

Oznaka poročila: ARRS-CRP-ZP-2012-05/3

ZAKLJUČNO POROČILO O REZULTATIH CILJNEGA RAZISKOVALNEGA PROJEKTA

A. PODATKI O RAZISKOVALNEM PROJEKTU

1. Osnovni podatki o raziskovalnem projektu

Šifra projekta	V5-1028
Naslov projekta	Socialna integracija mladih v slovenski vzgojno izobraževalni sistem
Vodja projekta	19072 Miro Haček
Naziv težišča v okviru CRP	2.03.04 Socialno in ekonomsko vzdržen razvoj vzgojno-izobraževalnega sistema v Republiki Sloveniji
Obseg raziskovalnih ur	1119
Cenovni razred	B
Trajanje projekta	10.2010 - 09.2012
Nosilna raziskovalna organizacija	582 Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede
Raziskovalne organizacije - soizvajalke	
Raziskovalno področje po šifrantu ARRS	5 DRUŽBOSLOVJE 5.06 Politične vede
Družbeno-ekonomski cilj	09. Izobraževanje

2. Raziskovalno področje po šifrantu FOS¹

Šifra	5.06
- Veda	5 Družbene vede
- Področje	5.06 Politične vede

3. Sofinancerji²

	Sofinancerji		
1.	Naziv	Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport (MIZKŠ)	
	Naslov	Masarykova 26, Ljubljana	

B. REZULTATI IN DOSEŽKI RAZISKOVALNEGA PROJEKTA

4. Povzetek projekta³

SLO

Namen raziskave je bil preučiti posledice neuspešne socialne integracije mladega posameznika v sistem vzgoje in izobraževanja, ki je primarno posledica njegove pripadnosti vsaj eni skupini, ki so a priori podvržene večjemu tveganju socialnega izključevanja. Avtorji so celovito analizirali dejavnike aktualnega stanja socialne integracije mladih ter njihovega vpliva na (ne)uspešnost različnih skupin mladih v izobraževalnem procesu, hkrati pa se osredotočili tudi na samo analizo tega družbeno nezaželenega pojava, v katerem marginaliziran posameznik skorajda nima možnosti za optimalni razvoj lastnih sposobnosti. Rezultati raziskave so mnogoplastni in interdisciplinarni, saj se raziskava vzporedno potekala na večih vsebinskih poljih. Najpomembnejše ugotovitve so: analiza in napoved osipa v osnovni in srednji šoli; spoznanje, da je naša osnovna šola bolj selektivna za dečke kot deklice in to spričo dejstva, da so intelektualne razlike med njimi zanemarljive, opaznejše pa temperamentne in značajske; analiza emocionalno-motivacijske, socialne in storilnostne integracije učencev s posebnimi potrebami; učenci, tako s statusom posebnih potreb kot brez, dosegajo najvišjo raven socialne integracije, sledi storilnostna integracija, najnižja pa je raven emocionalno-motivacijske integracije, torej raven njihove notranje, emocionalne pripravljenosti za učno delo; analiza dejavnikov varnega učnega okolja in nasveti učitelju pri oblikovanju le-tega; število učencev, ki ponavljajo razred v osnovni šoli, se skozi leta povečuje; domače naloge, ki so posredovane učencem/dijakom premišljeno in na ustrezen način, prispevajo h kvalitetnemu in trajnemu znanju učencev/dijakov; spoznanje, da so učenci v osnovni šoli v prednostih po izkušnjah z elementi sodobnih strategij pouka; spoznanje, da je praksa posredovanja in preverjanja domačih nalog v naših osnovnih in srednjih šolah zelo tradicionalna; po mnenju vodstvenih delavcev so romski pomočniki pozitiven mehanizem v slovenskem osnovnošolskem sistemu; precejšen delež pedagoških (so)delavcev meni, da so trenutni veljavni kurikuli prezahtevni za večino romskih učencev, medtem ko večina romskih pomočnikov in ravnateljev meni, da so veljavni kurikuli ravno prav zahtevni za romske učence. Uresničevanje načela slovenskega šolskega sistema o enakih možnostih za optimalen razvoj v bodoče mogoče le z decentralizacijo sistema in s povečevanjem šolske avtonomije in prenosom pristojnosti in odgovornosti na šole same. Ugotavljamo, da ekonomski in družbeni razvoj v Sloveniji nista uspela splesti mreže močnih vezi, ki bi povezovala večje teritorialno, ekonomsko in prebivalstveno območje v homogeno in naravno celoto. Slednje bi moralo biti v nacionalnem interesu Slovenije, pa tudi v dolgoročnem interesu prebivalstva, ki v takih enotah živi.

ANG

The goal of targeted research project (TRP) was to study the consequences unsuccessful social integration of youth into the educational system, which is primarily the consequence of ones affiliation to at least one group that is subject of greater social exclusiveness risk. The authors have analysed the factors of youth social integration and theirs influence to the (un) successfulness of various youth groups in the educational process. At the same time the authors have put additional emphasis on the analysis of this social undesirable phenomena, in which marginalized individual has little chances for optimal development of his/hers abilities. The results of TRP are multiaxial and interdisciplinary, as the reasech has simultaneously rolled over various contentual fields. The most important findings are: analysis and announcement of inefficiency in primary and secondary schools; findings, that Slovenian primary schools are more selective for boys compared to girls, given the fact that intellectual differences between both are negligible, more noticeable differences are in their temperament and character; analysis of emotional, motivations, social and productivity integration of pupils with special needs; pupils with or without special needs status are reaching the highest level of social integration; productivity integration follows, the lowest is the level of emotional-motivation integration, that is the level of their internal, emotional preparedness for learning; analysis of safe school environment factors and counsel to the teachers how to shape such an environment; the number of pupils, that are falling behind in primary school, is progressively

increasing; homework that is mediated to pupils deliberately and in suitable way, are in fact considerably contributing the quality and during knowledge of pupils; cognition that pupils in elementary schools are in advantage when it comes to their experience with elements of contemporary strategy lessons; cognition that praxis of meditation and verification of homework in Slovenian primary and secondary schools is still very traditional; according to the opinions of headmasters so-called "Roma helpers" represent positive mechanism in Slovenian educational system; considerable share of teaching staff feels that current curricula are too demanding for the majority of Roma pupils; at the same time majority of "Roma helpers" and headmasters felt that current curricula are not too demanding for Roma pupils.

5. Poročilo o realizaciji predloženega programa dela na raziskovalnem projektu⁴

V uvodnem vsebinskem sklopu raziskave je potekala analiza uresničevanja načela enakosti in hkrati upoštevanja različnosti ter proučevanje učinkovitosti samoodločanja v procesu učenja pri učencih in dijakih s posebnimi potrebami oz. s težavami v socialni integraciji. Na osnovi študija literature smo pripravili teoretična izhodišča, na osnovi katerih smo lahko potrdili statistično značilno povezanost med izobrazbo staršev in dosežki učencev na različnih preverjanjih znanja ter prav tako povezanost med dohodki in dosežki učencev, kar kaže, da imajo socialno-kulturni dejavniki pomembno vlogo v razvoju in šolskem uspehu posameznika. Izobraženost in z njo povezana ustvarjalnost ter družbeni kontekst imajo zelo velik vpliv na uspešnost učencev. Če ta dejstva povežemo še z ugotovitvami, da med regijami v Sloveniji obstajajo velike razlike pri izobrazbeni strukturi prebivalstva in povprečni bruto plači ter tudi pri posameznih dosežkih učencev in ne tako velike razlike med šolami, lahko razlike med regijami pojasnimo z različno strukturo prebivalstva. V tem primeru je torej lahko kakovost poučevanja v vseh regijah približno enaka, pa vendar to ne zagotavlja tudi enakih možnosti učencem. Rezultati kažejo, da je uresničevanje načela slovenskega šolskega sistema o enakih možnostih za optimalen razvoj v bodoče mogoče le z decentralizacijo sistema in s povečevanjem šolske avtonomije in prenosom pristojnosti in odgovornosti na šole same. Ugotavljamo, da ekonomski in družbeni razvoj v Sloveniji nista uspela splesti mreže močnih vezi, ki bi povezovale večje teritorialno, ekonomsko in prebivalstveno območje v homogeno in naravno celoto. Slednje bi moralo biti v nacionalnem interesu Slovenije, pa tudi v dolgoročnem interesu prebivalstva, ki v takih enotah živi. V nadaljevanju bomo predstavili le nekatere bistvene ugotovitve.

Analizirali smo trende osipa učencev v osnovni in srednji šoli ter napravili projekcijo nadaljnjih trendov. Ugotavljamo, da se število učencev, ki ponavljajo razred v **osnovni šoli**, skozi leta povečuje. Tako je leta 2006 razred ponavljalo 650 učencev, v letu 2009 pa kar 1053 učencev. Linearno naraščanje osipa dobro kaže v odstotkih izražen osip (delež ponavljavcev glede na vpisane učence). Ne glede na leto pa se kaže, da največ učencev ponavlja 7. in 8. razred, nato sledi 3. razred (konec prvega obdobja), najmanj pa je takih v 9. razredu (konec osnovne šole). Sklepamo, da je v ozadju na eni strani potreba nekaterih učencev po dopolnilni pripravi za prehod v drugo obdobje OŠ ter na drugi, v okviru tretjega obdobja, za zaključek osnovne šole. V vseh razredih je med učenci, ki ponavljajo razred, več fantov kot deklet. Ti podatki potrjujejo, da je naša osnovna šola še vedno bolj selektivna za dečke kot deklice in to spričo dejstva, da so intelektualne razlike med njimi zanemarljive, opaznejše pa temperamentne in značajske. Učenke so bolj občutljive in prilagodljive, kažejo več marljivosti, discipliniranosti in odgovornosti. Velja pa izpostaviti, da odstotek tako fantov kot deklet, ki razred ponavljajo, z leti linearno narašča. Projekcija osipa kaže, da bo ponavljavcev, seveda ob nadaljnjem vztrajanju trenda rasti osipa, leta 2011 domnevno 1321 in, na primer leta 2013 že 1601, torej 548 učencev več. Ob taki napovedi se seveda postavljajo vprašanja: Kaj se dogaja v naši osnovni šoli? Kaj je v ozadju iz leta v leto večjega števila učencev, ki so učno neuspešni in razred ponavljajo? Nadalje ugotavljamo, da odstotek dijakov, ki razred ponavlja, v **srednjih šolah** z leti (v nasprotju z osnovno šolo) pada, je pa vsa leta pomembno višji (nad 3 %) kot v osnovni šoli (pod 1 %). Domnevno, v kolikor se trend upada osipa nadaljuje, bo leta 2011 skupaj v srednjih šolah 2357 učencev, ki bodo razred ponavljali, leta 2013 še manj, in sicer 1960, glede na leto 2009 bo torej kar 762

ponavljavcev manj. Ob tem vsekakor velja ponovno opozoriti, da gre za rezultate, vezane na srednje šole skupaj in da je stanje v programsko različnih srednjih šolah s tega vidika različno. Se pa ob tem ne glede na te okoliščine postavlja vprašanje: Kateri varovalni dejavniki so v ozadju trenda upada osipa v zadnjih letih?

Analiza ključnih socialnih in ekonomskih dejavnikov učne (ne)uspešnosti učencev in dijakov. Učna uspešnost učencev in dijakov je izrednega pomena, saj se le-ta povezuje s prihodnjim poklicnim (ne)uspehom posameznika, gmotnim (ne)uspehom, odsotnostjo in prisotnostjo nagnjenosti h kriminaliteti, od nje pa je odvisen tudi narodni dohodek, konkurenčnost nekega gospodarstva in družbe v mednarodnem merilu. Učno uspešnost sodoločajo številni dejavniki, v grobem jih lahko ločimo na notranje in zunanje; obstaja pa še vrsta drugih (raz)delitev. V tem sestavku smo se osredotočili na socialno-ekonomske dejavnike, kot so izobrazba staršev, materialno stanje družine, kulturna raven družine, medsebojni odnosi znotraj družine, aspiracije staršev glede na otrokov intelektualni in osebni razvoj, spodbujanje in pomoč otroku pri učenju ter stili vzgajanja. Ugotavljamo, da imajo otroci iz spodbudnejšega družinskega okolja v vseh pogledih boljše pogoje za dosego višje stopnje izobrazbe in boljšega učnega uspeha od njihovih sovrstnikov, ki izvirajo iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom. Nema lokrat tudi šolsko okolje in družba pričakujeta takšne rezultate, čeprav mnoge raziskave dokazujejo, da učenci/dijaki iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom niso intelektualno nezmožni dosežati višje stopnje izobrazbe, ampak jo običajno ne dosežejo zaradi drugih vzrokov, ki spremljajo celoten proces izobraževanja kot so na primer pomanjkanje finančnih virov, motivacije, tudi spodbud s strani staršev ter (pre)nizko zastavljeni cilji.

Analiza dostopnosti šolanja glede na spol, etnično pripadnost in posebne potrebe je izhajala iz določbe 14. člena Ustave RS, ki pravi, da imajo vsi otroci enako pravico glede dostopnosti šolanja ne glede na narodnost, spol, jezik in ostale osebne okoliščine. Vključenost otrok v programe obveznega osnovnošolskega izobraževanja glede na spolno strukturo je precej uravnotežena in odvisna le od posamezne generacije otrok prav tako pa ne poznamo ločenih razredov za deklice in dečke, ampak le mešane razrede. Tudi na stopnji srednješolskega izobraževanja ni večjih razlik v deležu vključenih dijakin in dijakov, se pa pojavijo odstopanja v usmeritvi izobraževanja, kjer v programih splošnega izobraževanja prevladujejo dekleta, v tehničnih programih pa fantje. Spol vsaj v slovenskem prostoru glede dostopnosti šolanja ne igra nikakršne bistvene vloge. Prav tako je dobro poskrbljeno tudi za izobraževanje otrok madžarske in italijanske narodne skupnosti, ki se lahko vključujejo v programe izobraževanja, ki potekajo v matičnem jeziku ali po dvojezičnem programu. Največ pozornosti je še vedno namenjene Romski skupnosti, saj je vključenost romskih otrok v sistem vzgoje in izobraževanja zelo nizka hkrati pa so tisti otroci, ki šolo vendarle obiskujejo, nadpovprečno zastopani v šolah za otroke s posebnimi potrebami. Slednje nakazuje, da romski otroci potrebujejo več pomoči v izobraževalnem procesu, kar pa še ne pomeni, da morajo obiskovati šole s prilagojenim programom. Slovenija je vložila precej truda, da bi se zastopanost in uspešnost izobraževanja romskih otrok dvignila, tudi z mehanizmom romskega pomočnika, zato nikakor ne moremo trditi, da izvaja kakršnokoli izključujočo politiko do romske skupnosti kar se tiče izobraževanja, prej bi lahko trdili nasprotno. Tudi otrokom s posebnimi potrebami se slovensko šolstvo trudi zagotoviti enakovredne pogoje izobraževanja. Precej spodbudni so podatki o tem, da je večji del populacije otrok s posebnimi potrebami vključen v redne oddelke osnovnih šol, ostali del otrok, ki imajo izraziti primanjkljaj, ovire ali motnje in jim v redni osnovni šoli ni mogoče nuditi ustrezne prilagoditve in pomoči, pa je vključen v posebne specializirane ustanove. Za otroke, ki potrebujejo posebno obravnavo so tako ustanovljeni posebni programi predšolskega kakor tudi osnovnošolskega izobraževanja. V šolskem letu 2003/04 je bil sprejet tudi Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami, ki predpisuje odločbo o usmeritvi, s katero se otroku glede na njegove potrebe določi morebitno dodatno strokovno pomoč. Z omenjeno uredbo se je število otrok v rednih osnovnih šolah precej povečalo. V skladu s pridobljenimi empiričnimi spoznanji smo nato

predlagali naročniku raziskave tudi nekaj smernic za nadaljnje ravnanje na področju izobraževanja otrok s posebnimi potrebami.

Morda empirično najzahtevnejši del raziskovalnega projekta predstavlja izvedba raziskave s pomočjo anketnega vprašalnika a) s pedagoškimi delavci – romskimi pomočniki (zaradi nestandardiziranega delovnega mesta z nazivom romski pomočnik smo pri komunikaciji z ciljnim skupinami uporabljali tudi termin učitelji izredne pomoči učencem Romom), b) njihovimi pedagoškimi sodelavci ter c) z vodilnimi oziroma vodstvenimi delavci (ravnatelji) v osnovnih šolah, kjer so romski pomočniki trenutno zaposleni. Ugotovimo lahko, da kar precejšen delež pedagoških (so)delavcev meni, da so trenutni veljavni kurikuli prezahtevni za večino romskih učencev, medtem ko večina romskih pomočnikov in ravnateljev meni, da so veljavni kurikuli ravno prav zahtevni za romske učence. Slednje nakazuje, da imajo različne skupine zaradi narave njihovega stika z romskimi učenci, različno predstavo o zmožnostih romskih učencev. Na osnovi zbranih podatkov je razvidno, da imajo pedagoški (so)delavci možnost uporabe posebnih didaktičnih pripomočkov za romske učence (79,3%). Manjšinski delež pedagoških (so)delavcev (31%) in ravnateljev (33,3%) vidi dodatno kvaliteto v podajanju učne snovi v romskem jeziku. Vse opazovane skupine se strinjajo, da bi za učinkovitejšo podajanje učne snovi potrebovali več osebja ter da bi morali imeti romski učenci dodatne ure pouka slovenščine, vendar so obenem menja, da bi kakršnekoli dodatne ure pomenile zanje hkrati tudi preveliko obremenitev. Ugotovili smo, da je največ (15) romskih pomočnikov na tem delovnem mestu zaposlenih med 3 in 5 let, 5 jih je zaposlenih že več kot 5 let in prav toliko je tudi tistih, ki so na tem delovnem mestu manj kot eno leto. Štirje romski pomočniki so na tem delovnem mestu med enim in tremi leti. Potrebno je poudariti, da si velika večina romskih pomočnikov sicer želi ostati na tem delovnem mestu tudi v prihodnje (89,7%), nekaterim pa služi le kot odskočna deska za nadaljnjo kariero (24,1%). Vsi anketirani romski pomočniki so na tem delovnem mestu zaposleni za določen čas in skoraj vsi bi si želeli pridobiti zaposlitev za nedoločen čas. Z vprašalnikom smo želeli zajeti tudi poznavanje Kataloga standardov strokovnih znanj in spretnosti za poklicno kvalifikacijo romski pomočnik/ romska pomočnica s strani romskih pomočnikov, ki smo jih tudi vprašali, ali bi bili pripravljeni pridobiti poklicni naziv romski pomočnik/pomočnica. Ugotovili smo, da jih 93,1% pozna katalog in pa da jih večina (72,4%) že ima pridobljen poklicni naziv romski pomočnik/pomočnica. V prihodnje željo vodstveni delavci v največji meri ohraniti število romskih pomočnikov (65,5%) ali jih zaposliti še več (34,5%), nihče izmed njih pa ne želi zmanjšanja števila romskih pomočnikov ali jih ukiniti. Slednje nakazuje, da so po mnenju vodstvenih delavcev romski pomočniki pozitiven mehanizem v slovenskem osnovnošolskem sistemu.

6. Ocena stopnje realizacije programa dela na raziskovalnem in zastavljenih raziskovalnih ciljev⁵

Za dosego zastavljenih ciljev in namena predlaganega raziskovalnega projekta smo raziskovalci cilje predlaganega raziskovalnega projekta razdelili v posamezne vsebinske sklope, pri raziskovanju katerih smo uporabili kombinacijo več znanstvenih metod in tehnik, in sicer: a) analizo obstoječega stanja na področju formalnega izobraževanja mladih z vidika socialne izključenosti ter analizo dejavnikov uresničevanja načela enakosti in hkrati upoštevanja načela različnosti (uspešen zaključek osnovnošolskega izobraževanja, vključenost mladih v različne programe srednješolskega izobraževanja, preprečevanje osipa v osnovnih in srednjih šolah, dostopnost šolanja glede na spol, etnično pripadnost in posebne potrebe); b) institucionalno analizo delovanja in organizacije različnih organizacij in ustanov, katerih temeljni cilj je delo z mladimi s težavami v socialni integraciji v vzgojno-izobraževalnem procesu; c) proučevanje učinkovitosti samoodločanja v procesu učenja pri dijakih s posebnimi potrebami oz. težavami v socialni integraciji; d) sklop empiričnih raziskav problematike socialne inkluzivnosti romske populacije v slovenski predšolski, osnovnošolski in srednješolski sistem z metodo strukturiranega družboslovnega intervjuja, in sicer posebej različnimi kategorijami ključnih akterjev (z vzgojnimi delavci romske narodnosti, vzgojitelji v vrtcih, učitelji v razredih z romskimi učenci, ravnatelji šol z

romskimi pomočniki, ipd.); e) analizo ključnih pedagoških, psiholoških, socialnih in ekonomskih dejavnikov učne (ne)uspešnosti učencev in dijakov; f) analizo dejavnikov varnega šolskega okolja s posebnim poudarkom ergonomskim in psihološkim dejavnikom; g) analizo učinkovitih pristopov učenja in poučevanja ter didaktične in ergološke značilnosti prakse domačih nalog v srednjih šolah. Ocenjujemo (glej vsebinsko poročilo) da smo vse zastavljene cilje v popolnosti dosegli.

7. Utemeljitev morebitnih sprememb programa raziskovalnega projekta oziroma sprememb, povečanja ali zmanjšanja sestave projektne skupine⁶

Ni bilo sprememb v projektu glede na prvotno prijavo.

8. Najpomembnejši znanstveni rezultati projektne skupine⁷

Znanstveni dosežek			
1.	COBISS ID	17881864	Vir: COBISS.SI
	Naslov	SLO	Didaktične strategije zgodnjega pouka naravoslovja
		ANG	Didactic strategies in early science teaching
	Opis	SLO	Članek je v angleškem jeziku, zato je v tem jeziku tudi opis vsebine.
		ANG	The purpose of the article is to show the results of empirical research on the prevailing teaching strategies for teaching contents of the subject environmental studies (specifically when dealing with natural content) in the first triennium of the nine-year primary school in the Republic of Slovenia. The information was obtained through a survey of 141 teachers from 60 randomly selected primary schools in the Republic of Slovenia. We found that teachers use different teaching strategies as students gain knowledge through experience, participation in education, they express their opinion, views, solve simple problems and explore. Such notice shall then direct the transmissions to the transaction and transformation, which was an important objective of the reform of the subject.
	Objavljeno v	Carfax Publ.; Educational studies; 2011; Vol. 37, no. 2; str. 159-169; Impact Factor: 0.348; Srednja vrednost revije / Medium Category Impact Factor: 0.855; WoS: HA; Avtorji / Authors: Hus Vlasta, Ivanuš-Grmek Milena	
	Tipologija	1.01 Izvirni znanstveni članek	
2.	COBISS ID	31108189	Vir: COBISS.SI
	Naslov	SLO	Politična participacija manjšin na lokalni ravni oblasti
		ANG	Minority political participation at the local level
	Opis	SLO	Članek je v angleškem jeziku, zato je v tem jeziku tudi opis vsebine.
		ANG	This article aims to study the existing models of political representation of the Roma minority in Slovenia. The research analyses two existing models of political participation, namely, the political representation model employed in 2002 and the policy formation model introduced in 2007. As the state is limited in securing adequate representation of minority groups in an electoral democracy, conditions for minorities to have equal opportunity and to be effectively involved in public life must be created. This can be achieved with representation in advisory and decision-making institutions such as elected bodies and assemblies of national minority affairs; local and autonomous levels of administration; self-administration by a national minority in aspects concerning its identity, especially in circumstances where autonomy on a territorial basis does not apply; and decentralised or local forms of government. Based on surveys conducted in 2004 and 2008 we have tried to identify trends in the performance of the political representation model. The research work has made some

		interesting findings with regard to the relationship between the two models. It appears that the political representation model acts as a platform for positive change while the policy formation model is a source of conflict among Roma representatives.
Objavljeno v		Martinus Nijhoff publishers; The international journal on minority and group rights; 2012; Vol. 19, no. 1; str. 53-68; Avtorji / Authors: Bačlija Irena, Haček Miro
Tipologija	1.01	Izvirni znanstveni članek

9. Najpomembnejši družbeno-ekonomsko relevantni rezultati projektne skupine⁸

	Družbenoekonomsko relevantni dosežki		
1.	COBISS ID	18608904	Vir: COBISS.SI
	Naslov	Pogled učitelja na kurikularno prenovo klasične gimnazije - primer Slovenije	
		SLO	Teachers' view of the grammar school curricular reform - the case of the Republic of Slovenia
		ANG	Teachers' view of the grammar school curricular reform - the case of the Republic of Slovenia
	Opis	SLO	Članek je v angleškem jeziku, zato je v tem jeziku tudi opis vsebine.
		ANG	In the first part of the article revelations of curriculum theory about modernizing syllabi are presented. In the second part of the article, the results of the empirical research are presented. The aim of the study was to determine the gains of curriculum reform and to alert on the problems that are aggravating the implementation of redesigned syllabi.
	Šifra	B.03	Referat na mednarodni znanstveni konferenci
	Objavljeno v	Elsevier; World conference on learning, teaching and administration papers, Cairo, Egypt, 29-31 October 2010; Procedia - social and behavioral sciences; 2010; Str. 874-878; Avtorji / Authors: Ivanuš-Grmek Milena	
	Tipologija	1.08	Objavljeni znanstveni prispevek na konferenci

10. Drugi pomembni rezultati projektne skupine⁹

CUGMAS, Z. (2010). Povezanost med mladostnikovimi odnosi s starši in vrstniki ter uživanjem zdravju škodljivih substanc. Psihooška obzorj, 19(4), 153-173. (izvirni znanstveni članek).
ČAGRAN, B., SCHMIDT, M., BROWN, I. (2010). Assessment of the quality of life in families with children who have intellectual and developmental disabilities in Slovenia. Journal of intellectual disability research. 10.1111/j.1365-2788.2011.01400.x (izvirni znanstveni članek).
ČAGRAN, B., SCHMIDT, M. (2011). Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. Educational Studies., 37(2), 171-195, (JCR, WoS) (izvirni znanstveni članek).
HUS, V. & IVANUŠ GRMEK, M. (2011). Didactic strategies in early science teaching. Educational Studies, 37(2)159-169, (JCR, WoS) (izvirni znanstveni članek)
JAVORNIK KREČIČ, M. & IVANUŠ GRMEK, M. (2010). Teachers' conceptions of self-regulated learning - a comparative study by level of professional development. Odgojne znanosti, 12(2), 399-412., (JCR, WoS) (izvirni znanstveni članek).
ŽAKELJ, A. & IVANUŠ GRMEK, M. (2010). Povezanost rezultatov pri nacionalnem preverjanju znanja s socialno-kulturnim okoljem učencev, poukom in domačimi nalogami. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (znanstvena monografija).

11. Pomen raziskovalnih rezultatov projektne skupine¹⁰

11.1. Pomen za razvoj znanosti¹¹

SLO	Pomemben neposreden rezultat raziskovalnega dela, ki bo v prihodnje vsekakor vplival na
-----	---

razvoj edukativne in politološke znanosti predstavljajo:

- analiza in napoved osipa v osnovni in srednji šoli;
- spoznanje, da je naša osnovna šola bolj selektivna za dečke kot deklice in to spričo dejstva, da so intelektualne razlike med njimi zanemarljive, opaznejše pa temperamentne in značajske;
- analiza emocionalno-motivacijske, socialne in storilnostne integracije učencev s posebnimi potrebami;
- analiza dejavnikov varnega učnega okolja in nasveti učitelju pri oblikovanju le-tega;
- spoznanje, da so učenci v osnovni šoli v prednostih po izkušnjah z elementi sodobnih strategij pouka;
- spoznanje, da je praksa posredovanja in preverjanja domačih nalog v naših osnovnih in srednjih šolah zelo tradicionalna.

ANG

Important direct result of reserach, that can and will in the future have an impact on the development of educative and political science are the following:

- the analysis and declaration of fall out in primary and secondary school;
- cognition, that our primary school is more selective for boys rather than girls - we found out that intelectual differencies between both are negligible, but more differencies can be found when observing character and temper;
- the analysis of emotional, motivational, social and productional integration of pupils with special needs;
- the analysis of safe school environment and counsel to teacher how to build up such an environment;
- cognition, that pupils in primary schools are in advantage in their experiences with contemporary lessons strategies;
- cognition, that praxis of mediation and authentication of homeworks in our primary and secondary schools is stillery traditional.

11.2.Pomen za razvoj Slovenije¹²

SLO

Dolgoročni pomen in rezultat raziskovalnega dela, ki lahko pomembno prispeva k nadaljenju razvoju države, predstavljajo:

- pripravljen instrumentarij za napovedovanje osipa v osnovni in srednji šoli;
- sugestije za oblikovanje varnega učnega okolja;
- sugestije za uporabo različnih strategij pouka, ki pomenijo prispevek k učinkovitim pristopom učenja in poučevanja;
- sugestije za spreminjanje prakse posredovanja in preverjanja domačih nalog.

ANG

Long term importance and results of our reserach work, that can importantly contribute to the future development of the state and society is the following:

- we have prepared the instrumentary needed for the announcement for fall-out in primary and secondary schools;
- we have shaped suggestions for the safe learning environment build-up;
- we have shaped suggestions for the usage of different learning strategies, that are definitive contribution towards more effective approaches to learning processes;
- we have shaped suggestions for alteration of prevailing praxis of mediation and authentication of homeworks.

12.Vpetost raziskovalnih rezultatov projektne skupine.

12.1.Vpetost raziskave v domače okolje

Kje obstaja verjetnost, da bodo vaša znanstvena spoznanja deležna zaznavnega odziva?

- ☒ v domačih znanstvenih krogih
☐ pri domačih uporabnikih

Kdo (poleg sofinancerjev) že izraža interes po vaših spoznanjih oziroma rezultatih?¹³

Strokovna in laična javnost s področja izobraževalnega sistema.

12.2. Vpetost raziskave v tuje okolje

Kje obstaja verjetnost, da bodo vaša znanstvena spoznanja deležna zaznavnega odziva?

- ☒ v mednarodnih znanstvenih krogih
☐ pri mednarodnih uporabnikih

Navedite število in obliko formalnega raziskovalnega sodelovanja s tujini raziskovalnimi inštitucijami:¹⁴

/

Kateri so rezultati tovrstnega sodelovanja:¹⁵

/

C. IZJAVE

Podpisani izjavljam/o, da:

- so vsi podatki, ki jih navajamo v poročilu, resnični in točni
- se strinjamo z obdelavo podatkov v skladu z zakonodajo o varstvu osebnih podatkov za potrebe ocenjevanja in obdelavo teh podatkov za evidence ARRS
- so vsi podatki v obrazcu v elektronski obliki identični podatkom v obrazcu v pisni obliki
- so z vsebino letnega poročila seznanjeni in se strinjajo vsi soizvajalci projekta
- bomo sofinancerjem istočasno z zaključnim poročilom predložili tudi študijo ali elaborat, skladno z zahtevami sofinancerjev

Podpisi:

*zastopnik oz. pooblaščen oseba
raziskovalne organizacije:*

in

vodja raziskovalnega projekta:

Univerza v Ljubljani, Fakulteta za
družbene vede

Miro Haček

ŽIG

Kraj in datum: Ljubljana 14.9.2012

Oznaka prijave: ARRS-CRP-ZP-2012-05/3

¹ Zaradi spremembe klasifikacije je potrebno v poročilu opredeliti raziskovalno področje po novi klasifikaciji FOS 2007 (Fields of Science). Prevalna tabela med raziskovalnimi področji po klasifikaciji ARRS ter po klasifikaciji FOS 2007 (Fields of Science) s kategorijami WOS (Web of Science) kot podpodročji je dostopna na spletni strani agencije (<http://www.arrs.gov.si/sl/gradivo/sifranti/preslik-vpp-fos-wos.asp>). [Nazaj](#)

² Podpisano izjavo sofinancerja/sofinancerjev, s katero potrjuje/jo, da delo na projektu potekalo skladno s programom, skupaj z vsebinsko obrazložitvijo o potencialnih učinkih rezultatov projekta obvezno priložite obrazcu kot priponko (v skeniranem PDF formatu) in jo v primeru, da poročilo ni polno digitalno podpisano, pošljite po pošti na Javno agencijo za raziskovalno dejavnost RS. [Nazaj](#)

³ Napišite povzetek raziskovalnega projekta (največ 3.000 znakov v slovenskem in angleškem jeziku) [Nazaj](#)

⁴ Napišite kratko vsebinsko poročilo, kjer boste predstavili raziskovalno hipotezo in opis raziskovanja. Navedite ključne ugotovitve, znanstvena spoznanja, rezultate in učinke raziskovalnega projekta in njihovo uporabo ter sodelovanje s tujimi partnerji. Največ 12.000 znakov vključno s presledki (približno dve strani, velikosti pisave 11). [Nazaj](#)

⁵ Realizacija raziskovalne hipoteze. Največ 3.000 znakov vključno s presledki (približno pol strani, velikosti pisave 11)

[Nazaj](#)

⁶ V primeru bistvenih odstopanj in sprememb od predvidenega programa raziskovalnega projekta, kot je bil zapisan v predlogu raziskovalnega projekta oziroma v primeru sprememb, povečanja ali zmanjšanja sestave projektne skupine v zadnjem letu izvajanja projekta (obrazložitev). V primeru, da sprememb ni bilo, to navedite. Največ 6.000 znakov vključno s presledki (približno ena stran, velikosti pisave 11). [Nazaj](#)

⁷ Znanstveni in družbeno-ekonomski dosežki v programu in projektu so lahko enaki, saj se projektna vsebina praviloma nanaša na širšo problematiko raziskovalnega programa, zato pričakujemo, da bo večina izjemnih dosežkov raziskovalnih programov dokumentirana tudi med izjemnimi dosežki različnih raziskovalnih projektov.

Raziskovalni dosežek iz obdobja izvajanja projekta (do oddaje zaključnega poročila) vpišete tako, da izpolnite COBISS kodo dosežka – sistem nato sam izpolni naslov objave, naziv, IF in srednjo vrednost revije, naziv FOS področja ter podatek, ali je dosežek uvrščen v A" ali A'. [Nazaj](#)

⁸ Znanstveni in družbeno-ekonomski dosežki v programu in projektu so lahko enaki, saj se projektna vsebina praviloma nanaša na širšo problematiko raziskovalnega programa, zato pričakujemo, da bo večina izjemnih dosežkov raziskovalnih programov dokumentirana tudi med izjemnimi dosežki različnih raziskovalnih projektov.

Družbeno-ekonomski rezultat iz obdobja izvajanja projekta (do oddaje zaključnega poročila) vpišete tako, da izpolnite COBISS kodo dosežka – sistem nato sam izpolni naslov objave, naziv, IF in srednjo vrednost revije, naziv FOS področja ter podatek, ali je dosežek uvrščen v A" ali A'.

Družbenoekonomski dosežek je po svoji strukturi drugačen, kot znanstveni dosežek. Povzetek znanstvenega dosežka je praviloma povzetek bibliografske enote (članka, knjige), v kateri je dosežek objavljen.

Povzetek družbeno ekonomsko relevantnega dosežka praviloma ni povzetek bibliografske enote, ki ta dosežek dokumentira, ker je dosežek sklop več rezultatov raziskovanja, ki je lahko dokumentiran v različnih bibliografskih enotah. COBISS ID zato ni enoznačen izjemoma pa ga lahko tudi ni (npr. v preteklem letu vodja meni, da je izjemen dosežek to, da sta se dva mlajša sodelavca zaposlila v gospodarstvu na pomembnih raziskovalnih nalogah, ali ustanovila svoje podjetje, ki je rezultat prejšnjega dela ... - v obeh primerih ni COBISS ID). [Nazaj](#)

⁹ Navedite rezultate raziskovalnega projekta iz obdobja izvajanja projekta (do oddaje zaključnega poročila) v primeru, da katerega od rezultatov ni mogoče navesti v točkah 7 in 8 (npr. ker se ga v sistemu COBISS ne vodi). Največ 2.000 znakov vključno s presledki. [Nazaj](#)

¹⁰ Pomen raziskovalnih rezultatov za razvoj znanosti in za razvoj Slovenije bo objavljen na spletni strani: <http://sicris.izum.si/> za posamezen projekt, ki je predmet poročanja [Nazaj](#)

¹¹ Največ 4.000 znakov vključno s presledki [Nazaj](#)

¹² Največ 4.000 znakov vključno s presledki [Nazaj](#)

¹³ Največ 500 znakov vključno s presledki (velikosti pisave 11) [Nazaj](#)

¹⁴ Največ 500 znakov vključno s presledki (velikosti pisave 11) [Nazaj](#)

¹⁵ Največ 1.000 znakov vključno s presledki (velikosti pisave 11) [Nazaj](#)

Obrazec: ARRS-CRP-ZP/2012-05 v1.00c

1A-0C-D9-53-99-CE-FF-70-7C-F4-EE-08-C5-93-1B-17-98-5A-C8-65



Inštitut za družbene vede
Center za proučevanje upravno-političnih procesov in institucij

Nosilec Ciljnega raziskovalnega projekta
Izr. prof. dr. Miro Haček

SOCIALNA INTEGRACIJA MLADIH V SLOVENSKI VZGOJNO IZOBRAŽEVALNI SISTEM

Končno poročilo – projektna naloga

Ljubljana, 30. junij 2012

KAZALO

1.	METODOLOŠKI IN HIPOTETIČNI OKVIR RAZISKAVE	4
2.	ANALIZA USPEŠNOSTI ZAKLJUČKA OSNOVNOŠOLSKEGA IZOBRAŽEVANJA IN VKLJUČEVANJA V PROGRAME SREDNJEŠOLSKEGA IZOBRAŽEVANJA	8
2.1	UVOD	8
2.1.1	Napredovanje iz razreda v razred in uspešno dokončanje 9. razreda	10
2.1.2	Izobraževanje odraslih	11
2.2	EMPIRIČNI PODATKI USPEŠNOSTI OSNOVNOŠOLSKEGA IZOBRAŽEVANJA	18
2.3	VKLJUČENOST MLADIH V PROGRAME SREDNJEŠOLSKEGA IZOBRAŽEVANJA	22
2.3.1	Empirična analiza vključenosti mladih v programe srednješolskega izobraževanja	
3.	INSTITUCIONALNA ANALIZA VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEGA SISTEMA V REPUBLIKI SLOVENIJI	24
3.1	VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNI SISTEM REPUBLIKE SLOVENIJE SKOZI ZGODOVINO	25
3.2	VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNI SISTEM V REPUBLIKI SLOVENIJI	27
3.2.1	Predšolska vzgoja	29
3.2.2	Osnovnošolsko izobraževanje	30
3.2.3	Srednješolsko izobraževanje	31
3.2.4	Višje strokovno izobraževanje	34
3.2.5	Visokošolsko izobraževanje po letu 2004	34
3.3	ANALIZA POSAMEZNIH VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNIH INSTITUCIJ	36
3.4	RAZISKOVALNE ORGANIZACIJE	41
3.5	OBČINE	43
4.	ANALIZA OSIPA V SLOVENSKEH OSNOVNIH IN SREDNJIH ŠOLAH	45
4.1	UVOD	45
4.2	VSEBINSKO – METODOLOŠKE ZNAČILNOSTI ANALIZE OSIPA	49
5.	ANALIZA DOSTOPNOSTI ŠOLANJA GLEDE NA SPOL, ETNIČNO PRIPADNOST IN POSEBNE POTREBE	55
5.1	DOSTOPNOST ŠOLANJA OTROK GLEDE NA SPOL	55
5.2	DOSTOPNOST ŠOLANJA OTROK PRIPADNIKOV ETNIČNIH SKUPIN	56
5.3	DOSTOPNOST ŠOLANJA OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI	65
6.	PROUČEVANJE UČINKOVITOSTI SAMOODLOČANJA V PROCESU UČENJA PRI UČENCIH S POSEBNIMI POTREBAMI OZIROMA S TEŽAVAMI V SOCIALNI INTEGRACIJI	71
6.1	UVOD	71
6.2	NAMEN RAZISKAVE	71
6.3	METODOLOGIJA	72
6.4	REZULTATI IN INTERPRETACIJA	73
6.5	SKLEP	78
7.	ANALIZA KLJUČNIH SOCIALNIH, EKONOMSKIH IN PSIHOLOŠKIH DEJAVNIKOV UČNE (NE)USPEŠNOSTI UČENCEV IN DIJAKOV	80
7.1	SOCIALNI IN EKONOMSKI DEJAVNIKI	80
7.2	PSIHOLOŠKI DEJAVNIKI	89

8.	100
EMPIRIČNA RAZISKAVA O PROBLEMATIKI SOCIALNE INKLUZIVNOSTI ROMSKE	
POPULACIJE V SLOVENSKI IZOBRAŽAVELNI SISTEM	100
8.1 OBLIKA IN TESTIRANJE RAZISKOVALNEGA INSTRUMENTA	102
8.2 METODOLOŠKA ANALIZA ANKETNIKOV	102
8.2.1 Analiza odgovorov romskih pomočnikov	106
8.2.2. Analiza odgovorov pedagoških (so)delavcev – učiteljev	109
8.2.3 Analiza odgovorov vodstvenih delavcev	111
8.3 ZAKLJUČKI EMPIRIČNE ANALIZE	116
8.4 ANALIZA STANJA V VRTCIH	
9.	118
ZAKLJUČEK	
10.	124
VIRI	
VSEBINSKE PRILOGE	132
KAZALO	132
DEJAVNIKI VARNEGA ŠOLSKEGA OKOLJA	134
UČINKOVITI PRISTOPI UČENJA IN POUČEVANJA	159
DIDAKTIČNE IN ERGOLOŠKE ZNAČILNOSTI PRAKSE DOMAČIH NALOG	190
ZAKLJUČEK	218
DODATNE PRILOGE	219
SUMARNIK VPRAŠALNIKA ZA ROMSKE POMOČNIKE	
SUMARNIK VPRAŠALNIKA ZA PEDAGOŠKE (SO)DELAVCE	
SUMARNIK VPRAŠALNIKA ZA VODSTVENE DELAVCE (RAVNATELJE)	
PREPISI INTEVJUJEV Z ROMSKIMI POMOČNIKI, VZGOJITELJICAMI IN RAVNATELJI V VRTCIH	

1.

METODOLOŠKI IN HIPOTETIČNI OKVIR RAZISKAVE

Za sodobne družbe je značilno, da so različne oblike neenakosti (npr. po spolu, starosti, etnični pripadnosti, ipd.) strukturno utemeljene ter da so osnova tako ekonomskih odnosov, političnih razmerij kot tudi povsem zasebnih interpersonalnih interakcij v vsakdanjem življenju. Kako v dani družbi, katere temelj je dejanska neenakost ter neenaka obravnava ljudi glede na pripisane (spol, etnična pripadnost, telesne in psihološke disfunkcije...) in pridobljene določnice (družbeni položaj) spodbujati večjo enakost med ljudmi? Četudi so diskriminatorne obravnave del vsakokratnih družbenih formacij, pa ne gre prezreti dejstva, da prisotnost le-teh do različnih kategorij prebivalstva slabi interno družbeno koherentnost, posledično pa tudi njeno moč v zastopanju lastnih interesov in moč splošnega razvoja. Težnja k odpravi različnih oblik neenakosti, k vključevanju in integraciji diskriminiranih skupin in posameznikov v socialno, družbeno in politično življenje in vzpostavljanje družbe enakosti na vseh ravneh ni zgolj akt humanosti, ampak prinaša realno in konkretno korist za družbeni razvoj, gospodarsko rast in konkurenčnost celotne družbe.

Socialna integracija je koncept, ki se je v kratkem času dodobra uveljavil v razmišljanju in govoru teoretikov in praktikov; pojem se tesno povezuje s pojmi socialne inkluzivnosti in ekskluzivnosti (vključenosti in izključenosti). Tako doma kot tudi v tujini lahko najdemo množico opravljenih analiz socialne izključenosti, s problematiko pa se intenzivno ukvarjajo tudi institucije EU, ki so predvsem v zadnjem desetletju izdelale in objavile več temeljnih dokumentov in napotkov državam članicam glede socialne integracije deprivilegiranih kategorij prebivalstva. Najpogostejša besedna zveza s socialno izključenostjo je revščina, iz česar bi lahko sklepali, da izhaja koncept socialne izključenosti iz zavedanja o posledicah, ki jih ima revščina za tiste, ki jo izkušajo. Revščino lahko definiramo kot koncept, ki izhaja iz nizkih prihodkov ali iz nezadostnih razpoložljivih dohodkov (kar se odraža v potrošniških navadah ljudi ali v splošni blaginji). Revščino vidimo kot statični položaj, v katerem je dohodek indikator pomanjkanja. Potrebno je poudariti, da je revščina specifična oblika socialne izključenosti, ni pa nujno, da socialna izključenost rezultira v revščini. Najpogostejše navedeni razlogi za socialno izključenost so izguba dela, pomanjkanje ustreznih ukrepov države blaginje, predvsem v obliki socialne pomoči in delavskega zavarovanja, v katerega bi bili vključeni nezaposleni, gospodarske, politične, rasistične, seksistične in druge oblike neenakosti, ki preprečujejo, da bi se podpora splošnega mnenja revnim izboljšala. Če poenostavimo, bi lahko osnovne dimenzije izključenosti definirali kot potrošništvo (revščina kot izključenost iz porabe), produkcija (nezaposlenost kot element izključenosti) in socialna kohezija/povezanost (izključenost iz osnovnih človeških odnosov, brez družine, izolacija itd.)

Rezultati doslej opravljenih raziskav kažejo, da so skupine in posamezniki, za katere obstaja večje tveganje, da postanejo socialno izključeni, tisti, pri katerih je zaznati zgolj šibko povezavo z vsaj eno od dimenzij družbene integracije. Te dimenzije so država, ekonomski trgi (še zlasti trg dela) in civilna družba, ki se primarno nanaša na nedržavne organizacije privatnega življenja (družine, osebne mreže, skupnost in osnovne prostovoljne organizacije). Osebe z največjim tveganjem socialne izključenosti imajo šibke ali pretrgane povezave z dvema ali vsemi tremi dimenzijami. Med najpogostejše izključenimi skupinami na področju vzgoje in izobraževanja številne znanstvene študije navajajo zlasti skupine z nizkimi dohodki, mlade s posebnimi potrebami, romsko skupnost in pripadnike manjšin.

Potrebno je razumeti, s čim se potencialno izključene skupine, posamezniki ter posameznice soočajo v vsakdanjem življenju ter kaj izključenost pomeni za individualnega posameznika. Na splošno velja, da se soočajo z dvojnimi bremenom. So subjekti ali bolj objekti regulacij, čeprav so kot marginalizirani manj vidni. Bolj verjetno je, da se govori o njih, kot pa z njimi. Ta dvojna nevarnost je pomemben vir tveganja za človekovo dostojanstvo najmanj prednostnih ali najbolj zapostavljenih skupin. Zavedanje o pomenu izključenosti za družbo v celoti in za ljudi, ki jo

izkušajo posamezno, nas pripelje do razmislekov o servisih ali storitvah, ki jih država preko svoje politike in mreže služb nudi izključenim, revnim, marginaliziranim in najbolj ranljivim posameznikom oziroma skupinam.

Namen raziskave je bil preučiti posledice neuspešne socialne integracije mladega posameznika v sistem vzgoje in izobraževanja, ki je primarno posledica njegove pripadnosti vsaj eni skupini, ki so *a priori* podvržene večjemu tveganju socialnega izključevanja. Avtorji smo celovito analizirali dejavnike aktualnega stanja socialne integracije mladih ter njihovega vpliva na (ne)uspešnost različnih skupin mladih v izobraževalnem procesu, hkrati pa se osredotočili tudi na samo analizo tega družbeno nezaželenega pojava, v katerem marginaliziran posameznik skorajda nima možnosti za optimalni razvoj lastnih sposobnosti. V uvodnem delu raziskave so bili temeljni cilji raziskave naslednji:

- 1) analiza stanja na področju socialne izključenosti različnih skupin mladih ter nakazati možne rešitve za omilitev socialnega izključevanja z obstoječimi modeli dobre prakse,
- 2) institucionalna analiza različnih organizacij, katerih cilj je delo z mladimi iz socialno ogroženega okolja,
- 3) analiza programov nevladnih organizacij za povečanje socialne inkluzivnosti različnih kategorij mladih.

V osrednjem delu raziskave smo se posebej osredotočili na vse štiri omenjene marginalizirane skupine mladih (socialno depriviligirani; Romi, mladi s posebnimi potrebami, pripadniki manjšin) in skušali odgovoriti na ključno raziskovalno vprašanje »kako povečati inkluzivnost depriviligiranih skupin mladih v vzgojno-izobraževalnem sistemu v Republiki Sloveniji«, izhajajoč iz priporočil mednarodnih organizacij, da je ključnega normativnega pomena vključevati mehanizme, s katerimi lahko osebe s težavami v socialni integraciji same sooblikujejo (oz. vplivajo na) javne politike, ki so namenjene njim. Raziskovalno vprašanje se nanaša na tri ključna razvojna vprašanja na področju izobraževanja mladine v Sloveniji in sicer na kakovost izobraževanja, učinkovitost procesa izobraževanja in enakost možnosti izobraževanja. Zato smo v okviru raziskovalnega projekta proučili načine in mehanizme, preko katerih se zagotavlja načelo enakosti v okviru formalnega šolskega sistema izobraževanja ter analizirali dejavnike, ki vplivajo na vključevanje otrok s težavami v socialni integraciji. Poleg tega smo poglobljeno analizirali različne pristope poučevanja in učenja za zagotavljanje kakovostnega znanja, s čimer se zmanjšuje tveganje osipa in zgodnjega zapuščanja izobraževalnega procesa, ki je ravno pri kategorijah otrok s težavami v socialni integraciji posebej problematično.

V zaključnem delu raziskave smo analizirali različne strategije in dobre prakse vodenja vzgojno-izobraževalnih organizacij z vidika zagotavljanja visokih stopenj socialne inkluzivnosti ter konkretna priporočila ključnim policy akterjem na vseh ravneh oblasti.

Poseben vsebinski poudarek smo v okviru predlaganega raziskovalnega projekta namenili problematiki socialne inkluzivnosti pripadnikov romske skupnosti v vzgojno izobraževalni sistem, in sicer tako na ravni predšolske vzgoje kot tudi na ravneh primarnega in sekundarnega izobraževanja. Leta 1996 so bile v novo šolsko zakonodajo prvič vnesene pravne podlage za posebne pogoje izobraževanja romskih otrok, leta 2000 in 2001 pa so bile vnesene dodatne spremembe v Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, Zakon o vrtcih in Zakon o osnovni šoli. Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji, sprejeta leta 2004, je nadalje še natančneje opredelila problematiko integracije romskih učencev, v okviru tega pa tudi načela za vključevanje v večinsko družbo tako, da vzgoja in izobraževanje zagotavljata prevzemanje funkcionalnih rekvizitov družbe in obenem spoštovanje različnosti (ter identitete) in da v kurikulumu zagotavljata načela in vrednote enakosti v povezavi s socialno pravičnostjo. Osnovne šole v Sloveniji je v letu 2007/2008 obiskovalo 1.658 romskih učencev. V tem letu je bil delež vseh otrok v osnovnih šolah s posebnim programom 0,95%, medtem ko je bil delež romskih otrok v osnovnih šolah s posebnim programom neporocionalno višji, 9,3%; ta odstotek sicer ni tako visok kot v primerljivih državah (v Bolgariji je bilo leta 1997 299 šol za otroke s posebnimi

potrebami z 27.148 otroci in več kot tretjina teh je bila romske narodnosti; na Slovaškem je takih šol približno 380 s skupno 31.000 romskih učencev, na Češkem podatki kažejo, da je približno tri četrtine vseh romskih otrok vpisanih v šole za tiste učence z lažjimi učnimi motnjami, medtem, ko je kar polovica vseh tistih otrok v šolah za otroke s posebnimi potrebami, romske narodnosti), vendar je zaskrbljujoč, zato bomo v predlaganem projektu raziskali vzroke tudi za ta pojav. V Sloveniji deluje 272 vrtcev, v 40 vrtcih so vključeni tudi otroci Romov, največ na Dolenjskem, v Posavju, v Beli krajini, na Štajerskem in v Prekmurju. V homogene oddelke pa je vključenih 157 romskih otrok. Predšolski otroci Romov so v slovenske vrtce vključeni na tri načine. Največ jih je integriranih v običajne oddelke, manj je vključenih v romske oddelke, kjer so vključeni samo romski otroci, in romske vrtce. Vključujejo se v vrtce, ki so v neposredni bližini njihovega naselja ali v naselju. Z naštetimi ukrepi se počasi izboljšuje sodelovanje romskih otrok pri pouku, zlasti v primarnem izobraževanju, hkrati pa je omogočena višja raven izobrazbe romskih otrok. Ob tem pa ostaja nerešenih še kar nekaj problemov, med njimi velja izpostaviti problematiko vključevanja romskih otrok v sistem predšolske vzgoje, ki je bil doslej obravnavan izrazito parcialno in nesistemske; nerešen problem ostaja tudi izobraževanje otrok tistih Romov, ki v Sloveniji nimajo urejenega pravnega statusa. Lahko domnevamo, da vsaj del teh otrok ne obiskuje osnovnih šol, saj se njihovi starši bojijo, da bi jih to izdalo in bi jih z družinami izgnali iz države. Ravno množica problemov, s katerimi se še posebej izrazito srečuje romska skupnost v Sloveniji, je povod za uvedbo institucionaliziranega urejanja te problematike. V okviru našega proučevanja nismo ponovno ponudili množice že ponujenih (a zdaj že dokazano nedelujočih) rešitev reševanja omenjenih problemov, temveč predlagamo enoten mehanizem, ki bi predstavljal prvi, a ključni korak k izgradnji sodelovanja med romsko skupnostjo in odločevalci javnih politik v Republiki Sloveniji. Pri tem k problemu nismo dostopili po doslej uhojeni poti (od zgoraj navzdol – *top down* pristop), temveč smo izhajali od spodaj navzgor (*bottom up* model). Cilj tega dela raziskave je bil izdelava izobraževalnega modela na vseh treh stopnjah izobraževalnega procesa (do terciarnega izobraževanja) za romsko skupnost v Republiki Sloveniji.

S predlaganim projektom smo želeli predlagatelji prispevati predvsem k naslednjim ciljem:

- razviti ustrezen model možnih rešitev za omilitev socialnega izključevanja mladih iz izobraževalnih procesov z modeli dobre prakse;
- razviti sistemski referenčni okvir povečevanja socialne vključenosti v okviru formalnega in neformalnega izobraževanja ter izobraževanja odraslih;
- ponuditi celovit model reševanja problemov socialne integracije romske populacije v Sloveniji (ločeno za področje Pomurja in Dolenjske) na različnih stopnjah formalnega izobraževanja (vrtci, osnovne šole, srednje šole) na podlagi pridobljenih podatkov iz družboslovnih intervjujev ter študije modelov dobrih praks;
- spodbuditi uresničevanje izobraževalnih politik in strategij, ki bi mlade s težavami v socialni integraciji učinkoviteje vključevali in trajneje tudi obdržali v procesih vzgoje in izobraževanja (zmanjšanje socialne ekskluzivnosti) ter
- identificirati poglobitve sistemske (pravnih, organizacijskih, kadrovskih) in druge ovire, ki otežujejo razvoj navedenih področij.

Za dosego zastavljenih ciljev in namena predlaganega raziskovalnega projekta smo raziskovalci cilje predlaganega raziskovalnega projekta razdelili v posamezne vsebinske sklope, pri raziskovanju katerih smo uporabili kombinacijo več znanstvenih metod in tehnik, in sicer:

- analizo obstoječega stanja na področju formalnega izobraževanja mladih z vidika socialne izključenosti ter analizo dejavnikov uresničevanja načela enakosti in hkrati upoštevanja načela različnosti (uspešen zaključek osnovnošolskega izobraževanja, vključenost mladih v različne programe srednješolskega izobraževanja, preprečevanje osipa v osnovnih in srednjih šolah, dostopnost šolanja glede na spol, etnično pripadnost in posebne potrebe);
- institucionalno analizo delovanja in organizacije različnih organizacij in ustanov, katerih temeljni cilj je delo z mladimi s težavami v socialni integraciji v vzgojno-izobraževalnem procesu,
- proučevanje učinkovitosti samoodločanja v procesu učenja pri dijakih s posebnimi potrebami oz. težavami v socialni integraciji;

- sklop empiričnih raziskav problematike socialne inkluzivnosti romske populacije v slovenski predšolski, osnovnošolski in srednješolski sistem z metodo strukturiranega družboslovnega intervjuja, in sicer posebej različnimi kategorijami ključnih akterjev (z vzgojnimi delavci romske narodnosti, vzgojitelji v vrtcih, učitelji v razredih z romskimi učenci, ravnatelji šol z romskimi pomočniki, ipd.);
- analizo ključnih pedagoških, psiholoških, socialnih in ekonomskih dejavnikov učne (ne)uspešnosti učencev in dijakov;
- analizo dejavnikov varnega šolskega okolja s posebnim poudarkom ergonomskim in psihološkim dejavnikom;
- analizo učinkovitih pristopov učenja in poučevanja ter didaktične in ergološke značilnosti prakse domačih nalog v srednjih šolah;
- oblikovanje celovitega socialnega in ekonomskega modela socialne integracije različnih kategorij mladih v izobraževalni sistem s konkretnimi priporočili ključnim policy akterjem na vseh ravneh oblasti.

Empirični del raziskovalnega projekta sestavlja serija strukturiranih družboslovnih intervjujev (oz. anketnih vprašalnikov) z vsemi ključnimi akterji na področju socialne inkluzivnosti mladih v predšolski vzgoji, v osnovnem in v srednjem šolstvu, tj. ravnatelji vrtcev in šol, z vzgojnimi delavci za otroke s posebnimi potrebami ter učitelji v razredih z romskimi učenci oz. učenci s posebnimi potrebami.

Pri pripravi končnega poročila so poleg odgovornega nosilca raziskave prof. dr. Mirota Hačka sodelovali še prof. dr. Marjan Brezovšek, doc. dr. Irena Bačlija, asist. Lea Nahtigal, asist. Anja Grabner in asist. Simona Kukovič iz Fakultete za družbene vede Univerze v Ljubljani ter prof. dr. Milena Ivanuš Grmek, prof. dr. Branka Čagran, prof. dr. Majda Schmidt, prof. dr. Zlatka Cugmas, doc. dr. Katja Košir, doc. dr. Katarina Habe, asist. mag. Marta Licardo, asist. Monika Mithans ter Mateja Orthaber iz Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru

2.

ANALIZA USPEŠNOSTI ZAKLJUČKA OSNOVNOŠOLSKEGA IZOBRAŽEVANJA IN VKLJUČEVANJA V PROGRAME SREDNJEŠOLSKEGA IZOBRAŽEVANJA

2.1 UVOD

V Sloveniji je osnovnošolsko izobraževanje brezplačno in obvezno za vse otroke. Z vstopom v 1. razred osnovne šole otrok pridobi status učenca, s končanim 9. razredom pa osnovnošolsko izobraževanje tudi uspešno zaključi. Ne glede na to ali učenec ponavlja razred, izpolni osnovnošolsko obveznost že po končanih devetih letih izobraževanja (Zakon o osnovni šoli (v nadaljevanju ZOsn), 3. čl.). Osemletno osnovnošolsko izobraževanje se je izteklo v šolskem letu 2007/2008. Od šolskega leta 2008/2009 osnovnošolsko izobraževanje tako poteka le po programu devetletne osnovne šole. Otroci so pri vstopu v šolo (tako kot v večini držav z visoko razvitim šolskim sistemom) stari od 5 let in 8 mesecev do 6 let in 8 mesecev (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011). Osnovnošolsko izobraževanje izvajajo osnovne šole, osnovne šole s prilagojenim programom, glasbene šole ter zavodi za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. Prav tako je organizirano osnovnošolsko izobraževanje odraslih in sicer v osnovnih šolah za odrasle in na ljudskih univerzah; za učence tujce pa je organizirana mednarodna šola v sklopu Osnovne šole Danile Kumar v Ljubljani. Otrokom s posebnimi potrebami morajo biti zagotovljeni posebni ustrezni pogoji za njihovo vzgojo in izobraževanje. Otroci s posebnimi potrebami so otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci, gluhi in naglušni otroci, otroci z govornimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci in otroci z motnjami vedenja in osebnosti, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje izobraževalnih programov z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene izobraževalne programe oziroma posebni program vzgoje in izobraževanja, ter učenci z učnimi težavami in posebej nadarjeni učenci. Otroci s posebnimi potrebami, ki so usmerjeni v izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, v prilagojene izobraževalne programe ali v posebne programe vzgoje in izobraževanja, imajo pravico do individualiziranih programov vzgoje in izobraževanja (ZOsn, 11. čl.).

2.1.1 Napredovanje iz razreda v razred in uspešno dokončanje 9. razreda

Učenci v prvem in drugem obdobju razredov ne ponavljajo, v tretjem obdobju pa napredujejo v naslednji razred, če so ob koncu šolskega leta pozitivno ocenjeni iz vseh predmetov. Učenci, ki so v 7. in 8. razredu ob koncu pouka v šolskem letu negativno ocenjeni iz največ dveh predmetov, do konca šolskega leta opravljajo popravni izpit. Popravni izpit lahko opravljajo največ dvakrat v šolskem letu. Devetošolci pa lahko opravljajo popravni izpit tudi iz več predmetov, iz katerih so ob koncu šolskega leta negativno ocenjeni. Popravni izpit lahko opravljajo večkrat, najmanj štirikrat v šolskem letu. Če popravnih izpitov kljub temu ne opravijo uspešno, ponavljajo razred (ZOsn, 69. čl.). Učenec tako uspešno konča 9. razred, ko ima vse predmete 9. razreda pozitivno ocenjene. Zakon o osnovni šoli (84. člen) določa, da mora osnovna šola ob uspešnem zaključku osnovnošolskega izobraževanja učencem izdati zaključna spričevala, v katera se vpišejo učenčeve ocene iz 9. razreda in dosežki učenca pri nacionalnem preverjanju znanja ob koncu tretjega obdobja¹. Učencem, ki so končali prilagojen izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom, se v zaključno spričevalo vpišejo ocene iz 9. razreda ter dosežek pri nacionalnem

¹ Ob koncu drugega in tretjega obdobja devetletne osnovne šole se znanje učencev preverja pisno 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, in sicer iz slovenskega jezika, matematike in tujega jezika, ob koncu tretjega obdobja pa je nacionalno preverjanje znanja za vse učence obvezno, in sicer iz slovenskega jezika, matematike in tretjega predmeta, ki ga izmed obveznih predmetov določi minister. Dosežki nacionalnega preverjanja znanja so dodatna informacija o znanju učencev ter so v skladu s Pravilnikom o nacionalnem preverjanju znanja v osnovni šoli izraženi v točkah in odstotnih točkah. Na ta način se preverja ustreznost obstoječih oblik poučevanja in učenja (Državni izpitni center 2010).

preverjanju znanja, v primeru da se ga je učenec udeležil. Učencem, ki so končali posebni program vzgoje in izobraževanja pa se izda zaključno potrdilo z opisno oceno njihovih dosežkov.

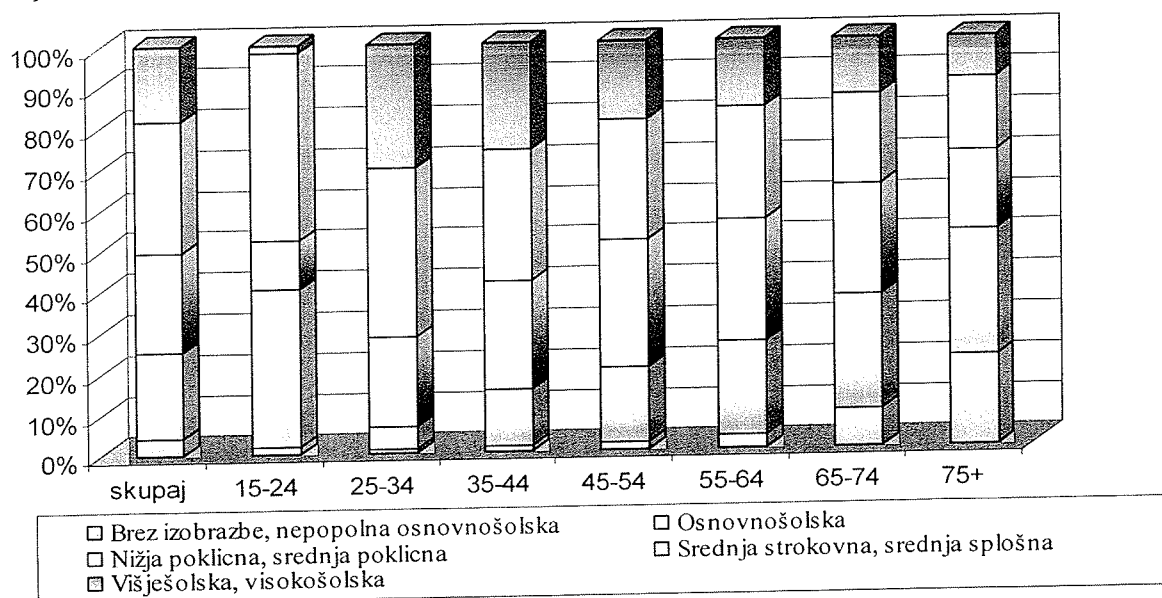
Učencu, ki je izpolnil osnovnošolsko obveznost² ni pa končal osnovnošolskega izobraževanja pa osnovna šola izda zgolj potrdilo o izpolnjeni osnovnošolski obveznosti (ZOsn, 85. čl.).

2.1.2 Izobraževanje odraslih

Osnovnošolsko izobraževanje odraslih se izvaja po programu osnovne šole za odrasle. Kot odrasli se lahko izobražujejo tisti, ki so izpolnili osnovnošolsko obveznost in niso zaključili osnovnošolskega izobraževanja. Izobraževanje odraslih se izvaja v skladu z Zakonom o osnovni šoli tako, da se prilagodijo organizacija, preverjanje, ocenjevanje, napredovanje in časovna razporeditev pouka (ZOsn, 93. čl.).

Splošni podatki dosežene izobrazbe odraslega prebivalstva po starostnih skupinah za leto 2009 (glej graf 1) kažejo, da se stopnja dosežene izobrazbe prebivalstva v višjih starostnih skupinah zmanjšuje. Znotraj starostne skupine med 25-34 let ima končano višješolsko oz. visokošolsko izobrazbo kar 30,4 odstotka prebivalcev. Odstotek ljudi, ki imajo dokončano višješolsko oz. visokošolsko izobrazbo je v višjih starostnih skupinah precej manjši, saj se v starostnih skupinah med 65-74 let oz. 75+ se odstotek tistih, ki imajo končano višješolsko oz. visokošolsko izobrazbo giblje le med 13 oz. 10 odstotki. Nasprotno pa je z vsako nadaljnjo višjo starostno skupino odstotek tistih, ki so brez izobrazbe oziroma imajo zgolj osnovnošolsko, višji. Podatki dosežene izobrazbe ne glede na starostne skupine nam kažejo, da ima največ prebivalcev Slovenije končano srednjo strokovno oziroma srednjo splošno izobrazbo (32 %), sledijo jim tisti s končano nižjo poklicno oziroma srednjo poklicno izobrazbo (24%) ter končano osnovnošolsko izobrazbo (21%). Dokaj visok je tudi odstotek prebivalstva (18%), ki ima doseženo višješolsko oziroma visokošolsko izobrazbo. Odstotek ljudi brez izobrazbe pa se giblje okoli 4 %.

Graf 1: Dosežena izobrazba prebivalstva po starostnih skupinah, Slovenija (2009)

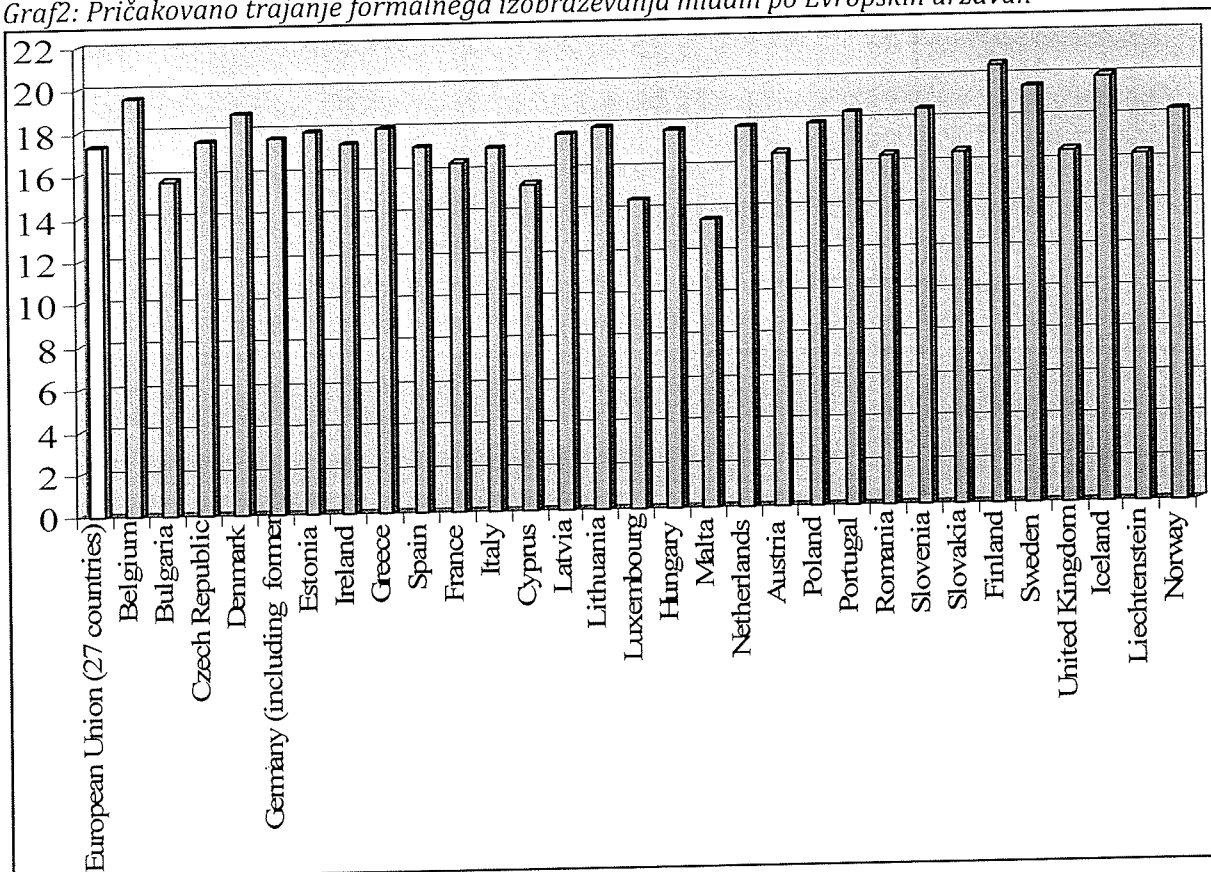


Vir: Statistični letopis, 2010.³

² Učenec izpolni osnovnošolsko obveznost po devetih letih izobraževanja.

³ Anketa o delovni sili (N=1753).

Graf2: Pričakovano trajanje formalnega izobraževanja mladih po Evropskih državah



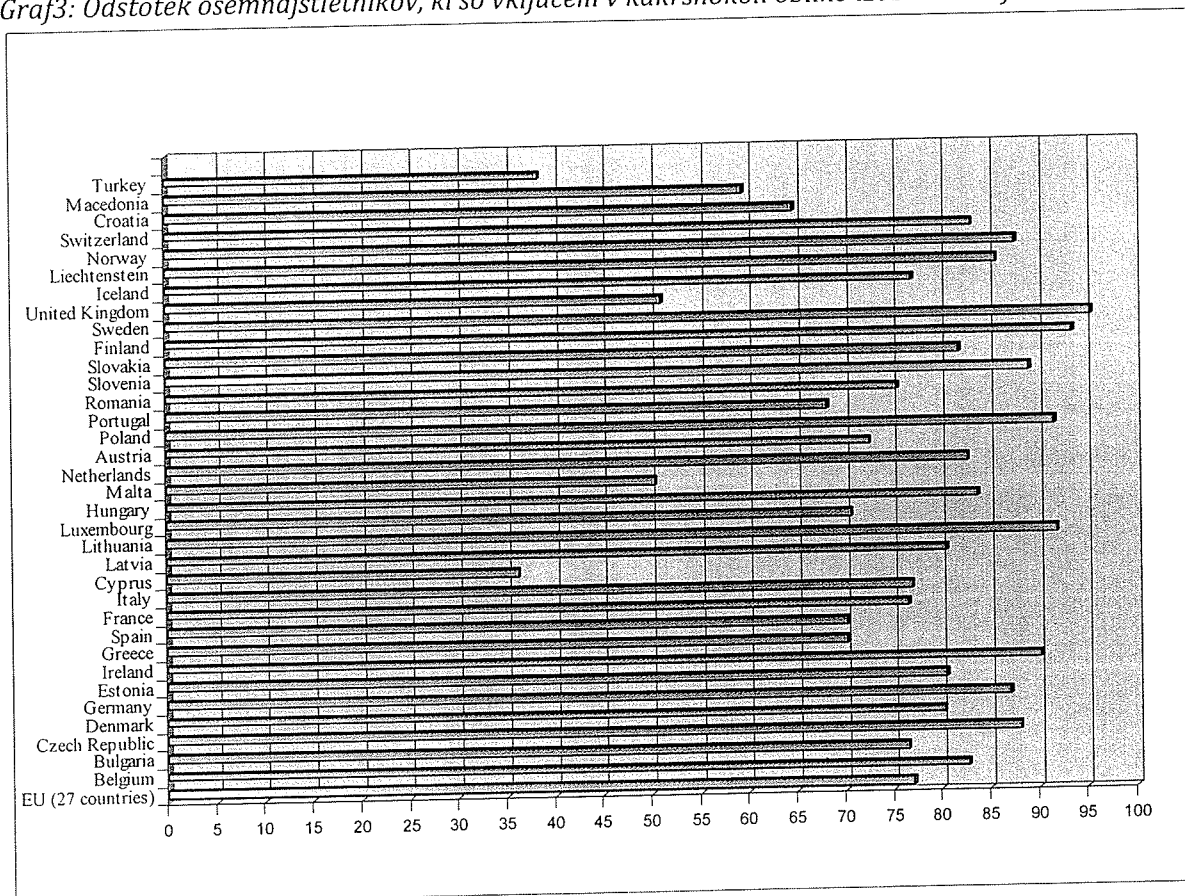
Vir: Eurostat, 2009.

Graf 2 prikazuje pričakovano (povprečno) trajanje formalnega izobraževanja⁴, ki ga bo oseba, stara 5 let preživela v izobraževanju, če se bo nadaljeval enak vzorec izobraževanja. Povprečno bodo osebe, ki živijo v državah Evropske unije, v sistem izobraževanja vključene 17,3 leta. V Sloveniji je povprečje še nekoliko višje, saj se pričakuje, da bo slovenska mladina v sistemu izobraževanja 18,5 let. Od evropskega povprečja predvsem odstopajo Švedska (19,5) Belgija (19,6), Islandija (19,9) in Finska (20,5), kar niti ni presenetljivo, saj v strokovni javnosti velja, da so skandinavske države ene izmed najrazvitejših na področju izobraževanja, zato je tudi pričakovana stopnja izobrazbe višja od ostalih. Slednje je razvidno tudi iz grafa 3, ki prikazuje odstotek 18 letnikov vključenih v kakršnokoli obliko formalnega izobraževanja⁵.

⁴ Izračunamo ga tako, da seštejemo deleže vključenih v izobraževanje za vsako posamezno leto starosti.

⁵ Poleg tistih, ki so v sistem izobraževanja vključeni neprekinjeno, so v analizo vključeni tudi mladi, ki so morebiti opustili šolanje.

Graf3: Odstotek osemnajstletnikov, ki so vključeni v kakršnokoli obliko izobraževanja



Vir: Eurostat, 2009.

V skandinavskih državah se odstotek 18 letnikov vključenih v kakršnokoli obliko izobraževanja giblje med 80,2 % na Danskem, 87,7 % na Norveškem, 93,5 % na Finskem in kar 95,4 % na Švedskem. Slovenija tako z 89,1 % vključenih 18 letnikov v proces izobraževanja prehitijo celo Dansko in Norveško. Tudi povprečje v državah Evropske unije (77%) je slabše od slovenskega povprečja. Med preučevanimi državami, kjer je manj kot polovica 18 letnikov vključenih v izobraževanje izpostavimo Turčijo, Malto in Ciper; pozabiti pa ne smemo omeniti niti Velike Britanije, kjer odstotek 18 letnikov vključenih v proces izobraževanja komaj presega 50 odstotkov (51,1%).

2.2 EMPIRIČNI PODATKI USPEŠNOSTI OSNOVNOŠOLSKEGA IZOBRAŽEVANJA

Tabela 1: Mladina in odrasli v osnovnošolskem izobraževanju, Slovenija, konec šolskega leta, letno

	Število otrok/udeležencev - SKUPAJ		
	Osnovne šole	Osnovne šole in zavodi s prilagojenim programom	Osnovne šole za odrasle
1991	220.879	4.142	1.460
1992	217.431	3.888	1.785
1993	213.137	3.692	1.695
1994	209.334	3.573	1.655
1995	207.032	3.405	1.204
1996	200.437	3.268	2.202
1997	194.883	3.176	2.291
1998	189.564	2.948	2.137

1999	185.034	2.750	...
2000	180.874	2.567	2.153
2001	177.755	2.571	2.190
2002	175.743	2.178	2.272
2003	177.083	2.024	2.163
2004	171.358	1.855	2.127
2005	167.616	1.735	1.562
2006	164.991	1.650	1.495
2007	163.002	1.578	1.480
2008	161.695	1.589	1.527

Vir: SURS,SI-STAT podatkovni portal.

Splošen pregled števila mladih in odraslih vključenih v osnovnošolsko izobraževanje nam kaže, da se zaradi pričakovanih demografskih sprememb (staranje prebivalstva ter manjšega števila rojstev), število vključenih v osnovnošolsko izobraževanje z leti zmanjšuje. Upad števila učencev je razviden tako v splošnih osnovnih šolah, kakor tudi v osnovnih šolah s prilagojenim programom. Število vključenih v osnovne šole za odrasle pa se v zadnjih letih konstantno giba nekje okoli 1500 slušateljev.

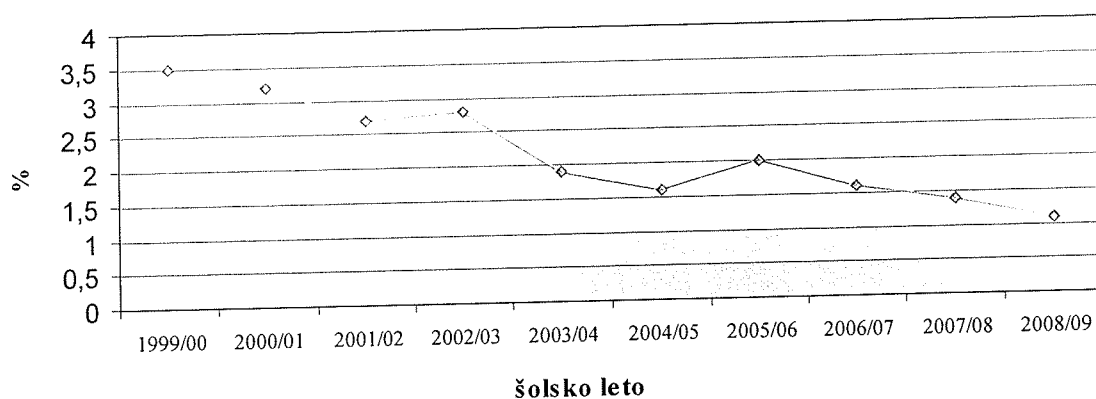
Tabela 2: Učenci, ki so zaključili osnovnošolsko obveznost

Konec šolskega leta	Osnovna šola			Delež otrok, ki so zaključili osnovnošolsko izobraževanje brez dokončane OŠ
	Zaključili osnovnošolsko izobraževanje - SKUPAJ	Uspešno končali zadnji razred	Zaključili osnovnošolsko obveznost brez dokončane OŠ	
1997/98	24446	24446	...	
1998/99	24089	24089	...	
1999/00	24426	23569	857	3,5
2000/01	24451	23680	771	3,2
2001/02	24438	23780	658	2,7
2002/03	24048	23365	683	2,8
2003/04	22283	21869	414	1,9
2004/05	21513	21169	344	1,6
2005/06	20995	20577	418	2
2006/07	19505	19199	306	1,6
2007/08	19145	18871	274	1,4
2008/09	18973	18772	201	1,1

Vir: SURS,SI-STAT podatkovni portal.

Delež otrok, ki so zaključili osnovnošolsko obveznost brez dokončane osnovne šole, se z vsakim letom zmanjšuje. Leta 1999/2000 je delež otrok brez dokončane osnovne šole tako znašal 3,5 odstotka, po zadnjih raziskavah v šolskem letu 2008/2009 pa se je delež zmanjšal na 1,1 odstotka. Če prikažemo še dejansko število pomeni, da je 18973 otrok zaključilo osnovnošolsko izobraževanje, od tega jih je 18772 uspešno končalo tudi zadnji razred, 201 učenec pa je osnovnošolsko izobraževanje zaključil brez dokončane osnovne šole.

Graf 4: Delež otrok, ki so zaključili osnovnošolsko izobraževanje brez dokončane osnovne šole



Vir: SURS, SI-STAT podatkovni portal.

Tabela 3: Učenci s posebnimi potrebami, ki so zaključili osnovnošolsko obveznost

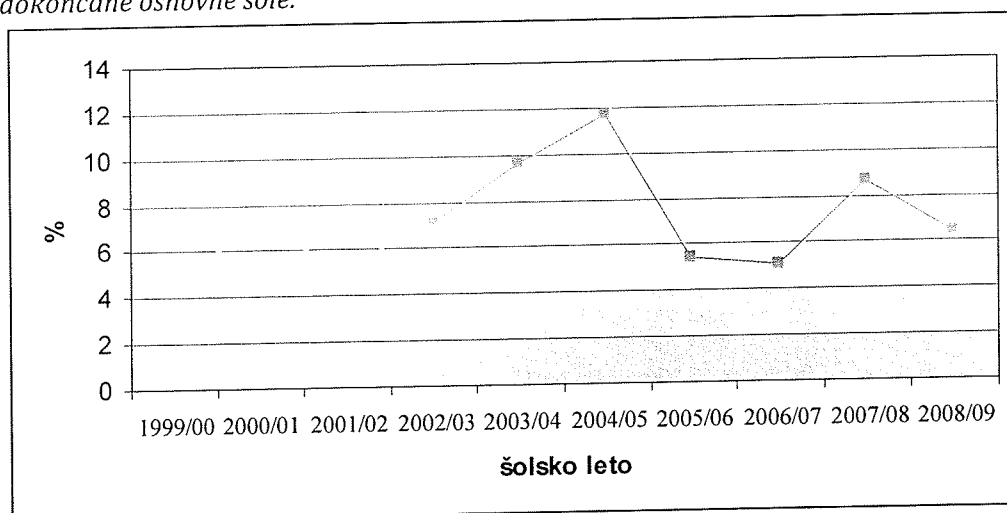
Konec šolskega leta	Osnovna šola (zavod) za otroke s posebnimi potrebami			
	Zaključili osnovnošolsko izobraževanje - SKUPAJ ⁶⁾	Uspešno končali zadnji razred	Zaključili osnovnošolsko obveznost brez dokončane OŠ	Delež otrok, ki so zaključili osnovnošolsko izobraževanje brez dokončane OŠ
1997/98	563	563	...	...
1998/99	493	493	...	...
1999/00	482	457	25	5,2
2000/01	503	469	34	6,8
2001/02	470	445	25	5,3
2002/03	394	366	28	7,1
2003/04	439	397	42	9,6
2004/05	386	340	45	11,7
2005/06	334	316	18	5,4
2006/07	275	261	14	5,1
2007/08	253	231	22	8,7
2008/09	264	247	17	6,4

Vir: SURS, SI-STAT podatkovni portal.

Število otrok s posebnimi potrebami se z leti zmanjšuje. V osnovne šole za otroke s posebnimi potrebami so bili tako v šolskem letu 2000/2001 vključeni 503 učenci, v letu 2008/2009 pa že skoraj polovica manj, natančneje 264 učencev. Primerjava uspešnosti učencev s posebnimi potrebami po letih nam pokaže, da delež otrok, ki so zaključili osnovnošolsko izobraževanje brez dokončane osnovne šole med opazovanimi šolskimi leti precej niha (graf 5), kljub temu pa je uspešnost končanja osnovnošolskega izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v vseh preučevanih letih, razen v letu 2004/2005, več kot 90 %.

⁶ Osnovnošolsko izobraževanje po prilagojenem programu z nižjim ali enakovrednim izobrazbenim standardom.

Graf 5: Delež otrok s posebnimi potrebami, ki so zaključili osnovnošolsko izobraževanje brez dokončane osnovne šole.



Vir: SURS,SI-STAT podatkovni portal.

V nadaljevanju objavljamo še natančnejši pregled števila učencev in odraslih, ki so zaključili izobraževanje po posameznih šolskih letih (od leta 2005/2006 do leta 2009/2010), ki je dostopen na spletni strani Statističnega urada Republike Slovenije (SURS).

Tabela 4: Število učencev in odraslih, ki so zaključili izobraževanje, leto 2005/2006

2005/2006	Zaključili izobraževanje	
	Z dokončano OŠ	Brez dokončane OŠ
Osnovne šole	20577	418
Osnovne šole s prilagojenim programom	316	18
Osnovne šole za odrasle	290	0
Skupaj	21183	436

Vir: SURS,SI-STAT podatkovni portal.

Tabela 5: Število učencev in odraslih, ki so zaključili izobraževanje, leto 2006/2007

2006/2007	Zaključili izobraževanje	
	Z dokončano OŠ	Brez dokončane OŠ
Osnovne šole	19199	306
Osnovne šole s prilagojenim programom	261	14
Osnovne šole za odrasle	259	96
Skupaj	19719	416

Vir: SURS,SI-STAT podatkovni portal.

Tabela 6: Število učencev in odraslih, ki so zaključili izobraževanje, leto 2007/2008

2007/2008	Zaključili izobraževanje	
	Z dokončano OŠ	Brez dokončane OŠ
Osnovne šole	18871	274
Osnovne šole s prilagojenim programom	231	22
Osnovne šole za odrasle	244	7
Skupaj	19346	303

Vir: SURS,SI-STAT podatkovni portal.

Tabela 7: Število učencev in odraslih, ki so zaključili izobraževanje, leto 2008/2009

2008/2009	Zaključili izobraževanje	
	Z dokončano OŠ	Brez dokončane OŠ
Osnovne šole	18772	201
Osnovne šole s prilagojenim programom	247	17
Osnovne šole za odrasle	241	15
Skupaj	19260	233

Vir: SURS,SI-STAT podatkovni portal.

Tabela 8: Število učencev in odraslih, ki so zaključili izobraževanje, leto 2009/2010

2009/2010	Zaključili izobraževanje	
	Z dokončano OŠ	Brez dokončane OŠ
Osnovne šole	18118	236
Osnovne šole s prilagojenim programom	216	16
Osnovne šole za odrasle	246	48
Skupaj	18580	300

Vir: SURS,SI-STAT podatkovni portal.

Za analizo uspešnosti končanja osnovnošolskega izobraževanja so zanimivi tudi podatki (glej tabela 9), ki vključujejo le učence zaključnega, 9. razreda. V opazovanih šolskih letih se odstotek učencev, ki ne napredujejo v primerjavi s številom učencev, ki napredujejo, giblje nekje med 0,29 in 0,33 odstotka. Neuspešnost končanja 9. razreda je sicer zelo nizka, vendar je zanimiva ugotovitev, da se povprečno zgolj dobra četrtina neuspešnih učencev odloči, da bodo 9. razred ponavljali. V letu 2005/2006 se je tako izmed 60 učencev, ki so bili v 9. razredu neuspešni za ponavljanje razreda odločilo 21 učencev, 39 pa jih je šolanje zapustilo; v letu 2008/2009 se je za ponavljanje razreda odločilo zgolj 12 učencev, ostalih 50 pa je obveznost osnovnošolskega izobraževanja zaključilo brez dokončane osnovne šole; podatki pa nam podobno številko pokažejo tudi za preteklo šolsko leto 2009/2010, in sicer se je izmed 60 učencev, ki niso napredovali, 44 odločilo za zapustitev izobraževanja brez dokončane osnovne šole in 16 za ponavljanje razreda.

Večina učencev, ki 9. razreda ne izdela uspešno se torej odloči za zapustitev izobraževanja, saj se jih le okoli 25 odstotkov odloči za ponavljanje razreda. Tu bi bilo mogoče razmišljati v smeri večjega motiviranja učencev, da bi se odločili za ponavljanje razreda in tako uspešno zaključili osnovnošolsko izobraževanje.

Tabela 9: Učenci 9. razredov, ki so zaključili osnovnošolsko obveznost

Leto	Učenci po uspehu - SKUPAJ	Napredujejo	Skupaj	Ne napredujejo	
				od tega	
				Razred ponavljajo	Zapustili izobraževanje brez dokončane OŠ
2005/2006	20637	20577	60	21	39
2006/2007	19260	19199	61	16	45
2007/2008	18938	18871	67	20	47
2008/2009	18834	18772	62	12	50
2009/2010	18178	18118	60	16	44

Vir: Interno gradivo SURS.

Tabela 10: Učenci s posebnimi potrebami (9. razred), ki so zaključili osnovnošolsko obveznost

	Učenci po uspehu skupaj	Napredujejo	Od tega ne napredujejo		
			Skupaj	...od tega	Zapustili izobraževanje brez dokončane OŠ
				Razred ponavljajo	
2005/2006	322	316	6	6	0
2006/2007	269	261	8	8	0
2007/2008	240	231	9	4	5
2008/2009	263	247	16	6	10
2009/2010	230	216	14	6	8

Vir: Interno gradivo SURS.

Med učence s posebnimi potrebami uvrščamo učence z motnjami v duševnem razvoju, slepe in slabovidne učence, gluhe in naglušne učence, učence z govorno-jezikovnimi, čustvenimi in vedenjskimi motnjami, učence z ovirami pri gibanju, učence s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in dolgotrajno bolne učence (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2. čl.).

Glede na podatke (tabela 10) so se vsi učenci s posebnimi potrebami, ki v letih 2005/2006 in 2006/2007 niso napredovali odločili, da bodo razred ponavljali, medtem ko se jih je v letu 2007/2008 izmed 9 neuspešnih učencev, 5 odločilo, da izobraževanje zapustijo brez dokončane osnovne šole; v letu 2008/2009 pa je bilo izmed 16 neuspešnih učencev 10 takšnih, ki so izobraževanje zapustili brez dokončane osnovne šole in v letu 2009/2010 se je izmed 14 neuspešnih učencev, 6 odločilo za ponavljanje razreda in 8 za zapustitev izobraževanja brez dokončane osnovne šole.

Nanašajoč se na ugotovitve (tabela 9 in tabela 10) o uspešnosti/neuspešnosti učencev 9. razredov, kjer smo opozarjali, da se večji del učencev ne odloči ponavljati razreda, lahko glede na podatke (tabela 11) o vključenosti odraslih v osnovnošolsko izobraževanje sklepamo, da se večina učencev vseeno odloči, da dokonča 9. razred v osnovnih šolah za odrasle in s tem uspešno zaključi osnovnošolsko izobraževanje. Podatki kažejo, da je ob koncu šolskega leta 2007/2008 izobraževanje brez dokončane osnovne šole zapustilo 47 učencev. Če nobenega izmed razredov niso ponavljali so bili tako stari med 14 in 15 let. Iz podatkov o vključenosti odraslih v osnovnošolsko izobraževanje v šolskem letu 2008/2009 pa je razvidno, da je bilo 40 vpisanih slušateljev, ki so bili stari 15 letin 57 slušateljev, ki so dopolnili 16 let. Vsekakor lahko trdimo, da je v to število vključen večji del mladih, ki so se prvotno odločili, da 9. razreda ne bodo ponavljali.

Tabela 11: Odrasli v osnovnošolskem izobraževanju (9. razred) po starosti, Slovenija, konec šolskega leta, letno

	9. razred			
	Spol - SKUPAJ			
	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009
15 let	90	18	24	40
16 let	76	78	56	57
17 let	49	68	48	50
18 let	25	50	42	49
19 let	22	36	50	27
20-24 let	107	106	79	97

25-29 let	86	86	80	90
30-34 let	82	75	64	74
35-39 let	48	54	50	61
40-44 let	17	30	35	27
45-49 let	21	26	20	29
50 let+	20	16	14	11

Vir: SURS, SI-STAT podatkovni portal.

Skupno število odraslih (tabela 12), vključenih v osnovnošolsko izobraževanje se med leti bistveno ne spreminja, saj se število v vseh preučevanih letih giblje med 1480 in 1562.

Tabela 12: Število odraslih vključenih v osnovnošolsko izobraževanje

	2005	2006	2007	2008
Število odraslih vključenih v OŠ izobraževanje	1.562	1.495	1.480	1.527

Vir: SURS, SI-STAT podatkovni portal.

2.3 VKLJUČENOST MLADIH V PROGRAME SREDNJEŠOLSKEGA IZOBRAŽEVANJA

Mladi se lahko po uspešno končanem obveznem osnovnošolskem izobraževanju vključijo v različne programe srednješolskega izobraževanja, in sicer:

- nižje poklicno izobraževanje
- srednje poklicno izobraževanje
- srednje strokovno izobraževanje
- poklicno-tehniško izobraževanje
- gimnazija
- poklicni tečaj
- maturitetni tečaj

Nižje poklicno izobraževanje

Izobraževanje traja 2 do 3 leta in se konča z zaključnim izpitom. Nižje poklicno izobraževanje utrdi in dopolni splošno izobrazbo na področjih, pomembnih za življenjsko in poklicno uspešnost posameznika. Splošno znanje se povezuje s strokovnim in praktičnim delom. Poudarek šolanja je predvsem na zadnjem, torej na praktičnem izobraževanju. Dijaki se namreč usposabljaajo za samostojno opravljanje poklicev ali delo, ki je vnaprej tehnološko pripravljeno, kjer so delovni postopki relativno pregledni in standardizirani ter jih je mogoče vnaprej natančno opredeliti z ustreznimi navodili. Usposabljaajo pa se tudi za pomoč pri opravljanju kompleksnejših delovnih opravil, značilnih za nekatere poklice širokih profilov. Nižje poklicno izobraževanje je razvito za vrsto poklicev na področjih, kot so: kmetijstvo, živilstvo, elektro stroka, steklarstvo, tesarstvo, lesarstvo, gradbeništvo, ličarstvo, tekstil in gospodinjstvo-storitvena dejavnost (Ministrstvo za šolstvo in šport 2010; Nacionalno informacijsko središče za poklicne kvalifikacije 2007).

Srednje poklicno izobraževanje

V program srednjega poklicnega izobraževanja se lahko vpiše vsak, ki je uspešno končal osnovno šolo ali program nižjega poklicnega izobraževanja oziroma njemu enakovreden program. Pogoj za vpis v program, po katerem je izobraževanje organizirano dualno, je tudi sklenjena učna pogodba. Programi srednjega poklicnega izobraževanja učence izobražujejo za široke poklicne profile in običajno trajajo tri leta. Izobraževanje se zaključi z zaključnim izpitom, ki obsega teoretični del (pisni in ustni izpit iz slovenščine in strokovno-teoretičnega predmeta) in izdelek oz. storitev z zagovorom. Za vajence praktični del izpita izvedejo zbornice. Po končanem izobraževanju imajo dijaki in vajenci odprto pot bodisi v zaposlitev bodisi v nadaljevanje izobraževanje po dvoletnem

programu poklicno-tehniške šole (MŠŠ, 2010; Nacionalno informacijsko središče za poklicne kvalifikacije 2007).

Srednje strokovno izobraževanje

Programi srednjega strokovnega oziroma tehniškega izobraževanja so namenjeni učencem, ki so uspešno končali osnovno šolo ali nižjo poklicno šolo (ali skrajšani program srednjega izobraževanja v usmerjenem izobraževanju). Izobraževanje traja praviloma 4 leta in se konča s poklicno maturo, ki omogoča pridobitev srednje strokovne izobrazbe. Značilnost omenjenih programov je, da na eni strani omogočajo poklicno usposobljenost, na drugi strani pa ustrezno pripravo za nadaljnji študij v programih višjega in visokega strokovnega izobraževanja. Dijaki, ki opravijo peti predmet mature, se lahko vključijo v univerzitetni študij določenih smeri. Programi vključujejo v precej enakovrednem obsegu na eni strani splošno-izobraževalne predmete, kot so slovenščina, tuji jezik, matematika, umetnost, šport, naravoslovne in družboslovne predmete, informatiko, in na drugi strani strokovno-teoretične predmete in praktično izobraževanje v šoli in v neposrednem delovnem procesu. Programi tako na eni strani omogočajo izbiro in s tem usmerjanje dijakov v ožja in specialna strokovna področja, na drugi strani pa so namenjena pripravi na poklicno maturo (Ministrstvo za šolstvo in šport 2010; Nacionalno informacijsko središče za poklicne kvalifikacije 2007).

Poklicno tehniško izobraževanje

V poklicno-tehniško izobraževanje se lahko vpiše vsakdo, ki je uspešno zaključil srednje poklicno izobraževanje. Izobraževanje traja dve leti in se konča s poklicno maturo. Poklicno-tehniško izobraževanje tako absolventom srednjega poklicnega izobraževanja omogoča pridobitev srednje strokovne izobrazbe, ki je enakovredna izobrazbi, pridobljeni po štiriletnih izobraževalnih programih srednjega strokovnega izobraževanja. S poklicno maturo končan izobraževalni program poklicno-tehniškega izobraževanja prav tako omogoča vpis v študijske programe višjega in visokega strokovnega izobraževanja; z dodatno opravljenim izpitom iz predmeta splošne mature, pa tudi v ustrezne univerzitetne študijske programe, ki takšno možnost dopuščajo (Ministrstvo za šolstvo in šport 2010; Nacionalno informacijsko središče za poklicne kvalifikacije 2007).

Poklicni tečaj

Izobraževanje traja 1 leto in se konča s poklicno maturo. Poklicni tečaj je namenjen tistim, ki so končali četrti letnik gimnazije ali zaključni letnik programa za pridobitev srednje strokovne izobrazbe in želijo pridobiti prvi poklic na ravni srednje poklicne, tehniške in druge strokovne šole. S končanim poklicnim tečajem in opravljeno poklicno maturo se pridobi izobrazba, ki je enakovredna izobrazbi pridobljeni po izobraževalnih programih srednjega strokovnega izobraževanja. Tako pridobijo prvi poklic na ravni kot ga omogočajo ustrezne srednje strokovne ali tehniške šole. Poklicni tečaj je torej druga pot do naziva strokovne izobrazbe, za katerega obstaja tudi štiriletni program srednjega strokovnega ali tehniškega izobraževanja.

Doslej pripravljene programi poklicnega tečaja so:

- turistični tehnik,
- gostinski tehnik,
- farmacevtski tehnik,
- ekonomski tehnik,
- vzgojitelj predšolskih otrok,
- tekstilni tehnik (Ministrstvo za šolstvo in šport 2010; Nacionalno informacijsko središče za poklicne kvalifikacije 2007).

Gimnazija

V program gimnazije se lahko vpiše vsakdo, ki je uspešno končal osnovno šolo. Izobraževanje traja 4 leta in se zaključi s splošno maturo, s katero se pridobi srednjo izobrazbo. Opravljena splošna matura omogoča vpis v univerzitetne študijske programe in študijske programe višjega ter visokega strokovnega izobraževanja. Gimnazijo delimo na splošno in strokovno. V okvir splošne gimnazije sodijo programi splošne gimnazije, klasične gimnazije, gimnazije s športnim oddelkom, gimnazije z evropskim oddelkom, Waldorfske gimnazije ter gimnazijski izobraževalni programi zasebnih katoliških šol ter programi mednarodne mature. Strokovne gimnazije pa delimo na tehniške, ekonomske in umetniške (Ministrstvo za šolstvo in šport 2010; Nacionalno informacijsko središče za poklicne kvalifikacije 2007).

Maturitetni tečaj

V maturitetni tečaj se lahko vpišejo vsi, ki so končali program srednjega strokovnega izobraževanja, 3. letnik gimnazijskega programa ali program srednjega poklicnega izobraževanja. Prav tako se vanj lahko vpišejo vsi, ki so prekinili izobraževanje za najmanj eno leto ali končali osnovno šolo in opravili preizkus znanja na ravni 3. letnika gimnazijskega programa. Maturitetni tečaj daje osnovo za znanje, ki ga kandidati potrebujejo za opravljanje splošne mature. Ločimo:

- Maturitetni tečaj za mladino, ki predstavlja obliko rednega šolanja in traja eno šolsko leto (pouk se začne oktobra in traja do mature). Cilj enoletnega šolanja je pripraviti dijake na maturo. Maturitetni tečaj ne predstavlja oblike izobraževanja odraslih, kar pomeni, da prinaša dijakom vse ugodnosti in obveznosti rednega šolanja, saj jim ni potrebo plačati šolnine, njihovo obiskovanje pouka ter udeležba pri sprotnem preverjanju znanja pa sta obvezni.
- Maturitetni tečaj za odrasle je javno veljavni izobraževalni program, ki pripravlja kandidate na splošno maturo intraja celo šolsko leto (predavanja se začnejo oktobra in trajajo do mature).

Vpisani pridobijo status udeleženca izobraževanja odraslih (Ministrstvo za šolstvo in šport 2010; Nacionalno informacijsko središče za poklicne kvalifikacije 2007).

2.3.1 Empirična analiza vključenosti mladih v programe srednješolskega izobraževanja

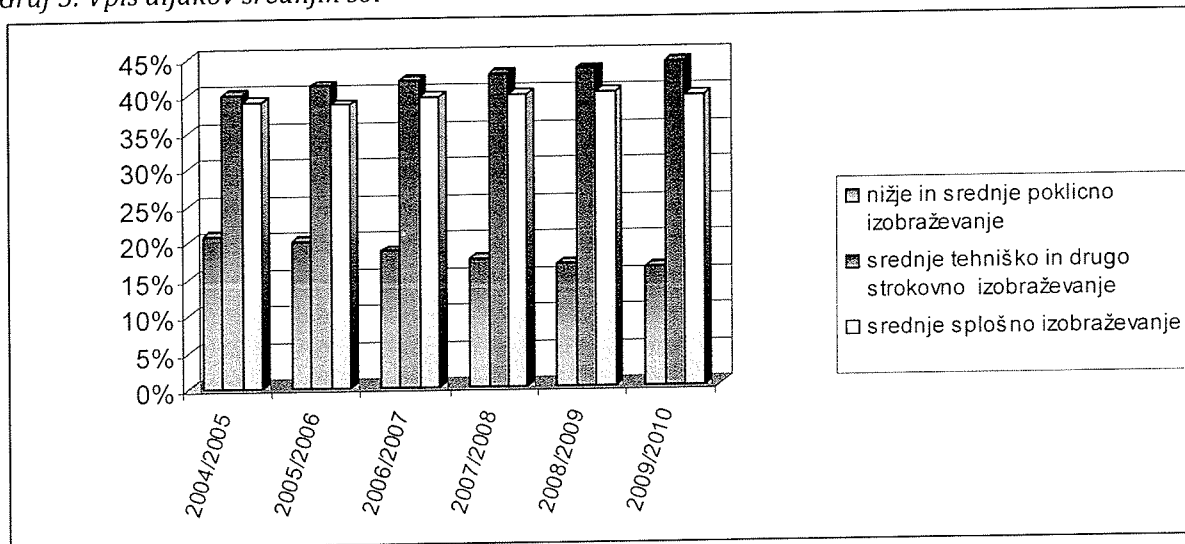
Tabela 13 in graf 5 nam prikazujeta vpis dijakov v različne programe srednješolskega izobraževanja po posameznih šolskih letih. Iz grafa 5 je razvidno, da se vpis dijakov v nižje in srednje poklicno izobraževanje z vsakim šolskim letom zmanjšuje. V letu 2004/2005 se je tako na programe nižjega in srednje poklicnega izobraževanja vpisalo 20 odstotkov dijakov, v šolskem letu 2006/2007 okoli 17 odstotkov in v letu 2009/2010 le še 15 odstotkov vseh dijakov. Nasprotno pa se v primerjavi z ostalimi programi rahlo povečuje vpis dijakov na srednje tehniško in drugo strokovno izobraževanje, saj se je od šolskega leta 2004/2005 odstotek vpisanih na srednje tehniško in drugo strokovno izobraževanje (nekaj manj kot 40 odstotkov), v šolskem letu 2009/2010 povišal na 43 odstotkov. Pri srednje splošnem izobraževanju bistvenih razlik v vpisu med leti ni opaziti, saj se večina učencev z visokim učenim uspehom odloča za nadaljevanje študija na različnih programih gimnazije, zato se med preučevanimi leti stopnja vpisa dijakov na srednje splošno izobraževanje giblje nekje pri 38 odstotkih.

