je evaluiran, dopunjen te 1998. potvrđen.⁸⁵ U drugome razdoblju (nakon 1999) imenovana je grupa stručnjaka koja se brinula o stručnom usavršavanju za učitelje, evaluaciji pokusnoga uvođenja novog programa i pripremi testova za provjeravanje znanja nakon svakoga trogodišta (Križaj Ortarić i Bešter Turk, 2003a). Među razlozima reforme navode se brojni: od toga da nastava slovenskoga jezika općenito nije zadovoljavala potrebe suvremenog društva, nije bila primjerena interesima, željama, spoznajnim i komunikacijskim potrebama učenika, nije bila usklađena sa suvremenim spoznajama jezikoslovlja i didaktike/metodike nastave prvog jezika pa sve do važne činjenice da je predmet slovenski jezik i književnost prije reforme bio jedan od najtežih, najneomiljenijih i najdosadnijih predmeta.⁸⁶

84 Ograničili smo se samo na nastavu slovenskog jezika u 1. trogodištu, dakle u prva tri razreda devetogodišnje osnovne škole.

85 Pripremila ga je *Predmetna kurikularna komisija za slovenski*, čiji je predsjednik bio M. Kmecl.

86 Rezultati istraživanja (1986–1992) među učenicima 3. r. pokazali su da im je slovenski ne samo najteži predmet (29,7 %), ima previše nastavnih sadržaja i najviše su vremena potrošili za njegovo učenje već i najdosadniji predmet (21,7 %) – razlozi su uglavnom previše slušanja, pisanja i čitanja (Novak, 1993). Slovenski je i u istraživanju D. Skribe Dimec (1995) i dalje ostao na zadnjem mjestu po omiljenosti (razlika između 1. mjesta: tjelesna i zdravstvena kultura 32,6 % i zadnjeg: slovenski 2,2 % zaista je velika).

Koje promjene donosi nastavni program slovenski u devetogodišnjoj osnovnoj školi (Križaj Ortar i dr., 2002)?⁸⁷ Umjesto imena slovenski jezik i književnost u osmogodišnjoj školi, u novom se programu zove samo slovenski (*slovenščina*). Povećan je broj sati u 1. trogodištu (o čemu će biti riječi u nastavku) i predmet se dijeli na dva nastavna područja: nastavu jezika i nastavu književnosti (u programu se ta područja nazivaju rad s nebeletrističkim i rad s beletrističkim tekstovima – čime se željela naglasiti uloga teksta u nastavi).⁸⁸ Novina programa je i vanjska diferencijacija, koja se kod slovenskoga jezika odražava prije svega u obrazovnim ciljevima, te izborni predmeti – s nastavom slovenskoga povezani su: kazališni klub, literarni klub, školsko novinarstvo, odgoj za medije i retorika.

Budući da je jezik osnovno sredstvo sporazumijevanja, temeljni je cilj učenja/pučavanja slovenskoga stjecanje komunikacijske kompetencije. U usporedbi sa starim programom, u kojemu je u prvome planu bio opis apstraktnog jezičnog sustava, u novom je programu ishodište nastave jezika tekst, prije svega nebeletristički, koji učenici prvo slušaju/čitaju, nakon toga analiziraju i prepoznaju njegove karakteristike i karakterističke tekstne vrste te naposljetku stvaraju/pišu slične tekstove (Križaj Ortar, 2001). Kako pak učenici u komunikacijskom procesu mogu biti i slušaoci, i čitaoci, i govornici, i pisci, velika je pozornost posvećena razvijanju jezičnih djelatnosti: receptivnih (slušanje i čitanje) i produktivnih (govorenje i pisanje). One se funkcionalno isprepliću i različito su zastupljene u pojedinim dijelovima odgojno-obrazovnoga procesa.

