

a

VZGOJA IZOBRAŽEVANJE

1 | 2001 | XXXII

Ravnatelj – sušmar?

Življenje s pravilniki

Zakaj pravilniki in kakšni naj (ne) bodo!

»Sladkosti in grenkobe« šolskih pravilnikov

Poklicna matura ante portas

PRVI V PRENOVI

Timsko delo in letne učne priprave v prvem razredu devetletke

V priročniku so objavljene izkušnje učiteljic, vzgojiteljic in ravnateljic skupine osnovnih šol, ki so prve začele s poskusnim vpeljevanjem devetletke, ki osvetljujejo ključna področja priprav na novi prvi razred. Sistematično zbrana iskanja in razmišljanja učiteljic obravnavajo vse pomembne novosti, ki jih prinaša devetletna osnovna šola v prvi razred: timsko delo vzgojiteljice in učiteljice, ciljno načrtovanje, delo s starši in predvsem delo s šestletniki. Prispevki so dragocena informacija za vse osnovne šole pri vpeljevanju načrtovanih sprememb.

Primere načrtovanja učnih priprav so prispevale učiteljice z OŠ Vojke Žmuc, Izola, OŠ Antona Žnideršiča, Ilirska Bistrica, OŠ Srečka Kosovela, Sežana, gradivo je zbrala in uredila Dorotea Hrvatini Kralj, recenziji pa sta opravila dr. Mara Cotič in Vladimir Milekšič.

Cena priročnika, ki obsega 144 strani, je 3.400 SIT, naročite pa ga lahko na naslovu založbe: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Poljanska 28, 1000 Ljubljana, tel.: 01 30 05 113, faks: 01 30 05 199, e-pošta: Maja.Hribar@zrss.si



modeli poučevanja in učenja

Prvi v prenovi

Timsko delo in letne učne priprave v prvem razredu devetletke



PRVIM RAZREDNI POUK

ISSN 0350-5065

VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE

letnik XXXII, številka 1, 2001

Izdajatelj in založnik

Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Predstavnica

Metka Zevnik

Uredništvo

dr. Zora Rutar Ilc (odg. urednica),

dr. Janez Bečaj,

mag. Marija Lesjak Reichenberg,

Urška Margan,

dr. Barica Marentič Požarnik,

Mira Turk Škraba

Jezikovni pregled

mag. Stanko Šimenc

Ovitek in tipična stran

Studio Kocbek

Računalniški prelom

Boex DTP d.o.o.

Tisk

Maxinel

Naklada

1500 izvodov

Naslov uredništva

Zavod RS za šolstvo,

Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana

telefon: (01) 3005 100

faks: (01) 3005 199

e-pošta

zora.rutar@zrss.si ali

mira.turk-skraba@zrss.si

Letna naročnina (6 števil):

7400 SIT za šole, ustanove

in podjetja,

5200 SIT za posameznike,

3800 SIT za študente;

letna naročnina za tujino 8900 SIT.

Cena 1. številke v prosti prodaji

1500 SIT.

Rokopisov ne vračamo.

Revijo sofinancira Ministrstvo

za šolstvo, znanost in šport.

Revija Vzgoja in izobraževanje

je pod zaporedno številko 1405

vpisana v evidenco javnih glasil,

ki jo vodi Ministrstvo za kulturo.

V S E B I N A

UVODNIK

EDITORIAL

Dr. Zora Rutar Ilc

Med pravom in pedagogiko

3

Between Law and Pedagogy

RAZPRAVE

PAPERS

Mag. Alojz Širec

Ravnatelj in zakonodaja

4

Head Teachers and Legislation

ODMEVI IZ PRAKSE

REFLECTIONS FROM PRACTICE

Boris Zupančič

Ravnatelj – šušmar?

9

Head Teacher – A Bungler?

Andrej Šorgo

Življenje s pravilniki

11

To Live with Regulations

Irena Perenič

Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja v šolski praksi

13

Regulations on Assessment in School Practice

Franc Erjavec

Vloga pravilnikov in drugih predpisov pri šolskem delu

14

The Role of Regulations in School Work

Mag. Milan Čotar

Zakaj pravilniki in kakšni naj (ne) bodo!

16

Why Regulations and What They Should (not) be Like?

Meta Kamšek

»Sladkosti in grenkobe« šolskih pravilnikov

18

»Sweetness and Bitterness« of School Regulations

Mag. Branko Slivar

K delovnemu gradivu Pravilnika o šolskem redu

19

On Draft Version of Regulations on School Order

Berta Kogoj

Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v 9-letni osnovni šoli

22

Regulations on Assessment and Advancement in 9-year Elementary Schools

Mag. Branko Slivar

Pravica posameznika do pritožbe na oceno – da ali ne

26

Individual's Right of Complaint About Marks – Yes or No

Nada Barbarič

Kritični komentar k Pravilniku o maturi

27

Critical Comment about Regulation on Final Examinations (Matura)

V S E B I N A

<i>Tomaž Kranjc</i> Poklicna matura ante portas	28	Vocational Matura Examination Ante Portas
<i>Jože Pavličič</i> Poklicna matura in ocenjevalna merila	31	Vocational Matura Examination and Assessment Criteria
<i>Alenka Vitman, Tomaž Buh</i> Problematika umetniške gimnazije kot strokovne gimnazije	33	Problems of Art Gymnasium As Professional Gymnasium
<i>Dr. Dušan Rutar</i> Poseben komentar k Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami	34	Special Comment to Act on Special Need Children
<i>Dr. Slavica Černoša</i> Hitreje do naziva	36	A Quicker Way of Obtaining Promotion
<i>Nataša Centa</i> Kritična analiza Pravilnika o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli	38	Critical Analysis of the Regulations of Primary School Pupils' Rights and Responsibilities

ANALIZE IN PRIKAZI

ANALYSES AND SURVEYS

<i>Mag. Amalija Žakelj</i> Matematično znanje slovenskih dijakov	40	Mathematical Knowledge of Slovene Students
<i>Mag. Marija Lesjak Reichenberg</i> O šoli, učiteljicah in spolu	47	About School, Teachers and Gender
<i>Zala Hriberšek</i> Avtorice so zunaj	50	The Female Authors are Outside
<i>Dr. Silvo Kristan</i> Kdo ukinja vzgojno-izobraževalne smotre?	53	Who is Abolishing Educational Aims?

OCENE IN INFORMACIJE

REVIEWS AND INFORMATION

<i>Zdenka Erjavec</i> Novosti v knjižnici	57	New Editions in the Library
--	----	-----------------------------

U V O D N I K

MED PRAVOM IN PEDAGOGIKO

Na januarskem posvetu ravnateljev v Portorožu sem dva dni sodelovala v delavnicah, namenjenih pedagoškemu vodenju šol. *Presenečena sem bila nad ozaveščenostjo ravnateljev o nujnosti pedagoškega vodenja.* Ravnateljev v glavnem tudi ni treba prepričevati o pomenu in prednostih sodobnih pojmovanj znanja, učenja, poučevanja in preverjanja, saj so večinoma presegli ozko vsebinsko pojmovanje znanja, vezano na poučevanje s prenašanjem



znanja. Zavedajo se, da zagotovilo kakovostnega znanja ni v obsesivnem pokrivanju učnih načrtov, ampak predvsem v ustvarjanju spodbudnih učnih okolij, v katerih lahko učenci s svojo aktivnostjo, ob izkušenskem učenju in ob učenju z odkrivanjem spopolnjujejo in ne le privzemajo znanje.

Zato je toliko bolj zaskrbljiva ugotovitev raziskave (S. Špehar, *Sodobna pedagogika* 2000, 4, 214–230), da je delež časa, porabljenega za pedagoško vodenje v zadnjih letih drastično upadel. Kot enega najpomembnejših razlogov za to navajajo ravnatelji povečanje formalno-pravnih obveznosti, ki jim jih nalaga upoštevanje zakonodaje in pravilnikov. *Že sama količina aktov, ki jih morajo ravnatelji poznati – to znanje pa aktivirati oz.*

operacionalizirati, če to zahtevajo konkretne situacije – je osupljivo. Boris Zupančič postavlja v svojem besedilu tezo, da se s tem sili ravnatelje v šušmarstvo. Po drugi strani pa, kot pokaže Alojz Širec, prav zakonodaja utemeljuje pravni red in ponuja orientacijo za praktike.

Prispevke v tokratni številki gre sicer v prvi vrsti jemati kot povratno informacijo praktikov o učinkovitosti posameznih pravilnikov. Ta informacija je lahko dobrodošla v času, ko so v pripravi nekateri novi akti, nekatere še veljavne pa popravljajo. Vendar pa je sporočilo pričujočih razmišljanj moč razbirati še drugače: *kot nemoč ravnateljev, da uveljavljajo svoje temeljno poslanstvo, kot razcepljenost njihovega položaja med vlogo državnega uradnika in vlogo pedagoškega vodje.* Vprašanje, ki se nam ob tem poraja, je, koliko je to strukturno nujno, koliko pa je vendarle možnosti za uveljavljanje avtonomije na strani ravnateljev.

Vse prizadete in tudi »opazovalce od strani« zato spodbujamo, da razmislek in razpravo o tem nadaljujemo tudi v prihodnjih številkah.

Jane Antan Že

Mag. Alojz Širec

Inšpektorat RS za šolstvo in šport

RAVNATELJ IN ZAKONODAJA

RAVNATELJEVE NALOGE IN PRISTOJNOSTI SKOZI PRIZMO ŠOLSKE ZAKONODAJE

Ravnateljeve naloge in pristojnosti je potrebno iskati v vrsti zakonov, podzakonskih aktov in drugih pravnih predpisov. V nadaljevanju se ukvarjam predvsem z nalogami, ki jih opredeljujejo šolski zakoni in njihovi podzakonski akti.

Kot je mogoče videti ob prebiranju šolskih predpisov, že šolska zakonodaja postavlja ravnatelju množico nalog, pristojnosti in odgovornosti. Sam si mora najti metodo, kako naloge obvladovati in se jim ne izogniti. Prav tako si mora postopoma ustvariti prioritete, to pomeni, da se nekaterih nalog ne more otresti (jih poverjati), temveč nenehno bedeti nad njihovim uresničevanjem.

Pri podrobnejšem razčlenjevanju ravnateljevih nalog sem skušal uporabiti shemo, ki jo opredeljujejo temeljne naloge ravnateljev¹ oziroma menedžerjev²: načrtovanje, organiziranje, usmerjanje (vodenje) in nadzorovanje. Prav iz predstavitve ravnateljevih nalog v taki obliki je opazno, da zakonodajalec ni sistematično in poglobljeno »pokril« celotnih potreb vseh temeljnih funkcij ravnateljevega dela. Ravnateljeve naloge (na podlagi šolskih predpisov) so izražene v okviru kategorij, kot so na primer: ravnatelj določi (npr. roke za opravljanje izpitov, program strokovnega spopolnjevanja ipd.), pripravi (npr. program razvoja, predlog LDN itd.), oblikuje (npr. predlog nadstandardnih storitev ipd.), organizira (strokovno delo, delo šole, mentorstvo za pripravnike itd.), je odgovoren (npr. za varno delo, za zakonitost, za spoštovanje pravic dijakov itd.), prerazporedi (npr. delavca na delovno mesto), odloči (npr. o pogojnem napredovanju dijaka, o podaljšanem statusu dijaka, o pogojih za napredovanje prekinjenega izobraževanja itd.), določi (npr. hišni red, prvi sklic sveta staršev, drugega izpraševalca na izpitu, izpit, ki ga opravlja dijak jeseni itd.), izdaja (npr. odločbo, s katero določi količnik plače), zadrži (npr. izrek vzgojnega ukrepa), daje (pojasnila delavcu, soglasje za izdajo glasil, soglasje k programu pripravništva itd.), predstavlja in zastopa (npr. zavod, šolo), vodi (npr. delo šole, delo UZ, postopek izrekanja ukrepa za najtežje kršitve itd.),

pooblasti (npr. delavca šole, pomočnika vodje organizacijskih enot itd.), oblikuje (npr. pojasnila delavcu, soglasje za izdajo glasil ipd.), obvešča (npr. delavce, starše o vzgojnih ukrepih ipd.), imenuje in razrešuje (npr. imenuje komisijo, ki odloča o odložitvi šolanja, komisijo za ponovno preverjanje, izpitno komisijo itd.), sprejema (npr. pobude delavcev, sklep o sklenitvi delovnega razmerja, sklep za varno delo, ugovor zoper oceno itd.), predlaga (npr. skrajšanje pripravništva, napredovanje v nazive, publikacijo vrtca v sprejem svetu itd.), dovoli (npr. prisostvovanje inšpektorja pri vzgojno-izobraževalnem delu, opravljanje predmetnih izpitov po izteku šolskega leta, na željo staršev daljši izostanek od pouka ipd.) itd. Največ je nalog, ki jih lahko razvrstimo v skupino usmerjanja oziroma vodenja, zelo malo pa s področja drugih temeljnih nalog.

Pozoren bralec predpisov gotovo ne bo spregledal posebnosti, ki izhaja iz take predstavitve ravnateljevih nalog, in sicer: ravnatelji kot predstavniki upravljavcev (v tem primeru države) v šolskih zakonih nimajo dovolj določno opredeljene svoje vloge. Zato najbrž ni zgolj naključje, da se le-ti v praksi pogosto poistovetijo s svojimi sodelavci, s tem pa ne uresničujejo zadovoljivo nalog, za katere jih je postavil upravljavec. Posebnost najverjetneje izhaja že iz določil o imenovanju ravnateljev (53. člen Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja). Imenovanje ravnateljev je razpeto med svet zavoda, ki sicer imenuje ravnatelja, in strokovni organ ter ministra, ki odločilno vplivata na izbor s svojim mnenjem oziroma soglasjem. Ravnatelji se torej upravičeno sprašujejo, v čigavi službi resnično so. Še posebno bi bilo koristno, zlasti na izvedbeni ravni, če bi šolska zakonodaja določneje opredeljevala ravnateljeve naloge predvsem iz naslednjih vidikov:

- za katere naloge je ravnatelj pristojen,
- za izvedbo katerih nalog je neposredno odgovoren in
- katere naloge so predvsem ravnateljeva neposredna dolžnost in jih ne more zaupati drugim.

Če bi skušali grupirati ravnateljeve naloge, kot jih opredeljuje veljavna šolska zakonodaja, po tej shemi, jih na primer lahko razvrstimo tako, kot kaže naslednja slika:

¹ Rozman, R. 1996. Kako prevesti »management« v slovenščino: management, menedžment, upravljanje, poslovodenje, vodenje, ravnanje?. V: Organizacija, št. 1, Kranj: Založba Moderna organizacija.

² Širca Trunk, N./Tavčar, M. I. 1998. Management nepridobitnih organizacij, str. 14. Koper: Visoka šola za management.



Da z navedeno razvrstitvijo nalog ne bi zavajali bralca, je treba poudariti, da zaradi nedefiniranih izhodišč obravnave lahko pridemo ob ponovnem premisleku tudi do povsem drugačne sheme. Prav to pa potrjuje tezo, da so ravnateljeve naloge in pristojnosti v šolski zakonodaji opredeljene dokaj nesistematično, ohlapno in preveč nedoločno. Zato prihaja pri ravnateljih pogosto do občutka utesnjenosti, saj niso redki primeri, ko ravnatelj misli, da je pri vseh nalogah edini in vedno v enaki meri odgovoren.

Ali se je mogoče temu občutku (in praksi) izogniti? Po mojem mnenju, da. Prav temeljita proučitev z zakoni naloženih nalog, odgovornosti in pristojnosti, razmislak o tem, katere naloge (in s tem tudi neposredno odgovornost) je možno oz. smiselno s pooblastilom zaupati drugim (pomočniku ravnatelja, svetovalnim delavcem, drugim strokovnim delavcem), opredelitev prioriternih nalog in načrt kakovostnega spremljanja in vrednotenja so načini, ki lahko korenito spremenijo ustaljeno prakso. To misel je mogoče še bolje podkrepiti, če ravnatelj upošteva tudi naloge, ki mu jih nalagajo drugi zakoni, kot sta na primer Zakon o delovnih razmerjih in Zakon o temeljnih pravicah iz delovnega razmerja.

POSKUS OSMIŠLJANJA PRAVNE UREJENOSTI V ŠOLSTVU

Mnenje mnogih ravnateljev, da so ves čas utesnjeni z nešteti predpisi in čutijo, kot da so v okovih

zakonodaje, odslikava počutje mnogih ravnateljev. Še posebno mlajših, ki kaj radi potožijo, da bi v šoli še kar šlo, če jih ne bi tako omejevali in ovirali pri njihovem izvirnem in kreativnem razreševanju vsakdanjih problemov prav togi in neživljenjski šolski in drugi predpisi. Počutijo se dobesedno kot v okovih.

Prav zaradi takšnih stališč in mnenj sem se odločil, da ponudim v premislek tezo, da nas lahko dobri in preišljeni predpisi (in njihova pretehtana uporaba) tudi razbremenijo (torej lomijo okove), nam olajšajo delo, omogočijo še večjo kreativnost (seveda, če ne porabimo vse kreativnosti za to, kako bi obšli predpise, marveč za to, kako bi v okviru predpisov čim uspešneje in čim bolj kakovostno opravljali temeljno dejavnost).

Zato bom v nadaljevanju zelo poljudno razgrnil le nekaj zamisli, kako je potrebno in mogoče osmisliti rabo pravnih norm tudi v vzgojno-izobraževalni praksi, pa naj gre za pogled ravnatelja, učitelja, dijaka ali starša. Prav to pa je verjetno tudi ena izmed mnogih pomembnih nalog dobrega ravnatelja.

O pojmih norma in pravna norma

Za zagotavljanje urejenega družbenega sožitja so potrebna določena pravila – norme. Pojem norma uporabljamo v tem kontekstu v smislu socialnega pravila, zapovedi oziroma predpisa. Družbena pravila imajo lahko samo namen nasveta za družbeno zaželeno ravnanje in vedenje. Družbene zapovedi pa predvidevajo tudi ukrepe, ki zagotavljajo izvrševanje zapovedi. Družbenih norm se bo držal tisti posameznik, ki je prepričan, da je tako res prav, torej tisti, ki je identificiral svoje prepričanje z neko družbeno normo (na primer: da se ne krade, ne ubija itd.). Ker je večina družbenih norm vezana na voljo in zavest ljudi, spremljajo norme tudi sankcije.

Pravna norma je pravno pravilo za vedenje in ravnanje ljudi v družbi³ in predstavlja najpomembnejšo in osnovno sestavino pravnega sistema. Pravne norme je moč spoznati po tem (in jih razlikovati od družbenih pravil, ki prav tako urejajo ravnanje človeka v družbi: običaji, navade, pravila lepega vedenja), kdo izvršuje sankcije (država).

Za neposredno pedagoško prakso je gotovo temeljno vprašanje, kaj normiranje prinese novega. Kaj pridobi področje edukacije, ko je normirano? Katere odnose normirati?

V šolstvu obstajajo nasprotujoča si gledanja (prepričanja) na vlogo prava. Nekateri so prepričani, da lahko s pravom urejamo vse odnose (vplivamo na procese). Zanimivo je, da prav mnogi strokovni delavci želijo še podrobneje normirati življenje in dogajanja v šoli. Posledica je seveda neskladje med normativno in

³ Kušej, G./Pavčnik, M./Perenič, A. 1996. Uvod v pravoznanstvo, str. 68. Ljubljana: Uradni list RS.

dejansko stvarnostjo. Gre namreč za to, da mnogi zmotno mislijo, da bodo s pomočjo pravnih predpisov razrešili tudi šolske probleme, ki imajo svoje korenine drugje. Spet drugi so trdno prepričani, da je pravo v šolah odveč.

Resnica je nedvomno nekje vmes. Pravo gotovo pomeni zavestno (hoteno) usmerjanje razvoja.

Pravna norma kot vodilo in okvir dela

Če privzamemo trditev, da pravna norma mora in more učinkovito vplivati na odnose v družbi (splošna značilnost prava) oz. anticipirati neko ravnanje⁴, seveda le-ta lahko predstavlja potrebno in ustrezno vodilo šoli (ravnatelju, učitelju oz. strokovnim in drugim organom) pri uresničevanju predvidenih vzgojno-izobraževalnih ciljev.

V svoji dolgoletni praksi (učiteljski, ravnateljski, svetovalski oz. inšpektorski, a tudi raziskovalni) sem pogosto ugotavljal, zakaj pravzaprav na nekaterih šolah skoraj ni konfliktov, ki bi prerasli okvire lastne šole. In, zakaj se v nekaterih okoljih konflikti kar vrstijo, razrašča se nezadovoljstvo (učencev oz. dijakov, staršev ali delavcev), pritožbe kar »dežujejo« na različne organe zunaj šole? Ali to pomeni, da takšnih tenzij ni v prvi skupini (na srečo veliki) šol? Ali ima na to kakšen vpliv tudi pravo?

Opazovani primeri so me prepričali, da je vpliv prava⁵ (upoštevanje oz. neupoštevanje, precenjevanje oz. podcenjevanje moči in vloge prava) večji kot si običajno mislimo. Prav v šolah, kjer je neznatno število težjih konfliktov, sem zaznal pozitiven odnos (ravnatelja, strokovnih delavcev) do pravnih predpisov, ki urejajo področje. Preprosto, udeleženci izobraževanja so jih upoštevali kot okvir oz. zunanje omejitve pri svojem delu. Še več. Pri svojem vzgojno-izobraževalnem delu so razvijali (zavestno ali ne) nekatere za delovanje vsake organizacije, še posebno pa šole, nujne vrednote, kot na primer:

- nepristranost in enakost (kadar gre za spoštovanje pravnih predpisov, ne more biti izjem, pa naj so všeč ali ne tako ravnatelju, učitelju, učencu oz. dijaku ali staršem),
- predvidljivost in zanesljivost delovanja pravnih predpisov (udeleženci izobraževanja morajo vnaprej poznati »pravila igre«, torej tudi posledice nespoštovanja pravil).

Prav vzgoja in upoštevanje teh (in drugih) vrednot predstavlja tako za mlade kot za odrasle potrebno pravno varnost. Ravno pravna varnost pa je najboljši okvir za sproščeno in kreativno delo, kar pedagoški proces nedvomno mora biti.

Kako naj ravnatelj zagotavlja tak odnos v svoji šoli? V prvi vrsti s tem, če sam zaupa relativni moči prava. To pa seveda pomeni, da predpise, ki urejajo področje dela, v prvi vrsti dobro pozna. Pomeni, da jih v svoji vsakdanji praksi uporablja in ob svojih ukrepih vedno spremlja in primerja svoja dejanja z normativno ureditvijo. Še več, tudi v svojem okolju mora nenehno spodbujati podoben vzorec ravnanja. Zato naj sprti seznanja učitelje, učence in starše z normativno urejenostjo področja, z relevantnimi spremembami le-teh in vztraja, da se pomembni dogodki v šoli (ocenjevanje⁶, izrekanje vzgojnih ukrepov, spremembe delovno-pravnih razmerij itd.) obravnavajo v okviru obstoječih pravnih predpisov.

Pravna norma v šoli kot možnost za kakovostnejše delo

Kadar ravnatelj skupaj s svojimi sodelavci dojema in vrednoti pravo ne kot okov, temveč kot možen okvir delovanja šole, se vse bolj odmika od zgolj togega razumevanja (pravni formalizem) delovanja pravnih norm. Zato v takem primeru pravo postaja vse bolj instrument, ki še močno krepi kakovostno delo šole. Namreč, kadar že sicer kakovostno pedagoško delo spremlja nekonfliktnost sodelujočih v vzgojno-izobraževalnem procesu, temelječa na poznavanju in upoštevanju pravnih predpisov, se poveča pravna varnost udeležencev. Zadovoljstvo učencev oz. dijakov, njihovih staršev, učiteljev in drugih (»stranke«) z zakonitim in kreativnim potekom vzgojno-izobraževalnega procesa omogoča vsem sodelujočim večjo pravno varnost, le-ta pa v praksi pomeni, da je delo kakovostnejše. Prav na zadovoljstvu »strank«⁷ z izvedenimi storitvami temelji tudi teorija o celostnem upravljanju kakovosti.

Pravna norma v šoli kot prisila

Seveda pa je za vsakega poznavalca življenja in dela šole popolnoma jasno, da je nekonfliktnost v šoli zgolj iluzija. Tudi nerazumno bi jo bilo eliminirati, pa če bi se to tudi dalo. Znano je namreč, da konflikti vodijo v razvoj⁸.

⁴ Ob tem je treba omeniti tudi nekritično »verovanje v vseomogočnost prava ...« (Kušej, G./Pavčnik, M./Perenič, A. 1996. Uvod v pravoznanstvo, str. 101. Ljubljana: Uradni list RS.)

⁵ V prispevku se zavestno izogibam drugim, gotovo pomembnejšim vzrokom oziroma vplivnim faktorjem za tako stanje.

⁶ Poudariti velja, da šolska inšpekcija v zadnjih letih tako pri rednih kot pri izrednih nadzorih ugotavlja, da so v več kot polovici primerov v šolah kršeni predpisi (s tem pa pravice udeležencev izobraževanja) prav s področja preverjanja in ocenjevanja.

⁷ Stranke oziroma uporabniki v vzgoji in izobraževanju so predvsem učenci (primarni zunanji uporabniki), starši (sekundarni zunanji uporabniki), družba (terciarni zunanji uporabnik), učitelji (notranji uporabniki).

⁸ Konflikti sami po sebi pomenijo »korenine za spremembe« (Lipičnik, dr. B. 1996. Reševanje problemov namesto reševanja konfliktov, str. 39. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo), zato se jim ni smotrno izogibati ali se jih pretirano bati, temveč naj raje pomenijo pobudo za reševanje problemov.

To pa predvsem tedaj, ko gre za konflikt idej, stališč, postopkov, ravnanj.

Ko pa posameznik ali skupina v šoli prestopi mejo zakonitega, mora ravnatelj poseči tudi po pravni normi kot prisilnem sredstvu, ne glede na moč subjekta, kateremu je potrebno izreči ukrep in ne glede na frustracije, ki jih s tem povzroči. Tudi ne, in predvsem ne, glede na morebitno zamero, ki jo bo pri uporabi nepopularnega pravnega sredstva morebiti povzročil.

Tako se krepí tudi občutek varnosti pri udeležencih izobraževanja (učencih, dijakih in tudi strokovnih delavcih), ki ga dosežemo le s postavljanjem jasnih mej in z učenjem odgovornega vedenja. Sicer (če ni privzgojenih jasnih meja vedenja) mladi ne razvijejo občutka za osebno odgovornost. Zato je potrebno skrbeti že od prvega dne, ko vstopijo v šolo, da jim predstavimo, osmislimo in utemeljimo (normativno urejenost): način življenja in bivanja v šoli, hišni red, načine pomoči pri učenju, vključevanje v dejavnosti prostega časa, način kulturnega medsebojnega komuniciranja, pravi način razreševanja morebitnih konfliktov, način, kako šola reagira na nezaželene (necivilizacijske) pojave obnašanja itd.

Pravna norma v šoli kot spodbuda

Redko pomislimo, da bi lahko določena pravna norma pomenila tudi spodbudo za udeležence vzgojno-izobraževalnega procesa. Pa pogledimo na preprostih primerih, ali je ta skepsa na mestu.

Učenec oz. dijak skladno z ustreznim pravilnikom (pravnimi normami) doseže pohvalo za svoje delo. Pomislimo, ali se ne bi dalo pohvale izreči tako, da bi učenec oz. dijak občutil to pohvalo kot iskreno zahvalo in priznanje za svoj uspeh, ki je bil v ponos šole (spodbuda učencu oz. dijaku za še uspešnejše delo) in na način, ki bi tudi njegove sošolce pritegnil in motiviral⁹.

Še pogostejši primer je zahtevnost pouka za posamezne učence oz. dijake. Za kaj gre? Učenec oz. dijak je na primer v nekem razredu odpovedal pri matematiki. Dobiva vse več negativnih ocen (normativna posledica, predvidena s pravilniki o ocenjevanju). Učenec oz. dijak počasi zgublja samozavest, izgublja tudi voljo do nadaljnjega dela pri predmetu. Učitelj ima seveda na voljo vsaj dve poti. Lahko svoje delo in zahteve nadaljuje in stopnjuje. Posledica je najbrž očitna: učenec bo vse slabši. Lahko v svojih zahtevah popusti. Učenec oz. dijak se morebiti lahko pobere (ali pa ne), toda njegovo znanje bo še vedno pomanjkljivo. Lahko pa učitelj izbere tretjo pot, in sicer vztraja pri svoji zahtevnosti, toda pri učencu

oz. dijaku poskuša ugotoviti, kje je vzrok, da je le-ta odpovedal pri predmetu. Ko poskušata skupaj (v interakciji) odpraviti motnjo (dopolnilni pouk, individualni pogovor, spodbude in svetovanje), se pogosto izkaže, da je učenec oz. dijak prebrodil težave, začel dobivati višje ocene, začel postajati vse samozavestnejši (z občutkom lastne vrednosti) in notranje motiviran. Izkaže se, da se lahko tudi zunanja motivacija, kar vztrajanje na neki normi (zahteva po znanju, ocena) zanesljivo je, prelevi v notranjo motiviranost za delo.

Ravnatelj kot varuh človekovih pravic in temeljnih svoboščin

Kot opozarja doktorandka Barbara Novak¹⁰, »so v šoli specifično ogrožene zelo različne pravice človeka (tako otrok kot njihovih staršev)...«. Če privzamemo kot mogočo omenjeno tezo, je šola, s tem pa seveda njen ravnatelj, obvezna načrtovati življenje in delo tako, da bo čim bolj poskrbela za varovanje človekovih pravic in temeljnih svoboščin, še posebno pa otrokovih pravic.

Šolska zakonodaja je sicer oblikovana tako, da so podana pravna izhodišča, ki lahko služijo spretnemu (pedagoško in človeško senzibilnemu) ravnatelju pri varovanju otrokovih pravic. Naj navedem le nekatere:

- pravica do telesne integritete oziroma nedotakljivosti otroka (šola in ravnatelj sta v šoli obvezna zagotoviti takšne delovne razmere, da ne more prihajati do nasilnega – fizičnega, verbalnega – obračunavanja ne le med učitelji in učenci, marveč tudi med učenci samimi);
- pravica do zasebnosti otroka in staršev (šola naj bi varovala zasebnost posameznega učenca nasproti drugim učencem, drugim staršem in tudi nasproti njegovim staršem in obratno). »To je pravica posameznika, da sam avtonomno odloči, kdaj, kako in koliko se v to pravico lahko posega, saj je vsak poseg brez njegove svobodne odločitve prepovedan.«¹¹
- pravica do družinskega življenja (kršitve te pravice se lahko kažejo v organizaciji šolskega dela: celodnevna šola, turnusi, pouk v času, ko so starši doma ipd., a tudi znotraj pouka: šolsko spisje, ki razkriva družinsko življenje oziroma osebne podatke).

Menim, da ni dovolj iskati ustrezno varovanje teh (in drugih) otrokovih in človekovih pravic ter temeljnih svoboščin le v pravnih predpisih, čeprav je res, da le-ti morajo dati nedvoumno oporo. V šoli je potrebno v prvi vrsti naravnati vizijo delovanja in ustvarjati klimo, da bo v praksi kar najbolj zagotovljeno varovanje osebnostnih pravic.

⁹ Tako bi šola učencem in dijakom razvijala tudi občutek identitete (osebne vrednosti, pozitivne samopodobe), ki pa je pogoj za uspešno in kakovostno vzgojno-izobraževalno delo.

¹⁰ Korošec, dr. D. 1999. Izobraževalno-vzgojni proces z vidika družinskega in civilnega prava. Pravna praksa, št. 5. Ljubljana: Gospodarski vestnik.

¹¹ Cvetko, A. 1999. Varstvo delavčeve zasebnosti in pravni instituti predloga ZDR. Podjetje in delo, št. 1. Ljubljana: Gospodarski vestnik.

SKLEP

Za pretekla obdobja je bilo tako v svetu kot pri nas značilno, da je šolska politika posegala predvsem po zunanji »prisili«, s katero je narekovala tempo sprememb. Navadno je to bila »državna« reforma (spremembe od zgoraj), ki je začrtala smer sprememb. Pri tem si je država pomagala (in si ponekod še pomaga) s trdimi prijemi (pogosta inšpekcija z določenimi ukrepi) oz. nekoliko mehkejšimi (inšpekcija s poudarjeno vlogo svetovanja – v šestdesetih letih na primer v Sloveniji z dobro razvejeno mrežo zunanjih strokovnih sodelavcev). Pokazalo se je, da tako koncipirane reformne kakovostne spremembe niso nikoli povsem zaživele.

Šolska politika si lahko pomaga še z drugimi sredstvi zunanje evalvacije kot pritiska na šolo po izboljšanju kakovosti, predvsem rezultatov (zunanja preverjanja in testiranja, matura, evalvacijske študije), posledično pa tudi vzgojno-izobraževalne prakse strokovnih delavcev. Kljub vsemu pa so razviti šolski sistemi začeli ugotavljati, da sama inšpekcija in zunanja evalvacija ne dosega zelenih rezultatov. Spoznali so tudi, da je čas obsežnih reformnih poskusov mimo. Zavzemajo se za manjše, a sprotne, nenehne spremembe, ki imajo svoj izvor predvsem v šoli. Zunanji dejavniki pa naj čim izdatneje podpirajo šolo in strokovne delavce pri

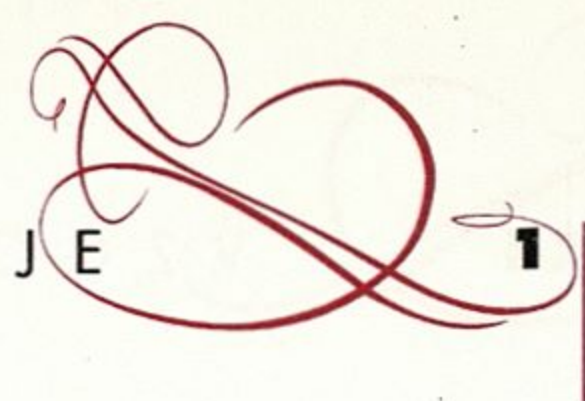
njihovih naporih (finančna sredstva, svetovanje, spremljanje učinkov, izobraževanje in izpopolnjevanje, sistemi napredovanja, zagotavljanje strokovne avtonomije itd.). Zaradi tega se vse bolj poudarja pomen avtonomije šole in učiteljev kot temeljnih nosilcev resničnega trajnega kakovostnega napredka.

Prav to dejstvo pa zahteva tudi drugačno vodenje šole, s tem pa »drugačnega« ravnatelja. Poleg odlik, znanih v starejši splošni teoriji vodenja, mora imeti zlasti odlike za delo z ljudmi. Niso več dovolj strokovna znanja in spretnosti, temveč so nujna tudi vedenjska znanja in spretnosti ter etičnost odločanja in moralnost delovanja. V novi vlogi ravnatelj bolj kot prej ustvarja vizijo delovanja šole in sprememb v njej, motivira sodelavce, sodeluje pri izvajanju načrtovanih dejavnosti, spremlja in vrednoti itd. Ker pa je dejavnost šole močno uokvirjena z najrazličnejšimi predpisi, je nujno, da jih ravnatelj pozna, upošteva, seznanja z njimi sodelavce in udeležence izobraževanja (in njihove starše) ter jih po potrebi tudi osmišlja v svojem okolju. Zavedati se mora, da dobri predpisi ne krnijo avtonomije šole, marveč jo šele omogočajo. Še več, šola kot pripravljavnica za življenje je obvezna razvijati tudi pravno kulturo, temelječo na nekaterih nujnih vrednotah (kot na primer pravni varnosti, pravni enakosti, pravni predvidljivosti ipd.). Ravnatelj bi zato moral krepiti zavest, da pravo lahko in mora učinkovito vplivati na odnose v šoli¹².

LITERATURA

- Fullan, Michael/Hargreaves, Andy. 2000. *Za kaj se je vredno boriti v vaši šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Kušej, G./Pavčnik, M./Perenič, A. 1996. *Uvod v pravoznanstvo*. Ljubljana: Uradni list RS.
- Perenič, dr. A. 1981. *Relativna samostojnost prava*. Ljubljana: Univerzum.
- Sallis, E. 1993. *Total quality management in education*. Philadelphia - London: Kogan Page Educational management Series.
- Skupina avtorjev. 1996. *Improvement through inspection?*. London: David Fulton Publishers.
- Skupina avtorjev. 1999. *Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju*. Portorož: Ministrstvo za šolstvo in šport (delovno gradivo za ravnatelje).
- Širec, A. 1999. *Ravnatelj v okovih zakonodaje*. Ljubljana: Šol
- Širec, A. 1999. *Izkušnje slovenske šolske inšpekcije*. Ljubljana: *Vzgoja in izobraževanje* 3.
- Širec, A. 2000. *Slovenska šolska inšpekcija in kakovost dela šol*. Ljubljana: *Sodobna pedagogika* 4, 106–124.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja*. Uradni list RS, št. 12/96, 23/96.
- Zbirka zakonov*. 1996. *Zakon o vrtcih*. *Zakon o osnovni šoli*. *Zakon o gimnaziji*. *Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju*. Ljubljana: Uradni list RS, št. 12.

¹² Specifična lastnost prava.



Boris Zupančič

OŠ Danile Kumar v Ljubljani

RAVNATELJ – ŠUŠMAR?

Pomembnost in občutljivost vloge ravnatelja vrtca, šole je nedvomna in tudi laični javnosti povsem razumljiva. Če ne drugače, je velikokrat slišati, »da šola zraste in pade prav zaradi dobrega ali slabega vodenja«.

Tovrstna trditev je seveda povsem na mestu, a žal mnogi, tudi v lastnih vrstah, tega ne jemljejo povsem resno. Ravnatelj – vzgojno-izobraževalni menedžer je danes na bistvenem razpotju. Družba in družbene potrebe zahtevata od njega skoraj vsak dan več in več. V luči hitenja so velikokrat zastavljene fikcije, da naša šola ni dobra, ni prilagojena pozitivnim trendom evropske, če že ne svetovne pedagogike, da produciramo zgolj faktografijo in skratka povsem zanemarjamo svoje poslanstvo. Avtorji tovrstnih zamisli, ki jim veter v jadra velikokrat daje nekritična »laična« javnost in si s tem zdravi svoje šolske travme, pa ne želijo videti in ovrednotiti številnih dosežkov, ki jih dosegamo pedagoški delavci. Dobrodošle so največkrat le tiste študije in primerjave, ki naše šolstvo umeščajo na nižji nivo od naših pričakovanj. Nemalokrat je uvrstitev v zgornjo sredino že nacionalna katastrofa, ne da bi pogledali, katere države, nacije so še za nami. In tistim, ki so pred nami je potrebno pogledati tudi pod prste; v kakšnih razmerah dosegajo rezultate, ki jim jih zavidamo. Tovrstnih študij ni bilo kaj prida zaslediti. A nedvomno že bežen pogled na take lestvice pokaže eno izmed bistvenih komponent, ki nedvomno pripomore, da so lahko drugi boljši, nas tudi prehitijo ali pa že uresničujejo naše sanje. Gre za vlogo in mesto pedagoškega vodje – ravnatelja, za vlogo pedagoškega menedžerja. Trdim, in z veseljem bom sprejel drugačne trditve, da tako specifične vloge, kot jo ima slovenski šolski menedžer, ni lahko zaslediti v arzenalih pedagogike in šolskih sistemov.

Status ravnatelja je v naši zakonodaji opredeljen v dveh krovnih predpisih: 31. členu Zakona o javnih zavodih, kjer se ravnatelj skriva pod pojmom direktor (Poslovodni organ zavoda je direktor ali drug individualni organ /v nadaljnjem besedilu: direktor/) in v 49. členu Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji (Uradni list RS, št. 12/96). Člen opredeljuje ravnatelja kot: »Pedagoški vodja in poslovodni organ javnega vrtca oziroma šole je ravnatelj«. Nalaga mu naslednje obveznosti:

1. organizira, načrtuje in vodi delo vrtca oziroma šole,
2. pripravlja program razvoja vrtca oziroma šole,
3. pripravlja predlog letnega delovnega načrta in je

odgovoren za njegovo izvedbo, 4. je odgovoren za uresničevanje pravic otrok ter pravic in dolžnosti učencev, vajencev, dijakov, študentov višje šole in odraslih, 5. vodi delo vzgojiteljskega, učiteljskega in predavateljskega zbora; 6. oblikuje predlog nadstandardnih programov, 7. spodbuja strokovno izobraževanje in izpopolnjevanje strokovnih delavcev, 8. organizira mentorstvo za pripravnike, 9. prisostvuje pri vzgojno-izobraževalnem delu vzgojiteljev oziroma učiteljev, spremlja njihovo delo in jim svetuje, 10. predlaga napredovanje strokovnih delavcev v nazive, 11. odloča o napredovanju delavcev v plačilne razrede, 12. spremlja delo svetovalne službe, 13. skrbi za sodelovanje zavoda s starši (roditeljski sestanki, govorilne ure in druge oblike sodelovanja), 14. obvešča starše o delu vrtca oziroma šole in o spremembah pravic in obveznosti učencev, vajencev in dijakov, 15. spodbuja in spremlja delo skupnosti učencev, vajencev oziroma dijakov ter študentov višje šole, 16. odloča o vzgojnih ukrepih, 17. zastopa in predstavlja vrtec oziroma šolo in je odgovoren za zakonitost dela, 18. določa sistemizacijo delovnih mest, 19. odloča o sklepanju delovnih razmerij in o disciplinski odgovornosti delavcev, 20. skrbi za sodelovanje šole s šolsko zdravstveno službo in 21. opravlja druge naloge v skladu z zakoni in drugimi predpisi.