Tabela 13: Vpis dijakov srednjih šol

	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10
Srednje šole	101876	99860	96310	91623	87501	85030
Javne						
nižje in srednje poklicno izobraževanje	21293	19566	17564	15701	14247	13416
srednje tehniško in drugostrokovnoizobraževanje	40786	40335	39468	38240	36994	36561
srednje splošno izobraževanje	39797	37813	37240	35651	34243	32812
Zasebne						
nižje in srednje poklicno izobraževanje	-	-	-	-	-	-
srednje tehniško in drugostrokovnoizobraževanje	-	-	-	-	-	-
srednje splošno izobraževanje	2039	2146	2038	2031	2017	2241

Vir: Statistični letopis, 2010.

Graf 5: Vpis dijakov srednjih šol⁷



Vir: Statistični letopis, 2010.

⁷ V grafu so upoštevani le dijaki javnih srednjih šol.

Tabela 14: Odstotek dijakov in odraslih vključenih v srednješolske programe po področjih izobraževanja (KLASIUS-P), konec šolskega leta 2008/2009

	Dijaki	Odrasli
Splošni izobraževalni izidi	41,64	4,65
Izobraževalne vede in izobraževanje učiteljev	2,18	5,17
Umetnost in humanistika	2,46	1,35
Družbene, poslovne, upravne in pravne vede	12,9	38,44
Naravoslovje, matematika in računalništvo	3,34	0,91
Tehnika, proizvodne tehnologije in gradbeništvo	20,1	23,72
Kmetijstvo, gozdarstvo, ribištvo in veterina	2,69	3,35
Zdravstvo in sociala	7,33	8,91
Storitve	7,36	13,5
Skupaj	100	100

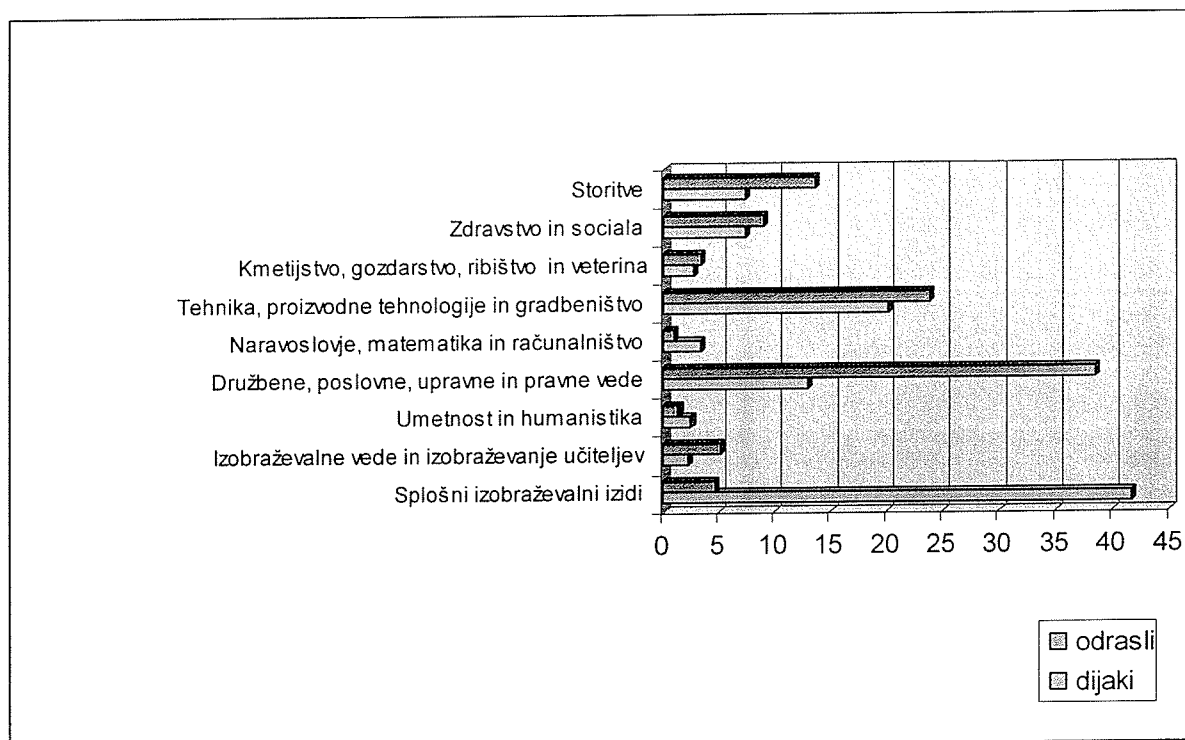
Vir: SURS, SI-STAT podatkovni portal.

Konec šolskega leta 2008/2009 je bilo v srednje šole vključenih 83.300 dijakov. Od tega jih je bilo kar 34.684 oz. 41,64 % dijakov vpisanih na področju splošnih izobraževalnih izidov (glej tabelo 14), kamor uvrščamo predvsem gimnazijske programe. 220,10% sledijo dijaki, ki se izobražujejo na področju tehnike, proizvodne tehnologije in gradbeništva⁸ in z 12,90 % dijaki, ki bodo pridobili izobrazbo s področja družbenih, poslovnih, upravnih in pravnih ved⁹. Še vedno pa je pri dijakih najmanj zanimanja za vključitev v programe s področja izobraževalnih ved ter naravoslovja, matematike in računalništva pa tudi kmetijstva, gozdarstva, ribištva in veterine. Pri srednješolskem izobraževanju odraslih pa se vpis glede na področje izobraževanja precej razlikuje (glej graf 6), saj je bila večina odraslih (38,44%) vključenih v program izobraževanja na področju družbenih, poslovnih, upravnih in pravnih ved ter na področju tehnike, proizvodne tehnologije in gradbeništva, in sicer 23,72 %. V primerjavi z dijaki je število odraslih, ki obiskujejo splošne izobraževalne programe zanemarljivo.

⁸ Sem uvrščamo: strojništvo, elektrotehniko, energetiko, elektroniko, kemijsko tehnologijo, živilsko tehnologijo, tekstilno tehnologijo, lesarsko, steklarsko, tehnologijo, urbanizem, gradbeništvo... (KLASIUS, 2006).

⁹ Psihologija, sociologija, politologija, ekonomija, novinarstvo, prodaja, marketing, finančništvo, računovodstvo, poslovanje... (KLASIUS, 2006).

Graf 6: Odstotek dijakov in odraslih vključenih v srednješolske programe po področjih izobraževanja (KLASIUS-P), konec šolskega leta 2008/2009



Vir: SURS, SI-STAT podatkovni portal.

Med dijake s posebnimi potrebami uvrščamo dijake z motnjami v duševnem razvoju, slepe in slabovidne dijake, gluhe in naglušne dijake, dijake z govorno-jezikovnimi, čustvenimi in vedenjskimi motnjami, dijake z ovirami pri gibanju, dijake s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in dolgotrajno bolne dijake (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2. čl.)

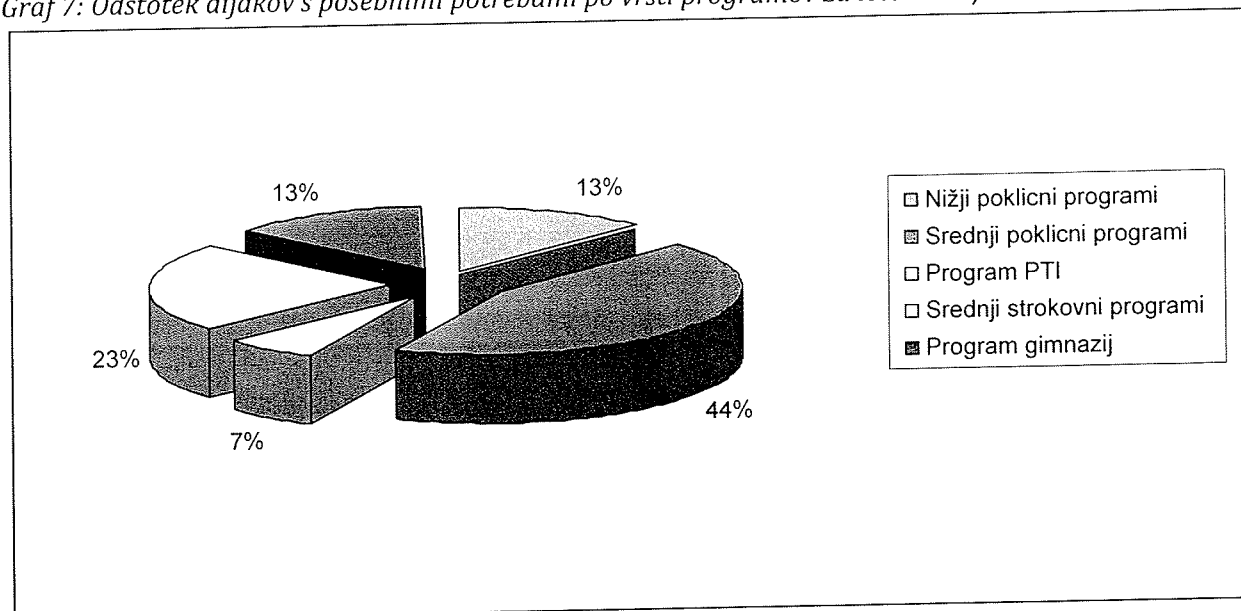
Tabela 15: Število dijakov s posebnimi potrebami po vrsti programov za leto 2009/2010

Vrsta programa	Število dijakov
Nižji poklicni programi	357
Srednji poklicni programi	1219
Program PTI	180
Srednji strokovni programi	630
Program gimnazij	366
Maturitetni tečaj	2
Poklicni tečaj	2

Vir: SURS, SI-STAT podatkovni portal.

Največ, kar 44% dijakov (glej tabelo 15) s posebnimi potrebami, ki so vključeni v srednješolsko izobraževanje obiskuje srednje poklicne programe; v srednje strokovne programe je vključenih 23% dijakov s posebnimi potrebami, s 13% odstotki vključenih pa mu sledijo še program gimnazij in nižji poklicni programi. Zgolj po 2 dijaka pa sta obiskovala maturitetni oziroma poklicni tečaj.

Graf 7: Odstotek dijakov s posebnimi potrebami po vrsti programov za leto 2009/2010



Vir: SURS, SI-STAT podatkovni portal.

Večina dijakov s posebnimi potrebami je vključena v redne srednješolske programe, saj se jih le manjši del šola v posebnih prilagojenih programih po različnih šolah. Slednje določa tudi Pravilnik o šolskem redu v srednjih šolah, ki v 8. členu določa, da mora šola prilagoditi pogoje dela dijakom, ki pridobijo status v skladu s pravili o prilagajanju šolskih obveznosti, dijakom s posebnimi potrebami in dijakom s pedagoško pogodbo. Slednja omogoča, da se v primeru dolgotrajne bolezni, poškodb, športnih in kulturnih dejavnosti, prihoda iz tuje države in v drugih utemeljenih primerih dijaku lahko prilagodijo pravice in dolžnosti, če bi s tem prispevali k njegovemu boljšemu uspehu. Pogodbo sklenejo ravnatelj, starši in dijak z namenom, da se z njo določi medsebojne pravice in obveznosti, ki se nanašajo na obdobje obvezne prisotnosti pri pouku, pravice in obveznosti dijaka pri pouku, način in roke za ocenjevanje znanja, način in roke za izpolnjevanje drugih obveznosti, druge pravice in obveznosti, obdobje, za katero se pogodba sklene, ter razloge za mirovanje oz. prenehanje pogodbe (Pravilnik o šolskem redu v srednjih šolah, čl. 9).

3.

INSTITUCIONALNA ANALIZA VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEGA SISTEMA V REPUBLIKI SLOVENIJI

Vzgoja in izobraževanje je vseživljenjski proces, ki zajema tako predšolskega in šolskega otroka ter mladostnika kot tudi odrasle ljudi različnih starosti, vse do tretjega življenjskega obdobja. Permanentnost ali vključenost človeka v vzgojo in izobraževanje postaja način življenja, ne le priprava nanj, spreminjata se vsebinska in časovna razporeditev učenja in novih vsebin, spreminja se razumevanje pomena izobraževanja za delo in prosti čas, tesneje se povezuje izobraževanje mladine in odraslih, vse bolj postaja pomembno razvijanje sposobnosti in pripravljenosti za samostojno učenje in izobraževanje skozi vse življenje (Rečnik 1991, 11).

Izobraževanje poteka kot proces v formalnih oziroma institucionalnih oblikah. Če poteka izobraževanje v izobraževalnih ustanovah, ga izvaja in vodi ustrezno strokovno in pedagoško-andragoško usposobljen izvajalec izobraževanja; tako izobraževanje poteka po določenih znanstvenih metodah (Ferjan 1999, 15).

Sistem izobraževanja sestavljajo javne šole, druge šole, ki izobražujejo po javno veljavnih programih, ter druge izobraževalne ustanove namenjene izobraževanju odraslih in mladostnikov. Izobraževalne ustanove navadno udeležencem izdajajo certifikate o uspešno opravljenem izobraževanju (Ferjan 1999, 36).

V moderni državi temelji sistem edukacije na načelih demokratičnosti, avtonomnosti in enakih možnosti. Ta načela so utemeljena v človekovih pravicah in v pojmu pravne države. Poleg formalnih pravic zagotavlja država tudi substancialne pravice, ki jih morajo biti enako deležni vsi posamezniki, ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, narodno pripadnost ter telesno in duševno konstrukcijo (Krek 1995, 15). Država mora tudi zakonsko urediti in omogočiti ustanavljanje zasebnih vrtcev in šol. Ta dolžnost države izhaja iz mednarodnih dokumentov, na primer iz Mednarodnega pakta o ekonomskih, socialnih in kulturnih pravicah, ki staršem zagotavlja pravico, da lahko izberejo za svoje otroke tudi takšne vrtce in šole, ki jih niso ustanovile javne oblasti (če seveda ustrezajo minimalnim standardom, ki jih določi ali predpiše država, in če niso v nasprotju z veljavno zakonodajo). Načelo enakih možnosti dopolnjuje zahteva po kvaliteti in poglobljenosti, povezana z diferencirano ponudbo na vseh stopnjah, ki omogoča uresničevanje pravice do izbire različnih izobraževalnih poti in vsebin. Te pravice in zahteve so povezane tudi s posebnim položajem otrok in drugih kategorij prebivalstva (manjšine, pripadniki raznih filozofskih in svetovnonazorskih usmeritev, odrasli in tako naprej). Poleg načelnih izhodišč je treba pri oblikovanju sistema edukacije upoštevati še konkretne družbene razmere in razvojne težnje, povezane z zahtevami po kvalitetni in nerepresivni šoli, ki vzgaja odprtost duha, kritično moč razsojanja in je v oporo pri soočanju z raznimi ideološkimi pritiski, in pa zahteve po doseganju mednarodno preverljivih standardov znanja razvitih dežel in po spoštovanju pluralizma kultur (Krek 1995, 16).

Rečnik (1991, 14) navaja naslednja temeljna načela za sodoben in učinkovit razvoj vzgoje in izobraževanja:

- Internacionalizacija: vzgojno-izobraževalni sistem mora odražati pozitivne težnje razvitega dela sveta, ob upoštevanju vseh civilizacijskih pridobitev kulturnega in nacionalnega razvoja.
- Integrativnost pomeni zahtevo po vsebinskem, organizacijskem in funkcionalnem povezovanju vzgoje in izobraževanja z drugimi področji družbenega dela ter družbenimi funkcijami v pripravi človeka na različne delovne in življenjske funkcije.
- Informatizacija: brez uvajanja sodobne in učinkovite informacijske tehnologije v šole in v druge izobraževalne organizacije se vzgoja in izobraževanje ne moreta posodobiti in dvigniti na kakovostno višjo raven.

- Permanentnost ali vključenost človeka v vzgojo in izobraževanje vse življenje, kar ne pomeni le dodajanje izobraževanja odraslih izobraževanju otrok in mladine, temveč kvalitetno spreminjanje celotne vzgoje in izobraževanja.
- Inovativnost in kreativnost: vzgoja in izobraževanje morata usposablјati mladostnika za inovativnost (uporaba pridobljenega znanja v novih situacijah) in kreativnost (kako iskati in ustvarjati nova znanja).
- Demokratičnost omogoča odpiranje vzgoje in izobraževanja vsem ljudem ter ustvarjanje enakopravnih možnosti za vse udeležence v vzgoji in izobraževanju.
- Mobilnost in fleksibilnost ali opuščanje togih shem in kalupov, ki utesnjujejo vzgojno-izobraževalno dejavnost po tradicionalnih pedagoško didaktičnih in šolsko-institucionalnih shemah.
- Racionalnost pomeni takšno organiziranost vzgoje in izobraževanja, ki omogoča najboljše možne učinke vseh resursov.
- Individualizacija in diferenciacija. Vzgojno-izobraževalni sistem mora s svojo dinamičnostjo in fleksibilnostjo omogočati individualni razvoj posameznikov, dopustiti drugačnost in omogočiti hitrejši in učinkovitejši razvoj sposobnejših otrok.

3.1 VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNI SISTEM REPUBLIKE SLOVENIJE SKOZI ZGODOVINO

Izobraževanje in vzgoja človeka je individualna in družbena potreba. V svoji najboljše elementarni obliki se pojavlja v najzgodnejši fazi oblikovanja človeka in družbe in je sestavni del razvoja posameznika in družbe. Vsa protislovja, značilnosti in podrobnosti tega razvoja prežemajo organizacijo, vsebino in značaj vzgoje in izobraževanja. Zaradi tega tudi srečujemo v zgodovinskem razvoju različne oblike in načine uresničevanja vzgoje in izobraževanja ter neprestano iskanje novih možnosti usposabljanja človeka za življenje v določeni skupnosti. Naprednost teh iskanj se je vrednotila med drugim z njihovim prispevkom pri usposabljanju posameznika kot aktivnega udeleženca v družbeno-ekonomskem in znanstveno-tehnološkem razvoju določene skupnosti (Pivac 1995, 47).

Šolstvo na Slovenskem skozi stoletja do leta 1848

S pokristjanjevanjem in priključitvijo slovenskega narodnega ozemlja v zahodnoevropski krščanski svet so se med predniki Slovencev razvile tudi prve neposredno izpričane oblike elementarnega izobraževanja in (verske) vzgoje. Dolga obdobja (vse do 19. stoletja) je bilo najpomembnejše izobraževanje duhovnikov, ki so s svojim delom med vsemi sloji najbolj vplivali na splošno ljudsko kulturo. Tako so prvi zapisi v slovenskem jeziku, Brižinski spomeniki okrog leta 1000, verskovzgojne vsebine, kakor sta tudi prvi slovenski knjigi (Trubarjev Abecednik in Katekizem iz leta 1550) nastali na podlagi verskega prizadevanja slovenskih reformatorjev. Katekizem so pogosto uporabljali tudi kot prvi učni pripomoček za pouk branja. Jezuitski red, ki je z "višjimi študijami" uvedel prve oblike višješolskega pouka na Slovenskem, se je posvetil predvsem izobraževanju duhovnikov. Z reformami Marije Terezije in Jožefa II. je na šolsko področje prvič bolj resno posegla država, ki si je šolski sistem poslej krojila po svojih potrebah. Osnovna šola je postala obvezna za vse otroke (Splošna šolska uredba 1774), med učitelji (duhovniki) na vseh stopnjah pa je bilo tudi vedno več posvetnih učiteljev. V času Ilirskih provinc (1809–1813) se je okrepila tudi vloga slovenščine v elementarni šoli (Slovenski šolski muzej 2011).

Od marčne revolucije in pomladi narodov do prve svetovne vojne

Med pomladjo narodov leta 1848 smo tudi Slovenci postavili svoj prvi narodno – politični program. Zedinjenje vseh Slovencev v eno politično upravno enoto in večja vloga slovenskega jezika v šolah in uradih sta bila za vse obdobje do razpada monarhije stalni, a neizpolnjeni zahtevi Slovencev. Ker je bilo z ukinitvijo licejev leta 1849 na Slovenskem ukinjeno višje šolstvo, se je ob tem pojavila tudi zahteva po slovenski univerzi v Ljubljani. Za razvoj in oblikovanje slovenske narodno politične identitete je postalo jasno, da je šolstvo tako elementarno kot tudi srednje,

zlasti pa gimnazije kot nosilke prihodnje inteligence eden od najpomembnejših dejavnikov. Ker se je število šol naglo večalo, so se povečevale tudi potrebe po učiteljih. Do liberalne osnovnošolske zakonodaje leta 1869 je bil učiteljski poklic praviloma združen s cerkovniško službo (Slovenski šolski muzej 2011).

Narodni vzpon in delitev narodnega ozemlja

Ideja Zedinjene Slovenije, ki je bila vso drugo polovico 19. stoletja glavna narodno - politična zahteva Slovencev, je bila po I. svetovni vojni dokončno pokopana. Slovensko narodno ozemlje je bilo razdeljeno med štiri države. Z ustanovitvijo prve slovenske univerze v Ljubljani (1919) in slovenizacijo srednjega in poklicnega šolstva, ki je bilo kmalu izpostavljeno unitarističnim jugoslovanskim pritiskom, je slovensko šolstvo v osrednji Sloveniji v sklopu Kraljevine SHS doseglo velik napredek. V sosednjih državah je postalo žrtev nacionalsocialističnih režimov in sredstvo potujčevanja. Z izseljevanjem so nastale slovenske šole tudi na tujem, zajele pa so vse večje število slovenskih rojakov (Slovenski šolski muzej 2011).

Šolstvo med II. svetovno vojno

Med vojno je šolstvo pristalo ob strani "pomembnejših" političnih dogodkov. Vojaštvo je zasedlo veliko šolskih prostorov in uničevalo šolsko imetje, podobno pa so bile drugod zaradi vojaških spopadov uničene celotne šolske stavbe. Šolske razmere pod tujo zasedbo so se sicer po pokrajinah razlikovale, končni cilj pa je bil pri vseh okupatorjih isti. Slovenskega šolarja so želeli pridobiti in preobraziti za svojo nacionalno in razredno ideologijo. Zaradi pogostega prekinjanja pouka, izseljevanja slovenskega prebivalstva in potujčevalske vloge šole je bila najbolj prizadeta prav izobrazba, zlasti pa vzgoja, slovenske mladine. Po kapitulaciji Italije, 8. septembra 1943, je bil položaj slovenskega šolstva vsaj na nekaterih območjih, zlasti pa na Primorskem, že nekoliko boljši. Toda, medtem ko je bil pedagoško - jezikovni pritisk nemškega okupatorja na območjih s prejšnjo italijansko zasedbo bolj pokroviteljski, se je v slovenskem šolstvu toliko bolj razvnel idejni boj, ki je bil posledica revolucije in drugih medvojnih razmer (Slovenski šolski muzej 2011).

Šolstvo po II. svetovni vojni

Politične spremembe leta 1945 so prinesle spremembe na vseh področjih družbenega življenja, tako tudi v šolstvu, ki je doživelo toliko novosti kot nikoli dotlej. V prvih povojnih letih je bilo v prosveti mnogo improviziranja in neprestanih sprememb. V vsebinskem smislu je nova oblast vnašala v šolstvo svojo ideologijo marksizma-leninizma na najrazličnejše načine: z učnimi načrti in učbeniki, z ideološkimi čistkami, s podržavljanjem zasebnih šol, s številnimi državnimi praznovanji in z delovnimi akcijami. Zaradi pomanjkanja učiteljev so uvedli po vojni kratke pedagoške tečaje. Zasnovali so nov tip vrtca: dom igre in dela (DID). Šolska reforma 1958 je prinesla enotno osemletno osnovno šolo kot edino obliko obveznega šolanja. Izreden razvoj je doživelo strokovno šolstvo z novimi vrstami šol. Odpravljene so bile klasične gimnazije. Velik razmah je doseglo višje in visoko šolstvo z ustanavljanjem novih fakultet. Svoje mesto v šolskem sistemu v Sloveniji je dobilo tudi šolstvo italijanske in madžarske manjšine. Slovenske šole so delovale (in delujejo) tudi v zamejstvu in izseljenstvu. Od 1945 smo imeli ministrstvo za prosveto LR Slovenije, za svetovalno delo je pozneje skrbel Republiški zavod za preučevanja šolstva, predhodnih Zavoda SR Slovenije za šolstvo (Slovenski šolski muzej 2011).

Z ustavo leta 1963 so tudi v šolstvu pričeli oblikovati nove socialistične samoupravne odnose. Po reševanju materialnih problemov izobraževanja se je težišče dela preneslo na izpolnitev šolskega sistema, uvajanje novih metod in vsebin izobraževanja. Sedemdeseta leta ocenjujemo kot najplodnejša leta v povojnem šolstvu. V osnovnem šolstvu so od 1975 naprej uvajali celodnevno osnovno šolo. Usmerjeno izobraževanje kot najpomembnejši in (najbolj sporen) reformni projekt zaznamoval srednje šolstvo med 1981 in 1987. Visoko šolstvo je leta 1975 postalo bogatejše za drugo univerzo v Sloveniji - v Mariboru. Razširile so se tudi možnosti za izobraževanje učiteljev, tako z rednimi šolskimi programi kot na različnih tečajih in seminarjih. Ko so oblasti ocenile, da je na ideološkem področju vladal "vzgojni nevtralizem", so po letu 1971 zaostrole zahteve po ideološki vzgoji v šolah. Kritike praznovanj in delovanja pionirske in mladinske organizacije so se

začele pojavljati po Titovi smrti (1980). Na dogajanja v šolstvu so vplivale tudi širše družbene spremembe. Po razglasitvi samostojnosti in neodvisnosti Republike Slovenije in sprejetju ustave 1991 se je slovenski šolski sistem bistveno spreminjal, zlasti še s sprejemom novih šolskih zakonov 1996 (Slovenski šolski muzej 2011).

3.2 VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNI SISTEM V REPUBLIKI SLOVENIJI

Vzgojo in izobraževanje v Republiki Sloveniji v preteklih dveh desetletjih zaznamuje temeljita in vsestranska prenova. Sprejeti so bili zakoni o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, vrtcih, osnovni šoli, gimnazijah, poklicnem in strokovnem izobraževanju, izobraževanju odraslih, visokem šolstvu, strokovnih in znanstvenih naslovih, šolski inšpekciji, glasbenih šolah ter usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Poslednji v nizu je bil sprejet tudi zakon o nacionalnih poklicnih kvalifikacijah, s katerim je zagotovljena pravna podlaga in okvir za povezovanje formalnega in neformalnega izobraževanja – tako je bil izpolnjen eden od najpomembnejših pogojev za uveljavitev vseživljenjskega izobraževanja. K izboljšanju kakovosti v šolstvu je pripomogel zakon o zagotavljanju sredstev za nekatere nujne razvojne programe v vzgoji in izobraževanju; omogočil je porabo dodatnega denarja za gradnjo šol in vrtcev, računalniško opismenjevanje, zagotavljanje učbenikov in sodobne učne tehnologije, učenje tujih jezikov ter šolsko prehrano. Slovenija je torej s sprejetjem šolske zakonodaje dobila novo strukturo šolskega sistema; dobili smo nekatere nove šole oziroma izobraževalne programe, nekatere šole pa so bile reformirane (Ministrstvo z šolstvo in šport 2011).

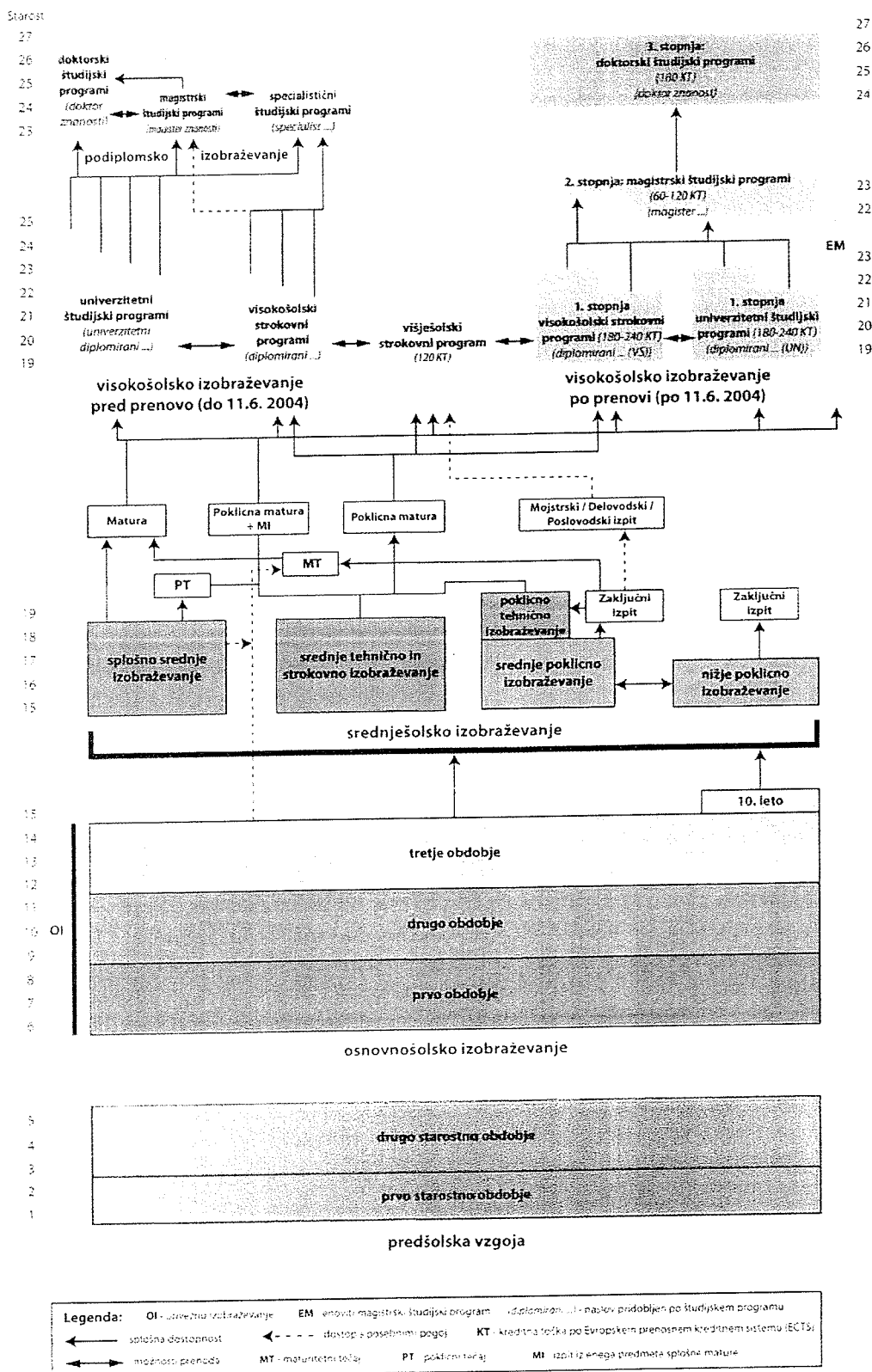
Vzgojno-izobraževalni sistem v Republiki Sloveniji sestavljajo:

1. predšolska vzgoja
2. osnovnošolsko izobraževanje
3. srednješolsko izobraževanje
 - nižje in srednje poklicno izobraževanje
 - srednje strokovno in splošno izobraževanje
4. višje strokovno izobraževanje
5. visokošolsko izobraževanje
 - dodiplomsko univerzitetno in strokovno izobraževanje
 - podiplomsko izobraževanje
 - specialistični in magistrski študij
 - doktorski študij

Na sliki 1 je ta sistem shematično prikazan, kako si stopnje izobraževanja sledijo, kakšna je povezava med njimi, natančno so opredeljena tudi leta starosti v posamezni stopnji in število let šolanja.

Slika 1: Šolski sistem v Republiki Sloveniji

Šolski sistem v Republiki Sloveniji



Vir: Dijaski.net (2011).

3.2.1 Predšolska vzgoja

V Republiki Sloveniji imamo celovit pristop do predšolske vzgoje, ki se kaže tako v obsegu kot v kakovosti te dejavnosti saj združuje namreč elemente izobraževanja, igre in varstva v vrtcih za otroke stare od 1 do 5 let. Varstvo predšolskih otrok vključuje obroke, ure počitka in spanja ter tudi različne izobraževalne programe. Dejavnosti so organizirane v manjših skupinah, kar spodbuja izražanje otrokove individualnosti, ob enem pa spoštuje pravico otroka do zasebnosti. Novi programi predšolske vzgoje še intenzivneje poudarjajo otrokovo pravico do izbire, ki se nanaša na pravico nastopa in kreativnega izražanja. Veliko pozornosti je namenjeno tudi enakim možnostim za vse predšolske otroke (otroke s posebnimi potrebami, romske otroke, otroke iz socialno ogroženih družin,...) (Eurydice 2010).

Vrtci so lahko javni ali zasebni; pomembno je, da imajo ustrezne prostore in opremo ter da zaposlujejo delavce z ustrezno kvalifikacijo. Mreža vrtcev je organizirana tako, da staršem omogoča dostopnost in možnost, da izberejo primeren program za svoje predšolske otroke. Predšolska vzgoja ni obvezna; starši lahko poskrbijo za varstvo svojih otrok tudi na domu, lahko pa izberejo možnost krajšega varstva. Namen vrtcev je pomoč staršem pri vzgoji otrok, izboljšanje družinskega življenja in ustvarjanja dobrih pogojev za razvoj fizičnih in intelektualnih sposobnosti otroka. Javne vrtce ustanavlja in financira lokalna skupnost; financirani pa so tudi s prispevki staršev (od 0 do 80%, odvisno od njihovih prihodkov), iz državnega proračuna (za posebne namene) in tudi iz donacij ali drugih virov (Eurydice 2010).

Programi predšolske vzgoje so del sistema vzgojen in izobraževanja; sprejme jih Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje. Načela predšolske izobraževanja (kot so demokracija, pluralizem, neodvisnost, strokovnost in odgovornost zaposlenih, enake možnosti za otroke in starše glede na raznolikost otrok, pravica izbire in drugačnosti ter načela vzdrževanja ravnotežja različnih vidikov fizičnega in intelektualnega razvoja otroka) so določena v 3. členu Zakona o vrtcih¹⁰. Med cilji predšolske vzgoje v vrtcih velja še posebej poudariti: razvijanje sposobnosti razumevanja in sprejemanja sebe in drugih; razvijanje za sposobnosti za dogovarjanje, upoštevanje in spodbujanje čustvenega doživljanja in izražanja; negovanje radovednosti, raziskovalnega duha, domišljije in intuicije ter razvijanje neodvisnega mišljenja; spodbujanje jezikovnega razvoja za učinkovito in ustvarjalno uporabo govora, kasneje pa tudi branja in pisanja; spodbujanje doživljanja umetniških del in umetniškega izražanja; posredovanje znanj z različnih področij znanosti in iz vsakdanjega življenja; spodbujanje telesnega in gibalnega razvoja ter razvijanje samostojnosti pri higienskih navadah in pri skrbi za zdravje (Zakon o vrtcih, 4. člen).

Pedagoško in vzgojno-izobraževalno delo v vrtcih poteka v slovenskem jeziku, razen na mednarodno mešanih območjih (italijanska in madžarska narodna skupnost), kjer se izvaja dvojezično (Zakon o vrtcih, 5. člen).

V šolskem letu 2010/11 izvaja predšolsko vzgojo 891 vrtcev in njihovih enot, to je 28 vrtcev več kot v preteklem šolskem letu. Velika večina, 96 %, vrtcev je javnih, 35 vrtcev, oz. 4 % vseh vrtcev pa je v zasebni lasti. Število otrok, vključenih v vrtce, je v šolskem letu 2010/11 glede na preteklo leto večje za 6,8 %. V predšolsko vzgojo in izobraževanje v vrtcih in v vzgojno-varstvenih družinah je vključenih že skoraj 76.000 otrok, to je 75,3 % vseh otrok ustrezne starosti. V primerjavi s preteklim šolskim letom se je število otrok povečalo predvsem v starostni skupini do treh let, torej otrok v 1. starostnem obdobju, in sicer za 8,5 % in znaša 54,6 %; število otrok v drugem starostnem obdobju, to je v starosti od treh let do vstopa v šolo, pa se je povečalo za 6,1 % in znaša 89,1 %. V predšolsko vzgojo in izobraževanje v vrtcih je vključenih nekaj več kot 17.000 4-

¹⁰ Zakon o vrtcih (ZVrt-UPB2) je dostopen prek: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=2005100&stevilka=4349>.

letnikov ali 91,9 % vseh otrok te starosti in 16.800 5-letnikov, to je 91 % vseh otrok te starosti (Statistični urad Republike Slovenije 2011a).

Sprejem v vrtec

Predšolska vzgoja ni obvezna; starši pa lahko vpišejo otroke stare od 1 do 6 let starosti. Posebnih pogojev za vpis ni; starši lahko kadar koli vpišejo otroka v programe predšolske vzgoje, poleg tega pa lahko sami izbirajo med zasebnimi in javnimi vrtci. Lokalna skupnost je dolžna ustanoviti vrtec v primeru zanimanja staršev, vendar vedno ne morejo zagotoviti zadostnega števila mest. V primerih, ko ni dovolj mest, v skladu z zakonom najprej sprejmejo otroke iz socialno ogroženih družin in otroke s posebnimi potrebami. Ob sprejemu otroka v vrtec morajo starši priložiti potrdilo pediatra in potrdilo o otrokovem zdravstvenem stanju (Eurydice 2010).

3.2.2 Osnovnošolsko izobraževanje

Ustava Republike Slovenije¹¹ v svojem 57. členu določa, da je osnovnošolsko izobraževanje obvezno in se financira z javnimi sredstvi. Vsi otroci, ki živijo v Sloveniji imajo pravico do osnovne izobrazbe pod enakimi in nediskriminacijskimi pogoji. Izobraževanje je obvezno za otroke v starosti med 6 in 15 letom. Osnovnošolsko izobraževanje je organizirano v tri cikle in vsak od njih traja tri leta. Vse osnovne šole so v Sloveniji javne, razen dve izjemi Waldorfska osnovna šola in katoliška Osnovna šola Alojzija Šuštarja, ki sta zasebni. Ob koncu obveznega izobraževanja imajo učenci na izbiro nadaljevanje šolanja na gimnazijah in tehničnih ali poklicnih srednjih šolah (Eurydice 2010).

Osnovnošolsko izobraževanje ureja Zakon o osnovni šoli¹². Cilji osnovnošolskega izobraževanja so: zagotavljanje splošne izobrazbe prebivalstvu; spodbujanje skladnega, spoznavnega, čustvenega, duhovnega in socialnega razvoja posameznika; razvijanje pismenosti ter sposobnosti za razumevanje, sporočanje in izražanje v slovenskem jeziku, na območjih, ki so opredeljena kot narodnostno mešana pa tudi v italijanskem oziroma madžarskem jeziku; spodbujanje zavesti o integriteti posameznika; razvijanje zavesti o državni pripadnosti in narodni identiteti in vedenja o zgodovini Slovenije in njeni kulturi; vzgajanje za obče kulturne in civilizacijske vrednote, ki izvirajo iz evropske tradicije; seznanjanje z drugimi kulturami in učenje tujih jezikov; omogočanje osebnega razvoja učencev v skladu z njihovimi sposobnostmi in zakonitostmi razvoja; razvijanje nadarjenosti in usposabljanje za doživljanje umetniških del in za umetniško izražanje ter oblikovanje in spodbujanje zdravega načina življenja in odgovornega odnosa do naravnega okolja (Zakon o osnovni šoli, 2. člen). Cilj šolskega učnega načrta je spodbujanje učencev in učiteljev za doseganje mednarodno primerljivih izobraževalnih standardov, seznanjanje učencev s temeljnim znanjem in spretnostmi za nadaljnje izobraževanje ter motiviranje učencev za vseživljenjsko učenje. Osnovne šole prilagajajo učenje potrebam otrok z učnimi težavami, s posebnimi potrebami ter tudi nadarjenim učencem (Eurydice 2010).

Obvezno izobraževanje je brezplačno in vključuje tudi zdravstveno zavarovanje ter zdravniške preglede. Mlajši otroci in otroci s posebnimi potrebami so upravičeni do brezplačnega prevoza; vsi ostali otroci pa imajo pravico do brezplačnega prevoza, če so oddaljeni več kot 4 km od šole. Osnovne šole morajo zagotoviti tudi prehrano; otroci iz ekonomsko in socialno ogroženih družin imajo pravico do šolskih obrokov po znižani ceni (Eurydice 2010).

Geografska razporeditev šol omogoča vsem otrokom v Sloveniji, da imajo možnost obiskovanja izobraževanja v bližini njihovega doma. To je dolžnost občin, ki so odgovorne za ustanovitev javnih osnovnih šol kot samostojnih institucij ali kot podružnic večje šole. V Sloveniji je najpogostejša kombinacija institucije osnovne šole skupaj z enoto predšolske vzgoje – vrtca. Jezik

¹¹ Ustava Republike Slovenije je dostopna prek: <http://www.dz-rs.si/?id=150&docid=28&showdoc=1>.

¹² Zakon o osnovni šoli (ZOsn-UPB3) je dostopen prek: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200681&stevilka=3535>.

poučevanja je slovenščina; na mednarodno mešanih območjih, kjer delujejo dvojezične šole. Za otroke, katerih materni jezik ni slovenščina, se lahko organizira dodatni pouk. Posebne ureditve obstajajo za izobraževanje romskih otrok, otrok tujih državljanov in otrok oseb brez državljanstva (Eurydice 2010).

Izobraževanje v rednih programih osnovne šole je ob koncu šolskega leta 2009/10 uspešno zaključilo 18.118 učencev, v osnovni šoli s prilagojenim programom 216, v osnovni šoli za odrasle pa 246 učencev. 4% vseh učencev zaključnega razreda je imelo popravni izpit iz enega ali več predmetov; 87% teh učencev je popravni izpit tudi opravilo. V letu 2010 je med učenci, ki so izpolnili osnovnošolsko obveznost, 1,3 % učencev zapustilo izobraževanje brez dokončane osnovne šole. Na začetku šolskega leta 2010/11 je bilo v redne programe osnovne šole vključenih 159.500 otrok, v prilagojene osnovnošolske programe pa nekaj več kot 1.500 otrok. Osnovnošolsko izobraževanje izvaja 787 osnovnih šol in njihovih podružnic in 56 šol s prilagojenim programom, vključno z njihovimi enotami (Statistični urad Republike Slovenije 2011b).

Sprejem v osnovne šole

Starši so dolžni vpisati svoje otroke v prvo leto obveznega šolanja, ko dopolnijo 6 let (v primeru zdravstvenih težav ali če otrok po mnenju komisije še ni pripravljen za vstop v šolo, se lahko vpis odloži). Starši imajo pravico vpisati otroka v javno (ali zasebno šolo) v šolskem okolišu njihovega stalnega bivališča; lahko pa ga vpišejo tudi v drugi šolski okoliš, če imajo od primarne osnovne šole pisno soglasje. Posebnih meril za sprejem v osnovno šolo ni (Eurydice 2010).

3.2.3 Srednješolsko izobraževanje

Srednješolsko izobraževanje zajema šolanje po končanem obveznem izobraževanju. Do konca osemdesetih let so bili za slovenske srednje šole značilni programi, usmerjeni v določeno strokovno področje. Razlikovali so se po trajanju, vsi so vsebovali splošno-izobraževalne predmete, in sicer po enotnem vzorcu. Ti programi naj bi dijake izobraževali hkrati za trg dela in jih pripravljali na nadaljnje izobraževanje. Sedanje srednje šole ponujajo različne vrste programov, tako po vsebini in trajanju kot tudi po ciljih. Izobraževanje po splošno-izobraževalnem delu obveznega šolanja sestavljata praviloma v vseh sistemih izobraževanja najmanj dva med sabo bolj ali manj ločena dela. Na eni strani imamo 2,5 do 3-letne programe, ki so povsem poklicno obarvani in vodijo neposredno na trg dela, na drugi pa so 4-letni programi, ki so bodisi povsem splošni (gimnazije) bodisi malo ali bolj strokovno obarvani (programi strokovnih gimnazij in srednjih tehniških šol) (Eurydice 2010).

Splošno srednje izobraževanje

Prenova sistema sredi devetdesetih let je dosledno ločila splošno, strokovno in poklicno srednješolsko izobraževanje. Ponovno so bile vpeljane gimnazije, najprej le splošna in klasična kot priprava na nadaljnji študij; kasneje pa so se razvili še drugi gimnazijski programi z določeno strokovno usmeritvijo (obstajajo tehniška, ekonomska, umetniška, športna). Dijak si lahko del predmetnika izbere tudi po svojih željah in nagnjenjih. Gimnazije obiskujejo dijaki stari v povprečju od 15 do 18 let. Gimnazija predstavlja štiri leta splošnega izobraževanja za pripravo na nadaljnje izobraževanje na univerzitetni ravni. Ob koncu gimnazije morajo dijaki opraviti še državni izpit – matura, ki je sestavljena iz petih predmetov. Vpeljana je bila leta 1995 in je nadomestila prejšnji interni zaključni izpit, hkrati pa je nadomestila tudi sprejemni izpit v visokošolski študij ob omejitvi vpisa. Tistim gimnazijcem, ki iz kakršnega koli razloga ne želijo nadaljevati izobraževanja, pot v svet dela ni zaprta. V enoletnem poklicnem tečaju se lahko usposobijo za opravljanje izbranega poklica (Eurydice 2010).

Podrobnejše delovanje gimnazij ureja Zakon o gimnazijah¹³, ki v svojem 2. členu določa cilje in naloge gimnazij: na mednarodno primerljivi ravni posreduje znanje, potrebno za nadaljevanje izobraževanja v visokem šolstvu; razvija samostojno kritično presojanje in odgovorno ravnanje; posreduje znanje o slovenskem jeziku in književnosti, na območjih, ki so opredeljena kot narodnostno mešana, pa tudi o italijanskem oziroma madžarskem jeziku in književnosti, ter razvija sposobnost za razumevanje in sporočanje v knjižnem jeziku; spodbuja zavest o integriteti posameznika; razvija zavest o državni pripadnosti in narodni identiteti in vedenja o zgodovini Slovenije in njeni kulturi; vzgaja za odgovorno varovanje svobode, za strpno, miroljubno sožitje in spoštovanje soljudi; razvija in ohranja lastno kulturno tradicijo in seznanja z drugimi kulturami in civilizacijami; vzgaja za obče kulturne in civilizacijske vrednote, ki izvirajo iz evropske tradicije; razvija pripravljenost za vzpostavljanje svobodne, demokratične in socialno pravične države; vzbuja zavest odgovornosti za naravno okolje in lastno zdravje; razvija zavest o pravicah in odgovornostih človeka in državljana; razvija nadarjenosti in usposablja za doživljanje umetniških del in za umetniško izražanje in omogoča izbiro poklica (Zakon o gimnazijah, 2. člen).

Srednje tehnično in strokovno izobraževanje

Tehniški in drugi strokovni programi trajajo štiri leta in se končajo z zaključnim izpitom – poklicno matura. Namenjeni so pripravi na višješolski ali visokošolski strokovni študij, dijaki pa se pogosto zaposlijo v poklicih širšega profila, za opravljanje katerih je potrebno tudi teoretično poznavanje strokovnega področja. Ob koncu izobraževanja je mogoča tako zaposlitev kot tudi nadaljnje izobraževanje v izbrani stroki. Za kandidate z opravljenim zaključnim izpitom, ki želijo študij nadaljevati po univerzitetnih programih in kasneje še na zahtevnejši akademski ravni, se izvaja maturitetni tečaj kot priprava na matura. Namenjen je tako dijakom s končno srednjo poklicno ali strokovno šolo, kot tudi za tiste dijake, ki so uspešno končali tretji letnik gimnazije, nato pa so iz kakršnega koli razloga prekinili izobraževanje za najmanj eno leto. Poklicna matura (štiri predmetni zaključni izpit) je precej olajšala pot do univerzitetnega študija, saj (ob dodatnem maturitetnem izpitu – peti predmet) omogoča nadaljevanje šolanja na najzahtevnejših ravneh izobraževanja (Eurydice 2010).

Poklicno izobraževanje

Za načrtovanje, programiranje in izvajanje poklicnega izobraževanja so odgovorni različni socialni partnerji (delodajalci, sindikati) in država, kar omogoča večji vpliv trga delovne sile na razvoj in obseg izobraževanja v določeni stroki. Prenova poklicnega izobraževanja je spodbudila razmah poklicnih šol in pripravo široke palete programov. V programe nižjega poklicnega izobraževanja se lahko vpišejo učenci, ki so bodisi končali osnovno šolo bodisi osnovnošolsko izobraževanje po prilagojenem izobraževalnem programu za učence s posebnimi potrebami, pa tudi tisti, ki so osnovno šolo sicer obiskovali, ampak je niso uspešno zaključili. Po teh krajših srednješolskih programih traja izobraževanje praviloma 2,5 let in se konča z zaključnim izpitom. Dijaki utrdijo široko splošno znanje iz zadnjih razredov osnovne šole in si hkrati pridobijo novo splošno in strokovno znanje ter se usposobijo za opravljanje enostavnejših poklicev. Spričevalo o zaključnem izpitu jim omogoča zaposlitev pa tudi vpis v prvi letnik v kateri koli srednješolski izobraževalni program (Eurydice 2010).

V triletne programe poklicnega izobraževanja se lahko vpišejo učenci, ki so uspešno končali osnovno šolo. Izobraževanje, ki ga izvaja poklicna šola samostojno ali skupaj z delodajalcem v dualnem sistemu, traja praviloma a3 leta in se konča z zaključnim izpitom. Spričevalo o opravljenem zaključnem izpitu omogoča zaposlitev ali pa nadaljevanje izobraževanja. Dijaki lahko nadaljujejo šolanje v 2-letnih poklicno-tehniških programih in si po uspešno opravljeni poklicni maturi pridobijo srednje tehniško izobrazbo. Tisti, ki se zaposlijo, se lahko po treh letih delovnih izkušenj vrnejo v izobraževanje in si pridobijo srednje strokovno izobrazbo na izpitni način. Z opravljanjem mojstrskega, delovodskega ali poslovskega izpita dokažejo, da obvladajo svoje poklicno delo in strokovno znanje na višji zahtevnostni ravni. Če opravijo še izpite iz splošnih

¹³ Zakon o gimnazijah (ZGim-UPB1) je dostopen prek: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=20071&ste ilka=2>.

predmetov poklicne mature, lahko nadaljujejo izobraževanje na višji strokovni šoli (Eurydice 2010).

Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju¹⁴ (podobno kot Zakon o gimnazijah) v svojem 2. členu navaja cilje in naloge tega izobraževanja: na mednarodno primerljivi ravni posreduje znanje, spretnosti in poklicne zmožnosti, ki so potrebne za opravljanje poklica in za nadaljnje izobraževanje; spodbuja vseživljenjsko učenje; izobražuje za trajnostni razvoj; razvija samostojno kritično presojanje in odgovorno ravnanje; razvija sposobnost za razumevanje in sporočanje v slovenskem jeziku na območjih, ki so opredeljena kot narodno mešana, pa tudi v italijanskem oziroma v madžarskem jeziku; spodbuja zavest o integriteti posameznika; razvija zavest o državni pripadnosti in narodni identiteti in vedenja o zgodovini Slovenije in njeni kulturi; vzgaja za odgovorno varovanje svobode, za strpno in miroljubno sožitje ter spoštovanje soljudi; razvija in ohranja lastne kulturne tradicije in seznanja z drugimi kulturami in civilizacijami; omogoča vključevanje v evropsko delitev dela; razvija pripravljenost za vzpostavljanje svobodne demokratične in socialno pravične države; vzbuja zavest odgovornosti za naravno okolje in lastno zdravje; razvija zavest o pravicah in odgovornostih človeka in državljana ter razvija nadarjenosti in usposabljanje za doživljanje umetniških del in za umetniško izražanje (Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju, 2. člen).

Sistem poklicnega in strokovnega izobraževanja omogoča izbiro med različnimi potmi do poklica. Prehajanje med poklicno in strokovno stopnjo izobraževanja zagotavljajo poklicno-tehniški programi; iz strokovnega izobraževanja je možen prehod na kateri koli izbrani univerzitetni študij z maturitetnim tečajem in tudi obratno – iz splošne srednje šole (gimnazije) je odprta pot v poklicno življenje s poklicnim tečajem. Srednješolsko izobraževanje v javnih zavodih je, prav tako kot osnovnošolsko, brezplačno (Eurydice 2010).

Ob koncu šolskega leta 2009/10 jesrednješolsko izobraževanje končalo 24.229 dijakov in odraslih. Med 20.100 dijaki jih je največ končalo srednje splošno izobraževanje (8.311), med njimi splošne in strokovne gimnazije 8.156 dijakov in maturitetni tečaj 155 dijakov. Srednje tehniško in drugo strokovno izobraževanje je zaključilo 8.015 dijakov, od katerih jih je 1.629 končalo poklicno tehniško izobraževanje, 156 dijakov pa je zaključilo poklicni tečaj. Ker se število vpisanih v nižje in srednje poklicne programe iz leta v leto zmanjšuje, posledično tudi zaključi nižje oziroma srednje poklicne programe manj dijakov. V šolskem letu 2009/10 je bilo v programe za pridobitev srednješolske izobrazbe vključenih 14.039 odraslih, kar predstavlja 1,2% prebivalstva v starostni skupini 25–64 let. Delež vključenih se je v primerjavi z letom 2006/07, ko je znašal 1,51%, nekoliko znižal. Ob začetku šolskega leta 2010/11 je bilo v srednje šole za mladino vpisanih 82.267 dijakov; tudi tokrat se jih je vpisalo največ v srednje splošno in srednje tehniško in drugo strokovno izobraževanje. Vpis v splošne in strokovne gimnazije se dviguje iz leta v leto; ob začetku šolskega leta 2010/11 je dosegel že 41%, med dekleti pa celo 50%. Nasprotno pa se v nižje in srednje poklicno izobraževanje vpiše vsako leto manj dijakov, kar je ob začetku šolskega leta 2010/11 predstavljalo le še 15,5% od vseh vpisanih dijakov (Statistični urad Republike Slovenije 2011c).

Sprejem v srednješolsko izobraževanje

Učenci se lahko vpišejo v gimnazije in srednje tehnične in strokovne šole po uspešno zaključeni osnovni šoli. Najpomembnejši kriterij je njihov učni uspeh, pridobljen v osnovni šoli, razen v primeru, ko šola določi dodatna pravila za sprejem (umetniške gimnazije na primer talent; športne gimnazije na primer potrdila o dosežkih v športu,...). V primeru, ko število kandidatov presega število razpoložljivih mest, Ministrstvo za šolstvo in šport določi merila. Vsako leto lahko učenci zadnjega razreda obišejo srednje šole na informativnem dnevu, kar jim omogoča lažjo izbiro med programi srednjih šol (Eurydice 2010).

¹⁴ Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (ZPSI-1) je dostopen prek: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200679&stevilka=3449>.

c) tretja stopnja (doktorski študijski programi).

Študijski programi prve stopnje so dodiplomski študijski programi, študijski programi druge in tretje stopnje pa podiplomski študijski programi.

Visokošolski strokovni študijski programi študentom omogočajo pridobitev strokovnega znanja in usposobljenost za uporabo znanstvenih metod pri reševanju zahtevnih strokovnih in delovnih problemov, razvijanje zmožnosti za sporazumevanje v stroki in med strokami, strokovno kritičnost in odgovornost, iniciativnost in samostojnost pri odločanju in vodenju. Obvezen sestavni del teh študijskih programov je praktično izobraževanje v delovnem okolju. Univerzitetni študijski programi študentom omogočajo pridobitev strokovnega znanja s študijem teoretičnih in metodoloških konceptov, usposobljenost za prenos in uporabo teoretičnega znanja v prakso in reševanje strokovnih in delovnih problemov, zlasti z iskanjem novih virov znanja in uporabo znanstvenih metod, razvijanje zmožnosti za sporazumevanje v stroki in med strokami, strokovno kritičnost in odgovornost, iniciativnost in samostojnost pri odločanju ter vodenju zahtevnega dela. Sestavni del teh programov je lahko tudi praktično izobraževanje v delovnem okolju ali sodelovanje pri raziskovalnem delu.

Magistrski študijski programi študentom omogočajo poglobljanje znanja na širših strokovnih področjih, usposabljaajo za iskanje novih virov znanja na strokovnem in znanstvenem področju, za uporabo znanstvenoraziskovalnih metod v širšem spektru problemov in v novih ali spremenjenih okoliščinah, prevzemanje odgovornosti za vodenje najzahtevnejših delovnih sistemov ter za razvijanje kritične refleksije, socialnih in komunikacijskih zmožnosti za vodenje skupinskega dela. Obvezen sestavni del teh programov so projektne naloge v delovnem okolju oziroma temeljne, aplikativne ali razvojne raziskovalne naloge. Enoviti magistrski študijski programi omogočajo študentom pridobitev in poglobljanje strokovnega znanja. Enoviti magistrski študijski programi se lahko oblikujejo, če izobražujejo za poklice, urejene z direktivami EU, izjemoma, če je tako določeno s posebnim predpisom, pa tudi za druge poklice v Republiki Sloveniji.

Doktorski študijski programi študentom omogočajo poglobljeno razumevanje teoretskih in metodoloških konceptov ter usposobljenost za samostojno razvijanje novega znanja in reševanje najzahtevnejših problemov s preizkušanjem in izboljševanjem znanih ter odkrivanjem novih rešitev, za vodenje najzahtevnejših delovnih sistemov ter znanstvenoraziskovalnih projektov s širokega strokovnega oziroma znanstvenega področja in razvijanje kritične refleksije. Obvezen sestavni del teh programov so tudi temeljne ali aplikativne raziskovalne naloge.

Cilji in izhodišča za oblikovanje študijskih programov se podrobneje določijo v nacionalnem ogrodju visokošolskih kvalifikacij, ki ga sprejme Svet Republike Slovenije za visoko šolstvo.

Po podatkih Ministrstva za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo je na visokošolski dodiplomski in enovit magistrski študij (2. bolonjska stopnja) na univerzah in na samostojnih visokošolskih zavodih s koncesijo vpisanih 73.627 študentov. 85,7% študentov je vpisanih redno, 20,4 % študentov pa ima status absolventa. Ker visokošolski zavodi že tretje leto zapored razpisujejo le bolonjske študijske programe, je v visokošolske dodiplomske programe 1. stopnje, usklajene z Bolonjsko deklaracijo, in v enovit magistrski študijski program (2. bolonjske stopnje) v študijskem letu 2010/11 po podatkih Ministrstva za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo vpisanih že 50.464 (68,5%) študentov. Študentov, vpisanih v magistrske študijske programe (2. bolonjska stopnja), je vsako leto več; v študijskem letu 2010/11 jih je po podatkih ministrstva že 8.786, to je kar 2.000 več kot v lanskem študijskem letu. Zanimivo je, da vidno narašča le število rednih študentov, število izrednih študentov ostaja enako (Statistični urad Republike Slovenije 2011d).

Sprejem na visokošolske zavode

Splošna zahteva je uspešno opravljena matura oziroma poklicna matura z dodatnim izpitom. Visokošolski zavodi določijo število vpisnih mest za vsak študijski program; merila v primeru omejitve vpisa se določijo glede na študijski program (Eurydice 2010).

3.3 ANALIZA POSAMEZNIH VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNIH INSTITUCIJ

Statistični podatki kažejo, da je leta 2008 18% odraslega prebivalstva (med 25 in 64 let) Republike Slovenije imelo doseženo osnovnošolsko izobrazbo ali manj, 59% srednješolsko izobrazbo in skoraj 23% vsaj višješolsko izobrazbo – terciarno izobraževanje (Eurydice 2010). V tem letu so javni izdatki države in občin, namenjeni za formalno izobraževanje v Sloveniji znašali 1.938 milijonov EUR ali 5,19 % BDP, od tega 2,35 % za osnovnošolsko izobraževanje; 1,21 % za terciarno izobraževanje in 1,15 % za srednješolsko izobraževanje (Statistični urad Republike Slovenije 2011e). Odgovornost za izvajanje izobraževalnih politik, ki jih sprejme Državni zbor, se v večji meri deli med Ministrstvom za šolstvo in šport ter Ministrstvom za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo (Eurydice 2010). V nadaljevanju analiziramo vsako ministrstvo posamezno.

Ministrstvo za šolstvo in šport RS

Ministrstvo za šolstvo in šport je odgovorno za izobraževanje otrok in mladostnikov do vpisa na visokošolski zavod ali univerzo, vključno z višješolskim izobraževanjem. Ministrstvo opravlja večino finančnih, upravnih in strokovnih nalog, razvojnih konceptov in strategij ter zakonodaje in predpisov na podlagi strokovnih mnenj. Skupaj z vlado in uradom za razvoj šolstva izvaja politike predšolskega, osnovnošolskega, srednješolskega in višješolskega izobraževanja. V njihovi pristojnosti je tudi oblikovanje politik za sprejem učencev v šole, financiranje in nadzor nad osebjem ter tudi za postopke zaposlovanja. Povratne informacije o delovanju izobraževalnega sistema se zbirajo preko statistike, ciljnih ocenjevanj in raziskav, nacionalnih pregledov ter mednarodnih raziskav (Eurydice 2010).

Ustanovljene so tri agencije za zagotavljanje podpore: Zavod Republike Slovenije za šolstvo¹⁷, Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje in usposabljanje ter Andragoški center Slovenije. Ta razvojna telesa pripravljajo strokovna gradiva, ki služijo kot podlaga v procesu odločanja; pripravljajo nacionalne učne načrte za osnovno, srednjo in višje strokovno izobraževanje, ki zahtevajo soglasje ministrstva; pomagajo pri evalvaciji šol in prispevajo k pripravi državnih izpitov; prav tako pa spodbujajo nadaljnji razvoj šolstva ter nudijo strokovno svetovanje za učitelje (Eurydice 2010).

Ministrstvo za šolstvo in šport torej opravlja upravne in strokovne naloge na področjih predšolske vzgoje, osnovnošolskega izobraževanja, osnovnega glasbenega izobraževanja, nižjega in srednjega poklicnega ter srednjega strokovnega izobraževanja, srednjega splošnega izobraževanja, višjega strokovnega izobraževanja, izobraževanja otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami, izobraževanja odraslih ter športa. Znotraj Ministrstva za šolstvo in šport delujejo direktorati (Direktorat za vrtce in osnovno šolstvo, Direktorat za srednje in višje šolstvo ter izobraževanje odraslih, Direktorat za šport) ter Urad za razvoj šolstva (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011).

Direktorat za vrtce in osnovno šolstvo

Direktorat za vrtce in osnovno šolstvo opravlja naloge, s katerimi se zagotavlja izvajanje in financiranje dejavnosti na področju vrtcev, osnovnošolskega izobraževanja (ki vključuje tudi izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, pripadnikov italijanske in madžarske narodnosti in Romov) ter tudi osnovnega glasbenega izobraževanja. Direktorat za vrtce in osnovno šolstvo je razdeljen na Sektor za vrtce in Sektor za osnovno šolstvo (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011).

¹⁷ O Zavodu Republike Slovenije za šolstvo nekoliko podrobneje v nadaljevanju.

Direktorat za srednje in višje šolstvo ter izobraževanje odraslih

Direktorat za srednje in višje šolstvo ter izobraževanje odraslih opravlja naloge, s katerimi se zagotavlja izvajanje in financiranje dejavnosti s področja nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja, srednjega strokovnega izobraževanja, srednjega splošnega izobraževanja, vzgoje in izobraževanja v dijaških domovih in višjega strokovnega izobraževanja (vključno z nalogami, povezanimi z izobraževanjem pripadnikov italijanske in madžarske narodnosti, Romov ter izobraževanje mladostnikov s posebnimi potrebami) ter izobraževanja odraslih. Direktorat za vrtce in osnovno šolstvo je razdeljen na Sektor za srednje šolstvo, Sektor za višje šolstvo in Sektor za izobraževanje odraslih (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011).

Urad za razvoj šolstva

Urad za razvoj šolstva kot že rečeno opravlja naloge, ki se nanašajo na pripravo strokovnih podlag, konceptov in strategij na področju vzgoje in izobraževanja (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011).

Organa v sestavi Ministrstva za šolstvo in šport sta Inšpektorat Republike Slovenije za šolstvo in šport ter Urad Republike Slovenije za mladino.

Inšpektorat RS za šolstvo in šport

Po Uredbi o organih v sestavi ministrstev je pristojen za opravljanje nalog inšpekcijskega nadzora nad izvajanjem zakonov, drugih predpisov in aktov, ki urejajo organizacijo in opravljanje dejavnosti vzgoje in izobraževanja, ki jo opravljajo vrtci, osnovne šole, glasbene šole, nižje in srednje poklicne šole, srednje tehniške in strokovne šole, gimnazije, višje strokovne šole, zavodi za izobraževanje in usposabljanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami, organizacije za izobraževanje odraslih in zasebniki, ki izobražujejo po javno veljavnih programih. Obsega tudi nadzor nad izvrševanjem zakonov, drugih predpisov in aktov, ki urejajo domove za učence in dijaške domove (Inšpektorat Republike Slovenije za šolstvo in šport 2011).

Urad RS za mladino

Urad RS za mladino kot organ v sestavi Ministrstva za šolstvo in šport opravlja naloge in izvaja ukrepe s katerimi spodbuja in razvija organiziranost mladih, njihovo participacijo v družbenih procesih, neformalno izobraževanje mladih, informiranje in svetovanje za mlade, mobilnost in mednarodno sodelovanje mladih ter boljše poznavanje mladine. Urad spremlja aktivnosti mladinskih in drugih organizacij, evalvira njihovo delo, izobražuje in usposablja izvajalce dejavnosti za mladinsko delo na nacionalni in lokalni ravni. Urad izpolnjuje mednarodne obveznosti in zagotavlja izvajanje mednarodnih sporazumov in programov. V skladu z evropskimi normami mladinskega dela, si prizadeva za uravnotežen razvoj mladinskih struktur in mladinske politike tudi na lokalnem nivoju. Za zagotavljanje boljših sistemskih pogojev za mladinsko delo Urad pripravlja ustrezne pravne oziroma zakonske podlage (Urad Republike Slovenije za mladino 2011).

Področja delovanja: podpora mladinskih organizacij pri delovanju in izvajanju projektov; podpora projektov drugih nevladnih organizacij; pomoč pri delovanju mreže mladinskih centrov; pomoč pri izgradnji mladinskih prenočišč; osveščanje in spodbujanje strpnosti ter medkulturnega učenja; pomoč pri vzpostavitvi nacionalnega mladinsko informativnega- svetovalnega središča; priznavanje in vrednotenje neformalnega in priložnostnega učenja; spodbujanje prostovoljnega dela mladih; mednarodno sodelovanje, podpora programov mobilnosti mladih, mednarodne izmenjave prostovoljcev, vključevanje v mednarodne integracijske projekte ipd.; podpora permanentnih raziskav mladine in drugim aktivnostim za boljše razumevanje mladih in drugo (Urad Republike Slovenije za mladino 2011).

Za odločanje o strokovnih zadevah na področjih vzgoje, izobraževanja in športa ter za strokovno pomoč pri sprejemanju odločitev in pri pripravi predpisov je Vlada Republike Slovenije na podlagi Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja in Zakona o športu ustanovila

strokovne svete: za splošno izobraževanje; za poklicno in strokovno izobraževanje; za izobraževanje odraslih ter za šport (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011).

Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje

Za odločanje o strokovnih zadevah na področju splošnega izobraževanja ter za strokovno pomoč pri sprejemanju odločitev in pri pripravi predpisov je Vlada Republike Slovenije na seji dne 16. maja 1996 ustanovila Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje. Predsednik in člani Strokovnega sveta Republike Slovenije za splošno izobraževanje so imenovani za šest let. Za posamezna področja svojega delovanja strokovni svet lahko oblikuje komisije, ekspertne skupine in druga delovna telesa. Organizacijo in način dela ureja *Poslovnik o delu Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje*. Strokovna, administrativna, tehnična in druga dela za strokovni svet opravlja ministrstvo, pristojno za šolstvo (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011).

Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje: sprejema programe za predšolske otroke in prilagojene programe za predšolske otroke s posebnimi potrebami; sprejema vzgojne in posebne programe vzgoje in izobraževanja za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami; določa vzgojne in izobraževalne programe na področju splošnega izobraževanja in daje mnenje k programom na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja za pripadnike italijanske in madžarske narodne skupnosti; sprejema vzgojni program domov za učence in vzgojni program dijaških domov; določa predmetnike in učne načrte predmetov ali predmetnih področij za osnovno in glasbeno šolo; določa predmetnike in predmetne kataloge znanj za gimnazijo in za maturitetni tečaj; določa izpitne kataloge znanj za preverjanje ob koncu posameznega obdobja v osnovni šoli, glasbeni šoli in za maturo; daje mnenje k predmetnim in izpitnim katalogom znanj v delu, ki se nanaša na splošnoizobraževalne predmete oziroma vsebine v poklicnem oziroma strokovnem izobraževanju; določa navodila za prilagojeno izvajanje izobraževalnih programov; določa dejavnosti, potrebne za optimalen razvoj otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami; sprejme navodila za prilagojeno izvajanje programa za učence Rome; potrjuje učbenike v izobraževalnih programih na področju splošnega izobraževanja; ugotavlja enakovredni izobraževalni standard izobraževalnih programov zasebnih šol na področju osnovnošolskega izobraževanja ter splošnega srednjega izobraževanja; ugotavlja javno veljavnost izobraževalnih programov zasebnih šol iz tretjega odstavka 17. člena tega zakona v osnovnošolskem, splošnem srednjem izobraževanju in glasbenem izobraževanju; daje mnenje k splošnim vsebinam izobraževalnih programov zasebnih šol iz 17. člena tega zakona na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja; daje mnenje o ustreznosti programa za predšolske otroke in predlaga ministru (programe osnovnošolskega izobraževanja in osnovnega glasbenega izobraževanja; program dopolnilnega izobraževanja otrok izseljencev in zdomcev; program dopolnilnega izobraževanja za otroke Romov; prilagojene izobraževalne programe za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami; izobraževalni program gimnazije in maturitetnega tečaja in opravlja druge naloge v skladu z zakonom) (Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, 25. člen)¹⁸.

Za obravnavanje posameznih področij iz svoje pristojnosti Strokovni svet RS za splošno izobraževanje imenuje predsednike in člane komisij. Komisije so: Komisija za vrtce, Komisija za osnovno šolo, Komisija za splošno izobraževalne srednje šole, Komisija za otroke s posebnimi potrebami, Komisija za glasbeno šolstvo, Komisija za šolstvo manjšin, Komisija za zasebno šolstvo in Komisija za učbenike (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011).

Strokovni svet za poklicno in strokovno izobraževanje

Za odločanje o strokovnih zadevah na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja ter za strokovno pomoč pri sprejemanju odločitev in pri pripravi predpisov je Vlada Republike Slovenije na seji dne 21. marca 1996 ustanovila Strokovni svet Republike Slovenije za poklicno in strokovno

¹⁸ Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI-UPB5) je dostopen prek: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200716&stevilka=718>.

izobraževanje. Predsednik in člani Strokovnega sveta Republike Slovenije za poklicno in strokovno izobraževanje so imenovani za šest let. Strokovni svet lahko za posamezna področja svojega delovanja oblikuje komisije, odbore, ekspertne skupine in druga delovna telesa. Organizacijo in način dela ureja poslovnik, ki ga je sprejel strokovni svet na 86. seji, dne 23. septembra 2005. Pripravo gradiv in sprejem programov ter drugih dokumentov ureja Dogovor o delu strokovnih svetov (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011).

Strokovni svet Republike Slovenije za poklicno in strokovno izobraževanje: določa predmetne kataloge znanj in izpitne kataloge za strokovno teoretične predmete in za mojstrski izpit; določa obseg in vsebino izobraževanja v nižjem in srednjem poklicnem izobraževanju, ki se izvaja pri delodajalcu; določa organizacijo izvajanja izobraževalnega programa (celoletna, periodična); določa vsebino vmesnega preizkusa; potrjuje učbenike in učila za strokovno teoretične predmete; ugotavlja enakovreden izobrazbeni standard izobraževalnih programov za odrasle na področjih, na katerih je pristojen za določanje katalogov znanj; podeljuje naziv predavatelj višje šole, če predavateljski zbor še ni konstituiran. Pristojnemu ministru predlaga: izobraževalne programe poklicnega oz. strokovnega izobraževanja; prilagojene izobraževalne programe za mladostnike s posebnimi potrebami; normative in standarde za opremo šol in šolskih delavnic in opravlja druge naloge v skladu z zakonom (Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, 26. člen).

Za obravnavanje vprašanj s področja poklicnega in strokovnega izobraževanja, ki so v pristojnosti Strokovnega sveta Republike Slovenije za poklicno in strokovno izobraževanje, svet oblikuje posebne komisije in strokovni odbor: Komisija za izobraževalne programe, Komisija za učbenike, Strokovni odbor za poklicne standarde, Komisija za akreditacijo višješolskih študijskih programov in Komisija za imenovanje predavateljev višjih šol (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011).

Strokovni svet Republike Slovenije za izobraževanje odraslih

Za odločanje o strokovnih zadevah pri izobraževanju odraslih ter za strokovno pomoč pri sprejemanju odločitev in pripravi predpisov je Vlada Republike Slovenije na 199. seji dne 23. maja 1996 ustanovila Strokovni svet Republike Slovenije za izobraževanje odraslih. Predsednik in člani Strokovnega sveta Republike Slovenije za izobraževanje odraslih so imenovani za šest let. Strokovni svet lahko za posamezna področja svojega delovanja oblikuje komisije, ekspertne skupine in druga delovna telesa: Komisija za spremljanje izvajanja nacionalnega programa izobraževanja odraslih, Komisija za izobraževalne programe za odrasle, po katerih se pridobi javno veljavna izobrazba, Komisija za druge javno veljavne izobraževalne programe za odrasle in Komisija za učbenike in učila za odrasle (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011).

Strokovni svet Republike Slovenije za izobraževanje odraslih spremlja in ocenjuje stanje in razvoj izobraževanja odraslih v državi z vidika razvojnih potreb in možnosti družbe, z vidika kakovosti in mednarodne primerljivosti. Strokovni svet opravlja še naslednje naloge: predlaga pristojnemu ministru izobraževalne programe za odrasle; obravnava in daje soglasje k izobraževalnim programom, prilagojenim za odrasle, po katerih se pridobi javno veljavna izobrazba; ugotavlja enakovredni izobrazbeni standard na področjih, na katerih je pristojen za določanje katalogov znanj; obravnava druga strokovna vprašanja v zvezi z razvojem in delovanjem sistema izobraževanja odraslih; določa kataloge znanj in izpitne kataloge v programih in potrjuje učbenike in učila za izobraževanje odraslih za programe, za katere je pristojen določati kataloge znanj, in daje soglasje o ustreznosti drugih učbenikov in učil za izobraževanje odraslih (Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, 27. člen).

Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo

Leta 2005 je bila odgovornost za terciarno izobraževanje prenesena na Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo. Sektorji, ki spadajo pod vodstvo tega ministrstva so: univerze in samostojni visokošolski zavodi ter knjižnice za terciarno izobraževanje (Eurydice 2010). Ministrstvo za visoko šolstvo znanost in tehnologijo opravlja naloge na področjih visokega šolstva, raziskovalne dejavnosti, tehnologije, meroslovja in pospeševanja informacijske družbe na

področjih, ki ne sodijo v delovna področja drugih ministrstev, in usklajevanja dela na področju informacijske družbe (Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo 2011).

Direktorat za visoko šolstvo

Direktorat za visoko šolstvo opravlja naloge, s katerimi zagotavlja načrtovanje, usmerjanje in financiranje dejavnosti visokega šolstva, študentskih domov in visokošolskih knjižnic. Oblikuje izhodišča in cilje politike visokega šolstva, analizira uresničevanje konkretnih ciljev, pripravlja Nacionalni program visokega šolstva, ga spremlja in vrednoti njegove učinke, pripravlja predloge zakonskih in drugih aktov, daje soglasje k razpisu za vpis in razmestitev študijskih programov, določa, izvaja in analizira integralno financiranje visokošolskih zavodov, analizira socialno-ekonomska vprašanja študentov, opravlja strokovne naloge glede vključevanja v visokošolski prostor EU. Prav tako sodeluje pri oblikovanju informacijskega sistema visokega šolstva, analizira in spremlja izvajanje financiranja, na drugi stopnji obravnava in rešuje tudi pritožbe za Ad futuro in študentske domove (Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo 2011).

Za odločanje o strokovnih zadevah na področjih visokošolskega izobraževanja, znanosti in tehnologije ter za strokovno pomoč pri sprejemanju odločitev in pri pripravi predpisov je Vlada Republike Slovenije na podlagi Zakona o visokem šolstvu in Zakona o raziskovalni in razvojni dejavnosti ustanovila strokovne svete: za visoko šolstvo in za znanost in tehnologijo (Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo 2011).

Strokovni svet Republike Slovenije za visoko šolstvo

Svet šteje 17 članov, ki so imenovani, in 7 članov po položaju. Mandat predsednika in članov Sveta RS za visoko šolstvo traja 4 leta, mandat predstavnikov študentov pa 2 leti. Člane trenutnega sveta je imenovala Vlada Republike Slovenije dne 27. 5. 2010. Delovanje strokovnega sveta je opredeljeno v Poslovniku o delu sveta RS za visoko šolstvo (Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo 2011).

Pristojnosti sveta določa 49. člen Zakona o visokem šolstvu. Svet: svetuje pri strokovnih izhodiščih in oblikovanju nacionalnega programa visokega šolstva; svetuje pri pripravi in spreminjanju visokošolske zakonodaje; svetuje pri načrtovanju razvoja visokega šolstva; daje mnenje k nacionalnemu ogrožju kvalifikacij ter opravlja druge naloge v skladu z zakonom. Svet za visoko šolstvo pri svojem delu sodeluje s strokovnimi sveti za posamezna področja vzgoje in izobraževanja ter znanosti in tehnologije in Nacionalno agencijo Republike Slovenije za kakovost v visokem šolstvu (Zakon o visokem šolstvu, 49. člen).

Poleg navedenih ministrstev na tej točki izpostavljam še:

- Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve, ki si z Ministrstvom za šolstvo in šport deli odgovornost za poklicno in strokovno izobraževanje ter usposabljanje – sistem nacionalnih poklicnih kvalifikacij in sporazumi o izobraževalnih politikah s socialnimi partnerji.
- Ministrstvo za notranje zadeve, ki je odgovorno za usposabljanje policije, carine in osebja s področja varnosti.
- Ministrstvo za javno upravo, ki je odgovorno za usposabljanje in strokovno izobraževanje javnih uslužbencev.
- Ministrstvo za obrambo, saj izobraževanje in urjenje vojaškega osebja spada v njihovo pristojnost.
- Ministrstvo za zdravje, ki sodeluje z Ministrstvom za šolstvo in šport v zvezi s temami kot so zdravstveno varstvo mladostnikov, zdrava prehrana mladostnikov, AIDS, kajenje, zloraba drog, nasilje in drugo.
- Ministrstvo za kulturo, ki v sodelovanju z Ministrstvom za šolstvo in šport sodeluje v vseh zadevah tako v zvezi s kulturo, kot tudi izobraževanjem (npr. razvoj knjižnic, pismenosti in bralne kulture, jezikovna vprašanja, medkulturni dialog in drugo) (Eurydice 2010).

3.4 RAZISKOVALNE ORGANIZACIJE

Pedagoški inštitut

Pedagoški inštitut izvaja temeljne, razvojne in aplikativne raziskave na vseh področjih vzgoje in izobraževanja. Poslanstvo Pedagoškega inštituta je razvoj edukacijskih znanosti in spodbujanje njihovega interdisciplinarnega povezovanja. Leta 1965 je Pedagoški inštitut ustanovila takratna vlada Republike Slovenije, z letom 1970 pa je ustanoviteljske pravice prevzela Univerza v Ljubljani. Leta 1995 je Pedagoški inštitut s sklepom Vlade Republike Slovenije pridobil status javnega raziskovalnega zavoda in tako postal samostojna raziskovalna ustanova. Raziskovalno in razvojno delo Pedagoškega inštituta je financirano preko nacionalnega raziskovalnega programa ter razpisov raziskovalnih in razvojnih projektov v Sloveniji in tujini. Pedagoški inštitut opravlja svojo dejavnost v okviru nacionalnega raziskovalnega programa kot javno službo. Poleg tega opravlja tudi dejavnosti za druge naročnike v obsegu in na način, določen s programom razvoja in letnim načrtom (Pedagoški inštitut 2008).

Temeljne dejavnosti Pedagoškega inštituta so: povezovanje s sorodnimi domačimi in mednarodnimi ustanovami; izpolnjevanje statusnih, kadrovskih in infrastrukturnih pogojev za vključevanje v stalna omrežja mednarodnega edukacijskega raziskovanja (OECD, IEA študije, Svet Evrope itd.); usposabljanje in podiplomsko izobraževanje raziskovalcev; svetovanje in diseminacija rezultatov raziskovalnega dela; usmerjanje raziskovanja na področja, ki so za Slovenijo strateško pomembna; organizacija in izvedba seminarjev, strokovnih srečanj in mednarodnih konferenc; sodelovanje sodelavcev inštituta v dodiplomskem in podiplomskem pedagoškem delu ter vključevanje v mednarodno raziskovalno dejavnost (Pedagoški inštitut 2008).

V Sklepu o ustanovitvi javnega raziskovalnega zavoda Pedagoški inštitut je v 3. členu natančneje opredeljena dejavnost inštituta: izdajanje knjig; izdajanje knjig in periodike; priprava za tisk; razmnoževanje zvočnih zapiskov; razmnoževanje računalniških zapisov; dejavnost knjigarn; raziskovanje in eksperimentalni razvoj na področju družboslovja in humanistike; podjetniško in poslovno svetovanje; prirejanje razstav, sejmov in kongresov; višje strokovno izobraževanje; visoko strokovno izobraževanje; univerzitetno izobraževanje; drugo izobraževanje, izpopolnjevanje in usposabljanje; dejavnost strokovnih združenj; obratovanje projektov za kulturne prireditve ter dejavnost knjižnicin muzejev (Sklepu o ustanovitvi javnega raziskovalnega zavoda Pedagoški inštitut, 3. člen).

Inštitut kot multidisciplinarni javni raziskovalni zavod, povezan z visokošolskimi organizacijami v okviru Programa dela inštituta izvaja kot javno službo raziskovalne programe, ki predstavljajo zaokroženo področje raziskovalnega dela, zakaterega je pričakovati, da bo v svetu aktualen še v naslednjem desetletju in je hkrati za Slovenijo tako pomembno, da obstaja državni interes, da se na tem področju dolgoročno raziskuje. Inštitut opravlja temeljno in aplikativno raziskovanje ter skrb za razvoj in delovanje infrastrukture v okviru Nacionalnega raziskovalnega programa. Inštitut v okviru svoje dejavnosti na področju vzgoje in izobraževanja opravlja določene strokovno-razvojne naloge, povezane z zbiranjem in analizo podatkov o učinkovitosti izobraževalnega sistema, spremljanjem mednarodne primerljivosti indikatorjev kakovosti izobraževanja in evalvacijske dejavnosti iz področja izobraževalne politike ter drugih s programom določenih strokovno - razvojnih nalog. Podrobnejša opredelitev in predvideni obseg nalog se določi na podlagi prioritet ministrstva, pristojnega za šolstvo, v letnem programu strokovno-razvojnih nalog inštituta, ki je sestavni del letnega programa dela inštituta. Inštitut se vključuje v mednarodno znanstveno raziskovalno dejavnost in se v ta namen povezuje s sorodnimi organizacijami v svetu. Inštitut zagotavlja vsestransko dostopnost ter uporabo znanj družbi in gospodarstvu, prenos raziskovalnih dosežkov v prakso, popularizacijo znanosti, širjenje znanstvene kulture in obveščanja javnosti (Sklepu o ustanovitvi javnega raziskovalnega zavoda Pedagoški inštitut, 3. člen).

Raziskovalna dejavnost inštituta poteka v okviru Programske skupine za edukacijske raziskave, ki združuje naslednje raziskovalne centre/enote: Center za evalvacijske študije; Center za preučevanje kognicije in učenja; Center za diskurzivne študije v vzgoji in izobraževanju; Center za filozofijo vzgoje; Center za človekove pravice v vzgoji in izobraževanju; Center za družboslovne in antropološke raziskave v vzgoji in izobraževanju; Razvojno raziskovalni center pedagoških iniciativ Korak za korakom; Center za uporabno epistemologijo ter Infrastrukturni center Pedagoškega inštituta. Raziskovalni centri so raziskovalno samostojne enote. Raziskovalna področja sodelavcev inštituta zajemajo razvijanje temeljnih ved kot so filozofija, pedagogika, sociologija, psihologija, lingvistika, antropologija - vse s poddisciplinami in interdisciplinarnimi preseki ter izvajanje temeljnih, razvojnih in aplikativnih raziskav na omenjenih področjih. Poleg izvajanja raziskovalno razvojnih projektov opravljajo centri še: usposabljanje mladih raziskovalcev; pedagoško delo; povezovanje tujih in domačih institucij ter raziskovalcev in druge naloge (Pedagoški inštitut 2008).

Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Zavod RS za šolstvo je bil ustanovljen 22. maja 1956 kot Zavod za preučevanje šolstva. 21. februarja 1959 je bil preimenovan v Zavod za napredek šolstva. Deloval pa je kot republiški upravni zavod. Njegovi temeljni nalogi sta bili evalviranje in svetovanje. 1. marca 1963 je bil Zavod za napredek šolstva iz republiškega upravnega organa preoblikovan v samostojen zavod, ki je deloval po načelih t. i. družbenega samoupravljanja. Ukvarjal se je z didaktiko in metodiko pouka, skrbel za strokovno izpopolnjevanje pedagoških delavcev, izdajal pedagoške publikacije, zbiral in preučeval pedagoško dokumentacijo. Leta 1965 sta se združila Zavod za napredek šolstva in Zavod LRS za strokovno izobraževanje v Zavod za šolstvo SR Slovenije. Leta 1969 je slovenska skupščina sprejela nov Zakon o pedagoški službi, na temelju katerega so samostojni samoupravni Zavod za šolstvo SR Slovenije preoblikovali v Zavod za šolstvo SR Slovenije kot republiški upravni organ. Dne 1. septembra 1969 so se zavodi za prosvetno-pedagoško službo preoblikovali v devet organizacijskih enot Zavoda za šolstvo s sedeži v Celju, Dravogradu (od 1979 v Slovenj Gradcu), Mariboru, Ljubljani, Novem mestu, Novi Gorici, Murski Soboti, Kopru in Kranju, ki delujejo še danes. Od tedaj naprej so za delovanje Zavoda za šolstvo značilni enotno načrtovanje, enoten delovni program in skupno poročilo o opravljenih nalogah. Po osamosvojitvi Slovenije leta 1991 je Zavod RS za šolstvo in šport deloval v okviru Ministrstva za šolstvo in šport. Dne 6. julija 1995 pa je začel delovati kot javni zavod (Zavod RS za šolstvo) in ta položaj ima še danes. Njegove glavne naloge so opravljanje svetovalnih, razvojno-preučevalnih in drugih strokovnih nalog s področja vzgoje in izobraževanja (Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2006).

Zavod RS za šolstvo spodbuja razvoj šolstva. Sodelujejo pri posodabljanju kurikula v najširšem pomenu besede. Pedagoški svetovalci Zavoda RS za šolstvo v ta namen raziskujejo, inovirajo, priporočajo in podpirajo razvoj sprememb v praksi, teoriji in zakonodaji. Njihovo temeljno poslanstvo je vpeljevanje vseživljenjskega učenja s cilji trajnostnega razvoja, inovativnega okolja in inovativnosti. Tako omogočajo avtonomijo dejavnikom v procesu vzgoje in izobraževanja. Stremijo k uspešnosti. Na kakovost razvoja šolstva vplivajo z raziskavami, priporočili, podporo in inovacijami. Temeljna kompetenca pedagoškega svetovalca je pedagoško svetovanje, ki jo uresničuje s strokovnostjo in profesionalnostjo. Strategija pedagoškega svetovanja je tridelna: razvojnoraziskovalna (študijska), konzultacijska (pogovorna) in interpretativna (razlagalna). S kritično presojo udejanjanja sprememb v vzgojno-izobraževalnem procesu sledijo strateškimi lizbonskim ciljem na področju izobraževanja v združeni Evropi. Nenehno izboljšujejo kakovost in učinkovitost izobraževanja. Z intenzivnim povezovanjem središč znanja v znanosti, gospodarstvu in drugih dejavnosti, s povečanjem obsega in kakovosti razvojnoraziskovalnega dela, s spremljanjem posodabljanja kurikul in pedagoško svetovanje. Posebno pozornost posvečajo ustvarjanju pogojev za dvig ravni strokovnega znanja in humanistične ozaveščenosti učiteljev (Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2006).

Strategija razvoja kurikula Zavoda RS za šolstvo temelji na viziji in poslanstvu institucije, opredeljeni v petih usmerjevalnih in med seboj povezanih področjih delovanja: razvijanje

kakovostnega razvojnoraziskovalnega dela(kandidiranje na razpisane projekte in spodbujanje lastnega razvoja;kritična presoja izsledkov lastnega razvojnoraziskovalnega dela in dela drugih institucij doma in po svetu; oblikovanje konceptualnih rešitev, namenjenih oblikovalcem odločitev in udejanjanju v praksi); razvijanje in širjenje odlične prakse(razvijanje sodobnih oblik svetovanja za razvoj spoznanj; učinkovita strokovna podpora vrtcem in šolam pri prenosu novih znanj v prakso; povezovanje znanja pri sodelovanju in oblikovanju primerov odlične prakse na različnih ravneh izobraževanja; presojanje kakovosti udejanjanja odlične prakse; učinkovita strokovna podpora vrtcem in šolam pri prevzemanju lastne odgovornosti za lastni razvoj in za kakovost izobraževalnega procesa in znanja, s tem da se povečata njihova avtonomija in avtonomija posameznega strokovnega delavca v njej); razvijanje inovativnosti in inovativnega okolja (spodbujanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju za razvijanje in izvajanje inovacij; spremljanje razvoja in učinkov novosti; seznanjanje zakonodajnih in strokovnih organov o kakovostnih novostih); povezovanje prakse s teorijo in zakonodajo (izvajanje postopkov usmerjanja otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami; priprava strokovnih mnenj; redno izobraževanje, seznanjanje z zakonskimi novostmi ter novostmi posamezne stroke); razvijanje in izboljševanje pogojev delovanja institucije (izboljševanje kulture dela v zavodu in spodbujanje osebnega in profesionalnega razvoja kadrov; povečevanje konkurenčnosti institucije v primerjavi z drugimi podobnimi ustanovami) (Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2006).

Raziskovanje znotraj fakultet

V Sloveniji delujejo tri pedagoške fakultete (Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Pedagoška fakulteta Maribor in Pedagoška fakulteta Koper) ter Fakulteta za socialno delo, pod okriljem katerih se odvija raziskovalna dejavnost, ki posega na (tudi) področje vzgojno-izobraževalnega sistema Slovenije.

3.5 OBČINE

V Sloveniji je ustanovljenih 211 občin, ki imajo pristojnostitudi za upravljanje vrtcev, osnovnih šol in glasbenih šol. V občinah se odločanje deli med župana in občinski svet; izobraževalne zadeve pa običajno izvajajo občinske službe za socialne zadeve in družbene dejavnosti (Eurydice 2010; avt. popravek števila občin). Občina v okviru svojih pristojnosti, ki so opredeljene v 21. členu Zakona o lokalni samoupravi¹⁹, ureja, upravlja in skrbi za lokalne javne službe, med katere spada dejavnost javnih vrtcev in osnovnih šol, ter pospešuje službe socialnega skrbstva za predšolsko varstvo, osnovno varstvo otroka in družine, za socialno ogrožene, invalide in ostarele. Po 61. členu Zakona o lokalni samoupravi občina zagotavlja opravljanje javnih služb neposredno v okviru občinske uprave, z ustanavljanjem javnih zavodov in javnih podjetij, z dajanjem koncesij in z vlaganjem lastnega kapitala v dejavnost oseb zasebnega prava. Na podlagi 41. člena Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja ustanavlja lokalna skupnost javne vrtce, glasbene in osnovne šole ter domove za učence. Kot ustanoviteljice so občine dolžne zagotoviti večji del sredstev za kapitalske naložbe, vzdrževanje ter dodatne dejavnosti učnih institucij. (Eurydice 2010).

Občine in predšolska vzgoja

Poleg države, ki nudi zakonske osnove in strokovni okvir, imajo pri zagotavljanju pogojev in izboljševanju kakovosti predšolske vzgoje odločilno vlogo občine. Temeljni cilj predšolske vzgoje je skrb za kakovostno vzgojo vseh otrok v občini ter pomoč njihovim družinam pri varstvu in vzgoji; izhodišče predstavlja otrok s svojimi individualnimi značilnostmi, interesi in potrebami (Eurydice 2010). Cene programov predšolske vzgoje na predlog vrtca določi ustanovitelj oziroma lokalna skupnost (Zakon o vrtcih, 31. člen); na podlagi lestvice, ki jo izda Ministrstvo za šolstvo in šport, pa lokalna skupnost izda staršem predšolskih otrok odločbo o znižanem plačilu programov vrtca (Zakon o vrtcih, 32. člen). Razlika med ceno programov in plačilom staršev se zagotavlja iz proračuna lokalne skupnosti, kakor tudi sredstva za plače in prejemke ter davke in prispevke za

¹⁹ Zakon o lokalni samoupravi (ZLS-UPB2) je dostopen prek: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200794&stevilka=4692>.

zaposlene v vrtcih in za materialne stroške v skladu z normativi in standardi (Zakon o vrtcih, 28. člen). Ta sredstva zagotavlja lokalna skupnost, v kateri imajo otrokovi starši stalno prebivališče; zagotavlja pa tudi sredstva za otroke, katerih starši imajo na njenem območju začasno prebivališče, če je vsaj eden od staršev zavezanec za dohodnino v Republiki Sloveniji. V proračunu lokalne skupnosti se zagotavljajo tudi sredstva za investicijsko vzdrževanje in sredstva za investicije v nepremičnine in opremo javnih vrtcev, lahko pa tudi vrtcev s koncesijo. Poleg tega pa lokalna skupnost zagotavlja še sredstva za pokrivanje stroškov iz naslova dejavnosti in nalog potrebnih za izvajanje programa za predšolske otroke, ki niso všteti v ceno programa vrtcu; kot na primer financiranje strokovne pomoči in stalnega spremstva otrok s cerebralno paralizo, ki obiskujejo vrtec (Zakon o vrtcih, 28.a člen).

Občine in osnovno šolstvo

Lokalna skupnost mora zagotavljati sredstva za izvajanje osnovnega šolstva v občini (Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, 82. člen), v skladu s 56. členom Zakona o osnovni šoli pa mora občina zagotoviti tudi brezplačen prevoz učencem, ki imajo prebivališče oddaljeno več kot 4 km od osnovne šole. Osnovna šola se tako o načinu prevoza dogovori s starši in lokalno skupnostjo, ki mora ta prevoz tudi organizirati. Posebno pozornost občine namenjajo otrokom s posebnimi potrebami, saj jim morajo zagotavljati ustrezne pogoje za njihovo vzgojo in izobraževanje – bodisi z vidika prevoza v posebne šole, bodisi z odpravljanjem arhitekturnih in drugih ovir pri dostopu do šole, učilnic in druge (Zakon o osnovni šoli, 11. člen).

Lokalna skupnost oziroma občina pa ima tudi pristojnosti v zvezi z organizacijo in delovanjem svetov zavodov. Svet javnega vrtca oziroma osnovne šole sestavljajo trije predstavniki delavcev, trije predstavniki staršev in trije predstavniki ustanovitelja (torej lokalne skupnosti). Tako mora lokalna skupnost imenovati tri predstavnike v Svet zavoda (Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, 46. člen). Imenovanje in razreševanje ravnatelja vrtca oziroma osnovne šole je v pristojnosti Sveta zavoda, ki si mora pred odločitvijo o izbiri kandidata pridobiti, med drugim, tudi mnenje lokalne skupnosti (Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, 53.a člen); prav tako mora Svet zavoda s predlogom o razrešitvi ravnatelja najprej seznaniti lokalno skupnost (Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, 59. člen).

Kljub vsemu imajo lokalne strukture in šole same zelo omejen vpliv na izobrazbeno in finančno strukturo v izobraževalnem sektorju, saj to ureja zakon in drugi nacionalni predpisi. Vpliv lokalnih skupnosti (občin) je tako v večini omejen na neobvezne vsebine ali odprte učne načrte ter na vzdrževanje objektov in površin (Eurydice 2010).

4.

ANALIZA OSIPA V SLOVENSKIH OSNOVNIH IN SREDNJIH ŠOLAH

4.1 UVOD

V Evropski uniji so osipniki obravnavani samo kot tisti, ki ne nadaljujejo izobraževanja po osnovni šoli in ki se ne vpišejo niti v poklicno usposabljanje, pa tudi tisti, ki prenehajo obiskovati srednjo šolo med ali ob koncu prvega leta ali pa ne zaključijo srednje šole oz. poklicnega usposabljanja (Nastran-Ule, 2003). Kljub statističnemu podatku, da je to le majhen odstotek (v povprečju vsako leto 1,5 % populacije), je ta generacija potrebna primerne strokovne obravnave in pomoči.

Posledice osipa so drage tako za posameznika kot za družbo in jih lahko razvrstimo v več skupin: individualne, socialne, zdravstvene, izobrazbene in ekonomske.

Galeša (1972) loči tri vrste osipa: generacijski, finalni in latentni osip. Za generacijski osip velja tisti delež učencev, ki v regularnem času šolanja ni uspešno končalo izobraževanja in se ponovno ne vključijo v izobraževanje. V finalni osip se uvršča tiste učence, ki kljub ponavljanju šolanja ne končajo uspešno. Ta je po obsegu manjši kot generacijski. Latentni osip zajema učence, ki so po kriterijih šole uspešni, vendar pa so njihovi dosežki pod njihovimi intelektualnimisposobnostmi.

Nastran-Ule (2003) ugotavlja, da je obdobje mladostništva zaradi tveganja pri oblikovanju identitete in tveganj v zvezi s pridobitvijo socialnega statusa rizično življenjsko obdobje (angl. »at risk generation«). Mladostniki se namreč v tem obdobju ukvarjajo s številnimi vprašanji in z dilemami, ki jih morajo sami razrešiti. Mladi, ki izstopijo iz rednega šolskega sistema, imajo ob vsem tem še dodatne težave. Mnogi med njimi imajo številne čustvene motnje (obupanost, tesnoba, razdražljivost), na katere se pogosto navežejo številne vedenjske težave (delikvenca, neustrezno samopotrjevanje, zloraba alkohola in drugih psihoaktivnih snovi, neprilagojeno in samopoškodovalno vedenje).

V zadnjih desetletjih vse več strokovnjakov znotraj različnih znanstvenih disciplin tudi raziskuje emocije mladostnikov. Še vedno pa so odprta vprašanja, v kakšnem odnosu so emocije in kognitivni procesi, emocije in družba, emocije in odzivanje na stresne situacije, ki so prisotne ob učni neuspešnosti dijaka. Pri tem dijak razvija in uporablja različne obrambne mehanizme za samouravnavanje in nadzor emocij, ki se uporabljajo predvsem na nezavedni ravni. Dijak se nahaja v obdobju zgodnje odrasle dobe, ko se začne razvoj relativističnega oz. dialektičnega mišljenja. To pomeni tudi upoštevanje različnih perspektiv, boljše ravnanje s konfliktnimi informacijami in bolj integrativno razumevanje sveta ter samega sebe (Bakračevič-Vukman, 2000).

V raziskavi avtorice Bakračevič-Vukman (2006) je poudarjeno, da osebe z višjo emocionalno kompetentnostjo bolj načrtno rešujejo probleme kot osebe z nižjo emocionalno kompetentnostjo. Pri tem ugotavlja, da emocionalna kompetentnost olajšuje pristop in reševanje različnih problemov, s katerimi se posameznik v življenju srečuje. Torej tudi z učno uspešnostjo.

Mikuš-Kos (1999; povzeto po Magajna, 2008) navaja, da so varovalni dejavniki in procesi, ki se spreminjajo v ugodno smer, odgovor na ogrožajoče dejavnike ter procese oziroma dejavnike tveganja. Tako rizični kot tudi varovalni dejavniki so lahko notranji (temperament, zmožnosti in/ali motnje, samopodoba, motivacijske značilnosti, strategije reševanja problemov itd.) ali zunanji (socialno-ekonomske okoliščine, pričakovanja okolja, funkcioniranje družine, načini discipliniranja itd.).

Richardson in Swan (2003) ugotavljata, da je socialni faktor eden od ključnih dejavnikov pri učni uspešnosti dijakov, prav tako je pomembno sodelovanje z mentorjem ali s profesorjem, ki je v

močni povezavi z obvladovanjem obravnavane snovi. Učenca prav občutek, da dobro obvlada predmetno snov, navdaja z navdušenjem in ga motivira za nadaljnje izobraževanje. Kot menita Mandel in Marcus(1995) se v manj spodbudnih okoliščinah pri otroku pogosto razvije uporniško vedenje, kar pomeni vse močnejše aktivno ali pasivno upiranje zahtevam po šolskem delu in upiranje ustreznemu vedenju.

Mlade osipnike (Nastran-Ule, 2003) zaznamujejo pretežno nizek socialno-ekonomski status družin, iz katerih izhajajo, slabša izobrazbena struktura staršev, manjše spodbude s strani staršev, slabši odnosi v družini; zaznan pa je tudi slabši odnos učiteljev do njih kot do bolj uspešnih učencev. K splošnim šolskim pogojem, ki prispevajo k osipu, sodijo naslednji dejavniki: delovanje šolskega sistema (kako uniformira različne potrebe učencev, kakšno znanje preferira, kakšni so načini ocenjevanja), struktura programov (vsebine predmetov, medsebojna povezanost predmetov) in organizacija izvajanja izobraževanja (povezanost šolskega izobraževanja in praktičnega usposabljanja). Kljub temu, da družinski in šolski dejavniki pomembno zaznamujejo osip, vplivajo na konkretno odločitev o tem, ali nadaljevati šolo ali jo pustiti. Isti dejavniki vplivajo tudi na učenčeve individualne značilnosti, kot so: motivacija, učne sposobnosti, stališča do šole ipd. Osip je zato eno ključnih vprašanj socialne ranljivosti oz. socialne izključenosti mladih.

Mencin-Čeplak (2005) v svoji raziskavi *Geneza šolske (ne)uspešnosti in socialno umeščanje šolsko manj uspešnih otrok* navaja, da mladostniki, ne glede na izobraževalni program, odgovornost za šolski neuspeh prevzemajo predvsem nase. Hkrati ugotavljajo, da je k temu "pripomoglo premalo učenja" in "premalo vloženega truda". Simptome globokega nelagodja zaradi ponavljajočih izkušenj neuspeha, nezadovoljstvo zaradi šolskega reda, organizacije pouka in učiteljev naštevajo kot razlog slabega počutja in ne kot razlog za šolski neuspeh. Poročilo govori tudi o tem, da za učne težave dijaka nosijo svoj delež odgovornosti tudi učitelji s svojim odnosom do dijaka, s katerim vzdržujejo njegovo neuspešnost. Učitelji bi se morali vključiti v projekte pomoči in si pri tem jasno razdeliti odgovornost za izvedbe le-teh. Brez jasnih deležev posameznih učiteljev ni mogoče slediti razvoju in biti uspešen pri reševanju učnih težav. Dialog in sodelovanje med svetovalno službo, učiteljem in razrednikom sta pomembna še iz enega razloga: otrok ima na ta način manj možnosti in prostora, da manipulira in se izmika svojemu deležu odgovornosti za izboljšanje učnega uspeha. Kadar so odrasli okrog dijaka enotni in si skupaj prizadevajo za isti cilj, dijak to jasno čuti. Na eni strani čuti podporo, na drugi pa pozitiven pritisk v smislu sprejemanja odgovornosti. Enkrat zaznava sebe, kot da zmore vse, drugič pa potrebuje vodenje in pomoč, saj ga lahko negativna samopodoba pripelje k razočaranju, strahu in jezi, zato so pri tem pomembni odzivi okolja. Dijakovo okolje lahko s pravilnim in premišljenim odnosom do njega prepreči negativne občutke, ki v njem delujejo zaviralno, oz. mu nižajo njegovo samopodobo. Dijaku je potrebno ponuditi možnost, da reorganizira svoj odnos do okolja in pričinja razumeti samega sebe. Če dijak ve, kaj je njegova naloga in kaj se od njega pričakuje, bo zmožen realno oceniti svoje sposobnosti in uspešnosti ter oceniti razvoj svojih kompetenc.