Da bi se postigao temeljni cilj nastave slovenskoga jezika, osim novog nastavnog programa, udžbenika i drugih didaktičkih izvora učitelji trebaju teorijska ishodišta za komunikacijski model učenja/pučavanja materinskog jezika koja proizlaze iz potreba društva 21. st. za učinkovitim sporazumijevanjem, najnovijih spoznaja jezikoslovne znanosti i poznavanja psiholoških karakteristika učenika uključenih u proces odgoja i obrazovanja (Pečjak, 2001). Žele li biti uspješni sudionici komunikacijskoga procesa, učenici također trebaju raznovrsna znanja koja stječu postupno. Osim jezičnoga znanja, prema Križaj Ortar (2001), učenici još trebaju: konkretno znanje (o čemu se govori ili piše), organizacijsko znanje (karakteristike pojedine tekstne vrste), pragmatičko znanje (komu govorimo ili pišemo) i retoričko znanje (poznavanje prednosti i/ili nedostataka prijenosnika).

Nastavni program temelji se na vrednotama KR (*Ishodišta*, 3) i sastoji se od pet poglavlja: opći i operativni ciljevi, operativni ciljevi po razredima, didaktičke

87 Dostupno na: www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_obvezni/Slovenscina_obvezni.pdf (citirano 29. 7. 2007).

88 Autori programa odlučili su se za tu podjelu najvjerojatnije iz pragmatičkih razloga. Naime, u zavisnosti od različitih kriterija postoje brojne klasifikacije tekstnih vrsta, ali takve nema (više o tome u Ivanetić, 2003).

preporuke i međupredmetne veze, katalog znanja (temeljni i minimalni standardi znanja nakon 1. i 2. trogodišta te niži/minimalni, srednji/temeljni i viši standardi znanja nakon 3. trogodišta, a svi su podijeljeni na nastavu jezika i nastavu književnosti). Da bi učitelji lakše »čitali«, odnosno razumjeli ciljeve programa⁸⁹ i da bi ih mogli ostvariti u praksi, iznimno je značajno da su upoznati s cjelokupnim kontekstom KR. S obzirom na to da u 1. trogodištu počinje osnovno obrazovanje učenika, opći su ciljevi i temeljni. Iz općih ciljeva proizlaze operativni, koji su mrežno raspoređeni, i to vertikalno po razredima i horizontalno po jezičnim djelatnostima. Oni su podijeljeni u sva tri trogodišta na funkcionalne i obrazovne ciljeve pri obradi nebeletrističkih i beletrističkih tekstova.

14.3.1. Slovenski u 1. trogodištu

Što se tiče ranoga učenja slovenskog jezika, već se 90-ih godina prošloga stoljeća upozoravalo na neusklađenost predškolskog odgoja i početnog školovanja, preopsežan i pretežak nastavni program, premali broj sati, preintenzivno početno čitanje i pisanje, previše gramatičkih vježbi, a premalo vremena za govorenje, čitanje i pisanje. U prva tri razreda osmogodišnje škole bilo je previše jezičnoga odgoja, posebice fonetike i prezahtjevnih tema za govorenje; dodatan problem činila je nesuvremena metodika slovenskoga jezika i književnosti te nedovoljna osposobljenost učitelja (Grginič, 2007). Adamič (1992) upozorava i na problem preintenzivnoga početnog čitanja i pisanja te na neusklađenost programa s predznanjima učenika, koji su u jednoj godini trebali naučiti velika i mala, štampana i pisana slova. U novom programu u 1. je trogodištu slovenskome jeziku, kao i u većini evropskih zemalja, namijenjeno najviše sati – 700 (u drugome 525 i trećemu 420 sati), i to 210 u 1. razredu (6 sati tjedno) te po 245 u 2. i 3. razredu (7 sati tjedno). Slovenski se u tom razdoblju tijesno povezuje s drugim predmetima (npr. prirodom, matematikom, glazbenom i likovnom kulturom), i to sadržajno, kao i s obzirom na djelatnosti učenika. Posebice to vrijedi za početno čitanje i pisanje, kojemu je posvećeno cijelo trogodište. Ono se provodi na nebeletrističkim tekstovima (u 1. razredu obradi beletrističkih tekstova namijenjeno je 50 % sati, a u 2. i 3. razredu 40 %). Vodio se, dakle, računa o ravnomjernoj zastupljenosti beletrističkih tekstova i tekstova drugih funkcionalnih stilova (u starim se programima slovenski jezik, uostalom kao i hrvatski, uglavnom učio na jeziku književnosti). Kakav je odnos među jezičnim djelatnostima po razredima: u 1. razredu više je slušanja i govorenja, u 2. čitanja i pisanja, a u 3. sve četiri jezične djelatnosti približno su jednako raspoređene. Dakle, težište je početnoga čitanja i pisanja u 2. i 3. razredu.