Vse navedene alineje, razen zadnje, se nanašajo na neposredno pedagoško vodenje. V prenesenem smislu, tudi skladno z menedžersko doktrino lahko zapišemo, da gre za naloge tehničnega direktorja – vodje. Vsa zgodba, predvsem pa izvor težav, omenjen že v uvodu, pa se skriva v zadnji alineji. Pod krinko 21. alineje: »... opravlja druge naloge v skladu z zakoni in drugimi predpisi ...« se skrivajo določila še 29 zakonov in neprepoznavno število izvršnih predpisov v obliki pravilnikov, odredb, sklepov. Za vse to prepoznavanje in udejanjenje v vsakodnevno prakso naj skrbi ravnatelj kot poslovodni organ, v menedžerski terminologiji – direktor.

Naš Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja v 51. členu pozna vlogo direktorja v primerih, ko v javnem vzgojno-izobraževalnem zavodu, v katerem se za izvajanje programov za predšolske otroke oziroma posameznega izobraževalnega programa oblikuje organizacijska enota, lahko opravlja poslovodno funkcijo direktor javnega vzgojno-izobraževalnega zavoda, funkcijo pedagoškega vodje v organizacijski enoti pa ravnatelj te enote. Takih primerov je malo. Sploh pa primarno ne gre za delitev

O D M E V I I Z P R A K S E

med funkcijama pedagoškega vodje – »tehničnega direktorja« in funkcijo ravnatelja kot vodje – »direktorja«. Bistvo je očem skrito, v poplavi različnih predpisov, ki so si tudi večkrat v medsebojnem izključevanju (koliziji) ali pa zapletajo birokratske poti in reševanja do skrajnosti. Naj za ilustracijo navedem samo primere pri podeljevanju statusov učencem (Pravilnik o prilagajanju šolskih obveznosti), ko je potrebno za vsako podelitev izpolniti najmanj tri posebne obrazce. Ali, če šola želi izvesti veliko javno naročilo (prehrana, pohištvo, nabava kombija), je predhodno potrebno izvesti pravo študijo, katera odvetniška družba, ki ima dovoljenje za izvajanje velikih naročil, bo to počela. Velika naročila, normirana na vrednost 5,000.000 SIT za šole in vrtce, so nesmisel.

V okviru pedagoškega in poslovnega poslovanja mora vrtec, šola ne glede na velikost (mala, srednja, velika) izpolniti oziroma urejati približno 211 obrazcev s področja delovne zakonodaje, 17 obrazcev s področja pedagoškega dela, več kot 15 obrazcev s finančnega področja, nedoločljivo število obrazcev s področja upravnih zadev, 5 obrazcev o varnosti pri delu, 5 obrazcev z zdravstvenega področja, več obrazcev s področja zaščite in reševanja, vodenja najrazličnejših evidenc, vpisov, 6 obrazcev o varovanja podatkov. Kot že omenjeno, so posebna zgodba mala in velika naročila. Stanje je na tem področju povsem nepregledno in deležno različnih razlag. Prav posebna zgodba je najavljanje sredstev za plače in procedura pri napredovanjih v nazive in plačilne razrede.

Glede na normative ima povprečna slovenska osnovna šola (20 rednih oddelkov in recimo, 6 oddelkov podaljšanega bivanja) zaposlenega ravnatelja, pomočnika s polovično obveznostjo, tajnika, računovodjo, bolj redko še dodatnega računovodskega delavca (če je število oddelkov nad 30) in svetovalnega delavca. Če ti sestavljajo upravno-administrativni tim (pri tem prištevanje svetovalnega delavca v to kategorijo pomeni že strokovno nedopustnost), za vodenje skrbi na povprečni slovenski šoli 3,5 do pet delavcev. V povprečni slovenski osnovni šoli je skupno zaposlenih od 36 do 42 delavcev, odvisno od programa, razredov, tudi okolja, v katerem deluje. Normativi so trenutno naravnani tako, da šole z večjim številom oddelkov ne pridobivajo linearno večjega števila zaposlenih delavcev. Na tem področju skuša biti ministrstvo fleksibilno in s posebnimi sklepi omogoča dodatna odstopanja, a ta zaradi normativnosti, predvsem pa izhodišča, da je šola pedagoška ustanova in ne »podjetje«, ne predvideva dodatnega administrativnega in upravnega zaposlovanja. Ko pa se sprejemajo razni predpisi, se na to dejstvo pozablja in šolam nalaga prav iste obveznosti kot podjetjem. Menedžerska stroka, še bolj pa ekonomska, poznata delitev organizacij na velike, srednje in male. (ekonomika pozna delitev na

profitne in neprofitne) Merilo je število vseh zaposlenih in ustvarjen prihodek ter denarni tokovi. Tako so nekatere šole po tej klasifikaciji uvrščene v isti rang kot srednje velika podjetja s skoraj enakimi obveznostmi samo z zmanjšanim številom upravno managerskega osebja. Samo primerjava: srednje veliko podjetje ima v upravnem delovanju na voljo med 15 in 20 zaposlenih. V to skupino sodijo ekonomisti, pravniki, upravni delavci, računovodski in kadrovske delavci. Na šolah tega preprosto ni, čeprav se opravljajo enaki posli, samo finančno se na obrazcih pojavljajo manjše številke. In kdo ta dela kljub vsemu poskuša in jih tudi z večjo ali manjšo uspešnostjo opravlja? Ravnatelj ob pomoči pomočnikov, če jih ima, računovodje in tajnika. Že v izhodišču je jasno, da tako delo ne more biti uspešno. Da se ravnatelji vse bolj ukvarjajo z menedžerskim delom, pa še to po svojih najboljših močeh, izkazuje tudi raziskava Sabine Špehar Ravnatelj osnovne šole – menedžer ali pedagoški vodja (Sodobna pedagogika, 2000, 4), predstavljena na zadnjem srečanju ravnateljev v Portorožu. Prepričan sem, da se ravnatelji še bistveno več ukvarjajo z vodenjem in administracijo, kot to navajajo, ker marsikdo tega ne želi povsem javno povedati. Bil bi označen, da je nesposoben. Morda samo še vprašanje ob dejstvu, da mora šola na podlagi osnovnih predpisov sama sprejeti okoli 17 internih aktov. Kdo naj jih pripravlja; ravnatelj, ki mora biti pedagoški delavec, ni niti ekonomist, pravnik, upravni delavec ...?

Slovenskemu ravnatelju ta trenutek zakonodaja ne omogoča, da bi bil lahko večino šolskega časa »strokovnjak za izobraževanje«. Postaja šušmar za menedžerska opravila. Posledice pa so seveda vidne tudi v tem, da ima ravnatelj vse manj časa za spremljanje pedagoškega dela, vodenje pedagoške dokumentacije, predvsem pa za pogovarjanje z učenci in s svojimi učitelji.

Nujno je izvesti študijo primerjave med nalogami in statusom ravnatelja pri nas in v drugih šolskih sistemih, npr. z državami, s katerimi bomo v bližnji prihodnost v Uniji, in morda še skandinavskimi, ki so nam bile vodilo za devetletko. Raziskava je lahko opravljena sorazmerno hitro – vsi relevantni podatki so dosegljivi prek interneta. Na tej podlagi naj se nato prilagodita že navedena osnovna slovenska zakona za področje vzgoje in izobraževanja – Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji in seveda Zakon o javnih zavodih. Namero za spremembo slednjega je že bilo zaznati v javnih občilih. Namera spremembe Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja pa je že objavljena na spletnih straneh Državnega zbora. Med drugim je v še trenutno zadržanem predlogu predvidena tudi sprememba 49. člena, ki govori o pristojnostih in nalogah ravnatelja: »V prvem odstavku 49. člena se doda nova 17. alineja, ki se glasi: Zagotavlja izvrševanje odločb državnih organov.«

Andrej Šorgo

Prva gimnazija Maribor

ŽIVLJENJE S PRAVILNIKI

- Če kdo udari navadnega psa in ta pogine, plača 1 sekel srebra.¹
- Če pes požre svinjsko mast in ga lastnik masti zasači in ubije, nato pa mu pobere mast iz želodca, tedaj ne dobi odškodnine.²

Življenje v katerikoli družbi je bilo vedno, in prerokujemo lahko, da vedno bo, regulirano z različnimi predpisi³. O kvantiteti zakonodaje, namenjene šoli, mi dajejo slutiti debeli fascikli s predpisi, ki jih hrani šolsko tajništvo in sem jih enkrat po nemarnem vzel v roke. Po tej izkušnji se nimam za nikakršnega poznavalca zakonov, ki krojijo usodo šole, še več, skrušeno priznam, da marsikaterega predpisa niti ne poznam. O tistih predpisih, ki mi krojijo šolski vsakdanjik, pa sem si kljub temu, da nimam pravne izobrazbe, kakor tudi večina učiteljev ne, ustvaril svoje mnenje, ki mnogokrat ni povsem v skladu s samopodobo pravnikov na ministrstvu za šolstvo. Pri tem se dosledno ravnam v skladu z morda obrabljeno primerom: »Morda ne znam znesti jajca, nedvomno pa znam speči jajce bolje od vsake kokoši.«

Moje življenje se je v dojemljanju predpisov bistveno spremenilo v trenutku, ko sem zaradi funkcije učitelja, in še bolj razrednika, moral prestopiti prag, ki loči poslušno žrtev predpisov od njihovega interpretatorja in eksekutorja. Od mene se namreč ne zahteva le izvajanje predpisov, temveč moram njihovo izvajanje zahtevati in izsiliti tudi od svojih dijakov in posledično od njihovih staršev. Če sem v prvem delu svojega življenja smel zaupati svoji vesti, pa se je z učiteljevanjem začela vse bolj širiti razpoka med njo in predpisi, ki sem jih prisiljen izvajati. Ta trenutek se mi je v misli prikrdel prizor iz nekega filma. Na kavču sedi telesni stražar. Vanj neka druga gorila nameri pištolo in, preden sproži, izreče zgodovinske besede: »Oprosti, nič osebnega, le posel opravljam.«

Predpise, ki krojijo moj šolski vsakdanjik, delim na pametne, nevtralne in neumne, po drugi klasifikaciji pa v uporabne in neuporabne. Delitev je povsem subjektivna in je nastala kot produkt lastnega znanja. V skladu z Bloomovo klasifikacijo bi to bila uporaba in

evalvacija znanja. Ker ne želim vsiljevati mnenja, bom prepustil bralcu izbiro, da si ustvari svoje mnenje in klasificira nekatere hipotetične in realne situacije, ki se pojavljajo ali bi se lahko pojavile v šolski praksi. Ne želim sistematično secirati enega od pravilnikov, temveč bom le opozoril na nekaj vzorčnih primerov.

Situacija 1

Kraj maturantske ekskurzije na enem izmed grških otokov. K učitelju pristopi polnoletna maturantka in pravi: »Odločila sem se ostati tukaj, ne grem nazaj.« Učitelj: »Lepo se imej in ne pozabi telefonirati mami.«

§ *Starši, ali pooblaščen oseb mora najkasneje v petih dneh po prihodu dijaka v šolo pisno opravičiti odsotnost.*⁴

V manj dramatični situaciji se izraža konflikt med polnoletnostjo in vlogo, ki je naložena staršem v opravičevanju odsotnosti v zadnjih letnikih srednje šole. Dijaki so načeloma polnoletni, a hkrati brez pravic in odgovornosti, ki jo polnoletnost prinaša. Po neki drugi zakonodaji se načeloma lahko poročijo brez vednosti staršev, se nekaznovano od njih odselijo, hkrati pa jim mora mama pisati opravičila. Nedvomno je predpise kršil razrednik, ki je opravičeval odsotnost dekletu v četrtem letniku gimnazije, ki se je odselila od staršev in zaživela v skupnem gospodinjstvu s fantom.

Pomisliti si ne upam, kako bi kot razrednik izpeljal postopek, ko bi se mi polnoleten dijak odločil izpisati, ne da bi za to vedeli starši, on pa bi mi prepovedal z osebnimi podatki seznaniti starše.

Situacija 2

Starši tri dni pred odhodom na smučanje: »Napovedujemo, da bo naša hči med 20. in 25. januarjem

¹ Iz hetitskega zakonika. Vir: Kralj Boja. Iz hetitske pismenosti. Iz hetitščine prevedel Silvin Košak. Zbirka Kondor. Mladinska knjiga. Ljubljana 1971.

² Glej 1.

³ Predpis imenujem katerokoli zapisano zahtevo od ustave do člena v pravilniku.

⁴ Paragrafi so izbrani naključno. Vir: Šolska pravila v srednjih šolah. Ministrstvo za šolstvo in šport. Ljubljana 1977.

izkoristila ministrove dneve, ker gremo v Francijo.«

Razrednik: »Ne morem jih odobriti, ker v sredo piše kontrolno nalogo iz biologije.« Starši: »Dobro, odobrite ji izostanek v ponedeljek, torek, četrtek in petek.«

Razrednik: »Kaj pa sreda?« Starši: »Dajte ji sedem neopravičenih ur in sprožite proti nam postopek za izrek kazni.«

- § *Te pravice⁵ dijak ne more izkoristiti zadnja dva tedna pred koncem ocenjevalnega obdobja ali na dan napovedanega preverjanja in ocenjevanja znanja.*

Situacija 3

Učitelj: »Razloži mi, zakaj mahovi še niso prave brstnice?« Dijak: »?« Učitelj: »Lišaji so pokazatelji onesnaženosti okolja. Kako?« Dijak: »?« Učitelj: »Kakšen pomen imajo bakterije za človeštvo?« Dijak: »?« Učitelj: »To pa ne bo zadostovalo, nezadostno.«

Tretji dan (petek) se dijak pritoži na oceno ravnatelju.

- § *Dijak lahko v treh dneh po vpisu ocene v redovalnico oziroma po sprejemu letnega spričevala predloži ravnatelju pisni ugovor zoper oceno pri posameznem predmetu.*

Ravnatelj v ponedeljek obvesti razrednika in ta skliče razredni učiteljski zbor v četrtek.

- § *O ugovoru na oceno pri posameznem predmetu med šolskim letom odloči oddelčni zbor najkasneje v sedmih dneh in določi način preverjanja ocene.*

V četrtek razredni učiteljski zbor odloči, naj učitelj v ponedeljek pri uri dijaka vpraša še enkrat isto snov. V rokah namreč ne učitelj, ki je spraševal, ne dijak nimata ničesar, saj je bilo preverjanje ustno.

Učitelj v petek izroči pisni sklep dijaku.

Ponedeljek. V tem času se dijak:

- a) nauči, b) ne nauči.

V primeru b) se ponovi prizor z začetka odstavka.

Dijak se v sredo pritoži ravnatelju.

Situacija 4

Prizorišče: konferenca. Učitelj: »Andreja K. je v tej konferenci dobila trojko pri pisnem preverjanju in ocenjevanju znanja iz biologije. To je izboljšanje glede na prejšnjo konferenco, ko je dobila dvojko in poslabšanje glede na prvo konferenco, ko je dobila štirko.«

- § *Strokovni organi gimnazije najmanj ob koncu vsakega ocenjevalnega obdobja analizirajo rezultate ocenjevanja znanja pri posameznih predmetih, in sicer za posameznega⁶ dijaka, oddelek in učno skupino.*

Dijaki imajo 12 predmetov in pouk v treh konferencah. V vsaki konferenci morajo pridobiti najmanj po eno oceno, torej najmanj 36 ocen, od tega jih mora biti najmanj 24 ustnih. Nezapisani ideal sta dve oceni, skupaj torej 72 ocen. V praksi dijak pridobi okoli 60 ocen na leto. Moja šola ima okoli 900 dijakov. Skupaj torej letno podelimo kakšnih 50.000–55.000 ocen. Če vsaki oceni posvetimo eno minuto konferenčnega časa, pomeni to kakšnih 900–1000 delovnih ur sedenja na konferenci. Pri uzakonjenem 40-urnem delavniku bi to pomenilo 25 tednov konferenc na leto.

Morda bi kdo predlagal obravnavo na razrednih učiteljskih zborih (strokovni organ šole). Načeloma bi sicer šlo, ampak niti en polno zaposlen učitelj ne uči v manj kakor petih različnih razredih. Kako uskladiti urnik, da bi vsi učitelji poročali o vseh ocenah vsem učiteljem, pa naj razloži avtor tega člana.

SKLEP

Morda bi bilo modro pred uveljavitvijo novih pravilnikov napraviti njihovo simulacijo in jih nato še pred uvedbo v šolsko prakso preizkusiti na morskih prašičkih.

⁵ Pravice do petih dni odsotnosti v šolskem letu. Popularno jih imenujemo ministrovski dnevi.

⁶ Podčrtal A. Šorgo.

Irena Perenič

Gimnazija Vič v Ljubljani

PRAVILNIK O PREVERJANJU IN OCENJEVANJU ZNANJA V ŠOLSKI PRAKSI

Šolski zakoni in pravilniki urejajo postopke v vzgojno-izobraževalnem delu. Med vsemi pravilniki imam najpogosteje v rokah Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja, ker se oba postopka dogajata dnevno, pri vseh predmetih, zato pogosto preverjamo ustreznosti rešitev. Pravilnik določa postopke preverjanja in ocenjevanje znanja, kar omogoča spremljanje usvajanja znanja in dosežkov učencev. Pravilnik je pregleden in razumljiv, a kljub temu udeleženci razumejo posamezne člene pravilnika različno. Pri reševanju konfliktov ne smemo pozabiti tudi na druge zakonske akte, ki jih moramo spoštovati vzporedno s pravilnikom ali pa so pravilniku nadrejeni.

Preverjanje znanja

V veljavnem pravilniku sta prvič jasno opredeljena postopek preverjanja in ocenjevanja znanja. Kljub temu da sta funkciji obeh učiteljem znani, ju v pogovoru pogosto zamenjujejo. Ko govorijo o preverjanju znanja, imajo v mislih ocenjevanje, ki ga tako tudi izvajajo. Zamenjevanje obeh postopkov je pogosto pri učiteljih, ki preverjajo znanje vsebin, katerih poznavanje je potrebno za sprotno delo ali pa jih preverjajo v manjšem obsegu (npr. nepravilni glagoli). Takšno krajše preverjanje, ki traja le del učne ure, učitelji navadno ocenijo, ocene pa kot delne ocene na različne načine upoštevajo pri končnem ocenjevanju. Pri tem nastaneta dve pomanjkljivosti. Ali takšno pisno preverjanje šteje kot eno od treh možnih pisnih ocenjevanj znanja v tednu in kako upoštevati takšne ocene pri ocenjevanju dijaka?

Pri preverjanju znanja ni potrebno oceniti z oceno, saj lahko učitelj drugače ugotavlja znanje ali napredek. Učitelj mora spremljati oz. preverjati tudi razvoj spretnosti in stališč, ker so potreben segment vzgojno-izobraževalnega dela. Ker se njihov napredek ne ocenjuje, jih navadno tudi ne preverjamo.

Ocenjevanje znanja

Pravilnik zelo podrobno določa, kaj in kako ocenjujemo. Ocenjevanje je za dijaka pomembno, ker ocena pokaže, koliko obvlada znanje in kakšen je njegov učni uspeh. Za učitelja pa je ocenjevanje znanja zahteven postopek, saj preverja doseganje ciljev skladno z učnim programom in učno pripravo.

Ocenjevanje je tesno povezano z vsemi prvinami učiteljevega dela in za vsakega učitelje velja, da kakor poučuje, tako ocenjuje. Če je učitelj dober metodik, ki

načrtuje in izvaja pouk tako, da bodo učenci znanje znali uporabiti pri reševanju problemov in rešitve tudi vrednotiti, bo to tudi ocenil. Merila za ocenjevanje izhajajo iz ciljev pouka. Učitelji postavljajo merila na podlagi ciljev oziroma vsebin predmeta, zapisanih v katalogu znanja ali kar v učbeniku. Tako postavljena merila ocenjevanja se nanašajo predvsem na število pojmov, dejstev in podobno, ki jih dijak pozna.

Pravilnik zahteva, da je dijak pri pisnem preverjanju znanja seznanjen s točkovnim sistemom in z ocenjevalno lestvico. Oboje pa mora biti usklajeno s postavljenimi merili.

Znanje učitelj najpogosteje ocenjuje individualno, ko oceni pisno nalogo ali ustne odgovore dijaka. Skupinsko ocenjevanje je lahko namenjeno ocenjevanju skupnega izdelka dijakov, pri čemer je težko oceniti prispevek posameznega dijaka.

Pravilnik zahteva napovedano pisno ocenjevanje znanja in obseg učne snovi. To dijaku omogoča razporejanje časa za učenje in intenzivnost dela v konferenčnem obdobju ter sigurnost ob poznavanju količine vsebin. Dijakom, ki še niso pridobili delovnih navad in odgovornosti za svoje delo, ta zahteva pravilnika ne koristi, ker učenje odlagajo na kasnejši čas, ocenjevanju znanja pa se izognejo.

Staršem in njihovim zastopnikom je učitelj dolžan dati fotokopijo pisne naloge. Ker je ocenjevanje znanja del pedagoškega procesa, nekateri učitelji izročijo dijaku nalogo, da jo doma natančno pregleda in z ustnim zagovorom dokaže izboljšano znanje.

Roki za pisanje pisnih izdelkov (navadno so to le pisne naloge za preverjanje znanja, test je napačno poimenovanje) se napovejo v začetku konferenčnega obdobja. Naloga ravnatelja oz. njegovega pomočnika je, da spremlja doslednost izvajanja te določbe. Pogosto učitelj pozabi skupaj z razredom določiti datume pisnega ocenjevanja v roku, ki ga določa pravilnik. Učitelj mora z načrtovanjem dela doseči, da do roka obravnava vsebine, utrjuje znanje in preveri usposobljenost dijakov za ocenjevanje znanja. Na željo dijakov učitelji odložijo pisno ocenjevanje, kar povzroči kopičenje nalog pred koncem konferenčnega obdobja. Pravočasno načrtovanje olajša dijaku sprotno pripravo na pouk in omogoči, da se posvečajo tudi drugim dejavnostim.

Dijaki zelo dobro poznajo člen, ki predvideva, da se naloga razveljavi, če tretjina učencev piše

nezadostno. Razlogi za slabe rezultate so pogosto v premajhni realizaciji ur pouka ali v slabem načrtovanju pedagoškega dela.

Kadar pri ocenjevanju znanja nastopijo problemi v razumevanju meril ocenjevanja ali s preslabo utrjenim znanjem, te probleme učitelj rešuje skupaj z dijaki. Če problemi ostanejo, je potreben pogovor s starši, kar predvideva tudi pravilnik.

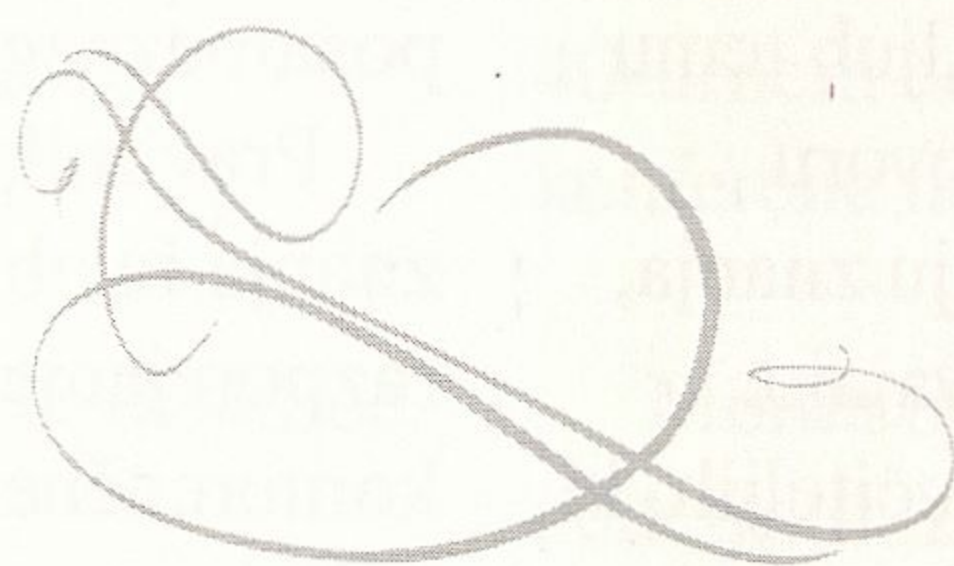
SKLEP

Preverjanje in ocenjevanje znanja sta del pedagoškega procesa in ju učitelj načrtuje že ob načrtovanju pouka. Pomembno je, da je učitelj strokovno usposobljen in dosleden v izvajanju načrtovanega dela. Učence v začetku šolskega leta seznanijo z učnim programom, načini preverjanja in ocenjevanja znanja in se z dijaki o tem pogovori. Dijaki morajo imeti občutek, da so odgovorni za svoj uspeh in da s svojim delom nanj odločilno vplivajo.

Ravnatelj šole je odgovoren za spoštovanje zakonitosti, zato mora zagotoviti dosledno izvajanje Pravilnika o preverjanju in ocenjevanju znanja. O načinih ocenjevanja znanja, napakah ali kršitvah pravilnika, ki se pojavljajo, se je potrebno z učitelji pogovarjati. Formalne zahteve po na napovedanem pisnem preverjanju znanja se lahko uredi že s šolskim koledarjem, v katerega se po usklajevanju med aktivni določi dve pisni preverjanji na teden. Učitelji predmetov, kjer pišejo dve ali več pisnih nalog, se razporedijo v začetek in konec konferenčnega obdobja, drugi pa v sredini. Pri razporejanju je treba upoštevati posebnosti predmeta in načrtovanja vsebin.

Starši so zelo pozorni na dogodke, ki so povezani z ocenjevanjem znanja, zato je treba tudi njih seznanjati z načinom dela v šoli. Svet staršev in roditeljski sestanki dajejo za to dovolj možnosti.

Šola je vzgojno-izobraževalna ustanova in učenci imajo odlične možnosti, da razvijejo delovne navade in odgovornost za svoje delo. Učitelji in drugi pedagoški delavci mu pri tem lahko pomagamo.



Franc Erjavec

Zveza združenj in skupnosti srednjih šol in dijaških domov

VLOGA PRAVILNIKOV IN DRUGIH PREDPISOV PRI ŠOLSKEM DELU

V šolah so različni državni in interni pravilniki pomembna sestavina šolskega dela. Čeravno jih pri svojem delu ne moremo pogrešati, se pri njihovem oblikovanju vedno pojavlja bojazen pred pretiranim normativizmom. Zato smo se pri uvajanju pravilnikov v pedagoško delo v šolah vedno zavzemali za ustrezno razmerje med strogo določenimi pravili in možnostjo svobodnejše osebne presoje, predvsem pa smo si želeli čim bolj pregleden in ne preobsežen sistem tovrstnih pravnih aktov. Žal se naše želje niso uresničile. V letih 1990–1992 je bilo sicer napovedano, da se bomo na šolah rešili množice samoupravnih

sporazumov, pravilnikov in drugih aktov, ki so nas vse bolj obremenjevali v času samoupravnega socializma, vendar se to ni zgodilo. S sprejetjem nove šolske zakonodaje in drugih zakonskih predpisov se je začelo število zahtevanih pravilnikov in drugih podzakonskih predpisov na šolah vse bolj širiti. Poleg šolske zakonodaje so tu še številni drugi pravni predpisi s področja delovne zakonodaje, varstva pri delu, finančnega poslovanja, njihovo izvajanje pa naj bi potekalo v skladu z določili upravnega postopka.

V srednjih šolah in dijaških domovih kmalu nismo imeli več pregleda, katere interne akte moramo imeti,



saj moramo poudariti, da v šolah nimamo pravne službe, ki bi skrbela za to dokaj zahtevno delovno področje. Da bi vsaj nekoliko omilili stisko šol in dijaških domov, smo v Zvezi združenj in skupnosti srednjih šol in dijaških domov poizkušali sestaviti seznam pravilnikov in drugih internih predpisov, ki jih mora imeti vsak zavod, in ga oktobra 1999 poslali vsem srednjim šolam in dijaškim domovom. Tej akciji je nekaj kasneje sledila tudi pravna služba MŠŠ, ki je ravnateljem srednjih šol in dijaških domov decembra 1999 na srečanju v Portorožu dala enak seznam. Lani januarja se je v to akcijo vključila tudi založba ANTUS in izdala zbirko predpisov, ki urejajo področje vzgoje in izobraževanja. Iz zbirke je razvidno, da je za področje srednjega šolstva in dijaških domov izdanih približno 85 zakonskih in podzakonskih aktov. Del teh aktov lahko šole uporabljajo neposredno, najmanj tretjina pa je takih, ki zahtevajo izdelavo internega akta na podlagi zakona ali podzakonskega predpisa. Poudariti seveda velja, da del teh zakonov in drugih aktov ureja izključno področje šolstva, drugi predpisi pa urejajo širše področje, kamor spada tudi šolstvo. Iz navedenih seznamov lahko ugotovimo, da morajo imeti šole v povprečju približno 15 internih aktov, ki urejajo področje vzgojno-izobraževalnega dela, približno 20 aktov, ki urejajo področje delovnih razmerij in upravljanje zavoda, na strokovnih in poklicnih šolah pa še dodatne akte, ki podrobneje urejajo problematiko varstva pri delu, organizacijo dela v šolskih učnih delavnicah s finančnim poslovanjem vred.

Zgolj seznam potrebnih pravnih aktov seveda ne rešuje osnovnega problema, kdo naj te pravilnike in druge predpise na šolah izdela. Delavci v vzgoji in izobraževanju se čutimo usposobljene za pripravo predpisov, ki urejajo vzgojno-izobraževalno problematiko na šolah. Za izdelavo internih predpisov na drugih področjih pa je potrebno širše pravno znanje in pogosto tudi specializacija (npr. področje delovnih razmerij).

Šole so zato pri izdelavi številnih internih aktov prisiljene iskati pravno pomoč v ustreznih organizacijah, taka pomoč pa seveda ni brezplačna in še dodatno obremenjuje že tako skromni šolski proračun.

V šolah smo pričakovali, da nam bo pri urejanju te problematike pomagalo šolsko ministrstvo, saj v šolah nimamo zaposlenih pravnikov, ki bi skrbeli za to področje. Ker se to ni zgodilo, smo si skušali pomagati sami. V lanskem letu smo prek Zveze združenj in skupnosti srednjih šol in dijaških domov vsem srednjim šolam in dijaškim domovom poleg seznama obveznih internih aktov poslali tudi vzorec pravilnika o varstvu osebnih podatkov in pravilnika o sistemizaciji delovnih mest. Taka medsebojna pomoč je za šole seveda dobrodošla, vendar pa to ni sistemska rešitev. Menim, da je potrebno problematiko internih šolskih aktov reševati sistematično, pri čemer bi bilo potrebno

zagotoviti predvsem naslednje:

- Pri pripravi šolskih pravilnikov na MŠŠ bi morali ves čas aktivno sodelovati pedagoški delavci, o ključnih vprašanjih pa bi bilo smiselno organizirati širšo javno razpravo.
- Uporabo šolskih pravilnikov v praksi bi bilo treba sistematično spremljati, zbirati ugotovitve o njihovih pomanjkljivostih in jih sprotno ter redno dopolnjevati.
- Pri izdelavi internih šolskih pravilnikov oziroma drugih internih pravnih aktov bi bilo treba na ravni države organizirati šolam pravno pomoč oziroma organizirati izdelavo vzorcev internih aktov. V sedanjih razmerah šole same iščejo pomoč pri različnih pravnih svetovalnicah, stroški pa so zelo obremenjujoči. Poudariti velja, da ni dovolj, da država izdaja zakone in predpiše obvezne podzakonske akte, za njihovo izvajanje mora zagotoviti tudi ustrezne materialne možnosti.
- Šolam bi bilo treba zagotoviti pravno pomoč pri razreševanju pomanjkljivosti, ki jih ugotavlja šolska inšpekcija, saj se tudi te večinoma pojavljajo pri oblikovanju in izvajanju internih šolskih predpisov.
- Šolam je treba zagotoviti pravno pomoč tudi pri sodnih in upravnih postopkih. V zadnjih letih se vse pogosteje pojavljajo sodni postopki pri razreševanju delovnopravnih sporov in pri odškodninskih zahtevah dijakov. Če šolam ni mogoče zagotoviti pravnih svetovalcev, bi bilo treba zagotoviti vsaj sredstva za kritje stroškov pravne pomoči.
- Uvajanje upravnega postopka v šole terja trezen premislek, kako ga je mogoče izvajati, predvsem pa je tudi tu treba omogočiti šolam in domovom ustrezno strokovno in materialno pomoč.

V šolah in domovih se zavedamo, da so v pravni državi pravilniki in drugi podzakonski akti nepogrešljiva sestavina našega dela. Kljub temu pa se je treba zavedati, da uporaba šolskih aktov pri razreševanju vzgojne problematike ne more potekati enako kot v sodnih ali upravnih ustanovah, saj smo šole in dijaški domovi vzgojno-izobraževalne ustanove.

Šolstvo je organizem, ki se nenehno spreminja in dograjuje. To seveda velja tudi za šolske predpise, ki žal praviloma ne dohajajo sprememb v razvoju. V prihodnje bo nujno razvijati sistem, ki bo zagotovil boljše sodelovanje med strokovnimi službami MŠŠ in šolstvom, predvsem pa zagotoviti stalno spremljavo uveljavljanja šolskih predpisov v vsakdanjem delu in njihovo dopolnjevanje. Poleg šolske zakonodaje pa bi bilo treba sodelovati tudi pri oblikovanju drugih pravnih predpisov na nekaterih področjih (delovna zakonodaja, finančno področje, zdravstveno in socialno varstvo).

Mag. Milan Čotar

Zavod RS za šolstvo

ZAKAJ PRAVILNIKI IN KAKŠNI NAJ (NE) BODO!

Pravilniki so akti, ki vsebujejo pravila; ta pravila naj bi urejala področje, ki ga pravilnik pokriva. In zakaj so pravilniki potrebni? Navajam le nekaj razlogov, ki izhajajo iz izkušenj šolske prakse in ki so po mojem mnenju bistveni za normalen potek šolskega dela.

a) Šolska dejavnost poteka izključno na odnosih med ljudmi, zato so v šoli zelo verjetne različne situacije, ki jih vnaprej ne moremo predvideti. Da bi se izognili uničujočim konfliktom, je potreben sistem pravil, ki omogoča, da v različnih situacijah in primerih ravnamo enako (ali podobno). V šolo vstopajo različni udeleženci z različnimi izkušnjami, ki jim omogočajo različno gledati na dogajanja v šoli.

Zaradi tega različno ocenjujejo šolo, njeno delo in možnosti. Poleg tega so udeleženci različnih in različno močnih interesov, ki jih želijo v šoli uresničiti. Če so ti interesi premočni, jih je možno uresničiti le na račun drugega. Dobra pravila to onemogočajo.

b) V osnovnih in srednjih šolah so učenci in dijaki večinoma mladoletni, zato v pravnem pomenu zastopajo njihove interese starši. Šolniki pa vemo, da interesi otrok in njihovih staršev niso vedno enaki. Praviloma starši ocenjujejo šolo dolgoročno: kako in koliko bo omogočila njihovim otrokom življenjsko afirmacijo (tudi ekonomsko integracijo), medtem ko mladi niso vedno pripravljene kratkoročne koristi povezovati z dolgoročnimi življenjskimi cilji. Tako se lahko v šoli zgodi, da imamo na istem interesnem področju (otroci, starši) različne interese in različna stališča. Za šolo je to področje negotovosti, ki mu zlepa ne moremo do živega, zato imajo tudi tukaj jasna pravila pomembno vlogo.

c) S pravili urejeno šolsko področje pomeni za vse udeležence tudi možnost zadovoljevanja temeljne potrebe po varnosti. V tako urejenem okolju se namreč povečuje predvidljivost različnih možnosti in s tem varnost posameznika, saj lahko vsakdo skladno s pravili usmerja svoje ravnanje in ima možnost izogniti se neljubim situacijam.

č) Šola lahko usodno vpliva na življenjske možnosti posameznika, saj odloča o njegovem uspehu in neuspehu, o napredovanju v ta ali drug program; v času šolanja se posameznikove možnosti večajo ali zmanjšujejo. V pravno neurejenem okolju lahko pride do kršenja otrokovih (človekovih)

pravic. Pravila morajo omejevati tudi institucionalno moč šole v razmerju do posameznikov.

Pravila so le del sistema in sama po sebi še ne zagotavljajo uspešnega delovanja kakega področja, lahko pa omogočajo, da se kaka dejavnost uspešno razvija. Skupaj z drugimi elementi dejavnosti vplivajo pravila na kakovost izvajanja te dejavnosti. Dobra pravila so pomembna prvina kakovosti šole, čeprav šola le posredno vpliva na oblikovanje teh pravil. Nenehne spremembe v šoli in v okolju šole spreminjajo prvine šolske dejavnosti. Temu bi se morali prilagajati tudi pravilniki: opuščati neživljenjska pravila in na novo opredeliti vedno nove prvine, ki jih prinaša življenje. Praviloma se sistem (država, ki določa pravila) odziva z zamudo, zato se pogosto dogaja, da šola neustrezna (zastarela) pravila zavestno krši ali si jih prilagaja, sama pa oblikuje svoja pravila za nove situacije, kjer »sistem« zamuja. Taka praksa pri nas ni nova, pomeni pa lahko pozitivno prilagajanje potrebam življenja in šola sama (šolska praksa) postori to, kar ni pravočasno storila država, predstavlja pa lahko tudi nevarno samovoljo, ki lahko ogroža varnost udeležencev šole.

Katerim merilom naj ustrezajo pravila, da bi omogočala uspešno dejavnost in kakšna ne smejo biti? Navajam nekaj opažanj ob delu na šolskem področju.

a) Pravilniki bi morali že med nastajanjem vključevati vse udeležence, da se že v tej fazi ustrezno (to je pravično, kolikor je mogoče) razrešijo temeljni konflikti. Pri tem je pomembno, da imajo vsi zainteresirani enako možnost vplivanja. Če se oblikujejo pravila v razmerah, ko je posamezen udeleženec šole družbeno privilegirani, bodo pravila sledila tej privilegiranosti in tudi usahnila z njo. Tako lahko vnaprej podvomimo v pravilnik o ocenjevanju, ki ga oblikujejo le ocenjevalci; enaka usoda bi doletela pravilnik o šolskem redu, ki bi ga oblikovali le starši. Prvo merilo, da pravila kako področje zares urejajo, se kaže v tem, da vključuje interese, vidike, stališča vseh udeležencev. Za zdajšnje pravilnike tega ne moremo vedno trditi. Tako si je npr. šola »izborila« pravico, da pisni izdelek, ki nastane ob ocenjevanju znanja, ostaja v šoli; starši ga lahko dobijo le na posebno zahtevo, in še to le fotokopijo. Prevladalo je stališče šol, da učenci (in starši) lahko doma popravijo napisane izdelke in kasneje uveljavljajo



v šoli višjo oceno, v ozadju pa je seveda interes, da učitelj ne bi vedno znova pripravljajl novega nabora nalog (!). V prvem primeru gre za (nezakonite) izjeme, v drugem pa za parcialne interese učiteljev. Pravilnik ne bi smel uzakoniti izjemnega in parcialnega interesa na račun temeljnega in naravnega. To pomeni, da je izdelek, ki je nastal v fazi preverjanja ali ocenjevanja znanja, učenčeva intelektualna lastnina, če pa ga šola potrebuje, naj ga z dovoljenjem učencev (staršev) fotokopira. Ali: pravilo, ki do konca varuje le eno stran in drugi prepušča, da se »znajde po svojih močeh«, ne more zdržati kritične presoje. Podobno napako bi zagrešili, če bi npr. sprejeli pravilo, da mora učitelja, ki ima težave pri ocenjevanju, spremljati pri tem delu dvočlanska komisija ali pa kar sam ravnatelj. Starši bi lahko v takem ukrepu videli varnost za svoje interese.