Marjanovič-Umek, Sočan in Bajc (2007) v svoji raziskavi ugotavljajo, da je najmočnejši napovednik učne uspešnosti mladostnika njegova govorna kompetentnost, splošna inteligentnost ter osebni dimenziji vestnost in odprtost/intelekt. Številni raziskovalci (Burchinal, Eisner-Feinberg, Pianta in Howes, 2002; Machin, 2006; Marjanovič-Umek, Bajc in Lešnik, 2006; Marjanovič-Umek, Sočan in Bajc, 2006; Martin, Mullis, Gregory, Hoyle in Shen, 2000; Mullis, Martin, Gonzalez in Chrostowski, 2004; povzetop Marjanovič-Umek et al, 2007), ki so preučevali, zakaj se nekateri učenci dobro prilagodijo na šolo in so učno uspešni, medtem ko se drugi učenci slabo prilagodijo na šolo in so učno manj uspešni, navajajo kot varovalne dejavnike, s katerimi lahko pojasnijo individualne razlike v učni uspešnosti med učenci psihološke značilnosti mladostnikov (npr. intelektualne sposobnosti, govorno kompetentnost, motiviranost za šolsko delo) in dejavnike družinskega (npr. socialnoekonomski položaj družine, odnos staršev do učnih dosežkov svojih otrok) ter širšega družbenega okolja (npr. šolsko klimo, izobraževalno politiko). Nekateri avtorji genetskih raziskav (Bartels, Rietveld, van Baal in Boomsma, 2002; Thomson,

Detterman in Plomin, 1991; povzeto po Marjanovič-Umek, 2007) pa posebej poudarjajo, da je potrebno del razlik v učni uspešnosti mladostnika pripisati učinku genetskih dejavnikov.

Johnson, McGue in Iacono (2006; povzeto po Marjanovič-Umek, 2007, Gutman, Sameroff in Cole, 2003; povzeto po Marjanovič-Umek, 2006) v svoji raziskavi ugotavljajo, da so mladostnikove intelektualne sposobnosti v interakciji s kakovostjo družinskega okolja (kot kazalec kakovosti družinskega okolja so vključili: izobrazbo staršev, etničnost, velikost družine, zaposlenost staršev, selitve, prisotnost stresnih dogodkov, alkohol in droge v družini, starševski slog) in delujejo kot varovalni dejavnik.

Mikuš-Kos (1993; povzeto po Marentič-Požarnik, 2000) prav tako omenja, da je potrebno zoper nastanka stresa (mentalnohigiensko neugodne situacije) razvijati varovalne dejavnike, ki so usmerjeni:

- neposredno na otroka (pomoč, svetovanje, razvijanje strategij učenja in obvladovanja stresnih situacij);
- na učitelje (izobraževanje, usposabljanje za spoznavanje otrokovih potreb in stisk ter za primerno ravnanj);
- na šolo (šolska klima, zahteve, obvladovanje konfliktov);
- na starše (ozaveščanje staršev o potrebah otrok, o njihovi pomoči otroku in nudenju opore);
- na specializirane službe (mentalnohigienski dispanzerji, svetovalni centri, šolsko zdravstvo);
- na šolski sistem, ki daje okvir učnih zahtev in spodbud.

Magajna (2008) omenja, da zaradi obstoja motnje učenja, kombinirano s pomembnimi stresorji v družini, šoli in skupnosti, posameznika s specifičnimi učnimi težavami postavi v stanje povečanega tveganja za negativne čustvene, družinske in socialne izide. Odkrivanje dejavnikov, ki so povezani s tveganjem in rezilientnostjo (odpornostjo) pri skupini učencev s specifičnimi težavami, omogoča, da pomembno olajšamo prilagajanje tistih posameznikov, ki doživljajo resnejše probleme.

Mikuš-Kos (1998) povezuje učne uspešnosti otrok z njihovim duševnim zdravjem in s kakovostjo za:

- notranje psihično stanje: sreča, dobro počutje, zadovoljstvo,
- odnosi in delovanje: dobri in sodelujoči odnosi z ljudmi, dejavnosti na različnih področjih, uspešnost pri šolskem delu ali na drugih področjih,
- razvoj: doseganje kakovostno podobnih psihosocialnih razvojnih mejnikov v starosti kot večina otrok, sposobnost vgrajevanja ugodnih, pa tudi neugodnih izkušenj v pozitivni osebni razvoj.

Očitno je, da se omenjene kakovosti varovalnih dejavnikov med seboj prekrivajo, prepletajo in so v vzročni soodvisnosti. Dobro in uspešno delovanje teh dejavnikov krepi dobro samopodobo, medtem ko otrokova žalost, depresivnost vplivata na njegovo slabšo delovno storilnost. Koncept kakovosti oz. varovalnih dejavnikov je tesno povezan z ekosocialno paradigmo. Varovalni dejavniki dajejo delen odgovor na vprašanje, kaj pomaga številnim otrokom, ki so preživeli vojno in hude izgube ter so leta živeli v skrajno neugodnih družinskih okoliščinah, da se razvijejo normalno in ne kažejo znakov psihosocialnih motenj. Orientacija k varovalnim dejavnikom je povezana z orientacijo k zdravju. Pokazalo se je namreč, da obsežna znanja o dejavnikih tveganja, ki se statistično povezujejo s psihosocialnimi motnjami v otroštvu, niso znatno prispevala k zmanjševanju pojavov psihosocialnih motenj. Eden glavnih vzrokov je v tem, da številni neugodni dejavniki niso dostopni vplivanju strokovnih služb ali preventivnih programov. Zato danes bolj razmišljamo o tem, katere varovalne dejavnike je možno vnesti v življenje otrok, ki so doživeli vojno, prometne nesreče, izgubo staršev, družinske konflikte ipd. (Mikuš-Kos, 1998).

Otrok ima že vgrajene notranje varovalne dejavnike. Ob rojstvu je v njegovih genih zapisana tudi njegova psihična odpornost. Vendar v zadnjem času zdravniki in pedagogi veliko govorijo o tem, kako v procesu vzgoje krepiti psihično odpornost in sposobnost obvladovanja razvojnih nalog in problemskih situacij. Beseda "odpornost" je na področju duševnega zdravja otrok postala ena najbolj uporabljenih besed. Sleherno otrokovo okolje – ali povedano v jeziku sistemske teorije: sleherni življenjski podsistem – je lahko vir varovalnih dejavnikov. Programi promocije duševnega zdravja v veliki meri gradijo na aktiviranju varovalnih dejavnikov v različnih okoljih (Mikuš-Kos, 1998).

Iz takšnih konceptualnih izhodišč promocije zdravja izhaja zavezanost vseh sistemov: od družinskega preko institucionalnih in civilno-družbenih do nacionalne politike za ustvarjanje psihosocialne kakovosti življenja otrok, ki predstavlja ugodne okoliščine za psihično stanje, psihosocialno delovanje in razvoj otrok. Ker poteka razvoj posameznika v nekem okolju, gre pri tem za interakcijo med okoljem in posameznikom. Koncept življenjskega cikla vključuje socializacijo in procese družbenega nadzorstva, ki v pravi meri nastopajo kot varovalni dejavniki in minimalizirajo neprimerne in nevarne vplive okolice. Varovalni dejavniki so torej tisti dejavniki kakovosti, ki posameznika v razvoju varujejo (Mikuš-Kos, 1998).

Razloge za ponavljanje lahko delimo na ogrožajoče ovire ali dejavnike in varovalne dejavnike ter znotraj teh na tiste, ki jih lahko spreminjamo, in na tiste, ki jih ne moremo. Strokovna obravnava učne neuspešnosti dijaka ne more biti posebej uspešna, če se poudarja le dejanske vzroke za učne težave in druge ovire, spregleda ali zanemari pa se razvijanje njegovih pozitivnih, močnih točk (varovalnih dejavnikov), zaradi katerih je dijak pripravljen ostati v izobraževalnem sistemu. Potrebno je torej oboje – odpravljanje negativnega in razvijanje pozitivnega; načrtovati je potrebno smernice za učinkovitejšo pomoč, ki vključuje tako korekcijske kot kompenzacijske ukrepe (Svetin-Jakopič, 2005).

Jelenc-Krašovec (1996) navaja naslednje razloge, zaradi katerih se nekateri ne odločajo za nadaljevanje izobraževanja:

- pomanjkanje informacij,
- strah pred udeležbo,
- izobraževalna in socialna selekcija,
- pomen socialno ekonomskega položaja, pripadnost določeni skupini ali plasti,
- pojmovanje izobraževanja, pomen posameznikovih stališč do izobraževanja,
- zmanjšana sposobnost načrtovanja prihodnosti,
- pomen nedavno potekajočega izobraževanja,
- pomanjkljivost v predstavitvi programov izobraževanja,
- kombinacija različnih dejavnikov.

Kot to meni Jelenc-Krašovec (1996) marsikateri dijak teh ovir sam ne zmore premagati. V teoriji in praksi dnevno prepoznavamo situacijske (izhajajo iz človekovega trenutnega položaja, v grobem pa so vezane na pomanjkanje časa, stroške izobraževanja, družinski problemi in oddaljenost izobraževalne organizacije), institucijske (oddaljenost oz. bližina izobraževalne ponudbe, možnosti vpisa, urniki predavanj, načini prenašanja znanj ter informiranost o izobraževalnih možnostih) in dispozicijske ovire, ki so vezane na psihološke značilnosti posameznika (samopodoba, samozavest, stopnja aspiracije, stališča, možnosti za učenje).

Na ponavljanje pa lahko gledamo tudi iz pozitivne perspektive, saj bi lahko dijak, ob svoji siceršnji učni neuspešnosti, ostal tudi zunaj izobraževalnega sistema. Ob pripravi ustreznega koncepta dela z dijakom se zato povečuje možnost razvoja in krepitev varovalnih dejavnikov, ki so lahko pozneje, v primeru učne neuspešnosti razlog/pozitiven motiv ponavljanja. Ob dvigu njegove učne uspešnosti se bo pozneje lažje vključil v nadaljnje izobraževanje ali pa na trg dela. Učne neuspešnosti in z njo povezanega ponavljanja se je torej potrebno lotiti širše in interdisciplinarno;

pri tem pa ne smemo pozabiti na nujno reformo same doktrine poučevanja in obravnave učne neuspešnosti v praksi.

Tabela 16: Opredelitev dejavnikov glede na ogrožajoče in varovalne dejavnike (prirejeno po Svetin-Jakopič, 2005:409)

A. Ogrožajoči dejavniki ali ovire	B. Varovalni dejavniki
A1. Dejavniki, na katere težko vplivamo ali jih spremenimo	B1. Obstoječi dejavniki, ki jih je treba krepiti
A2. Dejavniki, na katere lahko vplivamo in jih spremenimo	B2. Dejavniki, ki jih je treba na novo vključiti

Magajna (2008) ugotavlja, da je bilo v zvezi z varovalnimi dejavniki za osip narejenih le malo študij. Meni, da bi bilo potrebno poglobljeno preučiti dejavnike, ki vplivajo na vztrajanje pri šolanju kljub občasnim prekinitvam. Hkrati navaja, da sta se iz nekaterih splošnih raziskav (Morrison in Cosden, 1997; povzeto po Magajna, 2008) izpostavila glavna varovalna dejavnika za depresivnost in anksioznost, kot sta samospoštovanje in samozavedanje, medtem ko so varovalni dejavniki za dobro prilagajanje v družini čustvena stabilnost in dobre starševske veščine.

Morrison in Cosden (1997; povzeto po Magajna, 2008) sta raziskala in med varovalne dejavnike zoper mladostniško delikventnost izpostavila predvsem: navezanost na učitelje in vrstnike, angažiranje pri nalogah šolskega tipa, pozitivne šolske izkušnje, odsotnost deficitov v socialnih veščinah, odsotnost hiperaktivnosti in impulzivnosti. Na področju varovalih dejavnikov za zasvojenost je bila ugotovljena le odsotnost zasvojenosti pri starših.

4.2 VSEBINSKO – METODOLOŠKE ZNAČILNOSTI ANALIZE OSIPA

V analizo smo vključili objavljene statistične podatke o osipu Urada za statistiko RS:

http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=1591

http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=2301

http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=3360

http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=3871

http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=337

Napoved osipa temelji na bivariatni regresijski analizi.

Osip v osnovni in srednji šoli

Najprej tabelarično predstavljamo povzete podatke o osipu v zadnjih štirih letih (od 2006 do 2009), za tem sledijo rezultati na tej osnovi izpeljanih napovedi osipa v naslednjih letih.

Osip v osnovni šoli

Obstoječi osip

Tabela 17: Število (f) učencev v osnovni šoli, ki ponavljajo razred, po letih glede na razred

Razred	2006	2007	2008	2009	Skupaj
1	65	93	85	93	336
2	72	73	74	82	301
3	99	85	106	136	426
4	54	61	61	81	257
5	34	61	75	112	282
6	25	51	160	189	425
7	151	146	170	189	656
8	129	129	155	159	527
9	21	16	20	12	69
Skupaj	650	715	906	1053	3324
Osip v %	0,45	0,46	0,56	0,66	/

Kot je razvidno iz tabele 18, se število učencev, ki ponavljajo razred, skozi leta povečuje. Tako je leta 2006 razred ponavljalo 650 učencev, v letu 2009 pa kar 1053 učencev. Linearno naraščanje osipa dobro kaže v odstotkih izražen osip (delež ponavljavcev glede na vpisane učence). Ne glede na leto pa se kaže, da največ učencev ponavlja 7. in 8. razred, nato sledi 3. razred (konec prve triade), najmanj pa je takih v 9. razredu (konec osnovne šole). Sklepamo, da je v ozadju na eni strani potreba nekaterih učencev po dopolnilni pripravi za prehod v drugo triado ter na drugi, v okviru tretje triade, za zaključek osnovne šole.

Tabela 18: Število (f) učencev v osnovni šoli, ki ponavljajo razred, po letih glede na spol

Razred	Spol	2006	2007	2008	2009	Skupaj
1	M	34	44	54	57	189
	Ž	31	49	31	36	147
2	M	48	46	47	51	192
	Ž	24	27	27	31	109
3	M	65	52	67	88	272
	Ž	34	33	39	48	154
4	M	33	33	41	52	159
	Ž	21	28	20	29	98
5	M	22	46	55	78	200
	Ž	12	15	20	34	81
6	M	23	39	121	127	310
	Ž	2	12	39	62	115
7	M	109	109	105	131	454
	Ž	42	37	65	58	202
8	M	107	92	112	116	427
	Ž	22	37	43	43	142
9	M	13	12	13	3	41
	Ž	8	4	7	9	28

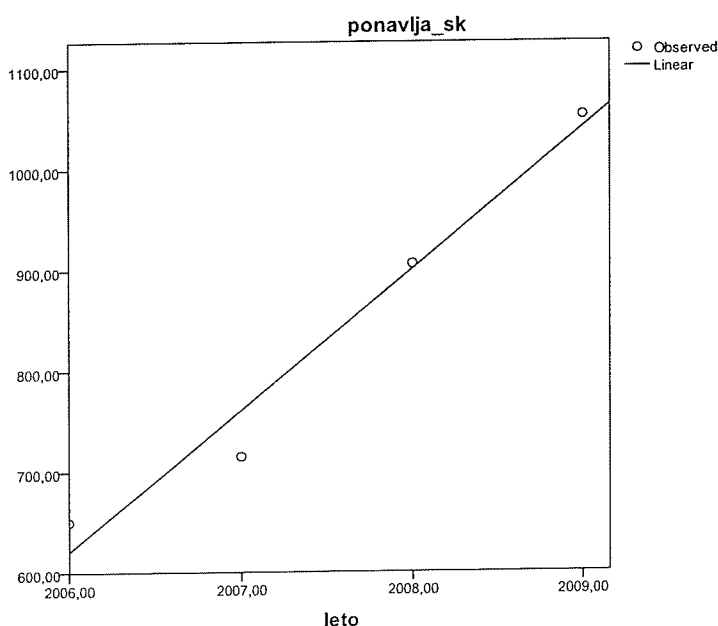
Skupaj	M	454	473	615	703	2245
	Ž	196	242	291	350	1079
Osip v %	M	0,61	0,59	0,74	0,85	/
	Ž	0,28	0,32	0,37	0,45	/

V vseh razredih je med učenci, ki ponavljajo razred, več fantov kot deklet. Ti podatki potrjujejo, da je naša osnovna šola še vedno bolj selektivna za dečke kot deklice in to spričo dejstva, da so intelektualne razlike med njimi zanemarljive, opaznejše pa temperamentne in značajske. Učenke so bolj občutljive in prilagodljive, kažejo več marljivosti, discipliniranosti in odgovornosti (Strmčnik, 1987). Velja pa izpostaviti, da odstotek tako fantov kot deklet, ki razred ponavljajo, z leti linearno narašča.

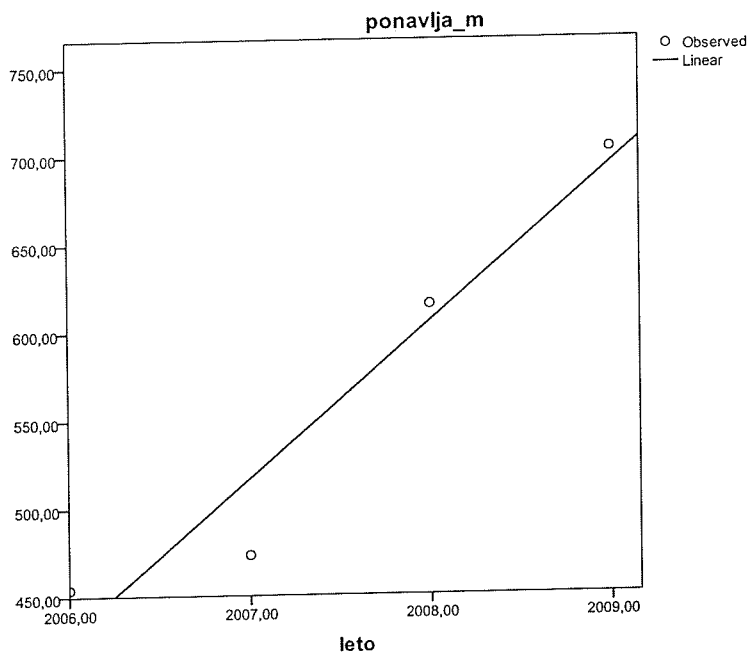
Napoved osipa

Na osnovi osipa v preteklih letih napovedujemo osip v prihodnje. Obstoja pozitivne linearne zveze med leti in številom ponavljavcev, in sicer fantov ($r = 0,967$) in deklet ($r = 0,998$) in skupaj ($r = 0,984$) ter položaj premice napovedi z enačbo $y = bx + a$ prikazujejo naslednje slike.

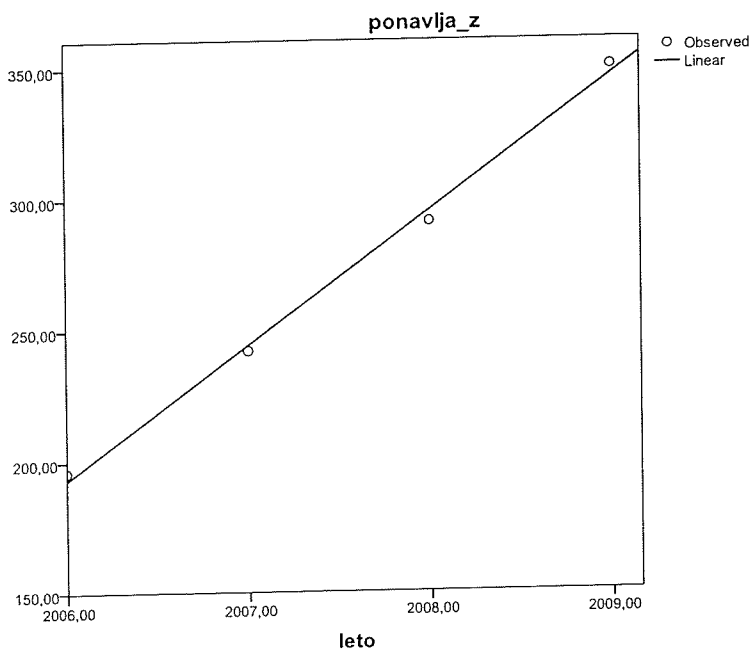
Slika 2: Razsevni diagram učencev, ki ponavljajo razred v osnovni šoli, skupaj po letih



Slika 3: Razsevni diagram fantov, ki ponavljajo razred v osnovni šoli, po letih



Slika 4: Razsevni diagram deklet, ki ponavljajo razred v osnovni šoli, po letih



Rešitve regresijske analize, zapisane v obliki enačb, so razvidne iz naslednje tabele:

Tabela 19: Enačbe napovedi osipa

Vzorec	$y = bx + a$
Skupaj	$y = 140,0x + (-280219)$
Fantje	$y = 88,9x + (-0177905,5)$
Dekleta	$y = 51,1x + (-102313,5)$

V skladu s temi enačbami pričakujemo v prihodnje naslednji osip.

Tabela 20: Najbolj verjetno število učencev ponavljavcev v osnovni šoli

Leto	Skupaj	Fantje	Dekleta
2011	1321	872,4	448,6
2012	1461	961,3	499,7
2013	1601	1050,2	550,8

Če smo imeli leta 2009 skupaj v osnovni šoli 1053 ponavljavcev (glej tabelo 17), jih bo, seveda, ob nadaljnjem vztrajanju trenda rasti osipa, leta 2011 domnevno 1321 in, na primer leta 2013 že 1601, torej 548 učencev več. Ob taki napovedi se seveda postavljajo vprašanja: Kaj se dogaja v naši osnovni šoli? Kaj je v ozadju iz leta v leto večjega števila učencev, ki so učno neuspešni in razred ponavljajo?

Osip v srednji šoli

a) Obstoječi osip

Na tem mestu predstavljamo samo podatke o osipu v srednji šolah skupaj, torej ne glede na vrsto srednješolskega programa (npr. gimnazije, srednje strokovne in poklicne šole). Zavedamo se, da se programsko različne srednje šole s tega vidika razlikujejo in da z rezultati pričujoče analize problem osipa zgolj orientacijsko opredeljujemo.

Tabela 21: Števila (f) učencev srednjih šol, ki razred ponavljajo po letih

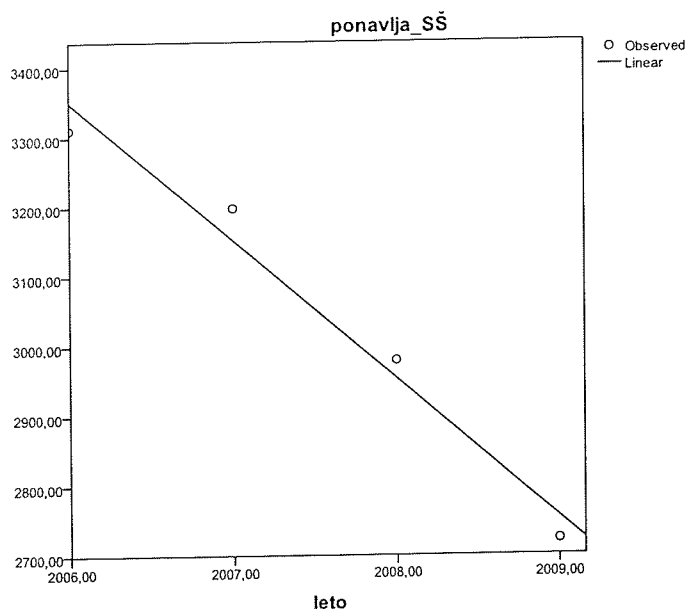
Leto	Ponavljavci	Osip %
2006	3311	3,32
2007	3198	3,32
2008	2979	3,25
2009	2722	3,11

Odstotek dijakov, ki razred ponavlja, z leti (v nasprotju z osnovno šolo) pada, je pa vsa leta pomembno višji (nad 3 %) kot v osnovni šoli (pod 1 %).

Napoved osipa

Zveza med leti in številom ponavljavcev je negativna, statistično značilna ($r = -0,986$, $P = 0,013$) in na tej osnovi napoved upravičena. Linearno negativno zvezo dobro ponazarja naslednja slika.

Slika 5: Razsevni diagram števila ponavljavcev v srednji šoli po letih



Rešitev regresijske analize, sloneče na enačbi $y = bx + a$ je $y = -198,6x + 401742,0$
Iz tega sledi naslednja napoved osipa:

Tabela 22: Najbolj verjetno število ponavljavcev v srednji šoli

Leto	Skupaj
2011	2357,4
2012	2158,8
2013	1960,2

Domnevno, v kolikor se trend upada osipa nadaljuje, bo leta 2011 skupaj v srednjih šolah 2357 učencev, ki bodo razred ponavljali, 2013 leta še manj, in sicer 1960, glede na leto 2009 bo torej 762 ponavljavcev manj. Ob tem vsekakor velja ponovno opozoriti, da gre za rezultate, vezane na srednje šole skupaj in da je stanje v programsko različnih srednjih šolah s tega vidika različno. Se pa ob tem ne glede na te okoliščine postavlja vprašanje: Kateri varovalni dejavniki so v ozadju trenda upada osipa v zadnjih letih?

5.

ANALIZA DOSTOPNOSTI ŠOLANJA GLEDE NA SPOL, ETNIČNO PRIPADNOST IN POSEBNE POTREBE

Ustava Republike Slovenije v 14. členu zagotavlja, da so v Sloveniji vsakomur zagotovljene enake človekove pravice in temeljne svoboščine, ne glede na narodnost, raso spol, jezik, vero, politično ali drugo prepričanje, gmotno stanje, rojstvo, izobrazbo, družbeni položaj ali katerokoli drugo osebno okoliščino. Iz tega sledi, da imajo vsi otroci enako pravico glede dostopnosti šolanja. V nadaljevanju na kratko predstavljamo analizo vključenosti otrok in mladine v programe predšolskega, osnovnošolskega ter srednješolskega izobraževanja, na podlagi spola, etnične pripadnosti in posebnih potreb.

5.1 DOSTOPNOST ŠOLANJA OTROK GLEDE NA SPOL

Enako obravnavanje spolov, eno temeljnih načel Pogodbe EU, je bilo v slovensko zakonodajo preneseno v času pristopnih pogajanj z Evropsko unijo. Slovenija tako predstavlja eno izmed prvih tranzicijskih držav, ki je posebno pozornost namenila prav politiki enakopravnosti spolov. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS (1995), ki je služila kot podlaga za zakonske in sistemske spremembe izobraževalnega sistema v Sloveniji, že v svojih temeljnih načelih opredeljuje enake možnosti, nediskriminiranost ter možnost izbire za vse otroke in mladostnike. Pomembno podlago za sistematično uvedbo izobraževanja za enakost spolov na vseh ravneh šolanja in izobraževanja ter s tem postopno odpravljanje stereotipne miselnosti o vlogah spolov v družbi predstavlja tudi Zakon o enakih možnostih žensk in moških. Slednji določa, da je izobraževanje za enakost spolov sestavni del sistema vzgoje in izobraževanja ter poklicnega usposabljanja, ki med drugim vključuje pripravo obeh spolov za aktivno in enako sodelovanje na vseh področjih družbenega življenja. Tudi ministrstva, pristojna za šolstvo in delo, ter drugi nosilci pristojnosti na področju vzgoje in izobraževanja ter poklicnega usposabljanja stremijo k zagotavljanju enakega obravnavanja spolov, zlasti pri pripravi, sprejemanju in izvajanju javno veljavnih programov vzgoje in izobraževanja oziroma poklicnega usposabljanja ter pri uvajanju organizacijskih novosti in spreminjanju pedagoških oziroma andragoških metod (Urad za enake možnosti, 2005).

Slovenija beleži eno izmed najvišjih stopenj vključenosti predšolskih otrok v vrtce v Evropi in v letu 2010 je dosegla 74 % celotne predšolske populacije.

Če primerjamo vključenost predšolskih otrok glede na spol, lahko ugotovimo, da je delež dečkov in deklic, ki obiskujejo programe predšolske vzgoje skoraj izenačen (glej tabela 23). Mogoče je zanimiv zgolj podatek, da je bil v preučevanih letih (do vključno leta 2010) delež dečkov običajno za 2% višji od deleža vključenih deklic; v letu 2011 pa smo prvič zabeležili višji delež deklic, vključenih v programe predšolske vzgoje.

V programe osnovne šole, ki je obvezna, naj bi bili tako vključeni vsi šoloobvezni otroci, zato predpostavljamo, da delež vključenih dečkov in deklic znaša (verjetno nekaj manj kot) 100 %. Iz tabele 24 tako lahko razberemo spolno strukturo osnovnošolcev, iz katere je razvidno, da se le ta med preučevanimi šolskimi leti bistveno ne spreminja, je pa jasno, da je generacija šoloobveznih dečkov v vseh letih za približno 3 % večja kot generacija šoloobveznih deklic.

Tabela 23: Delež otrok vključenih v vrtce po spolu, Slovenija

Delež otrok, vključenih v vrtce - SKUPAJ (%)	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Dečki	65,7	68,3	70,8	75	75	74
Deklice	63,7	66	69,6	72,7	72,9	76,6

Vir: SURS, SI-STAT podatkovni portal.

Tabela 24: Učenci vključeni v 9-letno osnovno šolo po spolu

Osnovna šola	Delež učencev vključenih v 9-letno osnovno šolo				
	2005	2006	2007	2008	2009
Dečki	51,4	51,3	51,4	51,4	51,4
Deklice	48,6	48,7	48,6	48,6	48,6
Skupaj	100	100	100	100	100

Vir: SURS, SI-STAT podatkovni portal.

Tudi na stopnji srednješolskega izobraževanja ni večjih razlik v deležu vključenih dijakin in dijakov, se pa pojavijo odstopanja v usmeritvi izobraževanja. Dekleta prevladujejo v programih splošnega izobraževanja ter v nekaterih programih poklicnega izobraževanja: zdravstveno, pedagoško, družboslovno-kulturno izobraževanje, ekonomija in osebne storitve. Fantje pa prevladujejo v tehničnih programih: elektrotehniški in računalniški, metalurški in strojništvo, promet in zveze ter notranje zadeve (SURS, 2011; Urad za enake možnosti, 2005).

Tabela 25: Dijaki, vključeni v programe srednješolskega izobraževanja po spolu

Vrsta izobraževanja	2009			2010		
	Spol - SKUPAJ	Ženske	Moški	Spol - SKUPAJ	Ženske	Moški
Nižje poklicno	1055	257	798	875	246	629
Srednje poklicno	12361	3695	8666	11900	3599	8301
Srednje tehniško in drugo strokovno	36561	16599	19962	35983	16214	19769
... sr.teh.in dr.strok.(4-letni programi)	30910	14537	16373	30715	14490	16225
...poklicno tehniško	5245	1783	3462	4839	1452	3387
.. poklicni tečaj	406	279	127	429	272	157
Srednje splošno	35053	20749	14304	33509	19878	13631
...splošne in strokovne gimnazije	33861	19983	13878	32432	19138	13294
...maturitetni tečaj	1192	766	426	1077	740	337

Vir: SURS, 2011.

5.2 DOSTOPNOST ŠOLANJA OTROK PRIPADNIKOV ETNIČNIH SKUPIN

Za Slovenijo je značilno večnarodnostno družbeno okolje, v katerem izrazito prevladuje en, slovenski narod (glej tabela 26).

Tabela 26: Prebivalstvo po maternem jeziku v Sloveniji, popisa 1991 in 2002

	Število		Strukturni deleži	
	1991	2002	1991	2002
SKUPAJ	1913355	1964036	100	100
Slovenski	1690388	1723434	88,3	87,7
Italijanski	3882	3762	0,2	0,2
Madžarski	8720	7713	0,5	0,4
Romski	2752	3834	0,1	0,2

Vir: SURS, SI-STAT podatkovni portal.

Poleg slovenskega naroda na območju Slovenije prebivajo še pripadnice in pripadniki različnih neslovenskih etničnih skupin, ki jih lahko v grobem razdelimo na dve skupini: A) na zgodovinske narodne manjšine (oz. avtohtone narodne skupnosti, kot jih opredeljuje slovenska ustava), v katere so vštete italijanska, madžarska in romska skupnost; in B) na t.i. nove narodne skupnosti, med katere uvrščamo pripadnice in pripadnike narodov iz prostorov bivše skupne jugoslovanske

države, ki so se na področje Slovenije priseljevali predvsem zaradi iskanja zaposlitve oz. opravljanja dela, predvsem v šestdesetih in sedemdesetih letih prejšnjega stoletja. Glede na to, da nimajo priznanega legalnega skupinskega družbenega statusa oz. ustava ne vsebuje posebnih določb²⁰ za varovanje njihovih pravic teh manjšinskih skupnosti, jih v naši analizi ne bomo upoštevali. Posebne pravice narodnih manjšin v Republiki Sloveniji določajo 5., 64. in 80. člen Ustave Republike Slovenije; pozabiti pa ne smemo niti na 11. člen Ustave RS, ki določa rabo jezika narodnostnih manjšin na narodnostno mešanih območjih, kjer sta italijanščina in madžarščina – poleg slovenščine – uradna jezika Republike Slovenije. Namen dodelitve posebnih pravic, ki jih Ustava Republike Slovenije zagotavlja pripadnikom in pripadnicam narodnostnih manjšin (te so običajno opredeljene kot skupinske pravice), je predvsem v tem, da bi lahko bolj učinkovito ohranjali in razvijali svoje etnične in druge značilnosti (npr. jezik, kulturo, zgodovinsko identiteto), ne nazadnje tudi tekom šolskega procesa. Z zakonom o posebnih pravicah italijanske in madžarske narodne skupnosti na področju vzgoje in izobraževanja, je omenjenima skupinama zagotovljeno uresničevanje pravic na področju predšolske vzgoje, osnovnošolskega izobraževanja, nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja, srednjega tehniškega oziroma strokovnega izobraževanja in srednjega splošnega izobraževanja (Urad za narodnosti, 2011; Center za socialno psihologijo, 2008).

Madžarska in italijanska narodna skupnost

Po statističnih podatkih uradnega popisa prebivalstva iz leta 1991 se je za pripadnike italijanske narodnosti opredelilo 2959 oseb, 3882 oseb pa je kot materin jezik navedlo italijanski jezik. Ob popisu leta 2002 pa se je za pripadnike italijanske narodnosti opredelilo 2258 oseb (701 oseb manj, ali 23,7 %), 3762 oseb pa je kot materin jezik navedlo italijanski jezik (120 oseb manj, ali 3,1%). V celotni državi (kriterij narodne pripadnosti) to predstavlja 0,11% delež prebivalstva. Na narodnostno mešanem območju v občini Koper, Izola, Piran prebiva 81,5% tistih, ki so se opredelili kot pripadniki italijanske narodnosti, izven narodnostno mešanega območja pa približno 18,5 %. Za pripadnike madžarske narodnosti se je po statističnih podatkih uradnega popisa prebivalstva iz leta 1991 opredelilo 8000 oseb, 8720 oseb pa je kot materni jezik navedlo madžarski jezik. Ob popisu prebivalstva v letu 2002 se je za pripadnike madžarske narodnosti izreklo 6243 oseb (1757 oseb manj, ali 22 %), 7713 oseb pa je kot materni jezik navedlo madžarski jezik (1007 oseb manj, ali 11,5 %). Od 6243 narodno opredeljenih kot Madžari, na narodnostno mešanem območju v petih prekmurskih občinah (Lendava, Dobrovnik, Hodoš, Šalovci, Moravske Toplice) skupaj živi 5212 pripadnikov madžarske narodne skupnosti, kar predstavlja 83,5 % vseh opredeljenih Madžarov v Republiki Sloveniji. Izven narodnostno mešanega območja pa živi 16,5 % od skupno vseh opredeljenih za pripadnike madžarske narodne skupnosti (Urad za narodnosti, 2011).

Če najprej pogledamo splošne podatke izobrazbene strukture (glej tabela 27) lahko zaključimo, da je izobrazbena struktura pripadnikov madžarske narodne skupnosti nekoliko nižja od italijanske narodne skupnosti. Med pripadnicami in pripadniki italijanske narodne skupnosti je prevladujoča stopnja izobrazbe srednja šola (31,8 %), med madžarsko skupnostjo pa osnovna šola (42,3 %).

²⁰ »Nove« narodne skupnosti se pri ohranjanju narodne identitete lahko oprejo zgolj na 61. in 62. člen Ustave RS, ki določata pravico do izražanja narodnostne pripadnosti in pravico do uporabe svojega jezika in pisave.

Tabela 27: Izobrazbena struktura prebivalstva, starega 15 in več let, opredeljenega za Madžare oziroma Italijane, popis 2002

Stopnja izobrazbe	Italijani (v %)	Madžari (v %)
brez izobrazbe	0,7	0,5
nepopolna osnovna	14,5	4,9
Osnovna	18,5	42,3
nižja in srednja poklicna	18,8	22,4
srednja, strokovna in splošna	31,1	19,7
Višja	5,9	4,1
visoka dodiplomska	9,3	5,2
visoka podiplomska	1,2	0,8
SKUPAJ	100	100

Vir: SURS, SI-STAT podatkovni portal.

Na narodnostno mešanem območju obalnih občin je leta 2009 delovalo 10 vrtcev z italijanskim učnim jezikom, v letu 2010 pa 9. Število slovensko-madžarskih vrtcev se je po podatkih iz leta 2009, ko jih je bilo 13, v letu 2010 povečalo, in sicer na 15. V vrtce s slovenskim jezikom pa je bilo na narodnostno mešanih območjih v letu 2009 skupaj vključenih 2611 otrok, leto pozneje pa 2928 otrok. Iz omenjenih podatkov lahko zaključimo, da je na narodnostno mešanih področjih za predšolsko izobraževanje precej dobro poskrbljeno, saj so bili otroci narodnih skupnosti v letu 2010 vključeni v 55 različnih vrtcev oziroma oddelkov (glej tabela 28).

Tabela 28: Otroci v vrtcih na narodnostno mešanem področju, po starosti

	ŠTEVILO VRTCEV 2009	ŠTEVILO OTROK 2009	ŠTEVILO VRTCEV 2010	ŠTEVILO OTROK 2010
Slovenski	30	2611	31	2928
Italijanski	10	439	9	373
Slovenski in madžarski	13	443	15	515
Jezik - SKUPAJ	53	3493	55	3816

Vir: interno gradivo SURS, 2011.

Osnovnošolsko izobraževanje je za razliko od predšolskega izobraževanja obvezno za vse, zato obstaja javna mreža šol, ustanovljena za potrebe italijanske in madžarske narodne skupnosti. Za razliko od italijanske narodne skupnosti, ki ima šole v italijanskem učnem jeziku, je na narodnostno mešanih območjih, kjer živi madžarska narodna skupnost, z zakonom določeno dvojezično šolstvo (izobraževanje poteka za vse prebivalce na tem območju v obeh jezikih, slovenskem in madžarskem) (Urad za narodnosti, 2011). V italijanske šole je bilo tako v letu 2009 vključenih 391 otrok, v dvojezične programe pa 810 otrok.

Tabela 29: Oddelki in učenci v italijanskih in dvojezičnih osnovnih šolah

		Otroci - SKUPAJ				
		2005	2006	2007	2008	2009
Osnovne šole ²¹	Italijanski	369	373	366	364	391
	Slovenski in madžarski (dvojezično)	874	856	840	816	810
	SKUPAJ	1243	1229	1206	1180	1201

Vir: SURS, SI-STAT podatkovni portal.

Model dvojezičnega izobraževanja na narodno mešanem območju Prekmurja je bil v osnovne šole uveden leta 1959 s katerim so po eni strani želeli dvigniti izobrazbeno raven učencev, po drugi strani pa zato, ker so pripadniki madžarske narodnosti v vedno večjem številu vpisovali svoje otroke v slovenske oddelke namesto v oddelke z madžarskim učnim jezikom. Eden izmed razlogov za tako ravnanje staršev je bil, da učenci, ki so končali osnovno šolo v madžarskih oddelkih, niso imeli možnosti nadaljevanja šolanja v srednjih šolah z madžarskim učnim jezikom, za slovenske

²¹ Vključene tudi osnovne šole in zavodi s prilagojenim programom.

srednje šole pa so imeli neustrezno znanje slovenskega jezika. Bistvo modela dvojezičnega izobraževanja je bilo, da sta se pri vseh urah pouka izmenoma uporabljala oba jezika (Pisjak in Hozjan, 1999). Po 9. členu Zakona o posebnih pravicah italijanske in madžarske narodne skupnosti na področju vzgoje in izobraževanja, ki je bil sprejet leta 2001, morajo dijakom in vajencem, ki končajo osnovno šolo v jeziku narodnosti oziroma dvojezično osnovno šolo in se vključijo v poklicne šole, srednje tehniške oziroma srednje strokovne šole ali gimnazije zunaj narodnostno mešanega območja, le-te same ali skupaj z drugimi omogočiti pouk jezika narodnosti kot fakultativnega predmeta. Pouk jezika narodnosti se organizira, če se zanj odloči najmanj 5 dijakov oziroma vajencev.

V Sloveniji imamo tudi dvojezično srednjo šolo Lendava, ki jo je v šolskem letu 2009/2010 obiskovalo 319 dijakov ter tri srednje šole z italijanskim učnim jezikom (Gimnazija Antonio Sema, Piran; Srednja šola Gian Rinaldo Carli, Koper; Srednja poklicna šola – ekonomska smer Pietro Coppo, Izola), ki jih je skupaj obiskovalo 155 dijakov (Urad za narodnosti, 2011).

Romska skupnost

Po ocenah različnih institucij (centri za socialno delo, upravne enote, nevladne organizacije) v Sloveniji živi približno 10.000 Romov (tudi do 12.000). Ob popisu prebivalstva v letu 2002 se je za pripadnike romske skupnosti opredelilo 3.246 prebivalcev, 3.834 osebe pa so kot materin jezik navedle romski jezik. Ob predhodnem popisu prebivalstva v letu 1991 pa se je za pripadnike romske skupnosti opredelilo precej manj oseb, in sicer 2.259 oseb, le 2.752 oseb pa je kot materin jezik navedlo romski jezik (glej tabela 26).

Romska skupnost v Republiki Sloveniji nima položaja narodne manjšine, vendar je kljub temu ustavno priznana skupina s posebnimi etničnimi značilnostmi (lastni jezik, kultura, druge etnične posebnosti), ki jih v skladu z ustavnimi določbami lahko tudi nadalje ohranja. Večina uradnih dokumentov, ki omenjajo romsko skupnost v Republiki Sloveniji ugotavlja, da so ena izmed najbolj ranljivih skupin v slovenski družbi, saj se sooča z največjimi težavami tako na področju bivalnih razmer, zdravstvenega varstva, zaposlovanja in nenazadnje tudi izobraževanja. Romski skupnosti poseben status med drugim daje tudi dejstvo, da gre za manjšino, ki nima svoje države, kot je to na primer v primeru italijanske in madžarske narodne skupnosti v Republiki Sloveniji. Slovenska zakonodaja sicer štiti pravico do izobraževanja in prepoveduje diskriminacijo, kljub temu pa obstajajo razlike med "avtohtonima" italijanskima in madžarskima manjšinama, ki imata pravico do izobraževanja in šolanja v lastnem jeziku in uživata najvišjo stopnjo manjšinske zaščite ter med "avtohtonimi" romskimi skupnostmi, ki uživajo nižjo stopnjo zaščite in so slovenski državljani in "neavtohtonimi" Romi, katerih manjšinske pravice niso zaščitene (Amnesty International, 2006).

Temeljno pravno osnovo urejanja položaja romske skupnosti v Sloveniji od osamosvojitve naprej predstavlja 65. člen Ustave RS, ki govori o položaju in posebnih pravicah romske skupnosti, hkrati pa vsebuje pooblastilo zakonodajalcu, da se romski skupnosti v Sloveniji kot posebni etnični skupnosti z zakonom poleg splošnih pravic, ki gredo vsakomur, zagotovi tudi posebne pravice. Gre za zagotovitev posebnega (dodatnega) varstva, ki je v pravni teoriji znano kot t.i. »pozitivna diskriminacija« ali pozitivno varstvo in pomeni, da pri urejanju posebnega položaja in posebnih pravic romske skupnosti zakonodajalec ni omejen z načelom enakosti. Leta 2007 je bil sprejet tudi Zakon o romski skupnosti v Republiki Sloveniji (ZRomS-1), ki celostno ureja položaj romske skupnosti v Sloveniji, določa skrb državnih organov in organov samoupravnih lokalnih skupnosti pri uresničevanju posebnih pravic romske skupnosti ter ureja njeno organiziranost na državni in lokalni ravni. Med drugim zakon opredeljuje, da mora Republika Slovenija ustvarjati pogoje in namenjati posebno skrb za vključevanje pripadnikov romske skupnosti v sistem vzgoje in izobraževanja, za dvig njihove izobrazbene ravni in ustrezno študentsko politiko.

Predpisano je tudi, da mora vlada v sodelovanju s samoupravnimi lokalnimi skupnostmi in Svetom romske skupnosti Republike Slovenije za usklajeno uresničevanje posebnih pravic

pripadnikov romske skupnosti sprejeti nacionalni program ukrepov, kar se je tudi uresničilo. Nacionalni program ukrepov je bil sprejet za obdobje med 2010–2015.

Leta 2004 so pristojni strokovni sveti Ministrstva za šolstvo in šport sprejeli Strategijo vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji (v nadaljevanju Strategija 2004), ki predstavlja pomemben dokument za napredek na tem področju ter podlago za nadaljnje ukrepe na področju vzgoje in izobraževanja Romov ter navaja glavne ovire pri integraciji romskih otrok ter vrsto politik in ukrepov na področju njihovega izobraževanja. Strategija je bila na podlagi pregleda in ocene uresničevanja zapisanih določb leta 2011 dopolnjena z dodatnimi rešitvami in ukrepi (v nadaljevanju Strategija 2011), ki naj bi omogočili še večjo dostopnost in uspešnejše vključevanje otrok pripadnikov romske skupnosti v sistem vzgoje in izobraževanja, od vrtcev pa vse do univerzitetnega izobraževanja in izobraževanja odraslih.

Podatki na področju izobraževanja Romov prikazujejo (podobno kot v ostalih evropskih državah) nizko vključenost otrok v sistem vzgoje in izobraževanja, precejšen osip romskih učencev v osnovnošolskem izobraževanju ter slabšo šolsko uspešnost, kar je vsekakor pogojeno z revščino, neurejenimi bivalnimi in socialnimi razmerami (Urad vlade RS za narodnosti, 2011). Med ključne razloge med drugim sodi tudi nezadostno znanje slovenskega jezika ter kulturna različnost. Mnogo šoloobveznih romskih otrok slabo govori slovenski jezik ali pa sploh ne. V nadaljevanju so za vsako raven izobraževanja natančneje opisane zakonske določbe ter ukrepi, ki Romom omogočajo lažji dostop in vključitev v sistem vzgoje in izobraževanja, poleg pa so navedeni tudi podatki o številu vključenih Romov v izobraževalne procese.

Zakon o vrtcih določa (7., 14. in 29. člen ZVrt), da se predšolska vzgoja pripadnikov romske skupnosti izvaja v skladu z omenjenim zakonom in drugimi predpisi ter da se za njih sprejmejo posebni normativi in standardi. Zaradi specifičnega vključevanja učencev Romov v redne vzgojno izobraževalne aktivnosti na področju vrtcev se skladno s Pravilnikom o kadrovskih normativih in standardih za izvajanje programa vrtca omogoča ugodnejše razmerje med številom otrok in standardih za izvajanje programa vrtca, v katerega je vključenih najmanj 5 romskih otrok²². Nižji izjemoma lahko oblikuje oddelek vrtca, v katerega je vključenih najmanj 5 romskih otrok²². Nižji normativ prinaša tudi višje stroške, ki pa jih v celoti zagotavlja državni proračun (Urad RS za narodnosti, 2006). Enega izmed pomembnejših ciljev Strategije vzgoje in izobraževanja Romov v Sloveniji (2011) predstavlja vključevanje romskih otrok v predšolsko vzgojo vsaj dve leti pred pričetkom osnovne šole, kar pomeni najpozneje s štirimi leti. Namen zgodnjega vključevanja v vrtec je predvsem učenje jezika (tako slovenskega kot romskega) ter socializacija v vzgojno-izobraževalni instituciji, ki posreduje izkušnje in vzorce, ki otroku nadalje omogočajo lažjo vključitev v obvezno osnovnošolsko izobraževanje. S tem ukrepom se poudarja pomembnost zgodnjega izobraževanja ter sistemsko omogočanje enakih možnosti za vse predšolske otroke. Da bi bila dostopnost vseh otrok enakopravna, v primeru večje oddaljenosti vrtci organizirajo prevoz, med katerim jih ves čas spremlja strokovna delavka vrtca, v nekaterih primerih pa se zgodi, da so spremljevalci kar otroci višjih razredov osnovne šole. Že strategija (2004) je predlagala, da bi se predšolski programi izvajali kar v romskih naseljih, čeprav so že takrat obstajali nekateri pomisleki glede tega, saj bi to pomenilo korak nazaj v procesu njihove integracije. Romski otroci, ki bi vrtec obiskovali v svojem naselju namreč ne bi bili v stiku z ostalimi (slovenskimi) otroci, prav tako se ne bi spoznali s slovenskim jezikom kar pa bi zelo otežilo prehod v osnovnošolsko izobraževanje.

Največji problem oziroma stres za romskega otroka ob prihodu v vrtec predstavlja komunikacija v slovenskem jeziku, ki mu je ponavadi povsem neznana. Zaradi tega je še posebej v začetnem obdobju komuniciranje med romskim otrokom, vzgojiteljem in ostalimi slovensko govorečimi vrstniki precej oteženo. Romskim otrokom in njihovim staršem se mora zato omogočiti sporazumevanje v njihovem jeziku, ohranitev romske identitete ter pravice do drugačnosti.

²² Pravilnik o normativih in kadrovskih pogojih za opravljanje dejavnosti predšolske vzgoje Ur. l. RS, št. 75/05.

Dejavnosti v vrtcu morajo biti zato načrtovane tako, da romski in neromski otroci pridobivajo znanja o eni in drugi kulturi, o razlikah in podobnostih med njima, prav tako pa učenje ne sme biti stereotipno in diskriminatorno (Strategija 2004). Kako aktiven bo otrok v življenju oddelka je odvisno predvsem od uspešnosti komunikacije z vzgojiteljicami, ki pa pogosto niso vešče romskega jezika. Ponekod ta problem rešujejo na način, da zaposlujejo sodelavce, ki znajo romsko. Pri tem gre za pomembno novost, in sicer uvedbo mehanizma romskih pomočnikov, ki morajo obvladati romski jezik ter poznati romsko kulturo, s čimer v vrtec vnašajo vsaj nekaj romskega vzdušja hkrati pa predstavljajo komunikacijski kanal med romskimi starši in vzgojiteljicami. Projekt romskega pomočnika bo do leta 2014 financiran iz evropskih sredstev, kasneje pa bodo sredstva zagotovljena iz slovenskega državnega proračuna (Strategija 2011; Nacionalni program ukrepov za Rome Vlade Republike Slovenije za obdobje 2010–2015).

V Sloveniji poznamo različne oblike vključevanja romskih otrok v predšolsko vzgojo; največ jih je integriranih v običajne oddelke, precej manj pa v čiste romske oddelke in pa v romske vrtce. Primer vrtca s celovitim vzgojnim programom v objektu na obrobju romskega naselja, kamor se vključujejo zgolj romski otroci najdemo v naselju Pušča; nadalje lahko navedemo primer vrtca s polovičnim časom Pikapolonica v Brezju, občina Novo mesto; vrtca s skrajšanim programom Romano v Hudejah, občina Trebnje; do občasnega nudenja učne pomoči, na primer v naselju Smrekec 1, občina Grosuplje, ter primer integracije, vključitve romskih otrok v redne oddelke enot vrtca v sklopu zavoda OŠ Leskovec, občina Krško, ter v občini Škocjan (Strategija, 2011). Če pogledamo na splošno, so predšolski otroci romske manjšine vključeni v približno 40 vrtcev po Sloveniji: največ na Dolenjskem, v Posavju, v Beli krajini, na Štajerskem in v Prekmurju (Nacionalni program ukrepov za Rome Vlade Republike Slovenije za obdobje 2010–2015).

Romski starši so običajno oproščeni vsakršnega plačila predšolskega izobraževanja, zato plačilo ne bi smelo predstavljati problema pri vključitvi v predšolsko vzgojo. Pri analizi stopnje vključenosti romskih otrok v vrtce moramo tako nujno upoštevati še ostale okoliščine in položaj pripadnikov romske skupnosti, kjer je še posebej potrebno upoštevati stopnjo izobrazbe in osveščenosti njihovih staršev (Strategija 2004), saj so navsezadnje oni tisti, ki odločajo o otrokovem izobraževanju.

Tabela 30 : Podatki o Romih v oddelkih vrtcev, v katerih so zgolj romski otroci (homogeni oddelki), l. 2005

Vrtec	Črenšovci	Lendava	Maribor	Novo mesto	Črnomelj	Murska Sobota	Ribnica
Povprečno število otrok	10	14	6	28	12	28	Ni oddelka

Vir: Šesto in sedmo periodično poročilo Republike Slovenije o uresničevanju Mednarodne konvencije o odpravi vseh oblik rasne diskriminacije, 2008.

Podatki o številu vključenih Romov v vrtce so zelo težko dostopni. Podatek Statističnega urada RS (2012) za leto 2005 kaže (tabela 30), da je bilo v romske vrtce vpisanih nekaj manj kot 100 romskih otrok. V šolskem letu 2011/12 Ministrstvo za šolstvo in šport (2012) na podlagi 29. člena Zakona o vrtcih financira višje stroške delovanja osmih oddelkov v katere je vključenih 92 romskih otrok. Čeprav so otroci Romov vključeni tudi v redne oddelke pa zaradi ustavnega določila, ki opredeljevanje o narodni pripadnosti prepušča posamezniku in se posameznik ni dolžan opredeljevati, tega podatka na ministrstvu ne beležijo.

Nadalje ZOsn75²³ v 9. členu glede osnovnošolske vzgoje in izobraževanja Romov določa, da se osnovnošolsko izobraževanje pripadnikov romske skupnosti v Republiki Sloveniji izvaja v skladu

²³ Zakon o osnovni šoli, Ur. l. RS, št. 12/96.

Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole v dvojezičnih osnovnih šolah in osnovnih šolah z italijanskim učnim jezikom, Ur. l. RS, št. 75/05.

s tem zakonom in drugimi predpisi. Izobraževanje romskih otrok med drugim ureja tudi Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole v dvojezičnih osnovnih šolah in osnovnih šolah z italijanskim učnim jezikom (v nadaljevanju pravilnik). Pravilnik določa, da normativ oblikovanja oddelka pri najmanj treh romskih otrocih znaša 16 učencev, od leta 2008 pa je za delo z romskimi učenci predviden še dodatni strokovni sodelavec, ki naj bi skrbel za njihov optimalen razvoj. Podobno tudi Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja poudarja, da je optimalni razvoj posameznika potrebno zagotoviti ne glede na njegov spol, socialno in kulturno poreklo, narodno pripadnost ter telesno in duševno konstitucijo (2.čl ZOFVI), kar za položaj Romov pomeni, da Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje sprejme navodila prilagojenega izvajanja programa za učence Rome, torej posebne normative in standarde. Država za individualno oziroma skupinsko delo z romskimi učenci v šolskem procesu šolam namenja dodatna finančna sredstva, in sicer za podaljšano bivanje, prehrano, raziskovalne tabore, šolo v naravi, interesne dejavnosti, za učne pripomočke ter za nekatere stroške v zvezi z dnevnimi dejavnostmi in ekskurzijami. Poleg finančnih sredstev imajo šole z oddelki z Romi tudi ugodnejše normative, s čimer želi država pospešiti njihovo socializacijo in integracijo v kulturo okolja. Prav zaradi slednjega so ukinili tudi homogene oddelke, saj so se izkazali za precej neučinkovite in za integracijo otrok povsem neprimerne. Izkazalo se je, da je integracija glede na izkušnje slovenskih šol precej bolj učinkovita, če so romski otroci razporejeni po oddelkih skupaj z ostalimi vrstniki, saj imajo oboji (romski in neromski otroci) pravico, da dosežejo enak standard znanja, zato se romskim otrokom teh standardov ne sme zmanjševati (Strategija 2011).

Z vidika odpravljanja predsodkov so heterogeni oddelki zato najboljša in edina zakonsko dopustna rešitev že na začetku šolanja, saj sprejemanje eden drugega predstavlja predpogoj za uspešno učenje. Zakon o 9-letni osnovni šoli šele v osmem razredu 9-letke dopušča, da je učence mogoče, glede na znanje, trajno ločevati v homogene skupine a še to le pri treh predmetih matematiki, maternem jeziku in tujem jeziku. V Strategiji iz leta 2004 je zapisano, da se v program devetletne osnovne šole postopoma uvede predmet romskega jezika, na šolah kjer so vključeni tudi romski otroci pa je potrebno posebno pozornost posvetiti tudi učenju slovenskega jezika, katerega neznanje predstavlja ključno oviro pri uspešnem vključevanju romskih otrok v osnovnošolsko izobraževanje. Podobno kot pri predšolski vzgoji, tudi za osnovnošolsko izobraževanje velja, da se neznanje slovenskega jezika ter neuspešna integracija otrok lahko odpravi oziroma ublaži z uvedbo romskega pomočnika, ki bo otrokom pomagal pri vključitvi v posamezno institucijo, v tem primeru osnovno šolo. Romski pomočnik v šoli opravlja svoje delo na nivoju oddelka, šole ter romske skupnosti. V oddelku sodeluje pri načrtovanju dela, kjer mora skrbeti, da so prisotni tudi elementi romske kulture, pri analizi opravljenega dela; njegova ključna naloga pa ostaja pomoč otrokom pri premagovanju jezikovnih barier ter v procesu učenja. Romski pomočnik mora prav tako predstavljati vez med romsko skupnostjo, starši in šolo. Pomemben pa je tudi v sami romski skupnosti, v kateri organizira dejavnosti s katerimi se želi vplivati na obiskovanje šole, lahko bi rekli, da povezuje aktivnosti v šoli z življenjem v romski skupnosti. Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve je že pred sprejetjem Strategije uvajalo instrument »romskega pomočnika« preko projekta Equal. S sprejetjem poklicnega standarda leta 2007 pa so bile končno podane prve normativne podlage za sistemsko umeščanje romskega pomočnika v sistem vzgoje in izobraževanja. V letu 2008/2009 se je v okviru projekta Uspešno vključevanje učencev Romov v sistem vzgoje in izobraževanja, financiranem s strani evropskega socialnega sklada, zaposlilo 30 romskih pomočnikov (Strategija 2011). V procesu izobraževanja romskih otrok pa so precej aktivne tudi različne nevladne organizacije, strokovne ter izobraževalne ustanove.

Precejšen problem še vedno predstavlja izobraževanje romskih otrok, ki v Sloveniji nimajo urejenega legalnega statusa. Večina teh otrok namreč ne obiskuje osnovnih šol, saj se starši bojijo, da bi se s tem izdali ter da bi jih nato izgnali iz države. Kljub temu poznamo primere, ko osnovne šole kljub nepriznanemu statusu omogočijo njihov vpis in izobraževanje v rednih šolskih programih (Strategija 2004).

Tabela 31 : Število učencev v osnovnih šolah

Šolsko leto	Skupno število učencev	Število romskih učencev	Delež Romov (%)
2003/04	177.535	1.469	0,83
2004/05	172.521	1.547	0,9
2005/06	167.890	1.614	0,96
2006/07	164.477	1.587	0,96
2007/08	163.208	1.658	1,02
2008/09	161.887	1.720	1,06
2009/10	160.252	1.813	1,13
2010/11	159.508	1.827	1,15

Vir: Urad Vlade RS za narodnosti 2006; Ministrstvo za šolstvo in šport 2007, 33; Statistični urad RS.

Podatki v zgornji tabeli dajejo zanimivo ugotovitev, če primerjamo število romskih učencev in skupno število. Medtem, ko skupno število učencev, ki so vpisani v osnovne šole z leti upada, se obseg vpisanih Romov v osnovne šole rahlo povečuje.

Za tiste otroke, ki potrebujejo večjo prilagoditev, obstajajo v slovenskem šolskem sistemu posebni prilagojeni programi, ki pa zagotavljajo pridobitev enakovrednega izobrazbenega standarda. Raziskave so pokazale, da je vse večji odstotek učencev, ki izhajajo iz manjših družin z nižjim dohodkom, vključen v šole z nižjim izobraževalnim standardom. V tovrstno skupino spadajo tudi Romi, ki so nadpovprečno zastopani v šolah s prilagojenim programom (Konzorcij projekta Included 2010, 11, 36). Potrebno je izpostaviti dejstvo, da romski učenci kot etnična skupina niso učenci s posebnimi potrebami (učenceva šolska neuspešnost, ki izvira iz neznanja jezika ali specifičnosti romske kulture, ne more biti osnova za usmerjanje otrok v programe z nižjim izobrazbenim standardom) (Strategija 2011). Romski učenci so lahko učenci s posebnimi potrebami le v primeru kadar jih lahko dejansko uvrstimo v eno izmed opredelitev učencev s posebnimi potrebami, ki jih določa Zakon o spremembah in dopolnitvah zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Glede na to, da je v osnovnih šolah s prilagojenim programom še vedno nadpovprečno veliko število otrok pripadnikov romske narodne skupnosti, je potrebno ponovno proučiti instrumente, na podlagi katerih se oblikujejo strokovna mnenja za usmerjanje teh otrok. Odstotek romskih učencev v osnovnih šolah s prilagojenim programom je namreč sedemkrat višji od povprečja. Temu področju je v prihodnje treba posvetiti še posebno pozornost. Neznanje slovenskega jezika in neprilagojenost družbi namreč še ne pomenita, da so manj sposobni za učenje in da se morajo izobraževati po prilagojenem programu (Strategija 2004, Amnesty International 2006).

Tabela 32: Število učencev v osnovnih šolah s prilagojenim programom

Šolsko leto	Skupno število učencev	Število romskih učencev	Delež Romov (%)
2006/07	1.624	123	7,57
2007/08	1.560	124	7,95
2008/09	1.571	141	8,98
2009/10	1.553	135	8,69
2010/11	1.538	149	9,69

Vir: Ministrstvo za šolstvo in šport RS 2012; Statistični urad RS.

Tabela 32 nam ponuja še en pomemben podatek, ki bi mu morali pristojni nameniti nekaj več pozornosti. Delež romskih otrok se namreč v primerjavi s celotno populacijo v osnovnih šolah s prilagojenim programom z leti zvišuje. Medtem ko so v šolskem letu 2006/2007 romski učenci predstavljali dobrih 7,5 odstotkov celotne populacije; se je ta odstotek v štirih letih povečal za dva odstotka. Romski otroci v šolah s prilagojenim programom tako predstavljajo že skoraj 10% celotne populacije.

Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji iz leta 2011 izpostavlja načrtno spodbujanje romskih učencev, da bi svoje izobraževanje po uspešno končani osnovni šoli

nadaljevali na srednjih šolah, tako poklicnih kakor tudi na gimnazijah. Učence je namreč potrebno že v zadnjem razredu osnovne šole seznaniti s celovitimi informacijami o možnosti nadaljnega izobraževanja, ki so očitno še premalo izražene, prav tako pa bi jim morale biti predstavljene vse možnosti, ki jih država zagotavlja za nadaljnje izobraževanje (Strategija 2004).

Precejšen problem pri dostopnosti srednješolskega izobraževanja predstavlja oddaljenost srednjih šol od romskih naselij, kar pa se da enostavno rešiti s financiranjem bivanja v dijaških domovih. Slednje predstavlja enega izmed ključnih ukrepov, poleg katerega pa je pomembno omeniti še zagotovitev ustreznega števila in višine dijaških štipendij. Poleg tega je prehod iz osnovne v srednjo šolo za romske otroke precej težaven in hkrati stresen, saj delo v srednjih šolah ni posebej prilagojeno romski populaciji. Romi se zato v srednji šoli ob dejstvu, da mnogokrat nimajo ustreznega predznanja, srečujejo z mnogimi težavami. Ključno je, da se jim zagotovi dodatna učna pomoč, s pomočjo katere bi lažje predelali zahtevano snov, s čimer pa bi verjetno preprečili tudi zgodnjo opustitev srednješolskega izobraževanja, ki je še vedno izredno visoka. Trenutno pomembno vlogo pri nudenju ustrezne učne pomoči poleg Ministrstva za šolstvo in šport ter samoupravnih lokalnih skupnosti opravljajo tudi uspešni študenti Romi, učitelji, nevladne organizacije ter Romski akademski klub (Nacionalni program ukrepov za Rome Vlade Republike Slovenije za obdobje 2010–2015, Strategija 2011). Podatkov o številu romskih dijakov žal nismo mogli pridobiti.

Na področju višjega in visokošolskega izobraževanja država glede vpisa romskih študentov ni izdala nikakršnih posebnih ukrepov, prav tako ni nikjer uzakonjeno, da imajo romski študentje kakršnekoli ugodnosti pri vpisu v programe terciarnega izobraževanja, verjetno tudi zato, ker je število vpisanih izjemno majhno. Večina Romov, ki pride do srednje šole, le-to kmalu zapusti, zato nimajo izpolnjenih niti osnovnih pogojev, da bi se lahko nadalje izobraževali. Tistim Romom, ki pa so uspešno končali srednješolsko izobraževanje pa bi pristojni morali predstaviti nadaljnje možnosti izobraževanja in jim pri tem, kot predlaga Strategija 2011 zagotoviti štipendije ter postelje v študentskih domovih. Tisti (redki) romski študentje, ki so se odločili za vpis na fakultete s pedagoškega področja, so bili že glede na izdano Strategijo 2004 upravičeni do štipendije, medtem ko ostali romski študentje, ki so se vpisali na druga področja, te ugodnosti niso bili deležni. Dopolnjena Strategija 2011 po novem predvideva, da so do štipendij ter študentske sobe upravičeni popolnoma vsi romski študentje ne glede na smer izobraževanja. Romski dijaki so bili do nedavnega o svojih možnostih nadaljnega izobraževanja premalo informirani, za kar pa po novem skrbi tudi novo ustanovljeni Romski akademski klub (RAK).

Podobno kot pri srednje- in višješolskem izobraževanju tudi za visokošolsko izobraževanje ni bilo mogoče pridobiti podatkov o vključenosti romske populacije. Poleg Ministrstva za šolstvo in šport in Statističnega urada smo kontaktirali tudi Romski akademski klub, s katerega so nam posredovali informacijo, da podatke zbirajo zgolj v interne namene in jih (zainteresirani) javnosti tako ne posredujejo.

Tudi zakon o izobraževanju odraslih romske skupnosti posebej ne omenja. Prve težave pri izobraževanju odraslih Romov se pojavijo že povsem na začetku, saj so že pri vpisu soočeni z zahtevnimi vpisnimi pogoji, načini prenašanja znanja ter trajanjem izobraževanja, ki ni nikakor dovolj prilagojeno romski kulturi. V ta namen obstajajo različne vrste programov, ki jih je mogoče ustrezno prilagoditi potrebam ciljne skupine odraslih Romov in jih uvrščamo med neformalne splošnoizobraževalne programe za odrasle s katerim se poskuša dvigniti raven pismenosti in ostalih temeljnih spretnosti (Strategija 2004). Večina (neizobraženih) odraslih Romov ima pogosto slabe izkušnje z nedavnim izobraževanjem in nezaupanje v institucije pripomore k posameznikovi odločitvi, da se izobraževanja odraslih ne bo udeležil. Ker so romske skupnosti do tujih ljudi nezaupljive je nujno potrebno, da se uvede institut romskega koordinatorja, ki bi igral vlogo povezovalca različnih institucij oziroma okolja in romske skupnosti ter posameznikov, hkrati pa Strategija 2004 omenja še Svetovalna središča, ki bi Romom svetovala in jih informirala o vseh možnostih nadaljnega izobraževanja.

Ključni pogoj za uspešno vključevanje Romov v izobraževanje odraslih predstavlja brezplačno izobraževanje, čeprav naj bi sicer veljalo načelo tretjinskega financiranja programov, ki pa v praksi dejansko pomeni izvedbo z 1/3 sredstvi, saj lokalne skupnosti in sami udeleženci v učni proces ne prispevajo ničesar. Za programe izobraževanja odraslih Romov je zato nujno potrebno zagotoviti več sredstev iz državnega proračuna ali lokalne skupnosti, saj je možnost brezplačne udeležbe v programih pogoj, da se bodo Romi vanje sploh pripravljali vključiti. Poleg brezplačnih tečajev oziroma šolanja pa je potrebno zagotoviti tudi posebne normative in standarde za programe, v katere so vključeni odrasli Romi ter individualno izobraževalno delo predvsem v primerih ko gre za opismenjevanje odraslih Romov, ki niso bili še nikoli vključeni v šolski sistem (Strategija 2004). Omenjeni ukrepi so zapisani v novo dopolnjeni Strategiji 2011, zato pričakujemo, da se bodo v prihodnje možnosti za izobraževanje odraslih Romov še povečale in postale širše dostopne, čeprav v omenjeni Strategiji ni mogoče opaziti, da bi izobraževanju odraslih namenili veliko pozornosti, saj ukrepi za povečanje vključenosti Romov v izobraževanje za odrasle niso podrobneje opredeljeni.

Večina Ljudskih univerz v Sloveniji podatka o številu vključenih Romov v programe izobraževanja ne vodi. Izjema sta primera Razvojno izobraževalnega centra Novo Mesto, ki v svoje programe vključuje 552 odraslih Romov, kjer je potrebno poudariti, da je lahko ena oseba vključena tudi v več programov hkrati ter Ljudska univerza Kočevje, kjer je v letošnjem šolskem letu 2011/12 v osnovno šolo za odrasle vključenih 40 Romov, v predhodnem šolskem letu pa jih je bilo še nekoliko več, in sicer 45.

Čeprav slovenska zakonodaja in predpisi zagotavljajo enakopravnost in enake pogoje pri izobraževanju je situacija pri Romih zelo specifična. Zaradi slabih bivanjskih in socialnih razmer, svoje specifične socializacije, tradicije, kulture in dejstva, da ob prihodu v vrtec ali šolo pogosto ne govorijo slovenskega jezika, imajo Romski otroci velike težave pri vključevanju v predšolsko oziroma osnovnošolsko izobraževanje. V mnogih okoljih je tako še vedno praksa, da večina romskih otrok nikoli ne konča niti osnovne šole, kaj šele srednje šole. Boljša situacija je v okoljih, kjer imajo romske vrtce, ki otroke pripravijo na šolo (Šesto in sedmo periodično poročilo Republike Slovenije o uresničevanju Mednarodne konvencije o odpravi vseh oblik rasne diskriminacije, 2008).

5.3 DOSTOPNOST ŠOLANJA OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI

Ideja integracije, ki naj bi pomenila vključevanje otrok s posebnimi potrebami v normalno okolje se je v Evropi razvila pred pol stoletja kot odgovor na neustrezno izločanje otrok s posebnimi potrebami izmed katerih mnogi niso imeli dostopa do šolanja. Različne posebne institucije, ki so bile organizirane po vrsti motnje, so bile namreč manjvredne, pogosto odmaknjene očem javnosti. Inkluzivna paradigma na področju vzgoje in izobraževanja pomeni, da ni sprejemljiv dvotirni šolski sistem (»normalni«-»prizadeti«) ampak je pravičen skupni šolski sistem, ki mu pripadajo vsi. Iz tega lahko posameznik izstopa v posebej prilagojeno obliko za krajši ali daljši čas le, če je strokovno dokazano, da je to zanj boljša rešitev (Pedagoški inštitut, 2010). Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami temelji na ciljih in načelih, določenih v zakonih za posamezno področje vzgoje in izobraževanje in na naslednjih ciljih in načelih:

- enakih možnosti s hkratnim upoštevanjem različnosti otrok
- ohranjanja ravnotežja med različnimi vidiki otrokovega telesnega in duševnega razvoja
- vključevanje staršev v proces vzgoje in izobraževanja
- zagotovitve ustreznih pogojev, ki omogočajo optimalni razvoj posameznega otroka
- pravočasne usmeritve v ustrezen program vzgoje in izobraževanja
- organizacija vzgoje in izobraževanja čim bližje kraju bivanja
- celovitosti in kompleksnosti vzgoje in izobraževanja
- individualiziranega pristopa

- kontinuiranosti programov vzgoje in izobraževanja
- interdisciplinarnosti

Vsi splošni šolski zakoni, sprejeti v letih 1995-1996, so vsebovali tudi nekatere določbe o OPP(otroci s posebnimi potrebami), saj se je pričakovalo, da se bo velik del populacije OPP šolal v rednih programih vrtcev in šol. Največji del populacije OPP (z učnimi težavami, nadarjeni) sicer prav tako potrebuje določene prilagoditve in pomoči v procesu vzgoje in izobraževanja, vendar je naloga vzgojiteljev in učiteljev, da to prepoznajo in prilagodijo delo tem otrokom. Za najzahtevnejše OPP, tiste, ki potrebujejo veliko prilagoditev in strokovne pomoči, pa je bil leta 2000 sprejet Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami(ZUOPP), ki je postavil temeljne določbe postopka usmerjanja OPP in kontinuum vzgojno izobraževalnih programov, ki so na voljo usmerjenim OPP.

Ti programi so 1) programi (predšolske vzgoje oziroma izobraževalni programi šol) s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo; 2) prilagojeni izobraževalni programi z enakovrednim izobraževalnim standardom oziroma z nižjim izobraževalnim standardom; 3) posebni programi in 4) vzgojni programi (Pedagoški inštitut, 2010). S tem je bila dana ena izmed ključnih konceptualnih rešitev, saj se je na novo definiral paralelni sistem posebnega šolstva ter oblikoval celovit sistem vzgoje in izobraževanja.

Bela knjiga (1995) je v predstavitvi področja predšolske vzgoje namenila posebno poglavje otrokom »z motnjami v razvoju«, kjer je opredelila cilj, da se otrokom z motnjami v razvoju s širjenjem mreže oddelkov in mobilnih služb omogoči integracija ter vključitev v enega izmed programov predšolske vzgoje v vrtcu ali zavodu za usposabljanje vsaj dve leti pred vstopom v šolo (Bela knjiga, 1995).

V šolskem letu 2009/2010 je v državi delovalo 106 samostojnih vrtcev, 203 vrtci pri osnovnih šolah in 29 zasebnih vrtcev, od tega 7 s koncesijo. V istem šolskem letu je v okviru 46 vrtcev delovalo 46 razvojnih oddelkov. V razvojne oddelke se vključujejo otroci z več primanjkljaji, ovirami oziroma motnjami, ki potrebujejo več prilagoditev in pomoči. V enem razvojnem oddelku so v skladu s standardi in normativi lahko vključeni najmanj trije in največ pet otrok s posebnimi potrebami.

Tabela 33: Število predšolskih otrok s posebnimi potrebami v program za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in DSP, v prilagojene programe za predšolske otroke in v razvojne oddelke, glede na celotno vključenost otrok v vrtce (SURS)

Šolsko leto	OPP v programu za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in DSP (dodatna strokovna pomoč)		OPP v prilagojenem programu (zavodi)		OPP v prilagojenem programu (razvojni vrtci)		Skupaj OPP	Skupaj vseh otrok v vrtcih	Delež OPP v vrtcih
	Število	%	Število	%	Število	%			
2000/01	210	0,3	115	0,2	265	0,4	590	63.328	0,9
2001/02	256	0,4	115	0,2	236	0,4	607	61.803	1
2002/03	191	0,3	120	0,2	205	0,3	516	58.968	0,9
2003/04	334	0,6	122	0,2	249	0,5	705	54.515	1,3
2004/05	456	0,8	103	0,2	195	0,4	763	54.815	1,4
2005/06	441	0,8	75	0,1	190	0,3	706	57.134	1,2
2006/07	523	0,9	68	0,1	236	0,4	827	57.127	1,4
2007/08	474	0,8	66	0,1	162	0,3	702	61.359	1,1
2008/09	545	0,8	50	0,07	251	0,4	846	65.996	1,3
2009/10	639	0,9	55	0,07	218	0,3	912	71.124	1,3

Vir: SURS, SI-STAT podatkovni portal.

Iz zgornje tabele (glej tabela 33) je razvidno, da se število vključenih otrok s posebnimi potrebami v program za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo v vrtce povečuje vse od šolskega leta 2000/01, ko je bilo vključenih 210 otrok, v šolskem letu 2009/10 pa že 639 otrok. Povečan trend vključevanja se kaže po šolskem letu 2003/04, ko je bil sprejet Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami. Število otrok, ki so vključeni v razvojne oddelke se z leti nekoliko znižuje. Slednje je lahko odraz spremenjene mreže razvojnih oddelkov in morda tudi želje staršev, da se otrok vključi v program za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. V šolskem letu 2000/01 je bilo v razvojne oddelke vključenih 265 otrok, v šolskem letu 2009/10 pa 218 otrok. Opazno je vidnejše upadanje števila otrok v prilagojenem programu za predšolske otroke za gluhe, slepe in gibalno ovirane predšolske otroke. Število otrok od šolskega leta 2000/01 se je v desetih letih več kot razpolovilo.

Tabela 34: Primerjava števila učencev s posebnimi potrebami v rednih osnovnih šolah in v specializiranih ustanovah z odločbo o usmeritvi od šolskega leta 2004/05 do 2009/10

Šolsko leto	Generacija otrok	Število vključenih učencev z odločbo v ROŠ	%	Število vključenih otrok v specializirane ustanove	%
2004/05	175.412	3.135	1,8	3.396	1,9
2005/06	170.637	4.481	2,6	3.263	1,9
2006/07	167.951	5.497	3,3	3.287	2
2007/08	165.910	5.909	3,6	3.160	1,9
2008/09	164.859	6.492	3,9	3.211	1,9
2009/10	162.902	7.275	4,5	3.229	2

Vir: Baza MŠŠ v Pedagoški inštitut, 2010.

Tabela 34 prikazuje, da se število učencev s posebnimi potrebami z odločbami o usmeritvi v rednih osnovnih šolah z odločbami od šolskega leta 2004/05 povečuje. V šolskem letu 2004/05 je bilo število učencev z odločbo glede na generacijo otrok 3.135 ali 1,8%, v šolskem letu 2009/10 pa že 7.275 učencev ali 4,5 % celotne generacije osnovnošolskih otrok. Število otrok v specializiranih ustanovah je vsa leta nespremenjen (okoli 2%). Skupaj je torej v Sloveniji že 6,45 % otrok v osnovnošolski populaciji usmerjenih kot otroci s posebnimi potrebami. Podatki kažejo, da se je v zadnjih od leta 2005 naprej letih število OPP, ki so vključeni v program osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo povečalo za trikrat. Ta porast se pripisuje predvsem dejstvu, da se je šele leta 2003 začelo z usmerjanjem kot novim načinom prepoznavanja in diagnosticiranja OPP (Pedagoški inštitut, 2010).

Daleč največji del populacije otrok s posebnimi potrebami ali 4,5 % celotne populacije je vključen v redne oddelke osnovnih šol in le 2,0 % celotne osnovnošolske populacije v specializirane ustanove. Zanimivo je, da se ta odstotek skoraj ne spreminja, kar vodi v sklepanje, da je tolikšen del populacije z izrazitimi primanjkljaji, ovirami oziroma motnjami, ki jim v redni OŠ ni mogoče nuditi ustreznih prilagoditev in pomoči.

Tabela 35: Delež otrok s posebnimi potrebami v osnovnošolskem izobraževanju v letu 2008

< 2.0%	2.01% - 4.0%	4.01% - 6.0%	6.01% - 10.0%	> 10%
Bolgarija	Avstrija	Belgija (Flamska skupnost)	Češka	Estonija
Grčija	Danska	Belgija (Francoska skupnost)	Finska	Litva

Švedska	Francija	Ciper		
	Irska	Nemčija		
	Italija	Madžarska		
	Luksemburg	Islandija		
	Nizozemska	Latvija		
	Poljska	Malta		
	Portugalska	Norveška		
	Španija	Slovenija		
	Velika Britanija (Anglija)	Švica		
	Velika Britanija (Wales)	Velika Britanija (Škotska)		

Vir: Evropska Agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb, 2009.

Podatki Evropske Agencije za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb kažejo (tabela 35), da se delež otrok s posebnimi potrebami v slovenskih rednih osnovnih šolah giblje v okviru 4,5%, kar je primerljivo s številnimi ostalimi evropskimi državami kot so Nemčija, Belgija, Norveška,...). Zakon o usmerjanju OPP (2000) je kot specialni zakon prinesel vrsto specifičnosti, ki so na področju vzgoje in izobraževanja OPP uvedle kontinuum programov za OPP, znotraj katerega sta tudi 2 programska modela za sekundarno izobraževanje: 1) izobraževalni programi s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (to so vsi redni programi na vseh vrstah in nivojih srednješolskega izobraževanja, kjer se prilagajajo oblike, načini in metode izobraževanje in nudi dodatna strokovna pomoč); in 2) prilagojeni izobraževalni programi (kjer je v določenem delu prilagojen kurikulum in tudi druge programske sestavine npr. trajanje izobraževanja, načini preverjanja in ocenjevanja...). Število usmerjenih dijakov se je v zadnjih letih izrazito povečalo (tabela 36). V šolskem letu 2002/03 je bilo tako 201 dijakov z odločbo o usmeritvi, njihovo število pa je v nadaljnjih šolskih letih konstantno naraščalo. V šolskem letu 2005/06 je bilo tako 1.095 usmerjenih dijakov, v šolskem letu 2008/09 1.908 in v šolskem letu 2009/10 kar 2.680 dijakov, kar predstavlja precejšen porast (od šolskega leta 2002/03 kar za 13 krat).

Tabela 36: Število dijakov s posebnimi potrebami (in delež znotraj celotne populacije v programu) glede na izobraževalni program

PROGRAM	2002/03		2003/04		2004/05		2005/06		2006/07		2007/08		2008/09		2009/10	
	število	%	število	%	število	%	število	%	število	%	število	%	število	%	število	%
Nižje poklicno izobraževanje	92	3,3	210	8,34	323	14,4	431	24,3	340	20,85	270	20,5	250	22,5	306	28,8
Srednje poklicno izobraževanje	43	0,19	81	0,4	185	0,97	301	1,75	562	3,77	581	4,04	859	6,56	1.220	9,92
Srednje strokovno izobraževanje	33	0,1	52	0,16	95	0,29	189	0,58	285	0,88	321	1,03	443	1,43	638	2,06
Gimnazijsko izobraževanje	27	0,07	34	0,09	67	0,17	128	0,33	198	0,52	209	0,57	270	0,78	395	1,19
Poklicno tehniško izobraževanje	5	0,06	5	0,06	5	0,06	31	0,42	59	0,83	58	0,88	83	1,46	120	2,29
Maturitetni tečaj	1	0,09	2	0,15	0	0,00	15	0,97	5	0,35	0	0,0	3	0,26	1	0,08
Skupaj	201	0,19	384	0,37	675	0,66	1.095	1,1	1.449	1,5	1.439	1,57	1.908	2,19	2.680	3,18

Vir: MŠŠ in SURS, SI-STAT podatkovni portal.

Spodbuden pa je tudi trend vključevanja v izobraževalne programe poklicnega in strokovnega izobraževanja s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, ki jih izvajajo Zavod za gluhe in naglušne v Ljubljani, Center za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje Kamnik, Zavod za slepe in slabovidne v Ljubljani, Zavod za vzgojo in izobraževanje Logatec, Vzgojno izobraževalni zavod Višnja Gora ter Vzgojni zavod Planina.

Tabela 37 : Število dijakov v prilagojenih programih poklicnega in strokovnega izobraževanja

Šolsko leto	Slepi in slabovidni	Gluhi in naglušni	Gibalno ovirani	Dijaki s čustveno vedenjskimi motnjami* ²⁴	Skupaj
2000/01	31	93	174	155	453
2001/02	27	84	155	149	415
2002/03	20	80	174	149	423
2003/04	3	-	-	142	145
2004/05	-	76	154	134	364
2005/06	5	74	140	117	336
2006/07	6	74	142	99	321
2007/08	10	64	127	101	302
2008/09	12	58	133	91	294
2009/10	16	62	137	89	304

Vir: SURS, SI-STAT podatkovni portal.

Podatki kažejo (tabela 37), da je število dijakov s posebnimi programi, ki se vključujejo v prilagojene programe poklicnega in strokovnega izobraževanja, od leta 2004/2005 precej konstantno, iz česar lahko sklepamo, da se v omenjene programe vključujejo res tisti dijaki s posebnimi potrebami, ki pri poklicnem oziroma strokovnem izobraževanju potrebujejo prilagojene pogoje in prilagoditve v izvajanju tega izobraževanja, še posebej če upoštevamo pripombo, da se v VZ Višnja Gora dijaki brez posebnih potreb vključujejo več v tolikšni meri.

²⁴ V VZ Višnja Gora so se vključevali tudi dijaki brez posebnih potreb iz lokalnega okolja, v zadnjih letih pa vse manj.

6.

PROUČEVANJE UČINKOVITOSTI SAMOODLOČANJA V PROCESU UČENJA PRI UČENCIH S POSEBNIMI POTREBAMI OZIROMA S TEŽAVAMI V SOCIALNI INTEGRACIJI

6.1 UVOD

V zadnjem desetletju je postalo vodilo vladne šolske politike večine evropskih držav integracija/inkluzija učencev/dijakov v posebnimi potrebami v redne šole. Zato med strateškimi cilji posodabljanja in razvijanja različnih programov izobraževanja in usposabljanja pri nas usmerjamo pozornost v zagotavljanje integracije/inkluzije dijakov s posebnimi potrebami (PP) oz. dijakov s težavami socialne integracije v izobraževalnih programih. Opozoriti želimo, da v besedilu uporabljamo pojem otroci in mladostniki s posebnimi potrebami, ki je danes veljaven in uporaben termin v slovenski zakonodaji. Ob tem pojmu uporabljamo še pojem otroci in mladostniki s težavami socialne integracije, ki je zelo širok in zajema vse težave, ki so povezane s psihosomatskimi motnjami oz. motnjami v vedenju in čustvovanju. Termin težave socialne integracije poudarja vlogo družbe, socialnega ali drugega okolja kot najpomembnejšega pobudnika težav v socialni integraciji (Kovačević et al, 1988).

Omenjeni cilj zavezuje šole in njene učitelje, da zagotavljajo in uresničujejo teoretične in praktične podlage za kakovostno vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov ter oblikujejo podporna in učinkovita učna okolja. Čeprav prizadevanja za uspešno vključevanje otrok in mladostnikov s PP oz. otrok s težavami socialne integracije sodijo med prioritetne naloge izobraževalnih sistemov tako v Sloveniji kot drugod po svetu, številni raziskovalci in praktiki ugotavljajo razkorak med formalno vključitvijo učencev v redni vzgojno izobraževalni proces in dejansko učno in socialno vključenostjo. Tako npr. raziskave Estell et al (2008), Lackaye in Margalit (2006) ter Kavale in Forness (1996) opozarjajo, da učenci s težavami socialne integracije v primerjavi z učenci brez težav manifestirajo opazno večje težave pri socialnem delovanju, zaznavajo nizko stopnjo lastne učinkovitosti, manjši občutek povezanosti s skupino in kažejo manj zaupanja. Ob slabšem učnem uspehu je v omenjeni skupini učencev signifikantno opazna osamljenost s sočasnimi občutki osebne izolacije, odtujenosti in socialnega odmika. Zlasti slednje je velik izziv za učitelje in strokovne delavce, da razmislijo o tem kako delovati v šolskem okolju, kako usmerjati socialne odnose in interakcije in kako preprečiti socialno izključevanje skozi celotno obdobje šolanja. Raziskovalci izpostavljajo tudi dejstvo, da je v šolski praksi še vedno močno prisotna usmerjenost na otrokov deficit, njegovo nezmožnost in primanjkljaj. Promoviranje ideje nezmožnosti deluje kot ovira za socialno in izobraževalno integracijo otrok v šole (Lewis, 1995). Praksa izdelave individualiziranih programov za dijake s PP oz. tiste s težavami socialne integracije pri nas kaže, da so najbolj pogosto vključeni v vse stopnje procesa (načrtovanje, izvajanje, vrednotenje) le strokovni delavci, ki določajo in se dogovarjajo o načinu in oblikah podpore, pripomočih, prilagoditvah, o učnih in rehabilitacijskih ciljih, medtem ko so dijaki, ki jim je program namenjen, izključeni iz procesa odločanja.

Kakovostno uvajanje inkluzivnega šolanja, ob kurikularnih in vzgojno-izobraževalnih prilagoditvah ter dodatni strokovni pomoči, zahteva, da šole upoštevajo glas dijakov, prepoznavajo soudeležbo, samoregulacijo in samoodločanje dijakov v vseh procesih in postopkih vključevanja z upoštevanjem in spoštovanjem njihove perspektive.

6.2 NAMEN RAZISKAVE

Izvedli smo empirično raziskavo, da bi proučili raven emocionalno-motivacijske, socialne in storilnostne integracije učencev 2. in 3. triade osnovne šole ter 1. letnika srednje šole.

Pri tem nas zanimajo razlike glede na status (učenci s statusom učenca s posebnimi potrebami (PP), učenci brez statusa PP ter znotraj posameznega statusa razlike glede na spol in razred.

Temeljna raziskovalna vprašanja

1. Kakšna je stopnja emocionalno-motivacijske integracije (EMI)?

1.1 Kakšne so razlike v EMI med učenci glede na status PP?

1.2 Kakšne so razlike v EMI med učenci glede na spol?

1.3 Kakšne so razlike v EMI med učenci glede na razred?

2. Kakšna je stopnja socialne integracije (SI)?

2.1 Kakšne so razlike v SI med učenci glede na status PP?

2.2 Kakšne so razlike v SI med učenci glede na spol?

2.3 Kakšne so razlike v SI med učenci glede na razred?

3. Kakšna je stopnja storilnostne integracije (StI)?

3.1 Kakšne so razlike v StI med učenci glede na status PP?

3.2 Kakšne so razlike v StI med učenci glede na spol?

3.3 Kakšne so razlike v StI med učenci glede na razred?

6.3 METODOLOGIJA

Raziskovalna metoda

Raziskava temelji na deskriptivni in kavzalni-neeksperimentalni metodi empiričnega raziskovanja.

Raziskovalni vzorec

V raziskavo smo zajeli 220 učencev iz 5. (n=54), 8. (n=60), 9. (n=48) razreda osnovnih šol ter 1. letnika (n=58) srednjih poklicnih šol OE Zavoda za šolstvo Maribor. Polovica izmed njih ima status učenca s posebnimi potrebami (n=110), druga polovica je brez tega statusa (n=110). V skupino učencev s statusom učenca s posebnimi potrebami so vključeni učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (PPPU). Zajeti skupini sta izenačeni z vidika spola in starosti (razreda), in sicer po dejanski strukturi zajetega (priložnostnega) vzorca učencev s statusom PP.

Tabela 38: Števila (f) in strukturni odstotki (f%) učencev po spolu in razredu glede na status PP

		Status PP			
		Da		Ne	
Dejavniki		f	f%	f	f%
Spol	moški	65	59,1	65	59,1
	ženski	45	40,9	45	40,9
Razred	5. OŠ	27	24,5	27	24,5
	8. OŠ	30	27,5	30	27,3
	9. OŠ	24	21,8	24	21,8
	1. SŠ	29	26,4	29	26,4
Skupaj		110		110	

Iz tabele 38 razberemo, da je v vzorcu nekoliko več fantov (59,1%) kot deklet, kar je v skladu s podatki pridobljenimi v Analizi vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji (Opara in sod., 2010), kjer zasledimo pri učencih s PPPU, da je razmerje med spoloma: dve tretjini dečkov in ena tretjina deklic. Izbor učencev 5., 8., 9. razreda osnovne šole in 1. letnika srednje šole, je pogojen s prisotnostjo integriranih učencev s statusom PP v teh razredih.

Instrument

Uporabili smo prevzeti vprašalnik »Socialna integracija« (Haeberlin et al, 1989). Vprašalnik vsebuje 45 trditev (pozitivnih in negativnih) iz treh področij (področje socialnih značilnosti,

področje emocionalno-motivacijskih značilnosti, področje storilnostnih značilnosti) s štiristopenjsko ocenjevalno lestvico: popolnoma ustreza (4), precej ustreza (3), manj ustreza (2), sploh ne ustreza (1). Negativne trditve so obratno ponderirane.

Merske karakteristike ocenjevalne lestvice

Instrument je prevzet in ima zagotovljene vse potrebne merske karakteristike (Haeberlin et al, 1989). Sma pa le-te preverili tudi na našem vzorcu.

Veljavnost ocenjevalne lestvice se potrjuje izid faktorizacije. S prvim faktorjem je pojasnjene 26,8% skupne variance, torej več od predpostavljene spodnje meje (20%).

Zanesljivost smo prav tako določili s pomočjo faktorske analize. Skupni faktorji skupaj pojasnjujejo 68,333%, kar pomeni po zakonitosti $rt^2 = h^2$, da je $rt^2 = 0,827$. Da gre za lestvico z visoko zanesljivostjo, potrjuje tudi Cronbachov koeficient alfa ($\alpha = 0,930$).

Objektivnost smo v fazi zbiranja podatkov zagotovili z nevodenim odgovarjanjem učencev in enotnimi navodili. V fazi vrednotenja pa z razbiranjem odgovorov v skladu s predpisanimi kriteriji, torej brez subjektivnega presojanja.

Postopek zbiranja podatkov

Podatke smo zbrali v mesecu marcu 2011 po predhodnem dogovoru z vodstvi šol. Postopek so na posameznih šolah izvedli šolski svetovalni delavci, in sicer skupinsko, nevodeno.

Postopek obdelave podatkov

Uporabili smo naslednje postopke:

- osnovna deskriptivna statistika skupnih rezultatov na lestvici: največji (max), najmanjši (min) rezultat, aritmetična sredina ($\bar{x}$), standardni odklon (s), koeficient variacije (KV%), koeficient asimetrije (KA), koeficient sploščenosti (KS);
- t-preizkus za neodvisne vzorce za preverjanje razlik v integraciji glede na status PP in spol učencev;
- analiza variance za preverjanje razlik v integraciji glede na razred učencev;
- mere velikosti učinka: Cohen's d, eta kvadrat (η^2), interpretirane v skladu z uveljavljenimi kriteriji (Cohen, 1988).

6.4 REZULTATI IN INTERPRETACIJA

Pozornost smo namenili trem področjem integracije:

Emocionalno-motivacijska integracija:

T1: Rad hodim v šolo.

T4: V šoli je zelo zanimivo.

T7: Veselim se dneva, ko mi ne bo več treba hoditi v šolo.

T10: V šolo ne hodim rad.

T13: Po počitnicah se zelo veselim pouka.

T16: V šoli mi je zelo malo stvari všeč.

T19: Vse bi bilo lepše, če ne bi bilo šole.

T22: V šoli mi je zelo všeč.

T25: Komaj čakam, da se konča pouk.

T28: Zelo sem vesel, ko se pouk konča.

T31: V šoli je pogosto dolgočasno.

T34: Včasih imam šole dovolj.

T37: V šoli je zame zelo zabavno.

T40: Včasih bi rad izostal od pouka.

T43: Bilo bi zelo lepo, če mi ne bi bilo treba hoditi v šolo.

Socialna integracija:

- T2: Zelo rad sem s sošolci.
 T5: V razredu imam zelo veliko prijateljev.
 T8: Moji sošolci so mi vedno pripravljeni pomagati.
 T11: Zelo malo sošolcev imam rad.
 T14: Tudi v prostem času sem rad s sošolci.
 T17: Zelo pogosto se nad sošolci jezim.
 T20: S sošolci se dobro razumem.
 T23: V razredu je veliko učencev, ki mi nagajajo.
 T26: V našem razredu so vsi dobri prijatelji.
 T29: V razredu se počutim osamljenega.
 T32: S sošolci se dobro zabavamo.
 T35: Tudi po pouku sem rad s sošolci.
 T38: Mnogo učencev v našem razredu ne maram.
 T41: V razredu se ne počutim vedno dobro.
 T44: S sošolci se zelo dolgočasim.

Storilnostna integracija:

- T3: Učenje mi povzroča veliko težav.
 T6: Domačim nalogam sem vedno kos.
 T9: Čeprav se zelo trudim, težjih nalog ne morem narediti.
 T12: V šoli mi mnogo stvari ne uspe.
 T15: Ko učitelj razlaga novo snov, vse takoj razumem.
 T18: Tudi zelo težke naloge z lahkoto rešim.
 T21: Hitro se vse naučim.
 T24: V šoli sem za mnoge stvari nadarjen.
 T27: Marsikaj mi je v šoli pretežko.
 T30: Učiteljevo razlago vedno razumem.
 T33: Šola mi ne predstavlja nobenih težav.
 T36: V šoli znam vse.
 T39: Sem zelo nadarjen učenec.
 T42: Mnogo nalog znam.
 T45: Z lahkoto se učim.

Analizirali smo področja v celoti, in sicer ločeno na vzorcu učencev s PP in brez njih, pri čemer nas posebej zanima vloga spola in razreda učencev ter obstoj razlik med zajetima vzorcema (PP, brez PP) v celoti.

Tabela 39: Osnovna deskriptivna statistika skupnih rezultatov na lestvici integracije

Tabela 39: Osnovna deskriptivna statistika skupnih rezultatov na lestvici integracije									
Status	Področja	Numerus n	Dosežen razpon		Aritmetična sredina $\bar{x}$	Standardni odklon s	Koeficient		
							asimetrije KA	sploščenosti KS	variacije KV%
			MIN	MAX					
Učenci s statusom PP	EMI1	110	14	59	33,264	10,652	0,243	- 0,724	31,8
	SI2	110	24	57	45,909	7,823	- 0,630	- 0,076	17,0
	StI3	110	18	53	35,291	6,947	0,200	0,063	19,5
Učenci brez statusa PP	EMI	110	14	59	33,591	11,606	0,195	- 0,786	34,5
	SI	110	25	59	48,991	6,016	- 0,683	0,912	17,0
	StI	110	16	57	41,600	8,740	- 0,171	- 0,502	20,9
Skupaj	EMI	110	14	59	33,427	11,115	0,218	- 0,743	33,2
	SI	110	24	59	47,450	7,132	- 0,773	0,507	14,9
	StI	110	16	57	38,446	8,488	0,181	- 0,421	22,1

Legenda:

¹ EMI – emocionalno-motivacijska integracija (notranja, emocionalna motivacija za učno delo v šoli in doma).

² SI – socialna integracija (razumevanje, pomoč sošolcev, prijateljsko druženje, počutje v razredu).

³ StI – storilnostna integracija (razumevanje učne snovi, doseganje dobrih ocen, šolska storilnost).

Pri obeh skupinah, in s tem tudi skupaj, so najvišje vrednosti MIN in najvišja povprečja ($\bar{x}$) rezultatov SI ($\bar{x}=47,45$), sledi StI ($\bar{x}=38,45$) in EMI ($\bar{x}=33,43$). Tudi koeficienti asimetrije kažejo, da je raven SI višja ($KA < -0,6$) kot raven drugih dveh področij, zlasti EMI.

Variiranje rezultatov je podobno v vseh vzorcih, in sicer, najvišji je na področju EMI (od 32% do 35%) in podobno nižji (do 22%) na področju StI in SI.

Če povzamemo, učenci ne glede na status kažejo višjo raven SI kot StI in zlasti EMI, po kateri se tudi najbolj razlikujejo. Na socialno integriranost ima šolski sistem kot tak v primerjavi z ostalima dvema vidikoma integracije še najmanjši vpliv. Gre predvsem za nivo medosebnih odnosov med samimi učenci, za njihovo medsebojno razumevanje, pomoč, prijateljsko druženje in posledično za dobro razredno klimo. Pri storilnostnem in emocionalno-motivacijskem vidiku, pa ključno vlogo odigra šolski sistem. Predvsem je alarmanten podatek, da je emocionalno-motivacijska integracija rangirana najnižje. Ravno ta je namreč tista, ki v največji meri vpliva na kakovost izobraževanja, ki je na nek način lahko tudi vzvod vpliva na oba ostala vidika integracije.

Sledijo rezultati statističnega preizkušanja razlik med skupino učencev s PP in brez PP.

Tabela 40: Izid t-preizkusa v integraciji glede na status PP

Področja	Status PP	Numerus n	Aritmetična sredina $\bar{x}$	Standardni odklon s	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlik aritmetičnih sredin		Cohen's d
					F	P	t	P	
EMI	Da	110	33,264	10,652	1,103	0,295	0,218	0,828	0,029
	Ne	110	33,591	11,606					
SI	Da	110	45,909	7,823	5,822	0,017	3,275	0,001	0,445
	Ne	110	48,991	6,016					
StI	Da	110	35,291	6,947	9,694	0,002	5,927	0,000	0,804
	Ne	110	41,600	8,740					

Kakor kaže izid Levene F – preizkusa homogenosti varianc, ta predpostavka v primeru SI in StI ni upravičena, je pa pri EMI. Ker pa sta naša vzorca po številu izenačena ($n1 = n2$), se pri izpeljavi sklepov o razliki med skupinama sklicujemo na izid t-preizkusa, saj velja, da v takih pogojih odstopanje od homogenosti ne ogroža veljavnosti tega preizkusa.

Ti izidi kažejo, da med učenci s statusom PP in brez ni statistično značilne razlike v EMI ($P=0,828$), obstaja pa v SI ($P=0,001$) in StI ($P=0,000$), pri čemer je pri SI učinek statusa srednje velik ($d=0,45$), pri StI pa velik ($d=0,80$). V obeh primerih so v prednosti učenci brez statusa PP. Kaže se, da so učenci s PP z vidika EMI podobni svojim vrstnikom, zaostajajo pa z vidika SI (razumevanje, pomoč sošolcev, prijateljsko druženje) in še zlasti StI (uspešnost opravljanja šolskih in domačih učnih obveznosti).

Ker med učenci s PP v naši raziskavi prevladujejo tisti, ki imajo izrazitejša težave na področju učenja, ki se javljajo že dalj časa v vzgojno-izobraževalnem procesu, lahko predvidevamo, da so bolj ranljivi in prikrajšani ter imajo še druge težave, ki niso le učne, ampak tudi socialne, vedenjske in čustvene narave. Zagotovo se je potrebno vprašati ali dodatna učna pomoč, ki je učencem s statusom PP dodeljena, sledi le zagotavljanju prilagoditev in organizaciji dela v razredu, pri čemer pa socialno – integracijski vidik vključevanja učencev s PP (sodelovanje, medsebojni odnosi, socialno-emocionalne dimenzije, opolnomočenje in spoštovanje učencev) ostaja spregledan. Na prežrtost čustvenih, vedenjskih in socialnih težav pri usmerjenih učencih s primanjkljaji na posameznih področjih učenja opozarja pri nas tudi kvalitativna raziskava A. Kobolt s sod. (2010).

Naši rezultati tudi kažejo, da se učenci s PP kljub strokovni podpori soočajo z neuspešnostjo pri obvladovanju šolskega dela v primerjavi z vrstniki brez statusa, kar se lahko dodatno negativno odraža na njihovi samopodobi in občutku lastne vrednosti (Rosenthal, 1985; Cohen, 1986). Natančnejših vzrokov za take rezultate ne poznamo. Vendar pa lahko predvidevamo, da gre za številne dejavnike, ki imajo svoj vpliv: od uvedenih prilagoditev in pripomočkov, metod in oblik poučevanja, izvajanja dodatne strokovne pomoči, previsoko postavljenih zahtev in učnih ciljev, razredne klime in drugih.

Spričo ugotovljenih razlik med primerjalnima skupinama učencev, preverjamo vlogo spola in razreda ločeno za vsako od njih.

Vloga spola

Tabela 41: Izid t-preizkusa razlik v integraciji učencev s statusom PP glede na spol

Področja	Spol	Numerus n	Aritmetična sredina $\bar{x}$	Standardni odklon s	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlik aritmetičnih sredin		Cohen's d
					F	P	t	P	
EMI	moški	65	31,293	10,082	0,398	0,529	2,382	0,019	0,459
	ženski	45	36,111	10,918					
SI	moški	65	45,508	7,884	0,000	0,990	0,645	0,520	0,125
	ženski	45	46,489	7,786					
Stl	moški	65	35,369	7,491	1,132	0,290	0,141	0,888	0,028
	ženski	45	35,178	6,158					

Predpostavka o homogenosti varianc je pri vseh analiziranih področjih upravičena. Izidi t-preizkusa kažejo, da razlika med dekleti in fanti s statusom v SI in Stl ni statistično značilna, učinek spola je mali ($d < 0,12$). Statistično značilna razlika se kaže v EMI ($P = 0,019$) in to v srednje velikem učinku ($d = 0,459$). Višjo raven EMI (notranja, emocionalna motivacija za učno delo v šoli in doma) kažejo dekleta.