89 Indikativan je u tom smislu i naslov članka *Kako brati nove učne načrte za slovenski?* (Ivšek, 2001a).

Učitelju su od velike pomoći specijalnodidaktičke preporuke i međupredmetne veze koje se navode u programu za svako trogodište. U 1. trogodištu uzima se u obzir da je učenikova komunikacijska kompetencija povezana s razvojem mišljenja i znanja. Govorna se komunikacija sve vrijeme povezuje s negovornom (likovnom, motoričkom, glazbenom, a kasnije i s računalnim opismenjivanjem). Pri tome se kao motivacija preporučuju didaktične igre, a za početno čitanje i pisanje kombinacija frontalne nastave i raznih oblika individualnoga i grupnoga rada. Učitelj na fleksibilan i uravnotežen način kombinira sustavno upoznavanje i vježbanje čitanja i pisanja putem jezičnih djelatnosti prilagođenih individualnim karakteristikama učenika.

14.3.1.1. Ispreplitanje jezičnih djelatnosti

I što rade učenici 1. razreda na satovima slovenskoga jezika? Sustavno razvijaju sve četiri jezične djelatnosti, i to različitim tipovima tekstova. Istraživanja su pokazala da je **slušanje** jedna od najzastupljenijih djelatnosti i da njemu pripada oko 50 % vremena (Pečjak, 2000), zato učenici prvo slušaju tekstove (monološke i dijaloške)⁹⁰ da bi postali uspješni slušači i da znanje koje dobiju slušanjem iskoriste pri stvaranju novih tekstova, dakle kod govorenja. Kod izbora tekstova treba voditi računa o ovim kriterijima.⁹¹ tekstovi moraju biti prilagođeni komunikacijskome iskustvu i potrebama šestogodišnjaka, njihovim interesima i osjećajima, spoznajnim i recepcijskim mogućnostima (tema i podaci), njihovoj potrebi i smislu za izražavanje u simbolima i njihovoj jezičnoj kompetenciji (izbor riječi, dužina rečenica). Spomenimo samo neke od vrsta tekstova koji su primjereni za učenike 1. razreda: opis osobe, predmeta, životinje; pozdravljanje, zahvala, čestitka; zapovijed, zabrana, pozivnica; pitanje (Križaj Ortar, 2000). Za razvijanje jezične djelatnosti slušanje preporučuju se raznovrsne vježbe pripreme na slušanje teksta, vježbe slušanja i razumijevanja teksta te vježbe kontrole razumijevanja (više o tome u Križaj Ortar i dr., 2000 i Rosandić, 1991).

Govorenje je najčešća jezična djelatnost i zato se učenici pri toj jezičnoj djelatnosti upoznaju s govornim činovima u različitim komunikacijskim kontekstima kao i načelima govora, ali i spontano (slobodno) govore. Učenicima 1. razreda spontano govorenje posebno je teško jer nisu naučeni tako govoriti; taj je govor naime jednosmjernan, što predstavlja dodatne poteškoće; pri tome je puno pozornosti posvećeno pojedinim fazama kod govorenja: od određivanja vrste i teme teksta, ključnih riječi itd. pa sve do samoga govora (Križaj Ortar i dr., 2000).

90 U programu slovenskoga jezika navedene su vrste tekstova koje se obrađuju u nastavi jezika, ali samih tekstova nema. Njih biraju učitelji sami, odnosno nalaze se u udžbenicima i drugim didaktičkim izvorima. Više o tome v. u Bešter Turk, 2006.

