

**Dr. Mojca Peček Čuk,
Vida Vončina, dr. Robi Kroflič**

Vzgoja v srednjih strokovnih in poklicnih šolah

Povzetek: Na podlagi analize spremenjenih formalnih okvirjev v poklicnih in strokovnih šolah, analize šolskih pravil in stališč učiteljev, svetovalnih delavcev in dijakov avtorji preverjajo, kako spremenjeni pogoji vplivajo na uresničevanje vzgojnih ciljev in reševanje disciplinskih prekrškov. Izpostavljajo pomanjkljivosti, ki prispevajo k pereči vzgojni in disciplinski problematiki, s katero se danes soočajo poklicne in strokovne šole, v sklepu pa začrtajo predloge, ki bi lahko prispevali k izboljšanju stanja.

Ključne besede: vzgoja, disciplina, vzgojni koncept, vzgojni načrt, poklicno in strokovno izobraževanje, vzgojni cilji, alternativni ukrepi.

UDK: 37.034:377

Izvirni znanstveni prispevek

*Dr. Mojca Peček Čuk, izredna profesorica, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Slovenija
Vida Vončina, asistentka, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Slovenija*

Dr. Robi Kroflič, izredni profesor, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Slovenija

e-naslov: robi.kroflic@guest.arnes.si

Uvod

V zadnjih dveh letih so zakonodajne spremembe posegle tudi na področje srednjega strokovnega in poklicnega šolstva. Čeprav se za zdaj obveznost, da ima javna šola poleg izvedbenega načrta izobraževanja opredeljen tudi vzgojni načrt, omejuje le na osnovne šole (*Zakon ... 2007*), sta *Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju* (2006) in še posebno *Pravilnik o šolskem redu v srednjih šolah* (2007) temeljito posegla v načrtovanje vzgojne dimenzije strokovnih in poklicnih šol: prvi z na novo opredeljenim naborom temeljnih vzgojno-izobraževalnih ciljev in drugi z uvedbo možnostičasne prepovedi prisostvovanja pouku in tako imenovanih alternativnih ukrepov. V pričujočem prispevku bomo preverili, kako so spremembe vplivale na uresničevanje vzgojnih ciljev in reševanje disciplinskih prekrškov ter kje v formalnih okvirih vidimo pomanjkljivosti, zaradi katerih srednje strokovne in poklicne šole še vedno veljajo za institucije, ki se z velikimi težavami spopadajo z vzgojno in disciplinsko problematiko dijakov. V sklepu bomo podali tudi predloge za izboljšanje vzgojne problematike tega segmenta šolstva.¹

Doseganje vzgojnih učinkov je eden izmed osrednjih ciljev srednjih poklicnih in strokovnih šol. K temu jih zavezujejo mednarodni strateški dokumenti o razvoju šolstva (*Evropska resolucija o vzgoji in izobraževanju*, Unescova strateška študija *Učenje - skriti zaklad*, mednarodne konvencije in resolucije o človekovih in otrokovih pravicah, Eurydiceva študija *Državljska vzgoja v Ev-*

¹ Prispevek predstavlja ugotovitve raziskave *Uresničevanje pravilnika o šolskem redu ter vzgojni koncept v poklicnem in strokovnem izobraževanju*, ki je leta 2008 potekala na Centru RS za poklicno izobraževanje. Naredili smo analizo formalnih dokumentov, ki urejajo to področje; kvalitativno analizo šolskih pravil 39 šol; in oblikovali in izvedli vprašalnik za učitelje, svetovalne delavce in dijake. Iz osnovne množice 5034 strokovnih delavcev, ki so zaposleni v programih poklicnega in strokovnega izobraževanja, smo na 41 šolah v vzorec izbrali 491 učiteljev, 27 šolskih svetovalnih delavcev ter 2934 (10,12%) dijakov. Namen vprašalnika je bil ugotoviti, kakšno je uresničevanje pravilnika o šolskem redu ter ali imajo pedagoški delavci na srednjih poklicnih in strokovnih šolah potrebo po oblikovanju vzgojnega koncepta. Podrobni raziskovalni izsledki so objavljeni na www.cpi.si in v monografiji *Ali poklicne in strokovne šole potrebujejo vzgojni koncept?*, 2008.

ropi itn.) in šolska zakonodaja (drugi člen Zakona o poklicnem in strokovnem šolstvu; nacionalni strateški dokumenti o razvoju poklicnega šolstva). Poleg splošnih argumentov, zakaj šola ne glede na vrsto in stopnjo izobraževanja pa tudi ne glede na formalne vidike načrtovanja vedno sproža tudi vzgojne učinke, moramo v zvezi s skrbjo za doseganje ustreznih vzgojnih učinkov na tem nivoju šolanja še posebej izpostaviti naslednje:

- Izbira srednjih poklicnih in strokovnih šol temelji na negativni selekciji: izbirajo jih učenci z nižjo učno uspešnostjo ter nižjimi socialnimi kazalniki, morda celo več državljeni, ki jim slovenščina ni materni jezik, ter osebe z nižjo učno zmogljivostjo (Medveš idr. 2007).
- Učitelji opozarjajo na vse večje vzgojne težave v srednjih strokovnih in poklicnih šolah, pri čemer ne izpostavljajo le težav z nedisciplino, temveč tudi apatijo in nemotiviranost dijakov (Vončina idr. 2006).

Učitelji teh težav ne morejo reševati le tako, da svoje vzgojno delo omejijo na režim discipliniranja, saj le-te na eni strani govorijo o širšem socialno-ekonomskem in kulturnem kontekstu, v katerega so šole in posamezniki vpeti (Medveš idr. 2007; Peček, Čuk, Lesar 2006), na drugi strani pa tudi o izgubi ontološke varnosti, smisla in (za)upanja, da jim bo izbrana poklicna usmeritev omogočila realizacijo svojih življenjskih priložnosti (Nastran Ule 2000). Prav tako učitelji me smejo odgovornosti zanje preprosto prenesti na dijake same in njihove starše, kar se pogosto dogaja na ravni osnovnih šol (Lesar, Čuk, Peček 2005). Učinek tovrstnega odnosa učiteljev bi bil katastrofalen. Pripelje lahko do načina razmišljanja, ki ga je zaznati na primer v politiki ničte tolerance do hujših prekrškov v ameriških šolah, ki jo vodi prepričanje, da lahko kršitve zajezi le dosledno in strogo kaznovanje (Kroflič 2008). Takšna oblika prelaganja odgovornosti in neinkluzivnosti pomeni povečanje osipa in še večje zmanjševanje vpisa ter s tem onemogočanje nekemu deležu populacije, da doseže vsaj najnižjo stopnjo poklicnega izobraževanja. Z zgoraj opisano specifično vzgojno problematiko v poklicnih in strokovnih šolah se učitelji lahko soočijo le, če jo skušajo čim bolj sistematično reševati na šoli sami, in sicer tako, da zgradijo konsistenten načrt reševanja, načrt, ki ne bo zastavljal le vprašanja, kako doseči boljše učne rezultate, temveč bo pri dijakih spodbudil tudi razvoj prosocialne naravnosti, moralnega razsojanja, odgovornosti, kritičnosti in angažiranosti.