Tabela 42: Izid t-preizkusa razlik v integraciji učencev brez statusa PP glede na spol

Področja	Spol	Numerus N	Aritmetična sredina $\bar{x}$	Standardni odklon s	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlik aritmetičnih sredin		Cohen's d
					F	P	T	P	
EMI	moški	65	34,062	11,702	0,081	0,777	0,509	0,612	0,099
	ženski	45	32,911	11,564					
SI	moški	65	49,262	6,114	0,224	0,637	0,565	0,573	0,110
	ženski	45	48,600	5,918					
Stl	moški	65	42,292	9,577	3,361	0,070	0,998	0,320	0,200
	ženski	45	40,600	7,356					

V vseh primerih je predpostavka o homogenosti varianc upravičena, razlike med dekleti in fanti brez statusa pa niso statistično značilne. Učinek spola je majhen ($d \leq 0,20$). Dekleta in fantje izražajo podobno raven EMI, SI in Stl.

Vloga razreda

Tabela 43: Izid analize variance preverjanja razlik v integraciji učencev s statusom PP glede na razred.

Področja	Razred	Numerus n	Aritmetična sredina $\bar{x}$	Standardni odklon s	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlik aritmetičnih sredin		Velikost učinka η^2
					F	P	F	P	
EMI	5. OŠ	27	36,519	10,639	1,822	0,148	10,086	0,000	0,222
	8. OŠ	30	28,600	10,388					
	9. OŠ	24	27,917	7,064					

	1. SŠ	29	39,483	9,261					
SI	5. OŠ	27	46,482	5,747	1,689	0,174	0,336	0,800	0,009
	8. OŠ	30	46,733	8,578					
	9. OŠ	24	45,417	8,572					
	1. SŠ	29	44,931	8,293					
StI	5. OŠ	27	36,407	8,386	2,570	0,058	1,805	0,151	0,049
	8. OŠ	30	31,867	4,848					
	9. OŠ	24	35,583	5,912					
	1. SŠ	29	36,517	7,772					

Raba splošnega F-preizkusa (analize variance) temelji na upravičeni predpostavki o homogenosti varianc pri vseh področjih.

Statistično značilno razliko glede na razred smo odkrili pri EMI ($P=0,000$), pri čemer je tudi učinek velik ($\eta^2=0,222$). Povprečja kažejo, da so s tega vidika v prednosti dijaki 1. letnika, torej v našem vzorcu najstarejši učenci, njim pa sledijo učenci 5. razreda, torej najmlajši. Učenci 8. in 9. razreda pa kažejo podobno, nižjo raven EMI.

Naši rezultati torej razkrivajo, da so učenci s statusom PP v zadnjih razredih (8., 9.) osnovne šole za razliko od mlajših vrstnikov za učno delo v šoli in doma vse manj zainteresirani in vse bolj želijo, da jim v šolo ne bi bilo več treba. Njihova emocionalna pripravljenost za šolsko delo se ponovno dvigne ob vstopu v srednjo šolo, ko so izpostavljeni spremembam, novim izzivom in neznanim situacijam tako v neposrednem učnem okolju (učni program, metode poučevanja, skupina dijakov) kot širšem socialnem okolju. To lahko povežemo z dejstvom, da novost, kot lahko pojmuje vstop v srednjo šolo, vpliva na dvig kakovosti motivacije (Keller, 1983). Vstop v srednjo šolo predstavlja novost in s tem tudi na čustvenem področju možnost novih izzivov. Je pa zanimivo, da se na področju socialne integracije in storilnostne integracije ni pokazal podoben trend, saj bi ga z vidika zgornje razlage lahko pričakovali.

Na področju SI in StI pa statistično značilnih razlik med učenci s statusom PP različnih starosti nismo dokazali in tudi velikost učinka razreda je mala. To dejstvo je spodbudno. Z leti šolanja torej SI in StI učencem s statusom PP ne pada, sta pa seveda, na kar smo že opozorili, oba področja pri teh učencih pomembna nižja kot pri učencih brez statusa, kar je najverjetneje pogojeno s prisotnostjo kroničnosti, konstantnosti učnih težav in z njimi povezanimi težavami v socialnih odnosih in socialnih interakcijah.

Tabela 44: Izid analize variance preverjanja razlik v integraciji učencev brez statusa PP glede na razred.

Področja	Razred	Numerus	Aritmetična sredina $\bar{x}$	Standardni odklon s	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlik aritmetičnih sredin		Velikost učinka η^2
		n			F	P	F	P	
EMI	5. OŠ	27	43,556	10,581	0,515	0,673	17,715	0,000	0,334
	8. OŠ	30	26,400	9,133					
	9. OŠ	24	28,833	9,968					
	1. SŠ	29	35,690	8,792					
SI	5. OŠ	27	52,148	4,007	2,035	0,113	11,681	0,000	0,248
	8. OŠ	30	44,333	7,087					
	9. OŠ	24	49,708	4,070					
	1. SŠ	29	50,276	5,035					
StI	5. OŠ	27	46,222	7,433	0,679	0,567	6,686	0,000	0,159
	8. OŠ	30	38,567	8,468					
	9. OŠ	24	44,167	9,977					
	1. SŠ	29	38,310	6,536					

Predpostavka o homogenosti varianc je v vseh treh analizah upravičena.

Splošni F-preizkus kaže, da so razlike med razredi statistično značilne ($P=0,000$) tako v EMI, SI kot tudi StI učencev brez statusa PP.

Učenci 5. razreda so z vidika vseh treh področjih integracije v prednosti pred ostalimi, učenci 8. in 9. razreda, pa tisti z nižjo EMI in SI kot ostali. Dijaki 1. letnika (za njimi učenci 8. razreda) izražajo glede na ostale nižjo StI.

Kaže se torej, da so učenci 8. in 9. razreda brez statusa (podobno kot s statusom PP) za šolsko delo emocionalno-motivacijsko najmanj pripravljeni, poleg tega (za razliko od učencev s statusom PP) pa imajo slabše medsebojne odnose kot učenci drugih (višjih, nižjih) razredov. Ob koncu osnovne šole zasledimo pri učencih brez statusa t.i. socialno emocionalno integracijsko krizo, storilnostno pa bolj v 1. letniku kot v 9. razredu. Socialno emocionalno integracijsko krizo lahko razložimo z razvojnimi značilnostmi zgodnjega obdobja mladostništva, ko se začne prehod iz otroštva. Takrat se namreč otrok sooča s številnimi spremembami na različnih razvojnih področjih hkrati, kar lahko nekaterim povzroča težave (Papalia, Olds, Feldman, 2003). Na področju psihosocialnega razvoja se mladostnik znajde v obdobju iskanja identitete (Erikson, 1968), zato je lahko socialno emocionalna kriza tudi posledica tega razvojnega izziva, pred katerega je postavljen mladostnik.

Domnevno je v ozadju socialno-emocionalno odraščanje učencev in s tem povezana težnja po spremembi šolskega okolja. Slednje pa seveda postavlja pred njih nove, drugačne učne zahteve, ne redko višje od pričakovanih.

6.5 SKLEP

Na vzorcu učencev s statusom PP in brez smo preverili raven emocionalno-motivacijske, socialne in storilnostne integracije. Pri tem smo bili pozorni na vlogo spola in starosti učencev. Pridobili smo naslednja temeljna spoznanja:

- (1) Učenci, tako s statusom PP kot brez, dosegajo najvišjo raven socialne integracije, sledi storilnostna integracija, najnižja pa je raven emocionalno-motivacijske integracije, torej raven njihove notranje, emocionalne pripravljenosti za učno delo.
- (2) Med učenci s statusom PP in brez obstaja pomembna razlika na področju SI in StI (ne EMI). Učenci brez statusa so s tega vidika v prednosti oz. na drugi strani bolj ogroženi učenci s statusom PP. Njihovi odnosi z vrstniki so slabši (so manj priljubljeni, bolj osamljeni) in seveda, nižji so tudi njihovi učni dosežki.
- (3) Dekleta s statusom PP so bolj kot fantje emocionalno-motivacijsko integrirana. Višja EMI je tudi bolj značilna za učence s statusom PP v 1. letniku kot v osnovni šoli (8., 9. razred).

Dekleta brez statusa PP se pomembno ne razlikujejo v EMI od fantov, je pa pri učencih 8. in 9. razreda brez statusa PP EMI in SI pomembno nižja kot v drugih (nižjih, višjih) razredih, v 1. letniku pa je nižja StI.

Pridobljena empirična spoznanja dopuščajo izpeljavo naslednjih smernic:

- s ciljem izboljšanja socialno-motivacijske integracije (notranje pripravljenosti za učno delo) pri učencih s statusom PP in učencih brez statusa pristopiti k načrtovanju, izvajanju in vrednotenju učnega procesa; poseben poudarek je potrebno dati kakovosti izobraževanja, kjer stopata v ospredje predvsem kakovost komunikacije in medosebnih odnosov med učenci in učitelji. To sta namreč lahko varovalna dejavnika, ki predvsem v obdobju mladostništva lahko vplivata na vse segmente otrokove uspešne integracije v šolski sistem;

- v okviru strokovne pomoči učencem s statusom PP nameniti posebno pozornost krepitve njihove socialne in storilnostne integracije s poudarkom na izvajanju kakovostnih socialno integracijskih programov in učinkovite učne podpore, ki bo resnično upoštevala individualne potrebe učencev ter spodbujala opolnomočenje, vključevanje in samospoštovanje učencev;
- pri učencih brez statusa PP, zlasti v 1. letniku, s potrebnimi didaktičnimi in svetovalnimi (pedagoško psihološkimi) ukrepi, krepiti njihovo storilnostno integracijo in s tem preprečevati osip.

7.

ANALIZA KLJUČNIH SOCIALNIH, EKONOMSKIH IN PSIHOLOŠKIH DEJAVNIKOV UČNE (NE)USPEŠNOSTI UČENCEV IN DIJAKOV

O šolski uspešnosti velja danes govoriti z vso resnostjo, ne glede na to, ali smo mnenja, da se preko šole pretežno reproducirajo družbene neenakosti (Bernstein, Bourdieu), ali pa šola deluje na nevtralen, meritokratičen način (Young, Parsons), kjer je izid odvisen izključno od posameznika samega in njegovih prizadevanj. Ne glede na te razlike in dvome, s šolsko uspešnostjo se kaže prihodnji poklicni (ne)uspeh, gmotni (ne)uspeh, odsotnost in prisotnost nagnjenosti h kriminaliteti (Figueira-McDonough 1983) ter celo verjetnost trajnosti in stabilnosti zakonske zveze. V splošnem družbenem pomenu je od šolske uspešnosti odvisen narodni dohodek, konkurenčnost nekega gospodarstva in družbe v mednarodnem merilu - šolsko neuspešni posamezniki državi ne prinašajo davščin oziroma jih prinašajo manj (Herrnstein in Murray 1994; Richman in Browen 2004: 133-160). Pri šolski (ne)uspešnosti imamo tako opraviti ne samo z interno šolsko problematiko, temveč z daljnosežnimi pojavi, povezanimi s prihodnostjo otrok kot odraslih oseb, in s splošnimi družbenimi in gospodarskimi posledicami, ki lahko pomenijo prosperiteto finskega tipa, ali pa so pravo nasprotje temu. Ta povezanost je v današnji družbi tesnejša kot je bila nekoč (Herrnstein in Murray 1994, Richman in Browen 2004), kar je pripisati povezanosti znanja s funkcioniranjem sodobnih družb, tudi če bi sprejeli sicer bolj teoretične predpostavke Bourdieua in Bernsteina.

Šolsko uspešnost je v ožjem pomenu mogoče opazovati predvsem:

- s pomočjo šolskih ocen pri pouku (interne ocene) in pri izpitih (internega ali zunanjega tipa);
- s pomočjo prehodnosti iz nižjih v višje razrede/letnike (odsotnost oziroma prisotnost ponavljanja letnikov, prisotnost ali odsotnost osipa);
- s pomočjo (ne)uspešnih prehodov v zahtevnejše oziroma manj zahtevne vrste in stopnje šol.

Z akademskimi dosežki otrok in dijakov oziroma z njihovo učno (ne)uspešnostjo pa je povezanih kar nekaj posredujočih dejavnikov, kot so na primer ekonomski, socialni, kulturni, psihološki in drugi. V nadaljevanju predstavljamo širok zbir socialnih in ekonomskih dejavnikov.

7.1 SOCIALNI IN EKONOMSKI DEJAVNIKI

Učno uspešnost sodoločajo številni dejavniki. V strokovni literaturi so dejavniki učne uspešnosti navadno razdeljeni na notranje in zunanje dejavnike. Notranji dejavniki učne uspešnosti so fiziološki in psihološki, zunanji dejavniki pa fizični in socialni (Marentič Požarnik 2000). Med fiziološke dejavnike uvrščamo splošno telesno počutje, raven energije, stanje čutil, delovanje živčnega sistema, hormonsko ravnovesje, zaznavno-gibalno usklajevanje. Med psihološke dejavnike uvrščamo: intelektualne sposobnosti (splošna inteligentnost, specifične intelektualne sposobnosti), razvojno stopnjo mišljenja, govorno kompetentnost, predznanje, osebnostne značilnosti, motivacijo za učenje, zaznано učno samoučinkovitost, spoznavne sloge in učne sloge, uporabo spoznavnih in metaspoznavnih strategij pri učenju ter značilnosti čustvovanja in vedenja. Fizični dejavniki so pogoji v okolju, ki vplivajo na kakovost učenja: osvetljenost prostora, temperatura in vlažnost v prostoru, urejenost prostora, zračnost prostora ter hrup. Socialni dejavniki so značilnosti družbenega okolja. To so značilnosti družine (na primer socialno-ekonomski položaj, vedenje staršev do učencev, vrednote in vzgojni slog), značilnosti razrednega konteksta, učiteljev in šole (na primer interakcija med učiteljem in učenci, interakcija med učenci, razredno vzdušje, metode poučevanja, učiteljeva prepričanja o učencih, šolska klima, velikost šole), značilnosti vrstniškega konteksta (na primer vrednote vrstniške skupine) ter značilnosti širšega družbenega okolja (predvsem šolske politike, ki vpliva na

vsebine učnih načrtov, organizacijo pouka, razpoložljivost učne tehnologije, izbor učnih pripomočkov in drugo). Vsi ti dejavniki so vpeti v vsakokratni zgodovinski, socialno-ekonomski in kulturni kontekst neke države (Marentič Požarnik 1988).

Na osnovi metaanalize 260 raziskav učnega uspeha so kognitivno usmerjeni psihologi v ZDA naredili zaokroženo klasifikacijo dejavnikov učne uspešnosti (Marentič Požarnik 2003, 132):

BLIŽNJI ali NEPOSREDNI DEJAVNIKI:

- *značilnosti učencev* (sposobnosti, predznanje, čustveno-vedenjske značilnosti, metakognicija in učne strategije);
- *dogajanje v razredu* (pravila vedenja in komunikacije, sporočanje ciljev in pričakovanj, običajne metode poučevanja in preverjanja, interakcija med učiteljem in učenci ter med učenci samimi);
- *domače razmere* (socialno-ekonomski status družine, opora staršev, zunajšolske dejavnosti, vrstniki).

ODDALJENI ali POSREDNI DEJAVNIKI:

- *kurikularno načrtovanje in izvajanje pouka* (izbor vsebin, učnih metod in oblik, oblike individualizacije, diferenciacije oz. grupiranja učencev, uporabljena učna tehnologija in učbeniki, sistem ocenjevanja in sporočanja rezultatov, velikost razreda, integracija otrok s posebnimi potrebami);
- *dejavniki s strani šole* (način vodenja in odločanja, šolska klima, kultura šole, odnosi med učitelji, skupno načrtovanje, velikost šole, pravila za vzdrževanje reda in discipline, priznavanje dosežkov);
- *šolska politika v družbenem okolju* (šolski sistem način upravljanja in odločanja).

Metaanaliza je pokazala, da imajo neposredni dejavniki razmeroma močnejši vpliv kot posredni. Znotraj kognitivnega modela je najpomembnejši način, kako učenec dojema in si razlaga učne zahteve, ki so mu zastavljene. Na to dojetje vplivajo učiteljeva navodila in ravnanja, neformalne izjave sošolcev, učenčeva lastna opažanja in izkušnje ipd. (ibidem). Pogosto se pri proučevanju dejavnikov učne uspešnosti poudarja psihološke dejavnike (predvsem pomen umskih in drugih sposobnosti ter motivacije), nekoliko pa se zanemari pomen socialnih dejavnikov učne uspešnosti. Šola in razred sta hkrati prostor učenja in življenja. Sproščeni, dobri odnosi so predpogoj kakovostnega učenja. Način vodenja, skupinsko vzdušje, uspešno reševanje konfliktov ipd. pomembno vpliva na počutje udeležencev, motivacijo in s tem na uspešnost učenja. V razredu kot formalni skupini se sčasoma razvije omrežje socialnih odnosov, nastane nekaj neformalnih skupin, ki jih združujejo skupni interesi. Učencem te neformalne prijateljske skupine zadovoljujejo čustvene potrebe po sprejetosti, priznavanju in uveljavljanju, predstavljajo lahko socialno oporo in zatočišče – varovalno socialno omrežje – ob učnih neuspehih ali drugih stresnih situacijah (Marentič Požarnik 2003).

V literaturi se najdejo še mnoge druge opredelitve dejavnikov šolske uspešnosti. Tako npr. avtorji projekta *Dejavniki šolske uspešnosti v poklicnem izobraževanju* (Flere et al 2008) razdelijo dejavnike šolske uspešnosti na dve skupini: psihološki in sociološki pogledi. Med psihološke dejavnike so uvrstili naslednje:

- *lokus kontrole (nadzora)*, ki pojasnjuje, zakaj nekateri prevzemajo zahtevna in zamudna dejanja (notranji lokus kontrole), drugi pa jih kmalu opustijo (zunanji lokus kontrole); notranji lokus se pozitivno povezuje z ucnim uspehom;
- *alienacija (odtujitev)* – oddaljenost od empiričnih objektov, vključno od samega sebe; povezanost med alienacijo in ucnim uspehom naj bi bila negativna;
- *anomičnost* (zavračanje veljavnosti družbenih pravil in doživljanje negotovosti, pomanjkanje prisile in lahko celo odsotnost družbenih pravil);

- *anksioznost* (negativen čustven odziv na dogodke, ki jih posameznik doživlja kot ogrožajoče, nevarne); v različnih oblikah in obdobjih različno napoveduje učni uspeh;
- *samopodoba in samospoštovanje* (ocena vrednosti lastne osebnosti); se pozitivno povezuje z učnim uspehom;
- *samonadzor in družbeni nadzor* (gre za navezanost na pomembne vsakdanje dejavnosti, vložek v vsakdanjo stvarnost, zaupanje v družbena pravila itd., ki naj bi se pozitivno povezovala z učnim uspehom).

Sociološki pogledi in izsledki pa so razdeljeni na naslednja področja:

- *družbene neenakosti in stratifikacija družbe* (tu se upoštevajo predvsem gmotni status družine, poklicni status staršev in izobrazbeni status staršev); raziskave so potrdile prevlado šolskega statusa v pojasnjevanju šolskega uspeha dijakov in nizek vpliv drugih dimenzij družbenega statusa;
- *družina otroka in njeno funkcioniranje* (družinski procesi);
- *neposredna interakcija v šoli* (stališče simbolnega interakcionizma).

Za raziskovanje socialnih dejavnikov je še zlasti zanimiv in pomemben dejavnik družina otroka in njeno funkcioniranje ter neposredna interakcija v šoli. Družina otroka in njeno funkcioniranje oz. družinski procesi se nanašajo na socializacijo in vzgojo, ki poteka v družini, kažejo pa se na različne načine. Sestavljeni so iz dveh komponent: čustveno navezovanje in podpiranje oz. čustveno prepleteni socializacijski produktivni odnosi s starši in nadzor s strani staršev. Slednje se lahko opazuje vezano na starša skupaj ali pa ločeno. Tudi v obdobju mladostništva ostaja družina pomemben socialni kontekst, ki vpliva na mladostnikovo učno učinkovitost. Mnoge značilnosti družine vplivajo na to, kako bo mladostnik motiviran za šolsko delo, v kolikšni meri si bo prizadeval za dober dosežek in kakšne bodo njegove aspiracije. Značilnosti družinskega okolja moramo upoštevati, ko iščemo možne spodbudne oziroma zaviralne dejavnike mladostnikove učne uspešnosti. Pri proučevanju povezanosti med družinskimi značilnostmi in učno uspešnostjo so v začetku prevladoval raziskave, v katerih so avtorji ugotavljali povezave med učno uspešnostjo in socialno-ekonomskimi značilnostmi družine (popoldne ali nepopolne družine, biološke ali nebiološke družine) (Puklek Levpušček 2003).

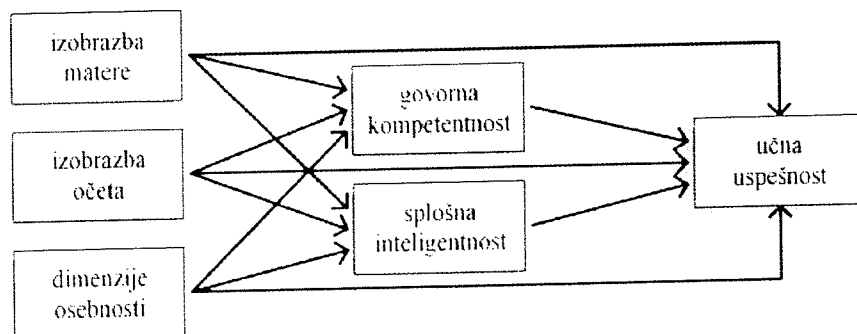
Zimiles in Lee (v Puklek Levpušček 2003) sta v obsežni raziskavi na ameriških srednješolcih (N=24000) ugotavljala razlike med srednješolci v znanju, učnem uspehu in nadaljevanju ali opuščanju šolanja glede na strukturo družin, iz katerih so ti mladostniki izhajali. Ugotovila sta, da so srednješolci, ki so posvojeni ali živijo v enoroditeljski družini trikrat bolj podvrženi zapuščanju srednje šole, še preden jo dokončajo, kot pa srednješolci iz popolnih družin. Pri primerjavi učne uspešnosti mladostnikov, ki so šolo zapustili in tistih, ki so šolanje nadaljevali, se je pokazalo, da primarni vzrok zapuščanja šole pri mladostnikih iz enoroditeljskih družin ni pomanjkanje intelektualnih sposobnosti (kot je značilno za mladostnike iz popolnih družin), ampak socialna deviantnost mladostnikov. Pomembnost družinskih vezi navaja tudi Zsolnai (2002) in hkrati poudarja pomembnost dobrega odnosa mati-otrok, kar je povezano z boljšo samopodobo, boljšo učno motivacijo in boljšim učnim uspehom.

Socialno-ekonomski status družine pomembno vpliva na otrokovo šolsko uspešnost (Tolič in Zorman 1977, 325-337). Socialno-ekonomski status zajema predvsem izobrazbo staršev, materialno stanje družine, kulturno raven družine, medsebojne odnose znotraj družine, aspiracije staršev glede na otrokov intelektualni in osebni razvoj, spodbujanje in pomoč otroku pri učenju ter stili vzgajanja. Otroci bolj izobraženih staršev imajo že od zgodnje otroške dobe boljše pogoje za bogatejše in pravilnejše jezikovno izražanje kot otroci manj izobraženih staršev. Bezenškova (2003, 65) navaja, da so dejavniki, ki vplivajo na učni uspeh še velikost družine, število članov v gospodinjstvu družine, vrstni red rojstva v družini in raven življenjskega standarda.

Učenčeve intelektualne sposobnosti so v interakciji s kakovostjo družinskega okolja (izobrazba staršev, etničnost, velikost družine, zaposlenost staršev, selitve, prisotnost stresnih dejavnikov, alkohol in droge v družini, starševski slog) in delujejo kot zaščitniški dejavnik predvsem v obdobju srednjega šolstva. Učenci z visokimi intelektualnimi sposobnostmi so učno uspešni, čeravno prihajajo iz manj spodbudnega družinskega okolja, medtem ko učenci, ki prihajajo iz manj spodbudnega družinskega okolja in imajo nizke intelektualne sposobnosti, izkazujejo nižjo raven učne uspešnosti. Medtem ko so v obdobju mladostništva intelektualne sposobnosti pozitivno povezane s šolsko uspešnostjo samo pri tistih mladostnikih, ki prihajajo iz spodbudnejšega družinskega okolja. Visoke intelektualne sposobnosti ne morejo kompenzirati negativnega učinka manj spodbudnega družinskega okolja v celotnem obdobju izobraževanja (Marjanovič Umek et al 2007).

Izobrazba otrokovih/mladostnikovih staršev ima pomemben, bodisi posreden ali neposreden učinek na šolsko uspešnost, in sicer preko pričakovanj, ki jim imajo starši o učnih dosežkih svojih otrok. Poleg izobrazbe staršev sta na višji stopnji napovednikov učne uspešnosti še dve komponenti starševskega vpliva za delo v šoli, in sicer starševski pritisk za delo v šoli in pomoč pri šolskem delu. Posreden vpliv izobrazbe staršev je lahko povezan s sicer poznanimi podatki, da višje izobraženi starši praviloma svojim otrokom nudijo boljše materialne pogoje za izobraževanje, na primer otroke vključujejo v jezikovne šole in druge dejavnosti, jim nudijo več kakovostnih knjig, pripomočkov, slovarjev, pogostejše z njimi obiskujejo kulturne prireditve. Višje izobraženi starši so lahko tudi bolj vpleteni v šolsko delo svojih otrok (lažje spremljajo njihov napredek in jim pomagajo, če je to potrebno), imajo bolj pozitivna stališča do izobraževanja, višje cenijo znanje in imajo višja pričakovanja do učnih dosežkov svojih otrok (Marjanovič Umek et al 2007). Naslednja slika prikazuje vpliv izobrazbe staršev na mladostnikovo učno uspešnost.

Slika 6: Vplivanje spremenljivk učenca in izobrazbe na mladostnikovo učno uspešnost



Vir: Marjanovič Umek et al (2007: 39).

Cugmas (1994) v svoji raziskavi ugotavlja, da bolj izobražene matere višje ocenjujejo otrokovo znanje, več pričakujejo od otroka v zvezi s šolskimi dosežki in večji pomen pripisujejo ljubezni, ki jo izkazujejo otroku, kot manj izobražene matere. Ugotavlja pa, da so rezultati na testu šolske sposobnosti bolj povezani z izobrazbo matere kot očeta, na osnovi česa bi lahko sklepali, da se matere več ukvarjajo z otroki kot očetje, zato svoje mnenje in odnos do intelektualnih aktivnosti lažje prenašajo na otroka. Tudi Nastran Ule (1996: 13) pravi, da šola ni enako uspešna pri šolarjih različnih socialnih slojev. Zdi se, da deluje najmočnejše na šolarje srednjih slojev. Usmerjena je predvsem k interesom in življenjskim stilom srednjega razreda in zanje pomeni institucijo socialnega napredovanja. Zato se šolarji iz srednjega sloja tudi najlažje prilagodijo šolskemu sistemu in vidijo v šoli orodje svojega socialnega in delovnega napredovanja. Najmanj je šola narejena po meri šolarjev iz nižjih socialnih slojev, saj jim je velikokrat le obveznost in ne priložnost za osebno in socialno napredovanje, zato šolarji iz nižjih socialnih slojev in pripadniki marginalnih družbenih skupin velikokrat razvijejo strategije bega in izogibanja šoli.

Kljub temu pa so izsledki različnih študij pokazali, da lahko »starši, kljub nizkemu dohodku in slabi izobrazbi, v otroku spodbujajo visoke aspiracije« ter da »na šolsko uspešnost pomembno vplivajo stopnja družinske harmonije/kohezije, opora staršev in vključenost/zanimanje staršev za šolski uspeh otroka« (Flere et al, 2008). Podobno sta Henderson in Berla (v Kalin et al 2009, 12) ugotavljala, da najbolj natančen napovedovalec učenčevih šolskih dosežkov ni dohodek ali socialni status družine, ampak stopnja, do katere je otrokova družina sposobna oblikovati okolje, ki spodbuja učenje, kako realistična so njihova pričakovanja glede otrokovih dosežkov in kolikšna je stopnja vključevanja staršev v otrokovo izobraževanje. Torej, »enako pomembno kot to, kaj družina ima, je to, kar družina počne« (Considine in Zappala v Flere et al 2008, 32).

Na področju mladostnikovega razvoja je pomembna ugotovitev, da je avtoritativno starševstvo pozitivno povezano z mladostnikovo šolsko uspešnostjo, permissivno in avtoritarno starševstvo pa negativno (Dornbusch v Puklek Levpušček 2003). Mladostniki, ki so svoje starše opisali kot demokratične in tople v odnosu ter so menili, da jih starši spodbujajo pri njihovem šolskem delu, so imeli tudi višje ocene. Vendar avtoritativni starševski stil ni bil pozitivno povezan le z višjimi šolskimi ocenami, ampak tudi z drugimi vedenjskimi in motivacijskimi komponentami uspešne šolske socializacije, kot so storilnostna orientacija, angažiranost v šolskih aktivnostih, visoke izobraževalne aspiracije, pozitivna stališča do šole, pozitivna samopodoba in manjša mera nezaželenega vedenja v šoli. Starševsko vključevanje v šolske aktivnosti je pomemben dejavnik otrokove učne motivacije in uspešnosti. Kaže se na različne načine (Puklek Levpušček 2003):

- vedenje staršev (na primer obiskovanje starševskih sestankov, obiski šolskih prireditev,...);
- starševska implicitna sporočila, da je izobraževanje pomembna vrednota (na primer starši uživajo v pogovoru z otroki o šoli);
- kognitivno intelektualne stimulacije (na primer starši omogočajo otroku aktivnosti, ki so kognitivno stimulatивne, dostop do virov, kot so knjige, računalniki, starši se sami angažirajo v intelektualnih aktivnostih, kot je branje knjig in časopisov, obiski kulturnih prireditev).

Vazsonyi in sodelavci (v Flere et al 2008, 32-33) so družinske procese razdelili v čustveno navezovanje (uresničevanje bližine in opore) na vsakega od staršev in v nadzor s strani staršev (navezanost na mater, navezanost na očeta, nadzor s strani obeh staršev), kar naj bi pozitivno vplivalo na šolsko uspešnost in odsotnost delikventnosti. Poleg družinskih procesov pa naj bi na šolsko uspešnost vplivali tudi velikost in struktura družine ter spol. V raziskavi *Kdo je uspešen v slovenski šoli?* (ibidem) so avtorji ugotovili, da »na šolsko uspešnost slovenske mladine pomembno vplivajo starševski procesi«.

Omenjena raziskava je pokazala, da ima podpora in bližina matere in očeta, pa tudi nadzor staršev pozitiven in statistično značilen vpliv na šolsko uspešnost. Učni dosežki so pomembno povezani z odnosom staršev do otrok (Flere et al 2009, 34). Tudi rezultati raziskave, ki so objavljeni v članku *Kognitivni in družbenoekonomski dejavniki šolskega uspeha* (Klanjšek et al 2007, 59), kažejo podobne indice: učni dosežki slovenskih dijakov so statistično značilno povezani z odnosom staršev do otrok (za pomembne so se izkazale vse dimenzije tega odnosa, tj. opora, bližina in nadzor obeh staršev). V družbeni simbolni interakciji se ljudje drug drugemu predstavljajo, oblikujejo se tudi subjektivni vtisi in predstave, ki zatem postanejo objektivna stvarnost. Nekatere raziskave dokazujejo, da to velja tudi za šolsko življenje in ocenjevanje. Tako je Gottfredsonova (v Flere et al 2008) ugotovila, da šolske izkušnje, zlasti ocene do tretjega razreda, odločilno vplivajo na kasnejše šolske izkušnje. Podobno je Faunce (v Flere et al 2008) ugotovil, da se posameznikove ocene v šoli oblikujejo v odvisnosti od ponavljajočih se odnosov in vzorcev v šoli.

Ugotovitve domačih in tujih raziskovalcev o tem, da imajo učenci ter dijaki staršev z nižjim ekonomskim, socialnim in kulturnim statusom v povprečju nižje ocene kot njihovi vrstniki, katerih starši imajo višji ekonomski, socialni in kulturni status, so poznane že desetletja. Otroci

iz družin z višjimi socialno-ekonomskim statusom dosežejo višjo stopnjo izobrazbe kot otroci iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom, tudi v raziskavah, kjer se je primerjalo njihove sposobnosti. Starši z ekonomskimi problemi doživljajo stres, ki lahko vodi do izgube samospoštovanja in drugih osebnih problemov, ob katerih pogosto ni posluha za otrokove razvojne potrebe, pa tudi neustreznost spodbud za psihosocialni razvoj (Perger Kuščer 2003). Tudi študije, ki se nanaša na Slovenijo, so potrdile statistično pomemben učinek ekonomskega in socialnega statusa, ko so bili učenci/dijaki združeni ne glede na izobraževalne programe in tudi posebej v programih strokovne in splošne oz. klasične gimnazije. Ugotovitve kažejo, da bolj izobraženi starši, z več kulturnega, ekonomskega in socialnega kapitala, ustvarjajo spodbudnejše okolje za učenje otrok. Zato so otroci iz takih okolij praviloma uspešnejši v šoli. Goldthorpe celo trdi, da razredne razlike ustvarjajo »primarni učinki« (2007: 32). Koncept primarnih učinkov je blizu Bourdieuevi tezi o privilegiranih otrocih višjih slojev. S Passeronom govorita o »kulturnem privilegiju« in z njim pojasnjujeta, da najbolj privilegirani študenti na univerzi ne uživajo le okolja, ki je podobno tistemu, iz katerega izhajajo, nimajo le navad, praks in stališč, ki jim neposredno pomagajo pri šolanju, ampak so podedovali tudi znanje, ravnanje, občutek za šolo in željo po tem, da bi od šole kaj imeli. Goldthorpe ugotavlja, da je odločitev med več možnostmi (ostati v šoli ali ne, izbrati poklicno šolo ali gimnazijo, nadaljevati izobraževanje na fakulteti in tako dalje) odvisna poleg osvojenih dosežkov tudi od »okoliščine, povezanih z razrednim izvorom« (2007: 32).

Pri obravnavi dejavnikov šolske uspešnosti se najpogosteje preučuje družbenoekonomske kategorije, kjer se preverja vpliv materialne deprivacije na zalogo socialnega in kulturnega kapitala (Bourdieu 1986). Kot v svoji metaanalizi nakažeta Considine in Zappala (2002: 130), naj bi se ta vpliv konkretno kazal v tem, da otroci nižjih slojev izkazujejo manjšo sposobnost branja, pisanja in razumevanja; da prej izstopijo iz procesa izobraževanja; da redkeje obiskujejo univerzo; da večkrat izkazujejo problematično vedenje; da je pri njih manj verjetno, da se pri morebitnih izbirnih vsebinah odločajo za matematične in naravoslovne predmete; da imajo negativen odnos do šole in izobraževanja nasploh; da imajo s prehodom na trg dela praviloma večje težave kot pa njihovi bolj situirani kolegi. Našteto naj bi veljalo ne glede na metodo merjenja ekonomskega položaja, ne glede na to, ali so študije temeljile na podatkih, zajetih na individualni ali agregatni ravni (Graetz 1995: 32–35).

O socio-ekonomski pogojenosti šolske uspešnosti je mogoče sklepati tudi v okviru do sedaj objavljenih študij dejavnikov šolske uspešnosti v Sloveniji (Piciga 2002; Flere in Lavrič 2003, 2005; Klajnšek, Flere in Lavrič, 2007; Flere et al 2008), ki prav tako kažejo, da kljub naporom izobraževalne politike stratifikacijski dejavniki še vedno pomembno vplivajo na izobraževalne dosežke. Socialno ozadje naj bi torej bilo »eden izmed glavnih virov neenakosti v šolski uspešnosti« (Graetz 1995: 28), k čemur pa mnogi drugi avtorji (npr. Sun in Li 2001; Kinard 2001) dodajajo, da je te vplive, vsaj do neke mere, mogoče nevtralizirati preko t. i. »kontekstualnih dejavnikov« (Considine in Zappala 2002: 131). Ti so običajno v sferi znotraj družinskih procesov, kjer naj bi bilo »enako pomembno to, kaj družina počne, kot to, kaj družina ima« (ibidem). Izsledki različnih študij so pokazali, da lahko starši, kljub nizkemu dohodku in slabi izobrazbi, v otroku spodbujajo visoke aspiracije (Suzuki in Valencia 1997; Considine in Zappala 2002); da na šolsko uspešnost pomembno vplivajo stopnja družinske harmonije/kohezije (Sun in Li 2001), podpora staršev (Williams 1987) in vključenost/zanimanje staršev za šolski uspeh otroka (Kinard 2001). Omenjeno naj bi posredno vplivalo na otrokov odnos do šole oziroma izobraževanja, na njegov psihološki ustroj v smislu njegove samopodobe (Wiggins in Schatz 1994) in odklonskosti (Rich 2000), ki se poleg depresivnosti (Forsterling in Binser 2002), motiviranosti in občutka nadzora (Musher-Eizenmann, Nesselroade in Schmitz 2002) pojavlja kot korelat šolske uspešnosti. Vtem kontekstu ne gre spregledati še študij, ki so pokazale, da na šolsko uspešnost otroka pomembno vplivajo tudi struktura družine (negativni vpliv enoroditeljstva) (Entwistle in Alexander 1995; Downey 1994; Rich 2000), vrstni red rojstva (Mackintosh 1998) in pa spol, kjer velja, da fantje v povprečju dosegajo slabši učni uspeh (Buckingham 1999; Horne 2000; Roderick 2003). Tu se

večkrat poudarjajo razlike v socializaciji, zaradi katerih naj bi bili fantje deležni manj vodenja, podpore in nadzora s strani staršev, kar naj bi skupaj z občutkom, da učenje ni dovolj »možato« (Considine in Zappala 2002:133), odločilno vplivalo na nižjo šolsko uspešnost fantov.

Bourdieu in Passeron (2000) sta razvila teorijo družbene in kulturne reprodukcije, v kateri razlagata, da se neenaka porazdelitev moči virov (socialni, kulturni in gospodarski kapital) med razredi prenaša preko generacij. Slednje vpliva na način življenja določene skupine prebivalstva, odraža pa se tudi na učni (ne)uspešnosti otrok iz teh skupin. Nižja učna uspešnost učencev je v veliki meri posledica socialno-ekonomskih dejavnikov, ki so običajno povezani s poklicem staršev teh otrok. Socialni, predvsem pa ekonomski položaj družine, iz katere učenec izvira, vpliva tudi na nadaljevanje izobraževanja - ugotovljena je bila namreč neposredna povezava med doseženo stopnjo izobrazbe ter ekonomskim položajem družine. Po izteku obdobja obveznega šolstva ima namreč pomanjkanje ekonomskih in materialnih sredstev še večji vpliv, saj so zmanjšane možnosti (ali pa jih sploh ni) za dostop do dodatnih virov za pridobivanje znanja (kot so posebni šolski tečaji, individualne ure in drugo) (Brinbaum in Heath 2007).

Kadar govorimo o socialno-ekonomskem statusu družine, moramo pojasniti tudi, kaj je revščina. Opredelitev revščine Evropskega ministrskega sveta se glasi: »Revni so posamezniki, družine in skupine, katerih viri (materialni, kulturni, socialni in drugi) so v tolikšni meri omejeni, da so ljudje zaradi tega izključeni iz še sprejemljivega minimuma načina življenja države, kateri pripadajo.« Objektivni kazalci revščine, ki določajo socialno-ekonomski status posameznika in družine v družbi, so predvsem dohodek, dosežena izobrazba, delovni status, materialni standard, bivalne razmere, zdravje in način preživljanja prostega časa (Košak Babuder 2002: 65). Pri tem pa Pichaud (v Bezenšek 2003) opozarja na ustreznost sociološkega pristopa v opredeljevanju življenjskih stroškov, kajti družine s povsem enakim dohodkom (lahko) imajo zelo različno raven življenjskega standarda in tudi družine z enako materialno ravno lahko razpolagajo z zelo različnim dohodkom. Pri otrocih se učinki revščine lahko kažejo že zelo zgodaj na kognitivnem in telesnem zdravju, v vedenjskem in emocionalnem odzivanju ter na izobraževalnem področju. Pri otrocih z učnimi težavami iz revnih družin najpogosteje zasledimo jezikovno-kulturno drugačnost, nižje izobrazbene dosežke in slabšo sposobnost socialne integracije (Košak Babuder 2002: 63).

Otroci iz revnih družin tako pogosteje dosegajo slabše izobraževalne dosežke v formalnem izobraževanju ter se pogosto soočajo z zgodnjim šolskim neuspehom in socialno izključenostjo. Vpliv revščine na učno uspešnost in socialno vključenost otrok ugotavljajo in dokazujejo v svojih študijah številni tuji in domači raziskovalci. V Združenih državah Amerike so leta 1994 objavili obsežno poročilo o odnosu med dohodkom staršev in izobraževalnimi dosežki, v katerem so ugotovili, da revščina omejuje izobraževalne dosežke in da je njen učinek na uspešno dokončanje števila let šolanja statistično pomemben (Haveman in Wolfe 1994, 1995). Podobno ugotavljajo tudi longitudinalne študije PSID in NLSY (PSID – Panel Study of Income Dynamics, NLSY – National Longitudinal Survey of Youth), da status revščine negativno vpliva na dokončanje srednje šole in pridobljeno število let šolanja (Teachman, Paasch, Day in Carver 1997).

V Veliki Britaniji so na podlagi podatkov longitudinalne študije (National Child Development Study), v kateri so spremljali izobraževalni in socialni razvoj otrok, rojenih leta 1958, iz različnih okolij, avtorji Davie s sodelavci (1972, po Mittler 2000) ter Wedge in Prosser (1973, po Mittler 2000) ugotovili, da je študija zajela skupino socialno-ekonomsko prikrajšanih otrok od rojstva. Njihove ugotovitve kažejo na močno povezanost med socialnim ozadjem in izobraževalnimi rezultati, saj je imelo pri sedmem letu starosti petkrat več otrok iz socialno-ekonomsko prikrajšanega okolja bralne težave v primerjavi z otroki iz družin z višjim socialno-ekonomskim statusom. Otroci iz socialno prikrajšanega okolja so pri enajstih letih za tri leta zaostajali za sovrstniki pri matematiki in branju, pri šestnajstih letih pa je kar 75 % teh učencev dosegalo podpovprečne rezultate pri branju in matematiki in so pogosteje kazali vedenjske težave. Pri triintridesetih letih je bila za ženske iz te skupine, ki so dosegale nizko stopnjo pismenosti,

petkrat večja verjetnost, da so depresivne, da se počutijo izključene in imajo težave v vsakodnevem socialnem življenju. Po ugotovitvah britanskega Centra za longitudinalne študije ter Feinsteina in Symonsa (1999) je tudi longitudinalna študija, v kateri so spremljali otroke, rojene leta 1970, vse do današnjih dni, pokazala podobne rezultate kot Nacionalna študija (National Child Development Study) oseb, rojenih leta 1958 (Mittler 2000).

V obširni longitudinalni študiji, v kateri so v Angliji spremljali 1700 ljudi od rojstva do sedemintridesetega leta, je bila ugotovljena statistično pomembna povezanost med socio-ekonomskim statusom družine in funkcionalno pismenostjo oseb v obdobju odraslosti, in sicer višji, kot je socioekonomski status družine, v kateri se rodi otrok, bolj je le-ta funkcionalno opismenjen v dobi odraslosti. Osebe, ki so bile pri sedemintridesetih letih funkcionalno slabše opismenjene, so izhajale iz revnih družin, njihovi starši so končali šolanje pri šestnajstih letih, pogosto so bili brezposelni ali so hitro izgubili službo, otrokom so nudili malo spodbud, doma so imeli malo knjig itn. (Parson in Bynner 1998).

Tudi avtorji Galeša, Gartner in Palir (1972) ter Toličič in Zorman (1977) so v svojih raziskavah ugotavljali pomembnost vpliva socialno-ekonomskega statusa družine, izobrazbe in poklica staršev na uspešnost otrok v šoli. Čim večje so razlike med otroki glede na socialno-ekonomski status, tem večje so razlike v kognitivnih, motivacijskih in drugih osebnostnih lastnostih.

Magajna (1994) ugotavlja, da so verbalne sposobnosti pomembno povezane s sociokulturnim nivojem in da je socialno-ekonomski status pomembno povezan z nekaterimi verbalnimi podtesti (poučenost, razumevanje, računanje in pomnjenje – pomnjenje nazaj).

Jerman (2000) ugotavlja, da sociokulturna raven v družini pomembno vpliva na razvitost fonološkega zavedanja, ki je eden izmed pglavitnih dejavnikov uspešnega procesa opismenjevanja.

Otrokov položaj v šoli pomembno vpliva na njegovo samopodobo. Ta veliko izvira iz položaja, ki ga posameznik zavzema v skupini. Socialno prikrajšan otrok lahko kaj hitro prepozna, da je manj priljubljen in sprejet med vrstniki. Obenem pa njegova revščina prispeva tudi k slabši učni uspešnosti. Socialno prikrajšan, izključen otrok ima več možnosti, da bo učno neuspešen kot njegov vrstnik, ki mu starši lahko zagotovijo podporo, motivacijo in razne oblike pomoči. Stopnja izključevanja otrok iz revnih družin je odvisna od:

- stopnje podobnosti in različnosti otrokovega domačega okolja od šolskega okolja; kolikor bolj se otrokovo domače okolje razlikuje od šolskega okolja, tem več težav lahko pričakujemo pri otrokovem vključevanju.
- stopnje sprejetosti ali nesprejetosti otrokovih vrednot in vedenj. Otroci se težko prilagajajo normam, ki veljajo v šoli, in ne poznajo ter zato tudi ne upoštevajo pravil vedenja in norm, ki veljajo v šolskem okolju, zato so slabše sprejeti pri učiteljih in vrstnikih (Barrera 1995).

Strokovni delavci v Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše v Ljubljani opažajo, da je v populaciji otrok, ki obiskujejo to ustanovo, vedno več takšnih, ki izhajajo iz družin z nizkim socialno-ekonomskim statusom in se ob tem soočajo z učnimi težavami in šolsko neuspešnostjo ter večjo ali manjšo socialno izključenostjo. Starši, ki se vdajo zaradi neugodnih življenjski okoliščin, jim zaradi svojih vsakodnevnih stisk ob neuspehu v šoli ne zmorejo pa tudi ne znajo pomagati. Velikokrat tudi ne znajo opozoriti učiteljev in svetovalnih delavcev na težave, s katerimi se soočajo. Ena izmed oblik ponujene pomoči so prostovoljci, za katero pa se pogosto izkaže, da ne zadostuje. Za preprečevanje in premagovanje učnih težav, ki jih pogojujejo prepletajoči se dejavniki revščine, bi ti otroci potrebovali pravočasno, kakovostno in dovolj intenzivno pomoč. Mnogim med njimi zadostuje že takšna, ki je predvidena za otroke z učnimi težavami po Zakonu o osnovni šoli (1996), drugi pa potrebujejo še njene druge oblike, denimo intenzivno strokovno pomoč, ustvarjanje pogojev za učenje v okolju in pomoč pri socialni integraciji. Tudi iz raziskave avtoric Kavkler, Magajna, Mikuš Kos in Slodnjak (2002) je razviden

vpliv socialno-ekonomskega statusa na učno uspešnost otrok. Od vzorca razvrščenih otrok v Svetovalnem centru je bilo približno 27 odstotkov osnovnošolcev z izrazitejšimi učnimi težavami (splošnimi in specifičnimi) iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom prešolanih v osnovne šole s prilagojenim programom.

Kljub prizadevanju različnih gibanj, organizacij in vlad po socialni inkluziji pa socialne izključenosti ni mogoče preprečiti in odpraviti. Takšna izključenost se začne že zelo zgodaj, še preden se otrok rodi. Zakoreninjena je v revščini, neustreznih bivalnih pogojih, kroničnih zdravstvenih obolenjih in dolgo trajajoči brezposelnosti. Otroci, rojeni v revščini, so prikrajšani za vire in možnosti, ki so na voljo drugim otrokom. Mnogi med njim začno in končajo svoje otroštvo v socialni izključenosti in s šolsko neuspešnostjo, v nadaljnjem življenju pa se soočajo z nezaposlenostjo, revščino in boleznimi.

Šola lahko vpliva tako na socialno vključevanje kot na socialno izključevanje, saj je kot posameznikovo neposredno socialno okolje v pomembni relaciji s problemom socialne izključenosti. Kako pomembno je šolsko izobraževanje pri preprečevanju socialne izključenosti, se zaveda tudi Evropska komisija za izobraževanje, ki v svoji Beli knjigi, dokumentu iz leta 1995, predlaga izobraževalne strategije za izobraževanje v družbi socialnega izključevanja, ki si z razvijanjem človeških virov prizadevajo za zvečanje človeškega kapitala. Izobraževalne strategije in standardi izobraževanja vplivajo na medosebne odnose, ki se v šoli oblikujejo po socialnih interakcijah, in na načela učenja (Martinjak 2003).

Otroci iz revnih družin niso le bolj pogosto izpostavljeni izobraževalnemu neuspehu in izključevanju, ampak so izpostavljeni tudi tveganju glede slabšega zdravja, pogostejšim hospitalizacijam, večji stopnji smrtnosti, neugodnim bivalnim pogojem, družinskim razdorom in dolgotrajni brezposelnosti. Vse to pa vodi v težnjo po bolj inkluzivni skupnosti in bolj inkluzivnem šolskem sistemu tudi za otroke iz revnih družin.

Ugotovitve potrjujejo, da so ob socialnem in ekonomskem statusu družine in intelektualnih (enako ali še bolj tudi govornih) sposobnostih otrok/mladostnikov pomemben napovednik učenčeve uspešnosti tudi nekognitivne dispozicije, kot jih je imenoval Nash (2003), zlasti aspiracije oz. poklicna pričakovanja, in to tako učencev/dijakov, njihovih staršev in učiteljev. Čeprav si učitelji pričakovanja o učni uspešnosti učencev v veliki meri oblikujejo na podlagi njihovih dejanskih dosežkov oz. izkazanega znanja, pa se, kot kažejo rezultati več raziskav, njihova pričakovanja povezujejo tudi s socialnim in z ekonomskim statusom ter etnično pripadnostjo družin učencev (Hauser-Cram, Sirin in Stipek 2003; Wigfield, Galper, Denton in Seefeldt 1999). Učitelji do učencev, ki prihajajo iz socialno in ekonomsko manj spodbudnega okolja, oblikujejo nižja pričakovanja o njihovi učni uspešnosti, ki se prenašajo tudi na otrokova dejanska pričakovanja o akademski uspešnosti. V eni od slovenskih raziskav (Marjanovič Umek, Sočan in Bajc 2006) se je potrdilo, da so imeli starši mladostnikov (ti so bili vključeni v 9. razred osnovne šole), ki so imeli visoko izobrazbo, pomembno višja pričakovanja o šolanju svojih mladostnikov kot starši z nizko izobrazbo.

Pri pregledovanju socialno-ekonomskih dejavnikov, ki vplivajo na učno uspešnost, naletimo na izraz poduspešnost, ki zajema mladostnike, ki se niso naučili doseganja uspehov, niso se naučili delovanja v tekmovalnem okolju, naučili so se biti neuspešni. V šoli ne poslušajo, ne berejo, ne opravljajo šolskih zadolžitev, niso motivirani, so dezorganizirani in se na različne načine umaknejo iz učnega procesa (Rimm 1995: 3-10). Poduspešnost, kot pojav neizkoriščenih človekovih potencialov, je v pomembni meri povezana tudi s socialnim kontekstom. Dejavniki, ki imajo pomemben vpliv na poduspešnost so socialni položaj družine, razvitost okolja in kvaliteta šole, razlike v socialno-kulturnem kontekstu družine in šole, trajanje vključenosti v izobraževanje, vzgoja ravnanja družine in šole, razvitost socialnih spretnosti, specifične učne težave ter motivacijski vzorci in izobrazbene aspiracije staršev in učencev samih (Razdevšek Pučko 2003: 129). Ekspanzija izobraževalnih sistemov naj bi sicer povečala nivo dosežkov in

zrahljala odnos med socialnim ozadjem in nivojem dosežkov, vendar se kljub podaljševanju let šolanja učencev neenakosti ohranjajo, v nekaterih državah pa se celo večja prepad v šolskem uspehu med tistimi, ki imajo ugoden položaj, in tistimi, ki imajo neugodnega (Peček in Lesar 2006: 22). Po mnenju Rogersa (v Razdevšek Pučko et al 2003) šola ne samo lahko, ampak tudi mora imeti svoj delež vpliva tam, kjer gre za socializacijske in kulturne dejavnike. Med možnostmi šole omenja motivacijo, še zlasti, če jo pojmuje kot oblikovanje motivacijskih in vedenjskih vzorcev, ki imajo tudi dolgoročno delovanje. Oblikovanje teh vzorcev je še posebej pomembno v nadaljnjih življenjskih obdobjih – po obveznem šolanju, ko mora vsak posameznik samostojno sprejemati odločitve, izzive in si postavljati cilje (Razdevšek Pučko et al 2003: 142).

Psihološki in socialni dejavniki se med seboj prepletajo in imajo neposredne, posredne in interakcijske učinke na učno uspešnost. Npr. učiteljev način vodenja razreda deluje različno na posamezne učence z različnimi sposobnostmi, predznanjem, pričakovanjem ter motivacijo za učenje. Če ima visoka merila pri ocenjevanju znanja in stroga pravila glede discipline in reda, lahko pozitivno prispeva k motivaciji za učenje tistih učencev, ki so sposobni, čustveno stabilni in usmerjeni k dosežkom, obratno pa lahko negativno vpliva na učence s slabimi izkušnjami s preteklimi učnimi dosežki, so plašni in nesamozavestni in je njihov motiv za učenje predvsem v izogibanju neuspeha. Torej tu učiteljevo vodenje razreda deluje na učno motivacijo in uspešnost učencev v odvisnosti od individualnih značilnosti učenca (Puklek Levpušček in Zupančič 2009). Negativni ali pozitivni učinki različnih dejavnikov učne uspešnosti se lahko tudi kopičijo. Tako denimo učencu, ki živi v neugodnih družinskih razmerah (slabi ekonomski pogoji, nizka izobrazba staršev, nasilje v družini, brezbržnost staršev), učenje pogosto ne predstavlja vrednote, ima nizke učne aspiracije, malo časa posveti učenju in zato dosega slabše učne rezultate. Nizek učni uspeh in nezainteresiranost za učenje vzbujata negativen odnos pri učitelju in utrjujeta njegova nizka pričakovanja glede bodoče šolske uspešnosti. Tak učenec je pogosto zavržen tudi s strani sošolcev, doma pa je slab odziv na njegov učni uspeh. Vse to povratno negativno deluje na učenčevo motivacijo in prizadevnost pri učenju ter na učno uspešnost. Tako se vzpostavi začaran krog učne neuspešnosti (prav tam). Velik del dejavnikov učne uspešnosti nima le neposrednega, pač pa tudi (ali le) posreden učinek na učno uspešnost učencev. Tak primer je socialno-ekonomski položaj družine, v kateri živi učenec. Pogosto se poroča o neposrednem učinku izobrazbe staršev na učno uspešnost (učenci staršev z višjo izobrazbo so v povprečju učno uspešnejši). A ta povezanost je lahko posredna: npr. starši z višjo izobrazbo so pogosto (ne pa nujno) bolj pozorni na otrokovo šolanje in se več vključujejo v otrokovo izobraževanje, zato dobro poznajo otrokove dosežke. Njihovo vedenje spodbudi otrokovo učno motivacijo, učne aspiracije in krepijo predstavo o učni samoučinkovitosti. To pa pozitivno vpliva na učni uspeh učenca. Upoštevati je potrebno tudi, da so povezave med predpostavljenimi dejavniki učne uspešnosti in učno uspešnostjo običajno dvosmerne, močnejša zveza med spremenljivkami pa lahko poteka v obratni smeri od tiste, ki se na prvi pogled zdi najbolj smiselna. Denimo, neugodni vidiki starševstva niso nujno eden izmed vzrokov nizke učne uspešnosti, pač pa je lahko tudi nizka učna uspešnost vzrok negativnih odzivov staršev na otroke.

7.2 PSIHOLOŠKI DEJAVNIKI

Pregled dejavnikov

Učni uspeh je bistvenega pomena za razvoj mladih v kompetentne in ustvarjalne člane družbe. Da bi lahko spodbujali učni uspeh otrok in mladostnikov, je treba poznati dejavnike, ki vplivajo nanj (Bowen et al, 2008). Med dejavniki socialnega okolja so soseska (opora sosedov, vedenje mladine, varnost idr.), šola (zadovoljstvo s šolo, učiteljeva opora, varnost idr.), vrstniki (odnos do šole, sprejetost, razumevanje potreb in čustev, odnos do kršenja zakonov idr.) in družina (opora, spodbuda, zahteve, pogovor o šoli idr.). Eko-interakcijski razvojni model dejavnikov učnega uspeha in učenčevega vedenja poudarja vpliv preteklosti v smislu izkušenj, prihodnosti v

zmanjšuje njegove vedenjske težave, ki bi lahko ovirale proces učenja. Raziskava z učenci od prvega do petega razreda osnovne šole, ki jo je izvedel El Nokali s sodelavci (2010), je pokazala, da je vpletenost staršev pomembno pozitivno povezana z razvojem socialnih spretnosti pri otrocih in negativno s pojavljanjem vedenjskih težav. Če so starši vpleteni v šolanje svojih otrok, jim to omogoča vzpostavitev odnosov z učitelji in starši drugih otrok ter jih seznaja s šolskimi pravili in vedenjskimi pričakovanji. S tega vidika starši poleg učitelja sooblikujejo obnašanje otrok v šoli (Hill et al, 2004). Tudi vzdolžna študija (Hill et al, 2004) z otroki, starimi od 12 do 16 let, je dokazala, da so vedenjske težave posredni dejavnik med vpletenostjo staršev in učenim uspehom njihovih otrok. Avtorji sklepajo, da ima vpletenost staršev v šolanje njihovih otrok posreden in neposreden vpliv na otrokov učni uspeh. Na pomen posrednih dejavnikov med starševsko vpletenostjo in otrokovimi učnimi dosežki opozori tudi raziskava, ki sta jo z otroki, povprečno starimi 10,9 let, izvedla Lagacé-Séguin in Case (2010). Posredni dejavnik je vključenost v obšolske dejavnosti. Verjetno je, da se otroci, ki so vključeni v različno število obšolskih dejavnosti, razlikujejo po osebnostnih lastnostih, samopodobi, socialnih spretnostih ipd., kar vpliva na to, da nanje starševski pritisk in opora nimata enakega učinka.

Grolnick in Slowiaczek (1994) navajata, da sta tudi vedenjska in spoznavna vpletenost posredno povezani z otrokovimi šolskimi dosežki. Posredna dejavnika sta otrokova zaznava lastne kompetentnosti in razumevanje dejavnikov, ki vplivajo na dosežke. S tem, ko se starši zanimajo za otrokove šolske dosežke, dobi otrok občutek, da je za starše pomemben in da na dosežke lahko vplivamo. Možen pa tudi obraten vpliv, da otroci, ki bolj zaupajo lastni kompetentnosti in so bolj prepričani, da lahko vplivajo na svoje dosežke, izražajo večjo motiviranost za učenje in spodbujajo svoje starše, da sodelujejo s šolo. Poleg tega je verjetno, da starši šolsko uspešnejših otrok raje obiskujejo šolo in sodelujejo z učitelji kot starši šolsko manj uspešnih otrok.

Rosenzweig (2001) je s pregledom študij s problematiko vpliva starševske vpletenosti na učni uspeh osnovnošolskih otrok in dijakov ugotovila, da imajo najpomembnejši pozitivni vpliv aspiracije do izobraževalnih dosežkov in pričakovane ocene, angažiranost staršev, avtoritativni stil vzgoje, spodbujanje otrokove samostojnosti, čustvena opora, omogočanje razvoja interesov in učenja v najširšem smislu ter sodelovanje staršev s šolo. Spremenljivke, ki so bile najbolj negativno povezane z učno uspešnostjo, pa so kaznovanje za nezadovoljive ocene, zunanje nagrade, negativni nadzor, nadzorovanje domačih nalog, neangažiranost staršev, spodbujanje konformizma, permissivna vzgoja in splošni nadzor.

Raziskovalci (Steinberg et al, 1992) so pri mladostnikih, starih od 14 do 18 let, raziskali, kako na učenčeve učne uspehe vpliva odnos med starši in otroki, vpletenost staršev v šolanje otrok in zahteve staršev glede učnih dosežkov. Raziskava je pokazala, da ima najbolj pozitiven vpliv na otrokove učne dosežke avtoritativni vzgojni stil, ki je v nasprotju z avtoritarnim in permissivnim definiranim s kombinacijo visoke ravni zavzetosti in zahtevnosti (Maccoby in Martin, 1983; v Steinberg et al, 1992). S tem, da starši otroku dovoljujejo izraziti mnenje, mu dajejo občutek ljubljenosti, pomembnosti in enakovrednosti, otroku omogočajo razviti visoko stopnjo samozaupanja, samostojnosti, samonadzora in motiviranosti za dosežke (Cugmas, 1999).

Steinberg (1990; v Steinberg et al, 1992) opredeljuje tri pomembne komponente starševstva, ki vplivajo na zdrav psihični razvoj in šolsko uspešnost mladostnika, in sicer: nudenje opore (tj., v kolikšni meri mladostniki doživljajo svoje starše kot ljubeče, odzivne in vključene v skupno življenje), doslednost pri uravnavanju mladostnikovega vedenja ter nudenje možnosti za mladostnikovo psihološko osamosvajanje (tj., v kolikšni meri starši vzpostavljajo neprisiljeno, demokratično disciplino in spodbujajo mladostnike, da izrazijo svojo individualnost znotraj družine). Vse tri komponente opredeljujejo avtoritativni vzgojni stil. Raziskava avtorjev Steinberg s sodelavci (1992) je potrdila, da poleg avtoritativnega starševstva na otrokovo učno uspešnost močno vpliva tudi neposredna vpletenost staršev v otrokove učne dejavnosti ter zahteve staršev glede otrokovega učnega uspeha. Stevenson in Baker (1987) sta ugotovila, da imajo otroci staršev, ki so bolj vpleteni v njihovo izobraževanje, višje šolske ocene, tudi v

primeru, da izenačimo ostale dejavnike. Raziskava avtorjev Steinberg s sodelavci (1992) je potrdila tudi pomembni pozitivni povezanosti med avtoritativnim starševstvom in vpletenostjo v šolanje otrok ter med avtoritativnim starševstvom in starševsko zahtevnostjo do otrokovega učnega uspeha, označeno kot spodbujanje k uspehu. Pojem *spodbujanje k uspehu* so avtorji raziskave opredelili kot stopnjo, kako močno starši jasno ali z namigi izražajo željo, da je otrok v šoli uspešen. Opredelili so jo predvsem z določanjem meje, kako nizke ocene so staršem še sprejemljive. Rezultati raziskave so tudi jasno pokazali, da vpletenost staršev v šolanje njihovih otrok ostane pomemben dejavnik otrokovega uspeha tudi v mladostniških letih; da vodi k boljšemu učnemu uspehu in ni le njegov spremljevalni pojav. Hill s sodelavci (2004) je v vzdolžni raziskavi z mladostniki, starimi od 12 do 16 let, preučila povezanost med vpletenostjo staršev v šolanje njihovih mladostnikov in poklicnimi in izobrazbenimi aspiracijami otrok. Tudi ta raziskava je dokazala pomemben vpliv vpletenosti staršev v šolanje mladostnikov.

Jodl in drugi (2001) so preučili povezanost med vrednotami, stališči staršev, aspiracijami otrok in njihovo učno samopodobo. Ugotovili so, da vrednote staršev, povezane z znanjem in izobraževanjem, vplivajo na učne dosežke in višino izobraževalnih aspiracij pri mladostniku preko oblikovanja mladostnikovih stališč o tovrstnih problemih. Opisane ugotovitve se ujemajo z odkritji drugih avtorjev (npr. Bouchey in Harter, 2005), da se pričakovanja, ki jih imajo učitelji in starši v zvezi z učno uspešnostjo otrok, prenašajo na otrokova lastna pričakovanja učne uspešnosti in na dejansko učno uspešnost. Posredni dejavnik med prepričanji staršev in otrokovimi dosežki je obnašanje staršev (Miller in Davis, 1992).

Tudi nizozemska študija s srednješolci (Hofman et al, 2003) je odkrila, da sodelovanje med starši in šolo spodbuja učno uspešnost dijakov. Na osnovi klasterskih analiz so odkrili štiri tipe konfiguracij naslednjih dejavnikov, ki vplivajo na šolsko učinkovitost dijakov: socialni in kulturni kapital domačega okolja, starševski stil vzgoje, vezi in interakcije med starši in šolo, značilnosti dijakovih vrstniških skupin in dijakova predanost šoli. Prvi tip oziroma konfiguracija dejavnikov je značilna za 58 odstotkov dijakov. Starši komunicirajo s starši drugih dijakov, imajo redne stike s šolo in se s svojimi otroki veliko pogovarjajo o šoli. Vzgojno okolje teh družin je spodbudno, raven socialnega in kulturnega življenja je visoka. Starši zaznavajo, da so domače naloge pomembna obveza njihovega otroka, nudijo pa spodbudo, pomoč pri njihovih izvršitvah in le-te nadzirajo. Dijaki, ki izhajajo iz opisanega vzgojnega okolja, imajo omejeno število dobrih prijateljev in porabijo v primerjavi z drugimi dijaki manj časa za druženje z njimi izven šole. Njihovi prijatelji se pogosto ukvarjajo s športom. Dijaki ne izostajajo od pouka in so prizadevni pri domačih nalogah. Starši dijakom dopuščajo svobodo pri odločanju o tem, ob katerem času se vračajo domov, kdaj in če se zaposlijo v prostem času, ali pijejo alkohol doma in na zabavah, kako pogosto gledajo televizijo ipd. Vseeno pa se o teh odločitvah z dijaki pogovarjajo. Ta tip konfiguracije različnih dejavnikov se je pokazal kot najbolj pozitiven glede dijakovih kognitivnih in socialnih dosežkov. Ostali tipi konfiguracij različnih dejavnikov so imeli manj pozitiven vpliv na socialne in kognitivne dosežke dijakov kot prvi tip. Avtorji raziskave so ugotovili, da je drugi tip sodelovanja med starši in šolo značilen za osem odstotkov dijakov. Njihovi starši se ne zanimajo močno za šolo. Dijaki preživijo veliko časa s prijatelji. Le-teh imajo veliko. Od pouka ne izostajajo pogosto, domačim nalogam pa posvetijo malo časa. Tretji tip je značilen za štiri odstotke dijakov. Starši se povprečno zanimajo za šolanje otrok in se tudi povprečen čas pogovarjajo z njimi o šoli. Dijaki imajo veliko prijateljev in se veliko družijo z njimi zunaj šole. Pogosto izostajajo od pouka in zanemarjajo domače naloge. Četrty tip je značilen za trideset odstotkov dijakov. Starši se zelo malo zanimajo za šolanje njihovih otrok. Ne nudijo jim opore pri domačih nalogah in učenju ter nimajo stikov s šolo. Dijaki imajo veliko prijateljev in z njimi preživijo večino prostega časa. Ne izostajajo od pouka, za domače naloge pa porabijo malo časa. Avtorji raziskave zaključujejo, da dejavniki, kot so starševski vzgojni slog, socialni kapital, odnos med starši in šolo, pogovor z otrokom o šoli in opora, ki jo starši nudijo otroku pri učenju in domačih nalogah, pomembno vplivajo na učne dosežke srednješolcev.

pomeni, da nisi »cool«. Prijatelji na univerzi sprejmejo to, da ne piješ alkohola ali si v katerem drugem smislu »drugačen«. Zaradi bivanja zunaj doma so intervjuvanci pridobili samozaupanje, med prijatelji pa so se tudi veliko naučili o sebi, drugih kulturah in svetu na splošno. Bolje se zavedajo lastnega socialnega razreda. S prijatelji lahko razpravljajo o različnih temah, na primer o politiki. Malo pa se pogovarjajo o študiju, tudi zato, ker obiskujejo različne fakultete. Menijo, da se prijatelji ne zanimajo za predmet njihovega študija oziroma ga niti ne razumejo. A tisto, kar je z vidika medkulturnih primerjav zanimivo, je, da intervjuvanci iz Velike Britanije ne marajo skupinskega dela (niti formalnega, ki ga na fakulteti organizirajo tutorji, niti neformalnega, da bi npr. študirali skupaj z vrstniki). Moti jih, da bi študirali z manj sposobnim vrstnikom; da bi morali sodelovati z vrstnikom, ki ne bi bil dovolj prizadeven; prositi vrstnika za pomoč, je po njihovem mnenju odraz šibkosti, in ne želijo, da bi vrstniki prevzeli kot svoje njihove dobre ideje. Poleg tega radi delajo z njim prilagojenim tempom in v prostorih, kjer običajno študirajo. V teh in tudi drugih izjavah, kjer poudarjajo, da se primerjajo z vrstniki predvsem zato, da dobijo informacijo o lastni superiornosti glede napredka, znanja, sposobnosti in prizadevnosti oziroma informacijo o tem, da niso edini s slabšimi učnimi rezultati, se odraža individualizem, ki pa ni značilen za vse družbe (Brooks, 2007). Ne smemo pa zanemariti dejstva, da je lahko posameznik celo v istem dnevu član različnih skupin vrstnikov. In narava odnosov s temi vrstniki se razlikuje. Možno je, da je na fakulteti udeležen v tekmovalnih individualističnih odnosih, medtem ko je zunaj fakultete udeležen v odprtih in intimnih odnosih s prijatelji. Prav ti zadnji pa, kot poročajo intervjuvanci, velikokrat pripomorejo k temu, da lažje prebrodijo občasne študijske težave (Brooks, 2007).

Vprašamo se lahko, kako se počutijo mladi, ki v času študija živijo doma, pri starših in niso razvili tesnih prijateljskih odnosov z vrstniki – študenti. Kolikšen vpliv imajo na njihovo vključevanje v učne dejavnosti, učne dosežke in identiteto prijatelji, ki niso študentje? Kateri dejavniki pri njih vplivajo na vztrajanje pri študiju v času morebitnih študijskih težav?

Sicer pa ni pomembna le socialna opora v distresnih situacijah, ki jo učenec, dijak ali študent lahko sprejme od prijateljev, ampak vpliva na učenčevo vedenje v učnih situacijah tudi to, ali se lahko svojih učnih uspehov veseli skupaj z vrstniki. Raziskava (Altermatt, 2011) je pokazala, da posredovanje informacij vrstnikom o lastni učni uspešnosti pozitivno vpliva na posameznikovo vedenje v šoli, a negativno na njegovo zaznavo odnosov z vrstniki. Zadnja ugotovitev preseneča, saj se ne ujema z ugotovitvami drugih avtorjev (Baumeister in Leary, 1995; v Altermatt, 2011), in sicer da to, da učenec lahko vrstnikom pove za svoje učne uspehe, daje učencu občutek, da od vrstnikov sprejema oporo, in poveča njegov občutek pripadnosti razredu. Možna razlaga neujemanja v rezultatih različnih raziskav je, da je sporočanje o lastnih učnih uspehih med vrstniki pogosto razumljeno kot hvalisanje, na osnovi česar lahko sklepamo, da so motivi za sporočanje o lastnih uspehih in zaznava odzivov vrstnikov na tovrstno sporočanje pomembna dejavnika, ki vplivata na učinkovitost sporočanja (Altermatt, 2011).

S starostjo otrok oziroma mladostnikov pa se spreminja način sporočanja vrstnikom o lastnih učnih uspehih. Pri starejših osnovnošolskih otrocih zasledimo veliko manj izjav, ki vključujejo jasno sporočilo o socialni primerjavi (npr. »Moja risba je lepša kot tvoja.«), kot pri mlajših osnovnošolcih, kar pa ne pomeni, da socialnih primerjav ne delajo, vendar na manj neposreden način (Pomerantz et al, 1995; v Altermatt, 2011). Raziskava s peto- in šestošolci ter sedmo- in osmošolci (Altermatt, 2011) je pokazala, da mlajši učenci pogosteje kot starejši učenci vrstnikom povedo za svoje učne uspehe, da bi s tem izrazili svoja čustva in sporočili, da jim je šola pomembna. Starejši učenci pa kot razlog navajajo socialno primerjavo (da bi ugotovili, kako uspešni so bili vrstniki), sicer pa poznajo veliko razlogov, ki jim preprečujejo, da bi sploh povedali vrstnikom za svoje učne uspehe (učni uspeh se jim ne zdi toliko pomemben, da bi o njem govorili z vrstniki; vrstniki jim ne bi nudili socialne opore – ne bi pokazali veselja ali jim čestitali ipd.). Pogosto učenci in dijaki povezujejo učni uspeh s prizadevnostjo, ki pa je pri vrstnikih nepopularna, ker bi lahko izražala tekmovalnost in sprejemanje norm odraslih glede pomembnosti izobraževanja. Zato mladi večkrat razlagajo svoje učne uspehe s prizadevnostjo v

prijateljskih skupin glede na spol, etično pripadnost udeležencev in glede na to, ali so bile skupine prijateljev bolj ali manj stabilne v času. Morda je pomembno, katere značilnosti ima skupina prijateljev, ki ji udeleženec pripada na začetku srednje šole, ko si le-ta išče svoj položaj v razredu (tudi glede učne motiviranosti in dosežkov). Pri interpretaciji rezultatov raziskave se moramo zavedati, da lahko mladi pripadajo različnim skupinam prijateljev, ki se lahko med seboj pomembno razlikujejo. Poleg tega je možno, da posameznik ne pripada nobeni skupini prijateljev v šoli, morda ima prijatelje zunaj šole ali pa jih sploh nima. Vsekakor pa je raziskava dokazala socializacijski vpliv prijateljskih skupin na mladostnikovo učno motiviranost in dosežke na prehodu iz osnovne v srednjo šolo.

Podobnost med prijatelji in socializacijski vpliv glede na kakovost odnosov z vrstniki sta proučevala Bissell-Havran in Loken (2009) in ugotovila, da so pri osmošolcih korelacije med zaznavami udeležencev raziskave, kako se ocenjujejo njihovi prijatelji glede učne kompetentnosti in kakšno vrednost pripisujejo šoli, ter med dejanskimi tovrstnimi ocenami prijateljev, relativno šibke. Tovrstne zaznave prijateljev so v veliki meri odvisne od njihovih zaznav samega sebe. To pomeni, da so udeleženci raziskave precenjevali podobnost med sabo in njihovimi prijatelji. Zanimivo je, da so podcenjevali vrednost, ki jo prijatelji pripisujejo učenju matematike, kar je morda posledica tega, da mladi eden drugemu le redko priznajo, da se trudijo za šolo (Juvonen in Murdock, 1995; v Bissell-Havran in Loken, 2009) ali da jih v šoli kaj veseli. Večje kot glede vrednotenja matematike je bilo ujemanje med zaznavami samoocen učne kompetentnosti prijateljev in dejanskimi samoocenami prijateljev (še posebno pri prijateljih, ki so si nudili veliko opore). Morda je razlog za večje ujemanje ta, da tovrstne ocene temeljijo na javnih informacijah o učnih ocenah. Kljub temu, da se zaznave karakteristik prijateljev ne ujemajo vedno z dejanskimi karakteristikami prijateljev, so te zaznave pomembne, saj lahko v nekaterih primerih močneje vplivajo na obnašanje in prepričanja mladih kot dejanske karakteristike prijateljev. Avtorica in avtor predstavljene raziskave zaključujeta, da je za mlade koristno, da imajo prijatelje, ki visoko ocenjujejo lastno učno kompetentnost, saj je le-ta povezana z boljšimi učnimi dosežki (pozitivna samopodoba učne učinkovitosti in uživanje v učnih dejavnostih je povezano z višjo prizadevnostjo in vztrajnostjo v učni situaciji, boljšimi učnimi dosežki in višjimi izobraževalnimi aspiracijami; pregled v Bissell-Havran in Loken, 2009), še posebno, če je za ta prijateljstva značilno medsebojno nudenje opore. To se ujema z ugotovitvami predhodnih študij (Brodz et al, 1994; v Bissell-Havran in Loken, 2009), da tesnejši odnosi, z več topline povečajo podobnost med mladostnikom in pomembnimi drugimi osebami, kot so npr. starši. Že Bandura (1977; v Bissell-Havran in Loken, 2009) je ugotavljal, da imamo ljudje večjo težnjo po posnemanju tistih, ki izražajo več topline in skrbi. Pri mladostnikih tudi obstaja več podobnosti med prijatelji v stopnji delinkventnega obnašanja, če so prijatelji več časa skupaj, če so bolj navezani, če prijatelji bolj odobravajo delinkventno obnašanje in če obstaja pritisk prijateljev, da se morajo vsi delinkventno obnašati. Torej na področju delinkventnosti so si prijatelji tem bolj podobni, čim boljša je kakovost njihovih odnosov. Podobna so odkritja na področju samoocen učne kompetentnosti. Med prijatelji je več podobnosti v teh samoocenah, če so prijateljstva recipročna (Altermatt in Pomerantz, 2003; v Bissell-Havran in Loken, 2009).

Da vpliv vrstnikov ni odvisen le od kakovosti posameznikovih odnosov z njimi, ampak tudi od drugih dejavnikov, kot sta pritisk vrstnikov in vrednotenje lastnosti, ki bi se lahko zaradi vpliva vrstnikov spremenile, odkriva v svoji študiji s srednješolci Ryan (2000). Najprej navaja, da obstaja povezanost med posameznikovimi učnimi dosežki in učnimi dosežki njegovih prijateljev (korelacija za šolske ocene je 0,17; za rezultate na standardiziranih testih znanja pa 0,26); ujemanje pa je tudi med aspiracijami v zvezi z univerzitetnim študijem (Ide et al, 1981; v Ryan, 2000). Dijaki, ki imajo prijatelje z visokimi učnimi dosežki, bolj napredujejo v učnih dosežkih kot dijaki, ki imajo manj učno uspešne prijatelje. Dijaki, ki imajo prijatelje, ki so bolj zadovoljni s šolo, močneje povečajo lastno zadovoljstvo s šolo kot dijaki, ki imajo prijatelje, ki izražajo v zvezi s šolo negativna čustva (Epstein, 1983; v Ryan, 2000). Učenci in dijaki se v podobnem obsegu vključujejo v šolsko delo, ki se kaže v prizadevnosti, vztrajnosti za šolsko delo, prisotnosti pri pouku in delanju domačih nalog, kot njihovi prijatelji (Kindermann, 1993; Kindermann et al,

1996; v Ryan, 2000). Logično vprašanje je, kaj povzroča omenjeno podobnost v odnosu do učnih dosežkov pri posamezniku in njegovih prijateljih.

Eden izmed pomembnih kriterijev pri izbiri prijateljev je podobnost (Brown idr., 1993; v Ryan, 2000). Ker je nemogoče najti prijatelja s povsem enakimi lastnostmi, kot jih ima posameznik; so pri izbiri prijateljev gotovo pomembne lastnosti, ki so najpomembnejše za posameznikovo identiteto (Ryan, 2000). Če se določena lastnost pri posamezniku ujema z isto lastnostjo pri prijateljih, obstaja pritisk s strani prijateljev, da se ta lastnost ohranja, če pa gre za neujemanje, obstaja pritisk, da bi se posameznik spremenil (Cohen, 1983; v Ryan, 2000). Sprememba lastnosti je odvisna od tega, koliko je določena lastnost za posameznika pomembna, in kolikšna je podobnost s prijatelji. Obstajajo štiri možne dimenzije vpliva, in sicer: (a) lastnost je za posameznika pomembna in je zato odporna proti spremembam, prijatelji pa vršijo šibek pritisk glede spremembe; posledica je okrepitev lastnosti; (b) lastnost je za posameznika pomembna in odporna proti spremembam, prijatelji pa vršijo močan pritisk, da bi se posameznik spremenil; posledica je konflikt; (c) lastnost je za posameznika manj pomembna, prijatelji vršijo šibek pritisk glede spremembe; posledica je ohranitev lastnosti in (d) lastnost je za posameznika manj pomembna, prijatelji pa vršijo močan pritisk glede spremembe; posledica je, da se posameznik spremeni (Ryan, 2000).

Nadaljnje vprašanje je, katere lastnosti predstavljajo kriterij za prijateljstva v mladostništvu. Raziskave (Berndt in Keefe, 1995; Kindermann, 1993; Ryan, 1999; v Ryan, 2000) kažejo, da so motiviranost, vključevanje v učne dejavnosti in učni dosežki lastnosti, ki so pomembne pri sklepanju in vzdrževanju prijateljstev. Pomembni pa so tudi drugi kriteriji, kot športno udejstvovanje, spolnost, uživanje zdravju škodljivih substanc ipd (pregled v Ryan, 2000).

Ryan (2000) navaja naslednje izkušnje, ki jih lahko ima posameznik s prijatelji, in so povezane z njegovo motiviranostjo, vključevanjem v šolske dejavnosti in učnimi dosežki: izmenjava informacij (npr. po pogovoru s prijatelji se lahko pojavi dilema, ali se učiti za izpit ali iti na koncert), modeliranje (posameznik posnema vedenje prijateljev) in podkrepitev skupinskih norm in vrednot (prijatelji lahko vršijo pritisk nad posameznikom v zvezi z normami skupine, neustreznim vedenjem, vpletenostjo v šolo, družino in s prijatelji (Clasen in Brown, 1985; v Ryan, 2000); ta pritisk pa je lahko pozitiven ali negativen (pregled v Ryan, 2000). Mladi lahko zaznavajo, da vrstniki ne vršijo pritiskov glede njihovih učnih dejavnosti (pregled v Ryan, 2000), a verjetno je, da se tega pritiska ne zavedajo, saj ni neposreden, ampak je posredno izražen v humorju, klepetanju, opravljanju, zbadanju, norčevanju in podobno (Ryan, 2000).

Naslednje vprašanje, ki si ga postavlja Ryan (2000) je, od katerih lastnosti je odvisno, koliko je posameznik ranljiv za vplive prijateljev. Vplivi vrstnikov pomembno variirajo glede na spol posameznika (Berndt in Keefe, 1995; v Ryan, 2000), njegove osebnostne lastnosti (Schulenberg et al, 1999) in status v skupini vrstnikov (ali je vodja ali ni) (Ryan, 2000). Vpliv vrstnikov pa je odvisen, kot ugotavlja avtorica in smo v pričujočem prispevku že zapisali, tudi od kakovosti odnosov z vrstniki in podobnostjo med različnimi skupinami vrstnikov, ki jim posameznik pripada.

Ugotavljamo, da lahko vrstniki vršijo na učence oziroma dijake pritisk, ki je lahko ali pozitiven ali negativen. Pozitiven je, če se učenci med seboj spodbujajo v prizadevanju za čim boljši učni ali športni uspeh in ustvarjalnost; negativen pa je, če vrstniki posameznika spodbujajo k neustreznemu vedenju, kot je izostajanje od pouka, kar se odraža v slabših učnih dosežkih. Zapisali smo že, da se pritiski vrstnikov povečajo pri učencih v višjih razredih osnovne šole in v srednji šoli. Pri mladostnikih namreč vrstniki pogosto nadomestijo starše kot vir svetovanja, druženja in zabave (Weels, 2004).

Vzdolžna raziskava z osnovnošolci, ki so postali srednješolci (Mollo et al, 2011), je dokazala socializacijski vpliv treh tipov odnosov z vrstniki. Ti so: recipročno prijateljstvo (za katero je

značilno obojestransko sprejemanje, bližina in opora, zaupljivost v vrednotenju drug drugega, sprejemanje odločitev na osnovi dogovora, uspešno reševanje konfliktov), pogoste interakcije z vrstniki (ki so definirane prav s pogostostjo stikov) in pripadnost skupini vrstnikov (skupina razvije skupno identiteto, člani imajo pozitiven občutek pripadnosti in sprejetosti). Vendar se omenjeni tipi odnosov razlikujejo med seboj tako konceptualno kot empirično. V vseh omenjenih tipih odnosov postajajo posamezniki s časom vedno bolj podobni vrstnikom. Prijatelji imajo največji vpliv na vključevanje v učne dejavnosti. Vplivajo na to, koliko se posameznik prizadeva za dobre učne dosežke. Vrstniki, s katerimi imajo mladostniki pogoste interakcije, vplivajo na samopodobo srednješolcev (raziskava tega ni potrdila pri osnovnošolcih) tako na podlagi socializacije kot socialnih primerjav. Pripadnost skupini vrstnikov je pomemben vir razvoja mladostnikove identitete in vpliva na njegovo samopodobo. Nazadnje se lahko vprašamo, kako lahko šola in univerza vplivata na pozitivne vidike vpletenosti staršev in pozitivne vplive vrstnikov. Načinov vplivanja je zelo veliko in zaslužijo predstavitev v posebnem prispevku, a pogoj za njihovo izvedbo je poznavanje pomena vpletenosti staršev in vplivov vrstnikov, k temu pa lahko nekaj pripomore tudi pričujoči prispevek.

Povzetek

Eko-interakcijski razvojni model dejavnikov učnega uspeha in učenčevega vedenja poudarja vpliv preteklosti v smislu izkušenj, prihodnosti v smislu ciljev in sedanjosti v smislu soseske, šole, vrstnikov in družine, kakor tudi učenčevih potreb, osebnostnih lastnosti, spretnosti, sposobnosti in osebnega razvoja (Richman et al, 2004; v Bowen et al, 2008). V prispevku smo se osredotočili na temeljitejši prikaz dveh sklopov dejavnikov, ki vplivajo na učno (ne)uspešnost učencev, dijakov oziroma študentov, in sicer na vpletenost staršev in vpliv vrstnikov. Vrstniki postanejo še posebno pomembni pri mladostnikih. Mladostniki z vrstniki preživijo vedno več časa, odnosi z njimi pa postajajo vedno bolj zaupni, iskreni in intimni. Podobnost med mladostniki in njihovimi prijatelji postaja z leti vedno večja, kar lahko pripišemo izbiri prijateljev in socializaciji. Že pri izbiri prijateljev so učna uspešnost in aspiracije ter vključevanje v učne dejavnosti pomembni kriteriji. K podobnosti med prijatelji pa pomembno prispeva tudi socializacija, ki poteka na osnovi posnemanja, podkrepitev in bolj subtilnih vplivov, ki se izražajo v zbadanju, obrekovanju ipd. Koliko pa je posameznik dojemljiv za vplive vrstnikov, pa je v veliki meri odvisno od njegovih lastnosti in tega, koliko so mu določene njegove lastnosti, ki bi jih vrstniki želeli spremeniti, pomembne. Na osnovi ugotovitev številnih raziskav lahko zaključimo, da je za posameznika in njegovo učno uspešnost koristno, da se druži z učno uspešnimi vrstniki, ki se z veseljem vključujejo v učne dejavnosti, imajo visoke učne aspiracije, a da je za to druženje značilno, da si vrstniki nudijo oporo, toplino in si zaupajo. Šole oziroma univerze pa bi si morale prizadevati omogočiti učencem, dijakom in študentom tovrstno druženje z vrstniki.

8.

EMPIRIČNA RAZISKAVA O PROBLEMATIKI SOCIALNE INKLUZIVNOSTI ROMSKE POPULACIJE V SLOVENSKI IZOBRAŽAVELNI SISTEM

V tem sklopu namenjam pozornost empirični raziskavi problematike socialne inkluzivnosti romske populacije v slovenski predšolski, osnovnošolski in srednješolski sistem z metodo strukturiranega družboslovnega intervjuja, in sicer posebej različnimi kategorijami ključnih akterjev (z vzgojnimi delavci romske narodnosti, vzgojitelji v vrtcih, učitelji v razredih z romskimi učenci, ravnatelji šol z romskimi pomočniki, ipd.). Kljub kompleksnemu evalvacijskemu modelu, ki ga tovrstno preverjanje zahteva smo raziskavo ločili na več elementarnih zaključenih enot, katerih interpretacija nam lahko ponudi analitično poglobljen vpogled v problematiko.

8.1 OBLIKA IN TESTIRANJE RAZISKOVALNEGA INSTRUMENTA

Empirični del raziskovalnega projekta predstavlja izvedba raziskave s pomočjo anketnega vprašalnika a) z romskimi pomočniki, b) njihovimi pedagoškimi sodelavci - učitelji ter c) z vodilnimi oziroma vodstvenimi delavci - ravnatelji na osnovnih šolah, kjer so romski pomočniki trenutno zaposleni. Vsebinski sklopi v vprašalnikih so naslednji:

1. Za romske pomočnike:

- odnos do trenutno veljavnega kurikula,
- odnos do delovnega mesta/kariere romskega pomočnika,
- ugotavljanje stanja sodelovanja z ostalimi pedagoškimi (so)delavci in vodstvenimi (so)delavci,
- ugotavljanje stanja medsebojnega odnosa z romskimi učenci,
- ugotavljanje stanja medsebojnega odnosa s starši romskih učencev,
- splošni demografski podatki.

2. Za pedagoške sodelavce:

- odnos do trenutno veljavnega kurikula,
- ugotavljanje stanja sodelovanja z romskimi pomočniki,
- ugotavljanje stanja odnosa do romskih učencev in staršev romskih učencev,
- splošni demografski podatki.

3. Za vodstvene delavce:

- odnos do trenutno veljavnega kurikula,
- ugotavljanje stanja sodelovanja z romskimi pomočniki,
- splošni demografski podatki.

Glavni cilj anketiranja ciljnih populacij je bil ocena trenutnega stanja pedagoške pomoči v razredih, kjer je del populacije romske narodnosti. Tako imenovani *romski pomočniki* namreč že dlje časa delujejo kot dodatna kvaliteta pri izboljševanju stanja na področju osnovnošolskega izobraževanja Romov. Tako nam rezultati analize ponujajo poleg evalvacije trenutnega stanja delovanja romskih pomočnikov tudi potenciale, ki jih tovrsten mehanizem prinaša v slovenski izobraževalni prostor.

Oblikovanje vzorca ciljnih populacij

V vzorec smo zajeli tiste osnovne šole, na katerih je zaposlen romski pomočnik. Na vsaki izmed osnovnih šol smo izvedli anketiranje z romskim pomočnikom, učiteljem ki je vsaj del pouka

skupaj v razredu z romskim pomočnikom ter z vodstvenim delavcem (v večini primerov so bili to ravnateljji). Da bi pridobili podatke, ki posegajo v občutljive medosebne odnose na delovnem mestu, smo vsem vprašanim zagotovili popolno anonimnost. V spodnji tabeli (glej tabelo 45) navajamo seznam šol, v katerih je bil izveden zajem podatkov.

Tabela 45: Seznam šol, kjer so bili zajeti podatki

Osnovne šole	Romski pomočniki	Pedagoški delavci	Vodstveni delavci
OŠ MAKSA DURJAVE MARIBOR	1	1	1
OŠ LESKOVEC PRI KRŠKEM	1	1	1
OŠ ŠENTJERNEJ	1	1	1
OŠ PUCONCI	1	1	1
OŠ II MURSKA SOBOTA	Skupni romski pomočnik z OŠ III Murska Sobota	1	1
OŠ III MURSKA SOBOTA	Skupni romski pomočnik z OŠ II Murska Sobota	1	1
OŠ TREBNJE	1	1	1
OŠ SLAVE KLAVORE MARIBOR	Skupni romski pomočnik z OŠ Borcev za severno mejo Maribor	1	1
OŠ BORCEV ZA SEVERNO MEJO MARIBOR	Skupni romski pomočnik z OŠ Slave Klavore Maribor	1	1
DVOJEZIČN OŠ 1 LENDAVALA	1	1	1
OŠ FRANCETA PREŠERNA ČRENŠOVCI	1	1	1
OŠ BELTINCI	1	1	1
OŠ IV MURSKA SOBOTA	1	1	1
OŠ BELOKRANJSKEGA ODREDA SEMIČ	1	1	1
OŠ MIRANA JARCA ČRNOMELJ	1	1	1
OŠ LOKA ČRNOMELJ	1	1	1
OŠ METLIKA	1	1	1
OŠ ŠMIHEL NOVO MESTO	1	1	1
OŠ OB RINŽI KOČEVJE	Skupni romski pomočnik z OŠ Ljubo Šercer	1	1
OŠ LJUBO ŠERCER	Skupni romski pomočnik z OŠ Ob Rinži Kočevje	1	1
OŠ FRANA METELKA ŠKOCJAN	1	1	1
OŠ I MURSKA SOBOTA	1	1	1
OŠ BRŠLJIN	1	1	1
OŠ STARA CERKEV	1	1	1
OŠ PODZEMELJ	1	1	1
OŠ JANKA PADEŽNIKA MARIBOR	1	1	1
OŠ CANKOVA	1	1	1
OŠ KUZMA	1	1	1
OŠ ZBORA ODPOSILANCEV KOČEVJE	1	1	1
N	26	29	29

Anketiranje je bilo izvedeno z vsemi ravnateljji oz. vodstvenimi delavci na šoli (29), prav tako pa tudi iz vsake šole po enim učiteljem (29) ter romskim pomočnikom (26). Pri tem bi radi opomnili, da imajo nekatere osnovne šole romskega pomočnika skupaj z drugo šolo, zato je število anketiranih romskih pomočnikov nekoliko manjše od ostalih.

8.2 METODOLOŠKA ANALIZA ANKETNIKOV

8.2.1 Analiza odgovorov romskih pomočnikov

Mnenje o učnih načrtih

Več kot polovica romskih pomočnikov (65,5%) ocenjuje, da so trenutno veljavni učni načrti ravno prav zahtevni za romske učence, ostali (34,4%) pa, da so prezahtevni. Nihče od romskih pomočnikov ne meni, da bi bili učni načrti premalo zahtevni za romske učence. Kljub relativni zahtevnosti učnih načrtov pa več kot polovica (65,5%) romskih pomočnikov ocenjuje, da so vsebine, zajete v učnih načrtih, prilagojene obojim, tako romskim kot tudi neromskim učencem. Nezanemarljiv delež vprašanih (20,6%) po drugi strani meni, da so vsebine v učnih načrtih prilagojene le neromskim učencem, nekaj (10,3%) pa, da so vsebine neprilagojene tako neromskim kot romskim učencem.

Zanimalo nas je, ali učni načrti v praksi omogočajo uporabo določenih mehanizmov oziroma ukrepov pri izvedbi pouka (možno je bilo označiti več odgovorov). Romski pomočniki so mnenja, da učni načrti v praksi omogočajo uporabo posebnih didaktičnih pripomočkov za romske učence (55,2%), podajanje snovi v romskem jeziku (55,2%) ter motiviranje romskih učencev (55,2%), najmanj pa jih meni, da učni načrti omogočajo dodaten čas za podajanje snovi romskim učencem (41,4%). Ker naj bi bile ravno jezikovne in kulturne razlike med obema skupinama učencev (romskimi in neromskimi) težava pri neoviranemu vključevanju romskih učencev v učni proces nas je zanimalo tudi kako se predpisane učne vsebine glede na kulturne specifikke lahko razložijo romskim učencem. Nekaj več kot polovica (55,2%) anketiranih meni, da se predpisane učne vsebine *težje* razložijo romskim učencem, vendar jih obenem več kot 40% meni, da se zaradi kulturnih razlik predpisane učne vsebine *uspešno* razložijo romskim učencem.

Rešitev za boljše oziroma bolj učinkovito podajanje učne snovi večina vprašanih vidi v dodatnem osebju (58,6%), 34,5% pa v bolj fleksibilnem urniku (preliminarni intervjuji so namreč nakazali, da se romski učenci v določenih obdobjih ne udeležujejo pouka – ta obdobja so vezana na specifikko romskega življenja). 20,7% vprašanih romskih pomočnikov meni, da je podajanje učne snovi uspešno in da ne bi ničesar potrebovali, 13,8% pa vidi rešitev v učnem gradivu v romskem jeziku. Da je jezikovna bariera očiten problem nakazuje tudi odgovor na vprašanje o tem ali bi morali romski učenci imeti na voljo kakšen dodaten predmet (oz. ure). Več kot polovica vprašanih (58,6%) meni, da bi morali imeti romski učenci na voljo dodatne ure slovenskega jezika. Iz tega lahko sklepamo, da učencem poznavanje slovenščine dela težave ter da zaradi tega težje sledijo pouku. Nadalje so pri vprašanju, katere dodatne ure oziroma predmet bi morali imeti romski učenci, romski pomočniki odgovorili, da bi bile dodatne ure za romske učence prevelika obremenitev, sicer pa jih 34,5% meni, da bi morali imeti dodatne ure romske kulture/kulturne dediščine, 17,2% pa, da bi potrebovali dopolnilni pouk pri vseh predmetih. Obenem pa 48,3% anketiranih meni da bi bile dodatne ure kateregakoli predmeta za romske učence prevelika obremenitev. Rešitev gre torej iskati v poglobljanju znanja znotraj obstoječih obsegov predmetnih ur.

Da bi bolje razumeli delovno dinamiko in obremenitev romskih pomočnikov nas je zanimalo tudi koliko učencev je povprečno v razredu, ugotovili smo da je število razmeroma majhno – 3,1 romski učenec na posamezen razred (najmanj en in največ devet, standardni odklon 1,589). V povprečju so tudi manj prisotni pri pouku kot neromski učenci (povprečna ocena prisotnosti je 76,1%).

Zaključimo lahko, da romski pomočniki ocenjujejo učne vsebine kot zadovoljive, vendar nekoliko prezahtevne za romske učence. Delno zaradi kulturnih in jezikovnih pregrad in zaradi neenakega predznanja romskih učencev bi po mnenju romskih pomočnikov potrebovali dodatno

osebje, posebne didaktične pripomočke, podajanje snovi v romskem jeziku, motiviranje učencev in dodatni pouk slovenščine. Poznavanje slovenščine se kaže kot največja ovira pri osvajanju učnih vsebin. To se očitno odraža tudi pri povprečnem uspehu, ki je ocenjen kot zadosten, morda tudi kot posledica manjše udeležnosti romskih učencev pri pouku.

Odnos do delovnega mesta/kariere romskega pomočnika

Glede na relativno majhno populacijo romskih pomočnikov, ki si tekom svojega delovanja v šolskih institucijah pridobivajo dragoceno praktično znanje, je pomembno, da ugotovimo s kakšnim kadrom razpolagamo v smislu nadaljnjega oblikovanja poklica *romski pomočnik*. Vsi anketiranci so trenutno zaposleni na delovnem mestu romski pomočnik, kar pomeni, da vodstvo šol za ta namen ne uporablja kadra, ki bi bil zaposlen na drugih delovnih mestih. Kaže se očiten trend standardizacije poklica, saj je 51,7% vprašanih romskih pomočnikov na tem delovnem mestu zaposlenih med tremi in petimi leti, 17,2% celo več kot pet let. Vsi anketiranci so zaposleni za določen čas in večina (89,7%) bi se želela zaposliti za nedoločen čas. V skladu s tem nas je nadalje zanimalo, kako anketiranci dojemajo delovno mesto romskega pomočnika. Velika večina (89,7%) si želi na tem delovnem mestu ostati tudi v prihodnje, 24,1% pa jih meni, da jim to delovno mesto služi kot odskočna deska za nadaljnjo kariero.

Zaradi sprememb, ki jih prinaša *Katalog standardov strokovnih znanj in spretnosti za poklicno kvalifikacijo romski pomočnik/romska pomočnica* smo na podlagi vsebine kataloga poskušali ugotoviti, katere v katalogu navedene sposobnosti in znanja imajo osebe, ki so trenutno zaposlene na delovnih mestih romskih pomočnikov. Ugotovili smo, da kar 20,7% anketiranih na delovnem mestu uporablja samo slovenski jezik, večina (79,3%) pa romski in slovenski jezik. Nihče izmed vprašanih na delovnem mestu ne uporablja izključno romskega jezika. Poleg jezika je v prej omenjenem katalogu izpostavljeno tudi specifično znanje oziroma poznavanje položaja in potreb romske skupnosti. Velika večina vprašanih (93,1%) meni, da dobro pozna položaj in potrebe pripadnikov romske skupnosti, 6,9% jih meni, da zadovoljivo pozna položaj, nihče izmed vprašanih pa ni izrazil mnenja, da slabo pozna položaj romske skupnosti. Nadalje smo romske pomočnike neposredno vprašali o poznavanju kataloga in njegove vsebine ter ugotovili, da jih po lastnih zagotovilih 93,1% pozna katalog, dva romska pomočnika pa s katalogom še nista bila seznanjena. Večina anketiranih romskih pomočnikov (72,4%) si je že pridobila poklicni naziv romski pomočnik/pomočnica, ni pa nihče odgovoril, da si tega naziva ne želi pridobiti.

Nadalje nas je zanimalo še, kaj romski pomočniki na delovnem mestu pogrešajo. Ugotovimo lahko, da v veliki meri (44,8%) pogrešajo možnost dodatnega izobraževanja, nekaj manj (35,7%) jih pogreša stimulacijo (tako materialno kot nematerialno). 31% jih pogreša dostop do računalnika oziroma pisarne, kjer bi se lahko pripravljali na pouk, 17,2% pa jih pogreša natančna navodila za področje delovanja. V 37,9% so bili navedeni tudi drugi primeri kot je velik prostor za delo, bolj raznolika izobraževanja, sistematizacijo delovnega mesta, boljše stike s starši, več gradiv in didaktičnih pripomočkov ter razprave z drugimi romskimi pomočniki.

Zaključimo lahko, da se je v sklopu zaposlovanja posameznikov na delovno mesto romskega pomočnika oblikovalo stabilno jedro pomočnikov z željo po tem, da bi na tem delovnem mestu tudi ostali in večina si je že pridobila poklicni naziv romskega pomočnika/romske pomočnice. Izrednega pomena je, da se to področje poklicno uredi in institucionalizira, saj si večina pomočnikov želi dodatnega izobraževanja in natančnejših navodil (kompetenc) za področje dela. Nenazadnje pa ne smemo pozabiti, da imajo obstoječi romski pomočniki veliko praktičnih izkušenj iz poučevanja romskih učencev, kar nudi stabilizirajoče jedro za nadaljnji razvoj mehanizma.

Sodelovanje z vodstvenimi in s pedagoškimi delavci

Romski pomočniki predstavljajo dodatno pomoč pri izobraževanju in vzgoji romskih učencev, zato je nujno, da dobro sodelujejo z ostalim pedagoškim kadrom (predvsem učitelji). V raziskavi

smo ugotovili, da je po mnenju romskih pomočnikov sodelovanje med njimi in učitelji večinoma zelo dobro (75,6%) in dobro (24,1%). Večina anketiranih je mnenja, da si pri delu medsebojno pomagajo ter izmenjujejo mnenja in izkušnje (96,5%), v nekaterih primerih pa se celo neformalno in sproščeno družijo (65,5%). Nekaj anketiranih (7,25%) je mnenja, da je odnos hierarhičen in se počutijo podrejene. Odnos med romskimi pomočniki in vodilnimi delavci na šoli je večinoma uraden in formalen (86,2%). Le en anketiranec je odgovoril, da je odnos težaven in oviran.

Da bi ugotovili, kako so romski pomočniki sprejeti v širši šolski kolektiv, smo jih povprašali tudi o tem, ali se udeležujejo ostalih šolskih aktivnosti, kot so proslave, športni dnevi in podobno. Večina vprašanih (86,2%) je odgovorila, da so na tovrstne prireditve vabljeni in pri njih tudi aktivno sodelujejo, nihče pa ni odgovoril, da ni vabljen. Posebej moramo izpostaviti ugotovitev, da so romski pomočniki le v 41,4% primerov v razredu skupaj z učitelji ves čas pouka. Glede na načelno usmeritev, da se romskih učencev ne ločuje od ostalih učencev pri učnem procesu, je ta podatek nekoliko zaskrbljujoč; 51,7% vprašanih je v razredu skupaj z učitelji le del pouka, eden le v podaljšanem bivanju in prav tako je eden skupaj z učiteljem v razredu le redko, saj čas z romskimi učenci preživlja v ločenem prostoru.

Zaključimo lahko, da so romski pomočniki v šolskem kolektivu dobro sprejeti ter da dobro sodelujejo tako s pedagoškimi (so)delavci kot tudi z vodstvenimi delavci. Menimo, da bi bilo potrebno institucionalizirati dolžnosti in naloge romskih pomočnikov tudi v smislu prisotnosti pri pouku ter doreči, v kolikšnem odstotku lahko samostojno učijo romske otroke v ločenih prostorih (če sploh).