- b) Pravila naj bodo tudi strokovno korektna; tako bi npr. moral pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja vključevati sodobne poglede na znanje, učenje in poučevanje, kazati resnično stanje ter pričakovanja področja. Le tako lahko pravilnik omogoča razvoj področja. To pomeni, da je nastajanje dobrega pravilnika domena skupine, kjer so dobri didaktiki, dobri učitelji praktiki, poznavalci izobraževalnega sistema in pravniki. T. i. strokovna javnost sicer lahko oblikuje svoje predloge, a ni nujno, da so upoštevani v pravilniku, saj je ena od nalog pravilnika prav omejevanje (pre)velikih interesov tega ali onega dela »strokovne javnosti«. Glasnost ne more biti merilo za vključenost. Odločilno vlogo pri oblikovanju pravil morajo imeti strokovnjaki različnih področij, potem ko so vsi udeleženci primerno definirali svoje interese. Sem spada tudi postopek nastajanja pravilnika, ki daje nekemu prednost. Tako je npr. MŠŠ na zadnjem portoroškem srečanju z ravnateljmi (2000) ponudilo ravnateljem v razpravo Pravilnik o šolskem redu. Že vnaprej bi lahko predvideli, da se bo razprava zelo hitro osredotočila na ukrepe. Tako se je tudi zgodilo (vsaj v delavnici, kjer sem sodeloval). Šola želi obvladovati situacije, želi dobiti za to ustrezno orodje, želi biti arbiter, zato jo

(ravnatelje) predvsem zanima, kaj storiti, ko nek ukrep »odpove«, ... kaj pa, če tudi to ne vzdrži, ... koliko ur sme manjkati, da se zgodi to in to ... Pravilnik o šolskem redu je za večino ravnateljev inštrument za vzpostavljanje reda in obvladovanje možnih situacij. Ravnatelj je namreč v šoli prvi, ki odgovarja za normalno izvajanje šolske dejavnosti, zato ga še posebno zanimajo »poslednje reči«. To je zagotovo normalno in pričakovano stališče ob trenutnem razumevanju vzgoje v šoli. Nekoliko širši strokovni pogled na to vprašanje nam pokaže, da je Pravilnik o šolskem redu še močno povezan z vzgojo v šoli. Vzgoja pa je proces, ki traja, vzgojni ukrepi so v najboljšem primeru le del tega procesa, ne pa proces sam. Temeljni del tega procesa je npr. prav ozaveščanje potrebe po pravilih ter oblikovanje in sprejemanje pravil kot nekaj razumnega in nujnega, da bi zagotovili vsem udeležencem predvidljivo in varno okolje. V ta proces naj bo vključen vsak posameznik, vsaka generacija, vedno znova ... In če pravilnik preveč ureja le področje sankcij, drugo pa zanemarja, je strokovno sporen in v nasprotju s temeljnimi cilji šole in onemogoča kakovostno izvajanje dejavnosti.

- c) Pomembna prvina učinkovitosti pravil so tudi okoliščine, v katerih se kaj dogaja. Če »duh« pravil ne živi v okolju, kjer se ta izvaja, bodo vsi, ki si prizadevajo za uresničevanje takih pravil, neučinkoviti, neuspešni in osmešeni. Tako smo se na že omenjenem posvetu z ravnateljmi pogovarjali, kako naj učenci, učitelji in starši skupaj oblikujejo dogovore, ki naj bi potlej bolj držali. Že pri naslednji točki pa smo poslušali več nezadovoljnih ravnateljev, ki so državi očitali, da se ne drži dogovorjenih (in podpisanih) obveznosti. Zakaj naj zavezuje mene, kar država krši?!
- č) In končno: stališča ljudi, ki dejavnost izvajajo (učitelji), so zelo pomembna. Pravila, ki so v nasprotju s temi stališči, ne bodo zaživela. Če jih želimo uveljaviti, moramo najprej spremeniti zakoreninjena stališča. Nedvomno je treba graditi tudi na zaupanju strokovno usposobljenim ljudem, ki v šoli delajo. Kdo so ti in kako jih spoznamo, pa je že drugo vprašanje.

Meta Kamšek

Gimnazija Kočevje

» SLADKOSTI IN GRENKOBE « ŠOLSkih PRAVILNIKOV

Po uveljavitvi nove šolske zakonodaje v letu 1996 sta najbolj neposredno vplivala na delo v šolah dva izvedbena akta – Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju v gimnazijah ter Pravilnik o šolskem redu. Njuno verodostojno izvajanje je podkrepila uvedba instituta šolske inšpekcije, ki zagotavlja nadzor nad izvajanjem celotne šolske zakonodaje ter v praksi verjetno najpogosteje obravnava uveljavljanje pravic, ki izhajajo iz teh dveh pravilnikov. Pomembno funkcijo je opravilo tudi obveščanje dijakov in staršev s knjižico z omenjenima pravilnikoma.

VLOGA VODSTVA ŠOLE DO IZVAJANJA DOLOČIL PRAVILNIKOV

Ravnatelji smo se z uvedbo teh pravilnikov nenadoma soočili s predstavitvijo svoje vloge močnejše v sredino trikotnika med učitelje, dijake in njihove starše in smo prvi, ki odgovarjamo in skrbimo za pravno urejena razmerja, npr. na področju ocenjevanja in izrekanja vzgojnih ukrepov. Zato smo na začetku velikokrat poslušali pripombe učiteljev, da nismo na njihovi strani ter da je naša naloga vendar ta, da zavarujemo učitelje pred zunanjimi »vplivi«, kakor se razumejo tudi pritožbe in ugovori.

Pomembno se mi zdi poudariti dve plati izvajanja pravilnikov. Prva plat je doslednost upoštevanja določil ter njihovo uveljavljanje ob kršitvah, vendar mora biti ravnatelj pozoren predvsem na drugo plat – na aktivnosti, ki preprečujejo kršitve ali vnaprej predvidijo način, kako učinkovito izvajati delo v šoli v skladu s pravilniki.

Če želimo, da določila zaživijo v praksi s čim manj konflikti, se moramo tem bolj skrbno lotiti najprej informiranja vseh vključenih – učiteljev, dijakov, staršev ter uveljaviti takšne rešitve, ki iščejo možne oblike pedagoškega dela znotraj prostora, ki ga omejujejo robni pogoji pravilnikov. Nerazumno je pričakovati, da doslednost uveljavljanja pravilnikov pomeni, da ocenjevanje ali izrekanje ukrepov poteka samo na podlagi elementov, ki so zapisani v pravilnikih. Noben pravilnik ne more izdelati postopkov za vse situacije, ne more predvideti vseh možnih situacij. To pomeni, da je naloga vodstev uveljavljati v kolektivu pedagoške postopke in način urejanja teh odnosov s pogovori, z vnaprejšnjim dogovorom o načinih enotnega ravnanja

in oblikovanje takega načina dela, ki upošteva pravilnike, vendar ne vidi v teh določilih edinega sredstva za določanje metode dela.

VLOGA UČITELJEV

Za učitelje je bil uvedba teh dveh pravilnikov velika sprememba, saj so se prvič soočili s pojmom anonimne prijave šolski inšpekciji. Velikokrat se je v začetnem obdobju zgodilo, da so sprejeli pritožbo zelo osebno, čustveno in jo razumeli kot napad na njihovo delo in dobre namene pri delu z dijaki.

Posebno boleče so spremembe občutili na tistih točkah, kjer sta pravilnika bistveno omejila njihovo dosedanje dobro pedagoško prakso in utečen način dela. Tu mislim predvsem na delne ustne ocene (znaki), delno ocenjevanje s kratkimi kontrolnim nalogami ter obvezno napoved pisnega preverjanja.

Ker so pravilniki temeljito posegli v delo učiteljev, od takrat dalje prevladuje vtis, da na šolah vladajo le še pravilniki, ki so od tam pregnali pogovor in druge načine pedagoškega ravnanja. To so učitelji pogosto tudi sporočali – nismo več učitelji, temveč izvrševalci pravnih določil. Čeprav nova zakonodaja poudarja učiteljevo avtonomijo, pa so jo pravilniki nekako preglasili. Več velja, kar pravilnik omejuje ali prepoveduje, kot pa iskanje drugačnih novih poti v okviru možnega. Ker je bila skoraj sočasno uvedena tudi matura, je bila temeljna pozornost namenjena vsebini in zasledovanjem ciljev mature, zato ni bilo moči pa tudi ne pozornosti na seminarjih o možnih novih oblikah ocenjevanja v razredu ali ravnanja, ki bi nadomestili do takrat ustaljene vzorce tega dela. Koncepti se tako niso spremenili, ampak se učitelji počutijo le bolj omejene in se manj avtonomne kot pred tem.

DIJAKI IN STARŠI

Za dijake in starše je uvedba pravilnikov in šolske inšpekcije velik korak naprej v zagotavljanju – kakor vidijo oni kot uporabniki – »pravičnosti«. To se mi zdi tudi temeljno v odnosu šola – dijaki. Šole si želimo, da bi z dijaki in starši bolje sodelovali, da bi občutili, da skupaj delujemo za isti cilj. Vendar starši odnosa s šolo

ne vidijo tako, če začutijo, da šola ni pravična npr. v ocenjevanju ali izrekanju ukrepov.

Mnogo je bilo strahov, da bo šolska inšpekcija zasuta s prijavi ter da bo količina preseгла vse razumne meje. Pa ni tako. Iz izkušenj ocenjujem, da pride do pritožbe največkrat v primerih, ko so izčrpane vse druge možnosti in so kršitve očitno v neskladju z pravilniki. Menim, da tudi starši raje potrpijo marsikatero kršitev, kot pa se izpostavljajo.

POMANJKLIVOSTI

Pravilniki so napisani tako, da veliko sprememb vnašajo posredno in le-te niso eksplicitno zapisane – primer delnih ocen. Nikjer ni jasno zapisano, da delne ocene niso dopustne; posredno pa se to da razumeti iz določila, da se vsaka ocena takoj zapiše v redovalnico. V komentarju ali pojasnilih bi to morali izrecno povedati.

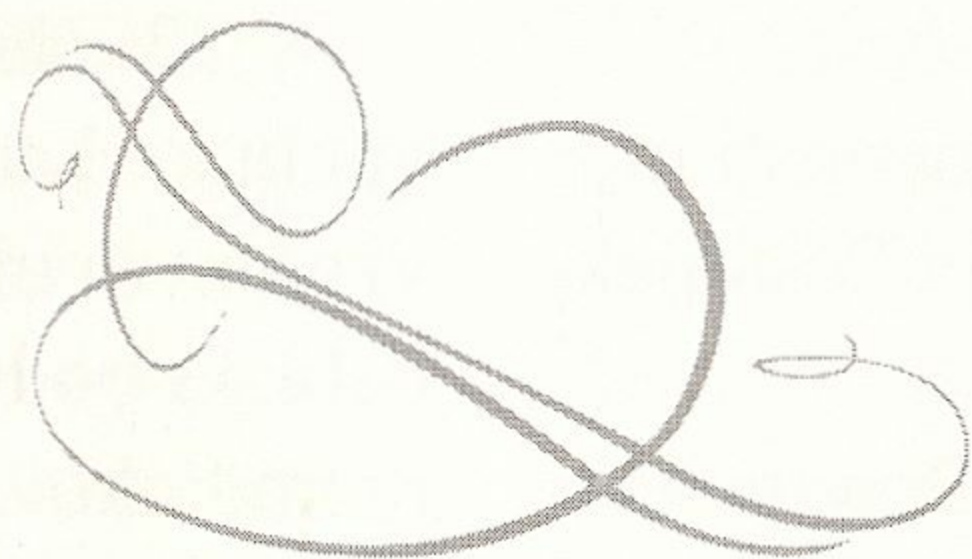
Določilo o izročitvi fotokopije pisne naloge dijaka na zahtevo staršev je povzročila, da so starši slabše obveščeni o delu dijaka in mu manj učinkovito lahko pomagajo. Na eni strani so primeri, ko učitelji zelo neradi fotokopirajo nalogo, po drugi se starši in dijaki

ne želijo izpostavljati. Bolje bi bilo uveljaviti določilo, da se fotokopije predajo brez posebne prošnje.

V celoti je treba na novo premisliti vprašanje izostankov, opravičenih in neopravičenih, in na novo domisliti koncept uveljavljanja navzočnosti pri pouku.

DRUGI PRAVILNIKI

Na delo šole vse bolj vplivajo izvedbeni pravilniki z drugih zakonodajnih področij, ki prihajajo v šole v večjem številu in stalno ter niso usklajeni z veljavnimi šolskimi pravilniki. Najočitnejši primer tega so pravilniki o varovanju osebnih podatkov. Kot primer navajam določilo, da polnoletni dijak lahko sam podpiše opravičilo za izostanek, starši polnoletnega dijaka naj bi se na govorilnih urah izkazali s pooblastilom dijaka, da lahko vidijo njegove ocene. Za našo prakso in kulturo je to neizvedljivo in nesmiselno. Enako velja za mnoga določila Zakona o upravnem postopku. Določila tega zakona ter pravilnika o pedagoški dokumentaciji bistveno razširjajo administrativno delo v šoli. Temu pa nikakor ne morejo slediti kadrovske zmožnosti na šolah.



Mag. Branko Slivar

Zavod RS za šolstvo

K DELOVNEMU GRADIVU PRAVILNIKA O ŠOLSKEM REDU

Delovna skupina pri Ministrstvu za šolstvo je pripravila delovno gradivo Pravilnika o šolskem redu v srednjih šolah (Delovno gradivo, 25. 10. 2000). V obrazložitvi koncepta je med drugim napovedano, da se bo z novim pravilnikom omogočila šolam večja avtonomija pri urejanju vprašanj s področja šolskega reda, zagotovila enotnost ureditve, boljša preglednost in ustrežnejši nadzor pristojnih organov ter večja pravna varnost pri uresničevanju pravic in obveznosti dijakov v šoli. Prav tako naj bi novi pravilnik v primerjavi s

starim, še vedno veljavnim, manj togo in formalistično urejal vprašanja s področja šolskega reda. Pri branju delovnega gradiva pa bralec lahko ugotovi, da je v sami izpeljavi pravilnika prišlo do popačenja teh dobrih namenov. Ne moremo se otresti vtisa, da so avtorji naredili ravno nasprotno od tistega, kar so želeli – izredno so poudarili formalizem in zbirokratiziranost postopkov, zaradi česar je vprašljiva tudi avtonomija šole, ki je zgolj navidezna. Prav tako nikjer ni zaslediti opisa oziroma opredelitve pojma avtonomija šole.

Opazen je prevladujoč vpliv upravne filozofije in sodne prakse v prostoru, kjer je temeljni poudarek na vzgoji. Poraja se celo občutek, da beremo kazenski zakonik. V ilustracijo pogledajmo besednjak, ki se pojavlja v pravilniku: utemeljen sum, zagovor, obravnava, pooblaščen oseba, zagovornik, pristojni pritožbeni organ, spisi o obravnavi, zadeva, priče, zastopnik, osamitev ipd. Tako smo dobili delovno gradivo, ki zanika nekatere tradicionalne pristope v naši šolah, predvsem pa pedagoške rešitve na področju urejanja šolskega reda.

Poglejmo podrobneje nekatere člene pravilnika, ki potrjujejo moje uvodno razmišljanje. V nadaljevanju se bom usmeril na nekatere, po mojem mnenju, sporne člene.

Tako so v četrtem členu zapisane nekatere prepovedi, vendar pa med njimi ne najdem nasilnega vedenja, spolne zlorabe in drugih kaznivih dejanj. Po tem pravilniku je v šoli izrecno prepovedano samo kajenje, uživanje alkohola in drugih drog in prinašanje, prodajanje ali ponujanje tobačnih izdelkov, alkohola in drugih drog (4. člen).

Druga kazniva dejanja pa so zgolj najtežje kršitve (35. člen). Ob tem se vprašujem po smislu naštevanja elementov kaznivih dejanj v pravilniku o šolskem redu. Ali ne ureja tega področja druga zakonodaja?

Mimogrede, v 35. členu, kjer so našteje najtežje kršitve, ni navedenega izsiljevanja, hazardiranja in še česa.

Z vidika življenjskosti, izvedljivosti, strokovnosti in uresničljivosti je najbolj sporno tretje poglavje Postopek vzgojnega ukrepanja.

Že v prvem členu tega poglavja (16. člen Pravilnika) se pojavlja nedorečenost glede nekaterih uporabljenih pojmov. Vpeljan je pojem vzgojne obravnave, ki jo izvaja šolska svetovalna služba. Kaj je to? V smernicah šolske svetovalne službe tega pojma ne zasledimo.

Mogoče so predlagatelji mislili na prevzgojni postopek. Mislim, da je tudi zelo sporno z vidika načel dela šolske svetovalne službe, da ima vzgojna obravnava v svojem bistvu značaj vzgojnega ukrepa. Sporočilo tega člena je naslednje: ker je dijak naredil nekaj narobe, bo za kazen poslan šolskemu svetovalnemu delavcu v obravnavo ali pa bo dobil ukor. Nejasno je tudi, kaj se misli z načinom obravnave. Ali to pomeni odločitev med vzgojno obravnavo in izrekom vzgojnega ukrepa ali pa katere tehnike in postopke uporablja šolski svetovalni delavec v okviru vzgojne obravnave? Sporna je tudi ločitev med vzgojno obravnavo in vzgojnim ukrepanjem. Mar ni vzgojni ukrep (kazen) tudi del vzgojne obravnave? V 18. členu se nadaljujejo nejasnosti. Pobudo za predlog začetka postopka izrekanja vzgojnega ukrepa zaradi utemeljenega suma (Mimogrede, kdaj gre za utemeljen sum in kdo je kvalificiran za to oceno – učitelj, ravnatelj, učiteljski zbor?) lahko poda vsakdo, ki izve za kršitev in/ali kršilca. Zdi se sporna predvsem možnost,

da lahko vsakdo – vsak državljan – da pobudo za začetek postopka. V praksi lahko to povzroči kar nekaj dela in težav šolam, predvsem v primeru zlorabe te možnosti. (Kaj pa anonimne pobude?)

Pri 19. členu se lahko postavi vprašanje, zakaj med organi, ki odločajo o vzgojnih ukrepih, ni ravnatelja. Ta pristojnost je po drugem odstavku dana samo razredniku in oddelčnemu oziroma celotnemu učiteljskemu zboru. Razredniku, ki mora igrati različne, nasprotujoče si vloge ter uvesti in voditi postopek, se je naprtilo še odločanje, resda o lažjih kršitvah, vendar pa s tem slabimo tisti del njegove funkcije, ki je usmerjena na pomoč, svetovanje dijakom in njegove vloge zaupnika. Tako je razrednik postavljen hkrati v vlogo sodnika, tožnika in zagovornika. Kako naj si pridobi pedagoško in človeško zaupanje dijakov? Prav tako pravilnik ne predvideva ukora ravnatelja (33. člen). Kot da bi kdo želel zavarovati ravnatelje pred odgovornostjo na tako občutljivem področju, kot je vzgojno ukrepanje.

Nenavaden je tudi drugi odstavek 20. člena, ki govori o tem, da se oseba, ki je neposredno oškodovana ali kako drugače osebno prizadeta ali zainteresirana v zadevi, v postopku odločanja o vzgojnem ukrepu sama izloči iz odločanja. Postavlja se vprašanje, ali je to njegova dolžnost ali pa zgolj pravica. Kaj se zgodi, kadar je prizadeta oseba razrednik, ki mora voditi ves postopek in v postopku tudi odloča?

V 22. členu o dokumentaciji postopka predlagatelj vpeljuje dva spisa: spis o obravnavi dijaka in spis o vzgojnem ukrepu. Ta člen nalaga razredniku ogromno dela, ki bo hromilo ali kar onemogočalo redno delo razrednikov. Spis o vzgojnem ukrepanju vključuje namreč vse tiste dokumente, ki nastanejo v postopku vzgojnega ukrepanja in teh je najmanj 13. Poudariti je treba, da ti dokumenti niso nedolžni po svojem pomenu in posledicah za dijaka. Naštejmo samo nekaj primerov: predlog za uvedbo postopka, dokazno gradivo o storjenem dejanju, zapisnik o zagovoru dijaka, zapisnik o izjavah prič, zapisnik o izjavah oškodovancev, zapisnik o poteku obravnave, zapisnik o glasovanju, dokumenti o postopku varstva pravic itd. Predlagatelju je domišljija pri številki 13 pošla in si je pomagal še s priročno dikcijo: »... in druga dokumentacija, povezana z vzgojnim ukrepanjem.« Predstavljajmo si razrednika, ki mora zaradi neopravičenega izostajanja dijaka (npr. za ukor razrednika) izpolniti vso dokumentacijo, kot jo zahteva 22. člen.

Nejasen in nedorečen je tudi drugi odstavek 24. člena, ki nalaga, da se pred izrekom ukora ali izključitve obvesti starše in jih povabi k razgovoru z dijakom. To pomeni, da mora razrednik povabiti starše tudi pred izrekom ukora razrednika. Resda se lahko razgovor opravi tudi brez navzočnosti staršev, če so le-ti nedosegljivi. Kdaj pa so starši nedosegljivi: ko so v tujini, v službi, kjer je telefon podjetja zaseden? Ali bo v



tem primeru zadoščal samo en telefonski klic domov ali tudi v službo? Kaj če so starši v taki službi, da po telefonu preprosto niso dosegljivi? Koliko časa mora razrednik iskati starše? Skratka, kaj se bo dogajalo, ko bodo starši trdili, da so bili dosegljivi, vendar pa jih šola ni znala poiskati ali pa da so bili ves čas v pisarni, telefon pa je bil zaseden? Če staršev ne bo na pogovoru, mora pri tem sodelovati strokovni delavec šole ali pa oseba, ki jo dijak sam izbere. Če dijak ne izbere zagovornika, mu ga določi šola ob njegovem soglasju. Kaj pa če dijak ne da soglasja na izbranega zagovornika? Poleg tega pa se v tem členu mešata zagovor in pogovor, posebno je to opazno, ko mora pri pogovoru z dijakom prisostvovati zagovornik. Torej, ali gre za zagovor ali pogovor?

V 35. členu se med najtežjimi kršitvami pojavlja neopravičeno izostajanje. Ne samo, da ni opredeljena možnost stopnjevanja kaznovanja zaradi neopravičenega izostajanja, saj je lahko že nekaj neopravičenih ur (če tako določi šola v svojih pravilih šolskega reda) najtežji prekršek, ampak je dijak, ki šprica, izenačen z nasilneži, preprodajalci droge, tatovi ipd. Z vidika vzgojnega delovanja je strokovno vprašljiva tudi možnost izključitve dijaka samo zaradi neopravičenega izostajanja. Poleg tega je posameznim šolam prepuščeno, da same postavijo zgornjo mejo neopravičenih ur.

Poseben problem je ločevanje med opravičenim in neopravičenim izostajanjem. Obstoječi sistem kaznovanja neopravičenega izostajanja temelji samo na prinašanju opravičil. Bistvo tega pa je, in to predlog pravilnika utrjuje, da dijak ni kaznovan z ukorom zaradi tega, ker ga ni bilo pri pouku, ampak zato, ker ni prinesel opravičila. Vzgojni ukrepi za preprečevanja izostajanja so se tako sprevrgli v svoje nasprotje in njihova vzgojna funkcija je zelo vprašljiva. Z njihovo uporabo silimo učence v laganje, kupovanje in ponarejanje opravičil, njihove starše pa v soudeležbo, saj takšni načini opravičevanja obvarujejo učenca pred kaznijo. Analiza Zavoda RS za šolstvo (Lovšin in sod., 1988) je pokazala, da ima pomembno vlogo pri opravičevanju izostankov tudi iznajdljivost posameznih dijakov in podpora njihovih staršev, kar spodbuja gojenje dvojne morale: kdor je bolj iznajdljiv in spreten, lahko izigrava pravila brez posledic, kdor pa ni, je za to kaznovan. Omenjena analiza izostajanja je tudi pokazala, da je 50 % dijakov navedlo, da njihovi izostanki niso vedno opravičljivi. Dijaki prinašajo opravičila zato, da bi se izognili kazni in ne zato, da bi opravičili izostanek. Druga študija izostajanja (Pušnik, Slivar, 1998) in tudi šolska praksa sta pokazali, da lahko utemeljeno domnevamo, da si dijaki za izostanke praviloma preskrbijo opravičilo ne glede na resnično opravičenost izostanka in se s tem izognejo vzgojnemu ukrepu. Tako opredeljen odnos do neopravičenega

izostajanja sili šole v štetje neopravičenih in opravičenih ur, zbiranje opravičil in ugotavljanje njihove utemeljenosti, kar je jalovo opravilo. To delo opravlja razrednik, ki odloča o vrsti izostanka, ustreznosti opravičil in vodenju evidence teh izostankov (štetje ur) med t. i. razredno uro, včasih pa tudi kar med svojo redno učno uro. Gre za izgubo časa, ki je tudi z vidika namembnosti razrednih in učnih ur nesprejemljiva. Vložek dela je namreč prevelik v primerjavi z rezultati. Če k temu dodam še postopke vzgojnega ukrepanja, kot jih določa predlog pravilnika, potem lahko trdim, da je predlagatelj na področju obravnave izostajanja naredil korak nazaj.

V 36. členu je omogočena izključitev iz šole za najtežje kršitve (npr.: grožnje s sredstvi, ki lahko ogrozijo varnost ljudi, nasilno izražanje nestrpnosti do različnosti ljudi, storjena kazniva dejanja zoper telesno nedotakljivost, storjena kazniva dejanja prodajanja in razpečevanja drog, tatvine, vlomi, ponarejanje šolske dokumentacije ipd.), ki so razen prvih dveh alinej (neopravičeno izostajanje in ponavljajoče se težje kršitve) tudi primeri iz kazenskega prava. Postavlja se vprašanje, kdo bo za tako zapletene kršitve dokazoval krivdo? Kako se lahko šoli prepusti zbiranje npr. dokaznega materiala, zaslišanja prič in izvajanje obsodbe pri storitvi kaznivega dejanja prodaje drog ali vloma? Kaj če šola zaradi nestrokovno vodenega postopka napačno sklepa? Kdo bo povrnil moralno škodo takemu dijaku? V naši državi obstajajo strokovne institucije, ki se poklicno ukvarjajo z odkrivanjem in preprečevanjem kriminala, zagotavljanjem dokaznega gradiva ipd. pri kršitvah, ki sodijo na področje kazenskega prava. Zato ocenjujem, da celotno vodenje postopka, kot je opisano v delovnem gradivu, preprosto presega kompetence šole. Mislim, da predlagatelj nalaga šoli težko breme v iskanju resnice za primere, ki celo profesionalne organe spravljajo v hude zadrege. Ob tem pa se odpira še vprašanje dvojnega kaznovanja zaradi iste kršitve. V mislih imamo postopek na sodišču (npr. zaradi tatvine) in kaznijo, ki jo bo naložilo sodišče in hkrati možnost izključitve iz šole.

SKLEP

Po pregledu delovnega gradiva Pravilnika je najbolj pomembna ugotovitev, da izvajanje postopkov, kot so navedeni v posameznih členih, presega obveznosti učiteljev in jim nalaga izjemno veliko dela, ki ni samo zamudno, ampak tudi strokovno posega na področja, za katera učitelj ni usposobljen (pravo). Pravilnik nalaga učitelju poleg njegove učne obveznosti še ogromno nesmiselnega dela ter ga ovira pri njegovem osnovnem delu in poslanstvu, ne da bi bistveno pripomogel k varstvu pravic dijakov in povečanju vzgojnega dela šole.

Ob vprašanju, ali je šola s svojim kadrom pristojna za izvajanje vseh postopkov, ki so ji naloženi, se poraja tudi dvom o zagotavljanju uresničevanja pravic dijakov, saj izvajanje postopkov brez strokovnega znanja lahko

pomeni celo kršenje teh pravic.

In na koncu se postavlja vprašanje, ali bomo s takim pravilnikom uveljavili cilje, ki jih je predlagatelj želel doseči?

LITERATURA

Lovšin, M., Meden, S., Plankar, D., Pušnik, M., Slivar, B., Sušelj, M., Paj, N., Vodopivec, M., Zor, R. (1989).

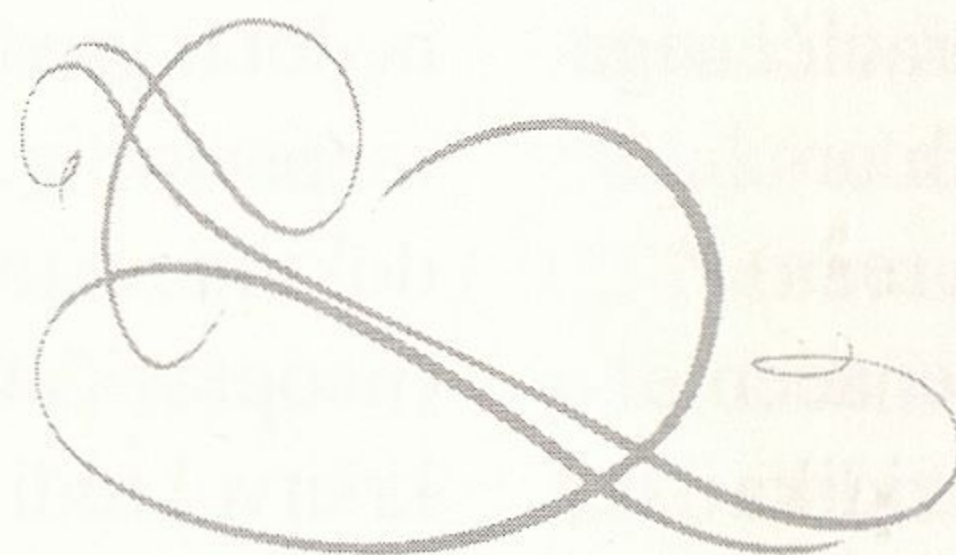
Izostajanje učencev od pouka v srednjih šolah Organizacijske enote Ljubljana. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.

Programske smernice: Svetovalna služba v gimnazijah, v poklicnem in strokovnem izobraževanju, v dijaških

domovih (1999). Kurikularna komisja za svetovalno delo in oddelčno skupnost, Urad RS za šolstvo, Ljubljana.

Pravilnik o šolskem redu – delovno gradivo, Ministrstvo za šolstvo in šport, 25. 10. 2000.

Pušnik, M., Slivar, B. (1998). *Izostajanje gimnazijcev*. Interno gradivo. Zavod RS za šolstvo.



Berta Kogoj

Zavod RS za šolstvo

PRAVILNIK O PREVERJANJU IN OCENJEVANJU ZNANJA TER NAPREDOVANJU UČENCEV V 9-LETNI OSNOVNI ŠOLI

Kurikularna prenova je v ožjem razumevanju morda pomenila prenavo programov in učnih načrtov, v širšem pa pomeni tudi pripravo ustreznih možnosti za njihovo uvajanje. Resnična prenova vzgoje in izobraževanja torej pomeni tudi pripravo oz. prilagoditev izvedbenih dokumentov in njihovo postavitev na temelje,

ki bodo v skladu z načeli in cilji kurikularne prenove, saj ti dokumenti neizogibno vplivajo na šolsko prakso. Glede na to, da so ti dokumenti danes že sprejeti in v veljavi in da se velik del programov izvaja poskusno, je morda prav, da opozorimo na nekatere točke, v katerih ti dokumenti po našem prepričanju niso dovolj usklajeni s celotno kurikularno prenavo.

Na previdnost pri definiranju in opisovanju pa opozarja tudi dejstvo, da pri branju besedil, tudi pravnih dokumentov, bralec interpretira besedilo glede na svoje

miselne sheme in izkušnje, zato morajo biti takšna besedila čimbolj jasna in enoznačna. Osredotočila se bom na Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v 9-letni osnovni šoli, ki je bil objavljen v Uradnem listu RS, št. 61/99.

Poskušala bom prikazati:

- nekaj področij, ki se zdijo neuskklajena z osnovnimi načeli prenove, kakor smo jo razumeli pri pripravi učnih načrtov za angleščino,
- poimenovanja in formulacije, ki dopuščajo tako različne interpretacije, da lahko negativno učinkujejo na šolsko prakso,
- postopke, ki so vredni ponovnega premisleka.

Pri tem izhajam iz izkušenj, ki jih v dobrih dveh letih pridobivamo pri uvajanju programa devetletne osnovne šole.

POJMOVANJA UČENJA, POUČEVANJA IN ZNANJA

Osnovna značilnost pouka angleščine, podobno kot drugih modernih tujih jezikov, je njena funkcionalna usmerjenost. Mnogi cilji predmeta, ki so pri drugih predmetih označeni kot funkcionalni cilji, npr. zmožnosti kakovostnega sporazumevanja, so pri tujem jeziku glavni cilji. V nasprotju z drugimi, večinoma »vsebinskimi« predmeti, pa je vsebina sama podrejena jezikovnim ciljem. Naj si za ilustracijo dovolim grobo poenostavitev: osnovni cilj pouka angleščine ni, da učenci pridobijo ta ali druga znanja in vedenja o realnosti, marveč usposabljanje za pridobivanje informacij (recepcija, sprejemanje), razumevanje (interpretacija) in sporočanje (produkcija, tvorba besedil). Z vsebinami pa učenec manipulira različno: še najmanj zaželeno je, da jih zgolj reproducira. Težimo, da bi z njimi ravnal tako, da bi ob tem razvijal še druga znanja in spretnosti, pa tudi kompleksne miselne in druge procese.

Znanje

V pravilniku se uporablja izraz »znanje«. To morda samo po sebi ne bi bilo problematično, če ne bi bilo veliko različnih opredelitev tega pojma. Če je pravilnik namenjen predvsem učiteljem, potem je izjemnega pomena, kako oni razumejo ta pojem. Pravilnik pa ne daje nobenih smernic in dopušča številne različne interpretacije, ki niso nujno vse ustrezne. Pri tujem jeziku pa stvari dodatno zaplete še dejstvo, da je predvsem v zadnjih desetletjih pojem znanja jezika opredeljevalo predvsem uporabno jezikoslovje in ne druge družbene vede (npr. psihologija, pedagogika). Zatorej je lahko videti, da je ta pojem neuskladen s konceptom sporazumevalne zmožnosti, ki pomeni predvsem spretnosti in druge zmožnosti, ki omogočajo kakovostno delovati v medjezikovnem in medkulturnem sporazumevanju. Tradicionalno razmišljujoč učitelj angleščine, ki pojmuje znanje kot vedenje o nečem, in še to najpogosteje o posameznih slovničnih strukturah na besedoslovni in skladijski ravni, bo pod vplivom različnih izobraževanj, ki se jih je udeležil, sodobnih učbenikov ipd. poučeval tudi druge spretnosti, ki so opisane v učnem načrtu, saj se jim je skoraj nemogoče izogniti, ker so tesno prepletene z jezikovnimi znanji, vendar bo lahko razumel, da naj preverja in ocenjuje le znanje, kot ga razume on. Zato bi bilo v pravilniku »znanje« nujno podrobneje opredeliti.

Vsebine

Deli besedila, ki govorijo samo o učnih vsebinah in snovi, niso povsem skladni s temeljnimi predpostavkami kurikularne prenove (npr. 2. člen, 3. alineja: »uporablja različne načine preverjanja in ocenjevanja znanja glede

na učne vsebine in razred«, 3. člen, 1. odst.: »... kako učenec razume učne vsebine ...«, 4. člen: »ocenjevanja znanja določene snovi« itd.).

Za pouk tujega jezika so takšne formulacije preozke, saj, kot smo ugotovili, izključujejo funkcionalno znanje. Sama osredotočenost na vsebine in ignoriranje drugih ciljev pa je v nasprotju z osnovnimi navodili NKS: »Programi in učni načrti naj bodo bolj ciljno in razvojno kot snovno naravnani, vključujoč različne ravni in vrste ciljev.« (Izhodišča, 1996: 16)

Zatorej bi bilo tudi v tem pravilniku nujno izhajati predvsem iz ciljev pouka, ne pa iz vsebin in snovi.

Učenje in poučevanje

Tudi pojmovanje poučevanja in učenja (npr. v 4. členu) je v tem pravilniku izjemno zoženo. Sodobno razumevanje učenja ne vzdrži formulacij, kot je: »... je bila učna snov posredovana ...«, ki pojmuje poučevanje kot posredovanje znanja. In verjetno še to le v obliki informacij. Mnogih znanj (ali spretnosti), npr. govorno se sporazumevati v tujem jeziku, pa se ni mogoče naučiti le tako, da poslušamo ali beremo o tem, kako naj bi govorili.

DRUGA POIMENOVANJA

Tudi nekatera poimenovanja dopuščajo zelo različno interpretacijo. Oglejmo si nekaj primerov.

V 10. členu (4. odstavek) se omenja ocenjevanje »ustnih odgovorov«. To poimenovanje je z vidika tujega jezika, verjetno pa tudi drugih predmetnih področij, manj ustrezno. Bralec pravilnika lahko npr. razume, da naj učenec pokaže svoje znanje le v situaciji, ko učenca kdo sprašuje/vprašuje in učenec odgovarja. Pri pouku jezika pa je govornih dejavnosti veliko več, poleg tega pa so tudi bolj avtentične, kot je vprašanje – odgovor. Podobno je tudi v 37. členu, 1. odstavek: »... vprašanja za ustni del izpita ...«. Potreben je premislek, ali ne bi bilo ustrezneje uporabiti izraz naloge oz. dejavnosti. Repertoar možnih dejavnosti za ocenjevanje znanja naj bi bil v pravilniku tako širok in splošen, da dopušča vsem predmetom in področjem, da se vidijo v njem.

Že sam prilastek ustni (ustni odgovori, ustni izpiti), ki se uporablja v pravilniku in je resnici na ljubo močno zasidran v vsakdanjem pedagoškem besednjaku, bi bilo treba ponovno premisliti, saj je njegova osnovna predpostavka uporaba ust (vzporedno bi lahko pisne izdelke poimenovali prstni izdelki, saj za pisanje potrebujemo prste). Zato je veliko ustreznejši izraz govorne dejavnosti oz. naloge, saj podobno kot pri pisnih izdelkih izraža proces (tu govorjenja oz. tvorbe govornega besedila, tam pisanja oz. tvorbe pisnega besedila).

Na tem mestu naj opozorimo še na eno potencialno

nejasnost, in sicer izraz pisni izdelki. Pogosto v praksi, in videti je, da tudi v kontekstu pravilnika, to pomeni pisne preizkuse znanja, t. i. teste. V učnih načrtih za angleščino poznamo tudi te, z izrazom pisni izdelki pa označujemo besedila, ki jih napiše učenec, za razliko od testov, ki pogosto preverjajo samo znanje posameznih pojavov na ravni besede in stavka.

Ustavimo se še pri enem pojmu, ki dopušča različne interpretacije in sicer kriterij (npr. v 8. členu).

Večini učiteljev in posledično učencev ta izraz pomeni število točk, odstotke ipd. za določeno oceno. Pravilnik dopušča tudi to interpretacijo. Ko govorimo o vrednotenju znanja pri tujem jeziku, pa nam pojem kriterij pomeni veliko širše, in sicer tisto lastnost učenčevega ravnanja, ki se opazuje in vrednoti. Pri ocenjevanju neke govorne dejavnosti lahko pri tujem jeziku opazujemo npr. učenčevo sposobnost upoštevanja situacije (sogovornika, sporočilnega namena itd.), komunikacijskih strategij (izmenjavanje govorcev, ravnanje v primeru nerazumevanja itd.), tvorbe in rabe jezikovnih sredstev (npr. besedišča, slovnice, izgovorjave). To so potemtakem kriteriji ocenjevanja, ki so za praktično uporabo podrobneje opisani.

PRAVICE UDELEŽENCEV IZOBRAŽEVANJA

Pravilnik dokaj natančno opredeljuje pravice udeležencev izobraževanja. V 9. členu govori o pravici staršev do vpogleda v pisne in druge izdelke učenca. Menim, da ta člen oz. njegovo dosledno uresničevanje v praksi močno omejuje, če že ne kar onemogoča pomembno funkcijo ocenjevanja znanja, to je povratno informacijo, delno tudi učencem, še bolj pa staršem, predvsem na predmetni stopnji ali v drugem in tretjem triletju. Določilo tega člena v praksi skoraj onemogoča vpogled v pisne in druge izdelke učencev pri večini predmetov, ki jih ne poučuje razrednik. Šole imajo govorilne ure organizirane večinoma enkrat na mesec popoldne po dve šolski uri in trikrat na mesec dopoldne po eno šolsko uro. Na predmetni stopnji se starši udeležujejo govorilnih ur predvsem pri razrednikih, manj pri drugih učiteljih (časovna omejenost govorilnih ur in veliko staršev!). Pisne izdelke učencev pa večinoma hranijo učitelji posameznih predmetov in ne razredniki. V drugem in še zlasti v tretjem triletju pa se število predmetov in s tem učiteljev tako poveča, da je tudi teoretično nemogoče, da bi starši imeli vpogled v ocenjene izdelke svojih otrok. Če starši zahtevajo fotokopijo ocenjenega pisnega izdelka, kar omogoča ta člen, to povzroča šoli dodatno delo in stroške, ki jih nekatere prenesejo kar na starše. Dodaten problem lahko nastopi, kadar posamezen učitelj ali šola razume takšne zahteve kot možnost za kritiko. Tako je lahko izpostavljen učenec, čigar starši zahtevajo fotokopije

njegovih izdelkov, in veliko staršev te možnosti v praksi iz različnih razlogov ne izkoristi. Tako je povratna informacija staršem o tem, kakšno znanje je otrok pokazal pri pisnih preizkusih, skorajda nikakršna. To pa ima lahko negativne posledice predvsem za učence, ki so učni šibkejši in rabijo več učne podpore tudi doma. Na srečo posamezni učitelji in šole uvajajo sistematična preverjanja znanja in učenci odnesejo domov svoje pisne izdelke skupaj z vsaj delno povratno informacijo, s pomočjo katere se laže pripravljajo na ocenjevanje znanja.