Kakovost na področju doseganja vzgojnih ciljev torej predpostavlja oblikovanje »maksimalnih ciljev vzgoje« v smislu oblikovanja strateškega in operativnega načrta kot nove sinteze, ki enakovredno vključuje vzgojo in izobraževanje (Oser 1992) ter presega zgolj razmislek o vzgoji v luči doseganja disciplinskih pogojev za nemoten potek pouka. Zato je tudi pred poklicnimi in strokovnimi šolami izziv, da oblikujejo konsistenten vzgojni načrt. Ta mora biti zgrajen na vzgojnem konceptu šole, ki izhaja iz vizije šole, do katere je šola prišla na podlagi analize stanja in potreb šole, ob tem pa mora opredeliti temeljne vrednote, konceptualno-teoretska izhodišča in vzgojne dejavnike, s katerimi bo vrednote uresničevala (Kroflič 2002). Ob tem se zastavlja vprašanje, koliko tem ciljem sledijo poklicne in strokovne šole, kar nameravamo analizirati v nadaljevanju.

Formalni okviri oblikovanja vzgojnega koncepta in načrta

Cilje srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja določa *Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju* (2006). Razdelili bi jih lahko v tri skupine:

- *cilji, ki se osredotočajo na oblikovanje dijaka kot člana skupnosti* (vzgoja za odgovorno varovanje svobode, za strpno in miroljubno sožitje in spoštovanje med ljudmi; razvijanje pripravljenosti za vzpostavljanje svobodne demo-kratične in socialno pravične države; razvijanje zavesti o pravicah in odgovornostih človeka in državljana ter o državni pripadnosti in narodni identiteti; razvijanje sposobnosti za razumevanje in sporočanje v slovenskem (na narodno mešanih območjih, italijanskem in madžarskem) jeziku; razvijanje in ohranjanje lastne kulturne tradicije in seznanjanje z drugimi kulturami in civilizacijami);
- *cilji, ki izpostavljajo oblikovanje poklicne identitete* (na mednarodno primerljivi ravni posreduje znanje, spretnosti in poklicne zmožnosti, ki so potrebni za opravljanje poklica in za nadaljnje izobraževanje; izobražuje za trajnostni razvoj; omogoča vključevanje v evropsko delitev dela; spodbuja vseživljenjsko učenje);
- *in cilji, ki bolj načrtno izpostavljajo vzgojo v smislu celostnega razvoja dijakeve osebnosti* (razvoj samostojnega kritičnega presojanja in odgovornega ravnanja; spodbujanje zavesti o posameznikovi integriteti; razvijanje nardarjenosti in usposabljanje za doživljanje umetniških del in za umetniško izražanje; spodbujanje zavesti odgovornosti ne le za naravno okolje, temveč tudi za lastno zdravje). Slednji cilj je določen tudi s *Pravilnikom o šolskem redu v srednjih šolah* (2007, 28. in 29. člen).

Kako se ti cilji uresničujejo na ravni posameznih šol? Ena izmed značilnosti poklicnega in strokovnega šolstva, ki pomembno vpliva tudi na načrtovanje vzgojnih dimenzij šole, je formalni okvir, ki daje strokovnim in poklicnim šolam pri načrtovanju in izvedbi dela precejšnjo avtonomijo ne le na ravni posamezne šole, temveč tudi na ravni učitelja (o tem glej več Jeznik 2007; Skubic Ermenc, Jeznik 2007). Na nacionalni ravni so pripravljena enotna metodološka priporočila za pripravo okvirnega izobraževalnega programa na nacionalni ravni in za pripravo izvedbenih kurikulov na ravni šole. (Pevc Grm 2006, str. 14) Programi so namreč zasnovani tako odprto, da jih ni mogoče izvajati brez priprave nekaterih izvedbenih dokumentov - izvedbenega kurikula, načrta preverjanja in ocenjevanja in drugih. Slednje morajo pripraviti šole same.

Sestavljavci programov morajo slediti temeljnim usmeritvam in ciljem priprave izobraževalnih programov, ki jih izpostavljajo *Izhodišča za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter srednjega strokovnega izobraževanja* (2001)². Ta določajo (str. 10), naj so izhodišče za določanje ciljev izobraževanja poklicne kvalifikacije, ki izhajajo iz treh ciljnih

² V nadaljevanju jih imenujemo zgolj Izhodišča.

dimenzij kakovosti poklicnega dela in razvoja: pridobitve strokovno-tehničnega znanja, razvoja ključnih kompetenc in osebnostnega razvoja. Predlagajo, naj bo načrtovanje ciljev izobraževanja, ki jih morajo učitelji pripraviti za posamezne predmete, strukturirano v tri sklope (ibid., str. 14):

- informativne cilje - pridobivanje znanja, informacij, programov, teorij, razvijanje psihomotoričnih spretnosti itn.;
- formativne cilje - osmišljanje teoretičnega s praktičnim in praktičnega s teoretičnim, razvijanje sposobnosti za uporabo znanja, strokovno odločanje pri reševanju problemov itn.;
- socializacijske cilje - družbenokulturne norme poklica, osebne lastnosti, povezane s kakovostjo dela v stroki, sodelovanje, družbene in ekološke kompetence.

Izhodišča priporočajo, naj bo posebna pozornost namenjena socializacijskim ciljem (ibid., str. 34), katalogi znanj pa naj bi sledili trem ravnem teh ciljev: osebnostnemu razvoju, socialni integraciji in poklicni etiki (Skubic Ermenc 2007, str. 55). Kot torej vidimo, Izhodišča niti ne govorijo o vzgojnih ciljih, temveč omenjajo le socializacijske, ki so osredotočeni predvsem na poklicno socializacijo, ter formativne cilje. Na tem mestu se ne bi spuščali v podrobnosti v opredeljevanju razlik med vzgojo in socializacijo (o tem glej več Peček, Lesar 2004), pa vendar je za razumevanje prej opisanega nujno vsaj izpostaviti, da je vzgoja najpogosteje opredeljena kot zavestna, namerna in sistematična dejavnost, pri socializaciji pa je v ospredju spontanost procesa vraščanja v družbo. To pa pomeni, da če si v okviru šole nekaj postavimo za cilj in četudi je to socializacijski cilj, govorimo z vidika procesa o vzgoji, saj želimo celotno delovanje v šoli usmerjati tako, da bi ta cilj tudi dosegli. Torej so z vidika procesa socializacijski cilji, navedeni zgoraj, v bistvu vzgojni (glej tudi Kelava 2008). Če pa pogledamo, kaj ti cilji vsebinsko določajo, lahko vidimo, da gre pri njih večinoma za cilje, ki so cilji poklicne socializacije (podjetnost, zmožnost dela v timu, natančnost, predanost, poklicna identiteta, poklicna etika itn. (Izhodišča ..., str. 14-15; Skubic Ermenc 2007, str. 5-6). Bolj ali manj netematizirani pa so cilji, ki so bistveno vzgojni, to je emancipacija, avtonomnost mišljenja, sposobnost moralnega razsojanja, kritičnost, prosocialna naravnost do sočloveka in samega sebe, skrb za sočloveka itn. Pa vendar so ti cilji tako skopo opredeljeni, da je težko pričakovati, da bodo sestavljavci programov razbrali in ustrezno konkretizirali, katera področja osebnega odnosa vključuje kategorija odgovornosti in v kakšnem teoretskem smislu vzpostaviti odgovornost kot osrednji cilj moralnega razvoja (glej Kroflič 2007).