Odnos z učenci (romskimi in neromskimi)

Naslednji obravnavan sklop o odnosu med romskim pomočnikom in romskimi učenci se vsebinsko še nekoliko navezuje na predhoden sklop o učnih načrtih. Najprej nas je zanimalo, ali romski pomočniki z romskimi učenci razvijajo poseben odnos, ki temelji na globljih medsebojnih vezeh kot tradicionalni odnos učitelj–učenec. Ugotovili smo, da večina romskih pomočnikov (68,9%) meni, da imajo z romskimi učenci prijateljski odnos. 24,1 % romskih pomočnikov je odgovorilo, da je njihov odnos z romskimi učenci običajen odnos med učiteljem in učencem. Ob tem je mogoče, da so anketiranci pod *običajen odnos* razumeli enak odnos kot do neromskih učencev, nato pa so svoj odgovor še nadgradili z mentorski, prijateljski ali kaj drugega (možno je bilo namreč označiti več odgovorov). V primerjavi z odnosom, ki ga imajo romski učenci do romskih pomočnikov, so v večini primerov do ostalih učiteljev zadržani (65,5%), v nekaterih primerih neposlušni (20,7%), pogosto pa se do njih obnašajo enako kot do romskega pomočnika (31%).

Od romskih pomočnikov smo želeli nadalje izvedeti, kje se po njihovem mnenju skrivajo glavni problemi romskih učencev pri pouku. Glede na pridobljene odgovore je največja težava ravno neenako predznanje in sposobnosti romskih učencev (82,3%), kar jim onemogoča osvajanje predpisanih vsebin. Več kot polovica anketiranih romskih pomočnikov (65,5%) vidi težavo pri pogosti neudeležbi pri pouku ter v prevelikem obsegu snovi, ki jo morajo učenci osvojiti v šolskem letu (13,8%). 10,3% romskih pomočnikov je ponovno izpostavilo problematiko neprilagojenih učnih načrtov in prav tako enak delež izpostavlja pomanjkljive učne pripomočke pri romskih otrocih. Zgolj 6,9% pa jih meni, da gre za neustrezno podajanje učnih vsebin; nihče izmed anketiranih pa se ni odločil za odgovor »ne vidim problemov«.

Nadalje nas je zanimalo, kje vidijo romski pomočniki pomembno izboljšanje kvalitete pouka romskih učencev. Največ vprašanih (48,3%) se je odločilo za odgovor, da bi se morali romski učenci obvezno in redno udeleževati pouka, ter da bi morali neudeležbo kaznovati. 31% anketiranih vidi pomembno izboljšanje pri kvaliteti pouka z doizobraževanjem pedagoških delavcev, ki učijo romske otroke, kamor po vsej verjetnosti pripisujejo tudi sebe (kasneje v analizi se namreč izkaže želja romskih pomočnikov po dodatnem izobraževanju na več področjih

povezanih z njihovim delovanjem), 13,8% vidi izboljšanje pouka z oblikovanjem dodatnih učnih pripomočkov v romskem jeziku in 10,7% jih vidi izboljšanje v obšolskih aktivnostih povezanih z romsko kulturo. Pri možnost *drugo* so romski pomočniki navajali potrebo po motiviranju učencev, timske delu, delavnicah, predvsem pa potrebo po dodatnih romskih pomočnikih.

Zaradi pomembnosti poznavanja uradnega jezika za učni uspeh in splošno razumevanje učnega procesa, nas je v raziskavi še posebej zanimalo kako oziroma v kakšnem jeziku se romski učenci sporazumevajo oziroma kakšen je odnos različnih vpletenih akterjev do intenzivnosti uporabe uradnega jezika. Ugotovili smo, da večina anketiranih romskih pomočnikov (44,8%) spodbuja učence, da govorijo v slovenskem jeziku, 27,6% jih ne spodbuja in prepušča odločitev njim samim, nihče od anketirancev pa jih ne spodbuja, da govorijo samo v romskem jeziku.

Zaključimo lahko, da romski pomočniki razvijajo z romskimi učenci nekoliko drugačen odnos, ki se od običajnega odnosa učitelj–učenec razlikuje predvsem v večji emocionalni dostopnosti romskih pomočnikov. Slednje ocenjujemo kot pozitivno in menimo (na podlagi izsledkov mednarodnih raziskav), da bi morali tak odnos še poglobljati ter vzpostavljati vez med šolo in romsko skupnostjo skozi pridobljeno zaupanje in medsebojno spoštovanje. (Ne)uspešnost romskih učencev v učnem procesu romski pomočniki pripisujejo neenakemu predznanju romskih učencev ter izostajanju od pouka, ki je očitno pomemben vzrok za nižjo uspešnost romskih učencev.

Odnos s starši (oziroma skrbniki) romskih otrok

Izsledki tujih mednarodnih analiz veliko vlogo v izobraževalnem procesu romskih učencev pripisujejo staršem. Zato nas je zanimalo, kako vlogo staršev vidijo romski pomočniki in katere vrste interakcij se odvijajo med pomočniki in starši. Ugotovili smo, da imajo romski pomočniki s starši romskih učencev dober (51,7%) oziroma zadovoljiv (31%) odnos. Pogostost medsebojnega kontakta je precej različna, 75,9% romskih pomočnikov meni, da s starši kontaktirajo pogosto, 20,7% jih meni, da kontaktirajo le redko, le eden pa s starši ne kontaktira nikoli.

Nadalje nas je zanimalo, kako po mnenju romskih pomočnikov starši dojemajo funkcijo romskega pomočnika. Odgovori so nekoliko presenetili, saj kažejo na izredno pozitiven odnos s strani staršev. Starši romskih učencev bi naj dojemali romskega pomočnika kot nekoga, ki pomaga njihovim otrokom (86,2%) in vzpostavlja vez med njimi in šolsko institucijo (44,8%). 27,6% jih je mnenja, da ga starši vidijo kot odgovornega za uspeh oziroma neuspeh njihovih otrok, 13,8% pa da je romski pomočnik nepotreben. Po drugi strani pa smo želeli ugotoviti, kako romski pomočniki dojemajo vlogo staršev pri šolskem uspehu romskih otrok in ugotovili, da jim v veliki večini ne prepisujejo nič večje vloge kot naj bi jo imeli starši neromskih učencev (69%). Nekaj (31%) jih meni, da bi morala biti njihova vloga večja kot je vloga staršev neromskih otrok, nihče pa ni odgovoril, da bi morala biti njihova vloga manjša.

Interakcija med pomočniki in starši romskih otrok v 10,3% poteka redno, drugače pa se starši v 20,6% primerov *včasih* udeležujejo roditeljskih sestankov in govorilnih ur, v 51,7% primerov *redko* in v 24,1% primeru celo *nikoli*. Slednje je nekoliko zaskrbljujoče, vendar smo s preliminarnimi anketami ugotovili, da nekateri romski pomočniki premagujejo to »oviro« s posebnimi vabili na govorilne ure za starše romskih otrok (takih je kar 44,8%). V slabi polovici primerov (41,4%) starši romskih otrok komunicirajo več z romskimi pomočniki, v 13,8% primerov več z učitelji, prav tako 13,8% pa tudi z učitelji in romskimi pomočniki enako pogosto. Glede na že omenjeno pomembnost poznavanja in rabe uradnega jezika pri šolskem uspehu nas je zanimalo tudi, kakšen je po mnenju romskih pomočnikov odnos staršev do uporabe uradnega jezika. Kar 82,8% staršev prepušča odločitev o tem v katerem jeziku naj se romski pomočnik pogovarja z njihovimi otroci, 13,8% jih izraža željo, da se pogovarjajo v slovenskem jeziku in le en pomočnik ima izkušnjo, da starši želijo, da se z njihovimi otroci pogovarja v romščini.

Zaključimo lahko, da se odnos med starši romskih otrok in romskimi pomočniki počasi izgrajuje in da starši do neke mere prepoznavajo mehanizem romskega pomočnika kot nekoga, ki je potreben in ki pomaga njihovim otrokom. Za nadaljnje izgrajevanje medsebojnega odnosa in zaupanja bi bilo potrebno natančneje doreči naloge pomočnikov in jih tudi nazorno predstaviti staršem, kar bi posledično morda vodilo tudi v večjo udeležbo staršev na govorilnih urah, roditeljskih sestankih in v učnem procesu nasploh.

Demografija

Večina romskih pomočnikov je ženskega spola (86,2%), kar glede na spolno strukturo pedagoških poklicev ni presenetljivo. V povprečju so romski pomočniki zelo mladi (31 let) ter imajo dokončano srednjo šolo (72,4%). Glede na to, da naj bi romski pomočniki kot taki predstavljali most med šolsko institucijo in romsko skupnostjo in da naj bi v skladu s to predpostavko izhajali iz romske skupnosti ter poznali romski jezik in kulturo (glej *Katalog standardov strokovnih znanj in spretnosti za poklicno kvalifikacijo romski pomočnik/romska pomočnica*), je skladen podatek, da se je večina romskih pomočnikov (58,6%) opredelila kot pripadniki romske narodnosti, presenetljivo pa je, da se jih je pa kar 27,6% opredelilo kot slovenske narodnosti (kar sicer še ne pomeni, da niso Romi). Glede na *Katalog standardov strokovnih znanj in spretnosti* bodo vsi pomočniki, ki si bodo želeli pridobiti naziv romski pomočnik/romska pomočnica, morali znati romsko (oziroma dialekt, ki se uporablja na določenem območju). Na tem mestu je dobrodošel podatek, da se je edini romski pomočnik, ki ne zna romsko pripravljeno le-tega naučiti, če bi imel za to možnost.

8.2.2. Analiza odgovorov pedagoških (so)delavcev – učiteljev

Mnenje o učnih načrtih

Večina anketiranih pedagoških delavcev (v našem primeru učitelji) (69%) je mnenja, da so trenutno veljavni načrti prezahtevni za večino romskih učencev, nihče od njih pa ne meni, da bi bili premalo zahtevni. Ker so učitelji od vseh treh anketiranih skupin najbolj pristojni za ocenjevanje primernosti učnih načrtov, je tak podatek potrebno obravnavati skrajno resno. Večina učiteljev (57,2%) tudi meni, da so vsebine v učnih načrtih prilagojene tako romskim kot neromskim učencem, 31% jih meni, da so prilagojene le neromskim učencem, 13,8%, da so prilagojene le romskim, 6,9% vprašanih pa je odgovorilo, da vsebine niso prilagojene nobeni od skupin. Več kot polovica učiteljev meni, da se predpisane učne vsebine, kljub kulturnim in jezikovnim razlikam, romskim učencem razložijo *uspešno*, 41,4% jih meni, da se vsebine zaradi kulturnih razlik težje razložijo romskim učencem, dva učitelja pa sta odgovorila, da se učne vsebine zaradi kulturnih razlik romskim učencem razložijo težko oziroma *neuspešno*.

Zanimalo nas je, kaj učni načrti učiteljem pri delu z romskimi učenci pravzaprav omogočajo. Največ učiteljev (79,3%) meni, da jim učni načrti omogočajo uporabo posebnih didaktičnih pripomočkov za romske učence, dobra polovica (51,7%) je tudi mnenja, da jim omogočajo motiviranje romskih učencev, 41,4% jih je odgovorilo, da jim učni načrti omogočajo dodatni čas za podajanje snovi romskim učencem, 31% pa, da veljavni učni načrti omogočajo podajanje snovi v romskem jeziku.

Nadalje smo učitelje vprašali, kaj bi za učinkovitejše podajanje učne snovi za delo z romskimi učenci potrebovali. Večina (58,7%) je odgovorila, da bi potrebovali dodatno osebje. Ker smo anketirali le učitelje, ki aktivno sodelujejo z romskimi pomočniki in jim le-ti pomagajo v razredu, se torej poraja vprašanje, ali ta pomoč ni zadostna in ali potrebujejo še več pomoči. Skoraj polovica vprašanih meni, da bi za učinkovitejše podajanje snovi potrebovali učno gradivo v romskem jeziku oziroma natančne prevode veljavnih učbenikov, kar bi učiteljem, ki ne govorijo romsko, močno olajšalo razlago romskim učencem. Petina vprašanih (20,7%) meni, da bi za učinkovitejše podajanje snovi potrebovali fleksibilnejši urnik, prav tako pa jih petina tudi meni, da je podajanje snovi učinkovito in da ne bi potrebovali ničesar.

Glede na to, da učitelji spremljajo in beležijo znanje ter napredek učencev, nas je zanimalo, katerih specifičnih znanj imajo romski učenci premalo in iz katerega predmeta bi morali imeti na voljo dodatne ure. Največ (72,4%) učiteljev meni, da bi morali imeti na voljo dodatne ure slovenskega jezika, 31% jih je odgovorilo, da bi bile potrebne dopolnilne ure v obsegu obstoječih obremenitev pri vseh predmetih in 27,6% jih je odgovorilo, da bi morali imeti dodatne ure romske kulture. 17,2% se jih zavzema za dopolnilni pouk pri vseh predmetih, ob tem pa je potrebno izpostaviti, da dobra petina vprašanih (20,7%) meni, da bi bile kakršnekoli dodatne ure za romske učence prevelika obremenitev.

Zaključimo lahko, da so učitelji precej kritični do zahtevnosti učnih načrtov in o primernosti njihovih vsebin za populacijo romskih učencev. Za učinkovitejšo razlago učne snovi pogrešajo prevode učbenikov v romščino in več pedagoške pomoči. Učitelji so mnenja, da romski učenci težje sledijo pouku in bi potrebovali predvsem dodatne ure slovenskega jezika. Glede na pomembno vlogo, ko jo imajo učitelji v učnem procesu, je potrebno njihova opažanja upoštevati tudi pri oblikovanju bodočih dobrih praks in politik osnovnošolskega izobraževanja Romov.

Sodelovanje z romskim(i) pomočnikom(i)

Ker so učitelji tisti, ki z romskimi pomočniki v pedagoškem procesu najtesneje sodelujejo, nas je zanimalo, kako ocenjujejo sodelovanje z njimi. Velika večina učiteljev (79,3%) sodeluje z romskim pomočnikom zelo dobro, trije učitelji ocenjujejo sodelovanje kot dobro in prav tako trije kot zadovoljivo. Nihče izmed vprašanih ni mnenja, da je sodelovanje slabo ali zelo slabo. Večina učiteljev (93,1%) je tudi odgovorila, da si pri delu medsebojno pomagajo ter izmenjujejo mnenja in izkušnje, skoraj polovica (48,2%) pa pravi, da se tudi neformalno in sproščeno družijo. Le eden izmed učiteljev se v odnosu počuti hierarhično nadrejenega. Večina anketiranih učiteljev (75,9%) je zelo zadovoljna z delom romskega pomočnika, nihče pa ni odgovoril, da bi bil nezadovoljen; ob tem je zanimivo, da pa so učitelji v nekoliko manjši meri zadovoljni z romskim pomočnikom kot mehanizmom.

Nadalje nas je zanimalo kako (po oceni učiteljev) romski pomočnik vpliva na klimo v razredu (torej na vse učence v razredu) in koliko je časovno prisoten v razredu. Ugotovili smo, da večina učiteljev (62,1%) meni, da romski pomočnik vpliva na vse učence v razredu ugodno, saj pomaga pri premostitvi kulturnih in jezikovnih razlik, prav tako pa jih 48,3% tudi meni, da jim prisotnost romskega pomočnika v razredu med drugim omogoča, da se lažje posvetijo vsem učencem v razredu. Eden izmed vprašanih je mnenja, da prisotnost romskega pomočnika deluje neugodno, saj naj bi tako romskim kot tudi neromskim učencem dajal občutek neenakosti. Časovno je romski pomočnik večinoma (79,3%) prisoten v razredu le del pouka, v nekaterih primerih (17,2%) pa zelo malo časa, saj večino časa preživlja z romskimi učenci v ločenem prostoru. Le eden izmed učiteljev je odgovoril, da je z romskim pomočnikom skupaj v razredu ves čas pouka.

Zaključimo lahko, da imajo učitelji do dodatne pomoči v obliki romskega pomočnika pozitiven odnos, vendar pogrešajo večjo vlogo pomočnika in časovno daljšo prisotnost pri pouku. Učitelji dojemajo romske pomočnike bolj kot obliko splošne dodatne pomoči in ne toliko kot obliko posebne pomoči, ki je usmerjena zgolj v pomoč romskim otrokom. Tudi učitelji (enako kot romski pomočniki) izpostavljajo nezadostno časovno udeležbo romskih pomočnikov pri pouku.

Odnos z romskimi učenci in njihovimi starši

Zaradi narave dela učiteljev nas prvenstveno ni toliko zanimal tip odnosa, ki se vzpostavlja med njimi in romskimi učenci, temveč problemi, s katerimi se romski učenci po mnenju učiteljev srečujejo. Za razumevanje odnosa romskih učencev do romskih pomočnikov, nas je zanimalo, kakšen je odnos med romskimi učenci in učitelji. Ugotovili smo, da velika večina (89,7%) učiteljev meni, da je njihov odnos z romskimi učenci običajen odnos (kot ga imajo tudi z drugimi, neromskimi učenci), 13,8% jih je odgovorilo, da je odnos prijateljski in prav toliko jih meni, da je odnos mentorski. Eden izmed vprašanih meni, da ima z romskimi učenci pokroviteljski odnos.

Nadalje smo prosili učitelje, da ocenijo, kako se romski učenci vedejo do njih v primerjavi z vedenjem, ki ga izkazujejo do romskega pomočnika. Večina vprašanih (75,9%) je mnenja, da se učenci vedejo do njih enako kot do romskega pomočnika, 24,1% pa, da so do njih bolj zadržani. Slednje ponovno potrjuje ugotovitev, da imajo romski učenci do pomočnikov bolj sproščen, poglobljen, prijateljski odnos. Zanimivo je tudi, da nihče od učiteljev ni odgovoril, da bi bili romski učenci do njih bolj neposlušni ali bolj ubogljivi.

Večina učiteljev (86,2%) vidi probleme romskih učencev pri pouku v neenakem predznanju, v neudeležbi pri pouku (55,2%), preobsežni snovi, ki jo morajo učenci osvojiti v enem letu (51,7%), pomanjkljivih učnih pripomočkov (17,2%), neprilagojenih učnih programih (10,3%) ter v neustreznem podajanju učnih vsebin (6,9%). Nadalje nas je zanimalo, kakšne so potencialne izboljšave pri kvaliteti pouka. Anketiranci so v mnenja (51,7%), da bi dodatno kvaliteto v pouk vneslo doizobraževanje pedagoških delavcev, ki učijo romske učence, 34,5% jih vidi rešitev v obvezni udeležbi pri pouku, 31% v oblikovanju dodatnih učnih pripomočkov v romskem jeziku in prav toliko v obšolskih aktivnostih, ki bi bile povezane z romsko kulturo. Zanimalo nas je tudi kakšno je mnenje učiteljev o rabi materinega jezika v šoli. Večina (79,3%) spodbuja romske učence, da govorijo v slovenskem jeziku, eden jih spodbuja, da govorijo v romskem jeziku, 17,2% pa jim prepušča odločitev v katerem jeziku se bodo izražali.

Ker tuje raziskave nakazujejo na pomen vloge staršev oziroma skrbnikov romskih otrok pri izobraževanju oz. vključevanju v izobraževanje, nas je zanimalo, kakšno je mnenje učiteljev o vlogi staršev romskih otrok, kako pogosto s starši komunicirajo in podobno. Večina učiteljev (75,9%) meni, da bi morali imeti starši romskih otrok enako vlogo pri šolskem (ne)uspehu svojih otrok kot starši neromskih otrok; le dobra petina jih meni, da bi morali imeti starši romskih otrok večjo vlogo pri šolskem (ne)uspehu svojih otrok. Nihče izmed učiteljev ni odgovoril, da bi morala biti vloga staršev romskih otrok manjša kot vloga neromskih staršev.

Glede na priporočila dobrih praks iz tujine namreč velja, da naj bi se starši romskih otrok še posebej angažirali pri pomoči svojim otrokom pri domačih nalogah, učenju uradnega jezika in premostitvi stresa ob začetku šolanja. Glede na specifičen način življenja Romov, ki vključuje stalen stik in prisotnost celotne družine, odhod otroka v šolo deluje izrazito stresno in je poglaviten razlog za nizko udeležbo otrok pri pouku.²⁵ Zato je ključno, da starše romskih otrok intenzivneje vključimo v proces šolanja. Anketirani učitelji imajo s starši romskih otrok različno kvaliteten odnos; 48,3% jih meni, da je njihov odnos s starši romskih otrok dober, 31% ocenjuje odnos kot zadovoljiv, 10,3 odstotkov kot slab, prav tako 10,3% vprašanih učiteljev pa sploh nima stika s starši romskih učencev. Zabeležili smo tudi precej različne odgovore glede pogostosti kontakta med učitelji in starši; 55,1% redko kontaktira s starši romskih otrok, nekoliko manj (34,5%) pogosto in 10,3% učiteljev tega ne počne nikoli. Podobni so odgovori glede udeležbe staršev pri roditelskih sestankih oziroma govorilnih urah. 37,9% učiteljev je odgovorilo, da starši romskih otrok *redko* hodijo na roditelske sestanke oziroma govorilne ure, 34,5% jih trdi, da se starši *nikoli* ne udeležujejo roditelskih sestankov oziroma govorilnih ur, 17,2%, da *včasih* in le 13,8% *redno*. Slaba polovica anketiranih učiteljev je odgovorila, da se starši romskih otrok odzivajo samo na povabilo učitelja.

Da bi ugotovili, kakšno vlogo imajo romski pomočniki v očeh učiteljev, smo učitelje vprašali, s kom starši romskih otrok več komunicirajo. Analiza odgovorov učiteljev kaže, da so bili v dilemi in odgovora niso poznali (41,4 %), kljub temu pa jih je 37,8% mnenja, da starši romskih otrok več komunicirajo z romskimi pomočniki, 20,7% jih meni, da več komunicirajo z učitelji, 13,8% pa z obojimi enako.

Zaključimo lahko, da učitelji za romske učence predstavljajo večjo avtoriteto kot romski pomočniki. Odnos učiteljev do romskih otrok je po njihovem mnenju enak kot do neromskih

²⁵ Glej Ann Southerland (1986) *Gipsies: The hidden Americans*. Prospect Heights, Illinois: Waveland Press, Inc.

otrok. Učitelji so relativno kritični do primernosti nekaterih strateških usmeritev učnega procesa za učence (in s tem tudi za romske učence), predvsem do količine snovi, ki jo morajo učenci predelati v enem letu. Samokritično ocenjujejo, da bi bilo za pomembno izboljšanje pri kvaliteti pouka (za romske učence) potrebno doizobraziti pedagoške delavce, ki učijo romske učence. Po mnenju učiteljev starši romskih otrok niso zadostno oziroma zadovoljivo vključeni v izobraževalni proces svojih otrok. Kot kaže analiza empiričnih podatkov, vzrok za »izključenost« ni šolska institucija ali pedagoški delavci (ki pogosto vabijo starše romskih otrok, da se udeležujejo sestankov), temveč predvsem starši sami. Zaradi posebno pomembne vloge, ki jo imajo starši romskih otrok pri šolskem (ne)uspehu otrok ter posebnosti »romskega« načina življenja, ki narekuje, da je družina čim bolj medsebojno povezana in prisotna, je nujno, da se uvedejo dodatne dobre prakse na področju komunikacije s starši romskih otrok.

Demografija

Demografija učiteljev za namen naše analize ni posebej pomembna, zato samo navajamo podatke. 93,1% anketiranih učiteljev je ženskega spola, 6,9% moškega. Povprečna starost anketiranca je 41,9 let. Dobra polovica (51,7%) vprašanih ima dokončano visoko oziroma višjo šolo, skoraj polovica (44,8%) pa fakulteto. Le eden izmed anketiranih učiteljev ima dokončano samo srednjo šolo.

8.2.3 Analiza odgovorov vodstvenih delavcev

Mnenje o učnih načrtih

Štirinajst ravnateljev ocenjuje, da so trenutno veljavni učni načrti ravno prav zahtevni, trinajst pa, da so prezahtevni za romske učence. Zanimiv je podatek, da dva izmed anketiranih ravnateljev nista mogla oceniti zahtevnosti veljavnih učnih načrtov v povezavi z romskimi učenci. Nihče od ravnateljev tudi ni mnenja, da so učni načrti za romske učence premalo zahtevni. Skladno s tem, da ravnatelji večinoma menijo, da so učni načrti ravno prav zahtevni za romske učence, jih 44,8% meni, da so vsebine v načrtih prilagojene tako romskim kot neromskim otrokom (27,6% jih meni, da so vsebine prilagojene le neromskim otrokom). Kljub temu, da večinoma ravnatelji niso neposredno udeleženi v učnem procesu, nas je zanimalo, kaj po njihovem mnenju učni načrti v praksi omogočajo. Ugotovili smo, da največji delež (65,5%) ravnateljev meni, da učni načrti v praksi omogočajo uporabo posebnih didaktičnih pripomočkov, 51,7% jih meni, da omogočajo dodaten čas za podajanje snovi v romskem jeziku, 44,8% jih meni, da je omogočeno dodatno motiviranje romskih učencev, 33,3% pa, da je omogočeno podajanje snovi v romskem jeziku. Štirinajst ravnateljev je odgovorilo, da se predpisane učne vsebine, brez kulturnih razlik, *uspešno* razložijo romskim otrokom, prav tako pa jih štirinajst meni, da kulturne razlike vplivajo na to, da se vsebine razložijo *težje*. Eden izmed ravnateljev je odgovoril, da se zaradi kulturnih razlik predpisane učne vsebine razložijo *težko* ali *neuspešno*.

Da bi ugotovili, kje ravnatelji vidijo možnosti za učinkovitejše podajanje učne snovi romskim učencem (kar bi nam lahko nakazalo tudi morebitne splošne usmeritve, h katerim se nagiba šolsko vodstvo), smo jih povprašali o nekaterih možnih ukrepih. Največ ravnateljev meni, da bi potrebovali dodatno osebje, četrtnina meni, da bi potrebovali učno gradivo v romskem jeziku, 17,2%, da bi morali imeti fleksibilnejši urnik. Dobra petina ravnateljev je tudi mnenja, da je podajanje snovi učinkovito in zato ne bi potrebovali ničesar.

Slaba polovica (48,3%) vprašanih pravi, da bi morali imeti romski učenci na voljo dodatne ure slovenskega jezika. Nadalje so pri vprašanju, katere dodatne ure oziroma predmet bi morali imeti romski učenci, ravnatelji odgovorili, da bi učenci potrebovali dodatne ure oziroma predmet romske kulture oziroma kulturne dediščine (27,6%), dopolnilne ure pri obstoječih predmetih (27,6%) ter dopolnilni pouk pri vseh predmetih (24,1%). Hkrati ocenjujejo, da so vendarle romski učenci že tako ali tako preobremenjeni in da bi dodatne ure zanje pomenile preveliko obremenitev (27,6%).

Zaključimo lahko, da ravnatelji specifično dojemajo učne procese romskih učencev, ter da veliko vlogo pripisujejo samim pedagoškim delavcem in šoli (za razliko od ostalih anketiranih skupin vidijo večjo težo odgovornosti ravno na šoli kot instituciji). Kljub temu, da ocenjujejo učne načrte kot ravno prav prezahtevne, menijo, da bi potrebovali več osebja, posebnih didaktičnih pripomočkov in dodatne ure slovenskega jezika.

Sodelovanje z romskim(i) pomočnikom/i

Znotraj sklopa B smo poskušali zajeti odnos ravnateljev tako do romskega pomočnika kot osebe kot do mehanizma romskega pomočnika. Za lažje razumevanje smo analizo vprašanj smiselno razdelili v dva dela. V prvem delu prikazujemo odnos ravnateljev do romskih pomočnikov. Ugotavljamo, da je sodelovanje med romskim pomočnikom (oziroma romskimi pomočniki, če je le-teh več na šoli) in ravnateljem v večini primerov (69%) zelo dobro, v 17,2% dobro, dva ravnatelja menita, da je sodelovanje zadovoljivo, dva pa nista znala pojasniti sodelovanja. Nihče izmed vprašanih ni mnenja, da je sodelovanje slabo. Večina (55,1%) vprašanih bi ta odnos najbolje opisala kot običajen odnos do pomožnega pedagoškega kadra, 34,5% jih je odnos opisalo kot neformalen in sproščen, 24,1% kot pokroviteljski oziroma mentorski, 17,2% kot partnerski, prav tolikšen delež ravnateljev pa je opisal svoj odnos do romskega pomočnika kot hierarhičen v katerem se čuti nadrejenega.

V splošnem so ravnatelji z delom romskega pomočnika zelo zadovoljni (62,1%) in zadovoljni (37,9%); nihče ni nezadovoljen. Nekoliko manj pozitivno je zadovoljstvo z romskim pomočnikom kot mehanizmom, saj je zelo zadovoljna z romskim pomočnikom kot mehanizmom slaba polovica ravnateljev (48,3%), 44,8% jih je zadovoljnih, dva pa sta celo nezadovoljna. Poleg mnenj romskih pomočnikov o njihovi karieri, nas je zanimalo mnenje ravnateljev o stanju in načrtovanju zaposlitev romskih pomočnikov. Ugotoviti smo namreč želeli, kakšne so potrebe po tovrstnem kadru in v kakšnih okvirih so trenutno zaposleni. Večina romskih pomočnikov je zaposlenih za polni delovni čas (93,1%) le dva sta zaposlena za polovičnega. V prihodnje večina vodstvenih delavcev (65,5%) načrtuje ohraniti obstoječe število zaposlenih pomočnikov, 34,5% pa namerava zaposliti še več romskih pomočnikov. Nihče izmed vprašanih se ne zavzema za zmanjšanje števila romskih pomočnikov ali celo za opuščanje samega mehanizma.

Sicer kar 34,5% vodstvenih delavcev nima težav pri zaposlovanju romskih pomočnikov, vendar smo pri testnih anketah zaznali nekatere težave, ki pa jih vendarle imajo pri zaposlovanju, zato smo jih o morebitnih problemih natančneje povprašali. Največ anketiranih (41,4%) ima pri zaposlovanju romskih pomočnikov težave s pridobivanjem finančnih sredstev, s pridobivanjem ustreznega kadra (31%) ter z zanesljivostjo in predanostjo kadra (24,1%).

Zaključimo lahko, da sta po mnenju ravnateljev funkcija in vloga romskih pomočnikov v učnem procesu potrebni in pomembni. Tovrstna pomoč pri pedagoškem procesu se jim zdi potrebna, v prihodnje načrtujejo ohraniti zaposlitve oziroma povečati število pomočnikov, vendar pa se pri tem srečujejo tako s finančnimi ovirami kot s težavnim pridobivanjem ustreznega kadra. Ravno izražena potreba po tovrstnem poklicu in hkratne omejitve so element, ki bi ga bilo potrebno v prihodnje upoštevati: poskušati sistematizirati delovno mesto romskega pomočnika, določiti kvote romskih učencev na oddelek, pri katerih je zaposlitev romskega pomočnika obvezna in standardizirati znanja in kompetence poklica (kar je že storjeno v Katalogu strokovnih znanj in spretnosti).

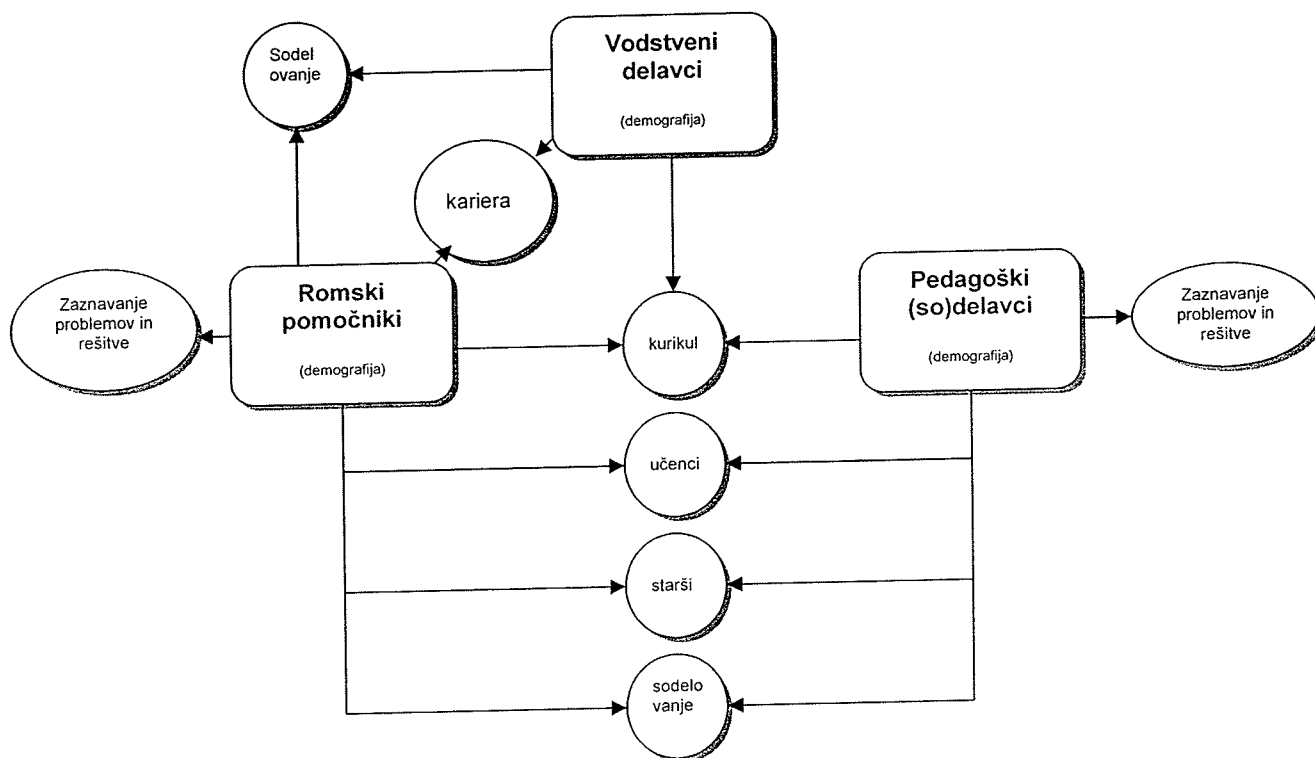
Demografija

Demografija vodstvenih delavcev ni posebej pomembna za namen naše analize, zato navajamo le grobe podatke. 22 anketiranih vodstvenih delavcev je ženskega spola, 7 moškega. Povprečna starost anketiranja je 49,2 leti. Večina (62,1%) vprašanih ima dokončano fakulteto, 7 jih ima visoko ali višjo šolo, 4 pa magisterij.

8.3 ZAKLJUČKI EMPIRIČNE ANALIZE

Z namenom pridobiti podatke, ki bi čim bolj nepristransko orisali trenutno stanje delovanja romskih pomočnikov, smo nekatera vprašanja (ponekod celoten sklop) zastavili vsem trem ali vsaj dvema analiziranima skupinama. Odgovori na enaka vprašanja nam namreč omogočajo analizo problema z večih zornih kotov, kar pripomore tako k objektivnejšemu rezultatu kot tudi k ugotavljanju medsebojnih razmerij med akterji. Za natančno analizo medsebojnih odnosov in odnosov do enakih vsebin smo na podlagi vprašalnikov izdelali model analize, na podlagi katerega smo vsebinsko analizirali vprašalnike vseh treh opazovanih skupin anketirancev.

Slika 7: Model analize



Odnos romskih pomočnikov, pedagoških (so)delavcev in vodstvenih delavcev do kurikula (in do rabe slovenskega jezika)

V raziskavi smo namenoma vsem trem skupinam anketirancev zastavili enaka vprašanja o odnosu do učnih načrtov. Posebej nas je zanimalo, kako ocenjujejo primernost in zahtevnost učnih načrtov za romske otroke ter kako ocenjujejo vključevanje romskih otrok v izobraževalni sistem nasploh. Če primerjamo odgovore o splošni oceni zahtevnosti učnih načrtov za romske učence (tabela 46), lahko ugotovimo, da več kot polovica učiteljev meni (69%), da so učni načrti za romske učence prezahtevni, medtem ko enako meni le 34,4% romskih pomočnikov. Ob tem se zastavlja vprašanje, ali dati večjo težo mnenju učiteljev, ki imajo največjo (strokovno) vlogo pri podajanju in ocenjevanju znanja ali romskim pomočnikom, ki bolje poznajo posebnosti in sposobnosti romskih učencev.

Tabela 46: Zahtevnost učnih načrtov za romske učence

Trenutno veljavne učne načrte ocenjujem, kot...	UČITELJI (N=29)	ROMSKI POMOČNIKI (N=26)	RAVNATELJI (N=29)

prezahtevne za večino romskih učencev	69%	34,4%	44,8%
ravno prav zahtevne za večino romskih učencev	31%	65,5%	48,3%
premalo zahtevne za večino romskih učencev	0%	0%	0%
ne vem	0%	0%	6,9%

Glede same zahtevnosti učnih načrtov nas je še posebej zanimalo, kako so vsebine teh načrtov prilagojene specifični populaciji romskih otrok. Iz tabele 47 je razvidno, da so učitelji bolj kritični in ocenjujejo, da so vsebine prilagojene neromskim učencem.

Tabela 47: Prilagojenost vsebin učnih načrtov

Vsebine, ki jih zajemajo učni načrti pri večini predmetov so po mojem mnenju...	UČITELJI (N=29)	ROMSKI POMOČNIKI (N=26)	RAVNATELJI (N=29)
prilagojene tako romskim kot neromskim učencem	57,2%	65,5%	44,8%
prilagojene le neromskim učencem	31%	20,6%	27,6%
prilagojene le romskim učencem	13,8%	3,4%	3,4%
neprilagojene tako romskim kot neromskim učencem	6,9%	10,3%	24,1%

Da bi ugotovili, kateri mehanizmi za dodatno pomoč/razlago romskim učencem se trenutno uporabljajo po mnenju vseh treh skupin anketirancev, smo jim ponudili nekaj odgovorov (tabela 48). Iz tabele je razvidno, da vse tri skupine menijo, da učni načrti omogočajo uporabo posebnih didaktičnih pripomočkov za romske otroke. Pozitiven je podatek, da več kot polovica učiteljev in romskih pomočnikov ter več kot 40% ravnateljev meni, da učni načrti v praksi omogočajo motiviranje romskih učencev. Kakšne so te oblike motiviranja nismo povprašali, je pa pomembno, da obstajajo in da se uporabljajo.

Tabela 48: Veljavni učni načrti v praksi

Veljavni učni načrti v praksi pri delu omogočajo ...	UČITELJI (N=29)	ROMSKI POMOČNIKI (N=26)	RAVNATELJI (N=29)
uporabo posebnih didaktičnih pripomočkov za romske učence	79,3%	55,2%	65,5%
dodatni čas za podajanje snovi romskim učencem	41,4%	41,4%	51,7%
podajanje snovi v romskem jeziku	31%	55,2%	33,3%
motiviranje romskih učencev	51,7%	55,2%	44,8%

Če iščemo vzroke za slabši povprečni učni uspeh romskih učencev, potem ne moremo mimo kulturnih posebnosti romske skupnosti, ki do neke mere onemogočajo romskim učencem uspešno in hitro integracijo v šolski sistem. V sklop pojma *kulturne razlike* uvrščamo predvsem razlike v jeziku, navadah, načinu komuniciranja in funkcionalni (ne)pismenosti. Ker so učne vsebine prilagojene povprečnemu učencu nas je zanimalo, ali se zaradi tega težavneje razložijo romskim učencem. Ugotovili smo (tabela 49), da več kot polovica učiteljev meni, da se učne vsebine uspešno, brez kulturnih razlik, razložijo romskim učencem, medtem ko večina romskih pomočnikov meni, da se učne vsebine razložijo težje. Zanimarjiv delež učiteljev, romskih pomočnikov in ravnateljev meni, da se učne vsebine težko ali celo neuspešno razložijo romskim učencem.

Tabela 49: Razlaga učnih vsebin romskim učencem

Predpisane učne vsebine se po mojem mnenju....	UČITELJI (N=29)	ROMSKI POMOČNIKI (N=26)	RAVNATELJI (N=29)
uspešno, brez kulturnih razlik, razložijo romskim učencem	51,7%	41,4%	48,3%
zaradi kulturnih razlik težje razložijo romskim učencem	41,4%	55,2%	48,3%
zaradi kulturnih razlik težko ali neuspešno razložijo romskim učencem	6,9%	3,4%	3,4%

Nazadnje smo anketirance povprašali tudi o tem, kaj bi za učinkovitejše podajanje učne snovi romskim učencem potrebovali (tabela 50). Velika večina vseh anketirancev meni, da bi potrebovali dodatno osebje, kar zopet nakazuje na potrebnost in pomembnost funkcije romskega pomočnika. Posebej je potrebno poudariti, da skoraj polovica učiteljev pogreša učno gradivo v romskem jeziku (prevod veljavnih učbenikov), z njimi se strinja tretjina ravnateljev in 13,8% romskih pomočnikov.

Tabela 50: Učinkovitejše podajanje učne snovi romskim učencem

Za učinkovitejše podajanje učne snovi bi za delo z romskimi učenci potrebovali...	UČITELJI (N=29)	ROMSKI POMOČNIKI (N=26)	RAVNATELJI (N=29)
dodatno osebje	58,7%	58,6%	75,9%
učno gradivo v romskem jeziku (prevod veljavnih učbenikov)	46,2%	13,8%	24,1%
podajanje učne snovi je učinkovito, ničesar ne bi potrebovali	20,7%	20,7%	20,7%
fleksibilnejši urnik	20,7%	34,5%	17,2%
ne vem	0%	0%	10,3%

Raba slovenskega jezika med romskimi učenci

Ker smo v preliminarinih testnih anketah zasledili, da je stopnja poznavanja uradnega jezika med romskimi učenci na relativno nizki ravni, smo v anketni vprašalnik vključili tudi vprašanja o poznavanju uradnega jezika, spodbujanju k uporabi (s strani staršev, romskih pomočnikov in učiteljev) in o dodatni obremenitvi romskih učencev z urami slovenskega jezika.

Vsem trem skupinam anketiranih smo zastavili vprašanje, ali bi morali imeti romski učenci na voljo dodatne ure iz katerega od predmetnih področij. V vseh treh skupinah je bilo največ strinjanja z dodatnimi urami slovenskega jezika (romski pomočniki 58,6%, učitelji 72,4% in ravnatelji 48,3%). Na tem mestu moramo upoštevati tudi odgovore romskih pomočnikov na vprašanje, ali na delovnem mestu aktivno uporabljajo slovenščino. Večina (79,3%) jih aktivno uporablja romski in slovenski jezik, 20,7% pa jih na delovnem mestu uporablja samo slovenski jezik. Nadalje je pomemben podatek, da romsko govorijo vsi romski pomočniki, razen enega, ki pa se je pripravljen romskega jezika naučiti. Če je glavna naloga romskega pomočnika, da predstavlja vez med šolo in romskimi učenci in jim pomaga pri premagovanju jezikovnih in kulturnih ovir, potem je poznavanje romskega jezika še posebej pomembno.

Ker smo predvidevali, da morebiti nekateri romski pomočniki ne govorijo romsko, smo spraševali tudi, ali bi za učinkovitejše podajanje učne snovi za delo z romskimi učenci potrebovali učno gradivo v romskem jeziku (oziroma prevod veljavnih učbenikov). Glede na to, da večina romskih pomočnikov govori romski jezik, ne preseneča podatek, da je le 13,8% romskih pomočnikov izrazilo potrebo po učnem gradivu v romskem jeziku. Presenetljiv pa je

podatek, da slaba polovica anketiranih učiteljev meni, da bi kljub temu potrebovali gradivo v romskem jeziku. Učitelje in romske pomočnike smo spraševali tudi o potrebnosti in pomembnosti učnih pripomočkov v romskem jeziku²⁶, ki naj bi izboljšali kvaliteto pouka in prišli do zaključka, da se s tem strinja 31% učiteljev in 13,8% romskih pomočnikov. Kljub temu, da je eden izmed glavnih ciljev osnovnošolskega izobraževanja pri romskih učencih osvajanje uradnega jezika, je ena izmed glavnih nalog romskega pomočnika (ta je jasno konceptualizirana v katalogu za poklicno kvalifikacijo), pomoč pri premostitvi jezikovnih ovir, zato je nepoznavanje romskega jezika lahko velika pomanjkljivost, ki zmanjšuje vlogo romskega pomočnika v izobraževalnem procesu.

Odnosi med romskimi pomočniki, pedagoški (so)delavci in učenci (tako romskimi, kot neromskimi)
V kolikor primerjamo odnose med romskimi učenci in romskimi pomočniki na eni strani ter med romskimi učenci in učitelji na drugi, lahko najprej ugotovimo, da imajo romski pomočniki v večji meri kot učitelji do romskih učencev prijateljski odnos. V vprašalniku smo zastavili tako pomočnikom kot učiteljem enako vprašanje in sicer »V primerjavi z odnosom, ki ga imajo romski učenci do učitelja/romskega pomočnika, so do mene...«. Dobili smo precej različne odgovore. Večina romskih pomočnikov (65,5%) meni, da so romski učenci do učiteljev bolj zadržani kot do njih, medtem ko je večina učiteljev (75,9%) mnenja, da se učenci do romskih pomočnikov obnašajo enako kot do njih. Očitno je, da ocena vloge pedagoškega sodelavca (pa naj bo to učitelj ali romski pomočnik), ni diametralno nasprotna in da učitelji svojo vlogo dojemajo drugače kot jih vidijo romski pomočniki. Če si ogledamo, kako obe skupini anketirancev rangirata glavne probleme romskih učencev (tabela 51), lahko pridemo do nekaterih zanimivih zaključkov.

Tabela 51: Glavni problemi romskih učencev po oceni učiteljev in romskih pomočnikov

Glavne probleme romskih učencev pri pouku vidim v....	RANG UČITELJI (N=29)	RANG ROMSKI POMOČNIKI (N=26)
neprilagojenih učnih programih	3	3
preveč snovi, ki jo morajo učenci osvojiti v enem šolskem letu	15	4
pomanjkljivih učnih pripomočkov	5	3
neudeležbi pri pouku	16	19
neustreznem načinu podajanja učnih vsebin	2	2
neenakem predznanju in sposobnostih romskih učencev	25	24
ne vidim problemov	1	0

Kot je razvidno iz tabele, učitelji največkrat vidijo glavne ovire romskih učencev pri pouku v neenakem predznanju in sposobnostih romskih učencev, v neudeležbi pri pouku ter v preobilici snovi, ki jo morajo učenci osvojiti v enem šolskem letu. Romski pomočniki so prav tako največ problemov zaznali v neenakem predznanju in sposobnostih romskih učencev ter v neudeležbi pri pouku. Opazimo, da romski pomočniki velik del odgovornosti pripisujejo samim romskim učencem in ne toliko na šolski sistem.

Neposredno se na delo z romskimi učenci navezuje tudi dejstvo, koliko časa z romskimi učenci preživita romski pomočnik in učitelj, zato smo enako vprašanje zastavili obema skupinama anketirancev (tabela 52). Ugotovimo lahko, da se najpogosteje kaže praksa, da sta romski pomočnik in učitelj skupaj v razredu le del pouka. Razlika v odstotkih med obema anketiranima skupinama je posledica dejstva, da romski pomočnik prehaja iz razreda v razred in da ne sodeluje samo z enim učiteljem na šoli. Prav tako nekateri izmed anketiranih romskih pomočnikov delujejo hkrati tudi v drugi šoli oziroma v vrtcu.

²⁶ Zastavili smo jim vprašanje: »Pomembno izboljšanje pri kvaliteti pouka romskih učencev vidite v ...«.

Tabela 52: Prisotnost romskega pomočnika pri pouku

V razredu sem skupaj z učiteljem oz. romskim pomočnikom...	UČITELJI (N=29)	ROMSKI POMOČNIKI (N=26)
ves čas pouka	3,4%	41,4%
le del pouka	79,3%	51,7%
le v podaljšanem bivanju	0%	3,4%
zelo malo, čas z romskimi učenci preživljam v ločenem prostoru	17,2%	3,4%

Odnosi med romskimi pomočniki, pedagoškimi (so)delavci in starši romskih otrok

Učiteljem in romskim pomočnikom smo zastavili cel sklop enakih vprašanj o sodelovanju s starši romskih učencev. Zanimalo nas je (1) kako dobro z njimi sodelujejo, (2) kako pogosto komunicirajo, (3) kakšno vlogo naj bi imeli starši pri šolskem (ne)uspehu ter (4) s kom starši pogosteje komunicirajo, z romskim pomočnikom ali učiteljem.

Če primerjamo odnose med starši in učitelji ter romskimi pomočniki, lahko ugotovimo, da imata na splošno obe anketirani skupini s starši romskih otrok dober odnos, je pa le-ta nekoliko boljši pri romskih pomočnikih. Nadalje lahko pri primerjavi pogostosti kontaktov ugotovimo, da romski pomočniki bolj pogosto kontaktirajo s starši romskih učencev. Morda je prav to vzrok za nekoliko boljše odnose v primerjavi z učitelji, prav tako pa romski pomočniki s starši kontaktirajo tudi v njihovem domačem okolju. Če primerjamo, kako pogosto se starši udeležujejo roditeljskih sestankov oziroma govorilnih ur, lahko zaključimo (tabela 53), da se mnogo staršev udeležuje govorilnih ur oziroma roditeljski sestankov predvsem na vabilo učiteljev in romskega pomočnika.

Tabela 53: Udeležba staršev romskih učencev na roditeljskih sestankih oziroma govorilnih urah

Starši romskih otrok se roditeljskih sestankov in govorilnih ur udeležujejo.....	UČITELJI (N=29)	ROMSKI POMOČNIKI (N=26)
redno	13,8%	10,3%
včasih	17,2%	20,6%
redko	37,9%	51,7%
nikoli	34,5%	24,1%
samo na moje povabilo	41,4%	44,8%

Hkrati nas je zanimalo, ali starši po mnenju obeh anketiranih skupin več komunicirajo z učitelji ali z romskimi pomočniki (tabela 54). Zanimivo je, da obe opazovani skupini menita, da starši romskih otrok več komunicirajo z romskimi pomočniki.

Tabela 54: Komunikacija staršev romskih otrok

Po mojem mnenju starši romskih otrok bolj/več komunicirajo...	UČITELJI (N=29)	ROMSKI POMOČNIKI (N=26)
z romskimi pomočniki	37,8%	41,4%
z učitelji	20,7%	13,8%
z učitelji in romskimi pomočniki približno enako	13,8%	41,4%
ne vem	41,4%	3,8%

Več romskih pomočnikov je mnenja, da starši komunicirajo z obojimi enako oziroma več z romskimi pomočniki; hkrati pa se veliko učiteljev ni moglo opredeliti pri tem vprašanju. Menimo, da bi bilo potrebno (v kolikor niso) v prihodnje institucionalizirati tudi govorilne ure pri romskih pomočnikih ter uvesti obvezno prisotnost pomočnikov pri roditeljskih sestankih.

Medsebojno sodelovanje med romskimi pomočniki in pedagoškimi (so)delavci

Ob primerjavi mnenj o sodelovanju med učitelji in romskimi pomočniki lahko ugotovimo, da ni velikih odstopanj. V veliki meri obe skupini sodelujeta zelo dobro (75,6% - pomočniki, 79,3% - učitelji), čeprav je več učiteljev, ki menijo, da sodelujejo *le* zadovoljivo. Vsekakor pa je mogoče trditi, da nismo zabeležili slabega oziroma zelo slabega sodelovanja. Pri opisu medsebojnega odnosa prevladuje mnenje, da si pri delu pomagajo ter si izmenjujejo mnenja in izkušnje (96,5% - pomočniki, 93,1% - učitelji), en učitelj se čuti nadrejenega, štirje romski pomočniki pa se počutijo podrejene v tem odnosu. Na tem mestu lahko dodamo tudi primerjavo zadovoljstva z delom romskega pomočnika (osebno in kot z mehanizmom) med učitelji in ravnatelji (tabeli 55 in 56). Ugotovimo lahko, da so učitelji v primerjavi z ravnatelji nekoliko bolj zadovoljni tako z romskim pomočnikom kot osebo kot tudi s samim mehanizmom romskega pomočnika.

Tabela 55: Zadovoljstvo z romskim pomočnikom kot osebo

V splošnem sem z delom romskega pomočnika (kot osebo)...	UČITELJI (N=29)	RAVNATELJI (N=29)
Zelo zadovoljen	75,9%	62,1%
Zadovoljen	24,1%	37,9%
Nezadovoljen	0%	0%

Tabela 56: Zadovoljstvo z romskim pomočnikom kot mehanizmom

V splošnem sem z delom romskega pomočnika (kot mehanizmom)...	UČITELJI (N=29)	RAVNATELJI (N=26)
Zelo zadovoljen	62,1%	48,3%
Zadovoljen	13,8%	44,8%
Nezadovoljen	0%	6,9%

Primerjava odnosa do kariere romskega pomočnika s stališča vodstvenih delavcev in romskih pomočnikov

V raziskavi nas je zanimalo tudi, kako delovno mesto romskega pomočnika vidijo trenutno zaposleni na tem delovnem mestu in ali se je že pričela oblikovati skupina oseb, ki na tem delovnem mestu vidijo nadaljnjo kariero; zanimalo nas je tudi, kako vodilni na šoli ocenjujejo pomembnost in potrebnost delovnega mesta romskega pomočnika. Tako smo želeli pridobiti informacije o tem (1) ali je delovno mesto romski pomočnik dobilo svoj »prostor« v šolskem sistemu in okolju in ali (2) se načrtuje nadaljnji razvoj delovnega mesta.

Ugotovili smo, da oboji, tako romski pomočniki kot ravnatelji, vidijo v *romskem pomočniku* mehanizem, ki je potreben in pomemben ter si želijo, da bi se v prihodnje institucionaliziral in širše uvedel. Skoraj vsi pomočniki (89,7%) si želijo na tem delovnem mestu ostati tudi v prihodnje, več kot polovica anketiranih ravnateljev (65,5%) pa si želi ohraniti število romskih pomočnikov oziroma jih v prihodnje zaposliti še več (34,5%). Ob tem je potrebno pripomniti, da imajo ravnatelji največ težav pri zaposlovanju romskih pomočnikov s pridobivanjem finančnih sredstev za zaposlitev tega kadra ter s pridobivanjem ustreznega kadra. Ravno neustreznost kadra je bil večkrat naveden razlog pri ovirah za zaposlovanje (več) romskih pomočnikov. Omenjena poklicna kvalifikacija romski pomočnik/romska pomočnica ima v okviru tega velik potencial, saj bo omogočila posameznikom pridobitev specifičnih znanj za delovno mesto romski pomočnik, vprašanje pa je kako dosledno bo vodstvo šole moralo slediti zaposlovanju glede na pridobljen poklic.

8.4 ANALIZA STANJA V VRTCIH

Zaradi specifičnosti pedagoškega procesa smo vrtce oziroma romske pomočnike v vrtcih obravnavali ločeno. Pripravili smo posebno prilagojen vprašalnik, ki se v določenih segmentih prekriva z vsebino vprašalnikov pripravljenih za osnovne šole (npr. odnos do kariere, odnosi med zaposlenimi), nekateri segmenti pa so posebej prirejeni specifični dela v vrtcih (tako smo, na primer spremenili učne vsebine → področja dejavnosti; podajanje učne snovi → izvajanje

kurikula, fleksibilnejši urnik → fleksibilnejša organizacija dela, ipd.). Ker imata trenutno v Sloveniji le dva vrtca romskega pomočnika smo se namesto za anketiranje odločili za vodene strukturirane intervjuje, v želji da bi zajeli čim več podatkov, ki jih z anketiranjem navadno ni možno zaznati.

Zaključimo lahko, da: a) anketiranci (vzgojitelji/ce, romski pomočniki/ice, ravnatelji/ice) menijo da je potrebno romske otroke čim prej vključiti v vzgojno varstvene programe, saj se tako prej seznani in osvojijo osnove uradnega jezika ter se bolje vključijo v celotno skupino varovancev; b) opažajo da kurikuli v vrtcih niso prezahtevni za romske otroke in da jih uspešno prilagajajo tudi romskim otrokom (poseben poudarke je na praznovanju romskih običajev in praznikov, kar krepi romsko identiteto in prepoznavnosti); c) da je komunikacija s starši dobra in pogosta (vsakodnevna), večje težave nastajajo le pri udeleževanju roditeljskih sestankov, saj starši romskih otrok ne želijo sodelovati in govoriti pred starši drugih otrok; to težavo vzgojno varstveni tim rešuje z individualnimi srečanji; č) pedagoško osebje (tako vzgojitelji/ce kot romski pomočniki/ice) želijo več izobraževanja s področja didaktike in pedagogike (romski pomočniki/ice) oziroma romske kulture in jezika (vzgojitelji/ce); ter d) vsi anketirani imajo do mehanizma romski pomočnik/ica izredno pozitiven odnos in si želijo okrepiti število oziroma intenziteto dela (trenutno sta oba posameznika zaposlena na tem delovnem mestu polovico časa v OŠ in polovico v vrtcu, kar precej zmanjša prisotnost v skupini).

9. ZAKLJUČEK

V uvodnem vsebinskem sklopu raziskave je potekala analiza uresničevanja načela enakosti in hkrati upoštevanja različnosti ter proučevanje učinkovitosti samoodločanja v procesu učenja pri učencih in dijakih s posebnimi potrebami oz. s težavami v socialni integraciji. Na osnovi študija literature smo pripravili teoretična izhodišča, na osnovi katerih smo lahko potrdili statistično značilno povezanost med izobrazbo staršev in dosežki učencev na različnih preverjanjih znanja ter prav tako povezanost med dohodki in dosežki učencev, kar kaže, da imajo socialno-kulturni dejavniki pomembno vlogo v razvoju in šolskem uspehu posameznika. Izobraženost in z njo povezana ustvarjalnost ter družbeni kontekst imajo zelo velik vpliv na uspešnost učencev. Če ta dejstva povežemo še z ugotovitvami, da med regijami v Sloveniji obstajajo velike razlike pri izobrazbeni strukturi prebivalstva in povprečni bruto plači ter tudi pri posameznih dosežkih učencev in ne tako velike razlike med šolami, lahko razlike med regijami pojasnimo z različno strukturo prebivalstva. V tem primeru je torej lahko kakovost poučevanja v vseh regijah približno enaka, pa vendar to ne zagotavlja tudi enakih možnosti učencem. Rezultati kažejo, da je uresničevanje načela slovenskega šolskega sistema o enakih možnostih za optimalen razvoj v bodoče mogoče le z decentralizacijo sistema in s povečevanjem šolske avtonomije in prenosom pristojnosti in odgovornosti na šole same. Ugotavljamo, da ekonomski in družbeni razvoj v Sloveniji nista uspela splesti mreže močnih vezi, ki bi povezovale večje teritorialno, ekonomsko in prebivalstveno območje v homogeno in naravno celoto. Slednje bi moralo biti v nacionalnem interesu Slovenije, pa tudi v dolgoročnem interesu prebivalstva, ki v takih enotah živi.

V zadnjih letih je število mladih in odraslih vključenih v osnovnošolsko izobraževanje zaradi pričakovanih demografskih sprememb precej upadlo. Kljub slabim (demografskim) napovedim pa nam uradni podatki kažejo spodbudne rezultate glede uspešno opravljene osnovnošolske obveznosti, saj se delež otrok, ki osnovnošolsko obveznost zaključijo brez dokončane osnovne šole, z vsakim letom zmanjšuje. Leta 1999/2000 je tako delež otrok brez dokončane osnovne šole znašal 3,5 odstotka, po zadnjih raziskavah v šolskem letu 2008/2009 pa le še 1,1 odstotek. Podrobnejša analiza razkriva, da se v opazovanih šolskih letih (2005/2006 do 2009/2010) odstotek učencev, ki niso napredovali v primerjavi s številom učencev, ki so napredovali, giblje nekje med 0,29 in 0,33. Na tem mestu je potrebno omeniti, da je uspešnost napredovanja otrok s posebnimi potrebami še nekoliko višja, saj je v vseh letih, razen v letu 2004/2005 presegla 90%; kar pomeni, da le manj kot 10% učencev ni napredovalo v višji razred. Neuspešnost končanja zaključnega devetega razreda je sicer zelo nizka, vendar je zanimiva ugotovitev, da se povprečno zgolj dobra četrtina neuspešnih učencev odloči, da bodo razred ponavljali. Med otroci s posebnimi potrebami je takšnih več kot polovica. Glede na podatke o vključenosti odraslih v osnovnošolsko izobraževanje pa lahko sklepamo, da se večina neuspešnih učencev vseeno odloči, da deveti razred dokonča v osnovnih šolah za odrasle in s tem uspešno zaključi osnovnošolsko izobraževanje. Uradni podatki tako kažejo, da v Sloveniji nima končane osnovnošolske izobrazbe »le« okoli 4 odstotkov prebivalstva.

Večina mladih se po uspešnem končanju obveznega osnovnošolskega izobraževanja odloči za nadaljnje izobraževanje v različnih programih srednješolskega izobraževanja. Vpis v nižje in srednje poklicno izobraževanje se z vsakim šolskim letom zmanjšuje, nasprotno pa se v primerjavi z ostalimi programi rahlo povečuje vpis dijakov na srednje tehniško in drugo strokovno izobraževanje. Pri srednje splošnem izobraževanju bistvenih razlik v vpisu med leti ni opaziti, saj se večina učencev z visokim učenim uspehom odloča za nadaljevanje študija na različnih programih gimnazije. Tudi dijaki s posebnimi potrebami so večinoma vključeni v redne srednješolske programe, saj se jih le manjši del šola v posebnih prilagojenih programih po različnih šolah. Največ, kar 44% dijakov s posebnimi potrebami tako obiskuje srednje poklicne programe; v srednje strokovne programe je vključenih 23%, s 13% odstotki vključenih pa mu sledijo še program gimnazij in nižji poklicni programi.

V naslednjem koraku raziskovanja smo opravili institucionalno analizo vzgojno-izobraževalnega sistema v Republiki Sloveniji, pri čemer smo identificirali in analizirali delovanje vseh relevantnih akterjev, ki delujejo v okviru vzgojno-izobraževalnega sistema v RS tako na nacionalni kot tudi na subnacionalni ravni in sicer na celotni vertikali. Bolj podrobno smo se v analizi posvetili posameznim ključnim institucijam, predvsem je to Ministrstvo za šolstvo in šport v svojih organizacijskih enotah, organi v sestavi ter strokovnimi sveti, pa tudi nekatere ključne raziskovalne institucije.

Analizirali smo tudi trende osipa učencev v osnovni in srednji šoli ter napravili projekcijo nadaljnjih trendov. Ugotavljamo, da se število učencev, ki ponavljajo razred v **osnovni šoli**, skozi leta povečuje. Tako je leta 2006 razred ponavljalo 650 učencev, v letu 2009 pa kar 1053 učencev. Linearno naraščanje osipa dobro kaže v odstotkih izražen osip (delež ponavljavcev glede na vpisane učence). Ne glede na leto pa se kaže, da največ učencev ponavlja 7. in 8. razred, nato sledi 3. razred (konec prve triade), najmanj pa je takih v 9. razredu (konec osnovne šole). Sklepamo, da je v ozadju na eni strani potreba nekaterih učencev po dopolnilni pripravi za prehod v drugo triado ter na drugi, v okviru tretje triade, za zaključek osnovne šole. V vseh razredih je med učenci, ki ponavljajo razred, več fantov kot deklet. Ti podatki potrjujejo, da je naša osnovna šola še vedno bolj selektivna za dečke kot deklice in to spričo dejstva, da so intelektualne razlike med njimi zanemarljive, opaznejše pa temperamentne in značajske. Učenke so bolj občutljive in prilagodljive, kažejo več marljivosti, discipliniranosti in odgovornosti. Velja pa izpostaviti, da odstotek tako fantov kot deklet, ki razred ponavljajo, z leti linearno narašča. Projekcija osipa kaže, da bo ponavljavcev, seveda ob nadaljnjem vztrajanju trenda rasti osipa, leta 2011 domnevno 1321 in, na primer leta 2013 že 1601, torej 548 učencev več. Ob taki napovedi se seveda postavljajo vprašanja: Kaj se dogaja v naši osnovni šoli? Kaj je v ozadju iz leta v leto večjega števila učencev, ki so učno neuspešni in razred ponavljajo? Nadalje ugotavljamo, da odstotek dijakov, ki razred ponavlja, v **srednjih šolah** z leti (v nasprotju z osnovno šolo) pada, je pa vsa leta pomembno višji (nad 3 %) kot v osnovni šoli (pod 1 %). Domnevno, v kolikor se trend upada osipa nadaljuje, bo leta 2011 skupaj v srednjih šolah 2357 učencev, ki bodo razred ponavljali, leta 2013 še manj, in sicer 1960, glede na leto 2009 bo torej kar 762 ponavljavcev manj. Ob tem vsekakor velja ponovno opozoriti, da gre za rezultate, vezane na srednje šole skupaj in da je stanje v programsko različnih srednjih šolah s tega vidika različno. Se pa ob tem ne glede na te okoliščine postavlja vprašanje: Kateri varovalni dejavniki so v ozadju trenda upada osipa v zadnjih letih?

V nadaljnjem raziskovanju smo na vzorcu učencev s statusom posebnih potreb in brez preverili raven emocionalno-motivacijske, socialne in storilnostne integracije. Pri tem smo bili pozorni na vlogo spola in starosti učencev. Pridobili smo naslednja temeljna spoznanja:

- a) učenci, tako s statusom posebnih potreb kot brez, dosegajo najvišjo raven socialne integracije, sledi storilnostna integracija, najnižja pa je raven emocionalno-motivacijske integracije, torej raven njihove notranje, emocionalne pripravljenosti za učno delo.
- b) med učenci s statusom posebnih potreb in brez obstaja pomembna razlika na področju SI in StI (ne EMI). Učenci brez statusa so s tega vidika v prednosti oz. na drugi strani bolj ogroženi učenci s statusom posebnih potreb. Njihovi odnosi z vrstniki so slabši (so manj priljubljeni, bolj osamljeni) in seveda, nižji so tudi njihovi učni dosežki.
- c) dekleta s statusom posebnih potreb so bolj kot fantje emocionalno-motivacijsko integrirana. Višja EMI je tudi bolj značilna za učence s statusom posebnih potreb v 1. letniku kot v osnovni šoli (8., 9. razred).
- d) dekleta brez statusa posebnih potreb se pomembno ne razlikujejo v EMI od fantov, je pa pri učencih 8. in 9. razreda brez statusa posebnih potreb EMI in SI pomembno nižja kot v drugih (nižjih, višjih) razredih, v 1. letniku pa je nižja StI.

Analiza ključnih socialnih in ekonomskih dejavnikov učne (ne)uspešnosti učencev in dijakov. Učna uspešnost učencev in dijakov je izrednega pomena, saj se le-ta povezuje s

prihodnjim poklicnim (ne)uspehom posameznika, gmotnim (ne)uspehom, odsotnostjo in prisotnostjo nagnjenosti h kriminaliteti, od nje pa je odvisen tudi narodni dohodek, konkurenčnost nekega gospodarstva in družbe v mednarodnem merilu. Učno uspešnost sodoločajo številni dejavniki, v grobem jih lahko ločimo na notranje in zunanje; obstaja pa še vrsta drugih (raz)delitev. V tem sestavku smo se osredotočili na socialno-ekonomske dejavnike, kot so izobrazba staršev, materialno stanje družine, kulturna raven družine, medsebojni odnosi znotraj družine, aspiracije staršev glede na otrokov intelektualni in osebni razvoj, spodbujanje in pomoč otroku pri učenju ter stili vzgajanja. Ugotavljamo, da imajo otroci iz spodbudnejšega družinskega okolja v vseh pogledih boljše pogoje za doseg višje stopnje izobrazbe in boljšega učnega uspeha od njihovih sovrstnikov, ki izvirajo iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom. Nemalokrat tudi šolsko okolje in družba pričakujeta takšne rezultate, čeprav mnoge raziskave dokazujejo, da učenci/dijaki iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom niso intelektualno nezmožni dosegati višje stopnje izobrazbe, ampak jo običajno ne dosežejo zaradi drugih vzrokov, ki spremljajo celoten proces izobraževanja kot so na primer pomanjkanje finančnih virov, motivacije, tudi spodbud s strani staršev ter (pre)nizko zastavljeni cilji.

Analiza dostopnosti šolanja glede na spol, etnično pripadnost in posebne potrebe je izhajala iz določbe 14. člena Ustave RS, ki pravi, da imajo vsi otroci enako pravico glede dostopnosti šolanja ne glede na narodnost, spol, jezik in ostale osebne okoliščine. Vključenost otrok v programe obveznega osnovnošolskega izobraževanja glede na spolno strukturo je precej uravnotežena in odvisna le od posamezne generacije otrok prav tako pa ne poznamo ločenih razredov za deklice in dečke, ampak le mešane razrede. Tudi na stopnji srednješolskega izobraževanja ni večjih razlik v deležu vključenih dijakin in dijakov, se pa pojavijo odstopanja v usmeritvi izobraževanja, kjer v programih splošnega izobraževanja prevladujejo dekleta, v tehničnih programih pa fantje. Spol vsaj v slovenskem prostoru glede dostopnosti šolanja ne igra nikakršne bistvene vloge. Prav tako je dobro poskrbljeno tudi za izobraževanje otrok madžarske in italijanske narodne skupnosti, ki se lahko vključujejo v programe izobraževanja, ki potekajo v matičnem jeziku ali po dvojezičnem programu. Največ pozornosti je še vedno namenjene Romski skupnosti, saj je vključenost romskih otrok v sistem vzgoje in izobraževanja zelo nizka hkrati pa so tisti otroci, ki šolo vendarle obiskujejo, nadpovprečno zastopani v šolah za otroke s posebnimi potrebami. Slednje nakazuje, da romski otroci potrebujejo več pomoči v izobraževalnem procesu, kar pa še ne pomeni, da morajo obiskovati šole s prilagojenim programom. Slovenija je vložila precej truda, da bi se zastopanost in uspešnost izobraževanja romskih otrok dvignila, tudi z mehanizmom romskega pomočnika, zato nikakor ne moremo trditi, da izvaja kakršnokoli izključujočo politiko do romske skupnosti kar se tiče izobraževanja, prej bi lahko trdili nasprotno. Tudi otrokom s posebnimi potrebami se slovensko šolstvo trudi zagotoviti enakovredne pogoje izobraževanja. Precej spodbudni so podatki o tem, da je večji del populacije otrok s posebnimi potrebami vključen v redne oddelke osnovnih šol, ostali del otrok, ki imajo izraziti primanjkljaj, ovire ali motnje in jim v redni osnovni šoli ni mogoče nuditi ustrezne prilagoditve in pomoči, pa je vključen v posebne specializirane ustanove. Za otroke, ki potrebujejo posebno obravnavo so tako ustanovljeni posebni programi predšolskega kakor tudi osnovnošolskega izobraževanja. V šolskem letu 2003/04 je bil sprejet tudi Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami, ki predpisuje odločbo o usmeritvi, s katero se otroku glede na njegove potrebe določi morebitno dodatno strokovno pomoč. Z omenjeno uredbo se je število otrok v rednih osnovnih šolah precej povečalo. V skladu s pridobljenimi empiričnimi spoznanji smo nato predlagali naročniku raziskave tudi nekaj smernic za nadaljnje ravnanje na področju izobraževanja otrok s posebnimi potrebami.

Na osnovi raziskovalnega dela ugotavljamo, da so učenci v učnem procesu izpostavljeni različnim obremenitvam, ki jih po Rohmertu (1984) delimo na biomehanske, senzorične, energetske in psihične. Njihove posledice so zlasti usodne v času odraščanja, saj lahko ogrožajo

razvoj mladostnika. Kot navaja Wiener (1982) lahko pride do izčrpanosti ali celo patološke reaktivnosti. Ugodno počutje v varnem in ergonomsko urejenem učnem prostoru je pri izvajanju fizičnega in umskega dela ključnega pomena za doseg dobrih rezultatov. Nadaljnji pomemben vidik izobraževanja otrok in mladostnikov je njihova psihološka varnost. Varnost oz. njeno nasprotje, anksioznost oz. nevarnost, se izraža v mladostnikovih odnosih navezanosti s pomembnimi drugimi osebami, ki so v tem razvojnem obdobju starši, učitelji in vrstniki. Kakovost navezanosti je pomembno povezana z različnimi področji mladostnikove prilagojenosti, tudi z njegovo samopodobo in uživanjem zdravju škodljivih substanc. Ugotavljamo, da je ustvarjanje psihološko varnega okolja za mladostnikov razvoj ter njihovo uspešnost, tudi v šoli, ključnega pomena.

Pomemben dejavnik vzpostavljanja kvalitetnih odnosov med učenci/dijaki in učitelji ter šolske uspešnosti je tudi učiteljevo didaktično ravnanje. Pri pouku ni pomembno le posredovanje znanja, temveč oblikovanje metodološkega, metodičnega in vrednotnega razmišljanja učencev, zato je smiselno govoriti o različnih sodobnih konceptih pouka, ki učencem omogočajo učno anticipiranje in participiranje, in s tem navezovanje na življenje lokalne skupnosti. Strinjamo se lahko s Cooperjem in McIntyreom (1996), da se vsi resni poskusi učenja in poučevanja začnejo pri razumevanju tega, kar učitelji in učenci v razredih delajo. Ugotovili smo, da si strokovna javnost ni enotna glede poimenovanja, definiranja in kategoriziranja sodobnih strategij pouka. Vse te strategije odražajo nov pogled na vlogo učitelja in učencev. Učenci prevzemajo aktivno vlogo, učiteljeva središčna vloga pa se zmanjšuje. Pouk je tesno povezan z učencevimi izkušnjami in okoljem, spodbuja individualne razlike, diferenciacijo ter se prilagaja sposobnostim učencev. Učenci se do znanja dokopljajo preko lastne aktivnosti – s tem predstavlja takšen pouk nasprotje tradicionalnega pouka, pri katerem učenci znanje usvajajo posredno. Odprti pouk učence navaja k samostojnemu, sodelovalnemu, problemsko usmerjenemu in kritičnemu učenju in jih tako vzgaja v samostojne in vedoželjne posameznike, ki so sposobni delovati v skupini. Empirična raziskava je pokazala, da učitelji pri pouku uporabljajo različne strategije pouka, obstajajo pa statistično značilne razlike glede pogostosti uporabe le-teh. Prav tako obstajajo statistično značilne razlike v stališčih učiteljev do uporabe le-teh glede na različne stopnje šolanja. Prav tako ugotavljamo, da učitelji pogosteje uporabljajo različne strategije pouka pri naravoslovnih predmetih, predvsem v okviru naravoslovnih dni.

Raziskave nas opozarjajo, da domače naloge, ki so posredovane učencem/dijakom premišljeno in na ustrezen način, prispevajo h kvalitetnemu in trajnemu znanju učencev/dijakov. Tako posredovane domače naloge lahko usposabljaajo učence/dijake za vseživljenjsko učenje, pomembno pa lahko vplivajo na nekatere osebnostne lastnosti učencev/dijakov: vztrajnost, koncentracija, odgovornost do izpolnjevanja šolskih obveznosti. Prav tako redno opravljanje domačih nalog preprečuje kampanjsko učenje, strah pred preverjanjem in stres, ki negativno vpliva na otrokov razvoj. Rezultati naše raziskave so pokazali, da obstajajo nekatere statistično značilne razlike med starostjo učiteljev, razredom/letnikom in predmetom poučevanja glede na načrtovanje, posredovanje, izvrševanje in preverjanje domačih nalog ter mnenjem učiteljev o njihovem pomenu.

Ugotavljamo, da mlajši učitelji (do 35 let) statistično značilno pogosteje načrtujejo domače naloge kot starejši. Učitelji, v starostnem obdobju od 36 do 45 let, načrtujejo domače naloge le v dnevni pripravi oz. jih sploh ne načrtujejo. Za učitelje, starejše od 46 let, je načrtovanje domačih nalog preprosto in enostavno, saj imajo več prakse in časa, da podrobno načrtujejo domačo nalogo, ki jo bodo posredovali. Vendar kljub temu velik odstotek teh učiteljev domačih nalog na načrtuje, temveč jih posreduje spontano in rutinsko.

Obstaja tudi razlika v pogostosti posredovanja domačih nalog glede na predmet poučevanja. Učitelji matematike najpogosteje posredujejo učencem domače naloge. Gre za to, da je matematika predmet, ki zahteva veliko individualnega dela in vaje. Tudi učitelji slovenskega jezika menijo, da so domače naloge koristne, vendar menijo, da so le-te lahko tudi ustne.

Slovenščina je namreč predmet, ki razvija vse štiri komunikacijske spretnosti. Podobnega mnenja so učitelji tujega jezika, saj je pri tujem jeziku prav tako pomembno sporočanje.

Morda empirično najzahtevnejši del raziskovalnega projekta predstavlja izvedba raziskave s pomočjo anketnega vprašalnika a) s pedagoškimi delavci – romskimi pomočniki (zaradi nestandardiziranega delovnega mesta z nazivom romski pomočnik smo pri komunikaciji z ciljnim skupinami uporabljali tudi termin učitelji izredne pomoči učencem Romom), b) njihovimi pedagoškimi sodelavci ter c) z vodilnimi oziroma vodstvenimi delavci (ravnatelji) v osnovnih šolah, kjer so romski pomočniki trenutno zaposleni. Ugotovimo lahko, da kar precejšen delež pedagoških (so)delavcev meni, da so trenutni veljavni kurikuli prezahtevni za večino romskih učencev, medtem ko večina romskih pomočnikov in ravnateljev meni, da so veljavni kurikuli ravno prav zahtevni za romske učence. Slednje nakazuje, da imajo različne skupine zaradi narave njihovega stika z romskimi učenci, različno predstavo o zmožnostih romskih učencev. Na osnovi zbranih podatkov je razvidno, da imajo pedagoški (so)delavci možnost uporabe posebnih didaktičnih pripomočkov za romske učence (79,3%). Manjšinski delež pedagoških (so)delavcev (31%) in ravnateljev (33,3%) vidi dodatno kvaliteto v podajanju učne snovi v romskem jeziku. Vse opazovane skupine se strinjajo, da bi za učinkovitejše podajanje učne snovi potrebovali več osebja ter da bi morali imeti romski učenci dodatne ure pouka slovenščine, vendar so obenem menja, da bi kakršnekoli dodatne ure pomenile zanje hkrati tudi preveliko obremenitev. Ugotovili smo, da je največ (15) romskih pomočnikov na tem delovnem mestu zaposlenih med 3 in 5 let, 5 jih je zaposlenih že več kot 5 let in prav toliko je tudi tistih, ki so na tem delovnem mestu manj kot eno leto. Štirje romski pomočniki so na tem delovnem mestu med enim in tremi leti. Potrebno je poudariti, da si velika večina romskih pomočnikov sicer želi ostati na tem delovnem mestu tudi v prihodnje (89,7%), nekaterim pa služi le kot odskočna deska za nadaljnjo kariero (24,1%). Vsi anketirani romski pomočniki so na tem delovnem mestu zaposleni za določen čas in skoraj vsi bi si želeli pridobiti zaposlitev za nedoločen čas. Z vprašalnikom smo želeli zajeti tudi poznavanje Kataloga standardov strokovnih znanj in spretnosti za poklicno kvalifikacijo romski pomočnik/ romska pomočnica s strani romskih pomočnikov, ki smo jih tudi vprašali, ali bi bili pripravljeni pridobiti poklicni naziv romski pomočnik/pomočnica. Ugotovili smo, da jih 93,1% pozna katalog in pa da jih večina (72,4%) že ima pridobljen poklicni naziv romski pomočnik/pomočnica. V prihodnje želijo vodstveni delavci v največji meri ohraniti število romskih pomočnikov (65,5%) ali jih zaposliti še več (34,5%), nihče izmed njih pa ne želi zmanjšanja števila romskih pomočnikov ali jih ukiniti. Slednje nakazuje, da so po mnenju vodstvenih delavcev romski pomočniki pozitiven mehanizem v slovenskem osnovnošolskem sistemu.

PRIPOROČILA ZAKONODAJALCU

- Potrebno je izdelati smernice (navodila) za vodstvene in pedagoške delavce, v katerih bo jasno navedeno, koliko časa mora biti romski pomočnik prisoten v razredu skupaj z učiteljem, kakšne oblike komuniciranja s starši mora redno izvajati (predpisane govorilne ure in/ali obvezna udeležba na roditeljskih sestankih) in kakšne didaktične pripomočke potrebuje. Poleg poklica je tako nujno, da se institucionalizira tudi delovno okolje pomočnika.
- Potrebno je izdelati finančni načrt in zagotoviti osebam, zaposlenim na delovnih mestih romskih pomočnikov, stabilno in stimulatívno delovno okolje.
- Standardi znanj za poklicno kvalifikacijo romski pomočnik/romska pomočnica predvidevajo relativno malo pedagoških znanj in spretnosti glede na količino časa, ki ga romski pomočnik sam preživi z učenci. Zato je potrebno (1) ali določiti, da romski pomočniki niso v takšnem časovnem obsegu sami z otroci ali (2) dopolniti katalog standardov z dodatnimi znanji in spretnostmi ali (3) določiti obvezno in institucionalizirano sodelovanje (dajanje navodil in podobno) med pomočniki in učitelji.
- Zaradi izrazitih razlik med obema romskima skupnostma v Sloveniji (*Dolenjsko* in *Prekmursko*) bi bilo potrebno obe skupnosti obravnavati ločeno (nekateri pomočniki so na primer navedli, da v Prekmurju le redki otroci govorijo romsko, kar nadalje pomeni, da kar se tiče premagovanja jezikovnih ovir niti ne bi potrebovali pomočnika, ki zna romsko).

- Potrebno bi bilo določiti minimalno število romskih učencev v razredu (nekakšno kvoto), ko bi bilo nujno zagotoviti prisotnost romskega pomočnika. V razredih, kjer minimalna kvota ne bi bila dosežena in bi imeli zelo majhno število romskih učencev, bi bilo smotrno uvesti dodatno izobraževanje za delo z romskimi učenci ter finančni dodatek za delo učiteljev.

10. VIRI

- Allen, J. P., McElhaney, K. B., Land, D. J., Kuperminc, G. P., Moore, C. W., O'Beirne-Kelly, H. in Kilmer, S. L. 2003. A secure base in adolescence: Markers of attachment security in the mother-adolescent relationship. *Child Development*, 74, 292–307.
- Altermatt, E. R. 2011. Capitalizing on academic success: Students' interactions with friends as predictors of school adjustment. *Journal of Early Adolescence*, 31(1), 174–203.
- Amnesty International. 2006. False starts: The exclusion of Romani children from primary education in Bosnia and Herzegovina, Croatia and Slovenia. Dostopno prek: <http://www.amnesty.org/en/library/info/EUR05/002/2006> (5. september 2011).
- Bakračević-Vukman, K. 2000. Razvoj mišljenja v odrasli dobi. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Bakračević-Vukman, K. 2006. Nekateri povezave med emocionalno kompetentnostjo, emocionalno regulacijo ter odzivanjem v stresnih situacijah pri mladostniku. *Pedagoška obzorja*, 2, str. 70–86.
- Barrera, I. 1995. To Refer or Not to Refer: Untangling the Web of Diversity, »Deficit«, and Disability. *New York State Association for Bilingual Education Journal*, (10): 54–66.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. 1995. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Bezenšek, J. 2003. Nekateri vidiki vplivanja življenjskega standarda družine na uspešnost v izobraževanju. V Florjančič et al (ur.): *Management in razvoj organizacije*, 64–70. Kranj.
- Bissell-Havran, J. M. in Loken, E. 2009. The role of friends in early adolescents' academic self-competence and intrinsic value for math and english. *Journal of Youth Adolescence*, 38, 41–50.
- Bouchey, H. in Harter, S. 2005. Reflected appraisals self-perceptions, and math/science performance during early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 9 (4), 673–686.
- Bourdieu, P. 1986. The Forms of Capital. V J. G. Richardson (ur.), *Handbook of Theory and research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. in Passeron, J. C. 2000. *Reproduction in Education, Society, and Culture*. London: Sage.
- Bowen, G. L., Rose, R. A., Powers, J. D. in Glennie, E. J. 2008. The joint effects of neighborhoods, schools, peers, and families on changes in the school success of middle school students. *Family Relations*, 57, 504–516.
- Brooks, R. 2007. Friends, peers and higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 28(6), 693–707.
- Buckingham, J. 1999. The Puzzle of Boys' Educational Decline: A Review of the Evidence, Issue Analysis No. 9. St Leonards: Centre for Independent Studies.
- Brinbaum, Yaël in Anthony Heath. 2007. Explaining ethnic inequalities in educational attainment. *Ethnicities*, 7 (3): 291–304.
- Burchinal, M. R., Peisner – Feinberg, E., Pianta, R. in Howea, C. 2002. Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40 (5): 415–436.
- Center za socialno psihologijo, FDV. 2008. Zaključno poročilo: Ciljno-raziskovalni projekt »Posledice diskriminacije na družbeno, politično in socialno vključenost mladih v Sloveniji: analiza glede na spol, spolno usmerjenost ter etnično pripadnost«. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Cohen, Jonathan. 1986. Learning Disabilities and Psychological Development in Childhood and Adolescence. *Annals of Dyslexia*, 36, str. 287–300.
- Considine, G. in Zappala, G. 2002. The Influence of Social and Economic Disadvantage in the Academic Performance of School Students in Australia. *Journal of Sociology*, 38 (2): 129–148.
- Cugmas, Z. 1994. Zveza med izobrazbo staršev in otrokovim oblikovanjem zaznave lastne šolske uspešnosti. *Educa*, 4 (1/2): 37–46.

- Cugmas, Z. 1999. Očka, jaz sem najboljši. Razvoj otrokove zaznave lastne šolske uspešnosti. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Cugmas, Z., Kepe-Globevnik, N., Pogorevc Merčnik, J. in Štemberger, T. 2010. Vpletenost staršev v otrokovo šolanje. *Sodobna pedagogika*, 2, 318–337.
- Dijaški.net. 2011. Šolski sistem v Republiki Sloveniji. Dostopno prek: <http://static.dijaski.net/files/solski-sistem/solski.sistem.html> (maj 2011).
- Downey, D. 1994. The School Performance of Children from Single-mother and Singlefather Families. *Journal of Family Issues*, 15: 129–147.
- Državni izpitni center. 2010. Nacionalno preverjanje znanja. Informacije za učence in starše. Dostopno prek: http://www.ric.si/preverjanje_znanja/splosne_informacije/ (februar 2011).
- El Nokali, N. E., Bachman, H. J. in Votruba-Drzal, E. 2010. Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development*, 81, 988–1005.
- Entwisle, D. R. in Alexander, K. L. 1995. A Parent's Economic Shadow: Family Structure vs. Family Resources as Influences on Early School Achievement. *Journal of Marriage and the Family*, 57: 399–409.
- Erikson, H. E. 1968. Identity: Youth and crisis. New York: Norton.
- Eurostat. 2009. Education and training. Dostopno prek: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/introduction> (februar 2011).
- Eurydice. 2010. Structures of Education and Training Systems in Europe: Slovenia. Dostopno na: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041_SI_EN.pdf (maj 2011).
- Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb. 2009. SNE, DATA 2009. Dostopno prek: <http://www.europeanagency.org/search?SearchableText=SNE+DATA> (5. september 2011).
- Fan, X. in Chen, M. 2001. Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1–22.
- Ferjan, M. 1999. Organizacija izobraževanja. Kranj: Moderna organizacija.
- Figueira-McDonough, J. 1983. On the usefulness of Merton's anomie theory: academic failure and deviance among high school students. *Youth and Society*, 14 (3): 259–279.
- Flere, S. in Lavrič, M. 2003. Social Inequalities in Slovenian Higher Education. *International Studies in Sociology of Education*, 13 (3): 281–290.
- Flere, S. in Lavrič, M. 2005. Social Inequity and Educational Expansion in Slovenia. *Educational Studies*, 31 (4): 449–464.
- Flere, S., Klanjšek, R., Musil, B., Tavčar Kranjc, M., Kirbiš, A. in Naterer, A. 2008. Dejavniki šolske uspešnosti v poklicnem izobraževanju. Poročilo o rezultatih raziskave. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Flere, S., Klanjšek, R., Musil, B., Tavčar Kranjc, M. in Kirbiš, A. 2009. Kdo je uspešen v slovenski šoli? Poročilo o rezultatih raziskave v okviru projekta Perspektive evalvacije in razvoja sistema vzgoje in izobraževanja. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Forsterling, F. in Binser, M. J. 2002. Depression, School Performance and the Veridicality of Perceived Grades and Causal Attributions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28 (10): 1441–1449.
- Gaber, S., Tašner, V., Marjanovič Umek, L., Podlesnik, A. in Sočan, G.. 2009. Analiza razlik v dosežkih učencev/dijakov ter analiza primarnih in sekundarnih učinkov družbenih razlik na dosežke učencev/dijakov. *Šolsko polje* XX (1/2): 83–125.
- Galeša, M. 1972. Vzroki osipa v osnovni šoli. Maribor: Založba obzorja Maribor.
- Galeša, M., Gartner, B. in Palir, R. 1972. Vzroki osipa v osnovni šoli: Poskus ugotavljanja nekaterih etioloških faktorjev osipa v osnovnih šolah z vidika otroka, družine in učiteljev. Založba obzorja Maribor.
- Goldthorpe, J. H. 2007. On sociology (volume two). Stanford: Stanford University Press.

- Graetz, B. 1995. Socioeconomic Status in Education Research and Policy. V J. Ainley, B. Graetz, M. Long in M. Batten (ur.), *Socioeconomic Status and School Education*. Canberra: DEET/ACER.
- Grolnick, W. S. in Slowiaczek, M. L. 1994. Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237–252.
- Haeberlin, U. et al. 1989. *Integration in die Schulklasse*. Fragebogen FDI 4-6. Bern, Stuttgart: Haupt.
- Harris, J. R. 1995. Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review*, 102(3), 458–489.
- Hauser-Cram, P., Sirin, S. R. in Stipek, D. 2003. When teachers' and parents' values differ: Teachers' ratings of academic competence in children from low-income families. *Journal of Educational Research*, 95 (4): 813–820.
- Haveman, R. in Wolfe, B. 1994. *Succeeding generations: On the effect of investments in children*. New York: Russell Sage Foundation.
- Haveman, R. in Wolfe, B. 1995. The determinants of children's attainments: A review of methods and findings. *Journal of Economic Literature*, 33 (3): 1829–1878.
- Herrnstein, R. in Murray, C. A. 1994. *The bell curve: intelligence and class structure in American life*. New York: The Free Press.
- Hill, N. E., Castellino, D. R., Lansford, J. E., Nowlin, P., Dodge, K. A., Bates, J. E. in Pettit, G. S. 2004. Parent academic involvement as related to school behaviour, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child Development*, 75, 5, 1491–1509.
- Hill, N. E. in Taylor, L. C. 2004. Parental school involvement and children's academic achievement. *Pragmatics and issues*. *Current Directions in Psychological Science*, 13, 161–164.
- Hill, N. E. in Tyson, D. F. 2009. Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45, 740–763.
- Hofman, R. H., Hofman, W. H. A. in Guldemon, H. 2003. Effective families, peers, and school – A configuration approach. *Educational Research and Evaluation*, 9 (3), 213–237.
- Holland, N. E. 2011. The power of peers: Influence on postsecondary education planning and experiences of African American students. *Urban Education*, 46, <http://uex.sagepub.com/content/46/5/1029> (3. 1. 2012).
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M. in Jones, K. P. 2001. Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195–209.
- Horne, R. 2000. The Performance of Males and Females in School and Tertiary Education. *Australian Quarterly: Journal of Contemporary Analysis*, 72 (5/6): 21–26.
- Horvat, M., Zupančič, M. in Vidmar, M. 2010. Značilnosti otrok in vpletenost staršev v otrokovo učno dejavnost kot napovedniki učne uspešnosti prvošolcev. *Šolsko polje*, XXI, 11–33.
- Inšpektorat RS za šolstvo in šport. 2011. Dostopno prek: <http://www.iss.gov.si/si/> (maj 2011).
- Intihar, D. in Kepec, M. 2002. *Partnerstvo med šolo in domom*. Priročnik za učitelje, svetovalne delavce in ravnatelje, Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Jelenc-Krašovec, S. 1996. *ABC izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.
- Jerman, J. 2000. *Ugotavljanje razvoja fonološkega zavedanja pri predšolskih otrocih*. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani. Doktorska disertacija. Ljubljana.
- Jodl, K. M., Michael, A., Malanchuk, O., Eccles, J.S. in Sameroff, A. 2001. Parent's roles in shaping early adolescents' occupational aspirations. *Child Development*, 72, 1247–1265.
- Johnson, W., McGue, M. in Iacono, W. G. 2006. Genetic and environmental influences on academic achievement trajectories during adolescence. *Developmental Psychology*, 42 (1): 514–532.
- Kalin, J., Resman, M., Šteh, B., Mrvar, P., Govekar-Okoliš, M. in Matgon, J. 2009. *Izzivi in smernice kakovostnega sodelovanja med šolo in starši*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Kavale, A. K. in Forness, S. R. 1996. Social skill deficits and learning disabilities: a meta analysis. *Journal of learning disabilities* 29 (3), str. 226–237.

- Kavkler, M., Magajna, L., Mikuš Kos, A. in Slodnjak, V. 2002. Izključevanje iz rednega procesa izobraževanja kot dejavnik socialne neenakosti. Zaključno poročilo o realizaciji projekta (2001/2002). Ljubljana: SC.
- Keller, M. J. 1983. Development and use of the ARCS model of motivational design. Enschede, The Netherlands: Technische Hogeschool Twente.
- Kikas, E., Peets, K. in Niilo, A. 2011. Assessing Estonian mother's involvement in their children's education and trust in teachers. *Early Child Development and Care*, 181 (8), 1079–1094.
- Kinard, E. M. 2001. Maternal Knowledge about Children's School Performance. *Journal of Interpersonal Violence*, 16 (3): 195–204.
- Klanjšek, R., Flere, S. in Lavrič, M. 2007. Kognitivni in družbenoekonomski dejavniki šolskega uspeha v Sloveniji. *Družboslovne razprave*, 23 (55): 49–69.
- Kobolt, A. (ur.). 2010. Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi. Socialno pedagoške teme. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Košak Babuder, M. 2002. Vpliv revščine na otrokov psihosocialni razvoj in učno uspešnost. *Defectologica slovenica*, 10 (3): 63–73.
- Košak Babuder, M. 2006. Kako pretrgati začarani krog revščine v izobraževanju. *Sodobna pedagogika* (posebna izdaja 2006): 94–106.
- Kovačević, V., Stančič, V. in Mejovšek M. 1988. Osnove teorije defektologije. Zagreb: Fakultet za defektologiju Sveučilišta.
- Krek, J. 1995. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Lackaye, D. T. in Margalit, M. 2006. Comparisons of achievement, effort, and self-perceptions among students with learning disabilities and their peers from different achievement groups. *Journal of Learning Disabilities*, 39(5), str. 432–446.
- Lagacé-Séguin, D. G. in Case, E. 2010. Extracurricular activity and parental involvement predict positive outcomes in elementary school children. *Early Child Development and Care*, 180, 453–462.
- Liu, M., Olmanson, J., Horton, L. In Toprac, P. 2011. Motivational multimedia: Examining students' learning and motivation as they use a multimedia enriched learning environment. Prispevek je bil predstavljen na Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, 8.-12. april 2011).
- Mackintosh, N. J. 1998. *IQ and Human Intelligence*. Oxford: Blackwell.
- Magajna, L. 1994. Razvoj bralnih strategij – vloga kognitivnega in fonološkega razvoja ter fonološke strukture jezika. Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani. Doktorska disertacija. Ljubljana.
- Magajna, L. 2008. Specifične učne težave: od modela deficitov k rezilientnosti. V Magajna, Lidija (ur.), *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila*, Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Mandel, P. H. in Sander, I. M. 1995. "Could do better": Why children underachieve and what to do about it. New York: John Wiley and Sons.
- Marentič Požarnik, B. 1988. Dejavniki in metode uspešnega učenja. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Marentič Požarnik, B. 2000. *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B. (2003). *Psihologija učenja in pouka*, druga izdaja. Ljubljana: DZS.
- Marjanovič Umek, L., Sočan, G. in Bajc, K. 2006. Šolska ocena: koliko jo lahko pojasnimo z individualnimi značilnostmi mladostnika in koliko z dejavniki družinskega okolja. *Psihološka obzorja*, 15 (4): 25–52.
- Marjanovič-Umek, L., Sočan, G. in Bajc, K. 2007. Vpliv psiholoških dejavnikov in izobrazbe staršev na učno uspešnost mladostnikov. *Psihološka obzorja*, 16(3), str. 27–48.
- Martinjak, N. 2003. Socialno izključevanje, šola in nove oblike kapitala. *Sodobna pedagogika*, (5): 140–151.
- Mencin-Čeplak, M. 2006. Geneza šolske (ne)uspešnosti in socialno umeščanje šolsko manj uspešnih otrok v okviru programa "Konkurenčnost Slovenije 2001–2006", Pridobljeno 10. 5.

- 2007, iz http://csp.fdv.si/raziskave/raziskovalni_projekti/projekt/geneza-solske-neuspesnosti/
- Mikuš-Kos, A. 1998. Kako krepiti duševno zdravje in odpornost otrok. ISIS, 5.
- Miller, S. A. in Davis, T. L. 1992. Beliefs about children: A comparative study of mothers, teachers, peers, and self. *Child Development*, 63, 1251–1265.
- Ministrstvo za šolstvo in šport. 2007. Slovenski šolski sistem v številkah = Slovene education system in numbers. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Ministrstvo za šolstvo in šport. 2010. Skupne informacije o srednješolskem izobraževanju in programih. Dostopno prek: http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2010/programi/skupne_inf.htm (februar 2011).
- Ministrstvo za šolstvo in šport. 2011. Osnovnošolsko izobraževanje. Dostopno prek: http://www.mss.gov.si/si/solstvo/osnovnosolsko_izobrazevanje/osnovna_sola/ (februar 2011).
- Ministrstvo za šolstvo in šport. 2011. Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji (Dopolnilo k Strategiji 2004). Dostopno prek: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/projekti/Strategija_Romi_dopolnitev_2011.pdf (5. September 2011).
- Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo. 2011. Dostopno prek: http://www.mvzt.gov.si/si/delovna_podrocja/visoko_solstvo/ (maj 2011).
- Ministrstvo za zunanje zadeve. 2008. Šesto in sedmo periodično poročilo Republike Slovenije o uresničevanju Mednarodne konvencije o odpravi vseh oblik rasne diskriminacije. Dostopno prek: http://www.mzz.gov.si/fileadmin/pageuploads/Zunanja_politika/CP/Zbornik/VI_CERD_-_sesto_in_sedmo_periodicno_porocilo.pdf (5. September 2011).
- Mittler, P. 2000. Working towards inclusive education, social contexts. London: David Fulton Publishers.
- Molloy, L. E., Gest, S. D. in Rulison, K. L. 2011. Peer influences on academic motivation: Exploring multiple methods of assessing youths' most «influential» peer relationships. *Journal of Early Adolescence*, 31(1), 13–40.
- Musher-Eizenman, D. R. et al. 2002. Perceived Control and Academic Performance: A Comparison of High- And Low-performing Children on Within-person Change Patterns. *International Journal of Behavioral Development*, 26 (6): 540–547.
- Nacionalni program ukrepov za Rome Vlade Republike Slovenije za obdobje 2010–2015. 2010. Dostopno prek: http://www.uvn.gov.si/fileadmin/uvn.gov.si/pageuploads/pdf_datoteke/Program_ukrepov.pdf (januar, 2012).
- Nacionalno informacijsko središče za poklicne kvalifikacije. 2007. Izobraževanje. Dostopno prek: http://www.nrpslo.org/npk/kako_do_npk/izobrazevanje/poklicno_in_strokovno_izobrazevanje/programi_poklicnotehniskegaizobrazevanja.aspx (14. februar 2011).
- Nash, R. 2003. Inequality/difference in education: is a real explanation of primary and secondary effects possible? *British Journal of Sociology*, 54 (4): 433–451.
- Nastran Ule, M. 1996. Izobraževanje in izobraženost. V Nastran Ule, M. (ur.): Mladina v devetdesetih: analiza stanja v Sloveniji, 9–24. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Nastran Ule, M. 2003. Kakovost življenja otrok in mladostnikov v Sloveniji - Študija problema osipništva v Sloveniji. Zaključno poročilo. Ljubljana: FDV – Center za socialno psihologijo.
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A. in Thomson, K. C. 2010. Understanding the link between social and emotional well-being and peer relations in early adolescence: Gender-specific predictors of peer acceptance. *J Youth Adolescence*, 39, 1330–1342.
- Opara, B. et al. 2010. Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji. Ljubljana: JRZ Pedagoški inštitut.
- Papalia, E. D., Wendkos Olds, S. in Feldman, R. D.. 2003. Otrokov svet. Ljubljana: Educy.
- Parson, S. in Bynner, J. 1998. Influences on Adult Basic Skills. Factors affecting the development of literacy and numeracy from birth to 37. London: The Basic Skills Agency.
- Peček, M. in Lesar, I. 2006. Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost. Ljubljana: Sophia.
- Pedagoški inštitut. 2008. Dostopno prek: <http://www.pei.si/Sifranti/StaticPage.aspx?id=5> (maj 2011).

- Pedagoški inštitut. 2010. Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji. JRZ Pedagoški inštitut, Ljubljana.
- Perger Kuščer, M. 2003. Pravičnost v izobraževanju in socialno-ekonomski status iz perspektive razvojnih značilnosti. V Peček, M. in Razdevšek Pučko, C. (ur.): Uspešnost in pravičnost v šoli, 99-114. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Piciga, D. 2002. Temeljne razsežnosti šolske neuspešnosti v RS: sistemski in vsebinski vidiki. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Pisjak, M. in Hozjan, B. (ur.). 1999. SOŽITJE/EGYÜTTÉLÉS. Ob 40-letnici dvojezičnega šolstva v Prekmurju. Lendava: Dvojezični vzgojno-izobraževalni zavodi Prekmurja
- Pivac, J. 1995. Šola v svetu sprememb. Nova Gorica: Educa.
- Poročilo o položaju romske skupnosti v Sloveniji –poročilo o izvajanju Zakona o romski skupnosti v Republiki Sloveniji (Uradni list RS, št. 33/2007). Dostopno prek: http://www2.gov.si/zak/Pre_akt.nsf/76a77e80d2bb67a8c12566160029fa81/10fff5cd7e985e61c12577b9003d73d4?OpenDocument&ExpandSection=1 (januar, 2012).
- Pravilnik o šolskem redu v srednjih šolah. Uradni list RS, št. 82/2004, 97/2006 in 43/2007. Dostopno prek: http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r01/predpis_PRAV6101.html (april 2011).
- Puklek Levpušček, M. 2003. Družina kot pomemben socialni kontekst mladostnikovega odnosa do šole in učenja. *Anthropos* 35 (1): 241-254.
- Puklek Levpušček, M. in Zupančič, M. 2009. Osebnostni, motivacijski in socialni dejavniki učne uspešnosti. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Razdevšek Pučko, C. 2003. Poduspešnost. Uspešnost in pravičnost v šoli. V Peček, M. in Razdevšek Pučko, C. (ur.): Uspešnost in pravičnost v šoli, 117-130. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Rečnik, F. 1991. Izobraževanje v Sloveniji za 21. stoletje: Globalna koncepcija razvoja vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rich, A. 2000. Beyond the Classroom: How Parents Influence their Children's Education, Policy Monograph 48. St Leonards: Centre for Independent Studies.
- Richman, J. M. In Bowen, G. L. 2004. School failure: An ecological-interactional-developmental perspective. V Fraser, M. W. (ur.): Risk and resilience in childhood: An ecological perspective, 133-160. Washington DC: NASW Press.
- Richardson, K. J. in Swan, K. 2003. Examining social presence in online courses in relation to students' perceived learning and satisfaction, *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(1), str. 68-88.
- Rimm, S. 1995. Why Bright Kids Get Poor Grades. New York; Crown Publisher.
- Roderick, M. 2003. What's Happening to the Boys? High School Experiences and School Outcomes Among African American Male Adolescents in Chicago. *Urban Education*, 38 (5): 538-607.
- Rosenthal, I. 1985. A career development program for learning disabled college students. *Journal of Counselling and Development*, 63, str. 303-310.
- Rosenzweig, C. 2001. A meta-analysis of parenting and school success: The role of parents in promoting student's academic performance. Paper presented at the annual meeting of the American educational research association. Seattle: WA.
- Ryan, A. M. 2000. Peer groups as a context for the socialization of adolescents' motivation, engagement, and achievement in school. *Educational Psychologist*, 35(2), 101-111.
- Ryan, A. M. 2001. The peer group as a context for the development of young adolescent motivation and achievement. *Child Development*, 72(4), 1135-1150.
- Sevinç, B., Özmen, H. in Yiğit, N. 2011. Investigation of primary students' motivation levels towards science learning. *Science Education International*, 22(3), 218-232.
- Sklep o ustanovitvi javnega raziskovalnega zavoda Pedagoški inštitut. Ur. l. RS 26/1995. Dostopno prek: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=199526&stevilka=1252> (maj 2011).
- Slovenski šolski muzej. 2011. Šolstvo na Slovenskem skozi stoletja. Dostopno prek: <http://www.ssolski-muzej.si/slo/exhibits.php?item=22> (maj 2011).