8. člen pravilnika podrobno opredeljuje, kako se zagotavlja javnost ocenjevanja. Našteti so načini, ne pa prejemniki teh informacij (1., 2. in 3. alineja). So to le učenci ali tudi njihovi starši? Starši se pogosto obračajo na različne službe za informacije, npr. po kakšnih kriterijih se ocenjuje znanje pri kakšnem predmetu. Zato predlagam, da bi pristojni razmislili o preoblikovanju tega člena, kako bi vanj vključili tudi prejemnike teh informacij. Sama določitev načinov in rokov (datumov?) za ocenjevanje znanja (3. alineja) pa tudi ni dovolj, dokler učenci niso seznanjeni z njimi.

Pravilnik vsebuje tudi nekaj določil, ki so kljub razmisleku nerazumljiva. 51. člen, na primer, določa, da lahko razrednik sam ali na predlog skupnosti učencev oddelka med šolskim letom zahteva preverjanje ustreznosti učenčeve ocene. To torej pomeni, da mora v prvi vrsti razrednik podvomiti v oceno, in ne učenec sam. Ali pa mora učenec najprej prepričati bodisi razrednika bodisi sošolce, npr. dvanajstletnike v sedmem razredu, da dajo pobudo za preverjanje ocene, če menijo, da ta ni ustrezna. Zakaj bi torej učenec sam ali skupaj s starši ne bi imel te možnosti, ki pa mora seveda biti tehtna in utemeljena?

KAKŠNO PREVERJANJE IN OCENJEVANJE?

Pravilnik verjetno ne more favorizirati enega pristopa k ocenjevanju in mora dopuščati možnosti tudi za razvoj. Kljub temu pa opažam neko nedorečenost. Pri razpravljanju o gornjem vprašanju izhajam iz 22. člena pravilnika, ki pravi, da se v primeru, ko več kot tretjina učencev piše pisni preizkus negativno, le-ta razveljavi, nato pa se preizkus ponovi. Temeljna dilema pri tem določilu je v tem, da je v svojem bistvu neposredno normativno, kar je v nasprotju s predpostavkami ocenjevanja po kriterijih. Gre torej za nasprotje med dvema vrstama ocenjevanja, in sicer med normativnim in kriterijskim. Glede na to, da so učni načrti ciljno usmerjeni in da opredeljujejo standarde znanja, iz tega naravno izhaja kriterijsko ocenjevanje. Če pa je določena norma, potem kriterijsko ocenjevanje ne more polno zaživeti. Morda je kompromis med obema možnostima v nekem prehodnem obdobju nujen, vendar



pa mora biti ta odločitev zavestna in pravilnik ne bi smel zavirati strokovnega razvoja na tem področju. Poglejmo si hipotetični primer: znanje je po presoji učitelja dovolj utrjeno in na različne načine preverjeno, zato pripravi pisni preizkus znanja. Učitelj oblikuje kriterije ocenjevanja, ki izhajajo iz ciljev, in jih podrobneje opiše. Vnaprej določi tudi ocenjevalno lestvico. Rezultati preizkusa so slabi: več kot tretjina učencev dobi nezadostno oceno. V tem primeru mora učitelj ta preizkus razveljaviti, čeprav so učenci pokazali šibko znanje. Ne glede na jasne kriterije in standarde torej vmes poseže norma – tretjina.

POSTOPKI

Prvi stavek 6. člena (»Ocenjevanje učenčevega znanja je lahko individualno ali skupinsko.«) pušča odprto vprašanje, ali gre za ločevanje med skupinskimi in individualnimi oblikami ocenjevanja znanja (npr. pisni preizkusi za ves razred – preverjanje znanja posameznega učenca) ali pa lahko to določilo razumemo tudi kot ocenjevanje ne le izdelkov posameznih učencev, marveč tudi kolektivnih izdelkov, torej takih, ki so rezultati dela skupine učencev. Morda zveni ta pripomba za koga drobnjakarsko, vendar za tem stojijo pomembne vrednote: tradicionalno namreč ocenjujemo le delo posameznih učencev, sodobne oblike pa vedno bolj težijo k avtentičnemu ocenjevanju, ki ne morejo biti vedno le sad dela enega učenca.

V 10. členu piše, da »se učenčevo znanje ocenjuje skozi vse ocenjevalno obdobje«. Tudi to lahko razumemo na več načinov: ali naj učitelj znanje ocenjuje pogosto, kar naprej, tako na začetku kot na sredi in koncu obdobja, ali pa to pomeni, da pri ocenjevanju znanja upošteva znanje, pridobljeno v celotnem ocenjevalnem obdobju. Ali pa morda oboje?

OBLIKOVANJE OCEN

Učitelji praktiki se pri uvajanju programa devetletne osnovne šole srečujejo z mnogimi novostmi, pri tem pa jim različne nedorečenosti nikakor ne lajšajo dela. Ena od takšnih nejasnosti, ki se bo prvič pojavila zlasti proti

koncu tega šolskega leta, je skrita v naslednjem določilu: »Pri predmetih, pri katerih poteka nivojski pouk, učitelj ob koncu šolskega leta oblikuje oceno v točkah. Pri tem oceni, v kolikšni meri učenec dosega standarde znanja, opredeljene v učnih načrtih, in upošteva točke, ki jih je učenec pri predmetu prejel med šolskim letom.« (2. odstavek 19. člena) To bi lahko pomenilo dvoje: da učitelj med oblikovanjem končne ocene in učenčevih ocen ponovno pretehtava doseganje standardov, možno pa je tudi razumeti, da naj doda še eno oceno, poleg tistih, ki jih je učenec pridobil med šolskim letom. Menim, da mora biti to besedilo zapisano bolj enoznačno.

V 21. členu je govor o oblikovanju zaključne ocene v 9. razredu, kjer poteka zaključno preverjanje znanja. V 4. odstavku beremo, kako se oblikuje končna ocena pri predmetih, pri katerih poteka nivojski pouk, torej tudi pri prvem tujem jeziku. To določilo upošteva Zakon o osnovni šoli, ne pa predlagane spremembe le-tega, ki še niso bile uradno potrjene. Ta sprememba bi namreč omogočila, da bi lahko učenci pri zaključnem preverjanju izbirali med tujim jezikom in katerim drugim predmetom iz obveznega predmetnika. Ali to pomeni, da so bili predlogi za spremembe, o katerih je sestavljavce učnih načrtov obveščal Nacionalni kurikularni svet, le priložnost za utišanje kritikov obveznega zaključnega preverjanja znanja tudi iz tujega jezika?

SKLEPNE MISLI

Verjetno je, da bo čez kakšno leto še več vprašanj in dilem, ki jih porajajo nove rešitve, sprejete v prejšnjih letih. Nujno je, da se sistematično spremlja, kako se te rešitve kažejo v praksi in da se na osnovi izkušenj po potrebi popravi tiste, ki niso dovolj sprejemljive. V prispevku se namerno nisem dotaknila novega načina ocenjevanja pri predmetih, pri katerih v 8. in 9. razredu poteka nivojski pouk, in tega, kakšne izzive povzročajo določila teh členov pravilnika (od 15. do 18., ocenjevanje na desetstopenjski lestvici in pretvarjanje končnih ocen na petstopenjsko lestvico). Morda o tem več ob kakih drugih priložnostih.

LITERATURA

Čok, L. in drugi (1999). *Učenje in poučevanje tujega jezika. Smernice za učitelje v drugem triletju osnovne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Izhodišča kurikularne prenove (1996). Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.
Zakon o osnovni šoli. Uradni list RS 12/1996, 879–889.

Mag. Branko Slivar

Zavod RS za šolstvo

PRAVICA POSAMEZNIKA DO PRITOŽBE NA OCENO – DA ALI NE

Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v 9-letni osnovni šoli (UL RS, št 61/30. 7. 1999) v 51. členu govori o preverjanju ustreznosti ocene med šolskim letom. Po tem členu je med šolskim letom omogočeno, da razrednik sam ali na predlog skupnosti učencev oddelka zahteva, da učiteljski zbor preveri ustreznost ocene učenca. Kakšni so bili strokovni razlogi za takšno odločitev? Naravno bi bilo in tudi demokratično ter v duhu sodelovanja med šolo in starši, da bi to pravico imeli tudi starši oziroma prizadeti učenec. Ali res lahko učencem – oddelčni skupnosti – naložimo takšno pomembno pravico. Vemo, da se v šolski praksi pogosto dogajajo napake pri ocenjevanju znanja. Te napake pa praviloma povzročajo občutke krivice in nemoči, posebej še če je nižja ocena posledica drugih dejavnikov in ne neznanja. Vse skupaj je še bolj nerazumljivo, če vemo, da se dijaki v srednjih šolah lahko pritožijo na oceno med šolskim letom. Sprašujem se, ali so učenci npr. v petem razredu (starost 10–11 let) sposobni dati predlog o preverjanju ustreznosti ocene določenega učenca. Ali že imajo tako razvito moralo oziroma toliko znanja, da lahko ugotovijo, kdaj ocena ni resnični izraz znanja in sestavijo pisni ugovor? In ali lahko pričakujemo toliko poguma, da se upajo nasprotovati učiteljevi avtoriteti oziroma njegovi oceni? Ali so se sestavljavci tega pravilnika zavedali, kakšno

neumnost so zapisali v tem členu in kako daleč so od demokracije, humanosti, prijaznosti šole ipd? Otrok, ki se mu je zgodila krivica pri oceni, praviloma poišče pomoč pri svojih starših. A ti po tem členu nimajo nobenih pravic. Čakati morajo na usmiljenje oddelčne skupnosti ali pa razrednika. In kaj če je ravno razrednik tisti, ki je pri ocenjevanju naredil napako, ali pa je prijatelj učitelja, ki je to napako naredil? Veliko vprašanj se poraja ob tem. Resda imajo učenci in starši možnost pritožbe na oceno ob koncu pouka (42. člen), toda zakaj mora učenec ves čas pouka trpeti morebitno krivico. In kdo bo junija dokazoval pravilnost ocene, ki je bila pridobljena oktobra prejšnje leto? Zakaj morajo starši nemočno čakati na usmiljenje razrednika in oddelčne skupnosti na popravek napake? In na koncu pouka, ko se pritožijo, čaka njihovega otroka možnost ponovnega ocenjevanja (43. člen). Komisija, ki jo imenuje ravnatelj, lahko o ustreznosti ocene presodi na podlagi dokumentacije ali pa bo učenčevo znanje ponovno ocenila v obliki izpita. Na osnovi česa se bo komisija tako odločila, je prepuščeno samo njej. Učenec bo moral po celoletnem delu in storjeni krivici še enkrat dokazovati svoje znanje. Dosti bolj humano in strokovno bi bilo, če bi se lahko to dogajalo takrat, ko je bil ocenjen neustrezno. Prepričan sem, da bi starši in učitelj lahko hitro našli ustrežno rešitev, ki bi bila v prid učenca in učitelja.



O D M E V I I Z P R A K S E

Nada Barbarič

Gimnazija Bežigrad v Ljubljani

KRITIČNI KOMENTAR K PRAVILNIKU O MATURI

Vodstveni delavci v vzgoji in izobraževanju na splošno opažamo, da nam pri branju in razlagi šolske zakonodaje in pravilnikov manjka osnovna pravna izobrazba, s katero bi se brez dvoumnosti lahko sklicevali na izbrane predpise. Pri konkretnem branju si zato pomagamo s komentarji v dopisih ministrstva za šolstvo ali se ga lotimo na način, ki je našemu poklicnemu profilu najbližji (npr. gramatikalno branje po črki je blizu profesorjem maternega in tujih jezikov). Pri vsakršnem poglobljenem branju pa hitro opazimo, da so marsikateri člani zakonodaje in pravilnikov ohlapni, nejasno zapisani in celo v nasprotju z drugimi akti in pravilniki, isto pa velja tudi za komentarje, ki jih dobimo v uradnih dopisih. Priloženi komentar Pravilnika o maturi je poskus gramatikalnega branja in nam brez posebnih težav pokaže, v kakšnih nedoslednostih se znajdemo, če maturitetni pravilnik beremo po črki, in kako malo je v njem upoštevana konkretna šolska situacija pri organizaciji mature.



Pravilnik o maturi, prvič objavljen v Uradnem listu 1993, zadnjič 1998, je sestavljen iz šestih poglavij, ki zajemajo podatke o maturitetnih organih in Državnem izpitnem centru, definicijo maturitetnega in predmetnih izpitnih katalogov, način in izvedbo opravljanja mature, določila javnosti in tajnosti maturitetnih gradiv, varstvo pravic kandidatov ter prehodne in končne določbe. V celoti obsega 50 členov, od katerih so posamezni zelo obsežni, marsikateri pa specifična določila prepušča drugim maturitetnim aktom in dokumentom (predmetnim katalogom, Izpitnemu redu, Pravilom o varovanju izpitne tajnosti itd.).

Prvo poglavje zajema določilo o sestavi republiške, predmetnih in šolskih maturitetnih komisij ter njihove naloge ter dela Državnega izpitnega centra. V zvezi s šolsko maturitetno komisijo se pri interpretaciji pravilnika v organizacijskem smislu pojavlja več nejasnosti. Praviloma naj bi bili glede na opredelitve od 7. do 9. člena člani notranje šolske komisije učitelji maturitetnih predmetov, vendar iz pravilnika ni jasno niti, koliko naj bi jih bilo, ali to določilo velja le vsakoletno za konkretno šolo ali za pripravo na maturo na splošno. Profesorji informatike na naši šoli npr. nimajo maturitetnega predmeta, pač pa je ta možen na drugih šolah. Isto velja za profesorje glasbe in likovne

umetnosti, kjer je problem še toliko bolj dvoumen, saj občasno, če je dovolj prijav, maturitetno skupino imajo, naslednje leto pa ne več.

Časovne uskladitve imenovanj šolske maturitetne in šolskih predmetnih komisij pomenijo slabo koordinacijo glede na specifično šolskega dela. 1. april je prezgodnji datum, da bi na šolah zagotovili definitivno stalnost vseh komisij, to pomeni, da so potrebni stalni popravki, usklajevanja in premeščanja. Glede na določila 21. člena se v tem času kandidati še lahko prijavljajo na maturo, tako da se komisije določajo na podlagi predvidenega in ne realnega seznama kandidatov. Še bolj nemogoče je, glede na določila kolektivne pogodbe, zahtevati navzočnost vseh članov šolske maturitetne komisije med dopusti pri razglasitvi rezultatov mature sredi julija. Edini način, da bi zagotovili spoštovanje 3. alinee 1. odstavka 8. člena, bi bil, da bi v odločbo o letnem dopustu vnesli zahtevek po enodnevni prekinitvi dopusta na dan razglasitve mature, kar je v času učiteljskih stavk verjetno precej slaba zadostitev branju pravilnika po črki.

Če je 2. poglavje o izpitnih katalogih bolj strokovne narave, je 3. poglavje o opravljanju mature glede posameznih datumskih in organizacijskih določil tudi marsikje ohlapno. Enega od posebnih problemov uvodnih določil predstavljajo kandidati 2. odstavka 16. a člena, ki lahko opravljajo maturo na izbrani šoli, ne da bi zato potrebovali kakršenkoli uradni pristanek šole. Te dodatne prijave lahko na šolah z velikim številom lastnih kandidatov in prostorsko stisko bistveno otežujejo izvajanje mature tako pri pisnem kot pri ustnem delu izpita.

Ob datumskih določitvah prijavljanja in spreminjanja prijav glede predmetov in ravni zahtevnosti prihaja pri 21. členu do številnih nejasnosti pri interpretaciji. Kandidati že leta zapored ne vedo, ali je uradni začetek mature esej iz slovenskega jezika, ki se piše v začetku maja, ali prvi dan redne pisne mature, kot ga določa vsakoletni maturitetni koledar. Dostikrat nastaja zaradi tega nepotrebna panika, ker mislijo, da je rok za preprijave potekel, preden so dobili podatke o zasedenosti vpisnih mest na univerzah.

Kandidatom v prid ni določilo 3. odstavka 21. a člena, saj naj bi bili, če jo beremo po črki, letos ob vsej stresni situaciji v zvezi s »petdnevno« maturo o dnevih posameznih izpitov obveščeni šele dva dni pred izpitnim rokom, prejšnja leta pa so bili datumi znani že s prvim

maturitetnim koledarjem septembra.

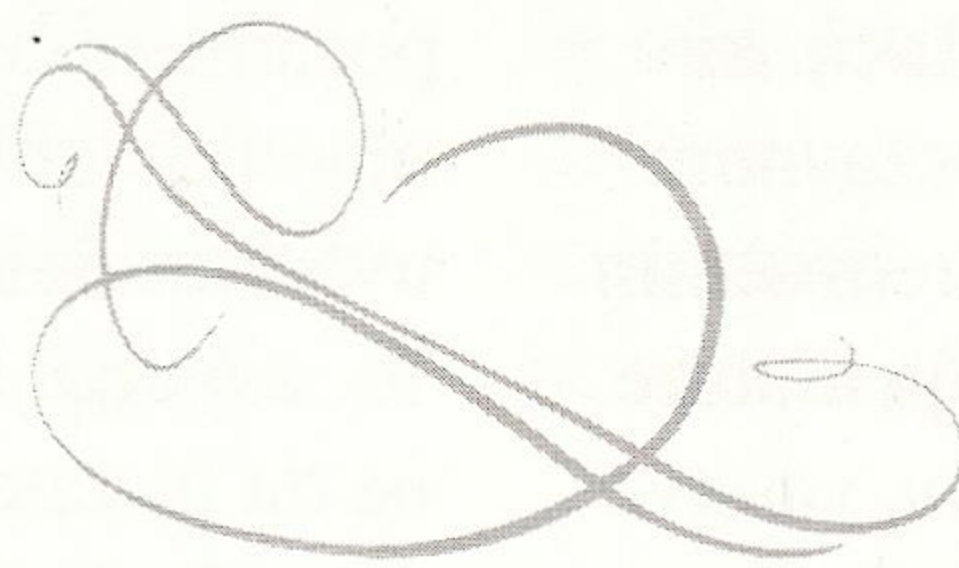
Izpitni red v 28. členu vsako leto ponavlja absurd neusklajenosti trajanja ustnega izpita (20 minut) in priprave nanj (do 15 minut). Organizacija ustnih izpitov mora biti na šolah z več kot 200 kandidati do minute natančna. En kandidat se pripravlja, drugi odgovarja. V samostojnem Izpitnem redu je v 28. členu pred »do 15 minut« sicer postavljena besedica »najmanj«, vendar bi bilo primerno, da bi jo dodali tudi v krovni Pravilnik o maturi. Glede na določila izpitne tajnosti je absurdno in samo sebi namenjeno določilo 3. odstavka 29. člena. Šolska predmetna komisija za pisne ocene kandidata ne more (in ne ne sme) vedeti, saj izpitnih pol svojih kandidatov profesorji nikoli ne vidimo.

V zvezi s 3. alineo 1. odstavka 30. a člena je vse jasno, dokler kandidat uporablja nedovoljena sredstva, pripomočke in metode pri izpitu. Interpretacija se zaplete, ko gre za primer, ko je kandidat hodil brat skrite zapiske v toaletne prostore in jih torej ni uporabljal neposredno pri izpitu. Izpitni red sicer predvideva spremstvo kandidata do omenjenih prostorov, »in flagrante delicto« pa ga tam nismo dobili, saj mu vanje ne smemo slediti. Tako je vse ostalo le pri domnevah, ali je zapiske res uporabljal ali ne.

Četrto poglavje pa tudi deli petega poglavja o javnosti in tajnosti mature, varstvu osebnih podatkov in hranjenju izpitne dokumentacije so podrobneje opredeljeni v drugih maturitetnih aktih, za maturante

pa je v teh poglavjih nedvomno najzanimivejši 47. b in 48. člen, ki v zadnjih letih zaradi zelo demokratične formulacije kopiči pritožbe in zahteve na Državnem izpitnem centru. Med maturanti je splošno znano, da nič ne izgubiš, če se na oceno pritožiš, saj to avtomatično pomeni, da izpitne pole še enkrat pregledajo, plačati pa ni treba. Prav tako se stopnjujejo zahteve po sicer plačljivem vpogledu, kjer je v 1. odstavku 48. člena posebej določena zahteva po pisni obrazložitvi načina izračuna pisne ocene. Ker mora maturitetna komisija v vsakem primeru na pritožbo odgovoriti, ni malo primerov, ko se kandidati pritožijo na ocene vseh petih predmetov iz gole špekulacije, ker še ne poznajo rezultatov univerzitetnega vpisa.

Zanimivost analize take vrste se hitro konča, ko pravilnik uporabljamo v praksi, saj se moramo odločiti, do katere mere bomo dosledni oz. manj dosledni in bolj praktični. Zaradi naraščanja pritožb v zvezi z maturo na državni ravni in čedalje pogostejšega iskanja pravnih napak in lukenj pri izvedbi mature je na šolah možno le dosledno ravnanje po pravilniku. Zato lahko le upamo, da bo Zakon o maturi, ki je v obravnavi že dolga leta, bolj dodelan, izpiljen in pravno dorečen in da se bodo hkrati z njim uskladili tudi vsi drugi maturitetni akti in pravilniki.



Tomaž Kranjc

Zavod RS za šolstvo

POKLICNA MATURA ANTE PORTAS

V prihodnjem šolskem letu bo stopil v veljavo novi Pravilnik o poklicni maturi. Da ne bo preveč šokiral srednjih strokovnih in tehniških šol, bomo že v tem šolskem letu izvajali projekt Priprava na poklicno maturo (»skozi« zaključni izpit). Projekt je v začetku koordiniral Anton Slanc z Ministrstva za šolstvo, sredi

januarja pa je vodenje projektne skupine prevzel dr. Zdenko Medveš.

Z delom v projektu želimo izvajalci (MŠZŠ, ZRSS, CPI, RIC, AC in drugi) preizkusiti delovanje v pravilniku opisanega modela predvsem v tistih detajlih, ki se razlikujejo od dosedanje izvedbe zaključnega izpita.

S preizkusom modela in odgovornih služb želimo tudi šolam dati vpogled v to, kaj jih čaka drugo leto, in prispevati k popolnejši informiranosti učiteljev in dijakov. Upamo, da z informiranjem pripomoremo k zmanjševanju strahu med dijaki in njihovimi učitelji in ne obratno.

Temeljni cilji priprave na poklicno maturo so preizkus delovanja Državnega izpitnega centra med vzporedno izvedbo splošne mature in eksterne izvedbo splošnih predmetov sedanjega zaključnega izpita; ugotovitev ravni standardov znanja pri splošnih predmetih v izpitnih katalogih konvertiranih, prenovljenih in novih programov; seznanitev izvajalcev z vsebino, ocenjevanjem in logistiko; dodatno izobraževanje učiteljev in šolskih izpitnih odborov za izvedbo poklicne mature.

Zavod RS za šolstvo bo kmalu oblikoval predmetne skupine, ki bodo do imenovanja državnih predmetnih komisij za poklicno maturo simulirale njihovo vlogo. V njih bodo povabljeni srednješolski učitelji v sodelovanju s predmetnimi svetovalci sestavljali naloge in merila za ocenjevanje splošnih predmetov. Da bodo lahko začeli z delom, pa je treba streti še nekaj orehov:

- Razširjene predmetne skupine Zavodovih svetovalcev (za slovenščino, matematiko, angleščino, nemščino in obe materinščini na narodnostno mešanih območjih) bodo opravile analizo učnih načrtov, saj poteka izobraževanje ponekod po prenovljenih učnih načrtih, v neprenovljenih »konvertiranih« programih pa po starih, veljavnih še iz časov pred kurikularno preno. Ugotoviti morajo, kateri so tisti skupni standardi v obeh vrstah učnih načrtov, iz katerih bi lahko črpali cilje in teme za enotna izpitna vprašanja. Ugotovljene razlike v poudarkih učnih načrtov posameznih programov bodo tako lahko priporočili le za ustno preverjanje.
- Analiza učnih načrtov mora zajeti tudi primerjavo med nivojem znanja, dosegljivem z rednim štiriletnim izobraževanjem, in šolanjem po modelu 3 + 2.
- Iste skupine morajo poskrbeti za nove izpitne kataloge oziroma prilagoditi tiste, ki so bili sprejeti pred uvedbo Pravilnika o poklicni maturi. Da bi lahko uspešno opravile to težko nalogo, se morajo primerljive predmetne skupine medsebojno uskladiti in določiti enake ravni znanja.
- Naslednja naloga bo določitev zgradbe in strukture izpitov (kaj bo obsegal pisni izpit prve in tretje izpitne enote). Določiti je treba trajanje izpita, raven izbirnosti, vrste vprašanj, število izpitnih pol in določiti razmerja med deli snovi (na primer književnost in jezik pri slovenščini). Odločiti se morajo tudi, ali bodo v poklicno maturo vključili pisni preizkus slušnega

razumevanja jezikov, s katerim imajo na gimnazijski maturi pozitivne izkušnje. Pisni izpit je namreč s pravilnikom omejen od 90 do 120 minut in v ta kratek čas se ne da stlačiti vseh pri maturi znanih oblik preverjanja.

- Dilema je, ali naj pripravijo več izpitnih kompletov za različne vrste tehniškega oz. strokovnega izobraževanja, ali naj sledijo enemu, skupnemu minimalnemu standardu, vse razlike v poudarkih pa prepustijo šolskim komisijam in ustnemu delu izpita.
- Najtežje bo verjetno priti do usklajenih ocenjevalnih meril. Pravilnik namreč določa, da bo poklicna matura v prvi in tretji enoti – to je v splošnoizobraževalnih predmetih – eksterna. Do sedaj so učitelji na šolah sami sestavili naloge in merila za zaključni izpit, jih sami ocenili in po potrebi uravnavali zahtevnost ocenjevanja glede na povprečno znanje njihove populacije. Drugo leto bodo šole dobile vprašanja za pisne dele izpitov od državne predmetne komisije. Tako bodo vsi »poklicni maturanti« v Sloveniji odgovarjali na enaka vprašanja. Njihove izdelke bodo ocenili njihovi učitelji na šolah, pri čemer se bodo pri »internem« ocenjevanju »eksternih« nalog morali držati enotnih eksternih navodil za ocenjevanje oziroma točkovnikov. Tako ocenjevanje predpostavlja, da bodo vsi dijaki dobili enako število točk za enak ali primerljiv odgovor. Do tukaj je zadeva idealna, a kaj, ko se hudič skriva v podrobnostih. Sestavljavci pravilnika (verjetno namenoma) niso določili, kako pretvoriti točke v ocene, ampak so odločitev prepustili stroki. Možnih je več načinov. Lahko bi veljali enotni, državni kriteriji, s katerimi bi z enakim vatlom merili vso, precej heterogeno populacijo. Tukaj bi lahko predpostavili vnaprej določene meje med ocenami – kar se zdaj – precej na pamet – dogaja v mnogih šolah. A kaj, če te meje vnaprej postavimo z neko predpostavko, ki se kasneje izkaže za napačno? Kdo bo poskrbel, da zaradi tako postavljenih meja ne bomo prevelikega dela populacije poslali na popravne izpite? (Lahko bi taki kriteriji veljali pri enem predmetu, pri drugih pa drugi.) Varianto tega modela predstavlja možnost, da bi šole morale le sporočiti posamične rezultate vseh kandidatov pri kakem predmetu Državnemu izpitnemu centru, ki bi izračunal porazdelitev rezultatov. Nato bi predmetna komisija ali krovna državna komisija za poklicno maturo določila meje med ocenami za vso populacijo. A o tej možnosti pravilnik ne govori. Z drugimi besedami, pravilnik obema komisijama ne daje te pristojnosti. Druga možnost je, da ostane tako

kot do sedaj: šola sama določi meje med ocenami na Gaussovi krivulji dosežkov njihove populacije. V takem primeru se lahko zgodi, da bi na eni šoli veljala drugačna merila kot na drugi, tako kot je veljalo do zdaj, le da do zdaj niso na različnih šolah pisali enakih nalog. In po tej različici, ki bi bila »interno« poštena, se lahko zgodi, da bi dva dijaka z različnih šol dobila enako število točk, s katerimi bi eden padel, drugi pa izdelal.

To bi bilo grdo.

Še posebej grdo bo, če ta dva dijaka ne bosta npr. eden iz Murske Sobote in drugi iz Portoroža, ampak iz istega malega mesta, po možnosti še dobra prijatelja in s kakšnim sorodnikom med pravniki ali novinarji senzacij lačnih medijev. Tretja, prav tako neprepričljiva možnost je, da bi kriterije prilagodili povprečju posameznega programa, pri čemer se ne izognemo pravkar opisani dilemi. Po mojem mnenju najboljše kaže enotnim državnim kriterijem. Seveda pa ti spet niso brez pasti. Pravilnik je nastal tudi z namenom, da se zmanjša osip. Po razpoložljivih podatkih okrog tretjina dijakov ne izdelava zaključnega izpita v prvem poskusu. K temu lahko prištejemo še okrog deset do dvajset odstotkov celotnega korpusa zaključnega letnika v srednjem strokovnem šolstvu, ki ne izdelava zaključnega letnika in ne more na zaključni izpit, ter okrog 30 do 40 % nezadostno ocenjenih dijakov v prvih treh letnikih. Vidimo, da se pred prihodnje »poklicne maturante« postavlja veliko ovir, na katerih se jih preveč spotakne. Ali se z ocenjevalnimi merili da zmanjšati osip? Verjetno, a treba bo več pozornosti posvetiti tudi drugim elementom srednjega strokovnega šolanja: vpisu, metodam poučevanja, motiviranju dijakov, stalnemu strokovnemu spopolnjevanju učiteljev, novim oblikam ocenjevanja, nenehno podirajočemu se ravnatežju med splošnim in strokovnim delom programov, šolskim pravilnikom, izboljševanju odnosov med učitelji, dijaki, vodstvom in starši itd.

Zavod RS za šolstvo je že oblikoval podprojektno skupino, v katero so vključeni svetovalci iz vseh predmetov, vpletenih v poklicno maturo. Trenutno se ukvarjajo z načrtovanjem dela do konca šolskega leta. Na letošnjem zaključnem izpitu, samo v spomladanskem roku, bi radi na nekaj prostovoljno prijavljenih šolah izpeljali zaključni izpit tako, kot je predvideno s Pravilnikom o poklicni maturi – torej tako, kot bo obvezno veljalo v naslednjem šolskem letu. Prijavljena šola bi morala vključiti vse oddelke zaključnega izpita istega programa in obvezno sporočiti vse podatke o rezultatih in svojo oceno. S tem bi projektna skupina na

ministrstvu preizkusila, ali je pravilnik izvedljiv ali morda potrebuje še kakšno nastavitev. Državni izpitni center, ki postaja osrednja servisna služba poklicne mature, mora preizkusiti logistiko. Sem spadajo stiki med centrom in komisijami, določitev rokov za oddajo izpitnih gradiv, oblikovanje in tisk izpitnih pol, žreb ustreznega kompleta, distribucija nalog na šole, sprejemanje in obdelava podatkov o uspehu. Center za poklicno izobraževanje mora preizkusiti dvoje: enotna – eksterna – priporočila o izvedbi strokovnega predmeta (druge izpitne enote) in enotna priporočila za četrto izpitno enoto (izdelek, storitev, seminarska naloga itd.). Pričakujemo, da bodo priporočila postala navodila, če pri izvedbi projekta ne bi ugotovili, da je z njimi kaj narobe. V projekt se bodo morali vključiti tudi drugi zavodi in institucije (Andragoški center), saj bo poklicna matura urejala zaključek izobraževanja ne le v srednjem strokovnem šolstvu, ampak tudi v poklicno-tehniškem šolstvu (3 + 2) in poklicnem tečaju, njeni elementi pa bodo uporabljani pri preizkusih znanja iz splošnih predmetov za kandidate, ki so opravili mojstrski izpit ali so končali srednjo poklicno šolo in imajo tri leta delovnih izkušenj in se želijo vpisati v višje strokovno izobraževanje. Prav tako bi že letos radi preizkusili pripravljenost služb, ki bodo poskrbele za prilagoditev poklicne mature dijakom s posebnimi potrebami. Po potrebi se bomo obrnili na vse strokovne svete.

Če bodo predmetne skupine pri svojem analitičnem seciranju učnih načrtov uspešne in bodo dovolj zgodaj držale v rokah uporabne izpitne kataloge, bodo morda že zgodaj spomladi s pomočjo učiteljev izdelale poskusni izpitni komplet, s katerim bi, podobno kot pri gimnazijski maturi, preizkusili del logistike za »predmaturitetni preizkus«. Sicer se bodo morale zadovoljiti z informacijami o izkušnjah, ki jih ima predmetna skupina za matematiko z delno eksternostjo na zaključnih izpitih in z njihovo pomočjo izdelati take naloge, s katerimi bodo lahko letošnji prostovoljni poskusni zajčki opravili zaključni izpit.

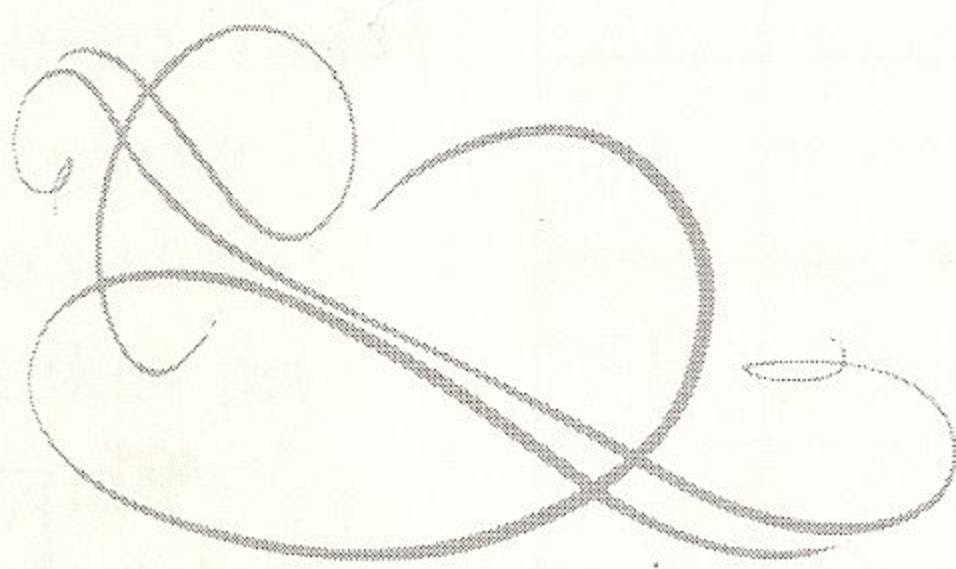
K sodelovanju bomo povabili le nekatere šole. Vse šole pa bi dobile eksterne izpitne komplete, odločitev o njihovi uporabi pa bi sprejele same. Če se bodo odločile, da ne uporabijo skupnih nalog, bi seveda morali imeti v rezervi ustrezno število internih nalog. Verjetno bomo letos dopustili možnost, da šole po uporabi skupnih nalog in ocenjevalnih navodil kandidatom določijo ocene ne glede na skupne rezultate. Šolskim komisijam ostaja pravica, da uveljavijo rešitev, ki je za dijaka ugodnejša. Na manjšem vzorcu šol pa bi morali opraviti tudi neposredno spremljanje (ustnega dela) izpita, v vodenih intervjujih z ravnatelji, učitelji in dijaki pa pridobiti dodatne pomembne informacije. Tako zbrane informacije bi morali obdelati v vročih julijskih dneh in ob koncu

počitnic predstaviti poročilo. Poročilo naj bi odločilno vplivalo na prvo pravo izvedbo poklicne mature. Medtem bo ministrica na predlog Državnega izpitnega

centra imenovala predmetne komisije, ki bodo – predvidoma tudi z kooptiranjem članov projektne skupine – nadaljevale naše delo.

L I T E R A T U R A

Pravilnik o poklicni maturi, Uradni list RS, št. 96/2000.
Slanc A. (2000). *Interno gradivo za prvo sejo projektne sveta*.
Ljubljana: MŠZŠ.



Jože Pavlišič

Zavod RS za šolstvo

POKLICNA MATURA IN OCENJEVALNA MERILA

V članku je na primeru matematike opisano ocenjevanje na dosedanjih zaključnih izpiti v srednjem strokovnem šolstvu in primerjava z merilom, ki ga zapoveduje novi Pravilnik o poklicni maturi v 25. členu. Prav pozitivne izkušnje s prostovoljnim sodelovanjem šol v eksternem pripravljanju izpitnih nalog iz matematike za zaključne izpite v zadnjih osmih letih so sestavljavcem pravilnika služile kot model za nekatere rešitve v izvajanju prve in tretje izpitne enote (splošnih predmetov).

Ocenjevanje naj bi bilo:

1. veljavno: ocenjujemo tisto, kar želimo oceniti;
2. zanesljivo: pri ponovitvi v enakih pogojih bi dobili enako oceno;
3. občutljivo: ocena naj izraža razlike v znanju;
4. objektivno: odvisno le od ocenjevalnega instrumenta, ne pa od ocenjevalcev ali drugih pogojev.

V nadaljevanju bom obravnavamo le 3. točko: občutljivost ocenjevanja. Merila morajo biti določena tako, da je končna ocena izraz znanja, ne glede na to, kako jo dobimo. Uveljavljeno je mnenje, da je pisna

ocena več »vredna« kot ustna. Tudi sam se strinjam s tem. Pomembno je, kolikšen delež prisodimo eni in drugi oceni. Pri ocenjevanju enotnih nalog iz matematike imamo na zaključnem izpitu (ZI) določeno razmerje 70 : 30 v korist pisni oceni. Pri uporabi tega merila do sedaj ni bilo težav. Obe oceni dobimo s točkovanjem pisne naloge (vsota točk, doseženih pri posamezni nalogi) od 0 do 100 točk in ustnih odgovorov od 0 do 30 točk. Točke za določitev končne ocene dobimo tako, da število točk pri pisnem delu pomnožimo z 0,7 in prištejemo točke ustnega dela.

Za ocene uporabimo naslednjo lestvico:

Interval (%)	Ocena
0–44	1
45–58	2
59–72	3
73–86	4
87–100	5

Menim, da je to merilo dokaj občutljivo, saj temelji na predpostavki, da je kandidatovo znanje sorazmerno s

številom doseženih točk (pisno in ustno).