Problem za načrtovanje vzgojnih ciljev predstavlja tudi možnost neskladja med formativnimi in socializacijskimi cilji. Razvoj podjetnosti in vključevanja v evropsko delitev dela lahko na primer razumemo v takšnem smislu, ki nasprotuje vsaj nekaterim občecivilizacijskim ciljem, kot je na primer skrb za sočloveka in odgovornost za ohranjanje naravnega okolja. Zato je toliko pomembneje, da bi v okviru oblikovanja koncepta poklicne etike posebno pozornost namenili takšni pomenski obravnavi »ožjih poklicnih kompetenc«, ki jo je mogoče uskladiti s »širšimi etičnimi kriteriji in standardi«. Pri tem nam je lahko v veliko pomoč

koncept trajnostnega razvoja, ki ga najdemo med temeljnimi cilji, ki jih definira *Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju* (2006).

Kot smo že omenili, je skrb za pripravo izobraževalnih programov prenesena na šole in učitelje. Od šole je odvisno, kolikšen pomen bo sploh dala prej navedenim vzgojnim/formativnim/socializacijskim ciljem in kako jih bo interpretirala in konkretizirala. Kaj kažejo konkretni primeri priprave katalogov znanj? Kot prvo, da se je praksa priprave katalogov znanj oddaljila od navodil v omenjenih *Izhodiščih*. Ker je prenova programov potekala v več fazah in decentralizirano, sicer katalogi znanj niso narejeni po enotni metodologiji, večini pa je skupno, da ne ločijo med informativnimi, formativnimi in socializacijskimi cilji. Med njimi srečamo rešitev, ki loči med operativnimi cilji (kjer so trije prej omenjeni tipi ciljev pomešani) in med cilji integriranih ključnih kvalifikacij (kjer so tipi ciljev tudi med sabo pomešani). Do rešitve je prišlo zaradi naslonitve kurikula poklicnih in strokovnih programov na koncept ključnih kvalifikacij oz. kompetenc. Takšna rešitev z vidika kurikularne teorije ni ustrezna, saj oba koncepta skušata v eno kategorijo združiti tri dimenzije izobrazbe: znanje (informativni cilji), zmožnosti in spretnosti (formativni cilji) ter držo in vrednote (vzgojni in socializacijski cilji). Tudi spremljave in evalvacije kažejo, da takšen pristop ni ustrezen, saj se - če se omejimo na vzgojne cilje - le-ti v procesu načrtovanja, od splošne ravni (Zakon) do posameznih konkretizacij (Izhodišča, izobraževalni programi, izvedbeni kurikuli) izgubljajo tako po vsebini kot tudi imenovanju (ključne kvalifikacij, ključne kompetence ...) (glej Jeznik idr. 2007; Klarič idr. 2008).

Evalvacije izvedbenih kurikulov v novih in prenovljenih programih v zvezi z realizacijo vzgojnih ciljev (Skubic Ermenc 2005; Skubic Ermenc in Ivanuš Grmek, v Klarič idr. 2006; Skubic Ermenc, v Jeznik idr. 2007) kažejo, da:

- v izvedbenem kurikulumu za strokovno vsebinske sklope prevladuje načrtovanje po temah, kar pomeni, da dejavnosti dijakov največkrat niso opisane, in če so, so opisane predvsem kot spoznavanje; več višjih kvalitativnih ravni je mogoče najti pri načrtovanju praktičnega pouka; premalo odločanja se prepušča dijakom, če želimo razvijati odgovorno in samostojno ravnanje dijakov, izvedbeni kurikuli so večinoma še vedno usmerjeni na učiteljeve dejavnosti;
- ni dovolj poudarka na individualizaciji pouka in dela z dijaki - prilagajanje pouka specifičnostim dijakov z namenom doseganja enakovrednih dosežkov oz. znanja, tudi ni dovolj izražena skrb za posameznega dijaka;
- je v njih sicer mogoče najti nekatere socializacijske cilje, med katerimi izstopajo okoljska ozaveščenost, varovanje zdravje, odnos do strank, urejenost delovnega okolja, razvoj poklicne identitete in motivacije za poklic, krepitev pozitivne samopodobe in podobno. Vendar pa so ti cilji vključeni zelo sporadično, intenzivneje so zastopani pri projektnem delu. (Skubic Ermenc 2007, str. 56)

Vzgojni cilji so torej določeni na ravni zakonodaje, na ravni Izhodišč so zapisani predvsem kot socializacijski in formativni cilji, izgubljajo pa se tudi na

ravni načrtovanja izvedbenih kurikulumov. Med zapisanimi cilji v izvedbenih kurikulumih je mogoče najti le nekatere socializacijske cilje, z vidika načrtovanja izvedbe pouka pa je zaznati, da je v ospredju vzgoja za poslušnost, reproduktivnost, in ne odgovornost in samostojnost, prav tako pa tudi ni dovolj izražena skrb za prilagajanje pouka specifičnostim dijakov. Seveda pa je ob tem nujno izpostaviti, da vzgojnih ciljev šola ne more uresničevati le z določanjem ciljev, vsebin in metod pri posameznih učnih predmetih oz. modulih, temveč tudi z organizacijo dela v šoli in razredu. Vzgojne cilje je nujno vključiti v raven delovanja celotne šole, njihova realizacija pa je odvisna tudi od zavzetosti in zavezanosti učiteljev in šole kot celote. V zvezi s tem nam ponuja zanimive odgovore analiza stališč učiteljev in svetovalnih delavcev do vzgojne dimenzije šole.

Kako učitelji in svetovalni delavci razumejo vzgojni koncept

Učitelji in svetovalni delavci se zavedajo pomena oblikovanja vzgojnega koncepta, v vprašalniku, na katerega je odgovarjalo 491 učiteljev in 27 šolskih svetovalnih delavcev. Kar 93,2 % učiteljev in 92,3 % svetovalnih delavcev meni, da je pomembno, da ima šola opredeljen vzgojni koncept, 63,9 % učiteljev in 68 % svetovalnih delavcev pa meni, da bi njihova šola z natančnim načrtovanjem vzgojnih dimenzij kaj pridobila. Nekateri učitelji svoje odgovore utemeljujejo s potrebo po enotnosti vzgojnega delovanja (15,6 %), izpostavljajo, da vzgojni koncept omogoči vzgojo (5,5 %), da je vzgojni koncept lahko dobra podlaga za dobre odnose na šoli (5,5 %). Posamezni učitelji (3,1%) vidijo v vzgojnem konceptu tudi možnost, da se povečata ugled in zaupanje v šolo.