- Statistični urad Republike Slovenije. 2011a. Predšolska vzgoja in izobraževanje v vrtcih, Slovenija, šolsko leto 2010/2011 – končni podatki. Dostopno prek: http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=3813 (maj 2011).
- Statistični urad Republike Slovenije. 2011b. Osnovnošolsko izobraževanje mladine in odraslih v Sloveniji ob koncu šolskega leta 2009/10 in na začetku šolskega leta 2010/11 – končni podatki. Dostopno prek: http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=3858 (maj 2011).
- Statistični urad Republike Slovenije. 2011c. Srednješolsko izobraževanje mladine in odraslih, konec šolskega leta 2009/10 in začetek šolskega leta 2010/11 – končni podatki. Dostopno prek: http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=3871 (maj 2011).
- Statistični urad Republike Slovenije. 2011d. Vpis študentov na višje strokovne šole, univerze in samostojne visokošolske zavode, Slovenija, 2010/2011 – začasni podatki. Dostopno prek: http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=3756 (maj 2011).
- Statistični podatki Republike Slovenije. 2011e. Izdatki za formalno izobraževanje, Slovenija, 2005-2008 – končni podatki. Dostopno prek: http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=3775 (maj 2011).
- Statistični urad Republike Slovenije (SURS). SI-STAT podatkovni portal. Dostopno prek: http://www.stat.si/pxweb/Database/Dem_soc/Dem_soc.asp#09 (februar 2011).
- Statistični urad Republike Slovenije (SURS). 2006. KLASIUS (Klasifikacijski sistem izobraževanja in usposabljanja). Dostopno prek: <http://www.stat.si/Klasius/Docs/opisiKLASIUS-P.pdf> (april 2011).
- Statistični urad Republike Slovenije (SURS). 2010. Statistični letopis 2010. Dostopno prek: <http://www.stat.si/letopis/> (februar 2011).
- Statistični urad Republike Slovenije. 2011. SI-STAT podatkovni portal. Dostopno prek: http://pxweb.stat.si/pxweb/Database/Dem_soc/Dem_soc.asp (5. September 2011).
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M. in Darling, N. 1992. Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266–1281.
- Stevenson, D.L. in Baker, D.P. 1987. The family-school relation and the child's school performance. *Child Development*, 58, 1348–1357.
- Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji. 2004. Dostopno prek: www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/.../0721_strategija_Romi.doc (januar, 2012).
- Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji: Dopolnilo k Strategiji 2004. 2011. Dostopno prek: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/projekti/Strategija_Romi_dopolnitev_2011.pdf (januar, 2012).
- Strmčnik, F. 1987. Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije. Ljubljana: ZOTK.
- Sun, Y. in Li, Y. 2001. Marital Disruption, Parental Investment, and Children's Academic Achievement. *Journal of Family Issues*, 22: 27–62.
- Suzuki, L. A. in Valencia, R. R. 1997. Race-ethnicity and Measured Intelligence. *American Psychologist*, 52: 1147–1150.
- Svetin-Jakopič, S. 2005. Obravnava otrok in mladostnikov z vedenjskimi motnjami na centru za socialno delo: pomoč ali prisila. *Socialna pedagogika*, 9 (4), str. 391–422.
- Teachman, J., Paasch, K. M., Day, R. in Carver, K. P. 1997. Poverty during adolescence and subsequent educational attainment. V: Duncan, G. J. in Brooks-Gunn, J. (ur.). *Consequences of growing up poor*. New York: Russell Sage Foundation.
- Toličič, I. in Zorman, L. 1977. Okolje in uspešnost učencev: Vpliv socialno ekonomskih in demografskih dejavnikov na šolski uspeh in osebnostne lastnosti otrok. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Trusty, J. 1999. Effects of eighth-grade parental involvement on late adolescents' educational expectations. *Journal of Research and Development in Education*, 32, 224–233.
- Urad Republike Slovenije za mladino. 2011. Dostopno prek: http://www.ursm.gov.si/si/o_uradu/naloge_in_cilji_ursm/ (maj 2011).
- Urad za enake možnosti. 2005. Analiza stanja: Podlaga za Resolucijo o nacionalnem programu za enake možnosti žensk in moških (2005-2013). Ljubljana: Urad za enake možnosti.

- Urad za narodnosti. 2006. Splošne informacije o romski etnični skupnosti v Republiki Sloveniji. Dostopno prek: <http://www.uem.gov.si/fileadmin/uem.gov.si/pageuploads/IzrednaGradivo3.pdf> (5. september 2011).
- Urad za narodnosti. 2011. Manjšine. Dostopno prek: <http://www.uvn.gov.si/si/manjsine/> (5. September 2011).
- Urad za narodnosti. 2012. Romska skupnost. Dostopno prek: http://www.uvn.gov.si/si/manjsine/romska_skupnost/ (9. januar 2012).
- Ustava Republike Slovenije. 1991. Ur. l. RS 33/1991. Dostopno prek: <http://www.dz-rs.si/?id=150&docid=28&showdoc=1> (maj 2011).
- Ülper, H. 2011. The motivational factors for reading in terms of students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11 (2), 954–960.
- Zakon o enakih možnostih žensk in moških (ZEMŽM) Ur.l. RS, št. 59/2002.
- Zakon o gimnazijah (ZGim-UPB1). Ur. l. RS 1/2007. Dostopno prek: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=20071&stevilka=2> (maj 2011).
- Zakon o lokalni samoupravi (ZLS-UPB2). Ur. l. RS 94/2007. Dostopno prek: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200794&stevilka=4692> (maj 2011).
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI-UPB5). Ur. l. RS 16/2007. Dostopno prek: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200716&stevilka=718> (maj 2011).
- Zakon o osnovni šoli (ZOsni-UPB3). Ur. l. RS 81/2006. Dostopno prek: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200681&stevilka=3535> (maj 2011).
- Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (ZPSI-1). Ur. l. RS 79/2006. Dostopno prek: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200679&stevilka=3449> (maj 2011).
- Zakon o posebnih pravicah italijanske in madžarske narodne skupnosti na področju vzgoje in izobraževanja (ZPIMVI), Uradni list RS, št. 35/2001.
- Zakon o romski skupnosti v Republiki Sloveniji (ZRomS-1) Uradni list RS, št. 33/2007.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP) Uradni list RS, št. 3/2007 Dostopno prek: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=20073&stevilka=101> (april 2011).
- Zakon o visokem šolstvu (ZVis). Ur. l. RS 119/2006. Dostopno prek: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=2006119&stevilka=5079> (maj 2011).
- Zakon o višjem strokovnem izobraževanju (ZVSI). Ur. l. RS 86/2004. Dostopno prek: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200486&stevilka=3840> (maj 2011).
- Zakon o vrtcih (ZVrt-UPB2). Ur. l. RS 100/2005. Dostopno prek: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=2005100&stevilka=4349> (maj 2011).
- Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2006. Dostopno prek: <http://www.zrss.si/default.asp?link=predmet&tip=41&pID=166&rID=1477> (maj 2011).
- Zsolnai, A. 2002. Relationship between Children's Social Competence. *Learning Motivation and School Achievement. Educational Psychology*, 22 (3): 317-329.
- Weels, R. K. 2004. Peer pressure. V: *Gale Encyclopaedia of Children's health*. Dostopno v <http://www.answer.com/topic/peer-pressure> (3. 12. 2011).
- Wigfield, A., Galper, A., Denton, K. in Seefeldt, C. 1999. Teachers' beliefs about former Head Start and non-Head Start first-grade children's motivation, performance, and future educational prospects. *Journal of Educational Psychology*, 91 (1): 98-104.
- Wiggins, J. D. in Schatz, E. 1994. The Relationship of Self-esteem to Grades, Achievement Scores, and Other Factors Critical to School Success. *School Counsellor*, 41 (4): 1-13.
- Williams, T. 1987. *Participation in Education*. Hawthorn: ACER.

VSEBINSKE PRILOGE

P1 DEJAVNIKI VARNEGA UČNEGA OKOLJA.....	134
1.1 TEORIJA SAMODOLOČANJA	134
1.1.1 Procesni model odnosov med socialnim kontekstom, selfom, vedenjem in izidi	135
1.1.2 Socialni kontekst, ki spodbuja kompetentnost učencev.....	136
1.1.3 Socialni kontekst, ki spodbuja samodoločanje učencev.....	136
1.1.4 Socialni kontekst, ki spodbuja povezanost učencev z drugimi	137
1.1.5 Odnos med dimenzijami učiteljevega vedenja, ki spodbujajo zadovoljenost psiholoških potreb pri učencih ..	138
1.2 ANALIZA DEJAVNIKOV UČNEGA OKOLJA NA OSNOVI MASLOWOVEGA MODELA HIERARHIJE POTREB.....	139
1.2.1 Fiziološke potrebe	140
1.2.2 Potrebe po varnosti	140
1.2.3 Potrebe po sprejetosti in ljubezni.....	143
1.2.4 Potrebe po samospoštovanju in dosežkih.....	148
1.2.5 Potrebe po samouresničevanju.....	149
1.3 ZAKLJUČKI IN PRIPOROČILA	151
1.4 LITERATURA	153
P2 UČINKOVITI PRISTOPI UČENJA IN POUČEVANJA.....	159
1.5 ODPRTI POUK	159
1.5.1 Problemski pouk	161
1.5.2 Projektni pouk.....	165
1.5.3 Ravnajsko ali delovno orientirani pouk.....	168
1.6 NAMEN EMPIRIČNE RAZISKAVE	173
1.6.1 Raziskovalna vprašanja	173
1.7 METODOLOŠKA OPREDELITEV	174
1.7.1 Raziskovalne metode	174
1.7.2 Raziskovalni vzorec.....	174
1.7.3 Postopki zbiranja podatkov	175
1.7.4 Postopki obdelave podatkov.....	176
1.8 REZULTATI IN INTERPRETACIJA	177
1.8.1 Analiza posameznih trditev učiteljev v celoti	178
1.8.2 Analiza pogostosti rabe strategij pouka glede na razred, v katerem učitelji poučujejo.....	180
1.9 ZAKLJUČEK	185
1.10 LITERATURA:.....	186
P3 DIDAKTIČNE IN ERGOLOŠKE ZNAČILNOSTI PRAKSE DOMAČIH NALOG	190
1.11 DIDAKTIČNI PRINCIPI, ZNAČILNOSTI IN FUNKCIJE DOMAČIH NALOG	191
1.11.1 Didaktični principi prakse domačih nalog.....	191
1.11.2 Značilnosti prakse domačih nalog	193
1.11.3 Funkcije domače naloge	195
1.12 NAMEN EMPIRIČNE RAZISKAVE.....	196
1.12.1 Temeljna raziskovalna vprašanja	196
1.13 METODOLOŠKA OPREDELITEV.....	196
1.13.1 Raziskovalna metoda.....	196
1.13.2 Raziskovalni vzorec.....	196
1.13.3 Postopki zbiranja podatkov	197
1.13.4 Postopki obdelave podatkov.....	198
1.14 REZULTATI IN INTERPRETACIJA.....	199
1.14.1 Analiza posredovanja domačih nalog.....	199
1.14.1.1 Pogostost posredovanja domačih nalog	199
1.14.1.2 Čas, ki ga učitelji potrebujejo za posredovanje domačih nalog	200
1.14.1.3 Medsebojno usklajevanje pri posredovanju domačih nalog.....	200
1.14.1.4 Pogostost posredovanja domačih nalog glede na različne vidike	201

1.14.1.5	Povzetek posredovanja domačih nalog	209
1.14.2	<i>Analiza preverjanja domačih nalog</i>	210
1.14.2.1	Preverjanje posredovanih domačih nalog	210
1.14.2.2	Pogostost različnih načinov preverjanja posredovanih domačih nalog	210
1.14.2.3	Povzetek preverjanja domačih nalog	213
1.14.3	<i>Analiza pomena domačih nalog</i>	213
1.14.3.1	Ocena izobraževalne, vzgojne in storilnostne funkcije domačih nalog	213
1.14.3.2	Ocena potrebnosti domačih nalog	214
1.14.3.3	Povzetek analize pomena domačih nalog	215
1.15	LITERATURA	216
P4	ZAKLJUČEK	218

P1 DEJAVNIKI VARNEGA UČNEGA OKOLJA

Oprelitev ključnih dejavnikov varnega učnega okolja v stroki ni poenotena – odvisna je od teorije, modela ali koncepta, iz katerega izhajamo. Različnim pojmovanjem je skupno, da se ne omejujejo le na potrebo po varnosti, temveč govorijo o dejavnikih učinkovitega učenja – torej dejavnikih, ki omogočajo učinkovit kognitivni, emocionalni in socialni razvoj posameznika. Res pa je, da je varno učno okolje, ki se v svoji osnovi najbolj prepleta z emocionalno ravno posameznikovega delovanja, temelj, na katerem gradimo kognitivni in socialni napredek učenca. Na tem mestu bomo kot enega izmed takšnih modelov najprej predstavili model, ki izhaja iz teorije samodoločanja, nato pa bomo s pomočjo Maslowovega modela hierarhije potreb poskušali pojasniti nekatere dejavnike učnega okolja, ki so temeljni za vsestranski napredek učencev.

1.1 TEORIJA SAMODOLOČANJA

Teorija samodoločanja (ang. self-determination theory) izhaja iz predpostavke, da je motivacija v veliki meri odvisna od posameznikove zaznave kontrole nad lastnim okoljem. Gre za perspektivo, katere glavni predstavniki so zlasti Deci, Ryan, Connell in E. Skinner. Osnovna predpostavka avtorjev v okviru tega pristopa je, da imamo ljudje potrebo po avtonomnosti in vključevanju v določene dejavnosti, ker sami tako želimo. Avtorji teorije samodoločanja so pristop začeli razvijati na Univerzi v Rochestru, zato se za njihovo pojmovanje motivacije pogosto uporablja tudi izraz »rochesterska šola motivacije« (Pintrich in Schunk, 2002). Začetki teorije samodoločanja segajo v leto 1971, ko je Deci ugotovil, da lahko nagrade pod določenimi pogoji zmanjšajo intrinzično motivacijo za določeno dejavnost – ugotovil je namreč, da so učenci, ki so za sestavljanje zanimivih sestavljanek dobili plačilo, te sestavljanke bolj poredko samoiniciativno sestavljali v času, ko so lahko izbirali, kaj bodo počeli. Do podobnih ugotovitev so neodvisno od njega v istem obdobju prišli tudi nekateri drugi avtorji (npr. Lepper, Greene in Nisbett, 1973). Danes je teorija samodoločanja ena izmed najbolj celostnih in empirično podprtih teorij motivacije, ki na nek način vključuje in razširja druge teorije in modele, ki pojasnjujejo intrinzično motivacijo (Pintrich in Schunk, 2002; Sansone in Harachiewicz, 2000). Pojasnjuje razvoj in delovanje osebnosti v socialnih kontekstih in je uporabna pri razlagi motivacijskih pojavov na različnih področjih psihologije. Teorija je osnovana na organizmično-dialektični metateoriji, ki predpostavlja, da smo ljudje aktivni organizmi z notranjo težnjo k psihični rasti in razvoju in da težimo k obvladovanju izzivov iz okolja ter integraciji lastnih izkušenj v koherenten občutek sebstva (Deci in Ryan, 2000-2001). Vendar pa ta naravna težnja ne deluje avtomatično; za učinkovito delovanje zahteva podporo socialnega okolja. Socialni kontekst lahko tako podpira kot ogroža posameznikovo naravno težnjo k aktivnemu delovanju in psihološki rasti. To težnjo avtorji v okviru tega pristopa imenujejo samodoločanje. Samodoločeno vedenje je vzpodbujeno in uravnavano na podlagi posameznikove izbire. Temu nasprotno je kontrolirano vedenje, ki je vzpodbujeno s strani intrapsihičnih in okoljskih pritiskov in ne predstavlja resnične izbire. Tako samodoločeno kot kontrolirano vedenje je lahko namerno, razlikuje pa se v stopnji avtonomnosti (Deci in Ryan, 1987). Ravno v razločevanju konceptov namenskosti (intencionalnosti) in izbire se teorija samodoločanja razlikuje od kognitivnih teorij motivacije,

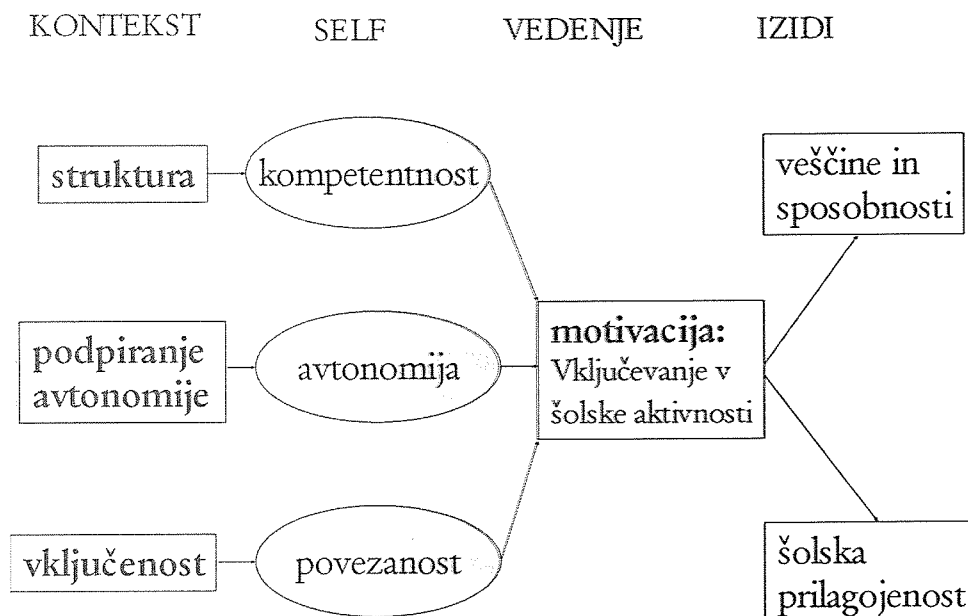
po katerih pride do namernega vedenja, kadar posameznik verjame, da bodo določenemu vedenju sledili želeni izidi ter da je sam sposoben izvesti to vedenje (Heider, 1958, v Deci in Ryan, 1987).

Teorijo samodoločanja tvorijo štiri podteorije, ki pojasnjujejo različne motivacijske pojave (Deci in Ryan, 2000). Najbolj vplivna in najbolj empirično podprta med njimi je teorija kognitivne evalvacije, ki se osredotoča na vedenje, ki je intrinzično motivirano in poudarja vpliv socialnega konteksta na intrinzično motivacijo. Za namen te analize – torej za razlago dejavnikov kvalitetnega učnega okolja - pa je najbolj relevanten model, ki govori o treh osnovnih potrebah ter treh značilnostih socialnega okolja, ki vplivajo na zadovoljenost teh potreb pri posameznikih. Izhajajoč iz teorije samodoločanja je predvsem učitelj tisti, ki zagotavlja socialni kontekst, ki je optimalen za učinkovito učenje. Preverjanje odnosa med vedenjem učiteljev v razredu in samoregulacijo pri učencih predstavlja enega izmed ključnih raziskovalnih področij v okviru te teorije. Avtorji v okviru teorije samodoločanja predpostavljajo, da je samoregulacija učencev optimalna, kadar socialni kontekst zadovoljuje njihove osnovne potrebe; te so po teoriji samodoločanja naslednje (Deci, Vallerand, Pelletier in Ryan, 1991; Reeve, Bolt in Cai, 1999):

- potreba po občutju kompetentnosti,
- potreba po avtonomiji oziroma samodoločanju in
- potreba po povezanosti z drugimi.

1.1.1 Procesni model odnosov med socialnim kontekstom, selfom, vedenjem in izidi

Connell in Wellborn (1991) sta oblikovala model, po katerem so vključenost učencev v šolsko delo ter posledično njihove spretnosti in šolska prilagojenost optimalni, kadar socialno okolje zadovoljuje osnovne psihološke potrebe učencev (glej Sliko 1). V nadaljevanju navajamo oblike učiteljevega vedenja, ki spodbujajo zadovoljevanje posameznih osnovnih psiholoških potreb pri učencih.



Slika 1. Procesni model odnosov med socialnim kontekstom, selfom, vedenjem in izidi (prirejeno po Connell in Wellborn, 1991)

1.1.2 Socialni kontekst, ki spodbuja kompetentnost učencev

Potreba po kompetentnosti je opredeljena kot potreba po doživljanju sebe kot sposobnega doseči določene izide in izogniti se negativnim izidom (Connell in Wellborn, 1991). Občutja kompetentnosti učencev učitelj najučinkoviteje spodbuja z vzpostavljanjem optimalne strukture v razredu, kar pomeni, da daje jasne informacije o tem, kako učinkovito doseči želene izide. Učitelj lahko zagotavlja strukturo na naslednje načine: z jasnim izražanjem svojih pričakovanj, konsistentnim, predvidljivim in skladnim odzivanjem, z zagotavljanjem potrebne podpore ter s prilagajanjem poučevanja razvojni stopnji učencev (Skinner in Belmont, 1993). S takšnim vedenjem učitelj vpliva na zaznano kontrolo pri učencih, t.j. na njihovo prepričanje, da lahko z lastnim vedenjem vplivajo na želene izide. Rezultati različnih raziskav kažejo, da se visoka zaznana kontrola učencev povezuje z bolj pozitivnim vedenjem, stališči in občutji do šole ter z višjim splošnim življenjskim zadovoljstvom (Patrick, Skinner in Connell, 1993).

1.1.3 Socialni kontekst, ki spodbuja samodoločanje učencev

Potrebo po avtonomiji oziroma samodoločanju Connell in Wellborn (1991) opredeljujeta kot potrebo po doživljanju izbire pri začetku, vzdrževanju in regulaciji dejavnosti ter doživljanju povezanosti med svojim vedenjem in osebnimi cilji ter vrednotami. Potrebo učencev po samodoločanju lahko učitelj zadovoljuje tako, da jim zagotavlja določeno stopnjo avtonomije, t.j. svobode pri izbiri določenih oblik vedenja. To je mogoče z dovoljevanjem izbire med različnimi učnimi dejavnostmi, z zagotavljanjem povezanosti med učnimi dejavnostmi in interesi učencev, še zlasti pa s čim manjšo prisotnostjo zunanjih nagrad, kontrole in pritiskov. Tako so na primer Deci, Schwartz, L. Scheinman in Ryan (1981) pri učencih, ki so jih

poučevali učitelji, ki so podpirali avtonomijo, ugotovili višjo stopnjo intrinzične motivacije, zaznane kompetentnosti in samospoštovanja v primerjavi z učenci, ki so jih poučevali kontrolirajoči učitelji. Deci, Nezlek in L. Sheinman (1981) so preverjali odnos med značilnostmi učitelja in intrinzično motivacijo pri učencih od četrtega do šestega razreda osnovne šole. Ugotovili so, da pride do pomembnega vpliva učiteljevega vedenja na intrinzično motivacijo že zelo kmalu na začetku šolskega leta, nato pa je ta vpliv dokaj stabilen in ne deluje več bistveno na spremembe intrinzične motivacije pri učencih. Učenci učiteljev, ki vzpodbujajo avtonomijo učencev, so bolj intrinzično motivirani kot učenci kontrolirajočih učiteljev. Avtorji tudi ugotavljajo razlike v načinu nagrajevanja med kontrolirajočimi učitelji in učitelji, ki podpirajo avtonomijo učencev. Kontrolirajoči učitelji pri nagrajevanju učencev bolj izpostavljajo kontrolirajočo funkcijo nagrade, avtonomijo podpirajoči učitelji pa poudarjajo informacijski vidik nagrade, t.j. nagrado posredujejo kot informacijo o dobro opravljenem delu. Deci, N. Spiegel, Ryan, Koestner in M. Kauffman (1982) so preučevali tudi povezanost med učiteljevim načinom uravnavanja vedenja v razredu in učinkovitostjo učencev. Rezultati raziskave kažejo, da so učenci kontrolirajočih učiteljev v pogoju učiteljeve prisotnosti bolj učinkoviti (v raziskavi so rešili dvakrat več sestavljanek kot učenci učiteljev, ki so podpirali avtonomijo), vendar pa so pri neodvisnem delu rešili le petino tega, kar so rešili v pogoju učiteljeve prisotnosti. Podobno ugotavljajo tudi nekateri drugi avtorji (npr. Reeve in sod., 1999). V isti raziskavi so avtorji preverjali tudi vpliv postavljanja učnih standardov za učence kot dejavnik učnega stila učiteljev. Ugotovili so, da so se učitelji, ki so dobili navodilo, da so odgovorni za to, da njihovi učenci dosežejo določene učne standarde, vedli bolj kontrolirajoče. Ti učitelji so v razredu mnogo več govorili in so pogosteje dajali navodila ter pogosteje uporabljali izraze, kot so »morate«, kot učitelji, ki niso dobili tega navodila. Učence so pogosteje učili rešitev problemov, medtem ko so učitelji, ki niso dobili navodila, da so odgovorni za delo učencev, tem dovoljevali več eksperimentiranja in samostojnega iskanja rešitev. Do podobnih ugotovitev so kasneje prišli tudi nekateri drugi avtorji (npr. Flink, Boggiano in Barrett, 1990). Učitelji, ki so pod pritiskom odgovornosti za delo svojih učencev, se v razredu vedejo bolj kontrolirajoče, kar ima sicer pozitiven kratkoročni učinek na učinkovitost učencev, dolgoročni učinek na samostojno delo, intrinzično motivacijo in zaznano kompetentnost pa je negativen. Ta ugotovitev ima vsekakor pomembne praktične implikacije, še zlasti v kontekstu eksternih preverjanj znanja, kot je na primer matura.

1.1.4 Socialni kontekst, ki spodbuja povezanost učencev z drugimi

Potreba po povezanosti je opredeljena kot potreba po občutju varne povezanosti s socialnim okoljem ter po doživljanju sebe kot vrednega ter ljubljenega in spoštovanega. Za zadovoljevanje potrebe učencev po povezanosti z drugimi je ključna učiteljeva vključenost, ki se nanaša na kvaliteto medosebnih odnosov z učenci in se kaže v obsegu, v katerem si učitelj vzame čas za učence, izraža pozitivna čustva do njih, se je pripravljen prilagajati učencem ipd. Nasprotje vključenosti predstavlja zavračanje ali zapostavljanje učencev. Ključna dimenzija, ki opredeljuje kakovost povezanosti med posamezniki, je stopnja, so katere drug drugega doživljajo kot sprejemajočega in podpirajočega (Ryan, 1992).

Vlogo učiteljeve vpletenosti so preučevale zlasti raziskave socializacije pri učencih ter raziskave, ki izhajajo iz teorije navezanosti (v Skinner in Belmont, 1993). Tudi v okviru pedagoške psihologije so avtorji raziskovali pomen občutja pripadnosti učencev v razredu in v šoli. Občutja povezanosti, ki so jih večinoma ugotavljali z merami šolske klime ter kvalitete odnosa med učitelji in učenci, kakor tudi občutja pripadnosti, sprejetosti, pomembnosti ter medosebne podpore, se pomembno povezujejo z učnimi izidi, vključujoč samoučinkovitost, pričakovanja uspeha, storilnostne vrednote, pozitivne afektivne odzive, prizadevanje, angažiranost, zanimanje v šoli, ciljno usmerjenost k nalogam in šolske ocene (glej v Furrer in Skinner, 2003). Povezanost v šolskem kontekstu daje učencem občutje pomembnosti in s tem spodbuja njihovo aktivnost. Možno je, da ima občutje pripadnosti energetsko funkcijo - torej da pri učencih vzbuja entuziazem, zanimanje in pripravljenost sodelovati v učnih dejavnostih (Furrer in Skinner, 2003).

Raziskave potrebe po povezanosti v šolskem kontekstu so se večinoma osredotočale na povezanost učencev z učitelji. Vendar pa lahko k občutju povezanosti in pripadnosti v šoli odločilno prispevajo tudi vrstniki. Prav tako ima lahko pomembno vlogo pri učnem vedenju učencev njihovo občutje povezanosti s starši. Le redko so raziskave preučevale vse tri vire hkrati - izjema sta na primer raziskavi Ryana, Stillerja in Lincha (1994) ter K. Wentzel (1998),

Deci in Ryan (2000) poudarjata, da je lahko potreba po povezanosti v določenih primerih v konfliktu s potrebo po avtonomiji, saj gre za dve nasprotujoči si težnji – potrebo po integraciji s socialno skupino ter potrebo po individualnosti, samostojnosti. V optimalnem socialnem kontekstu naj bi bili ti dve potrebi komplementarni, v manj optimalnih pogojih pa lahko postaneta antagonistični. Posamezniki se pogosto odrečejo popolni zadovoljenosti ene izmed obeh potreb na račun druge. Tako se lahko posameznik odreče avtonomiji, da bi v odnosu s pomembnimi figurami navezanosti prejemal odobravanje oziroma emocionalno varnost. Obratno si je mogoče zamisliti primer mladostnika, ki se odpove povezanosti s preveč kontrolirajočimi starši na račun lastne avtonomije (Ryan, 1992). Vendar pa je za razvoj občutja avtonomije mnogo ugodnejši kontekst, v katerem posameznik občuti povezanost oziroma bližino s pomembnimi (odraslimi) osebami. Ključno je torej, da učitelj po eni strani z učenci vzpostavi odnos povezanosti, po drugi strani pa spodbuja samostojnost učencev. Vendar pa Deci in sod. (1991) ugotavljajo, da je potrebno to interakcijo med povezanostjo in spodbujanjem avtonomije še natančneje raziskati.

1.1.5 Odnos med dimenzijami učiteljevega vedenja, ki spodbujajo zadovoljenost psiholoških potreb pri učencih

Omenjene tri dimenzije učiteljevega vedenja naj bi bile med seboj neodvisne, kar pomeni, da je mogoče ustvariti kontekste, za katere je značilna visoka ali nizka stopnja katerekoli kombinacije različnih dimenzij (Skinner in Belmont, 1993). Tako na primer Patrick in sod. (1993) ugotavljajo, da so šole prototip okolja z visoko stopnjo zaznane kontrole oziroma strukture ter z nizko stopnjo avtonomije: pravila vedenja so načeloma jasna in konsistentna; učenci so seznanjeni s tem, katere oblike vedenja zagotavljajo uspeh in katere neuspeh,

obenem pa učenci pogosto nimajo možnosti prosto izbirati lastnega vedenja in se odločati v skladu s svojimi interesi.

V okviru teorije samodoločanja so bile tudi v šolskem kontekstu izvedene številne raziskave, v katerih so ugotavljali učinek zaznane kontrole in avtonomije na šolsko delovanje (glej npr. Patrick, Skinner in Connell, 1993), manj pa so se osredotočali na vlogo zaznane povezanosti v učnem procesu. Potrebo po povezanosti in njen pomen v šolskem kontekstu so avtorji preučevali manj kot ostali dve potrebi (Hymel, Comfort, Schonert-Reichl in McDougall, 1996). Vendar pa raziskave v zadnjem času kažejo, da je izmed vseh iz teorije samodoločanja izhajajočih dimenzij učiteljevega vedenja učiteljeva vključenost najpomembnejši prediktor učne motivacije učencev; učenci učiteljev z visoko izraženo vključenostjo svoje učitelje doživljajo ne le kot vključene, temveč tudi kot bolj strukturirajoče ter podpirajoče avtonomijo (Furrer in Skinner, 2003; Skinner in Belmont, 1993). K. Wentzel (2002) pa ugotavlja, da je pomanjkanje negujočega odnosa z učiteljem najbolj negativen prediktor učnega in socialnega vedenja učencev.

1.2 ANALIZA DEJAVNIKOV UČNEGA OKOLJA NA OSNOVI MASLOWOVEGA MODELA HIERARHIJE POTREB

Maslowov model hierarhije potreb je kljub letnici svojega izvora (*A Theory of Human Motivation* (Teorija človeške motivacije), 1943) še vedno en izmed bolj aktualnih in uporabnih modelov motivacije, ki tudi v učnem okolju nudi izhodišča, ki nam omogočajo pregledno analizo učnega okolja. Maslow deli potrebe na potrebe pomanjkanja in na potrebe rasti. Višje potrebe se lahko razvijejo šele, ko so nižje vsaj približno zadovoljene. Nižja kot je kategorija potrebe, težje prenašamo stanje nezadovoljenosti, še posebno to seveda velja za fiziološke potrebe. Dokler slednjih ne zadovoljimo, ne moremo preiti na višjo raven, saj višjih potreb enostavno ne občutimo. Potrebe si od najnižje do najvišje sledijo v naslednjem vrstnem redu: fiziološke potrebe, potreba po varnosti, potreba po pripadanju in ljubezni, potreba po ugledu, spoštovanju in potreba po samoaktualizaciji (samouresničevanju). Ko posameznik napreduje po piramidi potreb, se prioriteta potreb prilagaja glede na trenutni nivo potreb. V primeru, da kasneje katera od potreb na nižjem nivoju ni zadovoljena, se tako posameznik začasno osredotoči na nezadovoljeno potrebo in le-tej določi prioriteto. Pri tem ne pade na nižji nivo potreb.

Če bi želeli izhajati zgolj iz ozkega okvira dejavnikov varnega učnega okolja, bi se lahko omejili zgolj na prvo in drugo raven hierarhije, torej na zadovoljenost fizioloških potreb in potreb po varnosti. Vendar pa menimo, da je bolj smiselno in ima tudi večjo uporabno vrednost, če dejavnike varnega učnega okolja opredelimo v okviru zadovoljenosti potreb pomanjkanja in si kot cilj zastavimo, kako učencem omogočiti, da preko potreb pomanjkanja najdejo svojo pot do potreb rasti. Šele na ta način se posameznik namreč »osamosvoji« od vplivov okolja in občutek varnosti resnično ponotranji.

V nadaljevanju izhajajoč iz opisane hierarhije potreb predstavljamo nekatere koncepte, ki jih psihološka in pedagoška stroka pojmuje kot dejavnike učinkovitega učnega okolja in za katere menimo, da so ključni pri oblikovanju varnega učnega okolja.

1.2.1 Fiziološke potrebe

Najnižje in najbolj urgentne v Maslowovi piramidi so fiziološke potrebe – torej potreba po dihanju, snoveh (hrani in pijači), po izločanju, po počitku idr. Prezračena učilnica, redni obroki in dovoljeni izhodi na stranišče so torej v šolskem kontekstu osnovni pogoji za zadovoljenost najnižjega nivoja potreb. Prav tako pa so za vzdrževanje fiziološkega ravnovesja in udobja pomembni ergonomski dejavniki učnega okolja, ki jih predstavljamo v nadaljevanju.

Ergonomski dejavniki

Legg in Jacobs (2008) ergonomske dejavnike učnega okolja delita na mikro- in makroergonomske. Na kontinuumu od mikro- do makrodejavnikov navajata naslednje: šolsko opremo (npr. mize, stole, računalniško opremo, knjige, šolske torbe, pisala, športne pripomočke, v tujini tudi šolske uniforme), delovne prostore (npr. postavitve klopi v učilnicah), šolska okolja (npr. učilnice, laboratorije, knjižnice, hodnike, igrišča, zbornica, fizikalni dejavniki kot je ogrevanje, hlajenje, osvetlitev, hrup), organiziranost šole (npr. dolžina ter razporeditev šolskega dneva, trajanje učne ure, urnik, odmori, telesne aktivnosti, šolska pravila, osebna varnost, šolski in nacionalni programi, internalizacija, globalizacija). Avtorja opozarjata, da so bili več raziskovalne pozornosti deležni mikroergonomski dejavniki, vendar pa tudi obseg raziskovalne dejavnosti le-teh ocenjujeta kot zgolj zmeren. Raziskave so se pretežno osredotočale na preučevanje neskladja med mikroergonomskimi dejavniki ter antropometričnimi značilnostmi učencev (npr. neprimerne šolske mize in stoli). Pogosta in aktualna raziskovalni problem predstavlja ergonomsko ustrezno delovno okolje pri uporabi računalnikov v šoli kot preventiva pred muskuloskeletalnim neugodjem, bolečinami, poškodbami ali motnjami (glej npr. Shinn, Romaine, Casinamo in Jacobs, 2002).

1.2.2 Potrebe po varnosti

Potrebe po varnosti vključujejo tako zagotavljanje fizične kot psihološke varnosti. Med dejavnike prve bi lahko umestili nekatere zgoraj navedene ergonomske dejavnike učnega okolja, psihološka varnost pa je v šoli zagotovljena z jasno strukturo, ki omogoča predvidljivost učnega okolja. Ključni dejavnik psihološke varnosti pa predstavlja vodenje razreda – torej organizacijski vidik učiteljevega dela, ki (1) predstavlja sredstvo za vzpostavljjanje učnega konteksta, ki omogoča učinkovito učenje ter poleg tega (2) omogoča doseganje nekaterih učnih ciljev, kot so usvajanje samodiscipline, regulacije emocij, sodelovalnih veščin ter integriranega delovanja.

Raziskovanje vodenja razreda

Na pojmovanje vodenja razreda so vplivali premiki v raziskovalnih perspektivah v različnih obdobjih približno od začetka šestdesetih let, ko se je ta pojav začel sistematično raziskovati. Od tega časa se je pojmovanje vodenja razreda spreminjalo v smeri od opisovanja postopkov vzpostavljanja discipline in vedenjskih ukrepov k bolj holističnemu opisu učiteljevih dejavnosti v razredu, s katerimi ustvarja podporno učno okolje in spodbuja oblikovanje razredne skupnosti (Evertson in Harris, 1999).

Ključen premik v smeri iz usmerjenosti na posameznika k usmerjenosti na celoten razred so bile Kouninove raziskave z začetkom v poznih šestdesetih letih prejšnjega stoletja (Evertson in Harris, 1999). Kounin je v svojih raziskavah primerjal učinkovite učitelje, ki pri so imeli pri pouku relativno nizko stopnjo disciplinskih problemov, ter neučinkovite učitelje, katerih razredi so bili moteči in kaotični. Ugotovil je, da med obema skupinama učiteljev ni bistvenih razlik v tem, kako se soočajo z nekim problemom, ko se ta že pojavi. Vendar pa so bili učinkoviti učitelji uspešnejši v preprečevanju problemov (t.j. v preventivnih postopkih oz. proaktivnih strategijah). Kounin (1970, v Kaplan, 1995; Woolfolk, 1998) je zaključil, so za učinkovito uravnavanje vedenja pomembne veščine na naslednjih štirih področjih:

- Zavedanje različnih dogodkov v razredu (ang. withitness), ki se kaže v tem, da učitelj spremlja različne dogodke v razredu (»imeti oči odzadaj«) ter se izogiba temu, da bi se zapletel v intenzivno interakcijo z enim samim učencem in pri tem ne bi bil pozoren na celoten razred. Učitelj s temi veščinami običajno pravočasno reagira na potencialne probleme v razredu in pravilno identificira izvor problemov. Učenci v takih razredih vedo, da jih učitelj opazuje.
- Časovno prekrivanje (ang. overlapping) pomeni, da je učitelj sposoben nadzirati več dejavnosti v razredu naenkrat.
- Management gibanja se nanaša na učiteljevo sposobnost tekočega prehajanja med različnimi dejavnostmi in vsebinami z ustrezno in fleksibilno hitrostjo.
- Ohranjanje skupine »na preži« (ang. group alerting) pomeni ohranjanje pozornosti tudi pri tistih učencih, ki trenutno niso na vrsti (npr. učitelj postavlja vprašanja in naključno izbira učence; učitelj postavi vprašanje in šele nato določi učenca, ki naj bi odgovoril nanj).

Kouninove raziskave so bile osnova za številne raziskave, ki so se osredotočale na proaktivne strategije uravnavanja vedenja na nivoju celotnega razreda. Avtorji so ugotavljali zlasti pomen oblikovanja razrednih pravil in postopkov ter učinkovitega organiziranja dela v razredu. V številnih raziskavah so ugotavljali, da je pri oblikovanju proaktivnega pristopa k uravnavanju vedenja v razredu pomemben zlasti začetek šolskega leta; učinkoviti učitelji posvetijo na začetku šolskega leta veliko časa oblikovanju pravil ter učenju postopkov za prehajanje med določenimi aktivnostmi, kar rezultira v bolj pozitivni razredni klimi in sodelovanju učencev tekom celotnega šolskega leta (glej npr. Brophy in Evertson, 1980; Emmer in Stough, 2001; Evertson in Emmer, 1982; Patrick, Anderman, Ryan, Edelin in Midgley, 2001; Pressley, Roehrig, Raphael, Dolezal, Bohn, Mohan, Wharton, McDonald, Bogner in Hogan, 2003).

Različni avtorji so tudi ugotavljali, kako na učinkovitost vodenja razreda vplivajo pedagoške izkušnje učiteljev. Rezultati tovrstnih raziskav navajajo na zaključek, da je prav pedagoško znanje o uravnavanju vedenja v razredu bistveni vidik znanja, ki ga posedujejo izkušeni učitelji. Za razliko od izkušenih učiteljev imajo učitelji začetniki najmanj pedagoškega znanja prav na področju uravnavanja vedenja v razredu. Razlike v znanju in spretnostih med izkušenimi učitelji in učitelji začetniki so še zlasti velike na področju proaktivnih strategij uravnavanja vedenja v razredu (Emmer in Stough, 2001).

Izvedene so bile tudi nekatere metaanalize, ki so preverjale učinkovitost določenih programov vodenja razreda. Stage in Quiroz (1997) sta analizirala rezultate 99 raziskav, ki so preverjale učinkovitost ukrepov za zmanjšanje motečega vedenja v razredu. Skupna velikost učinka je znašala 0,78, kar kaže na to, da so bili preučevani ukrepi v večini primerov učinkoviti v primerjavi s kontrolno skupino. Robinson in sod. (1999) so metaanalitično preverjali učinek kognitivno-vedenjskih ukrepov v primeru impulzivnega in agresivnega vedenja učencev v šolskem kontekstu. Na osnovi analize 23 raziskav so ugotovili velikost učinka 0,74, kar kaže na učinkovitost kognitivno-vedenjskih ukrepov v primerjavi s kontrolno skupino.

C. Weinstein (1999) ugotavlja, da je prišlo v zadnjem času do paradigmatkega preobrata v pojmovanju vodenja razreda in sicer od paradigme, ki poudarja oblikovanje in aplikacijo pravil za uravnavanje vedenja učencev, k paradigmi, ki poleg tega upošteva tudi potrebe učencev po pozitivnih medosebnih odnosih in priložnosti za samouravnavanje lastnega vedenja. Gre za paradigmo, ki temelji na ugotovitvah raziskav učinkovitosti učiteljev Kounina in drugih avtorjev o pomenu proaktivnega pristopa na nivoju celotnega razreda, te ugotovitve pa dopolnjuje z ugotovitvami humanistično in kognitivno usmerjenih avtorjev. C. Weinstein navaja naslednje značilnosti nove paradigme uravnavanja vedenja v razredu:

- od vodenja razreda kot »malho zvijač«, ki jih je mogoče osvojiti v kratkem tečaju, k vodenju na osnovi širokega znanja in niza postopkov, ki zahtevajo premišljeno odločanje in refleksijo;
- od postopkov vodenja razreda za doseganje poslušnosti učencev k postopkom, ki spodbujajo zmožnost učencev, da sami uravnavajo lastno vedenje;
- od čiste kognitivne perspektive, ki poudarja pomen razvijanja in poučevanja pravil, k kombinirani kognitivno-afektivni perspektivi, ki pripoznava tudi potrebe učencev po osnovanju negujočega, zaupljivega odnosa z učiteljem in s sošolci;
- od strategij vodenja, ki podpirajo predstavo o razredu kot o prostoru za rutinizirano, na učitelja usmerjeno delo, k strategijam, ki so skladne s predstavo o razredu kot o kontekstu, ki omogoča aktivno, na učence usmerjeno učenje.

Če strnemo vse do sedaj povedano, bi lahko sodobno pojmovanje vodenja razreda opisali z naslednjimi značilnostmi:

- proaktivna usmerjenost;
- strategije vodenja razreda na nivoju celotnega razreda;
- vzpodbujanje samouravnavanja vedenja v razredu;
- priznavanje učinkovitosti nekaterih vedenjskih strategij uravnavanja vedenja v razredu ob upoštevanju kognitivnih in afektivnih procesov učencev;
- usmerjenost na učence;
- vodenje razreda ni zgolj instrumentalnega pomena, ampak ima za cilj doseganje nekaterih vzgojno-izobraževalnih ciljev, kot so npr. razvoj samokontrole, samostojno odločanje, prevzemanje odgovornosti za lastno vedenje ipd.

Medvrstniško nasilje

Eden izmed osnovnih pogojev za doživljanje varnosti v šolskem okolju je seveda tudi zaščita otrok pred doživljanjem različnih oblik nasilja. Povzročitelji nasilja nad učenci v šoli so lahko različni, najpogosteje pa gre za nasilje s strani vrstnikov. Pri tem je pomembno poudariti, da pojavljanje medvrstniškega nasilja v šoli ne vpliva negativno le na občutek varnosti neposrednih žrtev nasilja, pač pa tudi na zadovoljenost potreb po varnosti pri vseh učencih, ki tovrstno nasilje opazujejo – opazovalci nasilja sčasoma razvijejo občutek nemoči, ki je podoben nemoči, ki jo doživljajo žrtve (Orphinas in Horne, 2006).

Orphinas in Horne (2006) povzemata dejavnike, ki se povezujejo s pogostostjo medvrstniškega nasilja v šoli, ter na nivoju šolskega okolja navajata naslednje: (1) neugodna šolska klima; (2) velikost šole – na večjih šolah je medvrstniškega nasilja več; (3) negativni odnosi med učitelji in učenci; (4) pomanjkljiv nadzor; (5) odsotnost utečenih postopkov v primeru trpinčenja na šoli; (6) odrasli na šoli so agresivni drug do drugega ter ponižujejo učence. Podobno T. Verbnik Dobnikar (2002) kot predpogoja za preprečevanje nasilja navaja jasno izoblikovano stališče nenasilne kulture na nivoju šole ter vključenost celotnega sistema na šoli v preprečevanje nasilja.

Raziskava M. Pušnik (1996, v Pušnik, 1999), izvedena na vzorcu slovenskih osnovnih in srednjih šol, je pokazala, da 20 odstotkov osnovnošolcev in 8 odstotkov srednješolcev poroča, da so bili trpinčeni »kdaj pa kdaj«. Delež osnovnošolcev, ki so poročali, da so »kdaj pa kdaj« sodelovali pri trpinčenju, je okrog 12 odstotkov, srednješolcev pa 6 odstotkov. Pri tem je potrebno poudariti, da so tovrstne ocene pogostosti trpinčenja le približki in da pojav trpinčenja najverjetneje podcenjujejo. Ista raziskava je prav tako pokazala, da se po poročanju učencev na pojav trpinčenja se odziva le malo učiteljev. Za to M. Pušnik (1999) navaja naslednje razloge:

- učitelji o pojavu ne vedo veliko;
- menijo, da je trpinčenje normalen del odraščanja;
- posredujejo le, če so razredniki tistemu, ki je vpleten v nasilje;
- bi pomagali, a ne vedo, kako;
- pogosto ne jemljejo resno pritožb žrtev.

Poleg učinkovitega in doslednega odzivanja na pojav medvrstniškega nasilja ne le s strani učiteljev, pač pa vseh zaposlenih na šoli, so se v zadnjem času pokazali kot učinkovita preventiva tudi programi vrstniške mediacije. Vrstniška podpora je pri preprečevanju medvrstniškega nasilja zelo učinkovita, saj lahko vrstniki trpinčenje zaznajo na mnogo bolj začetni stopnji kot odrasli, prav tako pa se učenci bolj verjetno zaupajo vrstnikom kot odraslim osebam.

1.2.3 Potrebe po sprejetosti in ljubezni

Ta nivo potreb je mogoče vzporejati s potrebo po povezanosti, kot jo opredeljuje teorija samodoločanja (glej poglavje Teorija samodoločanja). Gre torej za potrebo po oblikovanju

pozitivnih socialnih odnosov ter po vključenosti v skupino, ki ji posameznik pripada (v šolskem kontekstu je takšna skupina načeloma razred). Najpomembnejši in najpogostejši obliki odnosov, ki jih učenci vzpostavljajo in vzdržujejo v šoli, predstavljajo odnosi z vrstniki in odnosi z učitelji. Ti dve obliki odnosov sta bili preučevani v okviru različnih konceptov in teorij; v nadaljevanju se osredotočamo na preučevanje razredne klime, na socialno sprejetost ter na raziskave, ki so preučevale vlogo osebnostnih značilnosti učitelja za oblikovanje pozitivnih odnosov med učiteljem in učenci.

Pozitivna razredna klima

Pomemben dejavnik varnega učnega okolja je pozitivna razredna klima. Razredna klima zajema odnose med učenci samimi ter učenci in učenci in učitelji, kakor jih vidijo in čutijo udeleženci. Okolje, v katerem se učenec počuti sprejet, kjer zaznava svoje pomembno mesto v okviru interakcije učenec – učitelj – sošolci, mu vzbuja občutek pripadnosti in s tem varnosti. Razredna klima, ki omogoča optimalno delovanje posameznika in skupine, je opredeljena z jasnimi skupinskimi cilji, z razrednimi normami in z razredno kohezivnostjo. Večina dosedanjih raziskav na področju razredne klime je bilo osredotočenih na identificiranje dimenzij razredne klime. Med temi so navajane: medosebni odnosi med učenci, odnos učitelj – učenec, učiteljeva prepričanja in pričakovanja, učiteljev komunikacijski slog, razredni management in skupinski procesi (Allodi, 2010). Tudi raziskava, izvedena v slovenskem prostoru, se je primarno ukvarjala z merjenjem razredne klime (Zabukovec, 1993). Uporabljen je bil vprašalnik, ki meri 5 dimenzij razredne klime: zadovoljstvo, napetost, tekmovalnost, težavnost in povezanost. Zabukovčeva je raziskavo izvedla pri učencih in učiteljih nižje in višje stopnje osnovnih šol. Rezultati so pokazali, da si učenci želijo več zadovoljstva in povezanosti, prijateljstev in sodelovanja v razredu, po drugi strani pa si želijo manj napetosti (konfliktov in agresije), manj tekmovalnosti ter manjšo težavnost šolskega dela. V vseh navedenih dejavnikih lahko prepoznamo varovalne dejavnike učnega okolja za učence. Čeprav obsežne raziskave na tem področju podpirajo pomembnost navedenih dimenzij, literatura o razredni klimi primarno izhaja zgolj iz merjenja navedenih dimenzij, torej je statistično naravnana (Fraser, 2000), premalo poudarka pa je bilo danega na specifične teoretične procese, na katerih slonijo dimenzije. Tako se je fokus raziskav razredne klime precej pozno preusmeril iz psihometričnega konteksta v bolj aplikativen kontekst. Pojavile so se raziskave o povezanosti med dimenzijami razredne klime in učenčevimi dosežki (Goh, Young in Fraser, 1995; Haertel et al., 1981; Henderson, Fisher in Fraser, 2000; Johnson in Johnson, 1983). Raziskave učenčevih zaznav razredne klime so potrdile pomembno povezanost med določenimi socialnimi dimenzijami s številnimi adaptivnimi učenčevimi prepričanji in oblikami vedenja (Fraser, 1998, 2000).

Bečaj (2001) vidi pomen kakovosti socialnega delovanja razreda v tem, da pozitivno socialno okolje vpliva na kakovost poučevanja, da učenci na ta način uspešneje pridobivajo socialne spretnosti, da se morebitne težave v vzgojno-izobraževalnem procesu uspešneje rešujejo v skupini in da gre tudi razvoj družbe v smeri poudarjanja sposobnosti sodelovanja.

Socialna sprejetost učencev

Sprejetost s strani vrstnikov je koncept, ki se ga raziskovalci lotevajo že od tridesetih let prejšnjega stoletja, v osemdesetih letih pa so začeli ta koncept ponovno preučevati in

opredeljevati zlasti v odnosu do drugih tipov vrstniških odnosov, kot je na primer prijateljstvo (Buhs in Ladd, 2001). V zadnjih desetletjih so se raziskovalci zedinili, da predstavlja vrstniška sprejetost na odnose vezan konstrukt, ki odraža kolektivno valenco čustev članov skupine do posameznikov v skupini. Tako je za razliko od diadnih odnosov, kot je prijateljstvo, socialna sprejetost opredeljena na nivoju vrstniške skupine. Mere tega konstrukta dajejo informacijo o tem, koliko je nek učenec všeč oziroma ni všeč članom vrstniške skupine (Buhs in Ladd, 2001).

Raziskave, ki preučujejo socialno sprejetost oziroma sociometrični položaj učencev, kot vir podatkov uporabijo celoten razred kot relevantno referenčno skupino, ki posreduje informacijo o tem, koliko je vsak izmed učencev sprejet in/ali nesprejet s strani članov skupine (Coie, Dodge in Copotelli, 1982; Newcomb, Bukowski in Pattee, 1993).

Informacije o vedenju in s tem o položaju posameznih učencev v razredu ter odnosih med njimi dobi učitelj običajno z opazovanjem. Obstajajo pa tudi metode, s katerimi lahko hitreje ugotovimo odnose in položaj posameznika v skupini. Najbolj razširjena izmed njih je sociometrična preizkušnja. Primarno je bila namenjena merjenju odnosov v družbi, kot pove že samo ime (*socius* – družba, *metrum* – merjenje, *mera*). Poleg sociometričnega položaja vsakega posameznega učenca lahko z njo ugotavljamo tudi (1) povezanost med posameznimi člani skupine (kdo koga izbira, kako se učenci povezujejo med seboj) ter (2) stopnjo povezanosti (kohezivnosti) celotne skupine (Pečjak in Košir, 2002). L. Jackson in Bracken (1998) navajata, da je prednost sociometrične preizkušnje pred opazovanjem predvsem v časovni ekonomičnosti, obenem pa dajejo njeni rezultati bolj celosten vtis o socialnih odnosih med učenci, saj vsakemu učencu omogoča, da poda svoje izbire sošolcev. Obstajajo številne različice sociometrične preizkušnje, tako glede na postopek izbiranja sošolcev (najpogosteje se uporablja imenovanje ali ocenjevanje sošolcev) kot tudi glede na uporabljen sociometrični kriterij, t.j. vprašanje, ki ga postavimo učencem (glej Pečjak in Košir, 2002).

Raziskovalci so veliko preučevali korelate sociometričnega položaja učencev. Glavni cilj tega tipa raziskovanja je identificirati specifične primanjkljaje v socialnih veščinah ter problematična vedenja skupin učencev z različnim sociometričnim položajem. Osnovna metodologija te raziskovalne smeri je grupiranje učencev v sociometrične skupine ter primerjava teh skupin glede na različne vedenjske (včasih pa tudi nevedenjske) dimenzije. Rezultati teh raziskav se nekoliko razlikujejo glede na metodo pridobivanja podatkov o vedenjskih značilnostih učencev. A vendar omogočajo rezultati tovrstnih raziskav v splošnem zelo podobne zaključke v zvezi z vedenjskimi značilnostmi učencev iz različnih sociometričnih skupin.

Raziskav, ki so ugotavljale korelate socialne sprejetosti oziroma značilnosti učencev iz različnih sociometričnih skupin, je bilo še zlasti v osemdesetih in devetdesetih letih prejšnjega stoletja veliko (glej npr. Boivin in Bégin, 1989; Coie in Dodge, 1988; Dygon, Conger in Keane, 1987; Frentz, Gresham in Elliot, 1991). Največ raziskovalne pozornosti je bilo namenjene zavrženim učencem, ki predstavljajo rizično skupino (Gifford-Smith in Brownell, 2003). K. Bierman (2004) navaja, da večina zavrženih učencev kaže vsaj enega izmed naslednjih vedenjskih vzorcev:

- nizka stopnja prosocialnega vedenja;
- visoka stopnja agresivnega/motečega vedenja;
- visoka stopnja brezbržnega/nezrelega vedenja in/ali
- visoka stopnja socialne anksioznosti/umika

Največ raziskav se je osredotočalo na povezanost med zavrnjenostjo in agresivnim vedenjem. Zavrnjeni učenci se pogosteje vključujejo v agresivne oblike vedenj (Newcomb in sod., 1993), se vključujejo v bolj sovražne in neizzvane oblike agresivnega vedenja (Coie, Dodge, Terry in Wright, 1991) in uporabljajo agresivno vedenje za reševanje konfliktov ali za doseganje želenih ciljev (Coie in sod., 1991).

Vendar pa agresivno vedenje samo po sebi ne implicira nujno zavrnjenosti. Raziskovalci ugotavljajo, da je smiselno ločevati med agresivnimi zavrnjenimi učenci in agresivnimi učenci, ki jih sošolci ne zavračajo (Bierman in Wargo, 1995). J. Yoon in sod. (2000) so preučevali razlike v socialni kogniciji med agresivnimi zavrnjenimi učenci in agresivnimi učenci, ki jih vrstniki ne zavračajo. Pri slednjih so pogosteje kot pri agresivnih zavrnjenih učencih našli prepričanje, da ima agresivno vedenje pozitivne rezultate. Ti učenci so bili tudi bolj drzni pri uporabi agresivnega vedenja v odnosih z vrstniki in so agresivnost uporabljali kot sredstvo za doseganje želenega cilja. Za razliko od tega se je agresivnost pri agresivnih zavrnjenih učencih pogosteje pojavljala kot obrambna reakcija ob doživljanju jeze. Podobne so tudi ugotovitve drugih raziskav (Bierman, Smoot in Auiller, 1993; Bierman in Wargo, 1995), ki kažejo na večjo stopnjo nekontroliranih vedenjskih težav pri agresivnih zavrnjenih učencih. Posledično se obe skupini agresivnih učencev razlikujeta tudi v oceni tveganja kasnejših prilagoditvenih težav. Rezultati raziskave K. Bierman in Warga (1995) kažejo, da je po dveh letih 64 odstotkov agresivnih zavrnjenih dečkov in 38 odstotkov agresivnih dečkov, ki jih vrstniki ne zavračajo, ostalo agresivnih.

Čeprav so v različnih raziskavah vzroke zavrnjenosti pogosto iskali v značilnostih zavrnjenih učencev (in jih tudi našli), pa ne smemo pozabiti, da je zavrnjenost socialni pojav in ne značilnost posameznega učenca: vzroke je torej potrebno iskati tako v značilnostih zavrnjenih učencev kot v značilnostih vrstniške skupine, pa tudi v drugih značilnostih otrokovega okolja. Tako so na primer Boivin, Dodge in Coie (1995) ugotovili, da je odnos med učenčevim socialnem položajem v razredu ter njegovim (a)socialnim vedenjem, kot je na primer reaktivna agresivnost ali umik, odvisen od stopnje tovrstnega vedenja v razredu. V skupinah, kjer je bilo takšno vedenje normativno, se ni povezovalo z zavrnjenostjo. V razredih, kjer sta bila agresivno vedenje in umik manj pogosta, pa se je takšno vedenje negativno povezovalo s socialno sprejetostjo. Podoben odnos, le v nasprotno smer, so avtorji ugotovili med pozitivnim socialnim vedenjem in socialno sprejetostjo. Prosocialno vedenje se s socialno sprejetostjo povezuje le v skupinah, kjer je takšno vedenje dokaj običajno. Stormshak in sod. (1999) so do podobnih ugotovitev prišli za negativno, ne pa tudi za pozitivno vedenje, katerega povezanost s socialno sprejetostjo naj bi bila neodvisna od razrednih norm. Razumevanje zavrnjenosti pri učencih torej zahteva tako preučevanje zavrnjenih učencev kakor tudi vrstniške skupine, v kateri do zavračanja prihaja. Slednja ima še posebej pomembno vlogo pri ohranjanju položaja zavrnjenosti v skupini, saj sošolci zavrnjene učence

pristrano zaznavajo (Donohue, Perry in Weinstein, 2003). Vsaj polovica učencev osnovne šole pri prehodu na novo šolo ni bila več zavrnjena s strani vrstnikov.

Osebnost učitelja

Na ravni sprejetosti in ljubezni odigra pomembno vlogo varovalnega dejavnika učiteljeva osebnost. Učenci čutijo, če je učitelj predan svojemu delu, če v njem čuti poslanstvo in če je njihov zaveznik. Zanimivo je, da se v današnjem času relativno malo govori o osebnosti učitelja in da je bilo tej temi včasih namenjeno več pozornosti. Zdi se, da je v sodobnem času v šolskem sistemu prevladal princip izobraževanja pred principom vzgoje. Ravno slednji pa je tisti, ki odigra pomembno vlogo kot varovalni dejavnik za učenca. Učitelj vzgaja s svojo osebnostjo in zato je ta vidik vse prej kot zanemarljiv.

Zanimivo je, da je Gogala že leta 1931, med svojimi prvimi objavljenimi besedili, obravnaval pomen učiteljeve osebnosti. Tako je v članku *Učiteljeva osebnost* poudaril, da učitelj z osebnostjo poučuje in vzgaja, ter povezal osebnost s konceptom spoštovanja (do sebe, do drugih in do šole kot institucije). Osebnostni lastnosti, ki jih navaja kot izjemno pomembni za učiteljski poklic, sta osebna strpnost in človečnost.

Pomembno je, da ima učitelj pristen odnos z otroki, da zna navezati stik tako s skupino učencev kot s posameznim otrokom, da s spoštljivim odnosom do prizadevanja vsakega otroka in z visoko zastavljenimi cilji za vsakega otroka omogoči vsem enake možnosti za razvoj (Pergar, 1999).

Rogers (1983) je s stališča, da je učiteljeva vloga predvsem olajševati pomembno učenje, navedel osebnostne lastnosti učitelja, ki vplivajo na psihosocialno ozračje:

- učiteljeva kongruentnost – skladnost, kar pomeni, da naj bo učitelj v odnosih pristen, pri sporočanju naj ne bo neskladja med doživljanjem in izražanjem;
- brezpogojna naklonjenost in zaupanje učencem, kar ustvarja ozračje gotovosti;
- empatično razumevanje in sprejemanje učenca takega, kot je.

Raziskave (povzeto po Marentič Požarnik, 2000) ugotavljajo, da zaradi različnih lastnosti dobrih učiteljev ne gre sestavljati dolgih spiskov lastnosti idealnega učitelja. Zato je spisek dobrih lastnosti omejen na lastnosti, ki so za učiteljevo delo pomembne:

- ekstravertiranost ali obrnjenost navzven
- empatičnost
- osebnostna zrelost in stabilnost
- samozaupanje, pozitivna samopodoba
- »odprtost do negotovosti« in prožnost
- proaktivnost

Učenci in dijaki v vprašalnikih med zaželenimi lastnosti učiteljev pogosto navajajo smisel za humor, pravičnost, doslednost, zaupanje, primerna kombinacija zahtevnosti in topline (Bratanić 1990, povzeto po Marentič Požarnik, 2000).

Po Macoby-ju (1979) bi lahko prepoznali varovalno vlogo učitelja v tipu učitelja, ki ga avtor opredeli v vlogi »učitelj kot povezovalec«. Za slednjega je značilno, da ustvarja dobro vzdušje in občutek varnosti. Popolnoma se posveča vzdrževanju in razvoju šole. Je dojemljiv za čustva in razpoloženje sodelavcev in učencev.

De Bono (1992) opisuje štiri tipe učiteljev:

- »učitelj-vlakovodja« ostaja na ustaljenih tirnicah in skrbi za vozni red;
- »učitelj-zdravnik« rešuje probleme in skrbi za zdravje učencev in šole;
- »učitelj-kmet« poskuša čim več potegniti iz zemlje;
- »učitelj-ribič« izkoristi vse dane možnosti. Uči se novih veščin in jih v novih okoliščinah uporablja. Da bi dosegel čim boljše rezultate se zelo veliko pripravlja.

Varovalno funkcijo za učenca bi lahko prepoznali v kombinaciji vseh štirih tipov, ki jih opisuje De Bono.

1.2.4 Potrebe po samospoštovanju in dosežkih

Izhajajoč iz Maslowovega modela hierarhije potreb se lahko učenec osredotoča na učne dosežke šole, ko ima zadovoljene nižje nivoje potreb – torej fiziološke potrebe ter potrebe po varnosti, sprejetosti in ljubezni. Vzroke za neustrezno učno delovanje gre zato najprej iskati na nižjih nivojih, ki so po Maslowu predpogoj, da lahko učenec začuti potrebo po ustvarjanju, razvijanju pozitivne samopodobe na podlagi dosežkov ter učnemu delovanju, ki mu omogoča doživljanje ponosa. V okviru tega nivoja potreb kot pomemben vidik učnega delovanja učencev predstavljamo koncept učne samopodobe.

Učna samopodoba

Koncept samopodobe je v psihologiji uveljavljen že dobro stoletje ter predstavlja enega izmed bolj raziskanih konstruktov v psihologiji. Gre za zelo kompleksen konstrukt, ki ga ni mogoče preučevati v okviru ene same paradigme ter je v različnih modelih in teorijah ne le različno opredeljen, temveč tudi poimenovan. Na tem mestu bomo uporabljali izraz samopodoba, ki se nanaša na posameznikove zaznave samega sebe. Učno samopodobo pojmuje kot enega izmed vidikov splošne samopodobe. Po trenutno najbolj uveljavljenem pojmovanju učne samopodobe po modelu Shavelsona in Marsha (1985, v Marsh, 1990a) se ta deli na dva vzajemno neodvisna vidika: samopodobo na področju matematičnih sposobnosti ter samopodobo na področju verbalnih sposobnosti. Ti dve samopodobi naj bi neodvisno vključevali samopodobe, ki se vežejo na posamezne šolske predmete. S tem modelom je mogoče zadovoljivo pojasniti tudi nekatere na socialno primerjanje vezane pojave v zvezi s samopodobo (npr. učinek velike ribe v majhnem ribniku in notranje/zunanji referenčni okvir, glej Pečjak in Košir, 2002).

Raziskave kažejo, da se učna samopodoba zmerno visoko povezuje z učno uspešnostjo učencev (za pregled glej npr. Juriševič, 1999). Še vedno pa ostaja vprašljiva narava odnosa med učno samopodobo in učno uspešnostjo. Avtorji si niso edini, ali samopodoba vpliva na učno uspešnost ali velja obratno. Odnos med obema spremenljivkama pojasnjujeta dva

modela. Po modelu spodbujanja razvoja sebstva (ang. self-enhancement model) samopodoba določa učno uspešnost, medtem ko model razvijanja spretnosti (ang. skill development model) predpostavlja obratni povezanost (Marsh, 1990b). Po Marshu (1990b) nobeden izmed modelov ni zadosten za pojasnjevanje odnosa med obema konstruktoma; učna samopodoba je namreč povezana s številnimi dejavniki, ki jih v raziskavah večinoma ni mogoče zadovoljivo nadzorovati. Tudi longitudinalne raziskave zaenkrat ne dajejo jasnih odgovorov o naravi odnosa med obema spremenljivkama (Huang, 2011).

Vsekakor pa ne velja populistična predpostavka, ki jo pogosto zasledimo tudi v polstrokovni literaturi – namreč da predstavlja visoka samopodoba (oziroma samospoštovanje kot podoben konstrukt) ključ do uspešnosti na različnih življenjskih področjih. Baumeister, Campbell, Krueger in Vohs (2003) na podlagi pregleda raziskav med samopodobo in ugodnimi izidi zaključujejo, da je povezanost med samopodobo učencev in njihovo učno uspešnostjo zmerna in zdi se, da je visoka samopodoba prej posledica kot vzrok učne uspešnosti. Prizadevanja, da bi izboljšali samopodobo učencev, se niso pokazala kot učinkovita za izboljšanje učnega uspeha. Tudi na drugih področjih delovanja (medosebni odnosi, poklicna uspešnost, antisocialno vedenje) je situacija podobna, zato Baumeister in sod. (2003) zaključujejo, da je samopodoba bolj verjetno posledica kot vzrok pojavom, s katerimi se povezuje, ter predlagajo, da bi bilo namesto programov za zviševanje samospoštovanja bolj smiselno oblikovati programov za urjenje realnega samozaznavanja.

1.2.5 Potrebe po samouresničevanju

Kljub temu, da stopamo na najvišji nivo motivacijske hierarhije, pa ravno tu prepoznavamo najmočnejši varovalni dejavnik učnega okolja. Gre namreč za to, da lahko učitelji usmerjajo učence na poti k samouresničenju njihovih potencialov, da otroka sprejmejo takšnega, kot je, in ga usmerjajo na poti prepoznavanja in uresničevanja lastnih potencialov. Vendar pa je lahko le samouresničen učitelj otrokov "vodnik", mentor na poti do uresničevanja njegovih potencialov. Že pred Maslowom je na potrebo po samouresničevanju opozoril Carl Rogers, ki je v njej prepoznal pglavitni motiv v življenju posameznika. Uresničevanje tega motiva je pglavitno pri oblikovanju polno funkcionirajoče osebnosti. »Samouresničenje je izvor, ki je očiten v vsem organskem in človeškem življenju - žene ga k širjenju, ekspanziji, avtonomiji, razvijanju, dozorevanju ... To težnjo najdemo lahko globoko zakopano pod plastmi otrdelih psiholoških obramb ... toda po mojem prepričanju obstaja v vsakem posamezniku in samo čaka na prave okoliščine, da se lahko izrazi in uresniči" (Rogers, 1961, str. 35). V vsakem človeku je neka notranja moč, ki vodi posameznika k rasti, učenju, izpopolnjevanju in spreminjanju. Ob ustreznih pogojih, ki niso restriktivni, se torej vsi gibljemo k zrelosti, samoizpopolnjevanju in k pozitivnim medsebojnim odnosom. Če prevladujejo ugodni pogoji, se čutimo bolj svobodne, postanemo tudi bolj razumevajoči in občutljivi (Musek, 1988). V okolju, ki spodbuja otrokovo samouresničevanje, se oblikuje zdrav koncept sebstva, na katerega lahko v veliki meri vplivajo tudi učitelji (Musek, 1988). Le v vzdušju, kjer lahko otrok polno doživlja, kjer lahko sprejema samega sebe in kjer ga sprejemajo drugi kljub temu da mu kdaj pa kdaj nekatere oblike vedenja »spodrsnejo«, lahko najde svoje mesto zdrav razvoj »sebe«. S tem v zvezi govori Rogers o potrebi po pozitivnem vrednotenju, ki vključuje nagnjenja, kot so toplota, simpatija, sprejetje in spoštovanje. Če človeka ljudje okrog njega

sprejmejo kot posebnega, neodvisnega posameznika, ta ne teži k zanikanju svojega doživljanja. Kjer pa posameznik iz okolja dobiva sporočila, da je njegovo vedenje slabo in da je slab on sam, je prisiljen zanikati lastna doživetja, kadarkoli so v nasprotju s predstavo o »sebi«.

V delu "Motivacija in osebnost" pojmuje Maslow potrebo po samoaktualizaciji kot potrebo, da posameznik razvije predvsem to, za kar je on kot oseba najbolj sposoben (in zainteresiran). Po Maslowu ima vsaka zdrava osebnost potrebo po uresničevanju svojih potencialov.

Zanos

Zanos je psihološki koncept na področju motivacije, ki je v zadnjih nekaj letih postal zelo aktualen. Gre za obliko notranje motivacije, kjer nas interes, navdušenje in zadovoljstvo nad aktivnostjo popolnoma potegnejo v trenutek, v stvar, ki jo počnemo. Zanos je stanje globoke vključenosti v aktivnost, ki je opredeljena z občutki močne vpletenosti, zadovoljstva in notranje motivacije. Avtor koncepta Mihalyi Csikszentmihalyi (1997) opredeljuje zanos kot posebno stanje zavesti, ki se pojavi, ko so naše sposobnosti in izzivi okolja uravnoteženi. Značilnosti stanja zanosa so še, da sta posameznikova telo in duševnost v celoti vpeta v dejavnost, da je koncentracija izredno globoka, da oseba ve, kaj želi narediti in kako dobro napreduje, da je ne skrbi za neuspeh in da začasno izgubi občutek za čas, okolico in vsakdanje skrbi. Dimenzije zanosa so torej sledeče: ravnovesje med izzivom in sposobnostmi, zlitje z izvedbo, jasnost ciljev, nedvoumnost povratnih informacij, popolna osredotočenost, občutek nadzora, izguba samozavedanja, spremenjeno doživljanje časa in avtoteličnost izkušnje. V šolskem kontekstu se je koncept zanosa začel preučevati okrog leta 2005, vendar prav veliko raziskav na tem področju ni bilo izvedenih (Beard in Hoy, 2010; Hoy in Tarter, 2011).

Če govorimo o šolskem okolju, je torej zanos produkt učiteljeve osebnosti in spodbudnega učnega okolja. Zanos je značilen za avtotelične posameznike, za tiste, ki jih opredeljujejo naslednje osebnostne poteze: radovednost, vztrajnost, nizka samo-usmerjenost in visoka stopnja aktivnosti, ki jih posameznik počne iz notranjih vzgibov (Snyder in Lopez, 2007). Avtotelični posamezniki tudi pri drugih ljudeh v svoji okolici vzpodbujajo avtotelično (samonagrajujoče) vedenje. Torej avtotelični učitelj vzpodbuja avtoteličnost pri svojih učencih in jih vzpodbuja k doživljanju zanosa ob učenju. S tega vidika avtotelični učitelj vodi učence k motivacijski samoregulaciji, kar deluje kot varovalni dejavnik za otroka v učnem okolju. Pri tem mora učitelj prepoznati nivo učenčevih sposobnosti in temu ustrezno prilagoditi izzive okolja, saj bo le na ta način učenec lahko doživel zanos. Pogoji za doživljanje zanosa so, da morajo biti cilji jasno zastavljeni, kar pomeni, da morata biti struktura naloge natančno opredeljena, da mora imeti učenec občutek, da bo lahko pri izvedbi naloge uspešen (učitelj poskrbi za ravnovesje med učenčevimi sposobnostmi in zahtevnostjo naloge), učenec mora dobiti jasne takojšnje povratne informacije (Csikszentmihalyi, Abuhamdeh in Nakamura, 2005).

1.3 ZAKLJUČKI IN PRIPOROČILA

Iz zgornjega besedila je razvidno, da so dejavniki varnega učnega okolja zelo kompleksen preplet različnih nivojev posameznikovega delovanja in vpetosti v širši socialni okvir. Za izhodišče smo postavili teorijo samodoločanja, ki opredeljuje okoljske pogoje, ki so potrebni, da učenec razvije naravno težnjo k aktivnemu delovanju in psihološki rasti. Takšna samoregulacija učencu pomaga pri lažjem obvladovanju stresa v učnem okolju, saj mu daje občutek lastne kontrole. Na eni strani učenec, na drugi strani pa predvsem učitelj sta poglavitna akterja, ki sooblikujeta varno učno okolje. Učiteljeva vloga v tem procesu je, da učenca vodi pri zadovoljevanju potreb pomanjkanja in potreb rasti; od fizioloških potreb pa vse do potreb samouresničenja. Verjetno bi pomislili, da je pri oblikovanju varnega učnega okolja dovolj, če so zadovoljene fiziološke potrebe in potrebe po varnosti, vendar pa to učencu ne nudi zadostnega občutka varnosti v učnem okolju, saj mu zadovoljitev zgolj nižjih potreb ne nudi optimalnih pogojev za doseganje učne uspešnosti.

Izhajajoč iz navedenih teoretičnih okvirov pri opredeljevanju dejavnikov varnega učnega okolja bi lahko podali sledeča priporočila:

1. Pri oblikovanju varnega učnega okolja naj učitelj deluje tako na nižjih kot tudi na višjih ravneh zadovoljevanja potreb.
2. Razloge za neustrezno učno delovanje gre včasih iskati tudi v nezadovoljenosti osnovnih fizioloških potreb. K temu lahko prispevajo tudi neustrezni ergonomski dejavniki.
3. Ustrezno vodenje razreda z jasno postavljenimi pravili ter vnaprej določenimi posledicami v primeru kršenja le-teh je ključno za predvidljivost učnega okolja ter s tem za osnovni občutek varnosti. Za ustrezno vodenje razreda je pomembna predvsem prokativna usmerjenost učitelja, torej pravočasno ukrepanje ter preprečevanje motečega vedenja, preden to eskalira.
4. Pomemben vidik vodenja razreda in s tem zagotavljanja občutka varnosti učencev je preprečevanje medvrstniškega nasilja oziroma ustrezno ukrepanje, kadar se to pojavi. Pomembno je, da učitelj deluje preventivno: spodbuja pozitivno razredno klimo, nenasilno komunikacijo, notranjo motivacijo med učenci in sodelovanje. Ob pojavu nasilja je ključno dosledno posredovanje učitelja. Na nivoju šole pa je ključno, da se zagotovi učinkovit nadzor nad učenci v šoli tudi v času, ko ne poteka pouk (med odmori, v jedilnici, na šolskem dvorišču). Prav tako je pomembno, da ima šola oblikovan program preprečevanja nasilja ter ukrepanja ob njem ter da so s tem seznanjeni vsi učenci in vsi delavci šole.
5. Učitelj ima zelo velik vpliv na oblikovanje pozitivnih vrstniških odnosov v razredu ter na stališča sošolcev do posameznih učencev v razredu. Še posebej mlajšim učencem učiteljevo vedenje do določenega učenca predstavlja model, na podlagi katerega oblikujejo lastno vedenje do tega učenca. Bistveno je, da se učitelj zaveda vpliva, ki ga ima na socialne odnose med učenci v razredu ter pomoč manj sprejetim učencem pojmuje kot pomemben vidik svojega dela.

6. Učiteljeva osebnost igra ključno vlogo pri oblikovanju varnega učnega okolja, zato je pri ustvarjanju varnega učnega okolja zelo pomembno, da je učitelj samoreflektiven.
7. Pozitivno učno samopodobo lahko učenec oblikuje predvsem na podlagi doživljanja uspešnosti v različnih učnih situacijah. Bolj kot z neosnovano pohvalo, za katero učenec ve, da je ni zaslužil, lahko učitelj k oblikovanju pozitivne učne samopodobe pripomore z odkrivanjem močnih področij učencev ter z ustvarjanjem situacij, ki učencem omogočajo, da so uspešni.
8. Zanos učitelju pomaga, da v okoliščinah, ki mu predstavljajo velik izziv pri prilaganju razlikam med učenci, ohrani pozitivno naravnost v učnem okolju.
9. Z namenom, da bi učenec dobil občutek varnega učnega okolja, mora učitelj iskati ustrezno ravnotežje med otrokovimi danostmi in zahtevami, ki jih postavlja predenj.
10. Varno učno okolje od najnižjih do najvišjih ravni lahko lažje ustvari samouresničen učitelj, saj tudi pri učencih spodbuja uresničevanje njihovih potencialov.
11. Velik poudarek je potrebno dati na oblikovanje pozitivne razredne klime, saj ta primarno določa posameznikov občutek varnosti v učnem okolju.

1.4 LITERATURA

- Allodi, M.W.(2010). The meaning of social climate of learning environments: Some reasons why we do not care enough about it. *Learning Environments Research*, 13, 89-10.
- Baumeister, R. F., Campbell, J., D., Krueger, J. I. in Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1-44.
- Beard, K.S., Hoy, W.K. (2010). The nature, meaning, and measure of teacher flow in elementary schools: A test of rival hypotheses. *Educational Administration Quarterly*, 46(3), 426-458
- Bierman, K. (2004). *Peer rejection. Developmental processes and intervention strategies*. New York: The Guilford Press.
- Bečaj, J. (2001). Šolska avtonomija kot proces. V: Hans Döbert, Gert Geissler: *Šolska avtonomija v Evropi, Družina - Mohorjeva družba*, Ljubljana, 67 - 89.
- Bierman, K.L., Smooth, D.L. in Aumiller, K. (1993). Characteristics of aggressive-rejected, aggressive (nonrejected), and rejected (nonaggressive) boys. *Child Development*, 64, 139-151.
- Bierman, K.L. in Wargo, J. (1995). Predicting the longitudinal course associated with aggressive-rejected, aggressive (nonrejected) and rejected (nonaggressive) status. *Development and Psychopathology*, 7, 669-682.
- Boivin, M. in Begin, G. (1989). Peer status and self-perceptions among early elementary school children: The case of the rejected child. *Child Development*, 60, 591-596.
- Boivin, M., Dodge, K.A. in Coie, J.D. (1995). Individual-group behavioral similarity and peer status in experimental play groups of boys: The social misfit revised. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 269-279.
- Bratanić, M. (1990). *Mikropedagogija. Interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Brophy, J.E. in Evertson, C.M. (1980). *Lernen durch Unterricht*. Bochum: Verlag Ferdinand Kamp.
- Buhs, E.S. in Ladd, G.W. (2001). Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment: an examination of mediating processes. *Developmental Psychology*, 37, 550-560.
- Coie, J.D. in Dodge, K.A. (1988). Multiple sources of data on social behavior and social status in the school: A cross-age comparison. *Child Development*, 59, 815-829.
- Coie, J.D., Dodge, K.A. in Coppotelli, H.A. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-569.
- Coie, J.D., Dodge, K.A., Terry, R in Wright, V. (1991). The role of aggression in peer relations: an analysis of aggression episodes in boys' play groups. *Child Development*, 62, 812-826.

- Connel, J.P. in Wellborn, J.G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. V. M.R. Gunnar in L.A. Sroufe (Ur.). *Self processes and development: The Minnesota symposia on child development. Vol. 23* (43-78). Hillsdale: Erlbaum.
- Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeh, S. in Nakamura, J. (2005), "Flow", v Elliot, A., *Handbook of Competence and Motivation*, New York: The Guilford Press, str. 598–698
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Finding Flow: The Psychology of Engagement With Everyday Life*. Basic Books.
- De Bono, E. (1992). *Chancen. Das Trainingsmodell für erfolgreiche Ideensuche*. Düsseldorf: ECON.
- Deci, E.L., Nezlek, J. in Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 1-10. Deci, E.L. in Ryan, R.M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024-1037. Deci, E. L. in Ryan, R.M. (2000-2001). Self-determination theory. An approach to human motivation and personality. *Sneto 1. 2. 2012 z domače strani Univerze v Rochestru* <http://www.psych.rochester.edu/SDT/index.html>
- Deci, E.L., Schwartz, A.J., Scheinman, L in Ryan, R.M. (1981). An instrument to assess adult's orientation toward control versus autonomy with children: reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642-650.
- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G in Ryan, R.M. (1991). Motivation and education: the self-determination perspective (elektronska verzija). *Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- Donohue; K.M., Perry, K.E. in Weinstein, R.S. (2003). Teachers' classroom practices and children's rejection by their peers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24, 91-118
- Dygon, J.A., Conger, A.J. in Keane, S.P. (1987), Children's perceptions of the behavioral correlates of social acceptance, rejection, and neglect in their peers. *Journal of Clinical Child Psychology*, 16, 2-8.
- Evertson, C.M. in Harris, A.H. (1999). Support for managing learning-centered classrooms. The classroom organisation and management program. V J. H. Freiberg (Ur.). *Beyond behaviorism. Changing the classroom management paradigm* (59-74). Boston: Allyn and Bacon.
- Emmer, E.T in Stough, L.M.. (2001). Classroom management: a critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103-112.
- Evertson, C.M. in Emmer, E.T. (1982). Effective management at the beginning of the school year in junior high classes. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 485-498.

- Flink, C, Boggiano, A. K., & Barrett, M. (1990). Controlling teaching strategies: Undermining children's self-determination and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 916 – 924.
- Fraser, B. J. (1998). Science learning environments: Assessment, effects and determinants. V B. J. Fraser & K. G. Tobin (Ur.), *The international handbook of science education* (527-564). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Fraser, B.J. & Chionh, Y.-H. (2000, April). Classroom environment, self-esteem, achievement, and attitudes in geography and mathematics in Singapore. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Frentz, C., Gresham, F.M. in Elliot, S.N. (1991). Popular, controversial, neglected, and rejected adolescents: Contrasts of social competence and achievement differences. *Journal of School Psychology*, 29, 109-120.
- Furrer, C. in Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148-162.
- Gifford-Smith, M.E. in Brownell, C.A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.
- Huang, C. (2011). Self-concept and academic achievement: A meta-analysis of longitudinal relations. *Journal of School Psychology*, 49, 505 – 528.
- Henderson, D, Fisher, DL & Fraser, BJ (2000). 'Interpersonal behaviour, laboratory learning environments, and student outcomes in senior biology classes, *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 37, 26-43.
- Gogala, S. (1931 a). Učiteljeva osebnost. V: *Popotnik*, 6, str. 161–166.
- Gogala, S. (1931 b). Učiteljeva osebnost. V: *Popotnik*, 7, str.193–199.
- Goh, S.C., Young, D.J. in Fraser, B.J. (1995). Psychosocial climate and student outcomes in elementary mathematics classrooms: A multilevel analysis. *Journal of Experimental Education*, 64, 29–40
- Haertel, G. D., Walberg, H. J. in Haertel, E. H. (1981). Socio-psychological environments and learning: A quantitative synthesis. *British Educational Research Journal*, 7, 27 -36.
- Hoy, W. K. in Tarter, C. J. (2008). *Administrators solving the problems of practice: Decision-making cases, concepts, and consequence*, 3rd edition . Boston: Allyn & Bacon.
- Hymel, S., Comfort, C., Schonert-Reichl, K. in McDougall, P. (1996). Academic failure and school dropout: The influence of peers. V J. Juvonen in K. R. Wentzel (Ur.). *Social motivation. Understanding children's school adjustment* (313-345). New York: Cambridge University press.
- Jackson, L.D. in Bracken, B.A. (1998). Relationship between student's social status and domain-specific self-concepts. *Journal of School Psychology*, 36, 233-246.

- Johnson, D.W., Johnson, R. & Anderson, D. (1983). *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, Volume 114 (1), 135 - 142.
- Juriševič, M. (1999). *Samopodoba šolskega otroka*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Kaplan, J.S. (1995). *Beyond behavior modification. A cognitive-behavioral approach to behavior management in the school*. Austin: pro.ed
- Legg, S. in Jacobs, K. (2008). Ergonomics for schools. *Work*, 31, 489 – 493.
- Lepper, M.R., Greene, D. in Nisbett, R.E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of »overjustification« hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 129-137.
- Maccoby, M. (1979). *Die neuen Chefs*. Reinbek: Rowohlt.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Marsh, H. W. (1990a). The structure of academic self-concept: the Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82, 623 – 636.
- Marsh, H. W. (1990b). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: a multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82, 646-656.
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- Musek, J. (1993). *Osebnost pod drobnogledom*. Maribor: Obzorja.
- Orpinas, P. in Horne, A.M. (2006). Bullying prevention. Creating a positive school climate and developing social competence. Washington: APA.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M. in Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, 99 – 128.
- Patrick, B.C., Skinner, E.A. in Connell, J.P. (1993). What motivates children's behavior and emotion? Joint effects of perceived control and autonomy in the academic domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 781-791.
- Patrick, H., Anderman, L.H., Ryan, A.M., Edelin, K.C. in Midgley, C. (2001). Teachers' communication of goal orientations in four fifth-grade classrooms. *The Elementary School Journal*, 102(1), 35-58.
- Pečjak, S. in Košir, K. (2002). Poglavja iz pedagoške psihologije: Izbrane teme. Ljubljana: Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete.
- Pergar-Kuščer, M. (2000). Gogalovo pojmovanje učitelja kot osebnostnega človeka in njegovo razumevanje spoštovanja. *Sodobna pedagogika*, 51, št. 5, str. 160-171.
- Pintrich, P.R. in Schunk, D.H. (2002). Motivation in education. Theory, research, and applications. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall.

- Pressley, M., Roehrig, A.D., Raphael, L., Dolezal, S., Bohn, C., Mohan, L., Wharton-McDonald, R., Bogner, K. in Hogan, K. (2003). Teaching processes in elementary and secondary education. V W.M. Reynolds in G.E. Miller (Ur.). Handbook of psychology. Volume 7. Educational psychology (str. 153-175). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Pušnik, M. (1999). Vrstniško nasilje v šoli. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Reeve, J., Bolt, E. in Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91, 537-548.
- Robinson, T.R., Smith, S.W., Miller, M.D., Brownell, M.T. (1999). Cognitive behavior modification of hyperactivity-impulsivity and aggression: A meta-analysis of school based studies. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 195-203.
- Rogers, C. (1961). On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy. London: Constable.
- Rogers, C. R. (1983). Kako postati ličnost. Beograd: Nolit.
- Ryan, R.M. (1992). Agency and organisation: Intrinsic motivation, autonomy, and the self in psychological development. V R. Dienstbier in J.E. Jacobs (Ur.). Nebraska Symposium on Motivation. Developmental perspectives on motivation. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Ryan, R.M., Stiller, J.D. in Lynch, J.H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, 14, 226-249.
- Sansone, C. in Harackiewicz, J.M. (2000). Looking beyond rewards: The problem and promise of intrinsic motivation. V C. Sansone in J.M. Harackiewicz (Ur.). *Intrinsic and extrinsic motivation. The search for optimal motivation and performance* (1-9). San Diego: Academic Press.
- Shinn, J., Romaine, K., Casimano, T. in Jacobs, K. (2002). The effectiveness of ergonomic intervention in the classroom. *Work*, 18, 67 – 73.
- Skinner, E. A. in Belmont, M.J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581.
- Snyder, C.R. in Lopez, Shane J. (2007), "11", *Positive Psychology*, Sage Publications, Inc.
- Stage, S.A in Quiroz, D.R. (1997). A meta-analysis of interventions to decrease disruptive classroom behavior in public education settings (elektronska verzija). *School Psychology Review*, 26(3), 333-369.
- Stormshak, E.A., Bierman, K.L., Bruschi, C., Dodge, K.A., Coie, J.D. (1999). The relation between behavior problems and peer preference in different classroom contexts. *Child Development*, 70, 169-182.
- Verbnik Dobnikar, T. (2002). Nasilje v šoli. V Aničić, K. (Ur.). *Nasilje – nenasilje: priročnik za učiteljice, učitelje, svetovalne službe in vodstva šol*, str 35-75. Ljubljana: i2.

- Weinstein, C.S.. (1999). Reflections on best practices and promising programs. Beyond assertive classroom discipline. V J. H. Freiberg (Ur.). *Beyond behaviorism. Changing the classroom management paradigm* (147-163). Boston: Allyn and Bacon.
- Wentzel, K.R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202-209.
- Wentzel, K.R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73, 287-301.
- Woolfolk, A. (1998). *Educational psychology*. Boston: Allyn and Bacon
- Yoon, J.S., Hughes, J.N., Cavell, T.A. in Thompson, B. (2000). Social cognitive differences between aggressive-rejected and aggressive-nonrejected children. *Journal of School Psychology*, 38, 551-570.
- Zabukovec, V. (1998). Merjenje razredne klime: priročnik za učitelje. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.

P2 UČINKOVITI PRISTOPI UČENJA IN POUČEVANJA

V tem razdelku bomo namenili pomembno pozornost strategijam pouka, ki prispevajo k učinkovitim pristopom učenja in poučevanja. Pojem strategija (Strmčnik, 2003, str. 82) »označuje na konceptu temelječe konkretnejše notranje potekanje učnega procesa, ki uresničuje določene učne cilje.« Sodobni pojmi niso enotno definirani in tudi zato je težko postaviti mejo med konceptom in strategijo. Za nekatere sta projektni in programirani pouk koncepta, za druge pa metodi in s tem bližje strategiji. Koncept ima več teoretičnih značilnosti, strategija pa jih praktično elaborira v vsebini, metodah in organizaciji učnih situacij in aktivnosti učitelja in učencev (Strmčnik, 2003, str. 82). Skupni imenovalac sodobnejših učnih strategij je *odprti pouk*. Zanj je značilno, da se učni cilji, vsebine in metode prilagajajo zanimanjem in sposobnostim učencev, usmerjen je na življenje lokalne skupnosti, je diferenciran in individualiziran in omogoča učencem učno anticipiranje in participiranje (Strmčnik, 2003, str. 85). Odprti pouk naj bi premagal slabosti današnje šole (gl. Strmčnik, 2006).

1.5 ODPRTI POUK

Odprtost ni stanje, ampak dinamičen proces. Razvoj in uresničitev drugačne učne kulture je v današnjem času nuja, saj se je zaradi spremenjenega otroštva potrebno drugače spoprijeti z učenci. Individualen pristop in raziskovanje učenčevih sposobnosti, predznanj in osebne situacije je za šolo, ki želi učence vzgojiti v samostojne in vedoželjne ljudi, odločilnega pomena¹ (Müller und Schreckling, b.l., str. 2).

Odprti pouk je težko definirati². Jürgens (1994, str. 24) celo trdi, da odprti pouk ne obstaja oz. ga označi kot (pedagoško) 'gibanje'. Za pojem odprti pouk se v angleškem govornem prostoru uporablja več izrazov: open education, informal education, informal learning, open classroom, progressive education itd. (Jürgens, 1994, str. 41). V teoriji in praksi se »odprti pouk« pogosto uporablja kot konkretna učna oblika ali kot nadpomenka za različne »odprte učne oblike« (avtorji npr. projektni pouk poimenujejo kot izvedbeno obliko odprtega pouka) (Peschel, 2010). Strmčnik (2006, str. 69) odprto šolo razume kot »kompleksen didaktični koncept, s katerim so v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja označevali pomembnejše progresivne ideje in izboljšave pouka ter drugega učnega dela, s poudarkom, da mora biti šola trajno odprta za vsebinske, metodične in organizacijske inovacije ter družbena dogajanja.«

Odprti pouk je bolj okvirni koncept za različne delovno usmerjena reformna prizadevanja in ga najdemo predvsem v osnovni šoli. Odraža nov pogled na vlogo učitelja in učencev. V ospredju je lastna aktivnost učencev, aktivna soudeležba pri načrtovanju in realizaciji učenja v šoli. Poleg tega je za odprti pouk značilno tudi reduciranje učiteljeve središčne vloge (Müller und Schreckling, b.l., str. 2).

Predstavljal naj bi oblike aktivnega učenja, ki upoštevajo otrokove želje po preizkušanju, raziskovanju in praktičnem delovanju. S tem naj bi vzpostavil nasprotje pouku, v katerem

¹ Individualne pristop, upoštevanje učenčevih sposobnosti, predznanj itd. ter vzgoja samostojnih ljudi spadajo tudi po mnenju Margarete Götz (1993) med osrednje značilnosti odprtega pouka.

² Gl. Juen-Kretschmer, b.l.

učenci okolje spoznavajo izolirano in posredno. Oblike odprtega pouka naj bi pri tem upoštevale učni ritem vsakega posameznega učenca. Še posebej so primerne za to, da se lahko vsak učenec različno, samostojno, individualno in diferencirano pridobi znanje in lahko tako samostojno preverja učni proces. Otroci imajo možnost, da se učijo njihovem nivoju primerno, po njihovem tempu in z njihovim načinom dela (Reich, 2008a, str. 6 - 7). Hottingerjeva (2006, str. 19-20) kot odprti pouk opisuje vse variante pouka, ki poudarjajo individualizacijo in samoregulacijo učenja ter velik delež projektnega, skupinskega ter delovno in situacijsko usmerjenega pouka.

Odprti pouk otrokom omogoča, da v pouk vključijo svoje izkušnje, probleme in ideje ter svoje predstave, vprašanja in stališča o določeni temi. Takšna šola povezuje pouk z vsakdanjim življenjem učencev, neguje kontakte s svetom, ki jo obdaja, in soustvarja šolsko okolje. Pouk je načrtovan tako, da so učenci vključeni v vse več poučevalnih odločitev. Torej lahko sodelujejo pri načrtovanju in določanju ciljev, tem in poteka učne enote. Pouk se razume kot socialni proces, v katerem se odnosi med udeleženci obravnavajo resno. Pouk se ustvarja s kooperativnim sodelovanjem in s tem zahteva skupno učenje učencev (skupinsko delo, delo v dvojicah itd.). Pri pouku se upošteva razlika v izhodiščnem položaju glede na temo ter učno in socialno obnašanje (Borsum, Posern in Schittko, 1982, str. 84).

V organizacijskem pogledu lahko učenci samostojno razpolagajo z učnim časom, določajo zaporedje učnih nalog, izbirajo delovni prostor ipd. Po vsebinski plati, pa odprti pouk omogoča več vsebinske avtonomije in svobode tako učitelja kot učencev, saj lahko poleg obvezne vsebine sami izbirajo dodatne, bolj raznolike vsebine ali naloge (Strmčnik, 2006, str. 69-70). V odprtem pouku so učenci soudeleženi pri načrtovanju, izvajanju in ocenjevanju pouka. Pri tem sodelujejo o ciljih, temah, metodah in medijih pouka ter o oblikovanju socialnih odnosov v razredu (Borsum, Posern in Schittko, 1982, str. 84). Posebej cenjene so posredne učne oblike (skupinsko, parno in individualno delo) in metode (projektni pouk, odkrivajoči pouk itd.) (Strmčnik, 2006, str. 70).

Odprtost pouka zajema tudi socioemocionalne in osebne potrebe učencev (pogovore o socialnih in doživljanju učiteljeve avtoritete ter učnega vodenja, o interakciji med učiteljem in učenci itd.), priznava individualnost, svobodno osebnost, sodelovanje in sodelovanje o vsem, kar jih zadeva. Šola pa se odpira tudi navzven, življenju, bližnjemu in daljnemu okolju, družini, medijem, naravi, to pa zahteva večjo avtonomijo šole in učiteljev, več samostojnosti in prožnosti v načrtovanju in izvajanju učnega dela, več strokovnega spopolnjevanja itd. (Strmčnik, 2006, str. 70).

Učenje v odprtem pouku mora biti **samostojno, sodelovalno, problemsko usmerjeno in kritično**. Torej se morajo učenci učiti samostojno in imeti možnost sodelovanja o ciljih, temah, postopkih in organizaciji svojega dela. Pri učenju morajo učenci sodelovati z drugimi (delo v dvojicah, skupinsko delo), kar zahteva dogovor o nalogi in ravnanju, medsebojno pomoč pri reševanju nalog in nastalih konfliktov. Teme morajo izhajati iz življenjskih situacij. Problemsko usmerjeno, samostojno in sodelovalno učenje mora biti hkrati tudi kritično. Zato morajo učenci pri reševanju problemov spraševati po vzrokih, ozadih za neželeno stanje in razviti svoje lastno stališče. Spopadajo se naj s predsodki, konflikti in nepravilnostmi v njihovem lokalnem okolju, o tem se naj pogovarjajo z drugimi ljudmi in iščejo humane

življenjske pogoje. Izogibati se morajo prenatrženih rešitev, poiskati morajo svoje interese in upoštevati stiske in želje drugih (Borsum, Posern in Schittko, 1982, str. 85-86).

Med značilnosti predvsem didaktične odprtosti pouka Strmčnik (2006, str. 70-71) uvršča reduciranje frontalne oblike pouka; hkratno potekanje več aktivnosti; fleksibilni urnik, ki omogoča različno trajanje aktivnosti; bogato izbiro učnih gradiv, sredstev itd.; svobodnejše gibanje učencev med učenjem; soodločanje učencev o učnem delu in soodgovornost za oblikovanje in uresničevanje učnih ciljev; medpredmetno povezovanje; povezovanje teoretičnega in praktičnega dela; notranjo individualizacijo in fleksibilno razvrščanje učencev v skupine glede na zanimanje in učne zmožnosti; spoštovanje individualnih razlik; upoštevanje potreb učencev; spodbujanje ustvarjalnosti; več kontinuiranega preverjanja in manj ocenjevanja; spoštljivi medosebni odnosi; povezovanje pouka z zunajšolskim učenjem; tesnejše sodelovanje s starši in drugimi lokalnimi vzgojnimi dejavniki...

Odprtih učnih oblike se ne da uvesti kar čez noč, saj bi to povzročilo le kaos in frustracije. Uvajati jih je potrebno previdno in postopno, saj se lahko le tako izkoristijo vse prednosti takšnega pouka (gl. Götz, 1993). Poleg tega Kron (1994, str. 288) opozarja, da je lahko odprti pouk uspešen le, če vsi udeleženci pred pričetkom osvojijo določeno osnovno znanje in kompetence, potrebne za izvajanje takšnega pouka.

Strmčnik (2006) navaja raziskave, ki ugotavljajo tako prednosti kot pomanjkljivosti odprtega pouka. Zato se v praksi najpogosteje kombinirata tradicionalni in odprti pouk. Zato mnogi raje uporabljajo poimenovanje »odprte faze pouka«, »odprto delovni čas« ali »svobodni delovni čas« (Einsiedler 1990, str. 226, povz. po Strmčnik, 2006). V nadaljevanju bomo posvetili večjo pozornost trem vidikom oz. trem strategijam pouka, ki so v naši šolski praksi (Ivanuš Grmek, Hus, 2006) najbolj prepoznavne. To so problemski pouk, projektni pouk in ravnanjsko ali delovno orientirani pouk.

1.5.1 Problemski pouk

Problemski pouk ima dolgo zgodovino (gl. Strmčnik, 1990). Največ eksperimentov o problemskem učenju je opravil Piaget. V didaktični teoriji in praksi pa moramo začetke problemskega pouka in učenja iskati vsaj že v Sokratski razgovorni metodi. Pozneje, v dobi racionalizma, se je bistvu problemskega učenja najbolj približal hevristični dialog, ki pa je le pomembna sestavina problemskega učenja. Zasnove problemskega pouka se kažejo tudi v reformnih šolskih gibanjih na začetku prejšnjega stoletja (Kilpatrickova projekt-metoda, Dalton plan, Deweyeva laboratorijska šola ...). V Evropi se je problemski pouk uveljavil s pojmom »nova šola«. Zlasti po letu 1960 se je zanimanje za problemski pouk močno okrepilo, kar je povezano z zahtevnejšo nalogo šole (Strmčnik, 1992, str. 10-11).

Namenom sodobne šole, da se težišče pouka usmeri na učence same in da se znanje iz same zapomnitve prenese na notranje razmišljujoče in delujoče učenje močno ustreza problemski pouk (Strmčnik, 1992, str. 5). Da učenec znanje lažje ponotranji, mora začutiti smiselnost vsebin, ki se jih uči. Zato so koristne naloge oz. problemi, ki izhajajo iz njegovih življenjskih izkušenj (Žakelj, 2005b, str. 79).

Glede poimenovanja problemskega pouka Strmčnik (1992, str. 5-6) navaja, da obstaja prava terminološka zmeda³. Različno ga imenujejo v angleščini: problem solving, problem method, discovery method ali Learning by discovery; v nemščini: Problemlösung, Problemunterricht ali Entdeckendes Lernen. Pri nas se največkrat uporabljajo pojmi: problemski pouk, učenje z reševanjem problemov, učenje z odkrivanjem ali raziskovalna metoda. Podlaga vsem poimenovanjem je pojem »problem«.

Nejasno je tudi, kam problemski pouk oz. problemsko učno inovacijo uvrstiti. Strmčnik (1994, str. 13-14) pravi, da je problemska učna inovacija po eni strani povezana s celokupnim poukom, po drugi strani pa le z enim njegovim delom in zato je najbolje, da jo uvrstimo enkrat med učna načela (načelo problemskosti pouka), drugič pa med učne metode (metoda reševanja problemov). S tem se ne strinja Machmutow (1978, str. 160-161), ki pravi, da problemski pouk ni učna metoda, niti aritmetična vsota različnih metod ali oblika učne organizacije. Po njegovem je problemski pouk tip pouka – s sebi lastno interakcijo med učiteljem in učenci ter različnimi stopnjami učenčeve aktivnosti.

Problemski pouk odločilno vpliva na šolsko organizacijo: zaradi nadrejenega vodila »izobraževanje za vse« je potrebno zmanjšati ločevalne dejavnike šolske strukture. Želja po vsestranski izobrazbi učencev zahteva tematsko široko in bolj individualizirano ponudbo pouka – torej večjo diferenciacijo v vseh oblikah šolanja. Središče pouka predstavljajo ključni problemi, zato je potrebno pouk oblikovati v blokih ali kot projekt in zmanjšati ostre meje med predmeti, kar za sabo potegne potrebo po timskem delu tako učiteljev kot učencev. Timi učiteljev pa so lahko uspešni le, če lahko sami odločajo o temeljnih plateh organizacije pouka – torej je potrebno razširjeno vodenje šole (Klafki, 1995, povz. po Jank in Meyer, 2006, str. 176).

Prednosti in omejitve problemskega učenja

»Za problemsko učno inovacijo, ki predstavlja najvišjo obliko poučevanja in učenja, je značilno, da je njena podlaga katerakoli problemska situacija, ki učencem ni razvidna na prvi pogled in še manj razrešljiva le z obstoječim predznanjem in miselnimi stereotipi, zlasti ne tedaj, če je težišče reševanja, kljub posrednemu učnemu vodenju, na samostojnem učnem delu učencev (Strmčnik, 1992, str. 6)«.