91 Više o kriterijima u Rosandić, 1991, a o vrednovanju tekstova u Bešter Turk, 2006.

U nastavnom programu za slovenski jezik velika je uloga posvećena metakognitivnim elementima **čitanja**, što proizlazi iz suvremenog modela strateškoga učenja čitanja autorice C. Weinstein (1998, citirano prema Pečjak, 2001). Prema tom modelu kod učenika se razvijaju tehnike i strategije čitanja, samoregulacijski mehanizmi i motivacija za čitanje. Postavlja se pitanje kako metodički/didaktički oblikovati cjelovitu nastavu početnoga čitanja i pisanja i kako postići funkcionalnu pismenost? Prema S. Pečjak (2001) moraju se uzeti u obzir ova načela: nastava čitanja povezana je s aktivnostima iz stvarnoga života učenika i sa svim drugim jezičnim djelatnostima; ona bi trebala poticati čitanje beletrističkih i nebeletrističkih tekstova, potonje učenici najčešće susreću i čitaju. Nadalje autorica govori o dvije odvojene faze čitanja: prva je faza početnoga čitanja i pisanja u užem značenju, a druga u širem značenju. Prva je faza vezana za nastavu čitanja u 1. trogodištu kod koje učenici razvijaju sposobnosti prije čitanja i pisanja, usvajaju tehnike čitanja i pisanja te automatiziraju tehniku čitanja. Ona se, prema modelu U. Frith, odvija u 3 faze: logografskoj/slikovnoj, alfabetskoj i ortografskoj (model je predstavljen u Čudina-Obradović, 1995. i u Magajna, 2000). U 1. je razredu predviđeno slikovno čitanje i sustavno razvijanje sposobnosti prije čitanja, posebice vidnog i slušnog razlikovanja te analiza. U 2. razredu, u alfabetskoj fazi, učenici uspostavljaju vezu slovo-glas i povezuju glasove u riječi (usvajanje tehnike čitanja i pisanja). I u 3. razredu, u ortografskoj fazi, automatizira se tehnika čitanja do glatkoga čitanja povezanog s razumijevanjem teksta. Od 4. razreda nadalje dolazi druga faza u kojoj učenik svoje čitalačke sposobnosti upotrebljava u funkciji učenja za koje je od strateškoga značenja poznavanje i upotreba različitih strategija čitanja (više o njima u Pečjak i Gradišar, 2002). Već smo naglasili da su u komunikacijskome procesu učitelj i učenik dobili nove uloge: učitelj je onaj koji usmjerava i vodi učenika k razumijevanju nastavnih sadržaja, a učenik postaje aktivnim sudionikom nastave te putem iskustvenog, kooperativnog učenja i problemske nastave dolazi do novih spoznaja. Iskustveni je pristup naročito značajan kod usvajanja vještina i sposobnosti čitanja. Slovenska praksa ukazuje na još neke probleme koji se pojavljuju u vezi s uvođenjem suvremenog modela čitanja u nastavu. Prije svega, trebalo bi nastaviti sa stručnim usavršavanjem učitelja o ulozi i značenju metakognitivnih čitalačkih sposobnosti, strategijama čitanja i samoregulacijskim mehanizmima pri učenju čitanja; nadalje pokazuje se potreba za boljim sudjelovanjem učitelja i drugih školskih djelatnika (psihologa, pedagoga) u izvođenju programa za razvoj samoregulacijskih sposobnosti za čitanje/učenje te potreba za izradom instrumentarija za praćenje postignuća učenika u čitanju na kraju 1. trogodišta te u višim razredima osnovne škole i srednjoj školi (Pečjak, 2001). Jedan od otvorenih i aktualnih problema (mogli bismo reći i u svijetu) ostaje i pitanje kako motivirati učenike za čitanje ne samo

beletristike i popularno-znanstvene literature već i za čitanje za učenje; zašto npr. u Sloveniji u 3. razredu svaki dan čita 37 % učenika, a u 7. samo 18 %? Rezultati istraživanja pokazuju (Pečjak i dr., 2006) da su učenici 3. razreda kompetentniji za čitanje, za njega pokazuju veći interes i smatraju čitanje važnijim od učenika 7. razreda. Značajne su se razlike pokazale i između djevojčica i dječaka; naime djevojčice su u 3. i 7. razredu, u usporedbi s dječacima, također kompetentnije za čitanje, za njega pokazuju veći interes i čitanje smatraju važnijim.