Iz utemeljitev učiteljev, ki so odgovorili z DA, smo oblikovali naslednje kategorije:	f	f %
jasna pravila omogočajo enako in dosledno obravnavo	48	37,5 %
enotnost vzgojnega delovanja	20	15,6 %
jasna pravila omogočijo lažje in uspešnejše učiteljevo delo	17	13,3 %
dijaki potrebujejo pravila in red	14	10,9 %
vzgojni koncept omogoči vzgojo	7	5,5 %
podlaga za dobre odnose	7	5,5 %
ugled in zaupanje v šolo	4	3,1 %
nekategorizirani odgovori	11	8,6 %
Skupaj	128	100,0 %

Večina ostalih učiteljev (61,7%) in polovica svetovalnih delavcev pa povezuje vzgojni koncept predvsem z oblikovanjem jasnih pravil in enakega obravnavanja prekrškov. Seveda morajo biti tudi cilji discipliniranja sestavni del vzgojnega koncepta, pa vendar le-ta zadeva veliko več. Osredotoča se na vizijo, vrednote, ki izhajajo iz analize stanja, potreb šole, pri tem vrednoti, kot sta spoštovanje in odgovornost, ne moreta pomeniti le odnosa do norme, pravila,

temveč tudi odnos do vrstnika oziroma odrasle osebe, do okolja in do razvoja lastne identitete. Analiza pa kaže še nekaj pomembnih ugotovitev:

- vzgojni koncept učitelji in svetovalni delavci vežejo predvsem na reguliranje odnosov dijakov do učiteljev, ne vidijo pa njegovega potenciala tudi v urejanju medosebnih odnosov med zaposlenimi samimi. Prav to pa bi bilo še tem pomembnejše zaradi načina dela, v katerega so učitelji z novo zakonodajo prisiljeni. Učitelji svojega dela namreč ne morejo načrtovati, če pri tem niso tesno povezani s svojimi sodelavci. Timsko delo je z zakonodajo dejstvo in nuja. V spremljavah prenovljenih poklicnih in strokovnih izobraževalnih programov učitelji izpostavljajo timsko delo kot eno najpomembnejših pridobitev prenove in novega pristopa k načrtovanju ter hkrati opozarjajo, da bi pri tem potrebovali novo znanje, še posebno pedagoško, in več strokovne podpore (Vončina idr. 2006; Klarič idr. 2008). Dogovarjanje, sprejemanje konsenzualnih rešitev, da vodstvo upošteva učitelje in njihova mnenja, vse to so prav tako elementi, ki jih je nujno spodbujati z ustreznim vzgojnim konceptom šole. Organizacija dela na šoli pa tudi povezanost v kolektivu se prav gotovo kaže tudi v kakovosti dela z dijaki. Na drugi strani pa uspešno soočanje zaposlenih npr. z nedisciplino dijakov, z njihovim prejšnjim znanjem in motiviranostjo, lahko izboljšata klimo zaposlenih na šoli. Zato bi bilo nujno izdelati jasen koncept, kako reševati težave v medosebnih odnosih, s katerimi se učitelji in svetovalni delavci soočajo;
- v vzgojnem konceptu vidijo nekateri učitelji in svetovalni delavci nevarnost nove oblike birokratizacije učiteljevega dela in s tem onemogočanje individualne obravnave učencev; vzgojni koncept vidijo kot le še en dokument v množici dokumentov, ki jih šole že imajo. To je lahko res, če sestavni del vzgojnega koncepta ni tudi načrt, ki bi pomenil učinkovito orodje uresničevanja vzgojnih ciljev in s tem spopadanja s težavami, načrt, ki bi zaposlene zavezoval, da v skladu z dogovorjenim tudi delujejo in jim hkrati omogočal individualno obravnavo dijakov. Dejstvo je, da dela učiteljev ni mogoče povsem predpisati vnaprej. To bi bilo tudi nekonstruktivno, saj bi formaliziralo odnos učitelj dijak. Da bi presegli nevarnost nove birokratizacije ter okrepili možnost participacije vseh udeležencev pri oblikovanju vzgojnega koncepta, bi bilo smiselno razmišljati o temeljnih ciljnih in vzgojnoteoretskih usmeritvah šole kot trajnejšem vidiku načrtovanja v navezavi na razvojno strategijo posamezne institucije, o operativnem vzgojnem načrtu pa kot o sestavini letnega delovnega načrta šole, ki se oblikuje na podlagi samoevalvacije vzgojne problematike v preteklem obdobju;
- vzgojnega koncepta ne vežejo dovolj na možnost vzpostavljanja novih oblik sodelovanja med dijaki in učitelji. Da je vključevanje dijakov v procese soodločanja, upoštevanje njihov mnenj manko strokovnih in poklicnih šol, kažejo številni odgovori učiteljev in dijakov na naša vprašanja. Skupno oblikovanje vzgojnega koncepta pa bi prav zato lahko predstavljalo možnost analize dosedanjega stanja delovanja šole z vidika dijakov in zaposlenih in hkrati možnost oblikovanja skupnega dogovora o tem, kako težave, ki

nastajajo na šoli, reševati. Na ta način pa bi se morda zmanjšale tudi razlike v stališčih med učitelji in dijaki tako npr. glede spoštovanja učiteljev, katere ukrepe dijaki doživljajo kot kazni in katere kot učinkovite, uresničevanja vzgojnih ciljev na nivoju razreda in šole, pa tudi učinkov sankcioniranja prekrškov (o tem glej več www.cpi.si; Ali poklicne in strokovne šole potrebujejo vzgojni koncept? 2008).

Zgornja analiza kaže na napačno razumevanje vzgojnega koncepta večine učiteljev in svetovalnih delavcev, na drugi strani pa tudi na ogromno potrebo po vzpostavitvi učinkovitejšega režima discipliniranja na šoli. Med prvim (kaj je vzgojni koncept) in drugim (režim discipliniranja) se le redko vzpostavi povezanost. Oblikovanje vzgojnega koncepta bi moralo namreč temeljiti na predpostavki, da razmislek o temeljnih vrednotah, katerim naj bi bila šola zavezana, teoretskih izhodiščih, na katere se bo pri realizaciji vrednot opirala, ter analizi vzgojnih dejavnikov, s katerimi bo vrednote uresničila (med katerimi je nujno izpostaviti sodelovanje med dijaki in zaposlenimi ne le kot cilj, temveč proces, v katerem se vzgojni koncept šole lahko oblikuje), lahko bistveno prispeva k boljši klimi v razredih in šoli kot celoti, s tem pa tudi k boljšemu delovanju samega disciplinskega režima. Režim discipliniranja mora biti nujno vpet v temeljno vzgojno usmeritev šole, sicer je le še en mehanizem, ki skuša prek svoje pravno-administrativne in ne pedagoške logike regulirati odnose na šoli. Le-ta sama po sebi pa je, kot bomo pokazali v nadaljevanju, v šolah neučinkovita.