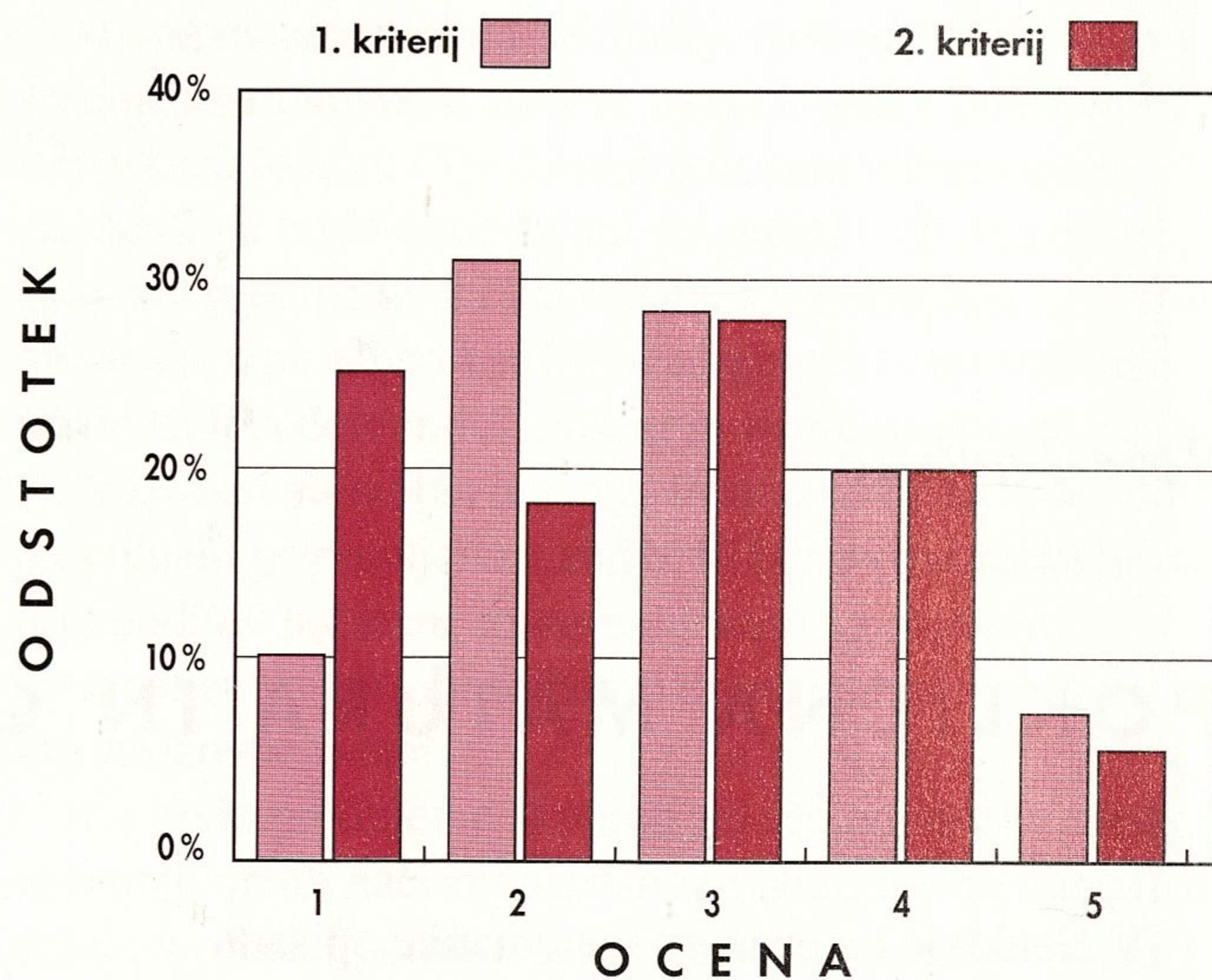
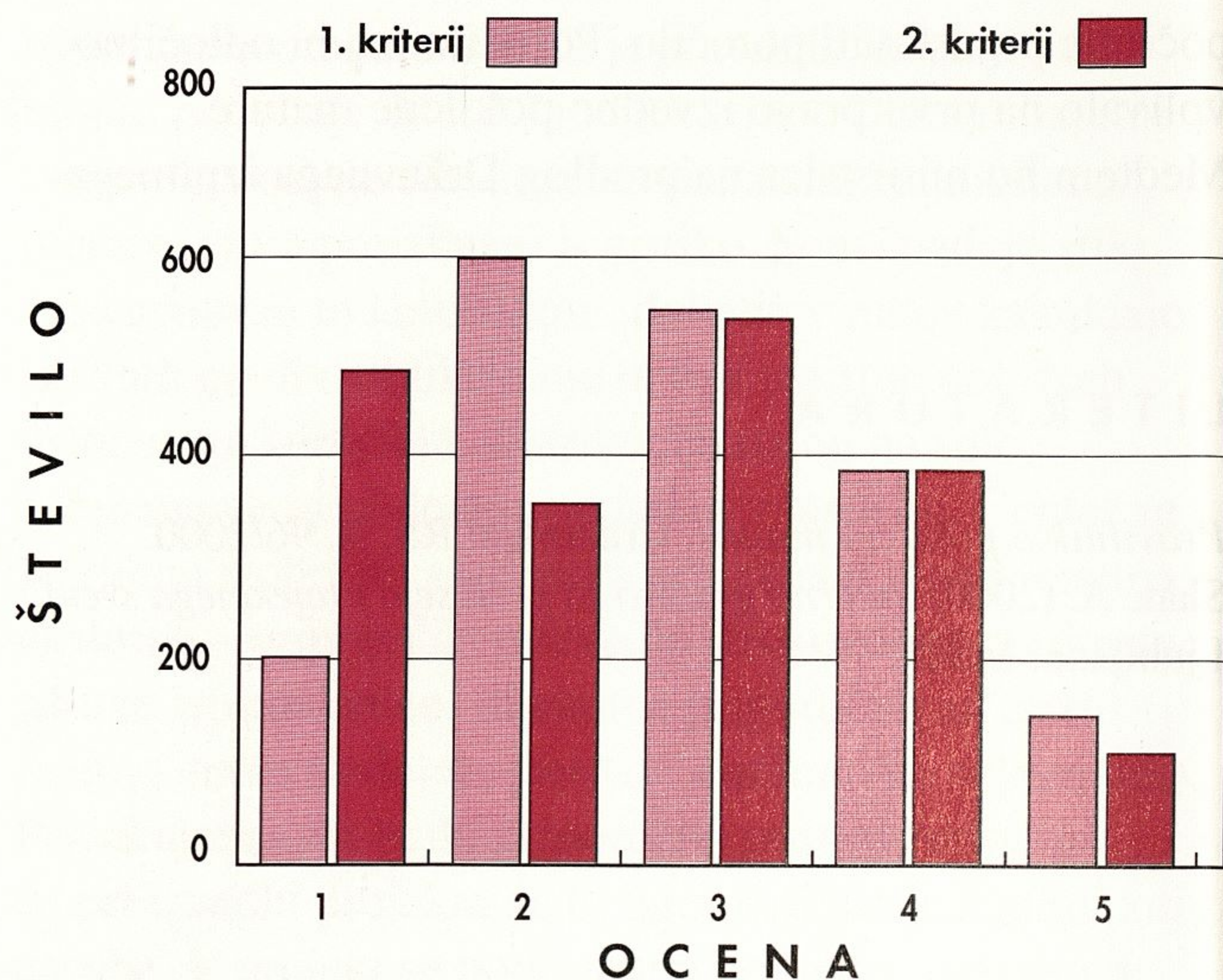
Prepričan sem, da se merilo za določitev končne ocene pri poklicni maturi (25. člen Pravilnika o poklicni maturi, Uradni list RS, št. 96/2000) nagiba v korist pisnega dela in da je premalo občutljivo. V navedenem 25. členu je naslednje merilo:

		1	2	3	4	5
	1	1	1	1	1	1
	2	2	2	2	3	3
Ustna ocena	3	2	3	3	3	4
Pisna ocena	4	3	3	4	4	4
Skupna ocena	5	3	4	4	5	5

Trditev bom ponazoril s primerjavo obeh meril pri rezultatih zaključnega izpita 2000.

Ocena	Število kandidatov s to oceno			
	pisno	ustno	1. merilo	2. merilo
1	474	215	199	474
2	465	302	581	346
3	459	477	532	524
4	307	478	378	381
5	128	361	143	108
Skupaj	1833	1833	1833	1833
		Povprečna ocena	2,83	2,62

1. merilo je merilo, uporabljeno pri zaključnem izpitu 2000; 2. merilo: uporabljen je 25. člen Pravilnika o poklicni maturi.



Ugotavljam, da je po prvem merilu 10,86 % nezadostnih ocen, po drugem pa kar 25,86 % (predvsem na račun zadostnih ocen). Pri drugih ocenah ni tako velikih razlik, le še pri odlični oceni (7,80 % po prvem in 5,69 % po drugem kriteriju), znatno nižja je tudi srednja ocena.

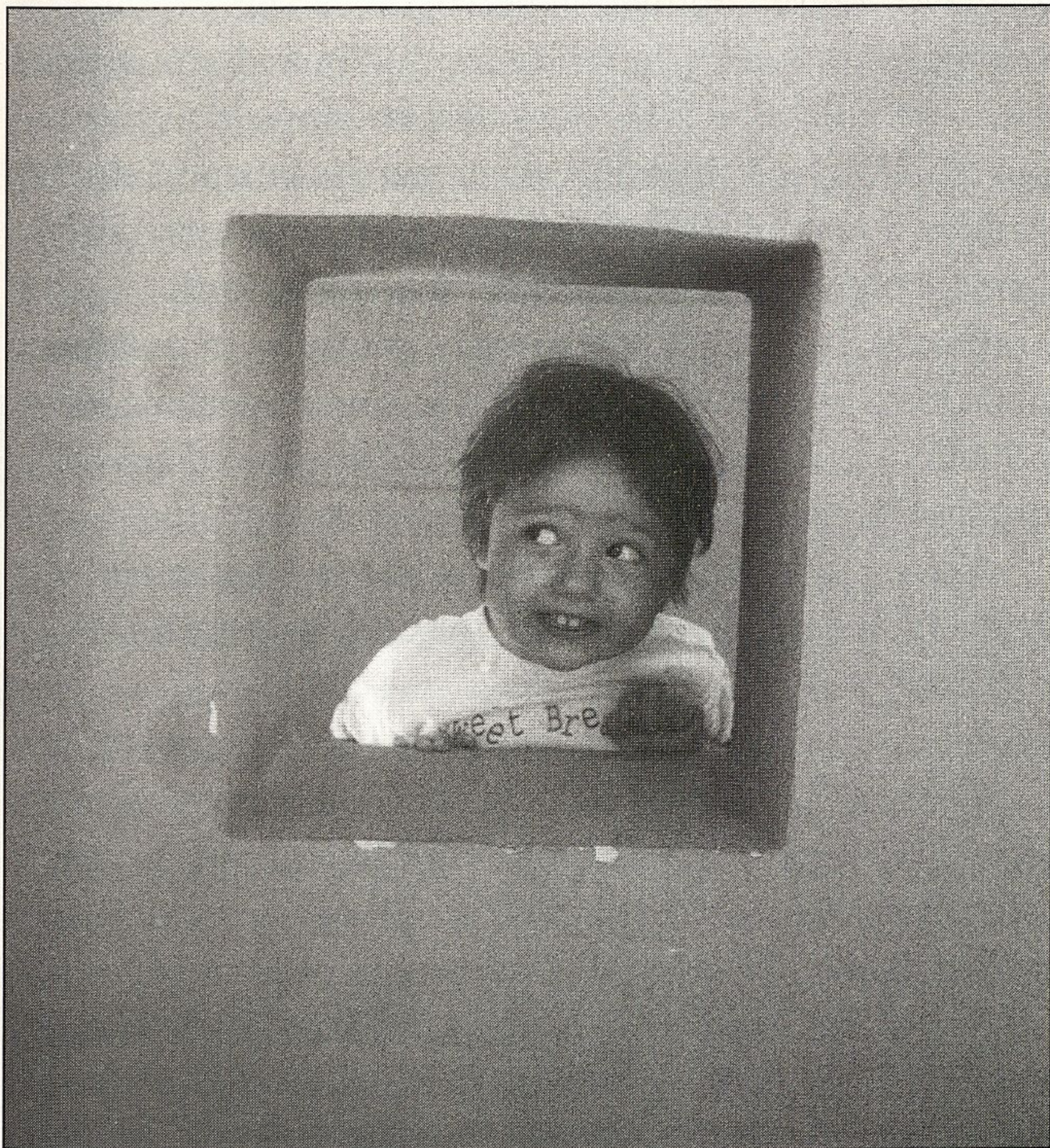
Morda je ta primerjava strokovno pomanjkljiva. Natančna, podrobna merila za določitev pisne in ustne ocene lahko merila 25. člena Pravilnika omilijo, a sem prepričan, da je ta člen preveč v nasprotju s težnjami o upoštevanju različnosti sposobnosti.

Alenka Vitman, Zavod RS za šolstvo

Tomaž Buh, Srednja glasbena in baletna šola Ljubljana

PROBLEMATIKA UMETNIŠKE GIMNAZIJE KOT STROKOVNE GIMNAZIJE

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (razen strokovnih gimnazij) ne opredeljuje drugačnega tipa srednjega programa, ki bi dajal možnosti umetniškemu področju, da bi svojo specifiko vgradili v zadovoljivi meri; predvsem to velja za glasbeno in plesno področje, pa tudi gledališko. Tudi z vidika primerljivosti z drugimi državami Evropske unije, ZDA in npr. Rusije lahko ugotovimo, da sistem šolanja prihodnjih glasbenih in plesnih umetnikov pri nas ni primerljiv s študijem teh smeri v omenjenih državah. Gre za konzervatorije, to je poseben tip šol s programi, ki vsebujejo predmete, potrebne in smiselne za doseganje ciljev posameznih umetniških področij in pričakovanj oz. ciljev dijakov, ki se vključujejo v te programe, to so ambicije po profesionalnem ukvarjanju na določenem umetniškem področju. V našem programu umetniške gimnazije za te vsebine ni na voljo



več ur, ker je bilo potrebno zadostiti predpisanemu standardu splošnih predmetov strokovne gimnazije.

Ne glede na to stanje moramo zaradi dijakov in naše odgovornosti za njihov strokovni in umetniški

razvoj dosegati enake standarde, ki jih mladi v tem razvojnem obdobju dosegajo v drugih državah, predvsem v državah EU.

Našim dijakom želimo:

- uspehe na državnih in mednarodnih tekmovanjih,
- omogočiti strokovno napredovanje, to je uspešno opravljanje sprejemnih izpitov na visokih glasbenih inštitucijah doma in v tujini,
- omogočiti, da bodo z vstopom naše države v EU in s tem tudi uveljavljenim svobodnim pretokom kadrov konkurenčni na avdicijah različnih umetniških institucij doma in v svetu.

To pomeni, da pri izvedbi strokovnega dela programa ne sme biti odstopanj od sprejetih standardov, prav tako pa se je zahtevnostni nivo vseh drugih predpisanih predmetov na maturi zelo povečal, zlasti matematike.

Ob tem kaže povedati, da matura žal ni nadomestila sprejemnih izpitov na Akademiji za glasbo, kamor se večina teh dijakov vpisuje.

Zaradi navedenega ni težko ugotoviti, da so dijaki tega programa zelo obremenjeni. Rezultati prve generacije maturantov programa glasbene gimnazije so pokazali, da so dijaki sposobni uspešno opraviti izpite iz vseh predpisanih predmetov, vendar je natrpanost dijakovega dneva s šolskim delom tako velika, da se poleg celodnevnega bivanja v šoli delo doma zavleče pozno v večerne ure, pogosto tudi ob sobotah. Korak k lajšanju teh problemov bi gotovo bila sprememba nekaterih členov krovnega zakona in podzakonskih aktov na šolskem področju.

Na primer:

- možnost, da dijak na maturi izbira v obveznem delu med matematiko in tujim jezikom;
- normativ za število dijakov v razredu naj bo enak kot za športne oddelke (najmanj 18 in največ 22).

Razlogi so podobni: odsotnost dijakov zaradi intenzivnih priprav na nastope ter državna in mednarodna tekmovanja, ki morajo biti sestavni del izobraževanja na tej stopnji, je izredno velika, zato potrebujejo dodatne razlage in večjo pozornost, ki je možna le ob manjšem številu dijakov v razredu.

Dr. Dušan Rutar

Zavod za usposabljanje invalidne mladine Kamnik

POSEBEN KOMENTAR K ZAKONU O USMERJANJU OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI

Če bi akademiki delali v neposredni praksi, kot temu radi pravijo, bi zlahka razumeli zgodbo, ki jo bomo napisali namesto uvoda v tale prispevek. A ker ne delajo v praksi in je ne poznajo dovolj, zgodbe verjetno ne bodo razumeli. Verjamemo pa, da je zgodba zgovorna, in da jo bo razumel marsikdo drug.

Živi torej mladenič. Administratorji ali birokrati bi se gotovo strinjali, da sodi v kategorijo mlajših polnoletnih ljudi: star bo devetnajst let. Hodi v srednjo šolo, ki jo v resnici končuje. Rad, zelo rad bi študiral. Je zelo bister in ima močan interes za študij filozofije. Toda ima tudi napredujočo bolezen: mišično distrofijo. Ko je bil otrok, je še lahko hodil. Danes ne more več, in uporablja električni voziček. Osnovno in srednjo šolo je obiskoval v zavodu. Država je dolga leta prispevala okroglih sto tisočakov mesečno za njegovo usposabljanje (vsakdo si lahko izračuna, koliko denarja je dala v dvanajstih letih). A študirati najverjetneje ne bo mogel, saj starši ne zmorejo finančnih stroškov, ki jih terja študij, v tej državi pa ne obstaja zakon, ki bi bil mladeniču v pomoč. Zakaj?

Akademiki, ki so na svojih položajih že desetletja, nekateri pa celo pol stoletja, so sicer napisali predlog posebnega zakona in ga tudi obrazložili, politiki pa so ga brez posebnih komentarjev sprejeli, toda učinek na prakso ne bo ne prav velik ne prav dober. Zakon ima tudi ime: Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Sprejet je bil šestnajstega junija leta 2000. Mladenič, o katerem govorimo, bi se lahko skliceval nanj, če bi bil razumno napisan. Vendar ni, in mladeniču ne bo pomagal, čeprav ima zelo posebno potrebo.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami je bil namreč napisan brez posebnih povezav s prakso oz. z realnim življenjem hendikepiranih ljudi. Saj ni čudno: avtorji niso bili nikoli v zavodih ali pa so tja zašli le sem in tja – kot kakšna delegacija, ob času volitev itd.

ZAKAJ JE ZAKON SLAB? POJDIMO PO VRSTI

Prvič. Zakon je slab, ker še vedno vztraja pri ovirah, motnjah, primanjkljajih, otroke pa razvršča kot rože: po diagnozah. V obrazložitvi njegovega predloga se

avtorji sicer sklicujejo celo na »tuje izkušnje«, a zelo neprepričljivo. Danes že vsak otrok ve, da so že nekaj desetletij aktualne mreže za neodvisno življenje hendikepiranih ljudi (evropska mreža, ameriška mreža, kanadska mreža itd.) Ovire, motnje in primanjkljaji pa sodijo v XIX. stoletje.

Drugič. Od vse »strokovnosti«, ki jo premorejo predlagatelji, izvemo le za nekaj tehničnih izrazov, ki so jih mimogrede pobrali iz tuje literature in obiskov v tujini: integracija, inkluzija, korekcija, servisiranje posebnih potreb ... Seveda: otroci so kot avtomobili, ki jih je treba s posebnimi programi nenehno popravljati, korigirati, servisirati, saj imajo vrsto defektov, motenj v razvoju, razen tega pa imajo – po novem – še posebne potrebe.

Tretjič. Zakon kar naprej govori (le zakaj?) o optimalnem razvoju otrok, kontinuiranosti programov, medtem ko se naš mladenič z začetka zgodbe prijemlje za glavo: kakšen optimalen razvoj in kakšna kontinuiranost neki, če po srednji šoli nenadoma ostaneš sam, s tem da se je tvoje zdravstveno stanje bistveno poslabšalo glede na stanje ob vstopu v osnovno šolo, ko je država še ponujala težke denarce za tvoje usposabljanje. Potem pa, kljub načelom kontinuiranosti, optimalnega razvoja, servisiranja, korekcije in podobno, nenadoma nič: nič več načel, programov, inkluzije in podobno; in kar je še huje, nič več denarja in druge otipljive pomoči.

Četrth. V zakonu ni niti besedice o neodvisnem življenju hendikepiranih ljudi, mrežnih povezavah, projektih za neodvisno življenje, preseganju problematičnega razvrščanja ljudi po diagnozah itd.

Petič. Zakon govori o integraciji, kot bi njegovi avtorji ne vedeli, da so zavodi sami že najboljši primer integracije. Če bi se sprehodili do prvega zavoda, bi se o tem zlahka prepričali.

Šestič. Integracija, ki jo podpira zakon, paradokсно ustvarja segregacijo, proti kateri naj bi se zakon bojeval, kajti veliko otrok se bo šolalo v rednih šolah, v zavodih pa se bo povečala negativna selekcija.

Sedmič. Zakon ne uzakonja rednega izobraževanja učiteljev, ravnateljev in drugih strokovnih delavcev, ki bodo delali s hendikepiranimi otroki na svojih šolah. Zato lahko govorimo o divji integraciji, ki je za otroke zelo škodljiva, saj v večini šol ni niti znanja niti materialnih možnosti za njeno izvajanje.

Osmič. Zakon ne ve ničesar o tem, kaj hendikepirani



otroci v resnici potrebujejo. V zavodih se okoli njih sicer od začetka nenehno preriva množica strokovnjakov: splošni zdravniki, zdravniki specialisti, negovalke, medicinske sestre, fizioterapevti, delovni terapevti, logopedi, specialni pedagogi, defektologi, učitelji, vzgojitelji, socialni delavci, psihologi, osebni asistenti, študentje, ki delajo seminarske naloge, študentje, ki opravljajo obvezno prakso, podiplomski študentje, ki se specializirajo, vojaki, ki služijo vojaški rok na civilni način itd. Vsega je dovolj in preveč: pastorala je zares poskrbela za vse.

Potem pa otroci odrastejo in se odločajo za študij ali pa odhajajo iz zavodov domov. In tedaj nastopi klavrn konec: študirati ne morejo, če nimajo premožnih staršev ali se ne znajdejo kako drugače, zaposliti se kljub izobrazbi in poklicu ne morejo, ker živimo liberalni kapitalizem, ki ga hendikepirani mladi ljudje kratko malo ne zanimajo. Logika posebnih potreb je torej tale: najprej imaš lahko toliko posebnih potreb, kolikor hočeš oz. zmoreš (mi jih bomo seveda sproti servisirali), potem pa jih sicer še vedno lahko imaš, a toliko slabše zate (nikogar več ne bo, ki bi jih servisiral: ne sproti ne kako drugače). Zaposlil se ne boš, študiral tudi ne boš ali pa boš zelo težko. Integracijo, inkluzijo, korekcijo, optimalni razvoj, harmonijo, ravnotežja in vse drugo pa si lahko zatakneš za klobuk.

Zato pa imamo zakon o usmerjanju otrok z motnjami, primanjkljaji in ovirami, ki nenehno govori o posebnih potrebah, enakih možnostih, optimalnem razvoju, dodatni opremi, enakovrednih izobrazbenih standardih, ovirah, motnjah in primanjkljajih, prilagajanju, korekcijah, socialni integraciji, preventivnih programih, kompenzacijskih programih, individualiziranih programih, nivojskem pouku, komisijah prve in druge stopnje, razvrščanju in usmerjanju, opredeljevanju oviranosti, primanjkljajev, motenj, celovitosti, ohranjanju ravnotežij, upoštevanju različnosti, vključevanju, zagotavljanju ustreznih pogojev, optimalnem razvoju otrok, pravočasnosti, organiziranosti, kompleksnosti, kontinuiranosti, interdisciplinarnosti, prehajanju med programi, oskrbi ...

Naš mladenič pa bolj kot dolgočasno teorijo potrebuje konkretno pomoč: ker ni iz Ljubljane, bo moral stanovati v študentskem domu, ker je na vozičku, bo potreboval prevozno sredstvo, da bo prišel na fakulteto, ker si sam ne more pomagati pri dnevni opravilih, bo potreboval osebnega asistenta ali celo dva, zaradi napredujoče bolezni bi bilo smiselno, če bi se lahko sem in tja pri njem oglasil zdravstveni delavec ali pa bil vsaj na voljo – prek omrežja. Vse to (prevoz, bivanje, asistenta, mrežo) je kajpak treba plačati. Če starši ne zmorejo, štipendija ne zadošča. Enkratna socialna pomoč tudi ne. Kaj torej storiti? Kaj pomagajo

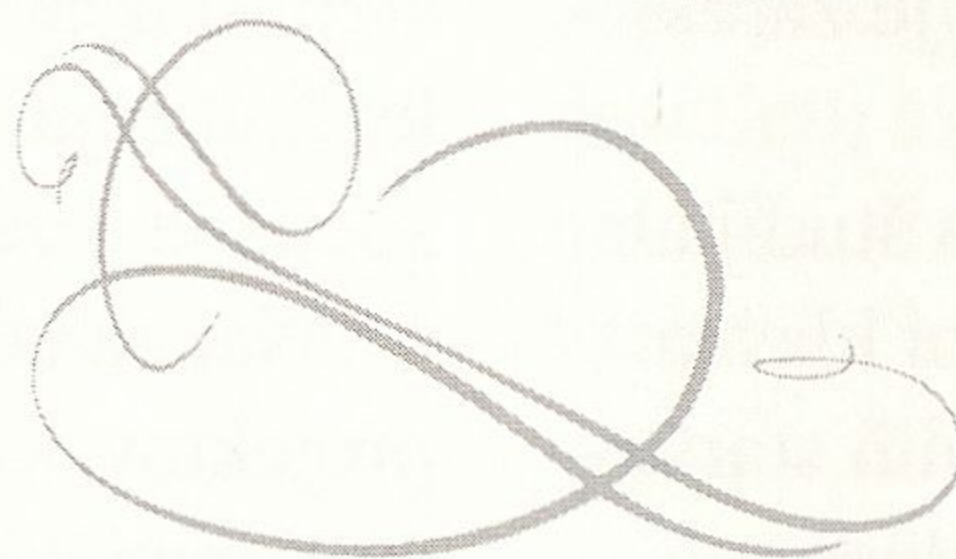
ideje o optimalnem razvoju, ravnotežju, inkluziji in enakih možnostih, če pa je realni svet daleč od tega?

Očitno smo v tej državi še vedno žalostne priče državnemu pokroviteljstvu nad invalidi, strokovnemu sprenevedanju in odsotnosti skoraj vsakršne pobude za mrežne povezave, neodvisne projekte in skupno nastopanje različnih ljudi, da bi si sami izboljšali življenjske razmere, če že država ne ve, kaj naj stori. Invalidi se še vedno držijo skupaj kot prestrašene miške: slepi skupaj, gluhi skupaj, distrofiki skupaj itd. In deset let življenja v neodvisni državi je prineslo še zlom socialne države in politike zaposlovanja.

Naj za konec namesto bibliografije omenimo nekaj projektov, ki si jih lahko ogledajo tako politiki kot strokovnjaki, ki pripravljajo zakone o otrocih s posebnimi potrebami, da bodo v prihodnje delali bolj življenjske zakone.

- Julia Montserrat Codorniu, Especial Work Centers (CET): NPO to employ handicapped people, [<http://www.jhu.edu/~istr/conferences/geneva/confpapers/julia.montserrat.html>]
- Luis Carro, Pilar Arnáiz, Maria Antonia Melcón, School Integration as guarantee of a comprehensive school, [<http://www.uva.es/inclusion/texts/carro01.htm>]
- Our partners in the Netherlands: NetVia-Vrijwillige Internationale Aktie, NetSiw-Internationale Vrijwilligersprojekten, [<http://www.vfp.org/directory/netherla.htm>]
- Free Access for disabled persons, citizenship for all persons!,* philosophy of integration,* free access in the school, Report produced in the framework of the Comenius CITIZEN project by the students of the »Free Access« working group of the Sancta Mariainstituut Leuven (Belgium), November 1998, [http://www.esat.kuleuven.ac.be/teo/citizen/FA_Rapport_EN.html]
- Projecto Porta Aberta, REDIS/ACCORD, Fundação Irene Rolo, [<http://www.fir.pt/pa/indexi.html>]
- Independent Living, [<http://www.jik.com/ilcs.html>]
- A Study on the Impact of Independent Living Resource Centres in Canada, [<http://www.cailc.ca/library/impact.htm>]
- HISTORY AND PHILOSOPHY OF INDEPENDENT LIVING February-April 1991, Instructor: Dick Goodwin, [http://www.impactcil.org/general_info/written/il_phil/ilphilosophy.html]
- INDEPENDENT LIVING: THE TOTAL CONCEPT, [<http://www.dinf.ne.jp/doc/conf/jsrd/z00007/z0000705.htm>]
- Website of the Institute on Independent Living, [<http://www.independentliving.org/>]

- Women: Disabled Women And Independent Living in Brazil, Germany, Great Britain, India, Japan, New Zealand, Nicaragua, Russia, South Africa and Uganda, by Corbett Joan O'Toole for Mobility International USA (MIUSA), [<http://www.disabilityworld.org/Aug-Sept2000/Women/MIUSA.htm>]
- History of ECVN and Independent Living, by Gina McDonald and Mike Oxford, [<http://www.ecnv.org/history.htm>]
- OPEN, Towards Independent Living Programme, [<http://www.dpa.org.sg/DPA/publication/hdmj98/p6.htm>]



Dr. Slavica Černoša

Zavod RS za šolstvo

HITREJE DO NAZIVA

Sprememba pravilnika o napredovanju zaposlenih v šolah v nazive se je pripravljala nekaj let, potem pa v enem letu kar dve spremembi. Najprej je bil aprila (Ur. l. RS, št. 33, 14. 4. 2000) objavljen Pravilnik o spremembah in dopolnitvah pravilnika o napredovanju zaposlenih v šolah v nazive, potem pa še enkrat novembra z enakim naslovom (Ur. l. RS, št. 101, 6. 11. 2000). Oba omenjena pravilnika dopolnjujeta in spreminjata temeljni Pravilnik o napredovanju zaposlenih v šolah v nazive iz leta 1996 (Ur. l. RS, 64/96).

Aprilski pravilnik je z edinim členom dopolnil 7. člen temeljnega pravilnika, kateremu je dodan 7. a člen, ki ravnateljem omogoča, da na posebnem obrazcu, ki je priloga pravilnika, pošiljajo predloge za napredovanje v naziv mentor brez priložene ocene o delovni uspešnosti, brez seznama strokovnega izobraževanja strokovnega delavca, brez dodatnega strokovnega dela in brez mnenja pristojnega organa šole o delovni uspešnosti strokovnega delavca. Vendar mora ravnatelj vsa omenjena potrdila in dokazila hraniti najmanj pet let in jih na morebitno zahtevo ministrstva priložiti za preveritev.

Novembrska sprememba in dopolnitev pravilnika pa je nekoliko obsežnejša, saj vsebuje 12 členov, ki bolj dopolnjujejo in spreminjajo temeljni pravilnik in prinašajo kar nekaj novosti.

Prva opazna in pomembna sprememba je

vključevanje izobraževanja odraslih v sistem napredovanja v nazive in s tem je nekoliko popravljena krivica iz preteklih let, ko je to področje bilo izvzeto iz pravilnika. Področje izobraževanja odraslih se dodaja v 1. členu temeljnega pravilnika, kateremu je dodan še nov odstavek; le-ta podrobneje razlaga izraz organizator izobraževanja, ki poleg vseh drugih naštetih in bolj podrobno definiranih organizatorjev navaja tudi vodjo oz. organizatorja izobraževanja odraslih. Prav tako je upoštevano v dopolnitvah 18. člena temeljnega pravilnika, ki opredeljuje dodatno strokovno delo.

Druga pomembna novost je, da so črtani vsi členi, ki so predpisovali načine za odvzem pridobljenega naziva: črtajo se 4. odstavek 2. člena, 19. in 20. člen temeljnega pravilnika. To pomeni, da so pridobljeni nazivi trajni in stalni. Vendar pa so podrobneje določeni pogoji delovne uspešnosti (2. odstavek 16. člena temeljnega pravilnika), pri čemer so podrobneje opredeljene kršitve delovne obveznosti.

Tretja novost je, da tudi napredovanje v naziv svetovalec poteka pod enakimi pogoji kot v naziv mentor (5. člen), kar je že bilo določeno v aprilskih spremembah, zdaj pa se dodaja še 7. b člen, ki pravi, da je treba priložiti seznam dodatnega strokovnega dela, kar za naziv mentor ni potrebno. To pomeni, da bo ves seznam treba poslati na ministrstvo samo še za pridobitev naziva svetnik. S tem naj bi pospešili

odobritev predlogov za napredovanje v naziva mentor in svetovalec, ravnateljem pa dali večjo težo in odgovornost pri pripravi predlogov.

Pomembna novost je tudi skrajšanje obdobja za pridobitev naziva svetovalec s 5-letne posesti naziva mentor na 4 leta in zmanjšanje števila točk, pridobljenih s strokovnim izobraževanjem s 7 na 5.

Novost, ki to ni, je tudi ponovno upoštevanje in s točkami ovrednotena pridobitev višje strokovne izobrazbe (diploma, specializacija, magisterij, doktorat), kakor jo zahteva delovno mesto. To določilo je bilo že vključeno v pravilnik, vendar je bilo s Pravilnikom o strokovnem spopolnjevanju, izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju in o postopku za izbiro programov (Ur. l. RS, št. 80/98) (pomotoma) izločeno.

Potrebno je še poudariti, da so tudi vzgojitelji zajeti v teh spremembah in dopolnitvah prav tako tudi področje glasbenega šolstva, ki je podrobnejše upoštevano (9. člen) pri opredeljevanju dodatnega strokovnega dela (18. člen temeljnega pravilnika).

Sicer pa je vredno pogledati dopolnitve dodatnega strokovnega dela (18. člen temeljnega pravilnika ali 9. člen pravilnika o spremembah), saj jih je kar nekaj – npr. štiriletno sodelovanje v programskem sosvetu za vsebinski izbor programov spopolnjevanja je ovrednoteno s točko.

SKLEP

Spremembe in dopolnitve pravilnika o napredovanju zaposlenih v šolah v nazive torej prinaša novosti, ki jih je potrebno dobro preučiti, saj so nazivi s tem postali

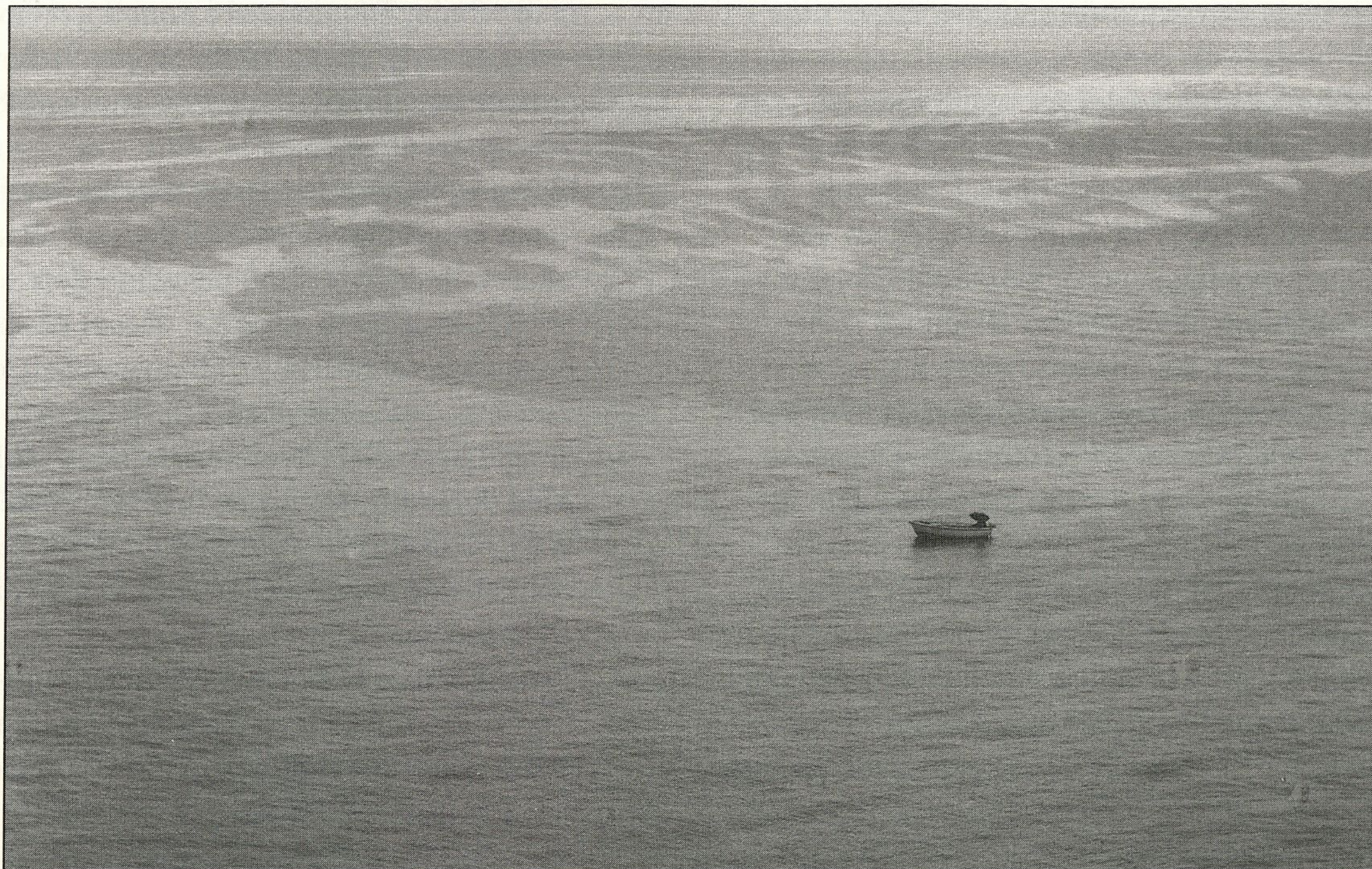
nekoliko bolj dostopni pa tudi hitreje jih je (bi jih naj bilo) mogoče pridobiti.

Gotovo gre pozdraviti tudi dejstvo, da pridobljenega naziva ni mogoče odvzeti, saj je bil pridobljen na temelju ugotovljenih dejstev in opravljenih zahtevanih pogojev. To je še korak naprej v liberalizaciji pridobivanja naziva, saj je bil s prvo različico pravilnika iz leta 1992 dodeljen samo za določeno obdobje (10 let), potem pa ga je bilo potrebno ponovno pridobiti.

Prav tako je pomembno, da se je razširil krog upravičencev za pridobitev naziva, saj se s tem izenačuje vso strokovno delo na šolah, ki je sestavni del procesa izobraževanja in kot takšno enakovredno in nepogrešljivo.

Pomembna pridobitev je tudi zajemanje in upoštevanje vse pestrosti in različnosti strokovnega dela, ki ga strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju vedno več opravijo, pri čemer so točke večinoma tudi edino plačilo za to delo.

Vendar pa se pri tem zastavlja tudi vprašanje, ali se z zmanjševanjem zahtev za napredovanje v določen naziv vendarle ne poskuša reševati neskladje v razmerju plač in plačni politiki, za kar pa napredovanje in pridobitev naziva gotovo ni primerna rešitev. Poleg tega se sistemu, ki se dograjuje skoraj deset let, odvzema njegov temeljni namen, to je horizontalna členitev znotraj nekega poklica, s čimer se bolj moralno kot materialno ovrednoti dodatno strokovno delo in izobraževanje delavcev v vzgoji in izobraževanju. Vemo pa, da je tega dela in odgovornosti vedno več, v tem primeru pa so zlasti ravnatelji dobili precej dodatnega dela in pa veliko odgovornost pri pripravi predlogov za napredovanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. Ostaja pa tudi grenak priokus vseh tistih, ki so vlogo za naziv pripravljali pred šestimi in več leti.



Nataša Centa

Osnovna šola Bežigrad v Ljubljani

KRITIČNA ANALIZA PRAVILNIKA O PRAVICAH IN DOLŽNOSTIH UČENCEV V OSNOVNI ŠOLI

Otrok je z vstopom v šolo vključen v nek sistem, red, ki vlada v šoli in ga mora spoštovati in upoštevati. Otroku so naložene dolžnosti in s tem dane tudi pravice, ki jih izpolnjevanje dolžnosti nosi seboj.

V letu 1997 je Konvencija o otrokovih pravicah prinesla velik preobrat na področju otrokovih pravic. Od takrat je otrok opredeljen kot subjekt lastnih pravic. Šolska pravila oziroma Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev (Uradni list, RS, št. 31–2079/1996, št. 15–657/1998) v bistvu izhaja iz Konvencije o otrokovih pravicah. Omenjeni pravilnik ureja eno od najobčutljivejših področij v šoli, disciplino. V pravilniku je poleg temeljnih določb zapisano uveljavljanje pravic in izpolnjevanje dolžnosti učenca, nagrajevanje in izrekanje vzgojnih ukrepov za kršitev šolskih pravil ter dolžnosti strokovnih delavcev in ravnatelja šole pri uresničevanju določb pravilnika. Analize pravilnika sem se lotila, ker sem v praksi naletela na težave, ki jih pravilnik ne pomaga rešiti, ampak v nekaterih členih celo otežuje urejeno delo in red v šoli.

KAJ JE V PRAVILNKU POHVALNO

- Pedagoški delavci, učenci in starši smo seznanjeni z enotnimi merili. S pravilnikom se je končala praksa neenotnega kaznovanja in nagrajevanja ter varovanja pravic učencev po različnih osnovnih šolah.
- Pohvaliti moram razdelek o organiziranosti učencev v osnovni šoli, ki od 3. do 8. člena govori o vlogi oddelčne skupnosti, šolskem parlamentu učencev in skupnosti učencev šole. Ko učenci sodelujejo pri organiziranju dela in oblikovanju pravil v oddelčni skupnosti in na celotni šoli, se v šoli počutijo »bolj domači«. S tem čutijo večjo odgovornost tako za življenje in delo v oddelku kot na celotni šoli. Učenci so aktivni sooblikovalci letnega programa dela in življenja na šoli.
- Pravilnik opredeljuje v členih 18 do 22 pohvale, priznanja in nagrade. Učenci so tako kot vsi ljudje radi pohvaljeni.¹ Pohvala je spodbuda za nadaljnje delo tako pohvaljenim kot tudi drugim za večje prizadevanje, da bi pohvalo dosegli. Tudi starši so

ponosni na svoje otroke, če so le-ti javno pohvaljeni. Podeljevanje pohval med učenci in oddelki zbudi tekmovanje, kdo bo boljši.

- Vsekakor je pohvalno, da pravilnik določa tudi zdravstveno varstvo učencev. Kljub temu da so učenci v dobi odraščanja in doraščanja zdravstvenega varstva zelo potrebni, se mnogi sami ne bi odločili za zdravstvene preglede ali se poučili o nevarnostih nezdravega načina življenja.
- Pohvale vreden se mi zdi tudi 36. člen, ki govori o zadržanju vzgojnih ukrepov. S tem je preprečena samovolja razrednika ali ravnatelja, ki se lahko včasih odziva nepravilno, če se mu kateri učenec zameri.
- Močno se strinjam tudi s tem, da se vse listine o vzgojnih ukrepih ob koncu šolskega leta vzamejo iz mape vzgojnih ukrepov učencev in se uničijo, da lahko novo šolsko leto vsakdo vsaj formalno začne neomadeževan.