Početno čitanje i **pisanje** tijesno je povezano u odgojno-obrazovnom procesu. Većina autorica (Golli i dr., 1996; Kranjc, 1999; Zrimšek, 2003; Grginič, 2005; Marjanovič Umek, 2005) u početno čitanje i pisanje slovenskoga jezika ubraja i razvijanje predškolske pismenosti; ono se definira kao »faza u procesu stjecanja funkcionalne pismenosti, koja neformalno počinje u predškolsko doba, nastavlja se formalno i sustavno školovanjem i završava postignućima minimalnih standarda koji se provjeravaju nacionalnim testovima« (Golli i dr., 1996, 5). Poznato je da je pisanje jedna od najsloženijih i najtežih djelatnosti koja s drugim jezičnim djelatnostima čini jedinstvo. Budući da su učenici dolaskom u 1. razred na različitom stupnju pismenosti, oni upoznaju i vježbaju osnove pisanja, slušaju određene glasove i zapisuju slova koja pripadaju njima, slušaju riječi i zapisuju ih, pišu svoje ime, crtaju odnosno pišu tekst, diktiraju tekst učitelju, spontano govore (Križaj Ortar i dr., 2000). Pri tome treba voditi računa o individualnim razlikama među učenicima i o raznovrsnim smetnjama koje se mogu pojaviti u razvoju grafomotorike i početnom čitanju i pisanju (više o tome Žerdin, 2000).

14.3.1.2. Igrom do učenja

U nastavnom programu slovenskoga u 1. trogodištu prisutna je didaktička igra pri povezivanju različitih jezičnih djelatnosti i igra kao način učenja/poučavanja čitanja i pisanja. U predškolskom razdoblju i u 1. r., dakle prije formalnog učenja početnog čitanja i pisanja, riječ je o igri simbolima, a u 2. r., u vrijeme formalnog učenja čitanja i pisanja, prevladavaju raznovrsne igre s pravilima koja su namijenjena upoznavanju glasova/slova, usvajanju asocijativne veze glas/slovo, rastavljanju riječi na slogove/glasove, prepoznavanju dužine riječi/glasova, razumijevanju teksta, bogaćenju rječnika itd. Budući da je sustavno učenje velikih i malih slova za učenike naporan i »neprivlačan« dio početnog čitanja i pisanja, uključivanjem didaktičke igre povećala bi se motivacija kod učenika. Novija istraživanja o odnosu učenika prema predmetu slovenski u devetogodišnjoj školi i ulozu didaktičke igre pokazuju da je slovenski u 1. trogodištu devetogodišnje škole omiljeniji predmet za razliku od osmogodišnje. Razlog tome može biti i češće uključivanje didaktičke

igre u nastavu, što su pokazali i rezultati istraživanja među učenicima (Grginič, 2007). Ranije istraživanje iste autorice (citirano prema Grginič, 2007) pokazuje da učitelji i odgajatelji u devetogodišnjoj školi također imaju pozitivnije mišljenje o didaktičkim igrama i da ih češće uključuju u nastavu.