Pri problemskem pouku⁴ temelji naravnost in fleksibilnost učenja na reševanju problemov. Združljiv je z vsemi drugimi učnimi metodami, oblikami učenja in organizacijo. V primerjavi z drugimi metodami poučevanja je pri problemskem pouku zavzetost učitelja večja. Pouk je tesno povezan z izkušnjami in okoljem učencev, spodbuja individualne razlike, diferenciacijo⁵ pouka in kritičen pristop k stvarnosti. Pri problemskem pouku se učence vzgaja k strpnosti, medsebojnemu spoštovanju. Tesno sta povezana individualna in socialna vzgoja, saj se soočajo različni pogledi in stališča. Takšen pouk pomembno prispeva k demokratični vzgoji (Vrišer - Mejak, 1992; Cencič, 1994). Individualizacijo omogoča problemski pouk z izbiro problemov, primernih učenčevi učni ravni in z diferenciacijo v strategiji reševanja problemov.

³ gl. tudi Strmčnik, 2007

⁴ Značilnosti problemskega pouka so pregledno predstavljene tudi v Tehardovi knjigi Lehr-Lern-Methoden (str. 155)..

⁵ Strmčnik (2007, str. 189) pravi, da naša šola premalo upošteva diferenciranost.

Izbira problemov po sposobnostih učencev terja problematizacijo vsebin na različnih težavnostnih ravneh. Težavnost je odvisna od stopnje novosti, ki jo prinaša problem, in od bolj ali manj zapletenega postopka reševanja. Problemi, ki jih rešujejo učenci, naj nekoliko presegajo trenutne zmožnosti. Tako je problemska naloga za nekatere problem, za druge ne, torej je izbira problemov po težavnosti nujna. Diferenciacija strategije reševanja istih problemov je mogoča v vseh fazah problemskega pouka (Cencič, 1991, str. 46-47). Problemski pouk učence zavestno in notranje motivirano učno aktivira; učence in učitelje sili v bolj demokratične učne odnose in učence močno čustveno angažira (Brcko, 1999, str. 74-75).

Raziskave kažejo, da prispeva problemski pouk k boljšemu razumevanju učne vsebine in uporabnosti znanja, poveča se ustvarjalnost in logičnost mišljenja, učenci pa razvijajo tudi učno samozavest, zaupanje v svoje zmožnosti in metodičnost dela (Adamič, 1992). Prednost problemskega pouka je, da združuje več vzporednih učnih metod in oblik, da učence pridobiva za izvajanje učnega procesa v razredu, torej je tak pouk vzgojnoizobraževalno učinkovit. Od učitelja zahteva veliko večjo pripravljenost na pouk kot druge učne metode. Ker morajo učenci samostojno reševati problem, so zaposleni po svojih zmožnostih. Pri tem je učiteljevo delo za pripravo problemskega pouka zahtevno, predvsem mora učitelj poznati izhodišča za tako delo, še posebej predznanje svojih učencev. Učiteljevo delo je ustvarjalno in ne sme temeljiti samo na vsebinah učbenika ter učne strokovne literature, temveč mora vključevati tudi učiteljeve izkušnje (Vrišer - Mejak, 1992).

Kljub temu Strmčnik (1992, str. 38) navaja, da problemski pouk ni primeren za učne vsebine, katerih namen je enostavno reproduciranje, neposredna zapomnitev, razvijanje določene spretnosti in avtomatizacija nekega ravnanja, kadar gre za prisvajanje gotovih informacij iz ustrezne literature. Upoštevati je treba še omejitve problemskega učenja, ki izvirajo iz pogoste šibke izhodiščne ravni učencev, npr. iz učne nesamostojnosti, neustvarjalnosti, pomanjkljivega predznanja ipd.

Pogoji uspešnega reševanja problemov

Reševanje problemov je predvsem odvisno od posameznika, njegovih sposobnosti, strategij, prejšnjega znanja, motiviranosti in od situacije, nazornosti problema, pomoči od zunaj. Pomembna je zlasti stopnja razvitosti splošnih sposobnosti ali inteligentnosti tistega, ki problem rešuje (Marentič - Požarnik, 2003, str. 81).

Za izvedbo problemskega pouka je pomembna usposobljenost učitelja in skrbne učne priprave ter dolgoročno in sistematično usposabljanje učencev za takšno učenje. Poleg tega je potrebno smotno izbiranje učnih vsebin, dostopnost pestrega problemskega gradiva, učni načrt, ki zagotavlja čas, potreben za zahtevnejšo problemsko učenje, spodbujanje in motiviranje učencev ter nudenje potrebne pomoči in dosledna učna individualizacija (Strmčnik, 1992, str. 38). Med temeljne pogoje problemskega pouka uvršča Strmčnik (1990) tudi problemsko senzitivnost učencev, kajti prav tako kot za učitelje je problemska ozaveščenost pomembna tudi za učence. Brez nje problemski pouk praktično sploh ni mogoč. Prav zato je nujno, da namenimo enako pozornost kot problemskemu mišljenju in reševanju novih problemov tudi sposobnosti učencev, da problemskost uvidijo, zaznajo in jo razlikujejo glede na problemske karakteristike. Nerazvitost problemske senzitivnosti je eden izmed temeljnih povzročiteljev

»znanja brez temeljev«. Zato je razvijanju problemske senzitivnosti treba posvetiti več pozornosti, kajti ta učencem ni dana sama po sebi. Predvsem je treba pri pouku spodbujati učence z zastavljanjem problemskih vprašanj od lažjih k bolj zapletenim, k iskanju problemov in iskanju njihovih rešitev (prav tam, str. 174).

Stopnje reševanja problemov

V didaktični literaturi najdemo več različnih pristopov reševanja problemov (gl. Marentič-Požarnik, 2003; Cencič in Cencič, 2002; Kramar, 2009).

Na tem mestu predstavimo enega izmed njih (Strmčnik, 1992, str. 58-69), ki je v naši šolski praksi pogosto prisoten:

- **Evidentiranje problemske situacije**

Ta stopnja je podlaga vsem nadaljnjim procesom. Učitelj mora učence vedno spodbujati k zaznavanju problemov v šoli in zunaj nje, a da bi mladi probleme zaznavali, jih moramo najprej navdušiti in usposobiti za njihovo reševanje (prav tam, str. 59-60).

- **Opredelitev in formuliranje problema**

V tej stopnji je problemsko situacijo potrebno preoblikovati v problem za učence – torej jo morajo učenci doživeti, kot svoj problem. Natančno je potrebno opredeliti problem, njegove najpomembnejše sestavine, meje, odkriti naravo njegove problemskosti, določiti problemska vprašanja in reševalne cilje. Na tej stopnji učenci še ne vidijo nadaljnjih reševalnih poti, a si ustvarijo temelje za uspešno nadaljnje problemsko učno ravnanje (prav tam, str. 60-62).

- **Načrtovanje reševanja problemov**

Po prvih dveh fazah nastopi sedaj oblikovanje didaktične problemske naloge. Torej je potrebno problem didaktično opremiti in izdelati načrt za njegovo reševanje (prav tam, str. 62).

- **Uresničevanje in preverjanje problemskega načrta**

Učence je potrebno varovati pred mehaničnim uresničevanjem načrta za reševanje problema. Ves čas se morajo zavedati svojih postopkov. Od učiteljeve iznajdljivosti je odvisno, kako spretno bo to prilagodil konkretnim reševalnim situacijam in individualnim posebnostim učencev. Učenci se nenehno gibljejo med reševalnim načrtom in sproti nastajajočimi položaji in zapleti (prav tam, str. 66-68).

- **Formulacija in posplošitev rezultatov rešitve problema**

V sklepnih fazi ima običajno učitelj vodilno vlogo, namenjena je potrebnim dopolnitvam, pojasnitvam in izmenjavi izkušenj ter rezultatov. Rezultate je potrebno jasno definirati in utrditi, jim zagotoviti posplošen pomen in jih vgraditi v ustrezni izobrazbeni podsistem učencev (prav tam, str. 68).

Kako spodbuditi bolj pogosto uporabo metode reševanja problemov?

Eden od vzrokov za skromno uporabo metode reševanja problemov so objektivne okoliščine, v katerih se znajdejo učitelji: npr. premalo časa, pomanjkanje primernih pripomočkov, itd. Za stanje, kakršno je, so krivi tudi subjektivni dejavniki, zlasti nepripravljenost za tako delo, ter

prepričanja oz. pojmovanja učiteljev, kaj je pravo, pomembno znanje. Učitelji pogosto menijo, da z reševanjem problemov, pridobljeno znanje ni dovolj sistematično. Prepričani so, da morajo učenci najprej nekaj znati, šele nato lahko rešujejo probleme. Reševanje problemov zahteva čas za pripravo in tudi za izvedbo. Težiti bi morali k rezultatom, kot so poglobljeno, trajnejše znanje, večji interes, razvijanje mišljenja in usposabljanje za reševanje podobnih problemov. Pristojni bi morali najti potreben čas in širino znanja žrtvovati globini. Reševanje problemov, primerno razvojni stopnji, bi moralo spremljati celotno šolanje. Najti bi morali ustrezno ravnotežje med deklarativnim in proceduralnim znanjem (Marentič - Požarnik, 2003, str. 86-87).

Uvajanje učencev v reševanje problemov ni preprosta naloga. Učitelj mora premisliti in odgovoriti na mnoga vprašanja. Kakšni naj bodo problemi, koliko zahtevni in koliko življenjski, kakšna naj bo stopnja vodenja in pomoči učitelja, kako upoštevati individualne razlike. Zmotno je pojmovanje, da s predstavitvijo problemske naloge dosežemo, da jo učenci rešijo s svojo ustvarjalnostjo. Učenci so tako postavljeni pred težko nalogo in spodbujeni za reševanje po principu poskusov in napak. Zmotna je tudi predpostavka, da je treba dati učencem vzorce reševanja, kajti s tem se jih navaja na mehanično reševanje po avtomatiziranih postopkih, ki deluje kot blokada fleksibilnosti mišljenja. Zaradi tega mora vsak učitelj najti pravo razmerje med tema skrajnostma. Vsekakor pa je potrebno postopno in sistematično uvajanje učencev v reševanje problemov (Cencič, Cencič, 2002, str. 98)⁶.

1.5.2 Projektni pouk

Prvič se je projektni pouk pojavil v ZDA na začetku 20. stoletja – z gibanjem za progresivno vzgojo. S šolsko reformnim gibanjem se je ta oblika učenja razširila tudi v Evropo. Obdobje po drugi svetovni vojni predstavlja kritiziranje tradicionalne šole, ki ne ustreza potrebam današnje šole, predstavlja čas iskanja alternativnih rešitev za preseganje obstoječega stanja. Uvajanje projektnega učnega dela je eden teh poskusov (Novak, 1990, str. 43). Zаметke projektnega učnega dela pri nas najdemo v času reformnega gibanja za »novo šolo« med obema vojnama. Čeprav v slovenski pedagoški literaturi ne zasledimo izraza projekt, pa je kot način dela bil prisoten pri pouku. Učiteljem so namreč priporočili, naj pri pouku uvajajo skupinsko delo, v katerem naj učenci sodelujejo v vseh fazah učnega procesa. Druga svetovna vojna je projektni način dela potisnila nekoliko v pozabo (Novak, 1990, str. 49). Leta 1958 smo dobili enotno osemletno osnovno šolo, a žal, kljub številnim novostim in izboljšanju materialnih osnov, ni bilo nobenega napredka na področju oblik in metod dela (prav tam). Znale so tudi težnje (Strmčnik, 1987, str. 235), da bi projektno učno delo postalo redna sestavina šolskega dela.

Tako pri klasičnem kot pri projektne učnem delu učitelj postopoma vodi učence skozi učni proces v smer uresničevanja vzgojno-izobraževalnih ciljev in nalog. Temeljna razlika je v tem, da pri projektne učnem delu vzgojno-izobraževalne cilje in naloge postavijo učitelj in učenci skupaj, na začetku izvajanja projekta. Med projektom učitelj spodbuja, usmerja in pomaga učencem pri učenju oziroma pri izvajanju aktivnosti, ki so jih učenci prevzeli ob

⁶ Pri uvajanju učencev v reševanje problemov Rupnik Vec in Kompare (2006) učiteljem v pomoč ponujata 5 korakov.

načrtovanju izvedbe projekta. Učenci pa se samostojno učijo ob neposredni učiteljevi pomoči, tako da opazujejo nek pojav, zbirajo potrebne podatke, raziskujejo, rešujejo probleme ipd. Tako namreč prihajajo preko lastne aktivnosti do neposrednih spoznanj in znanja (Novak 1990, str. 22).

Prednosti in omejitve projektnega učnega dela

Prednosti projektnega učnega dela so v spoštovanju učenčeve osebnosti, interesov in sposobnosti; v vzpodbujanju učenčeve aktivnosti, iniciative in samostojnosti, učiteljevi motivaciji in relativni učiteljevi svobodi pri izbiri vsebin in organiziranju učnega dela (Novak, 1990, str. 38 – 39).

Slabosti projektnega učnega dela vidi Novakova (1990) v zanemarjanju sistematičnosti pri obravnavanju učnih vsebin, zaradi česar pri učencih ni mogoče zagotoviti solidnega znanja ali celovitega vpogleda v obravnavo učne vsebine. Pri projektnem delu se zanemarljivo posebnosti učnih predmetov, poleg tega je zmanjšana učna storilnost. Obseg znanja, ki ga učenci osvojijo pri projektnem pouku, je manjši, kot ga je mogoče osvojiti pri frontalni obliki pouka. S projektnim delom ni možno v kratkem času zadovoljivo osvojiti gotovih znanj kot so formule, imena, letnice itd. Takšen način dela omejuje in ponekod povsem ukinja obravnavo učnih vsebin po posameznih učnih predmetih. Med slabosti projektnega pouka lahko štejemo tudi zahtevo po bogatejši opremljenosti šoli z najrazličnejšimi učnimi pripomočki, saj je delo lahko učinkovito le, če je šola opremljena s knjižnico, laboratorijem in sodobnimi učnimi pripomočki. Nekateri projektnemu učnemu delu pripisujejo večji pomen pri praktičnem pouku, ne priznavajo pa ga kot primerne sredstva pri pridobivanju teoretičnega znanja.

Slabosti projektnega učnega dela ni mogoče niti precenjevati niti podcenjevati. Vsekakor pa je potrebno prisluhniti in si pri uvajanju projektnega učnega dela v redno šolsko prakso prizadevati, da bo prispevalo k njeni notranji reformi.

Zgradba projektnega učnega dela

Najpogosteje so avtorji, ki so se ukvarjali s projektnim učnim delom, njegov potek razdelili na štiri faze (gl. Novak, 1990,). Te so se ponavadi razlikovale le glede svojega imena, glede funkcije pa ni bilo posebnih razlik (prav tam). Najpodrobneje se je zgradbe projektnega učnega dala lotil K. Frey (1995, str. 64), ki je potek razdelil na sedem faz, ki si sledijo v določenem zaporedju. Od teh sedmih faz je pet faz glavnih, dve pa sta vmesni in dopolnilni in se izvajata samo, če je to potrebno.

Faze so naslednje:

- Pobuda (iniciativa)

Na tej stopnji se oblikuje ideja. Vse pobude se morajo utemeljiti in predstaviti udeležencem projekta. Učitelj učence vzpodbuja pri iskanju širših tematskih sklopov, jim postavlja dodatna

vprišanja in vnaša različne organizacijske oblike. Tako pripomore k ustvarjalnejšemu iskanju pobud⁷ (Ivanuš Grmek, Čagran in Sadek, 2009, str. 59).

- Skiciranje projekta

Po iniciativi sledi izdelava osnutka. Od tu najprej se udeleženci ravnaio samo še po tem in zato je pomembno, da vsi udeleženci sprejmejo osnutek za svojega (Novak 1990, str. 70 – 71).

- Načrtovanje izvedbe

Etapna iniciative dobi svojo podobo šele v tej fazi. Iz pobude oblikujejo člani projektne skupine svoj načrt dela in si razdelijo naloge. Dokončno oblikujejo delne vzgojnoizobraževalne cilje in operativne cilje za vsako podtemo (Novak, 1990, str. 72 – 73; Pukl, 1995, str. 27).

- Izvedba

V tej fazi člani projektne skupine izvajajo načrtovano delo. Dejavnosti vključujejo eksperimentiranje, merjenje, opazovanje, opisovanje itd. Med seboj se prepletajo umske, čustvene, socialne in telesne aktivnosti (Ivanuš Grmek, Čagran in Sadek, 2009, str. 59).

- Sklepna faza

Obstaja več možnosti sklepnega dela:

- projekt se konča z vidnim izdelkom;
- povratek k prvi etapi in primerja projekt z začetno pobudo;
- lahko se nadaljuje pri rednem pouku ali drugih oblikah aktivnosti (Ivanuš Grmek, Čagran in Sadek, 2009, str. 60).

Vmesni fazi sta;

- Usklajevalna medetapa

Ima povezovalno vlogo. Najpogosteje gre za razprave in preglede dela različnih skupin, ki sodelujejo pri projektu (Pukl, 1995, str. 28).

- Usmerjevalna medetapa

Ta medetapa omogoča reševanje problemov in konfliktov, ki nastopijo, med izvedbo projekta. Usmerjevalna medetapa ima tudi vzgojni pomen. Do nje prihaja po potrebi - zato število teh medetap ni vnaprej določeno niti omejevano (Novak 1990, str. 75). V usklajevalni in usmerjevalni medetapi »je izredno pomembna intervencijska in usmerjevalna funkcija učitelja, ki lahko tudi sam predlaga kdaj poseči v potek projekta, ali z usklajevalno ali z usmerjevalno medetapo« (Novak 1990, str. 75).

Značilnosti projektnega učnega dela

⁷ Za Skupno oblikovanje pobud je Frey (1995, str. 76-77) predlagal osem tehnik (npr. iskanje širših pojmov, postavljanje širših vprašanj, nevihta idej itd.).

Na podlagi različnih pogledov na projektno delo, lahko govorimo o naslednjih značilnostih projektnega učnega dela (Novak, 1990, str. 27):

- tematsko problemski (interdisciplinarni) pristop,
- konkretnost tematike z usmerjenostjo na življenjsko situacijo,
- ciljno usmerjeno in načrtovano aktivnost, katere nosilci so učenci,
- upoštevanje interesov, potreb in sposobnosti učencev,
- poudarek na izkustvenem učenju,
- kooperativnost,
- odprtost projektnega učnega dela kot načina dela,
- težišče projektnega dela na učnem procesu.

Odnos med učiteljem in učencem pri projektnem učnem delu

Pri projektnem učnem delu učitelj nima monopolnega položaja niti pri izvajanju projekta niti pri njegovem načrtovanju. Samostojno učiteljevo načrtovanje zamenja kooperativno načrtovanje učiteljev in učencev skupaj. S tem se spremeni tradicionalna delitev vlog med udeleženci pouka, kar vpliva tudi na razvijanje demokratičnih odnosov. Učenci so aktivni nosilci učnega procesa v vseh etapah projektnega učnega dela. Spremenjen položaj in vloga učiteljev in učencev pa spodbujata tudi veliko medsebojnega sodelovanja, ki pa je mogoče samo v demokratični klimi. Bistveno pri projektnem učnem delu je, da so v polni meri upoštevane individualne razlike med učenci, njihovi različni interesi, potrebe, sposobnosti, znanje in druge posebnosti. Ob sicer aktivni udeležbi učencev v projektu, v katerem so soodgovorni za njegov potek in izvedbo, ostaja učitelj kot vodja projekta še vedno najodgovornejši za uspešno izvajanje pouka v smislu uresničevanja postavljenih ciljev in nalog. Zato je za učitelja zelo pomembno, da je strokovno in metodično ustrezno usposobljen, da bi se znal prožno prilagajati številnim med izvajanjem projekta tudi nepredvidenim situacijam ter jih domiselno in kreativno reševati skupaj z učenci. Kajti pri projektnem učnem delu se tudi od učencev pričakuje, da sodelujejo in izvajajo različne naloge čim bolj samostojno in odgovorno, da so pri svojem delu kreativni, kritični, samoiniciativni in da se učijo obvladovati tudi učne oblike, metode in tehnike samostojnega in kooperativnega učnega dela (Novak, 1990; Ivanuš Grmek, Čagran, Sadek, 2009).

1.5.3 Ravnanjsko ali delovno orientirani pouk

Delovno orientirani pouk ima dolgo tradicijo. Že v 17. in 18. stoletju se je začela pojavljati kritika šole, ki temelji zgolj na učenju iz knjig. Že Pestalozzi (1746-1827) je oblikoval pojem o celostnem povezovanju glave, rok in srca. Bolj sistematično se je delovno orientirani pouk začel razvijati v prvi polovici dvajsetega stoletja, ko so predstavniki reformne pedagogike (Montessori, Dewey idr.) v središče pouka postavili lastno aktivnost učencev (Mayr, b.l., str. 2). V Evropi in pri nas se je uveljavil predvsem v okviru reformne pedagogike, zlasti delovne šole (Blažič, Ivanuš Grmek, Kramar in Strmčnik, 2003, str. 41).

Ravnanjsko ali delovno orientirani pouk je nadgradnja že dolgo znanega pragmatičnega oz. delovnega pouka z ročnim in telesnim ravnanjem ter doživljanjem (Blažič, Ivanuš Grmek, Kramar in Strmčnik, 2003, str. 41).

Meyer (1980, povz. po Freibauer in Pürer, 2003, str. 3) opiše pouk kot delovno orientiran, če so izpolnjeni naslednji kriteriji:

1. Učitelji in učenci se trudijo, da v učnem procesu uporabljajo glavo, roke, noge, torej vsa čutila. Pri tem lahko nastanejo rezultati/izdelki, ki imajo tako za učitelja kot učence smiselno uporabno vrednost.
2. Učenci morajo sodelovati pri določanju rezultatov in oblikovanju opravil, ki vodijo k tem rezultatom. Postopno je učence potrebno usmerjati k vedno večji samostojnosti pri določanju ciljev.
3. Pri delovno orientiranem pouku je priporočljivo, da se učni proces ne izvaja samo v razredu in da se z rezultati tega pouka posega v realne družbene procese.

Delovno usmerjen pouk je celosten in aktiven pouk. Organizacija učnega procesa je odvisna od rezultatov delovanja, ki jih skupaj določijo učenci in učitelj in sicer tako, da sta umsko in fizično delo v uravnoteženem razmerju (Meyer, 1994, str. 214). Cilj delovno usmerjenega pouka je učence aktivno vključiti v učni proces in jih tako usposobiti za delovanje oz. ukrepanje v različnih situacijah. S tem učenci pridobijo sposobnosti kritičnega, odgovornega ter samostojnega razmišljanja in delovanja, sposobnost timskega dela, komuniciranja in samoorganizacije učenja. S tem pridobijo znanje, potrebno za uspešno reševanje in obvladovanje problemov ter nalog (Müller in Gidion, b.l., str. 1-2). Delovno orientirani pouk spodbuja učence k aktivni, konstruktivni in ciljno usmerjeni obdelavi učnih vsebin. Torej učenec ni le pasiven prejemnik učnih dejstev, ampak sam aktivno predeluje učno snov. Novo osvojene vsebine povezuje z že obstoječim znanjem (Müller in Gidion, b.l., str. 2).

Značilnosti delovno orientiranega pouka

Delovno orientiran pouk je celosten, kar pomeni, da mora učenec pri pouku sodelovati z vsemi čutili, učne vsebine se izbirajo na podlagi problemov in nerešenih vprašanj (povezanost s prakso), tudi učne metode morajo biti celostne (skupinsko delo ali delo v dvojicah, projektni pouk, igra vlog, eksperimentiranje itd.) (Neubert, 2001, str. 62; Mayr, b.l., str. 3).

Učenci morajo biti aktivni, torej učitelji učencem čim manj stvari določajo v naprej, učenci morajo čim več sami raziskovati, odkrivati, načrtovati itd. (Neubert, 2001, str. 62).

Osrednja točka delovno orientiranega pouka je priprava materialnih ali umskih produktov, ki se lahko predstavijo javnosti. Med produkte delovno usmerjenega pouka spada model iz kartona ali lesa, razredni časopis, razstava, pismo bralca, spletna stran, letak, brošura, udeležba na tekmovanju itd. (Neubert, 2001, str. 62; Mayr, b.l., str. 5-6).

Delovno orientirani pouk se ravna po subjektivnih interesih učencev in ustvarja pogoje, v katerih se lahko učenci ukvarjajo z novimi temami in nalogami. Učenci sodelujejo tako pri načrtovanju, izvajanju in ocenjevanju pouka (prav tam).

Delovno usmerjen pouk vodi k odprtosti šole. Vsebinska in institucionalna odprtost pomeni, da pouk ne poteka samo v razredu, organizacija pouka ni strogo določena. Starši,

strokovnjaki, politiki idr. morajo imeti možnost, da pridejo v razred, odgovarjajo na vprašanja in ocenijo izdelke, ki so jih učenci izdelali pri pouku. Kurikularna in metodična odprtost pomeni, da morajo učenci sami izbrati poti in načine. Pri tem se učenci in učitelji zbližajo, izoblikujejo se individualne učne poti in poveča se obseg interdisciplinarnega pouka. Delovno usmerjen pouk poskuša ročno in umsko delo spraviti v uravnoteženo razmerje (Neubert, 2001, str. 62; Mayr, b.l., str. 3).

Za oblikovanje učnega procesa to pomeni:

- V ospredju so naloge in problemi iz konkretnega okolja. Abstraktnim učnim vsebinam se je potrebno izogibati.
- Učna snov ima za učence praktično/uporabno vrednost. Učitelji jih vzpodbujajo, da naučeno uporabijo tudi pri drugih problemih in nalogah.
- Pri podajanju snovi se uporabljajo raznolike metode. Pomembno vlogo imajo delovno usmerjene metode, ki zahtevajo aktivno sodelovanje med učenci in pridobivanje znanj (igra vlog).
- Ocenjujejo se ne samo rezultati, ampak se upošteva tudi pot reševanja in učni proces kot celota.
- Pozornost je namenjena tudi metakompetencam – učencem se posreduje znanje, kako lahko sami nadzirajo in izboljšajo svoje učenje (Müller und Gidion, b.l., str. 2-3).

Pri pouku se večinoma lahko doseže le določeno stopnjo delovne orientiranosti, vseh značilnosti takšnega pouka se pri učnem procesu skoraj ne da doseči (Müller und Gidion, b.l., str. 3).

Prednosti in omejitve delovno orientiranega pouka

Prednosti:

- Učenci se lažje identificirajo s poukom
- učenci so aktivnejši,
- boljše sodelovanje pri pouku, zaradi vnosa lastnih idej,
- učenci prevzamejo odgovornost,
- zaradi objave rezultatov se ustvari priložnost za kritiko in kontrolo učnega procesa,
- metodološke kompetence se lahko pri delovno orientiranem pouku zavestno preizkušajo in razvijajo,
- učitelji so manj pod stresom,
- pomoč pri oblikovanju lastne identitete – tvorjenje lastnih interesov, lastne drža, oblikovanje svetovnih nazorov (Neubert, 2001, str. 63).

Ruppert (2002, povz. po Freibauer in Pürer, 2003, str. 7) je prednosti delovno usmerjenega pouka povzel v spodnji tabeli:

Tabela 0.1: Učinki delovno orientiranega pouka po Ruppertu (2002, povz. po prav tam)

DELOVNO ORIENTIRANI POUK	
pri učencih pospešuje	pri učiteljih zmanjšuje
motivacijo	vsestransko odgovornost
samostojnost	obremenjenost zaradi motenj učencev
kreativnost	obveznost discipliniranja
obvladovanje metod	psihični in fizični napor
timski duh	živčno napetost

Slabosti:

- če je delovno orientiran pouk slabo pripravljen, se zaradi njegove kompleksne strukture ustvari nered in morebitni spori med učenci.
- Včasih je za takšen pouk potrebno veliko materialov.
- Nevarnost: preobremenitev učencev.
- Učitelji: Problemi z motivacijo in časom.
- Delovno usmerjeni pouk deluje le v timu (prav tam).
- Učenci porabijo veliko časa – dolgo in intenzivno se morajo ukvarjati z eno temo.

Tudi Mayr (b.l., str. 8-9) med slabosti te učne strategije uvršča dejstvo, da traja pouk dlje. Faktor čas (snov, ki jo je potrebno predelati v eni šolski uri) ima v današnjem šolskem sistemu zelo pomembno vlogo. V eni šolski uri je potrebno predelati določeno snov in to pri učencih povzroča pritiske. A snov predelati in usvojiti ni enako. Pri delovno orientiranem pouku mora učenec samostojno raziskovati in usvajati snov in s tem je verjetnost, da se bo želeno tematiko tudi naučil večja.

Mayr (b.l.) pravi, da so učenci po večletni učni praksi, v kateri je bil glavni akter pouka učitelj, na začetku s »svobodo«, ki jo jim nudi delovno usmerjeni pouk, preobremenjeni. Zato potrebujejo čas, da se naučijo delovno usmerjenega učenja in ravnanja z odgovornostjo, ki jim je s tem dodeljena. Pri delovno orientiranem pouku so slabši učenci manj aktivni. To vsekakor drži, a ti učenci so tudi pri frontalnem pouku manj uspešni. V nasprotju s tem, pa jim delovno orientirani pouk nudi možnost, da se v pouk vključujejo glede na svoje sposobnosti (Mayr, b.l., str. 8).

Faze delovno orientiranega pouka

Meyer (1987, povz. po Freibauer in Pürer, 2003, str. 7-8) pravi, da lahko pri delovno orientiranem pouku ločimo tri faze:

- Začetna faza in faza načrtovanja:

V tej fazi je potrebno vzbuditi zanimanje učencev, okrepiti njihovo motivacijo, aktivirati njihovo predznanje in sprejeti dogovor o načrtovanju oz. izvajanju procesa. Najpomembnejši

in hkrati najtežji korak je iskanje primerne problematike, ki bo v razvojni fazi pripeljala do produkta.

- Razvojna faza:

V tej fazi učenci delajo na izdelkih. Pri tem je predvsem pomembno to, da se s primernimi informacijami in načini dela dopolnjujejo in izboljšujejo strokovne, metodične in socialne kompetence učencev.

- Vrednotenje:

V tej fazi se predstavijo nastali izdelki, pri tem ne gre samo za predstavitev opravljenega dela, ampak za njegovo kritično vrednotenje.

Učenci in učitelji v delovno orientiranem pouku

Delovno orientirani pouk postavlja nove zahteve tako učiteljem kot učencem. Freibauer in Pürer (2003, str. 8) sta jih povzela kot sledi:

Tabela 0.2: Vloge učencev in učiteljev v delovno orientiranem pouku

ZAHTEVE DELOVNO ORIENTIRANEGA POUKA	
Učenci	Učitelji
prevzemanje odgovornosti	učencem zaupati in jim svetovati
vnašanje interesov in izkušenj	dopustiti ovinke na učni poti
vzpostavitev povezave z drugimi učnimi področji	na napake gledati kot na pozitivne faktorje v učnem procesu
smiselno delovanje, videti povezavo s prihodnjimi dejavnostmi	uresničevati skupne cilje
učiti se z vsemi čuti	sodelovati s kolegi
komunicirati in sodelovati z drugimi	pokazati kompetence, ki se jih je potrebno naučiti
z drugimi preizkusiti skupna opravila	
truditi se za uporaben produkt	
biti aktiven	

1.6 NAMEN EMPIRIČNE RAZISKAVE

S pričujočo raziskavo smo želeli raziskati pogostost uporabe različnih strategij pouka v naši šolski praksi. Osredotočili smo se na raziskovanje problemskega, projektnega in ravnanjško ali delovno-orientiranega pouka, torej tistih strategij, ki so v naši šolski praksi najbolj prepoznavne.

Pri tem je nas zanimal obstoj razlik glede na razred, v katerem poučujejo učitelji.

1.6.1 Raziskovalna vprašanja

Raziskovalna vprašanja, vezana na pogostost vključevanja problemskega pouka v pouk:

- Kako pogosto organizirajo pouk kot delo v dvojicah?
- Kako pogosto učitelji težavnost nalog prilagajajo posameznim učencem?
- Kako pogosto učitelji učencem dovolijo, da sami najdejo načine reševanja?
- Kako pogosto spodbujajo učitelji učence, da naučeno uporabijo tudi pri drugih problemih?
- Kako pogosto učitelji upoštevajo tudi pot reševanja problemov?
- Kako pogosto spodbujajo učitelji, da pri iskanju rešitev sodelujejo s sošolci?
- Kako pogosto spodbujajo učitelji učence k zaznavanju problemov?
- Kako pogosto ponudijo učitelji učencem vzorce reševanja problemov?
- Kako pogosto po mnenju učiteljev učenci pri skupinskem delu ne želijo sodelovati?

Raziskovalna vprašanja, vezana na pogostost vključevanja projektnega pouka v pouk:

- Kako pogosto vključujejo učitelji v pouk naloge in probleme, ki izhajajo iz učenčevega okolja?
- Kako pogosto učitelji v pouk vključujejo učitelje drugih predmetnih področij?
- Kako pogosto dovolijo učitelji učencem svobodnejše gibanje med učenjem?
- Kako pogosto določijo učitelji vzgojno-izobraževalne cilje in naloge skupaj z učenci?
- Kako pogosto učitelji pri pouku spodbujajo lastno aktivnost učencev?
- Kako pogosto izvajajo učitelji pouk izven razreda?
- Kako pogosto dovolijo učitelji učencem, da sami organizirajo učenje?
- Kako pogosto učitelji učence spodbujajo, da usvojene vsebine povezujejo z že obstoječim znanjem?
- Kako pogosto učitelji v pouk vključujejo druge strokovnjake?
- Kako pogosto učitelji učence spodbujajo k izražanju lastnih idej in zamisli?
- Kako pogosto dovolijo učitelji učencem, da samostojno razpolagajo z učnim časom?

- Kako pogosto učitelji pouk načrtujejo skupaj z ostalimi učitelji?
- Kako pogosto načrtujejo učitelji pouk skupaj z učenci?
- Kako pogosto popestrijo učitelji pouk z dodatnimi, raznolikimi nalogami?
- Kako pogosto upoštevajo učitelji pri pripravi učne enote predznanje učencev?
- Kako pogosto upoštevajo učitelji pri razvrščanju v skupine sposobnosti in interese učencev?

Raziskovalna vprašanja, vezana na pogostost vključevanja ravnanjskega ali delovno orientiranega pouka v pouk:

- Kako pogosto učitelji pri pouku z učenci izdelujejo različne izdelke?
- Kako pogosto izbira učitelj snovi, ki imajo za učence praktično vrednost?
- Kako pogosto lahko učenci sami izberejo delovni prostor?
- Kako pogosto učitelji teoretično razlago povežejo s praktičnim prikazovanjem?
- Kako pogosto učitelji z učenci pripravijo razstavo, gledališko predstavo itd.?
- Kako pogosto učitelji pouk povežejo z zunajšolskim učenjem?
- Kako pogosto organizirajo učitelji pouk kot skupinsko delo?

1.7 METODOLOŠKA OPREDELITEV

1.7.1 Raziskovalne metode

Pri empirični raziskavi smo uporabili deskriptivno in kavzalno – neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja.

1.7.2 Raziskovalni vzorec

Raziskovalni vzorec pričujoče raziskave temelji na neslučajnostnem vzorcu učiteljev, ki poučujejo v 5. razredu in v tretjem obdobju OŠ ter 1. letniku srednje šole (v nadaljevanju SŠ).

Uvodoma predstavljamo relevantne generalije učiteljev, in sicer strukturo učiteljev po letih poučevanja, področju poučevanja in razredu, v katerem poučujejo.

Tabela 0.3: Števila (f) in strukturni odstotki (f %) učiteljev po letih poučevanja

LETA POUČEVANJA	f	f %
1 do 10 let	10	24.4
11 do 20 let	10	24.4
21 do 30 let	13	31.7
Več kot 30 let	8	19.5
Skupaj	41	100.0

Iz preglednice je razvidno, da ima večina anketirancev dolgoletne izkušnje s poučevanjem - več kot 10 let delovnih izkušenj. Največ anketirancev ima med 21 in 30 let delovnih izkušenj (31,7 %).

Tabela 0.4: Števila (f) in strukturni odstotki (f %) učiteljev po področju njihovega poučevanja

PREDMETNO PODROČJE	f	f %
Naravoslovje	20	48.8
Družboslovje in humanistika	21	51.2
Skupaj	41	100.0

Družboslovne in humanistične predmete smo združili v eno kategorijo, saj sta bila le dva učitelja, ki sta poučevala humanistične predmete.

Z vidika področja poučevanja so anketiranci dokaj uravnoteženi, saj poučuje 48,8 % anketirancev naravoslovne predmete in 51,2 % anketirancev družboslovne ali humanistične predmete.

Tabela 0.5: Števila (f) in strukturni odstotki (f %) učiteljev po razredu, v katerem poučujejo

RAZRED, V KATEREM UČITELJ POUČUJE	f	f %
Peti razred	12	29,3
Tretje obdobje v OŠ	14	34,1
Prvi letnik SŠ	15	36,6
Skupaj	41	100,0

Anketni vprašalnik je izpolnilo 41 učiteljev. 29,3 % anketirancev poučuje v 5. razredu, 43,1 % jih poučuje v tretjem obdobju OŠ in 36,6 % v prvem letniku SŠ.

1.7.3 Postopki zbiranja podatkov

a) Organizacija zbiranja podatkov

Anketne vprašalnike smo razdelili učiteljem, ki poučujejo v osnovnih in srednjih šolah v Mariboru in okolici. Anketiranje je potekalo nevodeno.

b) Vsebinsko-metodološke značilnosti

Vsebinsko-formalne značilnosti

V raziskavi smo uporabili anonimni anketni vprašalnik, ki je sestavljen iz vprašanj odprtega in zaprtega tipa. Sestavljen je iz dveh sklopov: prvi sklop prinaša podatke o raziskovalnem vzorcu (leta poučevanja, predmet poučevanja, razred poučevanja). Drugi sklop pa sprašuje o pogostosti uporabe strategij pouka v naši šolski praksi. Sestavljen je iz 31 izjav s tristopenjsko ocenjevalno lestvico, pri kateri ima anketiranec na voljo odgovore: pogosto, redko in nikoli.

Merske karakteristike

- Veljavnost

Veljavnost vprašalnika smo zagotovili s presojo strokovnjakov za vsebinsko in formalno plat.

- Zanesljivost

Zanesljivost smo dosegli z natančnimi navodili ter enopomenskimi in specifičnimi vprašanji.

- Objektivnost

Objektivnost v fazi anketiranja temelji na nevodenem anketiranju, v fazi razbiranja odgovorov pa na vprašanjih zaprtega tipa, ki omogočajo objektivnost.

1.7.4 Postopki obdelave podatkov

Podatki anketnih vprašalnikov so statistično obdelani v skladu z nameni in predvidevanji raziskave s pomočjo statističnega programskega paketa SPSS. Dobljene rezultate smo tabelarično prikazali, uporabili smo naslednje statistične metode:

- frekvenčna distribucija spremenljivk (f , $f\%$);
- χ^2 preizkus.

1.8 REZULTATI IN INTERPRETACIJA

Analizirali smo 31 trditev, vezanih na pogostost uporabe različnih strategij pouka.

- T1: V pouk vključujem naloge in probleme, ki izhajajo iz učenčevega okolja.
- T2: V pouk vključujem učitelje drugih predmetnih področij.
- T3: Pouk organiziram kot delo v dvojicah.
- T4: Težavnost nalog prilagajam posameznim učencem.
- T5: Učencem predstavim problem in jim dovolim, da sami najdejo načine reševanja.
- T6: Med učenjem dovolim učencem svobodnejše gibanje.
- T7: Vzgojno-izobraževalne cilje in naloge določim skupaj z učenci.
- T8: Pri pouku spodbujam lastno aktivnost učencev.
- T9: Pouk izvajam tudi izven razreda (v knjižnici, laboratoriju, v naravi itd.).
- T10: Učencem dovolim, da sami organizirajo učenje.
- T11: Učence spodbujam, da novo usvojene vsebine povezujejo z že obstoječim znanjem.
- T12: Pri pouku izdelujemo različne izdelke (razredni časopis, model iz kartona).
- T13: V pouk vključujem strokovnjake z različnih področij.
- T14: Izbiram učne snovi, ki imajo za učence praktično vrednost
- T15: Učence spodbujam, da naučeno uporabijo tudi pri drugih problemih.
- T16: Pri ocenjevanju učenčevega znanja poskusim poleg končnega rezultata upoštevati tudi pot reševanja.
- T17: Učence spodbujam k izražanju lastnih idej in zamisli.
- T18: Učence spodbujam, da pri iskanju rešitev sodelujejo s sošolci.
- T19: Učencem dovolim, da samostojno razpolagajo z učnim časom.
- T20: Pouk načrtujem skupaj z ostalimi učitelji.
- T21: Učenci lahko sami izberejo delovni prostor.
- T22: Poleg obveznih vsebin pouk popestrim z dodatnimi, raznolikimi nalogami.
- T23: Pri skupinskem delu razvrščam učence v skupine glede na njihove sposobnosti in interese.
- T24: Učencem ponudim vzorce reševanja problemov.
- T25: Pouk organiziram kot skupinsko delo učencev.
- T26: Teoretično razlago povežem s praktičnim prikazovanjem.
- T27: Z učenci pripravimo razstavo, gledališko predstavo itd.
- T28: Pouk povežem z zunajšolskim učenjem.

T29:Učni proces načrtujem skupaj z učenci.

T30: Učence spodbujam k zaznavanju problemov.

T31: Pri pripravi učne enote upoštevam predznanje učencev.

1.8.1 Analiza posameznih trditev učiteljev v celoti

Tabela 0.6: Števila (f) in strukturni odstotki (f %) učiteljev po rabi strategij pouka, rangiranih po povprečni oceni

TRDITEV	nikoli		redko		pogosto		$\bar{X}$
	f	f%	f	f%	f	f%	
T17 Učence spodbujam k izražanju lastnih idej in zamisli. (+)	0	0	3	7,3	38	92,7	2,923
T31 Pri pripravi učne enote upoštevam predznanje učencev. (+)	0	0	6	14,6	35	85,4	2,854
T15 Učence spodbujam, da naučeno uporabijo tudi pri drugih problemih. (+)	0	0	7	17,1	34	82,9	2,829
T18 Učence spodbujam, da pri iskanju rešitev sodelujejo s sošolci. (+)	0	0	7	17,1	34	82,9	2,829
T26 Teoretično razlago povežem s praktičnim prikazovanjem. (+)	0	0	8	19,5	33	80,5	2,805
T30 Učence spodbujam k zaznavanju problemov. (+)	0	0	12	29,3	29	70,7	2,707
T1 V pouk vključujem naloge in probleme, ki izhajajo iz učenčevega okolja. (+)	0	0	13	31,7	28	68,3	2,683
T4 Težavnost nalog prilagajam posameznim učencem(+)	1	2,4	12	29,3	28	68,3	2,659
T5 Učencem predstavim problem in jim dovolim, da sami najdejo načine reševanja. (+)	0	0	14	34,1	27	65,9	2,659
T28 Pouk povežem z zunajšolskim učenjem. (+)	0	0	17	41,5	24	58,5	2,585
T8 Pri pouku spodbujam lastno aktivnost učencev. (+)	0	0	18	43,9	23	56,1	2,561
T11 Učence spodbujam, da novo usvojene vsebine povezujejo z že obstoječim znanjem. (+)	0	0	18	43,9	23	56,1	2,561
T14 Izbiram učne snovi, ki imajo za učence praktično vrednost(+)	0	0	20	48,8	21	51,2	2,512
T16 Pri ocenjevanju učenčevega znanja poskusim poleg končnega rezultata upoštevati tudi pot reševanja. (+)	0	0	21	51,2	20	48,8	2,488
T25 Pouk organiziram kot skupinsko delo učencev. (+)	0	0	21	51,2	20	48,8	2,488
T3 Pouk organiziram kot delo v dvojicah. (+)	2	4,9	19	46,3	20	48,8	2,439
T22 Poleg obveznih vsebin pouk popestrim z dodatnimi, raznolikimi nalogami. (+)	0	0	26	63,4	15	36,6	2,366
T9 Pouk izvajam tudi izven razreda (v knjižnici, laboratoriju, v naravi itd.). (+)	9	22	11	26,8	21	51,2	2,293

T23 Pri skupinskem delu razvrščam učence v skupine glede na njihove sposobnosti in interese. (+)	7	17,1	18	43,9	16	39	2,219
T13 V pouk vključujem strokovnjake z različnih področij. (+)	5	12,2	26	63,4	10	24,4	2,122
T27 Z učenci pripravimo razstavo, gledališko predstavo itd. (+)	11	26,8	18	43,9	12	29,3	2,025
T6 Med učenjem dovolim učencem svobodnejše gibanje. (+)	12	29,3	16	39	13	31,7	2,024
T12 Pri pouku izdelujemo različne izdelke (razredni časopis, model iz kartona). (+)	13	31,7	14	34,1	14	34,1	2,024
T2 V pouk vključujem učitelje drugih predmetnih področij. (+)	9	22	24	58,5	8	19,5	1,976
T20 Pouk načrtujem skupaj z ostalimi učitelji. (+)	5	12,2	32	78	4	9,8	1,976
T10 Učencem dovolim, da sami organizirajo učenje. (+)	10	24,4	23	56,1	8	19,5	1,951
T19 Učencem dovolim, da samostojno razpolagajo z učnim časom. (+)	11	26,8	23	56,1	7	17,1	1,902
T7 Vzgojno-izobraževalne cilje in naloge določim skupaj z učenci. (+)	10	24,4	26	63,4	5	12,2	1,878
T29 Učni proces načrtujem skupaj z učenci. (+)	11	26,8	25	61	5	12,2	1,854
T21 Učenci lahko sami izberejo delovni prostor. (+)	18	43,9	23	56,1	0	0	1,561
T24 Učencem ponudim vzorce reševanja problemov. (-)	2	4,9	19	46,3	20	48,8	1,561

Trditve v tabeli so urejene glede na njihovo povprečno oceno. Na prvih mestih so tiste trditve, z najvišjo povprečno oceno. Na osnovi tega ugotavljamo, da so učitelji pri svojem delu zaznali elemente vseh treh strategij pouka: najpogosteje zaznavajo elemente projektnega pouka, sledijo elementi problemskega in nato delovno orientiranega pouka.

Iz zgornje tabele lahko razberemo, da učitelji v pouk pogosto vključujejo naloge in probleme, ki izhajajo iz učenčevega okolja (68,3%) in da tudi učence spodbujajo k zaznavanju problemov (70,7%). Razveseljivo je dejstvo, da večina učiteljev težavnost nalog pogosto prilagaja posameznim učencem (68,3%) in da pri pripravi učne enote upoštevajo predznanje učencev (85,4%). Prav tako večina učiteljev (82,9%) učence pogosto spodbuja, da naučeno uporabijo pri drugih problemih. Sodelovanje s sošolci pogosto spodbuja 82,9% učiteljev.

65,9% učiteljev učencem pogosto dovoli, da sami najdejo načine reševanja problemov, med tem ko jih kar 48,8% učencem pogosto ponudi vzorce reševanja problemov.

Da se učenci med učenjem svobodno gibljejo, jim pogosto dovoli le 31,7 % učiteljev. Da je motorična aktivnost v učni praksi slabo upoštevana, ugotavljajo tudi strokovnjaki (gl. Blažič idr., 2003, str. 177).

1.8.2 Analiza pogostosti rabe strategij pouka glede na razred, v katerem učitelji poučujejo

Predstavljamo rezultate preverjanja razlik v pogostosti pojavljanja posameznih značilnosti problemskega, projektnega in delovnega pouka glede na razred. V okviru njihove interpretacije namenjamo pozornost zgolj izidom, ki razkrivajo obstoj statistično značilnih razlik ($P \leq 0,05$) ter tendenc razlik ($0,05 < P \leq 0,10$).

Tabela 0.7: Števila (f) in) strukturni odstotki (f %) učiteljev po pogostosti rabe strategij pouka glede na razred, ki ga poučujejo, in izid χ^2 preizkusa

		Razred oz. letnik v katerem poučujejo						χ^2	P
		Peti razred		Tretje obdobje OŠ		Prvi letnik SŠ			
f	f %	f	f %	f	f %				
T1	nikoli	0	0	0	0	0	0	3,733	0,155
	redko	4	33,3	2	14,3	7	46,7		
	pogosto	8	66,7	12	85,7	8	53,3		
T2	nikoli	2	16,7	1	7,1	6	40,0	6,779	0,148
	redko	6	50,0	11	78,6	7	46,7		
	pogosto	4	33,3	2	14,3	2	13,3		
T3	nikoli	0	0	0	0	2	13,3	8,269	0,082
	redko	8	66,7	4	28,6	7	46,7		
	pogosto	4	33,3	10	71,4	6	40,0		
T4	nikoli	0	0	0	0	1	6,7	5,043	0,283
	redko	4	33,3	2	14,3	6	40,0		
	pogosto	8	66,7	12	85,7	8	53,3		
T5	nikoli	0	0	0	0	0	0	0,697	0,706
	redko	5	41,7	5	35,7	4	26,7		
	pogosto	7	58,3	9	64,3	11	73,3		
T6	nikoli	2	16,7	2	14,3	8	53,3	8,023	0,091
	redko	7	58,3	6	42,9	3	20,0		
	pogosto	3	25,0	6	42,9	4	26,7		
T7	nikoli	0	0	4	28,6	6	40,0	12,973	0,011
	redko	9	75,0	10	71,4	7	46,7		
	pogosto	3	25,0	0	0	2	13,3		
T8	nikoli	0	0	0	0	0	0	1,489	0,475
	redko	7	58,3	5	35,7	6	40,0		
	pogosto	5	41,7	9	64,3	9	60,0		
T9	nikoli	0	0	0	0	9	60,0	30,505	0,000
	redko	1	8,3	6	42,9	4	26,7		

	pogosto	11	91,7	8	57,1	2	13,3		
T10	nikoli	1	8,3	4	28,6	5	33,3	28,218	0,000
	redko	11	91,7	10	71,4	2	13,3		
	pogosto	0	0	0	0	8	53,3		
T11	nikoli	0	0	0	0	0	0	4,428	0,109
	redko	7	58,3	3	21,4	8	53,3		
	pogosto	5	41,7	11	78,6	7	46,7		
T12	nikoli	0	0	2	14,3	11	73,3	55,611	0,000
	redko	0	0	12	85,7	2	13,3		
	pogosto	12	100,0	0	0	2	13,3		
T13	nikoli	0	0	0	0	5	33,3	20,337	0,000
	redko	5	41,7	13	92,9	8	53,3		
	pogosto	7	58,3	1	7,1	2	13,3		
T14	nikoli	0	0	0	0	0	0	1,519	0,468
	redko	7	58,3	5	35,7	8	53,3		
	pogosto	5	41,7	9	64,3	7	46,7		
T15	nikoli	0	0	0	0	0	0	3,370	0,185
	redko	4	33,3	2	14,3	1	6,7		
	pogosto	8	66,7	12	85,7	14	93,3		
T16	nikoli	0	0	0	0	0	0	0,662	0,718
	redko	7	58,3	6	42,9	8	53,3		
	pogosto	5	41,7	8	57,1	7	46,7		
T17	nikoli	0	0	0	0	0	0	2,480	0,289
	redko	0	0	1	7,1	2	13,3		
	pogosto	12	100,0	13	92,9	13	86,7		
T18	nikoli	0	0	0	0	0	0	7,189	0,027
	redko	4	33,3	0	0	3	20,0		
	pogosto	8	66,7	14	100,0	12	80,0		
T19	nikoli	1	8,3	4	28,6	6	40,0	4,024	0,403
	redko	8	66,7	8	57,1	7	46,7		
	pogosto	3	25,0	2	14,3	2	13,3		
T20	nikoli	0	0	3	21,4	2	13,3	8,263	0,082
	redko	11	91,7	11	78,6	10	66,7		
	pogosto	1	8,3	0	0	3	20,0		
T21	nikoli	3	25,0	6	42,9	9	60,0	3,325	0,190
	redko	9	75,0	8	57,1	6	40,0		
	pogosto	0	0	0	0	0	0		
T22	nikoli	0	0	0	0	0	0	2,998	0,223

	redko	7	58,3	7	50,0	12	80,0		
	pogosto	5	41,7	7	50,0	3	20,0		
T23	nikoli	1	8,3	0	0	6	40,0	22,172	0,000
	redko	7	58,3	3	21,4	8	53,3		
	pogosto	4	33,3	11	78,6	1	6,7		
T24	nikoli	0	0	1	7,1	1	6,7	1,816	0,770
	redko	5	41,7	7	50,0	7	46,7		
	pogosto	7	58,3	6	42,9	7	46,7		
T25	nikoli	0	0	0	0	0	0	2,263	0,323
	redko	5	41,7	6	42,9	10	66,7		
	pogosto	7	58,3	8	57,1	5	33,3		
T26	nikoli	0	0	0	0	0	0	2,374	0,305
	redko	3	25,0	1	7,1	4	26,7		
	pogosto	9	75,0	13	92,9	11	73,3		
T27	nikoli	0	0	1	7,1	10	66,7	27,442	0,000
	redko	4	33,3	10	71,4	4	26,7		
	pogosto	8	66,7	3	21,4	1	6,7		
T28	nikoli	0	0	0	0	0	0	2,222	0,329
	redko	3	25,0	6	42,9	8	53,3		
	pogosto	9	75,0	8	57,1	7	46,7		
T29	nikoli	0	0	4	28,6	7	46,7	14,748	0,005
	redko	9	75,0	10	71,4	6	40,0		
	pogosto	3	25,0	0	0	2	13,3		
T30	nikoli	0	0	0	0	0	0	0,429	0,807
	redko	3	25,0	5	35,7	4	26,7		
	pogosto	9	75,0	9	64,3	11	73,3		
T31	nikoli	0	0	0	0	0	0	2,651	0,266
	redko	1	8,3	1	7,1	4	26,7		
	pogosto	11	91,7	13	92,9	11	73,3		

Iz zgornje tabele je razvidno, da obstaja tendenca razlike ($P=0,082$) pri pogostosti organiziranja pouka, kot dela v dvojicah. Dela v dvojicah se nikoli ne poslužuje 13,3 % učiteljev, ki poučujejo v prvem letniku SŠ. Najpogosteje (71,4 %) se dela v dvojicah poslužujejo učitelji, ki poučujejo v tretjem obdobju v OŠ.

Tendenca razlike je opazna tudi pri trditvi, da se učencem med učenjem dovoli svobodnejše gibanje ($P = 0,091$). Kar 53,3 % učiteljev, ki poučujejo v SŠ, učencem nikoli ne dovoli svobodnega gibanja, 20,0 % jim to dovoli redko in 26,7 % pogosto. Pogosto učencem svobodnejše gibanje dovoli 42,9 % učiteljev, ki poučujejo v tretjem obdobju v OŠ, prav toliko

jim to dovoli redko in 14,3 % nikoli. Torej so svobodnemu gibanju učencev najmanj naklonjeni srednješolski učitelji, najbolj pa učitelji tretjega obdobja OŠ.

Pri določanju vzgojno-izobraževalnih ciljev in nalog skupaj z učenci obstaja statistično značilna razlika ($P = 0,011$). Ciljev in nalog nikoli skupaj z učenci ne določi 40,0 % srednješolskih učiteljev in 28,6 % učiteljev, ki poučujejo v zadnjem obdobju OŠ. Najpogostejše cilje in naloge skupaj z učenci določijo učitelji, ki poučujejo v 5. razredu (25,0 %). Možnost sodelovanja torej učencem pri določanju ciljev in nalog najpogostejše ponudijo učitelji, ki poučujejo v 5. razredu OŠ, najredkeje pa učitelji v srednji šoli.

Statistično značilna razlika obstaja med učitelji tudi pri pogostosti izvajanja pouka izven razreda ($P = 0,000$). Kar 60,0 % srednješolskih učiteljev pouka nikoli ne izvaja izven razreda, medtem ko 91,7 % učiteljev 5. razredov pouk pogosto izvaja izven razreda, tudi 57,1 % učiteljev, ki poučujejo v tretjem obdobju OŠ pouk pogosto izvaja izven razreda. V srednji šoli so torej učenci manj deležni pouka izven razreda.

Med učitelji obstaja statistično značilna razlika tudi v tem, kako pogosto učencem dovolijo, da sami organizirajo učenje ($P = 0,000$). Da sami organizirajo učenje, učencem pogosto dovoli 53,3 % učiteljev v 1. letniku SŠ. Organizacije učenja učencem nikoli ne prepusti 8,3 % učiteljev v 5. razredu; 28,6 % učiteljev v tretjem obdobju OŠ in 33,3 % učiteljev v 1. letniku SŠ. Da so samoorganizaciji bolj naklonjeni srednješolski učitelji, je razumljivo, saj so učenci na tej stopnji izobraževanja že bolj zreli in lažje prevzamejo odgovornost za svoje delo in posledično tudi rezultate.

Rezultati raziskave kažejo, da tudi v pogostosti izdelovanja izdelkov pri pouku, obstaja statistično značilna razlika ($P = 0,000$). Pogosto izdelke pri pouku izdelujejo vsi učitelje, ki poučujejo v 5. razredu OŠ. Sledijo jim učitelji tretjega obdobja OŠ – 85,7 % jih redko izdeluje izdelke pri pouku in 14,3 % nikoli. Najredkeje so izdelki rezultat pouka pri učiteljih, ki poučujejo v SŠ, saj jih kar 73,3 % nikoli ne izdeluje izdelkov. Takšen rezultat smo pričakovali, saj storilnostna naravnost današnje šole raste s stopnjo šolanja, učitelji v SŠ morajo obdelati veliko snovi in zato jo najraje podajo v obliki razlage, saj tako v najkrajšem možnem času, obdelajo veliko količino snovi.

Tudi glede vključevanja strokovnjakov v pouk, obstaja statistično značilna razlika glede na razred, v katerem učitelji poučujejo ($P = 0,000$). Osnovnošolski učitelji so vključevanju različnih strokovnjakov bolj naklonjeni. 58,3 % tistih, ki poučujejo v 5. razredu, v pouk pogosto vključuje strokovnjake in 41,7 % redko. 92,9 % učiteljev, ki poučujejo v tretjem obdobju OŠ se pomoči strokovnjakov posluži redko in 7,1 % pogosto. Srednješolski učitelji so takšnemu sodelovanju manj naklonjeni, saj 33,3 % v pouk nikoli ne vključi strokovnjakov, 53,5 % redko in 13,3 % pogosto. Tudi iz teh rezultatov je razvidno, da so srednješolski učitelji še vedno povsem prepričani v svoje sposobnosti in se jim pomoč oz. popestritev pouka s pomočjo drugih strokovnjakov ne zdi potrebna.

Statistično značilna razlika obstaja tudi v pogostosti spodbujanja sodelovanja med učenci ($P = 0,027$). Sodelovanju so najbolj naklonjeni učitelji v tretjem obdobju OŠ, saj vsi učence pogosto spodbujajo, da sodelujejo s sošolci. Sledijo jim učitelji, ki poučujejo v 1. letniku SŠ – 80,0 % jih učence pogosto spodbuja, da sodelujejo s sošolci in 20,0 % redko. Učitelji, ki

poučujejo v 5. razredu OŠ, so sodelovanju nekoliko manj naklonjeni, saj jih učence k temu pogosto spodbuja 66,7 % in 33,3 % redko.

Med učitelji različnih razredov se je pokazala tendenca razlike v sodelovanju z drugimi učitelji pri načrtovanju pouka ($P = 0,082$). Frekvence kažejo, da je tovrstnega sodelovanja več v prvih letnikih srednjih šol kot v osnovni šoli (zlasti v tretjem obdobju).

Tudi glede razvrščanja učencev v skupine glede na njihove interese in sposobnosti se je pokazala statistično značilna razlika ($P = 0,000$). Interesov in sposobnosti učencev pri razvrščanju v skupine nikoli ne upošteva 40, 0 % učiteljev prvih letnikov. Pogosto te lastnosti upošteva 78, 6 % učiteljev tretjega triletja OŠ, 33,3 % učiteljev petih razredov. Učitelji v OŠ torej bolj upoštevajo sposobnosti svojih učencev, saj je v OŠ večji poudarek na izvajanju diferenciacije.

Statistično značilna razlika se kaže tudi v pogostosti pripravljanja razstav, gledaliških iger itd. ($P = 0,000$). Priprave razstav, gledaliških iger itd. se nikoli ne loti 66,7 % učiteljev prvih letnikov in 7,1 % učiteljev tretjega triletja OŠ. Pogosto pa razstave itd. priredi 66,7 % učiteljev v petem razredu,; 21,4 % učiteljev v zadnjih treh razredih OŠ in 6,7 % učiteljev v srednji šoli. Tudi tukaj je vidno, da je pouk v OŠ oblikovan bolj razgibano, kot pouk v SŠ in da se učitelji v OŠ bolj usmerjajo v aktivne oblike izvajanja pouka.

Iz pričujočih rezultatov lahko razberemo, da obstaja statistično značilna razlika tudi glede pogostosti načrtovanja učnega procesa skupaj z učenci ($P = 0,005$). Učence v načrtovanje učnega procesa nikoli ne vključi 46,7 % učitelje prvih letnikov in 28,6 % učiteljev zadnjega obdobja OŠ. Pogosto učencem to možnost nudi 25,0 % učiteljev petega razreda in 13,3 % učiteljev prvega letnika. Sodelovanju učencev pri načrtovanju učnega procesa so torej najmanj naklonjeni srednješolski učitelji, najbolj pa učitelji petih razredov.

1.9 ZAKLJUČEK

Ugotavljamo, da obstaja še nekaj odprtih vprašanj pri razumevanju strategij pouka. Le-te pa odražajo nov pogled na vlogo učitelja in učencev. Učenci prevzemajo aktivno vlogo, učitelj pa je tisti, ki pouk vodi in usmerja. Pouk je tesno povezan z učenčevimi izkušnjami in okoljem, spodbuja individualne razlike, diferenciacijo ter se prilagaja sposobnostim učencev. Učenci se do znanja dokopljejo preko lastne aktivnosti – s tem predstavlja takšen pouk nasprotje tradicionalnega pouka, pri katerem učenci znanje usvajajo posredno. Odprti pouk učence navaja k samostojnemu, sodelovalnemu, problemsko usmerjenemu in kritičnemu učenju in jih tako vzgaja v samostojne in vedoželjne posameznike, ki so sposobni delovati v skupini.

Kljub številnim prednostim takšnega pouka, ne smemo spregledati njegovih pomanjkljivosti in pri uvajanju teh učnih strategij v pouk upoštevati njihove šibke točke, saj bomo le tako prišli do želenih učnih rezultatov.

Pričujoča raziskava je pokazala, da so v naši šolski praksi med opazovanimi strategijami pouka najbolj uveljavljeni elementi projektnega pouka, sledi problemski in nato delovno orientirani pouk.

Obstaja pa vrsta statistično značilnih razlik glede pogostosti uporabe strategij med učitelji različnih stopenj šolanja. Tako učitelji 1. letnika srednjih šol manj pogosto kot učitelji osnovnih šol (5. razred, 3. obdobje v OŠ) organizirajo pouk v dvojicah, dopuščajo svobodno gibanje učencem, določajo vzgojno-izobraževalne cilje in naloge skupaj z učenci, izvajajo pouk izven razreda, z učenci izdelujejo izdelke pri pouku, vključujejo v pouk različne strokovnjake, pripravljajo z učenci različne razstave, gledališke igre, pa tudi manj vključujejo učence v proces načrtovanja pouka. Kaže se torej, da so učenci v osnovni šoli (še zlasti 5. razreda) v prednosti po izkušnjah z elementi sodobnejših strategij pouka, torej problemskega, projektnega in delovno orientiranega pouka.

1.10 LITERATURA:

- Adamič, M.(1992). Problemski pouk v teoriji in praksi, dr. France Strmčnik. *Vzgoja in izobraževanje*, 23(6), str. 68–69.
- Blažič, M., Ivanuš Grmek, M., Kramar, M. in Strmčnik, F. (2003). *Didaktika: visokošolski učbenik*. Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
- Borsum, W., Posern, H.G. in Schittko, K. (1982). *Einführung in die Didaktik : didaktische Modelle, Grundprobleme, Praxishilfen*. München [etc.] : Urban & Schwarzenberg.
- Brcko, M. (1999). Problemski pouk. V: *Simpozij Modeli poučevanja in učenja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 71-76.
- Cencič, M. (1991). Individualizacija pri problemskem pouku. *Vzgoja in izobraževanje*, 22 (1), 46-48.
- Cencič, M. (1994). Od induktivnega empiričnega k deduktivnemu problemskem pouku. *Didaktika* 3 (16/17), str. 16-19.
- Cencič, M. (1995). Problemski pouk. V M. Blažič (ur). *Izbrana poglavja iz didaktike*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Cencič, Mi. in Cencič, Ma. (2002). *Priročnik za spoznavno usmerjen pouk*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Cencič, M., Cotič, M. in Medved Udovič, V. (2008). Pouk v družbi znanja. V V. Medved Udovič, M. Cotič in M. Cencič (ur.). *Sodobne strategije učenja in poučevanja* (str. 8-15). Koper: Pedagoška fakulteta.
- Freibauer, M. in Pürer, N. (2003). Was heißt »Handlungsorientierung«? Pridobljeno, 10.1.2011 iz: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ChjPS1Dh6rIJ:www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/FD/FDArbeiten/handlungsorientierter_%2520unterricht_ss03.rtf+Freibauer+und+P%C3%BCrer&cd=3&hl=sl&ct=clnk&gl=si&source=www.google.si
- Frey, K. (1995). *Die Projektmethode*. Weinheim und Basel: Beltz Bibliothek
- Glogovec, Z. in Žagar, D. (1992). *Ustvarjalnost. Projektno vzgojno delo*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.
- Götz, M. (1993). Offener Unterricht – Modelle von gestern für die Schule von heute? V: P. Hell. *Öffnung des Unterricht in der Grundschule*. Donauwörth: Ludwig Auer GmbH, str. 9-23.
- Hottinger, U. (2006). Positionspapir: »Zu einem Rahmenkonzept für Didaktik für alterheterogene Eingangsstufenklassen«. Pridobljeno 2.2.2011, iz http://www.edk-ost.ch/fileadmin/Redaktoren/Dokumente/Downloads/Positionspapiere/Positionspapier_Hottinger.pdf
- Ivanuš Grmek, M., Čagran, B in Sadek, L. (2009). *Eksperimentalna študija primera pri pouku spoznavanja okolja*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

- Ivanuš Grmek, M., Hus, V. (2006). Odprti pouk pri predmetu spoznavanje okolja. *Sodobna pedagogika*, 57(2), str. 68-83.
- Jank, W. in Meyer, H. (2006). *Didaktični modeli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Juen-Kretschmer, C. (b.l.). Offenes Lernen – offener Unterricht. Pridobljeno 10.2.2011, iz <http://www.google.si/url?sa=t&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0CBQQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.uibk.ac.at%2Ffiles%2Fdownloads%2Flernkulturen%2Foffenes-lernen.pdf&ei=WD53TYaMHYrg4gaW-63SBw&usg=AFQjCNFPQrGZr54Ed26NByayA5TjSaZ2dQ&sig2=Cq0yjuBHrwVSYlwEORhoQ>
- Jürgens, E. (1994). *Die 'neue' Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht: Theorie, Praxis und Forschungslage*. Sankt Augustin: Academia Verlag.
- Kramar, M. (2009). *Pouk*. Nova Gorica: Educa
- Krapše, T. (1999). Nova šola v luči didaktike. V: *Simpozij Modeli poučevanja in učenja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 58-65.
- Kron, F.W. (1994). *Grundwissen Didaktik* (2. izd.). München; Basel: Reinhardt.
- Machmutow, M.I. (1978). Didaktische Grundlagen des modernen entwickelnden Unterrichts. V: W. Jantos. *Entwicklung schöpferischen Denkens und problemhafter Unterricht*, str. 153-176.
- Marentič - Požarnik, B. (2003). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana, DZS.
- Mayr, E. (b.l.). Handlungsorientierter Unterricht. Pridobljeno 4.1.2011, iz <http://www.google.si/url?sa=t&source=web&cd=1&ved=0CBQQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.uibk.ac.at%2Ffiles%2Fdownloads%2Flernkulturen%2Fhandlungsorientierter-unterricht.pdf&ei=Q8RrTfTIF8vOsgaY0NTzDA&usg=AFQjCNHZR0gMYtyKoGUhwB8XerNX6sx73w&sig2=cUvrbk7NSnrjZUaA3Yogw>
- Meyer, H. (1994). *Unterrichtsmethoden I* (6. izd.). Frankfurt am Main: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Müller, K. in Gidion, G. (b.l.). Was ist handlungsorientierter Unterricht? Pridobljeno 9.2.2011, iz http://www.google.si/url?sa=t&source=web&cd=1&ved=0CBQQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.meistersite.de%2Fpdfs%2FWas%2520ist%2520handlungsorientierter%2520Unterricht.pdf&ei=ka5sTa3KEM6yhAenr_mLBA&usg=AFQjCNHgH2-NYXHEmfq9nbia-YyZm9a3GQ&sig2=-s45NC824z7NIGBOMa7gzA
- Müller, D. in Schreckling, C. (b.l.). *Formen und Strukturen im Offenen Unterricht*. Pridobljeno 10.2.2011 iz http://www.deutschdidaktik-primar.uni-bremen.de/Formen_und_Strukturen_des_OU.pdf
- Neubert, A. (2001). Theorien und Modelle der Didaktik. Pridobljeno 10.1.2011, iz: <http://www.google.si/url?sa=t&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0CBYQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww-user.tu->

[chemnitz.de%2F~nean%2FAlte%2520Unterlagen%25202001%2FT%26M-Zusammenfassung.pdf&ei=YRR1TdmPEs7CtAatm4WEDg&usg=AFQjCNGlfjBKwg6Z33afEVfTdw9t9GB18g&sig2=bPEnCsdGvXRslHzDEKetDA](http://chemnitz.de/~nean%2FAlte%2520Unterlagen%25202001%2FT%26M-Zusammenfassung.pdf&ei=YRR1TdmPEs7CtAatm4WEDg&usg=AFQjCNGlfjBKwg6Z33afEVfTdw9t9GB18g&sig2=bPEnCsdGvXRslHzDEKetDA)

- Novak, H. (1988). Teoretična izhodišča metode projekta in pomen njenega uvajanja v našo šolo. *Sodobna pedagogika*, 39 (5 – 6), str. 235 – 241.
- Novak, H. (1990). Projektno učno delo – drugačna pot do znanja. Ljubljana: DZS.
- Pelc, S. (2008). Vpliv zahtev sodobne družbe na strategije učenja in poučevanja. V V. Medved Udovič, M. Cotič in M. Cencič (ur.). *Sodobne strategije učenja in poučevanja* (str.3-7). Koper: Pedagoška fakulteta.
- Peschel, F. (2010). Freiraum statt Einschränkung: Offener Unterricht muss konsequenter umgesetzt werden. V T. Bohl, K. Kansteiner-Schänzlin, M. Kleinknecht, B. Kohler, A. Nold, (Hrsg.): *Selbstbestimmung und Classroom-Management. Empirische Befunde und Entwicklungsstrategien zum guten Unterricht* (str. 93-114). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlagsbuchhandlung.
- Pukl, V. (1995). Kvaliteta učenja in znanja ob projektne učnem delu (2.izd.). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.
- Reich, K. (2008a). Offener Unterricht. Pridobljeno 2.2.2011, iz http://methodenpool.uni-koeln.de/download/offener_unterricht.pdf
- Reich, K. (2008b). Projektarbeit. Pridobljeno 2.2.2011, iz http://www.google.si/url?sa=t&source=web&cd=1&ved=0CBYQFjAA&url=http%3A%2F%2Fmethodenpool.uni-koeln.de%2Fdownload%2Fprojektmethode.pdf&ei=QyRuTZG7HojLsgbUufj-Dg&usg=AFQjCNFN1UpFjFhfTukNrwdYiOdDNjMs_A&sig2=7uKIaJDRhCwpmxec6mmRNng
- Strmčnik, F. (1987). *Sodobna šola v luči diferenciacije in individualizacije*. Ljubljana: ZOTKS.
- Strmčnik, F. (1990). Problemska učna inovacija, njen razvoj in opredelitev. *Sodobna pedagogika*, 41 (1/2), str. 41-53.
- Strmčnik, F. (1992). *Problemski pouk v teoriji in praksi*. Radovljica: Didakta.
- Strmčnik, F. (1994). Problemska učna inovacija in hevristični pouk. *Pedagoška obzorja*, 9 (4–5), str. 12–20.
- Strmčnik, F. (2003). Didaktične paradigme, koncepti in strategije. *Sodobna pedagogika*, 54 (1), str. 80-92.
- Strmčnik, F. (2006). Znanstvenostorilnostna ali učencu prilagojena šola. *Sodobna pedagogika*, 57 (1), str. 56-74.
- Strmčnik, F. (2007). Problemska usmerjenost, nujnost sodobnega pouka. *Sodobna pedagogika*, 58 (3), 188-206.
- Terhart, E. (1997). *Lehr-Lern-Methoden* (2. izd.). Weinheim in München: Juventa Verlag.

Vrišer - Mejak, B. (1992). *Problemski pouk na primeru predmeta strojni elementi*. Ljubljana: ZRSSH.

Žakelj, A. (2005b). Didaktični vidiki reševanja problemov. V T. Rupnik Vec (ur.), *Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu: zbornik prispevkov* (str. 79-88). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

P3 DIDAKTIČNE IN ERGOLOŠKE ZNAČILNOSTI PRAKSE DOMAČIH NALOG

Čeprav so domače naloge obveza šolarjev v vseh šolskih sistemih, pa nas raziskave (Inglis, 2005) opozarjajo, da jih nekateri učenci/dijaki opravljajo s težavo, mlajši učenci pa z njimi ne pridobijo več znanja. Učenci/dijaki so za opravljanje nalog pogosto slabo motivirani; učitelji se pa preveč ukvarjajo z iskanjem mehanizmov, kako učence/dijake kaznovati zaradi neizpolnjevanja svojih obveznosti. Izvrševanje domačih nalog pa nemalokrat postane frustracija cele družine. (Lange, 2008). Starši lahko uporabljajo negativna motivacijska sredstva za spodbujanje otrok pri opravljanju domačih obveznosti ali pa jim nudijo podporo, krepijo samozavest in omogočajo pogoje za uspešno učenje.

Po drugi strani pa nas raziskave (Čagran, 1993b; Cooper, Lindsay, Nye., Greathouse, 1998) opozarjajo, da domače naloge, ki so posredovane učencem/dijakom premišljeno in na ustrezen način, prispevajo h kvalitetnemu in trajnemu znanju učencev/dijakov. Tako posredovane domače naloge lahko usposabljaajo učence/dijake za vseživljenjsko učenje, pomembno pa lahko vplivajo na nekatere osebne lastnosti učencev/dijakov: vztrajnost, koncentracija, odgovornost do izpolnjevanja šolskih obveznosti. Prav tako redno opravljanje domačih nalog preprečuje kampanjsko učenje, strah pred preverjanjem in stres, ki negativno vpliva na otrokov razvoj.

Prav tako so lahko domače naloge različne po obsegu in kakovosti, zahtevajo tudi različno stopnjo učenčeve/dijakove samostojnosti in vodenja. Učenci/dijaki opravljajo domače naloge pri posameznih predmetih različno pogosto, prav tako je stopnja samostojnosti učencev pri opravljanju domačih nalog različna. Tudi potrebe otrok, koliko in kako naj jim starši pomagajo pri nalogah so zelo različne. Veliko učencev opravi domače naloge samostojno, nekateri učenci pa potrebujejo pomoč, pri čemer je potrebno opozoriti na pomembno vlogo matere (Žakelj, Ivanuš Grmek, 2010).

Pri različnih tipih nalog se prepletajo različne oblike učenčeve/dijakove aktivnosti, od reproduktivne, produktivne pa vse do ustvarjalne, ki se kaže v reševanju različnih problemov, razvijanju idej, predvidevanju, domišljiji ... (Strmčnik, 2001). Domača naloga lahko tudi pomeni utrjevanje, poglobljanje in razširitev znanja, razvijanje sposobnosti samostojnega učenja ter razvijanje učnih navad. Najboljši so tisti vzgojno-izobraževalni procesi, v katerih se dobro razvija učenčeva osebnost.

Domača naloga je že od nekdaj sestavni del pouka in zaradi njene izobraževalne in vzgojne funkcije tudi upravičena praksa v šolah. Je prva obveznost šolarja, ki jo je potrebno narediti. V teoriji in praksi najdemo veliko različnih izrazov, ki označujejo različne oblike učenčevega/dijakovega domačega učnega dela: domača naloga, domača vaja, domače učenje, domače delo (Čagran, 1997). S terminom domača naloga označujemo »pisno, ustno in praktično obliko učenčevega/dijakovega dela, ki jo posreduje učencem/dijakom učitelj, in je neposredno povezana s poukom ter jo učenci/dijaki opravljajo praviloma samostojno po rednem šolskem delu (Čagran, 1993a). Zajema dva vidika: ergološkega in didaktičnega.

Didaktični vidik domačih nalog govori o proučevanju domačih nalog v procesu priprave, posredovanja, izvrševanja in preverjanja. Prav tako zajema proučevanje stališč učiteljev, staršev in učencev/dijakov do različnih oblik in kakovosti domačih nalog in je osnova za *ergološki vidik* (Čagran, 1990). Le-ta pa določa v kolikšni meri domača naloga, kot smotrna in racionalna dejavnost, temelječa na principih znanstvene organizacije dela, predstavlja podstat pouka in mu sledi (prav tam).

Učenje, v katerem učenec/dijak vidi smisel, ga bolj motivira. Rešuje zanj smiselne življenjske probleme, kjer je aktiven na kognitivnem, emocionalnem in fizičnem področju. To je aktivno in kakovostno učenje in takšna bi morala biti tudi domača naloga. Zato je naloga učiteljev, da učence/dijake naučijo načrtnega reševanja problemov: jasno jim predstavijo problem oz. nalogo, opremijo jih z vsemi potrebnimi informacijami, ki so nujne za najučinkovitejše reševanje, naučijo jih različnih strategij reševanja problemov in jim omogočijo veliko priložnosti, ko bodo vadili proces reševanja ter ga primerno vrednotili (Strle, 2006).

Pri takšnem načinu poučevanja so učenci/dijaki bolj sproščeni in motivirani za delo, saj so naloge in navodila ter hitrost in način učenja prilagojeni njihovim sposobnostim. Zaradi tega didaktična prizadevanja skušajo pri pouku zmanjšati aktivnost učitelja, to pomeni poučevanja, in povečati aktivnost učencev/dijakov, to pomeni učenja. Učenec/dijak mora biti središče učnega procesa. Preveč neposrednega poučevanja neugodno vpliva na razvoj intelektualne in moralne samostojnosti, izvornosti, pozitivne samopodobe in samoaktualizacije posameznikovih osebnih potencialov (Tomić, 2002).

1.11 DIDAKTIČNI PRINCIPI, ZNAČILNOSTI IN FUNKCIJE DOMAČIH NALOG

V tem razdelku predstavljamo didaktične principe prakse domačih nalog, značilnosti in funkcije domačih nalog.

1.11.1 Didaktični principi prakse domačih nalog

B. Čagran (1993a) navaja tri didaktične principe prakse domačih nalog, to so:

- princip pestrosti,
- princip diferenciacije
- princip racionalizacije in ekonomičnosti.

Princip pestrosti domačih nalog

Pojem pestrosti domačih nalog se nanaša na vsebino domačih nalog, njihov namen, obliko in tehniko izvrševanja ter čas izvrševanja (Čagran, 1993a). Domača naloga naj bo *vsebinsko* raznolika, aktualna in blizu učenčevim/dijakovim življenjskim izkušnjam ter interesom, če se bo učenec/dijak lahko z njo osebno identificiral in s tem spodbujal motivacijsko avtonomni odnos do nje. Zato naj ima različne funkcije: od *ponavljanja in utrjevanja* znanja, *poglobljanja, razširjanja, uporabe znanja v danih sorodnih primerih in situacijah, uporabe znanja v iskanih primerih in situacijah, do uvajanja v obravnavo nove učne snovi*.

Glede na obliko izvrševanja, učenci/dijaki lahko domačo nalogo opravljajo *individualno*, v *parih* ali v *skupinah*. Domača naloga se lahko izvrši v različnih tehnikah: *pisno*, *ustno* ali *praktično*. Učenci/dijaki lahko poleg *obveznih* domačih nalog dobivajo še *prostovoljne*. Kadar posreduje učitelj učencem/dijakom po vsebini in načinu reševanja v naprej določene, obvezne domače naloge, govorimo o »*zaprtih*« oz. predpisanih domačih nalogah. V kolikor pa lahko učenec/dijak samostojno izbira vsebino, obseg, težavnostno stopnjo in način reševanja predloženih, obveznih domačih nalog, govorimo o »*odprtih*« oz. nepredpisanih domačih nalogah. Domače naloge, ki jih morajo učenci/dijaki narediti do naslednje ure pouka določenega učnega predmeta, so *kratkoročne*, domače naloge, ki zahtevajo daljše časovno obdobje (opazovalne naloge ...), so *dolgoročne* (prav tam).

Princip diferenciacije domačih nalog

Z diferenciacijo domačih nalog ustvarjamo pogoje za razvoj avtonomno motivirane učenčeve/dijakove aktivnosti kot ene najpomembnejših karakteristik domačih nalog. Diferencirano domače delo omogoča učencem/dijakom iste kronološke starosti, med katerimi obstajajo razlike v znanju, sposobnostih, učnem tempu, kognitivnem stilu in interesih, enake vzgojno-izobraževalne možnosti za optimalni individualni razvoj. To pa so tudi kriteriji diferenciacije domačih nalog (Čagran, 1993a).

Domače naloge diferenciramo s štirih vidikov:

- *Kvantitativna diferenciacija* domačih nalog upošteva razlike v učnem tempu med učenci/dijaki, kjer nekateri porabijo več, drugi pa manj časa za pripravo na pouk.
- *Kvalitativna diferenciacija* domačih nalog upošteva razlike v mentalnem razvoju in razlike v znanju.
- *Metodična diferenciacija* domačih nalog upošteva razlike med kognitivnimi stili učencev/dijakov, kateri predstavljajo dokaj trajne načine reševanja problemov ter sprejemanja, predelovanja, sistematiziranja in ohranjanja novih informacij. Nekateri učenci/dijaki si lažje zapomnijo (sprejmejo) nove informacije po vidni kot po slušni poti, nekateri težijo k učenju na pamet in manj k individualnemu preoblikovanju informacij, spet nekateri probleme rešujejo hitro, brez posebnega premisleka, medtem ko drugi probleme rešujejo premišljeno, postopoma in sistematično.
- *Interesna diferenciacija* upošteva različne interese učencev/dijakov. Domače naloge, ki izhajajo iz učenčevega/dijakovega interesa, postajajo po svoji vrednosti priložnostna dejavnost, za katero je učenec/dijak avtonomno motiviran (prav tam).

Princip racionalizacije in ekonomičnosti domačih nalog

Pomeni optimalno porabo časa, sredstev in moči za opravljanje domačih nalog, seveda ob nezmanjšanih vzgojno izobraževalnih učinkih (Čagran, 1993a).

Uresničevanje tega načela na področju domačih nalog se kaže v premišljenih izvirnih učiteljevih ukrepih intenzifikacije načrtovanja, posredovanja, izvrševanja in preverjanja domačih nalog, vezanih na:

- optimalno porabo časa,

- optimalno porabo učnih pripomočkov, tehničnih pomagal, tehničnih naprav,
- optimalno porabo psihofizičnih zmogljivosti učitelja in učenca/dijaka ter
- uporabo učinkovitih metod učenja.

Princip racionalizacije in ekonomičnosti domačih nalog zahteva od učitelja ustvarjalno povezovanje zahtev posameznega strokovnega področja in didaktike z zahtevami ergologije.

1.11.2 Značilnosti prakse domačih nalog

Praksa domačih nalog poteka v štirih delih: načrtovanje, posredovanje, izvrševanje in preverjanje.

Načrtovanje domačih nalog

Načrtovanje domačih nalog poteka na makro (dolgoročno) in mikro (kratkoročno) nivoju in vključuje elemente (Čagran, 1997): vsebino, obseg, predvideno časovno obremenitev, didaktično funkcijo domače naloge, predznanje, metodiko posredovanja domače naloge (trajanje posredovanja domače naloge v učnem procesu, tehniko posredovanja), način in postopke izvrševanja domače naloge, metodiko preverjanja domače naloge (trajanje, mesto v učnem procesu, oblike preverjanja: samokontrola, pregled sošolcev, učiteljev temeljit pregled itd.).

Čagranova (1997) priporoča, da naj odločitev o načrtovanju domačih nalog v letnem načrtu ali dnevni pripravi izhaja iz vsebine, obsega in namena domače naloge:

- v kolikor bo domača naloga vezana na branje in memoriranje obsežnejšega pisnega gradiva, opazovanje, zbiranje različnih materialov, raziskovanje, sestavljanje referatov, izvrševanje nalog sistematiziranja znanja, uporabo znanja v novih primerih in situacijah ter učenčevu/dijakovo uvajanje v obravnavo nove učne snovi, je potrebno nalogo načrtovati podrobno že v letnem načrtu;
- v kolikor pa bodo domače naloge po vsebini in obsegu vezane na posamezno učno uro, z namenom ponavljanja, utrjevanja, poglobljanja in razširjanja znanja v danih sorodnih in novih primerih in situacijah, je potrebno podrobno načrtovati domače naloge v dnevni pripravi.

Razvijajo se ustreznejši načini načrtovanja pouka. Učitelj in učenci/dijaki naj skupaj odločajo o vsebini, aktivnostih in pristopih. Skupaj naj ustvarjajo tudi učno okolje. Pri načrtovanju naj učitelj porabi manj časa za načrtovanje specifičnih predstavitev in več časa za zbiranje različnih virov in spodbujanje učenja učencev/dijakov. Rezultati naj ne bodo najpomembnejši, pač pa naj bodo pomembnejši procesi učenja in mišljenja, ki ležijo v ozadju rezultatov (Woolfolk, 2002).

Posredovanje domačih nalog

Domačo nalogo daje učitelj po končani določeni učni etapi in jo nanjo naveže. Posredovanju naloge posveti potreben čas. Pove tudi vire in pripomočke, ki jih bodo učenci/dijaki potrebovali. Svetuje jim najustreznejšo obliko, metodo, tehniko učenja, pri čemer upošteva individualne razlike učencev/dijakov (Murgelj, 2007).

Posredovanje zajema naslednje elemente (Čagran, 1997):

- vsebino
- namen (didaktične funkcije, cilje), razlago po potrebi demonstracijo postopkov uspešnega opravljanja konkretnih učnih nalog v sklopu dolgoročnega in sistematičnega razvijanja učnih navad (splošni napotki učinkovitega izvrševanja domačih nalog ne glede na učni predmet, specifični napotki, vezani na določene učne predmete in konkretno učno snov),
- metodiko izvrševanja domačih nalog (obliko in tehniko izvrševanja, kriterij obveznosti, predpisanih, kriterij diferenciacije domačih nalog),
- preverjanje učenčevega/dijakovega razumevanja domače naloge,
- usklajevanje posredovanja domačih nalog med učitelji s kontrolo učenčeve/dijakove časovne obremenitve z izvrševanjem domačih nalog.

Izvrševanje domačih nalog

Izvrševanje je poleg učenčevih/dijakovih fizioloških in psiholoških dimenzij, v veliki meri odvisno od vrste zunanjih dejavnikov, ki izhajajo iz doma in šole (Čagran, 1997).

Uspešnost učenčevega/dijakovega domačega dela opredeljujejo zlasti karakteristike, kot so (prav tam):

- stalen in primerno urejen prostor za učenčevo/dijakovo učno delo,
- sodelovanje in optimalna pomoč staršev (glede na otrokovo starost, njegove fiziološke in psihološke značilnosti) brez omejevanja otrokove samostojnosti,
- učiteljevo posredno (domače naloge, opazovalni inštrumenti) in neposredno (ure rednega pouka, ure samostojnega učenja, oddelki podaljšanega bivanja) spremljanja učenčevega/dijakovega učnega dela, nudenje pomoči ter kontroliranje uresničevanja dogovorjenih splošnih in specifičnih načinov učinkovitega izvrševanja domačih nalog,
- učinkovite učne navade učenčev/dijakov, ki omogočajo racionalno in ekonomično izvrševanje domačih nalog ter pozitivna, notranja motivacija.

Izvrševanje domačih nalog naj torej poteka preko aktivnega pridobivanja znanja, kjer je poudarek na razumevanju in uporabi. Učenci/dijaki naj gredo skozi vse pomembne faze izgrajevanja spoznanj in njihove uporabe tako, da raziskujejo vire, zbirajo podatke in jih analizirajo, ugotavljajo skupne značilnosti in razlike, luščijo bistvo, sklepajo in svoje hipoteze preizkušajo ali o njih razpravljajo, strnejo zaključke in jih na različne načine predstavljajo. Vse to zagotavlja večjo trajnost znanja in njegovo uporabnost v novih situacijah (Rutar-Ilc, 2003). Bistvo učenja je v sami poti spoznavanja in ne le v rezultatih. Znanje zato ni stabilno in enoznačno, ampak je proces, postopno izgrajevanje spoznanj, postopno napredovanje, kjer imajo svoj pomen tudi napake (Novak, 2005).

Preverjanje domačih nalog

Preverjanje mora biti racionalno, ekonomično in praktično, to pomeni,

- da je preverjanju domačih nalog potrebno nameniti optimalen čas v teku učne ure, ki je potreben za preverjanje učenčeve/dijakove časovne obremenjenosti in snovne pravilnosti z uporabo različnih oblik preverjanja, da bi tako prišli do informacij o učenčevem/dijakovem napredku in ne zgolj o opravljeni obveznosti,
- da je vsako posredovano domačo nalogo potrebno preveriti,
- da preverjanje domačih nalog ni le dajanje informacij o snovni pravilnosti, marveč tudi uporaba motivacijskih ukrepov, še zlasti pozitivnih (npr. pohvala, priznanje, ocene in znaki pozitivnega pola ocenjevalne lestvice), saj le-ti omogočajo učenčevo/dijakovo pozitivno uveljavljanje, s tem pa razvijanje njegove avtonomne motivacije za izvrševanje domačih nalog (Čagran, 1997).

Pred vsakim šolskim preverjanjem domače naloge je potrebno, da učenec/dijak sam preveri rezultate, dobro pa je, da jih preverijo tudi starši in se z učencom/dijakom o napakah pogovorijo. Med pregledovanjem domače naloge v šoli, se je potrebno pogovoriti z učeneci/dijaki o rešitvah, načinu reševanja problemov ali o iskanju informacij. Na tak način učenec/dijak dobi povratno informacijo in možnost, da predstavi svoje ideje in način reševanja in popravi napake (Vahčič Mlakar, 2007).

1.11.3 Funkcije domače naloge

Domača naloga ima izobraževalno in vzgojno funkcijo. K izobraževalni funkciji spada urjenje, poglobljanje, razširjanje znanja, razvijanje psiho-fizičnih sposobnosti in razvijanje sposobnosti samostojnega učenja. Vzgojni funkciji pa sta razvijanje učnih navad in razvijanje različnih osebnostnih lastnosti (Čagran, 1993a).

Domača naloga je koristna, saj učeneci/dijaki povežejo osnovna znanja nekega znanstvenega področja z ostalimi znanstvenimi področji (transfer); učitelji po obravnavi neke smiselne celote lahko z domačo nalogo pridobijo kvalitetno povratno informacijo o obsegu in nivoju znanja; posamezne cilje pouka je možno nadgraditi le z domačo nalogo (priprava govornih nastopov ...); pa tudi učencom/dijakom omogoča, da so ustvarjalni in samoiniciativni, jim dviga samozavest in izboljšuje samopodobo.

Pri domači nalogi torej gre za aktivnosti, ki izhajajo iz vsakodnevnih obvez pouka in jih učeneci/dijaki izvajajo praviloma doma ali v nižjih razredih osnovne šole v oddelkih podaljšanega bivanja. Vsebinsko so neposredno povezane s poukom in so njegov sestavni del. Njihova vrednot je odvisna od kvalitete pouka, ta pa je odvisna tudi od učinkovitosti domačih nalog (Novak, 1978).

1.12 NAMEN EMPIRIČNE RAZISKAVE

V okviru empirične raziskave smo osvetlili učiteljevo:

- posredovanje domačih nalog,
- preverjanje domačih nalog
in
- oceno pomena domačih nalog.

Pri tem smo preverili obstoj razlik glede na razred/letnik poučevanja.

1.12.1 Temeljna raziskovalna vprašanja

Raziskovalna vprašanja, vezana na posredovanje domačih nalog

- Kako pogosto učitelji posredujejo domačo nalogo?
- Koliko časa potrebujejo učitelji za posredovanje domače naloge?
- Ali učitelji usklajujejo domačo nalogo z drugimi učitelji?
- Kako pogosto učitelji posredujejo različne vrste domačih nalog?

Raziskovalna vprašanja, vezana na preverjanje domačih nalog

- Ali učitelji domače naloge preverjajo?
- Kako pogosti so posamezni načini preverjanja?

Raziskovalna vprašanja, vezana na oceno pomena domačih nalog

- Kako ocenjujejo učitelji izobraževalno, vzgojno in storilnostno funkcijo domačih nalog?
- Kako ocenjujejo učitelji potrebnost domačih nalog pri njihovem predmetu

1.13 METODOLOŠKA OPREDELITEV

1.13.1 Raziskovalna metoda

Pri raziskovanju smo uporabili deskriptivno in kavzalno – neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja.

1.13.2 Raziskovalni vzorec

Raziskovanje je potekalo na priložnostnem vzorcu 74-ih učiteljev, ki v šolskem letu 2010/11 poučujejo v 5., 8./9. razredu in 1. letniku srednje šole v Mariboru in okolici ter Ljubljani. Zajeti vzorec opredeljujemo na nivoju rabe inferenčne statistike kot enostavni slučajnostni vzorec iz hipotetične populacije.

Tabela 0.1: Števila (f) in strukturni odstotki (f %) učiteljev glede na razred/letnik oz. letnik poučevanja

Razred/letnik	f	f %
5. razred	16	21,6
8./9. razred	25	33,8
1. letnik	33	44,6
skupaj	74	100,0

V anketo je bilo zajetih največ učiteljev (44,6 %), ki poučujejo v 1. letnikih srednjih šol. Nekoliko manjši delež (33,8 %) zajemajo učitelji, ki poučujejo v zadnjih dveh razredih tretje triade in najmanj (21,6) je učiteljev petih razredov.

1.13.3 Postopki zbiranja podatkov

Anketiranje je potekalo v mesecu juniju 2011. V njem so sodelovali učitelji, ki so v šolskem letu 2010/2011 poučevali kateri koli predmet v 5., 8. oz. 9. razredu osnove šole in 1. letniku srednje šole.

Izvedba anketiranja

Anketiranje je potekalo na dva načina. Del anketnih vprašalnikov smo razdelili učiteljem, ki poučujejo v osnovnih in srednjih šolah v Mariboru, njegovi okolici ter Ljubljani. Anketiranje je potekalo nevodeno. Učitelji so vprašalnike izpolnili pred poukom, med odmori ali po pouku. Izpolnjene vprašalnike so vrnili po dogovoru. Drugi del vprašalnikov pa smo posredovali učiteljem preko elektronske pošte. Nekateri so jih rešili v elektronski verziji in nam jih v tej obliki tudi posredovali. Nekaj elektronsko posredovanih vprašalnikov, pa so učitelji natisnili, jih izpolnili in nam jih posredovali nazaj po navadni pošti ali osebno.

Vsebinsko-metodološke značilnosti vprašalnika

Vsebinsko - formalne strani vprašalnika

Anketni vprašalnik zajema vprašanja zaprtega tipa, in sicer dihotomna vprašanja in vprašanja z večkratno izbiro, med katerimi so vprašanja z verbalnimi, numeričnimi in stopnjevalnimi odgovori.

Merske karakteristike

- Veljavnost

Anketni vprašalnik smo sestavljali s pomočjo literature in z racionalno presojo sodelavk raziskave.

- Zanesljivost

Pri samem sestavljanju smo pazili, da so navodila izpolnjevanja izražena natančno, vprašanja pa enopomensko in dovolj specifično.

- Objektivnost

Prevladujoča vprašanja zaprtega tipa omogočajo objektivno razbiranje odgovorov (brez spreminjanja informacij pod vplivom subjektivne presoje). Objektivnost v fazi anketiranja pa temelji na nevodenem anketiranju.

1.13.4 Postopki obdelave podatkov

Pridobljene rezultate predstavljamo tabelarično z navedbo absolutnih (f) in relativnih frekvenc ($f\%$). Za preizkušanje razlik glede na razred/letnik v vprašanjih z neverbalnimi in stopnjevanimi odgovori smo uporabili χ^2 -preizkus, v izjavah s petstopenjsko numerično ocenjevalno lestvico pa Kruskal-Wallisov preizkus.

1.14 REZULTATI IN INTERPRETACIJA

1.14.1 Analiza posredovanja domačih nalog

V nadaljevanju predstavljamo naslednja vprašanja:

1. Kako pogosto učitelji posredujejo domače naloge?
2. Koliko časa potrebujejo učitelji za posredovanje domače naloge?
3. Ali učitelji usklajujejo domačo nalogo z drugimi učitelji?
4. Kako pogosto učitelji posredujejo različne vrste domačih nalog glede na tehniko izvedbe (pisne, ustne, praktične), obliko izvedbe (individualne, parne, skupinske), nujnost izvedbe (obvezne, prostovoljne), možnost izbire (predpisane, nepredpisane, izbirne), čas izvršitve (kratkoročne, dolgoročne), učenčevo individualnost in zastavljene cilje.

Pri vsakem delnem problemu najprej predstavljamo enostavno zbirno tabelo (celotni vzorec), nato pa kombinacijsko glede na razred/letnik, v katerem učitelj poučuje.

1.14.1.1 Pogostost posredovanja domačih nalog

Tabela 0.2: Števila (f) in strukturni odstotki (f %) anketirancev o pogostosti posredovanja domačih nalog

pogostost posredovanja	f	f %
pri vsaki uri	4	5,4
pri večini ur	39	52,7
pri nekaterih urah	30	40,5
ne dajem d. n.	1	1,4
skupaj	74	100,0

Večina učiteljev posreduje domače naloge pri večini ur (52,7 %) in 40,5 % anketirancev pri nekaterih urah. Samo en učitelj jih ne posreduje.

Tabela 0.3: Izid χ^2 -preizkusa razlik v pogostosti posredovanja domačih nalog glede na razred/letnik

razred/letnik	5. razred		8./9. razred		1. letnik		skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
pri vsaki uri	1	6,3	2	8,0	1	3,0	4	5,4
pri večini ur	11	68,8	12	48,0	16	48,5	39	52,7
pri nekaterih urah oz. jih ne daje	4	25,0	11	44,0	16	48,5	31	41,9
skupaj	16	100,0	25	100,0	33	100,0	74	100,0
Izid χ^2 preizkusa	$\chi^2 = 5,397$				P = 0,494			

V pogostosti posredovanja domačih nalog glede na razred/letnik ni statistično značilne razlike ($P=0,494$). Večina učiteljev zajetih razredov jih posreduje pri večini ur, pri čemer pa opazimo, da z leti šolanja posredovanje domačih nalog upada.

1.14.1.2 Čas, ki ga učitelji potrebujejo za posredovanje domačih nalog

Tabela 0.4: Števila (f) in strukturni odstotki (f %) anketirancev o količini časa, ki ga anketiranci potrebujejo za posredovanje domačih nalog

čas za posredovanje	f	f %
manj kot 5 min	38	51,4
okrog 5 min	34	45,9
več kot 5 min	2	2,7
skupaj	74	100,0

Največ učiteljev (51,4%) porabi za posredovanje le do 5 minut, preostali okrog 5 minut (45,9%) in le dva več časa. Podatki razkrivajo, da učitelji posredovanju ne namenijo veliko časa. Domnevamo, da jim spričo obsega snovi za to zmanjka časa.

Tabela 0.5: Izid χ^2 -preizkusa razlik v količini časa, potrebnega za posredovanje domačih nalog glede na razred/letnik

razred/letnik	5. razred		8./9. razred		1. letnik		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
čas za posredo.								
manj kot 5 min	10	62,5	18	72,0	10	30,3	38	51,4
5 min in več	6	37,5	7	28,0	23	69,7	36	48,6
Skupaj	16	100,0	25	100,0	33	100,0	74	100,0
Izid χ^2 preizkusa	$\chi^2 = 13,087$				$P = 0,011$			

Glede na razred/letnik obstaja statistično značilna razlika ($P=0,011$). Med učitelji, ki porabijo za posredovanje domačih nalog najmanj časa, prevladujejo tisti, ki poučujejo v 5. ter 8./9. razredu. Učitelji 1. letnika pa posredovanju nalog namenijo več časa.

1.14.1.3 Medsebojno usklajevanje pri posredovanju domačih nalog

Tabela 0.6: Števila (f) in strukturni odstotki (f %) anketirancev o medsebojnem usklajevanju pri posredovanju domačih nalog

usklajevanje	f	f %
vedno	1	1,4
pogosto	11	14,9
redko	37	50,0
nikoli	25	33,8
skupaj	74	100,0

Usklajevanje domačih nalog, kakor kaže preglednica, v praksi ni dovolj uveljavljeno. Večina to počne redko (50,0 %) ali nikoli (33,8 %). Ni izključeno, da so tudi zato učenci z domačimi nalogami bodisi preobremenjeni ali premalo obremenjeni.

Tabela 0.7: Izid χ^2 preizkusa razlik v pogostosti medsebojnega usklajevanja pri posredovanju domačih nalog glede na razred/letnik

razred/letnik usklajevanje	5. razred		8./9. razred		1. letnik		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Vedno in pogosto	6	37,6	2	8,0	4	12,1	12	16,2
redko	8	50,0	14	56,0	15	45,5	37	50,0
nikoli	2	12,5	9	36,0	14	42,4	25	33,8
skupaj	16	100,0	25	100,0	33	100,0	74	100,0
Izid χ^2 preizkusa	$\chi^2 = 10,240$ $P = 0,115$							

Statistično značilnih razlik glede na razred nismo dokazali ($P=0,115$), je pa iz frekvenčnih porazdelitev razvidno, da z leti šolanja usklajevanje posredovanja domačih nalog med učitelji upada, pravzaprav ga je najmanj v 1. letniku.

1.14.1.4 Pogostost posredovanja domačih nalog glede na različne vidike

Posredovanje domačih nalog glede na tehniko izvedbe

Glede na tehniko izvedbe so domače naloge lahko pisne, ustne ali praktične. S pisnimi nalogami mislimo na to, da učenci pisno odgovarjajo na vprašanja, postavljajo vprašanja o določeni snovi, rešujejo učne liste, samostojno pišejo po danih navodilih, rešujejo naloge v delovnem zvezku, izpisujejo podatke. Ustne naloge so naloge memoriranja besedil, branja besedil, govorni nastopi...V okviru praktičnih nalog pa lahko učenci iščejo podatke, izdelujejo izdelke...

Tabela 0.8: Števila (f) in strukturni odstotki (f %) anketirancev o pogostosti posredovanja domačih nalog glede na tehniko izvedbe

Domače naloge glede na:			Pogostost			
			Pogosto	Redko	Nikoli	Skupaj
Tehniko izvedbe	Pisne	f	66	5	3	74
		f %	89,2	6,8	4,1	100,0
	Ustne	f	15	34	15	64
		f %	23,4	53,1	23,4	100,0
	Praktične	f	16	36	13	65
		f %	24,6	55,4	20,0	100,0

V današnji praksi prevladuje posredovanje pisnih (89,2%) domačih nalog, ustne in praktične domače naloge so redke.

Tabela 0.9: Izid χ^2 -preizkusa razlik v pogostosti posredovanja pisnih, ustnih in praktičnih domačih nalog glede na razred/letnik

razred/letnik		5. razred		8./9. razred		1. letnik		Izid χ^2 preizkusa	
tehnika izvedbe		f	f %	f	f %	f	f %	χ^2	P
Pisne	pogosto	16	100,0	23	29,0	27	81,8	5,639	0,228
	redko	0	0,0	1	4,0	4	12,1		
	nikoli	0	0,0	1	4,0	2	6,1		
Ustne	pogosto	5	35,7	9	39,1	1	3,7	20,964	0,000
	redko	9	64,3	7	30,4	18	66,7		
	nikoli	0	0,0	7	30,4	8	29,6		
Praktične	pogosto	6	40,0	3	13,0	7	25,9	10,926	0,027
	redko	9	60,0	12	52,2	15	55,6		
	nikoli	0	0,0	8	34,8	5	18,5		

Glede na razred/letnik obstaja statistično značilna razlika v posredovanju ustnih ($P=0,000$) in praktičnih ($P=0,0027$) domačih nalog. Ustnih domačih nalog je najmanj v 8./9. razredu ter 1. letniku, a več v 5. razredu. V slednjem je tudi več kot v drugih razredih praktičnih domačih nalog. Teh je zlasti malo v 8./9. razredu. Učenci 5. razreda so torej z vidika pestrosti domačih nalog glede na tehniko izvedbe v prednosti.