ZAME MOTEČA IN NEPRAVILNA DOLOČILA

- V 2. členu so našteje pravice in dolžnosti učenca v osnovni šoli. Med pravicami bi se verjetno lahko znašla tudi ta, da ima vsak učenec pravico do vzgoje v svojem svetovnonazorskem prepričanju. To pravico bi morali uveljavljati starši, ki so prvi vzgojitelji svojih otrok. Kako to pravico uveljavljati in izvesti, je drugo vprašanje, pravico pa otrok ima.
- »Učenci imajo pravico, da sodelujejo pri oblikovanju programov dnevv dejavnosti, ekskurzij, interesnih dejavnosti in prireditvev šole.« Te pravice ne morejo imeti vsi učenci kar počez, saj ne morejo vsi načrtovati in razpravljati o prireditvah na šoli, ampak so v 7. členu za to določeni le tisti, ki so člani skupnosti učencev šole.
- Med dolžnosti učenca ne more za vsakega učenca veljati dolžnost sodelovati pri dogovorjenih oblikah dežurstva. Nekateri za to niso primerni ali sposobni.
- Pisne pohvale se podeljujejo za aktivnosti, ki trajajo vse šolsko leto. Menim, da bi moral biti pisno pohvaljen tudi učenec, ki stori enkratno

¹ To je pokazala tudi manjša raziskava, ki sva jo s kolegico Ireno Kastelic opravili v mesecu oktobru na temo Razrednik kot izziv.



krepostno ali celo junaško dejanje (npr. nekemu reši življenje, požrtvovalno pomaga v nesreči ...). Tako je tudi v civilni družbi.

- V členih 26 do 28 govori pravilnik o varnosti učencev. Nič ne pove, kako je z varnostjo vozačev, ki čakajo na avtobus. Ti so ob glavnih cestah prepuščeni nevarnostim in samim sebi. Vsak dan videvam vozače, ki po pouku do odhoda avtobusa pohajajo ob cesti in po trgovinah. V prednovoletnem času so celo pod mimo vozeče avtomobile metali petarde. Za vse vozače bi moralo biti obvezno vodeno bivanje v šolskih prostorih.
- Drugi odstavek 29. člena pravi: »Če razrednik ugotovi, da učenec uživa alkohol, poseduje drogo ali jo uživa, o svojih ugotovitvah obvesti starše ...« Kaj pa cigarete? Ali so te tako malo škodljive in že tako v navadi, da o njih ni vredno pisati?
- Mateja Horvat ugotavlja v svoji raziskavi², da tako učenci kot učitelji mnogo kršitev šolskih pravil, ki so v pravilniku opredeljene kot lažje, smatrajo za težje. Verjetno bi bilo potrebno na novo premisliti in opredeliti lažje in težje kršitve šolskih pravil.
- Moti me, da pravilnik enači neprimerno obnašanje učencev do učencev in učencev do delavcev šole.
- V pravilniku je opredeljena le meja med lažjimi in težjimi kršitvami (do 12 ur občasnih neopravičenih izostankov oz. do 18 ur strnjenih). Natančno bi moralo biti določeno, kakšna kazen sledi glede na težo kršitve. Pravilnik tudi ne določa, da bi bilo kronično ponavljanje lažjih kršitev težja kršitev.
- »Prodajanje stvari brez dovoljenja ravnatelja« je vsebinsko preširoko določilo. Pravilnik bi moral jasneje opredeliti, za kaj gre.
- Člen 33. govori o vzgojnih ukrepih, ki jih razrednik izreče oz. predlaga. V praksi ob tem naletimo na težave, predvsem pri prešolanju učenca. Najti šolo, ki bo sprejela učenca, ki mora matično šolo »zapustiti« zaradi nesprejemljivega

vedenja, je zelo težko.

- V 33. členu tudi piše, da učencu razrednik izroči po pogovoru pisni (strogi) opomin. Člen 38 pa hkrati omenja, da se vzgojni ukrep izroči učencu in da se s priporočeno pošiljko pošlje staršem. Pravilnik v tem ni dosleden. Menim, da bi bilo najbolje, da bi vse pisne vzgojne ukrepe razrednik ali ravnatelj s priporočeno pošto poslal staršem ali že ob prvem vzgojnem ukrepu poklical starše v šolo.
- V 34. členu je zahteva o postopnosti posameznih kazni. Za vzgojne ukrepe opomin ravnatelja ali opomin učiteljskega zbora se zahtevajo predhodni vzgojni ukrepi. Tu nastane problem zelo težkih kršitev. Ali naj bo učenec, ki je domnevno posilil učenko (primer iz Novega mesta) le poklican na pogovor in ustno opomnjen? Za težje kršitve naj bi princip postopnosti ne veljal. S pravilom postopnosti pridemo do primerov, da učenci za enak prekršek dobijo različne kazni.
- Prav je, da denarne kazni za kršitve šolskih pravil niso dovoljene. Dobro pa bi bilo, da bi pravilnik določil, da je učenec dolžan povrniti namerno povzročeno škodo. Nekateri (tudi ministrstvo) sugerirajo šolam, da tudi za take primere škodo zavarujejo. S tem učencev ne naučimo prevzemati odgovornosti za storjena dejanja.
- Člen 40 govori o izbrisu vzgojnega ukrepa že med šolskim letom. To daje učencem potuho in ob morebitni novi kršitvi (tudi težji) se ves postopek začne znova, in to le z ustnim opominom. Povsem zadošča, da se vzgojni ukrepi brišejo konec šolskega leta.

Vsekakor bi pravilnik moral natančneje opredeliti kazni glede na prekrške in natančneje opredeliti lažje in težje prekrške, pravila vedenja in dolžnosti učencev.

Škoda je, da je odpravljeno ocenjevanje vedenja. Ocena vedenja je pokazala, koliko je učenec izpolnjeval svoje dolžnosti in se kulturno obnašal.

L I T E R A T U R A

Horvat, M. (2000). Odnos učiteljev in učencev do Pravilnika o pravicah in dolžnostih učencev. *Sodobna pedagogika*, 1/2000, 232–248.

Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli. Uradni list RS, št. 31–2079/1996.

Pravilnik o spremembah pravilnika o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli. Uradni list RS, št. 15/1998.

² Mateja Horvat, Odnos učiteljev in učencev do Pravilnika o pravicah in dolžnostih učencev. V: *Sodobna pedagogika* 1/2000, str. 232.

Mag. Amalija Žakelj

Zavod RS za šolstvo

MATEMATIČNO ZNANJE SLOVENSКИH DIJAKOV

DOSEŽKI SLOVENSКИH SREDNJEŠOLCEV PRI MATEMATIKI NA TRETJI MEDNARODNI RAZISKAVI MATEMATIKE IN NARAVOSLOVJA IEA TIMSS 1995

V svetu je vedno večja težnja po doseganju konkurenčne ekonomije, ki sili ves svet v iskanje enakopravnih izobraževalnih možnosti. Izobraževalni sistemi posameznih držav so podlaga za prilagajanje novim hitro rastočim tehnologijam in komunikacijskim sistemom. To pomeni, da bo moral posameznik delovati v relacijah, ki niso omejene z državnimi ali nacionalnimi mejami. Za hitro in učinkovito funkcioniranje je potrebno razviti sposobnosti za izmenjavo različnih tipov informacij, zato bodo morali vsi ljudje vse boljje obvladati ključna znanja, še posebno iz matematike in naravoslovja. Zato so raziskave, ki ugotavljajo znanje matematike in s tem opozarjajo na pomen in vlogo le-te v sodobnosti, izredno pomembne.

Cilji raziskave TIMSS 95

V 60-tih letih je bila ustanovljena mednarodna organizacija za raziskovanje dosežkov v izobraževanju IEA, da bi združevala države, ki želijo med seboj primerjati dosežke svojih izobraževalnih sistemov in odkrivati dejavnike, ki vplivajo na razlike v dosežkih. Cilji teh raziskav so: mednarodna primerjava dosežkov učencev, da bi izvedeli več o okoliščinah in dejavnikih, ki vplivajo na uspešno pridobivanje znanja, določili dejavnike, na katere je v šolskem sistemu moč vplivati, ter izide primerjati z drugimi državami. V okviru IEA raziskav so bile doslej pri nas izvedene te raziskave:

- Raziskava bralne pismenosti (1992),
- Računalniki v izobraževanju (1992),
- Tretja mednarodna primerjalna raziskava znanja matematike in naravoslovja (IEA TIMSS 1995),
- Druga mednarodna raziskava o uporabi informacijskih in komunikacijskih tehnologij v izobraževanju (IEA SITES 1998),
- Raziskava o državljski vzgoji (CIVICS, izvedba 1999),
- Tretja mednarodna primerjalna raziskava matematike in naravoslovja (TIMSS-R, 1999).

Najbolj ključno pri teh raziskavah je, da države želijo določiti dejavnike, povezane s pridobivanjem znanja, na

katere je v šolskem sistemu moč vplivati, na primer s spreminjanjem poudarkov v učnem načrtu, s spreminjanjem pristopov k poučevanju. Doslej sta največja projekta, ki naj bi raziskala ta vprašanja z vidika primerjave med državami za področje matematike in naravoslovja, druga in tretja mednarodna raziskava o informacijski tehnologiji v izobraževanju IEA SITES in o matematiki ter naravoslovju IEA TIMSS.

Leta 1995 je bila tudi v Sloveniji izvedena tretja mednarodna raziskava matematike in naravoslovja IEA TIMSS 1995. V raziskavi so bile zajete tri populacije: učenci razredne in predmetne stopnje osnovne šole ter srednješolci. V tem prispevku bomo govorili le o srednješolski populaciji. V raziskavo o znanju matematike in naravoslovja so bile vključene države: Kanada, Ciper, Češka, Francija, Nova Zelandija, Nemčija, Litva, Rusija, Švedska, Švica, Avstralija, Avstrija, Italija, ZDA, Danska, Slovenija, Madžarska, Islandija, Norveška, Nizozemska, Južna Afrika. V raziskavo o znanju zahtevnejše matematike za srednješolsko populacijo pa: Kanada, Ciper, Češka, Francija, Grčija, Nemčija, Litva, Rusija, Švedska, Švica, Avstralija, Avstrija, Italija, ZDA, Danska in Slovenija. V Sloveniji so preizkuse zahtevnejše matematike reševali dijaki četrtil letnikov maturitetnih programov in dijaki srednjetehtničnih in strokovnih šol z zaključnim izpitom preizkuse Matematika in naravoslovje, ki so preverjala predvsem matematično razgledanost, pa poleg dijakov četrtil letnikov maturitetnih programov in dijakov četrtil letnikov srednjetehtničnih in strokovnih šol z zaključnim izpitom, še dijaki zaključnih razredov triletnih poklicnih šol. Dijaki, ki so bili vključeni v raziskavo, pri reševanju nalog niso uporabljali računalnikov, lahko pa so si pomagali s kalkulatorji.

Cilji raziskave TIMSS 95 so bili med drugim ugotoviti:

- katera matematična znanja in pojme dijaki obvladajo;
- kako so sposobni svoje znanje uporabiti za reševanje problemskih situacij;
- ali so sposobni rezultate in ugotovitve obrazložiti;
- koliko poleg matematičnega znanja obvladajo tudi druge spretnosti, kot so: raziskovanje, uporabo znanja v novih situacijah, reševanje kompleksnejših in odprtih problemov;
- kaj je možno storiti, da bi izboljšali razumevanje

matematičnih pojmov, da bi dvignili sposobnost za reševanje problemov in njihova stališča do učenja.

Kaj smo ugotavljali

V analizi dosežkov slovenskih dijakov na mednarodni raziskavi matematike in naravoslovja TIMSS 1995 smo poskušali ugotoviti, kako vpliva načrtovani kurikulum na izkazano znanje dijakov, da bi upoštevali ugotovitve pri nadaljnjem izobraževanju učiteljev in posodabljanju kurikulumu. Še posebno nas je zanimalo:

- povezava med dosežki dijakov in učnim načrtom;
- nivo matematičnega znanja,
- nivo znanja glede na taksonomske stopnje kognitivnih procesov;
- katera področja izkazanega znanja so prevladujoča: osnovna znanja, izvajanje rutinskih postopkov, uporaba kompleksnih postopkov, reševanje problemov, utemeljevanje in dokazovanje ter sporočanje;
- kakovost znanja slovenskih dijakov pri reševanju odprtih problemov, uspešnost pri nalogah, ki preverjajo aplikacijo usvojenega znanja ter znanja iz obdelave podatkov (samostojno zbiranje in urejanje podatkov).

Dosežke slovenskih dijakov na testih TIMSS 95 smo analizirali in interpretirali na podlagi analize nalog z naslednjih vidikov:

- Z vsebinskega vidika (vključenost naloge v širša področja matematike in sicer: števila, enačbe in funkcije, analiza, geometrija, verjetnost in statistiko ter logika).
- Z učnimi cilji, ki določajo operativna znanja in vedenja ter postopke, ki so potrebni za rešitev naloge (npr. analizirati graf dane funkcije, interpretirati rešitve,...).
- S taksonomsko stopnjo kognitivnih procesov, ki jih naloga preverja. V pričujoči analizi nalog smo uporabili Bloomovo taksonomijo in Gagnejevo klasifikacijo znanja, ki je danes precej uporabna in razširjena. Gagne jo je vpeljal kot lestvico (osnovna znanja in vedenja, konceptualna znanja, proceduralna znanja in problemska znanja).
- Z vrsto pričakovanega znanja, ki ga naloga preverja (lestvica je deloma prirejena prav po Gagnejevi klasifikaciji znanja):
 - osnovna znanja, razumevanje konceptov: prepoznavanje pojmov in povezav med njimi, primerno utemeljevanje, ne zgolj podajanje gotovih znanj, predstavitev pojmov, razumevanje konceptov;
 - izvajanje rutinskih postopkov (proceduralno znanje): standardni računski postopki, uporaba pravil in obrazcev;

- uporabo kompleksnih postopkov (proceduralno znanje): poznavanje in učinkovito obvladovanje algoritmov in procedur (metod, postopkov), izbira in izvedba algoritmov in procedur;
- uporaba /ne priklic/ pravil, zakonov, postopkov;
- reševanje problemov: uporaba znanja v novih situacijah, uporaba kombinacij več pravil in pojmov pri soočenju z novo situacijo, sposobnost uporabe konceptualnega in proceduralnega znanja; elementi problemskega znanja so: prepoznavanje problema in njegova formulacija, ugotavljanje zadostnosti in konsistentnosti podatkov, izbira strategije reševanja;
- utemeljevanje in dokazovanje ter sporočanje: izvajanje zahtevnejših matematičnih dokazov.

Na podlagi teh parametrov smo poskušali ugotoviti nekatere povezave med nivojem izkazanega znanja in učnima načrtoma za matematiko za gimnazije in srednje tehnične in strokovne šole, sprejetima na Strokovnem svetu 1991, po katerih so se izobraževali dijaki, testirani na testih TIMSS-a.

UGOTOVITVE IN INTERPRETACIJA

Tretja mednarodna raziskava TIMSS 1995 je bila izvedena za matematiko in naravoslovje ter matematiko in fiziko. V študiji smo analizirali samo naloge, ki preverjajo matematično znanje, le-te pa so razdeljene na matematično razgledanost in zahtevnejšo matematiko. Naloge zahtevnejše matematike preverjajo predvsem znanja, ki jih pri nas obravnavamo v srednji šoli, naloge s področja matematične razgledanosti pa osnovna znanja, ki jih naši učenci spoznajo že v osnovni šoli, spopolnijo, poglobijo in razširijo pa v srednji šoli.

Matematična razgledanost

Vsebine s področja matematične razgledanosti, ki so jih preverjale naloge na testih TIMSS-a 95, so s področja števil, merjenja, obdelave podatkov in geometrije. To so tista temeljna matematična znanja in vedenja, ki jih učenci spoznajo že v osnovni šoli, v srednji šoli pa razširijo, spopolnijo in poglobijo. Ta znanja so temelj srednješolske matematike na eni strani in so hkrati podlaga za funkcionalno pismenost posameznika s področja matematike. Naloge s področja matematične razgledanosti preverjajo poleg matematičnih vsebin tudi uporabo matematičnega znanja v realističnih situacijah, procesna znanja, kot so samostojno postavljanje vprašanj, interpretiranje in utemeljevanje, povezovanje matematike z drugimi predmetnimi področji.

Primerjava uspeha slovenskih dijakov glede na mednarodno povprečje

Izmed 21 držav se je Slovenija glede na povprečje doseženih točk uvrstila na 12. mesto. Po dosežkih so slovenski dijaki tik nad mednarodnim povprečjem, tako da med uspehi slovenskih dijakov in mednarodnim povprečjem ni statistično pomembnih razlik. Povprečje doseženih točk za slovenske dijake in povprečje doseženih točk za vse države, ki so bile vključene v analizo raziskave, prikazuje preglednica 1.

Preglednica 1: Primerjava uspeha slovenskih dijakov glede na mednarodno povprečje

Država	Povprečje doseženih točk		
	Vsi	Fantje	Dekleta
Slovenija	512	535	490
Mednarodno povprečje	500	518	485

Ugotovitve kažejo, da so slovenski dijaki med vsebinskimi sklopi, ki so preverjala matematično razgledanost, najuspešnejši na področju števil, računanja z ulomki in decimalnimi števili, pri reševanju enačb in da so tudi sicer najbolj večji računskih postopkov. Pod mednarodnim povprečjem pa so bili dosežki pri znanjih o obdelavi podatkov in uporabi geometrije v življenjskih situacijah. Glede na vrsto pričakovanega znanja so bili dosežki slovenskih dijakov nad mednarodnim povprečjem pri uporabi rutinskih postopkov in reševanju zahtevnejših procedur. Za naloge, kjer so bili dijaki manj uspešni, je značilno, da poleg matematičnega znanja preverjajo tudi znanja, kot so: zbiranje in urejanje podatkov, reševanje problemov, samostojno postavljanje vprašanj ter interpretiranje rezultatov.

Ugotovitve kažejo, da so dosežki slovenskih dijakov primerljivi s povprečnimi dosežki vrstnikov drugih držav ter da so njihovi dosežki pri večini nalog nad mednarodnim povprečjem.

Zahtevnejša matematika

Testne naloge zahtevnejše matematike raziskave TIMSS 95 so razdeljene v pet vsebinskih sklopov: števila, enačbe in funkcije, analiza, geometrija, verjetnost in statistika ter logika. Ugotovitve kažejo, da se dosežki med posameznimi vsebinami bistveno ne razlikujejo. Nekoliko slabši uspeh so dosegli slovenski dijaki pri analizi, ki je zajemala predvsem odvod in integral. Praviloma so bile te naloge kompleksnejše, ugotavljale so povezovanje matematičnega znanja ter uporabo znanja na drugih predmetnih področjih. Slovenija se je po povprečju doseženih točk od 16 držav uvrstila na 11. mesto in je tako po uspehu pod mednarodnim povprečjem. Za njo so še Kanada,

Nemčija, Avstrija, Italija, ZDA. Povprečje doseženih točk za slovenske dijake in povprečje doseženih točk prikazuje preglednica 2.

Preglednica 2: Primerjava uspeha slovenskih dijakov glede na mednarodno povprečje

Država	Povprečje doseženih točk
Slovenija	475
Mednarodno povprečje	501

Nasprotno pa je razveseljiva ugotovitev, da so dosežki petih odstotkov najbolj uspešnih slovenskih dijakov v primerjavi z dosežki najbolj uspešnih dijakov drugih držav – najvišji. Tik za njo sta Francija in Avstralija.

OSNOVNE ZNAČILNOSTI IZKAZANEGA ZNANJA

Dosežki glede na vrsto pričakovanega znanja

Glede na vrsto pričakovanega znanja so bili slovenski dijaki najuspešnejši pri poznavanju osnovnih znanj in pojmov in na področju proceduralnih znanj, to je pri izvajanju rutinskih postopkov, uporabi zahtevnejših procedur, pri obvladovanju algoritmov in postopkov ter uporabi pravil in zakonov. Slabše dosežke so dosegli pri konceptualnih in problemskih znanjih. Izstopa tudi slabo reševanje geometrijskih problemov, dokazovanje, povezovanje matematičnega znanja in uporaba znanja v življenjskih situacijah. Vzroke za nizke uspehe pri reševanju problemov lahko povezujemo tudi s pomanjkanjem razumevanja matematičnih konceptov in pojmov, ki so pogoj za uspešno povezovanje in uporabo znanja v nestereotipnih situacijah.

Slabi dosežki pri uporabi znanja na drugih predmetnih področjih kažejo še na eno značilnost našega pouka in sicer na neupoštevanje medpredmetnih povezav. Niso poudarjene niti v učnem načrtu niti v učbenikih in razmeroma malo se izvajajo pri pouku. Npr. nalogo, ki preverja reševanje problemov, povezovanje znanja, sposobnost izbire in izvedbe postopka, uporabo matematičnega znanja v realističnih situacijah ter korelacijo s kemijo, je pravilno rešila le petina slovenskih dijakov.

Dosežki pri operativnih znanjih

Solidno izkazana operativna znanja slovenskih dijakov so se nanašala predvsem na računske postopke pri reševanju enačb ter računanju številskih in algebrskih izrazov (npr.: rešiti dano linearno enačbo, določiti vrednost parametra v dani enačbi, pri danih

funkcijah izračunati kompozitum funkcij ipd). Dijaki so dobro reševali predvsem naloge tipa »izračunaj« (npr. izračunaj odvod, izračunaj integral, izračunaj limito ipd.), skromne dosežke pa so dosegli pri znanjih, ki zahtevajo analiziranje dane problemske situacije in povezavo matematičnega znanja (npr. analizirati graf dane funkcije, rešiti ekstremalni problem, povezati odvod in integral, dani vrsti izračunati vsoto). Taki rezultati deloma nakazujejo na eni strani na nerazumevanje osnovnih matematičnih konceptov in pojmov, na drugi pa na dejstva, da znanje ni kompleksno, temveč parcialno in nepregledno. Odvod in integral sta tisti vsebini, pri kateri bi dijaki lahko izkazali sintezo usvojenega znanja, pridobljenega v vseh štirih letih šolanja.

Po doseženih rezultatih slovenskih dijakov na testih TIMSS 95 bi lahko sklepali, da je pri pouku matematike v naših šolah bolj poudarjeno učenje in usvajanje postopkov pri reševanju določenih »tipov« nalog, ki preverjajo predvsem standardne računske postopke ter uporabo pravil in obrazcev. Dijaki so najbolj večji proceduralnih znanj, celo boljše rezultate kot pri poznavanju osnovnih znanj ter razumevanju konceptov so v povprečju dosegli pri uporabi kompleksnih postopkov. Pri uporabi zahtevnejših postopkov so tudi v povprečju boljši, kot je mednarodno povprečje. Manj uspešni pa so bili dijaki pri reševanju problemov. Ker je problemsko znanje povezano z uporabo konceptualnega in proceduralnega znanja v novih situacijah, se slabo poznavanje in razumevanje konceptov kaže tudi pri reševanju problemov.

Dosežki dijakov na mednarodni raziskavi TIMSS seveda kažejo tudi na določene trende oz. usmeritev pouka matematike v naših šolah. Poskušajmo interpretirati te rezultate z vidika realnega kurikulumu in v tej luči nakažimo nekatere smernice pouka matematike v naših šolah.

Verjetno ni naključje, da so bili slovenski dijaki na mednarodnih testih TIMSS 95 uspešnejši na področju števil in enačb kot na drugih področjih. Tudi pri učenju in poučevanju matematike v naših šolah je velik poudarek na urjenju računskih postopkov in izračunov. Že v osnovni šoli je velik poudarek na računskih algoritmih, kar je seveda do neke mere koristno in potrebno, vendar pa pretiravanje v tej smeri jemlje čas, ki bi ga lahko namenili poglobljanju in boljšemu razumevanju osnovnih matematičnih pojmov ter reševanju problemov. Tako smo šele z uvedbo novega kurikulumu leta 1998 vsaj formalno vpeljali tudi uporabo žepnega računalu, da se sproščeni čas nameni večjemu razumevanju in problemskim znanjem.

Vzroke za slabše dosežke na področju obdelave podatkov in uporabe geometrijskega znanja v realističnih situacijah lahko deloma pripišemo dejstvu, da sta to dve področji, katerima se v naši šoli daje premajhen pomen. Obdelava podatkov je bila formalno vpeljana v šole šele z novimi učnimi načrti leta 1998, pri geometriji pa tudi sicer v šolski praksi že več let opažamo slabše znanje kot pri drugih vsebinah. Velikokrat se te vsebine prenašajo iz letnika v letnik. Precejšen vpliv pa imajo na izvedbeni kurikulum tudi učbeniki.

Preglednica 3: Izkazano znanje dijakov na testih TIMSS-a

Dosežki slovenskih dijakov glede na vrsto pričakovanega znanja	
uspešni	manj uspešni
osnovna znanja in vedenja proceduralna znanja <ul style="list-style-type: none"> izvajanje rutinskih postopkov in uporaba kompleksnih procedur, uporaba pravil in zakonov 	konceptualna znanja <ul style="list-style-type: none"> razumevanje osnovnih pojmov in konceptov utemeljevanje, ne zgolj podajanje gotovih znanj problemska znanja <ul style="list-style-type: none"> prenos in uporaba znanja reševanje sestavljenih problemov uporaba znanja v življenjskih situacijah povezovanje znanja dokazovanje
Dosežki slovenskih dijakov glede na operativno znanja	
uspešni	manj uspešni
operativna znanja <ul style="list-style-type: none"> računski algoritmi in računski postopki – sestavljene in nesestavljene naloge (npr. rešiti enačbo, rešiti sistem enačb, izračunati odvod eksplicitno podane funkcije, izračunati dolžino težiščnice v enakokrakem trikotniku, na grafu določiti koordinate točk, izračunati dolžino diagonale – uporabiti kosinusni izrek ipd.) 	Običajno so to naloge, kjer so podatki že podani, ni jih potrebno samostojno zbirati ali preverjati njihov konsistentnost in zadostnost. operativna znanja <ul style="list-style-type: none"> analizirati dano situacijo interpretirati in utemeljiti rešitev besedilne naloge prevesti v matematični model samostojno zbirati podatke preveriti konsistentnost in zadostnost podatkov

Problemska znanja

Na testih TIMSS 95 se je pokazalo, da slovenski dijaki veliko bolje kot reševanje problemov obvladajo matematične postopke in procedure. Vzrokov je verjetno več. Dejstvo pa je, da so dijaki izkazali slabo razumevanje osnovnih matematičnih pojmov in konceptov ter slabo znanje procesnih znanj. Za reševanje problemov pa potrebujemo deklarativno znanje matematičnih konceptov kot tudi proceduralno znanje. Identificirati moramo matematična dejstva, ki nam pomagajo rešiti problem, in uporabiti matematične procedure, ki nam to omogočijo. Dosežki dijakov nakazujejo, da se učenci v osnovni in srednji šoli naučijo veliko standardnih procedur oz. matematičnih produktov, ne gredo pa skozi procese, prek katerih pridejo do teh produktov. Posledica tega je slabo razumevanje konceptov in seveda slabo reševanje problemov. Za primer povzemimo ugotovitve Withmanove (Rugelj, 1996), ki je odkrila, da so tisti učenci, ki so se učili poleg formalnega reševanja enačb tudi reševanja enačb z odkrivanjem, kasneje bolje reševali splošne enačbe kot tisti, ki so se učili samo formalnega reševanja enačb. Withmanova ugotavlja, da učenci, ki so se učili samo formalnega reševanja enačb, niso konceptualno pripravljene operirati z enačbami kot matematičnimi objekti s formalnimi, strukturalnimi operacijam. Zato bi bilo potrebno med pristope poučevanja in učenja vključevati tiste didaktične pristope, ki zagotavljajo večje razumevanje osnovnih matematičnih pojmov in konceptov. Didaktično raziskovanje bi moralo najti trend v ugotavljanju, kako bo učenec bolje razumel oz. kako učenec konstruira svoje znanje in kakšen naj bo prispevek učitelja, da olajša učenčevu konstrukcijo. Prav gotovo učenje ne sme biti usmerjeno v kako rešiti problem, temveč v učenje konceptov in razvijanje sposobnosti samostojnega razmišljanja. Za to pa morajo učenci imeti priložnost in čas, da samostojno razmišljajo, diskutirajo, odkrivajo, primerjajo različne rešitve ali različne poti reševanja. Zelo pomembno je tudi sprotno preverjanje in spremljanje učenčevih dosežkov, in sicer prek premišljeno zastavljenih vprašanj, ki spodbujajo razumevanje temeljnega matematičnega znanja, navajanje na kritično vrednotenje rezultatov ... Zato je načrtno spremljanje učnih dosežkov učencev eden ključnih elementov učnega procesa, kateremu bi bilo v prihodnje treba nameniti več pozornosti. Prav tako bo treba še veliko graditi na motivaciji učencev, da bi začutili pomen in smiselnost vsebin in znanja, ki se ga učijo.

Procesna znanja

Glede na izkazano znanje slovenskih dijakov na testih TIMSS 95 se je med drugim pokazalo tudi, da v naših šolah še vedno premalo poudarjamo procesna

znanja. Za večino nalog, kjer so bili dijaki manj uspešni, je značilno, da poleg matematičnega znanja preverjajo tudi znanja, kot so: interpretacija podatkov in rezultatov, zbiranje podatkov, samostojno postavljanje vprašanj ter reševanje problemov. Pri pouku matematike veliko časa namenimo urjenju računskih postopkov, operativnim znanjem, ki zahtevajo predvsem izvedbo določenih algoritmov in procedur, premalo pa interpretaciji in ocenjevanju rezultatov, utemeljevanju, samostojnemu postavljanju vprašanj pri reševanju odprtih problemov in zbiranju podatkov. Zelo redko se namreč lotevamo nalog, kjer so problemi odprti in je potrebno cilj raziskovanja samostojno postaviti. Verjetno bo v prihodnje treba najti primernejše oblike učenja in poučevanja, s katerimi bi dosegli boljše razumevanje osnovnih matematičnih pojmov in konceptov ter boljše znanje procesnih znanj.

Avtentične naloge

Da je pouk matematike v naših šolah usmerjen predvsem v učenje strogo matematičnih vsebin, s premalo poudarjenimi elementi, kot so uporabnost znanja na drugih predmetnih področjih, ter predstavitvi smiselnosti matematičnega znanja, se kaže, če primerjamo razlike v dosežkih pri nalogah, ki preverjajo na eni strani zgolj matematične vsebine in tiste, ki imajo tudi elemente avtentičnosti. Tako podrobnejša študija dosežkov pokaže, da so slovenski dijaki uspešnejši pri nalogah, ki preverjajo strogo matematične vsebine, kjer so podatki pri nalogi jasno podani in jih ni potrebno šele zbirati ali presoditi o njihovi zadostnosti in konsistentnosti. Kot rezultat pomanjkanja teh znanj se je pokazala vrzel pri povezovanju matematičnega znanja z drugimi področji. Dijaki so slabše reševali naloge, ki so bile realistično obarvane in so zahtevale korelacijo z drugim predmetnim področjem.

SKLEP

- Na področju matematične razgledanosti so povprečni dosežki slovenskih dijakov tik nad mednarodnim povprečjem, na področju matematičnih vsebin pa pod mednarodnim povprečjem. Presenetljivo dobre rezultate so pri matematičnih znanjih dosegli najbolj uspešni slovenski dijaki, saj so bili v primerjavi s povprečnimi dosežki najuspešnejših dijakov drugih držav med najuspešnejšimi.
- Slovenski dijaki najbolje obvladajo vsebine s področja števil in enačb, slabše pa planimetrijo ter odvod in integral, obdelavo podatkov in uporabo geometrijskega znanja v življenjskih situacijah.

- Dobro obvladajo računske algoritme ter računske postopke. Uspešni so predvsem pri nalogah, kjer so podatki že podani in jih ni potrebno samostojno zbirati ali preverjati njihovo konsistentnost in zadostnost.
- Uspešnejši so pri nalogah, ki preverjajo strogo matematične vsebine in ki imajo manj elementov avtentičnosti, kjer so podatki pri nalogi jasno podani in navadno zahtevajo izračun konkretnih podatkov.
- Bolje obvladajo proceduralna znanja in uporabo zahtevnejših matematičnih postopkov kot osnovna znanja in vedenja, ki so povezana z razumevanjem konceptov in pojmov.
- Slabo obvladajo problemska znanja in imajo težave pri uporabi matematike na drugih predmetnih področjih.

Rezultati nakazujejo, da je lahko eden od vzrokov za slabo reševanje problemov naših dijakov na mednarodnih testih TIMSS-a, da dijaki ne obvladajo dovolj dobro temeljnih znanj in da preslabo razumejo osnovne matematične koncepte in pojme. Za reševanje problema potrebujemo deklarativno znanje matematičnih konceptov oz. matematična dejstva, ki nam pomagajo rešiti problem, ter matematične procedure, ki nam to omogočijo. Če proceduralno znanje ni zgrajeno na dovolj trdnem konceptualnem znanju, se naučimo postopkov za reševanje določenih tipov nalog, kar pa ni dovolj za reševanje problemov in za transfer znanja.

Ugotovitve študije bi bilo potrebno smiselno upoštevati pri nadaljnjem izobraževanju učiteljev in

posodabljanju kurikulumov. Veliko pozornost bo v prihodnje treba nameniti konceptualnim in problemskim znanjem, torej znanjem, ki so se na testih TIMSS-a izkazala kot primanjkljaj. Potrebno bo razvijati tiste didaktične pristope, ki ne poudarjajo le končnih ciljev in matematičnih produktov, temveč tudi procese, skozi katere naj bi dijaki prišli do teh ciljev. Didaktično raziskovanje bi moralo najti trend v ugotavljanju, na kakšen način bo učenec bolje razumel matematične koncepte in pojme oz. kako učenec konstruira svoje znanje in kakšen naj bo prispevek učitelja, da olajša učenčevo konstrukcijo. Razvijanje jasnega argumentiranja, izražanja misli, razvijanje občutka, da je matematika uporabna tudi na drugih predmetnih področjih, so pomembna poudarila, ne le v matematiki. Prav tako bo v prihodnje treba še veliko graditi na motivaciji učencev, ki naj bi začutili pomen in smiselnost vsebin in znanja, ki se ga učijo.

Seveda pa se spremembe šolske prakse lahko učinkovito uresničujejo le z dobro usposobljenimi učitelji. Tako veliko podporo pri uresničevanju prenovljenega kurikulumov nosi tudi Zavod RS za šolstvo, ki v okviru razvojnih projektov, katerih cilji so z načrtovanjem in razvojem konkretnih rešitev spreminjati šolsko prakso ter prispevati h kvalitetnejšemu izvajanju sistemskih novosti na vseh ravneh izobraževanja. Področja dela so: načrtovanje vzgojno-izobraževalnega dela, koncepti in modeli poučevanja in učenja, nova kultura preverjanja in ocenjevanja znanja, reflektivna edukacija idr. Tako Zavod RS za šolstvo veliko vlaga prav v razvojne projekte, kjer v sodelovanju z učitelji razvija didaktična gradiva, ki naj bi bila pomoč tako učencem kot učiteljem.



LITERATURA

- T. J. Smith, H. Sebbens (1999), *Useg Guide for the TIMSS International Database*, Boston, Boston College.
- Ina V. S. Mullis, M. O. Martin, A. E. Beaton, E. Gonzalez, D. L. Kelly, T. A. Smith (1998), *International Association for the evaluation of education Achievement*, Boston, Boston College.
- M. O. Martin. Ina V. S. (1998), *Third International Mathematics and Science Study, Quality Assurance in Data Collection*, Boston, Boston College.
- M. O. Martin, Dana L. Kelly (1998), *Third International Mathematics and Science Study, Vol 3, Implementation and Analysis, Population 3*, Boston, Boston College.
- A. Orton, G. Wain (1994), *Issues in teaching mathematics*, London, Cassell.
- M. Šetinc, M. Trobec, B. Japelj (1997), *Znanje matematike in naravoslovja učencev sedmih in osmih razredov osnovnih šol*, Ljubljana, Pedagoški inštitut.
- A. Žakelj (2000), Spremljanje, preverjanje in ocenjevanje empiričnih in matematičnih preiskovanj, *Modeli poučevanja in učenja*. Zbornik prispevkov 2000, Ljubljana, ZRSŠ.
- A. Žakelj (2000), *Tretja mednarodna raziskava matematike in naravoslovja TIMSS 1995 in dosežki slovenskih dijakov* (študija v okviru projekta Tretja mednarodna raziskava matematike in naravoslovja IEA TIMSS in Druga mednarodna raziskava o informacijski tehnologiji v izobraževanju IEA SITES ter vključevanje izsledkov v slovenski izobraževalni sistem). Ljubljana. Pedagoški inštitut.
- M. Rugelj (1996), *Konstrukcija novih matematičnih pojmov* (doktorska disertacija). Ljubljana, Filozofska fakulteta.
- M. Trobec (2000), *Definicija znanja z vidika mednarodnih primerjalnih raziskav*, (delovno gradivo Strokovno posvetovalne skupine za pripravo nacionalnih preizkusov znanja v programu devetletne osnovne šole). Ljubljana, Pedagoški inštitut.
- Učni načrt za matematiko za gimnazije* (1998), Nacionalni kurikularni svet, Predmetna kurikularna komisija za matematiko, Ljubljana, Urad RS za šolstvo.
- Štiriletni programi tehniških in drugih strokovnih šol* (1991), Ljubljana, ZRSŠ.
- Gimnazijski program* (1991), Ljubljana, ZRSŠ.

Povzetek

Članek predstavlja nekatere ugotovitve, povezane z dosežki slovenskih dijakov na Tretji mednarodni raziskavi matematike in naravoslovja IEA TIMSS 1995. Analiza je bila narejena v okviru projekta Tretja mednarodna raziskava matematike in naravoslovja IEA TIMSS in Druga mednarodna raziskava o informacijski tehnologiji v izobraževanju IEA SITES ter vključevanje izsledkov v slovenski izobraževalni sistem, s sedežem na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani. V prispevku so predstavljeni cilji raziskave TIMSS 95 ter najbolj izstopajoče značilnosti izkazanega znanja slovenskih dijakov na področju matematike ter dejavniki, povezani s pridobivanjem znanja, na katere je v šolskem sistemu moč vplivati.

Abstract

The article presents some findings related to achievements of Slovene students on the Third International Research of Mathematics and Natural Sciences IEA TIMSS 1995. The analysis has been conducted within the Third International Research of Mathematics and Natural Sciences IEA TIMSS and Second International Research of Information Technology in Education IEA SITES and introduction of findings in Slovene educational system based at the Institute of Pedagogy in Ljubljana. The aims of TIMSS 95 are presented together with the most outstanding characteristics of presented knowledge of Slovene students in the field of mathematics. Besides, the factors related to consumption of knowledge that can be influenced upon, are also presented.

Mag. Marija Lesjak Reichenberg

Osnovna šola Ledina v Ljubljani

O ŠOLI, UČITELJICAH IN SPOLU

Govoriti o genealogiji učiteljskega dela in o učiteljskem delu pomeni govoriti tudi in predvsem o ženskem delu.¹ Seveda učiteljskega dela ne pripisujemo samo ženskam, dejstvo pa je, da z uzakonjenjem javne šole ženske prično v njej številčno prevladovati. V pisanju o ženskah – učiteljicah smo tako v dilemi, saj ne vemo, ali naj spoštujemo večino v deležu zaposlenih in govorimo o *tistih, ki poučujejo*, o ženskah, torej o učiteljicah (in mednje vključimo tudi moške učitelje), ali naj preprosto uporabimo slovnično normo slovenskega jezika, ki določa moški spol kot generični in ki – v nasprotju z ženskim spolom – določa rabo moškega spola kot nezaznamovano in torej univerzalno. Obe rešitvi sta si v temelju nasprotni, prvo postavljamo – glede na uveljavljene jezikovne norme in prakse – z nekaj ironije. Gotovo pa smo trčili ob dilemo, ki ni le v tem, kaj je slovnično moško in kaj žensko in kakšna obrazila torej ima ali jih mora imeti.

S spolom je bila v preteklosti označena usoda marsikoga, tako moškega kot ženske. Toda »mikrofizika oblasti«, ki jo Foucault povezuje z institucijami moderne dobe, kot so šole, bolnice, zapori itn., ima specifična merila za oba spola. Kot poudarjajo v razpravah o »Foucaultu in feminizmu«, postaneta posebej ženska in njeno telo »hvaležen« objekt discipliniranja, opazovanja in nadzorovanja. Vzporedno z raziskovanjem tega, kaj je v teh okvirih specifično za »ženske«, pa je treba postaviti pod vprašaj samo kategorijo »žensk« in »spola«.²

Govoriti kot ženska pa pomeni govoriti iz negotovosti temeljne pozicije, iz negotovosti mesta, od koder ženska govori, in iz njene specifične umeščenosti v svet (Beauvoir, de 1998) s pozicije *Drugega* (Beauvoir, de 1998), s pozicije ženskega spola kot drugega spola (v razmerju do moškega spola kot kriterija, norme, univerzalnega ipd.).