Režim discipliniranja

Doseganje discipline najbolj natančno določa *Pravilnik o šolskem redu v srednjih šolah* (2007). Ta kaže na zelo močan vdor pravne logike v šolski prostor, saj poenoti poglede šole ne le na status najznačilnejših kršitev in postopkov izrekanja formalnih ukrepov, temveč tudi na pravice, dolžnosti, prepovedi in vzgojne ter alternativne ukrepe. To logiko rahlja le na dveh mestih, in sicer ko določa, da je treba pri izbiri vzgojnega oziroma alternativnega ukrepa upoštevati teže kršitve, dijakovo odgovornost zanj ter njegovo osebno zrelost, nagibe, zaradi katerih je storil dejanje, okoliščine, v katerih je bilo dejanje storjeno, postopnost in možne posledice ukrepa; in ko določa, da mora imeti vsaka šola tudi svoja šolska pravila, ki določajo hišni red, in druga pravila v skladu s pravilnikom o šolskem redu in drugimi predpisi. Šolska pravila lahko poleg tistih, določenih s *Pravilnikom*, določajo še druge pravice dijakov, pravila, ki izhajajo iz njihove specifičnosti, s šolskimi pravili pa se lahko določijo tudi drugi alternativni ukrepi.

Ker se pravila šolskega reda oblikujejo na dveh ravneh (na nacionalni in na ravni posamezne šole), je treba ob nenehnem omenjanju udeležnosti vseh akterjev pri oblikovanju pravil in določanju sankcij ter avtonomije šole poudariti, da obče zavezujoča pravila na ravni države ne morejo biti stvar pogajanja (kot na primer prepoved kajenja v šolskem območju), morajo pa postati argumen-

tirana izhodišča za oblikovanje podrobnejših šolskih pravil. Povsem drugačna je zgodba, ko gre za določanje kriterijev za izrekanje ukrepov ob kršitvah, saj je *Pravilnik o šolskem redu v poklicnih in strokovnih šolah (2007)* šolam odprl možnosti, da se na enak prekršek odzovejo s »klasičnimi« vzgojnimi ali alternativnimi ukrepi, zato je od načelnih odločitev ter od spremljave učinkov posameznih ukrepov odvisno, kakšno logiko kurativnih disciplinskih ukrepov bo razvila posamezna šola.

Kakšna dejansko so šolska pravila posameznih šol? Kvalitativna analiza šolskih pravil 39 poklicnih in strokovnih šol in odgovori na vprašalnike za učitelje, svetovalne delavce in dijake, opravljena v okviru raziskave *Uresničevanje pravilnika o šolskem redu ter vzgojni koncept v poklicnem in strokovnem izobraževanju*, je pokazala tole:

- šolska pravila so več ali manj prepis *Pravilnika o šolskem redu*, in ne rezultat pregleda stanja z vidika vseh sodelujočih, torej zaposlenih, dijakov in njihovih staršev, ter na podlagi tega izpeljave njihovih lastnih pravil in ukrepov ob kršitvah. Najpogosteje jih oblikuje vodstvo šole, torej ravnatelj ali njegov pomočnik, predlog pogosto obravnava učiteljski zbor, redkeje tudi dijaki, saj več kot polovica dijakov o vključenosti v oblikovanje šolskih pravil ne ve nič, le slaba desetina pa je šolska pravila predlagala in so bili njihovi predlogi tudi upoštevani;
- šolska pravila večinoma izhajajo zgolj iz pravno-administrativne logike in zato težko sestavljajo jedro šolskega vzgojnega koncepta. Temu bi se lahko izognili tako, da bi v uvodu nakazali temeljno vzgojno usmeritev posamezne šole z izpostavitvijo temeljnih vrednot, h katerim s svojim vzgojnimi prizadevanji šola sledi. To pa naredijo le v redkih šolah, in sicer tako, da zapišejo preambulo oz. splošni nagovor dijakom;
- pravila v šolskih pravilih so praviloma zapisana predvsem kot navodila za ravnanje dijakov brez ustreznih opozoril, da moramo pravice, ki jih terjamo zase, načelno priznati vsem, s tem pa se pravice povežejo z recipročnimi dolžnostmi in odgovornostjo tako dijakov kot učiteljev in drugih zaposlenih na šoli. Le v redkih primerih pravilniki ob navajanju pravil izpostavljajo dolžnosti dijakov in zaposlenih na šoli. Naravnost, da so šolska pravila sicer potrebna, vendar le za področja, ki zadevajo dijake, ne pa tudi učiteljev, potrjujejo tudi nekateri, sicer redki (2,9 %) odgovori učiteljev;
- učitelji so manj kot dijaki prepričani o učinkovitosti vzgojnih ukrepov ne glede na njihovo vrsto (aritmetična sredina ocene učinkovitosti (od 1 do sploh ni učinka, do 4 velik učinek), vzgojnih ukrepov je pri učiteljih 2,56 in pri dijakih 2,95 ($t = 12,33$, $g = 3300$ ($a = 0,000$)), alternativnih ukrepov pa pri učiteljih 2,60 in pri dijakih 2,87 ($t = 9,277$, $g = 3307$ ($a = 0,000$)), kar lahko pripišemo določeni meri pesimizma in nezaupanja v učinkovitost discipliniranja, ob tem pa je pomenljivo dejstvo, da učitelji veliko pričakujejo od uvajanja alternativnih vzgojnih ukrepov (ocenjujejo jih kot učinkovitejše od vzgojnih ukrepov, glej prej navedene podatke), čeprav analize uvajanja logike teh ukrepov v interne šolske dokumente kažejo, da jih ne poznajo podrobneje; to lahko hitro privede do njihove napačne

uporabe in slabše učinkovitosti, ob tem pa bo to začetno pričakovanje hitro zamrlo;

- pri odločanju za izvedbo alternativnih ukrepov je aktivna vloga dijaka omejena na izsiljeno možnost (ne)strinjanja s predlaganim ukrepom, vendar taki odločitvi nujno sledi formalni ukrep (Pravilnik o šolskem redu v poklicnih in strokovnih šolah 2007, 37. člen; enaka logika pa je vpeljana tudi v šolska pravila).

Zgoraj zapisano kaže, da šole pravila izpeljujejo iz enake logike, kot jo нареkuje *Pravilnik o šolskem redu v poklicnih in strokovnih šolah* (2007), in ne kot sestavni del šolskega vzgojnega koncepta, kaže pa tudi na manko vzpostavite enakovrednosti in recipročnosti pravic in dolžnosti.

Šola kot formalna družbena institucija mora pravno zaščititi uporabnike pred morebitnimi zlorabami, za kar skrbe natančni pravni okvirji, ki še posebno občutljivo definirajo potencialno najbolj represivne šolske ukrepe. Hkrati pa šola za doseganje svojih temeljnih ciljev nujno potrebuje dodaten register dejavnosti, s katerimi vnaprej (»proaktivno« in »preventivno«) preprečuje nastajanje večjih konfliktov, pa tudi register kurativnih ukrepov, ki bolj kot na načelu pravne retribucije (»pravičnega povračila«) z alternativnimi dejavniki omogočajo sankcioniranje (vsaj lažjih) prekrškov, in to na način, da storilca napotijo k možnosti poprave škode ali krivice, k dejavnostim, ki krepijo pro-socialno in moralno usmeritev posameznika, oziroma k posebnim dogovorom o načinih, kako v prihodnje preprečiti nadaljevanje motečih dejavnosti. Šola torej za uspešno delovanje potrebuje tako pravno-administrativna določila kot vzgojne konceptualne rešitve, a morajo biti ta področja logično ločena. Če je pravni logiki podrejeno vprašanje opravičenja izreka določene sankcije, je njena utemeljitev z argumentacijo, zakaj je bilo določeno ravnanje nepravilno, nujno podvržena logiki etike. In če so klasični formalni vzgojni ukrepi podrejeni logiki prava in retributivni teoriji sankcioniranja prekrškov, je vzgojna vrednost alternativnih ukrepov v vzbujanju zavedanja posledic neprimerne vedenja in vzpostavljanju odgovornosti za posledice svojega ravnanja na način, da se odločim za popravo krivic, s tem pa tudi za olajšanje lastne krivde, ki izvira iz spoznanja, da sem z ravnanjem nekemu prizadejal bolečino ali škodo. Ker je ta mehanizem zbujanja in lajšanja empatične krivde vezan na osebno občutenje situacije, ga je zelo težko voditi po načelih pravne logike.