14.3.1.3. Otvoreni problemi početnoga čitanja i pisanja

Iako je slovenski u devetogodišnjoj osnovnoj školi, kao što smo vidjeli, postao omiljeniji predmet, M. Grginič (2007) upozorava na neke od nedostataka novoga programa u vezi s početnim čitanjem i pisanjem. Ono je još uvijek previše statičan proces, zadaci su premalo diferencirani (s obzirom na različito predznanje učenika) i prečesto frontalni. Već bi u vrtićima više pozornosti trebalo posvetiti tzv. »usputnom« čitanju i pisanju (Grginič, 2005). U 1. r. trebalo bi uzeti u obzir predznanje učenika i iskoristiti ga u igri. Didaktička igra u nastavnom programu slovenskoga doduše ima značajnu ulogu u sadržaju i ciljevima 1. r., međutim nedostaje u 2. i 3. r. Trebalo bi je uključiti u program 2. i 3. razreda, ali i detaljnije definirati (npr. igra uloga, improvizacije u različitim slobodnim aktivnostima itd.). Pomoću igre učenici bi razvijali svoje komunikacijske spretnosti. Didaktički materijali trebali bi sadržavati i nastavne sadržaje koje predlažu sami učenici. Autorica također smatra da bi sustavno početno čitanje i pisanje trebalo sačuvati u takvom obliku – međutim, vremenski ga skratiti, a preostali dio sata posvetiti djelatnostima, oblicima rada i sadržajima prilagođenima znanju, sposobnostima i interesima učenika; a što se oblika rada tiče, preporučuje manje skupine i više samostalnog učenja. Time bi se u početno čitanje i pisanje uključile i one jezične djelatnosti koje su do sada bile zanemarene, a učenici bi postali aktivni sudionici nastavnoga procesa.

14.4. Didaktički izvori i stručno usavršavanje

Učinkovita nastava slovenskoga jezika zavisi od brojnih čimbenika, prije svega od nastavnoga programa, raznovrsnih didaktičkih izvora i osposobljenosti učitelja. **Udžbenička problematika** u Sloveniji (kao uostalom i u Hrvatskoj) neprestano je aktualna i pobuđuje diskusije koje su vezane za autore udžbenika, izbor tekstova, izbor metodičkog instrumentarija, način i postupke potvrđivanja udžbenika; pa sve do odgovora na pitanje što je uopće kvalitetan udžbenik?⁹² Karakteristike jezičnih udžbenika za slovenski, koje su predstavili brojni stručnjaci u časopisu *Jezik in slovstvo* sredinom 90-ih prošloga stoljeća,⁹³ trebalo bi aktualizirati budući da su u tom vremenu nastali mnogi udžbenici prilagođeni novom programu slovenskoga.

92 Definicija udžbenika nalazi se čak i u članku 2 *Pravilnika o potvrđivanju udžbenika* (Uradni list RS, 57/2006).

93 Anкета o učbenikih za slovenski jezik, *Jezik in slovstvo*, 1994/95, 3–4, 115–132.

Rezultati evaluacije nastave slovenskog jezika u 7. i 9. razredu devetogodišnje škole (2001/2002) pokazuju da su učitelji s ponudom i kvalitetom udžbenika te radnih bilježnica uglavnom zadovoljni; doduše upozoravaju na neke od nedostataka, npr. preopsežnost udžbenika i radnih bilježnica, predugački i preteški tekstovi, prelagani zadaci za višu razinu, neprimjeren raspored zadataka po razinama itd. (Žveglič, 2003). Učitelji također upozoravaju na nedostatak novih tehnologija u nastavi slovenskoga (više o tome u Pisanski, 2003).

Svake godine Zavod objavljuje katalog udžbenika za sljedeću školsku godinu koji je u skladu sa *Zakonom o organizaciji i financiranju odgoja i obrazovanja*, a namijenjen je učenicima, učiteljima, roditeljima i knjižarama. U katalog su uključeni popisi različitih didaktičkih izvora od udžbenika, udžbenika s elementima radne bilježnice, radne bilježnice, zbirke zadataka, atlasa itd. za predškolsko, osnovnoškolsko obrazovanje, osnovno glazbeno obrazovanje i obrazovanje za učenike s posebnim potrebama te na kraju popis izdavača (oko 50-ak). Tako se npr. za slovenski jezik u 1. razredu za šk. g. 2007/08. nalaze 2 udžbenika za književnost, 1 za jezik, 1 za jezik i književnost, 3 udžbenika s elementima radne bilježnice, od toga 1 za početno čitanje i pisanje, 1 za jezik i 1 za književnost; dakle ukupno 6 knjiga.