Vprašanje jezikovne norme, v kateri eden od obeh spolov naddoloča drugega, je tudi vprašanje enakopravnosti obeh. Če priznamo, da obstajajo bitja dveh spolov, potem moramo obema priznati enake

pravice tudi znotraj jezikovnega polja (ne glede na specifična historična dejstva, ki govorijo drugače oziroma temu nasprotujejo).

V nadaljevanju se bomo ukvarjali z utemeljevanjem potrebe po redefiniranju nekaterih slovničnih oblik oz. norm, ki so za večino sicer praktične, a hkrati seksistično zaznamovane. Posegli bomo v sfero javnega in v problem prisotnosti oz. odsotnosti enega od obeh spolov v njem, v nekaj potezah bomo pod drobnogled vzeli vsakdanje šolske oziroma edukacijske prakse in v njih poskušali najti možnosti za odpravljanje stereotipov.

Ker poudarjamo, da so oblike govora pomembne, bomo pazili tudi na to. V tem trenutku seveda že vemo, katero obliko govora in zapisa bomo izbrali. Potrebno pa se nam jo zdi nekoliko natančneje obravnavati in jo s tem tudi utemeljiti. Vzpostavljane neenakih razmerij v jeziku navsezadnje kaže neenakosti v sferi družbenega ali v družbenih dejavnostih. Gre za problem, ki ga je potrebno v institucionalnih šolskih praksah misliti na obeh ravneh hkrati.

Z govorjenjem posegamo v družbeno dogajanje, s tem pa tudi oblikujemo odnose v njem. Način govora sooblikuje družbeno realnost. Če navežemo navedeno dilemo, bi govoriti o učitelju zgolj v moškem spolu lahko v določenem pogledu pomenilo prezreti celotno žensko populacijo. Hkrati pa bi z govorjenjem zgolj v ženskem spolu kar hitro tudi sami obnavljali tisto paradigmo, ki je zaznamovana »seksistično«.³ Na tem mestu lahko le opozarjamo na dejstvo, da »posplošena uporaba moškega spola za označevanje ljudi obeh spolov ovira vzpostavitev enakosti žensk in moških, ker zamolčuje obstoj polovice človeštva in formalno enakopravnost med spoloma.« (Milharčič – Hladnik, Žagar, Ž. 1995, 7)

Genealogija ženskega (učiteljskega) dela nas pouči, da formalne enakopravnosti žensk ob vstopu v to polje ni bilo. Neenakost se je kazala tako na formalni ravni (ravni posameznih pravic) kot neformalni ravni oz. ravni t. i. substancialnih pravic,⁴ tj. resničnih možnosti za njihovo uresničevanje.

¹ Na tem mestu namenoma zapišemo posplošitev, seveda z opombo, da ne želimo pozabiti na zgodovino izobraževanja pred uvedbo javne šole. Zavedamo se, da je bilo izobraževanje bistveno za družbeno (i)zbiranje kadrov, za naša razmišljanja pa je pomembno tudi to, da je v času pred javno šolo bilo izobraževanje žensk omejeno oz. omogočeno le tistim iz plemiških in bogatih buržoaznih družin. Še o učiteljskem delu in učiteljicah Apple 1992.

² Gre za širšo problematiko, ki jo je možno misliti v smislu definicije spola kot biološke oziroma družbene kategorije. V anglo-ameriškem prostoru se je uveljavila dvojica *sex/gender*, pri čemer *sex* označuje biološko, *gender* pa družbeno kategorijo spola. Več o tem Harraway 1998.

³ V ženskem spolu so – če pogledamo razpise za delo – pogosto ali izključno zapisana dela snažilk, medicinskih sester in še nekaterih drugih poklicev, v katerih kot zaposlene prevladujejo ženske. Le-te so praviloma slabo plačane in nespoštovane. Glej primere in zapis Razpisi in objave delovnih mest v sredstvih javnega obveščanja. (Kozmik, Jeram (ur.) 1995, 62)

⁴ Enakih možnosti.

Odsotnost pravice javnega govora, umaknjenost ženske za stene njenega doma, v skrb za otroke in gospodinjstvo, nemožnost odločanja (tudi na volitvah) in končno, z vse večjim vključevanjem v izobraževanje, počasno vstopanje žensk v sfero javnega dela, v manjši meri tudi javnega govora, vse to kaže na premik v družbenem življenju. Zgodovinski pregled tega procesa pa nakazuje, da je bila ta pot zelo težavna. Anonimnost in omejenost na sfero zasebnega je uspelo preseči le nekaterim ženskam. Navadno so to bile prodornejšje učiteljice, od katerih se jih je manjšina občasno oglasila v kakšnem učiteljskem časopisu, nekatere od njih pa so tudi aktivno delovale v javnosti; učiteljice so bile tudi med pisateljicami in pesnicami, vendar pod svojim delom pogosto podpisane s psevdonimom.⁵

Prav poseganje v javni prostor je nekaj, kar je učiteljicam tuje. Učiteljice dandanes večinoma ne pišejo in se ne oglašajo niti v strokovnih publikacijah.⁶ Večina se jih »avtonomno« zapira v učilnice, kjer vidijo bistvo svojega poklicnega dela v delu z otroki, ki jih, kot pripovedujejo, čustveno napolnijo; seveda jih učijo in po mnenju mnogih *predvsem* vzgajajo, v govoru oz. v kategorijah, ki jih navajajo v zvezi z lastnostmi, kakršne naj bi učitelj oz. učiteljica imel oz. imela, pa dosledno uporabljajo zgolj moško obliko pridevnikov oz. lastnosti.⁷

Podobno velja za obliko nagovora učenk in učencev, ki so večinoma samo *učenci*. Poleg vseh praks, ki se v obliki *prikritega kurikulum*⁸ pojavljajo v vsakdanjem šolskem življenju – in ki se jih večina učiteljev in učiteljic bodisi ne zaveda ali zgolj postavlja ob predpisani kurikulum, navkljub temu dejstvu pa vztrajno reproducira vzorce, uveljavljene v širšem družbenem prostoru, tudi to, torej nagovarjanje *učencev*, pripomore določen delež. Deklice ostajajo nekje v množici otrok, v kateri se že zgodaj naučijo (ali pa ne) prepoznati kot *učenci*, in le malo ljudi, predvsem žensk, se pozneje, v času svoje odraslosti, zaveda tega problema. Otroci po vzorcih okolja hitro prevzamejo vlogo, ki jim jo okolje nameni.

Če je ta vloga navzoča še v šolskih učbenikih, ki

otroke spremljajo vsak dan, in če jim vsiljujejo predstavo, da so – ne otroci ali učenci, ampak in predvsem, npr. deklice (Mojce) in dečki (Andreji), prve princeske, drugi vitezi, potem se ta vloga le še utrjuje.⁹ Zanimiva je tudi analiza ilustracij v učbenikih. Reprezentacija deklic je spet specifično zaznamovana: ponavadi se skrivajo za kakšnim »magnetom«.¹⁰ Učbeniške raziskave so tudi sicer pokazale, da je mogoče v otroških besedilih najti več fantovskih kot dekliških likov, da so fantovski bolj aktivni kot dekliški, da imamo mnogokrat opraviti s stereotipnimi vlogami enih in drugih, ... (Bahovec, D. 1996).

Tako npr. raziskava *Vrtci za današnji čas* (Bahovec, D., Kodelja 1991) opozarja na zgodnje oblikovanje vedenjskih vzorcev, v katerem je lahko vzgoja deklic prikrito diskriminatorna.¹¹ Prikrito med drugim tudi zaradi tega, da se njeni učinki pokažejo šele pozneje, to je pri odločanju za študij, uspešnosti njegovega zaključevanja in pri deležu žensk na ravni podiplomskega študija (kjer so ženske v manjšini). Seveda so učinki vidni v že večkrat omenjenem ne vključevanju žensk v sfero javnega, kamor sodi tudi navzočnost žensk na vodilnih delovnih mestih, tako v šolstvu in šolski politiki, kakor na drugih pomembnejših mestih javnega življenja in delovanja. (Bahovec, D. 1992) Gotovo za takšno stanje ne moremo kriviti izključno vrtcev in šole, saj se vedenjski in vrednostni vzorci začno oblikovati že v družini, res pa je, da obe ustanovi oz. ustanove lahko na slednje vplivajo. Če navedemo zgolj nekaj poudarkov iz opravljene raziskave (Bahovec, D., Kodelja 1991, 139), v katerih vzgojiteljice navajajo, da »dečki tudi kuhajo« in da se deklice tudi (tu in tam) igrajo z avtomobili, »fantovskih iger« pa se več ali manj ne udeležujejo, in ko je očitno, da se otroci v svojih igrah kar hitro razdelijo na deklice in dečke, pa opazimo tudi to, da se vzgojiteljice in vzgojitelji ne trudijo kaj posebno, da bi jih od take delitve odvrnili. Morda je pa problem v tem, da vzgojiteljice in vzgojitelji ter seveda učiteljice in učitelji (saj se vzorec v osnovni šoli ponavlja) »ne znajo spodbujati alternativ«.¹²

⁵ Več o tem Vode 1999, Milharčič – Hladnik 1995.

⁶ Praviloma se oglašajo v zvezi z učnimi metodami ali načinom obravnave učne snovi, problematiziranje šolskih praks ali problemov pa spada med redkosti.

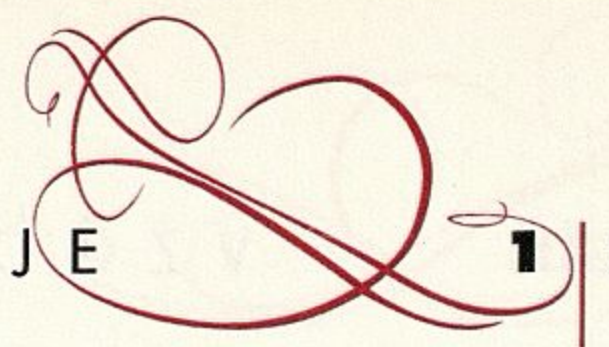
⁷ Glej še analizo intervjuja v Lesjak Reichenberg 1999, 35–39.

⁸ *Prikriti kurikulum* zajema vedenjske oblike, ki jih otrok pridobiva na podlagi izkušenj realnih odnosov in interakcij v šolskem prostoru, ki so z institucijo – šolo določene. V slovenščino se prevaja kot »skriti pouk« ali »skriti učni načrt«, obstaja pa vzporedno ob predpisanem učnem načrtu.

⁹ Govorimo oz. pišemo o slovenskem berilu za tretji razred *Babica, ti loviš!*, ki sta ga zasnovala in tudi izvedla Berta Golob in Igor Saksida, potrjen pa je bil na Svetu za vzgojo in izobraževanje Republike Slovenije l. 1992. Več o tem Blažič 1995, 21.

¹⁰ Uporabljeni magnet je tudi za nas krasna prisposoda ali pa metafora, saj v zgodovini ženske obstaja nič koliko magnetov, na katere se »prilepi« njena vloga. Kot parafrazirani magnet navajamo v ilustraciji upodobljeni magnet, ki uvaja sklop besedil pod naslovom Magnet je ves svet. Gre za berilo za četrte razrede osnovnih šol *Na krilih besed*. Avtorja sta ista kot pri berilu za tretji razred (Berta Golob in Igor Saksida), izšlo pa je pri založbi Mladinska knjiga. Sporočilo je videti jasno: fantje se naj na vrveh gugalnice v skladu z veljavno in izoblikovano predstavo moškega pogumno poženejo v raziskovanje sveta, medtem ko naj deklice najprej kukajo izza magnetov, šele potem se naj počasi odpravijo na njegovo raziskovanje (v slednje sicer ne moremo biti najbolj gotovi, saj deklica ob magnetu ob tem, da se ga oprijema, zagotovo stoji na mestu, njena noga ni v koraku). Od tu nas lahko domišljija v skladu z nekdanjimi in sedanjimi praksami ponese naprej: pol magnetov, ki se ga oklepa deklica, lahko npr. predstavlja točko, na kateri se ženska *mora* ustaviti. Ideologije in mitologije gospodinjskih in materinskih praks bodo za to poskrbele.

¹¹ Mary Wollstonecraft polemizira z Rousseaujem in o vzgoji deklic zapiše naslednje: »Da bi dosegli njeno šibkost in, kot nekateri temu pravijo, lepoto, je intelekt zanemarjen, deklice pa prisiljene, da sedijo pri miru, se igrajo s punčkami in poslušajo neumne pogovore – *tisto, kar je posledica navade, pa je predstavljeno kot nedvomno znamenje narave.*« (podčrtala M.L.R.) (Wollstonecraft 1993, 90)



Na izhodiščni ravni zastavitve problema gre torej tudi za to, da je potrebno spreminjati stereotipe ter izpostaviti njihovo historično, družbeno in kulturno pogojenost. Zato vidimo možnost za rahljanje stereotipov predvsem in najprej v procesu samega šolanja.¹³

Kako govoriti v šoli

Na tem mestu se vračamo k razpravi o seksistični rabi jezika; problem sega v vse segmente družbenega življenja.¹⁴

Govoriti o potrebnosti »družbene akcije« za spreminjanje takšnih vzorcev morda spominja na zgodnji feminizem, vendar naš namen ni tak. Pokazati hočemo le na potrebo po redefiniranju nekaterih družbenih razmerij, ki se s ponavljanjem zgolj utrjujejo. Če smo v dosedanem orisu problema ugotovili, da je jezik izraz družbe in da se v govoru reproducirajo vzorci diskriminiranja, je to navsezadnje tudi politično dejstvo oziroma politična zahteva. In če »v jeziku prevladujejo moške oblike, je to pač zato, ker so tudi v družbi doslej prevladovali moški.« (Bahovec, D. 1995, 31) Šola kot prostor, v katerem se družbene prakse

spretno reproducirajo, pa mora ustvarjati možnosti za enakost. Mirjam Milharčič - Hladnik in Igor Žagar sta za slovenski jezik predlagala nekaj najbolj splošnih, a priročnih rešitev za neseksistično rabo jezika. Tako priporočata bodisi rabo več oblik. Npr.: Dijak oz. dijakinja ima med šolanjem.../ Dijak/dijakinja .../ Dijak/inja V nadaljevanju zapišeta, da je za jezikovno rabo najprimernejša prva različica, saj jo lahko uporabljamo tako pisno kot ustno, medtem ko lahko obe skrajšani različici rabimo le pisno. Kot dodatne možnosti navedeta še: uporabo nevtralne oblike (namesto nosilec ali nosilka: oseba, ki je nosilka), nato še možnost tretje oblike, ki jo imenujeta kreativna (izmenjavanje obeh oblik), in četrte oblike, pravne definicije, v kateri se s posebno formulacijo razloži, da se besedilo z osebami slovničnega moškega spola naslavlja tudi na ženske (Milharčič - Hladnik, Žagar, Ž. 1995).

Ker se enakosti ni mogoče približati zgolj na ravni formalne enakosti, ampak jo je potrebno upoštevati tudi na ravneh institucionalnih in ideoloških praks, je potrebno premisliti – in to v celotnem korpusu izobraževanja – tudi problematiko nazivanja in imenovanja.

LITERATURA

- Apple, Michael W. 1992. *Šola, učitelj in oblast*, Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Bahovec, Eva D. in Kodelja, Zdenko. 1991. *Vrtci za današnji čas*, Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Bahovec, Eva D., prispevek v javni strokovni razpravi. 1995. V: *Neseksistična raba jezika*. Ljubljana: Vlada Republike Slovenije, Urad za žensko politiko, 30–31.
- Bahovec, Eva D. 1996. »Raziskava »Učene ženske««. V: *Delta, Revija za ženske študije in feministično teorijo*, 1-2, 107–116.
- Bahovec, Eva D. 1992. »Ženske« in »otroci« kot simptom razvoja?«. V: Cigale, Marija (ur.) *Ko odgrneš sedem tančic*, Ljubljana: Društvo iniciativa, 131–143.
- Beauvoir, Simone de. 1998. »Dolgo sem oklevala, ali naj napišem knjigo o ženski«, Uvodnik. V: *Delta, Revija za ženske študije in feministično teorijo*, 3–4, 5–6.
- Beauvoir, Simone de. 1998. »Drugi spol«. V: *Delta, Revija za ženske študije in feministično teorijo*, 3–4, 11–28.
- Blažič, Milena, Prispevek v javni strokovni razpravi. 1995. V: *Neseksistična raba jezika*. Ljubljana: Vlada Republike Slovenije, Urad za žensko politiko, 21–22.
- Drglin, Zalka. 1993. »Beseda o ženski in šoli«. V: Bahovec, Eva D. (ur.), *Od ženskih študij k feministični teoriji*, Ljubljana: ČKZ, 134.
- Haraway, Donna. 1998. »Spol« za marksistični slovar: seksualna politika besede«. V: *Delta, Revija za ženske študije in feministično teorijo*, 3–4, 41–73.
- Kozmik, Vera in Jeram, Jasna (ur.). 1995. *Neseksistična raba jezika*. Ljubljana: Vlada Republike Slovenije, Urad za žensko politiko.
- Lesjak Reichenberg, Marija. 1999. »(Učiteljeva) avtonomija, quo vadis?«. V: *Vzgoja in izobraževanje*, 5, 33–39.
- Milharčič - Hladnik, Mirjam. 1995. *Šolstvo in učiteljice na Slovenskem*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Milharčič - Hladnik, Mirjam, Žagar, Igor Ž. 1995. »Možnosti za odpravljanje seksistične rabe slovenščine«. V: *Neseksistična raba jezika*. Ljubljana: Vlada Republike Slovenije, Urad za žensko politiko, 8–15.
- Vode, Angela. 1999. *Značaj in usoda, Zbrana dela Angele Vode*, II. knjiga, (ur. Mirjam Milharčič - Hladnik), Ljubljana: Krtina.
- Wollstonecraft, Mary. 1993. *Zagovor pravic ženske*. Ljubljana: Krt.

¹² Še o tem Drglin 1993.

¹³ Prav tako so za reproduciranje stereotipov »odgovorni« tudi mediji. Specifična podoba ženske je najbolj in najhitreje vidna v reklamni industriji (že kratek pregled reklam zadošča, da »vemo«, da je npr. ženskino »mesto« v gospodinjstvu, moški pa so izumitelji pripomočkov, ki ji olajšajo delo; tudi »seksualizirana« govorica posameznih reklam ima svoj učinek).

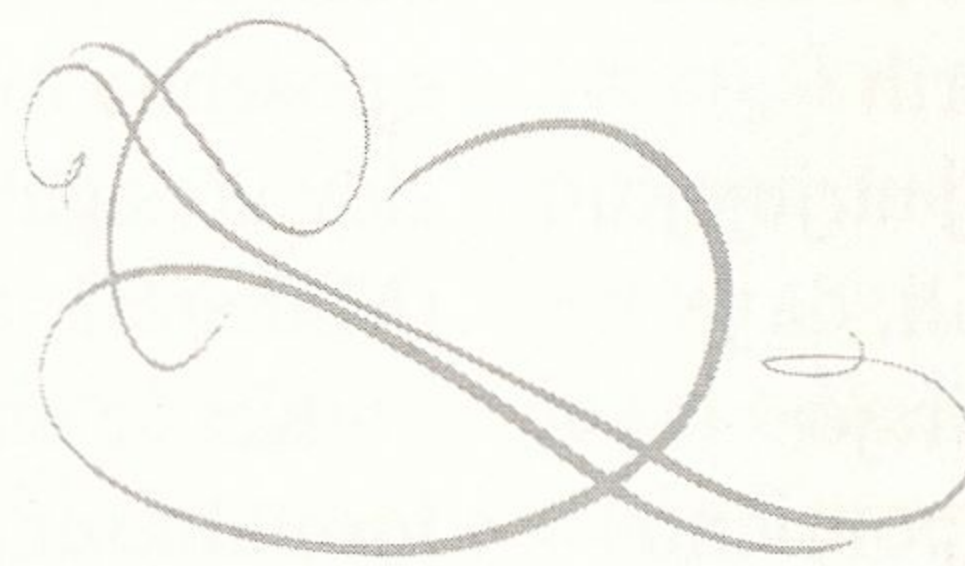
¹⁴ Angela Vode v svojih knjigi *Spol in usoda* (prvič izšla l. 1939) piše o družinskih in seksističnih praksah v začetku 20. stoletja. Jasno in ostro obravnava aktualne vzorce: dečki so bolj zaželeni kot deklice, vzgoja obojih je različna; primerjava s sedanjimi praksami kar hitro pokaže, da se do današnjih časov ni kaj veliko spremenilo. Za primer: Angela Vode piše o tem, da se v »duševnem razvoju deček in deklica v ničemer ne ločita«, zatem pa navede primere vsakdanjih praks, v katerih se o deklicah vedno govori kot o *drugih* – v govoru se jih praviloma postavlja ob dečke: tako npr. velja, da se fantu vidi, da je moški, deklici pa, da je trmasta *kot fant*. (Vode 1999, 71)

Povzetek

V polju izobraževanja je potrebno zagotoviti enakost vsem udeleženiim kategorijam populacije, tudi npr. učiteljem in učiteljicam, učencem in učenkam itn. Slovnična norma slovenskega jezika za naslavljanje predvideva uporabo zgolj ene slovnične oblike. Pričujoče besedilo želi pokazati na nekaj izhodiščnih problemov v tem polju.

Abstract

In the school field equality must be guaranteed, also for teachers and pupils of both genders/sexes. Grammatical standard in slovene (language) determines use of one certain category. This text wants to point out some starting-points of this problem.



Zala Hriberšek

AVTORICE SO ZUNAJ

Znani rek, da je literatura ogledalo družbe, zlahka združimo z metaforo Virginie Wolf¹ in zatrdimo, da je pouk književnosti ogledalo, ki povečuje moškega, predpisuje pa ga patriarhalna gospoda. Profesor angleškega jezika Mark Seltzer v knjigi *Bodies and Machines* pravi, da literature ne razume kot zrcala, ki kar se da natančno odslikava družbeno dogajanje, temveč kot kraj (topos) reprezentacije družbenega². Književnost in književni pouk kot kraj, kjer se reprezentira družbeno, sta maskulinizirana. Berilo 2 vsebuje zlasti književnost 19. stoletja in začetek 20. stoletja: obdobje med romantiko in realizmom in obdobje moderne na Slovenskem in realizem ter novo romantiko, dekadenco, simbolizem in naturalizem svetovne književnosti. Berilo vsebuje 24 različnih avtorjev – nekateri so predstavljeni tudi z osmimi

besedili. V Berilu 2 ni predstavljena nobena književnica. Če strnem: Pesnice in pisateljice so *zunaj*.

Svetlana Slapšak piše, da ima »*feminizem majhno propustnost*«³. Književni pouk je dokaz nepropustnosti.

To, da se pri književnem pouku ne poučuje slovenskih pesnic in pisateljic, izvira tudi iz tega, da so prezrte ali omalovaževane v literarni zgodovini in teoriji, ki so jo po večini spisali znanstveniki; »vzporedna«, ženska literarna zgodovina, npr. literarne zgodovinarke Marja Borštnikova, Helga Glušič ali mlajša Silvija Borovnik, je v šolski praksi neodmevna.

Že v površnem pregledu literarne zgodovine vidimo, da slovenska književnost ni imela le ustvarjalcev, temveč tudi ustvarjalke. »*Če so ženske nemara pisale »manj« kot moški, se pravi objavile skromnejše število del (čemur pa niti ni bilo vedno tako), potem to ne bi smelo*

¹ Virginia Wolf, *A Room of One's Own*, 1929. In še: po prevodu Rape Šuklje *Lastna soba* v Založbi *cf. Ljubljana, 1998: »Če zapreš oči in pomisliš na roman takole na splošno, bi se zdelo, da gre za stvaritev, ki nekako zrcalno odseva podobo sveta, četudi, seveda, z neštetiimi simplifikacijami in sprevrčanji. (...) Življenje pride navzkriž z nečim, kar ni življenje.« In še o ogledalu, ženski in moškem: »Ženske so dolga stoletja uporabljali kot ogledalo z magično in prijetno močjo, odsevati podobo moškega v dvakratni naravni velikosti. (...) Če namreč ženska začne govoriti resnico, se moška podoba v ogledalu skrči.« Kako naj moški še naprej ureja svet, če se pri obedih ne vidi dvakrat tolikšnega, kot je v resnici, se v nadaljevanju sprašuje Virginia Woolf; primerjava z molkom avtoric v šolski praksi je hotena.

² Mark Seltzer, *Bodies and Machines*; v: Dušan Rutar, *Freudovi duhovi (Filozof proti kapitalizmu)*, Vitrum, Ljubljana, 1995.

³ Svetlana Slapšak, *Kitajska Medeja ali pastelni obraz kapitalizma*; ČZKZ.

biti edino merilo za presojanje literarne vrednosti njihovega dela.«⁴ Na Slovenskem vemo o svojih ustvarjalkah bolj malo, književni pouk se pač najbolj intenzivno izvaja v šolah, kjer pa je to zanemarjeno; v srednjih šolah avtorice niso ustrezno predstavljene, merila, zaradi katerih so zunaj, niso razvidna. Če velja splošno merilo ali mnenje, da je v srednji šoli predstavljena oz. poučevana najboljša, odlična, klasična literatura – potem velja, da so iz književnega pouka izpuščene najboljše, odlične avtorice.

Slovenska literatura 19. stoletja (Berilo 2⁵) ni prikazana z nobeno ustvarjalko. Simon Jenko ali Josip Jurčič pa tudi z več besedili. Mlajši slovenski zgodovinar Miran Hladnik piše v zvezi z etabilirano slovensko književnostjo 19. stoletja (Jurčič, Kersnik, Tavčar, Stritar, Trdina ...), da bi lahko trivialnost našli tako v ženski kot v moški književnosti tega časa.⁶

Slovenci in Slovenke dobimo prvi roman leta 1866 (Jurčičev Deseti brat). To je pri predmetu slovenski jezik in književnost poudarjeno. Slovenska literarna zgodovina za šolsko rabo pa prezre, da je to obdobje prineslo tudi prve slovenske prozaiстке: Josipino Turnograjsko (1833–1854), Pavlino Pajkovo (1854–1901) in Luizo Pesjakovo (1828–1998)⁷.

Na tem mestu se bom dotaknila Berila 4⁸, v katerem je tematski sklop Trivialna literatura, kjer je objavljen odlomek iz romana Beatin dnevnik Luize Pesjak. Trivialna literatura je tisto mesto, kjer ženska lahko vstopi v javnost.

V opombah Andrijan Lah piše, da je »Beatin dnevnik mogoče vzporejati z Jurčičevim Desetim bratom, v središču zgodbe je podoben motiv (guvernanta, domači učitelj, oba se srečno poročita v višji sloj). Ob tej podobnosti so opazne bistvene razlike v širini zajetega življenja, čustvenem tonu, tudi v jeziku in slogu, kar je dobra podlaga za sklepanje o trivialnosti Luize Pesjakove«⁹. Seveda pa o trivialnosti Josipa Jurčiča ni zaželeno sklepati. Učbenik Književnost Janka Kosa podrobno obravnava t. i. obdobje med romantiko in realizmom – v mojem pogledu nenatančno, saj Luiza Pesjak ni omenjena niti v drobnem tekstu ali v kakšnem razdelku »Drugi pisci«, je zunaj. Jurčič je predstavljen kot pisec kratke proze in romanov, opremljen s teorijami kratke proze in romana. Skratka predstavljen je kot

pomemben pisec. Učbenik nam ponuja eno samo možno paradigmo, eno samo podobo sveta, na tej podobi ni Luize, ki se bo fantomsko pojavila v neki drugi, trivialni podobi. To trivialno podobo nam učbenik opiše na prvih straneh: književnost delimo glede na njeno vrednost na klasično (prvorazredno, odlično) in trivialno, ki je »brez večjih vrednot in odlik (.), to so ceneni ljubezenski, pustolovski in ženski romani, pa tudi številne popevke in zabavna odrska dela«¹⁰. Takšna definicija je problematična. V tem kontekstu je pomembneje, da je Jurčič (za primer) predstavljen kot pomemben pisec, Beatin dnevnik Luize Pesjak pa kot ceneni ženski roman. Na podlagi tako izbranih in interpretiranih paradigem si učenci/učenke »pridobijo sistem vrednot v zvezi z besedno umetnostjo«¹¹.

Silvija Borovnik piše, da Luizo Pesjak kot prozaičko tudi »mlajša slovenska literarna zgodovina ocenjuje kot pripovedno nespretno, toda njen roman nosi prenekatero značilnost tedanjega meščanskega romana, ki je poudarjal izrazito oblikovano, nenavadno ljubezensko osebno zgodbo (pri Pesjakovi je to ljubezenski zapis guvernante, prvoosebni ženski dnevnik)«¹².

19. stoletje nam poleg Luize Pesjak in »pomembnih členov v slovenski literarni razvojni verigi«, tj. etabiliranih piscev, daje tudi Josipino Turnograjsko. Silvija Borovnik tej pisateljici nameni obsežen zapis. Josipino Turnograjsko, piše Silvija Borovnik, je slovenska literarna zgodovina ocenila slabo ali posmehljivo (Glazer, Grafenauer, Kmecl). Le Ivan Lah jo je leta 1922 ocenil pozitivno. Tudi Borovnikova ima o njeni literaturi dobro mnenje, resno premisli njena besedila, zlasti ženske like v črticah. O odnosu literarne zgodovine pa zapiše tole: »Namesto priznanja za pionirsko opravljeno delo in namesto resnega pretresa (...) so bile prve slovenske pisateljice dolgo deležne zgolj slabšalnih, če že ne posmehljivih ocen«¹³.

V kolonizatorsko strukturirani šolski praksi ni prostora za Josipinino kratko prozo (niti kot izbirno besedilo), kljub temu da je kratka proza 19. stoletja predstavljena s tremi besedili: Popotovanje iz Litije do Čateža (Fran Levstik), Tilka (Simon Jenko) in Telečja pečenka (Josip Jurčič); ob tem da je Jenko predstavljen tudi kot lirski pesnik, Josip Jurčič pa kot romanopisec.

⁴ Silvija Borovnik, Ali ženske pišejo drugače? Založba Mihelač, Ljubljana, 1995.

⁵ Peter Kolšek, Janko Kos, Andrijan Lah, Tine Logar, Stanko Šimenc: Berilo 2, Založba Obzorja Maribor, 1994; Peter Kolšek: Slovenska književnost; Andrijan Lah: Svetovna književnost. Recenzent/ka: Ludvik Lazar, prof. in dr. Boža Krakar - Vogel.

⁶ Miran Hladnik, Slovenski ženski roman v 19. stoletju, Slavistična revija, 1981/3.

⁷ Pavlina Pajk je napisala šest romanov, osem novel in osem povesti; Luiza Pesjak je pisala dramska dela, pesmi in prozo; je avtorica prvega slovenskega ženskega romana; Josipina Turnograjska je pisala predvsem črtice.

⁸ Kolšek, Kos, Lah, Logar: Berilo 4, Založba Obzorja Maribor, 1997. Recenzent/ka: dr. Boža Krakar - Vogel, Ludvik Lazar, prof.

⁹ Ibid.

¹⁰ Janko Kos, Učbenik literarne teorije in zgodovine; Založba Obzorja, Maribor 1989.

¹¹ Učni načrt za pouk slovenskega jezika in književnosti.

¹² Silvija Borovnik, Ali pišejo ženske drugače? Založba Mihelač, Ljubljana 1995.

¹³ Ibid.

Nedvomno so zgornja besedila dobro izbrana in zaslužijo pozornost v šolski praksi (kot jo zaslužijo še kakšna druga), toda če so izključene vse pisateljice, se moramo vprašati, ali ne gre za napačen model literarne stvarnosti, ki pomeni favoriziranje moških na škodo žensk. (Navsezadnje pa tudi ni opravljena kakšna natančna analiza umetniških komponent, ki bi nam zanesljivo odgovorila, katero besedilo mora biti v učnem načrtu – pa tudi, če bi to bilo mogoče, ni smiselno izključiti ženskega sveta. Zato je smiselno promovirati »tospolno« literaturo, zahtevati *lastno sobo* za ženske avtorice – kot del kampanje proti institucionaliziranim oblikam seksizma.)

Literarna zgodovina je torej do Josipine Turnograjske pomilovalna in neizprosna, čeprav »govori o prvi ženski, ki si je drznila poseči na skrbno varovano moško področje, kakršnega je predstavljala literatura 19. stoletja pri Slovencih«¹⁴. Silvija Borovnik navaja Kmeclovo kritiko Josipine Turnograjske, ki vsebuje opise tipa »ženska z atraktivno zunanjščino«¹⁵, in nadaljuje, da »zunanjščina« pisateljev 19. stoletja ostaja običajno postranska. V črticah Josipine Turnograjske so pogoste ženske nadnaravne moči in poguma, nadzemeljske lepote, zavetnice ljubezni in zvestobe, zavzemajo se za socialno enakost, junaške ženske, ki poprimejo za orožje (preoblečene v moškega). »Josipinino 'pretiravanje' pri oblikovanju ženskih likov imenuje literarni teoretik Matjaž Kmecl »izrazita sufražetska nagnjenja z literarnim lansiranjem mitov o ženski enakopravnosti ali celo večvrednosti.«¹⁶

Za srednješolsko rabo je očitno primernejši ženski lik nemočne Kračeve Ančke iz sočasnega Kersnikovega romana Jara gospoda¹⁷. Ančka je brezpravna rejenka, natakara brez izobrazbe, družine in prijateljev; zapeljeta jo izobrazena moška iz privilegiranega razreda, jo zapustita in zavržeta, da sama in samotna v bedi in beraštvu kmalu umre. Janko Kos v učbeniku njeno izigranost razlaga takole: »Na koncu mora biti Ančka za svoj zakonolom kaznovana s težko usodo in smrtjo, po svoje zadene kazen tudi njenega zapeljivca.«¹⁸ Zakaj mora biti Ančka za »svoj zakonolom« kaznovana? Njena zapeljivca, ki sta ji zlomila srce in eksistenco, pa ne?

Če zaključimo z Josipininimi ženskami, Silvija

Borovnik piše, da »vzbujajo prej vtis, da je hotela pisateljica v ponemčenih Slovenkah z 'narodnimi junakinjami', lepimi, močnimi in nepremagljivimi (...) prebuditi zanimanje za skupno preteklost in pod vplivom zahtev prebujajočega se meščanstva tudi občutek za 'narodno stvar' oz. vsaj zanimanje za branje in pisanje v slovenščini«¹⁹.

Še ena pisateljica sodi v slovensko književnost 19. stoletja, pa se to v modelu književnega pouka ne kaže, to je Pavlina Pajk. Pisala je romane, novele in povesti. V literarni zgodovini je odrinjena, po letu 1981 o njej piše najprej Miran Hladnik, nato še Silvija Borovnik.

Pavlina Pajk je pisala prozo v 80-ih in 90-ih letih 19. stoletja; napisala je šest romanov, osem novel in osem povesti. Kar nekaj njenih besedil je bilo objavljenih v elitnem Ljubljanskem zvonu. Literarna zgodovina njenih besedil ni preučevala vse do leta 1981 (se pravi 100 let po objavah), ko jih je Miran Hladnik vzel v pretres v zvezi z raziskavami trivialne književnosti. S podobnimi koncepti kot Pavline Pajk se (zelo na kratko) loti tudi Josipa Jurčiča, kjer pa ugotovi, da je »izvirnejši – ima manj formulaične podzavestne simbolike,«²⁰ določene komponente pa vendarle dovoljujejo »primerjavo s trivialnim žanrom ženske povesti«²¹.

Silvija Borovnik eksplicira nekatere podobnosti v Pavlinini in Jurčičevi prozi in naglasi, da Josip Jurčič velja za »pisatelja literature z umetniško vrednostjo, Pajkova pa za avtorico trivialne, 'ženske' literature«²².

Prav tako nam Berilo 2 ne da nobene avtorice v razdelku Svetovna književnost. Svetovna književnost 19. stoletja nam da izjemne avtorice, ki jih res ni potrebno posebej predstavljati, saj so splošno pri-znane (in brane), le za šolsko prakso niso iz-brane: sestre Brontë (Emily Jane, Charlotte, Anne), Jane Austen, George Eliot, Mary Wollstonecraft Shelly, George Sand ali znamenita pesnica Emily Dickinson itd. ter mogoče manj znane, npr. Fanny Burney z začetka stoletja in s konca stoletja Kate Chopin.

George Eliot je omenjena v učbeniku Književnost: realizem v Angliji »predstavljajo veliki romanopisci Charles Dickens, William Thackeray in George Eliot«²³. Seveda ni nikjer razvidno, da je George Eliot ženska. Sploh je za šolsko prakso značilna seksistična

¹⁴ Ibid.

¹⁵ Christine Bolt v *The Women's Movements* piše, da je odnos do ženske bil vedno najprej odnos do njenega telesa. Pravi, da bi feminizem lahko definirali kot boj za redefinicijo konceptov, ki v družbenem polju reprezentirajo žensko in njeno telo.

¹⁶ Silvija Borovnik, Ali pišejo ženske drugače?

¹⁷ S to pripombo ne mislim napadati književnosti, da le-ta ne predstavlja stvarnosti take, kot je – daleč od tega; žalostna Ančkin usoda se da zelo dobro interpretirati; žal verjetno v šolski praksi v glavnem prevladuje interpretacija, kakršno podaja Kosov učbenik, ne pa tudi npr. feministična.

¹⁸ Janko Kos, *Književnost, učbenik literarne teorije in zgodovine*.

¹⁹ Silvija Borovnik, Ali pišejo ženske drugače?

²⁰ Miran Hladnik za to trditev ne napiše kakega argumenta.

²¹ Miran Hladnik, *Slovenski ženski roman v 19. stoletju*; v: *Slavistična revija*, 3, 1981, Ljubljana.

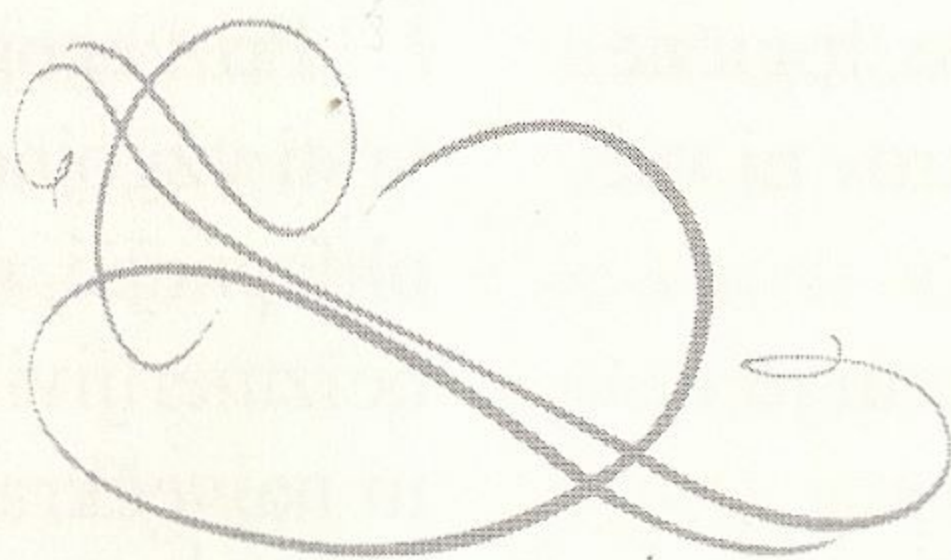
²² Silvija Borovnik, Ali pišejo ženske drugače?

²³ Janko Kos, *Književnost*.



rabe jezika. Če se pomudimo pri seksistični rabi jezika: najnovejši učbenik Svet književnosti, izdan leta 2000, dosledno uporablja oblike učenec, gledalec, bralec, avtor, pripovedovalec četudi je ta »pripovedovalec« ženska (Silvija Borovnik leta 1995 uporabi termin »pripovedovalka«, če je le-ta ženska) in četudi je učbenik namenjen ne samo učencem, temveč tudi učenkam, bralkam, gledalkam ... Seveda ni potrebno posebej poudarjati, da tudi vsi drugi učbeniki ali berila uporabljajo le moško obliko.

Čeprav ne bom posebej govorila o omenjenih avtoricah, naj zapišem odlomek iz presoje Virginie Woolf: */S/prejeti moramo dejstvo, da so vse te dobre romane, Vilette, Emmo, Viharni vrh, Middlemarch napisale ženske, ki niso imele več življenjskih izkušenj, kot jih je smelo prestopiti hišni prag uglednega duhovnika: in napisale so jih v skupni dnevni sobi te dostojne hiše, ženske, ki so bile tako revne, da so mogle nakupiti samo nekaj pol papirja naenkrat in so nanje napisale Viharni vrh ali Jane Eyre ...²⁴*



Dr. Silvo Kristan

KDO UKINJA VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNE SMOTRE? Na rob neurejeni didaktični terminologiji

Pri pregledovanju zadnjih učnih načrtov športne vzgoje za vrtec in osnovno šolo sem presenečen ugotovil, da v njih ni več pojma vzgojno-izobraževalni smoter, ki je bil v preteklosti že dobro opredeljen in uveljavljen ter sprejet kot nepogrešljiv strokovni izraz v nekaterih posebnih didaktikah. Izraz vzgojno-izobraževalni smoter je zamenjal izraz vzgojno-izobraževalni cilj.