Posredovanje domačih nalog glede na obliko izvedbe

Glede na obliko izvedbe so lahko domače naloge individualne, parne in skupinske. Individualne so naloge, ki jih opravi učenec sam, parne so tiste naloge, ki jih opravi učenec s sošolcem, torej v paru, skupinske so tiste naloge, ki jih pripravi skupina običajno 4 do 6 učencev.

Tabela 0.10: Števila (f) in strukturni odstotki (f %) anketirancev o pogostosti posredovanja domačih nalog glede na obliko izvedbe

Domače naloge glede na:			Pogostost			
			Pogosto	Redko	Nikoli	Skupaj
obliko izvedbe	Individualne	f	66	6	2	74
		f %	89,2	8,1	2,7	100,0
	Parne	f	2	46	15	63
		f %	3,2	73,0	23,8	100,0
	Skupinske	f	4	35	22	61
		f %	6,6	57,4	36,1	100,0

Učitelji večinoma posredujejo individualne (89,2%) domače naloge, parne in skupinske so redke.

Tabela 0.11: Izid χ^2 -preizkusa razlik v pogostosti posredovanja individualnih, parnih in domačih nalog glede na razred/letnik

razred/letnik		5. razred		8./9. razred		1. letnik		Izid χ^2 preizkusa	
oblika izvedbe		f	f %	f	f %	f	f %	χ^2	P
Individualna	pogosto	15	93,8	23	92,0	28	84,8	2,425	0,658
	redko	1	6,3	1	4,0	4	12,1		
	nikoli	0	0,0	1	4,0	1	3,0		
Parna	pogosto	0	0,0	2	8,7	0	0,0	13,527	0,009
	redko	14	100,0	15	65,2	17	65,4		
	nikoli	0	0,0	6	26,1	9	34,6		
Skupinska	pogosto	1	7,1	2	8,7	1	4,2	2,650	0,618
	redko	10	71,4	13	56,5	12	50,0		
	nikoli	3	21,4	8	34,8	11	45,8		

V posredovanju parnih domačih nalog obstaja glede na razred/letnik statistično značilna razlika ($P=0,009$). Teh je nekoliko več v 5. kot v 8./9. razredu ter 1.letniku. sicer pa pri ostalih oblikah statistično značilnih razlik nismo odkrili.

Posredovanje domačih nalog glede na nujnost izvedbe

Glede na nujnost izvedbe so domače naloge obvezne in prostovoljne. Obvezne so tiste naloge, ki jih učenec mora opraviti; prostovoljne pa tiste, ki jih učenec lahko opravi, služijo pa njegovemu poglobljanju v učno vsebino.

Tabela 0.12: Števila (f) in strukturni odstotki (f %) anketirancev o pogostosti posredovanja domačih nalog glede na nujnost izvedbe

Domače naloge glede na:			Pogostost			
Nujnost izvedbe	Obvezna	f	Pogosto	Redko	Nikoli	Skupaj
		f %	66	5	1	72
	Prostovoljna	f	91,7	6,9	1,4	100,0
		f %	4	45	14	63
			6,3	71,4	22,2	100,0

Rezultati nas opozarjajo, da izrazito prevladujejo obvezne (91,7%) domače naloge. 22,2% učiteljev prostovoljnih domačih nalog sploh ne posreduje.

Tabela 0.13: Izid χ^2 -preizkusa razlik v pogostosti posredovanja obveznih in prostovoljnih domačih nalog glede na razred/letnik

razred/letnik		5. razred		8./9. razred		1. letnik		Izid χ^2 preizkusa	
		f	f %	f	f %	f	f %	χ^2	P
obvezna	pogosto	16	100,0	22	88,0	28	90,3	5,834	0,305
	redko in nikoli	0	0,0	3	12,0	3	9,7		
prostovoljna	pogosto	0	0,0	2	8,7	2	7,7	5,834	0,305
	redko in nikoli	14	100,0	21	91,3	24	92,3		

Obstaja statistično značilna razlika v posredovanju prostovoljnih domačih nalog ($P=0,000$). V 8/9. razredu in 1. letniku je največ učiteljev, ki teh nalog nikoli ne posreduje.

Posredovanje domačih nalog glede na možnost izbire

Domače naloge so lahko predpisane, nepredpisane in izbirne. Pri predpisanih učitelj določi vsebino in način reševanja, pri nepredpisanih učenec sam izbere vsebino in način reševanja. O izbirnih nalogah govorimo takrat, kadar učitelji posredujejo učencem več različnih nalog, učenci pa sami izberejo, katero izmed teh bodo opravili.

Tabela 0.14: Števila (f) in strukturni odstotki (f %) anketirancev o pogostosti posredovanja domačih nalog glede na možnost izbire

Domače naloge glede na:			Pogostost			
			Pogosto	Redko	Nikoli	Skupaj
Možnost izbire	Predpisane	f	52	11	7	70
		f %	74,3	15,7	10,0	100,0
	Nepredpisane	f	7	38	19	64
		f %	10,9	59,4	29,7	100,0
	Izbirne	f	7	34	23	64
		f %	10,9	53,1	35,9	100,0

Učitelji največkrat posredujejo domače naloge (74,3%), ki jih sami določijo, redke so nepredpisane in še zlasti izbirne domače naloge.

Tabela 0.15: Izid χ^2 -preizkusa razlik v pogostosti posredovanja predpisanih, nepredpisanih in izbirnih domačih nalog glede na razred/letnik

razred/letnik		5. razred		8./9. razred		1. letnik		Izid χ^2 preizkusa	
možnost izbire		f	f %	f	f %	f	f %	χ^2	P
predpisana	pogosto	14	87,5	18	75,0	20	66,7	4,846	0,303
	redko	2	12,5	3	12,5	6	20,0		
	nikoli	0	0,0	3	12,5	4	13,3		
nepredpisana	pogosto	0	0,0	2	8,7	5	18,5	6,532	0,255
	redko	11	78,6	12	52,2	15	55,6		
	nikoli	3	21,4	9	39,1	7	25,9		
izbirna	pogosto	1	7,1	3	12,5	3	11,5	8,497	0,075
	redko	11	78,6	14	58,3	9	34,6		
	nikoli	1	14,3	7	29,2	14	53,8		

Statistično značilnih razlik glede na razred nismo odkrili, se pa pri izbirnih domačih nalogah kaže tendenca razlike ($P=0,075$), da teh nalog zlasti ne posredujejo učitelji 1. letnikov.

Posredovanje domačih nalog glede na čas izvršitve

Glede na čas izvršitve so naloge kratkoročne in dolgoročne. Kratkoročne so tiste naloge, ki jih morajo učenci opraviti v kratkem časovnem obdobju (od danes do jutri ali v roku enega tedna), dolgoročne pa so tiste naloge, ki so običajno bolj kompleksne in imajo učenci zanje na razpolago več časa.

Tabela 0.16: Števila (f) in strukturni odstotki (f %) anketirancev o pogostosti posredovanja domačih nalog glede na čas izvršitve

Domače naloge glede na:			Pogostost			
Čas izvršitve	kratkoročne	f	Pogosto	Redko	Nikoli	Skupaj
		f %	84,1	13,0	2,9	100,0
	dolgoročne	f	26	36	7	69
		f %	37,7	52,2	10,1	100,0

Najbolj pogosto posredujejo učitelji učencem kratkoročne domače naloge (84,1%).

Tabela 0.17: Izid χ^2 - preizkusa razlik v pogostosti posredovanja kratkoročnih in dolgoročnih domačih nalog glede na razred/letnik

razred/letnik		5. razred		8./9. razred		1. letnik		Izid χ^2 preizkusa	
čas izvršitve		f	f %	f	f %	f	f %	χ^2	P
kratkoročne	pogosto	15	93,8	20	83,3	23	79,3	7,796	0,099
	redko	0	0,0	3	12,5	6	20,7		
	nikoli	1	6,3	1	4,2	1	0,0		
dolgoročne	pogosto	7	46,9	9	37,5	10	33,3	6,857	0,144
	redko	8	53,3	10	41,7	18	60,0		
	nikoli	0	0,0	5	20,0	2	6,7		

Glede na razred ni statistično značilnih razlik pogostosti posredovanja kratkoročnih in dolgoročnih domačih nalog. Opozorili bi samo na tendenco razlike ($P=0,099$) nekoliko pogostejših kratkoročnih domačih nalog v 5. razredu glede na 8./9. razred in 1. letnik.

Posredovanje domačih nalog glede na učenčevo individualnost

Glede na učenčevo individualnost so domače naloge lahko prilagojene interesu učenca, njegovim učnim sposobnostim, njegovemu učnemu stilu in tempu dela.

Tabela 0.18: Števila (f) in strukturni odstotki (f %) anketirancev o pogostosti posredovanja domačih nalog glede na učenčevo individualnost

Domače naloge glede na:			Pogostost			
			Pogosto	Redko	Nikoli	Skupaj
učenčevo individualnost	Prilagojene interesu učenca	f	26	37	6	69
		f %	37,7	53,6	8,7	100,0
	Prilagojene učnim sposobnostim	f	41	27	2	70
		f %	58,6	38,6	2,9	100,0
	Prilagojene prevladujočemu učnemu stilu	f	17	38	11	66
		f %	25,8	57,6	16,7	100,0
	Prilagojene tempu	f	26	36	6	68
		f %	38,2	52,9	8,8	100,0

Večina učiteljev pogosto prilagaja domače naloge učnim sposobnostim učencev (58,6%), a redko njihovu tempu (52,9%), interesu (53,6%), še zlasti pa učnemu stilu (57,6%). Domnevamo, da je v ozadju slabše poznavanje posebnosti učencev (tempo, interesi, učni stil), pa domnevno pomanjkanje didaktičnega gradiva za tovrstno diferenciacijo.

Tabela 0.19: Izid χ^2 -preizkusa razlik v pogostosti posredovanja domačih nalog, prilagojenih individualnim značilnostim učencev glede na razred/letnik

razred/letnik		5. razred		8./9. razred		1. letnik		Izid χ^2 preizkusa	
individualnost		f	f %	f	f %	f	f %	χ^2	P
Prilagojene interesu	pogosto	9	60,0	11	44,0	6	20,7	8,575	0,073
	redko	5	33,3	11	44,0	21	72,4		
	nikoli	1	6,7	3	12,0	2	6,9		
Prilagojene učnim sposobnostim	pogosto	11	68,8	16	64,0	14	48,3	3,188	0,527
	redko	5	31,3	5	32,0	14	48,3		
	nikoli	0	0,0	1	4,0	1	3,4		
Prilagojene prevladujočem u učnemu stilu	pogosto	6	42,9	5	20,0	6	22,2	3,836	0,429
	redko	7	50,0	14	56,0	17	63,0		
	nikoli	1	7,1	6	24,0	4	14,8		
Prilagojene glede na tempo	pogosto	10	71,4	9	36,0	7	24,1	10,473	0,033
	redko	4	28,6	13	52,0	19	65,5		
	nikoli	0	0,0	3	12,0	3	10,3		

Statistično značilne razlike glede na razred/letnik smo odkrili v prilagajanju domačih nalog glede na tempo dela ($P=0,033$), tovrstnih nalog je več v 5. razredu in najmanj v 1. letniku.

Z leti šolanja prav tako tendenčno upada prilagajanje domačih nalog po interesu ($P=0,073$).

Kaže se torej, da učitelji v osnovni šoli v okviru domačega dela pogosteje kot učitelji v srednjih šolah (1. letnik) upoštevajo učenčevo individualnost.

Posredovanje domačih nalog glede na cilje

S posredovanjem domačih nalog lahko učitelj zasleduje različne cilje. Učencem lahko posreduje domače naloge z namenom, da znanje ponovijo in utrdijo, ga poglobijo in razširijo, ter povežejo, lahko pa domače naloge služijo pripravi oz. uvajanju v obravnavo nove učne vsebine.

Tabela 0.20: Števila (f) in strukturni odstotki (f %) anketirancev o pogostosti posredovanja domačih nalog glede na cilje

Domače naloge glede na:			Pogostost			
			Pogosto	Redko	Nikoli	Skupaj
cilje	Ponavljjanje in utrjevanje	f	67	6	1	74
		f %	90,5	8,1	1,4	100,0
	Poglabljanje in razširjanje	f	48	20	1	69
		f %	69,6	29,0	1,4	100,0
	Povezovanje znanja	f	47	19	3	69
		f %	68,1	27,5	4,3	100,0
	Uvajanje v obravnavo nove snovi	f	14	39	16	69
		f %	20,3	56,5	23,2	100,0

Učitelji najbolj pogosto (90,5%) posredujejo domače naloge s ciljem ponavljanja in utrjevanja znanja. Za tem sledijo naloge poglabljanja in razširjanja (69,9%) in nato naloge, ki usmerjajo učence k povezovanju znanja (68,1%). Nekoliko manj pa je uveljavljeno posredovanje domačih nalog, ki bi uvajale učence v obravnavo nove snovi (20,3%), torej prav nalog, s katerimi spodbujamo učence k sprotnemu delu in jim na osnovi učenja »v naprej« dajemo priložnost za pridobivanje znanja z razumevanjem in s tem uporabnega, kakovostnega znanja.

Kaže se torej, da je večina domačih nalog v funkciji reprodukcije, kar se slednjič dobro prilega njihovim didaktičnim značilnostim (prevladujoče so pisne, individualne, obvezne, predpisane, kratkoročne naloge).

Tabela 0.21: Izid χ^2 preizkusa razlik v pogostosti posredovanja domačih nalog, upoštevajoč različne cilje, glede na razred/letnik

razred/letnik		5. razred		8./9. razred		1. letnik		Izid χ^2 preizkusa	
cilji		f	f %	f	f %	f	f %	χ^2	P
Ponavljjanje in utrjevanje	pogosto	16	100,0	22	88,0	29	87,9	5,530	0,237
	redko	0	0,0	2	8,0	4	12,1		
	nikoli	0	0,0	1	4,0	0	0,0		
Poglabljanje in razširjanje	pogosto	11	73,3	17	70,8	20	66,7	2,538	0,638
	redko	4	26,7	6	25,0	10	33,3		
	nikoli	0	0,0	1	4,2	0	0,0		
Povezovanje znanja	pogosto	10	62,5	17	68,0	20	71,4	2,870	0,580
	redko	6	37,5	7	28,0	6	21,4		
	nikoli	0	0,0	1	4,0	2	7,1		
Uvajanje v obravnavo nove snovi	pogosto	4	26,7	2	8,08	8	27,6	5,691	0,223
	redko	9	60,0	17	68,0	13	44,8		
	nikoli	2	13,3	6	24,0	8	27,6		

Statistično značilnih razlik v ciljih posredovanih domačih nalog glede na razred/ letnik nismo odkrili. Torej učitelji v 5., 8./9. razredu in prvem letniku največkrat posredujejo domače naloge zaradi ponavljanja in utrjevanja in manj s ciljem uporabe znanja.

1.14.1.5 Povzetek posredovanja domačih nalog

Rezultati raziskave nas opozarjajo, da namenjajo učitelji pri pouku posredovanju domačih nalog manj kot 5 minut, pri čemer opozarjamo, da usklajevanje med učitelji ni uveljavljeno. Slednje še zlasti velja za učitelje v srednji šoli (1.letnik).

Najbolj pogoste so pisne domače naloge (z leti šolanja pada število ustnih in praktičnih), individualne (v 5.razredu je nekoliko več v drugih razredih parnih in skupinskih), obvezne (z leti šolanja pada število prostovoljnih), predpisane (v 1. letniku je najmanj izbirnosti), kratkoročne in v kolikor so diferencirane, so prilagojene učnim sposobnostim učencev, redkeje po njihovem interesu, tempu dela ter stilu (z leti pada prilagajanje).

Učitelji večinoma posredujejo domače naloge ponavljanja in utrjevanja, potem poglabljanja in razširjanja ter povezovanja znanja.

Z leti šolanja (5., 8./9. razred, 1. letnik) pada število ustnih in praktičnih nalog, parnih in skupinskih, prostovoljnih, izbirnih ter diferenciranih domačih nalog. Skratka, posodabljanja domačih nalog je več v nižjih (npr. 5. razred) kot v višjih razredih (npr. 1.letnik).

1.14.2 Analiza preverjanja domačih nalog

V tem sklopu razrešujemo dvojne vprašanj:

1. Ali učitelji preverijo domačo nalogo, ki so jo posredovali učencem/dijakom?
2. Kako pogosta je uporaba različnih načinov preverjanja domačih nalog?

Tudi pri tem sklopu vprašanj prikazujemo najprej zbirne tabele, nato pa kombinacijske glede na razred/letnik.

1.14.2.1 Preverjanje posredovanih domačih nalog

Tabela 0.22: Števila (f) in strukturni odstotki (f %) anketirancev o preverjanju domačih nalog, ki so jih posredovali učencem/dijakom

preverjanje	f	f %
preverijo vsako	24	32,4
preverijo večino	45	60,8
preverijo nekatere	4	5,4
ne preverijo	1	1,4
skupaj	74	100,0

Večina učiteljev (60,8 %) preveri večino posredovanih domačih nalog in takih, ki preverijo vsako je le dobra tretjina (32,4 %). Slednje dejstvo razkriva, da obstoječa praksa ne sledi v zadostni meri spoznanjem didaktike, da vsaki posredovani domači nalogi sledi pregled.

Tabela 0.23: Izid χ^2 -preizkusa razlik v načinu preverjanja posredovanih domačih nalog glede na razred/letnik.

razred/letnik preverjanje	5. razred		8./9. razred		1. letnik		skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
preverijo vsako	6	37,5	8	32,0	10	30,3	24	32,4
preverijo večino	10	62,5	14	56,0	21	63,6	45	60,8
preverijo nekatere, oz. jih ne preverijo	0	0,0	3	12,0	2	6,1	5	6,8
skupaj	16	100,0	25	100,0	33	100,0	74	100,0
Izid χ^2 preizkusa	$\chi^2 = 4,513$				P = 0,608			

Glede na razred statistično značilnih razlik nismo odkrili (P=0,608). V vseh razredih prevladuje preverjanje večine domačih nalog.

1.14.2.2 Pogostost različnih načinov preverjanja posredovanih domačih nalog

V teoriji in v praksi je znanih več načinov preverjanja posredovanih domačih nalog. Omenimo le nekatere: leteči pregled, pregled posameznemu učencu/dijaku, pregled izbranega učenca/dijaka drugim, frontalni pregled, samokontrola, parni pregled učencev, učiteljev

pregled zvezkov vseh učencev, učiteljev pregled zvezkov nekaterih učencev. Učitelj se za posamezni pristop odloči na osnovi razpoložljivega časa, ciljev, ki si jih je zastavil s posredovano domačo nalogo, lastne spretnosti vodenja razreda ipd.

Tabela 0.24: Števila (f) in strukturni odstotki (f %) anketirancev o pogostosti uporabe različnih načinov preverjanja domačih nalog

Načini preverjanja domačih nalog:		Pogostost			
		Pogosto	Redko	Nikoli	Skupaj
leteči pregled	f	32	29	9	70
	f %	45,7	41,4	12,9	100,0
pregled posameznemu učencu/dijaku	f	32	32	5	69
	f %	46,4	46,4	7,2	100,0
pregled izbranega učenca/dijaka drugim	f	4	12	51	67
	f %	6,0	17,9	76,1	100,0
frontalni pregled	f	24	22	21	67
	f %	35,8	32,8	31,3	100,0
samokontrola	f	11	22	35	68
	f %	16,2	32,4	51,5	100,0
parni pregled učencev	f	11	29	27	67
	f %	16,4	43,3	40,3	100,0
učiteljev pregled zvezkov vseh učencev	f	15	39	14	68
	f %	22,1	57,4	20,6	100,0
učiteljev pregled zvezkov nekaterih učencev	f	15	33	19	67
	f %	22,4	49,3	28,4	100,0

Največkrat opravijo učitelji pregled domačih nalog posameznemu učencu (46,4%) ali leteči pregled (45,7%). Za tem sledi frontalni pregled (35,8%) in pregled zvezkov vseh ali nekaterih učencev (22,1%). Najmanj pa je parnih pregledov učencev (16,4%) in njihove samokontrole (16,2%).

Podatki razkrivajo, da preverjanje večinoma opravljajo učitelji sami, in to bodisi temeljito posameznemu učencu, bodisi zgolj leteče. Učenci sami so v ta proces le redko vključeni.

Tabela 0.25: Izid χ^2 - preizkusa razlik v pogostosti uporabe različnih načinov preverjanja domačih nalog glede na razred/letnik

razred/letnik		5. razred		8./9. razred		1. letnik		Izračun χ^2 testa	
načini preverjanja		f	f %	f	f %	f	f %	χ^2	P
leteči pregled	pogosto	3	20,0	15	60,0	14	76,7	11,278	0,024
	redko	10	66,7	5	20,0	14	76,7		
	nikoli	2	13,3	5	20,0	2	6,7		
pregled posameznemu učencu/dijaku	pogosto	7	46,7	11	44,0	14	48,3	3,077	0,545
	redko	8	53,3	11	44,0	13	44,8		
	nikoli	0	0,0	3	12,0	2	6,9		
pregled izbranega učenca/dijaka drugim	pogosto	2	13,3	1	4,2	1	3,6	12,426	0,014
	redko	2	13,3	9	37,5	1	3,6		
	nikoli	11	73,3	14	58,3	26	92,9		
frontalni pregled	pogosto	7	50,0	12	50,0	5	17,2	8,365	0,079
	redko	3	21,4	6	25,0	13	44,8		
	nikoli	4	28,6	6	25,0	11	37,9		
samokontrola	pogosto	7	46,7	1	4,2	3	10,3	15,520	0,004
	redko	5	33,3	10	41,7	7	42,1		
	nikoli	3	20,0	13	54,2	19	65,5		
parni pregled učencev	pogosto	3	20,0	7	28,0	1	3,7	10,308	0,036
	redko	9	60,0	9	36,0	11	40,7		
	nikoli	3	20,0	9	36,0	15	55,6		
učiteljev pregled zvezkov vseh učencev	pogosto	7	46,7	4	16,0	4	14,3	6,166	0,187
	redko	6	40,0	15	60,0	18	64,3		
	nikoli	2	13,3	6	24,0	6	21,4		
učiteljev pregled zvezkov nekaterih učencev	pogosto	5	33,3	2	8,3	8	28,6	5,880	0,208
	redko	5	33,3	15	62,5	13	46,4		
	nikoli	5	33,3	7	29,2	7	25,0		

Obstaja nekaj načinov pregleda domačih nalog, po katerih se razredi statistično značilno razlikujejo in sicer: leteči pregled ($P=0,024$) je pogostejši v 1. letniku ter 8./9.razredu, pregled izbranega učenca ($P=0,014$) obratno, več ga je v 5. razredu, v 1. letniku skoraj ni zaznan (92,9%); tudi samokontrole ($P=0,004$) je več v 5. razredu kot v 8./9.razredu in še zlasti v 1.letniku. V slednjem je tudi manj kot v 5. in 8./9.razredu parnega pregleda učencev ($P=0,036$).

Če povzamemo, podatki kažejo, da je preverjanje domačih nalog v 1. letniku manj temeljito (leteče), redka je samokontrola in parni pregled učencev. So pa s tega vidika še zlasti v

prednosti učenci 5. razreda. Kaže se torej, da z leti šolanja pada kakovost preverjanja domačih nalog (temeljite učiteljeve pregled in vpletenost učencev).

1.14.2.3 Povzetek preverjanja domačih nalog

Le dobra tretjina učiteljev uspe preveriti vsako posredovano domačo nalogo, sicer pa večina ne glede na razred preveri večino nalog, in to bodisi posameznemu učencu ali pa opravi leteči pregled. Slednji je zlasti pogost v 1. letniku, pomembno manj kot npr. v 5. razredu pa je samokontrole in parnega pregleda dijakov.

1.14.3 Analiza pomena domačih nalog

V tem sklopu smo preverili:

1. Kako ocenjujejo učitelji izobrazbeno (utrjevanje, poglobljanje, razširjanje znanja, razvijanje sposobnosti samostojnega učenja), vzgojno (razvijanje učnih navad, razvijanje osebnostnih lastnosti) in storilnostno (višanje splošnega učnega uspeha, višanje uspeha na nacionalnem preverjanju znanja) funkcijo domačih nalog?
2. Kako ocenjujejo učitelji potrebnost domačih nalog pri njihovem predmetu?

1.14.3.1 Ocena izobraževalne, vzgojne in storilnostne funkcije domačih nalog

Tabela 0.26: Povprečne ocene ($\bar{x}$) pomembnosti domačih nalog z vidika posameznih izobraževalnih, vzgojnih in storilnostnih učinkov domačih nalog

Učinki	$\bar{x}$
Utrjevanje, poglobljanje, razširjanje znanja	4,622
Razvijanje učenčevih navad	4,473
Razvijanje sposobnosti samostojnega učenja	4,351
Razvijanje osebnostnih lastnosti (npr. vztrajnost...)	3,973
Višanje učnega uspeha	3,411
Višanje uspeha na nacionalnem preverjanju znanja, zaključnem izpitu, maturi	3,153

Učitelji ocenjujejo, da so domače naloge najbolj pomembne za utrjevanje, poglobljanje in razširjanje znanja ($\bar{x}=4,6$), nato sledi ocena njihove pomembnosti za razvoj učnih navad ($\bar{x}=4,5$) in razvoj sposobnosti samostojnega učenja ($\bar{x}=4,4$). V drugi polovici ranžirne vrste učinkov je razvoj osebnostnih lastnosti učencev, npr. vztrajnost, natančnost ($\bar{x}=4,0$) in na dnu njihov pozitiven učinek na učni uspeh ($\bar{x}=3,4$) in uspeh na nacionalnem preverjanju znanja ($\bar{x}=3,2$).

Ranžirna vrsta torej razkriva, da učitelji najnižje ocenjujejo storilnostne učinke domačih nalog, višje pa izobraževalne (zlasti utrjevanje, poglobljanje znanja) in za tem vzgojne (zlasti razvoj učnih navad) učinke.

Tabela 0.27: Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v oceni pomembnosti posameznih učinkov domačih nalog glede na razred/letnik

Učinki	Razred	n	$\bar{R}$	χ^2	P
Utrjevanje, poglobljanje, razširjanje znanja.	5.	16	38,56	0,738	0,691
	8./9.	25	35,34		
	1.	33	38,62		
Razvijanje sposobnosti samostojnega učenja	5.	16	34,50	0,914	0,633
	8./9.	25	36,46		
	1.	33	39,74		
Razvijanje učnih navad	5.	16	39,00	1,026	0,599
	8./9.	25	34,50		
	1.	33	39,05		
Razvijanje osebnostnih lastnosti	5.	16	36,78	0,215	0,898
	8./9.	25	36,36		
	1.	33	38,71		
Višanje učnega uspeha	5.	16	39,84	0,529	0,767
	8./9.	25	35,04		
	1.	33	37,11		
Višanje uspeha na nacionalnem preverjanju, zaključnem izpitu, maturi	5.	16	39,03	3,402	0,183
	8./9.	25	30,44		
	1.	33	40,08		

Statistično značilnih razlik v ocenjevanje pomembnosti posameznih učinkov domačih nalog glede na razred nismo odkrili. Večina učiteljev različnih razredov vidi v domačih nalogah predvsem priložnost za utrjevanje in razširjanje znanja.

1.14.3.2 Ocena potrebnosti domačih nalog

Tabela 0.28: Števila (f) in strukturni odstotki (f %) učiteljev po oceni potrebnosti domačih nalog

Odgovori	f	f %
Zelo potrebne	29	39,2
Potrebne	35	47,3
Deloma potrebne	9	12,2
Nepotrebne	1	1,4
Skupaj	74	100,0

Učitelji večinoma ocenjujejo, da so domače naloge zelo oz. potrebne pri njihovem predmetu. Opirajoč se na predhodne rezultate, domnevamo, da so le-te večinoma s funkcijo utrjevanja, poglobljanja in razširjanja znanja.

Tabela 0.29: Izid χ^2 -preizkusa razlik v potrebnosti domačih nalog glede na razred/letnik

Odgovori	5. razred		8./9. razred		1. letnik		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Zelo potrebne	6	37,5	7	28,0	16	48,5	29	39,2
Potrebne	9	56,3	15	60,0	11	33,3	35	47,3
Deloma, nepotrebne	1	6,3	3	12,0	6	18,2	10	13,6
Skupaj	16	100,0	25	100,0	33	100,0	74	100,0
Izid χ^2 preizkusa	$\chi^2 = 8,124$ $P = 0,229$							

Razlika med učitelji različnih razredov ni statistično značilna ($P=0,229$). Za večino učiteljev so domače naloge ne glede na starost učencev pri njihovem predmetu potrebne.

1.14.3.3 Povzetek analize pomena domačih nalog

Utrjevanje, poglobljanje in razširjanje znanja so po oceni učiteljev najpomembnejše funkcije domačih nalog, najmanj pa njihova storilnostna funkcija (dvig učnega uspeha, uspeha na zaključnih preizkusih). Večina jih ocenjuje, da so domače naloge pri njihovem predmetu potrebne.

1.15 LITERATURA

- Cooper, H., Lindsay, J. J., Nye, B., Greathouse, S. (1998). Relationships among attitudes about homework, amount of homework assigned and completed, and student achievement. *Journal of Educational Psychology* 90 (1), 70 – 83. Pridobljeno 15.8.2011, iz <http://psycnet.apa.org/journals/edu/90/1/70/>.
- Cvāgran, B. (1990). Didakticni in ergoloski vidiki domacih solskih obveznosti. *Sodobna Pedagogika* 41 (3 – 4), 182 – 199.
- Cvāgran, B. (1993a). Nekatere metodoloske in didakticne smernice inoviranja konvencionalne prakse domacih nalog. *Sodobna Pedagogika* 44 (3 – 4), 143 – 151.
- Cvāgran, B. (1993b). Ucinovitost nekonvencionalne prakse domacih nalog. *Sodobna Pedagogika* 44 (5 – 6), 246 – 257.
- Čagran, B. (1993c). Spoznavnoteoretske in metodoloske znacilnosti dosedanjega prouevanja ucinovitosti domacih nalog ucencev. *Sodobna Pedagogika* 44 (1 – 2), 1 – 13.
- Cvāgran, B. (1997). Razvojno-raziskovalni proces posodabljanja prakse domacih nalog. *Programska Prenova Nasle Osnovne in Srednje Šole*, 84-90.
- Inglis, S. (2005). *A two-way street: Homework in a social context*. Centre for Education, Auckland College of Education. Pridobljeno 15.8.2011, iz http://www.education.auckland.ac.nz/uoa/fms/default/education/docs/word/research/foed_paper/issue15/ACE_Paper_8_Issue_15.doc.
- Lange, T. (2008). The notion of children's perspectives. V D. Pitta-Pantazi in G. Philippou (idr.), *Proceedings of the Fifth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education*, (268 – 277). Department of Education University of Cyprus.
- Marentič-Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Marovt, M. (2007). Domača naloga v pedagoškem trikotniku. V J. Bukovec (Ur.), *Domača naloga – izziv ali obveza* (16 – 20). Ljubljana: Supra.
- Murgelj, H. (2007). Domače naloge v podaljšanem bivanju. V J. Bukovec (Ur.), *Domača naloga – izziv ali obveza* (102-104). Ljubljana: Supra.
- Novak, H., Žagar, D., Srtel, J., Štihec, J., Pisanski, M. idr. (1995). *Obremenitve osnovnošolcev: posledice in vzroki*. Radovljica: Didakta.
- Novak, M. (2005). *Vloga učitelja v devetletni osnovni šoli*. Nova Gorica: Melior, Založba Educa.
- Pal, N., Litrop, N. (b. l.). Medpredmetno povezovanje v funkciji individualizacije in diferenciacije. Pridobljeno 1.10.2011, iz http://e-ucenje.ff.uni-lj.si/file.php/1603/sklop-b/pal_litrop.pdf.
- Razdevšek Pučko, C. (1999). *Motivacija in učenje*. Teze predavanj. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

- Rutar Ilc, Z. (2003) *Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Strle, M. (2006). Metakognitivni pristop pri delu z učenci z učnimi težavami. V V. Medvod Udovič, M. Cotič, D. Felda (Ur.), *Zgodnje učenje in poučevanje otrok 1* (str. 91 – 98). Koper: založba Annales.
- Strmcnik, F.(2001). *Didaktika: Osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Šček Prebil, T. (2010). Z domačim delom do boljšega znanja. *Vzgoja prevzgoja* 28 (37 – 38), 174 – 181.
- Širec, A. (b. d.). *Z domačimi nalogami do boljšega uspeha. Ali res?* Pridobljeno 1.9. 2011, iz <http://solazaravnatelj.si/datoteke/File/gradiva%20za%20ravnatelj/Z%20domacimi%20nalogami%20do%20boljsega%20uspeha.pdf>.
- Tomić, A. (2002). *Spremljanje pouka*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Vahčič Mlakar, N. (2007). Nujnost domačih nalog v 5. Razredu. V J Bukovec (ur.), *Domača naloga izziv ali obveza* (53-55). Ljubljana: Supra.
- Woolfolk, A. (2002) *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.
- Žakelj, A. in Grmek, M. (2010). *Povezanost rezultatov pri nacionalnem preverjanju znanja s socialno-kulturnim okoljem učencev, poukom in domačimi nalogami*. Ljubljana : Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

P4 ZAKLJUČEK

Na osnovi raziskovalnega dela ugotavljamo:

(1) Dejavniki varnega učnega okolja so zelo kompleksen preplet različnih nivojev posameznikovega delovanja in vpetosti v širši socialni okvir. Na eni strani učenec, na drugi strani pa predvsem učitelj sta poglavitna akterja, ki sooblikujeta varno učno okolje. Učiteljeva vloga v tem procesu je, da učenca vodi pri zadovoljevanju potreb pomanjkanja in potreb rasti; od fizioloških potreb pa vse do potreb samouresničenja. Verjetno bi pomislili, da je pri oblikovanju varnega učnega okolja dovolj, če so zadovoljene fiziološke potrebe in potrebe po varnosti, vendar pa to učencu ne nudi zadostnega občutka varnosti v učnem okolju, saj mu zadovoljitev zgolj nižjih potreb ne nudi optimalnih pogojev za doseganje učne uspešnosti. Zato je pomembno, da učitelj pri oblikovanju varnega učnega okolja deluje tako na nižjih kot tudi na višjih ravneh zadovoljevanja potreb, je samoreflektiven, proaktivno usmerjen, zna voditi razred ter vplivati na oblikovanje pozitivne razrede klime.

(2) V naši šolski praksi so med opazovanimi strategijami pouka najbolj uveljavljeni elementi projektnega pouka, sledi problemski in nato delovno orientirani pouk.

Obstaja pa vrsta statistično značilnih razlik glede pogostosti uporabe strategij med učitelji različnih stopenj šolanja. Tako učitelji 1. letnika srednjih šol manj pogosto kot učitelji osnovnih šol (5. razred, 3. obdobje v OŠ) organizirajo pouk v dvojicah, dopuščajo svobodno gibanje učencem, določajo vzgojno-izobraževalne cilje in naloge skupaj z učenci, izvajajo pouk izven razreda, z učenci izdelujejo izdelke pri pouku, vključujejo v pouk različne strokovnjake, pripravljajo z učenci različne razstave, gledališke igre, pa tudi manj vključujejo učence v proces načrtovanja pouka. Kaže se torej, da so učenci v osnovni šoli (še zlasti 5. razreda) v prednosti po izkušnjah z elementi sodobnejših strategij pouka, torej problemskega, projektnega in delovno orientiranega pouka.

(3) Učitelji namenjajo pri pouku posredovanju domačih nalog manj kot 5 minut, pri čemer opozarjamo, da usklajevanje med učitelji ni uveljavljeno. Slednje še zlasti velja za učitelje v srednji šoli (1. letnik). Z leti šolanja (5., 8./9. razred, 1. letnik) pada število ustnih in praktičnih nalog, parnih in skupinskih, prostovoljnih, izbirnih ter diferenciranih domačih nalog. Skratka, posodabljanja domačih nalog je več v nižjih (npr. 5. razred) kot v višjih razredih (npr. 1. letnik). Le dobra tretjina učiteljev uspe preveriti vsako posredovano domačo nalogo, sicer pa večina ne glede na razred preveri večino nalog, in to bodisi posameznemu učencu ali pa opravi leteči pregled. Slednji je zlasti pogost v 1. letniku, pomembno manj kot npr. v 5. razredu pa je samokontrole in parnega pregleda dijakov. Utrjevanje, poglobljanje in razširjanje znanja so po oceni učiteljev najpomembnejše funkcije domačih nalog, najmanj pa njihova storilnostna funkcija (dvig učnega uspeha, dvig uspeha na zaključnih preizkusih).

PRILOGE

SUMARNIK VPRAŠALNIKA ZA ROMSKE POMOČNIKE

SUMARNIK VPRAŠALNIKA ZA PEDAGOŠKE (SO)DELAVCE

SUMARNIK VPRAŠALNIKA ZA VODSTVENE DELAVCE (RAVNATELJE)

PREPISI INTERVJUJEV Z ROMSKIMI POMOČNIKI (2×), VZGOJITELJICAMI (2×) TER RAVNATELJI
(2×) V VRTCIH

**Raziskava Reševanje romske problematike v Sloveniji s poudarkom na socialni
inkluzivnosti Romov v šolski sistem**

SUMARNIK VPRAŠALNIKA ZA ROMSKE POMOČNIKE

SKLOP A: Odnos do trenutno veljavnega kurikula

1. Trenutno veljavne učne načrte ocenjujem, kot...

(obkroži odgovor)

- | | |
|---|-------------|
| a) prezahtevne za romske učence | 34,4% (10)* |
| b) ravno prav zahtevne za romske učence | 65,5% (19) |
| c) premalo zahtevne za romske učence | (0) |
| d) ne vem | (0) |

2. Vsebine, ki jih zajemajo učni načrti pri večini predmetov so po mojem mnenju...

(obkroži odgovor)

- | | |
|---|------------|
| a) prilagojene tako romskim kot neromskim učencem | 65,5% (19) |
| b) prilagojene le neromskim učencem | 20,6% (6) |
| c) prilagojene le romskim učencem | 3,4% (1) |
| d) neprilagojene tako romskim kot neromskim učencem | 10,3% (3) |

3. Veljavni učni načrti v praksi omogočajo ...

(obkroži odgovor/možnih je več odgovorov)

- | | |
|---|------------|
| a) posebne didaktične pripomočke za romske učence | 55,2% (16) |
| b) dodatni čas za podajanje snovi romskim učencem | 41,4% (12) |
| c) podajanje snovi v romskem jeziku | 55,2% (16) |
| d) motiviranje romskih učencev | 55,2% (16) |
| e) nič od naštetega | 0% (0) |

4. Predpisane učne vsebine

(obkroži odgovor)

- | | |
|--|------------|
| a) se uspešno, brez kulturnih razlik, razložijo romskim učencem | 41,4% (12) |
| b) se zaradi kulturnih razlik težje razložijo romskim učencem | 55,2% (16) |
| c) se težko ali neuspešno, zaradi kulturnih razlik razložijo romskim učencem | 3,4% (1) |
| d) ne vem | 0% (0) |

5. Za učinkovitejše podajanje učne snovi bi za delo z romskimi učenci potrebovali

(obkroži odgovor/možnih je več odgovorov)

- | | |
|--|------------|
| a) dodatno osebje | 58,6 (17) |
| b) učno gradivo v romskem jeziku | 13,8% (4) |
| c) podajanje učne snovi je učinkovito, ničesar ne bi potrebovali | 20,7% (6) |
| d) fleksibilnejši urnik | 34,5% (10) |
| e) ne vem | (0) |

6. Ocenjujem, da bi morali romski učenci imeti na voljo dodaten predmet/ure

(obkroži odgovor/možnih je več odgovorov)

- | | |
|---|------------|
| a) slovenskega jezika | 58,6% (17) |
| b) romske kulture/kulturne dediščine | 34,5 (10) |
| c) dopolnilni pouk pri vseh predmetih | 17,2% (5) |
| d) dopolnilne ure v okviru obstoječih obremenitev | 0% (0) |
| e) dodatne ure bi bile zadnje prevelika obremenitev | 48,3% (14) |

* V sumarnikih predstavljamo samo veljavne odstotke (valid percent) odgovorov pri posameznem vprašanju.

7. Koliko je v razredu romskih otrok?

(Če uči v več razredih, koliko je v vsakem razredu)

Povprečno število otrok je:

3,1

8. Kakšna je povprečna učna uspešnost romskih učencev?

(opisen odgovor; na primer višja od ostalih, nižja, enaka ALI povprečno so dobri, prav dobri ipd.)

Povprečna učna uspešnost:

zadostna

9. Kakšna je udeležba romskih učencev pri pouku v primerjavi z ostalimi učenci?

(obkroži odgovor/dopiši)

a) manjša

51,7% (15)

b) enaka

48,3% (14)

c) večja

0% (0)

10. Koliko ocenjujete, da so v povprečju prisotni pri pouku?

Povprečna ocena prisotnosti je:

76,1%

SKLOP B: Odnos do delovnega mesta/kariere romskega pomočnika

1. Trenutno sem zaposlen/a na delovnem mestu <i>romski pomočnik...</i> (oz. učitelj izredne pomoči učencem Romom, ipd.) (obkroži odgovor) a) da 100% (29) b) ne 0% (0)	2. Kot romski pomočnik sem zaposlen/a (obkroži odgovor) a) manj kot 1 leto 17,2%(5) b) med 1 in 3 leti 13,8%(4) c) med 3 in 5 leti 51,7% (15) d) več kot 5 let 17,2% (5)
	2.a Če ste zaposleni več kot eno leto – kje ste bili pred tem romski pomočnik? (obkroži odgovor/dopiši) a) na isti šoli 69%(20) b) na drugi šoli 13,8%(4)
3. Na delovnem mestu aktivno uporabljam... (obkroži odgovor) a) romski in slovenski jezik 79,3%(23) b) samo romski jezik 0% (0) c) samo slovenski jezik 20,7% (6)	4. Ocenjujem, da poznam <u>položaj in potrebe</u> pripadnikov romske skupnosti.. (obkroži odgovor) a) dobro 93,1% (27) b) zadovoljivo 6,9% (2) c) slabo 0% (0)

5. Delovno mesto romskega pomočnika dojemam, kot... (obkroži odgovor/možnih je več odgovorov)

a) delovno mesto na katerem želim ostati tudi v prihodnje

89,7% (26)

b) delovno mesto, ki mi služi, kot odskočna deska za nadaljnjo kariero

24,1% (7)

c) delovno mesto na katerem ne želim ostati

0% (0)

6. Na delovnem mestu pogrešam predvsem... (obkroži odgovor/možnih je več odgovorov)

a) natančna navodila za področje mojega dela

17,2% (5)

b) možnost dodatnega izobraževanja

44,8% (13)

c) dostop do računalnika (pisarne), kjer bi se lahko pripravlj/a na pouk

31% (7)

d) stimulacijo (tako materialno, kot tudi nematerialno; npr. javna pohvala ipd.)

35,7% (9)

e) drugo

37,9% (11)

7. Na delovnem mestu romskega pomočnika sem zaposlen/a... (obkroži odgovor) a) za določen čas 100% (29) b) za nedoločen čas 0% (0) c) honorarno 0% (0)	7.a Če ste na vprašanje 7. odgovorili z a), (obkroži odgovor) a) želim si da bi bil/a zaposlen/a za nedoločen čas 89,7% (26) b) vseeno mi je ali sem zaposlen/a za določen ali neodločen čas 0% (0) c) ne želim se zaposliti za nedoločen čas 10,3% (3)
---	--

8. Seznanjen/a sem s poklicnim standardom <i>romski pomočnik</i>, ki ga je pripravil Center za poklicno izobraževanje in ki bo v prihodnosti določal znanja in veščine romskega pomočnika (obkroži odgovor) a) da 93,1% (27) b) ne 6,9% (2)	8.a) Če ste odgovorili na 8. vprašanje z da, (obkroži odgovor) a) želim si pridobiti poklicni naziv romski pomočnik/romska pomočnica 6,9% (2) b) ne želim si pridobiti poklicni naziv romski pomočnik/romska pomočnica 0% (0) c) že imam poklicni naziv romski pomočnik/romska pomočnica 72,4% (21) d) sem vključen/a v pridobivanje poklicnega naziva romski pomočnik/romska pomočnica 3,4% (1)
--	---

SKLOP C: Ugotavljanje stanja sodelovanje z ostalimi pedagoškimi (so)delavci in vodstvenimi (so)delavci

- Z ostalimi pedagoškimi (so)delavci (učitelji) na šoli sodelujem... (obkroži odgovor)
 - zelo dobro **75,6% (22)**
 - dobro **24,1% (7)**
 - zadovoljivo **0% (0)**
 - slabo **0% (0)**
 - zelo slabo **0% (0)**
- Naš odnos bi najbolje opisal/a... (obkroži odgovor/možnih je več odgovorov)
 - pomagamo si pri delu in izmenjujemo mnenja in izkušnje **96,5% (28)**
 - neformalno in sproščeno se družimo **65,5% (19)**
 - odnos je hierarhičen, počutim se podrejen/a v tem odnosu **7,25% (4)**
- Moj odnos z vodilnimi delavci na šoli (ravnatelj, uprava) bi najbolje opisal/a kot... (obkroži odgovor/možnih je več odgovorov)
 - uraden in formalen **86,2% (21)**
 - sproščen in neuraden **51,7% (15)**
 - težaven in oviran **3,4% (1)**
 - korekten in neproblematičen **41,4% (12)**
- V razredu sem skupaj z učiteljem/učiteljico... (obkroži odgovor)
 - ves čas pouka **41,4% (12)**
 - le del pouka **51,7% (15)**

- | | |
|---|----------|
| c) le v podaljšanem bivanju | 3,4% (1) |
| d) zelo malo, čas z romskimi učenci preživljam v ločenem prostoru | 3,4% (1) |

5. Pri ostalih šolskih aktivnostih (proslave, športni dnevi,...) (obkroži odgovor)
- | | |
|---|------------|
| a) sem vabljen/a in aktivno sodelujem | 86,2% (25) |
| b) sem vabljen/a, vendar aktivno ne sodelujem | 13,8% (4) |
| c) nisem vabljen/a, zato ne sodelujem | 0% (0) |
| d) drugo | 0% (0) |

SKLOP D: Ugotavljanje stanja medsebojnega odnosa z romskimi učenci

1. Svoj odnos do romskih učencev v razredu lahko opišem kot... (obkroži odgovor/možnih je več odgovorov)

- | | |
|--|------------|
| a) običajen odnos med učiteljem in učencem | 24,1% (7) |
| b) prijateljski odnos | 68,9% (20) |
| c) mentorski odnos | 17,2% (5) |
| d) pokroviteljski odnos | 10,3% (3) |
| e) drugo | 13,8% (4) |

2. V primerjavi z odnosom, ki ga imajo romski učenci do mene, so do ostalih učiteljev... (obkroži odgovor/možnih je več odgovorov)

- | | |
|----------------------------------|------------|
| a) zadržani | 65,5% (19) |
| b) obnašajo se enako kot do mene | 31% (9) |
| c) neposlušni | 20,7% (6) |
| d) bolj ubogljivi | 10,3% (3) |

3. Glavne probleme romskih učencev pri pouku vidim v.... (obkroži odgovor/možnih je več odgovorov)

- | | |
|---|------------|
| a) neprilagojenih učnih programih | 10,3% (3) |
| b) preveč snovi, ki jo morajo učenci osvojiti v enem šolskem letu | 13,8% (4) |
| c) pomanjkljivih učnih pripomočkov | 10,3% (3) |
| d) neudeležbi pri pouku | 65,5% (19) |
| e) neustreznem načinu podajanja učnih vsebin | 6,9% (2) |
| f) neenakem predznanju in sposobnostih romskih učencev | 82,3% (24) |
| g) ne vidim problemov | 0% (0) |

4. Pomembno izboljšanje pri kvaliteti pouka romskih učencev vidim v... (obkroži odgovor/možnih je več odgovorov)

- | | |
|--|------------|
| a) doizobraževanju pedagoških delavcev, ki učijo romske učence | 31% (9) |
| b) oblikovanju dodatnih učnih pripomočkov v romskem jeziku (tudi neposredni prevodi veljavnih učbenikov) | 13,8% (4) |
| c) obšolskih aktivnostih, ki so povezane z romsko kulturo | 10,7% (6) |
| d) obvezni udeležbi romskih učencev pri pouku (neudeležbo bi morali kaznovati) | 48,3% (14) |
| e) drugo | 27,6% (8) |

5. Romske učence spodbujam, da govorijo v... (obkroži odgovor)

- | | |
|---|------------|
| a) slovenskem jeziku | 44,8% (13) |
| b) romskem jeziku | 0% (0) |
| c) v obeh jezikih | 24,1% (7) |
| d) jih ne spodbujam/ prepuščam odločitev njim samim | 27,6% (8) |

SKLOP E: Ugotavljanje stanja medsebojnega odnosa s starši romskih učencev

1. Odnos med starši romskih učencev in seboj bi opisal/a kot... (obkroži odgovor)	2. S starši romskih učencev kontaktiram... (obkroži odgovor)
a) dober 51,7% (15)	a) pogosto 75,9% (22)
b) zadovoljiv 31% (9)	b) redko 20,7% (6)
c) slab 6,9% (2)	c) nikoli 3,4% (1)
d) ni stikov 10,3% (3)	

3. Starši dojemajo romskega pomočnika, kot nekoga, ki... (obkroži odgovor/možnih je več odgovorov)

- | | |
|--|------------|
| a) pomaga njihovim otrokom pri pouku | 86,2% (25) |
| b) je odgovoren za (ne)uspeh njihovega otroka | 27,6% (8) |
| c) je nepotreben | 13,8% (4) |
| d) lahko vzpostavi vez med njimi in šolsko institucijo | 44,8% (13) |

4. Starši bi morali imeti pri šolskem (ne)uspehu romskih učencev... (obkroži odgovor)

- | | |
|--|----------|
| a) večjo vlogo kot starši neromskih učencev | 31% (9) |
| b) enako veliko vlogo kot starši neromskih učencih | 69% (20) |
| c) manjšo vlogo kot starši neromskih učencev | 0% (0) |
| d) drugo | 0% (0) |

5. Starši romskih otrok se roditeljskih sestankov in govorilnih ur udeležujejo..... (obkroži odgovor/možnih je več odgovorov)

- | | |
|-------------------------------------|------------|
| a) redno | 10,3% (3) |
| b) včasih | 20,6% (6) |
| c) redko | 51,7% (15) |
| d) nikoli | 24,1% (7) |
| e) samo na moje povabilo oz. vabilo | 44,8% (13) |

6. Starši romskih otrok izražajo željo, da se z njihovimi otroci pogovarjam... (obkroži odgovor)

- | | |
|------------------------------------|------------|
| a) v slovenskem jeziku | 13,8% (4) |
| b) v romskem jeziku | 3,4% (1) |
| c) prepuščajo odločitev o tem meni | 82,8% (24) |

7. Po mojem mnenju starši romskih otrok bolj/več komunicirajo... (obkroži odgovor)

- | | |
|---|------------|
| a) z romskimi pomočniki | 41,4% (12) |
| b) z učitelji | 13,8% (4) |
| c) z učitelji in romskimi pomočniki približno enako | 41,4% (12) |
| d) ne vem | 3,4% (1) |

SKLOP F: Demografski podatki

1. Spol (obkroži odgovor)

- | | |
|-----------|------------|
| a) ženski | 86,2% (25) |
| b) moški | 13,8% (4) |

2. Starost:

povprečje 31,4 let

3. Izobrazba (obkroži odgovor)

- | | |
|---------------------------|------------|
| a) dokončana osnovna šola | 13,8% (4) |
| b) dokončana srednja šola | 72,4% (21) |

c) dokončana visoka/višja šola	10,3% (3)
d) dokončana fakulteta	3,4% (1)
e) magisterij/doktorat	0% (0)
f) drugo	0% (0)
5. Narodnost	
a) Slovenska	27,6% (8)
b) Romska	58,6% (17)
c) drugo	13,8% (4)
6. Govorim romski jezik	
a) da	96,6% (28)
b) ne	3,4% (1)
7. Če bi imel/a možnost bi se naučila romskega jezika	
a) da	3,4% (1)
b) ne	0% (0)

**Raziskava Reševanje romske problematike v Sloveniji s poudarkom na socialni
inkluzivnosti Romov v šolski sistem**

SUMARNIK VPRAŠALNIKA ZA PEDAGOŠKE (SO)DELAVCE

SKLOP A: Odnos do trenutno veljavnega kurikula

1. Trenutno veljavne učne načrte ocenjujem, kot...

(obkroži odgovor)

- | | |
|--|----------|
| a) prezahtevne za večino romskih učencev | 69% (20) |
| b) ravno prav zahtevne za večino romskih učencev | 31% (9) |
| c) premalo zahtevne za večino romskih učencev | 0% (0) |
| d) ne vem | 0% (0) |

2. Vsebine, ki jih zajemajo učni načrti pri večini predmetov so po mojem mnenju...

(obkroži odgovor)

- | | |
|---|------------|
| a) prilagojene tako romskim kot neromskim učencem | 57,2% (15) |
| b) prilagojene le neromskim učencem | 31% (9) |
| c) prilagojene le romskim učencem | 13,8% (4) |
| d) neprilagojene tako romskim kot neromskim učencem | 6,9% (2) |

3. Veljavni učni načrti v praksi mi pri delu omogočajo ...

(obkroži odgovor/možnih je več odgovorov)

- | | |
|---|------------|
| a) posebne didaktične pripomočke za romske učence | 79,3% (23) |
| b) dodatni čas za podajanje snovi romskim učencem | 41,4% (12) |
| c) podajanje snovi v romskem jeziku | 31% (9) |
| d) motiviranje romskih učencev | 51,7% (15) |
| e) nič od naštetega | 0% (0) |

4. Predpisane učne vsebine se po mojem mnenju....

(obkroži odgovor)

- | | |
|--|------------|
| a) uspešno, brez kulturnih razlik, razložijo romskim učencem | 51,7% (15) |
| b) zaradi kulturnih razlik težje razložijo romskim učencem | 41,4% (12) |
| c) zaradi kulturnih razlik težko ali neuspešno razložijo romskim učencem | 6,9% (2) |
| d) ne vem | 0% (0) |

5. Za učinkovitejše podajanje učne snovi bi za delo z romskimi učenci potrebovali...

(obkroži odgovor/možnih je več odgovorov)

- | | |
|---|------------|
| a) dodatno osebje | 58,7% (17) |
| b) učno gradivo v romskem jeziku
(natančen prevod veljavnih učbenikov) | 46,2% (6) |
| c) podajanje učne snovi je učinkovito, ničesar ne bi potrebovali | 20,7% (7) |
| d) fleksibilnejši urnik | 20,7% (7) |
| e) ne vem | 0% (0) |

6. Ocenjujem, da bi morali romski učenci imeti na voljo dodaten predmet/ure

(obkroži odgovor/možnih je več odgovorov)

- | | |
|--|------------|
| a) slovenskega jezika | 72,4% (21) |
| b) romske kulture/kulturne dediščine | 27,6% (8) |
| c) dopolnilni pouk pri vseh predmetih | 17,2% (5) |
| d) dopolnilni pouk v obsegu obstoječih obremenitev | 31% (9) |
| e) dodatne ure bi bile zanje prevelika obremenitev | 20,7% (7) |

7. Koliko je v razredu romskih otrok?

(Če uči v več razredih, koliko je v vsakem razredu)

Povprečno število je:

3

8. Kakšna je povprečna učna uspešnost romskih učencev?

(opisen odgovor; na primer višja od ostalih, nižja, enaka ALI povprečno so dobri, prav dobri ipd.)

Povprečna uspešnost romskih študentov je:

zadostna

9. Kakšna je udeležba romskih učencev pri pouku v primerjavi z ostalimi učenci?

(obkroži odgovor/dopiši)

a) manjša

51,7% (15)

b) enaka

48,3% (14)

c) večja

0% (0)

10. Koliko ocenjujete, da so v povprečju prisotni pri pouku.

Povprečna ocena je:

76,1%

SKLOP B: Ugotavljanje stanja sodelovanje z romskim(i) pomočnikom(i)

1. Z romskim(i) pomočnikom(i), ki delujejo v okviru naše šole sodelujem... (obkroži odgovor)

a) zelo dobro

79,3% (23)

b) dobro

10,3% (3)

c) zadovoljivo

10,3% (3)

d) slabo

0% (0)

e) zelo slabo

0% (0)

f) ne vem

0% (0)

2. Naš odnos bi najbolje opisal/a... (obkroži odgovor/možnih je več odgovorov)

a) pomagamo si pri delu in izmenjujemo mnenja in izkušnje

93,1% (27)

b) neformalno in sproščeno se družimo

48,2% (14)

c) odnos je hierarhičen, počutim se nadrejen/a v tem odnosu

3,4% (1)

3. Ocenjujem, da prisotnost romskega pomočnika vpliva na vse učence v razredu...

(obkroži odgovor/možnih je več odgovorov)

a) ugodno, saj pomaga pri premostitvi kulturnih in jezikovnih razlik med romskimi in neromskimi učenci

62,1% (18)

b) ugodno, saj se lahko ob dodatni pomoči lažje posvetim vsem učencem

48,3% (14)

c) neugodno, saj se romski učenci navezujejo bolj nanj in se oddaljujejo od skupnega pouka

0% (0)

d) neugodno, ker daje učencem (tako romskim, kot neromskim) občutek neenakosti

3,4% (1)

4. Romski pomočnik je z menoj v razredu...

(obkroži odgovor)

a) ves čas pouka

3,4% (1)

b) le del pouka

79,3% (9)

c) le v podaljšanem bivanju

0% (0)

d) zelo malo, čas z romskimi učenci preživlja v ločenem prostoru

17,2% (5)

5. V splošnem sem z delom romskega pomočnika (kot osebo)... (obkroži odgovor)	5.a V splošnem sem z romskim pomočnikom (kot mehanizmom)... (obkroži odgovor)
a) zelo zadovoljen 75,9% (22)	a) zelo zadovoljen 62,1% (18)
b) zadovoljen 24,1% (7)	b) zadovoljen 13,8% (4)
c) nezadovoljen 0% (0)	c) nezadovoljen 0% (0)

SKLOP C: Ugotavljanje stanja odnosa z romskimi učenci in njihovimi starši

1. Svoj odnos do romskih učencev v razredu lahko opišem kot... (obkroži odgovor/možnih je več odgovorov)	2. V primerjavi z odnosom, ki ga imajo romski učenci do romskega pomočnika, so do mene... (obkroži odgovor/možnih je več odgovorov)
a) običajen odnos med učiteljem in učencem 89,7% (26)	a) zadržani 24,1% (7)
b) prijateljski odnos 13,8% (4)	b) obnašajo se enako kot do romske/ga pomočnika/ice 75,9% (22)
c) mentorski odnos 13,8% (4)	c) neposlušni 0% (0)
d) pokroviteljski odnos 3,4% (1)	d) bolj ubogljivi 0% (0)
e) drugo 3,4% (1)	

3. Glavne probleme romskih učencev pri pouku vidim v.... (obkroži odgovor/možnih je več odgovorov)

- a) neprilagojenih učnih programih **10,3% (3)**
- b) preveč snovi, ki jo morajo učenci osvojiti v enem šolskem letu **51,7% (15)**
- c) pomanjkljivih učnih pripomočkov **17,2% (5)**
- d) neudeležbi pri pouku **55,2% (16)**
- e) neustreznem načinu podajanja učnih vsebin **6,9% (2)**
- f) neenakem predznanju in sposobnostih romskih učencev **86,2% (25)**
- g) ne vidim problemov **3,4% (1)**

4. Kje vidite pomembno izboljšanje pri kvaliteti pouka romskih učencev? (obkroži odgovor/možnih je več odgovorov)

- a) doizobraževanju pedagoških delavcev, ki učijo romske učence **51,7% (15)**
- b) oblikovanju dodatnih učnih pripomočkov v romskem jeziku (tudi neposredni prevodi veljavnih učbenikov) **31% (9)**
- c) obšolskih aktivnostih, ki so povezane z romsko kulturo **31% (9)**
- d) obvezni udeležbi romskih učencev pri pouku (neudeležbo bi morali kaznovati) **34,5% (10)**
- e) drugo **34,5% (10)**

5. Romske učence spodbujam, da govorijo v... (obkroži odgovor)

- a) slovenskem jeziku **79,3% (23)**
- b) romskem jeziku **3,4% (1)**
- c) v obeh jezikih **0% (0)**
- d) jih ne spodbujam/ prepuščam odločitev njim samim **17,2% (5)**

6. Odnos med starši romskih učencev in seboj bi opisal/a kot... (obkroži odgovor)	7. S starši romskih učencev kontaktiram... (obkroži odgovor)
a) dober 48,3% (14)	a) pogosto 34,5% (10)
b) zadovoljiv 31% (9)	b) redko 55,1% (16)
c) slab 10,3% (3)	c) nikoli 10,3% (3)
d) ni stikov 10,3% (3)	

8. Starši bi morali imeti pri šolskem (ne)uspehu romskih učencev... (obkroži odgovor)
- | | |
|---|------------|
| a) večjo vlogo kot starši drugih učencev | 20,7% (6) |
| b) enako veliko vlogo kot starši drugih učencih | 75,9% (22) |
| c) manjšo vlogo kot starši drugih učencev | 0% (0) |
| d) drugo | 3,4% (1) |
9. Starši romskih otrok se roditeljskih sestankov in govorilnih ur udeležujejo..... (obkroži odgovor/možnih je več odgovorov)
- | | |
|-------------------------------------|------------|
| a) redno | 13,8% (4) |
| b) včasih | 17,2% (5) |
| c) redko | 37,9% (11) |
| d) nikoli | 34,5% (10) |
| e) samo na moje povabilo oz. vabilo | 41,4% (12) |
10. Starši romskih otrok izražajo željo, da se z njihovimi otroci pogovarjam... (obkroži odgovor)
- | | |
|---|------------|
| a) v slovenskem jeziku | 13,8% (4) |
| b) v romskem jeziku | 0% (0) |
| c) prepuščajo odločitev o tem pedagoškemu delavcu | 86,2% (25) |
11. Po mojem mnenju starši romskih otrok bolj/več komunicirajo... (obkroži odgovor)
- | | |
|---|------------|
| a) z romskimi pomočniki | 37,8% (11) |
| b) z učitelji | 20,7% (6) |
| c) z učitelji in romskimi pomočniki približno enako | 13,8% (4) |
| d) ne vem | 41,4% (12) |

SKLOP D: Demografski podatki

1. Spol (obkroži odgovor)
- | | |
|-----------|------------|
| a) ženski | 93,1% (27) |
| b) moški | 6,9% (2) |
2. Starost _____ let **povprečje 41,9 let**
3. Izobrazba (obkroži odgovor)
- | | |
|--------------------------------|------------|
| a) dokončana osnovna šola | 0% (0) |
| b) dokončana srednja šola | 3,4% (1) |
| c) dokončana visoka/višja šola | 51,7% (15) |
| d) dokončana fakulteta | 44,8% (13) |
| e) magisterij/doktorat | 0% (0) |
| f) drugo | 0% (0) |

**Raziskava Reševanje romske problematike v Sloveniji s poudarkom na socialni
inkluzivnosti Romov v šolski sistem**

SUMARNIK VPRAŠALNIKA ZA VODSTVENE DELAVCE (RAVNATELJE)

SKLOP A: Odnos do trenutno veljavnega kurikula

1. Trenutno veljavne učne načrte ocenjujem, kot...

(obkroži odgovor)

- | | |
|---|------------|
| a) prezahtevne za romske učence | 44,8% (13) |
| b) ravno prav zahtevne za romske učence | 48,3% (14) |
| c) premalo zahtevne za romske učence | 0% (0) |
| d) ne vem | 6,9% (2) |

2. Vsebine, ki jih zajemajo učni načrti pri večini predmetov so po mojem mnenju...

(obkroži odgovor)

- | | |
|---|------------|
| a) prilagojene tako romskim kot neromskim učencem | 44,8% (13) |
| b) prilagojene le neromskim učencem | 27,6% (8) |
| c) prilagojene le romskim učencem | 3,4% (1) |
| d) neprilagojene tako romskim kot neromskim učencem | 24,1% (7) |

3. Veljavni učni načrti nam v praksi omogočajo ...

(obkroži odgovor/možnih je več odgovorov)

- | | |
|---|------------|
| a) uporabo posebnih didaktične pripomočkov za romske učence | 65,5% (19) |
| b) dodatni čas za podajanje snovi romskim učencem | 51,7% (15) |
| c) podajanje snovi v romskem jeziku | 33,3% (9) |
| d) motiviranje romskih učencev | 44,8% (13) |
| e) nič od naštetega | 20,7% (6) |

4. Predpisane učne vsebine se po mojem mnenju

(obkroži odgovor)

- | | |
|--|------------|
| a) uspešno, brez kulturnih razlik, razložijo romskim učencem | 48,3% (14) |
| b) zaradi kulturnih razlik težje razložijo romskim učencem | 48,3% (14) |
| c) zaradi kulturnih razlik težko ali neuspešno razložijo romskim učencem | 3,4% (1) |
| d) ne vem | 0% (0) |

5. Za učinkovitejše podajanje učne snovi bi za delo z romskimi učenci potrebovali...

(obkroži odgovor/možnih je več odgovorov)

- | | |
|---|------------|
| a) dodatno osebje | 75,9% (22) |
| b) učno gradivo v romskem jeziku
(ali prevod veljavnih učbenikov v romski jezik) | 24,1% (7) |
| c) podajanje učne snovi je učinkovito, ničesar ne bi potrebovali | 20,7% (6) |
| d) fleksibilnejši urnik | 17,2% (5) |
| e) ne vem | 10,3% (3) |

6. Ocenjujem, da bi morali romski učenci imeti na voljo dodaten predmet/ure...

(obkroži odgovor/možnih je več odgovorov)

- | | |
|--|------------|
| a) slovenskega jezika | 48,3% (14) |
| b) romske kulture/kulturne dediščine | 27,6% (8) |
| c) dopolnilni pouk pri vseh predmetih | 24,1% (7) |
| d) dopolnilni pouk v okviru obstoječih obremenitev | 27,6% (8) |
| e) dodatne ure bi bile zanje prevelika obremenitev | 27,6% (8) |

SKLOP B: Ugotavljanje stanja sodelovanje z romskim(i) pomočnikom(i)

1. Z romskim(i) pomočnikom(i), ki delujejo v okviru naše šole sodelujem... (obkroži odgovor)

- | | |
|----------------|-----------|
| a) zelo dobro | 69% (20) |
| b) dobro | 17,2% (5) |
| c) zadovoljivo | 6,9% (2) |
| d) slabo | 0% (0) |
| e) zelo slabo | 0% (0) |
| f) ne vem | 6,9% (2) |

2. Moj odnos do romskega pomočnika bi najbolje opisal/a, kot...
(obkroži odgovor/možnih je več odgovorov)

- | | |
|--|------------|
| a) »običajen« odnos do pomožnega pedagoškega kadra | 55,1% (16) |
| b) pokroviteljski oziroma mentorski odnos | 24,1% (7) |
| c) hierarhičen, počutim se nadrejen/a v tem odnosu | 17,2% (5) |
| d) neformalen, sproščen odnos | 34,5% (10) |
| e) partnerski odnos | 17,2% (5) |

3. Romski pomočnik je zaposlen... (obkroži odgovor)	3a. Romski pomočnik je zaposlen... (obkroži odgovor)
a) v okviru javnih del 0% (0)	a) za polovični delovni čas 6,9% (2)
b) v okviru občinskega fonda 0% (0)	b) za polni delovni čas 93,1% (27)
c) v okviru šolskega fonda 0% (0)	c) honorarno 0% (0)
d) v okviru ministrstva 0% (0)	
e) v okviru ESS 100% (29)	

4. V splošnem sem z delom romskega pomočnika (kot osebo)... (obkroži odgovor)	4.a V splošnem sem z romskim pomočnikom (kot mehanizmom)... (obkroži odgovor)
a) zelo zadovoljen 62,1% (18)	a) zelo zadovoljen 48,3% (14)
b) zadovoljen 37,9% (11)	b) zadovoljen 44,8% (13)
c) nezadovoljen 0% (0)	c) nezadovoljen 6,9% (2)

5. V prihodnje načrtujemo... (obkroži odgovor)

- | | |
|---|------------|
| a) zaposliti še več romskih pomočnikov | 34,5% (10) |
| b) ohraniti število romskih pomočnikov | 65,5% (19) |
| c) zmanjšati število romskih pomočnikov | 0% (0) |
| d) popolnoma opustiti romske pomočnike | 0% (0) |

6. Pri zaposlovanju romskih pomočnikov imamo največ težav z... (obkroži odgovor/možnih je več odgovorov)

- | | |
|---|------------|
| a) pridobivanjem ustreznega kadra | 31% (9) |
| b) z zanesljivostjo in predanostjo pridobljenega kadra | 24,1% (7) |
| c) s pridobivanjem finančnih sredstev za zaposlitev kadra | 41,4% (12) |
| d) nimamo težav pri zaposlovanju romskih pomočnikov | 34,5% (10) |
| e) drugo | 20,7%(6) |

SKLOP C: Demografski podatki

1. Spol (obkroži odgovor)

- | | |
|-----------|------------|
| a) ženski | 75,9% (22) |
| b) moški | 24,1% (7) |

2. Starost: _____ let

povprečje 49,2 let

3. Izobrazba (obkroži odgovor)

- a) dokončana osnovna šola
- b) dokončana srednja šola
- c) dokončana visoka/višja šola
- d) dokončana fakulteta
- e) magisterij/doktorat

0% (0)

0% (0)

24,1% (7)

62,1% (18)

13,8% (4)

PREPIS INTERVJUJA Z RAVNATELJICO VRTCA I.

Kako ocenjujete trenutno veljavni kurikulum za vrtce?

Meni se vedno bolj zdi, da je dovolj zahteven, da je ustrezen. Glede na populacije, ki prihajajo, je vedno bolj ustrezen.

Kakšne so po vašem mnenju vsebine, ki jih zajemajo področja dejavnosti?

Lahko rečem, da so prilagojene neromskim otrokom. Se pa potem mi trudimo, da jih prilagajamo romskim otrokom oziroma posamezniku.

Kaj vam veljavni kurikulum v praksi omogoča?

Prilagajamo čas za romske otroke.

Kako se po vašem mnenju predpisana področja dejavnosti razložijo romskim otrokom?

Težja bi rekla. Dostikrat. Rabijo dodatne razlage pa pomoč.

Kaj bi potrebovali za učinkovitejše izvajanje kurikula za delo z romskimi otroki?

Jaz bi rekla, da bi rabili dodatno osebo. Sicer imamo romskega pomočnika, vendar je časovno omejen. Več ur bi rabili. Tako da lahko rečemo, da bi rabili še dodatno osebo oziroma podaljšanje delovnega časa za romskega pomočnika. Več ur prisotnosti v bistvu.

Ali ocenjujete, da bi morali romski otroci imeti na voljo kakšne dodatne ure?

Mislim, da bi bilo lepo, da bi imeli posamezniki dodatne ure. Ne vsi na splošno, ker nekateri imajo težave z razumevanjem slovenskega jezika.

Kako sodelujete z romskim pomočnikom, ki deluje v okviru vašega vrtca?

Zelo dobro. Zelo pozitivno.

Kako bi najbolje opisali vaš odnos do romskega pomočnika?

Jaz bi rekla, da je običajen odnos. Tudi neformalen, sproščen.

Kako je zaposlen romski pomočnik?

V okviru projekta Ljudske univerze Kočevje.

Ali je romski pomočnik zaposlen za polni delovni čas, polovični delovni čas ali honorarno?

2 dni v tednu.

Ali je romski pomočnik zaposlen za določen ali nedoločen čas?

Za določen čas.

Kako ste v splošnem zadovoljni z delom romskega pomočnika (kot osebo)?

Zelo.

Kako ste v splošnem zadovoljni z romskim pomočnikom (kot mehanizmom)?

Smo zadovoljni. Zelo. Zelo dobro funkcionira v skupini in pomaga tem otrokom, da se vključujejo v skupino, da niso izolirani.

Ali v prihodnje načrtujete zaposliti še več romskih pomočnikov, ohraniti enako število, zmanjšati ali popolnoma opustiti romske pomočnike?

Odvisno od števila vključenih romskih otrok. Zdaj jih imamo 5. Če bi se to povečalo, pa mogoče bi zaprosili še za kakšne dodatne ure.

Kje imate največ težav pri zaposlovanju romskih pomočnikov?

Zdaj smo zaposlovali prvič. Nekih posebnih težav nismo imeli. Tako da, ne vem, ne morem predvideti kakšne bi lahko bile težave.

SPOL: Ženski.

STAROST: 35 let.

IZOBRAZBA: Dokončana fakulteta.

PREPIS INTERVJUJA Z RAVNATELJICO VRTCA II.

Kako ocenjujete trenutno veljavni kurikulum za vrtce?

Mislim, da je prezahteven za romske otroke.

Kakšne so po vašem mnenju vsebine, ki jih zajemajo področja dejavnosti?

Mislim, da so prilagojene, ker jih potem že vzgojiteljice prilagajajo. Tako romskim kot neromskim.

Kaj vam veljavni kurikulum v praksi omogoča?

Uporabo didaktičnih pripomočkov, čas za podajanje snovi romskim otrokom v romskem jeziku, motiviranje romskih otrok. Mislim, da je kar vse to prisotno.

Kako se po vašem mnenju predpisana področja dejavnosti razložijo romskim otrokom?

Mislim, da je uspešno, ker jim pač razložiš na njim razumljiv način.

Kaj bi potrebovali za učinkovitejše izvajanje kurikula za delo z romskimi otroki?

Potrebujemo in moram povedati, da tudi že delno imamo, si prizadevamo tako za dodaten kader kot tudi za gradiva. Imamo romske mentorje pa tudi gradiva, ker smo preko Pedagoškega inštituta še v enem projektu in smo tam dobili ena dodatna gradiva, ki so tako v romskem kot v slovenskem jeziku.

Ali ocenjujete, da bi morali romski otroci imeti na voljo kakšne dodatne ure?

Bi bila obremenitev za njih, ampak romsko kulturo pa moramo pri njih spodbujati oziroma jo ohranjati.

Kako sodelujete z romskim pomočnikom, ki deluje v okviru vašega vrtca?

Zelo dobro.

Kako bi najbolje opisali vaš odnos do romskega pomočnika?

Mislim, da je to čisto običajen odnos ali pa lahko tudi partnerski. Dobro, čutim, da mu določena znanja manjkajo, ampak mu pač to poveš on je pa tudi tak odprt človek, da sprejema vse tisto, kar mu nekako svetuješ.

Kako je zaposlen romski pomočnik?

V okviru projekta Ljudske univerze Kočevje.

Ali je romski pomočnik zaposlen za polni delovni čas, polovični delovni čas ali honorarno?

Polni delovni čas, s tem da je on pol v šoli, pol v vrtcu.

Ali je romski pomočnik zaposlen za določen ali nedoločen čas?

Za določen čas.

Kako ste v splošnem zadovoljni z delom romskega pomočnika (kot osebo)?

Zelo.

Kako ste v splošnem zadovoljni z romskim pomočnikom (kot mehanizmom)?

Tudi sem zelo zadovoljna.

Ali v prihodnje načrtujete zaposliti še več romskih pomočnikov, ohraniti enako število, zmanjšati ali popolnoma opustiti romske pomočnike?

Če bi bila možnost, bi jih še več zaposlili.

Kje imate največ težav pri zaposlovanju romskih pomočnikov?

Ta finančna sredstva, kdo je financer. Vse ostalo ni problem. Je kader, je dovolj izobraženega kadra na razpolago. Vse ostalo se da, razen finančna sredstva moramo imeti zagotovljena.

SPOL: Ženski.

STAROST: 49 let.

IZOBRAZBA: Dokončana fakulteta.

PREPIS INTERVJUJA Z ROMSKIM POMOČNIKOM I.

Kako ocenjujete trenutno veljavni kurikulum za vrtce?

Normalen, ravno prav zahteven.

Kakšne so po vašem mnenju vsebine, ki jih zajemajo področja dejavnosti?

Prilagojene so vsem.

Kaj vam veljavni kurikulum v praksi omogoča?

Motiviranje. Drugače pa normalno delam s temi didaktičnimi pripomočki, katere imajo oni v vrtcu, tako da kakšnih posebnih ni.

Kako se po vašem mnenju predpisana področja dejavnosti razložijo romskim otrokom?

Mogoče bi bilo zaradi jezika edino malo težje. Ker v vrtec celo pridejo otroci, ki imajo manj znanja na področju slovenskega jezika. Mogoče jim kakšna beseda tu in tam ni razumljiva, če jo vzgojiteljica pove prav v slovenskem jeziku. Potem, če se jim prilagodi v prekmurskem jeziku, jim je, po mojem mnenju, bližje.

Kaj bi potrebovali za učinkovitejše izvajanje kurikula za delo z romskimi otroki?

Jaz bi rekla, da bi bilo pametno, da bi vrtec imel svojo pomočnico pa šola svojo, da se ne bi to delilo. Ker zdaj, 2 dni tu pa 3 dni na šoli, je bolj tako.

Ali ste trenutno zaposleni na delovnem mestu *romski pomočnik*?

Ja.

Koliko časa ste zaposleni kot romski pomočnik?

Zdaj 4. leto.

Kateri jezik na delovnem mestu aktivno uporabljate?

Tako romski kot slovenski. Oba.

Kako ocenjujete, da poznate položaj in potrebe pripadnikov romske skupnosti?

Zelo dobro.

Kako dojemate delovno mesto romskega pomočnika?

Želela bi si ostati na tem delovnem mestu.

Kaj pogrešate na delovnem mestu?

Možnost dodatnega izobraževanja. Mogoče kakšna pedagogika, didaktika. Ker to na moji smeri, ko sem jaz študirala, nismo imeli. Nekaj malo smo sicer imeli predavanj, ampak je to vse premalo. V tej smeri. Pedagoške vsebine.

Kako ste zaposleni na delovnem mestu romskega pomočnika?

Za določen čas.

Si želite, da bi bili zaposleni za nedoločen čas ali vam je vseeno ali pa se mogoče ne želite zaposliti za nedoločen čas?

Za nedoločen, seveda.

Ali ste seznanjeni s poklicnim standardom (NPK) *romski pomočnik*, ki ga je pripravil Center za poklicno izobraževanje in ki bo v prihodnosti določal znanja in veščine romskega pomočnika?

Ja.

Ali si želite pridobiti poklicni naziv romski pomočnik ali morda naziv že imate ali pa ste v postopku pridobivanja oziroma naziva ne želite pridobiti?

Ja, že imam.

Kako ocenjujete sodelovanje z ostalimi pedagoškimi (so)delavci (vzgojitelji) v vrtcu?

Zelo dobro.

Kako bi najbolje opisali vaš odnos?

Si pomagamo, izmenjujemo izkušnje. Družimo se tudi neformalno, sproščeno.

Kako bi najbolje opisali vaš odnos z vodilnimi delavci v vrtcu (ravnatelj, uprava)?

Sproščen, neuraden. Pa uradne stvari so tudi. Tudi korekten, neproblematičen. Konfliktov res ni, ker se z ravnateljico že dlje pozna. Ravnateljica je prej na šoli delala. Sva najprej bili sodelavki v šoli, potem pa je postala ravnateljica. Tako da ni težav.

Koliko časa ste v oddelku skupaj z vzgojiteljem/vzgojiteljico?

Odvisno, kot je po urniku razdeljeno. Včasih sem v enem oddelku 4 ure pa potem grem v drugi oddelek. Tam, kjer sta 2 romska otroka, sem pač poln delovni čas, 8 ur. Tako da odvisno. En dan se delim po skupinah, en dan sem pa v eni.

Ali ste vabljeni in aktivno sodelujete tudi pri ostalih aktivnostih (proslave, tematski dnevi)?

Ja. Tudi ja, ko so takšne priložnosti. Recimo, če so te aktivnosti ob tistih dnevih, torek in četrtek, ko sem jaz v vrtcu, se vključim. Če pa to pride na petek, ko sem jaz obvezno na šoli, potem pa ne.

Kako lahko opišete svoj odnos do romskih otrok v oddelku?

Običajen pa prijateljski tudi.

Kakšen odnos pa imajo romski otroci do ostalih vzgojiteljev v primerjavi z odnosom do vas?

Tu, v vrtcu, je drugače. Tu se recimo enako obnašajo. Imajo me tako za vzgojiteljico kot ostale, druge vzgojiteljice. V šoli je pa to čisto drugače.

Kje vidite glavne probleme romskih otrok pri izvedbi kurikula?

Tu je samo motivacija tista, nič drugega. Pa pravim, jezik. Mogoče neenako predznanje, ker eni pridejo tako da vse znajo, eni pa ne. Različno je. V *** in ***, kjer sem v vrtcu, je v predznanju teh otrok pa tistega otroka tam velika razlika.

Kje vidite pomembno izboljšanje pri kvaliteti dela v vrtcu za romske otroke?

Mogoče da bi kakšni tečaj romskega jezika opravili pedagoški delavci, če bi se to dalo. To bi njim dosti pomenilo, ker tu in tam slišim, da romski otroci kakšno besedo povejo, vzgojiteljica pa jih ne razume. Mogoče bi bile dobre tudi kakšne aktivnosti, povezane z romsko kulturo.

Ali spodbujate romske otroke, da govorijo v slovenskem jeziku, romskem jeziku, v obeh oziroma prepuščate to odločitev njim samim?

V slovenskem. Večinoma oni začnejo govoriti v romskem, ko ne vedo kaj v slovenskem. Pa potem jih spodbujam, da si naj zapomnijo, kako se ta beseda pove v slovenskem jeziku tudi. Oni se trudijo sicer sami slovensko pa se potem najde kakšna takšna beseda, da ne vejo povedati pa potem povejo romsko. Jaz sicer vem kaj pomeni in jim potem pravim: »To se pa tak pove.«

Kako bi opisali odnos med starši romskih otrok in vami?

Dober odnos.

Kako pogosto kontaktirate s starši romskih otrok?

Ko sem v vrtcu, vsakodnevno. V šoli tudi.

Kako se vam zdi, da starši romskih otrok dojemajo romskega pomočnika?

Kot pomoč. Tudi kot vez. Če recimo imajo kaj za povedati pa eni so sramežljivi pa ne bi radi direktno povedali. Takšnih imam recimo več v šoli. »Povej to učiteljici tako pa tako. Smo imeli to težavo pa ono težavo.« Tako da sem jaz potem neka tista vez.

Kako pogosto se starši romskih otrok udeležujejo roditeljskih sestankov in govorilnih ur?

Slabo. Redko, zelo redko. Z njimi opravljamo govorilne ure. Na roditeljske tu sploh, v vrtec, ne hodijo. Isto kot v šoli, ko so drugi starši prisotni, nočejo. Govorilne ure, posamezno pa grejo, opravijo. Na povabilo se odzovejo. Potem sem jaz tisti prenašalec, povem tako pa tako in jaz opravim z njimi govorilno uro.

Ali starši romskih otrok izražajo željo, da se z njihovimi otroci pogovarjate v slovenskem jeziku, v romskem jeziku oziroma prepuščajo odločitev vam?

Ne. Jaz si to prilagajam, kakor kateri otrok razume slovenski, romski. Na tej relaciji potem delamo. Starši pa mi še nikoli niso rekli: »Zdaj pa z mojim otrokom ne romsko ali pa ne slovensko.« Ne, to pa ne. Oni so še veseli, če recimo kakšno romsko besedo, ki je otroci ne vejo povedati vzgojiteljici, da sem jaz zraven, da potem povem kaj pravzaprav otrok želi. Niso pa to zdaj takšne težave, da on ne bi znal en stavek povedati.

Ali po vašem mnenju starši romskih otrok več komunicirajo z romskim pomočnikom, z vzgojitelji ali z obojimi približno enako?

Z obojimi približno enako.

SPOL: Ženski.

STAROST: 31 let.

IZOBRAZBA: Dokončana višja šola.

NARODNOST: Bosanka.

ROMSKI JEZIK: Da.

PREPIS INTERVJUJA Z ROMSKIM POMOČNIKOM II.

Kako ocenjujete trenutno veljavni kurikulum za vrtce?

Mislim, da je ravno prav zahteven.

Kakšne so po vašem mnenju vsebine, ki jih zajemajo področja dejavnosti?

Enim in drugim so prilagojene.

Kaj vam veljavni kurikulum v praksi omogoča?

No, zdaj, v vrtcu, kaj posebnega ne. Didaktične pripomočke pa ja.

Kako se po vašem mnenju predpisana področja dejavnosti razložijo romskim otrokom?

Mislim, da uspešno.

Kaj bi potrebovali za učinkovitejše izvajanje kurikula za delo z romskimi otroki?

Mislim, da je vsaka dodatna oseba dobrodošla. Za motivacijo. Ker je pri romskih starših specifična takšna, da jih moraš na več načinov pripraviti. Zdaj, če otrok samo spat mora iti, je že to breme. Že otrok zaradi tega v vrtec ne hodi. In mislim, da bi dodatno osebje to lažje izvajalo. Za eno, dve vzgojiteljici s toliko učenci je to zelo težko delo.

Ali ste trenutno zaposleni na delovnem mestu *romski pomočnik*?

Ja.

Koliko časa ste zaposleni kot romski pomočnik?

Za enkrat do septembra. 1 leto.

Kateri jezik na delovnem mestu aktivno uporabljate?

Slovenščino.

Kako ocenjujete, da poznate položaj in potrebe pripadnikov romske skupnosti?

Dobro. Zelo dobro.

Kako dojemate delovno mesto romskega pomočnika?

Tu si želim ostati.

Kaj pogrešate na delovnem mestu?

Dodatno izobraževanje. Mislim pripravo na te didaktične igre. Marsikaj lahko človek naredi tudi sam. Izobraževanje pa vsak človek potrebuje. Dodatno. To je takšna stroka, kjer se venomer nekaj spreminja, venomer se nekaj izboljšuje. Tako da tudi romski pomočnik potrebuje dodatno izobraževanje, da bi lahko sledil tudi tem standardom.

Kako ste zaposleni na delovnem mestu romskega pomočnika?

Za določen čas.

Si želite, da bi bili zaposleni za nedoločen čas ali vam je vseeno ali pa se mogoče ne želite zaposliti za nedoločen čas?

Seveda si želim.

Ali ste seznanjeni s poklicnim standardom (NPK) *romski pomočnik*, ki ga je pripravil Center za poklicno izobraževanje in ki bo v prihodnosti določal znanja in veščine romskega pomočnika?

Ja.

Ali si želite pridobiti poklicni naziv romski pomočnik ali morda naziv že imate ali pa ste v postopku pridobivanja oziroma naziva ne želite pridobiti?

Ne še. Je v postopku pridobivanja.

Kako ocenjujete sodelovanje z ostalimi pedagoškimi (so)delavci (vzgojitelji) v vrtcu?

Zelo dobro.

Kako bi najbolje opisali vaš odnos?

Se pogovarjamo, izmenjamo izkušnje.

Kako bi najbolje opisali vaš odnos z vodilnimi delavci v vrtcu (ravnatelj, uprava)?

Sproščen. Neproblematičen.

Koliko časa ste v oddelku skupaj z vzgojiteljem/vzgojiteljico?

Tu je specifika. Ko je velik izpad zaradi bolniške, potem sem cel dan z vzgojitelji. Drugače pa delam nekje od pol dveh do pol štirih. Vsak dan.

Ali ste vabljeni in aktivno sodelujete tudi pri ostalih aktivnostih (proslave, tematski dnevi)?

Ja. Tudi v tej smeri delamo te delavnice za starše. Kolikor nam čas sploh dovoljuje, ker sem tudi v šoli, kjer je tudi potrebno delavnice izpeljati. Tako da pomagam tudi vzgojiteljem, ko kakšno delavnico pripravijo, da tudi sodelujem v tej delavnici.

Kako lahko opišete svoj odnos do romskih otrok v oddelku?

Mislim da je čisto normalen odnos, kot do vseh ostalih učencev.

Kakšen odnos pa imajo romski otroci do ostalih vzgojiteljev v primerjavi z odnosom do vas?

Ni nobenih izjem, tako da je to enako.

Kje vidite glavne probleme romskih otrok pri izvedbi kurikula?

Mislim, da je to neudeležba.

Kje vidite pomembno izboljšanje pri kvaliteti dela v vrtcu za romske otroke?

Mislim, da bi obvezna udeležba bila ena izmed ključnih.

Ali spodbujate romske otroke, da govorijo v slovenskem jeziku, romskem jeziku, v obeh oziroma prepuščate to odločitev njim samim?

Ne. Tu spodbujanja ni nobenega. V glavnem se govori slovenski jezik. Tudi ti otroci, kateri pridejo, več ali manj govorijo slovensko. Tako da se večinoma, 100% pogovarjamo v slovenskem jeziku.

Kako bi opisali odnos med starši romskih otrok in vami?

Mislim, da je odnos dober.

Kako pogosto kontaktirate s starši romskih otrok?

Zelo malo kontaktiramo. Kontaktiramo pa večinoma ob vpisu v vrtec, kjer prepričujemo tiste starše, kateri se niso odločili, da bi otrok hodil v vrtec. Pa jih potem nekako prepričamo, da naj bi otrok v vrtec hodil. Drugače pa kaj posebno ne kontaktiramo s starši.

Kako se vam zdi, da starši romskih otrok dojemajo romskega pomočnika?

Glede tega vprašanja se nismo nič pogovarjali. Moram povedati, da bolj vidijo neromski starši kakšen pomen je. Ena oseba je več v tem vrtcu, katera je tudi večja varnost za otroka. Zdaj glede romskih pa ... Nismo se nič pogovarjali. Niti se niso nič opredeljevali glede tega. Moram pa

povedati, da na osnovni šoli, pa romskega pomočnika vidijo kot veliko prednost, v svetli luči. Tako da je zdaj za vrtec težko povedati. Mislim, da če je na šoli zelo dobro pa sprejmejo, da bi tudi v vrtcu sprejemali to.

Kako pogosto se starši romskih otrok udeležujejo roditeljskih sestankov in govorilnih ur?
Slabo. Bolj na vabilo. To je nekakšen odpor do teh sestankov.

Ali starši romskih otrok izražajo željo, da se z njihovimi otroci pogovarjate v slovenskem jeziku, v romskem jeziku oziroma prepuščajo odločitev vam?
Ne. Te želje so bile izražene, ampak ne direktno v vrtcu, temveč na šoli. Da se naj romsko ne bi pogovarjali in učili, ampak v slovenskem jeziku. To je bilo tu izraženo. Tam pa to ni tako zelo, da bi zdaj kakšne posebne želje bile.

Ali po vašem mnenju starši romskih otrok več komunicirajo z romskim pomočnikom, z vzgojitelji ali z obojimi približno enako?
Mislim, da je enako.

SPOL: Moški.

STAROST: 40 let.

IZOBRAZBA: Dokončana srednja šola.

NARODNOST: Rom.

ROMSKI JEZIK: Da.

PREPIS INTERVJUJA Z VZGOJITELJICO I.

Kako ocenjujete trenutno veljavni kurikulum za vrtce?

Po mojem mnenju je ta kurikulum čisto v redu, ker so možnosti, da si pač prilagajamo dejavnosti, program in tudi cilje. Tako da ni prezahteven za romske otroke, ker dejansko med romskimi otroki pa našimi ni nobene razlike.

Kakšne so po vašem mnenju vsebine, ki jih zajemajo področja dejavnosti?

Vsebine so prilagojene obojim, ker se poslužujemo tudi kurikulumu, ki je posebej pripravljen za romske otroke.

Kaj vam veljavni kurikulum v praksi omogoča?

Glede na individualne sposobnosti vsakega Roma pripravljam didaktična sredstva, tudi temu primerne vsebine pa tudi potem izpostavljam tista področja, kjer vidim, da je primanjkljaj pri tem otroku.

Kako se po vašem mnenju predpisana področja dejavnosti razložijo romskim otrokom?

Mislim da ni težja razlaga. Določene praznike potem vseeno tudi osredotočimo na te romske otroke, na romsko družino in na njihovo kulturo. Nekako jih pa ne izpostavljamo posebej, ampak v sklopu celotnega načrtovanega sklopa potem iščemo smernice, kjer bi še lahko pač njih izpostavili. Uspešno je.

Kaj bi potrebovali za učinkovitejše izvajanje kurikula za delo z romskimi otroki?

Učinkovito je, glede na to, da je ta romska pomoč zdaj noter. Mogoče bi na število Romov, ki jih imamo, res lahko bilo več te romske pomoči oziroma teh oseb, ki bi bile dnevno v oddelku, ker dejansko si sedaj delimo to eno romsko pomočnico. Tako da bi lepo bilo, če bi bila dnevno prisotna.

Ali ocenjujete, da bi morali romski otroci imeti na voljo kakšne dodatne ure?

Mislim da je za predšolskega otroka, glede na to, da obvladajo slovenski jezik, to čisto dovolj.

In tudi drugi otroci ga potem nekako ne izločajo, ker jih enakovredno obravnavamo.

Kako sodelujete z romskim pomočnikom, ki deluje v okviru vašega vrtca?

Zelo dobro. Fleksibilna, prilagodljiva.

Kako bi najbolje opisali vaš odnos?

Skupno načrtujemo, skupno evalviramo, pomagamo si pri delu. Ena drugo opozarjava, kjer vidiva primanjkljaj pri tema dvema romskima otrokoma. Dejansko sta 2 v našem oddelku. Tako da je sodelovanje, zelo.

Kako ocenjujete, da prisotnost romskega pomočnika vpliva na vse otroke v oddelku?

Glede jezika je zelo dobrodošlo, da potem sprotno rešujemo besede, ki jih ne razumemo. Lažje se tudi posvetimo vsem otrokom.

Koliko časa ste v oddelku skupaj z romskim pomočnikom?

Prisotna je tisti dan, ko je za naš oddelek določena. Tisti dan je cel dan v oddelku. Najina sočasnost se pokriva od prihoda do odhoda.

Kako ste v splošnem zadovoljni z delom romskega pomočnika (kot osebo)?

Zelo zadovoljna.

Kako ste v splošnem zadovoljni z romskim pomočnikom (kot mehanizmom)?

Isto. Je dobrodošlo.

Kako lahko opišete svoj odnos do romskih otrok v oddelku?

Čisto običajen, tako kot do vseh drugih otrok.

Kakšen odnos pa imajo romski otroci do vas v primerjavi z odnosom do romskega pomočnika?

Enak.

Kje vidite glavne probleme romskih otrok pri izvedbi kurikula?

Pri otroku, ki je vključen čisto od začetka, ne vidim nobenega primanjkljaja na nobenem področju. Medtem ko pri otroku, ki je prišel zdaj, 1 leto pred šolo, pa so določeni primanjkljaji, pomanjkljivosti in socializacija je tudi toliko težja. Tako da se mi zdi zelo pomembno, da začnejo kar hitro hoditi v vrtec, čim mlajši so. In tudi ostali otroci v skupini jih potem drugače sprejmejo pa vzamejo sebi enake. S tem da zdaj, ko so že večji, pa vseeno poudarjamo njihovo kulturo, njihov jezik. Ampak kar nekaj časa traja, da sprejmejo sploh tega romskega otroka, ker je malo okolje pa točno znajo ta je pa »cigan«. Traja, da otrokom razložiš zakaj so drugačni, zakaj imajo svojo kulturo, zakaj imajo svoj jezik.

Kje vidite pomembno izboljšanje pri kvaliteti dela v vrtcu romskih otrok?

Mogoče kakšen didaktični material. Dobrodošlo je tudi izobraževanje za romske pomočnike, ki ga je Ljudska univerza že tudi kar ponudila. Dejansko jaz moram povedati, da smo zdaj prvič, ko imamo vključeno romsko pomočnico in zdaj dejansko komaj vidimo, da je to pozitivna stvar.

Ali spodbujate romske otroke, da govorijo v slovenskem jeziku, romskem jeziku, v obeh oziroma prepuščate to odločitev njim samim?

Spodbujamo jih, da govorijo v slovenskem jeziku. Vendar v določenih situacijah pa smo vseeno za to, da tudi v svojem jeziku povejo. Ampak je potem problem ta, da midve z neromsko pomočnico ne razumeva vsega in potem si bolj težko tolmačimo. Tako da to prevajanje nekako imamo tiste dni, ko je romska pomočnica v oddelku.

Kako bi opisali odnos med starši romskih otrok in vami?

Lahko povem dober, kar se tiče izmenjave dnevnih informacij. Kar se pa tiče pogovornih ur, srečanj s starši tukaj pa vidim primanjkljaj.

Kako pogosto kontaktirate s starši romskih otrok?

Dnevno. Vedno, ko je otrok prisoten.

Kakšna bi morala biti vloga romskih staršev pri šolskem (ne)uspehu njihovih otrok v primerjavi z neromskimi starši?

Jaz mislim, da enako veliko vlogo.

Kako pogosto se starši romskih otrok udeležujejo roditeljskih sestankov in govorilnih ur?

Ne. Samo izmenjava dnevnih informacij. Drugače pa pogovornih ur pa se ne udeležujejo. Na povabilo pa se potem odzovejo.

Ali starši romskih otrok izražajo željo, da se z njihovimi otroci pogovarjate v slovenskem jeziku, v romskem jeziku oziroma prepuščajo odločitev vam?

Odločitev je čisto naša, v oddelku. Slišim, da se starši v romskem jeziku z otroki pogovarjajo v garderobi, ampak pred skupino, pred mano se pa vedno pogovarjajo v slovenskem jeziku.

Ali po vašem mnenju starši romskih otrok več komunicirajo z romskim pomočnikom, z vzgojitelji ali z obojimi približno enako?

Z obojimi enako.

SPOL: Ženski.

STAROST: 48 let.

IZOBRAZBA: Dokončana srednja šola.

PREPIS INTERVJUJA Z VZGOJITELJICO I.

Kako ocenjujete trenutno veljavni kurikulum za vrtce?

Ravno prav zahteven.

Kakšne so po vašem mnenju vsebine, ki jih zajemajo področja dejavnosti?

Prilagojene so vsem. In romskim in neromskim otrokom.

Kaj vam veljavni kurikulum v praksi omogoča?

Mi Rome ne izključujemo, kot da so oni nekaj drugega oziroma kot da so oni zdaj zaradi tega ker so Romi, drugi otroci. Jaz ne delam nekako razlik med Romi in ostalimi otroki. Vse enako delava s sodelavko, tako z Romi kot tudi z ostalimi otroki.

Kako se po vašem mnenju predpisana področja dejavnosti razložijo romskim otrokom?

Uspešno je. Zelo uspešno. Točno vedo navodila glede kakšnih dejavnosti, razumejo pravila, nimajo težav glede jezika. Tako da res nimam tu kaj za povedati.

Kaj bi potrebovali za učinkovitejše izvajanje kurikula za delo z romskimi otroki?

Mogoče kakšnega romskega mentorja. Kot ga v bistvu tudi imamo. Drugače pa sem si tudi nabavila romski slovar. Tako da vmes mogoče kakšne besede, ki jih s sodelavko ne razumeva pa poskuša nekako izbrskati kaj ta beseda pomeni v romščini. In potem nekako poskuša iz romskih otrok izveči kaj to pomeni. Ker se najdejo kakšne takšne besede, ki jih pač res ne razumeva, ampak jih potem na nek način poskuša sami pripraviti, da razložijo kaj je tista beseda, ki je mi ne razumemo in je v romščini. Mogoče kakšno gradivo več, čeprav se mi zdi ta slovar v romščini oziroma romskega jezika tudi dokaj v redu, ker imamo romščino razdeljeno. Tri vrste romščine so, tako da je tukaj dokaj zajeta ta prekmurska romščina.

Ali ocenjujete, da bi morali romski otroci imeti na voljo kakšne dodatne ure?

Ne. Nimajo nobenih težav, ker v vrtcu se pogovarjamo v knjižnem, slovenskem jeziku in tako tudi otroci nama odgovarjajo. Tako da tu ni nobenih težav. Mislim da ne rabimo nekih dodatnih ur, ker že toliko vsrkajo ta slovenski jezik, da kot ostali otroci komunicirajo med sabo tudi v slovenskem. Ne samo z nama, z mano pa s pomočnico, temveč tudi opažava, da tudi med sabo govorijo slovensko. Pač dava velik poudarek, da se pogovarjamo v slovenskem jeziku.

Kako sodelujete z romskim pomočnikom, ki deluje v okviru vašega vrtca?

Dobro.

Kako bi najbolje opisali vaš odnos?

Izmenjujemo si izkušnje, mnenja. Tako da dobro funkcioniramo. Se mi zdi, da je dokaj enakopraven odnos in to tudi otroci občutijo, da se pač tudi mi razumemo med sabo.

Kako ocenjujete, da prisotnost romskega pomočnika vpliva na vse otroke v oddelku?

Ugodno, da pomaga pri premostitvi kulturnih in jezikovnih razlik. Ob dodatni pomoči se tudi lažje posvetimo vsem otrokom. To dvoje se prepleta, je eno in drugo. Ugodno je.

Koliko časa ste v oddelku skupaj z romskim pomočnikom?

Romski pomočnik pride ob pol dvanajstih pa je do pol štirih pri nas, v vrtcu. Tako da v tistem času otroci tako ali tako počivajo dve uri. Tako da moram reči, da je aktivno z njimi kakšno uro. Mogoče bi si želela, da bi bil več oziroma da bi mogoče prišel v dopoldanskem času. To edino bi mogoče dodala.

Kako ste v splošnem zadovoljni z delom romskega pomočnika (kot osebo)?

Zelo sem zadovoljna.

Kako ste v splošnem zadovoljni z romskim pomočnikom (kot mehanizmom)?

Se mi zdi za ta naš del, kot je Prekmurje, kjer imamo precej Romov, da je lepo, da imamo nekega romskega mentorja. Ker drugače sami nismo toliko vešči, da bi se mogoče znali s temi otroki sporazumevati oziroma da bi videli v njihovo kulturo. In pri tem nam ta romski mentor dokaj pomaga. Nam je lažje moram povedati. Bi rekla, da sem zelo zadovoljna.

Kako lahko opišete svoj odnos do romskih otrok v oddelku?

Običajen. Normalen.

Kakšen odnos pa imajo romski otroci do vas v primerjavi z odnosom do romskega pomočnika?

Normalno poteka komunikacija kot do mene tako tudi do njega.

Kje vidite glavne probleme romskih otrok pri izvedbi kurikula?

V neudeležbi. Ker se večkrat zgodi da, ko je slabo vreme, ne prihajajo otroci v vrtec. Drugače pa moram povedati, da pri nas v vrtcu nimamo nobenih težav z romskimi otroki. Super se vključujejo v vse dejavnosti. Tako da bi mogoče bolj dodala, da bi vsakodnevno prihajali v vrtec, ker dostikrat manjkajo. Ko je kakšno slabo vreme, kot je na primer zdaj ta sneg, niso prišli v vrtec. Drugače pa je vse v redu, se dobro vključujejo v sistem.

Kje vidite pomembno izboljšanje pri kvaliteti dela v vrtcu romskih otrok?

Mogoče v večjih finančnih sredstvih.

Ali spodbujate romske otroke, da govorijo v slovenskem jeziku, romskem jeziku, v obeh oziroma prepuščate to odločitev njim samim?

V slovenskem.

Kako bi opisali odnos med starši romskih otrok in vami?

Zelo dober.

Kako pogosto kontaktirate s starši romskih otrok?

Vsakodnevno. Ob prihodu pa ko pač pridejo po otroka, večkrat ali starš kaj vpraša kako je bilo ali tudi midve kaj dodava kje so kakšne izboljšave. Tako da je medsebojna komunikacija, moram povedati, pri romskih otrocih zelo aktivna.

Kakšna bi morala biti vloga romskih staršev pri šolskem (ne)uspehu njihovih otrok v primerjavi z neromskimi starši?

Enako velika vloga.

Kako pogosto se starši romskih otrok udeležujejo roditeljskih sestankov in govorilnih ur?

Redno, kot pri ostalih otrocih.

Ali starši romskih otrok izražajo željo, da se z njihovimi otroci pogovarjate v slovenskem jeziku, v romskem jeziku oziroma prepuščajo odločitev vam?

Niso izrazili kakšne posebne želje glede jezika, ker se mi zdi, da sami opažajo, da se govori v slovenskem, knjižnem jeziku in da ne forsirava otrok, da bi zdaj morali govoriti v romskem jeziku.

Ali po vašem mnenju starši romskih otrok več komunicirajo z romskim pomočnikom, z vzgojitelji ali z obojimi približno enako?

Mislim da z obojimi enako. Ni nobene razlike med nami.

SPOL: Ženski.

STAROST: 27 let.

IZOBRAZBA: Dokončana fakulteta (diplomiran vzgojitelj predšolskih otrok).