Ob tem pa je nujno izpostaviti, da lahko vnaprejšnji razširjeni nabor alternativnih dejavnosti v šolska pravila, kot je formalno določeno s pravilnikom, omeji ali celo izniči pomen pobude, saj jih dijaki razumejo v kontekstu kategorij »kaznovanja« (uradnega sankcioniranja prekrškov)³. Podobno se lahko zgodi, če aktivno vlogo pri sprejemanju odločitev odigra učitelj, in ne dijak sam, kar

³ Empirična analiza odnosa dijakov do različnih vrst kurativnih ukrepov je pokazala, da 81,40 % dijakov doživlja vzgojne ukrepe kot kaznovalne in 69,50 % dijakov doživlja kot kaznovalne alternativne ukrepe, kar je mnogo večji odstotek kot v odnosu do omejitvenih ukrepov (55,60 %) in moralnih ukrepov (30,9 %); več na www.cpi.si.

kažejo tudi dosedanja zapisi v pravilniku, kjer je dijakova aktivna vloga omejena na izsiljeno možnost strinjanja s predlaganim ukrepom. V nasprotju s tem je izhodišče vsaj nekaterih od možnih alternativ, kot je na primer vrstniška mediacija, dijakovo aktivno iskanje načinov za rešitev konflikta oziroma popravo napak, ki so posamezniku ali širši skupnosti prizadejale škodo. Krepitev prosocialne in moralne naravnosti, ki naj bi jo dosegali z alternativnimi ukrepi, je namreč bolj kot na načelu »ponotranjenja moralnega koda« (katerega branik so pravila in učiteljevo dosledno vztrajanje pri njihovem izpolnjevanju) zgrajena na načelu krepitev zmožnosti za samoregulacijo vedenja (Medveš 2007), zadnja pa se lažje razvija z dejavnostmi, ki so prostovoljne ali vsaj dogovorno sprejete, ne pa izsiljene, »sankcijske«. Zato ni naključje, da se je doslej kot najbolj posrečena in najučinkovitejša oblika alternativnega ukrepanja v osnovnih in srednjih šolah izkazal koncept vrstniške mediacije, ki na eni strani odpravlja vodilno vlogo učitelja pri določanju ukrepa za razrešitev konflikta, po drugi strani pa pogovor med storilcem in žrtvijo, ki ga vodi za to usposobljen vrstnik, izpostavlja na prvo mesto mehanizme spodbujanja prosocialnih emocij (zahteva, da stranki v sporu pazljivo poslušata in upoštevata zgodbo drugega in iskanje ukrepa, s katerim se zadovoljijo pričakovanja žrtve in storilca).

Ob tem pa je nujno izpostaviti vsaj še eno dimenzijo problematike sankcioniranja prekrškov kot elementa kurativnega discipliniranja, in sicer, da je v etiki in pedagogiki razmislek o pravicah človeka vedno povezan z recipročnimi dolžnostmi (pravice, ki jih priznam posamezni osebi, mora določena oseba - to je njena dolžnost - priznavati tudi vsakemu drugemu v enaki situaciji) in da smo vsi, ne glede na status (učitelj ali dijak), nosilci subjektivitete tako pravic kot dolžnosti (Kroflič 2003). Zato se nam poskusi v nekaterih šolskih pravilih, da bi ob pravicah dijakov izpostavili tudi recipročne dolžnosti ter da bi enako opredelili tudi pravice in dolžnosti učiteljev, zdijo še kako na mestu. Žal smo ugotovili, da so v večini šolskih pravil v uvodu opredeljene pravice, obveznosti in odgovornosti dijakov in tudi ostalih udeležencev izobraževanja, staršev ter zaposlenih na šoli, vendar so v nadaljevanju pravila zapisana predvsem kot navodila za ravnanje dijakom. V primerih, ko hišni red usmerja tudi delo učiteljev in drugih zaposlenih, pa se ta določila nanašajo le na naloge dežurnega učitelja, učitelja spremljevalca na ekskurzijah in varnostnika. Kadar pa pravila govorijo o vseh učiteljih, izpostavljajo predvsem odgovornost za urejenost šole in okolice ter nadzor nad učilnico, da v njej ne bi nastajala škoda.

Sklepne ugotovitve raziskave in razvojni predlogi

Maksimalni cilji vzgoje se izgublajo na ravni načrtovanja izvedbenih kurikulumov. Med zapisanimi cilji v izvedbenih kurikulumih je mogoče najti le nekatere socializacijske cilje, z vidika načrtovanja izvedbe pouka pa je zaznati, da je v ospredju vzgoja za poslušnost, reproduktivnost, in ne odgovornost in samostojnost, prav tako pa tudi ni dovolj izražena skrb za prilagajanje pouka specifičnostim dijakov. Če pogledamo, kaj socializacijski cilji vsebinsko določajo, lahko vidi-

mo, da gre pri njih večinoma za cilje poklicne socializacije, bolj ali manj netematizirani pa so procesi, ki so bistveno vzgojni, to je emancipacija, avtonomija, samostojnost, sposobnost presojanja, kritičnost, skrb za sočloveka, odgovornost do razvoja lastne identitete. Sklenili bi lahko, da je natančnejše določanje vzgojnih ciljev na ravni formalnih dokumentov za realizacijo maksimalnih ciljev vzgoje v šolah nujno.

Nujno paje tudi natančnejše določanje vzgojnih ciljev na nivoju posamezne šole. Do takšnega sklepa nas vodijo stališča učiteljev in svetovalnih delavcev do vzgojnih dimenzij šole, ki kažejo pri večjem deležu vprašanih na napačno razumevanje vzgojnega koncepta oz. na prevelika pričakovanja, vezana le na oblikovanje disciplinskega režima samega po sebi. Če namreč šola ne identificira več različnih vzgojnih dejavnikov in če ne usmeri svoje pozornosti v njihovo usklajeno delovanje, je večja verjetnost delovanja dejavnikov skritega kurikula in s tem manipulacije in indoktrinacije, pa tudi neuskklajenosti med dejavniki uradnega in prikrita kurikula, med sporočili, ki jih dijaki dobijo na verbalni ravni, in tistimi, ki jih dobijo v odnosih, ki se vzpostavljajo na šoli. Za učinkovito vzgojno delovanje mora šola izdelati svoj vzgojni koncept. Režim discipliniranja mora biti vpet v temeljno vzgojno usmeritev šole, saj le tako lahko učinkovito oblikuje odnose na šoli.