Pozneje sem ugotovil, da ne gre za spodrseljaj ali izmislek sestavljavcev obeh učnih načrtov, ampak so vodje skupin, ki so pripravljale načrte, dobile »z višjega mesta« navodilo: smotrov ni več. In tako učni načrti govorijo samo o ciljih, ki pa so navedeni z neenotnimi in logično neurejenimi označevalci (globalni cilji, splošni cilji, cilji kurikula, operativni cilji, zgolj samo »cilji« in podobno). Očitno so sestavljavci dobili le ukaz »smotrov ni več«, niso pa hkrati dobili tudi navodil, kako poimenovati in logično klasificirati cilje.

Drugih učnih načrtov si nisem ogledal. Če ugotovljeno terminološko ohlapnost potrjujejo, toliko slabše. Omejil se bom le na razmišljanje o utemeljenosti strokovnega izraza SMOTER in neutemeljenosti njegove ukinitve, zmeda v poimenovanju ciljev pa me v tem zapisu ne zanima.

1

Strokovna in znanstvena terminologija sta neločljiva izseka stroke oziroma vede in kazalnika njune ravni. Strokovni in znanstveni izrazi morajo biti enoznačni ter po vsebini in obsegu natančno opredeljeni. Terminološki red velikokrat pomeni tudi red v glavah. Zmedena terminologija onemogoča smotrno in učinkovito sporazumevanje ter vnaša zmešnjavo na aplikativno področje.

Ogledal sem si nekaj virov iz zakladnice didaktičnega slovstva in ugotovil, da priznani slovenski

²⁴ Virginia Woolf, Lastna soba, *cf., Ljubljana, 1998.

didaktiki ne uporabljajo enakih izrazov, ko pišejo o namenih vzgojno-izobraževalnega dela. Pri nekaterih prevladuje izraz smoter, pri drugih cilj, tretji mešajo oba izraza. Nekateri ločijo cilj od smotra, vendar se dosledno ne držijo razlikovanja. Zdi se, da v splošni didaktiki ni dogovorjenih enotnih terminov. In neenotno strokovno izrazje se z ravni splošnega prenaša na raven posebnega, v posebne didaktike. In najbrž je res tu izvirni greh tudi za neenotno uporabo izraza vzgojno-izobraževalni cilj in opustitev izraza vzgojno-izobraževalni smoter v novih učnih načrtih.

V nobeni strokovni reviji (Educa, Vzgoja in izobraževanje, Sodobna pedagogika, Didakta) pa tudi nisem zasledil strokovne, vsebinske, jezikovne, logične ali kakršne koli druge utemeljitve, zakaj smotrov ni več v naših učnih načrtih.

Razprave o smotrih in ciljnih niso nove. O tem je največ pisal dr. Jože Širec (1975, 1980, 1984) s Pedagoškega inštituta Univerze v Ljubljani. Širec je pojma smoter in cilj vsebinsko in pomensko natančno opredelil in razmejil. Njegova stališča so se začela uveljavljati tudi v posebnih didaktikah. Natančno se je vedelo, kaj je vzgojno-izobraževalni smoter in kaj vzgojno-izobraževalni cilj. Takrat se je zdelo, da je Širec enkrat za vselej pospravil ta Avgijev hlev. Kaže, da vidnejši sodobniki, ki jim je bila zaupana prenova učnih načrtov, ne brskajo po starih virih, ker očitno mislijo, da se svet in didaktika začenjata z njimi.

2

Slovar slovenskega knjižnega jezika (SSKJ) izrazov smoter in cilj ne razmejuje natančno. Pozorni bralec pa vendarle lahko razbere, da gre pri cilju za konkretniji, stvarni namen, ki je pomensko nedvoumen, natančen in določljiv. Geslo cilj je v SSKJ pojasnjeno s primeri »priti na cilj«, »zadeti cilj«, stopiti čez »natanko označeni konec proge«, »cilj potovanja je Dubrovnik«. V navedenih primerih ni mogoče uporabiti izraza smoter. Nemogoče je zapisati: »Smoter potovanja je bil Dubrovnik.« Vsi navedki, ki pojasnjujejo izraz cilj, so dovršena dejanja, ki so lahko v celoti udejanjena ali pa sploh niso. Kdor je imel prometno nesrečo pred Dubrovnikom, je sicer imel namen priti tja, vendar zaradi nesreče ni prišel na cilj. In cilja ni udejanil.

Nemški knjižni jezik natančno loči smoter od cilja. Izrazi *der Zweck* (namen, smoter, namembnost), *die Zweckbestimmung* (namen, namemba), *die Zweckdienlichkeit* (smotrnost), *zweckmässig* (smotro) in *zweckvoll* (smiseln) se nedvoumno pomensko razlikujejo od izrazov *das Ziel* (cilj), *das Zielband* (ciljni trak), *die Ziellinie* (ciljna črta) in *die Zielpunkt* (tarča). Nemški *das Ziel* in iz njega izvedene tvorjenke vedno označujejo zelo konkretne pojme in konkretna

dovršena dejanja, kar za *der Zweck* ne velja.

Tudi hrvaški književni jezik loči svrhu, smisao od cilja. In angleški purpose ali aim pomenita nekaj drugega kot objective ali goal.

Merila za strokovno in znanstveno izrazotvorje so strožja od meril književnega besedotvorja. Strokovno in znanstveno izrazje ne trpi sopomenk in večpomenk. Vsebina in obseg strokovnih in znanstvenih izrazov morata biti natančno opredeljena. V vsakdanjem pogovornem jeziku izraza smoter in cilj velikokrat lahko brez škode zamenjujemo, v strokovnem izrazju to ni dopustno, ker imata vsak od teh pojmov svojo vsebino in svoj obseg.

Pri vzgojno-izobraževalnem delu udejanjamo dve vrsti vzgojno-izobraževalnih namenov. Eni so širši, ohlapnejši, navadno dolgoročnejši, manj konkretni in neizmerljivi, drugi so konkretni, natančni, izmerljivi in največkrat kratkoročnejši. Prvim pravimo vzgojno-izobraževalni smotri, drugim pa vzgojno-izobraževalni cilji. To sta strokovna pojma (*terminus technicus*), ki sta natančno opredeljena in jih ne gre zamenjavati, ker imata vsak svoj pomen, in še manj ukinjati.

Smoter je najsplošnejši vzgojno-izobraževalni namen. To je vzgojno-izobraževalni ideal, h kateremu težimo. Je ideja, smernica, usmeritev, izhodišče za načrtovanje vzgojno-izobraževalnega dela. Smoter je pot (k cilju). Smoter ni ciljna vrstica, ki nam natančno in nedvoumno pove, da je naš namen udejanjen. Smoter udejanjamo tako, da se nenehno približujemo idealu, nikdar pa ne moremo natančno potrditi, koliko smo kak vzgojno-izobraževalni namen dosegli. Smotri so toliko splošni, da jih pišemo za skupino, za ves razred, za vso generacijo, udejanjamo pa jih prek skupinskih in individualnih ciljev.

Cilj je konkreten vzgojno-izobraževalni namen, ki je operativno (realno uresničitveno) natančno opredeljen, izmerljiv in dokazljiv. Za cilj ne moremo reči, da je delno, malo ali polovično udejanjen. Cilj je vedno stoo odstotno udejanjen ali pa sploh ni. Pri streljanju z lokom cilj zadenemo ali pa ga ne. Če si, na primer, postavimo cilj, da bomo sto metrov pretekli v 12,6 sekundah, potem pa nam štoparica pokaže 13,0 sekund, cilja nismo dosegli, čeprav smo s tekom zagotovo udejanjali kak smoter. Če si postavimo cilj, da bomo prijatelja premagali v namiznem tenisu, vendar ga nismo, cilja nismo dosegli, pa čeprav smo namizni tenis igrali več ur in s tem udejanjali kak smoter (razgibavanje mnogih mišičnih skupin, živahnije delovanje srčno-žilnega sistema, razvedrilo, sprostitvev od poklicnega dela itn.).

Cilje je izpeljujemo iz smotrov. K udejanjanju istega smotra lahko vodi več ciljev. Vsak učenec ima lahko svoje cilje, s katerimi udejanja skupinski smoter konkretnega učnega predmeta ali konkretne

vzgojno-izobraževalne vsebine. Cilje v okviru istega smotra lahko delimo na delne, končne, kratkoročne, dolgoročne, etapne in še kakšne, vsi pa so nedvoumno razvidni, izmerljivi in objektivno dokazljivi.

Smotri nam povedo ZAKAJ nekaj počnemo, cilji pa nam natančno povedo, KAJ in KOLIKO naj učenci nečesa obvladajo. »ZAKAJ« seveda ni izmerljiv, »KAJ« in »KAKO« pa sta ob strokovnem in smiselnem načrtovanju izmerljiva. Termin smoter uporabljamo na konceptualni ravni načrtovanja vzgojno-izobraževalnega dela, termin cilj pa na izvedbeni ali operativni. O smotrih torej govorimo na ravni »makro« načrtovanja, o ciljih pa pri »mikro« načrtovanju. Objektivno vrednotenje vzgojno-izobraževalnega dela je možno samo pri ciljih, ne pa pri smotrih. Zato smotrov ne gre preprosto ukiniti in/ali jih zamenjati s takšnimi ali drugačnimi cilji.

Vzemimo primer iz učnega načrta športne vzgoje. Kot »splošni cilj«(?) je naveden vzgojno-izobraževalni namen »zadovoljitev otrokove prvinske potrebe po gibanju«. Ta vzgojno-izobraževalni namen ne more biti »cilj«. Gibalna potreba je abstraktna kategorija, ki je ni mogoče natančno opredeliti, izmeriti in dokazati, zato tudi nikoli ne vemo, kdaj je »otrokova prvinska potreba« dejansko zadovoljena. Gornji namen bi bil lahko zapisan kot »zadovoljevanje (nedovršni glagol) ... potrebe po gibanju«, vendar pa to ni cilj, ampak je smoter. Po definiciji smotre opredeljujemo z nedovršnimi glagoli, cilje pa z dovršnimi. V povezavi s smotri se, na primer, uporabljajo nedovršni glagoli *oblikovati*, *zagotavljati*, *dajati*, *razvijati*, *omogočati*, *zadovoljevati*, v povezavi s cilji pa je smiselna raba dovršnih glagolov, kot so *ugotoviti*, *izmeriti*, *narisati*, *izračunati*, *ustvariti* (S. Cvetek, 1993).

Vzemimo še drug namen, ki je v učnem načrtu športne vzgoje zapisan kot »cilj«(?): »čustveno in razumsko dožemanje športa«. Že sam nedovršni glagol »dožemanje« govori o tem, da dejanje traja in (še) ni »cilja«. Tudi če bi uporabili dovršni glagol, ta namen ne more biti cilj, ker nimamo mere za količino ali kakovost čustvenega in razumskega dožemanja, ki bo potrdila, kdaj je »cilj« dosežen in kdaj ni.

Navedeno razlago, ki temelji predvsem na Širčevih stališčih, potrjuje tudi Kramar (1993), ko pravi: »Vsak organiziran in nameren vzgojno-izobraževalni proces je usmerjen k uresničevanju določenega namena, ki je najpogosteje označen kot *vzgojno-izobraževalni SMOTER na splošni ravni* in kot *vzgojno-izobraževalni CILJ na konkretni ravni*.« Kramarjeva opredelitev se sklada s Širčevo, ko le-ta pojasnjuje, da se termin SMOTER uporablja na konceptualni ravni načrtovanja vzgojno-izobraževalnega dela oziroma na ravni »makro« načrtovanja, termin CILJ pa na izvedbeni ali operativni ravni oziroma pri »mikro« načrtovanju.

Specialna didaktika tehniške stroke (Mejak - Vrišer, 1991) prav tako loči smotre od ciljev. Smotre opredeljuje kot »splošne namene«, cilji pa so tisto, kar »želimo doseči pri konkretnem opravljanju dela, to je pri izvajanju učne enote – ure pouka«.

Tudi v didaktiki športne vzgoje se je uveljavilo razlikovanje med vzgojno-izobraževalnimi smotri in vzgojno-izobraževalni cilji, ker se zdi, da je takšno razlikovanje smiselno, smotrno in logično utemeljeno ter vnaša nekaj reda v didaktično izrazje. Učitelji na kadrovske šole predavajo o smotrih in ciljih, strokovna besedila navajajo smotre in cilje, učbeniki pišejo o smotrih in ciljih, zdaj pa so nam poslušni sestavljavci učnih načrtov na zahtevo z »višjega mesta« ukinili smotre (ne da bi vedeli zakaj !/; tako so jim pač rekli) in vnesli zmedo v stroko. Ali naj zdaj na ukaz »z višjega mesta« še učitelji na kadrovske šole ukinejo smotre, čeprav so prepričani, da razlikovanje namenov vzgojno-izobraževalnega dela na smotre in cilje (kot to zagovarjajo J. Širec in drugi) omogoča neoporečno strokovno sporazumevanje in preglednejše načrtovanje vzgojno-izobraževalnega dela? Ali pa naj učitelji še naprej predavajo o smotrih, čeprav bodo prihodnji učitelji v učnih načrtih brali drugačne izraze? Ne eno ne drugo ni dopustno! Kako iz zadrege, ki so jo zakuhali preveč poslušni sestavljavci učnih načrtov? Kdo je/bo odgovoren za zmešnjavo?

3

V slovenski naravi je nekaj narobe, ker se nenehno sklicujemo na tuje vzore, na da bi uporabili svojo pamet. In tako sem tudi glede izrazov smoter in cilj slišal sklicevanje na hrvaško in nemško didaktiko. Zato bom komentiral samo hrvaški in nemški primer.

V hrvaški didaktiki (Bežen, Poljak) res nisem zasledil delitve med »smotrom« in »ciljem«, čeprav hrvaški književni jezik loči »svrhu« od »cilja«. Didaktiki uporabljajo le termin »cilji«, delijo pa jih na *splošne*, *posebne* in *posamezne*. Takšno klasifikacijo ciljev pa je vsebinsko vendarle mogoče primerjati z delitvijo na *smotre* in *cilje*, kot jih razumejo Širec, Kramar in Mejak. Hrvaški *splošni cilji* ustrezajo načrtovanju na »splošni ravni«, torej našim smotrom, hrvaški *posebni* in *posamezni cilji* pa ustrezajo konkretni (operativni) ravni, torej našim ciljem. S formalnologičnega zornega kota pa je slovenska delitev namenov vzgojno-izobraževalnega dela na smotre in cilje pravilnejša. Če namreč upoštevamo eno temeljnih pravil besedotvorja, ki pravi, da morajo neoporečni termini ustrezati načelu »*nomen est omen*«, nekaj ne more biti »cilj«, če to resnično ni, ker ni »ciljne vrvice«.

Od hrvaških izrazov, ki označujejo namene vzgojno-izobraževalnega dela, se na prvi pogled

bistveno ne razlikujejo nemški. Nemški didaktiki ločijo *Richtziele*, *Grobziele* in *Feinziele*. To je najbrž tudi navedlo nekatere slovenske športne pedagoge, ki iščejo vzore v nemški didaktiki, da zavračajo izraz »smoter« z nepravim argumentom (v logiki znanim kot *argumentum ipse dixit*), češ, tudi Nemci uporabljajo samo izraz »cilj«. Natančnejši pogled na nemške izraze pa vendarle odkrije nekaj več. Nemški glagol *richten* pomeni »usmeriti, naravnati«, to pomeni najbolj splošno, »usmerjevalno« makronačrtovanje. Potemtakem izraz *das Richtziel* pomensko ustreza našemu SMOTRU, ki je opredeljen kot splošna vzgojno-izobraževalna smernica (*die Richtung*).

Britanci natančno ločijo med *aim* in *object*. *The aim* pomeni »toward or against some thing or person, point or level; purpose, to have a purpose, intention, aspiration, determination...«. *The objective* pa pomeni »a result to be achieved or a point to be reached«. Očitno je, da *the aim* ustreza našemu smotru, *the objective* pa našemu cilju. Izraz »object« (angl. *objektive*, neoseben, nepristranski) pa tudi že sam po sebi kaže, da gre za stvarno, objektivizirano, operativizirano kategorijo, kar ustreza našemu cilju, ki je opredeljen kot izmerljiva in objektivno dokazljiva »količina« in »kakovost«.

4

V obdobju, ko je dr. Širec na Pedagoškem inštitutu več kot desetletje raziskovalno razčlenjeval vzgojno-izobraževalne smotre in cilje ter objavljajl svoja stališča, nisem zasledil ugovorov in nasprotnih argumentov. Tega tudi pozneje nisem zasledil v pedagoškem in

L I T E R A T U R A

Bežen A. in sodelavci: Osnove didaktike. Zagreb: Školske novine, 1993.

Cvetek S.: Visokošolski kurikulum. Maribor: Dialog, 1993.

Galeša M.: Osnove specialne didaktike. Radovljica: Didakta, 1993.

Kramar M.: Načrtovanje in priprava izobraževalno-vzgojnega procesa v šoli. Nova Gorica: Educa, 1993.

Marentič - Požarnik B.: Prispevek k visokošolski didaktiki. Ljubljana: Državna založba Slovenije, 1978.

Mejak - Vrišer B.: Specialna didaktika tehniške stroke. Radovljica: Didakta, 1991.

didaktičnem slovstvu. Pa tudi ne v obdobju, ko so se začeli pripravljati zadnji učni načrti. Potemtakem bi Širčeva »teorija smotrov in ciljev« morala veljati še danes, saj jo nihče ni problematiziral in ovrgel. Za »rušenje« starih resnic ali njihovo zamenjavo z novimi natančno vemo, kako v znanosti in stroki ta postopek poteka. Reševanje strokovnih in znanstvenih vprašanj (kar terminološka vprašanja zagotovo so) se vendar rešuje na strokovnih in znanstvenih posvetih, z javnimi objavami v strokovnem tisku, s polemikami in z ustvarjalnim dialogom, predvsem pa z veljavnimi argumenti. Pa menda ja ni kdo zdaj, ko smo dobili demokracijo, uporabil »argument moči« namesto »moč argumentov« in preprosto na svojo roko ukinil smotre?

Logična opredelitev izrazov smoter in cilj je bila predmet večletnega Širčevega raziskovanja. Lahko torej rečemo, da imamo znanstveno utemeljitev obeh pojmov. Kako so tisti na »višjem mestu«, ki so ukazali, da »smotrov ni več!«, prišli do tega sklepa, ničesar ne vemo. Zato je utemeljen dvom, da gre za nerazumen izmislek posameznika ali ožje skupine »kikirikularcev«.

Širčeva razlaga pojmov smoter in cilj je logična, jasna in nedvoumna ter vnaša smiseln red na ta izsek didaktičnega izrazja. Ukinitvev izraza smoter iz didaktične terminologije v slogu *deus ex machina* je dvoumna, zamegljena in nelogična ter uvaja izrazno in pojmovno zmedo.

Tistim, ki ukinjajo vzgojno-izobraževalne smotre, sta na voljo dve poti: ali sprejmejo v tem sestavku zapisano teorijo o opredelitvi pojmov smoter in cilj ali pa v strokovnem tisku z ustreznimi veljavnimi argumenti pojasnijo, kje in zakaj se motijo J. Širec in drugi zagovorniki rabe obeh obravnavanih terminov. *Tercium non datur. Qui tacet, consentire videtur.*

Pediček F.: Usmerjanje v vzgoji in izobraževanju. Ljubljana: Univerzum, 1985.

Pediček F.: Pedagogika danes. Maribor: Obzorja, 1992.

Poljak V.: Didaktika. Zagreb: Školska knjiga, 1980.

Šilih N.: Didaktika. Ljubljana: Državna založba Slovenije, 1970.

Širec J.: Prispevki v Sodobni pedagogiki: 1975, št. 3-4, 7-8 in 1980, št. 9-10.

Širec J.: Kako operativiram izobraževalni učni cilj. Pedagoški inštitut Ljubljana, 1984.

NOVOSTI V KNJIŽNICI

Ashner, L. & M. Meyerson

V kletki ljubezni: starši in otroci naj živijo lastno življenje

(Zbirka Vzgoja za življenje; 7)
Tržič: Učila, 2000

Bavec, A. & A. Bavec

Biologija: zbirka vprašanj in problemskih nalog z rešit-vami za srednje šole (Del 1)

Ljubljana: Tehniška založba Slovenije, 2000

Blažič, M.

Skrivni bralni zakladi. Dnevnik branja in književna vzgoja v devetletki

Didaktični priročnik za učitelje k (Skrivnim) dnevnikom ustvarjalnega branja
Ljubljana : Rokus, 2000

Boh, B. et al.

Barvila in naravna barvila. Učbenik za izbirne vsebine kemije za devetletne osnovne šole in gimnazije ter srednje strokovne šole

Ljubljana: Tehniška založba Slovenije, 2000

L. Šturm L. et al.

Brez milosti: ranjeni, invalidni in bolni povojni ujetniki na Slovenskem

Ljubljana: Nova revija, 2000

Creese, M. & P. Earley

Improving schools and governing bodies: Making a difference

London; New York: Routledge, 1999

Čepon, R.

Medicinska terminologija

delovni zvezek
Ljubljana: DZS, 2000

Dewhurst-Maddock, O.

Zdravilna moč glasbe in zvoka: Samozdravljenje z glasbo in glasom

(Zbirka Naravno učenje)
Ljubljana: Tangram, 1999.

Development education within initial teacher training: Shaping a better future

Oxford: Oxfam United Kingdom and Ireland, 1997

Eržen, V. & S. Fidler

Poezija pri angleškem jeziku v srednji šoli

delovni zvezek za pripravo na maturo
Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2000

Natek K. et al.

Geografija. Shematski pregledi

Ljubljana: Tehniška založba Slovenije, 2000

Gerlič, I.

Sodobna informacijska tehnologija v izobraževanju

Ljubljana: DZS, 2000

Gillis, J. R.

Mladina in zgodovina: tradicije in spremembe v evropskih starostnih odnosih od 1770 do danes.

(Dialogi : humanistična in družboslovna zbirka; let. 2, knj. 2)
Šentilj: Aristej, 1999

Glasser, W.

Realitetna teorija v praksi

Radovljica: Mca, 2000

Globočnik, J., M. Globočnik, A. Segalla

Zgodovina na maturi 2001

Ljubljana: Gyrus, 2000

Gorše, M.

Moja matematika 1-3 : matematika za vse srednješolce štiriletnih programov

Pekre: samozal., 2000

Mandič, S. et al.

Kakovost življenja : stanja in spremembe

(Zbirka Znanstvena knjižnica/Fakulteta za družbene vede; 40)
Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, 2000

Žitnik A.

Katalog projektov na internetu

(Računalniško opismenjevanje)
Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2000



Kirbiš, J.

Spoznavajmo z vivarijem : pomen in uporaba vivarija v vzgoji in izobraževanju.

(Modeli poučevanja in učenja. Biologija)
Ljubljana : Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2000

Lasky, L. & R. Mukerji-Bergson

Art basic for young children

7th printing
Washington: NAEYC, 1995

Lewis, G.

Successful creativity in a week

London: Hodder & Stoughton, 1999

Medved Udovič, V. & T. Jamnik

S slikanico se igram in učim

priročnik k učbeniku in delovnemu zvezku pri pouku slovenščine za prvi razred devetletne osnovne šole
Ljubljana: Mladinska knjiga, 2000

Hribar M. et al.

Mehanika in toplota : fizika za

1. in 2. letnik srednjih šol
Ljubljana: Modrijan, 2000

OECD: From initial education to working life : making transitions works

(Education and skills)
Paris: OECD, 2000

OECD: Reviews of national policies for education: Romania

(Education and skills)
Paris : OECD, 2000.

Ozvald, K.

Kulturna pedagogika: Kažipot za umevanje včlovečenja

Faksimile iz leta 1927

Ljubljana: Jutro: Andragoški center Republike Slovenije, 2000

Pavliha, B.

Zgodovina na maturi 2001

(Zbirka Priročniki/ICO; št. 11)

Mengeš : ICO, 2000



Pečjak, S.

Z igro razvijamo komunikacijske sposobnosti učencev

Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2000

Gregorič - Brezavšček B. et al.

Poklicni kažipot

priročnik za oblikovanje poklicnih izobraževalnih ciljev učencev v osnovni šoli
Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2000

Pregelj Arčon, B. & N. Skrt Leban

Poklicna orientacija v 7. in 8. razredu osnovne šole

Delovni zvezek za učence sedmega in osmega razreda
Nova Gorica : Educa, 2000

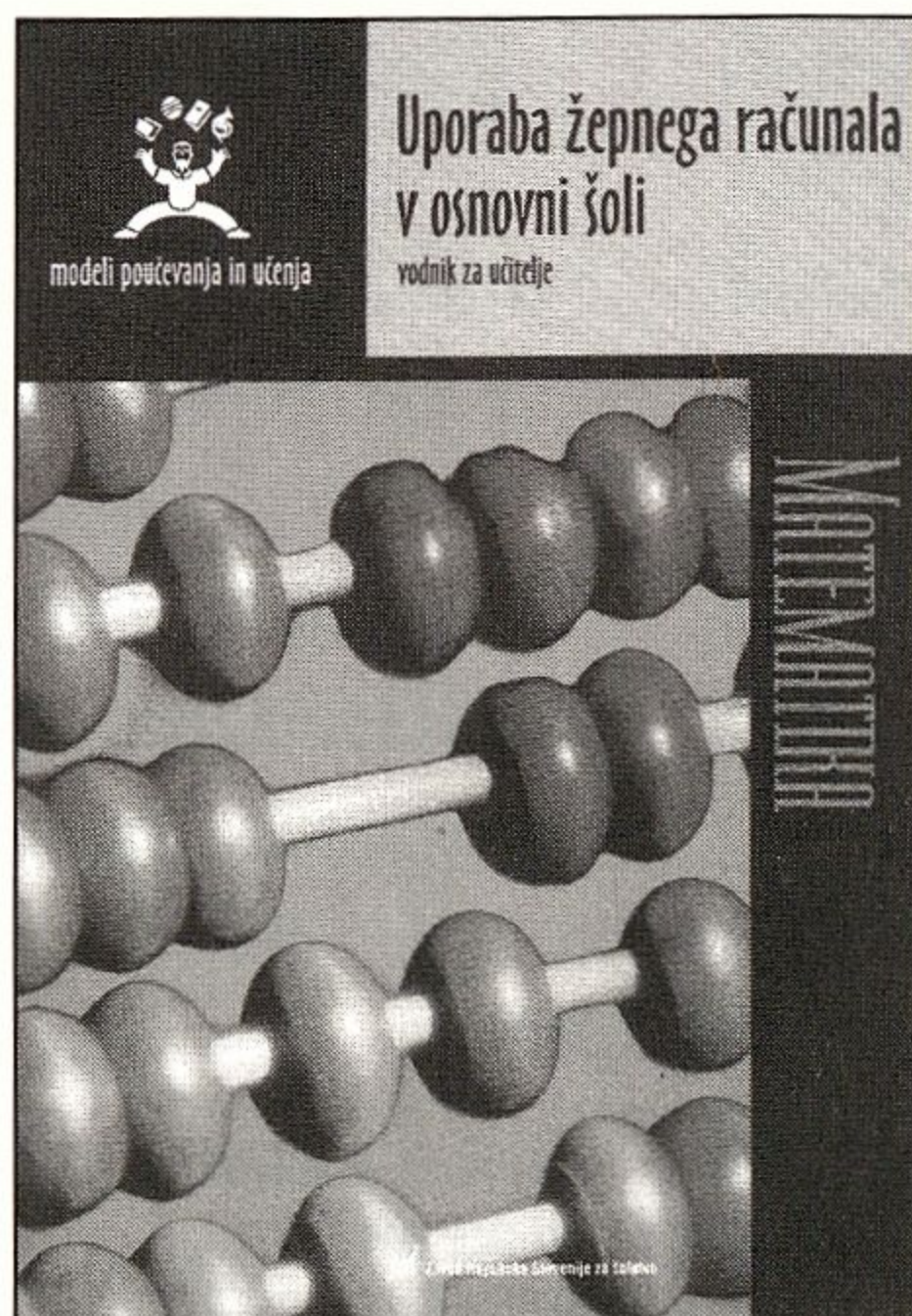
Poklicna orientacija v 7. in 8. razredu osnovne šole

Priročnik za strokovne delavce

Prinčič Röhler, A. et al.

Uporaba žepnega računalnika v osnovni šoli

(Modeli poučevanja in učenja. Matematika)
Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2000



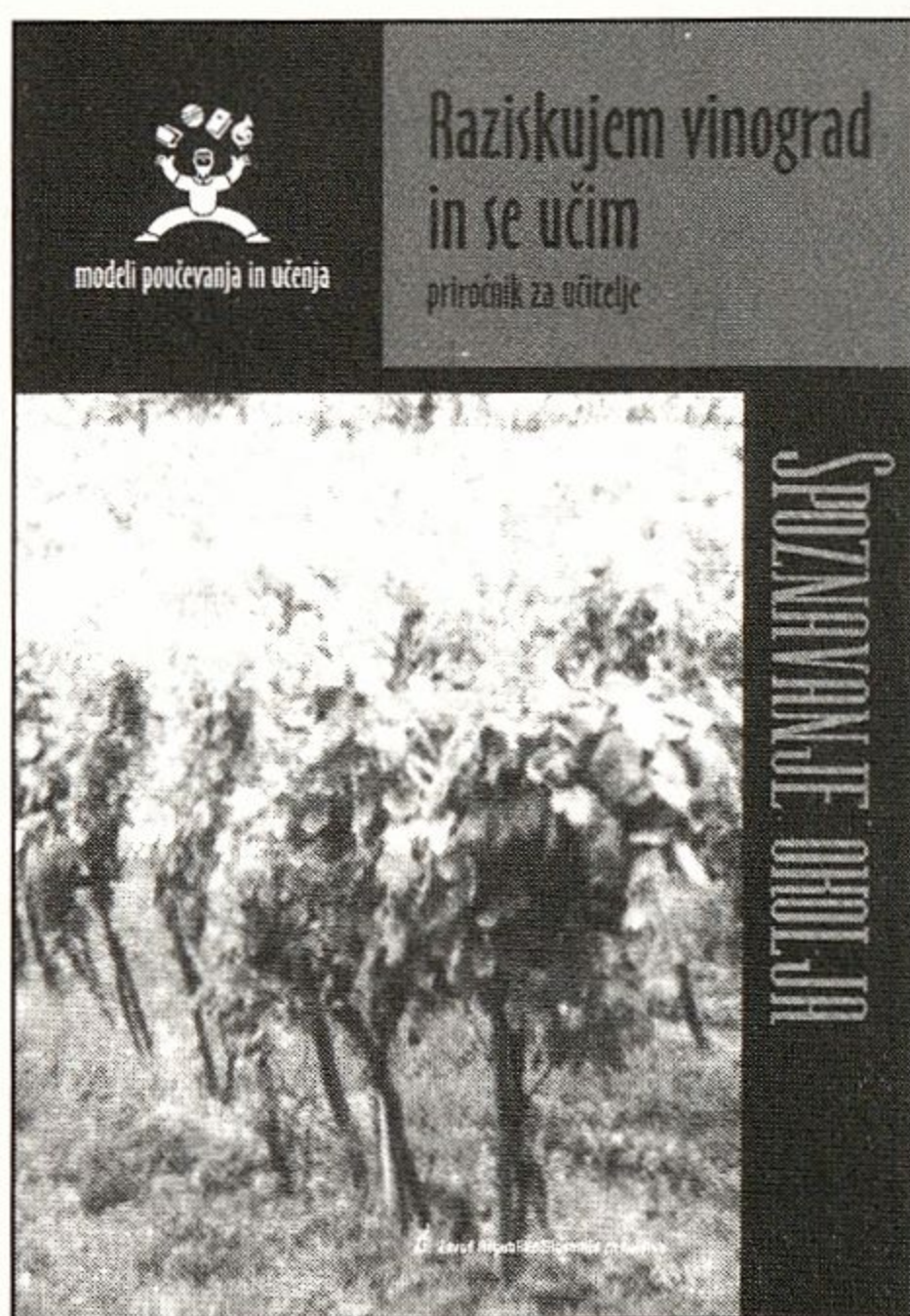
Prispevki k zgodovini izobraževanja odraslih: (1774–1918)

poročilo o raziskavi
(Zbirka Zgodovina izobraževanja odraslih; zv. 10)
Kranj Moderna organizacija, 2000.

Rajšp, M. & J. Šafarič

Prvi koraki v matematiko 1 delovni učbenik za matematiko v 1. razredu

devetletne osnovne šole
Ljubljana: Rokus, 1999



Gerlič M. et al.

Raziskujem vinograd in se učim

priročnik za učitelje
(Modeli poučevanja in učenja. Spoznavanje okolja)
Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2000

Rogge, J. U.

Med popustljivostjo in strogostjo: Otroci potrebujejo meje

(Vzgoja za življenje; 8)
Tržič: Učila, 2000

Rugelj, J.

Pot samouresničevanja: Zdravljenje in urejanje zasvojenca in drugih ljudi v stiski.

Ljubljana: samozal., 2000

Schilling, D.

50 dejavnosti za razvijanje čustvene inteligence

Ljubljana: Inštitut za razvijanje osebne kakovosti, 2000

Del II: za delo z mladostniki od 10 do 14 let

Del III: za delo z mladostniki od 14 do 18 let

Semelin, J.

Kako sem hčerkama razložil nenasilje

Ljubljana: Cankarjeva založba, 2000
zb. in ur. O. Bergant.

Slovenija proti raku : desetletni program 2000–2010

Ljubljana: Zveza slovenskih društev za boj proti raku, 2000

Cirman M. et al.

Spletaj niti domišljije

berilo za osmi razred devetletne osnovne šole
Ljubljana: DZS, 2000

Mohor M. et al.

Sreča se mi v pesmi smeje

berilo za sedmi razred 9-letne osnovne šole
Ljubljana: Mladinska knjiga, 2000

Toporišič, J.

Slovenska slovnica

Ljubljana: Cankarjeva založba, 2000



Utrinki : strokovno sodelovanje Zavoda RS za šolstvo z vodstvenimi in strokovnimi delavci vrtca

Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2000

Wieviorka, A.

Kako sem hčerki razložila Auschwitz

Ljubljana : Cankarjeva založba, 2000

Tehnična navodila avtorjem

○
Prispevke pošiljajte na disketi (v eni od različic urejevalnika besedil Word for Windows) in v iztiskani obliki. Izpis na papirju naj bo natisnjen z dvojnimi vrstičnim razmikom, na strani naj bo 30 in vrstic s po 60 znaki. Napotke in želje za postavitev tehnično ureditev prispevka označite na izpisu.

○
Slikovno in grafično gradivo (preglednice, grafični prikazi, slike) priložite prispevku v izpisu označite, kam sodi. Podnapisi k fotografijam, skicam ipd. naj bodo vključeni že v izpisu glavnega besedila.

○
Obseg prispevkov: razprave največ 4 strani, analize do 10 strani, utrinki iz prakse, ocene in informacije pa do 3 strani. Besedila, ki so bila pripravljena kot seminarske, diplomske in druge naloge ali referati, priredite za objavo v reviji, preoblikujte v članek. Ocenam knjig in drugih publikacij priložite posnetek naslovnice in navedite natančne bibliografske podatke o publikaciji (avtor/-ji, založba, leto izida, ISBN, obseg – strani itn.).

○
Obsežnejšim prispevkom (razprave, analize) priložite povzetek (do 8 vrstic) v slovenščini in angleščini.

○
Reference v besedilu naj bodo v obliki: (Brajša 1993), ob navajanju strani pa: (Brajša 1993, 12).

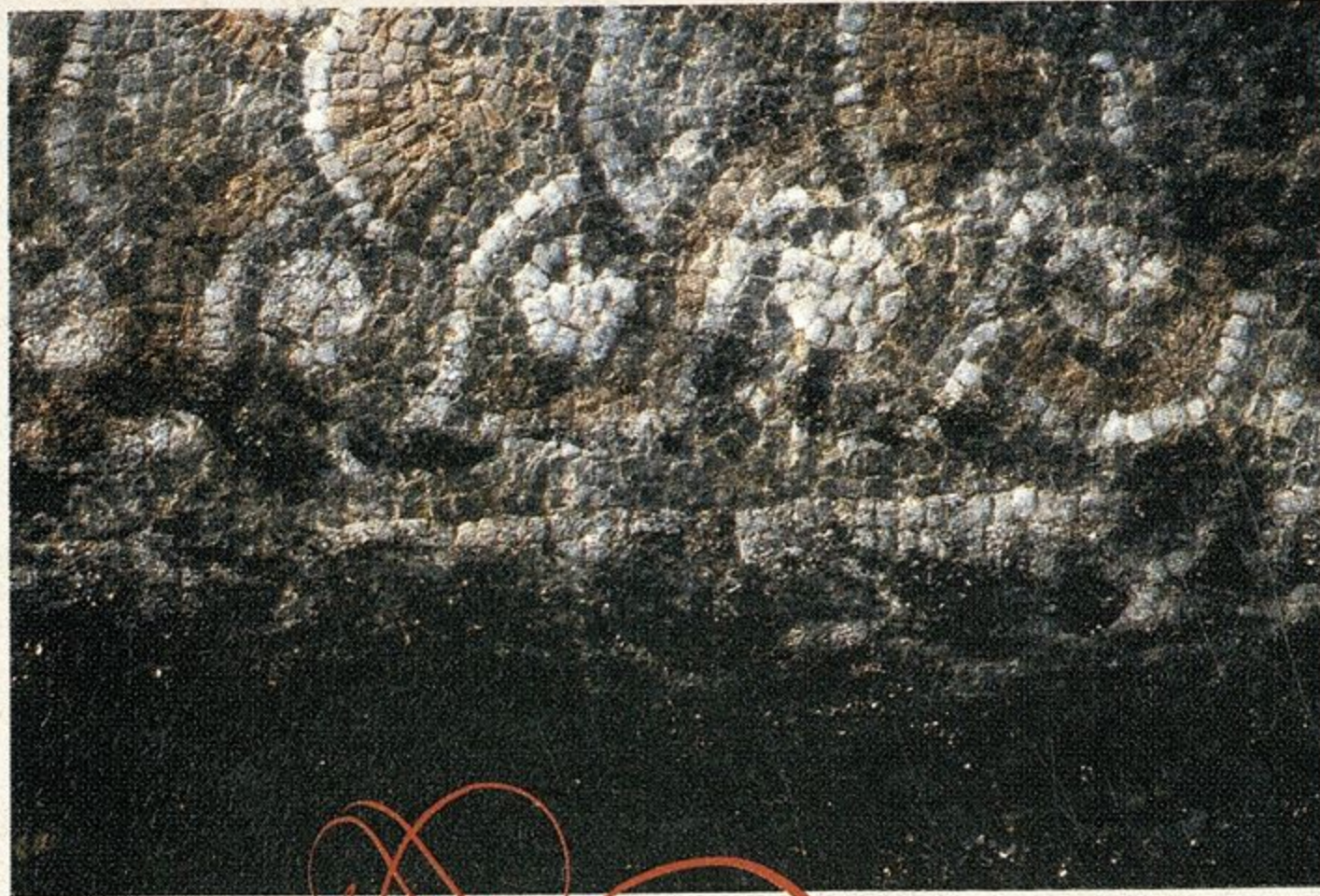
○
Opombe v besedilu označite z zaporednimi številkami in jih enako razvrstite pod besedilom.

○
Literaturo navajajte na koncu prispevka, npr.:

- knjiga:
• Brajša, Pavao. 1993. *Pedagoška komunikologija*. Ljubljana: Glota Nova.
- članek:
Novak, Helena. 1997. Projektno učno delo in prenova osnovne šole. V: *Vzgoja in izobraževanje*, 2, 4–7.
- prispevek v zborniku:
Bečaj, Janez. 1996. Doseganje popolne kakovosti – cilj za naslednjo petletko? V: *Kakovost preduniverzitetnega izobraževanja*. Maribor: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

○
Prispevku priložite izjavo, da besedilo še ni bilo objavljeno oz. ni v pripravi za tisk in svoje podatke: naslov bivališča (kraj, ulica, hišna številka, poštna številka), občino bivališča, EMŠO, davčno številko, številko žiro ali tekočega računa in naslov banke, pri kateri imate odprt račun.

○
Uredniški odbor samostojno in neodvisno odloča o objavi posameznega prispevka, s tem da upošteva merila za uvrstitev prispevka v revijo. Vse prispevke člani uredniškega odbora preberejo, ocenjujejo in vsebinsko obravnavajo na sejah.



1 - 2001 - XXXII



ZAVOD REPUBLIKE SLOVENIJE ZA ŠOLSTVO

ISSN 0350 - 5065