Osim udžbenika, odnosno didaktičkih kompleta učiteljima su na raspolaganju i **raznovrsni priručnici, monografije, zbornici** itd.⁹⁴

Svi učitelji osnovnih škola u Sloveniji prije uvođenja novoga programa prošli su različite programe stručnog usavršavanja, koje se nastavlja i danas. Seminare stručnoga usavršavanja nude raznovrsne institucije, izdavačke kuće, privatnici itd.; spomenimo npr. katalog seminara Zavoda koji je za 2006/07. nudio četiri vrste programa: propisane, osuvremenjene, tematske konferencije i dodatnu ponudu.

Možemo zaključiti da je slovenska devetogodišnja osnovna škola na pragu 21. stoljeća doživjela brojne koncepcijske, sustavne i sadržajne promjene koje se uglavnom ocjenjuju pozitivno, ali se i ukazuje na neke od nedostataka. U tom kontekstu temeljni je cilj učenja/poučavanja slovenskoga – razvijanje komunikacijske kompetencije, i to transakcijskom, konstruktivističkom i problemskom metodom. Budući da je on već ostvaren u kurikulumu i didaktičkim izvorima,

94 Spomenimo samo neke od priručnika vezanih za našu temu: *Slovenščina v 1. triletju devetletne osnovne šole* (Križaj Ortar i dr., 2000), *Z igro razvijajmo komunikacijske sposobnosti učencev* (Pečjak, 2000), *ABC Govorimo – poslušamo, pišemo – beremo, priručnik za učitelje* (Golli i dr., 1996), *ABC-igralnica* (Grginič i Zupančič, 2004); zbornike *Materni jezik na pragu 21. stoletja* (Ivšek, 2001b), *Poučevanje materinščine – načrtovanje pouka ter preverjanje in ocenjevanje znanja* (Ivšek, ur. 2003), *Zgodnje učenje in poučevanje otrok 1* (Medved Udovič i dr., ur. 2006) itd.

zadaci didaktike/metodike slovenskoga jezika »sele« se na razinu izvođenja nastave. Osim što takav pristup mora »zaživjeti« među učiteljima, tj. postati njihov način razmišljanja (kao što smo naglasili u uvodu), budućim učiteljima (dakle visokoškolskom obrazovanju), učenicima, a s njim moraju biti upoznati i roditelji te šira slovenska javnost, predstoji evaluacija kurikuluma, udžbenika i drugih didaktičkih izvora, osposobljenosti učitelja, ali i istraživanja tema kojima se do sada nije (dovoljno) bavilo, npr. nacionalno provjeravanje znanja, planiranje nastave, rad s djecom s posebnim potrebama itd. (Križaj Ortar, 2003b).

Poznato je da je školstvo živ organizam koji se neprestano mijenja, a kako pokazuje slovenska stvarnost – čak i u vrlo kratkom vremenskom razdoblju. Adamič (2006) upozorava da su promjene koje su se dogodile u novoj slovenskoj državi, često bez empirijskih istraživanja koja bi se temeljila na povezivanju teorije i prakse, premašile sva očekivanja i pita se do kada će one zadovoljavati, odnosno kada će se pojaviti potreba za novom reformom. Je li slovenska devetogodišnja škola pred novom reformom? Već se 2007. krenulo u osuvremenjivanje kurikuluma, čemu je posvećen i zbornik *Kurikul kot proces in razvoj* (Žakelj, ur., 2007). U njemu se predstavljaju načela, ciljevi i smjerovi osuvremenjivanja kurikuluma, evaluacija nastave i rezultati istraživanja i projekta. U kakvom će smjeru krenuti slovenska *reforma reforme devetogodišnje škole*,⁹⁵ pokazat će vrijeme.

95 Naslov kolumne M. Adamiča (2006).