V zvezi z režimom discipliniranja pa je nujno znova izpostaviti, da šolska pravila ne upoštevajo dovolj specifikke posamezne šole, da zavezujejo predvsem dijake, ne pa tudi učiteljev in da so več ali manj prepis *Pravilnika o šolskem redu*; pri njihovem oblikovanju so mnenja dijakov zelo redko upoštevana, pri odločanju o alternativnih ukrepih pa je aktivna vloga dijaka omejena na izsiljeno možnost (ne)strinjanja s predlaganim ukrepom. Poleg tega izhajajo zgolj iz pravno-administrativne logike in zato težko sestavljajo jedro šolskega vzgojnega koncepta. Obe skupini ukrepov, klasični in alternativni, sodita med tako imenovane korektivne disciplinske ukrepe, ki jih dijaki praviloma doživljajo kot kazni, čeprav je logika njihovega vplivanja na osebnost dijaka precej različna. Medtem ko s formalnimi ukrepi praviloma označimo neko dejanje kot nedopustno, za dodatne posledice kršitve pa delegiramo dijakove starše, težijo alternativni ukrepi k možnosti »popraviti napako« oziroma skušajo z delovanjem v korist skupnosti pokazati, da si še vedno prizadevamo ostati del socialnega okolja, katerega skupna pravila smo kršili. Temeljni pogoj za pozitivne pedagoške posledice alternativnih ukrepov je aktivna vloga kršilca in potencialne žrtve pri iskanju oblik poravnave, saj ob predpostavki povračila kot blažjega nadomestila za formalno kazen pozitivna razlika v odnosu do formalnega ukrepa zbledi, dijak pa tak ukrep ocenjuje kot učinkovit z istimi merili kot grožnja z najhujšo obliko formalne kazni - to je kot grožnja z izključitvijo.

Poudarili smo že, da tako klasični vzgojni ukrepi kot alternativni lahko delujejo učinkovito le ob njihovi smiselni vgraditvi v celoten vzgojni koncept šole, v katerem so jasno opredeljeni cilji vzgoje, torej vrednote, za katere se bo šola zavzemala, konceptualno-teoretska izhodišča, na katerih bo šola gradila koncept, in vzgojni dejavniki, med katerimi so tudi šolska pravila, s katerimi bo vrednote uresničevala. In ker so konceptualna izhodišča uporabe različnih vrst

ukrepov različna, je te razlike potrebno upoštevati pri njihovi izvedbi. Uvrstitev alternativnih ukrepov kot nadomestka klasičnim v *Pravilnik o šolskem redu* je bila sporna, saj tako učitelje kot tudi dijake navaja k sklepu, da gre za ukrepe z enakimi nameni in isto logiko delovanja. *Priporočila o načinih oblikovanja in uresničevanja vzgojnega načrta osnovne šole* (2008), ki so nastajala na istem Ministrstvu praktično sočasno, so uvedla mnogo bolj teoretsko sprejemljivo logiko dveh ravni reševanja konfliktov, in sicer vzgojne dejavnosti (bolj preventivne in podporne narave) in vzgojne ukrepe, ki se uporabljajo, kadar trenutna situacija narekuje naglo ukrepanje, če učenci zavračajo sodelovanje pri reševanju problemov in so bile prej izpeljane druge vzgojne dejavnosti in kadar učenci niso pripravljeni upoštevati potreb in pravic drugih ali ponavljajo kršitve pravil šolskega reda in dogovorov (*Priporočila* . 2008, str. 22).

Vzgojne dimenzije poklicnih in strokovnih šol bi bilo torej nujno okrepiti tako na ravni nacionalnih dokumentov kot tudi načrtovanja in realizacije na ravni posameznih šol.

Kje in kako lahko učitelji poklicnih in strokovnih šol v okviru trenutno veljavne zakonodaje oblikujejo in uresničujejo svoj vzgojni koncept?

- Predmetniki strokovnih in poklicnih šol ne vsebujejo predmetov, ki bi govorili o čisti, direktni vzgoji, to pa ne pomeni, da se vzgojnih vsebin ne da vključiti v tematiko razrednih ur, organizacijo prostovoljnega dela, oblik samopomoči dijakov ipd. Vzgojne vsebine so tudi lahko vključene v izvedbene kurikule, kjer lahko učitelji natančneje določijo ne le cilje, ki jim bodo v okviru predmetov in modulov sledili, temveč tudi ustrezne vsebinske in metodične pristope.
- Zelo dobro je, da šola svoj vzgojni koncept formalizira tako, da ga zapiše, saj bo le s tem zavezujoč za vse. Če bi lahko šole specifične vzgojne cilje in temeljne vzgojno-teoretske pristope opredelile v okviru svoje razvojne strategije, bi opredelitev operativnega vzgojnega načrta sodila v okvir letnega delovnega načrta, kurativni vidik disciplinskega režima v skladu s *Pravilnikom o šolskem redu* pa se na šoli podrobneje opredeljuje v okviru šolskih pravil in hišnega reda. Pri tem pa bi morali biti osredotočeni predvsem na oblikovanje pozitivne klime tako v razredih kot tudi šoli kot celoti, saj bo ta z veliko verjetnostjo učinkovala tudi na disciplino in boljše doseganje učnih rezultatov.
- Doseganje vzgojnih ciljev mora biti sestavni del samoevalvacije šole in eden izmed kazalnikov kakovosti šole.

Da pa bi učitelji na šolah lahko oblikovali in realizirali vzgojni koncept in ga tudi evalvirali, bi bila nujna tudi ustrezna podpora v obliki kakovostnega doizobraževanja. Že večkrat smo omenili, da se z novo zakonodajo od učiteljev pričakuje velika stopnja avtonomije. Tako je že skrb za pripravo izobraževalnih programov prenesena na šole in učitelje. Delo, ki ga morajo učitelji opraviti za pripravo pedagoškega dela, je obsežno in zahtevno. Zato se že v spremljavah uvajanja novosti v poklicne in strokovne šole upravičeno postavlja vprašanje o usposobljenosti učiteljev. Pokazale so, da 60 % učiteljev izraža potrebo po dodat-

nem znanju, predvsem *pedagoškem*, in *šele nato znanju, specifičnem za stroko, ki jo poučujejo*. (Vončina idr. 2006; Klarič idr. 2008) Izhajajoč iz pričujoče raziskave, ugotavljamo, da učitelji potrebujejo kakovostno doizobraževanje ne le s področja kurativne discipline in različnih teorij kaznovanja, temveč tudi vzgojnoteoretskih pristopov k oblikovanju vzgojnih konceptov šol ter prepoznavanja različnih vzgojnih dejavnikov na ravni šole in razreda, njihovih možnih učinkov, načrtovanja in evalviranja.

Literatura

- Jeznik, K. (2007). Krepitev avtonomne vloge šol in učitelja pri prenovi poklicnega in strokovnega izobraževanja v Sloveniji. Ljubljana: Center za poklicno izobraževanje, nelektorirano interno gradivo.
- Jeznik, K. idr. (2007) Drugo poročilo o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser. Ljubljana: CPI.
- Keleva, P. (2008). Poklicna socializacija in legitimnost vzgoje v poklicnem izobraževanju. *Sodobna pedagogika*, št. 5.
- Klarič, T. (2008) Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja: prvo vmesno poročilo o spremljanju poskusnega uvajanja izobraževalnih programov. Ljubljana: CPI.
- Kroflič, R. (2002). Izbrani pedagoški spisi: vstop v kurikularne teorije. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Kroflič, R. (2003). Etične in/ali pravne osnove vzgojnih konceptovjavne šole/vrtca, *Sodobna pedagogika*, 54 (120), št. 4, str. 8-29.
- Kroflič, R. (2007). Tudi šole vzgajajo, mar ne. Devjak, T. (ur.), *Pravila in vzgojno delovanje*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 101-118.
- Kroflič, R. (2007 a). Vzgoja za odgovornost onkraj razsvetljenske paradigme: od razvoja odgovora-zmožnosti k spoštljivemu odnosu in razvoju etične zavesti. *Sodobna pedagogika*, 58, posebna izdaja, str. 56-71.
- Kroflič, R. (2008). Ničta toleranca do odklonskega vedenja in inkluzivna šola. *Sodobna pedagogika*.
- Lesar, I., čuk I. in Peček M. (2005) Mnenja osnovnošolskih učiteljev o njihovi odgovornosti za učni uspeh. *Sodobna pedagogika*, 156, št. 1, str. 90-107.
- Medveš, Z. (2007). Vzgojni koncept med vrednostno matrico in moralno samopodobo. *Sodobna pedagogika*, 58, posebna izdaja, str. 6-29.
- Medveš, Z. idr. (2008). Prispevek poklicnega in strokovnega izobraževanja k pravičnosti in socialni vključenosti Meeting of Directors Generalfor Vocational Education and Training, Brdo, 1st-4th March 2008.
- Nastran Ule, M. (2000). Mladi v družbi tveganj in negotovosti. V: Šelih, A. (ur), *Prestopniško in odklonsko vedenje mladih*. Ljubljana: Bonex založba, str. 11-32.
- Oser F. K. (1992). *Moralitiy in Professional Action: A Discourse Approach for Teaching, Effective and Responsible Teaching*. The New Synthesis (ur. Oser, Dick in Party), San Francisco: Jossey-Bass Publishers, str. 109-125.
- Peček, M. in Lesar, I. (2004). Vzgoja in socializacija med teoretiki in »praktiki«. *Sodobna pedagogika*, 55, posebna izdaja, str. 118-132.

- Peček, M., Čuk., I in Lesar, I. (2006). Šola in ohranjanje družbene razslojenosti - učni uspeh in vpis osnovnošolcev na srednje šole glede na izobrazbo staršev. *Sodobna pedagogika*, 57, št. 1, str. 10-34.
- Pevec Grm, S. idr. (2006). Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju: metodološki priručnik. Ljubljana: CPI.
- Pravilnik o šolskem redu v srednjih šolah (2007). <http://www.uradni-list.si/1/content?id=80283&part=&highlight=pravilnik+o+%C5%A1olskem+redu> (pridobljeno 8. 9. 2008).
- Priporočila o načinih oblikovanja in uresničevanja vzgojnega načrta osnovne šole (2008). Ministrstvo za šolstvo in šport. <http://www.mss.gov.si/> (pridobljeno 6. 1. 2008).
- Skubic Ermenc, K., Ivanuš Grmek, M. V: Klarič, T. idr. (2006). Poročilo o spremljanju 2. generacije novih in prenovljenih izobraževalnih programov »Meatronik operater, Frizer, Grafični operater in Avtokaroserist«. Ljubljana: CPI. <http://www.cpi.si/files/userfiles/Datoteke/kurikulum/KONCNO-POROCILO.doc> (pridobljeno 20. 1. 2009).
- Skubic Ermenc, K. V: Jeznik, K. idr. (2007). Drugo poročilo o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser. Ljubljana: CPI.
- Skubic Ermenc, K. (2005). Racionalna evalvacija izvedbenih kurikulumov in načrtovanja projektnih dni v projektu »Uvajanje in spremljanje novega izobraževalnega programa Avtoserviser« in nekaj predlogov za izboljšavo. <http://www.cpi.si/files/userfiles/Datoteke/kurikulum/Spremljanje06/PRILOGA%20E.pdf> (pridobljeno 20. 1. 2009).
- Skubic Ermenc, K. (2007). Priprava izvedbenega kurikula: dva primera dobre prakse. Ljubljana: CPI.
- Skubic Ermenc, K. in Jeznik, K. (2007). Kurikul in avtonomija v slovenskem začetnem poklicnem izobraževanju. Ljubljana: Center za poklicno izobraževanje.
- Vončina idr. (2006). Prvo poročilo o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (2006). <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200679&stevilka=3449> (pridobljeno 3. 12. 2008).
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI-G) (2008). <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200836&stevilka=1460> (pridobljeno 6. 1. 2009).
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-F). <http://www.uradni-list.si/1/content?id=83068> (pridobljeno 6. 1. 2009).

Mojca PEČEK ČUK, Ph.D., Vida VONČINA, Robi KROFLIČ, Ph.D.
(University of Ljubljana, Slovenia)

DISCIPLINE AND MORAL EDUCATION IN SECONDARY VOCATIONAL SCHOOLS

Abstract: This paper is based on the empirical research analyzing the changes in the formal framework of vocational education; school rules prepared by schools; and standpoints of teachers, counselors and students. Authors aim to establish in what ways the described changes impact the achievement of educational goals and the discipline regime. The paper points out the shortcomings that contribute to the worrying state of discipline in vocational schools and proposes several suggestions that might lead to a better pedagogical practice.

Keywords: concept of moral education and discipline, planning, vocational education, goals of moral education, alternative discipline measures.

»Stari« in »mladi«.

Boj med starimi in mladimi je sicer splošen pojav in star kakor človeški rod, ki pa se stopnjuje v prehodnih dobah, kadar novi pokreti izpodrivajo preživela naziranja. Tako se zdi, da je dosegel danes med učiteljstvom svojo kulminacijo. Novo pedagoško gibanje sicer ne oznanja mnogo res novih naukov, ampak le dosledno praktično izvedbo idej, ki so še do nedavnih dni počivale v knjigah Rousseauja in Pestalozzija ter drugih pedagoških velikanov. Dokler so bile mrtve črke, ni bilo pohujšanja, nezaslišana pa je zahteva po realizaciji. Starejša generacija — tukaj bodi mimogrede omenjeno, da se pojma »mlad« in »star« rabita v tem primeru bolj v idejnem kot v življenskem zmislu — je prepričana, da je dosegla v vzgojnem delu višek popolnosti, preko katerega razvoj ni več mogoč. Nekoč tudi moderna vzgojna načela so okamenela v dogme. Novotarije mladih so prava anarhija, ki bodo ubile vsako resno in pametno delo v šoli in vzgojile rod, nesposoben nadaljevati delo očetov za napredek kulture. Kot neovrgljivi argumenti za nesposobnost »mladih« so dobrodošle vsakovrstne malenkosti, kakor na primer brezpomembne metodične napake, kakršne lahko zagreši vsak učitelj, ki še nima dovolj rutine.

Haberman, F. (1929). Iveri - ovire. V: Popotnik, št. 1-2, str. 11.